

MARIA GROENWALD

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański
e-mail: maria.groenwald@ug.edu.pl

Między trudnym wyborem a „sytuacją bez wyjścia”. O moralnych i pozamoralnych uzasadnieniach nauczycielskich decyzji

W opracowaniu analizuję argumenty, którymi nauczyciele szkół zawodowych i techników kierują się, rozwiązując dylematy obecne w pracy z uczniami oraz podejmując określone decyzje. Z danych, zebranych podczas dziesięciu wywiadów fokusowych przeprowadzonych w różnych placówkach, wynika, że dążą oni do dokonywania wyborów słusznym lub dobrym, a unikają złych. Stąd analizę koncentruję na moralnych i pozamoralnych uzasadnieniach rozstrzygnięć dylematów. Wynika z niej, że decyzje najczęściej podejmują albo ze względu na indywidualnie doświadczane obowiązki lub powinności, albo z uwagi na spodziewane korzyści, w czym kierują się jednym z kryteriów: roztropnościowym, rezydualnym emocjonalnych doświadczeń, moralno-prawnym, konsekwencyjnym. Z badań wynika także, iż znajomość teorii etycznych wybory ułatwia, choć nie wyręcza nauczycieli z ponoszenia za nie odpowiedzialności.

Słowa kluczowe: *dylematy w pracy nauczycieli, moralne i pozamoralne uzasadnienia nauczycielskich decyzji*

W publikacjach poświęconych szkole, edukacji i nauczycielom rzadko podejmowane są zagadnienia dotyczące nauczycieli szkół zawodowych i problemów, z którymi zmagają się na co dzień. Rozwiązując je, dokonują wyborów dotyczących nie tylko materiału nauczania i metod kształcenia adekwatnych do możliwości oraz potrzeb uczących się, ale również rozstrzygają trudne i złożone kwestie wychowawcze.

W niniejszym opracowaniu interesować mnie będą argumenty, którymi nauczyciele kierują się, rozwiązując dylematy doświadczane w pracy z uczniami oraz podejmując

mując określone decyzje. W związku z tym, że deklarują dokonywanie wyborów słusznych lub dobrych, a unikanie złych, skupię się na moralnych uzasadnieniach ich decyzji.

Sytuacja trudna czy „bez wyjścia”?

Wspomniane wybory pojawiają się wraz z koniecznością rozwiązywania dylematów częstych w szkolnej codzienności. Zdaniem B. Chyrowicz (2008, s. 71) dylematem jest sytuacja, w której podmiot jest przekonany, że powinien równocześnie spełnić dwie powinności, a przy tym nie może spełnić jednej z nich bez naruszenia tej drugiej, ani spełnić tej drugiej bez naruszenia pierwszej. T. Nagel (1997, s. 161) zwraca uwagę, że niejednokrotnie owe wybory nasycone są dramatyzmem wynikającym stąd, że wybór jakiejś opcji i stojącego za nią dobra oznacza utratę dobra wpisanego w alternatywną propozycję działania.

Jednak nie każda sytuacja, którą określa się jako dylemat, na gruncie teorii istotnie dylematem jest, choć dokonujący wyboru podmiot jako dylematu może jej doświadczać, co staje się szczególnie dramatyczne wówczas, gdy doznaje jej jako sytuacji bez wyjścia i w ten właśnie sposób ją określa. Jako przyczyny tego B. Chyrowicz (2008, s. 287) wskazuje *wcześniejsze uwikłanie, (...) problemy z aplikacją norm do konkretnej sytuacji wymagającej podjęcia decyzji, bezradność wobec znacznie większych potrzeb niż ograniczone możliwości osoby decydującej*. I równocześnie zaznacza, iż rzeczywistość „sytuacja bez wyjścia” ma miejsce jedynie wówczas, gdy obie powinności mają charakter bezwarunkowy, czyli są uzasadniane deontologicznie (takie normy, przykładowo, formułuje Dekalog). Jeśli owe powinności mają charakter warunkowy, wówczas – z formalnego punktu widzenia – nie mamy do czynienia z dylematem, ale co najwyżej z trudnym wyborem (tamże, s. 286). W świetle tego stwierdzenia, w przypadku nauczycieli podejmujących decyzje dotyczące kształcenia czy wychowania raczej trudno oczekiwać sytuacji bez wyjścia, bo ostatecznie jakąś decyzję pedagog podejmuje, wspierając się argumentami moralnymi bądź wywiedzionymi z codziennych doświadczeń, czy nagromadzonej tzw. mądrości życiowej (tamże, s. 231).

Moralne, zgodnie z literaturą przedmiotu, jest postępowanie oceniane z punktu widzenia dobra i zła, moralność zaś to fakt społeczny, polegający na tym, że ludzie postępują tak, a nie inaczej z uwagi na intuicyjne rozumienie tego, co jest dobre, a co złe (Hartman, Woleński 2009, s. 18). Według A. Chmielewskiego (2009, s. 12) *moralność odnosi się do całokształtu czynów, intencji, celów, wartości, środków, zasad, norm i skutków wiążących się z wszelkim ludzkim działaniem i do samego działania, jak również do podmiotów pojmowanych indywidualnie i zbiorowo*. Zwraca także uwagę, że nie zawsze ludzie postępują tak, jak postąpić powinni, ale już sam fakt do-

strzeżenia przez nich różnicy między faktycznością a powinnością jest warunkiem koniecznym posiadania zdolności do bycia moralnym (tamże, s. 16).

W świetle powyższych sformułowań rozpatrzenie moralnych aspektów nauczycielskich decyzji rozstrzyganych w pracy dydaktycznej i wychowawczej z młodzieżą szkół zawodowych wydaje się tym bardziej interesujące, że nie podejmowane.

O gromadzeniu danych empirycznych i planowanej analizie

Badania zrealizowano w dobranych celowo dziesięciu zawodowych szkołach ponadgimnazjalnych. Z pracującymi w nich nauczycielami przeprowadzono wywiady fokusowe – po jednym w każdej placówce, w grupach liczących od sześciu do ośmiu osób, zgłoszonych dobrowolnie. W rozmowach poruszali oni między innymi kwestie decyzji podejmowanych w zakresie kształcenia lub wychowania i stosowanych w związku z nimi uzasadnień, ale również ujawniali często przemilczane aspekty szkolnej codzienności (Creswell 2013, s. 211; Barbour 2011, s. 223–224). Do analizy wybrałam te wypowiedzi, w których mówili o trudnych sytuacjach wymagających dokonania wyboru spośród co najmniej dwu możliwych opcji, po czym przedstawiali ich rozstrzygnięcia, zazwyczaj argumentowane dobrem ucznia. Choć nie zawsze wprost wskazywali obierane kryteria osądów, w toku większości wypowiedzi stały się one czytelne.

Wywiady realizowane jako wywiady fokusowe (grupy tematyczne) dostarczyły informacji umożliwiających ich analizę, którą zainicjowała redukcja (pomijam jej szczegółowy opis). W tym przypadku polegała ona na selekcji zebranych informacji oraz ich pogrupowaniu pod kątem łączących je podobieństw lub różnic, ze względu na interesujące mnie moralne i pozamoralne uzasadnienia dylematów. W ten sposób możliwe stało się uchwycenie czytelnych i zrozumiałych konfiguracji (Miles, Huberman 2000, s. 11), prowadzących do wyłonienia (jako reprezentacji) kategorii, czyli jasnych i wyczerpujących opisów konkretnych sytuacji wymagających dokonania wyborów, kwalifikujących się do konceptualizacji (Konecki 2000, s. 29–30). Dodam, że w opracowaniu tym przedstawiam jedynie reprezentatywne przykłady wypowiedzi respondentów, ilustrując w ten sposób zakres znaczeniowy wyodrębnionych kategorii. Ich wprowadzenie ułatwiło uporządkowanie i w pewnym sensie ustrukturyzowanie zebranych informacji oraz ułatwiło ich interpretację (Bielecka-Prus 2012, s. 334). M.B. Miles i A.M. Huberman (2000, s. 250) stwierdzają, że interpretacje umożliwiają wyjaśnianie analiz oraz wskazywanie, jak wnioski z badań empirycznych wiążą się z przyjętą teorią i jak mogą one być przydatne w praktykach społecznych. Twierdzą nawet, iż *ubogie w znaczenia wnioski są nikomu nieprzydatne*. Również A. Męczkow-

ska (2002, s. 74) uważa, iż interpretacja danych nadaje sens temu, czego badacz dowiedział się na podstawie badania. Co więcej, poprzez teoretyczne osadzenie interpretacji ujawnia własne stanowisko badacza, niejako uzasadniające dokonywany dobór koncepcji i poglądów innych badaczy (Charmaz 2009, s. 216–217). Nawet jeśli tego stanowiska nie werbalizuje bezpośrednio, jego intencje, paradygmatyczne¹ oraz teoretyczne zakorzenienie i tak są czytelne (Guba, Lincoln 2009, s. 289–290).

Nauczycielskie argumenty w świetle badań

W wyłanianiu kategorii na etapie redukcji danych możliwe stało się wyodrębnienie nauczycielskich uzasadnień rozstrzygnięć dylematów, pogrupowanych – z uwagi na cel badań – na argumenty moralne i pozamoralne. W związku z tym, że nauczyciele częściej sięgali po racje pozamoralne, zostaną one przedstawione jako pierwsze.

Uzasadnienia pozamoralne

Wybory pozamoralne opierają się na uzasadnieniach zdroworozsądkowych, podejmowanych na podstawie posiadanego doświadczenia zawodowego i życiowego (tzw. mądrości życiowej), informacje przekazywane przez kolegów-nauczycieli, wiedzę potoczną i stereotypy. Kwestie, które w wypowiedziach badanych nauczycieli wymagają podjęcia decyzji, dotyczą przede wszystkim wychowania młodzieży i są rozstrzygane w oparciu o płynne i chwiejne kryteria:

- jednym z nich jest niejasne wyobrażenie o tym, na czym wychowanie powinno polegać, kto powinien to robić i na podstawie czego;
- drugim – jak postępować, by dotychczasowe doświadczenia własne oraz innych nauczycieli przekuć na sukcesy w pracy z uczniami.

Nauczyciele dysponujący wyobrażeniami o tym, na czym wychowanie młodzieży powinno polegać, rozstrzygają dylematy w odniesieniu do preferowanego indywidualnie wzorca uczniowskich zachowań – bliżej nieokreślonego i zmiennego. Charakterystyczne dla wypowiedzi respondentów jest wskazywanie, jakimi wychowankowie być nie powinni:

– Nie do przyjęcia jest dawanie jej (młodzieży) kompetencji, wolności i dorosłości od najmłodszych lat. Bo oni podstawówkę kończą to już są dorośli, gimna-

¹ Mam tu na myśli przedstawioną przez autorów klasyfikację paradygmatów w naukach społecznych, obejmującą: pozytywizm, postpozytywizm, teorię krytyczną, konstruktywizm i paradygmat uczestniczący.

zjum – to już w ogóle! Są ukształtowani, pewni siebie. Ja widzę w tym problem. To powinno się zmieniać od podstawówki. Powinny być wymagania i jakiś rygor powinien być. Nikt ich tutaj nie bije, nie karze w jakiś sposób (...). Wychodzi na to, że młodzież nie ma żadnych hamulców, a my musimy na wszystko uważać. Tu jest naprawdę wysoka kultura koleżanek i kolegów, a jednak roszczeniowa postawa młodzieży i rodziców.

– My musimy naprawiać młodzież która przychodzi z gimnazjum. To nam zajmuje przynajmniej pierwszą klasę. Przychodzą tacy roszczeniowi.

– My tę młodzież po gimnazjum próbujemy prostować. I oni są często zdziwienie, że oni coś muszą zrobić.

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że przedkładają dyscyplinowanie nad inne możliwości współpracy z młodzieżą. Dlatego jako optymalne wskazują oddziaływania behawioralne: dyscyplinowanie, „prostowanie” i „naprawianie”. Wyraźnie mierzi ich konieczność wyrażania zgody na pewne zakresy uczniowskiej swobody i możliwości decydowania o sobie. Skoro optują za odebraniem uczniom prawa do jakiegokolwiek autonomii, interesujące wydaje się, co sądzą na temat tego, kto powinien ich „prostować” i „naprawiać”.

Toczony od lat spór o to, do kogo należy obowiązek wychowania, znajduje odzwierciedlenie w wypowiedziach respondentów, którzy nie mają wątpliwości, że to zadanie rodziców. Jeśli bowiem pedagodzy zajmą się wychowaniem – powiadają – wówczas nie zrealizują programu. Aczkolwiek przyznają, że trudno oczekiwać współpracy z rodzicami, gdyż ci w szkole są nieobecni, a i w domu nie radzą sobie z własnymi dziećmi.

– A my nie powinniśmy ich wychowywać, bardziej rodzice, ale ... no wiadomo, jaka jest sytuacja. A cała sprawa wychowywania zrzucana została – my tak odczuwamy – na nauczycieli. A my nie jesteśmy od wychowywania, tylko od prowadzenia lekcji. Trudno zrealizować materiał z danego przedmiotu i jeszcze wychowywać. Tego czasu jest naprawdę mało. A młodzież jest inna niż kilkanaście lat temu. Różnica ogromna. Próbują wywierać presję na nauczycieli żeby im było wygodniej, A my musimy przeciwdziałać jako wychowawcy (...). Oni muszą być przygotowani do matury i do egzaminu zawodowego.

– Rodzic przychodzi do szkoły nastawiony bardzo roszczeniowo: „Proszę z tym coś zrobić” itd. Jeżeli w ogóle przychodzi, bo ja ostatnio na wywiadówce miałam dwie osoby.

– Dwadzieścia procent rodziców jest niewydolne.

Niemożliwość podjęcia współpracy nauczycieli z rodzicami skutkuje pozostawieniem młodzieży samej sobie. Znamienne, że rozmówcy czują się zwolnieni z odpo-

wiedzialności za wychowanie, natomiast obarczają nią zwierzchników oświatowych – od ministerstwa poczynając, na dyrektorze szkoły kończąc:

– *Dużo inicjatyw idzie od góry, a tam są ludzie kompletnie oderwani od rzeczywistości szkolnej. My nauczyciele, którzy na co dzień stykamy się z problemami wychowawczymi i dydaktycznymi, mamy bardzo mało do powiedzenia. My jesteśmy często zaskakiwani po prostu.*

– *Mamy tylko coraz więcej papierów do wypełnienia (...). Wszystko rozbija się o takie biurokratyczne podejście.*

– *Za chwilę braknie doby, by spełniać wszystkie oczekiwania, które względem nas nauczycieli się w tej chwili rysują.*

W końcu stwierdzają:

– *W Polsce szkoła trzyma się tylko i wyłącznie dzięki nauczycielom. Na pewno nie dzięki dyrektorom, bardzo przepraszam tutaj. Na pewno nie dzięki kuratorom, na pewno nie dzięki ludziom, którzy wymyślają w Urzędzie Marszałkowskim jakieś idiotyzmy, biurokracje.*

W wyodrębnionej jako kolejna grupa wypowiedzi respondenci przywołują odmienne kryterium rozstrzygania dylematów. Są nim dotychczasowe doświadczenia w pracy z uczniami. Znamienne jest to, że młodzież pojawia się w tle, natomiast pierwszoplanową pozycję zajmuje nauczyciel i kwestie bezsensu doskonalenia zawodowego oraz malejącego prestiżu nauczycielskiej profesji:

– *Tylko my mamy się doszkalać, ciągle się uczyć. Nie tędy droga, No bo ile można się uczyć? My mamy się uczyć, czy młodzież ma się uczyć? Jesteśmy wykształceni, po studiach, a ciągle mamy się dokształcać i jesteśmy rozliczani z tych ciągłych kursów. A kiedy ja mam to realizować, te kursy? Jeżeli lubię to, co robię, to samemu się dokształcam. Nie potrzebuję żadnych kursów robić (...). To nieprawda, że jak nie zrobię kursu, to się nie dokształcam i jestem słabym nauczycielem.*

– *My czujemy tylko nagonkę na nauczycieli, że za dużo zarabiamy, za mało pracujemy, że mamy za dużo urlopu itd. Ta praca to nie jest „Biedronka”, na osiem godzin przyjść, uczniów przypilnować, wynieść parę skrzynek, tylko to jest praca twórcza.*

– *To zawód bez prestiżu (...). My jesteśmy dołowani (...). W ciągu ostatnich lat to się chyba nasiliło. W Internecie jakie są opinie, że lepiej nie czytać komentarzy.*

Bezradność wobec „nagonki” stoi w jaskrawej sprzeczności z pracą wkładaną w wychowanie młodzieży. W wypowiedziach akcentują, że jest ona „trudna” i sprawiająca kłopoty nauczycielom, którzy mimo to „walczą” i „ratują” uczniów. Aczkolwiek i na tym polu doświadczają bezradności:

– Z tego zwariowanego gimnazjum przyszedł do szkoły, gdzie stanął czy stanęła na nogi, mimo że czasem mają problemy w domu. To dla nas jest ogromnym sukcesem, że oni wychodzą na ludzi.

– (Wychowanie) to często taka walka. To ciężka praca okupiona nerwami.

– Przede wszystkim zawsze chcemy pomagać, naszą młodzież ratować, żeby jednak naszą szkołę skończyli.

– Walka z frekwencją – nierówna. Zdarzają się takie klasy, że rzeczywiście każda godzina jest po prostu wyrwana. Dwie godzinny ranne i ... pustki. Łaskę robią, że przychodzą.

– Nie ma motywacji, argumentów takich. Nam nauczycielom pozabierano w którymś momencie dużo takich instrumentów. Przechyliło się to wszystko na stronę ucznia w momencie kiedy ta reforma zaczęła wchodzić. Myślę, że uczeń często w szkole bardziej pewnie się czuje niż nauczyciel. Bo jemu więcej wolno. Natomiast my nie możemy mu odpyskować, nie możemy być chamscy, nam tego nie wolno. A oni mogą! To się często zdarza, młodzie po prostu mi się „śmieje w twarz”!

– Spływa to po nich.

Doświadczana przez nauczycieli bezradność budzi w nich pragnienie wprowadzenia zmian. Jednak ogólnikowość wypowiedzi nadaje postulatowi charakter wizji bez przyszłości:

– Ja czarno widzę jakikolwiek zmiany, bo rządzi pieniądź. I w nowoczesnej szkole ten pieniądź będzie rządził jeszcze bardziej. Nie ma systemu, nie ma sensownego programu zmian.

Uzasadnienia moralne

W części analiz pojawiają się wypowiedzi respondentów prezentujących świadomość moralną podczas rozstrzygania dylematów, co przejawia się w stosowaniu dwójakiego rodzaju rozłącznych kryteriów o (niezwerbalizowanej) etycznej proveniencji. W wyborach kierują się oni wartościami i normami oraz oczekiwanymi korzyściami.

W przypadku wyborów dokonywanych na podstawie norm zwraca uwagę zróżnicowane usytuowanie normodawców. Stąd normy, na które nauczyciele się powołują, są ustalane albo poza nimi, albo przez nich. W sytuacjach, w których normy nie są stanowione przez pedagogów, w wypowiedziach respondentów wyraźnie słyszalna jest rezygnacja z realizacji własnych pomysłów na rzecz wypełnienia poleceń administracji oświatowej różnych szczebli – od ministerstwa i wydawanych przez nie rozporządzeń, poprzez polecenia kuratorskie, na dyrektorskich wskazaniach kończąc:

– *Najbardziej przeszkadza nam realizacja podstawy programowej. Niektóre pomysły nie da się gdzieś tam wrzucić, bo niektóre można gdzieś tam podpiąć. Taką bardzo dużą sztywność.*

– *Przede wszystkim problemem jest to, że te egzaminy są. Wszystko jest dopasowane typowo pod jakieś tam testy, te normy i tak dalej. Nie ma czasu takiego na lekcjach i właśnie na to wychowanie nie ma czasu, bo my się musimy trzymać sztywnych reguł. Sztywne przygotowanie do egzaminu musi być to. I ta młodzież, nie ma nawet możliwości pokazania swoich dodatkowych umiejętności, na lekcjach na przykład. On ma pomysł, ale my nie bardzo możemy mu ten pomysł dać pokazać, bo zgodnie z książką jest tak, w takim kluczu jest tak i ty dziecko nie możesz inaczej powiedzieć, przedstawić swojego pomysłu, bo ty musisz tak w kluczu powiedzieć. A, B, C, D myślą. Poza tym – drugi problem – muszą być zrealizowane wszystkie godziny podstawy programowej i przestaliśmy jeździć na wycieczki. Dodatkowo nadzór pedagogiczny rozlicza nas z konkretnych rzeczy i my musimy się z tego wywiązać.*

Dlatego konkludują: *nie czujemy się uczestnikami zmian.* Bo istotnie, decyzje o nich zapadają bez udziału nauczycieli, ponad i poza nimi.

Jednak z wypowiedzi nauczycieli wynika także, iż odgórne rozporządzenia oświatowe nie paraliżują ich wszystkich inicjatyw. Na przykład nawiązują oni współpracę z zakładami pracy, szkolą się oraz wprowadzają innowacje do procesu nauczania-uczenia się – od nowych metod pracy z uczniami po autorskie programy (czasem miniprogramy) kształcenia:

– *Mnie się wydaje, że praca nauczyciela wymaga generalnie takiej inwencji, na przykład – autorski moduł programowy „Swego nie znacie”. I to bardzo fajnie wyszło.*

– *Na szkolenia wyjeżdżamy z własnej woli: w wakacje, ferie.*

W ramach oddziaływań wychowawczych starają się zainteresować młodych, wpoić wartości:

– *Cel nauki, który pokazujemy uczniom to nie tylko szkoła, którą trzeba skończyć. Ale to, że kształcenie zawodowe ma sens, że na rynku naprawdę potrzebują dobrych fachowców.*

– *Staramy się ich (uczniów) motywować do pracy, dajemy im możliwości udowodnienia sobie, że są warci, że sobie w życiu dadzą radę.*

– *Oni (uczniowie) to czują, że mają duży wpływ na to, co się dzieje w szkole. Że mimo wszystko ich słuchamy. Staramy się, żeby oni poczuli, że to jest ich miejsce, że są ważni a my ich słuchamy.*

– *Ale często nawet wystarczy im nie przeszkadzać.*

– Zdobyć zaufania, otwieranie się na drugą osobę, przełamywanie barier: dorosły-młody człowiek, no dużo tego. Dyrekcja daje nam wolną rękę możemy pewne rzeczy robić, ma do nas zaufanie.

– Uczulenie organu prowadzącego na to, że może jednak skoro my zdecydujemy o tym, że ważne jest otwarcie jakiegoś kierunku, żeby nam nie utrudniali, zaufali.

Jednak nie wszyscy nauczyciele i uczniowie pracują na rzecz szkoły z własnej woli, nie wszyscy kierują się motywacją wewnętrzną. Jak powiedziała jedna z nauczycielek o uczniach dobrowolnie udzielających się na rzecz szkoły: *Ale to nie wszyscy, są takie jednostki w klasie, którym się chce. Tak zwane rodzyнки*. Większość z nich uczy się ze względu na korzyści i wówczas nauczyciele w pracy z nimi częściej sięgają po motywację zewnętrzną:

– Mam takich uczniów, gdy mają coś zrobić, mówią: „A co pani mi za to da?”; „A czy to będzie sprawdzane?”; „A czy to jest na ocenę?”. Nie za pozytywną uwagę, nie za proste „dziękuję”.

– Taka operatywna młodzież, nic za darmo.

Kalkulacja uczniów wydaje się współgrać z preferencjami tych nauczycieli, którzy głównie wybierają rozwiązania prowadzące do wymiernego sukcesu, na przykład do pomyślnego zdania egzaminów:

– Miarą naszych osiągnięć są egzaminy zawodowe; matura jest dodatkiem do ich życia, furtką do innych możliwości. Jednak my z egzaminów zawodowych nie jesteśmy rozliczani, a z matury – tak.

– Jesteśmy bardzo dumni z tak zwanej EWD, że nasza szkoła, odkąd to było wszystko badane – 3 czy 4 lata – jesteśmy na pierwszym miejscu. My jesteśmy dumni, bo jak chodzę na promocję szkoły, czy chodzę na spotkania z pracodawcami, czy z rodzicami, to zawsze podkreślamy, że to jest naszym zdecydowanym sukcesem.

Na egzaminacyjny sukces pracują nie tylko uczniowie. Z myślą o nim nauczyciele uczestniczą w różnych szkoleniach:

– Jak wprowadzono nową formułę egzaminu zawodowego i trzeba było zrobić uprawnienia egzaminatora, i musiałam pójść na taki kurs. Te uprawnienia egzaminatora dały mi to, że po prostu potrafiłam przygotować uczniów pod kątem zdania egzaminu, pod kątem tej nowej formuły. Inaczej nie wiedziałabym, na czym to polega. W momencie kiedy taki kurs ukończyłam, to nauczanie też nabrało barw, prawda, nabrało jakiegoś takiego konkretnego wymiaru pozytywnego.

– Uczestnictwo w różnych formach doskonalenia miało ogromną rolę w tych działaniach i sukcesach. To pozwala nam przygotować uczniów do zdawania egzaminów zewnętrznych.

Innym uzasadnieniem stosowanym podczas rozstrzygania przez nauczycieli dylematów jest chęć uniknięcia porażki; taką byłaby dla nich utrata pracy. Aby zachować etat, gotowi są ze sobą konkurować lub spełniać wszystkie polecenia zwierzchników:

– Jest strach przed utratą pracy i stąd takie zachowawcze spojrzenie: a co się będę wychylał, a nuż mnie zwolnią. Młodzi boją się utraty pracy i gotowi są największą głupotę robić.

– Nie ma poczucia bezpieczeństwa w zawodzie, (...) bo brakuje młodzieży, a jak brakuje młodzieży, to brakuje miejsc pracy. W każdej szkole już zaczyna być mniej zabawnie dlatego, że każdy sobie organizuje. No, na przykład, zapisuje się do związku zawodowego, zostaje przewodniczącą i już wiadomo: ty mnie nie ruszysz i już! I nikt nie patrzy na to, że inna nauczycielka wróci w urlopu macierzyńskiego, nie będzie miała pracy, mąż jest bezrobotny, ale najważniejsze, że ja mam pracę. To dotyczy wielu szkół, wielu nauczycieli.

– I teraz jest niż demograficzny, to wszystkich przyjmujemy. A potem robimy wszystko, żeby się utrzymali, no bo klasa nie może liczyć dziesięć osób. (...) Ale ta młodzież jest coraz słabsza. Ja zrobiłam im po pierwszym semestrze dodawanie dwóch liczb pisemnie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie. Dzielić umie 10%. Mnożyć 20–30%. No z dodawaniem i odejmowaniem jest trochę lepiej. Odejmowanie tak 60%, dodawanie 80–85%. To jest przecież tragedia! Gdzie tu jest poziom?

Nauczyciele dostrzegają potrzebę zmian w postawach młodzieży, ale jej realizację lokują poza sobą:

– Zmienić społeczeństwo. W telewizji widać non stop wzorce prezentowane, takie konsumpcyjne podejście do życia.

Kryteria rozstrzygnięć

Wyłonione wyżej kategorie opisu odzwierciedlają różne koncepcje rozwiązywania trudnych sytuacji przez nauczycieli szkół zawodowych w sytuacjach wymagających podjęcia przez nich decyzji dotyczących wychowania lub kształcenia uczniów.

Jednak w obrębie zarówno moralnych, jak i pozamoralnych aspektów owych rozstrzygnięć daje się wyodrębnić stosowanie dwojakiego rodzaju uzasadnień decyzji podejmowanych ze względu na indywidualne doświadczanie przez podmiot obowiązków lub powinności, którymi kieruje się w pracy z uczniami, oraz oczekiwane korzyści.

Te uzasadnienia wpisują się w podstawowe koncepcje etyczne: formalistyczne i konsekwencjalistyczne. Teorie formalistyczne odwołują się przede wszystkim do takich kategorii moralnych, jak prawa, obowiązki i powinności człowieka, dla którego bycie moralnym stanowi cel sam w sobie (a nie środek do uzyskania innych celów). Dobre moralnie jest więc nie to, co zgadza się z prawem moralnym, lecz to, co ze względu na nie winno być dokonane, bo z poszanowania prawa wypływa (Kant 2001, s. 19). Z kolei teorie konsekwencjalistyczne odwołują się do kategorii celu i jako uzasadnienie podają rezultaty czynów. Przyjmują, że podstawową zasadą w postępowaniu człowieka jest użyteczność prowadząca do najlepszego skutku, czyli do uszczęśliwiania siebie samego, całej ludzkości oraz wszystkich istot czujących. Dla dobra innych, powiększenia sumy szczęścia i osiągnięcia jakiegoś ważnego celu, dopuszczalne jest np. kłamstwo, ale w granicach ściśle określonej stosowności, a nawet poświęcenie jednostki i jej największego dobra (Mill 2005, s. 31–32).

Przywołane fundamentalne założenia powyższych teorii etycznych odpowiadają uzasadnieniom stosowanym przez nauczycieli i dlatego w dalszej analizie zostaną pokazane jako rodzaje etycznej motywacji wyborów i działań. Będą one pomocne w wydzieleniu obszarów różniących się od siebie stosowanymi przez respondentów kryteriami osądów:

- A) roztropnościowym, dotyczącym potocznych wyobrażeń o tym, jaka młodzież być powinna,
- B) rezydualnym emocjonalnych doświadczeń zawodowych i życiowych,
- C) moralno-prawnym, powiązanym z powinnością lub obowiązkiem podporządkowania się systemom normatywnym,
- D) konsekwencyjnym, obieranym ze względu na korzyści jako skutki wyborów.

Tabela 1. Niektóre kryteria rozstrzygania przez nauczycieli sytuacji trudnych

Rodzaj etycznej motywacji działania	Ze względu na rodzaj powinności lub obowiązku	Ze względu na skutki wyboru
Uzasadnienia podejmowanych decyzji		
Pozamoralne	A. Kryterium roztropnościowe	B. Kryterium rezydualne
Moralne (i etyczne)	C. Kryterium moralno-prawne	D. Kryterium konsekwencyjne

A. Kryterium roztropnościowe

Działaniem roztropnym N. Szutta (2007, s. 66) określa takie postępowanie, które wymaga rozeznania sytuacji, mądrego rozważenia wszelkich możliwych okoliczności działania i podjęcia najwłaściwszej decyzji. Roztropność sprawia, że wybór nie jest bezmyślny. Badani nauczyciele, w ramach tego kryterium, odwołują się do: (a) znanych im podobnych precedensów jako punktów odniesienia i uzasadnienia opinii; (b) wiedzy o kształceniu i wychowaniu budowanej na podstawie praktyki pedagogicznej (własnej i innych); (c) przekonań o zakresie obowiązków rodziców względem ich dziecka i szkoły. Ta wiedza stanowi wartościowe kryterium rozstrzygnięć, gdyż – między innymi – jest budowana w oparciu o aktualne informacje o lokalnie i kulturowo zróżnicowanym kontekście edukacyjnym. Równocześnie cechuje ją płynność właściwa wszelkim sądom kazuistycznym oraz wynikająca stąd niepewność dokonywanych wyborów. Przykładem częstego stosowania kryterium roztropnościowego przez nauczycieli jest ocenianie, podczas którego, jak wynika z badań G. Szyling (2011, s. 356–357), oceniający oscylują między rolami adwokata i sędziego, kiedy formułując ocenę, miotają się między dwoma standardami: osiągnięciem normy lub pseudonormy (Niemierko 2009, s. 59) a docenieniem wysiłku włożonego w nauczanie się. Niemniej jednak kryterium roztropnościowe w pracy z uczniami jest bardzo przydatne, gdyż pozwala im *schować się w cieniu własnej wiedzy – może ciasnej, ale własnej i jakoś uporządkowanej* (Dylak 2007, s. 55).

Warto także zwrócić uwagę, że w przypadku stosowania kryterium roztropnościowego badani nauczyciele częściej doświadczają dylematów natury wychowawczej niż dydaktycznej. Można to tłumaczyć tym, iż wobec centralnych rozporządzeń dotyczących kształcenia wykazują posłuszeństwo i stosownie do nich nauczają młodzież, dlatego też wahań nie doznają. Natomiast wobec braku odgórnych regulacji z zakresu dyscyplinowania i rozliczania pedagogów ze skuteczności wychowywania, zmuszeni są radzić sobie sami. Stąd doświadczają dotkliwych rozterek.

Charakterystyczne dla ich wypowiedzi jest również to, że im mniej pewni są swoich decyzji oraz im bardziej czują się zagubieni w codziennych relacjach z uczniami, z tym większą pewnością siebie wygłaszają swoje racje, tym większą prezentują bezrefleksyjność. W przypadku niemożności podjęcia decyzji stosują strategię odkładania jej „na później” i – ostatecznie – nie podejmują nigdy (Chyrowicz 2008, s. 70). Stąd respondenci tylko mówią o konieczności wprowadzenia rygoru, o „naprawianiu” i „prostowaniu” wychowanków, ale i tak tego nie robią – w poczuciu niemocy i bezradności. Równocześnie z tym większym zaangażowaniem przekonują, że „szkoła nauczycielem stoi”.

B. Kryterium rezydualne emocjonalnych doświadczeń

Argumenty z rezyduum oznaczają uzasadnienia, które są pozostałością emocjonalnych doświadczeń i prowadzą do budowania mądrości życiowej. B. Chyrowicz rezy-

duum to opisuje jako rozwijającą się „etapowo” refleksję, pojawiającą się po zaistniałym zdarzeniu. Inicjuje ją doświadczane przez podmiot poczucie winy (rzadziej satysfakcji) po podjęciu decyzji np. wewnętrznej straty nie do uniknięcia. Wywołuje ona negatywne uczucia, jak żal, odczuwanie wstydu, gdy zdarzy się postąpić niegodziwie, bądź poczucie winy wywołane przez wstyd. W konsekwencji sprawca szuka samousprawiedliwienia, a wobec innych – podejmuje próby zadośćuczynienia. Wreszcie pojawia się refleksja nad przyszłym działaniem (retrospektywna), które pozwoli uniknąć przykrości teraz doznawanych, albo pomoże w wypracowaniu skuteczniejszej strategii unikania problemów. To rodzaj przestrogi na przyszłość (tamże, s. 139–140).

Przykładem stosowania przez badanych nauczycieli argumentów wywiedzionych z rezyduum emocjonalnych doświadczeń są ich wypowiedzi o doświadczaniu bezsensu uczestnictwa w kolejnych formach doskonalenia zawodowego. Akceptują je, dopóki stanowią spełnienie jednego z warunków awansu zawodowego. Potem widzą już tylko absurdalność dalszego uczenia się, tym większą, że ich starania nie przekładają się na zmianę powszechnie negatywnych opinii o nauczycielach, jak twierdzą. Postanawiają więc nie uczestniczyć bądź ograniczyć udział konferencjach i szkoleniach².

Innym przykładem wskazywanym przez respondentów jest trudna praca wychowawcza z uczniami klas pierwszych. Wedle ich opinii z kształcenia w gimnazjum nie wynieśli oni żadnych zasad i sądzą, że wolno im więcej niż nauczycielom. Poczucie bezradności wobec samowoli młodzieży pogłębia niemożność nawiązania współpracy z rodzicami – w szkole nieobecnymi. Z zaistniałej sytuacji wnioski, z korzyścią dla siebie, wyciągają uczniowie, którzy – jak pisze M. Mendel (2009, s. 220) – funkcjonują jako podwójni agenci, kursując między dwoma światami: domu i szkoły. Świadomi wzajemnej nieufności wobec siebie tych środowisk, manewrują między nimi. Niestety, przy okazji sami nieuchronnie uczą się nieufności do jednego i drugiego.

B. Chyrowicz (2008, s. 146) zwraca jednak uwagę, że argumenty z rezyduum emocjonalnego nie są wyłącznie rozpamiętywaniem strat. W przypadku odczuwanego subiektywnie poczucia winy mogą one zainicjować zmiany w działaniach nauczycieli, podejmowane z większą determinacją aniżeli deklaracje formułowane przez respondentów.

C. Kryterium moralno-prawne

Z wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, że w swoich wyborach kierują się także powinnościami, normami³ i wartościami. Według P. Sztompki normy wyzna-

² Wypowiedzi respondentów odpowiadają spostrzeżeniom pracowników ośrodków doskonalenia nauczycieli, stwierdzających malejące zainteresowanie ich ofertami kierowanymi do nauczycieli.

³ Przyjmuje, że obowiązek oznacza nakładaną z nakazu „zewnętrznego” konieczność podjęcia działania; jest ono podejmowane pod wpływem przymusu – groźby sankcji, obietnicy nagrody. Powinność

czające, co ludzie powinni robić, są normami kulturowymi, natomiast wartości kulturowe wskazują, jakie cele są godne, słuszne lub właściwe. Zatem wartości pokazują, do czego ludzie powinni dążyć, a normy – jak je powinni osiągać (Sztompka 2002, s. 258). Odwoływanie się przez respondentów do kryterium moralno-prawnego świadczy o ich uwikłaniu w tzw. normatywną trójjednię, oznaczającą konieczność podporządkowania się jednostek trzem normodawcom równocześnie: prawu stanowionemu, etycznym regulacjom społecznym (np kodeksom) oraz prawu moralnemu. Warto zauważyć, że dwa pierwsze źródła norm są usytuowane „na zewnątrz”, czyli poza osobą, prawo moralne stanowi zaś ona sama dla siebie (Szołtysek 2003, s. 273–277).

Jednym z zewnętrznych normodawców wskazywanych przez nauczycieli jest ministerstwo wymuszające – jak twierdzą – obowiązkowe realizowanie programu oraz przygotowanie uczniów do egzaminów. I choć pedagodzy narzekają na kształcenie pod klucz, w praktyce dokładają starań, by przekonać uczniów do rezygnacji z własnych pomysłów rozwiązań zadań, a w zamian nauczyć ich myśleć: *A, B, C, D*. Ponadto realizują polecenia jednostek samorządowych, dyrektorów, choć niejednokrotnie widzą ich absurdalność, co potwierdza wypowiedź: *kuratorium w ogóle nie myśli, oni tylko ewaluują*. Mimo to, podporządkowują się im, traktując je jak protezę zwalniającą z konieczności podejmowania wyborów i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Wypowiedzi respondentów wykazują zgodność z badaniami H. Kwiatkowskiej (2007, s. 25), z których wynika, że mimo transformacji '89 roku aż 70,5% nauczycieli nie zareagowała na zmiany. Przyzwyczajeni do rzeczywistości, gdzie cnotą była dyspozycyjność i posłuszeństwo, nadal zachowują gotowość dysponowania nimi i akceptują praktyki narzucania im znaczeń.

Trzeba zaznaczyć, że prócz działań nakazywanych głównie przez zwierzchników oświatowych, badani przywołują szereg inicjatyw realizowanych z własnej woli, zgodnie z poczuciem indywidualnie doświadczanej nauczycielskiej powinności. Jako przykłady przytaczają innowacyjność w pracy z młodzieżą, projekty realizowane w dni wolne od zajęć dydaktycznych, budowanie i umacnianie wiary uczniów w siebie oraz w sens kształcenia zawodowego. Jako cenne i wysoko hierarchizowane wartości wskazują zaufanie, odpowiedzialność i wytrwałość w niepozwalającej spodziewać się natychmiastowych rezultatów w pracy z wychowankami.

Alternatywa obecna w wypowiedziach o kierowaniu się normami oświatowymi lub powinnościami świadczy o nauczycielskich możliwościach dokonywania wyborów poza bilansem skutków, w których częściej kierują się formułą *prima facie*. Jest ona stosowana wówczas, gdy spośród kilku spoczywających na nich powinności mogą wywiązać się tylko z jednej, tej, która wydaje się silniejsza. Dokonanie wybo-

natomiast to obowiązek natury moralnej, a więc nakaz, akt woli, wewnętrzne pragnienia postępowania podejmowanego bezinteresownie, np. dla zachowania szacunku do siebie, dla własnej satysfakcji czy spokoju sumienia (Bartkowiak 2006, s. 883).

ru wymaga rozważenia okoliczności i zdecydowania, co jest najwłaściwszą decyzją w danej chwili. Jednak w podjęciu jej nie pomoże żaden zbiór reguł czy norm (Brandt 1996, s. 665–666). Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że nie zawsze podporządkowują się oni rozporządzeniom władz oświatowych, gdyż w granicach odpowiedzialności ponoszonej wobec wychowanków za ich kształcenie i wychowanie kierują się w codziennej pracy z nimi także ich potrzebami, zainteresowaniami i możliwościami.

Warto w tym momencie przywołać jeszcze inną możliwość działania wybieraną na podstawie kryterium moralno-prawnego. Mam tu na myśli podjęcie aktu nieposłuszeństwa obywatelskiego albo stawienie oporu lub odporu opisanego przez J. Rutkowiak (2010, s. 213–214). Znamienne, że respondenci o powyższych sposobach rozstrzygnięć prowadzących do bardziej radykalnych działań nawet nie napomykają.

D. Kryterium konsekwencyjne

Analizowane obecnie kryterium osądów podejmowanych w sytuacjach wymagających rozstrzygnięć dotyczących kształcenia bądź wychowania młodzieży szkół zawodowych ma charakter wyraźnie utylitarystyczny. Choć utylitarystycznych motywów etycy nie pochwalają, a nierzadko je krytykują, w życiu codziennym ludzie często postępują zgodnie z nimi, gdyż: (1) odpowiadają potocznemu rozumieniu racjonalności; (2) wyraźnie pokazują wartości, o które warto się ubiegać, i uzasadniają dlaczego; (3) upowszechniają wizję dobra, które jest dobrem dla kogoś, a nie dobrem samym w sobie. Nie bez znaczenia dla tej opcji jest warunkowa dopuszczalność (w pewnych okolicznościach) kłamstwa i oszustwa (Hołówka 2001, s. 29).

Respondenci, jako kryterium rozstrzygania szkolnych problemów wymagających dokonania wyboru, często wskazują na oczekiwane skutki działań. Dokonują więc oceny postępowania albo ze względu na spodziewane największe korzyści dla siebie lub uczniów, albo ze względu na to, jakimi regułami korzystniej będzie się kierować (Bentham 1958, s. 17). I podają przykłady: zamiast rozwijać uczniowskie talenty, przygotowują ich do egzaminów, gdyż z uzyskanych wyników egzaminacyjnych zostaną rozliczeni. Rezygnują z wycieczek klasowych na rzecz zajęć lekcyjnych. Postępują tak z uwagi na lęk przed obniżaniem się ocen uczniów. Kryterium korzyści stosują także uczniowie, którzy zlecone przez nauczycieli prace realizują tylko wtedy, kiedy spodziewają się wymiernych profitów, głównie wyższych ocen.

Charakterystyczne dla utylitarystów założenie, że dozwolone są wszystkie środki skutecznie wiodące do celu, znajduje odzwierciedlenie także w wypowiedziach badanych. Przywołują oni przykłady rywalizacji uczniów (ale i nauczycieli), uległości zwłaszcza wychowawców prezentowanej z lęku przed utratą pracy, celowego niedo-

strzegania oszustw i kłamstw młodzieży. Jak się okazuje, dla wychowawców korzystniejsze jest przyjmowanie postaw świadomego niedostrzegania lub bierności wobec rozlicznych uchybień i problemów stwarzanych przez młodzież niż podjęcie wspólnie z nimi działań na rzecz wprowadzenia zmian (Filek 2001, s. 163–166; Groenwald 2011, s. 176–178).

Zakończenie

Z przeprowadzonej wyżej analizy wypowiedzi nauczycieli szkół zawodowych wynika, że w podejmowanych decyzjach dotyczących kształcenia i wychowania operują oni wyjaśnieniami, które można uporządkować: (a) ze względu na moralne lub pozamoralne uzasadnienia podejmowanych decyzji; (b) z uwagi na rodzaj etycznej motywacji działania (tab. 1). Choć przyjęta klasyfikacja znacząco upraszcza złożoną argumentację stosowaną przez respondentów, niemniej jednak umożliwia wyłonienie kilku kategorii systematyzujących kryteria dokonywanych wyborów. Skutkiem odwoływania się do roztropnościowych lub rezydualnych kryteriów osądów, zdaniem B. Chyrowicz (2008, s. 403), jest *pozostawienie podmiotowi zbyt dużej swobody w decydowaniu o tym, jakie działanie służy rzeczywistemu dobru zarówno drugim, jak i własnemu*. Jeśli nauczyciel postanawia kierować się nimi, wówczas trudno jest mu uniknąć podejmowania decyzji przypadkowych, niepewnych lub błędnych, konieczność dokonania wyboru niejednokrotnie zaś urasta do rangi „sytuacji bez wyjścia” z właściwą jej niemożnością postanowienia, dodatkowo dramatyzującą sytuację pedagoga.

Przyczynę doświadczania w tej sytuacji trudności wyboru A. Chmielewski (2009, s. 17) lokuje w nieznajomości teorii etycznej, co zdaje się potwierdzać J. Hołówka (2001, s. 25), zauważając, że *roztropność nigdy nie może zastąpić etyki*, a stwierdzenia te potwierdzają ugruntowane w moralności niektóre wypowiedzi respondentów. Ujawniają one świadome wybory kryteriów rozstrzyganych dylematów, obieranych ze względu na wolę podporządkowania się powinnościom lub normom, albo ze względu na maksymalizację korzyści jako skutków decyzji. Podlegają one nie tylko ocenie w kategoriach dobra i zła, ale także znajdują oparcie w teoriach etycznych, będących wykładnią norm i ocen postępowania. Nie sposób zatem odrzucić wsparcia etyki w poszukiwaniu odpowiedzi na nękające nauczycieli dylematy. Choć trudno oczekiwać, że etyka poda im gotowe odpowiedzi, to jednak uświadamia istniejące kryteria wyborów – od moralno-prawnych po konsekwencjalne, oraz pokazuje wiele ugruntowanych w teoriach etycznych, możliwych rozwiązań trudnych sytuacji. Ale ostatecznie, pisze J. Filek (2014, s. 24), *etyka nie odpowiada za ciebie – ty odpowiadasz*. Dlatego do nauczyciela należą ostatecznie wszelkie rozstrzygnięcia, za które

zawsze ponosi on odpowiedzialność. Nawet wtedy, gdy uchyla się od podejmowania decyzji, też dokonuje wyboru i za niego odpowiada – głównie przed uczniami i sobą samym.

Bibliografia

- BARBOUR R., 2011, *Badania fokusowe*, przeł. B. Komorowska, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- BARTKOWIAK L.E., 2006, *Między powinnością a obowiązkiem – o kodeksach deontologicznych zawodów medycznych*, Wiadomości Lekarskie, t. LIX, nr 11–12.
- BENTHAM J., 1958, *Wprowadzenie do zasad moralności i prawodawstwa*, przeł. B. Nawroczyński, PWN, Warszawa.
- BIELECKA-PRUS J., 2012, *Wywiad skoncentrowany na problemie*, [w:] K. Konecki, P. Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej*, Wyd. Difin, Warszawa.
- BRANDT R.B., 1996, *Etyka. Zagadnienia etyki normatywnej i metaetyki*, przeł. B. Stanosz, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- CHARMAZ K., 2009, *Teoria ugruntowana*, przeł. B. Komorowska, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- CHMIELEWSKI A., 2009, *Polityka i etyka Alasdaira MacIntyre’a*, [w:] A. MacIntyre, *Etyka i polityka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- CHYROWICZ B., 2008, *O sytuacjach bez wyjścia w etyce*, Wyd. „Znak”, Kraków.
- CRESWELL J.W., 2013, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, przeł. J. Gilewicz, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- DYLAK S., 2007, *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 3, GWP, Gdańsk.
- FILEK J., 2001, *Filozofia jako etyka*, Wyd. „Znak”, Kraków.
- FILEK J., 2014, *Etyka. Reinterpretacje*, Wyd. Homini, Kraków.
- GROENWALD M., 2011, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- GUBA E.G., LINCOLN Y.S., 2009, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*, przeł. M. Bobako, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- HARTMAN J., WOLEŃSKI J., 2009, *Wiedza o etyce*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa.
- HOLÓWKA J., 2001, *Etyka w działaniu*, Wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa.
- KANT I., 2001, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przeł. M. Wartenberg, Wyd. „Antyk”, Kęty.
- KONECKI K., 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H., 2007, *Tożsamość wychowawcy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 3, GWP, Gdańsk.
- MENDEL M., 2009, *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- MĘCZKOWSKA A., 2002, *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*, OW „Impuls”, Kraków.
- MILL J.S., 2005, *Utylitaryzm*, przeł. M. Ossowska, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- MILES M.B., HUBERMAN A.M., 2000, *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zbielski, Wyd. Trans Humana, Białystok.
- NAGEL T., 1997, *Pytania ostateczne*, przeł. A. Romaniuk, Wyd. Fundacja „Aletheia”, Warszawa.

- NIEMIERKO B., 2009, *Diagnostyka edukacyjna*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- RUTKOWIAK J., 2010, *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, OW „Impuls”, Kraków.
- SZOŁTYSEK A. E., 2003, *Filozofia pedagogiki*, Wyd. Esse, Katowice.
- SZTOMPKA P., 2002, *Socjologia*, Wyd. „Znak”, Kraków.
- SZUTTA N., 2007, *Współczesna etyka cnót*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- SZYLING G., 2011, *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, OW „Impuls”, Kraków.

Between a difficult choice and a “no-win situation”. About moral and outside-moral justifications of teachers’ decisions

In the study, I analyse the arguments which teachers of vocational and technical schools are guided by, while solving dilemmas present in their work with students and while making certain decisions. The data collected during ten focus interviews carried in different facilities show that they tend to make right or good choices and avoid making bad ones. Therefore, in the analysis I focus on moral and outside-moral justifications of the dilemmas’ settlement. It shows that most commonly they make their decisions either due to the individually experienced responsibilities or obligations or because of the expected benefits, in which they are guided by one of the following criteria: prudence, residual emotional experiences, the moral-legal one, the consequential one. The research also shows that the knowledge of ethical theories makes the choices easier, though not sparing teachers from bearing responsibility.

Keywords: *dilemmas in the work of teachers, moral and outside-moral justifications of teachers’ decisions*