

RENATA SUCHOCKA

O MOŻLIWOŚCIACH BADANIA EFEKTÓW WYCHOWANIA

Pragnę na początek zaznaczyć, że praca ta nie stanowi próby odpowiedzi na pytanie: czy możliwe jest badanie efektów wychowania? Wskazuje raczej na pewne problemy i kontrowersje, które pojawiły się w praktyce badawczej. Występują one w pracach socjologów i pedagogów. Pojawiają się na różnych etapach rozważań i dotyczą: pojęcia wychowania, celów i efektów wychowania, instytucji wychowujących, obiektu i przedmiotu badań, pojęć wartości, postaw, osobowości, sposobu badania osobowości i postaw, hierarchii wartości, wreszcie stosowanych rodzajów technik badań empirycznych.

Zawarte w niniejszym tekście spostrzeżenia mają swe źródło w analizie prac zwartych polskich autorów, wszystkich artykułów, które ukazały się w Studiach Socjologicznych, niektórych z Kultury i Społeczeństwa, a były poświęcone — w aspekcie teoretycznym lub empirycznym — problematyce osobowości, świadomości, postaw, wartości, wychowania. Lektura tych prac miała na celu z jednej strony stwierdzenie, w jaki sposób (jakimi metodami i technikami) prowadzono badania empiryczne, na jakiej podstawie formułowano wnioski i dokonywano uogólnień, oraz z drugiej — na jakie istotne (z perspektywy możliwości badań efektów wychowania) kwestie wskazują wnioski prezentowane przez autorów.

I. SOCJALIZACJA — WYCHOWANIE — EFEKT WYCHOWANIA

Na potrzebę prowadzenia badań dotyczących efektów wychowania wskazywali niejednokrotnie polscy socjologowie¹. Najczęściej przez efekt

¹ Por. K. Przećławski, *Instytucje wychowania w wielkim mieście*, Warszawa 1971, s. 126 -127; J. Szczepański, *Osobowość ludzka w procesie powstawania społeczeństwa socjalistycznego*, w: *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa 1973, s. 296; także: J. Jerschina, *O potrzebie badań socjologicznych nad młodzieżą i wychowaniem*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego CCCLXVI, Prace Socjologiczne 1974, zesz. 2, Kraków, s. 12 - 13; S. Nowak, *Osobowość ludzka a problemy wyjaśniania i prognozy zjawisk i procesów społecznych*, *Kultura i Społeczeństwo* 1968, nr 1; tenże, *Osobowość ludzka w perspektywie długofalowych planów i prognoz społecznych*, *Kultura i Społeczeństwo* 1967, nr 1.

wychowania rozumie się zmiany, które zaszły w osobowości wychowanków, ich podstawach czy akceptowanej hierarchii wartości. Samo wychowanie jest niekiedy utożsamiane z intencjonalnymi, celowymi działaniami mającymi na celu przekształcenie osobowości wychowanka i wytworzenia takich jej cech, które są pożądane z punktu widzenia interesów grupy i ideałów kultury. W takim ujęciu wychowanie jest: 1) traktowane jako jeden z elementów składowych procesu socjalizacji stanowiącej tę część wpływu środowiska, która wprowadza jednostkę do udziału w życiu społecznym, uczy ją zachowania się według przyjętych wzorów, rozumienia kultury, czyni zdolną do utrzymania się i wykonywania określonych ról społecznych, niekoniecznie w sposób intencjonalny²; 2) przeciwstawiane socjalizacji, rozumianej jako nie zamierzone oddziaływanie na jednostkę urządzeń i instytucji, a także czynników materialnego aparatu³.

Stanowisko drugie nakazuje traktować całokształt wpływów społeczno-kulturowych (grupowych i jednostkowych, bezpośrednich i pośrednich, formalnych i nieformalnych, zamierzonych i niezamierzonych), jakim jednostka podlega ze strony swego społecznego otoczenia — jako oddziaływania o charakterze wychowawczym⁴. Socjalizacja staje się zatem skutkiem wychowania: jest to „proces zmian, zachodzących w jednostce pod wpływem środowiska społeczno-kulturowego, polegający na rozwoju osobowości w kierunku społecznie pożądanym — nabywaniu umiejętności, przejmowaniu wartości, norm i wzorów kulturowych, ich internalizacji i organizowaniu w określony system wewnętrzny wyznaczający zachowanie człowieka”⁵.

Szerokie rozumienie wychowania nakazywałoby w praktyce badawczej uwzględnianie i nierozdzielanie wszystkich oddziaływań społecznych, a zatem np. badanie, jakie typy osobowości, postawy i wartości są charakterystyczne dla społeczeństwa polskiego, podczas gdy ujęcie węższe wskazywałoby raczej na taki kierunek badań, który odwołuje uzyskane efekty wychowania do celów wychowawczych. W tym przypadku szczególnie interesującym zagadnieniem staje się stopień zinterioryzowania przez jednostkę tych wartości, których wpajanie stanowi przedmiot procesu wychowania, które są integralnym wskaźnikiem przyjmowanych „ideałów wychowawczych”. Systemy wartości leżące u podstaw formułowanych programów i celów wychowania nie muszą wcale być odczuwane jako atrakcyjne przez jednostki, które stają się przedmiotem od-

² Por. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 94.

³ Por. R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981, s. 64.

⁴ Por. J. Reykowski, *Osobowość a wychowanie*, w: *Metodologiczne problemy pedagogiki*, pod red. H. Muszyńskiego, Wrocław-Warszawa-Kraków 1967, s. 55.

⁵ Por. K. Przecławski, *Instytucje wychowania*, s. 17-18.

działywać instytucji intencjonalnego wychowania, wywierających nacisk w kierunku akceptacji określonych wartości.

Ostatecznie, bez względu na to, czy socjalizację przeciwstawia się wychowaniu, czy też stanowi ona skutek wychowania lub obejmuje wychowanie — uznaje się wielość wpływów i oddziaływań społecznych na osobowość i ich nierozłączność w nadawaniu jej ostatecznego kształtu. Stąd np. postulat sformułowany przez J. Szczepańskiego, by wszelkie badania nad procesami tworzenia się nowych typów osobowości w społeczeństwie socjalistycznym obejmowały funkcjonowanie instytucji ekonomicznych i politycznych z uwagi na ich doniosłość dla kształtowania osobowości, wynikającą z metod działania i zakresu funkcji tychże instytucji w zaspokajaniu potrzeb i regulacji zachowań⁶. Podobną myśl odczytujemy w poglądzie R. Miller: socjalizacja powinna stanowić podbudowę zorganizowanego wychowania rozumianego jako celowy proces kształtowania osobowości. Jej zdaniem procesy socjalizacyjne współcześnie nie sprzyjają realizacji celów wychowania z uwagi na większą dyferencjację życia społecznego i kulturalnego powodującą, że socjalizacja dostarcza różnych systemów wartości, postaw i zachowań ludzkich, a ideały wychowania (kryteria oceny, wartości i wzory) popadają w sprzeczność z praktyką życiową⁷. Skuteczność wychowania uzależniona jest zatem od zgodności treści wychowawczych informujących o świecie z doświadczeniami wychowanków.

Wydaje się, że z perspektywy orzekania o kształcie osobowości występujących w danym społeczeństwie niezbędne jest uwzględnianie wszelkich oddziaływań wychowawczych, ale też wyniki tego rodzaju badań informują wyłącznie pośrednio o skuteczności poszczególnych ogniw systemu wychowawczego, czy inaczej — nie pozwalają na ocenę poszczególnych instytucji wychowujących, odwołując się do wpływów wychowawczych społeczeństwa globalnego⁸. Z perspektywy orzekania o poszczególnych instytucjach wychowujących i efektach ich działalności wychowawczej, w tym przede wszystkim szkoły jako instytucji wychowania intencjonalnego⁹, należałoby raczej dążyć do wyodrębnienia poszczególnych oddziaływań, jednakże w oparciu o badania osobowości uczynić tego niepodobna.

Prawdopodobnie z tego właśnie powodu większość prac poświęconych wartościom, postawom, osobowości zaliczyć można do kategorii pierwszej, aczkolwiek podejmowane są mniej lub bardziej udane przedsięwzięcia,

⁶ J. Szczepański, *Osobowość ludzka*, s. 321 - 322.

⁷ R. Miller, *Socjalizacja*, s. 58-110.

⁸ Por. J. Włodarek, *Socjologia wychowania w Polsce Ludowej*, Studia Socjologiczne 1985, nr 3-4.

⁹ Por. K. Przecławski, *Instytucje wychowania*, s. 48.

jeśli idzie o kategorię drugą, a mianowicie: 1) prowadzone są badania wśród młodzieży szkół podstawowych, średnich i wyższych, przy czym przyjmuje się milcząco założenie o wpływie szkoły, a występujące w populacji badanej różnice tłumaczy występowaniem oddziaływań innych środowisk (rodziny, klasy społecznej, zbiorowości pochodzenia)¹⁰; 2) nie formułuje się założeń dotyczących wpływu szkoły na kształt osobowości, jednakże niektóre stwierdzone zjawiska (występowanie pewnych postaw, aprobaty określonych wartości) traktuje jako efekt wychowania szkolnego¹¹; 3) prowadzi się badania porównawcze (obiektom badań stają się uczniowie w różnych okresach procesu edukacyjnego, studenci pierwszego i ostatniego roku studiów, studenci i pracujący zawodowo, młodzież szkolna i „dorośli”), a występujące różnice interpretuje odwołując do oddziaływania wychowawczego szkoły¹²; 4) odwołuje się do zadań wychowawczych szkoły, celów i programów wychowania, systemów wartości leżących u ich podstaw, a jeśli system wartości badanej populacji niezgodny jest z celami wychowania — orzeka o małej skuteczności systemu szkolnego¹³.

W mniejszym lub większym stopniu we wszystkich tych badaniach mamy do czynienia z wnioskowaniem pośrednim i to w dwóch aspektach: 1) o kształcie osobowości (na podstawie poglądów, opinii, akceptowanych, a raczej deklarowanych wartości), 2) o skuteczności wychowania szkolnego (na podstawie stwierdzonych efektów wychowania — przeobrażeń osobowości). Twierdzenia będące wynikiem takiego postępowania mogą być obciążone błędem, którego rozmiary są na ogół nieznanne, co prowadzi do nietrafnych prognoz zachowań społecznych.

II. INSTYTUCJE WYCHOWUJĄCE — CELE I EFEKTY WYCHOWANIA

Biorąc pod uwagę fakt, że nie wszystkie instytucje wychowujące formułują wyraźnie cele wychowawcze, nie dla wszystkich wypełnianie za-

¹⁰ Np. J. Jerschina, *Osobowość społeczna studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego- go chłopskiego pochodzenia*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1972; K. Bujak, *Postawy młodzieży szkolnej wobec pracy jako wartości społecznej*, Studia Socjologiczne 1977, nr 2; R. Ściborski, *Niektóre aspekty procesu laicyzacji świadomości młodzieży szkół podstawowych i ponadpodstawowych*, Studia Socjologiczne 1977, nr 1; K. Sopuch, *Postawy wobec życia i wybór wartości studentów Uniwersytetu Gdańskiego*, Studia Socjologiczne 1981, nr 4.

¹¹ Np. M. Misztal, *System wartości a społeczna stratyfikacja*, Studia Socjologiczne 1984, nr 4.

¹² W. Adamski, *Typy orientacji życiowych młodego i starszego pokolenia Polaków*, Studia Socjologiczne 1980, nr 1; G. Nowacki, *Młodzież szkolna a socjalizm*, Studia Socjologiczne 1984, nr 3; S. Marczuk, *Ideał ustroju społecznego młodzieży akademickiej*, Studia Socjologiczne 1981, nr 4.

¹³ Np. R. Suchocka, *Obraz wsi przyszłości w świadomości studentów Akademii Rolniczej*, Poznań 1983 (nie publikowana praca doktorska).

dań wychowawczych staje się podstawową lub jedną z ważniejszych ich funkcji założonych, że różnią się, jeśli idzie o formy wychowania (wychowanie naturalne, bezpośrednie i pośrednie, formalne i nieformalne), można wyróżnić instytucje wychowywania naturalnego (np. rodzina, grupa rówieśnicza, społeczność lokalna), instytucje wychowania intencjonalnego (szkoła, organizacje młodzieżowe, placówki wychowania pozaszkolnego, instytucje opieki i wychowania specjalnego itp.), instytucje wychowania pośredniego, powołane do spełniania różnych wyspecjalizowanych zadań, lecz przyczyniające się równocześnie do kształtowania osobowości (instytucje i środki masowego przekazu, zakłady pracy, turystyka itp.)¹⁴.

Można formułować pewne zastrzeżenia co do takiego właśnie podziału instytucji wychowujących, najbardziej jednak istotne wydaje się to, czy określają jasno zadania wychowawcze i w jakiej mierze zadania te sprzyjają socjalizacji umożliwiającej trwanie i rozwój społeczeństwa jako całości. Cele wychowawcze ustalane są przez grupy społeczne zgodnie z ich systemami wartości. W przypadku instytucji wychowania intencjonalnego zostają sprecyzowane przez państwo i już w tym momencie pojawia się pytanie: na ile sformułowane zadania wychowawcze przejawiające się w określonych programach wychowawczych w istocie zmierzają do skutków „społecznie pożądanych”, w jakiej mierze przyczyniają się do stabilizacji, a w jakiej do rozwoju istniejącej struktury społecznej, są korzystne z perspektywy społeczeństwa jako całości.

Zakończyła się w zasadzie dyskusja na temat tego, czy wychowanie ma być ukierunkowane na adaptację czy też przekształcanie środowiska, czy ma służyć teraźniejszości czy przyszłości¹⁵. Problem dotyczy jednakże nie tylko sposobów sformułowania zadań, ale i zapewnienia niezbędnych środków, istnienia takiego systemu oświaty, który sprzyjałby kształtowaniu twórczej osobowości.

Interesujące dla socjologa wydaje się analizowanie treści istniejących programów wychowania, propagowanych wzorów osobowych i ideałów wychowania¹⁶ oraz — zakładając ich adekwatność wobec „potrzeb” struktury społecznej — funkcjonalność systemu oświaty w zakresie realizacji stawianych przed nim zadań zarówno na poziomie precyzowania własnych form działalności, jak i ich rzeczywistej realizacji, poziomu rozwoju systemu szkolnego, znajomości i akceptacji programów i zadań przez wychowawców¹⁷.

¹⁴ Podział wg K. Przecławskiego, *Instytucje wychowania*, s. 48 - 49.

¹⁵ Por. R. Miller, *Socjalizacja*; B. Suchodolska, *Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym*, Warszawa 1967., s. 48; tenże, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1959; J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą*, Warszawa 1973; tenże, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1967.

¹⁶ Temu zagadnieniu poświęcona jest praca A. Jasińskiej i R. Siemieńskiej, *Wzory osobowe socjalizmu*, Warszawa 1978.

¹⁷ Zadania nad tym problemem prowadziła H. Chylińska; por. H. Chylińska

Szczególnej rangi nabiera sposób, w jaki zadania wychowawcze wkra-
czają do praktyki życia szkolnego. Przykładowo: jeśli przyjmuje się, że
system oświatowy ma aktywizować zasoby intelektualne i moralne spo-
łeczeństwa, rozwijać osobowość młodych ludzi przez kształtowanie ich
kultury osobistej, przygotowywać do twórczego uczestnictwa w działal-
ności produkcyjnej i kulturalnej¹⁸, a jednocześnie programy nauczania są
przestarzałe, nagradza się zachowania konformistyczne, zadania dawane
uczniom nastawione są na myślenie konwergencyjne, piętnowane jest my-
ślenie dywergencyjne i uznaje się, że cel kształtowania twórczej osobo-
wości został osiągnięty dzięki premiowaniu wyższymi ocenami przyna-
leżności do kółek zainteresowań — wówczas można stwierdzić, że szkoła
działa dysfunkcjonalnie w stosunku do celów założonych.

Wnioski dotyczące efektów wychowania można — przy określonych
wyżej problemach badawczych — formułować na podstawie analizy funk-
cjonowania instytucji wychowawczych (w tym szkoły) uwzględniając rów-
nocześnie zmiany na poziomie mikro- i makrospołecznym. Efekty wycho-
wania można oceniać zarówno z perspektywy makrospołecznej, jak i mezo-
i mikrospołecznej przy zastosowaniu (w zależności od celu, jaki przy-
świeca badaczowi) dwóch podejść: 1) relatywizowaniu efektów wycho-
wania do celów poszczególnych grup służących stabilizacji i rozwojowi
struktury, przy czym może zaistnieć sytuacja taka, że będące efektem
wychowania postawy są pożądane z perspektywy grupy (instytucji), lecz
nie są pożądane z perspektywy społeczeństwa jako całości, z uwagi na
to, że interesy tych grup są wzajemnie sprzeczne; może też wystąpić
konflikt interesów poszczególnych grup z interesem społeczeństwa jako
całości, 2) odnoszeniu efektów wychowania wyłącznie do „potrzeb” spo-
łeczeństwa globalnego.

III. PRZEDMIOT BADAŃ A SPOSOBY BADAŃ

W zależności od przyjętej koncepcji wychowania jawi się pytanie, kto
powinien stanowić obiekt badań socjologicznych: wychowankowie czy
wychowawcy, grupy społeczne czy jednostki i ich zbiory. Przesądzenie
tej kwestii w istniejących badaniach socjologicznych na korzyść „wy-
chowanków” i „jednostek” nie wydaje się w świetle uzyskanych wyni-
ków szczególnie płodne poznawczo i praktycznie. Dokonanie takiego wy-
boru, pozwalające uniknąć w jakiejś mierze trudności analizy na poziomie
grupowym, stawia bowiem przed badaczem zadanie nie mniej kłopotliwe

Cele wychowania jako składnik samowiedzy nauczycielskiej, Studia Socjologiczne
1977, nr 1.

¹⁸ Por. K. Opolski, *Oświata i demokracja — dialektyka rozwoju*, Studia Socjo-
logiczne 1983, nr 1.

— uniknięcie wszelkich niebezpieczeństw, jakie niesie ze sobą badanie osobowości, hierachii wartości, postaw, pojawiających się już na etapie definiowania i operacjonalizacji pojęć, stosowanych metod i narzędzi badawczych, wreszcie formułowaniu wniosków, wyjaśnianiu przy pomocy istniejących teorii stwierdzonych zjawisk i procesów.

Ramy niniejszej pracy nie pozwalają przedstawić wszystkich kontrowersji dotyczących pojęć osobowości, postawy, wartości, spróbuję jedynie zasygnalizować te z nich, które wydają się ważne dla praktyki badawczej. Są to: 1) brak wyraźnie zakładanej koncepcji osobowości społecznej, a dokładnie — relacji między osobowością a społeczeństwem, 2) niejasna relacja między osobowością a osobowością społeczną, 3) brak spójności między zakładaną teorią osobowości a teorią społeczeństwa, 4) wyjaśnianie wszelkich zmian zachodzących w osobowości (w poglądach, postawach, opiniach, aspiracjach) przynależnością pokoleniową przy abstrahowaniu od uwarunkowań klasowych¹⁹.

We współczesnych badaniach nad wartościami, postawami, typami osobowości charakterystycznymi dla społeczeństwa polskiego obserwuje się następujące zjawiska: 1) wskazywanie na ujednocianie systemu wartości różnych kategorii społecznych²⁰, 2) preferowanie przez poszczególne kategorie społeczne wartości „stabilizacyjnych”, a odrzucanie wartości prospołecznych²¹, 3) niezgodność formułowanych diagnoz i rzeczywistych zachowań²².

Wydarzenia Sierpnia 1980 postawiły w kłopotliwej sytuacji autorów prognozujących (na podstawie badanych postaw) przyszłe zachowania członków społeczeństwa: „Zbiorowy portret młodego pokolenia Polaków, budowany w oparciu o analizę jego wartości i aspiracji, wydawał się bowiem nie mieć żadnego związku z wydarzeniami, w przebiegu których pokolenie to odegrało istotną rolę”²³.

Stwierdzone w badaniach ujednoczenie systemu wartości społeczeństwa polskiego może być spowodowane: 1) istnieniem pewnych wartości uniwersalnych, „elementarnych”, będących odbiciem podstawowych potrzeb ludzkich — (zdrowie, szczęście rodzinne, podniesienie stopy życiowej)²⁴, 2) istnieniem pewnych wartości będących obiektem dążeń z uwagi na indywidualną sytuację życiową jednostek, a odnoszących się rów-

¹⁹ Por. Z. Galor, *Socjologia wsi a osobowość — o stanie badań w socjologii polskiej*, w: *Materiały na konferencję naukową pt. „Socjologia wsi w Polsce — stan badań a program nauczania w szkole wyższej”*, Poznań-Sielinko 1983.

²⁰ Por. J. Koralewicz-Zębik, *Wartości rodzicielskie a struktura społeczna*, *Studia Socjologiczne* 1982, nr 2-3.

²¹ Por. M. Marody, K. Nowak, *Wartości a działania*, *Studia Socjologiczne* 1983, nr 4.

²² Ibidem.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

niez do elementarnych potrzeb tych jednostek, np. wydaje się pozbawione sensu pytanie człowieka mieszkającego w mieście, lecz nie posiadającego mieszkania, co stanowi dla niego większą wartość: „zamieszkanie w dużym mieście czy posiadanie mieszkania”. Ludzie są skłonni wybierać te z możliwych wartości, które w większym stopniu zaspokajają ich aktualne potrzeby. Tym faktem tłumaczyć można stwierdzone w badaniach istnienie „postawy konsumpcyjnej” w warunkach rozbieżności między rzeczywistymi potrzebami i aspiracjami konsumpcyjnymi a możliwościami ich realizacji. J. Szczepański pisze: „Ponieważ niekiedy spotykamy w publicystyce głosy potępienia „postawy konsumpcyjnej” jako swoistego zła społecznego w ustroju socjalistycznym, odniosłem więc wrażenie, że pedagogika socjalistyczna uważa konsumpcję za swoiste zło i za swoje zadanie uważa wychowanie zapobiegające postawom konsumpcyjnym”²⁵. Ostatecznie zestawianie w listach wartości przedstawianych badanemu do wyboru, wartości „stabilizacyjnych”, „konsumpcyjnych” i „prospołecznych”, wysnuwanie na ich podstawie wniosków o większej lub mniejszej ideowości badanych jest nieporozumieniem. Tak prowadzone badania informują nas raczej o potrzebach badanej zbiorowości niż o akceptowanej przez nią hierarchii wartości, a w ogóle nie pozwalają na formułowanie prognoz dotyczących zachowań motywowanych przez wartości prospołeczne. Bardziej przydatna wydaje się analiza uwzględniająca „komplementarne” traktowanie wspomnianych wartości, prowadzona na poziomie akceptacji nie poszczególnych wartości czy ich hierarchii, a systemów wartości — orientacji wartościujących. W tym kontekście przydatne wydaje się wprowadzenie pojęć „wartości— obiektów” i „wartości—norm”: „Charakter wartości—obiektów przybierają dla jednostki wszystkie te rzeczy, idee, osobniki ludzkie i grupy społeczne, które posiadają własność (rzeczywistą lub wyobrażoną) zaspokajania potrzeb tej jednostki”. „Wartości—normy to te rzeczy, idee, jednostki i grupy społeczne, które posiadają na tyle istotne znaczenie dla funkcjonowania społeczeństwa lub poszczególnych grup, że zarówno te grupy, jak i społeczeństwa wywierają nacisk w kierunku ich akceptacji, sankcjonując jednocześnie zachowania według stopnia tej akceptacji”²⁶. Interesujące jest stwierdzenie, czy wartości—normy są akceptowane przez członków społeczeństwa, lub inaczej — na ile wartości—obiekty zaspokajające potrzeby jednostkowe są zbieżne z wartościami—normami, a jeśli zachodzi między nimi konflikt — co jest jego podłożem (sprzeczności interesów grup, klas, warstw społecznych itp.). Uwzględniając fakt uczestnictwa jednostki w różnych strukturach społecznych, można na poziomie każdej z tych

²⁵ J. Szczepański, *Rozważania o konsumpcji i polityce społecznej*, Warszawa 1978, s. 113.

²⁶ S. Jałowicki, *Wartość jako kategoria socjologiczna*, *Kultura i Społeczeństwo* 1976, nr 4, s. 213-215.

struktur wyodrębniać zespoły wartości—norm je cechujące, a analizować jedynie sytuacje konfliktowe (np. występowanie na poziomie mikro norm sprzecznych z tymi, które są charakterystyczne dla poziomów mezo i makro), pomijając sytuację istnienia norm wprawdzie różnych, lecz nie sprzecznych. Unika się wtedy problemów z interpretacją wyodrębnionych w badaniach wartości jako zinterioryzowanych bądź deklarowanych, odczuwanych bądź uznawanych. Aczkolwiek w referowanych badaniach podejmuje się, zdaniem ich autorów, różne środki zaradcze (stosowanie pytań otwartych²⁷, tasiemcowych kafeterii z prośbą o wybór kilku wartości i ich zrangowanie²⁸, zestawianie wartości w pary, w celu wyodrębnienia preferowanych²⁹, stosowanie wywiadu w miejsce ankiety³⁰), jednakże wszystkie te przedsięwzięcia nie przynoszą rozwiązań ostatecznych, ani od wspomnianych uchybień nie uwalniają. Wydaje się, że niekiedy demonizowanie kwestii zastosowanych w badaniach technik (skądinąd niewątpliwie istotnej) odwraca uwagę od problemów dużo ważniejszych i jest z tego powodu wręcz niebezpieczne. Sami zresztą autorzy wypowiedzi, dyskwalifikujących np. stosowanie ankiety w badaniach wartości różnych kategorii społeczeństwa polskiego, dostarczają dowodów nie tyle na niedostatki tej techniki, ile na niewłaściwy sposób formułowania pytań, ich niezrozumiałość i nieadekwatność, stosowanie długich kafeterii, sposób wnioskowania z odpowiedzi o zachodzeniu określonych postaw i przewidywanie zachowań czy wręcz błędy w obliczeniach. Ostatecznie wszystkie te braki są przejawem raczej niedostatków teoretycznych niż wad techniki. Nie znaczy to wcale, że ankietę (podobnie zresztą jak wywiad) traktuję jako narzędzie szczególnie przydatne w badaniu efektów wychowania.

Należałoby zastanowić się także nad przydatnością różnych typów badań (opisowych i wyjaśniających, statycznych i dynamicznych, diagnostycznych i prognostycznych) w realizacji zamierzeń badawczych, w zależności od tego, czy budzą zainteresowanie właściwości zjawisk społecznych, czy zależności między zjawiskami; czy ze względów teoretycznych lub praktycznych celem jest stwierdzenie istnienia określonych skutków wychowania, czy też szukanie przyczyn i uwarunkowań efektów wychowania. Wydaje się, że dla socjologa wychowania większy walor mają wyniki uzyskane w badaniach dynamicznych, ujmujących procesy, wyjaśniających, wskazujących na związki, prognostycznych.

²⁷ K. Sopuch, *Postawy wobec życia*.

²⁸ Ibidem.

²⁹ M. Misztal, *System wartości*.

³⁰ M. Marody, K. Nowak, *Wartości a działania*.

ON THE POSSIBILITIES OF ANALYSING THE EFFECTS OF EDUCATION

S u m m a r y

The analysis of the works of Polish authors dealing with the problems of education, personality, consciousness or attitudes reveals several problems and controversies appearing in the research practice. The assumption of a given standpoint on consecutive levels of analysis creates various possibilities of deciding about the effects of education. Indirect inference as to: 1) the shape of personality on the basis of declared values, opinions, views, 2) the efficiency of education on the basis of personality transformations, is sometimes burdened with error; in effect it influences the accuracy of social prognoses.

The effects of education may be evaluated from macro-, mezzo- and microsocial perspective by relating them 1) to the aims of particular groups, serving to stabilize and develop the structure, 2) to the "needs" of global society.

The fact of an individual's participation in different social structures allows to isolate, on the level of each of the structures, the sets of values-norms characteristic of each of them, and to analyse only conflict situations (e.g. the appearance, on a microsocial level, of the norms contradictory with those characteristic of mezzo- and macro-levels) leaving out the situation of the existence of different yet not contradictory norms. In this way one may avoid the danger inherent in analysing personality, attitudes, hierarchies of values and interpretations concerning the question whether isolated values are interiorized or declared, sensed or accepted, as well as avoid the shortcomings of generally applied research techniques.