

Lech Sałaciński*

**POSTRZEGANIE PRZEZ UCZNIÓW ŚWIATA WARTOŚCI
ICH NAUCZYCIELI JAKO INTEGRALNY SKŁADNIK
WYCHOWANIA DO WARTOŚCI W SZKOLE**

Wygłaszania sądów wartościujących dziecko uczy się stopniowo dopiero w drodze własnego rozwoju. To dorośli na co dzień wprowadzają je w złożony świat wartości. Jest to najczęściej świat wartości uznawanych. Te z kolei nie zawsze jednak pokrywają się z wartościami przez nich rzeczywiście odczuwanymi. Niestety, dorośli mimo wszystko próbują, nieraz wręcz na siłę, „uczyć” dziecko, co jest dla niego dobre, a co złe.¹ Wykładnią dla tego „uczenia” dziecka wartości, w przekonaniu większości dorosłych, powinny być przy tym głównie te uznawane wartości i do tego uznawane „powszechnie”. Wartości odczuwane, zdaniem wielu, należą do sfery intymnej każdego człowieka i stąd nie zawsze powinno się je upubliczniać. Tym bardziej właśnie, co stanowić ma tu argument dla takiego postępowania, gdy różnią się one od wartości tych „powszechnie” uznawanych za dobre.

W ten sposób świat wartości, w którym dziecko wzrasta jest nierzadko światem niejasności i dwuznaczności wygłaszanych sądów oraz dwoistości prezentowanych w oparciu o te sądy postaw dorosłych. Dorosłych przy tym, z którymi dziecko obcuje, jest dodatkowo wielu, co jeszcze bardziej komplikuje dziecku tę i tak złożoną sytuację. Najpierw są to więc rodzice, potem dalsza rodzina i znajomi, a później również szkolni nauczyciele. Wszystkie te osoby pełnią rozmaite role w życiu dziecka i wchodzi z nim w odmienne relacje. Poprzez te relacje przekazują oni dziecku różne, niekiedy nawet sprzeczne ze sobą sposoby wartościowania rzeczywistości. W różnej formie wyrazu, np. swoim osobistym przykładem, postawą i działaniem, sugerują oni określone wybory, preferencje aksjologiczne i hierarchie wartości. Sugestie te różnią się przy tym od siebie w mniejszym lub większym stopniu i nie

***Lech Sałaciński** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Od roku 1985 pracownik naukowy, najpierw WSP w Zielonej Górze, potem Uniwersytetu Zielonogórskiego. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów najszerszej rozumianej teorii wychowania, a w szczególności wychowawczego funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej oraz aksjologicznych podstaw wychowania. Jest autorem kilkunastu rozpraw i artykułów naukowych, w tym kilkunastu w publikacjach zagranicznych.

¹J. PUZYŃNA, *Język wartości*, WARSZAWA 1992, s. 5.

zawsze są ze sobą spójne.²

Nie zmienia to jednak istoty rzeczy, że wszystkie osoby, które dziecko spotyka na drodze swego rozwoju i z którymi wchodzi w określone interakcje, mają znaczący wpływ na ostateczny kształt układu uznawanych przez niego później wartości. Te z kolei mają istotny wpływ na kształt przejawianych później postaw czy obraz całej jego osobowości.³

Zdaniem Wolfganga Brezinki przygotowanie człowieka do sprawnego funkcjonowania w złożonym świecie wartości staje się jednym z głównych zadań wychowania i „[...] aby móc wypełnić to zadanie, trzeba dostatecznie dokładnie wiedzieć, na czym ono polega. Dopiero wtedy, gdy jasny jest cel, można podjąć sensowne poszukiwanie środków dojścia do niego.”⁴ Tadeusz Frąckowiak przy tym stwierdza, że „[...] wychowanie trzeba widzieć nie inaczej, lecz jako wspomaganie w rozwoju prowadzącym do odkrycia, rozumienia i respektowania wartości.”⁵ Wychowanie do wartości jest więc głębszym procesem wprowadzania człowieka w zagadnienia wartościowania, tworzenia „punktów widzenia wartości”⁶ i oddziaływania wychowawczego zgodnego z odczuwanymi i jednocześnie uznawanymi wartościami. Taki model wychowania powinien być wykładnią oddziaływań wychowawczych zarówno rodziny, jak i szkoły. Przy tym w przypadku wychowania w rodzinie tego wprowadzania ma dokonywać rodzic, a w przypadku edukacji szkolnej nauczyciel, który poprzez swą mądrość, rozagę oraz pedagogiczny profesjonalizm stać się powinien przewodnikiem ucznia po skomplikowanym świecie dychotomicznie usytuowanych wartości.

Skoncentrujmy więc swą uwagę na nauczycielu jako kreatorze specyficznych relacji wychowawczych z uczniem. W relacjach tych spełnić się powinna naczelna idea wychowania w humanistycznym sensie, tj. kreowanie człowieka wartościowego oraz dokonywać się odpowiednia transpozycja człowieka i świata jego wartości. Stąd nieodzowną właściwością działań nauczyciela powinien być profesjonalizm. Podstawą tego profesjonalizmu powinna być z kolei aksjologiczna dojrzałość osoby nauczyciela, która przejawiać się powinna w jego autentyczności. Jak pisze Tadeusz Kotarbiński: „[...] dzielny nauczyciel i wychowawca jako taki, musi być prawdomówny i musi być przeświadczony o słuszności tego, co głosi. W tym celu musi docierać do rzetelnych źródeł perswazji. W aurze półprawdy, nieprawdy lub antyprawdy

² *Ibidem*, s. 6.

³ K. FERENZ, *Wartości uniwersalne w kulturze codzienności*, [w:] *Edukacja ku wartościom*, red. A. Szerląg, Kraków 2004, s. 38.

⁴ W. BREZINKA, *Glaube, Moral und Erziehung*, München – Basel 1992, s. 151.

⁵ T. FRĄCKOWIAK, *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*, „Psychologia i Pedagogika” 2007, nr 136, s. 39.

⁶ W. BREZINKA, *Glaube... op. cit.*, s. 151.

powstaje niedowład funkcji nauczycielskiej”⁷.

Praktyka edukacyjna pokazuje jednak, że to, co jest naukowym postulatem i wykładnią różnych, choćby najlepszych rozwiązań teoretycznych odstaje w rzeczywistości od życia i konkretnych przykładów działań nauczycieli. Tak też jest w przypadku szkolnego wychowania do wartości. Nauczyciele nie zawsze swym działaniem dowodzą profesjonalizmu, nie zawsze są autentyczni, a więc – używając określenia Kazimierza Szewczyka – nie zawsze są w sensie aksjologicznym „ludźmi mądrymi”⁸.

Wychowanie do wartości w szkole, najprościej i najogólniej ujmując, jest specyficznym układem działań wychowawczych, których treść powinna być zgodna z indywidualnym i autonomicznym układem wartości zaangażowanych w to wychowanie podmiotów. Oznacza to, że podejmowane np. przez nauczyciela określone działania w ramach wychowania do wartości powinny być jednocześnie zgodne z jego własnymi aksjologicznymi preferencjami. Preferencje te stanowić powinny niejako namacalny dowód słuszności podejmowanych wyborów, udzielanych wyjaśnień i uzasadnień dotyczących znaczenia poszczególnych wartości w życiu. Ten aspekt profesjonalizmu nauczyciela jest niezwykle ważny dla efektywności wychowania do wartości w szkole. Chodzi tu bowiem o prawdziwość postaw i działań nauczyciela, a więc zgodność tego, co on swoim uczniom przekazuje z tym, co rzeczywiście jest wykładnią jego przekonań.

Efektywność działań wychowawczych nauczyciela w ramach wychowania do wartości zależna jest więc o tego, na ile ich treść jest prawdziwa, rzetelna i godziwa. Erving Goffman pisze, że: „[...] istnieją dwa zdroworozsądkowe modele zachowania się: zachowania się jako występu prawdziwego, szczerego czy uczciwego i zachowania się jako występu fałszywego, które specjalnie dla nas się fabrykuje, niezależnie od tego, czy traktujemy je z przymrużeniem oka, jak w przypadku występu aktora w teatrze, czy serio, gdy mamy na przykład do czynienia z występem człowieka nadużywającego zaufania”⁹.

W praktyce szkolnej nierzadkie są przykłady swoistej, celowej przy tym, transformacji osobowej nauczyciela, który przekraczając próg szkolny, w jednej chwili przestaje być „zwykłym” człowiekiem – potocznym Kowalskim, a więc osobą, ze wszystkimi jej zaletami ale i wadami, troskami i radościami, mocnymi stronami i słabościami. Stają się „przykładowymi”, bez jakichkolwiek

⁷T. KOTARBIŃSKI, *Moje marzenia*, [w:] *Pisma etyczne*, red. P. J. SMOCZYŃSKI, Wrocław-Warszawa 1987, s. 316.

⁸K. SZEWCZYK, *Wychowywać człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa 1998, s. 37.

⁹E. GOFFMAN, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000, s. 99.

skaz i ułomności „wymaginowanym” nauczycielem, którego głównym, w jego głębokim przekonaniu, zadaniem jest pouczanie i ustawiczne korygowanie „złych” domowych nawyków i zachowań uczniów oraz wyrabianie „odpowiednich” postaw. Zasadnym dla tego nauczyciela jest wtedy przekazywanie „słusznej” wiedzy i stymulowanie uczniów do wyrażania „właściwych”, a więc przez tego nauczyciela oczekiwanych, opinii i sądów. Najczęściej jednak oczekiwania te są odmiennie od wyobrażeń samego ucznia. Niestety, dla wielu nauczycieli nie jest to w ogóle ważne. Uparcie próbują dalej „postulować” stany dla ucznia wartościowe i „pożądane”. W ten sposób tworzą oni swoisty świat mitów i iluzji wychowawczych, który jest jednocześnie szkolną pozoracją rzeczywistości.

Skuteczne wychowanie to wyłącznie działania autentyczne. W opinii E. Goffmana „[...] przedstawienia prawdziwe w ogóle nie są przygotowane, stanowią niezamierzony wytwór bezrefleksyjnej reakcji jednostki na sytuację. Przedstawienia fałszywe natomiast skłonni jesteśmy uważać za coś starannie skomponowanego z nieprawdziwych elementów [...]”¹⁰. Taki stan zaś jest najważniejszą barierą w prawidłowym przebiegu procesu wychowania do wartości w szkole. Uczniowie bowiem konfrontowani są z pozoracją i udawaniem oraz na tej podstawie tworzą sobie lansowany przez nauczyciela obraz świata wartości.

Jaki obraz świata wartości lansowany przez nauczycieli tworzą sobie rzeczywiście więc ich uczniowie? Jest to o tyle zajmujące, że na obraz ten składają się dwa czynniki. Pierwszy wynika z bezpośrednich obserwacji przez uczniów zachowań nauczyciela w trakcie codziennych relacji, w jakie on z nim wchodzi. Obraz ten tworzy się również na podstawie tego, co nauczyciel, w takcie celowo i planowo zorganizowanej pracy wychowawczej im przekazuje i komunikuje. Przedstawiony problem stał się podstawą empirycznych poszukiwań wyjaśnień wybranych aspektów wychowania szkolnego, jakim jest wychowanie do wartości, tak ważnych przecież dla rozwoju człowieka.

Prezentowane poniżej wyniki badań odnoszą się do próby badawczej 1171 osób. Całą populację stanowiły trzy grupy badanych: głównie uczniów i ich nauczycieli oraz dodatkowo studentów. Grupa studentów spełniała tu rolę dodatkowego źródła informacji, które dopełnić miało niejasny niekiedy obraz badanego wycinka rzeczywistości. Opinie studentów, z założenia, odnosić się miały do czasu pobytu badanych w szkole, a więc miały być swoistego rodzaju retrospektywnym oglądem rzeczywistości szkolnej. Badane osoby pochodziły z wybranych dwóch regionów Polski, Niemiec i Rosji.

¹⁰ *Ibidem*.

Spełniając warunek minimalnej reprezentacji, do badania wytypowano dwa główne środowiska społeczne: dużego miasta i środowiska małomiasteczkowego. W każdym z tych środowisk wybrano do badania minimum po jednej ogólnokształcącej szkole średniej, kształcącej uczniów na poziomie maturalnym. W badaniu pominięto celowo szkoły średnie ze środowiska wiejskiego. Spowodowane było to tym, że w badanych krajach na wsi w istocie niewiele jest tego typu szkół średnich. W przypadku Polski do badania wytypowano wyjątkowo trzy miasta zachodniej Polski: Zieloną Górę, Sulechów i Szprotawę. W Niemczech do badania wytypowano miasto Poczdam (Brandenburgia) oraz Gommern (Sachsen-Anhalt). W przypadku Rosji wybór szkół do badania również ograniczono do dwóch ośrodków. Ze względu na wielkość Federacji Rosyjskiej i trudności z dotarciem do mniejszych miejscowości wybór szkół do badania okazał się o wiele bardziej złożony niż w Polsce czy w Niemczech. Ze względu więc na ograniczone możliwości organizacyjne dokonano wyboru jednej szkoły z St. Petersburga oraz jednej z Woroneża.

Badaniem ogółem objęto więc łącznie 619 uczniów, z tego 379 (61,2%) to dziewczęta i 240 (38,8%) to chłopcy. Wszyscy uczniowie byli podczas badania w ostatniej (maturalnej) klasie. Oprócz populacji uczniów w wybranych szkołach, badaniu poddano również ich nauczycieli. W doborze nauczycieli zasadą był tu ich bezpośredni kontakt z badanymi uczniami. Ogółem w badaniu uczestniczyło 259 nauczycieli. Większość spośród nich, co w tym zawodzie już specjalnie nie dziwi, to kobiety (200 osób, tj. 77,2%).

Takie ograniczone zestawienie próby badawczej nie daje oczywiście pełnej opinii dla całej społeczności uczniów, nauczycieli czy studentów w badanych krajach. Stanowi ono jednak typ populacji skończonej, która umożliwia formułowanie sądów i wniosków o ogólniejszym charakterze badanych grup respondentów lub o praktykach stosowanych w badanych szkołach. Na podstawie tychże wniosków podjąć można próbę uogólnień wyników na całą populację, przy czym oczywistym jest to, że tego typu uogólnienia niosą za sobą ryzyko błędnych sądów o badanych społecznościach.

Jednocześnie prezentowane wyniki badań są wybranym fragmentem szerszego porównawczego oglądu i prób wyjaśnienia problemu wychowania do wartości w szkole. Traktować je należy zatem jako pierwsze próby odkrywania swoistości tego zjawiska i wprowadzenie do pogłębionych badań nad wspomnianym polem rzeczywistości szkolnej. Pełny obraz kształtu i jakości wychowania do wartości w szkole w wybranych krajach postsocjalistycznych, uwzględniając istniejące różnice i podobieństwa oraz warunkujące je kulturowe czynniki, zamieszczone zostaną w przygotowanej monografii, która ukaże się wkrótce na rynku wydawniczym.

Poproszono więc respondentów o ocenę zgodnie z własnymi preferencjami i subiektywnymi odczuciami, na pięciostopniowej skali, poszczególnych kategorii wartości pod względem ich ważności w życiu. Zaproponowany respondentom układ wartości opracowany został na podstawie autorskiego podziału wartości dokonanego przez Janinę Puzyninę¹¹. Podział ten jest podsumowaniem głównych tendencji w ujmowaniu i typologizacji wartości oraz wyznaczania ich uniwersalnego układu. W związku z tym do oceny na pięciostopniowej skali pod względem ważności w życiu przedstawiono następujące, wybrane wartości: prawda, zdrowie, wolność (w tym swoboda wyrażania poglądów), satysfakcjonująca praca, kariera, pieniądze, wykształcenie, rodzina, własne dobro, dobro innych ludzi, piękno, sprawiedliwość, honor, ojczyzna, Bóg i wiara, miłość, własne szczęście, szczęście innych ludzi, władza.

Dokonując analizy deklaracji oceniających stopień ważności poszczególnych kategorii wartości w życiu respondentów, symptomatycznym jest, że wszystkie wybrane do oceny wartości uzyskały dość wysoki stopień akceptacji. Wśród analizowanych ocen respondentów nie było w istocie przypadków wyraźnego odrzucenia przez jakąś grupę respondentów określonej wartości, a poprzez to wskazania na żadne jej znaczenie w życiu.

Analizując jednak szczegółowo wskazania poszczególnych grup badanych zauważalne są pewne rozbieżności w rozkładzie deklaracji. Różnice te dostrzec można w przypadku niemalże każdej zaproponowanej do oceny kategorii wartości i dotyczą głównie rozbieżności pomiędzy opiniami nauczycieli a deklaracjami ich uczniów oraz studentów. Fakt ten może wynikać z tego, że nauczyciele w swych oficjalnie wygłaszanych deklaracjach traktują problem wartości zapewne częściej przez pryzmat swej zawodowej roli mentora niż przez pryzmat własnych doświadczeń i osobistych poglądów. Wyjątkowa jednorodność opinii badanych nauczycieli i wysoki stopień ich ocen ważności poszczególnych wartości w życiu zdaje się być więc prawdopodobnie bardziej wyrazem idealistycznego postulatu niż realną oceną subiektywnej rzeczywistości. Niejednorodność zaś ocen uczniów i studentów uprawomocnia tu przypuszczenie, że odzwierciedlają one prawdopodobnie bardziej rzeczywiste poglądy respondentów.

Opinie nauczycieli różnicowały się nieznacznie tylko w przypadku: władzy, wiary, ojczyzny i kariery. Dodatkowo, tylko w jednym przypadku – władzy – liczba negatywnych opinii nauczycieli (85 osób, 32,9%) była nieznacznie wyższa od liczby wyrażonych tu opinii pozytywnych (72 osoby, 27,8%). Przy tym, zestawiając uzyskane wyniki ze względu na kraj pocho-

¹¹ J. PUZYNIŃA, *op. cit.*, s. 39-43.

dzenia badanych, zauważyć można było, że na niskie znaczenie wskazanych wartości lub brak tego znaczenia w ogóle wskazywali przede wszystkim nauczyciele niemieccy. Ich opinie zdecydowanie dominowały nad opiniami ich polskich i rosyjskich kolegów. W każdym z tych przypadków wybory niemieckich nauczycieli, w porównaniu do ich rosyjskich i polskich kolegów, wykazywały dodatkowo istotną statystyczną zależność, potwierdzającą rozbieżność prezentowanych opinii ze względu na kraj pochodzenia respondentów.

Bardzo ciekawy aspekt poznawczy uzyskamy jednakże wtedy, gdy zestawimy deklarowane przez nauczycieli preferencje w obrębie ich świata wartości z tym, co sami przyznają, że przekazują swoim uczniom w swej codziennej pracy wychowawczej w szkole. Zauważyć wtedy można, że niemalże w każdym przypadku wartości tych dwóch deklaracji nauczycieli są wyraźnie różne. Na tej podstawie wnioskować można, że nauczyciele swym działaniem tworzą świat pozoru, jeśli nie wręcz fałszu. Deklarują bowiem, że nie przekazują swoim uczniom tego, w co tak naprawdę wierzą, co zgodne jest z ich rzeczywistymi przekonaniem i odzwierciedla ich osobiste aksjologiczne preferencje. Dodatkowo smutnym jest to, że nauczyciele nie dostrzegają schizoidalności tworzonej przez nich rzeczywistości edukacyjnej, nie widzą w tym fakcie nieprawidłowości. Bardzo często w świadomości nauczycieli dominuje wręcz odwrotne przekonanie, że celowe tuszowanie własnych preferencji i tworzenie świata pozoru jest właściwe i stanowi warunek ich wysokiej kondycji oraz jest wyrazem odpowiedzialnego profesjonalnego działania.

Dodatkowo swoiste kuriozum stanowi tu iluzoryczne przekonanie nauczycieli, że mogą oni doskonale ukryć przed uczniami własne preferencje. Żłudnie sądzą, że to, o czym wprost nie mówią i nie „pokazują”, jest dla uczniów nieosiągalne i niewidoczne. Pozostają więc w przekonaniu, że w ten sposób udaje im się dokonać rozdziału sfery życia prywatnego od zawodowego, co gwarantuje im prawidłowe funkcjonowanie zarówno jako nauczyciela, jak i „zwykłego” człowieka. Bronienie przez nauczycieli dostępu do swojego życia prywatnego wydaje im się więc jak najbardziej zasadna i jest – w ich przekonaniu – warunkiem ich zdrowia psychicznego.

Zazwyczaj jednak dwoistość i rozszczepienie działań nauczyciela prowadzi do wręcz odwrotnych niż zamierzone skutków. Rzeczywistość staje się wtedy iluzją, w której działanie pozbawione jest swoistej rozumności. Rozumność „[...] to harmonia, to ład uporządkowania zarówno świata, jak i duszy ludzkiej”¹². Poruszanie się w takiej iluzorycznej rzeczywistości

¹²K. SZEWCZYK, *op. cit.*, s. 27.

oznacza więc działanie pozbawione istoty i sensu życia prawdziwego. Żyć i działać rozumnie oznacza bowiem „[...] przenosić ład uporządkowania na działalność praktyczną”¹³. Nauczyciel, który swoim działaniem wprowadza ucznia w sposób schizoidalny w świat wartości nie jest wówczas po prostu, używając terminu K. Szewczyka, człowiekiem mądrym. Bo, jak pisał prof. K. Szewczyk – „Człowiekiem mądrym jest jednostka zachowująca w swym życiu rozumny środek [...], która utożsamia się z cnotą”¹⁴. Wyznacznikiem cnoty człowieka jest zaś jego praktyczne działanie, które jest ściśle powiązane z uznanymi i wybranymi przez niego w sposób autonomiczny wartościami.

Mając na względzie powyższą kwestię, ciekawym stało się dalej, na ile uczniowie dostrzegają ową dwoistość oddziaływań swoich nauczycieli? Na bazie zgromadzonego materiału empirycznego postanowiono więc sprawdzić, jaki jest rzeczywisty odbiór uczniów preferencji aksjologicznych uczących ich nauczycieli. W związku z powyższym zestawiono porównawczo deklaracje uzyskane od nauczycieli z tymi, co uczniowie odbierają i identyfikują jako obiektywny świat wartości nauczycieli.

Zestawiając w ten sposób uzyskane od respondentów opinie, zauważyć można było, że w większości przypadków deklarowane przez nauczycieli osobiste wartości są w dużej mierze zgodne z tym, jaki obraz wytworzyli sobie w tym zakresie ich uczniowie. Uczniowie zatem doskonale potrafią „przejrzeć” nauczycieli, przebić się przez tworzony przez nich świat pozoru i fałszu oraz dotrzeć (odczytać) do rzeczywistych, choć starannie skrywanych ich preferencji aksjologicznych. Wyraźniejsze rozbieżności pomiędzy opiniami uczniów a rzeczywistymi deklaracjami nauczycieli można było dostrzec jedynie w kilku przypadkach. Istniejące różnice przy tym nie były tu zbyt wysokie, wahały się one w przedziale od 1 do 31,4 punktów procentowych. Zauważalne rozbieżności dotyczyły głównie postrzegania przez nauczycieli stopnia ważności następujących wartości: kariera, piękno, sprawiedliwość, honor, ojczyzna, wiara, wiedza i władza.

W tych przypadkach można przypuszczać, że wartości deklarowane przez nauczycieli jako ważne w ich życiu nie są dla wszystkich uczniów jednoznacznie czytelne. Nie są one zatem zapewne obecne w postawach nauczycieli oraz ich praktycznym działaniu. Może jednak być i tak, że uczniowie w pełni trafnie odczytują preferencje swych nauczycieli. Bywa bowiem często i tak, o czym wspomniano już wcześniej, że deklaracje nauczycieli mają bardziej charakter postulatyczny i mentorski. Są one więc częścią przyjętej strategii celowego działania, będąc częścią swoistej autoprezen-

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*, s. 28.

cji nauczyciela na zewnątrz, jako profesjonalisty i dobrego człowieka.

Analizując szczegółowo zauważone rozbieżności widocznym stało się, że najbardziej odmienne opinie nauczycieli i uczniów były w przypadku wartości, jaką jest ojczyzna. Zdecydowanie mniej nauczycieli niż to wskazują uczniowie deklaruje, że w ich (nauczycieli) życiu ta wartość jest ważna lub bardzo ważna. Rozbieżności są w tym przypadku widoczne również wtedy, gdy analizujemy liczbę wskazań sugerujących nieważność lub małą ważność tej wartości. Oznacza to, że ojczyzna w życiu nauczycieli nie zajmuje tak ważnego miejsca, jak to chcieliby czy sądzą ich uczniowie. Poza tym zauważono, że rozkład deklaracji nauczycieli i uczniów różnicuje się wyraźnie ze względu na kraj pochodzenia respondentów. Okazuje się, że najbliżsi rzeczywistych deklaracji nauczycieli w swych opiniach byli uczniowie niemieccy. Ich opinie różniły się od deklaracji nauczycieli w przypadku wartości jaką jest ojczyzna łącznie tylko o 14,1%, przy czym różnica w przypadku „tak” wyniosła tylko 2,7%, a w przypadku „nie” aż 11,4%.

Największe rozbieżności w przypadku opinii uczniów dotyczących znaczenia ojczyzny w życiu nauczycieli zanotowano w grupie Polaków. Tu różnice wyniosły łącznie aż 41,1%. Z tego faktu można wywnioskować, że polscy nauczyciele najczęściej mówią (przekazują) swoim uczniom to, co nie odzwierciedla w pełni rzeczywistych ich poglądów i przekonań. Związane jest to zapewne z małą otwartością nauczyciela na ucznia w polskiej szkole. To z kolei warunkowane jest zarówno kulturowo, jak i historycznie. Do dziś w polskiej szkole bardzo silną pozycję zajmuje tradycja herbertowskiego modelu nauczyciela. Zgodnie z tą tradycją udzielane uczniom wskazania i przekazywana wiedza nie powinny być wyrazem własnego przekonania, lecz uzasadniane doktrynalnie, pokoleniowym przekazem, czyli: tak jest od zawsze i o tym się nie dyskutuje lub jest to „powszechnie” przyjęte i oczekiwane. W rezultacie taki stan rzeczy powoduje jednak, że odbiór uczniów w wielu przypadkach może być zakłócony, gdyż przez pryzmat swej racjonalności odrzucają oni niezrozumiałe i nieakceptowane modele układu wartości i zachowania.

Istotna różnica w ogólnym zestawieniu opinii uczniów i rzeczywistych wyborów nauczycieli widoczna jest również w przypadku kariery. Uczniowie zdecydowanie częściej uważają, że kariera jest dla ich nauczycieli ważna. Tę istniejącą rozbieżność potwierdza wyliczona dla zgromadzonych danych ujemna wartość współczynnika korelacji R. Pearsona, który wyniósł dla tych zmiennych $r = -0,136$, przy $p < 0,0001$. Wartość tego współczynnika wskazuje wprawdzie na słabą korelację, lecz, co ważne, rozkład odpowiedzi uczniów był w swej tendencji często przeciwny do odpowiedzi nauczycieli. W tym przypadku dokonano również obliczenia wartości testu Chi-kwadrat,

która wyniosła $\chi^2 = 20,293$ ($p < 0,0001$). Zaobserwowano więc istotne różnice w podziale zgromadzonych wyników ze względu na kraj pochodzenia badanych. Największe rozbieżności pomiędzy deklaracjami nauczycieli a opiniami uczniów w tym przypadku dotyczyły grupy niemieckich respondentów. Łącznie różnice w opiniach wynosiły tu aż 57,0%, co daje podstawę do wnioskowania, że uczniowie niemieccy nie doceniają znaczenia kariery w życiu swoich nauczycieli lub, podobnie jak w przypadku ojczyzny, przekaz wartości w kierunku od nauczyciela do ucznia jest tu wyraźnie zaburzony. Najmniej rozbieżności w opiniach uczniów w stosunku do wyborów nauczycieli tym razem było w grupie Rosjan.

Istotne różnice w opiniach zaobserwowano również w odniesieniu do ważności dla nauczycieli wiary. Występująca tu różnica pomiędzy opiniami uczniów a deklaracjami nauczycieli procentowo wyniosła łącznie 23,4 punktów ($\chi^2 = 43,907$; $p < 0,0001$). Badani uczniowie, w porównaniu do rzeczywistych deklaracji nauczycieli uznali, że wiara nie ma tak istotnego znaczenia dla ich nauczycieli. W rozkładzie narodowym widocznym stało się, że najliczniej procentowo różnią się w tym przypadku ponownie odpowiedzi Polaków. Najbardziej zgodni w swych wypowiedziach byli przy tym respondenci niemieccy. Różnice procentowe w przypadku odpowiedzi na „tak” wyniosły tu tylko 3,3% i na „nie” – 10,2% ($r = -0,021$; $p = 0,772$). W grupie narodowej Rosjan różnice te zaś wyniosły odpowiednio: „tak” – 9,4% i „nie” – 8,5% ($r = -0,045$; $p = 0,549$). Stąd zauważono więc istotną zależność statystyczną rozkładu udzielonych przez uczniów wypowiedzi ze względu na kraj ich pochodzenia. Test Chi-kwadrat uzyskał tu bowiem wysoką wartość, tj. $\chi^2 = 138,454$ ($p < 0,0001$).

Znaczące różnice opinii uczniów i ich nauczycieli zaobserwowano ponadto w przypadku władzy jako ważnej w życiu nauczycieli wartości. Tym razem jednak uczniowie częściej uznawali, że władza jest ważna dla nauczycieli niż to twierdzili oni sami. W tym rozkładzie odpowiedzi zauważono również istotną zależność pomiędzy wypowiedziami uczniów a krajem ich pochodzenia ($\chi^2 = 10,295$; $p = 0,038$). Najczęściej tego zdania byli uczniowie polscy, co pozwala wnioskować, że w Polsce właśnie nauczyciel, zgodnie ze wspomnianym wcześniej modelem, postrzegany i kojarzony jest nierzadko z zawładaniem i dominacją.

Podobnych spostrzeżeń dokonano porównując opinie uczniów i deklaracje nauczycieli w kwestii wartości, jaką stanowi piękno. Uczniowie, zdecydowanie rzadziej niż to czynią sami zainteresowani uważają, że wartość ta jest istotna w życiu nauczycieli. Istniejące różnice pomiędzy respondentami w poszczególnych krajach były tu przy tym, jak wykazał test Chi-kwadrat ($\chi^2 = 13,254$; $p = 0,01$) istotne, co oznacza, że rozkład poszczególnych

opinii jest ponownie zależny od tego, z jakiego kraju pochodzili respondenci. Największe rozbieżności przy tym dotyczyły znów uczniów i nauczycieli pochodzących z Polski, a najmniejsze – z Rosji.

Również dwie kolejne wartości, honor oraz szczęście innych ludzi – w oczach uczniów – odgrywają w życiu nauczycieli mniejszą rolę niż to deklarowali sami nauczyciele. W tych przypadkach ponownie zachodziła istotna zależność pomiędzy wypowiedzią ucznia a krajem jego pochodzenia. Wartość testu Chi-kwadrat wyniosła dla „honoru” $\chi^2 = 48,387$; $p < 0,0001$ i „dla szczęścia innych” $\chi^2 = 20,758$; $p < 0,0001$. Przy tym najbardziej zgodni z deklaracjami nauczycielami w swych opiniach w przypadku honoru byli uczniowie niemieccy, a najmniej ponownie uczniowie polscy. Jeśli zaś chodzi o szczęście innych ludzi, to najmniej mylili się tym razem polscy uczniowie, a najliczniejsze rozbieżności dotyczyły grupy niemieckich respondentów.

Dokonując pewnych generalizacji omawianego wycinka badanej rzeczywistości stwierdzić można, że uczniowie względnie dobrze orientują się w rzeczywistych preferencjach aksjologicznych swoich nauczycieli. Potrafią oni doskonale różnicować pozorność i rzeczywistość w wygłaszanych opiniach przez nauczycieli, ich postawach oraz działaniach. Potrafią przebić się przez pieczołowicie czasem tworzony przez nauczycieli świat iluzji i fałszu edukacyjnego, „przejrzeć” ich na wskroś, docierając do prawdy, prawdopodobnie niekiedy pewnie nawet wbrew ich woli.

Sformułowanie „przejrzeć” przy tym zdaje się nabierać tu szczególnego wyrazu i znaczenia. W wychowaniu do wartości bowiem to, co nauczyciel deklaruje i celowo przekazuje, powinno zdecydowanie pokrywać się z tym, co prezentuje on sobą jako osoba. Niestety, na co wskazują powyższe wyniki badań, nie zawsze jest to w praktyce tak oczywiste. Tożsamość deklaracji i czynów nauczyciela nie znajduje bowiem w szkole zbyt często adekwatnych przykładów. Co ciekawe, problem ten dostrzegają, jak się okazuje, również sami nauczyciele. W postawionym im w trakcie badania bezpośrednio pytaniu o to, na ile sami dostrzegają rozbieżności pomiędzy tym, co przekazują w kwestii wartości swoim uczniom a tym, co uznają naprawdę za ważne w życiu, stwierdzają, że te rozbieżności w praktyce szkolnej są istotne. Jest to tym bardziej niepokojące, gdyż dotyczy to jednej z najważniejszych dziedzin wychowania, a mianowicie wychowania do wartości. Nie należy więc się dziwić, że wszechobecny kryzys aksjologiczny i relatywizm w świecie wartości ludzi zamiast się zmniejszać i łagodnieć, powiększa się i pogłębia. Ciągłe zatem nie tracą na swej prawomocności słowa Jana Zamoyskiego, wypowiedziane jeszcze w XVI wieku: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie

ich młodzieży chowanie”.

Lech Sałaciński

**STUDENTS' PERCEPTION OF THEIR TEACHERS' WORLD OF
VALUES AS AN INTEGRAL COMPONENT OF EDUCATION FOR
VALUES IN SCHOOL**

Abstract

Education for values is a profound process of introducing human beings into the right issues of evaluation, developing in them proper attitudes to values, and having on them an educational impact consistent with the values both felt and recognized. Such a model of education should be a product of both parental family and school endeavors. In the case of family education the person in charge is the parent, whereas in school education it is the teacher, who, through his/her wisdom and educational competence, should become a guide for students in the complex world of dichotomously located values. Educational practice, however, shows that scholarly postulates and proofs of various, even the best, theoretical solutions differ from living examples of teachers' activity, also in terms of school education for values. Teachers do not necessarily prove to be professional in their work and determination and, to follow Kazimierz Szewczyk's reasoning, they are not always, in the axiological sense, "wise people". Therefore, in the present study, the effect of teachers' work and function in the process of education for values is considered from the angle of international comparative research conducted in this respect. Within the framework of his own ongoing study, the author therefore tends to present a diagnostic description and explanation of students' image of their teachers' world of values. This image is in fact an important component of in-school education for values and becomes a means in teachers' work organization in this process. It also represents an extremely important factor in determining the effectiveness of this work in education for values in general.