

Lech Sałaciński

Wychowanie do wartości w szkole jako pole profesjonalnych działań nauczyciela : wybrane spostrzeżenia z badań sondażowych

Problemy Profesjologii nr 2, 111-122

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Lech Salaciński

WYCHOWANIE DO WARTOŚCI W SZKOLE JAKO POLE PROFESJONALNYCH DZIAŁAŃ NAUCZYCIELA – WYBRANE SPOSTRZEŻENIA Z BADAŃ SONDAŻOWYCH

Streszczenie

Artykuł porusza problem profesjonalizmu pracy nauczycieli w ramach szkolnego wychowania do wartości. Zagadnienie to wydaje się dziś wyjątkowo aktualne. Odzwierciedla bowiem jedno z ważniejszych współczesnych wyzwań stojących przed edukacją, zwłaszcza w jej instytucjonalnej formie. Pomimo, iż problem był już przedmiotem rozmaitych dociekań naukowych, dokładniej go zgłębiając odkrywamy, jak wiele w tym obszarze jest jeszcze niejasności i wątpliwości. Największa trudność jawi się zazwyczaj w określeniu właściwości nauczycielskich działań. Rzecz w tym, aby sprzyjały one rozwojowi uczniów, a nie poprzez nakazowość i manipulację ten rozwój upośledzały. Najważniejszym w profesjonalnej pracy w ramach wychowania do wartości, z punktu widzenia humanistycznej pedagogiki, wydaje się zatem to, aby nauczyciel w każdym momencie i na każdym etapie swych działań cenił osobę ucznia, jego indywidualność i autonomię. Jak postulował już przed wielu laty prof. S. Ruciński, w profesjonalnym realizowaniu w szkole wychowania do wartości najważniejszym jest to, aby nauczyciel traktował ucznia jako podmiot, jako autoteliczną wartość. Tylko poprzez takie podejście w dążeniu do samorealizacji stworzy się uczniowi najlepsze warunki do racjonalnego korzystania z posiadanego potencjału.

VALUES EDUCATION AT SCHOOL AS A FIELD OF TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITIES – SELECTED OBSERVATIONS BASED ON SURVEYS

Abstract

The article discusses the issue of teachers' professionalism in the context of values education at school. The problem appears to be of particular relevance nowadays, as it reflects one of the major contemporary challenges facing education, especially in its institutional form. Although the problem has already been subject to a certain degree of scientific scrutiny, the deeper we delve into it, the more we become aware of confusion and uncertainty still permeating this area. The greatest difficulty is typically nested in determining the properties of teaching activities, so that they are conducive to pupils' development rather than to hindering it through authoritative and manipulative attitudes. Thus, from humanistic point of view, education respecting pupils as persons with their individuality and autonomy appears to be the most vital factor at any time and at any stage of teachers' professional work within values education. As already postulated many years ago by prof. S. Rucinski, the most important aspect in professional implementation of values education at school is that teachers treat pupils as entities with autotelic value. Only through such an approach can optimal conditions for the rational use of pupils' potential be instigated in an effort to prompt their self-actualisation.

Wstęp

Problem wychowania do wartości jest niezwykle złożonym, ale jednocześnie ważnym i aktualnym wyzwaniem stojącym przed edukacją, szczególnie w jej instytucjonalnej, szkolnej formie. Złożoność problemu jest tak duża, że reflektując go w pierwszej kolejności nasuwają się niemal wyłącznie pytania. Uzmysławiają one jak wiele jest powiązanych z tym zagadnieniem niejasności, wątpliwości i trudności. Podstawowym pytaniem, jakie na początku może się pojawić, to: Czy nauczyciele w ogóle powinni w szkole realizować wychowanie do wartości?, następnie: czy lub na ile powinni oni dokonywać transmisji określonych wartości? Zamiast odpowiedzi, za tymi pytaniami mogą pojawić się kolejne: Na ile wychowanie do wartości w szkole oraz wspomniany przekaz powinien być realizowany w postaci celowo organizowanej pracy?

Wymienione pytania, to tylko niektóre, nie wyczerpują one ich pełnego zestawu. Obrazują już jednak skalę trudności poruszanych kwestii oraz uświadamiają, że jakiegokolwiek będą na nie padać odpowiedzi, zawsze pojawiać się będą następne pytania, a za nimi szereg wątpliwości. Dla przykładu, jeśli odpowiemy przecząco na postawione na wstępie pytanie o to, czy nauczyciele w ogóle powinni w szkole realizować wychowanie do wartości?, to w konsekwencji należy przecież zapytać: Skąd w przeciwnym razie uczeń dowie się o istnieniu niektórych wartości lub na ile jest on w stanie poza szkołą poznać ich pełny układ?. Gdy zaś na te same pytania odpowiemy twierdząco, to dopytać trzeba: Gdzie ustalić granicę ingerencji w autonomiczny świat drugiego człowieka i jego osobowy rozwój? Na ile nauczyciel jest w stanie rozpoznać i przewidzieć, co jest dla ucznia np. „dobre”, a co „złe”? oraz: Na ile ma on w związku z tym prawo i podstawy do katerycznego i dyrektywnego orzekania w kwestii wartości?.

Problematyczność tych, wybranych tylko pytań pokazuje, że odpowiedzieć na nie w sposób prosty i oczywisty chyba się nie da. Nie oznacza to jednak, że właściwą strategią działania nauczyciela wobec wyzwań, zadań i trudności jakie niesie ze sobą wychowanie do wartości jest pozoracja działań lub w ogóle ich unikanie. Mądry nauczyciel¹, sprawnie i wychowawczo profesjonalnie działający pedagog, powinien za każdym razem mierzyć się z owymi pytaniami, dokonywać głębszego namysłu nad sensem i racją własnego działania, być refleksyjnym i dokonywać wychowawczo dodatnich wyborów, być w pełni świadomy zarówno ich potencjalnego pożytku, jak i związanych z nimi ewentualnych zagrożeń.

¹ Określenie zapożyczzone od K. Szewczyka, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 25-28.

Wychowanie do wartości w szkole jako obszar profesjonalnych działań nauczyciela

Pytania o istotę i trudności związane z realizacją wychowania do wartości w szkole były przedmiotem dociekań naukowych prof. S. Rucińskiego. Autor kwerendując problem zastanawia się w istocie: czym w ogóle jest wychowanie do wartości? W wyniku swych dociekań stwierdza, że wychowanie do wartości jest po prostu „wprowadzaniem drugiej osoby w wartościowy sposób życia”². Niezwykle ważne jest przy tym, podkreśla S. Ruciński, aby „wprowadzający” liczył się z osobą wprowadzaną jako wartością, aby poprzez stworzenie odpowiednich warunków umożliwił jej pełną samorealizację oraz odwoływał się do wszystkich społecznie i biologicznie uformowanych w niej sił, by mogła ona wyrażać się w świecie, a może nawet spełniać w nim swoje powołanie³. Przekładając postulat prof. S. Rucińskiego na działania nauczyciela uzyskujemy w ten sposób niezwykle trafną praktyczną wskazówkę. Dotyczy ona tego, że najważniejszym w szkolnej pracy w ramach wychowania do wartości jest, aby nauczyciel w każdym momencie i na każdym etapie swych działań cenił osobę ucznia, jego indywidualność i autonomię, traktował go jako podmiot, jako autoteliczną wartość. Tylko poprzez takie podejście do ucznia stworzymy mu najlepsze warunki do pełnego rozwoju, damy możliwość racjonalnego korzystania z posiadanego potencjału w dążeniu do samorealizacji.

Wyjaśnienia S. Rucińskiego stały się przedmiotem analizy i przyczynkiem pogłębionej refleksji nad problemem poczynionej przez B. Śliwerskiego, który uznając słuszność rozważań prof. S. Rucińskiego dodaje, że w wychowaniu do wartości jednym z najważniejszych aspektów pracy wychowawczej jest ustawiczne motywowanie uczniów do wartościowego życia⁴. Życie wartościowe, dodaje B. Śliwerski, „to życie polegające na świadomym i wolnym poszukiwaniu wartości we wspólnocie z współczesnymi i w kontakcie z dziełami minionych pokoleń”⁵. Zadaniem nauczyciela – konstatuje autor – jest bezustanne skłanianie uczniów do samodzielnego poszukiwania wartości, do tego, aby czynili to „możliwie najlepiej, to znaczy z użyciem wszystkich sił swojego intelektu i wykorzystaniem wszystkich dostępnych wyników podobnych wysiłków, jakich dokonują inni ludzie”⁶.

Nauczyciel organizując i realizując planowo działanie, w ramach wychowania do wartości, powinien przede wszystkim tworzyć warunki, w których uczniowie tego wartościowego życia bezpośrednio będą doświadczać. Tworząc owe warunki nauczyciel nie może jednak w żadnym przypadku upośledzać naturalnej zdolności uczniów do samodzielnego odkrywania

² S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wyd. UW, Warszawa 1981, s. 53 i nast.

³ *Ibidem*, 82-83.

⁴ B. Śliwerski, *Wprowadzanie w życie wartościowe*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 3 (116).

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

wartości otaczającego ich świata – słusznie konkluduje B. Śliwerski⁷. Wychowawcza praca nauczyciela nie może mieć w żadnym przypadku charakteru autorytarnego instruktażu właściwego działania. Jeśli tak jest to, jak pisał S. Ruciński, nauczyciel taki okłamuje ucznia w sprawach tak niezwyklej wagi, bo sam przecież nie jest pewny czy jest to prawda obiektywna⁸. Profesjonalny wychowawczo nauczyciel stwarzać powinien jedynie okazje uczniom do rozwoju i ćwiczenia specyficznych kompetencji, które umożliwią im w miarę sprawne poruszanie się w otaczającym go świecie. Kompetencje te powinny umożliwić im również życie w zmiennym świecie wartości, pozwolić zmagać się z życiowymi wyborami i dokonywać nieodzownych w tym zakresie wyborów.

U. Ostrowska analizując proces wychowania do wartości zauważa właśnie, że jedną z podstawowych kompetencji dorosłego człowieka jest kompetencja aksjologiczna⁹. Obejmuje ona umiejętność nadawania konkretnych znaczeń określonym rzeczom i stanom, a poprzez to doskonalenie siebie i otaczającego świata. Kompetencję tę – zdaniem autorki – człowiek nabywa etapowo. Proces ten rozpoczyna się od rozwoju zdolności rozpoznawania wartości, a więc na początku uczy się dostrzegania i różnicowania tego co cenne, bądź nie, następnie zdobywa odpowiedni zasób wiedzy o wartościach – wiedza ta powinna pozwolić mu zrozumieć istotę i złożoność świata wartości. W dalszej kolejności rozwijana jest umiejętność podejmowania decyzji aksjologicznych i dokonywania wyborów w obrębie wartości, a następnie rozumnej interioryzacji wybranych walorów. W końcowych etapach rozwoju kompetencji aksjologicznej człowiek uczy się urzeczywistniania wartości, konsekwentnego działania zgodnego z przyjętymi przez siebie w świecie wartości rozwiązaniami oraz autonomicznego tworzenia wartości w oparciu o własne uzdolnienia i chęć przekraczania stereotypów¹⁰.

Praca wychowawcza nauczyciela jest w tym przypadku utożsamiana z profesjonalną metodyczną pomocą w samodzielnym doświadczaniu uczniów, w ćwiczeniu oraz doskonaleniu posiadanych przez nich zdolności, które umożliwią im dalej podjęcie trudnej wędrówki przez wartościowe życie. Główne zadanie nauczyciela sprowadza się wtedy do fachowej opieki i pomocy uczniom w zrozumieniu własnego działania oraz dokonywanych wyborów, jak również do pobudzania ich do aksjologicznej refleksji nad życiem. Jest to zatem, co postulował S. Ruciński, forma wprowadzania uczniów w metodę tworzenia systemu aksjologicznej wiedzy i własnego układu wartości, jednocześnie jest to pomoc uczniom w dostrzeganiu przez nich wszystkiego tego, czego właściwie chcą oraz pomoc przy ustalaniu kryteriów oceny własnych dążeń pod kątem ich słuszności¹¹. U. Ostrowska bardzo trafnie na koniec dodaje, że w takim ujęciu wychowanie do wartości jest niczym innym, jak urzeczywistnianiem „idei kreowania się człowieka wartościowego oraz czynienie jego świata lepszym. A ponieważ

⁷ *Ibidem*.

⁸ S. Ruciński, *op. cit.*, s. 83.

⁹ U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, GWP, Gdańsk 2006, t. 1, s. 391-414.

¹⁰ *Ibidem*, s. 413.

¹¹ S. Ruciński, *op. cit.*, s. 212.

człowiek i jego świat wartości – tak jak wszystko wokół – ulegają ciągłym transpozycjom, owo zadanie wychowawczo-edukacyjne jest zawsze otwarte¹².

Określając sedno wychowania do wartości w szkole równie celnie konkluduje T. Frąckowiak, który w jednej ze swych prac napisał, iż właściwie realizowane wychowanie do wartości trzeba postrzegać „nie inaczej, jak wspomaganie w rozwoju prowadzącym do odkrycia, rozumienia i respektowania wartości”¹³. Przy czym wspomaganie to, co podpowie działłby zapewne K. Szewczyk, musi być zawsze refleksyjne i mądre¹⁴. Nauczyciel mądry jest osobą zachowującą w swym życiu rozumny środek. Uzyskanie tej umiejętności – zdaniem K. Szewczyka – nie jest łatwe¹⁵. S. Ruciński uzupełniłby zapewne, że człowiek wprawdzie zawsze chce działać rozumnie, jednak nie od razu potrafi¹⁶. Rozumność bowiem to „harmonia, to ład uporządkowania zarówno świata, jak i duszy ludzkiej”¹⁷, a działać rozumnie oznacza „przenosić ład uporządkowania na działalność praktyczną (pozapoznawczą)”¹⁸. Prawdopodobnie więc – co też potwierdza S. Ruciński – w pełni rozumnie nikt nie potrafi działać. Nie oznacza to jednak, że nie powinniśmy usiłować tak czynić, „dążąc do wyzwolenia się z błędów, do pełniejszego rozeznania w swej sytuacji, w swych możliwościach, do dostrzeżenia tego, co cenne w życiu i tego, co nieludzkie i godne wyeliminowania”¹⁹.

Wybrane refleksje z badań sondażowych opinii nauczycieli i ich uczniów

Z tej teoretycznej, skrótowej wprawdzie, perspektywy ciekawym staje się w tym miejscu wgląd w poruszanej materii do opinii i wyobrażeń praktykujących zawodowo nauczycieli. Oczywiście zaprezentowany przegląd przymysłów naukowych o wychowaniu do wartości w szkole i roli w nim nauczyciela jest tylko wybiórczy, nie wyczerpuje przez to pełnej prezentacji intelektualnych dokonań w tym obszarze, wskazuje on jednak na ogólniejszą tendencję współczesnego rozumienia istoty tego niezwykle ważnego aspektu wychowania szkolnego. Jednocześnie poprzez adekwatne odniesienie daje podstawę refleksji i krytycznej oceny zaprezentowanych w dalszej części artykułu niektórych wyników badań sondażowych przeprowadzonych w wybranych szkołach i regionach Polski, Niemiec i Rosji²⁰.

¹² U. Ostrowska, *op. cit.*, s. 403.

¹³ T. Frąckowiak, *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2007, s. 39.

¹⁴ K. Szewczyk, *Wychowywać człowieka mądrego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 10.

¹⁵ *Ibidem*, s. 27.

¹⁶ S. Ruciński, *op. cit.*, s. 214-215.

¹⁷ K. Szewczyk, *op. cit.* 8, s. 27.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ S. Ruciński, *op. cit.*, s. 215.

²⁰ Pełny obraz wyników badań został opublikowany w pracy: L. Sałaciński, *Aporie wychowawcze szkoły i nauczyciela. Złudzenia transmisji wartości w edukacji*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2010.

Jednymi z głównych celów owych badań było:

- poznanie wyobrażeń, odbioru oraz orzeczeń wybranej grupy nauczycieli i ich uczniów na temat wychowania do wartości oraz jego przebiegu w szkole,
- uchwycenie podobieństw i różnic pomiędzy wskazaniami różnych grup respondentów na wybrane kwestie szkolnego wychowania do wartości.

Badani nauczyciele i ich uczniowie pochodzili z wybranych regionów Polski, Rosji i Niemiec. Poszczególne próby badawcze, ze względu na ograniczone możliwości materialne i techniczne autora badań, nie są reprezentatywne dla danego kraju, co skutkuje tym, że moc uogólniająca uzyskanych wyników jest w ich przypadku ograniczona. Próba badawcza uczniów obejmowała grupę osób uczęszczających do ostatniej, maturalnej klasy, czyli młodzież w przedziale wiekowym od 17 do 19 lat. W Polsce do badań wybrano grupę uczniów uczących się i nauczycieli pracujących w liceach ogólnokształcących. W Rosji badaniem objęto grupę nauczycieli i uczniów jedenastoletniej ogólnokształcącej pełnej szkoły średniej, w Niemczech zaś respondentami była grupa nauczycieli i uczniów klas maturalnych gimnazjum oraz szkoły zbiorczej tzw. Gesamtschule. Łącznie badaniem sondażowym objęto 259 nauczycieli i 619 uczniów.

Zasadniczym narzędziem badań był kwestionariusz ankiety, w którym zamieszczono szereg skalowanych, półotwartych pytań odnoszących się do różnych życiowych i szkolnych sytuacji lub powiązanych z nimi skojarzeń słownych, do których należało się odnieść ze względu na stopień ich akceptacji. Uzyskany przy pomocy tak skonstruowanego narzędzia materiał empiryczny odnosił się konkretnie do orzeczeń badanych osób o odbiorze i wyobrażeniach dotyczących realizacji w szkole wychowania do wartości.

Przyglądając się uzyskanym wynikom badań stwierdzono na wstępie, że prawie wszyscy badani nauczyciele (240 osób, tj. 93%) uznali, iż w ramach swej codziennej pracy widzą dużą potrzebę, chcą i realizują na co dzień w szkole szczegółowe zadania wychowania do wartości. Co jednocześnie ciekawe, największymi zwolennikami instytucjonalnej, szkolnej odmiany wychowania do wartości okazali się przy tym respondenci pochodzący z Niemiec. W mniejszym stopniu na tę potrzebę wskazywali już jednak badani uczniowie. Takiego wskazania dokonało 397 (64%) badanych uczniów. Dodać już na wstępie warto, że przyglądając się wszystkim wypowiedziom badanych nauczycieli i kolejnym ich wskazaniom zauważyć dało się później w wielu przypadkach wyraźną logiczną niekonsekwencję w wyrażanych sądach.

Inną kwestią, o którą zapytano respondentów było: Komu ma właściwie służyć realizowane w szkole wychowanie do wartości?. Według badanych zarówno nauczycieli (201 osób, tj. 78%), jak i uczniów (390 osób, tj. 63%), podejmowanie w szkole zagadnień związanych z problematyką wartości jest potrzebne przede wszystkim uczniom. Rozkład wskazań respondentów w poszczególnych narodowych grupach nie był jednak równomierny. Okazuje się, że najwięcej procentowo dodatnich wskazań odnoszących się do tej kwestii odnaleziono

w grupie respondentów pochodzących z Rosji, zarówno badanych nauczycieli – 56 (93%), jaki i uczniów – 88 (74%). W tej grupie respondentów zauważono też największe rozbieżności pomiędzy rozkładem procentowym wskazań grupy nauczycieli i grupy uczniów, co świadczy o tym, iż respondenci w wyrażonych opiniach w porównaniu do innych najbardziej się różnią. W pozostałych grupach respondentów rozkład wskazań w tej materii ukształtował się następująco: badani nauczyciele niemieccy – 45 (76%), polscy – 100 (71%) oraz w grupie badanych uczniów: respondenci pochodzący z Polski – 223 osoby (61%) i respondenci z Niemiec – 79 osób (58%).

Respondenci uznali wprawdzie, że przede wszystkim dla uczniów jest ważne, aby nauczyciele w szkole poruszali problematykę wartości, jednakże wskazali, iż takie działania są również istotne:

- dla rodziców – takiego wskazania udzieliło 359 (58%) badanych uczniów i 187 (72%) nauczycieli. Wśród badanych uczniów dominowały przy tym wskazania badanych osób pochodzących z Rosji (88 osób, tj. 74%), a najmniej procentowo było wskazań osób pochodzących z Polski (184 osoby, tj. 50%). W grupie badanych nauczycieli najwięcej procentowo było w tym przypadku również wskazań badanej grupy Rosjan (53 osoby, tj. 88%). Deklaracje badanych polskich (94 osoby, tj. 67%) i niemieckich (40 osób, tj. 68%) nauczycieli były proporcjonalnie wyrównane. Największe rozbieżności między opiniami nauczycieli i uczniów dotyczyły w tym przypadku grupy polskich respondentów. Dodać należy (zestawiając wskazania samych badanych nauczycieli), że ważniejszymi od rodziców podmiotami, którym powinno zależeć na wychowaniu do wartości w szkole, według tej grupy respondentów, są społeczeństwo i nauczyciele;
- dla społeczeństwa - tak uznało 300 (48%) badanych uczniów i 187 (72%) nauczycieli. W grupie badanych nauczycieli dominowały procentowo wskazania osób pochodzących z Niemiec (49 osób, tj. 84%), a w grupie uczniów - wskazania badanych młodych Rosjan (75 osób, tj. 63%). Największe procentowo różnice pomiędzy opiniami badanych nauczycieli i uczniów tym razem zanotowano również w grupie polskich respondentów. Wśród badanych uczniów zauważono jednocześnie względnie wyraźną tendencję do różnicowania się rozkładu poszczególnych odpowiedzi ze względu na kraj ich pochodzenia ($\chi^2=38,112$; $p<0,0001$);
- dla samych nauczycieli - łącznie dodatniego wskazania dokonało 299 (48%) uczniów i 192 (74%) nauczycieli. Przy tym wskazaniu procentowo dominowały ponownie wypowiedzi badanej grupy Rosjan (54 nauczycieli, tj. 90% i 75 uczniów, tj. 63%). Tym razem największe rozbieżności pomiędzy wskazaniami badanych nauczycieli i uczniów zanotowano w grupie respondentów niemieckich.

Ciekawym aspektem badania była możliwość porównawczego zestawienia wskazań badanych osób dotyczących odrębnych pytań. Zestawienie takie dały możliwość ustalenia zakresu logicznej zgodności wyrażanych przez badane podmioty sądów. W jednym z pytań

ankiety poproszono zatem nauczycieli o ocenę wybranych kategorii wartości pod względem ważności ich w życiu. Na podstawie owych deklaracji udało się ustalić prawdopodobne osobiste preferencje badanych nauczycieli. W innym zaś pytaniu poproszono tychże nauczycieli o wskazanie: W jakim stopniu informują i przekazują oni uczniom, iż w życiu tak naprawdę ważne są wspomniane wartości? – zestaw zaproponowanych do oceny kategorii wartości był przy tym ten sam, co poprzednio.

Porównując wskazania badanych nauczycieli okazało się, że w każdej kategorii wartości zauważono istotne rozbieżności pomiędzy tym, co wcześniej badani nauczyciele zadeklarowali jako ważne w życiu, a tym, co później wskazywali jako element treści przekazu i działań realizowanego przez nich w szkole wychowania do wartości. Największe różnice zanotowano przy wskazaniach dotyczących skali znaczenia w życiu następujących wartości: zdrowia, satysfakcjonującej pracy, kariery, własnego dobra, własnego szczęścia, wolności i swobody wyrażania poglądów, wiary, miłości i szczęścia innych. Pewną ogólną tendencją, którą dało się tu zauważyć było to, że badani nauczyciele swoimi wskazaniami przyznawali, iż w większym stopniu cenią sobie w życiu poszczególne wartości, niż to potem przekazują swoim uczniom. Tylko w dwóch przypadkach, a mianowicie „pieniędzy” i „wykształcenia”, badani nauczyciele wskazali nieznacznie mniej liczniej, iż w większym stopniu uwypuklają przy uczniach znacznie tych wartości, niż są do tego sami przekonani. Spostrzeżenie takie może pobudzać do pewnej refleksji. Uzyskany obraz wyników wskazań badań nauczycieli sugeruje bowiem schizoidalną²¹ właściwość działań nauczycieli. Na jego podstawie odczytać bowiem można, że świat osobistych wartości badanych nauczycieli jest w dużej mierze odmienny od tego, jakim go oni kreują przed swoim uczniami.

Do takiego wnioskowania skłaniać mogą też wypowiedzi wybranych nauczycieli, z którymi rozmawiano w badanych szkołach bezpośrednio przed przeprowadzeniem ankiet. Zagadnięta nauczycielka w jednej z niemieckich szkół w trakcie rozmowy stwierdziła bowiem stanowczo: „Wartości, jakie uznaje nauczyciel są jego osobistą sprawą, należą do jego sfery intymnej, do której uczniowie nie powinni mieć dostępu”. Z kolei rozmówczyni w jednej z polskich szkół wyraziła taki oto sąd: „Muszę przekazywać uczniom to, czego oczekują ode mnie przede wszystkim rodzice i przełożeni. Nie zawsze wolno mi mówić, co naprawdę myślę”.

W tym miejscu interesującym wydaje się przytoczyć dodatkowo rozkład wskazań respondentów dotyczący tego, skąd – według nich - lub od kogo ich zdaniem uczniowie tak naprawdę czerpią wiedzę o wartościach, przejmują określone wartości?. Rozkład wskazań badanych osób pokazuje, że zdaniem zdecydowanej większości badanych uczniów (516 osób, 83%) i nauczycieli (223 osoby, 86%) źródłem tej wiedzy w największym stopniu są rodzice. Badani uczniowie w dalszej kolejności wskazali, że wiedzę o wartościach i modelami do

²¹ Szerzej o schizoidalność wychowania patrz: J. Materne, *Próba zarysowania układu podstawowych właściwości wychowania jako zjawiska społecznego*, „Socjologia Wychowania” 1982, AUNC IV Nauki Humanistyczno Społeczne, zeszyt 135.

naśladowania dla nich są: rówieśnicy i rodzeństwo, a następnie mass media oraz krewni. Tylko co trzeci pytany uczeń wskazał, że tworzy autonomicznie swój własny, niezależny świat wartości. W zbliżonej kolejności ułożyły się w tym względzie wskazania badanych nauczycieli.

W kontekście poprzednich wskazań respondentów ciekawym wydają się ich oceny dotyczące sensu organizowanego przez nauczycieli w szkole przekazu wartości. Wyniki badania unaocznily, że tylko co druga osoba spośród badanych wskazała, iż nauczyciele powinni w szkole w sposób celowy organizować taki przekaz. Odnotować przy tym trzeba, że wskazania te stoją w sprzeczności z wcześniej omawianymi już wskazaniami. Dodatkowo tylko 255 (41%) badanych uczniów uważa, że w ogóle przekaz wartości w szkole jest „zdecydowanie” lub „raczej” możliwy. Jednocześnie 94 (15%) badanych uczniów była tu przeciwnego zdania. Największymi optymistami okazali się w tym przypadku badane osoby pochodzące z Rosji (52 osoby, tj. 44%), następnie z Niemiec (57 osób, tj. 42%) i na końcu dopiero z Polski (147 osób, tj. 40%). Wśród badanych nauczycieli możliwość przekazu wartości w szkole najliczniej dostrzegali tym razem badani Polacy (77 osób, tj. 55%). Procentowo w niewiele mniejszym stopniu tę możliwość widzą badani Niemcy (32 osoby, tj. 54%). Najbardziej sceptyczni byli w tym względzie, co może dziwić w kontekście wcześniejszych wypowiedzi, była pytana grupa Rosjan (25 osób, tj. 42%).

Pod koniec badania zapytano respondentów również o ich ocenę skuteczności organizowanego w szkole wychowania do wartości. Zastanawiającym może być, że większość respondentów (173 badanych nauczycieli, tj. 67% i 297 badanych uczniów, tj. 48%) w poruszanej kwestii nie określiła się wyraźnie. Ich wskazania zostały ułożone na pięciostopniowej klasycznej skali po środku, tj. dotyczyły odpowiedzi „czasem tak, czasem nie”. Pozostałe wskazania sugerować mogą jednak dość pesymistyczny w tym względzie obraz. Wskazania grupy badanych uczniów rozłożyły się na skali za i przeciw niemal po równo. Tylko 166 (27%) badanych uczniów uznało, że wychowanie oraz przekaz wartości prowadzony w szkole jest skuteczny. Z kolei 156 (25%) osób ocenia ten przekaz jako nieskuteczny. Spośród badanych nauczycieli oceniających skuteczność szkolnej pracy w zakresie wychowania do wartości tylko 68 (26%) uznało, że jest ona skuteczna, przeciwnego zdania było zaś 18 (7%) badanych osób.

Analizując uzyskane w tej kwestii wyniki, ze względu na ich narodowy rozkład, zauważyć można było, że skuteczność pracy w ramach szkolnego wychowania do wartości najmniej pozytywnie oceniają badani nauczyciele pochodzący z Polski (33 osoby, tj. 24%). Największymi optymistami w tym względzie okazali się zaś badani nauczyciele niemieccy (19 osób, tj. 32%). Wśród badanych uczniów najliczniejszą grupę dodatnio oceniającą skuteczność szkolnego wychowania do wartości stanowili badani uczniowie rosyjscy (45 osób, tj. 38%). Procentowo najmniej pozytywnych wskazań odnotowano zaś w grupie badanych

uczniów z Polski (85 osób, tj. 23%). Wśród badanych uczniów pochodzących z Polski zanotowano też najliczniejsze w tym względzie wskazania ujemne (115 osób, tj. 32%).

Poznawczo intrygujący był też rozkład wskazań respondentów dotyczący tego: Kto, ich zdaniem, tak naprawdę ponosi odpowiedzialności za to, jak kształtuje się świat wartości młodych ludzi?. Zdaniem zdecydowanej większości badanych osób, 235 (91%) nauczycieli i 510 (82%) uczniów, odpowiedzialność za realizację i skutki wychowania do wartości ponoszą głównie rodzice. Taki rozkład wskazań jest zapewne logiczną konsekwencją przekonania respondentów deklarowanego w innym miejscu badania, że wychowanie do wartości powinno być realizowane głównie w rodzinie ucznia. Tym samym, o czym wspomniano wcześniej, pozostaje to w sprzeczności z tym, że niemal wszyscy respondenci postrzegali właśnie szkołę jako dobre i ważne miejsce dla kształtowania świata wartości uczniów. W przypadku grupy badanych nauczycieli na tej podstawie można odnieść wrażenie, że badane osoby chciałyby wprowadzić w szkole wychowywać do wartości, ale jeśli chodzi o wyniki tych działań, to nie do końca chcą widzieć, że są one również ich udziałem.

Warta podkreślenia w omawianym przypadku jest wyjątkowa jednomysłność badanych nauczycieli. Niemal wszyscy badani polscy (128 osób, tj. 91%), rosyjscy (54 osoby, tj. 90%) i niemieccy nauczyciele (53 osoby, tj. 90%) są przekonani o słuszności postawionej im do oceny tezy, że odpowiedzialność za to, jakie wartości uznają ich uczniowie ponoszą wyłącznie rodzice. Opinie badanych uczniów na ten temat były, w odróżnieniu od nauczycieli, w dużym stopniu zróżnicowane. Wśród wskazań badanych uczniów dominowały indykacje badanej grupy młodych Niemców (126 osób, tj. 93%). Najmniej było ich zaś w grupie badanych uczniów rosyjskich (92 osoby, tj. 77%). Według ankietowanych uczniów (484 osoby, tj. 78%) za kształt ich świata wartości ostatecznie odpowiedzialni są w dużej mierze oni sami. Najbardziej odpowiedzialni za swoje aksjologiczne wybory czują się przy tym badani uczniowie pochodzący z Niemiec (117 osób, tj. 86%), a najmniej uczniowie pochodzący z Rosji (89 osób, tj. 75%).

Badani nauczyciele odpowiedzialność uczniów za to, co dla ich podopiecznych jest ważne, a co nie, postrzegają w porównaniu do samych zainteresowanych w zdecydowanie mniejszej skali. Spośród wszystkich badanych nauczycieli 171 osób (66%) uznało bowiem, że to uczniowie sami ponoszą odpowiedzialność za ich aksjologiczne wybory. Takich wskazań najwięcej odnotowano zaś wśród badanej grupy nauczycieli rosyjskich (47 osób, tj. 78%). Fakt ten może wywoływać pewien chaos myślowy, bo przecież właśnie badani rosyjscy nauczyciele wcześniej wskazywali głównie na ogromne znaczenie szkolnych działań w ramach wychowania do wartości i dużej swojej w nich roli. Również oni procentowo najliczniej byli przekonani o dużych możliwościach i wysokiej skuteczności podejmowanej w tym zakresie pracy.

Na koniec warto jeszcze przytoczyć wskazania respondentów odnoszące się do ich odczuć i wyobrażeń dotyczących osób odpowiedzialnych za efekty wychowania do wartości.

Zdaniem większości respondentów (412 badanych uczniów, tj. 67% i 207 nauczycieli, tj. 80%) za wybór przez uczniów określonych wartości odpowiedzialne jest, poza rodziną, ich najbliższe otoczenie społeczne, w tym koledzy, przyjaciele, sąsiedzi i dalsi krewni. Najliczniej takie wskazania odnotowano w grupie badanych uczniów i nauczycieli pochodzących z Niemiec (113 osób, tj. 83%), a najmniej liczne w grupie badanych uczniów (51 osób, tj. 43%) i nauczycieli rekrutujących się z Rosji. W grupie rosyjskich respondentów zauważono również największe procentowo rozbieżności pomiędzy liczbą wskazań nauczycieli i uczniów.

Podsumowanie

Najlepszą puentą formułowanych w niniejszym artykule refleksji wydaje się myśl zaczerpnięta od Józefa Tischnera, w której autor niezwykle trafnie zauważa, że: „Dla ludzkiego życia i myślenia wartości są wiecznym źródłem fascynacji. Ich urok polega na tym, że nie można nikogo zmusić do autentycznego ich uznawania”²². Przekonanie to w pełni podziela przytoczony wcześniej S. Ruciński, który uważa, że: „Narzucanie swoim wychowankom – niezależnie od tego, czy są to wartości własne wychowawcy, przez niego ustalone bądź odkryte, czy otrzymane z „góry”, tzn. od innych ludzi – jest równoznaczne z rezygnacją z dialogu z nimi, z dialogu o tym, co najważniejsze w życiu”²³. Jeśli nauczyciel decyduje się na takie rozwiązanie, to „zahamowuje w uczniu pracę umysłu, zawiesza jego wolę”²⁴.

Nauczyciel – profesjonalny wychowawca musi być świadomy zatem, że ma zawsze swobodny wybór: albo podać uczniowi na nurtujące go pytania gotowe odpowiedzi i oczekiwać potem adekwatnego zachowania, albo w dialogu z nim wspierać go w trudzie rozumowania i autonomicznego wnioskowania. Musi jednocześnie wiedzieć, że wychowanie jest wysiłkiem wspólnym nauczyciela i ucznia, wymagającym partnerskiej współpracy oraz wzajemnego wobec siebie szacunku. Nauczyciel szanujący ucznia nie może pomijać więc jego rozumu i woli²⁵. Tylko w ten sposób stworzy on mu najlepsze warunki do rozwoju i własnych poszukiwań aksjologicznych drogowskazów do życia w świecie ludzi i świecie wartości.

Bibliografia

- Frąckowiak T., *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2007.
- Materne J., *Próba zarysowania układu podstawowych właściwości wychowania jako zjawiska społecznego*, „Socjologia Wychowania” 1982, AUNC IV Nauki Humanistyczno-Społeczne, zeszyt 135.
- Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, GWP, Gdańsk 2006.
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wyd. UW, Warszawa 1981.

²² J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Wyd. Znak, Kraków 1993, s. 511.

²³ S. Ruciński, *op. cit.*, s. 83.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*.

- Sałaciński L., *Aporie wychowawcze szkoły i nauczyciela. Złudzenia transmisji wartości w edukacji*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2010.
- Szewczyk K., *Wychowywać człowieka mądrego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Śliwerski B., Wprowadzanie w życie wartościowe, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 3 (116).
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wyd. Znak, Kraków 1993.