

Ewa Kobyłecka

O KOMPETENCJACH AKSJOLOGICZNYCH NAUCZYCIELI POLONISTÓW

Nauczyciel polonista – obok kompetencji właściwych wszystkim nauczycielom (np. interpretacyjnych, komunikacyjnych, technicznych) – powinien posiadać także kompetencje szczególnego rodzaju, tj. aksjologiczne. To one umożliwiają dotarcie do bogatego świata wartości tkwiących w różnych wytworach kultury, przede wszystkim w sztuce. Problematyka kompetencji aksjologicznych nauczyciela polonisty jest jeszcze słabo zbadana przez nauki pedagogiczne. Nie ulega wątpliwości, że jest to problematyka ważna, umożliwiająca unowocześnienie procesu edukacji humanistycznej.

1. Rozumienie terminu „kompetencje aksjologiczne”

Kompetencje aksjologiczne nauczycieli można pojmować co najmniej dwojako. Po pierwsze, jest to niewątpliwie pewien społeczny system wiedzy (podsystem wiedzy), będący składnikiem systemów nadrzędnych (systemu wiedzy pedagogicznej) odnoszący się do wartości i ich „użyteczności” edukacyjnej wraz z umiejętnością posługiwania się nim w tejże praktyce edukacyjnej. Po drugie, jest to także indywidualny, uwewnętrzniony system wiedzy aksjologicznej każdego nauczyciela, stosowanej według pewnych norm i dyrektyw w jego praktyce pedagogicznej. Relacje między jedną a drugą wiedzą, między jednymi a drugimi kompetencjami są oczywiste i przypominają relacje między wiedzą społeczną a wiedzą osobniczą.

Czy wiedza i jej stosowanie wyznaczają aksjologiczne kompetencje nauczyciela? Okazuje się, że byłby to zbyt wąski sposób rozumienia tych kompetencji. W przypadku „osobistych” kompetencji każdego nauczyciela wiedza ta powinna być nadto zaakceptowana i respektowana w jego życiu, także tym pozaszkolnym. Dotykamy tu ważnego problemu przykładu nauczyciela, jego „powołania”, jego bycia, jego – jeśli nawiążemy do psychologii humanistycznej – porozumiewania się z innymi ludźmi, dialogu.

Akceptowanie wartości przez nauczyciela wiąże się ściśle z procesem poznawania samego siebie i własnym rozwojem, ze zdobywaniem doświadczeń aksjologicznych i ich krytyczną oceną, z całością jego bycia w indywidualnej przestrzeni edukacyjnej¹. Bada-

¹ Por. W. Pasterniak, *Przestrzenie edukacyjne jako wytwory kultury*, „Dydaktyka Literatury” 1999, nr XIX.

nie tego akceptującego doświadczenia aksjologicznego wymaga odejścia od empirycznego modelu badań i dotarcia do doświadczenia wewnętrznego nauczyciela. Idąc drogami psychologii humanistycznej trzeba przyjąć, że właśnie owe informacje o doświadczeniu wewnętrznym, w naszym przypadku – o wewnętrznym doświadczeniu aksjologicznym są podstawowym materiałem badawczym². Interesując się tym problemem, H. Kwiatkowska trafnie zauważa, że „dochodzenie do wiedzy ma tu charakter fenomenologiczny”³.

Respektowanie wartości przez nauczyciela to problem jego bycia, a dokładniej – problem jedności wiedzy i bycia. Jest to zagadnienie mające bardzo odległe tradycje. Podnoszone było między innymi przez Konfucjusza, filozofów starożytnych, ma trwałe miejsce w wielkich religiach świata. Również niektórzy pedagogowie dawniejsi i współcześni dostrzegali różne jego aspekty. Między innymi R. Kwaśnica stwierdzał w stosunku do polskiego nauczyciela zjawisko „absolutyzacji kompetencji technicznych i głębokie zapomnienie o kompetencjach praktyczno-moralnych”⁴, decydujących – oczywiście – o byciu nauczyciela. Badacz ten proponował takie wspomaganie nauczyciela w rozwoju, które „oczekuje i zachęca do takiego sposobu bycia, który prowadzi ku tożsamości autonomicznej”⁵.

Problem „bycia”, to ważne pole badań dwudziestowiecznej filozofii, a głównie hermeneutyków (Gadamer, Heidegger i inni) oraz personalistów. Nie są to dociekania obojętne dla edukacji, chociaż bardzo rzadko uwzględniane.

Kompetencje aksjologiczne są zarówno kompetencjami „odbiorczymi”, jak i „nadawczymi”. Wśród tych pierwszych wyróżnić można:

- kompetencje usprawniające uchwytowanie wartości artystycznych dzieł literackich i innych dzieł sztuki,
- kompetencje usprawniające uchwytowanie wartości estetycznych dzieł literackich i innych dzieł sztuki,
- kompetencje usprawniające uchwytowanie wartości nadestetycznych dzieł literackich i innych dzieł sztuki.

Nadawcze kompetencje nauczycieli polonistów to przede wszystkim:

- kompetencje wspomagające uchwytowanie wartości artystycznych dzieł literackich i innych dzieł sztuki przez uczniów,
- kompetencje wspomagające uchwytowanie wartości estetycznych dzieł literackich i innych dzieł sztuki przez uczniów,
- kompetencje wspomagające uchwytowanie wartości nadestetycznych dzieł literackich i innych dzieł sztuki przez uczniów.

² Por. R. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston 1961.

³ H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988, s. 33-34.

⁴ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczyciela w rozwoju*, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska i T. Lewowicki, Warszawa 1995, s. 29.

⁵ *Ibidem*, s. 39-40.

Wymienione kompetencje aksjologiczne pozostają w licznych związkach z kompetencjami innego rodzaju, stanowią istotny składnik kompetencji nauczycielskich w ogóle. Nie są one czymś psychicznym, jak się niekiedy sądzi. To różnego rodzaju składniki wiedzy (sądy), głównie dyrektywne, będące przekształceniami sądów projektujących. Nie znaczy to wcale, że nauczycielowi zbędne są pewne kompetencje psychiczne, głównie intelektualne, emocjonalne, wolicjonalne oraz związane z wyobraźnią i fantazją nauczyciela, również jego zdolnościami twórczymi.

2. Kompetencje aksjologiczne jako nadkompetencje

Interesującą klasyfikację kompetencji nauczycielskich przeprowadził R. Kwaśnica⁶. Wskazał on kompetencje praktyczno-moralne oraz kompetencje techniczne. Te pierwsze są rodzajem doświadczenia nabywanego w praktyce komunikacyjnej. Są ich trzy grupy (kompetencje: interpretacyjne, moralne i komunikacyjne). Natomiast wśród kompetencji technicznych badacz wyróżnił kompetencje: postulacyjne, metodyczne i realizacyjne. Ta interesująca klasyfikacja, akceptowana także przez wielu innych pedagogów, nie ujmuje oddzielnie kompetencji aksjologicznych nauczycieli. Wydaje się, że kompetencje te, aksjologiczne – stanowią pewne „tło” wszystkich innych kompetencji, albo też są istotnym ich składnikiem, jak to jest w przypadku kompetencji interpretacyjnych i kompetencji moralnych. Także kompetencje techniczne byłyby niepełne, gdyby nie wskazywały na mniej lub bardziej ogólne cele nauczycielskich rozwiązań postulacyjnych, metodycznych i realizacyjnych. Kompetencje aksjologiczne można zatem nazwać nadkompetencjami nauczyciela, „przenikają” bowiem one wszystkie inne kompetencje, a także są nad nimi nadbudowane. I nie chodzi tu tylko o kompetencje moralne, podporządkowane transcendentalnej wartości dobra, ale także o kompetencje poznawcze, podporządkowane wartości prawdy, oraz kompetencje estetyczne i artystyczne, podporządkowane wartości piękna. Zupełnie oddzielne miejsce zajmują wartości religijne, związane z nadrzędną wartością sacrum. Nie można nie doceniać ich wpływu edukacyjnego.

Nadkompetencje aksjologiczne nauczyciela są jego kompetencjami nadrzędnymi. Wszystkie inne kompetencje pozostają w różnych relacjach z tymi nadkompetencjami, w tym także wyróżnione wyżej kompetencje „odbiorcze” i „nadawcze”. Fakt ten dostrzega K. Denek, wskazując na rolę wartości w uniwersyteckiej edukacji nauczycieli. Między innymi stwierdza: „Znajomość istoty, genezy, rodzajów, hierarchii, określania wartości, zwłaszcza edukacyjnych (takich jak: wiedza, umiejętności, kształcenie perspektywiczne, innowacyjne i kreatywne, wykształcenie) oraz świadomość ich roli w konsekwentnej realizacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym stanowią jedną z

⁶ R. Kwaśnica, *op. cit.*, s. 17-20.

cech konstytutywnych tych, którzy uczą i wychowują, a zarazem ważny komponent identyfikacji ze stanem nauczycielskim”⁷.

3. Sposoby badania kompetencji aksjologicznych

W badaniach kompetencji aksjologicznych nauczycieli, a zwłaszcza nauczycieli polonistów, trzeba przede wszystkim zwrócić uwagę na problemy rozpoznawania i rozumienia wartości. W zależności bowiem od poziomu rozpoznawania i rozumienia wartości są one następnie akceptowane i respektowane⁸. Wartości nie są nigdy neutralne, zawsze „domagają” się urzeczywistnienia, zawsze mają zatem wpływ na praktykę szkolną.

Problem rozpoznawania wartości to kwestia ich dostrzegania w rzeczywistości szkolnej. Wprawdzie rzeczywistość ta jest „nacechowana” wartościami, ale nie każdy nauczyciel dostrzega te wartości, nie każdy w jednakowym stopniu dysponuje wiedzą o wartościach, ułatwiająca mu owo dostrzeganie, a także nie wszyscy posiadają jednakową „wrażliwość aksjologiczną”. Wstępne badania kompetencji 117 nauczycieli pracujących w województwie lubuskim wykazały, że przede wszystkim są oni otwarci na wartości nadestetyczne dzieł literackich (i innych dzieł sztuki), słabiej potrafią uchwycić wartości estetyczne w konkretyzacji tych dzieł, a jeszcze słabiej dostrzegają ich wartości artystyczne.

T a b e l a

Rozpoznawanie wartości przez nauczycieli polonistów

Wartości	Rozpoznaje (ogół nauczycieli)	%	Nie rozpoznaje (ogół nauczycieli)	%
nadestetyczne (transcendentalne)	99	84,62	18	15,38
estetyczne	60	51,28	57	48,72
artystyczne	12	10,26	105	89,74

Źródło: wyniki badań własnych

Rozpoznawać wartości to także umieć odróżnić je od antywartości. Umiejętność tę można wykształcić tylko na fundamencie poważnej wiedzy aksjologicznej. A ta – jak wskazały wzmiankowane badania – jest zdecydowanie niewystarczająca.

Rozpoznawać wartości to także umieć je zidentyfikować, to znaczy odpowiedzieć na pytanie, że są one rzeczywiście wartościami. I już tutaj konieczne jest rozumienie wartości.

⁷ K. Denek, *O powodzeniu reformy edukacji zdecydują kwalifikacje u nauczyciela*, „Ruch Pedagogiczny” 1998, nr 3-4, s. 84.

⁸ Por. W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.

Między rozpoznawaniem a rozumieniem wartości nie ma wyraźnej granicy. Rozpoznawanie jak wskazują hermeneuty – jest swego rodzaju przedrozumieniem, wstępną czynnością rozumienia, „przedprojektem”. W „Prawdzie i metodzie” H. G. Gadamer wyjaśnia:

„Kto chce zrozumieć jakiś tekst, dokonuje zawsze pewnego projektu. Kreśli sobie pewien sens całości, gdy tylko w tekście zaznaczy się jakiś pierwszy sens”⁹.

Otóż taki pierwszy sens, pierwszy moment rozumienia wartości zaznacza się już w procesie jej rozpoznawania. Przy czym rozumienie pojedynczej wartości odbywa się zawsze w pewnym kontekście aksjologicznym, czyli – mówiąc inaczej – w pewnej przestrzeni aksjologicznej, na tle całościowej wiedzy o wartościach.

Rozumieniu grozi subiektywność i dowolność. Błędem tym zapobiega dotychczasowa wiedza o wartościach, wiedza o ich pochodzeniu i znaczeniu, o historii i języku.

Rozumienie pozwala przewyciężyć złudzenia, nie jest więc ono sposobem poznania, lecz sposobem bycia człowieka w konkretnym świecie¹⁰. „Wszystkie inne rodzaje poznania świata, łącznie z tzw. „intuicją”, mają zakorzenienie – komentuje J. Tischner – w „rozumieniu”, ponieważ mogą się rozwijać dopiero w ramach horyzontu otwieranego rozumieniem”¹¹.

Pierwszeństwo rozumienia przed intuicją uznawał Heidegger, Husserl przyznawał intuicji pierwszeństwo w poznawaniu faktów. I jedno i drugie stanowisko wydaje się przydatne w badaniach rozumienia wartości.

Badanie kompetencji nauczycieli polonistów jest zadaniem bardzo złożonym. Nie wystarczą tutaj tylko badania empiryczne. Potrzebne są inne metody badania naukowego, w tym introspekcja, metody prakseologiczne i metody hermeneutyczne¹².

4. Doskonalenie kompetencji aksjologicznych

Nauczyciel nieustannie staje wobec problemu samodoskonalenia, autokreacji. K. Denek zauważa, że należy pomóc nauczycielom w takim doskonaleniu się, aby „byli oni badaczami rzeczywistości szkolnej, poszukując odpowiedzi na pytania: co robię jako nauczyciel (autorefleksja), co osiągam (autoocena), co mogę lub powinienem zmienić w swoim praktycznym postępowaniu”¹³.

Aby człowiek się doskonił, trzeba stawiać przed nim wysokie wymagania. Nauczyciel musi być przyzwyczajony do obowiązkowości i wysiłku. Uzupełnianie wiedzy z zakresu aksjologii, estetyki i etyki to powinność każdego nauczyciela polonisty.

⁹ H. G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993, s.257.

¹⁰ Por. M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen 1967.

¹¹ J. Tischner, *Fenomenologia i hermeneutyka*, [w:] *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii*, oprac. J. Perzanowski, Warszawa 1989, s.131.

¹² Por. J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996; tegoż, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra 1996.

¹³ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 152.

„Edukacja aksjologiczna w szerokim ujęciu to uczestnictwo w formie zindywidualizowanego, emocjonalnego przeżycia w procesie rangowania rzeczy, zjawisk, zarówno w zakresie cywilizacji, jak i kultury. W węższym rozumieniu edukacja aksjologiczna to zorganizowany proces emocjonalnego, zindywidualizowanego przeżycia rangowania wartości kultury”¹⁴. Dojrzałość aksjologiczna to otwarcie się na wartości, umiejętność ich wyboru i hierarchizowania¹⁵.

Rozwijać wrażliwość i kreatywność uczniów, ożywiać ich życie uczuciowe, i zakorzeniać ich działania w wartościach, może tylko nauczyciel, który to wszystko w dużej części rozwinął już w sobie samym”¹⁶.

Poprzez stwarzanie sytuacji aksjologicznych, w których młody człowiek będzie musiał opowiadać się za konkretnymi wartościami, w przypadku wartości transcendentnych podejmując decyzję o ich akceptowaniu i respektowaniu, nauczyciel kształtuje własną oraz uczniów wrażliwość estetyczną oraz wyobraźnię moralną. Wrażliwość estetyczna to proces polegający na tym, że „człowiek doznaje wrażeń wskutek pewnych połączeń, kombinacji kształtów, linii, barw, ruchów i dźwięków, objawiających się w przyrodzie i w sztuce”¹⁷. Proces ten pozwala wnikać emocjonalnie w istotę obiektów. Składają się nań – zdaniem Cz. Matuszewicza – między innymi wrażliwość poznawcza, dostrzeganie nie znanych problemów estetycznych oraz podatność na emocje¹⁸.

Natomiast wyobraźnia moralna to „dyspozycja do przewidywania następstw aktualnie podejmowanych działań i brania za nie pełnej odpowiedzialności”¹⁹. Dzięki wyobraźni moralnej człowiek staje się bardziej kreatywny i tolerancyjny, otwarty na potrzeby innych. Łatwiej jest mu odrzucić antywartości. Nie wystarczy przekazać uczniom wiedzę o wartościach. J. Homplewicz konkluduje „muszą one również emocjonalnie zaistnieć, przyjęte i zaakceptowane, i w ten sposób przeżyte (...) Przekaz wartości, fakt tego przekazu, i nie tylko werbalnego jest jednocześnie formą swoistego, społecznego, empirycznie uchwytnego życia tych wartości, powtarzających i rozwijających się w tych innych osobach, wychowankach i uczniach”²⁰.

¹⁴ D. Zalewska, *Kulturoterapia jako edukacja aksjologiczna*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, red. K. Olbrycht, Katowice 1994, s. 93.

¹⁵ Por. A. Węgrzecki, *Wolność jako podstawa dojrzałości aksjologicznej*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, op. cit., s. 19-24.

¹⁶ Por. A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, Kraków 1992, s. 131.

¹⁷ J. Mortkowiczowa, *Estetyka wychowania*, [w:] *Teoria wychowania estetycznego*, wybór tekstów pod red. I. Wojnar, Warszawa 1997.

¹⁸ Por. Cz. Matuszewicz, *Wrażliwość estetyczna i jej rozwój*, [w:] *Świat wartości i wychowanie*, praca zbiorowa pod red. W. Szewczuka, Warszawa 1996, s. 253-257.

¹⁹ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 1997, s. 106.

²⁰ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 1996, s. 86.

W „Przemianach oświaty” T. Lewowicki zwraca uwagę na „renesans aksjologii edukacyjnej”²¹. Szkoła nie może obyć się bez wartości, bez wiedzy o nich, bez umiejętności analizy aksjologicznej. Do wypełniania tych zadań potrzebne są wysokie kompetencje aksjologiczne nauczycieli.



²¹ Por. T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994.