

Anna Malitowska

Etyka zawodowa. Kompetencje etyczne nauczycieli

Etykę zawodową nauczycieli tworzą nie tylko wartości, normy i dyrektywy, lecz także kompetencja budowania zasadnych i odpowiedzialnych sądów moralnych w sytuacjach, jakie spotykają oni w swej praktyce zawodowej. Kluczowy dla etyki nauczycielskiej typ namysłu powinien mieć charakter dyskursywny, ponieważ szkolnictwo jest jedną z instytucji demokratycznego państwa i tworzy swoistą przestrzeń dyskursywną, w której etyczne kompetencje nauczycieli nie tylko znajdują zastosowanie, ale także rozwijają się. Same studia edukacyjne stanowią w tym kontekście etap inicjacji procesu ustawicznego rozwoju kluczowych kompetencji nauczycielskich. Wszelkie etyczne kodyfikacje zaś są nośne i sensowne o tyle, o ile ich przekazy trafiają do społeczności szkolnej za sprawą doświadczenia, refleksji i dyskursu nauczycieli. Spróbujemy określić specyfikę etyki zawodu nauczycielskiego:

– Moralność zawodowa jest częścią ogólnej moralności społeczeństwa, nie zaś odstępstwem od zasad etyki ogólnej. Teoretyczne, a przede wszystkim praktyczne problemy formułowane przez etykę ogólną przenikają w naturalny sposób do etyki zawodowej.

– Do najważniejszych problemów teoretycznych należy określenie, czym jest – lub być powinien – „odpowiedzialny osąd” ze strony nauczyciela.

– Najważniejszym pytaniem praktycznym etyki zawodowej byłoby wobec tego pytanie o sposób kształtowania kompetencji „odpowiedzialnego osądu” wśród nauczycieli.

Odpowiedzialny osąd nauczycielski

Światowa federacja nauczycielskich związków zawodowych (EI – Education International) przyjęła w 2001 roku *Deklarację w sprawie etyki zawodu nauczyciela*, która przedstawiała „zbiorowe oraz indywidual-

ne zobowiązania nauczycieli wobec zawodu i społeczeństwa, w tym wobec uczniów”¹. Dokument dał asumpt do tworzenia kodeksów etycznych, nad którymi pracować miały, niezależnie od siebie, krajowe związki zawodowe nauczycieli. W Polsce EI reprezentowane jest przez dwie największe tego rodzaju formacje: Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) oraz Sekcję Krajową Oświaty i Wychowania NSZZ Solidarność (SKOiW). Zjazd Delegatów ZNP w listopadzie 2006 roku zobowiązał władze związkowe do wypracowania koncepcji mającej dostosować wspomnianą Deklarację do potrzeb i warunków polskich. Z kolei Rada SKOiW uznała, że prawa, obowiązki i zasady odpowiedzialności dyscyplinarnej w Karcie Nauczyciela wystarczająco regulują etos pracy nauczyciela².

Przyjrzyjmy się na początek Deklaracji EI: však podkreślono w niej, iż „dokonywanie odpowiedzialnego osądu jest podstawą zawodowej działalności i dokonań opiekuńczych kompetentnych i zaangażowanych nauczycieli i wychowawców”. W kolejnych artykułach (I-VI) dokument określa szeroki zakres odpowiedzialności nauczyciela, stwierdzając jego powinności względem profesji, uczniów i wychowanków, koleżanek i kolegów, kierownictwa, rodziców oraz nauczycieli w ogóle. Deklaracja wskazuje również na konieczność dyskusowania o podstawowych wartościach zawodu nauczycielskiego, które „może przyczynić się do wzrostu zadowolenia z wykonywanej pracy, wynikającego z poprawy statusu, poczucia własnej wartości, społecznego szacunku

¹ *Deklaracja w sprawie etyki zawodu nauczyciela* (2001), na stronie: http://arch.znp.edu.pl/files/zjazd_39/uchwaly/deklaracja_etyka.doc, wejście: 12.02.2013.

² Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dziennik Ustaw z 2006 r., nr 97, poz. 674.

Karta Nauczyciela jako ustawa regulująca prawa i obowiązki nauczycieli powiada o etyce zawodowej w następujących ustępach: art. 6. Rozdz. 2., określający obowiązki nauczycieli. „Nauczyciel zobowiązany jest 1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami Szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą..., 2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju, 3) dążyć do pełni rozwoju osobowego, 4) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji RP, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka, 5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów. Art. 9.1 Rozdz. 3 określający „Wymagania kwalifikacyjne”, zgodnie z którymi stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która m. in. „przestrzega podstawowych zasad moralnych”. Natomiast art. 75. Rozdz. 10 przewiduje „odpowiedzialność dyscyplinarną” „za uchybienie godności zawodu nauczyciela lub obowiązkom, o których mowa w art. 6”.

do zawodu nauczyciela”. W rzeczy samej, cytowany dokument wspiera moje przekonanie, że z punktu widzenia praktyki wykonywania zawodu nauczyciela mniej istotny byłby ostateczny kształt kodeksu etycznego, a bardziej istotna taka sytuacja, która umożliwiałaby otwartą debatę nad kwestiami poddawanymi kodyfikacjom, i to nawet gdyby debata była mało konkluzywna (tj. nie zdołała spełnić wszelkich oczekiwań nauczycieli, albo nie wyczerpywała wszystkich problemów generowanych przez ich praktykę zawodową).

Poniżej, w kilku etapach teoretycznych, wyłożę zagadnienie odpowiedzialnego osądu jako czegoś fundamentalnego w czynnościach zawodowych nauczyciela.

Moralność i etyka

Ludzkie działania podlegają różnym formom reglamentacji lub kontroli społecznej, tj. normowaniu. Normowanie może mieć charakter prawny, obyczajowy, kulturowy, wreszcie – moralny. Można zastanawiać się nad specyfiką każdego z nich, a także nad relacjami między nimi, jako że

ta sama sytuacja może być przedmiotem reglamentacji różnorodnych jej form jednocześnie. Zdarza się tak, iż owe rozmaite formy kontroli społecznej nie oddziałują jednokierunkowo, lecz pozostają w stosunku do siebie w sprzeczności lub konflikcie³.

Na pierwszy rzut oka systemy kontroli społecznej wydają się formalnie podobne poprzez fakt, że stanowią one formy więzi społecznej wyrażanej w normach, ocenach, wzorach postępowania, ocenach i sankcjach, tj. reakcjach jednych osób na zachowania innych osób, spowodowane respektowaniem, bądź naruszeniem regulacji. W poszczególnych przypadkach, dotyczących zwłaszcza moralności i obyczajowości, sankcje przyjmują postać ocen, czyli zwerbalizowanych pochwał i nagan. Same zaś normy można podzielić z uwagi na sposób uzasadniania, tj. – jak mówi Maria Ossowska – „ze względu na sposób argumentowania na korzyść tych norm”⁴. I tak, dany zakaz bądź nakaz (normę) można uzasadniać przez odwołanie do 1) sądu aksjologicznego (np.

³ Henryk Jankowski, „Przedmiot etyki – moralność”, w: H. Jankowski (red.), *Etyka*, PWN, Warszawa 1973, s. 10.

⁴ Maria Ossowska, *Podstawy nauki o moralności*, PWN, Warszawa 1957, s. 127.

norma „Nie zabijaj” może odwoływać się do sądu aksjologicznego stwierdzającego, iż „Lepiej jest nie zabijać, niż zabijać”, 2) aktu stanowienia (jak w normach prawnych, które odwołują się np. do określonej ustawy jako podstawy obowiązywania) oraz 3) związków faktycznych (np. „Nie pal, bo palenie szkodzi zdrowiu”)⁵. Zauważmy, że uzasadnieniami bywają określone sądy aksjologiczne. Podobnie wzorce osobowe nie są niczym innym, aniżeli osobową reprezentacją czy też personifikacją ocen i norm wchodzących w skład jakiegoś systemu.

Jeśli moralność to jeden ze społecznych systemów regulacji zachowań, można ją zdefiniować jako system akceptowanych (uznanych) oraz respektowanych (praktykowanych) w danym czasie i środowisku norm i ocen. Jak łatwo zauważyć, definicja ta uwydatnia społeczny charakter moralności, ale nie wyróżnia samej moralności spośród innych systemów kontroli społecznej. Uwzględnia jednak okoliczność, iż oceny i normy mogą być świadomie uznawane, albo tylko – mniej świadomie, za to bardziej nawykowo – praktykowane⁶.

Moralność jako społeczny systemem regulacji zachowań bada etyka. W takiej jednak mierze, w jakiej stanowi ona dyscyplinę normatywną „głoszącą, co jest dobre i złe moralnie, (...) zalecającą co się powinno robić, a czego należy unikać”, wchodzi ona „w skład moralności epoki, w której powstała”⁷, zatem sama stanowi wycinek ogółu norm i ocen tworzących moralność. Sam termin „etyka” oznacza nie tylko normatywny rodzaj namysłu, lecz także ogół teoretycznych rozważań nad fenomenem moralności w świecie. Innymi słowy, etyka może odnosić się do moralności w różny sposób. Dieter Birnbacher wyróżnił cztery takie sposoby: 1. analityczny, 2. krytyczny, 3. konstrukcyjny oraz 4. pragmatyczny⁸. Odpowiadają one 1. etycznym zadaniom analizy pojęć i sądów moralnych, 2. ich krytyce z uwagi na szereg kryteriów (jasność, moc przekonywania, spójność itd.), 3. formułowaniu i uzasadnianiu konkretnych norm bądź propozycji rozwiązań określonych problemów moralnych oraz 4. objaśnieniu szeregu funkcji, które moralność może spełniać (np. funkcja antropologiczna, edukacyjna itd.).

⁵ Ibidem, s. 122-133.

⁶ Por. M. Ossowskiej definicję moralności jako „ogółu wypowiedzianych w danej epoce i w danym środowisku ocen i norm”, ibidem, s. 15.

⁷ Ibidem.

⁸ Dieter Birnbacher, *Bioethik zwischen Natur und Interesse*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2006, s. 29-30.

Moralność zawodowa i etyka zawodowa

Etykę można też określić mianem refleksji nad szeregiem kryteriów, jakie *spełnia* lub *spełniać powinna* moralność. Odpowiednio do tego: 1. albo rekonstruuje ona kryteria i za ich pomocą wyjaśnia funkcjonowanie systemu społecznej regulacji, jakim jest moralność, albo 2. jej ambicją jest korekta istniejących form moralności i wówczas usiłuje ona podać kryteria, które pozwalałyby uzasadnić taką formułę moralności, jaką można by zalecać jako słuszną. Stąd płynie konstatacja: czym innym jest to, co rzeczywiście robimy jako uczestnicy moralnej gry językowej (działając i wartościując działania wedle jakichś kryteriów), a czym innym pouczenie, co powinniśmy robić, tj. na jakie kryteria powinniśmy się orientować w naszych działaniach i wartościowaniach. Można też powiedzieć, że moralność „odnosi się nie tyle do teorii, co do praktyki samej, stąd nazwa dla naszych postaw, zachowań, motywacji, dla których kryterium stanowią określone postulaty etyczne”⁹. Etyka może zatem stanowić skodyfikowany zestaw norm postępowania w danym środowisku pracowniczym, gdy tymczasem moralność przedstawicieli tego środowiska to postawy i zachowania, zależne od tego, w jakiej mierze środowisko przestrzega norm zawartych w kodeksie¹⁰.

Powyższy przykład zwraca uwagę na środowisko zawodowe; zapytajmy wobec tego, co wyróżnia moralność zawodową z moralności ogólnej, a także: czy etyka zawodowa jest etyką szczególnego rodzaju? Ossowska owo pytanie sformułowała następująco:

słyszcy się często o moralności adwokackiej, lekarskiej, kupieckiej, w ogóle o moralności zawodowej (...) nasuwa się pytanie, (...) czy tyle systemów moralnych, ile zawodów np., czy też mamy tu do czynienia z rozbudową jednej i tej samej moralności dla pewnych określonych sytuacji, które szczególnie często zdarzają się danemu specjalistcie w jego życiu zawodowym, inaczej mówiąc z tymi samymi dyrektywami moralnymi, zastosowanymi tylko każdorazowo do innego odinka?¹¹.

Praktyka zawodowa to szereg sytuacji typowych dla określonej profesji. Lekarze w trakcie wykonywania swoich obowiązków zawodowych

⁹ Magdalena Środa, *Etyka dla nauczycieli*, na stronie:

http://www.znpokreg.wlodzi.com/dodatkowe/2010/etyka_rozwazania.pdf 2010, s. 8, wejście: 12.02.2013.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ M. Ossowska, *Podstawy...*, op. cit., s. 347. Zob. również Włodzimierz Galewicz, „W sprawie odrębności etyk zawodowych”, w: W. Galewicz (red.), *Spór o pozycję etyk zawodowych*, Universitas, Kraków 2010.

szczególnie często minimalizują cierpienie pacjentów, ratują ich życie; nauczyciele zaś dbają o rozwój osobowy (indywidualny i społeczny) uczniów. Stosowne normy, np. norma nakazująca minimalizowanie cierpień albo norma zalecająca respektowanie autonomii osób w jakiś sposób zależnych od nas (np. wychowanków), mimo że znajdują szczególne zastosowanie w określonej praktyce zawodowej, są jednak normami, których wagę dostrzegamy również w innych wymiarach życia moralnego. Jeśli więc (przypadek szczególnie częsty) działania profesjonalistów – lekarzy, czy nauczycieli – ocenia się na podstawie owych norm, to czyni się to z uwagi na (szczególnie częste) występowanie sytuacji, w których odpowiednia norma znajduje zastosowanie.

Etyka zawodowa nie jest więc szczególnego rodzaju etyką przez to, że problematyzuje *normy*, jakich uznania i przestrzegania nie można by oczekiwać w innych wymiarach życia społecznego. Jest ona taką etyką przez to, że problematyzuje *sytuacje*, w których ważność mogą zyskać takie a nie inne zasady i normy. Specyfika owych sytuacji może pociągać za sobą konieczność zaostrzenia standardów oceniania. Np. nikt nie wymaga, abyśmy z narażeniem własnego życia ratowali cudze, abyśmy chronili czyjeś dobra przed rabunkiem, abyśmy zachowali dyskrecję w sprawach naszych bliźnich, zwłaszcza jeśli nie zobowiązaliśmy się wcześniej do tajemnicy¹². Na ogół takie czyny traktowane są jako wyjątkowe; chwalebne, ponadobowiązkowe, nadzwyczajne – lecz nie takie, których można by wymagać na co dzień. Tymczasem wymogi te wydają się nader stosowne wobec policjantów i lekarzy. Znaczy to, iż w ramach etyki zawodowej ważność obowiązków podstawowych zyskują czasem takie czyny, które w ogólnej fizjonomii moralnej są aktami nadzwyczajnymi: nie można ich od nikogo żądać, jednak ich spełnienie jest przedmiotem szczególnej aprobaty.

Specyfika wartościowania moralnego

Jeśli przyjąć nakreślony powyżej punkt widzenia, a mianowicie potraktować etykę zawodową jako „przystosowanie naszej obiegowej moralności do pewnych określonych sytuacji”¹³, wówczas wszelkie normowania etyki zawodowej dawałyby się scharakteryzować w podobny sposób, jak normowanie moralne *in toto* – z zatem spełniające wymóg kategoriyczności oraz uogólnialności. Co to oznacza?

¹² Por. M. Środa, *Etyka...*, op. cit., s. 16-18.

Kategoryczność moralności i jej sposobu wartościowania oznacza, że oceniamy działania niezależnie od interesów i skłonności poszczególnych jednostek, lecz na podstawie niezależnego od nich standardu¹⁴. Kryterium roztropności nie jest tutaj wiodące, pozwala ono bowiem ocenić jedynie optymalną, skuteczną, zręczną realizację całkowicie dowolnych, indywidualnych celów. Standard oceny moralnej jest zaś ponadindywidualny: należy postąpić tak a nie inaczej, bez względu na to, czy dana osoba spełni w ten sposób swój partykularny zamysł, czy nie. Punkt ciężkości spoczywa zatem na określonych kryteriach działania, a nie na poszczególnych, poza-moralnych intencjach, mogących towarzyszyć temu działaniu ze strony podmiotu. Pracownik banku nie powinien oszukiwać konkretnego klienta z uwagi na zasadę bezstronnej uczciwości, nie zaś dlatego, iż ów klient jest emerytem i jego fatalna kondycja finansowa wzbudza litość.

Z kolei to, że normowanie moralne podlega wymogowi uogólnialności, opiera się na podwójnym założeniu:

1. Pojęcie uogólnialności odnosi się do *zasięgu* normowania. Osądowni podlega lekarz i nauczyciel, ale jako lekarz właśnie albo nauczyciel, a nie jako Paweł, który jest lekarzem lub nauczycielem. Zatem działania Pawła podlegają ocenie moralnej nie z uwagi na jego indywidualne właściwości, a na podstawie pewnych cech, które można wyrazić w logicznie ogólniejszej formie. Oceniamy działania wszystkich lekarzy, a nie tylko lekarzy pracujących w naszym rodzinnym mieście. Oceniamy działania nauczycieli, a nie jedynie naszej koleżanki Zosi. Każdy sąd szczegółowy (typu: „Paweł nie powinien zdradzać tajemnicy lekarskiej”), który formułujemy z użyciem imion własnych lub zwrotów indeksykalnych typu „ty”, „ja”, „mój”, „tu”, „tam” itp., powinniśmy móc wesprzeć na zasadzie ogólnej, w której występują jedynie zmienne oraz nazwy własności abstrakcyjnych („Żaden lekarz nie powinien zdradzać tajemnicy lekarskiej”)¹⁵.

2. Rozważana może tu być kwestia uznania owego normowania, albo inaczej kwestia uzasadnienia. Norma bądź zasada moralna *dotyczy* reprezentantów określonych ról społecznych czy przedstawicieli kon-

¹³ M. Ossowska, *Podstawy...*, op. cit., s. 352.

¹⁴ Dieter Birnbacher, *Analytische Einführung in die Ethik*, Walter de Gruyter, Berlin – New York 2003, s. 20-24.

¹⁵ Richard Brandt, *Etyka. Zagadnienia etyki normatywnej i metaetyki*, przeł. B. Stanosz, PWN, Warszawa 1996, s. 38-51.

kretnego zawodu, ale *móc uznać* powinni ją również inni uczestnicy moralnej gry językowej. Normy mogą odnosić się do wszystkich ludzi (np. prawa człowieka), albo do grupy obejmującej nośniki określonych ról społecznych (np. kodeksy etyki zawodowej). W oby wypadkach rozszczenie do uznania ich ważności jest podobnie szerokie i ambitne. Akceptacji normy etyki lekarskiej nakazującej zachowanie tajemnicy oczekujemy nie tylko od samych lekarzy. Dlatego też uzasadniamy jej sensowność nie tylko w oparciu o argumenty, które trafiają do samych jedynie przedstawicieli tej właśnie grupy zawodowej. Poddajemy normę sprawdzianowi lub krytyce, która trafi lub mogłaby trafić do przekonania każdego naszego rozmówcy (aktualnego lub potencjalnego).

Uogólnialność jest sporym wyzwaniem dla naszego wartościowania moralnego. W istocie można powątpiewać, iż nasze oceny i normy uda się zawsze wesprzeć na uzasadnieniu, które przekonałoby wszystkich: tj. przyjmować za pewnik, iż istnieje w etyce metoda racjonalnego dowodzenia prawdziwości, względnie słuszności, naszych moralnych osądów, która doprowadzi nas bezkolizyjnie do zadowalających rezultatów. Jednakże sensowna mowa o etyce, w tym w szczególności o etyce zawodowej, zakłada jako minimalny wymóg, iż wydający określony sąd moralny będzie gotów wziąć na siebie odpowiedzialność podania na jego rzecz uzasadnienia. Uogólnialność jako konieczny, choć słaby warunek dla etyki zawodowej oznacza, że ten typ refleksji ma za cel projektowanie pewnej przestrzeni wspólnej, w której będą formułowane i wymieniane argumenty (kryteria oceny) na rzecz przyjęcia pewnych rozwiązań normatywnych.

Oznacza to przede wszystkim, że godzimy się na to, aby wartościowanie moralne było czymś więcej aniżeli obwieszczeniem swojego chwilowego i przypadkowego „widzimisie”. Wydanie sądu dokonuje się w oparciu o szereg czynników, które postrzegamy jako istotne dla moralnej oceny. Możemy spierać się o to, jakie czynniki uznamy za istotne. Władysław Tatarkiewicz, wyróżniając cztery rodzaje sądów etycznych, problematyzował zarazem czynniki, które można brać pod uwagę, oceniając ludzkie działania. Tak więc wedle Tatarkiewicza „sąd o wartościach” abstrahuje w ocenie od skutków czynu, „sąd o słuszności” traktuje czyn łącznie z jego skutkami oraz porównawczo z innymi możliwymi w tym wypadku czynami”, „sąd o moralności” bierze pod uwagę przede wszystkim intencje działającego podmiotu, zatem o moralnym czynie mówimy wówczas, „gdy został dokonany nie dla innych powodów, lecz dlatego właśnie, że był słuszny”. „Sąd o zasłudze”

jest oceną działania dokonaną z uwagi na wysiłek, na jaki musiał zdobyć się podmiot, by dokonać odpowiedniego czynu¹⁶. Można się domyślać, że to konkretna moralność decyduje, które z czynników uznawane są za istotne dla stwierdzenia jakości moralnej działania. Jak zauważa Birnbacher, między wypowiedziami stwierdzającymi zachodzenie takich, a nie innych czynników, a wypowiedzią stwierdzającą jakość moralną danego działania, zachodzi relacja wynikania dzięki określonej zasadzie moralnej, dzięki określonemu etycznemu pryncypium.

W słabej, choć koniecznej dla etyki zawodowej perspektywie ogólności, ważna jest świadomość, jakie czynniki bierzemy pod uwagę przy ocenianiu, zatem świadomość, jaka zasada (kryterium) stanowi podstawę ich wyboru (uzasadnienia). Ponadto, zachodzi konieczność, by przy ocenianiu numerycznie różnych, ale takich samych pod istotnymi moralnie względami przypadków stosować te same kryteria (oceniać moralnie owe przypadki tak samo).

Filozoficzno-historyczne punkty węzłowe w kształtowaniu odpowiedzialnego osądu

Idee kluczowe dla etyki w ogóle i etyki zawodowej w szczególności, a więc wymóg uzasadniania, bezstronności, niezależności, perspektywa ogólności, są programem, jaki wypracowywała, krok po kroku, filozofia moralna. Nie sposób oddać sprawiedliwości każdemu, kto zabrał ważny głos w debacie nad odpowiedzialnym osądem moralnym. Jeśli jednak spojrzymy na sąd z perspektywy doskonalenia kompetencji sądenia, zapytując, jakich to fundamentalnych zdolności wymaga umiejętność odpowiedzialnego osądu moralnego, nie sposób nie przywołać trzech tradycji filozoficznych. Punkty węzłowe w kształtowaniu kompetencji odpowiedzialnego osądu to tradycja Sokratejska i Arystotelesowska, tradycja Kantowska i tradycja pragmatyzmu (Peirce i Dewey).

Działalność Sokratesa – wielkiego zresztą nauczyciela – staje się zaczątkiem paradygmatu, w którym filozofia moralna kultywuje ideę uzasadniania, a moralne poglądy uzyskuje się w medium argumenta-

¹⁶ Władysław Tatarkiewicz, *Cztery rodzaje sądów etycznych*, w: Ija Lazari-Pawłowska (red.), *Metaetyka*, PWN, Warszawa 1975, s. 573-578; por. krytyczne uwagi Ossowskiej, *Podstawy...*, op. cit., ss. 270-272.

cyjnej rozmowy. Dopóki nie uznamy Sokratesa za posiadacza ostatecznej prawdy (wiedzy o świecie Platónskich idei), lecz będziemy w nim widzieć nauczyciela dialogu, mniej zainteresowanego ostatecznym rezultatem, a bardziej – rozwojem dialogu i myślenia u jego uczestników, dopóty jego postać stanowić będzie wzorzec osobowy dla etyki zawodu nauczycielskiego¹⁷. Owo trwanie w konwersacji i dialogu oznacza bowiem uświadomianą konieczność dialogowego kształcenia warunków, w jakich nasze sądy mogą się rodzić i doskonalić jako coraz bardziej poprawne, a zatem coraz bliższe intersubiektywności i obiektywności. W Sokratejskim dialogowaniu zawiera się coś niezwykle istotnego: że tam, gdzie chodzi o sprawy moralne, nie na wiele zda się to, co późniejsza filozofia języka nazwie „językiem prywatnym”. Roszczenie do słuszności naszych przekonań nie jest kwestią indywidualną. Zakłada się bowiem, iż argumenty, które są przekonujące dla mnie, muszą być zarazem argumentami, po których można się spodziewać, iż przekonają także innego¹⁸. Dlatego właśnie jesteśmy świadkami

¹⁷ Barbara Weber podejmuje wzorzec sokratejskiego nauczyciela, który „nie zna odpowiedzi”, przywołując w tym kontekście grecką etymologię słowa *paidagógos*: „Pedagog (zgodnie z grecką etymologią słowa: *paidagógos*, czyli ten, który wskazuje drogę do domu) musi więc zrezygnować z „pozycji przewodniej” i stać się ‘towarzyszem drogi’: kimś, kogo darzy się zaufaniem i kto podąża razem z dzieckiem niczym druh drogą, której żaden z nich jeszcze nie zna”, Zob. szerzej: Barbara Weber, „Początki są zawsze trudne? O dzieciństwie, polityce i filozofii”, *Filozofia publiczna i Edukacja Demokratyczna*, Tom 1 (2012), Nr 1, s. 21-23.

¹⁸ Piotr W. Juchacz wymienia osiem społecznych warunków dialogu sokratejskiego, takich jak: „1) inkluzja społeczna rozmówców (każdy człowiek może brać udział w dialogu: Ateńczyk czy cudzoziemiec, wolny obywatel czy niewolnik, mężczyzna lub kobieta, biedny czy bogaty, itp.); 2) równouprawnienie uczestników dialogu (w dialogu uczestnicy są równi sobie tzn., że podczas dialogu następuje swoiste zawieszenie statusu, pozycji społecznej i ekonomicznej, itp.; liczy się tylko siła rozumnej argumentacji; wszyscy są *isoi*, chociaż przecież nie przekłada się to na ich status społeczny, czy polityczny); 3) dobrowolność udziału w dialogu; 4) jawność dialogu; 5) zgoda na dyskutowanie tego samego zagadnienia; 6) czas wolny; 7) odpowiedzialność rozmówcy za wypowiedziane słowa (rozmówca zobowiązany jest - przez słuchaczy i innych uczestników dialogu - by bronił swojego poglądu w dyskusji, a nie ograniczał się tylko do jego wygłoszenia, czy też zrezygnował z niego); 8) filozoficzny, a nie retoryczny cel dialogu (poprzez wspólną dyskusję (*dialegethai*), w której punkt wyjścia stanowi zazwyczaj rozpowszechnione mniemanie na temat któregoś z cnót obywatelskich (*aretai*), jej uczestnicy poprzez wzajemne podawanie uzasadnień możliwych do zaakceptowania przez innych obywateli dążą do osiągnięcia *konsensusu*)”. Zob. szerzej: Piotr W. Juchacz, *Sokrates. Filozofia w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe IF UAM, Poznań 2004, ss. 169-170.

„obrony” Sokratesa, gdy ten uzasadnia, wydawałoby się najbardziej prywatną, decyzję o samobójczym podporządkowaniu się ateńskiemu prawu. Dlatego też na przykładzie Eutyfrona otrzymujemy pouczenie, iż granicznym przypadkiem rezygnacji z samokrytycyzmu, dyskursywności i niezależności w myśleniu są ksenofobia i fanatyzm.

Z fanatyzmem rozprawia się także Kant, prezentujący swą filozofię jako Odyseję rozumu mającego odkrywać źródła własnej wolności. Kantowski rozum dowodzi swej wolności nie inaczej, aniżeli przez dokonywanie samokrytyki. Znamienne, że samowiedza dla Kanta jest możliwa wyłącznie jako czujność rozumu zarówno w sferze tworzenia i sprawdzania przekonań teoretycznych (krytyka rozumu „czystego”), jak i w sferze tworzenia prawideł praktycznych i dokonywanego za ich sprawą samookreślenia (krytyka rozumu „praktycznego”). Dlatego też Kant bez trudu identyfikuje rozum praktyczny z wolą jako stałą dyspozycją do działania (in. „charakterem”), jak pokazuje to *Uzasadnienie metafizyki moralności*¹⁹. Stale gotowa do samokrytyki wola jest tak samo rozumna w odniesieniu do działania, osądzając jego słuszność, jak rozum w stosunku do poznania może być sumienny i staranny, osądzając jego prawdziwość. Nieprzypadkowa jest tedy metafora „wewnętrznego trybunału”, którą Kant posłużył się w „Przedmowie” do *Krytyki czystego rozumu*. Objasnia ona sens owej krytycznej działalności. Kant nawołuje w niej do kultywowania

zdolności dojrzałego sądu, cechującego epokę, która nie daje się dłużej uwodzić pozorną wiedzą; jest ona wezwaniem skierowanym do rozumu, żeby się na nowo podjął najuczciwsiemu ze wszystkich zadań, a mianowicie poznania samego siebie, i żeby ustanowił trybunał, który by go umocnił w jego sprawiedliwych wymaganiach, a natomiast mógł odrzucić wszelkie bezpodstawne uroszczenia i to nie za pomocą dowolnych rozstrzygnięć, lecz na podstawie wiecznych i niezmiennych praw; a trybunałem takim jest tylko sama krytyka czystego rozumu²⁰.

Dialogiczność zakładająca otwarcie na innego, rozumność zakładająca krytycyzm i samokrytycyzm to wkład Sokratesa i Kanta w kształcenie dyskursywnego osądu i autoosądu, tj. myślenia wytwarzającego zewnętrzne, wspólne dla uczestników dialogu i wreszcie publiczne warunki refleksji nad moralnością, oraz w kształcenie wyobraźni, że

¹⁹ Immanuel Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przeł. M. Wartenberg, PWN, Warszawa 1984.

²⁰ Immanuel Kant, *Krytyka czystego rozumu*, przeł. R. Ingarden, PWN, Warszawa 1957, A12.

i *na ile* rzeczy mogą wyglądać inaczej (i zgoła dla każdego rozmówcy odmiennie), aniżeli na pierwszy bezkrytyczny rzut oka wyglądały. Rozumowo-metodyczne i dokonywane w postawie otwartości osądzenie rzeczywistości zawierać musi jeszcze moment aplikacji i kontekstualizacji, tj. musi łączyć się z umiejętnością wdrażania naszych sensownych idei i prawomocnych przekonań w czyn. W tym momencie kluczową rolę zaczyna odgrywać proces badania (*inquiry*), którego analizy zawdzięczamy wywodzącej się od Peirce'a tradycji pragmatyzmu.

Pragmatystyczna idea inquiry

Idea Peirce'owskiego badania (*inquiry*) nieprzypadkowo pojawia się w momencie, w którym filozof zastanawia się, w jaki sposób ludzie zdobywają, utrwalają i pielęgnują swoje przekonania²¹. W ujęciu Peirce'a dysponujemy tutaj kilkoma metodami, na podstawie których budujemy nasze opinie.

Uciekanie się do „metody uporu” oznacza zasadniczo przyjęcie postawy dogmatycznej, jako że samopewność podmiotu, jak pisze filozof: „zadowolenie, jakie (...) człowiek czerpie ze swej spokojnej i mocnej wiary...”²², okazuje się tu istotniejsza, aniżeli niezgodne z własnymi poglądami opinie innych oraz nie potwierdzające naszych przeświadczeń dane doświadczenia.

Upór w skali społecznej to już oddziaływanie metody autorytetu²³, kiedy za prawomocne źródło i rację dla akceptacji naszych przekonań uznajemy właśnie autorytet instytucji: państwa, religii, a także – co może okazać się ważne dla naszych rozważań nad kodeksem etyki zawodowej nauczyciela – odgórnie narzuconej polityki edukacyjnej. Jak przestrzega Peirce, bezrefleksyjne zdanie się na zewnętrzne autorytety, umacnianie ignorancję, a więc skutkuje tym, iż sami nie możemy stać się autorytetem kompetencyjnym dla naszych uczniów i wychowanków.

Gdy warunkiem akceptowalności naszych przekonań staje się ich *niesprzeczność* z opiniami już przez nas akceptowanymi, okazujemy

²¹ Charles Sanders Peirce, „Utrwalanie przekonań”, przeł. Z. Dyjas, w: Hanna Buczyńska, *Peirce*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966, s. 114 i n.

²² *Ibidem*, s. 116.

²³ *Ibidem*, ss. 118-120.

się zwolennikami metody *a priori*. Problematyczność tej postawy według Peirce'a polega na tym, iż „upodobania (ona – A. M.) proces badawczy do procesu kształtowania gustów”²⁴. Dzieje się tak dlatego, że przywiązujemy się tu *de facto* do pewnych opinii wyjściowych, a mianowicie tych, względem których ustala się ową niesprzeczność, a one same przyjęte zostają w arbitralny, nie podlegający dyskusji, sposób. Można zaryzykować twierdzenie, że ich niekwestionowalność przesądza o nieracjonalności naszej postawy.

O tym, że nasza postawa jest racjonalna, mogą zaświadczyć jedynie dwie, ale nierozłącznie pojmowane rzeczy: nasza pokora wobec doświadczenia oraz otwartość na poglądy i argumenty innych. Peirce'owska idea *inquiry* stanowi więc w pierwszym rzędzie narzędzie służące do przewycięzania trudności powstających w toku codziennego, praktycznego doświadczenia. Spostrzeżenie niewytłumaczalnego fenomenu to moment, w którym pojawia się wątpliwość, a ta stanowi punkt wyjścia procesu badania. Jego zwieńczeniem jest stan przekonania, ale co istotne – ujmowany w terminach decyzji i gotowości do podjęcia działania. Prymat w stosunku do poprzednich metod formułowania i ustalania naszych przekonań *inquiry* zawdzięcza swojemu doświadczalnemu charakterowi. Doświadczalnemu w dwojakim wszakże sensie. Raz, w znaczeniu zdobycia empirycznej wiedzy na temat faktów, dwa, w znaczeniu doświadczania odmienności poglądów innych uczestników badania. Rozwiązanie problemu pojawia się bowiem tak w wyniku konfrontacji z obserwowalnymi faktami, co w ścieraniu się z opiniami innych podmiotów.

Gdy Peirce stwierdza, że „pogląd, który na mocy losu, przeznaczenia musi być zaakceptowany przez wszystkich badaczy – oto nasza definicja prawdy”²⁵, to wyraża on ideę, iż proces *inquiry* to zarazem proces konstytuowania pewnej wspólnoty przekonań pomiędzy badaczami uczestniczącymi w naukowym dyskursie. Zmierzamy do konsensusu, a nie samopewności, a zatem w trakcie uzyskiwania przekonań musimy być czuli zarówno na „dowody” doświadczalne, jak i na argumenty racjonalne. Albo inaczej – dowolne nasze przekonanie może w każdej chwili zostać poddane rewizji, o ile zmusi nas do tego siła doświadczalnych i racjonalnych przesłanek.

²⁴ Ibidem, s. 121.

²⁵ Ch. S. Peirce, „Jak uczynić nasze myśli jasnymi?”, przeł. Z. Dyjas, w: H. Buczyńska, *Peirce*, op. cit., s. 48.

Community of inquiry czyli praktykowanie odpowiedzialnego osądu w przestrzeni szkolnej

Metoda *inquiry* w rozumieniu twórcy pragmatyzmu była ściśle związana tak z empiryczną podstawą zdobywania przekonań, jak i z ideą społeczności uczonych. Jeszcze pedagogiczne zastosowanie *community of inquiry* w przestrzeni szkolnej, które widzimy w twórczości Deweya, ma na celu doskonalenie kompetencji naukowej, a więc na plan pierwszy wysuwa się tu empiryczny i eksperymentalny charakter metody²⁶. Poznanie w ujęciu filozofa polega na „przekształcaniu sytuacji problemowych”, tj. w taki sposób, że szczegółowe fakty, zarówno te uprzednio znane uczniowi, jak i te dostarczone przez nauczyciela, stają się podstawą do budowania uogólnień i hipotez, które następnie na powrót konfrontuje się z danymi doświadczenia. Najważniejsze z naszego punktu widzenia jest w ujęciu Deweya to, że proces edukacyjny nie jest nastawiony na przekazywanie gotowej wiedzy, ile raczej na kształcenie naukowo-badawczej postawy, a więc na kształcenie *nawyku* budowania systemu przekonań w odniesieniu do problematycznych sytuacji napotykanych w praktyce codziennej.

Rozwijając potencjał zawarty w koncepcjach i intuicjach obu pragmatystów, można pokusić się o dokonanie przejścia na grunt etyki zawodowej nauczyciela. Jeśli przypomnimy sobie, że etyka ta ma problematyzować sytuacje zdarzające się w praktyce zawodowej, a od nauczycieli domaga się zajęcia w danej kwestii odpowiedzialnego stanowiska, to trzeba podkreślić, iż cel taki może być zrealizowany jedynie wtedy, gdy środkiem do wykształcenia kompetencji do wydawania stosownego sądu będzie jej praktykowanie. Kształcenie kompetencji wydawania odpowiedzialnego osądu nie może odbywać się jedynie na drodze przekazywania abstrakcyjnych informacji stanowiących wiedzę etyczną, w tym nakazów i zakazów kodeksowych.²⁷ Chodziłoby raczej o czynnościowe kształtowanie odpowiednich nawyków i dyspozycji.

Przestrzemią, w której można wypracować takie nawyki mogą być realne lub hipotetyczne sytuacje problemowe, zgłaszane i omawiane przez samych nauczycieli. Tworzenie i wypróbowywanie schematów działania dla realnych i możliwych sytuacji, zdobywanie doświadczenia w radzeniu sobie z problemami, to przede wszystkim zdobywanie

²⁶ John Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, przeł. Z. Bastgen, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.

doświadczenia w *inquiry*. W ten sposób rozwijamy odpowiednie umiejętności, których ważność i stosowalność daleko wykracza poza problemy z naszego *tu i teraz*, pozwalając wierzyć, że możemy liczyć na odpowiedzialność badacza także w sferze tego, co jako sprawa przyszłości, pozostaje aktualnie nieznaną.

Zgodnie z ideą *inquiry*, badanie problematycznych przypadków odbywa się w ramach *community*. Tym samym eksplorujemy te wątki myślenia pragmatystycznego, które upatrują w badaniu nie jednostkowy, a wspólny wysiłek opracowania rozwiązania dla problemów praktyki. Oznacza to w pierwszym rzędzie samokrytycyzm i otwartość na poglądy innych, wraz z tym zaś, uświadamianą i praktykowaną konieczność odpowiedniego udokumentowania i uargumentowania własnego stanowiska. Nieskończone trwanie dialogu, ideał konsensusu, równouprawnienie dyskutantów stanowią kluczowe dla *community of inquiry* idee regulatywne.

Etykę zawodową nauczyciela chcemy więc tutaj obarczyć trudem projektowania takich przestrzeni refleksji osobowej i międzyosobowego dyskursu, w których liczyłyby się zarówno rozmaite faktyczne doświadczenia, jak też argumenty normatywne. Mówiąc lapidarnie, idzie tutaj nie o abstrakcyjny i prywatny kontakt nauczyciela z kodeksem, lecz o jego przeżycie na poziomie osądu, tj. żywe partycypowanie w jego treściach. Nauczycielska wspólnota badaczy (*community of inquiry*) byłaby więc wspólnotą ustawicznego samokształcenia, korzystającego z żywych doświadczeń i zdolności jej uczestników w regularnym, otwartym dla wszystkich dialogowaniu i konwersowaniu, uzasadnianiu i argumentowaniu, budowaniu osądów, wspólnym ich weryfikowaniu i ulepszaniu. Dopiero jeśli sam podejmie trud doskonalenia takich kompetencji, nauczyciel będzie umiał doskonalić je wśród swoich uczniów i wychowanków.

Anna Malitowska

²⁷ Ewa Nowak pisze: „Umiejętność sądenia jest ściśle powiązana z umiejętnościami dyskursywnymi, dlatego też najbardziej skutecznym medium edukacji etycznej jest bezpośredni udział w dyskursie etycznym”, w: „Filozofia od przedszkola? Głosa do pracy *Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter*”, w: Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak (red.), *Edukacja demokratyczna*, Wydawnictwo Naukowe IF UAM, Poznań 2009, s. 106. Zob. też szerzej o moralności jako kompetencji sądenia: Ewa Nowak, „Ile znaczą kompetencje moralno-dyskursywne dla demokracji?”, w: Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak (red.), *Etyka życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe IF UAM, Poznań 2009, ss. 31-42.

Abstract. In the following considerations the author addresses the issue of teachers' professional ethics and – in particular – the issue of teachers' ethical competence which is understood as a capacity to make responsible moral judgments with regard to situations that occur in the course of professional practice. In accordance with the pragmatic idea of community of inquiry, the author argues that the role of professional ethics is to design the discourse concerned with moral problems which should allow the teachers to develop and cultivate ethical competences.

Keywords: professional ethics, professional morality, teachers' ethics, teachers' ethical competences, moral judgment, pragmatism, community of inquiry