

Monografie i Studia

Instytutu Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego

**Jakub
Kołodziejczyk**



**Znaczenie
konceptualizacji
ideału wychowania
dla zarządzania oświatą**

Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego

Jakub Kołodziejczyk

**ZNACZENIE KONCEPTUALIZACJI
IDEAŁU WYCHOWANIA
DLA ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ**

Kraków 2021

Publikacja sfinansowana ze środków
Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego
oraz Instytutu Spraw Publicznych UJ

Recenzent:

dr Anna Walczak, Wydział Nauk Społecznych, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Redakcja serii:

Redaktor Naczelny: dr hab. Ewa Bogacz-Wojtanowska, prof. UJ

Sekretarz: dr Wioleta Karna

Rada Naukowa:

prof. dr hab. Łukasz Sułkowski – przewodniczący

dr hab. Grzegorz Baran, prof. UJ

dr hab. Zbysław Dobrowolski, prof. UJ

dr hab. Roman Dorczak, prof. UJ

dr hab. Dariusz Grzybek, prof. UJ

dr Beata Jałocha

dr hab. Regina Lenart-Gansiniec, prof. UJ

dr hab. Justyna Maciąg

dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz, prof. UJ

prof. dr hab. Grażyna Praweńska-Skrzypek

dr hab. Agnieszka Szczudlińska-Kanoś

Wydawca:

Instytut Spraw Publicznych UJ

ul. Prof. Łojasiewicza 4, 30-348 Kraków

tel. +48 12 664 55 44, fax + 48 12 644 58 59

e-mail: monografia_isp@uj.edu.pl

www.isp.uj.edu.pl

ISBN 978-83-65688-86-6

ISBN 978-83-65688-79-8 (e-book)

© Copyright by Instytut Spraw Publicznych

Uniwersytet Jagielloński

Wydanie I, Kraków 2021

Publikacja, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowana bez pisemnej zgody Wydawcy.

Redakcja techniczna, skład, łamanie:

Wydawnictwo Profil-Archeo Magdalena Dzięgielewska

wydawnictwo@profil-archeo.pl

Projekt okładki: Studio graficzne „Karandasz”

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
Rozdział 1. Wartości w zarządzaniu oświatą	7
1.1. Cel działania szkoły jako organizacji społecznej	7
1.2. Rozumienie wartości w zarządzaniu	10
1.3. Wpływ wartości na funkcjonowanie szkoły	11
1.3.1. Model wpływu indywidualnych wartości na funkcjonowanie szkoły	12
1.3.2. Wartości a przywództwo w szkole	14
1.3.3. Realizowanie wartości poprzez ukryty program szkoły	15
1.3.4. Ustalanie i realizacja celów i zadań szkoły	16
Rozdział 2. Cele i ideologie wychowania	17
2.1. Cele wychowania	17
2.1.1. Definicja i funkcje celów wychowania	17
2.1.2. Struktura celów wychowania	19
2.2. Ideologie wychowania (edukacji)	21
2.2.1. Modele analizy ideologii wychowania (edukacji)	22
2.2.2. Cztery prądy w zachodniej ideologii edukacji	23
2.2.2.1. Ideologia transmisji kulturowej	25
2.2.2.2. Humanizm	26
2.2.2.3. Naturalizm	27
2.2.2.4. Pragmatyzm	27
Rozdział 3. Teoretyczne podstawy badań własnych oraz cele i hipotezy	29
3.1. Proces idealizacji	30
3.2. Konceptualizacja ideału wychowania	33
3.3. Rozwój indywidualnych idealizacji wychowania	34
3.4. Cele i hipotezy badania empirycznego	35
Rozdział 4. Opis badania empirycznego	37
4.1. Osoby badane	37
4.2. Metoda badawcza	38
4.3. Sposób postępowania w trakcie badania	39
4.4. Sposób analizy zebranego materiału	40

4.4.1. Rekonstrukcja ideału wychowania	40
4.4.2. Badanie ideologii wychowania zawartych w idealizacjach	45
4.4.3. Badanie zmian rozwojowych w idealizacjach	46
4.5. Dopracowanie i kontrola metody analizy materiału empirycznego	48
4.6. Formułowanie predykcji	49
Rozdział 5. Testowanie hipotez pracy w świetle danych empirycznych	51
5.1. Testowanie hipotezy H1	51
5.1.1. Stopień złożoności ideału edukacji	52
5.1.2. Różne interpretacje dostarczane przez tą samą osobę	53
5.1.3. Różne sposoby ujmowania tego samego motywu	53
5.2. Testowanie hipotezy H2	55
5.3. Testowanie hipotezy H3	59
Rozdział 6. Dyskusja nad wynikami ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia wyników badania dla zarządzania oświatą	61
6.1. Ocena metody (procedury) badawczej	61
6.2. Proces idealizacji	62
6.3. Ideologie wychowania	64
6.4. Znaczenie wartości dla zarządzania oświatą	66
Zakończenie	69
Literatura	71
Aneks 1	74
Aneks 2	77

WSTĘP

Specyfika instytucji oświatowych sprawia, że cele, które stawiają sobie poszczególne szkoły, są wynikiem ustaleń rad pedagogicznych, w których ścierają się różne idee i sposoby rozumienia funkcji i zadań wychowawczych (szkoły). Podejście to znajduje swoje odzwierciedlenie w koncepcjach badaczy, którzy argumentują, że organizowanie (administrowanie) procesu edukacji polega na kreowaniu, organizowaniu, kierowaniu, monitorowaniu i rozwiązywaniu konfliktów wartości, gdzie wartości są definiowane jako pojęcie „stanu pożądanego” (ang. *desirable*). Tak rozumiane wartości pojawiają się na wszystkich poziomach systemu edukacji i angażują osoby zajmujące się kierowaniem instytucjami oświatowymi na tych poziomach, nauczycieli (wpływając na wyznaczone cele nauczania i sposoby ich osiągnięcia), uczniów i rodziców (decydujących o wyborze szkoły i żywiących swoje oczekiwania). Dlatego wartości, które związane są z rozumieniem sensu i celów edukacji, stają się jednym z istotnych obszarów badań nad zarządzaniem w oświacie.

W pracy tej cele wychowania (jako powód istnienia szkół) będą wiązane ze społeczną powinnością, jaką spełniają instytucje oświatowe. Ta szczególna wartość edukacji była w ciągu wieków uzasadniana na wiele sposobów, wpływając na współcześnie istniejącą różnorodność w stanowieniu przez instytucje i poszczególne osoby celów wychowania (edukacji). Dlatego konieczne wydaje się wykorzystanie dorobku takich nauk, jak pedagogika, socjologia wychowania i filozofia wychowania, aby możliwe stało się opisanie celów jako poświadanych układów dyspozycji osobowościowych człowieka oraz sposobów ich osiągnięcia. W związku z tym najważniejszymi celami stawianymi przed tą pracą jest zbadanie wartości, jakie ludzie wiążą z celami wychowania oraz ich znaczenie dla procesu zarządzania szkołą.

W pierwszym rozdziale przedstawione będą podstawy teoretyczne dla opisu znaczenia wartości w zarządzaniu instytucjami oświatowymi. Poruszane w tej części zagadnienia dotyczyć będą przedstawienia celów działania szkoły jako organizacji społecznej i wartości, jakie kryją się za tymi celami; ukazana zostanie ich specyfika odróżniająca cele i wartości szkoły od pozostałych organizacji; rozumienie roli, jaką odgrywają uznawane przez ludzi wartości w zarządzaniu; wreszcie analiza wpływu tych wartości na funkcjonowanie szkoły.

W drugim rozdziale omówione zostaną cele i ideologie wychowania. Wykorzystując wiedzę z zakresu teleologii wychowania, przedstawione zostaną sposoby definiowania celów wychowania, ich hierarchii i wzajemnych powiązań oraz funkcje, jakie spełniają w tym procesie. Dalsza część rozdziału poświęcona będzie ideologiom wychowania rozumianym jako zespół idei i przekonań na temat celów edukacji i sposobów ich osiągnięcia. Poruszone zostaną tu kwestie modeli analitycznych służących teoretycznemu i empirycznemu badaniu ideologii, a w części końcowej rozdziału bardziej wnikliwej analizie poddany zostanie wyłaniający się model czterech ideologii wychowania, wyodrębnionych na podstawie analizy historycznego rozwoju myśli edukacyjnej społeczeństw Zachodu: transmisji kulturowej, humanizmu, naturalizmu i pragmatyzmu.

Trzeci rozdział zawierać będzie teoretyczne przesłanki prowadzonych badań własnych nad konceptualizacją ideału wychowania. Podstawą jest tu koncepcja Macnamary (1990) postulująca funkcjonowanie w umyśle człowieka ideałów (lub inaczej idealizacji) tzn. struktur mentalnych stale obecnych w ludzkim umyśle, składających się na aktualne procesy psychiczne. Ideały rozumiane są jako granice, do których może dążyć ludzkie działanie. Dostępne są one w wyniku konceptualizacji, dzięki czemu możemy mieć do nich dostęp i na tej podstawie wnioskować o leżących u ich podstaw wartości. W rozdziale tym przedstawione zostaną również hipotezy badawcze.

Druga część pracy poświęcona jest przeprowadzonemu badaniu empirycznemu. W czwartym rozdziale znajduje się opis próby badawczej, zastosowanych narzędzi oraz procedur analizy materiału badawczego wraz z predykcjami co do weryfikacji hipotez. Kolejny rozdział zawiera testowanie hipotez badawczych. Natomiast ostatni rozdział poświęcony jest dyskusji nad wynikami badań ze szczególnym uwzględnieniem ich znaczenia dla zarządzania oświatą.

ROZDZIAŁ 1. WARTOŚCI W ZARZĄDZANIU OŚWIATĄ

1.1. CEL DZIAŁANIA SZKOŁY JAKO ORGANIZACJI SPOŁECZNEJ

Klasycznym już rozróżnieniem spotykanym w literaturze jest wskazanie na dwa rodzaje organizacji, które w znacznym stopniu różnią się od siebie funkcjami, jakie spełniają w społeczeństwie: organizacje rynkowe (nastawione na zysk) oraz organizacje niedochodowe (wśród których wymienia się budżetowe i pozarządowe) (Stonner, Wankel 1994).

Podstawowa różnica pomiędzy poszczególnymi organizacjami nie polega na odmiennym konstruowaniu ich wewnętrznych struktur organizacyjnych, wielkości, wydawanych przepisach, sposobach zarządzania itd. Dotyczy ona znacznie bardziej fundamentalnego problemu, związanego z określeniem tego, co stanowi o sensie istnienia danej organizacji, powodu, dla którego została powołana do istnienia i rodzaju zadań, jakie ma realizować w swoim działaniu. Znajduje się w nim odpowiedź na pytanie, dlaczego tak ważne jest, aby ludzie współpracowali ze sobą, wspólnie dążąc do osiągnięcia określonego celu.

Wyznaczenie wymiernych i mierzalnych celów działania organizacji społecznych jest – wbrew pozorom – trudnym zadaniem (Antoszkiewicz, Pawlak 2000). Peter Drucker, charakteryzując organizacje niedochodowe, zwraca uwagę, że produktem tych organizacji „... jest zmiana, która zachodzi w człowieku pod wpływem jej działania. Organizacje są agentami zmian zachodzących w ludziach. Ich ‘produktem’ jest wyleczony pacjent, uczące się dziecko, młody mężczyzna i młoda kobieta, którzy mają szacunek do samych siebie. Ten ‘wyrób’ to zmiana w ludzkiej egzystencji”. (Drucker 1995, s. 10). Powołanie do działania organizacji publicznych nazywanych też społecznymi (w tym szkoły) wynika z funkcji, jakie te organizacje pełnią w zaspokajaniu podstawowych potrzeb, trosk i dążeń społeczeństwa.

Jedno z centralnych miejsc w myśleniu o dobrobycie społeczeństwa zajmuje troska dorosłej jego części o jak najlepsze przygotowanie młodej generacji do dorosłego życia. Zadanie to przez długi czas było w całości realizowane przez rodzinę. Później część tego zadania powierzono instytucjom oświatowym, dysponującym

odpowiednimi strukturami, metodami pracy i odpowiednio przygotowanym personelem, wyspecjalizowanym w realizacji zadań edukacyjnych. Pomimo przemian, jakie przez wieki zachodziły, troska społeczeństwa o los najmłodszych pokoleń nadal pozostaje aktualna, znajdując swoje odzwierciedlenie zarówno w trosce rodziców o rozwój potomstwa, jak i w podstawowych aktach prawnych („Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa” – Konstytucja RP).

Powołanie instytucji oświatowych, wśród których najważniejsze miejsce zajmuje szkolnictwo, spowodowało konieczność dookreślenia celów, których realizacja ma być najważniejszym zadaniem szkół. Istota tego celu związana jest z troską o dobro dziecka („... postępować ... w sposób właściwy dla ich (dzieci) dobra” – Konwencja o prawach dziecka), rozumiane jako dbanie o rozwój jego osobowości („Celem oświaty będzie pełny rozwój osobowości ludzkiej” – Powszechna deklaracja praw człowieka), którego efektem ma być przygotowanie dzieci do dorosłego życia („Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich” – Ustawa o systemie oświaty 1991).

Nawet najogólniejsze nakreślenie celów działania szkół powoduje, że instytucje (organizacje) te wyróżniają się spośród wszystkich innych, choć przy pierwszym oglądzie szkoła zasadniczo nie różni się od organizacji rynkowych, a nawet od innych organizacji służb społecznych. Posiada wiele cech wszystkich formalnych organizacji opisanych przez Maxa Webera: wyraźnie określony podział pracy; normy zachowań i relacje między stanowiskami są jasne i sformułowane na piśmie; struktura stanowisk jest ułożona hierarchicznie; osoby pełniące dane stanowiska wykonują przypisane im role; ludzie pełnią przydzielone im role ze względu na posiadane kompetencje; pozycje i urzędy należą do większej organizacji, co umożliwia osiągnięcie karier zawodowych (Turner 1998), których produktami są np. świadectwa. Jednocześnie szkoła jest organizacją, przed którą stawiane są szczególne zadania, na których odmienności wskazano wyżej, a których nie posiadają żadne inne organizacje. Ta różnica celów, której nie da się pominąć, rozważając problem zarządzania instytucjami oświatowymi, powoduje, że konieczne jest uwzględnienie wpływu, jaki wywiera specyficzny cel na różne aspekty teorii i praktyki kierowania szkołą. Rolff (1997) wskazuje cztery takie cechy (obszary) wynikające ze specyfiki celu działania szkoły, które wpływają na różne aspekty związane z kierowaniem tymi organizacjami:

1. **Odrębność celów pedagogicznych** – powstanie i rozwój szkolnictwa jest możliwy dzięki temu, że żadne inne organizacje nie posiadają tak zdefiniowanych celów pedagogicznych. Cele te koncentrują się wokół organizacji i realizacji procesu „wychowania aż do osiągnięcia dojrzałości”, gdzie dojrzałość rozumiana jest jako zbiór pożądaných cech osobowości wychowanka.

2. **Niemożliwość zautomatyzowania procesu** – organizowanie przez szkoły procesu kształcenia i wychowania jest zadaniem bardzo skomplikowanym i jak do tej pory wymyka się wszelkim próbom umieszczenia go w racjonalne schematy, przez co niemożliwe jest jego zautomatyzowanie. Edukacja w znacznie większym stopniu polega na osobistych kontaktach między uczniem a nauczycielem, w których aktywność obu stron wykracza dużo dalej, niż wymagałby tego prosty transfer wiedzy.
3. **Ciągła niepewność co do wyniku i sprawowanej kontroli** – realizacja najogólniejszego celu stawianego przed szkołą tzn. kształtowanie młodego pokolenia, nie da się zamknąć w żadnym cyklu prowadzonym na poszczególnych poziomach edukacji. Realizacja tego celu wychodzi daleko poza ramy jednej szkoły (jednej grupy nauczycieli). Z tego powodu jednoznaczna weryfikacja efektów procesu edukacji jest w praktyce bardzo trudna. Zwłaszcza wtedy, gdy pod uwagę nie bierzemy prostych celów, jak np. zmierzenie poziomu przyswojonej w trakcie lekcji wiedzy (w tym wypadku wystarczy test lub praca klasowa), ale cele znacznie trudniej mierzalne i wymagające znacznie więcej czasu na ich osiągnięcie, jak np. wykorzystywanie w praktyce życia codziennego nabytych w trakcie edukacji umiejętności lub kształtowanie odpowiedzialności itd. Stan ten prowadzi do immanentnie związanej z pracą nauczycieli niepewności co do uzyskanych wyników. W tej sytuacji również w znacznym stopniu utrudniona jest kontrola nad pracą nauczycieli sprawowana przez ich przełożonych.
4. **Specyfika zawodu** – praca nauczyciela z jednej strony osadzona jest w biurokratycznych ramach (nauczyciel pełni funkcję urzędnika) z określonymi przez ustawy, rozporządzenia, programy itd. obowiązkami i przywilejami, z drugiej zaś strony posiada autonomię polegającą na swobodzie wyboru metod i sposobów swojej pracy. Takiego zestawu praw, obowiązków i autonomii nie posiadają przedstawiciele żadnego innego zawodu.

Pierwsze trzy cechy (obszary) w bezpośredni lub pośredni sposób wiążą się z podstawowym celem działania szkoły, jakim jest dbanie o rozwój dzieci i młodzieży. Wskazują one na specyfikę procesu rozwoju dzieci i młodzieży, która nie może być pominięta podczas podejmowania decyzji dotyczących instytucjonalnej organizacji i wspierania tego procesu przez edukację w szkole. Czwarta cecha wskazuje na szczególną rolę osób odpowiedzialnych za uczestniczenie w realizowaniu naczelnego zadania szkoły. Z jednej strony są one osadzone w biurokratycznych ramach nakładających z góry ustalone cele, wymogi i organizacyjne struktury, w których funkcjonują, z drugiej zaś pozostawiają znaczną swobodę w wykonywaniu zadań, przyczyniającą się do myślenia o swojej pracy w szkole raczej przez pryzmat „ja” niż „my” (szkoła).

Pomimo wszystkich podobieństw łączących szkoły (a zwłaszcza nadrzędnego celu, dla którego zostały powołane) wystarczy pobieżne przyjrzenie się poszczególnym placówkom, aby dostrzec znaczące różnice pomiędzy nimi. Jak się wydaje, najważniejszą przyczyną tych różnic jest odmienny sposób rozumienia podstawowego celu edukacji, czyli troski o rozwój dzieci i młodzieży zarówno przez osoby nimi zarządzające, jak i przez pedagogów. Przyczyn takiego stanu rzeczy upatrywać można w indywidualnych perspektywach rozumienia tego, czym jest rozwój, czemu ma on służyć i jakie metody są odpowiednie, by to osiągnąć. (Różnym sposobom rozumienia celów edukacji i sposobom ich osiągnięcia poświęcony jest rozdział drugi dotyczący ideologii edukacji). Różnice te w znaczący sposób wpływają na odmienne sposoby organizowania procesu edukacji i zarządzania instytucjami oświatowymi, jak i na realizowanie zadań przez poszczególnych nauczycieli.

1.2. ROZUMIENIE WARTOŚCI W ZARZĄDZANIU

Pojęcie wartości występujące w badaniach i literaturze poświęconej kierowaniu ludźmi w organizacjach rozumiane jest na dwa sposoby. Pierwsze występuje w rozprawach dotyczących rozumienia „sensu pracy” (ang. *meaning of work*) (Harpaz, Fu 2002) znajdujących swoje odzwierciedlenie między innymi w pracach poświęconych motywacji człowieka. Wskazuje się tam na wartości, które motywują ludzi do podejmowania działania. Wartości rozumiane są tu jako ludzkie potrzeby, podobnie, jak ma to miejsce w teorii hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa (Robbinson 1998, Stoner, Wankel 1994, Huczynski, Buchanan 1991 i inni). Podstawowy cel tych rozważań dotyczy tego, jakie znaczenie ma dla ludzi praca, dlaczego ludzie chcą albo nie chcą pracować. Jakiego rodzaju potrzeby (np. potrzeba sukcesu, przynależności itd.) mają dla nich znaczenie i motywują ich do podjęcia działań. Jednak ten ważny kierunek badań w niewielkim stopniu prowadzi do odpowiedzi na pytanie, dlaczego ludzie podejmują określone działanie.

Inny sposób rozumienia wartości związany jest z postrzeganiem przez pracowników swojej roli zawodowej. Rolę zawodową należy tu rozumieć jako zespół poglądów na temat celów działania, środków i sposobów ich osiągnięcia (Szmatka 1973). Zdaniem Ryszarda Stockiego (1995) określenie indywidualnej misji zawodowej odbywa się na przecięciu dwóch wymiarów. Pierwszy związany jest z indywidualną wrażliwością na świat, na innych ludzi oraz z uznaniem określonych rzeczy i wartości za najważniejsze. Drugi wymiar odnosi się do wrażliwości na samego siebie, z czym łączy się dostrzeganie własnego potencjału, swoich możliwości i zdolności. Przyjmowanie roli zawodowej we wszystkich sferach społecznych związane jest z posiadaniem i angażowaniem w realizację zawodowych zadań własnego,

indywidualnego przekonania o tym, co jest dobre i z jakiego powodu, dla osób, które są podmiotem działania (Blum 1994). Wartości znajdujące się w wyznaczonych w ten sposób celach wynikają z przekonania, że są one warte osiągnięcia (Haydon 1997). W odniesieniu do zawodu nauczyciela, pojmowanie roli zawodowej w znaczeniu przedstawionym wyżej, wiąże się ze sposobem rozumienia podstawowych wartości dotyczących tego, co jest dobre dla konkretnego ucznia. Wartości te zawarte są w posiadanych przez poszczególnych ludzi przekonaniach stanowiących podstawę dla tworzenia „osobistych” ideologii, teorii nauczania i wychowania. Stają się one podstawą codziennych norm postępowania poszczególnych osób w związku z organizacją i realizacją procesu edukacji (Dalin, Rolff, Kleekamp 1997).

Ten sposób rozumienia wartości jest również wiązany przez badaczy z etyczną oceną profesjonalnych zachowań (Blum 1994, Haydon 1997, Gold i Evans 1998). Związane jest to ze specyfiką szkoły jako organizacji (o czym była mowa w poprzednim podrozdziale), w której działaniu szczególne znaczenie odgrywa rozumienie i realizacja stawianych przed nią celów. Dlatego ten nurt rozważań praktycznie nie występuje w literaturze poświęconej ogólnej teorii organizacji i zarządzania, natomiast znacznie częściej poruszany jest w pracach dotyczących teorii i praktyki zarządzania instytucjami oświatowymi (Rolff 1997).

Gold i Evans (1998) wskazują, że każde działanie i wszystkie decyzje podejmowane w związku z jakimkolwiek aspektem procesu edukacji (włączając w to nawet decyzje dotyczące alokacji zasobów, nagradzania itd., które wpływają w sposób pośredni na proces edukacji), oparte są na etycznych założeniach wynikających z przekonania dotyczących celów (ang. *purpose*) edukacji.

1.3. WPŁYW WARTOŚCI NA FUNKCJONOWANIE SZKOŁY

Zagadnienie dotyczące posiadanych przez poszczególnych członków organizacji wartości, które są podstawą podejmowanych przez nich działań, stało się podstawą licznych teoretycznych rozważań. W literaturze poświęconej zarządzaniu w oświacie możemy znaleźć różne wątki omawiające związek między wartościami posiadanymi przez członków szkoły a ich wpływem na różne aspekty jej funkcjonowania. Wśród nich można wymienić próby konstruowania ogólnych modeli przedstawiających wpływ wartości na funkcjonowanie poszczególnych ludzi, jak i całej organizacji (Beare, Caldwell, Millikan 1997), a także przedstawiających rolę, jaką odgrywają wartości związane z rozumieniem procesu edukacji w pełnieniu funkcji kierowniczych (Coleman 1997), wyznaczaniu i realizacji celów i zadań przez kierownictwo szkoły, wreszcie przedstawiających wartości realizowane jako ukryty program szkoły (Meighan 1993).

1.3.1. MODEL WPŁYWU INDYWIDUALNYCH WARTOŚCI NA FUNKCJONOWANIE SZKOŁY

Duży wkład w badanie wpływu posiadanych przez ludzi wartości na wyznaczone cele pracy i sposoby ich osiągnięcia wnieśli badacze kultur organizacji. Wskazują oni, że na funkcjonowanie organizacji znaczący wpływ mają komponenty materialne i niematerialne, składające się na kulturę konkretnej organizacji (Beare, Caldwell, Millikan 1997). W dalszych rozważaniach skoncentrujemy się na komponentach niematerialnych. Grupę tę stanowią: wartości, filozofia i ideologia, które są pojęciami ściśle ze sobą powiązanymi, wpływającymi na to, co dzieje się w szkole począwszy od wyglądu budynku przez propagowanie wzorców zachowań po ceremonie szkolne.

Beare, Caldwell, Millikan (1997) zaproponowali użyteczny model, dzięki któremu można analizować i interpretować wartości w organizacji. Prezentuje on dwa paradygmaty wartości – pierwszy dotyczy wartości indywidualnych (ideograficznych) wnoszonych do organizacji przez poszczególnych ludzi, natomiast drugi osadzony jest w kontekście instytucji (nomotetyczny). Pierwszy model – wartości indywidualnych – składa się z trzech poziomów: transracjonalnego, racjonalnego i subracjonalnego.

Wartości występujące na poziomie transracjonalnym:

- pojmowane są jako metafizyczne, mają cechy absolutne i idealne;
- oparte są na woli, poczuciu estetycznym, odczuciach moralnych;
- są wynikiem wiary, wypływają z przekonań i zaangażowania;
- są osobiste i indywidualne, niemożliwa jest ich weryfikacja metodami naukowymi lub za pomocą metod naukowych.

Wartości występujące na poziomie racjonalnym:

- osadzone są w społecznym kontekście norm i obyczajów, oczekiwań, standardów;
- zorientowane są na konkretne działania i konkretne organizacje;
- za podstawę filozoficzną mają humanizm, pragmatyzm i utylitaryzm;
- opierają się na *status quo*, etosie, zwyczajach, poglądach;
- cechuje rozsądek i kompromis.

Natomiast wartości na poziomie subracjonalnym:

- oparte są na osobistych odczuciach i preferencjach;
- mają charakter behawioralny;
- osadzone są na emocjach;
- zasadniczo są społeczne i amoralne.

Hadgkinson sugeruje, że w praktyce poruszamy się między poszczególnymi poziomami i zależnie od sytuacji lub problemu większe znaczenie mogą mieć poglądy

i idee (poziom transakcyjny), walory poznawcze lub społeczne (poziom racjonalny), afektywność lub preferencje (poziom subracjonalny).

Przy pomocy drugiego modelu odnoszącego się do wartości, które osadzone są w kontekście instytucjonalnym dokonywana jest próba pogodzenia wartości osobistych z instytucjonalnymi. Model ten składa się z pięciu poziomów: pierwszy – odzwierciedla uznawane wartości przez poszczególne osoby w instytucji; drugi – zawiera wartości reprezentowane przez grupy i zespoły znajdujące się w organizacji; trzeci – zawiera wartości instytucjonalne; czwarty – określa subkulturę, w ramach której działa organizacja; piąty – to etos społeczny, który nie jest bezpośrednio obecny w organizacji, ale może na nią wpływać poprzez subkulturę.

Drugi model pokazuje, jak wartości przenoszone do organizacji przez poszczególne osoby mogą mieć wpływ na jej funkcjonowanie pomimo istnienia w organizacji oficjalnie sformułowanych wartości, którymi kieruje się szkoła. Osoby odpowiedzialne za kierowanie szkołami stoją przed znaczącym problemem dotyczącym tego, w jaki sposób pogodzić lub zbliżyć do siebie wartości uznawane przez poszczególnych nauczycieli, aby stworzyć spójne środowisko wychowawcze. Rozbieżność pomiędzy tym, co pracownicy szkoły mówią o placówce, a tym jak jest postrzegana przez uczniów i rodziców jest jednym z podstawowych źródeł krytyki szkoły (Beare, Caldwell, Millikan 1997).

Wartości odgrywają znaczącą rolę w sposobie rozumienia zarządzania i towarzyszącej ich realizacji polityki wyznaczanej przez dyrekcje szkół. W literaturze znajdują się liczne przykłady analiz ukazujących, w jaki sposób dominujący system przekonań, odnoszących się do różnych aspektów organizacji, wpływa na różne obszary jej funkcjonowania (np. Morgan 1999). Wartej naszej uwagi przykład, obrazujący możliwy wpływ wartości na proces edukacyjny i zarządzanie szkołą, przedstawił Bottery (1992). Połączył on dwa modele odnoszące się do stylów kierowania organizacją z modelem obrazującym filozofie edukacji. Pierwszym jest opracowany przez Handy'ego model obrazujący wpływ wartości leżących u podłoża różnych stylów kierowania organizacją i kształtujących odmienne sposoby definiowania celów, przywództwa, hierarchii, odpowiedzialności, delegowania uprawnień, postrzeganiem indywidualizmu. Zawiera on opis czterech typów kultur: władzy, ról, zadań i osoby. Drugi model obrazuje cztery filozofie edukacji: transmisji kulturowej, skoncentrowania się na dziecku, społecznej rekonstrukcji, GNP-ekonomii, różniące się od siebie wyznaczanymi celami edukacji, rolą dziecka, rolą nauczyciela, rolą dyrektora, oceną działań.

Tabela 1.1. Związki między kulturą organizacji a filozofią edukacji (źródło: Bottery 1992 s. 18)

FILOZOFIA KULTURA	TRANSMISJA KULTUROWA	SKONCENTROWANA NA DZIECKU	SPOŁECZNEJ REKONSTRUKCJI	GNP
WŁADZY	Czyste połączenie Klasyczny paternalizm Osobowość dyrektora wpływa na wybór kultury	Prawdopodobny konflikt: filozofia demokracji, hierarchia kulturowa	Prawdopodobny konflikt: jawny krytycyzm uczniów i personelu może podwa- żać paternalizm	Zasadniczo hierarchiczna i transmisyjna – ale wła- dza może mieć różne idee, co powinno być przekazywane. GNP może także prowadzić do większej kreatywności
RÓL	Łączący hierarchię i transmisję z wyznaczaniem ról i obowiązków	Konflikt – osobowości nie pasują do ram i ról – elastyczność i zmiana nie pasuje do kultury ról, prowadząc do zastojów	Konflikt – rekonstrukcja zakłada zmiany i demokrację, biurokracja lubi stabilność i hierarchię	Łączenie hierarchii i transmisji przez wyznaczanie ról i obowiązków
ZADAŃ	Dobrze dopasowane: należy przekazać zadanie wykorzystujące podejście zespołowe Ograniczony profesjonalizm	Możliwe dopasowanie: podejście całej szkoły do każdego dziecka, tendencja do nacisku raczej na specjalizację i program niż na dziecko	Silnie łączące się: jeśli cele wyznaczone są przez pracowników, prowadzą do znaczących efektów	Dobrze dopasowane: przekazywanie zadań, wypróbowane podejście zespołowe Ograniczony profesjonalizm
OSOBY	Łączące się, jeśli osoba jest przekonana do filozofii transmisji kulturowej. Konflikty w większości innych przypadków	Łączące się, jeśli osoba jest przekonana do filozofii skoncentrowania na dziecku. Konflikty w większości innych przypadków	Łączące się, jeśli osoba jest przekonana do filozofii społecznej rekonstrukcji. Konflikty w większości innych przypadków	Łączące się, jeśli osoba jest przekonana do filozofii GNP. Konflikty w większości innych przypadków

Połączenie tych modeli obrazuje, jak różnie mogą zachowywać się szkoły w zależności od rodzaju kultury i dominującej filozofii edukacji, które w nich występują (tabela 1.1). Dostrzeżenie tej różnorodności prowadzi Bottery'ego do wniosku, że teoria i praktyka zarządzania szkołą nie może odbywać się w oderwaniu od wartości leżących u podłoża jej funkcjonowania (Bottery 1992).

1.3.2. WARTOŚCI A PRZYWÓDZTWO W SZKOLE

Max Weber wskazuje na trzy typy władzy uwzględniające różne źródła jej pochodzenia:

- **Władza racjonalna** – wynika z przepisów prawnych i daje dyrektorowi szkoły upoważnienie do kontrolowania (np. czy w szkole realizowany jest przyjęty program nauczania).
- **Władza charyzmatyczna** – wynika z cech osobowości sprawującego kierownictwo, co wyklucza możliwość uznania jej za w pełni „racjonalną”.
- **Władza tradycyjna** – polega na uznaniu przez podwładnych prawa – ukształtowanego przez tradycję – tych, którym podlegają do sprawowania władzy.

Przytoczona wyżej klasyfikacja typów władzy często wykorzystywana jest jako punkt wyjścia do analizy źródeł przywództwa w organizacjach różnego typu. Na gruncie instytucji oświatowych model ten jest mało przydatny. Oczywiście władza sprawowana przez dyrektora szkoły może być oparta na wszystkich trzech przesłankach lub na niektórych z nich, jednakże jest ona w znacznym stopniu oparta na uznaniu przez podwładnych profesjonalizmu (pedagogicznego) osoby kierującej szkołą (Coleman 1997).

Znacznie użyteczniejszym narzędziem służącym analizie przywództwa w instytucjach oświatowych jest koncepcja dualizmu ról kierowniczych Hughes'a (1988). Ma ona zastosowanie w sytuacjach, w których osoba sprawująca naczelne kierownictwo organizacji jest lub powinna być postrzegana jako wybitny specjalista w danej dziedzinie. Dyrektor szkoły znajduje się właśnie w takiej sytuacji, jest bowiem jednocześnie kierownikiem placówki oświatowej i pedagogiem. Może udzielać wskazówek i oceniać pracę poszczególnych nauczycieli (pedagog – ekspert) i decydować o rozmieszczeniu zasobów (dyrektor instytucji) (Ball 1987 za: Coleman 1997). Badania wskazują, że obie te role przenikają się wzajemnie i w praktyce niemożliwe jest rozdzielenie tych funkcji od siebie (Jones A. 1987 za: Coleman 1997).

Uznanie pedagogicznego profesjonalizmu dyrektora szkoły musi wiązać się z posiadaniem przez podwładnych wspólnych wartości odnoszących się do rozumienia procesu edukacji lub przynajmniej w występowaniu między nimi wspólnej płaszczyzny, na której odbywa się dyskurs o tych wartościach. Hadgkinson (1997 za: Simkins 1999) wskazuje, że współcześnie podstawowy problem zarządzania w instytucjach oświatowych polega na kreowaniu, organizowaniu, kierowaniu, monitorowaniu i rozwiązywaniu konfliktów wartości.

1.3.3. REALIZOWANIE WARTOŚCI POPRZEZ UKRYTY PROGRAM SZKOŁY

Indywidualne wartości uznawane zarówno przez kierownictwo instytucji (szkoły), jak i zatrudniony w niej personel, mogą odbiegać od oficjalnego zestawu wartości przyjmowanego w tej instytucji w postaci np. wizji, misji czy wyznaczonych celów. Nie oznacza to bynajmniej, że nieobecność ich w sformalizowany sposób w dokumentach nie wpływa na to, co dzieje się w szkole. Zwykle wartości te ujawniają się w codziennej działalności szkoły i mają równie silną moc oddziaływania jak te, które są zwerbalizowane. Socjologowie określają to zjawisko jako „ukryty program” (ang. *hidden curriculum*) szkoły. Termin ten w odniesieniu do procesu edukacji rozumiany jest jako to wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnych programów i celów (Meighan 1993) lub jeszcze szerzej: „to, czego uczy przebywanie w szkole, a nie nauczyciel” (Head 1974, za: Meighan 1993 s. 71).

1.3.4. USTALANIE I REALIZACJA CELÓW I ZADAŃ SZKOŁY

System oświatowy wymaga od szkół tworzenia i posiadania w formalnej dokumentacji założeń dotyczących własnych wartości edukacyjnych. Dokumenty te są różnie nazywane: wizja czy misja szkoły, a określają podstawowe wartości, których realizację stawia sobie szkoła. Opisy te różnią się w zależności od szkoły, co czyni je niepowtarzalnymi, ale tylko wtedy gdy są one przekładane na działania realizowane w szkole. W ten sposób na osoby kierujące placówkami oświatowymi kładziona jest odpowiedzialność (przynajmniej teoretycznie) dostrzegania wartości będących podstawą wszystkich podejmowanych działań.

Jednak ustalone przez szkołę (dyrekcję lub wąską grupę) wartości mogą być kontestowane wewnątrz organizacji. Wartości przekazane w sposób nakazowy (hierarchiczny) niekoniecznie muszą zgadzać się tymi, które są uznawane i stosowane wewnątrz organizacji (Bottery 1992). Wartości nie są łatwo przyjmowane jako obiektywnie poprawne, ale są przyjmowane jako szczególne założenia przez poszczególnych ludzi lub grupy. Jednak jednym z podstawowych czynników wpływających na skuteczność procesu edukacji (Beare, Caldwell, Millikan 1997) jest zgodność co do uznawanych i realizowanych wartości przez poszczególne osoby i grupy w szkole.

Przyjęcie powyższego wywodu i uznanie wartości za ważny element funkcjonowania szkoły jako organizacji powoduje konieczność postawienia istotnych pytań dotyczących podstaw zarządzania instytucjami oświatowymi. Jak się wydaje, podstawowe pytanie dotyczy tego, jakie wartości znajdują się u podłoża indywidualnego sposobu rozumienia procesu edukacji przez osoby zaangażowane w jego planowanie i realizację (dyrektorów, nauczycieli).

ROZDZIAŁ 2. CELE I IDEOLOGIE WYCHOWANIA

2.1. CELE WYCHOWANIA

2.1.1. DEFINICJA I FUNKCJE CELÓW WYCHOWANIA

Przedstawiona w tym rozdziale analiza celów wychowania oparta jest na osiągnięciach teleologii wychowania, czyli nauki o stanowieniu celów wychowania. Utrzymuje ona, że cele są prymarne w stosunku do samego procesu wychowania. Osoby zajmujące się wychowaniem, które robią to w sposób intencjonalny, muszą przede wszystkim wiedzieć, jaki – zakładany przez nich – efekt chcą uzyskać. Wiedza ta pozwala na dobór odpowiednich środków i metod służących osiągnięciu założonego celu (Śliwerski 2001).

Cele wychowania w pedagogice rozumiane są jako „określone stany rzeczy, których osiągnięcie przez zabiegi wychowawcze jest postulowane” (Muszyński 1970, s. 124). Tak ogólnie przedstawione cele można traktować jako sądy wartościujące. Sądy te występują w postaci zdań normatywnych, wartościujących. Składają się z dwóch części: w pierwszej zawarta jest powinność (powinno być, należy, jest pożądane), a wraz z nią element wartościujący, w drugiej znajduje się opis postulowanego stanu rzeczy, np. zjawisk, procesów, czynności. Zdania tego typu mogą przybierać postać: „Powinno być tak, że P, przy czym P jest opisem stanu rzeczy lub jakiejś działalności wychowawczej” (Muszyński 1970, s. 125).

Cele wychowania w swojej treści zawsze odnoszą się do projektowanych cech osobowości wychowanka. Mają one postać hipotetycznych konstruktów myślowych będących wyobrażeniem określonych psychicznych dyspozycji wychowanka, o których występowaniu możemy sądzić na podstawie obserwowanych zachowań i wiedzy o jego przeżyciach (Brezinka, 1996; za Śliwerski 2001). Składają się one na wizję pożądanych właściwości fizycznych, umysłowych, społecznych, kulturowych i duchowych jednostki. Stanowienie celów wychowania jako sądów normatywnych powoduje konieczność odwołania się do jakichś wartości nadrzędnych, do których dążenie wydaje się osobie ustanawiającej te cele z jakichś powodów ważne.

Śliwerski (2001) wskazuje na cztery wąskie rodzaje rozumienia celów wychowania:

- 1) postulowane zmiany w osobowości wychowanka, wyrażone w kategoriach nawyków, postaw czy cech osobowości, które ukierunkowują działania wychowawcy;
- 2) stan wewnętrzny lub zewnętrzny, jaki podmiot wychowujący musi osiągnąć, by zaspokoić określone potrzeby i interesy (swoje, wychowanka, grupy lub zbiorowości społecznych, instytucji itp.);
- 3) przyczyna i motyw działania wychowawcy, które sprzyjają konkretyzacji potrzeb i wartości wychowawców w postaci decyzji o treściach i kierunkach ich rozwoju;
- 4) sąd normatywny wyrażający specyficzną powinność, która odnosi się wyłącznie do podmiotów rozumnych i zobowiązuje je do działania zgodnego z postulowanym stanem rzeczy.

Muszyński (1970) zwraca uwagę, że owe stany rzeczy, odnosząc się do osobowości człowieka, realizowane są przez działania wychowawcze, które spełniają swoją funkcję, jeśli dokonują pożądanych zmian w osobowościach ludzi. Cele te określa jako właściwe dla procesu wychowania, wskazując jednocześnie na istnienie celów od nich pochodnych, służących realizacji celów właściwych, a odnoszących się do innych zjawisk związanych z wychowaniem, takich jak: stosunki wychowawcze, struktura grupy, atmosfera czy organizacja pracy.

Głównym zadaniem stanowienia i realizowania celów wychowawczych zdaniem Sośnickiego (1967) jest ich rola modyfikująca osobowość. Modyfikacja ta poza prowadzeniem do kształtowania i budowania pożądanych właściwości psychicznych może również wymagać eliminacji wad i negatywnych stron człowieka.

Na podobną właściwość wskazuje również Zaborowski (1996), dla którego „projekt osobowości człowieka powinien być otwarty, perspektywny oraz winien zawierać możliwości samodzielnego rozwoju. Celem wychowania w takiej orientacji nazywamy postulowany projekt osobowości, adresowany do konkretnej osoby, zawierający podstawowe rysy jej indywidualnego oblicza i zapewniający możliwość dalszego samorozwoju” (Molesztak 1995, s. 76).

Świadomy cel wychowania – kiedy wiedza o celu działania wyprzedza i determinuje sposoby, w jakie zamierzamy do niego dążyć (Kozielecki 1997) – może spełniać ważną funkcję prowokującą wychowawców zarówno do refleksji nad sensem organizowania procesu wychowawczego, jak i do oceny skuteczności podejmowanych przez nich działań, czyniąc ten proces względnie weryfikowalnym (Śliwerski 2001). W literaturze wymieniane są cztery funkcje, jakie spełniać może świadomy cel

wychowania (Muszyński 1970): 1) Cel stanowi punkt orientacyjny dla planowanych działań i racjonalną ich organizację; 2) Cele spełniają funkcję koordynującą, organizującą wobec treści, metod, form organizacyjnych lub środków; 3) Dzięki celom możliwe jest porównywanie osiągania zamierzonych celów z rzeczywistością i dokonywanie na tej podstawie odpowiednich korekt; 4) Cele stanowią punkt odniesienia, do którego wszystko, co zdarza się w procesie dydaktyczno-wychowawczym, ocenia się i przymierza.

2.1.2. STRUKTURA CELÓW WYCHOWANIA

Rozważając cele wychowania jako oczekiwane stany rzeczy, układ pożądaných cech osobowości człowieka czy zjawisk związanych z procesem wychowawczym, napotykaemy trudność metodologiczną, polegającą na określeniu zakresu, do którego odnoszą się opisy poszczególnych celów. Opisując cele wychowania, możemy odwoływać się do bardzo ogólnych stwierdzeń takich jak wiedza ucznia, jego postawa, np. prospołeczna. Możemy również opisywać cele szczegółowo, wskazując konkretne wiadomości, które uczeń powinien nabyć lub postawy wobec zjawisk społecznych, które winien przyjąć, np. wkład w rozwój społeczności lokalnej czy wrażliwość na niedolę bliźnich.

Można zatem wnioskować o wielość celów wychowania, które da się wyróżnić ze względu na stopień ich ogólności i złożoności, a odnoszących się do dyspozycji osobowościowych człowieka, których kształtowanie uznajemy za pożądane. Nie wszystkie cele, które można wyróżnić, będą odnosiły się do poszczególnych jednostek, również nie wszystkie cele mogą być realizowane jednocześnie. Zarówno praktyka zawodowa, jak i badania nad teleologią wychowania nie mogą zajmować się wyprowadzaniem i uzasadnianiem wszystkich celów wychowania. Wypływa stąd konieczność racjonalnego ich uporządkowania. Dokonywane przez badaczy klasyfikacje celów wychowania mają charakter teoretyczny i spekulatywny. Cechą ich jest historyczna zmienność, otwartość i mniejsza lub większa ogólność (Śliwerski 2001).

Próbie klasyfikacji celów wychowania podjął Muszyński (1974) w pracy *Ideal i cele wychowania*. Struktura celów zaproponowanych przez tego badacza ma charakter hierarchiczny, uwzględniający zbiór kryteriów, dzięki którym możliwe jest ustalenie podobieństw między poszczególnymi celami i ich przyporządkowanie do jednej lub wielu grup.

Najbardziej ogólny cel to *ideal wychowania*, który stanowi „opis dojrzałej osobowości człowieka, jaką zamierzamy przez ogół procesów wychowania ukształtować” (Muszyński 1974, s. 27). Opis ideału wychowania dokonywany jest wyłącznie za pomocą celów naczelných, które definiowane są jako podstawowe, ogólne

dyspozycje osobowościowe jednostki, pozostające w komplementarnym stosunku do siebie, co oznacza, że nie są zależne od innych celów naczelných. Ideał, który jest opisem stanu finalnego procesu wychowania, stanowi pełen zestaw naczelných celów wychowania.

Ideał wychowania (składające się na niego cele naczelne) jako finalny projekt osobowości człowieka jest niewystarczający dla codzienných działań praktyka. Podobne stanowisko zajmuje Kotłowski (1976), dla którego najważniejszym i nadrzędnym celem wychowania jest ideał wychowania, który organizuje, nadaje charakter i kierunek wszystkim innym celom wychowania. W odniesieniu do tego ideału tworzone są inne, bardziej szczegółowe cele: kierunkowe, etapowe i operacyjne, które powinny być obecne w procesie wychowania.

Cele kierunkowe, etapowe i operacyjne są pochodnymi ideału wychowania i celów naczelných. Określenie celów cząstkowych jest możliwe jedynie dzięki znajomości celów naczelných. Umieszczenie jednego celu wśród innych tworzących program wychowania może znaleźć uzasadnienie tylko wówczas, gdy wykaże się jego zgodność z ideałem wychowania.

Podobne stanowisko zajmuje Dejnarrowicz (1994), wskazując na istnienie trzech celów: operacyjnego, etapowego i kierunkowego, jak również Sośnicki (1967), który wyróżnia cele częściowe odnoszące się do dyspozycji psychicznych, od których zależy szerokość i zakres celów wychowania oraz cele etapowe związane z procesem rozwojowym, które stanowią o wysokości poziomu wychowania.

Muszyński (1970) w innej pracy wyróżnia trzy grupy celów wychowania. Wzajemne związki, które zachodzą między nimi, tworzą system, który ułożony jest hierarchicznie. Są to:

1. cele naczelne (ideał wychowania),
2. cele właściwe (wyprowadzone wg reguł wnioskowania z celów naczelných),
3. cele instrumentalne i kontrybutywne (ustalane empirycznie jako środki lub elementy składowe dwu pierwszych).

Gurycka (1979, s.153–154) zwraca uwagę na ważne aspekty, realizowanych przez praktyków w procesie wychowania, kategorii celów:

1. Cele osobiste – są to projekty osobowościowe odnoszące się do konkretných wychowanków, które są wynikiem refleksji wychowawcy nad tym, jakim człowiekiem powinien się stać wychowanek.
2. Cele oficjalne – instytucji, środowiska wychowawczego, twórców programów, ludzi odpowiedzialnych za kształcenie wychowawców – odzwierciedlają przyjęte przez te osoby, instytucje i środowiska projekty osobowości, które określają formy organizacyjne wychowania.

Ważnym względem brany pod uwagę w refleksji nad celami wychowania i edukacji jest poziom ich ogólności. Jednym z możliwych ujęć tego problemu jest klasyfikacja zaproponowana przez Lauwerys i Cowena (1987). Badacze ci wskazali trzy poziomy celów, ze względu na stopień ich ogólności:

1. Cele ostateczne – wyrażane w najbardziej ogólny sposób, dotyczą dążeń narodów czy wielkich idei. Wypowiedane przez polityków mogą odnosić się do deklaracji budowania sprawiedliwego społeczeństwa, realizacji równości szans edukacyjnych czy prawdziwej demokracji, „wywodzą się z niemal utopijnej wizji przyszłości”.
2. Cele pośrednie – mniej ogólne, służą do realizacji celów ostatecznych na jednym czy kilku poziomach systemu oświatowego.
3. Cele edukacyjne – interpretowane są jako konkretne zadania, jakie przypadają procesom nauczania i uczenia się na poszczególnych szczeblach systemów oświatowych lub w stosunku do określonej grupy dzieci, szkoły czy jednostki lekcyjnej.

Choć zaproponowana przez badaczy hierarchia celów jest zbyt ogólna, by być uznawana za użyteczną, zwraca uwagę na stanowienie celów wychowania na różnych poziomach systemów oświatowych.

2.2. IDEOLOGIE WYCHOWANIA (EDUKACJI)

W historii funkcjonowania pojęcia „ideologia” termin ten przybierał różne znaczenia od nacechowanych pejoratywnie do neutralnych (Meighan, 1993; Lauwerys, Cowen 1987). W dalszej części pracy, w odniesieniu do edukacji, pod pojęciem *ideologia* będziemy rozumieć *pewien zespół idei i przekonań wyznawanych przez ludzi (grupę ludzi) na temat celów edukacji i sposobów ich osiągnięcia* (por. Kohlberg, Mayer 1993).

Ideologia edukacji zajmuje się stroną przyczynowo-skutkową systemów myślowych (Beare, Caldwell, Millikan 1997). U podłoża konstytuowania się ideologii edukacji znajduje się uznanie określonych wartości za ważne i godne realizacji. Wartości te zawarte w ideach i przekonaniach są podstawą wyznaczania celów i określeniem metod ich osiągnięcia oraz przewidywania skutków, do których może prowadzić realizacja określonej ideologii. Lauwerys i Cowen (1987) wskazują na ważną właściwość ideologii wychowania polegającą na pobudzaniu ludzi do działania.

Ideologie edukacji mogą być odzwierciedleniem „... interesów poszczególnych grup, klas czy narodów, zbiorowości ruchów politycznych lub religijnych, dążąc do narzucenia swoich partykularnych interesów oraz do zdominowania innych ludzi” (Śliwerski 2001). W badaniach nad ideologiami edukacji znajduje się silny nurt

dociekań podejmujących próbę odkrycia, jakiego rodzaju ideologie kryją się pod postacią różnych programów społecznych i politycznych, które z nich są realizowane w rzeczywistości i do jakich efektów prowadzą, a które stanowią jedynie akt propagandowy (Śliwerski 2001).

Ideologie edukacji można również rozpatrywać w wymiarze indywidualnym (Polak 1999), tzn. posiadanych przez poszczególnych ludzi – zajmujących się edukacją profesjonalnie (pedagogów) lub niezajmujących się nią w ten sposób – zespołów przekonań i wynikających z nich konsekwencji dla rozumienia celów, metod i procesu edukacji. Każdy człowiek dysponuje niezbędnym doświadczeniem (rozumianym w szerokim znaczeniu), którego istnienie decyduje „... o przyjęciu lub odrzuceniu określonych interpretacji zjawisk czy procesów pedagogicznych” (Polak 1999, s. 42–43). Śliwerski (2001) sugeruje, że powodem przyjęcia lub odrzucenia jakiejś ideologii jest dyskurs, który nie odbywa się na poziomie racjonalności czy wnioskowania logicznego, lecz toczy się na poziomie emocji, osobistych nastawień.

O ideologii edukacji rozumianej w ten sposób można mówić na wielu płaszczyznach zależnie od tego, czy rozważamy akty prawne dotyczące oświaty na poziomie narodowym, regionalnym, szkolnym, czy też rozważamy społeczne przekonania dotyczące celów edukacji, poglądy lub opinie poszczególnych nauczycieli czy też osób, które zajmują się wychowaniem w sposób nieprofesjonalny, ale posiadają idee i przekonania dotyczące edukacji.

W literaturze przedmiotu można wskazać kilka podejść stosowanych do opisu i porównywania ideologii edukacji. Część z nich była tworzona na podstawie badań empirycznych, inne były wynikiem rozważań teoretycznych. Można wskazać trzy podstawowe podejścia do tworzenia i porównywania ideologii edukacji: podejście dychotomiczne, podejście koncentrujące się na próbie opisu więcej niż dwóch ideologii i modele analityczne oparte na stosownych kryteriach analizy (Meighan 1993). Dokonując przeglądu sposobów analizowania przez badaczy ideologii edukacji, warto przyjrzeć się bliżej, jak różne elementy wpływają na powstawanie odmiennych sposobów rozumienia edukacji, jej celów i sposobów ich osiągnięcia.

2.2.1. MODELE ANALIZY IDEOLOGII WYCHOWANIA (EDUKACJI)

Podejście dychotomiczne (powszechnie stosowane) opiera się na tworzeniu dwóch przeciwstawnych modeli odnoszących się do różnych aspektów wychowania i edukacji. Dokonywanie wyboru kontrastujących ze sobą par odbywać się może z szerokiej gamy alternatyw. Przyczyną wielości tego rodzaju zestawień jest różnica poziomów konceptualnych towarzysząca twórcom dychotomicznych porównań ideologii. Zestawiane ze sobą są różne aspekty, które mogą rozciągać się od porównywania

ideologii całych systemów oświaty, filozofii wychowania, systemów pedagogicznych, ideologii poszczególnych szkół, relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem czy sposobów przekazywania wiedzy.

Przykładem takiego zestawienia mogą być dychotomie, np.: orientacja na nauczyciela v. orientacja na dziecko; nauczanie otwarte vs. nauczanie zamknięte; przekaz vs. interpretacja; system autorytarny vs. system demokratyczny; czy zestawienia bardziej złożone – oparte na kilku czynnikach – porównanie tradycyjnej i liberalno-postępowej filozofii edukacji.

Innym podejściem występującym w opracowaniach tej problematyki jest wychodzenie poza przeciwstawianie sobie alternatywnych modeli (czy elementów) edukacji, polegające na opisie więcej niż dwóch ideologii. Przykładem tego rodzaju koncepcji jest wyróżnienie przez Daviesa (1969 za: Meighan 1993) czterech ideologii edukacji (w odniesieniu do brytyjskiego systemu edukacji): konserwatywnej, rewizjonistycznej, romantycznej i demokratycznej. Autor charakteryzuje je w ten sposób:

1. konserwatywna – zainteresowana utrzymaniem swoistego *status quo*;
2. rewizjonistyczna – zwraca szczególną uwagę na podwyższenie wydajności systemu w kategoriach potrzeb rynku pracy;
3. romantyczna – koncentruje się wokół problemu rozwoju indywidualnego podmiotu edukacji;
4. demokratyczna – wskazuje na potrzebę równych szans edukacji dla wszystkich, eliminację wartości elitarnych istniejącego systemu.

Powstały również modele ideologii edukacji opierające się np. na strategiach nauczania (Bennett i Jordan 1975, za: Meighan 1993). Wyróżnili oni dwanaście stylów nauczania występujących u badanych przez nich nauczycieli.

Zarówno w stosunku do koncepcji dychotomicznego podziału ideologii edukacji, jak i podejścia koncentrującego się na próbie opisu więcej niż dwóch ideologii wysuwane są dwojakiemu rodzaju zarzuty:

1. Wydają się one wybierać z szerokiej gamy możliwości, jako że próby te się z sobą nie pokrywają.
2. Operują one na różnych poziomach konceptualnych: niektóre na poziomie szkolnej klasy, inne na poziomie porównywania systemów edukacyjnych w różnych państwach i narodach.

Trzecim sposobem badania ideologii edukacji jest model analityczny oparty na stosownych kryteriach analizy. Podejście to koncentruje się wokół ustalenia kryteriów będących podstawą dalszej analizy, a następnie wypróbowaniu wszystkich

możliwych kombinacji, jakie mogą powstać w wyniku sprawdzania występujących w praktyce lub teorii możliwych wariantów odpowiadających kryteriom.

W ten sposób mogą powstawać różne modele analizy ideologii edukacji ze względu na dobór kryteriów, które badacz bierze pod uwagę. Przykładem może tu być model opracowany przez Hammersleya (1977 za: Meighan 1993), który służy porównywaniu ideologii w obrębie poszczególnych szkół i opiera się na pięciu kategoriach: roli nauczyciela, aktywności ucznia, poglądów na wiedzę, poglądów na temat technik uczenia się, techniki nauczania. Wewnątrz tych kategorii znajdują się dalsze podziały. Innym przykładem badania ideologii edukacji klas, szkół czy systemów jest opracowanie Meighana (1978 za: Meighan 1993). Badacz ten wprowadza teorie składowe rozumiane jako poglądy na wyróżnione przez siebie kwestie. Teorie te dotyczą: wiedzy, jej treści i struktury; uczenia się i roli nauczania; nauczania i roli nauczyciela; środków nauczania odpowiednich dla procesu uczenia się; organizacji sytuacji uczenia się; oceniania, że uczenie było prowadzone; dążeń celów i wyników. Wewnątrz każdej z tych teorii można dokonywać kolejnych podziałów.

Przykładem modelu analitycznego, który w ostatnich latach powstał na polskim gruncie, jest koncepcja „pulsujących kategorii” Rutkowiak (1995), które w ujęciu autorki mają stanowić próbę wskazania potencjalnych wyznaczników mapy odmian myślenia o edukacji. Podstawą wysunięcia „pulsujących kategorii” stała się obserwacja aktualnego stanu empirycznych badań pedagogicznych. Wśród nich znalazły się: intelektualizm, praktycyzm, praktyczność, przedmiotowość i techniczność, podmiotowość, pytajność, sakralność, kontekstowość, polityczność, uprawniona wielość.

Przedstawione wyżej sposoby analizowania i porównywania ze sobą ideologii edukacyjnych wskazują na to, że dokonywanie takich zabiegów jest możliwe, choć tworzone modele są w znacznej mierze zależne od perspektywy, jaką przyjmują badacze podczas ich konstruowania. Wynika to z różnego sposobu rozumienia terminu ideologia, które może odnosić się zarówno do polityki edukacyjnej państwa, lokalnej czy szkolnej, jak i do sposobu prowadzenia zajęć przez poszczególnych nauczycieli. Wybór modelu zależy od celów, jakie chce osiągnąć badacz.

2.2.2. CZTERY PRĄDY W ZACHODNIEJ IDEOLOGII EDUKACJI

Idea wychowania ulegała w ciągu wieków różnym interpretacjom. Analizując literaturę przedmiotu, można wskazać na dające się wyodrębnić w toku procesu historycznego społeczeństw Zachodu cztery wiodące ideologie wychowania (Niemczyński 2003). Są to: transmisja kulturowa (encyklopedyzm), humanizm, naturalizm, pragmatyzm. Z pokolenia na pokolenie zmieniają się szczegółowe stwierdzenia odnoszące się do nich, jednakże każda z tych ideologii wykazuje ciągłość bazowych

założeń (Kohlberg, Mayer 1993). Zawierają one podstawowe przekonania dotyczące różnych aspektów edukacji (Bottery 1990, Lewowicki 1990) – rodzaju wiedzy, jaka jest dla człowieka wartościowa, roli przypisywanej dziecku w procesie wychowania, roli nauczyciela i społeczeństwa w tym procesie, typu społeczeństwa, do którego się dąży poprzez wychowanie, wreszcie preferowanych relacji między moralnością a wychowaniem w szkole.

2.2.2.1. IDEOLOGIA TRANSMISJI KULTUROWEJ

Stanowisko mówiące o edukacji jako transmisji kulturowej zapoczątkowane przez encyklopedystów francuskich ma swoje źródła w klasycznej, akademickiej teorii zachodniego wychowania (Vasoli 1996). Naczelną ideą encyklopedyzmu były podejmowane przez różnych autorów próby stworzenia całościowego systemu składającego się z wiedzy, norm i wartości, stanowiących intelektualny i społeczny dorobek poprzednich pokoleń. System ten miałby charakteryzować się łatwo przyswajalnym materiałem – który młody człowiek byłby zdolny opanować – dzięki jego uporządkowanej strukturze: osiągnięć nauk, norm społecznych i moralnych właściwych danej kulturze (Kohlberg, Mayer 1993).

Ideologia transmisji kulturowej „...głosi pochwałę kultury, stanowiącej silny instrument integracji społeczeństwa, pozwalający zachować ciągłość jego tradycji, będący ponadto budulcem jego tożsamości” (Polak 1999, s. 45). Jednostka jest podporządkowana społeczeństwu, musi dostosować się do panującego ładu, poddać się dyscyplinie, która jest przez nie wytworzona. To społeczeństwo określa cele edukacyjne, które powinny zostać zinternalizowane przez młode pokolenie. Ustalanie tych celów odbywa się przez pryzmat wiedzy i norm moralnych składających się na daną kulturę.

Pierwotnym źródłem wszelkiej wiedzy, norm i wartości w ujęciu ideologii transmisji kulturowej jest środowisko zewnętrzne. U podłoża tego poglądu leży przekonanie dotyczące tego, czym jest rozwój człowieka i jakie kierują nim prawidłowości. Rozwój traktowany jest tu jako proces uczenia się, polegający na ilościowym przyroście informacji, w którym umysł traktowany jest jako *tabula rasa*. Decydującą zatem rolę w rozwoju spełnia środowisko zewnętrzne, które jest źródłem bodźców determinujących zachowanie człowieka. Taki sposób rozumienia stał się w późniejszych czasach podstawą rozwoju teorii behawiorystycznych.

Przedstawione wyżej podstawowe założenia ideologii transmisji kulturowej uznającej, że naczelnym celem i zadaniem osób i instytucji odpowiedzialnych za wychowanie dzieci i młodzieży jest przekazywanie nowej generacji tego, co jest wartościowym dorobkiem zebranych przez przeszłe pokolenia (wiedza, umiejętności itd.), aby mogły go zachować i pomnożyć (Niemczyński 2003), nie pozostają bez znaczenia dla formułowania teoretycznych i praktycznych dyspozycji dotyczących sposobów ich realizacji.

Zarówno instytucje, jak i osoby zajmujące się edukacją wyznaczają zasób wiedzy, umiejętności i norm zgodny z aktualnym zapotrzebowaniem społecznym. Praca nauczyciela polega na bezpośrednim nauczaniu (przekazywaniu) wiedzy i reguł, natomiast rolą ucznia jest ich odbiór, pozbawiający go jakiegokolwiek wpływu na to, czego się uczy. Nauczyciel spełnia w tym ujęciu rolę „pomostu” pomiędzy uczniem a materiałem, który uczeń ma opanować.

2.2.2.2. HUMANIZM

Współczesne pojmowanie celów edukacji w ujęciu ideologii humanistycznej zapoczątkowane zostało w starożytności i związane jest z ideą odkrycia człowieka wraz z jego naturą, dążeniami i potrzebami (Kunowski 2000), aby człowiek stał się miarą wszystkich rzeczy. Natura człowieka, postrzegana jako całość ciała i duszy (umysłu), stała się przedmiotem rozważań dotyczących kształcenia według ogólnoludzkich norm.

Wykształcenie ma sprzyjać rozwinięciu wrażliwości człowieka na wartości stanowiące o istocie jego ludzkiego życia (wolność, samostanowienie o sobie, godność, tolerancja, autoekspresja) zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego (Niemczyński 2003). Wartości te są wspólne wszystkim ludziom, ale ich odkrycie i rozwinięcie wymaga, aby w procesie kształcenia w sposób bezpośredni i pozbawiony uprzedzeń zajmować się rozpatrywaniem zjawisk, w których wartości te zajmują istotne miejsce. W ten sposób dzięki wykorzystaniu własnych predyspozycji i wyczerpującego poznania zjawiska tworzy się w dziecku zdolność do samodzielnego ich rozumienia (Brühlmeier 2000).

Centralnym zadaniem humanizmu jest kształcenie zalet młodych ludzi, które mają być wykorzystywane przez nich w dorosłym życiu. Szczególną rolę odgrywają tu takie zajęcia jak historia, literatura i filozofia. Występują one jako źródła służące prezentacji różnorodnych problemów (zjawisk), odmiennych sposobów ich rozumienia oraz jako okazja do angażowania wychowanków w dyskusje i poszukiwanie, oraz odkrywanie ważnych dla człowieka i jego życia wartości. Motyw etyczny zawarty w wymienionych zajęciach stanowi centralny punkt odniesienia (wyeksponowany przez Platona, a następnie przez renesans w Europie; aktualny jest również we współczesnej wizji ideologii humanistycznej). Ideologia humanistyczna przyjmuje perspektywę, w której w trakcie wychowania i edukacji nie narzuca się jednostce wartości uznawanych za ważne przez społeczeństwo, raczej dąży się do tego, aby wartości te zostały przez jednostkę odkryte w trakcie jej indywidualnych poszukiwań.

Współcześnie humanistyczny nurt myślenia o edukacji zasadniczo skoncentrowany jest na kształtowaniu wrażliwości wobec problemów społecznych, które wymagają rozwiązania (Bottery 1992), zabezpieczeniu dobra człowieka w postaci jego praw, godności itd. (Kunowski 2000). Jednakże, na co wskazuje Kunowski (2000),

obecnie mamy do czynienia z określaniem problemów społecznych, rodzajem praw i ich zasięgiem poprzez idee światopoglądowe wyznaczające wrażliwość na nie i sposób ich rozumienia.

2.2.2.3. NATURALIZM

Ten nurt ideologii edukacji swoją nazwę wywodzi od terminologii zaczerpniętej z prac o „człowieku w naturze” (Rousseau 1949). Ideologie: humanistyczna, encyklopedyczna i racjonalistyczna opierają się na wiedzy dostarczonej jednostce z zewnątrz lub w ścisłych relacjach ze środowiskiem zewnętrznym, która jest mniej lub bardziej uniwersalna. Naturalizm natomiast wskazuje na inny rodzaj istniejącej wiedzy, który jest właściwy jednostce, i który odpowiada jej potrzebom wyrastającym z jej organicznego rozwoju. Dziecko postrzegane jest jako aktywny i zaangażowany podmiot, konstruujący swoją wiedzę i umiejętności z osobistego, indywidualnego i autentycznego doświadczenia. Każde dziecko będzie miało inne zainteresowania i różne doświadczenia odmiennie interpretowane. Każde dziecko będzie zatem tworzyło własną unikalną rzeczywistość.

To, co wyrasta z potrzeb samego dziecka, jest najważniejszym aspektem rozwoju. Środowisko, w którym wychowuje się dziecko, a w szczególności pedagodzy powinni przyzwalać, aby tkwiące we wnętrzu dziecka „naturalne dobro” mogło się rozwijać. Natomiast pod kontrolą powinno znajdować się wewnętrzne „zło”, jednak wprowadzenie przy tym nadmiernego drylu i rutyny może prowadzić do bezcelowego uczenia się i stłumienia pozytywnych, spontanicznych wewnętrznych nastawień (Kohlberg, Mayer 1993).

Naturalizm jako ideologia edukacji przybiera wiele orientacji. Jedne koncentrują się na fizjologicznym i psychologicznym rozwoju jednostki. Inne przyjmują, że naturalny świat tworzą małe społeczności, w których funkcjonuje i wzrasta człowiek. Niemniej paradygmat stworzony przez Rousseau dał możliwość powstania odmiennych filozofii wychowania, różniących się tradycją pomiędzy poszczególnymi krajami. Wspólne dla tych idei pozostaje założenie, że dzieci uczą się różnie, ponieważ przebieg ich dojrzewania psychicznego i biologicznego jest odmienny. Z tego powodu powinno się sprzyjać odkrywaniu przez wychowanka jego wewnętrznych zdolności na drodze indywidualnego doświadczenia, ucząc jednocześnie poddawania pod kontrolę złych tendencji.

2.2.2.4. PRAGMATYZM

Zarówno przemiany w gospodarce, nauce i technice, jak i towarzyszące im przemiany społeczeństw, które miały miejsce w krajach rozwijających przemysł na przełomie XIX i XX wieku zaowocowały rozwojem historycznie najnowszego

sposobu myślenia o celach edukacji określanego jako pragmatyczny. Naczelną ideą pragmatyzmu i z niej wyprowadzonymi celami edukacji jest rozwijanie umiejętności, które mogą posłużyć młodym ludziom do wywiązywania się w przyszłości z zadań, jakie stawiać przed nimi będzie życie w różnych obszarach ich działalności. Na czoło w hierarchii celów wysuwa się nabywanie przez wychowanków sprawności, które można wykorzystać w różnych dziedzinach praktyki osobistej i społecznej. Dużego znaczenia nabiera problem sprawnego i efektywnego działania, wykorzystania wiedzy i umiejętności w sytuacjach praktycznych, w tym szczególnie miejsce zajmowały te sprawności, które mogły być wykorzystane w wykonywaniu i dostosowywaniu się do zmienności sytuacji związanych z pracą zawodową.

U podłoża myśli pragmatycznej leży swoista koncepcja rozumienia natury człowieka i świata. W ujęciu tym świat nie jest z góry zapisany i zakończony. Człowiek jest istotą stale rozwijającą się „przy czym rozwój ma miejsca poprzez jego własne działanie, w trakcie którego go zmienia” (Melosik 1995, s. 100). Konsekwencją takiego ujęcia jest postrzeganie umysłu człowieka jako narzędzia (adaptacyjnego) służącego do określania sposobów działania i konsekwencji, jakie z niego mogą wyniknąć (Koczanowicz 1994).

Podstawą osiągnięcia celów edukacji, u której podłoża leży omówiona wyżej koncepcja świata i natury człowieka, jest eksponowanie w procesie uczenia się doświadczenia i działania pozostającego w ścisłym związku z czynnościami wykonywanymi w codziennym życiu (np. ponieważ co roku obywatele rozliczają się z podatków, należy w procesie edukacji dostarczyć wiedzy i umiejętności potrzebnych do wykonywania tej czynności). Podejmowanie przez uczniów działania rozumiane jest bardzo szeroko jako działanie: gospodarcze, techniczne, handlowe, artystyczne, badawcze itd. (Nalaskowski 1999).

W obrębie każdej przedstawionej wyżej ideologii można zauważyć pewną logikę hierarchicznie ułożonych celów edukacji. Porządek ten nie zawsze jest wynikiem intencji autorów. Niekiedy może znajdować on uzasadnienie w logice dochodzenia do celów najistotniejszych. Dobrze obrazuje ten stan rzeczy ideologia encyklopedyzmu, w której opanowanie wiadomości – wysuwające się na pierwszy plan – jest podstawą do kształtowania umiejętności i nawyków, co w dalszej kolejności prowadzi do kształtowania osobowości (Lewowicki 1990).

ROZDZIAŁ 3. TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH ORAZ CELE I HIPOTEZY

W historii badań nad istotą człowieczeństwa i naturą człowieka, *homo sapiens* charakteryzowany był przez ściślejsze określniki, jak np. *homo faber*, *homo ludens*, *homo oeconomicus*. Aktywność człowieka miała być rozumiana przez jego naturalne predyspozycje do pracy, zabawy czy efektywnej organizacji wytwarzania dóbr. W ten sposób nadawano pewną wartość wyjaśniającą zachowaniu człowieka w różnych sytuacjach.

Koncepcja człowieka jako istoty działającej produktywnie (*homo faber*) jest prezentowana przez wielu badaczy. Skorny (1989) wskazuje na podejmowanie przez ludzi działań jako „zasadniczego przejawu ich aktywności”, w której procesy poznawcze odgrywają instrumentalną rolę jako narzędzie skutecznego działania. Strelau (1975 s. 24) wskazuje na to, że „człowiek jest przede wszystkim jednostką aktywną, sam na ten świat oddziałuje, podejmując różne działania, tj. czynności, za pomocą których zmienia czy przekształca przedmioty świata materialnego”.

Stwierdzenie, że człowiek jest istotą działającą, nie jest wystarczające do zrozumienia swoistości jego natury. Skorny (1989) wskazuje na występujące w literaturze dwa pojęcia odnoszące się do ludzkiej aktywności: zachowanie się i działanie. Zachowanie się jest wyznaczone przez podniety zewnętrzne oraz występujące w organizmie popędy, instynkty i potrzeby. Działanie natomiast jest najlepszą formą zachowania się, będącą wynikiem procesu rozwoju umysłowego, społecznego i kulturowego. Podstawowym stymulatorem działania są wyznaczone cele i zadania.

Tomaszewski (1977) w teorii czynności wyróżnił zachowania reaktywne, których skrajnym przykładem są odruchy jako efekt poprzednich doświadczeń oraz zachowania celowe, których właściwością są przewidywane efekty, występujące jako następstwo podjętej aktywności. Zasadnicza różnica między tymi zachowaniami polega na tym, że człowiek zachowujący się reaktywnie jest do tego zmuszany, natomiast człowiek zachowujący się celowo zmierza do czegoś w sposób świadomy, z własnego wyboru.

Zachowania celowe człowieka związane są z chęcią osiągnięcia określonego stanu rzeczy (celu), z którym związana jest uświadamiana przez człowieka określona

wartość celu. Ponieważ tego typu zachowaniom towarzyszą intencje, mówi się, że działania człowieka są intencjonalne (Zaleski 1991).

Intencje towarzyszą człowiekowi w podejmowanych przez niego działaniach na wszystkich płaszczyznach jego aktywności: gospodarczej, politycznej, społecznej, zawodowej itd. Na płaszczyźnie związanej z edukacją i wychowaniem intencjonalność działania ludzi wynika z niepodawanej w wątpliwość potrzeby i sensu wychowania, którą opisać można jako troskę dorosłej części społeczeństwa o młodych, aby to, co się z nimi dzieje w dzieciństwie i młodości, dawało im możliwość znalezienia się z powodzeniem w dorosłym życiu. O ile przedstawione wyżej, najbardziej ogólne ujęcie celu i sensu wychowania i edukacji jest wspólne wszystkim ludziom i nie budzi wątpliwości, o tyle różnice zdań pojawiają się, gdy zaczniemy przyglądać się sposobom rozumienia i przypisywania wagi poszczególnym wartościom związanym z edukacją oraz sposobom osiągania tych wartości i celów. Różnorodność ta rozciąga się zarówno w perspektywie historycznej, w trwających od wieków sporach o określenie celów edukacji, jak i związana jest ze współczesnymi próbami określenia teleologii edukacji, występującymi na tle dynamicznie zmieniających się warunków społecznych, politycznych i gospodarczych (Lewowicki 1990).

Próbując zrozumieć aktywność człowieka i jej celową różnorodność, musimy zwrócić się w stronę fundamentalnych struktur myślenia stanowiących podstawę dla procesów rozwojowych, motywacyjnych i decyzyjnych, wpływających na podejmowane przez ludzi działania w obszarze edukacji i wychowania.

3.1. PROCES IDEALIZACJI

Immanentną cechą ludzkiego myślenia jest referencyjność. Każdy akt psychiczny człowieka skierowany jest w stronę jakiegoś obiektu lub jest odniesieniem do pewnej treści; każda myśl odnosi się do czegoś. Na problem ten zwrócił uwagę Brentano (1924–1925, 1999; 1989), według którego: „Każdy fenomen psychiczny charakteryzuje się tym, co średniowieczni scholastycy nazywali intencjonalną (lub też mentalną) inegzystencją pewnego przedmiotu, a co my – jakkolwiek nie całkiem jednoznacznie – nazwalibyśmy odniesieniem do pewnej treści, skierowaniem na pewien obiekt (przez który niekoniecznie należy tu rozumieć coś realnego) lub immanentną przedmiotowością. Każde zjawisko umysłowe odnosi się do czegoś jako swojego obiektu, chociaż nie każde w ten sam sposób. W przedstawieniu coś jest przedstawiane, w sądzie – uznawane lub odrzucane, w miłości kochane, w nienawiści nienawidzone, w pożądaniu pożądane itd.” (Brentano 1924–1925, 1999). Cechę tę nazwał Brentano intencjonalnością, ale dla klarowności wyводу pozostaną przy terminie referencyjność, ponieważ intencjonalność została użyta w innym znaczeniu przy okazji wyvodu

dotyczącego ludzkiej aktywności. Przedmiot aktu myślenia to coś, o czym się myśli bez względu na to, czy jest to realne, czy nierealne, pożądanе czy nie.

Współcześnie idea ta rozwijana jest przez Searle'a (1995), który traktuje referencyjność (intencjonalność) jako cechę umysłu, dzięki której nasze myśli są skierowane na coś, są o czymś, dotyczą czegoś. Searle (1995) wzbogaca rozumienie referencyjności o kilka istotnych aspektów. Wskazuje na to, że stan ten konstytuuje „treść”, tzn. sąd o czymś wyrażany jest w jakiejś „modalności psychicznej” (chęci, przypuszczenia, konieczności itd.); treści i rodzaje stanów umysłowych odnoszą się do świata. Różne stany umysłowe reprezentują obszary świata, wobec których możemy mieć oczekiwania, plany, obawy itd. Nasze sądy o świecie spełniają warunki prawdziwości, mogą być realizowane bądź nie – zależnie od warunków spełnienia, które są do tego wymagane.

W kontekście referencyjności ludzkich myśli Macnamara (1990) wskazuje na istnienie operacji umysłowych nazywanych idealizacją. Zdolność do wykonywania tych operacji związana jest ze strukturą mentalną stale obecną w naszym umyśle, która składa się na aktualne procesy psychiczne. Przez ideały Macnamara rozumie wyobrażenia tworzone przez ludzki umysł, obrazy stanów fizycznego świata wyznaczające granice, do których może dążyć ludzkie działanie. Tak pojmowane ideały są nieosiągalne w rzeczywistości.

Macnamara wskazuje rozróżnienie pomiędzy dwojakiego rodzaju ideałami: klarownymi (ang. *clear ideals*) i niejasnymi (ang. *obscure ideals*). Ideały pierwszego typu są obecne w wielu naukach, np. matematyce, fizyce, mechanice. Naukowcy posługują się nimi do tworzenia teorii naukowych. Ideałami jasnymi mogą być przykładowo: ograniczenie zbioru liczb naturalnych, linie i punkty geometryczne, prędkość światła, do której dąży przyspieszenie masy od stanu spoczynku ciała, na które nie działa żadna siła czy też układ ciał całkowicie odizolowanych od środowiska. Idealizacje te przedstawiają granice, które nie są osiągalne w swojej klasie. Naukowcy, posługując się idealizacjami, nie zakładają, że będą one kiedykolwiek możliwe do zaobserwowania. Na przykład teoria o idealnych gazach nie zakłada, że obserwowany gaz znajdzie się kiedykolwiek w idealnym stanie. Ideały klarowne są celowym uproszczeniem teorii.

W geometrii linia składa się z pojedynczych punktów. Potrafimy ją uchwycić, tzn. dokonać jej konceptualizacji poprzez proces idealizacji, lecz próba narysowania takiej linii kredą na tablicy czy ołówkiem na kartce zawsze pozostanie ułomna w porównaniu z idealną geometryczną linią, nieosiągalną w fizycznie obserwowalnej rzeczywistości. Nie znaczy to, że geometria porzuci linie jako nieosiągalne fizycznie.

Drugim rodzajem ideałów wskazywanych przez Macnamarę są ideały niejasne. One stanowią zasadniczo przedmiot niniejszej pracy, ponieważ odnoszą się do funkcjonowania umysłu człowieka na płaszczyźnie psychospołecznej. Ideały

niejasne są obecne w życiu każdego człowieka i związane są ze wszystkimi obszarami jego funkcjonowania. Do tej grupy ideałów można zaliczyć na przykład posiadane przez nas ideały piękna, sprawiedliwości, odpowiedzialności, bycia ojcem itd. (ideały te odnoszą się również do stanów czy zjawisk nieaprobowanych społecznie np. ideał okrucieństwa, oszustwa itd.). Ideały tego typu są nieosiągalne w tym sensie, że zawsze można być bardziej sprawiedliwym, lepszym ojcem, bardziej odpowiedzialnym itd. Ideały te pobudzają nas do działania, pełnią funkcję poznawczą i motywującą, wyznaczając granice naszych starań.

Macnamara podkreśla znaczenie rozumienia tego typu ideałów w kontekście podejmowania przez psychologów poznawczych prób wyjaśniania ludzkiego działania. Twierdzi, że ideały niejasne stanowią podstawę dla wpływających na kierowanie ludzkim działaniem przekonań i pragnień. Rozumowanie Macnamary pozostaje w niezgodzie z psychologami, którzy uważają, że włączanie do prób wyjaśnienia ludzkiego zachowania takich pojęć jak wierzenia i przekonania, pomniejsza wartość wyjaśniającą i zbliża się do psychologii potocznej (ang. *folk psychology*).

Konieczne jest rozróżnienie pomiędzy ideałami a celami. W koncepcji Macnamary wyznaczane przez ludzi cele są możliwe do osiągnięcia w otaczającym nas fizycznym świecie (napisanie artykułu, zbudowanie szkoły, zdobycie szczytu góry). Natomiast ideały zawierają przeświadczenia dotyczące granic, do których może dążyć ludzkie działanie (i należy je rozumieć metaforycznie). Możemy starać się dążyć do osiągnięcia tych granic, lecz ich osiągnięcie nie jest możliwe.

Ideały w rozumieniu Macnamary są niewyuczone (ang. *unlearned*), chociaż nasza sprawność ich uchwycenia lub interpretacji może podlegać rozwojowi (ang. *learning*), poznajemy je w akcie konceptualizacji i są przez nią ustanawiane. Konceptualizacja odbywa się poprzez pojęcia, myśli, wyobrażenia, dzięki czemu możliwe staje się ich wykrycie i dostęp do nich.

W docieraniu i odkrywaniu ideałów oraz ich przejawów w zewnętrznej aktywności fundamentalne znaczenie ma badanie kompetencji umysłowych, których rola sprowadza się do odkrywania i interpretowania ideałów. Podstawą kompetencji jest intuicja, będącą niezawodnym „przewodnikiem” w świecie ideałów (Macnamara 1993). Intuicja w koncepcji Macnamary odgrywa podobną rolę jak podkreślona w teorii Noama Chomsky’ego intuicja gramatyczna. Występuje ona w postaci sądów odnoszących się do szeregu słów – są one lub nie są gramatyczne, w swojej strukturze są lub nie są wieloznaczne (Macnamara 1993). Analogiczne działanie spełnia intuicja w odniesieniu do ideałów. Dzięki niej możemy określać, w jakim stopniu realizacje w rzeczywistym świecie oddalają się lub przybliżają do ideału. Dzięki sądom, które dostarcza nam intuicja, nie osiągniemy samych ideałów, ale możliwe stanie się ich badanie (Niemczyński 2000).

Od czasu Platona nie przedstawiono żadnej satysfakcjonującej koncepcji, wyjaśniającej metodę poznawania ideałów. Platon wskazuje na intuicję jako dyspozycję umysłową, która pozwala na swego rodzaju kontakt poznawczy z nimi, analogiczną, jaką zapewnia obserwacja w stosunku do konkretów obserwowalnych (Gödel: za Augustynek, 1990).

Myślenie człowieka o wychowaniu i o działaniach podejmowanych w związku z wychowaniem korzysta również z ideałów. Dotarcie do tego ideału jako struktury mentalnej umysłu człowieka wymaga przyjrzenia się aktowi konceptualizacji, dzięki któremu mamy dostęp do tego ideału, możemy go „odczytać”.

3.2. KONCEPTUALIZACJA IDEAŁU WYCHOWANIA

Każdy człowiek posiada ideał wychowania i można go uchwycić na elementarnym poziomie (jak punkty w linii geometrycznej), poszukiwać pierwszych sposobów rozumienia. Każdy z nas kształtuje się jako człowiek, jest to podstawowy fakt edukacyjny. Na nim budowane są przeświadczenia dotyczące np. tego, co znaczy być człowiekiem wykształconym. Wykształcenie jest przez ludzi jakoś rozumiane, posiadamy przeświadczenia (konceptualizacje) dotyczące drogi, jaką młody człowiek powinien przebyć, aby stać się człowiekiem wykształconym, jak powinna przebiegać jego edukacja, co w wykształceniu jest ważne, co nie, co powinien wiedzieć, umieć itd.

Posiadane przez ludzi konceptualizacje dotyczące celu edukacji mogą przybierać różną postać. Dla ich opisu można posłużyć się wieloma modelami analitycznymi (por. rozdział II). W pracy wykorzystane zostaną wyłaniające się z przeglądu literatury przedmiotu cztery ideologie: transmisji kulturowej (encyklopedyczna), naturalistyczna, humanistyczna i pragmatyczna, których różne elementy podlegały na przestrzeni wieków przemianom, jednak każda z tych ideologii zachowuje ciągłość co do swoich podstawowych założeń. Sedno ich można ująć w następujący sposób (Niemczyński 2003):

Ideologia oparta na idei transmisji kulturowej – celem edukacji jest przekaz wartościowego dorobku ludzkości (wiedzy, umiejętności itd.) poprzednich pokoleń, aby go zachować i pomnożyć.

Ideologia oparta na idei naturalizmu – celem edukacji jest rozwój naszych dobrych przyrodzonych zdolności a poddanie pod kontrolę złych.

Ideologia oparta na idei humanistycznej – celem edukacji jest wykształcenie wrażliwości człowieka na wartości stanowiące o istocie jego ludzkiego życia (wolność, samostanowienie o sobie, godność, tolerancja, autoekspresja) zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego.

Ideologia oparta na idei pragmatyzmu – celem edukacji jest rozwój umiejętności wywiązania się z powodzeniem z zadań, jakie życie przed nami stawia w różnych dziedzinach.

3.3. ROZWÓJ INDYWIDUALNYCH IDEALIZACJI WYCHOWANIA

Większość teorii odnoszących się do rozwoju człowieka określa go jako proces zamknięty, posiadający wyznaczone granice rozwoju, do których dąży, a ostatecznym celem jest osiągnięcie dojrzałości. Określenie dojrzałości w tych przypadkach zawsze wiąże się z przyjęciem przez autorów teorii pewnych wartości (przez nich uznawanych), których osiągnięcie równoznaczne jest z dotarciem do granicy indywidualnego rozwoju. Dla procesu idealizacji oznaczałoby to, że po osiągnięciu dojrzałości w interpretowaniu ideałów następuje zatrzymanie się i niemożliwe jest ich precyzyjniejsze, jeszcze bardziej dojrzałe uchwycenie.

Niemczyński (1994) sugeruje, że rozwój w przeciwieństwie do koncepcji zarysowanych wyżej jest procesem otwartym, rozgrywającym się w cyklach, których granice wyznaczone są z jednej strony przez początek, z drugiej zaś przez koniec życia danej osoby. Rozwój jest procesem otwartym również dlatego, że indywidualnego rozwoju człowieka nie można sprowadzić do jego granic wyznaczonych czy to przez „genetyczny plan budowy egzemplarza gatunku (psychoanalityczne ujęcie lub psychologowie humanistyczni), czy to w formie wewnętrznego procesu autokonstrukcji (jak u Piageta lub Kohlberga i w ogóle w ujęciu poznawczo-rozwojowym), czy też w postaci funkcjonalnego dopasowania jednostki i środowiska (jak u Skinnera i wszelkich behawiorystów) (Niemczyński 1994, s. 4–5). Każdy z tych trzech sposobów pojmowania rozwoju człowieka przedstawia się jak proces determinowany przez wartości (normy) narzucone z zewnątrz, co powoduje, że do oceny rozwoju stosowane są zewnętrzne wobec jednostki kryteria.

Indywidualny rozwój człowieka, zdaniem Niemczyńskiego (1994), polega na tworzeniu przez jednostkę własnego wewnętrznego modelu normatywnego, według którego przebiega rozwój jednostki. Wewnętrzny model normatywny nie jest zewnętrzny wobec rozwoju jednostki, lecz powstaje w jego trakcie, spełniając jednocześnie rolę regulacyjną dla tego procesu. Tworzone w procesie indywidualnego rozwoju modele normatywne nie określają ostatecznych granic, na których rozwój może się zatrzymać, ani tych granic nie określają każde kolejne nowe formy powstałych modeli.

Na wewnętrzny model normatywny składają się wartości, którym jednostka nadaje określone znaczenie. Normy (wartości) te są związane z uczestnictwem jednostki w życiu społecznym. Nabierają znaczenia jako autonomiczne normy jednostki, jeśli stanowią korelat indywidualnego doświadczenia pochodzącego

z uczestniczenia w procesach społecznych i norm społecznych. Tworzenie się i autonomiczny rozwój wewnętrznego modelu normatywnego, a co za tym idzie rozwój osobowości, zakłada:

- (1) wspólny świat społeczny z jego normami;
- (2) spotkanie się jednostki na tym terenie z innymi ludźmi, czyli jej udział w zdarzeniach i procesach wspólnego świata społecznego;
- (3) wewnętrzne doświadczenie jednostki, jakie tworzy się w efekcie jej udziału w tym świecie;
- (4) interpretację tego doświadczenia (Niemczyński 1994, s. 5–6).

Spełnienie tych warunków jest jednak niewystarczające. Konieczne jest jeszcze nadanie przez jednostkę znaczenia i wartości wewnętrznemu doświadczeniu. Dzięki temu, że człowiek nadaje sens i wartość wewnętrznemu doświadczeniu, możliwa jest jego eksploracja.

Zasady regulacji rozwoju wewnętrznego modelu normatywnego nie są ustalone raz na zawsze. Model ten ma szansę sam się zmieniać. Wytwarzane przez wewnętrzny model normatywny jednostki autonomiczne normy (wartości) zmieniają się w trakcie rozwoju.

Ponieważ rozwój jest regulowany przez swój wewnętrzny model normatywny, konieczne jest opisanie treści zawartych w modelach normatywnych (wartości odnoszących się do relacji z innymi ludźmi). Aby to osiągnąć, potrzebne jest zbadanie idealizacji dotyczących tych wspólnych dziedzin życia jednostki i społeczeństwa.

Można zatem przypuszczać, że rozwój interpretacji ideałów trwa przez całe życie jednostki wraz z jego indywidualnym rozwojem, poszukiwaniem i nadawaniem pełniejszego sensu i wartości wewnętrznemu doświadczeniu, zmierzaniem do konkretyzacji (krystalizacji) ideałów. Proces ten odbywa się w cyklach toczących się przez całe życie jednostki.

Powyższe rozważania dotyczyły koncepcji natury i rozwoju człowieka w ogóle. W procesach tych istotną rolę odgrywają ideały, których interpretacja i konkretyzacja znajduje odzwierciedlenie w poszczególnych cyklach rozwoju. Wśród nich znajdują się ideały związane z wychowaniem i edukacją podlegające tym samym procesom rozwojowym.

3.4. CELE I HIPOTEZY BADANIA EMPIRYCZNEGO

Badanie empiryczne, które będzie przedstawione w drugiej części tej pracy, ma na celu sprawdzenie, czy przedstawione cztery sposoby konceptualizacji edukacji (wychowania) młodych są powszechne i podstawowe. Przez to, że są powszechne,

rozumie się to, iż występują u ludzi niezależnie od tego, czy zajmują się oni zawodowo edukacją. Przez to, że są podstawowe, rozumie się to, że występują w odniesieniu do wszelkich sytuacji życiowych, w których w grę wchodzi kształtowanie się ludzi, a nie tylko do specjalnie w tym celu tworzonych procesach instytucjonalnych. Wynika z tego, że nie tylko do młodych, lecz także do każdego człowieka – w każdym okresie życia – odnieść trzeba podstawową konceptualizację wychowania jako przybierania ludzkiego kształtu, kształcenia się czy też kształtowania się.

Z uwagi na taki cel badania, hipotezy poddawane weryfikacji można sformułować w postaci następujących twierdzeń:

Hipoteza I

Każdy człowiek posiada swoje rozumienie wychowania jako prowadzącego do kształtowania się jego życia w sensownej i wartościowej postaci, czyli posiada rozwinięty do pewnego stopnia ideał wychowania (edukacji, wykształcenia się do godnej człowieka postaci).

Hipoteza II

Istnieje wśród ludzi różnorodność w sposobach interpretacji ideału wychowania. Różnorodność ta może być opisywana przez posługiwanie się wskazanymi w rozdziale II czterema ideologiami edukacji (encyklopedyzmu, humanizmu, naturalizmu i pragmatyzmu).

Hipoteza III

Rozumienie ideału wychowania (wykształcenia się godnej człowieka postaci) zmienia się w okresie życia od adolescencji do późnych lat wieku dojrzałego i polega na coraz to bardziej adekwatnym rozumieniu ideału wychowania jako wykształcenia się do godnej człowieka postaci.

ROZDZIAŁ 4. OPIS BADANIA EMPIRYCZNEGO

4.1. OSOBY BADANE

Materiał badawczy obejmuje wypowiedzi 30 osób, mieszkańców Krakowa i okolic. Ze względu na specyfikę zastosowanego Wywiadu o Dylematach Biograficznych, który wymaga od badanych umiejętności określania i uzasadniania własnych sądów, dotyczących skomplikowanych problemów społecznych, uczestnikami badań były osoby mające wykształcenie wyższe (15 osób) i średnie (15 osób).

Badaniem objęte zostały osoby między 20 a 70 rokiem życia. Frekwencja osób badanych kształtuje się następująco: 5 osób w wieku ok. 20 lat, 5 osób w wieku ok. 25 lat, 5 osób w wieku ok. 40 lat, 5 osób w wieku ok. 45 lat, 5 osób w wieku ok. 60 lat, 5 osób w wieku ok. 65 lat. Ponieważ badanie miało charakter longitudinalny i przeprowadzone było dwukrotnie, pierwszy raz w latach 198–1987, natomiast drugi w latach 1991–1994, podane wyżej dane dotyczą pierwszej tury badań. Podczas powtórnego przeprowadzania wywiadów osoby badane były odpowiednio starsze (odstęp pomiędzy kolejnymi etapami zbierania danych wynosił 6–8 lat). Z powodu różnego odstępu czasu pomiędzy badaniami w odniesieniu do poszczególnych osób w tabeli 4.1. wiek osób badanych wymieniony jest dwukrotnie, w kolumnie „wiek przy 1 badaniu” zawiera liczbę ukończonych lat u poszczególnych osób podczas pierwszego badania, a w następnej kolumnie liczbę ukończonych lat podczas kolejnego badania.

Rozkład płci osób badanych był zrównoważony (15 kobiet i 15 mężczyzn).

Tabela 4.1. zawiera kompletne zestawienie danych o osobach badanych i materiale empirycznym.

Tabela 4.1. Charakterystyka populacji badanej

	KOD OSOBY BADANEJ	WIEK PRZY 1 BADANIU	WIEK PRZY 2 BADANIU	PŁEĆ	WYKSZTAŁCENIE
1	O03	21	27	Mężczyzna	Średnie/Wyższe
2	O11	20	26	Kobieta	Średnie
3	O15	21	27	Kobieta	Średnie
4	O19	20	27	Mężczyzna	Średnie/Wyższe
5	O40	19	26	Mężczyzna	Średnie/Wyższe

	KOD OSOBY BADANEJ	WIEK PRZY 1 BADANIU	WIEK PRZY 2 BADANIU	PŁEĆ	WYKSZTAŁCENIE
6	D01	25	33	Kobieta	Wyższe
7	D09	25	32	Mężczyzna	Średnie
8	D24	26	33	Mężczyzna	Średnie/Wyższe
9	D29	24	31	Kobieta	Wyższe
10	D43	26	32	Kobieta	Wyższe
11	R02	40	46	Mężczyzna	Wyższe
12	R24	41	47	Kobieta	Średnie
13	R40	41	47	Kobieta	Średnie
14	R41	41	48	Mężczyzna	Średnie
15	I01	45	51	Kobieta	Wyższe
16	I03	45	52	Kobieta	Wyższe
17	I17	46	51	Kobieta	Średnie
18	I23	45	52	Mężczyzna	Średnie
19	I37	45	51	Mężczyzna	Wyższe
20	H02	61	68	Mężczyzna	Wyższe
21	H05	61	67	Kobieta	Średnie
22	H12	?	67	Mężczyzna	Średnie
23	H35	62	66	Kobieta	Średnie
24	H47	60	66	Mężczyzna	Średnie
25	T01	65	71	Kobieta	Średnie
26	T04	65	71	Kobieta	Średnie
27	T06	66	72	Kobieta	Średnie
28	T08	64	70	Mężczyzna	Wyższe
29	T09	66	73	Mężczyzna	Wyższe
30	T19	65	72	Mężczyzna	Wyższe

4.2. METODA BADAWCZA

Materiał poddany analizie, w części empirycznej niniejszej pracy, pochodzi z badań przeprowadzonych za pomocą Wywiadu o Dylematach Biograficznych opracowanego przez Adama Niemczyńskiego. Źródła tej metody wywodzą się z tradycji zapoczątkowanej przez Piageta (1966), z tak zwanego wywiadu klinicznego. Bezpośrednią inspiracją powstania opisywanego narzędzia była metoda Wywiadu o Sądzie Moralnym opracowana przez Kohlberga.

Wywiad jako metoda badawcza jest bogatym źródłem informacji, umożliwiającym poznanie tego, jak dany człowiek opracowuje myślowo stawiane przed nim problemy. Dzięki temu możemy w bardziej precyzyjny sposób przyjrzeć się strukturom poznawczym funkcjonującym w umyśle i lepiej poznać, co się na nie składa: postawy, przekonania, system wartości. Wywiad jest sposobem pozyskiwania psychologicznych danych, które nie są dostępne dla badacza innymi technikami. Ważną zaletą wywiadu jako narzędzia badawczego jest możliwość wykorzystania uzyskanego tą drogą materiału do analiz z wielu różnych punktów widzenia, jak również może stanowić punkt wyjścia dla dalszych badań (Gerstmann 1985).

Wywiad o Dylematach Biograficznych składa się z sześciu hipotetycznych sytuacji problemowych przedstawionych w postaci krótkich opowiadań. Każde opowiadanie przedstawia sytuację społeczną zawierającą dylemat życiowy bohatera lub bohaterki.

Do każdego opowiadania dołączony jest zestaw pytań sondujących, którymi posługuje się badacz w trakcie prowadzenia wywiadu. Technika zadawania pytań ma określoną, ścisłą procedurę, związaną zarówno z ich treścią, jak i kolejnością. Pytania mają charakter „otwierający”, dzięki czemu badany ma możliwość na nieskrępowane wyrażenie własnego sądu, swojego stanowiska wobec omawianego dylematu oraz na jego dokładne i pełne umotywowanie. Pozwalają badanemu na swobodne kształtowanie wypowiedzi, zarówno co do treści, jak i formy, wysunięcia na pierwszy plan aspektów najważniejszych, najistotniejszych dla odpowiadającego. W procedurze zadawania pytań dopuszcza się możliwość zadawania dodatkowych pytań, których celem jest doprecyzowanie wypowiedzi, natomiast niedopuszczalne są pytania dotyczące treści niewypowiedzianych przez badanego, a mogących potwierdzać własne hipotezy badawcze ani żadne pytania sugerujące odpowiedź.

Wykorzystane w badaniu dylematy pochodzą z Wywiadu o Dylematach Biograficznych (treść opowiadań wraz z zestawem pytań), znajdują się w aneksie 1, natomiast przykład protokołu badania znajduje się w aneksie 2.

4.3. SPOSÓB POSTĘPOWANIA W TRAKCIE BADANIA

Wykorzystany w niniejszej pracy materiał empiryczny pochodzi z badań przeprowadzonych pod kierunkiem Adama Niemczyńskiego autora wykorzystanej w badaniu metody. Okres, w którym przeprowadzane były badania, obejmuje 9 lat 1985–1994. Badania były przeprowadzane w dwóch etapach. Realizacja I etapu trwała ok. 3 lat między 1985–1987, natomiast realizacja II etapu trwała ok. 4 lat między 1991–1994. Odstęp pomiędzy kolejnymi etapami zbierania danych od poszczególnych osób wynosił 6–8 lat. Wywiady przeprowadzane były przez asystentów, doktorantów i magistrantów Zakładu Psychologii Rozwojowej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ponieważ duże znaczenie dla jakości zebranych danych miało przygotowanie i umiejętności osób przeprowadzających wywiad, rozpoczęcie badań poprzedzone było treningiem, w trakcie którego uczestnicy mogli nabyć odpowiednią wiedzę, umiejętności i doświadczenie.

Ważnym warunkiem przeprowadzenia wywiadu jest stworzenie atmosfery sprzyjającej komfortowi psychicznemu i społecznemu osoby badanej, tak aby mogła zaangażować się w rozwiązywanie dylematu. Postawa osoby badającej powinna zachęcać do zastanawiania się nad dylematem. Rozpoczęcie wywiadu poprzedzone

było przeczytaniem osobie badanej krótkiego opowiadania spełniającego funkcję dylematu. Następnie po zapoznaniu się z nim i wyjaśnieniu nasuwających się wątpliwości dotyczących treści opowiadania, prowadzący wywiad rozpoczynał zadawanie pytań zgodnie ze ścisłą procedurą. W razie konieczności prowadzący badanie mógł zadać dodatkowe pytania, których celem było doprecyzowanie odpowiedzi, lecz żadne inne pytania nie mogły być zadawane. Ważne było, aby zadawane pytania nie sugerowały odpowiedzi, a ich treść i sposób zadawania pozbawiony był jakichkolwiek form krytyki zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej. Przestrzeganie rygorystycznej procedury zadawania pytań stanowiło zasadniczą podstawę dla oceny wiarygodności zebranego materiału. W analogiczny sposób postępowano ze wszystkimi dylematami wchodzącymi w skład narzędzia badawczego. Przebieg wywiadu zapisywany był na taśmie magnetofonowej, a następnie transkrybowany w postaci spisania dosłownie (fotograficznie) treści zarejestrowanej na taśmie.

Dla potrzeb niniejszej pracy analizie poddano dwa opowiadania (dylemat pierwszy i trzeci). Ich dobór podyktowany był bezpośrednim związkiem z sytuacją szkolną. Pierwszy dylemat odnosi się do znaczenia różnych aspektów edukacji, tego, co jest wartościowe w kształtowaniu się młodego człowieka. Natomiast trzeci dylemat rozszerza ten kontekst o wartości leżące u podstaw zachowania się i tworzenia wzajemnych relacji pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia.

4.4. SPOSÓB ANALIZY ZEBRANEGO MATERIAŁU

Analiza zebranego materiału badawczego składała się z trzech części. Celem pierwszej części było zrekonstruowanie ideału wychowania, celem drugiej było określenie zawartych w ideale zakresów treściowych odpowiadających różnym ideologiom wychowania, celem trzeciej było określenie tego, czy mamy do czynienia z rozwojem interpretacji ideału wychowania.

4.4.1. REKONSTRUKCJA IDEAŁU WYCHOWANIA

Pierwszym krokiem analizy jest znalezienie w materiale badawczym **preskrypcji**, czyli wyrażonego przez osobę badaną sądu powinnościowego, wskazującego na zaangażowanie osoby badanej w rozwiązywanie dylematu. Sąd ten wyraża się przez zajęcie stanowiska odnoszącego się do tego, co bohater opowiadania powinien w przedstawianej sytuacji zrobić, jak się zachować. Jasna deklaracja preskryptywna badanego powinna zawierać uznawane przez badanego ważne powody, dla których należy postąpić tak, a nie inaczej. W ten sposób angażowane jest indywidualne spojrzenie na świat, postawy, hierarchia wartości, wszystko to, co decyduje

o dokonywanych życiowych wyborach. Po odnalezieniu w materiale badawczym preskrypcji w treści wywiadu poszukuje się **racji** (W1), która jest uzasadnieniem, dlaczego takie postępowanie jest słuszne. Na rację składają się bezpośrednie motywy dokonanego wyboru postępowania. W dalszej części analizy materiału poszukujemy **argumentów podmiotowych** – uzasadnienia ważności racji (W2). Zawierają one indywidualne przeświadczenia, postawy i wartości, które osoba badana uważa za ważne podłoże uzasadniające wskazane postępowanie. Możliwe jest występowanie więcej niż jednej preskrypcji i motywujących je wartości. Najczęściej jednak można wyodrębnić jedną, dobrze umotywowaną preskrypcję. Ostatnim elementem pierwszej fazy analizy jest zrekonstruowanie tzw. **sądu wyrażonego** (SW), który zawiera wyrażony przez badanego sąd powinnościowy wraz z osobistym, indywidualnym sposobem rozumienia wartości i sensu zalecanego postępowania.

Materiał badawczy, w którym niemożliwe jest wyodrębnienie umotywowanej preskrypcji, a – co z tym związane – niemożliwe staje się sformułowanie sądu wyrażonego, nie podlega dalszej analizie.

Drugi etap tej części analizy materiału składa się z czterech kroków, których celem jest wyodrębnienie użytej przez osobę badaną idealizacji „człowieka dobrze ukształtowanego” (ideału wychowania). W pierwszej kolejności wyodrębnia się „**centralną troskę**”, czyli obiekt, na który skierowana jest uwaga i troska badanego. Następnym krokiem, po wyodrębnieniu centralnej troski, jest poszukiwanie w materiale elementów składowych obiektu troski (**składniki troski**), wyrażonych przez osobę badaną. Liczba składników troski może być różna i wahać się od kilku do kilkudziesięciu. W dalszym postępowaniu analizie zostają poddane poszczególne składniki troski, co prowadzi do skonstruowania **struktury przedmiotu troski** (struktura ontyczna obiektu). Ponieważ w materiale znajduje się wiele składników troski, są one grupowane w logiczne całości. Elementy, które odnoszą się do tej samej jakości i określają tę jakość, są scalane w jeden składnik złożonej struktury ontycznej człowieka dobrze ukształtowanego. W materiale znajduje się zwykle więcej niż jeden składnik struktury ontycznej. Pozostają one w pewnych relacjach wobec siebie. Zwykle jeden składnik jest nadrzędny wobec pozostałych. Ostatnią, czwartą fazą jest wyodrębnienie ze struktury przedmiotu troski **ideału wychowania** (wykształcenia się do godnej człowieka postaci), czyli ideału rozumianego w sposób charakterystyczny dla danego człowieka (osoby badanej).

Przykłady analizy materiału empirycznego:

Przykład 1: Kod badania – O19JAR (O19 jest kodem osoby badanej; JAR jest kodem osoby prowadzącej wywiad), badanie 1, opowiadanie 1. (Oryginalny zapis wywiadu znajduje się w aneksie 2.).

Preskrypcja

Powinien zaprzestać tej działalności przynajmniej do czasu, który dzieli go do matury.

Wartość 1 (W1): Z matury dla przyszłości bohatera opowiadania

Wyrażona wypowiedziami:

- on nie może pogodzić nauki ze spotkaniami grupy ...
- wiedza, którą teraz zdobędzie, jest potrzebna najpierw do matury, a później do podjęcia decyzji, jeśli chodzi o plany na przyszłość, tzn. przyszłą szkołę czy przyszłą pracę

Wartość 2 (W2): Przyszłość

Wyrażona wypowiedziami:

- grupa teatralna może poczekać
- tu ważą się głównie jego losy
- matura jest rzeczą o wiele ważniejszą niż spotkania teatralne

Sąd Wyrażony (SW)

(SW₁) [...] ponieważ jego przyszłość związana jest ze zdobyciem matury, temu powinno być wszystko podporządkowane

(SW₂) [...] ponieważ dla przyszłych losów kluczowe znaczenie odgrywa zdana matura

Centralna troska: kierowanie swoją przyszłością

Składniki centralnej troski

- 1) jeżeli on nie może pogodzić nauki ze spotkaniami grupy ..., to powinien zaprzestać tej działalności przynajmniej na czas, który dzieli go do matury
- 2) wiedza, którą teraz zdobędzie, jest potrzebna najpierw do matury, a później do podjęcia decyzji, jeśli chodzi o plany na przyszłość, tzn. przyszłą szkołę czy przyszłą pracę
- 3) grupa teatralna może poczekać
- 4) tu ważą się głównie jego losy
- 5) matura jest rzeczą o wiele ważniejszą niż spotkania teatralne
- 6) powinien porozmawiać z Martą, ze swoją dziewczyną
- 7) pozostali członkowie tej grupy mają wobec Tadeusza jakieś wspólne plany, zamiary i pokładają w nim duże nadzieje
- 8) powinien wyjaśnić grupie
- 9) ma też własne zainteresowania, te zainteresowania są związane z przedmiotami, które ma zdawać na maturze
- 10) działalność uboczna w dużym stopniu utrudnia mu to, a nawet przeszkadza
- 11) jeśli nie zda matury, to grupa nie jest w stanie zapewnić mu bytu
- 12) powinien wyjaśnić grupie, że teraz najważniejsza dla niego jest matura

- 13) powinien wyjaśnić, dlaczego tak postępuje i co jest tego główną przyczyną
- 14) spróbowałby kontynuować tą dwojaką działalność
- 15) jeśli nie mógłby pogodzić, musiałby zrezygnować z koła teatralnego
- 16) zajęcie się przedmiotami szkolnymi – będzie miał czas na przygotowanie się do matury, a następnie czas na przygotowanie się do następnych egzaminów
- 17) zdając maturę, będzie miał otwartą drogę do dalszych egzaminów dalszej nauki i kontynuowania działalności w grupie teatralnej
- 18) jemu również powinna przyświecać ta przyszłość
- 19) powinien tak pokierować swoją działalnością, żeby dała ona wyniki w przyszłości

Struktura ontyczna centralnej troski

Godzenie działalności (Składniki: 1, 14, 15)

Przyszłość związana z nauką (Składniki: 2, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19)

Postępowanie wobec innych ludzi (Składniki: 6, 7, 8, 13)

Opis struktury ontycznej Najważniejszą rzeczą dla człowieka jest podejmowanie tych działań, które mają kluczowe znaczenie dla jego przyszłości. Tu najważniejszą rolę odgrywa nauka, bowiem ona decyduje o wyborze przyszłej szkoły i zawodu. Jeżeli człowiek z powodzeniem wywiązuje się ze swoich obowiązków szkolnych, może angażować się w inne rodzaje działalności, dbając równocześnie o rozumienie przez innych ludzi swojego postępowania.

Ideal Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do kierowania własną przyszłością poprzez realizowanie działań (nauki), które mają znaczenie dla wyboru przyszłej szkoły i zawodu (dla zapewnienia w przyszłości bytu). Kiedy człowiek jest w stanie sprostać tym podstawowym obowiązkom, może łączyć naukę z innymi zainteresowaniami.

Przykład 2: Kod badania – O19JARMIL (O19 jest kodem osoby badanej; JAR jest kodem osoby prowadzącej pierwszy wywiad, MIL jest kodem osoby prowadzącej drugi wywiad), badanie 2, opowiadanie 1. (Oryginalny zapis wywiadu znajduje się w aneksie 2.).

Preskrypcja

Tadeusz nie powinien wycofać się z grupy teatralnej.

Wartość 1 (W1): Rozwój zainteresowań

Wyrażona wypowiedziami:

- ponieważ ta grupa go na tyle wciągnęła
- rodzice, powinni być na tyle wyrozumiali, że powinni mu dać jeszcze dwa miesiące na dotrwanie do premiery
- jeśli studia teatralne traktuje jako hobby, to nie jest zawód, który zdobędzie

Wartość 2 (W2): Gromadzenie doświadczeń

Wyrażona wypowiedziami:

- wiedza, która będzie mu potrzebna w jego dalszym życiu, jest ważniejsza dla niego
- każdy przykład życiowy wpływa na późniejsze postępowanie

Sąd Wyrażony

(SW₁) [...] ponieważ rozwija swoje zainteresowania w grupie ludzi

(SW₂) [...] ponieważ doświadczenia zdobyte w grupie przydadzą mu się w przyszłości

Centralna troska wielokierunkowy rozwój

Składniki centralnej troski

- 1) ponieważ ta grupa go na tyle wciągnęła
- 2) rodzice, powinni być na tyle wyrozumiali, że powinni mu dać jeszcze dwa miesiące na dotrwanie do premiery
- 3) jeśli studia teatralne traktuje jako hobby, to nie jest zawód, który zdobędzie
- 4) wiedza, która będzie mu potrzebna w jego dalszym życiu, jest ważniejsza dla niego
- 5) każdy przykład życiowy wpływa na późniejsze postępowanie
- 6) będzie miał takie przykłady, które pomogą mu w decydowaniu w jakichś innych problemach
- 7) to by świadczyło o tym, co on stawia za główny cel życia, czy to jest dla niego ważniejsze w danej sytuacji
- 8) będzie wiedział na przyszłość, będzie miał takie przykłady, które pomogą mu w decydowaniu w jakichś innych problemach
- 9) co on powinien w przyszłości robić, to powinno być dla niego najważniejsze
- 10) każde doświadczenie życiowe, w tym również przyjemność, są ważne
- 11) ważny jest jego przyszły zawód i co się nauczy
- 12) ale również ważne są te rzeczy (kółko teatralne)
- 13) przecież człowiek powinien się rozwijać nie tylko w jednym kierunku
- 14) trudno powiedzieć co jest ważniejsze
- 15) nie powinien się zawęzać do jednej rzeczy
- 16) żeby pogodzić to ze sobą, ale wydaje mi się, że rozwój wielokierunkowy jest ważny

Struktura ontyczna centralnej troski

Nauka i rozwój zainteresowań (Składniki: 1, 2, 3, 4, 12, 13)

Łączenie działalności (Składniki: 14, 15, 16)

Cel życia (Składniki: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11)

Opis struktury ontycznej: Człowiek w swoim życiu powinien rozwijać się w wielu dziedzinach, umiejętnie łącząc zarówno naukę, jak i zainteresowania, jednakże na pierwszym planie powinny znaleźć się te działania, które będą w przyszłości

stanowiły o przyszłym zawodzie (o celu jego życia). Wszelkie doświadczenia życiowe czerpane z różnorodnej działalności będą pomocne w przyszłości, dostarczając przykładów, jak rozwiązywać różne problemy.

Ideal: Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do rozwijania się w wielu kierunkach (nauka, zainteresowania); największy nacisk położony zostaje na te, które są ważne dla przyszłości człowieka (zdobycie zawodu). Ważne jest zbieranie doświadczeń w wielu dziedzinach, które mogą być pomocne w rozwiązywaniu problemów w przyszłości.

4.4.2. BADANIE IDEOLOGII WYCHOWANIA ZAWARTYCH W IDEALIZACJACH

W następnym etapie postępowania badawczego wnikliwej analizie zostaje poddany wyodrębniony ideał wychowania. Celem tego zabiegu jest wyznaczenie zawartych w nim treściowych różnic, które można sprowadzić do odmiennych ideologii wychowania. Aby to osiągnąć, dla każdej z czterech omawianych wcześniej ideologii (transmisji kulturowej, humanizmu, naturalizmu i pragmatyzmu) zostały określone wskaźniki, które pozwalają na podjęcie decyzji o jej występowaniu w analizowanym ideale wychowania.

Wskaźniki ideologii opartej na idei transmisji kulturowej:

- znaczenie zdobywania wiedzy przekazywanej w szkole
- postępowanie zgodne z przyjętymi (zstałymi) normami
- podporządkowanie autorytetom i normom społecznym

Wskaźniki ideologii opartej na idei humanizmu:

- znaczenie indywidualnego uczestnictwa i wpływu na kształtowanie życia społecznego
- kształtowanie relacji z innymi ludźmi pozwalającymi na ekspresję i realizowanie własnych dążeń
- podejmowanie indywidualnych decyzji i samostanowienie o sobie, swoboda w ekspresji własnych poglądów i przekonań
- szacunek (tolerancja) wobec poglądów, postaw i zachowań innych ludzi
- znaczenie rozwoju „wielokierunkowego”

Wskaźniki ideologii opartej na idei naturalizmu:

- odkrywanie i rozwijanie wrodzonych predyspozycji i zdolności
- kontrolowanie cech charakteru i zachowań, które przeszkadzają we współżyciu z innymi ludźmi oraz własnemu rozwojowi
- podążanie za swoimi potrzebami

Wskaźniki ideologii opartej na idei pragmatyzmu:

- znaczenie odnajdywania się w różnych sytuacjach życiowych

- podejmowanie działań służących przygotowaniu do znalezienia i wykonywania zawodu
- odpowiedzialność, wywiązywanie się z podejmowanych zadań (zobowiązań) i obowiązków
- kształtowanie charakteru dla lepszego radzenia sobie z problemami w przyszłości

Przykład analizy materiału empirycznego:

Przykład 1: Kod badania – O19JAR, badanie 1, opowiadanie 1.

Transmisja kulturowa – znaczenie nauki szkolnej dla kształtowania swojej przyszłości

Humanizm – brak

Naturalizm – brak

Pragmatyzm – znaczenie dokonywania wyboru dla zapewnienia sobie w przyszłości bytu

Przykład 2: Kod badania – O19JARMIL, badanie 2, opowiadanie 1.

Transmisja kulturowa – brak

Humanizm – rozwój w wielu kierunkach (nauka, zainteresowania)

Naturalizm – brak

Pragmatyzm – zbieranie różnorodnych doświadczeń, które będą pomocne w rozwiązywaniu problemów w przyszłości

4.4.3. BADANIE ZMIAN ROZWOJOWYCH W IDEALIZACJACH

Kolejnym etapem analizy materiału zawartego w wywiadach jest podjęcie kroków zmierzających do ustalenia tego, czy mamy do czynienia z rozwojem w badanych idealizacjach. Aby to rozstrzygnąć, posłużono się procedurą analizy (materiału pochodzącego z pierwszego i drugiego badania i odpowiadających sobie opowiadań), na którą składają się cztery kryteria rozwoju adekwatności rozumienia sensu i wartości ideału wychowania:

Kryterium 1. Ciągłości

Czy istnieje ciągłość pomiędzy ideałem pochodzącym z pierwszego i drugiego badania?

Kryterium 2. Nowości

Czy w materiale pochodzącym z drugiego badania pojawiają się nowe elementy, które nie występowały w pierwszym?

Kryterium 3. Głębszego i szerszego rozumienia ideału

Czy w materiale pochodzącym z drugiego badania można znaleźć głębsze i szersze rozumienie ideału niż w materiale z pierwszego badania?

Kryterium 4. Kierunek rozwoju

Czy można przewidywać rozwój (kierunek rozwoju)?

Na podstawie analizy materiału badawczego według przedstawionych wyżej kryteriów, określony zostaje aspekt rozwojowy rozumienia sensu i wartości edukacji. Możliwe jest wyznaczenie trzech rodzajów tej zmiany: progresywna zmiana rozwojowa, regresywna zmiana rozwojowa, efekt plateau. Określenie *progresywnej zmiany rozwojowej* następuje w sytuacji, gdy porównawcza analiza materiału badawczego pozwala na spełnienie wszystkich czterech kryteriów. *Regresywna zmiana rozwojowa* zostaje określona w wypadku, gdy porównywany materiał spełnia pierwsze kryterium (ciągłości) i drugie, natomiast kryterium trzecie wskazuje na zawężenie rozumienia ideału w drugim badaniu w porównaniu z materiałem pochodzącym z pierwszego badania. Z efektem **plateau** mamy do czynienia wówczas, gdy poddawany analizie materiał spełnia warunek pierwszego kryterium (ciągłości), natomiast nie są spełnione trzy pozostałe kryteria.

Przykład analizy materiału empirycznego:

Porównanie materiału pochodzącego z badania 1, opowiadanie 1 (Kod badania: O19JAR) z materiałem pochodzącym z badania 2, opowiadanie 1 (Kod badania: O19JARMIL).

Opowiadanie 1.

Kod badania: O19JAR, badanie pierwsze

Ideal: Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do kierowania własną przyszłością poprzez realizowanie działań (nauki), które mają znaczenie dla wyboru przyszłej szkoły i zawodu (dla zapewnienia w przyszłości bytu). Kiedy człowiek jest w stanie sprostać tym podstawowym obowiązkom, może łączyć naukę z innymi własnymi zainteresowaniami.

Kod badania: O19JARMIL, badanie drugie

Ideal: Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do rozwijania się w wielu kierunkach (nauka, zainteresowania). Największy nacisk zostaje położony na te, które są ważne dla przyszłości człowieka (zdobycie zawodu). Ważne jest zbieranie doświadczeń w wielu dziedzinach, które mogą być pomocne w rozwiązywaniu problemów w przyszłości.

1. Kryterium ciągłości

Tak. Koncentrowanie się na wyborach ważnych dla przyszłości, łączenie różnych działalności; występują za pierwszym i drugim razem.

2. Kryterium nowości

Tak. Zbieranie doświadczeń w wielu dziedzinach, pomocnych w przyszłości w rozwiązywaniu problemów; pojawia się w drugim badaniu, a nie ma tego w badaniu pierwszym.

3. Kryterium głębszego i szerszego rozumienia ideału

Tak. Szersze i głębsze rozumienie tego, co jest ważne dla przyszłości, ponieważ za pierwszym razem kierowanie swoją przyszłością związane jest z nauką, za drugim razem rozszerzone o rozwój w wielu kierunkach zarówno dla zdobycia zawodu, jak i dla zdobycia szeroko rozumianego doświadczenia.

4. Kierunek rozwoju

Tak. W kierunku głębszego rozumienia znaczenia nauki i zainteresowań dla rozwoju człowieka oraz znaczenia doświadczenia dla odnajdywania się w różnych życiowych sytuacjach.

W tym przypadku mamy do czynienia z progresywną zmianą rozwojową, ponieważ wszystkie cztery kryteria spełniają warunki określone procedurą analizy zmian rozwojowych.

4.5. DOPRACOWANIE I KONTROLA METODY ANALIZY MATERIAŁU EMPIRYCZNEGO

W celu dopracowania sposobu analizy materiału empirycznego i sprawdzenia trafności jakościowej analizy dokonano badania tego samego materiału w gronie trzech niezależnych sędziów kompetentnych. Procedura opanowywania i sprawdzania rzetelności analizy przebiegała w dwóch etapach:

Etap I

Podstawowym celem tego etapu było dopracowanie procedury oraz zapoznanie sędziów kompetentnych z metodą analizy materiału empirycznego i nauczaniem się jej. Pierwszym krokiem, aby to osiągnąć, było zapoznanie się sędziów ze szczegółowym opisem poszczególnych kroków analizy, a następnie próbą samodzielnej analizy przykładowych wywiadów. Rezultaty tej pracy były następnie porównywane w trakcie wspólnej analizy tego samego materiału według ustalonej procedury postępowania analitycznego. Po nabraniu pewnej wprawy sędziowie dokonywali analiz wywiadów indywidualnie, a następnie wyniki ich pracy były porównywane ze sobą. W sytuacji pojawienia się rozbieżności wyników porównywano indywidualne analizy i dyskutowano je. W wyniku tego procesu doprowadzono do ustalenia wspólnej wersji.

Etap II

W drugim etapie analizowany przez autora pracy materiał został poddany kontroli przez kompetentnych sędziów niezależnych. W tym celu spośród 120 jednostek analizy wybrano 24 jednostki (po 4 jednostki pochodzące od 6 osób), to jest 20% materiału wykorzystanego do analizy w niniejszej pracy. Zasadą doboru tego materiału było utrzymanie kontroli na każdym etapie analizy. Ponieważ materiał badawczy analizowany był w kolejności grup wiekowych, dlatego dobrano losowo po jednej osobie z każdej z tych grupy.

Kontrolę rzetelności przeprowadzono w trzech kluczowych elementach procedury analitycznej: rekonstrukcji ideału wychowania, rozpoznanie ideologii wychowania zawartych w idealizacjach, identyfikacji zmian rozwojowych w idealizacjach. Po porównaniu analiz pochodzących od autora pracy i kompetentnych sędziów niezależnych stwierdzono zgodność wszystkich 24 jednostek analizy na wymienionych wyżej trzech poziomach procedury analitycznej. Stwierdzenie zgodności nie oznacza, że porównywane analizy nie różnią się od siebie. Występujące różnice dotyczą przede wszystkim użytych sformułowań językowych (doboru słów) i konstrukcji zdań. Różnice te nie wpływają jednak na samą interpretację ideałów, występowanie ideologii wychowania zawartych w idealizacjach ani też na ocenę zmian rozwojowych w idealizacjach.

Przedstawione wyżej badanie rzetelności dokonanych analiz dają podstawę, aby uznać, że wykorzystana metoda dobrze służy określonym w pracy celom badania empirycznego.

4.6. FORMUŁOWANIE PREDYKCJI

Pierwsza hipoteza to twierdzenie, że każdy człowiek posiada własne, indywidualne rozumienie wykształcenia się do godnej człowieka postaci (jako ideału nieklarownego wymagającego interpretacji). Ideał ten jest bardziej lub mniej złożony. Jest on elementem aktualnych procesów myślowych i przejawia się w aktywności umysłowej człowieka, dzięki czemu możemy mieć do niego dostęp podczas opracowywania myślowego, badanych hipotetycznych dylematów. Postawienie tej hipotezy pozwala spodziewać się, że w rezultacie opisanego badania i analizy materiału badawczego możliwe będzie wyodrębnienie ideału człowieka dobrze ukształtowanego (ideału wychowania). Należy się również spodziewać pewnego stopnia zróżnicowania pomiędzy poszczególnymi idealizacjami.

Hipoteza druga dotycząca występowania różnorodności w sposobach interpretacji ideału wychowania pozwala oczekiwać, że:

- po pierwsze – w interpretacji ideału możliwe będzie wyodrębnienie określonych kontekstów odnoszących się do różnych ideologii wychowania;
- po drugie – możliwe będzie zaobserwowanie pewnej różnorodności występowania ideologii wychowania, w części materiału będzie można odwołania do jednej ideologii, jednak większość będzie zawierała eklektyczne łączenie różnych ideologii;
- po trzecie – zgodnie z badaniami przeprowadzonymi przez Niemczyńskiego (2003) najczęściej występującymi ideologiami będą ideologia humanizmu i pragmatyzmu.

Hipoteza trzecia dotyczy zmienności rozumienia ideału wychowania z biegiem lat życia i pozwala przewidywać, że:

- po pierwsze, w porównaniach longitudinalnych możliwe będzie stwierdzenie zmiany rozumienia sensu i wartości wychowania pomiędzy pierwszym a drugim badaniem w odniesieniu do każdego dylematu biograficznego;
- po drugie, zmiany w rozumieniu sensu i wartości wychowania będą miały charakter rozwojowy – w większości przypadków oczekiwana jest progresywna zmiana rozwojowa, natomiast inne będą mieć charakter regresywny, mogą się też pojawić przypadki plateau.

ROZDZIAŁ 5. TESTOWANIE HIPOTEZ PRACY W ŚWIETLE DANYCH EMPIRYCZNYCH

5.1. TESTOWANIE HIPOTEZY H1

Każdy człowiek posiada swoje rozumienie wychowania jako prowadzącego do kształtowania się jego życia w sensownej i wartościowej postaci, czyli posiada rozwinięty do pewnego stopnia ideał wychowania (edukacji, wykształcenia się do godnej człowieka postaci).

Podstawą pierwszej hipotezy jest twierdzenie, że każdy człowiek posiada swoje indywidualne rozumienie wychowania (edukacji) jako kształtowania się jego życia w sensownej i wartościowej postaci. Hipoteza ta oparta jest na przesłankach wynikających z pracy Macnamary (1991), który sugeruje istnienie idealizacji, specyficznej operacji umysłowej pozwalającej na docieranie do ideałów. Ideał kształtowania się człowieka do życia w godnej i wartościowej postaci (ideał wychowania) należy do ideałów nieklarownych odnoszących się do funkcjonowania człowieka na płaszczyźnie psychospołecznej.

Dotarcie do ideałów nieklarownych możliwe jest dzięki opracowaniu myślowemu przez badanych hipotetycznych dylematów. Podczas tego procesu dokonywane są konceptualizacje ideału, których opracowanie za pomocą procedury opartej na metodzie Niemczyńskiego pozwala na ich uchwycenie na podstawowym poziomie, w postaci ideału wychowania.

W badanym materiale analizie poddano wywiady dotyczące dwóch dylematów pochodzące od 30 osób. Badania przeprowadzono dwukrotnie, co daje łącznie 120 jednostek analizy. W materiale tym, postępując zgodnie z procedurą przedstawioną w poprzednim rozdziale, ideał wychowania wyodrębniono w 118 jednostkach. W dwóch przypadkach niemożliwe było wyodrębnienie ideału, ponieważ w materiale nie znaleziono preskrypcji, co zgodnie z procedurą skutkowało odrzuceniem tego materiału z dalszej procedury analitycznej.

Cechą szczególną ideałów nieklarownych, które są przedmiotem badania zawartym w tej pracy, jest to, że odnoszą się one do psychospołecznej płaszczyzny

umysłowej działalności człowieka. Jako takie, charakteryzują się dużą różnorodnością możliwych konceptualizacji nieklarownego ideału. Poddając analizie badany materiał, można dostrzec znaczącą różnorodność znajdującą swoje odbicie na wielu płaszczyznach analizowanego materiału. Wśród nich można wymienić: różny stopień złożoności ideału, ujmowanie tego samego motywu w różny sposób, dostarczanie przez tę samą osobę różnych interpretacji ideału.

5.1.1. STOPIEŃ ZŁOŻONOŚCI IDEAŁU EDUKACJI

Pierwsza płaszczyzna dotyczy złożoności ideału wychowania. Wyodrębnione ideały charakteryzują się różnym stopniem złożoności. W materiale można odnaleźć takie, które są rozbudowane, złożone z wielu powiązanych ze sobą elementów zawierających w sobie odmienne treści, jak i takie, które pod tym względem są ubogie i składają się tylko z jednego elementu. Poszczególne ideały różnią się również od siebie stopniem rozwinięcia konceptualizacji. Przykładami pierwszego rodzaju są następujące ideały składające się z dwóch dobrze umotywowanych w treści wywiadu składników dopełnionych przez głębsze ich rozumienie:

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do wytyczania własnej drogi zapewniającej utrzymanie rozwoju poprzez zachowanie w równowadze: realizowania obowiązków (uczenie się) i uzyskiwania zadowolenia czerpanego z rozwijania swoich talentów. Ważną rolę odgrywa tu umiejętność utrzymania dobrych relacji z innymi ludźmi. [H05CZY, opowiadanie 1, badanie 1]

lub inny przykład:

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do pokonywania napotkanych w życiu trudności, dzięki którym człowiek uczy się jak postępować w przyszłości. Ważną rolę odgrywa tu zdolność do przedstawiania innym ludziom swoich racji i wysłuchiwanie racji innych, poszukując porozumienia umożliwiającego godzenie odmiennych poglądów, co sprzyja pracy, w której człowiek czuje się dobrze. [R24NOSGOL, opowiadanie 1, badanie 1]

Ilustracją drugiego rodzaju ideału wychowania słabo rozwiniętego, składającego się z jednego dobrze umotywowanego w treści wywiadu składnika, może być następujący przykład:

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności dotrzymywania zobowiązań podjętych wobec innych ludzi. [I01HEROPA, opowiadanie 1, badanie 2]

Innym przykładem może być ideał składający się z jednego dobrze umotywowanego składnika (kontrolowanie zachowania):

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do kontrolowania własnego zachowania i ponoszenia odpowiedzialności za nie. [I01HEROPA, opowiadanie 3, badanie 2]

5.1.2. RÓŻNE INTERPRETACJE DOSTARCZANE PRZEZ TĄ SAMĄ OSOBĘ

Inny przykład różnorodności konceptualizacji ideału wychowania można znaleźć, analizując materiał pod kątem porównania idealizacji dostarczanych przez tę samą osobę badaną. Różnorodność ta polega na odmiennych interpretacjach ideału wychowania dostarczanych przez jedną osobę w zależności od opracowywanego dylematu lub czasu, w którym jest on opracowywany.

Poniżej znajduje się przykład odmiennego sposobu interpretacji ideału dokonywanych przez tę samą osobę podczas pierwszego i drugiego badania. Podczas pierwszego badania w zrekonstruowanym ideale edukacji centralne miejsce zajmuje realizowanie wytyczonych przez siebie celów:

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do realizowania wytyczonych przez siebie ważnych celów, angażując w to swój charakter. [T04CZY, opowiadanie 1, badanie 1]

Podczas gdy w wyodrębnionym ideale na podstawie materiału zebranego podczas drugiego badania centralny punkt zajmuje nabycie zdolności do czerpania satysfakcji z zajmowanej pozycji społecznej:

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do czerpania zadowolenia z faktu zajmowanej pozycji społecznej, której wyznacznikiem jest posiadane wykształcenie. [T04CZYOL, opowiadanie 1, badanie 2]

Z kolei ilustracją różnorodności interpretacji dokonywanych przez jedną osobę podczas opracowywania dwóch odmiennych dylematów może być następujący przykład:

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do znalezienia dla siebie miejsca, w którym w możliwie pełny sposób będzie mógł wykorzystać swoje przyrodzone zdolności. [T09OLEKOP, opowiadanie 1, badanie 2]

Idealizacja stworzona na podstawie opracowania pierwszego dylematu koncentruje się na znalezieniu dla siebie miejsca, w którym możliwe jest wykorzystanie przyrodzonych zdolności. Natomiast w idealizacji, której podstawą było opracowanie drugiego badanego dylematu, centralne miejsce zajmuje kształtowanie charakteru:

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do kształtowania swojego charakteru pozwalającego na takie budowanie relacji z innymi ludźmi, które sprzyjają tworzeniu dobrych warunków współpracy. [T09OLEKOP, opowiadanie 3, badanie 2]

5.1.3. RÓŻNE SPOSOBY UJMOWANIA TEGO SAMEGO MOTYWU

Trzeci rodzaj różnorodności w interpretacji ideału edukacji, jaki można znaleźć w badanym materiale, związany jest z przedstawianiem tej samej treści w różny

sposób. Mówiąc inaczej, osoby badane, dokonując interpretacji ideału, ujmują go w różnym znaczeniu. Dla opisu tego zjawiska posłużę się materiałem empirycznym pochodzącym z trzeciego dylematu.

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do wytrwałego realizowania celów, do których ma się zamiłowanie, a ich osiągnięcie daje poczucie, że jest się osobą wartościową. [T06JARGAB, opowiadanie 3, badanie 2]

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do dbania o dobre samopoczucie, w czym ważną rolę odgrywa naprawianie popełnionych błędów, kierując się normami kultury. [T19MIR, opowiadanie 3, badanie 1]

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do postępowania w zgodzie z własną osobowością i dbałością o dobre relacje z innymi ludźmi zgodnie z przyjętymi normami. [D24KISRYN, opowiadanie 3, badanie 2]

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do mądrego wprowadzania nowych idei. [H47KAR, opowiadanie 3, badanie 1]

Ta różnorodność nie znika nawet wtedy, gdy idealizacje odnoszą się do podobnych kontekstów. W zawartych poniżej przykładach idealizacji wyodrębnionych na podstawie analizy materiału pochodzącego od różnych osób uzyskanego na podstawie wypowiedzi pochodzących z opracowania pierwszego dylematu, centralne miejsce zajmuje rozwijanie predyspozycji. Jednak występuje w różnych znaczeniach:

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do konsekwentnego rozwijania obecnie odkrytych już zdolności i talentów. [T09OLE, opowiadanie 1, badanie 1]

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do rozwijania swoich predyspozycji poprzez uzyskiwanie solidności w swoim działaniu dla zadowolenia swojego i najbliższych. [H35ALB, opowiadanie 1, badanie 1]

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do rozwijania w sobie talentów, zainteresowań i zdolności, którymi obdarzyła nas natura oraz angażowanie ich w budowanie satysfakcjonującej przyszłości. [T06JARGAB, opowiadanie 1, badanie 2]

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do dokonywania mądrego wyboru, które zdolności chce rozwijać, które mają stać się podstawą przyszłego zawodu. [R02KISSLO, opowiadanie 1, badanie 2]

Sens i wartość edukacji to nabycie zdolności do znalezienia dla siebie miejsca, w którym w możliwie pełny sposób będzie mógł wykorzystać swoje przyrodzone zdolności. [T09OLEKOP, opowiadanie 1, badanie 2]

U podłoża pierwszej hipotezy i związanych z nią predykcji leży kluczowe dla tej pracy teoretyczne założenie o istnieniu zdolności ludzkiego umysłu do dokonywania idealizacji, czyli mentalnej zdolności do docierania do ideałów (granic, do których może dążyć ludzkie działanie). Wykorzystana w badaniu

metoda pozwoliła na uchwycenie i wyodrębnienie indywidualnych interpretacji ideałów nieklarownych będących przedmiotem badania w zdecydowanej większości przypadków (98,3%). Związana z pierwszą hipotezą predykcja zakładała również istnienie pewnej różnorodności w sposobach konceptualizacji ideału. Przeprowadzona wyżej analiza wskazuje na występowanie w tym zakresie istotnych jakościowych różnic pomiędzy badanymi idealizacjami. W związku z wyodrębnieniem ideałów nieklarownych, jak i wskazaniem na różnorodność w ich przedstawianiu wydaje się, iż można przyjąć pierwszą hipotezę za dobrze udokumentowaną.

5.2. TESTOWANIE HIPOTEZY H2

Istnieje wśród ludzi różnorodność w sposobach interpretacji ideału wychowania. Różnorodność ta może być opisywana przez posługiwanie się wskazanymi w rozdziale II czterema ideologiami edukacji (transmisji kulturowej, humanizmu, naturalizmu i pragmatyzmu).

Twierdzeniem drugiej hipotezy było, że wśród ludzi istnieje pewna różnorodność w sposobach interpretacji ideału wychowania. Różnorodność ta związana jest z idealizacją odnoszącą się do różnych kontekstów czy inaczej treściowych różnic ideologii wychowania, które mogą być opisane za pomocą przedstawionych w rozdziale II czterech ideologii wychowania (opartych na idei transmisji kulturowej, humanizmu, naturalizmu i pragmatyzmu). Dla wyodrębnienia tych kontekstów posłużono się jakościową procedurą analizy materiału badawczego opisaną w rozdziale 4.5., która pozwoliła na znalezienie treściowych różnic w poszczególnych idealizacjach. Uzyskane wyniki zostały poddane analizie statystycznej, która pozwoliła na wskazanie kilku istotnych statystycznie różnic.

Pierwsza predykcja odnosząca się do hipotezy II zakładała, że będzie możliwe wyodrębnienie różnych kontekstów odnoszących się do ideologii wychowania. Tabela 5.1. zawiera zestawienie wyodrębnionych ideologii wychowania.

W badanym materiale wyodrębniono wszystkie cztery postulowane konteksty ideału wychowania. Najczęściej występującym okazała się ideologia oparta na idei pragmatyzmu – 100 wystąpień, co daje 33% udziału wśród wszystkich wyodrębnionych ideałów. Na drugim miejscu znalazła się ideologia humanistyczna – 94 (31%) powtórzeń, a na kolejnych ideologia naturalistyczna i transmisji kulturowej, odpowiednio 56 i 53 (18,5% i 17,5%) powtórzeń.

Tabela 5.1. Liczba i procentowy udział różnego rodzaju rozumienia ideału edukacji

LP.	IDEOLOGIA EDUKACJI	LICZBA PRZYPADKÓW	PROCENTOWY UDZIAŁ
1	Transmisja kulturowa	53	17,5%
2	Humanizm	94	31,0%
3	Naturalizm	56	18,5%
4	Pragmatyzm	100	33,0%
5	Razem	303	100%

Ciekawym zjawiskiem, na które w tym miejscu należy zwrócić uwagę, jest wyraźna różnica w częstotliwości występowania poszczególnych interpretacji ideału wychowania. Wyraźnie widać, że w materiale badawczym mamy dwie dominujące pod względem frekwencji występowania ideologie: pragmatyczna i humanistyczna oraz dwie występujące znacznie rzadziej: ideologia naturalistyczna i transmisji kulturowej. Do dokładniejszej analizy tego zjawiska powrócimy w dalszej części rozdziału.

Na podstawie drugiej predykcji – odnoszącej się do hipotezy II – należało oczekiwać, że w zebranych materiale można będzie odnaleźć takie ideały, w których zawarta będzie treść odpowiadająca tylko jednej ideologii, jednak w większości przypadków występował będzie swego rodzaju eklektyzm polegający na współwystępowaniu w ideale treści odnoszących się do większej liczby ideologii. W tabeli 5.2. znajduje się analiza omawianego problemu:

Tabela 5.2. Porównanie częstotliwości i procentowego udziału ideologii wyodrębnionych w ideale edukacji

LP.	LICZBA IDEOLOGII W WYODRĘBNIONYM IDEALE	LICZBA PRZYPADKÓW	PROCENTOWY UDZIAŁ
1	1	13	11,0%
2	2	42	35,6%
3	3	46	39,0%
4	4	17	14,4%
5	Razem	118	100%

Jak widać w tabeli 5.2. liczba idealizacji, w których odnaleziono tylko jedną ideologię wychowania, jest najmniejsza spośród wszystkich możliwych rozwiązań – 13 przypadków, stanowiących 11,0% wszystkich analizowanych jednostek. Najczęściej występowały idealizacje, w których wyodrębniono dwie lub trzy ideologie. Częstotliwość ich występowania wynosiła odpowiednio 42 i 46 (35,6% i 39%). Najbardziej złożone idealizacje zawierające wszystkie cztery postulowane konteksty rozumienia ideału wychowania wystąpiły 17 razy, co daje 14,4%.

Liczbę ideologii wyodrębnionych w ideale edukacji poddano również analizie statystycznej, biorąc pod uwagę zmienne niezależne. W wyniku tych analiz okazało

się, że istotne statystycznie wyniki uzyskano jedynie w odniesieniu do różnych okresów życia osób badanych na poziomie $\chi^2 = 23.80654$, $p < 0.0006$, $df=6$. Wyniki tej analizy znajdują się w tabeli 5.3.

Z analizy wynika, że w poszczególnych okresach życia najczęściej występują idealizacje zawierające dwa i trzy konteksty ideału wychowania. Na uwagę zasługuje wystąpienie 9 przypadków, w których wyodrębniono tylko jeden kontekst ideału wychowania w środkowej grupie wiekowej i tylko jeden przypadek, w którym odnotowano wystąpienie wszystkich czterech kontekstów. Drugim ciekawym zjawiskiem jest wystąpienie 12 przypadków wśród osób najstarszych, w których wyodrębniono wystąpienie wszystkich czterech kontekstów odnoszących się do ideału wychowania.

Tabela 5.3. Porównanie liczebności i procentowego udziału ideologii wyodrębnionych w ideale edukacji

WIEK PRZY PIERWSZYM BADANIU	LICZBA IDEOLOGII W WYODRĘBNIONYM IDEALE				
	1	2	3	4	RAZEM
(20)	3 (2,54%)	11 (9,32%)	21 (17,80%)	4 (3,39%)	39 (33,05%)
(40)	9 (7,63%)	17 (14,41%)	12 (10,17%)	1 (0,85%)	39 (33,05%)
(60)	1 (0,85%)	14 (11,86%)	13 (11,02%)	12 (10,17%)	40 (33,90%)
Razem	13 (11,02%)	42 (35,59%)	46 (38,99%)	17 (14,41%)	118 (100%)

$\chi^2 = 23.80654$, $p < 0.0006$, $df=6$

Dalszym krokiem było przyjrzenie się kombinacjom, w jakich różne treści występowały. W tym celu dokonano analizy polegającej na wyodrębnieniu wszystkich możliwych kombinacji połączeń pomiędzy poszczególnymi kontekstami ideału, których jest łącznie 15. Następnie w materiale badawczym wyszukano poszczególne przypadki, przypisując je do poszczególnych kombinacji. Wyniki tej analizy znajdują się w tabeli 5.4.

Tabela 5.4. Liczba i procentowy udział różnego rodzaju kombinacji ideologii edukacji w wyodrębnionych ideałach edukacji

LP.	KOMBINACJE IDEOLOGII EDUKACJI	LICZBA PRZYPADKÓW	PROCENTOWY UDZIAŁ
1	T H N P	17	14,4
2	T H N	4	3,4
3	T N P	6	5,1
4	T H P	16	13,6
5	H N P	20	17,0
6	T H	4	3,4
7	T N	0	0,00

8	T P	5	4,2
9	H N	4	3,4
10	H P	24	20,3
11	N P	5	4,2
12	T	1	0,9
13	H	5	4,2
14	N	0	0,00
15	P	7	5,9
16	Razem:	118	100%

Użyte w tabeli symbole odpowiadają odpowiednim ideologiom: T – transmisja kulturowa, H – humanistyczna, N – naturalistyczna, P – pragmatyczna.

Najczęściej występujące połączenia to HP 24 (20,3%) i HNP 20 (17%) oraz THNP 17 razy (14,4%) i THP 16 (13,6%). W całym badanym materiale nie znotowano dwóch możliwych kombinacji: TN i N. Liczba pozostałych kombinacji oscyluje między 1 a 7 powtórzeń.

Na materiał ten warto jeszcze spojrzeć, dzieląc wszystkie możliwe kombinacje na cztery grupy ze względu na liczbę występujących kontekstów. W pierwszej grupie znajduje się tylko jedna kombinacja zawierająca wszystkie cztery konteksty (THNP). Do tej grupy zakwalifikowanych zostało 17 jednostek badania. Drugą grupę stanowią kombinacje składające się z trzech różnych kontekstów. Widać w niej wyraźnie, że dwie kombinacje występują znacznie częściej – HNP i THP odpowiednio – 20 i 16 powtórzeń. Pozostałe dwie wystąpiły odpowiednio THN 4 razy (3,4%) i TNP 6 razy (5,1%). W trzeciej grupie znalazło się 6 kombinacji składających się z dwóch kontekstów. Tu na pierwsze miejsce wybija się połączenie treści opartych na idei humanistycznej i pragmatycznej 24 powtórzenia (20,3%), podczas gdy występowanie pozostałych waha się między 4 a 5, z wyjątkiem połączenia TN, które nie wystąpiło ani razu. Czwarta grupa składa się z czterech przypadków, w których kontekst ogranicza się do wystąpienia treści zawierających jeden rodzaj ideologii. Spośród tych kombinacji najczęściej występuje P i H, odpowiednio 7 i 5 powtórzeń, dalej T jeden raz i N nie wystąpiło.

Zgodnie z trzecią predykcją dotyczącą drugiej hipotezy należało oczekiwać, że w badanym materiale najczęściej występować będą ideologie: humanizmu i pragmatyzmu. Analiza zebranego materiału potwierdza stawiane w predykcji przewidywania. Wymienione ideologie występują najczęściej w analizach, w których brano pod uwagę niezależne od siebie wystąpienie czterech ideologii edukacji (por. tabela 5.1). Podobnie jest również, gdy analizowane były możliwe kombinacje łączące poszczególne ideologie, wśród których najczęściej występowały te, w skład których wchodziły ideologie pragmatyzmu i humanizmu.

Na podstawie analizy zebranego materiału można przyjąć, że hipoteza II została potwierdzona. Upoważnia to do konkluzji, że wśród ludzi istnieje różnorodność w sposobach interpretacji ideału wychowania, którą można opisać w kategoriach czterech ideologii edukacji.

5.3. TESTOWANIE HIPOTEZY H3

Rozumienie ideału wychowania (wykształcenia się godnej człowieka postaci) zmienia się w okresie życia od adolescencji do późnych lat wieku dojrzałego i polega na coraz to bardziej adekwatnym rozumieniu ideału wychowania jako wykształcenia się „godnej człowieka postaci”.

W ostatniej hipotezie badania przedstawionego w tej pracy twierdzi się, że od adolescencji do późnych lat wieku dojrzałego może zmienić się rozumienie ideału wychowania (edukacji). Proces ten może polegać na coraz to bardziej adekwatnym ujmowaniu rozumienia ideału wychowania jako wykształcenia się „godnej człowieka postaci”. W celu weryfikacji tej hipotezy wykorzystano materiał pochodzący z pierwszego i drugiego badania przeprowadzonego odpowiednio w latach 1985–1987 i 1991–1994 ($n = 30$ osób) i za pomocą tego samego dylematu. Spośród 60 jednostek analizy dwie jednostki zostały odrzucone, ponieważ w trakcie analizy materiału służącej rekonstrukcji ideału niemożliwe było znalezienie umotywowanej preskrypcji, co automatycznie dyskwalifikowało ten materiał i wypadał on z dalszej procedury analitycznej. Ostatecznie badaniu poddano 58 jednostek.

Materiał ten analizowano zgodnie z procedurą przedstawioną w rozdziale 4.4.3., polegającą na porównaniu wyodrębnionych we wcześniejszej fazie postępowania badawczego ideałów wychowania. Celem tego zabiegu było stwierdzenie, czy w okresie pomiędzy pierwszym a drugim badaniem zaszły zmiany rozwojowe w rozumieniu ideału wychowania. Procedura analizy materiału dopuszczała możliwość wystąpienia trzech rodzajów zmian: progresywnej zmiany rozwojowej, regresywnej zmiany rozwojowej i plateau. Tabela 5.5. zawiera analizę liczebności i procentowego udziału zmian rozwojowych w badanym materiale.

Tabela 5.5. Liczba i procentowy udział zmian rozwojowych

LP.	RODZAJ ZMIANY ROZWOJOWEJ	LICZBA	UDZIAŁ PROCENTOWY
1	Regresywna	6	10,34
2	Plateau	10	17,24
3	Progresywna	42	72,42
4	Razem:	58	100%

Najczęściej występuje progresywna zmian rozwojowa: 42 przypadki, co daje 72,41%. Drugie w kolejności jest plateau – 10 wystąpień, co stanowi 17,24%, natomiast najrzadziej obserwowano regresywną zmianę rozwojową, którą odnotowano 6 razy, co daje 10,34%. Oznacza to, że rozumienie ideału wychowania (edukacji) wśród osób badanych jest w drugim badaniu rozwojowo bardziej adekwatnym ujęciem niż w pierwszym badaniu.

W analizie statystycznej (przeprowadzonej za pomocą testu χ^2) materiału wykorzystano również zmienne niezależne: płeć, wiek oraz wykształcenie. Istotnie statystycznie różnicę (na poziomie $\chi^2 = 9,736441$, $p < 0.045$, $df=4$) odnotowano jedynie w odniesieniu do różnych okresów życia osób badanych (por. tabela 5.6.).

Tabela 5.6. Porównanie liczebności i udziału procentowego zmian rozwojowych dla poszczególnych grup wiekowych

WIEK PRZY PIERWSZYM BADANIU	ZMIANA ROZWOJOWA			RAZEM
	REGRES	PLATEAU	PROGRES	
20–25	0 z 19 (0,00%)	5 z 19 (26,32%)	14 z 19 (73,68%)	19 (100%)
40–45	5 z 19 (26,32%)	3 z 19 (15,79%)	11 z 19 (57,89%)	19 (100%)
60–65	1 z 20 (5%)	2 z 20 (10%)	17 z 20 (85%)	20 (100%)
Razem:	6 z 58 (10,35%)	10 z 58 (17,24%)	42 z 58 (72,41%)	58 (100,00%)

$\chi^2 = 9,736441$, $p < 0.045$, $df=4$

We wszystkich trzech okresach życia (20–25; 40–45; 60–65) najczęściej występującą była progresywna zmiana rozwojowa (odpowiednio 14 – 73,68%; 11 – 57,89%; 17 – 85%). Warto zauważyć, że najwięcej progresywnych zmian rozwojowych rozumienia ideału edukacji zanotowano u osób w najpóźniejszym okresie życia. U tych osób, podobnie jak u osób najmłodszych, w następnej kolejności wystąpił brak zmiany (plateau), a w dalszej regresywna zmiana rozwojowa. Nieco inaczej wyniki kształtują się w grupie badanych w średnim wieku. Tu podobnie jak w poprzednio omawianych grupach najczęściej notowaną była progresywna zmiana rozwojowa, natomiast w dalszej kolejności regresywna 5 (26,32%) i plateau 3 (15,79%).

Przeprowadzona analiza danych empirycznych pochodzących z badań longitudinalnych pozwala na pozytywną weryfikację trzeciej hipotezy. Rozumienie ideału wychowania zmienia się w każdym okresie życia od adolescencji do wieku dojrzałego. Zmiana ta polega na coraz bardziej adekwatnym rozumieniu ideału wychowania, co wskazuje na rozwojową (progresywną) naturę tego procesu, który dokonywać się może zarówno we wczesnej dorosłości, jak i w wieku średnim oraz w późniejszym okresie życia.

ROZDZIAŁ 6. DYSKUSJA NAD WYNIKAMI ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM ZNACZENIA WYNIKÓW BADANIA DLA ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

6.1. OCENA METODY (PROCEDURY) BADAWCZEJ

Podstawowym narzędziem badawczym wykorzystanym w niniejszej pracy był Wywiad o Dylematach Biograficznych autorstwa Adama Niemczyńskiego. Metoda ta składa się z sytuacji problemowych (dylematów) przedstawianych osobom badanym w postaci opowiadań wraz z zestawem pytań, które stanowią podstawę do prowadzenia wywiadu oraz procedury analizy zebranego materiału. Jej celem było wyodrębnienie ideału edukacji. Na podstawie uzyskanych wyników można przyjąć, że wykorzystana w badaniu metoda pozwoliła na osiągnięcie założonych celów, prowadząc do wyodrębnienia ideału wychowania w badanym materiale. Pomimo dużej złożoności i pracochłonności procedury analizy zebranego materiału, której zastosowanie wymaga dużej wprawy, wydaje się, że metoda ta stanowi ważne narzędzie badawcze służące poznaniu procesu idealizacji.

Również wykorzystane w dalszej części procedury badawczej narzędzia: procedura identyfikacji ideologii wychowania (służąca badaniu ideologii wychowania zawartych w idealizacjach), jak i procedura służąca badaniu zmian rozwojowych pomiędzy idealizacjami pozwoliły na uchwycenie różnic pomiędzy poszczególnymi idealizacjami oraz dały podstawy do uchwycenia charakteru rozwojowego procesu idealizacji.

Dużą wartość dla prowadzonych badań wniósł dobór osób badanych pod względem zróżnicowanego okresu życia, w którym rozpatrywano dylematy. Zmienna uwzględniająca ten czynnik okazała się jedyną przynoszącą istotne statystycznie wyniki, wnosząc ważne informacje dla interpretacji badań. Wydaje się, że w przyszłości warto by było większą wagę położyć na dobór próby charakteryzującej się większymi różnicami indywidualnymi pomiędzy badanymi. Wydaje się to ważne, ponieważ np. przeprowadzone badania wskazują na zróżnicowanie w sposobach ujmowania ideału wychowania, nie dostarczając jednocześnie danych służących wyjaśnieniu, co jest źródłem tych różnic. Konceptualizacja ideału wymaga

wcześniejszego doświadczenia (Niemczyński 2003), w związku z czym wydaje się istotne poznanie jego charakteru i czynników wpływających na nią.

6.2. PROCES IDEALIZACJI

Za podłoże konstruowania hipotez przyjęto w pracy koncepcję Macnamary (1991) o funkcjonowaniu w ludzkim umyśle operacji nazwanej przez niego idealizacją. Wskazane przez Macnamarę i wzięte jako obiekt badania w niniejszej pracy ideały nieklarowne (do jakich można zaliczyć ideał wychowania), wymagają badania procesu konceptualizacji oraz interpretacji dotyczących tych ideałów dokonywanych przez osoby badane. Dostarczone w badaniu dane empiryczne dają mocne podstawy dla przyjęcia hipotezy o posiadaniu przez ludzi indywidualnego rozumienia wychowania, uchwyconego w postaci ideału wychowania jako prowadzącego do kształtowania się życia człowieka w sensownej i wartościowej postaci.

Posiadane przez ludzi interpretacje ideału wychowania mogą przybierać różną postać (Macnamara 1991). Występowanie takiego zróżnicowania potwierdziła analiza wyników, w której wskazano na odmienne sposoby ujmowania ideału wychowania, zarówno gdy badamy złożoność struktury ideału od prostych skoncentrowanych wokół jednej treści (jednego elementu), jak i bardziej złożonych, w których występuje więcej niż jeden element rozbudowany treściowo. Innym zróżnicowaniem mogą być zaobserwowane różne idealizacje pochodzące od jednej osoby w zależności od rozpatrywanego dylematu lub występujących w kolejnych wywiadach u tej samej osoby. Wreszcie widoczne były również różnice w sposobach ujmowania tego samego treściowego motywu. Wydaje się, że płaszczyzną, na której można poszukiwać zrozumienia dla zaobserwowanego zróżnicowania, są posiadane przez badanych kompetencje umysłowe, których rola sprowadza się do odkrywania i interpretowania ideałów (Macnamara 1991). Przemawiają za tym w szczególności zaobserwowane różnice w złożoności struktury ideału, co może mieć bezpośredni związek z posiadanymi przez badanych kompetencjami umysłowymi odkrywania i interpretacji ideałów. Uzyskane dane empiryczne nie pozwalają na wyciągnięcie wniosków co do natury tych kompetencji umysłowych, jednakże występujące zróżnicowanie wskazuje na potrzebę prowadzenia dalszych badań mających na celu ustalenie mechanizmów (nazywanych przez Macnamarę interpretatorami), którymi posługuje się ludzki umysł w interpretowaniu ideałów.

Innego wyjaśnienia dla zaobserwowanej różnorodności w ujmowaniu ideału wychowania można również poszukiwać w założeniach przyjętych przez Macnamarę (1991) i Niemczyńskiego (2000), zwracających uwagę na znaczenie indywidualnego doświadczenia wpływającego na proces konceptualizacji edukacji oraz interpretacji

jej ideału. Posiadanie czy poszerzanie przez badanych swoich doświadczeń społecznych i indywidualnych może sprzyjać odmiennym sposobom rozumienia ideału, wpływając na jego ujmowanie w mniej lub bardziej złożonej strukturze. Przemawia za tym zróżnicowanie pomiędzy idealizacjami dokonywanymi przez tę samą osobę w odniesieniu do różnych dylematów i odstęp czasowy pomiędzy przeprowadzonymi badaniami.

Oczekiwano również wystąpienia pewnej różnorodności kontekstów (treści), w jakich ideał wychowania będzie interpretowany (co wynika z drugiej hipotezy). W istocie tak się właśnie okazało. Zastosowana w tym celu procedura analizy pozwoliła na wyodrębnienie wszystkich czterech kontekstów, jakie spodziewano się zobaczyć w badanym materiale. Zgodnie z nieklarowną naturą badanych ideałów i interpretacyjną naturą procesu docierania do nich, uzyskano oczekiwaną różnorodność.

Przyczyn tego zróżnicowania można poszukiwać w sposobach interpretacji ideału wychowania, na którą wpływ może mieć indywidualne wcześniejsze doświadczenie (Niemczyński 2000) znajdujące oparcie w faktie indywidualnego procesu kształtowania się każdego z nas jako człowieka. Wynikiem tego wcześniejszego doświadczenia są posiadane przez ludzi przeświadczenia, co jest ważne dla stawania się człowiekiem, osiągnięcia godnej jego postaci. Znalazły one swoje odzwierciedlenie w dokonywanych konceptualizacjach, ukazując złożoność tego procesu przez różnorodne ujmowanie tej fundamentalnej wartości.

Wykorzystane w tej pracy teoretyczne założenie o możliwym interpretowaniu wartości, jaką jest kształtowanie się człowieka do godnej postaci w czterech historycznie rozwijających się ujęciach (transmisji kulturowej, humanizmu, naturalizmu i pragmatyzmu), pozwoliło na uchwycenie tej różnorodności. Wszystkie cztery ideologie edukacji znalazły swoje odbicie w badanym materiale, choć ich rozkład nie był równomierny.

Wyraźnie częściej występują dwa rodzaje ideologii: humanizm i pragmatyzm, rzadziej natomiast transmisja kulturowa i naturalizm. Pozostając przy problemie znaczenia indywidualnego doświadczenia dla procesu idealizacji, można sądzić, że różnorodność, którą zaobserwowano, pozostaje w związku z kształtowaniem się każdego z nas jako człowieka i odmiennymi kontekstami, w których to kształtowanie się odbywa.

Więcej światła na specyfikę tego procesu rzucają dane uzyskane w wyniku analizy współwystępowania różnych ideologii w wyodrębnionych poszczególnych ideałach wychowania. W badanym materiale znajdowały się takie ideały, które zawierały odwołanie do jednej ideologii, ale były również takie, które składały się z większej ich liczby. Fakt ten pozwala sądzić, że doświadczenie ludzi leżące u podłoża dokonywanych konceptualizacji złożone jest z wielu kontekstów, w których toczy się ich życie. Wzmocnieniem tej tezy jest istotna różnica statystyczna pomiędzy liczebnością

współwystępujących w rozumieniu ideału interpretacji (ideologii) a wiekiem osób badanych. Można stąd wyciągnąć wniosek, że jednym z czynników wpływających na kształtowanie się rozumienia ideału wychowania jest doświadczenie nabierane wraz z biegiem życia. Pozostałe zmienne, które uwzględniono w badaniu (wykształcenie i płeć), nie wpływały tutaj na wyniki w istotny sposób. Niemniej wydaje się, że potrzebne są dalsze badania, które pomogą wyjaśnić znaczenie innych czynników składających się na doświadczenie człowieka a wpływających na rozumienie ideału wychowania. Okres życia, w którym znajdowały się osoby badane, nie jest wystarczającym wyjaśnieniem tego zjawiska, aby stwierdzić źródła różnic między poszczególnymi osobami w tej samej grupie wiekowej.

Na proces idealizacji należy również spojrzeć z perspektywy rozwojowej (tego problemu dotyczyła trzecia hipoteza badawcza). Zgodnie z przewidywaniami należało oczekiwać, że w badanej grupie w każdym okresie życia występują zmiany rozwojowe o charakterze progresywnym, to znaczy w drugim badaniu możliwe będzie dostrzeżenie pełniejszego i bardziej adekwatnego rozumienia ideału wychowania. Uzyskane wyniki dają podstawy sądzić, że tak rozumiany rozwój interpretacji ideałów obecny jest u większości badanych, we wszystkich okresach życia ludzkiego. Można zatem stwierdzić, że dokonywane przez ludzi idealizacje mogą zmieniać się w trakcie całego ich życia i że mają one charakter rozwojowy. Przemawia za tym występowanie progresywnych zmian rozwojowych we wszystkich okresach życia badanych osób. Zgodne jest to z przyjętymi założeniami, wynikającymi z koncepcji Niemczyńskiego (1994), że rozwój jest procesem otwartym rozgrywającym się w cyklach, których granice wyznaczone są przez początek i koniec życia danej osoby.

W procesie rozwoju idealizacji jedno z kluczowych miejsc zajmuje właściwy jednostce wewnętrzny model normatywny, według którego przebiega indywidualny rozwój jednostki (Niemczyński 1994). O istnieniu takiego wewnętrznego modelu normatywnego możemy wnioskować, przywołując analizy dotyczące różnorodności w sposobach interpretacji ideału (treściowych różnic) i różnice w złożoności ideałów. Wspomniane różnice pozwalają na podkreślenie niepowtarzalności interpretacji dokonywanych przez poszczególne osoby, a co za tym idzie, uznanie indywidualnych normatywnych wzorców wewnętrznego rozwoju.

6.3. IDEOLOGIE WYCHOWANIA

Przyjęty w pracy za Niemczyńskim (2003) teoretyczny model ideologii wychowania oparty na historycznym procesie rozwoju rozumienia tego pojęcia, okazał się dobrym narzędziem służącym analizie różnych sposobów interpretacji przez ludzi celów wychowania. W badanym materiale udało się wyodrębnić wszystkie cztery

postulowane ideologie, których częstotliwość występowania istotnie różniła się między sobą. Zwrócić należy uwagę, że wyodrębnienie tych ideologii w aktualnie toczących się badaniach wskazuje na trwałość i ciągłość historyczną założeń leżących u ich podstaw, co jest zgodne z sugestiami Kohlberga i Mayer (1993).

Zgodna z przewidywaniami była częstotliwość występowania poszczególnych ideologii (Niemczyński 2003), z których dwie najczęściej notowane to interpretacja humanistyczna i pragmatyczna oraz znacząco rzadziej występujące ideologie transmisji kulturowej i naturalizmu. Wynik ten można interpretować w kontekście procesu historycznego i aktualnej sytuacji ideowej społeczeństwa polskiego warunkujące rozwój rozumienia indywidualnego i społecznego zasad, celów i wartości edukacji w świadomości Polaków.

W wykorzystanym w pracy teoretycznym modelu ideologii wychowania każda z nich została potraktowana jako odrębna i niezależna od innych i charakteryzowała się sobie tylko właściwymi założeniami. Ten zabieg służył w oczywisty sposób klarowności i jasności wyводу. Uzyskane wyniki badań wskazują bowiem, że w zdecydowanej większości analizowanych ideałów dostrzec można współwystępowanie obok siebie różnych ideologii wychowania. Jedynie w 13 analizowanych przypadkach idealizacji wyodrębniono tylko jedną ideologię, natomiast w pozostałych występowały w różnych konfiguracjach dwie, trzy lub cztery ideologie. Fakt ten świadczy o tym, że na myślenie ludzi o wychowaniu należy patrzeć jako na złożony proces niepoddający się prostym klasyfikacjom (np. dychotomicznym podziałom).

Interesująca jest również analiza częstotliwości występowania we wszystkich możliwych połączeniach poszczególnych ideologii. Okazuje się, że wśród możliwych kombinacji (jedna, dwie, trzy i cztery ideologie występujące w jednym ideale) najczęściej występują idealizacje składające się z dwóch i trzech ideologii. Można w tym miejscu rozważyć, jakie znaczenie dla rozumienia i działania ludzkiego w obszarze edukacji ma stopień złożoności ideału wychowania. Wydaje się, że najpełniejsze rozumienie ideału wychowania powinno w sobie zawierać wszystkie cztery sposoby rozumienia, łącząc je eklektycznie. Z tej perspektywy można orzec o pewnym potencjale w rozwoju rozumienia przez ludzi celów wychowania.

Okazuje się również, że wśród możliwych kombinacji najczęściej występują te, które zawierają w sobie ideologie humanizmu i pragmatyzmu. Obserwacja ta pozostaje w sprzeczności z postrzeganiem aktualnie funkcjonującej polskiej szkoły jako miejsca, w którym dominuje model edukacji oparty na ideologii transmisji kulturowej, pomimo podejmowanych na przestrzeni ostatnich dekad prób zmiany tej sytuacji (Siellawa-Kolbowska 1999). Dysonans ten można tłumaczyć dokonywaną przez poszczególnych ludzi interpretacją wewnętrznego doświadczenia tworzącego się w wyniku uczestniczenia w społecznym świecie (Niemczyński 1994),

a co za tym idzie, uzyskane wyniki mogą być efektem krytycznej interpretacji tego doświadczenia. Innych prób wyjaśnienia tego zjawiska (dysonansu) można poszukiwać, zwracając uwagę na występowanie różnic pomiędzy dokonywanymi przez ludzi interpretacjami ideału (jako granic, do których może dążyć ludzkie działanie), a ich realizacjami w rzeczywistym świecie.

6.4. ZNACZENIE WARTOŚCI DLA ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

W dyskusji nad empiryczną częścią tej pracy należy podkreślić wskazane w pierwszym rozdziale znaczenia wartości uznawanych przez ludzi a związanych z procesem edukacji za ważny element wpływający na wszystkie aspekty funkcjonowania szkoły jako organizacji. Podstawową kwestią są tu wartości znajdujące się u podłoża indywidualnego sposobu rozumienia procesu edukacji przez osoby w nie zaangażowane. Ustalenia wynikające z przeprowadzonych badań ukazują złożoność tego problemu, niosą ze sobą również ważne wskazówki co do organizowania procesu kierowania instytucją oświatową.

Z jednej strony, wyraźnie zarysowuje się częstsze występowanie wartości leżących u podstawy ideologii pragmatycznej i humanistycznej, z drugiej zaś widoczna jest złożoność relacji zachodzących między wartościami uznawanymi przez ludzi, co widoczne jest we współwystępowaniu i różnych kombinacjach połączonych ze sobą różnych ideologii wychowania zawartych w rozpatrywanych dylematach.

Dominujące w wypowiedziach wartości związane są z rozumieniem ich w kategoriach ideologii humanistycznej i pragmatycznej, a więc z jednej strony kształtowania wrażliwości na ważne dla człowieczeństwa wartości (wolności, samostanowienia o sobie, godności, tolerancji, autoekspresji), z drugiej strony z rozwijaniem umiejętności radzenia sobie z zadaniami, z jakimi spotkają się młodzi ludzie w swoim życiu. Tworzą w ten sposób wyraźny kontrast z postrzeganym przez uczestników procesu edukacyjnego wartościami aktualnie dominującymi w szkole lub szerzej w systemie oświaty, przekazywania dorobku poprzednich pokoleń i rozwijaniem przyrodzonych zdolności. Wydaje się, że dysonans ten jest przyczyną licznych krytyk tego, co dzieje się obecnie w polskiej szkole przez uczestników procesu edukacyjnego (wielu nauczycieli, uczniów, rodziców). Otwarcie się instytucji oświatowych na wartości związane z ideologią humanistyczną i pragmatyczną może pomóc w zmianie tej sytuacji.

Nie oznacza to jednak porzucenia tych wartości, które związane są z rozumieniem celów wychowania, jakie wynikają z idei transmisji kulturowej i naturalizmu. Przywołać tu można postulat zawarty we wcześniejszej dyskusji o rozwijaniu ideału (celów) wychowania na podstawie wszystkich czterech omawianych w pracy nurtach myśli edukacyjnej. Takie eklektyczne ujęcie ideału wychowania wydaje się najpełniejsze,

dające możliwość znacznie szerszego i głębszego rozumienia problemów związanych z wychowaniem, akcentującego różne aspekty i wartości tego samego procesu.

Przyjmując za Macnamarą, że ideały rozumiane jako granice, do których może dążyć ludzkie działanie, odgrywają znaczącą rolę w wyjaśnianiu, dlaczego ludzie postępują w określony sposób. Ukazana w pracy różnorodność sposobów interpretacji ideałów nieklarownych będących podstawą dla powstających pragnień i przekonań, które wpływają na kierowanie przez ludzi swoim działaniem w sytuacjach edukacyjnych, pokazuje znaczenie tej wiedzy dla procesu kierowania instytucją oświatową w wielu wymiarach.

Zaobserwowana różnorodność w indywidualnych sposobach interpretacji wartości stojących za różnymi sytuacjami edukacyjnymi wskazuje na znaczącą rolę osób kierujących instytucjami oświatowymi. Wnoszenie do organizacji przez poszczególne osoby własnego rozumienia tego, czym jest wychowanie, powoduje konieczność brania odpowiedzialności przez osoby kierujące szkołą za organizowanie procesu wychowania przy tak znaczącej różnorodności tych wartości posiadanych przez pracowników. Kluczową rzeczą wydaje się tu świadomość kadry kierowniczej o istniejącym zróżnicowaniu w sposobach interpretacji podstawowych wartości związanych z procesem wychowania uznawanych przez ludzi, ale również jasność co do własnego stosunku do podstawowych pojęć. Szczególną rolę w tym zakresie powinna odgrywać zawodowa refleksja, dostarczająca okazji do rozwoju osobistego rozumienia ideału wychowania.

Wpływ posiadanych przez pracowników szkoły wartości, co do procesu wychowania powinien znaleźć swoje odzwierciedlenie w tworzeniu dyskursu o koncepcji pracy szkoły. Jeśli koncepcja ta ma być wskazówką do podejmowanych działań przez poszczególnych nauczycieli, powinna zawierać w sobie wartości wnoszone przez wszystkich nauczycieli. Wydaje się niemożliwe ujednoczenie z zewnątrz, ponieważ ukazana w pracy różnorodność ujmowania tych wartości nie da się zredukować do jednorodnych praktycznych wskazówek akceptowanych przez wszystkich pracowników szkoły. Nie oznacza to, że niemożliwe jest zbliżanie do siebie stanowisk w gronie pedagogicznym, co widoczne jest w dominującym bez specjalnych zabiegów występowaniu wartości leżących u podstaw pragmatycznej i humanistycznej ideologii. Wymaga to jednak podjęcia zamierzonych przez osoby odpowiedzialne za kierowanie instytucją oświatową dyskursu promującego dyskusję w gronie pedagogicznym nad wartościami leżącymi u podłoża działania szkoły.

Inny problem stanowi ocena profesjonalnego działania nauczycieli zarówno w wymiarze etycznym i moralnym (Blum 1994, Haydon 1997, Gold i Evans 1998), jak i profesjonalnym. Występowanie odmiennych sposobów interpretowania tego, co stanowi o wartości procesu wychowania, uzależnione jest od sposobu indywidualnego

rozumienia związanych z tym procesem wartości. Wydaje się, że ocena jakiegokolwiek postępowania profesjonalnego we wspomnianych wymiarach nie może być czyniona w oderwaniu od wartości, którymi kieruje się osoba poddawana ocenie. Problem ten stanowi poważne wyzwanie dla funkcjonowania systemu oświatowego i wszystkich, którzy zajmują się oceną profesjonalnego działania, ponieważ funkcjonujące oficjalnie wartości o celach edukacji w sposób oczywisty mogą być sprzeczne z wartościami uznawanymi przez poszczególnych nauczycieli, uczniów oraz rodziców.

To, czy uczestnicy procesu edukacji postrzegają ten proces jako wartościowy, w znacznej mierze zależy od tego, czy to, co dzieje się w szkole odpowiada wartościom, które oni uznają za istotne. Uczniowie będą z szacunkiem podchodzić do szkoły, jeśli będą postrzegać spędzony w niej czas jako wartościowy. W podobny sposób będą zachowywać się rodzice uczniów. Jeśli szkoła chce w proces edukacji angażować uczniów i rodziców, w znacznej mierze powinna uruchamiać procesy pozwalające na wzajemne uczenie się i rozumienie uznawanych wartości przez partnerów w procesie wychowania. Wymaga to podjęcia rzeczywistych działań sprzyjających demokratyzacji życia szkoły.

Warto przyrzeć się jeszcze znaczeniu rozwojowego aspektu rozumienia przez ludzi ideologii wychowania i leżących u ich podłoża wartości nie tylko dla osób kierujących instytucjami oświatowymi, lecz także dla instytucji zajmujących się kształceniem przyszłych nauczycieli. Przeprowadzone badania wskazują, że indywidualne rozumienie celów wychowania charakteryzuje progresywna zmiana rozwojowa. Posiadane przez ludzi z biegiem lat wartości podlegają zmianie, są bardziej adekwatnie rozumiane. Można zatem sądzić, że refleksja ta powinna być brana pod uwagę, kiedy myśli się o rozwoju szkoły jako instytucji w perspektywie wieloletniej. Również osoby mające wpływ na organizowanie sytuacji edukacyjnych (dyrektorzy, opiekunowie stażu, nauczyciele akademicy) mogą wykorzystywać tę wiedzę teoretyczną o rozwoju do wspierania rozwoju indywidualnego rozumienia wartości pracowników szkoły i studentów. Wnioski te są analogiczne do wyników badań nad rozwojem rozumowania moralnego u pracowników straży miejskiej (Krupiarz 2004). Uczestnictwo strażników miejskich w specjalnie przygotowanych zajęciach, w trakcie których dyskutowane były dylematy moralne związane z sytuacjami, w których znaleźli się pracownicy straży, przyczyniało się do większego rozwoju rozumowania moralnego, w przeciwieństwie do tych strażników, którzy w tego typu zajęciach nie uczestniczyli. Podobnie dzieje się w każdym naturalnym eksperymencie psychopedagogicznym, którego celem jest rozwój społeczno-moralny uczestników działalności instytucji pożytku społecznego.

ZAKOŃCZENIE

Każdemu działaniu i każdej decyzji podejmowanej w przestrzeni edukacyjnej przez osoby profesjonalnie zaangażowane w proces edukacyjny lub wpływające na funkcjonowanie systemu oświaty, powinna towarzyszyć świadomość jasno określonego celu, który chce się osiągnąć (ang. *know what*). Określenie celu działania zawsze związane jest z zaangażowaniem indywidualnych przekonań co do wartości, dla których jest on warty osiągnięcia. Prowadzone w tej pracy badania ukazały, w jak różny sposób ludzie ujmują wartości, przedstawiając swoje rozumienie człowieka dobrze ukształtowanego. Różnorodność ta dotyczy zarówno odmiennych treściowych kontekstów (przedstawionych jako ideologie wychowania), jak i poziomu ich rozwinięcia (adekwatności).

Wszystkie osoby zaangażowane w proces edukacji powinny mieć przestrzeń do indywidualnego rozwoju i możliwość pracy zgodnie z własnymi przekonaniami co do wartości edukacyjnych. Jednakże osoby kierujące instytucjami oświatowymi muszą dbać o pewien poziom wspólnie uznawanych wartości znajdujących się u podłoża funkcjonowania szkoły. Wymaga to od nich podejmowania działań zmierzających do poszukiwania kompromisu i skoordynowania na poziomie możliwie pełnego rozumienia edukacji pomiędzy indywidualnymi wartościami pracowników szkoły a wartościami uznawanymi przez szkołę jako instytucję.

Przeprowadzone badania dostarczają sugestii, które mogą stanowić podstawy do prowadzenia tego rodzaju działań. Po pierwsze dostarczają narzędzi pojęciowych (opisu ideologii wychowania), które mogą być punktem odniesienia, podstawą toczonych w gronie nauczycielskim dyskusji. Po drugie wskazanie na istnienie różnorodności w sposobach rozumienia ideału wychowania oraz na łączenie tych odmiennych ujęć ideologii edukacji pozwala na poszukiwanie wspólnej płaszczyzny, na której najłatwiej można znaleźć porozumienie, szczególnie w obrębie idei pragmatycznego i humanistycznego rozumienia celów edukacji. Wreszcie uzyskane dane wskazują na charakter rozwojowy procesu rozumienia indywidualnych wartości edukacji. Tworzy

to perspektywę, w której można patrzeć na rozwój indywidualny pracowników szkoły, jak i rozwój szkoły jako instytucji w pewnym horyzoncie czasowym.

Wydaje się, że nadrzędnym celem w podejmowanych działaniach powinno być dążenie do możliwie pełnego, eklektycznego ujmowania wartości edukacyjnych obejmujących wszystkie cztery historycznie rozwinięte w myśli edukacyjnej zachodniej cywilizacji idee oparte na transmisji kulturowej, humanizmie, naturalizmie i pragmatyzmie.

W tym kontekście pojawia się ważne pytanie o związek pomiędzy posiadanymi przez ludzi konceptualizacjami i interpretacjami ideału wychowania, a ich realizacjami w rzeczywistym świecie. Inaczej ujmując ten problem, można powiedzieć, że ideały znajdują swoje odzwierciedlenie w przekonaniach i pragnieniach ludzi, będąc podstawą dla wyborów kierunków działania (Macnamara 1990, Niemczyński 2000). Pomimo – jak się wydaje – oczywistego związku pomiędzy idealizacjami a realizacjami, niewiele wiemy o istocie tego procesu, odgrywającego znaczącą rolę w działaniach podejmowanych w przestrzeni edukacyjnej. Większy wysiłek badawczy należy niewątpliwie skupić na tym polu.

LITERATURA

1. Antoszkiewicz J.D., Pawlak Z. (2000). *Techniki menedżerskie*. Warszawa: Poltext.
2. Augustynek P. (1990). *Trzy realizmy*. [W:] M. Hempoliński (red.) *Transcendecja i ideał poznawczy*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
3. Ball S.J. (1987). *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization*. London: Routledge.
4. Beare H., Caldwell B.J., Millikan R.H. (1997). *Jak podnosić poziom kultury szkoły?* [W:] Elsner, D. (red.) *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*. Warszawa: MEN.
5. Bennett S.N., Jordan J. (1975). *A typology of teaching styles in primary school*, British Journal of educational psychology, 45, s. 20–28.
6. Blum L.A. (1994). *Moral perception and particularity*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Bottery M. (1990). *The morality of the school*. London: Cassel Educational Limited.
8. Bottery M. (1992). *The ethics of educational management*. London: Cassel Educational Limited.
9. Brentano F. (1924–1925, 1999). *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*. Warszawa: PWN.
10. Brentano F. (1989). *O źródle poznania moralnego*. Warszawa: PWN.
11. Brezinka W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, České Katolické Nakladatelství.
12. Brühlmeier A. (2000). *Edukacja humanistyczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „IMPULS”.
13. Coleman M. (1997). *Sprawowanie kierownictwa w szkole*. [W:] Elsner D. (red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*. Warszawa: MEN.
14. Davies I. (1969). *Education and social science*. New Society, 8 May.
15. Dalin P., Rolff H.G., Kleekamp B. (1997). *Przyszłość szkolnictwa*. [W:] Elsner D. (red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*. Warszawa: MEN.
16. Dejnarnowicz W. (1994). *Sytuacje i procesy wychowawcze w klasie szkolnej*. Warszawa.
17. Drucker P.F., (1995). *Zarządzanie organizacją pozarządową. Teoria i praktyka*. Warszawa.
18. Gerstmann S. (1985). *Rozumienie i wywiad w psychologii*. Warszawa: PWN.
19. Gold A., Evans J. (1998). *Reflecting on school management*. Falmer Press.
20. Gurycka A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa: PWN.
21. Hammersley M. (1977). *Teacher Perspectives*. Milton Keynes: Open University Press.
22. Harpaz I., Fu X. (2002). *The structure of the meaning work: A relative stability amidst change*. [W:] Human relations, 55, 6, s. 639–668.
23. Haydon G. (1997). *Teaching About Values*. London: CASSELL.
24. Head D. (1974). *Free Way to Learning*. Harmondsworth: Penguin.

25. Hodgkinson C. (1997). *The Triumph of the Will: An Exploration of Certain Fundamental Problematics in Administrative Philosophy*. Educational Management & Administration, 25/4: s. 381–94.
26. Huczynski A.A, Buchana D.A. (1991). *Organizational behaviour*. Prentice Hall.
27. Hughes M. (1988). *Leadership in professionally staffed organizations*. [W:] Glatter R., Preedy M., Riches C., Masterton M. *Understanding School Management*. Milton Keynes: Open University Press.
28. Jones A. (1987). *Leadership for Tomorrow's School*. Oxford: Blackwell.
29. Koczanowicz L. (1994). *Jednostka – działanie – społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
30. Kohlberg L., Mayer R. (1993). *Rozwój jako cel wychowania*. [W:] Kwieciński Z., Witkowski L. *Spory o edukację*. Warszawa: IBE.
31. Kotłowski K. (1976). *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum.
32. Koziński J. (1997) *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
33. Krupiarz W. (2003). *Stymulowanie rozwoju moralnego poprzez interwencję edukacyjną*, referat wygłoszony na XII Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP, Kraków.
34. Kunowski S. (2000). *Problemy współczesnych systemów wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „IMPULS”.
35. Kwieciński Z., Witkowski L. (1993). *Spory o edukację*. Warszawa: IBE.
36. Lauwerys J.A., Cowen R. (1987). *Bliskie i dalekie cele wychowania*. Opr. Wojnar I. Warszawa: PWN.
37. Lewowicki, T. (1990). *Przemiany teleologii edukacyjnej*. [W:] „Ruch pedagogiczny”, 3–4.
38. Lewowicki T. (1997). *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
39. Lewowicki T. (1990). *Przemiany teleologii edukacyjnej*. [W:] „Ruch pedagogiczny”, 3–4.
40. Macnamara J. (1990). *Ideals and psychology*. [W:] Canadian Psychology 31/1, s. 14–25.
41. Macnamara J. (1993). *Logika i psychologia*. Warszawa: PWN.
42. Meighan R. (1978). *Consultation and educational ideologies: some issues raised by research into children's judgements of teaching performance' in Barton, L. And Meighan R. (eds.) Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: A reappraisal*. Driffield: Nafferton.
43. Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.
44. Melosik Z. (1995). *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością*. [W:] Rutkowiak J. (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Impuls.
45. Molesztak A. (1993). *Cele wychowania. W poszukiwaniu istoty i źródeł stanowienia*. [W:] Tchorzewski, A. (red.). *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Bydgoszcz.
46. Morgan G. (1999). *Obrazy organizacji*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
47. Muszyński H. (1970). *Wstęp do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
48. Muszyński H. (1974). *Ideal i cele wychowania*. Warszawa: WSiP.
49. Nalaskowski S. (1999). *O ideale wychowania i celach kształcenia*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.

50. Niemczyński A. (1994). *O autonomii rozwoju*. [W:] Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej, 2/1, s. 3–11.
51. Niemczyński, A. (2000). *Szansa na powrót ideałów do rozwoju poznawczego*. [W:] Psychologia Rozwojowa, 5/1-2, s. 11–25.
52. Niemczyński A. (2003). *Romantic and Pragmatic – is it European Identity?* [W:] Ross, A. (red.), *A Europe of Many Cultures*, London, Braga: CiCe Publication.
53. Piaget J. (1966). *O rozwoju ocen moralnych dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
54. Polak K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
55. Robinson S.P. (1998). *Zachowania w organizacji*. Warszawa: PWE.
56. Rolff H.G. (1997). *Szkoła jako organizacja społeczna*. [W:] *Rozwój organizacyjny szkoły*. Radwana, Z. (red.). Warszawa: MEN.
57. Rousseau J.J. (1949). *Wybór tekstów pedagogicznych*. Pohoška H. (opr.). Warszawa: PZWS.
58. Rutkowiak J. (1995). „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. [W:] Rutkowiak J. (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: IMPULS.
59. Searle J.R. (1995). *Umysł, mózg i nauka*. Warszawa: PWN.
60. Siellawa-Kolbowska K. (1999). *Zadania szkoły: uczyć czy wychowywać*. [W:] Putkiewicz E., Siellawa-Kolbowska K., Wilkomirska A., Zaharska M. *Nauczyciele wobec reformy edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
61. Simkins T. (1999). *Values, Power and Instrumentality: Theory and Research in Education Management*, *Educational Management and Administration*, 27/3: s. 267–281.
62. Skorny Z. (1989). *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*. Warszawa: PWN.
63. Sośnicki K. (1967). *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
64. Stocki R. (1995). *Współczesne techniki zarządzania. Podręcznik dla organizacji służebnych*. Kraków: Stowarzyszenie Chrześcijańskich Dzieł Wychowania.
65. Stoner J.A.F., Wankel Ch. (1994). *Kierowanie*. Warszawa: PWE.
66. Strelau J. (1975). *Różnice indywidualne*. [W:] Tomaszewski T. (red.). *Psychologia*. Warszawa: PWN.
67. Szmatka J. (1973). *Konflikt nauczyciel uczeń w świetle teorii roli społecznej*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, *Prace Socjologiczne* 1.
68. Śliwowski B. (2001). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP.
69. Tomaszewski T. (1977). *Struktura i mechanizmy regulacyjne czynności człowieka* [W:] Tomaszewski T. (red.). *Psychologia*. Warszawa: PWN.
70. Turner J.H. (1998). *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Poznań: Zysk i S-ka.
71. Vasoli C. (1996). *Encyklopedyzm w XVII wieku*. Warszawa.
72. Zaborowski Z. (1996). *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*. Warszawa.
73. Zaleski Z. (1991). *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa: PWN.

ANEKS 1

WYWIAD O DYLEMATACH BIOGRAFICZNYCH

WPROWADZENIE

Na seminarium w Uniwersytecie Jagiellońskim, w którym biorę udział, prowadzimy badania i dociekania wokół tego, co ludzie uważają za słuszne postępowanie w rozmaitych sytuacjach życiowych. Przeczytam Panu/Pani kilka krótkich opowiadań przedstawiających różne sytuacje. Po każdym opowiadaniu poproszę Pana/Panią o odpowiedź na kilka pytań. Proszę pamiętać, że zależy mi na tym, aby powiedział Pan / powiedziała Pani, co powinien/powinna zrobić bohater/bohaterka opowiadania Pana/Pani zdaniem, ale też zależy mi na tym, aby powiedział Pan / powiedziała Pani, **dłaczego** bohater powinien / bohaterka powinna tak postąpić.

TREŚĆ HISTORII WRAZ Z ZESTAWAMI PYTAŃ.

HISTORIA I

Tadeuszowi został rok do matury. Najbardziej interesują go przedmioty przyrodnicze. Nauczyciele wysoko oceniają jego zdolności, wiedzę i zainteresowania wykraczające poza program szkolny. W czasie wakacji Tadeusz poznał Martę i zakochał się w niej. Mieszka ona w innym mieście, dokąd Tadeusz często jeździ, aby się z nią spotkać. Znalazł się obok niej w młodzieżowo-studenckiej grupie teatralnej, której artystyczne poszukiwania łączą się z moralnymi, społecznymi i politycznymi dylematami współczesności. Czas spędzony w grupie jest dla Tadeusza doświadczeniem spraw ludzkich, których ani tak intensywnie, ani tak szeroko nigdy nie przeżywał. Tymczasem wyniki w nauce za pierwszy okres uzyskał bardzo słabe. Nauczyciel fizyki, osoba bliska Tadeuszowi, nie ukrywa niezadowolenia, że marnuje on swoje zdolności do nauk ścisłych. Rodzice zdecydowanie żądają zaprzestania wyjazdów do Marty i wyłączenia się z grupy. Premiera spektaklu, którego współtwórcą jest Tadeusz, ma się odbyć za dwa miesiące. Możliwość wyłączenia się Tadeusza wywołuje gwałtowną krytykę jego postawy u członków grupy. Marta i inni zarzucają mu słabość i brak autentycznego zaangażowania.

PYTANIA:

1. Czy Tadeusz powinien wycofać się z grupy teatralnej?
 - 1a. Dlaczego tak lub dlaczego nie?
2. Czy Tadeusz powinien zaprzestać przyjazdów do Marty?
 - 2a. Dlaczego tak lub dlaczego nie?
(Jeśli osoba badana opowiada się przeciw wycofaniu się Tadeusza i/lub przeciw zaprzestaniu wyjazdów zadajemy pytania:)
 - 1b. Czy to jest ważne, jak Tadeusz zachowa się wobec rodziców oraz wobec nauczyciela w tym przypadku? Dlaczego?
 - 1c. Jak powinien się zachować? Dlaczego?
(i/lub pytania:)
 - 2b. Czy to jest ważne, jak Tadeusz zachowa się wobec rodziców oraz wobec nauczyciela w tym przypadku? Dlaczego?
 - 2c. Jak powinien się zachować? Dlaczego?
(Jeśli osoba badana opowiada się za wycofaniem się Tadeusza i/lub zaprzestania przyjazdów, pytamy:)
 - 1d. Czy to jest ważne, jak Tadeusz zachowa się wobec grupy teatralnej w tym przypadku? Dlaczego?
 - 1e. Jak powinien się zachować? Dlaczego?
(i/lub pytania:)
 - 2d. Czy to jest, ważne jak Tadeusz zachowa się wobec Marty w tym przypadku? Dlaczego?
 - 2e. Jak powinien się zachować? Dlaczego?
3. Czy decyzja, jaką Tadeusz podejmie w tej sytuacji, jest ważna dla niego na przyszłość i dla dalszego jego życia?
 - 3a. Dlaczego tak lub dlaczego nie?
4. Rozważając jeszcze raz całą sytuację, jakie postępowanie Tadeusza byłoby w tej sytuacji najbardziej odpowiednie?
 - 4a. Dlaczego byłoby to najlepsze?

HISTORIA III

Nauczanie jest życiową pasją Stefana, nauczyciela fizyki w liceum, w miasteczku, gdzie powrócił przed dziewięćmi laty z dyplomem uniwersyteckim. Budzenie i rozwijanie zainteresowań światem zjawisk przyrodniczych sprawia mu głęboką satysfakcję. Jego ambicją od początku pracy w tej szkole było wprowadzenie nowoczesnych metod nauczania, wymagających od nauczycieli ustawicznego kształcenia się oraz bardziej otwartego i partnerskiego kontaktu z młodzieżą. Jego starania

zaczęły przynosić rezultaty. Pociągnął za sobą większość nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych oraz zyskał uznanie i sympatię części uczniów, bardziej żywych intelektualnie. Większość grona nauczycieli odnosi się jednak do Stefana z niechęcią. Jednych zraził on swoimi bezkompromisowymi wystąpieniami (na początku pracy w szkole), a inni nie mogą znieść jego krytycznej postawy i uwag, bardziej już zazwyczaj wyważonych, lecz niemniej dotkliwych. Również Stefan coraz trudniej znosi konflikty i napięcia, jakie stąd pochodzą. Ostatnio wdał się w ostrą polemikę na posiedzeniu rady pedagogicznej. Większość była skłonna przyznać mu rację, lecz obraźliwe zdania, jakie wypowiedział pod adresem zasłużonego nauczyciela, wywołała konsternację. Jego adwersarz nie pozostał Stefanowi dłużny i tylko interwencja dyrektora zapobiegła karczemnej awanturze. Nazajutrz dyrektor postawił Stefanowi warunek albo przeprosi on publicznie starego nauczyciela, albo umowa o pracę ze Stefanem, która wygasa w tym roku, nie będzie przedłużona.

PYTANIA:

1. Czy Stefan powinien wypełnić warunek postawiony przez dyrektora i pozostać w tej szkole?
 - 1a. Dlaczego tak lub dlaczego nie?
(Jeżeli osoba badana opowiada się za pozostaniem w tej szkole, pytamy:)
2. Czy Stefan powinien zmienić swój stosunek do niechętnych mu nauczycieli?
 - 2a. Dlaczego tak lub dlaczego nie?
 - 2b. Jeżeli tak, to na czym miałyby polegać ta zmiana? Dlaczego tak byłoby lepiej?
(Jeżeli osoba badana opowiada się za odejściem z tej szkoły do innej, pytamy:)
3. Czy Stefan powinien zmienić swoje postępowanie w nowej szkole?
 - 3a. Dlaczego tak lub dlaczego nie?
 - 3b. Jeżeli tak, to na czym miałyby polegać ta zmiana? Dlaczego tak byłoby lepiej?
4. Czy to, co Stefan postanowił w tej sytuacji, jest ważne dla niego na przyszłość i dla dalszego jego życia?
 - 4a. Dlaczego tak lub dlaczego nie?
5. Rozważając raz jeszcze całą sytuację, jakie postępowanie Stefana w tej sytuacji byłoby najbardziej odpowiednie?
 - 5a. Dlaczego byłoby to najlepsze?

ANEKS 2

HISTORIA 1. KOD BADANIA: 019JAR

Czy Tadeusz powinien wycofać się z grupy teatralnej?

To jest ostatni rok szkoły. A więc, jeśli on sam, nie może pogodzić nauki ze spotkaniami w grupie młodzieżowo-studenckiej, powinien zaprzestać tej działalności przynajmniej na czas, który dzieli go do matury.

Dlaczego?

Dlatego, że ta wiedza, którą teraz zdobędzie, jest potrzebna najpierw do matury, a później do podjęcia decyzji, jeśli chodzi o plany na przyszłość, tzn. przyszlą szkołę czy przyszlą pracę. Natomiast grupa teatralna może poczekać. Tu ważą się głównie jego losy. Matura jest rzeczą bardzo ważną, o wiele ważniejszą niż spotkania teatralne.

Czy Tadeusz powinien zaprzestać przyjazdów do Marty?

Uważam, że Marta, jego dziewczyna, jeśli chodzi do klasy maturalnej, powinna go zrozumieć, a jeśli nawet nie, to również – nawał pracy, jaki go czeka w zbliżających się miesiącach – i sama powinna zaproponować, że jeśli nie może wszystkiemu podołać, powinien na jakiś czas przestać przyjeżdżać. Żeby przyjeżdżał trochę rzadziej.

A jak Tadeusz powinien postąpić względem niej?

Najpierw powinien porozmawiać z Martą jako ze swoją dziewczyną ... Powinien przez pewien czas przestać przyjeżdżać do niej.

Czy to jest ważne, jak Tadeusz zachowa się wobec grupy teatralnej?

Myślę, że to jest bardzo ważne, bo przecież i pozostali członkowie tej grupy mają wobec Tadeusza jakieś wspólne plany, zamiary i pokładają w nim duże nadzieje. Natomiast Tadeusz, wyłączając się z tej grupy na jakiś czas, niweczy wspólne plany, bo przecież zbliża się premiera spektaklu, ale oni jako koledzy powinni zrozumieć to, co on teraz będzie musiał zrobić. Oni albo już przechodzili przez ten egzamin, albo ich to czeka; powinni wiedzieć, że bardzo często brakuje czasu na naukę, a co dopiero na takie spotkania.

Jak Tadeusz powinien zachować się wobec grupy teatralnej?

Powinien wyjaśnić grupie, że mimo wszystko, on ma też własne zainteresowania, te zainteresowania są związane z przedmiotami, które ma zdawać na maturze i pragnie przez ten czas poświęcić się nauce, natomiast ta działalność uboczna, w dużym stopniu utrudnia mu to, a nawet przeszkadza. Powinien wyjaśnić, że jednak będzie musiał na pewien czas opuścić grupę.

Dlaczego tak powinien się zachować?

No bo, jeśli np. nie zda matury, to grupa nie jest w stanie zapewnić mu bytu.

A czy wycofanie się z grupy, ważne jest dla Tadeusza, jak on się wobec tej grupy zachowa?

Na pewno jest bardzo ważne, bo Tadeusz od początku wiedząc, że czeka go taki ciężki egzamin, nie powinien się tak angażować. Stał się już członkiem grupy i trudno było mu zrezygnować. Powinien odejść już wcześniej. Ale myślę, że tym, co go tam najbardziej trzymało, jest Marta. Przez nią, on i ona, razem, powinni wyjaśnić tej grupie, że jednak teraz najważniejsza dla niego jest matura.

Czy to jest ważne, jak Tadeusz zachowa się wobec Marty w tym przypadku?

Na pewno jest ważne, ale również jest ważne to, jak Marta zachowa się wobec Tadeusza. Ważne jest, jak Tadeusza zachowa się wobec Marty, bo ona widzi w nim kogoś, kto jest zaangażowany w tym i do reszty tym przepefniony. Natomiast jeśli on niespodziewanie wycofuje się z działalności, ona może utracić w nim kogoś takiego, kogo widziała w swoich marzeniach.

Jakie by to miało znaczenie?

To zależy wszystko od Marty. Bo Marta mogłaby go zrozumieć lub mogłaby go nie zrozumieć. Gdyby go zrozumiała, to ta ich miłość czy przyjaźń mogłaby przetrwać. W drugim przypadku, wszystko uległoby zerwaniu.

Jak Tadeusz powinien zachować się wobec Marty?

Powinien wyjaśnić, dlaczego tak postępuje i co jest tego główną przyczyną. Jeśli ona nie potrafiłaby zrozumieć go, myślę, że albo spróbowałby kontynuować tę dwójką działalność, a więc, na polu szkolnym i na polu teatralnym, albo jeśli by nie mógł tego pogodzić, musiałby zrezygnować z koła teatralnego.

Czy decyzja, jaką Tadeusz podejmie w tej sytuacji, jest ważna dla niego na przyszłość i dla dalszego jego życia?

Jeśli zdecyduje się na zajęcie się przedmiotami szkolnymi, będzie to miało ogromne znaczenie, ponieważ będzie miał czas na przygotowanie się do matury, a następnie czas na przygotowanie się do następnych egzaminów, do innej szkoły. Natomiast jeżeli będzie robił dalej tak jak dotychczas, to albo uda mu się zdać maturę, albo nie zda i wtedy automatycznie straci rok.

Jakie znaczenie ma dla niego zdanie matury?

Bardzo duże, bo zdając maturę, będzie miał otwartą drogę do dalszych egzaminów i wtedy, jeśli zda, będzie mógł pomyśleć o dalszej nauce i podjęciu dalszej działalności w grupie teatralnej.

Rozważając jeszcze raz całą sytuację, jakie postępowanie Tadeusza byłoby w tej sytuacji najbardziej odpowiednie?

Jeżeli byłby to chłopak uzdolniony i pełen chęci, na pewno umiałby pogodzić jedno z drugim i wtedy ta działalność nie przyniosłaby uszczerbku dla nauki. Natomiast

jeśli jest to chłopak średnio zaangażowany, to będzie musiał zrezygnować z działalności teatralnej.

Dlaczego takie postępowanie byłoby najlepsze?

Mam głównie na myśli przyszłość Tadeusza. Jemu również powinna przyswiecać ta przyszłość. Dlatego powinien pokierować swoją działalnością, żeby dała ona wyniki w przyszłości.

HISTORIA 1. KOD BADANIA: O19JARMIL

Czy Tadeusz powinien wycofać się z grupy teatralnej?

Trudno powiedzieć, w sumie zależy to od niego, to jest najważniejsze. Czy powinien się wycofać? Myślę, że nie.

Dlaczego?

Dlatego, że ta grupa go wciągnęła. Wydaje mi się, że jeśli zostało mu dwa miesiące do samej premiery, to powinien dokończyć dzieła.

Czy Tadeusz powinien zaprzestać przyjazdów do Marty?

No, nie, jeśli uważa, że jest to dla niego bardzo ważne czy ważne, to wydaje mi się, że nie.

A jak Tadeusz powinien postąpić względem rodziców?

Na pewno jest ważne, bo to będzie świadczyło o tym, jaki jest jego stosunek do rodziców, w pewnym sensie szacunek i jak bardzo zależy mu na szkole.

Jak powinien się zachować?

Wydaje mi się, że powinien... że rodzice powinni być na tyle wyrozumiali, że powinni mu dać jeszcze dwa miesiące, żeby dokończył, żeby dotrwał do premiery, a później, żeby próbował połączyć jedno z drugim. Oczywiście, żeby w tym wypadku zajął się, poświęcił więcej czasu nauce.

Dlaczego tak powinien się zachować?

Dlatego, że wydaje mi się, że jeśli nie traktuje tych całych spotkań teatralnych, jeśli traktuje je tylko, jako hobby, to nie jest zawód, który zdobędzie. Wiedza, która mu będzie potrzebna w dalszym życiu, jest ważniejsza dla niego.

Czy decyzja, jaką Tadeusz podejmie w tej sytuacji, jest ważna dla niego na przyszłość i dla dalszego jego życia?

Na pewno jest ważna. Na pewno, w pewnym sensie każde doświadczenie życiowe wpływa na późniejsze postępowanie. To by świadczyło o tym, co on stawia za główny cel życia, czy to jest dla niego najważniejsze w danej sytuacji. Będzie wiedział na przyszłość, będzie miał takie przykłady, które pomogą mu w decydowaniu w jakichś innych problemach.

Rozważając jeszcze raz całą sytuację, jakie postępowanie Tadeusza byłoby w tej sytuacji najbardziej odpowiednie?

Z tego tekstu wynika, że jednak to, co on powinien w przyszłości robić, to powinno być dla niego najważniejsze. Ale ja wychodzę z założenia, że zarówno szkoła, jak i dziewczyna. Ale wydaje mi się, że każde doświadczenie życiowe, w tym przyjemności również, są ważne. Tu można rozumieć w dwojaki sposób: ważny jest dla jego przyszłości zawód i to, co się uczy, ale również ważne są te rzeczy. Bo przecież człowiek powinien się rozwijać nie tylko w jednym kierunku, ale w różnych kierunkach i trudno powiedzieć co jest ważniejsze.

Dlaczego takie postępowanie byłoby najlepsze?

Właśnie dlatego, że przecież on nie powinien się zawęzać do jednej rzeczy. Najważniejsze jest to, żeby to umieć pogodzić ze sobą, ale wydaje mi się, że rozwój wielokierunkowy jest ważny.



ISBN 978-83-65688-86-6
ISBN 978-83-65688-79-8 (e-book)