

Jan Zowczak

Wartości osobowe i społeczne nauczycieli

Saeculum Christianum : pismo historyczno-społeczne 12/1, 175-198

2005

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.

KS. JAN ZOWCZAK

WARTOŚCI OSOBOWE I SPOŁECZNE NAUCZYCIELI

Wstęp

Nauczyciele stanowią specyficzną grupę społeczno-zawodową, która pod względem swego składu, etosu, zdobytego doświadczenia i pełnionej funkcji społecznej różni się od innych grup profesjonalnych. Mimo wspólnego statusu zawodowego nauczycieli występuje zróżnicowanie wewnątrzgrupowe, które określa się różnymi zmiennymi¹. W artykule E. Nowakowskiej zatytułowanym *Żebyś cudze dzieci uczył* przedstawiono krótką charakterystykę polskiego nauczyciela: „Przeciętny polski nauczyciel jest kobietą po trzydziestce, mieszka w mieście i pracuje w szkole podstawowej. Ma wyższe wykształcenie – prawdopodobnie zdobyte na studiach zaocznych”². Nauczyciele to szczególna grupa zawodowa – jak przedstawia to M. Zahorska³. Obejmuje ona przede wszystkim kobiety w średnim wieku (przeciętna wieku badanych na próbie ogólnopolskiej wynosiła około 40 lat), pracujące w szkole około 15 lat, w większości zamieszkujące i pracujące w małych miejscowościach. Nauczyciele to osoby, które awansowały społecznie dzięki zdobyciu wykształcenia – w większości stanowią pierwsze pokolenie inteligencji.

Nauczyciele szkół średnich częściej wywodzą się z rodzin o nieco wyższym statusie niż nauczyciele szkół podstawowych i częściej są mieszkańcami większych miast. W szkołach średnich pracuje nieco więcej mężczyzn niż w podstawowych. Nauczyciele są grupą tradycyjnie zarabiającą niewiele, a w okresie przebudowy systemu społecznego ich sytuacja ekonomiczna relatywnie pogorszyła się. Poza obniżeniem płac realnych na początku lat dziewięćdziesiątych zmniejszyły się także możliwości dodatkowych zarobków w szkołach. W ostatnich latach nauczyciele mogą się czuć szczególnie pokrzywdzeni, gdyż przy wzroście zróżnicowań dochodowych w Polsce wyższe wykształcenie w wielu innych grupach zawodowych stało się czynnikiem umożliwiającym wzrost wyna-

¹ J. Rusiecki, *Nauczyciele okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*. Olsztyn 1999, s. 26

² Por. E. Nowakowska, *Żebyś cudze dzieci uczył*. *Polityka*. R. 35: 1996, s. 5.

³ M. Zahorska, *Nauczyciele a rynek pracy*. W: *Nauczyciele wobec reformy Edukacji. Raport z badań*. Instytut Spraw Publicznych. Red. E. Putkiewicz, K. E. Sielawa-Kolbowska, A. Wilkomirska, M. Zachorska. Warszawa 1999, s. 21-22.

grodzień. Prawidłowość ta nie objęła nauczycieli, zwłaszcza zatrudnionych w szkołach publicznych⁴.

Mimo niskich zarobków szkoła stanowi dla wielu nauczycieli atrakcyjne miejsce pracy. Z badań Instytutu Spraw Publicznych wynika, że wśród badanych nauczycieli jedynie 12% chciałoby zrezygnować z pracy w swoim zawodzie⁵. Jedną z ważnych przyczyn kontynuowania pracy w szkole jest niewątpliwie wysokie bezrobocie i brak alternatywnych miejsc pracy. Skłania to do podejmowania wielu działań mających zagwarantować nauczycielom pracę. Zwiększenie pewności zatrudnienia upatrują oni w podejmowaniu studiów zaocznych i uczestniczeniu w różnych kursach dokształcających⁶. Praca w szkole gwarantuje niską, ale stałą pensję, umożliwia też korzystanie ze świadczeń zdrowotnych i praw emerytalnych. Tradycyjnie też uważa się, że niskie pensum i możliwość elastycznego wykonywania części obowiązków zawodowych, jak przygotowywanie się do lekcji czy sprawdzanie prac domowych, pozwala łączyć pracę w szkole z innymi obowiązkami domowymi, w tym z wychowywaniem własnych dzieci. Jednakże – jak podkreśla M. Zahorska „pozycja zawodowa nauczycieli i ich sytuacja materialna może sprawić, że wielu nauczycielom będzie trudno zaakceptować zmiany, które mogą doprowadzić do zwolnień, zwiększą liczbę godzin pracy w szkole czy oddalą miejsce pracy od miejsca zamieszkania”⁷.

1. Nauczyciele w okresie zmiany

Funkcje nauczyciela rosły tak, jak rozwijały się zadania edukacyjne szkolnictwa. W obecnych czasach, kiedy szkole powierzono funkcję dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą, środowiskową i terapeutyczną, nauczycielowi przypisuje się główną rolę w ich realizacji. Postulaty dotyczące przebudowy współczesnej szkoły uwzględniają potrzebę poszukiwania i tworzenia szkoły dla ucznia, w której uczeń uczestniczyłby w sensownej pracy na rzecz własnego samorozwoju. Szkoła powinna przeobrazić się w szkołę wychowującą o zdolnościach do samoregulacji, potrzebna jest szkoła dialogu i partnerstwa⁸. Oczywiście powinnością edukacji, którą głównie realizować będzie szkoła, staje się przygotowanie młodego pokolenia do krytycznego oglądu rzeczywistości społecznej i materialnej, kształtowanie gotowości do dokonywania zmian i tworze-

⁴ Tamże, s. 22.

⁵ A. Wiłkomirska, *Postawy nauczycieli wobec swojego zawodu*. W: *Nauczyciele wobec reformy Edukacji. Raport z badań*. Red. E. Putkiewicz. Warszawa 1999, s. 33.

⁶ J. Rusiecki, *Nauczyciele okresu transformacji...*, s. 21.

⁷ M. Zahorska, *Nauczyciele a rynek pracy...*, s. 22.

⁸ Por. M. Dudzikowa, *Model szkoły i jego przemiany a zadania kształcenia nauczycieli. Próba syntezy*. W: *Nauczyciel i problemy jego kształcenia w okresie zmiany społecznej*. W: *Studia Pedagogiczne*. Red. H. Muszyński. T. 1. Warszawa 1994, s. 87.

nie świata o wysokich wartościach humanistycznych⁹. Naczelnymi celami staje się wychowanie do demokracji, tolerancji, pluralizmu, kształtowanie własnej podmiotowości i tożsamości także do efektywności gospodarczej, do rozumienia i rozwiązywania celów globalnych, narodowych i indywidualnych oraz do samorealizacji i samorozwoju¹⁰.

Równocześnie zauważamy, iż wzrasta zainteresowanie problematyką wychowawczą jako tą dziedziną działalności, która warunkuje powodzenie w innych sferach życia ludzkiego. Wychowanie, mimo różnorodnych definicji jest swoistą interwencją w dialektyczny związek człowieka i świata, regulującą ich wzajemne stosunki poprzez współdziałanie w twórczym rozwoju osobowości jednostki i przemian społecznych¹¹. Potrzeba przeobrażeń w procesie wychowania wskazuje na takie tendencje jak: od pedagogiki urabiania do pedagogiki wyzwolenia, rozbudzania „sił duchowych”, od pedagogiki pewności do pedagogiki poszukiwania, od pedagogiki pompacyjnej do pedagogiki dialogu (spotkania) i od dogmatyzmu do dynamizmu funkcjonowania instytucji oświatowo-wychowawczych¹².

W polskim systemie edukacyjnym nauczyciel coraz bardziej jest spostrzegany jako wychowawca. Przypisuje się mu pożądane zalety jak spolegliwość, sprawiedliwość, wyrozumiałość, empatię, tolerancyjność, sprawność organizacyjną, komunikatywność i inne dyspozycje. Dzieje się tak m.in. dlatego, że efekty wychowania, a więc postawy dzieci i młodzieży, nie są zgodne z oczekiwaniami społecznymi, są często zagrożeniem dla rozwoju społecznego i życia publicznego. Niemożność zmiany takich postaw powoduje, że nauczyciele powszechnie unikają kontaktów wychowawczych z młodzieżą i preferują funkcję dydaktyczną¹³. Coraz więcej uczestników procesu edukacji wymaga pomocy i opieki. Potrzebne jest dla nich wsparcie materialne i duchowe, stworzenie szansy na spełnienie się w obecnych i przyszłych planach życiowych. Jest to kolejny problem, którym nauczyciel musi się zainteresować. Nie można bowiem nie dostrzegać zjawisk prowadzących do rozwarstwienia społecznego i powiększenia się ubóstwa. Z konieczności nauczyciel realizować musi zadania o charakterze opiekuńczym. Oczywiście można by mnożyć powinności nauczyciela. Tak bowiem jak zróżnicowane i skomplikowane jest życie człowieka, tak też będą się

⁹ T. Lewowicki, *Przemiany edukacji a treści kształcenia nauczycieli*. W: *Nauczyciel i problemy jego kształcenia w okresie zmiany społecznej*. W: *Studia Pedagogiczne*. T. 80: 1994, s. 89.

¹⁰ S. Wołoszyn, *O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie*. W: *Z pogranicza idei i praktyki Edukacji nauczycielskiej*. Red. M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz. Białystok 1996, s. 33 nn.

¹¹ Por. R. Miller, *Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia*. Warszawa 1981, s. 45.

¹² S. Katula, *Integracje i syntonie w relacji rodzina – szkoła*. W: *Pedagogiczne relacje rodzina – szkoła*. Red. A. Janke. Bydgoszcz 1994, s. 27.

¹³ A. Olubiński, *Podmiotowość roli społecznej nauczyciela*. W: *Nauczyciel – problemy jego kształcenia w okresie zmiany społecznej*. W: *Studia Pedagogiczne*. T. 60. Warszawa 1994, s. 76.

jawiły zadania dla nauczyciela. Następuje ewolucja roli nauczyciela właśnie poprzez zwiększającą się liczbę różnorodnych wymagań i powinności, a także konfliktów i wszelkich anomii¹⁴. Są one jednostronnie kwalifikowane jako zjawiska wyłącznie negatywne, a przecież mogą być twórcze i bardzo przydatne w rozwiązywaniu różnych dylematów. Dlatego też funkcjonuje ciągle postulat innowacyjności w pracy nauczyciela, twórczego rozwiązywania różnych sytuacji edukacyjnych¹⁵ tym bardziej, że poszerza się swoboda programowania i realizacji funkcji pedagogicznej nauczycieli. Czy zatem nauczyciele wyrażają gotowość do zmian edukacyjnych i społecznych?, wszak musi się przede wszystkim dokonać zmiana w sposobach myślenia i działania głównych podmiotów edukacyjnych, tj. nauczycieli¹⁶. Nauczyciel w koncepcjach przebudowy systemu edukacji jest postrzegany jako główna siła sprawcza, jako realizator wewnętrznych i pozaszkolnych zmian¹⁷. Owe zmiany miałyby iść m.in. w kierunku wskazanym przez Raport UNESCO pt. *Uczyć się aby być*, gdzie czytamy, że podstawowym zadaniem nauczycieli będzie odtąd nie przekazywanie wiedzy, lecz kształtowanie osobowości wychowanka i otwieranie przed nim drogi do rzeczywistego świata, funkcje zatem wychowawcze i inspirujące przeważać powinny nad funkcjami nauczającymi. Jest to jeden z głównych kierunków przeobrażeń zarówno w kształceniu, jak i doskonaleniu nauczycieli. Istotny jest również wpływ różnych czynników środowiskowych – szkoły, dyrekcji szkoły, rodziców, środowiska lokalnego – na inspirowanie takich zmian. Kontrowersje dotyczące współczesnego nauczyciela można również odnieść do jego osobistych uwarunkowań, mających wpływ na funkcjonowanie w zawodzie. Do nich zaliczyć trzeba uznawane wartości, preferowane zasady etyczne, zainteresowania pozawodowe, czas wolny, aktywność kulturalną i społeczną, które jak w żadnym innym zawodzie są immanentnym składnikiem postawy zawodowej. Zapewne cenne byłoby podjęcie próby określenia modelu nauczyciela przyszłości, taką potrzebę dostrzegać trzeba, przecież edukacja jest działalnością w której występuje emancypacyjność. Z jednej strony stwierdza się powszechnie, że nauczyciele nie są przygotowani do podejmowania nowych zadań i reformowania szkoły, z drugiej zaś prowadzi się poszukiwania do wprowadzenia różnorodnych zmian w treściach kształcenia nauczycieli¹⁸. Podnosi się sprawy

¹⁴ S. Kawuła, *W sprawie zakresu zadań zawodowych współczesnego nauczyciela*. W: *Obszary Edukacji. Nauczyciel*. Red. J. Rusiecki. Olsztyn 1996, s. 45.

¹⁵ D. Rusakowska, *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*. Warszawa 1986, s. 32.

¹⁶ W. Łukaszeński, *Przeszłość jest dobra a ludzie źli*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Toruń 1994, s. 54.

¹⁷ Cz. Kupisiewicz, *Edukacja polska w XXI wieku – zarys koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce*. Głos Nauczycielski. R. 19: 1996, s. 12.

¹⁸ T. Lewowicki, *Przemiany edukacji a treści kształcenia nauczycieli*, *Nauczyciel i problemy jego kształcenia w okresie zmiany społecznej*. W: *Studia Pedagogiczne*. Red. H. Muszyński. T. 60. Warszawa 1994, s. 40.

etyki zawodu w okresie zmiany¹⁹ przedstawia się dylematy roli społecznej nauczycieli z niskim wskaźnikiem podmiotowości tej roli²⁰ wskazuje się także na groźne zjawisko wypalenia zawodowego u nauczycieli²¹.

W niniejszym opracowaniu poprzez wgląd w praktyczne funkcjonowanie współczesnego nauczyciela podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na kilka zagadnień związanych z czynnikami warunkującymi efektywność pracy nauczyciela, poprzez ukazanie wartości preferowanych przez nauczycieli.

2. Dobór próby do badań własnych

Przystępując do dokonania doboru próby reprezentatywnej do badań ogólnopolskich nauczycieli należy zwrócić uwagę, iż dokonują się one w okresie zmian w oświacie polskiej, w szczególności dotyczy to sytuacji kadrowej w poszczególnych typach szkół. Zmiany te można uchwycić w oparciu o oficjalne dane urzędowe dotyczące oświaty w Polsce w ciągu ostatnich lat. Odwołując się do tych źródeł zauważamy, iż w roku szkolnym 1999/2000 w szkołach podstawowych dla młodzieży (bez szkół specjalnych) zatrudnionych było ponad 262 tys. nauczycieli. W gimnazjach pracowało wówczas niespełna 27 tys. zaś w liceach ogólnokształcących – niespełna 42 tys. nauczycieli. W owym roku w jednej szkole podstawowej pracowało przeciętnie 15,5 nauczycieli, w gimnazjum – 4,9 a w liceum 19,6 nauczycieli²².

Analizowany rok szkolny, jest szczególnym punktem odniesienia dla naszych badań z oczywistej racji, iż jest to okres zasadniczych zmian ustroju szkolnego, mianowicie wprowadzania gimnazjów. Jak wskazują przytoczone liczby, gimnazja były wówczas placówkami rozwojowymi. Po zakończeniu reformy należy przyjąć, że w przeciętnym gimnazjum zatrudnionych było w tym roku szkolnym na pełnym etacie 12-13 nauczycieli. Z drugiej strony, przeciętna liczba nauczycieli w liceum uległa obniżeniu do 16-17 etatów, zaś przeciętna liczba nauczycieli w szkole podstawowej ustaliła się na 14-15 etatów. Występowały oczywiście znaczne wahania liczb nauczycieli przypadających na jedną szkołę dostrzegalne wyraźnie również w terytorialnym (wojewódzkim) przekroju placówek szkolnych.

Z danych urzędowych GUS przykładowo dowiadujemy się więc, że nauczyciele w szkołach podstawowych na Lubelszczyźnie stanowili 6,7% nauczycieli szkół podstawowych w całym kraju, nauczyciele w gimnazjach woj. lubelskiego

¹⁹ H. Muszyński, *Przełom społeczno-polityczny w świadomości zawodowej nauczycieli*. W: *Nauczyciel i problemy jego kształcenia w okresie zmiany społecznej*. W: *Studia Pedagogiczne*. T. 60. Warszawa 1994, s. 88.

²⁰ A. Olubiński, *Podmiotowość roli społecznej nauczyciela*. W: *Studia Pedagogiczne*. T. 60. Red. Muszyński. Warszawa 1994, s. 77.

²¹ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. W: *Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*. Red., J. Brzeziński, L. Witkowski. Toruń 1994, s. 36.

²² GUS, *Mienie gmin i powiatów w 1999 r.* Warszawa 2000, s. 245-353.

tworzyli 6,1% nauczycieli gimnazjalnych w Polsce, zaś nauczyciele w liceach Lubelszczyzny to 7,0 % nauczycieli wszystkich liceów ogólnokształcących w Polsce²³. W przeciętnej szkole podstawowej na Lubelszczyźnie pracowało 12,7 nauczycieli, w przeciętnym gimnazjum w woj. lubelskim – 4,8 nauczycieli, w przeciętnym zaś liceum na Lubelszczyźnie pracowało 19,8 nauczycieli.

Warto porównać przeciętne obsady szkół podstawowych na Lubelszczyźnie i na Śląsku, przeciętne obsady gimnazjów na Podkarpaciu i w woj. Opolskim zaś przeciętne obsady liceów na Mazowszu i w woj. Świętokrzyskim. W okresie kolejnych dwóch lat nastąpiły oczywiście zmiany nie naruszające jednak uwidocznionych relacji międzywojewódzkich.

Dynamikę zmian w polskiej edukacji na przestrzeni kilku lat ilustruje porównanie danych dotyczących oświaty z roku 2002/2003, a więc w roku szkolnym bezpośrednio poprzedzającym badania. Okazuje się, iż w roku szkolnym 2002/2003 w szkołach podstawowych dla młodzieży (bez szkół specjalnych) pracowało 242 tys. nauczycieli. W gimnazjach pracowało w tym okresie 129 tys. nauczycieli, a więc liczba nauczających w tego typu szkołach w porównaniu z rokiem szkolnym 1999/2000 zwiększyła się o 102 tys. nauczycieli. Z kolei w liceach ogólnokształcących (ponadpodstawowych i ponagimnazjalnych) pracowało 48726 nauczycieli; przy czym 1124 nauczycieli pracowało w liceach ogólnokształcących na podbudowie programowej szkoły podstawowej, zaś 47602 nauczycieli pracowało w liceach ogólnokształcących na podbudowie programowej gimnazjum.

Tabela 1. Edukacja i wychowanie w roku szkolnym 2002/2003

Wyszczególnienie	Szkoły – liczba	Uczniowie	Średnia uczniów w szkole ²⁴	Nauczyciele	Średnia nauczycieli w szkole ²⁵	Średnia uczniów na nauczyciela ²⁶
Szkoły podstawowe	15593	2982982	191	242362	15,5	12,3
Gimnazja	6609	1709002	258	129433	19,5	13,2
Licea ogólnokształcące – ponadpodstawowe i ponagimnazjalne ²⁷	2448	745489	304	48726²⁸	19,9	15,2

Źródło: GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2002/2003, Warszawa 2003, tab. 1, s. 1; tab 1 (32), s. 43; tab. 1 (83), s. 87.

²³ Tamże.

²⁴ Obliczenia własne.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

²⁷ Licea ogólnokształcące ponadpodstawowe – na podbudowie programowej szkoły podstawowej, Licea ogólnokształcące ponagimnazjalne – na podbudowie programowej gimnazjum.

²⁸ Pelnozatrudnieni i niepelnozatrudnieni w przeliczeniu na pelnozatrudnionych.

W kontekście prezentowania danych na temat interesujących nas typów szkół (podstawowe, gimnazja i licea) nieodzowne jest uwzględnienie kilku zasadniczych uwag metodycznych, dotyczących stanu organizacyjnego ustroju szkolnego w roku szkolnym 2002/2003.

W wyniku wdrażania nowego systemu edukacji w roku szkolnym 2002/2003, podobnie jak w roku szkolnym 2001/2002 nie było naboru do pierwszych klas szkół ponadpodstawowych dla młodzieży, czyli szkół na podbudowie programowej ośmioletniej szkoły podstawowej²⁹. W roku szkolnym 2002/2003 zaczęły funkcjonować szkoły ponadgimnazjalne: dwu-trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe, trzyletnie licea ogólnokształcące, trzyletnie licea profilowane i czteroletnie technika. Oprócz nich działają, do czasu zakończenia cyklu kształcenia, szkoły ponadpodstawowe³⁰.

W oświacie i wychowaniu obserwowane zmiany, wynikają zarówno z procesów demograficznych, jak i przeobrażeń systemowych – wprowadzenia reformy ustroju szkolnego (począwszy od roku szkolnego 1999/2000) w powiązaniu z nowym podziałem terytorialnym kraju (16 województw, 308 powiatów ziemskich i 65 grodzkich) – które doprowadziły do decentralizacji w zakresie zarządzania oświatą. Obecnie niemal wszystkie publiczne szkoły i placówki oświatowe są prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego: gminy, powiaty i województwa.

W roku szkolnym 2001/2002 po raz pierwszy w pełnej strukturze organizacyjnej obejmującej trzy klasy działały gimnazja. W roku szkolnym 2002/2003 rozpoczął się II etap reformy ustroju szkolnego. Pierwsi absolwenci gimnazjów kontynuowali naukę w nowo utworzonych szkołach ponadgimnazjalnych (zasadniczych szkołach zawodowych, trzyletnich liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych i czteroletnich technikach). Oprócz nich działają – do czasu zakończenia cyklu kształcenia – szkoły ponadpodstawowe (kształcące na podbudowie programowej klasy ósmej: szkoły zasadnicze, licea ogólnokształcące, średnie szkoły zawodowe). Po raz drugi nie było naboru do pierwszych klas tych szkół dla młodzieży.

Liczba szkół podstawowych dla dzieci i młodzieży systematycznie maleje. Szkoły podstawowe będą coraz mniej obciążone, w związku z malejącą liczbą dzieci w wieku 7-12 lat, nominalnie przewidzianym dla szkół podstawowych. Ponadto skrócony został o dwa lata cykl kształcenia w szkole podstawowej w porównaniu z poprzednim ustrojem szkolnym. Liczba szkół podstawowych funkcjonujących w roku szkolnym 2002/2003 była mniejsza o 4230, tj. o 21,3% w porównaniu

²⁹ GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2002/2003*, s. XXVIII.

³⁰ Prezentowane dane dotyczą stanu organizacyjnego ustroju szkolnego regulowanego przez przepisy ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 67 z 1996 r., poz. 329 z późniejszymi zmianami) oraz zasad wdrażania nowego systemu edukacji, które reguluje ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz. U. Nr 12, poz. 96 z późniejszymi zmianami).

z rokiem szkolnym 1995/1996. Z kolei w stosunku do roku szkolnego 1999/2000, w którym powstały pierwsze szkoły gimnazjalne, w roku szkolnym 2002/2003 liczba gimnazjów wzrosła o 488, tj. o 8,0%. W okresie 1995/1996-2001/2002 wzrosła liczba szkół średnich, w tym najbardziej liczba liceów ogólnokształcących – o 591 szkół, tj. o 34,7%. O 1179 szkół (tj. o 24,4%) zwiększyła się w tym samym czasie liczba średnich szkół zawodowych, zmalała natomiast – zgodnie z przewidywaniami – liczba szkół zasadniczych: o 416 szkół, tj. o 15,8%³¹.

W roku szkolnym 2002/2003 ze względu na wdrażanie II etapu reformy ustroju szkolnego, zmniejszyła się o 1622 liczba szkół zasadniczych dla młodzieży oraz o 3176 – liczba średnich szkół zawodowych dla młodzieży, co oznacza, że taką liczbę szkół ponadpodstawowych przekształcono w szkoły ponadgimnazjalne lub też szkoły te zostały rozwiązane. W ich miejsce pojawiło się 1640 zasadniczych szkół zawodowych, 1541 liceów profilowanych oraz 2021 techników prowadzących zajęcia dydaktyczne na podbudowie programowej gimnazjum. W porównaniu z rokiem szkolnym 2001/2002 liczba liceów ogólnokształcących działających na podbudowie programowej szkoły podstawowej zmniejszyła się z 2296 do 232. Rozpoczęło natomiast działalność 2316 trzyletnich ponadgimnazjalnych liceów ogólnokształcących: 285 nowo utworzonych i 2031 przekształconych ze szkół ponadpodstawowych³².

Zmiany w strukturze szkół wiążą się ze zmianami w strukturze uczniów. W roku szkolnym 1995/96 uczniowie szkół podstawowych dla dzieci i młodzieży stanowili 68% całej zbiorowości uczących się, a w roku szkolnym 2002/2003 – 44,2%, na co m.in. obok czynnika demograficznego miało wpływ skrócenie cyklu kształcenia. Natomiast uczniowie gimnazjów w roku szkolnym 2002/2003 stanowili 25,3% całej zbiorowości uczniów w systemie szkolnym dla dzieci i młodzieży (w poprzednim roku szkolnym – odpowiednio – 45,0% i 25,2%). W roku szkolnym 2002/2003 zmniejszyła się znacznie w stosunku do roku poprzedniego liczba uczniów szkół ponadpodstawowych, co spowodowane było zakończeniem cyklu kształcenia przez najstarszy rocznik w roku szkolnym 2001/2002 i po raz wtóry, brakiem naboru uczniów do klas pierwszych tych szkół³³.

Jednakże udział uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych wzrósł nieznacznie w zbiorowości uczniów szkół dla młodzieży w porównaniu z rokiem poprzednim z 27,7% do 28,0%³⁴.

Głównym przedmiotem badań była zbiorowość nauczycieli w Polsce. Kryteria, na podstawie których została ustalona ogólnopolska próba nauczycieli, dotyczyły typu i poziomu szkoły oraz regionu jej położenia. Realizacja badania pomyślana została przy wykorzystaniu techniki audytoryjnej tak, że wypełniłby

³¹ GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2002/2003*, s. XXXIV.

³² GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2002/2003*, s. XXXV.

³³ Tamże, s. XXXVI.

³⁴ Tamże, s. XLII.

kwestionariusz każdy nauczyciel w wylosowanej szkole. Postanowiono wylosować z terenu kraju 21 szkół: po siedem szkół podstawowych, gimnazjów i liceów ogólnokształcących z zastosowaniem alokacji proporcjonalnej ze względu na strukturę wojewódzką a także wielkość i charakter miejscowości. Oczekiwana liczba respondentów – nauczycieli szkół podstawowych to 200 osób, oczekiwana liczba nauczycieli gimnazjów to 180 osób, oczekiwana zaś liczba nauczycieli liceów to 220 osób. Przewiduje się analizę wyników odrębnie dla nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i liceów ogólnokształcących.

Przy zastosowaniu odpowiednich wag (mnożników) możliwa stała się łączna analiza wyników oparta o odpowiedzi udzielane przez 600 nauczycieli stanowiących losową reprezentację populacji polskich nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i liceów ogólnokształcących.

Do ogólnopolskich badań socjologicznych wylosowane zostały następujące szkoły podstawowe: Szkoła Podstawowa nr 38 w Łodzi, Szkoła Podstawowa nr 4 im. w Zawierciu (woj. Śląskie), Szkoła Podstawowa nr 2 w Jaworze (woj. Dolnośląskie), Szkoła Podstawowa nr 3 w Choszcznie (woj. Zachodnio-Pomorskie), Szkoła Podstawowa w Strzałkowie (pow. Słupca woj. Wielkopolskie), Szkoła Podstawowa w Książu Wielkim (pow. Miechów, woj. Małopolskie), Szkoła Podstawowa w Adamowie (pow. Łuków, woj. Lubelskie).

Spośród polskich gimnazjów wylosowano: Gimnazjum nr 37 w Warszawie, Gimnazjum nr 6 w Gdyni, Społeczne Gimnazjum Śląskie w Chorzowie, Zespół Szkół Ogólnokształcących w Grudziądzu (woj. Kujawsko-Pomorskie), Zespół Szkół Ogólnokształcących w Elku (woj. Warmińsko-Mazurskie), Zespół Szkół Ogólnokształcących w Rudniku n/ Sanem (pow. Nisko, woj. Podkarpackie), Gimnazjum w Sarnakach (pow. Łosice, woj. Mazowieckie).

Ponadto wylosowano następujące licea ogólnokształcące: VII Liceum Ogólnokształcące w Krakowie, XIII Liceum Ogólnokształcące we Wrocławiu, V Liceum Ogólnokształcące w Radomiu, Liceum Ogólnokształcące w Pszczynie (woj. Śląskie), Liceum Ogólnokształcące w Kole (woj. Wielkopolskie), Liceum Ogólnokształcące w Siemiatyczach (woj. Podlaskie), Liceum Ogólnokształcące w Suchedniowie (pow. Skarżysko Kamienna, woj., Świętokrzyskie). Nauczyciele wyżej wymienieni szkół wzięli udział w badaniach, przeprowadzonych metodą ankiety audytoryjnej na przełomie marca i kwietnia 2004 roku.

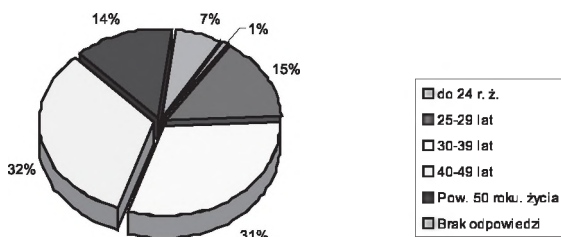
3. Charakterystyka badanych nauczycieli

W przeprowadzonych na przełomie marca i kwietnia 2004 roku badaniach wzięło udział 569 nauczycieli, w tym również dyrektorzy poddanych badaniom szkół. W badaniach uczestniczyło 80,3% kobiet i 17,8% mężczyzn³⁵. Znaczna

³⁵ Procenty nie sumujące się do 100 oznaczają brak danych.

przewaga kobiet w badaniach jest potwierdzeniem znanego faktu feminizacji zawodu nauczycielskiego. Mimo to płeć jako czynnik determinujący aktywność i efektywność pracy powinna być rozpatrywana. Badania nad różnymi aspektami pracy i zawodu nauczyciela wskazują, że jest to czynnik w istotny sposób decydujący i brak mężczyzn wpływa negatywnie głównie na realizację funkcji wychowawczej szkoły. Uczniowie, szczególnie dorastający chłopcy, wyczuwają „kobiecość” zawodu nauczycielskiego.

Wykres 1. Wiek respondentów



Najliczniejszą grupę stanowili zatem nauczyciele w wieku średnim (30-39 lat). Stanowili oni 30,8% badanych. Wiek, podobnie jak płeć, nie jest tylko zmienną metryczkową. Doświadczenia zawodowe i życiowe zapewne determinuje osiągnięcia nauczycieli. Nauczycielom młodym niektórzy badacze przypisują większą gotowość do nowatorstwa pedagogicznego, ale także niską aktywność samokształceniową, start i adaptacja w zawodzie są bowiem okolicznością bardzo zajmującą, a ukończone niedawno studia mogą dawać młodemu nauczycielowi przeświadczenie o dobrym przygotowaniu do zawodu. Nauczycielom w wieku średnim przypisuje się większą aktywność w dziedzinie nowatorstwa, starsi natomiast są zagrożeni rutyną. Zatem nasuwa się pytanie o to, jaki wpływ na badaną aktywność nauczycieli ma wiek ich życia. Wśród badanych nauczycieli wystąpiła reprezentacja nauczycieli w pięciu przedziałach wiekowych, od nielicznej grupy nauczycieli bardzo młodych (do 24 lat) i młodych (25-29 lat) do nielicznej grupy nauczycieli kończących pracę zawodową, będących w wieku powyżej 50 roku życia.

Tabela 2. Pochodzenie społeczne

Pochodzenie społeczne		
Inteligentkie	235	41,3
Robotnicze	238	41,8
Chłopskie	82	14,4
Brak odpowiedzi	14	2,5
Razem:	569	100,0

Jeżeli chodzi o pochodzenie społeczne badanych, to dominowały dwie grupy: nauczyciele pochodzenia inteligenckiego (41,3%) oraz robotniczego (41,8%). Nauczyciele pochodzenia chłopskiego stanowili tylko 14,4%. Niski wskaźnik nauczycieli pochodzenia chłopskiego może być potwierdzeniem niższych aspiracji edukacyjnych tego środowiska. Pochodzenie społeczne nauczycieli może być także czynnikiem różnicującym aktywność nauczycieli, tak jak i tradycje rodzinne jako motyw wyboru zawodu. Dostrzega się i potwierdzają to badania, że występuje relacja między poziomem wykształcenia rodziców i stopniem rozwoju dzieci w tych rodzinach. Szczególnie odnosi się to do rozwoju intelektualnego, posiadanego kodu językowego i kultury osobistej.

Tabela 3. Wykształcenie

Wykształcenie		
Srednie	4	0,7
Podjęte studia	10	1,8
Studium nauczycielskie	27	4,7
Wyższe magisterskie	511	89,8
Brak odpowiedzi	17	3,0
Ogółem:	569	100,0

W badanej zbiorowości polskich nauczycieli najliczniejszą kategorię stanowili nauczyciele, którzy posiadali wykształcenie wyższe magisterskie (89,8%). Jest to kategoria zdecydowanie podstawowa. Tylko nieliczni nauczyciele nie legitymowali się dyplomem magisterskim; czterech nauczycieli posiadało ukończoną szkołę średnią, zaś dziesięciu (1,8% badanych) podjęło studia magisterskie. Ukończenie studium nauczycielskiego zadeklarowało 4,7% badanych nauczycieli.

Tradycyjnie dopatrujemy się wpływu wielkości środowiska na efekty funkcjonowania szkoły i nauczycieli. W wielkich miastach, środowiskach o dużej anonimowości i większym bogactwie kulturowym, coraz więcej osób legitymuje się wyższymi kwalifikacjami, wielu z nich chce uczestniczyć wraz z nauczycielami w edukacji swoich dzieci, formułując m.in. swoje wymagania, zmuszające nauczycieli do dodatkowych wysiłków. Niestety, wieś pozostaje nadal ubogim kulturowo środowiskiem, nierzadko szkoła jest tam jedyną placówką oświatowo-kulturalną. Szkoły badanych nauczycieli mieszczą się w następujących miejscowościach, które prezentuje tabela 4.

Tabela 4. Liczba mieszkańców w której znajduje się badana szkoła

Liczba mieszkańców miejscowości w której znajduje się badana szkoła		
Wieś	52	9,1
Miasto do 20 tys.	200	35,1

Liczba mieszkańców miejscowości w której znajduje się badana szkoła		
Miasto od 20-50 tyś	63	11,1
Miasto od 50-500 tyś	187	32,9
Miasto od 100-500 tyś	30	5,3
Miasto powyżej 500 tyś	28	4,9
Brak odpowiedzi	9	1,6
Razem:	569	100,0

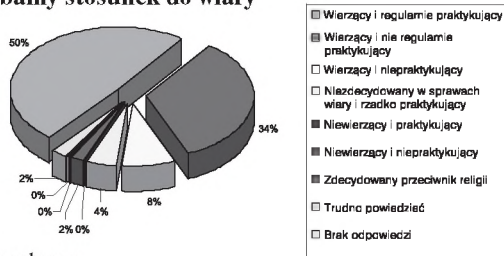
Stan cywilny i rodzinny nauczycieli jest także czynnikiem różnicującym aktywność nauczycieli. Może on bowiem determinować sposób spędzania czasu wolnego, mieć wpływ na aktywność kulturalną oraz zaspokajanie różnych potrzeb. Z analizy literatury i obserwacji wynika, że nauczyciele będący w związku małżeńskim przejawiają większą stabilizację, a doświadczenia wychowawcze wyniesione z własnej rodziny mogą być przydatne w pracy pedagogicznej w szkole. W zawodzie nauczycielskim, szczególnie w mniejszych środowiskach, występują małżeństwa nauczycielskie (homogeniczne).

Tabela 5. Stan cywilny

Stan cywilny		
Zonaty (mężatka)	400	70,3
Kawaler – panna	117	20,6
Rozwiedziony (a)	27	4,7
Wdowiec (wdowa)	13	2,3
Brak odpowiedzi	12	2,1
Razem:	569	100,0

Wśród nauczycieli dominowały osoby będące w związku małżeńskim (70,3%). Pozostali bądź byli w stanie wolnym (20,6%), byli owdowiali (2,3%) bądź rozwiedzeni (4,7%). W grupie badanych nauczycieli 17,8% nie posiada ślubu kościelnego. Pozostali żyją w związku sakramentalnym. Ta sytuacja ma niewątpliwie związek z religijnością badanych nauczycieli.

Wykres 2. Globalny stosunek do wiary



Źródło: Badania własne

Z danych prezentowanych na wykresie wynika, że największą grupę badanych nauczycieli stanowią nauczyciele, którzy określają swój stosunek do wiary jako wierzący i regularnie praktykujący (48,9%). Znaczna jest również grupa nauczycieli wierzących i nieregularnie praktykujących (33,6%). Liczba nauczycieli deklarujących się jako niewierzący jest niewielka i wynosi 1,9% tych, którzy mówią o sobie, że są niewierzący i niepraktykujący. Jeden spośród badanych określić się w tym względzie jako niewierzący i praktykujący, jeden zaś odnalazł się w kategorii zdecydowanych przeciwników religii.

Staż pracy jest zmienną uzupełniającą w stosunku do wieku. Określa on stopień doświadczenia zawodowego, który ma istotny wpływ na aktywność i osiągnięcia nauczycieli oraz ich gotowość do innowacyjności. Zwykle w każdej szkole pracują nauczyciele o różnym (krótkim, średnim i długim) stażu pracy. Taka sytuacja stwarza naturalne możliwości przepływu informacji i doświadczeń, wątpliwości i pytań oraz jest szansą na intencjonalne, inspirowane przez dyrekcję szkół procesy adaptacyjne³⁶.

Tabela 6. Staż pracy

Staż pracy		
Do 5 lat	105	18,5
6-10 lat	102	17,9
11-20 lat	149	26,2
21 lat i więcej	200	35,1
Brak odpowiedzi	13	2,3
Ogółem:	569	100,0

Staż pracy nauczycieli w zawodzie był zróżnicowany, choć największą grupę stanowili respondenci o stażu 21 lat i więcej (35,1%) oraz 11-20 lat pracy.

Osobną cechą charakteryzującą nauczycieli było miejsce wykonywanej pracy, (świadczy to pośrednio o mobilności zawodowej). Aż 82,6% badanych wykonuje swoją pracę zawodową jako nauczyciel w miejscu zamieszkania, zaś tylko 14,6% badanych pracuje w innym miejscu. Wykonywanie swojej pracy w miejscu zamieszkania może być okolicznością, która pozwala na lepsze jej wykonywanie, dla dobra szkoły. Tę nadzieję umacnia również fakt, że większość badanych (79,8%) zamierza pozostać w miejscowości, w której wykonuje swą pracę pedagogiczną na stałe. Tylko 12,7% badanych zamierza z niej wyjechać, gdyby była taka możliwość. Badając nauczycieli polskiej szkoły nie sposób pominąć stopni awansu zawodowego nauczycieli, które określają pozycję nauczyciela oraz jego status zawodowy, wobec innych nauczycieli i pracowników oświaty.

³⁶ Por. J. Rusiecki, *Nauczyciele okresu transformacji...*, s. 28.

Tabela 7. Stopień awansu zawodowego

Stopień awansu zawodowego		
Nauczyciel stażysta	37	6,5
Nauczyciel kontraktowy	80	14,1
Nauczyciel mianowany	344	60,5
Nauczyciel dyplomowany	96	16,9
Brak odpowiedzi	12	2,1
Razem:	569	100,0

Badani nauczyciele to w większości nauczyciele mianowani (60,5%). Sporą już grupę tworzą nauczyciele dyplomowani (16,9%). Jest to aktualnie najwyższy stopień awansu zawodowego. Nie wykluczone, iż w dalszej analizie wyników badań przydatne będzie również określenie profilu nauczanych przedmiotów, stąd też zapytaliśmy nauczycieli o profil nauczanych przedmiotów. Większość nauczycieli określiła profil nauczanych przedmiotów jako humanistyczny (41,5%). Wśród badanych 26,5% określiło swój profil nauczanych przedmiotów jako matematyczno-przyrodniczy.

W badaniach nauczycieli interesował nas również fakt przynależności do związków zawodowych, działających na rzecz nauczycieli a więc branżowych. Okazuje się, że większość nauczycieli nie należy do żadnego związku zawodowego (56,1%). Spośród dwu głównych związków zawodowych, działających w systemie Edukacji zdecydowanie większym zainteresowaniem cieszy się wśród badanych nauczycieli Związek Nauczycielstwa Polskiego, do którego przynależy 33,3% badanych. Przynależność do związku „Solidarność” zadeklarowało tylko 4,7% badanych.

I wreszcie ostatnie dane charakteryzujące badanych nauczycieli – poziom i charakter szkoły. Dane te miały szczególne znaczenie ze względu na przyjęty cel badawczy. W polskim systemie oświatowym szkoły podstawowe i średnie spełniają przypisane im różne funkcje, w związku z tym pracują tam nauczyciele, którym powierza się realizacja tychże funkcji. Wydaje się, że z tego wynikają elementy różnicujące obie grupy nauczycieli. Nie bez znaczenia jest fakt, że szkoły podstawowe jak i gimnazja są obecne zarówno w środowisku wiejskim jak i miejskim, natomiast średnie ogólnokształcące przeważnie funkcjonują w miastach. Takie fakty determinują m.in. aktywność kulturalną nauczycieli, aktywność samokształceniową.

Tabela 8. Typy szkół w których pracują respondenci

Typy szkół		
Szkoła Podstawowa	226	39,7
Gimnazjum	104	18,3

Typy szkół		
Liceum	226	39,7
Brak odpowiedzi	13	2,3
Ogółem:	569	100,0

Badani nauczyciele pracowali w trzech podstawowych typach szkół ogólnokształcących, które odzwierciedlają strukturę systemu szkolnego w Polsce. Dwie podstawowe grupy badanych nauczycieli to nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych (39,7%) oraz liceach ogólnokształcących, zarówno na podbudowie szkoły podstawowej jak i gimnazjalnej (39,7%). Nieco mniejszą grupę badanych nauczycieli stanowili nauczyciele zatrudnieni w szkołach gimnazjalnych (18,3%).

4. Wartości społeczne nauczycieli

W podejmowanych przez socjologię rozważaniach teoretycznych i badaniach empirycznych zakłada się, że można charakteryzować jednostki lub grupy ludzi, wskazując na uznawane i podzielane przez nich wartości. Opisanie tych wartości umożliwia poznanie postaw, motywów, celów i dążeń życiowych.

W polskiej literaturze socjologicznej bogatą tradycję mają oryginalne koncepcje autorskie, próby syntez, a także rozpoznania empiryczne. Teoretyczne i metodologiczne aspekty badań nad wartościami można znaleźć w pracach: F. Znanieckiego, S. Ossowskiego, S. Jałowickiego, M. Misztal, G. Kloski i innych³⁷.

Badania nad ciągłością i zmianą wartości kulturowych prowadził S. Nowak³⁸. Wartości moralno-religijne stanowią przedmiot wieloletnich badań prowadzonych przez W. Piwowarskiego, J. Mariańskiego, W. Zdaniewicza, oraz K. Ryczana³⁹. Bardzo interesujący sposób analizy zjawiska wartości w życiu nauczycieli prezentuje Maria Sroczyńska, analizując je w szerszym kontekście kultury religijnej nauczycieli⁴⁰. Jej sposób prezentacji zasługuje na szczególne podkreślenie, stąd również stanowi cenny punkt odniesienia do badań własnych.

Jednym z podstawowych problemów, jakie powinien rozstrzygnąć każdy socjolog zajmujący się problematyką wartości, jest odpowiednie przyjęcie lub

³⁷ Por. S. Ossowski, *Konflikt niewspółmiernych skal wartości*. W: *Dzieła*, T. 3: *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa 1967; S. Jałowicki, *Struktura systemu wartości. Studium różnicowań międzygeneracyjnych*. Warszawa 1978; M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*. Warszawa 1980; G. Kloska, *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*. Warszawa 1982; S. Marczuk, *Badania wartości w socjologii. Teoria i empiria*. Rzeszów 1988.

³⁸ Zob. *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*. Red. S. Nowak. Warszawa 1976.

³⁹ Zob. J. Mariański, W. Zdaniewicz, *Wartości religijne i moralne młodych Polaków (raport z badań ogólnopolskich)*. Warszawa 1991.

⁴⁰ Por. M. Sroczyńska, *Kultura religijna nauczycieli*. Kielce 1999.

skonstruowanie definicji operacyjnej tego pojęcia. Nie wdając się w skomplikowane rozważania teoretyczne, które zostały przeprowadzone bardzo starannie w pracach wspomnianych wyżej autorów, dla potrzeb niniejszego studium przyjąłem definicje opracowane przez W. Piwowarskiego i K. Ryczana.

Terminem „wartość” określam, za K. Ryczą, jako „zinternalizowane standardy (modele, wzorce, normy, kryteria) odziedziczone przez członków zbiorowości w kulturowym kontekście danego społeczeństwa, które służą jako wyznacznik ocen i preferencji faktów społecznych, opinii, przekonań oraz zasad postępowania”⁴¹. Zarówno jednostka ludzka, jak i każde społeczeństwo potrzebuje sensu, identyfikacji oraz legitymizacji do podejmowania działań i decyzji. Fakt ten doprowadził wyżej wymienionych autorów do wyszczególnienia dwóch systemów wartości: społecznych i osobowych. Nie wszystkie składniki obu tych układów mają jednakowe znaczenie. Wartości społeczne, które nadają sens, identyfikację i kierunek działania społeczeństwom i państwom, określamy (za W. Piwowarskim) mianem „wartości podstawowych”. Wśród wartości osobowych są takie, które decydują o orientacji życiowej i wyznaczają kierunek dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji, oraz takie, które są zorientowane na funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie. Pierwsze zostały określone mianem „wartości ostatecznych”, drugie, to „wartości życia codziennego”⁴².

W prowadzonych badaniach uwzględniłem dwa rodzaje wartości: podstawowe i codzienne. Ze względu na specyfikę zawodu nauczycielskiego, wydaje się uzasadniona próba przedstawienia preferencji aksjologicznych deklarowanych przez tę kategorię inteligencji. Rozpoznając strukturę uznawanych i podzielanych wartości, można z pewnym prawdopodobieństwem określić, jakie inspiracje leżą u podstaw działań związanych z wychowywaniem dzieci własnych i powierzonych opiece z racji pełnionej funkcji. Jednocześnie informacja o preferencjach w obrębie świata wartości uzupełnia obraz świadomości badanych nauczycieli.

Wartości podstawowe i codzienne zoperacjonalizowałem za pomocą następujących wskaźników: 1. Listy wartości podstawowych dla narodu, którą respondenci porządkowali według stopnia ważności; 2. Listy wartości życia codziennego, którą respondenci porządkowali według stopnia ważności. Następnie poprosiłem o wskazanie tych cech osobowości, które ich zdaniem są najbardziej przydatne na co dzień.

W wypadku wartości podstawowych można mówić o trzech tradycjach ich funkcjonowania w społeczeństwie polskim. „Są to: a) tradycja narodowa i związane z nią wartości: religia (Kościół), patriotyzm (naród) oraz wolność (demokracja); b) ruchy socjalistyczne i związane z nimi wartości, choć nie bez

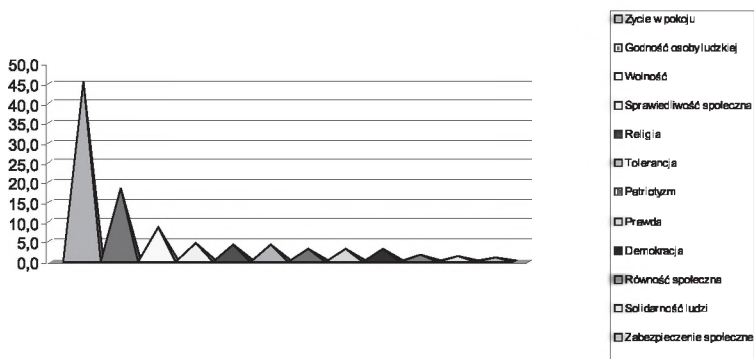
⁴¹ K. Rycza n. *Wartości katolików a typ środowiska miejskiego*. Lublin 1992 s. 25-26.

⁴² Tamże, s. 27-28.

cienia wątpliwości: sprawiedliwość społeczna, zabezpieczenie społeczne, równość społeczna; c) nowsze ruchy społeczne pozostające pod wpływem nauczania społecznego Kościoła, propagujące: godność i prawa człowieka, solidarność, prawdę w życiu społecznym. Wszystkie wymienione wartości stanowią fundament porozumienia narodowego i pozytywnej kooperacji dla dobra wspólnego⁴³.

Powyższe określenie wartości podstawowych posłużyło do konstrukcji pytania, w którym proszono respondentów o podkreślenie i ponumerowanie według stopnia ważności wartości podstawowych, istotnych dla społeczeństwa i narodu. Wyszczególniono następujące kategorie wartości: patriotyzm, religia, prawda, wolność, demokracja, sprawiedliwość społeczna, równość społeczna, zabezpieczenie społeczne, godność osoby ludzkiej, solidarność ludzi, życie w pokoju. Okazuje się, że wartościami podstawowymi dla społeczeństwa polskiego w świetle wskazań nauczycieli są: życie w pokoju – 45,3%, godność osoby ludzkiej – 18,5%, wolność – 8,6%, sprawiedliwość społeczna – 4,4%, religia – 4,2%, tolerancja – 9,8%, patriotyzm – 3,0%, prawda – 3,0%, demokracja – 3,0%, równość społeczna – 1,8%, solidarność ludzi – 1,2%, zabezpieczenie społeczne – 0,9%.

Wykres 3. Wartości podstawowe dla społeczeństwa polskiego



Źródło: Badania własne

Odsetki nie sumują się do stu, ze względu na możliwość kilku wskazań

Tak więc najważniejszą wartością deklarowaną przez nauczycieli jest życie w pokoju (45,3). Na kolejnych miejscach umieszczono godność osoby ludzkiej (18,5%) oraz wolność (8,6%). Warto przy tym odnotować, iż wartości jaką jest

⁴³ W. Piwowski, *Słownik katolickiej nauki*. Warszawa 1993, s. 188-189.

życie w pokoju wielu respondentów przypisuje drugi (45,3%) i trzeci stopień ważności (13,7%). Dotyczy to również drugiej w zestawieniu rankingowym wymienianej przez nauczycieli wartości jaką jest godność osobista, którą na drugim stopniu ważności postawiło 26,7% badanych.

Bardzo wysoko stawianą przez nauczycieli wartością jest również wartość sprawiedliwości społecznej. Na pięciostopniowej skali ważności znaczna grupa respondentów (11,8%) stawia ją na drugim stopniu ważności, zaś 15,3% respondentów przypisuje jej trzeci stopień ważności.

Wartości podstawowe, takie jak: zabezpieczenie społeczne (0,9%), równość społeczna (1,8%) i solidarność ludzi (1,2%) uzyskały w przeprowadzonych badaniach najmniej wyborów, przy czym ponad 50% respondentów w analizowanych zbiorowościach umieszcza je na dalszych pozycjach w hierarchii ważności. Trudno jednak na tej podstawie orzec, że w oczach nauczycieli uchodzą one za mało ważne. Kategorie te znalazły się na dalszych miejscach prawdopodobnie dlatego, iż stanowią pewną konsekwencję wartości „wyżej ustrukturalizowanych” i powszechnie cenionych, do których należą: życie w pokoju, godność osoby ludzkiej, wolność i sprawiedliwość społeczna.

5. Wartości osobowe

Klasyfikacja wartości dzieli je na społeczne i osobowe. W wartościach osobowych wyodrębnią się ostateczne (centralne) i codzienne (instrumentalne). Jak podkreśla K. Ryczan, jest to „wymóg metodologiczny”, który zabrania zestawiania obok siebie wartości niewspółmiernych. Zestawienie bowiem na jednej liście wszystkich rodzajów wartości i próba ustalenia z jej pomocą preferencyjnej skali wartości jest wielkim nieporozumieniem⁴⁴.

Wartości ostateczne decydują o orientacji życiowej człowieka, wyznaczają kierunek, w jakim podejmowane są określone, istotne życiowe wybory. Pozwalają odnaleźć odpowiedź na pytania: co to jest dobro, a co zło? czym jest prawda i sprawiedliwość? jaki jest sens życia i śmierci? itp. W tradycji myśli europejskiej zagadnienia te były odnoszone przede wszystkim do kultury religijnej. Wartości religijne wyrażają się w wierzeniach, odnoszących się do rzeczywistości pozaempirycznej, oraz w szeregu norm religijno-moralnych, które mają dla osób wierzących charakter obligatoryjny. W tym miejscu należy jednak podkreślić, że wszelkie normy wskazują na wartości, do których prowadzą. „Wartość odnosi się do rozumienia pewnego dobra dla jednostki lub społeczeństwa, które uważa się za godne realizacji. Norma odnosi się do sposobu i granic, w obrębie których możliwa jest konkretna realizacja wartości”⁴⁵.

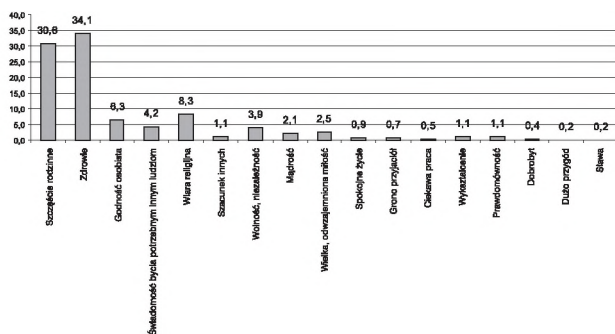
⁴⁴ K. Ryczan, *Wartości katolików...*, s. 28.

⁴⁵ C. J. Van der Poel, *W poszukiwaniu wartości ludzkich*. Warszawa 1976, s. 67

Podstawowe normy moralne sformułowane w obrębie zasad prawa naturalnego powołują się na autorytet religijnego Objawienia, dotyczy to w szczególności norm Dekalogu. Zdaniem K. Ryczana „Dekalog stanowi korzeń kultury moralnej Europy. Pytania o normy Dekalogu są w istocie pytaniami o wartości, które są strzeżone przez konkretne normy: wartość Boga (I, II, III), ojcostwo i macierzyństwo (IV), życie (V), małżeństwo i rodzina (VI, IX), sprawiedliwość (VII, X), prawda (VIII)”⁴⁶. Jednakże życie człowieka nie przebiega zazwyczaj na roztrząsaniu wielkich dylematów filozoficznych, odwołujących się do wartości ostatecznych. Znacznie częściej jednostka bywa uwikłana w szereg sytuacji dnia powszedniego, które wymagają stałego dokonywania ocen i wyborów, podejmowania decyzji i rozwiązywania konfliktów. Jak wynika z przyjętych definicji, wartości stanowią odziedziczone w procesie socjalizacji zintemalizowane standardy, które stanowią kryterium ocen i preferencji, opinii, przekonań oraz zasad postępowania. Wartości, które stanowią takie kryterium wyboru w określonych sytuacjach życiowych, zdefiniowano jako wartości codzienne lub instrumentalne. Są one podporządkowane wartościom podstawowym i ostatecznym.

W przeprowadzonych badaniach starałem się odpowiedzieć na pytanie: co nauczyciele uważają za najważniejsze w swoim życiu? Jakie cechy osobowości, ich zdaniem, są najbardziej przydatne na co dzień? Odpowiedzi na te pytania mają charakter wskaźników, które być może pozwolą określić ogólną orientację pedagogów na wybrane wartości oraz stwierdzić, jak dalece spójny jest podzielany przez nich system wartości. Badanym nauczycielom przedstawiliśmy listę 17 wartości, prosząc o wskazanie pięciu wartości, które uważają za najważniejsze w swoim życiu osobistym.

Wykres 4. Wartości najważniejsze w życiu



Procenty nie sumują się do 100 ze względu na możliwość wielu wyborów

⁴⁶ K. Ryzan, *Wartości katolików...*, s. 79.

W świetle przeprowadzonych badań socjologicznych nauczyciele, wśród wartości najważniejszych w życiu, którym przypisuje się najwyższy stopień ważności, najbardziej sobie cenią zdrowie – 34,1% oraz szczęście rodzinne – 30,6% oraz. Wśród tych wartości najważniejszych w życiu zdaniem nauczycieli jest również godność osobista – 6,53% oraz świadomość bycia potrzebnym innym ludziom – 4,2%. Wiara religijna, jako istotna wartość w życiu znalazła się na piątej pozycji; wybrała ją 8,3% badanych. Poza tym wartościami najważniejszymi w życiu zdaniem nauczycieli są również: szacunek innych – 1,1% wolność i niezależność – 3,9%, mądrość – 2,1%, wielka, odwzajemniona miłość – 2,5%, spokojne życie – 0,9%, grono przyjaciół – 0,7%, ciekawa praca – 0,5%, wykształcenie – 1,1%, prawdomówność – 1,1%, Zdaniem badanych nauczycieli mniej liczy się dobrobyt – 0,4%, dużo przygód – 0,2%, sława – 0,2%.

Wynika z tego, że większość nauczycieli nie przywiązuje zbyt wielkiej wagi do tego typu wartości, co pozostaje w pewnej sprzeczności z potoczną obserwacją naszej rzeczywistości społecznej. Oczywiście, należy brać pod uwagę deklaracyjny charakter dokonanych w ankiecie wyborów i uznać je jedynie za wskaźnik pewnych preferencji czy orientacji na wartości.

Wartości codzienne można także uporządkować ze względu na kategorię wyodrębnioną przez badanych na pierwszym miejscu. Zabieg ten służy do wypuklenia tych standardów, które pokazują analizowany problem w perspektywie kryterium najbardziej istotnego życiowo dla poszczególnych jednostek.

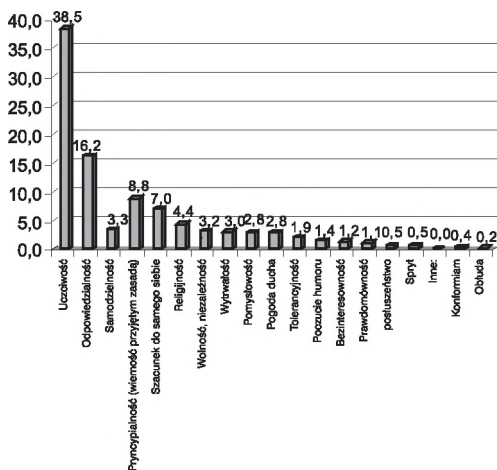
Badani nauczyciele nadają największe znaczenie zdrowiu (34,1% wskazań) i szczęściu rodzinnemu (30,6%). Natomiast pozostałe wartości są dosyć rzadko typowane jako najistotniejsze, nie przekraczają bowiem 10% wskazań. Takie kategorie, jak: dobrobyt, ciekawa praca, zdrowie, wykształcenie, szacunek innych ludzi, sława, władza oraz wolność (niezależność) rangowane są na pierwszym miejscu jedynie w pojedynczych przypadkach. Powyższa hierarchia wprowadza na wyższe pozycje wartości religijno-moralne (wiarę, wielką odwzajemnioną miłość, mądrość), które w strukturze ogółu wskazań lokowane są inaczej. Jednak i w tym wypadku należy pamiętać o deklaracyjnym charakterze dokonanych wyborów, które nie muszą być konsekwentnie powiązane z realizacją wartości na płaszczyźnie życiowej.

Powyższa refleksja odnosi się także do kolejnego pytania ankiety. Prosiłem w nim respondentów o wskazanie i określenie stopnia ważności tych cech osobowości, które uważają oni za najbardziej przydatne w życiu codziennym. Badanym przedstawiłam do wyboru następujące cechy: posłuszeństwo, pryncypialność, uczciwość, pomysłowość, religijność, konformizm, odpowiedzialność, samodzielność, obłudę, tolerancyjność, pogodę ducha, spryt, szacunek dla samego siebie, poczucie humoru, krytycyzm, wyrachowanie, bezinteresowność, wytrwałość, pracowitość, prawdomówność.

Zdaniem polskich nauczycieli różnego typu szkół, cechami osobowości najbardziej przydatnymi w życiu codziennym są: uczciwość – 38,5%, odpowie-

działność – 16,2%, samodzielność – 3,3%, pryncypialność, tj. wierność przyjętym zasadom – 8,8%, szacunek do samego siebie – 7,0%, religijność 4,4%, wolność, niezależność – 3,2%, wytrwałość – 3,0%, pomysłowość – 2,8%, pogoda ducha – 2,8%, tolerancyjność – 1,9%, poczucie humoru – 1,4%, bezinteresowność – 1,2%, prawdomówność – 1,1%, posłuszeństwo – 0,5%, spryt – 0,5%.

Wykres 5. Cechy osobowości najbardziej przydatne w życiu codziennym



Procenty nie sumują się do 100 ze względu na możliwość kilku wyborów

Jak widać z powyższego, badani nauczyciele preferują te właściwości, które mają wyraźnie pozytywny charakter. Dzięki swym powiązaniom z rzeczywistością społeczną, stanowią one część składową moralnej treści osobowości człowieka.

Okazuje się, że nauczyciele uważają, iż zalety świadczące o wysokim poziomie kultury etycznej (uczciwość, odpowiedzialność, pryncypialność – wierność przyjętym zasadom) są cechami najbardziej przydatnymi w życiu codziennym.

Kolejną grupę cech wybraną przez respondentów można by określić mianem zalet, które ułatwiają człowiekowi życie. Należą do nich: pogoda ducha, tolerancyjność, poczucie humoru, pomysłowość.

Wielu respondentom nie wydaje się, aby bezinteresowność była cechą, która może być bardzo przydatna w życiu. Trudno w tym miejscu odmówić im poczucia realizmu. Nauczyciele, przypisując największą użyteczność takim cechom jak uczciwość i pracowitość, umieszczają bezinteresowność na dalszym miejscu w hierarchii zalet. Podobnie religijność nie stanowi, zdaniem badanych, cechy, która może okazać się w życiu codziennym bardzo przydatna.

Kolejne, przedstawione badanym cechy osobowości uzyskały minimalną liczbę wyborów mniej niż 3% wyborów: pomysłowość (2,9%), pogoda ducha (2,8%), tolerancyjność (1,9%), poczucie humoru (1,4%), posłuszeństwo (0,5%), spryt (0,5%), konformizm (0,4%), obłuda (0,2).

Jak wynika z powyższych danych, cechy osobowości o wyraźnie negatywnym charakterze (obłuda) są atrybutem użytecznym w życiu codziennym dla małej grupy badanych. „Spryt” otrzymał większą liczbę wyborów, ale i tak cechy te znalazły się na dalekich miejscach w hierarchii przydatności, podobnie jak „posłuszeństwo”, „pryncypialność” i „prawdomówność”. Także „konformizm” nie jest, zdaniem nauczycieli, cechą przydatną w życiu codziennym.

Wydaje się, że próba interpretacji otrzymanych wyników wymaga dalszych badań i uściśleń. Być może należałoby najpierw wyjaśnić, jakie znaczenie przypisują nauczyciele słowom: krytycyzm, pryncypialność, konformizm itp. Także określenie „najbardziej przydatne w codziennym życiu”, zdaje się niezbyt trafne w świetle otrzymanych wyników. We wcześniejszych pytaniach proszono nauczycieli o hierarchizację wartości (podstawowych i życia codziennego) według stopnia ważności, natomiast w analizowanym pytaniu należało uporządkować cechy osobowe ze względu na kryterium użyteczności. Prawdopodobnie w pytaniu tym zaistniało zjawisko „przeniesienia” sposobu udzielania odpowiedzi z pytań wcześniejszych. Cechy osobowości takie, jak uczciwość, odpowiedzialność są zarazem wartościami moralnymi w sposób szczególnie związanymi z doświadczeniem „powinności” (służby). Realizacja tych wartości służy pomnażaniu społecznego dobra, podkreśla godność jednostkową, także podnosi szacunek dla samego siebie.

Wartości zdefiniowałam w pracy jako zinternalizowane standardy (modele, wzorce, normy, kryteria), będące wyznacznikiem ocen i preferencji faktów społecznych, opinii, przekonań oraz zasad postępowania.

Zakończenie

W zasadzie otrzymane wyniki implikują następne pytania i nie zezwalają na dokonywanie zbyt daleko idących uogólnień. Zapewne otrzymane wyniki są także rezultatem sposobu sformułowania i ułożenia pytań w kwestionariuszu. Dotyczyły one bardzo różnych poziomów świadomości aksjologicznej, od wartości podstawowych do codziennych zachowań, obserwowanych w rzeczywistości. Oczekiwanie od nauczycieli jednoznacznej, logicznej konsekwencji w hierarchizowaniu wartości na poszczególnych poziomach byłoby zbyt daleko posuniętym uproszczeniem.

Rezultaty przeprowadzonych badań ująłem w ramach kategorii „orientacja na wartości”, zatem nie pretendują one do opisu systemu wartości istniejącego w świadomości nauczycieli. Kategoria „orientacja na wartości” funk-

cjonuje w socjologii i antropologii kultury jako termin stosowany do wartości szczególnie ważnych, wyznaczających inne wartości. C. Kluckhohn definiuje ją jako uogólnioną i zorganizowaną, wpływającą na zachowanie koncepcję świata i człowieka oraz tego, co jest godne (lub niegodne) pożądania w stosunkach między człowiekiem a przyrodą i w stosunkach międzyludzkich. Wartości życia codziennego są w szczególności sposobem uzależnione od orientacji na wartości⁴⁷. W ich świetle trudno jest utrzymać zarówno tezę o „zagubieniu aksjologicznym” tej grupy zawodowej, jak i o posiadaniu przez nią spójnej i konsekwentnej koncepcji świata i człowieka. Niewątpliwie wartości wniesione przez chrześcijaństwo stały się trwałym elementem normatywnych podstaw życia społecznego nauczycieli polskich. Można tu mówić o pośredniej formie ich obecności, co w wypadku nauczycieli zaznacza się szczególnie na płaszczyźnie wartości podstawowych (uroczystych) i tych instrumentalnych, które są składnikiem moralnej treści ludzkiej osobowości. Z drugiej strony obserwuje się ograniczenie perspektywy religijnej w świadomości badanych. Religijne motywacje nie przenikają wszystkich dziedzin życia codziennego, lecz odnoszą się wyłącznie do pewnej sfery tego życia. Oznacza to pomniejszenie, czasami zanik wpływu religii na wartości stanowiące o jej sensie.

Personal and social values of teachers

Summary

The article contains an output analysis of all-Polish, sociological researches, which were carried out in 2004, concerning i. e. teachers values. The analysis of survey results was preceded by a short introduction as well as teachers characteristic in the time of system changes in Poland, and also by a short description of probe to researchers and pure description of surveyed teachers. The criteria, on the basis of which all – Polish probe of teachers was settled, took the type, level and location of the school into account. In the researches, which were carried out at the turn of March and April 2004, participated 569 teachers, as well as headmasters, working in 21 primary, high and secondary schools in Poland.

There were two types of value: basic and daily. In the regards of teachers profession, the probe of presenting the axiological preferences declared by this class of intelligence seems to be reasonable. In fact, the outcomes imply next questions and don't allow to generalize.

In the eyes of this research it is heard to maintain the thesis about „an axiological astray” of teachers as well as possessing coherent and consistent concept of the world

⁴⁷ J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii moralności*. Lublin 1989, s. 166.

and human being. The researches proved, that values, introduced by Christianity, become a persistent element of normative basis in teachers social life. It is possible to talk about circumstantial form of their presence, what is case of teachers marks especially on basis and instrumental values, which are the components of human moral personality.

Transl. by Katarzyna Wiak