

Danuta Krystyna Marzec (Częstochowa)

Refleksje na temat niektórych nowych wyzwań edukacyjnych

1. Zadania edukacji w zmieniającej się rzeczywistości społecznej

Współczesna europejska rzeczywistość, jaką niesie XXI wiek i zbliżający się termin wejścia Polski do Unii Europejskiej, tworzy nowe uwarunkowania edukacyjne. Zbliżenie się do Europy stanowi wielką szansę rozwoju narodowego i społeczno-ekonomicznego, wymaga jednak od nas przewartościowań zarówno w sferze myślenia, jak i w rozwiązaniach praktycznych. Już dziś wiadomo, że nie będzie to łatwe dla społeczeństwa, które przeżyło monocentryczny system sprawowania władzy. Aby współczesny człowiek mógł nadążać za wszelkimi zmianami we wszystkich skalach życia, tzn. politycznego, społecznego, ekonomicznego itp., musi być przygotowany do tych zmian. Postawy i osobowość człowieka kształtowane są bowiem pod wpływem warunków, w jakich on żyje, działa, kształci się i pracuje. Postęp cywilizacyjny, rewolucja technologiczna a w tym szczególnie rewolucja informatyczna i środków przekazu informacji, dają ogromne szanse tym, którzy w sposób kreatywny potrafią w pełni wykorzystać nowe osiągnięcia techniki. Nie chodzi o to, aby powrócić do technokratycznego modelu wychowania, chodzi raczej o stworzenie takich uwarunkowań, w których myśl humanistyczna szeroko rozumiana może lepiej i skuteczniej oddziaływać poprzez nowoczesne środki na rozwój człowieka i społeczeństwa. Znaczenie takiego podejścia do edukacji podkreśla np. A.M. de Tchorzewski, pisząc:

„Myślenie humanistyczne pozwala traktować wartości jako relacje między-
podmiotowe związane z moralnym, religijnym, czy ideowym aspektem życia człowieka. Pozwala wreszcie na dostrzeżenie i zrozumienie indywidualnych, osobistych hierarchii wartości, których podstawy są wyznaczone poczuciem osobistej godności każdego człowieka” (A.M. de Tchorzewski, 1999, s. 302).

Wspomniane uwarunkowania powodują, że jednym z ważniejszych wyzwań pedagogiki jest wychowanie człowieka, który stawi czoło osiągnięciom cywilizacji, zachowując jednocześnie swój humanistyczny wymiar. W. Rachalska (1997, s. 60) zauważyła, iż „nie ma takiej wyraźnie określonej koncepcji, jaki to ma być członek XXI wieku żyjący w Polsce. Nie wystarczy określenie, otwarty na to, co nowe, na zmiany. To są oczywiście bardzo ważne, wręcz niezbędne postulaty, ale nie wystarczające”.

Rodzi się zatem pytanie nie tylko o to, jaki ma być człowiek na miarę XXI wieku, ale również o to, czy nasz system edukacyjny jest w stanie sprostać wyzwaniom postępującego procesu demokratyzacji życia społecznego. Unia Europejska bowiem od początku swego istnienia uznała demokrację za podstawę swej działalności, a problem demokratyzacji oświaty uczyniła sprawą priorytetową (W. Rabczuk, 1994, s. 179).

Kategoria pojęciowa – europejski wymiar edukacji według W. Rabczuka (1994, s. 182) „odnosi się nie tylko do konkretnych działań wspólnotowych mających na celu zintensyfikowanie międzynarodowej współpracy edukacyjnej, lecz zawiera również treści aksjologiczne: Unia Europejska i Rada Europy widzą potrzebę wzmacniania u młodzieży poczucia tożsamości europejskiej, ułatwienie jej zrozumienia takich fundamentalnych wartości życia politycznego, społecznego i indywidualnego, jak poszanowanie praw człowieka, demokracja, wolność poglądów i słowa, a także tolerancja i solidarność, które są rezultatem pełniejszej wiedzy o «innych»”. Postuluje się więc, aby młodzież w swej wizji świata i życia, w swych postawach intelektualnych, społecznych i emocjonalnych wobec środowiska, w którym przebiega jej życie, postrzegła Unię Europejską, nie tylko jako obszar instytucjonalny, ekonomiczny i polityczny, lecz również jako wspólnotę ludzką. Ta sytuacja sprawia, że poszukiwanie nowego paradygmatu edukacji staje się zadaniem nie tylko polskiej pedagogiki, ale także pedagogiki innych krajów europejskich. Tam również stawia się wiele pytań o kształt edukacji, jak też o nowoczesną filozofię wychowania. Potwierdza to również Raport Komitetu Ekspertów pt. Edukacja narodowym priorytetem (Cz. Banach 1998, s. 272), uznając reformy edukacji jako reakcję na aktualny stan i problemy, ale przede wszystkim jako szukanie odpowiedzi na wyzwania transformacji systemowej i wyzwania XXI wieku. Stwierdza on, że „wyzwania przyszłości powodują, że edukacja powinna przygotować ludzi nie tylko do korzystania z cywilizacji, ale także do twórczego uczestnictwa w procesie dalszego istnienia i rozwoju”. Poza tym, jak pisze A. Radziejewicz-Winnicki (1989, s. 89): „Demokratyzacja i egalitaryzm w oświacie, a także niespotykana masowość procesów społecznych powodują dalsze istotne zmiany w aspiracjach, w świadomości i sposobie życia współczesnych pokoleń w Polsce. Społeczeństwo stało się egalitarne, podobnie jak potrzeby poszczególnych jednostek, czy sam sposób ich zaspokajania”.

Wielopłaszczyznowe dyskusje wokół edukacji, jej roli i zadań, stanowią swobodnego rodzaju obszar polemik nie tylko natury naukowej, ale także politycznej. Szkoła jednak postrzegana jest przez wielu ideologów i polityków jako skuteczne „narzędzie” urabiania opinii społecznej i „budowania” fundamentów dla różnorodnych poglądów ideologicznych i politycznych. Z. Kwieciński (1991), kreśląc przed szkołą nowe zadania, stwierdził, że „oświata i szkoła używane były dotychczas jako instytucje, procesy i interpretacje umacniające ład autorytarnej dominacji nad społeczeństwem państwa ponadprawnego. Teraz idzie o to, aby starały się miejscem otwierania możliwości każdego człowieka”. Przemiany dokonujące się w świecie i w naszym kraju wpływają w istotny sposób na myślenie o edukacji i o jej roli w życiu człowieka.

Zatem retoryczne staje się pytanie o stopień, w jakim różnice polityczno-ideologiczne zakłócają rozwój uniwersalistycznej szkoły. Taka bowiem szkoła staje się postulatem współczesnej edukacji. Jak stwierdził T. Lewowicki (1997, s. 24–30) „próba odczytania wartości współcześnie traktowanych jako uniwersalne zbliżyć nas może do określenia aksjologicznych podstaw celów edukacji. Przedstawienie katalogu tych wartości jest zabiegiem służącym głównie możliwie jasnemu zarysowaniu swoistej konstrukcji aksjologicznej, na której opierać się ma z kolei teoria i praktyka formułowania celów edukacyjnych”. Autor wśród takich wartości wyróżnia między innymi: prawo do życia i stanowienia wartości, podmiotowość i tożsamość człowieka, pluralizm polityczny i światopoglądowy, edukację, tolerancję itp. (...) „Przywracanie rangi wartościom uniwersalnym, wartościom związanym z człowiekiem i jego życiem, wartościom humanistycznym jest tendencją współczesnego życia społecznego, a w tym i edukacji. Nowe spojrzenie na doktryny edukacyjne, aksjologię i teleologię wychowania prowadzi w stronę paradygmatu edukacji podmiotowej”.

B. Suchodolski (1985, nr 2, s. 50) określił zadania edukacji humanistycznej, która powinna pomagać w rozumieniu problemów współczesnej cywilizacji i jej wewnętrznych konfliktów, powinna uczyć wspólnego działania prowadzącego ku światu bez wojen i zbrojeń, tolerancji, ochronie środowiska, odrodzenia ludzkości. Edukacja taka powinna uczyć żyć zgodnie, wskazując, że człowiek może i powinien stawiać się człowiekiem. Zatem edukacja powinna pomagać rozstrzygać konflikty, które zachodzą między orientacją ku karierze i materialnym sukcesom, ku konsumpcji za wszelką cenę, ku drapieżnemu egoizmowi, a orientacji ku wartościom, ku obowiązkowi.

Również W. Komar (1989, nr 5 i 6, s. 33–37) stwierdza, że „pedagogika humanistyczna ma na celu wychowanie człowieka, który w swoim życiu będzie miał możliwość wyrażania i doświadczania swego człowieczeństwa. Jego zadaniem jest dociekanie, w jakim stopniu dzięki edukacji szkolnej (realizacji zadań edukacji) staje się człowiekiem zdolnym tworzyć humanistyczny i oparty na etycznych podstawach świat rzeczy, innych ludzi, nauki oraz swoje własne wnętrze homo humanus. Z tego względu szkoła powinna uczniowi pomóc w stawianiu się człowiekiem. Nowum, jakie można zauważyć, to uodpornienie na stresy, nauka stanowczości, rozwijanie postawy eksploracyjnej, orientacji transgresyjnej oraz harmonizowanie celów aplikacyjnych i gatunkowych”.

Wydaje się, że takie ujęcie zadań edukacji przede wszystkim eksponować winno rozwijanie humanistycznych, ogólnoludzkich i cywilizacyjnych postaw. Chodzi o to, by, odrywając się od wąskich pojęć zamkniętych w dogmatyczno-etycznym rozumieniu, postrzegać człowieka w jego ogólnej myśli kulturowej, jaką ma do spełnienia. Należy zatem odrzucić wszelkie „izmy” i skoncentrować się na kształtowaniu osobowości wychowanka w kierunku prospołecznych postaw i w kierunku ogólnohumanistycznych, powszechnie znanych wartości etycznych. Najważniejszą jednak dla oceny wartości człowieka jest – jak się wydaje – jego postawa etyczna i jego stosunek do innych. „Dobro dziecka powinno być zasadą przewodnią tych

wszystkich, którzy są odpowiedzialni za wychowanie dziecka i kierowanie nim”. (S. Krawcewicz, 1987, s. 15).

2. Etyka zawodowa wyzwaniem dla współczesnego nauczyciela

W kontekście wspomnianych wyżej uwarunkowań i zadań edukacji warto – jak sądzę – zastanowić się nad rolą nauczyciela w procesie wychowania człowieka na miarę współczesnych oczekiwań. Nie zamierzam jednak analizować niezbędnej nauczycielowi wiedzy i umiejętności, jako, że te kwestie budzą najmniej emocji i kontrowersji. Chcę natomiast zwrócić uwagę na szczególny aspekt działań nauczyciela wynikający z jego postawy etycznej.

Normy zawodowej etyki nauczycielskiej wynikają z określonego porządku aksjologicznego właściwego dla tego zawodu. Jeżeli za wartość najwyższą uznamy dobro dziecka, to normy powinny być tak podporządkowane celowi, aby wartość ta była nieustannie afirmowana. Przez normę moralną będziemy rozumieć „wypowiedzi powinnościowe („trzeba”, „należy”, „powinno się”, „musi”) zawierające wskazania, mniej lub bardziej ogólne, co do postępowania wobec innych ludzi i wobec samego siebie w określonych sytuacjach” (J. Mariański 1989, s. 143). J. Legowicz w pracy *Życie dla życia* (1984, s. 245–246) formułuje moralno-etyczne zasady zawodu nauczycielskiego, które przejawiają się w:

1. codziennej odpowiedzialności za młodych, dzielonej wprawdzie z rodziną i społeczeństwem, ale nauczycielom szczególnie przypisywaną,
2. w odpowiedzialności przede wszystkim za jakość kształcenia i efektywność wychowania,
3. w odpowiedzialności za ethos intelektualny, społeczny i ideowy samego siebie,
4. w odpowiedzialności docelowej, bezpośredniej za własną szkołę i pośredniej, zawsze w pierwszej mierze spoczywającej na nauczycielu za politykę oświatową i wychowawczą”.

Takie ujęcie zagadnienia ma swoje uzasadnienie szczególnie w kontekście procesu jednoczenia się z Europą, która z pewnością wymagać będzie wielu przewartościowań.

Zjednoczona Europa nie oznacza tylko zjednoczenia ekonomicznego i fasadowych rozwiązań typu „Europa bez granic”. Moim zdaniem, oznacza to również zjednoczenie kulturowe, z zachowaniem jednakże wartości poszczególnych narodów, to Europa bowiem na korzeniach dorobku kulturowego wywodzącego się z hellenizmu rozbudowała i ukształtowała człowieka o uniwersalnej, ponadnarodowej kulturze i etyce. A zatem na tej bazie, na bazie wyzbycia się egoizmu powinna kształtować się intencja prawodawcy do tworzenia prawa, które proces wychowania i nauczania uczyniłyby bardziej humanistycznym.

W systemie edukacyjnym upatrujemy jedną z zasadniczych dróg dostosowania się do wymogów, jakie niesie XXI wiek, zrozumienia współczesnych szans, wyzwań, przygotowania ludzi do rozwiązywania problemów życia oraz własnego wie-

lostronnego rozwoju. W całościowym systemie edukacyjnym, tzn.: oświatowo-wychowawczym i w społeczeństwie jako nieustającej szkole życia, nauczyciel – wychowawca spełnia rolę szczególną. Pytanie, kto wychowuje nasze dzieci i kształtuje nasze młode pokolenie, jest pytaniem zawsze aktualnym. Zmieniają się bowiem cele edukacyjne, obraz szkoły, ale nie zmienia się odpowiedzialność za dziecko jako norma stanowiąca rdzeń etyki zawodowej nauczyciela. Nauczyciel powinien być „nie mistrzem nauczania szkolnego, lecz mistrzem życia” (J. Szczyński 1983). Niewątpliwie humanistyczna wiedza nauczyciela pozwala taki stosunek nawiązać.

„Rozumienie dziecka ułatwia im wiedza pedagogiczna i psychologiczna. Ważne umiejętności to przede wszystkim umiejętność nawiązania kontaktu, właściwego reagowania w sytuacjach trudnych, doprowadzona na perfekcji znajomość wybranej dziedziny aktywności” (S. Badora 1998, s. 160–161). Tylko „mistrz życia” może bardzo skutecznie poprzez współdziałanie ze swoim uczniem, poprzez dialog wychowywać i nauczać. „Programy nauczania, nawet najlepsze, wyposażenie dydaktyczne, nawet najbardziej nowoczesne, przepisy administracyjne, nawet najbardziej przestrzegane, nie zastąpią głęboko humanistycznych stosunków między uczniem i nauczycielem” (S. Krawcewicz, 1987, s. 20).

M. Śnieżyński (1986, s. 46) przypisuje bardzo istotną rolę jakości stosunków między nauczycielem a uczniem. Píše on: „istotą ethosu nauczyciela stanowi jego ludzka postawa dająca możliwość kierowania drugim człowiekiem. Ta ludzka postawa powinna wyrażać się szeroko rozwiniętą komunikatywnością. Winna to być postawa szczególnie wyczulona na współzycie z otoczeniem, potrafiąca nawiązać uczucie autentycznej przyjaźni. Młodzież pragnie widzieć w nauczycielu przewodnika, który informuje ją i objaśnia tajniki wiedzy, a równocześnie prowadzi dialog. To właśnie w dialogu prawidłowo prowadzonym, to znaczy opartym na zasadzie wolności, uznania racji drugiej strony w świetle przedstawionych argumentów, mogą się realizować dwa czynniki: czynnik intelektualny oraz także ważny, a tak mało doceniany przez współczesną szkołę – czynnik uczuciowy”.

To dialog może skutecznie znosić barierę pomiędzy nauczycielem a uczniem i kształtować stosunki oparte na współpartnerstwie. Nauczyciel „wiodąc z młodym dialog, odkrywa przez nim zarówno prawdę rzeczy, jak i współtworzy z nim wspólną dla obu prawdziwość ludzkiego bycia” J. Legowicz (1975, s. 202). Dialogowy stosunek nauczyciel–uczeń w dużej mierze określa efektywność i jakość procesu dydaktyczno-wychowczego.

„Nauczyciel swoją osobowością powstaje w tym dialogu moralnym wyznacznikiem zasad oraz wskazań i ich życiowych funkcji, jest tym, który ten dialog sobą i swoim przykładem zapładnia i napełnia treścią” (J. Legowicz 1986, nr 1–2). Odpowiedzialność nauczyciela za to, kim uczeń będzie w okresie dorosłości i jakie miejsce zajmie w społeczeństwie, jest odpowiedzialnością nauczyciela za wychowanie ucznia. Nie jest wprawdzie osobą, na której spoczywa ta odpowiedzialność, ale to właśnie nauczyciel powinien pomagać w odnajdywaniu własnej drogi przez ucznia, pomagać w odnajdywaniu sensu życia, w odkrywaniu tego, co najcenniejsze. Otwarcie na dialog i prowadzenie dialogu z uczniem nie należy do łatwych umiejęt-

ności, dlatego jest jedną z najważniejszych i najbardziej poszukiwanych umiejętności w pracy nauczyciela. Mądry i ustawiczny dialog między nauczycielem a uczniem to imperatyw etyki zawodowej nauczyciela. W dużej mierze stanowi o tym, że uczeń staje się podmiotem, a nie przedmiotem oddziaływań. Jest też wyrazem szacunku dla tolerancji i poszanowania praw ucznia. Jest to wymóg demokracji, która stanowi jedną z ważniejszych wartości w społeczeństwach europejskich kończącego się wieku

Wspomniane wyżej tezy znalazły potwierdzenie w badaniach, które przeprowadziłam w latach 1995–1997 i omówiłam w książce *Opieka nad dzieckiem w dobie przemian społecznych* (D. Marzec, 1999). Z analizy wynikało, że młodzież szczególnie ceni te cechy nauczyciela, które świadczą o jego odpowiedzialnym stosunku do swoich zadań, o jego profesjonalizmie, ale także o jego postawach etycznych manifestujących się w codziennych interakcjach, w których zachowana jest godność obu stron. Współczesna młodzież chciałaby mieć nauczycieli mądrych, życzliwych i tolerancyjnych. Tolerancja rozumiana jako prawo wyboru, którego nikomu nie można odbierać, wydaje się mieć szczególną wartość w etycznym wymiarze postrzegania nauczyciela.

„Nauczyciel tolerancyjny to w oczach ucznia niekoniecznie nauczyciel pobłażliwy, czy stawiający niskie wymagania. To przede wszystkim dobry pedagog i humanista, potrafiący zrozumieć indywidualne potrzeby uczniów, umiejący dopomóc, doradzić i ukierunkować, a nawet zmobilizować do pracy. To taki nauczyciel, który rozumie ucznia, jego upodobania, uznaje jego idoli i jest partnerem w dyskusjach światopoglądowych, moralnych i politycznych. Tolerancyjny nauczyciel powinien uszanować różnice poglądów politycznych, religijnych itp. (D. Marzec, 1999, s. 94). Życzliwość, wyrozumiałość, tolerancja, szacunek do ucznia opierają się bowiem na zasadzie uznania godności ucznia. Dlatego głoszony czasami postulat, aby „traktować ucznia jako człowieka”, zakłada wcześniejszy brak poszanowania godności ucznia i świadczy o dehumanizacji wspomnianej relacji. Osobowa godność ucznia musi stać się naczelnym punktem etyki nauczyciela i być priorytetową w ich działalności wychowawczej. To kanon obowiązujący każdego człowieka, a w szczególności dotyczący wychowawcy–nauczyciela.

Bibliografia

- Badora S., *Uczucia i profesjonalizm*, Częstochowa 1998
- Banach Cz., *Edukacja nauczycielska wobec wyzwań transformacji systemowej i reformy edukacji*, [w:] (red.) *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, (red.) A. Siemak-Tylikińska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1998.
- Komar W., *Wyzwolenie wychowania – droga do pedagogiki humanistycznej*, „Ruch Pedagogiczny” 1985, nr 5.
- Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1996.
- Krawciewicz S., *Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.

- Kwiecieński L., *Zmiana, postęp i rozwój w świadomości podmiotów edukacji. Wstęp do badań*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.
- Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975.
- Legowicz J., *Życie dla życia*, Warszawa 1984.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
- Mariański J., *Wprowadzenie do socjologii moralności*, RW KUL, Lublin 1989.
- Mariański J., *W poszukiwaniu sensu życia*, Lublin 1990.
- Marzec D., *Opieka nad dzieckiem w dobie przemian oświatowych*, Zakład Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1999.
- Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, Warszawa 1994.
- Rachalska W., *Postulowane kierunki polskiej edukacji*, [w:] *System edukacyjny w procesie przemian w latach 1989–96*, Częstochowa 1997.
- Radziewicz-Winnicki A., *Przedmowa*, [w:] A. Radziewicz-Winnicki, *Nauczyciel w procesie przemian* (red.) A. Radziewicz-Winnicki, Katowice 1989.
- Styczeń T., *ABC etyki*, Warszawa 1983.
- Suchodolski B., *Świat humanistyczny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 2.
- Szczepeński J., *Oświata – system czy dramat?*, [w:] *Procesy samoregulacji w oświacie. Problemy homeostazy społecznej* (red.) M. Pęcherskiego i J. Tudreja, Warszawa 1983.
- Śnieżyński M., *Jacy jesteście – rzecz o ethosie nauczyciela*, „Tygodnik Powszechny” 1986, nr 46.
- de Tchorzewski A.M., *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności* (red.) J. Gnitecki i J. Rutkowiak, Warszawa – Poznań 1999.
- Wagner I., *Zadania, rola i cele szkoły polskiej*, [w:] R. Geisler, D. Marzec, A. Rosół, M.S. Szczepeński (red.), *Polska szkoła. System oświatowy w procesie przeobrażeń*, Częstochowa-Katowice 1999.