



TERESA ZUBRZYCKA-MACIĄG 

Dylematy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w urzeczywistnianiu wartości moralnych

The Dilemmas of Early Childhood Educators in the Implementation of Moral Values

ORCID: 0000-0002-8942-0567, doktor habilitowany, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Teorii Wychowania, Polska

Streszczenie

Wprowadzanie dzieci i młodzieży w świat wartości jest integralnym elementem wychowania. Szczególne znaczenie w teorii wartości mają wartości moralne, których urzeczywistnianie umacnia w jednostce jej indywidualne człowieczeństwo. Wraz z kryzysem wartości moralnych młodego pokolenia rośnie potrzeba skoncentrowania się nauczycieli na kształtowaniu postaw moralnych u uczniów w szkole. W wychowaniu moralnym podejmowanym przez nauczycieli wobec młodszych dzieci szczególnie ważne jest dbanie o jasność głoszonych zasad moralnych, unikanie relatywizmu moralnego i bycie dla wychowanków wzorem postępowania. W artykule ukazano wyniki badań własnych przeprowadzonych wśród nauczycieli klas młodszych obrazujące ich dylematy i trudności w zakresie urzeczywistniania wartości moralnych wśród dzieci.

Słowa kluczowe: wychowanie moralne, wartości moralne, dylematy nauczycieli

Abstract

Introducing children and adolescents to the world of values is inherent in the process of education. In the value theory, moral values are of particular importance because it is by putting those values into practice that the individual reassures his or her unique nature as a human being. In the wake of a crisis in moral values in the young generation, there is a growing need to concentrate teachers' efforts on promoting moral behaviour in school students. The moral education of younger pupils calls particularly for the unambiguity of moral principles. Teachers should become examples for their pupils, without embracing moral relativism. This article presents the results of the author's own study conducted among early childhood educators, which indicate the dilemmas and predicaments they face in their efforts to nurture children's sense of morality.

Keywords: moral education, moral values, teacher dilemmas

Wstęp

Wartości określają, kim jest człowiek, co jest dla niego najważniejsze, ku czemu zmierza, w jaki sposób postępuje i jak traktuje innych ludzi.

W myśl teorii subiektywistycznej wartości nie istnieją same w sobie, lecz są rezultatem subiektywnych doznań, percepcji i odczuć człowieka. Natomiast według teorii obiektywistycznej wartości istnieją niezależnie od potrzeb i uczuć człowieka, mają charakter ponadczasowy, a ludzie dążą do ich urzeczywistnienia bez potrzeby zmieniania w nich czegokolwiek. Przykładem takich wartości absolutnych, uniwersalnych są wartości moralne, m.in. prawda, dobro, sprawiedliwość (Łobocki, 2002).

Wartości jako filary życia jednostkowego i społecznego stanowią podstawę wyznaczania celów wychowawczych. W dobie kryzysu wartości moralnych zadaniem nauczycieli jest zadbać o urzeczywistnianie wśród uczniów tych właśnie wartości, gdyż to one w szczególny sposób zabezpieczają byt ludzki i trwanie społeczeństw.

Istota wychowania moralnego

Moralność człowieka posiada nie tylko charakter indywidualny, ale także społeczny, zaś rozwój moralny jest wypadkową ciągłego uczenia się tego, jak postępować i w jaki sposób budować relacje z innymi ludźmi (Coles, 2004).

Z racji tego, że edukacja moralna powinna obejmować: dostarczenie wiedzy o moralności, pogłębianie wrażliwości emocjonalnej oraz ukazanie motywów i skutków postępowania moralnego warunkującego kształtowanie się odpowiedzialności (Górniewicz, 2005), wychowanie moralne musi obejmować trzy sfery osobowe człowieka, tj. „poznawczą umożliwiającą intelektualne przyswojenie określonych norm; emocjonalno-wolicjonalną pozwalającą na przyjęcie i zaakceptowanie norm oraz wyrażenie gotowości włączania ich we własne życie; behawioralną, której przejawem jest zachowanie wynikające z zaaprobowanych treści normatywnych” (Dudziak, 2016, s. 1431-1432).

W wychowaniu moralnym konieczne jest uwzględnianie poziomu rozwoju moralnego, na jakim znajdują się wychowankowie. Zgodnie z teorią rozwoju moralnego Kohlberga wyróżnia się trzy zasadnicze jego poziomy: 1) przedkonwencjonalny (przypadający na wiek 4–7 lat) obejmujący stadium kary i posłuszeństwa (moralności heteronomicznej) oraz stadium relatywizmu instrumentalnego (moralności instrumentalno-hedonistycznej); 2) poziom konwencjonalny (7–11 lat) obejmujący etap „grzecznego dziecka” (konformizmu interpersonalnego) oraz etap systemu społecznego i sumienia (orientacja prawa i porządku); 3) poziom postkonwencjonalny (powyżej 12 lat) obejmujący stadium społecznej umowy i stadium uniwersalnych zasad etycznych. Dziecko znajdujące się na pierwszym poziomie cechuje egocentryzm i relatywizm moralny. Za dobro uznaje to, co jest przyjemne dla niego, i do tego dąży, a respektowanie zasad społecznych jest podyktowane wyłącznie chęcią uniknięcia kary. Na drugim

poziomie rozwoju moralnego dziecko bezwzględnie przestrzega zasad obowiązujących w danej grupie. Jego zachowanie jest pozbawione pogłębionej refleksji, toteż zdarza się, że pozostając w zgodzie z zasadami, w pewnych sytuacjach obiektywnie postępuje błędnie. Poziom postkonwencjonalny natomiast przejawia się umiejętnością wyodrębniania zasad uznawanych przez większość i mniejszość społeczeństwa, określenia akceptowanych przez siebie zasad moralnych i porównania ich z zasadami uznawanymi przez innych (za: Dudziak, 2016).

Biorąc pod uwagę poziom rozwoju moralnego uczniów klas młodszych, za rozwojowe należy uznać zachowania wynikające z relatywizmu instrumentalnego, czyli służące bezpośrednio osobistemu interesowi dziecka. W tym okresie możliwa jest współpraca między dziećmi, ale pod warunkiem, że ma ona charakter transakcji i okaże się korzystna. Wprawdzie dzieci zdają sobie sprawę z odmiennych potrzeb rówieśników, ale nie są w stanie wczuwać się w czyjeś położenie. W stadium konformizmu interpersonalnego uczniowie mają już przekonanie, że zachowanie moralnie dobre to takie, które cieszy się uznaniem większości ludzi. Ich dewizą postępowania jest zatem „żyć zgodnie z oczekiwaniami innych”, aby w ten sposób zaskarbić sobie ich sympatię i przychyłność (zob. Przetacznik-Gierowska, Włodarski 2002).

Efektywne wychowanie moralne wymaga też doboru właściwych metod postępowania wychowawczego. O ile w odniesieniu do uczniów starszych preferowane jest wychowanie w znaczeniu opisowym (neutralnym) (zob. Łobocki, 2002), to wobec uczniów klas młodszych sprawdza się wychowanie moralne w znaczeniu normatywnym (oceniającym), którego celem jest ukazanie dzieciom norm, zasad i wartości moralnych jako bezwzględnie obowiązujących. W tym wypadku nauczyciel jest traktowany jako ekspert od wartości moralnych i jego zadaniem jest przekonać uczniów do ich słuszności i postępowania zgodnie z uobecnianymi wartościami. Rolą nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest zatem zarówno dostarczenie uczniom wiedzy o wartościach moralnych, jak i pomaganie im w nabywaniu sprawności moralnych wyrażających się w dokonywaniu właściwych wyborów i podejmowaniu odpowiedzialności za swoje postępowanie.

Jedną z efektywnych metod edukacji moralnej uczniów młodszych jest dawanie im przykładu postępowania moralnego. Szczególną rolę pełni tu nauczyciel, który na tym poziomie edukacji jest dla wychowanków wzorem osobowym i modelem do naśladowania (zob. Łobocki, 2003). Aby nauczyciel mógł stać się autorytetem moralnym dla uczniów, musi być przede wszystkim wiarygodny, a głoszone przez niego treści muszą być zgodne z jego postępowaniem.

Realizowanie zadań wychowania moralnego i bycie wyrazistym nośnikiem wartości moralnych nie jest dla nauczycieli łatwe, bożawód ten pełen jest sprzeczności choćby w odniesieniu do postaw nauczycielskich. Tak więc mają być oni szczególnie wrażliwi na potrzeby słabszych uczniów, ale też mają wspierać zdolnych i jednocześnie wymagać oraz obiektywnie oceniać. Mają

pomagać, ale nie wyręczać, rozumieć, ale nie pobłażać, uczyć współpracy i współzycia w grupie i przede wszystkim jasno precyzować wartości moralne, skłaniać do ich przestrzegania i być w tym sprawiedliwymi.

W celu ukazania dylematów nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej związanych z wprowadzaniem uczniów w świat wartości moralnych przeprowadzono badania sondażowe.

Wyniki badań własnych

Badania, których częściowe wyniki przedstawiono poniżej, zrealizowano w 2019 r. z wykorzystaniem ankiety własnej konstrukcji, zawierającej kilkanaście pytań otwartych i zamkniętych. Badaniami objęto 55 nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej zatrudnionych w szkołach miejskich i wiejskich województwa lubelskiego. Wiek badanych kobiet wahał się od 25 do 46 lat.

Celem sondażu było ukazanie złożoności zagadnień związanych z wychowaniem moralnym, toteż zasadniczą część ankiety stanowiły pytania wymagające od badanych dokonania oceny postępowania uczniów w kategoriach moralnych, m.in. w poniższych sytuacjach:

Sytuacja 1. Kasia dzieliła się z dwiema głodnymi koleżankami rogalem. Zosi dała większy kawałek, bo Zosia jest wysoka, a Ani dużo mniejszy, ponieważ Ania jest najniższa w klasie. Ania była bardzo niezadowolona. Czy Kasia postąpiła sprawiedliwie?

Udzielając odpowiedzi na to pytanie, 25% nauczycielek oceniło, że uczennica postąpiła sprawiedliwie: „Tak, mogła podzielić, jak chciała, bo to była jej własność”; „Tak, bo jej tok rozumowania podpowiedział jej, że dużo potrzebuje więcej, a mały mniej”. Większość nauczycielek (75%) była jednak przeciwnego zdania: „Nie, ponieważ wzrost nie jest wyznacznikiem poziomu głodu”; „Sprawiedliwie byłoby po równo. Wtedy żadna nie czułaby się mniej lubiana czy mniej ważna”; „Jeśli były przyjaciółkami, to powinna podzielić po równo”.

W nawiązaniu do poprzedniego pytania zapytano nauczycieli, czy w swoim odczuciu sprawiedliwie oceniają uczniów oraz czym kierują się w swojej cenie: poziomem wykonania zadania czy możliwościami dziecka?

Z odpowiedzi nauczycielek wynika, że zdecydowana większość (92%) jest przekonana, że sprawiedliwie ocenia uczniów. Ciekawe jest natomiast, że dla części nauczycielek (38%) sprawiedliwe ocenianie musi przede wszystkim uwzględniać możliwości ucznia, dla innych podstawę sprawiedliwego oceniania muszą stanowić kryteria ustalone jednakowo dla wszystkich (31%), a dla jeszcze innych ocena powinna opierać się na obydwu tych kryteriach: „Kiedy oceniam uczniów, to kieruję się ich możliwościami, bo każde dziecko jest inne. Oceniam wkład i wysiłek włożony w wykonanie zadania i to jest sprawiedliwe”; „Oceniając dzieci, biorę pod uwagę poziom wykonania zadania, bo przy równych dla wszystkich wymaganiach oceny są najbardziej sprawiedliwe”; „Czasem biorę

pod uwagę możliwości, czasem poziom zadania, a czasem jedno i drugie. To zależy od rodzaju zadania, jakie ma być wykonane”. Kilka nauczycielek (8%) ujawniło swe wątpliwości co do sprawiedliwości oceniania: „Ocenianie jest bardzo trudne. Staram się brać pod uwagę możliwości dzieci, ale one tego nie rozumieją i mają często poczucie krzywdy. Myślą, że jestem niesprawiedliwa”; „Staram się uwzględniać różne czynniki, żeby oceny były sprawiedliwe, ale oceny są zawsze subiektywne, więc mogę nie mieć racji”; „Ciężko jest być sprawiedliwym, ja oceniam według możliwości dziecka, ale przecież te możliwości też ja oceniam. Może już wtedy moje oceny są niesprawiedliwe, bo od jednych wymagam dużo, od innych mniej”.

Kolejna sytuacja dotyczyła wartości: uczciwości.

Sytuacja 2. Przyjaciół Kuby zabrał koleżkę kartę z piłkarzem, bo on miał takie dwie i nie chciał mu dać. Zwierzył się z tego Kubie, a ten obiecał, że nikomu nie powie. Na pytanie nauczyciela, kto wie, co stało się z kartą, Kuba zachował milczenie. Czy Kuba postąpił uczciwie? Czy Kuba postąpił odpowiedzialnie?

Spośród badanych nauczycielek 18% uznało, że chłopiec postąpił uczciwie: „Postąpił uczciwie, bo dotrzymał słowa danego koleżce”; „Tak, bo nauczyciel nie skierował pytania konkretnie do niego, tylko do całej klasy, więc Kuba mógł uniknąć odpowiedzi, inaczej zdradziłby przyjaciela”; „Tak, ponieważ nie jest to sytuacja, w której ktoś ucierpiał. Gdyby chodziło o coś ważnego, np. przemoc, to należałoby powiedzieć, a w tej sytuacji ważniejsze jest dotrzymanie tajemnicy i trzymanie się w grupie”. Większość badanych (62%) natomiast uznała, że zachowania chłopca nie da się jednoznacznie ocenić, bo „Kuba postąpił uczciwie wobec kolegi, któremu obiecał milczenie, ale nieuczciwie wobec chłopca, któremu zginęła karta”; „Zachował się uczciwie wobec kolegi, ale nieuczciwie wobec nauczyciela”. Dla pozostałych nauczycielek (20%) zachowanie Kuby było nieuczciwe, gdyż: „Zataił prawdę”; „Pomógł koleżce w kradzieży karty. Jest współwinny”; „To, że postąpił lojalnie wobec kolegi, nie usprawiedliwia go”; „Nie, bo dał koleżce ciche przyzwolenie na kradzież”; „Postąpił nieuczciwie, ale gdyby powiedział, to mógłby zostać potępiony przez klasę za to, że donosi na kolegę”.

Oceniając zachowanie Kuby w kategoriach odpowiedzialności, większość nauczycielek (63%) uznała je za nieodpowiedzialne: „Odpowiedzialność nie polega na ukrywaniu zła”; „Jako uczeń jest zobowiązany do mówienia prawdy”; „Powinien uświadomić kolegę, że to kradzież”; „Nie, bo przez jego zachowanie ucierpiał kolega, któremu skradziono kartę”. Co czwarta z badanych kobiet (25%) twierdziła jednak, że zachowanie Kuby było odpowiedzialne: „Postąpił odpowiedzialnie, bo nie wydał kolegi”; „Postąpił odpowiedzialnie, bo uniknął napiętnowania przez grupę”; „Wziął odpowiedzialność za dochowanie tajemnicy”; „Tak, ponieważ postąpił zgodnie z zasadami życia w społeczeństwie”; „Tak, bo dochował tajemnicy. Chciał być dobrym przyjacielem i ta odpowiedzialność na nim spoczęła”. Pozostałe nauczycielki nie potrafiły jednoznacznie

ocenić postępowania ucznia: „Postąpił odpowiedzialnie wobec kolegi, ale zapewne potem miał wyrzuty sumienia, ponieważ nie było to zachowanie zgodne z wartościami moralnymi”; „Raczej nie, ale możliwe, że Kuba nie rozumie, że jego kolega źle postąpił. Powinien o tym porozmawiać z dorosłą osobą”.

Zapytano również nauczycielki, czy same dochowują powierzonych im tajemnic. Wszystkie badane kobiety zadeklarowały, że dochowanie tajemnicy jest dla nich znaczącą wartością, którą kierują się w życiu. Nauczycielki wskazywały jednak na sytuacje, w których dotrzymanie słowa jest trudne albo niemożliwe: „Zawsze dochowuję tajemnicy, chyba że chodzi o zdrowie lub życie ludzkie”; „Zawsze dochowuję tajemnicy, bo wiem, że jest to ważniejsze niż bezgraniczne podporządkowanie się zasadom nauczanych w religii czy etyce”; „Sama dochowuję tajemnicy i kiedy komuś coś powierzam, to też chciałabym, aby dotrzymał słowa”; „Dochowuję tajemnic, ale nie okłamuję nikogo”; „Raczej tak, chyba że w grę wchodzi czyjeś niebezpieczeństwo”; „Staram się, ale wiem, że mogę znaleźć się w sytuacji, kiedy nie będzie to możliwe”.

Ankieta zawierała jeszcze kilka pytań, których opracowania ze względu na ograniczenia objętościowe artykułu tu nie zamieszczono. Wszystkie one wywoływały podobne uczucia wynikające z wątpliwości i refleksji nauczycielek także nad oceną własnej moralności. Wyniki sondażu jasno wskazują, jak trudno jest jednoznacznie orzekać w kwestiach moralnego postępowania i jak łatwo przy tym o relatywizm moralny. Tymczasem rola nauczyciela w wychowaniu moralnym dzieci w młodszym wieku szkolnym jest szczególnie, zarówno ze względu na poziom rozwoju moralnego uczniów, jak i sposób postrzegania przez nich nauczyciela, który będąc wzorem osobowym, ma znaczący wpływ na przyswojenie przez uczniów określonych wartości. Biorąc powyższe pod uwagę, konieczne staje się nie tylko opracowywanie programów edukacji moralnej dla dzieci i młodzieży, ale przede wszystkim zadbanie o należyte przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań wynikających z wychowania moralnego. Bez względu bowiem na szybkie tempo zmian społecznych nie można – jak podkreśla Łobocki (2002) – stracić z oczu tego, co przesądza o trwaniu i przyszłości świata, tj. o formacji moralnej dzieci i młodzieży, bez której świat nie może normalnie istnieć.

Literatura

- Coles, R. (2004). *Inteligencja moralna dzieci*. Poznań: Rebis.
- Dudziak, U. (2016). Wychowanie moralne. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (s. 1431–1436). Radom: Polskie Wyd. Encyklopedyczne.
- Górniewicz, J. (2005). *Teoria wychowania. Wybrane problemy*. Olsztyn: Wyd. Olsztyńskiej Szkoły im. Józefa Rusieckiego.
- Łobocki M. (2002). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Impuls.
- Łobocki, M. (2003). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Impuls.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (2002). *Psychologia wychowawcza*. T. 1–2. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.