

TELEOLOGICZNE I AKSJOLOGICZNE PODSTAWY PRACY WYCHOWAWCZEJ NAUCZYCIELA NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

Lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte kończącego się stulecia w naszym kraju wiążą się z bardzo poważnymi zmianami w życiu politycznym, ekonomicznym i społecznym. Upadek systemu socjalistycznego i porządku z nim związanego doprowadził do tego, że na naszych oczach dokonują się przeobrażenia w kierunku demokratyzacji wielu dziedzin życia. W okresie przemian formacyjnych, które dokonały się w naszym kraju, rozpoczęto poszukiwania nowych wzorów edukacyjnych, gdyż jak twierdzą eksperci wielu krajów, dużą rolę w odtworzeniu kondycji społeczeństw, kształtowaniu lepszego świata, może odegrać system edukacji.

W ogólnonarodowej dyskusji na temat polskiej szkoły podnoszony jest coraz częściej problem niedostosowania działalności szkoły do wymagań rozwijającego się, zmierzającego do Europy społeczeństwa, podkreśla się trudności, jakie ono napotyka w przystosowaniu się do życia w nowych warunkach. Polska szkoła koncentruje się głównie na sprawach nauczania, a wychowanie dzieci i młodzieży wymyka się spod kontroli nauczycielom i szkole jako instytucji. Na gruncie krytyki poprzedniego hierarchicznego porządku rodzi się właśnie koncepcja systemu edukacji oraz opracowywane są mechanizmy jej funkcjonowania. Nowa koncepcja edukacyjna, której towarzyszą przekształcenia w aksjologii i teleologii edukacyjnej, podkreśla rolę wychowania przede wszystkim wskazując potrzebę silnego eksponowania systemów wartości, kształtowania i uznawania norm życia społecznego, kształtowania postaw oraz stosunków międzyludzkich (Lewowicki, 1991; Olbrycht, 1995). Powyższe kwestie analizuje się zgodnie z koncepcjami wspierania i stymulowania rozwoju osobowości, uwzględniając indywidualne po-

trzeby, pragnienia i cele życiowe jednostek. W obecnej chwili problemem najwyższej wagi jest określenie celów jakie ma osiągnąć polska szkoła. Ustalenie w miarę czytelnych celów edukacji winno być poprzedzone znalezieniem odpowiedzi na pytanie, sformułowane pod adresem polskiej szkoły przez Parafiniuk-Soińską: „Jakiego Boga ma być świątynią? Przybytkiem jakich wartości siebie czyni?” (Soińska, 1995, s. 60). Ważne jest, by proponowana reforma uwzględniła przeorientowanie koncepcji oświaty z adaptacyjnej na otwartą humanistyczną i akceptowała zmianę hierarchii i zakresu celów.

Uwzględnienie w nowej koncepcji szkoły celów skierowanych na rozwój osobowości ucznia wyznacza szczególną rolę nauczycielowi, a zwłaszcza nauczycielowi nauczania początkowego. Nauczanie początkowe, to pierwszy szczebel kształcenia, którym objęte są dzieci w wieku 7–10 lat. Dla dzieci w tym wieku, nauczyciel jest osobą szczególną, jest wzorem człowieka, arbitrem, autorytetem moralnym. Ta znacząca pozycja nauczyciela–wychowawcy z jednej strony ułatwia mu oddziaływania wychowawcze, z drugiej strony nakłada na niego wielką odpowiedzialność. Nauczyciel pracujący z dziećmi z klas I-III ma kontakt z osobowościami wykazującymi ogromną podatność i plastyczność na wszelkie zabiegi wychowawcze. Uczniowie ci są w specyficznym okresie „stawania się”, stąd działania w stosunku do nich wymagają szczególnej rozwagi (Jodłowska, 1991).

Odpowiedzialność urasta więc do podstawowej wartości moralnej, którą powinien kierować się nauczyciel, który podjął się trudu wychowania, rozumianego jako przekazywania wartości ludzkich. W tej sytuacji szczególna rola przypada pedagogom, a tajemnica powodzenia pedagogicznego tkwi w tym, kim są nauczyciele (Włodarski, 1992). Stwierdzenie to można uzupełnić dodając, że od tego kim są nauczyciele, zależeć będzie, kim będą wychowankowie.

Praca pedagogiczna jest nieustannym kontaktem z uczniem-wychowankiem, jak to określił prof. R. Węćkowski, formą spotkania z innym człowiekiem. W przypadku pracy z dzieckiem – jest to spotkanie szczególne. Praca wychowawcza nauczyciela nauczania początkowego ma swoją specyfikę. W klasach I-III pracuje z dziećmi na ogół jeden nauczyciel przez trzy kolejne lata i uczy wszystkich przedmiotów, spędza więc z dziećmi dużo czasu tworząc i organizując im środowisko wychowawcze. Nauczyciel w czasie pobytu dziecka w szkole, powinien zapewniać mu realizację podstawowych potrzeb psychicznych i pamiętać, że w pierwszych latach nauki radykalnie zmienia się sytuacja społeczna dziecka. Dochodzą nowe obowiązki i zadania, dziecko staje w trudnej sytuacji ułożenia sobie stosunków z rówieśnikami i nauczycielem. Modyfikacji ulegają również stosunki z rodzicami, często

towarzyszy temu przeorganizowanie życia rodzinnego dziecka (Guz, 1987).

Dzieci w wieku 7–10 lat wykazują gotowość utożsamiania się z nauczycielem i bezgraniczne do niego zaufanie. Wszystkie osoby pracujące z dziećmi, a nauczyciele przede wszystkim pracują „sobą”. Jaki więc powinien być nauczyciel?

Już w czasach funkcjonowania Komisji Edukacji Narodowej określono sylwetkę nauczyciela, jako „żyjącego wśród ludzi i dla ludzi”, a jego powinności na te „od serca” i „od rozumu”. Sergiusz Hessen pisał, że zadaniem nauczyciela jest nie tylko dawanie wiedzy, czy rozwijanie zdolności, lecz znacznie więcej: „uczynienie kogoś samym sobą” (Hessen, 1935), co pozostaje w zgodzie z tezą Rousseau “Prowadzić raczej niż szkolić” – raczej guwerner niż preceptor – (Vial, 1988).

„W naszej epoce (nauczyciele – dopisek autora) nie są tylko propagatorami wiedzy. Inne źródła i środki informacji stały się ich konkurentami, lepiej i z prawdziwym rozmachem przyciągają uwagę uczniów. W takiej sytuacji głównym zadaniem nauczyciela jest pomaganie młodemu, aby dawałi sobie sami radę.(...) Nauczyciele powinni mieć nawet możliwość oceniania i rozróżniania tego, co jest pożyteczne dla jednostki i społeczeństwa, nieograniczając się do komunikowania rzeczy właściwych w danym momencie, ale wybierając to, co może być interesujące w przyszłości” – czytamy w Biuletynie UNESCO pod koniec lat 60-tych (Biulletin, 1969).

To krótkie historyczne spojrzenie na rolę nauczyciela wyraźnie pokazuje poglądy na ten temat. Tak pojmowana praca nauczyciela musi uwzględniać dążenia i wartości ludzkie. Jej celem jest przede wszystkim pomoc uczniom–wychowankom w poznaniu i zrozumieniu otaczającej rzeczywistości oraz pomoc w wyborze własnych dróg życiowych. Głównym zadaniem nauczyciela jest przygotowanie młodego człowieka do samodzielnego kierowania rozwojem własnej osobowości, znalezienia własnego miejsca w świecie, tak aby żyć godnie, kierując się w tym życiu najpiękniejszymi wartościami.

Takie rozumienie pracy wychowawczej każe bliżej przyjrzeć się wartościom, postawom i dążeniom samych nauczycieli–wychowawców. Nauczyciele są przecież głównymi transmitorami wartości, zasad i celów, które uważają za najistotniejsze w życiu społecznym i osobistym. Wskazują uczniom do czego należy dążyć, co jest w życiu najważniejsze. Poprzez własny system wartości nauczyciel współtworzy u ucznia sposób widzenia, poznania i wartościowania otaczającej go rzeczywistości (Dróżka, 1992).

Pojęciu wartości przypisuje się w filozofii różne znaczenia, „ze stanowiska obiektywistycznego traktowana jest jako pewna właściwość przedmiotów, niezależnie od tego jak je oceniają ludzie, ze stanowiska subiektywnego

– jako właściwość dawana przedmiotom przez człowieka w zależności od jego potrzeb, uczuć i woli” (Okoń, 1984, s. 337). W naukach społecznych panuje przekonanie, że nie można w pełni zdefiniować wartości. Kotłowski (1968) w swej pracy przytacza szereg definicji wartości różnych autorów. Według Kerschensteinera „wartość jest własnością rzeczy zjawiającą się pod wpływem jej oddziaływania na odczuwającą świadomość”. R. Spranger pisze: „Jest powszechnie znane, że pojedynczy człowiek nie wszystko, co jest wartościowe, przeżywa jako wartość, wielu przeżywa jako wartość coś, co «w sobie» nie jest zupełnie wartościowe. Mówiąc inaczej, wartości subiektywne (z ich indywidualną przypadkowością) nie mogą w żadnym przypadku identyfikować się z wartościami obiektywnymi” (Kotłowski, 1968, s. 45). U K. Webera wartości, to „koncepty godne ubiegania się” (Birngruber, 1992, s. 14).

Współcześnie problem wartości analizowany jest na gruncie nauk etycznych. Etyk rozumie wartości moralne jako „ogólne wzory postępowania (np. sprawiedliwość, obowiązkowość, prawdomówność) odnoszące się do poszczególnych kategorii działania ludzkiego (...) i wyrażające doskonałość, która nie tylko odpowiada tym działaniom i w nich się urzeczywistnia, ale urzeczywistniając się w nich doskonali równocześnie człowieka jako osobę; dzięki temu wzory te stanowią wyłącznie człowiekowi właściwe rodzaje dóbr, stawianych wyżej nad inne dobra, a tym samym cenione” (Ślipko, 1994, s. 181). Podkreśla się związek wartości ze świadomą działalnością człowieka, która obejmuje wszelkie poczynania. Są to poczynania uzewnętrzniające się, jak również procesy wewnętrzne, zawsze jednak – czy to wobec czynności prostych, czy złożonych – człowiek staje wobec dylematu: co dobre a co złe. Dokonuje więc ocen, często za podstawę przyjmując normę (Kasprzyk, Węgrzecki, 1974).

„Normę można określić jako wartość ukazaną w jej charakterze zobowiązującym (...) Normy są ukierunkowane na urzeczywistnianie wartości bardziej konkretnie i odnoszą się do praktycznego postępowania człowieka” (Birngruber, 1992, s. 14).

W literaturze można znaleźć szereg klasyfikacji wartości biorących pod uwagę różne kryteria (patrz:Kotłowski, 1968, Ślipko, 1984). Problematyka pracy wskazuje potrzebę skupienia się na wartościach wyznawanych przez nauczycieli. Można wskazać wartości, które są niejako należne zawodowi nauczyciela i stanowią całokształt społecznie uznawanych i przypisanych tej grupie zawodowej norm składających się na etos nauczycielski. W. Dróżka podaje następujące wartości i aspiracje nadające sens i godność pracy nauczycielskiej:

1. Wartości ogólnospołeczne – ważne z punktu widzenia społeczeństwa i kultury narodowej; to również wartości moralne, godności i odpowiedzialności za wychowanie do społeczeństwa oraz przygotowanie do podjęcia zadań i ról w życiu dorosłym.
2. Wartości znaczące ze względu na dobro i rozwój społeczno-moralny wychowanka i ucznia, są to wartości związane z wychowaniem, z pomaganiem w rozwoju, w poszukiwaniu własnego sensu życia i miejsca w świecie, a więc zarówno wartości uniwersalne, ogólnoludzkie, humanistyczne, jak i te codzienne – ważne w życiu człowieka.
3. Wartości i aspiracje poznawczo-intelektualne, a więc wiedza, pasje poznawcze, rozbudzanie wartościowych zainteresowań, potrzeb i nawyków estetyczno-kulturalnych.
4. Wartości i aspiracje osobiste, realizowane poprzez pracę nauczycielską – dotyczą możliwości samorealizacji w dziedzinie zawodowej, rozwoju ogólnego i intelektualnego, a także osiągnięcie wartości materialnych.
5. Wartości i dążenia związane z zewnętrznymi aspektami pracy (Dróżka, 1992, s. 236).

Wartości osobiste powinny składać się na model a nie na wzór człowieka. Różnice między wzorem a modelem obrazowo wyjaśnia S. Birngruber „(...) wzorce wymagają naśladownictwa, wykonywania tego samego, natomiast modelu nie naśladowuje się, lecz stanowi on pobudzenie do urzeczywistnienia życia na sposób własny; nadaje tylko pewien kierunek osobistemu rozwojowi (Birngruber, 1992, s. 20). To rozróżnienie jest istotne dla spojrzenia na osobę nauczyciela jako inspiratora rozwoju dziecka i realizatora powinności wynikających z wykonywania zawodu nauczyciela.

Zawód nauczyciela jest specyficzny ze względu na to, że jak w żadnym innym zawodzie filozoficzne, społeczne, polityczne i religijne poglądy, mają bezpośredni wpływ na „produkt” jego pracy, chociaż nie można zapominać, że efekt wychowawczy również zależy od innych czynników. Łobocki zalicza do nich między innymi: podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży, umiejętność porozumiewania się z wychowankiem, zabieganie o autorytet i umiejętność wykorzystywania informacji zwrotnych (Łobocki, 1995).

Istotnym problemem sygnalizowanym w literaturze jest zgodność upowszechnianych wśród wychowanków wartości osobistych nauczycieli z wartościami instytucji w imieniu której prowadzi działalność (Głuszycy, 1987). Działalność wychowawcza nie jest jednokierunkowa, na przekaz określo-

nych treści nauczyciel otrzymuje sygnał od swych wychowanków, rodzaj potwierdzenia, negacji czy też obojętności. Reakcje te pozwalają korygować postępowanie nauczycielowi, są doświadczeniami do wykorzystania w dalszej pracy, uczą kontaktu z uczniami, pozwalają śledzić ich sposób myślenia i wartościowania – to ewidentna korzyść, która staje się udziałem nauczyciela-wychowawcy.

Chociaż powszechne jest stanowisko, że rozwój wychowanka odbywa się we wzajemnym związku z otoczeniem społecznym i uznaniu autokreacyjnej roli jednostki, jednak w dalszym ciągu praktyka szkolna pokazuje, że wychowanie postrzega się jako wpływ jednostronny, w którym wyraźna jest dominacja nauczyciela, a rola wychowanka sprowadza się do naśladownictwa i uległości. Nie jest to słuszna droga do kształtowania człowieka otwartego, gotowego do wielostronnego współżycia z innymi (Wróblewska, 1994/95).

Wychowanie odbywa się poprzez działalność wychowawczą. Ze strony nauczyciela powinno temu towarzyszyć wyraźne zaangażowanie, natomiast ze strony ucznia – przeżywanie. Mówienie teoretyczne o wartościach i o sensie, moralizowanie, daje niewiele nawet w przypadku, kiedy mamy do czynienia z dojrzałym wychowankiem. Metoda ta zupełnie nie sprawdza się, kiedy naszym podmiotem wychowawczym jest dziecko 7–10-letnie. Wartość powinna być dana w akcie wychowawczym w taki sposób, by dziecko w nim aktywnie uczestniczyło, samo doświadczało i przeżywało. Dopiero przeżycie aksjologiczne prowadzić będzie do zajęcia przez dziecko stanowiska, wobec wartości, czyli jej przyjęcia, bądź odrzucenia. Dalszy etap – to urzeczywistnianie wartości, które u dziecka powinno przejawiać się jako postępowanie w konkretnych sytuacjach. Przeżywanie wartości przez wychowanka ułatwia mu później konfrontację z otaczającą rzeczywistością i praktyką życia codziennego, a nauczycielowi pozwala na podstawie zachowań uczniów, wyrażanych przez nich sądów i opinii, kontrolować na bieżąco zarówno sposób rozumowania jak postępowania moralnego. Mechanizm zwrotnych informacji umożliwia aranżowanie sytuacji i zabiegów wychowawczych oraz ich indywidualizowanie. Nauczyciele nauczania początkowego dodatkowo powinni pamiętać, aby sytuacje wychowawcze ogniskowały się z jednej strony wokół tak uniwersalnych wartości jak dobro, prawda, piękno, z drugiej – dotyczyły bardzo konkretnych sytuacji życiowych. Sytuacje te początkowo powinny być jednoznaczne moralnie, zdecydowanie później powinny się pojawić takie sytuacje, w których w konflikcie pozostaje kilka wartości, które nie mogą być spełnione jednocześnie – czyli moralnie problematyczne.

Troską nauczyciela powinno być zapewnienie dzieciom stymulacji rozwojowej, która w przypadku świadomości moralnej polega na tworzeniu otoczenia, w którym dziecko obcuje z „przedstawicielami” wyższego stadium rozwoju moralnego (Terlecka, 1991). Zgodnie z teorią L. Kohlberga dzieci w wieku wczesnoszkolnym pod względem rozwoju moralnego znajdują się na poziomie konwencjonalnym, który najogólniej charakteryzuje się tym, że wartości moralne wywodzą się z czynienia tego, co większość uznaje za dobre i słuszne lub tego, czego oczekują inni (Vasta, Haith, Miller, 1995). Na tym poziomie według L. Kohlberga rozróżnia się dwa stadia. W pierwszym – ważne jest dla dziecka to, czego oczekują od niego autorytety, które podtrzymują i popierają stereotypowo dobre postępowanie. Postępowanie winno być zgodne z pełnieniem określonych ról – ucznia, syna, przyjaciela. W kolejnym stadium przeważa społeczny punkt widzenia, a więc ważne jest to, co przyczynia się do pomyślności społeczeństwa – grupy, klasy szkolnej czy instytucji. Trzeba wywiązywać się z obowiązków, wynikających z pełnienia określonej roli, którą się przyjęło i podtrzymywać istniejący porządek prawny, pojawia się „nakaz sumienia” (Czyżewska, 1993). Nauczyciel–wychowawca powinien mieć świadomość, że zawsze należy eksponować wyższe stadium, a znajomość prawidłowości rozwojowych dziecka jest podstawowym elementem warunkującym efektywność pracy wychowawczej.

Działaniom nauczyciela powinna towarzyszyć odpowiedzialność – refleksja nad własną działalnością i jej skutkami, stała gotowość rewizji własnego postępowania i chęć stałego doskonalenia się. Tak rozumiana odpowiedzialność w odniesieniu do nauczycieli nauczania początkowego jest tym większa, że spada na barki jednego człowieka.

Pozostaje otwartym pytanie, na ile proponowana reforma szkolnictwa polskiego uwzględni w postawionych przez nią celach prawidłowości i uwarunkowania procesu wychowawczego i jaka w tej sytuacji przypadnie rola nauczycielowi–wychowawcy. W zreformowanej szkole istnieje konieczność, aby nauczyciele starali się znaleźć swoje miejsce w instytucji szkolnej jako całości i brali udział w jej przekształcaniu.

Uczniom należałoby życzyć, aby ich nauczyciele na wzór pedagogów greckich, a później rzymskich rolę edukacyjną rozumieli jako łączenie funkcji intelektualnej z moralną.

Bibliografia

- Birngruber S., *Wprowadzać w świat wartości* [w:] *Wychowanie jako pomoc*, „Dialogi Pedagogiczne”, t. II, Warszawa 1992 Wyd. ATK.
- Biulletin* Instytut Unesco, Hamburg, janvier 1969.
- Czyżewska D., *Uniwersalizm moralny w świetle poznawczo-rozwojowej koncepcji Lawrence’a Kohlberga* [w:] Szymańska B., Pawlica J. (red.), *Uniwersalne wartości etyczne w różnych kulturach*, Kraków 1993, UJ.
- Dróżka W., *Wartości i cele życiowe nauczycieli*, „Edukacja” 1992, nr 1.
- Głuszycycki J., *Naczelne wartości w świadomości przyszłych nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 1987, nr 1.
- Guz S., *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*, Warszawa 1987, WSiP.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, wyd. II, Warszawa 1935.
- Jodłowska B., *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela*, Warszawa 1991, WSiP.
- Kasprzyk L., Węgrzecki A., *Wprowadzenie do filozofii*, Warszawa 1974, PWN.
- Kotłowski K., *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968, Ossolineum.
- Lewowicki T., *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja” 1991, nr 1.
- Łobocki M., *O warunkach skutecznego wychowania* [w:] *Edukacja i rozwój*, Kielce 1995, WSP.
- Okoń W., *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 1984, PWN.
- Olbrycht K., *Aksjologiczne podstawy dyskusji nad wychowaniem* [w:] Jopkiewicz A. (red.), *Jaka szkoła? Jaki nauczyciel? Jakie wychowanie?* Kielce 1995.
- Parafiniuk-Soińska J., *Przemiany w celach edukacji wczesnoszkolnej* [w:] Jakowicka M. (red.), *Współczesne przemiany w edukacji wczesnoszkolnej*, Zielona Góra 1995, WSP.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1994.
- Terlecka W., *Wiedza o wartościach moralnych uczniów szkoły podstawowej niektóre jej uwarunkowania*, Kraków 1991, UJ.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*. Warszawa 1995, WSiP.
- Vial J., *Zadania kształcenia nauczycieli* [w:] Debesse M., Millaret G. (red.), *Rozprawy o wychowaniu*, Warszawa 1988, PWN.
- Więckowski R., *Podstawowe kierunki dalszego rozwoju systemu edukacji wczesnoszkolnej* [w:] Jakowicka M. (red.), *Współczesne przemiany w edukacji wczesnoszkolnej*, Zielona Góra 1995, WSP.
- Włodarski Z., *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992, WSiP.
- Wróblewska T., *Wychowanie interpersonalne nauczyciela – wychowawcy w zmieniającej się rzeczywistości* [w:] *Model nauczyciela wychowawcy w zmieniającej się Europie*, Częstochowa 1994/1995, WSP.