

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

Odpowiedzialność jako składnik kompetencji pedagogicznej

Problematyka odpowiedzialności nauczycieli oraz odpowiedzialności pedagogów akademickich i pedagogów-praktyków wydaje się szczególnie ważna, gdyż dotyczy uniwersalnego, podstawowego i całościowego składnika kultury i kompetencji zawodowej osób pełniących te role. Tymczasem niski poziom podstawowych umiejętności szkolnych, szeroka strefa funkcjonalnego i wtórnego analfabetyzmu, niski poziom moralności Polaków - z jednej strony, a także niski poziom wielu prac naukowych, erupcja kształcenia akademickiego na rozległych komercyjnych studiach pedagogicznych, nie mającego oparcia w nowych książkach, bibliotekach, kompetencjach rzeczowych i metodycznych kadr nauczających - z drugiej strony, stawiają tę problematykę jako niezwykle napiętą kwestię społeczną i jako pole ważkich badań, studiów i debat.

Kontekst społeczny i kulturowy edukacji, kondycja współczesnych społeczeństw jak zbiór warunków dla rozwoju i socjalizacji ludzi przesądza o tym, że pedagogowie i nauczyciele obarczeni są niezbywalną odpowiedzialnością za stwarzanie warunków dla pełnego rozwoju możliwości każdej osoby, w tym możliwości aktywnego przetwarzania środowisk lokalnych i społeczeństwa ku stanom korzystniejszym dla ich dobrego przetrwania i zmian poszerzających wolność i dobrostan każdego członka społeczności i społeczeństwa.

Na ową kondycję składają się z jednej strony wielorakie **niedobory i stany krytyczne**. Wyzwoliliśmy się z długoletniej zbiorowej opresji powodowanej przez dominację systemów autorytarnego etatyzmu. Ta długotrwałość była intensywnym wyćwiczeniem nas wszystkich w uwalnianiu się od odpowiedzialności. Wiemy, bardziej jeszcze wyczuwamy, do czego nie chcemy wracać. Mniej jednak wiemy o tym, co dalej. Pograżeni jesteśmy w stanie anomii, beznormia. Przed nami całkowita nieprzejrzystość.

W młodości zabijamy szacunek dla przeszłości, przekreślanej i odrzuconej, ale zarazem zabieramy jej jasność perspektyw i nadzieję, nie dając też szansy na respektowanie teraźniejszości.

To tak potrójnie wyalienowane pokolenie buntuje się, nieraz bardzo brutalnie. W Polsce w 1996 roku co 7 minut dzieci popełniały poważne przestępstwo. Zaproszeni jesteśmy w „kulturze zbójeckiej”, jak określił stan społeczeństw współczesnych P. McLaren. Przywódcy społeczni wzywają do nieposzanowania konstytucji, kaznodzieje sięgają nienawiści, Stróża prawa oszukują, kradną i gwałcą, na skalę masową handluje się ludźmi i środkami śmierci, mężowie stanu uczestniczą we wspieraniu szarych stref gospodarki i wyprzedaży naszych wspólnych zasobów. Normą stało się „odróżnicowanie” (R. Girard): szewcowi czy populistycznemu mówcy wiecowemu wydaje się, że może stanąć na czele państwa, a intelektualnym nieudacznikom, wypałym z karier akademickich wydaje się, że mogą wymyślić i zrealizować nieznana nikomu drogę rozwoju kraju.

Z trudem uzyskana wolność wymaga podwójnego samoograniczania: na makro poziomie funkcjonowania państwa i prawa oraz na poziomie codziennych zachowań każdej jednostki. Z trudem przychodzi nam zrozumienie tego paradoksu wolności. I oto stajemy się okazowym przykładem społeczeństwa w stanie ochłokracji: rządów motłochu, ulicznych krzykaczy, fanatycznych demagogów, zawrotnych karier ludzi odpowiedzialnych za uprzednie doprowadzenie kraju do katastrofy, albo ludzi przez dziesięciolecie kryjących się i milczących za kulisami życia publicznego i po kruchtach.

Głosy ludzi obliczalnych, rozważnych, kompetentnych stają się niesłyszalne. Budowaniu państwa demokratycznego towarzyszy niska gotowość do porozumiewania się, negocjowania i mediowania tego co wspólne i uzgodnione jako perspektywa i wspólne zadania. Tworzeniu gospodarki rynkowej towarzyszy niedobór „etosu protestanckiego”, jak to określili socjologowie i psychologowie społeczni: pracowitości, nie marnowania czasu, uczciwości bez wyjątku i na co dzień, oszczędności i inwestowania, a nie konsumowania zasobów. Tymczasem taki właśnie etos leżał u podstaw budowy silnych gospodarek kapitalistycznych. Polacy objawiają „etos protestancki” na opak.

Z drugiej jednak strony nasz kryzys zawiera w sobie powszechną reaktancję, opór przed powrotem do tego co odrzuciliśmy i **gotowość przekroczenia „ery posłuszeństwa ku erze odpowiedzialności”**, jak to określił zasadniczą tendencję naszej epoki znakomity socjolog francuski M. Crozier.

Pytanie: **DLACZEGO** musimy czuć się odpowiedzialni, jest sprzęgnięte z innym: **DLACZEGO** ludzie, niektórzy z nas chcą być, bywają odpowiedzialni? Sądzę, że można wskazać trzy grupy uwarunkowań. Po pierwsze - może to wynikać z posiadanej zdolności do konsekwentnego posługiwania się wcześniej uwewnętrznionymi zasadami moralnymi, czyli wyposażenia się jednostki imperatyw zachowania moralnego i rozstrzygnięcia konfliktów moralnych zgodnie z zasadami etycznymi. Warunek

ten można nazwać pełną **dojrzałością moralną**. Po drugie — podstawową i uniwersalną składową kompetencji do odpowiedzialności jest **życzliwość** wobec innych ludzi potrzebujących opieki, wsparcia, pomocy, ukierunkowania. Po trzecie — motywem do zachowań odpowiedzialnych za innych ludzi i za podjęte zadania może być **chęć odniesienia sukcesu** zawodowego, prestiżowego i finansowego.

Pełna dojrzałość moralna, definiowana jako gotowość do podejmowania umów z innymi ludźmi i przestrzegania ich, a także (i dalej) jako orientacja na trwałe zasady i sumienie jako czynniki ukierunkowujące zachowania społeczne, budujące szacunek i zaufanie, jest - jak wiemy z teorii rozwoju moralnego L. Kohlberga - najwyższą fazą rozwoju moralnego jednostki, fazą postkonwencjonalną, tożsamości JA i podmiotowości, złożoną ze stadium piątego (orientacja na legalistyczną umowę społeczną) i szóstego (orientacja na zasady). Według wcześniejszych moich badań stadium piąte osiąga około 10% młodzieży szkolnej w wieku 16-18 lat i około 15% polskich trzydziestolatków, co jest pozytywnie skorelowane z wyższym wykształceniem. Zarazem jednak te same badania, zgodne z wynikami badań A. Jasińskiej-Kani, W. Łukaszewskiego, B. Weigl, J. Trempały, J. Niemczyńskiego, wykazały, że zdecydowana większość młodzieży polskiej jest w stanie dziecięcej orientacji na egocentryczną uległość i egoistyczną wygodę, z wyraźną socjologiczną luką w orientacjach na dobre wzajemne interakcje oraz na spełnianie obowiązków w ramach prawa i oczekiwań ludzi.

Z perspektywy edukacyjnej oznacza to kilka kierunków potrzebnych działań: świadome kształtowanie dojrzałych moralnie elit, szczególnie pedagogicznych i nauczycielskich, podnoszenie przeciętnego poziomu wykształcenia ogólnego oraz masowe wyrabianie zachowań na poziomie konwencjonalnym w poszanowaniu interesów innych ludzi i zasady wzajemności oraz w poszanowaniu prawa, norm religijnych, porządku społecznego i uzasadnionych oczekiwań otoczenia społecznego.

Jakie są składniki dojrzałości moralnej, w którą wyposażeni winni być wychowawcy i pedagodzy akademicy i praktyczni? Według autorów programu wychowania moralnego (J. Wilson, N. Williams i B. Sugerman) na dojrzałość moralną składają się: 1) szacunek dla innych i uznawanie ich praw; 2) zdolność do empatii, rozumienie uczuć innych i wrażliwość na nie; 3) potrzeba i umiejętność zdobywania stosowanych informacji przed podjęciem decyzji moralnych; 4) sprawność kontaktów interpersonalnych i inne sprawności, potrzebne do zrealizowania podjętych decyzji moralnych; 5) zdolność do formułowania i wyrażania swoich ogólnych zasad moralnych; 6) zdolność do przekładania tych zasad ogólnych na konkretne decyzje; 7) samodyscyplina w przekładaniu tych decyzji na działania.

Całkowicie podstawowym warunkiem odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej jest **życzliwość**. I tę dyspozycję próbuje się rozkładać na jej składniki elementarne. W ujęciu K.S. Kitchenera na podstawowe zasady etyczności w relacjach wychowawczych, doradczych, terapeutycznych składa się: 1) nie czynienie krzywdy; 2) działanie na korzyść innych; 3) poszanowanie cudzej autonomii; 4) sprawiedliwość, rzetelność ocen; 5) szczerość, ufność w stosunkach międzyludzkich.

Doświadczenia z kilku środowisk akademickich i nauczycielskich pozwalają przypuszczać, że w uczelniach mających formować pedagogów, nauczycieli i wychowawców powszechnie chorujemy na rzucający się w oczy brak życzliwości, zawiść, niesolidarność i nielojalność, instrumentalne traktowanie innych ludzi, nierzetelność oceniania. Jest to problem do badań i działań.

Jaka część naszych środowisk za wskaźnik sukcesu zawodowego własnego i kolegów uznaje ukształtowanie własnej szkoły, u której podstaw leży **zasada przerastania mistrza przez uczniów**, Eriksonowska reguła: „Jeśli kochasz (swego wychowanka, ucznia), pozwól mu przekroczyć ciebie”? Warunkiem i miarą odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej jest właśnie tak rozumiany sukces i dążenie do niego. Ten problem można także uczynić programem badań empirycznych tak pedeutologicznych, jak i naukoznawczych.

CO jest treścią odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej, **ZA CO** możemy, pragniemy i musimy odpowiadać? Tu mogą nas różnić podstawowe przed założenia, osobiste, głębokie orientacje wartościujące, na przykład na sprawiedliwość społeczną (a zatem na równość), czy na podtrzymywanie różnic indywidualnych (a zatem na wolność). Może nas różnić zakres czy poziom oddziaływań i relacji: indywidualny, interpersonalny, międzygrupowy, organizacyjny, środowiskowy i społeczny. Treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej zależy też od stawianych sobie celów i zadań: czy ma to być nowa wiedza, wyćwiczenie nowych umiejętności, zmiana zachowania, nowa świadomość i moralność, zmiana kultury organizacyjnej w instytucji, czy zmiana społeczności, czy nawet całego społeczeństwa? T. Brameld w swoich pracach na temat reakcji pedagogii na zmianę społeczno-kulturową wyróżnił cztery główne typy ideologii, stanowisk wobec tego, do czego przede wszystkim należy dążyć w kształceniu i wychowaniu: 1) do odtworzenia wartości kultury poprzez powrót do ich czystych źródeł (perenializm); 2) do przekazywania kanonu wiedzy i umiejętności pozwalających odnieść sukces indywidualny, przystosować się do norm prawnych i kulturowych społeczeństwa (esencjalizm); 3) wspomagać rozwój indywidualny, by ludzie mogli realizować się i być szczęśliwymi (progresywizm); 4) przygotować ludzi do rekonstrukcji własnego społeczeństwa w kierunku uzgodnionym w toku negocjacji i w wyniku kontraktu społecznego (rekonstrukcjonizm). Tymczasem treścią odpowiedzialności pedagogicznej są zarazem wartości, wiedza i umiejętności, rozwój i szczęśliwość oraz zdolność do innowacyjnych działań zbiorowych.

Dlatego nieodłącznie wobec odpowiedzialności kompetencją wchodzącą w skład kultury zawodowej nauczyciela i pedagoga jest **MĄDROŚĆ**. M. Crozier w swojej książce „Kryzys inteligencji” twierdzi, że edukacja jest odpowiedzialna za to, iż elity nie są zdolne do kreowania zmian i do pokierowania nimi dlatego, iż wąskie dyscypliny szkolne i akademickie kawałkują umysł i czynią go niezdolnym do rozumienia całości życia, jego sensu, relacji pomiędzy jednostką, społeczeństwem i przyrodą, teraźniejszością, przeszłością i przyszłością. Jak to określił P. McLaren szkoła „kanibalizuje” naszą przeszłość i przyszłość.

Mądrość to nie tylko zdolność do stosowania wiedzy jako całości „w poprzek” jej wewnętrznych sztucznych podziałów: szacowania i przewidywania, stosowania zasad, domyslenia się, prognozowania, sądzenia, wybierania, oceniania, ale zarazem zdolność do przekraczania dotychczasowych schematów i własnych reprezentacji, doświadczeń i wzorów myślenia, to zdolność do ustanawiania sensów w sobie i w kulturze, to także zdolność do stawiania nowych trudnych pytań, także pytań o własne myślenie (samorefleksyjność). Rzadko w pedagogice, a jeszcze rzadziej - jak się zdaje - w psychologii, sięga się do tej szerokiej kategorii. A jednak w USA podobno furorę robi książka J. Barella „Teaching for Thoughtfulness” (1991), w której z dobrym skutkiem autor podejmuje pytanie, czy dzieci i młodzież można nauczyć mądrości. Podobnie odnośnie edukacji nauczycielskiej popularne stają się idee D. Schóna kształcenia nauczyciela jako „refleksyjnego praktyka”, czy jeszcze dalej idące pedagogiki krytycznej H. Giroux’a, S. Aronowitza i P. McLarena propozycje kształtowania i traktowania nauczyciela jako intelektualisty zaangażowanego na rzecz zmiany społecznej, jako „transformatywnego intelektualisty”.

W przyjętej tu perspektywie problemowej istotne zdaje się to, iż autorzy zajmujący się mądrością jako konieczną kompetencją pedagogiczną, wskazują na nieodłączność jej aspektów poznawczych i emocjonalno-społecznych. Mądrość jest niezbędnym warunkiem odpowiedzialności, a odpowiedzialność jest podstawowym przejawem mądrości.

Według J. Barella (s. 31) ludzie odznaczający się ową pełnomyślnością (thoughtfulness), mądrością i troskliwością zarazem mają następujące właściwości:

- Wierzą w swoje zdolności rozwiązywania problemów.
- Są wytrwali i.
- Kontrolują swoją impulsywność.
- Są otwarci na pomysły innych.
- Współdziałają z innymi przy rozwiązywaniu problemów.
- Potrafią słuchać.
- Są współczulni.
- Tolerują niejednoznaczność i złożoność.
- Podchodzą do problemów z różnych perspektyw.
- Problemy badają sumiennie.
- Uprzednie doświadczenia odnoszą do problemów aktualnych i czynią wielorakie powiązania.
- Są otwarci na wiele innych rozwiązań i dowodów, które mogą zaprzeczyć dominującym punktom widzenia.
- Stawiają pytania typu „co by było, gdyby”, kwestionując założenia i bawiąc się przesłankami.
- Mają zdolności metapoznawcze. Planują, obserwują i oceniają własne myślenie.
- Są zdolni do przenoszenia pomysłów i umiejętności z jednej sytuacji na drugą.

- Świat ich zacieka i dziwi. Umieją stawiać „dobre pytania”.

Tak zatem w strukturę mądrości wbudowana jest odpowiedzialność i na odwrót. Podobnie twierdzi Józef Bocheński w „Podręczniku mądrości tego świata” (1994), kiedy to wśród przewrotnych rad dotyczących relacji z innymi ludźmi wpisuje zasadę ostrożności (*Dopóki go lepiej nie poznasz, uważaj każdego spotkanego człowieka za złośliwego głupca. Nie zajmuj się innym człowiekiem, wyjąwszy gdy on: może być ci pożyteczny albo dla ciebie niebezpieczny, możesz mu pomóc, jesteś za niego odpowiedzialny*), ale zaraz potem formułuje trzy zasady stosunków z innymi ludźmi: życzliwość, solidność i solidarność. Także Bogdan Suchodolski w swoich poszukiwaniach wyjścia poza sprzeczności współczesnych nurtów pedagogiki („Trzy pedagogiki”, 1970) proponuje na czele dążeń edukacyjnych postawić obok kształcenia zainteresowań i postawy twórczej, odpowiedzialność za wartościową wspólnotę oraz odpowiedzialność za globalny rozwój ludzkości ku nowoczesnej cywilizacji. Zygmunt Bauman w swoim szczególnym rozumieniu socjologii, jako krytyczno-emancypacyjnej refleksji nad człowiekiem w relacji do kultury, do innych ludzi, do społeczeństwa, także widzi jedność zaangażowanego myślenia humanistycznego z z troskaniem o innych ludzi. Píše on w „Socjologii” (1996, s. 23): *myślenie socjologiczne, może się przyczynić do pogłębienia solidarności między nami, solidarności opartej na wzajemnym zrozumieniu i szacunku, a wyrażającej się w zbiorowym oporze wobec cierpienia i proteście przeciw rodzącemu się okrucieństwu*.

Dla pedagogiki i praktyki edukacyjnej pytaniem niezmierniej wagi jest **JAK** kształcić i wychowywać do odpowiedzialności, najpierw w uczelniach kształcących nauczycieli i pedagogów, a potem w szkołach i placówkach opiekuńczych, wychowawczych, poprzez mass media, poprzez działania polityków, przez kulturę, w rodzinie. Tu trzeba uświadomić sobie, że obok nauczania przekazującego wiedzę gotową, możliwe i potrzebne jest uczenie się poprzez doświadczanie, i że te dwa typy uczenia się trzeba umiejętnie łączyć. Podobnie powinniśmy dążyć do wzbogacania repertuaru modeli nauczania i tradycyjne nauczanie poznawczo-przekazujące przekształcać w modele samodzielnych krytycznych dociekań, nauczanie interakcyjne, rozwijające osobowość i modele czynnościowe (np. wyłożone w książce B. Yoyce’a i M. Weil „Models of teaching” (1996, wyd. V). Możliwe jest też krytyczne wzbogacanie ról nauczycielskich, w których od urabiania i przekazywania można przechodzić do ułatwienia studiowania, modelowania procesu uczenia się czy konsultowania procesów samodzielnego uczenia się, co znakomicie wyklada w swoich książkach na przykład R. Meighan „Socjologia edukacji” (1993) i „Edukacja elastyczna” (1991).

Pragnę wszakże podkreślić, że ważkim dylematem, który musi rozstrzygać na co dzień pedagog i nauczyciel, jest **zakres** odpowiedzialności. Z jednej bowiem strony mamy do czynienia z pedagogizmem czy megapedagogizmem, oczekiwaniem, że od wychowania, od szkoły, od pedagogiki zależy rozwiązanie wszelkich problemów

1 kryzysów trapiących świat, wyzwolenie się od wszelkich opresji, zależności i dominacji. Z drugiej strony obserwujemy ucieczkę od myślenia w kategoriach jakiegokol-

wiek szerszej odpowiedzialności, przekraczającej treści programu nauczania przedmiotu szkolnego czy subdyscypliny akademickiej, albo redukcjonizm psychologizyczny, oferujący pomoc doraźną, poprawiającą samopoczucie poprzez uczestnictwo w warsztatach, spotkaniach, seansach. Wreszcie, widoczny jest agresywny atak antypedagogiki, według której wszelkie myślenie w kategoriach odpowiedzialności wychowawczej jest dwuznaczne moralnie, jest faktycznie pozbawianiem innego człowieka, wychowanka odpowiedzialności za siebie samego, za swój rozwój. Nikt nie zdejmie ciężaru nieustannego przeżywania ambiwalencji określania zakresu odpowiedzialności każdego z nas w konkretnych sytuacjach wychowawczych, nauczycielskich, poradniczych, badawczych, pisarskich, publicznych, eksperckich.

Realizowanie się odpowiedzialności jest także zależne od **kontekstu politycznego**. W warunkach etatyzmu, czy to autorytarnego, czy opiekuńczego, jednostki są pozbawione wolności i tym samym odpowiedzialności. Nauczyciele i pedagodzy stają się narzędziami realizacji określonej polityki. Współczesne demokracje przedstawicielskie są ostro krytykowane za pozorowanie podmiotowości obywatelskiej, gdyż wybrani co parę lat przedstawiciele wyręczają zdecydowaną większość ludzi w konieczności nieustannych wyborów, sądów i działań. Postuluje się, że dopiero federalizm z jego zasadą pomocniczości i „podwójnego obywatelstwa” stworzy warunki do bezpośredniego uczestnictwa każdego z nas w decyzjach i działaniach na poziomie organicznym, w środowisku życia i na poziomie strategicznym, w państwie (Ch. Handy, „Wiek paradoksu. W poszukiwaniu sensu przyszłości”, 1996). To zapętlenie się współczesnych demokracji zachodnich pomiędzy etatyzmem, parlamentaryzmem i demokracją „etyczną” znakomicie obnaża Eugenia Potulicka w książce „Nowa Prawica”, tom 1 (1993) i tom 2 (1996).

Zupełnie inne pole problemowe odpowiedzialności odsłania się, gdy przenosimy się do sfery wytwarzania wiedzy pedagogicznej, jej przekazywania i dystrybucji, wykładania i popularyzacji, do sfery relacji międzyludzkich w środowiskach akademickich, odpowiedzialności za proces kształcenia kadr naukowych, za poszczególne jego etapy i elementy, wreszcie za proces kształcenia i wychowywania studentów. Są tu przygotowywane szersze badania, jest już wykonany pilotaż. Pierwsze penetracje zachęcają do głębszych i solidnych badań, choć przyprawiają także o dreszcze.

Responsibility as a Component of Educational Competence

The author of the article analyses the problems of teachers' responsibility in the social and cultural context of contemporary education. He analyses three groups of conditions, which incline teachers to responsible behaviours. Next he considers what is the contents of teachers' responsibility. The last part of the article is concerned with the problems of education and bringing up for responsibility.