

Alicja Kozubska
Aldona Molesztak

*„Człowiek jest realnie istniejącym bytem
jednostkowym, duchowo-cieleśnym,
podmiotującym relacje, wyznaczone przez
własności, które posiada on ze względu
na swe istnienie i ze względu na swą istotę ”*

(Mieczysław Gogacz, „Ku etyce chronienia osób”)

Wartości moralne w procesie wychowania

1. Problematyka wartości w literaturze

Zagadnienie wartości stanowi aktualnie integralną część naukowych dyskusji. Istnieje zatem pytanie: w jakim stopniu nauczyciele są przygotowani do ujawniania wartości w swojej praktyce zawodowej? Doniosłości tego tematu nie trzeba udowadniać, gdyż jest to sprawa nurtująca nas wszystkich. Obecne przemiany społeczno-polityczne zmierzają do przestrzegania praw człowieka poprzez uwzględnianie wartości moralnych. Literatura dotycząca tego tematu jest bardzo obszerna, ale jednocześnie bardzo zróżnicowana pod względem treści oraz zakresu.

Reprezentanci większości dyscyplin są zgodni, że „nauka nie może eliminować wartości, ponieważ od ich zrozumienia zależy określenie natury człowieka w jej zmienności, skomplikowaniu i subtelności (M. Czerniawska, 1995, s. 7 - 8). Na pytanie: czym jest wartość? łatwo odpowiada zdrowy rozsądek, bowiem określa, że „jest nią wszystko to, co cenimy, co kochamy, za czym tęsknimy, do czego dążymy, a co jest zdolne zaspokajać nasze potrzeby” (Z. Goliński, 1947 s. 9). Jednak pełne wyjaśnienie nie jest proste. Opis oraz charakterystyka wartości moralnych pociąga za sobą konieczność postawienia pytań które ze względu na objętość tego artykułu

będą tylko zasygnalizowane. Zapytania dotyczą bowiem tak ważkich problemów jak: istota wartości; istnienie wartości, sposób ich realizowania (E. Podrez, 1989, s. 19).

Trudność odpowiedzi na te pytania wynika z pomieszania dwu filozofii: filozofii podmiotu z filozofią przedmiotu, a ściśle idealizmu z realizmem. Pojęcie „wartość” należy do języka filozofii podmiotu i nie występuje w filozofii przedmiotu, zatem w realistycznej filozofii bytu. Występuje w tej filozofii natomiast termin „dobro”. Spotykamy go w etyce, gdyż w niej mówi się o dobru osób. W ujęciu takim etyka jest nauką o wyborze działań chroniących dobro osób. (M. Gogacz, 1993 nr 21 s. 3). Wola człowieka, która zostanie poinformowana, uznaje wówczas te rozpoznane elementy strukturalne osób za dobro człowieka i zaleca jednocześnie ich chronienie. Prowadzi takie rozpoznanie do ujawnienia tak zwanego prawa naturalnego i zależnego od niego ustanowienia prawa pozytywnego. Etyka w tym momencie będzie wskazywała na wybór takich działań, które będą chroniły dobro osób. Te działania chroniące relację to wartości. Jednak nie należy pomijać faktu, że - gdy mówimy o wartości - mamy na uwadze zarówno treści, o których człowiek myśli i które decyzją jego woli uznane są za realne, jednocześnie znajdują się w idealizmie jak i filozofii podmiotu. Równocześnie skierowana jest uwaga na byty poza nim ukonstytuowane z elementów nie pochodzących z myślenia, co oznacza realizm i filozofie przedmiotu jako jednostkowego bytu realnego. Wskazane przez M. Gogacza „*realne byty i realne pryncypia to człowiek, jego istnienie, prawda, dobro, życie, miłość, mądrość, sprawiedliwość, pokój*”. Intelkt człowieka rozpoznaje to bezpośrednio (1993 nr 21 s. 3).

Władysław Stróżewski stwierdza w swoich rozważaniach, iż „*wartością podstawową jest wartość prawdy*”. Związany z realizacją wartości pierwszy postulat to wiedza, którą posiadamy dzięki ludzkiemu rozumowi. Drugą wartość fundamentalną stanowi dobro (warunek jego realizacji zawiera się w samej rzeczywistości). Piękno jest trzecią wartością wśród naczelných, realizowane dzięki urzeczywistnianiu „wartości nowych, bogacących rzeczywistość, w harmonii z tymi które konstytuują jej istotę - jej dobro”. Opiera się ono na doskonałości i harmonii. Zatem jest ukoronowaniem realizacji wartości, które powinny zostać spełnione). Człowiek jako współtwórca świata jest odpowiedzialny za wszystko, bowiem jest on istotą rozumną, wolną, powołaną do prawdy i dobra (1992, s. 74 - 75). Dla M. Gogacza własności to przejawy istnień, nie są to wartości. Natomiast dla W. Stróżewskiego własności to wartości.

Wartości są w niej ujmowane z punktu widzenia analizy poszczególnych poglądów konkretnych myślicieli. Dokonywane są podziały wartości według kryteriów: psychologicznego, socjologicznego, kulturowego (por.: M. Misztal, 1980). Część badaczy zajmuje się empirycznym określeniem, na ile nasza społeczność interioryzuje wyróżnione w literaturze wartości. W jakim stopniu są one nie tylko deklarowane, odczuwane ale i uznawane za własne, a więc kierują ludzkim postępowaniem (H. Świda, 1976, s. 94 - 108).

2. Proces wychowania w realizacji wartości

Wartości moralne pełnią ważną rolę w procesie wychowania. W. Cichoń zwraca uwagę, że w procesie wychowania nie tylko należy ująć aspekty pedagogiczne i psychologiczne ale także aksjologiczne, bowiem wychowanie jest właściwie procesem realizowania określonych wartości. Szczególnie pożądane jest uwzględnienie wartości moralnych, które mogą i powinny przysługiwać człowiekowi w sposób trwały. Wartości moralne przejawiają się zarówno w treściach, metodach jak i celach. Treści wychowawcze są tym czynnikiem, w którym wartości moralne ukazują się bezpośrednio i w sposób widoczny. Obecność wartości moralnych w treściach wychowawczych jest elementem koniecznym i podstawowym. Jeśli chodzi o metody wychowania, to powinny one zmierzać do pełnego rozwinięcia w wychowanku jego zalet moralnych. Stwarza tym fundament, na podłożu którego mogą się one kształtować i realizować. Tego typu metody z punktu widzenia wartości są moralnie pozytywne (jeśli chodzi o ich moralną klasyfikację). Natomiast wartości moralne mogą przejawiać się w celach wychowania pośrednio i bezpośrednio. Bezpośrednie przejawianie dokonuje się wówczas kiedy celem wychowawczym jest wprost urzeczywistnianie ich. Kiedy celem wychowania jest ukształtowanie w wychowanku zalet, to realizacja tego celu jest równocześnie realizacją wartości moralnych. Natomiast, gdy celem wychowawczym jest ukształtowanie określonej postawy, to wartości moralne występują w powiązaniu z innymi wartościami. Z tego wynika, że nie ma celów wychowawczych moralnie indyferentnych. Oczywiście zarówno w treściach, metodach i celach wychowawczych kwestia wartości moralnych występuje pod inną, odmienną postacią. Można bowiem na tym gruncie wyróżnić trzy podstawowe płaszczyzny ujawniające wartości moralne w procesach wychowawczych. Pierwsza płaszczyzna - ogólna - polega na przekazywaniu wiedzy o wartościach (studiowanie nauk w których pojawiają się kwestie związane z wartościami). Drugą płaszczyznę - mniejszą zakresowo - tworzą wartości moralne tkwiące w zawartości przyjmowanych ideałów wychowawczych. W tej sytuacji występują one z konkretnym odnie-

sieniem zarówno do wychowanków jak i wychowawców. W bezpośredni sposób wartości moralne przejawiają się w procesie wychowawczym poprzez kontakt ze światem wartości. W tego typu sytuacjach wartości moralne prezentują się w pełni swej indywidualnej konkretności i są dostępne poznawczo jako zjawiające się w osobistym życiu samego wychowanka (W. Cichoń, 1981, s. 42 - 45).

Proces wychowania nie jest możliwy jeśli nie opiera się na wartościach moralnych, bowiem są one przede wszystkim składnikami konstytuującymi w sposób istotny proces wychowania. Można twierdzić, że walory wychowawcze w działalności pedagogicznej zależą od miejsca wartości moralnych w procesie wychowania. Zatem zależą od doboru odpowiednich wartości do przekazywanych treści, stawiania w celach i ukazywania w ideałach (W. Cichoń, 1981, s. 46).

Interesujące są inne stanowiska w kwestii miejsca wartości w wychowaniu dotyczące związku wartości z celami edukacji szkolnej. Zwraca się uwagę, że między wartościami a celami edukacji szkolnej nie ma sprzeczności. W. P. Zaczyński wskazuje na istnienie ścisłego związku między wartościami a celami edukacji szkolnej. Wartości postrzegane są jako niewidzialna oś, podczas gdy cele są dostrzegane lub się ujawniają (W. P. Zaczyński, 1988, s. 56). Związek tych pojęć wynika z faktu działalności szkoły zorientowanej na wywołanie zmian, określonych jako kategoria rozwoju człowieka (K. Kruszewski, 1987; W. Kohlenberg, R. Mayer, 1993).

Przyjęcie zagadnienia wartości jako bytu pierwotnego jest jednocześnie z upatrywaniem w nich źródła celów wychowania. Natomiast traktowanie wartości jako względne nasuwa nam odwrotność przedstawionej sytuacji. Wartości są wówczas wyprowadzone z celów. Takie stanowisko reprezentują między innymi J. Dewey, R. Linton, C. Morris. Inny pogląd prezentuje S. Ruciński wskazując, że wartości i cele edukacji szkolnej wzajemnie się warunkują (S. Ruciński, 1988, s. 115).

Przyjmując założenie K. Denka, że każdy człowiek samorealizuje się w określonej kulturze, można uznać istnienie wartości ponadczasowych. Tworzy je triada - prawdy - dobra - piękna. Wartości są w tym wypadku źródłem celów edukacji szkolnej. Sytuacja ta dotyczy szczególnie celów finalnych (dalekosiężnych), a jeśli chodzi o bliską perspektywę aktywności szkolnej, wartości i cele przenikają się. Zatem poznawanie przez uczniów faktów, rzeczy, zjawisk, wydarzeń i procesów bierze początek z celów edukacji, a następnie z wartości. W wyniku takiego ujęcia uczniowie najpierw zdobywają doświadczenia niezbędne do realizacji celów edukacji szkolnej, zgodnie z wartościami. Od wartości może zaczynać się zdobywa-

nie wiadomości, umiejętności, rozwijanie zainteresowań i zdolności poznawczych lecz kiedy pragnie się ich osiągnięcia wytycza się cele edukacji szkolnej i podejmuje się adekwatne do ich realizacji działania (K. Denek, 1994, s. 31).

Kwestia stosunku wartości do celów nie jest obojętna dla M. Łobockiego. Tylko wniknięcie w wartości pozwala nam na sprecyzowanie celów wychowawczych, bowiem nadaje to im głębszy sens oraz decyduje o ich stanowieniu. Cele wychowania powinny znajdować uprawomocnienie w szeroko pojętej wiedzy o wartościach, a przede wszystkim nie mogą się z nią rozmijać. Takie spojrzenie wymaga analizy wartości przed ustaleniem i sformułowaniem celów wychowania (M. Łobocki, 1994, s. 48). W wychowaniu - zdaniem M. Łobockiego - powinno uwzględnić się przede wszystkim takie wartości ogólnoludzkie jak: sprawiedliwość, tolerancja, wolność, szacunek do życia oraz wartości transcendentalne będące dziedzictwem ludzi nie tylko wierzących. Nadanie pierwszeństwa w wychowaniu wartościom uniwersalnym i ponadczasowym pozwoli uchronić dzieci i młodzież przed nihilizmem i chaosem moralnym (M. Łobocki, 1994, s. 49).

Wychowanie w oparciu o wartości polega na wykorzystaniu do tego celu wszystkich dyscyplin, z którymi styka się człowiek. Nie tylko konieczne jest przedyskutowanie i budzenie świadomej refleksji nad wartościami lecz także stwarzanie warunków ich autentycznego przeżywania (M. Łobocki, 1994, s. 50 - 51).

Za podstawę rozważań związku wartości z celami wychowania można przyjąć osobowy wymiar człowieka, a więc syntezę jego podmiotowości i sprawczości. Kolejną konsekwencją jest opowiedzenie się za określoną koncepcją wartości, której wybór powinien cechować obiektywizm (stanowiska obiektywizujące istnienie wartości). Budowanie własnego człowieczeństwa i wspieranie wychowanka w tym zakresie musi mieć oparcie w wyraźnych, stabilnych wartościach (K. Olbracht, 1994, s. 145 - 146).

Celem wychowania szeroko pojętego jest motywowanie do szukania prawdy i wyposażanie człowieka w niezbędne sprawności, słuzenie wiedzą i wskazanie jej źródeł, uświadamianie potrzeby ponoszenia odpowiedzialności za dokonane, własne wybory (K. Olbracht, 1994, s. 146).

Skąd wychowawca ma wiedzieć, że formułowane przez niego cele są dobre. Jak je uzasadnić? A może prościej byłoby zapytać: Komu wierzyć i kogo słuchać? Tu rysuje się kwestia słuszności działań wychowawczych. Chodzi przecież o wychowanie człowieka uczciwego, mądrego, życzliwego dla innych, umiającego współżyć w grupie i w rodzinie, zrównoważonego emocjonalnie, aktywnego. Każda refleksja dotycząca wychowawczej dzia-

łalności ujawnia wieloznaczność formułowanych celów. Dlatego właśnie trzeba precyzyjnie określić uwzględniane wartości: kryteria ustalania ich prawdziwości. Z tym wiąże się ich rejestr. Należałoby też ustalić podstawy uznania słuszności lub niesłuszności podejmowanych działań. Nauczyciel musi wiedzieć czy „jego prawdy” mają charakter „racji naczelnych”, czy są absolutnie „dobre”. Z pewnością więc należy zasygnalizować, że te problemy związane z pracą nauczyciela wykluczają myślenie kategorią „wychowania dla”, i ukierunkowują na rzecz wychowania „dla” czy „do wyboru wartości”. *„Młodzieńczy idealizm”* - jak pisze B. Hiszpańska - *w sferze planów i marzeń, oraz krytycyzm dotyczący obserwowanej rzeczywistości sprzyjają, jeśli wychowawca nimi odpowiednio pokieruje, (...) intensywnie przeżywają tworzenie obrazu samego siebie i podejmują próby autokreacji. Normy, powinności, wzory i ideały (...) budzą żywy oddźwięk*” (1994, s. 7). *„Dziecko bez ideałów, nie wierzące w nic i nikogo (...) będzie dokonywać wyborów łatwych i powierzchownych. Nikt przecież nie nauczył go odczuwać wartości...”* (B. Hiszpańska, 1994, s. 10).

Dla dziecka wartością jest wszystko to, co nieświadomie ceni, a świadomie mogłoby cenić. Pomaganie mu w tym należy do pierwszych powinności nauczyciela. Jest to szczególnie istotne, gdy chodzi o wartości moralne.

Związek aksjologii i celów można omówić na kanwie trzech koncepcji. Pierwsza z nich podkreśla teoretyczne opracowania dotyczące wartości i pozwala dostrzec zmienność i stabilność systemów wartości. Tym samym determinuje teleologię edukacyjną. Druga koncepcja wyróżnia aksjologię społeczną kształtującą się w rozmaitych społecznościach. Natomiast ostatnia zwraca uwagę na indywidualne systemy i hierarchie wartości. Każda z tych koncepcji oddziałuje na pojmowanie i określanie celów (T. Lewowicki, 1994, s. 23 - 24).

Tak wiele mówimy o kryzysie moralnym. Obserwujemy upadek moralnych norm, tak w życiu prywatnym, jak i publicznym. Wartości, za którymi opowiada się pokolenie dorosłych są niespoiste i sprzeczne, budzące u dzieci stan wewnętrznego zamętu. By więc skutecznie oddziaływać na dziecko - sami bądźmy oddani wartościom. Chwalmy i nagradzamy dziecko jeśli właściwie postrzega różnice między dobrym a złym. Dajmy dobry przykład moralnych zachowań.

Warunkiem bowiem preferowania celów wychowawczych jest ukształtowany system wartości u wychowawcy. Jest to podstawa, która dopiero daje prawo wychowawcy, by trwale wpływał na zachowanie dziecka. Bo z własnego posłuszeństwa wobec nadrzędnych wartości wpływa prawo wychowawcy, aby wymagał podobnego posłuszeństwa od dziecka -

nie wobec własnej osoby - lecz wobec systemu wartości, który w jego osobie się odbija (A. Bruhlmeier, 1993, s. 90).

Pytanie zostaje jednak nadal bez pełnej odpowiedzi, bowiem dotychczas szeroko omówiony został wpływ wartości w procesie wychowania. Jaki wpływ w tym procesie ma nauczyciel nikt na pewno nie wątpi. Jednak właśnie owa pozycja pozostawia wiele do życzenia i dlatego z tego względu - jak pisze Stefan Wołoszyn - powinniśmy „*przywracać rangę godności i powołaniu nauczyciela*”. Aby tego dokonać „*sami nauczyciele muszą uwierzyć w siebie, w swoją kulturo- i osobotwórczą misję w stosunku do młodzieży, czyli w autentyczne wartości i wpływ wychowawczy ich własnej kultury duchowej, w realność budzenia potrzeby samowychowania się młodzieży, w czym powinni być inspiratorami i spolegliwymi opiekunami*” (S. Wołoszyn, 1994, s. 23). W realizacji tego zadania mają pomóc zajęcia z Teorii Wychowania Moralnego. Oczywiście nie ujmują one randze innym dyscyplinom naukowym i przedmiotom, bowiem tak jak i one dążą do umożliwienia określenia przez studentów własnej tożsamości. Tylko taka droga pomoże w uzyskaniu rzetelnej wiedzy, umiejętności a w rezultacie wysokiego prestiżu zawodowego nauczyciela. Nauczyciel musi znaleźć własne rozwiązanie - stosownie do własnych przekonań i czasów, w których żyje - oraz przyjąć za nie osobistą odpowiedzialność. Obie te czynności należy jednak rozumieć jak najdosłowniej: znajdowanie rozwiązania i przyjmowanie odpowiedzialności to świadomy wybór i stała gotowość rewizji własnego postępowania (K. Konarzewski, 1992, s. 172). Jest to szansa dla przyszłego wizerunku nauczyciela.

3. Proces kształcenia nauczycieli

Rozważania nad kształceniem nauczycieli stanowią ważną kwestię w procesie transformacji ustrojowej. Wiąże się to z przemianami współczesnej szkoły i zmianą roli, jaką powinien odegrać nauczyciel w nowym systemie edukacyjnym. Obecną szkołę określa się coraz częściej jako niefunkcjonalną, oderwaną od życia. Z tego względu wysuwane są postulaty dotyczące jej przekształcania. Zmiany dotyczą przede wszystkim szkolnictwa ogólnokształcącego oraz zawodowego, co w konsekwencji prowadzi do zasygnalizowania problemu różnicowania systemu kształcenia nauczycieli (Katalog innowacji..., 1992 s. 2 i nas., D. Rusakowska, 1986 s. 4 -8). Dodatkowym zagadnieniem jest dyskusja tocząca się od dawna na temat minimów programowych kształcenia ogólnego. Nie pomija ona jednocześnie programów studiów (Minimum programowe..., 1992; Protokół..., 1993). W tym kontekście należy zwrócić uwagę na słowa wypowiedziane wiele lat wcześniej przez Jana Piageta, iż „*nawet najpiękniejsze reformy skazane są*

na niepowodzenie, jeśli nie ma odpowiednio wykwalifikowanych oraz wystarczająco licznych kadr nauczycielskich (D. Rusakowska, 1986, s. 3). Problem kształcenia nauczycieli należy do obszaru badań pedagogiczno-pedeutologicznych oraz społecznych. Przemiany, jakie nastąpiły w naszej rzeczywistości społecznej, w dużym stopniu wpływają na kierunki nauczania, które są odzwierciedleniem zachodzącej ewolucji. Badacze problemu zwracają uwagę na duży wpływ przemian społeczno-ustrojowych, a także kondycji ekonomicznej państwa, na rozstrzyganie pytań o zmiany programowe i organizacyjne w oświacie. (A. Tchorzewski, 1992, s. 29 - 34). Możemy wyróżnić cztery płaszczyzny na kanwie których toczą się dyskusje. Należy do nich: profesjonalizm nauczyciela, rozumienie jego autonomii, wielostopniowość w kształceniu i funkcjonowaniu oraz wielopredmiotowość kształcenia nauczycieli szkół podstawowych (J. Niemiec, 1994, s. 29 - 30).

Nauczyciel, który uwzględnia w swej pedagogicznej działalności nowoczesność oraz współczesność, nie pomija w pracy wynikającej z tego związku przyszłości, w imię której kształtuje się i rozwija proces dydaktyczno-wychowawczy i która prowadzi do ciągłego aktualizowania się w teraźniejszości (J. Legowicz, 1975, s. 204). Takie podejście w dużej mierze decyduje o sprawności i skuteczności działania pedagogicznego. Zatem - jak z powyższego wynika - stawia się nauczyciela w roli szczególnie trudnej i odpowiedzialnej. Jest bowiem rzeczą zrozumiałą, iż sprostać może stawianym wymaganiom tylko wówczas, gdy będzie do swej pracy prawidłowo przygotowany (W. Kobyliński, 1988, s. 4 - 9).

Nauczyciele tworzą obecnie populację bardzo zróżnicowaną pod względem społecznym, psychologicznym oraz pedagogicznym. Przeciętny nauczyciel współczesnej szkoły jest dziś dyplomowanym specjalistą, z reguły absolwentem uczelni wyższej. Posiada obszerną wiedzę na temat dziecka i jego potrzeb, przedmiotu, celów oraz programu kształcenia i wychowania. Rozległy jest wachlarz stosowanych metod dydaktycznych i wychowawczych, jak również zakres swobody, jakim dysponuje w określaniu celów i metod swojego działania (R. Schulz, 1989, s. 115). Z drugiej jednak strony - jak pisze H. Kwiatkowska - można stwierdzić, że teraźniejszy system kształcenia nauczycieli w ograniczonym stopniu uwzględnia zmieniające się potrzeby edukacyjne współczesnego człowieka. Ponadto badania wykazują przygotowanie nauczycieli tylko i wyłącznie do przekazu informacji a nie do prezentowania wiedzy użytecznej w sensie funkcjonalnym i egzystencjalnym. Brak korelacji między przygotowaniem teoretycznym i praktycznym nauczycieli również wpływa niekorzystnie na działalność dydak-

tyczno-wychowawczą nauczycieli. Szczególną rolę odgrywa kształcenie warsztatowe mające miejsce w niewielu uczelniach. Zauważalnie są także niedociągnięcia w kwestii kwalifikacji nauczycielskich decydujących o wartości pedagogicznego działania czyli kompetencji humanistycznych i kultury pedagogicznej (H. Kwiatkowska, 1994, s. 23 - 24). W dobie rozwoju środków masowego komunikowania się nauczyciele muszą umieć koordynować różnorodne oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze i współpracować z różnymi pozaszkolnymi instytucjami edukacyjnymi. Nauczyciel na „dziś i jutro” powinien w harmonijny sposób integrować wymagania wynikające z masowego, a jednocześnie elitarnego charakteru współczesnej edukacji. Wspomniany rozwój techniki, środków komunikowania się, stawia nauczyciela w roli ucznia potrzebującego praktycznej znajomości nowoczesnych środków technicznych i gotowości do posługiwania się nimi w codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej (R. Schulz, 1989, s. 121). Nie należy zapominać także o wykształceniu u nauczyciela umiejętności przeprowadzania stałej, krytycznej analizy własnych działań i koncentracji na tych zagadnieniach, które zasługują na jego szczególną uwagę. Wskazuje to między innymi na znajomość zadań szkoły w nowej rzeczywistości społecznej, jej wewnętrznej budowy i specyfiki, roli współpracujących ze szkołą instytucji, a równocześnie funkcji, jakie musi pełnić nauczyciel (W. Kobyliński, 1988, s. 56).

Kształcenie odzwierciedla w pewnym sensie świat, w którym żyjemy, a może - jak wskazują nieliczni - powinno ono być, poprzez oferowanie i wybór wartości, konstruowaniem świata od nowa. Dzięki edukacji przygotowujemy człowieka do realizacji tego co dobre. Związki, w jakich człowiek funkcjonuje, są wielopoziomowe i układają się w specyficzną hierarchię ważności, której wielopoziomowość zaznacza się w momencie rozpatrywania jej w perspektywie całego życia. Edukacja natomiast - jak stwierdza R. Łukaszewicz - „to zaledwie węzły sieci; ma ona wspomagać procesy przechodzenia od stanu wielości i braku harmonii do stanu o wzrastającym stopniu zharmonizowania i ogólnego ładu w społecznym życiu ludzi; między rozterkami i koniecznościami zachwianej równowagi ekosystemu, holistycznej perspektywy naszego globu z jej nieredukowalnymi właściwościami, między drogami zmian świadomości oraz skuteczności komunikowania się aż do obszarów jego konfrontacji z ludzkimi możliwościami, wyobraźnią i programem zachowań otwartych” (1990, s. 284). W takim kontekście szkoła jest instytucją, dzięki której człowiek wie jak poznawać i przekształcać otaczający go świat. Równocześnie świat jest nie tylko opornym i skomplikowanym układem wymagającym odpowiedzialnego i surowego działania, ale także maksymalizuje możliwości i okazje jego poznawania,

wyboru celów i wartości oraz dokonywania twórczych zmian. Zadaniem szkoły jest między innymi stwarzanie szans dla stymulacji związanej z pełniejszym rozwojem potencjału młodych i swobodnego konfrontowania go z okazjami, w które wprowadza młodzież ich gorączka ciekawości, tajemnicze nieznanego, żywa wyobraźnia i poczucie humoru (R. Łukaszewski, 1990, s. 292 - 293). Rola jaką ma spełniać nauczyciel jest szczególnie istotna. Jeśli przyjrzymy się poszczególnym sylwetkom (M. Gandhi, R. Schweitzer, Matka Teresa z Kalkuty), które wypracowały w sobie określone działości, doprowadzające się na szczyty dostępnych człowiekowi wartości stwierdzamy, iż realne jest osiągnięcie celu stawianego przez edukację. Wymienione osoby odznaczają się wiernością wobec określonych ideałów, wiernością sobie, autentycznością swej osobowości. Powstaje zatem pytanie: jak stawać się takim człowiekiem? Oczywiście możliwe jest to tylko wówczas, gdy „zobaczymy” drugiego człowieka. Poznamy problem relacji „Ja - Ty” i „Ja - On”. Nauczyciel powinien zwrócić uwagę, iż człowiek może wiele osiągnąć, a przykładem tego są wymienione wcześniej postacie.

Powstaje zatem pytanie: dlaczego należy przypisywać tak ogromną rolę wartościom moralnym? Niektórzy mogliby uznać ich ważność ze względu na to, iż są one wdrażane od dzieciństwa. Nie jest to jednak odpowiedź, jakiej oczekiwałby badacz. Zwraca się uwagę, iż zasadą wychowawczego umiaru nauczyciela jest być sprawiedliwym i moralnie nie upartywać od młodego więcej, niż oczekiwałoby się od siebie samego. Jest to jednak jeden z braków współczesnego wychowania. Nie zawsze nauczyciel pamięta o stosunku do swoich powinności. Znajomość wartości moralnych nie tylko z punktu widzenia teorii, ale także człowieka, który postępuje według nich w życiu, nabiera w oczach młodego ucznia ogromnego znaczenia. Wyrazem takiej zalety jest u nauczyciela jego samopoznanie osobiste i równowaga w postępowaniu z młodymi, jego ostrożność, by ich widzieć i oceniać z właściwych im odniesień i perspektyw życiowych i nie być sprowokowanym przez uprzedzenia czy też własny nastrój (J. Legowicz, 1975, s. 196 - 201). W tym aspekcie - jak stwierdza A. Lon - „kształcenie nauczyciela to niewątpliwe pomaganie mu w lepszym poznaniu samego siebie, ale również w lepszym poznaniu warunków własnego postępowania dla aktywności uczniów” (1988, s. 198). Obserwuje się często schematyczne pochodzenie do dzieci co wskazuje K. Konarzewski w swoich badaniach. Wychowawcy upraszczając rzeczywistość społeczną rozmijają się w wyraźny sposób z problemami dzieci. Przykładem są tu zaznaczone obszary praktyki, które należy zmienić. Zalicza się do nich: działania sprzyjające odtwarzaniu się statusów rodzinnych dzieci w ich statusach szkolnych; ocenianie dzieci; modyfikacja programów kształcenia nauczycieli. Zwrócić

należy uwagę, iż nauczyciel różnicuje „warunki nie dlatego, że zmusza go do tego bezwzględny imperatyw roli zawodowej czy głębokie struktury jego osobowości, lecz raczej dlatego, że zamieszkuje szczególny świat, w którym uchodzi to za słuszne i zbawienne” (K. Konarzewski, 1991, s. 148 - 154).

Kolejnym aspektem wpływającym na podjęcie tematu jest analiza wyników badań przeprowadzonych przez A. Gurycką, która wykazała niewłaściwy stosunek nauczyciela do ucznia. Przejawia się on w agresji, dominacji oraz nietolerancji wywołującej wśród uczniów nieufność, chęć do ograniczania kontaktów, bierny, a nawet czynny opór (1985, s. 167). Studia przeprowadzone przez S. Krawcewicza wykazują, iż nauczyciele z listy pożądanых cech stosunku do uczniów najrzadziej wybierają partnerstwo, poszanowanie prawa ucznia do wypowiedzania własnych poglądów i niezależnych sądów oraz tolerancję (za: K. Konarzewski, 1992, t. 2 s. 175). Takie działanie powoduje, że nauczyciel staje się nieodpowiedzialny za drugiego człowieka, a funkcjonowanie nauczyciela w taki sposób jest sprzeczne z wykonywaniem zawodu.

Pamiętać należy jednocześnie o wpływie mas mediów, które dostarczają uczniom ogromnej ilości wiadomości z różnych dziedzin. Taka sytuacja sprzyja odciążeniu z jednej strony nauczycieli od zadań informacyjnych, lecz z drugiej nakłada na nich więcej zadań wychowawczych (J. Gęsicki, 1993, s. 52).

Nauczyciel musi znaleźć własne rozwiązanie - stosownie do własnych przekonań i czasów, w których żyje - oraz przyjąć za nie osobistą odpowiedzialność. Obie te czynności należy jednak rozumieć jak najdosłowniej: znajdowanie rozwiązania i przyjmowanie odpowiedzialności to świadomy wybór i stała gotowość rewizji własnego postępowania (K. Konarzewski, 1992, s. 172).

Bibliografia

- Debesse M., Mialaret G.: *Rozprawy o wychowaniu*. Warszawa 1988
Czerniawska M.: *Inteligencja a system wartości*. Białystok 1995
Gęsicki J.: *Gra o nową szkołę*. Warszawa 1993
Gogacz M.: *Jak rozumieć wartości chrześcijańskie*. *Słowo* 1993/21
Gogacz M.: *Pedagogika a filozofia*. W: *Krytyka rozumu pedagogicznego*. (red.) S. Sarnowski. Bydgoszcz 1993
Goliński Z.: *Prymat wartości moralnych*. Lublin 1947

- Hildebrand D., Kłoczowski J. A., Paściak J., Tischner J.: *Wobec wartości*. Poznań 1984
- Katalog innowacji pedagogicznych w szkolnictwie ogólnokształcącym i zawodowym*. Łódź 1992
- Kobyliński W.: *ABC organizacji pracy nauczyciela*. Warszawa 1988
- Konarzewski K.: *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Poznań 1991
- Konarzewski K., Kruszewski K. (red.): *Sztuka nauczania*. T. 2. Warszawa 1992
- Krawcewicz St.: *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*. Warszawa 1979
- Kupisiewicz C.: *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*. Warszawa 1994
- Kwiatkowska H.: *Stan i perspektywy przemian edukacji nauczycielskiej*. W: *Kształcenie nauczycieli* (red.) A. Bogaj. Warszawa 1994
- Legowicz J.: *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*. Warszawa 1975
- Lindenberg C.: *Szkoła bez lęku*. Warszawa 1993
- Lon A.: *Wkład nauk o wychowaniu do kształcenia nauczycieli*. W: Debesse M., Mialaret G.: *Rozprawy o wychowaniu*. Warszawa 1988
- Łukaszewski R.: *Młodzież wobec humanistycznych wartości życia społecznego*. W: *Edukacja alternatywna*. (red.) B. Suchodolski. Warszawa 1990
- Minimum programowe*. Warszawa 1992
- Misztal M.: *Problem wartości w socjologii*. Warszawa 1980
- Niemiec J.: *Refleksje o kształceniu i funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. (red.) M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz. Białystok 1994
- Podrez E.: *Człowiek byt wartość*. Warszawa 1989
- Protokół ze zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych*. Warszawa 1993
- Rusakowska D.: *Nauczyciel innowacje pedagogiczne*. Warszawa 1986
- Schulz R.: *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa 1989
- Stróżewski W.: *Istnienie i wartość*. Warszawa 1982
- Stróżewski W.: *W kręgu wartości*. Warszawa 1992
- Świda H. (red.): *Młodzież a wartości*. Warszawa 1976
- Tchorzewski A.: *O niektórych przyczynach i potrzebach zmian w kształceniu nauczycieli*. W: *Nauczyciel wobec przemian społecznych i edukacyjnych. Studia i Materiały Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie. Pedagogika nr 40*. (red.) J. Rusiecki. Olsztyn 1992