

## **BYĆ NAUCZYCIELEM DZISIAJ – CO TO OZNACZA?**

Na tak ogólnie postawione pytanie tytułowe można odpowiedzieć prosto, a mianowicie: nauczyciel tak jak zawsze, tak i dzisiaj, powinien być człowiekiem porządnym. Wszak bycie człowiekiem porządnym stanowi warunek konieczny do wykonywania zawodu, którego istota polega na pomaganiu młodej osobie w procesie stawania się człowiekiem moralnie dobrym. Tak, więc zawód nauczycielski jest tym, o którym A. Frycz-Modrzewski w swoim dziele *O poprawie Rzeczypospolitej* (1554) pisał, że jest najznamienitszym, mając na myśli to, że od jego jakości zależy Jej – Rzeczypospolitej pomyślność. Józef Conrad mówił, że człowiek porządny to ten, który ma wiarę w parę prostych pojęć, których należy się trzymać, jeśli chce się żyć przyzwoicie i mieć lekką śmierć. Jeśli ta wiara będzie – uważał – reszta będzie dodana.

Wydaje się jednak, że na tego, kto podejmuje rozważania na temat bycia nauczycielem dzisiaj, nałożony jest obowiązek poprowadzenia refleksji nad specyfiką powinności nauczyciela oraz zadań jakie są przed nim postawione, a także nad ewentualnymi trudnościami które może napotkać, wypełniając swoją misję, jeśli chce pozostać do końca „człowiekiem porządnym”

Nawet próba określenia istoty nauczycielstwa, która z pozoru wydaje się być problemem wyłącznie semantycznym, pokazuje jak skomplikowaną jest nauczycielska tożsamość. Jedni bowiem chcieliby określać nauczycielstwo jako zawód, którego wykonywanie uwarunkowane jest wiedzą i umiejętnościami. Inni zaś o nauczycielstwie wolą mówić w kategoriach powołania, misji. A tego – jak wiadomo – nauczyć się nie sposób. Jeszcze inni nauczycielstwo uważają za służbę. Należałoby zapytać służbę komu? Czy jest to służba wielkiej sprawie, jaką bez wątpienia jest pomaganie młodym w procesie ich stawania się ludźmi zdolnymi do wyboru dobra moralnego, a odrzucania zła? Czy chodzi raczej o służbę władzy, w imieniu, której nauczyciel – funkcjonariusz realizuje wskazane przez tę władzę zadania? Pytanie brzmi zatem: czy nauczyciel to funkcjonariusz– reprezentant instytucji państwa? Czy nauczyciel to raczej misjonarz czyli reprezentant wartości? Po doświadczeniach

epoki, która nauczyciela chciała widzieć jako reprezentanta władzy skłonni będziemy uznawać nauczyciela za reprezentanta wartości.

## **Dlaczego należy wychowywać do wartości?**

Jak się okazuje postulat wychowania do wartości dzieli pedagogów i polityków oświatowych. Często problem jest ideologizowany. Jedni wyrażają pogląd, że przekaz wartości, a raczej pomoc w ich odkrywaniu jest istotą każdego wychowania. Nie ma zatem wychowania bez wartości. Inni zaś zajmują stanowisko przeciwne, twierdząc jakoby wychowanie do wartości ograniczało swobodę wychowanków do indywidualnych wyborów. Zwolennicy takiego poglądu niekiedy idą dalej w swoich ocenach twierdząc, że wychowanie do wartości to wręcz indoktrynacja. Praktyka neutralnego aksjologicznie wychowania pokazuje natomiast, że do rangi spraw najważniejszych podnoszone jest w nim to, co dostarcza „wychowywanym” satysfakcji, silnych przeżyć i doznań oraz to, co zapewnia im życiowe powodzenie. Jednym słowem, tym, co dominuje w tego rodzaju wychowaniu to hedonizm oraz pragmatyzm. Wyraźną tendencją, którą obserwujemy we współczesnej szkole jest docenianie tego, co skuteczne ad hoc, pragmatyczne, użyteczne. Na margines zaś spychane jest wszystko to, co pomaga wychowankowi wzrastać w człowieczeństwie, co pozwala mu zrozumieć zmieniający się świat i ludzką w nim kondycję. Chodziłoby więc o docenianie w procesach edukacyjnych także rzeczywistości moralno-duchowej. Logika zysku, doraźnego sukcesu niszczy bowiem umiejętność głębokiego (humanistycznego) myślenia, które wszak czyni nas ludźmi. Rezygnując z głębokiej refleksji człowiek staje się bezradny wobec własnej, ludzkiej rzeczywistości, w której jest niepewność, niepowtarzalność, nieprzewidywalność i wreszcie – ostateczność.

Coraz lepiej wprawdzie kontrolujemy i rozumiemy świat materii, ale coraz gorzej radzimy sobie ze sobą. „Zawiedzeni rewolucją naukowo-techniczną, pokładamy nadzieję w rewolucji naukowo-humanistycznej” – pisał z ufnością w latach 70. XX stulecia Julian Aleksandrowicz<sup>1</sup>. Czy dostatecznie zrozumieliśmy to wołanie lekarza-humanisty? Zdaniem F. Fukuyamy: „ostatni człowiek” spełnia się i wypełnia pustkę zarabiając pieniądze i chodząc na zakupy. Przestał już myśleć głęboko i marzyć, bo woli posiadać i konsumować.

Związek pomiędzy życiem społecznym, a jakością życia duchowo-moralnego człowieka jest dla humanistów oczywisty. Luis Lavelle, zapomniany dziś najwybitniejszy filozof przedwojennej Francji, napisał na początku XX wieku, że reforma duchowa zreformuje państwo nawet się nim nie zajmując<sup>2</sup>. Józef Koziński, oceniając krytycznie współczesne systemy edukacyjne, w tym tak-

1 J. Aleksandrowicz (1979): *Sumienie ekologiczne*. Warszawa.

2 Cyt. za: T. Gadacz: Nie ma szczęścia bez myślenia. *Niezbędnik Inteligenta*. *Polityka* nr 50, 17.12.2005.

że polski, stwierdził, że ich słabością jest kształcenie ludzi „oświeconych” tylko, a nie „innowacyjnych” Człowiek oświecony to ktoś, kto dysponuje wiedzą typu „wiem, że”, „wiem dlaczego” i „wiem jak”. Dla wielu zauroczonych pragmatyzmem wiedza tego typu jest uznawana za ideał dydaktyczny. J. Koziński uważa natomiast, że tego typu oświecenie jest tylko częścią edukacji człowieka, bo niewiele lub wcale nie ma w niej miejsca na wychowanie. Jest więc tylko częścią edukacji. Edukacji, która nie czyni go jeszcze innowacyjnym. Być innowacyjnym – jego zdaniem – oznacza rozumieć potrzebę właściwych i koniecznych przemian oraz mieć odwagę do ich przeprowadzenia w sposób odpowiedzialny<sup>3</sup>. Nawet, jeśli są one w danym momencie uważane za nieoprawne politycznie. Chodzi więc o przemiany, które zabezpiecząby rozwój człowieka i tworzonej przez niego kultury. Znamienny jest tytuł, a także treść książki, napisanej pod koniec XX stulecia. *Koniec wieku nieodpowiedzialności* to praca, w której autor pytając jak żyć w XXI wieku, podsumowuje jednocześnie tragiczny dla człowieka wiek XX. Było to stulecie, które z drugiej strony obfitowało w osiągnięcia naukowo-techniczne. Czy w XXI wieku wyciągniemy wnioski z tamtych tragicznych lat?

Paul Johanson, współczesny myśliciel brytyjski pisze, że największym złem naszych czasów, które zagraża wręcz cywilizacji jest po pierwsze: inżynieria społeczna (*social engineering*), a po drugie relatywizm moralny (*moral relativism*)<sup>4</sup>. Jedno zakłada, że istotą ludzką można manipulować, tj. zmieniać ją, ulepszać, przesuwać, ustawiać w kierunku wyznaczonym przez rządzących. Drugie zaś, że nie ma absolutnych standardów dobra i zła i nie ma też bezwarunkowej prawdy, którą człowiek odkrywa. Relatywizm bowiem zakłada zarówno subiektywizm poznawczy, jak i aksjologiczny. Jego konsekwencją jest odrzucenie prawdy obiektywnej, a także obiektywnego istnienia wartości. Człowiek, zatem nie odkrywa prawdy, ani innych wartości (np.: dobra czy piękna) w procesie poznawczym. Są one, jak się zakłada, tworzone społecznie i kulturowo w dialogu toczonym pomiędzy wieloma równoprawnymi interpretacjami. Na tworzonym w ten sposób „wolnym rynku” prawd, idei, wartości, wszystkie interpretacje są jednakowo ważne. Człowiek zaś wybiera to, co według niego jest dla niego dobre. Wartości, także moralne, zostają więc zrelatywizowane. Neguje się istnienie wartości ponadczasowych, uniwersalnych. Liczy się to, co tu i teraz. Może to prowadzić do konstatacji, że nie ma nic stałego i pewnego, na czym można się oprzeć w życiu, np. w wychowaniu. W tych warunkach „rozmywania” kryteriów i ocen, pojawia się u człowieka poczucie zagubienia, chaosu, co może doprowadzić go do kryzysu osobowej tożsamości. Niebezpieczeństwo takie dotyczy zwłaszcza młodego pokolenia. Kiedy młody człowiek nie wie co dobre,

3 J. Koziński (1995): *Koniec wieku nieodpowiedzialności. Eseje humanistyczne*. Warszawa.

4 P. Johanson: What the temptations on the high mountain mean today. *Spectator*, 28.02.09, s. 24.

a co złe moralnie, staje się podatnym na wszystko co jest możliwe, w tym także na manipulację (inżynierię społeczną). Wykładnią życia społecznego przestaje być moralność oparta na uniwersalnych wartościach, a prawo stanowione, które w demokracji (?) tworzone jest przez tzw. „większość parlamentarną” Bardzo często tę większość stanowi grupa osób powiązanych interesami partyjno-biznesowymi. Wskazywał na ten proceder Jan Paweł II w encyklice *Evangelium vitae*, w kontekście pierwotnego i niezbywalnego prawa do życia, które „staje się przedmiotem dyskusji lub zostaje wręcz zanegowane na mocy głosowania parlamentarnego lub z woli części społeczeństwa, choćby nawet liczebnie przeważającej. Jest to rezultat nieograniczonego panowania relatywizmu: »prawo« przestaje być prawem, ponieważ nie jest oparte na mocnym fundamencie nie-naruszalnej godności osoby, ale zostaje podporządkowane woli silniejszego. W ten sposób demokracja sprzeniewierzając się własnym zasadom przeradza się w istocie w system totalitarny”<sup>5</sup>.

Rodzina z kolei, jako środowisko rozwoju człowieka, które od wieków stanowiło miejsce, w którym młode pokolenie uzyskiwało solidny fundament w postaci niezachwianego systemu norm, co uzdalniało jej członków do stawiania czoła problemom moralnym, traci dzisiaj tę wewnętrzną siłę. Siłę, która w trudnych okresach naszych dziejów, warunkowała przetrwanie, a w czasach względnego spokoju zapewniała prawidłowe funkcjonowanie społeczeństwa. Dzisiaj ta instytucja pod naporem ideologii wolności nieskrępowanej, jak ją określa Andrzej Pawłucki, wolności bez granic etycznych przepisów na życie mądre i sensowne, ta niezastąpiona instytucja nie jest w stanie zapewnić stabilnych podstaw w wychowaniu młodego pokolenia<sup>6</sup>. Coraz krótsze rozmowy rodziców z dziećmi w domach, powodowane brakiem czasu, który w większości poświęcony jest na zarabianie pieniędzy, koncentrują się na omawianiu sposobów tego zarabiania. Wspólne plany rodzinne zaś dotyczą tego, jak wydawać zarobione pieniądze. Motywowanie młodego pokolenia częstokroć sprowadza się do roztaczania przed nim perspektyw materialnego dobrobytu lub straszenia życiową beznadzieją<sup>7</sup>.

Przeciwnicy wychowania do wartości przyjmują, że młody człowiek od niego uwolniony, zaczyna wartościowanie wtedy, kiedy dorośnie i w pełni świadomy i autonomiczny w swoich sądach, niezależny w ocenianiu, wkroczy do „supermarketu” wartości. Będzie mógł wówczas wybrać spośród nich te, które mu odpowiadają i na nich ewentualnie oprzeć swoje życiowe scenariusze. Tego typu uzasadnienia wpisują się w ponowoczesną poetykę

---

5 Cyt. za: ks. R. Czekański (2007): *Godność osoby ludzkiej. Nauczanie Jana Pawła II*. Warszawa, s. 113.

6 A. Pawłucki (2007): Nauczyciel wychowania fizycznego – sługa różnych panów czy sługa dla siebie – przypadek polski. *Kultura Fizyczna* nr 11-12.

7 K. Olbrycht (2006): Wychowanie do wartości. W: M. Ryś (red.) *Autorytet prawdy*. Warszawa, s. 39-55.

indywidualizmu, obowiązku samorealizacji i indywidualnego decydowania o tym, co jest prawdą. Ale czy jest to zgodne z naturą młodego człowieka? Człowieka, który nie wie co jest dobre, a co złe, co jest mu niezbędne dla rozwoju, a co jego rozwojowi zagraża? Jak nie wie, to wiedziony ciekawością wybiera to, co dostępne i możliwe. Badania psychologów rozwojowych dotyczące rozwoju sądów ewaluacyjnych przekonują nas o tym, że proces wartościowania (nadawania znaczenia) otaczającej rzeczywistości jest tym, który istocie ludzkiej towarzyszy od dzieciństwa. Stanowi, więc fundament odkrywania wartości przez człowieka. Tylko człowiek w świecie istot żywych wartościuje. Wartościowanie jest, więc atrybutem człowieczeństwa. A jeżeli tak, to wychowanie nie może być w tej sprawie neutralne.

Wartością nazywa się najczęściej to, co jest cenione lub ze względu, na co jest cenione<sup>8</sup>. Ową cenność rozpatruje się tylko w relacji do człowieka, wszak tylko on świadomie wartościuje i może odpowiadać na odkryte przez siebie wartości. Rozwój wartościowania jest procesem i, jak się opisuje, przebiega w trzech kolejnych etapach. Jako pierwsze kształtują się u dziecka standardy hedonistyczne. To, co pozytywne – kojarzone jest przez małe dziecko z przyjemnymi odczuciami to, co negatywne zaś dziecko kojarzy z przeżywaną przykrością. Na kolejnym, drugim etapie, określanym jako rozwój standardów konformistycznych, pozytywne dla dziecka będzie to, co zyskuje aprobatę osób znaczących. Będą to więc rodzice, nauczyciele, rówieśnicy. Jako negatywne zaś dziecko oceni to, wobec czego osoby dla niego znaczące wyrażają dezaprobatę. Osoby te wskazują więc dziecku – poprzez gesty, mimikę, głos, a także poprzez odpowiednią argumentację – na to, co złe, czego należy unikać, na to, co dobre, co należy czynić. Wyrażając swoje oceny osoby te nadają znaczenie poznawanemu przez dziecko światu. Dziecko zaś, z początku nieświadomie naśladując zachowania osób znaczących, później dążąc do nagrody (aprobata tych osób), wartościuje otaczającą rzeczywistość według przyswojonych standardów. Docelowym, trzecim etapem rozwoju procesu wartościowania są sytuacje, w których pozytywnym jest to, co samodzielnie zostało za takie uznane na podstawie autonomicznej oceny. Jest to, więc etap powstawania standardów poznawczych. U człowieka dojrzałego procesy wartościowania uwarunkowane są zarówno standardami hedonistycznymi, jak i konformistycznymi, a także poznawczymi. W prawidłowym rozwoju aksjologicznym, największe znaczenie powinny mieć standardy poznawcze, zaś dwa pozostałe mniejsze. Tak, więc nie ma w życiu człowieka takich okresów, w których by nie poznawał otaczającej rzeczywistości. A poznając świat człowiek zawsze wartościuje. I czyni tak od wczesnych lat dziecięcych. Wobec tego rodzice z początku, a później nauczyciele są zobowiązani do dostarczania dziecku jasnych i zrozumiałych kryteriów oceniania. Jeśli zrezygnujemy z tak

---

8 A. B. Stępień (1995): *Wstęp do filozofii*. Lublin, s. 101.

rozumianego wychowania do wartości, wówczas narażamy młode pokolenie na przypadkowe wpływy otoczenia, w tym także na coraz silniejsze wpływy podmiotów zainteresowanych kształtowaniem podatności społeczeństwa na manipulację, na reklamę. Znaczenie tych ostatnich rośnie w społeczeństwach postindustrialnych, których rozwój uzależniony jest od konsumpcji. Ich celem nie jest bynajmniej wychowanie, o którym pisano we wprowadzeniu.

## **Zagrożenia osobowego rozwoju człowieka, jakie niesie współczesna kultura masowa**

Logikę rozwoju kultury Zachodu – pisze Zbyszko Melosik – wyznacza zjawisko nieograniczonej konsumpcji. Stało się ono podstawowym kryterium postępu i sukcesu jednostek oraz całych społeczeństw. Podstawową kategorią ideologii konsumpcji jest przyjemność. Zawiera ona w sobie obowiązek bycia szczęśliwym, szczęśliwym za wszelką cenę. O ile idea szczęścia w poprzednich wiekach opierała się na udanym życiu rodzinnym, religijnej duchowości czy zawodowych sukcesach, to współcześnie zastąpiła ją „euforia supermarketu” Szczęście w umysłach milionów ludzi utożsamiane jest z natychmiastową gratyfikacją związaną ze stylem życia typu *shopping* tj.: udane zakupy, bycie na czasie z modą oraz ekscytujący styl życia (np.: sporty ekstremalne, nocne wyścigi motocyklowe). Jednocześnie jednostka uprawiająca ten styl życia nigdy nie jest w stanie uzyskać pełni satysfakcji. W ideologię konsumeryzmu, bowiem wpisana jest nieodłącznie kategoria przestarzałości (wyjścia z mody, z użycia). Człowiek nadążający za wymaganiami mody wchodzi w spiralę, z której nie ma wyjścia. Żyje, więc w ciągłym „konsumpcyjnym niedosycie”

„Kultura typu instant” – taką metaforą określa się typowy dla naszych czasów nawyk życia w natychmiastowości. Jej symbolami są: a) *fast food* (kuchenka mikrofalowa, rozpuszczalna kawa, gorący kubek McDonald’s i coca-cola) – natychmiastowe formy skondensowanej przyjemności; b) *fast sex* – natychmiastowa satysfakcja seksualna, bez zobowiązań i uczuciowego zaangażowania. Seks, który może niekiedy przynieść zarażenie się wirusem HIV, a w efekcie pewną śmierć; c) *fast car* – natychmiastowość komunikacyjna poprzez samolot, telefon komórkowy, fax, e-mail etc. Prymat natychmiastowości panujący w kulturze współczesnej odciska się na stylu życia człowieka, zwłaszcza młodego, który nie chce i nie umie czekać. Hołduje bowiem maksymie „żyj i korzystaj z każdej chwili” Przy tej postawie życia chwilą, trudno jest znaleźć czas na zastanowienie się nad jego głębszym sensem.

„Orientacja na ciało” – stanowi kolejny zespół cech charakteryzujący, zdaniem cytowanego autora, współczesną kulturę. Jeżeli tożsamość jednostki postrzegana jest przez pryzmat ciała, to wówczas punkt ciężkości jej konstruowania przesuwany jest z wnętrza osoby na jej powierzchowność. Tożsamość wówczas tworzona jest wyłącznie poprzez wizerunek zewnętrzny – image.

Miejsca, które człowiek z taką orientacją odwiedza najczęściej to: siłownia, solarium, gabinet chirurga plastycznego, wizażysty, dietetyka i sklep z modnymi ubraniami. Brakuje więc czasu na głębszą refleksję.

„Seksualizacja konsumpcji” – oznacza erotyzację reklam, a także bardzo często niestety – pornografię. Ciało i seks, jako nieodłączny element reklamowych przekazów, wykorzystywane są nawet wtedy, kiedy treść reklamy nie ma nic wspólnego z seksualnością człowieka. Prowadzi to do urzeczowienia ciała człowieka i jego naturalnych funkcji, a w konsekwencji do uprzedmiotowienia człowieka.

„Kult sukcesu” – to kolejne zjawisko obecne w kulturze współczesnej niekorzystnie wpływające na kształtowanie się pełnej tożsamości młodego człowieka, na które zwraca uwagę Z. Melosik. Współczesna kultura obrazami swoich mediów promuje i kolportuje model człowieka bezwzględnie dążącego do sukcesu. „Nie może ci się nie udać” zdają się podpowiadać współczesne media. I tak, dla tej części młodych ludzi, którzy nie odkryli innych (moralno-duchowych) wartości, życie postrzegane jest jako drabina po szczeblach, której należy się wspinać do następnego sukcesu. Innych ludzi traktuje się jak konkurentów, których się zwalcza, pokonuje. W stosunkach interpersonalnych dominują więc więzi rzeczowe, co najwyżej emocjonalne. Rośnie natomiast deficyt więzi osobowych, których podstawą jest odkrycie wartości osoby. Bez więzi osobowych kultura przestaje wychowywać, tzn. przestaje pomagać człowiekowi w jego dojrzewaniu do bycia moralnie dobrym, do bycia życzliwie otwartym na drugiego<sup>9</sup>

## **Wychować człowieka dzisiaj**

Można przyjąć bez ryzyka tezę, że edukacja zasługuje na właściwą ocenę wedle tego, co wnosi ona w rozwój człowieka, jego człowieczeństwa, w jego świadomość i sumienie, a poprzez człowieka w kulturę. Wszak to on jest jej twórcą. To jest najgłębszy nurt edukacji. Na tym polega jej siła. Jest to możliwe w sytuacji, w której edukacja prowadzi edukowanego do: 1) poznania prawdy o człowieku i jego istocie (kim jest, skąd przychodzi, dokąd zmierza, jaki sens ma jego istnienie); 2) poznania prawdy o istocie otaczającego nas świata.

Edukacja zatem, jak mówi Albert M. Krąpiec, to sztuka używania wiedzy o istocie człowieka oraz wiedzy o naturze otaczającego nas świata, by tworzyć dobro dla człowieka, czyli środowisko jego rozwoju<sup>10</sup>. Rozwoju moralno-duchowego przede wszystkim, ale również fizycznego, psychicznego, społeczne-

---

<sup>9</sup> Z. Melosik (2004): Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, s. 68-92.

<sup>10</sup> A. M. Krąpiec (2004): Wychować człowieka. Referat nt. Filozofia i edukacja, wygłoszony podczas Międzynarodowego Sympozjum z cyklu: *Przyszłość cywilizacji Zachodu*. KUL 5.05.2004.

go i obywatelskiego. Tak pojmowane środowisko, stymulujące wszechstronny rozwój człowieka, może tworzyć jedynie człowiek mądry. Kto zasługuje na to miano? Kiedy można powiedzieć o człowieku, że posiadał mądrość? Nie wystarczy mu tylko przekazać wiedzę teoretyczną i praktyczną, nawet największą. Można bowiem posiadać ogromną wiedzę i być jednocześnie człowiekiem moralnie złym. Człowiekiem, który wykorzystuje posiadaną wiedzę do tworzenia cywilizacji będącej przeciwko człowiekowi. Historia XX wieku uczy nas, że postęp naukowy wcale nie musi prowadzić człowieka do tego, by zechciał czynić moralne dobro. Poznawaniu prawdy o istocie świata musi więc towarzyszyć zawsze poznawanie prawdy o istocie człowieka i jego godności.

Godność osoby to taka wartość, która z punktu widzenia utylitarnego jest wartością najmniej uchwytą, jakby najmniej potrzebną. Godności nie możemy dziecku pokazać w procesie wychowawczym. Ale może ją odkryć każdy. Odkrywamy ją samodzielnie poprzez docieranie w procesie myślenia do istoty człowieka, do tego co w nim święte, do centrum istnienia podmiotowego. Można doprowadzić dziecko do drugiego człowieka, można mu ukazać ważność stwierdzenia o jego osobowej godności, choć nie jest to łatwe, ale na pewno najważniejsze. Należy ukazywać wychowankom, że godność jest czymś innym aniżeli to, co człowiek ma, czyli jego uposażenie. Osobą się „jest” i ten fakt jest źródłem godności każdego bez wyjątku człowieka. Odkrycie to jest warunkiem procesu wychowania moralnego, a więc warunkiem uzdalniania człowieka do czynienia moralnego dobra. Pamiętać trzeba, że tylko ten nauczyciel może prowadzić wychowanka do odkrycia wartości osoby, który sam ją odkrył i rozumie czym jest godność człowieka. Taki nauczyciel poza pytaniami o to, jak nauczać, jakie przekazywać treści kształcenia, przy pomocy jakich sposobów to czynić, będzie także stawiał sobie pytania o to, jak być z wychowankiem, który tak jak on wychowawca jest osobą i posiada godność. Stawianie sobie przez nauczycieli również pytań tego drugiego rodzaju (jak być z uczniem?), decyduje o jakości procesu pedagogicznego. Jakości mierzonej, nie tylko ilością przyswojonej przez wychowanka wiedzy, umiejętności, sprawności i nawyków, ale również jego możliwościami tworzenia kultury będącej środowiskiem rozwoju człowieka. W tak rozumianej edukacji równie ważną rolę, co odkrywanie prawdy o człowieku i jego osobowej godności, odgrywają wartości bezwzględne, niezależne od historycznych, społecznych i kulturowych kontekstów. Tylko bowiem takie rozumienie wartości może stanowić dobrą podstawę obiektywnych kryteriów moralnych, których pedagogiczne znaczenie trudno jest przecenić. Taki sposób rozumienia istnienia wartości odnajdujemy m in. w teorii aksjologicznej Maxa Schelera, która przeciwstawia się relatywizmowi i formalizmowi etycznemu, podkreślając jednocześnie rolę uczucia jako równorzędnego z intelektem sposobu poznawania świata wartości. W taki sposób odkrywany świat wartości istniejących obiektywnie ma bezwzględny charakter. Człowiek jest jego podmiotem, ale nie twórcą, musi

go uznać jeśli odkryje, ale nie zmieniać. Wartości są bowiem niezmiennie. Mają stały charakter. Zmienia się człowiek, który je odkrył. Jak to wyraził Scheler: nie jest tak, że wartością jest to, czego ludzie potrzebują lub to, co cenią? Jest naprawdę tak, że ludzie potrzebują tego, co jest rzeczywiście wartością. Tylko tak rozumiane wartości mogą być dla człowieka busołą i drogowskazem. Mogą wyznaczać jego aktywność, od której zależy rozwój cywilizacji. Czy będzie ona dla człowieka czy przeciwko niemu? Takie rozumienie wartości nabiera, jak się sądzi, coraz ważniejszego znaczenia w obecnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Charakteryzuje się ona – jak pisze Janusz Mariański – tym, że: 1) przechodzi się od tego co słuszne (wartości) do tego co korzystne (interes); 2) moralność tradycyjna związana z religią, która dawała jednostkom pewność, że wspólnie z innymi dzielą te same wartości, normy, jest w odwrocie; 3) to, co jeszcze do niedawna uważano za odstępstwo od normy, przeobraża się w regułę, np.: omijanie prawa nawet przez tych, którzy je tworzą; 4) sytuacja jednostki żyjącej w społeczeństwie przechodzącym od społeczeństwa losu do społeczeństwa wyboru jest o wiele trudniejsza niż w tradycyjnym społeczeństwie, w którym obowiązują jednoznaczne oceny moralne<sup>11</sup>.

Badania socjologiczno-pedagogiczne wskazują natomiast na tęsknotę, na zwracanie się młodzieży w stronę ideałów i wartości, które przez wieki wypełniały podważany ład aksjonormatywny<sup>12</sup>. W badaniu systemu wartości schelerowskich maturzystów przełomu wieków XX i XXI, które realizowano na ogólnopolskiej próbie, najczęściej wskazań uzyskały wartości moralne, takie jak: dobroć, miłość bliźniego, pomaganie innym, pokój, honor, uczciwość, uprzejmość, życzliwość. Spośród 11 wartości, najbardziej cenionymi przez badanych, okazały się (przy maks. 100 pkt.) kolejno: pokój (87,0 pkt.), uczciwość (85,7 pkt.). Na trzecim miejscu znalazła się wartość religijna Bóg (85,2 pkt.), miłość bliźniego (84,6 pkt.), szczerłość (84,3 pkt.), mądrość (83,7 pkt.), inteligencja (82,7 pkt.), wiedza (81,9 pkt.), szerokie horyzonty umysłowe (74,9 pkt.), zbawienie (76,8 pkt.), honor (76,6 pkt.). Wyniki cytowanych badań potwierdzają tezę przeciwników relatywizowania wartości mówiącą o tym, że wartości istnieją obiektywnie. Mamy więc do czynienia z rzeczywistością, która polega na tym, że z jednej strony dostrzegamy realne zagrożenia, jakie dla osobowego rozwoju niesie kultura masowa, a z drugiej zaś – co potwierdzają

11 J. Mariański (2004): Rozpad czy rekonstrukcja wartości moralnych w społeczeństwie polskim. W: A. Rumiński (red.) *Jakość życia studentów*. Kraków, s. 33-53.

12 Por. A. Gryglewicz (2002): Wartości schelerowskie studentów rehabilitacji. W: Z. Dziubiński (red.) *Antropologia sportu*. Warszawa, s. 202-214; E. Wnuk-Lipińska (1981): *Uczestnictwo studentów w kulturze*; M. Hanek (2001): *Aktywność kulturalna studentów Akademii Świętokrzyskiej*; A. Rumiński (2004): *Jakość życia studentów*; M. Szymański (2000): *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*; J. Mariański (1995): *Młodzież między tradycją, a ponowoczesnością*; A. Przeclawska, L. Rowicki (1997): *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*; M. Barlak (2006): *System wartości młodzieży maturalnej końca XX wieku i ich postawy wobec niepełnosprawnych*. Warszawa.

badania – napotykałyśmy na realną tęsknotę młodych za wyższymi wartościami. Niemalże powszechnym wśród młodzieży jest pragnienie dobra. Tak przynajmniej deklarują. W tej sytuacji przed nauczycielami stoi wciąż aktualne pytanie o to: jak być dziś z wychowankiem, by stał się człowiekiem „dla” innych, a nie tylko „z” lub „przeciwko” innym, który rozumiałby, że tak naprawdę to tylko bycie potrzebnym drugiemu człowiekowi uzasadnia nasze istnienie. Jak być dziś z wychowankiem w sytuacji, kiedy – jak pisał poeta Jan Twardowski – „zło jest romantyczne, a dobro wciąż na ostatku, bo zło jest ciekawe”

## **Podsumowanie**

W prezentowanym opracowaniu podjęto próbę odpowiedzi na pytanie dotyczące tego, co stanowi istotę pracy nauczyciela dzisiaj? To „dzisiaj” to czas, który zapoczątkowany został w Polsce przełomem ustrojowym 1989 roku. Pozostawił on polskie społeczeństwo w stanie swego rodzaju pustki aksjonormatywnej z jednej strony, a z drugiej zaś otworzył przed nim chaos pluralizmów. Trwający ponad cztery dekady totalitarny system uczynił wielu z nas niezdolnymi do racjonalnego korzystania z wolności. Nałożyły się bowiem dwie kulturowe deformacje. Jedną to zakłamanie dziedzictwo „minionej epoki”, a drugą to bezkrytyczne asymilowanie zrelatywizowanej kultury Zachodu, w której subiektywizm poznawczy, a także aksjologiczny przyjmuje się jako podstawowe założenie. Konsekwencją tego stanowiska jest odrzucanie istnienia prawdy obiektywnej, a także obiektywnego istnienia wartości. Stąd – jako główną – przyjęto w opracowaniu tezę o tym, że wychowanie do wartości stanowić powinno fundament systemu edukacji. Rola nauczyciela (obojętnie jakiej specjalności) w tym zakresie polegałaby więc na:

- 1) konsekwentnym dostarczaniu uczniom jasnych i zrozumiałych kryteriów ocen,
- 2) konsekwentnych – wobec deklarowanych wartości reakcjach i zachowaniach,
- 3) równoczesnym, cierpliwym wyjaśnianiu racji i stanowisk,
- 4) szczerym ujawnianiu własnego (nauczyciela i uczniów) systemu wartości, który potwierdzany jest ich postawami i zachowaniami,
- 5) stopniowym i systematycznym poszerzaniem autonomii uczniów na ich własne próby wartościowania.

Rezygnacja współczesnego nauczyciela z wychowania do wartości:

- wystawia – jak wcześniej pisano – ucznia na pastwę przypadkowych wpływów skomercjalizowanej kultury masowej,
- jest sprzeczna z naturalną potrzebą wartościowania człowieka,
- wychowanie do wartości jest niezbędne ze względu na zamęt, jaki wnosi do kultury postmodernizm, w tym także do edukacji.

Postmodernizm pojawił się w Europie pod koniec lat 60. ubiegłego stulecia w opozycji do modernizmu, kwestionując racjonalność, jednoznaczność, uniwersalność, a także troskę o dobro wspólne, na których opierała się kultura Zachodu. Ona – twierdzą postmoderniści – wyczerpała swe moce twórcze i jest już skazana tylko na powielanie tego co było. W miejsce modernistycznego opisu rzeczywistości wprowadza się: pluralizm, mozaikowość, fragmentaryczność, ambiwalencję, relatywizm, subiektywizm. Oznacza to, że nie ma nic stałego, obiektywnego na czym można się oprzeć. Skazani jesteśmy na nieprzejrzysty labirynt różnorodności. Stąd propagowanie tolerancji dla wszelkich alternatywnych zachowań. Każdy sam stanowi o prawdzie i o moralności (normach swego postępowania). Moralność opiera się na impulsie, instynkcie. Etyka impulsu i kaprysu jest przez postmodernistów przeciwstawiana etyce realizmu i racjonalizmu. Nie ma – twierdzą – obiektywnych wartości które byłyby wzorcem i kryterium oceny ludzkiego postępowania. Wszystko jest jednakowo dobre. Tak więc odmiennosc jest normą, a nie gorset wartości i norm obiektywnych. Tego typu poglądy są niebezpieczne w edukacji, która nie jest możliwa bez określenia tego, co dobre, a co złe. A z drugiej strony przyjmowanie zasad, że każda orientacja jest dobra, że każdą odmiennosc należy tolerować, bo jest wyrazem nieskrępowanej wolności i indywidualnej samorealizacji, jest dla człowieka łatwa, bo nie stawia mu wymagań, tym samym niebezpieczna dla młodego człowieka jego dojrzewania do wolności odpowiedzialnej. Dlatego – sądzi się, – że wychowanie do wartości jest zasadniczym elementem misji edukacyjnej nauczyciela dzisiaj.