

**AUTORYTET NAUCZYCIELA W ŚRODOWISKU SZKOLNYM.
DOŚWIADCZENIE SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH**
**TEACHER'S AUTHORITY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT.
EXPERIENCE OF SECONDARY SCHOOLS**

MARIUSZ ZEMŁO

WYDZIAŁ HISTORYCZNO-SOCJOLOGICZNY, UNIWERSYTET W BIAŁYMSTOKU,
PLAC NZS 1, 15-420 BIAŁYSTOK

Streszczenie

Współcześnie głośni się liczne poglądy o kryzysie autorytetów, upadku autorytetów, wyzwaniu się spod autorytetów, zastępowania autorytetów idolami (sportowcami, piosenkarzami, aktorami, celebrytami itd.), społeczeństwie bez wzorów moralnych itd. W kontekście takich wypowiedzi należy spytać, czy odnoszą się one do autorytetu jako takiego, czy mają także odniesienie do szczególnych kontekstów społecznych relacji. Jednym z takich szczególnych odniesień jest autorytet nauczycieli. Zatem w prowadzonych rozważaniach postawimy pytanie, czy przytoczone opinie odnoszą się także i do tej osobliwej profesji? Odpowiadając na tę kwestię, nie tylko będziemy mogli wypowiedzieć się o kondycji, jaką współcześnie mają osoby, pod opieką których pozostaje młode pokolenie, ale przede wszystkim o ich możliwościach w realizacji zadań, do jakich zostały powołane. Autorytet nauczyciela jest bowiem cechą ważącą w fundamentalny sposób na powodzeniu procesu edukacyjnego i wychowawczego. A zatem podstawowych mechanizmów decydujących o kondycji każdego społeczeństwa. Podjęty temat nie jest zatem tylko istotny lokalnie (kontekst placówek oświatowych), ale globalnie (kontekst całego społeczeństwa). Podstawą prowadzonych rozważań będą wyniki badań empirycznych, których uczestnikami byli uczniowie szkół ponadpodstawowych 300 tys. miasta.

Słowa kluczowe: autorytet nauczyciela, relacje uczeń – nauczyciel, środowisko szkolne, wychowanie, szkolnictwo ponadpodstawowe

Abstract

Today, there are numerous views concerning the crisis and the fall of authorities, liberation from authorities, the replacement of authority by idols (athletes, singers, actors, celebrities, etc.), society without moral patterns, etc. In the context of such statements, one should ask whether they relate to authority as such or whether they also refer to specific contexts of social relations. One of such special references is the authority of teachers. Therefore, in our deliberations, we investigate whether the quoted opinions also apply to this peculiar profession. By responding to this issue, we will not only be able to comment on the condition that people currently have, under the care of which the young generation remains, but above all about their capabilities in the implementation of the tasks for which they were appointed. The authority of the teacher is in fact a characteristic influencing in a fundamental way the success of the educational process. Thus, the basic mechanisms determining the condition of every society. Therefore, the topic is not only relevant locally (context of educational institutions), but globally (context of the whole society). The basis for the considerations will be the results of empirical research, the participants; students from secondary schools leaving in 300,000 city.

Key words: teacher's authority, student-teacher relations, school environment, upbringing, secondary education

WPROWADZENIE

O autorytecie nauczyciela można mówić zasadniczo z dwóch odmiennych punktów widzenia. Można prowadzić nad nim rozważania z perspektywy normatywnej – wskazując, jaki on być powinien; jakimi cechami winien się odznaczać (takie podejście reprezentują stanowiska normatywne), lub opisowej – określając, jaki on jest; jakie cechy mu przysługują (podejście właściwe stanowiskom empirycznym). Reprezentując ten drugi punkt, w niniejszym omówieniu chcemy odpowiedzieć na pytanie: jakim autorytetem cieszy się nauczyciel we współczesnej szkole polskiej? By wywiązać się z tego zadania można odwołać się do danych odnoszących się do kwestii bezpośrednich wskazań wyrażających odczucia związane z ostatecznym rozstrzygnięciem. Wówczas opieramy się na opiniach uczniów dotyczących następujących pytań: Kto jest dla ciebie autorytetem? Kogo darzysz największym szacunkiem? Wskaż osoby, jakie najbardziej cenisz itd. Ale nie jest to jedyny sposób dotarcia do interesującej nas odpowiedzi. O autorytecie wnosić także można na podstawie jakości relacji zachodzących między wychowankami i wychowawcami placówek oświatowych. Wówczas pytania skonstruowane są następująco: Czy nauczyciele darzeni są szacunkiem? Czy respektowane są ich wskazania, polecenia i rady? Czy nie są lekceważeni przez podopiecznych? Czy młodzież chodzi do nich po pomoc w rozstrzyganiu ważnych dla siebie spraw? itd. W tym przypadku mamy do czynienia z określaniem autorytetu przez wskaźniki relacyjne. Wydaje się, że ten sposób dochodzenia do zdiagnozowania autorytetu nauczyciela może dostarczyć więcej informacji dotyczących jego pozycji wśród uczniów. W niniejszej prezentacji odniesiemy się właśnie do niego.

Celem identyfikacji owej relacji odwołamy się do najbardziej charakterystycznych dla środowiska szkolnego zachowań pozwalających określić stan autorytetu nauczyciela. Będą to następujące zachowania uczniów względem swoich opiekunów szkolnych: niewykonywanie poleceń nauczyciela, przeszkadzanie nauczycielowi w prowadzeniu zajęć lekcyjnych, dyskutowanie uczniów z nauczycielami w sprawie wystawianych ocen, naganne odnoszenie się uczniów do nauczycieli.

Podstawą omówienia będą dane uzyskane w badaniach, w jakich uczestniczyli uczniowie szkół ponadpodstawowych uczęszczających do placówek na terenie Białegostoku. Badania zostały przeprowadzone wśród uczniów klasy II i III gimnazjum oraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych do matury włącznie. Przeprowadzono je w grudniu 2015 roku. Do analizy statystycznej zaklasyfikowano 2028 ankiet¹.

Niniejsza prezentacja opierać się będzie nie tylko na wielkościach granicznych (które zestawimy z wynikami z poprzednich edycji badań), ale zostaną w niej uwzględnione ważniejsze zmienne niezależne, z którymi zachodziły zależności statystycznie istotne. Wśród nich odwołamy się do: płci, rodzaju szkoły, średniej uzyskiwanej przez uczniów,

¹ Badania zostały zlecone przez Departament Spraw Społecznych Urzędu Miejskiego w Białymstoku. Autor artykułu był odpowiedzialny za opracowanie kwestii związanych z wartościami i normami uczniów, w skład których wchodziły zagadnienia omawiane w niniejszym tekście.

chęci uczęszczania do szkoły, akceptacji respondentów w środowisku rówieśników. Pozwoli to ujrzeć rozważane kwestie w bogatym splocie różnych czynników.

NIEWYKONYWANIE POLECEŃ NAUCZYCIELA

Podstawową zasadą, która winna być zachowana, by proces wychowawczy mógł prawidłowo przebiegać, jest podporządkowanie się podopiecznych względem swoich wychowawców. Bez subordynacji uczniów nie można także mówić o realizowaniu funkcji edukacyjnej. Niewyobrażalne jest bowiem, by mógł być wykonany program tematyczny, gdy odpowiedzialny za jego przekaz nie cieszy się właściwym uznaniem u podopiecznych. Ostatecznie przedłożona zasada jest także warunkiem gwarantującym, że szkoła jako instytucja przygotowująca adeptów do pełnienia ról społecznych w świecie dorosłych autentycznie wypełnia zadania, do których została powołana. W przeprowadzonych badaniach postanowiono określić, w jakim stopniu młodzież umie znaleźć się w roli uczniów, wykazując się subordynacją. Na pytanie: Jak często spotykasz się w swojej szkole z niewykonywaniem poleceń nauczyciela przez uczniów?, uzyskano następujący rozkład wyników: „bardzo często” – 16,2%, „często” – 33,6%, „rzadko” – 39,5%, „nigdy” – 10,7%.

Stopień ignorowania sugestii, dyrektyw, wskazań, napomnień notowany w badaniach, świadczy, że szkolny porządek niedookreślany jest przez osoby do tego wyznaczone z racji pełnionych funkcji. To, co dzieje się w szkole pod względem dyscypliny, przypomina sytuację samowoli z dopustem impulsów wychowawczych. Ale uzyskane dane przede wszystkim nie dają podstaw, by mówić nie tyle o silnym autorytecie nauczyciela, ale nawet o tym, że jest on na „średnim” poziomie. Jeśli połowa uczniów twierdzi, iż doświadcza braku subordynacji uczniowskiej w stopniu powszechnym (kategorie „bardzo często” i „często”), a jedynie co dziesiąty spytany nie zanotował występowania badanego zjawiska w swoim środowisku szkolnym, sytuuje to edukatorów bardzo niekorzystne świadectwo. Ich pozycja jest wyraźnie nadszarpnięta i stawia pod dużym znakiem zapytania skuteczność realizacji celów wychowawczych, jakie mają dokonywać się za ich sprawą.

Posługując się retoryką Talcotta Parsonsa interpretacja omawianego przypadku będzie jeszcze bardziej surowa. Przedłożony stan rzeczy daje sposobność stwierdzenia, że młodzież broni się przed wejściem w stosunek socjalizacyjny. Stawia wyraźne opory przed przyjęciem ról podporządkowanych względem nauczycieli, w które wpisane jest wykonywanie poleceń osób odgrywających role nadrzędne. Tym samym uchyla się od przyjmowania dyspozycji przystosowawczych, jakich oczekuje od jego alter – w tym przypadku wychowawca. Skoro mamy z taką sytuacją do czynienia, o procesie skutecznej socjalizacji w szkole mowy być nie może (w znacznej liczbie przypadków), gdyż nie zaszły warunki taką socjalizację konstytuujące (Parsons 2009, s. 180).

Płeć koreluje w sposób istotny statystycznie z opinią na temat niewykonywania poleceń nauczyciela ($\chi^2 = 16,504$; Asym. Sig. = 0,001). Dziewczęta częściej dostrzegają jej występowanie w środowisku szkolnym niż chłopcy. Świadczy o tym większe przekonanie o jej powszechności (kategoria: „bardzo często” i „często”) – wyrażało się stosunkiem głosów: K – 53,6%, M – 46,6%, ale także i opinia o nienotowaniu takich

zachowań w doświadczeniu: K – 8,1%, M – 12,8%. Wynikać to może z większej wrażliwości uczennic na zachowania wykraczające poza ogólnie realizowane standardy i być może większego taktu.

Zapewne nie we wszystkich placówkach sytuacja wygląda podobnie. Spójrzmy zatem, jak rozkładały się wyniki w zależności od rodzaju szkoły ($\chi^2 = 178,315$; Asym. Sig. = 0,000). Miejscem, gdzie najczęściej można spotkać omawiane zjawisko, jest szkoła gimnazjalna. Świadczą o tym wskazania na wszystkie kategorie. W Gimnazjum oddano najwięcej głosów na kategorię „bardzo często” – 20,6%, powszechności zjawiska także uczniowie tej placówki notują najczęściej – 60,3%, wśród nich było także najmniej wskazań na kategorię „nigdy” – 5,9%. Szkoły gimnazjalne wypadły zdecydowanie gorzej niż pozostałe placówki. Nawet w tej negatywnej rywalizacji przebiły starsze wiekowo środowisko technikum: powszechność zjawiska na poziomie 51,2%, brak jego notowania – 10,6% oraz środowisko oraz środowisko szkoły zawodowej niższego szczebla z odpowiednimi wynikami: 41,4% i 31,0%. Zdecydowanie największą subordynacją cieszą się licea ogólnokształcące. Ich uczniowie mówią o powszechności omawianych zachowań na poziomie 22,5%, a o braku jego występowania 20,3%. W uzyskanym obrazie wyraźnie kontrastują ze sobą skrajne środowiska wychowawcze: Gimnazjum i LO. Przy wskazaniach na powszechność zjawiska, jak i braku jego notowania, wyniki różnią się kilkakrotnie. Pokazane zestawienie przedkłada przed oczy czytelnika dwa odrębne światy, zupełnie nie przystające do siebie. Światy te dzieli przepaść.

Zazwyczaj silna identyfikacja z rolami społecznymi wpływa na lepszą ocenę przedsięwzięcia, w którym odgrywa się daną rolę (por. Zemło 2009). Jednym ze wskaźników takiej identyfikacji niewątpliwie może być angażowanie się w proces edukacyjny, co zazwyczaj przekłada się na jakość zdobywanych ocen. Sprawdźmy zatem, jak średnia z ocen koreluje z opinią na temat występowania zjawiska niesubordynacji w stosunku do poleceń nauczyciela ($\chi^2 = 40,072$; Asym. Sig. = 0,000). Głosy mówiące o powszechności zjawiska rozkładały się następująco: jednokowi – 67,5%, dwójkowi – 52,6%, trójkowi – 53,8%, czwórkowi – 47,5%, piątkowi – 43,4%. Wskazania na kategorię „nigdy” układały się odpowiednio: 2,5%, 9,2%, 10,0%, 10,9%, 13,1%. Zauważa się tendencję: im wyższe oceny uzyskiwane przez respondentów, tym rzadziej wskazują na niewykonywanie poleceń nauczyciela (z małym wahnięciem u uczniów dwójkowych i trójkowych, którzy w tym przypadku zamienili się kolejnością). Zależność nie jest liniowa. Najślabi uczniowie zdecydowanie częściej niż inni mówią o występowaniu omawianego zjawiska. Jedynie 2,5% z tej grupy w ogóle nie zauważa badanych faktów. Jest to pięć razy rzadziej niż wśród uczniów z najlepszymi ocenami.

Kolejnym wskaźnikiem identyfikacji z placówką edukacyjną jest chęć uczęszczania do szkoły. Interesującym zatem będzie przyjrzenie się także, jak stopień zaangażowania w obowiązki uczniowskie w omawianym wymiarze koreluje z oceną subordynacji w ich środowisku ($\chi^2 = 62,050$; Asym. Sig. = 0,000). Występowanie zjawiska w stopniu „bardzo częstym” i „częstym” poszczególne kategorie młodzieży identyfikowały następująco: „zdecydowanie chętnie chodzę do szkoły” – 40,4%, „chętnie chodzę do szkoły” – 44,4%, „raczej niechętnie chodzę do szkoły” – 53,3%, „zdecydowanie nie-

chętnie chodzę do szkoły” – 63,4%. Na kategorię świadczącą o nienotowaniu zjawiska w swoim doświadczeniu reprezentanci wyszczególnionych kategorii w następujący sposób oddali głosy: 19,1%, 11,0%, 8,6%, 9,8%. Zestawiając uzyskane wyniki zauważa się jednoznaczną tendencję: im chętniej uczniowie chodzą do szkoły, tym rzadziej mówią o niewykonywaniu przez podopiecznych placówek edukacyjnych poleceń nauczyciela. Różnica między skrajnymi kategoriami wyniosła ponad 20 punktów procentowych.

Warto także sprawdzić, jakie są związki między stopniem akceptacji respondentów w środowisku rówieśniczym a opinią o tym, co dzieje się w szkole ($\chi^2 = 90,581$; Asym. Sig. = 0,000). Celem zdiagnozowania wspomnianej akceptacji uczniom zadano pytanie: „Czy Twoim zdaniem jesteś lubiana/lubiany przez kolegów/koleżanki w szkole?” Wskazano następujący zestaw kafeterii: „zdecydowanie tak”, „raczej tak”, „różnie bywa”, „raczej nie”, „zdecydowanie nie”. O powszechnym występowaniu zjawiska niesubordynacji uczniowskiej („bardzo często” i „często”) w sposób następujący wypowiadali się przedstawiciele wyszczególnionych kategorii: 45,0%, 45,7%, 59,7%, 61,1%, 71,1%. Na kategorię świadczącą, że nigdy nie spotkali się z omawianym zachowaniem, przedstawiciele poszczególnych kategorii oddali odpowiednio swoje głosy: 16,5%, 9,4%, 8,0%, 13,0%, 13,2%. Uzyskane wyniki wyraźnie świadczą, że im wyższe przekonanie o akceptacji respondentów w środowisku rówieśniczym, tym rzadziej notują proceder niewykonywania przez uczniów poleceń opiekunów szkolnych.

Istniejące badania pozwalają pokazać, jak w okresie 11 lat kształtowały się oceny badanego zjawiska. W przeprowadzonych edycjach uzyskano następujący rozkład danych: notowanie powszechności zjawiska w poszczególnych latach była następująca: 2005 – 63,2%, 2011 – 53,9%, 2015 – 49,6%. Wskazania na kategorię świadczącą o niewystępowaniu omawianych zachowań kształtowały się odpowiednio: 2005 – 5,1%, 2011 – 7,2%, 2015 – 10,7% (Zemło 2006, s. 70–101; Zemło 2012, s. 42–46). Oba ciągi danych wskazują, że z każdą kolejną edycją notuje się spadek zachowań związanych z niewykonywaniem poleceń nauczyciela. Na pierwszy rzut oka nasuwa się interpretacja mówiąca, że sytuacja w omawianej kwestii ulega poprawie. Ale niewykluczone, że należy być ostrożnym przy jej akceptacji. Można bowiem nieco szerzej to widzieć – po szoku, jaki nastąpił wraz z wprowadzeniem gimnazjum do polskiego systemu szkolnego, na początku nowego millenium, kiedy to oceny tego, co działo się w przestrzeni publicznej (także szkolnej), były „ostre”, nastąpiło stępienie wrażliwości na to, co uznane jest za niewłaściwe. Nie należy wykluczać, że na postrzeganie tych kwestii wpłynęło także przesunięcie norm tego, co właściwe w kierunku bieguna liberalnego.

PRZESZKADZANIE NAUCZYCIELOWI W PROWADZENIU ZAJĘĆ LEKCYJNYCH

Dyscyplina na zajęciach szkolnych jest kolejnym wskaźnikiem pozwalającym orzec o autorytecie nauczyciela. Jeśli jest takowa zachowana, może to świadczyć, że prowadzący lekcje ma posłuch wśród uczestników zajęć i jest w stanie stworzyć dogodne warunki do realizacji celów edukacyjnych. Jeśli natomiast takiej dyscypliny nie potrafi zachować,

świadczy to, że nie ma autorytetu wśród podopiecznych. Nie ma znaczenia tutaj powód niemożności wychowawczej – czy stan ten powodowany jest: brakiem strategii pozwalającej skutecznie wpływać na młodzież, nieumiejętnością znalezienia klucza do psychiki podopiecznych, brakiem posiadania narzędzi nacisku itd. Ważnym jest, że nie jest w stanie wpłynąć na wychowanków, i to już jest moment decydujący o jego pozycji jako wychowawcy.

Tutaj dodajmy – rzecz oczywistą – dyscyplina na lekcjach jest niezbędnym warunkiem, by szkoła mogła wywiązywać się z zadań, jakie przed nią są stawiane. Tylko w atmosferze spokoju i wyciszenia możliwe jest zachowanie stanu psychiki i umysłu gwarantujących optymalne korzystanie z praktyk lekcyjnych. Funkcjonuje tu prosta zasada: im bardziej zaburzony jest proces kształcenia, tym przynosi mniejsze efekty, i odwrotnie: im atmosfera na lekcji bardziej pozostaje pod kontrolą edukatora, tym więcej ze spotkania korzystają uczniowie – więcej może być im przekazane informacji, więcej mogą zrozumieć z owego przekazu, więcej jego elementów mogą zapamiętać itd. Oczywiście i sami nauczyciele na takiej sytuacji zyskują: są bardziej usatysfakcjonowani ze swojej pracy, chętniej angażują się w nowe projekty, bardziej efektywnie pracują, mniej się wypalają zawodowo itd. Zobaczmy zatem, jak odpowiadają respondenci na pytanie sprawdzające częstotliwość przeszkadzania nauczycielowi w prowadzeniu zajęć przez uczniów.

O tym, że zjawisko przeszkadzania nauczycielowi w prowadzeniu zajęć występuje, „bardzo często” deklarowało 19,4% uczniów, o tym, że „często” – 36,2%, „rzadko” – 35,0%, „nigdy” – 9,5%. Zatem o powszechności zjawiska mówi 55% uczniów, natomiast co dziesiąty pytany nie zanotował go wcale. Jeśli ponad połowa respondentów wyraża opinię, iż zakłócanie zajęć jest naturalnym stanem, jaki doświadczają, to znaczy, że częściej mamy do czynienia z bałaganem niż porządkiem na zajęciach szkolnych. Taka sytuacja jednoznacznie świadczy, że uczniowie niewiele robią z obecności nauczyciela w środowisku szkoły. Na podstawie uzyskanych danych wnosić można, że jego obecność i podejmowane wysiłki mobilizacyjne w stosunku do podopiecznych w znacznym stopniu są przez nich ignorowane. Fakt ten dobitnie obnaża pozycję opiekunów szkolnych w oczach wychowanków.

Nadto jeśli mamy do czynienia z warunkami nauki, jakie odślaniają przytoczone dane, nie należy dziwić się, że młodzież reprezentuje coraz niższy poziom wiedzy, że ma kłopoty z czytaniem, myśleniem logicznym, czy też z koncentracją uwagi na dłuższy czas, niż kilka minut nad analizowanym przedmiotem. Uzyskane wyniki zapewne podsuwają jedną z ważniejszych odpowiedzi na pytanie, dlaczego kompetencje edukacyjne ludzi młodych w Polsce są coraz niższe.

Płeć nieznacznie różnicuje uzyskane wyniki w omawianym aspekcie ($\chi^2 = 13,534$; Asym. Sig. = 0,004). Należy jednak zauważyć, że uczennice nieco częściej niż uczniowie notowały występowanie omawianego zjawiska. Opinie o jego powszechności w środowisku szkolnym wyrażały się stosunkiem: K – 59,2%, M – 52,6%. Większa wrażliwość dziewcząt wyrażała się także w wyborach na kategorię świadczącą, że nigdy nie notowały omawianych zachowań. Wskazało na nią 7,6% dziewcząt i 11,1% chłopców.

Każdy rodzaj szkoły to środowisko o innych jakościach. Spójrzmy zatem, jak ta zmienna niezależna różnicuje stanowiska respondentów w sprawie dyscypliny na zajęciach szkolnych ($\chi^2 = 198,447$; Asym. Sig. = 0,000). Uwzględniając odpowiedzi świadczące o powszechności zjawiska, najczęściej o jego występowaniu mówią uczniowie Gimnazjum – 68,3%, w dalszej kolejności uplasowała się: młodzież z Technikum – 55,1%, ZSZ – 44,8%, LO – 27,4%. Skrajne ośrodki dzieli różnica ponad 40 punktów procentowych. Biorąc pod uwagę kategorię świadczącą, że nigdy nie notowano omawianych zachowań, miejsca skrajnych szkół uległy umocnieniu. Gimnazjaliści oddali na nią 5,4% głosów, licealiści 17,1%. Różnica między pozycją wychowawcy szkolnego w gimnazjum i liceum jest wręcz nieporównywalna. Po raz kolejny okazało się, że Gimnazjum stwarza środowisko, w którym autorytet nauczyciela jest najsłabszy.

Zauważmy, że w tym przypadku mamy do czynienia z najmłodszą grupą wiekową. Jak pokazują dane, większy posłuch u nauczycieli ma młodzież szkół ponadgimnazjalnych, niż gimnazjalnych. Jest to fakt godny uwagi. Zwykle wraz z wiekiem młodzież wyzwalała się spod aury opiekunów szkolnych. W przedstawionym przypadku nie sprawdza się ta zasada. Jeszcze kilkadziesiąt lat wstecz, u początków swojej przygody edukacyjnej (a wiek gimnazjalistów do takiej grupy przypisuje), edukatorzy byli znaczącymi innymi uznawanymi w większym stopniu niż rodzice, dzisiaj to nie obowiązuje. Warto się zastanowić, gdzie leży przyczyna zaistnienia takiego stanu rzeczy.

Spójrzmy, jak średnia z ocen respondentów ważyła na ocenie kwestii dyscypliny na zajęciach szkolnych ($\chi^2 = 46,699$; Asym. Sig. = 0,000). Opinie na temat powszechności zjawiska przeszkadzania przez uczniów nauczycielowi w prowadzeniu zajęć w zależności od uzyskanej średniej przez respondentów układała się następująco: jedynekowi – 67,5%, dwójkowi – 55,5%, trójkowi – 60,5%, czwórce – 54,15, piątkowi – 48,5%. Na kategorię świadczącą, że nigdy nie zanotowano zjawiska wskazywali odpowiednio: 5,0%, 8,1%, 9,1%, 7,7%, 4,3%. W tym przypadku zależność: im lepsi uczniowie, tym łagodniej oceniają niewłaściwe stany istniejące w szkole, nie sprawdził się w sposób bezwzględny. Niemniej jednak młodzież zdobywająca najsłabsze wyniki najgorzej oceniła omawiany stan rzeczy, najlepiej natomiast zdobywający najwyższe oceny. Różnica między tymi stanowiskami wyniosła ok. 20 punktów procentowych.

Przyjrzyjmy się jeszcze, jak stopień akceptacji szkoły wyrażany w chęci uczęszczania do niej korelował z opinią na temat przeszkadzania nauczycielowi w prowadzeniu zajęć ($\chi^2 = 69,179$; Asym. Sig. = 0,000). Biorąc pod uwagę głosy świadczące o powszechności występowania przeszkadzania nauczycielowi w prowadzeniu zajęć i chęci chodzenia do szkoły, otrzymano następujące wyniki: „zdecydowanie chętnie uczęszczający” – 46,3%, „raczej chętnie” – 49,8%, „raczej niechętnie” – 65,1%, „zdecydowanie niechętnie” – 64,2%. Na kategorię świadczącą, że nigdy nie notowano omawianego zachowania, wskazania ułożyły się następująco: 17,6%, 10,0%, 6,3%, 7,9%. Obserwuje się niemal bez zakłóceń zależność mówiącą: im większa chęć chodzenia do szkoły, tym mniej notowane jest omawiane zjawisko (od tej reguły wystąpiło jedynie niewielkie odchylenie przy dwóch ostatnich kategoriach).

Także i w omawianym kontekście stopień akceptacji respondentów w środowisku rówieśniczym korelował w sposób istotny statystycznie z opinią na temat przeszkadzania nauczycielowi na lekcji ($\chi^2 = 56,959$; Asym. Sig. = 0,000). Pogląd o powszechności zjawiska (kategorie „bardzo często” i „często”) wyszczególnione grupy respondentów dzieliły w następujący sposób: „zdecydowanie lubiani” – 51,3%, „lubiani” – 52,4%, „różnie bywa” – 63,0%, „raczej nie lubiani” – 72,2%, „zdecydowanie nie lubiani” – 68,4%. Dla pełnego oglądu przytoczmy jeszcze wskazania na kategorię świadcząca o nienotowaniu zjawiska. Spotkała się odpowiednio z następującym uznaniem: 14,3%, 9,1%, 6,2%, 9,3%, 10,5%. Również w omawianej kwestii pojawia się tendencja świadcząca, że im wyższy stopień akceptacji respondentów w środowisku rówieśniczym, tym rzadziej notowane są przez nich zachowania niepożądane w relacjach uczeń – nauczyciel. Od wskazanej prawidłowości notuje się nieznaczne odstępstwo w przypadku kategorii „zdecydowanie nie lubianych uczniów”. Jej reprezentanci w nieco lepszym świetle widzieli dyscyplinę na lekcjach szkolnych niż respondenci określający się jako „raczej nie lubiani”.

Na zakończenie tego wątku odwołajmy się także do wcześniejszych edycji badań, w których spytano o częstotliwość występowania braku dyscypliny na zajęciach lekcyjnych. W przeprowadzonych edycjach uzyskano następujący rozkład danych. Notowanie powszechności zjawiska w poszczególnych latach była następująca: 2005 – 74,8%, 2011 – 63,7%, 2015 – 55,6%. Wskazania na kategorię świadcząca o niewystępowaniu omawianych zachowań kształtowały się odpowiednio: 2005 – 2,3%, 2011 – 5,8%, 2015 – 9,5% (Zemło 2006, s. 70–101; Zemło 2012, 42–46). Oba ciągi danych wskazują, że zgodnie z opinią uczniów z każdą kolejną edycją notuje się spadek omawianych zachowań.

DYSKUTOWANIE UCZNIÓW W SPRAWIE WYSTAWIANYCH OCEN

Minęły już czasy, gdy opinia nauczyciela cieszyła się bezwzględny uznaniem. Kilkadziesiąt lat temu, wszelkie komunikaty od niego wychodzące nie podlegały kontestacji. Wypowiadane przez niego dyrektywy były przez podopiecznych wykonywane bezdyskusyjnie, uwagi przyjmowane bez zastrzeżeń, wystawiane oceny spotykały się z uznaniem – posłuszeństwo względem edukatora było czymś naturalnym. Dzisiaj obserwujemy zgoła odmienny wizerunek relacji uczeń – nauczyciel w omawianym aspekcie. Między innymi wskaźnikiem owej odmienności jest wchodzenie uczniów z nauczycielami w najróżniejsze dialogi. Jedne dotyczą potrzeby zadawania prac domowych, inne konieczności noszenia butów na zmianę, jeszcze inne sensowności robienia kolejnego sprawdzianu itd.

W badaniach postanowiono sprawdzić wspomniane zjawisko, testując częstotliwość dyskusowania uczniów z nauczycielami w sprawie wystawianych ocen. Otrzymano następujący rozkład wyników: o „bardzo częstym” występowaniu rozważanych zachowań mówi 19,9% respondentów, o „częstym” – 40,8%, o „rzadkim” – 31,6%, nie notowało ich – 7,7%. Pogląd o powszechności dyskusowania uczniów z nauczycielami po-

dziela zatem 60% badanych. Przy takich wynikach trudno mówić, że nauczyciel cieszy się powagą. Jeśli dochodzi w takim natężeniu do występowania „targu” o oceny, jest to świadectwo, że takie praktyki przynoszą pożądane efekty dla podejmujących tego typu zachowania. Uczniowie zauważyli, że uciekając się do tego sposobu, mogą poprawić swoje noty. Doświadczają, że nie sama wiedza może przynieść im odpowiednie noty ze strony prowadzącego zajęcia, ale pozamerytoryczne strategie. I to, że takie strategie udaje się im skutecznie przeprowadzić, dowodzi o słabości nauczyciela. A kwestią oczywistą jest, że każda słabość negatywnie wpływa na pozycję wychowawcy. Otrzymany obraz natężenia omawianego zjawiska wskazuje, że wątpliwość pozycji edukatorów została obnażona w znaczącym stopniu i tym samym odsłonięty został stan autorytetu, który, delikatnie mówiąc, nie może budzić satysfakcji, ale bardziej niepokój tych, którym zależy na skuteczności działania placówek oświatowych.

W sprawie „targowania” się o oceny nie zauważa się istotnych różnic między reprezentantami odmiennych płci ($\chi^2 = 3,037$; Asym. Sig. = 0,347). O powszechności zjawiska mówiło 59,4% dziewcząt i 61,8% chłopców. Nie notowało takich zachowań 7,2% uczennic i 8,2% uczniów. Zatem nieznacznie częściej zauważa zjawisko młodzież płci męskiej. Uzyskany wynik świadczyć może, że to dziewczęta częściej wchodzą w dialogi i utarczki o stopnie z nauczycielem,

Przytoczone dane, odnoszące się do poprzednich pytań, budzą podejrzenie, że w rozważanym przypadku nie równo rozłożą się odpowiedzi, gdy uwzględnimy różne rodzaje szkół ($\chi^2 = 58,145$; Asym. Sig. = 0,000). Biorąc pod uwagę powszechność występowania omawianego zjawiska, najczęściej z nim mamy do czynienia w Technikum – 68,2%, na kolejnych miejscach znalazły się: Gimnazjum – 60,5%, ZSZ – 51,7%, LO – 46,3%. Między skrajnymi ośrodkami różnica wyniosła 20 punktów procentowych. Odpowiedzi wskazujące, że uczniowie nie notowali go w swoich środowiskach, utwierdziły miejsca poszczególnych rodzajów szkół we wskazanym rankingu. Zanotowano tu bowiem następujące wielkości: Technikum – 5,6%, Gimnazjum – 7,3%, LO – 12,7%, ZSZ – 13,8%. W tym kontekście Liceum okazuje się szkołą, w której autorytet nauczyciela jest największy i tym samym dającą największe szanse na efektywne edukowanie.

Spójrzmy, jak średnia zdobywana przez respondentów koreluje z opinią na temat dyskusowania uczniów w sprawie ocen ($\chi^2 = 58,740$; Asym. Sig. = 0,000). Za powszechnym występowaniem zjawiska w następujący sposób wyrażają się reprezentanci wyszczególnionych grup: jedynkowi – 67,5%, dwójkowi – 67,6%, trójkowi – 65,6%, czwórkowi – 57,1%, piątkowi – 53,1%. Obrazu dopełni rozkład opowiadających się za kategorią świadcząca o niewystępowaniu zjawiska. W tym przypadku wyniki rozłożyły się odpowiednio: 2,5%, 5,9%, 6,2%, 8,9%, 10,1%. Różnice procentowe pomiędzy poszczególnymi stanowiskami nie były duże, ale wyniki jednoznacznie świadczą, że występuje prawidłowość, zgodnie z którą: im wyższa średnia respondentów, tym rzadziej notują zjawisko „targowania” się o oceny.

Identyfikacja z placówką edukacyjną, wyrażająca się w chęci uczęszczania do szkoły, także koreluje w sposób istotny statystycznie z opinią na temat dyskusowania uczniów z nauczycielami w sprawie ocen ($\chi^2 = 91,596$; Asym. Sig. = 0,000). Występowanie zja-

wiska w stopniu powszechnym („bardzo często” i „często”) poszczególne kategorie młodzieży identyfikowały następująco: „zdecydowanie chętnie chodzę do szkoły” – 50,0%, „chętnie chodzę do szkoły” – 57,3%, „raczej niechętnie chodzę do szkoły” – 67,2%, „zdecydowanie niechętnie chodzę do szkoły” – 72,9%. Na kategorię świadczącą, że nigdy nie notowano omawianych zachowań, uzyskano odpowiednio następujące wyniki: 11,7%, 7,1%, 7,3%, 10,6%. Uzyskane wartości wskazują tendencję: im większa identyfikacja młodzieży ze szkołą, tym rzadziej dostrzegają występowanie dyskusowania uczniów z nauczycielami w sprawie ocen.

Uzupełnijmy jeszcze obraz kształtowania się opinii na temat dyskusowania uczniów w sprawie ocen z nauczycielami uwzględniając zmienną niezależną, jaką jest stopień akceptacji respondentów w środowisku rówieśniczym ($\chi^2 = 50,589$; Asym. Sig. = 0,000). O powszechności zjawiska w następujący sposób wypowiadają się przedstawiciele wyszczególnionych kategorii: „zdecydowanie lubiani” – 62,9%, „lubiani” – 58,3%, „różnie bywa” – 62,8%, „raczej nie lubiani” – 68,5%, „zdecydowanie nie lubiani” – 63,2%. O tym, że nigdy nie występowało zjawisko w doświadczeniu pytanym, w następujący sposób rozłożyły się głosy: „zdecydowanie lubiani” – 10,4%, „lubiani” – 6,4%, „różnie bywa” – 7,8%, „raczej nie lubiani” – 7,4%, „zdecydowanie nie lubiani” – 15,8%. W tym przypadku nie zauważa się jednoznacznej prawidłowości. Występuje nawet zbieżność między poglądami uczniów skrajnych kategorii: „zdecydowanie lubiani” i „zdecydowanie nie lubiani”. Wynikać to może z faktu, że sam rodzaj zachowania, nie spotyka się z jednoznacznie negatywnym osądem młodzieży – procedura „targowania” się o oceny stała się czymś naturalnym; nie budzi przeświadczenia, że jest w niej coś mało taktownego, czy wręcz niewłaściwego.

Także i w tym przypadku odwołajmy się do wcześniejszych edycji badań szkoły białostockiej, w których spytano o częstotliwość występowania praktyki dyskusowania uczniów w sprawie ocen. W przeprowadzonych edycjach uzyskano następujący rozkład danych: notowanie powszechności zjawiska w poszczególnych latach była następująca: 2005 – 82,5%, 2011 – 68,9%, 2015 – 59,9%. Wskazania na kategorię świadczącą o niewystępowaniu omawianych zachowań kształtowały się odpowiednio: 2005 – 1,8%, 2011 – 5,4%, 2015 – 7,7% (Zemło 2006, s. 70-101; Zemło 2012, s. 42-46). Również tutaj ciągi danych wskazują, że zgodnie z opinią uczniów z każdą kolejną edycją notuje się spadek analizowanych zachowań.

NAGANNE ODNOSZENIE SIĘ UCZNIÓW DO NAUCZYCIELI

W relacjach międzyjednostkowych przybierających formę nieegalitarnych, jeśli te przybierają właściwą postać, występuje podporządkowywanie się podległych swoim przełożonym. Wyrażać się to może na wiele sposobów. Jednym z nich jest szacunek w odnoszeniu się do osób stojących wyżej w hierarchii społecznej. Jeśli takowy występuje, można wnosić, że mamy do czynienia z poprawnymi relacjami, to jest, że przełożony cieszy się należnym uznaniem – co jest ekwiwalentem autorytetu. Natomiast gdy relacje,

w których powinien objawiać się, w wyraźny sposób odbiegają od obowiązujących standardów, wnosić można, że mamy do czynienia z sytuacją patologiczną. Może przybrać ona różną postać od anarchii po rewoltę, ale jedno jest pewne, że gdy do tego dochodzi autorytet nauczyciela stoi pod dużym znakiem zapytania.

Pytanie: „Jak często spotykasz się w swoim środowisku szkolnym z nagannym odnoszeniem się do nauczycieli?”, pozwala na stestowanie omawianego zagadnienia. Zadanie uczestnikom badań przyniosło następujące rezultaty: o „bardzo częstym” występowaniu zjawiska mówiło 11,0% uczniów, o „częstym” – 24,1% (powszechność na poziomie 35,1%), o „rzadkim” – 44,8%, nie zanotowało zjawiska w ogóle – 20,1%.

To, że uczeń nie wykonuje poleceń nauczyciela, można sobie wyobrazić, to, że dochodzi do dyskusji z nauczycielem w sprawach wystawianych ocen – także daje się ogarnąć umysłem, ale że dochodzi do znieważania nauczyciela, nie mieści się w wielu głowach. Kiedy ponad 1/3 młodzieży mówi, że takie zdarzenia mają miejsce „bardzo często” i „często”, to już jest poważny problem, który niezwłocznie powinien być rozwiązany. Trwanie w takiej sytuacji każdego dnia przynosi niepowetowane straty wychowawcze.

Płeć nie różnicuje znacząco poglądów w omawianej materii ($\chi^2 = 9,063$ Asym. Sig. = 0,020). Odpowiedzi mówiące o powszechności zjawiska w przypadku reprezentantów obu kategorii są niemal identyczne: K – 36,2%, M – 34,1%, nieco większe dysproporcje wystąpiły we wskazaniach na kategorię „nigdy”. W tym przypadku proporcja między uczennicami i uczniami wyniosła odpowiednio: 17,1% i 22,6%. Nie są to jednak różnice świadczące o rozbieżnościach, a bardziej o zbieżnościach opinii.

Między rodzajem szkoły a opinią na temat występowania w środowisku placówek edukacyjnych zjawiska nagannego odnoszenia się uczniów do nauczycieli istnieją zależności statystycznie istotne ($\chi^2 = 197,442$; Asym. Sig. = 0,000). Najbardziej poważna sytuacja występuje w Gimnazjach. O powszechności zjawiska mówi 44,5% uczniów z tego rodzaju szkół. Kolejne ośrodki uplasowały się w następującej kolejności: Technika – 37,9%, ZSZ – 20,6%, LO – 12,2%. Wskazania na kategorię „nigdy” – umocniły wyżej wskazany porządek: Gimnazjum – 12,6%, Technikum – 17,8%, ZSZ – 37,9%, LO – 41,2%. Między skrajnymi ośrodkami wystąpiła prawdziwa przepaść. Co jest szczególnie niepokojące, że po raz kolejny potwierdziło się, że najmniejszym autorytetem nauczyciele cieszą się wśród najmłodszych uczniów. W tym przypadku stało się to w kontekście najbardziej czułego wskaźnika, bo personalnie odnoszącego się do osoby wychowawcy. Poprzednie wskaźniki autorytetu miały w mniejszym lub większym stopniu odniesienie rzeczowe, w tym przypadku odniesieniem jest podmiot pozostający formalnie w warunkach nadrzędności w stosunku do uczniów.

Średnia ocen uzyskana przez uczniów na koniec roku szkolnego korelowała w sposób istotny statystycznie z opinią na temat częstotliwości negatywnego odnoszenia się do nauczycieli ($\chi^2 = 47,157$; Asym. Sig. = 0,000). Biorąc pod uwagę stanowisko na temat powszechności występowania zjawiska negatywnego odnoszenia się do nauczycieli w środowisku szkolnym, poszczególne kategorie uczniów w następujący sposób wskazały na nią: jedynkowi – 62,5%, dwójkowi – 38,6%, trójkowi – 36,9%, czwórkowi – 32,8%, piątkowi – 30,6%. Na kategorię świadcząca, że nigdy omawiane zjawisko nie było no-

towane oddano odpowiednio następującą liczbę głosów: 7,5%, 16,9%, 16,8%, 21,8%, 26,2%. Uzyskane dane wskazują na występowanie jednoznacznej tendencji: im uczniowie osiągają słabsze wyniki w nauce, tym częściej podzielają pogląd o występowaniu omawianego zjawiska w środowisku szkolnym. Należy zauważyć, że w tym przypadku najslabsi uczniowie zdecydowanie odstają od reprezentantów pozostałych grup uczniów. Można wnosić, że ich doświadczenie omawianego zjawiska jest zdecydowanie częstsze niż innych uczniów.

Przyjrzyjmy się jeszcze, jak wygląda sprawa relacji między chęcią chodzenia do szkoły a opinią o częstotliwości złego odnoszenia się uczniów do nauczycieli na terenie placówek edukacyjnych ($\chi^2 = 83,635$; Asym. Sig. = 0,000). Występowanie zjawiska w stopniu powszechnym („bardzo często” i „często”) poszczególne kategorie młodzieży identyfikowały następująco: „zdecydowanie chętnie chodzę do szkoły” – 30,3%, „chętnie chodzę do szkoły” – 29,6%, „raczej niechętnie chodzę do szkoły” – 31,2%, „zdecydowanie niechętnie chodzę do szkoły” – 48,8%. Na kategorię świadczącą, że nigdy nie notowano zjawiska, uzyskano odpowiednio następujące wyniki: 31,4%, 23,6%, 15,1%, 16,5%. Otrzymane dane świadczą, że występuje tendencja: im większa identyfikacja ze szkołą, tym mniejszy odsetek osób dzielących opinię o występowaniu złego odnoszenia się do nauczycieli w środowisku szkolnym.

Także i w omawianym kontekście stopień akceptacji respondentów w środowisku rówieśniczym korelował w sposób istotny statystycznie z opinią na temat niewłaściwego odnoszenia się młodzieży szkolnej do nauczycieli ($\chi^2 = 71,961$; Asym. Sig. = 0,000). Pogląd o powszechności zjawiska (kategorie „bardzo często” i „często”) dzieliły w następujący sposób wyszczególnione grupy respondentów w zależności od stopnia akceptacji społecznej: „zdecydowanie lubiani” – 30,2%, „lubiani” – 32,0%, „różnie bywa” – 41,3%, „raczej nie lubiani” – 59,2%, „zdecydowanie nie lubiani” – 57,9%. Dla pełnego oglądu spójrzmy jeszcze na kategorię świadczącą o nienotowaniu zjawiska. Spotkała się odpowiednio z następującym uznaniem: 24,9%, 20,1%, 16,8%, 14,8%, 18,4%. Także i w tym przypadku zauważamy tendencję świadczącą, że im wyższy stopień akceptacji respondentów w środowisku rówieśniczym, tym rzadziej notowane są przez nich zachowania niepożądane w relacjach uczeń – nauczyciel. Od wskazanej prawidłowości notuje się jedynie odstępstwo w przypadku grupy „zdecydowanie nie lubianych uczniów”.

Nawiążmy jeszcze do wcześniejszych edycji badań, w których spytano respondentów o częstotliwość notowania przez nich zjawiska negatywnego odnoszenia się uczniów do nauczycieli. W przeprowadzonych edycjach uzyskano następujący rozkład danych: notowanie powszechności zjawiska w poszczególnych latach była następująca: 2005 – 53,9%, 2011 – 39,2%, 2015 – 35,1%. Wskazania na kategorię świadczącą o niewystępowaniu omawianych zachowań kształtowały się odpowiednio: 2005 – 9,3%, 2011 – 14,7%, 2015 – 20,1% (Zemło, 2006: s. 70–101; Zemło, 2012: s. 42–46). Oba ciągi danych wskazują, że zgodnie z opinią uczniów z każdym kolejnym badaniem notuje się spadek dyskutowanych zachowań.

*

Biorąc pod uwagę zachowania, jakie zostały omówione, w ocenie respondentów najczęściej wskazywane (na poziomie powszechności) jako obecne w praktyce szkolnej były: przeszkadzanie nauczycielowi w prowadzeniu zajęć – 55,6%, dyskutowanie uczniów z nauczycielami w sprawie ocen – 49,9%, niewykonywanie poleceń nauczyciela – 49,6%, naganne odnoszenie się uczniów do nauczycieli – 35,1%. Częstotliwość występowania tych zachowań jednoznacznie świadczy, że nauczyciel nie cieszy się uznaniem wśród podopiecznych w stopniu, który mógłby satysfakcjonować. Trzy pierwsze zachowania – o charakterze przedmiotowym – wskazują, że nie ma mocy sprawczej, by ustalać porządek zdarzeń w przestrzeni, która podlega jego działaniom, według własnego scenariusza. A to przecież on, jako funkcjonariusz instytucji edukacyjnej, odpowiedzialny jest za jakość relacji wychowawczych i tego co dzieje się w środowisku szkolnym. Przy okazji można stwierdzić, że kondycja szkolnego ładu normatywnego wymknęła się spod kontroli podmiotów bezpośrednio zaangażowanych w proces kształcenia.

Zachowanie najrzadziej obecne w praktyce spośród omówionych, związane z naganym odnoszeniem się do nauczycieli, jest natury podmiotowej – odnosi się bezpośrednio do osoby nauczyciela. Zatem w sposób bezpośredni świadczy, czy jest on darzony szacunkiem, czy budzi respekt, czy jest poważany itd. Gdy 1/3 uczniów mówi o powszechności zachowań znieważających opiekunów szkolnych, to już nie są akcydentalne wybryki, ale stan rzeczy jednoznacznie świadczący, że autorytet nauczyciela jest w wyraźnym kryzysie.

W związku z odsłoniętymi przez wyniki badań relacjami uczeń – nauczyciel, ważny dopowiedzenia jest fakt, że tego typu zachowania, których istotą jest niewłaściwy stosunek do innych osób, szczególnie będących w relacjach nadrzędności, w szkole ma wyjątkowo dogodny do utrwalania się klimat, a w większości przypadków do notowania się w świadomości podopiecznych placówek oświatowych, jako możliwa postawa. W referowanych badaniach młodzieży postawiono pytanie: „Gdzie najczęściej spotykasz się z lekceważeniem nauczycieli?”. Uzyskano następujące wyniki: w telewizji – 27,5%, w internecie – 10,7%, w czasopiśmie młodzieżowych – 1,9%, w szkole – 53,6%, w środowisku rówieśniczym poza szkołą – 5,4%, w domu – 0,9%. Takie dane pozwalają stwierdzić, że dla większości uczniów środowisko szkolne jest źródłem omawianych postaw. Jest zatem nie tyle środowiskiem wychowującym, co deprawującym. Jeśli socjalizacja domowa utrzymała postawy szacunku do dorosłych i osób pozostających w relacjach nadrzędności, to praktyka szkolna ma sposobność przekreślenia tych osiągnięć.

*

Biorąc pod uwagę wszystkie uwzględnione w omówieniu wskaźniki autorytetu, jednoznacznie świadczą, że nauczyciele najmniejszym szacunkiem i uznaniem cieszą się wśród uczniów szkół Gimnazjalnych (jedyne wyjątek pojawił się w przypadku dyskusowania uczniów z nauczycielami w sprawie ocen – wówczas uczniowie Technikum deklarowali częstsze występowanie zjawiska w ich placówkach niż gimnazjaliści). Jest to niepokojące z kilku powodów: a) przez doświadczenia gimnazjum musi przejść każdy

uczeń w polskim systemie edukacji, a zatem to, co jest obecne w praktyce tego środowiska, musi dotknąć, bez wyjątku, wszystkich podlegających wspomnianemu systemowi, nikt nie jest w stanie uchronić się przed wpływem wzorców zachowań praktykowanych w jego przestrzeni; b) dotyczy najmłodszej z przebadanych grup; c) postawy obecne na etapie szkoły gimnazjalnej utrwalają się w zachowaniach podopiecznych tych placówek, co sprawia, że są duże kłopoty, by je skorygować na późniejszych etapach socjalizacji; d) podopieczni ukształtowani we wzorcach, o których rozprawiamy, wchodzą w inne konteksty społeczne: środowisk nowych szkół, a także w najróżniejsze obszary środowiska pozaszkolnego – odwołując się do nich.

Zdecydowanie największym autorytetem cieszą się nauczyciele wśród uczniów liceów ogólnokształcących. Każdy z rozpatrywanych wskaźników tego dowodzi. Ale należy pamiętać, że przez środowisko tych szkół przechodzi tylko część uczącej się w Polsce młodzieży. Dysproporcje między tymi, skrajnymi pod względem omawianych standardów szkołami, przy najbardziej drażliwych wskaźnikach dzieliła przepaść („niewykonywanie poleceń nauczyciela” – 60,3% do 22,5%, „przeszkadzanie nauczycielowi na lekcji” – 68,7% do 27,4%, „naganne odnoszenie się do nauczycieli” – 44,5% do 12,2%). Mimo to, nie da się traktować środowiska LO jako wzorca, godnego akceptacji bez zastrzeżeń. Także i w tym przypadku jest duże pole do korekty.

*

Rzeczą godną zauważenia jest także fakt, że respondenci, którzy silniej identyfikowali się ze środowiskiem edukacyjnym (osiągali wyższe średnie z ocen, chętniej chodzili do szkoły), a także ci, co uważali, że są bardziej akceptowani przez rówieśników – mniej dostrzegali występowania zachowań podważających autorytet nauczyciela. W każdym z tych przypadków działała zasada: im większa akceptacja szkoły przez młodzież i większa akceptacja młodzieży przez ich rówieśników, tym badani dostrzegali mniej zachowań nagannych w stosunku do opiekunów szkolnych. Największe dystanse między skrajnymi stanowiskami wystąpiły w przypadku oceny zachowań: „nie wykonywanie poleceń nauczyciela” i „nagannego odnoszenia się do nauczycieli”, najmniejsze natomiast w sprawie „dyskutowania uczniów z nauczycielami w kwestii ocen”.

Dostrzeganie jakiegoś zjawiska, związane jest także z wchodzeniem w relacje odpowiadające faktom je konstytuującym, działa tu także formuła odwrotna. Jesteśmy zatem uprawnieni do stwierdzenia, że osoby bardziej identyfikujące się z pełnionymi rolami oraz osoby o wyższym poczuciu własnej wartości (społeczna akceptacja jest ważnym elementem tego poczucia) w większym stopniu niż pozostałe jednostki uznają i szanują autorytet nauczyciela.

*

Jak wielokrotnie zostało podkreślone, z przytoczonych danych, nie wyłania się obraz nauczycieli, jako „znaczących innych”, w których młodzież jest zapatrzona i ufnie poddaje się ich wpływom wychowawczym. Nie wygląda na to, że to nauczyciele pociągają swoją osobowością podopiecznych i decydują o ich postępowaniu. Nie jest też tak,

że stają się wzorami, które przedstawiciele młodego pokolenia stawiają sobie przed oczyma, jako punkt odniesienia przy podejmowanych wyborach (Rynio 1997, s. 125-126). Raczej przed oczyma analizującego przytoczone dane odsłania się rzeczywistość pokazująca, że spotykają się z kontestacją, negacją i nawet ze znieważaniem. W takich warunkach wyraźnie pozbawieni są atrybutów pozwalających skutecznie prowadzić proces edukacyjny.

Przy takiej diagnozie nasuwa się natychmiast pytanie: jak można tłumaczyć taki stan rzeczy? Czy „erozją autorytetów” jako takich we współczesnym świecie? Nie tylko bowiem szkoły ten fakt dotyka, ale także Kościoła, wymiaru sprawiedliwości, klas politycznych, rodziny itd. (Czas autorytetów 1995, s.12). Odczytywanie go, jako ogólnego trendu współczesności, byłoby jednak ucieczką od źródłowego poszukiwania siły sprawczej sytuacji, o której mowa. A ta zawsze leży w człowieku. To ludzka praktyka sprawia, że wyżej wspomniane instytucje działają w ten, a nie w inny sposób. To każde nasze działanie wychodzące w świat zewnętrzny utrwala szczególny ład społeczny. Zatem w decydującym stopniu formacja zaangażowanych podmiotów, w określone obszary aktywności, decyduje o konstytuujących się jakościach fragmentów świata, w których uczestniczą. Będą zatem tu ważne, kompetencje merytoryczne, kompetencje dydaktyczne, kompetencje moralne, „wyważona” osobowość, zaangażowanie, autorefleksja zawodowa, „dostrajanie się” do wychowanków i cały zestaw innych elementów (Dudziakowa 1995, s. 4-7; Kosmała 1999, s. 50-72).

By wywód nie stracił charakteru empirycznego, przytoczmy jeszcze choć jeden aspekt świadczący o wspomnianej formacji. Ten także pochodzi z badań białostockich, z tym, że tym razem przedmiotem analiz stało się środowisko nauczycielskie². Jedno z postawionych respondentom pytań dotyczyło uznanego systemu wartości. Nauczyciele przypisali następującą rangę poszczególnym pozycjom, w wyszczególnionym w zestawie 19 wartości: 1. szczęśliwe życie rodzinne – 78,9%; 2. zdrowie – 68,9%; 3. spokojne życie – 44,7%; 4. interesująca praca – 37,9%; 5. odwzajemniona miłość – 32,0%; 6. prawdziwi przyjaciele – 31,7%; 7. szacunek i uznanie innych ludzi – 30,9%; 8. wiara/religia – 29,0%; 9. poczucie, że jest się potrzebnym innym ludziom – 27,6%; 10. pieniądze/zamożność – 26,4%; 11. podróże/przygody – 20,5%; 12. pomaganie innym ludziom – 14,6%; 13. kariera zawodowa – 12,3%; 14. zdobywanie wiedzy – 11,0%; 15. sprawność fizyczna – 9,3%; 16. silny charakter – 9,3%; 17. przyjemności i rozrywki – 5,9%; 18. dobro ojczyzny – 4,1%; 19. sława – 0,9%; 20. inne – 0,4% (Jocz 2007, s; 95).

W rozważanym kontekście szczególną uwagę należałoby zwrócić na kategorię „zdobywanie wiedzy”. Ta znalazła się na czternastym miejscu w rankingu. Jeśli osoby pełniące funkcje ekspertów (niezależnie, na jakim poziomie edukacji), nie traktują jako priorytetowo wartości, które legitymizują pełnione przez nie role społeczne, może budzić wyraźny niepokój. Gdy „zdobywanie wiedzy” nie jest wysoko cenione w środowisku nauczyciel-

² Badania przeprowadzone były w 2007 roku. Objęto nimi nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Do analizy statystycznej zakwalifikowano 1348 ankiety. Szczegóły dotyczące uczestników, przyjętej metodologii oraz przebiegu badań znaleźć można w: M. Zemło, Nauczyciele jako przedmiot badań socjologicznych, w: Nauczyciele Białegostoku: zdrowie, styl życia, środowisko szkolne, M. Zemło, J. Wieczorek-Łada, W. Jocz (red.), Urząd Miejski w Białymstoku, Białystok 2007, s. 15-22.

skim, świadczyć to może, że angażowanie się osób do niego przynależących w aktywności związane z podnoszeniem kompetencji nie jest duże. Przynajmniej tak podpowiada logika kierująca się zasadą – jeśli coś jest cenione, spotyka się ze szczególną dbałością. Sprawę można ująć w bardziej zwięzłe – jakość pełnionej funkcji (w tym przypadku nauczyciela) zależy od wartości, jakich jest się nosicielem (Kosmala 1999, s. 8-9,18).

Wydaje się zatem, że przytoczone dane rzucają światło na jedną z istotniejszych eksplikacji omawianego stanu rzeczy. Ludzie młodzi są szczególnie wrażliwi i szybko weryfikują walory swoich wychowawców.

*

Na kwestię pozycji nauczyciela w środowisku szkolnym należy spojrzeć szerzej – nie tylko z perspektywy autorytetu, jaki przysługuje odgrywającym te role. Wszelkie przejawy osłabiania, ignorowania, kontestowania, znieważania edukatorów są występowaniem przeciw tradycji. W sytuacjach, gdy dochodzi do takich zachowań, mamy do czynienia z wyraźnym zagrożeniem dla kultury tout court – jak powiedziałaaby Irena Sławińska (Sławińska 1997, s. 199). Czyż bowiem autorytet (wyrażający się w sile argumentów, a nie argumentie siły) nie jest strażnikiem wysublimowanej tkanki wartości, będących efektem przekroczenia instynktownych zachowań biologicznych. Tkanki będącej efektem działań pokoleń, które swoim wysiłkiem zmierzały do jej wytworzenia, doskonalenia i porządkowania. Wystąpienie przeciw autorytetowi jest działaniem barbarzyńskim stającym się zaczynem chaosu i zniszczenia (por. Bloom 1987, s. 241).

W tym kontekście młodzież pozostaje rozdarta między kanonicznym porządkiem utrwalonym przez przeszłość, a nowymi wzorcami wychodzącymi naprzeciw niemu, na zasadzie opozycji. Wiek „młodości górnej i durnej” popycha pokolenie uczniów do wpisywania się w antytetyczne zaprzeczenie faktyczności, do wychodzenia przeciwko utrwalonym i uznanym standardom. Tego typu działania przychodzą im nadzwyczaj łatwo, gdyż otrzymują wsparcie wielu czynników zewnętrznych: kreatorów nowych aranżacji kulturowych, którzy mające wpisane w realizowane programy kontestację, sztyderstwo, odrzucenie, dekonstrukcję itp., idoli lansujących „postępowe postawy”, medialnych korporacji zachęcających do zachowań mogących w perspektywie przynieść im zysk ekonomiczny itp. (Horkheimer, Adorno 1994, s. 165 i n.). Wszystkie podmioty wyżej wskazanego typu, skutecznie przed oczy współczesnych (także, a może szczególnie, młodzieży) podsuwają perspektywę czasu teraźniejszego, w której to należy jak najatrakcyjniej, ciekawie, bez ograniczeń czerpać z życia. Wyzwolenie, zabawa, rozrywka, przyjemność, beztroska, konsumpcja, brak wysiłku, obfitość itp. mają w niej być punktami odniesienia (Horkheimer, Adorno 1994, s. 161-164). Przy tym skutecznie zasłaniają oczy wyobraźni aktorów tych działań przed czasem, w którym może nastąpi refleksja.

BIBLIOGRAFIA

1. Bloom A. (1987), *Umysł zamknięty*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, tłum. T. Bieroń, Poznań.
2. Dudziakowa M. (1995), Autorytet nauczyciela w opinii uczniów, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8, s. 3-11.
3. Horkheimer M., Adorno T.W. (1994), *Dialektyka oświecenia*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
4. Jocz W. (2007), Zdrowie w preferencjach aksjonormatywnych nauczycieli Białegostoku, w: *Nauczyciele Białegostoku: zdrowie, styl życia, środowisko szkolne*, red. M. Zemło, J. Wieczorek-Łada, W. Jocz, Urząd Miejski w Białymstoku, Białystok, s. 91-123.
5. Kosmala J. (1999), Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa.
6. Rynio A. (1997), Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej, „Ethos”, nr 1, s. 121-129.
7. Rozmowa z prof. dr hab. Edmundem Wnuk-Lipińskim (1995), Stan autorytetów czas szamanów?, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8, s. 12-14.
8. Sławińska I. (1997), Autorytet nauczyciela?, „Ethos”, nr 1, s. 197-200.
9. Zemło M. (2006), Szkoła w stanie anomii, Urząd Miejski w Białymstoku, Białystok, s. 70-101.
10. Zemło M. (2007), Nauczyciele jako przedmiot badań socjologicznych, w: *Nauczyciele Białegostoku: zdrowie, styl życia, środowisko szkolne*, red. M. Zemło, J. Wieczorek-Łada, W. Jocz, Urząd Miejski w Białymstoku, Białystok, s. 9-22.
11. Zemło M. (2009), Rola społeczne a postrzeganie szkoły, Urząd Miejski w Białymstoku, Białystok.
12. Zemło M. (2012), Środowisko szkolne w opinii uczniów szkół białostockich, w: *Styl życia młodzieży Białegostoku*, red. J. Manutr, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku, Białystok, s. 30-49.