Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 20, numer 3(79) ISSN 1505-8808 2017

MONIKA CHMIELECKA

Uniwersytet Łódzki
e-mail: m_chmielecka@uni.lodz.pl

ROBERT BOROCH

Uniwersytet Warszawski
e-mail: rboroch@uw.edu.pl

Przywództwo w świetle etyki stosowanej. Zastosowanie *coachingu* w procesie kształcenia liderów (przywódców)

Celem podejmowanej aktywności edukacyjnej jest samodoskonalenie się, zdobywanie wiedzy, umiejętności i nowych kompetencji. Dydaktyka jest dyscypliną nieustannie rozwijającą się i unowocześnianą, aby mogła sprostać współczesnym realiom, potrzebom odbiorców i aktualnym wymaganiom rynkowym. W tym kontekście coraz bardziej popularne są metody stawiające w centrum indywidualne potrzeby człowieka. Taki typ dydaktycznych działań nazywa się *coachingiem*. *Coaching* jako metoda jest jedynie środkiem wspomagającym proces uczenia się (doskonalenia się), co znaczy, że musi on być wsparty wiedzą filozoficzną niezbędną do budowania kompetencji przywódczych. W naszym artykule analizujemy możliwości *coachingu* jako narzędzia wspomagającego kompetencje przywódcze w świetle etyki stosowanej, co odnosi się do relacji „przywództwo–lojalność", czy „przywództwo–osobiste zaangażowanie".

Słowa kluczowe: *filozofia stosowana, etyka stosowana, przywództwo, coaching, kształcenie przywódców*

Zagadnienie przywództwa (*leadership*) nie należy do szeroko dyskutowanych w filozofii stosowanej (zob.: Kopelman 1990; Scruton 2012). Powodów jest kilka i są one głównie uwarunkowane ideologicznie, co wynika z umocowania historyczno-kulturowego Polski jako kraju postkomunistycznego, w którym pojęcie „przywódz-

twa" odnoszone jest do władzy i przywilejów władzy. Tymczasem przywództwo dotyczy nie tylko władzy czy polityki, lecz także szeroko rozumianego zarządzania i podejmowania decyzji we wszystkich aspektach życia człowieka, zarówno w wymiarze podmiotowym, jak i przedmiotowym (zob.: Kanarski 2005; Wiatr 2008; Bombała 2010; Koźmiński 2013).

Podejmowane „przez kogoś" (podmiotowe) lub „wobec kogoś" (przedmiotowe) decyzje są uzasadniane argumentami etycznymi, co nadaje dyskusji o przywództwie rangę debaty publicznej. Dlatego – w naszym przekonaniu – udział filozofii stosowanej w tej debacie, a zwłaszcza etyki stosowanej, jest niezbędny, ponieważ przywództwo jest dobrem wspólnym, wpływającym na jakość życia społecznego. Waga problematyki przywództwa jawi się w dyskusji nad osobą przywódcy (lidera), jego przymiotami, dyspozycjami i kompetencjami. Wydaje się zatem, że jakość życia społecznego w istotnym stopniu zależy od jakości kształcenia przyszłych i obecnych przywódców. Stąd też pierwszym kamieniem, odpowiadającym za dalszą lawinę sukcesów lub porażek przywódców jest dydaktyka, która wpływa na ich przygotowanie. Przyjęcie takiego założenia wyklucza tezę głoszącą, że zdolności przywódcze są wrodzone.

Coaching i stawanie się liderem (przywódcą)

Podjęcie dyskusji o przywództwie w wymiarze „stawania się przywódcą" („liderem") zmusza do zaakceptowania, że stawanie się liderem (przywódcą) jest procesem prowadzącym do wyłonienia przywódcy lub lidera jedynie do realizacji konkretnego zadania. Innymi słowy, przywódcą lub liderem nie jest się zawsze. Jest to raczej pozycja lub wartość, do której osiągnięcia nieustannie się dąży (Paris, Lipson, Wixson 1983, s. 293–316). Stawanie się przywódcą lub liderem ma charakter „nieustająco niedokonany". Takie rozumienie przywództwa warunkuje konkretne wskazówki dla praktyki kształcenia i doskonalenia przywódców czy liderów. W praktyce tej podkreśla się znaczenie świadomości przywódcy czy lidera w zakresie posiadanej wiedzy i jej praktycznego stosowania. Toteż wyróżnia się tutaj dwa rodzaje wiedzy: (1) wiedzę zawartą w działaniu (*knowing-in-under go*) oraz (2) wiedzę zawartą w praktyce (*knowing-in-practice*). Wiedza drugiego typu jest wiedzą profesjonalisty zdobytą w wyniku nabywania doświadczenia z życia codziennego (*walking experience*) oraz refleksji podjętej nad zdobytym doświadczeniem (*reflecting in practice*). Wiedza pierwszego typu służy poprawieniu skuteczności działań w sytuacjach niestandardowych (Schön 1983, s. 28). *Coaching* jawi się zatem jako metoda wspomagająca stawanie się przywódcą lub liderem oraz jako metoda wspierająca wyłanianie przywódcy lub lidera. W trakcie trwania procesu *coachingu* możliwe jest jednocześnie gromadze-

nie obu rodzajów wiedzy oraz krytyczna refleksja nad wiedzą w kontekście etycznym i praktycznym (działaniowym) (zob.: Górecki 2011).

Przywództwo

Określenie „przywództwo" najogólniej jest nazwą odnoszącą się do rozważań o przewodnictwie jednostki w określonej grupie lub traktowaniu jednostki przez grupę jako wzoru do naśladowania – autorytetu. W obu wypadkach osobę przewodzącą nazywa się liderem lub przywódcą. Różne są społeczne funkcje lidera i przywódcy, których nie będziemy w tym artykule omawiać. Przyjmujemy, że przywódcą czy liderem może być zarówno jednostka, jak i grupa ludzi.

Przedmiotem naszego rozpatrywania będzie przywództwo w kontekście samokształcenia zdolności przywódczych (*self-leadership*) poprzez nabywanie doświadczenia z życia codziennego oraz utrwalanie wartości pozytywnych odnoszących się nie tylko do kompetencji, ale i cnoty (*virtue*). Miarą zdolności przywódczych nie zawsze jest skuteczność w osiąganiu wyznaczonych celów, lecz także jakość pryncypiów przyjmowanych przez przywódcę czy lidera, zwanych dalej ogólnymi pryncypiami przywódcy/lidera (*General Leader Principles*, dalej *GLP*). Należą do nich na przykład: (1) osobiste zaangażowanie, (2) prawdomówność, (3) lojalność, (4) odpowiedzialność, (5) poświęcenie, (6) obowiązek.

Osobiste zaangażowanie przywódcy czy lidera to dawanie przykładu poprzez własne postępowanie zgodne z przyjętymi wartościami. Prawdomówność zarówno względem osób, którym przywódca czy lider przewodzi, jak i względem samego siebie, wyklucza tzw. „przemilczenia" czy „prawdy częściowe". Przy tym muszą tu być spełnione trzy warunki: (1) jawność intencji, (2) jawność celów oraz (3) jawność działań w osiąganiu celu. Lojalność przywódcy czy lidera w stosunku do osób, którym on przewodzi, jest związana z przestrzeganiem praw zwyczajowych czy ustanowionych, co często nazywa się kodeksem honorowym, kodeksem etycznym itd. Z kolei odpowiedzialność to świadomość konsekwencji płynących z podjętych przez przywódcę czy lidera decyzji, których skutki dotyczą zarówno jednostek, jak i grupy. Poświęcenie wyraża się przedkładaniem dobra jednostki lub grupy nad dobro własne przywódcy (lidera). Poczucie obowiązku lidera wynika z konieczności takiego a nie innego działania nakazanego wolumenem przyjętych cnót i nakazuje unikania etycznego relatywizmu.

Ogólne pryncypia przywódcy/lidera (GLP) nie wyczerpują możliwego zbioru pryncypiów. Zauważmy, że zarówno GLP, jak i sam model przewodzenia różnią się w zależności od: (1) tradycji zbiorowości, (2) terenu jej społecznej działalności, (3) społecznych oczekiwań, bieżących i przyszłych względem przywódcy czy lidera cnót, (4) sposobów wyłaniania przywódcy czy lidera, np. uwzględniając jego wiedzę, działanie,

umiejętności czy „ślepy traf". W tym miejscu pomijamy kwestie osobistych predyspozycji lidera, które mogą skutkować samoistnym zestawem cech wspierających tak zwane negatywne przywództwo, np. autorytaryzm, reifikacja czy alienacja.

Główne kompetencje przywódcy czy lidera dotyczą: (1) przewodzenia, (2) zarządzania oraz (3) przywództwa. Wymienione kompetencje muszą być rozpatrywane jako parantela, dlatego wprowadzamy w tym miejscu akronim – *Conducting-Managing--Leadership* (CML) na oznaczenie, że mowa jest o kompetencjach (1–3) jako całości. Zależności CML przedstawia rysunek 1.

Rys. 1. Obszary kompetencji przywódcy/lidera – CML

Rysunek 1 prezentuje obszary kompetencji przywódcy czy lidera (CML), które określają zakres przywództwa specjalistycznego (np. *conducting–managing* – CM; *managing–leadership* – ML; *leadership–conducting* – LC) z naciskiem na poszczególne kompetencje, których rozwijanie jest uzależnione od społecznych oczekiwań oraz osobistych predyspozycji przywódcy czy lidera nabywanych poprzez zdobywania wiedzy zawartej w działaniu albo wiedzy zawartej w praktyce.

Kompetencje CML wspomagają podejmowanie decyzji przez przywódcę czy lidera, dlatego muszą być rozwijane równomiernie w taki sposób, by wykluczyć dominację jednej z nich (CM, ML czy LC*)*. Stawia to przed przywódcą czy liderem wyzwania określone rodzajem organizacji – formalnej lub nieformalnej struktury społecznej oraz stopnia zaawansowania rozwoju organizacji w relacjach: (1) organizacja–społeczeństwo i (2) społeczeństwo–organizacja, co przejawia się w etycznej odpowiedzialności organizacji wobec społeczności. W literaturze przedmiotu określa się to społeczną odpowiedzialnością organizacji (*corporate social responsibility*, dalej CSR).

Organizacja typu formalnego jest tworzona na podstawie aktów normatywnych (np. aktów prawnych) i opiera swoje działanie na aktach prawnych jako kompromisie między prawem normatywnym a prawem zwyczajowym. Organizacje typu nieformalnego powstają „samoistnie" jako deklaracja woli jej członków i opierają swoje działanie na prawie zwyczajowym grupy.

Organizacje różnią się między sobą. Innym rodzajem organizacji jest organizacja biznesowa – korporacja, innym zaś organizacja akademicka – uniwersytet. Obie organizacje należą do typu formalnego, różnią się zaś co do rodzaju. Rodzaj organizacji określa zakres odpowiedzialności CSR oraz pożądany typ przywódcy czy lidera w ramach CML. Szczególnym rodzajem organizacji formalnych są te, których zadaniem jest budowa kapitału ludzkiego, np. uniwersytet. Zakres odpowiedzialności CSR oraz pożądany typ przywódcy czy lidera w obszarach CML w tego typu organizacjach jest specyficzny, ponieważ musi uwzględniać przede wszystkim: (1) możliwe zdolności wytwórcze (*possible intellectual invention* – dalej: PII), (2) faktyczne zdolności wytwórcze (*actual intellectual invention* – dalej: AII), (3) potencjalne wartości etyczne (*possible ethic* – dalej: PE) oraz (4) faktyczne wartości etyczne (*actual ethic* – dalej: AE). PII są założone przez twórców organizacji i odpowiadają określonej wizji społecznej co do kompetencji przyszłego przywódcy czy lidera w zakresie CML, GLP i *CSR*, który np. w ramach organizacji akademickiej jest kształcony. AII są uzależnione od rzeczywistych zdolności i zaangażowania uczącego się oraz stopnia realizacji wymogów PII. Innymi słowy PII jest kapitałem pożądanym, zaś AII kapitałem posiadanym. Analogicznie PE i AE *o*dnoszą się do tego, co pożądane i tego, co faktycznie przez uczącego się jest demonstrowane. Punktem docelowym osobistego rozwoju uczącego się jest PII i PE, a punktem wyjścia – AII i AE. Znalezienie technik edukacyjnych pomagających zbliżyć się do PII i PE jest trudnym zadaniem. Takie walory, jak kreatywność, odwaga w myśleniu, odwaga bronienia własnych poglądów, postępowanie w zgodzie z wyznawanymi pryncypiami etycznymi itp., sprzyjają kształtowaniu się przywódcy czy lidera w obszarach CML, które nie wykraczają poza GLP, co wpływa na społeczne postrzeganie przywódcy czy lidera, budując kapitał CSR, taki jak zaufanie społeczne do kogoś, kto bierze odpowiedzialność w dłuższej perspektywie za określone decyzje i ich konsekwencje.

Zasadnicze pytanie prezentowanej tu dyskusji z jednej strony dotyczy tego, jak kształcić przywódców czy liderów w ramach CML, GLP oraz CSR, z drugiej zaś uświadomienia przywódcy czy liderowi konieczności samokształcenia się, doskonalenia zdobytych kompetencji i poszukiwanie nowych, które będą pozostawały w zgodzie z zasadą moralnej odpowiedzialności.

Dyskusja o przywództwie powinna uwzględniać zarówno stanowiska filozoficzne, np. idealistyczne, pragmatyczne czy utylitarystyczne, jak i niefilozoficzne, zdroworozsądkowe, np. kładące nacisk na uwarunkowania kulturowo-historyczne. Wypracowany w obszarze etycznym kompromis musi być możliwy do implementacji praktycznej. Innymi słowy, aby wartość etyczna decyzji reprezentowała sobą jakąkolwiek moc etyczną, musi stać się praktyką społeczną. Może to być utrudnione z powodów: (1) historyczno-politycznych, (2) społeczno-kulturowych i (3) kompetencji przywódczych aktualnych przywódców czy liderów w zakresie CML i GLP oraz odpowiedzialności CSR w dłuższej perspektywie czasowej.

Zauważmy, że perspektywa czasowa decyzji ujawnia sprzeczność między bieżącymi a późniejszymi rezultatami implementowania takiego to a takiego rozwiązania. Przywódca czy lider stają przed koniecznością oceny ryzyka i podjęcia decyzji, czy realizacja określonych, bieżących oczekiwań społecznych jest w dłuższej perspektywie korzystna. Powstaje w ten sposób osobliwość przywództwa, które nazwijmy „przywództwem-sprzeczności" (*contradictory-leadership*). Przywództwo-sprzeczności bezpośrednio wiąże się z mechanizmem tworzenia i utrwalania stereotypów i uprzedzeń, co skutkuje rozwarstwieniem etycznym między PE i AE; np. przywódca czy lider deklaruje tolerancję w takim to a takim obszarze życia społecznego, podczas gdy jego faktyczne działania temu zaprzeczają. Przywództwo-sprzeczności polega na doskonaleniu technik ukrywaniu rzeczywistych intencji poprzez np. narzucenie określonego dyskursu medialnego podkreślającego walory CML, GLP oraz zakres odpowiedzialności CSR, co ma minimalizować NAL.

W dalszej części artykułu zwrócimy uwagę na możliwości zastosowania metody kształcenia i samodoskonalenia się przywódcy czy lidera o nazwie *coaching* (brak polskiego odpowiednika tego terminu).

Umocowanie dydaktyczne *coachingu*

We współczesnych rozważaniach na temat kształcenia dominuje myślenie o zmianie, która dokonuje się w praktyce pedagogicznej, szczególnie andragogicznej (zob.: Malewski 2010). W procesie kształcenia akcentuje się przejście od nauczania do uczenia się, czyli poznawania w znaczeniu greckim πιστήμη lub łacińskim *studiare*. Perspektywa taka przenosi ciężar odpowiedzialności za efekty kształcenia z nauczyciela na uczącego się. Zmiana ta w kształceniu przywódców czy liderów jest przełomowa o tyle, o ile do jej realizacji konieczne jest nazwanie (1) oczekiwań CML, GLP i CSR środowiska społecznego względem przywódcy czy lidera, oraz (2) określenie motywacji samego uczącego się. Zmusza to do opracowania adekwatnych metod dydaktycznych, które są ukierunkowane na osiągnięcie rezultatów w zakresie CML i pozostają w zgodzie z GLP, tworząc zakres CSR. W tym celu dydaktyka musi uwzględniać ideologiczny dynamizm zmian konkretnych struktur społecznych, które preferują określony model przywództwa specjalistycznego – CLM z np. przewodzenia albo zarządzania, albo przywództwa.

P. Freire w pracach *Pedagogy of the oppressed* (1970) czy *Education for critical consciousness* (2005), odnosząc się do zmian paradygmatycznych w systemach edukacyjnych, porównał tradycyjne metody nauczania do „depozytów bankowych". Metody te charakteryzują się tym, że nauczyciele składają wiedzę w depozycie tylko dla tych uczących się, którzy w ich przekonaniu na to z jakichś powodów, np. społecz-

nych, politycznych, historycznych itd., zasługują. Uczący się otrzymuje wszelką pomoc formalną i merytoryczną (obdarowanie wiedzą, karierą itd.) pod warunkiem bezkrytycznego zaakceptowania zdeponowanych w edukacyjnym „bankowym depozycie" treści oraz „hagiograficznej lojalności" wobec swojego nauczyciela. Uczeń edukowany w takiej praktyce wykazuje: (1) znikomą kreatywność; (2) lęk przed merytoryczną odpowiedzialnością; (3) lęk przed weryfikacją osiągnięć; (4) etyczną konfliktowość ze środowiskiem naukowym innym niż własne; (5) brak otwartości na inne rozwiązania problemów; (6) autorytaryzm w przypadku krytyki itd.

Jak zauważa P. Freire (1970, s. 73) – im bardziej studenci pracują nad przechowywaniem wiedzy, jaka została im powierzona, tym mniej rozwijają umiejętności jej krytycznego oglądu. Innymi słowy, „krąg promotora" nie jest kręgiem tworzącym czy transformującym rzeczywistość, lecz staje się kręgiem odwzorowującym i rekapitulującym. W tym wypadku można mówić o „kręgu hagiograficznym", w którym powstają prace o niskiej wartości poznawczej. Jak zauważa L. Bertalaffy (1985), „krąg hagiograficzny" prowadzi do „intelektualnego niewolnictwa"[1].

Zdaniem P. Freirego takiemu stanowi rzeczy można przeciwdziałać poprzez budzenie świadomości (*conscientization*), przyczyniającym się do wzrostu świadomości mocy zmieniania lub wpływania na rzeczywistość. P. Freire (1970) zwraca uwagę, że aby edukacja miała moc wzmacniającą kreatywność (*empower creativity*) uczącego się, nauczyciel musi nie tylko zorganizować warunki demokratycznego uczenia się, ale przede wszystkim musi wypracować demokratyczne relacje mające moc transformującą rzeczywistość w kierunku demokratyzacji uczenia się. Relacje takie nazywa się relacjami transformującymi rzeczywistość społeczną (*Social Reality Transformative Relationships*, dalej: SRTR). Dotyczą one demokratyzacji procesu uczenia się między: (1) nauczycielem a uczącym się; (2) samymi uczącymi się; oraz (3) uczącymi się a strukturami społecznymi.

Pełna demokratyzacja uczenia się jest możliwa, zdaniem P. Freirego (2005, s. 13–16), tylko dzięki budzeniu w uczących się świadomości krytycznej. P. Freire wyróżnia tu trzy etapy: (1) stan wzrostu świadomości, (2) stan „półprzechodni", (3) stan „krytycznego przechodzenia".

Pierwszym etapem jest stan wzrostu świadomości (*consciousness growth*) w postaci tzw. „nieprzechodnich myśli" (*intransitive thought*), które pojawiają się wtedy, gdy uczący się uważa, że jego życie jest poza jego kontrolą, jakakolwiek zaś zmiana jest uzależniona od ślepego trafu lub Boga. Takie podejście jest stanem zawieszenia (*limbo*).

Drugim etapem jest stan „półprzechodni*"* (*semitransitive*). Stan ten obejmuje przekonania i faktyczne działania uczącego się w kierunku zmiany, jednakże każda

[1] A. Skubaczewska-Pniewska (2013, rozdział II) opisuje podjętą przez R. Jakobsona próbę nieustającego krytykowania i merytorycznego atakowania koncepcji F. de Saussure'a, co przyczyniło się do spopularyzowania myśli semiologicznej de Saussure'a oraz skutkowało nowatorskim opracowaniem przez R. Jakobsona niektórych zagadnień lingwistycznych czy teoretycznoliterackich itd. Innymi słowy to nie uczniowie de Saussure'a przyczynili się do popularyzacji semiologii, lecz jego polemiści.

pojawiająca się przeszkoda postrzegana jest niezależnie, bez refleksji przyczynowo-skutkowej. Na tym etapie uczący się wykazuje tendencję do ślepego podążania za autorytarnym liderem, który jawi się jako ktoś, kto może pomóc przezwyciężyć wszystkie przeciwności.

Trzecim etapem jest stan „krytycznego przechodzenia" (*critical transitivity*); stan ten jest zdolnością myślenia globalnego i samodzielnego podejmowania decyzji, uzasadnionych krytyczną refleksją odnośnie do stanu wyjściowego, który ma zostać zmieniony w celu poprawy np. emocjonalnych czy materialnych warunków życia. Na tym etapie ujawnia się zdolność łączenia krytycznej refleksji nad stanem zastanym oraz skutecznym działaniem w kierunku zmiany.

Etap trzeci to ten, w którym znajduje zastosowanie *coaching* – z oczekiwań względem siebie i względem świata rodzi się pożądana droga realizacji celów, także przywódczych.

Coaching: konstruktywistyczne uczenie się – psychologia humanistyczna – teoria krytyczna

Coaching jako metoda kształcenia przywódców opiera się na założeniach teoretycznych: (1) konstruktywistycznego uczenia się – J. Piaget, G. Kelly, H. Simon i in.; (2) psychologii humanistycznej – C. Rogers, O. Rank, A. Maslow, E. Levinas, M. Scheler i in.; oraz (3) teorii krytycznej – E. Fromm, J. Habermas, L. Löwenthal i in.

Głównym kryterium teoretycznym koncepcji konstruktywistycznego uczenia się jest założenie, że uczący się konstruuje mentalny obraz rzeczywistości na podstawie własnego doświadczenia, zaś posiadana przez niego wiedza jest użyta do: (1) poszerzenia specjalizacji (szczegółowości) posiadanej wiedzy lub (2) pozyskania wiedzy wynikającej logicznie z wiedzy posiadanej. Rzeczywistość ukazuje się uczącemu się jako spójna i logicznie uzasadniona całość, zweryfikowana przez indywidualne doświadczenie. *Coaching* zaś w tych warunkach staje się narzędziem służącym do kwestionowania i weryfikowania owej wiedzy.

Założenia psychologii humanistycznej to niezależność i wolność uczącego się w zakresie podejmowania decyzji. Wolność w podejmowaniu decyzji zasadza się na podejmowaniu wyborów, które nie są: (1) ograniczone stereotypami kulturowo-społecznymi; (2) nie stanowią repliki wcześniejszych, być może szkodliwych decyzji; (3) nie są narzucone. Z tego punktu widzenia *coaching* jest metodą uwzględniającą kwestie etyczne, szczególnie wówczas, gdy miarą skuteczności *coachingu* jest ośmielenie uczącego się do świadomego i niezależnego podejmowania decyzji.

Założeniem teorii krytycznej szkoły frankfurckiej jest krytyczne podejście do dominujących w danej strukturze społecznej ideologii. Krytycznemu oglądowi podda-

wane są rutynowe, reprodukowane bez krytycznego namysłu rozwiązania. Główną wartością jest tu minimalizowanie bezkrytycznego przyjmowania ideologii, przekonań czy rozwiązań, które płyną z najbliższego otoczenia społeczno-kulturowego (Taylor i in., 2012, s. 5–7).

Główne założenia *coachingu* to: (1) budzenie refleksyjności i krytycznego namysłu nad otaczającą uczącego się rzeczywistością w wymiarze indywidualnym i kolektywnym; (2) uświadomienie uczącemu się czynników wpływających na niesamodzielność podejmowania decyzji; (3) wykształcenie zdolności niezależnego podejmowania decyzji. W takim sensie *coaching* jest użyteczną metodą w kształceniu przywódców czy liderów, pozwalającą na poszukiwania tego, co indywidualne; to zaś ma pozytywny wpływ na sposób określenia tożsamości przywódcy czy lidera i jego społecznej funkcji.

Coaching jest metodą pracy powszechnie uznawaną za skuteczne, jeśli nie najskuteczniejsze, narzędzie osobistego rozwoju (zob.: Thorpe, Clifford 2004; Starr 2005; Tolhurst 2006; Clutterbuck 2009; Smółka 2009; Rogers 2010; Czarkowska 2014), które jest stosowane tam, gdzie pożądana jest samodzielność i niezależność w podejmowaniu decyzji oraz świadomość konsekwencji płynących z ich podjęcia. Głównym celem *coachingu* jest *wspieranie danej osoby w samodzielnym dokonywaniu zamierzonej zmiany, na podstawie jej własnych, posiadanych i zdobywanych kompetencji* (Wrona 2015, s. 160).

W polskiej i tłumaczonej na język polski literaturze przedmiotu rozpowszechnione zostały terminy angielskie. Przypomnijmy: (1) *coach* znaczy tyle, co osoba prowadząca *coaching*, wspierająca, kontrolująca, pytająca i projektująca przestrzeń, w której *coachee* ma możliwość uczyć się; (2) *coachee* znaczy tyle, co osoba pracująca nad realizacją swojego potencjału i przyjętych celów w towarzystwie *coacha*, który „rzuca snop światła" na poszczególne obszary funkcjonowania *coachee* (zob.: Chmielecka 2010, s. 272–274; Wujec 2012, s. 9–13).

Coach w taki sposób prowadzi *coaching*, aby stosowane przez niego techniki przyczyniły się do zwiększenia samoświadomości *coachee* w zakresie zarówno podejmowania decyzji, jak i odpowiedzialności za skutki podejmowanych decyzji. Innymi słowy *coach* pomaga uzmysłowić *coachee* i zrozumieć zależności przyczynowo-skutkowe nie tylko podjętych już decyzji, ale i tych, które mogą być podjęte w celu uzyskania poprawy poprzez zmianę optyki patrzenia na doświadczenia z życia osobistego *coachee*, poszerzania horyzontów w celu poszukiwania nowych rozwiązań oraz wyznaczania celów, które możliwe są do realizacji poprzez zaakceptowanie takiej to a takiej zmiany. Przy czym *coachee* musi być świadom własnych ograniczeń, czy słabości, które można przekuć w mocne cechy osobowości, co z kolei wpłynie także korzystnie na społeczne otoczenie, poprawiając zdolności komunikacyjne między *coachee*-liderem a strukturą społeczną, w której ów funkcjonuje.

Metody stosowane w *coachingu* są precyzyjnie określone i stanowią wypadkową bezpiecznej, pełnej zaufania, relacji między *coachem* a *coachee*. Głównym zadaniem *coacha* jest pobudzanie *coachee* do kreatywnego myślenia poprzez stawianie pytań

i domaganie się odpowiedzi wraz z uzasadnieniem, a następnie konfrontowania odpowiedzi *coachee* w celu pokazania ewentualnych sprzeczności, po których usunięciu ukazuje się rozwiązanie. Jak pisze P. Pilipczuk,

> (...) *coaching jest jednym wielkim archetypem znaku zapytania, który już dawno (niestety) przestaliśmy dodawać do naszych wypowiedzi. Wybraliśmy wykrzykniki. Znaki zapytania to „kwiat", wykrzykniki to „beton". Coaching jest kruszeniem betonu i sadzeniem kwiatów* (Pilipczuk 2012, s. 148).

Zakończenie

Problematyka przywództwa nie jest w filozofii stosowanej często podejmowanym tematem dyskusji, mimo że przywództwo stanowi istotny czynnik życia społecznego oraz kultury organizacji formalnych i nieformalnych. Poprawienie etycznej jakości kształcenia przywódcy czy lidera poprzez programy edukacyjne, programy szkoleniowe, wdrożenie określonych metod kształcenia itd., korzystnie wpłynie na relacje społeczne CSR oraz wyznaczy zakres kompetencji przywódcy czy lidera w ramach CML, pozwalając na daleko idącą specjalizację; zaś etyczne pryncypia GLP o faktycznej mocy społecznego oddziaływania (zasięg makroeetyczny) staną się podstawą zaufania społecznego do elit przywódczych, eliminując alienację sceptycznie nastawionych do jakichkolwiek zmian zarówno jednostek, jak i grup społecznych, które świadomie i celowo stawiają siebie w pozycji niezaangażowanego obserwatora, co w literaturze przedmiotu nazywa się demokracją widzów (*spectators democracy*). W niniejszym tekście dowodziliśmy, że tak złożona problematyka, jaką jest kształtowanie kompetencji przywódczych i kształcenie liderów, wymaga nieprzeciętnej uwagi dydaktycznej oraz głębokiego namysłu nad formami, metodami i środkami ułatwiającymi kontakt z podmiotem aktu edukacyjnego, którym w tym wypadku był lider-*coachee.*

Glosariusz

Tabela 1. Wykaz ważniejszych terminów

Wersja polska	Wersja angielska	Akronim
1	**2**	**3**
Cnoty (resp. wartości etyczne)	*Virtue*	
Coach	*Coach*	

1	2	3
Coachee	*Coachee*	
Doświadczenia życia codziennego	*Walking Experience*	
Faktyczne wartości etyczne	*Actual Ethic*	AE
Faktyczne zdolności wytwórcze	*Actual Intellectual Invention*	AII
Makroetyczny	*Macroethics*	
Możliwe zdolności wytwórcze	*Possible Intellectual Invention*	PII
Negatywne przywództwo	*The negative aspect of leadership*	NAL
Ogólne pryncypia lidera	*General Leader Principles*	GLP
Potencjalne wartości etyczne	*Possible Ethic*	PE
Przewodzenie; zarządzanie; przywództwo	*Conducting-Managing-Leadership*	CML
Przywództwo	*Leadership*	
Relacje transformujące rzeczywistość społeczną	*Social Reality Transformative Relationships*	SRTR
Samokształcenie zdolności przywódczych	*Self-leadership*	
Społeczna odpowiedzialność organizacji	*Corporate Social Responsibility*	CSR
Stawanie się przywódcą/liderem	*Becoming a leader*	
Wiedza zawarta w działaniu	*Knowing-in-under go*	
Wiedza zawarta w praktyce	*Knowing-in-practice*	

Bibliografia

BERTALANFFY L., VON, 1985, *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, przeł. E. Woydyłło-Woźniak, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

BOMBAŁA B., 2010, *Fenomenologia zarządzania*: *Przywództwo*, Difin, Warszawa.

CHMIELECKA M., 2010, *Coaching w kształceniu liderów*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

CLUTTERBUCK D., 2009, *Coaching zespołowy*, Dom Wydawniczy „Rebis", Poznań.

CZARKOWSKA L.D. (red.), 2014, *Coaching transformacyjny jako droga ku synergii*, Poltext, Warszawa.

DOROSZEWSKI W. (red.), 1958, *Słownik języka polskiego,* t. I–XI, Warszawa, http://doroszewski.pwn.pl, (dostęp: 29.01.2016).

FREIRE P., 1970, *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York–London.

FREIRE P., 2005, *Education for critical consciousness*, Continuum, New York–London.

GÓRECKI O., 2011, *Utylitaryzm – doktrynalna analiza ewolucji nurtu*, Annales. Etyka w życiu gospodarczym, vol. 14(1).

KANARSKI L., 2005, *Przywództwo we współczesnych organizacjach*, Elipsa, Warszawa.

KARŁOWICZ J., KRYŃSKI A.A., NIEDŹWIEDZKI W., 1900, *Słownik języka polskiego*, t. I–VIII, Warszawa.

KOPELMAN M.L., 1990, *What is Applied About "Applied" Philosophy*?, The Journal of Medicine and Philosophy, 15, 2.

KOŹMIŃSKI K.A., 2013, *Ograniczone przywództwo: Studium empiryczne*, Poltex, Warszawa.

MALEWSKI M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

PAGLIA C., 1991, Junk Bonds and Corporate Raiders: Academe in the Hour of the Wolf (Review of *One Hundred Years of Homosexuality: And Other Essays on Greek Love; The Constraints of Desire: The Anthropology of Sex and Gender in Ancient Greece*), Arion: A Journal of Humanities and the Classics, 1(2).

PARIS S., LIPSON M., WIXSON K., 1983, *Becoming a strategic reader*, Contemporary Educational Psychology, Vol. 8.
PARKER M., 2004, *Becoming Manager or the Werewolf Looks Anxiously in the Mirror*, Management Learning, Vol. 35(1).
PILIPCZUK P., 2012, *Współczesna mitologia coachingu. 70 konkretnych odpowiedzi na 70 zasadniczych pytań*, Helion, Gliwice.
ROGERS J., 2010, *Coaching. Podstawy umiejętności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
SAID E.W., 1975, *The Text, the World, the Critic*, The Bulletin of the Midwest Modern Language Association, 8(2), http://doi.org/10.2307/1314778.
SAID E.W., 1983, *The World, the Text, and the Critic*, Harvard University Press, Cambridge.
SCHÖN D.A., 1983, *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.
SCRUTON R., 2012, *A Short History of Modern Philosophy: From Descartes to Wittgenstein*, Bloomsbury Reader, Kindle Edition.
SKUBACZEWSKA-PNIEWSKA, 2013, *W więzieniu systemu. Ferdinand de Saussure a teoria literatury*, Wyd. Nauk. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
SMÓŁKA P. (red.), 2009, *Coaching. Inspiracje w perspektywy nauki, praktyki i klientów*, Helion, Gliwice.
STARR J., 2005, *Coaching. Procesy, zasady, umiejętności*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
TAYLOR E.W., CRANTON P. et al., 2012, *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research and Practice*, John Wiley and Sons, Inc., San Francisco.
THORPE S., CLIFFORD J., 2004, *Podręcznik coachingu. Kompendium wiedzy dla trenerów i menedżerów*, Dom Wydawniczy „Rebis", Poznań.
TOLHURST J., 2006, *Coaching for schools: a practical guide to using coaching to build sustainable learning and leadership in schools*, Henry Ling, Ltd., Dorchester.
WIATR J.J., 2008, *Przywództwo polityczne: studium politologiczne*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
WRONA M., 2015, *Coaching w edukacji zawodowej*, [w:] J. Moos, M. Kułak (red.), *Przemiany w edukacji zawodowej w kontekście relacji szkoła – rynek pracy*, wyd. II, ŁCDNiKP, Łódź.
WUJEC B., 2012, *Geneza i definicje coachingu*, Coaching Review, 1(4).

Leadership in the context of applied ethics. Application of coaching in the process of educating leaders

In the paper, we discuss the educational potential of coaching as a complementary tool for leadership training. Coaching is treated as a supporting method in the process of learning that must be backed up with some philosophical aspects in virtues that allow building up social leadership competence. Thus, leader virtues, such as loyalty, personal example or duty are discussed as quality issues of the modern leader.

Keywords: *applied philosophy, applied ethics, leadership, coaching, training leaders*