

Małgorzata Głowska-Soldatow

## POSZUKIWANIE AKSJOLOGICZNEGO WYMIARU WYCHOWANIA A SYSTEM WARTOŚCI NAUCZYCIELI I RODZICÓW

Filozoficzno-aksjologiczne przesłanki wychowania stanowiły motyw przewodni wielu systemów wychowania w przeszłości, także współcześnie są podstawą teoretyczną i ważnym punktem odniesienia w naukach o wychowaniu. Refleksja nad metodami poznawania wartości, dociekanie ich istoty, poszukiwanie sposobów urzeczywistniania wartości mają swój wymiar praktyczny, stają się nieodzowne dla rozwiązania ważnych problemów wychowawczych i pedagogicznych. Silny związek z filozofią i aksjologią charakteryzuje prace tak wybitnych pedagogów polskich jak: S. Hessen, F. Znaniecki, B. Nawroczyński, B. Suchodolski, K. Sośnicki.

Na podłożu zróżnicowania myśli filozoficznej i wielości przekonań panujących we współczesnym społeczeństwie zrodziła się różnorodność koncepcji wychowawczej. Analizując różne systemy wychowania B. Suchodolski<sup>1</sup> wyróżnił koncepcje: religijno-metafizyczną, tradycyjną i naturalistyczną. Dla koncepcji religijno-metafizycznych charakterystyczne jest podkreślanie związku osobistego, indywidualnego życia z wartościami religijnymi w czynnym urzeczywistnianiu tych wartości, a celem tak pojmowanego wychowania jest kształtowanie życia duchowego jednostki. Naturalistyczne sposoby określania celów wychowania charakteryzują te poglądy, które wyprowadzają określone ukierunkowanie dążeń wychowaw-

---

<sup>1</sup> B. Suchodolski, *Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967, Książka i Wiedza.

czych z takiej koncepcji wartości, która wiąże je nierozzerwalnie z naturą wychowanka. W poglądach reprezentujących tradycyjny sposób traktowania celów wychowania podkreśla się konieczność odwoływania się do ogólnoludzkich, trwałych historycznie wartości przekazywanych tradycją, wychowanie moralne – rozumiane świecko i w sposób obywatelski – uważa się za właściwy środek przemiany narodowej i społecznej.

Doświadczenia z poprzedniego okresu, związane z realizacją „jedynie słusznego” modelu wychowania, wywołują obecnie obawy przed przyjęciem obligatoryjnego programu wychowawczego. Próba rozwiązania tego problemu poprzez poszukiwanie wspólnej płaszczyzny odnoszącej się do wartości uniwersalnych – może z racji ich ogólności – nie dała oczekiwanych rezultatów. Po odrzuceniu kategorii pedagogicznej jaką był ideał wychowania i niezaakceptowaniu przez większość środowisk pedagogicznych stworzonego przez personalistów chrześcijańskich – chrześcijańskiego ideału wychowania, poszukuje się „trzeciej drogi”<sup>2</sup>, koncentrującej się wokół poszczególnych wartości bądź ich grup.

Znaczenie wartości w problematyce wychowawczej wynika z funkcji, jakie pełnią zarówno w teorii, programie (treściach, celach) jak i praktyce pedagogicznej (metodach). Po pierwsze, koncepcja aksjologiczna określa założenia teorii wychowania, po drugie wskazuje cele działalności wychowawczej (powinna, chociaż pojawiały się również pozapedagogiczne i pozawychowawcze uwarunkowania). „Jako założenie teorii, koncepcja wartości stanowi aksjologiczno-antropologiczne podstawy opartego na niej programu wychowawczego, a także kształtuje i wypełnia go treściowo. Rozumiane jako cele i ideały praktyki wychowawczej wartości są natomiast tym, co jest zadane do zrealizowania i co faktycznie – w określony sposób, lepiej lub gorzej – bywa urzeczywistnione w procesach wychowawczych”<sup>3</sup>. Nie można mówić o wychowaniu nie odwołując się do wartości, są one podstawowym elementem konstytuującym sytuację wychowawczą oraz dokonujący się na jej podłożu proces wychowania.

Dla wychowania szczególnie ważne są te wartości, które zazwyczaj nazywa się osobowymi i moralnymi. Istotne wydaje się zwrócenie uwagi na powiązanie ich z innymi sferami istnienia i działania człowieka. Urzeczy-

---

<sup>2</sup> L. Witkowski, *Problem edukacji antyfundamentalnej*, Socjologia wychowania VI – Nauki Humanistyczne – Zeszyt 135, Toruń 1982, Acta Universitatis Nicolai Copernici

<sup>3</sup> W. Cichoń, *Wartość, człowiek, wychowanie*, Kraków 1996, Wyd. UJ, s. 149.

wistniania się wartości moralnych dokonuje się na drodze zewnętrznej aktywności życiowej, a wartości osobowych, związane jest z kształtowaniem się wewnętrznego życia duchowego. Jedne ukazują się w ludzkich czynach i działalności zewnętrznej, drugie w duchowej sferze człowieka, jako źródło motywacji poczynań i wewnętrzny ośrodek zewnętrznego działania – są one integralnie powiązane. Odmienność obu tych rodzajów wartości implikuje dwa różniące się nastawienia wychowawcze. Jedno z nich charakteryzuje się przywiązywaniem wagi do rozwijania sprawności moralnej przejawiającej się w zewnętrznych czynach i aktywności człowieka. Zasadnicze w tym nastawieniu wydaje się formowanie w wychowaniu poprawnego moralnie sposobu działania, w krańcowej wersji może prowadzić do czysto formalnego przestrzegania postulowanych i przyswajanych w procesie wychowania norm moralnych. W drugim nastawieniu typowa wydaje się koncentracja na kształtowaniu osobowego charakteru wychowanka, jego aksjologicznego „ja”, wewnętrznego centrum osoby, które stanowi podstawę aktywności zewnętrznej. Przedstawione podejścia charakteryzowały całe systemy wychowawcze, niekiedy dominujące w poszczególnych epokach i kulturach<sup>4</sup>.

Poszukiwania aksjologicznego wymiaru wychowania odnajdujemy w wielu współczesnych pracach. W nurcie pedagogiki wartości mieszczą się poglądy St. Rucińskiego<sup>5</sup>. W swych rozważaniach przyjął założenie, że „człowiek jest procesem świadomej aktywności, że wartość człowieka jest pewną jakością tego procesu i że w wychowaniu chodzi o nadanie życiu ludzkiemu tej właśnie preferowanej jakości”, w związku z tym wychowanie rozumie jako wprowadzanie w życie wartościowe. W praktycznej działalności wychowawczej polega to na urzeczywistnianiu lub przynajmniej dążeniu do urzeczywistniania określonych wartości. Zgodnie z taką koncepcją wychowania, formułując postulaty wychowawcze należy mieć świadomość własnego stanowiska aksjologicznego i zdawać sobie sprawę z tego, jakie wartości się wybiera, jakie pomija i tego, co się rozstrzyga w zakresie sporu o istotę bytu ludzkiego. Skłania to osoby parające się wychowaniem do refleksji nad wartością własnej pracy wychowawczej i poczuwania się do brania za nią odpowiedzialności i ciągłego weryfikowania

<sup>4</sup> W. Cichoń, op. cit.

<sup>5</sup> St. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Warszawa 1981, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 12.

aksjologicznej zawartości realizowanych zamierzeń. Jeżeli przyjmie się punkt widzenia St. Rucińskiego<sup>6</sup>, który rozumie wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe poprzez wspólne – nauczyciela i uczniów – poszukiwanie wartości i tworzenie sytuacji sprzyjających konstruowaniu systemu wiedzy i wartości (wprowadzać w rozumienie problemów poznawczych i w aksjologiczną refleksję wokół jego wyborów życiowych) nie pojawi się problem omawiany w literaturze<sup>7</sup>, a dotyczący zgodności upowszechnianych wśród wychowanków wartości osobistych nauczycieli z wartościami instytucji, w imieniu której działalność się prowadzi. Narzucanie systemu wartości swoim wychowankom – niezależnie od tego, czy są to wartości własne wychowawcy, czy z „góry” wskazane do realizacji – przeczy tej idei i zwalnia ucznia z myślenia i „zawiesza jego wolę”<sup>8</sup>.

Niekiedy próby powrotu do aksjologii powodowane są krytyką systemu kształcenia (po II wojnie światowej) i uzewnętrzniają się w postaci propozycji pedagogiki alternatywnej. Wśród nich znalazły się między innymi postulaty formułowane przez A. Szyszko-Bohusza<sup>9</sup> wymierzone przeciwko szkole intelektualistycznej, formalistycznej, Herbartowskiej. Podkreśla on rolę wychowania w nowoczesnej szkole, w której powinien obowiązywać priorytet problematyki wychowawczej i opiekuńczej nad koniecznością ścisłego i skrupulatnego realizowania treści programowych poszczególnych przedmiotów.

Podobne założenie przyjął tworząc własną teorię kształcenia W. Pasterniak, którą nazwał dydaktyczną teorią wartości. Uważa on, że istnieje potrzeba opracowania takiej teorii pedagogicznej, która nie będzie koncentrowała się na treściach kształcenia, lecz ukaże wartości życia człowieka. „Edukacja ma na celu «nasylenie» przestrzeni edukacyjnej wartościami i związanie tych wartości z edukowanym podmiotem, ich zinterioryzowanie. Same wartości, a przynajmniej niektóre z nich wydają się – pisze autor – niezmiennie. Zmienia się natomiast ich przestrzenne nasylenie i wyposażenie nimi edukowanego podmiotu”<sup>10</sup>. Cechą wyróżniającą tę teorię jest to, że zdecydowanie większą wagę w procesie kształcenia przyzna-

<sup>6</sup> St. Ruciński, op. cit.

<sup>7</sup> Por. J. Głuszycycki, *Naczelne wartości w świadomości przyszłych nauczycieli*, „Nowa Szkoła”, 1987 nr 1.

<sup>8</sup> St. Ruciński, op. cit.

<sup>9</sup> A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika holistyczna*, Wrocław 1989, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

<sup>10</sup> W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995, Wydawnictwo WSP.

je wartościom ostatecznym niż wartościom instrumentalnym. Globalna pedagogika (dydaktyka) rozumiana jest przez W. Pasterniaka w kontekście ogólnym – jako filozofia życia, która ma dawać odpowiedzi na pytania dotyczące sensu życia i wartości, i w kontekście praktycznym – jako „sposób” życia, wspomaganie człowieka w jego dążeniu do wartości i stawania się lepszym. Taki sposób postrzegania pedagogiki ma swoje konsekwencje dydaktyczne. W procesie dydaktycznym koncentrować się należy na realizowaniu dwóch rodzajów celów: praktycznych (użytecznych) oraz ostatecznych, nadrzędnych w stosunku do pierwszych. W procesie wychowania do wartości – zdaniem W. Pasterniaka<sup>11</sup> – należy uwzględnić system wartości nauczyciela (nauczycielska teoria dydaktyczna) oraz potrzeby ucznia, preferencje wartości jego i rodziców.

Problematyka wartości w pedagogice uzmysławia istnienie szczególnej antynomii w wychowaniu. Polega ona na opozycji jaka występuje pomiędzy światem obiektywnym wychowanka a światem subiektywnym. Z jednej strony społeczeństwo ludzi dorosłych (rodzice, nauczyciele, opiekunowie) poprzez wychowanie oczekują w przyszłości ludzi, którzy będą kontynuatorami tradycji, kultury oraz ich zasad postępowania, z drugiej strony, posiadają świadomość, że wychowanek ma prawo do życia zgodnie z własnymi zasadami, do samodzielnego podejmowania decyzji, do samo-realizacji czy do wyrażania swej oryginalności. Skoncentrowanie się w wychowaniu na wartościach pozwoli wychowankowi w efekcie pogodzić te dwa światy.

Zasygnalizowane kwestie mają swe implikacje w ogólnonarodowej dyskusji na temat kondycji i przyszłości polskiej szkoły. Odnoszą się one między innymi do nowej roli nauczycieli i rodziców w funkcjonowaniu szkoły oraz realizowanej przez nią wizji wychowania.

Nasuwa się więc pytanie, w jaki sposób wykorzystać potencjał wychowawczy szkoły i rodziny, czy wspólną płaszczyzną aksjologiczną można uczynić system wartości nauczycieli i rodziców? Wydaje się nie być koniecznym, aby systemy te były takie same, czy zbliżone, ponieważ oba te środowiska predestynowane są do realizacji innych wartości, bądź też inna hierarchia wartości każe je urzeczywistniać zgodnie z innymi preferencjami.

---

<sup>11</sup> W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości*, Goleniów 1991.

Na gruncie strukturalno-funkcjonalnych teorii rozwoju społecznego przyjmuje się, że w każdym społeczeństwie istnieje swoisty system wartości, który reguluje funkcjonowanie ludzi w ramach instytucji społecznych i w obrębie życia prywatnego i osobistego. Wartości, które stabilizują określoną całość społeczną (cały system i jego podsystemy) T. Parsons<sup>12</sup> określa jako „orientacje uniwersalistyczne”, a czynnikiem integrującym poszczególne struktury są jednostki działające w rolach. Orientacja na systemy wartości uniwersalnych ułatwia jednostkom funkcjonowanie w ramach różnorodnych instytucji i jest niezbędna do poprawnego ustalenia relacji w ich obrębie. Z kolei orientacja na wartości partykularne związana jest z funkcjonowaniem jednostki w życiu prywatnym i jest niezbędna w życiu osobistym, rodzinnym, związkach przyjaźni, koleżeństwa czy w małżeństwie. Orientacja na wartości partykularne dominuje w środowisku rodzinnym i ich internalizacja odbywa się za pośrednictwem rodziny, natomiast orientacja na wartości uniwersalne charakteryzuje działania instytucji<sup>13</sup>.

Naukowcy zajmujący się badaniem wartości<sup>14</sup> są zgodni, że wartości jednostki stanowią pewnego rodzaju system, w którym preferencje czy stopień ważności decyduje o ich pozycji i porządku w systemie. Najwyższe miejsca w systemie zajmują wartości strukturalne, najważniejsze, utrzymujące i wyjaśniające strukturę całego systemu. Wartości, które lokują się na najniższych miejscach w danym systemie określa się jako peryferyjne. Te wartości, które zajmują najwyższą pozycję w systemie preferencji mają największy wpływ na decyzje i działania jednostki. System wartości ma również wpływ na wybór odległych celów i sposobów ich realizacji, a więc w pewnym sensie decyduje o planach życiowych jednostki.

Wśród cech konstytutywnych wartości według M. Rokeach można wskazać wiele odnoszących się bezpośrednio, bądź pośrednio do zachowania, między innymi:

<sup>12</sup> T. Parsons, *Struktura społeczeństwa a osobowość*, Warszawa 1968.

<sup>13</sup> Z. Gawlina, *Uniwersalizacja celów, a wyniki wychowania*, [w:] *Wychowanie. Interpretacja jego wartości i granic*, B. Gawlina (red.), Kraków 1998, Wydawnictwo UJ.

<sup>14</sup> Por. M. Rokeach, *Religion, values and social compassion* [in:] *Research in religious behavior: selected readings*, B. Beit-Halahmi (ed.), California 1973, Monterey, Wadsworth Publishing Company; S. Epstein, *Wartości według poznawczo-przeżyciowej teorii „Ja”*, [w:] *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red.), Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź, 1990, Wydawnictwo PAN; E. Staub, *Individual and social (group) values in amativational perspective and their role in benevolence and harm doing*, [in:] *Social and moral values. Individual and social perspectives*, J. Reykowski, E. Staub (eds.), New Jersey 1989, Lawrence Erlbaum.

- wartości dotyczą pożądanego sposobu zachowania lub ostatecznego celu egzystencjalnego;
- orzekają, że określone zachowania lub cele są lepsze personalnie czy też społecznie od zachowań bądź celów alternatywnych;
- zinternalizowane stają się przewodnim kryterium działania, dążeń, postaw wobec przedmiotów bądź sytuacji;
- wartości pełnią funkcje regulujące zachowanie i ukierunkowują system poznawczy<sup>15</sup>.

Wartości regulują zaspokajanie potrzeb, które bardzo ogólnie wskazują, co jest ważne dla życia i prawidłowego funkcjonowania jednostki. Wartości precyzują potrzeby i wyznaczają sposób ich spełnienia, poza tym umożliwiają jednostce decyzję odnośnie tego, które potrzeby i w jakiej kolejności mają być realizowane.

Badania wykazują, że preferencje wartości nauczycieli i rodziców różnią się od siebie znacznie, a obraz aksjologiczny dziecka wykazuje większe podobieństwo z systemem wartości rodziców niż nauczycieli<sup>16</sup>. Nie można zatem pomijać środowiska rodzinnego w kształtowaniu aksjologicznej sylwetki dziecka. Osią działań wychowawczych można by uczynić to, co wspólne i spójne w systemach wartości nauczycieli i rodziców. Różnice nie powinny powodować konfliktu interesu, a wręcz przeciwnie, wyznaczać obszary działań wychowawczych w taki sposób, by wykorzystać potencjał wychowawczy obu środowisk.

Dążąc do realizacji celów wychowania, bez względu na to, czy będzie to cel kierunkowy, określający końcowy etap zamierzeń wychowawczych np. szkoły, czy cel etapowy, wyznaczający konkretne zadanie do realizacji np. osobisty – rzadko kiedy mamy do czynienia z sytuacją, w której osiągnięcie celu uzależnione jest tylko i wyłącznie od efektywności własnych działań. Przeważnie osiągnięcie celów uzależnione jest od działań innych osób, grup czy instytucji. Wyraźnie zauważalne jest to w przypadku realizacji celów w tak złożonej materii jaką jest wychowanie. Rola rodziny, szkoły, grup rówieśniczych, autorytetów, środowiska, kultury, ich wzajemne współdziałanie i współdział (czasami współzawodnictwo czy rywalizacja) w wychowaniu jednostki jest tematem niekończących się dysput w naukach

---

<sup>15</sup> M. Rokeach, *Religion, values and social compassion* [in:] *Research in religious behavior: selected readings*, B. Beit-Halahmi (ed.), California 1973, Monterey, Wadsworth Publishing Company.

<sup>16</sup> M. Głoskowska-Soldatow, *Oczekiwania wychowawcze rodziców i nauczycieli wobec uczniów nauczania początkowego*, „Edukacja”, 2000 nr 4

społecznych. Podkreśla się w nich aspekt podmiotowości w wychowaniu, rozumianej zgodnie z psychologiczną teorią regulacji, jako kategoria zachowania się celowego, to znaczy takiego, które przybiera postać działania nastawionego na zadanie do wykonania<sup>17</sup>. Biorąc pod uwagę fakt, że w wychowaniu uczestniczy kilka podmiotów, wydaje się być kwestią zasadniczą ustalenie wspólnego frontu działań przy zachowaniu poczucia wolności i sprawstwa każdego z podmiotów uczestniczących w wychowaniu. Ta aktywność skierowana na wspólny cel wymaga wspólnego występowania z kimś w określonym charakterze, wspólnego działania, współpracy, współodpowiedzialności i ustalenia właściwych relacji. Osiągnięcie tego jest możliwe przy współpracy szkoły, domu i samego wychowanka – jest to niezbity argument przemawiający za koniecznością trójpodmiotowości w wychowaniu.

W praktyce współpraca między domem a szkołą nie zawsze i nie wszędzie układa się w sposób zadawalający. Składa się na to wiele czynników zarówno ze strony nauczycieli jak i rodziców np.: poziom kulturalny rodziny, wykształcenie rodziców, system wartości nauczycieli i rodziców, brak otwartości obu podmiotów na dialog, czy np. wcześniejsze negatywne bądź pozytywne doświadczenia w zakresie relacji szkoła – dom.

Współpraca rodziców i nauczycieli wymaga pozytywnego nastawienia do niej obu stron i zgodności co do tego, że ma być zorientowana na dobro wychowanka a nie na własne, czasami partykularne interesy. Wtedy to, czy rodzice przyjmą zasady współdziałania zaproponowane przez szkołę, czy wspólnie będą je wypracowywać – będzie wynikiem swobodnego kontraktu pomiędzy szkołą a domem i skorzysta na tym dziecko.

Aby współpraca rodziny i szkoły w zakresie wychowania układała się pomyślnie wskazane byłoby poznanie oczekiwań wychowawczych obu partnerów – rodziny i szkoły. Mogłoby się to odbywać poprzez poznanie środowiska aksjologicznego dziecka – zdiagnozowanie systemów wartości rodziców i nauczycieli – i uczynienie z tej wiedzy elementu konstytutywnego wspólnego programu wychowawczego. W ten sposób zbudowany program wychowawczy byłby silnie związany ze środowiskiem – nie byłby narzucony i obcy. Dodatkowo miałyby szansę uwzględnić specyfikę kulturową, regionalną czy religijną konkretnego środowiska społecznego.

---

<sup>17</sup> T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984, WSiP.