
David Carr

Emerytowany Profesor Filozofii Edukacji
Uniwersytet w Edynburgu
Wielka Brytania

Dwa wymiary nauczania: analityczna prezentacja profesji i powołania

Czy nauczanie jest profesją?¹

Oto stajemy wobec problemów, które były już wielokrotnie omawiane i które odnoszą się do roli oraz statusu nauczyciela, czy to teoretycznego czy zorientowanego na zasady, w obszarze edukacji i szkolenia nauczycieli. Ta rola i status wzbudzają co najmniej wątpliwości, gdy szukamy jakiegokolwiek ścisłej analogii między nauczaniem a innymi tego rodzaju – powszechnie uznawanymi – profesjami, takimi jak: lekarska oraz prawnicza. Po pierwsze, wydaje się, że na poziomie treści programów nauczania profesji, choć możemy bez wątpienia uważać, iż przygotowanie (co najmniej niektórych) nauczycieli wymaga

¹ Tłumaczenie fragmentu książki Davida Carra pt. *Making Sense of Education*, Routledge Falmer, London and New York, 2003, s. 40-47.

Profesja to, według Davida Carra, pewien typ zawodu, który charakteryzuje się następującymi cechami: 1. umożliwia realizację usług oferowanych obywatelom oraz innym podmiotom przez państwo; 2. zakłada posiadanie przez profesjonalistów ugruntowanej wiedzy eksperckiej, zarówno na poziomie teoretycznym, jak i praktycznym; 3. ujawnia w sobie wyraźny wymiar etyczny, który domaga się ujęcia we właściwym dla danej profesji kodeksie postępowania; 4. wymaga wewnętrznej organizacji i regulacji ze względu na proces rekrutacji, a także dyscyplinę obowiązującą profesjonalistów; 5. musi zapewnić profesjonalnym praktykom wysoki stopień indywidualnej autonomii – niezależność sądów i opinii – by ich działalność praktyczna mogła być efektywna. Carr zauważa, że spośród pięciu wymienionych powyżej kryteriów, kluczowe jest kryterium etyczne (por. D. Carr, *Professionalism and Ethics in Teaching*, Routledge, London and New York, 2000, s. 23). David Carr jest uważany za jednego z kluczowych przedstawicieli podejścia analitycznego w rozważaniach z zakresu filozofii edukacji (przyp. red. nauk.).

wiedzy teoretycznej w nie mniejszym stopniu niż przygotowanie lekarzy, istnieją istotne różnice między sposobem, w jaki wiedza teoretyczna jest wykorzystywana lub zawiera się w przedsięwzięciach właściwych, z jednej strony, dla medycyny, a z drugiej dla edukacji. Faktycznie, wystarczy rzut oka, by stwierdzić, że podczas gdy nauczyciele potrzebują mniej lub bardziej zaawansowanej wiedzy teoretycznej (lub innej), by w ogóle mieć coś, czego mogą nauczać, lekarze potrzebują wiedzy (z zakresu anatomii lub fizjologii), która w ogóle *umożliwiłaby* im skuteczne udzielanie pomocy medycznej. Co więcej, podczas gdy wiedza rozwijająca umiejętności, której potrzebują lekarze, jest zazwyczaj zdobywana w profesjonalnych akademiach medycznych, wiedza przedmiotowa, której potrzebują nauczyciele, jest najczęściej przyswajana przez nich zanim jeszcze rozpoczną edukację profesjonalną oraz szkolenie – albo w drodze kształcenia ogólnego na poziomie średnim (co ma miejsce w przypadku wielu nauczycieli szkół podstawowych), albo w trakcie studiów uniwersyteckich poprzedzających rozpoczęcie pracy zawodowej (jak jest w przypadku wielu nauczycieli szkół średnich, a także niektórych nauczycieli szkół podstawowych). Oczywiście w tym punkcie można by stwierdzić, że nauczyciele potrzebują zajęć wprowadzających w profesję nie tyle po to, by zapoznać się z tym, czego mają nauczać, ile po to, by wiedzieć, *jak* mają uczyć: z tego punktu widzenia, wiedza, jaką nauczyciele nabywają w akademickich kontekstach kształcenia profesjonalistów, jest podobna raczej do uzasadnionego naukowo technicznego *know-how*, które przyswajają sobie lekarze w akademiach medycznych, niż do wiedzy teoretycznej zdobywanej na zasadniczo odmiennych kierunkach niezawodowego kształcenia uniwersyteckiego. Ale każda tego rodzaju sugestia napotyka drugie źródło trudności odnośnie do miejsca teorii w profesjonalnej edukacji i szkoleniu nauczycieli – chodzi mianowicie o to, że wiedza praktyczna i umiejętności specjalistyczne w zakresie nauczania w oczywisty sposób *nie* są typem naukowo ugruntowanej techniki, na której, jak się wydaje, opiera się wiedza specjalistyczna lekarzy. Otóż nie chodzi o to, że tak zwane umiejętności nauczania nie dają się łatwo podciągnąć pod kategorię ogólnych praw naukowych jako efektywne przyczyny nauczania, ale o to, że wiele domniemyanych „umiejętności nauczania” można łatwiej wyjaśnić, widząc w nich raczej przed-teoretyczne właściwości zwykłych międzyludzkich relacji niż wytwory lub rezultaty naukowych dociekań czy technicznego przeszkolenia. W każdym razie, tego rodzaju rozważania wydają się służyć wzmocnieniu poglądu wielu współczesnych przeciwników teoretycznych badań w zakresie edukacji i szkolenia nauczycieli, w myśl którego specjalistyczna wiedza nauczycieli jest najlepiej przyswajana poprzez bezpośrednią praktykę zawodową.

Niemniej, patrząc na współczesne rozważania nad pojęciem profesji, można wyrazić sprzeciw wobec takiego rodzaju wątpliwości odnoszących się do miejsca i wartości wiedzy teoretycznej w *profesjonalnej* edukacji nauczycieli. Można to zrobić na tej podstawie, że ponieważ nauczanie nie jest technologią, nie powinno się oczekiwać, iż profesjonalna wiedza teoretyczna będzie zogniskowana *przede*

wszystkim na rozwijaniu technicznych lub innych *środków* służących edukacyjnej praktyce. Istotne jest zatem to, że w tej mierze, w jakiej edukacja, podobnie jak medycyna i prawo, jest możliwa do pomyślenia jako praktyka *moralna*, to rola przygotowania akademickiego w zakresie edukacji profesjonalnej w mniejszym stopniu polega na udzielaniu praktykom rad co robić, w większym zaś na wprowadzaniu ich w dogłębną, normatywną lub ewaluacyjną, złożoność profesjonalnej praktyki: mówiąc krótko, przygotowanie akademickie jest potrzebne do wyposażenia profesjonalistów w przemyślane zasoby umożliwiające im niezależny lub autonomiczny osąd w tego rodzaju moralnie złożonych okolicznościach, w których może brakować precedensowych rozstrzygnięć prawnych. Z tego punktu widzenia, celem edukacji profesjonalnej jest wspieranie rozwoju każdego pojedynczego profesjonalisty, w obszarze jego lub jej własnej najlepszej koncepcji dobrych praktyk, poprzez oparty na zasadach namysł nad wieloma rywalizującymi ze sobą koncepcjami tego rodzaju praktyk. Faktycznie, jako że wiele, o ile nie większość kwestii związanych z pracą profesjonalistów okazuje się mieć w równym stopniu wymiar moralny, jak i techniczny, niektóre zdolności potrzebne do autentycznego i intelektualnie odpowiedzialnego zaangażowania się w rozstrzyganie kontrowersyjnych zagadnień dotyczących podstawowego wkładu profesjonalnej praktyki do rozkwitu człowieka muszą stać się elementem skutecznego profesjonalizmu, a tym samym zadaniem akademickiego przygotowania profesjonalistów nie może być jedynie instruowanie w zakresie wtórnych i niekontrowersyjnych kwestii technicznych.

To powiedziawszy, może być jednak tak, że ten z pozoru wyraźnie przekonujący argument na rzecz uzasadnionej roli dociekań normatywnych w edukacji nauczycieli jest obarczony błędem *petitio principii*. Z argumentu tego wynika bowiem, że normatywny namysł powinien stać się częścią profesjonalnego wyposażenia nauczycieli tylko wówczas, *jeśli* uznamy nauczanie za profesję; to jednak jest podawane współcześnie w wątpliwość. Natomiast, można również zaprzeczyć twierdzeniu, że nauczanie jest tego rodzaju profesjonalną praktyką, w której właściwe jest włączanie praktyków w debaty i podejmowanie decyzji dotyczących celów edukacji lub odpowiedniego ukierunkowania polityki oświatowej. W sferze publicznej, w której w grę wchodzi również interesy innych podmiotów społecznych, takich jak rodzice, politycy, pracodawcy, i w której od praktyków wymaga się (przeważnie w konsekwencji) działań zgodnych z centralnie i oficjalnie ustaloną linią polityczną dotyczącą zarządzania, dyscypliny, programów nauczania i pedagogii, można utrzymywać, że szerszy normatywny namysł na temat tego rodzaju politycznych rozstrzygnięć nie należy do zadań nauczycieli i że ich rola polega bardziej na skutecznej technicznej transmisji tego, co jest uważane za społecznie i gospodarczo użyteczne przez tych, wobec których nauczyciele politycznie (choć wciąż demokratycznie) odpowiadają. Chociaż każdy tego rodzaju punkt widzenia prawdopodobnie niesie w sobie groźbę „deprofesjonalizacji” nauczania i zredukowania go do czegoś bliższego zawodowi urzędnika niż profesji w sensie pracy lekarza lub

prawnika, to jednak okazuje się on bardzo wpływowy w obszarze współczesnych politycznych koncepcji edukacji i nauczania. Wiele osób, nie tylko spośród tych reprezentujących bardziej prawicowe poglądy, skłania się do zrzucania odpowiedzialności za szeroki zakres społecznego i moralnego zła we współczesnym świecie na niepowodzenia nauczycieli w zakresie przekazywania „tradycyjnych” lub „społecznie akceptowalnych” wartości (o ile nie za faktyczne promowanie i przekazywanie przez niektórych z nich wartości społecznie wywrotowych) i dąży raczej do zwiększenia niż zmniejszenia restrykcji ograniczających autonomię i niezależność nauczyciela. Faktycznie, w świetle rzekomo znaczącego związku przyczynowo-skutkowego między efektywnym funkcjonowaniem systemu szkolnego a moralną oraz społeczną spójnością i trwałością może pojawić się rzeczywista pokusa, by twierdzić, że edukacja jest zbyt ważną rzeczą, aby pozostawiać ją nauczycielom.

Mimo wszystko, jeśli zgadzamy się, że edukacja i osoby w nią zaangażowane muszą w oczywisty sposób być rozliczane wobec demokratycznie wyrażonej woli społeczeństwa – a także odpowiedzialne wobec przekonującego społecznego nakazu wyposażenia młodego pokolenia w wiedzę i wartości konieczne ze względu na moralne i gospodarcze przetrwanie oraz ciągłość cywilizowanego, liberalno-demokratycznego systemu politycznego – to jakkolwiek próba zredukowania nauczycieli do poziomu zwykłych techników i urzędników działających w klasie szkolnej może słusznie wydawać się zarówno źle ukierunkowana, jak i niebezpieczna. Zaczniemy od tego, że choć szkoły są co najmniej częściowo wyrazicielami społecznych interesów i wartości, zaś nauczyciele nie muszą być ostatecznymi autorytetami odnośnie do treści nauczania, w taki sposób, w jaki takimi autorytetami (przynajmniej w przekonaniu zwykłych ludzi) są lekarze i prawnicy odnośnie do stosownych metod leczenia lub prowadzenia spraw sądowych, to przecież wcale z tego nie wynika, że są oni niczym więcej niż narzędziami woli wyrażanej przez polityków, rodziców czy inne grupy działające w sferze publicznej. Po pierwsze, nauczyciele, jako że sami są demokratycznymi uczestnikami procesów edukacyjnych, mają przynajmniej takie same prawo do zabierania głosu w sprawach kształtowania publicznej polityki oświatowej jak inne osoby. Po drugie, jest rzeczą rozsądną oczekiwać, że będą się oni autorytatywnie wypowiadać w każdej debacie publicznej na temat edukacji, dokładnie w takiej mierze, w jakiej mogą wykazać się bezpośrednim, być może specjalistycznym doświadczeniem zawodowym w zakresie pedagogicznych oraz innych potrzeb rozwojowych, a także zainteresowań młodych ludzi. Co więcej, dopóki nie założymy, że każdy tego rodzaju autorytet lub wiedza specjalistyczna zostały już całkowicie wyjałowione przez wąskie zdolności do rutynowego drylu wpajania wiadomości lub umiejętności, to możemy również oczekiwać, że wiedza ta doprowadzi również do docenienia tego, jak wspierać dzieci we wzrastaniu w mądrości i cnotach sprzyjających przeżywaniu przez nie życia, które przecież jest oparte nie tylko na umiejętnościach i rzetelnych informacjach, ale także jest wartościowe moralnie. Faktycznie, ciągłe skargi ze strony decydentów

o orientacji prawicowej lub autorytarnej, iż nauczyciele nie uczestniczą we właściwy sposób w realizacji zadania wdrażania właściwych wartości, mają sens jedynie przy założeniu, iż nauczyciele są zarówno zdolni do przekazywania takich wartości, jak i odpowiedzialni za ten proces (gdyż jeśli nie byłoby, wówczas obwinianie ich o niepodejmowanie takiego działania byłoby bez sensu).

Mówiąc krótko, jeśli *edukacja* – rozumiana jako coś więcej niż tylko trening lub dryl – wymaga zdolności do asystowania innym we wzrastaniu w mądrości i rozeznananiu moralnym, natomiast tego rodzaju mądrość w nieunikniony sposób obejmuje docenianie innych oraz wrażliwość wobec nich, a tym samym postrzeganie ich jako celu samego w sobie, a nie jako środka wiodącego do celu, to osoby, na których spoczywa propagowanie takiej mądrości, same muszą z pewnością ją posiadać i w jakimś stopniu ujawniać. Jak można by oczekiwać, że osoby, które nakłania się do przyjęcia koncepcji, iż dobra praktyka edukacyjna polega na uległej zależności względem narzuconych z zewnątrz dyrektyw, a także zachęca do postrzegania edukacji i nauczania jako czegoś niewiele więcej niż zmuszanie innych do wchłaniania informacji, umiejętności i przekazywanych z pokolenia na pokolenie wartości, mogłyby w ogóle ujawnić w swoim życiu takie zdolności, które są potrzebne do towarzyszenia dzieciom we wzrastaniu w moralnej mądrości? Stąd, z punktu widzenia wymiarów ludzkiego rozwoju, które zazwyczaj łączymy z edukacją szkolną i nauczaniem, można stwierdzić, że każde satysfakcjonujące przygotowanie do pracy nauczycielskiej musi wykraczać poza szkolenie w zakresie przepisanych umiejętności i kierować się w stronę rozwijania takich zdolności praktycznego osądu, które sprzeciwiają się kodyfikacji w jakichkolwiek prostych, technicznych pojęciach. Przede wszystkim, żadne twierdzenie, z którego wynika, że nauczanie nie może być profesjonalnym autonomicznie przedsięwzięciem, w takim samym sensie, w jakim powinna nim być praktyka lekarska lub prawnicza, nie powinno wprowadzać nas w błąd i skłaniać do pojmowania go jako niczego więcej niż zbioru rutynowych technicznych umiejętności lub do zakładania, że nie pozostawia ono w ogóle miejsca na korzystanie ze znaczącej autonomii w trakcie pracy: w rzeczy samej, widać wystarczająco jasno, że nauczanie jest zajęciem, które wymaga znaczącej niezależności (wrażliwego na kontekst) osądu, i które wymaga znaczących zasobów zorientowanego na zasady namysłu oraz interpersonalnej wrażliwości.

Nauczanie jako powołanie

Jednakże zaprzeczenie stwierdzeniu, iż nauczyciele w niewielkim tylko stopniu różnią się od techników zarządzających klasą czy wykwalifikowanych robotników, a nawet uznanie tego, że praktyka szkolnego nauczania współdzieli wiele kluczowych cech z innymi praktykami moralnymi, takimi jak praktyka lekarska lub prawnicza, nie oznacza jeszcze zgody, iż edukacja i nauczanie powinny być postrzegane, podobnie jak te dwa inne zawody, jako prawdziwa profesja. Faktycznie, namysł nad niektórymi innymi osobliwościami praktycznych rozważań podejmowanych przez

nauczycieli może wzmocnić argument za odmową włączenia edukacji do standardowych profesji. Chociaż nigdy nie jest łatwo zidentyfikować ogólną lub łatwą do wskazania różnicę w sposobie, w jaki teoretyczne, zorientowane na zasady lub refleksyjne rozważania i osądy nauczycieli odbiegają od powszechnych koncepcji profesjonalnego osądu, jest możliwe, że wiele zależy tu od stopnia, do którego każdy taki osąd może zawierać w sobie uprawniony wymiar *afektywny*. Mówiąc krótko, zwyczajowo przyjęto się (słusznie lub niesłusznie) rozumieć profesjonalny osąd jako akt posiadający wyraźnie bezstronny, bezinteresowny i *bezosobowy* charakter. Zazwyczaj pojmujemy prawo i medycynę jako zawody poddane dokładnej regulacji, w których praktyka rządzi się ściśle wyznaczonymi regułami i wskazówkami dotyczącymi właściwego postępowania. Jak to już zauważyliśmy w odniesieniu do kodeksu Hipokratesa, jakkolwiek etyka profesji, w tej mierze w jakiej opiera się na bezstronnym uznaniu pewnych powszechnych praw do zdrowia, sprawiedliwości lub innych dóbr, a także na bezinteresownym przestrzeganiu obowiązków związanych z tymi prawami, zdaje się być przede wszystkim etyką *deontologiczną*. Z tego punktu widzenia, dobrymi lekarzami oraz prawnikami są ci, którzy traktują swoich pacjentów i klientów w sposób zakładający skrupulatną dbałość o zachowanie zasad sprawiedliwości dystrybtywnej; zatem traktowanie ludzi w odmienny sposób w zależności od różnych relacji osobistych, jakie się z tymi ludźmi utrzymuje, lub pozwalanie sobie na to, aby osobiste lub afektywne czynniki wpływały na nasze profesjonalne rozstrzygnięcia – pociąga za sobą ryzyko działania w sposób z natury *nieprofesjonalny*.

W tym względzie można by na początku zauważyć, że wiele współczesnych filozoficznych analiz dotyczących namysłu i osądu podejmowanych przez nauczyciela starało się wzorować namysł pedagogiczny na Arystotelesowskim pojęciu *phronesis* lub mądrości moralnej. Niemniej, kluczowym aspektem, którym mądrość moralna lub *phronesis* różni się według Arystotelesa od efektywnej wiedzy fachowej *techne*, jest posiadanie przez *phronesis* uzasadnionego komponentu lub wymiaru zarówno kognitywnego, jak i *afektywnego*. Mówiąc w skrócie, efektywne osądy moralne nie mogą być podejmowane z pominięciem właściwego rodzaju uczuć, delikatności i wrażliwości. Zatem, w tej mierze, w jakiej właściwą rzeczą jest wzorowanie osądów podejmowanych przez nauczyciela raczej na *phronesis* niż na *techne*, można twierdzić, że skutecznymi nauczycielami są ci, którzy, odnosząc swoje osądy do innych, ujawniają więcej osobistej troski lub wrażliwości względem potrzeb i interesów konkretnych uczniów jako jednostek. Co więcej, idea afektywnego charakteru *phronesis* okazuje się pasować bardziej niż deontyczna etyka praw i obowiązków do innego znanego twierdzenia Arystotelesa, że (przynajmniej w pewnych kontekstach) może być tyle samo niesprawiedliwości w równym traktowaniu osób, które są nierówne, ile jest w nierównym traktowaniu osób, które są równe. Idea ta również wpisuje się dobrze we współczesną psychologiczną krytykę przyjmowanych psychometrycznych koncepcji inteligencji w tym sensie, że testy IQ wy-

rażają jedynie jeden rodzaj ludzkiej inteligencji, oraz że istnieją inne wartościowe formy społecznej i emocjonalnej inteligencji, które zawierają istotne cechy ludzkiej afektywności. Niemniej, jest rzeczą sporną, iż jakiegokolwiek zwrócenie uwagi na afektywny wymiar namysłu i osądu nauczyciela sprawia, że nie tylko rezygnujemy z szybkiego porównywania nauczycieli z lekarzami i prawnikami, ale także zaczynamy dostrzegać bliższe analogie między nauczaniem a takimi zawodami jak zawód księdza, pielęgniarki czy pracownika socjalnego – praktyka właściwa dla tych zawodów także wydaje się zawierać uzasadnione niekognitywne wymiary. Ale w tym momencie być może warto sobie przypomnieć, że edukacja i nauczanie nie zawsze a nawet nie przede wszystkim były postrzegane jako profesje: że faktycznie mamy do czynienia także z uświęconą tradycją postrzegania nauczania, podobnie jak duszpasterstwa, pielęgniarstwa i niektórych aspektów pracy socjalnej, bardziej jako powołania niż profesji. W każdym razie, niezależnie od tego, jak przedstawiają się ogólne różnice między powołaniem a profesją, nie są one jednoznaczne, najczęściej zaś ujawniają się w tego rodzaju rozważaniach, jakie właśnie przedstawiliśmy odnośnie do stopnia, w jakim może pojawić się uzasadniony, o ile nie nieunikniony, osobisty lub afektywny wymiar niektórych zawodów. Co więcej, są to rozważania, dla których najlepszą ilustracją jest być może odniesienie się do konkretnych cech różnych powołań.

Afektywne wymiary powołania

Na początku powiedzmy, że pojęcie powołania znajduje być może najlepszą egzemplifikację w idei osób duchownych, czy to w katolicyzmie, czy protestantyzmie, jako tych, którzy zostali *wezwani* (co jest literalnym znaczeniem powołania) oraz w nakazach, które wymuszają posłuszeństwo i służbę, ale w odmienny sposób niż czynią to profesjonalne reguły i zasady. Z tego punktu widzenia wydaje się, że w przypadku księży i pastorów wymagany jest znacząco wyższy poziom spójności między życiem osobistym a życiem zawodowym niż w przypadku profesji i innych zawodów. Na przykład, ktoś może być dobrym lekarzem lub prawnikiem – w odniesieniu do zachowywania zasad i standardów jego lub jej profesjonalnej praktyki – nie czując jednocześnie nawet najmniejszej motywacji do doskonalenia się jako *osoba*. Członkowie takich profesji nie czują żadnej wyraźnej potrzeby, by uznawać jakiegokolwiek swoje zobowiązania względem wartości i cnót właściwych dla konkretnego sposobu życia, by swoją osobą obrazować te cnoty lub wartości lub też starać się czynić z innych lepsze osoby w świetle tychże cnót i wartości. Zatem (przynajmniej co do zasady) nie ma żadnej przeszkody, by być dobrym lekarzem lub prawnikiem, będąc jednocześnie kłamcą, osobą rozwiązłą seksualnie lub nawet złośliwą oraz mściwą, tymczasem takie wady byłyby normalnie uznane za coś, co podważałoby skuteczne wykonywanie pracy w przypadku powołania duchownego i kapłańskiego. Przede wszystkim, posłuszeństwo względem osobistych warto-

ści czyjegoś wezwania jest wyraźnie wewnętrznie związane z każdą duszpasterską misją przekształcania życia innych w szczególnym moralnym i duchowym sensie: co najmniej częściowo, o tyle o ile ksiądz bierze na siebie zadanie udoskonalenia życia innych, musi on lub ona być przykładem cnót i wartości konstytutywnych dla tego rodzaju udoskonalenia.

Niemniej, można twierdzić, że także od nauczycieli wymagamy tego, aby byli wzorami moralnymi, podobnie jak wymagamy tego od księży – i to zasadniczo z tego samego powodu. Zgodnie z dość rozpowszechnionym poglądem na temat roli nauczyciela, jego zadaniem w szkole jest nie tylko kształcenie dzieci w zakresie nabywania umiejętności lub wiedzy. Szkoły mają również odpowiednio zatroszczyć się o (jak to się niekiedy mówi) „całe dziecko”, co zazwyczaj rozumie się jako jego emocjonalny, moralny społeczny i duchowy rozwój. Podobnie, zadania nauczyciela nie są zwykle rozumiane jako coś, co zaczyna się i kończy na przestrzeganiu określonych w umowie o pracę obowiązków, gdyż dobry nauczyciel będzie zazwyczaj uznawał, iż jego osobista odpowiedzialność względem uczniów wykracza poza nakazy wynikające z obowiązków, które ma wypełniać w klasie. W tym świetle byłoby rzeczą rozsądną zakwestionowanie przydatności konkretnych osób do nauczania – niezależnie od zakresu, w jakim spełniałyby one wymagania związane z wiedzą i umiejętnościami, oraz od profesjonalnych obowiązków, w ujęciu których profesje są przeważnie definiowane – na tej podstawie, że brakuje im pewnych kluczowych cech lub cnót związanych z troską i zaangażowaniem na rzecz innych. Faktycznie, właśnie takie rozważania leżą u podstaw pewnego lekceważącego stosunku do współczesnych dyskursów o profesjonalizmie nauczycieli. Lekceważenie to można niekiedy dostrzec po stronie edukacyjnych praktyków zatrudnionych w bardziej konserwatywnych zawodowo sektorach tradycyjnych gimnazjów oraz szkół niezależnych, gdzie nauczanie było często postrzegane jako bardziej wzniosłe wyzwanie do promowania najlepszych duchowych oraz innych cnót i wartości cywilizacyjnych². Według słów Pana Chipsa i Panny Jane Brodie, nauczanie jest czymś, co powinno być realizowane raczej dla miłości niż pieniędzy, jako sprawa bliska raczej szlachetnym aspiracjom niż trywialnym obowiązkom³.

Innym zawodem, powszechnie rozumianym jako powołanie, jest oczywiście pielęgniarstwo – znów częściowo na tej podstawie, że pielęgniarki są pociągane do robienia tego, co robią, bardziej przez własne zaangażowanie niż motywy finansowe. Ponadto, choć pielęgniarstwo jest zazwyczaj postrzegane jako paradygma-

² Ang. *grammar school* oraz *independent school* (przyp. red. nauk.).

³ Nowela *Goodbye, Mr. Chips* (*Żegnaj Chips* lub *Żegnaj, Panie Chips*) przedstawia życie nauczyciela, Pana Chippinga. Autorem noweli jest angielski pisarz James Hilton, książka ukazała się po raz pierwszy w wydawnictwie Hodder & Stoughton w październiku 1934 r. Na podstawie książki zrealizowano dwa filmy oraz dwa programy telewizyjne. Powieść *Najlepsze lata Panny Jane Brodie* jest autorstwa Muriel Spark; w 1969 r. na podstawie powieści powstał film pt. *Petnia życia Panny Brodie* (przyp. red. nauk.).

tyczne dla tak zwanej „profesjonalnej opieki”, niesie ono w sobie również wezwanie do międzyosobowej troski i do ujawniania wielu empatycznych i wynikających z życzliwości cech, które nie zawsze są widoczne w działaniach właściwych dla standardowych profesji. Z pewnością, twierdzenie to należy wypowiadać ostrożnie. Wydaje się, że od pielęgniarek i (powiedzmy) prawników wymaga się w równym stopniu zachowania równowagi między rzeczywistym poświęceniem się na rzecz potrzeb klientów lub pacjentów a zachowaniem pewnego bezstronnego obiektywizmu: w obu przypadkach kluczowe jest kroczenie wzdłuż cienkiej linii między całkowitym brakiem osobistej troski a niewłaściwym emocjonalnym zaangażowaniem w relacje z pacjentem lub klientem. Powiedziawszy to, dodajmy, że pewne współczucie i zdolność do wsparcia emocjonalnego – przystawione „podejście do pacjenta” – jest z pewnością ważniejsze w pracy pielęgniarki niż adwokata. Co więcej, choć zarówno pielęgniarstwo, jak i położnictwo rozwinęły się w praktyki wymagające wysokich kwalifikacji i wiedzy technicznej, aspirując tym samym do osiągnięcia profesjonalnego statusu porównywalnego z innymi obszarami medycyny, takimi jak medycyna ogólna i chirurgia, trudno jednak zaprzeczyć, że istota dobrego pielęgniarstwa tkwi w pewnym uzasadnionym osobistym zaangażowaniu się w relacje z pacjentem, czego lekarzom ogólnym i chirurgom w znacznym stopniu udaje się uniknąć. Na przykład, wydaje się, że integralnym elementem roli pielęgniarki jest podtrzymywanie na duchu pacjentów i towarzyszenie im w dostosowywaniu się do dolegliwych, o ile nie faktycznie budzących lęk doświadczeń. Z tego punktu widzenia, pewna doza autentycznej, płynącej z głębi serca opieki i troski jest z pewnością warunkiem *sine qua non* dobrego pielęgniarstwa. Z jednej strony taka opieka, interpretowana w duchu *phronesis*, staje się rodzajem *cnoty*: w tym zakresie opieka taka jest czymś więcej niż tylko zwykłym uczuciem i wymaga ukierunkowania przez roztropne poczucie tego, co leży – rozważywszy wszystkie okoliczności – w najlepiej pojętym interesie pacjenta. Jednakże z drugiej strony, w tej mierze, w jakiej taka opieka zawiera w sobie odpowiedni element zaangażowania afektywnego, staje się czymś więcej niż zwykłą umiejętnością techniczną i nie może być – wbrew wielu (wątpliwym) współczesnym wypowiedziom na temat umiejętności opieki – nabywana w taki sposób, w jaki nabywa się praktyczne umiejętności techniczne lub zdolność do działań zgodnie z procedurami: zatem choć możemy zasugerować pielęgniarsce, która nie radzi sobie z zaścięciem łóżka, znalezienie jakiegos miejsca, w którym będzie mogła przeciwyczyć tę umiejętność, byłoby czymś absurdalnym wymagać od pielęgniarki, która w oczywisty sposób nie potrafi troszczyć się o pacjentów, aby przeciwyczyła swoje umiejętności opiekuńcze. W każdym razie, jest rzeczą niewątpliwą, że nauczanie było często chętnie porównywane z pielęgniarstwem i pozostałymi profesjami związanymi z troską o innych ludzi, i że porównania takie były oparte na przekonaniu, iż nauczyciele również muszą być takimi ludźmi, którzy mogą pokrzepiać, motywować i wzmacniać zaufanie ich młodych „klientów”, często delikatnych oraz podatnych na zranienia. Faktycznie,

może tak być, że na etapie edukacji przedszkolnej lub wczesnoszkolnej tego rodzaju opiekuńcze cechy są kluczowymi zawodowymi cnotami i z pewnością byłibyśmy gotowi do zakwestionowania przydatności do tego zawodu kogoś, kto w ogóle by takich cech nie posiadał, nawet wówczas gdyby osoba ta posiadała wiedzę encyklopedyczną i była ekspertem w zakresie metod pedagogicznych.

Można by również powątpiewać, czy relacja profesjonalista – klient, zgodnie z tym, jak została ona zdefiniowana w modelu praktyki lekarskiej lub prawniczej, odpowiada w pełni pracy socjalnej – i niewątpliwie, moje osobiste kontakty z pracownikami socjalnymi pokazały, że nie są oni zbyt skorzy do interpretowania swojej praktyki zgodnie z modelem profesji. Ponownie, chodzi o to, że w celu skutecznego nawiązania relacji z tymi, którym służą, pracownicy socjalni muszą zdobyć ich zaufanie oraz umocnić pewność siebie, które łatwo zostaną zablokowane, o ile nie w ogóle podważone przez chłodną bezpośredniość i nierówność statusów w relacji profesjonalista – klient. Wielu klientów znajdujących się w trudnym położeniu, z którymi pracują pracownicy socjalni, jest narażonych, słusznie czy niesłusznie, na poczucie bycia kimś gorszym lub bycia traktowanym protekcyjnie przez lekarzy, prawników i innych profesjonalistów, których pochodzenie społeczne, status klasowy i sam zawodowy język są tak różne, iż profesjonalisci są postrzegani jako istoty nie z tej planety. W tym zakresie pracownicy socjalni muszą pozostać ludźmi potrafiącymi mówić takim samym językiem, jak ich klienci, i gotowymi do ograniczenia biurokracji właściwej dla profesjonalnych zasad i regulacji ze względu na zabezpieczenie praw tych, którym, podejmując tę pracę, zdecydowali się pomagać: muszą być oni ludźmi, którzy wyraźnie stoją „po stronie” klientów (nie zaś po stronie oficjalnych instytucji). Ale choć niektóre współczesne pielęgniarki i nauczyciele mogą spoglądać na swój profesjonalny status z takim samym lekceważeniem, z jakim czynią to pracownicy socjalni, warto zauważyć, że istnieje dobrze ugruntowana tradycja edukacyjnego anty-profesjonalizmu – zapoczątkowana co najmniej publikacjami tak zwanych deskolaryzatorów i innych radykalnych autorów piszących o edukacji w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku – która jest całkowicie spójna z tego rodzaju postawami. W istocie, zanim jeszcze pojawiły się polemiki deskolaryzatorów, progresywni pedagodzy wywodzący się z różnych szkół od dawna wyrażali takie anty-profesjonalne odczucia: na przykład, A. S. Neill z „Summerhill” wprost potwierdził znaczenie opowiadania się nauczyciela po stronie uczniów. Co więcej, profesjonalne kontakty z pedagogami społecznymi, których praca jest w znacznym stopniu zbieżna z pracą pracowników socjalnych, pokazują, że również oni są bardzo rzadko nastawieni entuzjastycznie do nazywania swojego zawodu profesją i swoich działań – profesjonalnymi, dokładnie z tego samego powodu, iż wykonywana przez nich praca wymaga szczególnego klimatu zaufania i bezpośredniości między nauczycielami i uczącymi się. Klimat ten bardzo łatwo bywa osłabiony lub zagrożony poprzez dy-

stans i formalny charakter relacji na linii profesjonalista – klient⁴. Twierdzenie to wymaga bardzo ostrożnego ujęcia: w tej mierze, w jakiej nauczyciel będzie musiał w stosownym stopniu pokazywać swój autorytet i utrzymywać dyscyplinę wśród uczniów, zażyłość między nim a uczącymi się będzie czymś niewłaściwym. Poza tym, nie wydaje się, że chodzi o to, iż dobre relacje między nauczycielem a uczniami muszą być z natury osobiste w taki sposób, w jaki relacje wielu profesjonalistów z klientami nie są, ale raczej o to, że trudno wyobrazić sobie, w jaki sposób można by osiągnąć poziom dobrego i afektywnego nauczania, bez osobistego zapoznania się z „klientami” jako jednostkami i poświęcenia im własnej uwagi. W przypadku obszaru medycyny i prawa tego rodzaju relacje są na pewno nie na miejscu, a być może także przekraczają obowiązujące granice.

Tłumaczenie: Piotr Kostyło

⁴ Ang. *community educators* (przyj. red. nauk.).