

KATARZYNA PLUTECKA
Uniwersytet Pedagogiczny
w Krakowie

DOI: 10.17460/2017.1_2.06

PARADYGMATY PEDEUTOLOGICZNE W ŚWIETLE POGLĄDÓW MARII GRZEGORZEWSKIEJ

*Życiodajną krynicą ducha szkoły będzie
zawsze człowiek – jego osobowość.*
Maria Grzegorzewska

WSTĘP

Maria Grzegorzewska jest uznawana za twórczynię polskiej pedagogiki specjalnej, jako pierwsza tak profesjonalnie określiła przedmiot, zakres badań, stosunek pedagogiki specjalnej wobec innych nauk, a także podstawy metodologii i założenia praktycznych działań rewalidacyjnych. To właśnie M. Grzegorzewska opracowała podstawy wielu subdyscyplin pedagogiki specjalnej, a były jej szczególnie bliskie działy oligofrenopedagogiki, surdopedagogiki, tyflop pedagogiki, pedagogiki terapeutycznej i pedagogiki resocjalizacyjnej. Problematyka dotycząca poszczególnych działów znalazła swoje odzwierciedlenie na łamach „Szkoły Specjalnej”¹, a później, w wydanym po raz pierwszy w 1964 roku, w *Wyborze pism*.

¹ Maria Grzegorzewska wypowiadała się w następujących artykułach publikowanych na łamach „Szkoły Specjalnej”: *Iloraz inteligencji w skali Binet’a i jego znaczenie diagnostyczne*, „Szkoła Specjalna” 1924/25, nr 1, s. 27–35; *Wyobrażenia wzrokowe u niewidomych*, „Szkoła Specjalna” 1925/26, nr 3, s. 146–155; *Struktura psychiczna tzw. „zmysłu przeszkód” niewidomych*, „Szkoła Specjalna” 1925/26, nr 4, s. 193–203; *Uwagi o strukturze psychicznej niewidomych od urodzenia*, „Szkoła Specjalna” 1926/27, nr 1, s. 1–9; *Orientowanie się niewidomych w przestrzeni*, „Szkoła Specjalna” 1926/27, nr 3, s. 197–204; *Szkic programu pogadarek w szkole dla niewidomych*, „Szkoła Specjalna” 1926/27, nr 4, s. 227–229; *Głuchociemni*, „Szkoła Specjalna” 1927/28, nr 1, s. 16–32; *Niewidomi, którzy uzyskali wzrok*, „Szkoła Specjalna” 1927/28, nr 4, s. 72–80; *Rys historyczny opieki wychowawczej nad upośledzonymi umysłowo w Polsce*, „Szkoła Specjalna” 1927/28, nr 3/4, s. 186–196; *Problem wychowania nieletnich przestępców*, „Szkoła Specjalna” 1928/29, nr 1/2, s. 138–140; *Historia rozwoju i podstawy organizacji szkolnictwa specjalnego dla upośledzonych umysłowo*, „Szkoła Specjalna” 1928/29, nr 3/4, s. 191–192; *Sądy dla nieletnich jako jeden z czynników profilaktyki przestępczości i projekty reform w tej dziedzinie*, „Szkoła Specjalna” 1929/30, nr 4, s. 213–232; *Nowe drogi w nauce uczeniu głuchoniemych*, „Szkoła Specjalna” 1932/33, nr 1, s. 1–14; nr 2, s. 98–108; *Zjawisko kompensacji*

Historyczne znaczenie wpływu teorii i praktyki oddziaływań rewalidacyjnych wobec osób z niepełnosprawnością w ujęciu Grzegorzewskiej jest powszechnie znane i z dzisiejszego punktu widzenia nadal inspirowane do dalszych poszukiwań badawczych w tej dziedzinie.

Ogromne zasługi miała M. Grzegorzewska również w zakresie kształcenia nauczycieli-wychowawców². Z myślą o przyszłych pedagogach napisała *Listy do młodego nauczyciela*, traktat etyczny zawierający wskazówki do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Autorka w sposób przemyślany stosowała termin nauczyciel-wychowawca, chcąc podkreślić, że prawdziwie głęboki sens pracy pedagogicznej jest tylko wtedy, gdy nastąpi wzajemne powiązanie nauczania i wychowania. Szczególne znaczenie przywiązywała do znajomości praktyki nauczycielskiej. Dlatego chętnie dzieliła się z przyszłymi nauczycielami³ osobistymi obserwacjami, projektami badawczymi realizowanymi podczas praktyk wyjazdowych z uczelni i wizytacji w szkołach na terenie całej Polski. W kontekście współczesnych zmian w dzisiejszej rzeczywistości oświatowej pojawia się pytanie: Czy nadal aktualne są idee pedeutologiczne M. Grzegorzewskiej na temat etyki zawodu nauczyciela-wychowawcy?

Przegląd działalności naukowej, publicystycznej i dydaktycznej M. Grzegorzewskiej stanowił i nadal stanowi pole do refleksji na temat profesjonalizmu pedagoga⁴. Nauczycielom-wychowawcom ze względu na szczególny charakter pracy i podmiot oddziaływań edukacyjnych przypisuje się również określone predyspozycje, które proponuję ująć w paradygmaty charakteryzujące ich kompetencje zawodowe. W świetle analizy opracowań Grzegorzewskiej można zaproponować następujące paradygmaty pedeutologiczne charakteryzujące osobowość nauczyciela-wychowawcy:

u niewidomych i głuchych, „Szkoła Specjalna” 1960, nr 3, s. 124–157; *Dążenie do odnowy dróg resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Szkoła Specjalna” 1960, nr 6, s. 317–336.

² Maria Grzegorzewska zajmowała liczne stanowiska w szkolnictwie i administracji oświatowej. Od roku 1919 rozpoczęła pracę w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na stanowisku referenta do spraw szkolnictwa specjalnego, i jednocześnie była wizytatorem w Wydziale Szkolnictwa Specjalnego. W latach 1924–1948 pełniła funkcję przewodniczącej sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych (od 1930 – Związku Nauczycielstwa Polskiego). W latach 1939–1944 roku brała aktywny udział w tajnych pracach oświatowych. 1 stycznia 1940 roku została referentem działu kształcenia nauczycieli w Głównej Komisji Planowania Delegatury Rządu. Po zakończeniu II wojny światowej nadzorowała odbudowę Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, została przewodniczącą Wydziału Pedagogicznego ZNP, organizowała liczne konferencje dla pracowników pedagogicznych, a w latach 1958–1960 kierowała jedyną w Polsce Katedrą Pedagogiki Specjalnej, utworzoną na Uniwersytecie Warszawskim.

³ Jako przyszłych nauczycieli należy rozumieć słuchaczy Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej i Państwowego Instytutu Nauczycielskiego. Obydwie instytucje kształcenia nauczycieli zorganizowała Grzegorzewska. W latach 1922–1960 pełniła funkcję dyrektora Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej (z przerwą w czasie II wojny światowej). Z kolei w latach 1930–1935 była dyrektorem Państwowego Instytutu Nauczycielskiego, który powstał z myślą o nauczycielach ówczesnych szkół ogólnodostępnych.

⁴ Przed II wojną światową M. Grzegorzewska zgromadziła obszerny materiał w postaci monografii autorskiej na temat osobowości nauczyciela-wychowawcy. Niestety monografia spłonęła w domu podczas powstania warszawskiego w 1944 roku. Dopiero po II wojnie światowej zaczęła stopniowo publikować liczne artykuły z zakresu pedeutologii w prasie pedagogicznej, „Szkoła Specjalnej” i *Wyborze pism*.

1. paradygmat człowieczeństwa,
2. paradygmat autorytetu wyzwalającego,
3. paradygmat samokształcenia,
4. paradygmat poczucia odpowiedzialności.

PARADYGMAT CZŁOWIECZEŃSTWA

Analizując osobowość nauczyciela-wychowawcy, M. Grzegorzewska za niezbędne w jego pracy dydaktycznej uznawała człowieczeństwo, bycie kimś wewnętrznym, realizowanie się zgodnie ze swoją wewnętrzną naturą. Było to szczególnie trudne do realizacji, bo nie istnieje przecież stałe kryterium bycia sobą czy bycia wewnętrznym wolnym. Myślą przewodnią stało się więc filozoficzno-pedagogiczne przesłanie starożytnej Grecji, które brzmiało: poznaj samego siebie, odkryj swoją naturę. Wychodząc z humanistycznej koncepcji człowieka, Autorka określiła, jakie walory osobiste powinien posiadać prawdziwy pedagog. Były to miłość, dobroć i życzliwość. Dlatego te wartości, ponieważ są naturalnymi wzorcami zachowania człowieka do budowania bezpiecznego klimatu w relacjach nauczyciel–uczeń, do osiągania harmonii, ładu, do nawiązywania łączności interpersonalnej, do życzliwej postawy względem innych. *Z miłości wypływa dopiero i prawda nasza poznawcza, i troska o rozwój człowieka, i dążenie do lepszego jutra człowieka*⁵. Objawem miłości powinna być dobroć, która obejmuje pomaganie innym, rozbudzanie i dynamizowanie w człowieku tego, co w nim najlepsze. *Dobroć człowieka jest największą wartością, że jest wprost bezcennym skarbem na świecie. Nie tylko nie robić krzywdy nikomu, ale właśnie mieć tę czynną dobroć w niesieniu innym pomocy wszelkiego rodzaju. Toteż dziwne jest, że niektórzy wstydzą się jak gdyby dobroci swojej, starają się ją ukryć, jakby chcieli ukryć jakąś świętość swoją [...]. Dobroć jest też na pewno jedną z podstawowych właściwości dobrego nauczyciela-wychowawcy*⁶. Nauczyciel-wychowawca, jak każdy człowiek, posiadał swoją piętę achillesową (punkt słabości) oraz punkt archimedesowy (punkt siły), i ten fakt przypomina o jego naturze pełnej słabości, niedoskonałości. Dlatego człowieczeństwo umożliwia wnikliwe zrozumienie własnych możliwości, określanie granic oddziaływań edukacyjnych.

M. Grzegorzewska tworząc autorski model osobowości nauczyciela-wychowawcy, nawiązała do myśli innego polskiego pedagoga Jana Władysława Dawida⁷. W minionym wieku wielu autorów wiązało zawód nauczyciela z tak

⁵ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, cykl II, Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1988, s. 124.

⁶ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, cykl I, Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1988, s. 47.

⁷ Oto fragment wypowiedzi M. Grzegorzewskiej: *Jakże słusznie J. Wł. Dawid ujmuje osobowość nauczyciela w słowach: [...] w żadnym zawodzie Człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczyciela*, cyt. za M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1964, s. 18.

znamiennymi określeniami, jak: rzemiosło, misja, powołanie, sztuka, talent pedagogiczny, ale też obowiązek społeczny⁸. Z kolei społeczna ranga powinności nauczyciela ma swoje źródła już w opracowaniach z XV wieku. Elitarność zawodu nauczyciela podkreślił Andrzej Frycz-Modrzewski w dziele *O poprawie Rzeczypospolitej*, pisząc: *stan nauczycielski może iść w zawody z najwyższymi stanami, gdy mowa o współzawodnictwie w zasługach wobec państwa*⁹. Członkowie Komisji Edukacji Narodowej również zasygnalizowali szczególną rolę nauczycieli w wychowaniu uczniów, proponując utworzenie odrębnego „stanu akademickiego” i przydzielając im określone prawa i obowiązki.

Autorka odrzucała relatywizm moralny i nie dopuszczała podwójnych standardów w procesie nauczania i wychowania ucznia. Oczywiście była to wizja poszukiwania idealnego nauczyciela, pełna optymizmu. Na zakończenie roku akademickiego 1965/66 tak przemawiała do zebranych, zwracając się głównie do nauczycieli-wychowawców: *Wynik każdej pracy w dużej mierze zależy od tego, kto ją wykonał, kim on jest jako człowiek, jaki jest jego stosunek do człowieka*¹⁰.

*Aby zdziałać coś wartościowego potrzeba być kimś wewnątrznie, trzeba mieć swoje własne życie, swój własny świat, trzeba mieć mocny fundament przekonań – w coś gorąco wierzyć, czemuś gorąco służyć*¹¹. W przywołanym fragmencie *Listów do młodego nauczyciela* Autorka akcentowała sens głoszonych wartości, które trzeba pielęgnować, bo są podstawą charakteru człowieka. Wierność wartościom były to newralgiczne dylematy nauczyciela w czasach, kiedy żyła Grzegorzewska. To nauczyciel-wychowawca był odpowiedzialny za wychowanie do wartości, i dlatego powinien być rzecznikiem etosu – nośnika wartości, idei, obiektywnej prawdy.

*Tak więc fundamentem naszej pracy wychowawczej powinno być pogłębianie humanitaryzmu w człowieku*¹². Wzbudzając wśród uczniów poczucie humanitaryzmu, nauczyciel-wychowawca stopniowo wykazywał etyczną perspektywę życiową dla swojego ucznia, zainteresowanie drugim człowiekiem, jego życiem, czyli postawą bycia, a nie posiadania.

PARADYGMAT AUTORYTETU WYZWALAJĄCEGO

Maria Grzegorzewska zaproponowała wizję autorytetu wyzwalającego, dającego ontologiczne podstawy do działania nauczycielowi-wychowawcy. To, co

⁸ W. Okoń, *Osobowość nauczyciela – rozprawy J. W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, S. Bayleja, M. Kreutza*, Warszawa, PZWS, 1962.

⁹ *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, Warszawa, PWN, 1965, s. 291.

¹⁰ M. Grzegorzewska, *Przemówienie na zakończenie roku akademickiego 1965/66*, „Szkoła Specjalna” 1967, nr 3, s. 49–50.

¹¹ M. Grzegorzewska, *Listy do...*, cykl II, s. 52.

¹² Tamże, s. 73.

było istotne w tym ujęciu, to stopniowe budowanie autorytetu i troska o jego status. Kompetencje moralne, w których istotna jest osobowość autorytatywna, były traktowane przez Autorkę jako nadrzędne. Oczywiście nie chodziło o osobę charakteryzującą się przesadną wiarą we własny autorytet czy skłonnością do autorytarnej agresji. *Mówi się, że o charakterze pracy i wartości wychowawczej zdecydować zawsze to, kim jest on jako człowiek, jaka jest jego wartość wewnętrzna, jakie skupił w sobie bogactwa duchowe, bo przecież żeby dużo dać to trzeba dużo mieć*¹³. W oddziaływaniu autorytetu nauczyciela-wychowawcy na ucznia miało istotne znaczenie kryterium prawdziwości. W dzisiejszej rzeczywistości edukacyjnej pedagog nie może rezygnować z autorytetu, bo jego sukces pedagogizacji zależy od uznania i szacunku, jakie zdoła uzyskać w środowisku jego oddziaływań edukacyjnych, i od zaufania, jakim go darzą uczniowie. Osiągnięcie takiej współpracy jest możliwe, gdy nauczyciel-wychowawca posiada m.in. autorytet moralny i intelektualny, oparty na wiedzy budzącej szacunek, na umiejętności prawidłowego rozpoznawania sytuacji i udzielaniu trafnych rad oraz wskazań.

Zdaniem M. Grzegorzewskiej dyskusja na temat oddziaływania autorytetu nauczyciela-wychowawcy powinna sprowadzić się do zrozumienia ujęcia definicyjnego autorytetu. Autorytet (z języka łacińskiego *auctoritas*) oznacza *wzór, przykład, postawę pełną godności, powagę, wpływ*¹⁴, czyli z przytoczonej definicji wynika, że znaczenie dla oddziaływań wychowawczych miał przykład osoby o uznanych zasadach moralnych, walorach intelektualnych, predyspozycjach osobowościowych. Oddziaływanie autorytetu nie zawsze może powodować społecznie pozytywne skutki. Grzegorzewska krytykowała wąskie ujęcie autorytetu, prowadzące do pedantyzmu i elitaryzmu, odnoszące się do edukacji nasyconej potrzebami rynku pracy czy ekonomią. Autorka wyjaśniała, że to autorytet nauczyciela-wychowawcy powinien być życiową inspiracją, motywacją do działania, do zmian, do kształtowania wrażliwości wychowanka. Ujęła tę kwestię w literacki sposób, pisząc: *W duchowym jak gdyby porozumieniu z nauczycielem czerpiąc od niego pomoc i siłę, kształtuje się osobowość wychowanka. I później, w przyszłości, wychowanek taki, pracujący już samodzielnie, niezależny od dalszych wpływów wychowawcy bardzo często zachowuje w duszy postać moralną tego, który mu przewodniczył. To znaczy, że przewodnictwo nauczyciela w takim wypadku nie kończy się, tylko inne formy przybiera i staje się raczej symbolem*¹⁵. Dlatego w kontekście etycznej troski o autorytet nauczyciela-wychowawcy szczególnego znaczenia nabierały wartości, które człowiek propagował w życiu codziennym i w pracy zawodowej. W ujęciu prekursorki pedagogiki specjalnej trwałe wartości etyki pedagogicznej (bez względu na przekonania polityczne, głoszone normy,

¹³ M. Grzegorzewska, *Listy do...*, cykl I, s. 24.

¹⁴ *Słownik łacińsko-polski*, oprac. K. Kumaniecki, Warszawa, PWN, 1986, s. 59.

¹⁵ M. Grzegorzewska, *Wybór...*, s. 23.

światopogląd) przesądzały o tym, czy mamy do czynienia z człowiekiem godnym, świadomym swojego postępowania. Przez etykę w zawodzie nauczyciela-wychowawcy nie należy rozumieć teorii moralności (jako nauki filozoficznej, zajmującej się normą ludzkiego postępowania), ale postawę moralną, postawę życiową nauczyciela-wychowawcy, wyznaczoną przede wszystkim przez wartości moralne. Dla etyki pedagogicznej każde dziecko staje się podstawową, autonomiczną i uniwersalną wartością. Wykładnikiem tej wychowawczej postawy jest empatia, konstruktywna akceptacja, po to, by zrozumieć swoistość potrzeb rozwojowych dziecka, a potem potrafić mu pomóc. Autorytet był i jest rozpatrywany jako zjawisko uniwersalne przez przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych, ponieważ stanowi integralną cechę związaną z funkcjonowaniem społecznym. Podsumowując, warto jeszcze raz podkreślić, iż z punktu widzenia poglądów Marii Grzegorzewskiej prawdziwy wymiar autorytetu tkwił w tym, że nie zawiera w sobie przymusu i powinien być uznawany na zasadzie dobrowolności.

PARADYGMAT SAMOKSZTAŁCENIA

Warto zastanowić się, jak ważne znaczenie w ujęciu Grzegorzewskiej miało samokształcenie. *A jaka to piękna i ciekawa praca to samokształcenie. Tyle daje człowiekowi radości, [...] nie tylko zdobywasz różne wiadomości, ale coraz głębiej wchodzisz w rozumienie życia i świata, poznajesz bogactwo myśli ludzkiej, poznajesz różne ciekawe zagadnienia, oświeglasz wiele zawiłych dla siebie spraw, rozjaśniasz różne tajemnicze dla siebie zjawiska, wchodzisz coraz szerzej w świat myśli i uczuć człowieka w każdej dziedzinie życia. [...] Jakaś dziwna praca zachodzi w Twoim życiu wewnętrznym w związku ze zdobywaniem wiedzy [...]*¹⁶. Autorka interpretowała samokształcenie kompleksowo, nie ograniczając go do studiowania i pogłębiania samej tylko wiedzy, lecz włączała w nie samodzielną pracę nad własną osobowością, czyli samowychowanie. Nauczyciel-wychowawca sam musi *gorąco chcieć i dobrze wiedzieć oraz umieć*¹⁷ wzbogacać i kształtować siebie, musi budować siebie drogą samokształcenia, a także rozwijać w sobie miłość do ludzi i odpowiedzialność za pracę. Niezwykle ważną cechą osobowości rzetelnego nauczyciela-wychowawcy była jego postawa twórcza. To ona determinowała postawę badawczą. Dlatego nauczyciel-wychowawca powinien ustawnie doskonalić swoje kompetencje i pracować nad sobą. Inne, ale również ważne znaczenie w doskonaleniu postawy badawczej miał pierwiastek twórczy, ekspresja (wielość metod i środków kształcenia).

Nauczyciel-wychowawca powinien *przecież uczyć się nie dla jakiś stopni, wyróżnień, awansów i nawet nie dla gromadzenia, magazynowania wiedzy, ale dla poznania różnych zjawisk i dziedzin życia, dla pogłębiania i zapłodnienia myśli,*

¹⁶ M. Grzegorzewska, *Listy do...*, cykl I, s. 55.

¹⁷ Tamże, s. 37.

dla rozszerzania i pogłębiania poglądów swoich, dla wzbogacenia życia i nieustającego przygotowania się do pracy¹⁸. Samokształcenie w ujęciu M. Grzegorzewskiej było to dynamiczne i ciągle kształtowanie swojej osobowości poprzez zdobywanie i aktualizowanie wiedzy, umiejętne realizowanie postawy twórczej, ale też refleksyjne doskonalenie się wynikające z aktualnych potrzeb zawodowych. *Prawdziwie wartościowym człowiekiem jest ten, kto się całe życie uczy w pracy i przy pracy kształci z własnej woli, dlatego, że tak chce i że inaczej wartości swojej pracy zrozumieć nie może*¹⁹. Była to koncepcja ciągłego doskonalenia się, motywująca do pozytywnych zachowań jego samego i wychowanków, których nauczyciel również powinien przygotować do samokształcenia. Zawód pedagoga należy do grupy zawodów podmiotowych i doksztalcenie zawodowe powinno być związane z doskonaleniem etycznym. Jest to możliwe dzięki krytycznej refleksji wobec siebie, na temat metodyki, rytualizacji praktyk kształcenia po to, aby zminimalizować własny wysiłek w pracy dydaktycznej, a zwiększyć jego wydajność. Tę kwestię Grzegorzewska tak wyjaśnia: *Weźmy jako przykład osobowość nauczyciela zatopionego w metodyce i technikach nauczania, wynajdującego różne sposoby krótszego i łatwiejszego opracowania jakiegoś zagadnienia, pochłoniętego zróżnicowaniem jakimś, np. metody czytania i pisania, obmyślającego środki, aby zmniejszyć wysiłek w tej pracy a zwiększyć jej wydajność. Otóż taki nauczyciel, wskutek złych warunków, może nie być dostatecznie wnikliwy, aby zrozumieć pewne stany i przeżycia wychowanka – nie będzie zdolny uczestniczyć w tych jego stanach i nie zrozumie różnych stron jego życia*²⁰. Nauczyciel-wychowawca powinien być nastawiony na działania z uczniem funkcjonującym w zmieniającej się rzeczywistości i dlatego kształcenie nie powinno zakładać edukacji raz zdefiniowanego, gotowego modelu człowieka.

PARADYGMAT POCZUCIA ODPOWIEDZIALNOŚCI

Z perspektywy wymagań M. Grzegorzewskiej pełna charakterystyka osobowości nauczyciela-wychowawcy wymagała uwzględnienia postawy odpowiedzialności za proces nauczania i wychowania ucznia. Odpowiedzialność analizowała w trzech aspektach – jako odpowiedzialność przed sobą, przed społeczeństwem i przed narodem²¹. Odpowiedzialny nauczyciel-wychowawca indywidualnymi predyspozycjami, umiejętnościami czy kompetencjami zawodowymi służył nie tylko środowisku szkolnemu, ale i całemu społeczeństwu. Autorka używała zamiennie terminów „odpowiedzialność” i „poczucie odpowiedzialności” i wiązała je ściśle z prakseologicznym podejściem do pracy, czyli odpowiedzialnością za

¹⁸ Tamże, s. 55.

¹⁹ Tamże, s. 57.

²⁰ M. Grzegorzewska, *Wybór...*, s. 21–22.

²¹ M. Grzegorzewska, *Listy do...*, cykl II, s. 65.

organizację i za metody pracy dydaktycznej oraz wychowawczej. W rozumieniu etymologicznym „odpowiedzialność” pochodzi od łacińskiego słowa *respondeo* i oznacza *odpowiadać, zgadzać się z czymś, być podobnym lub przeciwnym*²².

Należy przypomnieć, że w epoce, w której żyła i działała M. Grzegorzewska, wiedzę o człowieku wyznaczały nauki medyczne i filozoficzne. W związku z tym analizując problem odpowiedzialności nauczyciela-wychowawcy, Autorka oddawała się refleksji filozoficznej. W starożytności filozofowie akcentowali kult rozumu, obiektywność a podstawowym pojęciem była prawda. W czasach nowożytnych za sprawą Immanuela Kanta człowiek dowiaduje się o innej perspektywie odpowiedzialności, a jest nią samoodpowiedzialność. Dzięki filozofom niemieckim pojawia się odpowiedzialność elitarna (Friedrich Wilhelm Joseph Schelling) i odpowiedzialność zbiorowa (Johann Gottlieb Fichte). Obecnie w filozofii dominuje paradygmat dialogiczny, związany właśnie z pojęciem odpowiedzialności. W kontekście powyższych rozważań warto pochylić się nad rozumieniem odpowiedzialności nauczyciela, którą określono odpowiedzialnością kontraktową (inaczej „sztuczną”). W przypadku tej odpowiedzialności moc wiążąca bierze się z przyjęcia umowy, z której oczywiście można zrezygnować lub zostać zwolnionym z powodu zaniedbania obowiązków. Realizowanie warunków umowy jest czymś moralnie dobrym, a niewykonywanie ich nie jest czymś moralnie złym. Mimo wszystko odpowiedzialność łączy się z poczuciem powinności za zachowanie człowieka, w tym przypadku odpowiedzialność dotyczy problemu wychowania przyszłych pokoleń. Z punktu widzenia ontologicznego człowiek jest jednocześnie odpowiedzialny i poczytalny, bez względu na motywy podejmowanych działań. Max Scheler nie uznaje statusu zniesienia odpowiedzialności, bo od zawsze towarzyszy człowiekowi, niezależnie od takich aktów psychicznych, jak: świadomość odpowiedzialności, poczucie odpowiedzialności albo pociąganie do odpowiedzialności²³.

Zdaniem M. Grzegorzewskiej uwzględnienie poczucia odpowiedzialności za organizowany proces dydaktyczno-wychowawczy wyrażało się w nabywanych kompetencjach, które ujawniały się we wszechstronnej wiedzy osobistej i doświadczeniach, w umiejętności określania celów i zadań wychowawczych w kontekście – ty i ja w środowisku, a także w realizacji postawionych zadań. Z powyższego ujęcia odpowiedzialności wynika, że praca nauczyciela-wychowawcy była działalnością dydaktyczno-wychowawczą na rzecz społeczeństwa. Dlatego pełna charakterystyka jego osobowości wymagała uwzględnienia kontekstu społecznego, czyli przedstawienia jego roli w różnych podsystemach społecznych (od mikro- do makrosystemu). *To właśnie poczucie odpowiedzialności wprowadza na-*

²² *Słownik łacińsko-polski...*, s. 434.

²³ B. Niećko-Bukowska, *Perspektywy ujęcia odpowiedzialności*, „Investigationes Linguisticae”, vol. XVI, 2008, s. 131.

uczyciela szkoły specjalnej w świat współpracy z lekarzem, rodziną, najbliższym otoczeniem dziecka i w ogóle ze wszystkimi pracownikami zakładu – aby się jak najwięcej dowiedzieć i jak najściślej z tymi ludźmi współpracować²⁴. Wincenty Okoń rozumiał poczucie odpowiedzialności podobnie jak Maria Grzegorzewska i pisał: *To „miejsce” społeczne nauczyciela nader wszystko jest przedmiotem zainteresowań autorów zajmujących się pedeutologią. Składają się na nie z jednej strony zadania stawiane nauczycielom przez społeczeństwo i roszczenia społeczne względem nauczycieli, z drugiej zaś strony – wyniki realizacji tych zadań i roszczenia nauczycieli względem społeczeństwa*²⁵. Odpowiedzialność nauczyciela-wychowawcy powinna być związana z takim wymiarem, w którym dominują poczucie powinności, zmysł moralny i świadomość głoszonych ocen w danym czasie i przez dane społeczeństwo. Warunkiem koniecznym odpowiedzialności nauczyciela-wychowawcy była więc postawa służby społecznej, którą przyjmuje na siebie, pamiętając, że: *Praca szkoły i nauczyciela stanowi istotnie wielkie dobro, wielką wartość kulturalno-społeczną, gdyż wprowadza każdego człowieka w świat wiedzy [...]*²⁶. Poczucie odpowiedzialności nauczyciela-wychowawcy miało więc znaczenie praktyczne, bo stanowiło warunek efektywności realizacji zadań szkoły, poprawiało relacje międzyludzkie i zmniejszało poziom pauperyzacji intelektualnej uczniów.

REFLEKSJE KOŃCOWE

M. Grzegorzewska swoim dorobkiem naukowym, dydaktycznym, działalnością społeczno-pedagogiczną potwierdza twórczy wkład w rozwój pedeutologii. Owszem, teoretyczne osiągnięcia mają już dzisiaj wartość historyczną, są cennym materiałem źródłowym. Należy jednak podkreślić, że nadal stanowią inspirację dla współczesnej myśli pedagogicznej czy pedeutologicznej, a także swoisty pomost między tradycją a nowoczesnością.

Czy obecnie można pochylić się nad kodeksem etycznym zawodu nauczyciela-wychowawcy, który proponuje Grzegorzewska? Jest to bez wątpienia koncepcja skoncentrowana nad planem ciągłego rozwijania swoich umiejętności z różnych dyscyplin, permanentnego kształcenia się, etyką zawodową i wiąże się z ewolucją w poglądach na temat modelu nauczyciela – od ideału do człowieka realnie rozwijającego się. Na opisane paradygmaty pedeutologiczne charakteryzujące kompetencje nauczyciela-wychowawcy trzeba spoglądać nie w aspekcie postulatu, idei, ale w sposób dynamiczny. Śledząc ewolucję funkcji i zadań nauczyciela-wychowawcy, można zauważyć pożądane tendencje przemian, a mia-

²⁴ M. Grzegorzewska, *Wybór...*, s. 40.

²⁵ W. Okoń, *Osobowość nauczyciela*, w: W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa, PZWS, 1970, s. 422.

²⁶ M. Grzegorzewska, *Listy do...*, cykl I, s. 16.

nowicie odchodzenie od kształcenia mającego swoje źródła w pedeutologii, pedagogice poznawczej do krytycznej analizy nurtów teoretycznych i empirycznych, opartych na pedagogice kreatywnej. Pomimo edukacji zróżnicowanej istnieje potrzeba doprecyzowania pewnego określonego zakresu wymagań do realizacji wobec nauczyciela-wychowawcy.

W teorii pedeutologicznej M. Grzegorzewskiej kompetencje zawodowe nauczyciela-wychowawcy muszą wychodzić naprzeciw aktualnym potrzebom rynku pracy, ale powinny również uwzględniać wielostronność potrzeb uczniów. System rozwoju zawodowego nauczyciela nie powinien mieć charakteru powszechnego czy kompleksowego. Dlatego istnieje konieczność realizowania indywidualnych wskaźników standardów kształcenia, ale przy zachowaniu ich uniwersalności. W toczących się dyskusjach, mających na celu wskazanie istoty kompetencji zawodowych nauczyciela-wychowawcy, nie można zapominać o kompetencjach moralnych, w których człowieczeństwo czy odpowiedzialność są ważne dla zrozumienia potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka. Wizja doskonałego nauczyciela-wychowawcy w ujęciu M. Grzegorzewskiej była idealistyczna, ale kryje w sobie głębokie, pozytywne przesłanie nad wartością sensu pracy dydaktycznej.

BIBLIOGRAFIA

Wydawnictwa zwarte:

Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, cykl I, Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1988.

Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, cykl II, Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1988.

Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, cykl III, Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1988.

Grzegorzewska M., *Wybór pism*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1989.

Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych, red. E. Żabczyńska, Warszawa, WSiP, 1995.

Okoń W., *Osobowość nauczyciela – rozprawy J. Dawida, Z. Myślakowskiego, S. Szumana, S. Bayleya, M. Kreutza*, Warszawa, PZWS, 1962.

Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa, PZWS, 1970.

Słownik lacińsko-polski, oprac. K. Kumaniecki, Warszawa, PWN, 1986.

Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, red. S. Wołoszyn, Warszawa, PWN, 1965.

Artykuły w czasopismach:

Grzegorzewska M., *Iloraz inteligencji w skali Bineta i jego znaczenie diagnostyczne*, „Szkoła Specjalna” 1924/25, nr 1.

Grzegorzewska M., *Wyobrażenia wzrokowe u niewidomych*, „Szkola Specjalna” 1925/26, nr 3.

Grzegorzewska M., *Struktura psychiczna tzw. „zmysłu przeszkód” niewidomych*, „Szkola Specjalna” 1925/26, nr 4.

Grzegorzewska M., *Uwagi o strukturze psychicznej niewidomych od urodzenia*, „Szkola Specjalna” 1926/27, nr 1.

Grzegorzewska M., *Orientowanie się niewidomych w przestrzeni*, „Szkola Specjalna” 1926/27, nr 3.

Grzegorzewska M., *Szkic programu pogadanek w szkole dla niewidomych*, „Szkola Specjalna” 1926/27, nr 4.

Grzegorzewska M., *Głuchociemni*, „Szkola Specjalna” 1927/28, nr 1.

Grzegorzewska M., *Niewidomi, którzy uzyskali wzrok*, „Szkola Specjalna” 1927/28, nr 4.

Grzegorzewska M., *Rys historyczny opieki wychowawczej nad upośledzonymi umysłowo w Polsce*, „Szkola Specjalna” 1927/28, nr 3/4.

Grzegorzewska M., *Problem wychowania nieletnich przestępców*, „Szkola Specjalna” 1928/29, nr 1/2.

Grzegorzewska M., *Historia rozwoju i podstawy organizacji szkolnictwa specjalnego dla upośledzonych umysłowo*, „Szkola Specjalna” 1928/29, nr 3/4.

Grzegorzewska M., *Sądy dla nieletnich jako jeden z czynników profilaktyki przestępczości i projekty reform w tej dziedzinie*, „Szkola Specjalna” 1929/30, nr 4.

Grzegorzewska M., *Nowe drogi w nauczaniu głuchoniemych*, „Szkola Specjalna” 1932/33, nr 1/2.

Grzegorzewska M., *Zjawisko kompensacji u niewidomych i głuchych*, „Szkola Specjalna” 1960, nr 3.

Grzegorzewska M., *Dążenie do odnowy dróg resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Szkola Specjalna” 1960, nr 6.

Grzegorzewska M., *Przemówienie na zakończenie roku akademickiego 1965/66*, „Szkola Specjalna” 1967, nr 3.

Niećko-Bukowska B., *Perspektywy ujęcia odpowiedzialności*, „Investigationes Linguisticae” 2008, vol. XVI.

Pedeutology paradigms in the light of the views of Maria Grzegorzewska

Summary

This paper presents the main threads of the pedeutology thought of Maria Grzegorzewska. With a view to reach future educators, Maria Grzegorzewska wrote letters to young teachers, providing guidance for their teaching work. Based on the analysis of these studies, several pedeutology paradigms characterizing the teacher's personality can be distinguished. The author discusses in detail the paradigm of humanity, authority, self-education and the sense of responsibility. In addition, this paper aims to state if Maria Grzegorzewska's pedeutology ideas on the

ethics of the teacher's profession are still valid. It is particularly important in the context of the contemporary changes in education. The vision of the perfect educator according to Maria Grzegorzewska is idealistic, but it conveys a profound, positive message about the sense of teaching. The views of the author are not only an inspiration for the modern pedeutology thought, but also function as a bridge between tradition and modernity.

Keywords: teacher, education, pedeutology, paradigm.