Joanna Madalińska-Michalak

PEDEUTOLOGIA

Prawno-etyczne podstawy
zawodu nauczyciela

PEDEUTOLOGIA

**Prawno-etyczne podstawy
zawodu nauczyciela**

Joanna Madalińska-Michalak

PEDEUTOLOGIA

**Prawno-etyczne podstawy
zawodu nauczyciela**

Recenzenci
Wanda Dróżka
Urszula Ostrowska

Redaktor prowadzący
Ewa Wyszyńska

Redakcja
Małgorzata Żakowska

Korekta
Patrycja Szwedo-Kielczewska

Projekt okładki i stron tytułowych
Magdalena Jędraszko

Ilustracja na okładce
iStock (Halfpoint)

Skład i łamanie
ALINEA

Publikacja dofinansowana przez Wydział Pedagogiczny UW

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021

Joanna Madalińska-Michalak ORCID 0000-0001-9980-6597

ISBN 978-83-235-5002-0 (druk)
ISBN 978-83-235-5018-1 (e-pub)

ISBN 978-83-235-5010-5 (pdf online)
ISBN 978-83-235-5026-6 (mobi)

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
00-838 Warszawa, ul. Prosta 69
e-mail: wuw@uw.edu.pl
księgarnia internetowa: www.wuw.pl

Wydanie 1, Warszawa 2021

Szanownemu i Drogiemu Mistrzowi

Prof. zw. dr. hab. dr. h.c. multi Bogusławowi Śliwerskiemu

Promotorowi mojej rozprawy doktorskiej

w 20. rocznicę obrony

z wyrazami wdzięczności za naukową opiekę i inspiracje

Autorka

Spis treści

Wstęp	11
Rozdział I. Zawód: nauczyciel	19
Wprowadzenie	19
1. Nauczyciel – rys historyczny	21
1.1. Tradycje kulturowe i edukacyjne a nauczyciel	22
1.2. Formy pracy nauczyciela – nauczanie jednostkowe i nauczanie zbiorowe	30
2. Zawód nauczyciela – ustalenia terminologiczne	33
2.1. Nauczyciel	33
2.2. Zawód nauczyciela	37
2.3. Profesja, profesjonalista	41
3. Zawód nauczyciela profesją	43
4. Specyfika zawodu nauczyciela	46
4.1. Zawód o doniosłym znaczeniu społecznym	46
4.2. Zawód związany z wysokimi oczekiwaniami społecznymi	51
4.3. Zawód z natury twórczy, o wysokim stopniu samodzielności i odpowiedzialności	54
4.4. Zawód wymagający profesjonalistów ukierunkowanych na ciągły rozwój zawodowy	60
4.5. Zawód współzależny z najwyższymi standardami etycznymi	63
5. Zawód nauczyciela – ujęcie modelowe	65
Podsumowanie	69
Rozdział II. Nauczyciele w Polsce	71
Wprowadzenie	71
1. Nauczyciele – struktura zatrudnienia	73
1.1. Nauczyciele – ujęcie ogólne	73
1.2. Nauczyciele przedszkoli	77
1.3. Nauczyciele szkół podstawowych	82
1.4. Nauczyciele samodzielnych szkół ponadpodstawowych	85
1.5. Nauczyciele publicznych placówek oświatowo-wychowawczych ...	90

2. Nauczyciele – warunki pracy	94
2.1. Warunki pracy nauczycieli – ujęcie ogólne	96
2.2. Warunki pracy nauczycieli przedszkoli	107
2.3. Warunki pracy nauczycieli szkół podstawowych	110
2.4. Warunki pracy nauczycieli szkół ponadpodstawowych	112
2.5. Warunki pracy nauczycieli placówek oświatowo-wychowawczych . .	115
Podsumowanie	118
 Rozdział III. Nauczyciel w świetle prawa	119
Wprowadzenie	119
1. Podstawowe pojęcia	120
2. Źródła prawa	122
3. Gałęzie prawa i ich zastosowanie w szkole	124
4. Prawo regulujące funkcjonowanie szkoły	127
4.1. Szkoła jako jednostka organizacyjna systemu edukacji	129
4.2. Szkoła jako jednostka organizacyjna finansów publicznych	133
4.3. Statut regulujący organizację szkoły i jego potencjalne postanowienia w obszarze etyki	136
5. Prawo regulujące pracę nauczyciela	142
5.1. Prawa nauczyciela wynikające z ustawy Karta nauczyciela	143
5.2. Nauczyciel jako funkcjonariusz publiczny	146
5.3. Obowiązki i ocena pracy nauczyciela	148
5.4. Wymagania kwalifikacyjne i awans zawodowy nauczyciela	151
5.5. Nawiązanie, zmiana oraz rozwiązanie stosunku pracy	153
5.6. Szczególne stanowiska nauczycieli	156
5.7. Nagrody i odznaczenia	158
5.8. Wybrane uprawnienia socjalne	159
5.9. Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli	161
5.10. Warunki pracy nauczyciela	164
Podsumowanie	176
 Rozdział IV. Nauczyciel w świetle etyki	179
Wprowadzenie	179
1. Etyka zawodu nauczyciela	181
2. Odpowiedzialność zawodowa nauczyciela	184
2.1. Odpowiedzialność naturalna a kontraktowa	185
2.2. Odpowiedzialność zawodowa nauczyciela – pojęcie	186
2.3. Wymiary odpowiedzialności zawodowej nauczyciela	189
3. Dylematy etyczne nauczycieli	201
3.1. Dylematy etyczne – w stronę godnej pracy i godnego życia	202
3.2. Dylematy etyczne nauczycieli – przykłady	204
4. Kodeks etyki zawodu nauczyciela	211
4.1. Pojęcie i rys historyczny	212

4.2. Nauczyciele wobec kodeksu	217
4.3. Kodeks jako wyzwanie dla profesjonalnej pracy nauczyciela	221
5. Orzecznictwo organów dyscyplinarnych	222
6. Orzecznictwo sądów – studia przypadków	231
7. Orzecznictwo sądów rejonowych i okręgowych – przegląd wybranych spraw karnych	240
7.1. Sprawy przeciwko nieletnim	241
7.2. Sprawy o naruszenie nietykalności cielesnej innych osób	244
7.3. Sprawy o znieważenie funkcjonariuszy publicznych	244
7.4. Sprawy o naruszenie przepisów Prawa o ruchu drogowym	245
7.5. Sprawy o działanie przeciwko mieniu	248
7.6. Sprawy o łamanie przepisów ustawy o grach hazardowych	251
Podsumowanie	252
 Rozdział V. Spojrzenie w przyszłość	255
Wprowadzenie	255
1. Swoistość profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela	256
2. Atrakcyjność zawodu nauczyciela	259
2.1. Atrakcyjność zawodu nauczyciela – definicja i mierniki	259
2.2. Atrakcyjność zawodu nauczyciela – wyzwania	261
3. Wzmacnianie zawodu nauczyciela – kierunki działań	273
3.1. Planowanie perspektywiczne	273
3.2. Rozwijanie karier zawodowych nauczycieli	275
3.3. Satysfakcja zawodowa i ożywienie wizerunku nauczycieli	276
3.4. Autonomia i rozwijanie profesjonalizmu nauczycieli	277
3.5. Budowanie zaufania do nauczyciela i szkoły	278
Podsumowanie	281
Zakończenie	285
Bibliografia	289
Spis tabel	303
Spis rysunków	306

Wstęp

W ramach pedagogiki jako nauki rozwija się dość prężnie pedeutologia, która czyni przedmiotem swoich zainteresowań naukowych nauczyciela i jego zawód, analizuje nauczyciela w splocie uwarunkowań rzutujących na jego życie osobiste i zawodowe. W Polsce zainteresowanie nauczycielem, jego pracą, rozwojem zawodowym, skutecznością nauczania, które zaowocowało licznymi badaniami, zaczęło narastać od lat siedemdziesiątych XX wieku, kiedy to nastąpiły istotne zmiany zarówno w podejmowanej przez badaczy edukacji problematyce, jak i w założeniach metodologicznych badań służących poznawaniu nauczyciela.

W grupie problemów szczegółowych, które wpisują się obecnie w obszar zainteresowań pedeutologii, znajdują się chociażby te dotyczące: życia i pracy nauczyciela, pozycji społeczno-zawodowej nauczyciela, autorytetu nauczyciela, etosu nauczycieli, etyczności postaw nauczycielskich, etycznego wymiaru pracy i profesjonalizmu nauczycieli, kodeksu etyki zawodowej nauczyciela, osobowości nauczyciela, prestiżu zawodu nauczyciela, przemian w strukturze zawodowej nauczyciela, warunków pracy nauczyciela, doboru kandydatów do zawodu nauczyciela, kształcenia, dokształcania, doskonalenia i samokształcenia nauczycieli, rozwoju nauczyciela, światopoglądów pedeutologicznych, sukcesu zawodowego nauczyciela, satysfakcji zawodowej i samorealizacji, stresu w pracy nauczyciela, czy też wypalenia zawodowego nauczycieli i odchodzenia nauczycieli z zawodu¹. Poszerzenie pola problemowego współczesnej pedeutologii o takie kategorie, jak chociażby: profesjonalne wspólnoty nauczycieli, szkoła jako organizacja ucząca się, kariera zawodowa nauczyciela czy uczenie się nauczyciela w miejscu pracy lub biograficzne uczenie się oraz legitymizacja nowych wzorów prowadzenia poszukiwań badawczych odnoszących się do nauczyciela i jego pracy, świadczy o podążaniu tej subdyscypliny pedagogicznej za zmianą sposobu i stylu uprawiania nauk społecznych oraz wskazuje na nowe możliwości pracy edukacyjnej z nauczycielami.

Niniejsza książka ma charakter studium teoretyczno-empirycznego. Zaprezentowałam w niej wiele kwestii, które dotychczas nie były w ogóle lub przynajmniej w zadowalającym stopniu dostrzegane i doceniane na gruncie pedeutologii, a niejednokrotnie były marginalizowane lub wręcz pomijane w rozważaniach

¹ Zob. J. Madalińska-Michalak, *Nauczyciel*, s. 963–964.

nad nauczycielem i jego zawodem. W świecie pełnym zmian i kryzysów, wyznaczonym przez złożoność, niepewność i wieloznaczność, w świecie, który ostatnio niesie ze sobą nieznanne nam dotąd zagrożenia i przyspieszenie w zakresie życia społecznego, politycznego, gospodarczego czy kulturowego, wielką nadzieję upatruje się w edukacji i nauczycielach. We współczesności, w której świat polityki, mediów, techniki, pracy, rodziny czy życia publicznego poddawany jest ciągłej ocenie i krytyce, wymaga się od szkoły, aby przyczyniała się do lepszego zrozumienia zachodzących wokół zmian oraz potrafiła podążać za nimi, a nawet je wyprzedzać. Kluczową rolę w szkole odgrywają nauczyciele, od których oczekuje się kwalifikacji niezbędnych do działania w całkowicie odmiennych warunkach oraz umiejętności stawiania czoła wyzwaniom teraźniejszości i przyszłości.

Nowe realia funkcjonowania szkoły i wyzwania, wobec których staje szkoła, zachęcają do postawienia pytań chociażby o to, jak obecnie należy myśleć o edukacji szkolnej i wartościach, które ma ona oferować, jak myśleć o szkole oraz przypisanych jej zadaniach, jak myśleć o nauczycielu, jego pracy, o specyfice wykonywanego przez niego zawodu oraz o wyzwaniach, z którymi ma się mierzyć, jacy nauczyciele są nam dziś potrzebni, co powinno ich opisywać, jak wygląda stan i dynamika zmian w zawodzie nauczyciela oraz jak kształtują się warunki pracy nauczyciela. Pytania o edukację, nauczyciela i jego profesję można by mnożyć. Niemniej jednak znamienne jest to, że współcześnie, gdy mówimy o nauczycielu, to samo znaczenie słowa „nauczyciel” wydaje się oczywiste, stąd w wielu pracach specjalistycznych z zakresu pedagogiki i nauk jej pokrewnych nie jest ono w ogóle przybliżane, a pytania o to, kim jest nauczyciel, jakie są podstawy pracy nauczyciela i w czym wyraża się specyfika jego pracy i zawodu, którego jest reprezentantem, czy pytania o to, co kryje się za rolą społeczną nauczyciela i jak nauczyciele odgrywają swoje role, wydają się niektórym wręcz trywialne. Tymczasem wyróżniki tego zawodu, a zwłaszcza stanowiąca o jego sile i istocie problematyka wartości oraz ściśle z nią powiązana problematyka uznawanych za obowiązujące norm i ocen domagają się rozległych badań, w tym badań nad aksjologiczno-prawnymi uregulowaniami i etyką zawodu nauczyciela. Delikatna materia pracy nauczyciela, jaką jest uczeń, złożoność natury działania pedagogicznego nauczyciela, jak i jego szeroko rozumianego środowiska pracy, stawiają nauczyciela w sytuacjach, które wymuszają na nim nieustanne dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji, połączonych z refleksją na temat skuteczności i etyczności jego działań, których miarą powinien być rozwój jego wychowanka. Sytuacja jest o tyle wymagająca, że począwszy od pierwszej połowy 2020 roku wszyscy zaczęliśmy funkcjonować w nowych, niespodziewanych i nieprzewidywalnych realiach. Wydarzenia związane z pandemią COVID-19 jeszcze bardziej odśłoniły słabości polskiego systemu edukacji i jednocześnie pokazały, na co należałoby położyć nacisk w jego reformowaniu oraz jak ważna jest rola nauczyciela i jak niezbędne są badania naukowe koncentrujące się na pracy nauczyciela, realiach, w jakich przychodzi pracować nauczycielom oraz sytuacji dotyczącej nauczycieli w Polsce i ich zawodu z uwzględnieniem odniesień zarówno do współczesności, jak i do przyszłości.

Niniejsza rozprawa składa się z pięciu dopełniających się rozdziałów. W pierwszym z nich, zatytułowanym *Zawód: nauczyciel*, przedstawiam w ujęciu historycznym zasadnicze kwestie związane z pracą nauczyciela i z kształtowaniem się jego zawodu. Następnie omawiam przyjęte w naszym języku znaczenia terminów „nauczyciel”, „zawód”, „zawód nauczyciela”, „profesja” i „profesjonalista” oraz prezentuję autorską definicję nauczyciela, wskazując na wielowymiarowość w podejściu do myślenia o tym, kim jest nauczyciel i jak można opisywać zawód nauczyciela. Zasadniczą część prowadzonych rozważań stanowi namysł nad specyfiką zawodu nauczyciela we współczesności. Przedstawiam tutaj autorski model *differentia specifica* zawodu nauczyciela. Proponując ten model, kierowałam się moimi wieloletnimi studiami nad zawodem nauczyciela, stanem literatury przedmiotu i wyzwaniem współczesności, w obliczu których stoi ten zawód. W prezentowanym modelu pokazuję, że zawód nauczyciela we współczesności powinny opisywać takie jego konstytutywne *differentia specifica*, jak te, że jest to zawód:

- 1) o doniosłym znaczeniu społecznym,
- 2) związany z wysokimi oczekiwaniami społecznymi,
- 3) z natury twórczy, o wysokim stopniu samodzielności, autonomii i odpowiedzialności,
- 4) wymagający profesjonalistów ukierunkowanych na ciągły rozwój zawodowy i wzajemne uczenie się,
- 5) współzależny z najwyższymi standardami etycznymi.

Przedstawione w tym rozdziale dociekania i przyjęte ustalenia mają, jak zakładam, istotne znaczenie dla lepszego rozumienia złożoności zawodu nauczyciela i wyzwań, z którymi mierzą się jego wykonawcy.

W rozdziale II, zatytułowanym *Nauczyciele w Polsce*, przedmiotem analizy uczyniłam stan i dynamikę zmian w zawodzie nauczyciela w Polsce. Wykorzystując dane Ministerstwa Edukacji Narodowej z Systemu Informacji Oświatowej na dzień 30 września 2019 roku, które pozyskałam na potrzeby prezentowanych w tym rozdziale badań własnych, przedstawiam w ujęciu statystycznym obraz ogólny polskich nauczycieli pracujących w publicznych szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych oraz szczegółowe charakterystyki nauczycieli pracujących w przedszkolach, szkołach podstawowych, samodzielnych szkołach ponadpodstawowych i w placówkach oświatowo-wychowawczych. W drugiej części tego rozdziału przedstawiam analizy dotyczące warunków pracy nauczycieli ze zwróceniem szczególnej uwagi – ze względu na dane, którymi dysponowałam – na warunki zewnętrzne rozpatrywane z poziomu makrospołecznego, a zwłaszcza wpisujące się w nie czynniki prawno-ekonomiczne i prawno-organizacyjne. Przedmiotem omówienia uczyniłam kwestie dotyczące organu prowadzącego szkoły, w których są zatrudnieni badani nauczyciele, formy zatrudnienia, stanowisk pracy i dodatków funkcyjnych oraz wynagrodzenia nauczycieli. Czynniki te w pewnych okolicznościach stanowią o atrakcyjności zawodu nauczyciela.

Rozdział III, *Nauczyciel w świetle prawa*, pomaga zrozumieć złożoność pracy nauczyciela z punktu widzenia prawa, które reguluje funkcjonowanie szkół, pla-

cówek oświatowych i pracujących w nich nauczycieli. Podstawą prowadzonych tu rozważań jest przegląd obowiązujących, w szczególności od 2016 roku, ustaw z obszaru spraw edukacyjnych i towarzyszących im rozporządzeń wykonawczych oraz analiza danych dostępnych w bazie danych Systemu Informacji Oświatowej i danych Ministerstwa Edukacji Narodowej. Podjęte w tym rozdziale kwestie obejmują bardzo szerokie spektrum spraw i szczegółowych aktów prawnych. Ich znajomość i właściwe wykorzystywanie w bieżącej działalności szkoły i w pracy nauczyciela mówią o jego kompetencjach prawnych oraz umiejętności przestrzegania i stosowania prawa w realizacji przypisanych mu zadań. W sytuacji ciągłych zmian w oświacie kompetencje prawne nauczyciela wymagają nieustannego poszerzania i uaktualniania wiedzy m.in. z zakresu prawa oświatowego. W rozdziale tym w pierwszej kolejności przybliżam podstawowe pojęcia: prawa, systemu prawa, normy postępowania, normy prawnej, przepisu prawa i prawa oświatowego, a także omawiam ich źródła, zasady i gałęzie oraz ich zastosowanie w szkole. Następnie przedstawiam kwestie dotyczące prawa regulującego funkcjonowanie konkretnej szkoły, a zatem prawa wewnątrzszkolnego ze zwróceniem szczególnej uwagi na problemy odnoszące się do szkoły jako jednostki organizacyjnej systemu edukacji i finansów publicznych oraz do szkolnego aktu prawnego, jakim jest statut szkoły, i jego potencjalnych postanowień w obszarze etyki. W drugiej części tego rozdziału prezentuję analizy dotyczące odniesień prawnych do zawodu nauczyciela w Polsce oraz uwarunkowań dodatkowych, związanych z wykonywaniem przez kwalifikowanych nauczycieli zadań na stanowiskach kierowniczych w szkołach. Pokazuję kogo, według polskiego ustawodawcy, można uznać za nauczyciela i jakie wraz z tym wymagania kwalifikacyjne musi spełnić określona osoba, aby uzyskać ten status, jakie są obowiązki nauczycieli, jakie są podstawy nawiązania, zmiany i rozwiązania stosunku pracy. Obok tych kwestii omawiam także nagrody, odznaczenia i inne uprawnienia nauczycieli. Osobną uwagę poświęcam problematyce odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli i przepisom regulującym warunki pracy nauczyciela.

W rozdziale IV, noszącym tytuł: *Nauczyciel w świetle etyki*, skupiam się na aspekcie normatywnym (teoretycznym, formalnoprawnym) i aspekcie praktycznym (realizacyjnym, sprawczym) etyki zawodu nauczyciela. Ukazane tutaj treści dotyczą takich zasadniczych zagadnień, jak odpowiedzialność zawodowa nauczyciela, dylematy etyczne nauczycieli i kodeks etyki zawodu nauczyciela. Analiza tych zagadnień została poprzedzona przybliżeniem istoty i sposobu rozumienia etyki tego zawodu. Podjęte w tym rozdziale kwestie należy uznać za ważne zarówno z punktu widzenia profesjonalnego odgrywania ról przez nauczycieli, jak i ich tożsamości zawodowej, identyfikacji z zawodem i dbałości o sam zawód. Tworzą one podstawy etyki zawodu nauczyciela. Przedstawiane tutaj wyniki badań dotyczących dylematów etycznych pokazały, że podejmując decyzje, nauczyciele zmuszeni są do stałego dokonywania wyborów w sferze konkurujących ze sobą lub wręcz sprzecznych wartości. Z kolei badania dotyczące kodeksu etyki zawodu nauczyciela ukazują miejsce i rolę kodeksu w zawodzie nauczyciela, stanowisko polskich nauczycieli na temat samej potrzeby istnienia takiego kodeksu, jego umo-

cowania prawnego oraz potencjalnej skuteczności. Pisząc o zawodzie nauczyciela i o wyzwaniach, z którymi mierzą się nauczyciele w świetle etyki ich zawodu, zasadniczą rolę przypisuję odpowiedzialności zawodowej nauczyciela. Przedmiotem omówienia czynię zarówno odpowiedzialność w wymiarze pozytywnym, dotyczącą jej źródłowego rozumienia, jak i odpowiedzialność prawną, którą nauczyciel niejako najsilniej odczuwa wówczas, gdy przekracza regulujące jego pracę normy prawa czy wręcz łamie prawo. Warto zauważyć, że problematyka odpowiedzialności prawnej nauczyciela praktycznie jest nieobecna w badaniach empirycznych dotyczących funkcjonowania nauczyciela w zawodzie. Tymczasem, jeśli chcemy mieć pełniejszy obrazu zawodu nauczyciela i sposobów funkcjonowania nauczycieli w zawodzie, tego rodzaju badania – obok badań nad odpowiedzialnością moralną nauczyciela, zwłaszcza odpowiedzialnością wobec siebie i innych – należy traktować jako wręcz nieodzowne. Zgłębiając kwestię odpowiedzialności prawnej nauczycieli w naszym kraju, przedmiotem analizy badawczej uczyniłam orzecznictwo organów dyscyplinarnych dla nauczycieli i orzecznictwo sądów powszechnych w sprawach już nie tylko naruszenia dyscypliny zawodu, ale także łamania prawa przez nauczycieli w związku z wykonywaną przez nich pracą. Zastosowaną tutaj metodą była metoda kazuistyczna. Pozwoliła ona na analizowanie przykładów odpowiedzialności nauczyciela związanej z ponoszeniem konsekwencji za przekroczenie przez niego ustalonych norm prawnych. Przedstawione w tym rozdziale przypadki dowodzą, że nawet przepisy prawa nie stanowią przeszkody w sprzeniewieraniu się godności zawodu nauczyciela, w tym normom etycznym, przez nieliczną, ale znamienne grupę nauczycieli. Podstawą przedstawianych tutaj analiz, zwłaszcza tych dotyczących dylematów etycznych i kodeksu etyki zawodu nauczyciela, były przeprowadzone przeze mnie w latach 2016–2018 badania w ramach projektu „Etyka w systemie edukacji w Polsce i w wybranych krajach świata zachodniego (Niemcy, Wielka Brytania, Hiszpania, Portugalia, Francja, USA, Norwegia, Finlandia)”. Projekt sfinansowano ze środków Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Badania dotyczące dylematów etycznych po raz pierwszy przeprowadziłam w roku 2009², a następnie powtórzyłam w ramach realizacji wyżej wskazanego projektu.

W rozdziale V, *Spojrzenie w przyszłość*, kierując się przedstawionymi w rozdziałach I–IV ustaleniami dotyczącymi specyfiki zawodu nauczyciela, regulacji prawnych i wyzwań etycznych dotyczących pracy nauczyciela wraz z ustaleniami oddającymi obraz nauczyciela w naszym kraju, ukazuję swoistość profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela i atrakcyjności tego zawodu. Prezentuję tutaj autorską definicję atrakcyjności zawodu nauczyciela, przywołuję mierniki pozwalające odnieść się do owej atrakcyjności i siedem zasadniczych wyzwań, którym należy stawić czoła, aby móc wzmocnić zawód nauczyciela. Wśród wyzwań wyróżniłam takie, jak: społeczny odbiór zawodu, intensyfikacja pracy nauczyciela, starzenie się populacji nauczycieli i feminizacja zawodu, niedobór lub nadmiar nauczycieli, ograniczone możliwości w zakresie rozwoju kariery zawodowej, odchodzenie

² Zob. J. Madalińska-Michalak, *Dylematy etyczne w pracy nauczyciela*.

nauczycieli z zawodu oraz niedobór studentów na kierunkach nauczycielskich (w tym najbardziej obiecujących kandydatów na nauczycieli). W rozdziale tym wskazuję na kierunki działań niezbędnych, aby móc sensownie myśleć o kształtowaniu polityki edukacyjnej i tworzeniu warunków dla rozwoju zawodu nauczyciela w naszym kraju i pracujących w nim osób. Zawód ten, dzięki swojej specyfice oraz oferowanym warunkom zatrudnienia i pracy, powinien móc przyciągać do siebie osoby o wysokim potencjale oraz zatrzymywać najbardziej wykwalifikowanych nauczycieli z dobrze rozwiniętymi kompetencjami różnego rodzaju, w tym z kompetencjami etyczno-prawnymi. Rozważania zawarte w tym rozdziale kierują uwagę w stronę wartości budujących zawód i pozycję nauczyciela w społeczeństwie oraz w stronę edukacji nauczyciela.

Do książki dołączono Zakończenie, Bibliografię oraz Spis tabel i Spis rysunków.

Przedstawione w niniejszej pracy ustalenia teoretyczne i badania empiryczne mają pomóc w podjęciu namysłu nad istotą zawodu nauczyciela i społecznego znaczenia jego pracy oraz nad przygotowaniem nauczycieli do konfrontacji z problemami etycznymi, z pytaniami i rozważaniami dotyczącymi samych pryncypiów zawodu i jego wykonywania. Zakładam, że prowadzone tutaj rozważania są ważnym krokiem w procesie rozumienia i zwiększenia świadomej odpowiedzialności związanej z rolą nauczyciela, z jego sytuacją zawodową i egzystencjalną. W książce pokazuję, że nie ma żadnych substytutów, które zastąpiłyby rozwój nauczyciela jako osoby powołanej do służenia na rzecz dobra wspólnego i funkcjonującej w określonych warunkach społeczno-zawodowych. Nie ma żadnych substytutów, które czyniłby nauczyciela osobą zdolną do podejmowania etycznych decyzji co do sposobu postępowania. Ostatecznie każdy nauczyciel jest odpowiedzialny za wykonywanie pracy w taki sposób, aby spełniała ona wymogi etyczno-prawne. Można oczywiście założyć, że im lepiej nauczyciele są przygotowani do realizacji różnorodnych zadań, tym lepsza będzie ich praca, tym bardziej etycznie będą postępować.

Przeżywany obecnie „renesans” zainteresowań osobą i pracą nauczyciela świadczy o zapotrzebowaniu na nauczyciela profesjonalistę, rozumiejącego kierunki przemian i uczestniczącego w nich. O takiego nauczyciela upomina się Henryka Kwiatkowska³ w swoich publikacjach naukowych, które wskazują na potrzebę odejścia od roli nauczyciela ograniczonego do klasy szkolnej na rzecz usytuowania go w szerszej perspektywie kulturowej. U podstaw wszelkich działań nauczycielskich powinna tkwić postawa otwartości na krytyczną refleksję nad sobą, pracą, zawodem i społeczeństwem. Przyjęcie takiej postawy pozwala na uzyskanie wglądu w rzeczywiste życie i pracę nauczycieli, w jej warunki i wpływy, jakim podlega ta praca. Pozwala to na uczenie się ze świadomością kontekstów społecznych, kulturowych i politycznych, w których praca nauczycielska jest osadzona. Pozwala także – poprzez ujawnianie, zgłębianie i kwestionowanie uprawomocnionych form społecznych i kulturowych – na otwieranie przestrzeni troski, a wraz

³ Zob. H. Kwiatkowska, *Potrzeba nowego usytuowania nauczyciela w kulturze a problem nauczycielskiej tożsamości*, s. 72.

z tym otwarciem daje szanse na poszerzanie pola odpowiedzialności nauczycieli i na zaangażowane uczestnictwo w dyskursie toczącym się wokół edukacji.

Na polskim rynku wydawniczym – pomimo, że zawód nauczyciela cieszy się powszechnym zainteresowaniem i ma bogatą tradycję – trudno o książki podejmujące wprost problematykę podstaw prawa i etyki zawodu nauczyciela. Tymczasem sama tradycja związana z zawodem nauczyciela przestaje wystarczać, zwłaszcza w świetle złożoności świata, w którym przychodzi nauczycielom pracować. Stąd też należy podejmować próby opracowania podstaw prawa i etyki zawodu, etyki zdolnej sprostać wyzwaniom współczesnego świata. Niestety, mimo ogromnego zainteresowania nauczycieli i studentów moralnym wymiarem swej profesji, rozwój badań dotyczących etyki zawodu nauczyciela nie przebiega tak pomyślnie, jak chociażby rozwój badań nad etyką zawodu lekarza, prawnika czy dziennikarza.

Mam nadzieję, że niniejsza książka okaże się ważna w rozwoju wielu subdyscyplin pedagogicznych, a zwłaszcza w rozwoju pedeutologii. Mimo znacznego w ostatnich latach zainteresowania naukowego różnorodnymi kwestiami związanymi z nauczycielem i jego zawodem, problematyka pedeutologiczna wciąż jest otwarta – pojawiają się nowe pytania, które wymagają odpowiedzi bądź też dotychczasowe rozwiązania problemów jawią się jako niezadowalające i wymagające rewizji, co sygnalizuje tytułowe zagadnienie niniejszej książki. Jestem przeświadczona, że książka ta wnosi znaczący wkład w dydaktykę nauczania etyki zawodu nauczyciela, a także oferuje nowe spojrzenia na etykę zawodową poprzez aktualne odczytania głównych prac z zakresu filozofii i pedagogiki, pozwalających na budowanie fundamentu dla rozważań z zakresu etyki zawodu nauczyciela. Prowadzone tu rozważania nad wzmacnianiem zawodu nauczyciela kierują naszą uwagę w stronę edukacji nauczycieli, która czerpie inspiracje ze współczesnych teorii rozwoju i uczenia się osoby dorosłej oraz z koncepcji przejścia od zawodu do profesji. Przygotowanie nauczycieli do pracy jako profesjonalistów powinno być równoznaczne z uświadomieniem im, że „wszelkie na serio realizowane profesjonalne zaangażowanie jest równoznaczne z uwikłaniem w problemy dotyczące pryncypiów etycznej bądź innej natury, których to problemów nikt nie jest w stanie *definitywnie* rozstrzygnąć”⁴. Problemy tego rodzaju powinny być rozwiązywane w toku „merytorycznej dyskusji i debaty prowadzonej pomiędzy kierującymi się poczuciem odpowiedzialności i odpowiedzialnie wyedukowanymi profesjonalistami”⁵. Dobra edukacja nauczycieli powinna sprzyjać rozwijaniu ich kompetencji w podejmowaniu decyzji i dokonywaniu rozstrzygnięć istotnych etycznie.

Ufam, że prezentowana książka nie tylko będzie inspirować do dalszych naukowych dociekań, ale także przyczyni się do głębszego namysłu nad rozwiązaniami praktycznymi, zwłaszcza tymi, które dotyczą szeroko rozumianej edu-

⁴ D. Carr, *Professional Education and Professional Ethics*, s. 45, cyt. za A.M. Kaniowski, *Etyka i pedagogika. Etyczne aspekty pracy nauczyciela: wyzwania dla profesjonalizmu nauczycielskiego*, s. 15.

⁵ Ibidem.

cji nauczyciela, wprowadzania go do zawodu i wspomagania go w jego rozwoju oraz kształtowania warunków na rzecz uczynienia zawodu nauczyciela zawodem atrakcyjnym. Rozwiązania tego rodzaju mogą przyczynić się do owocnych zmian polskiej szkoły i doskonalenia praktyki edukacyjnej nauczycieli. W książce uwzględniłam najbardziej znaczące współcześnie podejścia do zawodu nauczyciela i etyki tego zawodu, będące jednocześnie w centrum zainteresowań badań międzynarodowych.

Kierując się stanem literatury przedmiotu i wyzwaniem współczesności, w obliczu których stoi zawód nauczyciela, starałam się uwypuklić zagadnienia, które silnie angażują, bądź powinny angażować, dzisiaj naukowców zajmujących się nauczycielem i zawodem nauczyciela, w tym podstawami prawa i etyką tego zawodu. Z pewnością poruszane zagadnienia wymagają dalszych analiz i studiów, gdyż podejmowana problematyka jest niezwykle bogata, stąd trudno byłoby w jednej książce wyczerpać temat.

Adresatami książki, obok naukowców, są wykładowcy akademicki, którzy kształcą przyszłych nauczycieli, realizując między innymi przedmioty „Etyka zawodu nauczyciela” i „Podstawy prawa oświatowego”, a także nauczyciele praktycy, dla których praca jest wyborem określonej postawy życiowej i wyzwaniem, jakiemu chcą sprostać jak najlepiej, oraz studenci kierunków nauczycielskich, którzy chcą pracować w zawodzie nauczyciela i poświęcać się tej pięknej, a zarazem trudnej i odpowiedzialnej profesji.

Mam nadzieję, że książka będzie pomocna w studiach dotyczących podstawowych problemów pedeutologicznych, w poszerzaniu wiedzy o podstawach prawnych i etyce zawodu nauczyciela oraz przyczyni się do rozbudzenia pragnienia dalszego poszukiwania i pogłębiania tej wiedzy, zachęci nauczycieli do ambitnej pracy, do podejmowania działań twórczych, do krytycznego namysłu nad własną rolą zawodową, a naukowców do dostrzegania nowych obszarów badawczych dotyczących nauczyciela, profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela, specyfiki tego zawodu oraz prawnie-etycznego wymiaru pracy nauczyciela.

* * *

Bardzo serdecznie dziękuję Recenzentkom wydawniczym niniejszej książki – Pani prof. zw. dr hab. Urszuli Ostrowskiej i Pani prof. zw. dr hab. Wandzie Dróźce za gruntowne prześledzenie toku moich wywodów, za docenienie walorów tej książki oraz niezwykle cenne i inspirujące uwagi dotyczące zmian i uzupełnień, które pozwoliły nadać tej rozprawie ostateczny kształt.

Szczególne słowa podziękowania kieruję do moich najbliższych, których nie ominęły niedogodności, jakie wnosi do życia rodzinnego żmudna praca naukowa. Z całego serca dziękuję moim przyjaciółom za ich życzliwą obecność i wsparcie, za utwierdzanie mnie w przekonaniu o potrzebie realizacji podjętych badań oraz za wszelką pomoc, która przyczyniła się do powstania niniejszego studium.

Łódź–Warszawa, 30 maja 2021 roku

Zawód: nauczyciel

Wprowadzenie

Mija już trzydzieści lat od rozpoczęcia w naszym kraju kompleksowych przeobrażeń, które dotyczyły również szkoły, nauczyciela i jego edukacji. Byliśmy świadkami czasu kwestionowania starych reguł i norm funkcjonowania oświaty, intensywnej dyskusji i krytyki tradycyjnych paradygmatów, uprzednio dominującego sposobu uprawiania pedagogiki, czasu krytyki „pedagogicznej ortodoksji” i jednocześnie poszukujemy odpowiedzi na pytania o rolę współczesnej edukacji w zmianie społecznej, o przygotowanie młodego człowieka do życia w dynamicznej, pełnej wyzwań i problemów rzeczywistości. Zmieniająca się natura edukacji i jej celów prowadzi do stawiania nauczycielom i szkole różnych wymagań, i dlatego to, jak rozumiemy naturę pracy nauczyciela, jakie kierujemy wobec niego oczekiwania, jak należy myśleć o jakości jego pracy i jakości edukacji, jakie czynniki leżą u podstaw jej osiągania i jakie są jej miary i modele, czy też jak kształtowane są nasze wyobrażenia o samym zawodzie nauczyciela musi być powiązane z szerszym społeczno-kulturowym i ekonomicznym kontekstem, w którym praktyki szkolne mają miejsce.

Na nauczyciela i kształt edukacji szkolnej ma wpływ wiele dyskursów, zarówno na poziomie mikro-, jak i makrostrukturalnym. Współczesna edukacja stanowi płaszczyznę nieustannego ścierania się różnorodnych presji politycznych, kulturowych i społeczno-ekonomicznych. Większość zmian zachodzących obecnie w polskich szkołach pojawia się w wyniku ich odpowiedzi na wymogi polityki oświatowej. Odpowiedzi te uzależnione są od uwarunkowań powiązanych z określonym środowiskiem/otoczeniem szkoły, które nie ma charakteru homogenicznego. Środowisko/otoczenie szkoły, zarówno to dalsze (ogólne), jak i bliższe (bezpośrednie), tworzą elementy o różnym charakterze, różnej sile i częstości oddziaływania na szkołę. Niektóre z nich mają na nią bezpośredni wpływ, inne wpływają na nią pośrednio, określając warunki jej funkcjonowania. Bogusław Śliwerski w swoim studium na temat polityki oświatowej i czynników makropolitycznych edukacji szkolnej, przedstawiając aktualną diagnozę specyfiki zarządzania polityką oświatową w naszym kraju, trafnie pokazuje, że obecnie konieczne jest „przebudzenie społeczno-polityczne dzięki nasycaniu świadomości podmiotów edukacji narracją zdarzeń i procesów, które doprowadziły do niezwykle ważnego momentu załamania się i zmarnotrawienia solidar-

nościowej rewolucji lat 1980–1992”¹. Ten swoisty rodzaj przebudzenia może pozwolić na uświadomienie „sobie granic naruszania profesjonalnej godności nauczycielskiej, rodzicielskich praw do stanowienia o kształceniu i wychowywaniu własnych dzieci oraz dewastowania mechanizmów prawnych i samorządności lokalnej czy uspołecznienia edukacji szkolnej”². Śliwerski, analizując toczące się zmiany w polityce edukacyjnej, wyraża swoje zaniepokojenie negatywnym wpływem reform edukacyjnych, które są sterowane techniczną i moralizatorską kontrolą, i trafnie wskazuje, że powierzchowne, zewnętrzne zmiany w strukturach i mechanizmach związanych z zarządzaniem szkołą prowadzą do efektów o znacznie większym znaczeniu – mają one wpływ na kulturę i kształtujące się relacje między ludźmi.

Zjawiska, jakie obserwujemy w ostatnich latach w życiu polityczno-społecznym, w polskiej edukacji z pewnością kierują naszą uwagę w stronę nauczycieli, którym przyszło pracować w rzeczywistości pełnej wyzwań, niepewności, ryzyka i zmian. Nasilający się wzrost zmienności współczesnego świata, jego dynamiki oraz intensywności oddziaływań nie pozostaje bez wpływu na myślenie o nauczycielu, jego pracy oraz specyfice wykonywanego przez niego zawodu. I właśnie tej problematyce poświęcone są rozważania w niniejszym rozdziale.

W pierwszej kolejności zwracam uwagę Czytelnika na zasadnicze fakty związane z pracą nauczyciela i kształtowaniem się jego zawodu w ujęciu historycznym – jednak ze względu na ograniczone ramy niniejszej książki prezentuję tutaj jedynie krótki rys rozwoju zainteresowań zawodem nauczyciela w miejscе szczegółowej, chronologiczno-problemowej analizy tego zagadnienia czy wręcz dziejów zawodu nauczyciela. Następnie na podstawie analizy źródeł leksykalnych omawiam przyjęte w naszym języku znaczenia słów „nauczyciel”, „zawód”, „zawód nauczyciela”, „profesja” i „profesjonalista”. Przedstawiam sposoby odpowiedzi na pytanie o to, kim jest i jak jest ujmowany nauczyciel w różnych źródłach. Proponując uściślenia terminologiczne, wskazuję na współczesne treści, jakie niesie ze sobą termin „nauczyciel” i jednocześnie przedstawiam autorską definicję tego terminu, wskazując na wielowymiarowość w podejściu do myślenia o tym, kim jest nauczyciel i jak można opisywać zawód nauczyciela.

Zasadniczą część prowadzonych rozważań stanowi namysł nad specyfiką zawodu nauczyciela, nad właściwościami, które są jego wyróżnikami. Na podstawie wieloletnich studiów nad tym zawodem przedstawiam autorski model *differentia specifica* zawodu nauczyciela. W modelu tym występują takie wyróżniki zawodu nauczyciela, jak: (1) zawód o doniosłym znaczeniu społecznym, (2) zawód związany z wysokimi oczekiwaniami społecznymi, (3) zawód z natury twórczy, o wysokim stopniu samodzielności, autonomii i odpowiedzialności,

¹ B. Śliwerski, *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, s. 14.

² Ibidem.

(4) zawód wymagający profesjonalistów ukierunkowanych na ciągły rozwój zawodowy i wzajemne uczenie się, oraz (5) zawód współzależny z najwyższymi standardami etycznymi. Owe **specyficzne wyróżniki** wzajemnie się ze sobą wiążą i stanowią wręcz filary tego zawodu. Spośród bogactwa opisów dotyczących zawodu nauczyciela wybrałam te, które – jak sądzę – pozwalają nam być bliżej myślenia o zawodzie nauczyciela jako profesji.

1. Nauczyciel – rys historyczny

Począwszy od lat trzydziestych XX wieku w badaniach nad nauczycielem i jego pracą ważną rolę zaczęła odgrywać problematyka jego zawodu. Naukowa refleksja nad zawodem nauczyciela pojawiła się zatem stosunkowo późno. Szczegółową, chronologiczno-problemową analizę zagadnienia rozwoju zainteresowań zawodem nauczyciela możemy odnaleźć w pracach takich autorów, jak Łukasz Kurdybacha³, Jan Legowicz⁴, Ryszard Wroczyński⁵, czy w publikacjach innych autorów, jak chociażby Henryki Kwiatkowskiej⁶, Antoniego Smołalskiego⁷ czy Adama Winiarza⁸. Autorzy ci w swoich rozprawach zwracają uwagę na kształtowanie się zainteresowań zawodem nauczyciela w różnych kręgach kulturowych w ciągu wieków i na zadania, jakie były stawiane przed nauczycielem. Z pewnością warto także sięgnąć do rozważań Stefana Wołoszyna, który – przedstawiając wychowanie i nauczanie w społeczeństwach pierwotnych, w cywilizacjach starożytnego Wschodu, w starożytnej Europie, w epoce średniowiecza, renesansu, oświecenia oraz w wiekach XIX i XX – ukazuje historię rozwoju form wychowania i kształcenia młodych pokoleń, a wraz z tym tradycje, które zaważyły na kształcie kultury pedagogicznej krajów europejskich i innych kontynentów oraz na postrzeganiu roli nauczyciela i ewolucji jego zawodu. Wołoszyn zachęca przy tym do „rozumiejącego” studiowania historycznego dziedzictwa oświatowego i wychowawczego⁹.

Biorąc pod uwagę kształtowanie się zawodu nauczyciela na przestrzeni dziejów, warto przywołać kilka przykładów, które pomogą zrozumieć, jak kultura i określone oczekiwania społeczne w danym czasie i miejscu wpływały na specyfikę myślenia o nauczycielu i ujmowania jego zadań. Przykłady te pozwalają dojrzeć nie tylko różnice w sposobie widzenia zawodu nauczyciela w społecznościach różnych narodów i kultur, ale są także pomocne w ocenie zjawisk związanych z ewolucją tego zawodu. Z pewnością analiza oczekiwań społecznych kierowanych pod adresem nauczyciela w różnych kulturach i momentach historycznych pokazuje, że:

³ Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*.

⁴ J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*.

⁵ R. Wroczyński, *Z badań nad dziejami zawodu nauczycielskiego w Polsce*.

⁶ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia. Podręcznik akademicki*, s. 17.

⁷ A. Smołalski, *Pedeutologia historyczna*.

⁸ A. Winiarz, *Geneza i rozwój zainteresowań zawodem nauczyciela w kręgu cywilizacji europejskiej*.

⁹ S. Wołoszyn, *Wstęp – pochwała historii i wykształcenia historycznego*, s. 76.

w momentach znaczących przesileń historycznych, takich jak kryzysy polityczne lub zmiany ustroju, formułowano powszechnie lub w pewnych kręgach społeczeństwa nowe postulaty dotyczące pracy nauczycieli. Nacisk opinii publicznej w tej kwestii bywał tak silny, że prowadził do zmiany w realnym kształcie zawodu¹⁰.

1.1. Tradycje kulturowe i edukacyjne a nauczyciel

Pojęcie nauczyciela od zawsze łączone było z osobą, która nauczała, wychowywała, prowadziła swoich uczniów, wychowanków ku wartościom, wskazywała pożądane sposoby zachowania, przygotowując ich do życia. Wraz z upływem czasu zmieniały się nazwy tych, którzy zajmowali się nauczaniem – od „starszyny rodowej”, kapłanów, magów, guwernerów po współczesnych nauczycieli zatrudnionych w szkołach na różnym poziomie edukacyjnym i w różnych typach szkół oraz w instytucjach oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych, w tym na przykład nauczycieli, którzy pracują w szkołach, w placówkach pozaszkolnych, nauczycieli instruktorów, nauczycieli konsultantów, nauczycieli logopedów, nauczycieli pracujących z osobami dorosłymi w firmach edukacyjnych, na uniwersytetach ludowych, uniwersytetach trzeciego wieku, czy w centrach kształcenia ustawicznego i praktycznego bądź w urzędach pracy, biurach karier lub w placówkach kultury.

Nauczanie i wychowanie towarzyszą człowiekowi więc od czasów pierwotnych wspólnot. Prawzorem nauczyciela był mistrz inicjacji w życiu plemiennym. W społeczeństwach prymitywnych edukacja koncentrowała się na uczeniu dzieci obyczajów i przekazywaniu im praktycznej wiedzy. Programem nauczania były doświadczenia życiowe starszych, a przyszłość plemienia zależała od kontynuowania tradycji, które przyniosły sukces w przeszłości. Nie było żadnych formalnych szkół, nie było nauczycieli, wszyscy w wiosce byli nauczycielami, a dzieci uczyły się przez naśladowanie starszyny. Wskazania moralne odnoszące się do tego, jak należy postępować, były przekazywane ustnie przez rodziców i starszych, lecz kiedy społeczeństwo nauczyło się posługiwać słowem pisanym, zaczęli oni spisywać swoje przekonania dotyczące dobrego postępowania. Istnieją dowody, które potwierdzają istnienie zawodu nauczyciela w szkołach starożytnych w krajach Wschodu i w kręgu kultury europejskiej. Samo nauczanie jako szczególna aktywność zawodowa człowieka wyodrębniła się na przełomie XVII i XVIII wieku.

W starożytnym Egipcie i Babilonii pierwszymi zawodowymi nauczycielami byli kapłani, którzy oprócz wypełniania obowiązków religijnych zajmowali się też gromadzeniem i rozwojem wiedzy oraz przygotowywali uczniów na swoich następców. Kapłani mieli za zadanie wyrobienie w uczniu zawodowej sprawności i oddanie go faraonowi oraz jego administracji¹¹. Najwcześniejsze zachowane dokumenty pisane, które można uważać za podręczniki wychowania i etyki, to serie list przykazań, jakich mieli się uczyć chłopcy pochodzący z klasy rządzącej

¹⁰ L. Górską, *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, s. 17.

¹¹ H.-I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, s. 24.

w Egipcie, sporządzone około 3 tysięcy lat przed erą chrześcijańską. Składają się one w większości z trafnych rad i praktycznych mądrości dotyczących tego, jak żyć szczęśliwie, jak sprawiać, aby ludziom działało się dobrze, jak unikać niepotrzebnych kłopotów i rozwijać się przez pielęgnowanie życzliwości przełożonych. Mamy tam także parę fragmentów, gdzie zalecane są ideały postępowania oparte na szerszych podstawach, takich jak: Ci, którzy mają chleb są przynaglani do podzielenia się nim z głodnymi; ludzi niskiego stanu i ludzi prostych trzeba traktować uprzejmie; nie należy się śmiać ze ślepców i karłów. Przykazania pokazują, że korzystne dla człowieka będzie działanie sprawiedliwie, w takim sensie, w jakim mówimy, że „prawość to najlepszy sposób postępowania”. Uwzględniają one też wagę cieszenia się dobrą sławą¹².

Zachowana literatura starożytnego Izraela w uzupełnieniu do wypowiedzi prawnych zawiera zarówno przysłówia, jak i księgi proroków. Przysłówia, podobnie jak przykazania Egipcjan, przynaglają do postępowania, które jest sprawiedliwe, prostolinijne i miłe Bogu. W kulturze żydowskiej oczekiwania społeczne nadały specyficzny wymiar zawodowi nauczyciela. Doświadczenia niewoli babilońskiej pokazały, że o niepodległość kraju i o silne państwo muszą zabiegać wszyscy jego obywatele, nie tylko wąska garstka zawodowych wojowników. W celu wypracowania silnej odrębności kulturowej narodu izraelskiego postawiono na gruntowną formację wychowawczą, na pomoc rodzinie w wychowaniu, na korzystanie z nauki w szkole przez każdego chłopca w wieku od 6 do 15 roku życia. U Żydów nauczanie stanowiło urząd święty, a sam nauczyciel, jako wychowawca całego narodu, jego obrońca przed zgubą i wierny stróż tradycji narodowej, cieszył się szacunkiem i poważaniem społecznym¹³. W szkołach judaistycznych nauczycielami byli rabini, postrzegani jako uczeni w piśmie i znawcy prawa, które otrzymał Mojżesz na Górze Synaj. Nauczyciel musiał sprostać wysokim wymaganiom – obok znajomości Biblii i Talmudu miał on prezentować wysoki poziom moralny, nienaganną obyczajowość i dojrzałość umysłową¹⁴. Nauczyciel nie otrzymywał stałego wynagrodzenia. Mógł jedynie przyjmować dobrowolne dary od uczniów. W społeczeństwie żydowskim od nauczyciela wymagano przede wszystkim swego poświęcenia dla dobra całego narodu i to poświęcenie było traktowane jako jedna z norm postępowania nauczyciela.

¹² Pojawia się pytanie o to, dlaczego powinno się przestrzegać tych przykazań. Czy starożytni Egipcjanie wierzyli, że to, co dobre powinno się czynić dla samego dobra? Z pewnością przykazania nie są dziełem etyki w sensie filozoficznym i dziełem wychowania w sensie pedagogicznym. Nie próbuje się znaleźć jakiś leżących u podstaw zasad postępowania, które mogłyby dostarczyć bardziej systematycznego zrozumienia etyki czy wychowania. Sprawiedliwości, życzliwości, prawości, na przykład, nadawane jest prominentne miejsce, lecz nie ma szczegółowych opracowań dotyczących pojęcia sprawiedliwości, życzliwości czy prawości, ani żadnych rozważań nad tym, jak można by rozstrzygnąć niezgodności wokół tego, co jest sprawiedliwe, a co jest niesprawiedliwe, jakie są granice naszej życzliwości. Nie ma też żadnego sprawdzianu rozstrzygającego dylematy etyczne, które mogą się pojawić, jeśli przykazania miałyby ze sobą kolidować.

¹³ Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela...*, op.cit., s. 4.

¹⁴ H.-I. Marrou, *Historia wychowania...*, op.cit., s. 438–439.

Postać nauczyciela – mistrza, bramina – któremu oddaje się na naukę młodego chłopca – brahmazarina – pojawia się w najstarszych księgach indyjskich, w Wedach. Teksty te pochodzą z okresu około 1500 roku p.n.e. i są zaliczane do najstarszej w świecie literatury filozoficznej. Mówią one o tym, jak ludzie powinni żyć, dlaczego prawda i słuszość są powiązane ze sobą, kiedy dochodzi do zrozumienia tego, co moralnie dobre, czy też o tym, co to znaczy być oświeconym. Podstawę zachowań człowieka powinny stanowić cztery ideały, albo właściwe cele życia: pomyślność, zaspokojenie potrzeb, obowiązek moralny oraz doskonałość duchowa. Z celów tych wynikają określone cnoty: prawość, prostolinijność, dobroczynność, wyrzeczenie się przemocy, skromność oraz czystość serca. Z kolei na potępienie zasługują: fałszywość, egoizm, okrucieństwo, kradzież, zadawanie krzywdy żywym istotom czy cudzołóstwo. Ponieważ wieczne prawo moralne jest częścią wszechświata, należy czynić to, co jest chwalebne i działać w harmonii ze wszechświatem. Mimo iż podstawowe zasady w ciągu następnych stuleci ulegały znacznym modyfikacjom, w szczególności w *Upaniszadach*, postać bramina oraz indywidualny i tajemny charakter większości indyjskich praktyk religijnych wskazuje na związek z kulturami archaicznymi, w których:

[...] dostęp do sfery *sacrum* uzyskiwało się dopiero po osiągnięciu odpowiedniego wieku, a bardzo często też po przejściu treningu depriwacyjnego, szeregu prób i rytuałów. Towarzystwo temu stopniowe przekazywanie wiedzy tajemnej. Dostrzegalne jest to już w odległych praktykach oddawania młodzieńców na nauki do wybranego nauczyciela¹⁵.

Zadaniem nauczyciela było pomaganie swojemu uczniowi w tym, aby potrzeba bycia moralnym była jego potrzebą wewnętrzną i częścią dążenia do duchowej doskonałości, która z kolei była podniesiona do rangi najwyższego z czterech celów życia. Nauczyciel Mistrz, przyjmując chłopca na naukę, prowadzi go przez rytuał przeobrażenia z profana w osobę mającą udział w sferze *sacrum*. Brahmazarin dzięki inicjacji odrzuca swoje świeckie życie i podąża ścieżką zbawienia przy pomocy swojego nauczyciela duchowego, pełniącego funkcję jego ojca, ważniejszego niż ojciec biologiczny. Zerwanie z własną przeszłością dzięki przejściu inicjacji umożliwia rozpoczęcie właściwego procesu edukacji i praktyki.

W starożytnych Chinach nauczycielem była osoba, która w sposób szczególny wyróżniała się wiedzą i mądrością. Nauczyciele byli otaczani niezwykłym szacunkiem. Ich zadaniem było pełnienie służby w szkołach publicznych (najstarszych szkołach na świecie). Aby być nauczycielem, należało zdać wielostopniowy egzamin, który sprawdzał wiedzę i umiejętności jej wykorzystania. Największym szacunkiem obdarzano nauczycieli, którzy potrafili zdać trzystopniowy egzamin naukowy. Jego zdanie gwarantowało uzyskanie ogromnego szacunku społecznego i zapewniało otrzymanie najlepszych posad państwowych. O trudności tego egzaminu świadczy fakt, że zdawał go jeden kandydat na pięćdziesięciu.

¹⁵ M. Nowicki, *Edukacja tajemna i inicjacja w Indiach do czasu Upaniszad*, s. 92.

Nauczyciel był traktowany jako urzędnik państwowy – był powoływany przez cesarza i miał za zadanie przygotowywać kadrę do piastowania w przyszłości ważnych stanowisk w państwie¹⁶.

W starożytnej Grecji, która była miejscem narodzin zachodniej etyki filozoficznej, ważny bodziec do rozwoju zawodu nauczyciela pochodził od grupy nauczycieli, wobec których wielcy filozofowie greccy – Platon, Sokrates i Arystoteles – byli zgodnie wrogo nastawieni, a mianowicie od sofistów. Terminem tym określano w V wieku p.n.e. klasę zawodowych nauczycieli retoryki i argumentacji. Sofiści obiecywali swym uczniom sukcesy w debatach politycznych i wzrastający wpływ na sprawy miasta. Oskarżano ich, że są interesowni i uczą swoich słuchaczy wygrywania sporów za pomocą uczciwych bądź nieuczciwych środków. Sofiści byli jednak czymś więcej, niż tylko nauczycielami retorycznych chwytów i uczenia, jak „słabszy argument uczynić silniejszym”. Widzieli oni swoją rolę w przekazywaniu wartości kulturowych i rozwoju przymiotów intelektualnych koniecznych do odniesienia sukcesu. Ich zaangażowanie w spory wokół spraw praktycznych doprowadziło do rozwinięcia się ich poglądów na temat etyki i wychowania. W poglądach bardziej znanych sofistów, takich jak Protagoras, Antyfon i Trazymach, dominowało przekonanie, że to, co powszechnie nazywane jest dobrym i złym, bądź sprawiedliwym i niesprawiedliwym, nie jest odzwierciedleniem obiektywnego faktu natury, lecz raczej kwestią społecznych konwencji.

W dwóch największych polis starożytnej Grecji – w Sparcie i Atenach – wymagano od nauczycieli mądrości, a uczniom wpajano przekonania o ponadczasowych walorach odwagi i waleczności (Sparta) lub/i umiłowanie prawdy, dobra i piękna (Ateny). Nauczyciele na zakończenie każdego roku szkolnego musieli zdawać publiczny egzamin, który decydował o ich dalszym zatrudnieniu. Nadzór nad edukacją młodzieży i nauczycielami sprawował pedomon (sędzia). Jego zadaniem było monitorowanie przebiegu kształcenia młodzieży i kontrolowanie rzetelnej realizacji wymagań stawianych nauczycielom; przyznawał też nagrody wyróżniającym się nauczycielom. Na osoby, które źle wywiązywały się ze swoich obowiązków nauczycielskich były nakładane grzywny¹⁷.

Chociaż obywatele Aten i Sparty mówili tym samym językiem, a same Ateny i Sparta jako miasta-państwa geograficznie były usytuowane blisko siebie, to ich kultura, wartości, system edukacji i nauczyciele bardzo różniły się od siebie, co było widoczne zwłaszcza w V i IV wieku p.n.e. W Atenach, po zapewnieniu sobie bezpieczeństwa zewnętrznego w wyniku zwycięskich wojen z Persami, potrzebowano kupców, żeglarzy i urzędników. Celem ateńskiej edukacji było przygotowanie obywateli, którzy byli szkoleni w dziedzinie sztuki, filozofii, a później również innych nauk, w tym matematyki, astronomii i dyscyplin przyrodniczych. Dziewczęta nie były kształcone w szkole, ale wiele z nich uczyło się czytać i pisać

¹⁶ Zob. Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela...*, op.cit., s. 1; J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, s. 35; Z. Nanowski, *Oświata i wychowanie w starożytnych Chinach*, s. 36.

¹⁷ Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela...*, op.cit., s. 6–12.

w domu. W wieku od 7 do 14 lat chłopcy uczęszczali do szkoły, gdzie nauczyciel gramatysta uczył ich czytania, pisania, rachunków i literatury, zaś nauczyciel kitarysta/lutnista gry na lutni, śpiewu, gry na flecie i harfie. Książki były rzadkością, więc nauczyciele czytali fragmenty, a następnie uczniowie powtarzali je dopóty, dopóki ich nie zapamiętali. W wieku 13 lat chłopcy rozpoczynali ćwiczenia gimnastyczne pod opieką pedotryby (nauczyciela gimnastyki) w palestrze, która była nie tylko boiskiem sportowym, ale traktowana była jako miejsce rozpoczęcia wychowania ateńskiego. To właśnie tutaj pod nadzorem państwa młodzi Ateńczycy toczyli rozmowy na temat polityki Aten, życia społecznego i obywatelskiego. Przed nauczycielem stawiono jako zasadnicze zadanie wychowania przygotowanie chłopców do obowiązków życia publicznego i prywatnego. Nauczyciele mieli zadbać o rozwój zarówno fizyczny, jak i umysłowy młodych Ateńczyków.

Edukacja spartańska była zupełnie inna. Jej celem było stworzenie dobrze wyćwiczonych i zdyscyplinowanej armii. Dzieci i młodzież były przyzwyczajane do radzenia sobie w trudnych okolicznościach (stąd wzięło się określenie „wychowanie spartańskie”). Do wychowania umysłowego nie przywiązywano dużej wagi. Stąd, „uczniowie niewiele wiedzieli, ale dość dużo umieli”¹⁸. Chłopcy wstępowali do szkoły wojskowej w wieku 6 lub 7 lat, mieszkali w koszarach z innymi chłopcami. Szkoła miała na celu rozwijanie umiejętności potrzebnych żołnierzom, a w trakcie pobytu w niej chłopcy uczyli się czytać i pisać, choć te kwestie, jak wspomniałam, były mniej ważne. W wieku 18–20 lat mężczyźni byli zobowiązani do zdania rygorystycznego testu ze sprawności fizycznej, z wiedzy wojskowej i przywództwa. Ich nauczycielami byli ludzie z doświadczeniem wojskowym, którzy żyli z nimi, nawet jeśli byli w związkach małżeńskich i mieli swoje rodziny. Życie i praca nauczycieli były skoncentrowane na rozwoju sił zbrojnych Sparty.

Za jednego z najwybitniejszych nauczycieli, w tym nauczycieli etyki, którego opinie w znacznym stopniu przyczyniły się do podniesienia rangi zawodu oraz określenia ideału nauczyciela, należy uznać Sokratesa. W odróżnieniu od innych postaci o porównywalnej doniosłości, takich jak Budda czy Konfucjusz, Sokrates nie mówił swoim słuchaczom, jak mają żyć. Uważał, iż cnota jest czymś, o czym można posiadać wiedzę, i że człowiek dobry to ten, który wie, na czy polega cnota bądź sprawiedliwość. Uważał on, że ci, którzy wiedzą, co jest dobre, są rzeczywiście dobrzy. Wedle jego poglądów, ktoś, kto nie postępuje moralnie dobrze musi być po prostu nieświadomy natury dobra. Tym, czego nauczał Sokrates, była metoda dociekań. Prosił on sofistów bądź ich uczniów, by mu wyjaśniali, czym jest sprawiedliwość, pobożność, opanowanie czy prawo, a następnie starał się nie tylko przekonać rozmówców do swoich poglądów, ale też wskazać, że przedstawione wyjaśnienie jest nietrafne lub wydobyć z nich ukrytą wiedzę.

Platon, najwybitniejszy uczeń Sokratesa, zaakceptował kluczowe przeświadczenia Sokratejskie co do obiektywności dobra i więzi między posiadaniem wiedzy o tym, co dobre, oraz czynieniem tego. Przejął również Sokratejską metodę

¹⁸ S. Kot, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, s. 33.

przedstawiania argumentów przemawiających za własnym stanowiskiem poprzez ujawnianie błędów i pomyłek w wywodach przeciwników. Platon utrzymywał, że prawdziwa wiedza nie polega na znajomości poszczególnych rzeczy, lecz na znajomości czegoś ogólnego, co jest wspólne wszystkim partykularnym przypadkom. Stworzył on szkołę filozoficzną w Atenach w 387 roku p.n.e. Jego Akademia była stowarzyszeniem uczonych oddających się samodzielnej pracy badawczej, edukacyjnej oraz kultowi muz. Wychowanie w niej miało na celu uformowanie przyszłych mężów stanu jako mędrców-polityków, którzy mieli wykształconą w dobru sprawiedliwość rozszerzać z Akademii na całe społeczeństwo. Do Akademii przyjmowano zarówno młodych uczniów (np. siedemnastoletniego Arystotelesa), jak i dojrzałych uczonych; przyjęcie poprzedzał egzamin przeprowadzany przez samego Platona. W Akademii nauczano z wykorzystaniem różnych form, w tym wykładów, seminariów, rozmów i dyskusji, toczonych na spacerach w ogrodzie lub w portykach miejskich. Akademia Platona po raz pierwszy w dziejach edukacji pokazała wagę styku różnych nauk, nawiązując tym samym do tradycji szkoły Pitagorasa. Stała się wzorem dla innych szkół, zwłaszcza dla szkoły arystotelesowskiej, stoickiej i epikurejskiej, a także w pewien sposób początkiem przyszłych uniwersytetów.

W rolę nauczycieli wcielali się także inni filozofowie czasów antycznych, zajmując się czynnie sprawami edukacji, np. zakładając szkoły czy wychowując w nich swoich uczniów oraz wygłaszając poglądy pedagogiczne w swoich dziełach zawierających ważne przemyślenia i rady nacechowane treściami wychowawczymi. W antycznym Rzymie owe tradycje z powodzeniem były kontynuowane. Marek Fabiusz Kwintylijan (ok. 35–ok. 95), w swoim najważniejszym dziele *Kształcenie mówcy* (*Institutionis Oratoriae. Libri XII*), nie tylko wyłożył teorię wymowy, ale zawarł wiele uwag na temat wychowania, zwłaszcza państwowego, a także ideału nauczyciela. Według Kwintylijana zadaniem nauczyciela było przekazywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności młodych Rzymian¹⁹. Nabywana wiedza miała być niezbędna do wypełniania przez nich w przyszłości zadań w państwie. W społeczeństwie rzymskim działali nauczyciele, którzy byli wyspecjalizowani w gramatyce, geometrii, retoryce, muzyce i tym podobnych dziedzinach. Kwintylijan uważał, że do nauczania wystarcza znajomość treści, które są przedmiotem nauczania, a umiejętność przekazywania wiedzy należy traktować jako sztukę, będącą bardziej darem niż rezultatem wyuczenia²⁰. Status nauczycieli, mimo iż byli potrzebni i stanowili znaczną grupę społeczną, był dość niski. Mogli być nimi niewolnicy lub wyzwolenicy, a stare przysłowie rzymskie mówiło, iż *quem dii oderunt, paedagogum fecerunt* – chcąc kogoś ukarać, uczynili go bogowie nauczycielem²¹.

¹⁹ Zob. szerzej na ten temat: S. Truchim, *Starożytny Rzym*, s. 137; H.-I. Marrou, *Historia wychowania...*, op.cit.

²⁰ Zob. J. Legowicz, *O nauczycielu...*, op.cit., s. 13–14.

²¹ Ibidem, s. 13; polskim odpowiednikiem tego przysłowia jest (być może to kalka z łaciny): „Obyś cudze dzieci uczył”.

W średniowieczu, kiedy w XII–XIV wieku powstawały pierwsze uniwersytety, pojawił się nowy typ nauczyciela – nauczyciel akademicki. Kształcenie nauczycieli uzyskało wówczas inną rangę. Nastąpiło zróżnicowanie kształcenia nauczycieli do szkół elementarnych i średnich. W wieku XVI za sprawą jezuitów doskonalono się zwłaszcza kształcenie nauczycieli do szkół średnich. Należy zwrócić uwagę na fakt, że aż do połowy XVIII wieku w większości przypadków przygotowanie nauczycieli do zawodu było prowadzone przez Kościół, a powołanie nauczycielskie pozostawało pod wpływem nauk teologicznych. Pod koniec XVIII wieku w wielu krajach europejskich powstawały pierwsze seminaria przygotowujące do pracy w zawodzie nauczyciela. W seminariach tych byli kształceni głównie nauczyciele do szkół parafialnych, jednak ich przygotowanie było skierowane na zadanie praktyczne (co jest przede wszystkim wyróżnikiem kształcenia w zawodach rzemieślniczych), jakim było kształcenie rzeczowe związane z nauczaniem przez nauczyciela przedmiotem.

Wydarzeniem przełomowym dla kształcenia nauczycieli w Polsce było powstanie Komisji Edukacji Narodowej (1773), która utworzyła odrębny „stan nauczycielski”. Kształcenie do stanu nauczycielskiego było organizowane przy szkołach głównych – początkowo w Akademii Krakowskiej i Akademii Wileńskiej. Pierwsze polskie dzieło dotyczące nauczyciela pojawiło się w 1787 roku. Jego autorem był ksiądz, pedagog, działacz oświatowy, pisarz oświeceniowy, pracownik Komisji Edukacji Narodowej, współtwórca nowoczesnego ustawodawstwa szkolnego – Grzegorz Piramowicz. W pracy pod tytułem *Powinności nauczyciela* zawarł on rozważania poświęcone między innymi celom pracy nauczyciela, jego obowiązkom względem siebie samego oraz względem ucznia. Według autora zasadniczą powinnością nauczyciela, stanowiącą zarazem cel działań pedagogicznych, jest podejmowanie czynności, które służą dobru wychowanka. Dobro wychowanka jest także punktem odniesienia w przypadku pozostałych powinności zawodu nauczycielskiego, wśród których autor umieszcza pracę nauczyciela nad sobą (jego zdaniem bez niej realizacja zasadniczego celu pedagogicznego jest niemożliwa) oraz nabywanie biegłości w swojej profesji przez doskonalenie umiejętności pedagogicznych i rozwijanie charakteru do postaci gwarantującej godne postępowanie.

Wiek XIX – wraz z pierwszymi próbami wprowadzenia obowiązku szkolnego w Europie i na świecie – przyniósł wzmocnienie potrzeby kształcenia psychopedagogicznego nauczycieli, obok kształcenia rzeczowego. Zasadą rozwijającą się w XIX wieku pedagogicznej myśli naukowej była koncepcja kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim. Pierwsze uniwersyteckie seminarium pedagogiczne dla nauczycieli szkół średnich i wyższych zostało powołane do życia z inicjatywy Johanna Friedricha Herbart w 1810 roku (i przez niego prowadzone aż do roku 1833). To właśnie dzięki Herbartowi i stworzonemu przez niego kierunkowi pedagogicznemu, określanemu mianem „herbartyzm”, utrwaliło się przekonanie, że aby nauczyciel mógł skutecznie i dobrze uczyć, powinien nie tylko dobrze znać przedmiot, którego naucza, ale musi również otrzymać

solidne przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne oraz opanować określone umiejętności dydaktyczne i wychowawcze²².

Wiek XX, określany jako „stulecie dziecka” (Ellen Key), jako czas, w którym zostało „odkryte dziecko”, staje się także „odkryciem nauczyciela”. Józef Mirski, tworząc zręby wiedzy o nauczycielu, słusznie zaznaczył, że „drugie, obok dziecka, epokowe odkrycie w zakresie wychowania – to odkrycie osobowości wychowawcy”²³. Świadczą o tym dobitnie teksty polskich autorów, które miały ogromne znaczenie w początkowym okresie rozwoju pedeutologii. Przykładami jednych z pierwszych opracowań poświęconych nauczycielowi i jego osobowości są prace Jana Władysława Dawida, Wandy Dzierzbickiej, Andrzeja Jakiela i Henryka Rowida. Wiek XX miał być także, jak trafnie zauważa Czesław Kupisiewicz, stuleciem „nowego wychowania”, gdzie „nowa” miała stać się również szkoła, o czym świadczyły poczynania zarówno przypadające na pierwszą, jak i na drugą połowę XX wieku i liczne projekty mające na celu przekształcenie tradycyjnej, „starej szkoły” w „nową szkołę” w postaci „szkoły dla życia i przez życie” (Ovide Decroly), „szkoły aktywnej” (Roger Cousinet), „szkoły twórczej” (Henryk Rowid), „szkoły pracy” (Georg Kerschensteiner, John Dewey, Paweł Błoński i inni), „szkoły wspólnoty życia” (Peter Petersen, Gustav Wyneken), „szkoły swobodnego dojrzewania” (Maria Montessori), „szkoły na miarę dziecka” (Éduard Claparède), „szkoły przeżywania i czynu” (Ernst Linde), czy „szkoły życia, a nie przygotowania do życia” (Stuart Hall)²⁴. W ramach przedstawianych rozwiązań kładziono nacisk na ograniczanie typowych cech tradycyjnej szkoły opartej na pozytywistycznej koncepcji wiedzy i behawiorystycznej koncepcji uczenia się²⁵. Do cech charakterystycznych szkoły tradycyjnej należą: system klasowo-lekcyjnego nauczania, kierownicza rola nauczyciela w wychowaniu i nauczaniu, ogólnie ustalone (najczęściej na szczeblu ministerialnym) podstawy programowe i roczne plany nauczania, uznanie lekcji za podstawową jednostkę organizacyjną²⁶, jednostronny intelektualizm, uniwersalizm oraz niechęć wobec indywidualizowania treści, metod i tempa pracy uczniów w zależności od ich zainteresowań i zdolności²⁷.

Wiek XX zaznaczył swoją obecność w dziejach pedagogiki nowymi propozycjami rozwiązań dotyczących szkoły i roli nauczyciela w szkole. Wiek ten został nazwany „wiekiem szkolnej eksplozji”, która miała miejsce zwłaszcza w latach sześćdziesiątych i w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych. To wówczas przystąpiono do rozbudowy na niespotykaną dotychczas skalę szkół różnego typu na wszystkich szczeblach edukacji. Był to wiek raportów edukacyjnych, szczytnych haseł, paradoksów oświatowych i kontrowersyjnych dyskusji wzbogacających pedagogikę o nowe treści, wskazujące priorytety edukacyjne, podkreślające mię-

²² J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*; A. Danysz, *O kształceniu*, s. 235 i nast.

²³ J. Mirski, *Projekt nauki o nauczycielu, czyli pedeutologii* (Rzecz wygłoszona na Kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Nicei dn. 6 sierpnia 1932 r.), s. 852.

²⁴ Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, s. 291.

²⁵ D. Gołębiak, *Proces kształcenia*, s. 861 i nast.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki...*, op.cit., s. 291.

dzy innymi doniosłość badań nad reformami szkolnymi ze zwróceniem uwagi na znaczącą rolę nauczyciela w ich sukcesie, nad nierównościami społeczno-educacyjnymi, kształceniem na odległość, niepowodzeniami szkolnymi czy drugorocznością i odpadem szkolnym.

W wieku XX na forum międzynarodowym zaczęto się silnie upominać o podniesienie rangi zawodu nauczyciela. Komitet Ekspertów ds. Rekomendacji dotyczących Nauczycieli (The Committee of Experts on the Recommendations concerning Teachers, CEART), jako najważniejszy na świecie organ zajmujący się międzynarodowymi standardami dla nauczycieli i warunkami ich pracy, działający pod auspicjami UNESCO i Międzynarodowej Organizacji Pracy (International Labour Organization, ILO), wypracował *Rekomendacje dotyczące statusu nauczycieli*²⁸. Dokument ten został przyjęty 5 października 1966 roku na Konferencji Generalnej UNESCO w Paryżu. Określa on prawa i obowiązki nauczycieli oraz standardy ich wstępnego przygotowania i dalszego kształcenia, rekrutacji, zatrudniania oraz warunków nauczania i uczenia się. Zawiera on również liczne zalecenia dotyczące udziału nauczycieli w podejmowaniu decyzji edukacyjnych w drodze konsultacji i negocjacji z władzami oświatowymi. Zapisy w dokumencie odnoszą się do nauczycieli różnych szczebli edukacji, począwszy od nauczycieli przedszkola do nauczycieli szkoły średniej, w tym szkolnictwa zawodowego. W 1997 roku, jako uzupełnienie zaleceń z 1966 roku, przyjęto zalecenia dotyczące statusu nauczycieli akademickich²⁹. W wieku XX podjęto dyskusję nad wizją nauczyciela i szkoły godnej XXI wieku – nad wizją „edukacji jutra”³⁰.

Ostatnie dwie dekady otwierające kolejne milenium przyniosły światu i ludzkości, jak można było tego doświadczyć, niebywałe dotąd przyśpieszenie nie tylko w sferze nowych technologii, lecz również w sferze życia społecznego, politycznego, kulturowego czy gospodarczego. Wielowymiarowość i złożoność współczesności stawia wiele nowych wyzwań wobec edukacji. W świecie niepewności, ryzyka i zmienności takie kwestie, jak rola nauczyciela i rola szkoły, czy też sytuacja dotycząca zawodu nauczyciela, której poświęcę rozważania w dalszej części tej książki³¹, wymagają rzetelnych badań oraz mądrych i osadzonych w wiedzy naukowej rozwiązań ze strony decydentów oświaty, liderów edukacyjnych i kadry akademickiej sprzyjających wzmocnieniu pozycji zawodu nauczyciela.

1.2. Formy pracy nauczyciela – nauczanie jednostkowe i nauczanie zbiorowe

W miarę rozwoju cywilizacji i powiększania się zasobu wiedzy/umiejętności społeczeństw, w miarę, jak życie stawało się coraz bardziej złożone, coraz lepiej dostrzegano wartość i siłę edukacji. Biorąc pod uwagę liczbę uczniów objętych

²⁸ Zob. UNESCO and ILO, *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers* (1966), UNESCO. *Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel* (1997).

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem, s. 290 i nast.

³¹ Problem ten podejmuje w rozdziale V niniejszej książki.

działaniem nauczyciela, pracował on z uczniem indywidualnie (nauczanie jednostkowe³²) lub/i pracował z grupą czy klasą (nauczanie zbiorowe).

W całej historii ludzkości rodzice byli pierwszymi nauczycielami swoich dzieci, wprowadzając je w życie danego plemienia lub społeczności. Indywidualne/jednostkowe nauczanie stanowi, chronologicznie rzecz ujmując, najstarszą formę nauczania i początkowo miało miejsce we wczesnym okresie takich cywilizacji, jak Mezopotamia, Grecja i Rzym. Zamożni obywatele do nauczania swoich dzieci zatrudniali biednych, ale wykształconych obywateli jako wychowawców. Wychowawcami byli też niewolnicy. W średniowieczu system praktyk zawodowych stał się głównym podejściem do obsady stanowisk i przygotowania przyszłych rzemieślników. Praktykant wdrażał się do zawodu, pracując z mistrzem³³ i ucząc się od niego rzemiosła. Mistrzowie-rzemieślnicy pokazywali swoim praktykantom, co i jak mają robić, a następnie obserwowali ich i korygowali. Towarzyszyli oni swoim uczniom w nabywaniu przez nich biegłości w ich fachu. Nauczanie jednostkowe oparte jest zatem na instytucji nauczyciela-mistrza – osoby, która wprowadza swojego ucznia do kultury materialnej czy duchowej. Do walorów tej formy nauczania należy zaliczyć możliwość pełnej indywidualizacji treści, czasu i metod nauczania. Wśród słabości wymienia się znikomy poziom uwzględniania kontekstu społecznego – współpracy i uczenia się uczniów od siebie nawzajem. Współcześnie nauczanie jednostkowe jest domeną korepetytorów³⁴. Warto nadmienić, że rynek korepetycji od dawna funkcjonuje w większości państw rozwiniętych gospodarczo. W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat zaobserwowano jego gwałtowny wzrost również w krajach rozwijających się, a także w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Zjawisko powszechności lekcji prywatnych, bardzo często powielających treści nauczane w szkołach i związanych z prywatnymi nakładami rodzin uczniów na edukację, od dawna niepokoi polityków kształtujących system edukacji, dyrektorów szkół oraz pedagogów. Może bowiem świadczyć o nieefektywności systemu nauczania³⁵. Z badań przeprowadzonych przez Open Society Institute wynika, że w krajach postsocjalistycznych, w tym w Polsce, pojawił się nowy, prężny rynek korepetycji, zwany „trzecim sektorem” edukacji. Prace Marka Braya pokazują, że współcześnie z korepetycji korzystają nie tylko uczniowie, którzy nie dają sobie rady z nauką,

³² Co nadal jest realizowane np. podczas nauki gry na instrumencie lub szkolenia emisji głosu w szkołach artystycznych i nie należy tego mylić z nauczaniem indywidualnym.

³³ Słowo „mistrz” pochodzi od łac. słowa *magister*, czyli przełożony, kierownik, mistrz, nauczyciel. W języku włoskim *maestro* – mistrz – to zaszczytny tytuł nadawany kompozytorom, wirtuozom, dyrygentom. Według *Słownika języka polskiego* mistrzostwo jest najwyższym stopniem biegłości w wykonywaniu czegoś. Charakteryzuje się biegłością, artyzmem i kunsztem. Natomiast mistrzem jest człowiek przewyższający innych umiejętnościami, biegłością w czymś, będący osobą niedoścignioną w jakiejś dziedzinie, godną naśladowania, uznaną przez innych za wzór. Zob. M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, s. 186.

³⁴ D.B. Gołębiak, *Proces kształcenia*, op.cit., s. 861.

³⁵ Zob. M. Bray, *Korepetycje. Cień rzucany przez szkoły*; E. Putkiewicz, *Korepetycje – szara strefa edukacji*.

ale uczęszczają na nie też uczniowie bardzo dobrzy i dobrzy. Ostra rywalizacja o miejsca w renomowanych szkołach średnich³⁶ oraz na renomowanych uczelniach, to jedna z głównych przyczyn korzystania przez uczniów z korepetycji.

W miarę jak upowszechniało się nauczanie na poziomie elementarnym, pojawiły się pierwsze szkoły masowe, które lepiej wykorzystywały, zwłaszcza pod względem ekonomicznym, pracę nauczyciela. Idea objęcia dzieci i młodzieży zorganizowanym obowiązkowym nauczaniem pojawiła się już w czasach starożytnych, co szczególnie widoczne jest w pracach Platona dotyczących państwa. Jedną z pierwszych prób zorganizowania masowego szkolnictwa odnotowano w imperium Karola Wielkiego pod koniec VIII i na początku IX wieku, czego dowodem jest wydane przez Karola Wielkiego w 802 roku zarządzenie obciążające każdego ojca obowiązkiem posyłania syna do szkoły. Papież Eugeniusz II, popierając działalność oświatową Karola Wielkiego oraz podejmując próby jej kontynuacji, w 826 roku wprowadził akt prawny w sprawie utrzymywania szkół elementarnych przy parafiach. Podobne działania można było zauważyć ze strony papieża Leona IV. Pozytywnie na upowszechnienie idei obowiązkowego nauczania realizowanego w szkołach wpłynęła reformacja, przyczyniając się znacznie do rozkwitu oświaty i do rozwoju idei obowiązku szkolnego. W XVII wieku myśl tę głosił czeski biskup, jeden z najwybitniejszych pedagogów europejskich, Jan Amos Komeński, który współcześnie uchodzi za prekursora stosowania obowiązku szkolnego³⁷. To właśnie w czasach reformacji opracowano zręby systemu klasowo-lekcyjnego, który wpisał się w szkolnictwo „na wieki”. Stanowi on stały

³⁶ Lawinowy wzrost korepetycji i prywatnych kursów, jaki miał miejsce po wprowadzeniu do naszego systemu oświatowego egzaminów zewnętrznych, kieruje uwagę w stronę wydolności systemu oświaty. W tym kontekście pojawiają się pytania o to, gdzie rzeczywiście uczą się polscy uczniowie oraz w jakim stopniu szkoła jest miejscem sprzyjającym nauce, a wraz z tym poszerzaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności, kompetencji i kształtowaniu postaw uczniowskich. Niektóre z proponowanych przez uczniów rozwiązań mających zniwelować konieczność korzystania z korepetycji w celu sprostanania wymaganiom szkolnym, zwłaszcza te powiązane z kadrą pedagogiczną i sposobem prowadzenia zajęć lekcyjnych, bezwzględnie odślaniają słabości szkół objętych badaniem i jednocześnie akcentują wyzwania, jakie przed nimi stoją. Ciekawych wyników dostarczają przeprowadzone przeze mnie badania dotyczące skali występowania zjawiska korzystania z korepetycji wśród licealistów na przykładzie uczniów uczęszczających do publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi, mówiące także o czynnikach, które decydują o występowaniu tego zjawiska. Zob. J. Madalińska-Michalak, *Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi*.

³⁷ Warto zauważyć, że pierwsze działania na rzecz formalnego uregulowania obowiązku szkolnego podjęto w Europie i w Stanach Zjednoczonych w XVII i XVIII wieku, kiedy to pojawiły się regulacje prawne dotyczące nakładania na rodziców odpowiedzialności za uczestniczenie ich dzieci w organizowanych zajęciach szkolnych (przepisy weimarskie z 1619 r., przepisy gotajskie z 1642 r., przepisy pruskie z 1698 i 1717 r. oraz przepisy stanu Massachusetts z 1642 i 1647 r.). Z powodu nikłych możliwości ich realizacji oraz wyłącznie lokalnego charakteru, nie miały one większego znaczenia. Do powszechnego uznania zasady obowiązkowej edukacji przyczyniła się Rewolucja Francuska (1789–1799) i jej idee społeczne wyrażone w *Deklaracji praw człowieka i obywatela*. Pierwsze ustawy faktycznie wprowadzające obowiązek szkolny pojawiły się w XIX i na początku XX wieku: 1814 – Dania, 1825 – Prusy, 1842 – Szwecja, 1848 – Norwegia, 1869 – Austria, 1870 – Wenezuela, 1872 – Japonia, 1876 – Wielka Brytania, 1877 – Włochy,

element szkoły tradycyjnej. Do głównych grzechów systemu klasowo-lekcyjnego zalicza się jednorodność treści nauczania i brak jego indywidualizacji. Nauczyciel w swojej pracy skupia się głównie na realizacji materiału edukacyjnego, zaś zadaniem ucznia jest dostosowanie się do programu nauczania. Od nauczyciela wymaga się dobrej znajomości nauczanego przedmiotu i umiejętności przekazywania wiedzy. Praca z wykorzystaniem tej formy nauczania wymusza stosowanie „pedagogiki klasy”, z takim jej atrybutami, jak chociażby nauczanie frontalne oparte na przekazie materiału nauczania i kontroli stopnia jego opanowania. Powstanie szkół alternatywnych na początku XX wieku i twórcza kontynuacja ich funkcjonowania na przestrzeni całego stulecia oraz obecnie staje się jedną z przesłanek na rzecz, jak twierdzi Dorota Bogusława Gołębiak, „rozluźniania gorsetu, czyli uelastyczniania systemu klasowo-lekcyjnego”³⁸.

2. Zawód nauczyciela – ustalenia terminologiczne

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość w połączeniu z pluralizmem teoretycznym oraz sceptycznym stosunkiem do wielu dotychczasowych doświadczeń jest źródłem krytycznego namysłu nad nauczycielem, naturą jego pracy czy wartościami, powinnościami, zobowiązaniami wpisującymi się w odgrywaną przez niego rolę społeczną. Na przestrzeni wieków praca nauczyciela, jak już podkreślałam, była bezsprzecznie związana z odpowiadaniem na kierowane do nauczycieli oczekiwania społeczne, kulturowe czy polityczne.

W tej części niniejszego rozdziału odpowiedź na pytanie o zawód nauczyciela poprzedzają rozważania dotyczące tego, kim jest i jak jest ujmowany nauczyciel w źródłach leksykalnych. Zwracam tutaj uwagę głównie na współczesne treści, jakie niesie ze sobą pojęcie nauczyciela.

2.1. Nauczyciel

Słowo „nauczyciel” pochodzi od czynności, którą nauczyciel wykonuje. W wielu językach nauczyciel to ten, który uczy, naucza, zaś w języku polskim, jak pokazuje Antoni Jeżowski, to „ten, który nauczy”³⁹, czyli ten, którego praca przynosi określone efekty. Autor zaznacza, że z takim rozumieniem słowa „nauczyciel” można się spotkać w języku polskim już od 1488 roku. Współcześnie, gdy mówimy o nauczycielu, samo znaczenie wyrazu „nauczyciel” wydaje się oczywiste, stąd w wielu pracach specjalistycznych z zakresu pedagogiki nie jest ono w ogóle definiowane. Tymczasem specyfika zawodu nauczyciela, wymagania

1882 – Francja, 1852–1918 – Stany Zjednoczone, 1914 – Belgia, 1919 – Polska, 1922 – Bułgaria, 1924 – Turcja, Malta, 1928 – Chile.

³⁸ D.B. Gołębiak, *Proces kształcenia*, op.cit., s. 862.

³⁹ Co prawda, zdaniem niektórych współczesnych było to „symptodem (jednym z wielu) pychy polsko-jagiellońskiej (gdzie indziej uczą, u nas podobno zawsze nauczą)”, ale czasem warto sięgnąć do rodzimej etymologii, bo pokazuje ona, jak poważnie tę profesję kiedyś w Polsce traktowano. Zob. A. Jeżowski, *Ekonomika oświaty w zarządzaniu szkołą*, s. 165.

kwalifikacyjne, czy też oczekiwania kierowane pod jego adresem, o czym będę pisać w dalszej części tego rozdziału, domagają się rozległych badań.

W rozumieniu potocznym za nauczyciela najczęściej uważa się osobę, która naucza i wychowuje w szkole. Jednak poza szkołą istnieją profesjonaliści, którzy także nauczą i wychowują: są to na przykład andragodzy, ewaluatorzy programów edukacji, metodycy edukacji na odległość, metodycy technologii informacyjnych i komunikacyjnych, nauczyciele doradcy metodyczni, nauczyciele konsultanci, nauczyciele logopedzi, nauczyciele instruktorzy czy wizytatorzy⁴⁰.

W źródłach leksykalnych – na przykład w *Leksykonie PWN. Pedagogika* – czytamy, że nauczyciel, to „odpowiednio przygotowany specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach oświatowych publicznych i niepublicznych (przedszkolach, szkołach różnych typów, placówkach pozaszkolnych)”⁴¹. Zatem nauczyciel jest specjalistą, czyli, jak możemy założyć, fachowcem. Nauczycielem jest więc ktoś, kto odznacza się gruntowną znajomością swojego obszaru pracy, kto jest odpowiednio przygotowany do pracy dydaktycznej i wychowawczej w różnych typach szkół publicznych i niepublicznych oraz placówkach oświatowych.

Nieco inne spojrzenie na nauczyciela, z naciskiem na ukazanie, że jego praca może odnosić się do osób w różnym wieku, także do osób dorosłych, prezentuje Wincenty Okoń, według którego nauczyciel to ktoś,

[...] kto uczy innych, przekazując im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak ma żyć. To pierwsze znaczenie uległo pod wpływem nowych tendencji pedagogicznych znacznej ewolucji, przybliżając się coraz bardziej do znaczenia drugiego. Współczesny nauczyciel staje się więc tym, kto kształci, wychowuje i rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów (dzieci, młodzież, dorosłych)⁴².

Definicja Okonia zwraca także uwagę na wychowawczy aspekt pracy nauczyciela, podkreślając, że staje się on obecnie coraz bardziej znaczący.

W *Leksykonie pedagogiki pracy* opracowanym przez Tadeusza W. Nowackiego nauczyciel to:

[...] osoba posiadająca przygotowanie merytoryczne i kwalifikacje pedagogiczne, w jakiejś dyscyplinie uprawniona do działalności nauczycielskiej w szkole, stosownie do swego przygotowania. Nauczyciel w szkole zawodowej swoją działalnością ma się przyczyniać do uzyskiwania przez uczniów odpowiednich kwalifikacji zarówno ściśle zawodowych, jak i zdrowotnych oraz społeczno-moralnych. Jest przedstawicielem społeczeństwa, które powołało go do pełnienia funkcji i jest odpowiedzialny za realizację społecznych celów wychowania, za możliwie pełny rozwój indywidualności ucznia i wprowadzenie go w świat wartości, w tym opartych na pracy⁴³.

⁴⁰ Zob. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania.

⁴¹ *Pedagogika. Leksykon PWN*, s. 131.

⁴² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 266.

⁴³ T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, s. 144.

Według *Słownika pedagogicznego* nauczyciel to „osoba odpowiednio przygotowana do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (w tym głównie nauczania) w instytucjach i placówkach edukacyjnych (przedszkolach, szkołach różnych typów i szczebli, na kursach itp.)”⁴⁴. Nauczyciel według tych definicji to zatem osoba, która ma odpowiednie kwalifikacje, by pracować w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych, by w głównej mierze nauczać innych. Definicje te pokazują, że gdy mówimy o nauczycielu, powinniśmy mieć na uwadze jego przygotowanie do pracy i wymagania, jakie są stawiane osobom mającym pracować w tym zawodzie. Wykonywanie zawodu nauczyciela związane jest z posiadaniem odpowiedniej wiedzy, kompetencji i umiejętności oraz cech psychofizycznych, stanowiących warunek niezbędny do realizacji zadań zawodowych.

Szerokie spojrzenie na nauczyciela prezentuje Czesław Banach w *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku*, gdzie podkreśla, że nauczycielem jest:

[...] osoba ucząca innych przez przekazywanie wiadomości (treści), wprowadzająca w świat wartości oraz kształtująca kompetencje i umiejętności, w tym uczenia się przez całe życie. Nauczyciel współczesny to profesjonalista, przygotowany merytorycznie, pedagogicznie, psychologicznie oraz metodycznie. Jest źródłem wiedzy i etycznych wartości oraz doświadczenia społecznego i życiowego w zmieniającym się świecie; wyzwala aktywność uczących się i wspomaga ich rozwój. Lista kompetencji, praw i powinności nauczycielskich w pedagogii i naukach społecznych jest szeroka, ponieważ nauczyciel pozostaje zaangażowany w zmiany rozwojowe szkoły i edukacji oraz kultury i życia społecznego⁴⁵.

Według Banacha współczesny nauczyciel jest profesjonalistą wyzwalamym aktywność osób uczących się, który intencjonalnie przyczynia się do ich rozwoju. Autor kładzie nacisk na wieloaspektowe przygotowanie nauczyciela do pracy. W definicji Banacha pojawiają się kwestie kompetencji, uprawnień zawodowych i etycznego wymiaru zawodu nauczyciela.

Banach w opisie nauczyciela kładzie także nacisk na splot warunków, w jakich funkcjonuje nauczyciel, decydujących także o jego sukcesie w pracy zawodowej. Autor słusznie zauważa, że nauczyciel jest:

[...] wartością, celem i narzędziem polityki edukacyjnej. Jego działalność jest skierowana ku kulturze przyszłości i kształtowaniu stosunków międzyludzkich. Powodzenie tego zależy od walorów jego osobowości, kompetencji i motywacji do pracy dydaktyczno-wychowawczej, programów edukacji i warunków w szkole oraz postaw uczniów i rodziców, a także zewnętrznych sytuacji społecznych. Jest on swoistym wzorem lub antywzorem postępowania, podlegającego stałej obserwacji oraz ocenie przez uczniów – wychowanków i inne podmioty edukacyjne⁴⁶.

⁴⁴ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, s. 113.

⁴⁵ Cz. Banach, *Nauczyciel*, s. 548 i nast.

⁴⁶ Ibidem, s. 549.

Podobnie o nauczycielu wypowiada się Stanisław Dylak, który podkreśla, że:

Nauczyciel współczesny to kompetentny merytorycznie profesjonalista, posiadający odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne. Jest to raczej przewodnik niż informator, osoba wyzwalająca aktywność ucznia, wspomagająca jego rozwój⁴⁷.

Ekonomista edukacji Antoni Jeżowski sytuuje nauczyciela w systemie usług publicznych w Polsce. Odbiorcą usługi edukacyjnej, czyli klientem, jest uczeń, choć nie do końca jest jej beneficjentem. W perspektywie rozwoju społecznego, zasobów ludzkich, ich wykorzystania i spożytkowania przez następne pokolenia beneficjentem usługi edukacyjnej jest społeczeństwo. A jakie miejsce w tej rynkowej teorii edukacji zajmuje nauczyciel? Z pewnością jest on pośrednikiem między państwem, które zobowiązało się do świadczenia tej usługi, a uczniem⁴⁸.

Przedstawione tutaj sposoby rozumienia terminu „nauczyciel” wskazują na współczesne treści, jakie niesie on ze sobą, oraz na wielowymiarowość w podejściu do myślenia o tym, kim jest nauczyciel. Wskazane ujęcia przekonują o trudnościach już na etapie samego objaśniania terminu „nauczyciel”, co z kolei nie pozostaje bez wpływu na prowadzenie rozważań i badań oscylujących wokół nauczyciela i specyfiki jego zawodu. W przywołanych tutaj ujęciach leksykalnych nauczyciela pojawiło się wiele wyróżników tego, kim jest nauczyciel i jak można go opisywać. Niektóre z tych wyróżników, zwłaszcza ten mówiący, że nauczyciel jest profesjonalistą, specjalistą, przed którym stawia się zadania związane z wychowaniem, nauczaniem i opieką, rozwinę w prezentowanych dalej rozważaniach dotyczących pełnienia roli nauczyciela oraz specyfiki tego zawodu.

Niemniej jednak, bazując na dotychczasowych rozważaniach i kierując się prowadzonymi przeze mnie badaniami nad nauczycielem, proponuję przyjąć następującą definicję: nauczyciel to osoba uprawniona do pracy w przedszkolu, szkole czy placówkach oświatowo-wychowawczych oraz w innych instytucjach edukacyjnych na stanowiskach bezpośrednio związanych z nauczaniem, wychowaniem i opieką w sektorze szkolnictwa publicznego i niepublicznego. Jego praca jest skierowana nie tylko na dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, ale także na dorosłych i osoby starsze. Praca nauczyciela jest powiązana z szerszym społeczno-kulturowym i ekonomicznym kontekstem, w którym mają miejsce jego praktyki edukacyjne. Nauczyciel jest specjalistą, który intencjonalnie przyczynia się do rozwoju powierzonych mu osób uczących się, pozostaje zaangażowany w zmiany rozwojowe szkoły i edukacji oraz kultury i życia społecznego. Składające się na jego pracę czynności zawodowe cechują się szczególną złożonością.

Nauczyciel jest przedstawicielem społeczeństwa, swojej grupy zawodowej i wykonuje zawód, który cieszy się szczególnym uznaniem społecznym. W zawodzie tym pracują osoby powołane do służenia na rzecz dobra wspólnego.

⁴⁷ S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, s. 555.

⁴⁸ A. Jeżowski, *Ekonomika oświaty...*, op.cit., s. 165.

Nauczyciel powinien spełniać wymagania, jakie stawia społeczeństwo zawodom społecznie kwalifikowanym jako profesje. Wśród tych wymagań, obok posiadania bardzo wysokich kwalifikacji fachowych, pojawia się także wymóg stałego doskonalenia poziomu umiejętności i rozwijania zasobu wiedzy fachowej oraz spełniania bardzo wysokich, wyższych niż przeciętne, kryteriów etycznych. Nauczyciel współczesny to profesjonalista, wszechstronnie przygotowany do swojej pracy, dbający o swój ciągły rozwój zawodowy i o rozwój zawodu, który wykonuje. Nauczyciel powinien wykazywać potrzebę zrzeszania się w stowarzyszenia zawodowe, sprawowania pieczy nad należytym wykonywaniem tego zawodu w granicach interesu publicznego i dla jego ochrony, a w związku z tym ograniczania dostępu do wykonywania zawodu osobom, które nie wykazują się odpowiednimi kwalifikacjami i kompetencjami zawodowymi.

2.2. Zawód nauczyciela

Zanim przybliżę kwestię ujmowania zawodu nauczyciela ze względu na potrzeby rynku pracy oraz z punktu widzenia prawa funkcjonującego w naszym kraju, zwrócę najpierw uwagę na sposoby rozumienia pojęcia zawodu.

Analiza źródeł leksykalnych i literatury naukowej⁴⁹ pokazuje, że pojęcie to jest różnie określane i definiowane. Najczęściej odnosi się je do wyodrębnionego działania powiązanego z wewnętrznym spójnym systemem czynności, które określona jednostka wykonuje w sposób stały. Czynności te składają się na to, co można określić mianem działalności zawodowej skierowanej na wytworzenie pewnego przedmiotu czy usług zaspokajających szeroko pojęte potrzeby. Z kolei działalność zawodowa jest podejmowana przez przedstawicieli poszczególnych kategorii społeczno-zawodowych. Zawód wymaga specjalnego przygotowania do realizacji zadań zawodowych, odpowiedniej wiedzy, umiejętności i cech osobowości. Stanowi dla jednostki nie tylko źródło utrzymania, ale też określa jej pozycję społeczną i mówi o jej prestiżu. Istotą przynależności do określonego zawodu jest możliwość zrzeszania się jego przedstawicieli i występowania w obronie swoich praw, dbałość o tradycje zawodu i jego wymiar etyczny. Zawód charakteryzuje się zmiennością i rozwija się w odpowiedzi na wyzwania współczesności i przyszłości, zgodnie z postępowaniem naukowo-technicznym i społecznym. Jest on uwarunkowany historycznie, społecznie, politycznie, kulturowo czy też ekonomicznie. Taki sposób rozumienia zawodu można odnaleźć w dużej mierze w przywołanym wcześniej *Leksykonie pedagogiki pracy* T. Nowackiego, gdzie podkreśla się, że zawód jest związany z wykonywaniem „zespołów czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności, a także cech

⁴⁹ Zob. np. E. Sobol, *Słownik języka polskiego*, s. 1248; K. Olechnicki, K. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, s. 256; A. Dyczkowski, *Nowy leksykon PWN*, s. 1987; T.W. Nowacki, *Zawodoznawstwo*, s. 74–81; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, s. 98; K.M. Czarnecki, *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, s. 90–91; Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczyciela*, s. 47–51.

psychofizycznych, warunkujących wykonanie zadań zawodowych powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny”⁵⁰. Uwypukleniu uległa także kwestia mówiąca o tym, że zawód jest:

[...] podstawą prestiżu i pozycji społecznej pracownika. Społeczne konsekwencje wykonywania zawodu to możliwość zrzeszania się jego przedstawicieli, pielęgnowania tradycji zawodu, prezentacji określonych postaw i ocen społecznych podejmowanych z pozycji danego zawodu⁵¹.

Zgodnie z Klasyfikacją zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy⁵², która jest usystematyzowanym zbiorem zawodów i specjalności występujących na rynku pracy w Polsce, zawód – jak czytamy w objaśnieniach do struktury klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy – „stanowi źródło dochodów i oznacza zestaw zadań (czynności) wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, wymagających kompetencji nabytych w toku uczenia się lub praktyki; specjalność obejmuje część zawodu, wymagającą dodatkowych kompetencji”⁵³. Przyjęta zatem definicja zawodu jest tożsama z przywołaną wcześniej definicją zaproponowaną przez T. Nowackiego w *Leksykonie pedagogiki pracy*.

Należy nadmienić, że Klasyfikacja zawodów i specjalności została opracowana z uwzględnieniem międzynarodowej klasyfikacji znanej jako Międzynarodowy Standard Klasyfikacji Zawodów (ang. *International Standard of Classification of Occupations* – ISCO-08), rekomendowany do stosowania poszczególnym krajom przez Międzynarodową Organizację Pracy (ang. *International Labour Organization*) i EUROSTAT. W dokumencie, jakim jest Klasyfikacja zawodów i specjalności, można odnaleźć przy każdym zawodzie jego krótki opis (syntezę zawodu), zadania zawodowe oraz dodatkowe zadania zawodowe. W Klasyfikacji znajdują się informacje dotyczące wymaganego wykształcenia oraz regulacji prawnych danego zawodu, jeśli takie obowiązują.

Występująca w tym dokumencie struktura zawodów i specjalności jest wynikiem łączenia poszczególnych zawodów i specjalności w grupy elementarne, a te z kolei w bardziej zagregowane grupy średnie, duże i wielkie, na podstawie podobieństwa kompetencji wymaganych do realizacji zadań zawodowych. W Klasyfikacji uwzględniono cztery zasadnicze poziomy kompetencji określone w ISCO-08 oraz poziomy kształcenia określone w Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED 2011). W Klasyfikacji występuje dziesięć

⁵⁰ T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, op.cit., s. 287.

⁵¹ Ibidem.

⁵² Klasyfikacja jest ustalana rozporządzeniem ministra właściwego do spraw pracy na podstawie art. 36 ust. 8 Ustawy z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Rozporządzenie jest nowelizowane cyklicznie (co 2–3 lata) w celu dostosowania istniejącej Klasyfikacji do zmian zachodzących na rynku pracy.

⁵³ Zob. objaśnienia do struktury klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy – Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania.

grup wielkich. Wśród nich znajdują się odpowiednio: (1) przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy, (2) specjaliści, (3) technicy i inny średni personel, (4) pracownicy biurowi, (5) pracownicy usług i sprzedawcy, (6) rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy, (7) robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy, (8) operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń, (9) pracownicy wykonujący prace proste, (10) siły zbrojne.

Nauczyciele, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 7 sierpnia 2014 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, zostali zakwalifikowani do grupy drugiej jako specjaliści⁵⁴. W grupie tej znajdują się zawody wymagające wysokiego poziomu wiedzy zawodowej, umiejętności oraz doświadczenia w zakresie: nauk technicznych, przyrodniczych, społecznych, humanistycznych i pokrewnych. Ich główne zadania to wdrażanie do praktyki koncepcji i teorii naukowych lub artystycznych, powiększanie dotychczasowego stanu wiedzy poprzez badania i twórczość oraz systematyczne nauczanie w tym zakresie. Zamieszczona w Rozporządzeniu struktura klasyfikacji zawodów i specjalności pokazuje, że nauczyciele – zarówno akademicy, jak i nauczyciele kształcenia zawodowego, nauczyciele szkół podstawowych i ponadpodstawowych – zostali zakwalifikowani jako specjaliści nauczania i wychowania, zaś nauczyciele przedszkoli jako specjaliści do spraw wychowania małego dziecka.

Pamiętać trzeba, że analizowana Klasyfikacja jest opisem sytuacji zastanych/obowiązujących/realizowanych na rynku pracy – stąd często pracownicy (i nie tylko) rozróżniają zawód wyuczony od zawodu wykonywanego. Ta swoista petryfikacja służy co najmniej kilku praktycznym działaniom państwa: sporządzaniu i agregowaniu niezbędnych mu sprawozdań statystycznych oraz realizowaniu spójnej polityki kształcenia uczniów/studentów, umieszczania na rynku pracy absolwentów szkół/uczelni i przemieszczania się pracowników między formami. Może też wspomagać firmy oferujące rynkowi pracy kształcenie lub doskonalenie zawodowe czynnych pracowników. W żadnym wypadku Klasyfikacja nie określa wymaganej wiedzy czy wymaganych kompetencji w zakresie niezbędnym do zatrudnienia w określonych zawodach. Jest raczej fotografią zastanej na rynku pracy sytuacji, nie zaś opisem działań w obszarze polityki zatrudnienia czy to firmy, czy państwa.

Przedstawiony w Klasyfikacji krótki opis zawodu nauczycieli szkoły podstawowej mówi, że nauczyciele ci zajmują się nauczaniem kilku przedmiotów, zaś do ich zadań zawodowych najczęściej należy: przygotowywanie dziennych i długoterminowych planów lekcji zgodnie z wytycznymi programu nauczania; prowadzenie zajęć indywidualnych i grupowych z użyciem różnych metod nauczania i materiałów edukacyjnych (np. programów komputerowych, książek, gier) dostosowanych do zróżnicowanych potrzeb dzieci; utrzymywanie dyscypliny i dobrych nawyków pracy w sali lekcyjnej; planowanie i przeprowadzanie

⁵⁴ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania.

z udziałem dzieci zajęć sportowych, koncertów i wycieczek; zadawanie i ocenianie pracy na lekcji i pracy domowej; przygotowywanie, przeprowadzanie i ocenianie testów i zadań w celu określenia postępów dzieci; obserwowanie i ocenianie wyników i zachowania dzieci; sprawowanie nad nimi nadzoru podczas lekcji oraz podczas całego czasu przebywania w szkole, w tym na placu zabaw oraz w trakcie przerw; uczestniczenie w radach pedagogicznych oraz konsultowanie się z innymi nauczycielami w kwestiach dotyczących kształcenia; uczestniczenie w spotkaniach dotyczących edukacyjnej i organizacyjnej polityki szkoły; przygotowywanie się do spotkań z rodzicami i uczestniczenie w nich w celu przedstawienia postępów uczniów. Do ich zadań może także należeć nadzorowanie innych pracowników. Ten opis zawodu ujęty w Klasyfikacji potwierdza zaprezentowane wcześniej założenie – przedstawia, czym zajmuje się (może zajmować się) nauczyciel szkoły podstawowej, ale w żaden sposób nie nawiązuje do wymaganych od niego kwalifikacji, gdyż tą sferą zajmują się inne akty prawa materialnego i prawa pracy.

Klasyfikacja zawodów i specjalności pokazuje, że nawet w zakresie realizacji swych obowiązków nauczyciele są grupą wewnętrźnie bardzo zróżnicowaną – świadczy o tym chociażby przypisanie im różnych zadań zawodowych w zależności od tego, w jakiego typu szkole i na jakim poziomie nauczania pracują. Warto jednak zauważyć, że przedstawiony w Rozporządzeniu opis poszczególnych zawodów nauczycielskich ma jedynie charakter informacyjny – zadania dla nauczycieli wykonujących poszczególne zawody wyznacza Karta nauczyciela⁵⁵ i rozporządzenia wykonawcze do niej oraz zapisy w statucie każdej szkoły lub placówki. Szerzej na ten temat piszę w rozdziale III niniejszej książki.

Z pewnością, gdy chcemy przybliżyć kwestię dotyczącą spojrzenia na nauczyciela w świetle obowiązującego prawa warto zaznaczyć, że zgodnie z zapisami zawartymi w ustawie Karta nauczyciela, do zajmowania stanowiska nauczyciela konieczne jest spełnienie określonych wymagań kwalifikacyjnych. Przepis art. 9 ust. 1 ustawy Karta nauczyciela pokazuje, że stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego objęcia są to wystarczające kwalifikacje. Ponadto, kandydat na stanowisko nauczyciela powinien przestrzegać podstawowych zasad moralnych oraz spełniać warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu⁵⁶. Ważniejsze odniesienia prawne do zawodu nauczyciela w Polsce oraz uwarunkowania dodatkowe, związane z wykonywaniem zadań na stanowiskach kierowniczych w szkołach przez kwalifikowanych nauczycieli prezentuję w rozdziale III niniejszej książki, gdzie pokazuję, kogo według polskiego

⁵⁵ Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (dalej: Karta nauczyciela).

⁵⁶ Karta Nauczyciela, art. 9 ust. 1. Ustawa, przy częstym braku definicji użytych w niej terminów, daje ogromne pole do interpretacji zawartych w niej zapisów, uwarunkowanych często bieżącymi potrzebami ideologicznymi czy światopoglądowymi państwa (formacji rządzącej), należą do nich np. cytowane tu „podstawowe zasady moralne” lub w art. 75 i nast. „dobro dziecka”.

ustawodawcy można uznać za nauczyciela, jakie wymagania kwalifikacyjne musi spełnić określona osoba, aby uzyskać status nauczyciela, jakie są obowiązki nauczycieli, jakie są podstawy nawiązania, zmiany i rozwiązania stosunku pracy. Obok tych kwestii omawiam także nagrody, odznaczenia i inne uprawnienia nauczycieli. Osobną uwagę poświęcam problematyce odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli. Na tak zarysowanym tle omawiam przepisy regulujące warunki pracy nauczyciela.

2.3. Profesja, profesjonalista

Profesja jest – jak podaje *Słownik wyrazów obcych* – wyrazem przejętym z języka łacińskiego i pochodzi od słowa *professio*. Profesja oznacza z jednej strony stałe zatrudnienie, zawód, fach, rzemiosło, a zatem stosowane jest na określenie czegoś, co nie jest wykonywane po amatorsku, lecz w formie stałego zajęcia zarobkowego; z drugiej zaś strony, wyraz ten oznacza publiczne złożenie ślubów zakonnych po odbyciu nowicjatu⁵⁷. W podobny sposób wyraz „profesja” jest opisywany przez Władysława Kopalińskiego w *Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Autor zaznacza, że wyraz „profesja” oznacza zawód, zajęcie zawodowe, fach, specjalność, rzemiosło, natomiast w Kościele rzymsko-katolickim profesja to publiczne złożenie ślubów zakonnych⁵⁸. *Słownik języka polskiego* wskazuje, że słowo „profesja” oznacza „pracę zawodową, stałe zatrudnienie; zajęcie, fach, zawód”⁵⁹.

Analiza literatury specjalistycznej – jak dowodzę w publikacji *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*⁶⁰ – pozwala odsłonić właściwości, które mówią o tym, jakie warunki muszą być spełnione, aby można było utożsamiać zawód z profesją. I tak, poczynawszy już od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku, gdy mówiono o profesji, zwłaszcza w krajach anglosaskich, to najczęściej odnoszono się do wysoce wyspecjalizowanych zawodów, które powstały, by zaspokajać określone potrzeby zbiorowości i jednocześnie gwarantować wysoki standard usług. Słowo „profesja” stosowano do zawodów wymagających długiego i intensywnego przygotowania, których uprawianie związane jest z kontraktem społecznym wynikającym ze szczególnej roli pełnionej w społeczeństwie przez osoby (profesjonalistów) wykonujące dany zawód.

Współcześnie w odpowiedzi na pytanie o to, kiedy mamy do czynienia z profesją, wskazuje się – zwłaszcza na gruncie klasycznego podejścia, będącego kontynuacją dyskursu tzw. nowego profesjonalizmu⁶¹ z ubiegłego wieku, redefiniującą dystynkcję między pracą zawodową a profesją – na wiele powiąza-

⁵⁷ J. Tokarski (red.), *Słownik wyrazów obcych*, s. 602.

⁵⁸ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, s. 413.

⁵⁹ E. Sobol, *Słownik języka polskiego*, op.cit., s. 759.

⁶⁰ Zob. J.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, s. 17 i nast.

⁶¹ Szerzej na ten temat zob. B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*; B.D. Gołębiak, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*.

nych ze sobą wyróżników profesji. Zawody, o których można powiedzieć, że są profesjami mają do siebie to, że:

- cieszą się uznaniem społecznym,
- mają charakter publicznej służby: ich wykonywanie ma służyć realizacji zadań o szczególnym charakterze z punktu widzenia zadań publicznych i interesu publicznego,
- u podstaw ich wykonywania leżą „mocne” akademickie podstawy: wymagają wysokiej jakości profesjonalnego przygotowania, dysponowania wyspecjalizowaną wiedzą oraz kompetencjami, które nabywa się i rozwija w toku specjalistycznych studiów, czy intensywnych form szkoleniowych o charakterze doszkalającym lub doskonalącym,
- wymagają odbycia tzw. stażu, by wejść do zawodu i być uznawanym za pełnoprawnego członka danej organizacji zawodowej, oraz podnoszenia, uzupełniania kwalifikacji poprzez ciągły rozwój zawodowy,
- posiadają wpisany w nie szczególny rodzaj wymiaru etycznego, do którego wyartykułowania potrzebny jest kodeks regulujący praktykę w ramach danej profesji,
- wymagają istnienia form organizacyjnych/stowarzyszeń dbających o podnoszenie statusu profesji oraz posiadania regulacji nieodczynnych z punktu widzenia przyjmowania osób do zawodu oraz dyscyplinowania tych, którzy wykonują bądź mają wykonywać tenże zawód,
- zapewniają przedstawicielom danej profesji wysoki stopień autonomii, w tym niezależność w wydawaniu osądów⁶².

Biorąc pod uwagę tak określone wyróżniki profesji, można powiedzieć, że realizowanie aktywności zawodowej jako profesji, czyli „zawodu-powołania”⁶³, wymaga istnienia wysokich barier dostępu do jego wykonywania, obejmujących nie tylko wymóg odpowiedniego wykształcenia, posiadania wysokich kwalifikacji profesjonalnych oraz ciągłego nabywania wiedzy specjalistycznej i rozwijania potrzebnych kompetencji, lecz również reprezentowania odpowiedniego poziomu etycznego.

Warto zauważyć, że od wskazanego wyżej łacińskiego *professio* pochodzi angielski wyraz *professional*. Objasnienia etymologiczne wyrazów *professio* i *professional* pomagają w lepszym zrozumieniu zarysu historii współczesnych polskich wyrazów „profesja”, „profesjonalny” czy „profesjonalista”, a także w lepszym zrozumieniu przeobrażeń ich formy i ewolucji ich semantyki. Jeśli przyjrzymy

⁶² Zob. D. Carr, *Professional Education...*, op.cit., s. 34; J. MacBeath, *The Future of Teaching Profession*, s. 26; A.M. Kaniowski, *Etyka i pedagogika...*, op.cit., s. 15; J.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela...*, op.cit., s. 94–96.

⁶³ Andrzej M. Kaniowski zauważa, że słowo *profession* można oddać po polsku albo określeniem „profesja”, albo „zawód-powołanie”. W tym drugim przypadku mamy do czynienia z sytuacją podjęcia próby bardziej precyzyjnego wyrażenia myśli. Niemniej jednak posługujemy się w pewien sposób określeniem sztucznym, łączącym w jedno dwa słowa, zob. A.M. Kaniowski, *Etyka i pedagogika...*, op.cit., s. 17.

się morfologicznej konstrukcji angielskiego terminu *professional*, to zobaczymy, że stanowi on – jak określają językoznawcy – złożenie. Można w nim wyodrębnić mniejsze składniki znaczące, będące jego konstytutywnymi elementami. Zawiera on takie człony, jak: „profess”-„ion”-„al”. Warto nadmienić, że po raz pierwszy słowo *professional* pojawiło się w języku angielskim około 1420 roku i odnosiło się do „publicznego złożenia ślubów zakonnych”; jednak użycie go w takim znaczeniu jest dość rzadkie. Sekularne użycie czasownika *profess* datuje się na około 1510 rok, kiedy słowo to przybrało znaczenie „wykonywać jakąś profesję”. Rzeczownik *professional* (odpowiednik w języku polskim to „profesjonalista”) przybrał obecne znaczenie – „ktoś zajmujący się czymś zawodowo” – we wczesnych latach XVIII wieku i był stosowany w opozycji do wyrazu „amator”. Pierwsze użycie słowa *professional* we wskazanym znaczeniu datuje się w języku angielskim na 1811 rok.

Dokonując bliższej analizy terminu *professional*, należy zauważyć, że łacińskie słowo *professio*, pochodzi z kolei od innego słowa łacińskiego *profiteor*, oznaczającego dosłownie: „wyznać”, „potwierdzam”, „przysięgam”, „obietuję”. Słowo to często było wykorzystywane w sytuacji publicznego wyznania wiary ze wskazaniem na jej przedmiot. W takiej sytuacji mówiono o „złożeniu profesji”, czyli inaczej o wyznaniu wiary. Łacińskie *profiteor* jest złożeniem łacińskiego *pro* (oznaczającego „w kierunku”) oraz łacińskiego *fiteor* (pochodzącego z kolei od czasownika *fateor*, oznaczającego „potwierdzać”, „przysięgać”, „przyznawać”, „odkrywać”, „czynić znanym”) i oznacza „jawnie wyznawać”, „przyznać/potwierdzać otwarcie”.

Analiza źródeł leksykalnych pokazuje zatem, że bycie „profesjonalistą”, to otwarte czegoś deklarowanie, za czymś się publiczne i jawne opowiadanie. „Profesjonalista” oznacza fachowca w jakiej dziedzinie, osobę dobrze znającą swój zawód; zaś wyraz „profesjonalny” oznacza „zajmujący się czymś zawodowo; zawodowy; uprawiany jako zawód”⁶⁴. Czy można więc przyjąć, że nie każdy nauczyciel (lekarz, inżynier, prawnik...) to profesjonalista w swoim fachu? Czy profesjonalista to wyróżnik dotyczący tylko niektórych wykonawców danego zawodu? W dalszej części niniejszych rozważań spróbuję zmierzyć się z odpowiedziami na te pytania.

3. Zawód nauczyciela profesją

W latach sześćdziesiątych XX wieku sytuacja nauczycieli na świecie i sam zawód nauczyciela stały się przedmiotem żywych dyskusji w różnych gremiach. 5 października 1966 roku na Specjalnej Konferencji Międzyrządowej dotyczącej Statusu Nauczycieli (*The Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers*) zwołanej w Paryżu przez UNESCO we współpracy z International Labour Organisation (ILO) przyjęto – jak już wcześniej wspomniałam – *Rekomendacje dotyczące*

⁶⁴ Zob. J.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela...*, op.cit., s. 92–94.

*statusu nauczyciela*⁶⁵. Dokument ten przedstawia międzynarodowe standardy/ramy odniesienia dotyczące nauczycieli. Jego zakres jest dość szeroki, o czym świadczą sformułowane w nim zalecenia. Odnoszą się one do profesjonalizmu nauczycieli, ich kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego, ich rekrutacji, zatrudniania, awansu i promocji, warunków pracy, bezpieczeństwa kadrowego, jakości pracy, procedur dyscyplinarnych, wolności zawodowej, nadzoru i oceny pracy, praw i obowiązków, udziału nauczycieli w podejmowaniu decyzji dotyczących edukacji, warunków efektywnego nauczania i uczenia się oraz zabezpieczeń socjalnych nauczycieli.

Rekomendacje dotyczące statusu nauczyciela zostały przyjęte na znak uznania zasadniczej roli nauczycieli w rozwoju edukacji na świecie, dla podkreślenia znaczenia ich wkładu w rozwój każdego człowieka i nowoczesnych społeczeństw oraz w wyniku troski o to, aby nauczyciele cieszyli się należnym im statusem w społeczeństwie. W dokumencie tym wzięto pod uwagę profesjonalizm nauczycieli i wyraźnie zaznaczono, że zawód nauczyciela, biorąc pod uwagę jego specyfikę i wagę w społeczeństwie, powinien być traktowany jako profesja. Praca w zawodzie nauczyciela została uznana za formę służby publicznej. I jako taka wymaga od nauczycieli poczucia osobistej i zawodowej odpowiedzialności za edukację i dobro uczniów oraz specjalistycznej, eksperckiej wiedzy, umiejętności i wysokiego poziomu wykształcenia oraz ciągłego rozwoju. Nauczyciele powinni w swojej pracy kierować się kodeksem etycznym.

Dyskusja i badania nad zawodem nauczyciela rozwijały się w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku i później. Badacze analizowali specyfikę zawodu nauczyciela i wyróżniki tego zawodu, który można uważać za profesję, o czym pisałam już wcześniej. Realizowanie nauczycielskiej aktywności zawodowej jako profesji, czyli wykonywanie zawodu, który cieszy się szczególnym uznaniem społecznym, zawodu, w którym pracują osoby powołane do służenia na rzecz realizacji wspólnych spraw, na rzecz dobra wspólnego, wymaga między innymi spełnienia wymagań, jakie stawia społeczeństwo zawodom społecznie kwalifikowanym jako profesje. Wśród tych wymagań, obok posiadania bardzo wysokich kwalifikacji fachowych, pojawia się także wymóg stałego doskonalenia poziomu umiejętności i rozszerzania zasobu wiedzy fachowej oraz bardzo wysokie, wyższe niż przeciętne wymagania etyczne. W przypadku profesji kładzie się także nacisk na potrzebę zrzeszania się w stowarzyszenia zawodowe, sprawowania pieczy nad należytych wykonywaniem tego zawodu w granicach interesu publicznego i dla jego ochrony, a w związku z tym ograniczania dostępu do zawodu osobom, które nie wykazują się odpowiednimi kwalifikacjami i kompetencjami zawodowymi⁶⁶.

⁶⁵ Zob. UNESCO and ILO, *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers* (1966) and *The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel* (1997).

⁶⁶ Zob. J.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela...*, op.cit., s. 95.

Zawód nauczyciela ma wiele wspólnego z zawodem zaufania publicznego⁶⁷. Do tej grupy zawodów zalicza się profesje polegające na wykonywaniu zadań o szczególnym charakterze z punktu widzenia zadań publicznych i troski o realizację interesu publicznego. Przyjmuje się, że zawody zaufania publicznego są bliskie zawodom wolnym, choć nie są z nimi tożsame. Nie wszyscy przedstawiciele wolnych zawodów zrzeszeni są w samorządach zawodowych, co powoduje, że trudno jest ich uznać za faktycznych przedstawicieli zawodu zaufania publicznego⁶⁸. Z taką sytuacją mamy do czynienia także w przypadku zawodu nauczyciela, gdyż nauczyciele w Polsce nie dopracowali się własnego samorządu zawodowego (np. Izby Nauczycielskiej), nie mają więc sądów koleżeńskich, które eliminowałyby z zawodu osoby niegodne miana nauczyciela. Podlegają jurysdykcji administracji państwa – komisje dyscyplinarne dla nauczycieli powołuje wojewoda i to one orzekają w sprawach o naruszenie etyki zawodowej. Z jednej strony to ewidentny dowód braku zaufania do nauczycielstwa, przekonania, iż mogłoby ono czynić coś z pożytkiem dla siebie samego, z drugiej świadczy o tym, że i samym nauczycielom specjalnie na tym nie zależy, więc nie ma choćby prób przejęcia spraw we własne ręce, o determinacji nie wspominając.

Prowadzone, zwłaszcza na terenie Wielkiej Brytanii, badania nad atrybutami/wyróżnikami profesji odniesionymi do zawodu nauczyciela pokazały, że trudno mówić o nauczycielach jako o grupie profesjonalistów. W odniesieniu do tej grupy zawodowej można raczej mówić jedynie o quasi-profesji. Dowodzi tego znany badacz zawodu nauczycielskiego Roger Soder w pracy *The Rhetoric of Teacher Professionalization*⁶⁹. Soder twierdzi, że po pierwsze brak jest precyzyjnych, jasnych kryteriów określających, co dokładnie stanowi wysoce wyspecjalizowaną, profesjonalną wiedzę nauczycielską. Po drugie trudno jest orzec, jakie umiejętności należy traktować jako niezbędne do wykonywania pracy nauczyciela. Po trzecie wiele zastrzeżeń budzi kwestia, czy nauczyciele są samorządną, autonomiczną grupą zawodową. Autor stawia pytanie o to, czy rzeczywiście posiadają oni uprawnienia do podejmowania decyzji, czy dążą do organizowania się, czy potrafią solidarnie występować w obronie własnych interesów, nie tylko socjalnych, jak w związkach zawodowych, i czy dążą do zapewnienia osobom wchodzącym w skład własnej grupy zawodowej warunków do autonomicznego działania.

⁶⁷ O zawodzie zaufania publicznego jest mowa w art. 17 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., który wiąże wykonywanie zawodu zaufania publicznego z istnieniem samorządu zawodowego. Zob. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (dalej Konstytucja RP).

⁶⁸ Zob. A. Krasnowolski, *Zawody zaufania publicznego, zawody regulowane oraz wolne zawody. Geneza, funkcjonowanie i aktualne problemy*; A. Trubalski, *Samorządy zawodów zaufania publicznego na przykładzie samorządu radców prawnych. Perspektywa konstytucyjnoprawna*, s. 223–238.

⁶⁹ R. Soder, *The Rhetoric of Teacher Professionalization*.

4. Specyfika zawodu nauczyciela

Analityczne spojrzenie na zawód nauczycielski uświadamia jego złożoność ontyczną i skomplikowanie aksjologiczne. Zawód nauczyciela od innych zawodów z pewnością odróżnia to, że jest to zawód, jak słusznie dowodzi Henryka Kwiatkowska, który „nie jest łatwy do określania, do zdefiniowania, do wyznaczenia granic jego możliwości oddziaływania”⁷⁰ i „nie realizuje się poprzez odtwarzanie minionego doświadczenia, nawet gdyby było ono najlepsze, lecz poprzez tworzenie często «w biegu» zasad teoretycznych działania i reguł wykonawczych tego działania”⁷¹. Trudno natomiast zgodzić się z trzecim wyróżnikiem zawodu nauczyciela, na który wskazuje Kwiatkowska, a mianowicie z tym, że jest to zawód w swoim wykonawstwie „na wskroś indywidualny”⁷².

Kierunek prowadzonych niżej dociekań wytyczają zaproponowane przeze mnie wcześniej ustalenia terminologiczne odnoszące się do nauczyciela i zawodu nauczyciela. W centrum przedstawianych analiz umieszczam rozumienie zawodu nauczycielskiego jako profesji. Dokonując namysłu nad specyfiką tego zawodu, proponuję jego konstytutywne *differentia specifica*. Uważam, że myśląc o wyróżnikach zawodu nauczyciela, należy wziąć pod uwagę, że jest to zawód:

- 1) o doniosłym znaczeniu społecznym,
- 2) związany z wysokimi oczekiwaniami społecznymi,
- 3) z natury twórczy, o wysokim stopniu samodzielności, autonomii i odpowiedzialności,
- 4) wymagający profesjonalistów ukierunkowanych na ciągły rozwój zawodowy i wzajemne uczenie się,
- 5) współzależny z najwyższymi standardami etycznymi.

4.1. Zawód o doniosłym znaczeniu społecznym

Zawód nauczyciela jest zawodem szczególnym, który cechuje się silnym, doniosłym znaczeniem w życiu społecznym. Kojarzony jest z misją społeczną, powołaniem, poczuciem etosu, z powinnościami i zobowiązaniami. Sytuuje się on wśród niewielu zawodów, które tak ściśle związane są z człowiekiem, jego aspiracjami, emocjami, sytuacją życiową i życiem osobistym.

O społecznym znaczeniu zawodu nauczyciela świadczy fakt, że nauczycielom powierza się to, co najcenniejsze z perspektywy indywidualnej i społecznej – kształcenie i wychowanie młodych pokoleń, oraz to, co ważne z perspektywy globalnej – kształtowanie przyszłości społeczeństw i świata poprzez rozwój edukacji. Traktowanie przyszłości w kategoriach nieprzewidywalnych zmienia perspektywę, z której patrzymy na edukację. Odtwarzanie istniejącego porządku

⁷⁰ H. Kwiatkowska, *Nauczyciel – zawód „niemożliwy”, ale nieunikniony*, s. 68.

⁷¹ Ibidem.

⁷² Ibidem.

nie jest już centralnym zadaniem edukacji – staje się nim przygotowanie na spotkanie z niewiadomą.

Coraz większa złożoność otaczającego nas świata, jak wizja globalizacji i planetarnego obywatelstwa w połączeniu z niepewnością sprawiają, iż zawodowi nauczyciela przypisuje się silne społeczne znaczenie, a jego odpowiedzialność przybiera głębszy wymiar. Toczące się na naszych oczach zmiany zdają się czynić jeszcze bardziej oczywistą odpowiedzialność historyczną nauczyciela, która oznacza współodpowiadanie za losy świata z racji aksjologicznych, z racji mocy własnych wyborów i czynów, mimo ograniczonego poznania, zwłaszcza zdarzeń przyszłych.

Społeczne znaczenie pracy nauczycieli nie budzi żadnych wątpliwości, choć nie zawsze jest to silnie podkreślane w dyskursie publicznym. Praca nauczycieli jest pracą niezwykle ważną społecznie, ponieważ jej jakość rzutuje na wszystkie dziedziny życia społecznego. Zasadnicze zadanie nauczyciela, jakim jest wspieranie ucznia w jego wszechstronnym rozwoju osobistym, nie może być oddane w ręce niewykwalifikowanych nauczycieli, nieposiadających społecznej i moralnej świadomości realizowanych obowiązków. Społeczne znaczenie nauczyciela wynika z wpływu, jaki może on swoimi działaniami wywierać na życie innych ludzi i ze społecznych oczekiwań wobec przedstawicieli zawodu nauczycielskiego. Pola odpowiedzialności nauczyciela – za co i przed kim odpowiada nauczyciel – decydują o znaczeniu przestrzegania zasad etyki zawodowej w pracy nauczyciela i stanowią podstawę stawiania mu szczególnych wymagań etycznych.

O znaczeniu społecznym, jakie jest przypisywane zawodowi nauczyciela, świadczy fakt, że zawód ten, jak wskazałam wcześniej, jest zawodem, który ma wiele wspólnego z zawodem zaufania publicznego. W Polsce ustawa z 26 stycznia 1982 roku, regulująca prawa i obowiązki nauczycieli, Karta nauczyciela, sytuuje zawód nauczyciela relatywnie wysoko poprzez uwypuklenie rangi tego zawodu ze względu na doniosłą rolę oświaty i wychowania w naszym kraju⁷³. W preambule do tej ustawy czytamy: „Mając na względzie doniosłą rolę oświaty i wychowania w Rzeczypospolitej Polskiej, pragnąc dać wyraz szczególnej randze społecznej zawodu nauczyciela zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami, otwierając niniejszą ustawą drogę do dalszych uregulowań prawnych systemu edukacji narodowej, stanowi się, co następuje”. Warto nadmienić, że niestety nad ustawą tą ciąży

⁷³ Karta nauczyciela wpisuje się w sięgającą jeszcze lat przedwojennych tradycję stanowienia przepisów określających status zawodowy nauczycieli w postaci odrębnej regulacji ustawowej. Pierwszą pragmatyką służbową nauczycieli była Ustawa z 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli. Obowiązywała ona do roku 1956, kiedy to została zastąpiona przez Ustawę z 25 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli. Następną tego rodzaju regulacją prawną była Ustawa z 27 kwietnia 1972 r., zwana Kartą praw i obowiązków nauczyciela (obejmowała ona swoim zakresem także nauczycieli akademickich). Warto zaznaczyć, że po raz pierwszy właśnie dla podkreślenia szczególnego znaczenia pracy nauczyciela i służbowej pragmatyki nauczycielskiej została ona nazwana „Kartą”, zob. J.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela...*, op.cit., s. 103.

fatum uchwalenia jej na początku stanu wojennego w 1982 roku, czyli w najciemniejszych mrokach poprzedniego systemu politycznego. Nauczycielskie związki zawodowe przez prawie trzy dekady oponowały przeciwko uchyleniu tej ustawy, a teraz obraca się to przeciw nim samym. Ostatnim, ale też znamionym przykładem, jeszcze sprzed ograniczeń wynikających z pandemii COVID-19, jest spór z końca 2019 roku. Media tak relacjonowały jego kwintesencję:

Przeciwko pomysłom likwidacji Karty stanowczo protestuje ZNP, który zwraca uwagę, że ustawa mocno zmieniła się na przestrzeni lat. – Dzisiejszą Kartę, od tej uchwalonej w 1982 r., dzielą lata świetlne – w ciągu 30 lat dokument był zmieniany ponad 60 razy. Najważniejsze przepisy oraz – co istotne – duch tej ustawy pozostały jednak niezmienione – to przekonanie o konieczności zapewnienia dzieciom bezpłatnej⁷⁴, świadczonej na wysokim poziomie oświaty przez stabilnych zawodowo nauczycieli – podkreślają związkowcy. Tłumaczą, że ustawa określa jednoznacznie czas pracy, w tym pensum dydaktyczne. Dała prawo do dodatków (stażowego, za pracę na wsi), prawo do funduszu zdrowotnego i socjalnego oraz nagród⁷⁵. Ich zdaniem, KN wprowadzała w szkołach rewolucję, jeśli chodzi o metody nauczania i warunki nauki dzieci. Karta nakładała na państwo m.in. obowiązek zapewnienia wiejskim szkołom wykwalifikowanych nauczycieli. [...]. Karta nauczyciela zagwarantowała każdemu nauczycielowi prawo do „swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne” oraz określiła sposób doskonalenia i kształcenia nauczycieli – tłumaczą związkowcy. Nałożyła [też] na dyrekcje szkół oraz organy nadzorujące konieczność zapewnienia nauczycielom i uczniom odpowiednich warunków do pracy i nauki – podkreślają⁷⁶.

Wieloletni upór przy utrzymywaniu często iluzorycznych, tzw. przywilejów socjalnych wytworzył wokół zawodu nauczyciela wiele nieporozumień i często błędnych opinii na jego temat – w ujęciu stereotypowym mówi się, że nauczycielom nie chce się pracować, tylko trwają przy przestarzałych uprawnieniach⁷⁷. Już nawet w Dniu Edukacji Narodowej media mniej czasu poświęcają temu świętu, przechodząc jakby nad nauczycielem szybko od porządku świątecznego do porządku codziennego.

⁷⁴ Nieporozumieniem jest przypisywanie tej cechy Kartie nauczyciela – bezpłatne nauczanie w Polsce gwarantuje Konstytucja RP.

⁷⁵ Po prawdzie to wiele z tych uprawnień gwarantuje każdemu pracownikowi w Polsce Ustawa z 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (dalej Kodeks pracy).

⁷⁶ <https://www.prawo.pl/oswiata/karta-nauczyciela-a-wielokrotne-nowelizacje,496704.html> [dostęp: 20.10.2020].

⁷⁷ Mało przyjazny obraz polskiego nauczyciela, jaki bywa rozpowszechniany w mediach, niekorzystne opinie i oceny dotyczące pracy, wiedzy, czy umiejętności nauczyciela mają swoje konsekwencje dla jego pracy pedagogicznej, gdyż często prowadzą do powstania niewłaściwych i krzywdzących uogólnień, a wraz z tym do osłabienia autorytetu nauczyciela w szkole. Warto jednak zaznaczyć, że z punktu widzenia mediów obraz dobrze pracującego nauczyciela nie jest godny należytej uwagi. Prasa, radio i telewizja interesują się nauczycielem najczęściej wówczas, gdy mogą omawiać przypadek, w którym popełnił on jakiś błąd.

Problematyką nauczyciela oraz wartościowaniem społecznym tego zawodu, jak pokazują w publikacji *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* zajmowali się między innymi Zbigniew Zaborowski, Alicja Kotusiewicz, Henryka Kwiatkowska, Halina Rotkiewicz, Joanna Rutkowiak⁷⁸. Autorzy Ci zwracali uwagę na etos zawodowy nauczyciela w opinii społecznej, wskazując na przemiany tego etosu. Współcześnie niezwykle ważne badania nad społecznym znaczeniem zawodu nauczyciela i jego etosem prowadzi Wanda Dróżka. Na uwagę zasługuje wiele publikacji autorki, w tym jej najnowsza książka pt.: *Ewolucja etosu i roli społecznej nauczyciela na kanwie pamiętników i autobiografii nauczycieli z lat 1992-1993, 2002-2004 i 2014-2016*. Książka ukazuje przemiany dotyczące zawodu nauczyciela i grupy zawodowej, jaką stanowią nauczyciele, pod wpływem toczących się w Polsce zmian w oświacie, u podłoża których leżą zmiany o charakterze społeczno-kulturowym, politycznym, gospodarczym, ekonomicznym, oraz rozległość i głębię kulturowo-cywilizacyjnego przejścia, jakie stało się udziałem polskich nauczycieli ostatnich blisko trzydziestu lat⁷⁹. Autorka przybliży skalę tych przemian, poczynając od przełomu ustrojowego zapoczątkowanego w roku 1989 po czasy nam współczesne. W tym celu sięgnęła do własnych publikacji powstałych na kanwie pamiętników i autobiografii nauczycieli w kolejnych trzech zrealizowanych przez nią edycjach badań w latach: 1992–1993, 2002–2004 oraz 2014–2016. Niezwykle ciekawe są wyniki odnoszące się do obrazu przemian zawodu nauczyciela. W obrazie tym pojawiają się sprzeczności i napięcia, jakie występują między chociażby romantyczną wizją zawodu nauczyciela, ugruntowaną silnie w tradycji polskiej inteligencji, a pragmatyczną wizją nowej epoki, jaka zapoczątkowana została po zmianie ustroju i reformie edukacji z 1999 roku, czy też między deklarowanymi ocenami zmiany i własnych możliwości porażenia sobie w niej, a działaniami rzeczywiście podejmowanymi przez nauczycieli w sytuacji transformacji systemu edukacji. Wyniki te pokazują wpisujące się w pracę nauczycieli napięcia: „między romantyzmem a pragmatyzmem”, „od pewności ku refleksyjności”, „między tradycją a ponowoczesnością”, „od kałamarza do internetu”, „od etosu do zawodu”, „od nauczyciela zależnego do współzależnego”.

Z pewnością silną stroną prowadzonych obecnie badań nad nauczycielem i szkołą jest zauważenie czegoś, co znane było od dawna w dyskursie pedagogicznym, a często ignorowane było w praktyce: nauczyciele odgrywają zasadniczą rolę w procesie edukacyjnym, któremu podlegają uczniowie i to od nauczycieli uzależnione są osiągnięcia edukacyjne uczniów i powodzenie reform edukacyjnych⁸⁰. Nauczyciele uczący na różnych poziomach edukacji i w szkołach różnego typu są nieodzowną siłą napędową rozwoju jednostek i społeczeństw. Nauczycy-

⁷⁸ J.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela...*, op.cit., s. 105.

⁷⁹ W. Dróżka, *Ewolucja etosu i roli społecznej nauczyciela na kanwie pamiętników i autobiografii nauczycieli z lat 1992–1993, 2002–2004 i 2014–2016*, s. 11.

⁸⁰ L. Darling-Hammond, *Teacher education around the world: What can we learn from international practice?*, s. 291–309.

ciele z jednej strony odgrywają kluczową rolę w przygotowaniu swoich uczniów do życia, nauki i pracy, z drugiej zaś spełniają rolę strategiczną w funkcjonowaniu i efektywności systemu edukacji⁸¹, w generowaniu zmian i ich wdrażaniu⁸². W wielu światowych raportach edukacyjnych podkreśla się, że jakość szkoły i wyniki edukacyjne uczniów w dużej mierze zależą od jakości pracy nauczyciela, a z kolei jakość tej pracy uzależniona jest od jakości jego edukacji⁸³. W Agendzie 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju, przyjętej 25 września 2015 roku przez Zgromadzenie Ogólne ONZ, w planie działań na rzecz ludzi, naszej planety i dobrobytu wskazuje się, że wysoka jakość edukacji stanowi podstawę polepszenia życia ludzi i zrównoważonego rozwoju. W świecie, w którym dokonano znacznego postępu w zwiększaniu dostępu do edukacji na wszystkich poziomach edukacyjnych oraz w zwiększeniu liczby uczących się dziewcząt i kobiet, wciąż należy podejmować działania, by poprawić powszechny dostęp do edukacji, znaleźć innowacyjne rozwiązania największych problemów współczesnego świata, podnieść jakość edukacji poprzez podniesienie jakości edukacji nauczycieli, poprawę warunków nauczania i uczenia się w szkołach. Wysoce wykwalifikowana kadra pedagogiczna odgrywa ogromną rolę w sprzyjaniu inkluzji społecznej i upowszechnianiu edukacji dla wszystkich.

Zawód nauczyciela z wpisanymi w realizację przypisanych mu zadań obowiązkami, powinnościami i zobowiązaniami nabiera szczególnego znaczenia zwłaszcza w czasach trudnych, w czasach kryzysu, z jakimi musimy mierzyć się obecnie, poczynając od wprowadzonej w 2015 roku w życie kolejnej już reformy systemu oświaty, strajku nauczycieli w 2019 roku w publicznych jednostkach systemu oświaty⁸⁴, przez kumulację roczników w szkołach, aż po trwającą od marca 2020 roku pandemię COVID-19 – która nie wiemy przecież, jak długo potrwa i co po sobie pozostawi. Trudny czas, z jakim się obecnie mierzymy w wysokim stopniu pokazuje dobre strony szkoły i osób w niej pracujących, wagę i istotę pracy nauczyciela, ale obnaża także słabości szkoły i każe przyrzeć

⁸¹ Cz. Banach, *Nauczyciel...*, op.cit., s. 548.

⁸² Council of the European Union, *Council conclusions on European teachers and trainers for the future. Annex.*

⁸³ Zob. szerzej na ten temat: J. Madalińska-Michalak, *Filary pracy a kompetencje nauczyciela*, s. 29–56.

⁸⁴ Akcja strajkowa nauczycieli została rozpoczęta 8 kwietnia 2019 r. Została ona zawieszona 27 kwietnia 2019 r. do września tego roku. U jej podstaw tkwiło skłonienie rządu Mateusza Morawieckiego do wprowadzenia zmian w wynagrodzeniach nauczycieli oraz wyrażenie dezaprobaty wobec zmian w oświacie wprowadzonych po 2015 r. i koordynowanych przez Minister Edukacji Narodowej Annę Zalewską. Strajki nauczycieli zostały zorganizowane przez Związek Nauczycielstwa Polskiego i Wolny Związek Zawodowy „Solidarność – Oświata”. Strajk ten jest uznawany za największy w historii polskiej oświaty od 1993 r. Został on poparty przez różne gremia, w tym przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, które 12 kwietnia 2019 r. podjęło uchwałę w sprawie wsparcia protestu i strajku nauczycieli. PTP wyraziło szersze i głębsze wsparcie dla tysięcy polskich nauczycieli, którzy w akcji desperacji – poprzez strajk – postanowili upomnieć się o godne życie, w tym materialne, swoje i swoich rodzin, o szacunek ze strony polityków, o należne miejsce w przestrzeni publicznej.

się temu, w jakim stopniu nauczyciele są w stanie odpowiednio rozpoznać samą sytuację swojego działania, w jakim stopniu dysponują podstawowym zrozumieniem/rozpoznaniem istoty tego, „co dobre i słuszne”⁸⁵, jak kształtuje się ich świadomość odgrywanej przez nich roli społeczno-zawodowej, jakie znaczenie przypisują swojej pracy i jakie są ich umiejętności przewyższania nadzwyczajnych trudności oraz zagrożeń, stawiania czoła nieoczekiwanym i często dramatycznym, a także tragicznym okolicznościom.

4.2. Zawód związany z wysokimi oczekiwaniami społecznymi

Należy zauważyć, że myśląc o oczekiwaniach, które są kierowane wobec nauczyciela, zwracamy się w stronę niezwykle ważnej i bogatej tematycznie problematyki, jaką wyznaczają normy i oceny uznawane za obowiązujące w danej społeczności i związane z realizacją zadań składających się na pracę przedstawicieli tego zawodu. W polu rozważań dominują kwestie związane z edukacją, uwarunkowaniami pracy oraz cechami osobowościowymi, wartościami, postawami, umiejętnościami i zachowaniami nauczycieli, które wynikają ze swoistości naszych czasów i naszej rzeczywistości.

Zapewne niektórym Czytelnikom nauczyciel kojarzy się z osobą ważną, znaczącą, ze wzorem osobowym, współtwórcą biografii ucznia, mistrzem potrafiącym twórczo odgrywać swoją rolę, wspierać rozwój ucznia, być nie jest tylko dostarczycielem wiedzy, ale też facylitorem, osobą potrafiącą wskazać sposoby modyfikowania tej wiedzy oraz refleksyjnego odnoszenia się do zdobytych wiadomości, do siebie i otaczającego świata. Niektórym nauczyciel kojarzy się także z doskonale przygotowanym do swojej pracy profesjonalistą. Chcielibyśmy, aby takich nauczycieli było w systemie edukacji w Polsce jak najwięcej, aby byli oni **pedagogami** z prawdziwego zdarzenia. Pedagogiem jest ktoś, jak pisze Zbigniew Kwieciński,

kto prowadzi człowieka do pełni rozwoju, kto przewodzi wśród zawilości ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, kto umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się biernym tworem dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz by był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności społeczeństwa⁸⁶.

Od nauczycieli jako przedstawicieli zawodu wymagającego zaangażowania, troski i odpowiedzialności oczekuje się, że będą dbać o swój rozwój osobowy⁸⁷ i zawodowy, bo przecież nikt za nauczyciela nie będzie się rozwijał⁸⁸, a bez ciągłego rozwoju nauczyciela trudno mówić o tym, że będzie on w stanie sprostać wciąż nowym wyzwaniom. Tak określonym oczekiwaniom towarzyszy wymóg

⁸⁵ Zob. H-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, s. 136.

⁸⁶ Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, s. 15–52.

⁸⁷ Zob. Karta nauczyciela.

⁸⁸ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, s. 18.

proaktywnego podejścia do profesjonalizmu zawodowego poprzez wzajemne uczenie się, współdziałanie i współpracę, aktywne współdecydowanie o swoim zawodowym świecie i zaangażowanie się w osiąganie celów moralnych swojego zawodu⁸⁹.

Wciąż wzrastające wymagania kierowane w stosunku do nauczyciela skutkują poszerzaniem się pola jego odpowiedzialności zawodowej⁹⁰. Zauważmy, że od nauczycieli – z zaznaczeniem, że bierzemy pod uwagę szerokie rozumienie odpowiedzialności nauczyciela i warunki tej odpowiedzialności⁹¹ – oczekuje się, że będą prezentować świadomość swoich obowiązków i powinności zawodowych, podejmować odpowiedzialność za powierzone im dobro i zdawać sobie sprawę z własnego dobrowolnie realizowanego postępowania (wolnego od przymusu fizycznego i moralnego). Jednocześnie będą działać w formule etosu, przywiązania do naczelnych wartości zawodowych, dążenia do bycia społecznie użytecznym i dbałości o samokształcenie⁹².

Z pewnością od nauczycieli wymaga się pełnego zrozumienia tego, czego uczą, kogo uczą i jak uczą, oraz tego, jak ich praca rzutuje na rozwój i uczenie się uczniów. Zgodnie chociażby z podstawą programową dla szkoły podstawowej:

[...] zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju. Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia⁹³.

Od strony prawnej od nauczycieli oczekuje się, aby poprzez swoją pracę:

- wprowadzali uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, przez wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele),
- wzmacniali poczucie tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej uczniów,
- formowali u uczniów poczucie godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób,

⁸⁹ Ibidem, s. 31–35.

⁹⁰ J.M. Michalak, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*; J.M. Michalak, *Odpowiedzialność nauczyciela*, s. 791.

⁹¹ Ibidem, s. 781–783.

⁹² Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, op.cit., s. 21 i nast.

⁹³ Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

- rozwijali takie kompetencje, jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość,
- rozwijali umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania,
- ukazywali wartość wiedzy jako podstawy rozwoju umiejętności,
- rozbudzali ciekawość poznawczą uczniów oraz ich motywację do nauki,
- wyposażali uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowali takie ich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat,
- wspierali uczniów w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji,
- dbali o wszechstronny rozwój osobowy uczniów przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie ich naturalnej ciekawości poznawczej,
- kształtowali postawę otwartej wobec świata i innych ludzi aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość,
- zachęcali do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy,
- ukierunkowywali uczniów ku wartościom.

Nauczyciele pracujący we współczesnej szkole muszą sprostać wyzwaniom, które się pojawiły w wyniku rozwoju nowych technologii komunikacyjnych, komputeryzacji, cyfryzacji, ale też przeładowania informacjami. Od nauczycieli oczekuje się, by pomagali uczniom w stawianiu się świadomymi konsumentami usług internetowych i świadomie korzystali z mediów elektronicznych, by podejmowali świadome wybory i unikali szkodliwych zachowań.

Zauważmy jednak, że od nauczyciela oczekujemy znacznie więcej niż to, co jest chociażby zapisane w opisie jego stanowiska pracy, a oczekiwania wobec nauczycieli są wysokie i rosną każdego dnia. Oczekujemy, że będą oni pełni pasji i zrozumienia, że będą oddani swojej pracy, przez cały okres swojej pracy zawodowej zaangażowani i troskliwi. A zatem, że będą dbać o uczniów, w tym o samych siebie, że uczynią uczenie się i rozwój zasadniczymi wartościami i będą zachęcać uczniów do zaangażowania i podejmowania odpowiedzialności za własny rozwój. W literaturze pedagogicznej wręcz podkreśla się, że mimo iż nauczyciele różnią się od siebie, niewątpliwie w zawodzie nauczyciela jest coś – jak trafnie podkreśla Bogusław Śliwerski – co ich łączy, a mianowicie „zadanie (misja) kształcenia i wychowywania innych, jakkolwiek by tych pojęć nie definiować”⁹⁴. Stąd też od nauczycieli jako przedstawicieli tej profesji oczekujemy posiadania wysokich kwalifikacji w celu wykonywania swoich zadań, ciągłego nabywania wiedzy specjalistycznej i rozwijania potrzebnych kompetencji, a nade wszystko reprezentowania odpowiedniego poziomu etycznego⁹⁵. Od nauczycieli oczekujemy także, by pełniąc w społeczeństwie „jedną z ról najszlachetniejszych i brzemiennych w skutki społeczne ról

⁹⁴ B. Śliwerski, *O wymiarności pracy nauczyciela*, s. 31.

⁹⁵ Zob. J.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela...*, op.cit., s. 103 i nast.

i misji”⁹⁶, potrafili radzić sobie z wpisującymi się w tę rolę sprzecznościami, biorąc pod uwagę fakt, że rola nauczyciela jest z istoty rzeczy konfliktogenna, co wynika chociażby z faktu, że podlega presji różnorodnych norm i oczekiwań⁹⁷.

Zakładamy, że nauczyciel powinien nie tylko **zajmować** się realizacją lekcji, ale także – a nawet przede wszystkim – **przejmować** się sobą, swoją pracą, której zasadniczym podmiotem oddziaływań jest drugi człowiek, a w centrum stoi dobro tego człowieka. Ważne są tu nie tylko wykonywane przez nauczyciela działania, lecz także jego szczególna **postawa**, związana zarówno z poczuwaniem się do odpowiedzialności, z jej podejmowaniem, jak i z kierowaniem się leżącą u podstaw tej odpowiedzialności etyką troski⁹⁸. Ale jest jeszcze coś więcej. Oczekujemy, że nauczyciele będą osobami znaczącymi w życiu uczniów, że będą dla nich wzorem i przykładem⁹⁹. I wreszcie to, czego każdy z nas i wszyscy wspólnie jako społeczeństwo oczekujemy od nauczycieli – że będziemy mogli im zaufać. Powszechnie uważa się, że nauczyciel to coś więcej niż urzędnik, a istota jego pracy jest nieodłącznie związana z etycznym wymiarem jego profesji¹⁰⁰.

4.3. Zawód z natury twórczy, o wysokim stopniu samodzielności i odpowiedzialności

W rozważaniach nad zawodem nauczyciela zawsze doceniano jego specyfikę, wykazując, że jest to zawód z natury twórczy, o wysokim stopniu samodzielności i odpowiedzialności¹⁰¹. Jest to zawód, który wymaga osób potrafiących **twórczo** podchodzić do siebie, do zadań, jakie przyszło im realizować i pojawiających się wyzwań. Nauczyciel, jak silnie to podkreśla H. Kwiatkowska w swoich rozlicznych pracach dotyczących nauczyciela,

nie jest „technikiem” skutecznie stosującym wyuczone metody i środki. Jest on indywidualnością, świadomie posługującą się własnym zasobem intelektualnym, sprawnościowym i uczuciowym w celu zindywidualizowanego rozwiązywania problemów pedagogicznych¹⁰².

⁹⁶ Cz. Banach, *Nauczyciel...*, op.cit., s. 553.

⁹⁷ Zob. K. Konarzewski, *Nauczyciel*, s. 152 i nast.; K. Rubacha, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, s. 101 i nast.

⁹⁸ Zob. J. Madalińska-Michalak, *Troska o siebie a rozwój zawodowy nauczyciela*.

⁹⁹ Warto prowadzić badania nad istnieniem nauczyciela w indywidualnej świadomości, ale także w ujęciu historycznym. W wielu wspomnieniach i pamiętnikach pojawiają się postacie nauczycieli – czasem tych, których autorzy kiedyś w życiu spotkali, rzadziej tych, którzy byli jednocześnie rodzicami wspominających. Ciekawe, jaki odsetek nauczycieli „zapadał” w pamięci Polaków, co o tym decydowało i jak zostało zarejestrowane. Chcielibyśmy, aby nauczyciele odczuwali między sobą silną więź psychiczną mającą swoje źródło w tradycji, a powstałą na gruncie akceptowanych wartości, wśród których przynależność do zawodu nauczyciela zawsze kojarzyła się z byciem wybranym, by służyć innym.

¹⁰⁰ D. Zając, *Etyczność pracy zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczne*.

¹⁰¹ Zob. Cz. Banach, *Nauczyciel...*, op.cit., s. 552.

¹⁰² H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, op.cit., s. 55.

Badania nad zawodem nauczyciela dowodzą, że jego elementarną jednostką strukturalną są specyficzne dla niego czynności pracy. Jednak jego wyróżnikiem jest dominacja w strukturze pracy nauczyciela „czynności złożonych, niestandardowych, nieprzewidywalnych, często na wskroś indywidualnych o charakterze intelektualnym i komunikacyjnym”¹⁰³. W zawodzie nauczyciela rzadko mamy do czynienia z czynnościami prostymi, powtarzalnymi, dookreślonymi, niemal algorytmicznymi. Zawód nauczyciela nie jest zatem zawodem technicznym, a sam proces wychowania oraz kształcenia „nie może przypominać obsługi taśmy montażowej z zaprogramowanymi czynnościami, w których można dojść do mistrzostwa w szybkości, sprawności, niezawodności i nieomyślności”¹⁰⁴.

Jest to zawód, w którym ważny jest aktywny stosunek nauczyciela do świata i życia, ważna jest potrzeba poznawania, dokonywania zmian, świadomego współtworzenia świata edukacji poprzez ustosunkowanie się do świata wartości związanego z nauczaniem i wychowaniem, rozumieniem sensu i istoty pracy nauczyciela – jest to niezbędne, by działać w sposób wartościowy, poszukiwać własnych sposobów pracy i bycia oraz dotrzymywać wierności wartościom, które tworzą ważną dla nauczyciela przestrzeń aksjologiczną i komunikacyjną¹⁰⁵. W zawodzie tym niezwykle ważną rolę odgrywa rozwój zawodowy opierający się na „adaptacji twórczej” – czyli na dostosowaniu wewnętrznej organizacji osobowości do rzeczywistości oczekiwanej – którą ujmuje się w kategoriach osobistych zadań¹⁰⁶. W owym rozwoju wyrazem indywidualności i samorealizacji jest twórczość codzienna nauczyciela, kreatywność, które przejawiają się w potrzebie tworzenia tego, co nowe i wartościowe.

Już w roku 1931 Józef Mirski, który stworzył zręby polskiej pedeutologii, podczas Kongresu Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Nicei, przedstawiając *Projekt nauki o nauczycielu, czyli pedeutologii*¹⁰⁷, wskazał na potrzebę zajęcia się naturą działania pedagogicznego jako swoistej podstawy dla kształcenia nauczycieli. Budując naukowe podstawy wiedzy o nauczycielu, Mirski poddał analizie naturę pracy nauczyciela i jego działań pedagogicznych. Według Mirskiego nie można sprowadzać istoty działania pedagogicznego do „działań praktycznych” nauczyciela, a wraz z tym do pracy wykonywanej wedle zasady technicznej. To, co wyróżnia zawód nauczyciela, to „działania twórcze”. Kierując się tego rodzaju założeniem, Mirski stwierdził, że kształcenie wychowawcy jest w pewnym stopniu podobne do kształcenia zawodowego. Takie obszary wymagań, jak wiedza, sprawność oraz określone właściwości psychofizyczne kandydata na nauczyciela są wymagane niemal w każdym zawodzie¹⁰⁸. Nie-

¹⁰³ H. Kwiatkowska, *Nauczyciel – zawód „niemożliwy”, ale nieunikniony*, op.cit., s. 67 i nast.

¹⁰⁴ A. Sajdak, *Profesjonalizm dydaktyczny nauczycieli. Możliwości i ograniczenia akademickiego kształcenia*, s. 125.

¹⁰⁵ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, s. 25.

¹⁰⁶ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, s. 42.

¹⁰⁷ J. Mirski, *Projekt nauki o nauczycielu...*, op.cit., s. 852.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 847.

mniej jednak na tym „kończy się ta analogia wychowania z innymi dziedzinami praktycznymi”, a zaczyna się „odrębność zadania wychowawczego, w którym tedy wychowanie przestaje być techniką, a staje się twórczością”. Uzasadniając swoje stanowisko, Mirski stwierdził, że w pracy technicznej możemy ściśle przyporządkować pewne klasy środków do pewnych klas celów, względnie wyników. Tymczasem w jakiegokolwiek pracy twórczej takie przyporządkowanie jest niemożliwe, gdyż mamy tu do czynienia ze zmiennością warunków pracy pod wpływem często nieprzewidzianych wcześniej zdarzeń. Według Mirskiego im bardziej działanie wychowawcy ma charakter twórczy, tym bardziej wzrasta znaczenie jego osobowości i „potrzeby jej kształcenia [...], a tym samym [...] potrzeby osobnych [...] badań i rozważań, czyli nauki”¹⁰⁹. Myśli Mirskiego są na wskroś nowoczesne, mimo iż upłynęło prawie dziewięćdziesiąt lat od ich sformułowania i zasadniczo kontrastują one z koncepcjami kształcenia nauczycieli na wzór kształcenia w zawodach technicznych. Takie koncepcje były aktualne jeszcze w latach siedemdziesiątych XX wieku, a w zasadzie są nadal praktykowane w toku kształcenia akademickiego, co przejawia się w wąsko pojmowanej efektywności dydaktycznej i braku należytego miejsca między innymi dla rozwijania postaw nauczycieli w zakresie wprowadzania zmian w edukacji i ich zachowań innowacyjnych¹¹⁰. Twórczy charakter pracy nauczyciela jest podkreślany w rozlicznych publikacjach z zakresu pedeutologii¹¹¹ i raportach edukacyjnych UNESCO, Klubu Rzymskiego, w dokumentach Komisji Europejskiej czy raportach narodowych komitetów ekspertów do spraw edukacji.

W koncepcjach i teoriach pedeutologicznych zawód nauczyciela jawi się, jak już pisałam, jako zawód o wysokim **stopniu samodzielności i odpowiedzialności**. Prowadząc rozważania nad kontekstem pracy nauczycieli w Polsce w ostatniej dekadzie XX wieku, nad sposobami odgrywania roli społeczno-zawodowej przez nauczycieli i nad ich edukacją, Henryka Kwiatkowska dowodzi, że autonomiczność nauczyciela powinna być traktowana jako nieodłączna cecha jego zawodu. Bycie nauczycielem i bycie osobą muszą stanowić integralną całość: „[...] jest to świadoma forma niezależnego nauczycielstwa, wyzwolonego z przepisów zewnętrznie narzuconej roli, nauczycielstwa indywidualnej odpowiedzialności, utożsamiającego się ze swoim działaniem, biorącego za nie odpowiedzialność”¹¹². Ten sposób myślenia o zawodzie nauczyciela był później rozwijany i upowszechniany przez autorkę chociażby w takich pracach, jak *Pedeutologia. Podręcznik akademicki*, czy *Tożsamość nauczycieli. Między anonią*

¹⁰⁹ Ibidem, s. 848.

¹¹⁰ B. Atroszko, *Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli*, s. 113–126.

¹¹¹ Zob. R. Schulz, *Nauczyciel jako innowator*, s. 45–70; Z. Aleksander, T. Bauman, J. Rutkowiak, *Etos nauczyciela jako zapoznana problematyka pedeutologiczna*, s. 92–98; Cz. Banach, *Nauczyciel...*, op.cit., s. 552; W. Dróżka, *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat 1989/20, 2014/15*, s. 319; W. Dróżka, *Ewolucja etosu...*, op.cit.; H. Kwiatkowska, *Etos zawodowy nauczyciela i jego przemiany*, s. 211; H. Kwiatkowska, *Nauczyciel – zawód „niemożliwy”, ale nieunikniony...*, op.cit., s. 71 i nast.; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anonią a autonomią*.

¹¹² H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, s. 75.

a autonomią. Potwierdzenie jego trafności można odnaleźć w badaniach Wandy Dróźki dotyczących etosu i roli społecznej nauczyciela, prowadzonych w trzech edycjach w latach 1992–1993, 2002–2004 i 2014–2016¹¹³. W publikacjach tych możemy także odnaleźć wątki przybliżające nas do uwypuklenia znaczenia odpowiedzialności nauczyciela, która jest przez Kwiatkowską, a także w wielu moich publikacjach, podobnie jak kategoria autonomii nauczyciela, traktowana jako niemal definicyjna cecha pojęcia nauczyciela¹¹⁴. Przyjrzyjmy się zatem, w pierwszej kolejności, jak można spojrzeć na cechę wyróżniającą zawód nauczyciela, jaką jest wspomniana autonomia. Następnie zaś zwrócimy uwagę na kategorię odpowiedzialności nauczyciela.

Nauczyciel, tak jak wykonawca każdego innego zawodu zaliczanego do profesji, realizuje swoje zadania, ale też realizuje się, w wielu wymiarach. Szczególnie w tym zawodzie trudno oddzielić osobiste doświadczenia, przekonania, predyspozycje, poglądy i akceptowaną filozofię, a także relacje społeczne itp., od sposobów wykonywania najróżniejszych obowiązków z uczniami, dla uczniów i wśród uczniów. Między cechami wyróżniającymi przedstawicieli tego zawodu nie może zabraknąć odpowiednich kompetencji i umiejętności, ale przede wszystkim kreatywności, samodzielności, niezależności, dążenia do podejmowania autonomicznych działań. Z pewnością, gdy podejmuje się problem autonomii i odpowiedzialności w zawodzie nauczyciela, to warto jest to zrobić w kontekście zarówno funkcjonującego w Polsce prawa oświatowego, jak i oczekiwanych od nauczycieli kompetencji do działań autonomicznych oraz do bycia odpowiedzialnym i podejmowania odpowiedzialności.

W artykule *Autonomia nauczyciela: uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym* wskazuję, że rzeczą zasadniczą, gdy mówimy o wyróżnikach zawodu nauczyciela, jest to, by pokazać, iż wraz z wyposażeniem nauczyciela w swobodę podejmowania decyzji w obszarach kształcenia winna wzrastać jego odpowiedzialność za własny rozwój zawodowy i rozwijanie w sobie poczucia autonomii, rozumianej za Davidem Bridgesem jako kompetencji¹¹⁵. O autonomii nauczycieli nie może decydować wyłącznie opanowanie wiedzy, zrozumienie głównych pojęć opisujących autonomię, znajomość i zrozumienie sposobów życia i działania, które nauczyciele mogliby wybrać, czy też ich refleksyjna wiedza o sobie samych oraz źródłach swego rozumienia i motywacji. Z pewnością wszystkie te rzeczy są ważne, ale najistotniejsze jest praktykowanie autonomii. W edukacji, w tym w edukacji i pracy nauczyciela, należy przejść od wiedzy o autonomii do autonomicznego działania z uwzględnieniem kontekstu społecznego, kulturowego oraz polityczno-prawnego. Należy przyjąć warunek *sine qua non*:

¹¹³ W. Dróźka, *Ewolucja etosu i roli społecznej nauczyciela...*, op.cit., s. 139–157.

¹¹⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, op.cit., s. 94; J. Madalińska-Michalak, *Autonomia nauczyciela: uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym*, s. 11–26.

¹¹⁵ D. Bridges, *Personal autonomy and practical competence: developing politically effective citizens*, s. 158 i nast.

[...] będzie bardzo trudnym, czy wręcz nierealnym przedsięwzięcie edukowania do/ dla autonomii ucznia przez nauczyciela, który sam tej autonomii nie rozumie, a tam, gdzie ma takie możliwości sam z niej nie korzysta; nauczyciela, który nie dba o nabywanie i poszerzanie swoich kompetencji do autonomii¹¹⁶.

W przywołanym artykule pokazuję wiele przykładów wziętych z polskiego prawa oświatowego, które odsłaniają obszary autonomii nauczyciela¹¹⁷. Przykłady można byłoby mnożyć. Niemniej jednak nie tylko o to chodzi. Nauczyciel, który nie rozumie autonomii, a tam, gdzie ma takie możliwości sam z niej nie korzysta (prawem ustanowiona autonomia), nauczyciel, który nie dba o nabywanie i poszerzanie swoich kompetencji do autonomii, z pewnością może wiele mówić o autonomii ucznia, o jego niezależności, o tym, by potrafił on korzystać ze swojej wolności, przestrzegając przy tym zasad współżycia społecznego, jednak może mieć poważne trudności w tworzeniu warunków sprzyjających rozwojowi autonomii ucznia. Wśród tych warunków z pewnością znajdują się te, które promują poczucie wyboru i kontroli ucznia oraz uczenia się – uczenia się, które prowadzi do rozwoju ucznia w zakresie podejmowania decyzji. Zatem to, co jest istotne w procesie edukacyjnym w szkole, gdy zależy nam na wychowaniu do autonomii, to zwrócenie uwagi na zaprojektowanie środowiska uczenia się i oferowanie doświadczeń edukacyjnych sprzyjających promowaniu i rozwojowi uczniów, którzy potrafią między innymi kierować swoją nauką, swoim rozwojem, są samodzielni w swoich wyborach i krytyczni w osądach, odpowiedzialni za zgodność swoich zachowań z przyjętymi zasadami etycznymi. Niemniej jednak warunki do osiągnięcia tego rodzaju celów edukacyjnych zależą od nauczycieli i ich kompetencji do bycia autonomicznym.

Podejmując kwestię rozwoju zawodowego nauczyciela i jego edukacji do autonomii, warto mieć na uwadze czynniki makrospołeczne, które mogą rzutować na ograniczanie bądź wyzwalanie autonomii nauczyciela, w tym na funkcjonujące prawo oświatowe, które, z założenia, reguluje życie szkoły, oraz na programy kształcenia na uczelniach przygotowujących nauczycieli do pracy w zawodzie.

Odpowiedzialność jako właściwość opisująca zawód nauczyciela nabiera charakteru orientacyjnego i jest równoznaczna ze świadomą i celową aktywnością nauczyciela, ukierunkowaną na osiągnięcie zamierzonego skutku (jakiegoś dobra). Może być ona przymiotem opisującym nauczyciela, jego cechą, kompetencją do działania odpowiedzialnego, czy wręcz może należeć do rzędu sprawności, czyli cnót. O jej treści i zakresie samodzielnie decyduje każdy nauczyciel. Tak rozumiana odpowiedzialność jest postrzegana w perspektywie zadania, które zostało powierzone nauczycielowi do zrealizowania, i jego odpowiedzi na to zadanie¹¹⁸. Różni się ona znacznie od odpowiedzialności negatywnej, odpo-

¹¹⁶ J. Madalińska-Michalak, *Autonomia nauczyciela...*, op.cit., s. 12.

¹¹⁷ Ibidem, s. 16–20.

¹¹⁸ Zob. J.M. Michalak, *Poczucie odpowiedzialności...*, op.cit.; J.M. Michalak, *Odpowiedzialność nauczyciela*, op.cit.; S. Kowal, *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*.

wiedzialności restrykcyjnej, która zakłada, iż z odpowiedzialnością nauczyciela mamy do czynienia wówczas, gdy ten nie wypełnia swoich powinności, mówiąc inaczej – nie przestrzega obowiązujących go norm i wartości. Co z kolei prowadzi do sytuacji pociągania nauczyciela do odpowiedzialności i ponoszenia przez niego konsekwencji własnego działania.

Odpowiedzialność będąca wyróżnikiem zawodu nauczyciela wskazuje zatem, iż można ją precyzować jako wartość tkwiącą w konkretnych postawach i zachowaniach nauczycieli. Związana jest z podejmowaniem odpowiedzialności za powierzone nauczycielowi dobro i z przyjętym zobowiązaniem, wynikającym zarówno z podpisanej umowy o pracę, jak i z pozytywnego obowiązku mocy sprawczej. Zobowiązanie to niesie ze sobą konieczność rzetelnej realizacji zadań związanych ze stanowiskiem powierzonym nauczycielowi oraz z podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, mówi o wspieraniu każdego ucznia w jego rozwoju oraz o dążeniu do pełni własnego rozwoju osobowego.

Podstawą odpowiedzialnych zachowań nauczycielskich jest świadomość zawodowa i dbałość o nienaruszanie prawnych regulacji obowiązujących w ramach wykonywanego zawodu. Świadomość obowiązków i powinności zawodowych nauczyciela wraz z gotowością odpowiadania za skutki swego postępowania rzutują na postawy nauczyciela wobec pełnionej roli społecznej, co często przejawia się w jego preferencjach dotyczących powinności i obowiązków zawodowych oraz instancji, wobec której czuje się odpowiedzialny, jak też uwidacznia się w cechach osobowościowych przypisywanych przezeń odpowiedzialnemu nauczycielowi. Wobec tego, tak interpretowana odpowiedzialność nauczyciela jest współoznaczana przez zespół następujących cech:

- 1) świadomość obowiązków i powinności zawodowych; podejmowanie odpowiedzialności za powierzone dobro,
- 2) zdawanie sobie sprawy z własnego dobrowolnie realizowanego postępowania (wolnego od przymusu fizycznego i moralnego), kierowanego dbałością o przestrzeganie praw funkcjonujących w zawodzie nauczycielskim oraz zdawanie sobie sprawy z następstw tego postępowania,
- 3) ponoszenie pozytywnych i negatywnych skutków swojego postępowania.

Najogólniej można powiedzieć, iż w praktyce społecznej wykonywanie różnych zawodów polega na wypełnianiu określonych zadań zewnętrznych (przedmiotowych), co najczęściej wiąże się z aspektem formalnym odpowiedzialności (ponoszenie odpowiedzialności za coś lub kogoś) i wskazuje na bycie odpowiadającym (w sensie reaktywnym), podczas gdy w przypadku nauczyciela na specjalną uwagę zasługuje jego aktywność przejawiająca się w procesie odkrywania odpowiedzialności, jej poszukiwania i jednocześnie realizowania (bycie odpowiedzialnym). Granice odpowiedzialności nauczyciela wskazują na zakres tej odpowiedzialności i w rzeczywistości wyznaczają granice świata, w którym jest obecny nauczyciel, oraz granice identyfikacji z tym, za co czuje się on odpowiedzialny (poczucie wspólnoty z przedmiotem odpowiedzialności). Stąd, każdy nauczyciel powinien w odpowiedzi na pytanie o to, za co czuje się odpowiedzialny,

wziąć pod uwagę zarówno wymogi prawa zakreślające owe granice, jak i w dużej mierze swoje upodobanie (predylekcję) do wykonywania zawodu nauczyciela, odzwierciedlające się zarówno w motywacji jego wyboru, jak i w trwaniu przy nim, będącym świadectwem dojrzałości nauczyciela do podejmowania odpowiedzialności i bycia odpowiedzialnym nauczycielem.

4.4. Zawód wymagający profesjonalistów ukierunkowanych na ciągły rozwój zawodowy

Słownik języka polskiego wskazuje, o czym już wcześniej wspominałam, że „profesjonalista” to słowo pochodzące od słowa „profesja”, które jest stosowane na określenie czegoś, co nie jest wykonywane po amatorsku, lecz w formie stałego, fachowo realizowanego zajęcia zarobkowego. Słowo „profesjonalista” wskazuje nie tylko na sam fakt wykonywania jakiegoś zawodu, ale też na fachowość. Profesjonalistom przypisuje się szczególną rolę społeczną. O jej wadze świadczą kierowane w stosunku do nich wymagania i oczekiwania społeczne. Od profesjonalistów wymaga się długiego i intensywnego przygotowania zawodowego i ciągłego rozwoju. Podobnie rzecz się ma w zawodzie nauczyciela, który powinien mieć „mocne” akademickie podstawy, wymagające profesjonalnego przygotowania, dysponowania wyspecjalizowaną wiedzą oraz wysokich kompetencji, nabywanych i rozwijanych w toku specjalistycznych studiów czy intensywnych form szkoleniowych o charakterze doszkalającym lub doskonalącym.

Przyjmując, że rozwój zawodowy nauczyciela ma charakter procesualny, coraz częściej w badaniach nad nauczycielem naukowcy opowiadają się za odrzuceniem sformułowania „pełne przygotowanie do pracy w zawodzie nauczyciela” i przytaczają wiele argumentów przemawiających za tym, że nauczyciel to osoba nieustannie rozwijająca się. Stąd w badaniach nad rozwojem zawodowym nauczycieli zakłada się, że nauczyciel nie staje się profesjonalistą w jakimś skończonym procesie kształcenia, doksztalcania czy doskonalenia zawodowego i że wyróżnikiem nauczycielskiej profesji jest **proces** „stawania się” nauczycielem. Według Richarda I. Arendsa „stawanie się nauczycielem” jest procesem ustawicznym i permanentnym, kontynuowanym w trakcie praktyki zawodowej poprzez mierzenie się z problemami i zmianami¹¹⁹. Robert Kwaśnica pisze:

O pełnym przygotowaniu zawodowym można sensownie mówić w przypadku takich zawodów, które polegają na wykonywaniu zadań względnie powtarzalnych i przewidywalnych, a przy tym wymagają kompetencji technicznych. W przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej. [...] kompetencje, których ona wymaga, są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany¹²⁰.

¹¹⁹ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 36.

¹²⁰ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia...*, op.cit., s. 12.

Christopher Day, autor książki *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*¹²¹, pokazuje, że należy spojrzeć na nauczyciela jako na osobę, człowieka z jego problemami i sukcesami życia osobistego i zawodowego, osobę, która stawia czoła codzienności i stara się wypełniać swoją rolę zawodową w określonych warunkach. Od nauczyciela Day oczekuje rozmiłowania w służbie dzieciom i młodzieży oraz zaangażowania zawodowego. Zwraca on uwagę na fundamentalne dla rozumienia istoty rozwoju zawodowego kwestie, w świetle których:

- trwający przez całą karierę rozwój zawodowy nauczyciela jest konieczny, by dotrzymać kroku zmianom oraz uaktualniać własną wiedzę, rozwijać umiejętności i wizję tego, czym jest dobre nauczanie,
- nauczyciele uczą się w sposób naturalny w trakcie swojej pracy, lecz uczenie się wyłącznie na podstawie pozyskiwanego doświadczenia może ostatecznie ograniczać ich rozwój zawodowy,
- nauczycieli nie można rozwijać, gdyż muszą oni sami chcieć się rozwijać – stąd też powinni być mocno zaangażowani w podejmowanie decyzji dotyczących kierunku i procesów swojego uczenia się¹²².

Day twierdzi, że rozwój zawodowy nauczyciela składa się:

[...] ze wszystkich doświadczeń związanych z naturalnym uczeniem się oraz tych świadomych i planowanych działań, których zamierzeniem było bezpośrednio lub pośrednio przyniesienie korzyści jednostce, grupie lub szkole, a poprzez nie podniesienie jakości nauczania w klasie. Jest to proces, w trakcie którego nauczyciele, sami lub z innymi, dokonują oceny, uaktualnienia i poszerzenia swojego zaangażowania, a który prowadzi do zmiany moralnych celów nauczania. Dzięki niemu też nabywają oni i krytycznie rozwijają wiedzę, umiejętności i emocjonalną inteligencję, niezbędną do prawidłowych profesjonalnych przemyśleń, planowania i pracy z dziećmi i młodzieżą oraz współpracownikami na każdym etapie ich nauczycielskiego życia¹²³.

Na jakość rozwoju zawodowego nauczyciela rzutuje zatem przede wszystkim uczenie się, które prowadzi do podnoszenia poziomu wiedzy, rozwijania profesjonalnej „samoświadomości”, nabywania i rozwijania umiejętności decydujących o byciu dobrym i skutecznym nauczycielem. Wykształcenie, jakie zdobywa nauczyciel w toku studiów, powoduje jedynie, że jest on uprawniony do wykonywania zawodu, nie gwarantuje zaś profesjonalnego jego rozumienia i podejmowania w jego obrębie takich działań. Ukończone studia stanowią dopiero początek, podstawę do kształtowania i rozwijania kompetencji nauczyciela.

Pojęcie rozwoju zawodowego reprezentuje, jak twierdzi Day, poszerzone spojrzenie na zawodowe uczenie się, które może mieć charakter formalny

¹²¹ Książkę tę przetłumaczyłam i udostępniłam polskiemu czytelnikowi ze względu na wagę podejmowanych przez Day'a problemów i kluczowe dla myślenia o nauczycielu i jego rozwoju w kontekście nauczyciela jako profesjonalisty znaczenie badań, które przeprowadził autor.

¹²² Zob. Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, op.cit., s. 17 i nast.

¹²³ Ibidem, s. 21.

i odbywać się zarówno w szkole, jak i poza nią, na przykład na konferencjach, sesjach naukowych, kursach, warsztatach czy podczas wspólnej pracy z innymi nauczycielami nad określonymi zdaniami. Zawodowe uczenie się może mieć też charakter nieformalny, jak też incydentalny, i odbywać się zarówno w szkole – a zwłaszcza podczas lekcji (na przykład poprzez prowadzenie krytycznej refleksji nad przyczynami reakcji uczniów na działania i zachowanie nauczyciela) – jak i poza nią (na przykład w ramach sieci uczących się szkół czy partnerstw między szkołami a uczelniami wyższymi). Uczenie się nauczycieli nie może zatem być ograniczone tylko do ich szkolenia, ale należy też zwrócić uwagę na uczenie się nieformalne i incydentalne, związane z kierunkami i celami pracy nauczycieli, z ich doświadczeniem i z innymi osobami w miejscu pracy. Obydwie formy uczenia się: uczenie się w miejscu pracy i poza nim, są konieczne. Jednak perspektywa koncentrująca się na uczeniu się jest o wiele szersza niż perspektywa skupiająca się na szkoleniu. Czynnikiem, który ma decydujący wpływ na motywację nauczycieli do uczenia się, jest przede wszystkim pragnienie, które pojawia się u większości z nich – „by wnieść coś do życia uczniów”¹²⁴, by podjąć działania na rzecz ich dobra.

Jednak, jak utrzymuje Day, w pełnienie roli nauczyciela wpisanych jest wiele utrudnień, które powodują, że przez całą karierę istnieją problemy z odwoływaniem się do celów moralnych, a prywatność głównego miejsca pracy nauczycieli, jakim jest klasa, oraz normatywny wpływ kultury szkolnej ograniczają ich profesjonalne podejście do uczenia się. Nauczyciele tworzą własne zbiory założeń przyjmowanych jako zawsze prawdziwe, które wprowadzają porządek i ciągłość do ich pracy, umożliwiają im radzenie sobie z codziennymi stresującymi wymaganiami. Tymczasem tym wymaganiom coraz trudniej stawiać czoła, gdyż uczenie się nauczycieli ograniczone jest do uczenia się jednocyklicznego (*single-loop-learning*), które prowadzi do udzielenia odpowiedzi na nową sytuację, jednak bez zmiany zbioru przyjmowanych założeń. W rzeczywistości dochodzi do sytuacji, w której przesłanki, jakimi kierują się nauczyciele w swoich działaniach, stają się coraz bardziej skrywane. By radzić sobie ze zmianami, nauczyciele, jak wskazuje Day, muszą zaangażować się w uczenie się dwucykliczne (*double-loop-learning*), dzięki któremu skrywane założenia stają się jawne, kwestionowane i na nowo oceniane. Jednak ten sposób podejścia do uczenia się jest bardzo trudny do osiągnięcia samemu. Wymaga on nauczycieli pracujących razem, w zespołach, wymaga współpracy między szkołami (zawijazywania sieci uczenia się) i partnerstw między szkołami a uniwersytetami. Samotnie pracujące zespoły nauczycielskie mogą zbyt utwierdzać się w swoich racjach i przez to być niechętne do kwestionowaniu przyjętych przez siebie założeń, które kierują ich pracą.

U podstaw wszelkich działań nauczycielskich powinna tkwić postawa otwartości na krytyczną refleksję nad sobą, pracą, zawodem i społeczeństwem. Przyjęcie takiej postawy pozwala na uzyskanie wglądu w rzeczywiste życie i pracę nauczycieli, w jej warunki i wpływy, jakim podlega ta praca. Pozwala to na ucze-

¹²⁴ Ibidem.

nie się ze świadomością kontekstów społecznych, kulturowych i politycznych, w których praca nauczycielska ma miejsce. Pozwala także – poprzez ujawnianie, zgłębianie i kwestionowanie uprawomocnionych form społecznych i kulturowych – na otwieranie przestrzeni troski, a wraz z takim otwarciem daje szansę na aktywną obywatelską odpowiedzialność, na polityczny aktywizm i zaangażowane uczestnictwo w dyskursie toczącym się wokół edukacji.

4.5. Zawód współzależny z najwyższymi standardami etycznymi

Zawód nauczyciela ma wprowadzić wiele wspólnego z zawodami tak zwanego zaufania publicznego, ale i od tych zawodów coś go istotnie różni, a różnice w stosunku do takich zawodów, jak np. lekarz stomatolog czy inżynier specjalista od budowy dróg i mostów są zasadnicze. W wypadku tych ostatnich zawodów ich reguły etyczne są dość jasne. Przestrzeganie zasad etycznych jest niemal zbieżne z przestrzeganiem reguł zawodowych, które mają charakter reguł technicznych, a nie etycznych. Inżynier budowy dróg i mostów ma postępować zgodnie z wymogami technicznymi, a stomatolog ma wykorzystywać w leczeniu najnowsze dostępne techniki stomatologiczne, nie dopuszczając się nieuczciwości czy to wobec pacjenta, czy jego ubezpieczyciela. W przypadku zawodu nauczyciela rzecz jednak wygląda zupełnie inaczej. Oczywiście, można o nauczycielu matematyki powiedzieć, że jego praca sprowadza się do jak najlepszego wyposażania uczniów w wiedzę z zakresu: liczb, zbiorów, funkcji, równań i nierówności, ciągów, figur geometrycznych i mierzenia, elementów rachunku prawdopodobieństwa i statystyki, analizy matematycznej i zastosowań matematyki w różnych dziedzinach życia, czyli postępowania zgodnego z „technicznymi” regułami, umożliwiającymi najskuteczniejsze wprowadzanie uczniów w arkana matematyki. Ale to przecież nie wszystko. Wszak można zgłębiać logiczne ciągi liczb lub za ich pomocą dowodzić abstrakcyjnych dla wielu praw fizyki, ale można też te skomplikowane procesy myślowe przybliżyć uczniom w sposób przyjazny/atrakcyjny.

Zawód nauczyciela nie sprowadza się jednak do postępowania zgodnego z tego rodzaju regułami „technicznymi”. Nawet jeśli przywołany tu nauczyciel matematyki może postrzegać wykonywany przez siebie zawód jako rządzący się li tylko owymi regułami „technicznymi”, to i on może – w pewnych okolicznościach politycznych czy społecznych – znaleźć się w sytuacji, w której jego reguły „techniczne”, reguły sztuki, jakim jest uczenie matematyki, kolidować będą z regułami postępowania, jakie owemu nauczycielowi narzucać będzie pewien, również narzucony mu, normatywny sposób widzenia świata. Najprostszą ilustracją może tu być narzucone nauczycielowi matematyki, w czasach narodowego socjalizmu, eliminowanie z edukacji nazwisk matematyków żydowskiego pochodzenia, czy też zmuszanie do dezawuowania – w ślad za Ludwikiem Bieberbachem, propagatorem „niemieckiej matematyki” – nowoczesnej aksjomatyki i formalizmu w matematyce jako „odczłowieczonej matematyki”. Innym przykładem z obszaru innego przedmiotu może być przymuszanie nauczyciela

biologii – w czasach stalinowskich – do przedstawiania jako osiągnięć naukowych „dokonań” Trofima Łysenki.

Przytoczone przykłady są wprawdzie przykładami pewnych szczególnych sytuacji, w jakich nauczyciel doświadczać może owej kolizji między regułami, które mogły się jawić jako etycznie neutralne, a regułami światopoglądu czy normatywnego obrazu świata, narzucanymi przez „pracodawcę”, jakim w ogromnej większości wypadków jest we współczesnym świecie państwo. Opisane sytuacje mają tu jednak służyć za tło dla ogólnej charakterystyki specyfiki zawodu nauczyciela i niedającej się niekiedy usunąć kolizji między dwoma normatywnymi czy aksjologicznymi porządkami, w których nauczyciel – właśnie z racji specyfiki swego zawodu – jest usytuowany. Nauczyciel jest bowiem nie tylko specjalistą od nauczania matematyki, geografii, fizyki i astronomii czy chemii. Jest on – przynajmniej w wypadku szkolnictwa publicznego (i części szkolnictwa niepublicznego) znajdującego się pod kontrolą władz państwowych – podmiotem działającym w obszarze kształtowania tożsamości edukowanych i realizowania reprodukcji kulturowej, czyli z racji swego usytuowania jest wykonawcą zadań wyznaczonych mu przez państwo. Państwo zaś, po to pozostawia w swej gestii gros zadań związanych z edukacją i wychowaniem, by móc kształtować postawy, cele czy wyobrażenia aksjologiczne wchodzących w skład państwa jednostek i różnorodnych, istniejących w jego ramach zbiorowości. Nauczyciel to niejako ekspozytura państwa (o którym oczywiście możemy powiedzieć, że jest z kolei emanacją woli zespolonych w państwo jednostek – kwestię konsekwencji uwzględnienia tej okoliczności pozostawić należy jednak w tym miejscu na boku). Jednocześnie nie da się nauczyciela – nawet w państwie o ustroju totalitarnym – sprowadzić do roli owej „ekspozytury państwa”. Nauczyciel – jak każdy pojedynczy człowiek – ma jednak jakiś własny sposób moralnego widzenia świata, własną świadomość moralną, która nie musi pokrywać się z aksjologicznymi oczekiwaniami aktualnych władz, ani nawet z normatywnym porządkiem leżącym u podstaw danego państwa. W przypadku skrajnej rozbieżności między tymi aksjologicznymi wyobrażeniami jednostki, powiedzmy danego nauczyciela czy kandydata na nauczyciela, a normatywnym porządkiem leżącym u podstaw danego państwa, może dojść do sytuacji, w której osoby o określonych poglądach normatywno-aksjologicznych mogą być niedopuszczone do wykonywania zawodu nauczyciela, jak to miało miejsce w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku w Republice Federalnej Niemiec, kiedy na mocy tzw. *Berufsverbot* („profesjonalnego zakazu”) do zawodu nie miały dostępu osoby podejrzane o sympatie komunistyczne. Jednocześnie w tym czasie z Polski wyjeżdżało wielu nauczycieli, w szczególności akademickich, którym w warunkach realnego socjalizmu uniemożliwiano kariery naukowe, wobec których stosowano zakaz publikacji dzieł naukowych, których szykanowano jako osoby o niepożądanych poglądach.

Podsumowując: specyfika zawodu nauczyciela, polega między innymi na tym, że wykonująca go osoba usytuowana jest nieuchronnie w dwu porządkach aksjologiczno-normatywnych – jednym jest porządek wyznaczony przez państwo

(i odpowiednie prawne oraz aksjologiczne uregulowania), drugim zaś porządek, z którym nauczyciel identyfikuje się jako człowiek, jako jednostka, jako osoba zachowująca własną tożsamość, odgrywająca pewną rolę społeczno-zawodową. Sytuacja takiego podwójnego usytuowania jest sytuacją permanentnego potencjalnego konfliktu. Pisząc o podstawach prawno-etycznych zawodu nauczyciela, trzeba jednak z tego potencjalnego konfliktu zdawać sobie sprawę. Fakt istnienia owego konfliktu – potencjalnego, choć niekiedy ujawnionego – można uwidoczniać pokazując, jak odmienne, wręcz rozbieżne, mogą być interpretacje tych samych pojęć wyrażających określone wartości czy normy. Ukazać to można zarówno na przykładzie pojęć, które użyte są w przepisach dotyczących zawodu nauczyciela, a zatem w przepisach artykułujących wyznaczone przez państwo aksjologiczne ramy postępowania nauczyciela, jak i na przykładzie różnorodnych postaci moralnego myślenia nauczycieli.

Realizowanie nauczycielskiej aktywności zawodowej jako profesji, czyli realizowanie „zawodu-powołania”, wymaga istnienia wysokich barier dostępu do tego zawodu, obejmujących nie tylko wymóg odpowiedniego wykształcenia, którym powinni się wykazywać adepci studiów nauczycielskich, ale także wymóg posiadania wysokich kwalifikacji do wykonywania zadań przypisanych do zawodu nauczyciela, wymóg ciągłego nabywania wiedzy specjalistycznej i rozwijania potrzebnych kompetencji, oraz wymóg reprezentowania najwyższych standardów etycznych.

Zawód nauczyciela ma wymiar etyczny, do którego wyartykułowania, jeśli faktycznie chcielibyśmy mówić o tym zawodzie jako profesji, potrzebny jest kodeks regulujący praktykę w ramach tego zawodu¹²⁵. Współzależność zawodu nauczyciela z najwyższymi standardami etycznymi wymaga od jego przedstawicieli zdolności do refleksji nad sensem, rolą i charakterem realizowanej profesji, a tym samym obok „fachowego” przygotowania, wysokiego stopnia specjalizacji. Wymaga to przygotowywania nauczycieli jako profesjonalistów do namysłu i dyskusji nad pryncypiami i kwestiami o charakterze fundamentalnym, a nie jedynie do rozważań nad technicznymi aspektami wykonywanego przez nich zawodu. Nauczyciel, który spełnia najwyższe etyczne standardy, to z pewnością nauczyciel wysoce odpowiedzialny.

5. Zawód nauczyciela – ujęcie modelowe

Wyszczególnione przeze mnie na potrzeby niniejszych rozważań o specyfice zawodu nauczyciela jego konstytutywne *differentia specifica* pozwalają na zbudowanie współczesnego modelowego ujęcia tego zawodu. W zaproponowanym modelu wyróżniki zawodu nauczyciela łączą się ze sobą i trudno o precyzyjne wytyczenie granic między tymi kluczowymi właściwościami zawodu. Zresztą nie ma potrzeby, aby takie granice za wszelką cenę wyznaczać. Z pewnością ważne jest, aby w badaniach naukowych nad zawodem nauczyciela uwzględniać

¹²⁵ Szerzej na temat kodeksu etyki zawodu nauczyciela piszę w rozdziale IV tej książki.

Rysunek 1. Modelowe współczesne ujęcie zawodu nauczyciela

Źródło: opracowanie własne.

wyróżniki tego zawodu oraz by nauczyciele-praktycy oraz studenci kierunków nauczycielskich i adepci profesji nauczycielskiej mieli świadomość złożoności tego zawodu i jednocześnie jego odrębności.

Przyjmując przedstawione wcześniej wyróżniki zawodu nauczyciela, można spróbować opracować je w sposób bardziej szczegółowy z uwzględnieniem problematyki stawania się nauczycielem i powiązanej z nią koncepcji całonocowego rozwoju zawodowego, w której jest on rozpatrywany jako proces dynamiczny i wielofazowy (zob. tabela 1). Przebieg tego procesu jest uwarunkowany między innymi czynnikami zewnętrznymi rzutującymi na pracę nauczyciela, a także jego zdolnością i gotowością do uczenia się i do stałego podnoszenia poziomu wiedzy teoretycznej oraz doskonalenia praktyki, wzmaganie zaangażowania zawodowego, poszerzania i twórczego przekraczania swojej roli zawodowej.

Na potrzeby prowadzonych tutaj rozważań przyjmę wypracowaną przeze mnie na podstawie badań nad nauczycielami, którzy osiągają liczne sukcesy zawodowe¹²⁶, koncepcję rozwoju zawodowego nauczycieli. W koncepcji tej, bio-

¹²⁶ Zob. szerzej na ten temat w: J.M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, s. 330 i nast.

Tabela 1. Fazy rozwoju zawodowego nauczyciela a *differentia specifica* (specyficzne wyróżniki)

<i>Differentia specifica</i> (specyficzne wyróżniki)					
Faza	Znaczenie społeczne	Oczekiwania społeczne	Odpowiedzialność	Ukierunkowanie na rozwój i uczenie się	Standardy etyczne
Czas poszukiwania i wyboru zawodu	Chcę uczyć/wychowywać dzieci/młodzież, a nie pracować w zawodzie	Mam świadomość wysokich oczekiwań społecznych wobec nauczycieli i biorę to pod uwagę, wybierając tę ścieżkę rozwoju zawodowego	Wiem, że praca w tym zawodzie da mi ogromną autonomię wobec młodszego człowieka, ale jestem świadoma/y odpowiedzialności za korzystanie z niej	Chcę w przyszłości być nauczycielem, więc już dziś angażuję się w różne formy pracy z dziećmi, np. w drużynie szkolnej lub harcerskiej czy w świetlicy środowiskowej	Mam świadomość szczególnych warunków etycznych związanych z moim przyszłym zawodem
Przygotowania do zawodu – kształcenie	Zdobywam wiedzę, kompetencje i umiejętności z zadaniami moich mistrzów przydatne w przyszłej pracy	W okresie nauki i studiów poszerzam swoją wiedzę i wzmacniam niezbędne kompetencje, uczestnicząc w różnych formach środowiskowej nauki i wychowania	Studiuje nie dlatego, że taki jest wymóg tego etapu w moim życiu, ale mam też świadomość, że zdobywana wiedza będzie podstawą mojej przyszłej autonomii w zawodzie	Sumiennie realizuję program praktyk studenckich, aktywizuję się w kole naukowym studentów	Studiując, analizuję różne sytuacje z praktyki lub przykładów z literatury, które ilustrują relacje moralne nauczycieli ze środowiskiem i obserwowane postawy etyczne nauczycieli
Odnajdywanie własnej drogi	Jestem bardzo aktywna/ny w pracy w szkole, także jako wolontariusz w fundacjach, stowarzyszeniach w moim środowisku, w wielu sprawach radzę się pracujących już koleżanek i kolegów	Poznaję oczekiwania mojego środowiska, także politycznego, wobec szkoły i nauczycieli; uczestniczę w opracowywaniu stosownych do tych oczekiwań reakcji	Uczę się pracy nad programami nauczania/wychowania, starając się, aby odzwierciedlały podstawy programowe, oczekiwania środowiska, ale też moją wiedzę, umiejętności i kompetencje	Aktywnie uczestniczę w różnych formach pracy szkolnych lub międzyuczelnianych przedmiotowych zespołów samokształceniowych	Omawiam ze starszymi koleżankami/kolegami trudne do samodzielnego rozwiązania sytuacje wynikające z relacji z uczniami i ich rodzinami

Differentia specifica (specyficzne wyróżniki)					
Faza	Znaczenie społeczne	Oczekiwania społeczne	Odpowiedzialność	Ukierunkowanie na rozwój i uczenie się	Standardy etyczne
Rozwijanie dojrzałego zaangażowania	Pracuję, ciesząc się z sukcesów moich uczniów/wychowanków, współpracując z ich rodzicami/opiekunami	Odpowiadam z zespołem uczniów na oczekiwania środowiskowe stosownie do poziomu ich rozwoju społecznego	Opracowuję autorskie programy nauczania, pracuję zgodnie z nimi i ciągle je koryguję, uwzględniając potrzeby i ścieżki rozwojowe moich absolwentów	Świadomie wybieram dla siebie różne formy kształcenia i doskonalenia, pamiętając, że wiedza globalna rozwija się każdego dnia, a ja pracuję z młodymi ludźmi mam obowiązek podążać za rozwojem ich i nauki	Staram się, z pomocą koleżanek/kolegów, rozwiązywać problemy wynikające z relacji z innymi nauczycielami, dyrektorką/dyrektorem szkoły
Entuzjazm i wzrastanie. Przygotowanie do odejścia na emeryturę	Pomagam młodym koleżankom/kolegom na etapie ich wejścia do zawodu, udzielając im życzliwego wsparcia	Inicjuję i realizuję w zespole koleżanek i kolegów wystąpienia/ adresy/ postulaty wobec lokalnych władz istotne dla społeczno-szkolnej i środowiska społecznego	W codziennej pracy, w dyskusjach, zwłaszcza z młodszymi koleżankami i kolegami, staram się inicjować ich samodzielnie pracę i odcho-dzenie od skryptów, „gotowców”, biulety-nów itp.	Prowadzę zajęcia w obecności młodych nauczycieli, piszę artykuły do czasopisma metodycznego, uczestniczę w sesjach i konferencjach popularyzatorskich i naukowych	Swoją postawą moralną i prezentowanymi przymiotami etycznymi wpływam mobilizując na środowisko uczniów, szkoły i naszego miejsca zamieszkania

Źródło: opracowanie własne.

rac pod uwagę zarówno uzyskane wyniki badań, jak i teorie rozwoju zawodowego Ralpa Fesslera i Michaela Hubermana oraz Christophera Daya, pokazałam, że można wyróżnić sześć faz rozwoju zawodowego nauczycieli. Pierwsza to **czas poszukiwania i wyboru**. Charakterystyczne motywy podejmowania pracy w zawodzie nauczycielskim to: motywy osobisto-pedagogiczne i motywy powiązane z koniecznością i przypadkiem. Drugą fazą jest **przygotowanie do zawodu** związane z rozwojem wiedzy i umiejętności nauczyciela. Kolejną fazę stanowi **rozpoczęcie kariery: odnajdywanie własnej drogi**; charakterystyczne w tej fazie są: nastawienie na eksperymentowanie, rozpoznawanie warunków dla swoich działań, refleksja i tworzenie własnych planów działania oraz indywidualizacja i różnorodne zmagania. Przeciwności i trudności mobilizują badanych nauczycieli do działania. Następnie obserwujemy pierwsze sukcesy – **rozwijanie dojrzałego zaangażowania** to faza czwarta. W tej fazie nauczyciele odczuwają zadowolenie oraz mają poczucie wartości osobistej i tożsamości, w pełni identyfikują się z zawodem i mają poczucie odpowiedzialności za podejmowane działania; są zaangażowani w pracę zawodową i pragną ją wykonywać jak najlepiej. Istotna faza, piąta, to **entuzjizm i wzrastanie, nowe wyzwania**. W fazie tej pojawiają się takie procesy, jak wzrastanie indywidualizacji i autonomii, poczucia kompetencji, troski o rozwój zawodowy, twórczej adaptacji do zmian oraz dojrzałego zaangażowania. Finał stanowi faza szоста: **przygotowanie do odejścia na emeryturę**, związane z bilansem osiągnięć i porażek, z refleksją nad swoim dotychczasowym życiem.

Podsumowanie

W niniejszym rozdziale najwięcej uwagi poświęciłam problematyce specyfiki zawodu nauczyciela. Rozważania poprzedziłam zarówno krótkim omówieniem historii społecznej, które pozwoliło na wskazanie, jak ewoluowało rozumienie pojęcia nauczyciela, jak i przybliżeniem terminów „nauczyciel”, „profesja”, „zawód nauczyciela” oraz znaczeń, jakie one niosą. Na podstawie analizy źródeł leksykalnych pokazałam, jak można opisywać nauczyciela i jednocześnie proponowałam jego autorską definicję.

Prezentując specyficzne właściwości zawodu nauczyciela, kierowałam się stanem literatury przedmiotu i wyzwaniami współczesności, w obliczu których stoi ten zawód. Staralam się uwypuklić zagadnienia, które dziś silnie angażują bądź powinny angażować naukowców zajmujących się nauczycielem i zawodem nauczyciela. Na potrzeby dalszych rozważań przyjął, że współcześnie zawód nauczyciela, w proponowanym w niniejszej pracy ujęciu, powinny opisywać takie jego konstytutywne *differentia specifica*, jak te, że jest to zawód:

- 1) o doniosłym znaczeniu społecznym,
- 2) związany z wysokimi oczekiwaniami społecznymi,
- 3) z natury twórczy, o wysokim stopniu samodzielności, autonomii i odpowiedzialności,

- 4) wymagający profesjonalistów ukierunkowanych na ciągły rozwój zawodowy i wzajemne uczenie się,
- 5) współzależny z najwyższymi standardami etycznymi.

Przedstawione tutaj dociekania i przyjęte ustalenia mają – jak miemam – istotne znaczenie dla lepszego rozumienia złożoności zawodu nauczyciela i wyzwań, z jakimi mierzą się wykonawcy tej profesji. W badaniach nad nauczycielem należy widzieć nauczycieli w sieci uwarunkowań, które determinują ich pracę, powodzenia czy trudności. Te uwarunkowania można lokować zarówno w osobistej, jak i w społeczno-publicznej i zawodowej sferze ich życia.

Nauczyciele w Polsce

Wprowadzenie

Nauczyciele to w Polsce jedna z największych grup zawodowych¹, którą różnicują takie cechy, jak: wiek, płeć, wykształcenie, staż pracy pedagogicznej, miejsce pracy, stopień awansu zawodowego, forma zatrudnienia, stanowisko pracy, wynagrodzenie i inne. Z pewnością o wewnętrznym (i ekonomicznym) podziale w grupie nauczycieli decydują przede wszystkim stopnie awansu zawodowego. Warto nadmienić, że system awansu zawodowego dla nauczycieli został wprowadzony w życie Ustawą z 18 lutego 2000 r.². Wprowadzone od roku szkolnego 2000/2001 cztery zasadnicze stopnie awansu zawodowego: nauczyciela stażysty, nauczyciela kontraktowego, nauczyciela mianowanego i nauczyciela dyplomowanego, są powiązane zarówno z podstawą zatrudnienia, jak i z wysokością wynagrodzenia. Mają one zatem przede wszystkim charakter motywacyjny, w wymiarze zarówno finansowym (wzrost wynagrodzenia), jak i doskonalenia zawodowego. Honorowy charakter ma tytuł profesora oświaty, który może być przyznany nauczycielowi dyplomowanemu, posiadającemu co najmniej 20-letni okres pracy w zawodzie nauczyciela, w tym co najmniej 10-letni okres pracy jako nauczyciel dyplomowany, oraz znaczny i uznany dorobek zawodowy³. Zrezygnowano jednocześnie ze zdobywania stopni specjalizacji zawodowej, które służyły wcześniej jako formalne potwierdzenie posiadanych przez nauczycieli kwalifikacji i ich rozwoju zawodowego.

¹ Przedstawienie na podstawie dostępnych danych statystycznych nauczycieli względem innych profesji jest trudne. Według opracowania GUS z 17 czerwca 2020 r. *Pracujący i wynagrodzenia w gospodarce narodowej w 2019 r. – dane wstępne* (zob. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-zatrudnieni-wynagrodzenia-koszty-pracy/pracujacy-i-wynagrodzenia-w-gospodarce-narodowej-w-2019-r-dane-wstepne,18,2.html>) na 10,8 mln zatrudnionych w naszym kraju najliczniejsze sekcje stanowili pracownicy zatrudnieni w przemyśle (2,8 mln), handlu i naprawie pojazdów samochodowych (2,4 mln), rolnictwie, leśnictwie i łowiectwie (2,4 mln) oraz w edukacji (1,2 mln). Chociaż sekcja zatrudnionych to nie zawód, przytoczone dane przybliżają obraz sytuacji na rynku pracy.

² Ustawa z 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw.

³ Ibidem, art. 9i.

W niniejszym rozdziale w pierwszej kolejności przedstawiam najważniejsze charakterystyki opisujące nauczycieli pracujących w publicznych szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych. Przedstawiony tutaj obraz ukazuje stan i dynamikę zmian w zawodzie nauczyciela w Polsce. Charakterystyka ogólna nauczycieli, ukazująca strukturę zatrudnienia nauczycieli, jest tutaj punktem wyjścia do bardziej szczegółowych analiz i do przyjrzenia się charakterystykom nauczycieli pracujących w przedszkolach, szkołach podstawowych, szkołach ponadpodstawowych oraz w placówkach oświatowo-wychowawczych w sektorze szkolnictwa publicznego w Polsce.

Kategoria szkół publicznych związana jest z szerokim spektrum organów je prowadzących: od rządowych i samorządowych, poprzez osoby fizyczne i prawne, aż po organizacje bez osobowości prawnej. Owa „publiczność” szkół związana jest między innymi z przypisaną im właściwością – ich ukończenie wiąże się z otrzymaniem certyfikowanego przez państwo świadectwa umożliwiającego podjęcie nauki na wyższych etapach edukacyjnych w szkołach publicznych oraz zwiększa gwarancję uznawania takich świadectw przez potencjalnych przyszłych pracodawców. W nurcie szkolnictwa niepublicznego, które funkcjonuje równoległe do nurtu szkolnictwa publicznego, informacja statystyczna jest często nieadekwatna do rzeczywistości. W roku szkolnym 2018/2019, jak pokazuje GUS, na 512 tysięcy zatrudnionych nauczycieli, w szkołach i placówkach prowadzonych przez podmioty rządowe i samorząd terytorialny pracowały 444 tysiące nauczycieli, zaś w szkołach prowadzonych przez organizacje społeczne, stowarzyszenia, wyznaniowe i inne – 69 tysięcy. Jednak liczby te nie obejmują nauczycieli zatrudnionych w administracji publicznej i jednostkach pomocniczych. Problemem jest wyodrębnienie z tej ostatniej grupy nauczycieli zatrudnionych w szkołach i placówkach publicznych, niepublicznych i niepublicznych z uprawnieniami szkół publicznych⁴. Opracowanie tego wątku to materiał na oddzielną monografię.

W drugiej części tego rozdziału przedmiotem omówienia czynię wybrane warunki pracy nauczycieli. Zasadniczą uwagę poświęcam warunkom zewnętrznym rozpatrywanym z poziomu makrospołecznego, a zwłaszcza wpisującym się w nie czynniki prawno-ekonomiczne i prawno-organizacyjny. Stąd też przedmiotem omówienia czynię takie kwestie powiązane z pracą nauczyciela, jak: organ prowadzący, forma zatrudnienia, stanowisko pracy i dodatki funkcyjne, wynagrodzenie. Omawiane czynniki mogą w pewnych okolicznościach stanowić warunek atrakcyjności zawodu nauczyciela, o czym będzie mowa w dalszej części niniejszej książki.

Przedstawione charakterystyki nauczycieli wraz z opisem warunków ich pracy zostały przygotowane na podstawie danych z Ministerstwa Edukacji Narodowej z Systemu Informacji Oświatowej na dzień 30 września 2019 roku. Dane te zostały pozyskane na potrzeby niniejszych badań.

⁴ Zob. GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*.

1. Nauczyciele – struktura zatrudnienia

W tej części rozdziału przedstawiam stan i dynamikę zmian w zawodzie nauczyciela w Polsce. Prezentowane tutaj rozważania zostały podporządkowane uzyskaniu odpowiedzi na pytania o to, jaka jest struktura zatrudnienia nauczycieli według kryterium:

- wieku,
- płci,
- wykształcenia,
- stażu pracy,
- stopni awansu zawodowego i jaka jest dynamika tego awansu.

W pierwszej kolejności przybliżam obraz ogólny nauczycieli pracujących w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych, następnie prezentuję charakterystyki nauczycieli publicznych przedszkoli, szkół podstawowych, samodzielnych szkół ponadpodstawowych oraz placówek oświatowo-wychowawczych w Polsce. Analiza aktualnej sytuacji odnoszącej się do struktury nauczycieli szkół i placówek, zarówno w wymiarze ogólnym (nauczyciele w Polsce), jak i ze względu na nauczycieli poszczególnych typów szkół oraz placówek, została opracowana z uwzględnieniem takich zmiennych, jak wiek, płeć, wykształcenie, staż pracy pedagogicznej i stopień awansu zawodowego.

1.1. Nauczyciele – ujęcie ogólne

W roku 2019 w szkołach i placówkach publicznych było łącznie zatrudnionych 621 409 osób na stanowisku nauczyciela, w tym 509 315 kobiet (82% ogółu). Kobiety pracujące na stanowisku nauczyciela stanowiły zatem zdecydowaną większość i odnosi się to do wszystkich poziomów edukacji szkolnej. Dysproporcja kobiet i mężczyzn pracujących w tym zawodzie była najwyższa na poziomie wychowania przedszkolnego, gdzie kobiety stanowiły aż 98,15% ogółu zatrudnionych nauczycieli.

Tabela 1. Nauczyciele w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych

Nauczyciele	Liczba ogółem	Udział
Razem	621 409	100,0%
Kobiety	509 315	82,0%
Mężczyźni	112 094	18,0%

Źródło: opracowanie własne.

Wiek

Średnia wieku wszystkich nauczycieli zatrudnionych w polskiej oświacie w roku 2019 wynosiła 45 lat. Najstarszy czynny zawodowo nauczyciel miał 85 lat (uro-

dzony w roku 1934). Mężczyzna zatrudniony był w szkole prowadzonej przez gminę w wymiarze jednej dziewiątej etatu (2 godzin tygodniowo).

Najmłodsi nauczyciele to 4 osoby z rocznika 1999 (2 kobiety i 2 mężczyzn), zatrudnione przez miasta na prawach powiatu i Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, z tego 1 osoba zatrudniona była w przedszkolu, a 3 w zespołach szkół.

Najliczniejszą grupę nauczycieli stanowili nauczyciele w wieku 43 lat (urodzeni w roku 1976) – było to aż 21 968 osób (3,54% ogółu zatrudnionych). Warto zauważyć, że nauczycieli urodzonych w roku 1950 i wcześniej było 2 117, czyli 0,4% wszystkich aktywnych zawodowo nauczycieli. W dekadzie 1951–1960 urodziło się 7,9% ogółu pracujących nauczycieli, w kolejnej dekadzie (1961–1970) – 32,5%, a w następnej (1971–1980) – 32,3%. Tak więc w dwudziestoleciu 1961–1980 urodziły się bez mała dwie trzecie wszystkich nauczycieli pracujących w polskich szkołach i placówkach – w roku 2019 byli oni w wieku 39–58 lat. Dekada poprzedzająca zmiany ustrojowe (1981–1990) dała 22,4% nauczycieli, a kolejna 4,5%.

Tabela 2. Wiek nauczycieli szkół i placówek oświatowo-wychowawczych

Przedział wiekowy	Płeć				Udział mężczyzn w ogólnej liczbie nauczycieli
	Kobiety		Mężczyźni		
	Liczba	Udział	Liczba	Udział	
30 lat i mniej	23 216	4,6%	4 606	4,1%	0,7%
31–40 lat	115 466	22,7%	23 744	21,2%	3,8%
41–50 lat	164 349	32,3%	36 086	32,2%	5,8%
51–60 lat	168 223	33,0%	33 835	30,2%	5,4%
61 lat i więcej	38 061	7,5%	13 823	12,3%	2,2%
Ogółem	509 315	100,0%	112 094	100,0%	18,0%

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli chodzi o wiek i płeć osób zatrudnionych w zawodzie nauczyciela, to ewidentnie rysują się tutaj duże różnice. W ujęciu ogólnym stosunkowo niski udział mężczyzn występował we wszystkich przedziałach wiekowych:

- w grupie nauczycieli poniżej 30 lat – 0,7 %,
- w grupie nauczycieli 31–40 lat – 3,8%,
- w grupie nauczycieli, 41–50 lat – 5,8%,
- w grupie nauczycieli 51–60 lat – 5,5 %,
- w grupie nauczycieli powyżej 60 lat – 2,2 %.

Występujące dysproporcje w zakresie udziału mężczyzn w określonych grupach wiekowych były najsilniejsze wśród najmłodszych nauczycieli (do 30. roku życia) – w tej grupie można odnotować najmniejszy odsetek mężczyzn zatrudnionych na stanowisku nauczyciela. Największy odsetek mężczyzn pracujących

na stanowisku nauczyciela w szkołach i placówkach publicznych występuje w grupie 41–50 lat (5,8%).

Wykształcenie

Polscy nauczyciele to osoby bardzo dobrze wykształcone. Stanowisko nauczyciela w polskich szkołach może zajmować osoba, która zgodnie z przepisem art. 9 ust. 1 ustawy Karta nauczyciela spełnia określone wymagania kwalifikacyjne⁵. I tak, w roku 2019 wymóg ustawowy związany z posiadaniem wykształcenia wyższego spełniało 95,1% polskich nauczycieli. Najlepiej wykwalifikowaną grupą były osoby ze stopniem naukowym doktora lub doktora habilitowanego (1,4%). Największą grupę stanowiły osoby ze stopniem zawodowym magistra – 90,8%. Wykształceniem wyższym I stopnia, w tym wykształceniem zawodowym, legitymowało się 3,0% populacji nauczycieli w Polsce. Wśród zatrudnionych nauczycieli były także osoby legitymujące się wyłącznie dyplomem szkoły pomaturalnej – 3 311 osób (0,6%), czy też zaledwie świadectwem maturalnym – 840 osób (0,1%). Podobną grupę stanowiły osoby bez wykształcenia średniego – 602 osoby (0,1%), wśród których znajdowała się niewielka grupa mistrzów (nauczycieli praktycznej nauki zawodów).

Tabela 3. Wykształcenie nauczycieli szkół i placówek oświatowo-wychowawczych

Wykształcenie	Kobiety	Mężczyźni	Udział
Stopnie naukowe	5 777	2 753	1,4%
Magister	465 146	99 218	90,8%
Wyższe I stopnia	16 064	3 856	3,2%
Pomaturalne (kolegium i studium)	2 331	980	0,5%
Wykształcenie średnie	272	568	0,1%
Inne	310	292	0,1%
Brak danych	19 415	4 427	3,8%
Razem	509 315	112 094	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Staż pracy pedagogicznej

W roku 2019 przeciętny staż pracy pedagogicznej polskich nauczycieli wynosił 19 lat. Dominująca grupa nauczycieli to nauczyciele ze stażem pracy pedagogicznej 11–20 lat – stanowili oni 27,1% ogółu nauczycieli zatrudnionych w publicznych szkołach i placówkach.

Następnie najbardziej liczny udział w zawodzie mieli nauczyciele ze stażem do 10 lat pracy i 21–30 lat pracy (stanowili oni odpowiednio: 24% i 23,5%

⁵ Zob. Karta nauczyciela. Kwestia wymagań kwalifikacyjnych związanych z obejmowaniem w Polsce stanowiska nauczyciela w oświacie została szerzej omówiona w podrozdziale 5.4 rozdziału III.

wszystkich zatrudnionych nauczycieli). Nauczycieli ze stażem pracy 31–40 lat było 17,2%. Warto odnotować, że nauczyciele pracujący najkrócej w zawodzie – ze stażem poniżej 3 lat – stanowili tylko 8,7% ogółu nauczycieli.

Najmniej liczną grupę tworzyli nauczyciele ze stażem pracy w zawodzie 41–50 lat – 0,7% ogółu zatrudnionych nauczycieli. Trzeba zauważyć, że w systemie szkolnictwa publicznego pracowały także osoby ze stażem powyżej 51 lat pracy w szkole (216 osób), a wśród nich jedna z rekordowym stażem 63 lat (kobieta zatrudniona w szkole prowadzonej przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego na ćwierć etatu).

Tabela 4. Staż pracy pedagogicznej nauczycieli szkół i placówek oświatowo-wychowawczych

Lata pracy	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
	Liczba	Udział	Liczba	Udział	Liczba	Udział
2 i mniej	30 460	6,0%	7 221	6,4%	37 681	6,1%
3–10	91 310	17,9%	20 434	18,2%	111 744	18,0%
11–20	134 862	26,5%	33 393	29,8%	168 255	27,1%
21–30	119 306	23,4%	26 734	23,8%	146 040	23,5%
31–40	93 235	18,3%	13 883	12,4%	107 118	17,2%
41–50	3 166	0,6%	1 043	0,9%	4 209	0,7%
51 i więcej	138	0,0%	78	0,1%	216	0,0%
Brak danych	36 838	7,2%	9 308	8,3%	46 146	7,4%
Razem	509 315	100,0%	112 094	100,0%	621 409	100,0%
Średni staż pracy pedagogicznej wszystkich nauczycieli – 19 lat						

Źródło: opracowanie własne.

Awans zawodowy

W roku szkolnym 2019/2020 pracowało w polskiej oświacie najwięcej nauczycieli dyplomowanych – 372 135 osób. W grupie nauczycieli pełnozatrudnionych stanowili oni 66,4% ogółu. Nauczyciele mianowani to 19,7% ogółu pełnozatrudnionych nauczycieli. Nauczyciele z najniższymi stopniami awansu zawodowego, nauczyciele stażyści, tworzyli zaledwie 5,4%, zaś nauczyciele kontraktowi – 13,9% ogółu pełnozatrudnionych w Polsce nauczycieli.

Nieco ponad 1% stanowiły osoby zatrudnione na etatach nauczycielskich bez stopnia awansu zawodowego.

Z zaprezentowanych danych statystycznych wyłania się ogólny obraz polskiego nauczyciela AD 2019: to kobieta (82%) w wieku 45 lat, z wykształceniem wyższym (95,4%), 19-letnim stażem pracy pedagogicznej i ze stopniem awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego (59,9%). Tak więc dane potwierdzają feminizację tego zawodu w Polsce, ale też dojrzały wiek kobiet w nim pracujących (średni wiek mężczyzn jest o rok wyższy). Dane o wykształceniu wyż-

Tabela 5. Stopnie awansu zawodowego nauczycieli szkół i placówek oświatowo-wychowawczych

Stopień awansu	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
	Liczba	Udział	Liczba	Udział	Liczba	Udział
Stażysta	27 967	5,5%	5 469	4,9%	33 436	5,4%
Kontraktowy	72 468	14,2%	13 797	12,3%	86 265	13,9%
Mianowany	97 210	19,1%	25 461	22,7%	122 671	19,7%
Dyplomowany	306 186	60,1%	65 949	58,8%	372 135	59,9%
Bez stopnia	3 359	0,7%	938	0,8%	4 297	0,7%
Brak danych	2 125	0,4%	480	0,4%	2 605	0,4%
Razem	509 315	100,0%	112 094	100,0%	621 409	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

szym uzupełniają i potwierdzają informacje o tym, że prawie 1,5% nauczycieli posiada stopnie naukowe; dane o 19-letnim stażu pracy uzupełniają informacje o sporym doświadczeniu zawodowym, a dane o stopniu awansu zawodowego informacje o przejściu przez większość nauczycieli całej ścieżki awansowej. To implikuje wnioski dotyczące pracy – zarówno z adeptami zawodu, jak i z jego czynnymi uczestnikami – organów państwa, systemu edukacji, szczególnie wyższej, oraz jednostek samorządu terytorialnego i dyrektorów szkół/placówek. Do tych spraw odniosę się na kolejnych stronach opracowania.

1.2. Nauczyciele przedszkoli

Wychowanie przedszkolne realizowane jest w Polsce w przedszkolach, także specjalnych i integracyjnych lub z oddziałami specjalnymi bądź integracyjnymi, w oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych (w tym specjalnych i integracyjnych), jak również w innych formach wychowania przedszkolnego⁶: w punktach przedszkolnych i zespołach wychowania przedszkolnego. Dominującą większość przedszkoli publicznych w Polsce prowadzą gminne jednostki samorządu terytorialnego i, ułankowo, niektórzy ministrowie. W roku szkolnym 2018/2019 funkcjonowało w Polsce 12 535 publicznych i niepublicznych przedszkoli, 74 zespoły wychowania przedszkolnego, 1 624 punkty przedszkolne oraz 7 924 oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych. W miastach funkcjonowały 11 184, a na wsiach 10 973 placówki przedszkolne⁷.

W przedszkolach publicznych pracowało łącznie 62 294 nauczycieli, co stanowiło 10,02% ogółu nauczycieli w Polsce pracujących w szkołach i placówkach

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania.

⁷ GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*.

publicznych (w roku 2019 liczba nauczycieli szkół i placówek publicznych wynosiła 621 409 osób). Dla niniejszej analizy udostępniono dane 61 379 nauczycieli przedszkoli i oddziałów przedszkolnych, 860 nauczycieli z punktów przedszkolnych oraz 55 nauczycieli z zespołów wychowania przedszkolnego szkolnictwa publicznego.

Płeć

Wśród zatrudnionych nauczycieli były 61 092 kobiety (98,1%) i 1 202 mężczyźni (1,9%). Jak wynika ze sprawozdań Systemu Informacji Oświatowej, mężczyźni zatrudnieni na stanowisku nauczyciela pełnili w przedszkolach raczej role uzupełniające lub wzbogacające – w większości instruktorów zatrudnionych na kilka godzin w tygodniu. Spośród 1 202 zatrudnionych mężczyzn, zaledwie 136 pracowało w przedszkolach publicznych w pełnym wymiarze tygodniowego czasu pracy, przede wszystkim w miastach na prawach powiatu, ale też w mniejszych miastach⁸ oraz na wsiach (tutaj w sumie 9 nauczycieli).

Tabela 6. Nauczyciele w przedszkolach

Nauczyciele	Liczba ogółem	Udział
Razem	62 294	100,0%
Kobiety	61 092	98,1%
Mężczyźni	1 202	1,9%

Źródło: opracowanie własne.

Ten rozkład populacji nauczycieli w przedszkolach ze względu na płeć jest zastanawiający. Ewidentnie pokazuje on, że na poziomie wychowania przedszkolnego mamy w znikomym stopniu do czynienia z obecnością mężczyzn w zawodzie nauczyciela. Warto byłoby poszukać przyczyn tego stanu, by dociec, skąd bierze się takie ukształtowanie tej grupy zawodowej, a wraz z tym tak silny rozróżnienie między płciami na stanowisku nauczyciela w przedszkolu. Pojawia się pytanie o to, jaką rolę w tym zakresie odgrywają tradycja, czy też czynniki kulturowe, społeczne, ekonomiczne.

Wiek

Nauczyciele przedszkoli, oddziałów przedszkolnych i innych form wychowania przedszkolnego to osoby w wieku od dwudziestu kilku do 60 lat i więcej. Początek kariery zawodowej nauczyciela w przedszkolu ma miejsce mniej więcej w tym samym czasie, co w innych zawodach – w momencie wejścia na rynek pracy po studiach (23–25 lat), zaś jej koniec związany jest z czasem odchodzenia od zawodu i najczęściej następuje wraz z osiągnięciem wieku emerytalnego (60

⁸ Nauczyciele ci byli zatrudnieni w przedszkolach w Bielsku Podlaskim, Głogowie, Jastrzębiu-Zdroju, Kędzierzynie-Koźlu, Kętrzynie, Kwidzynie, Łowiczu, Mysłowicach, Pabianicach, Tarnowskich Górach, Wojkowicach i w Zduńskiej Woli.

lat dla kobiet i 65 dla mężczyzn). W obowiązujących uwarunkowaniach prawnych i społecznych jest to sytuacja jak najbardziej uzasadniona.

Średni wiek nauczycieli publicznych przedszkoli to 44 lata. Trzech na pięciu nauczycieli przekroczyło 40. rok życia, a dwóch na pięciu 50. rok życia. Interesujące jest, iż nauczyciele w wieku 30–60 lat (86% zatrudnionych) w pierwszej i trzeciej dekadzie tego przedziału wiekowego (31–40 lat oraz 51–60 lat) tworzyli mniej więcej równe grupy (33%), ale grupa środkowej dekady (41–50 lat) była relatywnie mała. To osoby urodzone w latach 1971–1980, podejmujące pracę zawodową w ostatnim dziesięcioleciu ubiegłego wieku. Był to okres, gdy gminy przejęły prowadzenie przedszkoli i w niektórych rejonach kraju wystąpiła stagnacja w rozwoju opieki przedszkolnej, a miejscami nawet zmniejszanie liczby dzieci objętych tą formą wychowania i opieki⁹. Jednocześnie w tym czasie na rynek oświatowy wchodziły przedszkola niepubliczne prowadzone przez osoby prywatne¹⁰, które tworzyły miejsca pracy w edukacji nieprowadzonej przez jednostki samorządu terytorialnego. Wpływ na zmiany w rozmieszczeniu nauczycieli przedszkoli miały także zmiany w systemie przygotowywania tej grupy nauczycieli do pracy. W roku 1992 powołano w systemie oświaty 3-letnie kolegia nauczycielskie, by w XXI wieku kształcenie nauczycieli przedszkolnych przejął system szkolnictwa wyższego.

Tabela 7. Wiek nauczycieli przedszkoli

Przedział wiekowy	Płeć				Ogółem	
	Kobiety		Mężczyźni			
	Liczba	Udział	Liczba	Udział	Liczba	Udział
30 lat i mniej	5 312	8,7%	131	10,9%	5 443	8,7%
31–40 lat	19 593	32,1%	489	40,7%	20 082	32,2%
41–50 lat	13 546	22,2%	296	24,6%	13 842	22,2%
51–60 lat	18 897	30,9%	229	19,1%	19 126	30,7%
61 lat i więcej	3 744	6,1%	57	4,7%	3 801	6,1%
Ogółem	61 092	100,0%	1 202	100,0%	62 294	100,0%
Średni wiek nauczycieli przedszkoli – 44 lata						

Źródło: opracowanie własne.

⁹ Odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym wynosił: w roku 1992 – 23,0% populacji, w roku 1998 – 24,8%, w roku 2003 – 25,7%, w roku 2007 – 31,5%, w roku 2009 – 38,8% – zob. P. Swianiewicz i in., *Edukacja przedszkolna. Polityka samorządów gminnych w zakresie edukacji przedszkolnej*, s. 18.

¹⁰ Udział w rynku przedszkoli niepublicznych prowadzonych przez osoby prywatne wzrastał sukcesywnie. Kształtował się on następująco: w roku 1992 – 3,1%, w roku 1998 – 4,9%, w roku 2003 – 6,9%, w roku 2007 – 8,0% i w roku 2009 – 10,6% – zob. P. Swianiewicz i in., *Edukacja przedszkolna...*, op.cit., s. 53.

Wykształcenie

Wśród kobiet pracujących w przedszkolach, aż 94,2% miało wykształcenie wyższe, w tym 0,8% to osoby ze stopniami naukowymi, z czego 342 pracowały w pełnym wymiarze czasu pracy. Oznaczać to może, że kobiety te (bo wśród nauczycieli przedszkolnych z dyplomem był tylko jeden mężczyzna) nie pracowały w wychowaniu przedszkolnym okazjonalnie lub incydentalnie, ale poświęcały się tej pracy w pełnym zakresie. Z tej grupy 148 pracowało w przedszkolach na terenie miast na prawach powiatu, co jest raczej zrozumiałe, ale gdy dodać, iż z pozostałych 193 aż 55 pracowało na wsi, to obraz ten staje się bardziej wielowymiarowy.

Tabela 8. Wykształcenie nauczycieli przedszkoli

Wykształcenie	Kobiety	Mężczyźni	Udział
Stopnie naukowe	487	18	0,8%
Magister	52 870	978	86,4%
Wyższe I stopnia	4 309	74	7,0%
Pomaturalne (kolegium i studium)	1 002	46	1,7%
Wykształcenie średnie	25	3	0,0%
Inne*	39	3	0,1%
Brak danych	2 360	80	3,9%
Razem	61 092	1 202	100,0%

* Słownik SIO mówi, że chodzi o dyplom mistrza w zawodzie z przygotowaniem pedagogicznym lub bez niego, dyplom ukończenia kolegium teologicznego lub inne poniżej średniego.

Źródło: opracowanie własne.

Jednocześnie warto kilka chwil poświęcić tym ponad 1 000 nauczycielkom i 51 nauczycielom, którzy legitymowali się wykształceniem pomaturalnym lub wręcz średnim. Tylko 160 z nich pracowało na wsiach. Można więc stwierdzić, że środowisko kobiet pracujących na stanowisku nauczyciela w przedszkolu polaryzuje się pod względem wykształcenia i w znakomitej większości, np. na wsi, posiadają one pełne wykształcenie wyższe (94,4%).

Staż pracy pedagogicznej

W populacji nauczycieli publicznego wychowania przedszkolnego w Polsce dominowali nauczyciele z 10-letnim i krótszym stażem pracy pedagogicznej (37% wszystkich zatrudnionych), w tym były osoby z najkrótszym stażem, do 3 lat – stanowiły one 13% ogółu nauczycieli przedszkoli. Kolejne grupy uszeregowane w 10-letnich przedziałach (staż pracy 11–20 lat, 21–30 lat, 31–40 lat) stanowiły odpowiednio 19%, 16% i 19%. Można więc zauważyć, że powyżej 10 lat pracy w zawodzie nauczyciela poziom zatrudnienia w zasadzie stabilizuje się, a nauczyciele odchodzili z pracy po 40 latach zatrudnienia. Pamiętając, że o 8% nauczycieli nie mamy żadnych danych, możemy wnioskować, że osoby ze stażem ponad 40-letnim stanowiły doprawdy znikomy odsetek. Uwagę zwraca

owe 8 kobiet z ponad 50-letnim stażem pracy pedagogicznej (rekordzistka 57 lat!) – pracowały one w miastach: Krakowie, Warszawie, Bochni, Łomży, Poznaniu i Sławie. Przeciętny staż pracy pedagogicznej nauczycieli przedszkoli wynosił 17 lat i był niższy niż w szkołach.

Tabela 9. Staż pracy pedagogicznej nauczycieli przedszkoli

Lata pracy	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
	Liczba	Udział	Liczba	Udział	Liczba	Udział
2 i mniej	5 296	8,7%	158	13,1%	5 454	8,8%
3–10	17 121	28,0%	427	35,5%	17 548	28,2%
11–20	11 831	19,4%	281	23,4%	12 112	19,4%
21–30	9 646	15,8%	110	9,2%	9 756	15,7%
31–40	12 078	19,8%	30	2,5%	12 108	19,4%
41–50	328	0,5%	2	0,2%	330	0,5%
51 i więcej	8	0,0%	0	0,0%	8	0,0%
Brak danych	4 784	7,8%	194	16,1%	4 978	8,0%
Razem	61 092	100,0%	1 202	100,0%	62 294	100,0%
<i>Średni staż pracy pedagogicznej wszystkich nauczycieli – 17 lat</i>						

Źródło: opracowanie własne.

Awans zawodowy

W sumie około dwóch trzecich nauczycieli pracujących w przedszkolach to osoby z dużym doświadczeniem w pracy pedagogicznej, które osiągnęły najwyższy stopień awansu zawodowego, a więc i najwyższe przewidziane dla nauczycieli wynagrodzenie. Można założyć, że osoby te są mniej skupione na zdobywaniu kolejnych stopni awansu, a być może bardziej na pracy z dziećmi. Nauczycieli najmłodszych stażem pedagogicznym i jednocześnie z najniższymi szczeblami awansu zawodowego (nauczyciele stażyści i nauczyciele kontraktowi) było 35,2% ogółu zatrudnionych na tym poziomie edukacji.

Tabela 10. Stopień awansu zawodowego nauczycieli przedszkoli

Stopień awansu	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
	Liczba	Udział	Liczba	Udział	Liczba	Udział
Stażysta	5 257	8,6%	116	9,7%	5 373	8,6%
Kontraktowy	14 350	23,5%	353	29,4%	14 703	23,6%
Mianowany	14 633	24,0%	344	28,6%	14 977	24,0%
Dyplomowany	25 448	41,7%	334	27,8%	25 782	41,4%
Bez stopnia	892	1,5%	36	3,0%	928	1,5%
Brak danych	512	0,8%	19	1,6%	531	0,9%
Razem	61 092	100,0%	1 202	100,0%	62 294	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

1.3. Nauczyciele szkół podstawowych

W roku szkolnym 2018/2019 funkcjonowały w Polsce 14 584 szkoły podstawowe, z tego 5 909 szkół było zlokalizowanych w miastach, a 8 675 na wsi¹¹. Wśród szkół podstawowych było: 13 527 szkół dla dzieci i młodzieży, 940 szkół specjalnych i 117 szkół dla dorosłych. W tym 13 tysięcy szkół miało charakter publiczny, a prowadziło je m.in. państwo (57) i jednostki samorządu terytorialnego (12 266). W analizie pominięto szkoły publiczne prowadzone przez inne niż państwo i samorząd terytorialny podmioty.

W roku 2019 w publicznych szkołach podstawowych pracowała bez mała połowa wszystkich polskich nauczycieli, bo prawie 300 tysięcy osób.

Płeć

W grupie 287 230 nauczycieli szkół podstawowych kobiety stanowiły 84,7% ogółu. Tak więc i w tym typie szkoły był i jest to zawód bardzo sfeminizowany, choć w porównaniu z przedszkolami jest tu jednak prawie ośmiokrotnie więcej mężczyzn.

Tabela 11. Nauczyciele w szkołach podstawowych¹²

Nauczyciele	Liczba	Udział
Razem	287 230	100,0%
Kobiety	243 227	84,7%
Mężczyźni	44 003	15,3%

Źródło: opracowanie własne.

Wiek

Średni wiek wszystkich nauczycieli szkół podstawowych był o rok wyższy niż średni wiek nauczycieli w przedszkolach i wynosił 45 lat. Nauczyciele w wieku 30 lat i młodszy stanowili tylko 4,5% badanej grupy.

Nieco inaczej niż w grupie nauczycieli przedszkoli prezentowały się przedziały wiekowe obejmujące trzy środkowe dekady: trzydziestoparolatków było nieco mniej (22,3%), nieco więcej czterdziestolatków (31,8%), zaś najliczniejszą grupę (34,4%) stanowili pięćdziesięciolatkowie. W sumie prawie trzy czwarte wszystkich nauczycieli szkół podstawowych to nauczyciele powyżej 40. roku życia. W tej grupie było minimalnie więcej kobiet (73,5% ogółu) niż mężczyzn (72,1% ogółu). Grupa nauczycieli najstarszych (61 lat i więcej) stanowiła 7% wszystkich nauczycieli w szkołach podstawowych, z tym, że odsetek kobiet w tej grupie wiekowej był najmniejszy w porównaniu z odsetkiem kobiet w innych grupach wiekowych. Wynosił on 80,6%, podczas gdy np. w grupie nauczycieli w wieku 51–60 lat 86,2%, a w grupie nauczycieli w wieku poniżej 30 lat – 83,1%.

¹¹ GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, s. 32.

¹² Dane nie uwzględniają szkół wchodzących w skład zespołów szkół.

Tabela 12. Wiek nauczycieli szkół podstawowych

Przedział wiekowy	Płeć				Ogółem	
	Kobiety		Mężczyźni			
	Liczba	Udział	Liczba	Udział	Liczba	Udział
30 lat i mniej	10 571	4,3%	2 169	4,9%	12 740	4,4%
31–40 lat	53 879	22,2%	10 107	23,0%	63 986	22,3%
41–50 lat	77 318	31,8%	14 180	32,2%	91 498	31,9%
51–60 lat	85 189	35,0%	13 643	31,0%	98 832	34,4%
61 lat i więcej	16 270	6,7%	3 904	8,9%	20 174	7,0%
Ogółem	243 227	100,0%	44 003	100,0%	287 230	100,0%
Średni wiek nauczycieli szkół podstawowych – 46 lat						

Źródło: opracowanie własne.

Wykształcenie

Nauczyciele szkół podstawowych w wysokim stopniu realizują ustawowy nakaz posiadania wykształcenia wyższego. Uwzględniając brak informacji o ponad 4% nauczycieli, widzimy, że ponad 95% osób ujętych w sprawozdaniach legitymowało się wykształceniem wyższym, w tym 91,3% magisterskim. Ciekawe jest spostrzeżenie, że nauczyciele z wykształceniem poniżej wyższego to grupa 1 489 osób, a zarazem 2 806 osób posiadało stopnie naukowe.

Tabela 13. Wykształcenie nauczycieli szkół podstawowych

Wykształcenie	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
	Liczba	Udział	Liczba	Udział	Liczba	Udział
Stopnie naukowe	2 113	0,9%	693	1,6%	2 806	1,0%
Magisterskie	222 970	91,7%	39 374	89,5%	262 344	91,3%
Wyższe I stopnia	7 429	3,1%	1 613	3,7%	9 042	3,1%
Pomaturalne	832	0,3%	428	1,0%	1 260	0,4%
Średnie	86	0,0%	43	0,1%	129	0,0%
Inne	87	0,0%	15	0,0%	102	0,0%
Brak danych	9 710	4,0%	1 837	4,2%	11 547	4,0%
Razem	243 227	100,0%	44 003	100,0%	287 230	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Staż pracy pedagogicznej

W roku 2019 średni staż w zawodzie nauczyciela wśród nauczycieli szkół podstawowych to 19,5 roku. Zatem staż nauczycieli tych szkół był o około 2,5 roku dłuższy niż w przypadku nauczycieli przedszkoli. Także zdecydowanie mniejsza niż w przedszkolach była grupa nauczycieli mających za sobą do 3 lat pracy, czyli wchodzących do zawodu, bo stanowili oni mniej niż 9% całej badanej grupy.

Ciekawe, że większy odsetek w tej grupie stanowili mężczyźni (10%) niż kobiety (8,6%). Nauczyciele ze stażem poniżej 20 lat pracy stanowili prawie połowę wszystkich, a to ważne stwierdzenie i raczej (jeśli zostaną w zawodzie) dobry prognostyk.

Obowiązująca jeszcze na początku XXI wieku możliwość przechodzenia nauczycieli na emeryturę po trzydziestu latach pracy odeszła w zapomnienie i obecnie obserwujemy wyraźny spadek liczby nauczycieli, choć dopiero po czterdziestu latach pracy. Późniejszy o 5 lat wiek emerytalny dla mężczyzn nie przekłada się wprost na statystyki związane ze stażem zawodowym. Biorąc to pod uwagę, winniśmy uwzględnić wiek, w którym nauczyciele rozpoczynają pracę w szkole, co jednak nie jest proste ze względu na dane, którymi można dysponować.

W grupie z 40-letnim stażem były tylko 1 092 osoby, z 41-letnim – 449 osób, z 42-letnim – 258, z 45-letnim – 77 i tak dalej, a z 50-letnim stażem już tylko 77 osób. Spadek był więc bardzo wyraźny.

Tabela 14. Staż pracy pedagogicznej nauczycieli szkół podstawowych

Lata pracy	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
	Liczba	Udział	Liczba	Udział	Liczba	Udział
2 i mniej	14 753	6,1%	3 328	7,6%	18 081	6,3%
3–10	41 220	16,9%	7 696	17,5%	48 916	17,0%
11–20	62 129	25,5%	13 089	29,7%	75 218	26,2%
21–30	57 288	23,6%	10 071	22,9%	67 359	23,5%
31–40	48 838	20,1%	5 731	13,0%	54 569	19,0%
41–50	1 042	0,4%	191	0,4%	1 233	0,4%
51 i więcej	28	0,0%	8	0,0%	36	0,0%
Brak danych	17 929	7,4%	3 889	8,8%	21 818	7,6%
Razem	243 227	100,0%	44 003	100,0%	287 230	100,0%
<i>Średni staż pracy pedagogicznej – 19,5 roku</i>						

Źródło: opracowanie własne.

Awans zawodowy

Wśród nauczycieli szkół podstawowych aż 60,9% legitymowało się najwyższym stopniem awansu zawodowego. Wpływ na taki obraz ma zapewne kilka czynników. Można założyć, że jest to powiązane z faktem wchłonięcia w latach 2017–2020 przez szkoły podstawowe nauczycieli z byłych gimnazjów, które z zasady zatrudniały bardziej doświadczonych nauczycieli. Założenie to wynika z dość oczywistych przesłanek: nauczanie w gimnazjum oparte było na edukacji przedmiotowej, której efekty w szerszym zakresie sprawdzane były podczas egzaminu gimnazjalnego (3 przedmioty – język ojczysty, język obcy i matematyka oraz 2 grupy przedmiotów: humanistyczna i przyrodnicza), podczas, gdy sprawdzian po szkole podstawowej obejmował język obcy i 2 grupy przedmiotów: humanistyczną i matematyczno-przyrodniczą. Likwidacja gimnazjów spowodowała,

że obecnie po ukończeniu nauki w 8-klasowej szkole podstawowej uczniowie zdają egzaminy z języka ojczystego, języka obcego i matematyki. Co prawda formalnie ranga tego finalnego akcentu urosła ze sprawdzianu do egzaminu, ale praca innych nauczycieli: humanistów i przyrodników nie jest nawet szczątkowo podczas egzaminu sprawdzana.

W trakcie zdobywania kolejnego stopnia awansu zawodowego jest 38,2%, czyli dwóch na pięciu nauczycieli szkół podstawowych, w tym 5,3% stanowią nauczyciele stażyści, 13,7% to nauczyciele kontraktowi, a 19,2% nauczyciele mianowani. Z uwagi na potrzebę/konieczność zdobywania kolejnego stopnia awansu zawodowego jest to grupa najczęściej doskonaląca i doksztalająca się. Pojawia się pytanie o motywację i motywowanie nauczycieli, zwłaszcza nauczycieli dyplomowanych, do dalszego rozwoju zawodowego. W odniesieniu do nauczycieli dyplomowanych trudno w obliczu panujących rozwiązań zastosować dodatkową motywację związaną ze zwiększeniem wynagrodzenia. Ważną rolę z pewnością odgrywają tutaj czynniki pozaekonomiczne, np. planowana lub realizowana kariera zawodowa w oświacie – czy to w szkole, czy w urzędach administracji publicznej, gdzie najwyższy stopień awansu może stanowić istotny argument za zgłaszaniem kandydaturą.

Tabela 15. Stopień awansu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych

Stopień awansu	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
	Liczba	Udział	Liczba	Udział	Liczba	Udział
Stażysta	13 033	5,4%	2 192	5,0%	15 225	5,3%
Kontraktowy	33 762	13,9%	5 559	12,6%	39 321	13,7%
Mianowany	45 171	18,6%	9 922	22,5%	55 093	19,2%
Dyplomowany	149 119	61,3%	25 872	58,8%	174 991	60,9%
Bez stopnia	1 233	0,5%	271	0,6%	1 504	0,5%
Brak danych	909	0,4%	187	0,4%	1 096	0,4%
Razem	243 227	100,0%	44 003	100,0%	287 230	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

1.4. Nauczyciele samodzielnych szkół ponadpodstawowych¹³

Ustawa nie definiuje terminu „szkoła ponadpodstawowa”¹⁴. Doświadczenie i praktyka pozwalają z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, iż jest to szkoła, w której warunkiem przyjęcia do niej jest ukończenie szkoły podstawowej. Jest kilka typów takich szkół (zob. tabela 16). Stąd uchwycenie zjawisk rejestro-

¹³ Z wyłączeniem szkół funkcjonujących w ramach zespołów szkół.

¹⁴ Logika języka podpowiada, że powinna to być szkoła „popodstawowa”, bo taka jest kolejność szkół, zaś „ponad” wprowadza pewną hierarchiczność, a nie o to tutaj chodzi. Jednak termin „popodstawowa” nie przyjął się, podobnie jak do języka nie weszły szkoły „pogimnazjalne”, choć ciągle są szkoły „pomaturalne” lub „policealne”.

wanych statystyką napotyka swoje problemy. Rzecz dodatkowo komplikuje racjonalna praktyka – uzasadniona organizacyjnie i ekonomicznie – która polega na łączeniu szkół w zespoły¹⁵. Nauczyciel zatrudniany jest wówczas nie w szkole, a w zespole, wszak „[...] stosunek pracy z nauczycielem nawiązuje się w szkole, a w przypadku powołania zespołu szkół jako odrębnej jednostki organizacyjnej – w zespole szkół na podstawie umowy o pracę lub mianowania”¹⁶. Niezwykle trudno jest uchwycić, jaką część etatu w danym semestrze realizował nauczyciel, np. w szkole branżowej I stopnia, a jaką w technikum. Dlatego do analiz na podstawie dostępnych danych SIO wybrano tylko szkoły funkcjonujące samodzielnie. Wyniki i wnioski nie ilustrują sytuacji wszystkich nauczycieli pracujących na tym poziomie edukacji, ale z pewnością przybliżają ich obraz.

Z danych przedstawionych w tabeli 16 wynika, że na 91,6 tysiąca nauczycieli zatrudnionych w szkolnictwie ponadpodstawowym dla młodzieży 45,3% pracowało w technikach, 36,7% w liceach ogólnokształcących, 11,1% w szkołach branżowych I stopnia, 4,1% w specjalnych szkołach przysposabiających do pracy oraz 2,7% w ogólnokształcących szkołach artystycznych dających uprawnienia zawodowe. W niniejszej analizie badaniu poddano 32 239 osób z tej grupy, czyli 35,2% wszystkich nauczycieli szkół ponadpodstawowych.

Tabela 16. Nauczyciele w szkołach ponadpodstawowych (stan na 30 września 2018 r.)^{a)}

Rodzaje szkół ponadpodstawowych	Liczba nauczycieli
Ogółem szkoły dla młodzieży	91 600
– w tym branżowe I stopnia ^{b)}	10 205
– w tym specjalne	2 183
Licea ogólnokształcące	33 588
– w tym specjalne	387
Technika	41 521
– w tym specjalne	258
Ogólnokształcące szkoły artystyczne dające uprawnienia zawodowe	2 515
Specjalne szkoły przysposabiające do pracy	3 771

a) – także w zespołach szkół, bez szkół policealnych i szkół dla dorosłych

b) – z klasami zasadniczych szkół zawodowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/19*.

Płeć

Pozyskane z ministerstwa dane obejmują zaledwie 37,8% nauczycieli samodzielnych szkół ponadpodstawowych, ale spróbuję na ich przykładzie zaprezentować całą grupę. Nadal jest to „pokój nauczycielski” sfeminizowany, choć nie tak bardzo, jak w przedszkolach czy w szkołach podstawowych. Warto więc odnotować,

¹⁵ Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (dalej: Prawo oświatowe), art. 91.

¹⁶ Karta nauczyciela, art. 10 ust. 1.

że ponad jedna czwarta tych nauczycieli to mężczyźni (w przedszkolach to 2%, a w szkołach podstawowych 15%). Oddzielnych badań wymaga ustalenie, czy więcej mężczyzn to kwestia dysponowania przez nich kompetencjami niezbędnymi w szkolnictwie zawodowym, czy może decydującą rolę odgrywają względy ambicjonalne (jeśli mężczyzna ma pracować w szkole, to przynajmniej w średniej).

Tabela 17. Nauczyciele w samodzielnych szkołach ponadpodstawowych

Nauczyciele	Liczba ogółem	Udział
Razem	34 239	100,0%
Kobiety	25 042	73,1%
Mężczyźni	9 197	26,8%

Źródło: opracowanie własne.

Wiek

Nauczyciele szkół ponadpodstawowych byli średnio o 3 lata starsi od nauczycieli przedszkoli i o rok od nauczycieli szkół podstawowych. Można więc zauważyć, że stanowili najstarszą grupę pedagogów w szkołach. Jednocześnie wszyscy nauczyciele tych szkół w wieku powyżej 40. roku życia to bez mała 82% (kobiety 84%, mężczyźni 76%). Dość duża grupa nauczycieli powyżej 60. roku życia (11,6%) nie była równoważona młodą kadrą od kilku lat pracującą w szkole (nauczyciele do 30. roku życia stanowili zaledwie 2,5% tej grupy).

Widać to także w trzech środkowych dziesięcioletnich przedziałach wiekowych nauczycieli (86% wszystkich), gdzie grupa młodsza (31–40 lat) to zaledwie 16% populacji, najliczniejsza grupa (41–50 lat) to 39% (kobiety aż 41%, mężczyźni „tylko” 33%), a grupa starsza od niej o 10 lat (51–60 lat) to kolejne 31%. Obraz statystyczny struktury wieku nauczycieli szkół ponadpodstawowych sygnalizuje, że grupa ta starzeje się i nie zauważa się symptomów odbudowywania jej przez młodą kadrę.

Tabela 18. Wiek nauczycieli samodzielnych szkół ponadpodstawowych

Przedział wiekowy	Płeć				Ogółem	
	Kobiety		Mężczyźni			
	Liczba	Udział	Liczba	Udział	Liczba	Udział
30 lat i mniej	537	2,1%	328	3,6%	865	2,5%
31–40 lat	3 575	14,3%	1 847	20,1%	5 422	15,8%
41–50 lat	10 178	40,6%	3 036	33,0%	13 214	38,6%
51–60 lat	8 004	32,0%	2 750	29,9%	10 754	31,4%
61 lat i więcej	2 748	11,0%	1 236	13,4%	3 984	11,6%
Ogółem	25 042	100,0%	9 197	100,0%	34 239	100,0%
Przeciętny wiek nauczyciela – 47 lat						

Źródło: opracowanie własne.

Wykształcenie

Podobnie jak w poprzednio prezentowanych typach szkół, również w tych szkołach dominowali nauczyciele z wykształceniem magisterskim. Jednocześnie bardzo wyraźnie uwidoczniła się grupa nauczycieli (3,5%) ze stopniami naukowymi. Dodatkowo zwraca uwagę niewielka, wręcz mikroskopijna, grupa tych nauczycieli nieposiadających wykształcenia magisterskiego – często byli to nauczyciele zawodu, mistrzowie w swojej dziedzinie.

Tabela 19. Wykształcenie nauczycieli samodzielnych szkół ponadpodstawowych

Wykształcenie	Kobiety	Mężczyźni	Razem	Udział
Stopnie naukowe	707	505	1 212	3,54%
Magisterskie	23 132	8 161	31 293	91,40%
Wyższe I stopnia	155	94	249	0,73%
Pomaturalne	16	24	40	0,12%
Średnie	3	7	10	0,03%
Inne	1	2	3	0,01%
Brak danych	1 028	404	1 432	4,18%
Razem	25 042	9 197	34 239	100,00%

Źródło: opracowanie własne.

Staż pracy pedagogicznej

Przeciętny nauczyciel szkoły ponadpodstawowej miał o 3 lata więcej stażu pedagogicznego od nauczyciela przedszkola i o rok więcej od nauczyciela szkoły podstawowej. Wśród wielu cech wyróżniających ta jest dość osobliwa, bo związana z okresem pracy w szkole (przeciętnie 21 lat). Trudno wytłumaczyć, dlaczego akurat w tym typie szkół nauczyciele pracowali najdłużej. W grupie przedszkolnej dominowali nauczyciele z pierwszej „dziesiątki” (37%), w szkołach podstawowych „dziesiątki” były mniej więcej wyrównane (19–26%), w tej grupie zaś dominowały druga i trzecia „dziesiątka” (po 30%). Jednocześnie ciekawe jest, że czwarta „dziesiątka” była w szkołach ponadpodstawowych najmniejsza (mniejsza od pozostałych o ok. 5%).

Niezmierne zainteresowanie budzi niewielka, bo licząca dwoje nauczycieli ze stażem przekraczającym 60 lat elitarna „grupka” – jedna kobieta i jeden mężczyzna: jedno z nich pracowało w Krakowie w szkole muzycznej, a jedno w liceum ogólnokształcącym w Ostrołęce. Obie te osoby pracowały w niepełnym wymiarze czasu pracy (0,24 i 0,5 etatu): na stanowisku nauczyciela i nauczyciela zawodu. W życiu codziennym i w badaniach naukowych warto poświęcić najstarszym nauczycielom sporo uwagi, gdyż są to nadzwyczaj pozytywne przykłady pedagogów, którzy starają się być użytecznymi społecznie i zawodowo przez ogromny okres swojego życia.

Tabela 20. Staż pracy pedagogicznej nauczycieli samodzielnych szkół ponadpodstawowych

Lata pracy	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem	
			Liczba	Udział
2 i mniej	827	3,3%	451	4,9%
3–10	2 864	11,4%	1 518	16,5%
11–20	7 727	30,9%	2 704	29,4%
21–30	8 180	32,7%	2 429	26,4%
31–40	3 543	14,1%	1 195	13,0%
41–50	285	1,1%	107	1,2%
51 i więcej	14	0,1%	7	0,1%
Brak danych	1 602	6,4%	786	8,5%
Razem	25 042	100,0%	9 197	100,0%
Średni staż pracy pedagogicznej – 21 lat				

Źródło: opracowanie własne.

Awans zawodowy

Szkoły ponadpodstawowe, w których nauka w wersji szkół ponadgimnazjalnych trwała o jeden rok krócej (licea i technika), po ponownym wydłużeniu nauki o ten jeden rok wymagały uzupełnienia grona nauczycieli przedmiotów, przede wszystkim ogólnokształcących, przesuniętych z poziomu gimnazjum do szkół ponadpodstawowych. Stąd widoczny w nich dość duży odsetek nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie – stażystów i nauczycieli kontraktowych, bo aż co ósmy należał do tej kategorii. Trudno rozstrzygnąć, czy miało to wpływ na szkolną efektywność kształcenia, ale można przyjąć, iż nie pozostawało to dla tej miary obojętne. Warto będzie za pomocą wskaźników edukacyjnej wartości dodanej prześledzić wyniki z przedmiotów ogólnokształcących całych roczni-

Tabela 21. Stopień awansu zawodowego nauczycieli samodzielnych szkół ponadpodstawowych

Stopień awansu	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem	
			Liczba	Udział
Stażysta	615	390	1 005	2,9%
Kontraktowy	1 876	1 055	2 931	8,6%
Mianowany	3 792	1 877	5 669	16,6%
Dyplomowany	18 593	5 772	24 365	71,2%
Bez stopnia	113	75	188	0,5%
Brak danych	53	28	81	0,2%
Razem	25 042	9 197	34 239	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

ków prowadzonych przez startujących w zawodzie nauczycieli. Jednocześnie uwagę zwraca znaczny, bo wynoszący aż 71%, odsetek nauczycieli dyplomowanych. Można snuć przypuszczenia dotyczące przyczyn tak nietypowego rozkładu stopni awansu zawodowego, ale wątek ten wymaga oddzielnych badań.

1.5. Nauczyciele publicznych placówek oświatowo-wychowawczych

Prawo oświatowe¹⁷ wymienia rodzaje placówek publicznych, do których zalicza placówki oświatowo-wychowawcze, w tym:

- szkolne schroniska młodzieżowe, umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji czasu wolnego,
- placówki kształcenia ustawicznego oraz centra kształcenia zawodowego, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych,
- placówki artystyczne – ogniska artystyczne umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych,
- poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne udzielające dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu,
- młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze umożliwiające dzieciom i młodzieży, a także dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna, realizację odpowiednio „obowiązku sześciolatka”, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki,
- placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania,
- placówki doskonalenia nauczycieli,
- biblioteki pedagogiczne¹⁸.

¹⁷ Prawo oświatowe, art. 2 pkt 3–10.

¹⁸ Szczegółowe wyliczenie wszystkich rodzajów placówek funkcjonujących w polskim systemie edukacji jest bardzo trudne. Słownik Systemu Informacji Oświatowej wymienia 35 typów, w tym w kolejności alfabetycznej: biblioteki pedagogiczne, bursy, centra kształcenia praktycznego, centra kształcenia ustawicznego bez szkół, centra kształcenia ustawicznego ze szkołami, domy wczasów dziecięcych, internaty, międzyszkolne ośrodki sportowe, młodzieżowe domy kultury, młodzieżowe ośrodki socjoterapii bez szkół, młodzieżowe ośrodki socjoterapii ze szkołami, młodzieżowe ośrodki wychowawcze, niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego i praktycznego, niepubliczne placówki oświatowo-wychowawcze w systemie oświaty, ogniska pracy pozaszkolnej, ogrody jordanowskie, ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego, ośrodki politech-

Z analizy wyłączono bardziej złożone formy organizacyjne, w postaci różnych zespołów tworzonych w zależności od miejscowych potrzeb środowiskowych, możliwości finansowania oraz wykorzystania tak bazy, jak też dostępnej kadry pedagogicznej. Ale samo tylko wyliczenie wskazuje, jak złożona jest materia placówek oświatowo-wychowawczych w Polsce, jak zróżnicowane świadczą usługi, z jak różnorodnymi uczniami/wychowankami/dorosłymi pracują, stąd jak zróżnicowanymi kompetencjami, umiejętnościami, predyspozycjami i wiedzą muszą się legitymować zatrudnieni w nich nauczyciele.

Płeć

Do analizy wybrano ponad 230 tysięcy nauczycieli pracujących w placówkach oświatowo-wychowawczych, z których 24% stanowili mężczyźni. Wyższy odsetek mężczyzn pracował w badanej grupie tylko w szkołach ponadpodstawowych. Nauczyciele w omawianych placówkach to dydaktycy pracujący z uczniami ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. To wychowawcy opiekujący się wychowankami w przyszkolnych internatach, ale też w bursach międzyszkolnych. To wreszcie diagności prowadzący badania wychowanków w placówkach, ale też badania dzieci z otwartych szkół (poradnie).

Złożoność pracy w placówkach, ich ogromne zróżnicowanie, chociażby ze względu na wiek uczniów-wychowanków (od przedszkola do szkoły policealnej), często zgoła odmienny profil działalności oraz praca w trybie całodobowym i całotygodniowym, a także oczekiwana od nauczycieli duża dyspozycyjność, nie zawsze i nie na każdym stanowisku pozwalają kobietom podjąć się wymaganych zadań. I nie jest to hołdowanie stereotypom, ale odnotowanie pewnych, chciałoby się rzec: oczywistych, zachowań społecznych.

Tabela 22. Nauczyciele w placówkach oświatowo-wychowawczych¹⁹

Nauczyciele	Liczba ogółem	Udział
Razem	230 486	100,0%
Kobiety	176 130	76,42%
Mężczyźni	54 356	23,58%

Źródło: opracowanie własne.

niczne, ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze umożliwiające upośledzonym umysłowo realizację obowiązku szkolnego i nauki, ośrodki wsparcia wychowawczego, pałace młodzieży, placówki doskonalenia nauczycieli, placówki artystyczne (ogniska artystyczne), poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie specjalistyczne, pozaszkolne placówki specjalistyczne, publiczne placówka opiekuńczo-wychowawcze w systemie pomocy społecznej, publiczne ośrodki adopcyjno-opiekuńcze, rodzinne ośrodki diagnostyczno-konsultacyjne, schroniska dla nieletnich, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, specjalne ośrodki wychowawcze, szkolne schroniska młodzieżowe, zakłady poprawcze.

¹⁹ Dane nie uwzględniają placówek wchodzących w skład zespołów szkół/placówek.

Wiek

Przeciętny wiek nauczycieli w placówkach oświatowych wyniósł 46 lat, czyli tyle, ile wynosił średni wiek wszystkich nauczycieli w Polsce (w przedszkolach nieco mniej – 44, zaś w szkołach ponadpodstawowych nieco więcej – 47 lat). Grupa nauczycieli młodych, rozpoczynających pracę w zawodzie (3,6%) nie równoważyła grupy odchodzącej wkrótce z pracy (9,9%). To nie najlepszy prognostyk, jeśli chodzi o wymianę pokoleniową w tej grupie nauczycieli (przy założeniu, że ilość świadczonych usług, w formie liczby szkół, oddziałów, uczniów i godzin pracy nie będzie się zmniejszać), tym bardziej, że w grupie trzydziestolatków jest zaledwie 21% nauczycieli i wychowawców.

Najliczniejszą grupę stanowili czterdziestolatkowie (35%), a zaraz za nimi pięćdziesięciolatkowie (31%) – w tym wieku były dwie trzecie wszystkich badanych. Więcej było w tym przedziale kobiet (67%) niż mężczyzn (63%), podczas gdy w grupie nauczycieli po 60. roku życia mężczyzn było aż 14,6%, zaś kobiet 8,4%. Tego rodzaju uwagi i spostrzeżenia winny mieć istotne przełożenie na politykę kadrową w tym sektorze placówek, na politykę kształcenia nowych i doskonalenia już czynnych kadr.

Tabela 23. Wiek nauczycieli placówek oświatowo-wychowawczych

Przedział wiekowy	Płeć				Ogółem	
	Kobiety		Mężczyźni			
	Liczba	Udział	Liczba	Udział	Liczba	Udział
30 lat i mniej	6 441	3,7%	1 758	3,2%	8 199	3,6%
31–40 lat	37 546	21,3%	10 538	19,4%	48 084	20,9%
41–50 lat	62 271	35,4%	17 706	32,6%	79 977	34,7%
51–60 lat	55 123	31,3%	16 391	30,2%	71 514	31,0%
61 lat i więcej	14 749	8,4%	7 963	14,6%	22 712	9,9%
Ogółem	176 130	100,0%	54 356	100,0%	230 486	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Wykształcenie

Nauczyciele z wykształceniem wyższym w tej grupie pracowników to 95,5% wszystkich pracowników, w tym 1,7% posiada stopnie naukowe – więcej niż w przedszkolach i szkołach podstawowych, ale dwa razy mniej niż w szkołach ponadpodstawowych. Z wykształceniem wyższym I stopnia więcej nauczycieli było w przedszkolach (7,1%) i w szkołach podstawowych (3,1%). Co setny nauczyciel z wykształceniem poniżej wyższego, to także akceptowalny odsetek, jako że znaczna część placówek oświatowych zajmuje się różnymi formami kształcenia zawodowego, w których bezcenna jest wiedza mistrzów w swoim fachu.

Tabela 24. Wykształcenie nauczycieli placówek oświatowo-wychowawczych

Wykształcenie	Kobiety	Mężczyźni	Razem	
			Liczba	Udział
Stopnie naukowe	2 390	1 476	3 866	1,7%
Magister	162 867	47 967	210 834	91,5%
Wyższe I stopnia	4 011	1 879	5 890	2,6%
Pomaturalne	472	411	883	0,4%
Średnie	123	439	562	0,2%
Inne	177	232	409	0,2%
Brak danych	6 090	1 952	8 042	3,5%
Ogółem	176 130	54 356	230 486	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Staż pracy pedagogicznej

Nauczyciele zatrudnieni w placówkach oświatowo-wychowawczych to osoby pracujące niezbyt długo, 54% z nich to osoby ze stażem do 20 lat, stąd średni staż pracy wynosił tu 18 lat. I, jak można było zaobserwować w poprzednich trzech grupach (przedszkoli i szkół), zdecydowana większość nauczycieli odchodzi z zawodu, najczęściej na emeryturę, po 40 latach pracy. Tylko 2 097 osób (w tym 1 498 kobiet) pracowało dłużej. W grupie 135 osób ze stażem powyżej 50 lat w zawodzie na wyróżnienie zasługują 2 osoby ze stażem 60-letnim: kobieta pracująca w wymiarze 0,75 etatu w poradni psychologiczno-pedagogicznej i mężczyzna, pracujący na 0,15 etatu w centrum kształcenia ustawicznego.

Szkoda, że dyrektorzy placówek nie przekazali informacji o stażu pracy ponad 16 tysięcy nauczycieli (7,1%), gdyż szkicowany tu obraz mógł być o wiele pełniejszy.

Tabela 25. Staż pracy pedagogicznej nauczycieli placówek oświatowo-wychowawczych

Lata pracy	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem	
			Liczba	Udział
do 3	13 253	4 368	17 621	7,6%
4–10	25 192	8 577	33 769	14,7%
11–20	52 286	16 525	68 811	29,9%
21–30	43 498	13 404	56 902	24,7%
31–40	28 245	6 571	34 816	15,1%
41–50	1 418	679	2 097	0,9%
51 i więcej	80	55	135	0,1%
Brak danych	12 158	4 177	16 335	7,1%
Razem	176 130	54 356	230 486	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Awans zawodowy

Podobnie, jak w szkołach ponadpodstawowych (choć o 10% mniej) największą grupę w kategorii awansu zawodowego stanowili nauczyciele dyplomowani – 62,3%, a jedna piąta to nauczyciele mianowani, zaś 17% to rozpoczynający karierę w zawodzie: nauczyciele stażyści i kontraktowi. Osoby pracujące na etatach nauczycielskich bez stopnia awansu zawodowego to mniej niż co setny z badanych. Środowisko jest więc znacznie zróżnicowane ze szczególną przewagą osób, które legitymują się, przynajmniej formalnie – co wynika z wieloletniej praktyki zawodowej – największą wiedzą i doświadczeniem zawodowym.

Udział kobiet w grupie nauczycieli stażystów – 5% wobec 4,7% mężczyzn – oraz w grupie nauczycieli kontraktowych – 12,4% wobec 11,5% mężczyzn – sygnalizuje, że do pracy w placówkach oświatowych zgłasza się więcej kobiet, stąd proporcje płci za lat kilkanaście mogą okazać się nieco inne, znacznie oddalające obraz tej grupy od idealizowanego, a może wynikającego z potrzeb społecznych, parytetu 50%.

Tabela 26. Stopień awansu zawodowego nauczycieli placówek oświatowo-wychowawczych

Stopień awansu	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
	Liczba	Udział	Liczba	Udział	Liczba	Udział
Stażysta	8 781	5,0%	2 566	4,7%	11 347	4,9%
Kontraktowy	21 790	12,4%	6 264	11,5%	28 054	12,2%
Mianowany	32 622	18,5%	12 341	22,7%	44 963	19,5%
Dyplomowany	111 259	63,2%	32 429	59,7%	143 688	62,3%
Bez stopnia	1 055	0,6%	527	1,0%	1 582	0,7%
Brak danych	623	0,4%	229	0,4%	852	0,4%
Razem	176 130	100,0%	54 356	100,0%	230 486	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

2. Nauczyciele – warunki pracy

Warunki pracy nauczyciela od dawna przyciągają uwagę nie tylko samych zainteresowanych (nauczycieli), którzy wiele w tym temacie mogliby powiedzieć, ale także badaczy, ekspertów oświaty, polityków oświatowych, samorządowców odpowiedzialnych za realizację zadań oświatowych, za opracowywanie i wdrażanie lokalnych strategii oświatowych czy zamaganie się z napotkanymi problemami w drodze do osiągnięcia postawionych celów i pożądanych wyników. Prowadzenie przedszkoli, szkół i placówek oświatowych to jedno z ważniejszych zadań jednostek samorządu terytorialnego, ze względu zarówno na znaczenie dla lokalnej społeczności, jak i na wysokość zaangażowanych środków budżetowych. Prawidłowe rozpoznanie warunków pracy nauczycieli, a wraz z tym osiągnięcie i problemów oświaty, wpływa na decyzje, które powinny sprzyjać poprawie tych

warunków, oraz może zachęcić do odpowiedzialnego i strategicznego myślenia przez organy prowadzące o podlegających im szkołach i placówkach. Stąd sprawą zasadniczą jest analiza różnych aspektów warunków pracy nauczycieli.

Ważnym międzynarodowym ujęciem wyników analiz i obserwacji szkolnej rzeczywistości był i jest poświęcony m.in. wybranym warunkom pracy nauczycieli coroczny raport OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) *Education at a Glance*²⁰. W edycji z roku 2019 znajdujemy obszerny rozdział D – *Nauczyciele, środowisko uczenia się i organizacja szkół*²¹ związany z podejmowanym tu zagadnieniem. Podstawą jego opracowania były odpowiedzi na sześć zasadniczych pytań.

1. Ile czasu uczniowie spędzają w klasie?
2. Jaki jest stosunek liczby uczniów do nauczycieli i jak duże są klasy?
3. Jakie wynagrodzenie otrzymują nauczyciele i dyrektorzy szkół?
4. Ile czasu nauczyciele poświęcają na nauczanie?
5. Kim są nauczyciele?
6. Jakie są systemy przyjęć na studia wyższe?

W celu udzielenia odpowiedzi na tak sformułowane pytania, postawiono wiele pytań szczegółowych odnoszących się przede wszystkim do ekonomicznych i organizacyjnych uwarunkowań pracy nauczycieli. Co ważne: metodologia badań nie uwzględnia deklaracji na poziomie aktów prawnych, a analizuje przede wszystkim statystyczne i finansowe wyniki, będące podstawą danych przygotowanych przez poszczególne rządy.

Przedstawiane w tym raporcie wyniki, wraz z ich ilustracjami (np. w postaci tabel i wykresów), pozwalają przyjrzeć się temu, jak w stosunku do średniej krajowej państw OECD, ale także państw grupy G20, kształtują się w tych krajach np. liczebność klas, stosunek liczby uczniów do jednego zatrudnionego nauczyciela, czas pracy i jego podział na nauczanie i inne obowiązki czy wynagrodzenia nauczycieli. Jednak rzecz nie jest aż tak oczywista, mimo iż podparta autorytetem szanowanej międzynarodowej organizacji, gdyż definiowanie takich pojęć, jak pojęcie nauczyciela (czy wychowawcy świetlicy, bibliotekarza lub pedagoga), zatrudnienia (czas zatrudnienia w wymiarze rocznym i tygodniowym nie wszędzie jest taki sam), instytucji edukacyjnej itd., nie jest ujednolicone, lecz oparte na swobodnym definiowaniu przez państwa biorące udział w badaniach. Badania dostarczają jednak jakiegoś obrazu sytuacji, pozwalającego dostrzec, które z państw sytuują się poniżej lub powyżej średniej badanego wskaźnika. Oczywiście wyciąganie z tego wniosków będzie uzależnione od dziesiątków czynników dodatkowych, takich jak osiągnięte w tych warunkach efekty edukacyjne, nakłady (liczone na jednego ucznia czy na jednego nauczyciela?), koszty (na ucznia czy na oddział szkolny?), zróżnicowania regionalne w państwie czy świadome polityki w obszarze wspierania edukacji na obszarach nieuprzywilejowanych społecznie.

²⁰ OECD, *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*.

²¹ Ibidem, s. 357–462.

Przykładem innych badań międzynarodowych, w których obok środowiska uczenia się bierze się pod uwagę także warunki pracy nauczycieli, są badania „The Teaching and Learning International Survey” (TALIS). Zostały one zainicjowane w 2008 roku, a realizowane są także przez OECD. Jednym z celów tego programu badawczego jest pomaganie poszczególnym krajom w stawianiu czoła różnorodnym wyzwaniom, w uczeniu się od siebie nawzajem i rozwijaniu polityki edukacyjnej. W badaniach TALIS biorą udział nauczyciele i dyrektorzy szkół z blisko 50 krajów na całym świecie. Są oni proszeni o wyrażenie własnego zdania w takich sprawach, jak: możliwości rozwoju zawodowego, przekonania i praktyki w zakresie nauczania, ocena pracy nauczycieli i informacja zwrotna od dyrektorów i nauczycieli, przywództwo w szkole i zarządzanie szkołą oraz jej klimat. W badaniach z roku 2018 (Polska nie brała udziału w tej edycji) dążono do wypracowania rekomendacji na temat tworzenia nauczycielom optymalnych warunków pracy. U podstaw badań leżało przeświadczenie, że systemy edukacji stoją przed wyzwaniem związanym nie tylko z przyciąganiem najlepszych osób do zawodu nauczyciela i ich rekrutacją, ale także z zatrzymywaniem w zawodzie tych najlepszych i ze sprzyjaniem ich rozwojowi.

Jak widać, w badaniach międzynarodowych w coraz większym stopniu podkreśla się szczególne znaczenie wpływu różnego rodzaju czynników na pracę nauczycieli. Pod uwagę brane są głównie czynniki zewnętrzne/środowiskowe odnoszące się do otoczenia zewnętrznego nauczycieli. Analizowanie uwarunkowań zewnętrznych z poziomu makrospołecznego implikuje konieczność zwrócenia uwagi badacza na takie czynniki, jak właściwości systemu szkolnego i jego otoczenia społeczno-kulturowego, a zatem na politykę oświatową danego kraju, jego wewnętrzne regulacje prawne, wewnętrzne zróżnicowanie kulturowe, historię, gospodarkę czy wymagania zawodowe. Dość często uwaga skupia się na wpływających na pracę nauczyciela czynnikach ekonomicznych i organizacyjnych.

W niniejszym podrozdziale podjęłam problem warunków pracy nauczycieli w publicznych szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych w Polsce. Przedmiotem omówienia uczyniłam tutaj takie kwestie powiązane z pracą nauczyciela, jak: organ prowadzący, forma zatrudnienia, stanowisko pracy i dodatki funkcyjne, wynagrodzenie.

2.1. Warunki pracy nauczycieli – ujęcie ogólne

Na ogólne warunki pracy nauczycieli wpływ mają czynniki ustalane na poziomie państwa²², w tym pensum dydaktyczne, wynagrodzenie minimalne, zasady nali-

²² Warto nadmienić, że o warunkach pracy nauczyciela, w tym o wynagrodzeniach, stanowiła już Komisja Edukacji Narodowej pod koniec XVIII wieku. „Według decyzji KEN z 1790 r. na płacę nauczycieli składały się trzy elementy: kwota podstawowa, zwana pierwiastkową, w wysokości 1050 zł, coroczny dodatek stażowy (awans automatyczny), zwany pensją zarobkową, wynoszący 50 zł oraz stały dodatek na utrzymanie nauczyciela w wysokości 400 zł. Pierwsze dwa składniki uposażenia nauczyciel otrzymywał do rąk (tzw. pensja ręczna), natomiast składnik trzeci wpływał do wspólnej kasy szkoły, z przeznaczeniem na utrzymanie nauczycieli. [...]. Natomiast emerytura po 20 latach pracy była równa pensji dorobkowej plus dodatek 400 zł

czania wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe, wiek odejścia na emeryturę, sposób zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego i wiele innych. Do tego doliczyć trzeba dodatek motywacyjny i dodatki funkcyjne, których zasady naliczania ustala organ prowadzący, czyli praktycznie ponad 2,5 tysiąca gmin, ponad 300 powiatów, 16 województw i, w pojedynczych przypadkach, związki międzygminne. Jeśli do tego dodamy uznaniowe traktowanie przepisów przez ponad 30 tysięcy dyrektorów szkół (np. w zakresie nagród dla nauczycieli i korzystania przez nich z zakładowego funduszu świadczeń socjalnych), to obraz staje się pełniejszy, choć przecież bardzo zróżnicowany. Nie należy też zapominać o bardzo różnym standardzie wyposażenia szkół i placówek w sprzęt i pomoce dydaktyczne. W takiej sytuacji odbiór lokalnych warunków każdego z ponad 600 tysięcy nauczycieli może być zarówno subiektywnie, jak i obiektywnie diametralnie odmienny.

Organ prowadzący

Terminem „organ prowadzący” (domyślnie: szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze) określa się podmioty publiczne i niepubliczne, które mogą – ale także realizują to praktycznie – zakładać, prowadzić, w tym finansować, przekształcać i likwidować, jednostki organizacyjne systemu oświaty w Polsce. W praktyce mogą to być organy administracji publicznej, w tym państwowej (ministrowie) i samorządowej (jednostki samorządu terytorialnego), organizacje społeczne (fundacje, stowarzyszenia, Kościoły i ich organizacje) oraz osoby fizyczne (działające pod własnym nazwiskiem)²³.

Ponieważ pojęcie jednostki samorządu terytorialnego, która jest organem prowadzącym największej liczby jednostek oświatowych w Polsce, obejmuje takie pojęcia, jak pojęcie gminy/powiatu/województwa, jej rady/sejmiku oraz zarządu (jednoosobowego lub kolegialnego), Prawo oświatowe i Karta nauczyciela w bardzo szczegółowy sposób definiują, który organ jednostki samorządu terytorialnego i w jakiej sytuacji podejmuje w jej imieniu konkretną decyzję (zob. tabela 27).

Prawo stanowi też, że organy administracji publicznej prowadzące szkoły i placówki współdziałają z różnymi podmiotami w wykonywaniu zadań wobec tych szkół i placówek²⁴. Jednocześnie organ prowadzący szkołę lub placówkę²⁵ odpowiada za jej działalność. Do zadań organu prowadzącego szkołę lub placówkę należy finansowanie jej działalności, a w szczególności: (1) zapewnienie warunków działania szkoły lub placówki, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki, (2) zapewnienie warunków umożliwiają-

nał wpłacany do wspólnej kasy szkoły. Przewidziano także renty inwalidzkie po 400–600 zł, w zależności od tego, kiedy nauczyciel został inwalidą – w pierwszym czy drugim dziesięcioleciu pracy”. Wynagrodzenie, emerytura lub renta stanowiły więc element ważnych warunków pracy ówczesnego nauczyciela – zob. A. Jeżowski, *Ekonomika oświaty...*, op.cit., s. 204.

²³ Ibidem, s. 60–73.

²⁴ Prawo oświatowe, art. 3 ust. 2.

²⁵ Ibidem, art. 10 ust. 1.

Tabela 27. Określone w ustawach Prawo oświatowe i Karta nauczyciela szczegółowe zadania organów jednostek samorządu terytorialnego wobec prowadzonych przez nie szkół i placówek oświatowych

Prawo oświatowe
<p>Art. 29. 1. W przypadku szkół i placówek prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego zadania i kompetencje organu prowadzącego, określone w:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) art. 10 ust. 2, art. 13 ust. 1 pkt 2 i ust. 2, art. 21 ust. 4 i ust. 6 pkt 4, art. 23 ust. 1 pkt 4, art. 24, art. 28a ust. 5 i ust. 7 pkt 2, art. 88 ust. 7, art. 89 ust. 1 i 13, art. 91 ust. 1, 1a, 2, 3 i 7 oraz art. 93 ust. 1 – wykonuje odpowiednio: rada gminy, rada powiatu, sejmik województwa; 2) art. 10 ust. 1 pkt 1–5 i 7, art. 62 ust. 2, art. 63 ust. 1, 12–14, 18 i 20, art. 66 ust. 1, art. 68 ust. 7 i 9, art. 91 ust. 8 oraz art. 128 ust. 1 – wykonuje odpowiednio: wójt (burmistrz, prezydent miasta), zarząd powiatu, zarząd województwa; 3) art. 10 ust. 1 pkt 6, art. 15 ust. 6, art. 56 ust. 2, art. 57, art. 64 ust. 1, art. 65 ust. 1, art. 68 ust. 8, art. 71 ust. 2 i 3, art. 88 ust. 4, art. 89 ust. 6 i 7, art. 106 ust. 3, 5 i 6, art. 107 ust. 6, 8, 9 i 9a, art. 110 ust. 3, art. 117 ust. 8 oraz art. 127 ust. 6 i 17 – wykonuje odpowiednio: wójt (burmistrz, prezydent miasta), starosta, marszałek województwa. <p>2. W przypadku przedszkoli, szkół i placówek prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego zadania i kompetencje określone w:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) art. 131 ust. 4–6, art. 133 ust. 2 i 3, art. 144 ust. 4, art. 145 ust. 1 pkt 3 i ust. 3, art. 147 ust. 6 – wykonuje odpowiednio rada gminy, rada powiatu, sejmik województwa; 2) art. 130 ust. 3, art. 134 ust. 5, art. 135 ust. 7, art. 152, art. 153 ust. 5, art. 154 ust. 1 pkt 1, ust. 3 i 6–8, art. 159 ust. 1–3 oraz art. 165 ust. 6 – wykonuje odpowiednio wójt (burmistrz, prezydent miasta), starosta, marszałek województwa. 3. Zadania i kompetencje jednostek samorządu terytorialnego, o których mowa w art. 9 ust. 7 i art. 168 ust. 1, 9 i 11–13, wykonuje odpowiednio: wójt (burmistrz, prezydent miasta), starosta, marszałek województwa.
Karta nauczyciela
<p>Art. 91d. W przypadku szkół i placówek prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego, zadania i kompetencje organu prowadzącego określone w:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) art. 30 ust. 6 i 10a, art. 42 ust. 7, art. 42a ust. 1, art. 49 ust. 2, art. 70a ust. 1 oraz art. 72 ust. 1 – wykonuje odpowiednio: rada gminy, rada powiatu, sejmik województwa; 2) art. 9g ust. 2, art. 29 ust. 1, art. 30a oraz art. 53 ust. 3a i 4 – wykonuje odpowiednio: wójt, burmistrz (prezydent miasta), zarząd powiatu, zarząd województwa; 3) art. 6a ust. 1 pkt 3 oraz ust. 6, art. 9b ust. 3, 3a i 4 pkt 2 oraz ust. 6 i 7 pkt 1, art. 9f ust. 1, art. 9g ust. 3 pkt 1 i ust. 4, art. 18 ust. 4 i 5, art. 22 ust. 1, art. 26 ust. 2, art. 42 ust. 6a, art. 54 ust. 5, art. 63 ust. 2, art. 75 ust. 2a, art. 85s ust. 4, art. 85t ust. 1, 2 i 5 oraz art. 85z ust. 1 pkt 2 i ust. 3 pkt 2 – wykonuje odpowiednio: wójt, burmistrz (prezydent miasta), starosta, marszałek województwa.

Źródło: opracowanie własne.

cych stosowanie specjalnej organizacji nauki i metod pracy dla dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym, (3) wykonywanie remontów obiektów szkolnych oraz zadań inwestycyjnych w tym zakresie, (4) zapewnienie obsługi administracyjnej, w tym prawnej, obsługi finansowej i obsługi organizacyjnej szkoły lub placówki, (5) wyposażenie szkoły lub placówki w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczo-

-profilaktycznych, przeprowadzania egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych, (6) wykonywanie czynności w sprawach z zakresu prawa pracy w stosunku do dyrektora szkoły lub placówki oraz (7) przekazanie do szkół dla dzieci i młodzieży oraz placówek, z wyjątkiem szkół artystycznych realizujących wyłącznie kształcenie artystyczne, informacji o podmiotach wykonujących działalność leczniczą udzielających świadczeń zdrowotnych w zakresie leczenia stomatologicznego dla dzieci i młodzieży, finansowanych ze środków publicznych.

Zgodnie ze współcześnie obowiązującymi regulacjami prawa oświatowego, szkołą lub placówką kieruje nauczyciel mianowany lub dyplomowany, któremu powierzono stanowisko dyrektora²⁶. Powierzenie to następuje w wyniku konkursu. Polskie prawo wymaga także, by osoba, która przyjmie stanowisko dyrektora szkoły, była w zasadzie czynnym nauczycielem. Dyrektor realizuje setki różnych zadań, z których wiele jest zadaniami budżetowymi, gdyż finansowane są bezpośrednio z budżetu (jednostki samorządu terytorialnego lub państwa). Zadania dyrektora szkoły wynikają z kilkuset aktów normatywnych. Ich analiza pokazuje, że obok zadań ściśle związanych z podejmowaniem decyzji administracyjnych (aktów stosowania prawa administracyjnego i rozstrzygnięć władczych zawierających normy prawa administracyjnego i podlegających trybowi odwoławczemu oraz zaskarżaniu) czy decyzji finansowych, podejmuje on wiele decyzji o charakterze prakseologicznym²⁷.

Szkoła publiczna może być zlikwidowana z końcem roku szkolnego²⁸ przez organ prowadzący, który może też ją przekształcić i/lub połączyć w zespół²⁹ z innymi jednostkami, ale także wyłączyć ją z takiego zespołu.

Organ prowadzący ustala czas pracy przedszkola³⁰ i zasady odpłatności³¹ za usługę opieki przedszkolnej, ma istotny wpływ na rekrutację (skierowanie np. w przypadku szkół specjalnych) do szkół i placówek oraz przyznaje własne stypendia za wyniki w nauce lub sporcie. Prawo oświatowe wymienia organ prowadzący ponad 80 razy, często w sprawach bardzo drobiazgowych, ale też w istotnych, choćby tych wspomnianych wyżej.

Forma zatrudnienia

W Polsce nauczyciele są zatrudniani w różny sposób. Jak wskazuje artykuł 11 Karty nauczyciela³², dyrektor szkoły nawiązuje z nauczycielem stosunek pracy odpowiednio na podstawie umowy o pracę lub mianowania na stanowisko

²⁶ Szkołą lub placówką może również kierować osoba niebędąca nauczycielem, powołana na stanowisko dyrektora przez organ prowadzący po zasięgnięciu opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny.

²⁷ Zob. szerzej na temat zadań dyrektora szkoły w: J. Madalińska-Michalak, *Dyrektorzy szkół w Polsce – wymagania, struktura, zadania*, s. 59–77.

²⁸ Prawo oświatowe, art. 63 ust. 1.

²⁹ Ibidem, art. 68 ust. 9.

³⁰ Ibidem, art. 102 ust. 1 pkt 10.

³¹ Ibidem, pkt 11.

³² Karta Nauczyciela; Ustawa z 14 czerwca 1996 r. o zmianie ustawy Karta Nauczyciela.

zgodne z posiadanymi przez nauczyciela kwalifikacjami oraz z posiadanym przez niego stopniem awansu zawodowego³³.

W roku 2018 zdecydowaną większość, bo aż 595 tysięcy osób, tj. 84,8%, stanowili nauczyciele pełnozatrudnieni, tzn. pracujący na pełnym etacie. Wskaźnik ten był zróżnicowany w zależności od regionu Polski oraz od przedmiotu nauczania³⁴ i w latach 2006–2018 wahał się, z tendencją wzrostową począwszy od roku 2013³⁵.

Nauczyciele w publicznych szkołach w Polsce pracują na mocy trzech typów zatrudnienia, tj. zatrudnienia na podstawie umowy o pracę na czas określony lub na czas nieokreślony albo na mocy zatrudnienia na podstawie mianowania. Dane statystyczne SIO z 30 września 2019 roku pokazują, że nauczyciele są zatrudniani przede wszystkim przez mianowanie 355 299 (57%; nauczyciele ci korzystają ze wszystkich prerogatyw wynikających z Karty nauczyciela), na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony lub na czas określony 266 110 (43%) oraz nie-liczni na podstawie umowy zlecenia lub umowy o dzieło. Powtarzana medialnie informacja, iż nauczyciele w szkołach masowo korzystają z przywilejów Karty nauczyciela jest zatem wątpliwa.

Stanowisko pracy

W grupie dyrektorów przedszkoli kobiety stanowiły 100% (na 98% wszystkich nauczycieli), w szkołach podstawowych 75% (na 85% wszystkich), w szkołach ponadpodstawowych 61% (na 73% wszystkich), zaś w placówkach edukacyjnych 69,1% (na 80% wszystkich). Warto więc odnotować, że poza przedszkolami, kobiety nie utrzymywały w gronie dyrektorów właściwej reprezentacji swojej płci. Trudno w tym opracowaniu na podstawie dostępnych danych stwierdzić, czy było to efektem swoistej bierności kobiet wobec możliwości pokierowania jednostką oświatową, czy dość osobliwej polityki kadrowej organów prowadzących szkoły i placówki.

Wymiar czasu pracy i pensum nauczyciela

Zgodnie z art. 42 ust.1. Karty nauczyciela: „Czas pracy nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze zajęć nie może przekraczać 40 godzin na tydzień”. Oczywiście tak nieprecyzyjny zapis od lat prowadzi do kontrowersji i sporów, jako że spora część publicystów i ogółu obywateli utożsamia tygodniowy wymiar pracy z czasem pracy „przy tablicy”, czyli bezpośrednio z uczniami/wychowanymi, także liczonym w wymiarze tygodniowym, czyli z tzw. pensum dydaktycznym nauczyciela. Problem doczekał się wielu opracowań, ekspertyz i stanowisk, niemniej jednak, przy przeprowadzanych od czasu do czasu stosownych korektach, przedstawiony niżej wymiar pensum wciąż prawnie obowiązuje.

³³ Szerzej na ten temat piszę w podrozdziale 5.5. rozdziału III niniejszej książki.

³⁴ Największy udział nauczycieli pełnozatrudnionych w stosunku do ogółu nauczycieli zanotowano w województwach: lubuskim (88%), kujawsko-pomorskim (87%) i wielkopolskim (86%), zaś najmniejszy w lubelskim (81%), świętokrzyskim (81%) i małopolskim (82%) – dane z SIO Ministerstwa Edukacji Narodowej.

³⁵ Zob. J. Madalińska-Michalak, *Nauczyciel*, op.cit, s. 965.

Tabela 28. Pensum dydaktyczne nauczyciela w Polsce

Stanowisko – typ (rodzaj) szkoły	Tygodniowa liczba godzin obowiązkowego wymiaru zajęć dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych
Nauczyciele przedszkoli, z wyjątkiem nauczycieli pracujących z grupami dzieci 6-letnich	25
Nauczyciele przedszkoli i innych placówek przedszkolnych pracujących z grupami dzieci 6-letnich	22
Nauczyciele: przedszkoli specjalnych, szkół podstawowych, szkół specjalnych, liceów ogólnokształcących, przedmiotów z zakresu kształcenia ogólnego i teoretycznych przedmiotów zawodowych w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe, w tym w szkołach specjalnych i szkolenia rzemieślniczego w schroniskach dla nieletnich oraz zakładach poprawczych, przedmiotów teoretycznych na kwalifikacyjnych kursach zawodowych, przedmiotów artystycznych i ogólnokształcących w szkołach artystycznych	18
Wychowawcy świetlic szkolnych i pólinternatów (z wyjątkiem wychowawców świetlic szkół specjalnych), świetlic i klubów środowiskowych, w tym: profilaktyczno-wychowawczych i terapeutycznych, wychowawcy młodzieżowych ośrodków socjoterapii	26
Wychowawcy internatów, burs, ogrodów jordanowskich, świetlic dworcowych, stałych szkolnych schronisk młodzieżowych	30
Wychowawcy:	
a) w zakładach opiekuńczo-leczniczych dla dzieci,	26
b) w domach wczasów dziecięcych	26
– w tym na zajęcia dydaktyczne,	10
c) w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich, świetlicach szkół specjalnych, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, zespołach pozalekcyjnych zajęć wychowawczych zorganizowanych w podmiotach leczniczych	24
Nauczyciele pałaców młodzieży, młodzieżowych domów kultury, ognisk pracy pozaszkolnej, pozaszkolnych placówek specjalistycznych, międzyszkolnych ośrodków sportowych	18
Nauczyciele-bibliotekarze bibliotek szkolnych	30
Nauczyciele poradni psychologiczno-pedagogicznych	20
Nauczyciele posiadający kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej zatrudniani dodatkowo w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego oraz kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym	20

Źródło: opracowanie własne na podst. art. 42 Karty nauczyciela.

Wymiar pensum obowiązujący w szkołach i placówkach publicznych – jak wynika z przedstawionego w tabeli 28. zestawienia – jest zróżnicowany, w zależności od stanowiska pracy i wynosi od 18 do 30 godzin tygodniowo. Jednocześnie należy pamiętać, że organ prowadzący szkołę lub placówkę może określić przypadki, w których nauczycielowi zatrudnionemu w pełnym wymiarze zajęć można obniżyć tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć oraz ustalić warunki i tryb tego obniżenia. Dotyczy to w szczególności nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze. Jednak obniżenie tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć nie może spowodować zmniejszenia wynagrodzenia oraz ograniczenia innych uprawnień nauczyciela. Dodatkowo należy pamiętać, że nauczycielowi korzystającemu z obniżonego tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć nie przydziela się godzin ponadwymiarowych³⁶.

Wynagrodzenie

Minister edukacji w drodze rozporządzenia określa, na ogół raz w roku, minimalne stawki miesięczne wynagrodzeń nauczycieli z uwzględnieniem ich wykształcenia i stopnia awansu zawodowego *in gremio*. Organy prowadzące mogą ustalać inne, wyższe stawki, choć – z uwagi na sytuację finansową polskich samorządów lokalnych – nie zdarza się to zbyt często. Ustalane przez ministra stawki wynagrodzenia zasadniczego zastosowane w trakcie roku budżetowego wobec konkretnego nauczyciela, po dodaniu innych składników wynagrodzenia (różne dodatki i nagrody), stanowią dochód brutto tego nauczyciela. Czasem jest tak, że na skutek różnych nacisków, np. strajku nauczycieli, minister zwiększa owe stawki minimalne w ciągu roku. Tak też stało się w roku 2019, co widać z zestawienia zawartego w tabeli 29. Można z niego odczytać, jak wzrastały nominalne stawki w zależności od podnoszenia stopnia awansu zawodowego (poziomo w wierszach) lub w zależności od wzrostu wykształcenia nauczyciela (pionowo w kolumnach).

Od roku 2010, w związku z wprowadzeniem do Karty nauczyciela art. 30a i 30b, w terminie do 20 stycznia każdego roku organ prowadzący szkołę będący jednostką samorządu terytorialnego przeprowadza analizę poniesionych w poprzednim roku kalendarzowym wydatków na wynagrodzenia nauczycieli w odniesieniu do wysokości średnich wynagrodzeń oraz średniorocznej struktury zatrudnienia nauczycieli na poszczególnych stopniach awansu zawodowego³⁷. Z tego tytułu, przy rozbieżnościach „w dół” nauczyciele w lutym następnego roku otrzymują stosowne dodatki wyrównawcze do średniej krajowej.

Warto odnotować, że minister użył w tym rozporządzeniu terminu „wynagrodzenie”, choć *de facto* chodzi o dochód miesięczny brutto danego nauczyciela, uwzględniający nie tylko wynagrodzenie (minimalne), ale także wszystkie dodatki należne nauczycielowi w miesiącu (przeciętnie dla okresów 8 i 4 miesięcy).

³⁶ Karta nauczyciela, art. 42a.

³⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 13 stycznia 2010 r. w sprawie sposobu opracowywania sprawozdania z wysokości średnich wynagrodzeń nauczycieli na poszczególnych stopniach awansu zawodowego w szkołach prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego.

Tabela 29. Wysokość minimalnych stawek (w złotych) wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli w latach 2019 i 2020

Lp.	Wykształcenie	Od (data obowiązywania)	Stopnie awansu zawodowego nauczyciela			
			Nauczyciel stażysta	Nauczyciel kontraktowy	Nauczyciel mianowany	Nauczyciel dyplomowany
1.	Tytuł zawodowy magistra z przygotowaniem pedagogicznym	01.01. 2019 ^{a)}	2 538	2 611	2 965	3 483
		01.09. 2019 ^{b)}	2 782	2 862	3 250	3 817
		01.09. 2020 ^{c)}	2 949	3 034	3 445	4 046
2.	Tytuł zawodowy magistra bez przygotowania pedagogicznego, tytuł zawodowy licencjata (inżyniera) z przygotowaniem pedagogicznym	01.01. 2019 ^{a)}	2 250	2 289	2 584	3 033
		01.09. 2019 ^{b)}	2 466	2 509	2 832	3 324
		01.09. 2020 ^{c)}	2 818	2 823	3 002	3 523
3.	Tytuł zawodowy licencjata (inżyniera) bez przygotowania pedagogicznego, dyplom ukończenia kolegium nauczycielskiego lub nauczycielskiego kolegium języków obcych, pozostałe wykształcenie	01.01. 2019 ^{a)}	2 230	2 250	2 268	2 651
		01.09. 2019 ^{b)}	2 444	2 466	2 486	2 905
		01.09. 2020 ^{c)}	2 800	2 818	2 841	3 079

^{a)} Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 29 marca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy.

^{b)} Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 8 lutego 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy.

^{c)} Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy, DzU z 2020 r. poz. 1491.

Źródło: opracowanie własne na podstawie cytowanych rozporządzeń.

Dla przykładu – w roku 2019 średnioroczną strukturę zatrudnienia nauczycieli ustalało się odrębnie dla okresów obejmujących we fragmentach dwa kolejne lata szkolne: od dnia 1 stycznia do dnia 31 sierpnia i od dnia 1 września do dnia 31 grudnia. Sprawozdanie z wysokości średnich wynagrodzeń nauczycieli na poszczególnych stopniach awansu zawodowego w szkołach prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego za rok 2019 sporządza się na formularzu, którego wzór został określony w załączniku do rozporządzenia.

W roku 2019 średnie wynagrodzenia nauczycieli według stopni awansu zawodowego, bez uwzględnienia poziomu ich wykształcenia i okresu należnego świadczenia, prezentowały się jak w tabeli 30.

Tabela 30. Średnie wynagrodzenia nauczycieli (w złotych) w roku 2019 według rozporządzenia ministra

Stopień awansu zawodowego	Od 1 stycznia do 31 sierpnia	Od 1 września do 31 grudnia
Nauczyciel stażysta	3 045,21	3 337,55
Nauczyciel kontraktowy	3 380,18	3 704,68
Nauczyciel mianowany	4 385,10	4 806,07
Nauczyciel dyplomowany	5 603,19	6 141,09

Źródło: opracowanie własne.

W sumie więc dochody brutto nauczycieli były, po wypłaceniu im dodatku wyrównawczego, wyższe niż wynagrodzenie określone jako minimalne. Uwagę zwraca jednak fakt, że średnie wynagrodzenie według tego rozporządzenia nie uwzględnia poziomu wykształcenia nauczycieli.

Nauczyciele placówek publicznych należeli do najlepiej zarabiającej grupy zawodowej. Druga w kolejności najlepiej zarabiająca grupa to nauczyciele szkół podstawowych (95% zarobków nauczycieli placówek), szkół ponadpodstawowych (84%) i przedszkoli (83%). Zarobki roczne wyższe o jedną piątą od zarobków w przedszkolach i szkołach ponadpodstawowych świadczą o tym, że najczęściej w tej grupie pracowniczej wypłacane dodatki za trudne warunki pracy w znacznym stopniu wpływały na nauczycielskie pensje. Należy dodać, że dochód roczny nauczycieli pracujących w przedszkolach był niższy o 2,5 ich miesięcznej pensji, w szkołach ponadpodstawowych o 2,4, a w szkołach podstawowych o 0,6 (także ich pensji miesięcznej). Tak rysujące się różnice dowodzą, że nauczyciele w Polsce także pod względem zarobków nie są grupą jednorodną.

W obowiązującym systemie prawnym ambitny nauczyciel ma szanse osiągnąć najwyższy stopień awansu zawodowego po 13 latach pracy, pod warunkiem, że nie przytrafią mu się urlopy, np. rodzicielski, bezpłatny lub dla poratowania zdrowia. Wówczas procedury trwają odpowiednio dłużej. Tak więc w optymalnych warunkach nauczyciel korzysta z doskonalenia zawodowego i kształcenia, aby wykazać się podczas starań o kolejne stopnie, co zajmuje mu jedną trzecią przeciętnej kariery zawodowej, a przez pozostałe dwie trzecie może tylko korzystać z wiedzy i kompetencji uzyskanych wcześniej. Wydaje się, że akurat w tym

zawodzie, gdy wiedzy przybywa w postępie geometrycznym, trudno to nazwać rozwiązaniem racjonalnym.

Wiek emerytalny

Artykuł 26, ust. 6 Ustawy z 17 grudnia 1998 r. o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych³⁸ został zmieniony w art. 1, pkt 8 Ustawy z 16 listopada 2016 r. o zmianie ustawy o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych oraz niektórych innych ustaw³⁹ w ten sposób, że otrzymał następujące brzmienie: „Jeżeli jest to korzystniejsze dla ubezpieczonego, do ustalenia wysokości emerytury zgodnie z ust.1 stosuje się tablice trwania życia obowiązujące w dniu, w którym ubezpieczony osiągnął wiek emerytalny wynoszący 60 lat dla kobiet i 65 lat dla mężczyzn”. Tym samym od 1 października 2017 roku przywrócono obowiązujące wcześniej rozwiązania i wszyscy obywatele, także nauczyciele, podlegają tym uregulowaniom.

Liczebność oddziałów

Uzupełnieniem rozważań na temat warunków pracy nauczycieli niech będzie dość skrótowa analiza poświęcona **liczebności oddziałów** w roku szkolnym, dla którego dostępne są dane w zbiorach GUS. Jak z zestawienia zaprezentowanego w tabeli 31 wynika, liczebność oddziałów w przedszkolach wynosiła ok. 21 dzieci na jeden oddział (w mieście 20,6), przy czym liczebność oddziałów w przedszkolach zlokalizowanych na wsi była nieco niższa (18,9). Podobnie było w oddziałach szkół podstawowych (18,1). Uzupełniające formy wychowania przedszkolnego funkcjonujące w małych miastach i w środowisku wiejskim miały w zespołach wychowania przedszkolnego ok. 14,4 dziecka na oddział, punkty przedszkolne zaś 13,2 dziecka na oddział. Można zatem wnioskować, że komfort pracy nauczycieli w tych jednostkach był dość dobry.

Podobne liczebności oddziałów były w szkołach podstawowych (przeciętnie 18 dzieci). Oczywiście mniej liczne oddziały występowały w podstawowych szkołach niepublicznych, ale analogiczny trend odnotowywany był w pozostałym szkolnictwie niepublicznym. Podobne, choć nieco wyższe średnie wartości (21 uczniów/oddział) odnotowuje dla wszystkich krajów członkowskich OECD, choć warto zauważyć, że np. w publicznym szkolnictwie podstawowym w Europie liczebność oddziałów wynosiła od 15 uczniów w Luksemburgu do 27 uczniów w Wielkiej Brytanii⁴⁰.

Jeśli chodzi o szkolnictwo średnie, które w przedstawionym niżej zestawieniu reprezentowane jest przez licea ogólnokształcące i technika (szkoły branżowe były w trakcie rozruchu i miały tylko klasy pierwsze), to uwagę skupia stosunkowo

³⁸ Ustawa z 17 grudnia 1998 r. o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych.

³⁹ Ustawa z 16 listopada 2016 r. o zmianie ustawy o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych oraz niektórych innych ustaw.

⁴⁰ OECD, *Education at a Glance 2020. OECD Indicators*, s. 383.

duża (wobec np. szkół podstawowych) liczebność oddziałów (ogółem w liceach 26, zaś w technikach 23 osoby/oddział). OECD zauważa, że w latach 2005–2018 odnotowano spadkową tendencję tego wskaźnika w wielu krajach członkowskich⁴¹, tak w szkołach podstawowych, jak i w szkołach średnich I stopnia.

Tabela 31. Liczebność oddziałów (liczba uczniów w oddziale) według typu szkół w roku szkolnym 2018/2019

Przedszkola		
Ogółem		20,5
	miasto	20,6
	wieś	18,9
Zespoły wychowania przedszkolnego		14,4
Punkty przedszkole		13,2
Oddziały w szkołach podstawowych		18,1
Szkoły podstawowe dla dzieci i młodzieży		
Ogółem		17,9
	publiczne	18,2
	niepubliczne	12,2
Licea ogólnokształcące		
Ogółem dla młodzieży		26,0
	publiczne	27,1
	niepubliczne z uprawnieniami szkoły publicznej	16,3
	niepubliczne bez uprawnień szkoły publicznej	17,3
Technika		
Ogółem dla młodzieży		23,4
	publiczne	24,4
	niepubliczne	15,3

Źródło: obliczenia i opracowanie własne na podstawie GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*.

⁴¹ W latach 2005–2018 przeciętna liczebność klas w szkołach podstawowych i średnich I stopnia w krajach OECD spadła. Chociaż na poziomie podstawowym liczebność klas zmniejszała się średnio o 2%, to istnieją znaczne różnice między krajami. W ok. połowie krajów odnotowano wzrost tej liczebności w latach 2005–2018. Najbardziej znaczący wzrost miał miejsce w Meksyku i Federacji Rosyjskiej – wyniósł on odpowiednio 21% i 29%. Z kolei w tym samym okresie rozmiary klas szkół podstawowych w Korei zmniejszyły się o prawie 30%, co stanowi największy spadek we wszystkich krajach biorących udział w badaniu. W szkołach średnich I stopnia średnia liczebność klas w latach 2005–2018 spadła o 7%. Ta średnia skrywa znacznie większe zmiany w poszczególnych krajach. Na przykład w Grecji i Korei średnia wielkość klas w szkołach średnich I stopnia zmniejszyła się w ciągu ostatniej dekady o ok. 20–25%, podczas gdy we Francji i Hiszpanii wzrosła o 3% lub więcej, OECD, *Education at a Glance 2020*, s. 376.

2.2. Warunki pracy nauczycieli przedszkoli

Organ prowadzący

Omawiając warunki pracy nauczycieli przedszkoli publicznych, spróbujmy dokonać dość uproszczonego, ale potrzebnego spojrzenia na organy prowadzące przedszkola zatrudniające nauczycieli będących przedmiotem tej analizy.

Tabela 32. Organ prowadzący dla analizowanych przedszkoli

Organ prowadzący	Razem	Kobiety	Mężczyźni	Udział
Gmina	34 504	33 810	694	55,4%
Miasto na prawach powiatu	27 773	27 265	508	44,6%
Powiat ziemski	2	2	0	0,0%
Minister	15	15	0	0,0%

Źródło: opracowanie własne.

Prawo stanowi, że „zapewnienie kształcenia, wychowania i opieki, w tym kształcenia specjalnego i profilaktyki społecznej, jest zadaniem oświatowym gmin – w przedszkolach oraz w innych formach wychowania przedszkolnego”⁴². Do tego fragmentu ustawy odniosę się jeszcze później, ale uwagę zwraca w nim nie obowiązek prowadzenia przez gminy przedszkoli, lecz obowiązek zapewnienia kształcenia, wychowania i opieki na tym poziomie. Tak więc gmina, która rejestruje działalność przedszkola niepublicznego, a potem jego działalność finansuje zgodnie z ustawą⁴³, *de facto* realizuje swoje obowiązki ustawowe. Podobnie jest w innych usługach publicznych – to, że gmina ma zapewnić odbiór śmieci od mieszkańców nie oznacza, że musi powołać do tego specjalną instytucję, a wystarczy, że powierzy to zadanie trzeciemu podmiotowi.

Prawie wszystkie (z wyjątkiem 15) analizowane przedszkola zatrudniające nauczycieli, będące przedmiotem niniejszej analizy, prowadzone były przez jednostki samorządu terytorialnego: 55,4% przez gminy w rozumieniu ustawowym, a pozostała część (44,6%) przez miasta na prawach powiatu w ramach realizacji zadań z obszaru gminnego. Dwie kobiety zatrudnione były w przedszkolach prowadzonych przez powiat ziemski i 15 w prowadzonych przez ministra.

Tabela 33. Kategoria administracyjna i wielkość obszaru zarządzanego przez jednostkę samorządu terytorialnego prowadzącą przedszkole

Kategoria administracyjna i wielkość	Razem	Udział
Wieś	9 237	14,8%
Miasto do 5 tys. mieszkańców	193	0,3%
Miasto powyżej 5 tys. mieszkańców	39 968	64,2%
Brak danych	12 896	20,7%

Źródło: opracowanie własne.

⁴² Prawo oświatowe, art. 11, ust. 2, pkt 1.

⁴³ Ustawa z 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych.

Nieco innego spojrzenia na te wartości dostarcza ujęcie opisu tych organów w funkcji kategorii administracyjnej i wielkości (tylko w przypadku miasta i to w formule dość uproszczonej). Otóż, 15% nauczycieli pracowało na wsiach, tylko 193 osoby w małych miasteczkach do 5 tysięcy mieszkańców⁴⁴, zaś bez mała dwie trzecie w miastach powyżej owej granicy 5 tysięcy. Jednak bardziej szczegółowa analiza mówi, że 70% nauczycieli „miejskich” pracowało w miastach na prawach powiatu, co stanowiło 45% całej grupy. Należy zaznaczyć, że są to wartości przybliżone, gdyż w jednej piątej formularzy nie wprowadzono odpowiednich danych. Warto też podkreślić, że dane pozyskiwane przez ministra edukacji dotyczą miejsca pracy, a nie zamieszkania nauczyciela, choć bez wątpienia ciekawym zjawiskiem jest migracja nauczycieli: z miasta na wieś (za 10-procentowym dodatkiem wiejskim) lub ze wsi do miasta (często ze względów ambicjonalnych). To problem obejmujący kilka tysięcy osób i także wymagający zbadania.

Forma zatrudnienia

Co drugi nauczyciel wychowania przedszkolnego był zatrudniony na podstawie umowy o pracę. Przy czym w sumie tylko 26,9% posiadało umowę na czas nieokreślony, zaś 25,2% pracowało na podstawie umowy na czas określony. Tylko 48% nauczycieli było zatrudnionych w drodze mianowania, co gwarantowało im korzystanie w pełni z przepisów Karty nauczyciela.

Tabela 34. Forma zatrudnienia nauczycieli przedszkoli

Forma zatrudnienia	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem	
			Liczba	Udział
Mianowanie	29 484	124	29 608	47,9%
Umowa o pracę na czas nieokreślony	16 370	570	16 787	26,9%
Umowa o pracę na czas określony	15 238	508	15 808	25,2%

Źródło: opracowanie własne.

Kolejne 27% zatrudnionych było na czas nieokreślony; jest to co prawda sporym osiągnięciem w resorcie, ale zastanawia, dlaczego ogranicza się prawa ponad 16,5 tysiąca zatrudnionych, niemogących korzystać z wszystkich przywilejów wynikających z Karty nauczyciela. Do tej grupy należy doliczyć kolejne ponad 15 tysięcy nauczycieli, którzy pracują na czas określony.

Należy zaznaczyć, że w grupie nauczycieli zatrudnionych na podstawie umowy na czas określony znalazło się 5 tysięcy nauczycieli stażystów (nieco ponad 16% nauczycieli zatrudnionych na podstawie umowy o pracę). Dla pozo-

⁴⁴ Ów niezrozumiały dla wielu czytelników podział został wprowadzony w roku 1982 na mocy obowiązującego do dziś przepisu ustawy, który nauczycielom na wsiach i w miastach do 5 tys. mieszkańców przyznawał tzw. dodatek wiejski, wynoszący 10% wynagrodzenia zasadniczego; Karta nauczyciela, art. 54, ust. 5.

stałych 27 595 osób (84%) ta forma zatrudnienia była swobodną, arbitralną decyzją dyrektorów przedszkoli, wynikającą zapewne z określonych warunków. Można założyć, że przesłanką do podejmowania takich decyzji mógł być stan środowiskowej demografii, który nie gwarantował zatrudnienia „długoterminowego”.

Stanowisko pracy

W grupie bez mała 62 tysięcy nauczycieli polskich przedszkoli publicznych ponad 5 tysięcy osób pełniło w różnych okresach roku różne funkcje kierownicze (tabela 35). Jednocześnie warto odnotować, że dodatek funkcyjny, wynikający z pełnienia jakiejkolwiek funkcji kierowniczej, pobierały w ciągu roku ponad 5 602 osoby. Poza tym dodatek funkcyjny opiekuna stażu otrzymywały 10 004 osoby, dodatek funkcyjny nauczyciela doradcy metodycznego 34 osoby, a 6 osób dodatek nauczyciela konsultanta. W niektórych sytuacjach dodatki dotyczyły tych samych osób, w niektórych wypłacane były tylko przez kilka miesięcy, co wynika choćby z faktu, że rok szkolny nie pokrywa się z rokiem budżetowym.

Tabela 35. Stanowisko nauczyciela w przedszkolu

Stanowisko	Kobiety	Mężczyźni	Udział
Nauczyciel	48 089	1 011	78,9%
Dyrektor	4 087	9	6,6%
Wicedyrektor	1 176	1	1,9%
Inne	6 041	146	9,9%
Brak danych	1 692	35	2,7%

Źródło: opracowanie własne.

Wynagrodzenia

Dane SIO z 2019 roku pokazują, że przeciętne roczne dochody brutto nauczycieli przedszkoli wyniosły prawie 47 tysięcy zł, co daje przeciętną wartość miesięczną na poziomie 3,9 tysiąca zł (oczywiście brutto). Zwraca uwagę także fakt, że ponad 52 tysiące nauczycieli z tej grupy otrzymały wynikający z art. 32a ust. 3 Karty nauczyciela dodatek uzupełniający dla osób zarabiających mniej niż średnia przewidziana dla danego stopnia awansu zawodowego. O ile więc całkowite koszty wynagrodzeń wszystkich nauczycieli (bez świadczeń z zakładowego funduszu świadczeń socjalnych) wyniosły ponad 32 815 milionów zł w skali kraju, to zawierający się w tej kwocie dodatek uzupełniający wyniósł 71,6 miliona zł, co stanowi 0,2% ogólnej kwoty, a więc wartość znikomą. Niższe dochody nauczycieli mężczyzn wynikają z faktu, że znakomita ich większość w przedszkolach pracuje w niepełnym wymiarze czasu pracy.

Tabela 36. Dochód uśredniony brutto (w złotych) nauczycieli przedszkoli N = 61 379

Dochód uśredniony brutto	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni*
Roczny	46 759	47 453	11 483
Miesięczny	3 897	3 954	957
<i>Bez przychodów z zakładowego funduszu świadczeń socjalnych</i>			

* Niskie średnie dochody nauczycieli mężczyzn w przedszkolach wynikają z faktu, iż tylko 11% z nich (136 osób na 1 202 zatrudnionych) pracowało w pełnym wymiarze czasu pracy i jednocześnie 86% w wymiarze pół etatu i niższym.

Źródło: opracowanie własne.

2.3. Warunki pracy nauczycieli szkół podstawowych

Organ prowadzący

Ponieważ prawo stanowi, że „zapewnienie kształcenia, wychowania i opieki, w tym kształcenia specjalnego i profilaktyki społecznej (m.in. w szkołach podstawowych) jest zadaniem oświatowym gmin”⁴⁵, więc dominującą grupą organów prowadzących te szkoły były gminy (72,3%), ale były to też miasta na prawach powiatu (27,6%), realizujące gminną część zadań publicznych. Powiaty ziemskie prowadziły tylko 246 szkół podstawowych, a samorządy województw zaledwie 54 szkoły. Bardzo często były to szkoły przy zakładach leczniczych (szpitale i kliniki), przy prewentoriach i sanatoriach. Co prawda nie było ich dużo, ale z pewnością są bardzo istotne w systemie edukacyjnym i potrzebne dzieciom chorym.

Tabela 37. Nauczyciele w szkołach podstawowych w zależności od samorządowych organów prowadzących

Organ prowadzący	Razem	Kobiety	Mężczyźni	Udział
Gmina	207 625	174 744	32 881	72,3%
Miasto na prawach powiatu	79 305	68 212	11 093	27,6%
Powiat ziemski	246	222	24	0,1%
Samorząd województwa	54	49	5	0,0%

Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej szkół podstawowych było w miastach (43,0%), mniej na wsiach (32,2%). To współbrzmi ze stopniem urbanizacji kraju, ale wynika także z faktu, że w wielu gminach, których stolicą jest miasto (tzw. gminy miejsko-wiejskie), lokalizacja największej szkoły to zazwyczaj miasto, dokąd dowożone były dzieci z okolicznych wsi. Jest to także pokłosie organizowanych jeszcze w latach siedemdziesiątych XX wieku zbiorczych szkół gminnych, których tradycja przetrwała, jako że w środowisku wiejskim wielu dzisiejszych rodziców

⁴⁵ Prawo oświatowe, art. 11, ust. 2, pkt 1.

to wychowankowie tamtych placówek edukacyjnych, dla nich więc jest to rzecz jak najbardziej oczywista.

Tabela 38. Kategoria administracyjna i wielkość obszaru zarządzanego przez jednostkę samorządu terytorialnego prowadzącą szkołę

Kategoria administracyjna	Razem	Udział
Wieś	92 415	32,2%
Miasto do 5 tys. mieszkańców	715	0,2%
Miasto pow. 5 tys. mieszkańców	122 932	42,8%
Brak danych	71 168	24,8%

Źródło: opracowanie własne.

Tylko część szkół zlokalizowanych na wsi „wybiła się” w środowisku na poziom szkół z dobrą renomą i bardzo dobrymi wynikami edukacyjnymi, mierzonymi wynikami egzaminów zewnętrznych. Z oczywistych powodów potrafią one zatrzymać dzieci mieszkańców wsi na miejscu, a jednocześnie utrzymywać swój prestiż. Jednak w wielu przypadkach rejestrowany jest codzienny *exodus* dzieci wiejskich do szkół miejskich.

Przedstawione wyżej wnioski zdecydowanie osłabia to, że w co czwartej szkole dyrektorzy nie wypełnili odpowiednich rubryk na ten temat.

Forma zatrudnienia

W grupie nauczycieli pracujących w szkolnictwie podstawowym 60% zatrudnionych było w wyniku mianowania, pozostali na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony (20,5%) i na czas określony (21,6%). Zapewne dawała o sobie znać niepewność zatrudnienia z powodu wahań demografii lub konieczność zatrudniania w małych szkołach nauczycieli przedmiotów, których tygodniowy wymiar nie gwarantował nauczycielom pracy w pełnym wymiarze. Ostatecznie w pełnym wymiarze pracowało tylko 79,5% wszystkich nauczycieli (228 212 osób).

Tabela 39. Forma zatrudnienia nauczycieli szkół podstawowych

Forma zatrudnienia	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem	
			Liczba	Udział
Mianowanie	144 200	21 554	165 754	57,9%
Umowa o pracę na czas nieokreślony	47 537	11 072	58 609	20,5%
Umowa o pracę na czas określony	51 490	11 377	61 867	21,6%

Źródło: opracowanie własne.

Stanowisko pracy

Nauczyciele w szkołach podstawowych zatrudniani byli, co naturalne, przede wszystkim w charakterze nauczycieli (ponad 83%), ale spora grupa pełniła różne obowiązki na stanowiskach kierowniczych: dyrektorów 2,8% i wicedyrektorów

(2,0%). Wśród innych stanowisk pracy (8,8%) wymienić należy: ponad 33 tysięcy opiekunów stażu, 200 doradców metodycznych, 29 konsultantów i kilkanaście tysięcy innych, nieobjętych formularzem sprawozdawczym. Oczywiście wszystkie te „funkcyjne” osoby były też przede wszystkim nauczycielami.

Tabela 40. Stanowisko pracy nauczyciela w szkole podstawowej

Stanowisko	Kobiety	Mężczyźni	Udział
Nauczyciel	200 120	38 768	83,2%
Dyrektor	5 895	2 018	2,8%
Wicedyrektor	5 149	717	2,0%
Inne	24 115	1 048	8,8%
Brak danych	7 948	1 452	3,3%

Źródło: opracowanie własne.

W Systemie Informacji Oświatowej znajdują się dane o dochodach nauczycieli. Warto zwrócić uwagę, że roczne dochody brutto nauczycieli szkół podstawowych były wyższe niż dochody nauczycieli przedszkoli o 7 tysięcy zł, choć osoby z obu tych grup zatrudnione były na podstawie tych samych przepisów płacowych. Kobiety zarobiły w szkołach więcej niż mężczyźni.

Tabela 41. Dochód uśredniony brutto (w złotych) nauczycieli szkół podstawowych

N = 287 230

Dochód uśredniony brutto	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Roczny	54 039	55 058	49 379
Miesięczny	4 503	4 588	4 115
<i>Bez przychodów z zakładowego funduszu świadczeń socjalnych</i>			

Źródło: opracowanie własne.

2.4. Warunki pracy nauczycieli szkół ponadpodstawowych

Organ prowadzący

Tabela 42. Nauczyciele w szkołach ponadpodstawowych w zależności od samorządowych organów prowadzących

Organ prowadzący	Razem	Kobiety	Mężczyźni	Udział
Gmina	947	695	252	2,7%
Miasto na prawach powiatu	21 001	15 573	5 428	60,3%
Powiat ziemski	11 199	8 668	3 131	32,1%
Samorząd województwa	545	423	122	1,6%

Źródło: opracowanie własne.

Prawo oświatowe głosi, że „zapewnienie kształcenia, wychowania i opieki, w tym kształcenia specjalnego i profilaktyki społecznej, jest zadaniem oświatowym powiatów”⁴⁶ i dalej: „[...] w szkołach podstawowych specjalnych, szkołach ponadpodstawowych, w tym integracyjnych oraz z oddziałami integracyjnymi lub specjalnymi, szkołach sportowych i mistrzostwa sportowego oraz placówkach, z wyjątkiem szkół i placówek o znaczeniu regionalnym i ponadregionalnym, należy do zadań własnych powiatu”⁴⁷. Tak więc organem prowadzącym dla szkół ponadpodstawowych są przede wszystkim powiaty ziemskie i miasta na prawach powiatu.

Założenia wynikające z prawa potwierdzają dostępne dane: 95% szkół ponadpodstawowych prowadziły miasta na prawach powiatu i powiaty ziemskie. Tylko nieliczne z nich były prowadzone przez gminy i samorządy województw.

Tabela 43. Kategoria administracyjna i wielkość obszaru zarządzanego przez jednostkę samorządu terytorialnego prowadzącą szkołę ponadpodstawową

Kategoria administracyjna i wielkość	Razem	Udział
Wieś	186	0,5%
Miasto powyżej 5 tys. mieszkańców	21 397	61,4%
Brak danych	13 001	37,3%

Źródło: opracowanie własne.

Wśród 186 nauczycieli zatrudnionych w środowisku wiejskim (0,5% wszystkich) byli przede wszystkim nauczyciele liceów ogólnokształcących. Pozostałe szkoły zlokalizowane były w miastach i miasteczkach. Szkoda, że dyrektorzy sporządzający stosowne sprawozdania nie uzupełnili odpowiednich danych dotyczących ponad jednej trzeciej nauczycieli, bo te ponad 13 tysięcy dodatkowych informacji z pewnością wzbogaciłoby naszą wiedzę o środowisku pracy wszystkich nauczycieli.

Forma zatrudnienia

Tabela 44. Forma zatrudnienia nauczycieli samodzielnych szkół ponadpodstawowych

Forma zatrudnienia	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem	
			Liczba	Udział
Mianowanie	16 656	5 174	21 830	62,3%
Umowa o pracę na czas nieokreślony	3 124	1 629	4 753	13,6%
Umowa o pracę na czas określony	5 556	2 445	8 001	23,1%

Źródło: opracowanie własne.

⁴⁶ Ibidem, art. 11, ust. 2, pkt 2.

⁴⁷ Ibidem, art. 8, ust. 16.

Bez mała dwie trzecie nauczycieli szkół ponadpodstawowych zatrudnionych było w drodze mianowania (tabela 44). W tej grupie znaleźli się wszyscy nauczyciele ze stopniami awansu nauczyciela mianowanego i dyplomowanego, pod warunkiem, że spełniali kryteria określone w ustawie – przede wszystkim ich tygodniowy wymiar czasu pracy wynosił co najmniej pół etatu, a zatrudnienie miało charakter trwały (nie było np. zastępstwem). Kolejną taką grupą były osoby zatrudnione na czas nieokreślony. To przede wszystkim nauczyciele kontraktowi (w badanej grupie znajduje się ich ok. 3 tys.)⁴⁸, ale także nauczyciele mianowani i dyplomowani w przypadkach określonych w ustawie. Na czas określony zatrudniani byli przede wszystkim stażyści (w badanej grupie jest ich ok. 1 000)⁴⁹, także doradcy metodyczni⁵⁰ oraz nauczyciele zatrudniani na zastępstwa, z powodu np. urlopu rodzicielskiego.

Stanowisko pracy

Tabela 45. Stanowisko pracy nauczyciela w samodzielnej szkole ponadpodstawowej

Stanowisko	Kobiety	Mężczyźni	Udział
Nauczyciel	21 708	8 413	87,1%
Dyrektor	441	280	2,1%
Wicedyrektor	601	187	2,3%
Inne	2 113	227	6,8%
Brak danych	473	139	1,8%

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość grona pedagogicznego w szkołach ponadpodstawowych zatrudniona była na stanowisku nauczyciela, tylko 4,4% pełniło funkcje dyrektora lub wicedyrektora (tych drugich było nieco więcej, gdyż jeden dyrektor współpracował często z więcej niż jednym wicedyrektorem). Pozostałe stanowiska nauczycielskie to (w kolejności popularności): nauczyciel bibliotekarz (788), nauczyciel pedagog (656), nauczyciel psycholog (318), nauczyciel praktycznej nauki zawodu (201), nauczyciel rehabilitant (102), nauczyciel doradca zawodowy (66), kierownik internatu (45), różne stanowiska przewidziane w statucie szkoły (42) i nauczyciel doradca metodyczny (27). Jak wynika z tego zestawienia, są to nie tak częste, ale bardzo przydatne w szkołach stanowiska, obejmujące prawie 7% wszystkich etatów.

⁴⁸ Ibidem, art. 10, ust. 4.

⁴⁹ Ibidem, ust. 2.

⁵⁰ Ibidem, ust. 17.

Wynagrodzenie

Tabela 46. Dochód uśredniony brutto (w złotych) nauczycieli samodzielnych szkół ponadpodstawowych N = 34 854

Dochód uśredniony brutto	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Roczny	47 542	48 636	44 544
Miesięczny	3 962	4 053	3 712
<i>Bez przychodów z zakładowego funduszu świadczeń socjalnych</i>			

Źródło: opracowanie własne.

Uśredniony przychód roczny nauczycieli szkół ponadpodstawowych, z zastrzeżeniami poczynionymi wyżej, wyniósł 47 542 zł, co daje przeciętnie miesięcznie 3 942 zł, a więc nieco więcej niż w przedszkolach (odpowiednio 46 958 i 3 915), a mniej niż w szkołach podstawowych (45 039 i 4 503). Podobnie jak w poprzednich typach szkół kobiety miały wyższe wynagrodzenia niż mężczyźni.

Dodatek motywacyjny otrzymywało prawie 26 tysięcy nauczycieli, dodatek dla wychowawcy klasy 14,5 tysiąca, dodatek funkcyjny 1 748 osób, opiekuna stażu 2 162 osoby, nauczyciela doradcy 101 i nauczyciela konsultanta 9 osób. Nagrodę ze specjalnego funduszu nagród dla nauczycieli otrzymało 10 713 osób. Wynagrodzenia nauczycieli szkół ponadpodstawowych nie wyróżniały się jakimś szczególnym elementem na tle wynagrodzeń pozostałych nauczycieli.

2.5. Warunki pracy nauczycieli placówek oświatowo-wychowawczych

Organ prowadzący

Tabela 47. Organ prowadzący dla placówek oświatowo-wychowawczych

Organ prowadzący	Udział
Gmina	8,5%
Miasto na prawach powiatu	24,6%
Powiat ziemski	34,1%
Województwo	6,1%
Minister	26,8%

Źródło: opracowanie własne.

Zapewnienie kształcenia, wychowania i opieki, w tym kształcenia specjalnego i profilaktyki społecznej, jest zadaniem oświatowym zarówno powiatów (w szkołach i placówkach, o których mowa w art. 8, ust. 16 ustawy), jak i samorządów województw (w szkołach, placówkach i placówkach doskonalenia nauczycieli oraz kolegiach pracowników służb społecznych, o których mowa w art. 8, ust. 22 i 26 ustawy)⁵¹. Tak więc z mocy ustawy powiaty prowadzą przede wszystkim

⁵¹ Ibidem., art. 11, ust. 2, pkt 2 i 3.

szkolnictwo specjalne w różnych formach organizacyjnych, a województwa przede wszystkim ośrodki doskonalenia nauczycieli. Podział nie jest jednak tak jednoznaczny, gdyż „powiat i gmina mogą zakładać i prowadzić w ramach zadań własnych publiczne placówki doskonalenia nauczycieli i biblioteki pedagogiczne”⁵². W praktyce przepis mówiący, że „jednostki samorządu terytorialnego mogą zakładać i prowadzić jedynie szkoły i placówki publiczne”⁵³ daje dużą swobodę w zakresie podejmowania decyzji o prowadzeniu praktycznie każdego typu i rodzaju szkoły i placówki przez jednostki samorządu terytorialnego. Potwierdza to także inny przepis:

Jednostki samorządu terytorialnego mogą zakładać i prowadzić szkoły i placówki, których prowadzenie nie należy do ich zadań własnych, po zawarciu porozumienia z jednostką samorządu terytorialnego, dla której prowadzenie danego typu szkoły lub placówki jest zadaniem własnym, a w przypadku szkół artystycznych – z ministrem właściwym do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego⁵⁴.

Wynika z tego dość znaczne zróżnicowanie organów prowadzących placówki ujęte w niniejszej analizie. Podmiotem dominującym są powiaty – tak ziemskie (34%), jak i miasta na prawach powiatu (25%). Tę znaczną pulę uzupełniają różni ministrowie (27%), zaś gminy (8,5%) i województwa (6,1%) obsługują skromną część tych placówek edukacyjnych i pracujących w nich nauczycieli.

Tabela 48. Kategoria administracyjna i wielkość obszaru zarządzanego przez jednostkę samorządu terytorialnego prowadzącą placówkę oświatowo-wychowawczą

Kategoria administracyjna i wielkość	Razem	Udział
Wieś	2 764	5,9%
Miasto pow. 5 tys. mieszkańców	16 130	34,4%
Brak danych	28 056	59,8%

Źródło: opracowanie własne.

Badanie objęło tylko 40% nauczycieli zakwalifikowanych do tej analizy, co wynika z faktu, że dyrektorzy (podobnie jak w szkołach) nie dołożyli odpowiedniej staranności i nie wypełnili właściwie sprawozdania SIO. W grupie, dla której dane były dostępne, 6% nauczycieli pracowało na wsiach, a 34% w miastach powyżej 5 tysięcy mieszkańców. Wynik ten skłania do ostrożnego wniosku, że placówki oświatowo-wychowawcze zlokalizowane są przede wszystkim w miastach (85% analizowanych).

Forma zatrudnienia

W grupie nauczycieli pracujących w placówkach edukacyjnych 57,7% było zatrudnionych w drodze mianowania, zaś 22% pracowało na podstawie umowy

⁵² Ibidem, art. 8, ust. 23.

⁵³ Ibidem, ust. 3.

⁵⁴ Ibidem, ust. 17.

na czas nieokreślony – w tej grupie było ponad 6 tysięcy nauczycieli kontraktowych, dla których jest to podstawowa forma nawiązania stosunku pracy. Jednocześnie co piąty nauczyciel (w tym 2 tysiące stażystów) pracujący w placówce edukacyjnej pracował na podstawie umowy na czas określony, bez gwarancji ciągłości i trwałości zatrudnienia.

Tabela 49. Forma zatrudnienia nauczycieli w placówkach oświatowo-wychowawczych

Forma zatrudnienia	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem	
			Liczba	Udział
Mianowanie	21 584	5 526	27 110	57,7%
Umowa o pracę na czas nieokreślony	7 899	2 595	10 494	22,4%
Umowa o pracę na czas określony	6 627	2 719	9 346	19,9%

Źródło: opracowanie własne.

Stanowisko pracy

Na stanowisku nauczyciela w placówkach oświatowo-wychowawczych pracowało 63,5% nauczycieli. Dość znaczną, choć nie największą grupę – większa była grupa dyrektorów i wicedyrektorów (5,4%) – stanowiła pojemna kategoria „inne”. W tej ponad 13-tysięcznej grupie było prawie 700 nauczycieli konsultantów, 230 nauczycieli doradców metodycznych oraz prawie 190 nauczycieli doradców zawodowych. Ponieważ do analizowanej kategorii należą placówki doskonalenia nauczycieli, więc powyższe dane nie powinny budzić zdziwienia. Ale z uwagi na samą specyfikę placówek, zatrudniają one też spory odsetek pedagogów i psychologów (vide: poradnie psychologiczno-pedagogiczne) i np. bibliotekarzy (biblioteki pedagogiczne, ale też biblioteki w placówkach dla młodzieży). Warto odnotować, że w grupie dyrektorów placówek kobiety stanowiły 69,1%.

Tabela 50. Stanowisko pracy nauczyciela w placówkach oświatowo-wychowawczych

Stanowisko	Kobiety	Mężczyźni	Udział
Nauczyciel	22 050	7 730	63,5%
Dyrektor	991	443	3,1%
Wicedyrektor	858	236	2,3%
Inne	11 177	2 122	28,3%
Brak danych	1 018	309	2,8%

Źródło: opracowanie własne.

Wynagrodzenie

Nauczyciele placówek oświatowo-wychowawczych to najlepiej zarabiająca grupa zawodowa nauczycieli. Wyższe dochody w tej grupie miały kobiety. Średnia miesięczna ich dochodu rocznego była o 0,6 większa od takiej średniej dla mężczyzn.

Tabela 51. Dochód uśredniony brutto (w złotych) nauczycieli w placówkach oświatowo-wychowawczych N = 46 950

Dochód uśredniony brutto	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Roczny	56 908	57 575	54 684
Miesięczny	4 742	4 798	4 557
<i>Bez przychodów z zakładowego fundusze świadczeń socjalnych</i>			

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

W niniejszym rozdziale przedmiotem rozważań była charakterystyka nauczycieli w Polsce wraz z ukazaniem struktury ich zatrudnienia i warunków pracy. Przedstawiona ogólna charakterystyka nauczycieli oraz odrębne analizy odnoszące się do nauczycieli pracujących w przedszkolach, szkołach podstawowych, szkołach ponadpodstawowych i w placówkach oświatowo-wychowawczych uwzględniały takie zmienne, jak: płeć, wiek, wykształcenie, staż pracy w zawodzie nauczyciela i stopień awansu zawodowego. Obrazowi nauczyciela w ujęciu statystycznym towarzyszyła charakterystyka warunków jego pracy. W ramach analizy tych warunków wzięłam pod uwagę takie czynniki, jak: forma zatrudnienia, stanowisko pracy, dodatki funkcyjne i wynagrodzenie.

Prezentowane analizy odnosiły się do nauczycieli w wymiarze całego kraju. Dla wzbogacenia uzyskanego obrazu należałoby przeprowadzić badania na poziomie gmin, powiatów i województw, które mają przecież własną, określona politykę oświatową i przyjęły specyficzne sposoby zarządzania oświatą lub finansowania jej, mają własne podejścia do kwestii dokształcania i doskonalenia nauczycieli bądź monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów czy pracy szkoły. Zapewne władzom gmin i miast pomogłoby to w monitorowaniu własnych szkół, a ich dyrektorom w budowaniu indywidualnej, kierowanej do konkretnej osoby polityki doskonalenia nauczycieli.

Prace analityczne nad stanem i strukturą grupy nauczycieli z uwzględnieniem współczynników demograficznych oraz warunków ich pracy były możliwe, jak wcześniej wspomniałam, dzięki pozyskaniu z Ministerstwa Edukacji Narodowej danych (na dzień 30 września 2019 roku) z Systemu Informacji Oświatowej na potrzeby realizowanych przeze mnie badań⁵⁵.

⁵⁵ W kontekście jakości uzyskanych danych muszę zaznaczyć, że niepokoi w ich bazie częsty „brak danych”, co świadczyć może o dość niefrasobliwym, a jednocześnie niestarannym wypełnianiu sprawozdań statystycznych przez dyrektorów przedszkoli, a także szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Niepokojące jest również to, że takie dane trafiają jako źródłowe do baz Głównego Urzędu Statystycznego oraz Eurostatu, często wypaczając obraz polskiej edukacji.

Nauczyciel w świetle prawa

Wprowadzenie

Analiza wyzwań i zadań zawodowych, przed którymi staje nauczyciel wskazuje, że ich zdecydowana większość wymaga wiedzy z zakresu szeroko rozumianego prawa oświatowego, które reguluje rzeczywistość oświatową. Wiedza ta jest podstawą do umiejętnego jej stosowania w różnych sytuacjach, z jakimi mierzą się nauczyciele w swojej codziennej pracy w szkole i w jej otoczeniu. Znajomość źródeł prawa i norm prawnych jest szczególnie istotna w sytuacjach konieczności podejmowania decyzji, a takich jest często niezliczona ilość w trakcie każdego roku szkolnego. Znana zasada prawna odnosząca się głównie do odpowiedzialności karnej: *ignorantia iuris nocet* oznacza, że nie można tłumaczyć się nieznaną jakością prawa – nie zwalnia bowiem ona od odpowiedzialności, zwłaszcza sprawcy czynu zabronionego. Choć warto w tym miejscu przypomnieć, że niuanse w funkcjonowaniu prawa w życiu prowadzą często do nieporozumień. Bo jak to jest, że w życiu prywatnym możemy czynić wszystko to, czego prawo nam nie zabrania, a w życiu publicznym dozwolone jest tylko to, na co prawo zezwala? Nie wszystko więc, co możemy robić w domu, możemy też robić w szkole, i odwrotnie – nie wszystkie zachowania, działania czy procedury wypracowane w szkole możemy z powodzeniem zastosować w rodzinie.

W niniejszym rozdziale w pierwszej kolejności przybliżam podstawowe pojęcia: prawa, systemu prawa, normy postępowania, normy prawnej, przepisu prawa i prawa oświatowego. Następnie omawiam źródła i zasady prawa oraz jego gałęzie i ich zastosowanie w szkole. Na tak zarysowanym tle przedmiotem omówienia czynię wybrane kwestie dotyczące prawa regulującego funkcjonowanie konkretnej szkoły, a zatem prawa wewnątrzszkolnego. Zasadniczą uwagę kieruję tutaj w stronę zagadnień odnoszących się do szkoły jako jednostki organizacyjnej systemu edukacji i finansów publicznych oraz do szkolnego aktu prawnego, jakim jest statut szkoły, i jego potencjalnych postanowień w obszarze etyki. W drugiej części rozdziału prezentuję ważniejsze odniesienia prawne dotyczące zawodu nauczyciela w Polsce oraz uwarunkowania dodatkowe, związane z wykonywaniem przez kwalifikowanych nauczycieli zadań na stanowiskach kierowniczych w szkołach. Pokazuję, kogo według polskiego ustawodawcy można uznać za nauczyciela i jakie wraz z tym wymagania kwalifikacyjne musi spełnić określona osoba, aby uzyskać status nauczyciela, jakie są obowiązki nauczy-

cieli, jakie są podstawy nawiązania, zmiany i rozwiązania stosunku pracy. Obok tych kwestii omawiam także nagrody, odznaczenia i inne uprawnienia nauczycieli. Osobną uwagę poświęcam problematyce odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli i przepisom regulującym warunki ich pracy.

Podstawą prowadzonych rozważań jest przegląd obowiązujących od 2016 roku ustaw z obszaru spraw edukacyjnych i towarzyszących im rozporządzeń wykonawczych oraz analiza danych dostępnych w bazie Systemu Informacji Oświatowej i Ministerstwa Edukacji Narodowej.

1. Podstawowe pojęcia

Rozważania na temat prawa regulującego funkcjonowanie szkoły oraz pracę nauczyciela i wykonywanie zadań na stanowiskach kierowniczych w szkołach przez kwalifikowanych nauczycieli warto poprzedzić zdefiniowaniem i omówieniem podstawowych pojęć związanych z tą problematyką. Wśród nich z pewnością na uwagę zasługują takie, jak pojęcia: prawa, normy prawnej, przepisu prawa, systemu prawa czy prawa oświatowego.

Precyzacja terminu „prawo” jest o tyle trudna, iż jest to termin wieloznaczny. Istnieją różne definicje tego terminu, które są wyprowadzane z określonych założeń filozoficznych i światopoglądowych. Dla ogólnego rozeznania warto wspomnieć, że prawo kontynentalne, typowe dla państw kontynentalnej Europy, a obecne funkcjonujące także w krajach Ameryki Łacińskiej, w Szkocji i Luizjanie, wywodzi się z prawa rzymskiego i charakteryzuje się tworzeniem norm prawnych w drodze stanowienia prawa przez uprawnione organy państwowe lub z ich upoważnienia, podczas gdy prawo anglosaskie (*Common Law*), występujące między innymi w Wielkiej Brytanii, Kanadzie, Stanach Zjednoczonych, Australii i Nowej Zelandii, charakteryzuje się brakiem oddzielenia stosowania prawa od jego stanowienia oraz celowym tworzeniem prawa w drodze tradycji i precedensów (prawo precedensowe, prawo tworzone przez sędziów). Na gruncie nauk prawnych prawo jest utożsamiane z konkretną normą prawną, przepisem prawa lub źródłem prawa. Na prawo możemy spojrzeć z punktu widzenia normatywnego i wówczas jest ono ujmowane jako całokształt reguł, zasad określających pożądane zachowania człowieka, co oznacza, że pewne wzory zachowań uznaje się za obowiązujące przy określonym rodzaju postępowania, lub z punktu aksjologicznego – w tym przypadku prawo jest wyjaśniane w kategoriach określonych wartości. Prawo może być ujmowane w kontekście przedmiotowym, gdy rozumiemy przez nie zespół norm wydanych lub/i usankcjonowanych przez państwo, a także zagwarantowanych przymusem państwowym, lub w ujęciu podmiotowym – wówczas prawem nazwać można określone uprawnienie, przysługujące jakiemuś podmiotowi¹.

¹ Zob. M. Pyter, A. Balicki, *Leksykon prawa oświatowego i prawa o szkolnictwie wyższym*. 100 podstawowych pojęć, s. 1.

Prawo zapewnia obywatelom poczucie bezpieczeństwa w państwie, eliminuje niepożądane zachowania, utrzuca istnienie ładu społecznego, gospodarczego i politycznego. Zadaniem prawa jest także kształtowanie pozytywnych zachowań wobec przepisów prawnych (np. wobec przestrzegania przepisów ruchu drogowego – mówimy wówczas o charakterze prewencyjnym), chronienie wartości, które są ogólnie przyjęte i ważne ze społecznego punktu widzenia. Aby istniało prawo, potrzebna jest norma postępowania, zwana normą prawną². Przy czym norma postępowania to „wyrażenie (choćby tylko pomyślane), które w sposób jednoznaczny określone podmiotowi, w określonych okolicznościach, nakazuje (zakazuje) określone zachowanie się”³. Norma prawna jest zatem z definicji elementarną częścią prawa, która określa sposób zachowania się na gruncie prawa, jest pewnym wzorcem, regułą postępowania ogłoszoną i chronioną przez państwo aparatem przymusu⁴. Jest ona stworzona na podstawie przepisów prawnych. Normę prawną ustanawia kompetentny organ władzy w odpowiednim trybie. Norma ta może być generalna lub abstrakcyjna. W tym pierwszym przypadku nie jest skierowana do jednego adresata, ale do grupy adresatów określonych za pomocą nazwy rodzajowej. Natomiast norma abstrakcyjna dotyczy powtarzalnych zachowań, jest normą wielokrotnego zastosowania i ma charakter uniwersalny.

Z kolei przepis prawny to „zdanie w sensie gramatycznym (od kropki do kropki lub od kropki do średnika, lub od średnika do kropki) zwykle wyraźnie wyróżnione graficznie w tekście prawnym i zwykle oznaczone w nim jako artykuł, paragraf czy ustęp”⁵. Inaczej rzecz ujmując, przepis prawny jest jednostką redakcyjną aktu prawnego wyodrębnioną w formie artykułu lub paragrafu (na ogół to równoważnik zdania wskazujący sposób postępowania). Pamiętać też trzeba, że za przepis prawny uważa się nie tylko regułę postępowania, lecz także sam jej zapis, np. w postaci ustawy czy rozporządzenia.

Zbiór przepisów i norm prawnych obowiązujących w danym państwie w określonym czasie tworzy system prawny, który ma do siebie to, że stanowi względnie jednolitą całość⁶. O systemie prawa decydują normy ogólne przeznaczone do wielokrotnego zastosowania i adresowane do osób wskazanych rodzajowo. Normy indywidualne nie wchodzą w skład systemu prawa.

Przez prawo oświatowe należy rozumieć zespół norm, za pomocą których (ale uwaga: nie w rozumieniu nazwy ustawy od 14 grudnia 2016 r.) regulowana jest realizacja „gwarantowanego konstytucyjnie prawa do nauki, szczególnie

² Rozróżnienie terminów „przepis prawny” i „norma postępowania” wprowadził przed przeszło sześćdziesięcioma laty teoretyk prawa – Zygmunt Ziemiński. Zob. Z. Ziemiński, *Przepis prawny a norma prawna*, s. 105 i nast.

³ Zob. M. Zieliński, *Wykładnia prawa. Zasady, reguły, wskazówki*, s. 17.

⁴ Normy prawne mają często swe źródło w normach moralnych, religijnych czy obyczajowych. Szczególnym przypadkiem jest stosowanie w życiu publicznym kodeksów religijnych, np. prawo szariatatu, gdy państwo uznaje prawo religijne za własne.

⁵ M. Zieliński, *Wykładnia prawa...*, op.cit., s. 17.

⁶ J. Stelina, *Prawo pracy*, s. 5.

w wymiarze dostępności i powszechności”⁷. Problematyce tej towarzyszą kwestie organizacji i zarządzania oświatą, finansowania oświaty, czy też statusu prawnego i uprawnień zawodowych nauczycieli. Istotą prawa oświatowego jest, jak trafnie zauważa Michał Klimaszewski, „stworzenie jednostce realnych szans kształcenia na różnych poziomach edukacyjnych”⁸. Prawo oświatowe wyznacza cele systemu oświaty, określa rolę i zadania organów administracji państwowej i samorządowej, podmioty oraz strukturę systemu oświaty, zasady ich finansowania, uprawnień i awans zawodowy nauczycieli oraz status uczniów. Należy zauważyć, że prawo oświatowe nie występuje jako odrębna gałąź prawa w polskim systemie prawa⁹, co dla tych rozważań jest bardzo ważne. Na prawo oświatowe rzutują trzy grupy przepisów prawa. Wśród nich znajdują się zarówno przepisy systemowe (to te przepisy, które regulują system oświaty w Polsce, np. ustawa – Prawo oświatowe), jak i przepisy regulujące stosunki pracy nauczycieli (np. ustawa – Karta nauczyciela) oraz pozostałe przepisy prawa (np. prawa finansów publicznych – ustawa o finansowaniu zadań oświatowych)¹⁰. Stąd też prawo oświatowe pozostaje w sferze zainteresowania prawa konstytucyjnego, prawa administracyjnego, prawa pracy i prawa finansowego oraz innych. Warto także dodać, że od roku 2016 termin „prawo oświatowe” jest utożsamiany z tytułem ustawy „Prawo oświatowe”, stąd jego stosowanie powinno uwzględniać ten kontekst.

2. Źródła prawa

Źródła prawa powszechnie obowiązującego w Polsce są wymienione wprost przede wszystkim w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, uchwalonej 2 kwietnia 1997 roku przez Zgromadzenie Narodowe. W art. 87 ust. 1 i ust. 2. Konstytucji jest mowa o następujących źródłach prawa w Polsce: Konstytucja, ustawy, ratyfikowane umowy międzynarodowe oraz rozporządzenia¹¹. Na obszarze działania organów, które je ustanowiły, źródłami prawa są akty prawa miejscowego¹².

Jednak wymienione przepisy nie wyczerpują katalogu źródeł prawa powszechnie obowiązującego. W Konstytucji można bowiem także wskazać inne przepisy, które wymieniają źródła prawa. Przepisy te uzupełniają tym samym katalog źródeł prawa z art. 87. Należy do tych przepisów zaliczyć:

- 1) art. 59 ust. 2 Konstytucji RP (układy zbiorowe pracy),
- 2) art. 91 ust. 3 Konstytucji RP (prawo stanowione przez organizację międzynarodową),
- 3) art. 112 i art. 124 Konstytucji RP (regulaminy Sejmu i Senatu),
- 4) art. 234 Konstytucji RP (rozporządzenie Prezydenta z mocą ustawy).

⁷ M. Klimaszewski, *Prawo oświatowe*, s. 878.

⁸ Ibidem.

⁹ M. Pyter, A. Balicki, *Leksykon prawa oświatowego...*, op.cit., s. 195.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Konstytucja RP, ust 1. art. 87.

¹² Ibidem, ust 2. art. 87.

Jeśli chodzi o źródła prawa oświatowego, to najwyższym hierarchicznie aktem prawnym jest Konstytucja RP, gwarantująca w art. 70 prawo do nauki i podnosząca do rangi przepisu obowiązek nauki do 18. roku życia. Zgodnie z przepisami Konstytucji nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna, zaś obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, szkół ponadpodstawowych i szkół wyższych oraz zakładów wychowawczych na warunkach określonych w ustawie. Obowiązkiem władz publicznych jest zapewnienie obywatelom powszechnego i równego dostępu do wykształcenia. W tym celu władze powinny tworzyć i wspierać systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów.

Szczegółowe zagadnienia systemu oświaty i wychowania regulują obecnie między innymi następujące akty prawa:

- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty,
- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe,
- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe,
- Ustawa z 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych.

Status nauczycieli, o czym będzie mowa w dalszej części niniejszego rozdziału, regulują przepisy Karty nauczyciela.

Wymienione ustawy są uzupełniane przez liczne akty wykonawcze wydawane w postaci rozporządzeń. Ważną rolę w regulacji oświaty i wychowania w Polsce odgrywają także akty prawa miejscowego wydawane na podstawie upoważnień ustawowych przez jednostki samorządu terytorialnego (np. gminy, powiaty, województwa samorządowe).

Akty prawne tworzone na podstawie delegacji ustawowych można zilustrować za pomocą przedstawionego niżej schematu (zob. rysunek 1). Możemy więc prześledzić przykładowe, następujące procesy tworzenia prawa:

- 1) delegacja ustawowa do rozporządzenia ministra, które może być podstawą zarządzenia dyrektora szkoły, np. w sprawie organizacji roku szkolnego,
- 2) delegacja ustawowa do rozporządzenia ministra, które może być podstawą uchwały rady pedagogicznej, upoważniającej dyrektora szkoły do wydania zarządzenia, np. w sprawie zarządzenia dyżurów nauczycieli w szkole,
- 3) delegacja ustawowa do uchwalenia statutu szkoły przez radę szkoły (radę pedagogiczną), na podstawie której dyrektor szkoły wdroży regulamin korzystania z pracowni szkolnej lub rada pedagogiczna podejmie potrzebną uchwałę,
- 4) delegacja ustawowa do przyjęcia (uchwalenia) regulaminu pracy rady pedagogicznej, rady szkoły, rady rodziców lub samorządu uczniowskiego.

Przykładowe procesy tworzenia niektórych szkolnych aktów prawnych ilustrują dwie oczywiste w obszarze prawa zasady: w aktach podstawowych każdy akt prawny musi mieć podstawę prawną w akcie wyższego rzędu i każdy akt prawny może uchwalić/wdrożyć tylko uprawniony organ (szkoły).

Rysunek 1. Akty prawne w ramach prawa oświatowego

Źródło: opracowanie własne.

Tak więc akty powszechnego prawa wewnętrznego w szkole to: statut szkoły/przedszkola, uchwały rady szkoły, uchwały rady pedagogicznej, regulaminy stanowione na podstawie ustawy, zarządzenia dyrektora szkoły/przedszkola i regulaminy stanowione na innych podstawach (np. statutu). Poza tym mamy w szkole do czynienia z aktami prawa indywidualnego – jak np. decyzje administracyjne, wyroki, mandaty i grzywny nakładane na szkołę.

Zasady tworzenia prawa w Polsce reguluje Rozporządzenie Rady Ministrów z 20 czerwca 2002 r. w sprawie Zasad techniki prawodawczej. Warto zwrócić w nim uwagę na Dział VI: „Projekty aktów normatywnych o charakterze wewnętrznym (uchwał i zarządzeń)”, gdzie w §§ 133–141 zamieszczono przepisy pomocne w przygotowywaniu i uchwalaniu uchwał rady pedagogicznej czy rady szkoły oraz zarządzeń dyrektora szkoły.

3. Gałęzie prawa i ich zastosowanie w szkole

System prawa dzieli się na gałęzie prawa (dziedziny, działy), czyli zespoły norm, w zależności od sfery stosunków społecznych, które reguluje prawo, i od metod regulacji prawnej. Dwa główne zespoły norm prawa to prawo publiczne i prawo prywatne. Z prawem publicznym i z prawem prywatnym związanych jest wiele gałęzi prawa. I tak, w ramach gałęzi prawa publicznego mamy do czynienia z prawem konstytucyjnym, prawem administracyjnym, prawem karnym, prawem finansowym, zaś z prawem prywatnym powiązane jest np. prawo cywilne czy prawo pracy.

Przywołane wyżej gałęzie prawa są dziedzinami prawa materialnego: określają obowiązki i prawa oraz regulują zachowania ludzi i instytucji w społeczeństwie. Normy należące do jednej z gałęzi prawa mają do siebie to, że wywodzą się ze wspólnych zasad, wiążą się ze sobą treściowo i mają wspólną podstawową terminologię.

Rysunek 2. Zespoły i przykładowe gałęzie prawa

Źródło: opracowanie własne.

Obok przedstawionych wyżej klasyfikacji prawa, w tym zwłaszcza wspomnianego już podziału na prawo publiczne i prywatne, warto nadmienić, że istotne jest także prawo wewnętrzne, tworzone i obowiązujące tylko w ramach organizacji (stowarzyszeń, spółdzielni, spółek, instytucji) i organów państwa. Zasady tworzenia tego prawa są określane w poszczególnych ustawach, na przykład zasady dotyczące statutu szkoły (przedszkola, placówek edukacyjnych) są określone w ustawie Prawo oświatowe.

Warto zauważyć, że szkoła często miewa do czynienia z prawem kanonicznym – jest to prawo obowiązujące w Kościele katolickim (w Polsce na mocy konkordatu prawo kanoniczne reguluje nie tylko sprawy wewnątrzkościelne, ale może też dotyczyć prawa prywatnego, zwłaszcza w sprawie zawierania małżeństw i pochówku), a na jego podstawie wydawana jest przez biskupa-ordynariusza tzw. misja dla nauczycieli religii w szkole. Trzeba tu odnotować szczególną wersję prawa religijnego, jaką są systemy prawne występujące chociażby w niektórych krajach arabskich, gdzie obok prawa stanowionego i zwyczajowego¹³ istnieje prawo oparte na tekstach religijnych (np. w niektórych pań-

¹³ Prawo zwyczajowe jest to na ogół prawo, które jest wytworem tradycji i zwyczaju. Jest ono najczęściej przekazywane w formie ustnej. Nauczyciele mogą się z nim spotkać w relacjach z uczniami i ich rodzinami, co widać wyraźnie w kontaktach z uczniami pochodzącymi z mniejszościowych grup etnicznych, którzy coraz częściej trafiają do naszych szkół.

Tabela 1. Gałęzie prawa i ich zastosowanie w szkole

Gałąź prawa	Treść	Przykłady zastosowania w szkole
Prawo państwowe (konstytucyjne)	Podstawowym jego źródłem jest ustawa zasadnicza, czyli Konstytucja, oraz inne akty prawne z nią związane, np. ordynacje wyborcze do Sejmu i Senatu; reguluje ono działania najważniejszych instytucji wymienionych w Konstytucji oraz podstawowe prawa i obowiązki obywateli	Prawa i obowiązki obywateli, wolność jednostki itp.
Prawo cywilne	Wprowadza ład w stosunki majątkowe między podmiotami prawa oraz w niektóre sprawy niemajątkowe, jak np. prawo do nazwiska, ochrony czci, prawa autorskie i związane z nimi roszczenia majątkowe	Umowy cywilne zawierane przez dyrektora z niektórymi nauczycielami, instruktorami
Prawo rodzinne	Normuje stosunki osobiste i majątkowe między małżonkami, stosunki między rodzicami i dziećmi oraz stosunki wynikające z przysposobienia, opieki i kurateli	Prawa rodziców i opiekunów, piecza zastępcza, postępowanie przed sądami rodzinnymi
Prawo pracy	Zawiera normy prawne regulujące stosunki pracy i płacy. W jego zakresie znajdują się także zagadnienia dotyczące bezpieczeństwa i higieny pracy	Sprawy związane z zatrudnieniem nauczycieli (Karta nauczyciela jako szczególny przykład prawa pracy) i pozostałych pracowników szkoły
Prawo administracyjne	Stanowi zbiór norm prawnych regulujących stosunki społeczne powstałe w wyniku działalności organów administracji publicznej	Postępowania administracyjne wobec uczniów, ich rodziców i nauczycieli (decyzje administracyjne – np. stopnie awansu zawodowego)
Prawo finansowe	Jest zbiorem norm dotyczących finansów publicznych i zajmujących się nimi instytucji; dotyczy ono budżetów, podatków i opłat, działalności banków, zakładów ubezpieczeń i innych instytucji finansowych	Podstawa funkcjonowania dyrektora szkoły w tym obszarze
Prawo gospodarcze	Stanowi swego rodzaju ujęcie w odrębną całość zagadnień z dziedziny prawa cywilnego, administracyjnego i finansowego; przedmiotem jego regulacji są przedsiębiorcy, ich działalność oraz środki służące realizacji tej działalności, jak umowy, weksle, czeki, akcje, obligacje itp.	W relacjach z podmiotami gospodarczymi realizującymi na rzecz szkoły różne usługi
Prawo karne	Jest zbiorem norm określających, co w świetle prawa jest przestępstwem i jaka kara grozi za jego popełnienie; łączy się z nim problematyka wykroczeń (ujęta w odrębnym kodeksie) oraz prawo karne wykonawcze	Ma zastosowanie przede wszystkim wobec pracowników, np. w przypadkach naruszenia przepisów kodeksu karnego; także wobec pełnoletnich uczniów

Gałąź prawa	Treść	Przykłady zastosowania w szkole
Prawo procesowe (cywilne, karne)	Stanowi zespół norm regulujących postępowanie przed sądami w sprawach cywilnych i karnych; odmiennym systemem regulującym tok postępowania przed organami administracji publicznej są normy zawarte w Kodeksie postępowania administracyjnego. Z prawem procesowym łączy się zbiór przepisów dotyczących organów ochrony prawnej, sądownictwa, prokuratury, adwokatów, radców prawnych, notariuszy oraz organów wykonawczych sądownictwa i organów ścigania	W postępowaniu dyscyplinarnym wobec nauczycieli, ale także (elementy) w postępowaniu o naruszenie dyscypliny finansów publicznych

Źródło: opracowanie własne.

stwach islamskich prawo to, zwane szariatem, nie rozgranicza prawa religijnego od świeckiego). Wiedza nauczycieli z zakresu różnych religii często może pomóc w zrozumieniu uczniów pochodzących z odmiennych od Polski rejonów geograficznych i cywilizacyjnych¹⁴.

Pomijam w tym opracowaniu dość rozległe kwestie dotyczące prawa międzynarodowego, choć wiele aktów z tego zakresu ma zastosowanie wprost w pracy nauczyciela i w jego relacjach z uczniami, jak Konwencja o prawach dziecka¹⁵, czy akty prawne Unii Europejskiej.

4. Prawo regulujące funkcjonowanie szkoły

Podstawowe przepisy prawa regulujące funkcjonowanie szkoły (przedszkola, placówki oświatowej) w Polsce zawarte są w:

- Ustawie z 7 września 1991 r. o systemie oświaty,
- Ustawie z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe,
- Ustawie z 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe,
- Ustawie z 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych,
- rozporządzeniach wykonawczych do nich.

Ponieważ polskie szkoły publiczne są jednocześnie – w rozumieniu przepisów o finansach publicznych – jednostkami budżetowymi, to należy choćby tylko wspomnieć jeszcze o:

¹⁴ Ciekawie kształtują się wyniki ogólnopolskich badań dotyczące miejsca i roli etyki jako przedmiotu nauczania oraz specyfiki nauczania etyki w szkołach polskich, w tym relacji między lekcjami etyki i lekcjami religii, a wiedzy o religiach jako możliwego przedmiotu szkolnego. Zob. J. Madalińska-Michalak, A.J. Jeżowski, S. Wiśław, *Etyka w systemie edukacji w Polsce*, s. 246–340.

¹⁵ Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r.

- Ustawie z 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych,
- Ustawie z 17 grudnia 2004 r. o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych,
- Ustawie z 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego,
- rozporządzeniach wykonawczych do nich.

W sumie więc kilkaset stron Dzienników Ustaw pozostawałoby do omówienia na kilkunastu stronach tej książki. Zadanie to jest prawie niewykonalne, choć bez wątpienia wyzwaniem jest, aby czytelnik tej książki dysponował wiedzą nieco szerszą niż statystyczny mieszkaniec Polski, który o szkole często wie zaledwie/aż tyle, ile pamięta ze swojej w niej bytności.

Tytułem wstępu do prowadzonych tutaj rozważań należy wskazać na dość charakterystyczny w polskich rozwiązaniach dualizm szkoły, wynikający z równoległego funkcjonowania przepisów o systemie edukacyjnym i o zasadach transferowania doń finansów z publicznej kasy. Jak dowodzą choćby informacje statystyczne o finansowaniu zadań oświatowych w innych krajach świata, transfer ten praktykowany jest także gdzie indziej, z tym że dyrektorzy większości szkół na ogół korzystają z finansów publicznych, ale bezpośrednio nie zarządzają nimi¹⁶. Model przyjęty w roku 1990 w Polsce zlikwidował pośredni szczebel, umiejscowiony między budżetem publicznym a dyrektorem szkoły, w postaci wydziału oświaty lub superintendenta, na którym środki finansowe zatrzymywały się i skąd finansowano wprost różne zadania szkoły. W rozwiązaniach przyjętych u nas usunięto ów szczebel, a środki publiczne wędrują dziś z budżetu (jednostki samorządu terytorialnego lub państwa) wprost do szkoły (publicznej lub niepublicznej). Skrócenie owego transferu oraz wyeliminowanie pośredników administracyjnych i bankowych bez wątpienia obniżyło jego koszty. To generalny zysk, którego wartość na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku szacowana była na 8% wydatków edukacyjnych¹⁷. Jednocześnie uczynienie z dyrektorów szkół kierowników jednostek budżetowych spowodowało zarówno wzrost wymagań kwalifikacyjnych wobec nich, jak i znaczący wzrost ich odpowiedzialności, już nie tylko za osiągnięcia szkoły, przebieg procesów kształcenia i wychowania oraz innej działalności statutowej, za skuteczność edukacyjną (efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej), ale także za efektywność ekonomiczną.

¹⁶ Zob. A.J. Jeżowski, J. Madalińska-Michalak, *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią a praktyką*; OECD, *What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices – Volume IV*, s. 129–131.

¹⁷ A. Jeżowski, *Finanse oświaty samorządowej*, s. 53.

4.1. Szkoła jako jednostka organizacyjna systemu edukacji

Zgodnie z postanowieniami ustawy Prawo oświatowe, szkoła i placówka może być szkołą i placówką publiczną albo niepubliczną. Szkołą publiczną jest szkoła, która zapewnia bezpłatne nauczanie w zakresie ramowych planów nauczania, przeprowadza rekrutację uczniów zgodnie z zasadą powszechnej dostępności, zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje określone w odrębnych przepisach oraz realizuje programy nauczania uwzględniające podstawę programową, ramowy plan nauczania, a także zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, i przeprowadza egzaminy ustalone w ustawie o systemie oświaty. Szkoły publiczne umożliwiają uzyskanie świadectw lub dyplomów państwowych. Natomiast szkoła niepubliczna¹⁸ może uzyskać uprawnienia szkoły publicznej, jeżeli realizuje programy nauczania uwzględniające podstawy programowe, prowadzi zajęcia edukacyjne w cyklu nie krótszym oraz w wymiarze nie niższym niż łączny wymiar obowiązkowych zajęć edukacyjnych określony w ramowym planie nauczania szkoły publicznej danego typu, stosuje obowiązujące w szkołach publicznych zasady klasyfikowania, promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, prowadzi dokumentację przebiegu nauczania ustaloną dla szkół publicznych. Jednocześnie w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe – kształci w zawodach określonych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego oraz zatrudnia nauczycieli obowiązkowych zajęć edukacyjnych posiadających kwalifikacje określone dla nauczycieli szkół publicznych.

Szkoła i placówka może być zakładana i prowadzona przez jednostkę samorządu terytorialnego (gminę, powiat, województwo lub ich związki czy stowarzyszenia), inną osobę prawną (np. uczelnię, ale też fundację lub spółkę) lub osobę fizyczną. Przy czym jednostki samorządu terytorialnego mogą zakładać i prowadzić jedynie szkoły i placówki publiczne.

Szkoły publiczne może prowadzić państwo w osobach ministrów, jak choćby ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, który zakłada i prowadzi szkoły i placówki artystyczne, ministra właściwego do spraw rolnictwa – szkoły rolnicze, ministra właściwego do spraw środowiska – szkoły leśne, ministra właściwego do spraw gospodarki morskiej – szkoły morskie i ministra sprawiedliwości – szkoły i placówki w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich oraz przy zakładach karnych i aresztach śledczych. Szkoły kształcące w zawodzie technik pożarnictwa może zakładać i prowadzić wyłącznie minister właściwy do spraw wewnętrznych itd. Liczba podmiotów prowadzących szkoły i placówki publiczne jest bardzo duża, choć większość uczniów uczy się w szkołach prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego, o czym świadczą chociażby dane zestawione w tabeli 2.

¹⁸ Prawo oświatowe, art. 18.

Tabela 2. Liczba uczniów w szkołach nadzorowanych przez różne organy prowadzące w roku szkolnym 2018/2019

Typ szkoły Organ prowadzący	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Licea ogólnokształcące	Specjalne szkoły przysposabiające do pracy	Szkoły branżowe I st. i technika	Szkoły policealne
Jednostki administracji centralnej (rządowej)	5 179	160	150	0	12 927	1 089
Jednostki samorządu terytorialnego	2 842 622	325 606	423 941	9 667	598 103	25 179
Stowarzyszenia i organizacje społeczne	85 180	11 399	12 421	454	14 342	6 412
Organizacje wyznaniowe	28 456	6 954	10 041	174	1 357	50
Pozostałe	81 725	10 590	23 748	242	25 063	185 850
Ogółem	3 043 162	354 709	470 301	10 537	651 792	218 580

Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 20018/2019*, s. 32–56.

Dane dotyczące liczby uczniów w szkołach nadzorowanych przez różne organy prowadzące w Polsce w roku szkolnym 2018/2019 pokazują, iż znakomitą większość – 89,0% – stanowili uczniowie szkół samorządowych. Uczniowie w szkołach prowadzonych przez stowarzyszenia i organizacje społeczne stanowili 2,7% ogółu uczniów w kraju. W szkołach prowadzonych przez organizacje wyznaniowe i przez administrację rządową było odpowiednio 1,0% i 0,4% ogółu uczniów w Polsce.

Biorąc pod uwagę strukturę systemu szkolnego w Polsce, zgodnie ze zmianami, które weszły w życie 1 września 2017 roku, szkoły publiczne i niepubliczne dzielą się na następujące typy¹⁹: 8-letnią szkołę podstawową i szkoły ponadpodstawowe: 4-letnie liceum ogólnokształcące, 5-letnie technikum, 3-letnią branżową szkołę I stopnia, 3-letnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy, 2-letnią branżową szkołę II stopnia, szkołę policealną dla osób posiadających wykształcenie średnie lub wykształcenie średnie branżowe, o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku. W okresie przejściowym²⁰ wśród typów szkół wyróż-

¹⁹ Ibidem, art. 18.

²⁰ Okresem przejściowym nazywamy czas obejmujący początek wygaszania szkół likwidowanych na mocy Prawa oświatowego do dnia zastąpienia ich przez szkoły nowego typu; proces ten rozpoczął się 1 września 2017 r., a jego planowane zakończenie to 31 sierpnia 2030 r.

niamy, z pewnymi zastrzeżeniami, jeszcze gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne. Natomiast rodzaje szkół obejmują takie szkoły, jak szkoły dla dorosłych, szkoły specjalne, integracyjne, wieczorowe itp.

Istotne w polskim systemie edukacyjnym²¹ jest i to, że w ostatniej klasie szkoły podstawowej przeprowadza się egzamin ósmoklasisty, a ukończenie liceum ogólnokształcącego umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, zaś ukończenie technikum – świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego oraz otrzymaniu dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających owe kwalifikacje. Podobnie jest od roku szkolnego 2020/2021 w szkołach nowego typu – w szkołach branżowych I stopnia.

W Polsce nauka jest obowiązkowa do ukończenia 18. roku życia²². Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat i trwa do ukończenia szkoły podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18. roku życia. Na wniosek rodziców²³ naukę w szkole podstawowej może także rozpocząć dziecko, które w danym roku kalendarzowym kończy 6 lat. Obowiązek szkolny można także spełniać poza szkołą²⁴ lub w kształceniu specjalnym²⁵. Rodzice dziecka podlegającego obowiązkowi szkolnemu²⁶ są obowiązani m.in. do dopełnienia czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do szkoły, do zapewnienia regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia szkolne oraz zapewnienia mu warunków umożliwiających przygotowywanie się do zajęć. Jednocześnie dyrektorzy publicznych szkół podstawowych²⁷ kontrolują spełnianie obowiązku szkolnego przez dzieci zamieszkałe w obwodach tych szkół, a gmina kontroluje spełnianie obowiązku nauki przez młodzież zamieszkałą na terenie tej gminy. Niespełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki podlega egzekucji w trybie przepisów o postępowaniu egzekucyjnym w administracji²⁸.

Nadzór pedagogiczny²⁹, który nad szkołami sprawuje kurator oświaty, polega na (1) obserwowaniu, analizowaniu i ocenianiu przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek, (2) ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek, (3) udzielaniu pomocy szkołom i placówkom, a także nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, (4) inspirowaniu nauczycieli do poprawy

²¹ Prawo oświatowe, art. 19.

²² Ibidem, art. 35 ust. 1–2.

²³ Ibidem, art. 36 ust. 1.

²⁴ Ibidem, art. 37.

²⁵ Ibidem, art. 38.

²⁶ Ibidem, art. 40.

²⁷ Ibidem, art. 41.

²⁸ Ibidem, art. 42.

²⁹ Ibidem, art. 55.

istniejących lub do wdrożenia nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów.

Natomiast organ prowadzący szkołę lub placówkę sprawuje nadzór nad jej działalnością w zakresie spraw finansowych i administracyjnych³⁰, z uwzględnieniem odrębnych przepisów. W wymienionym zakresie nadzorowi podlega w szczególności (1) prawidłowość dysponowania przyznanymi szkole lub placówce środkami budżetowymi oraz pozyskanymi przez szkołę lub placówkę środkami pochodzącymi z innych źródeł, (2) prawidłowość gospodarowania mieniem, (3) przestrzeganie obowiązujących przepisów dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy pracowników i uczniów, (4) przestrzeganie przepisów dotyczących organizacji pracy szkoły i placówki.

Szkołą lub placówką kieruje nauczyciel mianowany lub dyplomowany, któremu powierzono stanowisko dyrektora³¹. Stanowisko dyrektora szkoły lub placówki powierza organ prowadzący szkołę lub placówkę³². Kandydata na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki wyłania się w drodze konkursu. Kandydatowi wyłonionemu tą drogą nie można odmówić powierzenia stanowiska dyrektora. Jeżeli w szkole utworzono stanowisko wicedyrektora³³ lub inne stanowiska kierownicze, powierzenia tych stanowisk i odwołania z nich dokonuje dyrektor szkoły, po zasięgnięciu opinii organu prowadzącego, rady szkoły oraz rady pedagogicznej.

Dyrektor szkoły lub placówki³⁴ kieruje działalnością szkoły lub placówki oraz reprezentuje ją na zewnątrz. Dyrektor szkoły sprawuje nadzór pedagogiczny, opiekę nad uczniami, realizuje uchwały rady szkoły lub placówki oraz rady pedagogicznej, dysponuje środkami określonymi w planie finansowym szkoły lub placówki i ponosi odpowiedzialność za ich prawidłowe wykorzystanie, a także może organizować administracyjną, finansową i gospodarczą obsługę szkoły lub placówki, tudzież wykonuje zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę lub placówkę³⁵. Dyrektor współdziała ze szkołami wyższymi w organizacji praktyk pedagogicznych, stwarza warunki do działania w szkole lub placówce: wolontariuszy, stowarzyszeń i organizacji, odpowiada za realizację zaleceń wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia oraz współpracuje z pielęgniarką albo higienistką szkolną, lekarzem lub lekarzem dentystą. Jednocześnie dyrektor jest kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych w szkole lub placówce nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami, a w szczególności decyduje w sprawach zatrudniania i zwalniania nauczycieli oraz innych pracowni-

³⁰ Ibidem, art. 57.

³¹ Ibidem, art. 62.

³² Ibidem, art. 63.

³³ Ibidem, art. 64.

³⁴ Ibidem, art. 68.

³⁵ Szerzej na temat wymagań kwalifikacyjnych, uprawnień i zadań dyrektora szkoły zob. w: J. Madalińska-Michalak, *Dyrektorzy szkół w Polsce...*, op.cit., s. 59–78.

ków szkoły lub placówki, przyznawania im nagród oraz wymierzania kar porządkowych, występowania z wnioskami w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły lub placówki.

W szkole lub placówce, obok dyrektora, powoływane są też kolegalne organy wewnętrzne, takie jak rada pedagogiczna³⁶, samorząd uczniowski³⁷ i rada rodziców³⁸, choć minister wskazuje szkoły i placówki, w których tych organów nie powołuje się³⁹. W szkołach lub placówkach mogą funkcjonować rady szkół (placówek)⁴⁰. Kompetencje tych organów określają ustawy i statut szkoły.

Wiele spraw dotyczących organizacji wewnętrznej szkół, przeprowadzania egzaminów, w tym zewnętrznych, zasad oceniania uczniów, organizacji konkursów i olimpiad, podręczników szkolnych, finansowania szkół i placówek publicznych oraz niepublicznych, pomocy materialnej dla uczniów, organizacji ich wypoczynku czy nostryfikacji świadectw szkolnych regulują przepisy ustawy o systemie oświaty, niemniej ich omówienie w tym miejscu wprowadziłoby zbyt dużą szczegółowość prezentowanego przeglądu spraw⁴¹.

4.2. Szkoła jako jednostka organizacyjna finansów publicznych

Artykuł 4 ust. 1 ustawy o finansowaniu zadań oświatowych⁴² stanowi, że przedszkola, szkoły i placówki publiczne zakładane i prowadzone przez ministrów i jednostki samorządu terytorialnego są jednostkami budżetowymi. Zasady gospodarki finansowej tych szkół, przedszkoli i placówek określają odrębne przepisy. Oczywiście tymi odrębnymi przepisami są postanowienia ustawy o finansach publicznych⁴³, które m.in. zawierają definicję jednostki budżetowej. Definicja ta pokazuje, że jednostkami budżetowymi są jednostki organizacyjne sektora finansów publicznych nieposiadające osobowości prawnej, które pokrywają swoje wydatki bezpośrednio z budżetu, a pobrane dochody odprowadzają na rachunek odpowiednio dochodów budżetu państwa albo budżetu jednostki samorządu terytorialnego. Taka jednostka budżetowa działa na podstawie statutu określającego w szczególności jej nazwę, siedzibę i przedmiot działalności, a podstawą jej gospodarki finansowej jest plan dochodów i wydatków, zwany dalej „planem finansowym jednostki budżetowej”⁴⁴.

W tej konfiguracji dyrektor szkoły jest kierownikiem jednostki sektora finansów publicznych i jest odpowiedzialny za całość gospodarki finansowej

³⁶ Prawo oświatowe, art. 69.

³⁷ Ibidem, art. 86.

³⁸ Ibidem, art. 83.

³⁹ Ibidem, art. 74. Por. także: A.J. Jeżowski, *Rodzice w szkole. Zadania i uprawnienia*.

⁴⁰ Prawo oświatowe, art. 80.

⁴¹ Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

⁴² Ustawa z 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (DzU 2020 poz. 2029).

⁴³ Ustawa z 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych.

⁴⁴ Ibidem, art. 11.

tej jednostki⁴⁵. Osobą współdziałającą z nim w realizacji spraw związanych z gospodarką finansową i materiałową jest główny księgowy⁴⁶, któremu kierownik jednostki powierza obowiązki i odpowiedzialność w zakresie prowadzenia rachunkowości jednostki, wykonywania dyspozycji środkami pieniężnymi oraz dokonywania wstępnej kontroli zgodności operacji gospodarczych i finansowych z planem finansowym, jak również kompletności i rzetelności dokumentów dotyczących operacji gospodarczych oraz finansowych. Główny księgowy nie jest więc członkiem kierownictwa jednostki (szkoły), ale pracownikiem odpowiedzialnym za wykonywanie zadań z zakresu rachunkowości i księgowości.

Do autonomicznej decyzji organów prowadzących szkoły publiczne pozo-
stawiono usytuowanie w szkole głównego księgowego, z możliwością przyjęcia
innych rozwiązań w zakresie obsługi, w tym finansowej, szkół i placówek oświa-
towych⁴⁷. Jedną z możliwości jest wspólna obsługa kilku jednostek przez jednego
księgowego, inną zaś utworzenie jednostki obsługującej wszystkie szkoły i pla-
cówki w gminie/dzielnicy czy powiecie⁴⁸. Zresztą te rozwiązania przeniesiono
z uprzednio obowiązujących przepisów ustawy. Najnowszym rozwiązaniem jest
możliwość tworzenia wspólnej obsługi administracyjnej, finansowej i organiza-
cyjnej dla różnych jednostek z obszaru usług publicznych w gminach⁴⁹, powia-
tach⁵⁰ lub województwach⁵¹.

Przepisy o finansach publicznych uwzględniają specyfikę poszczególnych
jednostek, choćby poprzez to, że prowadzi się w nich kontrolę zarządczą⁵², którą
stanowi ogół działań podejmowanych dla zapewnienia realizacji celów i zadań
w sposób zgodny z prawem, efektywny, oszczędny i terminowy. Między innymi
ten element dobitnie potwierdza związek między osiąganymi celami i realizo-
wanymi zadaniami a ich zgodnym z prawem, efektywnym, oszczędnym i termi-
nowym finansowaniem ze środków publicznych.

Dyrektor szkoły (kierownik jednostki) opracowuje na każdy rok budże-
towy (kalendarzowy) roczny plan finansowy. Projekt planu finansowego⁵³
jest przedstawiany w działach, rozdziałach i paragrafach. Ów projekt, zapewnia-
jący zgodność kwot dochodów i wydatków z projektem uchwały budżetowej, jest
zatwierdzany przez kierownika jednostki i przekazywany zarządowi jednostki
samorządu. Kierownik samorządowej jednostki budżetowej może dokonywać
przeniesień planowanych wydatków w granicach upoważnień przyznanych przez

⁴⁵ Ibidem, art. 53.

⁴⁶ Ibidem, art. 54.

⁴⁷ Ibidem, art. 10 ust. 1.

⁴⁸ Ibidem, art. 10 ust. 2.

⁴⁹ Ustawa z 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym, art. 10a–10d.

⁵⁰ Ustawa z 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym, art. 6a–6d.

⁵¹ Ustawa z 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa, art. 8c–8e.

⁵² Ustawa z 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych, art. 68.

⁵³ Rozporządzenie Ministra Finansów z 7 grudnia 2010 r. w sprawie sposobu prowadzenia gospodarki finansowej jednostek budżetowych i samorządowych zakładów budżetowych, § 5 ust. 2 i 3.

zarząd jednostki samorządu terytorialnego⁵⁴, a także może, w celu realizacji zadań, zaciągać zobowiązania pieniężne do wysokości kwot wydatków określonych w zatwierdzonym planie finansowym jednostki⁵⁵.

Jednocześnie w samorządowej jednostce budżetowej, którą jest szkoła, można gromadzić na wydzielonym rachunku dochody określone w uchwale przez organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego, pochodzące ze źródeł zapisanych w ustawie lub uchwale jednostki samorządu terytorialnego, a wydatki z tego rachunku mogą być dokonywane do wysokości kwot zgromadzonych dochodów, w ramach planu finansowego. Pamiętać też należy, że środki finansowe pozostające na takim rachunku na dzień 31 grudnia roku budżetowego podlegają odprowadzeniu na rachunek budżetu jednostki samorządu terytorialnego w terminie do 5 stycznia następnego roku⁵⁶. Plany dochodów⁵⁷, o których mowa wyżej, ujęte w uchwale budżetowej stanowią prognozę gromadzonych dochodów, a w zakresie wydatków – nieprzekraczalny limit. Stanowią one także podstawę gospodarki finansowej w tym dodatkowym zakresie.

Organy prowadzące szkoły publiczne i niepubliczne zapewniają ich finansowanie. W znaczącej części środki te to pochodząca z budżetu państwa część oświatowa subwencji ogólnej oraz dochody własne. Wielkość części oświatowej subwencji ogólnej dla wszystkich jednostek samorządu terytorialnego ustala corocznie ustawa budżetowa⁵⁸, tak więc dzielona jest wcześniej ustalona kwota, a nie wylicza się kwot zabezpieczających potencjalne zapotrzebowanie. Minister Edukacji Narodowej⁵⁹ określa, w drodze rozporządzenia, sposób podziału części oświatowej subwencji ogólnej między poszczególne jednostki samorządu terytorialnego, z uwzględnieniem typów i rodzajów szkół i placówek prowadzonych przez te jednostki, stopni awansu zawodowego nauczycieli, liczby uczniów w szkołach i placówkach, liczby dzieci, które ukończyły 6 lat lub więcej, objętych wychowaniem przedszkolnym, oraz zróżnicowania kwot ustalanych na te dzieci. Część oświatowa subwencji ogólnej nie obejmuje więc kształcenia i wychowania dzieci przedszkolnych w wieku 3–5 lat oraz uczniów dowożonych do szkół i przedszkoli – zadania te finansują jednostki samorządu terytorialnego z tzw. dochodów własnych⁶⁰.

Dyrektorzy szkół publicznych prowadzonych przez podmioty inne niż państwo lub jednostki samorządu terytorialnego oraz szkół niepublicznych otrzymują z budżetu jednostki samorządu terytorialnego dotację na kształcenie każdego dziecka zróżnicowaną na podstawie bardzo urozmaiconych i skompliko-

⁵⁴ Ibidem, §12 ust. 3.

⁵⁵ Ustawa z 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych, art. 261.

⁵⁶ Ibidem, art. 223.

⁵⁷ Rozporządzenie Ministra Finansów z 7 grudnia 2010 r., § 9 ust. 2.

⁵⁸ Ustawa z 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego, art. 27.

⁵⁹ Ibidem, art. 28 ust. 6.

⁶⁰ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 grudnia 2019 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2020.

wanych parametrów⁶¹. Dotacja, w zależności od zadania, zawiera w sobie całość lub część kwoty z subwencji oświatowej, a także, choć nie zawsze, element z dochodów własnych jednostki samorządu terytorialnego. Dotacja ta podlega bardzo rygorystycznym rozliczeniom – chodzi o stworzenie sytuacji, w której środki publiczne przeznaczane są na realizację zadań publicznych, a nie na działania nieobjęte finansowaniem publicznym.

4.3. Statut regulujący organizację szkoły i jego potencjalne postanowienia w obszarze etyki

Ustawa Prawo oświatowe reguluje podstawową zawartość statutu szkoły. Stąd warto uświadomić sobie kilka spraw związanych z tym szkolnym aktem prawnym. Po pierwsze, statut szkoły nie ma jednolitej definicji legalnej – tak naprawdę nie bardzo wiadomo, czym jest. Powszechnie przyjmuje się, iż reguluje on organizację i ustrój szkoły (także placówki) oraz kompetencje i zadania jej organów wewnętrznych. Przyjmuje się także, że statut szkoły jest aktem normatywnym (tworzącym nowe normy prawne), zawierającym przepisy ustrojowo-kompetencyjne. Statut stanowiony jest na podstawie ustawowej klauzuli generalnej, a to oznacza, że każda szkoła winna być wyposażona w statut bez specjalnych poleceń lub zarządzeń⁶². W obowiązujących rozwiązaniach zrezygnowano z opracowania i publikowania statutu ramowego, stąd jedyną przesłanką wskazującą na zawartość statutu są przepisy ustawowe.

Statut stanowiony jest bezpośrednio na podstawie delegacji zawartej w przepisach ustawy. Z punktu widzenia prawa statut szkoły jest więc aktem wykonawczym do ustawy, podobnie jak rozporządzenia lub uchwały⁶³. Dlatego jego pozycja w systemie aktów prawnych jest niezmiernie istotna. Wszystkie sprawy, które regulują życie szkoły, są zawarte w ustawach i rozporządzeniach, a w sprawach szczególnych, indywidualnych dla każdej szkoły, zawarte są w jej statucie. Statut ma przynajmniej trzy postaci:

- 1) statut nadany⁶⁴ to ten, który nadawany jest szkole przez organ prowadzący w momencie jej utworzenia, a w przypadku szkoły niesamorządowej (lub niepaństwowej) jest podstawą wpisania jej do rejestru szkół,
- 2) statut zmieniony⁶⁵ (znowelizowany) uchwalony przez radę szkoły, a w przypadku jej niepowołania – przez radę pedagogiczną; norma ta obowiązuje

⁶¹ Por. Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, art. 80 i 90. Szerzej: A. Jeżowski, *Finansowanie publiczne oświaty niepublicznej*. Od 1 stycznia 2018 r. kwestie te regulują przepisy rozdziału 3: Finansowanie niepublicznych placówek wychowania przedszkolnego, szkół i placówek oraz publicznych placówek wychowania przedszkolnego, szkół i placówek prowadzonych przez osoby prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego oraz osoby fizyczne, to jest: art. 9–49 Ustawy z 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych.

⁶² A.J. Jeżowski, *Statut konstytucja szkoły*.

⁶³ Konstytucja RP, art. 87.

⁶⁴ Prawo oświatowe, art. 114 zd. 2.

⁶⁵ Ibidem, art. 72 ust. 1.

z mocy ustawy tylko wobec szkół publicznych prowadzonych przez państwo lub samorząd terytorialny, w szkołach innych podmiotów stosowana jest w zależności od wyposażenia organów szkoły w tę kompetencję w pierwszym statucie; w przypadku jej braku, o zgodę na każdą nowelizację lub zmianę statutu szkoła musi wystąpić do organu prowadzącego,

- 3) statut uchwalony⁶⁶ to uprawnienie organów szkoły publicznej, prowadzonej przez państwo lub samorząd terytorialny, do uchwalenia zupełnie nowego tekstu statutu funkcjonującej już szkoły.

Nadzór na statutami szkół sprawują: kurator oświaty, minister edukacji i sądy administracyjne. Każde działanie wobec statutu szkoły musi uwzględniać przepisy Rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z 20 czerwca 2002 r. w sprawie Zasad techniki prawodawczej. Postanowienia ustawy⁶⁷, ale też orzecznictwo sądów⁶⁸ i Trybunału Konstytucyjnego⁶⁹ wyraźnie wskazują, że rozwiązania przyjęte w statucie są wiążące dla organów szkoły i szkolnej społeczności, ale także dla organów nadzoru pedagogicznego. Stąd określone kompetencje i zadania w tym zakresie pozwalają na dowolny, choć w granicach uznanych przez prawo powszechnie obowiązujące, konsens publiczny czy na zasady etyczne i moralne, w tym kształtowanie swoistych, wewnętrznych, wiążących rozwiązań szczegółowych, także w obszarach etyczno-moralnych.

Ważne dla rozumienia istotności statutu szkoły jest przyjęcie przez nauczyciela do własnego słownika takich pojęć, jak pojęcia celów i zadań szkoły, zadań statutowych czy działalności statutowej. Pojęcia te związane są integralnie ze statutem, co jeszcze bardziej uwydatnia jego znaczenie w systemie szkolnym, w konkretnej edukacyjnej instytucji.

Statut szkoły winien więc zawierać⁷⁰ między innymi cele i zadania szkoły wynikające z przepisów prawa oraz sposób ich wykonywania, w tym w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, organizowania opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi, umożliwiania uczniom podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, z uwzględnieniem zasad bezpieczeństwa oraz zasad promocji i ochrony zdrowia⁷¹. Już tylko ten indeks sygnalizuje kwestie etyczne, polegające na uczulaniu na problemy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczniów z mniejszości narodowych, etnicznych i innych, a także na zapewnienie podopiecznym bezpieczeństwa i zdrowia. Zagadnienia te są wielopłaszczyznowe, a ich mądre zapisanie w statucie na lata reguluje niełatwe sprawy relacji międzyludzkich, w tym międzypokoleniowych.

⁶⁶ Ibidem, art. 80 ust. 2 pkt 1.

⁶⁷ Prawo oświatowe, art. 55 ust. 2 pkt 4.

⁶⁸ Wyrok SN z 5 stycznia 2001 r., III RN 40/2000, OSNAPiUS 2001, nr 13, poz. 424.

⁶⁹ Wyrok TK z 1 grudnia 1998 r., K 21/98.

⁷⁰ Prawo oświatowe, art. 98 ust. 1.

⁷¹ Ibidem, art. 98 ust. 1, pkt 4.

W podobny sposób sprawy te regulują wymagania wobec przedszkola⁷² i oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej⁷³. Dodatkowo w przedszkolu statut powinien uwzględniać rozwiązania w takich obszarach⁷⁴, jak sposób realizacji zadań przedszkola z uwzględnieniem wspomagania indywidualnego rozwoju dziecka oraz wspomagania rodziny w jego wychowaniu i przygotowaniu go do nauki w szkole. W przypadku dzieci niepełnosprawnych – ze szczególnym uwzględnieniem rodzaju niepełnosprawności – statut ustala sposób sprawowania opieki nad dziećmi w czasie zajęć w przedszkolu oraz w czasie zajęć poza nim, szczegółowe zasady przyprowadzania dzieci do przedszkola i odbierania ich z niego przez rodziców lub upoważnioną przez nich osobę zapewniającą dziecku pełne bezpieczeństwo, formy współdziałania z rodzicami oraz częstotliwość organizowania z nimi kontaktów. Wszystkie te kwestie wymagają ogromnej wrażliwości, nie tylko pedagogicznej, wszak dotyczą spraw z zakresu zarówno etyki, jak i moralności.

W statucie winny być uregulowane szczegółowe warunki współdziałania organów szkoły/przedszkola⁷⁵ oraz sposób rozwiązywania sporów między nimi. Doświadczenie zebrane z wielu pokoleń funkcjonowania, nie tylko polskich, szkół i placówek oświatowych dowodzi, że interesy różnych społeczności szkolnych (uczniów, nauczycieli czy rodziców) mogą być rozbieżne, co może prowadzić do sytuacji konfliktowych. Mądrze zapisane procedury z zakresu współdziałania lub rozwiązywania potencjalnych sporów mogą mieć kapitalne znaczenie dla przyszłej niemal bezkonfliktowej pracy szkoły.

Statut szkoły to także organizacja jej pracy⁷⁶, w tym m.in. oddziałów integracyjnych i specjalnych oraz organizacja nauczania języka mniejszości narodowych czy etnicznych lub języka regionalnego, organizacja wczesnego wspomagania rozwoju dzieci, a także prowadzenia zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. I znów spektrum spraw jest nie tylko urozmaicone, ale też niezwykle istotne, zwłaszcza w określonych sytuacjach środowiskowych lub w sytuacjach szczególnego nasilenia napięć społecznych.

Statut reguluje zakres zadań nauczycieli⁷⁷, ale nie ich szczegółowe zadania, w tym nauczycieli wychowawców oraz innych pracowników szkoły, a także zadań związanych z zapewnieniem uczniom bezpieczeństwa w czasie zajęć organizowanych przez szkołę, jak również sposób i formy realizowania tych zadań – zawsze dostosowane do wieku i potrzeb uczniów oraz warunków środowiskowych szkoły. W przedszkolu dodatkowo należy skoncentrować się między innymi na zapewnieniu dzieciom bezpieczeństwa w czasie zajęć organizowanych przez przedszkole, na współdziałaniu z rodzicami w sprawach wychowania i nauczania dzieci – z uwzględnieniem prawa rodziców do znajomości zadań

⁷² Ibidem, art. 102 ust. 1 pkt 3.

⁷³ Ibidem, art. 102 ust. 2.

⁷⁴ Ibidem, art. 102 ust. 1 pkt 4–7.

⁷⁵ Ibidem, art. 98 ust. 1 pkt 5 oraz art. 102 ust. 1 pkt 8.

⁷⁶ Ibidem, art. 98 ust. 1 pkt 6 oraz art. 102 ust. 1 pkt 9.

⁷⁷ Ibidem, art. 98 ust. 1 pkt 7 oraz art. 102 ust. 1 pkt 12.

wynikających z programu wychowania przedszkolnego i uzyskiwania informacji dotyczących dziecka, jego zachowania i rozwoju – na prowadzeniu obserwacji pedagogicznych, mających na celu poznanie i zaspokojenie potrzeb rozwojowych dzieci, oraz na współpracy ze specjalistami świadczącymi pomoc psychologiczno-pedagogiczną i opiekę zdrowotną, jak również na organizacji i formach współdziałania (szkoły) z rodzicami w zakresie nauczania, wychowania, opieki i profilaktyki⁷⁸.

W statucie winny być zawarte szczegółowe warunki i sposób oceniania wewnątrzszkolnego⁷⁹ uczniów. Uwypuklenia wymagają warunki i sposób oceniania, a nie kryteria ocen z poszczególnych przedmiotów. Tworzenie odpowiednich warunków oceniania, ale też uwzględnianie wrażliwości każdego ucznia na sposób oceniania, bez wątpienia wkraczają na obszary szczególnych relacji międzyludzkich. O ile więc w relacjach społecznych coraz częściej powtarzamy, by mówiąc o ludziach lub sprawach, nie oceniać ich, o tyle „szkoła oceną stoi”. Statut winien więc uwzględnić wszystkie znane członkom organu uchwalającego statut uwarunkowania i czynniki, które – zastosowane w postanowieniach statutu – sprawią, że ocena nie będzie „wyrokiem” lub „bezpardonową krytyką” młodego człowieka, ale „ludzką informacją” o stanie jego rozwoju w konkretnym obszarze.

Ujęte w statucie prawa i obowiązki uczniów⁸⁰, w tym przypadki, w których uczeń może zostać skreślony z listy uczniów szkoły, a także tryb składania skarg w przypadku naruszenia praw ucznia, to na nowo zasygnalizowany w ustawie, bardzo istotny fragment szkolnego życia. Redagując rozwiązania z tego obszaru, trzeba pamiętać, by prawa ucznia były równoważone jego obowiązkami (lub odwrotnie) i by w sytuacji, gdy w jego młodości, subiektywnej ocenie prawa te zostały naruszone, mógł on złożyć stosowną skargę. Sprawa jest o tyle trudna, że pisząc statut, nauczyciele muszą umieć przewidzieć takie sytuacje. To projekcja przyszłych zdarzeń, mogąca opierać się na sytuacjach, które miały miejsce w danej szkole lub w podobnych, i nie jest wykluczone, że mogą się powtórzyć. Ustawa oczekuje więc od szkoły i nauczycieli olbrzymiej odpowiedzialności i umiejętności podejmowania decyzji, które muszą mieć na względzie wszystkie konsekwencje i reperkusje w przyszłym życiu ucznia.

Obowiązki ucznia⁸¹ określone są w statucie szkoły z uwzględnieniem obowiązków w zakresie właściwego zachowania podczas zajęć edukacyjnych, usprawiedliwiania, w określonym terminie i formie, nieobecności na zajęciach edukacyjnych, w tym formy usprawiedliwiania nieobecności przez osoby pełnoletnie, przestrzegania zasad ubierania się uczniów na terenie szkoły lub noszenia na jej terenie jednolitego stroju, przestrzegania warunków wnoszenia i korzystania z telefonów komórkowych i innych urządzeń elektronicznych na terenie szkoły,

⁷⁸ Ibidem, art. 98 ust. 2 pkt 2.

⁷⁹ Ibidem, art. 98 ust. 1 pkt 8; także: Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, art. 44b.

⁸⁰ Ibidem, art. 98 ust. 1 pkt 17 i 20 oraz art. 102 ust. 1 pkt 13.

⁸¹ Ibidem, art. 99.

właściwego zachowania wobec nauczycieli i innych pracowników szkoły oraz pozostałych uczniów.

Problem ze stosowaniem, a wcześniej z zapisaniem, przywołanych tu dyspozycji polega na tym, by w pierwszej kolejności sprecyzować takie zagadnienia, jak:

- właściwe zachowanie podczas zajęć edukacyjnych lub wobec nauczycieli i innych pracowników szkoły oraz pozostałych uczniów. Pojawia się tutaj pytanie dotyczącego tego, co rozumiemy przez „właściwe zachowanie ucznia”. Czy ekspresyjne wyrażanie emocji przez ucznia podczas zajęć jest zachowaniem właściwym? Czy zbyt „poufale” traktowanie nauczycieli lub innych pracowników jest właściwe, czy też nie jest? Takich pytań i wątpliwości można by przytoczyć jeszcze dziesiątki,
- zasady ubierania się uczniów na terenie szkoły, co nie jest łatwym wyzwaniem stojącym przed zespołem nauczycieli – wszak chodzi o zasady, a nie o szczegółowe wymogi względem stroju uczniowskiego, przy czym owe zasady nie powinny skupiać się na niedookreślonych sformułowaniach typu: „właściwe”, „subtelne”, „odpowiednie” itp.,
- usprawiedliwianie nieobecności podczas zajęć powierzone jest wychowawcom i innym nauczycielom, stąd nieprecyzyjny zapis w ustawie może prowadzić do nieporozumień; chodzi raczej o to, jaki podmiot jest uprawniony do autoryzowania np. dokumentów stanowiących podstawę usprawiedliwiania,
- mogące sprawiać kłopoty ustalenie warunków wnoszenia i korzystania z telefonów komórkowych i innych urządzeń elektronicznych na terenie szkoły, gdyż postęp technologiczny wymusza używanie tego typu urządzeń także jako pomocy dydaktycznych.

Postanowienia statutowe dotyczą także rodzajów nagród i warunków ich przyznawania uczniom oraz trybu wnoszenia zastrzeżeń do przyznanej nagrody⁸². Nagrody w rozwoju człowieka to dość istotny element jego życia. Chodzi więc o to, by statut zawierał nie tylko rodzaje nagród, warunki ich przyznawania, ale też – co jest nowością w obowiązujących rozwiązaniach – możliwość wnoszenia zastrzeżeń do nagrody już przyznanej. Nauczyciel powinien więc przewidzieć, że nie dla każdego ucznia nagroda jest optymalna i nie każda będzie go satysfakcjonować, że poziom jego oczekiwań i ambicji może czasem dość istotnie różnić się z możliwościami szkoły. Może w takich sytuacjach istotne będą owe warunki przyznawania (i wręczania) nagrody oraz jej (ustne) uzasadnienie.

Jeśli mówimy o nagrodach, to pojawia się także kwestia kar stosowanych wobec uczniów oraz tryb odwoływania się od nich⁸³. Statut jest aktem normatywnym i to w nim zapisane jest, czy naruszenie niektórych norm zagrożone jest karą, czy nie. Ale, jak w każdym państwie prawa, obywatel musi mieć prawo odwołania się od nałożonej uprzednio kary. Jednocześnie jest to jeden z elementów edukacji prawnej uczniów.

⁸² Ibidem, art. 98 ust. 1 pkt 18.

⁸³ Ibidem, art. 98 ust. 1 pkt 19.

W statucie uregulowane są też sposoby organizacji i realizacji działań w zakresie wolontariatu⁸⁴, co jest zagadnieniem dość złożonym. Niemniej jednak dobrze opracowane rozwiązania statutowe mogą bardzo wzmocnić działania nauczycieli w zakresie wychowania społecznego, kształtowania wrażliwości uczniów na różne kwestie społeczne oraz wdrażania choćby kompetencji w zakresie pracy zespołowej. Rzecz dotyczy z jednej strony pracy wolontariuszy na terenie szkoły, z drugiej zaś aktywizacji i włączania uczniów szkoły do różnych prac wolontariackich poza nią. Osobliwym elementem pozostaje kwestia osobistego zaangażowania się nauczycieli w tego typu działania.

Rozwiązania statutowe uwzględniają takie organizowanie pracy świetlicy, które eksponuje warunki wszechstronnego rozwoju ucznia⁸⁵. Ponieważ świetlica to nie poczekalnia dla uczniów ani nie (tylko) miejsce odrabiania pod opieką nauczycieli świetlicy zadanych uczniom prac domowych, ale pełnoprawna specjalistyczna pracownia szkolna, więc jej wykorzystanie dla wszechstronnego rozwoju ucznia może być bezcenne. Oczywiście, wymaga to zaangażowania zatrudnionych w niej nauczycieli i udziału tej komórki w osiąganiu celów szkoły poprzez rozsądną, efektywną i skuteczną realizację jej zadań.

Na zakończenie tych rozważań warto kilka chwil poświęcić temu, iż w określonych okolicznościach dyrektor szkoły może wprowadzić obowiązek noszenia przez uczniów na terenie szkoły jednolitego stroju⁸⁶. Wzór takiego stroju ustala tenże dyrektor w uzgodnieniu z radą rodziców i po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej oraz samorządu uczniowskiego. Natomiast w szkołach, w których nie wprowadzono obowiązku noszenia przez uczniów jednolitego stroju, statut szkoły określa na ogół zasady ich ubierania się na jej terenie. Na marginesie tego uprawnienia dyrektora i organów szkoły warto nadmienić, że wprowadzenie w szkole takich obostrzeń wymaga szczególnej kultury i taktu. Przypomnieć wypada też, że zasada „nie czyni drugiemu, co tobie niemiłe” jest tutaj ze wszech miar istotna i czasem może nawet działać motywująco i budująco. Szkoła, jak każda organizacja, potrzebuje wyróżników spośród setek jej podobnych. Może to być imię szkoły, jej sztandar, logo itp., ale może też być szkolny mundur. Pomijając jego egalitarny w szkole, ale elitarny na zewnątrz charakter, warto wspomnieć o czynnikach PR-owskich, marketingowych, a nawet skalających społeczność szkoły nie tylko w wymiarze bieżącym, ale i historycznym: absolwentów z uczniami. A wykorzystanie postaci wybranych absolwentów w sprawach takich, jak kształtowanie postaw moralnych czy etycznych, jest w określonych okolicznościach bezcenne.

Podsumowując prowadzone tutaj rozważania nad statutem szkoły, warto podkreślić, że jest to obligatoryjny akt prawa szkolnego, który jednocześnie jest ściśle powiązany z powszechnym krajowym systemem prawnym. Statut szkoły może stanowić istotny element kształtowania nie tylko relacji prawnych

⁸⁴ Ibidem, art. 98 ust. 1 pkt 21.

⁸⁵ Ibidem, art. 98 ust. 1 pkt 25.

⁸⁶ Ibidem, art. 100.

w ramach organizacji, jaką jest szkoła. Bez wątpienia może także regulować kwestie związane z uwypuklaniem akceptowanych w danej społeczności norm etycznych i moralnych, tak wśród uczniów, jak i wśród nauczycieli. Ten drugi, podnoszony tu często element, rzadko staje się przyczynkiem do namysłu nad statutem szkoły, ale nie można ignorować jego istotnej roli w tym zakresie. Statut to konstytucja szkoły⁸⁷, to jej kręgosłup, także w wymiarze moralnym i etycznym, spajający całą społeczność, tak przeszłą, jak i obecną, wokół wspólnych wartości.

5. Prawo regulujące pracę nauczyciela

W stosunku do zawodu nauczyciela ustawą podstawową jest ustawa Karta nauczyciela⁸⁸ – nazywana pragmatyką zawodu nauczyciela. Przepisy tej ustawy wraz z rozporządzeniami wykonawczymi, Kodeksem pracy (choćby w takich kwestiach jak dyscyplina pracy, mobbing, dyskryminacja ze względu na płeć, narodowość, wyznanie itp., czy molestowanie seksualne), ogólnymi przepisami prawa karnego czy cywilnego, które wymuszają postępowanie akceptowalne systemowo i społecznie, mają decydujący wpływ nie tylko na stosunki pracy nauczyciela, ale także na jego postawy wobec pracy i realizowanych przez niego obowiązków. Zawierają one instrumenty wymuszające na nauczycielu przejawianie pożądanых zachowań i wykazywanie odpowiednich postaw moralnych.

Prezentowane tutaj analizy prawa regulującego pracę nauczyciela koncentrują się na zagadnieniach wyznaczających status prawny nauczyciela. Należy podkreślić, że sam fakt uregulowania ustawą Karta nauczyciela – i 32 aktami wykonawczymi⁸⁹ do niej – kwestii związanych z zatrudnieniem nauczycieli świadczy o dużym skupieniu uwagi centralnych organów państwa (parlamentu, ministrów i wojewodów), organów samorządu terytorialnego (np. rad gmin i powiatów, sejmików województw) oraz sądów na osobach wykonujących ten zawód i konsekwencjach z tego wynikających. Jednak ich szczegółowe omówienie wykracza poza zakres rozważań w niniejszym rozdziale⁹⁰. Z pewnością status prawny pol-

⁸⁷ A.J. Jeżowski, *Statut konstytucja szkoły ...*, op.cit., s. 75–76.

⁸⁸ Należy zauważyć, że w Karcie nauczyciela ilekroć jest mowa o nauczycielach bez bliższego określenia, to rozumie się przez to nauczycieli, wychowawców i innych pracowników pedagogicznych zatrudnionych w przedszkolach, szkołach i placówkach wymienionych w art. 1 ust. 1. Zgodnie z tym artykułem przepisom Karty nauczyciela podlegają nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni zatrudnieni zwłaszcza w: 1) publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz placówkach doskonalenia nauczycieli działających na podstawie ustawy Prawo oświatowe, 2) zakładach poprawczych oraz schroniskach dla nieletnich działających na podstawie Ustawy z 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, 3) publicznych kolegiach pracowników służb społecznych.

⁸⁹ Stan na 21 lipca 2020 r.

⁹⁰ Osobom zainteresowanym bardziej szczegółowym omówieniem tych zagadnień można polecić przykładowe opracowania: A. Piszko, *Karta nauczyciela. Komentarz*; A. Barański, M. Szymańska, J. Rozwadowska-Skrzeczyńska, *Karta nauczyciela. Komentarz*; D. Dwojewski, M. Kowalski, *Karta nauczyciela Komentarz praktyczny*; J. Jakubowski, M. Zając-Rzosińska, *Karta nauczyciela*.

skiego nauczyciela jest szczególny, choć nie elitarny, stąd nieuprawnione byłoby twierdzenie, że nauczyciel jest w polskim prawie wyraźnie uprzywilejowany.

Prawa wynikające z ustawy Karta nauczyciela, postrzeganie nauczyciela jako funkcjonariusza publicznego, jego obowiązki i ocena jego pracy, wymagania kwalifikacyjne i awans zawodowy, szczególne stanowiska nauczycieli, nagrody i odznaczenia, warunki pracy, w tym czas pracy, pensum (czas pracy z uczniami/wychowankami) i urlopy, z których może skorzystać nauczyciel – o czym będzie mowa w tym rozdziale – świadczą o uwzględnieniu charakteru jego pracy oraz o dostrzeżeniu odpowiedzialności nauczyciela.

5.1. Prawa nauczyciela wynikające z ustawy Karta nauczyciela

Poza obowiązkami, jakie nakłada na nauczyciela Karta nauczyciela – obok Kodeksu pracy – przyznaje mu ona dodatkowe uprawnienia, które enumeratywnie prezentuje zestawienie w tabeli 3.

Tabela 3. Prawa nauczyciela wynikające bezpośrednio z Karty nauczyciela

Prawa nauczyciela	Przepis
Nauczycielowi [przysługuje] – prawo wniesienia odwołania, za pośrednictwem dyrektora szkoły, do organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą, a w przypadku nauczycieli placówek doskonalenia nauczycieli – prawo wniesienia odwołania, za pośrednictwem dyrektora placówki, do kuratora oświaty.	Art. 6a. 9 pkt 1
Nauczyciel w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych.	Art. 12. 2
Nauczyciel przeniesiony w stan nieczynny zachowuje prawo do comiesięcznego wynagrodzenia zasadniczego oraz prawo do innych świadczeń pracowniczych, w tym dodatku, o którym mowa w art. 54 ust. 5, do czasu wygaśnięcia stosunku pracy.	Art. 20. 6
Nauczyciel nabywa prawo do wynagrodzenia od dnia nawiązania stosunku pracy.	Art. 38
W razie zmiany miejsca pracy, pociągającej za sobą zmianę wysokości wynagrodzenia, prawo do wynagrodzenia odpowiadającego nowemu miejscu pracy przysługuje [nauczycielowi] od pierwszego dnia miesiąca kalendarzowego, następującego po objęciu obowiązków pracowniczych w nowym miejscu pracy, jeżeli objęcie tych obowiązków nie nastąpiło od dnia pierwszego danego miesiąca kalendarzowego.	Art. 39. 2

Prawa nauczyciela	Przepis
Prawo do wynagrodzenia [nauczyciela] gaśnie z ostatnim dniem miesiąca kalendarzowego, w którym nastąpiło wygaśnięcie lub rozwiązanie stosunku pracy.	Art. 40
Dyrektorowi i wicedyrektorowi szkoły oraz nauczycielowi pełniącemu inne stanowisko kierownicze w szkole, a także nauczycielowi, który przez okres co najmniej 10 miesięcy pełni obowiązki kierownicze w zastępstwie nauczyciela, któremu powierzono stanowisko kierownicze, przysługuje prawo do urlopu wypoczynkowego w wymiarze 35 dni roboczych w czasie ustalonym w planie urlopów.	Art. 64. 2a
Nauczycielom zatrudnionym w szkołach, w których nie są przewidziane ferie szkolne, przysługuje prawo do urlopu wypoczynkowego w wymiarze 35 dni roboczych w czasie ustalonym w planie urlopów.	Art. 64. 3
Nauczycielowi, który w ramach jednego stosunku pracy realizuje obowiązki nauczyciela szkoły, o której mowa w ust. 1, oraz szkoły, o której mowa w ust. 3, przysługuje prawo do urlopu wypoczynkowego określonego dla nauczyciela szkoły, w której nauczyciel realizuje większą liczbę godzin zajęć, a w przypadku realizowania w tych szkołach równej liczby godzin zajęć nauczycielowi przysługuje prawo do urlopu wypoczynkowego określonego dla nauczyciela szkoły, o której mowa w art. 64 ust. 1.	Art. 64. 3a
W ramach ustalonego [w art. 64 ust. 1] wymiaru urlopu wypoczynkowego nauczyciel ma prawo do nieprzerwanego co najmniej czterotygodniowego urlopu wypoczynkowego.	Art. 64. 4
Nauczyciel zatrudniony przez cały okres trwania zajęć w danym roku szkolnym w szkole, w której w organizacji pracy przewidziano ferie szkolne, ma prawo do urlopu wypoczynkowego w wymiarze i na zasadach określonych w ust. 1. Nauczyciel zatrudniony przez okres krótszy niż 10 miesięcy w szkole, w której w organizacji pracy przewidziano ferie szkolne, ma prawo do urlopu wypoczynkowego w wymiarze proporcjonalnym do określonego w umowie okresu prowadzenia zajęć.	Art. 64. 5
Nauczyciel zatrudniony w szkole, w której nie są przewidziane ferie szkolne, w przypadku nawiązania lub ustania stosunku pracy w trakcie roku kalendarzowego, ma prawo do urlopu wypoczynkowego w wymiarze proporcjonalnym do okresu przepracowanego, zgodnie z odrębnymi przepisami.	Art. 64. 5a
Nauczyciel zatrudniony w szkole, w której w organizacji pracy przewidziano ferie szkolne, uzyskuje prawo do pierwszego urlopu w ostatnim dniu poprzedzającym ferie szkolne, a prawo do drugiego i dalszych urlopów – w każdym następnym roku kalendarzowym.	Art. 65
W przypadku wykorzystywania urlopu wychowawczego nauczyciel nabywa prawo do urlopu wypoczynkowego z dniem rozpoczęcia ferii szkolnych przypadających po zakończeniu urlopu wychowawczego.	Art. 67c. 1
Nauczycielowi, który w związku z rozpoczęciem urlopu wychowawczego nie mógł wykorzystać przypadającego w okresie letnich ferii szkolnych urlopu wypoczynkowego, do którego nabył prawo – termin zakończenia urlopu wychowawczego powinien przypadać na koniec zajęć szkolnych.	Art. 67c. 2

Prawa nauczyciela	Przepis
Prawo do zasiłku za czas nieobecności w pracy z powodu konieczności sprawowania osobistej opieki nad dzieckiem regulują odrębne przepisy.	Art. 67e. 2
W razie gdy czas pracy [nauczycielki] kobiety karmiącej dziecko wynosi ponad 4 godziny ciągłej pracy dziennie, przysługuje jej prawo korzystania z jednej godziny przerwy wliczanej do czasu pracy.	Art. 69. 2
Za czas zwolnienia z całości lub części dnia pracy nauczyciel [odbywający w tym czasie szkolenie branżowe], o którym mowa w ust. 6, zachowuje prawo do wynagrodzenia.	Art. 70c. 7
Okres siedmioletniej pracy [nauczyciela] w szkole, uzasadniający prawo do urlopu dla poratowania zdrowia, powinien przypadać bezpośrednio przed datą rozpoczęcia takiego urlopu. Wymóg siedmioletniego okresu pracy w szkole dotyczy udzielenia pierwszego urlopu dla poratowania zdrowia.	Art. 73. 4
W okresie przebywania na urlopie dla poratowania zdrowia nauczyciel zachowuje prawo do comiesięcznego wynagrodzenia zasadniczego i dodatku za wysługę lat oraz prawo do innych świadczeń pracowniczych, w tym dodatku, [o którym mowa w art. 54 ust. 5].	Art. 73. 5
W [dyscyplinarnym] postępowaniu wyjaśniającym nauczyciel, którego dotyczy to postępowanie, a w postępowaniu dyscyplinarnym – obwiniony, mają prawo do korzystania z pomocy wybranego przez siebie obrońcy. Obrońcą nie może być członek komisji dyscyplinarnej, przed którą toczy się postępowanie.	Art. 85d. 1
Od wydanego przez komisję dyscyplinarną pierwszej instancji orzeczenia rzecznikowi dyscyplinarnemu i obwinionemu [nauczycielowi] lub jego obrońcy przysługuje prawo wniesienia odwołania, za pośrednictwem komisji dyscyplinarnej, która wydała orzeczenie, do odwoławczej komisji dyscyplinarnej, w terminie 14 dni od dnia doręczenia orzeczenia. Wniesienie odwołania wstrzymuje wykonanie orzeczenia.	Art. 85k. 1
Każdemu [nauczycielowi] przysługuje prawo do uzyskania informacji, czy jego dane osobowe zgromadzone są w rejestrze. Osobie, której dane osobowe znajdują się w rejestrze, na jej wniosek, udostępnia się informację o treści wszystkich danych dotyczących tej osoby.	Art. 85x. 2
Nauczyciel oraz członek jego rodziny mają prawo do zaopatrzenia emerytalnego określonego w przepisach o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych, z uwzględnieniem przepisów ustawy, z tym że nauczyciel zaliczany jest do pracowników wykonujących pracę w szczególnym charakterze.	Art. 86
Nauczyciele urodzeni po dniu 31 grudnia 1948 r., a przed dniem 1 stycznia 1969 r. zachowują prawo do przejścia na emeryturę bez względu na wiek, jeżeli: 1) spełnili warunki do uzyskania emerytury, określone w ust. 1, w ciągu dziesięciu lat od dnia wejścia w życie Ustawy z dnia 17 grudnia 1998 r. o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych, z wyjątkiem warunku rozwiązania stosunku pracy, oraz 2) nie przystąpili do otwartego funduszu emerytalnego albo złożyli wniosek o przekazanie środków zgromadzonych na rachunku w otwartym funduszu emerytalnym, za pośrednictwem Zakładu Ubezpieczeń Społecznych, na dochody budżetu państwa.	Art. 88. 2a

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli przytoczono ponad 20 praw, które wykraczają poza standard zawarty w Kodeksie pracy i w pewnym stopniu oceniają i doceniają wysiłek, jaki w pracę edukacyjną wkłada polski nauczyciel. Prawda jest taka, że z upływem lat z ustawy usunięto dość duży nadmiar innych uprawnień, jakim swego czasu państwo próbowało „docenić” nauczycieli, rekompensując im często żenująco niskie wynagrodzenia.

Tylko pobieżny przegląd obowiązujących dziś praw dowodzi, że koncentrują się one przede wszystkim na stosunkach pracy nauczycieli: czasie pracy, różnych aspektach wynagrodzenia, urlopach, postępowaniu dyscyplinarnym i sprawach emerytalnych. Zakres nie jest więc zbyt obszerny, ale wybrane rozwiązania są dziś dla nauczycieli ważne, choć pewnie nie są czynnikami decydującymi o wyborze tego zawodu.

Karta nauczyciela, jak zaznaczałam już w rozdziale I tej książki, podejmując problem społecznego znaczenia zawodu nauczyciela, już w preambule powołuje się na doniosłą rolę oświaty i wychowania w Rzeczypospolitej Polskiej, pragnąc dać wyraz szczególnej randze społecznej zawodu nauczyciela zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami społecznymi, popartą regulacjami prawnymi.

Nauczyciele poprzez swoje przygotowanie zawodowe oraz zaangażowanie są jednym z najważniejszych czynników wpływających na jakość edukacji oraz osiąganę przez uczniów efekty. Dla wspólnego celu, jakim jest wysoki poziom edukacji, ważne jest, aby zadbać o odpowiednie przygotowanie nauczycieli, środki na ich rozwój zawodowy i zagwarantowanie dobrych warunków pracy oraz bezpiecznego jej wykonywania.

5.2. Nauczyciel jako funkcjonariusz publiczny

Karta nauczyciela w art. 63 ust 1–2⁹¹ stanowi, że nauczyciel, podczas lub w związku z pełnieniem obowiązków służbowych, korzysta z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych na zasadach określonych w Ustawie z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny, a organ prowadzący szkołę i dyrektor szkoły są obowiązani z urzędu występować w obronie nauczyciela, gdy przysługujące mu uprawnienia zostaną naruszone.

Zgodnie więc z tymi zapisami nauczyciel, podczas pełnienia obowiązków służbowych lub w związku z ich pełnieniem, korzysta z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych na zasadach określonych w Kodeksie karnym. Ponadto organ prowadzący szkołę i dyrektor szkoły są obowiązani z urzędu występować w obronie nauczyciela, gdy przysługujące mu uprawnienia zostaną naruszone. W związku z tym, że nauczycielom przyznano status funkcjonariusza publicznego i wynikającą z tego tytułu ochronę podczas pełnienia obowiązków służbowych, lub w związku z ich pełnieniem, określone czyny zabronione,

⁹¹ Od nowelizacji Karty nauczyciela z 11 kwietnia 2007 r.

popelnione na szkodę nauczyciela, ścigane są z urzędu, a co za tym idzie, kary za popelnienie czynu zabronionego mogą być surowsze.

W związku z tym nauczyciel podlega ochronie jako funkcjonariusz publiczny w przypadku czynów zabronionych, m.in.:

- naruszenia nietykalności cielesnej,
- czynnej napaści,
- znieważenia,
- gróźb bezprawnych.

Naruszenie omawianej ochrony stanowi przestępstwo, które podlega:

- grzywnie,
- karze ograniczenia wolności,
- karze pozbawienia wolności – jeżeli sprawcami czynów zabronionych są uczniowie, którzy ukończyli 17 lat. Uczniowie do lat 13 w ogóle nie mogą być ukarani za popelnione czyny wykazujące cechy przestępstwa, a uczniowie między 13. a 17. rokiem życia, za swoje czyny odpowiadają – co do zasady – przed sądem rodzinnym na podstawie przepisów o postępowaniu w sprawach nieletnich (m.in.: kara upomnienia, zobowiązanie do naprawienia wyrządzonej szkody, wykonanie określonych prac lub świadczeń na rzecz pokrzywdzonego, przeproszenie pokrzywdzonego, ustanowienie nadzoru kuratora).

Jednocześnie nauczycieli nie dotyczą przepisy w zakresie nadużycia funkcji, ujawnienia informacji służbowych, rozszerzenia odpowiedzialności karnej za nadużycie stanowiska, przekroczenia uprawnień, niedopełnienia obowiązku oraz zachowania godzącego w autorytet i powagę instytucji.

W wyniku nowelizacji dotychczas występujące pojęcie funkcjonariusza państwowego zostało zastąpione pojęciem funkcjonariusza publicznego. Zakres ochrony nauczycieli określają przepisy Kodeksu karnego. Przestępstwa przeciwko funkcjonariuszom publicznym uregulowane są w rozdziale XXIX tego Kodeksu⁹².

Z cytowanego wyżej przepisu wynika, że organy prowadzące szkoły (wójtowie, burmistrzowie, prezydenci miast, starostowie, marszałkowie województw) oraz dyrektorzy szkół zobowiązani są do podejmowania aktywnych działań mających na celu ochronę uprawnień nauczycieli, w szczególności wynikających z przepisów Karty Nauczyciela. W świetle tego przepisu organy te powinny stać na straży przestrzegania uprawnień przysługujących nauczycielom i z urzędu występować o ich ochronę.

Z prawa do ochrony wynikającej z Kodeksu karnego korzystają wszyscy nauczyciele podlegający przepisom Karty nauczyciela⁹³.

⁹² Ustawa z 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (dalej: Kodeks karny), art. 222–224 § 2 i art. 226.

⁹³ Karta nauczyciela, art. 91a i 91b.

5.3. Obowiązki i ocena pracy nauczyciela

Ustawa Karta nauczyciela⁹⁴ postrzega nauczyciela jako pracownika instytucji edukacyjnej, oczywiście uwzględniając szczególne okoliczności i profesji, i miejsca wykonywania pracy.

W Karcie nauczyciela nie ma przepisu, który by mówił wprost o tym, na czym polega wykonywanie zawodu nauczyciela. Natomiast jednym z najdonioślejszych fragmentów w tej ustawie są zawarte w rozdziale drugim obowiązki nauczyciela. Artykuł 6 powiada, że nauczyciel obowiązany jest: (1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły – dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę, (2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju, (3) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego, (4) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka oraz (5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów⁹⁵.

Zakres obowiązków nauczyciela zawarty w omawianym artykule jest niezwykle obszerny, mimo iż lista samych obowiązków na pierwszy rzut oka może wydawać się niezbyt długa. Jednak, jak uczy praktyka, zadania związane z obowiązkami nauczyciela są niezwykle wymagające i stanowią o złożoności i doniosłości tego zawodu. Warto podkreślić, że zawarty w artykule 6 katalog podstawowych obowiązków nauczyciela, pomimo dość ogólnych sformułowań, jest punktem odniesienia w procesie ustalania oceny pracy nauczyciela⁹⁶. W przypadku nauczycieli mianowanych i dyplomowanych (niezależnie od formy nawiązania stosunku pracy: mianowanie lub umowa o pracę) uchybienie obowiązkom określonym w tym artykule jest zagrożone odpowiedzialnością dyscyplinarną, o której będzie mowa w dalszej części niniejszego rozdziału. Jeśli chcielibyśmy krytycznie odnieść się do zapisów ustawy we wskazanym artykule, to samo określenie obowiązków nauczyciela przy użyciu sformułowania „rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem” w niskim stopniu charakteryzuje zawód nauczyciela – taki zapis mógłby w równej mierze odnosić się do każdego innego zawodu. Ponadto, w samej Karcie nauczyciela trudno znaleźć definicję rzetelności, nie mówiąc już o zadaniach; to samo dotyczy określenia „realizować zadania powiązane z nauczaniem, wychowaniem i opieką”. Zatem, jeśli od nauczyciela oczekuje się, że będzie wspierał każdego ucznia w jego rozwoju, co jest bez wątpienia jednym z zasadniczych celów edukacji szkolnej, to próba osiągnięcia tego celu wymaga, jak pokazują badania pedagogiczne, bardzo

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ Ibidem, art. 6.

⁹⁶ Ibidem, art. 6a.

specjalistycznej wiedzy, umiejętności i kompetencji, w tym kompetencji w zakresie diagnozowania rozwoju ucznia. Wspieranie ucznia w rozwoju powinno iść w parze z dążeniem nauczyciela do osiągnięcia pełni własnego rozwoju osobowego – tutaj pojawia się pytanie o to, czy i kiedy nauczyciel osiąga ową „pełnię rozwoju osobowego”.

Postulat dążenia do rozwoju jest bez wątpienia postulatem wspólnie ważnym w każdej profesji, ale u nauczyciela wymaga szczególnego imperatywu. W rozważaniach poświęconych specyfice zawodu nauczyciela, o czym była mowa w rozdziale I tej książki, zwróciłam uwagę na złożoność rozwoju zawodowego nauczyciela. Rozwój ten ukazałam w aspekcie procesualnym, jako oparty na dążeniu nauczycieli do ciągłego rozwijania swojej wiedzy, umiejętności i kompetencji ważnych w ich pracy zawodowej. Rozwój zawodowy należy postrzegać jako część (element) szerszego procesu, jakim jest całościowy rozwój człowieka. Rozwój nauczyciela mówi o tym, iż staje się on profesjonalistą, przejawia umiejętność angażowania się w aktywne uczenie się oraz umiejętność ustawicznego namysłu nad sobą i swoją pracą, której sprzyja rozwój własnej refleksyjności, formułowanie i rozwijanie własnej filozofii edukacji. W rozwoju tym ważną rolę odgrywają różnego rodzaju uwarunkowania osobowościowe, społeczne, ekonomiczne, kulturowe, historyczne czy edukacyjne. Rozwój nauczyciela eksponuje odpowiedzialność wobec siebie i innych podmiotów za własną sprawczość zawodową. Nauczyciel powinien umieć dokonać krytycznego oglądu własnej pracy i swoich możliwości. Badanie własnej praktyki edukacyjnej w celu jej zoptymalizowania winno być zakotwiczone w dobrze przemyślanej i funkcjonującej edukacji nauczyciela.

Niezależnie od wyuczonej specjalności nauczyciel ma pomagać uczniowi w rozumieniu złożoności świata, a nie tylko fragmentów tego świata w ich uproszczonej postaci. Wszak nauczyciel ma kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka. To bardzo szeroki w swym zakresie postulat, wymagający od każdego nauczyciela – niezależnie, czy jest polonistą, czy chemikiem – nie tylko rozumienia pojęć, takich jak przywołane wyżej umiłowanie Ojczyzny, poszanowanie Konstytucji, wolność sumienia czy szacunek dla drugiego człowieka, ale także tworzenia podczas zajęć atmosfery wolności sumienia czy umiejętności okazywania szacunku uczniowi, innym nauczycielom i rodzicom ucznia.

W ogólnie zapisanym tekście ustawy znalazły się adresowane do wszystkich nauczycieli postulaty z zakresu moralności, etyki czy współżycia społecznego, takie jak chociażby: dbanie o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów. Tutaj także pojawia się wiele pytań i wątpliwości. Należy zauważyć, że wyłaniają się dwa podstawowe problemy związane ze stosowaniem owych zapisów, było nie było, aktu prawnego. Po pierwsze – jak ustawodawca definiuje takie pojęcia, jak pojęcie demokracji czy pokoju. Wszak życie społeczne pokazuje, że ich rozumienie może być zgoła odmienne w zależ-

ności od wyznawanych poglądów czy postaw ludzkich, nie wspominając polityki. I po drugie – jakie mechanizmy (kontrolne, ewaluacyjne czy nadzorcze) w każdym momencie i wobec każdego nauczyciela pozwolą stwierdzić, czy zapisy ustawy są, czy nie są realizowane oraz jakie mogą wynikać z tego konsekwencje?

W artykuale 6a, który został dodany Ustawą z 14 czerwca 1996 r. o zmianie ustawy – Karta nauczyciela, zapisano, że praca nauczyciela, z wyjątkiem pracy nauczyciela stażysty⁹⁷, podlega ocenie. Zasady i tryb dokonywania tej oceny zostały wręcz drobiazgowo określone w samej ustawie i w akcie wykonawczym, jakim jest obowiązujące Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 19 sierpnia 2019 r. w sprawie trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, w tym nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze, szczegółowego zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz szczegółowego trybu postępowania odwoławczego⁹⁸. Warto zauważyć, że praca nauczyciela jest oceniana w dwojakim trybie: po pierwsze w postaci „zwykłej” oceny na podstawie przywołanego art. 6a – ocena tego rodzaju stosowana jest wobec wszystkich nauczycieli z wyłączeniem nauczyciela stażysty; po drugie w postaci oceny dorobku zawodowego – ocena dorobku dokonywana jest na podstawie art. 9c ust. 6 w stosunku do nauczycieli ubiegających się o uzyskanie wyższego stopnia awansu zawodowego.

Warto nadmienić, że Ustawą z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych została wprowadzona obligatoryjność cyklicznego oceniania jedną, wspólną oceną pracy wszystkich nauczycieli oraz utworzony został nowy dodatek dla nauczycieli dyplomowanych legitymujących się wyróżniającą oceną pracy. Funkcjonowanie dwóch kategorii ocen zostało przywrócone nowelizacją Karty nauczyciela z 2019 roku⁹⁹, której art. 6a ust. 1 ponownie (po obowiązowaniu w okresie od 1 września 2018 do 31 sierpnia 2019 r. przepisów o jednej, wspólnej ocenie) otrzymał brzmienie:

1. Praca nauczyciela, z wyjątkiem pracy nauczyciela stażysty, podlega ocenie. Ocena pracy nauczyciela może być dokonana w każdym czasie, nie wcześniej jednak niż po upływie roku od dokonania oceny poprzedniej lub oceny dorobku zawodowego, o której mowa w art. 9c ust. 5a, z inicjatywy dyrektora szkoły lub na wniosek:
1) nauczyciela; 2) organu sprawującego nadzór pedagogiczny, a w przypadku nauczycieli placówek doskonalenia nauczycieli – kuratora oświaty; 3) organu prowadzącego szkołę; 4) rady szkoły; 5) rady rodziców.

⁹⁷ W przypadku nauczyciela stażysty ocenie podlega dorobek zawodowy osiągnięty w czasie stażu. Oceny dokonuje dyrektor po zapoznaniu się z projektem oceny opracowanym przez opiekuna stażu oraz po zasięgnięciu opinii rady rodziców.

⁹⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 19 sierpnia 2019 r. w sprawie trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, w tym nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze, szczegółowego zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz szczegółowego trybu postępowania odwoławczego.

⁹⁹ Ustawa z 13 czerwca 2019 r. o zmianie ustawy Karta nauczyciela oraz niektórych innych ustaw.

Wielokrotne nowelizacje tego artykułu, ale i nowe rozwiązania przyjmowane w rozporządzeniach wykonawczych, ostatecznie skoncentrowały się na tym, że dyrektor szkoły, dokonując oceny pracy nauczyciela, uwzględnia w szczególności poprawność merytoryczną i metodyczną prowadzonych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prawidłowość realizacji innych zajęć i czynności wynikających z zadań statutowych szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony, kulturę i poprawność języka, pobudzanie inicjatywy uczniów, zachowanie odpowiedniej dyscypliny uczniów na zajęciach, zaangażowanie zawodowe nauczyciela (uczestnictwo w pozalekcyjnej działalności szkoły, udział w pracach zespołów nauczycielskich, podejmowanie innowacyjnych działań w zakresie nauczania, wychowania i opieki, zainteresowanie uczniem i jego środowiskiem, współpraca z rodzicami), aktywność nauczyciela w doskonaleniu zawodowym, działania nauczyciela w zakresie wspomagania wszechstronnego rozwoju ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości i potrzeb oraz przestrzeganie porządku pracy (punktualność, pełne wykorzystanie czasu lekcji, właściwe prowadzenie dokumentacji)¹⁰⁰. Ocena pracy nauczyciela, jak wynika choćby z tego zestawienia, ma wymiar wieloaspektowy. Niemniej jednak terminy i pojęcia występujące w prawie, które jest podstawą tej oceny, są dość nieostre i mogą być w sposób uznaniowy wybiórczo interpretowane. Bez wątpienia nie ułatwia to utrzymania „linii orzeczniczej” organu nadzoru wobec nauczyciela.

5.4. Wymagania kwalifikacyjne i awans zawodowy nauczyciela

Do zajmowania stanowiska nauczyciela konieczne jest – zgodnie z przepisem art. 9 ust. 1 ustawy Karta nauczyciela – spełnienie określonych wymagań kwalifikacyjnych. Zgodnie z tymi wymaganiami stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która posiada wyższe wykształcenie¹⁰¹ z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego zajmowania są to wystarczające kwalifikacje, przestrzega podstawowych zasad moralnych oraz spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu¹⁰².

Kwestii pierwszej (wykształcenie wyższe i przygotowanie pedagogiczne) poświęcone jest rozporządzenie ministra edukacji narodowej¹⁰³, które ukazuje tę grupę wymagań kwalifikacyjnych wobec nauczycieli. Kwestia druga, dotycząca przestrzegania przez nauczyciela zasad moralnych, pozostała w pewien sposób niedookreślona. Można odnieść wrażenie, że ustawodawca sam nie umiał poradzić sobie z tym problemem i pozostawił sprawę otwartą. Jednocześnie otwarte zostało ogromne pole do wykładni, interpretacji, ale i manipulacji oraz instru-

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ Wymóg posiadania wyższego wykształcenia należy rozumieć jako wymóg ukończenia studiów wyższych. Dokumentem potwierdzającym ukończenie studiów jest dyplom ukończenia studiów.

¹⁰² Karta nauczyciela, art. 9 ust. 1.

¹⁰³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli.

mentalnego wykorzystywania nieostrych zapisów w niektórych okolicznościach, np. politycznych. W sukurs nauczycielom czasem przychodzi orzecznictwo sądów pracy i powszechnych. Jeśli chodzi o trzeci wymóg, jakim jest spełnianie niezbędnych warunków zdrowotnych, to o jego spełnianiu mówi zaświadczenie lekarskie wydawane w trybie i na zasadach określonych w Rozporządzeniu Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 30 maja 1996 r. w sprawie przeprowadzania badań lekarskich pracowników, zakresu profilaktycznej opieki zdrowotnej nad pracownikami oraz orzeczeń lekarskich wydawanych do celów przewidzianych w Kodeksie pracy¹⁰⁴. Niewątpliwie wszelkie zachowania nauczyciela, polegające np. na przedkładaniu sfałszowanych dokumentów, składaniu fałszywych oświadczeń lub zaświadczeń są nie tylko sprzeniewierzeniem się obowiązującym przepisom prawa, ale stanowią także naruszenie ogólnie przyjętych norm etycznych, w tym tych, których przestrzeganie wymaga się od nauczycieli szczególnie.

Biorąc pod uwagę naturę pracy nauczyciela i stawiane mu wymagania oraz adresowane do niego oczekiwania, uzyskanie formalnych kwalifikacji nie zwalnia nauczyciela z ciągłego rozwoju zawodowego. Podkreślane jest to choćby w przepisach o awansie zawodowym¹⁰⁵. W okresie stażu nauczyciel realizuje własny plan rozwoju zawodowego zatwierdzony przez dyrektora szkoły, a po zakończeniu stażu składa dyrektorowi sprawozdanie z realizacji tego planu.

Nauczycielowi stażystę i nauczycielowi kontraktowemu odbywającemu staż dyrektor szkoły przydziela opiekuna stażu, który jest wybierany spośród nauczycieli mianowanych lub dyplomowanych, z tym że w przedszkolach, szkołach i placówkach takim opiekunem stażu może być również nauczyciel zajmujący stanowisko kierownicze. Zadaniem opiekuna stażu jest udzielanie nauczycielowi pomocy, w szczególności w przygotowaniu i realizacji w okresie stażu planu rozwoju zawodowego, oraz opracowanie projektu oceny dorobku zawodowego nauczyciela w okresie stażu. Opiekun stażu – w przypadku nauczyciela stażysty i nauczyciela kontraktowego – przygotowuje także projekt oceny dorobku zawodowego nauczyciela. Podczas tej oceny (także w przypadku nauczyciela mianowanego) zasięga się opinii rady rodziców.

Ustawodawca nie dookreślił sposobu ani programu ewentualnego kursu, w ramach którego potencjalny opiekun stażu mógłby poznać podstawowe tajniki owego działania. Pozostawieni sami sobie nauczyciele i ich dyrektorzy jako jedyną dyrektywę mogą przyjąć tylko bardzo powierzchowne wskazania ustawowe. Warto odnotować, że niektóre ośrodki doskonalenia nauczycieli organizują, na ogół kilkugodzinne, szkolenia, ale żaden nie informuje, jaki jest ich program i przez kogo został opracowany¹⁰⁶.

¹⁰⁴ Rozporządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z 30 maja 1996 r. w sprawie przeprowadzania badań lekarskich pracowników, zakresu profilaktycznej opieki zdrowotnej nad pracownikami oraz orzeczeń lekarskich wydawanych do celów przewidzianych w Kodeksie pracy; jednocześnie warto uzupełnić, że najnowszy tekst jednolity Kodeksu pracy został opublikowany w DzU z 2019 r. poz. 1040.

¹⁰⁵ Karta nauczyciela, art. 9c, ust. 3 i nast.

¹⁰⁶ Ustawa z 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych.

5.5. Nawiązanie, zmiana oraz rozwiązanie stosunku pracy

Z osobą posiadającą wymagane kwalifikacje¹⁰⁷ i rozpoczynającą pracę w szkole stosunek pracy nawiązuje się na podstawie umowy o pracę na czas określony na jeden rok szkolny w celu odbycia stażu wymaganego do uzyskania awansu na stopień nauczyciela kontraktowego. W szczególnych przypadkach, uzasadnionych potrzebami szkoły, dopuszczalne jest nawiązanie stosunku pracy z osobą legitymującą się wymaganym poziomem wykształcenia, lecz nieposiadającą przygotowania pedagogicznego, o ile osoba ta zobowiąże się do uzyskania przygotowania pedagogicznego w trakcie odbywania stażu. Stosunek pracy z nauczycielem kontraktowym nawiązuje się na podstawie umowy o pracę zawieranej na czas nieokreślony. Stosunek pracy z nauczycielem mianowanym i z nauczycielem dyplomowanym nawiązuje się na podstawie mianowania, jeżeli posiada on obywatelstwo polskie (wymóg ten nie dotyczy obywateli państwa członkowskiego Unii Europejskiej, Konfederacji Szwajcarskiej lub państwa członkowskiego EFTA), ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z praw publicznych, nie toczy się przeciwko niemu postępowanie karne w sprawie o umyślne przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego lub postępowanie dyscyplinarne, nie był skazany prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe, nie był prawomocnie ukarany karą dyscyplinarną, posiada kwalifikacje wymagane do zajmowania danego stanowiska oraz istnieją warunki do zatrudnienia nauczyciela w szkole w pełnym wymiarze zajęć na czas nieokreślony. Nie można, co oczywiste, nawiązać stosunku pracy z nauczycielem, który nie spełnia tych warunków.

W celu potwierdzenia spełniania warunku o niekaraniu, nauczyciel, przed nawiązaniem stosunku pracy, jest obowiązany przedstawić dyrektorowi szkoły informację z Krajowego Rejestru Karnego. Jednocześnie w celu potwierdzenia spełniania warunku o nieukaraniu karą dyscyplinarną, przed nawiązaniem stosunku pracy z nauczycielem dyrektor jest obowiązany zasięgnąć informacji z rejestru prowadzonego przez ministra edukacji narodowej¹⁰⁸. Jeżeli nie ma możliwości zatrudnienia osoby posiadającej wymagane kwalifikacje, można, za zgodą organu sprawującego nadzór pedagogiczny, zatrudnić nauczyciela, który nie posiada kwalifikacji wymaganych do zajmowania danego stanowiska. Warto dodać, że dyrektor szkoły nawiązuje z nauczycielem stosunek pracy odpowiednio na podstawie umowy o pracę lub mianowania na stanowisku zgodnym z posiadanymi przez nauczyciela kwalifikacjami oraz zgodnie z posiadanym przez niego stopniem awansu zawodowego¹⁰⁹.

Cechą charakterystyczną stosunku pracy nauczyciela jest to, że nauczyciel zatrudniony na podstawie mianowania nie podlega podporządkowaniu służbowemu określone w innych przepisach prawnych dla mianowanych funkcjo-

¹⁰⁷ Karta nauczyciela, art. 10 ust. 2 i nast.

¹⁰⁸ Ibidem, art. 85w.

¹⁰⁹ Ibidem, art. 11.

nariuszy państwowych¹¹⁰. Ale jednocześnie, co charakterystyczne, nauczyciel ma w realizacji programu nauczania prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych. Zapewne nie tylko z tego powodu (była o tym mowa wcześniej) nauczyciel powinien podnosić swoją wiedzę ogólną i zawodową oraz rozwijać swoje umiejętności, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestniczenia we wszelkich formach dokształcania i doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie.

Podczas nadawania stopnia nauczyciela mianowanego nauczyciel składa ślubowanie, potwierdzając je podpisem, według następującej roty¹¹¹: „Ślubuję rzetelnie pełnić mą powinność nauczyciela wychowawcy i opiekuna młodzieży, dążyć do pełni rozwoju osobowości ucznia i własnej, kształcić i wychowywać młode pokolenie w duchu umiłowania Ojczyzny, tradycji narodowych, poszanowania Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej”. Jak wynika z treści ślubowania, wymienia ono wartości przywołane już w ustawie, choć tym razem nabierają one charakteru bardziej osobistego i wiążą ślubującego nauczyciela nie tylko emocjonalnie, ale także w sensie prawnym.

Innym uprawnieniem nauczyciela jest możliwość przeniesienia w stan nieczynny¹¹². Ewentualne wypowiedzenie przedłożone nauczycielowi staje się bezskuteczne w przypadku złożenia przez niego pisemnego wniosku o przeniesienie w stan nieczynny. Z upływem 6-miesięcznego okresu pozostawania w stanie nieczynnym stosunek pracy wygasa. Wygaśnięcie stosunku pracy powoduje dla nauczyciela skutki, jakie przepisy prawa wiążą z rozwiązaniem stosunku pracy z przyczyn dotyczących zakładu pracy w zakresie świadczeń przedemerytalnych. Nauczyciel przeniesiony w stan nieczynny zachowuje prawo do comiesięcznego wynagrodzenia zasadniczego oraz do innych świadczeń pracowniczych, w tym dodatków socjalnych, do czasu wygaśnięcia stosunku pracy.

W przypadkach podyktowanych koniecznością realizacji programu nauczania w tej samej lub w innej szkole, nauczyciel pozostający w stanie nieczynnym może, na swój wniosek lub na wniosek dyrektora szkoły, podjąć pracę zgodnie z wymaganymi kwalifikacjami w niepełnym lub w pełnym wymiarze zajęć, jednak na okres nie dłuższy niż okres stanu nieczynnego. Z tytułu wykonywania pracy nauczycielowi przysługuje odpowiednie do wymiaru zajęć wynagrodzenie, niezależnie od wynagrodzenia pobieranego z tytułu pozostawania w stanie nieczynnym.

Stosunek pracy z nauczycielem zatrudnionym na podstawie mianowania ulega rozwiązaniu¹¹³ z różnych przyczyn, w tym formalnych (wniosek nauczyciela, porozumienie stron), zdrowotnych (w razie orzeczenia przez lekarza przeprowadzającego badanie okresowe lub kontrolne o niezdolności nauczyciela

¹¹⁰ Ibidem, art. 12.

¹¹¹ Ibidem, art. 15.

¹¹² Ibidem, art. 20 ust. 1 pkt 2 oraz ust. 5c–8.

¹¹³ Ibidem, art. 23.

do wykonywania dotychczasowej pracy), w razie uzyskania negatywnej oceny pracy lub w razie nieusprawiedliwionego niezgłoszenia się nauczyciela na badanie okresowe lub kontrolne, z końcem miesiąca, w którym dyrektor otrzymał o tym informację. Dodać należy, że dyrektor szkoły może skierować nauczyciela mianowanego na badanie okresowe lub kontrolne z własnej inicjatywy w każdym czasie. W przypadku dwukrotnego nieusprawiedliwionego niezgłoszenia się nauczyciela na badanie stosunek pracy ulega rozwiązaniu.

Inną kategorią jest tu wygaszanie stosunku pracy z nauczycielem z mocy prawa, po zaistnieniu odpowiednich sytuacji prawnych. I tak stosunek pracy nauczyciela wygasa z mocy prawa¹¹⁴ w razie: prawomocnego ukarania w postępowaniu dyscyplinarnym karą dyscyplinarną zwolnienia z pracy oraz karą dyscyplinarną zwolnienia z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczyciela w okresie 3 lat od ukarania, wydalenia z zawodu nauczyciela, prawomocnego skazania na karę pozbawienia praw publicznych albo pozbawienia prawa wykonywania zawodu lub utraty pełnej zdolności do czynności prawnych, prawomocnego skazania za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe, upływu 3-miesięcznego okresu odbywania kary pozbawienia wolności (orzeczonej prawomocnym wyrokiem skazującym) oraz w razie stwierdzenia, że nawiązanie stosunku pracy nastąpiło na podstawie fałszywych lub nieważnych dokumentów albo zostało dokonane z naruszeniem warunków określonych w art. 10 ustawy Karta nauczyciela.

Rozwiązanie umowy o pracę zawartej z nauczycielem na czas nieokreślony może nastąpić w każdym czasie i bez wypowiedzenia w razie niezdolności nauczyciela do pracy z powodu choroby trwającej dłużej niż jeden rok, a w szczególnych okolicznościach okres nieobecności w pracy spowodowanej chorobą może być przedłużony do dwóch lat, licząc łącznie okres niezdolności do pracy i urlopu dla poratowania zdrowia¹¹⁵.

W związku z wykonywaną pracą nauczycielowi przysługuje wyposażenie jego stanowiska pracy, umożliwiające realizację dydaktyczno-wychowawczego programu nauczania¹¹⁶. Jednocześnie w ramach czasu pracy oraz ustalonego wynagrodzenia nauczyciel obowiązany jest realizować¹¹⁷ zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, prowadzone bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz, inne zajęcia i czynności wynikające z zadań statutowych szkoły, w tym zajęcia opiekuńcze i wychowawcze uwzględniające potrzeby i zainteresowania uczniów oraz zajęcia i czynności związane z przygotowaniem się do zajęć, samokształceniem i doskonaleniem zawodowym.

W określonych placówkach nauczyciel może być obowiązany do realizowania tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć wychowawczych także

¹¹⁴ Ibidem, art. 26.

¹¹⁵ Ibidem, art. 27 ust. 2.

¹¹⁶ Ibidem, art. 29 ust. 2.

¹¹⁷ Ibidem, art. 42.

w porze nocnej¹¹⁸. Minister właściwy do spraw zabezpieczenia społecznego określił, w drodze rozporządzenia¹¹⁹, szkoły i przypadki, w których nauczyciel może być obowiązany do realizowania tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć wychowawczych także w porze nocnej, oraz warunki, na jakich może się to odbywać, uwzględniając w szczególności konieczność zapewnienia opieki w porze nocnej w placówkach świadczących opiekę całkowitą lub przyjmujących dzieci także w nocy, zapobieganie zagrożeniom dla wychowanków ze strony środowiska lokalnego, warunki lokalowe szkół oraz równomierne obciążenie nauczycieli pracą w porze nocnej.

5.6. Szczególne stanowiska nauczycieli

„Organem nadzoru”, najbliższym nauczycielowi, jest **dyrektor szkoły**¹²⁰. Artykuł 7 ustawy Karta nauczyciela dotyczący pracy dyrektora szkoły postrzeganego jako nauczyciel nauczycieli, swoisty *primus inter pares*, był nowelizowany dziesięć razy w ciągu 35 lat jej funkcjonowania. Już tylko to dowodzi, iż oczekiwania państwa wobec dyrektora szkoły ewoluowały, przynajmniej w jego wymiarze jako jednego z nauczycieli. Dziś w ustawie Karta nauczyciela, poza kwestiami organizacyjnymi, przywołanymi także w ustawie Prawo oświatowe, znajdujemy postanowienie, iż dyrektor sprawuje opiekę nad dziećmi i młodzieżą uczącą się w szkole. Każdy dyrektor, ale i każdy członek społeczności szkolnej, nieważne, czy kilkudziesięcioosobowej, czy liczącej kilkuset uczniów przyzna, iż w wymiarze realnym jest to niewykonalne – dyrektor nie może w tym samym czasie osobiście sprawować owej opieki. Ale w wymiarze ideowym jest to zwrócenie dyrektorowi uwagi, że ponosi odpowiedzialność za opiekę i za jej jakość, mimo iż realizowana jest ona w sposób zdekoncentrowany i zdecentralizowany przez nauczycieli i innych pracowników szkoły.

Ponadto ustawodawca podkreśla, iż dyrektor szkoły odpowiedzialny jest w szczególności za dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły, realizację zadań (zgodnie z uchwałami rady pedagogicznej i rady szkoły, podjętymi w ramach ich kompetencji stanowiących, oraz z zarządzeniami organów nadzorujących szkołę), tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów i wychowanków, zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i w ich doskonaleniu zawodowym, zapewnienie w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych, zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę. Warto podkreślić, że w większo-

¹¹⁸ Ibidem, art. 42b ust. 1 i 3.

¹¹⁹ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 17 maja 2001 r. w sprawie realizowania przez nauczycieli tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć wychowawczych w porze nocnej.

¹²⁰ Problematyka zadań i ról dyrektora szkoły została szczegółowo omówiona m.in. w pracach: A.J. Jeżowski, J. Madalińska-Michalak, *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania...*, op.cit. oraz J. Madalińska-Michalak, *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*.

ści owe zadania koncentrują się na kwestiach organizacyjnych w szkole, ale – domyślnie – dostrzegamy, iż ich niestaranna realizacja może przynosić niepożądane efekty w wymiarach mniej utylitarnych, a bardziej w sferach edukacji, wychowania, emocji, postaw itp. Stąd odpowiedzialność ta ma wielowymiarowy charakter.

W pracach komisji kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans na wyższy stopień zawodowy uczestniczą także eksperci¹²¹. Na listę ekspertów może być wpisany nauczyciel dyplomowany, który posiada co najmniej wykształcenie wyższe i tytuł zawodowy magistra, magistra inżyniera lub równorzędny, przepracował po uzyskaniu stopnia nauczyciela dyplomowanego co najmniej 3 lata i w tym czasie ukończył z wynikiem pozytywnym szkolenie dla kandydatów na ekspertów (wymóg ukończenia szkolenia nie dotyczy osób posiadających stopień naukowy doktora lub stopień doktora sztuki), posiada co najmniej 10-letni staż pracy pedagogicznej, psychologicznej, naukowo-dydaktycznej albo artystycznej, spełnia jeden z następujących warunków: jest nauczycielem akademickim zatrudnionym w szkole wyższej, kształcącym nauczycieli, wychowawców i innych pracowników pedagogicznych, jest nauczycielem zatrudnionym w przedszkolu, szkole, placówce lub innej jednostce organizacyjnej, jest konsultantem współpracującym z Centrum Edukacji Artystycznej. Ekspert winien także spełniać warunki, o których mowa w artykule 10. Karty nauczyciela, nie był prawomocnie ukarany karą dyscyplinarną oraz uzyskał rekomendację, zawierającą opis dorobku zawodowego nauczyciela lub nauczyciela akademickiego, wydaną przez instytucję lub stowarzyszenie działające w systemie oświaty i wychowania, szkolnictwa wyższego i nauki lub na ich rzecz albo przez nauczycielski związek zawodowy.

Jednocześnie skreślenie z listy ekspertów może nastąpić na umotywowany wniosek organu powołującego komisję egzaminacyjną lub kwalifikacyjną albo organu sprawującego nadzór pedagogiczny w przypadku dwukrotnego nieusprawiedliwionego nieuczestniczenia w pracach komisji egzaminacyjnej lub kwalifikacyjnej, w skład której ekspert został powołany, nieprzestrzegania przepisów dotyczących postępowania egzaminacyjnego lub kwalifikacyjnego, w razie prawomocnego ukarania karą dyscyplinarną lub dokonania wpisu z naruszeniem prawa. Tak więc wobec nauczyciela na stanowisku eksperta wymagania prawne i etyczne są wyższe, niż wobec innych nauczycieli.

Członkiem komisji dyscyplinarnej dla nauczycieli może być nauczyciel¹²², który posiada stopień nauczyciela mianowanego albo dyplomowanego, co najmniej 5-letni staż pracy pedagogicznej w przedszkolu, szkole lub placówce, publicznej lub niepublicznej, albo w innych jednostkach organizacyjnych, ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z praw publicznych, nie był skazany prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe, nie był prawomocnie ukarany karą dyscyplinarną, wobec

¹²¹ Karta nauczyciela, art. 9g.

¹²² Ibidem, art. 78 ust. 1 i 4.

którego nie toczy się postępowanie karne w sprawie o umyślne przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego lub postępowanie dyscyplinarne oraz posiadający nieposzlakowaną opinię. Organ zgłaszający kandydata na członka komisji dyscyplinarnej przedstawia uzasadnienie rekomendujące daną osobę do pełnienia obowiązków członka komisji dyscyplinarnej. Członka komisji dyscyplinarnej odwołuje się przed upływem kadencji komisji¹²³ w przypadku złożenia rezygnacji albo niespełniania warunków. Można go także odwołać przed upływem kadencji komisji w przypadku niewykonywania przez niego obowiązków członka komisji dyscyplinarnej lub zachowania uchybiającego godności członka takiej komisji.

Organ, przy którym działa komisja dyscyplinarna¹²⁴, powołuje **rzecznika dyscyplinarnego**, zaś rzecznik dyscyplinarny i jego zastępcy są związani poleceniami organu, który ich powołał. Organ, przy którym działa komisja dyscyplinarna, może odwołać rzecznika dyscyplinarnego i jego zastępców w każdym czasie z ważnych powodów. Wykonywanie zadań przez rzecznika dyscyplinarnego i jego zastępców jest traktowane na równi z wykonywaniem obowiązków pracowniczych.

5.7. Nagrody i odznaczenia

Nauczyciel ma prawo do nagród i innych wyróżnień, np. za wieloletnią pracę otrzymuje nagrodę jubileuszową¹²⁵. Co prawda dyskusyjna jest kwestia nazywania nagrodą uprawnienia wynikającego z przepisów prawa i stażu pracy niezależnie od jej jakości, ale takie – przynajmniej formalnie – rozwiązanie przyjęto w tym przypadku. Jednocześnie, i to już spełnia podstawowe wymogi pojęcia nagrody, utworzony został specjalny fundusz na nagrody dla nauczycieli za ich osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze¹²⁶. Ustawa stanowi, że organy prowadzące szkoły ustalają kryteria i tryb przyznawania nagród dla nauczycieli za ich osiągnięcia w zakresie pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, w tym realizacji zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę, oraz realizacji innych zadań statutowych szkoły, uwzględniając w szczególności sposób podziału środków na nagrody organów prowadzących szkoły i dyrektorów szkół, tryb zgłaszania kandydatów do nagród oraz zasadę, że nagroda może być przyznana nauczycielowi po przepracowaniu w szkole co najmniej roku.

Jednocześnie minister właściwy do spraw oświaty i wychowania został zobowiązany, w drodze rozporządzenia¹²⁷, do określenia kryteriów i trybu przyznawania nagród dla nauczycieli za ich osiągnięcia w zakresie pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, w tym realizację zadań związanych z zapewnieniem

¹²³ Ibidem, art. 79.

¹²⁴ Ibidem, art. 83.

¹²⁵ Ibidem, art. 47 ust. 1.

¹²⁶ Ibidem, art. 49 ust. 1 i nast.

¹²⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 sierpnia 2009 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania nagród dla nauczycieli.

niem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę, oraz realizację innych zadań statutowych szkoły, uwzględniając tryb zgłaszania kandydatów do nagród oraz zasadę, że nagroda może być przyznana nauczycielowi po przepracowaniu w szkole co najmniej 2 lat.

Za szczególne zasługi dla oświaty i wychowania, zwłaszcza w zakresie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, twórczości dla dzieci i młodzieży oraz kształcenia i doskonalenia nauczycieli, nauczycielom i innym osobom nadawany jest Medal Komisji Edukacji Narodowej¹²⁸.

5.8. Wybrane uprawnienia socjalne

Uprawnienia socjalne nauczycieli od czasu uchwalenia ustawy Karta nauczyciela budziły (i ciągle budzą) emocje i kontrowersje. Część z nich ma już charakter historyczny i należy do przeszłości, część zaś ciągle obowiązuje i spotyka się z krytyką albo organów prowadzących, albo przedstawicieli innych zawodów, albo samych nauczycieli, którzy traktują je jako uwłaczającą godności nauczyciela jałmużnę. Do wciąż aktualnych uprawnień należą niektóre, ponadstandardowe uprawnienia socjalne lub urlopy. I tak, nauczyciel, który uzyskał stopień nauczyciela kontraktowego w ciągu 2 lat od dnia podjęcia pierwszej w życiu pracy zawodowej w szkole i posiada kwalifikacje wymagane do zajmowania danego stanowiska, w szkole wskazanej jako podstawowe miejsce zatrudnienia otrzymuje na swój wniosek jednorazowy zasiłek na zagospodarowanie¹²⁹ w wysokości 2-miesięcznego otrzymywanego wynagrodzenia zasadniczego. Do pierwszej w życiu pracy zawodowej nie zalicza się pracy wykonywanej w okresie studiów lub nauki w zakładzie kształcenia nauczycieli.

Do tych ponadstandardowych uprawnień, podobnie jak w innych zawodach zaufania publicznego, należy i to, iż nauczyciel, podczas pełnienia obowiązków służbowych, lub w związku z nim, korzysta z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych¹³⁰ na zasadach określonych w Kodeksie karnym. Organ prowadzący szkołę i dyrektor szkoły są obowiązani z urzędu występować w obronie nauczyciela, gdy ustalone uprawnienia nauczyciela zostaną naruszone, a organy prowadzące szkoły (ministrowie, wójtowie, burmistrzowie, prezydenci miast, starostowie, marszałkowie województw) oraz dyrektorzy szkół zobowiązani są do podejmowania aktywnych działań mających na celu ochronę uprawnień nauczycieli, zwłaszcza (choć nie tylko) tych, które wynikają z przepisów Karty nauczyciela. Z tego przepisu wynika też, że zakres ochrony nauczycieli określają przepisy Kodeksu karnego. W świetle omawianego przepisu organy te powinny stać na straży przestrzegania uprawnień przysługujących nauczycielom

¹²⁸ Karta nauczyciela, art. 51; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20 września 2000 r. w sprawie szczegółowych zasad nadawania „Medalu Komisji Edukacji Narodowej”, trybu przedstawiania wniosków, wzoru medalu, trybu jego wręczania i sposobu noszenia.

¹²⁹ Karta nauczyciela, art. 61 ust. 1

¹³⁰ Ibidem, art. 63.

i z urzędu występować o ich ochronę. Przepęstwa przeciwko funkcjonariuszom publicznym uregulowane są w rozdziale XXIX Kodeksu karnego (art. 222–224 § 2 i art. 226 k.k.).

Poza urlopem wypoczynkowym i wychowawczym nauczyciel ma prawo do urlopu na kształcenie własne. Tak więc nauczycielowi zatrudnionemu w pełnym wymiarze zajęć przysługuje urlop płatny na dalsze kształcenie się oraz inne ulgi i świadczenia związane z tym kształceniem¹³¹. Nauczyciel może otrzymać urlop płatny lub bezpłatny na cele naukowe, artystyczne, oświatowe, a bezpłatny z innych ważnych przyczyn.

Innym szczególnym urlopem jest urlop dla poratowania zdrowia¹³², ponieważ nauczycielowi zatrudnionemu w pełnym wymiarze zajęć na czas nieokreślony, po przepracowaniu w szkole co najmniej 7 lat, dyrektor szkoły udziela urlopu – w wymiarze nieprzekraczającym jednorazowo roku – dla poratowania zdrowia, w celu przeprowadzenia zaleconego leczenia. Nauczyciel w okresie przebywania na urlopie dla poratowania zdrowia zachowuje prawo do comiesięcznego wynagrodzenia zasadniczego i dodatku za wysługę lat oraz prawo do innych świadczeń pracowniczych, w tym dodatków socjalnych. Pamiętać jednocześnie należy, iż dyrektor szkoły, nie później niż w terminie 2 tygodni przed zakończeniem przez nauczyciela urlopu dla poratowania zdrowia, wydaje mu skierowanie na badanie kontrolne w celu stwierdzenia braku przeciwwskazań do pracy na określonym stanowisku. Nauczyciel nie ponosi kosztów orzekania o stanie swojego zdrowia związanych z potrzebą otrzymania urlopu dla jego poratowania.

O potrzebie udzielenia nauczycielowi urlopu dla poratowania zdrowia, w celu przeprowadzenia zalecanego leczenia, orzeka lekarz ubezpieczenia zdrowotnego leczący nauczyciela. Minister właściwy do spraw zdrowia określił, w drodze rozporządzenia¹³³, tryb orzekania o potrzebie udzielenia nauczycielowi urlopu, wzór orzeczenia i sposób prowadzenia dokumentacji związanej z wydawaniem orzeczeń o potrzebie udzielenia takiego urlopu oraz organ odwoławczy od tych orzeczeń, uwzględniając w szczególności sposób ich wydawania oraz termin odwołania się od nich.

Z ustawy Karta nauczyciela wynika też, że w zakresie spraw związanych ze stosunkiem pracy nauczyciela, które nie zostały uregulowane przepisami tej ustawy, mają zastosowanie przepisy Kodeksu pracy¹³⁴, zaś spory o roszczenia wynikające ze stosunku pracy nauczycieli, niezależnie od formy nawiązania tego stosunku, rozpatrywane są na drodze sądowej przez sądy pracy.

¹³¹ Ibidem, art. 68 ust. 1.

¹³² Ibidem, art. 73.

¹³³ Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 19 stycznia 2018 r. w sprawie orzekania o potrzebie udzielenia nauczycielowi urlopu dla poratowania zdrowia.

¹³⁴ Karta nauczyciela, art. 91c.

5.9. Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli

Za uchybienia godności zawodu nauczyciela lub obowiązkom nauczyciele podlegają odpowiedzialności dyscyplinarnej¹³⁵, zaś za uchybienia przeciwko porządkowi pracy, w rozumieniu artykułu 108. Kodeksu pracy, wymierza się nauczycielom kary porządkowe zgodnie z Kodeksem pracy. Tak więc, poza odpowiedzialnością z tytułu naruszenia kodeksów, w tym Kodeksu pracy, nauczyciele podlegają szczególnej odpowiedzialności. Bogate orzecznictwo wojewódzkich komisji dyscyplinarnych dla nauczycieli i przy ministrze edukacji narodowej dowodzi, że owe komisje potrafią w sposób czasem kategoriyczny ustalić, kiedy nauczyciel uchybił w szerokim rozumieniu etyce zawodowej, choć tego typu sformułowanie nie pada na ogół w ich orzeczeniach.

W tym miejscu warto postawić pytanie o to, co oznacza uchybienie godności zawodu nauczyciela? Z pewnością pomocne w udzieleniu odpowiedzi na nie będzie przyjrzenie się roli nauczyciela i przypisanym tej roli obowiązkom. Zgodnie z wcześniejszymi rozważaniami, przedstawiony w artykule 6 ustawy Karta nauczyciela katalog obowiązków nauczyciela stanowi punkt odniesienia w procesie oceniania jego pracy. Z pewnością uchybienie godności zawodu nauczyciela w Polsce można rozumieć jako działanie sprzeczne z obowiązującym w naszym kraju prawem, w tym z szeroko rozumianym prawem oświatowym, zgodnie z którym pewne wzory zachowań uznaje się za obowiązujące i wiążące.

Nauczyciel pociągnięty do odpowiedzialności dyscyplinarnej podlega szczególnym karom – karom dyscyplinarnym, którymi dla nauczycieli są¹³⁶: nagana z ostrzeżeniem, zwolnienie z pracy, zwolnienie z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczyciela w okresie 3 lat od ukarania oraz wydalenie z zawodu nauczyciela. Kary wymierza, jak już wspomniałam, komisja dyscyplinarna. Wymierzenie kary zwolnienia z pracy, czyli zwolnienie z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczyciela w okresie 3 lat od ukarania, jest równoznaczne z zakazem (w okresie 3-letnim lub dożywotnio) przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczyciela. W przypadkach szczególnych rozwiązanie stosunku pracy po popełnieniu czynu stanowiącego podstawę odpowiedzialności dyscyplinarnej nie stanowi przeszkody do wszczęcia i prowadzenia postępowania dyscyplinarnego oraz wymierzenia kary dyscyplinarnej. Ustawa stanowi też, że odpis prawomocnego orzeczenia o ukaraniu karą dyscyplinarną wraz z uzasadnieniem włącza się do akt osobowych nauczyciela. Tak więc niedotrzymywanie norm etycznych przez nauczyciela podlega dotkliwym restrykcjom w wymiarze zawodowym, ludzkim i społecznym. Szkoda, że świadomość tych konsekwencji nie tylko nie zawsze towarzyszy decyzji o podjęciu pracy w tym zawodzie, ale także nie zawsze jest bliska refleksjom nauczyciela uprawiającego tę profesję.

¹³⁵ Ibidem, art. 75.

¹³⁶ Ibidem, art. 76.

W określonych ustawą okolicznościach postępowanie dyscyplinarne można umorzyć¹³⁷. Postanowienie o umorzeniu postępowania wyjaśniającego wydaje się, jeżeli postępowanie to nie potwierdziło popełnienia przez nauczyciela czynu uchybiającego godności zawodu nauczyciela lub obowiązkom, jeśli za popełniony czyn nauczyciel został ukarany karą porządkową zgodnie z Kodeksem pracy, gdy nauczyciel w chwili popełnienia zarzucanego czynu nie był zatrudniony na stanowisku nauczyciela, także w sytuacji, gdy postępowanie dyscyplinarne co do tego samego czynu tej samej osoby zostało prawomocnie zakończone lub wcześniej wszczęte postępowanie toczy się, albo gdy nastąpiło przedawnienie samej odpowiedzialności dyscyplinarnej.

Komisja dyscyplinarna pierwszej instancji może wydać postanowienie o odmowie wszczęcia postępowania dyscyplinarnego¹³⁸ w przypadkach, o których mowa była wyżej, a postępowania dyscyplinarnego nie umorzono na tamtym etapie prac przygotowawczych. Przywołane przepisy są bardzo istotne, ponieważ za obwinionego uważa się nauczyciela, któremu doręczono postanowienie o wszczęciu postępowania dyscyplinarnego¹³⁹, przy czym obwinionego nie uważa się za winnego zarzucanego mu czynu dopóty, dopóki nie zostanie mu udowodniona wina stwierdzona prawomocnym orzeczeniem komisji dyscyplinarnej. Przepis uzupełniono o kardynalną zasadę polskiego systemu prawnego, iż niedające się usunąć wątpliwości zawsze rozstrzyga się na korzyść obwinionego. Tak więc z jednej strony to dobrze, iż interesy niewinnych, a często pomówionych, nauczycieli chronione są prawem, z drugiej zaś nie jest komfortową sytuacją, w której nauczyciel, mimo wszystko, uwikłany zostaje (uwikłał się) w niejasne i nieoczywiste sytuacje.

Łatwo zauważyć, że kwestie owych postępowań wokół wątpliwości w sprawach z zakresu przestrzegania zasad etycznych przez nauczycieli przypominają procedury z postępowania sądowego. Zmiana prawa z zakresu wykroczeń zmusiła ustawodawcę do uwzględnienia w przepisach prawa materialnego przepisów procesowych¹⁴⁰. Dlatego czytamy w ustawie, że w postępowaniu wyjaśniającym i postępowaniu dyscyplinarnym¹⁴¹ rzecznik dyscyplinarny lub komisja dyscyplinarna mogą przesłuchiwać świadków, zbierać i przeprowadzać wszelkie dowody konieczne dla wyjaśnienia sprawy, w tym zasięgać opinii biegłych, oraz przeglądać akta osobowe odpowiednio nauczyciela, którego dotyczy postępowanie wyjaśniające, lub obwinionego, a także sporządzać z nich notatki i kopie. Co więcej, w postępowaniu wyjaśniającym i postępowaniu dyscyplinarnym należy przesłuchać odpowiednio nauczyciela, którego dotyczy postępowanie wyjaśniające lub obwinionego oraz umożliwić mu złożenie wyjaśnień mogących mieć znaczenie dla sprawy. Jednocześnie odmowa złożenia wyjaśnień przez nauczyciela, którego dotyczy postępowanie wyjaśniające, lub niezłożenie wyjaśnień z przyczyn

¹³⁷ Ibidem, art. 85 ust. 4.

¹³⁸ Ibidem, art. 85b.

¹³⁹ Ibidem, art. 85c.

¹⁴⁰ Cały „Rozdział 10 – Odpowiedzialność dyscyplinarna” został dodany do ustawy Ustawą z 18 marca 2016 r. o zmianie ustawy – Karta nauczyciela oraz niektórych innych ustaw.

¹⁴¹ Karta nauczyciela, art. 85g, ust. 2–4.

leżących po stronie tego nauczyciela nie stanowi przeszkody w złożeniu przez rzecznika dyscyplinarnego wniosku o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego. W ogóle zasady postępowania rzecznika dyscyplinarnego upodabniają go do oskarżyciela/prokuratora¹⁴² także poprzez odpowiednie stosowanie w całym postępowaniu przepisów Kodeksu postępowania karnego.

W sytuacji, gdy obwiniony dopuścił się kilku czynów, wymierza się jedną karę za wszystkie czyny łącznie¹⁴³. Tak więc komisja dyscyplinarna wydaje orzeczenie o ukaraniu – mocą którego uznaje obwinionego winnym w całości lub w części zarzucanego mu czynu i wymierza karę dyscyplinarną – albo o uniewinnieniu nauczyciela lub o umorzeniu postępowania. Przesłanki do przyjęcia któregoś z przywołanych rozstrzygnięć są analogiczne do tych omówionych już na etapie wszczęcia postępowania lub postępowania przygotowawczego.

Do pewnych działań w takich sytuacjach zobowiązany jest także dyrektor szkoły zatrudniającej nauczyciela. Dyrektor szkoły¹⁴⁴ może zawiesić w pełnieniu obowiązków nauczyciela, a organ prowadzący szkołę – nauczyciela zajmującego stanowisko dyrektora, przeciwko któremu wszczęto postępowanie karne lub złożono wniosek o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego, jeżeli ze względu na powagę i wiarygodność wysuniętych zarzutów celowe jest odsunięcie nauczyciela od wykonywania obowiązków w szkole. W sprawach niecierpiących zwłoki nauczyciel i nauczyciel pełniący funkcję dyrektora szkoły mogą być zawieszeni przed złożeniem wniosku o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego. Jednocześnie ustawodawca postanowił, że nauczyciel i nauczyciel pełniący funkcję dyrektora szkoły zostają z mocy prawa zawieszeni w pełnieniu obowiązków w razie ich tymczasowego aresztowania lub w razie pozbawienia ich wolności w związku z postępowaniem karnym¹⁴⁵. Zakres tego fragmentu opracowania nie ma charakteru wyczerpującego i nie obejmuje np. analizy wyroków sądowych czy orzeczeń komisji dyscyplinarnych, niemniej warto odnotować, że polska szkoła zna niejedyną przypadłość, gdy natychmiastowe odsunięcie nauczyciela od uczniów jest czasem jedynym logicznym i akceptowalnym społecznie rozwiązaniem.

Odnotujmy także, że od stycznia 2017 r. Minister Edukacji Narodowej prowadzi centralny rejestr orzeczeń dyscyplinarnych, w którym gromadzi się informacje o nauczycielach prawomocnie ukaranych karami dyscyplinarnymi oraz informacje o zawieszeniu nauczyciela w pełnieniu obowiązków¹⁴⁶. Rejestr zawiera dane identyfikujące nauczyciela, rodzaj orzeczonej wobec niego kary dyscyplinarnej, odpowiednie daty i informację o zawieszeniu go w pełnieniu obowiązków oraz o okresie zawieszenia. Dostęp do rejestru mają m.in. dyrektorzy szkół w celu sprawdzania informacji o nowo zatrudnianych nauczycielach.

Dla uzupełnienia należy dodać, iż część nauczycieli, zwłaszcza zajmujących stanowiska kierownicze, tak w szkołach i placówkach publicznych, jak i niepu-

¹⁴² Ibidem, art. 85i, ust. 1.

¹⁴³ Ibidem, art. 85j, ust. 4–5.

¹⁴⁴ Ibidem, art. 85t, ust. 1.

¹⁴⁵ Ibidem, art. 85t, ust. 3.

¹⁴⁶ Ibidem, art. 85w, ust. 1–2.

blicznych, podlega odpowiedzialności z tytułu naruszenia dyscypliny finansów publicznych¹⁴⁷. Do kar za naruszenie dyscypliny finansów publicznych należą: upomnienie, nagana, kara pieniężna w wysokości od jednej czwartej do trzykrotnej wartości miesięcznego wynagrodzenia osoby odpowiedzialnej za naruszenie dyscypliny finansów publicznych lub zakaz pełnienia funkcji związanych z dysponowaniem środkami publicznymi na okres od roku do 5 lat¹⁴⁸. Rzecz nie jest marginalna, gdyż może dotyczyć kilkudziesięciu tysięcy nauczycieli w Polsce, w szczególności piastujących stanowiska kierownicze lub ubiegających się w przyszłości o takie stanowiska. Łączy się to z kwestią rozwiązań ustrojowych, zgodnie z którymi dyrektorzy polskich publicznych szkół są jednocześnie kierownikami jednostek organizacyjnych państwa lub jednostek samorządu terytorialnego i – zgodnie z art. 68 ust. 1 pkt 5 ustawy Prawo oświatowe oraz art. 79 ustawy o systemie oświaty – dysponują środkami określonymi w planie finansowym szkoły lub placówki, zaopiniowanym przez radę szkoły lub placówki, oraz ponoszą odpowiedzialność za ich prawidłowe wykorzystanie. Takie rozwiązania przyjęte są tylko w nielicznych krajach świata.

Zarazem osoba, która w imieniu podmiotu niezaliczanego do sektora finansów publicznych – czyli otrzymującego z budżetu (samorządu lub państwa) dotację, co oznacza, że przekazano jej do wykorzystania lub dysponowania środki publiczne – jednocześnie wykonuje czynności związane z wykorzystaniem tych środków lub dysponowaniem tymi środkami¹⁴⁹, odpowiada z tytułu ewentualnego naruszenia dyscypliny finansów publicznych, tak jak dyrektor szkoły (placówki) publicznej. Dysponowanie finansami publicznymi, ale i wykorzystywanie ich, podlega szczególnym uregulowaniom i ewentualnym restrykcjom. Sprawy te reguluje ustawa o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych. Ustawie podlegają, co oczywiste, dyrektorzy szkół publicznych, a w zakresie przekazywanej z budżetu publicznego dotacji także dyrektorzy szkół niepublicznych. Ustawa wymienia kilkadziesiąt przypadków potencjalnego naruszenia dyscypliny finansów publicznych¹⁵⁰ i przewiduje, że osoba odpowiedzialna może być ukarana przez komisję ds. dyscypliny finansów publicznych.

5.10. Warunki pracy nauczyciela

Karta nauczyciela¹⁵¹ stanowi, że organ prowadzący szkołę obowiązany jest zapewnić szkole podstawowe warunki do realizacji przez nauczyciela zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Zwróćmy uwagę, że organem prowadzącym najczęściej jest jednostka samorządu terytorialnego. Rzecz jednak w jednakowym stopniu dotyczy także organów niepublicznych. Podobnie,

¹⁴⁷ Ustawa z 17 grudnia 2004 r. o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych.

¹⁴⁸ Ibidem, art. 31.

¹⁴⁹ Ibidem, art. 4, ust. 1 pkt 4.

¹⁵⁰ Ibidem, art. 5–18c.

¹⁵¹ Karta nauczyciela, art. 29 ust. 1–2.

jeśli mowa o nauczycielu, któremu przysługuje wyposażenie związane z jego stanowiskiem pracy, umożliwiające realizację dydaktyczno-wychowawczego programu nauczania. „Stanowisko pracy” jest terminem dość nieostry, bo nie zdefiniowano, czy chodzi szeroko o salę dydaktyczną, czy wąsko o biurko i jego najbliższe otoczenie, czy obejmuje ono także inne, dostępne w szkole sprzęty (komputer, drukarka w pokoju nauczycielskim), pomoce dydaktyczne (książki i zbiory wideo w bibliotece szkolnej), czy całe zbiory innych, często peryferyjnych, np. dokumentów dostępnych nauczycielowi w chmurze informatycznej.

Mówiąc wprost, obowiązek zapewnienia szkole warunków do realizacji przez nauczycieli zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych spoczywa przede wszystkim na wójcie, burmistrzu, prezydencie miasta, zarządzie powiatu i województwa – art. 91d pkt 2 Karty nauczyciela¹⁵². Na podstawie ust. 3 tego artykułu zostały wydane rozporządzenia ministra kultury i dziedzictwa narodowego¹⁵³ oraz ministra edukacji narodowej¹⁵⁴ w sprawie podstawowych warunków niezbędnych do realizacji przez szkoły i nauczycieli zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz programów nauczania. Zgodnie z postanowieniem ministrów nauczycielowi nieodpłatnie przysługuje wyposażenie w materiały niezbędne do wykonywania czynności wchodzących w zakres jego obowiązków, stosownie do specyfiki danej szkoły. Szczegółowy wykaz materiałów ustala dyrektor szkoły. To doprecyzowanie niewątpliwie ułatwia stosowanie przepisów ustawy w praktyce. Jednak zwraca uwagę, że na wachlarz dostępnych materiałów decydujący wpływ ma organ prowadzący, finansując tę część wyposażenia szkoły (placówki).

5.10.1. Czas pracy

W obowiązującym brzmieniu ustawa Karta nauczyciela ustala tygodniowy wymiar czasu pracy wszystkich nauczycieli szkół publicznych zatrudnionych w pełnym wymiarze na nie więcej niż 40 godzin¹⁵⁵. W ramach tego czasu pracy oraz ustalonego wynagrodzenia nauczyciel obowiązany jest realizować zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, prowadzone bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz, także inne zajęcia i czynności wynikające z zadań statutowych szkoły, np. uczestniczenie w zebraniach rady pedagogicznej, przeprowadzanie wywiadówek z rodzicami, sprawdzanie prac pisemnych uczniów, a także przygotowywanie się do prowadzenia zajęć, doskonalenie we własnym zakresie i doskonalenie zawodowe, prowadzenie zajęć uwzględniających potrzeby i zainteresowania uczniów.

¹⁵² A. Barański, M. Szymańska, J. Rozwadowska-Skrzeczyńska, *Karta nauczyciela...*, op.cit.

¹⁵³ Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 12 marca 2001 r. w sprawie określenia podstawowych warunków niezbędnych do realizacji przez szkoły artystyczne zadań statutowych i programów oraz realizacji przez nauczycieli tych szkół zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

¹⁵⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 grudnia 2010 r. w sprawie podstawowych warunków niezbędnych do realizacji przez szkoły i nauczycieli zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz programów nauczania.

¹⁵⁵ Karta nauczyciela, art. 42 ust. 1–2e.

W ramach wspomnianych wyżej zajęć nauczyciel jest także obowiązany uczestniczyć w przeprowadzaniu części ustnej egzaminu maturalnego i innych zajęć oraz czynności wynikających z zadań statutowych szkoły, uczestniczyć w przeprowadzaniu odpowiednio: egzaminu ósmoklasisty, egzaminu zawodowego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie i egzaminu maturalnego – z wyjątkiem części ustnej. Nie obejmuje to prowadzenia zajęć świetlicowych oraz zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Jednocześnie nauczyciel przedmiotów zawodowych – w tym nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczyciele praktycznej nauki zawodu, którzy odbywają szkolenia branżowe w ramach zajęć – prowadzi zajęcia na kwalifikacyjnych kursach zawodowych.

Nauczyciele, w tym nauczyciele będący egzaminatorami, biorący udział w przeprowadzaniu części ustnej egzaminu maturalnego, wykonują czynności związane z przeprowadzaniem tej części egzaminu w ramach zajęć¹⁵⁶. W przypadku wykonywania tych czynności w wymiarze przekraczającym tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć, nauczycielowi przysługuje wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe. Ustawa nie definiuje pojęcia godziny zajęć, w zależności zatem od charakteru zajęć realizowanych w tym czasie przez nauczyciela może ona wynosić 45 minut (zajęcia o charakterze dydaktycznym) lub 60 minut (zajęcia opiekuńczo-wychowawcze, np. zajęcia opieki świetlicowej).

5.10.2. Pensum dydaktyczne

Pensum dydaktyczne, czyli tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz, nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze zajęć ustala się według przedstawionych w tabeli 4 norm przyjętych w ustawie¹⁵⁷.

Tabela 4. Tygodniowa liczba godzin obowiązkowego wymiaru zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w zależności od stanowiska/typu (rodzaju) szkoły

Nauczyciele przedszkoli, z wyjątkiem nauczycieli pracujących z grupami dzieci 6-letnich	25
Nauczyciele przedszkoli i innych placówek przedszkolnych pracujący z grupami dzieci 6-letnich	22
Nauczyciele: przedszkoli specjalnych, szkół podstawowych, szkół specjalnych, liceów ogólnokształcących, przedmiotów z zakresu kształcenia ogólnego i teoretycznych przedmiotów zawodowych w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe, w tym w szkołach specjalnych i szkolenia rzemieślniczego w schroniskach dla nieletnich oraz zakładach poprawczych, teoretycznych przedmiotów zawodowych na kwalifikacyjnych kursach zawodowych, przedmiotów artystycznych i ogólnokształcących w szkołach artystycznych	18

¹⁵⁶ A. Barański, M. Szymańska, J. Rozwadowska-Skrzeczyńska, *Karta nauczyciela...*, op. cit.

¹⁵⁷ Karta nauczyciela, art. 41 ust. 3.

Wychowawcy świetlic szkolnych i półinternatów (z wyjątkiem wychowawców świetlic szkół specjalnych), świetlic i klubów środowiskowych, w tym profilaktyczno-wychowawczych i terapeutycznych, wychowawcy młodzieżowych ośrodków socjoterapii	26
Wychowawcy internatów, burs, ogrodów jordanowskich, świetlic dworcowych, stałych szkolnych schronisk młodzieżowych	30
Wychowawcy: a) w zakładach opiekuńczo-leczniczych dla dzieci b) w domach wczasów dziecięcych – w tym na zajęcia dydaktyczne c) w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich, świetlicach szkół specjalnych, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, zespołach pozalekcyjnych zajęć wychowawczych zorganizowanych w podmiotach leczniczych	26 26 10
Nauczyciele pałaców młodzieży, młodzieżowych domów kultury, ognisk pracy pozaszkolnej, pozaszkolnych placówek specjalistycznych, międzyszkolnych ośrodków sportowych	24
Nauczyciele bibliotekarze bibliotek szkolnych	18
Nauczyciele poradni psychologiczno-pedagogicznych	30
Nauczyciele posiadający kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej zatrudniani dodatkowo w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego oraz współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym	20

Źródło: opracowanie własne na podstawie art. 42 ust. 3 Karty nauczyciela.

Ponadto organ prowadzący szkołę lub placówkę określa:

- 1) zasady rozliczania tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć nauczycieli, dla których ustalony plan zajęć jest różny w poszczególnych okresach roku szkolnego,
- 2) zasady udzielania i rozmiar obniżek oraz przyznaje zwolnienia od obowiązku realizacji zajęć,
- 3) tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć:
 - a) nauczycieli szkół niewymienionych w tabeli, nauczycieli szkół pracujących za granicą, nauczycieli prowadzących kształcenie w formie zaocznej, nauczycieli kolegiów pracowników służb społecznych, nauczycieli kształcenia na odległość, bibliotekarzy bibliotek pedagogicznych oraz zasady zaliczania do wymiaru godzin poszczególnych zajęć w formie zaocznej i w kształceniu na odległość,
 - b) pedagogów, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych, doradców zawodowych, z wyjątkiem nauczycieli zatrudnionych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, z tym że wymiar ten nie może przekraczać 22 godzin,
 - c) nauczycieli przedszkoli i innych placówek przedszkolnych pracujących z grupami obejmującymi dzieci 6-letnie i dzieci młodsze, z tym że wymiar ten nie może przekraczać 25 godzin,

- d) nauczycieli praktycznej nauki zawodu we wszystkich typach szkół i na kwalifikacyjnych kursach zawodowych, z tym że wymiar ten nie może przekraczać 20 godzin.

W uchwale z dnia 21 marca 2012 r.¹⁵⁸ Sąd Najwyższy jednoznacznie rozstrzygnął, że tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć nauczycieli pedagogów, psychologów, logopedów i doradców zawodowych, którzy prowadzą zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu i są zatrudnieni w jednostkach organizacyjnych wymienionych w art. 42 ust. 3 lp. 3 Karty nauczyciela, określa organ prowadzący szkołę lub placówkę na podstawie art. 42 ust. 7 pkt 3 Karty.

Wojewódzki Sąd Administracyjny we Wrocławiu stwierdził, że:

[...] ustawodawca, poprzez szczegółowe wyliczenie, wyczerpująco określił krąg podmiotów, którym organ prowadzący szkołę lub placówkę może ustalić tygodniowy obowiązkowy wymiar zajęć, a ustalenie tegoż wymiaru zajęć dla nauczyciela rehabilitanta, nauczycieli reedukatorów, socjoterapeutów i terapeutów, niewymienionych w art. 42 ust. 7 pkt 3 KN, nie znajduje podstawy prawnej¹⁵⁹.

Z kolei Sąd Najwyższy 21 marca 2012 r.¹⁶⁰ przyjął, że:

[...] tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć nauczycieli pedagogów, psychologów, logopedów i doradców zawodowych prowadzących zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu, zatrudnionych w jednostkach organizacyjnych wymienionych w art. 42 ust. 3 lp. 3 Karty nauczyciela określa na podstawie art. 42 ust. 7 pkt 3 Karty organ prowadzący szkołę lub placówkę.

1 września 2018 r. weszła w życie zmiana brzmienia pkt 3 w ust. 7 wprowadzona ustawą o finansowaniu zadań oświatowych. Przewiduje ona nałożenie ograniczenia na organy prowadzące określające tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć pedagogów, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych, z wyjątkiem zatrudnionych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w postaci maksymalnego wymiaru 22 godzin. Z uzasadnienia rządowego projektu ustawy o finansowaniu zadań oświatowych¹⁶¹ wynika, że takie ujednolicenie jest spowodowane danymi z Systemu Informacji Oświatowej, pokazującymi, że pensum tej grupy nauczycieli wynosiło w zależności od gminy od 18 do ponad 30 godzin.

¹⁵⁸ Uchwała składu 7 sędziów Sądu Najwyższego z dnia 21 marca 2012 r. III PZP 2/12, LEX nr 1124777.

¹⁵⁹ Wyrok z 15 marca 2013 r., IV SA/Wr 714/12, LEX nr 1303175.

¹⁶⁰ Uchwała Sądu Najwyższego z 21 marca 2012 r., III PZP 2/12, OSNP 2012/17–18, poz. 212.

¹⁶¹ Rządowy projekt ustawy o finansowaniu zadań oświatowych, VIII kadencja, druk sejm. nr 1837.

Ta sama ustawa z zakresu regulacji ust. 7 wyłączyła nauczycieli realizujących w ramach stosunku pracy obowiązki określone dla stanowisk o różnym tygodniowym obowiązkowym wymiarze godzin. Od 1 września 2018 r. zasady ich tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin są określone bezpośrednio w ust. 5c. Zgodnie z nową regulacją jest to iloraz łącznej liczby realizowanych godzin i sumy części etatów realizowanych w ramach poszczególnych tygodniowych wymiarów godzin zajęć, przy czym wynik należy zaokrąglić do pełnych godzin w ten sposób, że czas zajęć do pół godziny pomija się, a powyżej pół godziny liczy się za pełną godzinę. Godziny wyliczone ponad ten wymiar stanowią godziny ponadwymiarowe.

Nauczyciel może być obowiązany do realizowania tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć wychowawczych także w porze nocnej¹⁶². Z tytułu pracy w takiej porze za każdą godzinę pracy nauczyciel otrzymuje dodatkowe wynagrodzenie w wysokości 15% godzinowej stawki wynagrodzenia zasadniczego. Wynagrodzenie to nie może być niższe od wynagrodzenia przysługującego na podstawie art. 151 § 1 Kodeksu pracy¹⁶³.

Nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze zajęć obowiązuje 5-dniowy tydzień pracy. Nauczycielom doksztalającym się, odbywającym szkolenie branżowe, wykonującym inne ważne społecznie zadania lub w związku z organizacją pracy w szkole – dyrektor szkoły może ustalić 4-dniowy tydzień pracy¹⁶⁴.

W szkołach, w których praca odbywa się we wszystkie dni tygodnia, nauczyciel korzysta co najmniej raz na dwa tygodnie z dwu kolejnych dni wolnych od pracy, z których jeden musi przypadać w niedzielę. Nie dotyczy to nauczyciela pracującego w systemie kształcenia zaocznego. Natomiast za zajęcia dydaktyczne, wychowawcze lub opiekuńcze, wykonywane w dniu wolnym od pracy, nauczyciel otrzymuje inny dzień wolny od pracy, lub w szczególnie uzasadnionych przypadkach, zamiast dnia wolnego nauczyciel otrzymuje odrębne wynagrodzenie. Za pracę w święto, przypadające poza dwoma dniami w tygodniu wolnymi od pracy, nauczyciel otrzymuje inny dzień wolny od pracy, jednakże w szczególnie uzasadnionych przypadkach zamiast dnia wolnego nauczyciel otrzymuje wynagrodzenie ze 100-procentowym dodatkiem.

5.10.3. Urlop wypoczynkowy

Nauczycielowi zatrudnionemu w szkole, w której organizacja pracy przewiduje ferie szkolne, przysługuje urlop wypoczynkowy w wymiarze odpowiadającym okresowi ferii i w czasie ich trwania¹⁶⁵. Ale jednocześnie w tym czasie nauczyciel ten może być zobowiązany przez dyrektora do przeprowadzania egzaminów, wykonywania prac związanych z zakończeniem roku szkolnego i przygotowa-

¹⁶² Karta nauczyciela, art. 42b ust. 1 i 3.

¹⁶³ Przepis ten stanowi, że dodatek do wynagrodzenia za każdą godzinę pracy w porze nocnej wynosi 20% stawki godzinowej wynikającej z minimalnego wynagrodzenia za pracę.

¹⁶⁴ Karta nauczyciela, art. 42c ust. 1.

¹⁶⁵ Ibidem, art. 64 ust. 1–4.

niem nowego roku szkolnego oraz do opracowywania szkolnego zestawu programów czy uczestniczenia w określonej formie doskonalenia zawodowego. Czynności te nie mogą łącznie zająć nauczycielowi więcej niż 7 dni. Nauczycielom zatrudnionym w szkołach, w których nie są przewidziane ferie szkolne, przysługuje prawo do urlopu wypoczynkowego w wymiarze 35 dni roboczych w czasie ustalonym w planie urlopów. W ramach ustalonego wymiaru urlopu wypoczynkowego nauczyciel ma prawo do nieprzerwanego, co najmniej 4-tygodniowego urlopu wypoczynkowego.

Wymiar urlopu wypoczynkowego nauczycieli zależy zatem od miejsca zatrudnienia. Nauczyciele szkół, w których organizacji przewidziano ferie szkolne, mają prawo do urlopu w wymiarze równym okresowi ferii i w czasie ich trwania. Urlop wypoczynkowy tych nauczycieli trwa zatem przez 2 tygodnie ferii zimowych oraz od dnia zakończenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych (druga połowa czerwca) do dnia zakończenia roku szkolnego (31 sierpnia). Nauczycielom prowadzącym zajęcia w tzw. zerówce przysługuje urlop wypoczynkowy w wymiarze 35 dni roboczych, niezależnie od tego, czy zerówka działa w szkole, czy w przedszkolu. Oddziały zerowe powinny funkcjonować przez cały rok kalendarzowy, gdyż nie mieszczą się one w strukturze organizacyjnej szkoły podstawowej, która obejmuje klasy I–VIII.

Z orzecznictwa sądów i trybunałów warto przywołać wybrane:

- „Cele urlopu wypoczynkowego i zdrowotnego są w rzeczywistości zbieżne: regeneracja sił pracownika. Nie można z dwóch urlopów korzystać w tym samym okresie”¹⁶⁶,
- „Czy art. 7 dyrektywy 2003/88, zgodnie z którym państwa członkowskie przyjmują niezbędne środki w celu zapewnienia, by każdy pracownik był uprawniony do corocznego płatnego urlopu w wymiarze co najmniej 4 tygodni, zgodnie z warunkami uprawniającymi i przyznającymi taki urlop, przewidzianymi w ustawodawstwie krajowym lub/i w praktyce krajowej, należy interpretować w ten sposób, że nauczyciel, który korzystał z urlopu dla poratowania zdrowia przewidzianego w ustawie Karta nauczyciela, nabywa również prawo do urlopu wypoczynkowego przewidzianego w przepisach ogólnych prawa pracy w roku, w którym zrealizował prawo do urlopu dla poratowania zdrowia?”. Trybunał na to pytanie odpowiedział, iż przepis „należy interpretować w ten sposób, że stoi on na przeszkodzie uregulowaniu krajowemu lub praktyce krajowej, takim jak stanowiące przedmiot sporu w postępowaniu głównym, które zezwalają na to, by pracownikowi, który skorzystał z przyznanego mu zgodnie z prawem krajowym urlopu dla poratowania zdrowia w okresie corocznego urlopu wypoczynkowego, ustalonego w planie urlopów zatrudniającego go przedsiębiorstwa, można było – po zakończeniu urlopu dla poratowania zdrowia – odmówić prawa do skorzystania z corocznego urlopu wypoczynkowego w późniejszym terminie, pod

¹⁶⁶ Wyrok Sądu Najwyższego z 10 lutego 1988 r., III PZP 4/88, LEX nr 55402.

warunkiem że cel urlopu dla poratowania zdrowia różni się od celu corocznego płatnego urlopu, co powinien ocenić sąd krajowy”¹⁶⁷,

- „W okresie przewidzianego w art. 20 ust. 1 KN stanu nieczynnego nie można nauczycielowi udzielić urlopu wypoczynkowego”¹⁶⁸,
- „Umowa o pracę zawarta z nauczycielem na czas nieokreślony może być z nim rozwiązana z końcem roku szkolnego, za 3-miesięcznym wypowiedzeniem, także wtedy, gdy nauczyciel złożył wniosek o udzielenie mu urlopu wychowawczego i wskazał w nim termin rozpoczęcia tego urlopu w okresie urlopu wypoczynkowego (ferii szkolnych)”¹⁶⁹.

5.10.4. Urlop rodzicielski

Kwestii urlopów rodzicielskich nie regulują przepisy Karty nauczyciela, a stosuje się ją jedynie w przypadkach, gdy urlop rodzicielski przypada na okres ferii szkolnych – wówczas uzupełniający urlop wypoczynkowy przysługuje nauczycielce/nauczycielowi na podstawie przywołanego niżej przepisu.

Z omówioną kwestią urlopu wypoczynkowego wiąże się więc treść innego artykułu Karty nauczyciela, który stanowi, że w razie niewykorzystania urlopu wypoczynkowego w całości lub części w okresie ferii szkolnych z powodu niezdolności do pracy wywołanej chorobą lub odosobnieniem w związku z chorobą zakaźną, urlopu macierzyńskiego, urlopu na warunkach urlopu macierzyńskiego, urlopu ojcowskiego, urlopu rodzicielskiego, urlopu dla poratowania zdrowia, odbywania ćwiczeń wojskowych albo krótkotrwałego przeszkolenia wojskowego – nauczycielowi przysługuje urlop w ciągu roku szkolnego, w wymiarze uzupełniającym do 8 tygodni¹⁷⁰. Przepisy tego artykułu są powiązane z przepisami działu ósmego Kodeksu pracy, regulującego uprawnienia pracowników związane z rodzicielstwem.

5.10.5. Urlop wychowawczy

Szerzej Karta nauczyciela traktuje kwestie urlopu wychowawczego, co zapewne jest pokłosiem orzecznictwa sądów, a nie szczególnego traktowania przez nauczycielskie prawo pracy zagadnień pracy wychowawczej nauczyciela. Otóż z wnioskiem o udzielenie urlopu wychowawczego nauczyciel występuje do organu, który nawiązał z nim stosunek pracy¹⁷¹. Wniosek ten powinien być zgłoszony co najmniej na miesiąc przed wskazanym terminem rozpoczęcia urlopu, co bez wątpienia wiąże się ze szczególną organizacją pracy szkoły. Jednocześnie termin zakończenia urlopu powinien przypadać na dzień poprzedzający rozpoczęcie

¹⁶⁷ Wyrok Trybunału Sprawiedliwości z 30 czerwca 2016 r., C-178/15, Alicja Sobczyszyn przeciwko Szkole Podstawowej w Rzeplinie, EU:C:2016:502, wydany na skutek pytania prejudycjalnego Sądu Rejonowego dla Wrocławia-Śródmieścia we Wrocławiu.

¹⁶⁸ Wyrok Sądu Najwyższego z 29 maja 1984 r., I PR 4/84, OSNC 1985/1, poz. 16.

¹⁶⁹ Uchwała Sądu Najwyższego z 12 stycznia 1983 r., III PZP 68/82, OSNC 1983/5–6, poz.

76.

¹⁷⁰ Karta nauczyciela, art. 66 ust. 1.

¹⁷¹ Ibidem, art. 67a ust. 1–4.

roku szkolnego (w takim przypadku termin udzielonego urlopu ulega odpowiedniemu skróceniu, a na wniosek nauczyciela – odpowiedniemu przedłużeniu). Obostrzenia te nie dotyczą urlopu wychowawczego udzielonego w wymiarze nieprzekraczającym jednego miesiąca. W zakresie nieuregulowanym w Karcie nauczyciela zastosowanie mają przepisy art. 186–187 Kodeksu pracy oraz rozporządzenia ministra rodziny, pracy i polityki społecznej¹⁷². Nauczyciel może zrezygnować z udzielonego mu urlopu wychowawczego w każdym czasie – za zgodą organu udzielającego urlopu lub z początkiem roku szkolnego – po uprzednim zawiadomieniu organu udzielającego urlopu, co najmniej na 3 miesiące przed zamierzonym terminem podjęcia pracy¹⁷³.

W przypadku wykorzystywania urlopu wychowawczego nauczyciel nabywa prawo do urlopu wypoczynkowego z dniem rozpoczęcia ferii szkolnych przypadających po zakończeniu urlopu wychowawczego. Jednak jeśli nauczyciel w związku z rozpoczęciem urlopu wychowawczego nie mógł wykorzystać przypadającego w okresie letnich ferii szkolnych urlopu wypoczynkowego, do którego nabył prawo – termin zakończenia urlopu wychowawczego powinien przypadać na koniec zajęć szkolnych¹⁷⁴.

Nauczyciel uprawniony do urlopu wychowawczego może złożyć dyrektorowi szkoły pisemny wniosek o obniżenie wymiaru czasu pracy oraz odpowiednio obniżenie wymiaru zatrudnienia do wymiaru nie niższego niż połowa pełnego wymiaru zatrudnienia w okresie, w którym mógłby korzystać z takiego urlopu. Dyrektor szkoły jest obowiązany uwzględnić wniosek nauczyciela¹⁷⁵.

5.10.6. Inne urlopy płatne

Karta nauczyciela stanowi, że nauczycielowi zatrudnionemu w pełnym wymiarze zajęć przysługuje urlop płatny dla dalszego kształcenia się oraz inne ulgi i świadczenia związane z tym kształceniem. Nauczyciel może otrzymać urlop płatny lub bezpłatny dla celów naukowych, artystycznych, oświatowych, a bezpłatny z innych ważnych przyczyn¹⁷⁶. Jednocześnie minister edukacji został zobowiązany do określenia szczegółowych zasad udzielania tych urlopów, ulg i świadczeń oraz organów uprawnionych do ich udzielania, uwzględniając w szczególności płatne urlopy szkoleniowe dla nauczycieli odbywających studia wyższe oraz kształcących się w zakładach kształcenia nauczycieli, udzielanie przez organy prowadzące szkoły i dyrektorów szkół pomocy nauczycielom kształcącym się, udzielanie nauczycielom kształcącym się poza miejscem zamieszkania świadczeń związanych z przejazdami, zakwaterowaniem i wyżywieniem. Artykuł ten daje nauczycielom prawo do płatnego urlopu na cele związane z podnoszeniem

¹⁷² Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z 8 grudnia 2015 r. w sprawie wniosków dotyczących uprawnień pracowników związanych rodzicielstwem oraz dokumentów dołączanych do takich wniosków.

¹⁷³ Karta nauczyciela, art. 67b.

¹⁷⁴ Ibidem, art. 67 c ust. 1–2.

¹⁷⁵ Ibidem, art. 67d ust. 1.

¹⁷⁶ Ibidem, art. 68 ust. 1–2.

kwalifikacji zawodowych. Uprawnienie to przysługuje wyłącznie nauczycielom zatrudnionym w pełnym wymiarze zajęć, kształcącym się w szkołach wyższych i zakładach kształcenia nauczycieli. Oprócz urlopu szkoleniowego nauczyciele otrzymują ulgi i świadczenia związane z kształceniem się.

Skierowanie na studia lub szkolenie wystawia nauczycielowi dyrektor szkoły, jeżeli podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczyciela jest zgodne z potrzebami szkoły. Nauczycielowi posiadającemu skierowanie przysługuje:

- płatne zwolnienie od pracy na czas niezbędny do załatwienia formalności związanych z przyjęciem na studia i na przystąpienie do egzaminów wstępnych, w wymiarze łącznie do 6 dni roboczych,
- płatny urlop szkoleniowy w każdym roku studiów przeznaczony na udział w obowiązkowych zajęciach dydaktycznych oraz przygotowanie się i przystąpienie do egzaminów (na studiach zaocznych – 28 dni roboczych, na wieczorowych – 21 dni roboczych),
- dodatkowy płatny urlop w wymiarze 21 dni roboczych na przygotowanie pracy magisterskiej (dyplomowej) oraz przystąpienie do egzaminu magisterskiego (dyplomowego),
- zwrot kosztów przejazdu na obowiązkowe zajęcia i egzaminy,
- ryczałt na pokrycie kosztów zakwaterowania i wyżywienia w czasie obowiązkowych zajęć dydaktycznych¹⁷⁷.

Nauczycielowi odbywającemu naukę w systemie wieczorowym w szkole wyższej dyrektor powinien ustalić rozkład czasu pracy w taki sposób, aby uczestnictwo w zajęciach nie powodowało konieczności zwalniania nauczyciela z realizacji obowiązkowego wymiaru godzin zajęć. Nauczyciel, który podejmuje naukę bez skierowania, może otrzymać płatny urlop szkoleniowy oraz inne świadczenia i ulgi przewidziane dla nauczycieli posiadających skierowanie, jeżeli pozwalają na to środki finansowe przewidziane na ten cel.

Nauczyciel może otrzymać płatny urlop dla celów naukowych, artystycznych lub oświatowych w wymiarze do miesiąca na opracowanie środków dydaktycznych, problemów z zakresu teorii lub praktyki pedagogicznej albo innych problemów z zakresu oświaty i wychowania, które mogą mieć znaczenie w unowocześnianiu i doskonaleniu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz systemu oświaty i wychowania, jeżeli z tego tytułu nauczyciel nie otrzymuje wynagrodzenia. Nauczycielowi może być udzielony bezpłatny urlop dla celów naukowych, oświatowych, artystycznych albo z innych ważnych przyczyn. Urlopu udziela dyrektor na umotywowany wniosek nauczyciela, na czas określony, pod warunkiem, że nie spowoduje to zakłócenia toku pracy szkoły. Dyrektor nie ma obowiązku udzielenia nauczycielowi urlopu bezpłatnego, jeżeli uzna, że nie pozwala na to tok pracy w szkole.

Uprawnienia nauczycieli skierowanych na studia doktoranckie lub przygotowujących rozprawę doktorską poza studiami oraz na studia podyplomowe, jak

¹⁷⁷ A. Barański, M. Szymańska, J. Rozwadowska-Skrzeczyńska, *Karta nauczyciela ...*, op. cit.

też podnoszących swoje kwalifikacje w formach pozaszkolnych albo skierowanych na kształcenie za granicą określają odrębne przepisy – Kodeks pracy¹⁷⁸ oraz stosowne rozporządzenia ministra nauki i szkolnictwa wyższego.

5.10.7. Urlopy bezpłatne

Gdy określona grupa nauczycieli podejmuje pracę na podstawie stosunku pracy z wyboru oraz na okres pełnienia funkcji z wyboru, wówczas w szkole macierzystej udzielany im jest urlop bezpłatny¹⁷⁹. Są to nauczyciele mianowani lub dyplomowani, zatrudnieni na stanowisku kuratora oświaty oraz nauczyciele przechodzący do pracy w urzędach administracji rządowej, kuratoriach oświaty, Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, okręgowych komisjach egzaminacyjnych, specjalistycznej jednostce nadzoru czy w organach sprawujących nadzór pedagogiczny nad zakładami poprawczymi oraz schroniskami dla nieletnich na stanowiskach wymagających kwalifikacji pedagogicznych. Przepis obejmuje też nauczycieli skierowanych przez ministra edukacji do pracy w szkołach europejskich. Warto zaznaczyć, że nauczyciele zajmujący stanowisko dyrektora szkoły obowiązani są do złożenia rezygnacji z zajmowanego stanowiska przed udzieleniem im urlopu bezpłatnego.

Urlop bezpłatnego udziela się nauczycielom na okres zajmowania wymienionych wyżej stanowisk lub na okres pełnienia funkcji z wyboru. Po rozwiązaniu stosunku pracy na stanowisku kuratora oświaty lub stanowisku wymagającym posiadania kwalifikacji pedagogicznych, a także zakończeniu pełnienia funkcji z wyboru, nauczyciel powraca do pracy w szkole lub placówce¹⁸⁰.

Przepis przewiduje też obowiązek udzielenia nauczycielom skierowanym do pracy w szkołach europejskich urlopu bezpłatnego na okres tego skierowania. Szkoły europejskie działają na podstawie Konwencji o Statucie Szkół Europejskich, sporządzonej w Luksemburgu 21 czerwca 1994 r.¹⁸¹ i ich celem jest kształcenie dzieci personelu Wspólnot Europejskich.

Uzupełnieniem tych przepisów jest art. 70 ust. 1 Karty nauczyciela, który stanowi, że nauczycielowi zatrudnionemu na podstawie mianowania, który wniósł podanie o przeniesienie do miejscowości będącej miejscem stałego zamieszkania współmałżonka, jeżeli podanie o przeniesienie nie może być uwzględnione z powodu niemożności zatrudnienia go w zawodzie nauczycielskim w miejscu stałego zamieszkania współmałżonka, dyrektor szkoły udziela urlopu bezpłatnego. Okres tego urlopu bezpłatnego nie może przekroczyć 2 lat. Jeżeli w tym okresie nauczyciel nie podjął ponownie pracy, stosunek pracy ulega rozwiązaniu.

¹⁷⁸ Kodeks pracy, art. 1031–1036.

¹⁷⁹ Karta nauczyciela, art. 17 ust. 2, 2a, 3.

¹⁸⁰ A. Barański, H. Szymańska, J. Rozwadowska-Skrzeczyńska, *Karta nauczyciela ...*, op. cit.

¹⁸¹ Konwencja o Statucie Szkół Europejskich z 21 czerwca 1994 r.

5.10.8. Urlop dla poratowania zdrowia

Szczególnym uprawnieniem nauczyciela, choć stosowanym nie tylko w systemie edukacji, jest prawo do urlopu dla poratowania zdrowia¹⁸². Tak więc nauczycielowi zatrudnionemu w pełnym wymiarze zajęć na czas nieokreślony, po przeprowadzeniu nieprzerwanie co najmniej 7 lat w szkole w wymiarze nie niższym niż połowa obowiązkowego wymiaru zajęć, dyrektor szkoły udziela urlopu dla poratowania zdrowia w celu przeprowadzenia zaleconego leczenia choroby zagrażającej wystąpieniem choroby zawodowej lub choroby, w której powstaniu czynniki środowiska pracy lub sposób wykonywania pracy odgrywają istotną rolę, albo na leczenie uzdrowiskowe lub rehabilitację uzdrowiskową w wymiarze nieprzekraczającym jednorazowo roku.

Ważnym zastrzeżeniem jest to, że okres 7-letniej pracy w szkole uważa się za nieprzerwany, jeżeli nauczyciel podjął zatrudnienie w szkole nie później niż w ciągu 3 miesięcy po ustaniu poprzedniego stosunku pracy w tej samej lub innej szkole. Jednocześnie nauczycielowi, któremu do nabycia prawa do emerytury brakuje mniej niż rok, urlop dla poratowania zdrowia nie może być udzielony na okres dłuższy niż do końca miesiąca poprzedzającego miesiąc, w którym nauczyciel nabywa uprawnienia emerytalne. Jednocześnie do wymaganego okresu 7-letniej pracy w szkole wlicza się okresy czasowej niezdolności do pracy wskutek choroby oraz urlopu innego niż wypoczynkowy, trwające łącznie nie dłużej niż 6 miesięcy. W przypadku okresu niezdolności do pracy i urlopu trwających dłużej niż 6 miesięcy wymagany okres pracy przedłuża się o ten okres. Przepis dookreśla, że okres 7-letniej pracy w szkole, uzasadniający prawo do urlopu, powinien przypadać bezpośrednio przed datą rozpoczęcia pierwszego urlopu dla poratowania zdrowia.

W okresie przebywania na urlopie dla poratowania zdrowia nauczyciel zachowuje prawo do comiesięcznego wynagrodzenia zasadniczego i dodatku za wysługę lat oraz prawo do niektórych innych świadczeń pracowniczych. W przypadku udzielenia urlopu dla poratowania zdrowia w wymiarze dłuższym niż 30 dni, nauczyciel podlega kontrolnym badaniom lekarskim w celu ustalenia zdolności do wykonywania pracy na dotychczasowym stanowisku. Wydaje się to naturalne, ale ustawa musiała zastrzec, że w okresie przebywania na urlopie dla poratowania zdrowia nauczyciel nie może nawiązać stosunku pracy lub podjąć innej działalności zarobkowej. W przypadku stwierdzenia, że w okresie urlopu dla poratowania zdrowia nauczyciel nawiązuje inny stosunek pracy lub podejmuje inną działalność zarobkową (także za granicą), dyrektor szkoły odwołuje nauczyciela z urlopu, określając termin, w którym obowiązany jest on do powrotu do pracy.

Nauczycielowi można udzielić kolejnego urlopu dla poratowania zdrowia nie wcześniej niż po upływie roku od dnia zakończenia poprzedniego urlopu dla poratowania zdrowia. Łączny wymiar urlopu dla poratowania zdrowia nauczyciela w okresie całego zatrudnienia nie może przekraczać 3 lat.

¹⁸² Karta nauczyciela, art. 73 ust. 1–11.

W ustawie uporządkowano kwestie związane z udzielaniem tego urlopu. Otóż udziela go dyrektor szkoły, ale przy zachowaniu nakazanych procedur. O potrzebie udzielenia nauczycielowi urlopu dla poratowania zdrowia orzeka lekarz posiadający uprawnienia do wykonywania badań, o których mowa w Kodeksie pracy¹⁸³, a określone w przepisach wydanych na podstawie tegoż Kodeksu¹⁸⁴, wykonujący działalność w jednostce służby medycyny pracy, z którą szkoła zawarła umowę¹⁸⁵. Z kolei dyrektor szkoły, na pisemny wniosek nauczyciela o udzielenie urlopu dla poratowania zdrowia, w terminie nie dłuższym niż 7 dni roboczych od dnia złożenia wniosku, wydaje skierowanie na badanie lekarskie przeprowadzane przez uprawnionego lekarza. Uprawniony lekarz orzeka o potrzebie udzielenia nauczycielowi urlopu dla poratowania zdrowia na podstawie wyników przeprowadzonego przez siebie badania lekarskiego, wyników badań dodatkowych lub konsultacji specjalistycznych, których przeprowadzenie uznaje za niezbędne, oraz dokumentacji medycznej z przebiegu dotychczasowego leczenia. W efekcie tych czynności lekarz wydaje orzeczenie lekarskie o potrzebie udzielenia nauczycielowi urlopu dla poratowania zdrowia, określające czas potrzebny na przeprowadzenie zalecanego leczenia.

Nauczycielowi i dyrektorowi szkoły przysługuje odwołanie od orzeczenia lekarskiego do wojewódzkiego ośrodka medycyny pracy. Odwołanie wraz z uzasadnieniem wnosi się na piśmie za pośrednictwem uprawnionego lekarza, który wydał to orzeczenie. Podmiot właściwy do rozpatrzenia odwołania wydaje orzeczenie lekarskie po przeprowadzeniu badań lekarskich. Orzeczenie to jest ostateczne. Koszty badań ponosi szkoła, a jej dyrektor udziela nauczycielowi urlopu dla poratowania zdrowia na podstawie orzeczenia lekarskiego. Minister Edukacji Narodowej określił w drodze rozporządzeń m.in. wzory skierowania na badanie oraz orzeczenia lekarskiego.

Dyrektor szkoły zasadniczo nie może odmówić nauczycielowi udzielenia urlopu dla poratowania zdrowia, jeżeli nauczyciel spełnia warunki określone w przepisach. Nie dotyczy to jednak nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze i pobierających jednocześnie emeryturę.

Istnieje przebogate orzecznictwo sądów i trybunałów związane z orzekaniem i udzielaniem nauczycielowi urlopu dla poratowania zdrowia, jednak jego przytoczenie tutaj znacznie wybiega poza zakres niniejszego opracowania. Przedstawiam (zob. tabela 5) zatem tylko niektóre sygnatury wyroków Sądu Najwyższego oraz jego uchwały w sprawie urlopu dla poratowania zdrowia nauczycieli.

Podsumowanie

W niniejszym rozdziale omówiłam kwestie prawne regulujące funkcjonowanie szkół, placówek oświatowych i pracujących w nich nauczycieli. Kwestie te obej-

¹⁸³ Kodeks pracy, art. 229 § 1, 2 i 5.

¹⁸⁴ Ibidem, art. 229 § 8.

¹⁸⁵ Ustawa z 27 czerwca 1997 r. o służbie medycyny pracy, art. 12.

Tabela 5. Wybrane orzecznictwo Sądu Najwyższego w sprawie urlopów zdrowotnych dla nauczycieli

Data	Sygnatura
Wyroki Sądu Najwyższego	
7 listopada 1995	I PRN 83/95
10 lutego 1988	III PZP 4/88
10 września 1998	I PKN 303/98, OSNP 1999/19, poz. 609
14 lipca 1999	I PKN 156/99
21 lipca 1999	I PKN 58/99, OSNP 2000/19, poz. 715
1 grudnia 1999	I PKN 426/99, OSNP 2001/8, poz. 264
20 kwietnia 2001	I PKN 377/00
26 września 2001	I PKN 656/00
4 grudnia 2003	I PK 72/03, OSNP 2004/21, poz. 366
25 lipca 2006	I PK 47/06, „Rzeczpospolita” 2006/258, s. C2
26 marca 2007	I PK 262/06, OSNP 2008/9–10, poz. 123
22 lutego 2008	I UK 228/07, OSNP 2009/11–12, poz. 149, LEX nr 500043
23 lutego 2010	II PK 233/09, Mon. Pr. Pr. 2010/6, s. 282, LEX nr 889448, SN
9 września 2010	II PK 54/10
13 grudnia 2012	II PK 137/12, OSNP 2013/21–22, poz. 245, LEX nr 1341638
21 października 2013	II PK 22/13
7 stycznia 2014	II PK 108/13
5 marca 2014	II PK 147/13
4 kwietnia 2014	I PK 247/13, LEX nr 1458672
20 maja 2014	I PK 280/13, OSNP 2015/11, poz. 145
11 września 2014	II PK 286/13, OSNP 2016/1, poz. 7, LEX nr 1552143
13 stycznia 2015	II PK 70/14, LEX nr 1628922
Uchwały Sądu Najwyższego	
24 maja 1994	I PZP 24/94, OSNP 1994/5, poz. 82
7 lipca 2005	II PZP 5/05, OSNP 2005/24, poz. 387
14 lutego 2012	III PZP 1/12, OSNP 2012/15–16, poz. 187, LEX nr 1112776
26 czerwca 2013	I PZP 1/13 (składu siedmiu sędziów)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Barański, M. Szymańska, J. Rozwadowska-Skrzeczyńska, *Karta nauczyciela...*, op.cit., s. 880.

mują bardzo szerokie spektrum spraw i szczegółowych aktów prawnych. Ich znajomość i umiejętność zastosowania w bieżącej działalności szkoły to kompetencja ze wszech miar pożądana, gdyż bez wątplenia bardzo ułatwia funkcjonowanie szkoły i jej społeczności na co dzień. Kompetencje prawne nauczyciela wymagają nieustannego poszerzania i uaktualniania wiedzy z zakresu prawa oświatowego – zwłaszcza w sytuacji ciągłych zmian w oświacie – oraz umiejętności przestrzegania i stosowania prawa w realizacji zadań przypisanych nauczycielowi.

Zakładam, że podjęta tutaj problematyka podstaw prawa regulującego pracę nauczyciela, osadzenia jej w prawie wewnątrzszkolnym z odniesieniami do prawa regulującego funkcjonowanie edukacji, pozwoli, zwłaszcza nauczycielom, orientować się w sprawach, które bardzo silnie ich dotyczą. Zagadnienia odno-

szące się do szkoły jako jednostki organizacyjnej systemu edukacji i finansów publicznych oraz do szkolnego aktu prawnego, jakim jest statut szkoły, i jego potencjalnych postanowień w obszarze etyki pozwalają na lepsze zrozumienie podstaw prawa regulującego zawód nauczyciela w Polsce. Odniesienia prawne do tego zawodu oraz uwarunkowania dodatkowe, związane z wykonywaniem zadań na stanowiskach kierowniczych w szkołach przez kwalifikowanych nauczycieli, wraz z takimi kwestiami, jak to, kogo według polskiego ustawodawcy można uznać za nauczyciela i jakie wraz z tym wymagania kwalifikacyjne musi spełnić określona osoba, aby uzyskać status nauczyciela, jakie są obowiązki nauczycieli, jakie są podstawy nawiązania, zmiany i rozwiązania stosunku pracy, nagrody, odznaczenia i inne uprawnienia nauczycieli czy też odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli i warunki pracy stały się przedmiotem analiz prezentowanych w tym rozdziale

Niniejszy rozdział pokazuje, że funkcjonowanie w każdej społeczności, a w szczególności w społeczności edukacyjnej, będącej stykiem interesów wielu grup obywateli, wymaga bardzo praktycznego i pragmatycznego podejścia do kwestii prawa. Szczególnie we współczesnych społecznościach znajomość choćby podstaw prawa, ale i praktyczne jego stosowanie, może umożliwić rozwiązanie wielu problemów, często zanim powstaną. Treści zawarte w tym rozdziale mogą stać się przyczynkiem do dalszych badań nad statusem społeczno-zawodowym nauczycieli w Polsce oraz nad warunkami pracy i profesjonalizacją zawodu nauczyciela. Problematykę odpowiedzialności zawodowej nauczycieli, w tym odpowiedzialności prawnej, szczegółowo rozwijam w następnym rozdziale.

Nauczyciel w świetle etyki

Wprowadzenie

Współczesna, złożona i zmienna rzeczywistość społeczno-polityczna, ekonomiczna i kulturowa wraz ze składnikami ją konstytuującymi powoduje, że elementarne kwestie dotyczące nauczyciela oraz jego roli i miejsca w edukacji, zyskują na znaczeniu i jednocześnie wymagają nowego odczytania i osadzenia na tle dotychczas już wypracowanego dorobku w tym zakresie. Przebiegający na naszych oczach dynamiczny rozwój pedagogiki jako nauki, w tym pedeutologii, rozumianej jako nauka o nauczycielu i zawodzie nauczyciela, sprawia, że zagadnienia oscylujące wokół etycznych aspektów pracy nauczyciela i jego zawodu stają się przedmiotem rozlicznych badań.

Analiza publikacji podejmujących problematykę etyki zawodu nauczyciela¹ jako etyki szczegółowej odsłania rozległość realizowanych tematów badawczych. W pracach pedagogicznych prowadzi się dociekania dotyczące kwestii moralności nauczycieli (moralne zachowania) i jej uwarunkowań, powinności i obowiązków zawodowych nauczycieli, sposobów realizowania przez nauczycieli zadań i czynności zawodowych, czy też norm, zasad lub wzorów osobowych nauczyciela. Tym samym podejmuje się badania wpisujące się w etykę opisową i etykę normatywną zawodu nauczyciela. Niemniej jednak wciąż brakuje nam prac z obszaru metaetyki zawodu nauczyciela. Sytuację dodatkowo komplikuje fakt,

¹ Wyraz „etyka” używany jest w różnych związkach frazeologicznych, o czym świadczą takie określenia, jak np. „etyka racjonalistyczna”, „etyka chrześcijańska”, „etyka stoicka”, „etyka normatywna”, „etyka teoretyczna”, „etyka lekarska”, „etyka zawodu dziennikarskiego”, „etyka administracyjna”, „etyka w policji i wymiarze sprawiedliwości”, „etyka zawodowa lekarzy”, „etyka zawodowa pielęgniarek i położnych” czy „etyka zawodów prawniczych”. Stosowane są zatem różne połączenia frazeologiczne wyrazu „etyka” z przymiotnikiem (lekarska, nauczycielska, administracyjna) lub z terminem „zawód” + uszczegółowienie (zawodu dziennikarskiego, zawodowa lekarzy, pielęgniarek, położnych, zawodu nauczyciela). W literaturze przedmiotu spotykamy określenia „kodeks etyki zawodu nauczyciela”, „kodeks nauczycielskiej etyki”, ale też „kodeks etyki zawodowej nauczycieli” i inne. Wspierając się wykładnią leksykalną, przyjmuję w tej książce, iż chodzi mi przede wszystkim o **etykę zawodu nauczyciela**, a nie o **etykę nauczyciela** (nauczycielską) w ujęciu go jako jednostki ludzkiej. Tak więc, nie negując konieczności dochowania wierności zasadom etycznym w życiu nauczyciela i ich niewątpliwego wpływu na np. osobowość nauczyciela, na potrzeby prowadzonych tutaj rozważań i dla ich przejrzystości skupię się na etyce zawodu wykonywanego przez nauczyciela.

że problematyka etyki tego zawodu jest najczęściej podejmowana na łamach artykułów naukowych zamieszczonych w czasopismach bądź w pracach zbiorowych. Brak jest dostatecznej liczby monografii autorskich w całości poświęconych etyce zawodu nauczyciela.

Kierując się rozróżnieniem dokonany przez Iję Lazari-Pawłowską, w swoich rozważaniach skupiam się na aspekcie normatywnym (teoretycznym, formalnoprawnym) i aspekcie praktycznym (realizacyjnym, sprawczym) etyki zawodu nauczyciela. Zaprezentowane w niniejszym rozdziale treści koncentrują się na takich zagadnieniach, jak odpowiedzialność zawodowa nauczyciela, dylematy etyczne nauczycieli, kodeks etyki zawodu nauczyciela. Omawianie tych problemów zostało poprzedzone przybliżeniem istoty i sposobu rozumienia etyki zawodu nauczyciela. Poruszane tutaj kwestie można uznać za szczególnie ważne zarówno z punktu widzenia profesjonalnego odgrywania przez nauczycieli roli, jak i w aspekcie ich tożsamości zawodowej, identyfikacji z zawodem i dbałości o sam zawód nauczyciela. Stanowią one fundament etyki zawodu nauczyciela, w którym zasadnicze miejsce zajmuje odpowiedzialność zawodowa nauczyciela i etyczny wymiar jego pracy. Nie zawsze są one dostatecznie wyjaśnione i jednocześnie wywołują wiele dyskusji.

Chcąc uwypuklić wartość etyki zawodu nauczyciela, która najpełniej uzewewnętrznia się w postawach i zachowaniach nauczycieli, w prowadzonych tutaj rozważaniach koncentruję uwagę zarówno na odpowiedzialności w wymiarze pozytywnym, dotyczącej jej źródłowego rozumienia, jak i na odpowiedzialności prawnej, która ma miejsce wówczas, gdy nauczyciel przekracza regulujące jego pracę normy prawa czy wręcz łamie prawo (odpowiedzialność restrykcyjna, odpowiedzialność w wymiarze negatywnym).

Problematyka odpowiedzialności prawnej nauczyciela – co zastanawiające – jest pomijana w badaniach empirycznych dotyczących etyki zawodu nauczyciela. Tymczasem w celu uzyskania pełniejszego obrazu zawodu nauczyciela i sposobów funkcjonowania w naszym kraju nauczycieli w tym zawodzie jako wręcz konieczne jawią się badania koncentrujące się na stanie odpowiedzialności prawnej nauczycieli. Podejmując tę kwestię, skupiam uwagę na odpowiedzialności dyscyplinarnej i orzeczeniach komisji dyscyplinarnych dla nauczycieli oraz omawiam wybrane przypadki orzecznictwa sądów powszechnych w sprawach już nie tylko naruszenia dyscypliny zawodu, ale też złamania przez nauczycieli prawa. Tak zakreślony obszar dociekań (orzecznictwo organów dyscyplinarnych i sądów) wpisuje się w aspekt praktyczny etyki zawodu nauczyciela i, jak pokazuje analiza literatury przedmiotu, wciąż znajduje się na marginesie dociekań naukowych.

Podstawą przedstawianych tutaj analiz, zwłaszcza tych dotyczących dylematów etycznych i kodeksu etyki zawodu nauczyciela, są przeprowadzone przeze mnie w latach 2016–2018 badania w ramach projektu „Etyka w systemie edukacji w Polsce i w wybranych krajach świata zachodniego (Niemcy, Wielka Brytania, Hiszpania, Portugalia, Francja, USA, Norwegia, Finlandia)”. Projekt sfinansowano ze środków Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki Ministerstwa

Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Badania dotyczące dylematów etycznych po raz pierwszy przeprowadziłam w roku 2009² i następnie powtórzyłam je w ramach realizacji wyżej wskazanego projektu.

1. Etyka zawodu nauczyciela

W artykule *Etyka nauczyciela* pokazuję, że w literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele wskazań na temat tego, jak można myśleć o samej etyce zawodowej, będącej etyką szczegółową, oraz o interesującej nas etyce zawodu nauczyciela³. W Polsce etyka tego zawodu wciąż znajduje się w stanie, który można określić jako *in statu nascendi*. Jak dotychczas nie wypracowano ani na gruncie teorii, ani praktyki jednoznacznego stanowiska w zakresie kształtu i charakteru etyki tego zawodu, co po części – przynajmniej, jeśli chodzi o badania teoretyczne – wynika z samej specyfiki nauk społeczno-humanistycznych, dla których tak charakterystyczny jest pluralizm stanowisk, poglądów i przekonań.

Analiza literatury przedmiotu dotyczącej niniejszych badań dowodzi, że o etyce zawodu nauczyciela napisano w naszym kraju niemało. Niemniej jednak, jeśli chcielibyśmy sądzić po ilości opracowań i jeśli założylibyśmy pozytywny wpływ tej etyki na moralność nauczycieli, to – jak celnie zauważa Stefan Pikus – „można by być spokojnym o sytuację w etyce nauczycielskiej i szkolnictwie. A tymczasem... Jest źle i tu, i tam”⁴. Pomimo rysującej się coraz silniej wśród nauczycieli potrzeby podniesienia rangi ich zawodu, uwypuklenia etycznego wymiaru ich pracy oraz wzrostu zainteresowań naukowców problematyką pracy i edukacji nauczyciela, powinnościami i obowiązkami nauczycieli, realizowanymi przez nauczycieli zadaniami i czynnościami zawodowymi, czy też postawami i zachowaniami nauczycieli, wciąż brakuje wartościowych opracowań w całości poświęconych etyce zawodu nauczyciela. Pewne ożywcze impulsy w tej materii czyni monografia Dariusza Zająca pt. *Etyczność pracy zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczne*. Niemniej jednak zawarte w niej rozważania, mimo iż oddają złożoność materii, jaką jest etyka zawodu nauczyciela i są cenne dla badań pedeutologicznych, to jednak nie proponują żadnych rozstrzygnięć, gdyż, jak przyznaje sam autor, w swojej rozprawie przyjął on „stanowisko eklektyzmu programowego i pluralizmu”⁵.

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość i rysujące się na naszych oczach nowe wymagania stawiane wobec nauczyciela i jego zawodu pokazują, że nie możemy ograniczać etyki tego zawodu do zespołu norm i dyrektyw wynikających

² Zob. J. Madalińska-Michalak, *Dylematy etyczne...*, op.cit., s. 233–247.

³ Zob. Cz. Banach, *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela*, s. 1070; *Pedagogika. Leksykon PWN*, op.cit., s. 62; J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, s. 14; K. Knafel, *Wartości i normy moralne w zawodzie nauczycielskim*, s. 12; S. Pikus, *Etyka nauczycielska jako problem*, s. 14; K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, s. 9–10; D. Zajac, *Etyka zawodowa nauczycieli. Wybrane zagadnienia*, s. 100–101; D. Zajac, *Etyczność pracy zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczne*, s. 32–35.

⁴ S. Pikus, *Etyka nauczycielska...*, op.cit., s. 9.

⁵ D. Zajac, *Etyczność pracy zawodowej...*, op.cit., s. 16.

z tradycji zawodu nauczyciela, z ducha kultury narodowej, czy też z podstawowych wskazań etycznych przyjętych w danym społeczeństwie, a zastosowanych wobec wykonywania zawodu nauczyciela, czy też do wzoru zachowań i zespołu spisanych norm mówiących o tym, jak nauczyciele powinni, a jak nie powinni postępować⁶. Z pewnością etykę zawodu nauczyciela należałoby ujmować w szeroki sposób oraz z uwzględnieniem różnych jej znaczeń/wymiarów, które razem wzięte oddają jej złożoność. Rozważania licznych autorów zajmujących się problematyką etyk szczegółowych, w tym etyki zawodu⁷, inspirują do namysłu nad znaczeniami, które warto, w naszym przypadku, przypisać etyce zawodu nauczyciela. I tak, proponuję, by w określaniu znaczenia (zakresu treściowego), a jednocześnie przedmiotu badań, etyki zawodu nauczyciela wziąć pod uwagę:

- 1) metaetykę zawodu nauczyciela, która odnosi się do teorii etycznej zawodu nauczyciela oraz uzasadniania jego szczególności, właściwości i wpisanych w ten zawód wymogów,
- 2) etykę opisową zawodu nauczyciela, która dotyczy zarówno postępowania moralnego przedstawicieli zawodu nauczyciela, moralności jego reprezentantów, jak i roli społecznej nauczycieli, a wraz z tą rolą wpisanych w nią różnego rodzaju oczekiwań i sposobów odpowiadania na nie,
- 3) etykę normatywną zawodu nauczyciela, która wskazuje na określone wartości, zasady etyczne, reguły postępowania, normy moralne czy dyrektywy mające charakteryzować nauczycieli.

Etyce zawodu nauczyciela przypisuje się wiele ważnych zadań. Niejako z założenia powinna się ona przyczyniać do regulacji stosunków między nauczycielami, do ustalenia wspólnych ocen zachowań nauczycieli, celów etycznych zawodu nauczyciela, a także norm postępowania istotnych dla praktyki pedagogicznej oraz, co jest niezmiernie istotne, wpływać na identyfikację zawodową i rozwój zawodowy nauczyciela⁸. Wartość etyki zawodu nauczyciela najpełniej uzewewnętrznia się w przymiotach nauczyciela, jego postawach, zachowaniu, działaniu i jakości tego działania.

Na polskim rynku wydawniczym, jak pokazałam we wstępie do niniejszej książki, pomimo tego, że zawód nauczyciela cieszy się powszechnym zainteresowaniem i ma bogatą tradycję, znajduje się jedynie jeden podręcznik akademicki do kształcenia nauczycieli podejmujący wprost problematykę etyki zawodu nauczyciela, a mianowicie podręcznik pod tytułem: *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej* wydany po raz pierwszy w roku 1998 (kolejne, niezmienione wydanie w roku 2013) przez Wydawnictwo Naukowe PWN. Kazimierz Szewczyk, autor tego podręcznika, trafnie zaznacza, że nauczycielom

⁶ I. Lazari-Pawłowska, *Etyki zawodowe jako role społeczne*, s. 33.

⁷ Zob. M. Sulek, J. Świniarski, *Etyka jako filozofia dobrego działania zawodowego*, s. 64–65 oraz 76–81.

⁸ Por. Z. Wiatrowski, *Etyka zawodowa – ważny wyznacznik jakości działalności pedagogicznej*, s. 89.

brakuje „etyki profesjonalnej w dzisiejszym rozumieniu tego pojęcia”. Słusznie też zauważa, oceniając zaistniałą sytuację, że „sama tradycja w zmiennej rzeczywistości przestaje już wystarczać. Stąd też w niektórych uczelniach pedagogicznych naszego kraju podejmowane są [...] próby opracowania podstaw etyki zawodu, zdolnej sprostać wyzwaniom współczesnego świata”⁹. Niestety, mimo ogromnego zainteresowania nauczycieli i studentów moralnym wymiarem swej profesji, rozwój tej dyscypliny – konkluduje cytowany autor – nie przebiega tak pomyślnie, jak chociażby kształtowanie się etyki zawodu lekarza, prawnika czy dziennikarza.

W swojej propozycji etyki zawodu nauczyciela Szewczyk uznał, że najwyższą jej wartością jest wychowanie człowieka mądrego – człowieka, który dysponuje wiedzą etyczną (wiedzą o dobru, które należy czynić – tradycja sokratejska) i umiejętnościami, pozwalającymi oceniać konkretne sytuacje wyboru oraz podejmować decyzje, za które bierze się całkowitą odpowiedzialność. Człowiek mądry musi zatem posiadać wiedzę konieczną do podejmowania właściwych decyzji moralnych (według Arystotelesa), ale zarazem jest to człowiek odpowiedzialny (w rozumieniu E. Lévinasa), który postępując w duchu tej odpowiedzialności, zdobywa się na „myślenie według wartości” (J. Tischner) i na wcielanie ich w życie.

Według Szewczyka etyka nauczycielska ma swoją strukturę i składają się na nią trzy warstwy: aksjologiczna, deontologiczna i aretologiczna¹⁰. W przypadku warstwy aksjologicznej, absolutną wartością autoteliczną jest wychowanie człowieka mądrego, zaś absolutną wartością nieautoteliczną jest prawdomówność i odpowiedzialność. Wśród wartości instrumentalnych znajdują się: wyrozumiałość, godność zawodowa, perfekcjonizm zawodowy, cierpliwość. W odniesieniu do warstwy deontologicznej mamy do czynienia z różnego rodzajami nakazami, regułami i zakazami. I tak, na regułę ustanawiającą składa się nakaz wychowania człowieka mądrego, nakaz lojalności i zakaz utraty zaufania do ucznia. O regułach absolutnych mówi nakaz wychowania człowieka mądrego, zakaz utraty zaufania do ucznia, nakaz prawdomówności, nakaz sprawiedliwości, nakaz odpowiedzialności za ucznia i przed uczniem, nakaz lojalności nauczyciela wobec ucznia. Na warstwę aretologiczną składa się opracowanie wzoru osobowego nauczyciela, a wraz z tym opracowanie wymagań dotyczących jego kwalifikacji moralnych. Jak widać, zaproponowana przez Szewczyka struktura etyki zawodu nauczyciela obejmuje nie tylko warstwę normatywną, do której najczęściej nawiązuje się w ramach rozważań nad etyką nauczyciela, ale także warstwę aksjologiczną i aretologiczną, które są niezmiernie ważne dla studiów dotyczących etyki zawodu nauczycieli.

Zdaniem Szewczyka kierowanie działań nauczyciela na realizację dobra, jakim jest wychowanie człowieka mądrego, wymaga od nauczyciela, aby sam był człowiekiem mądrym. Nauczyciel powinien zatem znać i rozumieć swoją

⁹ K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, s. 9.

¹⁰ Ibidem, s. 9–10.

tradycję kulturową, powinien dysponować przemyślaną wiedzą o wartościach oraz doświadczeniem w rozstrzyganiu konfliktów moralnych. Powinien kultywować takie cnoty moralne, jak odpowiedzialność, poczucie sprawiedliwości, prawdomówność, wyrozumiałość, cierpliwość i poczucie lojalności w stosunku do wychowanków. Wreszcie – a stanowi to wyróżnik wzoru osobowego nauczyciela – powinien łączyć w harmonijną całość wymienione cnoty moralne z cnotami ogólnoludzkimi (np. życzliwością) i cnotami obywatelskimi (np. patriotyzmem)¹¹. Niewątpliwie książka Szewczyka, wsparta kazuistyczną metodą wykładu w ukazywaniu dylematów i problemów moralnych nauczycieli, w doskonały sposób przyczynia się do poszerzenia wiedzy o etyce zawodu nauczyciela i kieruje naszą uwagę na kwestię rozwijania wrażliwości etycznej i cnót u kandydatów do tego zawodu.

2. Odpowiedzialność zawodowa nauczyciela

W publikacjach pedeutologicznych wskazuje się wprost na ogromną rolę wartości w pracy nauczyciela, stwierdzając, że praktyka nauczycielska nasycona jest wartościami, i że wartości stanowią źródło powinności nauczyciela. Wartości przyświecające pracy nauczyciela mają istotny wpływ na jej przebieg, na preferowane rozwiązania pojawiających się w toku pracy problemów i konkretne decyzje, podejmowane przez poszczególnych nauczycieli. Stanowią one „siłę sprawczą” codziennego działania nauczycieli. W polskiej tradycji pedeutologicznej funkcjonuje model, w którym szczególne miejsce zajmują wymagania dotyczące kwalifikacji moralnych nauczyciela. Znamienne pod względem formułowania wysokich wymagań moralnych wobec nauczycieli są teksty Jana Władysława Dawida, według którego nauczyciel musi reprezentować takie wartości etyczne, jak: poczucie odpowiedzialności, obowiązkowość, dążenie do doskonałości, moralna odwaga, gotowość do ofiarności, bohaterstwo, gotowość do pokonywania trudności. Wykonując swoje obowiązki zawodowe, nauczyciel podejmuje odpowiedzialność za powierzone mu dobro (za dzieci i młodzież) i za swój rozwój zawodowy, tym samym odpowiada za kształtowanie własnej aktywności, za własne czyny, i powinien być gotowy do podejmowania i ponoszenia odpowiedzialności.

Zasadniczym celem tej części niniejszego rozdziału jest usystematyzowanie pojęcia odpowiedzialności zawodowej nauczyciela. Skorzystam tu z wypracowanych przeze mnie wcześniej ustaleń terminologicznych w odniesieniu do tego pojęcia¹². Przedstawię zatem definicję odpowiedzialności zawodowej nauczyciela, rodzaje tej odpowiedzialności, jej treść i zakres. Pisząc o rodzajach odpowiedzialności zawodowej, omówię odpowiedzialność prawną i odpowiedzialność moralną nauczyciela.

¹¹ Ibidem, s. 112.

¹² Zob. J.M. Michalak, *Poczucie odpowiedzialności...*, op.cit., s. 93–125.

Prowadzone tutaj rozważania są podporządkowane udzieleniu odpowiedzi na następujące pytania: „Na czym polega wyłączność odpowiedzialności nauczyciela, w odróżnieniu od odpowiedzialności rodziców czy innych środowisk wychowawczych?”, „Co warunkuje odpowiedzialność nauczyciela?”, „Przed kim (przed czym) odpowiada nauczyciel oraz w jaki sposób egzekwowana jest (lub będzie) jego odpowiedzialność?”, „Jakie można wyróżnić rodzaje odpowiedzialności nauczyciela?”, „Za co, czy, i za kogo jest odpowiedzialny nauczyciel?”.

2.1. Odpowiedzialność naturalna a kontraktowa

Rozważania nad odpowiedzialnością zawodową nauczyciela warto rozpocząć od wskazania dwóch podstawowych rodzajów odpowiedzialności, a mianowicie odpowiedzialności naturalnej i odpowiedzialności kontraktowej. Odpowiedzialności te wynikają ze sposobu samego ustanawiania odpowiedzialności, o czym pisał Hans Jonas¹³.

Odpowiedzialność naturalna jest odpowiedzialnością ustanowioną przez naturę i najlepszym jej przykładem jest odpowiedzialność w relacji rodzic-dziecko. Podstawowym wyróżnikiem odpowiedzialności naturalnej jest niezbywalność, oznaczająca, że nie zależy ona od uprzedniego uznania czy wyboru. Jest ona niepodatna na zmienianie jej warunków przez osoby, których dotyczy relacja odpowiedzialności. Odpowiedzialność naturalna pojawia się „siłą faktu” w momencie „zaistnienia” dziecka. Odpowiedzialność rodzicielska wygasa samoczynnie, wraz ze zmianą okoliczności zewnętrznych względem podmiotu, na przykład w wyniku osiągnięcia przez dziecko dojrzałości, w której z istoty zawiera się jego zdolność do odpowiedzialności, lub w przypadku jego śmierci. Odpowiedzialność naturalna wskazuje na pole odpowiedzialności rodzica, który jest odpowiedzialny za wszystko, co leży w granicach jego możliwości. A zatem odpowiedzialność rodzica odnosi się do wszystkich aspektów życia dziecka, od zaspokojenia jego podstawowych potrzeb fizjologicznych po rozwój umysłowy, emocjonalny, moralny, kulturowy i społeczny.

Rodzi się pytanie: czy sytuacja *à rebours*, tj. odpowiedzialności (dorosłych) dzieci za (starszych) rodziców jest naturalna, czy trzeba ją w stosownych okolicznościach specjalnie wypracować i jak to robić. Wydaje się, że inaczej te relacje kształtowały się w rodzinach wielopokoleniowych, a inaczej kształtują się dziś, w bardzo zatomizowanych społecznościach. Dość powiedzieć, że obowiązek alimentacyjny, przynajmniej w Polsce, kojarzony jest w sposób oczywisty z łożeniem środków na utrzymanie własnych dzieci, także pozamałżeńskich, rzadziej zaś z koniecznością wsparcia materialnego starzejących się rodziców.

Odpowiedzialność kontraktowa nosi znamiona odpowiedzialności ustanowionej „sztucznie” poprzez nadanie lub przyjęcie jakiegoś zadania oraz przez fakt posiadania określonych kompetencji. Przyjęcie odpowiedzialności kontraktowej zawiera element wyboru, z którego można zrezygnować lub zostać zwol-

¹³ H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, s. 174–176.

nionym. Ponadto – jak stwierdza Jonas – „pewien stopień wzajemności włączony zostaje przynajmniej w jej rozpoczęcie, o ile nie w jej trwanie”¹⁴. Warto zauważyć, że odpowiedzialność rodzicielska, oprócz swojego naturalnego charakteru, ma także cechy odpowiedzialności kontraktowej. Wraz z przyjściem dziecka na świat społeczeństwo mocą prawa nakłada na jego rodziców odpowiedzialność o charakterze umownym. Jej wykładnia prawna znajduje się w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, głosi ją także Konwencja o prawach dziecka.

Exemplifikacją odpowiedzialności kontraktowej jest rozważana w niniejszym rozdziale odpowiedzialność zawodowa nauczyciela. W przypadku nauczyciela odpowiedzialność kontraktowa ujawnia się ze szczególną mocą wówczas, gdy ten nie wypełnia swoich powinności, mówiąc inaczej – nie stosuje się do obowiązujących go norm i wartości, a tym bardziej, kiedy usiłuje jeszcze wypierać swoją winę z pola świadomości własnej i wychowanków. Warto jednak zaznaczyć, że odpowiedzialność towarzyszy nauczycielowi, tak samo, jak każdemu innemu człowiekowi, z tej racji, że działa on i wchodzi w relacje z innymi, a nie tylko dlatego, iż pojawia się w jego działaniach naruszenie jakichś wartości czy norm. Ponadto pełniona rola społeczna nakłada na nauczyciela obowiązek bycia odpowiedzialnym zarówno za to, co robi czy zrobił, jak i za to, jaki jest – na ile potrafi być wzorem, autorytetem dla swoich wychowanków, jaka jest jego siła sprawcza i skuteczność w pracy dydaktycznej czy wychowawczej.

Zarysowana tutaj odpowiedzialność kontraktowa nauczyciela kieruje naszą uwagę w stronę pytań o to, czy podpisanie umowy o pracę oznacza jednocześnie, że odpowiedzialność nauczyciela czerpie swą moc sprawczą jedynie z owej umowy, czy możliwe jest przejęcie przez nauczyciela części odpowiedzialności, którą Jonas nazywa odpowiedzialnością naturalną¹⁵.

2.2. Odpowiedzialność zawodowa nauczyciela – pojęcie

Określenie nauczyciela, że jest odpowiedzialnym albo nieodpowiedzialnym może „opisywać pozytywną bądź negatywną kwalifikację charakteru czy osoby”¹⁶. Odpowiedzialny nauczyciel uświadamia sobie zakres swoich zadań i obowiązków, uznaje je rzeczywistość za swoje i podejmuje ich realizację. Nauczyciel nieodpowiedzialny nie realizuje co najmniej jednego z tych aktów. Jak twierdzi Jacek Filek, można być odpowiedzialnym, stać się odpowiedzialnym, ale można także utracić tę kwalifikację. Tak opisywaną cechę nauczyciela można za Filkiem nazwać odpowiedzialnością, zwracając uwagę na fakt, że jest ona tylko wtórnym, powierzchniowym fenomenem odpowiedzialności¹⁷ i dominuje w potocznym rozumieniu odpowiedzialności. Przyjmując owe potoczne rozu-

¹⁴ Ibidem, s. 170.

¹⁵ Bardzo inspirujące rozważania wokół odpowiedzialności naturalnej i kontraktowej przedstawia Stanisław Kowal w książce: *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*, s. 21–24.

¹⁶ J. Filek, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, s. 16.

¹⁷ Ibidem.

mienie interesującego nas zjawiska, poprzestajemy często na poziomie owej odpowiedzialnościowości. Wystarczy, że interesujący nas nauczyciel realizuje przypisane mu zadania, abyśmy z satysfakcją mogli przyznać, że jest on odpowiedzialny. Z pewnością moglibyśmy w tym momencie przestać prowadzić rozważania o odpowiedzialności, kierując się jednoznacznym opisem zjawiska. Jednak dociekania, zwłaszcza filozofów, podpowiadają nam, że w ten sposób zatrzymujemy się na samym początku drogi¹⁸. Aby dociec istoty odpowiedzialności, należy zadać sobie więcej trudu i wyjść poza związek: świadomość zadania–realizacja zadania–rozliczenie zadania.

Odpowiedzialność, w tym odpowiedzialność zawodową nauczyciela, można zatem rozpatrywać jako relację między działaniem człowieka a rezultatami tego działania, ze szczególnym zwróceniem uwagi na jego skutki. Jest ona wtedy definiowana jako związek przyczynowo-skutkowy zachodzący między aktywnością danej osoby a zdarzeniami, które ta aktywność wywołała. Jeśli jednak rozważa się odpowiedzialność ze względu na podmiot działający, czyli w naszym przypadku ze względu na nauczyciela, który stając się sprawcą określonych zdarzeń przyjmuje określoną postawę wobec odpowiedzialności, to wtedy definiujemy odpowiedzialność jako świadomą i celową aktywność ukierunkowaną na osiągnięcie zamierzonego skutku (jakiegoś dobra). Jak widać ten pierwszy sposób definiowania odpowiedzialności ma charakter obiektywny – zasadniczym przedmiotem oceny są uczynki danego podmiotu; natomiast drugi rodzaj definiowania jest subiektywny – odpowiedzialność stanowi swoistą postawę człowieka, należy do rzędu sprawności, czyli cnót¹⁹. Pojęcie odpowiedzialności zawodowej nauczy-

¹⁸ Szerokie omówienie odpowiedzialności w ujęciu współczesnej myśli filozoficznej przedstawiam w książce: *Poczucie odpowiedzialności...*, op.cit., s. 21–63.

¹⁹ Szerzej na temat odpowiedzialności zawodowej nauczycieli piszę w przywołanej wyżej książce: *Poczucie odpowiedzialności...*, op.cit., s. 93–128. Przedstawiłam tam autorskie badania, których głównym celem było ukazanie relacji pomiędzy poczuciem odpowiedzialności zawodowej nauczycieli a pełnieniem roli nauczyciela. Tak postawiony cel badawczy wyznaczył konieczność sprecyzowania, systematyzacji i interpretacji następujących pojęć: odpowiedzialności, poczucia odpowiedzialności, odpowiedzialności zawodowej nauczycieli, poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli oraz skonstruowania narzędzi badawczych, służących ocenie stanu poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Zasadność podjęcia problematyki poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli wyniknęła z braku w literaturze pedeutologicznej badań poświęconych temu problemowi, z konieczności dokonania uściśleń terminologicznych, a zwłaszcza szczegółowego przedstawienia kategorii „odpowiedzialność” i „poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli”, uzyskania zoperacjonalizowanej koncepcji „poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczyciela”. Pisano wiele o składnikach poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczyciela, jednak nie zaproponowano modelu analizy, który łącznie spełniałby następujące kryteria: (1) odniesienie do konkretnej teorii odpowiedzialności, w świetle której można interpretować uzyskane dane, (2) zbudowanie definicji operacyjnej oraz narzędzia badawczego, które stanowi jej operacjonalizację. Próba zastosowania tych kryteriów w analizie poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli okazała się zadaniem trudnym ze względu na brak narzędzi pomiaru, które swoim zakresem objęłyby cały konstrukt. W przypadku badań empirycznych była to kłopotliwa sytuacja. Moim zadaniem przy pisaniu tej książki było między innymi wskazanie drogi przezwyciężenia istniejących w tym względzie trudności i przedstawie-

ciela przestaje więc być jedynie pojęciem prawnym czy moralnym, oznaczającym zawinienie czy cechę nauczyciela lub wręcz możliwą do nabycia sprawność, cnotę. Staje się ono wręcz pojęciem ontologicznym, opisującym strukturę bytu nauczyciela i jego usytuowanie w świecie²⁰.

W prowadzonych tutaj analizach proponuję spojrzeć na odpowiedzialność zawodową nauczyciela w sposób holistyczny i wziąć pod uwagę zarówno charakter subiektywny, jak i obiektywny odpowiedzialności zawodowej nauczyciela. Takie podejście pozwoli zarówno na rozumienie odpowiedzialności w jej wymiarze moralnym, które opisuje pewną kwalifikację nauczyciela, jak i na rozumienie odpowiedzialności w ujęciu prawnym. Kolejnym założeniem niniejszej pracy, bezpośrednio łączącym się z przyjętym podejściem do określania odpowiedzialności, które tu bliżej omówię, jest jednak ujmowanie odpowiedzialności w wymiarze pozytywnym – prospektywnym. Następstwem tego założenia jest definiowanie odpowiedzialności jako wartości tkwiącej w konkretnych postawach i zachowaniach ludzi, wartości, do której dopełniającego i pełniejszego znaczenia można dochodzić. W tym kontekście odpowiedzialność ma charakter zadania, którego wynik „liczy się” w życiu. Towarzyszy pełnieniu roli nauczyciela w formie „poczucia odpowiedzialności zawodowej”. Zgoda na wyłącznie prawne interpretacje odpowiedzialności i powiązanie jej z winą hamuje poszukiwania, które mogą umożliwić dotarcie do źródłowego rozumienia odpowiedzialności. W przypadku tego zjawiska w żaden sposób nie powinniśmy ulegać sile narzucającej się oczywistości jego rozumienia i wiązania go wyłącznie z interpretacją mającą podstawy w uzasadnianiu winy nauczyciela, gdy ten wydaje się łamać przepisy prawa.

W odniesieniu do wskazanego w rozdziale I tej książki sposobu interpretacji pojęcia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli (wymiar pozytywny) proponuję na użytek rozważań prowadzonych w niniejszej pracy (a także w innych) przyjąć następujące rozumienie analizowanego pojęcia: odpowiedzialność zawodowa nauczyciela wskazuje na tę właściwość dobrowolnie podjętego postępowania nauczyciela, zdającego sobie sprawę z jego przebiegu i z następstw, opartego na świadomości obowiązków i powinności zawodowych, która kierunkowana jest przede wszystkim dbałością o przestrzeganie zasad i praw funkcjonujących w zawodzie nauczycielskim (odpowiedzialność pozytywna), nie zaś zakazami (odpowiedzialność negatywna). Pojęcie tak rozumianej odpowiedzialności nauczyciela oznacza podejmowanie przez niego, a nie tylko ponoszenie, odpowiedzialności. O zakresie podejmowanej na co dzień odpowiedzialności rozstrzyga sam nauczyciel i nikt nie zdejmie z niego ciężaru nieustannego określania jej wymiaru w konkretnych sytuacjach.

nie autorskiego wystandaryzowanego narzędzia: Skali Poczucia Odpowiedzialności Zawodowej Nauczycieli, które można wykorzystywać do analizy stanu poczucia odpowiedzialności zawodowej nauczycieli.

²⁰ Por. J. Filek, *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, s. 15.

Tak rozumiana odpowiedzialność zawodowa nauczyciela pokazuje, że w ogólnym znaczeniu odpowiedzialności nauczyciela mieści się różny zakres tego, za co nauczyciele bywają odpowiedzialni w praktyce pedagogicznej, w której – jak celnie konstatuje Zbigniew Kwieciński – często mamy do czynienia:

[...] z jednej strony z pedagogizmem czy megapedagogizmem, oczekiwaniem, że od wychowania, od szkoły, od pedagogiki zależy rozwiązanie wszelkich problemów i kryzysów trapiących świat, wyzwolenie się od wszelkich opresji, zależności i dominacji. Z drugiej strony, obserwujemy ucieczkę od myślenia w kategoriach jakiegokolwiek szerszej odpowiedzialności, przekraczającej treści programu nauczania przedmiotu szkolnego czy subdyscypliny akademickiej albo redukcjonizm psychologistyczny, oferujący pomoc doraźną, poprawiającą samopoczucie poprzez uczestnictwo w warsztatach, spotkaniach, seansach²¹.

W przedstawionym wyżej kontekście można stwierdzić, iż granice odpowiedzialności nauczyciela, wskazujące na jej zakres, wyznaczają granice świata, w którym jest obecny nauczyciel, i granice identyfikacji z tym, za co czuje się odpowiedzialny (poczucie wspólnoty z przedmiotem odpowiedzialności). Nie są one jedynie wyznaczone z góry, lecz zależą w szczególności od indywidualnego nastawienia nauczyciela.

W zaproponowanym przeze mnie na potrzeby tej pracy rozumieniu odpowiedzialności zawodowej nauczyciela występuje zatem przede wszystkim pozytywny aspekt tej odpowiedzialności (w ujęciu Jonasa jest to pozytywny obowiązek mocy). Jest to odpowiedzialność za sprawę, która została powierzona nauczycielowi, i która wysuwa wobec niego pewne roszczenia. Pozytywna odpowiedzialność jest skierowana w przyszłość, wskazuje na swój przedmiot jako powierzone jej trosce dobro. Podczas gdy negatywna odpowiedzialność ukazuje swój przedmiot jako pewne dokonane zło.

2.3. Wymiary odpowiedzialności zawodowej nauczyciela

Z pewnością analiza pojęcia odpowiedzialności zawodowej nauczyciela musi uwzględnić szeroki kontekst, zarówno prawny, jak i moralny. Podejmując rozważania nad tą kategorią, należy odnieść się zatem do wielu zagadnień zogniskowanych wokół następujących kwestii:

- „Kiedy i w jaki sposób odpowiada nauczyciel?”,
- „Przed kim (przed czym) odpowiada nauczyciel?”,
- „Co jest ostatecznym źródłem powinności nauczycielskich?”,
- „Kto wyposaża nauczyciela w moc pozwalającą te powinności wypełniać?”.

²¹ Z. Kwieciński, *Struktura i treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej. Zarys problematyki*, s. 87.

Analiza tych grup zagadnień pozwala wyszczególnić dwa zasadnicze rodzaje odpowiedzialności nauczyciela, mianowicie odpowiedzialność prawną i odpowiedzialność moralną.

Odpowiedzialność nauczyciela określona w dokumentach regulujących formalny aspekt odpowiedzialności zawodowej, w zarządzeniach władz oświatowych, przepisach, programach nauczania ma swoją podbudowę w odpowiedzialności moralnej nauczyciela, stanowiącej źródło jego poczucia odpowiedzialności zawodowej. Równocześnie odpowiedzialność prawną nauczyciela ma także wymiar moralny, z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, wiele czynów, za które odpowiada prawnie nauczyciel, stanowi również przedmiot odpowiedzialności moralnej. Po drugie, powszechnie żąda się, aby pociąganie do odpowiedzialności prawnej było sprawiedliwe, a charakterystyka czegoś w kategoriach sprawiedliwości ma wyraźny aspekt moralny.

2.3.1. Odpowiedzialność prawna

Wśród różnych odmian odpowiedzialności nauczyciela „odpowiedzialność prawną” jawi się jako środek najostrzejszy i bardzo kategoryczny, dotyczący podstawowych uchybień czy wręcz wykroczeń w realizacji powierzonych nauczycielowi obowiązków. Znaczenie prawne odpowiedzialności łączy się z negatywnymi konsekwencjami postępowania sprzecznego z nakazami lub zakazami prawnymi.

Wszczęcie postępowania w zakresie odpowiedzialności prawnej kojarzy się najczęściej z uruchomieniem procedury opisanej w odpowiednich przepisach prawa, następnie jej przeprowadzeniem, kiedy to obwiniony ma prawo do obrony (siebie, swoich racji), zaś całość kończy się wydaniem przez odpowiedni podmiot (urząd) orzeczenia, od którego najczęściej przysługuje odwołanie do organu wyższego stopnia, a ostatecznie zaskarżenie do sądu administracyjnego lub powszechnego. Każdy organ powołany do orzekania o odpowiedzialności prawnej bierze pod uwagę następujące elementy, które dają pełen obraz postępowania danej osoby i pozwalają dokonać jego oceny od strony prawnej (z reguły brak któregośkolwiek z tych elementów skutkuje tym, że nie można przypisać odpowiedzialności):

- 1) zachowanie się osoby podlegającej odpowiedzialności, które polegać może na zachowaniu czynnym (działaniu) lub biernym, zwanym także zaniechaniem,
- 2) bezprawność – rozumiana jako niezgodność czyjegoś zachowania z wzorcem prawidłowego zachowania się w określonej sytuacji. Inaczej mówiąc, dana osoba czyni coś, czego nie powinna (bezprawne działanie) lub nie czyni tego, co ma obowiązek czynić (bezprawne zaniechanie),
- 3) związek przyczynowy między bezprawnym zachowaniem a sprzecznym z prawem skutkiem, określany przez prawników jako zasada adekwatnego związku przyczynowego.

Z odpowiedzialnością prawną nauczyciela powiązane są: odpowiedzialność pracownicza, odpowiedzialność porządkowa, odpowiedzialność materialna,

odpowiedzialność cywilna, odpowiedzialność dyscyplinarna i odpowiedzialność karna. Pokróćce scharakteryzuję te poszczególne odmiany odpowiedzialności prawnej nauczyciela.

Odpowiedzialność pracownicza jest regulowana przepisami prawa pracy i dzieli się ją na odpowiedzialność porządkową oraz materialną. Odpowiedzialność pracowniczą ponosi nauczyciel przed pracodawcą – szkołą lub inną jednostką organizacyjną, która zatrudnia go na zasadach określonych ustawą Karta nauczyciela. W przypadkach szczególnych (brak odpowiedniej reakcji ze strony nauczyciela na nałożoną karę porządkową lub pracowniczą) nie można wykluczyć odpowiedzialności nauczyciela przed sądem pracy.

Odpowiedzialność porządkowa służy wymuszeniu na nauczycielu, tak jak na każdym pracowniku, przestrzegania ustalonego porządku pracy, regulaminu pracy, przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy oraz przepisów przeciwpożarowych. Kary porządkowe występują w formie upomnienia lub nagany. Za nieprzestrzeganie przez pracownika przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy lub przepisów przeciwpożarowych, opuszczenie pracy bez usprawiedliwienia, stawienie się do pracy w stanie nietrzeźwości lub spożywanie alkoholu w czasie pracy – pracodawca może również zastosować karę pieniężną w celu podkreślenia wagi czynu naruszającego porządek pracy (na podstawie art. 108 § 2 k.p.), nie ma ona jednak charakteru odszkodowawczego.

Odpowiedzialność materialna nauczyciela występuje wówczas, gdy przy wykonywaniu obowiązków w sposób zawiniony (na skutek niedbalstwa lub umyślnie) wyrządza on szkodę albo pracodawcy, albo innej osobie. Sankcje mają tu z zasady charakter pieniężny, ze względu na fakt, iż raczej mniej chodzi w przypadkach objętych odpowiedzialnością materialną o napiętnowanie niezgodnego z prawem postępowania, a bardziej o zrekompensowanie poszkodowanemu (szkole lub osobom trzecim) szkody na mieniu lub osobie. Odpowiedzialność materialna zbliża się do odpowiedzialności cywilnej.

Odpowiedzialność cywilna (majątkowa) ma miejsce, gdy nauczyciel w trakcie wykonywania obowiązków zawodowych naraził ucznia pozostającego pod jego opieką na szkodę (np. utrata zdrowia fizycznego czy psychicznego lub życia). Za skutki swoich działań podejmowanych w czasie pracy nauczyciel podlega takiej samej odpowiedzialności jak każdy funkcjonariusz państwowy – jest to odpowiedzialność finansowa. Istnieje prawna możliwość zabezpieczenia się przed odpowiedzialnością finansową dzięki wykupieniu stosownego ubezpieczenia od odpowiedzialności cywilnej. Ten rodzaj odpowiedzialności jest różnicowany w zależności od rodzaju zatrudnienia. Jeśli nauczyciel jest zatrudniony na podstawie umowy o pracę, a pod jego opieką dojdzie wśród podopiecznych do jakiegoś nieszczęścia, ciąży na nim jedynie odpowiedzialność pracownicza, zaś odszkodowanie z tytułu utraty przez ucznia zdrowia spada na pracodawcę. Natomiast jeśli nauczyciel pracuje w szkole na umowę-zlecenie, to ponosi odpowiedzialność w zakresie przewidzianym w prawie cywilnym. Oznacza to, że musi liczyć się z koniecznością wypłacenia odszkodowania praktycznie nieograniczonej wysokości. Nie są jednak chronieni przez towarzystwa ubezpieczeniowe

nauczyciele, którzy wyrządzili szkodę umyślnie, w następstwie rażącego zaniedbania czy w wyniku umyślnego nieprzestrzegania prawa, instrukcji i regulaminów oraz świadomego niewykonywania obowiązków zawodowych.

Odpowiedzialność dyscyplinarną nauczycieli wprowadzono w Polsce w roku 1926. Szczegółowo o postępowaniu dyscyplinarnym mówi rozporządzenie ówczesnego szefa resortu oświaty z 1933 roku. Uchwalone wówczas przepisy obowiązywały aż do 1982 roku, kiedy to weszła w życie ustawa Karta nauczyciela; o odpowiedzialności dyscyplinarnej mówią przepisy jej rozdziału 10. Zgodnie z nimi, za uchybienia godności zawodu nauczyciela lub obowiązków, o których mowa w art. 6 tejże ustawy, nauczyciele mianowani i dyplomowani – co zostało już omówione w rozdziale III tej książki – podlegają odpowiedzialności dyscyplinarnej²². Natomiast za uchybienia przeciwko porządkowi pracy, w rozumieniu art. 108 Kodeksu pracy, wymierza się nauczycielom kary porządkowe zgodnie z Kodeksem pracy (art. 75). Za uchybienia w etyce zawodowej lub obowiązkach nauczyciela komisja dyscyplinarna wymierza kary dyscyplinarne, które są określone w art. 76 Karty nauczyciela.

Odpowiedzialność dyscyplinarna regulowana jest odpowiednią procedurą postępowania dwuinstancyjnego. W pierwszej instancji w sprawach dyscyplinarnych nauczycieli orzekają komisje dyscyplinarne przy wojewodach dla nauczycieli wszystkich szkół na terenie województwa (art. 77 ust. 1). Komisje dyscyplinarne są niezawisłe w zakresie orzecznictwa dyscyplinarnego (art. 78). Drugą instancją w sprawach dyscyplinarnych nauczycieli, do której osoba ukarana przez komisję pierwszej instancji może się odwołać, jest odwoławcza komisja dyscyplinarna przy ministrze właściwym do spraw oświaty i wychowania, a w sprawach dyscyplinarnych nauczycieli szkół artystycznych odwoławcza komisja dyscyplinarna przy ministrze właściwym do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (art. 77 ust. 2). Od prawomocnych orzeczeń odwoławczych komisji dyscyplinarnych w sprawach dyscyplinarnych stronom przysługuje odwołanie do właściwego ze względu na miejsce zamieszkania obwinionego sądu apelacyjnego – sądu pracy i ubezpieczeń społecznych – w terminie 14 dni od dnia doręczenia orzeczenia wraz z uzasadnieniem (art. 77 ust. 5). Do rozpatrzenia odwołania stosuje się przepisy Kodeksu postępowania cywilnego o apelacji. Od orzeczenia sądu apelacyjnego kasacja nie przysługuje. Postępowanie dyscyplinarne, którego przedmiotem jest czyn podlegający jednocześnie ukaraniu w postępowaniu karnym lub w sprawach o wykroczenia, może być prowadzone równoległe z tymi postępowaniami. Komisja dyscyplinarna może zawiesić postępowanie dyscyplinarne do czasu wydania prawomocnego orzeczenia w postępowaniu karnym lub w sprawach o wykroczenie. Obydwa postępowania: karne i dyscyplinarne prowadzone są niezależnie. Orzeczenie wydane w postępowaniu karnym lub w sprawach o wykroczenie nie stanowi przeszkody, aby wszcząć i prowadzić postępowanie dyscyplinarne. Również treść orzeczenia karnego nie ma wpływu na wymierzenie kary dyscyplinarnej (art. 82 ust 2).

²² Art. 75 ust. 1 Karty nauczyciela.

Odpowiedzialność karna występuje wówczas, gdy nauczyciel w związku z czynnościami swej pracy zawodowej popełnił czyn zagrożony karą (wykroczenie lub przestępstwo). Nauczyciel ma obowiązek zapewnienia bezpieczeństwa dzieciom pozostawionym jego opiece. Niedochowanie tego obowiązku może skutkować odpowiedzialnością karną przewidzianą w art. 160 § 2 – 160 § 3 k.k., art. 210 § 1 k.k. – 210 § 2 k.k. Przestępstwa te należą do tak zwanych przestępstw formalnych. Oznacza to, że sprawca ponosi odpowiedzialność nawet wówczas, gdy skutek, taki jak np. utrata życia, uszczerbek na zdrowiu, nie nastąpił. Do skazania sprawcy wystarczy udowodnienie, że wystąpił opisany w przepisie stan faktyczny. Artykuł 160 § 2 przewiduje odpowiedzialność karną sprawcy, który świadomie, umyślnie naraża osobę powierzoną opiece na bezpośrednie niebezpieczeństwo utraty życia albo dużego uszczerbku na zdrowiu (przez ciężki uszczerbek na zdrowiu należy rozumieć okoliczność opisaną w art. 156 §1 k.k. – chodzi tu o utratę wzroku, słuchu, mowy, zdolności płodzenia, inne ciężkie kalectwo, ciężką chorobę nieuleczalną, długotrwałą chorobę realnie zagrażającą życiu, trwałą chorobę psychiczną itd.). Za umyślne narażenie osoby, co do której na sprawcy ciąży obowiązek opieki, na niebezpieczeństwo utraty życia albo ciężkiego uszczerbku na zdrowiu grozi kara pozbawienia wolności od 3 miesięcy do 5 lat. Jeżeli sprawca działał nieumyślnie (nie miał zamiaru narażenia na niebezpieczeństwo), lecz na skutek niezachowania uwagi wymaganej w danych okolicznościach, które mógł i powinien przewidzieć, doprowadził do stanu faktycznego opisanego w przepisie, to wówczas popełnia przestępstwo z art. 160 § 3 k.k. Czyn ten jest zagrożony grzywną, karą ograniczenia wolności lub też karą pozbawienia wolności do roku. Artykuł 210 § 1 penalizuje działania sprawcy, który wbrew obowiązkowi troszczenia się o małoletniego poniżej 15. roku życia, albo o osobę nieporadną ze względu na jej stan fizyczny lub psychiczny, osobę tę porzuca. Przedmiotem ochrony jest w tym wypadku dobro porzuconego. Z czynem z art. 210 § 1 mamy do czynienia wówczas, gdy sprawca osobę porzuca, a więc pozostawia ją samą swemu losowi na zawsze lub pewien czas. Sprawca działa umyślnie, ma więc świadomość ciężącego na nim obowiązku opieki, stanu porzuconego oraz faktu, że porzucony pozostaje bez opieki i nadzoru. Za czyn z art. 210 § 1 k.k. sprawcy grozi kara pozbawienia wolności do lat 3. Surowszej odpowiedzialności podlega sprawca czynu, którego następstwem jest śmierć porzuconego. Wskazane przepisy mają za zadanie chronić prawidłowy nadzór nad opieką nad dziećmi i młodzieżą. Tak więc ich znajomość to jeden z czynników decydujących o możliwości uniknięcia wielu negatywnych zdarzeń.

2.3.2. Odpowiedzialność moralna

Ogólne znaczenie kategorii „odpowiedzialność moralna nauczyciela” może być bardzo różnie rozumiane. Odpowiedzialność moralna nauczyciela pełni rolę czynnika regulującego jego świadomość zawodową, weryfikującego jego „Ja” zawodowe. Zdolność do dokonania adekwatnej samooceny to znaczący czynnik samoregulacji zachowań zawodowych nauczycieli, o ile związana jest z normami uwewnętrznionymi. Umiejętne dokonywanie samooceny kształtuje oblicze

samoświadomości moralnej nauczycieli, w której wyraża się stosunek zarówno do tego, co zewnętrzne – sytuacji pedagogicznych, jak i do tego co, wewnętrzne – stanów emocjonalnych towarzyszących tym sytuacjom i ich wartościowaniu. Podstawą prowadzonych analiz nad odpowiedzialnością moralną nauczyciela jest odwołanie się do rozróżnienia, jakiego dokonała Maria Nowicka-Kozioł. Autorka w pracy *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu* wyszczególnia różnych egzekutorów odpowiedzialności, a wraz z nimi różne rodzaje odpowiedzialności moralnej, wskazując na:

- **odpowiedzialność podmiotową**, której egzekutorem jest „Ja” subiektywne (autoświadomość). Jest to odpowiedzialność za własną tożsamość, rozwój, za to „kim się jest” w relacji do tego „kim mogłoby się być” i „kim powinno się być”,
- **odpowiedzialność społeczną**, której egzekutorem jest „inny człowiek” oraz „społeczeństwo”. Wobec czego, w obrębie odpowiedzialności społecznej można wyróżnić dwie kategorie zależne od dwóch jej aspektów – allocentrycznego i socjocentrycznego. W aspekcie allocentrycznym odpowiedzialność dotyczy „innego” w kontakcie bezpośrednim, interpersonalnym. Natomiast aspekt socjocentryczny odpowiedzialności społecznej dotyczy odpowiedzialności za ludzi stanowiących jakieś grupy, makrostruktury społeczne (ojczyzna, społeczeństwo),
- **odpowiedzialność historyczną**, której egzekutorem jest historia. Przekracza ona zakres podmiotowych działań, jest odpowiedzialnością za czyny jednostkowe i społeczne, jest konsekwencją uczestniczenia w kształtowaniu historii, a więc odpowiadaniem za teraźniejszość, przyszłość i być może także za przeszłość człowieka²³.

W prowadzonych tu rozważaniach skupiam zasadniczą uwagę na odpowiedzialności podmiotowej, społecznej i odpowiedzialności historycznej, ze zwróceniem szczególnej uwagi na odpowiedzialność nauczyciela wobec przyszłości, która w obliczu toczących się wydarzeń związanych z pandemią COVID-19 nabiera szczególnego znaczenia.

Odpowiedzialność podmiotowa nauczyciela to odpowiedzialność „wobec siebie” za indywidualną treść osobowości, za siebie pojmowanego jako efekt autokreacji. Nowicka-Kozioł podkreśla, że autoświadomość jako egzekutor odpowiedzialności może się wydawać niektórym mało ważna i z gruntu metafizyczna, niemniej jednak potrafi być surowym sędzią wówczas, gdy człowiek przeżywa poczucie niespełnienia i konfliktu między nią a świadomością. Człowiek, który „sam siebie” wybiera w wachlarzu możliwości stwarzanych przez rzeczywistość, jest odpowiedzialny za treść swojej świadomości, za to „kim jest” w odniesieniu do tego „kim mógłby być” lub też „kim powinien być”. Uwaga ta nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do nauczycieli, którzy

²³ M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, s. 45 i nast.

powinni zdawać sobie sprawę, że przyjmowanie odpowiedzialności za to „jacy są” obecnie, a „jacy mogliby być”, czy też „jacy powinni być” wiąże się z wyborem określonych wartości. Każdy wybór orientacji, otwierając jedno, wyklucza tym samym inne możliwości w „trudnej sztuce tworzenia siebie”. Nauczyciel jest zatem odpowiedzialny za samego siebie, za swój szeroko rozumiany rozwój, za zachowanie wobec siebie i innych, za swój stosunek do wartości i kierowanie się nimi, za to jak konstytuuje moralnie siebie, za świadomość celów działania i środków, jakie ma do dyspozycji. Bycie odpowiedzialnym nauczycielem wiąże się nierozdzielnie z podejmowaniem refleksji nad sobą, z realizowaniem działań prowadzących do doskonalenia osobowego i zawodowego.

Współczesność pokazuje, że potrzebujemy nauczycieli potrafiących myśleć o swojej roli społecznej jako o roli heurystycznej, czyli wymagającej poszukiwania nowych rozwiązań w odniesieniu do sprzeczności i konfliktów wpisanych w oczekiwania, które są wobec tej roli formułowane ze strony organizacji społecznej, dyrektora szkoły, rodziców i uczniów oraz skutecznych sposobów działania w złożonej i często wewnętrznie sprzecznej rzeczywistości wychowawczej²⁴. Nauczyciel powinien przejawiać formę „niezależnego nauczycielstwa, wyzwolonego z przepisów zewnętrznie narzuconej roli, nauczycielstwa indywidualnej odpowiedzialności, utożsamiającego się ze swym działaniem, biorącego za nie odpowiedzialność”²⁵. Ten rodzaj integralności pozwala na łączenie, jak dowodzi Kwiatkowska, zobowiązań zawodowych i zobowiązań moralnych wobec samego siebie i wobec innych²⁶.

Ogólnie rzecz ujmując, można powiedzieć, że nauczyciel przede wszystkim jest odpowiedzialny za swoją moc sprawczą. Wśród różnych zasobów mocy, którymi dysponuje, a które decydują o odpowiedzialności, znajduje się na przykład wiedza. Nauczyciel jest odpowiedzialny nie tylko za swoje czyny, ale i za ich zaniechanie, w tym za zaniechanie zdobycia możliwej do uzyskania wiedzy, do czego obliguje powinność jej zdobycia. Nauczyciel, który nie potrafi lub nie chce wziąć odpowiedzialności za siebie, nie może być odpowiedzialny za innych. W świetle rozważań filozofów bycie wobec siebie i bycie wobec innego nie jest tym samym; jak podkreśla Filek, każdy człowiek ma do siebie to, że powinien być „odpowiedzialny przede wszystkim za siebie, a dopiero potem za bliźniego”²⁷.

Allocentryczny aspekt odpowiedzialności społecznej. Odpowiedzialność „wobec siebie” łączy się bezpośrednio z ponoszeniem odpowiedzialności za swoje wybory związane ze światem „innych”. W stosunku do nauczycieli można mówić o odpowiedzialności za powierzone im dzieci i młodzież. Ta odpowiedzialność, jak trafnie zauważa Filek, „ma przecież inny charakter niż odpowiedzialność za pojedynczy, dokonany czyn. Jest ona czymś permanentnym, czymś domagającym

²⁴ Zob. J.M. Michalak, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej...*, op.cit., s. 231–276.

²⁵ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli...*, op.cit., s. 75.

²⁶ Ibidem.

²⁷ J. Filek, *Ontologizacja odpowiedzialności...*, op.cit., s. 82–83.

się stałej aktywności i zarazem czymś, czego nie można ominąć i uniknąć”²⁸. Również ewentualne pociągnięcie do odpowiedzialności jest tu czymś innym.

[...] To raczej ono jest czymś przypadkowym, co może się wydarzyć lub nie. Natomiast odpowiedzialność sama jest tu czymś koniecznym. [...]. Odpowiedzialność tego rodzaju ma przede wszystkim charakter zadania stojącego przede mną i wcale nie musi się wiązać z jakimś uchybieniem i ponoszeniem za nie konsekwencji. Jest tedy czymś, co może nadawać memu życiu określoną orientację, co może je organizować – w sensie jak najbardziej pozytywnym²⁹.

We współczesnej refleksji filozoficznej nad pojęciem odpowiedzialności ważną rolę odgrywa jej dialogowy charakter, zakładający odniesienie podmiotu odpowiedzialności poza siebie (do świata wartości, świata innego człowieka), który można odnotować już na poziomie naturalnego języka. Pierwotne rozumienie odpowiedzialności jako *respondere* oznaczało „odpowiadanie”, które jest możliwe jedynie wówczas, gdy mamy do czynienia z rozmową. Dialogowy charakter odpowiedzialności zrodzony na drodze **odpowiadania** na wymagania płynące ze strony przedmiotu odpowiedzialności pojawia się w wyniku **odpowiedzialnego** rozumienia rzeczywistości, gdyż sama odpowiedź na jakiś zew nie dowodzi jeszcze bycia odpowiedzialnym.

Przyjęcie tezy o dialogowym charakterze odpowiedzialności staje się ważnym punktem oparcia dla rozważań na temat odpowiedzialności nauczyciela, która w tym kontekście związana jest bezpośrednio ze stosunkami interpersonalnymi między nauczycielami a ich uczniami, innymi nauczycielami czy też między rodzicami a dziećmi. Motywem wiodącym jest tutaj uznanie istnienia więzi międzyludzkich oraz ważności egzystencji drugiego człowieka, w tym też uznanie dobra drugiego człowieka na równi z własnym dobrem³⁰, bądź też w wersji altruistycznej – konstatacja priorytetu dobra ponadpodmiotowego.

W przypadku nauczycieli można mówić – jak już pisałam – o ich odpowiedzialności za powierzone im dzieci i młodzież. Ta odpowiedzialność ma charakter stojącego przede nimi zadania i wcale nie musi się wiązać z jakimś uchybieniem i ponoszeniem za nie konsekwencji; domaga się stałej aktywności w myśl wskazanego wyżej pozytywnego wymiaru odpowiedzialności. Powierzenie ucznia nauczycielowi – jak pisze Stanisław Kowal, powołując się na Dietricha Bonhoeffera – jest swoistego rodzaju możliwością zbudowania relacji odpowiedzialności odwołującej się do koncepcji międzyludzkiego związania.

Człowiek, który na mocy swej świadomej i dobrowolnej decyzji podjął trudne zadanie kształcenia i wychowywania innych ludzi, odpowiada za powierzone sobie dobro, ponieważ wybrał taki właśnie zawód. Ta pierwotna decyzja wpływa na zaistnienie zjawiska ponoszenia odpowiedzialności. W skrócie można stwierdzić: jest odpowie-

²⁸ Ibidem, s. 30.

²⁹ Ibidem, s. 30–31.

³⁰ M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność w świetle alternatyw...*, op. cit., s. 50.

dzialny, bo jest nauczycielem. Spotkanie z uczniem może spowodować, że oprócz obiektywnego aktu powierzenia i przyjęcia powierzonego dobra, pojawi się jeszcze element subiektywny – zaangażowanie, które ma swoje źródło w dostrzeżonej słabości, kruchości i niepewności egzystencji powierzonego dobra – ucznia³¹.

Troska o dobro ucznia i poszanowanie jego godności osobowej może być traktowana jako punkt odniesienia dla podejmowanych przez nauczyciela działań. Nabierają one szczególnego wyrazu w sytuacjach wsparcia wychowanka w rozwoju, w jego „stawianiu się”, w rozbudzaniu jego gotowości i umiejętności podejmowania odpowiedzialności za samego siebie. Bycie odpowiedzialnym nauczycielem związane jest ze stwarzaniem sytuacji, w których uczeń może uczyć się odpowiedzialności. W literaturze przedmiotu coraz częściej podkreśla się, że nauczyciele powinni poczuwać się do odpowiedzialności nie tyle za precyzyjnie zmierzony przyrost wiedzy uczniów, ile za jakość dostarczonych warunków w tej dziedzinie oraz za własny rozwój zawodowy. Alternatywą dla odpowiedzialności opartej na modelu mechanistycznym może być odpowiedzialność, w której rdzeniem jest nie tyle produktywność, ile profesjonalizm skierowany na czynniki edukacyjne wpływające na jakość i atmosferę uczenia się oraz nauczania. Kwiatkowska słusznie konstatuje, iż:

[...] odpowiedzialności zawodowej nauczyciela nie wyczerpuje odpowiedzialność za ucznia, za jego nauczanie, wychowanie. Ponieważ nauczyciel oddziałuje na ucznia całą swoją osobowością, a więc zarówno tym co umie i potrafi, a nade wszystko tym, kim jest, stąd jego odpowiedzialność za ucznia utożsamia się z odpowiedzialnością za siebie, za własny rozwój intelektualny i moralny³².

Socjocentryczny aspekt odpowiedzialności. Przy próbie opisywania odpowiedzialności nauczyciela należy zwrócić także uwagę na fakt, iż odpowiedzialność ta ma swoje przedłużenie w stosunku nauczycieli do struktur społecznych, w których funkcjonują oni, do określonych grup społecznych, instytucji, organizacji, stowarzyszeń. Jest to związek wymagający od nauczyciela uogólnienia swego stosunku do innych ludzi i nie oznacza on identyfikacji z osobami, lecz raczej z systemami wartości, które motywują działania społeczne. Być odpowiedzialnym znaczy również mieć świadomość tego, czego oczekuje od jednostki grupa, co sprzyja jej rozwojowi. Oznacza to również przyjęcie ducha „zbiorowego myślenia” jako zasadniczego czynnika działania. Zatem dla społecznej odpowiedzialności szkoły – jako instytucji mającej zarówno zobowiązania zewnętrzne wobec państwa, społeczeństwa, jak i zobowiązania wewnętrzne wobec uczniów, nauczycieli i rodziców – oparcie można odnaleźć w odpowiedzialności dialogowej. Warto zaznaczyć, iż filozoficzne rozumienie odpowiedzialności pozostaje zawieszone pomiędzy ujęciem odpowiedzialności w kontekście wspólnotowym a jej ujęciem w kontekście indywidualnym. Większość nauczycieli przejawia

³¹ S. Kowal, *Współczesne konteksty...*, op.cit., s. 121–122.

³² H. Kwiatkowska, *Etos zawodowy nauczyciela...*, op.cit., s. 210.

skłonności do interesowania się swoją pracą tylko w wymiarze mikro – w skali klasy, a w znacznie mniejszym zakresie konsekwencjami swoich zachowań dla społeczności szkolnej czy też lokalnej lub większych grup społecznych.

Tymczasem współpraca nauczycieli między sobą jest bardzo ważna, gdyż jeśli dziecko uczy i wychowuje kilku nauczycieli, to jest to ich wspólne zadanie i tylko razem mogą je dobrze wykonać. Nauczyciele powinni wspólnie decydować o programie, sposobie sprawdzania i oceniania uczniów, a przede wszystkim otwarcie ze sobą rozmawiać, uczyć się od siebie. Bez współdziałania trudno o dobrą szkołę, nawet jeśli w pokoju nauczycielskim spotka się wielu znakomitych pedagogów. Nauczyciele powinni odkryć, dlaczego są współzależni od siebie i zadbać o to, by ta współzależność mogła się rozwijać i przejawiać w postaci osobistej odpowiedzialności wobec dzieci, szkoły, społeczności za podjęte i realizowane zadania. Oczywiście, praca nauczyciela wymaga samodzielności, nie jest to jednak zajęcie dla indywidualistów. Utalentowani nauczyciele są szczególnie cenni, jeśli chcą i potrafią dzielić się z kolegami pomysłami i wiedzą. Ponadto rozwój zawodowy nauczyciela, jak wskazują badania, następuje najszybciej wtedy, gdy pracuje on w zespole otwarcie rozmawiającym o swojej pracy. Dobre materiały edukacyjne, doradcy metodyczni, kursy, konferencje i warsztaty są niesłuchanie ważne, ale chyba jeszcze ważniejsza jest wymiana doświadczeń z kolegami z pracy, współpraca i uczenie się od siebie nawzajem³³, czemu z pewnością sprzyja odpowiednia kultura organizacyjna szkoły. Pojawianie się w obrębie pedeutologii stanowisk, zgodnie z którymi obszar realizacji roli podlega coraz wyraźniejszemu ograniczeniu do mikroświata, wyznaczonego przez układ nauczyciel–uczeń, może budzić wiele wątpliwości. Jak wnikliwie zauważa Kwiatkowska, skutkiem ubocznym redukcjonistycznego podejścia do roli społecznej nauczyciela może być skazywanie edukacji na pewien rodzaj wyalienowania z problemów, którymi żyje współczesny świat, gdyż „nauczyciel nie jest w stanie właściwie «czytać» tego, co dzieje się w jego szkole i klasie bez uwzględnienia zmian, które dokonują się w świecie”³⁴. Współczesne zapotrzebowanie na nauczyciela rozumiejącego kierunki przemian i uczestniczącego w nich, oznacza odejście od roli nauczyciela ograniczonego do klasy szkolnej na rzecz usytuowania go w szerszej perspektywie kulturowej, „[...] a nie jak się powszechnie postuluje bliżej dziecka w klasie szkolnej, ostatnio w środowisku lokalnym, regionalnym”³⁵.

Wspomniana wyżej odpowiedzialność społeczna nauczyciela wiąże się bezpośrednio z odpowiedzialnością wobec przyszłości, która sytuuje nauczyciela w pewnym *continuum* losu ludzkiego, z odpowiedzialnością historyczną nauczyciela, która oznacza współodpowiadanie za losy świata z racji aksjologicznych,

³³ Zob. A. Chmielewska-Długosz, *Koleżeńskie doradztwo, czyli o kulturze uczenia się od siebie nawzajem. Doświadczenia niemieckich pedagogów i nauczycieli*; M. Kamińska, *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*.

³⁴ H. Kwiatkowska, *Potrzeba nowego usytuowania...*, op.cit., s. 72.

³⁵ Ibidem.

z racji mocy własnych wyborów i czynów, mimo ograniczonego poznania, zwłaszcza zdarzeń przyszłych. Autor raportu *Przyszłość świata*, Federico Mayor stwierdza:

[...] Nie możemy przewidzieć przyszłości, gdyż już nigdy nie będzie ona tym, czym była. Możemy ją przygotować, gdyż nie jest wpisana do „wielkiej księgi”, a jest niepewnością, rozdrożem, tworem przypadku. Jest jednak w naszych rękach, jest bowiem wolnością, swobodą: w znacznej mierze zaś będzie tym, co z niej zrobimy³⁶.

Jeśli pragniemy zapewnić dziś przyszłość nadchodzącym czasom, to jednym z podstawowych priorytetów, jaki wyznaczyło UNESCO, stała się edukacja, która winna przygotować obywateli odpowiedzialnych wobec przyszłości.

W przedstawionym kontekście nasuwają się pytania o rolę i miejsce nauczyciela w zachodzących zmianach. W czasach, w których „już nikt nie może czuć się zwolnionym z odpowiedzialności, zaczynającej się zresztą już na najniższym szczeblu społecznego działania: od prostego pytania, co powinienem sam zrobić, skoro zrobić mogę”³⁷, nauczycielowi przypisuje się zadania szczególnie. Prowadzone przeze mnie badania nad poczuciem odpowiedzialności nauczyciela wykazały, że nauczyciele przejawiają niskie poczucie odpowiedzialności wobec historii, świata i natury³⁸. Odpowiedzialność historyczna przekraczająca zakres podmiotowych działań nauczyciela, będąca konsekwencją uczestniczenia w kształtowaniu historii, a więc odpowiadaniem za teraźniejszość, przyszłość i za przeszłość człowieka, nie znalazła odpowiedniego wyrazu w prezentowanym przez badanych stosunku wobec niej. Odpowiedzialność wobec świata i natury, tak często wymieniana przez różnych autorów³⁹, również nie znalazła w wynikach badań właściwego odzwierciedlenia. Badania pokazały, że nauczyciele ograniczają obszar realizacji roli do mikroświata, wyznaczonego przez układ nauczyciel–uczeń. Można u nich zauważyć brak świadomości makrospołecznej płaszczyzny odniesienia poczucia odpowiedzialności, mimo postrzegania i podkreślania społecznego znaczenia pracy, jaką wykonują. Nauczyciele w myśleniu o swojej pracy często dalecy są od nadawania mu charakteru globalnego i perspektywicznego. Sytuacja ta może budzić wiele wątpliwości. Skutkiem ubocznym redukcjonistycznego podejścia do pełnionej roli społecznej może być skazywanie edukacji na pewien rodzaj wyobcowania z problemów, którymi żyje współczesny świat.

Tymczasem specyficzna sytuacja współczesnej cywilizacji, zmieniający się kształt świata, przeobrażenia ekonomiczne i społeczne wymagają istotnych i gruntownych zmian w myśleniu o rzeczywistości, w jej wyjaśnianiu, w posta-

³⁶ F. Mayor, *Przyszłość świata*, s.11.

³⁷ W. Stróżewski, *Adres na otwarcie konferencji*, s. 9.

³⁸ Zob. J.M. Michalak, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczyciela...*, op.cit., s. 192 i nast.

³⁹ Por. H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, s. 249–259; K. Wilber, *Krótką historia wszystkiego*, s. 374–380; J. Filek, *Ontologizacja odpowiedzialności...*, op.cit., s. 10–16; K.O. Apel, *Uniwersalistyczna etyka współodpowiedzialności*; F. Mayor, *Przyszłość świata*.

wach ludzkich mających znaczny wpływ na przyszłość społeczeństw i przyszłość świata. Odtwarzanie istniejącego porządku nie jest już centralnym zadaniem edukacji, staje się nim przygotowanie na spotkanie z przyszłością w celu poszukiwania lepszych sposobów na osiągnięcie zrównoważonego rozwoju, integracji, dobrobytu, dobrostanu i pokoju. Coraz większa złożoność otaczającego nas świata, wizja globalizacji i planetarnego obywatelstwa w połączeniu z niepewnością sprawiają, iż odpowiedzialność nauczyciela nabiera nowego, głębszego wymiaru. Toczące się na naszych oczach zmiany zdają się czynić jeszcze bardziej oczywistą odpowiedzialność nauczyciela wobec przyszłości. Hans Jonas, omawiając sytuację człowieka i świata wynikłą z rozwoju nauk przyrodniczych i techniki, celnie zauważył, że sytuacja ta stwarza wymagania, na które, według niego, tradycyjna etyka nie jest w stanie adekwatnie odpowiedzieć. Stąd też przedstawił on swoją propozycję etyki przyszłości, która uwzględnia nie tylko relacje międzyludzkie, ale także stosunek człowieka do całej natury. Nie wchodząc w szczególności rozważań filozofa dotyczących potrzeby nowej etyki, można powiedzieć, że przede wszystkim etyka i zarazem odpowiedzialność uzyskują nowy wymiar: „[...] żaden dawniejszy system etyczny nie musiał rozważać globalnych warunków życia ludzkiego i odległej przyszłości, a nawet egzystencji rodu ludzkiego”⁴⁰. Jak pokazuje Jonas, technika doprowadziła do ogromnej, niespotykanej dotychczas, kumulacji „mocy”, która może być wykorzystana na wiele sposobów i, podczas gdy obecność człowieka w świecie była niegdyś bezdyskusyjnym faktem, od którego wychodziła każda idea zobowiązania w ludzkim postępowaniu, to teraz „sama owa obecność stała się przedmiotem zobowiązania”⁴¹.

Słowa Jonasa w zaskakujący sposób stają się obecnie bardzo aktualne. Pandemia COVID-19 stworzyła dla edukacji wyzwania, które są bezprecedensowe i mają konsekwencje w postaci znaczących zmian w sposobie myślenia o pracy związanej z nauczaniem i uczeniem się oraz w samej tej pracy. The International Teachers Task Force (ITTF) szacuje, że początkowe zamknięcie szkół w 2020 r. z powodu pandemii COVID-19 „w 165 krajach dotknęło około 63 mln nauczycieli szkół podstawowych i średnich na całym świecie”⁴². W Polsce pierwsza decyzja o zamknięciu przedszkoli, szkół i uczelni wyższych została podjęta 11 marca 2020 r. i następnie przedłużona do 24 maja tego roku. Zamknięcie szkół dotknęło wówczas około 1 392,9 tysiąca dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym⁴³, około 4,9 miliona dzieci, młodzieży i dorosłych we wszystkich typach szkół, co stanowi 12,8% ludności kraju⁴⁴ oraz ponad 512,4 tysiąca nauczycieli (w przeliczeniu na pełne etaty) we wszystkich typach szkół i placówek wychowania

⁴⁰ H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej...*, op. cit., s. 32.

⁴¹ Ibidem, s. 37.

⁴² The International Teachers Task Force, *Response to the COVID-19 Outbreak - Call for Action on Teachers*; <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/response-covid-19-outbreak-call-action-teachers-0> [dostęp: 15.08.2020].

⁴³ GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, s. 31.

⁴⁴ Ibidem, s. 28.

przedszkolnego⁴⁵. Zamknięcie uczelni wyższych dotknęło około 1 230,3 tysiąca studentów i 93 138 tysięcy nauczycieli akademickich⁴⁶. Wybuch pandemii oraz zamknięcie szkół i uczelni postawiło nauczycieli „na pierwszej linii reakcji, aby zapewnić” kontynuację nauki dla 1,5 miliarda uczniów na całym świecie. Chcąc sprostać temu wyzwaniu, wielu nauczycieli musiało szybko przejść od zwykłego sposobu nauczania w klasach do nauczania na dystans. W sytuacjach, w których było to trudne lub niemożliwe, nauczyciele musieli znaleźć niekonwencjonalne sposoby dotarcia do uczniów na obszarach zaniedbanych społecznie, uczniów marginalizowanych, uczniów pochodzących z rodzin, w których nie przywiązuje się należytej wagi do edukacji ich dzieci.

Wstępne doniesienia The International Teachers Task Force⁴⁷ sugerują, że choć reakcja nauczycieli w pierwszych etapach pandemii została opisana jako heroiczna i godna pochwały, niekorzystnie wpłynęła na nich psychicznie i zawodowo. Na przykład w wielu przypadkach nauczyciele pracowali podczas zamykania szkół bez odpowiedniego wsparcia społeczno-emocjonalnego. Wielu funkcjonowało w klimacie strachu i niepokoju o własne bezpieczeństwo i bezpieczeństwo swoich rodzin, dostosowując się do pracy w domu. Nauczyciele musieli również obmyślić, jak dostosować programy nauczania i swoją pracę z uczniem do edukacji zdalnej. Wszystko to działo się bez profesjonalnego szkolenia lub wsparcia ze strony administracyjnej, pomocy w postaci wymiany informacji sprzyjających lepszemu zrozumieniu sytuacji i problemu, bez pomocy w postaci odpowiedniego zaplecza technicznego – dostępu do sprzętu komputerowego, narzędzi cyfrowych czy internetu⁴⁸. Znakomita większość polskich nauczycieli, która nie bacząc na często obiektywne, niezawinione przez siebie niedogodności (niedostatki wyposażenia ich warsztatów pracy w narzędzia do pracy w nowych, nieoczekiwanych okolicznościach), wysłała społeczeństwu dość wyraźny sygnał mówiący o swoim zaangażowaniu w pracę, często świadczącym o heroicznej postawie i trosce o edukację uczniów. Nauczyciele pokazali, że potrafią sprostać wyzwaniu i zapewnić uczniom możliwość udziału w edukacji zdalnej.

3. Dylematy etyczne nauczycieli

W tej części prowadzonych rozważań kieruję uwagę w stronę sytuacji wyborów moralnych nauczycieli; sytuacji, w których nauczyciele podejmują decyzje dotyczące wartości moralnych i własnego postępowania oraz interpretują i starają się zrozumieć moralne doświadczenia innych. W tego rodzaju sytuacjach, zwanych, jak pokażę niżej, dylematami etycznymi, można odnaleźć niepokoje nauczycieli dotyczące relacji międzyludzkich i odmiennych sposobów postrzegania tego,

⁴⁵ Ibidem, s. 64.

⁴⁶ GUS, *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/2019*, s. 1–2.

⁴⁷ The International Teachers Task Force, *Response to the COVID-19...*, op.cit.

⁴⁸ Doniesienia badawcze w tym zakresie dotyczące polskich szkół i nauczycieli prezentuje raport: M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *Edukacja zdalna w czasach COVID-19*, s. 25–27.

co jest najlepsze dla ucznia. Podejmując decyzje w sytuacji wyboru moralnego, w jakiej się znajdują, nauczyciele często kierują się głosem „troski” o dobro ucznia i głosem „odpowiedzialności”⁴⁹. W obliczu konieczności podjęcia decyzji mają do wyboru różne wartości, które wnoszą swoją treść i znaczenie do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o to, jak należy postąpić, jaką podjąć decyzję.

3.1. Dylematy etyczne – w stronę godnej pracy i godnego życia

Zgodnie ze słownikowym wyjaśnieniem słowa „dylemat” (z gr. *dilēmma*) oznacza ono zarówno sytuację wymagającą dokonania trudnego wyboru między dwiema różnymi możliwościami, jak i sposób wnioskowania w logice, w którym oprócz dwóch zdań warunkowych jako trzecia przesłanka występuje zdanie alternatywne⁵⁰.

Kompedium wiedzy na temat różnych sposobów rozumienia dylematów i rodzajów dylematów moralnych dyskutowanych we współczesnej etyce stanowi książka Barbary Chyrowicz zatytułowana: *O sytuacjach bez wyjścia w etyce. Dylematy moralne: ich natura, rodzaje i sposoby rozstrzygania*. Chyrowicz oddziela „sytuacje bez wyjścia”, kiedy „nie sposób dobrze wybrać” od sytuacji, kiedy wybór jest mimo wszystko prostszy. Omawia także wybrane teorie etyczne, z których każda staje się podstawą do nieco innego objaśniania kwestii dotyczących dylematów moralnych. Jako podstawę swoich rozważań autorka formułuje następującą definicję dylematu:

Przez dylemat rozumieć będę sytuację, w której podmiot jest przekonany, że powinien zarazem *a* i *b*, a równocześnie nie może spełnić powinności *a* bez naruszenia powinności *b*, ani też powinności *b* bez naruszenia powinności *a*, przy czym dla powinności *a* i *b* (mogą one stanowić zarówno działanie, jak i powstrzymanie się od działania) znajduje racje na gruncie teorii etycznej, w ramach której próbuje rozstrzygnąć dylemat⁵¹.

Zaproponowaną przez Chyrowicz definicję można określić jako definicję kontekstową, gdyż uwzględnia ona kontekst działania podmiotu w zakresie dwóch poziomów powinności: definicja ta łączy ze sobą subiektywną i obiektywną płaszczyznę dyskusji. Taka definicja dylematu moralnego wskazuje zatem, że dylemat moralny to przede wszystkim sytuacja podmiotu, nie zaś teorii etycznej. Autorka zakłada, że mierząc się z alternatywnymi opcjami w celu rozwiązania trudnej sytuacji, podmiot rozstrzyga własny dylemat na gruncie jakiejś teorii etycznej. Przyjęte przez Chyrowicz założenie wydaje się typowe dla teoretyków, którzy prowadzą rozważania nad istotą dylematów, sposobami ich rozstrzygania

⁴⁹ Zob. J. Madalińska-Michalak, *Dylematy etyczne w pracy nauczyciela...*, op.cit.

⁵⁰ Zob. E. Sobol, *Słownik...*, op.cit., s. 170; M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, tom I, s. 483.

⁵¹ B. Chyrowicz, *O sytuacjach bez wyjścia w etyce. Dylematy moralne: ich natura, rodzaje i sposoby rozstrzygania*, s. 70.

na gruncie takiej czy innej teorii. Można przypuszczać, że „typowy” podmiot stojący wobec dylematu i konieczności jego rozwiązania raczej nie zna dokładnie rozmaitych teorii etycznych i nie jest pewny ich słuszności.

Analiza dylematów etycznych nauczycieli kieruje naszą uwagę w stronę doświadczeń nauczycieli i ich sposobów zachowania się w sytuacjach zawodowych wymagających trudnego wyboru między dwiema różnymi możliwościami, w sytuacjach wymagających wyboru między wartościami. Analizy dotyczące dylematów etycznych nauczycieli pokazują, które wybory są bardziej wartościowe, jakimi racjami kierują się nauczyciele w swojej pracy. Z pewnością z dylematami etycznymi mamy do czynienia w sytuacjach problematycznych. Są to zwłaszcza te sytuacje, które związane są z dążeniem do realizacji czynów godnych. Używając określenia „etyczny”, warto położyć nacisk na takie postępowanie, które związane jest z próbami poszukiwania i tworzenia fundamentów dla godnej pracy i godnego życia.

Celowo nie odwołuję się tutaj do słowa „moralny”, gdyż moralność – jeśli odniesiemy się do etymologii tego wyrazu – dotyczy bardziej tego, jakie czyny są słuszne, a jakie są niesłuszne. Moralność to inaczej praktyka społeczna związana z realizacją określonych zasad odnoszących się do dobra i zła. Jest ona jedną z form świadomości społecznej obejmującej zarówno system wartości funkcjonujących w określonej grupie społecznej czy w społeczeństwie, jak i system norm zabezpieczających te wartości, wzory zachowań ludzkich, a także system ocen i sankcji moralnych.

Zrozumienie istoty dylematów etycznych jest możliwe w kontekście odkrywania ich źródeł, za które można uznać przede wszystkim konflikt wartości pojawiający się w sytuacjach o wieloznacznym charakterze. U podłoża większości dylematów etycznych leżą zatem sytuacje, w których „określone wartości wykluczają się nawzajem, wskutek czego urzeczywistnienie jednej wartości nie może dokonać się inaczej, jak poprzez poświęcenie innej wartości”⁵². Dylematy etyczne można zatem rozpatrywać jako sytuacje, w których niejako z założenia nie ma właściwych decyzji, są tylko decyzje, które mogą być podjęte rozważnie i być właściwsze niż inne, alternatywne decyzje. Dylematy etyczne występują w sytuacjach, w jakich dana osoba staje przed wyborem spośród dwóch możliwości, z których jedna sprzeniewierza się jednemu zbiorowi zasad moralnych, zaś druga innemu. Stawanie wobec dylematów powoduje konieczność dokonania wyboru spośród wzajemnie wykluczających się możliwości, z których żadna nie jest w pełni zadowalająca. Rozwiązywaniu dylematów towarzyszą często mieszane uczucia: obok pozytywnych pojawiają się także negatywne.

Prowadzone tutaj rozważania nad dylematami etycznymi w pracy nauczyciela kierują naszą uwagę w stronę roli, jaką pełni w życiu jednostki etyczność, która wymaga wrażliwości na złożoność i swoistość danej sytuacji. Zdolność nauczyciela do przyjęcia etycznej perspektywy wobec realizowanego nauczania i wychowania wyraża się w jego zaangażowaniu w etyczne myślenie, odczuwanie

⁵² T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, s. 235.

i działanie. Świadomość moralnych aspektów oddziaływań pedagogicznych może wyrażać się poprzez stawianie przez nauczyciela następującego pytania: „Co powinienem czynić w ramach poszczególnych kontekstów edukacji (w tym także kulturowych, społecznych i politycznych) dla zapewnienia innym (tzn. uczniom, studentom, kolegom) określonego dobrostanu i dla godzenia, wpisanych w to działanie, moralnych dylematów i konfliktów wartości?”⁵³. Ze względu na niepowtarzalność każdej sytuacji wychowawczej udzielenie prostej odpowiedzi na wskazane pytanie jest raczej niemożliwe, gdyż podejmując decyzje, nauczyciele zmuszeni są do dokonywania wyborów w sferze niekiedy konkurujących ze sobą lub pozostających wręcz w opozycji wartości⁵⁴.

W prowadzonych tutaj rozważaniach zakładam, biorąc pod uwagę swoistość działania pedagogicznego, że praca nauczyciela nie jest wolna od poczucia ryzyka popełnienia błędu etycznego. Kluczowe jest tutaj rozpatrywanie kwestii dokonywanych przez nauczycieli wyborów etycznych przy założeniu, że funkcją działań nauczycielskich jest wspomaganie rozwoju ucznia. Edukacja, która stanowi pole doświadczania nie tylko wiedzy, lecz także postaw wobec wartości moralnych i jakości zajmowanego przez nauczyciela stanowiska, skłania do podejmowania prób odpowiedzi na pytanie o to, jak nauczyciele „radzą sobie z napięciami” roli, wynikającymi z nasycenia sytuacji edukacyjnej różnymi konfliktami wartości.

Wnioski, jakie płyną z badań nad dylematami etycznymi nauczycieli pokazują, że podejmując decyzje w sytuacji wyboru moralnego, w jakiej się znaleźli, nauczyciele kierowali się głosem „troski” o dobro dziecka i głosem „odpowiedzialności”, wykazując niejednokrotnie odwagę w sytuacjach konfliktowych w pracy poprzez podejmowanie problemów, o których należy otwarcie i wspólnie rozmawiać⁵⁵. Przyjęcie postawy milczenia oznaczałoby dla nauczycieli swego rodzaju konformizm i uciekanie od sytuacji trudnych.

3.2. Dylematy etyczne nauczycieli – przykłady

Badania własne nad dylematami etycznymi nauczycieli pokazały, że ich praca obfituje w wiele „zdarzeń krytycznych” odnoszących się do ich wartości i przekonań moralnych. Zebrane opisy sytuacji trudnych, wobec których stawali nauczyciele, zostały podzielone pod względem treści na kilka grup tematycznych. W ramach każdej z tych grup można wyróżnić różne rodzaje dylematów etycznych. Wśród grup tematycznych sytuacji trudnych są następujące:

- 1) nauczyciel–inni nauczyciele,
- 2) nauczyciel–dyrektor szkoły,
- 3) nauczyciel–rodzic,
- 4) nauczyciel–uczeń,
- 5) nauczyciel–przedmiot.

⁵³ Zob. D.B. Gołębnik, *Etyczny wymiar edukacji nauczycieli*, s. 169.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Zob. J. Madalińska-Michalak, *Dylematy etyczne w pracy nauczyciela...*, op.cit.

Przedstawiane przez badanych nauczycieli dylematy etyczne najczęściej odnoszą się do konkurujących ze sobą interpretacji dobra ucznia przez samych badanych i przez inne osoby zaangażowane w edukację uczniów, a mianowicie innych nauczycieli, dyrektora szkoły i rodziców dziecka.

Większość z przedstawionych przez badanych sytuacji trudnych mieści się w dwóch grupach tematycznych: nauczyciel a inni nauczyciele oraz nauczyciel a dyrektor szkoły. Ze względu na ograniczone ramy niniejszego rozdziału dokonam omówienia jedynie wybranych rodzajów dylematów, które zostały przyporządkowane do pierwszej i drugiej grupy tematycznej. Mimo iż mogę przybliżyć jedynie niewielką część uzyskanych wyników, mam nadzieję, że zwrócenie uwagi akurat na te dane może okazać się o tyle interesujące, że zagadnienie relacji nauczyciel–inni nauczyciele czy nauczyciel–dyrektor szkoły w kontekście sytuacji trudnych, wobec których stawali badani nauczyciele, rzadko występuje w literaturze przedmiotu⁵⁶.

Nauczyciel–inni nauczyciele. W badanej grupie najwięcej dylematów pojawiało się w obszarze relacji nauczyciela z innymi nauczycielami (koleżankami/kolegami z pracy). Prezentowane przez badanych sytuacje wyraźnie pokazują, że kształtujące się między nauczycielami w pracy układy międzyosobowe to w istocie nie tylko eksponowana w literaturze przedmiotu syntonía, zgodność wzajemnego oddziaływania i spełniania oczekiwań, ale także sieć nieporozumień, sporów, a nawet ostrych konfliktów, niekiedy wręcz dramatów wymagających ich przewycięzania.

Na podstawie zebranego materiału można stwierdzić, że przywołane przez badanych sytuacje dotyczyły takich kwestii, jak: nieuczciwość nauczycieli, nie-szanowanie dobra ucznia – najczęściej poprzez naruszanie granic terytorium osobowego dziecka (przejawiało się to zarówno w fizycznym, jak i w psychicznym wymiarze krzywdzenia dziecka) – oczekiwania nauczycieli powiązane z takimi ich negatywnymi cechami i działaniami, jak nadmierna surowość, niezdrowe ambicje, krytykowanie innego nauczyciela przy uczniach, plotkarstwo, brak współpracy, brak zaangażowania. Badani w różny sposób mierzyli się z sytuacjami, które wymagały od nich pewnych zachowań. Często nie wykazywali odwagi, by się jawnie przeciwstawić występującemu złu, jednak były także sytuacje, w których nauczycielom bliższa była postawa uległości aniżeli podejmowania niepopularnych decyzji.

Jedna z osób badanych przywołała sytuację, w której jej koleżanka z pracy zapoznawała uczniów gimnazjum z zadaniami testowymi, opracowanymi przez nią i innego nauczyciela dla całej szkoły w celu ocenienia poziomu osiągnięć uczniów z języka niemieckiego. Nauczycielka ta, chcąc wypaść jak naj-
le-

⁵⁶ Problematykę dylematów etycznych nauczycieli, w tym dylematów dotyczących samego bycia nauczycielem, podjął D. Zając, na podstawie przeglądu literatury przedmiotu. Autor nie tylko przybliżył podejścia do definiowania dylematów etycznych nauczycieli, ale także, co jest ciekawe, przedstawia wiele badań empirycznych poświęconych tej kwestii. Zob. D. Zając, *Etyczność pracy zawodowej nauczycieli...*, op.cit., s. 133–153.

piej w oczach dyrektora, nie miała skrupułów, by przekazać owe testy swoim uczniom. Sytuacja ta była przez biorącą udział w badaniach nauczycielkę traktowana jako głęboko niemoralna i nieuczciwa, zarówno wobec innych nauczycieli, jak i wobec uczniów. Ci pierwsi nie mieli możliwości wcześniejszego wglądu w testy, by jak najlepiej przygotować do egzaminu swoich uczniów. Ci drudzy nie byli traktowani równoprawnie, nie mieli stworzonych takich samych szans, jak ich koledzy i koleżanki z klasy, w której uczyła zachowująca się nieuczciwie nauczycielka. Relacjonująca tę sytuację badana nie pozostała bierna, postanowiła porozmawiać ze swoją koleżanką. Jednak ta wydawała się w ogóle nie dostrzegać problemu. Kolejnym krokiem, jaki podjęła moja rozmówczyni, było zgłoszenie tego naruszenia do dyrektora szkoły, ze wskazaniem, że wyniki przeprowadzonej w szkole ewaluacji były nierzetelne. Zgłoszenie sprawy dyrektorowi było dla niej decyzją dość trudną, gdyż musiała ona wybrać między solidarnością koleżeńską a uczciwością i rzetelnością zawodową. Dla ogólnie pojętego dobra uczniów i nauczycieli wybrała to drugie, mówiąc o tym tak:

W mojej szkole tego rodzaju zachowania, jak moje nie są popularne, gdyż skazują osobę, która stara się bronić uczciwości na osamotnienie. Miałam wiele obaw, czy zgłosić sprawę do dyrekcji. Jednak trzeba być uczciwym wobec siebie samego. Nie byłam w stanie pogodzić się z myślą, że po raz kolejny przymknę oko na wyraźną nieuczciwość mojej koleżanki. Zdaję sobie sprawę, że chciała ona wypaść jak najlepiej w oczach dyrekcji, jednak tego rodzaju podpowiadanie uczniom nie służy ani im, ani dobrej atmosferze między nami nauczycielami. Raczej sprzyja to wzmaganie niezdrowej rywalizacji i osiąganemu celom różnymi, niekoniecznie, uczciwymi sposobami.

Inna z osób badanych podała podobny przykład dylematu, który mogę za nią przedstawić w postaci pytania: „Czy wybrać solidarność w ramach grupy zawodowej, czy być uczciwym wobec pokrzywdzonego dziecka?”. Badany mówił o swojej sytuacji tak:

Rodzic ucznia na zebraniu (po jego zakończeniu) poinformował mnie, że jego dziecko rok wcześniej pożyczyło jednemu z nauczycieli naszej szkoły bardzo cenną książkę, która nota bene była pamiątką rodzinną, była w tej rodzinie już od około 100 lat. Książkę tę nauczyciel chciał wykorzystać dla wzbogacenia organizowanej przez niego wystawy. Spytałem rodzica, jak mam ten problem potraktować. Czy mam rozmawiać z nauczycielem, który na wielokrotne prośby ze strony ucznia odnośnie zwrotu książki nie reagował, czy poinformować o całym zajściu dyrekcję szkoły? W uzgodnieniu z rodzicem wybrałem drugi wariant. Tym bardziej byłem przekonany do drugiego rozwiązania, gdyż miałem już tego typu doświadczenia z kolegą nauczycielem i informowałem go, iż takie sytuacje uważam za niedopuszczalne. Mój dylemat polegał na tym: czy wybrać solidarność w ramach grupy zawodowej, czy być uczciwym wobec pokrzywdzonego dziecka (w mojej opinii było to zwykłe zawłaszczenie)? Moim zdaniem mój kolega nauczyciel naruszył podstawowe standardy etyczne obowiązujące ludzi w życiu społecznym. Takich rzeczy po prostu nie można robić. Moje zwrócenie się do dyrekcji szkoły z tym problemem odbiło się szerokim echem wśród szkolnej społeczności. Inni nauczyciele okazali swoją aprobatę

w stosunku do mojego zachowania. Nie miałam z tytułu mojego wyboru żadnych tak zwanych „trudności” w mojej „posłudze” zawodowej. Dzisiaj w analogicznej sytuacji podjąłbym podobną decyzję – pro publico bono!

W wypowiedziach badanych pojawiło się jeszcze kilka opisów sytuacji nieuczciwości nauczycieli, które prowadziły do konfliktów koleżeńskich. Badani wspominali o nieuczciwościach przy opracowywaniu dokumentacji potrzebnej do zdobycia kolejnego stopnia awansu zawodowego, czy też o wymuszaniu na nich nieuczciwości ze strony starszych kolegów/koleżanek z pracy. Taką sytuacją ilustruje następujący fragment wypowiedzi nauczycielki:

Pracuję dopiero jeden rok w nowej szkole. Na półroczce wychowawczyni „kazała” mi podwyższyć ocenę jednemu z uczniów z trójki na czwórkę. Ocenę cząstkową ucznia były 3, 3, 2 i 4. Powiedziałam, że tego nie zrobię, bo to dopiero półroczce, a na koniec roku uczeń ma szansę ocenę poprawić, jeśli tylko włoży w to odpowiednio wiele wysiłku i pracy. Zresztą dodałam, że z ocen cząstkowych czwórka nie „wychodzi” uczniowi. Wychowawczyni przymuszała mnie do tego, mówiąc że jest to syn jednej z nauczycielek w naszej szkole. Nie miałam wątpliwości, że tylko dlatego, że uczeń jest synem jednej z pracujących w szkole nauczycielek, dam się skusić do wystawienia niesprawiedliwej oceny. Powiedziałam mojej koleżance, że nie podwyższę oceny, bo tak się nie robi. Uczeń absolutnie nie zasługuje na czwórkę, a ja nie znoszę protekcji. Podkreśliłam także, że gdybym to zrobiła, bardzo bym się źle z tym czuła wobec samej siebie, co więcej – nie chcę, aby takie sytuacje się powtarzały. Nie chciałam tego, ani dla siebie, ani dla koleżanki, która się do mnie zwróciła, wychowawczyni tego ucznia. Dzisiaj wiem, że zrobiłabym to samo.

Inne kwestie poruszane przez badanych dotyczyły sytuacji, w których nauczyciele byli świadkami krzywdzenia uczniów przez innych nauczycieli, albo dowiadawali się o tym. Jedna z przedstawionych przez badanych sytuacji dotyczyła tego, jak nauczyciel źle traktuje swoich uczniów, ucieka się do przemocy psychicznej wobec nich.

Uczeń z klasy, której nie jestem wychowawczynią, zgłosił się do mnie z prośbą o interwencję w sprawie stosunku do niego innego nauczyciela. Być może wynikało to z tego, że przewodniczę zespołowi wychowawców. Uczeń sformułował konkretne zastrzeżenia wobec tamtej osoby: narusza jego sferę prywatności, wręcz ingeruje w życie intymne, wypowiada treści nie nadające się do powtórzenia, obraźliwe. Dotyczyły one również dziewczyny tego chłopaka (wychowanki innego nauczyciela). Uczeń podkreślił także, że nauczyciel ten często ośmiesza uczniów na lekcjach, chcąc w ten sposób podkreślić wagę swojej pozycji w klasie. Z ciężkim sercem przyjąłam tę informację, tym bardziej, że już dochodziły do mnie wcześniej tego typu negatywne opinie o mojej koleżance. Obiecałam uczniowi, że postaram się jakoś sytuację wyjaśnić i pomóc mu. Podziękowałam mu za to, że obdarzył mnie zaufaniem. Zainicjowałam rozmowę z koleżanką, by zwrócić uwagę na problem. Było to dla mnie szczególnie trudne, gdyż koleżanka ta jest osobą, z którą znam się już od studiów. Kiedyś nawet byłyśmy w dość dobrych stosunkach. Miałam obawy, że podniesienie tego problemu spowoduje, że już całkowicie nasze drogi się rozejdą. Jednak nie mogłam już

dłużej tolerować zachowań tej nauczycielki. Nasza rozmowa nie przyniosła jednak skutku. Moja koleżanka wydawała się jakby nie dostrzegać swoich nieodpowiednich zachowań wobec wychowanków. Postanowiłam, mimo wszystko, zgłosić problem do dyrektora szkoły, który podjął odpowiednie działania. Koleżanka wydaje się, że stara się nieco lepiej traktować swoich uczniów, natomiast mnie traktuje jak powietrze. Mam wrażenie, że jest to jej sposób na ukaranie mnie za śmiałe zachowanie. Gdybym miała ponownie stanąć wobec podobnej sytuacji, jestem przekonana, że nie miałabym wątpliwości, co zrobić. Jeśli chce się być w porządku z własnym sumieniem, nie można być pasywnym wobec dziejącego się wokół nas zła.

Podobną sytuację przedstawiła inna z badanych, podkreślając, że gdy dowiedziała się o tym, iż jej kolega z pracy nadużywa swojej pozycji w stosunku do uczniów, że obraża ich, to nie miała żadnych wątpliwości, jak należy postąpić. Wskazała, że w swojej pracy zawsze postępuje zgodnie z własnymi przekonaniami i nigdy nie milczy, aby nie narażać się innym, ale raczej stara się wpłynąć na pojawiające się zło. Troska o ucznia jest dla niej swoistego rodzaju drogowskazem w pracy.

Nauczyciel–dyrektor szkoły. Niektóre z przedstawionych przez nauczycieli sytuacji trudnych odnosiły się do zdarzeń, które rozgrywały się między badanym nauczycielem a dyrektorem szkoły.

Biorąc pod uwagę opisane przez badanych sytuacje, dominują tutaj dylematy związane z nakłanianiem/zmuszaniem nauczycieli do podwyższenia uczniowi oceny ponad tę, na którą, według badanych nauczycieli, uczeń zasługiwał, lub do obniżenia oceny, co także miało miejsce w jednej z przedstawionych sytuacji. Naciski dyrektora szkoły były tłumaczone najczęściej różnie interpretowanym „dobrem dziecka”. Dyrektorzy uważali, że należy podwyższyć uczniowi ocenę, aby nie powtarzał tej samej klasy lub aby „pozbyć się” kłopotu: nie zatrzymywać ucznia dłużej w szkole podstawowej; zdarzało się też, że kierowali się „prestżem” szkoły i za wszelką cenę dążyli do tego, by wykazać, że w szkole jest wielu uczniów osiągających bardzo wysokie wyniki. Zaskakujące w zebranych opowieściach jest zachowanie nauczycieli. Często nie potrafili przeciwstawić się naciskom lub żądaniom dyrektora szkoły, obawiając się o swoją sytuację w pracy. Wymowne w tym zakresie są przytoczone niżej wypowiedzi nauczycielek.

Pani dyrektor zażądała ode mnie zmiany oceny ucznia na radzie pedagogicznej. Zmiana ta miała polegać na podwyższeniu oceny z jedynki na niedostateczną. Uczeń kończył szkołę podstawową i pani dyrektor stwierdziła, że bez sensu jest „męczyć” się z uczniem jeszcze przez następny rok szkolny, bo on i tak się już niczego nie nauczy. Nie chciałam ulec jej żądaniom. Wówczas pani dyrektor postanowiła odwołać się do całej rady pedagogicznej i ogłosiła głosowanie. Członkowie rady pedagogicznej nie chcieli się przeciwstawiać pani dyrektor i głosowali za podwyższeniem oceny. Nie pozostało mi nic innego, jak ulec żądaniom nie tylko dyrektorki, ale także całej grupy nauczycieli, których oceniam jako bardzo konformistycznych i jednocześnie dążących do usunięcia problemu z pola widzenia. Sytuacja ta wciąż nie daje mi spokoju. Najchętniej poszukałabym pracy w innej szkole, ale jest to raczej na dzień dzisiejszy niemoż-

liwe. Obiecałam sobie, że nie pozwolę sobie po raz kolejny na takie przymuszanie mnie do odpowiednich zachowań i otwarcie wystąpię przeciwko tego rodzaju praktykom.

Pod koniec roku szkolnego wystawiałam swoim uczniom oceny. Moja pani dyrektor wezwała mnie do siebie na rozmowę, w trakcie której zażądała ode mnie podwyższenia oceny jednemu z uczniów, pomimo tego, że wystawiona przeze mnie ocena była zgodna z przyjętym w szkole systemem oceniania z przedmiotu, którego nauczam. Żądanie pani dyrektor było związane z tym, że mojemu uczniowi brakowało jednego punktu do średniej, która mogłaby dać mu podstawę do uzyskania świadectwa z wyróżnieniem na koniec gimnazjum. Nie czułam się dobrze z tą sytuacją, ale będąc w pokoju pani dyrektor wiedziałam, że praktycznie nie mam wyjścia. Mogłam się oczywiście nie przychylić do jej żądania. Ale poczucie, że na moje miejsce czeka wielu chętnych było dość silne. Dla „świętego” spokoju i w obawie o własną sytuację zawodową wystawiłam wyższą ocenę uczniowi. W efekcie uczeń otrzymał świadectwo z wyróżnieniem, przełożony – dyrektor szkoły mógł się wykazać wysokimi osiągnięciami szkoły. Zadawałam sobie pytanie, jak zachowałabym się w podobnej sytuacji w przyszłości. I wstyd się przyznać tak na głos, ale wiem, że zachowałabym się podobnie. Wychodzę z założenia, że z „koniem nie należy się kopać”, idąc dalej „głową muru nie przebiję”. Wiem, że to konformizm, ale w mojej obecnej sytuacji, gdy praca w szkole jest jedynym źródłem mojego utrzymania, nie mogę sobie pozwolić na obronę szlachetnych wartości.

Sytuacja, którą chcę opisać, miała miejsce ponad dwadzieścia lat temu, kiedy byłam bardzo młodą nauczycielką. Podkreślam to, bo dziś nie postąpiłabym tak, a wyrzuty sumienia w związku z tym wydarzeniem mam do dziś. Uczyłam wtedy w szkole wieczorowej dla dorosłych. Szkoła ta była w tym czasie dość znana i cieszyła się bardzo dobrą opinią. Myślę, że między innymi z powodu kompetentnej i zaangażowanej w swoją pracę kadry pedagogicznej. Kompetentnej, gdyż wszyscy mieliśmy wykształcenie wyższe pedagogiczne, co nie było wtedy normą w tego typu szkołach. Jestem polonistką, więc sprawdzałam prace maturalne swoich uczniów. Między innymi sprawdzałam pracę Pana K. Nazwisko i imię tego Pana pamiętam do dziś, bo jak wspomniałam, ciągle mnie ta sytuacja dręczy. Pan K., którego uczyłam w ostatniej, trzeciej klasie, dał się poznać jako człowiek nietuzinkowy, zainteresowany sztuką, sam pisał wiersze, nawet niezłe. Dużo czytał, był obeznany z literaturą, nie tylko tą lekturową. Doceniałam to. Był piątkowym uczniem-słuchaczem. Nie pamiętam jego wyników z innych przedmiotów, ale z humanistycznych nie miał żadnych kłopotów. Marzył zresztą, takie miał plany, o studiach humanistycznych. Jego praca maturalna była zaskakująca. Zarówno treścią, jak i formą. Zwłaszcza forma nawiązująca do „Żywych kamieni” Berenta. Temat pracy ze średniowiecza uzasadniał styl i kompozycję tej wypowiedzi. Dla mnie jednak była to praca wyjątkowa, praca na tyle inna, że nie potrafiłam jej ocenić i zrecenzować, co było wymogiem. Pokazałam tę pracę bardziej doświadczonym koleżankom. Nie posądzałam je o złe intencje. Myślę, że zaważyła tu rutyna związana z nauczaniem przez wiele lat w szkole wieczorowej. Moje koleżanki zadecydowały, że praca nie spełnia wymogów pracy maturalnej. Napisały taką opinię, co równało się z tym, że Pan K. nie zda matury. Posłałam z tą pracą, już opisaną, do dyrektora. Kazał mi złożyć swój podpis. Był człowiekiem, z którym prowadzenie dyskusji było bezcelowe. Muszę to wyraźnie powiedzieć: bałam się go. Wiem, że brzmi to śmiesznie, ale nie potrafię inaczej określić tego uczucia. Towarzyszyło mi ono zresztą przez cały czas pracowania w tej szkole. Podpisałam.

Pan K. nie przystąpił w kolejnym roku do matury. Nie poszedł na studia. Zawiodł się na mnie. Pewnie myślał, że mówiąc mu o jego predyspozycjach, oszukiwałam go. Dziś, kiedy mam trochę więcej lat, kiedy mam trochę dłuższy staż zawodowy, nie ufam już tak bezkrytycznie autorytetom i to wątpliwym autorytetom. Mam wewnętrzną odwagę stanąć w obronie ucznia indywidualisty. Wiem, że ocena niesprawiedliwa, nieprzemyślana może zaważyć na dalszym losie ucznia – człowieka.

Analiza zebranego materiału badawczego pokazuje, że przedstawiane przez nauczycieli sytuacje trudne, rozgrywające się między nimi a dyrektorem szkoły, należą do szczególnie drażliwych, gdyż nauczyciel z reguły zajmuje słabszą pozycję – dyrektor szkoły jest jego przełożonym. Pojawiające się w badanej grupie dylematy dotyczyły przede wszystkim konfliktów związanych z ocenianiem ucznia. Każda z sytuacji miała swoje oblicze i swoje rozwiązanie, o czym świadczą chociażby fragmenty przytoczonych tutaj wypowiedzi osób badanych.

Niektórzy z badanych w sposób otwarty pragnęli podejmować, czy też podejmowali, pojawiające się lub nawarstwiające się problemy, wiedząc, że rozmawianie w szkole o sytuacjach trudnych jest konieczne i przyczynia się do budowania kultury współpracy. Inni badani w szczególnie kłopotliwych dla siebie sytuacjach – wówczas, gdy musieliby oficjalnie przeciwstawić się przełożonemu/dyrektorowi szkoły – przyjmowali postawę milczenia. Była to swojego rodzaju ucieczka w milczenie. Nie potrafili oni w żaden inny sposób wyrazić własnej niezgody na sposób rozwiązywania problemów pojawiających się w szkole, kierując się często konformizmem, który miał swoje źródło w trosce o zachowanie miejsca pracy w szkole.

Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła zgłębić się w sytuacje wyborów moralnych nauczycieli, w sytuacje, w których badani musieli podejmować decyzje dotyczące wartości moralnych i własnego postępowania oraz interpretować i rozumieć moralne doświadczenia innych. Treść wszystkich wywiadów wyraźnie wskazała, iż podejmując decyzje w sytuacji wyboru moralnego, w jakiej się znaleźli, nauczyciele kierowali się „głosem troski” o dobro dziecka i „głosem odpowiedzialności”.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, zidentyfikowane dylematy etyczne dotyczyły przede wszystkim relacji międzyludzkich i odmiennych sposobów postrzegania tego, co jest najlepsze dla ucznia. Nauczyciele w wywiadach mówili o sytuacjach, w których musieli kwestionować to, że poczynania innych nauczycieli czy rodziców wynikały z najlepiej pojmowanego interesu dziecka. W wielu przypadkach reakcja nauczycieli na potrzeby dzieci świadczyła o ich odwadze i sile moralnej, by stanąć po stronie uczniów przy ocenianiu sytuacji. W obliczu konieczności podjęcia decyzji nauczyciele mieli do wyboru różne wartości, które wносиły swoją treść i znaczenie do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o to, jak należy postąpić, jaką podjąć decyzję. Badania pokazują, jak nauczyciele potrafią zmierzyć się z wyzwaniem, jakie codziennie stawia przed nimi życie szkolne, w większości przypadków przedkładając – w imię dobra dziecka – szczerłość i umiejętne otwarte mówienie o pojawiających się problemach nad konformizmem zawodowy. Jednak sposoby zachowania się badanych należy postrzegać w odniesieniu do panującej

w ich szkołach kultury, która w dużej mierze uzależniona jest od działań dyrektora szkoły. Tam, gdzie istnieje klimat do pracy wspólnej, do rozwijania formuły dialogu, do wspólnego rozważania pytań inicjujących próbę interpretacji różnych sytuacji, które miały miejsce w szkole (na przykład: „Co się wydarzyło?”, „Jak się zachowałam/zachowałem w danej sytuacji?”, „Dlaczego tak, a nie inaczej?”, „Jakie były konsekwencje takiego zachowania?”, „Czy można było zachować się inaczej?”), tam istnieje „pro-refleksyjne” środowisko pracy nauczyciela. Środowisko takie sprzyja wyższej jakości edukacji, a w konsekwencji tworzeniu lepszych warunków na rzecz wspierania rozwoju każdego ucznia. Tam, gdzie nauczyciele nie „mówią wspólnym językiem”, gdzie dominują autorytarne stosunki władzy, trudniej jest nauczycielom o poruszanie najbardziej kłopotliwych, drażliwych i konfliktowych tematów związanych z pracą zespołu nauczycielskiego, którego nieodłączną część stanowi także dyrektor szkoły. Stąd też, niektórzy z badanych zamiast mówić otwarcie i wspólnie rozmawiać o pojawiających się w szkole sytuacjach, wolą przyjąć postawę milczenia/przemilczenia, zwłaszcza gdy dotyczy to relacji nauczyciel–dyrektor szkoły, w imię chociażby zachowania swojego miejsca pracy.

Niektóre z przedstawionych przez badanych sytuacji i uzasadnienia ich rozwiązań kierują naszą uwagę w stronę stosunków władzy i klimatu zaufania, jaki panuje w polskich szkołach. Najgorszy z możliwych scenariuszy występujących w szkołach, to taki, gdy brakuje w nich nie tylko namacalnych działań, ale w ogóle jakiegokolwiek dyskusji (nie mówiąc już o dialogu) mogących prowadzić do budowania szkoły zarówno demokratycznej, jak i uczącej się. W przypadku nauczycieli, którzy wspólnie wiele mogą zrobić na rzecz zmiany oblicza polskiej szkoły, milczenie nie zawsze jest złotem. Bo złoto, tak jak każde inne bogactwo, nie bierze się znikąd, lecz jest efektem wytężonej pracy. Jeśli w szkole pojawiają się jakiegokolwiek zakłócenia, to często konsekwencje ponoszą nie tylko nauczyciele, ale Ci, którzy są najmniej za określone błędy odpowiedzialni, a więc uczniowie. Uciekanie od rozwiązywania sytuacji trudnych poprzez ich przemilczanie w imię zachowań oportunistycznych, mówi, że nauczycielom często łatwiej jest postępować adekwatnie do warunków, w których pracują, łatwiej naginać się do panujących okoliczności, niż wspólnie kształtować owe warunki.

4. Kodeks etyki zawodu nauczyciela

Przedmiotem prowadzonych niżej rozważań jest problematyka kodeksu etyki zawodu nauczyciela, która co jakiś czas jest w naszym kraju niezwykle gorąco dyskutowana. Szczególną uwagę poświęcam wynikom ogólnopolskich badań dotyczących między innymi potrzeby przyjęcia powszechnie obowiązującego kodeksu etyki zawodu nauczyciela, jego formalnych umocowań i potencjalnej skuteczności. Badania pokazują, że postawa nauczycieli wobec pomysłu wprowadzenia w tym środowisku zawodowym kodeksu etyki jeszcze nie w pełni się wykrystalizowała. Wnioski z badań wskazują na ważną rolę w edukacji nauczycieli zarówno edukacji prawnej, jak i edukacji etycznej sprzyjającej wzmocnieniu profesjonalizmu nauczycieli.

4.1. Pojęcie i rys historyczny

Kodeksy etyczne odnoszące się do konkretnego zawodu opierają się na normach moralnych ogólnie obowiązujących w danej kulturze i w społeczeństwie, ze szczególnym uwzględnieniem norm wynikających ze specyfiki zawodu, jego tradycji, miejsca w hierarchii społecznej, a także uprawnień i przywilejów przysługujących osobom ten zawód wykonującym. Na potrzeby prowadzonych tutaj rozważań proponuję przyjąć, że kodeks etyki zawodu nauczyciela niejako z założenia odnosi się do moralności zawodowej nauczycieli, a wraz z tym do określonych sposobów ich postępowania lub czynów i podciąga je pod taką lub inną kategorię deontologiczną. Kodeks orzeka o specyfice zawodu nauczyciela w postaci uporządkowanego zestawu obowiązujących norm – zakazów, nakazów i zaleceń – oraz ma skłaniać nauczycieli do wzorcowego wypełniania obowiązków zawodowych i przyczyniać się do zapewnienia im prestiżu w społeczeństwie.

Ożywiony rozwój myśli etyczno-pedeutologicznej zarówno za granicą, jak i w Polsce, można odnotować w powojennej literaturze pedagogicznej. O wadze, jaką zaczęto nadawać pracy i zawodowi nauczyciela, świadczą działania UNESCO. Problematyka kodeksu etyki zawodu nauczyciela została podniesiona na pierwszej Konferencji Ogólnej UNESCO, która odbyła się w jej siedzibie w Paryżu w dniach 20 listopada–10 grudnia 1946 r. W ramach tej Konferencji obradowały różne komisje, w tym komisja do spraw edukacji na świecie. Komisja ta wypracowała wiele ważnych ustaleń sprzyjających zapewnieniu prawa do edukacji, upowszechnieniu dostępu do edukacji i podniesieniu jej jakości. Komisja uznała, że wysoce pożądanym jest, aby opracować Światową Kartę Nauczycieli (*World Teachers' Charter*), która stałaby na straży praw nauczycieli, zapewniając im odpowiednie warunki pracy, i jednocześnie przyczyniałaby się do podnoszenia ich morale. Ustalono, że państwa członkowskie powinny opracować i wprowadzić w życie Kartę Nauczycieli (*A Teachers' Charter*) oraz opracować zasady postępowania etycznego lub kodeks etyki zawodu nauczyciela. Działania te miały sprzyjać podniesieniu prestiżu i statusu nauczycieli oraz wykonywaniu przez nich obowiązków zawodowych zgodnie z zaakceptowanymi zasadami. Komisja zarekomendowała, by Dyrektor Generalny UNESCO⁵⁷ zaprosił kraje członkowskie UNESCO do opracowania projektów takiej karty i kodeksu lub/i zasad etycznych. Ustalono, że działania mają się rozpocząć wraz z 1947 r. Jednocześnie postanowiono, aby rozpocząć badania nad zawodem i pracą nauczycieli, a zwłaszcza badania dotyczące ich rekrutacji, kształcenia, statusu i wynagrodzeń. Te badania też miały rozpocząć się w roku 1947.

Poczynione na pierwszej Konferencji Ogólnej UNESCO ustalenia były kilkakrotnie zmieniane i ostatecznie 5 października 1966 r. na Specjalnej Konferencji Międzyrządowej dotyczącej Statusu Nauczycieli (*The Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers*) zwołanej w Paryżu przez UNESCO we współ-

⁵⁷ Pierwszym Dyrektorem Generalnym UNESCO był profesor Julien Huxley, angielski biolog i transhumanista. Huxley zajmował to stanowisko w latach 1946–1948.

pracy z ILO⁵⁸ przyjęto *Rekomendacje dotyczące statusu nauczyciela*⁵⁹. W rozdziale VIII tego dokumentu zatytułowanym „Prawa i obowiązki nauczycieli” w paragrafie 73 zapisano, że: „Kodeksy etyki lub kodeksy postępowania powinny być ustanowione przez organizacje nauczycieli, ponieważ takie kodeksy w znacznym stopniu przyczyniają się do zapewnienia prestiżu zawodu i wykonywania obowiązków zawodowych zgodnie z ustalonymi zasadami”⁶⁰.

W Polsce, głównie dzięki wysiłkom Mikołaja Kozakiewicza podjętym bezpośrednio po ww. konferencji UNESCO z 1966 r., wszczęto dyskusję nad kodyfikacją etyki zawodu nauczyciela. Z początkiem lat siedemdziesiątych XX wieku zaczęły pojawiać się doniesienia z badań poświęconych problematyce etycznej zawodu nauczycielskiego. Jednym z pierwszych przykładów w tym zakresie była książka pod redakcją Adama Sarapaty pt. *Etyka zawodowa*. Znalazły się w niej teksty Heliodora Muszyńskiego – *U podstaw etyki zawodowej nauczyciela* oraz Mikołaja Kozakiewicza – *Z problemów etyki zawodowej nauczyciela*, w których obok innych zagadnień, został także poruszony problem kodyfikacji norm moralnych nauczyciela. Prace nad kodeksem etyki miały zmierzać do tego, aby był on ważnym i niezbędnym dokumentem regulującym pracę nauczyciela.

W roku 1974 Zofia Chomczyk podjęła zamysł utworzenia w Polsce izb nauczycielskich, które byłyby zaczątkiem budowania nowej jakości opartej na etosie zawodowym stanu nauczycielskiego – niezupełnie się to udało. Nauczyciele, w przeciwieństwie do lekarzy, pielęgniarek czy prawników, nie wybili się na swego rodzaju niezależność od organów państwa, od działań biurokratyczno-urzędniczych, nie osiągnęli praktycznie realizowanej jurysdykcji środowiskowej. Sama idea samorządu zawodowego (ang. *professional self government*) – materializowana przecież w postaci izb nauczycielskich – wciąż pozostaje w naszym kraju niedoścignionym, przynajmniej w niektórych kręgach, mitem⁶¹.

Dyskusja nad kodeksem etycznym nauczycieli ponownie rozgorzała w drugiej połowie lat osiemdziesiątych XX wieku. Zarząd Główny Nauczycielstwa Polskiego zorganizował w kwietniu 1986 r. konferencję na temat „Etyka zawodu nauczycielskiego”. Natomiast Mikołaj Kozakiewicz opracował „Projekt Kodeksu Etycznego Nauczyciela PRL”, w którym przedstawił obowiązki moralne nauczyciela wobec wychowanków i uczniów, obowiązki moralne nauczyciela względem społeczeństwa i obowiązki moralne nauczyciela względem swojej grupy zawodowej. Z przygotowanego projektu było widać, że nauczyciel PRL miał być niejako bezgranicznie oddany ideałom socjalizmu. Projekt ten nie wszedł w życie⁶².

Szeroko zakrojone prace nad kodeksem etyki zawodu nauczyciela były prowadzone w Krajowym Zespole ds. Izb Nauczycielskich, początkowo przy NSZZ „Solidarność”, a od 24 lutego 1994 r. w ramach zarejestrowanego już Polskiego

⁵⁸ Więcej na ten temat piszę w podrozdziale 3. rozdziału I niniejszej książki.

⁵⁹ Zob. UNESCO, *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers* (1966) and *The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel* (1997).

⁶⁰ Zob. ibidem, s. 33.

⁶¹ Por. rozdział I niniejszej książki.

⁶² Z. Chomczyk, *Kodeks etyki nauczycielskiej*, s. 631.

Towarzystwa Nauczycieli. W 1995 r. Polskie Towarzystwo Nauczycieli opracowało *Kodeks Etyki Nauczycielskiej*, który, jak dotychczas, jednak nie został upowszechniony wśród nauczycieli. Sam *Kodeks* składa się z preambuły, przyrzeczenia nauczycielskiego oraz z dwóch działów: a) *Zasady ogólne etyki nauczycielskiej* i b) *Zasady szczegółowe etyki nauczycielskiej*. Drugi z wymienionych działów uszczegółowiony jest w rozdziałach: *Nauczyciel wobec ucznia*, *Nauczyciel wobec pracowników oświaty*, *Nauczyciel wobec swoich praw i obowiązków*, *Nauczyciel wobec nauki* oraz *Nauczyciel a społeczeństwo*, co w dość skrótowym wymiarze pokazuje spory zakres i szczegółowość rozwiązań zawartych w 66 zasadach⁶³. Dokument stał się podstawą dyskusji wśród nauczycieli, ale także w środowisku naukowym. Spotkał się jednocześnie z ostrą krytyką ze strony różnych podmiotów. I tak, nauczycielskie związki zawodowe nie zaakceptowały *Kodeksu*, gdyż poczuły się zagrożone w swojej monopolistycznej pozycji „reprezentantów interesów nauczycieli”, zaś administracja państwowa i samorządowa, z powodu sporej wówczas aktywności strajkowej izb środowiska medycznego, obawiała się powstania kolejnego podmiotu, który wystąpi z roszczeniami wobec konstytucyjnych organów państwa. *Kodeks* pozostał więc li tylko na papierze (choć dziś funkcjonuje także w wersji elektronicznej) i bywa od czasu do czasu punktem odniesienia czy to w publikacjach naukowych, czy w podejmowanych tu i ówdzie próbach jego praktycznego stosowania.

O ile zarówno cały *Kodeks*, jak i poszczególne ujęte w nim zasady, to interesujące opracowanie, tym bardziej, że w jego tworzeniu uczestniczyło wielu praktyków, także ze środowiska osób duchownych, a swoją recenzją lub radą wspierali ich luminarze polskiej pedagogiki, prawa lub polityki⁶⁴, o tyle całe założenie oparte zostało na dość – należy to wyraźnie zaznaczyć – prostodusznej przesłance, że wszyscy nauczyciele ochoczo i bez protestów poddadzą się jego jurysdykcji i pozostaną mu wierni przez całe życie zawodowe⁶⁵.

Pod koniec pierwszej dekady obecnego wieku w środowiskach pedagogicznych znów zarysowało się silne zainteresowanie problematyką kodeksu, który regulowałby pracę nauczycieli i dyrektorów szkół. W toczących się dyskusjach na konferencjach, na łamach prasy branżowej oraz na różnych forach internetowych pojawiała się pytanie o zasadność wprowadzenia takiego kodeksu. Można było zaobserwować swoistego rodzaju modę na kodeksy wypracowywane przez szkoły. Wprowadzanie w szkołach i placówkach przez dyrektorów szkół kodeksów etyki nauczyciela było jednak przez prawników uznawane za niezgodne z prawem. Według Bogumiła Soczyńskiego zawód nauczyciela nie należy do zawodów wolnych, o czym świadczy chociażby fakt, że nauczyciele nie są zrzeszeni w zawodowych samorządach. Ich obowiązki i powinności zawodowe, a wraz z tym zasady zawodowej etyki i sposób wykonywania pracy, są określone

⁶³ *Kodeks Etyki Nauczycielskiej*, s. 3.

⁶⁴ *Ibidem*, s. 21.

⁶⁵ Jak w praktyce wyglądają te kwestie, dowodzą działania rzeczników dyscyplinarnych, komisji dyscyplinarnych i sądów, o czym jest mowa w podrozdziałach 5–7 niniejszego rozdziału.

w obowiązującej ustawie Karta nauczyciela. Ważniejsze od tworzenia i wdrażania w życie tego rodzaju kodeksu jest według autora samo przestrzeganie i promowanie zasad etycznego postępowania⁶⁶.

Dość znaczącą próbą wznowienia dyskusji o etyce zawodu nauczyciela, tym razem ze strony związku zawodowego – Związku Nauczycielstwa Polskiego – są działania zogniskowane na zbudowaniu klimatu do poważnego zastanowienia się nad wartościami uznawanymi za wartości *sine qua non* w tym zawodzie. Dorota Obidniak i Tomasz Sobierajski, redaktorzy tomu *Etyka dla nauczycieli*, proponują odejść od pojęcia kodeksu, zastępując go deklaracją etyki zawodu nauczyciela. Autorzy nawiązują w ten sposób do różnych znaczących dla społeczności międzynarodowej dokumentów⁶⁷. Redaktorzy zamieścili w swoim tomie dokument zatytułowany: *Deklaracja etyki nauczyciela. Projekt*, co w kontekście wcześniej omówionego materiału dość znacząco różni tę propozycję od poprzedniej. Taka językowa przebudowa niewiele zmienia, gdyż i w jednym, i w drugim przypadku jest to zaledwie przeczucie się niezupełnie poprawnie użytymi terminami, a przecież niezależnie od warstwy językowej oba dokumenty mają charakter jedynie postulatyczny. W wymiarze racjonalnym niewiele więc wnoszą, ale w warstwie emocjonalnej mogą mieć istotne znaczenie dla środowiska. Świadczą o tym chociażby wypowiedzi uczestników prowadzonych w szerokiej skali przez ZNP konsultacji i warsztatów na temat potrzeby wprowadzenia kodeksu etyki zawodu nauczyciela. Uczestnicy tak mówili i pisali o owej potrzebie:

- Działanie w zgodzie z kodeksem umocni nauczyciela, pomoże mu czuć się pewnie, da mu poczucie moralnego umocnienia.
- Nauczyciele różnią się pojmowaniem tego, do czego zobowiązują ich wyznawane przez nich wartości w konkretnych sytuacjach, a kodeks będzie miał postać jasnych norm.
- Kodeks odegra rolę edukacyjną dla studentów kierunków nauczycielskich, podkreślając rolę cnót, wartości i zasad w tym zawodzie (...).
- Kodeks będzie mobilizował do refleksji, rozwoju osobistego i samodyscypliny zawodowej; będzie „wewnętrznym mentorem”.
- Kodeks umożliwi samookreślenie się osobie wykonującej zawód nauczyciela [...] ⁶⁸.

W projekcie *Deklaracji etyki nauczyciela* możemy znaleźć wiele uregulowań, wskazań, jak należy postępować, będąc nauczycielem. I tak, pojawiają się tam normy ogólne dotyczące zawodu nauczyciela oraz normy odnoszące się do godności zawodowej, solidarności i prestiżu zawodu, relacji z władzami, relacji z rodzicami oraz relacji z uczniami i uczennicami. W sumie wyodrębniono 26 norm,

⁶⁶ B. Soczyński, *W sprawie kodeksu etyki nauczycieli*, s. 11.

⁶⁷ Zob.: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 10 grudnia 1948 r. w Paryżu.

⁶⁸ Zob. D. Obidniak, *Po co nauczycielom etyka*, s. 138.

które mają służyć namysłowi i refleksji nauczyciela nad sobą i wykonywaną przez siebie pracą. Warto zauważyć, że gdyby te zapisy były częścią projektu aktu prawnego, należałoby zapytać o słowniczek wyjaśniający choćby takie użyte w normach terminy, jak „rzetelny”, „solidarność zawodowa”, „wiedza”, „postęp”, „prawda naukowa” czy „prawdomówność”. Życie społeczne, także polityczne, niesie coraz to nowe doświadczenia potwierdzające, że nie wszyscy, nie zawsze i nie w każdym miejscu tak samo rozumiemy przywołane terminy. Wymagają więc one zdefiniowania, dookreślenia, sprecyzowania, w przeciwnym razie trzeba będzie powołać sądy czy komisje rozjemcze lub arbitrażowe do rozstrzygania jednostkowych wątpliwości, zwłaszcza w sytuacji, gdyby kodeks lub deklaracja etyki nauczyciela stała się dokumentem prawnym.

Struktura kodeksów orzekających o etycznej specyfice zawodu nauczyciela, czy etycznej specyfice pracy kadry kierowniczej oświaty, mających postać uporządkowanego zestawu obowiązujących w określonej profesji norm – zakazów, nakazów, zaleceń – powinna opierać się na normach moralnych ogólnie obowiązujących w danej kulturze i w społeczeństwie, ze szczególnym uwzględnieniem norm wynikających ze specyfiki zawodu, jego tradycji, miejsca w hierarchii społecznej, a także przysługujących uprawnień i przywilejów osobom ten zawód wykonującym. Magdalena Środa dowodzi, że kodeks etyki zawodowej nauczycieli powinien:

- uszczegółowić ogólne treści norm etycznych, dostosowując je do konkretnej, specyficznej sytuacji społecznej;
- stanowić pomoc w rozwiązywaniu konfliktów typowych dla zawodu nauczycielskiego, a niespotykanych w innych profesjach;
- uzasadniać konieczne przy wykonywaniu zawodu nauczyciela odstępstwa od norm etyki ogólnej i regulować stosunek do tak zwanych obowiązków nadzwyczajnych oraz rozstrzygać, jakie są granice tych obowiązków;
- formułować wzorzec osobowy charakterystyczny dla zawodu nauczyciela oraz koncepcję dobra, do którego realizacji jego praca powinna zmierzać;
- zwiększać szacunek wobec zawodu, współtworząc jego etos i tradycję, które wyróżniają przedstawicieli zawodu nauczyciela i budują wewnętrzną solidarność grupy zawodowej⁶⁹.

Te i inne, nieomówione tu, próby działań na rzecz wdrożenia w życie kodeksu etyki zawodu nauczyciela jako imperatyw wyjścia poza ograniczenia zewnętrzne postaw i działań nauczycieli wobec próby uformowania nauczyciela etycznego⁷⁰ warto odnotować. Niemniej jednak – jak pokazuje zarówno analiza literatury przedmiotu, jak i obserwacja wyników toczących się dyskusji nad zasadnością tworzenia i obowiązywania kodeksów etyki – nie brakuje zarówno zwolenni-

⁶⁹ M. Środa, *Etyka dla nauczycieli*, s. 200–201.

⁷⁰ Zob. J. Madalińska-Michalak, A.J. Jeżowski, S. Więśław, *Etyka w systemie edukacji...*, op.cit., s. 184.

ków, jak i przeciwników konstruowania i egzekwowania postanowień kodeksów etycznych⁷¹. Najogólniej rzecz ujmując, jak trafnie podkreśla Urszula Ostrowska,

[...] zwolennicy kodeksów wskazują na porządkujące podejście do całokształtu wymiaru moralnego profesji, a także na jasność i klarowność sformułowań dotyczących postępowania i zachowań w sytuacjach trudnych, niejednoznacznych, wątpliwych. Przeciwnicy tychże natomiast zwracają uwagę na to, że życie moralne człowieka jest znacznie bogatsze niż nawet najbardziej pieczołowicie skonstruowany kodeks etyczny i najczęściej zarzucają tego typu opracowaniom zbytnią ogólnikowość sformułowań, schematyzm myślenia, nieprzekładalność reguł na realia życia, zniewalanie człowieka, traktowanie go instrumentalnie, pozbawianie prawa do autonomicznego podejmowania decyzji, zagubienie najważniejszego wymiaru – istoty relacji interpersonalnych w edukacji⁷².

W celu wskazania, jak ważna jest daleko posunięta ostrożność przy formułowaniu kodeksów i działaniu zgodnie z nimi, autorka przywołuje myśl Leszka Kołakowskiego, który stwierdził:

Pragnienie posiadania moralnego kodeksu jest składnikiem [...] dążności do bezpieczeństwa [...] ucieczki od decyzji; jest pragnieniem życia w świecie, gdzie wszystkie decyzje już raz na zawsze zostały powzięte. W idealnej swojej postaci kodeks ma być zbiorem decyzji abstrakcyjnych; ma być warunkiem wystarczającym każdego rozstrzygnięcia, ma automatycznie zlokalizować każdą sytuację w świecie wartości, zredukować jej elementy do punktów na jednorodnej skali uniwersalnej, unicestwić pole wahań i stworzyć warunki pewności. [...]. Kodeks zawiera wszystkie wskazówki, dzięki którym wiemy na pewno, pod jakimi warunkami w każdej sytuacji będziemy wolni od poczucia winy, i pozwala tę wolność osiągnąć faktycznie przez poddanie się jego regułom⁷³.

4.2. Nauczyciele wobec kodeksu

Przeprowadziłam ogólnopolskie badania na grupie 2538 nauczycieli (w tym 85,6% kobiet) z wykorzystaniem autorskiego standaryzowanego kwestionariusza ankiety „Kodeks etyki zawodu nauczyciela”⁷⁴, w których obok innych kwe-

⁷¹ W dość wyczerpujący sposób problematykę sporów wokół kodyfikacji norm etycznych zawodu nauczyciela w Polsce prezentują S. Konstańczak w książce pt. *Odkryć sens życia w swej pracy. Wokół problemów etyki zawodowej* (s. 72–80) oraz D. Zajac w książce *Etyka zawodowa nauczyciela. Wybrane zagadnienia* (s. 129–141). Autorzy prezentują cały wachlarz argumentów przemawiających zarówno za potrzebą wprowadzenia w życie kodeksu etycznego nauczyciela, jak i argumentów przeciw obowiązywaniu tego rodzaju kodeksu.

⁷² U. Ostrowska, *Heroiczny wymiar etyki nauczyciela: Między ideą a realnością*, s. 54–55.

⁷³ L. Kołakowski, *Etyka bez kodeksu*, s. 156–157.

⁷⁴ Badania były realizowane w ramach projektu naukowego „Etyka w systemie edukacji w Polsce i w wybranych krajach świata zachodniego (Niemcy, Wielka Brytania, Hiszpania, Portugalia, Francja, USA, Norwegia, Finlandia)”, finansowanego w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w latach 2013–2017. Pre-

stii⁷⁵, zwrócono uwagę zarówno na potrzebę i znaczenie przyjęcia kodeksu etyki zawodu wśród nauczycieli, jak i na jego skuteczność, funkcję, korzyści i ograniczenia oraz na standardy i zasady etyczne, do których powinien się odwoływać. Poniżej przedstawię stanowisko badanych w stosunku do kodeksu etyki zawodu nauczycieli, biorąc pod uwagę trzy następujące kwestie:

- 1) potrzebę wprowadzenia w życie takiego kodeksu,
- 2) formalne (prawne) umocowanie kodeksu,
- 3) skuteczność kodeksu w zakresie regulowania postaw i zachowań etycznych nauczycieli.

4.2.1. Kodeks – potrzeba wprowadzenia w życie

Badania pokazały, że nauczyciele raczej w umiarkowanym stopniu odczuwają potrzebę posiadania takiego dokumentu, jakim jest powszechnie obowiązujący kodeks etyki zawodu nauczyciela: 60,1% ogółu badanych wypowiedziało się za kodeksem i jednocześnie 53,7% badanych stwierdziło, że kodeks jest potrzebny, gdyż nie jest tak, że wszelkie sprawy dotyczące etyki zawodu nauczyciela regulują przepisy ustawy Karta nauczyciela⁷⁶.

Badani udzielali zróżnicowanych odpowiedzi, co było uwarunkowane wielkością miejscowości, w której funkcjonowali, wiekiem samych badanych, ich płcią i wykształceniem oraz tym, czy pracowali w szkole publicznej, czy w niepublicznej. I tak, na przykład, największymi zwolennikami kodeksu okazali się nauczyciele w wieku od 40 do 59 lat, nieco za nimi plasowali się ci w przedziale

zentowane badania zostały przeprowadzone w lutym 2016 r. Badaniem objęto nauczycieli ze wszystkich typów szkół; wysłano listy z zaproszeniem do wzięcia w nim udziału do 25131 szkół w Polsce, korzystając z bazy adresów e-mailowych opublikowanych przez MEN w Rejestrze Szkół i Placówek Oświatowych. Badania zostały zarekomendowane przez Ministra Edukacji Narodowej pismem kierowanym (16 października 2015 r.) do kuratorów oświaty w Polsce. W badaniach wzięło udział ponad 40% osób, do których skierowano ankietę – uzyskano w sumie 2780 kwestionariuszy ankiet, które poddano kontroli pod względem kompletności. Do dalszych analiz pozostawiono 2538 ankiet. Dane uzyskane na podstawie zakwalifikowanych do badań wypełnionych kwestionariuszy zostały poddane ilościowej analizie statystycznej i jakościowej interpretacji.

⁷⁵ Badania dotyczyły szerokiego spektrum zagadnień. Zwrócono między innymi uwagę na miejsce etyki, jako przedmiotu nauczania w Polsce, oraz na etyczny wymiar wykonywania zawodu nauczyciela. Wyniki badań dotyczących etyki jako przedmiotu nauczania w Polsce zostały opublikowane m.in. w monografii: J. Madalińska-Michalak, A. Jeżowski, S. Więśław, *Etyka w systemie edukacji w Polsce*. Wybrane wyniki odnoszące się do kodeksu etyki zawodu nauczyciela można znaleźć w artykule: J. Madalińska-Michalak, *Kodeks etyki zawodu nauczyciela: Potrzeba, formalne umocowanie i skuteczność*, s. 206–216.

⁷⁶ Wynik ten jednak zdecydowanie odbiega od wyniku, jaki uzyskał w swoich badaniach z roku 1995 Stefan Pikus. Autor skierował do grupy 200 nauczycieli pracujących w szkołach na terenie ówczesnego województwa śląskiego pytanie: „Czy Pani(a) zdaniem nauczycielom potrzebny jest kodeks etyczny? Proszę uzasadnić swoje stanowisko w tej sprawie”. Tylko 3 nauczycieli opowiedziało się za potrzebą wdrożenia w życie takiego kodeksu. Według badanych kodeks nie jest nauczycielom potrzebny, gdyż byłby jeszcze jedną nieskuteczną formą kontroli nauczycieli i nie doprowadziłby do żadnych pozytywnych zmian. Szerzej na ten temat zob. S. Pikus, *Etyka nauczycielska jako problem*, s. 12.

30–39 lat. Natomiast nauczyciele do 30. i po 60. roku życia mieli z reguły dość krytyczne podejście do samego zamysłu.

4.2.2. Kodeks – formalne umocowanie

Mimo iż nauczyciele w umiarkowanej większości (60,1% ogółu badanych) uważają, jak już wspomniałam, że potrzebny jest powszechnie obowiązujący kodeks etyki nauczyciela, to trudno rozstrzygnąć, czego tak naprawdę oczekują, jeśli chodzi o formalne (prawne) umocowanie takiego kodeksu. Bo gdy zapytano ich wprost o niektóre kwestie, to padały różne odpowiedzi. I tak, ze stwierdzeniem:

- „Kodeks etyki nauczyciela powinien być uchwalony przez Sejm” zgodziło się tylko 31,1% nauczycieli i jest to najniższy wynik w tym badaniu, sugerujący, że nauczyciele niechętni są jakimkolwiek „odgórnym” ingerencjom w tym obszarze,
- „Kodeks etyki nauczyciela powinien być uchwalony przez nauczycielskie związki zawodowe” zgodziło się 48,0% nauczycieli, co koresponduje z poprzednią wypowiedzią, a niższe od 50% zaufanie do związków zawodowych sygnalizuje też zachodzące w tym środowisku przemiany,
- „Kodeks etyki nauczyciela powinien być uchwalony przez nauczycieli w powszechnym ogólnopolskim referendum” zgodziło się najwięcej, bo 56,9% ankietowanych, ale i ten wynik jest sygnałem o wewnętrznych problemach środowiska, które odrzuca ingerencję „czynn timerów zewnętrznych”, ale nie znajduje w sobie przyzwolenia na działania *stricte* demokratyczne.

4.2.3. Kodeks – skuteczność

Przedmiotem zainteresowania badania były także opinie nauczycieli na temat potencjalnej skuteczności kodeksu etyki nauczyciela w zakresie regulowania postaw i zachowań etycznych nauczycieli oraz ich opinie dotyczące uwarunkowań tej skuteczności. Wyniki badań pokazały, że 62,9% nauczycieli jest przekonanych, iż „Zasady, które będą zawarte w kodeksie etyki nauczyciela i tak nie będą przekładalne na realia życia/pracy nauczyciela”.

Nauczyciele uważają także, że wprowadzenie powszechnie obowiązującego kodeksu etyki zawodu nauczyciela:

- „Przyczyni się do pogłębienia refleksji etycznej nauczycieli” (67,6% respondentów zgodziło się z tym stwierdzeniem,
- „Może stanowić jeden z ważnych elementów wspierających, pomocniczych w konstruowaniu własnego (wewnętrznego) kodeksu etycznego nauczyciela” (70,4% respondentów zgodziło się z tym stwierdzeniem),
- „Pozwoli na porządkujące podejście do całokształtu wymiaru moralnego profesji nauczycielskiej” (70,7% respondentów zgodziło się z tym stwierdzeniem),
- „Może dostarczyć jasnych sformułowań mówiących o postępowaniu w sytuacjach trudnych, niejednoznacznych, wątpliwych” (74,4% ankietowanych zgodziło się z tym stwierdzeniem).

Jednocześnie aż 92,0% badanych ma świadomość, że „Kodeks etyki nauczyciela nie zastąpi świadomości moralnej nauczyciela”. Co więcej, 92,4% tej grupy twierdzi też, iż „Kodeks etyki nauczyciela nie zastąpi wrażliwości moralnej nauczyciela”, a 93,0% respondentów zgadza się ze stwierdzeniem, że „Kodeks etyki nauczyciela nie zdejmie z nauczyciela odpowiedzialności za jego postawę i postępowanie”.

Przedstawione wyniki badań pokazały, że postawa nauczycieli wobec pomysłu wprowadzenia w tym środowisku zawodowym kodeksu etyki jeszcze nie w pełni się wykrystalizowała. Nauczyciele nie mają w sobie ani woli, ani potrzeby, ani determinacji wzięcia swoich spraw w swoje ręce. Tylko 6 na 10 ankietowanych opowiedziało się za potrzebą wprowadzenia kodeksu. Podobna liczba opowiedziała się za uchwaleniem kodeksu przez wszystkich nauczycieli w powszechnym referendum, choć pewnie trudno wyobrazić sobie organizację takiego przedsięwzięcia. Jednocześnie podobna grupa powątpiewa, czy przyjęcie kodeksu cokolwiek zmieni, skoro „Zasady, które będą w kodeksie etyki nauczyciela i tak nie będą przekładalne na realia jego życia/pracy”.

Czytając wypowiedzi nauczycieli na temat potrzeby wprowadzenia w życie kodeksu etyki zawodu nauczyciela, trudno oprzeć się wrażeniu ich pogodzenia się z pewnym *status quo*: państwo zatrudnia, wynagradza, ustala prawo, sprawuje orzecznictwo dyscyplinarne, w sumie więc nie ma potrzeby kwestionowania obowiązujących rozwiązań.

Warto zauważyć, że licząca około tysiąca osób grupa rzeczników patentowych (zawód powstał 13 grudnia 1918 r.) zorganizowana jest w samorząd zawodowy i korzysta z prerogatyw z tego wynikających, na przykład uchwała zasady etyki członka korporacji. Posiada też rzecznika dyscyplinarnego i sąd dyscyplinarny, którego orzeczenia honorowane są z mocy prawa przez członków tej grupy, ale i przez organy państwa, w tym sądy⁷⁷. Siedemset razy większa grupa nauczycieli, mimo spełniania takich warunków, jak wymagane wykształcenie wyższe, i faktu, że zawód jest zawodem zaufania publicznego⁷⁸, nie jest zorganizowana tak, jak chociażby przywołana grupa rzeczników patentowych. Można domniemywać, że istnieją liczne przyczyny takiego stanu rzeczy. W wielu państwach nauczyciele klasyfikowani są jak urzędnicy publiczni, w polskiej tradycji raczej trudno znaleźć wzmianki o organizowaniu się nauczycielstwa w gildie, konfraternie lub cechy, choć przecież nauczyciele, belfrzy, bakałarze czy preceptorzy od wieków funkcjonowali w przestrzeni publicznej.

Środowisko nauczycieli jest na ogół bardzo konserwatywne, jeśli chodzi o trwanie przy znanych rozwiązaniach. Być może jest to wynikiem zmęczenia permanentnymi zmianami, zwanymi często reformami, cyklicznie nawiedzają-

⁷⁷ Patrz: Ustawa z dnia 11 kwietnia 2001 r. o rzecznikach patentowych.

⁷⁸ Na przykład w Mazowieckim Forum Samorządów Zawodów Zaufania Publicznego skupieni są adwokaci, aptekarze, architekci, biegli rewidenty, doradcy podatkowi, diagności laboratoryjni, inżynierowie budownictwa, komornicy, kuratorzy sądowi, lekarze i lekarze dentyści, lekarze weterynarii, notariusze, pielęgniarki i położne, psychologowie, radcy prawni, rzecznicy patentowi i urbaniści; <http://www.zawodyzaufaniapublicznego.pl/o-nas/> [dostęp: 15.10.2020].

cymi szkołę. Stąd zapewne większość respondentów wolałaby trwać przy Karcie nauczyciela (mimo wielu zmian będącej najstarszym aktem prawnym obowiązującym w edukacji) i niechętnie odnosi się do postulowanego kodeksu etycznego, jako pomysłu na coś, co jest obce, niezrozumiałe i być może zaowocuje przykrymi obowiązkami, a nawet sankcjami. Jest to dość racjonalne podejście do zmiany, co – dla jej rzeczników – rodzi konieczność uwzględnienia tej okoliczności.

4.3. Kodeks jako wyzwanie dla profesjonalnej pracy nauczyciela

W Europie toczy się bardzo ożywiona dyskusja na temat zawodu nauczyciela jako zawodu etycznego, w którym ważną rolę odgrywa kodeks etyczny tego zawodu. Świadczą o tym chociażby prace Teacher Education Policy in Europe Scientific Network, TEPE Network (Sieci Naukowej dot. Polityki w zakresie Edukacji Nauczycieli w Europie). Konferencja TEPE z roku 2020 pt. *Sustainability and ethics in teacher education and education policy* zaowocowała wypracowaniem Deklaracji Politycznej Sieci Naukowej TEPE skierowanej do wszystkich zainteresowanych osób, do Komisji Europejskiej, Rady Europy, Parlamentu Europejskiego, rządów, instytucji szkolnictwa wyższego kształcących nauczycieli, organizacji zawodowych, sieci i związków⁷⁹. W Deklaracji TEPE z roku 2020 podkreślono, że zawód nauczyciela jest zawodem etycznym, a kodeksy etyki zawodu nauczyciela pomagają manifestować wysokie standardy etyczne w codziennej praktyce. Kodeksy lub wytyczne/wskazówki etyczne wspierają i wzmacniają pozycję nauczycieli w ich pracy.

Podjęmowane w naszym kraju próby tworzenia kodeksu etyki zawodu nauczyciela⁸⁰, czy kadry kierowniczej oświaty⁸¹ pokazują, że kodeksy tego rodzaju mają charakter deontologiczny i eksponują działania zgodne z obowiązkiem, powinnością czy powołaniem, tudzież z poczuciem etosu – z poczuciem całokształtu norm społeczno-moralnych akceptowanych przez nauczycieli, określających ich świat wartości i charakter pracy zawodowej. Nawiązują one do tego, co postrzegane jest jako niezbędne z perspektywy czynników decydujących o moralnym postępowaniu, w toku którego są pielęgnowane i realizowane wartości uznawane za szczególnie cenne. Wśród nich kładzie się nacisk między innymi na takie wartości, jak: wiedza, prawda, uczciwość, rzetelność, zaufanie, życzliwość, współpraca i nade wszystko odpowiedzialność.

Namysł nad potrzebą stworzenia kodeksu etycznego nauczyciela stwarza okazję do uświadomienia sobie nowych obszarów związanych z problemami etyczno-zawodowymi istotnymi w jego pracy. Elizabeth Campbell, autorka sze-

⁷⁹ Zob. TEPE 2020 Policy Statement; <https://www.helsinki.fi/en/conferences/tepe-2020-conference> [dostęp: 10.10.2020].

⁸⁰ *Kodeks Etyki Nauczycielskiej*.

⁸¹ *Kodeks Etyczny Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty*; <http://oskko.edu.pl/strony/strona4.html> [dostęp: 10.10.2020].

roko znanej w świecie książki *The Ethical Teacher*, pokazuje, że kodeksy etyczne nie muszą być postrzegane przez nauczycieli jako ustawowe nakazy czy dyktaty odległe od rzeczywistości i od ich codziennej pracy. Zamiast tego, powinny one służyć jako inspiracja do profesjonalizacji pracy nauczyciela, do kierowania się w tej pracy ideami i moralnymi zasadami, powinny być akceptowane jako symbol moralnej odpowiedzialności nauczyciela⁸².

W pełni należy zgodzić się ze stanowiskiem autorki. Dodatkowo, ze względu na specyfikę funkcjonowania polskich nauczycieli jako grupy zawodowej, istnieje potrzeba uświadomienia im korzyści płynących z zorganizowania się w samorząd zawodowy. O oporze administracji państwowej już wspomniałam, ale wydaje się, że także członkowie związków zawodowych nie będą zachwyceni inicjatywą, choć przecież obie formacje mogłyby funkcjonować komplementarnie z korzyścią dla środowiska. Potrzebna jest jeszcze wola parlamentu, aby w drodze ustawy stworzyć nową jakość – samorząd zawodowy nauczycieli wyposażony w uprawnienie do przyjęcia kodeksu etycznego środowiska ze wszelkimi prawnymi tego konsekwencjami. W innych warunkach, nawet przyjęty przez wszystkich nauczycieli, kodeks etyczny będzie jedynie deklaracją nie rodzącą – poza wymiarem moralnym – żadnych konsekwencji wobec osób sprzeniewierających się zawartym w nim zasadom. W sytuacjach ekstremalnych kara wymierzona przez sąd koleżeński ma istotnie inny wymiar niż kara wymierzona przez komisję dyscyplinarną wojewody, czyli urzędnika państwowego. Aby jednak tak się stało, nauczyciele muszą chcieć posiadać i znać swoje możliwości działania. Ważną rolę w drodze do osiągnięcia rzeczywistego profesjonalizmu nauczycieli, do wzmocnienia zawodu nauczyciela⁸³ odgrywać powinna zarówno edukacja prawna, jak i edukacja etyczna nauczycieli. Edukacja tego rodzaju powinna być prowadzona zarówno w toku studiów wyższych, w trakcie zdobywania kwalifikacji zawodowych, jak i w procesie wchodzenia nauczycieli do zawodu i ich dalszego doskonalenia zawodowego.

5. Orzecznictwo organów dyscyplinarnych

Dylematem od wieków nierozstrzygniętym jest pytanie o to, w jakim stopniu normy etyczne lub moralne stają się podstawą kreowania podobnych do nich lub zupełnie nowych norm prawnych. Jego rozstrzygnięcie pozostawiam innym autorom. Proponuję tutaj skupić się na przywołaniu studiów przypadków, które zilustrują to zagadnienie.

Nauczyciele – jak już wcześniej pokazałam⁸⁴ – podlegają odpowiedzialności dyscyplinarnej⁸⁵ za uchybienia godności zawodu nauczyciela lub obowiąz-

⁸² E. Campbell, *The Ethical Teacher*, s. 107.

⁸³ Zob. J. Madalińska-Michalak, *Wzmacnianie pozycji nauczyciela. Współnototwórcza rola war- tości*.

⁸⁴ Zob. podrozdział 5.9. rozdziału III niniejszej książki – *Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli*.

⁸⁵ Art. 75 ust. 1 Karty nauczyciela.

kom, o których mowa w art. 6 Karty nauczyciela. Warto przypomnieć, że każdy nauczyciel w naszym kraju zobowiązany jest:

- 1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- 2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;
- 3) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego;
- 4) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
- 5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Tak określone obowiązki i powinności nauczyciela mają charakter dość ogólny – stąd zapewne różne jest postrzeganie potencjalnych nauczycielskich wykroczeń, różne podejścia do nich samych wnioskodawców, czyli dyrektorów szkół, rodziców uczniów, ale też rzeczników dyscyplinarnych oraz składów orzekających dwuinstancyjnych komisji dyscyplinarnych. Również sądy mają czasem różny ogłód problemu⁸⁶.

Warto podkreślić, że w sprawy dotyczące orzecznictwa dyscyplinarnego wobec nauczycieli, z założenia obejmującego naruszenia etyki zawodu nauczyciela, angażowane są najwyższe organy państwa (Sejm) i wymiaru sprawiedliwości (Trybunał Konstytucyjny⁸⁷).

⁸⁶ Wbrew pozorom problem z tym bywa poważny, tym bardziej że nauczyciel jest zawodem zaufania społecznego i tym chętniej na przykład media, przy dość pobieżnym oglądzie sprawy, nadają poszczególnym orzeczeniom dramatyczny wydźwięk. Oto poważny dziennik w roku 2013 w artykule pt. *Pedofil będzie mógł uczyć dzieci* donosił, iż „Nauczyciel gimnazjum został skazany w procesie karnym za to, że «nadużywając zaufania nie mniej niż dziesięciokrotnie doprowadził małoletnią – poniżej 15 lat do obcowania płciowego i poddania się innym czynnościom seksualnym»”, zob.: <http://gpcodziennie.pl/25479-pedofilbedziemogluczycdzieci.html#.V6MfaK1dyQc>. Sąd skazał nauczyciela na 2 lata pozbawienia wolności w zawieszeniu na okres próbny 5 lat, zaś Komisja Dyscyplinarna dla Nauczycieli działająca przy Wojewodzie Dolnośląskim postanowiła wymierzyć nauczycielowi karę dyscyplinarną polegającą na zwolnieniu z pracy i zakazie przyjmowania go do zawodu nauczycielskiego w okresie 3 lat od ukarania. Oczywiście dziennikarz cytuje w takim przypadku co bardziej bulwersujące fragmenty uzasadnienia wyroku. Roztrząsa też dylemat, czy kara jest adekwatna do czynu i czy w tym przypadku dopuszczalny jest powrót nauczyciela do klasy szkolnej.

⁸⁷ Zob. Postanowienie Trybunału Konstytucyjnego z 26 listopada 2013 r., Sygn. akt Ts 205/13, 159/2/B/2014. Trybunał Konstytucyjny po wstępnym rozpoznaniu skargi konstytucyjnej wniesionej 15 lipca 2013 r. w sprawie zbadania zgodności: „[...] po pierwsze, § 23 ust. 2 i § 43 ust. 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 stycznia 1998 r. w sprawie komisji dyscyplinarnych dla nauczycieli i trybu postępowania dyscyplinarnego, DzU Nr 15, poz. 64 z art. 42 ust. 2 zdanie pierwsze Konstytucji; po drugie, § 23 ust. 5 rozporządzenia w sprawie komisji dyscyplinarnych z art. 78 Konstytucji; po trzecie, art. 85 ustawy z dnia 26 stycznia

Kwestiami odpowiedzialności dyscyplinarnej zainteresował się także Rzecznik Praw Dziecka, który pismem ZEW.422.39.2016.MP z 22 listopada 2016 r. zwrócił się do Minister Edukacji Narodowej z następującym problemem:

[...] uregulowanie wynikające z art. 74a ust. 6 ustawy o systemie oświaty, który stanowi, iż nauczyciele innych form wychowania przedszkolnego powadzonych przez gminę zatrudniani są przez dyrektorów przedszkoli lub szkół samorządowych, mogłoby oznaczać, że osoby te podlegają standardom wyznaczonym przez przepisy ustawy – Karta Nauczyciela, to nadal nie zmienia to faktu, że sytuacja tych nauczycieli nie jest wprost dookreślona w samej ustawie – Karta Nauczyciela. Ewidentnie problem ten dotyczy natomiast nauczycieli niepublicznych form wychowania przedszkolnego prowadzonych przez osoby fizyczne lub osoby prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego. Przykładem może być badana przez Rzecznika Praw Dziecka sprawa, w której rzecznik dyscyplinarny dla nauczycieli umorzył postępowanie wyjaśniające wobec nauczycielki niepublicznego punktu przedszkolnego.

Rzecznik Praw Dziecka zwrócił uwagę, że:

[...] decyzję uzasadniono tym, że prowadzone postępowanie wykazało, że nauczyciel, w chwili popełnienia zarzucanego czynu nie był zatrudniony na stanowisku nauczyciela w jednostkach organizacyjnych, o których mowa w art. 1 ust. 1 oraz ust. 2 pkt la i 2 ustawy – Karta Nauczyciela. Podkreślenia wymaga fakt, że wyniki kontroli przeprowadzonej w tej sprawie w trybie nadzoru pedagogicznego przez kuratora oświaty potwierdziły stosowanie przemocy wobec dziecka. Jednocześnie warto zwrócić uwagę, że skutkiem obowiązującego stanu prawnego jest nie tylko brak możliwości objęcia nauczycieli innych form wychowania przedszkolnego odpowiedzialnością dyscyplinarną, ale także nieobowiązywanie w stosunku do nich wymogu niekaralności

i postulował nowelizację w tym zakresie obowiązującej Karty nauczyciela. Minister Edukacji Narodowej pismem DWST-WPZN.6026.55.2016.KK z 15 grudnia 2016 r. poinformowała Rzecznika, że:

[...] powyższa kwestia będzie przedmiotem prac Zespołu do spraw statusu zawodowego pracowników oświaty, powołanego przez Ministra Edukacji Narodowej zarządzeniem nr 56 z dnia 3 listopada 2016 roku. Zadaniem Zespołu jest wypracowanie rozwiązań systemowych w dziedzinie edukacji narodowej w zakresie praw i obowiązków pracowników oświaty, w tym statusu zawodowego nauczycieli zatrudnionych w innych formach wychowania przedszkolnego. Zakończenie prac Zespołu pozwoli na zaprojektowanie kierunków zmian przepisów prawa w zakresie statusu zawodowego tych nauczycieli.

1982 r. – Karta Nauczyciela, DzU z 2006 r. nr 97, poz. 674, ze zm. z art. 78 zdanie drugie Konstytucji; po czwarte, art. 77 ust. 5a zdanie pierwsze Karty Nauczyciela w związku z art. 378 § 1 ustawy z dnia 17 listopada 1964 r. – Kodeks postępowania cywilnego, DzU nr 43, poz. 296, ze zm. z art. 42 ust. 2 zdanie drugie oraz art. 78 zdanie drugie w związku z art. 45 ust. 1 Konstytucji postanowił odmówić nadania dalszego biegu skardze konstytucyjnej, szczegółowo przedstawiając uzasadnienie postanowienia”.

Tak więc kwestie odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli stawały się obszarem zainteresowań coraz większej liczby urzędów, a efektem – m.in. cytowanego wystąpienia RPD – była wspomniana wyżej nowelizacja Karty nauczyciela, której przepis art. 1, ust. 2 pkt 2 lit. c otrzymał (od 1 września 2019 r.) brzmienie: „Ustawie podlegają również, w zakresie określonym ustawą, nauczyciele zatrudnieni w publicznych innych formach wychowania przedszkolnego prowadzonych przez osoby fizyczne oraz osoby prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego oraz niepublicznych innych formach wychowania przedszkolnego”; tym samym możemy mówić tu o skuteczności działania zaangażowanych urzędów.

Działania komisji dyscyplinarnych były przedmiotem różnych aktywności, także na forum Sejmu. Na zapytanie nr 3318, które dotyczyło nieprawidłowości w zakresie działania podległych wojewodzie dolnośląskiemu urzędników odpowiedzialnych za prowadzenie spraw dyscyplinarnych nauczycieli na terenie województwa dolnośląskiego, odpowiedział Wysokiej Izbie sekretarz stanu w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych i Administracji. Minister wyjaśniał m.in., że:

[...] w odniesieniu do członków składu orzekającego komisji dyscyplinarnej dla nauczycieli przy wojewodzie dolnośląskim podkreślić należy, iż zgodnie z art. 78 ww. ustawy Karta nauczyciela komisje dyscyplinarne są niezależne w zakresie orzecznictwa dyscyplinarnego. Oznacza to, że członkowie komisji dyscyplinarnej orzekają na podstawie własnego przekonania i zgromadzonego w sprawie materiału dowodowego, a zgodnie z orzeczeniem Sądu Najwyższego z 11 maja 2000 r. (sygn. IIISZ 2/00) komisje dyscyplinarne dla nauczycieli korzystają z autonomii także przy orzekaniu o stosowanych karach dyscyplinarnych⁸⁸.

Niejako przy okazji, z odpowiedzi ministra dowiadujemy się, że w roku 2007 rzecznik dyscyplinarny dla nauczycieli wniósł o zastosowanie kary zwolnienia z pracy w stosunku do 4 osób, przy czym komisja dyscyplinarna dla nauczycieli przy wojewodzie dolnośląskim w jednym przypadku wymierzyła:

- karę zwolnienia z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczycielskim w okresie 3 lat od ukarania (w myśl art. 76 ust. 1 pkt 3a ww. ustawy),
- karę nagany z ostrzeżeniem (orzeczenie prawomocne przed I instancją),
- karę nagany z ostrzeżeniem (orzeczenie uniewinniające odwoławczej komisji dyscyplinarnej dla nauczycieli przy ministrze edukacji narodowej).

W jednym przypadku sprawa znalazła się przed komisją dyscyplinarną I instancji. Ponadto w dwóch przypadkach rzecznik dyscyplinarny dla nauczycieli wniósł o zastosowanie kary wydalenia z zawodu nauczycielskiego, przy czym w jednym z tych przypadków komisja przychyliła się do wniosku rzecznika (orzeczenie prawomocne przed I instancją), a w drugim przypadku sprawa była nadal w toku.

⁸⁸ <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/6B00881C> [dostęp: 12.07.2020].

Natomiast w 2008 r. rzecznik dyscyplinarny dla nauczycieli wniósł o zastosowanie kary zwolnienia z pracy w stosunku do 2 osób, przy czym:

- w jednym przypadku udzielono kary nagany z ostrzeżeniem (sprawa jest w toku przed Odwoławczą Komisją Dyscyplinarną dla Nauczycieli przy Ministrze Edukacji Narodowej),
- w jednym przypadku sprawa była nadal w toku przed komisją dyscyplinarną I instancji.

Jednocześnie niezależnie od powyższego:

- w jednym przypadku rzecznik dyscyplinarny dla nauczycieli wniósł o zastosowanie kary zwolnienia z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczycielskim w okresie 3 lat od ukarania – sprawa była w toku przed komisją dyscyplinarną I instancji,
- w dwóch przypadkach rzecznik dyscyplinarny dla nauczycieli wniósł o zastosowanie kary wydalenia z zawodu nauczycielskiego, przy czym w obydwu przypadkach komisja wydała orzeczenie o umorzeniu z uwagi na odstąpienie od wniosku o ukaranie przez rzecznika dyscyplinarnego dla nauczycieli (orzeczenia nieprawomocne)⁸⁹.

Należy dodać, że w roku 2007 na terenie województwa dolnośląskiego pracowało 33 171⁹⁰, a w roku 2008 – 32 973 nauczycieli⁹¹. Tak więc odsetek nauczycieli ukaranych za naruszenie dyscypliny pracy był, jak widać, znikomy.

Według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej w latach 2013–2019 Odwoławcza Komisja Dyscyplinarna dla Nauczycieli przy Ministrze Edukacji Narodowej zastosowała kary przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Kary dyscyplinarne orzeczone przez Odwoławczą Komisję Dyscyplinarną dla Nauczycieli przy Ministrze Edukacji Narodowej w latach 2013–2019

Kara:	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Zakaz przyjmowania nauczyciela do pracy w okresie trzech lat	1	14	15	10	11	17	9
Prawomocne wydalenie z zawodu nauczyciela	5	7	9	4	9	10	11
<i>Nauczyciele zatrudnieni w szkołach i placówkach systemu oświaty (w tysiącach osób)</i>	662	660	680	684	695	703	685

Źródło: według informacji Ministerstwa Edukacji Narodowej z 28 lutego 2017 r. oraz z 20 lipca 2020 r.; dane o liczbie nauczycieli pochodzą z Systemu Informacji Oświatowej, <https://cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/142.html> [dostęp: 15.06.2020].

⁸⁹ <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/6B00881C> [dostęp: 10.12.2020].

⁹⁰ GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*, s. 364.

⁹¹ GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, s. 504.

W siedmioleciu 2013–2019 kara zakazująca przyjmowania do pracy w okresie 3 lat od dnia jej nałożenia została wymierzona w stosunku do 77 nauczycieli, a z zawodu wydano 55 osób.

Oceniając te dane, można stwierdzić, że ukarani stanowili znikomy odsetek wszystkich zatrudnionych – jeden ukarany w instancji odwoławczej na 26 tysięcy zatrudnionych w systemie nie może być powodem do wysnuwania zbyt daleko idących wniosków o poziomie etycznym polskiego nauczycielstwa. Jednocześnie warto zauważyć, że to zaledwie odsetek wszystkich orzeczeń wydanych w tym okresie przez komisje przy wojewodach – dotyczy części ukaranych, przede wszystkim z grona tych, którzy odwołali się od orzeczenia. Pomijając skalę, warto odnotować, że funkcjonujący w Polsce system spełnia w wyznaczonym mu zakresie funkcję oczyszczającą dla środowiska, choć z pewnością roli tej nie należy przeceniać.

Problematyka odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczyciela oraz właściwości i pracy komisji dyscyplinarnych powinna być przedmiotem szerszych zainteresowań naukowych. Z pewnością jest to temat, który dostrzegają dziennikarze pytający o znaczenie tego problemu dyrektorów szkół. Z sondy przeprowadzonej w 2011 roku przez jeden z dzienników w 16 kuratoriach oświaty wynikało, że rocznie skarg na nauczycieli jest około 400⁹². Najwięcej wniosków o wszczęcie postępowania składali dyrektorzy szkół, ale zdarzało się, że kierowali je także rodzice, uczniowie, a nawet inni nauczyciele. Kuratorzy wskazywali, że rosnąca liczba wniosków wynikała zapewne z większej świadomości społecznej⁹³. Wiedza rodziców i uczniów, którzy jako pełnoletni mogą się poskarżyć, przyczynia się do tego, że pojawia się coraz więcej tego rodzaju spraw. Zarzuty były poważne – począwszy od nierzetelnego wykonywania obowiązków, a kończąc na molestowaniu seksualnym uczniów oraz biciu ich. Za tak poważne przewinienia nauczyciele najczęściej otrzymywali jednak karę nagany z ostrzeżeniem. Rzadko byli wydani z zawodu. Często bronili ich sami rzecznicy dyscyplinarni, którzy już na etapie złożenia przez dyrektora wniosku umarzali postępowanie. Przewinienie musiało być bezsprzeczne, aby nauczyciela spotkała dotkliwa kara w postaci chociażby wydalania z zawodu czy zakazu jego wykonywania przez określony czas.

⁹² <http://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/rosnie-liczba-skarg-na-zachowanie-nauczycieli,29381.html> [dostęp: 15.06.2019].

⁹³ Przykładowo, jak wynika z informacji zamieszczonych w witrynie Mazowieckiego Urzędu Wojewódzkiego w Warszawie, w roku 2012 w województwie mazowieckim wszczęto 30 postępowań wyjaśniających w sprawach o naruszenie dyscypliny pracy przez nauczycieli (68 tys. nauczycieli w województwie), w roku 2013 – 17 postępowań tego rodzaju (67,8 tys. nauczycieli w województwie), a w roku 2014 już 31 postępowań (71,4 tys. nauczycieli w województwie). W roku 2014 przedmiotowych pism było 443, z czego 86 stanowiły wnioski o wszczęcie postępowania wyjaśniającego, a 31 skierowano do zbadania w trybie nadzoru pedagogicznego.

Jednocześnie media informowały⁹⁴, że np. w województwie mazowieckim w roku 2014 do komisji dyscyplinarnej dla nauczycieli wpłynęło łącznie 86 wniosków o wszczęcie postępowania wyjaśniającego. W 31 przypadkach zostały one rozpatrzone pozytywnie. Wśród najczęstszych przyczyn decyzji odmownej wymienić można m.in. wymierzenie kary porządkowej przez dyrektora placówki, brak konkretnych informacji w sprawie czy też wskazanie, że sprawa powinna być rozpatrzona przez organ prowadzący, sądy powszechne bądź dyrektora, w trybie nadzoru pedagogicznego.

Najczęściej stawiane nauczycielom zarzuty dotyczyły:

- przemocy fizycznej (9),
- nierzetelnego wykonywania zadań i wydawania opinii (5),
- przemocy psychicznej (4),
- nadużywania alkoholu (3),
- namawiania uczniów do spożywania alkoholu (3),
- fałszowania dokumentów (3),
- molestowania (2).

W 2014 r. wnioski najczęściej składali dyrektorzy szkół (16), a także Ministerstwo Sprawiedliwości (5), Mazowiecki Kurator Oświaty (4), Rzecznik Praw Dziecka (1) oraz rodzice (3). O wszczęcie 2 postępowań wyjaśniających wystąpił z urzędu wojewoda mazowiecki. W 23 przypadkach sprawy przekazano do komisji dyscyplinarnej, 5 postępowań umorzono, 3 są w toku. Najczęściej proponowaną karą była nagana z ostrzeżeniem (12), choć zdarzały się również zwolnienia z pracy (3), wydalenie z zawodu (4) czy zakaz przyjmowania ukaranego do pracy w szkole przez 3 lata (4)⁹⁵.

W tej samej informacji podano, że w kadencji 2011–2014:

- łącznie wpłynęło 95 spraw,
- wydano 71 orzeczeń (w tym m.in. 35 nagan, 10 zwolnień z pracy, 6 wydażeń z zawodu, 13 umorzeń i 4 uniewinnienia),
- wydano 23 postanowienia (rozpatrzone odwołania od decyzji o zawieszeniu w pełnieniu obowiązków nauczyciela),
- obwinieni złożyli 33 odwołania od orzeczeń.

Nowelizacja ustawy Karta nauczyciela⁹⁶ w 2019 roku wniosła w szeregi nauczycieli spore zamieszanie. Ustawodawca wprowadził do artykułów 85, 85b, 85j i 85o termin „dobro dziecka”, który nie został ani w Karcie nauczyciela, ani

⁹⁴ <http://mazowieckie.pl/pl/urząd/urząd-województwi/wojewoda-mazowiecki/administracja-rzadowa/rzecznik-dyscyplinarny/rzecznik-dyscyplinarny/30170,Rzecznik-dyscyplinarny-dane-statystyczne-za-2014-rok.html?sid=7c2aaecae88d628eaf2a5c2b7e74b190> [dostęp: 15.06.2019].

⁹⁵ <https://mazowieckie.pl/pl/aktualnosci/aktualnosci/29700,Spotkanie-czlonkow-komisji-dyscyplinarnej-dla-nauczycieli.html> [dostęp: 10.12.2020].

⁹⁶ Ustawa z 13 czerwca 2019 r. o nowelizacji ustawy Karta nauczyciela oraz niektórych innych ustaw.

w innej ustawie zdefiniowany. Tym samym nie tylko otworzyło się pole do spekulacji, ale też powstały poważne obawy dotyczące zgodnego z wolą ustawodawcy i zasadą sprawiedliwości społecznej stosowania nowego, dość opresyjnego prawa. Co prawda w uzasadnieniu projektu⁹⁷ ministerstwo pisało, iż:

Proponowana zmiana uporządkuje zatem stosowanie w praktyce przepisów dotyczących odpowiedzialności porządkowej oraz odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli i umożliwi pełną ocenę ich postępowania w kontekście przestrzegania praw i dobra dziecka. Dla zapewnienia właściwego stosowania przepisów dotyczących wymierzania kar porządkowych⁹⁸ proponuje się doprecyzowanie przepisu art. 75 ust. 2 ustawy – Karta nauczyciela poprzez określenie wprost, iż kar porządkowych nie wymierza się za popełnienie czynu naruszającego prawa i dobro dziecka. Jednocześnie dyrektor szkoły został obowiązany do informowania rzecznika dyscyplinarnego o popełnieniu przez nauczyciela czynu naruszającego prawa i dobro dziecka, nie później niż w ciągu 3 dni roboczych od dnia powzięcia wiadomości o popełnieniu takiego czynu. W przypadku nieuprawnionego wymierzenia nauczycielowi kary porządkowej za popełnienie czynu naruszającego prawa i dobro dziecka, będzie możliwość pociągnięcia nauczyciela do odpowiedzialności dyscyplinarnej.

Z jednej strony nowe rozwiązania spełniały postulat Rzecznika Praw Dziecka zmierzający do wyeliminowania z praktyki szkolnej bagatelizowania przez dyrektorów szkół niektórych zachowań nauczycieli (np. uderzenie ucznia) poprzez stosowanie zaledwie kary porządkowej, z drugiej zaś – w związku z brakiem ustawowej definicji „dobra dziecka” – otwierały ogromną gamę możliwości nadinterpretacji niestandardowych zachowań nauczycieli (np. ze skargi rodziców), biurokratyzowania postępowań i wprowadzania do pokoju nauczycielskiego atmosfery zastraszania. Protestowali przeciwko tym zapisom nauczyciele i ich związki zawodowe, ale też rzecznicy dyscyplinarnej dla nauczycieli, gdyż przysparzało to im wielu, ich zdaniem niecelowych i czasochłonnych, działań. W czasie składania tej książki do druku trwały dyskusje, a nawet rozpoczęto wstępne prace nad ponowną nowelizacją ustawy, choć znalezienie rozwiązań kompromisowych wydaje się wielce skomplikowane⁹⁹.

Trzydziestego czerwca 2020 r. został skierowany do konsultacji publicznych i uzgodnień międzyresortowych projekt ustawy o zmianie ustawy Karta nauczyciela oraz niektórych innych ustaw. Nowelizacja dotyczy w szczególności udoskonalenia dotychczasowych rozwiązań w zakresie odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli. Zmiany zaproponowane przez MEN są odpowiedzią na oczekiwania środowisk oświatowych, podnoszących konieczność modyfikacji m.in. rozwiązania dotyczącego powiadamiania rzecznika dyscyplinarnego o popełnieniu czynu naruszającego prawa i dobro dziecka, a także okresu, w którym może być wszczęte postępowanie dyscyplinarne.

⁹⁷ Druk sejmowy 3946 z 20 lutego 2015 r.

⁹⁸ Zgodnie z art. 108 Kodeksu pracy.

⁹⁹ <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/arttykul-prasowy/6421649,piontkowski-zmiana-przepisy-zalewska-postepowanie-dyscyplinarne-nauczyciele.html> [dostęp: 10.12.2020].

W zakresie odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli zaproponowano:

- wydłużenie do 14 dni czasu na zawiadomienie rzecznika dyscyplinarnego o podejrzeniu popełnienia przez nauczyciela czynu naruszającego prawa i dobro dziecka oraz doprecyzowanie, w jakim przypadku nie dochodzi do zawiadomienia,
- określenie terminu na złożenie wniosku o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego oraz zmianę okresu, w którym może być wszczęte postępowanie dyscyplinarne,
- doprecyzowanie przepisów dotyczących zawieszenia nauczyciela lub dyrektora szkoły w pełnieniu obowiązków.

Spodziewanym efektem wprowadzanych rozwiązań miało być usprawnienie prowadzenia postępowań wyjaśniających oraz dyscyplinarnych wobec nauczycieli.

Projekt zawierał również zmiany w innych ustawach:

- Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2019 r. poz. 1481 ze zm.),
- Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (DzU z 2020 r. poz. 910),
- Ustawie z dnia 22 listopada 2018 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (DzU z 2018 poz. 2245 ze zm.).

Celem projektu ustawy było również umożliwienie ministrowi edukacji prowadzenia działań stymulujących rozwój działalności innowacyjnej w szkołach. Planuje się, że będą to działania ukierunkowane na promowanie dobrych praktyk w zakresie innowacji prowadzonych przez szkoły, organizowanie konkursów, w których będą nagradzane najciekawsze i najbardziej efektywne, z punktu widzenia procesu edukacyjnego, innowacje pedagogiczne. Nowe przepisy miały również usprawnić współpracę ministra z jednostkami, które będą prowadzić badania nad możliwościami rozciągnięcia rozwiązań innowacyjnych realizowanych w pojedynczych szkołach na skalę rozwiązań systemowych¹⁰⁰.

19 listopada 2020 r. Sejm uchwalił omówioną wyżej nowelizację m.in. Karty nauczyciela¹⁰¹. W art. 75 zmieniono ust. 2a, który otrzymał brzmienie:

Kar porządkowych, o których mowa w ust. 2, nie wymierza się za popełnienie czynu naruszającego prawa i dobro dziecka. O podejrzeniu popełnienia przez nauczyciela czynu naruszającego prawa i dobro dziecka dyrektor szkoły, a w przypadku podejrzenia popełnienia takiego czynu przez dyrektora szkoły – organ prowadzący szkołę, zawiadamia rzecznika dyscyplinarnego, o którym mowa w art. 83, nie później niż w terminie 14 dni od dnia powzięcia wiadomości o podejrzeniu popełnienia takiego

¹⁰⁰ <https://www.gov.pl/web/edukacja/odpowiedzialnosc-dyscyplinarna-nauczycieli-projekt-ustawy> [dostęp: 3.12.2020].

¹⁰¹ Ustawa z 19 listopada 2020 r. o zmianie ustawy Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw.

czynu, chyba że okoliczności bezspornie wskazują, że nie doszło do popełnienia takiego czynu.

Zwraca uwagę fakt, iż nadal nie zdefiniowano terminu „dobro dziecka”. Stąd wprowadzone, zgodnie z projektem nowelizacji, zmiany w art. 85, 85o i 85t jedynie wydłużyły terminy realizacji niektórych postanowień w omawianym obszarze. Podkreślono także, że „dyrektor szkoły zawiesza w pełnieniu obowiązków nauczyciela [...] jeżeli [...] ze względu na powagę i wiarygodność zarzutów niecelowe jest odsunięcie odpowiednio nauczyciela albo nauczyciela pełniącego funkcję dyrektora szkoły od wykonywania obowiązków w szkole”. Wprowadzone zmiany, z uwagi na sytuację pandemii COVID-19, nie znalazły oddźwięku w środowisku oświatowym.

6. Orzecznictwo sądów – studia przypadków

Analizując wybrane wyroki sądów powszechnych z dziesięciolecia 2005–2015, spróbuję zobrazować, jak różnej natury problemy mogą wystąpić na styku: nauczyciel–szkoła, jej organ prowadzący i ewentualnie ich ubezpieczyciel, uczeń i jego rodzice, i to w różnych konfiguracjach, oraz jak różnych spraw dotyczy złamanie prawa przez nauczycieli.

Problem odpowiedzialności cywilnej nauczyciela czy szkoły, a także odpowiedzialności z tytułu nieszczęśliwych wypadków, jakie mogą przytrafić się na terenie szkoły lub podczas zajęć przez nią organizowanych (wyjść, wycieczek), jest dość złożony. Szkoła nie ma osobowości prawnej, stąd wszelką odpowiedzialność z tytułu wspomnianych tu zdarzeń ponosi jej organ prowadzący, czyli w 80% przypadków w Polsce – jednostka samorządu terytorialnego. Dlatego to organy prowadzące ubezpieczają szkoły, gdyż odszkodowania z tytułu różnych zdarzeń obciążają często budżet gminy lub powiatu. Oczywiście ubezpieczyciel partycypuje w tych kosztach lub pokrywa je w całości.

W omawianych niżej przykładach w obronie racji przestrzegania norm prawnych angażowany jest cały autorytet państwa. Można przyjąć, że sądy koleżeńskie – nieumocowane w systemie prawa, dysponujące jedynie możliwością napiętnowania obwinionego nauczyciela za sprzeniewierzenie się zasadom etycznym (bo nie normom prawa) – rozwiążą przynajmniej część problemów z nauczycielami, którzy stosują inny (czytaj: własny) system etyczny i często bywają w tym bardzo konsekwentni.

Przypadek 1. W pierwszym omawianym przypadku chodzi o nauczyciela zawodu w miejscu odbywania przez uczennice praktyk zawodowych, czyli rzemieślnika. Ustawa o systemie oświaty w art. 70 ust. 1 stanowi, że praktyczna nauka zawodu może odbywać się w placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego, warsztatach szkolnych, pracowniach szkolnych, u pracodawców, a także w indywidualnych gospodarstwach rolnych. Natomiast ust. 2 dopowiada, iż praktyczna nauka zawodu odbywa się w tych

podmiotach na podstawie umowy zawartej pomiędzy szkołą a tym podmiotem. Umowa powinna określać w szczególności sposób ponoszenia kosztów realizowania praktycznej nauki zawodu. Bogate orzecznictwo w tym zakresie dowodzi, że realizacja tego przepisu przysparza wielu problemów¹⁰². Tym bardziej, że „praktyczna nauka zawodu uczniów jest organizowana przez szkołę”¹⁰³, szkoła ponosi więc współodpowiedzialność za skutki zawartej uprzednio umowy. Oskarżonemu postawiono następujące zarzuty:

- w okresie od 31 grudnia 2003 r. do 2 stycznia 2004 r., realizując z góry powzięty zamiar oraz wykorzystując stosunek zależności łączący go z odbywającą w prowadzonym przez niego zakładzie fryzjerskim praktykę zawodową małoletnią, trzykrotnie doprowadził ją przy użyciu siły fizycznej, wbrew jej woli do obcowania płciowego – tj. za przestępstwo z art. 197 § 1 KK w zw. z art. 199 KK w zw. z art. 11 § 2 i art. 12 KK na karę 2 lat pozbawienia wolności;
- w okresie od lutego 2000 r. do połowy czerwca 2000 r., realizując z góry powzięty zamiar oraz wykorzystując stosunek zależności łączący go z praktykującą w jego zakładzie fryzjerskim inną małoletnią, wielokrotnie doprowadził ją do poddania się innej czynności seksualnej polegającej na dotykaniu okolicy jej narządów płciowych i piersi tj. za przestępstwo z art. 199 KK w zw. z art. 12 KK na karę 6 miesięcy pozbawienia wolności;
- w okresie od grudnia 2003 r. do 2 stycznia 2004 r., realizując z góry powzięty zamiar oraz wykorzystując stosunek zależności łączący go z praktykującą w jego zakładzie fryzjerskim kolejną małoletnią, kilkakrotnie doprowadził ją do poddania się innej czynności seksualnej polegającej na dotykaniu jej okolic narządów płciowych i piersi – tj. za przestępstwo z art. 199 KK w zw. z art. 12 KK na karę 6 miesięcy pozbawienia wolności;
- w okresie dwóch miesięcy 1996 r., realizując z góry powzięty zamiar oraz wykorzystując stosunek zależności łączący go z praktykującą w jego zakładzie fryzjerskim, doprowadził ją do poddania się innej czynności seksualnej polegającej na wkładaniu ręki między uda, głaskaniu po nogach – tj. za przestępstwo z art. 199 KK w zw. z art. 12 KK na karę 6 miesięcy pozbawienia wolności¹⁰⁴.

Wymierzono oskarżonemu łączną karę pozbawienia wolności w wysokości 2 lat i 6 miesięcy, a na podstawie art. 41 § 1 k.k. orzeczono wobec niego środek karny w postaci zakazu wykonywania pracy w szkolnictwie oraz związanej z kształceniem młodzieży. Oskarżony, ale także prokurator wnieśli apelację, którą rozpatrzył Sąd Okręgowy, wyrokując w ten sposób, że:

¹⁰² Wyrok NSA w Warszawie z 3 kwietnia 1998 r., III SA 1416/96; także wyrok NSA w Warszawie z 21 października 2004 r., FSK 1696/04.

¹⁰³ § 3 ust. 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu; w § 10 i 11 rozporządzenie określa wymagania stawiane nauczycielom i instruktorom praktycznej nauki zawodu.

¹⁰⁴ Wyrok Sądu Najwyższego – Izba Karna z 2 grudnia 2005 r., V KK 133/05.

- uchylił zaskarżony wyrok w części skazującej go za czyn opisany wyżej w pkt 4 i na podstawie art. 17 § 1 pkt 6 KPK w zw. z art. 101 § 1 pkt 4 KK postępowanie w tej części umorzył, stwierdzając, iż orzeczenie o karze łącznej utraciło moc;
- zmienił tenże wyrok w ten sposób, że ustalił na 4 lata okres orzeczonego środka karnego;
- utrzymał zaskarżony wyrok w pozostałej części;
- na podstawie art. 85 i 86 § 1 KK orzekł wobec oskarżonego łączną karę w wymiarze 2 lat i 3 miesięcy.

Od tego, prawomocnego już, wyroku obrońca oskarżonego wniósł kasację do Sądu Najwyższego, podnosząc w niej pięć zarzutów wobec wyroku sądu okręgowego. Sąd Najwyższy zwrócił m.in. uwagę, że:

[...] nie można natomiast odmówić słuszności zarzutowi obrazy art. 413 § 2 pkt 2 KPK w zw. z art. 458 KPK. Na podstawie tych przepisów sąd odwoławczy wprowadził zmianę do wyroku skazującego w uwzględnieniu apelacji prokuratora. Oznaczył na 4 lata czasokres orzeczonego z mocy art. 41 § 1 KK środka karnego w postaci zakazu wykonywania przez R. G. pracy w szkolnictwie związanej z kształceniem młodzieży. Wypełnił tym samym wymóg sprecyzowania czasu obowiązywania zakazu, wynikający z art. 43 § 1 KK.

Tak więc wychwycone przez obrońcę naruszenie procedur sądowych przyniosło oskarżonemu korzyść w postaci uchylenia części omawianego wyroku¹⁰⁵.

Przypadek 2. Kolejny przykład związany jest z odpowiedzialnością cywilną nauczyciela (odpowiedzialnością z tytułu szkody wyrządzonej osobie powierzonej opiece nauczyciela). Przykład dotyczy sytuacji ucznia, który:

[...] w następstwie wypadku w szkole [...] doznał bardzo ciężkiego urazu gałki ocznej lewej. Uszkodzeniu uległa rogówka i spojówka oka. Po zdarzeniu [nauczycielka] odprowadziła powoda do pielęgniarki. Wezwano pogotowie i rodziców powoda. Pogotowie zabrało powoda z objawami wstrząśnienia mózgu i utratą przytomności do szpitala. W Szpitalu Klinicznym powód był wielokrotnie leczony w latach 2003–2006.

W trakcie leczenia doszło u powoda do odwarstwienia siatkówki oraz jaskry wtórnej będących następstwem wypadku. Powód poddawany był wielu zabiegom i operacjom, m.in. przeprowadzono u niego operację polegającą na wymianie soczewki, wpukleniu gałki ocznej, *virtectomii* oraz operację na zaćmę pourazową¹⁰⁶. Powód domagał się zasądzenia od pozwanej Gminy Miasto S. zadośćuczynienia za doznaną krzywdę w wysokości 200 000 zł wraz z ustawowymi odsetkami oraz renty w kwocie 1 200 zł miesięcznie z tytułu szkody jaką doznał w wyniku wypadku z 21 października 2003 r.

¹⁰⁵ <http://www.lexlege.pl/orzeczenie/52913/v-kk-133-05-wyrok-sadu-najwyzszego-izba-karna/> [dostęp: 15.07.2020].

¹⁰⁶ Wyrok Sądu Najwyższego z 2 lutego 2011 r., II CSK 392/10; dalsze cytowania z uzasadnienia tego wyroku.

Dodajmy, że unihokey został dopuszczony do zajęć szkolnych. Zgodnie z zasadami tej gry maski osłaniające twarz nie są obowiązkowym wyposażeniem zawodnika rozgrywającego. Kij jest wykonany z plastiku; jego rękojeść jest zaokrąglona, bez kantów, od góry zakończona owalnie. Długość rękojeści nie może przekraczać 950 mm. Łopatka nie może być ostra, a jej zakrzywienie nie może przekraczać 30 mm [...].

W warunkach szkolnych nie stosuje się żadnych osłon na twarz, kasków czy naramienników. Dopuszczalne jest używanie specjalnych okularów ochronnych. Nie wszyscy nauczyciele wychowania fizycznego wprowadzają grę w unihokey do planu zajęć z uwagi na jej skutki, tj. agresję podczas gry czy obrażenia nóg i rąk. Podczas tej gry nauczyciel ma obowiązek czuwania nad przestrzeganiem zasad gry i powinien czynnie uczestniczyć w prowadzonych zajęciach, gdy zmuszony jest do opuszczenia sali, powinien przerwać grę.

Rozpatrując sprawę wcześniej Sąd Okręgowy wyraził pogląd, że odpowiedzialność pozwanej [Gminy] kształtuje się na podstawie art. 430 k.c. w zw. z art. 427 k.c., która to regulacja obejmuje domniemanie winy w nadzorze osoby zobowiązanej i związku przyczynowego pomiędzy wyrządzeniem szkody przez osobę poddaną pieczy a wadliwym wykonywaniem nadzoru. Według jego oceny powód doznał trwałego urazu oka lewego podczas zajęć wychowania fizycznego, zorganizowanych w sposób nieodpowiadający wymaganiom § 23 ust. 1 oraz § 24 ust. 3 i 4 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 17 sierpnia 1992 r. w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny w szkołach i placówkach publicznych¹⁰⁷. Sąd ten wskazał też, że pozwana Gmina nie zdołała ani wzruszyć przesłanki domniemania winy, ani wykazać, że podczas zajęć wychowania fizycznego nauczycielka [...] uczyniła zadość obowiązkowi nadzoru.

Od sprawy wniesiono apelację i zdaniem sądu drugiej instancji, zebrany w sprawie materiał dowodowy w sposób niebudzący wątpliwości wskazuje, że zdarzenie z 21 października 2003 r. było nieszczęśliwym wypadkiem, za który pozwana Gmina nie ponosi odpowiedzialności. W oparciu o te rozważania sąd apelacyjny uznał, że pozwana [Gmina] wzruszyła domniemanie winy w nadzorze wynikające z art. 427 k.c. w zw. z art. 430 k.c.

Od powyższego wyroku sądu apelacyjnego powód wywiódł skargę kasacyjną do Sądu Najwyższego, który zauważył, że obowiązek przestrzegania niezbędnych wymagań w dziedzinie bezpieczeństwa młodzieży w szkole nie ogranicza się do wydania konkretnych nakazów czy zakazów wynikających wprost z przepisów szczegółowych, lecz polega na stosowaniu – wynikających z zasad ogólnych – wszelkiego rodzaju środków ochrony przez nauczycieli wobec powierzonych ich pieczy uczniów. Zasady te powinny być honorowane w stosunkach szkolnych zarówno ze względu na bezpieczeństwo uczącej się młodzieży, jak i dla celów wychowawczych, polegających na wytworzeniu nawyku poszanowania własnego i cudzego bezpieczeństwa.

Przy wyborze rodzaju zajęć z wychowania fizycznego i sprzętu sportowego należy uwzględniać nie tylko fakt, że dana gra jest dopuszczona do zajęć, ale i reagować, gdy młodzież w toku konkretnych lekcji nie przestrzega zasad bezpieczeństwa, np. w takim stanie rzeczy przewidywać realną możliwość zaistnienia wypadku i z tego względu przerwać grę w razie stwierdzenia, że wywołała ona agresywne zachowania uczniów.

¹⁰⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 sierpnia 1992 r. w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny w szkołach i placówkach publicznych.

Po tych uwagach, z powodów proceduralnych, Sąd Najwyższy przekazał sprawę sądowi apelacyjnemu do ponownego rozpatrzenia. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że sądy dotąd nie podnosiły winy nauczycielki wychowania fizycznego. Jeśli skarżona gmina prawomocnym wyrokiem będzie zobowiązana ponosić koszty przedstawionego zdarzenia, może, choć nie musi, wystąpić z roszczeniami wobec nauczycielki. Zauważmy, że w całym postępowaniu sądowym nikt nie kwestionował faktów, które – jak wynika choćby z przytoczonych fragmentów uzasadnienia – obciążają nauczycielkę.

Przypadek 3. Kolejny przywołany wyrok związany jest z odpowiedzialnością dyscyplinarną nauczyciela. Otóż postanowieniem z 21 maja 2010 r. „Komisja Dyscyplinarna dla Nauczycieli przy Wojewodzie [...] wszczęła postępowanie dyscyplinarne” w stosunku do nauczyciela, obwiniając go o to, że:

[...] uchybił godności zawodu nauczyciela i obowiązkom, o których mowa w art. 6 Karty nauczyciela, poprzez naruszenie nietykalności cielesnej poszkodowanego ucznia podczas lekcji religii w dniu 23 lutego 2010 r. – uderzenie go wierzchem prawej dłoni w prawy policzek. Czyn ten pozostaje w sprzeczności z regułami postępowania wyznaczonymi przez normy prawne, zasady współżycia społecznego i ustaleniami współczesnych nauk pedagogicznych, za co w myśl art. 75 ust. 1 cyt. ustawy podlega odpowiedzialności dyscyplinarnej.

Orzeczeniem z 16 września 2010 r. Komisja ta postanowiła uznać obwinionego winnym wyżej wskazanego naruszenia i na podstawie art. 76 ust. 1 pkt 1 powołanej wyżej ustawy wymierzyła mu karę dyscyplinarną – nagany z ostrzeżeniem. Orzeczeniem dyscyplinarnym z 30 czerwca 2011 r. Odwoławcza Komisja Dyscyplinarna dla Nauczycieli przy Ministrze Edukacji Narodowej „po rozpoznaniu sprawy, w związku z odwołaniem obrońcy obwinionego od orzeczenia Komisji Dyscyplinarnej dla Nauczycieli przy Wojewodzie [...] z 16 września 2010 r. utrzymała w mocy zaskarżone orzeczenie, którym wymierzono obwinionemu karę nagany z ostrzeżeniem”¹⁰⁸. Sprawę rozpatrzył sąd apelacyjny i uchylił zaskarżone orzeczenie, a sprawę przekazał do ponownego rozpoznania Komisji Dyscyplinarnej dla Nauczycieli przy Ministrze Edukacji Narodowej. Komisja Odwoławcza po ponownym rozpoznaniu sprawy uznała obwinionego winnym zarzucanych mu czynów, utrzymując w mocy karę nagany z ostrzeżeniem. W uzasadnieniu orzeczenia Komisja wskazała, że „naruszenie nietykalności cielesnej ucznia i tym samym uchybienie godności zawodu nauczyciela i obwinionego określonym w art. 6 ustawy – Karta nauczyciela [...] zostało potwierdzone przez obwinionego podczas rozprawy przed komisją dyscyplinarną I instancji, w postępowaniu karnym i wyroku Sądu Rejonowego”. W ocenie tego Sądu oskarżony swym

¹⁰⁸ Wyrok Sądu Apelacyjnego w Szczecinie z 30 stycznia 2014 r., III APo 3/13; dalsze cytowania z uzasadnienia tego wyroku.

zachowaniem wyczerpał ustawowe znamiona przestępstwa z art. 217 §1 kk. Sąd apelacyjny zważył, co następuje:

Na uwzględnienie zasługiwał podniesiony przez obrońcę obwinionego zarzut przedawnienia karalności. Jest to zarzut najdalej idący, wobec czego Sąd Apelacyjny za bezprzedmiotowe uznał odnoszenie się do pozostałych zarzutów odwołania. [...]. Mając powyższe na uwadze Sąd Apelacyjny na podstawie przepisu art. 386 § 3 kpc w zw. z przepisem art. 77 ust. 5a ustawy Karta nauczyciela uchylił orzeczenia Komisji Dyscyplinarnych i umorzył postępowanie.

Ten przykład dowodzi, że mimo iż wina nauczyciela została udowodniona przed sądem rejonowym – jako że został skazany prawomocnym wyrokiem za przestępstwo popełnione z winy umyślnej, i z pewnością na podstawie art. 26 ust. 1 pkt 3 Karty nauczyciela rozwiązano z nim stosunek pracy – to jednak, wykonyując inercję komisji dyscyplinarnych oraz wiedzę prawną swego obrońcy, nauczyciel uniknął kary dyscyplinarnej, co w jego życiorysie zawodowym z pewnością okaże się w przyszłości nie bez znaczenia. Pojawia się jednak pytanie: „Jaka jest ocena etyczna lekceważenia kary przez nauczyciela?”.

Przypadek 4. Kolejny prezentowany w tej pracy przypadek jest dość osobliwy.

Oskarżony ma wyższe wykształcenie i wykonywał ostatnio zawód nauczyciela, a obecnie planuje stały związek i ma zapewnione stałe miejsce zamieszkania. Fakt, że oskarżony mimo względnej stabilizacji życiowej po raz kolejny wchodzi w konflikt z prawem, świadczy raczej o wysokim stopniu jego demoralizacji i tym samym nie stanowi okoliczności łagodzącej¹⁰⁹.

Ciekawe jest wyliczenie „win” oskarżonego:

- „w dniu 18 lutego 2013 r. działając wspólnie i w porozumieniu z nieustalonymi osobami użył przemocy wobec poszkodowanego polegającej na przewróceniu na ziemię, kopaniu po nogach i skrępowaniu rąk opaską samozaciskową, a także groził użyciem przedmiotu przypominającego wyglądem broń palną, a następnie dokonał kradzieży pieniędzy w kwocie 7900 zł, laptopa A. o wartości 2000 zł oraz telefonu o wartości 1500 zł, tj. mienia o łącznej wartości 11400 zł, tj. czynu z art. 280 § 1 k.k.”,
- „w dniu 18 lutego 2013 r., działając wspólnie i w porozumieniu z nieustalonymi osobami użył przemocy wobec innego poszkodowanego polegającej na przewróceniu na ziemię, kopaniu po nogach i skrępowaniu rąk opaską samozaciskową, a także groził użyciem przedmiotu przypominającego wyglądem broń palną, a następnie dokonał kradzieży telefonu o wartości nie mniejszej niż 100 zł, tj. czynu z art. 280 § 1 k.k.”,

¹⁰⁹ Wyrok Sądu Apelacyjnego we Wrocławiu z 31 lipca 2014 r., II AKa 207/14; dalsze cytowania z uzasadnienia tego wyroku.

- „w dniu 18 lutego 2013 r., działając wspólnie i w porozumieniu z nieustalonymi osobami doprowadził kolejnego poszkodowanego do stanu bezbronności poprzez skrupowanie rąk opaską samozaciskową, a następnie dokonał kradzieży telefonu o wartości 400 zł, tj. czynu z art. 280 § 1 k.k. oraz przyjął, że ww. czyny zostały popełnione w warunkach ciągu przestępstw, określonych w art. 91 § 1 k.k. tj. czynów z art. 280 § 1 k.k. w zw. z art. 91 § 1 k.k. i za to na podstawie tychże przepisów wymierzył oskarżonemu karę 4 lat i 8 miesięcy pozbawienia wolności”.

W wyjaśnianiu sprawy sąd przesłuchiwał wielu świadków, przejrzał nagrania z monitoringu, wykonał dziesiątki czynności procesowych, by w konkluzji 19-stronicowego uzasadnienia wyroku, po przedstawieniu całej palety cynicznych i pokrętnych „wyjaśnień” oskarżonego stwierdzić, że:

[...] są to wyjaśnienia niewiarygodne. Oskarżony chce wmówić, że to zbieg okoliczności, iż dokonano napadu w momencie, gdy przyszedł do mieszkania. Sąd Apelacyjny podobnie jak uczynił to sąd pierwszej instancji nie został przekonany do splotu przypadkowych zdarzeń z udziałem oskarżonego. Zeznania pokrzywdzonych oraz logika następujących po sobie zdarzeń pozwoliły uznać sprawstwo i winę oskarżonego i wymierzyć karę współmierną do winy oskarżonego za dokonanie przypisanych mu rozbojów.

A zatem mając na uwadze powyższe Sąd Apelacyjny orzekł o utrzymaniu w mocy zaskarżonego wyroku. Podstawę prawną rozstrzygnięcia sądu odwoławczego stanowi art. 437 §1 k.p.k.¹¹⁰

Zauważmy, że opisanych przestępstw, a później dość swobodnej oceny sytuacji, nie wspominając o mataczeniach w postępowaniu sądowym, dopuściła się osoba, która w przeszłości (jakiej – tego sąd nie ujawnił) była nauczycielem, pracowała z uczniami i zapewne prezentowała im jakieś postawy etyczne. Oczywiście jest, że w każdym środowisku, w każdej społeczności mogą znaleźć się osoby zdemoralizowane, ze swoim „chorym” systemem wartości etycznych i moralnych. Jednak zasadne wydaje się pytanie: „Kto inny, jak nie państwo może uchronić uczniów przed takimi osobnikami?”.

Przypadek 5. Kolejny wyrok związany jest z odpowiedzialnością z tytułu szkody wyrządzonej przez podopiecznych nauczyciela. Wyrok z kwietnia 2016 r. niesie następujące przesłanie: opieka szkoły (a także organu prowadzącego) nad uczniem sprawowana jest przez nauczycieli, ale odpowiedzialność za skutki błędów popełnianych przez tychże nauczycieli obciąża w sensie prawnym i moralnym gminę lub powiat.

[...] 1 kwietnia 2005 roku, powód (urodzony w dniu 28 grudnia 1991 roku), będący wówczas uczniem pierwszej klasy publicznego gimnazjum, został w czasie lekcji wychowania fizycznego uderzony w prawe oko przez piłkę kopniętą przez innego

¹¹⁰ <https://www.saos.org.pl/judgments/61588> [dostęp: 5.07.2020].

ucznia w czasie gry w piłkę nożną. Nauczyciel przerwał lekcję i zaprowadził powoda do szkolnej pielęgniarki, która zastosowała zimny okład na oko. Nie wezwano pogotowia ratunkowego ani rodziców powoda, który uczestniczył dalej w zajęciach szkolnych oraz zagrał w przedstawieniu koła teatralnego. Po powrocie do domu powód skarżył się na ból oka i głowy, dlatego rodzice zawieźli go około godz. 18.00 do szpitala, gdzie lekarz okulista rozpoznał pourazowe odwarstwienie siatkówki oka prawego i zlecił hospitalizację. W szpitalu powód był leczony najpierw zachowawczo, a następnie operacyjnie. Przebył kilka zabiegów okulistycznych, w tym w znieczuleniu ogólnym. Na skutek urazu powód doznał trwałego uszczerbku na zdrowiu wynoszącego aktualnie 22,5% z uwagi na upośledzenie w stopniu umiarkowanym funkcji wzrokowej oka prawego przez obniżenie ostrości wzroku i ograniczenie pola widzenia. Postępowanie pielęgniarki szkolnej bezpośrednio po wypadku nie miało wpływu na stwierdzony uszczerbek na zdrowiu powoda, gdyż nie dysponowała ona możliwością oceny stanu gałki ocznej powoda. Pourazowe odwarstwienie siatkówki oka prawego rozpoznano w dniu wypadku w godzinach wieczornych i według lekarzy leczących nie kwalifikowało się do operacji w trybie pilnym¹¹¹.

[...].

Warto zauważyć, że po ukończeniu gimnazjum powód kontynuował bez przerw i w terminie oraz z dobrymi wynikami naukę w liceum ogólnokształcącym, a następnie studia na Uniwersytecie [...], uzyskując w lutym 2014 roku dyplom inżyniera gospodarki przestrzennej i podejmując od października tegoż roku studia magisterskie na kierunku Zarządzanie na tej samej uczelni wyższej. Powód pozostaje na utrzymaniu rodziców prowadzących gospodarstwo rolne o powierzchni 24 ha i dobrze sytuowanych majątkowo. Powód nie jest niezdolny do pracy zarobkowej, aktywnie uprawia sport.

[...].

Zdarzenie miało miejsce w 2005 roku, a poszkodowany wystąpił do sądu dopiero w roku 2014, wnioskując o 122 500 zł zadośćuczynienia, 5 000 zł. odszkodowania, renty po 800 zł miesięcznie oraz ustalenia odpowiedzialności pozwanej za mogące ujawnić się w przyszłości skutki wypadku [...] w gimnazjum prowadzonym przez pozwaną Gminę.

Ponieważ wyrok Sądu okręgowego nie satysfakcjonował poszkodowanego, złożył on apelację i wyrokiem zasądzono na jego rzecz podwyższone świadczenia. Sąd apelacyjny w swoim wyroku zauważył, że:

[...] szkoda na osobie małoletniego wówczas powoda powstała wskutek zachowania innego małoletniego ucznia pozostającego pod nadzorem nauczyciela szkoły publicznej prowadzonej przez pozwaną Gminę, a Gmina nie obaliła domniemania winy w nadzorze nad uczniami oraz domniemania istnienia związku przyczynowego między wyrządzeniem powodowi szkody przez małoletnią osobę poddaną pieczy

¹¹¹ Wyrok Sądu Najwyższego z 27 kwietnia 2016 r., II CSK 556/15; dalsze cytowania z uzasadnienia tego wyroku.

a wadliwym wykonywaniem nadzoru przez nauczyciela prowadzącego lekcję wychowania fizycznego.

Poszkodowany wystąpił jednak z kasacją do Sądu Najwyższego, a ten w obszernej analizie poprzednich postępowań przed sądami podniósł, że „Gmina mogła i powinna była wskazywać w toku postępowania okoliczności i dowody świadczące o braku winy nauczyciela w nadzorze nad małoletnimi uczniami w czasie lekcji”. Sąd Najwyższy nie rozpoznaje sprawy, jak czynią to sądy pierwszej i drugiej instancji, lecz samą skargę kasacyjną i ostatecznie tę skargę oddalił, ale wątpliwości pozostały.

Przypadek 6. Do podobnych wniosków prowadzi analiza wyroku z 2020 r., którego podstawą było niezapewnienie bezpiecznych warunków podczas szkolenia dyrektorów zorganizowanego na terenie szkoły¹¹². Przedstawiany tutaj przypadek związany jest z odpowiedzialnością z tytułu braku nadzoru nad uczniami ze strony nauczyciela.

[...] 2 marca 2015 r. powódka jako dyrektor Szkoły Podstawowej w W. przybyła służbowo na szkolenie kadry kierowniczej szkół podstawowych z terenu powiatu [...] z pracownikami Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej. Szkolenie odbywało się na terenie Samorządowego Zespołu Szkół Ogólnokształcących. Poszkodowana przybyła na miejsce spóźniona. Gdy szła szerokim korytarzem, na którym uczniowie w ramach lekcji wychowania fizycznego grali w unihokeja, przechodząc w pobliżu bramki została przez przypadek uderzona kijem do gry przez stojącego na bramce ucznia. Poczuli ból prawego oka, straciła orientację, oko zaczęło krwawić. W szpitalu rozpoznano u niej m.in. stłuczenie gałki ocznej i tkanek oczodołu z wylewem krwi do komory i jaskrę pourazową. Mimo, że przeszła dwie operacje, lekarze stwierdzili, że skutki urazu są nieodwracalne. Uszkodzonego oka nie dało się uratować.

Zdarzenie zakwalifikowano jako wypadek przy pracy. Poszkodowana otrzymała 19 tysięcy zł odszkodowania. Z uwagi na stan zdrowia nie mogła wrócić do pracy. W związku z doznaną w wypadku szkodą zgłosiła roszczenia do ubezpieczycieli miasta, z którymi to miało zawarte umowy ubezpieczenia, w tym umowę ubezpieczenia OC. Ubezpieczyciele odmówili poszkodowanej wypłaty odszkodowania. Skierowała więc roszczenia bezpośrednio do miasta jako organu prowadzącego szkołę. Miasto nie uznało odpowiedzialności za wypadek twierdząc, że „powódka uległa nieszczęśliwemu wypadkowi na skutek nadzwyczajnego spłotu okoliczności, których nie można uznać za pozostające w adekwatnym związku przyczynowym z działalnością pozwanego”. Sąd Okręgowy „[...] uznał, że gmina odpowiada za wypadek na podstawie art. 417 par. 1 Kodeksu Cywilnego”. Sąd stwierdził, że dyrektor szkoły dopuściła się kardynalnych i rażących zaniedbań w zakresie organizacji szkolenia. Nie zapewniła bowiem takiej jego organizacji, aby umożliwić każdemu z uczestników bezpieczne dotarcie do sali,

¹¹² Sygn. akt I C 1498/17.

w której odbywało się szkolenie. Sąd wskazał, że istotnym błędem świadczącym o niedochowaniu należytej staranności było wydanie przez dyrektora szkoły polecenia nauczycielowi prowadzącemu zajęcia wychowania fizycznego na sali gimnastycznej, aby przeniósł się z grupą uczniów grających w unihokeja na korytarz. Dyrektor szkoły miała świadomość, iż ten korytarz jest ciągiem komunikacyjnym, którym mogą przemieszczać się jeszcze inni uczestnicy szkolenia. Fakt, iż polecenie to zostało wydane już 10 minut po rozpoczęciu spotkania, nie dawał organizatorowi pewności, że wszyscy uczestnicy już dotarli na miejsce, że nikt się nie spóźni. Dyrektor także nie miała takiej wiedzy. Zatem podejmując decyzję, winna uprzedzić podległych sobie pracowników szkoły, tj. woźną dyżurującą przy wejściu do szkoły, ewentualnie pracownika gospodarczego, o tym, że na korytarzu prowadzącym do sali, gdzie odbywa się szkolenie, trwa lekcja wf i wydać polecenie, że w przypadku, gdy pojawi się uczestnik szkolenia, winni poinformować o tym nauczyciela prowadzącego lekcję na korytarzu, który powinien zatrzymać grę, aby umożliwić bezpieczne przejście korytarzem.

Sąd podkreślił, że zaniedbanie było tym bardziej rażące, iż dyrektor miała wiedzę, jakie ćwiczenia na lekcji wf są prowadzone, gdyż gra w unihokeja została rozpoczęta jeszcze w sali gimnastycznej. Powinna mieć świadomość, iż rozpędzona grupa chłopców grająca w taką grę może stanowić zagrożenie dla osoby, która niespodziewanie pojawi się na korytarzu. Istotnym jest także sam kształt korytarza, który uniemożliwiał wcześniejsze zauważenie przez podążających korytarzem zajęć sportowych.

Sąd wskazał jednocześnie, że fakt, iż do wypadku doszło na skutek zachowania niepełnoletniego ucznia uczestniczącego w tej grze, nie może rodzić żadnych podstaw odpowiedzialności ani ucznia, ani sprawującego nad nim nadzór nauczyciela. Zaniedbania dające podstawę przypisania odpowiedzialności deliktowej miastu wynikały z rażących zaniedbań w zakresie organizacji szkolenia, a nie prowadzenia lekcji wychowania fizycznego.

Sąd wziął pod uwagę, że poszkodowana doznała 55-procentowego uszczerbku na zdrowiu, z czego 53% to uraz o charakterze okulistycznym, a 2% o charakterze psychicznym. Uwzględnił także zakres cierpień fizycznych i psychicznych, oraz nieodwracalny charakter urazu, i zasądził od miasta na rzecz poszkodowanej łącznie 157 tysięcy zł zadośćuczynienia i 23 tysiące zł odszkodowania¹¹³. Miasto zostało też zobowiązane do zapłacenia na rzecz powódki kwoty 8 417,00 zł oraz uiszczenia kosztów sądowych w wysokości 4 490,70 zł.

7. Orzecznictwo sądów rejonowych i okręgowych – przegląd wybranych spraw karnych

Analiza setek wyroków kreowanych przez sądy rejonowe i okręgowe po roku 2017, w których głównymi postaciami były nauczycielki i nauczyciele, skłania do namysłu nad etosem zawodu nauczyciela. Trudno na podstawie dostępnych

¹¹³ Wyrok Sądu Okręgowego w Piotrkowie Trybunalskim z 20 marca 2020 r.

wyroków wnioskować, jaki odsetek czynnych zawodowo nauczycieli popada w konflikt z prawem (co świadczy o tym, iż ich postawy moralne nie zawsze współbrzmiały z głoszonymi, upowszechnianymi i – co więcej – z oczekiwanymi i egzekwowanymi od uczniów i wychowanków zachowaniami, choćby społecznymi).

Przegląd wybranych spraw karnych prowadzonych przed polskimi sądami wobec osób będących nauczycielami, choć nie zawsze czynnymi, pokazuje, że ich spektrum bywa bardzo zróżnicowane, choć najczęściej występującymi sprawami są te związane z niewłaściwym postępowaniem wobec nieletnich i z naruszeniem (często w stanie po spożyciu alkoholu) przepisów o ruchu drogowym. Warto przypomnieć, że osoby skazane prawomocnymi wyrokami, w tych przypadkach w większości za przestępstwo umyślne, tracą zatrudnienie w szkole lub placówce oświatowej (art. 26 ust. 1 pkt 3 Karty nauczyciela).

Dla naszych rozważań istotne są postawy i stanowiska nauczycieli, choćby tych w przywołanych niżej sytuacjach. Do najważniejszych praw w naszym systemie prawnym należy bezwzględne prawo oskarżonego do obrony i prawo nakazujące rozstrzygnięcie na jego korzyść wszelkich wątpliwości dotyczących jego winy. W niektórych przytoczonych wyrokach nauczyciele nie byli (jak dotąd) pociągani do odpowiedzialności, nie postawiono im zarzutów, nie musieli bronić swego dobrego imienia wobec opinii publicznej. Pojawiają się pytania o to, czy taka sytuacja jest efektem ich niewinności, czy braku możliwości udowodnienia im winy wprost, czy zapis z art. 6 Karty nauczyciela mówiący, że nauczyciel „ma rzetelnie realizować zadania związane [...] z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę” był przez nich absolutnie i bezwarunkowo realizowany.

W tej części niniejszego rozdziału prezentuję przegląd wybranych spraw karnych, dokonany na podstawie analizy orzecznictwa sądów rejonowych i okręgowych odnoszącego się do nauczycieli. Przegląd ten koncentruje się na 6 następujących rodzajach przestępstw i wykroczeń nauczycieli:

- przeciwko nieletnim,
- przeciwko nietykalności cielesnej innych osób,
- przeciwko funkcjonariuszom publicznym,
- przeciwko przepisom Prawa o ruchu drogowym,
- przeciwko mieniu,
- przeciwko ustawie o grach hazardowych.

7.1. Sprawy przeciwko nieletnim

Poważną grupę spraw, w których nauczyciele byli stroną w postępowaniu sądowym jako oskarżeni, stanowią sprawy przeciwko nieletnim.

Przypadek 1. Sprawa oskarżonego o to, że będąc nauczycielem w specjalistycznym ośrodku szkolno-wychowawczym, podczas zajęć wychowania fizycznego pozbawił wolności niepełnosprawne intelektualnie małoletnie dzieci

w wieku od 11 do 14 lat w ten sposób, że zamknął na klucz drzwi sali gimnastycznej, znajdującej się na trzecim piętrze, z dostępem do niezabezpieczonych okien i przetrzymywał je tam bez opieki przez kilka minut, czym naraził je na „bezpośrednie niebezpieczeństwo utraty życia lub ciężkiego uszczerbku na zdrowiu, podczas gdy ciążył na nim obowiązek opieki nad w/w uczniami (o czyn z art. 189 § 1 k.k. w zw. z art. 160 § 2 k.k. w zw. z art. 11 § 2 k.k.)”. Sąd ustalił, iż oskarżony dopuścił się zarzucanego mu czynu. Postępowanie karne wobec oskarżonego warunkowo umorzył na okres próby 1 (jednego) roku, a jednocześnie orzekł wobec oskarżonego nawiązki na rzecz siedmiorga uczniów w kwocie po 100 zł na rzecz każdego z pokrzywdzonych oraz zasądził od oskarżonego na rzecz Skarbu Państwa zwrot kosztów sądowych, w tym kwotę 100 zł tytułem opłaty [Sygn. akt II K 376/16]¹¹⁴.

Przypadek 2. Zupełnie inną sprawą była sprawa nauczyciela informatyki w gimnazjum, gdzie poszkodowana była jego uczennica – przy czym nie był wówczas jej nauczycielem ani tego, ani żadnego innego przedmiotu – oskarżonego o to, że „w nieustalonym dokładnie okresie czasu utrwał treści pornograficzne z udziałem tej osoby małoletniej w postaci 190 plików multimedialnych – zdjęć, a następnie zdjęcia te posiadał i przechowywał na użytkowanym przez siebie notebooku (o przestępstwo z art. 202 § 4 kk i art. 202 § 4a kk w zw. z art. 12 kk)”. Sąd uznał oskarżonego za winnego, że „posiadał i przechowywał treści pornograficzne z udziałem osoby małoletniej [...] i wymierzył mu karę dziesięciu miesięcy pozbawienia wolności, jednocześnie zawieszając ją na okres jednego roku próby”. Orzekł także grzywnę w wysokości stu stawek dziennych po 20 zł każda i zobowiązał oskarżonego do informowania sądu o przebiegu okresu próby. Orzekł też zakaz kontaktowania się z pokrzywdzoną w jakikolwiek sposób przez okres jednego roku. Jednocześnie orzekł przepadek dowodów rzeczowych w postaci: dwóch laptopów, telefonu, karty SIM, notebooka z zasilaczem, telefonu komórkowego, aparatu fotograficznego i 3 sztuk kart pamięci. W sprawie ponoszenia przez Skarb Państwa kosztów nieopłaconej pomocy prawnej udzielonej przez adwokata z urzędu sąd zasądził od Skarbu Państwa na rzecz adwokata oskarżonego kwotę 672 zł oraz podatek VAT, tytułem pomocy prawnej udzielonej z urzędu oraz zasądził od oskarżonego na rzecz Skarbu Państwa koszty postępowania w kwocie 640 zł i opłatę 380 zł¹¹⁵.

Przypadek 3. Nigdy nie karany oskarżony nie wykonywał już zawodu nauczyciela i prowadził ustabilizowany tryb życia, ale został oskarżony o popełnienie przestępstw z art. 217 § 1 k.k. i z art. 190a § 1 k.k., i otrzymał karę, od której m.in. jego obrońca wniósł apelację do sądu okręgowego. Sąd okręgowy postanowił zmienić zaskarżony wyrok, uznając, że oskarżony popełnił przestęp-

¹¹⁴ Sąd Rejonowy w Kętrzynie, II Wydział Karny.

¹¹⁵ Brak sygnatury; Sąd Rejonowy Poznań Nowe Miasto i Wilda w Poznaniu, Wydział VI Karny.

stwo polegające na tym, że „naruszył na terenie szkoły (gimnazjum) nietykalność cielesną małoletniej uczennicy w ten sposób, że podczas zajęć lekcyjnych uderzył ją w rękę”. Sąd okręgowy warunkowo umorzył postępowanie karne na okres jednego roku próby, orzekając jednocześnie środek karny w postaci świadczenia pieniężnego na rzecz Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej w kwocie 300 zł zaś w pozostałym zakresie utrzymał w mocy zaskarżony wyrok. Sąd zasądził od oskarżonego na rzecz oskarżycielki posiłkowej kwotę 840 zł tytułem kosztów zastępstwa procesowego pełnomocnika z wyboru przed sądem drugiej instancji i na rzecz Skarbu Państwa zwrot 1/3 części kosztów sądowych za postępowanie odwoławcze i wymierzył mu opłatę za drugą instancję w kwocie 60 zł, a w pozostałym zakresie kosztami tymi obciążył Skarb Państwa [Sygn. akt XVII Ka 900/17]¹¹⁶.

Przypadek 4. Dwie nauczycielki zostały oskarżone przed Sądem Rejonowym o to, że:

[...] jako nauczyciele szkoły podstawowej pełniący rolę opiekunów świetlicy szkolnej i mając z tytułu pełnionej funkcji obowiązek opieki nad dziećmi przebywającymi w świetlicy, nieumyślnie naraziły 6-letnią uczennicę na niebezpieczeństwo utraty życia albo ciężkiego uszczerbku na zdrowiu, w ten sposób, że nie sprawowały prawidłowej pieczy nad nią w wyniku czego pokrzywdzona opuściła świetlicę i bez opieki udała się na drogę krajową o dużym natężeniu ruchu w kierunku swojego miejsca zamieszkania (o czyn z art. 160 § 3 k.k. w związku z art. 160 § 2 k.k.) i wyrokiem Sądu Rejonowego obie oskarżone zostały uniewinnione od popełnienia zarzucanych im czynów, w konsekwencji czego Sąd Rejonowy kosztami postępowania obciążył Skarb Państwa.

Na skutek apelacji wniesionej przez prokuratora rejonowego sąd okręgowy uchylił zaskarżony wyrok i sprawę przekazał do ponownego rozpoznania sądowi rejonowemu¹¹⁷.

Przypadek 5. Sąd rejonowy uznał oskarżonego za winnego tego, że „jako nauczyciel języka polskiego 14-letniej uczennicy uporczywie ją nękał poprzez wysyłanie do niej o różnych porach dnia i nocy wiadomości za pomocą portalu internetowego czym istotnie naruszył jej prywatność (występek z art.190a §1 kk)” i wymierzył mu karę 6 miesięcy pozbawienia wolności, której wykonanie warunkowo zawiesił na okres 2 lat tytułem próby, orzekając jednocześnie środek karny w postaci zakazu kontaktowania się oskarżonego z pokrzywdzoną – bezpośrednio, telefonicznie, za pośrednictwem internetu lub innych osób przez okres 2 lat. Oskarżony został też obciążony kwotą 120 zł tytułem opłaty sądowej oraz poniesionymi wydatkami w części w kwocie 70 zł.

¹¹⁶ Sąd Okręgowy w Poznaniu, Wydział XVII Karny Odwoławczy.

¹¹⁷ Brak sygnatury; Sąd Okręgowy w Poznaniu, IV Wydział Karny Odwoławczy.

Na skutek apelacji wniesionej przez obrońcę oskarżonego sąd okręgowy zaskarżony wyrok utrzymał w mocy i – dodatkowo – obciążył oskarżonego kosztami sądowymi należnymi za II instancję, w tym opłatą w wysokości 120 zł [Sygn. akt. IX Ka 189/17]¹¹⁸.

7.2. Sprawy o naruszenie nietykalności cielesnej innych osób

Przykładem innych spraw, w których nauczyciele byli stroną w postępowaniu sądowym, są sprawy o naruszenia przez nauczycieli nietykalności cielesnej innych osób.

Przypadek 1. Dość wyrazistym casusem jest sprawa 39-letniego nauczyciela z wykształceniem wyższym, pracującego jako doradca biznesowy i prowadzącego działalność gospodarczą, żonatego, mającego na utrzymaniu dwoje dzieci, oskarżonego o to, że wziął udział w pobiciu poszkodowanego w ten sposób, że

[...] uderzył go głową w skroń, a następnie uderzył go ręką po twarzy, klatce piersiowej i brzuchu oraz nadepnął na lewą stopę, a inni uderzali go pięściami po głowie i drapali po plecach, w wyniku czego poszkodowany doznał obrażeń ciała w postaci stłuczenia głowy w okolicy skroniowo-ciemniowej prawej, stłuczenia i niewielkiego otarcia skóry łokcia lewego, zadrapania skóry karku i pleców, stłuczenia obu nadgarstków, stłuczenia przodostopia stopy lewej z otarciem naskórka i wybroczynami krwawymi co spowodowało rozstrój zdrowia pokrzywdzonego na okres poniżej dni 7 (czyn z art. 157 § 1 k.k. tj. czyn z art. 158 § 1 kk).

Sąd rejonowy uznał go winnym popełnienia zarzucanego mu czynu (z tym uzupełnieniem, iż dopuścił się go wspólnie z innymi osobami) i postępowanie karne wobec oskarżonego warunkowo umorzył na okres próby 1 roku, ale zasądził też na rzecz oskarżyciela prywatnego kwotę 1200 zł tytułem nawiazki, płatne w terminie jednego miesiąca od dnia uprawomocnienia się wyroku. Jednocześnie sąd zasądził od oskarżonego na rzecz Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej kwotę 100 zł tytułem świadczenia pieniężnego, a na rzecz oskarżyciela prywatnego kwotę 576 zł tytułem kosztów związanych z ustanowieniem pełnomocnika z wyboru i na rzecz Skarbu Państwa kwotę 235,12 zł tytułem zwrotu wydatków oraz kwotę 100 zł tytułem opłaty [Sygn. akt VII K 820/16]¹¹⁹.

7.3. Sprawy o znieważenie funkcjonariuszy publicznych

Karta nauczyciela każe traktować (i chronić) nauczycieli jak funkcjonariuszy publicznych, jednocześnie, co charakterystyczne, niektórzy z nich dopuszczają się wykroczeń czy przestępstw właśnie przeciwko funkcjonariuszom publicznym.

¹¹⁸ Sąd Okręgowy w Toruniu, Wydział IX Karny Odwoławczy.

¹¹⁹ Sąd Rejonowy w Piotrkowie Trybunalskim, VII Wydział Karny.

Przypadek. Takiej sytuacji dotyczyła sprawa 47-letniego oskarżonego, nauczyciela z wykształceniem wyższym, który pracował w firmie jako magazynier. Ponadto otrzymywał rentę, był stanu cywilnego wolnego, a na utrzymaniu miał 13-letnią córkę. Przed sądem stanął za to, że:

[...] będąc w stanie nietrzeźwości (wynik badania alkometrem 1,00 mg/l) znieważał podejmujących wobec niego interwencję funkcjonariuszy Policji używając wobec nich słów powszechnie uznanych za wulgarne i obelżywe oraz naruszył nietykalność cielesną jednego z nich odpychając go i uderzając rękoma w klatkę piersiową, jednocześnie znieważał znajdujących się w pojeździe służbowym funkcjonariuszy Policji, przy czym w chwili popełnienia zarzucanego mu czynu miał ograniczoną w stopniu znacznym zdolność rozpoznania znaczenia czynu i kierowania swoim postępowaniem (czyn z art. 226 § 1 kk w zw. z art. 222 § 1 kk w zw. z art. 11 § 2 kk w zw. z art. 31 § 2 kk).

Sąd rejonowy uznał oskarżonego za winnego obu przestępstw i wymierzył mu karę odpowiednio 3 miesięcy pozbawienia wolności i karę 1 miesiąca pozbawienia wolności, przy czym wymierzył karę łączną w wysokości 3 miesięcy pozbawienia wolności. Jednocześnie sąd zasądził od Skarbu Państwa na rzecz adwokata oskarżonego kwotę 619,92 zł tytułem nieopłaconej pomocy prawnej świadczonej oskarżonemu przez obrońcę ustanowionego z urzędu oraz zaliczył mu na poczet orzeczonej kary pozbawienia wolności okres zatrzymania w sprawie w wysokości jednego dnia kary pozbawienia wolności, a ponadto zasądził od oskarżonego na rzecz Skarbu Państwa kwotę 1 067,92 zł tytułem zwrotu wydatków oraz kwotę 60 zł tytułem opłaty [Sygn. akt VII K 378/16]¹²⁰.

7.4. Sprawy o naruszenie przepisów Prawa o ruchu drogowym

Dość dużą grupę spraw karnych stanowią te dotyczące naruszenia przez nauczycieli przepisów Prawa o ruchu drogowym, przy czym bardzo często połączone z łamaniem ustawy o wychowaniu w trzeźwości.

Przypadek 1. Do spraw takich należy bez wątpienia sprawa nauczyciela, który uczył języka angielskiego, a utrzymywał się z tłumaczeń, oskarżonego o to, że:

[...] kierując samochodem nie zatrzymał się do kontroli, pomimo wydanego przez funkcjonariusza Policji polecenia zatrzymania się przy użyciu sygnałów świetlnych i dźwiękowych (o czyn z art. 178b kk) oraz o to, że kierował samochodem będąc w stanie nietrzeźwości (I badanie z wynikiem nie mniej niż 1,61, II badanie z wynikiem 1,47 promila alkoholu we krwi) będąc uprzednio prawomocnie skazany wyrokiem Sądu Rejonowego (czyn z art. 178a § 1 kk) oraz wbrew orzeczonemu w/w niego

¹²⁰ Sąd Rejonowy w Piotrkowie Trybunalskim, VII Wydział Karny.

wyrokiem zakazowi prowadzenia wszelkich pojazdów mechanicznych w ruchu lądowym na okres trzech lat.

Sąd uznał oskarżonego za:

[...] winnego popełnienia zarzucanego mu czynu opisanego i za to wymierzył mu karę trzech miesięcy pozbawienia wolności oraz wymierzył środek karny w postaci zakazu prowadzenia wszelkich pojazdów mechanicznych w ruchu lądowym na okres czterech lat. [...] sąd uznał oskarżonego za winnego popełnienia zarzucanego mu czynu kolejnego opisanego w akcie oskarżenia i wymierzył mu karę pięciu miesięcy pozbawienia wolności i środek karny w postaci dożywotniego zakazu prowadzenia wszelkich pojazdów mechanicznych w ruchu lądowym i w miejsce orzeczonych jednostkowych kar pozbawienia wolności wymierzył karę łączną sześciu miesięcy pozbawienia wolności i w miejsce orzeczonych zakazów prowadzenia pojazdów mechanicznych wymierza oskarżonemu środek karny w postaci dożywotniego zakazu prowadzenia wszelkich pojazdów mechanicznych w ruchu lądowym.

Sąd zdecydował także, o wymierzeniu oskarżonemu kary świadczenia pieniężnego w kwocie 10 000 zł na rzecz Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej oraz zasądził od oskarżonego na rzecz Skarbu Państwa (Sądu Rejonowego) kwotę 120 zł tytułem opłaty i obciążył go wydatkami poniesionymi w sprawie w kwocie 327,10 zł [Sygn. akt. II K 505/17]¹²¹.

Przypadek 2. Podobnie miała się sprawa wówczas 31-letniej panny, posiadającej wykształcenie wyższe pedagogiczne, pracującej w szkole w charakterze pedagoga, wychowawcy i nauczyciela j. angielskiego, nieposiadającej nikogo na utrzymaniu, oskarżonej o to, że:

[...] nieumyślnie naruszyła zasady bezpieczeństwa w ruchu lądowym (art. 26 §1 ustawy Prawo o ruchu drogowym) w ten sposób, że kierując samochodem osobowym, dojeżdżając do przejścia dla pieszych, nie zachowała szczególnej ostrożności, w sposób nieprawidłowy obserwowała obszar w obrębie przejścia dla pieszych i nie udzieliła pierwszeństwa pieszemu wchodzącemu na przejście dla pieszych z prawej strony do kierunku ruchu, w wyniku czego potrafiła małoletniego pieszego, który doznał obrażeń w postaci złuszczenia nasady dalszej kości piszczelowej lewej, złamania trzonu strzałki lewej, które spowodowały naruszenie czynności narządów ciała na czas przekraczający siedem dni (czyn z art. 177 § 1 k.k.).

Sąd rejonowy ustalił, że oskarżona dopuściła się zarzucanego czynu zabronionego, ale uznał, że wina i społeczna szkodliwość czynu nie są znaczne – choć okoliczności jego popełnienia nie budzą wątpliwości – i warunkowo umorzył prowadzone wobec niej postępowanie karne na okres roku próby. Ponadto nałożył na oskarżoną obowiązek zadośćuczynienia pokrzywdzonemu wyrządzonej mu krzywdy przez zapłatę na jego rzecz do rąk przedstawiciela ustawowego

¹²¹ Sąd Rejonowy w Chełmnie, II Wydział Karny.

małoletniego pokrzywdzonego kwoty 500 zł w terminie 2 miesięcy od uprawomocnienia się wyroku. W sprawie ponoszenia przez Skarb Państwa kosztów nieopłaconej pomocy prawnej udzielonej przez adwokata z urzędu zasądził od Skarbu Państwa – Sądu Rejonowego Gdańsk-Południe w Gdańsku – na rzecz adwokata kwotę 841,32 zł brutto tytułem wynagrodzenia za pomoc prawną udzieloną z urzędu oskarżycielowi posiłkowemu, a także zasądził od oskarżonej na rzecz Skarbu Państwa kwotę 750 zł tytułem części wydatków poniesionych przez Skarb Państwa oraz 60 zł tytułem opłaty, w pozostałej części zwolnił oskarżoną od zapłaty wydatków postępowania [Sygn. akt II K 383/16]¹²².

Przypadek 3. Sprawa nauczyciela dyplomowanego, członka zarządu związku zawodowego, żonatego, z trójką dzieci, ale też opiekującego się matką cierpiącą na zaćmę starczą, jaskrę, otępienie naczyń iowe, samoistne nadciśnienie i wymagającą stałej opieki osób trzecich przy wykonywaniu podstawowych czynności codziennych, dotąd niekaranego, oskarżonego o to, że „znajdując się w stanie nietrzeźwości (0,92 mg/l dla I badania oraz 0,90 mg/l dla II badania alkoholu w wydychanym powietrzu), prowadził w ruchu lądowym samochód osobowy” (o czyn z art. 178a § 1 kk). Sąd zdecydował o warunkowym umorzeniu postępowania na okres dwóch lat próby i orzekł wobec oskarżonego zakaz prowadzenia wszelkich pojazdów mechanicznych w ruchu lądowym na okres 2 lat. Tym samym wyrokiem orzekł od oskarżonego świadczenie pieniężne w kwocie 5 tysięcy zł na rzecz Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej oraz zasądził na rzecz Skarbu Państwa koszty sądowe w kwocie 70 zł i wymierzył mu opłatę w kwocie 60 zł [Sygn. akt II K 572/17]¹²³.

Przypadek 4. Oskarżona, z zawodu nauczycielka, pozostająca na utrzymaniu męża, który prowadził działalność gospodarczą, niekarana, obwiniona została o to, że:

[...] (poza drogą publiczną, strefą zamieszkania oraz strefą ruchu) kierując samochodem nie zachowała szczególnej ostrożności podczas wykonywania manewru cofania, w wyniku czego najechała na zaparkowany samochód doprowadzając do zderzenia, uszkodzenia pojazdów oraz zagrożenia bezpieczeństwa innych osób (wykroczenie z art. 98 kw w zw. z art. 23 ust. 1 pkt. 3 Ustawy Prawo o ruchu drogowym).

W związku z czym Sąd uznał obwinioną winną popełnienia zarzucanego jej czynu i skazał na karę nagany, jednocześnie zwalniając ją od ponoszenia kosztów postępowania i opłaty [Sygn. akt IXW 1925/17]¹²⁴.

Przypadek 5. Z dość nietypową sprawą, w której oskarżonym był nauczyciel, miał do czynienia sąd w sprawie 36-letniego pedagoga, „[...] wykształcenie

¹²² Sąd Rejonowy Gdańsk-Południe w Gdańsku, II Wydział Karny.

¹²³ Sąd Rejonowy w Lwówku Śląskim, II Wydział Karny.

¹²⁴ Sąd Rejonowy w Olsztynie, Wydział IX Karny.

wyższe, żonatego, na utrzymaniu bezrobotna żona oraz dwoje dzieci, dotychczas niekaranego”, oskarżonego o to, że:

[...] kierując ciągnikiem ciężarowym z naczepą nieumyślnie naruszył zasady bezpieczeństwa w ruchu drogowym w ten sposób, że nie zachował wymaganej ostrożności, zaparkował pojazd na prawym pasie drogi w terenie zabudowanym w miejscu niedozwolonym i niedostatecznie oświetlonym, bez sygnalizacji postoju przy pomocy świateł postojowych i dostatecznie widocznych elementów odblaskowych, a swoim zachowaniem znacznie utrudnił innemu uczestnikowi ruchu rozpoznanie miejsca postoju ww. pojazdu i dostrzeżenie go, nieumyślnie doprowadzając w ten sposób do najechania przez poszkodowanego na tył naczepy, a w następstwie tego nieumyślnie spowodował wielonarządowe obrażenia jego ciała skutkujące jego śmiercią (o czyn z art. 177 §1 i 2 kk).

Sąd orzekł, że uznał oskarżonego za winnego popełnienia zarzucanego mu czynu i wymierzył mu karę grzywny w liczbie 240 stawek dziennych, ustalając wysokość jednej stawki dziennej na kwotę 25 zł; jednocześnie orzekł od oskarżonego na rzecz pokrzywdzonego kwotę 5 tysięcy zł tytułem częściowego zadośćuczynienia za doznaną krzywdę i zasądził od oskarżonego na rzecz oskarżyciela posiłkowego kwotę 1 512 zł tytułem zwrotu poniesionych kosztów zastępstwa procesowego. Sąd zasądził też od oskarżonego na rzecz Skarbu Państwa kwotę 5 940,46 zł tytułem zwrotu wydatków postępowania oraz wymierzył mu opłatę w kwocie 600 zł [Sygn. akt II K 406/16]¹²⁵.

Przypadek 6. Przygotowany tu przegląd spraw z zakresu naruszania przepisów o ruchu drogowym zamyka sprawa nauczyciela przebywającego na urlopie zdrowotnym, kawalera z jednym dzieckiem, niekaranego, oskarżonego o to, że „prowadził pojazd mechaniczny w ruchu lądowym – samochód osobowy będąc w stanie nietrzeźwości (1,84 mg/l alkoholu w wydychanym powietrzu), (czyn z art. 178a § 1 k.k.)”. Sąd rejonowy uznał go winnym popełnienia zarzucanego mu czynu, za który wymierzył mu karę stu stawek dziennych grzywny po 15 zł, a także orzekł wobec niego zakaz prowadzenia pojazdów mechanicznych w ruchu lądowym na okres 4 lat. Sąd zasądził też na rzecz Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej świadczenie pieniężne w wysokości 5 tysięcy zł i na rzecz Skarbu Państwa koszty sądowe, obejmujące wydatki i opłatę w wysokości 150 zł [Sygn. akt IV K 670/17]¹²⁶.

7.5. Sprawy o działanie przeciwko mieniu

Kolejną grupę spraw karnych, w których nauczyciele byli stroną postępowania jako oskarżeni, stanowiły sprawy dotyczące działań przeciwko mieniu.

¹²⁵ Sąd Rejonowy w Piotrkowie Trybunalskim, II Wydział Karny.

¹²⁶ Sąd Rejonowy Szczecin-Prawobrzeże i Zachód w Szczecinie, Wydział IV Karny.

Przypadek 1. Oskarżony był kawalerem, miał na utrzymaniu jedno dziecko, wykształcenie wyższe, z zawodu nauczyciel, ale podejmował prace dorywcze i był karany sędownie. Został oskarżony o to, że:

[...] w celu osiągnięcia korzyści majątkowej dokonał zakłócenia działania (uniemożliwienia) elementów wchodzących w skład sieci telekomunikacyjnej poprzez zabór w celu przywłaszczenia odcinka kabla telekomunikacyjnego o długości 515 m, po uprzednim jego przecięciu, uniemożliwiając korzystanie z usług sieci 25 abonentom i wyrządzając szkody w wysokości 6054,85 zł, w majątku firmy X (o czyn z art. 254a k.k. w zw. z art. 278 § 1 k.k. w zw. z art. 11 § 2 k.k.).

Tu w wyroku sąd wymienił dziewięć innych przestępstw popełnionych przez oskarżonego „na kwoty: 6 709,89 zł, 1 045,79 zł, 261,29 zł, 12 312,18 zł, 988,07 zł, 1 758,22 zł, 2 219,44 zł, 1 758,22 zł i 3 030,48 zł”. Sąd ustalił też, że łączna wartość szkód uczynionych przez oskarżonego wyniosła co najmniej 39 293,50 zł oraz przyjął, że „przypisanych mu czynów oskarżony dopuścił się w warunkach ciągu przestępstw” i wymierzył mu karę 1 roku pozbawienia wolności. W innych punktach oskarżenia zsumował mu wymierzone kary i ustalił, że wymierza mu karę łączną 1 roku i 2 miesięcy pozbawienia wolności oraz nakazał „naprawienie szkody wyrządzonej przestępstwami przypisanymi mu zapłacenie na rzecz poszkodowanej firmy kwoty 39.293,50 zł”. Sąd zasądził od Skarbu Państwa na rzecz adwokata kwotę 2 348,50 zł, w tym 154,56 zł podatku VAT, tytułem zwrotu kosztów nieopłaconej pomocy prawnej udzielonej oskarżonemu z urzędu oraz zasądził od oskarżonego na rzecz Skarbu Państwa koszty sądowe w całości, w tym wymierzył mu opłatę w kwocie 300 zł [Sygn. akt II K 324/15]¹²⁷.

Przypadek 2. Nie wdając się w szczegóły, warto odnotować, że w niektórych sprawach zapadają wyroki uniewinniające. Na przykład w przypadku 43-letniego, żonatego nauczyciela z wykształceniem wyższym, bezrobotnego, utrzymującego się z pomocy finansowej przyjaciół, niekaranego, a oskarżonego o to, że:

[...] działając w krótkich odstępach czasu i w wykonaniu z góry powziętego zamiaru jako pracownik uprawniony z tego tytułu do wystawiania faktur celem osiągnięcia korzyści majątkowej polegającej na wyprowadzaniu z magazynów towaru droższego wypisując faktury na sprzedawane produkty spółki wypisywał inny nie odpowiadający nazwie kod towaru, skutkiem czego z magazynu wydany został inny i droższy towar niż wynikałoby to z wpisanej nazwy towaru, co skutkowało stratą w kwocie 368.691,81 zł brutto na szkodę Spółki z o. o. (art. 286 § 1 k.k. w zw. z art. 294 § 1 k.k. i 271 § 1 k.k. w zw. z art. 11 § 2 k.k. i 12 k.k.).

Sąd Okręgowy uniewinnił go od popełnienia zarzucanego mu czynu, a kosztami procesu obciążył Skarb Państwa¹²⁸.

¹²⁷ Sąd Rejonowy w Goleniowie, II Wydział Karny.

¹²⁸ Brak sygnatury, Sąd Okręgowy w Poznaniu, Wydział III Karny.

Przypadek 3. Nieco inaczej zakończyła się sprawa oskarżonej, mężatki, matki dorosłego już dziecka, posiadającej wykształcenie średnie nauczycielskie, bezrobotnej bez prawa do zasiłku, pozostającej na utrzymaniu męża, dotąd niekaranej, a oskarżonej o to, że „działając w krótkich odstępach czasu w wykonaniu z góry powziętego zamiaru, będąc zatrudnioną w Instytucie w P., przywłaszczyła powierzone jej pieniądze w kwocie 283 069,40 zł na szkodę Instytutu w ten sposób, że pobrała pieniądze od klientów i nie przekazała do kasy”. Sąd Okręgowy uznał ją za winną i wymierzył jej karę „jednego roku pozbawienia wolności jednocześnie wykonanie orzeczonej kary pozbawienia wolności warunkowo zawiesił na okres lat pięciu tytułem próby”. Zobowiązał też oskarżoną do naprawienia szkody poprzez zapłatę na rzecz pokrzywdzonego Instytutu kwoty 251 011,45 zł i zwolnił ją z obowiązku ponoszenia kosztów postępowania oraz z opłat. Sąd zasądził też od Skarbu Państwa na rzecz adwokata kwotę 1 476 zł (w tym VAT) tytułem zwrotu kosztów nieopłaconej pomocy prawnej udzielonej z urzędu [Sygn. akt XVI K 84/15]¹²⁹.

Przypadek 4. Sprawa 47-letniej nauczycielki z wykształceniem wyższym, matki 2 dzieci, niekaranej wcześniej, oskarżonej o to, że „z domu mieszkalnego zabrała w celu przywłaszczenia konsolę do gier, powodując straty w wysokości 600 zł. osoby fizycznej (o czyn z art. 278 § 1 i 3 kk)”. Sąd rejonowy uznał ją za winną popełnienia zarzucanego jej czynu wypełniającego znamiona przestępstwa (art. 278 § 1 i 3 kk) i za to wymierzył jej karę grzywny w wymiarze trzydziestu stawek dziennych, ustalając wysokość jednej stawki dziennej na kwotę 10 zł oraz zasądził od oskarżonej na rzecz Skarbu Państwa kwotę 100 zł tytułem kosztów sądowych [Sygn. akt II K 389/17]¹³⁰.

Przypadek 5. Wśród trojga oskarżonych była kobieta od 1992 r. prowadząca Katolicką Szkołę Podstawową i Liceum Ogólnokształcące, dla których była ich organem założycielskim, oskarżona o to, że „wraz z pozostałymi doprowadziła w krótkich odstępach czasu, w wykonaniu z góry powziętego zamiaru, w celu osiągnięcia korzyści majątkowej w wyniku czego powstała strata w łącznej kwocie 328 000 zł na szkodę pokrzywdzonych (przestępstwo z art. 286 § 1 k.k. w zw. z art. 12 k.k. w zw. z art. 294 § 1 k.k.)”. Sąd uniewinnił oskarżoną od popełnienia zarzucanego jej czynu oraz obciążył „oskarżycieli posiłkowych subsydiarnych kosztami procesu w zakresie przez nich poniesionym, w pozostałym zakresie kosztami postępowania obciąża Skarb Państwa”¹³¹.

Przypadek 6. W kolejnej sprawie oskarżoną była nauczycielka wychowania fizycznego w zespole szkół, posiadająca 2 dzieci (w wieku 19 i 17 lat). W 2014 r.

¹²⁹ Sąd Okręgowy w Poznaniu, Wydział XVI Karny.

¹³⁰ Sąd Rejonowy w Kaliszu, Wydział II Karny.

¹³¹ Brak sygnatury, Sąd Okręgowy w Poznaniu, Wydział III Karny.

wykorzystywała roczny urlop dla poratowania zdrowia; została oskarżona o to że:

[...] działając z góry powziętym zamiarem w celu osiągnięcia korzyści majątkowej usiłowała doprowadzić powoda do niekorzystnego rozporządzenia mieniem w kwocie 300 000 zł w ten sposób, że do wniosku o sfinansowanie złożonego w firmie pośredniczącej Sp. z o.o. przedłożyła dokument w postaci kopii historii rachunku bankowego banku, który w rzeczywistości był niezgodny ze stanem faktycznym, czym wprowadziła w błąd S.A co do okoliczności mających znaczenie dla udzielenia kredytu, a tym samym działała na szkodę powoda, lecz zamierzonego celu nie osiągnęła ze względu na interwencję pracowników Banku (czyn z art. 13 § 1 k.k. w zw. z art. 286 § 1 k.k. w zw. z art. 297 § 1 k.k. w zw. z art. 11 § 2 k.k.).

Sąd uznał ją za winną i skazał na karę „ośmiu miesięcy ograniczenia wolności z obowiązkiem wykonywania nieodpłatnej, kontrolowanej pracy na cel społeczny, wskazanej przez Sąd w wymiarze trzydziestu godzin w stosunku miesięcznym”, orzekł też przepadek dowodów rzeczowych figurujących w wykazie dowodów rzeczowych, zasądził od Skarbu Państwa na rzecz adwokata kwotę 840 zł, powiększoną o podatek VAT, tytułem zwrotu kosztów nieopłaconej obrony udzielonej oskarżonej z urzędu oraz zasądził od oskarżonej 180 zł tytułem opłaty sądowej oraz 500 zł tytułem częściowych kosztów procesu, w pozostałym zakresie obciążając nimi Skarb Państwa [Sygn. akt XII K 214/16]¹³².

7.6. Sprawy o łamanie przepisów ustawy o grach hazardowych

Nauczyciele uczestniczą także w postępowaniach karnych przed sądem dotyczących łamania przez nich przepisów ustawy o grach hazardowych.

Przypadek. Taką sprawą była sprawa karna oskarżonego, z zawodu nauczyciela wychowania fizycznego, z wykształceniem wyższym, utrzymującego się z prac dorywczych, żonatego, niekaranego, a oskarżonego o to, że „pełniąc funkcję prezesa zarządu spółki urządzał gry na automatach do gier z naruszeniem obowiązujących przepisów, poza kasynem gry, bez wymaganej koncesji bez rejestracji (przestępstwo skarbowe określone w art. 107 § 1 kks)”. Sąd rejonowy uznał oskarżonego za winnego popełnienia zarzucanego mu czynu i skazał na karę grzywny w liczbie osiemdziesiąt stawek dziennych, ustalając jedną stawkę dzienną za równoważną 80 zł, orzekł przepadek na rzecz Skarbu Państwa dowodu rzeczowego w postaci automatu do gier oraz środków pieniężnych w kwocie 45 zł, a także zasądził od oskarżonego koszty sądowe w wysokości 750 zł, w tym opłatę w kwocie 640 zł na rzecz Skarbu Państwa [Sygn. akt II K 906/16]¹³³.

¹³² Sąd Okręgowy w Warszawie, XII Wydział Karny.

¹³³ Sąd Rejonowy w Krośnie, II Wydział Karny.

Podsumowanie

Ze względu na ograniczone ramy niniejszej książki nie miałam możliwości by przedstawić tu dzieje rozważań na temat moralności nauczyciela, czy wręcz szeroko rozumianej etyki zawodu nauczyciela, na przestrzeni wieków¹³⁴. Bogactwo tematyczne współczesnych rozważań nad nauczycielem siłą rzeczy wymusza skupienie uwagi jedynie na wybranych do analizy kwestiach dotyczących etyki jego zawodu. Zaprezentowane w niniejszym rozdziale treści koncentrowały się zatem wokół wybranych zagadnień dotyczących etyki zawodu nauczyciela, które można uznać za szczególnie ważne zarówno z punktu widzenia profesjonalnego odgrywania roli przez nauczycieli, jak i ich tożsamości zawodowej, identyfikacji z zawodem i dbałości o sam zawód nauczyciela. Podstawą prowadzonych tutaj rozważań było założenie, że na pracę nauczyciela należy spojrzeć zarówno z punktu widzenia formalnoprawnego oraz zasad etycznych i norm moralnych wpisujących się w tę pracę, jak i z perspektywy praktyki odślaniającej działania nauczyciela i będącej źródłem jego doświadczeń zawodowych.

W pierwszej części tego rozdziału przedmiotem omówienia uczyniłam przede wszystkim problematykę samej etyki zawodu nauczyciela, jak i odpowiedzialności zawodowej nauczyciela, dylematów etycznych nauczycieli i kodeksu etyki zawodu nauczyciela. Przedstawiane tutaj badania skierowały uwagę na swoistość etyki zawodu nauczyciela, na zasadnicze miejsce odpowiedzialności zawodowej nauczyciela w jego pracy, na doświadczenia nauczycieli związane z wyborami w sferze konkurujących ze sobą lub pozostających wręcz w opozycji wartości (dylematy etyczne) oraz na miejsce i rolę kodeksu zawodu nauczyciela w określaniu specyfiki profesji nauczycielskiej. W dalszej części rozdziału, wykorzystując metodę kazuistyczną, skupiłam się na przykładach z życia i pracy, w których odpowiedzialność nauczyciela jest ściśle związana z ponoszeniem konsekwencji za przekroczenie przez niego ustalonych norm prawnych. Przykłady te stanowiły swoiste ilustracje tego, z czym nie powinniśmy mieć do czynienia, jeśli chodzi o zachowania nauczycieli. Podjęte tutaj rozważania nad orzeczeniami komisji dyscyplinarnych dla nauczycieli dowodzą, że nawet przepisy prawa nie stanowią przeszkody w sprzeniewieraniu się godności zawodu, w tym normom etycznym, przez niektórych nauczycieli. Podobnych argumentów dostarcza przegląd wybranych spraw karnych i wydawanych przez sądy powszechne wyroków dotyczących czynów nauczycieli, co zresztą mogłoby być przedmiotem odrębnych badań. Obserwacja życia oświatowego pokazuje zatem, że wysokim wymaganiami formułowanym wobec nauczycieli niejednokrotnie nie są oni w stanie sprostać. Zdarza się, że zarówno wręcz łamią oni zasady etyczne, jak i przekraczają normy prawne obowiązujące w zawodzie nauczyciela.

¹³⁴ Próbę opisanie i uporządkowanie kluczowych zagadnień składających się na wymiar etyczny zawodu nauczyciela na przestrzeni wieków możemy znaleźć w książce Dariusza Zajęca zob. D. Zajęć, *Etyka zawodowa...*, op.cit., s. 11–52.

Szczegółowe omówienie odpowiedzialności moralnej, w tym odpowiedzialności wobec siebie, innych, społeczeństwa i przyszłości, oraz odpowiedzialności prawnej nauczyciela pozwoliło spojrzeć na jego pracę i na wyzwania, z którymi mierzą się nauczyciele, w świetle etyki ich zawodu z różnych perspektyw. Dotychczas w literaturze pedagogicznej niewiele uwagi poświęcono bliższemu opisaniu zarówno odpowiedzialności moralnej, jak i odpowiedzialności prawnej nauczyciela. Wydawać by się mogło, że jest to problematyka tak wyrazista i pozbawiona wątpliwości, iż nie warto się nią zajmować. Uzyskane wyniki badań przyczyniają się do nakreślenia obrazu nauczyciela i jego funkcjonowania w zawodzie z punktu widzenia zarówno podejmowania odpowiedzialności (odpowiedzialność w sensie pozytywnym), jak i ponoszenia odpowiedzialności, gdy odpowiedzialność powiązana jest z winą.

Przedstawiane tutaj analizy mają pomóc w podjęciu namysłu nad istotą zawodu nauczyciela i społecznego znaczenia jego pracy oraz w przygotowaniu nauczycieli do konfrontacji z problemami etycznymi, z pytaniami i rozważaniami dotyczącymi samych pryncypiów zawodu nauczyciela i jego wykonywania. Zakładam, że prowadzone tutaj rozważania są ważnym krokiem w procesie doskonalenia rozumienia i zwiększania świadomości odpowiedzialności związanej z rolą nauczyciela, z jego sytuacją zawodową i egzystencjalną. Z pewnością w świecie pełnym zmian, kształtowanym przez złożoność, niepewność i wieloznaczność, w świecie, który ostatnio niesie ze sobą nieznane nam dotąd przyspieszenie w zakresie życia społecznego, politycznego, gospodarczego czy kulturowego, wymaga się od szkoły, aby przyczyniała się do lepszego zrozumienia zachodzących wokół zmian oraz potrafiła podążać za nimi, a nawet je wyprzedzać. Kluczową rolę w szkole odgrywają nauczyciele, których umiejętna praca z uczniami i współpraca z ich rodzinami powinna sprzyjać osiągnięciu postawionych przed szkołą celów. Można wysunąć tezę, że jeśli szkoła ma zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, prowadzić ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, a wraz z tym przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich, to muszą w niej pracować nauczyciele zainteresowani własnym rozwojem. Upominanie się o wspieranie ucznia w rozwoju stawia tak naprawdę w centrum naszego zainteresowania nauczyciela i skłania do zadania pytania o to, czy jest on osobą znaczącą dla ucznia, czy ma kompetencje, które pozwalają mu wspierać uczniów, rozpoznawać ich zmieniające się potrzeby rozwojowe i odpowiadać na nie.

Przedstawione tutaj rozważania pokazują wagę integralności w pracy nauczyciela, pozwalającej mu łączyć (oraz interpretować) zobowiązania zawodowe i zobowiązania moralne wobec samego siebie i wobec innych, w tym wobec świata. Pojawiające się z coraz większą siłą problemy współczesnego świata ujawniają nowe obszary odpowiedzialności nauczyciela. „Ludzka zdolność uczenia się ma zostać pobudzana i rozwijana z myślą o gwarancji przyszłości ludzkiego globu. Owo rozbudzanie ludzkiego potencjału musi być dokonywane ze względu

na zwiększony obszar ludzkiej odpowiedzialności – za przetrwanie”¹³⁵. Nauczyciele, którzy stanowią ważny czynnik wpływający na rozwój dzieci i młodzieży, nie są odpowiedzialni za cały świat i nie tylko od nich zależy, kim się staną ich wychowankowie, niemniej jednak to oni dziś mogą/powinni przyczyniać się do zapewnienia przyszłości nadchodzącym czasom, gdyż rolą współczesnej edukacji jest przede wszystkim przygotowywanie obywateli wobec przyszłości. „To edukacja jest żywicielką postaw obywatelskich, bo uczy nas nie tylko, jak wiedzieć i działać. Lecz również, jak żyć wspólnie”¹³⁶.

Proaktywne podejście do przyszłości wraz z towarzyszącą mu świadomością jej wyzwań i koniecznością rozwijania umiejętności rozumienia natury przyszłości i jej przewidywania zmienia perspektywę, z której patrzymy na edukację i rolę nauczyciela. „Alfabetyzacja przyszłości” (*Futures Literacy*) to kompetencja XXI wieku. Jej rozwijanie może być potężnym narzędziem katalizowania zmian już dziś¹³⁷, o czym będzie mowa w następnym rozdziale.

¹³⁵ I. Wojnar, *Jedność i różnorodność pedagogiki zwanej ogólną*, s. 43.

¹³⁶ F. Mayor, *Przyszłość świata...*, op.cit., s. 491.

¹³⁷ Zob. R. Miller, *Sensing and Making-sense of Futures Literacy: towards a Futures Literacy Framework (FLE)*, s. 15 i nast.

Spojrzenie w przyszłość

Wprowadzenie

Wyzwania współczesności i przyszłości skłaniają do bardzo wnikliwego namysłu nad edukacją i leżącymi u jej podstaw wartościami. Wylaniające się na naszych oczach nowe wyzwania nie pytają o poprawę *status quo*, ale wymagają antycypowania zdarzeń i mierzenia się z myśleniem kreatywnym. Tytułowe dla tego rozdziału „spojrzenie w przyszłość” mówi o konieczności myślenia długofalowego przy rozważaniu celów edukacji oraz warunków, które należy tworzyć, aby edukacja w jak najlepszy sposób służyła uczniom i sprzyjała rozwojowi różnych sfer życia zarówno jednostki, jak i społeczeństwa.

W wielu krajach twierdzi się, że edukacja, w tym edukacja nauczyciela, to jedno z ważniejszych dóbr i powinno się ją traktować priorytetowo. Przyjmuje się także, że wydatki na edukację to nie konsumpcja (w sensie ekonomicznym), a inwestycja: inwestycja w przyszłość człowieka i społeczności, jej gospodarki. Z pewnością edukacja jest jednym z najważniejszych zadań państwa, które bierze na siebie wysiłek finansowy i organizacyjny. W tej sytuacji nasuwa się pytanie o to, jak to zadanie jest realizowane w praktyce i od czego zależy jego realizacja. Na ile podporządkowuje się politykę i działania oczekiwaniu, że szkolna edukacja będzie na najwyższym poziomie?

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że jakość szkoły i wyniki edukacyjne uczniów w dużej mierze zależą od jakości nauczyciela, a z kolei na jakość nauczyciela wpływa jakość jego edukacji¹. Z pewnością silną stroną prowadzonych obecnie badań jest zauważenie czegoś, co w dyskursie pedagogicznym już od dawna było znane, ale często ignorowane w praktyce – tego, że nauczyciele odgrywają zasadniczą rolę w procesie edukacyjnym, któremu podlegają uczniowie. Stąd też badania dotyczące nauczyciela, charakteru jego pracy, specyfiki zawodu nauczyciela, ze szczególnym uwzględnieniem etyczno-prawnych aspektów tego zawodu, są niezmiernie ważne, zwłaszcza w czasie wymagającym szybkiego reagowania na zmiany dokonujące się w bliższym i dalszym otoczeniu szkoły oraz zachodzące w samej szkole i zawodzie nauczyciela. W ramach w tych badań istotne jest, by przyjrzeć się temu, czego oczekuje się od nauczyciela

¹ M. Barber, M. Moursed, *How the World's Best-Performing Schools Systems Come Out on Top*; L. Darling-Hammond, *Teacher education...*, op.cit.

dzisiaj i w jeszcze większym stopniu w przyszłości. Jakie działania są podejmowane, aby zawód nauczyciela miał siłę przyciągania najlepszych osób i aby był zawodem atrakcyjnym? W jakim stopniu kładzie się nacisk na rozwój profesjonalizmu nauczycieli i zawodu nauczyciela jako profesji? Czy i na ile inwestuje się w ten rozwój, aby „zwrot z tego rodzaju inwestycji” był naprawdę dobry teraz i w przyszłości?

W niniejszym rozdziale, kierując się uzyskanymi do tej pory ustaleniami dotyczącymi specyfiki zawodu nauczyciela, regulacji prawnych i wyzwań etycznych dotyczących pracy nauczyciela wraz z ustaleniami oddającymi obraz nauczyciela w naszym kraju, podejmę problem, stojący przed większością krajów w Europie (i nie tylko), jakim jest rozwijanie profesjonalizmu i atrakcyjności zawodu nauczyciela. Rozważania tutaj zawarte kierują naszą uwagę w stronę wartości budujących zawód i pozycję nauczyciela w społeczeństwie w kontekście prawno-etycznych aspektów tego zawodu.

Podstawą prowadzonych tutaj analiz jest postawiona przeze mnie teza mówiąca o tym, że rozwijanie profesjonalizmu nauczyciela, dostrzeganie nowych obszarów jego odpowiedzialności wraz z umocnieniem pozycji społeczno-zawodowej nauczyciela, wzmocnieniem atrakcyjności tego zawodu, jest nieodzowne w działaniach na rzecz podniesienia jakości edukacji. W wielu krajach, w tym także w Polsce, należy bardziej zadbać o status zawodu nauczyciela, inwestować w rozwój nauczycieli i konkurencyjne warunki ich zatrudniania. Dążenie do umocnienia pozycji nauczyciela, by wzmocnić zawód nauczyciela, powinno stać się priorytetem zarówno w działaniach władz państwowych i lokalnych, jak i w pracach uczelni kształcących nauczycieli.

1. Swoistość profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela

Jedną z zasadniczych kategorii oglądu profesjonalnego działania nauczycieli i ich rozwoju jest, jak pokazałam w poprzednim rozdziale, odpowiedzialność zawodowa nauczyciela. Badania nad tą kategorią dowiodły, że w pedeutologii warto położyć nacisk na sięganie do źródeł, o czym świadczy powrót do filozoficznych pytań o człowieka i jego miejsce w świecie, do kwestii nierozzerwalnego związku pedagogiki i filozofii, a zwłaszcza do jej związku z etyką, oraz do osiągnięć z zakresu edukacji dorosłych. Tego rodzaju badania kierują naszą uwagę w stronę edukacji nauczycieli, która czerpie inspiracje ze współczesnych teorii rozwoju i uczenia się osoby dorosłej, oraz pokazują, że obecnie odpowiedzialność nauczyciela należy postrzegać przez pryzmat koncepcji całościowego uczenia się nauczycieli i koncepcji przejścia od zawodu do profesji ze szczególnym zwróceniem uwagi na swoistość profesjonalizmu nauczycieli².

Badania prowadzone w latach dziewięćdziesiątych XX wieku przez teoretyków edukacji nauczycieli, skupionych wokół tzw. sekcji pedeutologicznej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Polskiego Towarzystwa

² Zob. J.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, op.cit.

Pedagogicznego doprowadziły do – jak pokazują Bogusława Dorota Gołębnik i Beata Zamorska – „zaszczepienia” zainteresowania grona pedagogów akademickich rekonstrukcją debaty zachodniej dotyczącej profesjonalizmu w nauczaniu³. Analiza literatury przedmiotu pokazuje, że trudno jest przedstawić jedną, ogólną, wyczerpującą definicję pojęcia profesjonalizm, gdyż jest to pojęcie wieloznaczne i wciąż brakuje konsensusu co do sposobu jego definiowania. Profesjonalizm sam w sobie związany jest z profesjonalizacją danego zawodu, z rozwojem zawodowym i tożsamością zawodową. Trudno jest mówić o specyficznych oderwanych od kontekstu właściwościach profesjonalizmu, gdyż profesjonalizm to raczej pewien występujący w określonej społeczno-kulturowo-ekonomicznej i politycznej rzeczywistości danego kraju zespół konkretnych, ewoluujących wraz z upływem czasu właściwości odnoszących się do jakiejś profesji⁴.

Wartość profesjonalizmu nauczyciela została silnie podniesiona na forum międzynarodowym już w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku w trakcie Specjalnej Konferencji Międzyrządowej dotyczącej Statusu Nauczycieli (The Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers) zorganizowanej przez UNESCO⁵. Jest to wartość, o którą należy zabiegać, gdyż pozwala ona nie tylko na zmianę profesjonalnej kultury edukacyjnej nauczycieli, ale także na poprawę zewnętrznego *image'u* profesjonalizmu nauczycieli w społeczeństwie⁶.

Profesjonalizm nauczyciela jest w pierwszej kolejności utożsamiany z profesjonalnym działaniem nauczyciela, przy czym tego rodzaju działanie bazuje nie tyle na rutynie, ile na fachowej wiedzy, jaką nabywa on w procesie rozwoju zawodowego. Przy czym **profesjonalizm nauczyciela** to nie fachowość na wzór zawodów technicznych, to nie zespół czynności społecznie użytecznych, wymagających od nauczyciela odpowiedniej wiedzy i umiejętności wykonywania

³ Zob. B.D. Gołębnik, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*.

⁴ Naukowe podstawy zarówno zasadniczych zmian edukacyjnych, jak i rozumienia specyfiki zawodu nauczyciela w kontekście profesjonalizmu i profesjonalizacji tego zawodu prezentowane są w przetłumaczonej przeze mnie i udostępnionej polskiemu czytelnikowi książce Christophera Daya, *Rozwój zawodowy nauczycieli. Uczenie się przez całe życie...*, op. cit. oraz w serii zatytułowanej: *Praktyka i Profesjonalizm*, która powstała jako rezultat aktywności naukowej pracowników Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Serię tę tworzy zbiór sześciu tomów, wśród których na szczególną uwagę zasługują – ze względu na poruszany temat – dwie następujące: T. Chmiel, *Wizje i (re) wizje przygotowania do zawodu nauczyciela* oraz D.B. Gołębnik, B. Zamorska, *Profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. W pracy Gołębnik i Zamorskiej możemy odnaleźć pogłębioną analizę problematyki poświęconej profesjonalizmowi nauczycieli z ukazaniem współczesnych podejść do profesjonalizmu (klasyczne, menedżerskie, demokratyczne, organizacyjne). Autorki przywołują w swoich rozważaniach m.in. propozycję Geoffa Whitty'ego (*Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic*).

⁵ Zob. rozważania w rozdziałach I i IV niniejszej książki. Warto zapoznać się z dokumentem: UNESCO and ILO, *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers* (1966) and the UNESCO, *Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel* (1997).

⁶ Szerzej na temat założeń leżących u podstaw profesjonalizmu nauczyciela i samego profesjonalizmu nauczycieli piszę w przywoływanym już wcześniej tekście *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* oraz w rozdziale I niniejszej książki.

powtarzalnych czynności. To przede wszystkim, jak pokazuję w artykule *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, spełnianie wysokich standardów poznawczych i etycznych, czemu sprzyja długotrwały proces kształcenia i przygotowania oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli⁷.

Profesjonalizm nauczyciela mówi o jakości jego pracy i związany jest z zaangażowaniem się w pracę, z przestrzeganiem standardów pracy i wymogów etyki zawodowej. Ponadto, biorąc pod uwagę pozycję, jaką mają nauczyciele w społeczeństwie, sposób ich postrzegania przez innych, profesjonalizm nauczycielski mówi o statusie nauczycieli, ich prestiżu, zarobkach oraz wymaganiach dotyczących ich kwalifikacji zawodowych. Wskazując na swoistość profesjonalizmu nauczyciela, należy wyraźnie podkreślić za Gill Helsby, że nauczyciele muszą nie tylko być profesjonalistami (status zawodowy, prestiż, zarobki, kwalifikacje zawodowe), ale też zachowywać się jak profesjonalści⁸ i w związku z tym dbać o podwyższanie swoich kwalifikacji, o jakość pracy, sposoby zachowania się i przestrzeganie standardów praktyki zawodowej. Zadaniem nauczycieli jest działanie zgodnie z kodeksem etyki zawodu, prezentowanie silnej etyki służby społecznej. Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela oznacza zatem zarówno bycie profesjonalistą (*being a professional*), jak i profesjonalne działanie (*behaving professionally*)⁹.

Tak rozumiany profesjonalizm umożliwia nauczycielom jako profesjonalistom odróżnienie się poprzez profesjonalne działania i zachowania od innych profesjonalistów.

O specyfice profesjonalizmu nauczyciela decyduje szczególny charakter jego pracy. Jest ona – jak już wcześniej podkreślałam – z wielu powodów wysoce złożona, problematyczna i nieoookreślona. Współcześnie profesjonalizm wymaga od nauczycieli uczenia się i rozwoju w toku całej kariery zawodowej, pogłębiania fachowej wiedzy, zdolności operowania nią i biegłości w jej aplikowaniu. Profesjonalizm nauczycielski mówi o nieuchronnym uwikłaniu nauczycieli w fundamentalne problemy natury etyczno-filozoficznej i wymaga od nauczyciela profesjonalisty zdolności do namysłu i analizy prowadzonej na tym fundamentalnym poziomie rozważań.

Oprócz tych dwóch zasadniczych elementów profesjonalizmu nauczyciela, o których może być mowa w odniesieniu do działania pojedynczego podmiotu – wysoki stopień teoretyczno-technicznego przygotowania, czyli wąsko pojętej fachowości czy specjalizacji, oraz umiejętność dokonywania rozstrzygnięć odwołujących się do pewnych fundamentalnych pryncypiów (umiejętność ta zakotwiczona jest w kompetencji „etyczno-filozoficznej” nauczyciela) – należy wskazać na trzeci jego element. Jest nim – jak celnie zauważa Andrzej Kaniowski, odwołując się do użycia terminu „profesjonalizm nauczycieli” w świecie anglosaskim – „[...] konieczność istnienia sprzężeń pomiędzy działaniami i czynno-

⁷ Zob. J.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, op.cit., s. 96 i nast.

⁸ G. Helsby, *Defining and Developing Professionalism in English Secondary Schools*, s. 138.

⁹ Szerzej na ten temat pisałam w pracy: *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, op.cit., s. 96 i nast.

ściami poszczególnych fachowców i specjalistów oraz kompetentnych w kwestiach etyczno-filozoficznych profesjonalistów”¹⁰. O profesjonalizmie w tym trzecim znaczeniu możemy mówić wówczas, gdy traktujemy go jako właściwość danego społeczeństwa lub przynajmniej „[...] pewnego segmentu czy wymiaru społeczeństwa, takiego jak np. system kształcenia i edukacji”¹¹. Profesjonalizm w tym znaczeniu powinien być rozumiany jako dysponowanie fachową wiedzą i widzeniem rzeczywistości pod pewnym względem zbieżnym z widzeniem edukacji jako wyodrębnionego i wyspecjalizowanego podsystemu, którego dobre funkcjonowanie wymaga, aby odpowiedzialni za poszczególne fragmenty tego systemu reprezentowali wysoki stopień fachowości. Tymi odpowiedzialnymi są oczywiście sami nauczyciele, ale też kierujący szkołami, a także sprawujące nad tymi szkołami i ich dyrektorami zwierzchnictwo władze państwowe czy też samorządy lokalne podejmujące decyzje w kwestiach kluczowych, przesądzających o ramach prawnych i ekonomicznych funkcjonowania edukacji.

Za pojmowaniem profesjonalizmu nauczycieli jako wymaganej właściwości całego systemu przemawia przede wszystkim to, że „[...] indywidualny profesjonalizm w morzu nieprofesjonalizmu może być oczywiście źródłem nie jedynie frustracji, ale też pewnej satysfakcji, niemniej jednak jego społeczny pożytek jest znacznie mniejszy, niżli wówczas, gdy wpisuje się w pewną całość czy pewien system przeniknięty «duchem» profesjonalizmu”¹².

2. Atrakcyjność zawodu nauczyciela

2.1. Atrakcyjność zawodu nauczyciela – definicja i mierniki

W badaniach pedagogicznych nad zawodem nauczyciela problematyka atrakcyjności tego zawodu jest podejmowana sporadycznie. Dostępne doniesienia badawcze są skoncentrowane na analizie czynników rzutujących na ową atrakcyjność. W badaniach rzadko mamy do czynienia z sytuacją definiowania samego pojęcia atrakcyjności zawodu nauczyciela i poszukiwania istoty badanego zjawiska.

Na potrzeby prowadzonych dalej rozważań, na bazie moich wieloletnich przemyśleń dotyczących zawodu nauczyciela wywodzących się z badań własnych i analizy literatury przedmiotu¹³, proponuję przyjąć następującą definicję oma-

¹⁰ A.M. Kaniowski, *Etyka i pedagogika...*, op.cit., s. 20.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

¹³ Zob. J.A. Roth, S.K. Ruzek, A.K. Daniels, *Current state of the sociology of occupations*, s. 309–333; R.H. Hall, *Theoretical trends in the sociology of occupations*; A. Musson, *Revue de littérature sur les indicateurs d'attractivité et de développement durable: vers un indicateur d'attractivité durable*; E. Olszak, *Développement durable et attractivité des territoires dans l'Union Européenne, opposition ou convergence*; B.R.S. Chivore, *Factors determining the attractiveness of the teaching profession in Zimbabwe*; N. Suryani, *Utilization of Digital Media to Improve The Quality and Attractiveness of The Teaching of History*; A. Carlo i in., *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*.

wianego tutaj pojęcia: atrakcyjność zawodu nauczyciela mówi o zbiorze cech, które wyróżniają ten zawód spośród innych, wskazują na jego specyfikę i czynią go konkurencyjnym na rynku pracy. O sile atrakcyjności zawodu nauczyciela świadczą: (1) przyciąganie do tego zawodu osób, które dysponując odpowiednią wiedzą i umiejętnościami są jednocześnie poszukiwane w innych zawodach, oraz (2) zachęcanie, zwłaszcza wysokokwalifikowanych i utalentowanych, nauczycieli do pozostania w zawodzie.

Definicja ta pokazuje, że zawód nauczyciela, jeśli ma być określany mianem zawodu atrakcyjnego, musi mieć siłę przyciągania osób o wysokim potencjale oraz siłę zatrzymywania najbardziej wykwalifikowanych nauczycieli z dobrze rozwiniętymi kompetencjami różnego rodzaju. Tak rozumiana siła przyciągania i zatrzymywania zawodu nauczyciela ma swoje źródła w specyfice tego zawodu oraz oferowanych w nim warunkach zatrudnienia i pracy. Tak sformułowana definicja atrakcyjności zawodu nauczyciela będzie pomocna w prowadzonych niżej rozważaniach. Z pewnością można ją wykorzystywać także w innych badaniach dotyczących zawodu nauczyciela.

W raporcie pt. *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe* dla Komisji Europejskiej pokazano, że w badaniach nad atrakcyjnością zawodu nauczyciela możemy wykorzystać co najmniej dwa mierniki. Jednym z nich jest stosunek liczby kandydatów do liczby oferowanych miejsc pracy w zawodzie nauczyciela, drugim zaś liczba nauczycieli rezygnujących z pracy w celu podjęcia innej. Autorzy raportu słusznie podkreślają, że wyprowadzanie dalekosiężnych wniosków jedynie na podstawie owych mierników może być mylące, gdyż badana atrakcyjność może zależeć również od splotu różnych czynników, w tym chociażby od tempa wzrostu gospodarki i stanu rynku pracy¹⁴.

W rzeczywistości w badaniach dotyczących atrakcyjności zawodu najważniejszym źródłem informacji pozostają sondaże, a wraz z nimi badania opinii różnych grup ludności, w tym samych nauczycieli, na temat ich stosunku do zawodu nauczyciela i ewolucji tego stosunku. Badania tego rodzaju mogą pomóc np. w ustaleniu, w jakim stopniu osoby uczące się, zwłaszcza te z najlepszymi wynikami, zamierzają zostać nauczycielami. Dość intrygującą kwestią w tym kontekście są chociażby postawy – rodziców uczniów i samych uczniów – w stosunku do zawodu nauczyciela, o których możemy wnioskować, kierując się odpowiedziami rodziców np. na pytania: „Czy chciałbyś, aby twoje dziecko zostało nauczycielem?”, „Czy będziesz zachęcać swoje dziecko, aby zostało nauczycielem, jeśli myślisz, że ma szansę zostać prawnikiem, lekarzem, czy też inżynierem?”. Wartość, jaką przypisuje się edukacji szkolnej i pracującym w szkole nauczycielom, prawdopodobnie wpływa na stanowiska rodziców dotyczące ścieżek rozwoju i karier zawodowych ich dzieci. Ważna jest odpowiedź na pytanie o to, na ile najzdolniejsi uczniowie, o dobrze rozwiniętych predyspozycjach do pracy w tzw. zawodach usługowych, rozważają pracę w zawodzie nauczyciela.

¹⁴ A. Carlo i in., *Study on Policy Measures to improve...*, op.cit., s. 13 i nast.

2.2. Atrakcyjność zawodu nauczyciela – wyzwania

Raporty badawcze poświęcone zawodowi nauczyciela w Europie pokazują wiele wyzwań, które politycy oświatowi powinni wziąć pod uwagę w celu wzmocnienia zawodu nauczyciela¹⁵. W grupie tych wyzwań znalazła się podejmowana tutaj kwestia atrakcyjności zawodu nauczyciela. Wnioski z raportów kierują naszą uwagę w stronę takich problemów, jak chociażby:

- 1) społeczny odbiór zawodu nauczyciela,
- 2) intensyfikacja pracy nauczyciela,
- 3) nierównowaga udziału kobiet i mężczyzn w zawodzie – feminizacja zawodu,
- 4) starzenie się populacji nauczycieli,
- 5) brak nauczycieli, nadmierna podaż i nierównomierne rozmieszczenie nauczycieli pod kątem chociażby przedmiotów, których uczą,
- 6) ograniczone możliwości nauczycieli w zakresie rozwoju kariery zawodowej,
- 7) odchodzenie nauczycieli z zawodu,
- 8) niedobór studentów na kierunkach nauczycielskich, w tym najbardziej obiecujących kandydatów na nauczycieli,
- 9) trudności związane z zatrzymaniem studentów na kierunkach pedagogicznych i jednocześnie z podjęciem pracy w zawodzie nauczyciela przez najzdolniejszych abiturientów studiów pedagogicznych.

Dwie ostatnie z wymienionych tutaj kwestii pokazują, że zawód nauczyciela traci znaczną część swojej siły przyciągania najbardziej obiecujących kandydatów.

Wskazane problemy zawodu nauczyciela są powiązane ze spadkiem prestiżu tego zawodu¹⁶, co z kolei ma swoje źródła m.in. w pogorszających się warunkach pracy, w relatywnie niskich (w porównaniu z innymi zawodami intelektualnymi) zarobkach, w niedostatecznych kwalifikacjach i kompetencjach osób podejmujących pracę w zawodzie (niska jakość kadry nauczycielskiej) oraz w niskim poziomie autonomii i samoregulacji zawodowej nauczycieli.

Niżej pokrótce omówię wybrane zasadnicze wyzwania, z którymi obecnie mierzy się zawód nauczyciela.

2.2.1. Społeczny odbiór zawodu

W badaniach często zwraca się uwagę na fakt niejednakowego postrzegania zawodu nauczyciela przez opinię publiczną i jednocześnie przez samych nauczy-

¹⁵ Zob. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*; A. Carlo i in., *Study on Policy Measures to improve...*, op.cit.

¹⁶ W języku potocznym terminy takie jak „prestiż”, „status”, „poważanie”, „szacunek” są używane zamiennie. Niemniej jednak literatura przedmiotu dowodzi, że „prestiż” powinno się rozumieć jako wpływ, reputację lub szacunek społeczny związane z cechami charakterystycznymi danego zawodu, zaś „status społeczny” jako pozycję w społeczeństwie, rangę, względnie znaczenie, profesję; zob. L. Hargreaves, *The status and prestige of teachers and teaching*, s. 218.

cieli¹⁷. Omówię wyniki badania międzynarodowego TALIS 2013, w których wzięło udział 105,5 tysiąca nauczycieli z 34 krajów i regionów, w tym przeszło 3,8 tysiąca nauczycieli z Polski. Nauczyciele odnosili się do stwierdzenia: „Myślę, że zawód nauczyciela jest ceniony przez społeczeństwo”¹⁸. Badania TALIS 2013 wykazały znaczne różnice w poszczególnych krajach pod względem tego, co nauczyciele sądzą na temat swojego zawodu. W Malezji, Singapurze, Korei, Zjednoczonych Emiratach Arabskich, Finlandii, Meksyku, Australii, Izraelu większość nauczycieli stwierdziła, że czuje, iż ich zawód jest ceniony przez społeczeństwo. Natomiast we Francji i na Słowacji tylko 1 nauczyciel na 20 uznał, że jego zawód cieszy się uznaniem społecznym. W takich krajach, jak Szwecja, Hiszpania, Chorwacja, Portugalia, Republika Czeska, Włochy, Brazylia, Estonia i Polska nauczyciele uważają, że ich zawód nie ma społecznego poważania.

Jeśli chodzi o Polskę, to sytuacja jest dość szczególna. Widzimy sporą rozbieżność między tym, jak zawód nauczyciela jest postrzegany przez społeczeństwo i jak przez samych nauczycieli. Otóż w Polsce zawód nauczyciela w badaniach opinii publicznej, mimo medialnych utyskiwań, ciągle lokuje się wysoko w rankingu zawodów, które poważa polskie społeczeństwo. Dynamika zmian poważania różnych zawodów pokazuje wręcz, że poczynawszy od roku 1975 zawód ten w porównaniu z rezultatami badań z końca lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku i w pierwszych dwóch dekadach XXI wieku wręcz cieszy się nieco większym prestiżem. Największy wzrost tego prestiżu został odnotowany w roku 2019, choć wciąż jest on nieco niższy niż np. w roku 1987. Zawód ten niezmiennie sytuuje się za takimi zawodami, jak strażak, górnik, pielęgniarz, profesor uniwersytetu, robotnik wykwalifikowany, lekarz rolnik, inżynier, a przed informatykiem, oficerem, księgowym, adwokatem, przedsiębiorcą, sędzią, muzykiem, księdzem, ministrem lub radnym¹⁹. Patrząc więc na społeczne lokowanie tego zawodu, rzecz można, że zbytnich powodów do narzekań nie ma. Ponadto, wśród przedstawicieli większości grup społeczno-zawodowych występują na ogół pozytywne oceny zawodu nauczyciela. Społeczeństwo dostrzega, że praca nauczyciela jest pracą trudną, stresującą i bardzo odpowiedzialną²⁰. Odpowiedzi dotyczące społecznego wizerunku tego zawodu są mniej jednorodne, ale na ogół również dowodzą, że cieszy się on poważaniem. Badani uważają, że nauczyciele mają wysokie kwalifikacje i chętnie je podnoszą oraz mają poczucie misji. Jednocześnie wynagrodzenie nauczycieli nie zawsze odzwierciedlało to społeczne uznanie dla nich.

W Polsce dane z lat 2007–2019 pokazują, że średnie wynagrodzenie nauczycieli w pewnym momencie (rok 2012) zatrzymało się i w związku z tym w roku 2017 przeciętne wynagrodzenia nauczycieli i w gospodarce narodowej zrównały się.

¹⁷ Zob. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *Teaching Careers in Europe...*, op.cit., s. 28 i nast.

¹⁸ OECD, *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*.

¹⁹ CBOS, *Które zawody poważamy?*, s. 5 i nast.

²⁰ CBOS, *Wizerunek nauczycieli*.

Tabela 1. Średnie miesięczne wynagrodzenie nauczycieli sektora publicznego w porównaniu do przeciętnego wynagrodzenia osób z wyższym wykształceniem w danym kraju [1,00 = 100%]

Kraj	Nauczyciele			
	Przedszkoli	Szkół podstawowych	Gimnazjów	Szkół ponadgimnazjalnych
Austria	0,77	0,77	0,89	0,97
Estonia	0,59	0,84	0,84	0,84
Włochy	0,63	0,63	0,67	0,73
Luksemburg	1,09	1,09	1,24	1,24
Holandia	0,69	0,69	0,85	0,85
Polska	0,74	0,85	0,86	0,84
Słowenia	0,65	0,86	0,88	0,94
Szwecja	0,76	0,82	0,84	0,88
USA	0,65	0,67	0,68	0,71
kraje OECD	0,73	0,80	0,86	0,91

Źródło: opracowanie własne na podstawie: OECD, *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*.

Tabela 2. Porównanie średnich ważonych wynagrodzeń nauczycieli z przeciętnymi wynagrodzeniami w gospodarce narodowej w Polsce w latach 2007–2019 (w złotych)

Rok	Średnie wynagrodzenie miesięczne nauczyciela	Przeciętne wynagrodzenie miesięczne w gospodarce narodowej
2007	2929	2691
2008	3222	2943
2009	3598	3102
2010	3849	3224
2011	4119	3399
2012	4275	3521
2013	4275	3650
2014	4275	3783
2015	4275	3899
2016	4275	4077
2017	4275	4272
2018	bd	4585
2019	bd	4918

Źródło: http://www.solidarnosc.org.pl/edukacja/oswiata/attachments/2149_Wynagrodzenia%20nauczycieli%20w%20Polsce%20na%20tle%20innych%20grup.pdf oraz <http://www.infor.pl/wskazniki/prawo-pracy-i-ubezpiechen-spolecznych/emerytury-i-renty/110,Przecietne-wynagrodzenie-sluzace-do-wyliczenia-podstawy-emerytury.html> [dostęp: 08.12.2020].

Warto zauważyć, że w tabeli prezentuję porównanie średnich wynagrodzeń nauczycieli z przeciętnym wynagrodzeniem w całej gospodarce. Bardziej uprawnione byłoby porównanie wynagrodzeń nauczycieli z wynagrodzeniami osób z wyższym wykształceniem w gospodarce narodowej. Niemniej jednak, przynajmniej dla lat 2007–2017, wyraźnie dostrzegalny jest brak korelacji między zarobkami nauczycieli a zarobkami innych grup zawodowych w Polsce. O wysokości wynagrodzenia ostatecznie decydują dwa czynniki uwarunkowane prawnie: wysokość stawki bazowej dla nauczycieli ustalana w corocznej ustawie budżetowej oraz minimalne stawki dla poszczególnych stopni awansu zawodowego nauczycieli ogłaszane w rozporządzeniu ministra edukacji. Trudno dostrzec w tych działaniach jakiegokolwiek powiązanie decyzji wspomnianych organów z uwarunkowaniami wynikającymi z gospodarki narodowej.

Czy poziom wynagrodzeń nauczycielskich może stanowić o atrakcyjności pracy w tym zawodzie? Warto zapytać o to samych nauczycieli. Badania nad motywami wyboru zawodu nauczyciela ewidentnie pokazują, że nie wynagrodzenia stanowią o tym, czy praca w szkole jest atrakcyjna dla potencjalnych adeptów tego zawodu.

2.2.2. Intensyfikacja pracy nauczyciela

Swoistym zagrożeniem dla rozwoju autonomii nauczycieli jest intensyfikacja ich pracy²¹. Jak zauważył już pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku amerykański badacz Michael Apple, analizujący sytuację nauczyciela w nowej rzeczywistości, ideologia rynkowego liberalizmu, a wraz z nią pozornie neutralny dyskurs efektywności, który ma swoje odbicie w rozprzestrzenianiu się metod pomiaru osiągnięć uczniowskich, akredytacji, kontroli jakości, niesie wiele negatywnych konsekwencji dla nauczycieli. Mają oni coraz mniejszy wpływ na to, czego i jak uczą w klasie, stają się tym samym coraz bardziej uzależnieni od czynników zewnętrznych wobec nich, a często też od standardów i programów nauczania ustalanych bez ich udziału. W konsekwencji nauczyciele, którzy są poddawani nadmiernie rozrastającym się kontrolom oceny jakości ich pracy i przeciążeni obowiązkami, a zwłaszcza pracą biurokratyczną, „papierkową”, godzą się na ograniczenia własnej roli i stają się tym samym „wykonawcami” nie swoich planów, podejmując coraz mniej wysiłku na rzecz poszukiwania odpowiedzi na pytania o to, co robią i dlaczego to robią. Apple dowodzi, że nakładane na szkoły zewnętrzne ramy regulacyjne bywają przytłaczające, prowadzą do wyczerpania energii oraz ograniczają potencjał innowacyjny nauczycieli. Warunki pracy nauczycieli, wzrost kontroli, której są poddawani, wpływa na erozję ich autonomii. Apple dla nazwania zmian, jakie dały o sobie znać w warunkach pracy nauczyciela, wprowadza termin „intensyfikacja”. Apple wraz z Susan Jungck²² wskazują na charakterystyczne następstwa intensyfi-

²¹ Zob. M. Apple, *Teachers and Texts. A political economy of class and gender relations in educations*.

²² M. Apple, S. Jungck, *You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in classroom*.

kacji dla znaczenia i jakości pracy nauczycieli. To, co jest szczególnie niepokojące dla autorów to fakt, iż nauczyciele wydają się akceptować całą sytuację związaną z procesem intensyfikacji, czyli między innymi przeciążenie pracą w wyniku wzrastania wymagań zewnętrznych, dłuższe godziny pracy, wzrastanie liczby obowiązków, wykorzystywanie technicznych kryteriów i testów do oceny pracy uczniów, redukcję czasu na odpoczynek podczas dnia pracy, ograniczanie możliwości kreatywnej pracy, brak czasu na doskonalenie zawodowe, gdyż wszystko to daje im poczucie większej profesjonalności. Apple zauważa, że pracy nauczyciela nie można już dłużej postrzegać holistycznie, jako czegoś, co tworzy pewną całość, ale należy ją widzieć raczej jako coś, co składa się z sekwencji oddzielnych zadań. Jedyne umiejętności, które wydają się potrzebne nauczycielom, to umiejętności techniczne i administracyjne. Nauczyciele są zmuszeni przestrzegać nowych reguł, w które wpisana jest konkurencja i rozliczanie się szkół z efektów nauczania. Dlatego też intensyfikacja, która kryje się pod szyldem „profesjonalizacji zawodu nauczyciela”, legitymuje i wzmacnia cechy „proletariatyacji”, pociąga za sobą de-profesjonalizację. Trudno do pewnego stopnia nie zgodzić się z nakreślonym już ponad 30 lata temu przez Apple’a obrazem zachodzących w warunkach pracy nauczycieli zmian, które rzutują na ich profesjonalizm. Zresztą z podobnymi diagnozami można spotkać się w wielu innych publikacjach poświęconych wpływom reform edukacyjnych na życie i pracę nauczycieli.

Jednak warunki zewnętrzne, mimo iż istotne, nie determinują całej pracy nauczyciela. Przede wszystkim wpływ czynników zewnętrznych na stosunek nauczycieli do znaczenia pracy w ich życiu nie powinien być postrzegany w linearny sposób. Dyskusyjną jest teza o tym, że profesjonalizm nauczycielski jest konstruowany wyłącznie w odpowiedzi na wymogi polityki oświatowej. Nauczyciele w różny sposób podchodzą do procesów intensyfikacji ich pracy, co oznacza, że procesy te nie wywierają takiego samego wpływu na wszystkich nauczycieli i, co więcej, wbrew obiegowym opiniom i wynikom badań, wpływ ten jest nie tylko negatywny i hamujący pracę nauczycieli, jak mogłoby się wydawać. Christopher Day dowodzi, że:

To, co dla niektórych jest doszczętnie wyniszczającym atakiem na autonomię nauczyciela i jego profesjonalizm, dla innych jest zmianą natury tego zawodu. U podstaw tego paradoksu leżą współzawodniczące ze sobą i często kwestionowane definicje tego, co to oznacza być profesjonalistą. Identyfikacja zmian w warunkach pracy (na przykład w wyniku zmian legislacyjnych i zwiększonej biurokratycznej odpowiedzialności, w połączeniu ze zdecentralizowanym procesem podejmowania decyzji), zmian w samej pracy (na przykład poprzez rozwój bardziej systematycznego oceniania uczniów, ustalania celów nauczania i narzucanie programów nauczania) oraz skutków tychże dla nauczyciela (na przykład dłuższe godziny pracy), nie budzi wielu kontrowersji²³.

²³ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, op.cit., s. 28.

Wielu nauczycieli, którzy są dalecy od bycia pasywnymi „ofiarami” reform, na nowo umacnia swoją autonomię, tak by wypełniać nowe zadania, których wykonania oczekuje się od nich, i jednocześnie stara się wyjść poza ograniczenia, jakie są im narzucane przez nowe definicje ich roli zawodowej. Zatem nauczyciele nie są nastawieni tylko na reagowanie na zmiany. Wolność, którą posiadają, pozwala im podejmować decyzje, jak odpowiadać na wprowadzane zmiany. Osobiste ideologie nauczycieli, ich przekonania na temat nauczania prowadzą do osobistych odpowiedzi na pytanie o to, jak radzić sobie ze specyficzną sytuacją w pracy i dla czego jest to najodpowiedniejszy sposób. Zmiany, jakim muszą stawiać czoła nauczyciele, wprowadzają nową jakość w ich pracę. Stawianie nauczyciela w opozycji do zewnętrznego otoczenia, w którym funkcjonuje (kontekst polityczny, społeczny, ekonomiczny) jest błędem metodologicznym. Nauczyciele mogą wypracowywać różne sposoby radzenia sobie z pogarszającymi się warunkami pracy, mogą się zachowywać kreatywnie i proaktywnie. Mimo wzrastającego systemu kontroli zewnętrznej, wciąż istnieje znaczna przestrzeń wolności zawodowej i choć w wielu obszarach wybór nauczycieli jest bardziej ograniczony, to nadal mogą oni w klasie podejmować decyzje „[...] na podstawie swego osądu, tego, co jest najlepsze dla ucznia”²⁴.

2.2.3. Starzenie się populacji nauczycieli i feminizacja zawodu

W zawodzie nauczyciela w Europie dominują kobiety. Na poziomie szkolnictwa średniego pierwszego stopnia (ISCED 2 – poziom gimnazjalny) w całej UE kobiety stanowią ponad dwie trzecie osób zatrudnionych w tym zawodzie. W poszczególnych państwach największą nierównowagę między płciami odnotowano w Bułgarii, Estonii, na Łotwie i Litwie, gdzie tylko mniej niż 20% nauczycieli to mężczyźni. Tylko w Niderlandach kobiet i mężczyzn wśród nauczycieli jest mniej więcej tyle samo²⁵. Ogólnie rzecz biorąc, stosunkowo niski odsetek mężczyzn jest wspólny dla wszystkich grup wiekowych nauczycieli, chociaż nierównowaga jest nieco większa wśród nauczycieli najmłodszych. Wśród osób powyżej 60. roku życia zauważamy mniejsze dysproporcje udziału mężczyzn i kobiet w zawodzie – proporcje są bardziej zrównoważone, co może wynikać z przepisów dotyczących emerytur, bo niektóre państwa zezwoliły kobietom na przejście na emeryturę wcześniej niż mężczyznom. Biorąc pod uwagę kwestię wieku nauczycieli, należy zauważyć, że w krajach Unii Europejskiej na poziomie szkolnictwa średniego pierwszego stopnia było ogółem 33,6% nauczycieli w wieku poniżej 40 lat, przy czym w Luksemburgu, na Malcie, w Rumunii i Wielkiej Brytanii ponad 50% nauczycieli to osoby w wieku poniżej 40 lat, co oznacza, że w krajach tych odnotowano najmłodsze populacje nauczycieli w Europie, natomiast Bułgaria, Estonia, Grecja i Łotwa to kraje posiadające najstarszą popu-

²⁴ Ibidem, s. 31.

²⁵ European Commission/EACEA/Eurydice, *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*, s. 19.

lację nauczycieli. Badania pokazują, że w ciągu najbliższych 15 lat około 40% nauczycieli szkół średnich I stopnia przejdzie na emeryturę.

Problem starzenia się populacji nauczycieli w Polsce jeszcze do niedawna nie był zauważalny. Tymczasem dane z roku 2019 dotyczące nauczycieli w Polsce pokazują, że jest to zawód, w którym dominują kobiety (82%) w wieku 45 lat. Nauczycieli najmłodszych w zawodzie, w wieku 30 lat i mniej, mamy w sumie tylko 27 822, co stanowi około 4,5% ogółu zatrudnionych w zawodzie²⁶. Zaś w wieku 40 lat i mniej zatrudnionych jest w sumie 162 892 nauczycieli, co stanowi 26,2% ich ogółu. Dane potwierdzają feminizację zawodu nauczyciela w Polsce, ale też dojrzały wiek kobiet w nim pracujących (średni wiek mężczyzn jest o rok wyższy).

Zmiany demograficzne, społeczne, ekonomiczne i przepływy migracyjne powodują, że istnieje duże prawdopodobieństwo, iż systemy edukacji staną wkrótce w obliczu deficytu nauczycieli i konieczności zwiększenia atrakcyjności tego zawodu dla młodych kandydatów. Brak równowagi płci w zawodzie nauczyciela jest kwestią znaną decydentom politycznym i naukowcom, a dane sugerują, że zjawisko to będzie nabierało na sile, jeżeli nie zostaną podjęte działania mające na celu przyciągnięcie do tego zawodu większej liczby mężczyzn.

2.2.4. Niedobór lub nadmiar nauczycieli

W niektórych krajach niedobory nauczycieli występują w określonych przedmiotach nauczania, podczas gdy w innych są one mniej dotkliwe, powodowane raczej starzeniem się populacji nauczycieli oraz odsetkiem osób odchodzących z zawodu. Badania z roku 2018 nad karierami zawodowymi nauczycieli w Europie dowodzą, że najpowszechniejszym wyzwaniem w większości krajów europejskich jest niedobór nauczycieli niektórych przedmiotów. Problem ten dotyczy ponad połowy europejskich systemów edukacji i, co więcej, rzadko stosuje się zachęty w celu zwiększenia liczby kandydatów do zawodu lub do nauczania określonych przedmiotów²⁷. Niedobory nauczycieli i jednocześnie nadmierna ich podaż związana z nierównomiernym rozmieszczeniem nauczycieli różnych przedmiotów występują w Niemczech, Grecji, Hiszpanii, we Włoszech, na Litwie, w Liechtensteinie i Czarnogórze.

Badania własne z wykorzystaniem metody netografii pokazują, że jesienią 2020 roku (badanie z 27 października 2020 r.) w szkołach podstawowych i średnich na terenie całej Polski tylko z trzech przedmiotów (biorąc pod uwagę matematykę, język polski i język angielski) do zagospodarowania było prawie 4

²⁶ Szerzej na temat struktury nauczycieli w naszym kraju piszę w rozdziale II niniejszej książki, gdzie w pierwszej kolejności przybliżam obraz ogólny nauczycieli pracujących w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych, następnie zaś prezentuję charakterystyki nauczycieli publicznych przedszkoli, szkół podstawowych, samodzielnych szkół ponadpodstawowych oraz placówek oświatowo-wychowawczych. W analizie struktury nauczycieli szkół i placówek uwzględniłam takie zmienne, jak wiek, płeć, wykształcenie, staż pracy pedagogicznej i stopień awansu zawodowego nauczycieli.

²⁷ Zob. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *Teaching Careers in Europe...*, op.cit., s. 28.

tysiące godzin nauczycielskich. Zapotrzebowanie występowało w różnym wymiarze, więc trudno przeliczać to na etaty. Wybrano te trzy przedmioty, gdyż ich wymiar tygodniowy jest w szkołach największy i są to przedmioty egzaminacyjne (zarówno po szkole podstawowej, jak i na maturze). Braki wykazane na stronach kuratoriów nie uwzględniają godzin nadwymiarowych przypisanych czynnym nauczycielom wobec konieczności realizowania programów i planów nauczania. Na ogół zgłoszenia obejmują wakaty oraz braki w zakresie kilku godzin.

Tabela 3. Wakująca liczba godzin z wybranych przedmiotów wykazana przez kuratoria oświaty na terenie Polski w II semestrze roku szkolnego 2019/2020 i w I semestrze roku szkolnego 2020/2021

Data	05-03-2020	27-10-2020		
Przedmiot	Matematyka	Matematyka	Język polski	Język angielski
Dolnośląskie	334	382	139	238
Kujawsko-pomorskie	100	bd	bd	bd
Lubelskie	9	16	22	13
Lubuskie	117	55	7	52
Łódzkie	217	89	38	124
Małopolskie	294	311	134	309
Mazowieckie	1 099	124	131	120
Opolskie	72	42	24	83
Podkarpackie	40	bd	bd	bd
Podlaskie	61	74	17	42
Pomorskie	246	154	36	130
Śląskie	769	147	144	173
Świętokrzyskie	57	54	44	76
Warmińsko-mazurskie	127	20	0	0
Wielkopolskie	138	10	0	8
Zachodniopomorskie	87	98	51	95
Cała Polska	3 767	1 576	787	1 463

bd – brak danych

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych ze stron internetowych kuratoriów oświaty w Polsce – dane zebrane na dzień 5 marca 2020 r. i 27 października 2020 r.

Ponieważ podobną analizę przeprowadzono wcześniej, bo 5 marca 2020 roku, lecz tylko w zakresie matematyki, zestawienie danych dla dwóch terminów pomiaru pokazuje, że na przestrzeni pół roku (ale dwóch lat szkolnych) nastąpił ponad 2-dwukrotny spadek nieobsadzonych godzin matematyki. Można odebrać to jako symptom poprawy sytuacji, choć zarejestrowanie tak pobieżnych danych, bez uwzględnienia np. zmian organizacyjnych w szkołach w związku z brakami w kadrze nauczycielskiej, nie uprawnia do wyciągania wiarygodnych wniosków.

To zaledwie sprawozdawczość dotycząca zapotrzebowania na nauczycieli, nieuwzględniająca, czasem istotnych, czynników wpływu.

Jesienią 2020 r. największe braki wykazywały województwa dolnośląskie i małopolskie, ale obraz może być zakłócony, ponieważ Warszawa (mazowieckie) i Gdańsk (pomorskie) wypłacają nauczycielom wynagrodzenia wyższe od ogólnopolskich, co może mieć istotny wpływ na rynek pracy.

Reasumując, w ciągu ostatnich 5 lat nie zaobserwowano w Polsce żadnych zmian w tym obszarze – ani w ilości, ani w rozkładzie geograficznym. Jednak warto odnotować, że media od czasu do czasu alarmistycznie podnoszą ten temat.

2.2.5. Ograniczone możliwości w zakresie rozwoju kariery zawodowej

Współczesne rozumienie kariery nie może być zredukowane do wyboru zawodu i jego wykonywania. Obecnie, gdy mówi się o karierze, zakłada się jej szerokie ujęcie. Oznacza ono, że kariera jako zjawisko podmiotowe ma elementy zarówno obiektywne, jak i subiektywne. Obiektywne elementy kariery to pozycje, jakie zajmuje jednostka, jej specyficzne kompetencje, obowiązki zawodowe, które musi wypełniać, a wraz z nimi aktywności i decyzje zawodowe, które podejmuje. Kariera jest w takim ujęciu sekwencją pozycji związanych z zatrudnieniem, rolami i doświadczeniami, które jednostka zdobywa w trakcie całego swojego życia. Subiektywne elementy kariery jednostki to jej interpretacje zdarzeń związanych z pracą, takie jak aspiracje, oczekiwania, wartości, potrzeby, satysfakcje i uczucia dotyczące doświadczeń zawodowych²⁸.

W tym kontekście kariera oznacza proces ustawicznego uczenia się, którego rezultatem jest skumulowany kapitał kariery (sprawdzany w różnych momentach obiektywnymi kryteriami atrakcyjności i popytu na rynku pracy). Rozwój kariery w trakcie przejścia ze szkoły na rynek pracy jest procesem całościowym i obejmuje sposoby realizacji ścieżki przejścia ze statusu ucznia do statusu pracownika, łączenie nauki i pracy, przechodzenie przez poszczególne szczeble edukacji, związki z rynkiem pracy i doświadczenia łączące się z aktywnościami, które nie mają bezpośredniego związku ani z pracą, ani z nauką, ale w ostateczności przekładają się na dojrzałość do życia zawodowego.

Zatem współczesne rozumienie terminu „kariera” wskazuje na jej procesualny charakter. Kariera to obejmujący całe życie proces rozwoju postaw, wartości, umiejętności, zdolności, zainteresowań, cech osobowości, wiedzy. Tak rozumiana kariera to także strukturalna właściwość zawodu lub organizacji – w tym przypadku kariera nauczyciela będzie oznaczać sekwencję pozycji zajmowanych przez typowego lub idealnego reprezentanta wykonującego ten zawód, na którą składają się pozycje, jakie dana osoba może kolejno osiągnąć, począwszy od pozycji studenta pedagogiki, poprzez stażystę, nauczyciela jako młodszego członka grona pedagogicznego do nauczyciela jako starszego członka tego

²⁸ Zob. J. Arnold, *Managing Careers into the 21st Century*, s. 16; J.L. Swanson, *Traditional and emerging career development theory and the psychology of working*.

grona itd. Kariera może być również widziana jako ścieżka mobilności (*mobility path*) w ramach pojedynczej organizacji; tak jak np. w przypadku kariery nauczyciela, ścieżka, która wraz z nowymi regulacjami prawnymi z roku 2000 dotyczącymi awansu zawodowego polskiego nauczyciela przebiega etapami: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany, nauczyciel dyplomowany i ewentualnie – jako zwieńczenie kariery, tylko dla najlepszych – honorowy profesor oświaty²⁹.

Badania i dyskusje prowadzone przez członków grupy roboczej programu „Kształcenie i szkolenie 2020” wskazują na wzajemnie powiązane wyzwania, jakie systemy edukacji szkolnej stawiają przed nauczycielami i liderami szkolnymi w odniesieniu do ich kariery zawodowej. W Europie odnotowuje się poważne braki w kadrze nauczycielskiej, a kariera zawodowa nauczycieli w połowie krajów europejskich wciąż jest jednopoziomowa/jednowymiarowa. W części krajów europejskich występuje wielopoziomowa/hierarchiczna struktura kariery zawodowej z co najmniej dwoma poziomami kariery. Ogólny obraz kariery w zawodzie nauczyciela w Europie pokazuje, że istnieją niewielkie możliwości rozwoju kariery np. w postaci pionowego czy poziomego awansu zawodowego³⁰. Przyczyn tego zjawiska upatruje się w wąskim rozumieniu zawodu nauczyciela (praca nauczyciela ograniczona do tego, co wydarza się w klasie). Stanowi to poważne wyzwanie zarówno dla szkół, jak i dla systemów edukacji w Europie.

Troska o początkujących nauczycieli, którzy mają trudności z podjęciem wszystkich zawodowych obowiązków, jakich realizacji się od nich oczekuje, doprowadziła w Europie do opracowania i wdrożenia programów włączających do zawodu – w Polsce ma to miejsce w przypadku nauczycieli rozpoczynających pracę, którzy początkowo pracują na stanowisku nauczyciela stażysty, a następnie nauczyciela kontraktowego. Chociaż programy włączania do zawodu mają pomóc nauczycielom w rozwijaniu kompetencji potrzebnych do bycia dobrym i skutecznym nauczycielem, nadal pozostaje pytanie, jak nauczyciele rozwijają się ponad ten początkowy poziom w trakcie 40 lat kariery zawodowej, które mają przed sobą. Wiele badań pedagogicznych dotyczy rozwoju zawodowego nauczyciela, w tym etapów tego rozwoju w jego życiu³¹. W propozycjach polityk oświatowych w krajach Unii Europejskiej widać nacisk na potrzebę wzmocnienia nauczycieli, szkół i systemów edukacyjnych poprzez inwestowanie w ciągły rozwój zawodowy nauczycieli³². Niemniej jednak brakuje wystarczająco silnych

²⁹ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania awansu zawodowego przez nauczycieli.

³⁰ Unia Europejska, *Wspieranie kariery zawodowej nauczycieli i liderów szkolnych – Przewodnik strategiczny*, s. 3 i nast.; Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *Teaching Careers...*, op.cit., s. 69 i nast.

³¹ Ch. Day, *Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness*; T.R. Guskey, *Professional development and teacher change*, s. 381–391; C. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju...*, op.cit.

³² European Commission, *Shaping career long perspectives on teaching. A guide on policies to improve teacher education*.

odniesień i bodźców do rozwoju ich karier zawodowych. Swoistą nowością w tym zakresie jest jeden z najnowszych dokumentów Unii Europejskiej, dotyczący wspierania kariery zawodowej nauczycieli i liderów szkolnych³³.

Nauczyciele, którzy po ukończeniu studiów angażują się w swój ciągły rozwój zawodowy, czasami skarżą się, że nie mają możliwości pełnego wykorzystania swoich możliwości i umiejętności, np. w zakresie badań edukacyjnych, powiązania praktyki z teoriami edukacyjnymi czy przywództwa w swoich szkołach, ponieważ ich rola i obowiązki są ograniczone wyłącznie do ich pracy w klasie. Tym samym zawód nauczyciela staje się mniej atrakcyjny dla osób o wysokiej motywacji i wysoko wykwalifikowanych. Zdarza się, że osoby te odchodzą z zawodu, nie widząc dla siebie możliwości rozwojowych związanych z poszerzeniem pola swojej odpowiedzialności. Wzywanie do doskonalenia zawodowego nauczycieli nie znajduje odzwierciedlenia w ich możliwościach awansu i ich mobilności zawodowej.

2.2.6. Odchodzenie nauczycieli z zawodu

Nie publikuje się w Polsce powszechnie dostępnych danych na temat przyjęć do pracy na stanowiska nauczycielskie oraz odejść nauczycieli z pracy. Z danych Systemu Informacji Oświatowej uzyskanych z Ministerstwa Edukacji na dzień 30 września 2019 r. wynika, że pracujących nauczycieli z zerowym stażem pracy było 25 405, ale jednocześnie osoby te nie są wykazane w informacji o ich stażu pracy pedagogicznej. Czy więc do szkół i placówek przyjęto te ponad 25 tysięcy osób (4,0% wszystkich pracujących w oświacie nauczycieli), czy przytoczone dane są efektem przekłamań w sprawozdaniach statystycznych, trudno rozstrzygnąć.

Jednocześnie z tych samych danych wynika, że 2 413 osobom (0,39% wszystkich nauczycieli zatrudnionych w szkolnictwie publicznym w Polsce) wypłacono odprawy emerytalne. Nie oznacza to jednak, że definitywnie odeszły one na emeryturę – wszak mogły pozostać zatrudnione w dowolnym wymiarze, ale takimi informacjami nie dysponuję. Z tych samych danych wynika też, że 23 osoby odeszły na rentę inwalidzką, a 155 osób (0,02%) na nauczycielskie świadczenie kompensacyjne³⁴. Karta nauczyciela przewiduje kilka sytuacji, gdy z nauczycielem może zostać rozwiązany stosunek pracy. Pierwsza z nich to wynikająca z przyczyn leżących po stronie szkoły całkowita lub częściowa jej likwidacja³⁵; drugi rodzaj takich sytuacji wynika z przyczyn leżących po stronie nauczyciela – może to być złożony przez niego wniosek, stan jego zdrowia, negatywna ocena jego pracy lub cofnięcie mu skierowania do nauczania religii w szkole³⁶. Z tego rodzaju przyczyn rozwiązano stosunek pracy z 341 nauczycielami (0,05% ogólnej liczby zatrudnionych w szkołach publicznych). W sumie

³³ Unia Europejska, *Wspieranie kariery zawodowej nauczycieli...*, op.cit.

³⁴ Ustawa z dnia 22 maja 2009 r. o nauczycielskich świadczeniach kompensacyjnych.

³⁵ Art. 20 ust. 2 Karty nauczyciela.

³⁶ Art. 23 ust. 1 Karty nauczyciela.

więc odejścia z pracy w szkołach i placówkach stanowiły znikomy odsetek ogólnej liczby zatrudnionych (0,47%). Można więc przyjąć, że – w tej chwili – nie stanowią one problemu ani dla szkół jako instytucji, ani dla zarządzających tymi jednostkami dyrektorów.

2.2.7. Niedobór studentów na kierunkach nauczycielskich

Już od kilku lat pedagogika jako kierunek studiów nie należy do szczególnie obleganych. Z oficjalnych informacji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego wynika, że w rekrutacji na rok akademicki:

- 2019/2020³⁷ wśród 16 kierunków studiów z ogólną liczbą chętnych powyżej 8 tysięcy osób nie było pedagogiki; nie było jej także wśród kierunków z liczbą chętnych na jedno miejsce równą co najmniej 4; wśród najpopularniejszych w gronie kandydatów uczelni (powyżej 4 kandydatów na jedno miejsce) nie było uczelni pedagogicznych; do dwóch uczelni pedagogicznych zgłosiło się: na Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie – 12 477 kandydatów (2,9% wszystkich), na Akademię Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie – 2 484 kandydatów (odpowiednio 0,6%),
- 2020/2021³⁸ wśród 14 kierunków studiów z ogólną liczbą chętnych powyżej 8 tysięcy osób także nie było pedagogiki; nie było jej również wśród kierunków z liczbą co najmniej 4 chętnych na jedno miejsce; wśród uczelni najpopularniejszych (powyżej 4 osób na jedno miejsce) tym razem znalazł się Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie ze średnią 4,2 kandydata na jedno miejsce; do dwóch uczelni pedagogicznych zgłosiło się: na Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie – 15 109 kandydatów (3,5% wszystkich), na Akademię Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie – 2 795 (odpowiednio 0,7%).

Uczelnie oraz kierunki pedagogiczne w przedstawionych przykładowo rekrutacjach z ostatnich 2 lat nie należały do pożądanых i szczególnie obleganych. Oczywiście te przykłady nie są miarą uniwersalną, gdyż nie uwzględniają wielu wspomnianych wyżej czynników, ani także innych, niemniej istotnych, jak choćby kierunków kształcących przyszłych nauczycieli zawodów dla szkolnictwa zawodowego, psychologów, nauczycieli religii, muzyki, plastyki i wielu innych.

Jeśli miarą atrakcyjności zawodu nauczyciela jest liczba kandydatów na kierunki studiów związane z pedagogiką i nauczaniem, to z pewnością nie mają one szans rywalizować z takimi kierunkami, jak choćby informatyka, psychologia, zarządzanie, medycyna, prawo i ekonomia, które od kilku lat znajdują się w czołówce najbardziej obleganych.

³⁷ Informacja o wynikach rekrutacji na studia w roku akademickim 2019–2020 w uczelniach nadzorowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

³⁸ Informacja o wynikach rekrutacji na studia w roku akademickim 2019–2020 w uczelniach nadzorowanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki.

3. Wzmacnianie zawodu nauczyciela – kierunki działań

Wskazane wyżej wyzwania będą się nasilać, o ile nie zostaną podjęte odpowiednie działania mające na celu zmierzenie się z nimi. Takie problemy, jak niedobór nauczycieli, ich odchodzenie z zawodu, starzejąca się populacja nauczycieli, dominacja kobiet w zawodzie, mało wymagająca rekrutacja do zawodu nauczyciela, niski status nauczycieli, kadry kierowniczej oświaty i osób kształcących nauczycieli są znane politykom³⁹ i badaczom w krajach europejskich oraz w różnych regionach świata już od dawna. Problemem, który jawi się jako dość nowy, ale jednocześnie niezmiernie ważny, jest problem dotyczący ożywienia rozwoju kariery zawodowej nauczycieli.

3.1. Planowanie perspektywiczne

Jednym z kroków koniecznych do ograniczenia niedoborów nauczycieli powinno być monitorowanie podaży i popytu dotyczących nauczycieli. Badania pokazują, że w większości krajów europejskich prowadzi się planowanie perspektywiczne w tym zakresie. Zadanie to jest realizowane najczęściej przez centralne władze oświatowe. W Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), Austrii, Szwecji, w Szkocji i Szwajcarii własne plany w tym zakresie opracowują również władze lokalne. W wielu krajach dominuje planowanie krótkoterminowe. W Danii, Niemczech, Holandii, Finlandii i Norwegii występuje planowanie długoterminowe, nawet z ponad 10-letnim wyprzedzeniem. Należy nadmienić, iż planowanie perspektywiczne opiera się w znacznej mierze na danych dotyczących nauczycieli już pracujących, nie zaś kandydatów do zawodu, oraz na prognozowaniu trendów w zakresie wzrostu lub spadku uczniów w danym czasie. Dane te są uzupełniane o informacje dotyczące potrzeb w zakresie kadry nauczycielskiej z uwzględnieniem nauczanych przedmiotów, co daje lepszy obraz tego, jakie inwestycje w edukację nauczycieli będą potrzebne.

W Polsce brakuje planowania w perspektywie średnio- i długoterminowej⁴⁰. Występuje wyłącznie planowanie w perspektywie rocznej, co utrudnia przewidywanie trendów dotyczących zapotrzebowania na nauczycieli i stanu kadry nauczycielskiej pod względem jej struktury. Tymczasem podażą i popytem na nauczycieli można skutecznie zarządzać, jeśli działania takie są prowadzone z odpowiednim wyprzedzeniem.

Strategiczne myślenie i planowanie w zakresie choćby przyszłej sieci szkół miało i nadal ma w Polsce wymiar lokalny: gminny lub powiatowy, co wiąże się z prawnym posadowieniem tych poziomów samorządu lokalnego wobec przede

³⁹ Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. (Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny); European Council, *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')* (2009/C 119/02).

⁴⁰ Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, Eurydice Report, s. 32.

wszystkim bazy szkół i placówek edukacyjnych. Próby zebrania doświadczeń w tym obszarze podejmowały instytucje centralne: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych, uczelnie i ministerstwa. Z treści dostępnych opracowań wynika dość ograniczony zakres owych strategii: od prognoz demograficznych, planowania stanu i liczebności bazy szkół i placówek, przyszłego dowozu uczniów i – w nielicznych przypadkach – potrzeby doskonalenia zawodowego nauczycieli czy prób nakreślenia modelu nauczyciela, po planowanie narzędzi przydatnych we wdrażaniu założeń owych strategii, jak choćby budżet zadaniowy⁴¹. Tak więc samorządy lokalne, mając świadomość, że kształcenie i w sporym zakresie doskonalenie nauczycieli przejęło państwo, w zasadzie pomijały i pomijają te kwestie w swoim planowaniu strategicznym. Szkoda tylko, że żadnych znaczących analiz w tym obszarze nie czyni Ministerstwo Edukacji.

W Polsce z pewnością potrzebna jest bardzo szczegółowa analiza danych SIO pod kątem zmian w zakresie braków kadrowych nauczycieli na przestrzeni ostatnich chociażby 5 lat. Jeśli występuje niedobór nauczycieli, to na jakich poziomach edukacji (przedszkolnej, podstawowej, średniej)? Czy istnieją regiony kraju, w których braki wysoko wykwalifikowanej kadry w zawodzie nauczyciela są szczególnie zauważalne? Jakich przedmiotów to szczególnie dotyczy? Ile godzin ponadwymiarowych mają nauczyciele poszczególnych specjalności i czy wszystko wynika z organizacji pracy? Czy pojawia się tendencja mówiąca o tym, że nauczyciele rezygnują z pracy? Co może być tego powodem? Ważną kwestią do namysłu są także perspektywy pozostawania wykwalifikowanych nauczycieli w zawodzie w ciągu następnych 5 lat.

Z pewnością wszelkie badania prowadzące do ukazania aktualnej sytuacji w zawodzie nauczyciela oraz dające podstawę do prognozowania i przewidywania na przyszłość powinny być podstawą tworzenia planów strategicznych sprzyjających wzmocnieniu kadr nauczycielskich. W niektórych regionach, miastach, gminach problemem może być brak dobrych kandydatów na nauczycieli, zwłaszcza nauczycieli określonych przedmiotów (np. matematyki, informatyki, języka angielskiego czy języka polskiego), lub kandydatów na dyrektorów szkół; w innych miejscach możemy mieć do czynienia z coraz starszym wiekiem nauczycieli w określonych typach szkół, albo z nadmiernym ruchem kadrowym.

Bardzo ciekawe są informacje dotyczące ruchu kadrowego nauczycieli, np. nauczycieli odchodzących z zawodu, i przyczyn rozwiązania stosunku pracy. Wśród tych przyczyn mogą znaleźć się takie, jak:

- zmiana organizacyjna szkoły (jej całkowita lub częściowa likwidacja, zmniejszenie liczby oddziałów) – art. 20 Karty nauczyciela,
- wniosek nauczyciela,
- czasowa lub stała niezdolność nauczyciela do wykonywania pracy,

⁴¹ R. Stanek, *Analiza gminnych strategii oświatowych. Raport*; D. Toft, *Analiza powiatowych strategii oświatowych. Raport*; P. Swianiewicz, *Samorządowe strategie rozwoju regionalnego i lokalnego: kto ich potrzebuje i w jakim celu? Raport*.

- uzyskanie przez nauczyciela negatywnej oceny pracy – art. 23 Karty nauczyciela,
- prawomocne skazanie nauczyciela bądź upływ 3 miesięcy pozbawienia go wolności – art. 26 Karty nauczyciela,
- rozwiązywanie stosunku pracy na wniosek nauczyciela w związku z jego przejściem na emeryturę.

Tak samo interesujące są dane dotyczące nauczycieli: nowo przyjmowanych, zmieniających szkołę, w której pracują, dzielących etat pomiędzy różnymi szkołami, znajdujących się na urlopie dla poratowania zdrowia bądź w stanie spoczynku. Warto tym i innym zagadnieniom poświęcić osobną uwagę w przyszłych pracach nad stanem i dynamiką zmian w zawodzie nauczyciela w Polsce.

Obok innych spraw, o których tutaj wspomniałam, z pewnością należy usprawnić system informacji oświatowej w naszym kraju. Szczególnego znaczenia nabiera w tym kontekście etap zbierania danych ze szkół i placówek. W rozdziale II tej książki trudności analityczne związane z brakiem dostępu do istotnych danych pokazują, że nie panują nad tym dyrektorzy szkół i nie zawierają ich niestarannie wypełnione elektroniczne arkusze sprawozdawcze. Zastanawiające jest, że dzieje się to na poziomie jednostek samorządu terytorialnego, kuratoriów oświaty i ministerstwa – jakby nikt tego tam nie monitorował i nie monitował. Być może, zgodnie z ustawą o statystyce⁴², wobec winnych zaniechań i zaniedbań należałoby podjąć kroki prawne zmierzające do naprawy rzeczywiście nie dobrej sytuacji.

3.2. Rozwijanie karier zawodowych nauczycieli

Ciekawie kształtują się proponowane przez Unię Europejską działania w zakresie polityki oświatowej, w których kładzie się nacisk na nowe podejścia do wspierania kariery zawodowej nauczycieli i liderów szkolnych⁴³. U podstaw tych działań leży założenie, że szkoły i szeroko rozumiany system oświaty powinny oferować sposoby na zróżnicowanie możliwości rozwoju nauczyciela wykraczające poza jego podstawową rolę, jaką jest nauczanie w klasie. Wskazuje się tutaj głównie na role przywódcze i role specjalistów, a także na umożliwienie mobilności/awansu nauczycieli. W proponowanych działaniach wskazuje się na wagę wprowadzenia pojęcia „kompetencji związanych z awansem zawodowym” dla nauczycieli i liderów szkolnych, co umożliwi im podejmowanie świadomych decyzji dotyczących swojego rozwoju zawodowego i ścieżki kariery zawodowej. Podstawowym krokiem w ramach działań polityki oświatowej ma być uzyska-

⁴² „Art.56.1. Kto wbrew obowiązkowi przekazuje dane statystyczne niezgodne ze stanem faktycznym, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 2. 2. W wypadku mniejszej wagi sprawca podlega grzywnie”. Ustawa z 29 czerwca 1995 r. o statystyce publicznej.

⁴³ Unia Europejska, *Wspieranie kariery zawodowej nauczycieli i liderów szkolnych – Przewodnik strategiczny*.

nie akceptacji tego pojęcia w obrębie całego systemu edukacyjnego. W krajach, w których istnieją już ramy kompetencji, „kompetencje związane z awansem zawodowym” mogą być włączone do formalnych oczekiwań wobec każdego nauczyciela i lidera szkolnego. Kariery zawodowe nauczycieli powinny umożliwiać różne ścieżki rozwoju.

3.3. Satysfakcja zawodowa i ożywienie wizerunku nauczycieli

W niektórych krajach europejskich zawód nauczyciela stracił znaczną część swojej siły przyciągania najbardziej obiecujących kandydatów na nauczycieli. Obserwowany spadek prestiżu zawodu, pogarszanie się warunków pracy nauczycieli oraz ich relatywnie niskie zarobki w porównaniu z innymi zawodami intelektualnymi zmuszają do podjęcia stosownych działań. Jednym ze sposobów na wzmocnienie zawodu nauczyciela może być skupienie się na czynnikach, które przyczyniają się do wzrostu satysfakcji zawodowej nauczycieli i sprawiają, że społeczeństwo bardziej ceni ich pracę. Ponieważ satysfakcja zawodowa zazwyczaj prowadzi do większego zaangażowania zawodowego, skutkującego lepszymi wynikami, badanie zmiennych, które wpływają na zadowolenie nauczycieli i spostrzeganie wartości ich pracy, może przynieść ciekawe wnioski odnoszące się do sposobów czynienia zawodu nauczyciela bardziej atrakcyjnym. Innym sposobem na podniesienie atrakcyjności tego zawodu jest **ożywienie wizerunku zawodu nauczyciela** poprzez różnego rodzaju kampanie informacyjne dotyczące tego zawodu lub poprzez działania rekrutacyjne⁴⁴. W Polsce przynajmniej w ostatnich 5 latach nie realizowano takich kampanii. „Zła prasa” nauczycieli w Polsce nie sprzyja promowaniu tego zawodu. Z jednej strony nauczyciele nieco wstydliwie wypowiadają się o swojej pracy, jako że *vox populi* im nie sprzyja, z drugiej strony traktowani są przez państwo jak pariasi, którzy „mało pracują” (tygodniowy czas pracy plus wakacje i ferie), a oczekują wygórowanych wynagrodzeń. Niestety, związki zawodowe też nie spełniają pokładanych w nich nadziei i miast skupić się na warunkach pracy nauczycieli, na potrzebie ich ciągłego doskonalenia, głównie mówią o niskich wynagrodzeniach i właśnie to przebija się do społeczeństwa.

Do sprawy przykładają się też samorządy terytorialne, które ciągle podnoszą temat niedoszacowania części oświatowej państwowej subwencji wobec kosztów ponoszonych na rzecz funkcjonowania szkół i placówek oświatowych. Problemem jest brak ogólnopolskich finansowych standardów utrzymania tych jednostek, a lokalne zróżnicowania powodują, że te głosy nie brzmią wiarygodnie. Poza tym wielu samorządowców było (i jest) nieprzygotowanych do pełnienia swoich ról – od 30 lat można z opracowań i sprawozdań dowiedzieć się, że oświata jest najdroższą usługą publiczną w każdej jednostce samorządu terytorialnego, ale jest to element systemu (stąd dofinansowywanie z budżetu państwa, subwencja i dotacje), zaś na początku każdej kadencji samorządowej pojawiają się głosy

⁴⁴ A. Carlo i in., *Study on Policy Measures to improve...*, op.cit., s. 206 i nast.

zdziwienia, że tak właśnie jest. To także powoduje pewne wycofanie u nauczycieli, którzy „czują się winni”, że tak bardzo obciążają lokalne finanse.

3.4. Autonomia i rozwijanie profesjonalizmu nauczycieli

Wykorzystując pojęcie rozwoju zawodowego jako aktywnego i skomplikowanego procesu uczenia się każdego nauczyciela w interakcji ze specyficznym kontekstem, należy zauważyć, że nauczyciele są nie tylko adresatami zmian w polityce edukacyjnej, o których zdecydowano poza ich szkołami i klasami, lecz także ich inicjatorami; nie tylko są poddawani wpływowi zewnętrznych standardów, ale sami formułują standardy pedagogicznej doskonałości. Przyjmując tego rodzaju założenie, możemy wykroczyć poza znane sposoby argumentacji na rzecz wskazanej wyżej tezy o wpływie procesów intensyfikacji na pracę nauczycieli i na ich zawodową autonomię.

Działający w splocie różnych czynników nauczyciele są przedstawicielami społeczeństwa, swojej grupy zawodowej, podmiotem w procesie tworzenia kulturowych znaczeń. Wymaga to od nich zaangażowania w wyobrażeniowy, a jednak praktyczny, akt tworzenia nowych możliwości dla ich pracy w sposób, w jaki tego typu działania mogą być przełożone na ich codzienne doświadczenia zawodowe.

Potencjał działania społecznego nauczycieli uzależniony jest od tego, jak rozpoznają oni swoją autonomię, jak do niej dochodzą i jednocześnie – jak mogą i chcą wpływać na warunki swojej pracy, a w szczególności od tego:

- jak nauczyciele jako uczestnicy tego działania i publiczność (jego odbiorcy – uczniowie, rodzice) postrzegają siebie w relacji do innych,
- jak nauczyciele rozumieją sens swojej pracy oraz jak dochodzą do głosu w sferze publicznej i na rzecz kogo występują (rządu, uczniów, samych siebie),
- które składniki kultury pracy w szkole, kultury codzienności są ukazywane, a które skrywane,
- jak nauczyciele decydują się na podtrzymanie lub przerwanie pewnego zastoju, dominujących wzorców, które wpisują się w zwyczaje panujące w szkole,
- jak nauczyciele mogą działać, by wpływać na społeczną świadomość dotyczącą problematycznych warunków życia, które mogą być ujawniane i eksplorowane przez ich obecność w życiu publicznym.

Tymczasem prestiż nauczycieli można by poprawić poprzez uwolnienie ich od nadmiernej kontroli rządowej, uznanie ich autonomii zawodowej, zaangażowanie ich we własne sprawy zawodowe, w rozpoznawanie swojej autonomii oraz korzystanie z niej, poszerzanie jej pola⁴⁵. W artykule *Filary pracy a kompetencje nauczyciela* pokazuję, że jednym z filarów pracy nauczyciela – obok wiedzy i prak-

⁴⁵ Przykładowo, nauczyciele w Polsce nie dopracowali się własnego samorządu zawodowego (np. Izby Nauczycielskiej). Tym samym – jak wskazałam to wcześniej – nauczyciele nie mają sądów koleżeńskich, które eliminowałyby z zawodu osoby niegodne tego miana, i podlegają jurysdykcji administracji państwa.

tyki edukacyjnej (pracy nauczyciela) – jest zaangażowanie zawodowe i powiązana z nim tożsamość zawodowa nauczycieli. Na tak określony filar składają się takie elementy, jak:

- poczucie przynależności do grupy zawodowej, jaką tworzą nauczyciele,
- poczucie skuteczności nauczycieli,
- stosunek nauczycieli do własnego zawodu – działanie na rzecz podnoszenia jego prestiżu,
- zaangażowanie w rozwój zawodowy – rozwijanie kompetencji w zakresie kierowania własnym rozwojem oraz doskonalenie się we współpracy z innymi nauczycielami,
- zaangażowanie we współpracę z kolegami z pracy, rodzicami, otoczeniem szkoły.

Działania nad wzmacnianiem zawodu nauczyciela powinny zawierać tak określone składowe zaangażowania nauczycieli i ich tożsamości. Tworzenie warunków sprzyjających ich rozwojowi to jednocześnie tworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu autonomii i profesjonalizmu nauczycieli. Przy czym warto przypomnieć, że:

[...] nauczyciele, którzy nie dbają o nabywanie i poszerzanie swoich kompetencji do autonomii, czy wręcz, gdy mając takie możliwości nie korzystają z przypisanej im prawem autonomii, nie są w stanie stworzyć odpowiednich warunków swoim uczniom w zakresie edukacji do autonomii. Wychowanie do profesjonalnej autonomii jest uzależnione od podjętego przez nauczycieli należytego wysiłku w zakresie własnego rozwoju zawodowego. Dużą rolę w tym zakresie należy przypisać uczelniom kształcącym nauczycieli⁴⁶.

3.5. Budowanie zaufania do nauczyciela i szkoły

Jedną z zasadniczych dróg do wzmacniania pozycji nauczyciela jest – jak zakładam – także budowanie zaufania do nauczyciela i do szkoły, co objawia się nie tylko w kontaktach międzyludzkich, ale również w rozwiązaniach systemowych oraz we wspólnym namyśle nad edukacją, nauczycielem, edukacją nauczyciela, nad budowaniem jego pozycji społecznej i zawodowej. W rozwiązaniach systemowych, jeśli chcielibyśmy wzmocnić zaufanie do nauczycieli, należałoby zastanowić się nad tym, co obecnie oznacza wychowanie i edukacja w naszym społeczeństwie? Co kryje się pod pojęciami dobrego nauczyciela, dobrej szkoły, dobrego nauczania? Jakie wyzwania rzuca nam współczesność? Jak można myśleć o przyszłości edukacji, w tym edukacji nauczyciela? Jakie wartości są ważne dla budowania zaufania do zawodu nauczyciela? W końcu – jak nauczyciele postrzegają własną rolę zawodową, jakie są ich wartości, motywacje, aspiracje i dążenia zawodowe oraz jak kształtuje się ich satysfakcja zawodowa i samoocena?

⁴⁶ J. Madalińska-Michalak, *Autonomia nauczyciela...*, op.cit., s. 11.

Z pewnością obok wskazanych wyżej rozwiązań należałoby także przemyśleć edukację nauczycieli i system awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Na ile jest on wypełnianiem idei samorozwoju zawodowego, na ile odpowiada wskazanym propozycjom w zakresie ożywienia rozwoju kariery zawodowej nauczyciela, a na ile jest trampoliną do uzyskania wyższego wynagrodzenia? Warto nadmienić, że stopnie awansu zawodowego nauczycieli, nowatorskie i bardzo potrzebne, nie spełniają pokładanych w nich nadziei, gdyż solidarność wewnątrz zawodowa kazała/każe awansować każdego, bez względu na wyniki pracy czy ocenę środowiska. Blokada tej praktyki przy najwyższym stopniu profesora oświaty poczyniona przez państwo nie przynosi oczekiwanych wyników. Jeszcze w 2016 r. udział nauczycieli dyplomowanych wśród wszystkich zatrudnionych nauczycieli wynosił zaledwie 31,3%, w roku 2014 już 50,0%, a w roku szkolnym 2018 aż 52,2%.

Chcąc wzmocnić zawód nauczyciela, trzeba by wziąć pod uwagę jego edukację i system awansu zawodowego; należałoby np.:

- 1) przemyśleć na nowo system kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli,
- 2) rekrutować na studia nauczycielskie tylko kandydatów z najlepszymi wynikami maturalnymi (w przypadku braku takich kandydatów nie uruchamiać studiów),
- 3) po drugim stopniu awansu zawodowego nauczyciela wprowadzić powszechny, ogólnopolski egzamin zawodowy, dający prawo do zatrudnienia w drodze mianowania,
- 4) tak zatrudnionym nauczycielom w znaczący sposób podnieść wynagrodzenie,
- 5) zróżnicować tygodniowe pensum pracy nauczycieli w szkole, premiujące nauczycieli prowadzących na danym poziomie zajęcia z przedmiotów egzaminacyjnych,
- 6) stanowiska nauczyciela obsadzać tylko w drodze konkursów – wyjątek mogliby stanowić tylko nauczyciele, którzy podpisali umowę na praktykę w danej szkole/placówce podczas studiów i uzyskujący pozytywną ocenę opiekuna praktyk oraz dyrektora szkoły.

Można też jako ewentualność rozważyć wprowadzenie państwowego egzaminu nauczycielskiego dla każdego, kto ukończył studia i chce trafić do szkoły. Skoro takiej weryfikacji poddawani są adepci medycyny czy prawa (ba, nawet kierowcy amatorzy), nie byłoby to chyba żadną ujmą dla przyszłych nauczycieli. Osoby już wykonujące zawód mogłyby z własnej woli poddać się takiej weryfikacji i certyfikacji, np. w zamian za podniesienie statusu materialnego.

Konieczne należałoby opracować dobry system motywowania nauczyciela, gdyż mamy trudności z podnoszeniem jakości jego pracy. Próby wprowadzenia do szkolnej rzeczywistości pomiarów edukacyjnej wartości dodanej zastały zaniechane w wyniku wymuszonych kolejnych zmian nie tylko w systemie, ale i w treściach polskiej edukacji. A wydaje się, że była to jedna z trafniejszych platform, z sukcesem stosowana w innych państwach, ułatwiająca powiązanie pracy

nauczycieli z jej efektami, przy uwzględnieniu wszelkich czynników osobniczych i środowiskowych. Istniały też szanse na wypracowanie w przyszłości takiego systemu, który pozwalałby promować najbardziej pracowitych pedagogów, traktujących codzienne obowiązki z pełnym profesjonalizmem, co mogłoby mieć przełożenie na społeczny odbiór nauczyciela i jego pracy.

Podając kwestie wzmocnienia zawodu nauczyciela, należy postawić w centrum rozważań dialog, który dotyczy nie tylko tego, co dzieje się między ludźmi, ale także tego, co się dzieje w pedagogice jako nauce i pedagogice jako profesjonalnym działaniu. W nielicznych, dotychczas, sporach artykułowane są pytania: „Jakie jest miejsce dialogu w naszym nad edukacją, nauczycielem, edukacją nauczyciela, nad budowaniem jego pozycji społeczno-zawodowej?”, „Jak wygląda współpraca uczelni wyższych ze szkołami i z politykami oświatowymi?”, „Jak wygląda dialog w pedagogice jako nauce?”. Pytania te stale powracają w dysputach i nawet najbardziej erudycyjne doniesienia nie udzieliły na nie odpowiedzi ostatecznych. Otwarte pozostaje choćby pytanie o to, czy badania nad nauczycielem mają charakter transformatywny? Bo jeśli ich autorzy:

- traktują warunki pracy nie tyle jako zadane, ile jako problematyczne,
- badają nie tylko to, co jest, ale to, co powinno być,
- przyjmują nie tylko perspektywę zewnętrzną, ale starają się być bliżej świata życia nauczyciela (studia etnograficzne),
- traktują nauczycieli nie tylko jako informatorów, respondentów, ale także jako osoby konstruujące wiedzę,
- zainteresowani są tym, by badania były nie tylko rygorystyczne od strony metodologicznej, ale przede wszystkim znaczące, podejmujące istotne tematy,

to pewnie można przyjąć założenie, iż w większym lub mniejszym stopniu przysłużą się w przyszłości transformacji. Ale dowodów z przeszłości jest niewiele, a te z przeszłości są mało empiryczne.

Oczywiście, mówiąc o wzmacnianiu pozycji, trzeba uwzględnić też to, czy samo publiczne mówienie o konieczności wzmocnienia pozycji zawodu nauczyciela służy owemu wzmacnianiu i czy **sam nauczyciel** potrzebuje tego wzmocnienia (czy ma tego świadomość). Czy pracuje nad owym wzmocnieniem, nad poprawą swojej pozycji? Czy oczekuje wsparcia w owych staraniach? Jeśli tak, to skąd albo od kogo? Wszak analizując i rozważając potencjalny problem wzmacniania pozycji nauczyciela, chyba należy odpowiedzieć na pytania:

- „Czy osoby wykonujące zawód nauczyciela oczekują/potrzebują wzmocnienia swojej pozycji?”,
- „Czy są osoby/środowiska, dla których wzmocnienie zawodu nauczyciela jawi się jako zjawisko pożądane/potrzebne/niezbędne?”,
- „Czemu (komu) to potencjalne wzmocnienie ma służyć? Systemowi, środowisku, szkole czy samemu nauczycielowi? A może domyślnemu uczniowi, jako przysłusznemu obywatelowi, współtworzącemu kiedyś (cokolwiek to znaczy) kapitał społeczny, ludzki, kulturowy czy produkt krajowy brutto?”.

W Polsce dyskusja o problemach dotyczących zarządzania oświatą, w tym o warunkach pracy nauczycieli, jest szczególnie potrzebna, gdyż nasza edukacja jest zdecentralizowana w stopniu rzadko spotykanym w innych krajach rozwiniętych. Oznacza to, że zarówno warunki prowadzenia szkół, a wraz z tym lokalne strategie dotyczące ich funkcjonowania, jak i warunki pracy nauczycieli są w Polsce bardzo zróżnicowane. Różnice te widać między regionami, powiatami, między miastem i wsią, między dzielnicami wielkich miast, między gminami większymi i mniejszymi czy między bogatszymi i uboższymi. Ogromne znaczenie ma także przeszłość gminy (np. dotyczy to gmin popegeerowskich), ale także jej uwarunkowanie geograficzno-gospodarcze (np. gminy ze zlokalizowanymi na jej terenie zakładami wydobywczymi i przetwórczymi). W ogóle można rozmawiać o organach prowadzących szkoły w wielu wymiarach, przede wszystkim społeczno-ekonomicznych; organy te, choćby poprzez swój potencjał podatkowy, mają bezpośrednie przełożenie na dobrostan lokalnej oświaty.

Istotnym elementem strategii związanych z podnoszeniem atrakcyjności zawodu nauczyciela powinna być poprawa warunków pracy nauczycieli, ich doksztalcanie i doskonalenie, a także przyznawane na ten cel środki. Wszelkie badania mające na celu ukazanie aktualnej sytuacji w zawodzie nauczyciela, ułatwiające prognozowanie i przewidywanie, powinny być podstawą tworzenia planów strategicznych sprzyjających wzmocnieniu kadr nauczycielskich. Bez wątplenia nauczyciele mogą być największym atutem szkół, ich najważniejszym zasobem i mają kluczowy wpływ na to, czego i jak uczą się uczniowie.

Z pewnością dyskusja nad szkołą i nauczycielem powinna się koncentrować nie tylko wokół wyzwań i problemów, ale także wokół sukcesów i osiągnięć.

Podsumowanie

W niniejszym rozdziale, kierując się uzyskanymi do tej pory ustaleniami dotyczącymi specyfiki zawodu nauczyciela i jego podstaw prawno-etycznych wraz z ustaleniami oddającymi obraz nauczyciela w naszym kraju, skoncentrowałam uwagę na specyfice profesjonalizmu i atrakcyjności zawodu nauczyciela oraz ich rozwijaniu. Proponowane tutaj kierunki działań i towarzyszące im propozycje sposobów działania zostały nakreślone z myślą o nauczycielu jako dobru edukacji⁴⁷ i o zawodzie nauczyciela w przyszłości.

Podstawą prowadzonych tutaj analiz było twierdzenie mówiące o tym, że rozwijanie profesjonalizmu nauczyciela, dostrzeganie nowych obszarów jego odpowiedzialności wraz z umocnieniem jego pozycji społeczno-zawodowej, wzmocnieniem atrakcyjności tego zawodu, jest nieodzowne w działaniach na rzecz podniesienia jakości edukacji. Obecny czas i rysująca się przyszłość wymagają tego, aby zadbać o status zawodu nauczyciela, inwestować w rozwój nauczycieli i w zwiększanie konkurencyjności warunków ich zatrudniania. Umocnienie społecznej pozycji nauczyciela, wzmocnienie siły jego zawodu, troska o dobro-

⁴⁷ J. Madalińska-Michalak, *Nauczyciel jako kluczowy czynnik...*, op.cit., s. 161–176.

stan każdego nauczyciela i o wsparcie, jakie należy się nauczycielom, powinny stać się priorytetem w działaniach władz zarówno państwowych, jak i lokalnych, oraz w pracach uczelni kształcących nauczycieli, zwłaszcza w czasach, gdy musimy się mierzyć z różnymi kryzysami.

Wyniki prezentowanych badań mogą być silnym impulsem do poważnej dyskusji o nauczycielach w Polsce i o warunkach ich pracy. Należy pilnie zająć się tym, ilu mamy nauczycieli, ilu i jakich ich brakuje oraz tym, jak możemy temu zaradzić. Edukacja to konkretne osoby, to uczniowie, i to dla nich podejmowane są wszelkie wysiłki osób dorosłych, które powinny, opierając się na faktach, przewidywać, co jest ważne w systemie edukacji i jak ją reformować, aby jak najlepiej zaspokajała potrzeby milionów uczniów naszego kraju i setki tysięcy pracujących na rzecz tych uczniów nauczycieli. Nie bez znaczenia są też oczekiwania rodziców, wybierających często alternatywną oświatę prywatną, gdy ta publiczna nie spełnia ich oczekiwań. Tak samo ważne są – szczególnie na etapie kształcenia średniego – potrzeby lokalnego, regionalnego i krajowego rynku pracy. Czynniki te mają ogromne znaczenie dla kształtowania sieci szkół, ale też potencjału intelektualnego mieszkańców Polski.

W centrum rozważań powinno znaleźć się szukanie odpowiedzi na pytania o to, jakie są silne strony naszej kadry nauczycielskiej, co należy wzmocnić, a co zmienić i co usprawnić. W badaniach międzynarodowych w coraz większym stopniu podkreśla się, o czym już wspominałam, znaczenie wpływu czynników odnoszących się do otoczenia zewnętrznego nauczycieli. Uwaga analityków skupia się na czynnikach ekonomicznych i organizacyjnych. Niemniej jednak od pewnego czasu pod uwagę bierze się także uwarunkowania instytucjonalno-organizacyjne, uwarunkowania związane z kulturą panującą w środowisku pracy nauczyciela czy uwarunkowania podmiotowe/subiektywne, i obok rozważań dotyczących wpływu na pracę nauczycieli polityki, gospodarki czy ekonomii, podejmuje się kwestie dotyczące obciążenia pracą, wspierania rozwoju nauczycieli i ich motywacji. Stąd z pewnością badania, które w dużej mierze poświęcone są czynnikom fizycznym i obejmują między innymi wyposażenie szkół, zarówno to tradycyjne (jak kreda, papier i inne materiały biurowe), jak i nowoczesne urządzenia wykorzystywane w pracy nauczyciela (komputer, drukarka, rzutnik czy tablica interaktywna), a także dostęp do internetu w szkole czy też preferowane przez nauczycieli miejsce (szkoła czy dom) indywidualnej pracy (przygotowywanie zajęć, ocenianie prac uczniów czy prowadzenia dokumentacji szkolnej) są ważne, ale – jak pokazuje rzeczywistość i współczesne tendencje w badaniach nad nauczycielem – niewystarczające. Przedstawione tutaj badania mogą być przyczynkiem do dalszych analiz.

Bez wątpienia warto podejmować badania, by zidentyfikować najważniejsze problemy i przedstawić sposoby przeciwdziałania zagrożeniom w oświacie w konkretnych miejscach. Jednocześnie potrzebujemy mądrej polityki edukacyjnej, której kierunki działań powinny wypływać z rzetelnych badań naukowych. W ramach rozwiązań w zakresie polityki edukacyjnej koniecznością staje się:

- planowanie perspektywiczne,

-
- ożywienie wizerunku nauczycieli,
 - budowanie zaufania do nauczyciela i szkoły,
 - rekrutowanie najlepszych kandydatów do zawodu,
 - dbanie o nauczycieli, ich dobrostan i zawód nauczyciela, zwłaszcza w czasach kryzysu,
 - wspieranie nauczycieli w ciągłym rozwoju zawodowym i uczeniu się,
 - inwestowanie w podnoszenie konkurencyjności warunków zatrudniania nauczycieli,
 - rozwijanie karier zawodowych nauczycieli.

Tak określone kierunki działań wymagają wysoce efektywnych rozwiązań systemowych w zakresie wzmocnienia pozycji społeczno-zawodowej nauczycieli. Wśród tych rozwiązań pilną kwestią jest edukacja nauczyciela rozumiana w sposób szeroki, jako całonocowy proces uczenia się, w który wpisuje się zarówno kształcenie, jak i doksztalcanie i doskonalenie zawodowe w trakcie trwania kariery nauczyciela, z położeniem nacisku na rozwijanie jego kompetencji, w tym kompetencji prawno-etycznych.

Zakończenie

Przedstawione w tej książce badania nad zawodem nauczyciela jako profesją kierują naszą uwagę w stronę złożoności tego zawodu, jego odrębności oraz wyzwań natury moralnej, prawnej i etycznej, z którymi mierzy się na co dzień nauczyciel. W odróżnieniu od kwestii natury prawnej, które muszą zostać w danych historyczno-społecznych warunkach jednoznacznie rozstrzygnięte – gdyż prawo i system prawny służyć mają temu, by spór prawny mógł znaleźć ostateczne rozstrzygnięcie – natura przynajmniej części problemów etycznych jest taka, iż nie daje się ich jednoznacznie rozstrzygnąć, co odzwierciedla też swoistą kondycję ludzkiej egzystencji, w której zdarzać się mogą sytuacje, kiedy to żadne z rozstrzygnięć nie może zostać uznane za moralnie jednoznacznie słuszne. Wyzwania natury prawno-etycznej stają się szczególnie widoczne zwłaszcza wówczas, gdy przyznajemy zawodowi nauczyciela – zgodnie z zaproponowanymi tutaj rozstrzygnięciami – miano profesji i gdy koncentrujemy nasze rozważania na wymogach, jakim winno zadość czynić wykonywanie „zawodu-powołania”.

Uwikłanie w kwestie prawne i filozoficzno-etyczne wymaga od nauczycieli wiedzy z etyki i szeroko rozumianego prawa oświatowego oraz zdolności do refleksji nad sensem, rolą i charakterem ich profesji. Tym samym wymaga od nich rozwijania kompetencji prawnych i etyczno-filozoficznych, albowiem określone rozstrzygnięcia natury prawnej i etycznej nie mogą bazować jedynie na intuicji, zdrowym rozsądku czy dogmatycznych przeświadczeniach. Tego rodzaju kompetencje nauczyciela są istotne w podejmowaniu przez niego niezliczonej ilości decyzji i stanowią podstawę umiejętnego stosowania tej wiedzy w różnych sytuacjach, z jakimi mierzą się nauczyciele w swojej codziennej pracy.

W składających się na tę książkę pięciu wzajemnie dopełniających się rozdziałach skupiłam się w szczególności na zreferowaniu wyników przeprowadzonych przeze mnie badań. Obok innych kwestii, przedstawiłam:

1. Autorski model *differentia specifica* zawodu nauczyciela, zakładający, że zawód ten jest z natury twórczy, charakteryzuje się wysokim stopniem samodzielności, autonomii i odpowiedzialności, doniosłym znaczeniem społecznym, związany jest z wysokimi oczekiwaniami społecznymi, oraz że jest to zawód współzależny z najwyższymi standardami etycznymi, wymagający profesjonalistów ukierunkowanych na ciągły rozwój zawodowy i wzajemne uczenie się.
2. Stan i dynamikę zmian w zawodzie nauczyciela w Polsce z położeniem nacisku na ukazanie w ujęciu statystycznym obrazu ogólnego i szczegółowych

charakterystyk nauczycieli pracujących w przedszkolach, szkołach podstawowych, samodzielnych szkołach ponadpodstawowych i w placówkach oświatowo-wychowawczych. Opisałam też warunki pracy rozpatrywane z poziomu makrospołecznego, z uwzględnieniem czynników prawno-ekonomicznych i prawno-organizacyjnych, w tym kwestii dotyczących organu prowadzącego szkoły, formy zatrudnienia, stanowisk pracy i dodatków funkcyjnych oraz wynagrodzeń nauczycieli.

3. Złożoność pracy nauczyciela z punktu widzenia prawa, które reguluje funkcjonowanie szkół, placówek oświatowych i pracujących w nich nauczycieli. Podstawą prowadzonych tu rozważań był przegląd obowiązujących ustaw dotyczących spraw edukacyjnych i towarzyszących im rozporządzeń wykonawczych oraz analiza danych dostępnych w bazie danych Systemu Informacji Oświatowej i danych Ministerstwa Edukacji Narodowej.
4. Złożoność pracy nauczyciela z punktu widzenia etyki zawodu nauczyciela, przypisując zasadnicze miejsce odpowiedzialności zawodowej nauczyciela i uwzględniając jej wielowymiarowość, z naciskiem na odpowiedzialność moralną i prawną.
5. Dylematy etyczne nauczycieli, miejsce i rolę kodeksu w zawodzie nauczyciela, stanowisko nauczycieli w Polsce na temat samej potrzeby istnienia takiego kodeksu, jego umocowania prawnego oraz potencjalnej skuteczności. Omówiłam też na przykładach orzecznictwo organów dyscyplinarnych dla nauczycieli i orzecznictwo sądów powszechnych w sprawach już nie tylko naruszenia dyscypliny zawodu, ale także łamania prawa przez nauczycieli w związku z wykonywaną przez nich pracą.
6. Swoistość profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela, atrakcyjność tego zawodu oraz wyzwania i kierunki działań, które są konieczne, aby móc sensownie myśleć o kształtowaniu polityki edukacyjnej i tworzeniu warunków dla rozwoju zawodu nauczyciela i samych nauczycieli.
7. Swoistość rozwoju nauczycieli, który powinien być ciągły, ustawiczny, oparty na fachowej wiedzy, doświadczeniu i kompetencjach nauczyciela. Istotne znaczenie w rozwoju nauczyciela ma powiązanie jego osobistego i zawodowego rozwoju z jakością jego doświadczeń wyniesionych z uczenia się, oraz jego osobiste zaangażowanie, planowanie i kierowanie swoim rozwojem, a wszystko to przy udziale i pomocy szkoły oraz innych instytucji powołanych do wspierania aktywności zawodowej nauczyciela. Przy takim rozumieniu rozwoju nauczyciel staje się nie tylko głównym podmiotem, ale i kreatorem własnej kariery zawodowej.

Przedstawione tutaj ustalenia teoretyczne i badania empiryczne pokazują, że podmiotowość i proaktywność nauczyciela stwarzają nowe perspektywy i szanse na wprowadzanie w szkole zmian opartych na założeniu, że wszyscy uczniowie mają prawo być nauczani przez dobrych nauczycieli, odpowiednio przygotowanych do swojej pracy i kładących nacisk na swój ciągły rozwój. Jednocześnie jako grupa nauczyciele powinni być zróżnicowani tak, by z jednej strony ubogacać

ofercie edukacyjną szkoły, z drugiej zaś trafiać w różne oczekiwania bardzo zróżnicowanych uczniów i – jak uczy praktyka – ich rodziców. Bez wątpienia wymaga to dużych zasobów wiedzy i doświadczenia, ale drogę do ich zdobywania winno rozpoczynać gruntowne i z pasją realizowane przygotowanie nauczyciela do pracy.

Ukazane w tej książce rozważania kierują uwagę w stronę samych założeń dotyczących rozumienia natury zawodu nauczyciela, jego specyfiki oraz miejsca i roli, jakie przypisuje się nauczycielom we współczesnych społeczeństwach, w stronę wartości budujących zawód i pozycję nauczyciela w społeczeństwie oraz w stronę jego edukacji. Powinny one inspirować do podjęcia namysłu nad istotą zawodu nauczyciela i społecznego znaczenia jego pracy oraz nad przygotowaniem nauczycieli do wyjścia naprzeciw oczekiwaniom, które są kierowane pod ich adresem, do zmierzania się z kwestiami prawnymi regulującymi ich pracę i stawiania czoła wyzwaniom etycznym pojawiającym się w toku ich codziennej pracy. Taki namysł ułatwi stworzenie dobrze przemyślanej edukacji nauczyciela, edukacji która powinna czerpać inspiracje z teorii rozwoju i uczenia się osoby dorosłej, oraz koncepcji przejścia od zawodu do profesji. Jeśli prawo i etyka zawodu nauczyciela mają służyć nauczycielom pomocą także w ich codziennej pracy, w działalności edukacyjnej – poprzez chociażby przyczynianie się do regulacji stosunków między nauczycielami, uwrażliwianie na moralne aspekty wykonywanej przez nich pracy, czy też wpływanie na ich identyfikację zawodową i rozwój zawodowy – to z pewnością należy powrócić do kwestii podstawowej, jaką jest odpowiedzialność zawodowa i powiązany z nią charakter pracy nauczyciela, której podstawą są relacje międzyludzkie. Relacje te są fundamentem prymarnej aktywności nauczyciela, jaką jest wspieranie ucznia w jego rozwoju.

Zmieniająca się rzeczywistość, w której funkcjonuje szkoła, oraz zmieniająca się natura edukacji i jej celów, prowadzą do stawiania nauczycielom i szkole nowych wymagań, i dlatego też to, jak rozumiemy edukację, to, czemu i komu ma ona służyć, do czego ma zmierzać, rzutuje na sposób myślenia o nauczycielu i zawodzie, którego jest on reprezentantem. W związku z wyzwaniami, jakie stoją przed wszystkimi zainteresowanymi modelowaniem zawodu nauczyciela i ścieżek rozwoju zawodowego nauczycieli, rozwoju w świecie pełnym zmian, pojawia się wiele pytań, wśród których znajdują się chociażby takie, jak: „Czego nauczyciele rzeczywiście uczą się w trakcie swojego kształcenia zawodowego?”, „Jakie działania są podejmowane, aby pomóc osobom podejmującym pracę w zawodzie nauczyciela stać się pełnoprawnymi członkami tego zawodu?”, „Jakie wymagania w zakresie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego powinni spełnić nauczyciele w trakcie swojej kariery zawodowej?”, „Jak praktycznie należy zadbać o to, by przyjmować do zawodu nauczyciela najlepszych kandydatów i utrzymać w nim najlepszych nauczycieli?”, „Jakiego wsparcia oczekują nauczyciele w rozwoju swojej kariery zawodowej?”.

Tak sformułowanym pytaniom powinny towarzyszyć inne: „Czego oczekuje się od nauczyciela dzisiaj i w jeszcze większym stopniu w przyszłości?”, „Czym

powinna się charakteryzować edukacja nauczycieli?”, „Kto jest odpowiedzialny za solidne kształcenie nauczycieli przygotowujące ich nie do świata, który już był, który jest za nami, ale do świata, który jest i nadchodzi?”, „Jak należy przygotować nauczycieli do pracy, by byli uznani za profesjonalistów, by dbali o rozwijanie swojego profesjonalizmu i o swój prestiż?”, „Jak budować zaufanie do zawodu nauczyciela?”, „Jak wzmacniać zawód nauczyciela i jego atrakcyjność?”.

Przedstawione tutaj analizy pokazują, że w wielu krajach, w tym także w Polsce, należy bardziej inwestować w zawód nauczyciela, w rozwój nauczycieli i w podnoszenie konkurencyjności warunków ich zatrudnienia. Z pewnością w Polsce potrzebujemy wysoce efektywnych rozwiązań systemowych w zakresie wzmocnienia pozycji społeczno-zawodowej nauczyciela, rozwiązań sprzyjających nie tylko profesjonalizacji zawodu, ale także profesjonalizmowi nauczycieli, by zawód nauczyciela faktycznie mógł stać się profesją. Odpowiedzialność za pracę i funkcjonowanie nauczyciela oraz za możliwość radzenia sobie przezeń z etycznymi wyzwaniami spoczywa nie tylko na samym nauczycielu, na jednostce – odpowiedzialność ponosi także zbiorowość, jak też cały system z przyjętymi w nim rozwiązaniami i uregulowaniami.

Bibliografia

- Aleksander Z., Bauman T., Rutkowiak J., *Etos nauczyciela jako zapoznana problematyka pedeutologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 1, s. 92–98.
- Apel K.O., *Uniwersalistyczna etyka współodpowiedzialności*, „Etyka” 1996, nr 29, s. 9–28.
- Apple M., *Teachers and Texts. A political economy of class and gender relations in educations*, Routledge, London 1986.
- Apple M., Jungck S., You don’t have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in classroom [w:] *Understanding Teacher Development*, red. A. Hargreaves, M. Fullan, Cassel, London 1992.
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Arnold J., *Managing Careers into the 21st Century*, Paul Chapman Publishing, London 1997.
- Atroszko B., *Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli*, „Forum Oświatowe” 2020, Vol. 32, nr 1(63), s. 113–126.
- Banach Cz., *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Banach Cz., *Nauczyciel* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Banach Cz., *Pedeutologia* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005.
- Barański A., Szymańska M., Rozwadowska-Skrzeczyńska J., *Karta nauczyciela. Komentarz*, wyd. 10, WKP, Warszawa 2018.
- Barber M., Moursed M., *How the World’s Best-Performing Schools Systems Come Out on Top*, McKinsey & Co, London 2007.
- Bray M., *Korepetycje. Cień rzucany przez szkoły*, tłum. K. Chodzińska, red. nauk. wyd. polskiego E. Putkiewicz, Wolters Kluwer business, Warszawa 2012.
- Bridges D., *Personal autonomy and practical competence: developing politically effective citizens* [w:] *Education Autonomy and Democratic Citizenship. Philosophy in a changing world*, red. D. Bridges, Routledge, London–New York 2004.
- Campbell E., *The Ethical Teacher*, Open University Press, Maidenhead–Philadelphia 2003.
- Carlo A., Michel A., Chabanne J.C., Bucheton D., *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final report*, Volume 2, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2013.

- Carr D., *Professional Education and Professional Ethics*, "Journal of Applied Philosophy" 1999, nr 16(1), s. 33–46.
- CBOS, *Które zawody uważamy?*, „CBOS. Komunikat z badań” 2019, nr BS/157, s. 1–13.
- CBOS, *Wizerunek nauczycieli*, „CBOS. Komunikat z badań” 2012, nr BS/173.
- Chivore B.R.S., *Factors determining the attractiveness of the teaching profession in Zimbabwe*, "International Review of Education" 1988, nr 34(1), s. 59–78.
- Chmiel T., *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
- Chmielewska-Długosz A., *Koleżeńskie doradztwo, czyli o kulturze uczenia się od siebie nawzajem. Doświadczenia niemieckich pedagogów i nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Chomczyk Z., *Kodeks etyki nauczycielskiej* [w:] *Encyklopedia XXI wieku*, t. II, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Chyrowicz B., *O sytuacjach bez wyjścia w etyce. Dylematy moralne: ich natura, rodzaje i sposoby rozstrzygania*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2008.
- Council of the European Union, *Council conclusions on European teachers and trainers for the future. Annex*, Brussels 2020.
- Czarnecki K.M., *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2008.
- Danysz A., *O kształceniu*, Wydawnictwo Macierzy Polskiej, Lwów 1918.
- Darling-Hammond L., *Teacher education around the world: What can we learn from international practice?*, "European Journal of Teacher Education" 2017, nr 40(3), s. 291–309.
- Day Ch., *Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness*, "Journal of Educational Change" 2008, nr 9, s. 243–260.
- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Deklaracja etyki nauczyciela. Projekt [w:] *Etyka dla nauczycieli*, seria: Czytanki dla Nauczycieli, red. D. Obidniak, T. Sobierajski, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2015.
- Dróżka W., *Ewolucja etosu i roli społecznej nauczyciela na kanwie pamiętników i autobiografii nauczycieli z lat 1992–1993, 2002–2004 i 2014–2016*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2020.
- Dróżka W., *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2008.
- Dróżka W., *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lata 1989/20, 2014/15*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2017.
- Dwojewski D., Kowalski M., *Karta nauczyciela. Komentarz praktyczny*, Wiedza i Praktyka, Warszawa 2019.
- Dyczkowski A., *Nowy leksykon PWN*, WN PWN, Warszawa 1998.
- Dylak S., *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- European Commission, *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve teacher education*, European Commission, Brussels 2015.
- European Commission/EACEA/Eurydice, *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2015.

- European Council, *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') (2009/C 119/02)*, "Official Journal of the European Union", serie C, n 119, 28/05/2009.
- Filek J., *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2003.
- Filek J., *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1996.
- Gadamer H.-G., *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, tłum. P. Dehnelm, A. Przyłębski, A. Mergler, P. Sosnowska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Gołębiak D.B., Etyczny wymiar edukacji nauczycieli [w:] *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, red. U. Ostrowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
- Gołębiak B.D., Proces kształcenia [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2019.
- Gołębiak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – Biegłość – Refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań 1998.
- Gołębiak B.D., Zamorska B., *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
- Górska L., *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2000.
- GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*, GUS, Warszawa 2008.
- GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, GUS, Warszawa 2009.
- GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, GUS i Urząd Statystyczny w Gdańsku, Warszawa–Gdańsk 2019.
- GUS, *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/2019*, GUS, Warszawa 2019.
- Guskey T.R., *Professional development and teacher change*, "Teachers and Teaching: Theory and Practice" 2002, nr 8, s. 381–391.
- Hall R.H., *Theoretical trends in the sociology of occupations*, "The Sociological Quarterly" 1983, 24(1), s. 5–13.
- Hargreaves L., The status and prestige of teachers and teaching [w:] *International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Part One*, red. L.J. Saha, A.G. Dworkin, Springer, New York 2009.
- Helsby G., *Defining and Developing Professionalism in English Secondary Schools*, "Journal of Education for Teaching" 1996, nr 22(2), s. 135–148.
- Herbart J.F., *Pisma pedagogiczne*, wybór, wstęp, opracowanie B. Nawroczyński, tłum. B. Nawroczyński i T. Stera, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1967.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1996.
- Jakubowski J., Zajac-Rzosińska M., *Karta nauczyciela. Komentarz*, LexisNexis, Warszawa 2014.
- Jeżowski A., *Ekonomika oświaty w zarządzaniu szkołą*, wyd. 2, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
- Jeżowski A., *Finanse oświaty samorządowej*, Municipium, Warszawa 1997.
- Jeżowski A., *Finansowanie publiczne oświaty niepublicznej*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- Jeżowski A.J., *Rodzice w szkole. Zadania i uprawnienia*, IBO, Sopot–Wrocław 2019.
- Jeżowski A.J., *Statut konstytucją szkoły*, IBO, Sopot–Wrocław 2017.

- Jeżowski A.J., Madalińska-Michalak J., *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią a praktyką*, ORE, Warszawa 2015.
- Jędrasik-Jankowska I., Komentarz do niektórych przepisów ustawy – Karta nauczyciela [w:] *Prawo do emerytury z ubezpieczenia i zabezpieczenia społecznego. Komentarz do ustaw z orzecznictwem*, wyd. 2, WKP, Warszawa 2019.
- Jonas H., *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, tłum. M. Klimowicz, Wydawnictwo „Platan”, Kraków 1996.
- Kamińska M., *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- Kaniowski A.M., Etyka i pedagogika. Etyczne aspekty pracy nauczyciela: wyzwania dla profesjonalizmu nauczycielskiego [w:] *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J.M. Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Karta nauczyciela*, Ustawa z 26 stycznia 1982 r., DzU 2019, poz. 2215 ze zm.
- Klimaszewski M., *Prawo oświatowe [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom 4, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Knafel K., *Wartości i normy moralne w zawodzie nauczycielskim*, Centrum Doskonalenia Nauczycieli im. W. Spasowskiego, Kielce 1990.
- Kodeks Etyczny Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty*; <http://oskko.edu.pl/strony/strona4.html>. [dostęp: 10.10.2020].
- Kodeks Etyki Nauczycielskiej*, Polskie Towarzystwo Nauczycieli, Warszawa 1995.
- Kodeks karny*, Ustawa z 6 czerwca 1997 r., DzU 2020 r., poz. 5.
- Kodeks postępowania cywilnego*, Ustawa z 17 listopada 1964 r., DzU z 1964 r. nr 43, poz. 296.
- Kodeks postępowania karnego*, Ustawa z 6 czerwca 1997 r., DzU z 1997 r. nr 89, poz. 555.
- Kodeks pracy*, Ustawa z 26 czerwca 1974 r., DzU z 2019 r., poz. 1040.
- Kodeks rodzinny i opiekuńczy*, Ustawa z 25 lutego 1964 r., DzU z 1964 r. nr 9, poz. 59.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report (Kariera zawodowa nauczycieli w Europie. Początki pracy zawodowej, awans i system wsparcia. Raport Eurydice)*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2018.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies (Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny. Raport Eurydice)*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2015.
- Kołąkowski L., Etyka bez kodeksu [w:] *Kultura i fetysze. Eseje*, L. Kołąkowski, WN PWN, Warszawa 2000.
- Konarzewski K., Nauczyciel [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, WN PWN, Warszawa 1995.
- Konstańczak S., *Odkryć sens życia w swej pracy. Wokół problemów etyki zawodowej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk 2000.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wydanie XVI rozszerzone, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.
- Kot S., *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, WKS, Lwów–Warszawa 1934.
- Kotusiewicz A.A., O co pyta współczesna pedeutologia [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Warszawa 2008.
- Kowal S., *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

- Krasnowolski A., *Zawody zaufania publicznego, zawody regulowane oraz wolne zawody. Geneza, funkcjonowanie i aktualne problemy*, Kancelaria Senatu, Warszawa 2013.
- Kupisiewicz Cz., *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, WN PWN, Warszawa 2009.
- Kurdybacha Ł., *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, „Czytelnik”, Warszawa 1948.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, Wrocław 1994.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Etos zawodowy nauczyciela i jego przemiany* [w:] *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, red. J. Nowak, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.
- Kwiatkowska H., *Nauczyciel – zawód „niemożliwy”, ale nieunikniony* [w:] *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J.M. Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Potrzeba nowego usytuowania nauczyciela w kulturze a problem nauczycielskiej tożsamości* [w:] *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, red. A. Bogaj, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2001.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Kwieciński Z., *Struktura i treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej. Zarys problematyki* [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo „Wers”, Bydgoszcz 1998.
- Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli* [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Lazari-Pawłowska I., *Etyki zawodowe jako role społeczne* [w:] *Etyka zawodowa*, red. A. Sarapata, Książka i Wiedza, Warszawa 1971.
- Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Lisowski K., Stradomski K., *Karta nauczyciela. Komentarz*, C.H Beck, Warszawa 2018.
- MacBeath J., *The Future of Teaching Profession*, University of Cambridge, Cambridge 2019.
- Madalińska-Michalak J., *Autonomia nauczyciela: uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym*, „Forum Oświatowe” 2019, nr 2(62), s. 11–26.
- Madalińska-Michalak J., *Dylematy etyczne w pracy nauczyciela*, „Studia Pedagogiczne” 2012, tom LXV: *Zawód i praca w świetle urynkwienia i konkurencji globalnej*, red. S.M. Kwiatkowski, s. 233–247.
- Madalińska-Michalak J., *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
- Madalińska-Michalak J., *Dyrektorzy szkół w Polsce – wymagania, struktura, zadania*, „Studia Edukacyjne” 2019, nr 55, s. 59–78.

- Madalińska-Michalak J., *Etyka nauczyciela* [w:] *Etyka*, seria Dydaktyka Filozofii, tom 5, red. ks. St. Janeczek, KUL, Lublin 2016.
- Madalińska-Michalak J., *Filary pracy a kompetencje nauczyciela* [w:] *Edukacja i praca nauczyciela; ciągłość – zmiana – konteksty*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, K. Białożyty, Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2017.
- Madalińska-Michalak J., *Kodeks etyki zawodu nauczyciela: Potrzeba, formalne umocowanie i skuteczność*, „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2018, nr 4(103), s. 206–216.
- Madalińska-Michalak J., *Nauczyciel* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2019.
- Madalińska-Michalak J., *Nauczyciel jako kluczowy czynnik dobrej edukacji* [w:] *Dobra edukacji i ich pedagogiczna eksploracja*, red. K. Wrońska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 161–176.
- Madalińska-Michalak J., *Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Madalińska-Michalak J., *Troska o siebie a rozwój zawodowy nauczyciela*, referat wygłoszony w trakcie III Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Uniwersalizm pracy ludzkiej. Praca jako wyznacznik egzystencji człowieka”, Kraków, 24–25 maja 2018.
- Madalińska-Michalak J., *Wzmacnianie pozycji nauczyciela. Współnototwórcza rola wartości*, referat plenarny wygłoszony w trakcie Ogólnopolskiej konferencji naukowej: „Pedagogika i dialog. Ku zaufaniu i wspólnotowości”, Poznań, 4–5 czerwca 2018.
- Madalińska-Michalak J., Jeżowski A.J., Więśław S., *Etyka w systemie edukacji w Polsce*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.
- Marrou H.-I., *Historia wychowania w starożytności*, seria Rodowody Cywilizacji, PIW, Warszawa 1969.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- Michalak J.M., *Odpowiedzialność nauczyciela* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom 3, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Michalak J.M., *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*, IBE, Warszawa 2003.
- Michalak J.M., *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* [w:] *Etyczność i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J.M. Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Michalak J.M., *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Miller R., *Sensing and making-sense of Futures Literacy: towards a Futures Literacy Framework (FLF)* [w:] *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century*, red. R. Miller, Routledge, New York 2018.
- Mirski J., *Projekt nauki o nauczycielu, czyli pedeutologii (Rzecz wygłoszona na Kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Nicei dn. 6 sierpnia 1932 r.)*, „Oświata i Wychowanie” 1932, nr 9, s. 846–859.
- Musson A., *Revue de littérature sur les indicateurs d'attractivité et de développement durable: vers un indicateur d'attractivité durable*, „Géographie, Economie et Société” 2010, nr 12, s. 181–223.
- Nanowski Z., *Oświata i wychowanie w starożytnych Chinach* [w:] *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
- Nowacki T.W., *Zawodoznawstwo*, ITEE, Radom 1998.

- Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Radom 2004.
- Nowicka-Kozioł M., *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1993.
- Nowicki M., *Edukacja tajemna i inicjacja w Indiach do czasu Upaniszad*, „Sensus Historiae” 2015, nr 1, s. 91–109.
- Obidniak D., Po co nauczycielom etyka [w:] *Etyka dla nauczycieli*, seria Czytanki dla Nauczycieli, red. D. Obidniak, T. Sobierajski, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2015.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Warszawa 2000.
- OECD, *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris 2015.
- OECD, *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris 2019.
- OECD, *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris 2020.
- OECD, *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris 2014.
- OECD, *What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices – Volume IV*, OECD, Paris 2013.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Olechnicki K., Załęcki K., *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Warszawa 1997.
- Olszak E., *Développement durable et attractivité des territoires dans l’Union Européenne, opposition ou convergence?*, “Géographie, Economie, Société” 2010, nr 12, s. 279–305.
- Ostrowska U., Heroiczny wymiar etyki nauczyciela: Między ideą a realnością [w:] *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J.M. Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2000.
- Pikus S., Etyka nauczycielska jako problem [w:] *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, red. K. Kaszyński, L. Żak-Łapińska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1995.
- Piszko A., *Karta nauczyciela. Komentarz*, Wydawnictwo „Infor”, Warszawa 2018.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M., *Edukacja zdalna w czasach COVID-19*, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.
- Plewka Cz., *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczyciela*, IBE, Warszawa 2009.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 10 grudnia 1948 r. w Paryżu*; https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: 11.04.2021].
- Prawo oświatowe*, Ustawa z 14 grudnia 2016 r., DzU z 2020 r., poz. 910 ze zm.
- Putkiewicz E., *Korepetycje – szara strefa edukacji*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005.
- Pyter M., Balicki A., *Leksykon prawa oświatowego i prawa o szkolnictwie wyższym. 100 podstawowych pojęć*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2014.
- Roth J.A., Ruzek S.K., Daniels A.K., *Current state of the sociology of occupations*, “The Sociological Quarterly” 1973, nr 14 (3), s. 309–333.
- Rubacha K., *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.

- Sajdak A., Profesjonalizm dydaktyczny nauczycieli. Możliwości i ograniczenia akademickiego kształcenia [w:] *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J.M. Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Sarapata A., *Etyka zawodowa*, KiW, Warszawa 1971.
- Schulz R., *Nauczyciel jako innowator*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Smolański A., *Pedeutologia historyczna*, Wydawnictwo MarMar Marian Kaczorowski, Wrocław 2006.
- Sobol E., *Słownik języka polskiego*, WN PWN, Warszawa 2006.
- Soczyński B., *W sprawie kodeksu etyki nauczycieli*, „Przegląd Oświatowy” 2010, nr 19, s. 11–12.
- Soder R., The Rhetoric of Teacher Professionalization [w:] *The moral dimensions of teaching*, red. J.I. Goodlad, R. Soder, K.A. Sirotnik, Pergamon Press, San Francisco 1990.
- Stanek R., *Analiza gminnych strategii oświatowych. Raport*, ORE, Warszawa 2010.
- Stelina J., *Prawo pracy*, C.H. Beck, wyd. 4, Warszawa 2018.
- Stróżewski W., Adres na otwarcie konferencji [w:] *O odpowiedzialności. Moralny wymiar odpowiedzialności w życiu publicznym. Materiały III Jagiellońskiego Sympozjum Etycznego*, red. J. Pawlica, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1993.
- Sulek M., Świniarski J., *Etyka jako filozofia dobrego działania zawodowego*, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2001.
- Suryani N., *Utilization of Digital Media to Improve The Quality and Attractiveness of The Teaching of History*, Proceeding The 2nd International Conference On Teacher Training and Education Sebelas Maret University, 2016, nr 2(1), s. 131–144.
- Swanson J.L., Traditional and emerging career development theory and the psychology of working [w:] *The Oxford handbook of the psychology of working*, red. D.L. Blustein, Oxford University Press, Oxford 2013.
- Swianiewicz P., *Samorządowe strategie rozwoju regionalnego i lokalnego: kto ich potrzebuje i w jakim celu? Raport*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010.
- Swianiewicz P., Krukowska J., Lackowska-Madurowicz M., Łukomska J., *Edukacja przedszkolna. Polityka samorządów gminnych w zakresie edukacji przedszkolnej*, Biblioteczka Oświaty Samorządowej, tom 4, Wydawnictwo ICM UW, Warszawa 2012.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, WN PWN, Warszawa 1998.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, wyd. 4, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.
- Śliwerski B., *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.
- Śliwerski B., *O wymiarności pracy nauczyciela*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2009, nr 18, s. 31–48.
- Środa M., *Etyka dla nauczycieli* [w:] *Etyka dla nauczycieli*, seria Czytanki dla Nauczycieli, red. D. Obidniak, T. Sobierajski, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2015.
- TEPE 2020 Policy Statement; <https://www.helsinki.fi/en/conferences/tepe-2020-conference> [dostęp: 10.10.2020].
- The International Teachers Task Force, Response to the COVID-19 Outbreak – Call for Action on Teachers, UNESCO 2020; <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/response-covid-19-outbreak-call-action-teachers-0> [dostęp: 15.08.2020].

- Toft D., *Analiza powiatowych strategii oświatowych. Raport*, ORE, Warszawa 2010.
- Tokarski J. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Truchim S., *Starożytny Rzym [w:] Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
- Trubalski A., *Samorządy zawodów zaufania publicznego na przykładzie samorządu radców prawnych. Perspektywa konstytucyjnoprawna*, „*Studia Iuridica Lublinensia*” 2014, nr 21, s. 223–238.
- UNESCO, *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997)*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2008.
- UNESCO and ILO, *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and the UNESCO, Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997) – Revised edition 2016*, International Labour Office, ILO, Sectoral Policies Department, Geneva 2016.
- Unia Europejska, *Wspieranie kariery zawodowej nauczycieli i liderów szkolnych – Przewodnik strategiczny*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2020.
- Whitty G., *Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic [w:] B. Cunningham (ed.), Exploring Professionalism*, Institute of Education, University of London, London 2008.
- Wiatrowski Z., *Etyka zawodowa – ważny wyznacznik jakości działalności pedagogicznej [w:] Po co etyka pedagogom?*, red. W. Sawczuk, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
- Wilber K., *Krótką historią wszystkiego*, WN PWN, Warszawa 1997.
- Winiarz A., *Geneza i rozwój zainteresowań zawodem nauczyciela w kręgu cywilizacji europejskiej [w:] Nauczyciel. Zawód – powołanie – pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Wojnar I., *Jedność i różnorodność pedagogiki zwanej ogólną [w:] Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, red. I. Wojnar, IBE, Warszawa 2001.
- Wołoszyn S., *Wstęp – pochwała historii i wykształcenia historycznego [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, WN PWN, Warszawa 2003.
- Wroczyński R., *Z badań nad dziejami zawodu nauczycielskiego w Polsce [w:] Z badań nad zawodem nauczyciela*, red. S. Krawcewicz, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Warszawa 1979.
- Zajac D., *Etyczność pracy zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018.
- Zajac D., *Etyka zawodowa nauczycieli. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierz Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- Zieliński M., *Wykładnia prawa. Zasady, reguły, wskazówki*, wyd. 7, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.
- Ziemiński Z., *Przepis prawny a norma prawna*, „*RPEiS*” 1960, nr 1, s. 105–122.

Akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., DzU z 1997 r. nr 78, poz. 483 ze zm.
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r., DzU z 1991 r. nr 120, poz. 526.
- Konwencja o Statucie Szkół Europejskich z 21 czerwca 1994 r., DzU z 2005 r. nr 3, poz. 10.
- Ustawa z 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy, DzU z 1964 r. nr 9, poz. 59.
- Ustawa z 17 listopada 1964 r. Kodeks postępowania cywilnego, DzU z 1964 r. nr 43, poz. 296.
- Ustawa z 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, DzU z 2019 r., poz. 1040.
- Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, DzU 2019 r., poz. 2215 ze zm.
- Ustawa z 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, DzU z 2016 r., poz. 1654 oraz z DzU z 2017 r., poz. 773.
- Ustawa z 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym, DzU z 2020 r., poz. 713 ze zm.
- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, DzU z 2019 r., poz. 1481 ze zm.
- Ustawa z 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych, DzU z 2018 r., poz. 1191 ze zm.
- Ustawa z 29 czerwca 1995 r. o statystyce publicznej, DzU z 2020 r., poz. 443 ze zm.
- Ustawa z 14 czerwca 1996 r. o zmianie ustawy Karta Nauczyciela, DzU z 1996 r. nr 87, poz. 396, art. 11.
- Ustawa z 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny, DzU 2020, poz. 5.
- Ustawa z 6 czerwca 1997 r. Kodeks postępowania karnego, DzU z 1997 nr 89, poz. 555.
- Ustawa z 27 czerwca 1997 r. o służbie medycyny pracy, DzU z 2014 r., poz. 1184 ze zm., art. 12.
- Ustawa z 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym, DzU z 2020 r., poz. 920.
- Ustawa z 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa, DzU z 2020 r., poz. 1668.
- Ustawa z 17 grudnia 1998 r. o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych, DzU z 2016 r., poz. 887 ze zm.
- Ustawa z 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw, DzU z 2000 r. nr 19, poz. 239 ze zm.
- Ustawa z 11 kwietnia 2001 r. o rzecznikach patentowych, DzU z 2001 r. nr 49, poz. 509.
- Ustawa z 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego, DzU z 2018 r., poz. 1530 ze zm.
- Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, DzU z 2018 r., poz. 277.
- Ustawa z 17 grudnia 2004 r. o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych, DzU z 2017 r., poz. 1311 ze zm.
- Ustawa z dnia 22 maja 2009 r. o nauczycielskich świadczeniach kompensacyjnych, DzU z 2018 r., poz. 128.
- Ustawa z 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych, DzU z 2019 r., poz. 2077 ze zm.
- Ustawa z 18 marca 2016 r. o zmianie ustawy Karta nauczyciela oraz niektórych innych ustaw, DzU 2016 r., poz. 668.

- Ustawa z 16 listopada 2016 r.** o zmianie ustawy o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych oraz niektórych innych ustaw, DzU z 2017 r., poz. 38 ze zm.
- Ustawa z 14 grudnia 2016 r.** Prawo oświatowe, DzU z 2020 r., poz. 910 ze zm.
- Ustawa z 14 grudnia 2016 r.** Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe, DzU z 2017 r., poz. 60 ze zm.
- Ustawa z 27 października 2017 r.** o finansowaniu zadań oświatowych, DzU z 2017 r., poz. 2203.
- Ustawa z 22 listopada 2018 r.** o zmianie ustawy Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, DzU z 2018 r., poz. 2245 ze zm.
- Ustawa z 13 czerwca 2019 r.** o zmianie ustawy Karta nauczyciela oraz niektórych innych ustaw, DzU z 2019 r., poz. 1287.
- Ustawa z 19 listopada 2020 r.** o zmianie ustawy Karta nauczyciela oraz niektórych innych ustaw, DzU z 2021 r., poz. 4.
- Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z 20 czerwca 2002 r.** w sprawie zasad techniki prawodawczej, DzU z 2016 r., poz. 283.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 sierpnia 1992 r.** w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny w szkołach i placówkach publicznych, DzU nr 65, poz. 331.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3 sierpnia 2000 r.** w sprawie uzyskiwania awansu zawodowego przez nauczycieli, DzU z 2000 r. nr 70, poz. 825.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20 września 2000 r.** w sprawie szczegółowych zasad nadawania „Medalu Komisji Edukacji Narodowej”, trybu przedstawiania wniosków, wzoru medalu, trybu jego wręczenia i sposobu noszenia, DzU z 2000 r. nr 99, poz. 1073.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 sierpnia 2009 r.** w sprawie kryteriów i trybu przyznawania nagród dla nauczycieli, DzU z 2020 r., poz. 795 ze zm.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 13 stycznia 2010 r.** w sprawie sposobu opracowywania sprawozdania z wysokości średnich wynagrodzeń nauczycieli na poszczególnych stopniach awansu zawodowego w szkołach prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego, DzU z 13 stycznia 2020 r., poz. 1303.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 grudnia 2010 r.** w sprawie praktycznej nauki zawodu, DzU z 2010 r. nr 244, poz. 1626 ze zm.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 grudnia 2010 r.** w sprawie podstawowych warunków niezbędnych do realizacji przez szkoły i nauczycieli zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz programów nauczania, DzU z 2011 r. nr 6, poz. 23.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r.** w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, DzU z 24 lutego 2017 r., poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 sierpnia 2017 r.** w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, DzU z 2020 r., poz. 1289.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej** z 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania, DzU z 2017 r., poz. 1657.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej** z 29 marca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy, DzU z 2018 r., poz. 638.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej** z 8 lutego 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy, DzU z 2019 r., poz. 249.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej** z 19 sierpnia 2019 r. w sprawie trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, w tym nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze, szczegółowego zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz szczegółowego trybu postępowania odwoławczego, DzU z 2019 r., poz. 1625.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej** z 12 grudnia 2019 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2020, DzU z 2019 r., poz. 2446.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej** z 27 sierpnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy, DzU z 2020 r., poz. 1491.
- Rozporządzenie Ministra Finansów** z 7 grudnia 2010 r. w sprawie sposobu prowadzenia gospodarki finansowej jednostek budżetowych i samorządowych zakładów budżetowych, DzU z 2015 r. nr 241, poz. 1542.
- Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego** z 12 marca 2001 r. w sprawie określenia podstawowych warunków niezbędnych do realizacji przez szkoły artystyczne zadań statutowych i programów oraz realizacji przez nauczycieli tych szkół zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, DzU z 2001 r. nr 26, poz. 290.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej** z 17 maja 2001 r. w sprawie realizowania przez nauczycieli tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć wychowawczych w porze nocnej, DzU z 2001 r. nr 52, poz. 550.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej** z 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, DzU z 28 sierpnia 2014 r., poz. 1145.
- Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej** z 8 grudnia 2015 r. w sprawie wniosków dotyczących uprawnień pracowników związanych rodzicielstwem oraz dokumentów dołączanych do takich wniosków, DzU z 2015 r., poz. 2243.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej** z 30 maja 1996 r. w sprawie przeprowadzania badań lekarskich pracowników, zakresu profilaktycznej opieki zdrowotnej nad pracownikami oraz orzeczeń lekarskich wydawanych do celów przewidzianych w Kodeksie pracy, DzU z 2016 r., poz. 2067.

Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 19 stycznia 2018 r. w sprawie orzekania o potrzebie udzielenia nauczycielowi urlopu dla poratowania zdrowia, DzU z 2018 r., poz. 190 ze zm.

Orzecznictwo sądów

Wyrok Trybunału Sprawiedliwości z 30 czerwca 2016 r., C-178/15, Alicja Sobczynszyn przeciwko Szkole Podstawowej w Rzeplinie, EU:C:2016:502, wydany na skutek pytania prejudycjalnego Sądu Rejonowego dla Wrocławia-Śródmieścia we Wrocławiu.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 1 grudnia 1998 r., K 21/98.

Uchwała składu 7 sędziów Sądu Najwyższego z 21 marca 2012 r., III PZP 2/12, LEX nr 1124777.

Uchwała Sądu Najwyższego z 12 stycznia 1983 r., III PZP 68/82, OSNC 1983/5–6, poz. 76.

Uchwała Sądu Najwyższego z 21 marca 2012 r., III PZP 2/12, OSNP 2012/17–18, poz. 212.

Wyrok Sądu Najwyższego z 29 maja 1984 r., I PR 4/84, OSNC 1985/1, poz. 16.

Wyrok Sądu Najwyższego z 10 lutego 1988 r., III PZP 4/88, LEX nr 55402.

Wyrok Sądu Najwyższego z 5 stycznia 2001 r., III RN 40/2000, OSNAPiUS 2001, nr 13, poz. 424.

Wyrok Sądu Najwyższego – Izba Karna z 2 grudnia 2005 r., V KK 133/05.

Wyrok Sądu Najwyższego z 2 lutego 2011 r., II CSK 392/10.

Wyrok Sądu Najwyższego z 27 kwietnia 2016 r., II CSK 556/15.

Wyrok NSA w Warszawie z 3 kwietnia 1998 r., III SA 1416/96.

Wyrok NSA w Warszawie z 21 października 2004 r., FSK 1696/04.

Wyrok Sądu Apelacyjnego w Szczecinie z 30 stycznia 2014 r., III APo 3/13.

Wyrok Sądu Apelacyjnego we Wrocławiu z 31 lipca 2014 r., II AKa 207/14.

Wyrok Sądu Okręgowego w Piotrkowie Trybunalskim z 20 marca 2020 r.

Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego we Wrocławiu z 15 marca 2013 r., IV SA/Wr 714/12, LEX nr 1303175.

Spis tabel

Rozdział I

Tabela 1.	Fazy rozwoju zawodowego nauczyciela a <i>differentia specifica</i> (specyficzne wyróżniki)	67
-----------	---	----

Rozdział II

Tabela 1.	Nauczyciele w szkołach i placówkach oświatowo- -wychowawczych	73
Tabela 2.	Wiek nauczycieli szkół i placówek oświatowo- -wychowawczych	74
Tabela 3.	Wykształcenie nauczycieli szkół i placówek oświatowo- -wychowawczych	75
Tabela 4.	Staż pracy pedagogicznej nauczycieli szkół i placówek oświatowo-wychowawczych	76
Tabela 5.	Stopnie awansu zawodowego nauczycieli szkół i placówek oświatowo-wychowawczych	77
Tabela 6.	Nauczyciele w przedszkolach	78
Tabela 7.	Wiek nauczycieli przedszkoli	79
Tabela 8.	Wykształcenie nauczycieli przedszkoli	80
Tabela 9.	Staż pracy pedagogicznej nauczycieli przedszkoli	81
Tabela 10.	Stopień awansu zawodowego nauczycieli przedszkoli	81
Tabela 11.	Nauczyciele w szkołach podstawowych	82
Tabela 12.	Wiek nauczycieli szkół podstawowych	83
Tabela 13.	Wykształcenie nauczycieli szkół podstawowych	83
Tabela 14.	Staż pracy pedagogicznej nauczycieli szkół podstawowych	84
Tabela 15.	Stopień awansu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych	85
Tabela 16.	Nauczyciele w szkołach ponadpodstawowych (stan na 30 września 2018 r.)	86
Tabela 17.	Nauczyciele w samodzielnych szkołach ponadpodstawowych	87
Tabela 18.	Wiek nauczycieli samodzielnych szkół ponadpodstawowych	87
Tabela 19.	Wykształcenie nauczycieli samodzielnych szkół ponadpodstawowych	88

Tabela 20.	Staż pracy pedagogicznej nauczycieli samodzielnych szkół ponadpodstawowych	89
Tabela 21.	Stopień awansu zawodowego nauczycieli samodzielnych szkół ponadpodstawowych	89
Tabela 22.	Nauczyciele w placówkach oświatowo-wychowawczych	91
Tabela 23.	Wiek nauczycieli placówek oświatowo-wychowawczych	92
Tabela 24.	Wykształcenie nauczycieli placówek oświatowo-wychowawczych	93
Tabela 25.	Staż pracy pedagogicznej nauczycieli placówek oświatowo-wychowawczych	93
Tabela 26.	Stopień awansu zawodowego nauczycieli placówek oświatowo-wychowawczych	94
Tabela 27.	Określone w ustawach Prawo oświatowe i Karta nauczyciela szczegółowe zadania organów jednostek samorządu terytorialnego wobec prowadzonych przez nie szkół i placówek oświatowych	98
Tabela 28.	Pensum dydaktyczne nauczyciela w Polsce	101
Tabela 29.	Wysokość minimalnych stawek (w złotych) wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli w latach 2019 i 2020	103
Tabela 30.	Średnie wynagrodzenia nauczycieli (w złotych) w roku 2019 według rozporządzenia ministra	104
Tabela 31.	Liczebność oddziałów (liczba uczniów w oddziale) według typu szkół w roku szkolnym 2018/2019	106
Tabela 32.	Organ prowadzący dla analizowanych przedszkoli	107
Tabela 33.	Kategoria administracyjna i wielkość obszaru zarządzanego przez jednostkę samorządu terytorialnego prowadzącą przedszkole	107
Tabela 34.	Forma zatrudnienia nauczycieli przedszkoli	108
Tabela 35.	Stanowisko nauczyciela w przedszkolu	109
Tabela 36.	Dochód uśredniony brutto (w złotych) nauczycieli przedszkoli ..	110
Tabela 37.	Nauczyciele w szkołach podstawowych w zależności od samorządowych organów prowadzących	110
Tabela 38.	Kategoria administracyjna i wielkość obszaru zarządzanego przez jednostkę samorządu terytorialnego prowadzącą szkołę ..	111
Tabela 39.	Forma zatrudnienia nauczycieli szkół podstawowych	111
Tabela 40.	Stanowisko pracy nauczyciela w szkole podstawowej	112
Tabela 41.	Dochód uśredniony brutto (w złotych) nauczycieli szkół podstawowych	112
Tabela 42.	Nauczyciele w szkołach ponadpodstawowych w zależności od samorządowych organów prowadzących	112
Tabela 43.	Kategoria administracyjna i wielkość obszaru zarządzanego przez jednostkę samorządu terytorialnego prowadzącą szkołę ponadpodstawową	113
Tabela 44.	Forma zatrudnienia nauczycieli samodzielnych szkół ponadpodstawowych	113

Tabela 45.	Stanowisko pracy nauczyciela w samodzielnej szkole ponadpodstawowej	114
Tabela 46.	Dochód uśredniony brutto (w złotych) nauczycieli samodzielnych szkół ponadpodstawowych	115
Tabela 47.	Organ prowadzący dla placówek oświatowo-wychowawczych . .	115
Tabela 48.	Kategoria administracyjna i wielkość obszaru zarządzanego przez jednostkę samorządu terytorialnego prowadzącą placówkę oświatowo-wychowawczą	116
Tabela 49.	Forma zatrudnienia nauczycieli w placówkach oświatowo-wychowawczych	117
Tabela 50.	Stanowisko pracy nauczyciela w placówkach oświatowo-wychowawczych	117
Tabela 51.	Dochód uśredniony brutto (w złotych) nauczycieli w placówkach oświatowo-wychowawczych	118

Rozdział III

Tabela 1.	Gałęzie prawa i ich zastosowanie w szkole	126
Tabela 2.	Liczba uczniów w szkołach nadzorowanych przez różne organy prowadzące w roku szkolnym 2018/2019	130
Tabela 3.	Prawa nauczyciela wynikające bezpośrednio z Karty nauczyciela	143
Tabela 4.	Tygodniowa liczba godzin obowiązkowego wymiaru zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w zależności od stanowiska/typu (rodzaju) szkoły	166
Tabela 5.	Wybrane orzecznictwo Sądu Najwyższego w sprawie urlopów zdrowotnych dla nauczycieli	177

Rozdział IV

Tabela 1.	Kary dyscyplinarne orzeczone przez Odwoławczą Komisję Dyscyplinarną dla Nauczycieli przy Ministrze Edukacji Narodowej w latach 2013–2019	226
-----------	--	-----

Rozdział V

Tabela 1.	Średnie miesięczne wynagrodzenie nauczycieli sektora publicznego w porównaniu do przeciętnego wynagrodzenia osób z wyższym wykształceniem w danym kraju [1,00 = 100%]	263
Tabela 2.	Porównanie średnich ważonych wynagrodzeń nauczycieli z przeciętnymi wynagrodzeniami w gospodarce narodowej w Polsce w latach 2007–2019 (w złotych)	263
Tabela 3.	Wakująca liczba godzin z wybranych przedmiotów wykazana przez kuratoria oświaty na terenie Polski w II semestrze roku szkolnego 2019/2020 i w I semestrze roku szkolnego 2020/2021	268

Spis rysunków

Rozdział I

Rysunek 1. Modelowe współczesne ujęcie zawodu nauczyciela	66
---	----

Rozdział III

Rysunek 1. Akty prawne w ramach prawa oświatowego	124
Rysunek 2. Zespoły i przykładowe gałęzie prawa	125

Prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, pedagog, kierownik Katedry Dydaktyki i Pedeutologii na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, profesor honorowy Uniwersytetu w Aarhus. Od ponad 25 lat naukowo zajmuje się pedeutologią, pedagogiką porównawczą, pedagogiką szkoły oraz zarządzaniem i przywództwem edukacyjnym. Autorka ponad 180 publikacji naukowych. Redaktor serii naukowej *Key Issues in Teacher Education: Research, Policy and Practice* (Brill), redaktor naczelna „Kwartalnika Pedagogicznego” (WUW). Wiceprzewodnicząca World Education Research Association (WERA), członek Rady Naukowo-Zarządczej European Educational Research Association (EERA), przewodnicząca Teacher Education Policy in Europe Network (TEPE Network, 2016–2020) oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP, 2014–2020). Uczestniczy w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli oraz w doskonaleniu dyrektorów szkół z zakresu przywództwa edukacyjnego.

Znakomite studium teoretyczno-empiryczne z zakresu pedeutologii, które pomaga zrozumieć złożoność pracy nauczyciela z punktu widzenia prawa oraz etyki tego zawodu. Autorka w sposób niezwykle kompetentny i jednocześnie przystępny omawia specyfikę zawodu nauczyciela, prezentując autorski model *differentia specifica* oraz stan i dynamikę zmian w tym zawodzie w Polsce. Analizuje zasadnicze zagadnienia, takie jak odpowiedzialność zawodowa nauczyciela, dylematy etyczne nauczycieli i kodeks etyki zawodu nauczyciela. Przedstawia rozważania na temat atrakcyjności tej pracy, przywołuje mierniki pozwalające odnieść się do owej atrakcyjności i formułuje siedem zasadniczych wyzwań, którym należy stawić czoła, aby wzmocnić zawód nauczyciela.

Niezwykle ważna i aktualna książka podejmująca wiele kwestii, których w pedeutologii dotychczas w ogóle lub przynajmniej w zadowalającym stopniu nie dostrzegano i nie doceniano, a niejednokrotnie je marginalizowano lub wręcz pomijano w rozważaniach nad nauczycielem i zawodem nauczyciela.

ISBN 978-83-235-5002-0

www.wuw.pl

65 LAT
WYDAWNICTW
UNIwersytetu
WARSZAWSKIEGO