

KOMPETENCJE ZAWODOWE A OSOBOWOŚĆ PEDAGOGA

„Kompetencje” to jeden z kluczowych terminów literatury poświęconej kształceniu pedagogów i nauczycieli w ostatnich trzech dziesięcioleciach. W okresie tym opracowano wiele koncepcji kompetencji odwołujących się do teorii z różnych dziedzin naukowych, ujmujących kompetencje jako konstrukt pomocny w określaniu istotnych komponentów pedagogicznych kwalifikacji zawodowych. Opierając się na tych koncepcjach, stworzono liczne programy kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego pedagogów, które znalazły praktyczne zastosowanie w systemach edukacyjnych wielu krajów świata. Podejmowane w różnych perspektywach badawczych poszukiwania zmierzające do sprecyzowania tego konstrukt i wypracowania jego ścisłych definicji trudno jednak uznać za całkowicie satysfakcjonujące.

Zapoznając się z literaturą naukową na temat kompetencji, można odnieść wrażenie, że podczas gdy w ujęciach o wyższym stopniu ogólności kompetencje wykazują cechy konstruktu teoretycznego zdolnego odegrać rolę kamienia filozoficznego pedeutologii, to w miarę tworzenia ujęć o coraz to niższym stopniu ogólności formułowane na ich podstawie szczegółowe wskazania stają się coraz to bardziej kontrowersyjne, jak gdyby konstrukt ten „rozmywał się” w miarę prób skonkretyzowania go.

Niezależnie od wątpliwości, jakie początkowo budzić może tak postawiona teza, warto podjąć wskazany przez nią kierunek refleksji, który odsłoni teoretyczne aspekty „kompetencji” i pomoże w rozważeniu ich ważniejszych implikacji.

Zanim przejdę do zasadniczych rozważań, chciałbym zatrzymać się przez chwilę na kwestii genezy konstruktu kompetencji. W polskich opracowaniach dość rzadko poświęca się uwagę tej sprawie. Tymczasem „rodowód” kompetencji ma istotne znaczenie dla refleksji nad tym konstruktem.

Geneza i rozwój teoretycznych ujęć kompetencji

Sam termin „kompetencje” pojawił się w dziedzinie edukacji mniej więcej w latach siedemdziesiątych XX wieku, kiedy to amerykańska Komisja do spraw Akredytacji Kształcenia Nauczycieli (National Council for Accreditation of Teacher Education – NCATE) rozpoczęła prace nad rewizją standardów akredytacyjnych. Konstrukt ten jest nierozdzielnie związany z takimi pojęciami, jak „standaryzacja”, „certyfikacja”, „ewaluacja”

i wyrasta z paradygmatu naukowego, w którego rozwoju istotną rolę odegrały między innymi koncepcje Iwana Piotrowicza Pawłowa¹, Frederica Winsława Taylora², Franklina Bobbitta³, behawiorystów (od Johna Watsona do szczególnie zainteresowanego procesem nauczania – uczenia się Burrhusa Frederica Skinnera) oraz dobrze znanego polskim pedagogom twórcy słynnej taksonomii Benjamina Blooma⁴.

Ogólnie rzecz biorąc, podejścia oparte na konstrukcie kompetencji (*competency-based*) obierają najczęściej za punkt wyjścia analizę zadania, pojętego jako kompleks czynności niezbędnych dla jego wykonania. Analiza polega na wyszczególnieniu ciągu najprostszych operacji, budujących każdą ze składających się na całość zadania czynności. „Kompetencje” stanowią konstrukt syntetyczny tworzony zasadniczo na podstawie wyników owej analizy, precyzując ostateczny efekt uczenia się, wyrażony w wymiernych kategoriach czynnościowych (operacyjnych). Podejście to prowadzi do edukacji rozumianej przede wszystkim jako trening umiejętności, czy, jak pisze Andrzej Bogaj, „służy realizacji dwóch niesprzecznych idei, a mianowicie ‘uczenia się do mistrzostwa’ (ang. *mastery learning*) i ‘nabywania kompetencji’ (ang. *competency-based education*)”⁵.

Ten rodzaj analizy czynnościowej okazał się dalece zbieżny z behawiorystycznymi teoriami ludzkich działań. Na gruncie edukacji zbieżność ta zaowocowała między innymi koncepcją nauczania programowanego, w której najprostsze operacje ujęte zostały jako pojedyncze sekwencje „bodziec – reakcja” (S – R). W latach siedemdziesiątych „nurt kompetencji” koncentrował się głównie na szczegółowej analizie behawioralnych aspektów zadań o kluczowym znaczeniu dla wykonywania różnego rodzaju profesji. Zadania te były rozkładane na podstawowe elementy składowe, w wyniku czego powstawały długie zestawienia pojedynczych sekwencji behawioralnych.

¹ Za jednego z pionierów edukacyjnych aplikacji teorii Pawłowa uważa się dyrektora Carskiej Szkoły Technicznej w Moskwie, Wiktora Della Vos, który w 1876 roku na międzynarodowej wystawie w Filadelfii (Philadelphia Centennial Exposition) zaprezentował oryginalną koncepcję nauczania praktycznych przedmiotów technicznych opartą na logicznym układzie ćwiczeń uporządkowanych ze względu na stopień złożoności wykonywanych czynności. Koncepcja ta zyskała sporą popularność w USA i wywarła znaczący wpływ na amerykańskie koncepcje kształcenia zawodowego. Por. C.R. Finch, J.R. Crunkilton, *Curriculum Development in Career and Technical Education*, Boston 1999, s. 6.

² F.W. Taylor stworzył podstawy naukowego zarządzania. Jak pisze George Ritzer, jego „poglądy odgrywały zasadniczą rolę w kształtowaniu sfery pracy przez cały XX wiek”. Metoda Taylora polegała na dokładnej analizie elementarnych czynności w trakcie wykonywania określonych zadań wchodzących w skład procesu produkcyjnego w celu opracowania szczegółowego schematu każdej z tych czynności, umożliwiającego wyeliminowanie niepotrzebnych ruchów i maksymalne skrócenie czasu poszczególnych operacji. Badania Taylora zbiegły się w czasie z pracami Henry’ego Forda i jego inżynierów, którzy w Ford Motor Company zastosowali po raz pierwszy taśmę montażową, przy której każdy z robotników wykonywał tylko jedną perfekcyjnie wyćwiczoną czynność. Por. G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 2003, s. 58–60, 61–62.

³ Franklin Bobbitt zastosował w edukacji rozwiązania wypracowane między innymi przez F.W. Taylora na gruncie naukowego zarządzania. W latach dwudziestych XX wieku posłużył się naukową analizą czynnościową dla określenia podstawowych zdolności warunkujących wysoką wydajność ludzkich działań. Koncepcja Bobbitta stworzyła podwaliny dla edukacji opartej na konstrukcie kompetencji, w której pierwszorzędną rolę odgrywała standaryzacja umożliwiająca pomiar efektywności działań nauczyciela i ucznia. Koncepcja ta, po krótkim okresie popularności, odeszła w zapomnienie. Ponownie zainteresowano się nią w późnych latach sześćdziesiątych i wczesnych latach siedemdziesiątych, kiedy to w Stanach Zjednoczonych, jak twierdzą znawcy tematu, zaistniał podobny kompleks uwarunkowań ekonomiczno-politycznych jak na początku XX wieku. Por. P. Saettler, *The Evolution of American Educational Technology*, Englewood, CO 1990, s. 25.

⁴ Por. F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, s. 92–95.

⁵ Por. A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000, s. 72.

Edukacja ufundowana na konstrukcie kompetencji, poddana przemożnemu wpływowi behawioryzmu, okazała się ostatecznie mało owocna i spotkała się w latach osiemdziesiątych z dość ostrą krytyką. Zarzucano jej głównie nadmierną koncentrację na operacyjnym, technicznym wymiarze nabywania umiejętności kreującym postawy adaptacyjne, charakteryzujące sprawnych, ale bezrefleksyjnych wykonawców, słabo przygotowanych do rozumienia, ewaluacji i doskonalenia własnych działań, niezdolnych do rozwiązywania nietypowych problemów oraz innowacyjnego podejścia do własnej pracy⁶. Krytyka ta spowodowała osłabienie zaufania do skinnerowskiej wersji behawioryzmu jako teoretycznej podstawy koncepcji edukacyjnych.

Zwiększyło się wówczas zainteresowanie rozwijanymi już wcześniej konstruktywistycznymi koncepcjami kompetencji, odwołującymi się między innymi do teorii Jeana Piageta, według którego kompetencje rozumieć można jako „konstrukt strukturalnie fundujący wszelkie ludzkie działania”⁷. Ujęcie kompetencji jako „wyuczonej zdolności do samoodowiedzialnego działania” pojawiło się również w teorii interakcji George’a Herberta Meada, zaś w klasycznej teorii ról społecznych Parsonsa zostało praktycznie utożsamione z kwalifikacjami, czyli „zdolnością podjęcia określonych zadań”⁸. Warto zauważyć, że w każdym z tych ujęć wyraźnie uwidocznił się podmiotowy charakter kompetencji – jego niemal „personalne”, indywidualne ufundowanie.

W Stanach Zjednoczonych i kilku innych wysokorozwiniętych krajach świata, które zbudowały system edukacyjny oparty na standaryzacji, kompetencje pozostały konstruktem pomocnym w ocenie „nauczycielskiej jakości” (*teacher quality*)⁹, orzekanej na podstawie mierzalnych efektów działania. Badania i poszukiwania naukowców nie doprowadziły jednak do oczekiwanego sprecyzowania i dookreślenia kompetencji decydujących o jakości pracy nauczyciela czy o jakości uczenia się uczniów; wręcz przeciwnie: przyniosły jedynie pomnożenie różnorodności ujęć, która to różnorodność zdaje się wykazywać większe tendencje do dywergencji niż do konwergencji.

Według zestawienia E. Shorta, w latach osiemdziesiątych można było wyróżnić przynajmniej cztery zasadnicze grupy definicji kompetencji. Do pierwszej grupy zaklasyfikowano definicje ujmujące kompetencje w kategoriach behawioralnych lub czynnościowych jako działanie intencjonalne, ukierunkowane na określony cel. W grupie drugiej znalazły się definicje przedstawiające kompetencje jako umiejętność posługiwania się wiedzą lub sprawnościami, zakładającą zdolność dokonywania związanych z tym wyborów oraz dowodzenia ich zasadności. Grupę trzecią stanowią definicje, według których kompetencje ująć można jako publiczną ocenę poziomu zdolności, kształtującą się w powiązaniu z sądami na temat wartości. Czwarta grupa to definicje odnoszące się do jakości osoby lub stanu rzeczy, przy uwzględnieniu czynników wykraczających poza wymiar *stricte* behawioralny, a więc takich jak styl działania, wiedza, uzdolnienia, potencjał rozwojowy oraz wszystko, co może okazać się istotne – motywacja, postawy czy pewne szczególne zalety¹⁰.

⁶ Por. m.in.: H. Biemans, L. Nieuwenhuis, R. Poell, M. Mulder, R. Wesselink, *Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls*, „Journal of Vocational Education and Training”, 2004, 5(4), s. 526.

⁷ Por. F.W. Krön, *Grundwissen Pädagogik*, 6. Aufl., München–Basel 2001, s. 324.

⁸ Tamże, s. 325.

⁹ Termin występujący między innymi w tekście ustawy wprowadzającej reformę edukacji w USA *No Child Left Behind Act*, z 2002 roku.

¹⁰ E.C. Short, *The Concept of competence: Its use and misuse in education*, „Journal of Teacher Education”, 1985, 36(2), s. 5.

Mimo istniejącej różnorodności koncepcji kompetencji w praktyce organizacji i zarządzania oświatą odwoływano się raczej do tych koncepcji, które eksponowały zewnętrzny, wymierny, wręcz „techniczny” (według określenia R. Kwaśnicy) aspekt kompetencji. R.E. Yager wymienia trzy powody takiego stanu rzeczy: „Po pierwsze, gremia zajmujące się certyfikacją nauczycieli używają kompetencji jako wskaźnika. Po drugie, instytucje kształcenia nauczycieli tworzą programy ukierunkowane na maksymalizację nauczycielskich kompetencji. Po trzecie, kompetencje odgrywają ważną rolę w refleksji nad różnymi stadiami profesjonalnego rozwoju nauczycieli”¹¹.

Cytowani już wcześniej holenderscy badacze w pracy sprzed zaledwie czterech lat zauważają dwie zasadnicze tendencje zaznaczające się w sposobie podejścia do kwestii kompetencji: podejście „behawiorystyczne” i podejście „holistyczne”¹². Spostrzeżenie to wydaje się istotnie zbieżne zarówno z wnioskami, jakie wyciągnąć można z klasyfikacji E. Shorta, jak i z ujęciami polskich badaczy tego zagadnienia, które to ujęcia stanowić będą zasadniczy przedmiot dalszych rozważań.

Polskie koncepcje kompetencji

Kategoria „kompetencji” pojawia się wyraźnie w polskiej literaturze pedagogicznej (szczególnie zaś pedeutologicznej) na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Jest to zatem moment, w którym liczba zachodnich opracowań na ten temat jest już pokaźna, a dyskusja nad edukacją opartą na kategorii kompetencji odwołuje się do wniosków płynących z licznych doświadczeń praktycznych. Można przypuszczać, że recepcja tej kategorii w Polsce uwarunkowana była nie tylko krytyczną refleksją indywidualnych badaczy, śledzących tendencje kształtujące zachodnią myśl pedagogiczną, ale w pewien sposób także dorobkiem polskiej pedeutologii. W dorobku tym zaś dość wyraźnie zaznacza się dominanta orientacji charakteryzującej się silnym powiązaniem zagadnień profesjonalnej wiedzy i umiejętności nauczyciela z zagadnieniami dotyczącymi różnych aspektów jego osobowości. W pionierskiej fazie rozwoju polskiej pedeutologii, w której położono fundament teoretyczny tej subdyscypliny pedagogicznej, jak pisze H. Kwiatkowska, „skoncentrowano uwagę na osobowej wartości nauczyciela, jego indywidualnych, wewnętrznych właściwościach”¹³, kierując się przekonaniem wyrażonym przez J. Mirskiego, iż „to, co wyróżnia pracę nauczyciela od innych zawodów praktycznych, jest związane z «esen-cjalną jego funkcją wychowawczą», zaś „funkcję wychowawczą łączymy «jak najściślej z jego osobowością»”¹⁴.

Znacząca większość polskich koncepcji kompetencji nauczycielskich to koncepcje „holistyczne”, w których dokonywana jest swoista synteza „technicznego” i „osobowościowego” (podmiotowego) aspektu kompetencji. W ujęciach takich autorów, jak Maria Czerepaniak-Walczak, Maria Dudzikowa, Stanisław Dylak, Robert Kwaśnica, Dorota Gołębiak kompetencje uznawane są zasadniczo za „złożone dyspozycje osobowo-

¹¹ R.E. Yager, *The need for reform in science teacher education*, „Journal of Science Teacher Education”, 1993, 4(4), s. 144.

¹² H. Biemans, L. Nieuwenhuis, R. Poell, M. Mulder, R. Wesselink, dz.cyt., s. 526.

¹³ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 17.

¹⁴ Tamże, s. 21.

ściowe”. Zbieżności w tych koncepcjach kompetencji dobrze ilustruje charakterystyka właściwości kompetencji sporządzona przez K. Stech, która zauważa, że w różnych ujęciach kompetencje:

- to kategoria podmiotowa;
- mają ograniczony zasięg przedmiotowy i społeczny, wskazują na to, czego dotyczą i wobec kogo są przejawiane;
- należą do dyspozycji wyuczalnych, które jednostka może nabyć w procesie edukacji, a także poprzez swe życiowe doświadczenie;
- proces ich nabywania zachodzi zawsze w określonym kontekście, odbywa się w konkretnym układzie sytuacji typowych dla danej instytucji bądź środowiska;
- mają charakter dynamiczny, podlegają przeobrażeniom w toku życia człowieka;
- ich cechą jest generatywność i transferowalność, czyli możliwość przenoszenia się na inne dziedziny aktywności jednostki i tworzenia się nowych kompetencji¹⁵.

Chociaż K. Stech wypracowała powyższe zestawienie na podstawie porównania koncepcji M. Czerepaniak-Walczak i M. Dudzikowej, generalne wnioski, jakie stąd można wysnuć, dają się odnieść do ujęć wszystkich wymienionych autorów. Zdaniem Katarzyny Szorc, „różnice można zauważyć jedynie w hierarchii wyróżnianych w definicjach komponentów”¹⁶.

Przykład czytelnego uhierarchizowania dwóch podstawowych komponentów kompetencji widoczny jest w koncepcji Roberta Kwaśnicy, który wyróżniając kompetencje praktyczno-moralne¹⁷ i kompetencje techniczne, stwierdza, że: „pozycję nadrzędną w zawodzie nauczycielskim zajmują kompetencje praktyczno-moralne. Ich prymat uzasadniony jest swoistością zawodu nauczyciela. Mają one pierwszeństwo przed kompetencjami technicznymi w tym sensie, że te ostatnie nie mogą być użyte bez ich zgody. Wszelkie cele, metody, czy środki, zanim nauczyciel posłuży się nimi, muszą zyskać akceptację moralną. Aby móc po nie sięgać, nauczyciel musi je uprzednio samodzielnie uprawomocnić. (...) Tym, co poprzedza i w ogóle umożliwia dopuszczenie do głosu kompetencji technicznych, jest więc definiowanie (dochodzenie do rozumienia) sytuacji edukacyjnej. A rozumienie tej sytuacji jest możliwe dzięki kompetencjom praktyczno-moralnym”¹⁸. Autor nie waha się podkreślić niezmienności hierarchicznego uporządkowania kompetencji, w którym nadrzędną rolę odgrywają kompetencje praktyczno-moralne: „Bez nich, w oderwaniu od umiejętności refleksyjnego doświadczania sytuacji ucznia i własnej, kompetencje

¹⁵ K. Stech, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem* [w:] *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, red. K. Ferenc, E. Kozioł, Zielona Góra 2002, s. 14, za: K. Szorc, *Kompetencje nauczyciela na miarę XXI wieku* [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku*, Poznań–Warszawa 2005.

¹⁶ K. Szorc, dz.cyt.

¹⁷ „Najczęściej za kompetencje zawodowe uznawane są kompetencje techniczne, praktyczno-moralne zaś spostrzegane są jako kompetencje osobowe. Nawet wtedy, gdy nie neguje się ich wartości i ważności, sądzi się najczęściej, że należą one do sfery doświadczenia prywatnego, nie zaś zawodowego, i że kształcenie zawodowe powinno koncentrować się na kompetencjach technicznych. (...) Być może jest to stanowisko do przyjęcia, jeśli idzie o zawody techniczne. Nie można go jednak zaakceptować w przypadku takiego zawodu, jak zawód nauczycielski. Ukazana poprzednio swoistość tego zawodu sprawia, że w jego przypadku obydwie grupy kompetencji trzeba uznać za kompetencje zawodowe”. Por. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika, podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Sliwerski, t. 2, Warszawa 2004, s. 302.

¹⁸ Tamże.

techniczne mogą stać się narzędziem zagrażającym rozwojowi jednostki i społeczeństwa, zabiegów socjotechnicznych (manipulacji i sterowania) a nie środkiem wychowania¹⁹.

Ten ekspresowy przegląd polskich koncepcji kompetencji nauczycielskich chciałbym zamknąć ujęciem kompetencji autorstwa Jadwigi Michalik-Surówki, które syntetycznie podsumowuje najważniejsze cechy charakterystyczne owych koncepcji. „Cechą konstytutywną nauczycielskich kompetencji są sprawności i umiejętności wsparte wiedzą ogólnoteoretyczną i pedagogiczną oraz niezbędnymi cechami osobowości. (...) Optymalny rozwój kompetencji polega na stałej reorganizacji doświadczenia, przekształcaniu jego elementów, generowaniu nowych zachowań w zależności od istniejących w danej sytuacji potrzeb. Rozwój zawodowy nauczyciela cechuje się więc swoistą dynamiką, polegającą na zmianie kompetencji od stadium wchodzenia w rolę zawodową, przez pełną adaptację w tej roli, do fazy zastępowania przepisu roli własną tożsamością osobową, rozumianą jako świadomość siebie jako osoby, która jest sprawcą podejmowanych działań. Kompetencja jest bytem samoorganizującym się i wewnętrznie motywowanym, co oznacza wykorzystanie zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami w celu skutecznego działania w nowych sytuacjach²⁰.

Natura kompetencji

Biorąc pod uwagę teoretyczne podstawy nurtu myślenia, który wypracował pierwsze ujęcia kompetencji w Stanach Zjednoczonych, można było słusznie spodziewać się, że historia kompetencji nauczycielskich będzie od początku do końca historią przedsięwzięcia mającego na celu ukształtowanie nauczyciela jako „roboty edukacyjnego”, najpierw według taylorowskiej koncepcji robotnika wykonującego efektywnie zestaw wyuczonych czynności przy taśmie produkcyjnej, a potem według koncepcji „roboty inteligentnego”, zdolnego do samonaprowadzania się na zaprogramowane cele i wykorzystującego alternatywne (lecz również zaprogramowane) strategie działania.

Tymczasem refleksja nad tendencjami zaznaczającymi się w badaniach konstruktu kompetencji skłania do generalnego wniosku, że konstrukt ten, pomimo swoich częściowo mechaniczyczno-pragmatycznych korzeni i pokrewieństwa z behawioryzmem, w miarę zgłębiania jego istoty, coraz wyraźniej objawiał się jako kategoria **podmiotowa**, odślanająca swoje **organiczne powiązanie z różnymi wymiarami ludzkiej osobowości**, fundującymi czynnościowy i kognitywny „efekt zewnętrzny” kompetencji.

Wniosek ten, aby mógł być uznany za wystarczająco prawomocny, potrzebowałby poparcia w postaci dość rozbudowanego i pogłębionego studium. Pomimo jednak jego prowizorycznego statusu warto jednak użyć go do rozjaśnienia możliwych uwarunkowań wspomnianego na początku „rozmywania się konstruktu kompetencji w miarę jego konkretyzacji”, wysuwając przypuszczenie, że trudności w konkretyzacji kompetencji związane są zasadniczo z podmiotowym ufundowaniem tegoż konstruktu, co szczególnie wyraźnie uwidacznia się w przypadku kompetencji pedagogicznych.

¹⁹ Tamże, s. 303.

²⁰ J. Michalik-Surówka, *Paradygmaty współczesnej nauki o nauczycielu – kierunki i stan obecny* [w:] *Myśl pedagogiczna przelomu wieków*, red. T. Aleksander, Kraków 2001, s. 343.

Im mniejszą liczbę wysoce konkretnych komponentów podstawowych wykorzystamy w konstrukcji kompetencji, tym bardziej konkretny będzie ostatecznie konstrukt. Mam tu na myśli „konkretność” rozumianą jako stopień ścisłości i precyzji opisu, umożliwiającego sformułowanie kompletnego i uniwersalnego modelu czynności zawodowych nauczyciela czy pedagoga, pozwalającego na pełną operacjonalizację jego działań i ich uwarunkowań według standardów inżynierii behawioralnej.

Równocześnie jednak im wyższa będzie tak pojęta konkretyzacja konstruktów, tym bardziej będzie on nieadekwatny wobec wielości i złożoności rzeczywistych wymagań, jakie działaniu pedagoga czy nauczyciela stawia sytuacja wychowawcza.

Konsekwentnie, im większą liczbę mniej konkretnych komponentów podstawowych wykorzystamy w konstrukcji kompetencji, tym mniej konkretny będzie ostateczny konstrukt, choć, z drugiej strony, konstrukt taki ma szansę być bardziej adekwatny wobec wymagań sytuacji wychowawczej.

Można przyjąć, że „mniej konkretne” komponenty kompetencji to te, które są mocniej uwarunkowane podmiotowo, to znaczy odwołują się do bardziej złożonych cech osobowości.

Weźmy jako przykład komponenty kompetencji wyróżnione przez S. Dylaka: wiedza, umiejętności, postawy, motywacja, emocje i wartościowanie²¹, i spróbujmy określić ich „konkretność” w skali od 1 do 5. Przypuśćmy, że „wiedzy” i „umiejętnościom” przyznamy wartość „5”. Konkretność „emocji” musimy zatem ocenić na „1”, bo są z pewnością słabiej wyuczalne od „motywacji” (i niekiedy w ogóle się bezpośrednio nie uzewnętrzniają), a ta z kolei, choć w pewnym stopniu wyuczalna, nie uzewnętrznia się bezpośrednio, a jedynie pośrednio. Przyznajmy motywacji „2”. „Postawy”, ze względu na obecność w nich elementu behawioralnego, należy uznać za bardziej konkretne niż „motywację”, jednak uwarunkowane są one emocjonalnie, wobec tego możemy je ocenić co najwyżej na „4”. W wartościowaniu, wbrew pozorom, bierze udział nie tylko element poznawczy, ale też emocjonalny. Nigdy ostatecznie nie wiadomo, który z nich okaże się mocniejszy. Ponieważ jednak wartościowania można się nauczyć, ocenimy ten komponent na „4”. Ogólny wynik liczbowy to 21 na 30 możliwych punktów. Należy jednak zauważyć, że, aby utrzymać taki wynik, trzeba założyć osiągnięcie maksymalnego wyniku w uczeniu się wartościowania i postaw. Ponadto liczba wyróżnionych komponentów kompetencji podnosi stopień złożoności konstruktów, i choć na szczęście nie można tu mówić o złożoności rzędu „6 do potęgi 6”, to jednak, przy opracowywaniu odpowiadających założonym kompetencjom standardów nauczania „ukonkretnienie” szczegółowych wymagań, przyniesie rezultat w postaci bardzo rozbudowanego programu. A gdyby jeszcze pomnożyć to wszystko przez pewną liczbę „typowych” sytuacji wychowawczych? Co więcej, każdy z wyróżnionych komponentów kompetencji ma swoje elementy składowe. „Wiedza” i „umiejętności” mają ich całkiem sporo, jednak „emocje” czy „motywacja” mają ich wielokrotnie więcej, gdy chcemy potraktować je jako komponenty wyuczalne i w pełni sterowalne podmiotowo.

Oczywiście rozumowanie takie jest bardzo szkicowe i pobieżne. Mam jednak podstawy przypuszczać, że nie jest ono pozbawione sensu. Wielu autorów zagranicznych i polskich stwierdza bowiem, iż zawody pedagogiczne odznaczają się złożonością uniemożliwiającą ich kompletny opis formalny. Przytoczę tylko dwie, krótkie wypowiedzi na ten temat.

²¹ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 37.

H. Kwiatkowska pisze: „Zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie można określić końcowej postaci kwalifikacji. (...) Pracę nauczyciela charakteryzuje niedookreślenie, niestandardowość, dynamiczna zmienność zdarzeń, dlatego nie poddaje się ona łatwej formalizacji”²².

Podobne stanowisko zajmuje R. Kwaśnica, stwierdzając: „skoro ukazane powody (niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych i komunikacyjny charakter pracy nauczyciela) sprawiają, że przygotowanie zawodowe nauczyciela obejmuje całą jego osobę i jest ze swej natury (jako proces stawania się sobą) zawsze niedokończone, stale prowizoryczne i wciąż wystawione na próby ujawniające własną niewystarczalność, to założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym do pracy nauczycielskiej trzeba uznać za nieprawomocne”²³.

Czy wobec powyższego konstrukt kompetencji, szczególnie w zastosowaniach pedeutologicznych, należy uznać za niepełnosprawny instrument teoretyczny? Okazuje się on bowiem nie w pełni przydatny dla tych, którzy chcieliby go używać do tworzenia wysoce operacjonalizowalnych strategii kształcenia pedagogów, jak również dla tych, którzy w tej dziedzinie postulują wprowadzenie „standardu podmiotowego”²⁴. Kwestia ta nie sprowadza się jedynie do dyskusji pomiędzy pedeutologiami i dawno już wykroczyła poza ramy teoretycznych rozważań. W niektórych krajach, traktujących edukację jako integralny sektor rynku pracy dostarczający nowych kadr pracowniczych i decydujący o przyszłej konkurencyjności gospodarki narodowej w ramach globalnego rynku, sprawa ta została całkiem wyraźnie upolityczniona. W innych krajach, w których konkretne rozwiązania edukacyjne nie stanowią kluczowego elementu politycznego wizerunku kolejnych administracji rządowych, problem odwoływania się do rozwiązań organizacyjnych opartych na podejściach, w których istotną rolę odgrywają pojęcia „standardu” i „kompetencji”, jest bardzo ważny dla tak zwanego zarządzania zasobami ludzkimi w ramach instytucji, w tym wszelkich instytucji oświatowych.

Co zatem odsłania refleksja nad różnymi koncepcjami kompetencji poza samą „podmiotowo ufundowaną” naturą tego konstrukt? Ku jakim dalszym kwestiom prowadzi i na których z nich nakazuje się szczególnie skoncentrować?

Kompetencje w perspektywie instytucjonalnej i podmiotowej

„Kompetencje” to konstrukt teoretyczny, który od samego początku swojej obecności w refleksji pedagogicznej pojawiał się najczęściej w obszarze napięć, generowanych przez nie zawsze zbieżne, a nierzadko przeciwstawne aspiracje, wymagania czy dążenia instytucjonalne i jednostkowe. Kompetencje są wygodnym instrumentem teoretycznym zarządzania instytucjami, gdyż ułatwiają konstruowanie i realizację strategii osiągania celów, w której na pewnym etapie uwzględnia się zadania, jakie muszą wypełnić poszczególne

²² H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 148–149.

²³ R. Kwaśnica, dz.cyt., s. 297.

²⁴ „Podmiotowy standard” w nauczycielskiej tożsamości zawodowej to pozytywny postulat przygotowania i rozwoju profesjonalnego, dokonującego się zasadniczo na drodze emancypacji z depersonalizujących ograniczeń „standardu przedmiotowego” narzucanego przez instytucje dążące do formowania pracowników utożsamiających się z wymaganiami przypisanej im roli zawodowej i efektywnie wypełniających płynące stąd zobowiązania i zadania. Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 244.

jednostki, a następnie precyzuje się warunki wykonania tych zadań. Pośród tych warunków znajdują się także kwalifikacje niezbędne każdemu wykonawcy zadania. Jednak same kwalifikacje czy sprawności nie wystarczą. Ważne jest bowiem, aby podbudowane były pewnymi właściwościami osobowymi. Nie wypełni bowiem dobrze swoich zadań sanitariusz, który ma co prawda potrzebną wiedzę i umiejętności, ale mdleje na widok krwi, czy artysta, który jest być może wirtuozem, lecz popada w katalepsję za każdym razem, gdy ma wystąpić publicznie. Kompetencje mają zatem, najogólniej rzecz biorąc, formę wymagań, jakie instytucja stawia jednostce – wymagań dość złożonych i niejednokrotnie mocno rozbudowanych. Tak jest niewątpliwie w przypadku pedagogów bądź nauczycieli, których zadania zawodowe wymagają na ogół szerokich „kwalifikacji” w sferze wiedzy i umiejętności oraz w „właściwości osobowych”.

Z kolei „podmiotem kompetencji” jest zawsze konkretna osoba posiadająca niepowtarzalną indywidualność, własne aspiracje, dążenia, nawyki, zalety i słabości. Dla niektórych osób kompetencje, rozumiane jako instytucjonalne wymagania, mogą okazać się ciężarem nie do udźwignięcia, dla innych – ograniczeniem hamującym rozwój osobowy i zawodowy, dla jeszcze innych – wyzwaniem, dzięki któremu ów rozwój właśnie się dokonuje. Jednym „nabywanie kompetencji” przychodzi łatwo i odbywa się na podobieństwo naturalnego procesu wzrostu czy dojrzewania, innym przychodzi trudno i nawet przy dużym wysiłku nie doprowadza do całkowicie satysfakcjonujących rezultatów.

W podejściu do kwestii kształcenia pedagogów (i nauczycieli), a także w rozlicznych kwestiach związanych z ich pracą w instytucjach oświatowych dostrzec można dwie zasadnicze, najczęściej przeciwstawne perspektywy: perspektywę instytucjonalną i perspektywę, którą w pewnym uproszczeniu można nazwać „podmiotową”. Perspektywy te, racje i argumenty ścierają się zarówno w codziennej praktyce wychowawczej, jak i w wymiarze refleksji teoretycznej. Można odnieść wrażenie, że o ile na polu praktyki „górami” przeważnie perspektywa instytucjonalna, to na polu teorii perspektywa „podmiotowa” posiada większą liczbę przemawiających donośnym głosem zwolenników. Tyle że słowa, nawet donośne, mają mniejszy wpływ na rzeczywistość niż ciche, ale skuteczne działanie instytucji, które korzystają tylko z wygodnych dla siebie rozwiązań teoretycznych.

Jaką rolę odgrywają, czy choćby odgrywać mogą w tej sytuacji „kompetencje”?

Sprecyzowanie bądź też sprobematyzowanie tego zagadnienia nie jest bynajmniej łatwe. Pozwolę sobie zatem posłużyć się metaforą ukutą na podstawie dość trywialnej obserwacji z życia codziennego.

Przed kilkoma laty, tuż przed świętami Bożego Narodzenia, wybrałem się na Stary Kleparz, aby zakupić choinkę. Ignorując zachęty sprzedawców oferujących jodły i świerki, zdolne sięgnąć sufitów największych salonów Krakowa, uparcie poszukiwałem drzewka, które sobie wymarzyłem – najwyżej półmetrowej wysokości cudu natury o regularnym układzie gałązek pachnących zimowym lasem. Przygotowałem się na niemały wydatek, rozsądnie zakładając, że cud natury, ze względu na swoją wyjątkowość, będzie miał raczej wyjątkową cenę. Jakież było moje zaskoczenie, gdy po niedługich wcale poszukiwaniach stanąłem naprzeciw całego zagajnika przepięknych miniaturowych jodełek, z których każda wyglądała jak choinka z moich marzeń. Co więcej, ich cena – wypisana wyraźnie na małych karteczkach – stanowiła zaledwie dziesiątą część tego, co gotów byłem zapłacić! Moje zdumienie uleciało jednak bezpowrotnie w chwili, gdy uważnie przyjrzałem się cudownym drzewkom. Jodłowe gałązki były co prawda naturalne, podobnie jak obrośnięte

igiełkami pnie choinek, lecz połączenie gałązek z pniem nie było bynajmniej dziełem natury. W pniu wywiercono otwory, w które wetknięto gałązki!

Gdy tak odarty z marzeń usiłowałem wejść z moją choinką do załoczonego tramwaju, przysłała mi na myśl możliwość kolejnych udoskonaleń choinkowego rękodzieła. Dla ułatwienia transportu można by przecież takie drzewka sprzedawać w stanie „rozłożonym” w płaskich pudełkach, na zasadzie zestawu do samodzielnego montażu.

No właśnie... Wydawać by się mogło, że z kształceniem pedagogów powinno być tak jak z choinkami: jeżeli chcemy mieć pedagogów o bogatych kompetencjach, to musimy ich sobie „wyhodować”. Kompetencje, niczym kształtne gałązki jodełki, powinny wyraść z rozwijającej się osobowości, tak jak gałęzie z rosnącego pnia drzewka. A praca z i nad pedagogiem (nauczycielem) przypominać powinna troskę ogrodnika, który może czasem coś „przycina”, ale przeważnie osłania, podlewa, nawozi...

Czy jednak sposób myślenia fabrykanta, który przygotowuje ściśle określonej wielkości i kształtu jodłowe gałązki z myślą o ich wszczepieniu w jodłowe pnie, należy uznać za bezsensowny i w związku z tym tak samo osądzić praktykę projektowania kompetencji z myślą o „zaszczepieniu” ich „na” kandydatach do pedagogicznych profesji? (Czyż bowiem nie o to, w bolesnym uproszczeniu, chodzi w instytucjonalnych programach kształcenia pedagogów i nauczycieli?). Pytałem mojego ojca, który jest ogrodnikiem, czy możliwe jest stworzenie drzewka przez wszczepianie w rosnący pień gałązek pochodzących z innego drzewa tego samego lub pokrewnego gatunku, i dowiedziałem się, że choć jest to trudne i ryzykowne, to jednak jak najbardziej możliwe. A poza tym – dajmy już spokój dendrologii – kompetencje to nie gałązki, a studenci – nie pieńki, tylko młodzi ludzie, obdarzeni licznymi zdolnościami, umiejący się uczyć i chcący zdobywać kwalifikacje zawodowe. Przedstawienie im kompetencji jako pewnego projektu kwalifikacji, jakie należy zdobyć, oraz wskazanie, jakie właściwości osobowościowe należy rozwinąć, aby możliwe było efektywne używanie owych kwalifikacji, w praktyce wydaje się postępowaniem sensownym i pod każdym względem uprawnionym.

H. Kwiatkowska wyraźnie wartościuje te dwa stanowiska, dostrzegając w ich ścieraniu się sytuację sprzyjającą istotnej zmianie edukacyjnej: „edukacja człowieka stoi przed zasadniczym przejściem – od przygotowania człowieka będącego użytecznym dla instytucji, poprzez pełnienie różnorodnych ról i oczekiwania na zadośćuczynienie za ich wypełnianie, do przygotowania człowieka będącego użytecznym dla siebie poprzez realizację własnych celów i pragnień, a tym samym użytecznym dla innych, dla instytucji. Zmiana w edukacji ma więc polegać na tym, że będziemy kształcić człowieka nie po to, aby służył instytucji, ale po to, aby stwarzane przez niego instytucje służyły człowiekowi w procesie jego rozwoju i samorealizacji”²⁵.

Dopóki zmiana ta się nie dokona, rozważania na temat kształcenia pedagogów nader często natrafiać będą na klasyczny dylemat wychowania, zbudowany na opozycji krańcowo odmiennych ujęć roli pedagoga jako „ogrodnika” lub „rzeźbiarza”: „wspierać naturalny rozwój indywidualności” czy „formować osobowość”?

Nie zamierzam tego dylematu rozstrzygać. Pozostając przy rozważaniach na temat kompetencji (pedagogicznych, nauczycielskich), chciałbym zwrócić uwagę na to, że w każdym z możliwych rozstrzygnięć tego dylematu refleksja nad kompetencjami pro-

²⁵ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 244.

wadzi nas do kwestii „pracy nad osobowością” pedagoga – podmiotu kompetencji, jakkolwiek owa „praca” miałyby być pojmowana.

Nie mogę bowiem pozbyć się wrażenia, że w różnego rodzaju rozważaniach o przygotowaniu i rozwoju zawodowym pedagogów powszechnie zakłada się, że pożądane „właściwości osobowe” (osobowościowy fundament kompetencji) po prostu „urośnie” – pojawi się samoistnie (w wyniku starań własnych podmiotu) lub jako efekt bliżej nieokreślonych zabiegów bliżej nieokreślonych instytucji i osób.

Oczywiście kwestia ta była już podejmowana w polskiej literaturze pedeutologicznej. Warto tu przytoczyć wypowiedź R. Kwaśnicy na ten właśnie temat: „...nauczyciel to zawód, którego nie zdobywa się w żadnym skończonym procesie kształcenia, doksztalcania czy doskonalenia. Nauczyciel staje się nauczycielem nie tylko dzięki takim czy innym studiom. Studia, a ściślej wykształcenie, jakie odbiera kandydat na nauczyciela (...) mogą co najwyżej zapoczątkować bądź podtrzymać rozpoczęty już proces stawania się nauczycielem. Proces ów obejmuje całą osobowość nauczyciela i trwa nadal – jako rozwój osoby – także wtedy, gdy nauczyciel ma już formalne uprawnienia do wykonywania zawodu. Nauczyciel staje się nauczycielem, wykonując swój zawód. Staje się nim przede wszystkim dzięki własnemu wysiłkowi rozumienia i zmieniania siebie, dzięki samorefleksji i powodowanym przez nią przemianom osobowości. Żadne instytucje nie są w stanie wyręczyć nauczyciela w tak rozumianym zdobywaniu zawodu, nie mogą dać przygotowania zawodowego, mogą natomiast pomagać mu w owym, nigdy nie dobiegającym kresu, wysiłku stawania się nauczycielem. I to właśnie – wspomaganie nauczyciela w uświadamianiu sobie wychowania jako faktu kulturowego i jako działalności komunikacyjnej, w której ma on własny udział, w krytycznym rozumieniu siebie jako osoby udzielającej innym pomocy, w odnajdywaniu własnej tożsamości i własnej drogi, w przekraczaniu siebie i wchodzeniu na wyższy poziom rozwoju – uważamy za wspólną intencję wszelkich działań podejmowanych z myślą o nie mającym końca stawaniu się nauczycielem”²⁶.

Autor w dalszym ciągu cytowanej pracy rozwija przedstawioną niniejszym myśl, tłumacząc, jak należałoby pojmować „wspomaganie nauczyciela w rozwoju”, i bez wątpienia jest to jeden z najlepszych tekstów, jakie na ten temat napisano.

Parę lat temu ukazała się w Polsce książka niemieckich autorów zatytułowana *Stres w zawodzie nauczyciela*, która po części jest dość kompetentnym studium teoretycznym (choć napisanym bardzo przystępnie, można nawet powiedzieć: „w stylu popularyzatorskim”), a po części całkiem praktycznym poradnikiem dla zainteresowanych tematem. Znajdujemy tam szereg „dobrych rad”, na przykład: „Problemy prywatne i zawodowe będą nas mniej obciążać, gdy – zachowamy dobrą formę fizyczną, czyli zdrowie, – będziemy otoczeni społecznym wsparciem, – nauczymy się równoważyć fazy pracy i regeneracji, – będziemy optymistycznie i realistycznie nastawieni do życia, co znaczy, że pozwolimy sobie na odczuwanie radości życia”²⁷.

Lektura tej książki uświadomiła mi, a raczej przypomniała, że istnieje obszerna i dobrze ugruntowana wiedza na temat szeregu zagadnień dotyczących tego, co popularnie nazywamy „higieną psychiczną”; że opracowano szereg metod i technik „pracy

²⁶ R. Kwaśnica, dz.cyt., s. 314–315.

²⁷ I. Lange-Schmidt, R. Kretschmann, *Zwalczanie stresu pogodą ducha [w:] Stres w zawodzie nauczyciela*, red. R. Kretschmann, K. Kirschner-Liss, I. Lange-Schmidt, R. Miller, E. Rabens, J. Thal, M. Zitzner, Gdańsk 2004, s. 139.

nad sobą” oraz wspomaganie innych... Czy tej wiedzy i związanych z nią doświadczeń nie warto wreszcie docenić, potraktować poważnie, i odsiewając w niej ziarna od plew, uczynić integralnym komponentem kształcenia, doksztalcania i doskonalenia pedagogów i nauczycieli? Bo czyż nie jest pewnym paradoksem to, że wyposażając pedagogów w kompetencje potrzebne do pracy z innymi, kwestię kompetencji do pracy nad sobą traktujemy marginalnie, zakładając, że te kompetencje pojawiają się jako efekt uboczny kompetencji zawodowych? Moje własne doświadczenia z wieloletniej pracy nauczycielskiej pozwalają mi sądzić, że wykłady, warsztaty, ćwiczenia, treningi interpersonalne i inne formy zajęć związanych z tym tematem byłyby dobrze przyjmowane nie tylko przez początkujących, ale szczególnie przez dojrzałych już pedagogów.

I jeszcze jeden cytat z książki *Stres...*: „Tylko niewielu sportowców obchodzi się bez trenera. Prawie każdy wyczynowiec ma swojego szkoleniowca. (...) Dziś także menedżerowie mają własnych trenerów, którzy wspomagają ich głównie na polu psychospołecznym. (...) Przedsiębiorstwo planujące zmiany struktury i wzrost produktywności angażuje fachowca od spraw organizacji, który na miejscu ustala warunki, opracowuje projekty zmian i wraz ze specjalistami od spraw personalnych czuwa nad podjętymi staraniami. Od szkół wymaga się natomiast, żeby – oprócz właściwych dla nich zadań – reformowały się we własnym zakresie, z własnej inicjatywy i na podstawie własnych doświadczeń”²⁸.

Ostatnie stwierdzenie, odnoszące się do szkół, można w całej rozciągłości odnieść także do pedagogów i nauczycieli. „Fachowe wsparcie” psychologiczne, pedagogiczne, medyczne mają żołnierze, policjanci, pracownicy korporacji, a nawet osadzeni w aresztach i więzieniach. Czy pedagodzy go nie potrzebują? Jak dowodzą badania, między innymi H. Kwiatkowskiej²⁹, blisko dwie trzecie nauczycieli pracujących w polskiej oświacie przeżywa różnego rodzaju trudności związane z kryzysem tożsamości zawodowej bądź z „wypaleniem zawodowym”. Gdyby pedagodzy byli w stanie radzić sobie samodzielnie z tego rodzaju problemami, liczby te wyglądałyby zupełnie inaczej. Czy zatem nie warto kształcić specjalistów (psychologów, pedagogów) w zakresie wspierania nauczycieli? Zapewne z ekonomicznego punktu widzenia to absurd, bo przecież nauczyciele, jak i cała oświata, to deficytowy sektor gospodarki narodowej...

Zakończenie

Podobne postulaty łatwo byłoby mnożyć. Na razie nie wydaje się to zbyt sensowne, skoro nic nie zapowiada istotnych zmian w praktyce kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego pedagogów i nauczycieli. Staralem się wykazać, że podmiotowy wymiar rzeczywistości edukacyjnej odsłania się nieuchronnie w pedagogicznej refleksji, nawet gdy jej przedmiotem jest konstrukt o rodowodzie i właściwościach pozwalających kojarzyć go głównie z technicznym aspektem „pracy w oświacie”. Przytoczone głosy wybitnych pedagogów pozwalają sądzić, że refleksja nad tymże podmiotowym wymiarem odnajdzie na nowo swój zagubiony skarb – osobowość pedagoga – i nie dopuści, aby uległ on roztrwonieniu.

²⁸ R. Kretschmann, K. Kirschner-Liss, I. Lange-Schmidt, *Dobre chęci i co potem?* [w:] *Stres w zawodzie nauczyciela*, s. 147.

²⁹ Por. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 183.