

Kaleta, Andrzej

Wartości życiowe młodzieży a edukacja humanistyczna : uwagi na marginesie badań zespołu toruńskiego z problemu węzłowego 11.4

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 6 (166), 89-98

1986

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Z WARSZTATÓW BADAWCZYCH

WARTOŚCI ŻYCIOWE MŁODZIEŻY A EDUKACJA HUMANISTYCZNA (UWAGI NA MARGINESIE BADAŃ ZESPOŁU TORUŃSKIEGO Z PROBLEMU WĘZŁOWEGO 11.4)

W lipcu 1981 r. na mocy porozumienia między Ministrem Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Ministrem Oświaty i Wychowania powołano problem węzłowy 11.4 „Modernizacja systemu oświaty w PRL”.

Program badań naukowych, prowadzonych w ramach tego problemu węzłowego, obejmuje prace zmierzające do opracowania teoretycznych podstaw systemu edukacyjnego dla społeczeństwa odnowy oraz określenia perspektywicznych, wielowariantowych modeli rozwoju oświaty¹. Szeroki i złożony charakter zadań badawczych, wyjątkowo skomplikowana materia badań, konieczność analizowania zagadnień oświatowych w płaszczyźnie ogólnospołecznej (relacje między systemem edukacyjnym a systemem społecznym), wewnątrzsystemowej (procesy zachodzące w instytucjach wychowawczych) i podmiotowej (procesy kształtowania osobowości), różnorodność pojęciowa i warsztatowa — wymaga udziału w ich rozwiązywaniu przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych oraz zróżnicowanych organizacyjnie zespołów badawczych. Jeden z tych interdyscyplinarnych zespołów badawczych tworzą pedagodzy, socjologowie, filozofowie i psychologowie wchodzący w skład zespołu toruńskiego problemu węzłowego², który współuczestniczy w rozwiązywaniu zagadnienia warunków i możliwości ukształtowania humanistycznego systemu edukacyjnego, mogącego realizować aspiracje społeczeństwa odnowy i posiadającego możliwości samoregulacyjne.

¹ Plan koordynacyjny problemu węzłowego p.n. Modernizacja systemu oświaty w PRL. Ministerstwo Oświaty i Wychowania — Instytut Badań Pedagogicznych, Warszawa 1982, s. 2.

² Ośrodek koordynacyjny zespołu toruńskiego problemu węzłowego znajduje się na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. W zespole reprezentowani są pracownicy następujących placówek naukowych: Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Uniwersytetów: Gdańskiego, Poznańskiego, Śląskiego, Toruńskiego, Wyższych Szkół Pedagogicznych w Bydgoszczy i Opolu oraz Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Zielonej Górze.

IDEE WYJŚCIOWE ZESPOŁU TORUŃSKIEGO
PROBLEMU WĘZŁOWEGO 1.4.

Próba rozwiązania postawionego problemu wymaga na samym wstępie sprecyzowania treści pojęcia „edukacja humanistyczna”. Nie chodzi tu jednak o określenie zakresu znaczeniowego terminu „edukacja” — posługujemy się nim bowiem w rozumieniu szeroko popularyzowanym w większości tzw. raportów oświatowych ostatniego dwudziestolecia³, przyjmując, że chodzi o „...zintegrowany proces rozwoju życia ludzkiego w jego humanistycznych treściach”⁴. Zbliżamy go tym samym do pojęcia „wychowanie społeczne” lub „społeczeństwo wychowujące”, w sensie nadanym mu przez F. Znanieckiego i wielu innych socjologów wychowania⁵, jako całokształtu wpływów środowiska społecznego jednostki, bezpośrednio lub pośrednio skierowanych na realizację określonego wzoru człowieka — członka grupy społecznej lub wielu grup społecznych szierarchizowanych, czyli społeczeństwa.

W zaproponowanych wariantach zarówno „edukacja” jak i „wychowanie” wyrastają ze społecznych doświadczeń jednostki ludzkiej, edukuje lub wychowuje życie społeczne i w społeczeństwie, a nie tylko w specjalnie powołanych instytucjach, należy poszukiwać źródeł wzlotów i upadków procesu wychowania.

„Edukację” i „wychowanie” dzielą jednak także zasadnicze różnice, przede wszystkim w sposobach określania celów, którym służą. Wychowanie — w ujęciu, które proponujemy — podporządkowuje indywidualizm jednostki potrzebom społeczeństwa, jako organizacji realizującej dobro ogółu, a obowiązujące w nim reguły i wzory osobowe nie mogą nie respektować interesów całości, ucieleśnianych zazwyczaj przez rozmaite elity władzy, grupy dominujące czy kręgi społeczne. Działania edukacyjne przyjmują — jak sądzimy — inną perspektywę, wyznaczając procesom rozwoju jednostki ludzkiej dwa nawzajem komplementarne i równoprawne punkty odniesienia — człowieka z jego dobrem i szczęściem, jako wartościami ostatecznymi oraz głęboko z tym zharmonizowane dobro społeczeństwa jako całości.

W przedstawionej interpretacji terminu — „edukacja” — ze wzglę-

³ Por. np. E. Faure (red.), *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1973; J. Szczyński, *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973; S. G. Tickton, *To Improve Learning*, New York 1970.

⁴ B. Suchodolski, *Filozoficzne problemy edukacji permanentnej*, [w:] *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1983, s. 300.

⁵ Zob. m.in.: F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 1973; S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1975; J. Ch. Hurn, *The Limits and Possibilities of Schooling. An Introduction the Socciology of Education*, Boston—London—Sydney—Toronto 1978.

dów redakcyjnych używać będziemy zamiennie pojęcia „wychowanie”, mając jednak zawsze na uwadze jego implikacje edukacyjne w zakresie celów — brakuje rozstrzygnięć zasadniczych, dotyczących podstawowych kryteriów umożliwiających nadanie mu przydomka „humanistyczna”, a jednocześnie w miarę precyzyjnego określenia obszaru poszukiwań badawczych w toruńskim fragmencie problemu węzłowego. W prezentowanym szkicu nie pretendujemy jednak do rozwiązania tej kwestii. Istotę edukacji humanistycznej oraz przynajmniej niektóre z jej społecznych uwarunkowań spróbujemy określić finalizując prace badawcze naszego zespołu. W tym miejscu pokusimy się tylko o zasygnalizowanie niektórych aspektów rozważanych procesów i zjawisk, będących jakby wspólną orientacją metodologiczną i ideową członków zespołu, wytyczającą najogólniejsze ramy porozumienia.

Jest ona wynikiem wielu dyskusji na toruńskim seminarium pedagogów, socjologów i filozofów, poświęconym szeroko pojętej problematyce oświaty i wychowania. Jednak szczególnie duży udział w integrowaniu wysiłków indywidualnych dookoła pewnych idei wiodących, które tutaj przedstawimy, ma osobiście inicjator seminarium i zespołu problemu węzłowego, prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński — do Jego przemyśleń zawartych zarówno w pracach publikowanych, jak i jeszcze nie opublikowanych, a złożonych w problemie węzłowym, będziemy się przede wszystkim odwoływali ⁶.

Pierwsza z tych idei — a zarazem idea wyjściowa zespołu — wynika i jest potwierdzeniem społecznej istoty wszelkiego wychowania, stanowiąc, że edukacja humanistyczna będzie miała sens tylko wtedy, gdy struktury społeczne, w ramach których będzie ona funkcjonowała, będą także humanistyczne, to znaczy otwarte na zmiany wynikające z charakteru rozpoznanych potrzeb ludzi oraz demokratyczne, czyli umożliwiające każdej jednostce ludzkiej pełnię uczestnictwa w kreowaniu tego, co wspólne grupie społecznej, narodowi, cywilizacji.

Drugi motyw współorganizujący podejmowane wysiłki badawcze wiąże się z człowiekiem, jako obiektem procesu wychowania. Mamy tu do czynienia ze związkiem podwójnym i wielokrotnie wzajemnie uwarun-

⁶ Skorzystałem z następujących opracowań Z. Kwiecińskiego: Wokół idei i szans edukacji humanistycznej; Edukacja jako podmiot, instrument i przedmiot regulacji społecznej. Propozycja badań skoordynowanych. Posierpniowe inicjatywy edukacyjne; maszynopisy złożone dla potrzeb problemu węzłowego 11.4.(I). Wykorzystałem także artykuł: *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne. Pomiedzy Sierpniem i grudniem*, AUNC, Socjologia Wychowania 4, Toruń 1982.

kowanym, gdyż, po pierwsze, to właśnie człowiek poprzez właściwe mu stosunki społeczne tworzy otwarte i demokratyczne struktury organizacji społecznej, tak niezbędne dla wychowania, które postulujemy. Po drugie, tenże sam człowiek jest zasadniczym podmiotem i ostatecznym celem zabiegów edukacyjnych, to humanistyczna edukacja ma kreować ludzi, którzy będą posiadali zdolność do generowania wizji rozwojowych w wymiarze grupowym, będąc jednocześnie otwartymi strukturami osobowościowymi, umożliwiającymi rozwój w wymiarze indywidualnym⁷.

Zarysowana dwupodmiotowość i dwudzielność ról życiowych jednostki ludzkiej stawia przed badaczami procesów edukacyjnych trudne pytania o cechy osobowości, umożliwiające człowiekowi wywiązywanie się z zadań, zarówno wobec swego indywidualnego rozwoju, jak i wobec innych ludzi, o kryterium nowoczesnego człowieka, będącego celem zabiegów wychowawczych. Nie pretendujemy tutaj do rozstrzygnięcia tego zagadnienia — jest ono zresztą przedmiotem trwających prac badawczych, także w zespole toruńskim — sygnalizujemy tylko najogólniejsze ramy możliwych poszukiwań teoretycznych i empirycznych, które, jak to wynika chociażby z całego szeregu dotąd opracowanych inwentarzy i katalogów cech osobowych⁸, oscylować powinny wokół szeroko pojmowanej twórczości (zdolność do dostrzegania i rozwiązywania problemów, natury zarówno naukowej jak i interpersonalnej), uczestnictwa w możliwie wielu wartościach (praca, sztuka, miłość, przyjaźń, itp.), indywidualizmu (orientacja na ponadprzeciętność) oraz prospektywności (zdolność do materializacji własnych marzeń i ideałów).

Trzecia płaszczyzna wspólnego myślenia o edukacji humanistycznej zawiera w sobie odniesienia do systemu oświaty i wychowania, jako całokształtu instytucji społecznych, powołanych specjalnie do realizacji i koordynacji zabiegów edukacyjnych.

Podstawą takiego systemu jest szkoła, stanowiąc nie tylko instrument poznania i kształcenia umysłu, ale także ważny czynnik rozwoju osobowości w kierunku określonym w „wizjach” człowieka humanisty. Powstaje w związku z tym kolejne trudne pytanie o cechy systemu oświatowo-wychowawczego — w tym także szkoły — umożliwiające mu czynne współuczestnictwo w realizacji twórczych, wielostronnie zorientowanych na wartości, indywidualistycznych i prospektywnych struktur osobowościowych oraz antycypację i wspieranie zmian społecznych.

Nie rozstrzygając generalnie, reasumując wiele głosów i opinii członków i współpracowników naszego seminarium i zespołu badawczego,

⁷ Z. Kwieciński, *Wokół idei...*, s. 7.

⁸ Świadczą o tym chociażby opracowania wchodzące w skład AUNC, *Socjologia Wychowania 4*, red. Z. Kwiecińskiego, Toruń 1982.

wskazmy kilka z nich, nie rosząc pretensji do wyczerpywania, a tym bardziej, rozwiązywania zagadnienia.

1. Egalitarny — równo dostępny i zachowujący funkcjonalną jednolitość instytucji edukacyjnych, stwarzający członkom wszystkich klas, warstw i grup społecznych, jednakowe warunki i szanse startu społecznego.

2. Humanistyczny — mający na względzie przede wszystkim dobro i godność człowieka, zarówno w wymiarze celów i metod wychowania, jak i jego treści.

3. Społeczny — służący całemu społeczeństwu i realizujący postępowe idee społeczne, dla dobra narodu i jego państwa.

4. Samorządny — stanowiony na mocy woli większości, przy poszanowaniu zasady dobra wspólnego oraz samoregulujący się.

5. Dynamiczny — zdolny do realnych zmian pod wpływem nowych potrzeb społecznych, w których tworzeniu sami uczestniczymy.

6. Całościowy — obejmujący wszystkie pokolenia i towarzyszący człowiekowi od kolebki aż do grobu.

7. Zharmonizowany — kojarzący różnorodne interesy ogółu z indywidualną opcją rozwojową każdej jednostki ludzkiej.

Każda ze wskazanych cech brana oddzielnie — podobnie zresztą jak zagadnienia omówione wcześniej — stanowi skomplikowany, interdyscyplinarny problem badawczy, którego rozwiązanie wymaga współdziałania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, w tym przede wszystkim: pedagogów, socjologów, filozofów i psychologów. Zarówno możliwość takiego współdziałania jak i znajdowania optymalnych rozwiązań, zależy w znacznym stopniu od zastosowania adekwatnych teorii naukowych wyjaśniających złożone związki pomiędzy społeczeństwem, człowiekiem i systemem edukacyjnym.

Zdaniem Z. Kwiecińskiego, istnieją obecnie w Polsce

...trzy teorie koherentnie wyjaśniające procesy spontanicznej i planowej zmiany oraz możliwości samoregulacji społeczeństwa, edukacji i osobowości. Są to: 1) krytyczne zastosowanie metody i teorii Marksa do rozwoju społecznego w socjalizmie; 2) teoria planowej zmiany w oświacie (samoodnowy edukacji); 3) teoria samorealizacji (relacjonizmu, samoregulacji) w psychologii osobowości⁹.

Można też wskazać na czwartą — pisze dalej Kwieciński — orientację humanistycznej prognozologii¹⁰.

Nie będziemy tutaj prezentowali ich szczegółowych wątków — zainteresowanych odsyłamy do odpowiednich fragmentów tekstu Z. Kwie-

⁹ Z. Kwieciński, *Edukacja jako podmiot...*, s. 4.

¹⁰ *Ibid.*, s. 4.

cińskiego lub szeregu innych opracowań na ten temat¹¹ — ograniczymy się tylko do stwierdzenia, że wskazane teorie składają się na czwartą płaszczyznę metodologiczną i ideową współorganizującą wysiłki badawcze.

Szeroki zakres rozwiązywanego problemu, stosunkowo krótki okres realizacji badań, ograniczone możliwości finansowo-organizacyjne oraz określony potencjał naukowy zespołu, uniemożliwiają jednoczesne zajęcie się wszystkim, czym — zgodnie z tym, co dotychczas powiedzieliśmy o edukacji humanistycznej — należałoby się zająć, zmuszając nas do zawężenia pola poszukiwań badawczych. Mając na uwadze istotność podejmowanej tematyki dla całości rozwiązywanego zagadnienia oraz kompetencje naukowe członków zespołu, podstawowy wysiłek badawczy skoncentrowano na problemie wartości życiowych młodzieży i ich związków z systemem wychowania¹².

WARTOŚCI EGZYSTENCJALNE MŁODZIEŻY A WYCHOWANIE

Prace badawcze nad wartościami życiowymi młodzieży odnoszą się do szerszego zagadnienia osobowości społecznej, będącej centralną kategorią procesu edukacyjnego. Syndrom zjawisk składających się na osobowość społeczną jednostki posiada natomiast liczne i głębokie związki z wychowaniem. Różne sfery osobowości społecznej, z którymi mamy do czynienia analizując wartości egzystencjalne człowieka, stanowią bowiem dobre — aczkolwiek tylko pośrednie — źródło informacji o blaskach i cieniach, negatywach i pozytywach instytucji wychowawczych działających w społeczeństwie i z rekomendacji społecznej. Także i wtedy, gdy z wychowaniem utożsamiamy całość wpływów życia społecznego; w wartościach, orientacjach i zadaniach życiowych młodzieży, jako wynikach procesu edukacji, odzwierciedlają się rysy i pęknięcia, porażki i sukcesy różnorodnych struktur społecznych, pozornie tylko luźno związanych

¹¹ Zob. m.in.: R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie; Wstęp do teorii innowacji*, Warszawa 1980.

¹² W ramach zespołu toruńskiego wykonano lub wykonuje się również inne jeszcze zadania badawcze, na przykład rekonstruuje się i rozwija główne wątki teorii marksistowskiej, współczesnego racjonalizmu oraz socjologicznych teorii komunikacji, dla wydobycia charakterystyk procesów makrosocjalnych oraz zależności pomiędzy rozwojem jednostki i jej uspołecznieniem a funkcjonowaniem społeczeństwa i państwa (A. M. Kaniowski, S. Magała, Z. Witkowski): analizuje procesy egalitaryzmu w oświacie (R. Borowicz, M. Szymański). Zadania zespołu związane z badaniem postaw i wartości młodzieży realizują: T. Bezwińska, E. Bogalska-Czajkowska, T. Głuszkowski, J. Gniazdowska, B. Iskra-Kotowska, A. Kaleta, J. Kossowska, Z. Kwieciński, J. Malinowski, J. Papież, E. Rodziewicz, J. Stankiewicz, K. Szafraniec, J. Walkowiak, W. Winclawski, G. Zabłocki.

z wychowaniem (np. gospodarki, kultury, ideologii, polityki itp.). Diagnozując osobowość społeczną łatwo w związku z tym wskazać i korygować to, co w wychowaniu przeszkadza, rugować błędy, jednocześnie wzmacniając i upowszechniając mechanizmy prowadzące do harmonizacji rozwoju osobowości jednostki i społeczeństwa.

Zasygnalizowane sprzężenie nie jest oczywiście sprzężeniem jedynym, nie jest także sprzężeniem najbardziej optymalnym. Wykorzystywane do kontrolowania i ewentualnego korygowania skali rozbieżności między rzeczywistością wychowawczą a założeniami społecznego ideału wychowania, stanowi zwykle wtórną i spóźnioną reakcję osłabiającą wprawdzie skutki błędów, które w wychowaniu popełniono, ale dopiero ponieważ się umożliwia likwidację istotnych przyczyn, które do błędów doprowadziły.

Sprzężenie innego rodzaju — bardziej optymalne — wygląda inaczej. Podstawy funkcjonowania procesów edukacyjnych są współwyznaczane naukowo uzasadnionymi potrzebami procesu humanistycznego rozwoju człowieka. Występujące sprzężenie aktualizuje i optymalizuje proces wychowania, harmonizując go z dalekosiężnymi planami rozwoju osobowości twórczej. Orientacje, wartości i zadania życiowe młodzieży stają się istotną częścią składową ideału i praktyki wychowawczej, przesłanką współorganizującą edukację humanistyczną.

Praktyczna realizacja tak zarysowanego związku potrzeb osobowościowych i procesów edukacyjnych napotyka na cały szereg trudności, z których zasadnicza wydaje się wynikać z przeszkód pojawiających się już na etapie konstruowania modeli egzystencjalnych, mających być punktami odniesienia dla kształtowania systemu edukacyjnego. Na podstawie jakich przesłanek bowiem ten model określać? Na czym opierać założenia rozwoju osobowości, satysfakcjonującej zarówno jednostkę, jak i przydatnej społeczeństwu, którą ponadto dałoby się „wtłoczyć” w ramy społecznego systemu wychowania? Chociaż trudno w tej chwili wyrokować o generalnych zasadach rozstrzygnięć tych kwestii, wyrażamy nadzieję, że kierunki badań, które teraz zaprezentujemy, a przyjęte w zespole toruńskim, przybliżą moment ich rozwiązania.

Pierwszy z nich koncentruje się na analizie aktualnych orientacji życiowych młodzieży, poznawaniu i charakteryzowaniu jej dążeń i pragnień, realizowanych i preferowanych wartości, dociekaniu, jakimi młodzi są i jaki typ ładu społecznego chcieliby realizować oraz jakimi chcieliby być. Ma on na celu mocne zakotwiczenie wzorca pożądanej osobowości społecznej w społecznej rzeczywistości, uwolnienie go od przeidealizowania, uwiarygodnienie jego przesłania edukacyjnego oraz uczynienie go maksymalnie realnym w perspektywie życiowej współczesnej nam generacji młodzieży.

Drugi nurt dociekań nad modelami pożądanej osobowości społecznej wiąże się silnie z psychologicznymi teoriami samorealizacji jednostki ludzkiej¹³. Psychologowie bowiem już od dawna próbują odpowiadać na pytania dotyczące sposobów i warunków realizacji ludzkiego „ja”, osiągnięcia tzw. pełni życia, orientacji na twórczość i pełne uczestnictwo w kulturze, a wiedza, którą na ten temat zgromadzili, jest na tyle bogata, różnorodna i inspirująca, że nie można jej pominąć.

Kolejne, bardzo istotne źródło informacji służących konstruowaniu modeli osobowości stanowi ta część rozważań filozofów, etyków, socjologów, futurologów oraz przedstawicieli innych dyscyplin nauki, którą — posługując się terminem użytym przez Kwiecińskiego — nazwiemy humanistyczną prognozologią¹⁴. Obejmuje ona zagadnienia naczelnych wartości konstytuujących życie udane, szczęśliwe i satysfakcjonujące, a jednocześnie problem zadań i konieczności życiowych jednostki wobec społeczeństwa, aby mogło ono trwać i rozwijać się¹⁵. Chociaż treści i zakresy tego typu rozważań nierzadko są odzwierciedleniem istniejących w świecie współczesnym sprzeczności, podziałów ustrojowych i różnic światopoglądowych, a kreowane wartości logicznie niekiedy wynikają z preferowanych doktryn politycznych, to jednak głęboki humanizm wielu takich koncepcji oraz fakt, że są one firmowane przez wybitnych uczonych, a jednocześnie ludzi o dużej mądrości życiowej, każą nie tylko uważnie je zanalizować, ale także w możliwie najszerszym zakresie wykorzystać w działaniach na rzecz ukształtowania wzorów egzystencji, o realizację których winniśmy zabiegać poprzez proces edukacji humanistycznej.

Kierunki badań, które zarysowaliśmy, obejmują tylko jeden, subiektywny wymiar osobowości społecznej, ujmowanej z perspektywy jednostki. Poza polem widzenia pozostawiliśmy jej wymiar obiektywny, odzwierciedlany poprzez potrzeby i dążenia szerszych grup, najogólniejsze i najbardziej podstawowe cele i interesy narodu, państwa, klas i warstw społecznych, zharmonizowane z indywidualnymi opcjami rozwojowymi ludzi. Nie wchodząc w kompetencje innych grup badawczych problemu węzłowego, które w znacznie szerszej skali rozważają te kwestie, dodajmy, że interesy te powinny być także reprezentowane we wzorach osobowych, które chcemy realizować i upowszechniać poprzez

¹³ Mamy tutaj na myśli przede wszystkim takie opracowania jak: W. Łukaszewski, *Osobowość, struktura...*; J. Mellibruda, *Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1980; K. Witkowska, *Porozumiewanie się ludzi, szanse i bariery rozwoju w relacjach interpersonalnych*, AUNC, Socjologia Wychowania 4, Toruń 1982 i inne.

¹⁴ Z. Kwieciński, *Edukacja jako podmiot...*, s. 4.

¹⁵ Zob. m.in. B. Suchodolski, *Wychowanie...*; D. Bell, *The Coming of Post — Industrial Society*, New York 1973; G. Smirnow, *Oblicze człowieka socjalizmu*, Warszawa 1977.

społeczny system wychowania. Wynika to nie tylko z najszczytniejszych założeń socjalistycznej doktryny społecznej, które chcemy promować poprzez edukację humanistyczną, ale także z potrzeb rozwojowych narodu, obowiązku zachowania jego spójności, suwerenności i odrębności kulturowej.

Wszystko co powiedzieliśmy, nie może jednak prowadzić do jakichkolwiek prób ujednoczenia wzorów osobowości społecznej, funkcjonującej w systemie społecznym i edukacyjnym. Realizowany i pożądanym kształt życia czy satysfakcji życiowej powinien pozostać indywidualnym i niepowtarzalnym wyborem każdej jednostki ludzkiej. Zaprezentowane kierunki poszukiwań to tylko punkty wyjścia, najogólniejsze ramy konstrukcyjne wielowariantowych opcji życiowych, „katalogów” wartości i działań wzbogacających egzystencję, harmonizujących rozwój osobowości i społeczeństwa, współokreślających reformy społeczeństwa wychowującego.

Skonstruowanie modeli osobowości społecznej, możliwych do zaakceptowania przez wychowawców i wychowywanych, zharmonizowanych z interesami społecznymi i respektujących zasady humanizmu, nie oznacza jeszcze rozwiązania problemu przyjętego do realizacji w zespole toruńskim problemu węzłowego. Pozostaje bowiem do rozstrzygnięcia ważna kwestia uruchomienia mechanizmów edukacyjnych umożliwiających maksymalne zbliżenie rzeczywistości do wypracowanych wzorów, znalezienia sposobów praktycznej realizacji wizji człowieka twórczego, prospołecznego, prospektywnego w makroskali społecznej, poprzez system wychowania.

Przyjmujemy, że efektywne sterowanie mechanizmami edukacyjnymi w celu kształtowania określonych typów osobowości społecznej jest możliwe na podstawie wiedzy o przebiegu procesów dwojakiego rodzaju — procesu kształtowania się aktualnych wzorów życia, wartości i orientacji egzystencjalnych młodzieży oraz procesu planowej zmiany w instytucjach społecznych, w tym szczególnie w instytucjach wychowawczych.

Podstawowych danych o pierwszym kręgu zasygnalizowanych problemów poszukujemy poprzez: 1) możliwie dokładne rozpoznanie i scharakteryzowanie źródeł postaw, wartości, dążeń, orientacji, zadań i ideałów życiowych, składających się na aktualnie funkcjonujące typy osobowości społecznej młodzieży; 2) próby charakteryzowania wpływów wywieranych w tym względzie poprzez działalność różnych instytucji społecznych — w tym przede wszystkim instytucji wychowawczych; 3) badanie subiektywnych i obiektywnych przyczyn zróżnicowań aktualnie realizowanych typów osobowości społecznej młodzieży, z uwzględnieniem płaszczyzn stratyfikacyjnych.

Drugi rodzaj informacji przynoszą badania nad możliwościami i warunkami planowej zmiany systemu edukacyjnego oraz odnowy wychowawczej współczesnej szkoły¹⁶. Opierają się one na założeniu, że system oświatowy funkcjonuje w otoczeniu o coraz wyższym stopniu zmienności i złożoności, w sytuacji, w której potrzeby społeczne w zakresie edukacji stają się coraz bardziej zróżnicowane i zmienne. Żeby trwać i funkcjonować sprawnie, system ten musi opanować sztukę przystosowania się do owych zmiennych sytuacji, czyli posiadać umiejętność samoodnowy. Wychodząc od aktualnego stanu wychowania instytucjonalnego, charakteryzującego się wieloma sprzecznościami, wynikającymi zarówno z uwarunkowań leżących wewnątrz, jak i na zewnątrz instytucji wychowawczych (np. społeczno-kulturalna natura wychowania a etatystyczna organizacja procesu wychowania instytucjonalnego; niski prestiż instytucji wychowawczych i wysokie wymagania edukacyjne społeczeństwa; silna potrzeba podmiotowości wychowanków i wychowawców i paradygmat „urabiania” jako normatyw wychowania itp.) oraz rozważając realne kierunki możliwych przemian wychowawczych, próbuje się na podstawie badań empirycznych i studiów teoretycznych pokazać aktualny stan gotowości instytucji wychowania intencjonalnego do samoodnowy, czynniki hamujące i stymulujące ich samoodnowę wychowawczą, a także optymalny układ warunków gwarantujących tym instytucjom przystosowanie się do zmian w środowisku zewnętrznym.

Przedstawione, główne kierunki poszukiwań badawczych, chociaż nie wyczerpują wszystkich zagadnień pojawiających się w pracach zespołu toruńskiego, dają — wyrażamy nadzieję — pewne, wstępne wyobrażenie o całym zamyśle badawczym naszego zespołu. Jego realizacja — jak można sądzić na podstawie otrzymywanych właśnie pierwszych, autorskich opracowań i raportów syntetyzujących wyniki poszczególnych zdań badawczych — przyniesie szereg przesłanek wzbogacających naszą wiedzę o aktualnym systemie wychowania i warunkach jego przekształceń, o wątki wyływające z analiz postaw i wartości życiowych młodego pokolenia.

Andrzej Kaleta

¹⁶ W ramach zespołu toruńskiego realizowali je głównie J. Materne i R. Schulz. Od roku 1984 badacze Ci wykonują je poza jego formalnymi strukturami.