

Mikołaj Winiarski

W kręgu pedagogiki społecznej

Studia — szkice — refleksje



Nr 78

Studia i Monografie
Łódź-Warszawa 2017



SPOŁECZNA AKADEMIA NAUK
ŁÓDŹ

Recenzenci: Tadeusz Pilch, Andrzej Radziewicz-Winnicki

Korekta językowa: Beata Siczek

Skład i łamanie: Marcin Szadkowski

Projekt okładki: Marcin Szadkowski

©Copyright: Społeczna Akademia Nauk

ISBN: 978-83-64971-40-2



Druk i oprawa: Mazowieckie Centrum Poligrafii

www.c-p.com.pl | biuro@c-p.com.pl

*Pamięci profesora Ryszarda Wroczyńskiego –
twórcy warszawskiej szkoły pedagogiki społecznej*

Spis treści

<i>Słowo wstępne</i>	9
----------------------	---

Rozdział I

<i>Rysy pedagogiki społecznej w procesie rozwoju</i>	15
---	-----------

<i>1. Projekcje definicyjne przedmiotu pedagogiki społecznej</i>	15
<i>Mój głos w dyskursie o pedagogice społecznej</i>	22
<i>Wizja pedagogiki społecznej w kontekście recenzji pracy</i> <i>Agnieszki Naumiuk</i>	30
<i>2. Pedagogika społeczna „akademicka” i pedagogika</i> <i>społeczna „w działaniu” – Tadeusz Pilch</i>	39
<i>3. Praktyczność pedagogiki społecznej</i>	49
<i>4. Ukierunkowanie humanitarne pedagogiki społecznej</i> <i>W centrum zainteresowania – układ dynamiczny sytuacji</i> <i>życiowych człowieka</i>	62 72
<i>5. W kierunku pedagogiki społecznie zaangażowanej –</i> <i>przykłady</i>	80
<i>Diagnoza i wyzwania</i>	83
<i>Odezwa – Apel</i>	87
<i>Programowe cele i środki działania Stowarzyszenia RPSZ</i> <i>(Ruchu Pedagogów Społecznie Zaangażowanych)</i>	91

Rozdział II

<i>Wielowymiarowość środowiska społeczno-wychowawczego</i>	95
---	-----------

<i>1. „Środowisko” i „środowisko lokalne” w ujęciach klasyków</i> <i>pedagogiki społecznej</i>	95
<i>2. Środowisko życia i edukacji w kontekście globalizacji</i>	104
<i>Globalizacja jako kontekst i korelat środowiska</i>	104

<i>Nowe ujęcia „środowiska życia i edukacji” i „środowiska lokalnego”</i>	116
<i>W kierunku „płynnej” typologii środowisk społeczno-wychowawczych doby globalizacji</i>	129
<i>Wyzwania w obszarze dalszej refleksji i badań</i>	132
<i>3. Integracja środowiska lokalnego</i>	135
<i>4. Bezpieczeństwo w środowisku lokalnym i jego uwarunkowania</i>	150
<i>Istota i atrybuty życia bezpiecznego</i>	151
<i>Osobowe i środowiskowe czynniki bezpieczeństwa</i>	156
<i>Dialog środowiskowy jako korelat poczucia bezpieczeństwa</i>	160

Rozdział III

<i>Oblicza społeczno-pedagogiczne współczesnej rodziny</i>	173
<i>1. Wielowymiarowość pojęcia „rodzina”</i>	175
<i>2. Znaczenie rodziny w nauczaniu społecznym Kościoła</i>	180
<i>3. Podstawowe funkcje rodziny</i>	185
<i>4. Wychowanie rodzinne</i>	197
<i>5. Aktualne i antycypowane potrzeby w zakresie opieki, pomocy i wsparcia rodziny</i>	208
<i>Pojęcia „opieka”, „pomoc” i „wsparcie”</i>	208
<i>Potrzeby w zakresie opieki, pomocy i wsparcia rodziny</i>	216
<i>6. Kultura pedagogiczna rodziców i jej kształtowanie</i>	227
<i>Rozumienie kultury pedagogicznej – stare i nowe</i>	227
<i>Poziom kultury pedagogicznej rodziców a ich udział w funkcjonowaniu szkoły</i>	234
<i>Szkolne i nie szkolne formy edukacji w zakresie kultury pedagogiczne</i>	237

Rodział IV

Szkoła o orientacji prośrodowiskowej 247

1. Szkoła środowiskowa – geneza i rozwój 249

U narodzin idei szkoły środowiskowej 249

Typy szkoły środowiskowej 251

Podstawowe wymiary „środowiskowości” szkoły 257

2. Szkoła środowiskowa Edmunda Trempały 266

Przesłanki i przedzałożenia projekcji 267

Szkoła o orientacji prośrodowiskowej i integracyjnej 271

Szkoła środowiskowa w kontekście wychowania środowiskowego 274

Źródło inspiracji pedagogicznej 277

3. Wielostronna współpraca szkoły i rodziny atrybutem środowiskowości szkoły 281

Pojęcie współpracy – w kierunku relacji partnerskiej 282

Znaczenie społeczno-edukacyjne współpracy nauczycieli i rodziców. 288

W kierunku pedagogicznej teorii relacji nauczyciele ↔ rodzice 295

Przybliżenia realiów relacji szkoła – rodzina 303

W kierunku rozwoju współpracy szkoły i rodziny 313

4. Szkoła środowiskowa w nowych nurtach edukacji 316

Bibliografia 331

Słowo wstępne

Niniejsza praca nie jest podręcznikiem pedagogiki społecznej, gdyż nie spełnia podstawowych wymogów tej kategorii prac zarówno pod względem treści merytorycznych, jak i metodologicznych. Publikacja ta jest jedynie **zarysem** wybranych problemów z dziedziny **pedagogiki społecznej**. Dotyczą one przede wszystkim jej przedmiotu w ujęciu klasycznym (autorstwa Heleny Radlińskiej, Ryszarda Wroczyńskiego, Aleksandra Kamińskiego oraz niektórych ich następców) i współczesnym, szczególnie autorów nowych podręczników pedagogiki społecznej (Tadeusza Pilcha i Ireny Lepalczyk, Stanisława Kawuli, Ewy Marynowicz-Hetki, Andrzeja Radziewicza-Winnickiego, Jacka Piekarskiego i innych) oraz podstawowych środowisk pedagogicznych, czyli: lokalnego, rodzinnego i szkolnego.

W pracy tej, dotyczącej współczesnej pedagogiki społecznej, staram się odpowiedzieć na kilka szczególnej wagi pytań, a mianowicie: 1) Jak jest ujmowany przedmiot pedagogiki społecznej przez klasyków tej dyscypliny i pedagogów obecnie ją uprawiających? W jakiej relacji pozostają do siebie te podejścia? 2) Jakie miejsce zajmuje pojęcie „środowisko życia i edukacji” w przedmiocie współczesnej pedagogiki społecznej i jej autorskich wersjach? 3) Jaka jest ranga i specyfika środowiska lokalnego w nowych ujęciach? 4) Jak jest rozumiana współczesna rodzina jako środowisko życia i wychowania przez pedagogów społecznych i teologów o orientacji pedagogicznej? 5) Jakie nadaje się znaczenie rodzinie w świetle współczesnych wyzwań pedagogicznych, religijnych, kulturowych, ekonomicznych i innych? 6) Jak jest rozumiana podstawowa funkcja szkoły o orientacji prośrodowiskowej (szkoła środowiskowa) w świetle aktualnych i przyszłych wyzwań edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, społecznych, organizacyjno-środowiskowych (kreowania środowiska wychowawczego w skali lokalnej i szerszej)? 7) Jakie funkcje spełnia a jakie powinna spełniać w rzeczywistości ta szkoła?

Przyjmując podejście strukturalno-opisowe do treści tej pracy, należy nieco uważniej przyrzeć się jej ramowej strukturze oraz treści rozdziałów i podrozdziałów. Praca składa się z czterech rozdziałów: *Pedagogika społeczna w procesie rozwoju* (rozdz. I), *Wielowymiarowość środowiska społeczno-wychowawczego* (rozdz. II), *Oblicza społeczno-pedagogiczne współczesnej rodziny* (rozdz. III), *Szkoła o orientacji prośrodowiskowej* (rozdz. IV). W rozdziale pierwszym prezentuję różne wizje (orientacje) autorskie pedagogiki społecznej: klasyczne – autorstwa Heleny Radlińskiej, Ryszarda Wroczyńskiego i Aleksandra Kamińskiego, a także nowe ujęcia – autorstwa Stanisława Kawuli, Ewy Marynowicz-Hetki, Tadeusza Pilcha, Mariusza Cichosza, Wojciecha Sroczyńskiego, Andrzeja Radziejewicza-Winnickiego, Wiesława Theissa i innych. Są to przeważnie autorzy nowych podręczników z tej dziedziny lub innych prac, kreujących nowe wizje tej dyscypliny naukowej. Wyeksponowałem również w tym rozdziale współczesne znaczące atrybuty pedagogiki społecznej, takie jak: praktyczność, zaangażowanie społeczne, ukierunkowanie humanitarne, perspektywność, interdyscyplinarność.

W rozdziale drugim koncentruję uwagę na kluczowych kategoriach pojęciowych pedagogiki społecznej – „środowisko w ogóle” oraz „środowisko lokalne”. Przybliżam zakresy znaczeniowe tych pojęć zarówno w ujęciach klasyków pedagogiki społecznej, jak i niektórych ich następców. Dominują tutaj ujęcia środowiska w paradygmacie scjentystycznym. W dalszej części tekstu dokonuję przeglądu definicji pojęcia „środowisko” w kontekście paradygmatu humanistycznego, m.in. autorstwa Floriana Znanieckiego, Alicji Kargulowej, Danuty Lalak i Tadeusza Pilcha, Ewy Marynowicz-Hetki, Marii Mendel, Wiesława Theissa. Ich definicje przyjmuję jako jedną z ważnych przesłanek w konstruowaniu rozwiniętego zestawu cech konstytutywnych pojęć: „środowisko” i „środowisko lokalne”. Za drugą przesłankę przyjąłem proces globalizacji, traktując go jako kontekst i korelat tych środowisk. W rozdziale tym poświęciłem też sporo uwagi problemom integracji i życia bezpiecznego społeczności lokalnej.

Rozdział trzeci, traktujący o współczesnej rodzinie, ma charakter teoretyczny i w pewnej mierze empiryczny. Znajduje to swój wyraz w podrozdziałach poświęconych aktualnym i antycypowanym potrzebom w zakresie opieki, pomocy i wsparcia rodziny oraz kulturze pedagogicznej rodziców i ich edukacji w tej dziedzinie. Dużo uwagi poświęcam tutaj pojęciu „rodzina”. W literaturze naukowej znajdziemy wiele jej ujęć definicyjnych – część z nich przywołuję właśnie w tym rozdziale. Eksponuję też znaczenie rodziny w życiu człowieka, co znajduje szczególny wyraz w zestawie jej podstawowych funkcji, a mianowicie: prokreacyjnej, opiekuńczej, socjalnej, socjalizacyjnej, wychowawczej, kulturalno-ekspresyjnej, seksualnej i ekonomicznej.

Rozdział czwarty jest próbą szerokiego i pogłębionego spojrzenia autorskiego na idee, model (modele) szkoły środowiskowej w perspektywie bliższej i dalszej. Omawiam tutaj historię rozwoju idei szkoły środowiskowej i jej współczesną koncepcję – model autorski, a także rolę i funkcje tej szkoły w kontekście nowych wyzwań w zakresie kształtowania: wychowania, opieki pedagogicznej, działalności wspierająco-pomocowej, akulturacji w odniesieniu do dzieci i młodzieży, a także ich rodzin, oraz organizowania środowiska wychowawczego w skali lokalnej i szerszej. Przedmiotem analizy jest tutaj też problem wielostronnej współpracy szkoły i rodziny w ujęciu teoretycznym i empirycznym (na podstawie wyników badań własnych i innych autorów). Projekcja w tym rozdziale dotyczy dalszego rozwoju współpracy współczesnej szkoły z rodziną i innymi środowiskami.

Znamiennym rysem tej pracy jest koncentracja analizy, z jednej strony na problematyce pedagogiki społecznej lat 90. XX oraz pierwszej dekady XXI wieku, z drugiej zaś – pedagogiki społecznej w minionym okresie (tj. przed transformacją), a szczególnie jej nurtu środowiskowego i opiekuńczo-socjalnego. Nie podzielam stanowiska wielu pedagogów „nowej fali”, odrzucających definitywnie dorobek przeszłości, często swoich nauczycieli i profesorów. Jest mi natomiast bardzo bliski paradygmat uprawiania nauki nakazujący uwzględnianie w analizach dorobku w danej dziedzinie, w czasie przeszłym, teraźniejszym i przyszłym. Takie

podejście gwarantuje zachowanie „ciągłości i zmiany” na drodze rozwoju danej dyscypliny, czy też jej określonego działu. W pełni dostrzegam zasadność tego imperatywu w odniesieniu do refleksji teoretycznej, badań empirycznych i projekcji pedagogicznej.

Innym szczególnym rysem tej pracy jest ekspozycja środowiskowości współczesnej pedagogiki społecznej poprzez skoncentrowanie uwagi zwłaszcza na podstawowych środowiskach, tj.: środowisku lokalnym, rodzinnym i szkolnym. Środowiska te analizuję w kontekście procesu globalizacji. Globalizacja jest tutaj traktowana jako swoista teoria rozwoju cywilizacyjnego świata i zarazem praktyka w tym zakresie, pociągająca za sobą łańcuch zmian dotyczących środowiska życia i wychowania. Szczegółowiej rzecz ujmując, zmiany te dotyczą wymiaru terytorialnego (określonej przestrzeni, miejsca), społecznego (więzi społeczne, wspólne doświadczenia), kulturowego (wspólne dobra – realne i symboliczne) i aksjologicznego (podobne wartości, idee, symbole). Globalizacja generuje także nowe określenia środowiska, jak: „mała ojczyzna”, „świat lokalny”, „miejsce wychowujące”.

Część tekstów wchodzących w skład tej książki była już publikowana w wersji pierwotnej w czasopismach pedagogicznych („Pedagogika Społeczna”, „Edukacja”, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”) oraz w pracach zbiorowych bądź też w materiałach pokonferencyjnych. Obecne wersje zostały rozwinięte, dopełnione i poprawione, a umieszczone w książce są łatwiej dostępne dla zainteresowanych nimi odbiorców niż poprzednio, gdyż nie trzeba docierać do określonych roczników czasopism, słowem, podejmować trudu poszukiwań bibliograficznych i bibliotecznych. Oprócz tego typu materiałów są też opracowania całkiem nowe. Uzupełniają one tematykę dotyczącą pewnych trendów o nowe refleksje albo poszerzają analizy o nowe aspekty i problemy uwzględniające zachodzące zmiany w realiach środowiskowej praktyki pedagogicznej.

Pracę niniejszą traktuję jako przyczynek do dyskusji i zachętę do udziału w niej wszystkich zainteresowanych, tj.: pedagogów społecznych, także innych pedagogów, którym bliska jest problematyka pedagogiki

środowiskowej szeroko rozumianej, studentów kierunków pedagogicznych oraz wolontariuszy, którzy zajmują się tą problematyką ze względu na uprawianą społecznie działalność zorientowaną na kreowanie wspólnymi siłami optymalnej wspólnoty życia, rozwoju i edukacji w różnych środowiskach. Będę niezmiernie rad, jeśli ta praca, choć w nieznacznym stopniu, przyczyni się do pogłębienia refleksji oraz ożywienia dyskusji nad dalszym rozwojem pedagogiki społecznej.

Książka ta ukazuje się w trzydziestą rocznicę śmierci profesora Ryszarda Wroczyńskiego, twórcy Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego.

Autor

Rozdział I

Rysy pedagogiki społecznej w procesie rozwoju

1. Projekcje definicyjne przedmiotu pedagogiki społecznej

Koniec lat 80. i początek lat 90. XX wieku to czas rozpoczęcia wielkiej transformacji w naszym kraju. Transformacji, która ciągle jeszcze trwa. Na przełomie wyżej wspomnianych dekad dochodzi do totalnego krachu tzw. realnego socjalizmu i zaczyna się okres wielkich przeobrażeń, systemowych reform dotyczących przede wszystkim formacji ustrojowej (wdrażanie instytucji i procedur demokratycznych oraz idei społeczeństwa demokratycznego etc.), gospodarki narodowej (tworzenie systemu wolno-rynkowego, podniesienie rangi przedsiębiorstw prywatnych, poszerzenie ram prywatyzacji etc.), rzeczywistości społecznej (reformy wszystkich sfer życia społecznego), kulturalnej i edukacyjnej (przebudowa systemu edukacji na wszystkich jej poziomach – przedszkolnym i wczesnoszkolnym, podstawowym, średnim i wyższym). Przeobrażenia te były i są tak daleko idące, że nauki społeczne musiały na nie zareagować, poszerzając swoje ramy przedmiotowe, a także modyfikując i wzbogacając warsztat metodologiczny. Modernizacja miała (i ciągle ma) szczególny wpływ na rozwój nauki, na subdyscypliny pedagogiczne w tym, przede wszystkim, na pedagogikę społeczną. Znalazło to głównie wyraz w nowych projekcjach jej przedmiotu i jego definicyjnych ujęciach, zawartych w nowych podręcznikach tak znanych autorów, jak: Tadeusz Pilch i Irena Lepalczyk [1995], Stanisław Kawula [2001], Ewa Marynowicz-Hetka [2006], Mariusz Cichosz [2006], Wojciech Sroczyński [2006] i Andrzej Radziewicz-Winnicki [2008].

W *Pedagogice społecznej* T. Pilcha i I. Lepalczyk nie znajdziemy ujęcia definicyjnego przedmiotu tej dziedziny pedagogiki [1995]. Zapewne przyświecała im myśl, że byłoby to przedsięwzięcie przedwczesne, ograniczające ramy refleksji autorskiej, niezwykle prospektywnie nastawionej. Stąd też przedmiot pedagogiki społecznej można tutaj określić przez wskazanie jej głównych obszarów refleksji. Składają się nań: *Podstawy teoretyczno-metodologiczne* (część I), *Podstawowe środowiska wychowawcze* (część II) – rodzina, środowisko lokalne, grupa rówieśnicza, środowisko szkoły, organizacje i stowarzyszenia społeczne, zakład pracy; *Metody i problemy pracy społeczno-wychowawczej* (część III) oraz *Człowiek w sytuacji zagrożenia* (część IV) – ubóstwo, bezrobocie, bezdomność, dziecko w szpitalu, zaburzenia przystosowania społecznego, agresja i nietolerancja, hospicjum. Przedmiot pedagogiki społecznej w tym ujęciu opisowym różni od przedmiotu klasycznej pedagogiki społecznej przede wszystkim treść zawarta w części I, dotyczącej szczególnie współczesnej orientacji teoretyczno-metodologicznej (wykładni metodologicznej) tej subdyscypliny oraz części IV, traktującej w całości (niemal 120 stron) o kwestiach społecznych, niosących zagrożenie dla życia i egzystencji ludzkiej (jest to niezwykle ważne wyzwanie, do podjęcia na szeroką skalę, dla działalności opiekuńczo-socjalnej).

Według S. Kawuli „[...] pedagogika społeczna skupia się na problematyce środowiskowych uwarunkowań procesów wychowawczych oraz na analizie warunków (czynników) umożliwiających zaspokajanie potrzeb rozwojowych człowieka (grup ludzkich) w różnych fazach jego życia i różnorodnych sytuacjach życiowych (w pracy, nauce, zabawie, czasie wolnym, w miejscu zamieszkania, rodzinie, grupie rówieśniczej i towarzyskiej działalności kulturalnej i w innych formach aktywności ludzkiej). Z tych też względów pedagogika społeczna koncentruje się na środowisku życia jednostek lub grup oraz na instytucjach celowo powołanych w społeczeństwie do realizacji zadań wychowawczych. Przy tym instytucje celowo powołane do osiągnięcia zadań wychowawczych traktuje się, równocześnie, jako część środowiska i to w ich podstawowych funkcjach: dydaktycznych, opiekuńczych,

więzi i kontaktów społecznych, kulturalnych, towarzyskich itd. Natomiast elementy środowiska nieukierunkowane wychowawczo postrzega się jako obszar, który należy – w miarę potrzeby i możliwości – przekształcać w intencjonalną pracę wychowawczą” [2001, s. 16].

W powyższy przedmiot pedagogiki społecznej – łatwo to zauważyć – wpisują się dwa procesy: proces wychowania i jego uwarunkowania środowiskowe oraz proces opieki, sprowadzający się do zaspokajania potrzeb człowieka w różnych sytuacjach życiowych. Opieka – jak zauważa Zdzisław Dąbrowski – „[...] jest opartym na odpowiedzialności kompensacyjnej, ciągłym i bezinteresownym zaspokajaniem przez opiekuna ponadpodmiotowych potrzeb podopiecznego w nawiązanym stosunku opiekuńczym” [2000, cz. 1, s. 80]. Potrzeby ponadpodmiotowe są to te potrzeby, których podopieczny nie jest w stanie sam zaspokoić [2000, cz. 1, s. 80].

E. Marynowicz-Hetka eksponuje w swoim wykładzie dotyczącym przedmiotu pedagogiki społecznej dwa jej wymiary: teoretyczny oraz praktyczny (prakseologiczny). W pierwszym wymiarze pedagogika społeczna jest postrzegana jako „[...] swoisty zestaw poglądów, pojęć, metod, który może być traktowany jako «całość», mogąca tworzyć podstawy do orientowania działania w polu kształcenia, pracy socjalnej czy edukacji” [2006, s. 22]. Do określenia wymiaru praktycznego pedagogiki społecznej Autorka używa najczęściej dwóch pojęć: „praca społeczna” i „praca socjalna”.

„Praca społeczna [...] to działalność (praca, służba) systematyczna i umiejętna, zorientowana równocześnie na cel (dla społeczności) i sposób osiągnięcia tego celu (siłami społecznymi). Jest to aktywność systematyczna, ciągła, zawierająca niezbędne cechy procesu, takie jak antycypacja następstw i racjonalizacja przez uprzedni namysł, projektowanie działań zorientowanych na przekształcanie i optymalizację. W tym sensie stanowi obszar praktycznych zastosowań pedagogiki społecznej. [...]

„Praca socjalna [...] to pewien typ działania społecznego, w którym szczególne miejsce zajmuje wymiar społeczno-pedagogiczny; praca socjalna, nabierając wymiaru pracy społecznej, staje się pewnym obszarem działania

społecznego, animacji, partycypacji i jest raczej aktywnością ukierunkowaną na zmianę i przekształcenie. Jest więc pewnym dynamicznym procesem zmian i przekształceń, ułatwiającym jednostkom i grupom włączanie się w relacje z sobą samym, z innymi i poprzez innych " [2006, s. 510 i 511].

To zorientowanie przedmiotu pedagogiki społecznej na działanie społeczne i socjalne znajduje pełny wyraz w treści cytowanego podręcznika. Traktuje o nim ponad połowa tego obszernego, liczącego ponad 500 stron, dzieła z dziedziny pedagogiki społecznej.

M. Cichosz w swojej projekcji przedmiotu pedagogiki społecznej obiera drogę bliską tej, jaką prezentuje E. Marynowicz-Hetka. Wychodzi z założenia, że: „Dla problematyki poszukiwania nowych idei i rozwiązań teoretycznych, podejmowanych w pedagogice społecznej, ważne jest to, iż w reprezentowanym tu okresie, szczególnie w latach 90., utrwalił się, jako dominujący, praktyczny wymiar tej dyscypliny – tj. rozpatrywanie jej i sprowadzanie głównie do form społeczno-pedagogicznego działania. Jako główne działania, podejmowanej i realizowanej praktyki społecznej, wskazywane są dzisiaj w tej dyscyplinie obszary: opieki, pomocy społecznej, oświaty dorosłych, animacji społeczno-kulturalnej oraz edukacji zdrowotnej. Budowane i przyjmowane teorie w pedagogice społecznej pozostają (powinny pozostać) w związku z wyżej wskazanymi obszarami" [2006, s. 241–242].

M. Cichosz twierdzi, że współczesna pedagogika społeczna ma charakter praktyczny oraz prakseologiczny. Jej przedmiotem są formy działania społeczno-pedagogicznego, ukierunkowanego na kreowanie lub przetwarzanie (ulepszanie) środowiska życia człowieka w określonych obszarach jego funkcjonowania. Dokonuje się to przede wszystkim na drodze szeroko rozumianej edukacji środowiskowej, modernizacji oraz instytucjonalizacji.

Edukacja środowiskowa – podaje Autor za W. Theissem – może przybierać trojaką postać: a) pracy środowiskowej, polegającej na dostarczaniu jednostkom, grupom, organizacjom profesjonalnego wsparcia o charakterze technicznym, edukacyjnym oraz organizacyjnym; b) wzmacniania społecznego, które polega na rozwijaniu wiedzy, umiejętności, a także pew-

ności siebie oraz koncentruje się na docieraniu do miejscowych zasobów i sił; c) środowiskowego działania polegającego na aktywności, która łączy osoby i grupy, podmioty działające, dobrowolnie i wspólnie, w celu realizacji określonych potrzeb lokalnych [2006, s. 246].

Na strategię modernizacji – według A. Radziejwicz-Winnickiego – składają się zalecenia i dyrektywy socjotechniczne związane z rozpowszechnianiem wszelkich innowacji, przekształcaniem jednostkowych i grupowych postaw wobec programu przemian, a także prewencja niepożądanych, ubocznych, często nieprzewidzianych, skutków wprowadzanych zmian [za: Cichosz 2006, s. 247].

Instytucjonalizacja, zdaniem E. Marynowicz-Hetki, w kontekście pedagogiki społecznej oznacza tworzenie instytucji w trojakim rozumieniu, tj. instytucji: a) realnej (danej), b) wyobrażonej i c) symbolicznej, rozumianej jako przestrzeń podlegającą ciągłym zmianom, będąca w trakcie permanentnego tworzenia i rozwoju. Tworzenie instytucji oznacza natomiast ciągły ruch, proces, w którego wyniku powstaje nowa jakość instytucjonalna, odnosząca się do kategorii norm i wartości wyobrażonych oraz tych nadanych z zewnątrz [za: Cichosz 2006, s. 248].

Do grupy tych, którzy nadają przedmiotowi pedagogiki społecznej charakter praktyczno-prakseologiczny (działaniowy) należy też **W. Sroczyński**, Autor *Pedagogiki środowiskowej*, a pojęcie zawarte w tytule w pełni odpowiada, jest równoważne, pojęciu „pedagogika społeczna” w ujęciu T. Pilcha i I. Lepalczyk [2006; 1995]. Autor ma świadomość, że: „pedagogika społeczna jest już na tyle rozbudowaną dziedziną wiedzy, że pozwala to na wyłonienie przesłanek uzasadniających potrzebę wyspecjalizowania się pedagogów do badania, kształcenia i pracy nad ulepszaniem środowiska; można uznać, że przedmiotem wyłonionej pedagogiki środowiskowej jest praca pedagogiczna w środowisku życia, polegająca na celowym wykorzystaniu walorów otoczenia oraz kreowaniu środowiska wychowującego z występujących w nim czynników zewnętrznych (obiektywnych) i psychicznych (subiektywnych)” [Sroczyński 2006, s. 10]. W. Sroczyński dodaje

jeszcze: „[...] możliwe jest realizowanie głównego celu pracy pedagogicznej, jakim jest wspomaganie rozwoju osoby ludzkiej, pośrednio przez ulepszenie środowiska. Sens wspomagania polega na celowych, zamierzonych, ukierunkowanych, w miarę trwałych, świadomych działaniach zaplanowanych i zorganizowanych przez pedagoga środowiskowego, zwanych pracą pedagogiczną, przy zaktywizowaniu sił społecznych” [2006, s. 13].

A. Radziewicz-Winnicki definiuje pedagogikę społeczną jako subdyscyplinę naukową, dział pedagogiki, zajmujący się tradycyjnie środowiskowymi uwarunkowaniami wszelkich problemów opiekuńczo-wychowawczych i rozwoju jednostki w różnych fazach życia człowieka. Ponadto do celów i zadań pedagogiki społecznej zalicza prowadzenie działań profilaktycznych i kompensacyjnych, przygotowanie jednostki do satysfakcjonującej ją partycypacji (uczestnictwa) społecznej [2008, s. 617]. Autor wyraźnie eksponuje tutaj dwa wymiary przedmiotu pedagogiki społecznej: a) uwarunkowania środowiskowe procesu rozwoju człowieka, procesów wychowania i opieki oraz b) działalność o charakterze profilaktycznym i kompensacyjnym, a więc działalność zapobiegawczą przed wszelkiego rodzaju zagrożeniami realnymi i potencjalnymi człowieka oraz kompensującą jego różnego rodzaju deficyty rozwojowe (wrodzone i nabyte w trakcie życia). Chodzi tutaj – moim zdaniem – głównie o działalność opiekuńczo-socjalną. Taki odczyt, szczególnie drugiej części, znajduje pełne zamocowanie w treści tego cennego podręcznika, bowiem sporo miejsca zajmuje w nim problematyka opiekuńczo-socjalna. U żadnego z dotychczasowych autorów ujęć definicyjnych pedagogiki społecznej nie znajdziemy tak wydatnego wyeksponowania w jej przedmiocie tego ważkiego wymiaru.

W kontekście powyższej narracji nasuwa się kilka istotnych pytań, dotyczących przedmiotu pedagogiki społecznej na drodze jej dalszego rozwoju.

Pierwsze pytanie: Czy i w jakim zakresie w ujęciach podręcznikowych przedmiotu pedagogiki społecznej, w trwającym ciągle okresie transformacji w naszym kraju, pojawiają się jej nowe rysy, znamiona, atrybuty? Do nich z pewnością trzeba zaliczyć *genus proximum*: a) zaspoka-

anie potrzeb rozwojowych człowieka w różnych sytuacjach życiowych [zob. Kawula 2001]; b) podstawy (poglądy, pojęcia, metody) do orientowania działania w polu kształcenia, pracy socjalnej i edukacji, a także pracę społeczną i pracę socjalną, zorientowane na przekształcenie i optymalizację [zob. Marynowicz-Hetka 2006]; c) formy społeczne i socjalne działania w obszarze opieki, pomocy społecznej, oświaty dorosłych, animacji społeczno-kulturalnej i edukacji zdrowotnej [zob. Cichosz 2006]; d) pracę pedagogiczną w środowisku życia polegającą na celowym wykorzystaniu walorów otoczenia oraz kreowaniu środowiska wychowującego [zob. Sroczyński 2006]; e) działalność środowiskową o charakterze profilaktycznym i kompensacyjnym zapobiegającą różnego rodzaju zagrożeniom [zob. Radziewicz-Winnicki 2008].

Drugie pytanie: Czy i w jakim stopniu autorzy nowych podręczników pedagogiki społecznej oraz kreatorzy jej nowego oblicza przedmiotowego nawiązują do klasycznych ujęć, przede wszystkim autorstwa: H. Radlińskiej, R. Wroczyńskiego i A. Kamińskiego? Ogólnie rzecz biorąc, „nowi” autorzy dość często sięgają do prac klasyków pedagogiki społecznej, ale nie dotyczy to przeważnie ujęć definicyjnych jej przedmiotu. Najczęściej, kreując nowe ujęcia jej przedmiotu, tracą niektóre jej konstytutywne atrybuty.

Trzecie pytanie: O czym trzeba szczególnie pamiętać na drodze kreowania dalszego rozwoju pedagogiki społecznej i projektowania jej przedmiotu, aby nie zatracić jej rusztowalnych swoistości, zagwarantować zachowanie własnej tożsamości wśród nauk społecznych, ale także nie zgubić tempa dalszego rozwoju? Chodzi tutaj przede wszystkim o zachowanie rusztowalnego rdzenia jej przedmiotu, którym jest trójczynnikowy konstrukt: środowisko $\Leftrightarrow$ człowiek. Do jego elementów wpisują się: do „środowiska” – środowisko przyrodnicze, społeczne i kulturowe; do „człowieka” – życie, rozwój, edukacja, opieka i pomoc; do „relacji” – spotkanie, dialog, współdziałanie. Takie podejście do pedagogiki społecznej – moim zdaniem – gwarantuje jej ciągłość, trwałość i rozwój, a nie zastój, deprecjację, a nawet atrofię wśród innych nauk.

Mój głos w dyskursie o pedagogice społecznej

Już od początku lat 90. XX wieku trwa żywa debata nad tożsamością polskiej pedagogiki społecznej. Znajduje ona swoje odzwierciedlenie w licznych publikacjach: podręcznikach, opracowaniach monograficznych, rozprawach problemowych, artykułach w periodykach pedagogicznych, projektach badawczych, artykułach prasowych i internetowych. Wiele także uwagi poświęcono, i nadal poświęca się, przeszłości, teraźniejszości i przyszłości pedagogiki społecznej na konferencjach naukowych, seminariach, spotkaniach organizowanych przez pedagogów społecznych.

W trakcie tego dyskursu wyłoniło się kilkanaście stanowisk, różnych ujęć istoty i atrybutów pedagogiki społecznej osadzonej w kontekście rzeczywistości postindustrialnej oraz przemian zachodzących w naszym kraju. Część autorów w swoich projekcjach tej dyscypliny nawiązuje i respektuje konstytutywne założenia jej wersji klasycznej (autorstwa H. Radlińskiej, R. Wroczyńskiego, A. Kamińskiego i kilku ich uczniów), ubogacając ją paroma nowymi elementami przedmiotowo-metodologicznymi. Do tej grupy należy m.in. zaliczyć: S. Kawulę, A. Przecławską, W. Theissa, Edmunda Trempałę, T. Pilcha, J. Piekarskiego, T. Frąckowiaka, a także E. Marynowicz-Hetkę i A. Radziewicz-Winnickiego.

Natomiast znaczna część autorów wyraźnie odchodzi od paradygmatu klasycznego pedagogiki społecznej, proponując i formułując nowe wizje tej subdyscypliny pedagogicznej. Traktuje się tutaj pedagogikę społeczną jako: 1) naukę o towarzyszeniu dzieciom, młodzieży i dorosłym w ich życiu i rozwoju, wspomaganiu tego rozwoju, a także o relacjach międzypodmiotowych człowiek $\Leftrightarrow$ człowiek: spotkanie, dialog, współdziałanie [Ewa Kantowicz 2010, s. 9]; 2) teorię szczególnych instytucji praktycznych (głównie pomocy i pracy socjalnej) oraz konfliktów pojawiających się w toku socjalizacji dzieci i młodzieży [Franz Hamburger 2006, s. 3]; 3) naukę o aspiracjach, jakości i sensie życia człowieka (w różnym wieku) w kontekście środowiskowym [Miroslaw Jan Dyrda 2009, s. 83 i nast.]; 4) naukę o człowieku

– jego rozwoju; środowisku jako czynnika tego rozwoju; działaniu społecznym – środku kształtowania środowiska; wartościach w kontekście społecznego funkcjonowania i ich zwrotnego wpływu na rozwój człowieka. Jej przedmiot konstytuują cztery następujące filary: praca opiekuńcza, praca kulturowa (kulturalna), praca socjalna oraz praca resocjalizacyjna [Krystyna Duraj-Nowakowa 2009, s. 274].

Jeśli przyjąć, że powyższe konstatacje definicyjne coś mówią o przedmiocie pedagogiki społecznej, to od razu nasuwa się pytanie zasadnicze o to, jakiej pedagogiki społecznej. Odpowiadając na to ważne pytanie, trzeba zauważyć i podkreślić: pedagogiki, która ma niewiele wspólnego z jej dziedzictwem, rusztowanymi ramami jej przedmiotu oraz punktem widzenia. Jawi się tutaj projekcja subdyscypliny – jakiejś wyimaginowanej, niedookreślonej, mętnej przedmiotowo i eklektycznej kierunkowo. Te przedsięwzięcia konceptualne można – moim zdaniem – uznać za radosną twórczość autorów, którzy nie mają głębszej orientacji w obszarze nauk pedagogicznych, a także bezpośredniej styczności z pedagogiką społeczną.

Wejście na teren pedagogiki społecznej przedstawiciele innych subdyscyplin pedagogiki i nauk pokrewnych oraz daleko posunięty woluntaryzm w tworzeniu nowych wizji, niesie pewne – już dostrzegalne – niebezpieczeństwo w postaci **rozmytej tożsamości**. Coraz częściej pojawiają się uwagi o tym, że pedagogika społeczna nie ma wyrazistego przedmiotu ani klarownych założeń metodologicznych, że grozi jej katastrofa, upadek, przejęcie przez dyscypliny pokrewne jej polu przedmiotowemu. Główną przyczyną takich opinii dyskwalifikujących widzę w tym natłoku mało odpowiedzialnych i niekompetentnych projekcji koncepcji „pedagogiki społecznej” (tj. niebędących pedagogiką społeczną). W tych wydaniach pedagogice społecznej zaczyna brakować stałego rdzenia (rusztowalnego), wątku naczelnego, swego rodzaju drogowskazu problemowego, kategorii rusztowalnych, paradygmatu umiejscowionego na **continuum – ciągłość** (wybiórcze uwzględnianie dorobku klasycznej pedagogiki społecznej, wartości nie tracących swojej rangi i zachowujących aktualność) i **zmiana** (przebudowy-

wanie paradygmatu z uwzględnieniem wartości dziedzictwa oraz wyzwań teraźniejszości i antycypowanej przyszłości).

Jakie jest, zatem, wyjście z tego impasu **płynnej tożsamości** pedagogiki społecznej, a dokładniej mówiąc, daleko posuniętej jej dezintegracji, niosącej kryzys, a może nawet samozatrącenie się? Wydaje się, że kapitalne znaczenie może mieć tutaj: a) sięganie do dziedzictwa pedagogiki społecznej, dorobku jej twórców i współtwórców; b) respektowanie w najszerszym zakresie imperatywu: ciągłość i zmiana, gwarantującego progresywny rozwój dyscypliny; c) zachowanie i respektowanie w procesie jej rozwoju konstatacji, że jej *genus proximum* stanowi relacja o charakterze dialektycznym: środowisko $\Leftrightarrow$ człowiek, którą należy uznać – jak czyniono to w klasycznej pedagogice społecznej – za stałą jej trzon, rdzeń, fundamentalną, rusztowalną podstawę przesądzającą o jej tożsamości – nie tylko czasu przeszłego, ale także teraźniejszego i przyszłego; d) ciągła identyfikacja pól praktyki będących terenami jej penetracji empirycznej i projekcji praktycznej (zmian środowiskowych), a także kształcenie kadry pedagogów społecznych będących animatorami oraz organizatorami pracy środowiskowej; e) rozwijanie metodologii środowiskowych badań empirycznych pod kątem specyfiki przedmiotu tej dyscypliny.

O kolorystyce, specyfice, odrębności przedmiotu pedagogiki społecznej przesądza nie tylko jej stały, rusztowalny rdzeń, jakim jest relacja dialektyczna wzajemnie warunkujących się (sprzężonych) czynników: środowisko $\Leftrightarrow$ człowiek, ale nade wszystko ich pedagogiczny wymiar i charakter. W przypadku „człowieka” chodzi tutaj przede wszystkim o jego rozwój biosocjo-kulturalny oraz działania pedagogiczne (kształcenie, wychowanie, opieka pedagogiczna, inkulturacja, animacja społeczno-kulturalna, praca socjalna) najczęściej odpowiednich instytucji sprzyjających i stymulujących ten rozwój. Widać, że ten wymiar pedagogiczny przybiera tutaj dwojaką postać: pierwsza ma wyraźnie charakter immanentny, druga – zewnętrzny. W przypadku „środowiska” jego pedagogiczność urzeczywistnia się poprzez: a) warunkowanie funkcjonowania instytucji oraz placówek kształcenia

i wychowania, opieki pedagogicznej, placówek kulturalnych, pracy społecznej; b) bezpośrednie warunkowanie rozwoju biosocjokulturalnego dzieci, młodzieży oraz, w pewnej mierze, dorosłych; c) działalność instytucjonalną i niesformalizowaną zorientowaną na przekształcenie, kształtowanie środowiska społeczno-wychowawczego, najczęściej w skali lokalnej.

Powyższe ujęcie przedmiotu pedagogiki społecznej, budowane na stałym rdzeniu (relacji: środowisko $\Leftrightarrow$ człowiek) oraz upedagogicznieniu komponentów i samej relacji, jest dość pojemne i to nie tylko w wymiarze pedagogicznym człowieka, ale także w wymiarze społeczno-pedagogicznym środowiska. Można tutaj poszerzać ramy przedmiotowe o nowe zagadnienia natury edukacyjnej, opiekuńczo-wychowawczej, społeczno-kulturalnej, animacji społecznej, społecznej, jakie nieustannie niesie ze sobą rozwój nauk społecznych oraz dokonujące się przemiany wielobarwnej rzeczywistości, będące determinantą nowych wyzwań dla pedagogiki społecznej.

Ta rusztowalna wykładnia przedmiotu pedagogiki społecznej, znacząco przesądzająca o jej tożsamości w nowych warunkach (nowej rzeczywistości), gwarantuje zachowanie jej autonomiczności, odrębności, klarowności tematyczno-problemowej oraz metodologicznej, a także daje jej szansę dalszego rozwoju.

A teraz kilka uwag i sugestii w trosce o to, aby współczesna pedagogika społeczna nie znalazła się na drodze prowadzącej do dezintegracji, zatracenia swojej tożsamości, czyli stania się pedagogiką nie społeczną. Nasuwa się tutaj wiele pytań.

Pierwsze pytanie: Czy multidyscyplinarność i interdyscyplinarność pedagogiki społecznej należy rozpatrywać jedynie w perspektywie konieczności i walorów? Moim zdaniem, nie tylko. Nie budzi wątpliwości to, że wprowadzenie na jej grunt i włączenie doń pewnych treści merytorycznych oraz metodologicznych z innych nauk społecznych wydatnie przyczyni się do zamocowania jej w grupie tych nauk, podniesienia jej rangi i prestiżu oraz poziomu naukowego. Ale może to także nieść pewne zagrożenia poprzez otwarcie drzwi dla nie pedagogów społecznych oraz w ogóle

dla nie pedagogów, a więc dla przybyszy samozwańczo określających siebie „pedagogami społecznymi”, będących także autorami „podręczników” pedagogiki społecznej, które są takimi, tylko w ich mniemaniu [zob. Dyrda 2009, 2013; Duraj-Nowakowa 2009].

Następne pytanie: Jaki jest korzystniejszy model pedagogiki społecznej – pedagogika mikrotrendów czy pedagogika monolitu pedagogicznego? Moim zdaniem, nie istnieje potrzeba (z powodu braku podstaw merytorycznych do tego) przeciwstawiania sobie tych orientacji w kontekście idei zmian w zakresie rozwoju społecznego. Od zarania pedagogika społeczna była *sui generis* monolitem pedagogicznym, czyli miała wyrazistą tożsamość (postać) jako dziedzina nauki, jako pewna całość, układ zintegrowany i spójny. W ramach tego konstruktu były zawsze obecne różnorodne ukierunkowania tematyczno-problemowe mające charakter prośrodowiskowy.

Kolejne pytanie: Czy stan równowagi (homeostazy) w relacji człowiek $\Leftrightarrow$ środowisko jest najbardziej optymalnym stanem? Czy można traktować stan tej równowagi jako imperatyw zasadnie wpisujący się do pedagogiki społecznej? Moim zdaniem, można tak przyjąć tylko w odniesieniu do relacji człowiek $\Leftrightarrow$ środowisko społeczno-kulturowe w szerokim rozumieniu. Równowaga w tym układzie mogłaby gwarantować stabilizację, a w dalszej perspektywie zastój, inercję, zahamowanie rozwoju, progresywności. W interpretacji tej relacji konieczne jest, aby opierać się nie tylko na teorii homeostazy, ale przede wszystkim na teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego [1979].

Następne pytanie: Czy można się zgodzić z konstatacją, że troskę o swój autorytet naukowy pedagogika społeczna może przekazać i zawdzięczać innym partnerom społecznym? Przede wszystkim, o kogo tutaj chodzi? Jeśli chodzi o przedstawicieli innych nauk, nawet tych najbliższych pedagogice społecznej, nie jest łatwo z tym się zgodzić. Trudno mi wyobrazić sobie naukę bez autorytetu, tej tak licznej armii uprawiających tę dyscyplinę. Proponowałbym w tym miejscu, wskazać niezbędne warunki do podniesienia poziomu autorytetu tej dyscypliny, ale inwencją twórczą samych pedagogów społecznych.

Kolejne pytanie: Czy we współczesnej pedagogice społecznej, jak i w jej wizji przyszłościowej, przede wszystkim preferować edukację nieformalną i aktywność społeczną upodmiotowioną? Bez wątplenia tak!!! Ale – moim zdaniem – nie można ograniczać się tylko do tego. Od swoich narodzin dyscyplina ta nadaje godną wagę nie tylko środowiskom naturalnym, ale także licznym kategoriom środowisk instytucjonalnych (zob. typologie środowisk w ujęciu: H. Radlińskiej, R. Wroczyńskiego, A. Kamińskiego, E. Trempały, T. Pilcha, W. Theissa, S. Kawuli, Marii Mendel i innych).

Ostatnie pytanie: Czy i, w jakim stopniu pedagodzy społeczni, w okresie transformacji w skali naszego kraju, postępującej globalizacji w świecie, dominacji orientacji proliberalnych, ponowoczesności, biorą na swoje barki odpowiedzialność za stan aktualny oraz dalszy rozwój swojej dyscypliny? Wydaje się, że jeszcze za mało uwagi poświęca się tej kwestii. A szkoda!!! Część jednak autorów swoim dorobkiem zaświadcza o niezwykle zaangażowaniu i kreatywności w konstruowaniu nie tylko współczesnego oblicza pedagogiki społecznej, trafnie wpisującego się w proces dokonujących się zmian, ale i perspektywy bliższej oraz dalszej jej przyszłości.

* * *

W kontekście zawirowań, dylematów, zagrożeń dla pedagogiki społecznej, jej egzystencji i rozwoju, pojawia się imperatyw, chyba jak nigdy dotąd, rozważnego oraz pogłębionego namysłu, mądrej i odważnej, wielotorowej refleksji nad jej przyszłością.

Godne uwagi są rozważania teoretyczne dotyczące pedagogiki społecznej i socjologii wychowania tak znamienitych autorów, jak: Tadeusz Frąckowiak [2008, s. 53–82], S. Kawula [2008, s. 83–92], Jerzy Modrzewski [2008, s. 93–112], W. Theiss [2008, s. 43–52]. Studia, narracje ich autorstwa charakteryzuje głębia myśli, oryginalność podejścia, troska o naukowość tych dyscyplin i ich dalszy rozwój korespondujący z wyzwaniami współczesnej oraz nadchodzącej cywilizacji. Autorzy koncentrują swoją uwagę na: a) drodze rozwojowej pedagogiki społecznej w trójcza-

sie (perspektywie trójtęporalnej), w różnych wymiarach, kontekstach społeczno-politycznych, w obliczu nowych doktryn i prądów filozoficzno-społecznych myśli naukowej oraz trendów rozwojowych zmian w przestrzeni realnej rzeczywistości obejmujących różne jej aspekty (sfery); b) projekcji jej wielowymiarowego przedmiotu (kręgach środowiskowych konstytuujących przestrzeń życia człowieka).

W kontekście dialogu i debaty nad rozwojem pedagogiki społecznej trzeba też postawić dość istotne pytanie: Jakie płyną z nich inspiracje i jakie przesłanie w szczególności dla tej dyscypliny, ale w jakiejś mierze także dla socjologii wychowania oraz innych nauk społecznych? Najważniejsze z nich to przede wszystkim:

- Stosowanie systemowo-humanistycznej strategii w podejściu do pedagogiki społecznej jako dyscypliny naukowej z uwzględnieniem: jej całej drogi rozwojowej (trójtęporalności); kontekstu społeczno-kulturowego, ekonomicznego, politycznego, edukacyjnego, w skali krajowej i szerszej (nawet globalnej); powiązania z realną rzeczywistością – jej potrzebami i wyzwaniem; różnych szkół uprawiających ją na poziomie wiedzy ogólnej, diagnostycznej i projekcyjnej; jej osadzenia i odniesienia do doktryn i prądów filozoficzno-teoretycznych; jej relacji z innymi naukami społecznymi i humanistycznymi.
- Nadanie wyższej rangi relacjom międzyludzkim w refleksji teoretycznej, badaniach środowiskowych, programach i projekcjach. Chodzi tutaj o większe zainteresowanie takimi kategoriami relacji, jak: spotkanie JA – TY i MY – ONI, dialog, współdziałanie, współpraca, towarzyszenie drugiej osobie, asystencja, konflikt, i to w różnych kontekstach życia ludzkiego (działalności edukacyjnej, opiekuńczej, pomocowej i wspierającej) zarówno instytucjonalnych, jak i naturalnych (niesformalizowanych). Trzeba zdecydowanie wyjść poza krąg relacji w obrębie szkoły i jej środowiska.
- Przeznaczanie więcej miejsca i uwagi w przedmiocie pedagogiki społecznej konstytutywnemu wymiarowi środowiska społeczno-wychowawczego, jakim jest wymiar ekologiczny, czyli środowisko przyrod-

nicze, naturalne. Dotychczas dyscyplina ta tylko okazjonalnie i sygnałnie wspominała o środowisku przyrodniczym i jego ochronie. Wyraźne wyzwania dla pedagogiki społecznej w tym zakresie wynikają z tekstów Kazimierza Wojnowskiego, np. zob. *Przestrzeń aksjologii moralnej relacji człowieka z pozaosobowym biotypem naturalnym* [2008, s. 129–155]. Stąd płyną liczne sugestie dotyczące rozwijania refleksji i badań nad znaczeniem środowiska naturalnego w życiu, rozwoju i wychowaniu człowieka oraz kształtowaniem postaw prośrodowiskowych.

- Szersze wejście dziedziny na grunt zarządzania, kierowania, koordynacji w obszarze edukacji instytucjonalizowanej i niesformalizowanej (otwartej) w ramach lokalnych oraz regionalnych. Chodzi tutaj o rozwijanie refleksji nad humanizacją zarządzania i kierowania, inaczej mówiąc o upodmiotowienie relacji międzyludzkich w ramach tych procesów, wyeliminowanie procederu manipulowania ludźmi przez przełożonych, liderów, moderatorów.
- Wyczulenie pedagogiki społecznej w warstwie teoretycznej, empirycznej oraz projekcyjnej na aktualne, obecne w naszej polskiej rzeczywistości, kwestie, problemy społeczne, m.in. takie jak: przemoc, uzależnienia, inne patologie (także w zakresie edukacji), sieroctwo społeczne dzieci i młodzieży, przedwczesne, samotne macierzyństwo, ochrona i opieka nad dziećmi w skali lokalnej i szerszej.
- Respektowanie i urzeczywistnianie na drodze rozwojowej pedagogiki społecznej imperatywu interdyscyplinarności, czyli respektowania faktu, że jest to dyscyplina pogranicza, przedmiotowo zlokalizowana, jak podkreśla A. Kamiński, na polu zazębiających się zakresów podmiotowych – teorii wychowania, socjologii oraz psychologii społecznej i polityki społecznej [1974, s. 12]. Respektowanie tego imperatywu możliwe będzie poprzez współdziałanie pedagogów społecznych z przedstawicielami wymienionych „bratnich” nauk, w zasadzie poruszających się merytorycznie po tych samych obszarach (zachowując oczywiście własne podejście do rozwoju i edukacji oraz pryncypia metodologiczne) i wzajemnie udostępnianie sobie w znacznym stopniu swojego dorobku i płynących

zeń inspiracji. Dobrą, wartościową formą w tym zakresie jest organizowanie debat, dyskusji o charakterze interdyscyplinarnym. Trzeba podkreślić, że niosą one dla pedagogiki społecznej zestaw inspiracji oraz sugestii nie tylko o wartości naukowej, ale i praktycznej.

Wizja pedagogiki społecznej w kontekście recenzji pracy Agnieszki Naumiuk¹

Praca Agnieszki Naumiuk *Edukacja – partycypacja – zmiana w doświadczeniach i wyobrażeniach działaczy lokalnych (animatorów społecznych)*, wydana przez Wydawnictwo UW, dość trafnie wpisuje się w żywy i dynamiczny nurt (zapoczątkowany już na początku lat 90. XX wieku) debaty, dyskusji nad tożsamością współczesnej pedagogiki społecznej, w warunkach transformacji ustrojowej, ekonomicznej, społeczno-kulturowej, a także jej wizji prospektywnej w kontekście wielowymiarowej, dynamicznej i permanentnej zmiany typowej dla świata przyszłości [2014]. Wczytując się uważniej w treść tytułu pracy, można sądzić, że traktuje ona li tylko o działaniu społecznym i jego podmiotach wykonawczych, uwzględniając jego konstytutywne, organiczne wymiary: edukację, partycypację i zmianę. Jednak w rzeczy samej tak nie jest, tytuł pracy – moim zdaniem – nie jest w pełni adekwatny do jej treści. Trafniejszym tytułem byłby taki oto tytuł: „Studium z pedagogiki społecznej. Edukacja – Partycypacja – Zmiana”. Jest to **stricte** studium z pedagogiki społecznej, dlatego że: 1) znaczna część pracy traktuje o kategorii „działanie społeczne”, które przecież stanowi przedmiot pedagogiki społecznej (uznawany przez wielu pedagogów społecznych), przesądzający znacząco o jej tożsamości; mamy tutaj do czynienia z autorskim, oryginalnym spojrzeniem na tę dyscyplinę przez pryzmat działania

1. Zob. recenzja mojego autorstwa zamieszczona w: „Pedagogika Społeczna”, 2015, nr 1.

społecznego; 2) znaczna część tekstu bezpośrednio dotyczy pedagogiki społecznej (jej tradycji, stanu teraźniejszego oraz wizji rozwoju); 3) wiele uwagi poświęca Autorka funkcjom pedagogiki społecznej w procesie dokonujących się zmian w wielowymiarowej rzeczywistości czasu teraźniejszego oraz przyszłego; 4) praca kreuje także nowy model badań jakościowych o szczególnych walorach teoretyczno-diagnostycznych i praktycznych (służebny wobec praktyki społeczno-pedagogicznej).

W układzie treści tego dzieła dostrzegam dwie autorskie, ważne inspiracje i projekcje dotyczące współczesnej pedagogiki społecznej, a mianowicie dotyczące jej rusztowalnej struktury merytorycznej (treści) oraz sposobu jej uprawiania przez pedagogów społecznych. Jeśli chodzi o układ (strukturę) treści w tej projekcji to składają się na nią oraz współtworzą ją:

1) **wiedza ogólna (teorie) z dziedziny nauk społecznych**, będąca dla pedagogiki społecznej *sui generis* podłożem, kontekstem teoretycznym i zarazem inspiracją do zakotwiczenia tej dyscypliny w rodzinie nauk społecznych, także ukierunkowaniem (przesłanką) rozwoju jej teorii na różnych poziomach (od metateorii do teorii o charakterze metodyczno-praktycznym); 2) **wiedza ogólna z dziedziny pedagogiki** (w tym też pedagogiki społecznej!), przedstawiająca, w głównej mierze, kluczowe idee i koncepcje społeczno-pedagogiczne, można powiedzieć, nadające rys pedagogiczny dyscyplinie i stanowiące drugi poziom przesłanek oraz inspiracji uprawiania ogólnej refleksji i empirii w jej ramach, a także praktyki środowiskowej; 3) **wiedza metodologiczna** dotycząca strategii badań środowiskowych, zwłaszcza o charakterze jakościowym zorientowanych na wymiary subiektywne przedmiotu tej dyscypliny (doświadczenia, wyobrażenia, potrzeby, sposoby myślenia, uczucia, spostrzeżenia, oceny stanu rzeczy etc.) – w konsekwencji pozwala ona nie tylko na pogłębienie wiedzy o człowieku i jego świecie egzystencji, funkcjonowania, pragnieniach zmiany, ale także uhumanistycznienie i upodmiotowienie procesu badawczego (wzorcowym przykładem są tutaj badania zrealizowane przez Autorkę z zastosowaniem strategii „badanie i działanie”; 4) **wiedza empiryczno-diagnostyczna** (bu-

dowana na podłożu doświadczeń praktyków – działaczy społecznych, liderów, animatorów, nieprofesjonalnych pedagogów zanurzonych w praktyce społeczno-pedagogicznej), która spełnia dwie znaczące funkcje: a) **weryfikująco-wzbogacającą**, to znaczy weryfikującą, ale także w pewnej mierze ugruntowującą szczególnie teorie społeczno-pedagogiczne (rozdz. II i III) oraz w jakimś stopniu wiedzę ogólną (teorie) z dziedziny nauk społecznych (rozdz. I); b) **praktyczno-projektującą**, zorientowaną wprost na projektowanie i modernizację praktyki – działalności społeczno-pedagogicznej, edukacyjnej, umiejscowionej w czasie teraźniejszym i przyszłym.

Jeśli chodzi o inspirowaną i projektowaną pośrednio w tym studium drogę uprawiania pedagogiki społecznej jako dziedziny nauk społeczno-pedagogicznych, zaprezentowany przykład jest wielce pouczający i w znacznym stopniu godny naśladowania. Na tej drodze można wyodrębnić, co czyni Autorka, następujące i występujące po sobie etapy (fazy): **studyjno-refleksyjną, empiryczno-diagnostyczną i praktyczną** (działanie społeczne oraz edukacyjne) i jednocześnie **weryfikacyjno-projektującą** (budowanie wizji zmiany w działalności społeczno-pedagogicznej i edukacyjnej, np. edukacji środowiskowej, animacji społeczno-kulturalnej, edukacji obywatelskiej). Wyodrębnione wyżej komponenty, konstytuujące i ukierunkowujące ową drogę uprawiania, praktykowania pedagogiki społecznej, tworzą swoistą całość logiczną prakseologicznie i naukotwórczą, jak najbardziej zasadną przez fakt, że uwzględniają one wymogi procesu budowania nauki o charakterze teoretyczno-praktycznym oraz to, że wzajemnie się dopełniają, warunkują i weryfikują, słowem tworzą układ zintegrowany.

Do tej pory w żadnym z podręczników pedagogiki społecznej, jak też i innych pracach tematyczno-problemowych z obszaru tej dyscypliny – takiego zasadnego wiązania teorii społecznych, teorii społeczno-wychowawczych i praktyki społeczno-wychowawczej, jak w omawianym studium, nie spotkałem. Oznacza to relacje wzajemności między konstruktami teoretycznymi (metateoriami społecznymi i teoriami społeczno-wychowawczymi) a praktyką pedagogiczną, owocujące znaczącym zasileniem teorii

społeczno-pedagogicznych, a w szczególności zagwarantowaniem inspirującego kontekstu dla praktyki działania społecznego, także w pewnym stopniu wyznaczającego kierunki rozwoju pedagogii. Ważnym, prawie niespotykanym w pedagogice społecznej, było (i jest) zastosowanie w narracji autorskiej dwojakiego rodzaju analizy. Zasadność tego zabiegu najbardziej oddaje wypowiedź samej Autorki: „[...] zastosowano dwa typy analiz: 1) klasyczny kierunek analizy w obszarze edukacji społecznej, czyli teorii wyznaczających kierunki inspiracji dla określonych koncepcji społeczno-wychowawczych, które z kolei proponują rozwiązania dla praktyki (rozdz. I–III); 2) analizy odwróconej, ukazującej inspiracje oraz wiedzę wynikającą z doświadczenia osób działających społecznie jako elementów pewnej obywatelskiej pedagogiki, jak też swobodnego, alternatywnego, nieformalnego funkcjonowania w obszarze wpływów środowiskowych, stanowiących podstawę do wysuwania propozycji społeczno-wychowawczych oraz teorii społecznych (rozdz. IV–V)” [Naumiuk 2014].

Warto też zwrócić uwagę w tej pracy na charakter i formę narracji autorskiej, która tutaj jest szczególnym walorem i jednocześnie znakiem czasu królowania idei demokracji, w tym relacji dialogu między ludźmi. Nie mamy tutaj do czynienia z formą wykładu *ex cathedra*, jednogłosu autorskiego, autorytatywnego, kostycznego na dany temat czy problem, ale z formą debaty, dyskusji, swoistej rozmowy o współczesnej pedagogice społecznej – oglądanej i projektowanej przez pryzmat jej przedmiotu – działania społecznego. Autorka występuje tutaj w roli rozważnego moderatora i zarazem kompetentnego uczestnika tej debaty pedagogicznej. Uczestnikami jej są również: a) autorzy – przedstawiciele nauk filozoficzno-społecznych i ich teksty, tworzący podłoże – kontekst teoretyczny dla pedagogiki społecznej, umiejscawiając ją w ten sposób w rodzinie tych nauk i udostępniając jej swój potencjał merytoryczno-metodologiczny; b) liczna grupa pedagogów, w tym też pedagogów społecznych, autorów tekstów dotyczących koncepcji społeczno-pedagogicznych, wyrosłych i zakorzenionych w pracach klasyków pedagogiki w ogóle oraz pedagogiki społecznej, a także peda-

gogów współczesnych, uprawiających swoją dyscyplinę w okresie wielkiej zmiany; c) liczna grupa badanych – praktyków rozumiejących i myślących zarówno o teraźniejszości, jak i przyszłości działania społecznego (idei społecznikostwa), wpisującego się w proces zmiany, zmierzającej w kierunku konstruowania przyszłości bliższej i dalszej (badani to: działacze społeczni, liderzy, animatorzy społeczno-kulturalni, społeczni edukatorzy, pedagodzy nieprofesjonalni, osoby znaczące w środowisku). Można powiedzieć, że mamy tutaj do czynienia z permanentnym, wielopodmiotowym dialogiem na temat teraźniejszości i przyszłości pedagogiki społecznej.

W czym głównie przejawia się inność, *novum* tego autorskiego ujęcia pedagogiki społecznej, czyli czym ono różni się od dotychczasowych ujęć podręcznikowych, i nie tylko? Dostrzegam ową inność i oryginalność przede wszystkim w: a) zestawie przesłanek wyjściowych, przedzałożeniach, które stanowią tutaj swego rodzaju teoretyczne podłoże (kontekst) inspiracji ukierunkowujących atrybucje treści przedmiotowo-problemowych dyscypliny, a dokładniej rzecz biorąc, jej konstytutywne wyróżniki (cechy); b) samym konstrukcie atrybucji, czyli zestawie głównych, autotelicznych cech, w znacznej mierze przesądzających o tożsamości dyscypliny i o jej kolorycie autorskim; c) miejscu i roli praktyki – działania społecznego i działaczy społecznych w przekształcaniu, ulepszaniu środowiska życia, jego modernizacji, a także poszerzania i pogłębiania wiedzy na podłożu licznych doświadczeń i konstruktywnej wyobraźni; d) strategii metodologiczno-badawczej, zarysowanym modelu uprawiania empirii, w szczególności badań środowiskowych o charakterze jakościowym; e) zarysie rekonstrukcji drogi rozwoju pedagogiki społecznej zarówno w czasie teraźniejszym, jak i przyszłym, w perspektywie zmiany dynamicznej oraz wielokulturowej, a także budowania wizji tej dyscypliny aktywnie zaangażowanej w proces tworzenia przyszłości.

Przy konstruowaniu atrybucji merytorycznej pedagogiki społecznej, Autorka bierze pod uwagę przesłanki natury teoretycznej, metodologiczno-empirycznej, a także praktycznej, a szczególnie rzecz biorąc,

teorie, koncepcje i idee społeczno-pedagogiczne, a więc: idee demokracji, społeczeństwa obywatelskiego, społeczeństwa wiedzy, globalizacji, podmiotowości, zmiany dynamicznej, relacji międzypodmiotowych o charakterze dialogiczno-kooperacyjnym, idee tożsamości podmiotu działającego, konstruktywizmu społecznego; teorie działania społecznego (społecznikostwa), środowiska społeczno-wychowawczego, wspólnoty (wspólnotowości), lokalności, oddolności, edukacji środowiskowej, edukacji społecznej; idee twórczości i aktywności, ciągłości (odwoływanie się do tradycji) i zmiany (prospektywizm), pluralizmu; koncepcję badań jakościowych o charakterze diagnostyczno-eksploracyjnym.

Ta wielość teorii, idei, koncepcji społeczno-pedagogicznych tworzących podłoże teoretyczne i zarazem inspirujących kierunek refleksji (myślenia) o pedagogice społecznej współczesnej, jak i wizji jej rozwoju, wskazuje na jej teoretyczność i umiejscowienie w rodzinie nauk społecznych, a także jej charakter interdyscyplinarny. W tym zestawie teorii, idei i koncepcji dominują konstrukty pedagogiczne i socjologiczne, choć obecne są także te o rodowodzie psychologicznym, filozoficznym i politologicznym. Nie oznacza to jednak, że podłoże kontekstowo-inspirujące zatracą charakter pedagogiczny. Takie osadzenie pedagogiki społecznej w kontekście interdyscyplinarnym i wielowymiarowym wydatnie przyczyni się do podniesienia jej poziomu naukowego i zarazem rangi wśród nauk społecznych.

Jakie są znamienne rysy wizji pedagogiki społecznej autorstwa A. Naumiuk? Najogólniej rzecz biorąc, jest to pedagogika swoją atrybucją wyraźnie odbiegająca od typowych ujęć podręcznikowych zarówno pod względem swojej teoretyczności, wymiaru metodologiczno-empirycznego, orientacji propraktycznej, jak i wizji prospektywnej. Pedagogika ta jest mocno osadzona w kontekście dokonujących się zmian, narastania nowych kierunków i wyzwań w refleksji naukowej w obszarze nauk społecznych, a także zachodzących zmian w wielowymiarowej rzeczywistości, realiach życia i funkcjonowania społeczeństwa oraz wyzwań czasu przeszłego w tym zakresie.

Pedagogikę społeczną – w tym autorskim ujęciu – przede wszystkim znamionuje:

- **_Koloryt obywatelski** (idea obywatelskości), osadzony w modelu demokracji, zakładający oddolność w kształtowaniu procesu wychowawczo-edukacyjnego, reagowaniu na potrzeby społeczne i poszukiwaniu możliwości rozwoju społecznego oraz sprawczość podmiotu.
- **Upodmiotowienie pedagogiki**, czyli pewnego rodzaju odejście od perspektywy instytucjonalnej, a skupienie się na osobach aktywnie działających (działaczach społecznych, animatorach, edukatorach etc.), dokonujących zmiany w środowiskach lokalnych oraz ich refleksjach nad działaniem społecznym, dokonywanych z punktu widzenia podmiotu działającego.
- **Up Praktycznienie pedagogiki społecznej**. Przede wszystkim urzeczywistnia się to poprzez jej ukierunkowanie pragmatyczne, rozwijanie teorii, która może mieć wpływ na jakość praktyki (niosąc moc inspiracji do kreacji nowej rzeczywistości w skali lokalnej i szerszej), a także rozwijanie – ze szczególnym udziałem praktyków, działaczy, liderów, animatorów społecznych – działu wiedzy metodyczno-projektowej. Istotną formą służenia praktyce jest tutaj preferowanie integralnej strategii „badanie i działanie”.
- **Prospektywność**, która przejawia się w zainteresowaniu przyszłością świata w węższej i szerszej skali. Zakłada też udział w budowaniu jego przyszłej wizji, poprzez stymulowanie i organizowanie edukacji przyszłości.
- **Progresywność i zaangażowanie** w proces zmiany, modernizacji współczesnej rzeczywistości i świata przyszłości. „W procesie długofalowych przemian – konstatuje Autorka – [pedagogika społeczna – M. W.] zachęca do poszukiwań i eksperymentów społecznych, które są jednocześnie wyrazem nadziei, że człowiek – podmiot myślący, ma siłę ulepszać świat i walczyć o ideały. Dostrzega w teorii i praktyce społecznej istotne narzędzia dla zmiany” [Naumiuk 2014]. Lansuje w wymiarze jednostkowym i społecznym imperatyw: „niezgody na świat zastany”.
- **Otwartość** na nowe prądy, ruchy społeczne i intelektualne, na inne dziedziny nauk społecznych, „[...] na świat społeczny, pozapedagogiczny

i jego potencjały w przebudowie oraz usprawnianiu warunków społeczno-rozwojowych i edukacyjnych, a także poszukiwanie sprzymierzeńców dla pedagogiki społecznej” [Naumiuk 2014, s. 64].

- **Retrospektywność** – sięganie do tradycji pedagogiki społecznej, jej potencjału w zakresie twórczej refleksji ogólnej, podstaw metodologicznych i projekcji metodycznych, przede wszystkim autorstwa H. Radlińskiej, R. Wroczyńskiego oraz A. Kamińskiego. „Niniejsza praca – podkreśla A. Naumiuk – w wielu miejscach odwołuje się do tradycji pedagogiki społecznej [...] w jej spojrzeniu na relacje człowieka ze środowiskiem [...] w całokształcie zależności wpływów wychowawczych [...] przede wszystkim w sferze zagadnień związanych z podmiotem przekształcającym otaczający go świat” [2014, s. 8–9].

- **Charakter środowiskowy** – w ujęciu szerokim i wielowymiarowym, rozumiany jako miejsce, kontekst działania społecznego, nie tylko jako jego cel (przekształcanie, modernizowanie), ale także jako strategia środowiskowa, pełniąca znaczącą rolę „[...] w budowaniu planu zmiany lub rozwoju na podstawie zakładanego udziału i potencjału środowiskowego oraz «przestrzeń edukacyjna» o charakterze otwartym, niesformalizowanym, umożliwiającą oddolne, podmiotowe oraz kreatywne współtworzenie aprobowanych wzorów kultury, a także pożądaných praktyk społecznych” [Naumiuk 2014, s. 64]. Ekspozuje się tutaj oddolność wszystkich typów oraz rodzajów edukacji w czasie teraźniejszym i przyszłym.

- Wyrażne **zorientowanie proedukacyjne**, zamocowujące charakter pedagogiczny tej dyscypliny i wskazujące na szczególną rolę edukacji w strategii działania społecznego, jego zakresu oraz poziomu w czasie teraźniejszym i przyszłym. Edukacji społecznej nadaje się tutaj, co warto podkreślić, dość szerokie znaczenie. Obejmuje ona: autoedukację w działaniu, potrzeby edukacyjne w tym zakresie, obszary formacji do działania społecznego, wzorce i autorytety społeczne, propozycje działaczy dotyczące edukacji przyszłości [Naumiuk 2014, s. 199].

• **Zmierzenie ku podejściu multidyscyplinarnemu**, interdyscyplinarnemu w uprawianiu tej dyscypliny. Choć Autorka, A. Naumiuk, zdaje sobie sprawę, że może to nieść „[...] obawy o tożsamość pedagogiki społecznej jako strażnika wartości i wyobraźni pedagogicznej, zarówno w obszarach teorii, jak i praktyki społecznej” [2014, s. 52], zrobiła śmiały i wyraźny krok w kierunku nadania swojej pracy (studium) charakteru multidyscyplinarnego, odniesień do prac autorów nie pedagogów: socjologów, filozofów, psychologów, historyków, politologów, prakseologów, polityków społecznych, metodologów etc.

• **Teoriotwórczy i praktyczny charakter środowiskowych** badań empirycznych. Badania mają tutaj charakter jakościowo-projektujący, obejmują sposoby myślenia, konstruowanie wyobrażeń, doświadczenie rzeczywistości, inicjatyw lokalnych, recepcje zmian w perspektywie działaczy społecznych oraz wpływanie na nie [Naumiuk 2014, s. 133]. Jest to spojrzenie „z punktu widzenia podmiotu działającego, kreującego siebie i świat, wypowiadającego się o tym, co dla niego ważne, poprzez swoje działanie dokonującego, na swoją miarę, zmiany społeczne” [Naumiuk 2014, s. 134]. Znamiennym rysem działania społecznego i wiedzy o nim jest to, że ona jest opisem tego działania, jest refleksją nad tym działaniem, jest też wyobrażeniową wizją jego postaci i udziału w konstruowaniu przyszłości. W tym studium z pedagogiki społecznej – jak w żadnej z dotychczasowych prac – badania i ich wypowiedzi, refleksje, projekcje zajmują tak poczesne miejsce (prawie połowę objętości pracy), dlatego też można bez wątpienia uznać ich za współtwórców tej znakomitej pracy.

• **Rozbudowana i rzetelnie opracowana siatka pojęciowa**, stanowiąca kluczowy warunek, *condicio sine qua non*, każdej ambitnej pracy naukowej z dziedziny pedagogiki, a w szczególności podręcznika o znamionach nowego ujęcia i podejścia do tej dyscypliny, adresowanego do licznych czytelników – studentów kierunków pedagogicznych, a także innych kierunków oraz naukowców uprawiających tę dziedzinę nauki.

W świetle powyższego zestawu atrybutów pedagogiki społecznej jawi

się nam nowe oblicze tej dyscypliny oraz liczne inspiracje do jej uprawiania i kierunku dalszego jej rozwoju w kontekście dokonujących się zmian i wyzwań świata przyszłości.

2. Pedagogika społeczna „akademicka” i pedagogika społeczna „w działaniu” – Tadeusz Pilch

W październiku 2014 roku uczestniczyłem w dwóch, w pewnym sensie niezwykłych, konferencjach. Ich niezwykłość polegała na odmienności przyjętych założeń, całkowicie odmiennym przebiegu obrad i na różnym odbiorze społecznym. Obie jednak, ze względu na swoją problematykę, mieściły się w paradygmacie teoretycznym dyscypliny naukowej: pedagogika społeczna.

Pierwszą z nich była konferencja zorganizowana przez dwie katedry uniwersyteckie: Katedrę Pedagogiki Społecznej i Katedrę Pedagogiki Opiekuńczej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Do współorganizacji zaproszona została Federacja Organizacji Socjalnych Województwa Warmińsko-Mazurskiego. Wspominam o tym fakcie, ponieważ jest to praktyka rzadka i godna uwagi.

Druga to konferencja zorganizowana przez Stowarzyszenie „Eduktor” w Łomży, w XV-lecie istnienia i działalności na rzecz rozwoju edukacji i społeczeństwa obywatelskiego na obszarach wiejskich. Pełna oficjalna nazwa instytucji brzmi: Społeczno-Oświatowe Stowarzyszenie Pomocy Pokrzywdzonym i Niepełnosprawnym „Eduktor” w Łomży.

Konferencja akademicka Katedr UWM, kierowanych przez dwoje znanych pedagogów społecznych prof. prof. Ewę Kantowicz i Andrzeja Olubińskiego, była drugim już spotkaniem z cyklu zainicjowanych przez ten ośrodek naukowy serii spotkań, nazwanych nie tylko trafnie, ale i obiecująco: **Zagrożone człowieczeństwo**, tym razem ukierunkowanym na „pos-

zukiwanie i rozwijanie sił społecznych". Pierwsza konferencja z tego cyklu, odbyła się w dniach 7–8 czerwca 2011 roku również w Starych Jabłonkach, a jej ogólny tytuł – *Zagrożone człowieczeństwo*, został doprecyzowany określeniem: *Typologia zagrożeń rodziny i różnych faz rozwoju człowieka*. Uważam, że nie znajdziemy wśród setek odbywanych konferencji w naszym środowisku, tj. środowisku ludzi związanych z naukami społecznymi, wielu podobnie udanych określeń tematyki konferencyjnej i tak trafiających w sedno współczesnych niepokojów i potrzeb poznawczych oraz terapeutycznych. Ponownie podkreślam, że wśród organizatorów konferencji znalazła się Federacja Organizacji Socjalnych Województwa Warmińsko-Mazurskiego. Była to, więc, próba mariażu nauki akademickiej i formy jej stosowania w praktyce społecznej. Próba ubogacenia, zamkniętego dotąd w murach ośrodków akademickich, dyskursu naukowego nad rzeczywistością o jakąś formę przemiany myśli teoretycznej w praktykę społeczną.

Mimo wyjątkowego pomysłu tematycznego oraz, chyba jednak symbolicznego, związku z praktyką reprezentowaną przez ową regionalną federację organizacji socjalnych – konferencja w Starych Jabłonkach pozostała akademicką formułą uprawiania nauki, która bardzo udanie służy przyjętym i kulturowanym od lat formom akademickiej ekspresji mądrości, ale jest słabo, lub w ogóle, nieprzekładalna na język praktyki społecznej. Nie mówiąc już o realnym wpływie na rzeczywistość. Pozostała, jak setki innych, podobnych konferencji, wieżą z kości słoniowej – światem osobnym i bezsilnym wobec rzeczywistych zagrożeń. Już w trakcie konferencji rozgorzały prawdziwe spory o te kwestie. Niezwykle ciekawe i udokumentowane wystąpienia prof. A. Olubińskiego – o paradoksach parametryzacji w naukach społecznych, oraz prof. A. Bałandynowicza – o cyberprzemocy, manipulacji i uprzedmiotowieniu człowieka, wywołały pytania z sali. Oto niektóre z nich: Jaki będzie praktyczny sens tych mądrych konstatacji? Czy dotrą do ośrodków decyzyjnych? Czy którakolwiek z tych myśli zostanie wdrożona w życie w postaci zarządzenia, decyzji lub aktu normatywnego? Czy w ogóle dowie się o nich ktokolwiek, kto zarządza tym właśnie obszarem rzeczywistości?

Muszę przyznać, że dobrej odpowiedzi nie było. Ze złością skonstatowano, że najmądrzejsze nawet prawdy z akademickich konferencji nie przebijają się do ośrodków decyzyjnych, i że pozostają tylko na papierze. Zapełniają stronicę wydawnictw pokonferencyjnych, które czyta znowu tylko środowisko akademickie. Mądrość i nawet najbardziej pożyteczne prawdy krążą w zamkniętym i symbolicznie izolowanym świecie akademickim.

Nie mamy chyba prawa uskarżać się na jakiekolwiek ograniczenia w ekspresji oraz upublicznianiu nawet najbardziej kontrowersyjnych poglądów i formułowanych postulatów. Gdzie zatem kryje się tajemnica całkowitej obojętności „ośrodków decyzyjnych” (nazywam tak, oczywiście w uproszczeniu, instytucję państwa ze wszystkimi jego instancjami oraz atrybutami) wobec ewidentnych spraw, bolączek, zagrożeń, które podnoszą środowiska naukowe? Inna rzecz, że nasze naukowe środowiska wobec tysięcy problemów i doniosłych dla rozwoju kraju spraw są niewidome lub nie uznają ich godnymi swego zainteresowania. Przechodzimy obojętnie wobec polityki zatrudnienia, która wypycha poza granicę Polski kapitał społeczny, bo tu ten kapitał, czyli młodzi ludzie, nie ma żadnych szans na stabilizację. Nie dostrzegamy wadliwej od dziesięcioleci polityki prorodzinnej, „dzięki” której polskie wskaźniki rozrodczości są najniższe w Europie i jedne z najniższych w świecie... Kto ponosi winę za trwającą dziesiątki lat bezrefleksyjną bezmyślną i szkodliwą politykę naszych rządów? Rządy? A może jednak ośrodki opiniotwórcze, w tym – środowiska naukowe?

Przedstawiciele nauk pedagogicznych, nauk politycznych i prawnych poświęcili dziesiątki konferencji i zapełnili dziesiątki tomów koncepcjami zrationalizowanych sposobów organizowania pomocy społecznej (pracy socjalnej), jej profilaktyce, organizacji oraz doskonaleniu. Od kilkudziesięciu lat trudno jednak uznać, że w tej dziedzinie dokonał się istotny przełom. Podobną sytuację moglibyśmy ukazać na przykładzie problemów polityki rodzinnej, stosunków pracy, profilaktyki społecznej... i wielu innych dziedzin. Jakie fatum ciąży np. nad naszą polityką społeczną, że mimo setek konferencji, publikacji i oczywistych prawd, kraj nasz umacnia swój światowy

prymat w liczbie punktów dystrybucji alkoholu i to już w wymiarze całodobowym? Czy liberalne prawo gospodarcze całkowicie odebrało politykom rozum? Nie, to tylko ze słownika polityki państwowej zniknęło pojęcie: ODPOWIEDZIALNOŚĆ i jego praktyka!

I ta piękna i mądra konferencja, a także dzieło, które zapewne będzie jej owocem staną się kapitałem zamkniętym w salach uniwersyteckich i bibliotekach. Ponad 60 referatów, relacji z badań, projektów rozwiązań instytucjonalnych i systemowych nie doczeka się zainteresowania żadnego resortu, żadnego urzędnika odpowiedzialnego za nasze życie zbiorowe. Wzbogacą skarbnicę wiedzy, która jeszcze wzmocni **siłę bezsilnej nauki**.

Ale czy to oznacza, że my, naukowcy, badacze, analitycy – jesteśmy bez winy? Czy bezmyślność i, powiedzmy wprost, nieodpowiedzialność elit rządzących usprawiedliwia nas? W jaki sposób zakłóciliśmy dobre samopoczucie rządzących? Czyż nie wiemy, że zasadnie opinia publiczna polityków, parlamentarzystów, urzędników wysokiego szczebla, umieszczała na samym dole drabiny poważania społecznego? Czyli odmawia im intelektualnej legitymacji do zachowań racjonalnych, reformatorskich, obarcza ich brakiem zaufania, nie wierzy, że mogą działać na rzecz dobra wspólnego, przypisuje złe intencje...

Niechże jednym z dowodów będzie **casus** prawny związany z tzw. repriwatyzacją. Blisko 30 lat temu rozpoczęły się niepokoje związane ze zgłaszanymi roszczeniami rzekomych właścicieli domów, działek zajętych przez miasto na podstawie tzw. dekretu Bieruta. Z czasem procesy repriwatyzacyjne stawały się coraz bardziej masowe, nabrały cech wyraźnie kryminalnych, ich odpryskiem było morderstwo (przez spalenie) walczącej przeciw nim lokatorki. Policja, oczywiście, nie wykryła sprawców, prokuratura w ogóle sprawą się nie zainteresowała... Dziś, po kilku latach od tragedii, mieszkanie lokatorki, (uwikłany w procedurę wywłaszczenia) „właściciel” wystawia na sprzedaż za milion złotych! Prasa zaś przez cały ten czas szeroko opisuje nieprawości repriwatyzacyjne polegające na uprątomocnieniu przez sądy przedstawicielstwa osoby-właściciela, liczącego

sobie według przedstawianych dokumentów 150 lat (!), wyczynach tzw. czyścicieli kamienic, których czynnościom towarzyszy policja, aby wyrzucani lokatorzy, czasem ludzie kalecy, nie zakłócali ich „uprawnionych” czynności, czy też zwracaniu boisk szkolnych, szkół, przedszkoli, bo zdaniem sądu „usługi oświatowe może spełniać także podmiot prywatny”. Oto Państwo i jego organy! A nad ich niezakłóconym funkcjonowaniem czuwa prezydent miasta w randze profesora prawa!

A teraz znajdziemy jakikolwiek głos sprzeciwu środowiska naukowego, którego przedstawiciele dla odmiany zajmują pierwsze miejsca na liście zawodów zaufania i prestiżu społecznego. Może jakąś konferencję o społecznych skutkach procedur reprivatyzacyjnych? Może konferencję poświęconą etyce służb publicznych, policji, prokuratury, sądownictwa, a więc służb, rzekomo, zaufania społecznego? A może jakiś manifest przeciwko nieprawościom (wyjawszy protesty zmarginalizowanej grupki socjalistów, których przedstawicielem jest Piotr Ikonowicz, i którego policja aresztuje, a sąd skazuje na więzienie, bo zakłóca „porządek prawny państwa”!)? Otóż nie znajdziemy takiej konferencji i takiego stanowiska. Wdrukowana w świadomość środowiska naukowego zasada, że nauka nie para się polityką, tkwi w nim mocno już trzecie pokolenie. Nic nie wskazuje na to, że jego przedstawiciele się ockną, że dostrzegą swoje społeczne powinności. A przecież na naprawę klasy politycznej, zwłaszcza w warunkach panującej u nas kultury politycznej – nie ma co liczyć!

Teraz o drugim spotkaniu, które organizatorzy nazwali „Uroczystą konferencją w XV-lecie założenia i działalności Stowarzyszenia «Edukator» w Łomży”. Pierwotnym impulsem powstania „Edukatora” była chęć ratowania likwidowanych małych szkół wiejskich. Dzisiaj, po piętnastu latach istnienia, jest to jedna z najbardziej dynamicznych i pożytecznych struktur społecznego działania w kraju. Narodziła się z intelektualnego pomysłu kilku ludzi, którzy uwierzyli w oczywistą prawdę (w którą do dzisiaj nie mogą uwierzyć kreatorzy wielkiej polityki, a nawet naukowcy), że likwidowanie szkoły jest społecznym grzechem! Prawdziwą przyczyną likwidacji małych

szkół, w przeważającej skali na wsi, były oszczędności. Należy powiedzieć, że w sensie rzeczowym powód jest wątpliwy, zważywszy na skutki takich decyzji wyrażane w tzw. rachunku ciągnionym. Widać to na przykładzie nowego pomysłu, jakim wstawiła się najpierw Warszawa, a za nią inne wielkie miasta: Poznań, Kraków, Wrocław... a chodzi o likwidację szkolnych stołówek. Jeśli obliczyć skutki wymuszonego bezrobocia kucharek, obsługi, koniecznych zasiłków, wzrostu cen posiłków dla dzieci, dewastacji „majątku kuchennego” etc., to korzyści z tych oszczędnościowych posunięć odniosły tylko firmy cateringowe. Podobnie jak ze słynnym już zatrudnianiem sprzątaczek przez tzw. firmy zewnętrzne... Robię te dygresje, aby pokazać brak głębszego sensu w działaniach reformatorskich władz politycznych naszego państwa. Więcej, chcę powiedzieć, że największe nasilenie „oszczędnościowego” likwidowania małych szkół na wsi przypadło na czas, kiedy Polska wydawała miliardy na budowę stadionów (ok. 12 mld.). Władze Warszawy obwieściły, że w wyniku likwidacji stołówek szkolnych oszczędzają 27 mln. rocznie. Jest to wyjątkowo perfidnie zmanipulowana informacja, zważywszy, że w tym samym roku, te same władze weszły w spółkę inwestycyjną z prywatnym właścicielem stadionu Legii w Warszawie na kwotę 460 mln. A więc współbudowały arenę sportową, miejsce ustawicznych bandyckich zabaw, z których każda kosztuje miasto kilka lub kilkanaście milionów złotych strat. Operacjom tym patronuje wspomniana już pani prezydent miasta, profesor prawa. Mówienie w tym kontekście o potrzebie oszczędzania na dzieciach i infrastrukturze kulturowej jest pełne hipokryzji i wręcz cyniczne. A nie dodaję tu argumentu o skutkach zdrowotnych i zmęczeniu dzieci zmuszonych do codziennych dojazdów do szkół zbiorczych, niestety w trudnych na ogół warunkach (odsyłam do raportu ***Dzieci na drogach Warmii i Mazur***, który ukazał się w „Warmińsko-Mazurskim Kwartalniku Naukowym. Nauki Społeczne” [Pilch (red.) 2013, nr 2].

Istnieją zresztą już odpowiednie raporty Najwyższej Izby Kontroli, która zajęła się rzeczywistym wymiarem owych oświatowych oszczędności. Kontrola NIK przeprowadzona w roku 2005 w dwudziestu kilku gminach

dowodła, że tylko w przypadku 23% kontrolowanych gmin można mówić o rzeczywistych oszczędnościach. W pozostałych przypadkach albo nie uzyskano żadnych oszczędności, albo wręcz koszty gminy wzrosły na skutek likwidacji szkół.

Równie krytyczne są wyniki kontroli NIK przeprowadzone wobec 119 procedur likwidacyjnych w latach 2011–2013. Na pierwszym miejscu wytknięto wadliwość społeczną podejmowanych decyzji. Wszędzie niemal dochodziło do drastycznych konfliktów społecznych. Pracę straciło 1179 pedagogów. Warunki formalne nauczania dzieci uległy poprawie, ale ani nie badano zjawiska zmęczenia dzieci dojazdami, ani też raport nie odniósł się do zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, z których dzieci dojeżdżające są wykluczone. Czyli dzieci te zostały pozbawione jednego z głównych czynników rozwojowych, czynników wyrównujących start edukacyjny oraz bardzo ważnego impulsu do kształtowania aspiracji edukacyjnych.

I na takim tle pojawia się z pozoru bezsilna organizacja społeczna, w niewielkim mieście, na Podlasiu. Organizacja, która nie jest uzbrojona w zastępy prawników, przebojowych polityków, bogatych sponsorów, ale która ma odwagę uznać, że likwidacja szkoły jest aktem barbarzyńskim, bowiem jest aktem pozbawiającym społeczność lokalną ważnego elementu tożsamości, ośrodka skupienia emocjonalnego, rzeczywistego lub potencjalnego nośnika kultury. Nikt nigdy nie wykazał jakichkolwiek korzyści płynących z likwidacji małej szkoły i przemieszczenia dzieci do dużych szkół. Raport, o którym wyżej wspomniałem, dowodzi raczej czegoś przeciwnego. Otóż dowodzi wykluczenia dojeżdżających dzieci z zajęć wspierających rozwój, ich zmęczenia, gorszych nieznacząco wyników w nauce, większej absencji, spłaszczenia aspiracji edukacyjnych...

I teraz rzecz zasadnicza! Jakie ciała akademickie, jakie gremia pedagogiczne protestowały przeciwko takiej strategii rozwoju naszego szkolnictwa? Żadne! Polska pedagogika społeczna i instytucjonalna milczały. Po kilkudziesięciu latach beztroskiej polityki dekomponowania sieci szkolnej ukazała się pierwsza w tej materii ważna praca – książka Danuty

Urygi (habilitowała się w 2014 roku – gratulacje!) *Mała szkoła w środowisku wiejskim. Socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw* [2013]. Polska pedagogika instytucjonalna i akademicka milczą dalej. Nie ze strachu. Po prostu z nawyku. Okres socjalizmu wdrukował w świadomość uczonych, że zabieranie głosu w sprawach publicznych i zabieranie głosu poza salami wykładowymi, to swoiste *faux-pas*, nietakt, uchybienie powołaniu uczonych! Wielka liczba uczonych do dziś taki pogląd podziela. Wyłomem jest publiczny i publicystyczny blog przewodniczącego KNP PAN prof. Bogusława Śliwerskiego.

Kto natomiast zaczął protestować? Najpierw rodzice. Na kilka tysięcy aktów likwidacji szkoły można naliczyć kilkadziesiąt przypadków, kiedy likwidacja nie wywołała protestów środowiska wiejskiego. Skale tych protestów, ich przebieg, scenerie godne są miejsca w historii polskiej oświaty. Piszę o nich ciekawie w swojej książce D. Uryga [2013].

Drugim środowiskiem, które podjęło walkę z owymi tendencjami likwidatorskimi były spontaniczne, czasem niezorganizowane grupy obywatelskie. I o takich inicjatywach pisze także Pani D. Uryga. „Zostajemy zapoznani z losami anonimowych liderów lokalnej oświaty i placówek, których utrzymanie wymagało heroicznych zmagania z przeciwnościami losu, zabiegania o sprawy publiczne w imieniu słabszych, tracących nadzieję na wartość tego, co jest znacznie ważniejsze niż sama infrastruktura szkoły” (z recenzji B. Śliwerskiego monografii D. Urygi).

Trzecie, bliźniacze do powyższego, środowisko, to dobrze zorganizowani działacze oświatowi, doświadczeni nauczyciele, którzy w sposób przemyślany, wykorzystując instrumenty prawne i finansowe ruszyli na ratunek likwidowanym szkołom. Zahartowali się w ustawicznych bojach z biurokracją, okrzepili organizacyjnie, spotkali się z ostrożną tolerancją władz lokalnych, ale czasami także z ich niechęcią. Stopniowo poszerzali obszar swego zainteresowania, obejmując nim m.in. dzieci upośledzone, grupy wykluczonych etc. Stowarzyszenie „Edukator” w Łomży, to właśnie taki przypadek twardych oraz zdeterminowanych nauczycieli, oświatowców

i działaczy w starym nobilitującym sensie. „Działacz” – pojęcie wywodzące się z tradycji Pozytywizmu, było określeniem honorowym. To dopiero czasy współczesne nadały nazwie „działacz” treści pejoratywne. Działacz, w tym pozytywnym znaczeniu, inicjuje i promuje różnorodne działania na rzecz środowiska lokalnego, małych wspólnot na wsi, w małych miasteczkach. Celem tych działań jest wyrównywanie szans rozwojowych osób oraz środowisk zagrożonych marginalizacją edukacyjną, społeczną i ekonomiczną. „Stowarzyszenie «Eduktor»” inicjuje partnerstwo ludzi oraz instytucji na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, zdolnego do skutecznego rozwiązywania problemów lokalnych. Swoją działalność «Eduktor» opiera na pracy wielu zaangażowanych specjalistów oraz na aktywności wielu wolontariuszy” – pisze w materiale jubileuszowym prezes „Eduktora” mgr Barbara Kuczałek.

Uroczysta konferencja zgromadziła ok. 300 osób. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele, potem rodzice, następnie młodzież szkolna i wreszcie dzieci z prowadzonych przedszkoli, w tym przedszkola dla dzieci upośledzonych. Trudno opisać atmosferę tej konferencji. Była to rzeczowa debata o społecznych potrzebach środowisk lokalnych – wiejskich, małomiasteczkowych. Była też nieukrywana duma z osiągnięć, które w wymiarze małej wioski mają sens fundamentalny. Ich wyrazem były występy młodych wokalistów, muzyków, przedszkolnych aktorów ze szkół i przedszkoli, które „miały nie istnieć”. Był wreszcie klimat wiary w sens podjętych wysiłków. I było jeszcze coś. Coś, co w takiej sytuacji wydało mi się niezwykle – ani jednej skargi, narzekań, zwątpienia. Manifestacja twardej wiary w swoje racje, których nikt nie ma prawa podważyć.

Nie sposób opisać dokonań tego niezwykle stowarzyszenia. Uczestnicy otrzymali dokument elektroniczny zawierający szczegółową relację z 15 lat działalności na 180 stronach. Przytoczę krótkie podsumowanie prezes organizacji Pani Barbary Kuczałek: „Rok 2014 to piętnasty rok istnienia i wytężonej pracy ludzi łomżyńskiego «Eduktora»”. Aktualnie prowadzimy 44 wiejskie szkoły podstawowe w 33 gminach, w dwudziestu powiatach

pięciu województw Polski północno-wschodniej: podlaskiego, warmińsko-mazurskiego, mazowieckiego, lubelskiego oraz woj. opolskiego. W trzech odległych województwach: lubelskim, podkarpackim i dolnośląskim funkcjonują samodzielne oddziały zamiejscowe, które samodzielnie prowadzą kolejne trzy szkoły. Od 2003 roku prowadzimy dwa przedszkola w Łomży, zlikwidowane przez miasto ze względów ekonomiczno- demograficznych. Od kilku lat realizujemy liczne programy wsparcia i rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych w wieku przedszkolnym oraz wielospecjalistyczne poradnictwo dla członków rodzin tych dzieci. Nasz Przedszkolny Ośrodek Wsparcia i Rehabilitacji Dzieci Niepełnosprawnych, utworzony w 2007 roku, znany jest w wielu okolicznych wsiach i gminach, skąd przywozimy na rehabilitację dzieci niepełnosprawne. Szczególną troską otaczamy dzieci dotknięte niepełnosprawnością, zamieszkałe w małych środowiskach, gdzie dostęp do profesjonalnej opieki i pomocy jest bardzo utrudniony, ograniczony.

Dzięki inicjatywom ludzi Stowarzyszenia ponad 600 wiejskich nauczycieli – głównie kobiet – nie utraciło pracy, ponad 3000 dzieci wiejskich w wieku 6–12 lat ma swoją przyjazną szkołę w pobliżu domu, ponad 1000 dzieci w wieku 3–5 lat korzysta w naszych placówkach z edukacji przedszkolnej, a niemal setka łomżyńskich maluchów korzysta z opieki w zorganizowanych w 2013 roku żłobkach miejskich, pierwszych w Łomży po okresie transformacji. W zamieszczonych na płycie opracowaniach, które polecamy życzliwej Państwu uwadze, dyrektorzy prowadzonych przez «Edukatora» szkół i przedszkoli podjęli próbę zaprezentowania swoich placówek i ich niektórych dokonań. Są to niemal kronikarskie zapisy, inspirujące i niezwykle w swojej prostocie, utrwalające w naszej ulotnej pamięci nadzwyczajne dzieło niezwykłych ludzi – ludzi «EDUKATORA», Łomża, październik 2014.”

Byłem gościem tej konferencji. Wyraziłem swoje uznanie i podziw dla skuteczności wielkich dokonań Stowarzyszenia „Edukator”. Na szczęście nie proszono mnie o wygłoszenie referatu. Nie wiedziałbym, co powiedzieć tym ludziom, którzy już zrealizowali w rzeczywistości modele i rozwiązania, o których my debatujemy na setkach konferencji i zjazdów. My nie liczy-

my się dla decydentów i ośrodków decyzji. Oni nie liczą się z decydentami i ośrodkami władzy. Na szczęście władza, z różnych, także koniunkturalnych powodów, musi się z nimi liczyć. Tworzą więc rzeczywistość, którą nauka akademicka projektuje, opisuje i wznosi modły do świata polityki, aby podjął realizację jej idei. Potężne środowisko akademickiej pedagogiki, liczące setki profesorów i doktorów, nie uratowało ani jednej małej szkoły wiejskiej przed likwidacją, ma za to w dorobku dwie pozycje książkowe poświęcone małym wiejskim szkołom. Natomiast w Łomży grupa kilkunastu „bożych szaleńców”, jak nazywam takich ludzi, dokonała w kilkanaście lat dzieła, którego wartości i skutków nie sposób przecenić!

Co zrobić, abyśmy stali się dla siebie potrzebni, nauczyli się porozumiewać, potrafili sobie wzajemnie służyć? Nie sobie, a wielkiemu zadaniu: „Niepozostawiania świata, jakim jest” – do czego wzywał Janusz Korczak. Oni, działacze „Edukatora”, robią to skutecznie, czyniąc świat takim, jakim powinien być!

3. Praktyczność pedagogiki społecznej²

Choć dzielenie pedagogiki na pedagogikę praktycznie zorientowaną i pedagogikę teoretyczną może budzić pewne zastrzeżenia, to jednak pozwala dokładniej uzmysłowić specyfikę tej dyscypliny. Pedagogika praktycznie zorientowana służy bieżącej praktyce kształcenia i wychowania głównie poprzez projektowanie działań dotyczących zmieniania praktyki w zakresie realizacji celów kształcenia, wychowania i opieki w określonych i rozpoznanych uwarunkowaniach. „Pedagogika ta – zdaniem Stanisława Palki – buduje teorie o niższych poziomach ogólności (małego lub średniego zasięgu), wykorzystując doświadczenia praktyki, wyniki własnych badań empirycznych, dorobek innych nauk humanistyczno-społecznych”

2. Tekst jest poprawioną wersją artykułu mojego autorstwa: zob. Winiarski M. 2001, *Kreowanie środowiska wychowawczego w ujęciu pedagogiki społecznej*, „Edukacja”, nr 2.

[1999, s. 44]. Natomiast pedagogika teoretyczna – według tegoż Autora – opisuje oraz wyjaśnia fakty i zjawiska pedagogiczne w celu budowania teorii o najwyższym poziomie ogólności, tj. względnie nieograniczonych ramach temporalnych (obejmuje różne okresy rozwoju historycznego człowieka i społeczeństwa) i przestrzennych (różne kraje, systemy społeczno-polityczne i kulturowe). Sądzę, że każda z nauk pedagogicznych, jeśli chce za taką uchodzić, musi być równocześnie i pedagogiką teoretyczną, i pedagogiką praktyczną, czyli spełniać funkcję teoriiotwórczą (tworzyć teorię ogólną) i *stricte* praktyczną (tworzyć wiedzę metodyczną). Jest to fundamentalny wymóg stawiany współcześnie każdej nauce stosowanej. Do rodziny tych nauk – w pełnym tego słowa znaczeniu — należy, interesująca nas tutaj, pedagogika społeczna. Subdyscyplina ta koncentruje swoją uwagę głównie na środowisku wychowawczym i procesie jego kształtowania, mając przede wszystkim na względzie zaspokajanie potrzeb ludzkich w różnych fazach życia i różnorodnych sytuacjach życiowych [Kawula 1996, s. 68] oraz edukację i rozwój człowieka z ukierunkowaniem na jego kreatywność [Przećławska, Theiss 1994, s. 12].

Koncentrując uwagę na funkcji praktycznej pedagogiki społecznej, warto przyrzeć się temu, jak ją ujmowali twórcy tej subdyscypliny i niektórzy ich uczniowie. **H. Radlińska** swoiście pojmowała praktyczność pedagogiki społecznej. Twierdziła, że polega ona na ukazywaniu możliwości „[...] przystosowania zdobyczy teorii do zaspokajania potrzeb ludzkich. Nie daje bezpośrednich wskazań, tylko wiedzę o zasadach celowego działania. Do działaczy należy świadome stosowanie tych zasad. Potrzebne są ku temu, prócz wiedzy, doświadczenie własne, wola i intuicja” [1961, s. 365]. Podobnie podchodzi do tej kwestii **R. Wroczyński**, twierdząc że pedagogika społeczna „[...] ustala zasady organizowania środowiska z punktu widzenia potrzeb wychowania” [1966, s. 46]. Chodzi tutaj – podkreśla Autor – o planowe wyzwalanie w środowisku bodźców i wpływów zgodnych z kierunkiem pracy wychowawczej, czyli sprzyjających bodźców rozwojowych [1985, s. 66]. **A. Kamiński**, odwołując się do socjologów i polityków społecznych,

niedokładniej określa praktyczność pedagogiki społecznej. Cechuje ją – według niego – przede wszystkim to, że zajmuje się praktycznym działaniem ukierunkowanym na celowe przekształcanie i kreowanie nowej rzeczywistości społeczno-wychowawczej, że łączy opis z oceną, że przechodzi od twierdzeń ogólnych do zaleceń praktycznych, ustalając środki działania ukierunkowanego na realizację celów społeczno-edukacyjnych, że nie ustala dyrektyw typu „jak być powinno”, lecz mówi „jak być może”, że zakłada podmiotowy udział praktyków zakorzenionych w danym środowisku w jego pozytywnym przekształcaniu [1974, s. 12–14].

Edward Mazurkiewicz spoznał natomiast na praktyczność pedagogiki społecznej wyraźnie z pozycji prakseologa. Uważa on, że owa praktyczność zawiera się w przedmiocie tej dyscypliny, a więc znajdują się tutaj elementy treściowe, które: a) wiążą się z praktyką społeczno-edukacyjną, przeznaczone są do zastosowania w tej praktyce; b) są przydatne ze względu na realizację określonego celu; c) wskazują na takie cechy działającego podmiotu, które są warunkiem lub sprzyjają sprawności w osiągnięciu danego celu [1995, s. 71]. Ważna jest tutaj konstatacja: „[...] Jeśli mówimy, że pedagogika społeczna jest dyscypliną stosowaną [praktyczną – M. W.] to mamy na względzie fakt, iż wytwarza ona przesłanki do formowania wskazań (zasad) dla działania praktycznego albo, że formułuje ogólne zasady (właśnie prakseologiczne) działania w zakresie społeczno-pedagogicznym” [1995, s. 71–72].

Prakseologiczność pedagogiki społecznej – zdaniem Edwarda Mazurkiewicza – przejawia się przede wszystkim w tym, że: 1) jej przedmiotem badań jest praxja (podmioty, cele, warunki, sposoby, środki, wyniki działania); 2) stosuje tzw. terminologię czynnościową („działania”, „aktywność”, „podmioty działające”); 3) poszukuje odpowiedzi na pytania prakseologiczne: Jak być może? Co i w jaki sposób może być robione? Jakie są niezbędne warunki realizacji danego celu? 4) tworzy i stosuje wzorce; 5) łączy badania z działaniem (diagnoza decyzyjna) [1995, s. 74–75].

W rozważaniach metodologicznych S. Kawuli, dotyczących miejsca i roli pedagogiki społecznej w kontekście nowych wyzwań i perspektyw,

można odczytać nie tylko specyficzność przedmiotu tej dyscypliny, ale także jej ukierunkowanie praktyczne. Autor stwierdza, że do jej podstawowych zadań należy: 1) dokonywanie opisu i oceny postępowania społeczno-wychowawczego w środowisku, głównie poprzez analizę rzeczywistych faktów; 2) projektowanie działalności społeczno-pedagogicznej, kulturalnej, socjalnej itd., zwłaszcza w drodze wypracowania wzorców w rzeczywistości pożądanej [...]” [1996, s. 30–31].

Przytoczone wyżej konstatacje, poglądy, twierdzenia, a także poczynania wielu innych pedagogów społecznych wyraźnie wskazują na ścisły związek tej dyscypliny z realną rzeczywistością środowiskową. Pokazują jej ukierunkowanie reformistyczne poprzez rozwijanie ogólnej teorii środowiska życia człowieka oraz procesu jego pozytywnej transformacji, tworzenie wiedzy *stricte* metodycznej (odpowiadającej na pytanie: Jak być może i jakie drogi do tego prowadzą?), a także bezpośrednie włączanie się pedagogów społecznych do wprowadzania pozytywnych zmian w środowisku drogą różnego rodzaju eksperymentów społeczno-pedagogicznych (ich autorami oraz realizatorami byli tacy znani pedagodzy, jak: Edmund Trempała, Irena Lepalczyk i Ewa Marynowicz-Hetka, Barbara i Wiesław Theissowie, Maria Jakowicka, a także Irena Jundziłł, Marian Śnieżyński, Stanisław Wawryniuk), tworzenie studentom tej specjalizacji odpowiednich warunków do nabywania doświadczeń praktycznych w zakresie pracy opiekuńczo-wychowawczej, socjalnej, animacji kulturalnej.

Czy pedagogika społeczna końca XX i początku XXI wieku podtrzymuje ten trend służenia człowiekowi w środowisku jego życia? Trafnie odpowiedziała na to pytanie, zabierając głos w dyskusji na seminarium poświęconym Profesorowi Ryszardowi Wroczyńskiemu (odbyło się ono w dniach 24–25 XI 1997 roku), Barbara Smolińska-Theiss: „W swoich najnowszych wypowiedziach pedagogika społeczna wyraźnie zrezygnowała z myślenia wyłącznie kategoriami praktycznych dyrektyw. Więcej, zrezygnowała z jakiegoś praktycznego zakorzenienia, i poszybowała gdzieś w stronę pedagogiki ogólnej czy ogólnych problemów edukacyjnych” [1999, s. 180]. Dodać trze-

ba, że zostawiła również tym samym swoje rdzenne tereny penetracji badawczej oraz projekcji pedagogicznej. Można dostrzec już od kilku lat, że na opuszczone przez pedagogów społecznych tereny praktyki środowiskowej skutecznie wchodzi inne nauki, m.in.: psychologia społeczna, socjologia, pedagogika resocjalizacyjna, polityka społeczna, teoria organizacji, teologia, ekologia, prawo. Można chyba przypuszczać, że w niedługim czasie pedagogika społeczna, uwikłana w problemy makrostrukturalne (a nawet globalne) natury społeczno-politycznej i mocno zaangażowana w rozprawianie się z pedagogiką Polski Ludowej (w głównej mierze niektórymi jej nurtami), a także zajęta wypełnianiem starych białych plam (nie bacząc, że powstają nowe białe plamy o znacznie większym ciężarze gatunkowym) – zatraci swoją tożsamość pedagogiczną i zagubi, tak bogate oraz cenne, dziedzictwo wypracowane przez wielu polskich pedagogów społecznych żyjących i tworzących w XX wieku.

Aby, choć w minimalnym stopniu, przeciwstawić się tej niezdrowej tendencji, w rzeczy samej prowadzącej do swoistego samounicestwienia tej dyscypliny, postanowiłem – z konieczności w formie skrótowej – odślonić jej szczególny dotychczasowy dorobek w dziedzinie kreowania środowiska wychowawczego, czyli ukazać jej funkcję praktyczną. Jest ona, bowiem jej pozytywnym i konstytutywnym wyróżnikiem.

Imperatyw tworzenia i przebudowywania środowiska społeczno-wychowawczego wynika ze swoistego ujmowania przez pedagogikę społeczną procesu wychowania. W pedagogice społecznej, która przeważnie nie koncentruje uwagi na mechanizmach wewnętrznych procesu wychowania, jak czyni to teoria wychowania, istotę wychowania sprowadza się do rozwijania sfery biosocjokulturalnej jednostki (będącej w różnym wieku) przez działalność bezpośrednio zorientowaną na ową jednostkę, a nade wszystko – kreowanie (pozytywne zmienianie) środowiska jej życia, na które składają się czynniki przyrodnicze, społeczne i kulturowe [zob. Kamiński 1974, s. 34–35]. Tor drugi tej działalności uznaje się w pedagogice społecznej za szczególnie ważny.

Wychowanie w środowisku jest procesem towarzyszącym czynnościom rzeczowym związanym z modernizacją środowiska przy optymalnym zaangażowaniu jego sił społecznych. Stąd też już sama owa działalność jest nośnikiem wartości społeczno-wychowawczych.

Kreowanie, ulepszanie środowiska wychowawczego należy zaliczyć do kluczowych problemów pedagogiki społecznej. Znaczna część pedagogów społecznych skupiała swoją uwagę na problemach kreacji środowiskowej. Można tutaj wyróżnić różne nurty refleksji, różne stanowiska i podejścia o charakterze opisowo-projektującym. U podłoża różnicowania się tych orientacji leżą takie m.in. przesłanki, jak: a) statyczne lub dynamiczne ujmowanie zjawisk edukacyjnych; b) preferowanie paradygmatu scjentystycznego (pozytywistycznego) lub humanistycznego uprawiania nauki; c) nadawanie wyższej rangi funkcji opisowo-diagnostycznej czy też diagnostyczno-praktycznej; d) stosunek do nauk bliskich pedagogice społecznej (socjologia, psychologia, prakseologia, etyka, teologia etc.); e) ideologiczne sympatie autorów (lewicowe, prawicowe, inne).

Przyjmując powyższe czynniki za swoiste kryteria, można wyodrębnić kilka orientacji dotyczących kreowania, pozytywnego zmieniania lokalnego środowiska wychowawczego, a mianowicie można wyróżnić orientacje o charakterze:

- humanistyczno-normatywnym,
- humanistyczno-socjotechnicznym,
- humanistyczno-poznawczym,
- humanistyczno-edukacyjnym.

Kategoryzacja ta, choć ma charakter wyrażnie umowny, pozwala ogarnąć mozaikę różnych podejść autorskich do kreacji środowiskowej.

Orientacja humanistyczno-normatywna. Czołowym jej przedstawicielem jest H. Radlińska, a zbliżone stanowisko reprezentują: A. Kamiński, I. Lepalczyk i T. Pilch. Znaczące atrybuty tej orientacji uwiadczniają się przede wszystkim w: a) poglądach dotyczących praktyczności pedagogiki

społecznej; b) koncepcji sił ludzkich, sił społecznych; c) założeniach metody pracy środowiskowej oraz d) koncepcji badań środowiskowych.

Kreację środowiskową – w tym ujęciu – cechuje przede wszystkim to, że:

- Wprowadza się zmiany w środowisku ze względu na człowieka realnego (jego dobro, rozwój, ludzką egzystencję etc.), dobro wspólne – w skali lokalnej, regionalnej oraz narodowej, w imię wartości narodowych i ogólnoludzkich, mając na uwadze budowanie nowej i lepszej rzeczywistości – przyjaznej człowiekowi i jego godnej.
- Opiera się przede wszystkim na miejscowych siłach ludzkich, społecznych – jednostkowych i zbiorowych, istniejących i narastających, wyzwalających. „Siłami w pedagogice społecznej nazywane są najogólniej czynniki działające («siły społeczne»... «siły działalne»), w znaczeniu węższym – uzdolnienia i cechy jednostek i grup, wyrażające się albo mogące się wyrazić w działaniu (w jakiegokolwiek dziedzinie)” – stwierdza H. Radlińska [1961, s. 368].
- Mechanizm jej w głównej mierze opiera się na wspomaganiu sił społecznych, poprzez „usuwanie przeszkód hamujących ich rozwój, przez dostarczenie podniet rozwoju, udostępnianie dorobku i uczenie sprawności” [Radlińska 1961, s. 369].
- Nie preferuje się ujednoliconego schematu postępowania, ogranicza się jedynie do formułowania zasad celowego działania. „Jak wszystkie nauki praktyczne – twierdzi H. Radlińska – pedagogika społeczna ukazuje możliwość przystosowania zdobyczy teorii do zaspokajania potrzeb ludzkich. Nie daje bezpośrednich wskazań, tylko wiedzę o zasadach celowego działania. Do działaczy należy świadome stosowanie zasad” [1961, s. 365].
- Posługuje się swoistym instrumentarium w postaci wzorca, normy, miernika. „Norma” to wielkość wskazująca pomyślny przebieg określonego zjawiska, zaś „wzorzec” jest zestawem norm umożliwiających przebudowę rzeczywistości w danym okresie oraz kulturze. W pedagogice normatywnej – podkreśla H. Radlińska – szczególną rolę odgrywa „wiara w moc idealnych wzorów życia” [1935, s. 18].

- Nadaje się tutaj szczególną rangę sferze emocjonalnej, rozbudzeniu masowych przeżyć, które służą wzmocnieniu więzi społecznych i dostarczają podniet do działalności „melioracyjnej” w środowisku.
- Ma charakter interakcyjny. Relacje między podmiotami środowiskowymi odznaczają się partnerstwem i systematycznością, oparte są na wzajemnym rozumieniu się uczestników i uczciwości wobec siebie i innych.
- Łączy się w niej, w pewnej mierze, badania z działaniem „melioracyjnym”. Jest to szczególnie widoczne w konstatacji H. Radlińskiej na temat wywiadu opiekuńczego i badań użytecznych w praktyce. „Wywiad opiekuńczy [...] wprowadza na poznanym tle przemiany, sam przez się staje się świadczeniem. Przynosi pomoc, poucza, jak z niej korzystać, usiłuje sprawić ulgę, wyzwolić z poczucia beznadziejności, doprowadzić do wspólnego układania planu nowego życia. Łączy się często z czynnościami pielęgniarскими lub gospodarczymi, z poradnictwem prawnym i wychowawczym” [1961, s. 326].

U A. Kamińskiego także obserwujemy łączenie badań z działaniem prośrodowiskowym. W nowszej wersji opcji humanistyczno-normatywnej (reprezentuje ją m.in. T. Pilch) znamienym jest to, że: 1) w centrum uwagi stawia się człowieka i jego los uwikłany w kontekst środowiskowy – przyrodniczy, społeczno-kulturowy, ekonomiczny, polityczny; 2) przyznaje priorytetowe miejsce pozytywnemu aspektowi działalności społecznej; 3) eksponuje kontekst etyczny działalności „melioracyjnej”; 4) ukierunkowuje poczynania środowiskowe na tworzenie wspólnoty, która staje się nie tylko celem, ale także specyficznym sposobem realizacji zadań społeczno-wychowawczych. Do podstawowych warunków powodzenia i skuteczności metody środowiskowej T. Pilch zalicza istnienie sił społecznych (tj. ochotniczych organizatorów życia zbiorowego) oraz zaangażowanie przedstawicieli wszystkich grup społeczności miejscowej w budowanie „świata bez zagrożeń i bez zła” [1995, s. 265–271].

Orientacja humanistyczno-socjotechniczna. Kreacja środowiskowa jest w niej nieco zubożona i zamknięta w ramy organizacyjno-socjotech-

niczne. Nie ma dużego rozmachu oraz dalekosiężnej wizji „budowania nowego jutra”, jest nastawiona bardziej „na dziś”, przybiera postać praktyczną, a nawet czasami metodyczno-instruktażową. Znamienne jest dla tej orientacji zubożenie aksjologiczne. Widoczna jest też ogólnikowość i unifikacja proponowanych rozwiązań programowo-organizacyjnych nakierowanych na działalność środowiskową.

W orientacji tej przywiązuje się dużą wagę do instytucjonalizacji działalności środowiskowej. Znajduje to wyraz zarówno w badaniach prowadzonych w środowiskach lokalnych, jak też propozycjach praktycznych rozwiązań. Instytucje edukacyjne, np. szkoła, placówki pozaszkolne – będące symbolami pedagogiki instytucjonalnej – są zarówno głównymi środkami, jak i celami instrumentalnymi działalności środowiskowej.

Te ogólne rysy omawianej opcji działalności środowiskowej znajdują potwierdzenie w autorskich stanowiskach dotyczących istoty organizowania środowiska wychowawczego, jego strategii organizacyjnej, uwarunkowań i determinantów. R. Wroczyński nadaje dwojakie znaczenie organizowaniu środowiska wychowawczego. Raz rozumie przez owo organizowanie: „[...] wytwarzanie bodźców wychowawczo wartościowych oraz kompensowanie wpływów ujemnych. Obie sfery działań są ze sobą ściśle sprzężone” [1985, s. 70]; innym razem zaś: „planowe tworzenie systemu urządzeń rekreacyjnych, kreatywnych i socjalnych zaspokajających potrzeby młodej generacji” [1985, s. 352]. Można chyba uznać, że drugie określenie jest dopełnieniem i rozwinięciem pierwszego. Owo wytwarzanie bodźców wartościowych i kompensowanie negatywnych – w ujęciu Autora – może dokonywać się jedynie za pośrednictwem instytucji edukacyjnych.

W orientacji humanistyczno-socjotechnicznej można wyodrębnić trzy odmiany, które kryją się pod takimi nazwami, jak: „aktywizacja społeczności lokalnej” (*community development*), „modernizacja środowisk wychowawczych” i „integratywna strategia kształtowania środowiska wychowawczego”. Znaczącymi reprezentantami odmian tej orientacji są w pierwszym przypadku: Zbigniew Tadeusz Wierzbicki, Sylwester Zawadz-

ki, Jan Turowski, Józef Kargul; w drugim: Stanisław Kowalski, A. Radziejewicz-Winnicki, Andrzej Moździerz; w trzecim: Edmund Trempała, Maria Jakowicka, Marian Śnieżyński, Stanisław Wawryniuk.

Integratywna strategia kształtowania środowiska wychowawczego w skali lokalnej sprowadza się przede wszystkim do integrowania działalności edukacyjnej, rozwijanej przez różne grupy społeczne, placówki i instytucje funkcjonujące w rejonie zamieszkania, czyli zespolenia, harmonizowania wszystkich kierunków i form działalności społeczno-wychowawczej i tworzenia w ten sposób całości strukturalnej i funkcjonalnej. Działalność integracyjna w środowisku lokalnym obejmuje: korekcję (modyfikowanie wpływów oraz oddziaływań wychowawczych), stymulację (pobudzanie do podejmowania zadań edukacyjnych), inicjowanie i rozwijanie współdziałania, koordynację i instytucjonalizację (wyłanianie ogniw wychowawczych).

Modernizacja środowisk wychowawczych postrzegana z wielu perspektyw oznacza ustawiczny proces doskonalenia, podciągania się, projektowania i urzeczywistniania nowych rozwiązań w różnych dziedzinach życia i funkcjonowania społeczności lokalnej, czyli dążenie do stanu bardziej doskonałego i bardziej nowoczesnego. Perspektywę owego dążenia oraz postępowania reformistycznego wyznaczać mogą uświadamiane wartości o charakterze uniwersalnym, narodowym lub regionalnym, ale także ambicje i aspiracje społeczności w zakresie zrównania własnego rozwoju z najwyższymi i najnowocześniejszymi osiągnięciami innych w danej dziedzinie lub dziedzinach [zob. A.Radziejewicz-Winnicki 1998, s. 109]. Chodzi tutaj przede wszystkim o kreowanie nowych idei i rozwiązań służących lepiej zaspokajaniu potrzeb lokalnych, ich urzeczywistnianie albo też przenoszenie oraz konsumowanie innowacji autorstwa zewnętrznego.

Ruch społeczny *community development* wyrosły na gruncie amerykańskim znalazł zwolenników zarówno w krajach wysoko rozwiniętych, jak też w krajach tzw. Trzeciego Świata. Miał on przede wszystkim na celu włączenie społeczności miejscowych (grup społecznych) do przeciwdziałania ujemnym zjawiskom życia społecznego, a także konstruowanie

programów rozwoju lokalnego i ich realizacji. Muraj G. Russ określa **community development** jako proces, poprzez który społeczność lokalna uświadamia sobie swoje potrzeby i cele, szereguje je, nabiera zaufania w swe siły i rozbudza wolę działania do ich realizacji, znajduje odpowiednie zasady postępowania (u siebie lub poza swym terenem) oraz podejmuje akcje z uwagi na ustalone potrzeby i cele. Tak czyniąc, rozwija postawy oraz zachowania, które umożliwiają współdziałanie społeczności lokalnej [za: Zbigniew Tadeusz Wierzbicki 1969, s. 184]. Określono w ten sposób procedurę działań, postępowania organizacyjno-realizacyjnego, wskazując na jej postać uniwersalną, a także różne warianty, inne schematy.

Orientacja humanistyczno-poznawcza. Jej przedstawiciele na gruncie polskim to m.in.: B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, Maria Czerepaniak-Walczak, Jan Tarnowski. Autorzy współcześni używają różnych określeń dla tej orientacji, m.in.: „badanie przez działanie”, „badanie w działaniu”, „badanie aktywizujące”, „badanie jakościowe”. Opcja ta, wyrosła na gruncie socjologii i psychologii humanistycznej, stała się czynnikiem zasilającym nurt pedagogiki humanistycznej.

Istota orientacji metodologicznej – najogólniej rzecz biorąc – zawiera się w łączeniu badania (sekwencji czynności badawczych) z działaniem naprawczym, modernizacyjnym (sekwencją czynności praktycznych). „Badanie przez działanie – konkluduje B. Smolińska-Theiss – zakłada ciągły kontakt badacza ze środowiskiem. Badanie jest tu procesem aktywności poznawanego środowiska, polega także na organizowaniu różnych form pracy z dziećmi. Łączy się w nim, i wzajemnie przenika, praca kulturalna z dzieckiem, akcja socjalna – z właściwym badaniem, obserwacją dziecka i rozmowami z dziećmi” [1993, s. 37]. Inni autorzy nie sprowadzają tego rodzaju badań tylko do dzieci i pracy socjalnej z nimi, ale odnoszą je do wszystkich generacji społeczności lokalnej.

Badanie przez działanie może być ukierunkowane na: a) rekonstrukcję przeszłości środowiska, zachowanie i funkcjonowanie tradycji, współorganizowanie życia społeczności lokalnej [zob. Theiss 1992, s. 157]; b)

doskonalenie warsztatu pracy edukacyjnej, np. nauczyciela [zob. Czerepaniak-Walczak 1998]. Szczególny akcent kładzie się tutaj na poznanie rzeczywistości społeczno-edukacyjnej i rozwijanie umiejętności badawczych. Preferowany jest inny, bardziej zhumanizowany model postępowania badawczego, charakteryzujący się odstępieniem od rygorystycznych wymogów metodologicznych dotyczących fazy przygotowania badań, ich instrumentarium, czynności realizacyjnych oraz relacji badacz – badany. Zaciera się – tak wyraźnie zaznaczające się w modelu klasycznym badań – różnice między prowadzącym badania a badanymi; wspólnie projektują badania, wspólnie współtworzą informacje, wspólnie nadają im werbalną postać, unikając ujęć ilościowych. Badania tego rodzaju najczęściej przybierają postać dialogu (rozmowy, dyskusji, spotkania) i wspólnego doświadczania.

Praktyczny charakter tego rodzaju badań – zdaniem B. Smolińskiej-Theiss – zawiera się w zdobywaniu doświadczeń przez badaczy i badanych, doświadczeń sprzyjających poznaniu i zmienianiu własnej sytuacji społecznej, projektowaniu strategii działań w określonych warunkach i zmierzających do rozwiązywania problemów danego środowiska [1988, s. 69–70].

Orientacja humanistyczno-edukacyjna. Jest to nowa, klarująca się w ostatnich latach strategia kreowania lokalnego i regionalnego środowiska wychowawczego. Jej czołowym przedstawicielem jest W. Theiss, który przewodzi grupie animatorów skupionych wokół Centrum Aktywności Lokalnej (CAL). Stanowisko to jest wyraźnie osadzone w procesie transformacji ustrojowej, gospodarczej i społeczno-kulturalnej w naszym kraju. Za podstawową przesłankę wyjściową W. Theiss przyjmuje **ideę małych ojczyzn** oraz **ideę edukacji środowiskowej**. Pojęcie „mała ojczyzna” oznacza według W. Theiss „[...] przestrzeń psychofizyczną, powstałą w wyniku szczególnych związków intelektualnych oraz emocjonalnych jednostki z najbliższym otoczeniem oraz praktycznych działań człowieka w miejscowym środowisku. Jest to rzeczywistość realna, konkretna i materialna, a jednocześnie naznaczona wartościami, znaczeniami, symbolami, mitami. Mała ojczyzna skupia ludzi żyjących na określonym terenie geograficznym,

w kręgu oddziaływań miejscowej tradycji, kultury, różnych form życia społecznego oraz przyrody" [2001, s. 11]. Edukacja środowiskowa staje się tutaj istotnym czynnikiem stymulującym możliwości rozwojowe małych ojczyzn poprzez wychowanie obywatelskie i samorządowe (kształtowanie postaw obywatelskich charakteryzujących się zaangażowaną obecnością i umiejętnościami współpracy z agendami państwowymi; przygotowanie obywateli do uczestnictwa w sprawowaniu władzy lokalnej).

W. Theiss zdecydowanie opowiada się za **modelem edukacyjno-utylitarnym pracy środowiskowej**. Jego podstawowymi, wzajemnie powiązаныmi elementami są: a) rozwój, b) potencjał społeczno-kulturalny i c) kapitał ludzki. **Rozwój** pojmuję się tutaj szeroko – obejmuje on wszystkie sfery życia ludzkiego i rozpatrywany jest w różnych ramach, tj. przestrzeni globalnej, ponadlokalnej, regionalnej i lokalnej. **Potencjał społeczno-kulturowy środowiska** to „miejscowe zasoby, możliwości zmian i przeobrażeń, związane z dobrami kultury duchowej i materialnej, także z instytucjami, które tymi dobrami dysponują” [2001, s. 18–19]. **Kapitał ludzki** w szerokim ujęciu oznacza ogół walorów ludzkich (cechy genetyczne, socjalizacja społeczności, poziom edukacji), zaś w węższym – to wartości wynikające z nakładów na kształcenie jednostek (np. kompetencje zawodowe, organizacyjno-społeczne, postawy obywatelskie).

Za istotne *novum* tego stanowiska w kontekście pedagogiki społecznej należy uznać: 1) inne podejście do środowiska lokalnego, które można nazwać kontekstualno-aktywizującym (uwzględnia kontekst społeczno-gospodarczy – demokracja, postęp gospodarczy, oraz kontekst przestrzenny – region, kraj, świat, preferuje metody aktywizowania społeczności lokalnej i regionalnej); 2) nadanie szczególnej rangi edukacji samorządowej (usamorządowanej i podejmującej zagadnienia samorządności lokalnej i paralo-kalnej); 3) wyeksponowanie roli edukacji w rozwoju lokalnym i regionalnym.

Przedstawiciele orientacji humanistyczno-edukacyjnej nadają jej odrębny koloryt, eksponując podmiotowość człowieka, ideę demokracji, ideę otwartości środowiska. Sięgają też wyraźnie do humanistycznych opcji

kreacji środowiskowej w ujęciu klasyków pedagogiki społecznej (H. Radlińskiej, A. Kamińskiego i innych). Znamiennym rysem tej orientacji jest i to, że zdecydowanie wykracza ona poza ramy nauk pedagogicznych i wchodzi na grunt polityki społecznej, włączając się tym samym do nurtu reformistycznego naszej rzeczywistości politycznej, gospodarczej, społeczno-kulturalnej, a także edukacyjnej.

4. Ukierunkowanie humanitarne pedagogiki społecznej³

Pod adresem klasycznej pedagogiki społecznej (reprezentantami jej są H. Radlińska, A. Kamiński, R. Wroczyński, także inni autorzy) formułowano różne uwagi krytyczne. Zarzucało się jej instytucjonalizm edukacyjny, szkołocentryzm, technicyzm organizacyjny, schematyczny praktycyzm itp. Krytycy sugerowali – i chyba mieli dużo racji – konieczność odejścia od konwencji instytucjonalno-środowiskowej na rzecz orientacji homocentryczno-rodzinnej, której myślą przewodnią – moim zdaniem – można uczynić hasło-drogowskaz: Człowiek i jego rodzina w różnych sytuacjach życiowych, ich kreowanie i regulowanie na drodze interakcji międzyludzkich (dialogu, współdziałania, miłości chrześcijańskiej).

Narastało dążenie do nadania tej dyscyplinie wyraźnego oblicza humanitarnego oraz zaszczerpienia na jej gruncie humanistycznego paradygmatu epistemologiczno-badawczego, diametralnie różniącego się od scjentystycznego sposobu uprawiania nauki. Pedagogika społeczna – obecnie – pragnie stać się w pełni dyscypliną o kolorycie humanitarnym, a więc zdecydowanie stojącą w obronie każdego dziecka, każdego człowieka, opowiadającą się za odformalizowaniem kontaktów pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, walczącą z encyklopedyzmem w kształceniu, postulującą

3. Tekst ten, w wersji skróconej, był referowany w Sekcji 6. IV Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Olsztynie (wrzesień 2001 r.).

całościowe myślenie o wychowanku- podopiecznym, dostrzegającą w nim nie obiekt do urabiania, a współuczestnika procesu edukacji, pełnoprawnego członka społeczeństwa [Bauman 1995, s. 96].

W latach 90. obserwujemy wyraźne zbliżenie do człowieka na gruncie pedagogiki społecznej. Jednym z istotnych tego wskaźników jest wprowadzenie pojęć „humanitarnych” do jej języka. Wymienić tutaj należy m.in. takie pojęcia, jak: „dziecko skrzywdzone” [Brągiel 1998], „opieka międzyludzka” [Dąbrowski 2000], „wsparcie społeczne”, „spirala życzliwości”, „zasada pomocniczości” [Kawula 2002], „pomoc w rozwoju dziecka i rodziny” [Marynowicz-Hetka], „człowiek w zmieniającej się rzeczywistości” [Lepalczyk, Pilch 1995], „podmiotowość ucznia i nauczyciela”, „siły ludzkie” [Andrzej Olubiński], „podmiotowość społeczności lokalnych” [Ryszard Cichocki (red.) 1996], „przemoc w rodzinie” [Pospiszyl 1994], „relacje międzyludzkie”, „spotkanie”, „dialog” [Anna Przecławska], „dzieciństwo” [Smolińska-Theiss 2014], „dziecko zniewolone” [Theiss 1999], „pomoc wzajemna” [Radziewicz-Winnicki 2006], „przemoc wobec dziecka” [Zielińska 1993] itd.

W tych zwiastunach nowego myślenia w ramach pedagogiki społecznej coraz częściej pojawiają się pojęcia oznaczające takie zjawiska, jak: opieka międzyludzka, pomoc i wsparcie społeczne. Nie oznacza to jednak, że są one przedmiotem głębszych analiz, że są ujmowane kompleksowo, że wprowadza się tutaj odpowiednie odniesienia osobowe i środowiskowe. Zazwyczaj zjawiska te rozpatruje się osobno, niezależnie i to przeważnie w odniesieniu do generacji dzieci i młodzieży – wychowanków i podopiecznych. Zbyt mało uwagi poświęca się wsparciu społecznemu, choć jest ono najbardziej ludzkim i humanitarnym działaniem jednego człowieka na rzecz drugiego. Widoczną słabością w analizach opieki, pomocy i wsparcia społecznego jest brak odpowiedniego układu odniesienia. Wydaje się, że najbardziej racjonalnym odniesieniem może tutaj być stan sprawności i samodzielności życiowej człowieka. Wszelkie, bowiem odchylenia od stanu względnie pełnej samodzielności oraz niezależności na drodze życiowej człowieka są wskaźnikiem zapotrzebowania na działalność opiekuńczą,

wspomagającą i wspierającą. Słowem, ludzie znajdujący się w takim stanie (sytuacji) wymagają czy to opieki, pomocy i wsparcia, czy też tylko pomocy i wsparcia lub też tylko wsparcia w stopniu maksymalnym. W dotychczasowych analizach tych form działania humanitarnego pomijano istotny i znaczący fakt, że są one współzależne, zazębiają się oraz nakładają na siebie, wzajemnie się warunkują, tworzą układ dynamiczny, że w określonych okolicznościach wsparcie społeczne może stać się warunkiem niezbędnym zawężenia ram opieki, a także pomocy.

Nawet częściowa eliminacja wyżej zasygnalizowanych słabości w ujmowaniu na gruncie pedagogiki społecznej pojęć „opieka”, „pomoc” i „wsparcie społeczne” może stać się znaczącym krokiem na drodze humanizacji przedmiotu tej dyscypliny.

Jakie elementy należałoby uznać za fundamentalne dla przedmiotu pedagogiki społecznej, jako dziedziny o życiu ludzkim, i nadawania mu – w najszerszym tego słowa znaczeniu – wymiaru humanitarnego? W jej przestrzeni studyjno-badawczej z pewnością należałoby umiejscowić:

- 1) Drogę życiową współczesnego człowieka funkcjonującego normalnie, samodzielnie, sprawnie i w szerokim znaczeniu – podmiotowo, a także wszelkie od tego odstępstwa, odchylenia, zaburzenia, nawet wynaturzenia oraz różnorakie tego uwarunkowania (psychosomatyczne, społeczno-ekonomiczne i kulturowe).
- 2) Działalność humanitarną o charakterze profilaktycznym i kompensacyjnym, będącą wyrazem altruistycznej postawy jednych ludzi wobec innych i ukierunkowaną na przywrócenie im – przy maksymalnym ich własnym wysiłku – względnie pełnej samodzielności życiowej. W tej humanitarnej działalności mogą być rozpatrywane autonomicznie zjawiska opieki międzyludzkiej, pomocy i wsparcia społecznego.
- 3) Układy sytuacyjno-dynamiczne, sytuacje życiowe człowieka jako swoiste kompleksy takich elementów, jak stan samodzielności życiowej jednostki i jej rodziny, działalność humanitarna w postaci wzajemnie powiązanych (sprzężonych) ze sobą opieki, pomocy i wsparcia społecz-

nego. Należy tutaj mieć na uwadze następujące sytuacje życiowe: okres niemowlęstwa i dzieciństwa, stabilizacji i sprawności życiowej oraz zawodowej, okres inwolucji, sytuacje chorobowe, losowe i trudne, problemowe oraz uwarunkowania specjalne (wrodzone kalectwo fizyczne, głębokie upośledzenie, starcza niedołążność).

4) Zjawisko wsparcia społecznego, które należy traktować jako najbardziej ludzki rodzaj działania humanitarnego i w zdecydowanej większości sytuacji życiowych – najbardziej skuteczny, gdyż nie narusza godności i podmiotowości ludzkiej.

Opieka, pomoc i wsparcie społeczne jako swoiste działania humanitarne na rzecz drugiego człowieka są odpowiednią reakcją na jego zapotrzebowanie (mniej lub bardziej uświadamiane), które najczęściej pojawia się w wyniku braku lub ograniczenia jego samodzielności, niezależności i samowystarczalności życiowej.

Samodzielność, jako układ odniesienia. Chyba najbardziej ludzkim wymiarem w życiu człowieka jest samodzielne, względnie niezależne funkcjonowanie w różnych jego dziedzinach (sferach). Samodzielność może być rozumiana jako cecha osobowości lub też sytuacja lub stan niezależności życiowej. Samodzielny człowiek odznacza się tym, że nie jest uzależniony od nikogo, daje sobie sam radę w życiu, nie potrzebuje żadnej pomocy, a także nie podlega czyjejś władzy. Psychologowie ujmują tę właściwość w aspekcie behawioralnym, sprowadzając ją do aktywności jednostki polegającej na podejmowaniu zadań, ich realizacji, kontroli przebiegu realizacji i jej skutków bez udziału lub ingerencji innych osób [Józef Pieter 1968; Marek Podgórný 1994]. Samodzielność życiowa przejawia się przede wszystkim w tym, że jednostka sama przesądza o swoim życiu i kieruje nim zgodnie z uznawanymi i preferowanymi wartościami, sama rozwiązuje również różne problemy (w tym też trudne) pojawiające się na jej drodze życiowej, a także jest zdolna zaspokoić swoje potrzeby biologiczne i społeczno-kulturalne. Samodzielność w sensie sytuacyjnym oznacza, że człowiek w każdej sytuacji (normalnej, trudnej, niepomyślnej) w różnych sferach życia jest w stanie

sam sobie radzić, modyfikować te sytuacje wedle własnego uznania (preferowanych wartości), a nawet kreować nowe, które pozwalają mu na optymalną samorealizację. Samodzielność tak rozumiana jest zarówno warunkiem, jak i przejawem podmiotowości człowieka. Podmiotowość, bowiem w ujęciu psychologii humanistycznej, aktualizuje się w trzech aspektach: a) aspekcie aktywności – sprawczej relacji w stosunku do otoczenia (realnego udziału w przekształcaniu otaczającej rzeczywistości społecznej, kulturowej, przyrodniczej); b) świadomości, a dokładniej – samoświadomości (chodzi tutaj o poczucie własnej odrębności, samoidentyfikacji); c) samokontroli, czyli kierowaniu własnym działaniem, chodzi tu o planowanie działania, gromadzenie środków niezbędnych do realizacji zadań, ich realizację, ocenę i kontrolę [Korzeniowski, Zieliński, Daniecki 1983; Buczkowski, Cichocki (red.) 1989; Lewowicki 1995]. Samodzielność w myśleniu i działaniu, jako odpowiednie predyspozycje, są jednym z podstawowych celów w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki. Cel ten – jak zauważa Wincenty Okoń – realizuje się poprzez systematyczne wdrażanie uczniów do formułowania problemów oraz poszukiwania pomysłów ich rozwiązania, do rozwiązywania problemów i sprawdzania tych rozwiązań, wreszcie do poszukiwania zastosowań tych rozwiązań w nowych sytuacjach [Okoń 2007, s. 365].

Samodzielność jest nieodłącznym i normalnym stanem przynależnym prawie każdemu człowiekowi na jego drodze życiowej. O jej całkowitym braku lub bardzo ograniczonej postaci możemy mówić jedynie w takich przypadkach, jak: prenatalny okres życia, niemowlęstwo, obłożna lub nieuleczalna choroba, ciężki stan traumatyczny, głębokie upośledzenie, starcza niedołętność. Znamionną cechą samodzielności życiowej człowieka jest jej stopniowość. A więc jednostka może odznaczać się względnie pełną samodzielnością (występuje to w okresie pełnej sprawności życiowej i zawodowej, tj. mniej więcej w okresie życia od 18–25 do 60–65 lat), ograniczoną samodzielnością (np. w okresie dzieciństwa, inwolucji, sytuacji losowej, trudnej) i samodzielnością minimalną (np. w trakcie ciężkiej choroby, zaawansowanej starości). W życiu prawie każdego człowieka występuje

swoiste „pulsowanie” samodzielności pod względem jej stopnia i zakresu, innymi słowy – zmienność jej nasilenia, przechodzenie od stanu maksymalnego do minimalnego i **vice versa**. O tym przesądza szereg czynników, m.in.: wiek, stan zdrowia, wykonywany zawód, zasobność materialna, sytuacja rodzinna, sieć utrzymywanych więzi społecznych, kontekst środowiskowy, zabezpieczenie socjalne ze strony państwa.

Stan samodzielności życiowej, stopień jej ograniczenia jest bezpośrednim wyznacznikiem rodzaju, charakteru i zakresu działania humanitarne na rzecz drugiego człowieka (grupy społecznej, określonej zbiorowości), czyli opieki, pomocy i wsparcia społecznego. Można powiedzieć, że występuje organiczna współzależność, pomiędzy poziomem samodzielności życiowej człowieka a stopniem i zakresem jego zapotrzebowania na działania humanitarne wobec niego, tj. działania opiekuńcze, wspomagające i wspierające. Następstwem tego jest wejście człowieka w stan (sytuację) opieki, pomocy i wsparcia społecznego.

Opieka międzyludzka. W literaturze pedagogicznej funkcjonują różne określenia opieki, znacznie różniące się od siebie. Przy definiowaniu tego pojęcia jedni autorzy używają jako *genus proximum* – „sytuacji zagrożenia” [Kelm 2000, s. 19 i 21], znowu inni – „sytuacji zadaniowej” [Kowalewski 1995], a jeszcze inni – „potrzeby ponadpodmiotowej” [Dąbrowski 2000, cz. 1, s. 76]. Są również i tacy, którzy utożsamiają to pojęcie z „pomocą” [Wódz 1985, s. 60] lub włączają je do szerszego – obecnie modnego – wyrażenia „praca socjalna.

W tej kwestii za najbardziej przekonujące i klarowne należy uznać stanowisko zajmowane przez Z. Dąbrowskiego. Według tego Autora opieka międzyludzka to działalność, aktywność opiekuna (jednostki, grupy opiekunów) ukierunkowana na zaspokajanie potrzeb ponadpodmiotowych podopiecznego (jednostki, grupy podopiecznych), dokonująca się w ramach stosunku opiekuńczego oraz przybierająca postać działania ciągłego, bezinteresownego i opartego na odpowiedzialności opiekuna za podopiecznego [Dąbrowski 2000, cz. 1, s. 80]. Potrzeby ponadpodmiotowe to

te „[...] potrzeby ludzkie (pierwotne i wtórne, wyższe), których podopieczni nie są w stanie – przejściowo lub trwale, częściowo lub całkowicie samodzielnie – zaspokajać i regulować, i które w tym sensie wykraczają ponad ich możliwości podmiotowe” [Dąbrowski 2000, cz. 1, s. 80 i 81].

Należy jeszcze dodać, że sam akt zaspokajania potrzeb ponadpodmiotowych podopiecznego może dokonywać się poprzez wyraźne działania pedagogiczne opiekuna- wychowawcy, jego spontaniczną aktywność, bycie lub przebywanie w pobliżu (możliwe czasowe oddalenie), a także pokazywanie w jakiś inny sposób swojego stosunku do podopiecznego. Opieka przejawia się w pełni w ramach nawiązanego stosunku opiekuńczego i poprzez ten stosunek, który charakteryzuje się przede wszystkim asymetryczną zależnością podopiecznego od opiekuna i wymianą wartości między nimi. Zauważyć też trzeba, że działalność opiekuńcza odznacza się szczególnym nasyceniem emocjonalnym.

Należy podkreślić, że każdy człowiek korzysta z opieki w różnym stopniu i zakresie przez całe swoje życie, poczynsz już od okresu prenatalnego aż do śmierci. Przybiera ona jednak najbardziej nasiloną postać i jest bezwarunkowo niezbędna w okresie prenatalnym, niemowlęctwa, starczej niepełności, ciężkiej lub nieuleczalnej choroby, w stanie głębokiego upośledzenia i kalectwa. Węższy zakres opieki występuje w okresie dzieciństwa oraz emerytalnym, a także łagodnym stanie chorobowym, natomiast wyraźnie minimalny w okresie stabilizacji życiowej i zawodowej, czyli największej sprawności funkcjonalnej.

Opieka odgrywa doniosłą rolę w życiu ludzkim. Działanie opiekuńcze prowadzące do zaspokojenia potrzeb podopiecznego na odpowiednim poziomie przywraca i utrzymuje jego równowagę biopsychiczną. To staje się niezbędnym warunkiem zachowania życia, gatunku ludzkiego, zdrowia, wielostronnego rozwoju, normalnego funkcjonowania oraz pomyślnego przebiegu procesu wychowania.

W ramach opieki, poprzez odpowiednie działania stymulacyjno-regulacyjne, dokonuje się formowanie potrzeb ludzkich, a dokładniej – kreacja

optymalnego ich zestawu, odpowiadającego naturze ludzkiej i funkcjonowaniu społeczno-kulturalnemu człowieka w danych warunkach. Opieka sprzyja też uspołecznieniu jednostki poprzez wprowadzenie jej w pełnienie określonych ról społecznych, respektowanie wartości humanistycznych, a także zakorzenienie w niej cywilizowanych sposobów zaspokajania swoich potrzeb. Najogólniej można powiedzieć, że opieka poprzez przezwyciężanie niezdolności podopiecznych do zaspokojenia swoich potrzeb prowadzi ich do usamodzielnienia życiowego.

Obok stanu opieki międzyludzkiej (wyznaczonego wyraźnym brakiem samodzielności człowieka w zakresie zaspokajania swoich potrzeb) nieodłączną realnością na drodze egzystencji ludzkiej jest stan pomocy i wsparcia społecznego, występujący w sytuacji względnie pełnej lub też ograniczonej samodzielności.

Pomoc, pomoc społeczna. Pojęciom tym najczęściej nadaje się różne znaczenia. Psychologowie wyraźnie eksponują aspekt subiektywny. Katarzyna Otrębska-Popiołek rozumie przez pojęcie „pomoc”: działanie pomocne, czyli realnie czynione wysiłki dla dobra drugiej osoby, przekazywanie jej różnymi drogami jakichkolwiek własnych zasobów, tj.: informacji, dóbr, usług, pieniędzy, miłości, statusu społecznego etc. Sytuacja pomocy ma miejsce wówczas, kiedy obie strony (dawca i odbiorca) nadają jej takie znaczenie [1991, s. 10–11 i 17]. Według Z. Dąbrowskiego „pomoc polega na określonym zasilaniu podmiotu sytuacji trudnej, niezbędnym do przezwyciężenia trudności, zapobieżeniu im, ułatwianiu sytuacji z pogranicza trudności, «napiętych» i względnie normalnych, uczynieniu z nich sytuacji «komfortowych», optymalnych” [2000, cz. 1, s. 66]. Do sytuacji trudnych zalicza sytuacje: deprywacji, przeciążenia, z utrudnieniem, konfliktowe, zagrożień, niewydolności i niesprawności podmiotowej (głównie w sferze instrumentalnej), antycypowania trudności.

Uwzględniając powyższe propozycje definicyjne, a także poglądy innych autorów, można stwierdzić, że pojęcie „pomoc” oznacza działania jednostki, określonej grupy społecznej czy też instytucji na rzecz drugiego

człowieka (grupy ludzi), który: a) znalazł się w sytuacji trudnej, problemowej, przełomowej, niepomysłnej, stresogennej i nie jest w stanie samodzielnie przezwyciężyć napotkanych trudności oraz normalnie funkcjonować; b) przewiduje rychłe pojawienie się sytuacji trudnej, problemowej, której nie będzie w stanie własnymi siłami zapobiec i przezwyciężyć; c) znajduje się w sytuacji normalnej, ale pragnie ją zmienić, ulepszyć, zoptymalizować. Działanie pomocne (pomaganie), w rzeczy samej, sprowadza się do zapobiegania aktualizacji sytuacji trudnej, przywracania stanu normalnego oraz ułatwiania lub uefektywniania sytuacji względnie normalnych.

Wsparcie społeczne. S. Kawula – jako pierwszy z pedagogów społecznych – definiuje pojęcie „wsparcie społeczne”. Łączy je z ideą wspólnoty, tzw. małych ojczyzn, podmiotowości człowieka w świecie. Desygnat tego terminu umiejscawia w kontekście aktualnego wielowymiarowego życia ludzkiego w różnych ramach społeczno-przestrzennych, odnosi do różnych sytuacji, układów życiowych, różnych faz życia ludzkiego. S. Kawula pojęciu temu nadaje dwojakie znaczenie. W pierwszym ujęciu – wsparcie społeczne traktuje przede wszystkim jako pomoc dostępną jednostce lub grupie w sytuacjach trudnych, stresowych, przełomowych, a których bez wsparcia innych nie są w stanie przezwyciężyć [1996, s. 6], w drugim zaś – „[...] jako rodzaj interakcji społecznej podjętej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej, w której dochodzi do wymiany informacji, emocjonalnej lub instrumentalnej. Wymiana ta może być jednostronna lub dwustronna, może być stała lub zmieniać się” [1996, s. 6 i 7]. Byłbym skłonny uznać te dwa ujęcia pojęcia „wsparcie społeczne” nie jako odrębne, ale dopełniające się (bowiem pierwsze mówi o czynności, drugie zaś o miejscu, kontekście jej występowania!).

Jakie są te sytuacje życiowe, w których współczesny człowiek potrzebuje pomocy oraz wsparcia ze strony innych ludzi? Do takich z pewnością należą sytuacje: deprywacji, znacznego przeciążenia, konfliktów, ze znacznymi utrudnieniami, niewydolności, a także: niedostatecznej sprawności psychosomatycznej, ubóstwa materialnego i duchowego, izolacji spo-

łecznej, „chorych” ambicji, antycypowania trudności, różnych uzależnień (alkoholizm, lekomania, pracoholizm), sytuacje losowe (wypadki, kalectwo, śmierć osób bliskich, utrata dóbr materialnych itp.). Należy też mieć na uwadze sytuacje, w których jednostka: nie jest w stanie rozwiązać ważnego dlań problemu; nie jest darzona zaufaniem ze strony bliskich; jest poniżana i lekceważona; nie ma przez dłuższy czas sukcesów życiowych i zawodowych; nie doznaje satysfakcji w życiu codziennym; znajduje się w stanie zagrożenia: chorobą, utratą pracy i innych źródeł dochodów, kariery zawodowej lub zagrożenia ze strony: grup przestępczych, sąsiadów, lokalnych decydentów, określonych instytucji, partii (w tym przeważnie rządzących), a także zagrożenia: chorobami cywilizacyjnymi, antycypowanymi awariami elektrowni atomowych i wojną nuklearną, kataklizmami przyrodniczymi [zob. Teresa Borowska 1998]. Wiele sytuacji przybiera postać szoku psychicznego, wywołanego zachodzącymi dynamicznymi zmianami w makroskali (np. zmiana ustroju, systemu gospodarczego, nowe sojusze naszego państwa, daleko idąca ingerencja obcych państw, wprowadzie nam przyjaznych, ale w sposób widoczny preferujących własne interesy, napływ „dzikiej” kultury wschodniej i zachodniej itp.). Można więc powiedzieć – za S. Kawulą – że pomoc i wsparcie jako działalność społeczno-pedagogiczna są „obecnie potrzebne jednostkom i grupom znajdującym się w różnych sytuacjach życiowych, położeniu społeczno-ekonomicznym i psychicznym; w układach rodzinnych, sąsiedzkich, koleżeńskich i zawodowych; w różnych okresach życia (od dzieciństwa do wieku sędziwego); a także w makroukładach, w społecznościach lokalnych, życiu osobistym i grupowym” [1997, s. 15]. Słowem, stanowią ważny i niezbędny atrybut naszego codziennego życia.

W ostatnich dziesięcioleciach obserwujemy z jednej strony niespotykany wzrost sytuacji trudnych, problemowych, przełomowych i ich uwarunkowań (czynników determinujących), z drugiej strony – wyraźne osłabienie kondycji psychofizycznej wszystkich generacji naszego społeczeństwa. Skutki tego zarówno te bezpośrednie, jak i pośrednie, choć brak na ten temat szerzej zakrojonych badań, są zapewne wielowymiaro-

we i niezwykle groźne dla egzystencji ludzkiej. Za pewne wskaźniki, chociaż niezbyt miarodajne, można tutaj przyjąć m.in. nasilenie występowania: chorób psychicznych i fizjologicznych, samobójstw, stanów załamania, rezygnacji i apatii, zachowań agresywnych, uzależnień oraz zjawisk patologii społecznej, zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny i realizacji przezeń funkcji opiekuńczo-wychowawczej.

W centrum zainteresowania – układ dynamiczny sytuacji życiowych człowieka

Drogę egzystencji ludzkiej tworzą różne sytuacje, które można nazwać „życiowymi”. Przez termin „sytuacja życiowa” rozumiemy pewne wyodrębniające się fragmenty życia, stanowiące swoiste całości, układy strukturalno-funkcjonalne, które współtworzą: stan samodzielności życiowej określonej jednostki (grupy społecznej), działania humanitarne na jej rzecz ze strony innego człowieka (ludzi), uznawane i urzeczywistniane wartości ludzkie (humanistyczne), warunki zewnętrzne (społeczne, kulturowe, przyrodnicze) oraz czas trwania.

Powyższe składniki tworzą swoisty układ, czyli zbiór elementów zespolonych ze sobą w całość charakteryzującą się określoną strukturą [Dąbrowski 2000, cz. 1, s. 222 i nast.]. Między wszystkimi jego elementami istnieje sieć połączeń, dzięki czemu powstaje zintegrowana struktura organizacyjna tego układu.

Występuje wyraźna współzależność między stanem samodzielności życiowej człowieka a stanem działania humanitarnego na rzecz tego człowieka ze strony innych ludzi. Działanie humanitarne obejmuje kompleks czynności opiekuńczych (opiekę), wspomagających (pomoc) i wspierających (wsparcie społeczne).

Sytuacja życiowa człowieka zawsze ma charakter:

- a) podmiotowy, czyli jest zawsze czyjaś, jakiegoś konkretnego człowieka, konkretnej grupy społecznej (rodziny, grupy sąsiedzkiej, lokalnej, innej); podmioty te w określonych sytuacjach życiowych przejawiają – w większym lub mniejszym stopniu – swoje podmiotowe predyspozycje, tj. samoświadomość, autoregulację, sprawczość, indywidualność; w każdej sytuacji życiowej człowiek zawsze przejawia jakiś stopień aktywności – większy lub mniejszy;
- b) społeczny – uczestniczą w niej, oprócz podmiotu sytuacji, inni ludzie (pojedyncza osoba lub jakaś grupa społeczna, np.: rodzina, grupa sąsiedzka, grupa nauczycieli, wychowawców, opiekunów);
- c) relacyjny – pomiędzy podmiotem sytuacji a innymi ludźmi, którzy w niej uczestniczą występują określone interakcje, stosunki międzyludzkie, przybierające postać zależności wyrażnie symetrycznej (współrzędność) lub asymetrycznej (podrzędność);
- d) indywidualny – przesądza o tym stopień natężenia i zakres poszczególnych składników sytuacji życiowej, tj.: stanu samodzielności życiowej jednostki, działalności humanitarnej (czynności opiekuńczych, wspomagających i wspierających), uznawanych oraz realizowanych wartości humanistycznych, zewnętrznych warunków kontekstowych sytuacji, a także cech osobowościowych zarówno podmiotu sytuacji, jak i innych jej uczestników, granic czasowych jej trwania;
- e) e) dynamiczny – zmienność sytuacji, przechodzenie od sytuacji najbardziej korzystnych (charakteryzujących się maksymalnym stopniem samodzielności życiowej podmiotu) do mniej korzystnych, a nawet wręcz deprecjonujących godność ludzką, uprzedmiotawiających.

Należy jeszcze zwrócić uwagę na kilka istotnych rysów sytuacji życiowej. Cechuje ją zawsze określone ukierunkowanie aksjologiczne. Mogą to być wartości autoteliczne opieki (bezpośrednie i właściwe), wychowania (zaktualizowane w osobowości podmiotu sytuacji lub wartości uniwersalne – posiadające byt społeczny), pomocy i wsparcia społecznego (w postaci informacji, dóbr materialnych, pieniędzy, pewnych usług, uczucia miłości

i uznania, doradztwa i instruowania, wstawiennictwa, usuwania przeszkód oraz utrudnień tkwiących w środowisku życia człowieka etc.).

Sytuacje życiowe zawsze mają określone ramy przestrzenno-czasowe, czyli aktualizują się w określonym miejscu (kontekście środowiskowym, np. rodzinie, miejscu zamieszkania, miejscu pracy etc.) i czasie (wchodzi w grę długi lub krótki okres ich trwania, a więc są długo- lub krótkotrwałe).

Czynnikami przesądzającymi w głównej mierze o charakterze i strukturze sytuacji życiowych jest stan samodzielności podmiotów oraz zakres i stopień natężenia działalności humanitarnej (opieki, pomocy, wsparcia społecznego) prowadzonej na ich rzecz. Zaznacza się wyraźna współzależność między tymi komponentami sytuacji życiowej: im jednostka przejawia większą samodzielność życiową, tym węższa staje się działalność humanitarna na jej rzecz i **vice versa**. Można tę prawidłowość ująć w postaci zasady proporcjonalności odwrotnej. Wydaje się też, że elementy składowe działania humanitarnego, tj. opieka, pomoc i wsparcie społeczne – poza sytuacjami ekstremalnymi – tworzą układ sprzężony, czyli prawie zawsze współwystępują, zachowując powyższą lub odwrotną kolejność. Relacje między tymi trzema rodzajami działalności określają dwie fundamentalne zasady: zasada proporcjonalności zwykłej (wprost) i zasada proporcjonalności odwrotnej. Odnoszą się one do układów: a) opieka – pomoc, wsparcie społeczne, b) pomoc – wsparcie społeczne. W pierwszym przypadku, nasilonej działalności opiekuńczej może towarzyszyć wzmożone działanie wspomagające i wspierające lub z szeroką działalnością opiekuńczą wiąże się minimalne działanie wspomagające i wspierające. W drugim zaś przypadku, działanie wspomagające i wspierające przybiera postać maksymalną lub minimalną albo maksymalną – pomoc a minimalną – wsparcie społeczne lub **vice versa**. Trzeba zauważyć, że w obu tych przypadkach relacje między tymi działaniami przybierają charakter dynamiczny, pulsujący. Można chyba powiedzieć, że między wspieraniem, pomaganiem i opiekowaniem się zachodzą pewne współzależności w postaci przenikania się, wzajemnego dopełniania się, zazębiania się i nakładania. Najbardziej widoczne to jest

w sytuacjach wzmożonego działania humanitarnego (wtedy, kiedy człowiek znajduje się w stanie minimalnej lub bardzo ograniczonej samodzielności) oraz w sytuacjach przejściowych, tj. wychodzenia ze stanu maksymalnej samodzielności i wchodzenia w stan ograniczonej lub minimalnej samodzielności (stanu wzmożonego zapotrzebowania na działalność humanitarną lub stanu realnego, nasilonego działania humanitarnego), a także wychodzenia ze stanu samodzielności i wejścia w stan zapotrzebowania na działanie wspomagające i wspierające.

Można wyodrębnić różne kategorie sytuacji życiowych człowieka ze względu na:

- a) liczebność podmiotów w nich uczestniczących – jednostkowe i zbiorowe;
- b) czas trwania – krótkotrwałe, długotrwałe;
- c) umiejscowienie, kontekst środowiskowy – sytuacje jednostki w rodzinie, środowisku sąsiedzkim, lokalnym, placówkach opiekuńczo-wychowawczych, miejscu pracy, grupie rówieśniczej itp.;
- d) charakter (realizowane funkcje) – profilaktyczne, kompensacyjne, rewalidacyjne, chorobowe, resocjalizacyjne, interwencyjne;
- e) stopień złożoności – proste (dwupodmiotowe, jednorodny rodzaj działań humanitarnych, wąski zestaw realizowanych celów, niezbyt wyrafinowane działanie etc.) oraz złożone (wielopodmiotowe, szeroki wachlarz działań, realizowanych celów i zadań, skomplikowany kontekst środowiskowy, długotrwałe etc.);
- f) stopień normalności – tzw. sytuacje normalne (charakteryzują się dużym stopniem samodzielności jednostki i minimalnym zakresem działania opiekuńczego, wspomagającego i wspierającego; są one typowe dla okresu stabilizacji życiowej człowieka, jego pełnej sprawności psychofizycznej i zawodowej) i tzw. sytuacje nienormalne (jednostka nie jest w stanie samodzielnie funkcjonować, zaspokajać swoich potrzeb, realizować celów i zadań, jakie niesie życie).

Spójrzmy na sytuacje życiowe człowieka, uwzględniając trzy podstawo-

we fakty, po pierwsze – że są one specyficznymi układami dynamicznymi (ich elementy strukturalne oraz relacje między nimi najczęściej zmieniają się ustawicznie, znajdują się one w ciągłym ruchu, którym rządzą dwie zasady: proporcjonalności wprost i proporcjonalności odwrotnej); po drugie – że różnicują się one w znacznym stopniu w zależności od okresu (fazy) życia człowieka, tj.: niemowlęco-dziecięcego, stabilizacji (pełnej sprawności) życiowej i zawodowej oraz inwolucji aż do starczej niedołężności; po trzecie – że mogą być determinowane szczególnymi uwarunkowaniami biopsychicznymi i środowiskowymi (kalectwo, obłożna, nieuleczalna choroba, głębokie upośledzenie, ciężki stan traumatyczny, trudne warunki życiowe, środowiskowe czynniki zagrażające życiu, rozwojowi, normalnemu funkcjonowaniu, których jednostka sama nie jest w stanie przezwyciężyć lub naprawić).

Uwzględniając powyższe przesłanki, można wyodrębnić następujące rodzaje sytuacji życiowych: a) sytuacje okresu niemowlęstwa i dzieciństwa, b) okresu stabilizacji i sprawności życiowej (sytuacje normalne), c) okresu inwolucji (starzenia się), d) chorobowe, e) losowe (kalectwo, śmierć osób bliskich lub utrata dóbr materialnych etc.), f) trudne oraz problemowe, g) uwarunkowań specjalnych (wrodzone kalectwo fizyczne, głębokie upośledzenie). Wszystkie rodzaje sytuacji, oprócz sytuacji uwarunkowań specjalnych, mogą wystąpić – i zazwyczaj tak się dzieje – zarówno w okresach dzieciństwa i starości, jak też w okresie stabilizacji życiowej i sprawności zawodowej.

Na drodze życiowej człowieka najczęściej jednak dominują sytuacje normalne. Specyfika sytuacji normalnej wyraźniej się uwidacznia, kiedy spojrzymy na nią, jak na układ dynamiczny, sprzężony, uwzględniając strukturę działania humanitarnego. Ten układ dynamiczny przede wszystkim charakteryzuje się tym, że: stan działalności humanitarnej jest odwrotnie proporcjonalny do stanu względnie maksymalnej samodzielności jednostki; składniki strukturalne stanu działania humanitarnego pozostają w postaci minimalnej lub wyraźnie ograniczonej; w trakcie trwania tej sytuacji ich

wielkości nie ulegają znaczącym zmianom; nie występują tutaj stany „wejścia” i „wyjścia” z sytuacji normalnej, zachowuje ona względną stabilność i trwałość. Sytuacje tego rodzaju są typowe dla okresu względnie pełnej dojrzałości, sprawności i niezależności życiowej.

Dynamika sytuacji życiowych dzieciństwa ujawnia się tym, że wzrostowi samodzielności życiowej dzieci i młodzieży towarzyszy stopniowa redukcja stanu działalności humanitarnej (opieki, pomocy, wsparcia społecznego). W tym układzie strukturalno-funkcjonalnym występują wyraźnie sytuacje przejściowe („wyjścia” i „wejścia”) między jednym stanem a drugim (stanem samodzielności minimalnej a wyższym jej stanem; stanem wzmożonego działania humanitarnego a jego ograniczoną postacią).

Odwrotne tendencje obserwujemy w dynamicznym układzie sytuacji życiowych człowieka starzejącego się (okres inwolucji). Tutaj stopniowo redukuje się stan samodzielności – od maksymalnego do minimalnego. Odpowiednio do tego wzrasta zapotrzebowanie na działanie opiekuńcze, wspomagające i wspierające, a zatem zakres oraz stopień nasilenia działania humanitarnego.

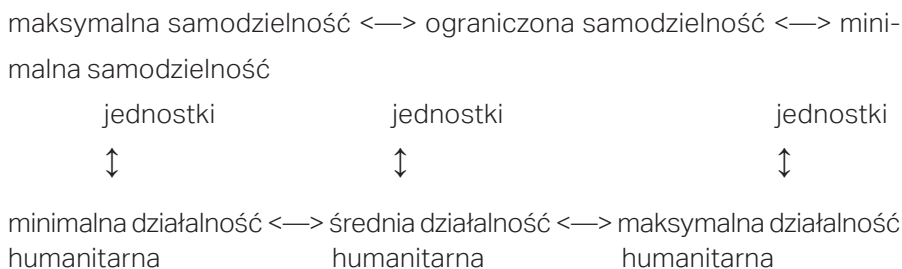
W sytuacjach uwarunkowań specjalnych jednostki odznaczają się minimalnym stopniem samodzielności lub jej całkowitym brakiem (głęboki niedorozwój, ciężka, nieuleczalna choroba, pierwsze miesiące życia noworodka). Dominuje tutaj maksymalny stan działalności humanitarnej, a szczególnie tej o charakterze opiekuńczym. Tylko w przypadku niemowlęstwa występuje pewna progresywna zmiana w tym układzie sytuacyjnym: bardzo wolno, ale zauważalnie, wzrasta zakres i stopień samodzielności dziecka i równocześnie towarzyszy temu wzrost stanu działalności wspomagającej i wspierającej. W pozostałych przypadkach mamy do czynienia z statycznymi układami strukturalno-funkcjonalnymi. Można dostrzec pewne podobieństwa między sytuacjami chorobowymi, losowymi i tzw. trudnymi, choć ich uwarunkowania są diametralnie inne.

Sytuacje te tworzą specyficzny układ dynamiczny. Konstytuują go w zasadzie trzy „pulsujące” kategorie (zmienne): 1) stan samodzielności życio-

wej człowieka; 2) natężenie oraz struktura działania humanitarnego (opiekuńczo-pomocowo-wspierającego); 3) współzależność między stopniem samodzielności człowieka a natężeniem i zakresem działania humanitarnego. Poziom samodzielności jednostki może przybierać trojaką postać, tj.: samodzielności maksymalnej (względnie pełnej), ograniczonej (zawężonej) i minimalnej (szczątkowej). Zaznacza się tutaj wyraźnie tendencja zmienności o charakterze redukcyjnym (maksymalna samodzielność → ograniczona → minimalna) i charakterze wzrostowym (samodzielność minimalna → ograniczona → maksymalna). Pierwszy układ jest typowy dla okresu pełnej dorosłości, sprawności i niezależności życiowej człowieka, okresu przejściowego do starości i okresu zaawansowanej starości; drugi zaś – dla okresu dzieciństwa, młodości i pełnej dorosłości. Prawdopodobnie ta dotyczy także przejścia z sytuacji normalnych do chorobowych, losowych, problemowych, a także wyjścia z tych sytuacji.

Jeśli chodzi o natężenie i strukturę działania humanitarnego, różnicuje się ono od stanu maksymalnego (optymalnego), poprzez ograniczony, do minimalnego oraz obejmuje działania opiekuńcze, pomocowe i wspierające. Mogą tutaj występować różne tendencje, np. maksymalny stan działalności humanitarnej → stan ograniczony → minimalny (śladowy) oraz układ odwrotny. Jej bardziej złożona postać może przedstawiać się następująco: maksymalny zakres działalności → ograniczony → minimalny → ograniczony → maksymalny → ograniczony... a mniej skomplikowana tak: działalność ograniczona → minimalna oraz *vice versa*, a także: działalność maksymalna → ograniczona; ograniczona → maksymalna. Trzecią zmienną analizowanego układu dynamicznego – współzależność między stopniem samodzielności człowieka a natężeniem i zakresem działania humanitarnego – można przedstawić graficznie w postaci schematu.

Schemat 1. Samodzielność człowieka a natężenie i zakres działania humanitarnego



Źródło: opracowanie własne.

Układ powyższy odznacza się większą złożonością i dynamizmem. Odpowiednio do zmienności poziomu samodzielności jednostki charakter „pulsujący” przybiera kompleks działania humanitarnego. W układzie tym występują sytuacje przejściowe, pośredniczące, będące jakby „wejściami” do sytuacji nienormalnych (tj. chorobowych, losowych, trudnych, problemowych) z sytuacji normalnych lub względnie normalnych oraz „wyjściami” z tych sytuacji do sytuacji normalnych.

* * *

Zarówno rozważania dotyczące obecnej kondycji człowieka na jego drodze życiowej (nasyconej różnego rodzaju utrudnieniami, zagrożeniami, barierami, zadaniami wymagającymi przekraczania granic jego możliwości), sytuacji życiowych człowieka będących układami sprzężonymi (wypadkową różnych stanów samodzielności życiowej, działania humanitarnego, uznawanych i realizowanych wartości), struktury działalności humanitarnej, jak i sugestie możliwości modyfikacji tej działalności (poprzez zawężanie zakresu opieki oraz pomocy a rozszerzanie bardziej ludzkiej formy, czyli wsparcia społecznego) nieuchronnie prowadzą do wniosku, że niezbędne jest wprowadzenie znaczących zmian w przedmiocie pedagogiki społecznej. Z pewnością wydatnie przyczyni się to do nadania jej wyraźniejszego rysu humanistycznego.

Ta, choć zbyt pobieżna i z konieczności nieco uproszczona, analiza sytuacji życiowych człowieka, odstawia szerokie obszary penetracji dla pedagogiki społecznej, czyniąc z niej dyscyplinę *stricte* o profilu humanitarnym.

5. W kierunku pedagogiki społecznie zaangażowanej – przykłady

Starając się dokładniej określić sens znaczeniowy pojęcia „pedagogika zaangażowana”, trzeba sięgnąć do słowników języka polskiego i poznać znaczenia takich wyrażzeń, jak: „zaangażowanie się”, „zaangażować”, „angażować”, „angażować się”. „Zaangażowanie”, można powiedzieć, oznacza: ‘postawę aktywną wobec kogoś lub czegoś’. „Zaangażować się” to tyle, co: ‘włożyć w coś wiele wysiłku, czasu lub pieniędzy’. „Zaangażować” oznacza: ‘włączyć kogoś lub coś w jakąś działalność’. W słownikach języka polskiego Witolda Doroszewskiego [1977, s. 15] i Mieczysława Szymczaka [1985, t. III, ss. 882–883] czytamy, że: „Literatura, sztuka **zaangażowana** to taka, która jest związana z życiem, porusza problematykę ideologiczną i moralną współczesności, która mówi o aktualnych sprawach społecznych i politycznych”. Natomiast „angażować”, „angażować się” znaczy: „wiązać się z kimś lub z czymś moralnie, opowiadać się za czymś, mieszać się, wciągać się w coś, brać w czymś udział z zapałem, z zainteresowaniem; zaangażować się emocjonalnie, uczuciowo w walce o coś; zaangażować się w pracę społeczną, w życie środowiska”.

W powyższych konstatacjach dotyczących wyrażzeń: „zaangażowanie”, „zaangażowanie się” oraz „angażowanie się” chyba najbardziej widoczne są konstytutywne wymiary tego stanu rzeczy, które mogą być podstawą do sformułowania podstawowych atrybutów pedagogiki społecznej zaangażowanej. Charakteryzuje ją przede wszystkim to, że:

- wyrażnie zmienia wzór dominującego myślenia pedagogicznego i społecznego;

- koncentruje uwagę na aktualnych problemach edukacyjno-oświatowych, opiekuńczo-socjalnych, społeczno-kulturalnych i ich uwarunkowaniach środowiskowych oraz społeczno-politycznych;
- zajmuje się pośrednio i bezpośrednio zaspokajaniem podstawowych potrzeb społeczeństwa, jego różnych generacji;
- inicjuje rozwój służb społecznych, opiekuńczo-socjalnych, terapeutycznych, medycznych, oświatowych;
- przywiązuje wiele uwagi do podnoszenia świadomości i skuteczności działań podmiotów edukacji, działalności opiekuńczo-socjalnej;
- wpływa na decyzje polityczne dotyczące oświaty, systemu socjalnego, czy sposobu zarządzania różnymi szczeblami tych dziedzin [zob. Kwieciński 2013, s. 273].

Zaangażowanie praktyczne pedagogiki społecznej może przybierać dwojaką postać: interwencji bezpośredniej – oddziaływania bezpośredniego na określone środowisko (np. lokalne) lub określoną placówkę (instytucję) edukacyjną (np. szkołę) albo opiekuńczo- wychowawczą (np. dom dziecka, pogotowie opiekuńcze) objętych badaniami przez autora tych badań środowiskowych bądź zespół prowadzący badania lub – interwencji pośredniej, czyli oddziaływania przez autora badań (zespołu badawczego) na decydentów podległej im placówki (instytucji) oświatowej czy też opiekuńczo-socjalnej, albo też wpływanie przezeń na polityków, politykę w ogóle. Inspiracją do oddziaływania pośredniego może być aktywizacja społeczności do wprowadzenia zmian poprzez odpowiednie podnoszenie poziomu jej świadomości, rozbudzenie zainteresowań tymi zmianami, przybliżenie udanych przykładów, próbę optymalizacyjną zakończoną sukcesem itd.

Do najczęściej eksponowanych przez pedagogów społecznych form łączenia badań z działalnością praktyczną należy **eksperyment naturalny**, **badanie optymalizacyjne** oraz **badanie i działanie** – zazwyczaj przybiera ono postać dialogu (rozmowy, dyskusji, spotkania) i wspólnego doświadczania. Wspólne doświadczenia najczęściej powstają w trakcie odtwarzania przeszłości środowiska, wzbogacania i poszerzania świadomości doty-

czącej terażniejszości i projektowania, a także praktycznych działań podejmowanych na rzecz środowiska stanowiących organiczny składnik procesu badawczego [zob. W. Theiss 1992].

Praktyczny charakter tego rodzaju badań – zdaniem B. Smolińskiej-Theiss – zawiera się w zdobywaniu doświadczeń przez badaczy i badanych, doświadczeń sprzyjających poznaniu i zmienianiu własnej sytuacji społecznej, projektowaniu strategii działań w określonych warunkach i zmierzających do rozwiązywania problemów danego środowiska [1988, s. 69–70].

Jeśli chodzi o badania optymalizacyjne to – jak podkreśla Z. Kwieciński – „[...] w ramach pedagogiki społecznej oznaczają one częściowe lub zadaniowe działania optymalizacyjne, zwane niekiedy eksperymentami pedagogicznymi i są w rozmaitym stopniu powiązane z nauką. Naukowcy mogą inicjować takie działania połączone z badaniami, mogą patronować nowatorskim realizacjom własnych lub cudzych programów, ich teksty mogą inspirować refleksyjnych i twórczych praktyków. Akademicy mogą też «zaledwie» wtórnie odkryć dokonania nowatorów-praktyków, którzy samodzielnie wymyśleli i zrealizowali swoje śmiałe projekty” [2013, s. 279].

W działaniach eksperymentalnych występuje zarówno czynnik zabiegów koncepcyjnych, jak też czynnik zabiegów instrumentalnych. „Charakter eksperymentu – według T. Pilcha – polega na wprowadzeniu do wybranego układu (zbiorowości społecznej, zespołu zdarzeń, zjawiska lub procesu) specjalnie przez nas wybranego czynnika w celu uzyskania pożądaných zmian układu lub w celu sprawdzenia, jakie zmiany w obserwowanym układzie zajdą pod wpływem owego nowego czynnika zwanego zmienną niezależną” [2001, s. 73]. Eksperyment ten zazwyczaj ma charakter naturalny, co znaczy, że dokonuje się on w warunkach naturalnych, tzn. takich, w których nie nastąpiło wywołane przez zabiegi eksperymentatora odizolowanie od siebie elementów danego eksperymentu.

W tych trzech zaprezentowanych wyżej formach (strategiach) wyraźnie współwystępują badania z działaniem praktycznym, ingerencją

naprawczą rozpoznanej rzeczywistości środowisk życia, edukacji, działalności opiekuńczo-socjalnej i kulturalnej. Praktyka ma tutaj charakter wyraźnie bezpośredni, czyli jest inspirowana i podejmowana przez badaczy z udziałem badanych.

Nie można w żadnym przypadku pominąć zaangażowania współczesnej pedagogiki społecznej, przybierającego postać oddziaływania pośredniego, począwszy od X Zjazdu Pedagogów Społecznych pod hasłem przewodnim: **Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi i wartościom w XXI wieku**, który odbył się w dniach 26–28 listopada 2013 roku. Pedagodzy społeczni, za pośrednictwem Zespołu Pedagogów Społecznych przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, podjęli pewne kroki zmierzające do większego uaktywnienia środowiska polskiej pedagogiki, np. powołanie do życia Ruchu Pedagogów Społecznie Zaangażowanych, sugestie form oddziaływania na politykę i decydentów, zgłaszanie propozycji (stanowisk) dotyczących rozwiązywania aktualnych problemów edukacyjnych, opiekuńczo-socjalnych, społeczno-kulturalnych etc.

Intencje powyższe w formie bardziej skonkretyzowanej zostały tutaj zamieszczone jako materiały w postaci diagnozy i wyzwań z niej wynikających, odezwę i apelu do środowiska pedagogów polskich oraz uruchomienia Ruchu Pedagogów Społecznie Zaangażowanych. Praca niniejsza ma być swego rodzaju formą inspiracji tego Ruchu.

Diagnoza i wyzwania

Uczestnicy V Zjazdu Pedagogów Społecznych obradujący w listopadzie 2013 roku przy udziale większości ośrodków akademickich kraju, nauczycieli i wychowawców, pracowników służb społecznych, socjalnych, terapeutycznych, oświatowych, opiekuńczych, obserwując i badając polską rzeczywistość uważają, że Polska stała się:

- państwem głębokich różnic w położeniu materialnym obywateli, wręcz regionalnym liderem nierówności społecznych;
- krajem pielęgowanych, utrwalanych enklaw biedy;
- krajem niewydolności i samowoli aparatu administracyjnego państwa i jego agend, np. aparatu fiskalnego;
- krajem niesprawności i zaburzonych mechanizmów działania wymiaru sprawiedliwości;
- krajem nieodpowiedzialnej polityki rozwoju, opartej na ortodoksyjnej ideologii neoliberalizmu, na skutek której żywotne dla obywateli oraz państwa służby i infrastruktura są skrajnie zaniedbane i niewydolne, a rozwarstwienie społeczne plasuje Polskę na czwartym miejscu wśród krajów OECD – ten „sukces” jest zasługą ekonomicznej transformacji.
- państwem obojętnym i bezsilnym wobec antypracowniczego prawa pracy, wobec patologii władzy oraz wysoce nagannych praktyk, jakich dopuszczają się nawet instytucje publiczne;
- krajem nieefektywnie prowadzonej polityki społecznej, nacechowanej ratownictwem, a nie strategią usuwania źródeł upośledzenia czy zagrożeń;
- krajem tolerującym od dziesięcioleci upośledzenie materialne własnych dzieci oraz zaniedbującym politykę prorodziną.

Jako pedagodzy społeczni na uczelniach i w niezliczonych formach praktycznego działania śledzimy, badamy i czynnie tworzymy warunki życia człowieka, z mozołem budujemy ład społeczny oparty na zasadach humanitaryzmu, aktywizujemy środowisko życia ludzi dla samopomocy, wspieramy wykluczonych, znamy wartość oświaty i cenę jej upadku. Wierzymy, że w Polsce możemy stworzyć przyjazne warunki życia i rozwoju dla każdego. Musi tylko zostać upowszechniona pełna wartość humanistycznych idei równości oraz solidarności.

Dlatego My, przedstawiciele nauki, oświaty i służb społecznych, domagamy się radykalnej naprawy Rzeczypospolitej. Uważamy, że większość dolegliwości życia obywateli jest skutkiem zaniedbań państwa i przyjętej bezrefleksyjnie strategii rozwoju. Wyrażamy przekonanie, że dla na-

rodu i państwa nie ma większej wartości niż dzieci i nie można ani budować, ani myśleć o przyszłości i rozwoju, jeśli ta prawda nie jest fundamentem strategii działania państwa.

Domagamy się:

- 1) Podjęcia przez rząd stanowczych działań dla ochrony polskiego dziecka przed ubóstwem i przed nierównością w edukacji i w rozwoju! Czynimy rząd uważnym na to, że 600 tys. dzieci żyje w skrajnym ubóstwie. Nasz kraj zajmuje drugie miejsce w Europie pod względem odsetka dzieci dotkniętych ubóstwem. Jest to okoliczność przynosząca naszemu krajowi wstyd.
- 2) Ścisłego nadzoru Ministerstwa Edukacji Narodowej nad żywiołową likwidacją szkół, internatów i szkolnych stołówek oraz większej racjonalizacji wydatków państwa w obszarach niesłużących bezpośrednio młodemu pokoleniu i rozwojowi społeczeństwa. Starania o organizację kolejnych imprez (np. olimpiady zimowej), pochtaniających monstrualne środki finansowe, uważamy za skrajną nieodpowiedzialność rządu i samorządów.
- 3) Wykorzystania kapitału społecznego zwalnianych z pracy nauczycieli dla zwiększenia zakresu opieki nad dzieckiem szczególnie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz uruchomienia na powszechną skalę zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych dla wyrównania szans rozwojowych dzieci z różnych środowisk, szczególnie ze środowisk upośledzonych, dla budowania społeczeństwa obywatelskiego – racjonalnej siły kontrolującej władzę.
- 4) Objęcia opieką przedszkolną wszystkich polskich dzieci, w tym obowiązkowo od piątego roku życia.
- 5) Wprowadzenia powszechnego, bezpłatnego żywienia dzieci w szkołach i bezpłatnych „wyprawek szkolnych” dla dzieci ubogich. Działania takie uważamy za elementarną powinność nowoczesnego państwa.

- 6) Rozwagi w procesie prywatyzowania opieki i kształcenia na poziomie podstawowych szczebli oświatowych, które to rozwiązania zawsze grożą komercjalizacją i zjawiskami wykluczenia dzieci ubogich.
- 7) Zdecydowanego wyłączenia systemu wychowania, opieki i kształcenia dzieci z rachunku ekonomicznego. Szkoła i wychowanie to nie towar, a wszelkie komercyjne usługi oświatowe i rozwojowe winny być poddane kontroli podstawowego nadzoru oświatowego i dopuszczalne tylko pod warunkiem, iż nie będą barierą dostępu do nich wszystkich dzieci i młodzieży.
- 8) Eliminowania z obszaru edukacji i szkolnictwa mechanizmów sprzyjających kształtowaniu się nierówności i ich dziedziczenia oraz postaw społecznych m.in. poprzez upowszechnianie idei rywalizacji.
- 9) Ucywilizowania procesów repriwatyzacyjnych, które obecnie są polem nadużyć kryminalnych i źródłem społecznych dramatów, w tym wzrostu zjawiska bezdomności i marginalizacji
- 10) Uczynienia z opieki państwa nad polską rodziną i wychowaniem w niej dzieci i młodzieży priorytetu realizowanej polityki wewnętrznej w różnych resortach, umocowanej dokumentem sejmowym – *Kartą Wielkiej Rodziny*.
- 11) Wycofania się rządu z opłat za drugi kierunek studiów, co wobec panującego bezrobocia młodych oraz masowej podyplomowej emigracji młodych Polaków jest czynem niemal dywersyjnym wobec polskiego kapitału społecznego.
- 12) Pilnej interwencji państwa w prawo pracy, którego owocem są patologiczne praktyki na rynku zatrudnienia i pogłębiające się różnice w dochodach. Złe prawo pracy jest źródłem frustracji pokoleniowej młodych i dotkliwych anomalii w dziedzinie stabilizacji życiowej i planów prokreacyjnych młodego pokolenia.

Uczestnicy V Zjazdu Pedagogów Społecznych

Jachranka 28 listopada 2013 roku

Odezwa – Apel

Zespołu Pedagogów Społecznych przy Komitecie Nauk
Pedagogicznych PAN – do środowiska polskiej pedagogiki

Wobec podjętych przez rząd Pani Premier Beaty Szydło planów reformowania szkoły, a w szczególności cofnięcia wieku rozpoczynania obowiązkowej nauki w szkole, oraz likwidacji gimnazjów – apelujemy do całego środowiska polskich pedagogów; nauczycieli, wychowawców, uczonych o czynne włączenie się w debatę oraz czynny sprzeciw wobec nieodpowiedzialności kolejnego rządu wobec najważniejszej dla każdego narodu kwestii – **kształtu jego przyszłości**. Szkoła polska wedle naszej opinii nie jest doskonała. Wymaga naprawy, wsparcia i stałego doskonalenia. A w to dzieło pragniemy się ze wszystkich sił zaangażować. Natomiast chcemy zdecydowanie zaprotestować przeciwko reformowaniu polskiej szkoły poprzez **destrukcję i regres**. A to właśnie jest istotą proponowanej „reformy”, lansowanej natrętnie i w ekspresowym trybie przez minister Annę Zalewską.

Przypominamy wszystkim nasze zawołanie/hasło przyjęte przez V Zjazd Pedagogów Społecznych jako nasze wielkie społeczne zobowiązanie: „Nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest”. Autor tych słów, Janusz Korczak, wybierając ostatnią wspólną drogę z dziećmi na rampę Umschlagplatzu, wybrał wierność swoim przekonaniom. Być może nie zdawał sobie nawet sprawy, jak zmienił świat, który wówczas nie dawał żadnej nadziei na zmianę!

Nasz świat nie jest światem okrutnych, ostatecznych wyborów. Ale jest światem niedoskonałym na tysiąc różnych sposobów. Korczak ze swoim światem mógł walczyć cichym, zdeterminowanym heroizmem. My z naszym niedoskonałym światem, psutym przez bezmyślność lub złą wolę

możemy walczyć słowem i czynem. Nie trzeba heroizmu by walczyć z głupotą, zaniechaniem, nieodpowiedzialnością. Wystarczy trochę rozumu, poczucia przyzwoitości i świadomości celów. **Niezastąpionym wsparciem jest poczucie wspólnoty.** Wiara w to, że nasze niezadowolenie, sprzeciw, gotowość do działań naprawczych dzielą inni.

Dlatego uważamy, że najwyższa pora, abyśmy my – pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy głośno powiedzieli sobie i światu, że tego świata, na razie naszego polskiego – nie możemy zostawić, jakim jest. Że mamy wolę, obowiązek i możliwości, aby go zmieniać. Czas skończyć z pedagogiką milczącą i obojętną. Przez dziesiątki lat obok nas budowano ład społeczny, polityczny i gospodarczy nie oglądając się na dobro zwykłego człowieka. Wystarczy przytoczyć choćby przykład losów Państwowych Gospodarstw Rolnych, tzw. PGR-ów, aby uświadomić sobie, jak arogancja i nieodpowiedzialność może zdecydować o upośledzonym losie setek tysięcy ludzi, jak polityczną decyzją można odebrać kolejnym pokoleniom dzieci szansę na awans społeczny. I zwróćmy uwagę, że przez ćwierć wieku wolnej Polski, przez czas rządów lewicy, prawicy i rządu liberałów, żaden z tych rządów nie kiwnął palcem w obronie lub pomocy dzieciom wykluczonym, których trzecie pokolenie dorasta w klimacie zaniedbania i obojętności rządzących.

Nie walczymy z politykami, nie walczymy z takim lub owakim rządem. Wszystkie zresztą, od lewicowego poczynając, przez prawicowy i na liberalnym kończąc, dołożyły starań, aby nasz kraj nie był krajem sprawiedliwym, nie dawał równych szans wszystkim dzieciom. Każdy z rządów dołożył starań, aby edukacja polska była najmarniej uposażonym działem narodowych wydatków w Europie. Każdy z rządów na ślepo likwidował małe szkoły wiejskie, placówki oświatowe, zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne. Ostatni rząd znalazł nowy obszar sposobny do likwidacji – szkolne stołówki, mimo że wskaźniki zdrowotne dla dzieci alarmują o skandalicznych zaniedbaniach w dziedzinie odżywiania dzieci szkolnych, szczególnie dojeżdżających do szkół. Ze szkół usunięto całkowicie profilaktykę i diagnostykę zdrowotną, niszcząc przy okazji całą infrastrukturę opieki medycznej i stomatologicznej

istniejącą w szkołach. Pomoc socjalną dla dzieci niezamożnych zredukowano do minimum, ograniczając i tak skromne środki na stypendia, zlikwidowano znacznie sieć internatów i burs, a pozostałe podniosły opłaty do poziomu, który zredukował ilość korzystających o 1/3. Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne uległy niemal całkowitej komercjalizacji, zmieniając swój status z zajęć wyrównawczych na zajęcia pogłębiające różnice w poziomie kompetencji dzieci zamożnych i niezamożnych.

To niekompletny rejestr zaniedbań i celowej polityki kolejnych ekip politycznych utrwalających nierówności oświatowe polskich dzieci. Od badań i rejestru barier w dostępie do wykształcenia, których typologię Mikołaj Kozakiewicz opracował na początku lat 70. nie ubyło żadnej z tych barier w dostępie do wykształcenia, a raczej odwrotnie wiele z nich urosło i pogłębiło nierówności między dziećmi „klasy średniej”, a dziećmi środowisk ubogich w zasoby ku wykształceniu i kulturze. Wiara w to, iż politycy zrobią dla polskich dzieci i polskiej szkoły coś pożytecznego jest naiwna.

Jedyną szansą na „dobrą zmianę” i powolną poprawę systemu edukacji jest społeczeństwo obywatelskie. Jest odebranie politykom władzy nad edukacją i oddanie jej pod kontrolę ciał społecznych, sił społeczeństwa obywatelskiego. Rzekome oddanie oświaty różnych szczebli we władzę samorządom, było zabiegiem, którego jedynym skutkiem było gwałtowne przyspieszenie procesów likwidacyjnych, komercjalizowanie się „usług” oświatowych i zdjęcie z państwa odpowiedzialności za poziom szkolnictwa raz za jego godziwe uposażenie.

Nie wolno nam pogodzić się z arogancką ignorancją kolejnej ekipy politycznej, która kierując się swoistym orwellowskim rozumowaniem i językiem chce zniszczyć to, co konieczny bieg rozwoju powszechnego i wzory światowe narzuciły polskiej szkole, zbliżając ją do czołówki światowej. Mimo świadomości na jak liczne schorzenia cierpi polska szkoła, mimo różnic w poglądach, w jakiej kolejności trzeba ją naprawiać – nie pozwólmy zniszczyć tego europejskiego i światowego kierunku na awans i rozwój. Polska szkoła mimo swych słabości legitymuje się dzisiaj światowymi osiągnięciami

mi swoich uczniów. Należy do wąskiego skansenu krajów, w których dzieci zaczynają naukę w wieku 7 lat.

Powinniśmy wyciągnąć wnioski z narzuconej uczelniom wyższym chorych procedur „doskonalenia systemu nauczania”. Poza kilkoma osamotnionymi protestami niepokornych, całe środowisko akademickie pokornie i bez szemrania przyjęło kuriozalne procedury kierowania i kontrolowania systemem edukacji w szkolnictwie wyższym. Jakie inne środowisko, bardziej niż nasze było predestynowane do podjęcia dialogu z tępą, biurokratyczną machiną ministerstwa nauki i gorliwie popierającej zmiany Polskiej Akademii Nauk. Wszystkie rozwiązania rzekomo narzucane przez regulacje Unii Europejskiej. A mimo to nie odezwał się niemal żaden głos sprzeciwu. Jeśli dalej tak będziemy postępować, to polityczni uzdrowiciele polskiej szkoły, oraz owładnięci przemożnym poczuciem misji wyznawcy „obrony maluchów”, zaprowadzą polską szkołę w rejony europejskiego skansenu, gdzie obudzimy się na peryferiach postępu, widząc w oddali znikający pociąg europejskiej i światowej edukacji. Sakralizowanie „woli rodziców” jest śmieszne zważywszy na historyczne analogie i współczesne zachowania. 14% rodziców odmawia szczepień ochronnych swoich dzieci. Warto mieć świadomość, że zagrożenia epidemiologiczne nie dotyczą 14% tych maluchów „troskliwych” i „odpowiedzialnych” rodziców, lecz całej populacji dzieci. Bądźmy więc ostrożni z szermowaniem „wolą rodziców” jako argumentu ... może moralnego, bo chyba nie racjonalnego?

Apelujemy do całego środowiska pedagogów, oświatowców, nauczycieli, wychowawców – organizujemy opór wobec bezmyślnych zamiarów administracji państwowej, dyskutujemy i sprzeciwiamy się zwolennikom poglądów broniących zamierzonych „reform». Bo te reformy to **regres i destrukcja!**

Zespół Pedagogiki Społecznej przy KNP PAN Programowe cele i środki działania Stowarzyszenia RPSZ (Ruchu Pedagogów Społecznie Zaangażowanych)

Celem działania Stowarzyszenia jest upowszechnianie i umacnianie zasad sprawiedliwości społecznej, humanitarnych wartości życia społecznego oraz wpływanie na przyjazne ludziom i pożyteczne dla kraju kierunki rozwoju społecznego, politycznego oraz gospodarczego.

Stowarzyszenie realizuje swoje cele poprzez:

- a) indywidualne zaangażowanie członków we wszelkie lokalne działania mające na celu podwyższenie jakości życia, kultury stosunków międzyludzkich, doskonalenie działalności instytucji życia publicznego.
- b) Zbiorowe pobudzanie i organizowanie postaw i akcji obywatelskich, nakierowane na dobro społeczności lokalnej. Podejmowanie inicjatyw wspomagających pożądane procesy wychowawcze służące rozwojowi dzieci i młodzieży. Tworzenie podstaw i reguł działania społeczeństwa obywatelskiego.
- c) Ogólnokrajowe podejmowanie badań, analiz i diagnozowanie wszelkich zjawisk zagrażających człowiekowi, zbiorowościom i wartościom, które są cenione przez społeczeństwo i służą dobru publicznemu, a mogą być zagrożone lub niedostatecznie chronione przez organy państwa, służby publiczne lub patologiczne funkcjonowanie nieformalnych instytucji, sił i zachowań.

Przypomnieć pragniemy, że inicjatywa utworzenia Ruchu Pedagogów Społecznie Zaangażowanych zrodziła się z naszego przekonania, że polityka naszego kraju znajduje się w stanie głębokiego kryzysu. Że przyjęty model rozwoju dotknięty jest dysfunkcjonalnością i cechami antyhumanizmu. Że jedynym lekarstwem na schorzenia polityki społecznej państwa i jego organów jest stworzenie społeczeństwa obywatelskiego, ponieważ kolejne zmiany ekip politycznych, niezależnie od ich proveniencji ideowych tylko pogłębiają zjawiska dysfunkcjonalności i patologii.

Nasze przekonania i propozycje nie mają żadnego związku z aktualną walką polityczną, aczkolwiek dostarcza ona znakomitych przykładów na alienację władzy i niebezpieczeństwa wynikające z bierności społecznej i braku społeczeństwa obywatelskiego. Barbara Skarga – wielki filozof i moralista tak pisze o człowieku „epoki bezwstydu”: „Polityka jest przystanią miernot, deską ratunku nieudaczników i frustratów, festiwalem niekompetencji i nieuctwa. Charakteryzuje ją brak odpowiedzialności za słowo, partyjniactwo i bełkot intelektualny. Gdyby szatan chciał zgromadzić różne odmiany zła, pychy, chamstwa i niekompetencji, zgromadziłby je (i gromadzi) w polityce”.

Trzeba jednak pamiętać, że to, iż dzisiaj tak możemy pisać o polityce zawdzięczamy także ruchom społecznym, nieposłuszeństwu obywatelskiemu, które wywalczyły taki przywilej – dziś oczywisty, niegdyś nie do pomyślenia. Ale dziś władza zmieniła *modus operandi*. Wyalienowana od realnych powiązań ze społeczeństwem, uzbrojona w pozory demokracji proceduralnej, przy powszechnej iluzji o wpływie społeczeństwa na bieg zdarzeń i kształt rzeczywistości organizuje życie społeczne i ustanawia reguły, które tworzą nowe klasy upośledzonych, uruchamia mechanizmy groteskowej redystrybucji, tworzy prawo pracy odbierające godność całym grupom zawodowym. Przykładem są najmniej wykształceni i mobilni pracownicy fizyczni, np. sprzątający, którzy mogą być zatrudnieni tylko przez firmy pośredniczące, które przechwytyują niemal połowę dochodów z cudzej pracy. Takiej formy wyzysku trudno znaleźć nawet w XIX wieku. I dzieje się tak w majestacie prawa, a czasem jest praktykowane przez sądy (Sąd Rejonowy w Legnicy ustalił godzinową stawkę wynagrodzenia na 5,79 zł). Albo – jak opisują magistranci badający środowiska PGR – „są rodziny, które prowadzą gospodarstwa i obrabiają ziemię wydzierzawioną od «Pana ze stolicy», do którego należy cały teren dawnego PGR wraz z budynkami i wszystkie hektary ziemi ornej”. Przecież to wierny opis praktyk folwarczno-pańszczyźnianych z XVIII wieku! Powstała nowa klasa upośledzonych przez państwowe prawo pracy, tzw. klasa prekariuszy, która generuje największą w historii kraju emigrację. To prawo pracy potocznie zwane

„śmieciowym”, osiągnęło w Polsce największe rozmiary w skali Europy i jest zaciekle bronione przez polski wielki kapitał jako korzystny mechanizm rozwojowy. Tu mamy ten sam styl rozumowania, który towarzyszył likwidacji PGR-om. Wielkie korporacje kpią z prawa pracowników do zrzeszania się w związkach zawodowych, aczkolwiek te ostatnie zmieniły częściowo swój charakter i stały się organami komercyjnymi na służbie wielkich pracodawców. W koncepcję i reguły rozwojowe kraju oraz działania organów państwa wkrada się mentalność i język G. Orwella.

W naszym kraju powstała nowa klasa „burżuazji”, którą tworzą politycy, wysoka administracja państwowa, prawnicy, kierownicy kultury masowej, nieokreślony świat celebrytów, posiadacze ziemscy, nowoczesny świat kapitalistów i pomniejsze grupy „dobrze usytuowanych” w wielkich zagranicznych korporacjach, które znajdują w naszym kraju wyjątkowo korzystne warunki funkcjonowania i potrzebują miejscowych elit dla obrony swych interesów. Powstała nowa forma klasowego społeczeństwa, która ma silne tendencje do petryfikacji.

Nieśmiałe protesty przeciw mechanizmom ekonomicznym ukształtowanym w naszym kraju są surowo oceniane jako bariery rozwoju cywilizacyjnego. Kiedy premier Tusk określił umowy śmieciowe, w których Polska przoduje w Europie, jako pracę pozbawioną godności i nadziei na osobisty rozwój – został surowo skarcony przez szefową „Lewiatana” Związku Polskich Pracodawców (równie dobrze można powiedzieć, że to związek polskich milionerów) – panią Bochniarz: Nigdy więcej nie będzie stałej pracy, niech premier nie ogłupia ludzi!

Do codziennych praktyk należy sprzedawanie nieruchomości lub ich „upaństwowione” zwracanie pseudowłaścicielom wraz z ludźmi.

Mamy niezawisłe sądy, ale coraz częściej do świadomości społecznej przebija się myśl, że to także niezawistość od zdrowego rozsądku, a czasami zasad moralnych. Niemal codziennie prasa, telewizja donoszą o wyznaczeniach niezawisłych sądów: a to sąd odbiera matce dzieci, bo jest za gruba, albo za biedna, a to trzymanie w zakładzie psychiatrycznym zdrowych ludzi,

a to ustanawianie pełnomocników dla właścicieli nieruchomości, którzy przekroczyli 150 lat życia... I nic nie jest w stanie zburzyć zadowolenia z siebie i napuszonej powagi przedstawicieli wymiaru sprawiedliwości.

Trwa od kilkudziesięciu lat żniwo likwidatorstwa i komercjalizacji na niwie oświaty, nauki, kultury, opieki, resocjalizacji. Pod pretekstem oszczędności zlikwidowano tysiące bibliotek, najczęściej wiejskich, świetlic i klubów – jedynych czasem miejsc krzewienia kultury. Zlikwidowano wiele tysięcy małych szkół, setki internatów, stołówek uczniowskich. Wszystko pod pretekstem oszczędności. Mania oszczędzania na wszystkim w szkołach prowadzi do kuriozalnych i barbarzyńskich praktyk, kiedy to w jednej ze szkół dzieciom płacącym za obiady podawano je na talerzach porcelanowych, a dzieciom, za które płacił ośrodek pomocy społecznej podawano jedzenie na talerzykach z tekturki, nie mówiąc o znacznie częstszej praktyce gotowania różnych posiłków dla dzieci płacących i dzieci – „klientów” pomocy społecznej. Zawsze, kiedy w pracach magisterskich czytam o takich praktykach, czuję głęboki wstyd za naszych wychowanków: nauczycieli i dyrektorów, którzy takie praktyki tolerują!

Proponowane Stowarzyszenie da nam legitymację do skutecznej i zorganizowanej akcji przeciw wszelkim absurdom, które psują nasz świat, krzywdzą ludzi, są obrazą dla godności człowieka, a przede wszystkim blokują równy i dobry rozwój każdego dziecka. Zakładaliśmy Stowarzyszenie na konferencji organizowanej przez Katedrę Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu w Białymstoku, bo mamy nie tylko prawo, ale także obowiązek walki o lepszą przyszłość dla dzieci, o normalność dla każdego, o równość szans dla każdego, według indywidualnych możliwości i zdolności a nie wedle zasobów lub innych atrybutów z arsenału społeczeństwa klasowego.

Przedstawiciele reprezentujący Stowarzyszenie – Tadeusz Pilch i Tomasz Sosnowski

Rozdział II

Wielowymiarowość środowiska społeczno-wychowawczego

Pojęciem „środowisko” posługują się różne dyscypliny naukowe, m.in. nauki przyrodnicze, medyczne, teologiczne, ekonomiczne, humanistyczne, nauki o kulturze, społeczne, pedagogiczne. Termin ten zajmuje poczesne miejsce w siatce pojęciowej pedagogiki społecznej i socjologii wychowania, także socjologii edukacji. Dyscypliny te, ze względu na bliskość merytoryczną, wzajemnie wykorzystują i udostępniają swój dorobek semantyczny dotyczący przedmiotu własnych zainteresowań, które koncentrują się głównie na środowisku społeczno-wychowawczym i kulturowym. Jest tutaj wyraźnie dostrzegalny kierunek transferu z socjologii wychowania do pedagogiki społecznej. W klasycznej pedagogice społecznej obok rdzennych pojęć: „środowisko”, „środowisko życia”, „środowisko wychowawcze”, występują pojęcia bliskoznaczne, takie jak: „otoczenie”, „środowisko zamieszkania”, „środowisko społeczno-kulturalne”, „środowisko terytorialne”, „krąg środowiskowy”, „osiedle mieszkaniowe”, „społeczność lokalna”, „społeczność wychowująca”.

Okres transformacji ustrojowej, gospodarczej, społeczno-kulturalnej w naszym kraju wyraźnie zainspirował środowisko pedagogów społecznych do odnowy pedagogiki społecznej. Na tej fali uzmysłowiono sobie konieczność reinterpretacji pojęcia „środowisko wychowawcze”. Obok części dawnych pojęć pojawiły się nowe określenia m.in. „mała ojczyzna”, „przestrzeń życia”, „przestrzeń edukacyjna”, „wspólnota”, „świat człowieka”, „świat zewnętrzny”, „mój świat”, „bliska rzeczywistość”, „środowisko lokalne”, „środowisko globalne”. W tym czasie uległy erozji niektóre określenia

środowiska wychowawczego wcześniej używane, np. „otoczenie”, „środowisko zamieszkania”, „osiedle mieszkaniowe”, „krąg środowiskowy”.

Pedagogika społeczna, jak żadna z innych nauk pedagogicznych, koncentruje swoją uwagę głównie na środowisku wychowawczym. H. Radlińska, twórczyni pedagogiki społecznej, niejednokrotnie podkreślała, że ta gałąź nauki „zajmuje się stosunkiem jednostek i grup do środowiska życia (przyrodniczego, kulturowego i osobowego) oraz ich rolą jako składników środowisk i czynników przemian” [1961, s. 366]. Innymi słowy, dyscyplina ta interesuje się „wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnianie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk siłami człowieka w imię ideału” [1961, s. 361].

Podzielają i rozwijają ten pogląd uczniowie H. Radlińskiej – R. Wroczyński i A. Kamiński, a także ich następcy – I. Lepalczyk, H. Izdebska, E. Trempała, T. Pilch, W. Theiss i wielu innych. „Pedagogika społeczna – konstatują Anna Przecławska i W. Theiss – w swoim historycznym przebiegu zawsze zajmowała się środowiskiem wychowania i zawsze z tą samą intencją: budowania warunków nieskrępowanego rozwoju i twórczości jednostki. Zakres tej działalności był szeroki. Obejmował [...] zarówno warunki socjalne, sferę wartości i zasad moralnych, jak kulturę i tradycję; dotyczył pojedynczych osób, grup i środowisk społecznych; koncentrował się na wpływach bliskich i bezpośrednich (np. rodzina, sąsiedztwo), jak i na oddziaływaniach odległych i pośrednich” [1996, s. 9].

Kontynuuje ten kierunek refleksji także S. Kawula w swoim nowym podręczniku pedagogiki społecznej [2012]. „Pedagogika społeczna – konstatuje – skupia się na problematyce środowiskowych uwarunkowań procesów wychowawczych oraz na analizie warunków umożliwiających zaspokajanie potrzeb rozwojowych człowieka (grup ludzkich) w różnych fazach jego życia i różnorodnych sytuacjach życiowych: w pracy, nauce, czasie wolnym, miejscu zamieszkania, rodzinie, grupie rówieśniczej i towarzyskiej, działalność-

ci kulturalnej i innych formach aktywności ludzkich. Z tych też względów pedagogika społeczna koncentruje się na środowisku życia jednostek lub grup oraz na instytucjach celowo powołanych do realizacji zadań wychowawczych, przy czym instytucje celowo powołane do realizacji zadań wychowawczych – z punktu widzenia pedagogiki społecznej – traktuje się jako część środowiska. Natomiast elementy środowiska nieukierunkowane wychowawczo postrzega się jako obszar, który należy [...] przekształcać w intencjonalną pracę wychowawczą” [2012, s. 11].

Szczególna ranga kategorii „środowisko”, „środowisko wychowawcze” czy też „środowisko wychowawczo-opiekuńcze” w pedagogice społecznej jest najbardziej dostrzegalna, kiedy uważniej przyjrzymy się strukturze merytorycznej przedmiotu tej dziedziny nauki. Otóż przedmiot pedagogiki społecznej, w ujęciu zarówno H. Radlińskiej, jak i jej uczniów oraz licznych ich następców, przybiera postać konstruktu trójwymiarowego. Konstytuują go: a) środowisko przyrodniczo-społeczno-kulturowe; b) człowiek (w liczbie pojedynczej i mnogiej) oraz c) relacje między środowiskiem a podmiotami osobowymi. Środowisko w tym szerokim rozumieniu, odpowiednio nasycone wartościami i potencjałem sił społecznych, będąc pozytywnym kapitałem ludzkim i społecznym, wyraźnie warunkuje oraz generuje rozwój fizyczny, umysłowy, społeczny i kulturalny młodej generacji, ale także i starszej. Dokonuje się to przede wszystkim poprzez realizację funkcji kształcącej, wychowawczej, enkulturacyjnej i opiekuńczo-socjalnej.

1. Środowisko i środowisko lokalne w ujęciach klasyków pedagogiki społecznej

Podstawowym pojęciem pedagogiki społecznej – jak już stwierdziliśmy – jest pojęcie „środowisko”, „środowisko wychowawcze”. **H. Radlińska** rozumiała przez środowisko życia zespół warunków, wśród których bytuje jednostka,

i czynników przekształcających jej osobowość, oddziałujących stale lub przez czas dłuższy [1961, s. 366]. **R. Wroczyński** zauważa, że przy definiowaniu środowiska należy przyjąć nie trwałość jego składników, ale ich realne oddziaływanie. W jego ujęciu środowisko to składniki struktury otaczającej osobnika, które działają jako system bodźców i powodują nie tylko określone reakcje, ale i przeżycia psychiczne [1985, s. 78]. **A. Kamiński** rozwija i dopełnia przytoczoną definicję R. Wroczyńskiego. „Środowiskiem wychowawczym nazywamy – stwierdza on – te elementy otaczającej struktury przyrodniczej, społecznej i kulturalnej, które działają na jednostkę stale lub przez czas dłuższy, albo krótko, lecz ze znaczną siłą, jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących ją podnieć” [1974, s. 40]. W ujęciu bardziej szczegółowym, środowisko wychowawcze – według A. Kamińskiego – jest „[...] częścią obiektywnego środowiska społecznego człowieka (wraz z jego podłożem przyrodniczym i kontekstem kulturowym); tworzą je osoby, grupy społeczne i instytucje pełniące zadania wychowawcze, pobudzające (zachęcające) jednostki i grupy dzieci, młodzieży, dorosłych do przyswajania wartości moralnych i zgodnych z nimi zachowań społecznych, odpowiadających ideałowi wychowawczemu społeczeństwa” [1978, s. 79]. Stanisław Kowalski zaś przez środowisko wychowawcze rozumie społecznie kontrolowany i nastawiony na realizację celów wychowawczych system bodźców społecznych, kulturowych i przyrodniczych [1976, s. 92]. S. Kowalski wskazuje na potrzebę rozpatrywania środowiska w sensie obiektywnym (niezależnym – mówi się wówczas o samoistnych środowiskach, np. środowisku wychowawczym wsi) i subiektywnym (środowisko „czyjeś”, np. określonej jednostki, grupy społecznej, instytucji).

Na gruncie pedagogiki społecznej znalazły też swoje miejsce określenia pojęcia „środowisko wychowawcze” autorstwa J. Pietera [1960] i Kazimierza Sosnickiego [1964]. Środowisko wychowawcze – w ujęciu J. Pietera – to „złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których człowiek rozwijający się przystosowuje się czynnie w wychowawczym okresie swego życia” [1960, s. 49]. Takie ujęcie istoty środowiska pomaga

„pojąć trafnie i poznać środowisko młodego człowieka, człowieka rozwijającego się i przystosowującego się do warunków życia, jemu tylko właściwych” [1960, s. 49]. K. Sosnicki pojmuje pojęcie „środowisko wychowawcze” jako ogół sytuacji wychowawczych, a dokładniej rzecz biorąc, rozumie przezeń całokształt wpływów i bodźców środowiskowych, zarówno celowo organizowanych, jak i samorzutnych [za: Wroczyński 1985, s. 84].

W kontekście szerszej panoramy metodologicznej rozpatruje istotę środowiska wychowawczego **A. Kargulowa** [1998]. Wyodrębnia ona trzy orientacje metodologiczne –naturalistyczną, pozytywistyczną i humanistyczną. W obrębie każdej z nich nadaje się nieco inny sens temu pojęciu. W pierwszym przypadku środowisko traktowane jest jako kompleks warunków sprzyjających naturalnemu wzrostowi, rozwojowi człowieka. Środowisko jest podłożem, z którego czerpie człowiek niezbędne dla swojego rozwoju składniki, tj. materię, energię, informację. W konwencji pozytywistycznej środowisko jest swego rodzaju źródłem bodźców stymulujących rozwój wychowanka, modelujących jego rozwój poprzez kreowanie pożądanych wzorów, sytuacji wychowawczych, stawianie odpowiednich zadań, stosowanie ocen i zachęt – głównie za pośrednictwem instytucji środowiskowych. W orientacji humanistycznej środowisko rozumiane jest jako układ społecznych interakcji świadomych podmiotów społecznych. Jest tutaj mowa o środowisku „czyimś” (określonej jednostki, czy grupy społecznej), widzianym oczami tego „kogoś”. F. Znaniecki trafnie to ujmując: „środowisko rzeczywiste grup społecznych, to nie środowisko widziane i poznawane przez obserwatora, który owe grupy [...] w nim lokalizuje, lecz to, które członkowie tych grup sami postrzegają jako dane w przebiegu ich doświadczenia” [1922, s. 3]. Wchodzą tutaj w grę czynniki materialne, a nade wszystko niematerialne (mity, obrzędy, zwyczaje, przepisy prawne).

W tej fazie rozwoju pedagogiki społecznej – jak zauważa R. Wroczyński – „pedagodzy społeczni koncentrują swoje zainteresowania wokół problematyki roli środowiska w procesie celowej działalności wychowawczej oraz organizowania środowiska wychowawczego, czyli planowego wyzwalania

w nim bodźców i wpływów zgodnych z kierunkiem pracy wychowawczej. Dla pedagoga więc głównym przedmiotem zainteresowania jest rodzaj i jakość bodźców rozwojowych, oddziałujących na wychowanka w jego otoczeniu społecznym, a pedagogiczna analiza środowiska zawiera *implicite* dążenie do jego przeobrażenia, wytwarzania i aktualizowania w nim sprzyjających bodźców rozwojowych" [1985, s. 68].

* * *

Jaki nadaje się sens pojęciu „środowisko lokalne” na gruncie pedagogiki społecznej? Termin ten należy do podstawowej terminologii współczesnej socjologii. Jednak już od kilkadziesiąt lat wszedł na dobre do języka pedagogiki społecznej, a to za sprawą samych socjologów, którzy ze względu na bliskość przedmiotową tych dyscyplin przenieśli się do rodziny pedagogów społecznych (w wyniku poszerzenia się ram społeczno-przestrzennych penetracji pedagogicznej ze strony tej dyscypliny). Wiązało się to z jej burzliwym rozwojem, generowanym przez potrzeby społeczne. Termin ten, przyjęty przez pedagogów społecznych, został w swej treści znaczeniowej odpowiednio wzbogacony o aspekt wychowawczy, co znajduje nieraz wyraz w jego postaci semantycznej: „lokalne środowisko wychowawcze”. Część jednak pedagogów nie dodaje przymiotnika „wychowawcze”, ale *implicite* ma go na uwadze.

To pojęcie ma stosunkowo dużą liczbę krewnych, czyli wyrażen bliskoznacznych takich, jak: „lokalna społeczność (wychowująca)”, „wspólnota lokalna”, „środowisko zamieszkania”, „osiedle mieszkaniowe”, „środowisko miejscowe”, „środowisko terytorialne”, „lokalna przestrzeń życia i aktywności”. Wszystkim tym wyrażeniom nadaje się zbliżoną treść znaczeniową. Przeważnie dominują tutaj definicje opisowe projektujące.

I. Lepalczyk i E. Marynowicz-Hetka określają środowisko lokalne jako „[...] teren przestrzennie wydzielony, w którego skład wchodzi, prócz mieszkańców, wszelkie urządzenia, usługowe, socjalne i kulturalne, uzależnione od potrzeb i struktury społeczno-demograficznej mieszkańców. W śro-

dowisku lokalnym rozwijają się grupy społeczności lokalnej, będące podstawą tworzenia się więzi i współzależności międzyludzkich, sprzyjające kontaktom społecznym, wytwarzaniu atmosfery swojskości, ułatwiającej kształtowanie się osobowości wszystkich mieszkańców: dzieci, młodzieży, dorosłych. W środowisku lokalnym ujawniają się i kształtują siły społeczne” [1985, s. 40]. W tym ujęciu opisowym kładzie się akcent na strukturę środowiska, jego funkcje i aspekt społeczno-wychowawczy.

T. Pilch jeszcze bardziej rozszerza zestaw elementów i cech środowiska lokalnego. „Środowisko lokalne – jego zdaniem – oprócz zbiorowości społecznej zamieszkującej niewielki, względnie zamknięty obszar, oznacza również cały system instytucji służących organizacji życia zbiorowego, takich jak: kościół, szkoła, instytucje usługowe, urzędy socjalne lub rekreacyjne oraz mechanizmy regulujące zachowania jednostkowe i stosunki międzyludzkie, a więc obyczajowość, normy moralne, autorytety i wzory zachowań” [1995, s. 156]. Można więc tu dostrzec następujące wymiary środowiska: terytorialny, demograficzny, instytucjonalny, kulturowy i regulacyjny.

Niektóre elementy definicyjne pojęcia „środowisko lokalne” występują też w definicji pojęcia „osiedle mieszkaniowe”. Rozumie się przez nie najczęściej jednostkę urbanistyczną o wyznaczonych granicach, połączoną wspólnymi instytucjami kulturalnymi i socjalno-bytowymi, której centrum przeznaczone jest na organizację podstawowych usług i urządzeń życia zbiorowego dla wszystkich generacji mieszkańców. Jednostka ta oddzielona jest od innych ulicami lub innymi granicami, co ułatwia mieszkańcom identyfikację i wyodrębnianie się [zob. Turowski 1967, s. 176; Kamiński 1974, s. 126].

Środowisko lokalne w powyższych ujęciach zawiera zestaw zgeneralizowanych cech, elementów i mechanizmów regulacyjnych, które przesądzały o tym, iż jest ono szczególnym typem środowiska wychowawczego. Środowisko lokalne charakteryzuje się przede wszystkim tym, że:

- ma wyraźne granice terytorialne i zazwyczaj własną infrastrukturę materialno-instytucjonalną (instytucje i urzędy edukacyjne, kulturalne, socjalne, usługowe i inne);

- współwystępują tutaj grupy o charakterze wspólnotowym (z dominacją więzi osobowych, sąsiedzkich, przyjacielskich, a także – nieraz – pokrewieństwa) oraz stowarzyszenia (organizacje celowe, powołane do realizacji określonych zadań);
- mieszkańcy są świadomi swej przynależności do społeczności lokalnej oraz swojego osadzenia w określonych ramach terytorialnych;
- występuje poczucie jedności i wspólne działanie przeważnie w przypadku zagrożeń, ewidentnego naruszania norm regulujących życie zbiorowe, pojawiania się sytuacji losowych (trudnych) w życiu jednostek, określonych rodzin, grup ludzi;
- istnieje system kontroli społecznej przeważnie bez udziału profesjonalnych funkcjonariuszy;
- funkcjonują jawne siły społeczne (jednostkowe – wolontariusze i zbiorowe, w postaci samorządu osiedlowego, lokalnych ogniw stowarzyszeń społecznych, grup zadaniowych, np. wsparcia rodzinnego, opieki nad dziećmi);
- wśród dzieci i młodzieży nasilone są bezpośrednie kontakty osobowe, występują przyjaźnie, czasami powodują one zbliżenie społeczne ich rodziców i krewnych;
- sieć stosunków rzeczowych i osobowych nie ingeruje w sferę życia prywatnego, ale służy jego wzbogaceniu, daje większe poczucie bezpieczeństwa i komfort psychiczny [zob. Kamiński 1974, s. 122–140; Turowski 1979; Kryczka 1981; Wroczyński 1985, s. 174–186; Trempała 1988; Turska (red.) 1990; Wawryniuk 1990; Pilch 1995].

Środowisko lokalne ulega szybkim przemianom. Stopniowo znika z horyzontu społeczno-kulturowego społeczność wyizolowana, zamknięta, zunifikowana pod względem ekonomicznym, zawodowym, edukacyjno-kulturowym, zasiedziała, dysponująca silną kontrolą społeczną, hołdująca tradycjom lokalnym i regionalnym, przywiązująca szczególną wagę do swojej ojcowizny i ją kultywująca. Na jej miejscu wyrasta społeczność otwarta. Uwidacznia się to przede wszystkim w wykonywaniu przez jej członków pra-

cy zawodowej i korzystaniu z usług poza miejscem zamieszkania, przynależności do różnych organizacji o charakterze paraloalnym, utrzymywaniu sieci powiązań koleżeńsko-przyjacielskich z osobami zamieszkałymi w odległych osiedlach, miejscowościach, krajach [zob. Kryczka 1981, s. 194–208]. „Zróżd tych przemian – konkluduje T. Pilch – należy szukać w: a) rozluźnieniu więzi międzyludzkich i wzroście autonomii jednostki, b) narastającej anonimowości życia i kultywowaniu indywidualizmu, c) zaniku instytucji sąsiedztwa, d) zaniku znaczenia kontroli społecznej, e) deprecjacji społecznego znaczenia instytucji zbiorowych i autorytetów” [1999, s. 300].

Wielu socjologów i pedagogów, bacznie obserwujących życie oraz funkcjonowanie społeczności lokalnych i osiedlowych, uważa, że proces ich rozkładu, anomii uległ zahamowaniu i następuje ich stopniowe odradzanie się, wzmacnianie ich znaczenia w życiu ludzkim, także w zakresie funkcji socjalno-opiekuńczej oraz społeczno-edukacyjnej. W warunkach decentralizacji i rozwoju demokracji przed środowiskiem lokalnym staje rozległy zestaw celów oraz zadań. Dotyczą one przede wszystkim: 1) przybliżania, internalizacji wartości humanistycznych uniwersalnych, chrześcijańskich, a także narodowych i regionalnych, urzeczywistniania ich w codziennym funkcjonowaniu wszystkich generacji społeczności lokalnej, kreowania lokalnych wartości, z uwzględnieniem dobra wspólnego; 2) optymalnego zaspokajania potrzeb zarówno podstawowych, jak i wyższych (społeczno-kulturalnych), wszystkich generacji; 3) tworzenia sprzyjających warunków dzieciom, młodzieży i dorosłym do uprawiania oraz rozwijania aktywności intelektualnej, kreatywnej, rekreacyjnej, pomocowej (wspierającej), opiekuńczej i organizatorskiej; 4) wspierania oraz wzmacniania rodziny jako środowiska społeczno-wychowawczego; 5) przekształcenia i modernizacji lokalnego środowiska wychowawczego. W tej orientacji celowościowej kładzie się akcent na rozwój biosocjokulturalny dzieci, młodzieży i dorosłych, zaspokajanie ich potrzeb psychospołecznych oraz wspieranie i dopełnianie rodziny pod względem opiekuńczo-wychowawczym. Na szczególne walory wychowawcze środowiska lokalnego zwraca uwagę R. Wroczyński. „Środowisko lokalne – stwierdza

– stanowi z pedagogicznego punktu widzenia określony zespół obiektywnych współwyznaczników rozwojowych i wychowawczych. W szczególności należy wyróżnić obiektywnie istniejące, względnie stałe elementy jego struktury, które są źródłem określonych bodźców rozwojowych. Wśród nich na pierwszym miejscu należy wymienić układ geofizyczny, który pobudza do określonych form aktywności, wyzwala określone przeżycia [...].

„Nie mniej ważne źródło bodźców stanowią tradycje regionalne, dokumenty i pamiątki przeszłości. Kontakty społeczne młodej generacji kształtują się na podłożu stosunków demograficznych środowiska lokalnego, rozmieszczenia ludności, jej zróżnicowania zawodowego, aktywności społecznej. Źródłem silnych bodźców rozwojowych jest wreszcie struktura gospodarcza środowiska lokalnego, stan i rodzaj uprzemysłowienia wprowadzające młodzież w problematykę stosunków ekonomicznych, pracy ludzkiej, kultury materialnej” [1985, s. 180–181].

Środowisko lokalne, stwierdzają pedagodzy, wywiera znaczący wpływ na sposoby spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież, głównie z racji tego, że przeważnie dysponuje niezbędną do tego odpowiednią infrastrukturą (placówki, urządzenia), terenami zieleni, placami zabaw i gier, czasami wielofunkcyjnymi boiskami. Ma także duże znaczenie i dla dorosłych, gdyż w znacznym stopniu przesądza o wyborze pracy zawodowej oraz sposobie spędzania czasu po pracy, także w dni wolne.

2. Środowisko życia i edukacji w kontekście globalizacji⁴

Globalizacja jako kontekst i korelat środowiska

Niezwykle ważnym tematem czasu teraźniejszego jest globalizacja i jej implikacje odnoszące się do różnych dziedzin życia ludzi i warunków ich

4. Tekst w wersji pierwotnej ukazał się już drukiem, zob. Theiss W., Winiarski M. (red.), 2006, *Pedagogika społeczna. Tradycja i współczesne konteksty*, Warszawa.

egzystencji. Makroproblem ten zaprzęta uwagę wielu uczonych i badaczy reprezentujących liczne dyscypliny naukowe, wśród których znajdują się także nauki pedagogiczne, a w tym pedagogika społeczna. Dyscyplina ta jest szczególnie uczulona na zmiany zachodzące w rzeczywistości ekonomicznej, społecznej, oświatowej, kulturowej, także – w pewnej mierze – politycznej, bowiem proces wychowania rozpatruje ona w kontekście tych zmian. Obecnie staje przed nią pilne zadanie w zakresie trafnego odczytania zjawiska globalizacji i jego trendów rozwojowych. Jest to dlań konieczne z punktu widzenia aktualizacji swoich priorytetów studyjno-badawczych i projekcyjnych. Kluczowe pytania dotyczą istoty procesu globalizacji, jego tendencji rozwojowych i promieniowania na różne przestrzenie rzeczywistości społeczno-wychowawczej, edukacyjnej, socjalnej, szczególnie w skali lokalnej.

Globalizacja to nie tylko kategoria teoretyczna już obecna w licznej grupie nauk (m.in.: ekonomii, politologii, socjologii, naukach technicznych, elektronice, kulturoznawstwie, ekologii, naukach prawnych, także pedagogice i psychologii), ale również realne zjawisko, coraz bardziej zauważalne, w czasach przełomu XX i XXI wieku, w skali światowej. Zwłaszcza, że stopniowo ogarnia prawie wszystkie sfery życia i aktywności ludzkiej.

Globalizacja jako zjawisko realnej rzeczywistości odciska swoje piętno na refleksji naukowej, kierunkach badań empirycznych, a także projekcji praktycznej (normatywno-uitytarnej). Znajduje to wyraz w wielu dyscyplinach nauki współczesnej. Dotyczy również pedagogiki społecznej i socjologii wychowania, a więc dyscyplin koncentrujących swoją uwagę na środowisku życia i edukacji człowieka. Globalizacja, jako swoista teoria rozwoju cywilizacyjnego świata i zarazem praktyka w tym zakresie, pociąga za sobą łańcuch zmian, reinterpretacji w obrębie siatki pojęciowej, metodologii badań empirycznych oraz warstwy projekcyjno-metodycznej dotyczącej środowiska życia i wychowania oraz edukacji człowieka. W tym łańcuchu uwarunkowań i zależności trzeba wyodrębnić trzy konstytutywne elementy i pola znaczeniowe pośredniczące pomiędzy nimi. Można to ująć następu-

jąco: globalizacja (jej podstawowe znamiona) $\longleftrightarrow$ lokalność (jako kategoria przestrzenno-społeczna) $\longleftrightarrow$ środowisko życia i edukacji (jako kategoria społeczno-pedagogiczna). Można uznać, że globalizacja w tym układzie narracji teoretycznej jest zarówno determinantą, jak i wyzwaniem dla kategorii lokalności, jej rozumienia i podstawowych atrybutów. Natomiast nowe znamiona lokalności, generowane zjawiskiem globalizacji, w znacznym stopniu powodują – na co wskazują liczni autorzy – istotne zmiany w środowisku życia i wychowania rozpatrywanym w skali lokalnej. Aby bardziej przybliżyć zaistniałe i antycypowane zmiany w rozumieniu kategorii „lokalność” i jej istotnych czynnikach oraz ich konfiguracji, a także wyłaniający się nowy kształt postaci lokalnego środowiska życia i wychowania, niezbędnym jest uważniejsze przyjrzenie się zjawisku globalizacji. Trzeba więc odpowiedzieć sobie na pytania: Czym ona jest? Jak jest rozumiana? Jakie są jej podstawowe znamiona, aspekty, walory i słabości? Jakie są jej skutki i implikacje w odbiorze społecznym?

Globalizacja może być rozumiana jako **zjawisko, proces, cecha cywilizacji ponowoczesnej, postawa**.

W pierwszym przypadku jest **zjawiskiem** przede wszystkim o charakterze ekonomicznym i społeczno-kulturowym, które ma szeroki zasięg – ogarnia prawie cały świat. Główną jego manifestacją jest nieograniczony przepływ: kapitału, ludzi, informacji i kultury, osiągnięć techniki i nauki, usług, strategii obronnych i edukacyjnych. Znamionną cechą jest też daleko idąca uniformizacja w dziedzinie życia i aktywności społecznej, kulturalnej, gospodarczej, edukacyjnej, socjalnej itp. U podłoża tego zjawiska leży niebywały rozwój techniki, a nade wszystko technologii informacyjnych.

Najczęściej globalizację pojmuje się jako swoisty **proces**. W jego ujęciach definicyjnych eksponuje się różne atrybuty. Często zwraca się uwagę na związki i zależności między krajami i społeczeństwami oraz ich uwarunkowaniami. R. Pawelec konstatuje, że globalizacja to proces „zachodzący we współczesnym świecie, przede wszystkim dzięki postępowi telekomunikacji i informatyki oraz przekształceniom gospodarczym, po-

legający na powstawaniu coraz silniejszych związków między odległymi krajami, głównie związków ekonomicznych i kulturalnych” [2003, s. 230]. P. Sztompka oprócz powyższych cech konstytutywnych procesu globalizacji wymienia atrybut uniformizacji świata. Powiada, że globalizacja to „proces zagęszczania i intensyfikowania się powiązań i zależności ekonomicznych, finansowych, politycznych, militarnych, kulturowych, ideologicznych między społecznościami ludzkimi, co prowadzi do uniformizacji świata w tych wszystkich zakresach, i odzwierciedla się w pojawieniu więzi społecznych, solidarności i tożsamości w skali ponadlokalnej i ponadnarodowej” [2003, s. 598]. Globalizację uznaje się też – jak czyni to Z. Rykiel – za złożony proces społeczny, prowadzący do **integracji świata**. Pod względem formy obejmuje on rewolucję komunikacyjną i informatyczną, umiędzynarodowienie zjawisk ekonomicznych, politycznych i kulturalnych oraz pojawienie się instytucji międzynarodowych. Pod względem zaś treści obejmuje model światowej kultury masowej, grupę monopolistycznych korporacji medialnych, prywatyzację i konsumpcjonizm, czego produktem jest społeczeństwo informatyczne, którego funkcjonowanie opiera się na informacji, komunikacji i wiedzy [2006, s. 58]. W tym ujęciu globalizacji Autor wyeksponował jej wymiar społeczny oraz strukturę tego złożonego procesu, jego implikacje oraz uwarunkowania.

A. K. Koźmiński do form globalizacji oraz jej czynników sprawczych zalicza: handel międzynarodowy, gospodarkę rynkową, inwestycje zagraniczne, organizacje i porozumienia międzynarodowe, ujednolicone wzory konsumpcji, style życia, technologie, procesy internacjonalizacji (umiędzynarodowienia), regionalizacji i integracji. Uniformizacja wzorów jest tutaj efektem: marketingu, reklamy, psychologicznej obróbki, perswazji i manipulacji [za: Zacher 2003, s. 48–49].

W charakterystykach zjawiska i procesu globalizacji często pojawia się metaforyczne określenie „globalna wioska”, co oznacza informacyjne skurczenie się świata, dzięki możliwości przesyłania informacji z niemal każdego zakątka świata do dowolnego innego miejsca. Umożliwia to gęsta sieć połą-

czeń telekomunikacyjnych i pokonanie barier w obiegu informacji, tj. bariery przestrzeni i czasu. W wyniku tego świat zmniejsza się do rozmiarów wioski, czyli miejsca, w którym wszyscy wszystko o wszystkich wiedzą. Staje się wielką elektroniczną wspólnotą, wykorzystującą nowoczesne technologie informacyjne oraz komunikacyjne – głównie Internet, telefonię komórkową, naziemne i powietrzne środki lokomocji [zob. Morbitzer 2003, s. 54–55].

Globalizacja jako cecha cywilizacji postindustrialnej zawiera się w syndromie właściwości w obrębie takich wymiarów, jak:

- świat techniki i informatyki (nowe technologie informacyjne – radio, telewizja stacjonarna i satelitarna, Internet, telefonia komórkowa, telefaksy, infostrady, interaktywna telewizja: telewizor plus komputer, sieci komunikacyjne, komunikacja w sieci, szybkie przekazywanie informacji na cały świat powodujące kurczenie się czasoprzestrzeni, powszechny dostęp do najnowszych osiągnięć nauki i techniki);
- kultura (globalizacja mediów, a przez to przekazów i wiadomości; wpływ na: świadomość, wzorce zachowania, style konsumpcji, aktywności, sposoby spędzania czasu wolnego; ujednolicenie dóbr kultury; kultura bez przeszłości i umiejscowienia geograficznego, czyli „kultura zawieszona w próżni”; pośrednia droga kontaktu z dobrami kultury – za pośrednictwem mass mediów; dobra kultury przybierające postać wirtualną; dominacja jednego języka – angielskiego);
- wymiar społeczny (wizja społeczeństwa światowego jako swoistej całości społecznej wykraczającej poza społeczeństwa narodowe; globalny obywatel; dominacja styczności na odległość czyli styczności informacyjnych poprzez sieci; cyfrowe życie człowieka – życie w cyberprzestrzeni, zanurzenie człowieka w rzeczywistości wirtualnej; człowiek odczuwa samotność ze względu na zawężenie się więzi bezpośrednich; jego tożsamość staje się płytsza przez to, że odrywa się ona od realnej lokalnej rzeczywistości, ale nie przywiązuje się mocniej do tej globalnej);
- geopolityka (podstawą – formacja kapitalistyczna; rozprzestrzenianie się programu neoliberalnego; ograniczanie funkcji rządów państw narodo-

wych i zmierzanie w kierunku tworzenia rządu światowego; występowanie organizacji i struktur o zasięgu ogólnoświatowym zdolnych do interwencji polityczno-militarnych; demokracja może być narzucana lub ograniczana przez globalny kapitał, instytucje i organizacje międzynarodowe);

- edukacja – ukierunkowanie na rozwijanie cech osobowości uniwersalistycznie pojętego człowieka, charakteryzującego się tym, że: respektuje on idee pluralizmu kulturowego, posługuje się dialogiem w relacjach społecznych, zwalcza technokratyzm oraz konserwatyzm, posiada zdolności antycypacyjne rozwoju świata, umiejętność alternatywnego prognozowania procesów globalnych, przejawia gotowość do działań dynamicznych oraz myślenia systemowego, potwierdza zgodność własnej tożsamości z problemami świata i posiada odpowiednie predyspozycje do współdziałania w jego doskonaleniu [Melosik za: Gnitecki 2003, s. 51]; reguły porządku edukacyjnego sprowadzają się do: łączenia nauki z pracą, nauki przez całe życie, nauki w szkole i poza szkołą, włączenia się przedsięwzięciom do prowadzenia działalności edukacyjnej, włączenia nowych środków przekazu do procesu edukacyjnego, a także traktowania kapitału ludzkiego i intelektualnego jako niezbędnego warunku rozwoju gospodarki narodowej [Gnitecki 2003, s. 49].

Globalizacja może być też rozumiana jako **postawa** wobec tego zjawiska (procesu). Podmiotem tej postawy może być pojedyncza osoba, grupa ludzi, określona społeczność lub całe społeczeństwo, a także jakaś organizacja, stowarzyszenie lub instytucja, dane państwo lub federacja kilku państw. Przedmiotem zaś tej postawy jest zjawisko i proces globalizacji. Przejawia się ona najczęściej w warstwie świadomości ludzkiej, sferze emocjonalno-oceniającej oraz behawioralnej (zachowanie, działanie). Czynnikiem świadomości oznacza wiedzę dotyczącą zjawiska (procesu) globalizacji, jej istoty, podstawowych funkcji, atrybutów konstytutywnych, implikacji ekonomicznych i społeczno-kulturowych, ram przestrzennych, a także przyczyn oraz uwarunkowań. Komponent emocjonalno-oceniający postawy manifestuje się nastawieniem emocjonalnym, a więc uczuciowym, wobec

globalizacji. Może ono być pozytywne, obojętne lub negatywne (antyglobalistyczne). Ocena natomiast jest wypadkową uznawanych przez podmiot wartości i percypowanej rzeczywistości, realiów zjawiska globalizacji, szczególnie jego aktualnych i antycypowanych skutków ekonomicznych i społeczno-kulturowych. Ocena owa może być *in plus*, *in minus* lub mieć charakter ambiwalentny. Behawioralny element postawy to dyspozycje podmiotu i jego reagowanie, zachowanie, podejmowane działania, bezpośrednio uczestnictwo w realnym procesie globalizacji lub jego zwalczaniu poprzez działania antyglobalistyczne (akcje, ruchy, manifestacje etc.). Podmiot może tutaj reagować proglobalistycznie, zachowywać obojętność lub czynnie przeciwstawiać się temu trendowi cywilizacji postindustrialnej.

Biorąc pod uwagę charakter powyższych komponentów postawy i ich wektory, można wyodrębnić (używając metaforycznych określeń) kilka kategorii postaw:

- postawa A – myśl globalnie i działaj proglobalnie
- postawa B – myśl globalnie a działaj antyglobalnie
- postawa C – myśl globalnie a działaj lokalnie.

Globalizacja bywa rozpatrywana w skali makro (ogólnoświatowej), w skali lokalnej i regionalnej oraz z punktu widzenia pojedynczej osoby, czyli w skali mikro. W ujęciu najszerszym akcent kładzie się na proces homogenizacji świata, czyli zacieranie różnic oraz upodabnianie poszczególnych regionów pod względem kulturowym, technologicznym, a także informacyjnym [Morbitzer 2003, s. 55]. Z punktu widzenia lokalno-regionalnego szczególnej wagi nabiera proces inwazji, transmisji wartości i atrybutów globalizacji do społeczności lokalnej oraz regionalnej. Ich inkluzja w różne sfery funkcjonowania tych społeczności wywołuje pewne zmiany ukierunkowane na ich rozwój gospodarczy, społeczno-kulturalny, socjalny albo akcje kontestacyjne w obronie swojej dziedziczonej tożsamości. Perspektywa ta zakłada też możliwość dokonywania przez społeczności lokalno-regionalne świadomego wyboru określonych wartości z bogatej oferty, której nosicielem staje się świat globalny. Pod tym względem upodabnia się ona

wyraźnie do perspektywy mikro. Tutaj proces globalizacji staje się swego rodzaju nośnikiem dość zróżnicowanej oferty odnoszącej się do różnych wymiarów i dziedzin życia ludzkiego, życia pojedynczego obywatela. Może on w tym wypadku potencjalnie przejmować to, co wydawałoby się, że jest dla niego najbardziej odpowiednie, ale w rzeczy samej kultura masowa ukierunkowuje (a często i ostatecznie przesądza) jego wybór [zob. Bauman 1998, s. 95–101].

W konstatacji sumarycznej dotyczącej różnych aspektów i wymiarów globalizacji trzeba podkreślić, że jej skutki są wielostronne. Powoduje ona m.in.: obniżenie roli państw narodowych, tradycji i zwyczajów, osłabienie więzi grupowych, rozpad rodziny, zwiększenie praw jednostki, wzrost poczucia niepewności, zagubienie, a nawet utratę sensu życia. Zmienia ona nie tylko gospodarkę, ale też współczesnego człowieka, a wraz z nim całe społeczeństwo. Stała się siłą napędową życia gospodarczego na całym świecie, ale i doprowadziła do krańcowego rozwarstwienia ekonomicznego krajów, społeczności, ludzi, wyodrębnienia ekstremalnego bogactwa nielicznych i skrajnej nędzy szerokich rzesz ludzi. Zmieniła obraz kultury – wyraźnie obniżyła jej poziom poprzez umasowienie i podporządkowanie gustom konsumenckim. Nadała wyższą rangę edukacji, ale nie przyczyniła się do podniesienia jej poziomu w mikroskali [zob. Pachociński 2006, s. 6–7 i in.].

Zdecydowana większość autorów zajmujących się problematyką globalizacji oraz różnymi jej aspektami dostrzega zarówno szczególne jej walory, jak i znaczące słabości. Autorzy ci wyraźnie opowiadają się za ucywilizowaniem, humanizacją globalizacji, uczynieniem jej bardziej ludzką, prospołeczną. Formułują w tym zakresie różne postulaty, propozycje naprawy. Dotyczą one zwłaszcza sfery gospodarczej. D. James postuluje: 1) uwzględnianie oddolnej demokratycznej reprezentacji wszystkich obywateli w formułowaniu, wdrażaniu oraz ewaluacji wszelkich globalnych przedsięwzięć (polityk); 2) nałożenie na korporacje obowiązku uwzględniania potrzeb publicznych (ich działalność powinna być poddana społecznej

analizie i ocenie); 3) umorzenie światowego długu i obronę ekonomicznej suwerenności krajów biedniejszych (powinny one mieć autonomię ustalania własnych planów gospodarczych oraz priorytetów rozwojowych); 4) uczynienie priorytetem praw człowieka; 5) promowanie rozwoju zrównoważonego, trwałego, samopodtrzymującego się (globalne porozumienia handlowe nie mogą obniżać zdolności krajów, społeczeństw i lokalnych społeczności do zaspokajania wielostronnych potrzeb ich obywateli); 6) zagwarantowanie kobietom odpowiedniej roli w restrukturalizacji gospodarki globalnej; 7) tworzenie wolnych oraz silnych związków zawodowych w skali krajowej i międzynarodowej – rozwijanie kontroli społeczności nad kapitałem i promowanie „społecznie odpowiedzialnych” inwestycji (lokalne społeczności powinny mieć możliwość tworzenia programów inwestycji i rozwoju odpowiadających ich lokalnym potrzebom); 8) promowanie wolnego, ale uczciwego handlu, czyli takiego, który jest lokalny, nie szkodzi środowisku, podtrzymuje lokalną gospodarkę i kooperacyjne formy produkcji i handlu [za: Zacher 2003, s. 85–88].

W dyskursach na temat zjawiska globalizacji obecne są także postulacje dotyczące sfery: socjalnej, społecznej, moralnej, politycznej, kulturowej oraz edukacyjnej. Ważkie są apele o podejmowanie działalności w obronie kondycji psychospołecznej ludzi poprzez obniżenie poziomu niepewności, zagubienia, przezwyciężanie chaosu aksjologicznego (daleko idącej relatywizacji wartości), lęku powodowanego wyzwaniem i dylematami życia oraz funkcjonowania zawodowego w świecie zglobalizowanym. „W społecznym wymiarze globalizacji – konstatuje R. Pachociński – niezbędne jest uwzględnienie ludzkich wartości, podniesienie poziomu dobrobytu, zapewniając przy tym wolność i bezpieczeństwo jednostki. By osiągnąć te cele, globalizacja powinna przyczyniać się do rozwoju światowego systemu gospodarczego, który będzie nie tylko wydajny, ale będzie brał pod uwagę zasady równości w podziale zysków” [2006, s. 15].

Wielu autorów opowiada się za waloryzacją moralną działalności ekonomicznej i technicznej. Chodzi tutaj przede wszystkim o odnowę

moralną poprzez: 1) respektowanie ludzkich praw i godności człowieka, równości płci; 2) poszanowanie dla wielokulturowości, różnorodności religii, opinii publicznej, nośników wartości uniwersalnych; 3) uznanie dla uczciwości, sprawiedliwości, równego dzielenia się korzyściami wynikającymi z procesów globalizacyjnych; 4) przestrzeganie zasad solidarności, na których można budować cywilizację obywatelską w skali globalnej, odrzucając nierówności społeczne w ramach kraju oraz między państwami; 5) zadbanie o środowisko naturalne, różnorodność przejawów życia na Ziemi, w imię interesu obecnych i przyszłych pokoleń [zob. Pachociński 2006, s. 20].

Część postulatów dotyczy w znacznym stopniu środowiska lokalnego i regionalnego. Autorzy opowiadają się za tym, żeby demokrację i rozwój traktować łącznie jako układ sprzężony, w którym rozwój nie jest możliwy bez demokracji. Układ ten powinien obiektywizować się zwłaszcza w społecznościach lokalnych. Formułowany też jest imperatyw nakazujący szczególne inwestowanie w wiedzę i umiejętności jako niezbędne komponenty kapitału ludzkiego (kapitału intelektualnego), a także technologię, badania oraz infrastrukturę społeczno-kulturalną na poziomie lokalnym i regionalnym. Uznaje się też za konieczne powołanie do życia sprawnych organizacji – o różnym profilu – funkcjonujących w skali lokalno-regionalnej i szerszej. Pojawiają się też liczne apele nawołujące do zachowania kultury lokalnej i regionalnej, dołączenia jej do kultury ogólnoswiatowej. Szczególną wagę przywiązuje się tutaj do różnorodnych tradycji, dostrzegając ich istotną rolę w wyznaczaniu tożsamości indywidualnej i tożsamości terytorialnej (zbiorowej) w mobilizowaniu społeczności lokalnej do podejmowania działań prospołecznych, integracji mieszkańców, uwypukleniu odrębności wspólnoty lokalnej czy regionalnej [zob. Kempny 2004a]. W literaturze socjopedagogicznej znajdziemy też bogaty wachlarz postulatów dotyczących przebudowy systemu edukacji i szkoły w relacji zarówno do wyzwań globalizującej się współczesności, jak i potrzeb społeczności lokalnych [zob. m.in. Gnitecki 2003; Pachociński 2006].

Autorzy koncentrujący swoją uwagę na zjawisku (procesie) globalizacji w mikroskali, jej różnych aspektach i wymiarach, formułując różnego rodzaju postulaty, rozwiązania dotyczące uzdrowienia, naprawy globalizacji (patrz wyżej!) nie rezygnują w swoich narracjach z kategorii: „lokalność” i „regionalność”. Kategorie te, choć same ulegają pewnym przeobrażeniom – w dobie globalizacji są swego rodzaju antidotum na pewne zagrożenia, jakie niesie globalizacja, ale także stanowią ważne źródło, kontekst istotny w procesie kształtowania się tożsamości ludzkiej. Globalizacji – zauważa M. Kempny – „[...] od góry towarzyszy tożsamościowa reakcja w postaci renesansu lokalności, nasilonych poszukiwań zadomowienia, własnej «małej ojczyzny» etc. Dlatego, co potwierdza żywość debaty nad kategorią «kapitału społecznego», wyjaśnianie dynamiki życia społecznego w kategoriach działania mechanizmów globalizacji wręcz zmusza do uwzględniania, lokalnie umiejscowionych i głęboko osadzonych w przeszłości konkretnych społeczeństw, mikromechanizmów decydujących o konkretnej postaci, jaką przybierają obecnie różnorakie formy uspołecznienia” [2004a, s. 150].

W opracowaniach socjologicznych, antropologicznych i pedagogicznych występują różne ujęcia lokalności, tj. ujęcia o charakterze: tradycyjnym i najnowszym. Symbolizują to takie określenia, jak: „lokalność”, „społeczność lokalna”, „wspólnota lokalna”, „świat lokalny”, „mała ojczyzna”, „nowa lokalność”. Ostatnie trzy pojęcia są specyficzne dla ery globalizacji. W ujęciach definicyjnych i koncepcjach lokalności najczęściej uwzględnia się kilka istotnych wymiarów, tj.: terytorialny (zawłaszczenie określonej przestrzeni fizycznej, materialnej, wyodrębnione miejsce, przestrzenne skupienie), społeczny (bezpośrednie więzi społeczne, wspólne doświadczenia, zbliżone postawy wobec innych grup), kulturowy (wspólne dobra kulturalne – realne i symboliczne, identyfikacja kulturowa), aksjologiczny (podobne wartości, idee, symbole, zbliżone interesy).

Konsekwencje procesów globalizacji są wyraźnie dostrzegalne w znamionach, (atrybutach) nowej, globalizującej się lokalności. Najczęściej wskazuje się tutaj na:

- Rozejście się tych tradycyjnych i zarazem konstytutywnych wymiarów lokalności, tj.: miejsca (terytorium), struktur tożsamości, sieci stosunków społecznych oraz wzorów kultury (zwyczaje, tradycje lokalne i regionalne). W zasadzie znika współzależność – tak onegdaj zaznaczająca się – między tymi komponentami, przesądzająca o ich nierozzerwalnej jedności.
- Przeobrażenie więzi społecznych – zawężenie bezpośrednich („twarzą w twarz”) przede wszystkim sąsiedzkich, a rozszerzanie się relacji pośrednich, powstających w rezultacie wirtualnej interaktywności za pośrednictwem technologii informatycznej. Powoduje to znaczne rozszerzenie przestrzeni życia człowieka i jego funkcjonowania społeczno-kulturalnego, zawodowego, politycznego etc., a także rozszerzenie i zróżnicowanie treści oraz funkcji więzi społecznych. Powiększa się też wyraźnie lista podmiotów kreujących oraz kontrolujących tego rodzaju interakcje.
- Zmiana charakteru doświadczania bliskości przestrzennej. Przybiera ono nową postać, czyli przestaje być czymś naturalnym a staje się stanem ambiwalentnym globalizującej się, terytorialnej kultury. Ten nowy charakter relacji pomiędzy miejscem a doświadczeniem decyduje o tożsamości jednostek.
- Inność charakteru kategorii „miejsce” – powodowana zastąpieniem „miejsca” w sensie topograficznym jego kulturową konstrukcją, czyli przestrzenią definiowaną w warunkach globalizacji jako „miejsce praktykowane” (pewna struktura odczuwania, właściwość życia społecznego). Jednostka może należeć do różnych zbiorowości, wspólnot od siebie znacznie oddalonych.
- Szczególna ranga wśród wielości podmiotów – podmiotów indywidualnych, czyli coraz większa koncentracja na różnych postaciach wymiaru mikro.
- Wyrównywanie istotności terytorialnych realnych układów lokalnych (także regionalnych) i wyobrażonych (zbiorowości społecznych opartych na wirtualnej rzeczywistości, wyobrażonej przestrzeni symbolicznej).

Mogą one być budowane na podstawie wyznawanych przez jednostki oraz grupy wartości [Kempny 2004, s. 552–556; Kurczewska 2004, s. 120].

Nowe ujęcia pojęcia „środowisko życia i edukacji” oraz „środowisko lokalne”

Na gruncie pedagogiki społecznej podjęto już w latach 90. XX wieku próbę reinterpretacji pojęcia „środowisko wychowawcze”, kierując się takimi przesłankami, jak:

- zmiany, które zaszły w ostatnich latach, i dokonują się aktualnie, w świecie w skali globalnej (rozwój techniki i komunikacji, dyferencjacja wartości, ruchliwość społeczna, ruchy integracyjne, eksplozja informacji, globalizacja produkcji, rozwój demokracji itp.);
- zmiany polityczno-ustrojowe, które zaszły w Polsce po 1989 roku generujące zjawiska społeczno-kulturowe charakterystyczne dla kapitalizmu;
- postęp nauki, nowe teorie i koncepcje w naukach społecznych, nowe podejścia metodologiczne w badaniach rzeczywistości społeczno-kulturowej;
- założenia paradygmatu humanistycznego – odważnie wchodzącego na grunt nauk społecznych (pedagogiki, socjologii, psychologii) – eksponującego człowieka jako osobę będącą najwyższą wartością, której przysługuje szczególny szacunek i godne traktowanie; nadaje się tutaj szczególną rangę kategoriom, takim jak: wartości, potrzeby, emocje, przeżycia, relacje międzyludzkie, sytuacje życiowe, postawy, konteksty, opieka, pomoc i wsparcie społeczne;
- zdecydowane wkroczenie na teren pedagogiki społecznej nauki społecznej Kościoła, z niezwykle nośnym i płodnym personalizmem chrześcijańskim, podbudowanym wielkim autorytetem papieża Polaka – Jana Pawła II.

W kontekście orientacji humanistycznej przeważnie eksponuje się subiektywny wymiar środowiska i jego szczególne walory rozwojowe. Interesujące próby rozumienia środowiska w taki sposób formułują: A. Kargulowa, T. Pilch i D. Lalak, E. Marynowicz-Hetka. A. Kargulowa poszukuje sensu znaczeniowego środowiska w polu relacji (stosunku): jednostka (członek określonej grupy) $\Leftrightarrow$ otaczająca realna, obiektywna, materialna oraz niematerialna rzeczywistość. Środowisko jawi się tutaj zawsze jako „czyjeś” (określonej jednostki czy grupy społecznej), widziane oczami tego „kogoś”. Autorka opiera się na konstatacji F. Znanieckiego, który twierdzi, że „[...] środowisko rzeczywiste grup społecznych, to nie środowisko widziane i poznawane przez obserwatora, który owe grupy [...] w nim lokalizuje, lecz to, które członkowie tych grup sami postrzegają jako dane w przebiegu ich doświadczenia” [za: Kargulowa 1998, s. 139]. W ludzkim doświadczeniu – zdaniem Autorki – lokują się czynniki materialne (przyrodnicze, społeczne i kulturowe) i niematerialne (mity, obrzędy, przepisy prawne). Zadaniem badacza jest dążenie do „[...] rozumienia, jakie znaczenie nadają badane jednostki swemu środowisku i występującym w nim zjawiskom materialnym i niematerialnym [...], jak postrzegają instytucje, organizacje i innych ludzi oraz jaką wartość przypisują zachodzącym w środowisku faktom, zdarzeniom i procesom” [Kargulowa 1998, s. 139]. Można tutaj dostrzec pewną zbieżność ze stanowiskiem H. Radlińskiej, dotyczącym środowiska subiektywnego i niewidzialnego (idee, wierzenia, zwyczaje, pojęcia, więź moralna) i jego szczególnej roli wychowawczej [zob. 1961, s. 33 i 366].

T. Pilch i D. Lalak w pewnym stopniu podzielają pogląd A. Kargulowej dotyczący aspektu subiektywnego środowiska, ale jednocześnie nadają mu rysy autorskie. Autorzy ci twierdzą, że środowisko jest postrzegane i odbierane indywidualnie, czyli jest zawsze „czymś”, każdy człowiek posiada swoje własne środowisko. „Środowisko – konkludują Autorzy – jest niestychanie złożoną fizyczną, psychiczną, społeczną i kulturową siecią interakcji człowieka i zewnętrznego świata, która ustawicznie się zmienia, kreuje nowe siły – budujące lub niszczące, powolne lub błyskawiczne – wobec

których człowiek musi zostać wyposażony w sprawności poznawcze, analityczne, socjotechniczne i organizacyjne” [1999, s. 299]. Wyróżnikiem tego ujęcia istoty środowiska jest interakcjonizm funkcjonalny oraz dostrzeganie rangi globalizującego się społeczeństwa i kultury.

E. Marynowicz-Hetka, zachowując w pełni ducha klasycznej pedagogiki społecznej i nawiązując do jej autorów, a zwłaszcza H. Radlińskiej i A. Kamińskiego, uznaje za najbardziej zasadne pojęcie: „środowisko życia”. Obejmuje ono „[...] wszystkie możliwe konfiguracje elementów środowiska, w którym przebywa jednostka ludzka. Specyfiką tego pojęcia jest to, że w zależności od tego jak jednostka sytuje się w owym środowisku, tak przybiera ono różne atrybuty. Może ono być obiektywne, subiektywne, niewidzialne, materialne, szersze, bezpośrednie. Jednostka może przyjmować wobec środowiska postawę bierną, obronną lub twórczą (czynną)” [2006, s. 54]. Do podstawowych elementów środowiska życia Autorka zalicza czynniki przyrodnicze, kulturowe, osobowe, społeczne i czynniki mające znaczenie dla kształtowania osobowości jednostki, w którym ona przebywa. Jednostka ta pozostaje w związku, w relacji ze środowiskiem tak rozumianym, czyli występuje tutaj wzajemność – wymiar relacyjny. E. Marynowicz-Hetka, w powyższej konstatacji, nie wydobywa na światło dzienne ważkiego atrybutu subiektywności, przejawiającego się w nadawaniu znaczeń przez jednostki badane elementom otaczającej rzeczywistości, które lokują się w ich doświadczeniu i jako takie mogą być uzewnętrzniane i diagnozowane.

Wydaje się, że w interpretacji humanistycznej środowisko życia może być rozumiane, jako określony indywidualny koherentny obraz w postaci zestawu (syndromu) subiektywnych znaczeń powstających w trakcie doświadczenia otaczającej rzeczywistości (przyrodniczej, społecznej, kulturowej, transcendentnej) poprzez styczność bezpośrednią i pośrednią lub tylko pośrednią. Środowisko w takim subiektywnym rozumieniu staje się swego rodzaju regulatorem aktywności jednostki, a przez to środkiem do zaspokajania jej własnych różnorodnych potrzeb – egzystencjalnych, emocjonalnych, afiliacyjnych, poznawczych, estetycznych i duchowych oraz

potrzeb innych osób – na drodze interakcji międzyludzkich, tj. dialogu i współdziałania (współpracy). Owa działalność prospołeczna może przybierać charakter edukacyjny, kulturalny, opiekuńczy, pomocowy i wspierający [zob. Winiarski 2000, s. 173–201; 2003].

Znani pedagogzy społeczni A. Przecławski i W. Theiss stwierdzają, że: „środowiskiem wychowawczym człowieka jest nie tylko to, co dzieje się w jego bezpośrednim otoczeniu, ale wszystko to, co dociera do niego dzięki przekazowi pośredniemu oraz pod postacią skutków działań politycznych i gospodarczych” [1994, s. 13]. Nowe rysy współczesnego środowiska wychowawczego – zdaniem tych Autorów – to:

- nakładanie się przy rozpatrywaniu wpływu wychowawczego i struktury środowiska (zestawu jego czynników) wymiarów: lokalnego i globalnego;
- wielowymiarowość środowiska jako skomplikowanej struktury przejawiająca się przede wszystkim w tym, że jest ono jednocześnie źródłem, formą (terenem), jak i celem edukacji;
- eksponowanie warstwy aksjologicznej, ujawniającej się przede wszystkim w wizji „nowego” człowieka, którego cechuje odpowiedzialność, świadomość swych możliwości i ograniczeń, pragmatyzm (nakierowany na dobro ogólne, wartości przekraczające granice partykularnych interesów), tolerancyjność wobec „obcych” i „innych”, postawa aktywna i twórcza w dziele kreowania lepszego jutra w warunkach realizowania się demokracji (uczestniczącej, bezpośredniej);
- traktowanie sił ludzkich jako fundamentalnego ogniwa środowiska, uważanych za czynnik współtworzący środowisko wychowawcze, przebudowujący rzeczywistość i to nie tylko w skali lokalnej;
- uznanie polityki i prawa jako istotnych elementów środowiska wychowawczego;
- wspólnotowy charakter środowiska, wynikający z faktu wyznawania przez jego podmioty (jednostki, grupy, społeczności) wspólnych wartości;
- personalizacja środowiska, które: „daleko wykracza poza klasyczne instytucje edukacyjne i opiekuńcze oraz poza wymiar środowiska lokalne-

go. Zwraca się ku środowisku «niewidzialnemu» – pograniczom epok, kultur, wartości” [Przećławska, Theiss 1996, s. 23];

- umiejscowienie na przestrzeni środowiskowej „przekazu pośredniego”, czyli treści telewizji, filmów, wideo, sieci komputerowej oraz wysoko nakładowych magazynów, które kształtują świadomość medialną odbiorców, nieraz zagrażającą procesowi wychowania;
- nadanie szczególnej rangi relacjom międzyludzkim w sferze informacyjnej oraz działaniowej poprzez traktowanie wychowania w środowisku jako spotkania, dialogu, współdziałania ludzi, co ma w konsekwencji prowadzić do przekraczania „różnych wymiarów indywidualnego oraz zbiorowego życia: ograniczeń współczesnych i historycznych, kulturowych i cywilizacyjnych, czy narodowościowych i religijnych” [Przećławska, Theiss 1996, s. 28].

Znaczącym *novum* w stanowisku A. Przećławskiej i W. Theissa dotyczącym rozumienia i specyfiki środowiska wychowawczego jest odchodzenie od orientacji formalno-instytucjonalnej, regulacji odgórnej uprzedmiotawiającej podmioty środowiskowe, a przywiązywanie szczególnej wagi do relacji międzyludzkich, inwencji i twórczości ludzi rozwijającej się na podłożu dobrowolności, wolności, uznawanych i preferowanych wartości. Podstawową formą i warunkiem humanizacji środowiska wychowawczego staje się tutaj dialog i współdziałanie.

Szczegółnej uwagi godne są dwie oryginalne narracje autorstwa A. Przećławskiej oraz M. Mendel dotyczące rozumienia pojęcia „środowisko wychowawcze”, „środowisko życia”, a w rzeczy samej zastąpienia tego terminu takimi alternatywnymi – bardziej adekwatnymi do obecnej i antycypowanej rzeczywistości – określeniami, jak: „przestrzeń życia człowieka” i „miejsce wychowujące”.

A. Przećławska wychodzi z założenia, że środowisko ma charakter kręgu bardziej zamkniętego, a przestrzeń jest czymś otwartym, tworzywem, z którego właśnie powstaje środowisko wychowawcze. Środowisko to kształtuje się na przecięciu przestrzeni:

- fizycznej, która obecnie znacznie się powiększa, przekracza granice państw, kontynentów, globu ziemskiego, a nawet, w pewnym stopniu, sięga w kosmos dzięki rozwojowi techniki, komunikacji i osiągnięciom nauki;
- społecznej, nierównomiernie poszerzającej się, obejmującej relacje między ludźmi oraz działalność instytucji;
- informatycznej (cyberprzestrzeni), kształtowanej przez Internet i coraz nowsze typy komputerów pozwalające na natychmiastowe dotarcie do prawie każdego miejsca na świecie i interakcje z tym miejscem;
- psychologicznej, która znacznie rozszerza się dzięki sieci komputerowej (system informacji elektronicznej przyczynia się w pewnym stopniu do osamotnienia człowieka przez umiejscowienie go w rzeczywistości wirtualnej);
- temporalnej, „napełnionej” treściami czasu przeszłego (historią), teraźniejszego oraz przyszłego;
- moralnej, pełnej sprzeczności, kryzysu tradycyjnych zasad, relatywizmu moralnego;
- transcendentnej, wykraczającej poza granice empirycznej racjonalności i często mającej charakter indywidualny [1999, s. 75–85].

Tak rozumiane i wypełnione treściami przestrzenie życia człowieka wskazują na złożoność uwarunkowań życia ludzkiego, jego wielowymiarowy kontekst i kierunki jego przeobrażeń (prognozy bliższe i dalsze). To alternatywne ujęcie środowiska życia człowieka ma i ten walor, że jest wyraźnie zakorzenione w pedagogice społecznej i równocześnie uwzględnia przemiany i trendy rozwoju rzeczywistości globalizującego się świata. Stąd wynikają wyzwania dla tej subdyscypliny oraz oczekiwania wobec niej. Ujęcie to ma jednak pewną słabość w postaci ograniczonej czytelności (ze względu na pewną metaforyczność) oraz braku zwartej i treściwej projekcji definicyjnej.

U M. Mendel synonimem środowiska życia i edukacji jest miejsce wychowujące. Miejsce, jako rodzaj mikroprzestrzeni, – zdaniem Autorki – jest „[...] tam, gdzie toczy się nasze życie, to tam, gdzie jesteśmy z uwzględnieniem wszystkich ontologicznych aspektów znaczenia bycia. Jeżeli «świat»

rozumieć jako bliżej nieokreśloną, przeczuwaną jedynie niedomkniętą przestrzeń, «nasz świat» będzie miejscami pamiętającymi naszą obecność, noszącymi jej ślady, znaczącymi to, co o nich myślimy, mówimy, snując życiowe narracje, żyjąc własne życia. Zatem, chociaż otwarta przestrzeń woła, świat dla nas «prawdziwy» istnieje w miejscach, z których nam się składa. Najbliższe nam fragmenty rzeczywistości budują nas najbardziej" [2006, s. 55]. Autorka dostrzega szczególne walory edukacyjne oraz wychowawcze tak rozumianego miejsca, kreuje pedagogikę miejsca, edukację ze świadomością miejsca, pracę animacyjną z udziałem miejsca. „Pedagogika miejsca – zauważa M. Mendel – staje się [...] kreowaniem podmiotu za pośrednictwem miejsca i jako taka, może z powodzeniem ogarniać obszary edukacji zarówno szkolnej (formalnej), jak nieformalnej, adresowanej do dzieci i młodzieży oraz dorosłych" [2006, s. 61]. Pojęcie „miejsce wychowujące” jako kategoria dobrze udokumentowana filozoficznie i uwzględniająca fakt dążenia człowieka ery globalizacji do odbudowy i zachowania swojej tożsamości poprzez odniesienia do swoich korzeni rodzinnych i lokalnych, jest śmiałą, interesującą i twórczą propozycją myślenia pedagogicznego. Wymaga jednak dalszej operacjonalizacji (napętnienia treściami) oraz bardziej wyrazistego ukierunkowania pedagogicznego.

Po tych dywagacjach dotyczących środowiska życia w ogóle, przejdźmy do jednej z kategorii, jaką jest: „lokalne środowisko życia i wychowania”. Już w latach 90. w narracjach socjopedagogicznych pojawiają się – zapewne w wyniku nasilania się procesu globalizacji, szybko postępującego procesu demokratyzacji oraz humanizacji nauk społecznych – próby nowego ujmowania i rozumienia pojęcia „lokalne środowisko wychowawcze”. T. Pilch wyraźnie rozszerza zestaw elementów i cech środowiska lokalnego. „Środowisko lokalne – jego zdaniem – oprócz zbiorowości społecznej zamieszkującej niewielki, względnie zamknięty obszar, oznacza również cały system instytucji służących organizacji życia zbiorowego, takich jak: kościoł, szkoła, instytucje usługowe, urządzenia socjalne lub rekreacyjne oraz mechanizmy regulujące zachowania jednostkowe i stosunki międzyludzkie,

a więc obyczajowość, normy moralne, autorytety i wzory zachowań” [1995, s. 156]. Można więc tu dostrzec takie wymiary środowiska, jak: terytorialny, demograficzny, instytucjonalny, kulturowy i regulacyjny.

Zgoda inne konstytutywne cechy środowiska lokalnego eksponuje W. Theiss. „Środowisko lokalne – według niego – oznacza społeczność, która żyje na niewielkiej przestrzeni (od małej wsi po region geograficzny), a jej członkowie są skupieni wokół aprobowanych wartości, celów czy interesów. Tym, co wspólne i co łączy członków społeczności lokalnej są m.in.: kultura i jej dziedzictwo (tradycja, tożsamość, przynależność, lojalność wobec miejscowości czy terenu), formy życia społecznego (sąsiedztwo, solidarność miejscowa, patriotyzm lokalny, wspólna biografia), miejscowe środowisko naturalne (przyroda, warunki geofizyczne, krajobraz)” [2001, s. 11–12]. Autor zwraca tutaj szczególną uwagę na aspekty, atrybuty społeczno-kulturowe środowiska, pomija natomiast wymiar instytucjonalny.

Środowisko lokalne w powyższych ujęciach zawiera zestaw zgeneralizowanych cech, elementów i mechanizmów regulacyjnych (patrz s. 76–77).

Kluczową kategorią doby globalizacji, przystającą głównie do terminu „lokalne środowisko życia i edukacji”, jest „mała ojczyzna”. Pojęcie to na początku lat 90. XX wieku stało się hasłem przewodnim konkursu pilotowanego przez Fundację Kultury pt. *Mała ojczyzna – tradycja dla przyszłości*. Jego rodowodu zaś należy szukać w pracach naszych socjologów, m.in. S. Ossowskiego [1967]. Określenie to, głównie dzięki W. Theissowi, weszło do siatki pojęciowej pedagogiki społecznej. Występuje ono także w innych naukach, m.in. socjologii, literaturoznawstwie, naukach o kulturze, a także ekologii. Termin ten – jak konkluduje W. Theiss – „[...] oznacza przestrzeń psychofizyczną, powstałą w wyniku szczególnych związków intelektualnych oraz emocjonalnych jednostki z najbliższym otoczeniem oraz praktycznych działań człowieka w miejscowym środowisku. Jest to rzeczywistość realna, konkretna i materialna, a jednocześnie naznaczona wartościami, znaczeniami, symbolami, mitami. Mała ojczyzna skupia ludzi żyjących na określonym terenie geograficznym, w kręgu oddziaływań miejscowej tradycji, kultury, różnych form życia społecznego oraz

przyrody. Mała ojczyzna widziana w perspektywie pedagogiki społecznej, pełni fundamentalne role socjalizacyjno-edukacyjne; jest przede wszystkim źródłem tożsamości jednostek i grup społecznych; łączy z kulturą, przeszłością i przyrodą; orientuje w świecie materii i w świecie idei; ułatwia odpowiedź na fundamentalne pytania: kim jesteśmy, skąd idziemy, dokąd zmierzamy. Mała ojczyzna, będąca określoną formą życia środowiska lokalnego, zakorzenienia człowieka w jego świecie, a to oznacza m.in. pełną i godną obecność w określonym miejscu i czasie, a równocześnie – obowiązek uczestnictwa, tj. utrwalania, zmieniania i ulepszania istniejących warunków” [2001, s. 11–12].

Powyższa konstatacja W. Theissa odśladania wielowymiarowość pojęcia „mała ojczyzna”: aspekty – kulturowy, społeczny, przyrodniczy, psychofizyczny; charakter konstytuujących ją czynników – realne, wyimaginowane, symboliczne; relacyjny charakter więzi (człowiek – środowisko miejscowe); trójtymczasowość (czas przeszły, teraźniejszy i przyszły) oraz wielofunkcyjność – edukacyjna, socjalizacyjna, wychowawcza, akulturacyjna, ideologiczna, polityczna (laboratorium demokracji).

Koncepcja małych ojczyzn jest najbardziej bliska nowej lokalności, formującej się w warunkach globalizującego się świata, najpełniej odzwierciedla jej konstytutywne atrybuty. „Małe ojczyzny” są wszechobecne w warstwie teoretycznej, empirycznej i projektowej (metodyczno-praktycznej) wielu dyscyplin nauki oraz dziedzin kultury. Są swego rodzaju „projektem motywującym i mobilizującym małe społeczności, grupy sąsiedzkie, mieszkańców określonych ulic czy osoby odpowiedzialne za jakiś typ instytucji – do aktywności «na rzecz swojego terenu»” [Kurczewska 2004, s. 117]. Brane są też pod uwagę, jako czynnik humanizujący, przy opracowywaniu projektów strategii rozwojowych określonych jednostek terytorialnych, tj. gmin, powiatów i województw.

Szczególnym walorem „małych ojczyzn” jest to, że są one łącznikami:

- różnych elementów rzeczywistości społecznej i kultury, czyli przestrzeni danej jednostki (obecnej w jej doświadczeniu) z Ojczyzną, wspólnotą narodową;

- różnych dziedzin rzeczywistości społecznej, a także polityki z kulturą, polityki z gospodarką;
- sfery praktyk społecznych – codziennych i odświętnych – także mitów społecznych;
- różnych dyscyplin humanistycznych i społecznych (socjologii, antropologii, kulturoznawstwa, literaturoznawstwa, pedagogii etc.);
- refleksji socjologicznej, pedagogicznej, literaturoznawczej, antropologicznej, historycznej z ujęciami występującymi w publicystyce – politycznej, społecznej, kulturalnej, (np. dotyczącej problematyki samorządności lokalnej, animacji społeczno-kulturalnej etc.);
- refleksji jak najbardziej zobiektywizowanej i odnoszącej się do całości kultury narodowej z tym, co skrajnie subiektywne, co nie jest utrwalone, co jest prywatne, intymne związane z jednostką [zob. Kurczewska 2004, s. 12–14].

Łatwo więc zauważyć, że koncepcja małych ojczyzn w kontekście globalizującej się rzeczywistości sprzyja znacząco integracji nauk humanistycznych i społecznych, nauk teoretycznych i stosowanych, a także budowaniu pomostu między teorią a praktyką (edukacyjną, animacją społeczno-kulturalną). Odgrywa też znaczącą rolę w dziedzinie samorządności lokalnej, pracy socjalnej, opieki zdrowotnej, działalności gospodarczej, ochrony środowiska przyrodniczego etc.

* * *

Uważniejsze przyjrzenie się zaprezentowanym w powyższej analizie różnym ujęciom środowiska życia i edukacji w ogóle oraz środowiska lokalnego pozwala zauważyć, że stanowiska te nie wykluczają się wzajemnie i nie pozostają wobec siebie w relacji sprzeczności, ale wzajemnie się dopełniają. Biorąc to pod uwagę, można, uwzględniając wyeksponowane atrybuty środowiska życia i edukacji, konstruować sumaryczny – względnie pełny i spójny obraz tego środowiska. Będzie to – moim zdaniem – teoretyczny konstrukt środowiska życia doby globalizacji, użyteczny przy jego opi-

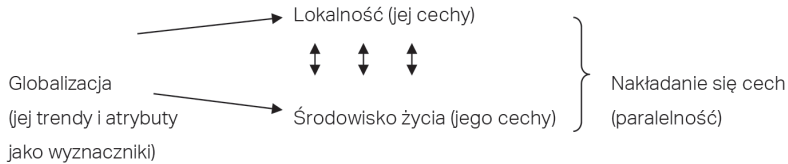
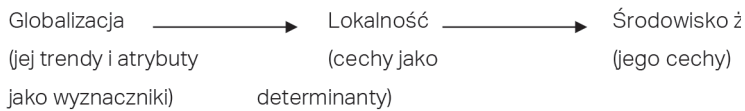
się oraz analizie, a także przy planowaniu badań empirycznych i w strategiach projekcyjnych. Za podstawowe cechy, znamiona konstytutywne, tego środowiska należy uznać:

- Relacyjność, która przejawia się we wzajemności: jednostka (człowiek) $\longleftrightarrow$ realna materialna i niematerialna rzeczywistość (świat zewnętrzny). Występuje tutaj swoista zależność przejawiająca się tym, że człowiek jest elementem podmiotowym i sprawczym pozytywnych zmian w tym środowisku, a jednocześnie jest biorcą jego dóbr niezbędnych mu do życia i rozwoju.
- Indywidualny i subiektywny charakter, co znajduje wyraz w tym, że przybiera ono postać zestawu znaczeń nadanych indywidualnie przez człowieka poszczególnym jego elementom. Jawi się ono w doświadczeniu człowieka, zawsze jest „czyjeś”, każdy człowiek posiada swoje środowisko.
- Ukierunkowanie aksjologiczne społeczności, wspólnoty lokalnej. Eksponuje się tutaj wartości, m.in.: życie ludzkie, godność jednostki, wolność osobistą, solidarność międzyludzką, sprawiedliwość, wspólne dobro, prawa człowieka, demokrację, szacunek dla przyrody, wartości chrześcijańskie, narodowe oraz regionalne.
- Wielofunkcyjność, tj.: funkcje adresowane do: dzieci i młodzieży (edukacyjna, wychowawcza, opiekuńcza, socjalizacyjna, socjalna, kulturalna, rekreacyjna), osób w wieku sprawności zawodowej (edukacyjna, kulturalna, rekreacyjna, afiliacyjna, integracyjna, polityczna) oraz osób w jesieni życia (socjalna, kulturalna, rekreacyjna) i obejmujące różne sfery życia ludzkiego.
- Traktowanie sił ludzkich (kapitału ludzkiego i kapitału społecznego) jako współtwórcy środowiska życia i jego rozwoju w sferze ekonomicznej, społeczno-kulturalnej, socjalnej, edukacyjnej, opiekuńczo-wychowawczej, samorządowej, ekologicznej, politycznej.
- Opieranie relacji międzyludzkich na dialogu i współdziałaniu (współpracy), przy tym dialog między podmiotami środowiskowymi – osobowymi i instytucjonalnymi, stanowi niezbędny warunek zaistnienia współpracy, jej poprawnego przebiegu oraz pożądanego, finalnego rezultatu.

tatu. Współpraca środowiskowa jest niezbywalnym elementem postawy obywatelskiej, przejawiającej się w zaangażowanej obecności w życiu społeczności lokalnej.

- Otwartość w różnym sensie, tj.: terytorialnym (poprzez uelastycznienie granic – urbanistycznych, geodezyjnych, administracyjno-samorządowych, diasporalną, czyli rozproszoną strukturę miejsca), społecznym (poprzez utrzymywanie relacji z podmiotami osobowymi oraz instytucjonalnymi znajdującymi się „na zewnątrz”, podejmowanie wspólnych działań, realizację różnych projektów), kulturowym (poprzez konsumowanie dóbr kultury – regionalnej, narodowej i ogólnoswiatowej i przyjmowanie ich na swój teren, udział w tworzeniu wartości kulturowych i ich upowszechnianiu w szerszej skali itd.), komunikacyjnym, edukacyjnym, gospodarczym, politycznym.
- Trójtemporalność (treści historyczne, treści „tu i teraz”, treści antycypowane).
- Treści medialne, odgrywające znaczącą rolę w życiu społeczności lokalnej (jej wszystkich generacji) a dotyczące różnych dziedzin życia ludzkiego.
- Dynamizm, szybko postępujące zmiany w różnych wymiarach środowiska życia, spowodowane uwarunkowaniami i czynnikami o charakterze endogenicznym, a także egzogenicznym (najczęściej).

Czy w tym sumarycznym, syntetycznie przedstawionym konstrukcie teoretycznym środowiska życia są widoczne (obecne) ślady atrybutów zjawiska (procesu) globalizacji oraz nowej lokalności nasyconej jej duchem, siłą ekspansywną? Można tutaj dostrzec dwie drogi transmisji cech w układzie: globalizacja (jej trendy, atrybuty) → lokalność (jej cechy) → środowisko życia i edukacji (jego cechy dominujące) – patrz schemat 2.

Schemat 2. Drogi transmisji cech globalizacji**A. Droga bezpośrednia****B. Droga pośrednia (Lokalność jako czynnik pośredniczący)****Źródło: opracowanie własne.**

Analiza porównawcza dwóch zestawów cech, tj.: lokalności w ujęciu socjologicznym oraz środowiska życia i edukacji w ujęciu pedagogicznym, prowadzi do konkluzji: zaznacza się daleko idąca zbieżność, nakładanie się cech. Dotyczy to m.in.: terytorialności (miejsca); dominacji koncepcji indywidualistycznej (ugruntowanej subiektywizmem podmiotu ludzkiego) nad zespołową; integralnego ujmowania lokalności i lokalnego środowiska życia z regionalizmem (środowiskiem regionalnym); charakteru więzi społecznych (współwystępowanie więzi międzyludzkich bezpośrednich i pośrednich); znacznego powiększenia liczebności i różnorodności podmiotów osobowych, rangi sił ludzkich (kapitału ludzkiego, społecznego, potencjału intelektualnego); eksponowania czynników społeczno-kulturowych przekazywanych drogą medialną; otwartości lokalności i środowiska życia.

Nie widać natomiast wyraźnej zbieżności takich wymiarów i atrybutów lokalności oraz środowiska życia, jak: struktura funkcji, warstwa aksjologiczna, temporalność, znaczące aspekty, płaszczyzny i mechanizmy formowania się tożsamości, konteksty występujące w roli wyznaczników i determinant, charakter przestrzeni i jej funkcje, wielokulturowość jako wy-

zwanie edukacyjne i społeczno-polityczne. Można natomiast mówić o rozłączności, rozchodzeniu się tych parametrów.

Narracje teoretyczne, będące przedmiotem mojej analizy, nie pozwalają dokładniej odczytać obecności (występowania) łańcucha wiązek i zapętlenia wymiarów i cech zjawiska globalizacji oraz środowiska życia, choć – opierając się na fragmentarycznych obserwacjach – przypuszczać można, że występuje tutaj relacja sprawstwa. Niezbędna jest jednak szeroko zakrojona socjopedagogiczna weryfikacja empiryczna tej hipotezy.

W kierunku „płynnej” typologii środowisk społeczno-wychowawczych doby globalizacji

Ze względu na ramy społeczno-przestrzenne, lokalizację czynników i ich charakter można wyodrębnić sześć kręgów środowiskowych, kategorii środowisk wychowawczych (patrz rys. 1). I tak wyróżnia się:

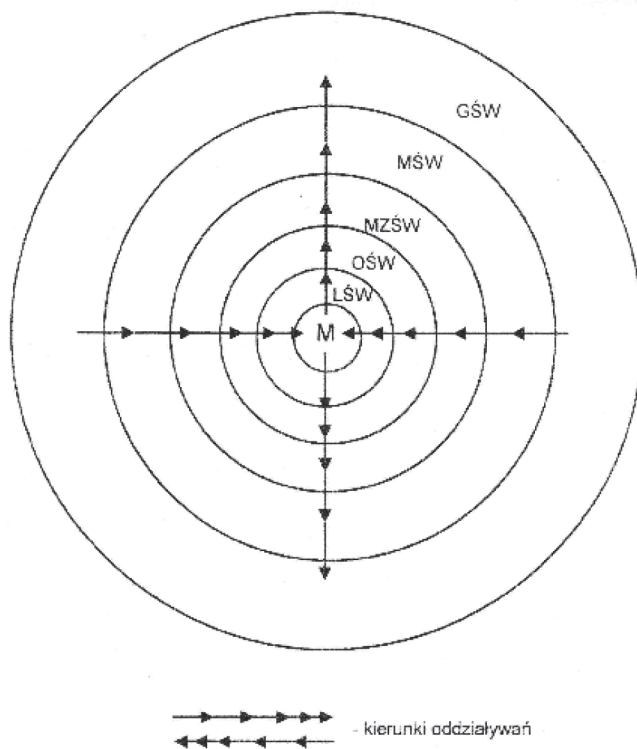
- **mikrośrodowisko wychowawcze** – środowisko ogranicza się tutaj w zasadzie do jednej placówki edukacyjnej, komórki społecznej (np. rodziny, szkoły, domu dziecka, świetlicy osiedlowej), kulturalno-oświatowej (np. domu kultury, muzeum), społeczno-gospodarczej (np. zakładu pracy), grupy społecznej (np. koła środowiskowego TPD);

- **lokalne środowisko wychowawcze** – tj. zespół czynników społeczno-kulturowych oraz naturalnych wywierających wpływ wychowawczy i funkcjonujący w ramach rejonu zamieszkania (osiedle mieszkaniowe, wieś, małe miasto, kilka wsi blisko siebie położonych); w skład tego środowiska wchodzi nie tylko środowiskowe instytucje, placówki i grupy społeczne, ale także cały kontekst geofizyczny i społeczno-kulturowy (np. warunki klimatyczne, stan zieleni, tradycje kulturowe);

- **okoliczne środowisko wychowawcze** – na to środowisko składają się czynniki naturalne i społeczno-kulturalne rejonu gminy bądź kilku mniejszych gmin sąsiadujących, dzielnic większego miasta lub średniego miasta;

- **mezośrodowisko wychowawcze** – są to czynniki naturalne i społeczno-kulturalne zlokalizowane w danym regionie lub makroregionie (np. północno-wschodnim);

Ryunek 1. Środowisko wychowawcze w różnych ramach społeczno przestrzennych



Symbole:

GŚW - globalne środowisko wychowawcze

MŚW - makrośrodowisko wychowawcze

MZŚW - mezośrodowisko wychowawcze

OŚW - lokalne środowisko wychowawcze

LŚW - lokalne środowisko wychowawcze

M - mikrośrodowisko wychowawcze

Źródło: opracowanie własne.

- **makrośrodowisko wychowawcze** – jest to ogólnonarodowe środowisko społeczno-wychowawcze, obejmujące: różne dziedziny życia społeczeństwa, całą sieć urzędów, instytucji i placówek wraz z ogniwami sterującymi; warunki geograficzne i przyrodnicze; sieć osadniczą; strukturę demograficzną, społeczno-zawodową; infrastrukturę, słowem – wszystkie czynniki, które oddziałują lub mogą oddziaływać wychowawczo;

- **globalne środowisko wychowawcze** (środowisko ogólnoludzkie) – wpływy czynników naturalnych, ekonomicznych i społeczno-kulturowych usytuowanych w innych krajach – europejskich i pozaeuropejskich; wpływy te coraz bardziej nasilają się w wyniku rozwoju techniki i środków masowej komunikacji, rozwoju turystyki, zjawiska migracji ludności.

Zważywszy, że proces wychowania jest niepodzielny, wyodrębnione kategorie, czyli kręgi środowiskowe nie stanowią obiektów rozłącznych, wykluczających się, ale tworzą układ elementów współzależnych (patrz rys. 1), wzajemnie warunkujących się, pomiędzy którymi mogą występować związki współrzędności. Każda jednostka ludzka, w zależności od wieku rozwojowego, poddana jest większym lub mniejszym wpływom każdego z tych kręgów środowiskowych. Efektywność procesu edukacji zależy w dużej mierze od tego, na ile te kategorie środowisk są ze sobą zharmonizowane, w jakich relacjach wzajemnych pozostają, czy i w jakim zakresie wzajemnie się uzupełniają. Podstawowym miernikiem uspołecznienia każdego kręgu środowiskowego jest jego otwartość i współdziałanie z innymi.

Przedstawiona wyżej typologia kręgów środowiskowych ujmuje środowisko w sensie obiektywnym, samoistnym (bez uwzględniania określonego układu odniesienia) i w sensie subiektywnym, tj. jako środowisko danej jednostki ludzkiej lub też określonej grupy społecznej. Uwzględnia bezpośrednie i pośrednie oddziaływania czynników środowiskowych, zlokalizowanych w różnych ramach społeczno-przestrzennych. Im krąg środowiskowy jest bardziej odległy przestrzennie od danej jednostki lub grupy społecznej, tym bardziej zawęża się zakres jego oddziaływań bezpośrednich, a wzrasta oddziaływanie o charakterze pośrednim. Uwzględnia się tutaj fakt prze-

platania się wpływów intencjonalnych oraz spontanicznych środowiska bez przypisywania *a priori* większej siły oddziaływaniom intencjonalnym, zamierzonym. Współczesne badania socjopedagogiczne wskazują, że dosyć często oddziaływania spontaniczne wywierają na młodą generację znaczący wpływ. Ujmuje się tutaj środowiska wychowawcze jako układ elementów wzajemnie powiązanych, wzajemnie warunkujących się i oddziałujących na siebie, tworzących swoistą całość.

Jest to typologia środowisk wychowawczych, która przystaje do czasu globalizacji. Uwzględnia tempo i rytm zmian, ich dynamizm, płynność granic między kategoriami środowisk, perspektywę od mikro do makro, wzajemne przenikanie atrybucji, znamion globalizacji, a dokładniej – konsekwencji pewnych trendów w procesie globalizacji.

Wyzwania w obszarze dalszej refleksji i badań

Globalizacja jako zjawisko i proces jest *sui generis* wyzwaniem dla refleksji teoretycznej (myślicieli uprawiających naukę na wysokim poziomie ogólności), empirii (badaczy różnych aspektów realnej i antycypowanej rzeczywistości) oraz projekcji praktyki (polityków, praktyków uczestniczących bezpośrednio w rozwiązywaniu problemów występujących w różnych sferach życia, a także osób projektujących bieg rozwoju różnych dziedzin rzeczywistości). Wyzwania globalizacji, dotyczące tych wymiarów refleksji i praktyki, odnoszą się w pełni do pedagogiki (w tym pedagogiki społecznej), pedagogów społecznych – naukowców oraz praktyków uprawiających zawody pedagogiczne, jak również wolontariuszy podejmujących działalność edukacyjną i opiekuńczo-wychowawczą.

Globalizacja jest ważkim makrotematem o charakterze interdyscyplinarnym, który na dobre zadomowił się w licznych narracjach, dysputach i dyskursach. Staje się ona także swego rodzaju imperatywem skłaniającym do nowego myślenia o różnych aspektach rzeczywistości, tj.: ekono-

micznym, technicznym, społecznym, kulturowym, edukacyjnym, socjalnym, politycznym i przyrodniczym, a także innego uprawiania empirii badawczej oraz działalności projekcyjnej i praktycznej.

Imperatyw ten jest – w najprostszym znaczeniu – adresowany do pedagogów, w tym też pedagogów społecznych. Jednak nie znalazł on, jak dotychczas, szerszego odzewu w warstwie teoretycznej i empiryczno-projektowej piśmiennictwa pedagogicznego. Pod tym względem niezbędny jest szeroko zakrojony dyskurs dotyczący zjawiska (procesu) globalizacji, jej aspektów i trendów rozwojowych, a w szczególności implikacji dla obszaru społeczno-kulturowego, edukacyjnego i socjalno-opiekuńczego.

Tak oto te dwa pola „pomiędzy” wzajemnych zależności (globalizacja ↔ lokalność oraz lokalność ↔ lokalne środowisko życia i wychowania) wymagają szczególnego namysłu z wykorzystaniem dotychczasowych rozważań i studiów teoretycznych o charakterze interdyscyplinarnym, a także analiz opartych na badaniach empirycznych zrealizowanych w środowisku lokalnym i ponadlokalnym. W analizie tej trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że mamy do czynienia z jednej strony – ze swego rodzaju promieniowaniem (ekspansją) zjawiska globalizacji ogarniającego makroprzestrzeń świata (środowisko ogólnoświatowe) na węższe kręgi środowiska społeczno-kulturowego w pewnej mierze też przyrodniczego, a szczególnie lokalnego (tj. miejsca zamieszkania społeczności, wspólnoty lokalnej). Z drugiej zaś strony – z reagowaniem, zmianami lub gotowością do transformacji w wielu sferach (społecznej, kulturowej, edukacyjnej, ekonomicznej, politycznej, socjalnej lokalnego środowiska życia) – na owo promieniowanie naznaczone globalnością.

Globalizacja – warto to podkreślić – jest wyzwaniem, adresowanym do społeczności oraz wspólnot lokalnych, małych grup społecznych oraz poszczególnych osób, do włączenia się do nurtu przemian w skali globalnej ogarniających różne dziedziny współczesnej cywilizacji. Uczestnictwo w tym procesie może stać się istotnym środkiem i warunkiem rozwoju lokalnego, a więc nadążania za postępowaniem cywilizacyjnym, przy zachowa-

niu jednak swojego świata lokalnego, z własnymi doświadczeniami i wyborami. Może temu wydatnie sprzyjać odpowiednio zorientowana edukacja lokalna (środowiskowa). Edukacja środowiskowa „związana byłaby z chowaniem «świata zakorzenienia», jako źródła siły i poczucia dumy z dziedzictwa kulturowego” [zob. Nikitorowicz 2005, s. 28], jak też z pewnym przygotowaniem członków wspólnoty lokalnej do uczestnictwa w przestrzeni paralokalnej i globalnej. Przed edukacją środowiskową staje pilne zadanie dotyczące poszerzenia i upowszechnienia wiedzy o środowisku lokalnym i regionalnym (przyrodzie, kulturze, życiu społecznym i relacjach międzyludzkich, gospodarce, życiu politycznym, historii etc.), a także przybliżania wiedzy o zjawisku globalizacji, jej trendach rozwojowych oraz aspektach i implikacjach społeczno-kulturowych, socjalnych, edukacyjnych, natury politycznej etc. Chodzi tutaj także o kształtowanie postaw otwartych społeczności lokalnych na wartości pozytywne, jakie niesie globalizacja oraz przygotowanie instrumentalne, niezbędne do zaangażowanego uczestnictwa w rozwiązywaniu w ramach – lokalnych, regionalnych, krajowych i szerszych – problemów, które generuje zjawisko globalizacji.

Jeśli chodzi o stan piśmiennictwa, badań empirycznych oraz projekcji praktycznych dotyczących regulacji wzajemnych interakcji (związków) zjawiska globalizacji i lokalnego środowiska życia oraz wzajemnego przenikania, prezentuje się on dość skromnie. Warstwa teoretyczna często przybiera postać teorii hipotetyczno-zdroworozsądkowych (a więc takich, które nie są podbudowane wynikami empirycznych badań szerzej zakrojonych), teorii przetworzonych (konstruowanych na podstawie innych teorii, czasami dość odległych tematycznie), teorii koniunkturalnych (tworzonych zgodnie z poglądami znaczących autorytetów naukowych), a także literackich wizji i dziennikarskich domysłów. Warstwa empiryczna znajduje się również w stanie wielkiego zaniedbania. Zrealizowano zaledwie kilka badań środowiskowych wąsko zaprojektowanych (chodzi o problematykę i teren badań). Nieliczne są też projekcje traktujące o racjonalnym stymulowaniu procesu asymilacji oraz adaptacji zdobyczy globalizacji w społecznościach lokal-

nych. Tak prezentujący się stan rzeczy uzasadnia konieczność podjęcia szeroko zakrojonych socjopedagogicznych badań relacji wzajemności (globalizacja ↔ lokalne środowisko życia i edukacji) oraz rozwijania – w oparciu o ich wyniki – teorii. Przedmiotem badań mogą być m.in.: problemy przepływu zdobytych globalizacji do środowisk lokalnych, ich konsumpcji, generowania przezeń zmian, społeczno-kulturowych, edukacyjnych etc., w tych środowiskach, a także postawy społeczności wobec zjawiska globalizacji i jego skutków oraz możliwości ich kreowania, np. poprzez edukację środowiskową z zastosowaniem strategii animacji społeczno-kulturalnej.

3. Integracja środowiska lokalnego⁵

Wyraz „integracja” pochodzi z języka łacińskiego. W języku polskim ma kilka znaczeń i przybiera postać rzeczownikową „integracja”, czasownikową „integrować” oraz przymiotnikową „integralny”. „Integracja” oznacza: ‘proces tworzenia się całości z drobnych części’ (‘scalenie’, ‘scalanie’), „integrować” to znaczy: ‘łączyć się w jedną całość’ (‘scalać’, ‘dopełniać’), „integralny” to inaczej: ‘nierozdzielenie związany z całością’ albo – ‘stanowiący całość’.

W celu dokładniejszego określenia istoty integracji, niezbędne jest wejście na teren socjologii, prakseologii i psychologii. W naukach tych różnie określa się pojęcie „integracja”, w zależności od ich specyfiki. W socjologii mówi się o integracji społecznej, rozumiejąc przez nią stan lub proces formowania się zorganizowanej zbiorowości zdolnej do spełniania określonych zadań skupionych więzią stosunków nieantagonistycznych. Integracja – według J. Szczepańskiego – jest naturalnym procesem wytwarzania się całości nie tylko przez tworzenie wspólnych instytucji formalnych, lecz przez wytwarzanie wspólnych wartości, wzorów działania, interesów i poglądów. Zdaniem zaś J. Turowskiego integracja oznacza „zgodność i skoordynowanie elementów składowych i czynników grupotwórczych

5. Wykorzystałem tutaj fragmenty swojej publikowanej już pracy: zob. Winiarski M, 2000, Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej, Warszawa, s. 40–52.

w danym zbiorze ludzi” [1967, s. 184]. Chodzi tu przede wszystkim o wytworzenie się więzi społecznych jako zorganizowanego systemu stosunków (instytucji, środków kontroli społecznej) skupiającego jednostki, podgrupy i inne elementy składowe zbiorowości w całość spójną i zdolną do trwania i rozwoju [Szczepański 1970, s. 239]. W socjologii wymienia się najczęściej kilka typów integracji: normatywną, funkcjonalną i komunikatywną, czasami wyodrębnia się także integrację kulturową. Trzy pierwsze typy integracji opisują właściwości systemu społecznego, a ostatni (integracja kulturowa) systemu kultury [zob. Świątkiewicz 1987, s. 30]. Rozróżnienia typów integracji w socjologii polskiej w zasadzie opierają się na typologii W. S. Landeckera, który wymienia cztery typy integracji, tj. integrację normatywną, funkcjonalną, komunikatywną i kulturową [1962].

Przez integrację normatywną rozumie się akceptowanie i upowszechnianie określonego systemu wartości i wzorów postępowania wśród członków określonej zbiorowości. Chodzi tu przede wszystkim o istnienie podobnego systemu wartości i wzorów postępowania wobec spraw wspólnych, jednolitej opinii publicznej [Turowski 1967, s. 32–33]. Z integracją funkcjonalną mamy do czynienia w sytuacji umiejętnego i sprawnego współdziałania w zakresie realizacji określonych zadań przez daną zbiorowość. Integracja komunikatywna sprowadza się do sprawnego wzajemnego porozumiewania się, wymiany poglądów i ich uzgadniania w ramach określonej zbiorowości. Wreszcie, integracja kulturowa oznacza – najogólniej rzecz biorąc – spójność wewnętrzną między wartościami i normami kulturowymi, czyli elementami kulturowymi o różnym stopniu zróżnicowania. Chodzi tu o pewną jedność rzeczywistości pluralistycznej, tj. uwzględniającej różnorodność wątków przy zachowaniu konsensusu, co do zasady lub zasad podstawowych, wyznaczających granice tożsamości kulturowej [zob. Świątkiewicz 1987, s. 30 i 32–33]. W przytoczonych określeniach pojęcia „integracja” eksponuje się pewien stan, właściwość oznaczającą pewne ujednolicenie postaw i reakcji społecznych.

W prakseologii wyraźnie mówi się o integracji działań, pojmując przez to „scalanie czynności składowych w całość jak najprzydatniejszą do celu” [Zieleniewski 1972, s. 118]. Innymi słowy, należałoby rozumieć tu przez integrację proces polegający na łączeniu działań cząstkowych w spójną, zharmonizowaną całość. T. Kotarbiński podkreśla, że dobra „synteza działań” jest możliwa jedynie przy spełnieniu określonych warunków. Do warunków tych zalicza: włączenie do całości wszystkich elementów niezbędnych; niewłączanie do całości rzeczy zbędnych lub usuwanie z całości wszystkiego, co nie jest niezbędne; optymalną koordynację jako swoiste uzgadnianie [1965, s. 202–209].

Psychologia operuje jeszcze innym pojęciem „integracja” niż socjologia i prakseologia. Mówi się tu o wewnętrznej integracji osobowości [zob. Reykowski 1976, s. 726–825]. Najczęściej rozumie się przezeń funkcjonowanie zgodne – bez zakłóceń – elementów osobowości: biogennych (wzrost, budowa, inne właściwości fizjologiczne), psychogennych (procesy poznawcze, emocjonalne, wolicjonalne) oraz socjogennych (system wartości, role społeczne). Spotyka się tu nawet wyrażenie „osobowość zintegrowana”, co bliżej oznacza – ‘normalnie funkcjonująca’.

Termin „integracja” może być rozumiany co najmniej dwojako. W pierwszym znaczeniu będzie to pewien stan, właściwość struktury organizacyjnej określonego obiektu lub działania zbiorowego. Cecha taka w tego rodzaju działalności (np. produkcyjnej, socjalnej, opiekuńczo-wychowawczej) jest zazwyczaj mocno pożądana, albowiem jest jednym z podstawowych warunków jej efektywności. Dostyc często taki stan rzeczy staje się po prostu celem pochodnym (pośredniczącym). Inaczej mówiąc – staje się czymś, do czego zmierza dana zbiorowość, instytucja lub zespół instytucji poprzez specjalny system działań, podejmowanych oprócz bezpośrednio związanych z realizacją celów zasadniczych (np. efekty produkcyjne, socjalne). W drugim znaczeniu przez integrację rozumie się właśnie proces zamierzonych, świadomych działań ukierunkowanych na wytworzenie spójnego, zharmonizowanego wewnętrznie układu organizacyjnego i funkcjonalnego.

Zazwyczaj działania te kierowane są na niwelowanie wszelkich przedziałów, progów powodujących to, że dana struktura organizacyjna przybiera postać rozproszoną. Tak więc integracja jako proces staje się czynnikiem sprawczym integracji pojmowanej jako określony atrybut organizacji.

W pedagogice termin „integracja” nie pojawiał się prawie w ogóle przez długi okres. Zdecydowały o tym zapewne dwa względy: wieloznaczność tego pojęcia działająca wprost odstraszać oraz swoisty sposób rozpatrywania procesu edukacyjnego jako procesu organizowanego przez pojedynczą instytucję (najczęściej szkołę lub rodzinę). Dopiero znaczne upowszechnienie się poglądu o złożoności i holistycznym charakterze procesu wychowawczego (uwzględniającego udział różnych środowisk i placówek) było czynnikiem sprawczym wejścia na dobre do terminologii pedagogicznej pojęcia „integracja”.

Na gruncie nauk pedagogicznych terminu „integracja” używać można co najmniej w dwojakim sensie: albo jako nazwy swobodnego procesu (kompleksu czynności), albo też jako nazwy określonej właściwości, cechującej strukturę treści edukacji oraz strukturę organizacyjną działalności danej placówki czy też zespołu placówek edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, socjalnych. Innymi słowy, raz rozumie się przez integrację określone działanie, innym razem – wynik (efekt) tego działania.

Dokładniej mówiąc, przez integrację jako swoisty typ czynności rozumie się scalanie różnorodnych działań edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, socjalnych w pewną całość, gwarantującą optymalną realizację celów wychowania, opieki, pomocy. Integracja będzie tu niezbędnym warunkiem skutecznego działania edukacyjnego, opiekuńczo-wychowawczego, socjalnego.

Mówiąc zaś o integracji w sensie określonej właściwości (rezultatu) ma się na uwadze zwartą, zharmonizowaną wewnątrznie strukturę treści i organizacji działalności edukacyjnej, opiekuńczo-wychowawczej i pomocowej w ramach danej instytucji (placówki) lub też w ramach środowiska terytorialnego (lokalnego, okolicznego).

Między wyróżnionymi dwoma wymiarami integracji, zachodzą ściśle, organiczne powiązania. Integracja jako pewien stan (właściwość) jest wynikiem procesu integracyjnego jako określonego systemu działań – jest jak gdyby jego ostatecznym uwieńczeniem. Stan ten, jako układ zintegrowany, nie może pojawić się i nabrać cechy trwałości bez poprzedzającego systemu działań scalających. Nie może on także istnieć przez dłuższy czas bez wzmacniających działań scalających, działań o charakterze organizacyjnym. Takie rozróżnienie znajduje swoje potwierdzenie w strukturze systemu edukacyjnego (administracja oświatowa, placówki opiekuńczo-wychowawcze). W praktyce edukacyjnej nie zawsze jednak działaniom pedagogicznym – merytorycznym, towarzyszą czynności o charakterze spajającym. Dlatego też proces edukacji nie zawsze przybiera postać układu zintegrowanego. W praktyce społeczno-pedagogicznej zachodzi potrzeba sprzężenia procesu edukacyjnego oraz procesu integracji. Chodzi o to, aby w procesie edukacyjnym współwystępowały czynności **stricte** pedagogiczne i czynności integrujące, i żeby te drugie wpływały na zharmonizowanie wewnętrzne pierwszych. Działalność edukacyjną, w której współwystępują i łączą się oba rodzaje czynności określa się mianem edukacji zintegrowanej.

Podstawowym założeniem modelu edukacji środowiskowej w kontekście lokalnym jest to, aby występujące inicjatywy, działania społeczno-wychowawcze nie przeczyły sobie wzajemnie, powodując zjawisko dysfunkcji, lecz aby przybierały postać względnie uporządkowaną, stanowiąc układ komplementarny krzyżujących się i nakładających się na siebie oddziaływań społeczno-wychowawczych (patrz rys. 2). Źródłem tych oddziaływań są: rodzina i inne środowiska naturalne (przede wszystkim), a także szkoły i pozaszkolne placówki edukacyjne, kościół parafialny i związki wyznaniowe, organizacje pozarządowe oraz mass media.

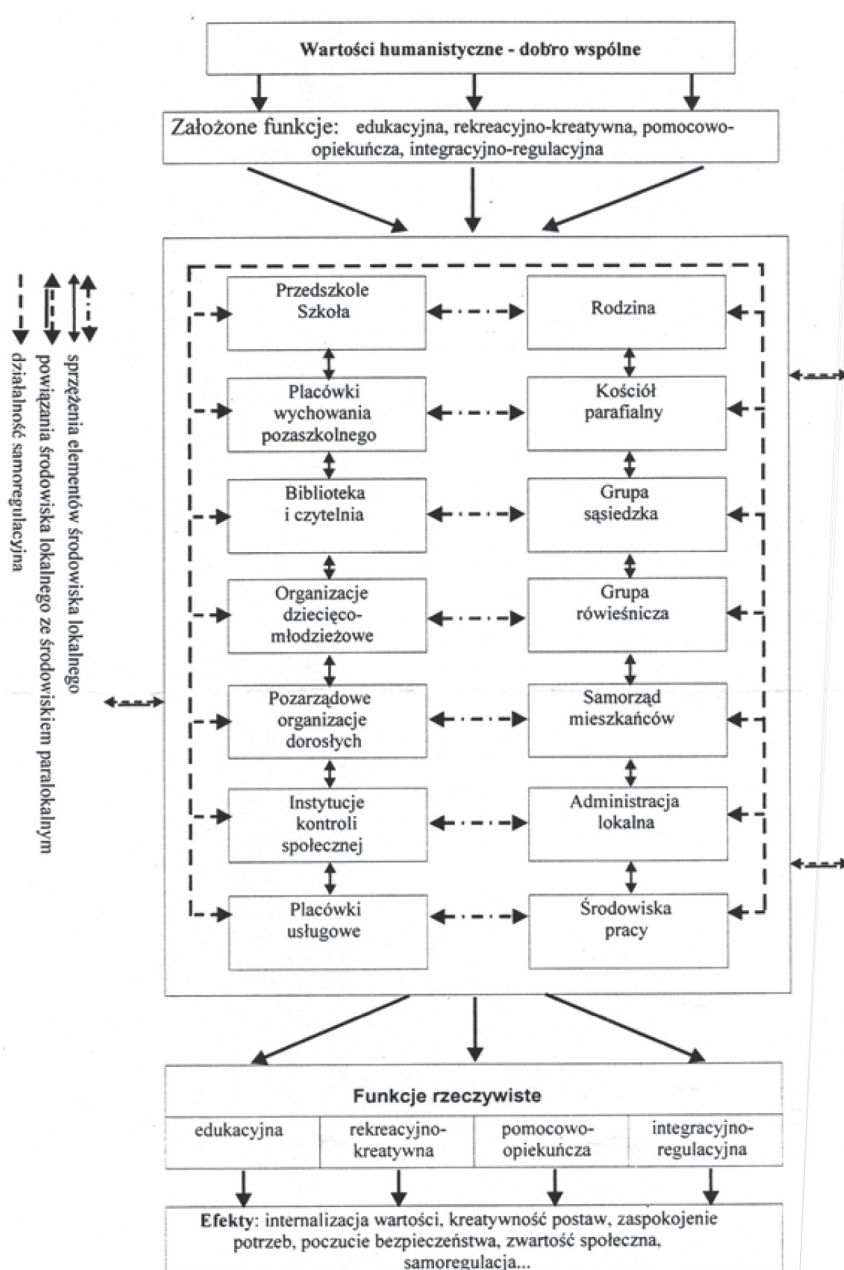
Ważną kwestią jest wskazanie podstawowych kierunków działalności integracyjnej w środowisku lokalnym. Podstawą przy wyodrębnianiu kierunków tej działalności mogą być niezbędne warunki integracji. Społ-

nienie ich stanowi *condicio sine qua non* osiągnięcia stanu integralności działalności środowiskowej.

Za podstawowe warunki integracji środowiskowej można uznać:

- uwzględnianie wszystkich czynników i ogniw oddziaływania edukacyjnego, opiekuńczo-wychowawczego, socjalnego, kulturalnego oraz eliminowanie przypadkowych – negatywnych;
- aktywizację społeczności lokalnej wokół spraw edukacji, opieki nad dziećmi i młodzieżą, pomocy socjalnej;
- optymalne współdziałanie;
- koordynację poczynań edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, społeczno-organizacyjnych w środowisku;
- funkcjonowanie placówki, instytucji lub organizacji liderującej.

Schemat 3. Funkcje i struktura lokalnego środowiska wychowawczego



Źródło: opracowanie własne.

Wymienione warunki dyktują podstawowe kierunki działalności integracyjnej w środowisku lokalnym, do których zalicza się: 1) korekcję, 2) stymulację, 3) współpracę oraz koordynację i 4) instytucjonalizację.

1) **Korekcja** – żeby mogło dojść do scalenia działań, należy – zdaniem prakseologów – włączyć do całości wszystkie elementy niezbędne. Trzeba także troszczyć się o to, aby każdy z tych elementów składowych nie został z danej całości usunięty, zdeformowany albo zniszczony. Troška ta ma przejawiać się w naprawianiu tych elementów lub też zastępowaniu ich innymi [zob. Kotarbiński 1965, s. 202–204].

Przez owo włączenie do całości elementów niezbędnych rozumie się, w skali lokalnej, uwzględnianie wszelkich czynników i instytucji edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, kulturalnych, socjalnych, administracyjnych, handlowo-usługowych i innych. Chodzi tu nie tylko o zdawanie sobie sprawy z ich roli społeczno-edukacyjnej, opiekuńczej, pomocowej, ale przede wszystkim o włączenie ich do świadomego oraz zamierzonego procesu edukacyjnego i opiekuńczo-wychowawczego.

Z punktu widzenia integracji i wyniku finalnego musi być spełniony kolejny wymóg, ściśle wiążący się z poprzednim, mianowicie: „niewłączania do całości lub usuwanie z całości wszystkiego, co nie jest niezbędne” [Kotarbiński 1965, s. 206]. Najogólniej oznacza to na gruncie pedagogiki eliminowanie czynników i sytuacji negatywnych.

W środowiskach lokalnych często obserwuje się różnego rodzaju zjawiska niekorzystne z wychowawczego punktu widzenia. Zaliczyć tu należy przede wszystkim: zachowania aspołeczne, dewiacyjne niektórych mieszkańców, działalność pewnych instytucji usługowych (np. niektórych zakładów gastronomicznych), grup społecznych (rówieśnicze grupy przestępcze, sekty), organizacji o charakterze aspołecznym itp. Tego rodzaju źródła bodźców mogą wpływać niekorzystnie na zasadnicze elementy zamierzonej działalności edukacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej. Z tego też względu zachodzi konieczność niwelowania ich wpływów poprzez prowadzenie działalności o charakterze profilaktycznym oraz kompensacyjnym.

2) **Stymulacja** – ważną rzeczą jest aktywizowanie społeczności lokalnej, bowiem podstawowym i niezbędnym warunkiem każdego procesu edukacyjnego jest postawa aktywna wychowanków i wychowawców. Wyjątkowego znaczenia nabiera ten wymóg w środowisku lokalnym, gdzie proces edukacyjny uwikłany jest w naturalny nurt życia społeczności.

Aktywność społeczną jednostki lub całej grupy określa się jako czynną postawę wobec określonych wartości i problemów społecznych, przejawiającą się w inspirowaniu, stymulowaniu i organizowaniu różnych form działalności, zmierzających do realizacji owych celów. Aktywność taka może przybierać różnorodną postać: może być skierowana bezpośrednio na rozwiązywanie problemów społecznych, może koncentrować się na reorganizacji grupy społecznej, realizującej określone zadania lub też może obejmować łącznie oba powyższe warianty.

W aktywizacji społeczności lokalnej chodzi nie tylko o kreowanie w rejonie zamieszkania nowych urządzeń edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, socjalnych, ale również o spowodowanie większego zainteresowania sprawami edukacji, wychowania i opieki różnych organizacji pozarządowych i instytucji funkcjonujących w środowisku a realizujących zadania nie z zakresu edukacji, wychowania i opieki (zakłady pracy, administracja osiedla). Staje się rzeczą pożądaną, aby owe instytucje i grupy społeczne przesyscały swoją działalność treściami pedagogicznymi i w sposób zamierzony uczestniczyły w procesie edukacji, wychowania oraz sprawowania opieki nad dziećmi i młodzieżą. Aktywizacja społeczności lokalnej – w najszerszym tego słowa znaczeniu – może odbywać się za pośrednictwem odpowiednich placówek społeczno-wychowawczych, dynamicznych grup społecznych, liderów oraz animatorów życia społecznego.

3) **Współpraca oraz koordynacja** – wewnętrzne uporządkowanie i zharmonizowanie funkcjonowania środowiska lokalnego może być osiągnięte jedynie w wyniku zespolenia działalności środowiskowej na drodze wzajemnego uzgadniania i znacznego jej uporządkowania. Chodzi tutaj przede wszystkim o optymalne współdziałanie i koordynację.

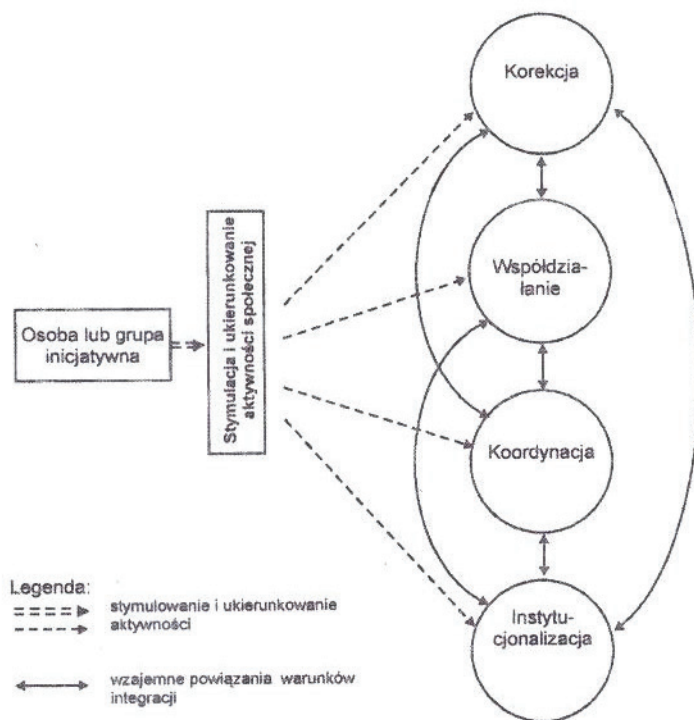
Najogólniej rzecz biorąc, koordynacja polega na likwidowaniu sytuacji, w których działania edukacyjne, opiekuńczo-wychowawcze (prowadzone przez różne placówki) są ze sobą sprzeczne (niezgodne) oraz na kreowaniu takich sytuacji, gdzie działania w ramach jednej placówki lub w ramach kilku placówek wzajemnie by się uzupełniały, były zharmonizowane, koherentne. Owa symbioza działań odbywa się zazwyczaj w warunkach istnienia pewnego nacisku wywieranego przez instytucję, ogniwo sterujące.

Inaczej nieco sprawa przedstawia się w trakcie współdziałania. Odbywa się ono w warunkach pełnej egalitarności poszczególnych podmiotów edukacyjno-wychowawczych, na zasadzie dobrowolności. Współpraca (kooperacja) oznacza wzajemne wspomaganie się poszczególnych placówek edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, organizacji oraz stowarzyszeń społecznych, instytucji środowiskowych w toku realizacji wspólnych celów w dziedzinie edukacji, opieki i pomocy społecznej.

4) Instytucjonalizacja – istotnym warunkiem działalności integracyjnej w środowisku lokalnym jest istnienie placówki przewodzącej, ogniwa sterującego. Jest ono nieodzowne z punktu widzenia koordynacji działalności edukacyjnej i opiekuńczo-pomocowej w środowisku. Jest ono także podstawowym elementem metody pracy środowiskowej. Wprost nie jest rzeczą możliwą wzbudzanie i aktywizowanie sił społecznych środowiska na rzecz jego ulepszania bez dynamicznego ośrodka inspirującego, będącego – jak podkreśla S. Ossowski – zarazem ośrodkiem atrakcji dla społeczności lokalnej [1946, s. 103–119]. Takim ośrodkiem najczęściej staje się placówka wyżej zorganizowana, będąca w stanie zaspokajać najistotniejsze potrzeby edukacyjne, opiekuńczo-wychowawcze i rekreacyjno-kreatywne zbiorowości lokalnej.

Podstawowe kierunki działalności integracyjnej (organizatorskiej) w środowisku lokalnym przedstawia schemat 4.

Schemat 4. Warunki integracji działalności wielopodmiotowej i ich wzajemne powiązania



Źródło: opracowanie własne.

W środowiskowej strategii integracyjnej szczególna rola przypada podmiotom, ogniom inicjującym i stymulującym kierunki działalności integracyjnej w środowisku lokalnym, czyli – używając języka pedagogiki społecznej – realnym siłom społecznym. Do tych sił społecznych zalicza się ludzi odznaczających się predyspozycjami do działania prospołecznego, dynamiczne grupy społeczne, zaangażowane organizacje i stowarzyszenia, a także placówki i instytucje będące znaczącymi ośrodkami w życiu i funkcjonowaniu społeczności lokalnej.

Ich rola w szczególności sprowadza się do ożywiania, dynamizowania oraz ukierunkowywania aktywności społeczności lokalnej na rozwiązywanie problemów edukacyjnych, opiekuńczych, socjalnych, kulturalnych

i innych. W konsekwencji prowadzi to do korekcji środowiska, jego pozytywnych zmian. Działania podmiotów inicjująco-stymulujących idą także w kierunku: a) rozwijania i optymalizowania współpracy środowiskowej (poprzez kształtowanie motywacji do działania zespolonego oraz kompetencji w tym zakresie); b) uruchomienia i stabilizacji mechanizmów samoregulacyjnych przybierających postać koordynacji wewnętrznej, powiązanej z działaniem kooperacyjnym; c) usprawnienia i rozbudowy środowiskowej sieci placówek edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, kulturalnych, socjalnych i innych.

Działalność stymulacyjna wiąże się organicznie z pozostałymi kategoriami działalności integracyjnej, tj. korekcyjną, rozwijaniem współdziałania, koordynacyjną oraz instytucjonalną. Można uznać, że stanowi nieodłączny warunek ich skuteczności. W podobnej zależności pozostają wobec siebie działania integracyjne: korekcja a współdziałanie, koordynacja i instytucjonalizacja. Ostatnie trzy kategorie są warunkami niezbędnymi skuteczności działania korekcyjnego.

Istnieją wystarczające podstawy do tego, aby sądzić, że wyodrębnione kategorie działalności integracyjnej w środowisku lokalnym (patrz rys. 3) stanowią sprzężony układ elementów społeczno-organizacyjnych wzajemnie powiązanych oraz wzajemnie się warunkujących.

Integracja – jak wskazują socjologowie – może mieć różnorodną postać. Najczęściej wymienia się trzy typy integracji: normatywną, funkcjonalną i komunikatywną. Wszystkie one, w jakimś zakresie, stanowią immanentne składniki procesu kształtowania jakiejś całości funkcjonalnej.

Można wykazać, że integracja funkcjonalna to główny, najbardziej znaczący typ integracji, a przez to priorytetowy, fundamentalny kierunek działalności integrującej o szczególnych walorach humanistycznych. Na potwierdzenie tego stwierdzenia przytacza się wiele istotnych argumentów. Uważna analiza zakresów znaczeniowych wymienionych typów integracji prowadzi do następującej tezy: znaczna część elementów integracji normatywnej oraz komunikatywnej zawiera się w integracji funkcjonalnej.

Obydwa te typy integracji stanowią *sui generis* warunki skuteczności integracji funkcjonalnej. Sprawne współdziałanie (kooperacja) różnych podmiotów nie jest, bowiem, możliwe bez akceptowania przez nich określonego zestawu wartości i norm, wzorów postępowania społecznego, uznawania wspólnych wartości i norm. Zgodności funkcjonalnej nie można w zasadzie osiągnąć bez pewnej zgodności w sferze aksjologiczno-kulturowej. Nie może być także sprawnego współdziałania podmiotów bez dobrego wzajemnego porozumienia między nimi, obustronnej wymiany poglądów, sprawnego przepływu informacji w obu kierunkach.

Należy też wziąć pod uwagę to, że integracja funkcjonalna (przejawiająca się we współdziałaniu) z natury swej jest bliska pedagogice społecznej i teorii wychowania. Wzbudza zainteresowanie przedstawicieli tych dyscyplin, znajduje wyraz w stanowiskach teoretycznych oraz praktyce edukacyjnej i opiekuńczej. Rozpatrywana jest jako znaczący czynnik (środek) optymalizacji działalności edukacyjnej i jeden z ważnych jej celów finalnych (umiejętność współpracy z ludźmi w ramach relacji dwu- i wielopodmiotowych).

Współdziałanie, powiązane organicznie z koordynacją, stanowi podstawowy kierunek działalności integracyjnej, do której – jak stwierdziliśmy to nieco wcześniej – (oprócz współdziałania i koordynacji) zalicza się: korekcję, stymulację oraz instytucjonalizację. Próbując wprowadzić porządek hierarchiczny w zestawie kierunków społecznej działalności integracyjnej, można uznać, że wymienione wyżej kierunki stanowią warunki niezbędne sprawnego współdziałania połączonego z koordynacją albo są, co najmniej, ważnymi czynnikami towarzyszącymi.

Przytoczone argumenty upoważniają do uznania współpracy placówek, instytucji, grup społecznych (ze względu na realizację wspólnych celów i zadań) za podstawowy czynnik sprawczy i zarazem przesądzający w znacznym stopniu o efektach finalnych procesu integracji społecznej.

Najogólniej biorąc, współpracę (współdziałanie) traktuje się jako typ działania społecznego lub stan, cechę działalności kilku podmiotów (więcej niż jednego), tj. placówek, instytucji, grup społecznych, jednostek. Nieco

szczegółowiej rzecz ujmując, chodzi tu o połączone, wspólne, zespolone działanie, zorganizowane według wzoru społecznego podziału pracy [zob. m.in.: Misztal 1977; Czarniawski 1982; Karolczak-Biernacka 1987]. Najczęściej umiejscawia się współpracę w przedziałach wzajemnych relacji placówek, instytucji, grup społecznych, jednostek.

Aby nieco głębiej wniknąć w istotę zjawiska współpracy, uwzględnia się w trakcie analizy kilka aspektów i punktów widzenia, a mianowicie: aksjologiczno-psychologiczny, funkcjonalno-prakseologiczny oraz społeczno-pedagogiczny. W pierwszym przypadku współdziałanie (kooperację) traktuje się jako swoiste (połączone, wspólne) działanie głównie jednostek i grup ze względu na cel, rozwiązywany problem poznawczy. Podkreśla się, że współpraca jest połączonym działaniem skierowanym na jakiś cel, związany z zainteresowaniami jednostek współdziałających lub chęcią uzyskania określonych korzyści, np. nagrody [Nisbet 1968, s. 384]. Akcent w tym podejściu kładzie się na analizę celów oraz zadań, a także ich wzajemne relacje.

Jeśli chodzi o stanowisko funkcjonalno-prakseologiczne, akcent kładzie się tu na charakter i strukturę działania, zażębanie się działań, głównie działania instytucji i placówek. Współdziałanie może być częściowe lub pełne. Współdziałanie częściowe to takie, kiedy tylko jedna instytucja, grupa społeczna pomaga drugiej (czynność jednokierunkowa) lub wzajemnie wspomagają się dwie instytucje (czynność dwukierunkowa) a pozostałe działają w odosobnieniu. Pełne zaś współdziałanie wielu podmiotów zachodzi wtedy, jeżeli „każdy z tych podmiotów pomaga któremuś innemu podmiotowi z tego samego grona lub jest wspomagany przez jakiś inny podmiot z tegoż grona” [Kotarbiński 1965, s. 97].

Rozpatrując społeczno-pedagogiczny punkt widzenia na współpracę, można zauważyć, że najczęściej traktuje się ją jako swoisty środek, warunek, metodę oddziaływania wychowawczego. Często bezpośrednio wiąże się ją z realizacją celów i zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki lub też pośrednio (może być ukierunkowana na tworzenie warunków organizacyjno-materialnych dla procesu edukacyjnego). Współpraca w tym

ujęciu obejmuje takie relacje, jak: jednostka – jednostka; jednostka – grupa, placówka; grupa – grupa; grupa – placówka, instytucja; placówka, instytucja – placówka, instytucja. Relacje, w których wyraża się współpraca mogą przybierać charakter intencjonalny, planowy lub też spontaniczny, naturalny. Cechą charakterystyczną jest także to, że zakłada się w obu przypadkach współrzędność podmiotów współdziałających, a więc respektowanie zasady samorządności i współpartnerstwa.

Szczególne walory pozytywnej współpracy społeczno-edukacyjnej uwidaczniają się, kiedy rozpatrujemy jej podstawowe funkcje, tj. a) psychospołeczną – obiektywizującą się w zaspokajaniu szeregu istotnych potrzeb egzystencjalnych i społeczno-kulturalnych, m.in.: bezpieczeństwa, afiliacji, uznania, dodatniej samooceny, co implikuje zrównoważenie emocjonalne jednostki, wiarę w swoje siły, poczucie własnej wartości, wyższe aspiracje życiowe, edukacyjne i zawodowe; b) wychowawczą – przejawiającą się w intensyfikowaniu oddziaływania na osobowość człowieka, jego rozwój intelektualny oraz społeczno-moralny, c) komunikacyjną – sprzyjanie sprawnemu przepływowi informacji pomiędzy ludźmi i utrwalaniu przez to norm współżycia społecznego, przyczynianie się do integracji różnych zbiorowości, umacniania wspólnotowości [zob. Zaborowski 1976, s. 5–8; Kawula 1999, s. 28–30].

Współpraca jako forma zespolonego wielopodmiotowego działania przyczynia się wydatnie do formowania postaw prospołecznych. Sama w sobie jest wartością społeczno-wychowawczą, manifestującą się w osobowościach jej uczestników w postaci określonej postawy, którą można nazwać „postawą współpracy”. Charakteryzują ją przede wszystkim cztery wymiary: a) mentalny (szeroka wiedza dotycząca różnych sfer życia społeczności lokalnej, potrzeb różnych kategorii wiekowych, występujących w środowisku problemów dotyczących kwestii społecznych, sił ludzkich – realnych i potencjalnych; pogłębiona wiedza: pedagogiczna, prakseologiczna, psychologiczna, socjologiczna, ekologiczna etc.); b) instrumentalny (duże umiejętności metodyczno-organizacyjne, komunikacyjne, em-

patyczne, prowadzenia dialogu, a także w zakresie diagnozy społecznej i ewaluacji generowanych zmian, przedsięwzięć reformistycznych podejmowanych w środowisku życia); c) emocjonalny (pozytywne uczucia, wrażliwość społeczna, przywiązanie do swojego środowiska życia, traktowanie tego środowiska jako swojej małej ojczyzny); d) behawioralny (podejmowanie różnych działań na rzecz swojego środowiska, włączanie się do różnych przedsięwzięć ukierunkowanych na rozwiązywanie problemów: edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, kulturalnych, socjalnych, ekologicznych, innych, słowem – przejawianie „postawy zaangażowanej obecności”).

Współpraca międzyludzka, oparta na zasadzie partnerstwa (współrzędności podmiotów), nastawieniu prospołecznym i humanitarnym (opieka, pomoc, wsparcie), poczucie odpowiedzialności za wspólne dobro (życie i rozwój społeczności lokalnej, jej sprawne funkcjonowanie), wzajemnej otwartości współpartnerów etc., jako swoisty proces społeczno-edukacyjny przyczynia się do kształtowania, utrwalania oraz rozwoju cech osobowych jej uczestników, które to cechy konstytuują osobowy wzorzec demokracji [zob. Ossowska 1992, s. 15–32].

4. Bezpieczeństwo w środowisku lokalnym i jego uwarunkowania⁶

Bezpieczeństwo w swoim wymiarze obiektywnym i subiektywnym (poczucie bezpieczeństwa) staje się znaczącym problemem nie tylko naszej polskiej rzeczywistości, ale także ogólnościowej. U jego podłoża leży szeroka gama czynników (zjawisk) niosących zagrożenia dla życia człowieka, jego zdrowia, rozwoju i normalnego (bezpiecznego) funkcjonowania. Przybierają one różnorodną postać, m.in.: różnych form przestępczości, terroryzmu, agresji i przemocy, dewiacji społecznych, uzależnień, mar-

6. Pisałem już o tym: zob. Winiarski M., 2007, *Dialog w przestrzeni życia a poczucie bezpieczeństwa* [w:] Franczak K. (red.), *Dialog pokoleń. Studium interdyscyplinarne*, Warszawa.

ginalizacji społecznej, ubóstwa materialnego i kulturowego, zaburzeń w strukturze oraz funkcjonowaniu rodzin, nieszczęśliwych wypadków, niszczących sił przyrody etc.

Stąd wypływa wyzwanie dla nauk społecznych i innych (np. prawnych, medycznych, ekonomicznych, technicznych) uczynienia problemu bezpieczeństwa człowieka i jego uwarunkowań przedmiotem analiz teoretycznych, badań empirycznych, projekcji praktycznej (kreowania programów profilaktyczno-kompensacyjnych). Odzew na to wyzwanie do tej pory znalazł już wyraz – choć jeszcze dość skromny – w postaci publikacji o charakterze socjopedagogicznym [zob. Wódz 1984; Górecka 1997; Górecka (red.) 1997; Ciczkowski (red.) 1999; Moczuk 2003]

Niniejszy tekst jest *sui generis* próbą spojrzenia pedagoga społecznego na problem bezpieczeństwa w środowisku lokalnym, środowisku zakorzenienia każdego człowieka oraz ważnej determinanty jego tożsamości.

Istota i atrybuty życia bezpiecznego

Znaczenia słownikowe wyrazów „bezpieczeństwo” i „zagrożenie” oraz wyrażeń od nich pochodnych nie pozwalają na ściślejsze ujęcie istoty życia bezpiecznego społeczności lokalnej. Można to jednak uczynić, stając na gruncie pedagogiki społecznej i opiekuńczej oraz psychosocjologicznej teorii potrzeb. W tym kontekście na zjawisko bezpieczeństwa (poczucia bezpieczeństwa) i zagrożenia (poczucia zagrożenia) należy spojrzeć przez pryzmat potrzeby bezpieczeństwa i jej zaspokajania. Takie podejście do kwestii bezpieczeństwa pozwala ująć je w sposób bardziej pogłębiony i bardziej ludzki, gdyż odwołuje się do fundamentalnych i gatunkowych cech mechanizmów funkcjonowania człowieka.

W psychologii, pedagogice i socjologii nadaje się szczególną rangę potrzebie bezpieczeństwa, gdyż należy ona do grupy potrzeb pierwotnych, podstawowych, których zaspokojenie warunkuje przede wszystkim zachowanie życia, a także zdrowia oraz rozwoju jednostki. Spotykamy różne

spojrzenia na istotę tej potrzeby ludzkiej. Jej specyficzne cechy eksponują S. Garczyński [1969] i Z. Dąbrowski [1997]. Pierwszy z nich uważa, że potrzeba ta „wyraża się przede wszystkim unikaniem wszystkiego, co teraz – zaraz, albo kiedyś, za wiele lat, może przynieść śmierć czy cierpienie” [Garczyński 1969, s. 39]. Przejawia się ona w pragnieniu pewności i szukaniu gwarancji, co do aktualnego i przyszłego zaspokojenia potrzeb, a także unikaniu różnego rodzaju zagrożeń fizycznych i psychospołecznych. Potrzeba bezpieczeństwa – według Z. Dąbrowskiego – „to właściwość człowieka (wrodzona lub nabyta) polegająca na tym, że normalność jego psychofizycznego funkcjonowania zależy od nieistnienia dotyczących go sytuacji zagrożenia, a także innych sytuacji trudnych niosących zagrożenie jego dóbr” [1997, s. 17]. Inaczej mówiąc, to właściwość człowieka sprowadzająca się do unikania sytuacji zagrażających jemu i jego dobrom w kontekście jego relacji (zależności) z otoczeniem. Są to sytuacje dwojakiego rodzaju: a) sytuacje zagrożeń, czyli wiążące się z brakiem możliwości zaspokojenia potrzeb ludzkich i b) sytuacje trudne, wiążące się z niemożliwością normalnego funkcjonowania psychofizycznego.

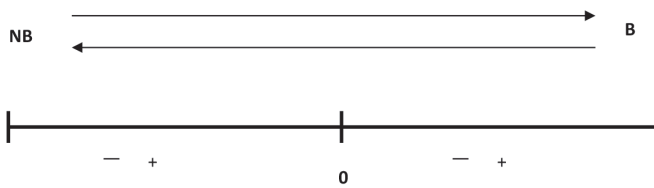
Do czynników zagrażających bezpieczeństwu człowieka zalicza się: brak stabilności oraz możliwości przewidzenia sytuacji; nienormalność sytuacji życiowej; brak uznania, akceptacji i życzliwości; antycypowanie braku pomocy, oparcia i solidarności; niedoznanie przyjaźni, brak kolegów i przynależności do grupy podmiotów znaczących; świadomość ograniczonej własnych możliwości w zakresie ochrony swych dóbr; poczucie złej perspektywy i istnienia zagrożeń; brak powodzenia w życiu i działalności; brak sprawiedliwości, ładu i porządku; choroba; stany traumatyczne; nagłe zerwanie więzi z osobami bliskimi; poczucie utraty środków do egzystencji; ostra rywalizacja w walce o utrzymanie godziwego statusu społecznego; przemoc, agresja oraz gwałt ze strony ludzi; ujemne, katastroficzne zjawiska przyrodnicze [Dąbrowski 1997, s. 17–18].

Uwzględniając specyfikę potrzeby bezpieczeństwa i jej uwarunkowania (czynniki zagrożeń bezpieczeństwa), można określić podstawowe zna-

miona życia bezpiecznego w ogóle. Życie człowieka można uznać za bezpieczne wówczas, kiedy może on optymalnie zaspokoić swoją potrzebę bezpieczeństwa, a także inne potrzeby, gdy ma zminimalizowane poczucie zagrożenia w wyniku niewystępowania w postaci natężonej jego źródeł wewnętrznych i zewnętrznych, gdy w sensie obiektywnym nie występują czynniki zagrażające bezpieczeństwu, a więc życiu, zdrowiu, rozwojowi i wychowaniu oraz normalności funkcjonowania. Źródła poczucia zagrożenia dotyczą sfery subiektywnej życia ludzkiego, zaś czynniki zagrożeń bezpieczeństwa odnoszą się raczej do sfery obiektywnej – w głównej mierze relacji człowieka z rzeczywistością zewnętrzną.

Kluczową kwestią z punktu widzenia życia bezpiecznego jest zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa (także innych potrzeb). Zaspokojenie tej potrzeby może dokonywać się poprzez: a) przedsięwzięcia profilaktyczne (zapobieganie aktualizacji sytuacji zagrażających życiu, zdrowiu, normalności funkcjonowania oraz sytuacjom trudnym – m.in. deprywacji, przeciążenia, utrudnienia); b) działania interwencyjno-kompensacyjne (ochronne, obronne, wspierające). Wchodzą tutaj w grę głównie trzy płaszczyzny działalności: 1) eliminowanie czynników zagrożeń (nieszczęśliwe wypadki, agresje i czyny przestępcze ze strony innych, choroby, niszczące siły przyrody etc.); 2) zapobieganie dłuższym deprywacjom potrzeb, przede wszystkim powszechnych, i dążenie do optymalnego ich zaspokojenia; 3) zapobieganie powstawaniu negatywnych potrzeb uzależnieniowych (narkomania, alkoholizm, nikotynizm), ewentualnie ich ograniczanie, leczenie [Dąbrowski 1997, s. 23–24].

Jakie są podstawowe atrybuty życia bezpiecznego w rejonie zamieszkania? Bezpieczeństwo nie jest to stan stabilny, ale ustawicznie pulsujący proces psychospołeczny, mocno zakorzeniony w życiu ludzi, stanowiący jego organiczny, naturalny i nieodłączny składnik. Jest w życiu tak, że stany bezpieczeństwa i niebezpieczeństwa (zagrożenia) wzajemnie się przeplatają. Kontinuum tego pulsowania można przedstawić schematycznie – patrz schemat 5.

Schemat 5. Występowanie stanów bezpieczeństwa i niebezpieczeństwa w życiu ludzkim

NB – niebezpieczeństwo

B – bezpieczeństwo

Źródło: opracowanie własne.

W życiu ludzkim stany krańcowe bezpieczeństwa i niebezpieczeństwa zazwyczaj występują rzadko. Nie jest chyba rzeczą możliwą całkowite wyeliminowanie sytuacji zagrożeń z życia indywidualnego i zbiorowego (lokalnego i ponadlokalnego). Nie jest to, z psychopedagogicznego punktu widzenia, z pewnością zasadne, gdyż mogłoby grozić pewnym zastojem, inercją społeczną, narastaniem lenistwa, a także zanikiem poczucia bezpieczeństwa. Kluczową sprawą jest, aby bezpieczeństwo wyraźnie dominowało nad niebezpieczeństwem, czyli było znacznie więcej sytuacji bez zagrożeń niż tych z zagrożeniami. Chodzi tutaj o niedopuszczenie do występowania długotrwałego wysokiego stopnia zagrożenia (zagrożeń), przekraczającego możliwości wytrzymałości ludzkiej, prowadzącego do stanu wyraźnej deprywacji potrzeby bezpieczeństwa.

W analizie życia bezpiecznego w skali lokalnej, warto przede wszystkim zwrócić uwagę na podmioty środowiskowe bezpieczeństwa (kreatorów i odbiorców), jego aksjologiczne zorientowanie, podstawowe warunki, czyli czynniki bezpieczeństwa, formy oraz główne kierunki działania zorientowane na zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa i innych potrzeb społeczności lokalnej oraz przewyżczanie sytuacji trudnych, problemowych, szkodliwych dla ludzi i ich dobra wspólnego, a także niezbędne warunki optymalizacji tej działalności.

Podmioty środowiskowe bezpieczeństwa, zarówno jego kreatorzy, jak i konsumenci, to cała społeczność (zbiorowość) lokalna, czyli: a) wszystkie kategorie wieku – dzieci, młodzież, dorośli; b) wszystkie jednostki i grupy społeczne – sąsiedzkie, rówieśnicze, towarzyskie, zawodowe, wyznaniowe etc.; c) jednostki i ich rodziny zamieszkałe w danym rejonie; d) wszystkie organizacje, stowarzyszenia, instytucje: edukacyjne, socjalne, religijne, usługowe i inne; e) (szczególnie) dzieci, ludzie starzy, chorzy przewlekle, niedołążni oraz kalecy, samotni i ubodzy, rodziny zdeorganizowane, wielodzietne, bezrobotne, znajdujące się w stanie ubóstwa materialnego (te właśnie podmioty w głównej mierze konstituują grupę konsumentów bezpieczeństwa). Znamienne jest tutaj to, że podmioty środowiskowe zazwyczaj występują (mogą i powinny występować) w podwójnej roli, tj. odbiorców oraz dawców bezpieczeństwa lokalnego.

Jeśli chodzi o ukierunkowanie aksjologiczne bezpieczeństwa w środowisku, w grę wchodzi przede wszystkim takie kategorie wartości, jak: życie ludzkie (zachowanie go oraz traktowanie jako szczególnego daru); zdrowie człowieka (fizyczne, psychiczne, społeczno-moralne) i jego rodziny; wielostronny rozwój (umysłowy, społeczno-moralny, kulturalny, somatyczny) szczególnie generacji dzieci i młodzieży; kształcenie i wychowanie – szkolne, pozaszkolne (w tym głównie rodzinne) i poszkolne (ustawiczne), zorientowane na urzeczywistnianie wartości uniwersalnych, narodowych, regionalnych i lokalnych oraz ich wzbogacanie; normalne funkcjonowanie psychofizyczne (bez utrudnień, zagrożeń, napięć, paraliżującego stresu); dobra indywidualne (materialne, kulturowe, duchowe) i dobro wspólne (m.in. infrastruktura materialna, placówki i instytucje, elementy kultury i przyrody). Można powiedzieć, że bezpieczeństwo jako zjawisko psychospołeczne w skali lokalnej (i nie tylko) wydatnie sprzyja zachowaniu i rozwojowi powyższych wartości.

Osobowe i środowiskowe czynniki bezpieczeństwa

Aby zdać sobie sprawę z tego, jakie działania są niezbędne z punktu widzenia zapewnienia (może nawet poszerzenia) bezpieczeństwa w miejscu zamieszkania, konieczne jest zwrócenie uwagi na jego podstawowe uwarunkowania, a więc udzielenie odpowiedzi na pytanie: Jakie są główne czynniki bezpieczeństwa, czyli warunki osobowo-środowiskowe sprzyjające, a może nawet przesądzające o zaspokojeniu potrzeby bezpieczeństwa (także innych potrzeb) osób, społeczności lokalnej? Można tutaj wyodrębnić kilka ich grup. I tak są to czynniki:

- a) egzystencjalno-socjalne – dobre warunki mieszkaniowe; stały, odpowiedni dochód; posiadanie znacznych oszczędności, dóbr materialnych (sprzęt audiowizualny, samochód, działka rekreacyjna); stała, dobrze płatna praca; zabezpieczenie materialne ze strony państwa (ewentualnie zakładu pracy); odpowiednio rozbudowany system kredytowy; dobra opieka lekarska i pomoc socjalna etc.;
- b) psychiczno-duchowe – poczucie dobrej perspektywy i możliwość jej przewidzenia; poczucie istnienia dostatnich podstaw egzystencji; poczucie dobrej kondycji fizycznej oraz psychicznej; świadomość swoich znacznych możliwości w różnych sferach życia oraz aktywności; poczucie pewności, co do zachowania swoich dóbr indywidualnych i lokalnego dobra wspólnego; pozytywne cechy osobowościowe (szerokie zainteresowania, zdolności, umiejętności instrumentalne, umiejętności społeczno-organizacyjne); głębsza religijność; więź emocjonalno-duchowa między ludźmi etc.;
- c) edukacyjno-kulturowe – wysoki poziom wykształcenia; dobre wychowanie; ustawiczne podnoszenie poziomu swoich kwalifikacji; uprawianie aktywności kreatywnej w jakiejś dziedzinie; uczestnictwo w życiu kulturalnym (teatr, muzyka, plastyka etc.); racjonalne korzystanie z mass mediów; lokalno-regionalne tradycje kulturowe etc.;

d) społeczne – posiadanie pozytywnej rodziny, przyjaciół i znajomych; akceptacja, uznanie i życzliwość ze strony innych; poprawne więzi z osobami bliskimi; przynależność do znaczącej organizacji społecznej; powodzenie w życiu zawodowym i pozazawodowym; sprawiedliwość, ład i porządek w środowisku; prowadzenie działalności pomocowej na rzecz innych; brak „dzikiej” rywalizacji w życiu społeczności; niewystępowanie przemocy, agresji, form patologii społecznej (złodziejstwa, niszczenia mienia indywidualnego i zbiorowego, pijaństwa, narkomanii) etc.;

e) przyrodnicze – odpowiednie zagospodarowanie terenu (miejsca rekreacji, aleje spacerowe, ogródki przydomowe, pasy zieleni etc.); bogaty drzewostan, kwietniki, ukwiecone balkony; zachowanie naturalnej rzeźby terenu; brak groźnych zanieczyszczeń etc.

Aby rejon zamieszkania był środowiskiem w pełni bezpiecznym dla mieszkańców, czyli był nasycony czynnikami bezpieczeństwa a przez to, by zostały ograniczone możliwości występowania sytuacji zagrożenia oraz sytuacji trudnych i z różnego rodzaju utrudnieniami, niezbędne jest prowadzenie w skali lokalnej i paraloekalnej wielokierunkowej działalności, z inicjatywy i z udziałem lokalnych sił społecznych. Za podstawowe, i chyba najbardziej pożądane, należy uznać takie kierunki działalności, jak: edukacyjny, opiekuńczy, pomocowy, wspierający (wsparcie społeczne), religijny, gospodarczy, administracyjny, organizacyjny, interwencyjno-porządkowy, architektoniczny, usługowo-handlowy, medyczny, ekologiczny, prawno-restrykcyjny. Znaczna część tych dziedzin działalności wykracza poza kompetencje pedagogów. Tutaj zwrócę jedynie uwagę na działalność edukacyjną, opiekę ludzką, pomoc i wsparcie społeczne, uznając je za dość ważne.

Istotne znaczenie z punktu widzenia kreowania i poszerzania zakresu bezpieczeństwa w środowisku ma działalność edukacyjna, sprowadzająca się w głównej mierze do: rozszerzania (wzbogacania) zasobu wiedzy z różnych dziedzin nauki, techniki, kultury i sztuki, religii, a także samowiedzy o samym sobie oraz swoim środowisku lokalnym i regionalnym; kształtowania umiejętności instrumentalnych związanych z praktycz-

nym działaniem w różnych sferach życia ludzkiego (szczególnie społeczności lokalnej); rozwijania predyspozycji osobowościowych, takich jak: zainteresowania, zdolności, postawy prospołeczne; zakorzeniania i rozwijania motywacji i postawy ukierunkowanej na uprawianie nauki przez całe życie (głębsze poznawanie rzeczywistości, zachodzących procesów w różnych dziedzinach, ustawiczne doskonalenie się); przybliżania i internalizacji wartości uniwersalnych, chrześcijańskich, narodowych, regionalnych i lokalnych.

W środowisku lokalnym niezbędne są trojaki formy opieki:

- a) opieka międzyludzka, czyli działalność, aktywność opiekuna (jednostki, grupy opiekunów profesjonalnych i nieprofesjonalnych) ukierunkowana na zaspokajanie potrzeb ponadpodmiotowych podopiecznych (potrzeb, których oni nie są w stanie samodzielnie zaspokajać i regulować), dokonująca się w ramach stosunku opiekuńczego i przybierająca charakter ciągły, bezinteresowny; oparta na odpowiedzialności opiekuna za podopiecznych [Dąbrowski 2006, s. 87];
- b) opieka ludzi (mieszkańców) nad własnymi wytworami, czyli elementami kultury materialnej i duchowej (o walorach uniwersalnych, lokalnych i regionalnych);
- c) opieka człowieka (jednostek, grup społecznych, całej społeczności lokalnej) nad elementami przyrody, czyli środowiskiem przyrodniczym życia i funkcjonowania wspólnoty lokalnej.

Jeśli chodzi zaś o działalność pomocową, w zasadzie sprowadza się ona do zasilania jednostki i jej rodziny, znajdującej się w sytuacji trudnej, problemowej, mając na względzie przezwycięzenie jej trudności lub też zapobieżenie im. Rzecz sprowadza się przeważnie do przekazywania własnych zasobów w postaci: informacji, środków materialnych oraz finansowych, różnych usług, doradztwa i wstawiennictwa, uczuć, więzi społecznej, statusu społecznego.

Nieco zbliżony charakter do działalności pomocowej ma wsparcie społeczne, posiadające szczególne walory humanitarne. S. Kawula poję-

ciu „wsparcie społeczne” nadaje dwojakie znaczenie. W pierwszym ujęciu wsparcie społeczne traktuje przede wszystkim jako pomoc dostępną jednostce lub grupie w sytuacjach trudnych, stresowych, przełomowych, a których bez udziału innych nie są w stanie przezwyciężyć, w drugim zaś – „[...] jako rodzaj interakcji społecznej podjętej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej, w której dochodzi do wymiany informacji, emocjonalnej lub instrumentalnej. Wymiana ta może być jednostronna lub dwustronna, może być stała lub zmieniać się” [1997, s. 13]. Byłbym skłonny uznać te dwa ujęcia wsparcia społecznego nie jako odrębne, ale dopełniające się (bowiem jedno mówi o czynności, drugie – o miejscu, kontekście jego występowania).

Niezbędne warunki optymalizacji działalności edukacyjnej, opiekuńczej, pomocowej oraz wspierającej w środowisku lokalnym to takie czynniki, jak:

- wysoka wrażliwość ludzi na problemy innych (jednostek, grup) oraz problemy całego środowiska życia, dotyczące funkcjonowania społeczności lokalnej oraz jej dobra wspólnego;
- społeczne zbliżenie ludzi do siebie (bezpośrednie styczności, wzajemne komunikowanie się, porozumiewanie się, otwieranie się ku sobie, szukanie i podzielenie wspólnych wartości etc.);
- duże poczucie odpowiedzialności przybierającej postać podmiotowo-kompensacyjną, a także podmiotowo-przedmiotową; odpowiedzialność w pierwszym przypadku polega na dobrowolnym: a) ponoszeniu następstw egzystencji i funkcjonowania współmieszkańców, którzy z różnych względów nie są w pełni samodzielni b) decydowaniu za nich w sprawach ich dotyczących, c) reprezentowaniu ich dobrze pojętego interesu [zob. Dąbrowski 2006, t. 2, s. 83–84]; natomiast odpowiedzialność podmiotowo-przedmiotowa przejawia się przede wszystkim w rzetelnym zaangażowaniu i poważnym traktowaniu swojej roli członka wspólnoty lokalnej, rodzica, uczestnika samorządu lokalnego, przedstawiciela organizacji pozarządowej, grupy zadaniowej rozwiązującej jakiś problem lokalny;
- aktywne uczestnictwo i wielostronna współpraca w rozwiązywaniu

problemów lokalnych dotyczących różnych sfer życia i funkcjonowania społeczności lokalnej lub jej określonych grup, kategorii, jednostek;

- rozbudowa lokalnej infrastruktury organizacyjnej i instytucjonalnej (edukacyjnej, opiekuńczej, socjalnej, rekreacyjno-sportowej, usługowej etc.);
- współpraca z placówkami, instytucjami, organizacjami ponadlokalnymi;
- odpowiednia regulacja prawna i jej sprawne, konsekwentne egzekwowanie przez organa administracji lokalnej i ponadlokalnej oraz służby porządkowe.

Dialog środowiskowy jako korelat poczucia bezpieczeństwa

Wymiary dialogu międzyludzkiego. Słowo „dialog” weszło do języka i praktyki życia ludzkiego w odległej przeszłości, prawie u zarania egzystencji człowieka i jego relacji z drugim człowiekiem. Wyraz „dialog”, o rodowódzie greckim (*dilogos, dialegein*), znaczy tyle, co ‘rozmowa, (rozmawianie) – co najmniej dwóch osób’ albo ‘typ utworu literackiego w formie rozmowy (pytanie – odpowiedź)’. Obecnie wyraźnie rozszerzono zakres znaczeniowy pojęcia „dialog” i jego funkcje. Może ono być rozumiane trojako, tj. jako: metoda, proces i postawa społeczna [Tarnowski 1990 i 1993]. Termin „metoda dialogu” oznacza sposób komunikacji między ludźmi drogą rozmowy (także przy użyciu innych środków) w celu wzajemnego zrozumienia się, zbliżenia do siebie, a także współdziałania. Termin „proces dialogowy” oznacza drogę prowadzącą – za pośrednictwem rozmowy pozwalającej na rozumienie się partnerów (co do ich myślenia oraz tego, czym żyją) – do zbliżenia ich punktów widzenia i sposobu życia. Termin „postawa dialogowa” oznacza stałą gotowość i dążenie poprzez rozmowę (jak też inne środki) do zrozumienia innych ludzi, zbliżenia się do nich i w miarę możliwości współpracy z nimi. Słowem, jest to swoista cecha osobowości człowieka ujawniająca się nie tylko w odniesieniu do konkretnego partnera, ale także do każdego napotkanego człowieka.

Szeroki sens pojęciu „dialog” nadaje też *Słownik katolickiej nauki społecznej* [Piwowarski (red.) 1993, s. 39]. Przez dialog rozumie się tutaj rozmowę mającą na celu wzajemną konfrontację i zrozumienie poglądów oraz współdziałanie w poszukiwaniu prawdy, obronie wartości ogólnoludzkich oraz współpracy dla sprawiedliwości i pokoju. Odwołując się do Konstytucji *Gaudium et spe*, Autor opowiada się za tym, aby dialog odnosić głównie do sfery życia społecznego i rozumieć przezeń wzajemne otwarcie się na siebie wielu ludzkich zbiorowości, zróżnicowanych pod względem światopoglądowym, religijnym, w celu wspólnego poszukiwania prawdy i tworzenia odpowiednich warunków życia. Został położony tutaj akcent na wzajemne zrozumienie się uczestniczących podmiotów, ich otwarcie się wobec siebie oraz założone cele. Łatwo zauważyć, że dialog w tym ujęciu przybiera formę ogólnoludzkiej egzystencji, której przyświeca rozległa gama celów.

Występują także inne ujęcia istoty dialogu i jego atrybucji. J. Rutkowiak rozpoznaje trzy znaczenia dialogu, traktując je jako odrębne kategorie. Wyróżnia: 1) dialog informacyjny, 2) dialog jako wymianę negocjacyjną i 3) dialog jako warunek możliwości rozumienia. W pierwszym przypadku dialog pojmowany jest jako konstrukcja pytań oraz odpowiedzi, „służąca uzupełnianiu informacji, uprzednio już uzyskanych przez interlokutorów” [1989, s. 38]. Uwagę koncentruje się tutaj na pytaniach i odpowiedziach oraz występujących między nimi związkach. W drugim przypadku dialog polega na wymianie zdań, zachodzącej w warunkach różnic poglądów (występowania kontrowersji), której celem jest doprowadzenie merytorycznych antagonistów do wspólnego punktu widzenia. Dialog przybiera tutaj wyraźnie postać relacji negocjacyjnej, dyskusji, rozmowy ukierunkowanej nie tylko na przekazanie lub wymianę informacji, ale nade wszystko na zbliżenie poglądów, stanowisk, znalezienie konsensusu.

Autorka wyraźnie opowiada się za pojmowaniem dialogu jako warunku możliwości rozumienia. Chodzi tutaj – jej zdaniem – o „ciągłe konstytuowanie i przewycięzanie sensów, dziejące się przez wymianę myśli, będące aktywnością ustawiczną, ludzkim sposobem bycia; rozumienie nie ozna-

cza tutaj więc odtwarzania ustalonych już znaczeń – jak się je zazwyczaj interpretuje w pedagogice” [1992, s. 40–41]. Dialog ten, inaczej mówiąc, jest ustawiczną formą „ruchu myśli”, ciągłym pytaniem, „pytajnością”.

Podmiotami dialogu edukacyjnego – według J. Rutkowiak – w układzie diachronicznym są: „autorzy zapisów przeszłości edukacyjnej, twórcy jej realiów w dniu dzisiejszym oraz ci, którzy wypowiadają się o perspektywicznych koncepcjach, planach edukacyjnych, wizjach” [1992, s. 27]. W układzie synchronicznym zaś to organizatorzy różnych instytucji (także oświatowych), tworzących makroskalę ludzkiego bytowania oraz miejsce funkcjonowania jednostek (organizatorów i uczestników). Z tego zestawu uczestników dialogu wynika, że nie musi tutaj występować bezpośrednia styczność osób, w określonym miejscu (tym samym) i czasie (tym samym).

A. Folkierska poszukuje sensu dialogu w perspektywie hermeneutycznej. „Rzeczywisty dialog – stwierdza – jest otwarciem się obydwu stron dialogu na nowe doświadczenie. Nowe doświadczenie możliwe jest tylko wtedy, kiedy pytamy. Pytamy zaś wtedy, kiedy to, o co pytamy jawi się nam jako problematyczne, niejednoznaczne, pełne wątpliwości; takie na które nie ma ustalonej odpowiedzi” [1995, s. 164]. W dialogu tak pojmowanym kluczową sprawą jest stawianie pytań. Autorka uważa, że trudniej jest pytać niż odpowiadać, że nie ma żadnej metody uczenia się stawiania pytań. Aby pytanie – zdaniem A. Folkierskiej – było „[...] rzeczywistym pytaniem – musi mieć sens. Sens pytania jest kierunkiem wyznaczającym odpowiedź, jeśli odpowiedź ma być znacząca, sensowna” [1995, s. 164]. W dialogu, według A. Folkierskiej, niekoniecznie interlokutorem musi być osoba, ale może nim być jakiś tekst. „Wejście w dialog z tekstem – podkreśla Autorka – oznacza, że przyjmujemy wobec tekstu taką samą postawę, jak w bezpośrednim dialogu: tekst jest jakimś «ty», który mówi do mnie. Tak samo jak w bezpośrednim dialogu to, co tekst mówi, jest odpowiedzią na jakieś pytanie. Rozumienie tekstu polega na tym, że rozumiemy to pytanie. Jednak w dialogu z tekstem, inaczej niż w dialogu bezpośrednim, to my sami musimy zrekonstruować pytanie, na które tekst jest odpowiedzią” [1995, s. 172]. Powyższe

ujęcie istoty dialogu znacznie wykracza poza klasyczne interpretacje, rozszerza jego ramy treściowe.

S. Michałowski łączy pojęcia „dialog” i „spotkanie”, uważając że są one trwale ze sobą związane i towarzyszą człowiekowi od zarania jego dziejów, określają sztukę wzajemnego bycia naprzeciw siebie, czyli w relacji człowiek – człowiek. Dialog – jego zdaniem – polega na przekonywaniu, porozumieniu lub szukaniu konsensusu [1994, s. 107]. Chodzi w nim przede wszystkim o „udostępnienie swoich przekonań partnerom w taki sposób, aby ułatwić im zrozumienie i przyjęcie” [1994, s. 108]. W konsekwencji ma to doprowadzić do znalezienia i poszerzenia tego, co jest wspólne, co może być podstawą współdziałania. Dialog (spotkanie), według tego Autora, może mieć miejsce z inną osobą (osobami), wytworami (dziełami) człowieka oraz samym sobą; może przejawiać się w sferze fizycznej, psychicznej i duchowej. Można więc tutaj mówić o dialogu zewnętrznym (z partnerami poza sobą) i dialogu wewnętrznym (z samym sobą). Takie kategorie dialogu wyróżnia też A. C. Leszczyński – powiada on, że człowiek sam może być swoim partnerem [1992]. Natomiast U. Ostrowska, za M. Buberem, taki dialog nazywa quasi-dialogiem [2000, s. 60–61].

Wyrażnie zaznaczające się zróżnicowanie stanowisk spowodowane zostało chyba w głównej mierze tym, że autorzy podejmujący problem dialogu stoją na gruncie różnych orientacji naukowo-metodologicznych, a mianowicie: personalizmu chrześcijańskiego, socjopedagogiki zorientowanej humanistycznie, hermeneutyki oraz pedagogiki tradycyjnej. Ten pluralizm kontekstowy analizy zjawiska, procesu dialogu sprzyja ukazaniu jego wielobarwności, złożoności i wielowymiarowości.

Dialog można rozpatrywać w różnych ramach społeczno-przestrzennych (od skali mikro do skali globalnej – ogólnoswiatowej), czasowych (w czasie teraźniejszym, przeszłym i przyszłym), ze względu na charakter uczestników (ja, inne osoby, wytwory – dzieła kultury, przyrody), ich liczebność (jedna osoba, dwie i więcej, grupy społeczne, społeczeństwo), charakter relacji (werbalna i niewerbalna, bezpośrednia i pośrednia), zakładane

i realizowane funkcje (komunikacyjna, socjalizacyjna, integracyjna, poznawcza, wspomagająca etc.), formę relacji (rozmowa zwykła, dyskusja, mediacja, negocjacje, współdziałanie) oraz swoistości organizacyjno-socjotechniczne (metoda, proces, postawa społeczna).

Można rozpatrywać dialog międzyludzki w węższym i szerszym znaczeniu. Dialog w węższym znaczeniu – to rozmowa dwóch lub więcej osób, które nawzajem zadają sobie pytania i udzielają na nie odpowiedzi. Jest to zazwyczaj rozmowa ustna (choć może też mieć charakter niewerbalny), przeważnie krótkotrwała, między jej uczestnikami najczęściej ma miejsce bezpośrednia styczność fizyczna (ale może także występować więź pośrednia – na odległość). Rozmowa ta ma na celu uzyskanie określonych informacji, ich przekazanie lub zweryfikowanie, a także doprowadzenie partnerów do wspólnego stanowiska – stwierdzenia, sądu, poglądu w określonej kwestii.

Dialog w szerszym znaczeniu jest rozmową bardziej ambitną, rozbudowaną pod względem kategorii i liczebności podmiotów w niej uczestniczących, charakteru, różnorodności i wielości styczności między nimi (werbalnych i niewerbalnych, bezpośrednich i pośrednich), zawartości treściowej oraz zamierzeń i skutków realnych (celów założonych oraz rzeczywistych). Uczestnikami takiej rozmowy są nie tylko pojedyncze osoby, ale przede wszystkim różnego rodzaju grupy społeczne (mniej lub bardziej liczne), wspólnoty, społeczeństwo (społeczeństwa); organizacje lokalne i ponadlokalne, międzynarodowe; instytucje o różnym charakterze i zasięgu działania – krajowym i międzynarodowym.

Uważniejsze przyjrzenie się ujęciom istoty dialogu w węższym i szerszym znaczeniu pozwala dostrzec, że jego treść znaczeniową konstytuują takie określenia, jak: 1) „rozmowa”, „porozumiewanie się”, „komunikacja międzyludzka”, 2) „otwarcie się wobec innego” (osoby, grupy społecznej etc.), 3) „rozumienie”, „zrozumienie”, 4) „zbliżenie społeczno-emocjonalne” oraz 5) „wspomaganie się”, „wspólne działanie”.

Rozmowa jest słownym porozumiewaniem się dwojga lub więcej osób i polega na wymianie myśli i uczuć. „Każdy z jej uczestników nastawiony jest

niemal w równej mierze na przekazywanie, jak i odbiór określonych informacji, niekoniecznie zwerbalizowanych" [Łobocki 1985, s. 36]. W dialogu międzyludzkim może ona przybrać postać „rozmowy bez końca”, czyli chodzi o to, „[...] by nigdy nie miała ona swego definitywnego końca, żeby zawsze istniała możliwość powrotu do niej i otwarcia w niej na nowo tego, co wydawało się ostatecznie zamknięte” [Folkierska 1995, s. 167].

Porozumiewanie się polega na przekazywaniu (przesyłaniu) wiadomości z jednego miejsca do drugiego. W układzie tym występuje nadawca, odbiorca, obiekt którego dotyczy wiadomość oraz określona forma przekazu. Często używa się tutaj zamiast terminu „wiadomości” wyrażenia „informacje”. Informacja to „[...] właściwość wiadomości polegająca na redukowaniu niepewności na temat tego, jakiego desygnatu wiadomość dotyczy i na temat właściwości tego desygnatu” [Janowski 1980, s. 40].

Zbliżonym znaczeniowo do pojęcia „porozumiewanie się” jest pojęcie „komunikacja”. Chodzi tutaj – najogólniej rzecz biorąc – o przekazywanie wiadomości, informacji, swoich myśli innej osobie lub utrzymywanie łączności między ludźmi za pośrednictwem technicznych środków przekazu. L. Niebrzydowski przez komunikowanie się rozumie interakcję, w której partnerzy mogą wzajemnie się obserwować lub porozumiewać, nadając i odbierając wzajemnie sygnały [1989, s. 49]. „Wszystkie przekazy mają pewną cechę wspólną, a jest nią fakt, że zwracają na coś uwagę odbiorcy. To, na co przekaz zwraca uwagę, nazywane jest desygnatem wiadomości” [1989, s. 48]. Sygnały zaś to odpowiednie formy zachowania w trakcie bezpośredniego kontaktu partnerów. Mogą one być słowne i niesłowne (natężenie i barwa głosu, mimika, ton oraz towarzyszące słowom zachowania ruchowe).

Pojęcie „otwartość”, „otwieranie się” w psychologicznej literaturze zachodniej oznacza mówienie innym o sobie, ujawnienie siebie innym ludziom, głównie bliskim, zaufanym, zaprzyjaźnionym. W języku polskim nadaje się temu pojęciu nieco szersze znaczenie. Otwartość bywa rozumiana jako cecha człowieka, charakteryzującego się szczerością, brakiem obłud, mówiącego szczerze o sprawach dotyczących jego osoby oraz wszel-

kich innych kwestiach, a także skłonnego do przyswajania sobie wszelkich nowości, żadnego wiedzy i poznania. Otwartość bywa też rozumiana jak rodzaj stosunku jednostki do innych ludzi. „W tym znaczeniu człowiek otwarty – zdaniem L. Niebrzydowskiego – to ten, któremu nie są obojętne potrzeby innych, żywo się nimi interesujący, gotowy do zmian w działaniu na ich rzecz, życzliwy” [1989, s. 67]. Wszystkie te znamiona otwartości człowieka (ludzi) korespondują z intencjami każdego dialogu międzyludzkiego.

Kolejny fundamentalny komponent dialogu to rozumienie, zrozumienie. Dobrze kogoś zrozumieć to znaczy ‘wiedzieć co ma na myśli’, ‘trafnie domyślać się tego, co chciał przekazać’ [Mellibruda 1986, s. 221]. A. Folkierska, opierając się na H.-G. Gadamarze, pisze o trzech znaczeniach rozumienia rozmówcy. W pierwszym przypadku rozumieć innego oznacza ‘znać go’, ‘móc przewidzieć jego zachowania’, a tym samym móc tę wiedzę wykorzystać do własnych celów [1995, s. 162]. W drugim zaś, „[...] rozumienie innego oznacza rozumienie go jako osoby, ale zarazem w owym rozumieniu odnosimy innego do siebie, wciągamy go w obszar naszej refleksji [...]. Nie pozwalamy wypowiedzieć drugiemu jego własnego żądania, gdyż uważamy, że znamy jego żądanie lepiej, niż on sam je zna [...]” [1995, s. 163]. Natomiast trzecie znaczenie rozumienia wiąże się ze wzajemną otwartością na to, co inny chce powiedzieć, oznacza wzajemne słuchanie siebie. „Rozumienie «ty», w tym ujęciu nie jest więc ani «przejrzeniem» go, ani – niemożliwym w istocie – wczuciem się w jego psychikę, ale słuchaniem tego, co «ty» do mnie mówi” [1995, s. 164]. Jest to najpełniejsza postać rozumienia drugiego człowieka.

J. Rutkowiak bardziej obrazowo określa pojęcie „rozumienie człowieka”. Powiada, że rozumieć to „postawić siebie na miejscu kogoś innego, przeżyć w wyobraźni to, co ten ktoś przeżywa w rzeczywistości, odgadując w ten sposób, co znaczą obserwowane od zewnątrz zachowania się owego drugiego człowieka” [1989, s. 43–44].

Zbliżenie społeczno-emocjonalne w zasadzie sprowadza się do utrzymywania między partnerami szerokich więzi (stosunków) społecznych

wzbogaconych czynnikiem empatii. Nieco inną treść nadają pojęciu „stosunek społeczny” socjologowie i psychologowie. F. Znaniecki stwierdza, że każdy stosunek społeczny „[...] jest unormowanym wzajemnym oddziaływaniem pewnych jednostek czy grup względnie jednostki i grupy. Normy regulujące to oddziaływanie są wyraźnie lub domyślnie uznane przez obie strony, których wspólną intencją jest ich realizacja” [1973, t. 2, s. 134]. J. Szczepański nieco modyfikuje powyższe określenie stosunku społecznego. Jego zdaniem stosunek społeczny „[...] jest to system unormowanych wzajemnych oddziaływań między partnerami, na gruncie określonej platformy” [1970, s. 190]. W stosunku społecznym Autor wyodrębnia następujące elementy: dwóch partnerów (jednostki lub grupy), jakiś łącznik, platforma oraz układ unormowanych czynności, które partnerzy powinni wobec siebie wykonywać. Łącznikiem (platformą) może być wspólna sytuacja, interes, zbieżna postawa, poglądy, uznawane wartości, przynależność do określonej społeczności etc.

W psychologii współwystępują pojęcia „stosunek społeczny, „stosunek międzyludzki” oraz „postawa”. W roli definiensa raz występuje „postawa”, innym razem „stosunek”. Według S. Miki, postawa to określony, względnie trwały stosunek emocjonalny lub oceniający wobec danego przedmiotu lub sprawy [1982, s. 113–114]. Z. Zaborowski zaś przez stosunki międzyludzkie (społeczne) rozumie „[...] powtarzające się kontakty między ludźmi umożliwiające wytworzenie się określonych postaw wzajemnych. Kontakty mniej trwałe niełączące się z powstaniem postaw możemy określić mianem styczności” [1972, s. 13]. Psycholodzy, analizując zjawisko stosunków międzyludzkich wyraźnie akcentują sferę emocjonalno-motywacyjną. Stąd też, mówiąc o zbliżeniu społeczno-emocjonalnym nie sposób pominąć zjawiska empatii. Sprowadza się ona w głównej mierze do wczuwania się „w stany, szczególnie uczuciowe innych osób, przechodzące niekiedy w rzeczywiste zestrajanie własnych stanów emocjonalnych ze stanami innych osób” [Szewczuk 1979, s. 72]. Ma tu miejsce współodczuwanie i współprzeżywanie przez partnerów relacji społecznej.

Jeśli chodzi o termin „wspomaganie się wzajemne”, należy mieć na uwadze – zdaniem psychologów – działania, zachowania pomocne, czyli realnie czynione wysiłki dla dobra drugiej osoby, przekazywanie jej różnymi drogami jakichkolwiek własnych zasobów, m.in. informacji, dóbr materialnych, pieniędzy, różnych usług, miłości i innych pozytywnych uczuć, swojego statusu społecznego [Otrębska-Popiołek 1991, s. 10–11]. Pedagodzy jeszcze dodają, że jest to działanie na rzecz drugiego człowieka, znajdującego się w sytuacjach trudnych, do których zaliczyć można m.in.: sytuacje konfliktowe, stany niedostatecznej wydolności fizycznej i psychicznej, zagrożenia różnego rodzaju, stany stresowe i deprywacji. H. Radlińska wspomaganie odnosi do sił ludzkich i uważa, że dokonuje się ono przez: „usuwanie przeszkód hamujących ich rozwój, przez dostarczanie podniet rozwoju, udostępnianie dorobku i uczenie sprawności” [1961, s. 369].

Dialog środowiskowy a poczucie bezpieczeństwa. Mam tutaj na uwadze dialog środowiskowy, który może być rozumiany dwojako:

a) jako swoisty sposób bycia, życia i funkcjonowania grupy społecznej (np. rodziny, grupy sąsiedzkiej, wspólnoty wyznaniowej), konkretnej placówki i instytucji środowiskowej, całej społeczności lokalnej, charakteryzujący się wysokim poziomem kultury stosunków interpersonalnych (ludzie komunikują się ze sobą, otwierają się wzajemnie, starają się siebie zrozumieć, tolerują inność, zbliżają się emocjonalnie do siebie – darzą siebie miłością chrześcijańską, poszukują wspólnych rozwiązań problemów lokalnych i wspólnie je realizują, mając na względzie swoje i społeczne dobro, podejmują współpracę w różnych sferach życia ludzkiego; wysoko cenią kontakty, więzi społeczne i komunikację międzyludzką, uważając je za najbardziej godny ludzki sposób bycia, styl życia gwarantujący ustawiczny rozwój indywidualny i zbiorowy w skali lokalnej i szerszej);

b) jako metoda (strategia), o wyraźnym ludzkim obliczu (preferująca wartości humanistyczne, chrześcijańskie i uwzględniająca specyfikę natury ludzkiej), kreowania środowiska wychowawczego w ramach danej grupy społecznej (np. rodziny), placówki, instytucji edukacyjnej (np. szko-

ły środowiskowej, ośrodków kultury) i w ramach terytorialnych (np. osiedla mieszkaniowego, wsi, małego i średniego miasta) lub rozwiązywania jakiegoś problemu edukacyjnego w mikrośrodowisku (np. problemu opóźnienia uczniów w nauce szkolnej) i w skali lokalnej (np. problemu niszczenia przez młodzież mienia zbiorowego).

W pierwszym przypadku mamy do czynienia ze środowiskowym dialogiem społecznym (szersze znaczenie), w drugim zaś – środowiskowym dialogiem pedagogicznym (węższe znaczenie) i ten właśnie typ dialogu jest przedmiotem szczególnego zainteresowania pedagogiki społecznej.

Dialog środowiskowy pozostaje w istotnym związku z poczuciem bezpieczeństwa człowieka w środowisku jego życia. Na zjawisko bezpieczeństwa (poczucia bezpieczeństwa) należy spojrzeć przez pryzmat potrzeby bezpieczeństwa i jej zaspokajania. Takie podejście do kwestii bezpieczeństwa pozwala ująć je w sposób bardziej pogłębiony i bardziej ludzki, a to dlatego, gdyż odwołuje się ono do fundamentalnych i gatunkowych cech mechanizmów funkcjonowania człowieka.

Aby środowisko życia było środowiskiem w pełni bezpiecznym dla mieszkańców, czyli było nasycone czynnikami bezpieczeństwa i przez to zostały ograniczone możliwości występowania sytuacji zagrożenia oraz sytuacji trudnych i z różnego rodzaju utrudnieniami, niezbędne jest prowadzenie, zarówno w skali lokalnej, jak i szerszej, wielokierunkowej działalności, z inicjatywy i z udziałem lokalnych sił społecznych. Za podstawowe, i chyba najbardziej tutaj pożądane, należy uznać takie rodzaje działalności, jak działalność: edukacyjna, opiekuńcza, pomocowa, wspierająca (wsparcie społeczne), religijna, gospodarcza, administracyjna, organizacyjna, interwencyjno-porządkowa, architektoniczna, usługowo-handlowa, medyczna, ekologiczna, prawno-restrykcyjna. Znaczna część tych dziedzin działalności wykracza poza kompetencje pedagogów.

Dialog środowiskowy należy z pewnością uznać za jeden z ważnych warunków życia bezpiecznego w rejonie zamieszkania. Uwidacznia się to szczególnie wówczas, kiedy weźmiemy pod uwagę jego podstawowe wy-

miary i odniesiemy je do niezbędnych warunków optymalizacji działalności edukacyjnej, opiekuńczej, pomocowej i wspierającej w środowisku życia, wydatnie sprzyjającej nasyceniu środowiska czynnikami bezpieczeństwa (tj. redukującej w sposób bezpośredni i pośredni występowanie sytuacji zagrożenia i różnego rodzaju sytuacji trudnych, zaburzających normalność życia i funkcjonowania społeczności lokalnej, jej poszczególnych grup i osób).

Można zauważyć, że rozmowa rozumiana jako przede wszystkim forma bezpośredniej wymiany informacji (nadawanie i odbieranie) między osobami stanowi nieodłączny składnik każdego wymiaru dialogu (tj. informacyjno-poznawczego, społeczno-emocjonalnego oraz działaniowego), a dokładniej rzecz biorąc – niezbędny warunek i zarazem środek do uzyskania (wykreowania) określonych znamion – rezultatów dialogu w postaci: rozszerzenia, a także pogłębienia przez jego uczestników wiedzy (informacji); otworzenia się zarówno „do wewnątrz”, jak i „na zewnątrz” (dośrodkowego i odśrodkowego); wzajemnego zrozumienia (rozumienia) siebie; zbliżenia społeczno-emocjonalnego osób; pomocniczości wobec siebie w sytuacjach trudnych, zagrożeń. Poprzez rozmowę i dzięki niej wzbogacamy zasób swoich wiadomości oraz czynimy je bardziej wiarygodnymi, lepiej poznajemy i trafniej odczytujemy naszego interlokutora, stajemy się bardziej szczerzy i otwarci wobec siebie oraz żądni nowości i głębszego poznania otaczającej rzeczywistości (społecznej, kulturowej, przyrodniczej) – bliższej i dalszej. Zbliżamy się do siebie pod względem społecznym (zagęszcza się sieć naszych styczności, kontaktów, znajdujemy wspólną platformę poznawczą i aksjologiczną), a także emocjonalnym (współodczuwamy i współprzeżywamy). Podejmujemy wobec siebie działania o charakterze pomocniczo-wspierającym. We wszystkich tych wymiarach szeroko rozumianego dialogu ludzkiego bezpośrednia werbalna i niewerbalna komunikacja (ruch informacji) stanowi ich organiczny składnik, podłoże i zarazem środek skuteczności.

Dialog środowiskowy odgrywa też ważną rolę w procesie budowania życia bezpiecznego w środowisku zamieszkania. Jego poszczególne wy-

miary stają się szczególnymi warunkami poprawności prakseologicznej i skuteczności organizacyjno- społecznej poszczególnych etapów procesu współpracy, która jest czynnikiem bezpieczeństwa szczególnej rangi. W fazie inicjowania współpracy nie może się obejść bez sprawnego przepływu informacji między animatorami tego przedsięwzięcia dotyczącymi zapotrzebowania na takiego rodzaju działalność, zestawu celów i zadań, podstawowych zasad wspólnego działania. Nie może dojść do pewnego wspólnego konsensusu w tych kwestiach bez zachowania pełnej otwartości (szczerego mówienia w ogóle o problemach środowiska lokalnego – ekonomicznych, edukacyjnych, socjalnych, opiekuńczych, rekreacyjnych, a także poczynaniach społeczności lokalnej w tym zakresie etc.), wzajemnego zrozumienia (trafnego odczytywania myśli, zamierzeń, postępowania współuczestników grupy inicjatywnej), utrzymywania licznych bezpośrednich kontaktów, wzajemnego oddziaływania na siebie i zachowania bliskości emocjonalnej. Nie można w tej fazie obejść się też bez pewnych obustronnych działań pomocniczych w postaci np.: doradzania, instruowania, pośredniczenia, poręczenia, usuwania przeszkód i utrudnień.

Nie sposób też poprawnie zaplanować wspólnego działania bez ustawicznego porozumiewania się między sobą jego uczestników, ich otwartości wobec siebie, wzajemnego zrozumienia, bliskości społeczno-emocjonalnej, a także prezentowania wobec siebie postawy pomocniczości (ukierunkowania na przekazywanie własnych zasobów w celu wzmocnienia kondycji partnerów i polepszenie warunków ich życia). Powyższa konstatacja w pełni odnosi się do pozostałych faz procesu współpracy środowiskowej, tj. fazy realizacji wspólnie ustalonych celów i zadań, etapu analizy rezultatów współpracy i ich uwarunkowań oraz korekcji tej zespolonej działalności.

Poczucie odpowiedzialności (współodpowiedzialności) kompensacyjnej przedmiotowej jako ważny warunek bezpieczeństwa lokalnego nie może zakorzenić się w świadomości mieszkańców i stać się imperatywem postępowaniaprospołecznego, urzeczywistniać się w życiu codziennym

wspólnoty lokalnej bez zrozumienia innych – ich potrzeb, problemów życiowych, ograniczonych dyspozycji, a także otwarcia się ku innym, tj. wymiany informacji z nimi, ciągłego porozumiewania się oraz zbliżenia społeczno-emocjonalnego. Tak więc dialog wyraźnie sprzyja kształtowaniu się postawy prospołecznej, przejawiającej się w kompensowaniu ograniczonych możliwości innych ludzi w zakresie samoregulacji życiowej (dbania o własne interesy oraz dobro wspólne), a także rzetelnego traktowania własnych powinności z racji swojego osadzenia w przestrzeni lokalnej.

Widoczna jest zbieżność niektórych elementów dialogu społecznego i warunków niezbędnych dla życia bezpiecznego w środowisku. Dotyczy to w głównej mierze takich czynników, jak: zbliżenie społeczno-emocjonalne (wymiar dialogu), wrażliwość społeczna i zbliżenie ludzi do siebie (niezbędny warunek bezpieczeństwa) oraz wspomaganie się wzajemne – uczestnictwo i współpraca środowiskowa. Oznacza to, że dialog przez swoją formę konstytutywną kreuje niektóre warunki bezpieczeństwa lokalnego, przyczyniając się wydatnie do jego wzmocnienia.

Znaczenie dialogu społecznego w ramach lokalnych widoczne jest również w kontekście tworzenia infrastruktury materialnej, organizacyjnej i instytucjonalnej, a także sprawnego funkcjonowania organizacji społecznych, placówek i różnych instytucji środowiskowych, co pozostaje w bezpośrednim związku z poczuciem bezpieczeństwa społeczności lokalnej.

Zamykając te rozważania, trzeba podkreślić, iż dialog środowiskowy pozostaje w ścisłym, bezpośrednim związku ze zjawiskiem bezpieczeństwa lokalnego. Generuje jego wyższy poziom, czyni je szczególną wartością w życiu społeczności lokalnej oraz wyraźnie przyczynia się do tego, że właśnie ta społeczność staje się jego głównym kreatorem.

Rozdział III

Oblicza społeczno-pedagogiczne współczesnej rodziny

Wiedza o współczesnej rodzinie jest dość obszerna, ale jednocześnie dość zróżnicowana przede wszystkim ze względu na jej źródła, charakter i pochodzenie. Można zapewne mówić tutaj o trzech rodzajach wiedzy, dotyczącej roli rodziny w odniesieniu do jednostki, grupy społecznej, społeczności lokalnej i całego społeczeństwa, tj.: a) wiedzy ogólnej – teoretycznej (odnoszącej się do wszystkich rodzin społeczeństw średnio i wysoko rozwiniętych, wyprowadzonej z przesłanek filozoficzno-socjologicznych, teologicznych, ekonomicznych, historycznych i innych) mającej charakter uniwersalny oraz ponadczasowy; b) wiedzy empirycznej, charakteryzującej się średnim poziomem ogólności, zgromadzonej na drodze różnego rodzaju badań empirycznych (eksploracyjnych, weryfikacyjnych etc.), zawierającej twierdzenia o różnym stopniu pewności, a także różnych ramach tematycznych (odnoszących się do różnych kategorii rodzin, różnych problemów dotyczących ich struktury, funkcjonowania i uwarunkowań, różnej lokalizacji społeczno-przestrzennej); c) wiedzy potocznej – dość obszernej – będącej efektem jednostkowych i grupowych doświadczeń ludzkich, aktualnych i dawnych, zachowanych dzięki przekazom międzypokoleniowym (pionowym), a także przekazom międzyludzkim w ramach jednej lub dwóch generacji (rodzice – dzieci); są to najczęściej doświadczenia własne autorów podejmujących problematykę rodziny – nabyte w trakcie swojego życia rodzinnego, a także cudze (zasłyszane i zaobserwowane). Trzeba zauważyć, że wyszczególnione wyżej rodzaje wiedzy wzajemnie się przenikają, dopełniają i weryfikują.

Mimo pewnych słabości wiedza o rodzinie jest dość bogata, odślania różne strony życia rodzinnego, a także jego implikacje społeczne, kulturowe i ekonomiczne dla jednostki ludzkiej, społeczności lokalnej i całego społeczeństwa. Obecny stan wiedzy o rodzinie (stale powiększający się) coraz bardziej spełnia wymogi stawiane teorii naukowej. Obserwujemy już od dłuższego czasu, a szczególnie w latach 90. XX wieku i pierwszej dekadzie obecnego stulecia szerokie zainteresowanie jej problematyką ze strony różnych dyscyplin, tj.: socjologii, społecznej nauki Kościoła, psychologii, pedagogiki, etnografii, medycyny, prawa, polityki społecznej, ekonomii, seksuologii, nauk o żywieniu etc. W ramach większości tych dyscyplin wyodrębniły się nawet (i nadal postępuje ten proces) osobne działy wiedzy o rodzinie, np. socjologia rodziny (F. Adamski, L. Dyczewski, A. Giza-Poleszczuk, W. Majkowski, M. Trawińska, Z. Tysza, M. Ziemska i inni), psychologia rodziny (G. Makiełło- Jarża, M. Płopa, J. Rembowski i inni), pedagogika rodzinna (H. Cudak, S. Kawula, M. Nowak-Dziemianowicz, A. Olubiński, M. Pielkowska i inni), prawo rodzinne (S. Grzybowski, K. Jagielski, K. Piasecki, T. Smyczyński, J. Winiarz i inni), medycyna rodzinna, polityka prorodzinna (B. Balcerzak-Paradowska, S. Golinowska, M. Raław-Markowska i inni).

Dlaczego występuje takie wyraźne zainteresowanie problematyką rodziny ze strony przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych? Przede wszystkim wynika ono ze szczególnej rangi rodziny w życiu każdego człowieka, każdego społeczeństwa i narodu. Nie bez znaczenia jest także świadomość wyraźnej dysfunkcyjności znacznej części współczesnych rodzin, której istotnym wskaźnikiem jest nasilanie się różnych form patologii wśród dorosłych (często rodziców oraz innych członków rodziny), a zwłaszcza młodzieży, nawet wśród dzieci. Zatróśkanie polityków, teologów, uczonych o przyszłość człowieka i społeczeństwa staje się nakazem społecznym i moralnym do szukania przyczyn dezintegracji rodzin, konstruowania różnych programów naprawczych, uzdrawiających i ich realizacji z udziałem organizacji międzynarodowych i krajowych, kościołów i stowarzyszeń wyznaniowych, różnych instytucji oraz placówek, grup wsparcia społecznego, a także wolontariuszy.

1. Wielowymiarowość pojęcia „rodzina”

Na gruncie nauk społecznych pojęciu „rodzina” nadaje się różne znaczenia, uwypuklając różne aspekty jej struktury i funkcjonowania. Przede wszystkim uznaje się powszechnie, że jest to **naturalna, mała grupa społeczna** o charakterze otwartym, złożona z osób, które łączy ze sobą stosunek małżeński i rodzicielski oraz silna więź interesobnicza [Szczepański 1970, s. 300 i nast.]. Najczęściej stwierdza się, że rodzina jest „małą i jednocześnie pierwotną grupą o swoistej organizacji i o określonym układzie ról między poszczególnymi członkami, związaną wzajemną odpowiedzialnością moralną, świadomą własnej odrębności, mającą swe tradycje i przyzwyczajenia, zespoloną miłością i akceptującą się nawzajem” [Rembowski 1972, s. 16]. Według tego Autora rodzina składa się z mężczyzny i kobiety, związanych małżeństwem, i ich potomstwa (własnego lub adoptowanego) oraz, w niektórych przypadkach, osób innych, najczęściej najbliższych krewnych (babcia, dziadek), zamieszkujących pod jednym dachem, we wspólnym gospodarstwie domowym [1986, s. 13].

Nieraz rodzinę traktuje się jako swoisty mikrosystem społeczny, oparty na małżeństwie i umowie małżeńskiej, włączając uznanie praw rodzicielskich i powinności, wspólne zamieszkiwanie męża, żony i dzieci oraz wzajemne ekonomiczne obowiązki między mężem i żoną [Tyszka 1993, s. 695 i nast.]. W tym przypadku akcent kładzie się na skład osobowy rodziny (mąż + żona + dzieci + ewentualnie dziadkowie), zachodzące relacje pomiędzy osobami (więzi emocjonalne, współpraca, zintegrowanie), funkcjonowanie (wspólne miejsce, podział ról, samoorganizacja, odpowiedzialność rodziców) i wyodrębnienie społeczne z szerszej rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Niektórzy autorzy postrzegają rodzinę jako **instytucję społeczną i wychowawczą**. Instytucjonalny charakter rodziny przejawia się w tym, że jest ona oparta na instytucji małżeństwa, jest jednostką prawną, gospodarczą i społeczną [zob. Dyczewski 1995, s. 23]. Ma określone zadania do spełnienia, np. ekonomiczne, prokreacyjne (przyczyniając się w ten sposób do

zachowania ciągłości biologicznej narodu), szczególnie zaś – edukacyjne. Jako instytucja wychowawcza rozwija doniosłą działalność opiekuńczo-wychowawczą, wprowadzającą swoich członków (zwłaszcza dzieci i młodzież) do życia społecznego, kulturalnego, zawodowego – we współpracy z wieloma innymi instytucjami [zob. Kawula, Brągiel, Janke 1997, s. 30].

Rodzina jest też pojmowana jako środowisko wychowawcze. Dlatego przede wszystkim, że w sposób zamierzony i niezamierzony, zracjonalizowany i spontaniczny oddziałuje na osobowość dziecka, wytycza i utrwala określony (przez siebie uznawany oraz preferowany) zestaw wartości, które w wyniku interioryzacji stają się dla dziecka swoistymi azymutami, ukierunkowującymi jego aktywność, postępowanie przez całe życie – młodzieńcze i dorosłe. Znamienne jest to, że wychowanie w rodzinie opiera się w głównej mierze na następujących mechanizmach: a) naśladownictwie i identyfikacji (wzorów, przykładów postępowania rodziców), b) kontroli społecznej, która często współwystępuje z szeroko pojętym systemem nagradzania i karania, c) inspiracji i pobudzania dziecka w zakresie rozwijania określonych, pożądanych kierunków aktywności [Kawula, Brągiel, Janke 1997, s. 55–56].

Ostatnio dość często mówi się o rodzinie jako **wspólnocie rodzinnej, wspólnocie życia, wspólnocie osób**. Wspólnotowy charakter rodziny wyraża się w tym, że:

- wypływa z natury ludzkiej, a nie jest dziełem umowy społecznej; u jej podstaw leży naturalny podział ze względu na płeć, zróżnicowanie wiekowe, popędy seksualne, instynkt ojcowski i macierzyński;

- wymaga od swych członków (głównie od małżonków) integralnego zespolenia celów oraz

- dążeń, podejmowanych dobrowolnie, a jednocześnie z poczuciem wewnętrznej konieczności; – rządzi się miłością, a nie prawem, które ma tu zastosowanie jedynie jako konsekwencja i ochrona miłości;

- daje swym członkom wiele radości i przyjemności istotnie wspólnotowych, zupełnie różnych od radości i przyjemności gwarantowanych przez inne grupy społeczne;

– uspołecznia uczucia i dążenia swych członków, tak, że czują się oni zespoleni w dążeniu do celu i gotowi są rezygnować ze swobody indywidualnej i wolności na rzecz grupy rodzinnej [Adamski 1982, s. 25–26].

W kontekście społecznego nauczania Kościoła przez rodzinę rozumie się wspólnotę osób i jednocześnie instytucję opartą na związku małżeńskim, powołaną do rodzenia i rozwoju człowieka, wykluczającą jakąkolwiek formę śmierci zadawanej, trwałą, o wewnętrznych stosunkach opartych na wzajemnej miłości i odpowiedzialności, powiązanej licznymi więziami międzypokoleniowymi oraz więziami z innymi społecznościami [Dyczewski 1997, s. 142]. Są to dość trafne i pogłębione ujęcia specyfiki wspólnoty rodzinnej. Można je dopełnić jedynie tym, że ta grupa społeczna zazwyczaj uznaje zbliżony system wartości, norm postępowania i działania, ma wspólną tożsamość i funkcjonuje przeważnie w tej samej przestrzeni. Wspólnotowość rodziny i jej szczególne walory społeczno-kulturowe eksponuje A. W. Janke [1997], W. Starnawski [2005].

W społecznym nauczaniu Kościoła funkcjonuje jeszcze inne określenie rodziny. Traktuje się tutaj rodzinę i chrześcijańską jako kościół domowy, domowe sanktuarium, kościół w miniaturze. Pojęcie „kościół domowy” jawi się jako *sui generis* dziedzictwo domu modlitewnego pierwszych chrześcijan. Zbierali się oni w domach prywatnych przeważnie dla wspólnej modlitwy, uczty eucharystycznej, katechezy i udzielania sakramentu chrztu [zob. *Biblia o rodzinie...* 1997, s. 7–12]. Współczesne znaczenie pojęcia „kościół domowy” mówi o świętości małżeństwa i rodziny, a także o jej fundamentalnej funkcji, obejmującej wychowanie religijne poprzez wprowadzenie w poznanie Boga, wprowadzenie do modlitwy, do liturgii Kościoła oraz kształtowanie światopoglądu chrześcijańskiego [Poręba 1982]. Rodzina w tym ujęciu jest naturalną i podstawową szkołą wiary poprzez aktywne uczestnictwo w życiu i posłannictwie Kościoła [ks. Piwowarski 1997, s. 182]. W rodzinie – domowym sanktuarium, podkreślają teolodzy, ma miejsce objawienie i właściwe urzeczywistnianie się wspólnoty kościelnej [zob. Szpet 1996, s. 3].

W literaturze przedmiotu pojawia się obok pojęcia „rodzina” (tj. rdzenego i klasycznego) nowy termin: „rodzinnność”, dość trafny i pojemny treściowo. Rodzinnność traktuje się jako fundamentalną cechę współczesnego człowieka. „Człowieka zatem – zauważa A. W. Janke – określa jego rodzinność, którą nabywa w chwili otrzymania daru życia, a rozwija i dopełnia po narodzeniu. Rodzinnność człowieka jawi się jako ta właściwość jednostki ludzkiej, która nadaje i kojarzy w sobie status indywiduum i istoty społecznej, a więc jednocześnie wyraża najgłębszy sens życia ludzkiego – czyniąc je wartościowym uczestnictwem człowieka w odwiecznym procesie reprodukcji gatunku ludzkiego, tworząc możliwie najlepsze warunki dla samourzeczywistnienia się człowieka jako autonomicznej (wolnej), ale zarazem odpowiedzialnej jednostki, wikłając człowieka w coraz szersze konteksty społecznej egzystencji [...] i kulturowej dojrzałości” [1997, s. 82–83].

Istotę rodziny najczęściej określa się, eksponując jej wymiar obiektywny. A dokładniej rzecz biorąc, w kontekście założeń paradygmatu scjentystycznego uprawiania nauki. Tak też czyniłem dotąd w niniejszym tekście. Można jednak przyjąć inną konceptualizację środowiska rodzinnego, opartą w znacznym stopniu na założeniach paradygmatu humanistycznego coraz bardziej zakorzeniającego się w naukach społecznych, w tym też pedagogice. Śmiałą próbę w tym zakresie podjęła Marta Wiatr [zob. 2013]. Twierdzi, że pozwoli to „[...] oderwać się od statycznego obiektywnie istniejącego i określonego pojmowania środowiska, a następnie rodziny jako środowiska wychowawczego i skierowanie uwagi na ten wymiar środowiska, który akcentuje dynamikę, konstrukcję, zmianę, proces. Poprzez zaakcentowanie procesualnego, subiektywnego wymiaru środowiska [...]”

Rodzina – zdaniem cytowanej Autorki – przestaje być jedynie instytucją rozpatrywaną z uwagi na funkcje pełnione na rzecz własnych członków i szerszych struktur społecznych, a staje się raczej samokreującym się i odtwarzającym, modyfikującym układem, w którym przebiegają procesy uczenia się [...] przez interakcję z innymi, realizację zadań, rozwiązywanie ro-

dzących się sprzeczności [...] ustawiczne negocjowanie i renegocjowanie znaczeń świata" [Wiatr 2013, s. 8].

Owo „uczenie się” przebiega co najmniej na trzech poziomach: a) w zwykłym codziennym, intersubiektywnym konstytuowaniu świata życia, budowaniu, kształtowaniu środowiska rodzinnego jako pewnego lokalnego uniwersum znaczeń, jako lokalnej kultury rodzinnej; rodzina jest tutaj rodzajem mikroświata w makroświecie, który jednostka wytwarza w interakcji, jest przestrzenią, w której usytuowane jest życie; b) na poziomie przebudowania struktury własnych doświadczeń w związku z ujawnianiem własnych przedsądów, wiedzy i nieuświadomionych przekonań zintegrowanych z codziennym, rutynowym działaniem, a także c) na poziomie uczenia się biograficznego, który przedstawia szerszą niż jednostkową perspektywę uczenia się; oznacza to transformację struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście życia ludzi i rzeczywistości, w której żyją, czyli w kontekście wszystkich wymiarów życia; jest on też wpisany w mikroświat rodzinny i dotyczy także biograficznego kształtowania się społecznych sieci, procesów zbiorowej wiedzy i praktyk społecznych [zob. Wiatr 2013, nr 2, s. 17–18].

„Rodzina – podkreśla M. Wiatr – wytwarzana przez działające jednostki stanowi jednocześnie subiektywną przestrzeń życia jednostki, tworzy pewne repozytorium połączonych jednostkowych biografii i, w zależności od szerszych kontekstów społeczno- kulturowych i historycznych jej osadzenia, wpływa na procesy zdobywania wiedzy i kompetencji przez jej członków” [2013, s. 18–19].

Te różne ujęcia istoty rodziny nie są ze sobą sprzeczne, nie wykluczają się wzajemnie, a można nawet powiedzieć, że wzajemnie się uzupełniają, wypuklając różne aspekty życia rodziny i jej wielofunkcyjność. Świadczą też bez wątpienia o niezwykle złożoności rodziny jako formy egzystencji ludzkiej i bogactwie jej problematyki. Dowodzą także, że nauka (może lepiej: różne jej dziedziny) poczyniła znaczne postępy w dziedzinie identyfikacji istoty i wielowymiarowości tego społeczno-kulturowego zjawiska, a zarazem fun-

damentalnej formy egzystencji ludzkiej, najbardziej człowiekowi odpowiadającej i nadającej mu wymiar nadrzędny w rzeczywistości ziemskiej.

2. Znaczenie rodziny w nauczaniu społecznym Kościoła⁷

Waga społeczno-pedagogiczna rodziny wynika przede wszystkim ze szczególnej jej roli w jednostkowym życiu człowieka i funkcjonowaniu całego społeczeństwa oraz coraz częściej pojawiających się symptomów wskazujących na jej kryzys w okresie postindustrialnym. Znaczenie rodziny w konstelacji życia ludzkiego – jednostek, społeczeństw, narodów – dostrzegane od wieków znalazło wyraz w wielu sentencjach, złotych myślach, konstatacjach, wypowiedziach wielkich autorytetów. Arystoteles uważał, że rodzina jest soczewką, w której odzwierciedla się całe społeczeństwo, a Fryderyk Le Play, że jest ona podstawową komórką społeczeństwa w miniaturze i wszystkie siły twórcze i rozkładowe narodu wychodzą z niej albo na niej się kończą. August Comte zaś uznaje rodzinę za najważniejszą, podstawową grupę społeczną, na której opiera się całe społeczeństwo. Jan Paweł II poświęcił wiele uwagi rodzinie. „W rodzinie – podkreśla papież – skupia się przyszłość człowieka. Nie ma innej instytucji, innego środowiska, innej społeczności, od której przyszłość człowieka na ziemi zleżałaby bardziej niż od rodziny”. Zauważa też: „Naród prawdziwie suwerenny i duchowo mocny jest zawsze złożony z mocnych rodzin: rodzin świadomych swojego powołania i posłannictwa w dziejach. W centrum tych wszystkich spraw i zadań stoi zawsze rodzina”. Pedagodzy i socjologowie rodziny zdecydowanie stoją na stanowisku, że rodzina oparta na małżeństwie jest szczególną wartością, odgrywa kluczową rolę w życiu i funkcjonowaniu jednostek i społeczeństwa.

7. Podrozdziały 2 i 3 są poprawioną wersją tekstu mojego wystąpienia na Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. *Edukacja pozaszkolna – potrzeby, poszukiwania, innowacje*, Kazimierz Dolny, 17–19 V 2010 r.

Spróbujmy teraz nieco uważniej przyjrzeć się walorom i wartościom rodziny w ujęciu społecznej nauki Kościoła i socjopedagogicznym. W nauczaniu społecznym Kościoła rodzina zajmuje poczesne miejsce; jest ona kościołem domowym, sanktuarium domowym, kościołem w miniaturze. Na *continuum* obrazującym elementy, atrybuty konstytuujące jej wymiary znaczeniowe eksponuje się walory o charakterze indywidualnym (komasujące się w jednostce – osobie, człowieku, dziecku, rodzicu etc.) oraz o charakterze społecznym (wspólnocie wyznaniowej, społeczności określonej jednostki osiedleńczej, społeczeństwie). W pierwszym przypadku szczególna waga rodziny zaznacza się w sferze egzystencjalnej człowieka, rozwojowo-wychowawczej oraz edukacji religijno-moralnej wszystkich generacji. W sferze egzystencjalnej podkreśla się, że rodzina jest kolebką życia i miłości, gdzie człowiek rodzi się oraz wzrasta [Jan Paweł II, Siła wiary i umysłu, Poznań 1997, s. 38]. Odgrywa ona także szczególną rolę w dziedzinie zapewniania człowiekowi bezpieczeństwa w sensie subiektywnym i obiektywnym. Ks. J. Mariański konstatuje: „Rodzina jest miejscem schronienia przed agresją i zewnętrznym zagrożeniem, grupą społeczną dającą poczucie bezpieczeństwa i oparcia w życiu, ale także «przestrzenią», w której człowiek jest akceptowany takim, jakim jest, i może rozwijać się osobowościowo” [1997, s. 188]. Można powiedzieć, kontynuując tę myśl, że rodzina stwarza nie tylko dziecku najkorzystniejsze warunki życia i rozwoju, ale także osobom dorosłym, które narażone są na różnego rodzaju zagrożenia, jakich nie szczędzi im świat zewnętrzny.

Jan Paweł II w *Orędziu na Wielki Post 1997 roku*, podkreśla szczególną rolę posiadania domu rodzinnego, będącego ogniskiem domowym, gdzie z miłości przeżywanej przez małżonków rodzą się dzieci, rozwijają i dorastają [1996]. Papież eksponuje także znaczenie domu dla osób w okresie inwolucji: „W domu człowiek starszy i chory doświadcza klimatu bliskości i serdeczności, który pomaga przetrwać także dni cierpienia i sam proces starzenia” [1996].

Przytoczone wyżej sentencje odślaniają wyjątkowość rodziny opartej na małżeństwie (tworzącą swoistą jedność). Jest ona źródłem i początkiem

życia ludzkiego, niezbędnym warunkiem drogi życiowej godnej człowieka.

W nauczaniu społecznym Kościoła rodzinę traktuje się jako fundamentalne, główne środowisko wychowawcze dzieci. Znamienne są tutaj konstatacje zawarte w *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* Soboru Watykańskiego II [1965]; *Karcie Praw Rodziny* [1983]; *Liście do Rodzin Ojca Świętego Jana Pawła II* [1994] oraz licznych przemówieniach i homiliach Jana Pawła II. Stwierdza się tutaj, że:

- Rodzice są pierwszymi i głównymi wychowawcami dzieci, ponieważ dali życie dzieciom [*Deklaracja...* 1965, s. 316].
- Rodzice są bezpośrednimi wychowawcami swoich dzieci i zawsze pozostają w tym zakresie na pierwszym miejscu. Im przysługują – z racji, że są rodzicami – pierwsze i podstawowe uprawnienia w tej dziedzinie. „Wszyscy inni uczestnicy procesu wychowawczego działają poniekąd w imieniu rodziców, w oparciu o ich zgodę, a w pewnej mierze nawet ich zlecenie” [*List...* 1994, s. 52–53].
- Przyszłość człowieka rozstrzyga się w rodzinie. Wychowanie w rodzinie wznoszący sposób ukierunkowuje proces samowychowania: „Nawet przeobrażając się, odchodząc we własnym kierunku, młody człowiek pozostaje nadal w orbicie swych egzystencjalnych korzeni” [*List...* 1994, s. 53].
- Środowisko rodzinne kształtuje człowieka, zmierza do pełnego rozwoju jego osobowości. Rodzina jest „[...] miejscem spotkania dwóch pokoleń, gdzie rodzice przekazują swoje doświadczenia, uczą wartości i norm, kontrolują dziecko, ustosunkowują się do niego pozytywnie lub negatywnie” i są w tym zakresie nie do zastąpienia [za: ks. Mariański 1997, s. 200].
- Rodzina w społeczeństwie polskim jest podstawową instytucją wychowania religijnego i moralnego. „Rodzice są dla swych dzieci pierwszymi głosicielami wiary. W rodzinie odbywa się pierwsza, podstawowa katecheza, głoszona przez rodziców do własnych dzieci. Poprzez swoje świadectwo rodzina staje się także głosicielką Ewangelii dla wielu innych rodzin oraz dla otoczenia, w którym żyje. Wychowanie religijne i katechizacja dzieci ustawia rodzinę w obrębie Kościoła jako prawdzi-

wy podmiot ewangelizacji i apostołstwa" [Jan Paweł II za: Koszałka 2007, s. 186]. Rola rodziny w „[...] przekazywaniu wartości moralnych jest nie do zastąpienia, a wychowanie rodzinne w sferze moralnej ma pierwszorzędne i niezrównane znaczenie. Powinna stać ona w centrum wszystkich spraw i działań, jest bowiem wartością o szczególnym znaczeniu" [za: ks. Mariański 1997, s. 188].

W nauczaniu Kościoła nadaje się szczególną rangę społecznemu wymiarowi rodziny. Traktuje się ją jako pierwszy i podstawowy wyraz natury społecznej człowieka. Przez to staje się ona źródłem i zalążkiem społeczeństwa jako większego, a nawet globalnego, organizmu społecznego. Będąc pierwszą ludzką, ugruntowaną społecznością współtworzy tkankę społeczną w szerszej skali. Już w ujęciu definicyjnym podkreśla się, że rodzina jest podstawową komórką społeczeństwa, a więc rusztownym elementem jego struktury. Teolodzy podkreślają, że w społeczeństwie polskim rodzina była i pozostaje podstawową komórką społeczną, bardzo ważnym elementem struktury społecznej, o wielu cechach rodziny tradycyjnej [zob. ks. Mariański 2007, s. 684].

Jan Paweł II mocno eksponuje więzi pomiędzy rodziną a narodem, państwem i społeczeństwem globalnym. Wskazuje na fundamentalne funkcje rodziny w tej relacji. Istotne znaczenie ma tutaj wymiar demograficzno-społeczny. „Rodzice – podkreśla papież – w pewnym znaczeniu rodzą swe dzieci także dla narodu, ażeby były jego członkami, aby były współuczestnikami dziedzictwa historycznego i kulturowego, jakim naród dysponuje. Tożsamość rodziny już w punkcie wyjścia oznacza jakiś udział w tożsamości narodu, do jakiego ta rodzina należy" [*List...* 1994, s. 58].

Rodzina w sposób szczególny przyczynia się do budowania i zachowania suwerenności narodu i państwa przez to, że jest nośnikiem i skarbcem dziedzictwa kulturowego w jego różnych wymiarach. Jest jego swoistą duszą odpowiadającą naturze wspólnoty politycznej prawnie ukierunkowanej ku dobru wspólnemu. Uczestniczy – na zasadzie wzajemnej pomocniczości – w realizacji niektórych kluczowych funkcji państwa.

Rodzina jest także miejscem i warunkiem humanizacji społeczeństwa i państwa poprzez transmisję dóń wartości i norm w pełni respektujących ontologiczną wartość, jaką stanowi człowiek, jego życie, zdrowie, rozwój, godne funkcjonowanie, a także jego rodzina, będąca najbardziej optymalnym środowiskiem jego egzystencji. Może to odbywać się na drodze kreowania – z udziałem członków rodziny – odpowiedniej legislacji lub ich interwencji kontestacyjnej wobec inercji niektórych organów państwa.

W nauczaniu Kościoła znaczenie rodziny rozpatrywane jest nie tylko w perspektywie pojedynczej osoby (człowieka), narodu, określonego społeczeństwa chrześcijańskiego, ale także w szerszej – perspektywie społeczeństwa globalnego. Widoczne to jest w licznych konstatacjach, m.in.: a) w koncepcji wychowania nakazującego takie przygotowanie wychowanka, wyposażenie go w takie środki, aby mógł czynnie uczestniczyć w życiu różnych zespołów, społeczności ludzkich [*Deklaracja...* 1965]; b) w genezie i roli rodziny: „Rodzina oparta na małżeństwie [...] dziedzictwie ludzkości [...] jest wielkim dobrem [...] koniecznym dla życia, rozwoju i przyszłości narodów” [za: ks. Mariański 2007, s. 681]; c) w szczególnym znaczeniu (wadze) rodziny – jest ona „[...] podstawową i najważniejszą społecznością we wszystkich społeczeństwach wszystkich czasów” [*Karta...* 1983]; nie ma na świecie „[...] innej społeczności, od której przyszłość człowieka na Ziemi zależałaby bardziej niż od rodziny” [Jan Paweł II 1997, s. 39]; d) w posługiwaniu się pojęciami „rodzina ludzka”, „społeczność ludzka”, „wielkie społeczeństwo”, obejmującymi „wszystkich na świecie żyjących ludzi” [Jan Paweł II 1997, s. 41]; e) w perspektywicznej misji rodziny: „przyszłość ludzkości idzie przez rodzinę”, jak stwierdza papież w Adhortacji apostołskiej *Familiaris consortio* [1981]; f) w przynależności rodziny: „Rodzina [...] należy do [...] każdego państwa” [*List...* 1994, s. 59], czyli jest obecna w każdym państwie świata.

Reasumując, trzeba zauważyć, że społeczna nauka Kościoła wyraźnie afirmuje rodzinę, opierając się na przesłankach teologiczno-społecznych. Rodzina jawi się tutaj jako podstawowa wspólnota społeczna, oparta

na małżeństwie i miłości, kreująca nowe życie oraz tworząca dlań najbardziej optymalne warunki egzystencji, rozwoju i edukacji (szczególnie religijnej i moralnej), będąca także środowiskiem najbardziej sprzyjającym życiu i funkcjonowaniu osób z generacji dorosłych (rodziców, dziadków, innych członków rodziny). Eksponuje się także szczególne znaczenie rodziny w relacji do narodu, państwa oraz społeczeństwa w makroskali. Będąc organicznym składnikiem struktury narodu i społeczeństwa przyczynia się wydatnie do budowania i zachowania tożsamości narodowej, humanizacji relacji międzyludzkich, spójności społecznej, suwerenności oraz trwałości narodu i państwa, jego mocy, wielostronnego rozwoju, mając na uwadze dobro jednostki (człowieka) oraz dobro wspólne.

Kościół zdecydowanie stoi na stanowisku, że nośnikami szczególnych wartości egzystencjalno-społecznych może być tylko rodzina oparta na miłości i małżeństwie mężczyzny i kobiety. „Żadne społeczeństwo ludzkie – konkluduje Jan Paweł II – nie może ryzykować permissywizmu w sprawach tak podstawowych, jak istota małżeństwa i rodziny! Tego typu permissywizm moralny w swych konsekwencjach musi szkodzić samemu społeczeństwu, jego autentycznej spójności społecznej i humanistycznej”. Papież przestrzega też przed „pokusami pozornej nowoczesności” [List... 1994, s. 56–57].

3. Podstawowe funkcje rodziny

Ogólne konstatacje wskazują na szczególne miejsce rodziny w życiu i rozwoju *homo sapiens* i odsłaniają jej istotne wymiary znaczeniowe, ale mają one jednak charakter zbyt wybiórczy, nie uwzględniają wszystkich sfer życia ludzkiego, a więc nie spełniają wymogu kompleksowości. Ten sposób analizy roli i miejsca rodziny, charakteryzujący się wysokim poziomem ogólności i fragmentarycznością, można z pewnością dopełnić innym, takim, który nie będzie obciążony powyższymi słabościami. Wydaje się, że spojrzenie na stronę znaczeniową rodziny w odniesieniu do indywiduum ludzkiego przez pryzmat przypisanych jej i realnych funkcji pozwoli pełniej

i w sposób bardziej pogłębiony to uzmysłować. Ważną tutaj rzeczą jest posłużenie się odpowiednią typologią funkcji rodziny, tj. względnie szczegółową oraz wyczerpującą, uwzględniającą współczesne realia i aktualny stan wiedzy naukowej o rodzinie oraz współczesnym człowieku. Uwzględniając różne propozycje w tym zakresie – socjologów rodziny, pedagogów, polityków społecznych, psychologów – można uznać za podstawowe następujące funkcje: 1) rodzicielstwa (prokreacyjną), 2) opiekuńczą, 3) socjalną (pomocową), 4) socjalizacyjną, 5) wychowawczą, 6) kulturalno-ekspresyjną, 7) seksualną, 8) ekonomiczną.

Nie zawsze słusznie nazywa się jedną z funkcji – „funkcją prokreacyjną”, wywodząc ją od łacińskiego słowa *procreatio* (tj. ‘wydanie na świat’, ‘zrodzenie’). Bardziej odpowiednią byłaby tutaj nazwa **„funkcja rodzicielstwa”**, oznaczająca nie tylko wydanie na świat dziecka, ale przeżywanie oraz pełnienie przez kobietę i mężczyznę odpowiednich ról – matki i ojca, oraz uzyskiwanie z tego powodu odpowiednich gratyfikacji w postaci prawdziwej satysfakcji i nadziei na bezpieczną, spokojną, nie samotną starość. Funkcja rodzicielstwa w sensie znaczeniowym ma wymiar indywidualny (odnosi się do kobiety i mężczyzny połączonych związkiem małżeństwa, mających wspólnie dzieci i w wyniku tego realizujących swoje rodzicielstwo, będące naturalnym atrybutem człowieka i warunkiem jego spełnienia się na drodze życiowej), a także społeczny – dostarczanie społeczeństwu nowych członków.

Analizując **funkcję seksualną** współczesnej rodziny, należy zwrócić uwagę na dwa jej podstawowe wymiary, tj. płciowość i pożycie seksualne jej dorosłych, a także dorastających członków. Płciowość przede wszystkim przejawia się w tym, że dana osoba jest mężczyzną lub kobietą. To determinuje całość jednostkowej egzystencji ludzkiej, znajdując wyraz m.in. w: sposobie myślenia, postępowaniu, wykonywaniu pracy zawodowej, podejmowaniu decyzji, ubiorze, poruszaniu się, reagowaniu w różnych sytuacjach, mówieniu. Płciowość, będąca integralną częścią każdego człowieka, kształtuje się przez czynniki kulturowe na gruncie determinant biologicznych [zob. Majkowski 1997, s. 29]. „Normalna rodzina” jest miejs-

cem szczególnie temu sprzyjającym w sensie formowania cech płciowości (głównie poprzez naśladowanie rodziców, innych dorosłych domowników), a także ich przejawiania i utrwalania poprzez pełnienie różnych ról (np. matki i ojca, żony i męża, siostry i brata, córki i syna, babci i dziadka). Można uznać, że rodzina jest szkołą płciowości ludzkiej.

Dotyczy to też w pewnej mierze pożycia seksualnego oraz przygotowania do niego (edukacji seksualnej, w której główną rolę odgrywają rodzice), a także uprawiania seksu przez małżonków. Seks małżeński – przy odpowiednim doborze partnerów – jest obecnie bardziej ceniony niż w przeszłości [zob. Tysza 1995, s. 14]. Przesądza o tym przede wszystkim to, że: a) jest on oparty na wzajemnym uczuciu, b) ma charakter partnerski (współrzędność małżonków), c) jest przeważnie bezinteresowny (wynika z naturalnej potrzeby), d) odznacza się autentyzmem i ciągłością, e) występuje tutaj wyłączność partnerów, f) jest bezpieczny (nie jest nośnikiem groźnych i śmiertelnych chorób), g) często wiąże się z prokreacją i życiem małżeńskim, h) najczęściej daje pełną satysfakcję małżonkom. „Tylko w małżeństwie – podkreśla E. Sujak – potrzeba miłości erotycznej, wyłącznej i trwałej, znajduje pełne zaspokojenie, tylko w małżeństwie realizować się może to, czego pragnie miłość [...]” [1971, s. 84].

Funkcja opiekuńcza rodziny urealnia się poprzez sprawowanie opieki nad dzieckiem, a także innymi osobami – członkami rodziny (np. chorymi, kalekimi, w sędziwym wieku), które polega na zaspokajaniu ich potrzeb ponadpodmiotowych, dokonuje się w ramach stosunku opiekuńczego oraz przybiera postać działania ciągłego, bezinteresownego, nasyconego emocjonalnością i opartego na odpowiedzialności opiekuna za podopiecznego [Dąbrowski 2006, t. 1, s. 87 i in.]. Potrzeby ponadpodmiotowe (była już mowa o tym wcześniej) to te potrzeby ludzkie (pierwotne i wtórne, wyższe), których jednostka nie jest w stanie – przejściowo lub trwale, częściowo lub całkowicie – samodzielnie zaspokajać i regulować, i które w tym sensie wykraczają ponad jej możliwości podmiotowe [Dąbrowski 2006, t. 1, s. 82].

Opieka rodzinna odgrywa doniosłą rolę w życiu ludzkim. Sprawowana na odpowiednim poziomie przywraca i utrzymuje równowagę biopsychicz-

ną jednostki. W taki sposób staje się niezbędnym warunkiem zachowania życia, zdrowia, wielostronnego rozwoju, normalnego funkcjonowania oraz pomyślnego przebiegu wychowania i socjalizacji. Dotyczy to w głównej mierze młodej generacji [Dąbrowski 2006, t. 2, s. 119–120]. W ramach opieki rodzinnej – poprzez odpowiednie działania stymulacyjne i regulacyjne – dokonuje się formowanie potrzeb ludzkich, a dokładniej – kreacja optymalnego ich zestawu, odpowiadającego naturze ludzkiej i funkcjonowaniu społeczno-kulturalnemu człowieka w danych warunkach. Opieka rodzinna sprzyja też uspołecznieniu jednostki poprzez wprowadzenie jej w pełnienie określonych ról społecznych, respektowanie wartości humanistycznych, a także zaszczepienie w niej odpowiednich sposobów zaspokajania swoich potrzeb.

Można uznać, że „[...] normalnie funkcjonująca rodzina stanowi układ najbardziej korzystny i najlepiej dostosowany do potrzeb ponadpodmiotowych, zwłaszcza dzieci i młodzieży. Nadaje jej to specyficzne wartości, generalnie niezwykle trudne lub wręcz niemożliwe do zastąpienia przez inne formy opieki” [Dąbrowski 2006, t. 1, s. 125].

Analiza **funkcji socjalnej (pomocowej)** rodziny unaocznia szereg szczególnych zalet rodziny w zakresie pomocy i wsparcia społecznego, jakiego udziela swoim członkom, których los stawia w różnego rodzaju trudnych sytuacjach w postaci: deprywacji potrzeb, znacznego przeciążenia, konfliktów, niewydolności i niedostatecznej sprawności psychosomatycznej, izolacji społecznej, chorych ambicji, antycypowania trudności nie do przewidywania, różnych uzależnień (alkoholizm, narkomania, nikotynizm, lekomania, hazard), sytuacji losowych (wypadki, kalectwo, utrata kogoś bliskiego etc.). Wchodzą tutaj także w grę sytuacje, w których jednostka nie może realizować swoich celów, rozwiązać ważnego dlań problemu, nie jest darzona zaufaniem swoich kolegów lub współpracowników, jest przez nich poniżana i lekceważona, nie ma przez dłuższy okres sukcesów życiowych i zawodowych, znajduje się w stanie zagrożenia chorobą, utratą pracy i innych źródeł dochodów, załamania kariery zawodowej, zagrożenia ze strony grup

przestępczych, określonych instytucji (np. restrykcyjnych), a także chorób cywilizacyjnych, antycypowanych kataklizmów przyrodniczych i innych.

We wszystkich tych sytuacjach trudnych może najbardziej przyjść z pomocą i wesprzeć jednostkę jej naturalna (lub adopcyjna) rodzina, gdyż osoba ta jest jej najbliższa w sensie emocjonalnym (więzi uczuciowe), społecznym (osoba ta jest jej ważnym członkiem), ekonomicznym (jest udziałowcem gospodarstwa domowego, jego dochodów i konsumpcji), religijnym (przynależy przeważnie do tej samej wspólnoty wyznaniowej), kulturowym (uznawanie podobnych wartości, wspólne tradycje w postaci obyczajów i zwyczajów). To osadzenie człowieka w rodzinie i jego wielostronne spojenie z jej członkami na podłożu związków małżeństwa i krwi, przesądza o jej ukierunkowaniu na rozwijanie działalności wspomagającej i wspierającej wobec każdego z jej domowników. Sprowadza się ona najczęściej do: przekazywania potrzebnych informacji, niezbędnych przedmiotów i rzeczy, różnych świadczeń w postaci usług, pieniędzy, miłości, statusu społecznego etc.

Funkcja ekonomiczna rodziny w życiu człowieka może obiektywizować się w różnych zakresach i formach. Do podstawowych przejawów z pewnością należy zaliczyć: a) prowadzenie wspólnego gospodarstwa domowego, pozwalającego ekonomiczniej gospodarować posiadanymi środkami finansowymi i rzeczowymi i zarazem lepiej, pełniej zaspokajać różnego rodzaju potrzeby egzystencjalne domowników; b) zapewnienie miejsca pracy dorosłym członkom rodziny (później dorastającym dzieciom) w tzw. biznesie rodzinnym (prowadzonej przez rodzinę firmie) – rozwijający się kapitalizm w naszym kraju dał zielone światło tego rodzaju rodzinnym inicjatywom gospodarczym; c) przeznaczanie pewnych (czasami dość znacznych) środków finansowych i materialnych na rzecz domowników w przypadku ich usamodzielniania się (dotyczy to nie tylko dorastających oraz dorosłych dzieci, ale także ciotek, wujków, czasami nawet dziadków) życiowego czy zawodowego; d) świadczenia finansowe i materialne okazjonalne, świadczone najczęściej przez całe życie, ze strony rodziców na rzecz dorosłych i już usamodzielnionych dzieci, dziadków na rzecz wnuczków,

a także dorosłych i usamodzielnionych dzieci na rzecz swoich rodziców oraz wnuczków na rzecz dziadków; e) dziedziczenie przez dzieci posiadanego przez rodziców majątku (mieszkania, innych nieruchomości, „skarbów rodzinnych”) w przypadku ich śmierci.

Można zatem powiedzieć, że rodzina normalna – zgodnie z polską tradycją – stanowi dla jednostki – domownika (dorosłego i dorastającego) zabezpieczenie materialne zarówno w sytuacjach życiowych normalnych, jak też losowych, trudnych, destabilizujących.

Szczególna rola rodziny w życiu człowieka ujawnia się, kiedy uważniej przyjrzymy się jej **funkcji wychowawczej (edukacyjnej)**. Jan Paweł II podkreśla, że wychowanie jest przede wszystkim „[...] obdarzaniem człowieczeństwem – obdarzaniem dwustronnym. Rodzice obdarzają swym dojrzałym człowieczeństwem nowo narodzonego człowieka, a ten z kolei obdarza ich całą nowością i świeżością człowieczeństwa, które ze sobą przynosi na świat” [*List...* 1994, s. 51]. Owo stawanie się człowiekiem jest konkretyzowane konstatacją: ma to być człowiek zorientowany bardziej na bycie niż posiadanie. Bardziej i pełniej być człowiekiem to znaczy umieć być nie tylko z drugim, ale także dla drugich [zob. Bilicki 2000, s. 61]. Rodzina, będąc podstawową wspólnotą wychowawczą – stwierdza się w *Karcie Praw Rodziny* – ma szczególne możliwości nauczania i przekazywania wartości kulturalnych, etycznych, społecznych, duchowych i religijnych, istotnych dla rozwoju i powodzenia własnych członków oraz społeczeństwa” [1983]. Wychowawczy wymiar rodziny w tym ujęciu społecznej nauki Kościoła wyraźnie mieści się w orientacji personalistycznej i ma charakter kierunkowy. Pedagodzy natomiast starają się bardziej konkretyzować funkcję wychowawczą rodziny.

S. Kawula konkluduje, że nie można mieć żadnych wątpliwości, że – niezależnie od dokonujących się przemian w strukturze i funkcjonowaniu współczesnej rodziny – jest ona nadal podstawową komórką rozwoju i kształtowania się osobowości człowieka. Szczególnie akcentuje jej niezwykle znaczenie w rozwoju emocjonalnym człowieka, a przede wszystkim dzieci.

„Rozwoju emocjonalnego – powiada S. Kawula – właściwie nie udało się i nie można dzieciom zapewnić w innej postaci, niż tylko przez normalne stosunki rodzinne” [Kawula, Brągiel, Janke 1997, s. 58]. Jego zdaniem, rodzina wywiera też silny wpływ na rozwój i wzrost aspiracji życiowych dzieci i młodzieży, na ich osiągnięcia edukacyjne, na wybór zawodu oraz drogi kształcenia, tworząc odpowiednie warunki znacznie ułatwia start społeczno-zawodowy [Kawula, Brągiel, Janke 1997, s. 46–47]. O walorach wychowawczych rodziny przesądzają w głównej mierze trzy czynniki: a) występowanie między jej członkami więzi emocjonalnych, b) bogactwo, różnorodność sytuacji społecznych odznaczających się autentycznością oraz naturalnością oraz c) charakter stosunku wychowawczego – dominują w nim elementy psychologiczne (więzi osobiste) nad rzeczowymi.

Rodzina jest – ze względu na panującą w niej specyficzną atmosferę i nasycone emocjonalnie stosunki między jej członkami – podstawowym środowiskiem wprowadzającym dziecko w świat wartości kulturalnych i społecznych. Jej funkcja wychowawcza polega przede wszystkim na: a) rozszerzaniu u dzieci zasobu wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i kulturze; b) stymulowaniu rozwoju zainteresowań, zamiłowań, a także zdolności dzieci; c) wspomaganiu rozwoju ich sfery uczuciowej; d) uspołecznianiu członków rodziny poprzez wprowadzanie ich w życie społeczne, przekazywanie im wartości kulturalnych oraz e) przygotowaniu ich do pracy zawodowej poprzez ukierunkowanie drogi szkolnej, kształtowanie zainteresowań zawodowych i kreatywnego stosunku do pracy [zob. Cudak 1995, s. 19].

Szczegółne walory wychowawcze rodziny przejawiają się w ukierunkowywaniu rozwoju umysłowego (procesów poznania i rozumienia) oraz społeczno-moralnego dziecka. Tutaj uczy się ono rozumienia norm i ich wartościowania, odróżniać dobro od zła, rozumieć, co jest pożyteczne a co szkodliwe, co godne pochwały a co nagany. Przyswaja też sposoby postępowania wobec innych członków rodziny, a także osób spoza rodziny, co będzie miało fundamentalne znaczenie w jego życiu dorosłym – rodzinnym i pozarodzinnym.

Trzeba zauważyć, że w normalnej rodzinie istnieją szczególnie sprzyjające warunki do formowania się oblicza moralnego jednostki – poczynając od najwcześniejszych lat. Tutaj jednostka nabywa świadomość moralną i stopniowo rozszerza jej zakres, przyswaja pojęcia moralne, uczy się oceniać, z moralnego punktu widzenia, zarówno swoje postępowanie, jak i innych osób. Tutaj kształtują się jej sądy i przekonania moralne, postawy moralno-społeczne (w stosunku do drugiego człowieka i do samego siebie), u których podłoża leżą przyswojone oraz zakorzenione przez rodzinę wartości moralne [zob. Muszyński 1971].

Znaczenie rodziny w życiu i rozwoju umysłowym, emocjonalnym i moralno-społecznym odnosi się nie tylko do dzieci i młodzieży, ale także w pewnym stopniu do dorosłych, rodziców. Interesująco to ujmuje M. Ziemska: „Nie tylko dziecko kształtuje swoją osobowość w rodzinie. Kształtują ją także rodzice w trakcie pełnienia ról rodzicielskich. Wychowywanie dziecka wzbogaca ich osobowość, dostarcza nowych doświadczeń społecznych, nabywanych w interakcjach z dzieckiem i w kontaktach z instytucjami społecznymi współdziałającymi w jego wychowaniu. Rodzice, kształtując dzieci, w sposób niezamierzony kształtują siebie. Są zresztą rodzice, którzy w trakcie wychowywania dziecka także w sposób zamierzony wychowują siebie” [1975, s. 6].

Szczególnie doceniana jest przez socjologów, psychologów i pedagogów **socjalizacyjna rola rodziny** w życiu i funkcjonowaniu człowieka – rodzinnym, zawodowym, obywatelskim, społeczno-kulturalnym, wyznaniowo-religijnym. Proces socjalizacji w rodzinie i poprzez rodzinę przybiera co najmniej trojaką postać: a) rozwoju społecznego człowieka, który nie jest efektem kierowanych i uświadamianych oddziaływań rodziny (rodziców, innych członków rodziny), ale rezultatem bezpośredniego uczestnictwa w różnych naturalnych sytuacjach występujących w życiu i funkcjonowaniu rodziny (wewnętrznych i w relacjach z rzeczywistością zewnętrzną); b) stawania się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa lokalnego i ponadlokalnego (nawet globalnego), przestrzegającym obowiązujące

w nim normy regulujące postępowanie oraz zachowania jego członków, powszechnie uznane i przyjęte; c) uczenia się norm i zasad obowiązujących we współżyciu z innymi zarówno w ramach rodziny, jak i poza rodziną. Moc uspołeczniająca rodziny wypływa przede wszystkim stąd, że jej domowników w łączą silne więzi emocjonalne, więzi pokrewieństwa, zespolenie oraz zaangażowanie życiowe, zharmonizowanie uznawanych wartości, celów i zadań jednostkowych i grupowych.

Szczególne role rodziny – zdaniem R. Wroczyńskiego – polega na wprowadzeniu młodej jednostki w skomplikowane zjawiska współczesnego życia społecznego, w świat konfliktów moralnych i różnorodnych interpretacji zjawisk życia i rozwoju społecznego [1985, s. 165]. Rodzina w tym przypadku staje się swoistym pomostem pomiędzy człowiekiem-jednostką a społeczeństwem, pełniąc funkcję niwelatora wstrząsów (ochraniając przed zagrożeniami, łagodząc i wyciszając doznane niepowodzenia) i filtru (dopuszczając wpływy i komunikaty budujące a chroniąc przed negatywnymi).

Widoczna jest też szczególna wartość rodziny w życiu człowieka, kiedy analizujemy jej **funkcję kulturalną**, ściśle jednak powiązaną z wychowawczą i socjalizacyjną. Jeśli pojęciu „kultura” nadaje się – jak to często się czyni – dość szerokie znaczenie, rozumiejąc przez nią „ogół wytworów działalności ludzkiej i wzorów zachowań przekazywanych z pokolenia na pokolenie i z grupy do grupy w procesach rozwoju historycznego” [zob. Nocuń 1995, s. 123], to możemy stwierdzić, że normalna rodzina jest swoistym ośrodkiem, instytucją skarbcem kultury. Zawiera bowiem elementy kultury materialnej (mieszkanie lub dom, jego wyposażenie, sprzęt, urządzenia, techniczne środki kultury masowej, wytwory artystyczne, różne pamiątki po przodkach etc.) i duchowej (swoje obyczaje i zwyczaje, wierzenia oraz przesady, wzory i normy postępowania, nawyki i przyzwyczajenia, sposoby zaspokajania potrzeb, rozrywki i wypoczynku, sposoby komunikacji wewnętrznej, język, tradycje etc.). Można rodzinę traktować jako naszą „małą ojczyznę”, na którą składają się elementy obiektywne i subiektywne przeszłości, teraźniejszości i przyszłości (zamierzenia, projekty). Dalsza i bliższa przeszłość na-

szej rodziny najczęściej jawi się nam jako środowisko niewidzialne, owiane niezwykłością i pewnym romantyzmem.

Specyfika rodziny jako swoistego centrum kultury determinuje jej dwie fundamentalne funkcje kulturalne wobec swoich członków, tj. wewnętrzną – dośrodkową (ekstensywną i intensywną) oraz zewnętrzną – odśrodkową. W pierwszym przypadku chodzi o udostępnienie każdemu z członków rodziny jej dorobku kulturalnego (materialnego oraz duchowego, tradycji, relikwii rodzinnych), uczynienie go dobrem wspólnym, zakorzenienie go w świadomości i uczynienie zeń naczelnego wątku integracji rodzinnej, wspólnotowej. Rodzina nie tylko wzbogaca jednostkę, przekazując jej swoje dziedzictwo kulturowe, ale także inspiruje ją do aktywnego udziału w jego pomnażaniu poprzez tworzenie nowych obiektów, zdobywanie cennych dzieł, wypracowywanie odpowiednich norm i zasad postępowania. W rodzinie dokonuje się dziedziczenie pewnych wzorów kulturowych, norm, a także kreowanie nowych, zgodnie z duchem czasu i jej aspiracjami. Normalny dom rodzinny wydatnie przyczynia się do rozbudzenia i rozwoju zainteresowań kulturalnych swoich członków, regulacji ich potrzeb kulturalnych, formowania nawyków i przyzwyczajeń w tej dziedzinie [zob. Gajda 1987, s. 58–59].

Funkcja zewnętrzna – odśrodkowa rodziny (ekstensywna i intensywna) polega na jej znaczącym udziale we wprowadzeniu jednostki w kulturę regionalną, ogólnonarodową oraz ogólnoświatową poprzez jej transmisję na teren rodziny (za pośrednictwem technicznych środków przekazu) i jej waloryzację według uznawanych i preferowanych wartości, zasad, własnych kryteriów [zob. Wroczyński 1968, s. 89], a także zapewnienie swoim członkom (głównie dzieciom i młodzieży) możliwości uczestnictwa w specjalistycznych placówkach, ośrodkach kultury, organizacjach i stowarzyszeniach. Znaczna część rodzin przygotowuje swoich członków (przeważnie dzieci i młodzież) do roli twórców i współtwórców kultury poprzez ukierunkowanie ich drogi edukacyjnej – szkolnej i pozaszkolnej, dofinansowywanie kształcenia, podtrzymywanie społeczno-emocjonalne.

Trzeba podkreślić, że „[...] dla jednostki kultura [w tym też rodzinna – M. W.] pełni funkcję swoistej busoli dążeń i działań, jest zbiorem uświadamianych lub też tych nieuświadamianych wskazówek postępowania w konkretnej sytuacji społecznej. Świadomość wspólnoty uznawanych norm i wartości kulturowych zapewnia jednostce ludzkiej poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji” [Wnuk-Lipiński 1979, s. 34].

Analiza podstawowych funkcji współczesnej rodziny (uwzględniając, w pewnej mierze kontekst polski) ukazuje jej różnorodność i wielorakość wymiarów znaczeniowych w życiu człowieka, szczególnie w sferze prokreacyjno-seksualnej, opiekuńczo-wychowawczej, socjalnej, socjalizacyjno-kulturalnej oraz materialno-ekonomicznej. Skala tego znaczenia różnicuje się w zależności od typu rodziny, jej kontekstu społeczno-kulturowego, a nade wszystko od fazy (okresu) życia człowieka. Skorelowanie podstawowych funkcji rodziny z przedziałami okresowymi życia ludzkiego daje pełniejszy i bardziej konkretny obraz roli rodziny w życiu jednostkowym i zbiorowym (patrz tabela 1).

Z zestawienia wynika, że najbardziej znaczącą rolę spełnia rodzina normalna wobec osób w wieku pełnej dojrzałości i samodzielności życiowej, a także w wieku dziecięcym. W pierwszym przypadku przesądza o tym jej szczególna wartość („xx”) w zakresie seksualno-prokreacyjnym, kulturalnym i materialno-ekonomicznym, zaś w drugim przypadku – w zakresie opiekuńczo-wychowawczym i socjalizacyjnym. Nieco mniejsze znaczenie przypisuje się rodzinie w odniesieniu do osób w wieku młodzieńczym i osób znajdujących się w fazie zaawansowanej starości. Tutaj bowiem najwyższy stopień natężenia znaczenia rodziny zaznacza się w zakresie opiekuńczym i socjalnym, gdyż w tym wieku wyraźnie słabnie zdolność jednostek do samodzielnego zaspokajania swoich fundamentalnych potrzeb i przezwyciężenia, różnego rodzaju trudnych, problemowych sytuacji życiowych.

Tabela 1. Kompleksowa „mapa” obrazująca znaczenie rodziny w życiu ludzkim

Podstawowe funkcje rodziny Etapy (fazy) życia Ludzkiego	Prokreacyjna (rodzicielstwa)	Sek-sualna	Opiekuńcza	Socjalna (pomocowa)	Wychowawcza	Socjalizacyjna	Kulturalna	Materiałno-ekonomiczna
Dzieciństwo	0	0	xx	x	xx	xx	x	x
Młodość	0	x	x	x	x	x	xx	x
Dojrzałość życiowa	xx	xx	0	x	x	x	xx	xx
Okres inwolucji	0	x	0	x	0	x	x	x
Starość	0	0	xx	xx	0	0	x	x

Stopnie natężenia: 0 – brak lub minimalny

x – średni

xx – wysoki

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych zamieszczonych w tabeli widać ponadto, że najmniej waży rodzina w życiu osób, które znajdują się w przedziale czasowym pomiędzy okresem pełnej aktywności zawodowej a fazą zaawansowanej starości. W tym okresie dochodzi do wyciszenia, zaniku niektórych potrzeb (np. seksualnej, prokreacyjnej, poznawczych), a inne sfery życia (np. kulturalne, społeczne, ekonomiczne) przeważnie zamykają się w węższych ramach. Osoby te, należy zauważyć, odznaczają się jeszcze znaczną sprawnością psychofizyczną, samodzielnością w zaspokajaniu swoich potrzeb egzystencjalnych i dysponują w tym zakresie przeważnie wystarczającymi środkami finansowymi (emerytura + oszczędności + dodatkowe zarobki za wykonywanie pracy w niepełnym wymiarze lub różnych prac zleconych) i środkami rzeczowymi.

Reasumując, trzeba podkreślić, że normalna rodzina jest główną przestrzenią życia oraz funkcjonowania człowieka, nadającą mu wyraźne oblicze umysłowe, społeczno-moralne, religijne, kulturalne, somatyczne. Jest także fundamentalną podporą na jego drodze życiowej, a także zawodowej, niezwykle pomagającą i wspierającą szczególnie w sytuacjach losowych, trudnych, problemowych. Stanowi również przez całe życie układ odniesienia i podstawową przesłankę własnej tożsamości, dowód przynależności i ukierunkowania własnej samorealizacji na drodze życiowej. Pięknie i trafnie to ujęła Helena Izdebska: „Rodzina decyduje o tym, że skądś pochodzimy, gdzieś jest początek naszego społecznego istnienia, nie jesteśmy ludźmi znikąd, bez oparcia w jakiejś kulturze. Strony, w których przyszło się na świat lub gdzie urodzili się rodzice, dziadkowie, wyznaczają nasz własny punkt na mapie rozległego świata” [1975, s. 75].

4. Wychowanie rodzinne

Pedagogika już od dawna wkroczyła na teren rodziny, czyniąc z niej, obok szkoły, ważny przedmiot swoich zainteresowań w sferze teoretycznej, empiryczno-diagnostycznej oraz praktycznej. Zainteresowania te doprowad-

ziły do wyodrębnienia się pod koniec XX wieku subdyscypliny tj. pedagogiki rodziny. Przyczynił się do tego szczególnie S. Kawula, inicjator i współautor pierwszego podręcznika w tym zakresie [1997]. Wydatnie wpłynął na ugruntowanie pedagogiki rodziny wśród innych subdyscyplin pedagogiki współczesnej A. W. Janke jako redaktor ważnych pozycji [2004, 2008], a także inni autorzy, m. in. ks. J. Wilk [2002], J. Homplewicz [2000], H. Cudak [1995, 1997], Z. Frączek i B. Lulek [2010].

„Zasadniczy sens pedagogiki rodziny – zdaniem S. Kawuli – można upatrywać w analizie zjawisk i procesów różnej natury, zachodzących w rodzinie, których skutki mają lub potencjalnie mogą mieć aspekt wychowawczy (opiekuńczy, kulturalny, socjalny, moralny, obyczajowy i ogólnoedukacyjny). Nie można więc treści i rozważań pedagogiki rodziny sprowadzić li tylko do funkcji poradnikowej. Aczkolwiek szczegółowe wskazania, zasady, dyrektywy działania w jej zakresie mają i mogą mieć także wymiar normatywny. Mogą wyrażać pożądane standardy życia rodzinnego i wzory zachowań, w tym o charakterze prakseologicznym” [1997, s. 16].

A. W. Janke pedagogikę rodziny traktuje jako nową subdyscyplinę pedagogiczną, której przedmiot stanowi wychowanie rodzinne, a dokładnej rzecz biorąc, rodzina oraz wychowanie rodzinne. Główne jej obszary tematyczne obejmują: a) aspekt historyczny badań nad rodziną i wychowaniem rodzinnym; b) aspekty kulturowe, społeczne, edukacyjne oraz filozoficzne działalności rodziny (wskazuje to na charakter interdyscyplinarny tej dyscypliny); c) obszar tematyczny obejmujący problematykę dysfunkcji i patologii oraz wsparcia społecznego i pomocy w życiu rodzinnym; d) wymiar tematyczny obejmujący problematykę relacji (współpracy) rodziny i szkoły, odgrywającej ważną rolę w przestrzeni edukacyjnej [2004, s. 13–22].

Na drodze dochodzenia do obecnego stanu rozumienia pojęcia „pedagogika rodziny” pojawiło się wiele określeń, pojęć mających bezpośredni lub pośredni związek z tą subdyscypliną pedagogiki. Są to m.in. następujące określenia: „pedagogika rodzinna i wychowanie w rodzinie”, „pedagogika rodziny i wychowanie rodzinne”, „wychowanie domowe”, „wychowanie w domu

rodzinnym", „wychowanie w kręgu rodzinnym", „wychowawcze funkcjonowanie rodziny", „przygotowanie do życia w rodzinie", „wychowanie do życia w rodzinie", „socjalizacja i wychowanie w rodzinie", „system wychowawczy w rodzinie", „edukacja w rodzinie", „kształtowanie kultury pedagogicznej rodziców". Ta wielość określeń niesie pewien nieład terminologiczny, ale z drugiej strony świadczy o żywotności problematyki i ciągłości zainteresowań pedagogów tym wymiarem teorii i praktyki pedagogicznej, który dotyczy rodziny i jej szczególnej rangi w życiu człowieka i społeczeństwa.

Wydaje się, że najbardziej słuszne wyjście z tego impasu terminologicznego proponuje A. W. Janke. Uważa on, że w tej pedagogicznej orientacji familiologicznej najbardziej zasadnym będzie przyjęcie za kluczowe pojęcia „pedagogika rodziny" i „wychowanie rodzinne" z komponentami: „wychowanie w rodzinie", „wychowanie dla/ku na rzecz rodziny" i „wychowanie przez rodzinę dla środowiska [i społeczeństwa – M. W.]" [2008, s. 301].

Przyjrzyjmy się teraz uważniej pojęciu „wychowanie rodzinne" w tym szerokim rozumieniu, autorstwa pedagogów, którym problematyka familiologiczna jest szczególnie bliska, co znajduje wyraz w ich dorobku naukowym. Zdaniem **S. Kawuli**: „Wychowanie w najszerszym rozumieniu tego słowa jest procesem wdrażania młodych pokoleń do życia w społeczeństwie. Działalność wychowawcza rodziny zapoczątkowuje ten proces, który w dalszym ciągu jest przejmowany przez szkołę i inne instytucje wychowawcze, wzmacniany przez wpływy środowiska (dalszego i bliższego) oraz przez aktywność własną jednostki. Wychowanie w rodzinie może mieć charakter celowy, planowy i świadomy ze strony rodziców (refleksyjny), podobnie jak w instytucjach wychowania bezpośredniego (np. w szkole) oraz może odbywać się w sposób przygodny i samorzutny (bezrefleksyjny)" [za: Janke 1997, s. 95]. Autor eksponuje w tej narracji główną funkcję wychowania, miejsce wychowania rodzinnego w kontekście wychowania w ogóle, jego charakter (planowy oraz naturalny) i uwarunkowania.

„Proces wychowania rodzinnego – według **A. W. Janke** – w najszerszym ujęciu obejmuje także aspekty socjalizacji i resocjalizacji rodzinnej, kształ-

tańczenia, enkulturacji, ekowpływów i autokreacji na gruncie rodzinnym oraz opieki rodzinnej. Pojęcia te wspólnie wyznaczają rozległą sferę wpływów skierowanych na kształtowanie się członków rodziny, jako jednostek ludzkich w wymiarze indywidualnym i zbiorowym. Chodzi o ich rozwój we wszelkich zakresach: biofizycznym, psychicznym, duchowym, społecznym oraz bardziej wąskich, wyspecjalizowanych dziedzinach (np. intelektualnej, moralnej, religijnej, estetycznej, emocjonalnej)" [2008c, s. 297]. W tym ujęciu Autor szczególnie wyeksponował wymiary wychowania rodzinnego, dość szeroko rozumianego.

Wychowanie w rodzinie tak ujmuje **W. Okoń**: „[...] składają się nań czynności opiekuńczo-pielęgnacyjne rodziców wobec dzieci (zapewnienie bezpieczeństwa, wyżywienia, ubrania, dachu nad głową) oraz czynności wychowawcze z zakresu wychowania fizyczno-zdrowotnego, umysłowego, moralno-społecznego, religijnego i estetycznego, jak również aktywność i działalność dzieci, najpierw głównie w postaci zabaw, stopniowo obejmująca wykonywanie różnorodnych zadań. Ważną rolę w wychowaniu rodzinnym odgrywają takie czynniki, jak: postawy i zachowania rodziców, atmosfera emocjonalna i kultura życia rodzinnego, udział dzieci i młodzieży w wykonywaniu prac na rzecz domu, współpraca rodziny ze szkołą" [2007, s. 472]. W powyższej konstatacji Autor zwraca szczególną uwagę na aspekty wychowania oraz jego uwarunkowania rodzinne.

„Przez wychowanie w rodzinie – twierdzi **J. Brągiel** – rozumieć będziemy podejmowany przez rodzinę, głównie przez rodziców, proces kształtowania osobowości dzieci poprzez oddziaływanie względnie stale się powtarzające oraz sporadyczne o dużym ładunku emocjonalnym prowadzące do takich zmian osobowości, które prowadzą do powstania w jednostce systemu regulującego jego stosunki ze światem" [za: Janke 2008, s. 300]. Tutaj Autorka kładzie akcent na rezultat finalny procesu wychowania rodzinnego oraz charakter oddziaływania wychowawczego.

H. Izdebska stwierdza: „Przez system wychowania w rodzinie [wychowanie rodzinne – M. W.] rozumieć należy zgodną z podstawowymi ce-

lami i zadaniami wychowania oraz z podstawowymi zasadami oddziaływań wychowawczych, uporządkowaną, wewnętrznie spójną strukturę całokształtu działań pedagogicznych rodziców” [1988, s. 57]. Autorka akcentuje tutaj szczególnie dwa wymiary: cele i zadania wychowania rodzinnego oraz zasady warunkujące osiąganie pożądanych rezultatów.

Z. Giereluk-Lubowicz uważa, że: „Wychowanie w rodzinie zawiera się w całokształcie oddziaływań rodziny podejmowanych świadomie i celowo, przebiegających w sposób samorządny, okolicznościowy i niezamierzony. Prowadzi ono do trwałych zmian w osobowości jednostki. Problemem trudnym do rozstrzygnięcia jest tu niewątpliwie rozdzielenie działań świadomych od okolicznościowych [1979, s. 19]. W powyższej konstatacji definicyjnej Autorka nadaje szczególną rangę charakterowi działalności wychowawczej i jej celom.

Uważniejsze przyjrzenie się zaprezentowanym w powyższej analizie różnym określeniom pojęcia „wychowanie rodzinne”, pozwala zauważyć, że ujęcia te nie wykluczają się wzajemnie i nie pozostają wobec siebie w relacji sprzeczności, ale należy powiedzieć, że w pewnym stopniu się dopełniają. Biorąc to pod uwagę, można, uwzględniając wyeksponowane atrybuty wychowania rodzinnego, konstruować sumaryczny – względnie pełny i spójny zestaw atrybutów tego, o kolorycie familiologicznym, typu wychowania. Będzie to – moim zdaniem – teoretyczny jego konstrukt, użyteczny przy jego opisie, analizie, a także przy planowaniu badań empirycznych oraz strategii projekcyjnych. Za podstawowe znamiona konstytutywne wychowania rodzinnego należy uznać:

- Jego podstawowe podmioty, czyli osoby konstytuujące rodzinę w szerokim rozumieniu. Są to przede wszystkim rodzice, dzieci w różnym wieku, dziadkowie oraz inni krewni (bliźsi i dalsi). Głównie w roli wychowawców i opiekunów będą tutaj występować oczywiście rodzice, dziadkowie, starsze rodzeństwo, w pewnym stopniu dalsi krewni, zaś w roli wychowanków i podopiecznych – przede wszystkim dzieci. Ten klasyczny podział ról w rodzinie ma jednak charakter względny. Wskazuje na to M. Ziemska:

„Nie tylko dziecko – twierdzi – kształtuje swoją osobowość w rodzinie. Kształtują ją także rodzice w trakcie pełnienia ról rodzicielskich. Wychowanie dziecka wzbogaca ich osobowość, dostarcza nowych doświadczeń społecznych, nabywanych w interakcjach z dzieckiem i w kontaktach z instytucjami społecznymi współdziałającymi w jego wychowaniu. Rodzice, kształtując dzieci, w sposób niezamierzony kształtują siebie. Są także rodzice, którzy w trakcie wychowywania dziecka także w sposób zamierzony wychowują siebie” [1975, s. 6].

- Cele kształcenia i wychowania, które odnoszą się głównie do dzieci i młodzieży (młodych pokoleń), ale także innych członków rodziny. Ekspozuje się tutaj takie wymiary aksjologiczne, jak: kształtowanie osobowości, zmiany osobowości jednostek, wieloaspektowy rozwój, tj.: biofizyczny, psychiczny, duchowy, społeczny, ze szczególnym zwróceniem uwagi na jego następujące aspekty: intelektualny, moralny, religijny, estetyczny i emocjonalny. Słowem chodzi tutaj o rozwój wielostronny młodej generacji. W zakresie społecznym, w ujęciu ogólnym, celem wychowania rodzinnego jest przygotowanie młodej generacji do zaangażowanego życia w swoim społeczeństwie, a w skali szerszej – uformowanie, ukształtowanie w niej systemu regulującego jej stosunki ze światem.

- Charakter działalności pedagogicznej. Przybiera ona tutaj dwojaką postać: a) oddziaływania planowanego, podejmowanego świadomie i celowo przez rodziców, dziadków, starsze rodzeństwo i bliskich kuzynów; najczęściej ma charakter procesu opartego na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą; dość często jest to działalność zintegrowana, spójna wewnętrznie, przybierająca postać systemu oraz b) działalności spontanicznej, nieplanowej, bezrefleksyjnej, okolicznościowej, uspołeczniającej przez sam fakt uczestnictwa w życiu rodziny.

- Ramy pedagogiczne działalności, która obejmuje: kształcenie, socjalizację, opiekę pedagogiczną, resocjalizację, enkulturację, ekowpływy, autokreację, dziedziny wychowania (wychowanie fizyczno-zdrowotne,

umysłowe, moralno-społeczne, estetyczne, religijne), w pewnej mierze socjologię rodziny, psychologię rodziny, politykę socjalną – słowem ma charakter interdyscyplinarny.

- Obecność w wychowaniu rodzinnym zagadnienia współdziałania rodziny i szkoły, a także rodziny i środowiska lokalnego oraz placówek wychowania pozaszkolnego. Współpraca ta najczęściej przybiera następujące wymiary: wymiana informacji pomiędzy szkołą a rodziną i innymi środowiskami; uzgadnianie zasad, metod i form postępowania wobec dziecka przez rodziców i nauczycieli oraz przedstawicieli
- środowisk pozaszkolnych; dostarczanie wzajemnie niezbędnych środków do działania dla rodziny i szkoły (zasilanie rzeczowe, lokalowe etc.); podejmowanie działań wzajemnie wspomagających szkołę, środowiska pozaszkolne i rodzinę.
- Uwarunkowania, korelaty wychowania rodzinnego. Zdaniem W. Okonia są to: postawy i zachowania rodziców, atmosfera emocjonalna i kultura życia rodzinnego, udział dzieci i młodzieży w wykonywaniu prac na rzecz domu oraz współpraca rodziny ze szkołą [2007, s. 472].

Powyższą atrybucję wychowania rodzinnego trzeba dopełnić konstatacją Janusza Homplewicza. Autor, „poszukując głębi wychowania w rodzinie” – wyjaśnia, że „[...] fenomen wpływu rodziny tkwi między innymi w permanencji jej oddziaływań, bowiem rodzina działa wychowawczo w sposób trwały. Uczestnicząc w nieprzerwanym nurcie życia rodzinnego, młody człowiek poznaje samego siebie, uczy się postaw i ról społecznych. Szczególna jest też atmosfera rodzinnego środowiska wychowawczego. Należy zauważyć, że właściwie funkcjonujące środowisko rodzinne, jak żadne inne daje swym członkom poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Spokój, otwartość i harmonia w nim panująca przesądza o skuteczności i trwałości oddziaływań wychowawczych. Warto również zwrócić uwagę na autorytet w wychowaniu rodzinnym, którego szczególna moc wynika z tego, że jest on zbudowany na miłości, wzajemnym szacunku, zaufaniu i prawdzie. W tym wszystkim, co rozwija człowieka w rodzinie niezwykła rola przypada

wartościom, gdyż to właśnie one kształtują perspektywy wewnętrznego dojrzewania człowieka” [za: Frączek, Lulek 2010, s. 27].

Pedagogika – jak podkreśla Stanisław Palka – jest nauką teoretyczno-praktyczną. To oznacza, że nie jest tylko zorientowana na poznanie naukowe, budowanie systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej (teorii pedagogicznej), ale też służenie praktyce pedagogicznej, czynienie starań zmierzających do przekształcania, ulepszania tej praktyki [1998, s. 13]. W tym nurcie pedagogiki praktycznie zorientowanej, będzie jak najbardziej zasadnym w mojej refleksji nad wychowaniem rodzinnym, przytoczenie (przybliżenie) jego podstawowych zasad jako ważnych norm, imperatywów skutecznej i efektywnej praktyki w tej ważkiej dziedzinie wychowania. Ograniczę się w swojej narracji do przedstawienia dwóch zestawów zasad wychowania rodzinnego: autorstwa J. Homplewicza i ks. J. Wilka, Autorów szczególnie znaczących prac z dziedziny pedagogiki familiologicznej.

J. Homplewicz wyodrębnia następujące zasady:

- **Zasada prawdy**, zgodnie z którą wszystko, cokolwiek mówią i czynią rodzice powinno być wyrazem ich dążenia do prawdy i doświadczenia prawdy. Dziecko ma prawo do prawdy i do wychowania w prawdzie. Sposób przedstawienia prawdy zależy od okoliczności, w których ujawnił się problem oraz umiejętności i dojrzałości rodziców.
- **Zasada dobra dziecka**, oznaczająca, że w każdym znaczeniu pojmowane dobro dziecka (korzyść, racja, bezpieczeństwo, wszechstronny rozwój) jest podstawowym kryterium, motywem, uzasadnieniem dla działalności rodziców i wychowawców.
- **Zasada przykładu**, mówiąca o tym, że ideały, cele i wartości osiągają swoją siłę wychowawczego oddziaływania, gdy sam rodzic-wychowawca potwierdza je swoimi poglądami, które głosi i postawami oraz zachowaniami, które prezentuje. Autor wskazuje na to, że aby wartości i umiejętności przekazywać „należy być żywym ich przykładem”.
- **Zasada projekcji pedagogicznej**, zakładająca, że dla skutecznej pracy wychowawczej konieczne jest rozwijanie przez rodziców i wychowawców

umiejętności postrzegania otaczającej rzeczywistości z perspektywy dziecka, jakby jego oczami. Nie chodzi tutaj o bezkrytyczne przyjmowanie tej perspektywy. Trzeba zauważyć, że dostrzeganie jej pozwala zrozumieć uczucia oraz zachowania dziecka. Jest to ważny krok na drodze zbliżania się do niego, a także nawiązywania z nim kontaktu opartego na wzajemnym zaufaniu i szacunku, który stwarza okoliczności dla skutecznych działań wychowawczych.

- **Zasada więzi emocjonalnej**, która jawi się, jako fundamentalna wartość w stosunkach wychowawczych. Bez nawiązania bezpośredniego, osobowego, ciepłego i serdecznego kontaktu z dzieckiem nie może mieć miejsca skuteczny wpływ wychowawczy. Więzy emocjonalna jest podstawą skutecznego przebiegu procesu modelowania obejmującego naśladownictwo i identyfikację.

- **Zasada poszanowania osobowości** eksponująca założenie, że w procesie wychowania dochodzi do spotkania osoby z osobą, człowieka z człowiekiem. Podkreśla się tu, że dziecko jest osobą posiadającą godność oraz że jest istotą wolną. Skuteczność oddziaływań wychowawczych uzależniona jest od świadomości tej zasady i oparcia pracy wychowawczej na wzajemnym szacunku oraz indywidualności dziecka.

- **Zasada profesjonalizmu**, dotycząca szczególnie wychowawców zawodowych, ale także i rodziców, którzy są wychowawcami naturalnymi. Chodzi tutaj przede wszystkim o odpowiednie kwalifikacje pedagogiczne, kompetencje, fachowość zawodową, a w odniesieniu do rodziców – odpowiedni poziom kultury pedagogicznej [Hompelwicz za: Frączek, Lulek 2010, s. 32–33].

Ks. J. Wilk wyróżnia następujące zasady:

- **Zasada obecności wychowawców**: wychowanie to przede wszystkim oddziaływanie bezpośrednie na wychowanka. W rodzinie wychowuje już sama obecność rodziców, poglądy, które głoszą, a także postawy, które prezentują. Wpływają oni na dziecko całą swoją osobowością. Tych bezpośrednich relacji z rodzicami nie zastąpi kontakt z żadną inną osobą.

- **Zasada uczestnictwa obojga rodziców:** obydwójce rodzice wnoszą istotne wartości w procesie wychowania swojego dziecka. Jednemu rodzicowi nigdy nie uda się zastąpić drugiego i skompensować jego nieobecności, gdyż inne wartości wnosi do rodziny matka a inne ojciec.
- **Zasada miłości wychowawczej:** pełna ciepła i miłości atmosfera w rodzinie sprzyja kształtowaniu opartych na szacunku, życzliwości i otwartych na potrzeby drugiego człowieka stosunków pomiędzy rodzicami i dziećmi. Członkowie takiej rodziny odczuwają silną więź z rodziną i mają świadomość wsparcia z jej strony.
- **Zasada stałości i konsekwencji:** konsekwentne stawianie wymagań na miarę możliwości dziecka i dopilnowanie, aby były one realizowane ułatwia kształtowanie jego woli, postaw i przyzwyczajęń. O stawianiu i egzekwowaniu wymagań nigdy nie powinien decydować nastrój rodziców, ich samopoczucie.
- **Zasada jednolitości (harmonijności):** stosowanie przez rodziców jednolitego postępowania względem dziecka. Wszelkie rozbieżności i spory dotyczące dziecka oraz toczone w jego obecności rodzą u dziecka niepokoję o to, kto jest ważniejszy i czyj autorytet należy uznawać. Jest to bardzo niekorzystna sytuacja z wychowawczego punktu widzenia, gdyż dziecko słucha tego rodzica, którego słuchać mu wygodniej, który stawia niższe wymagania. Wszystko to pogłębiają jeszcze nieudomówienia, wzajemne pretensje do siebie rodziców i lekceważący stosunek dziecka do rodzica lub obojga rodziców.
- **Zasada umiaru:** ani zbyt rygorystyczny, ani zbyt liberalny rodzic nie prowadzi do rodzicielskiego sukcesu wychowawczego. Obie skrajności mogą nieść skutki negatywne w postaci: agresji u dziecka, zachowań buntowniczych, bierności oraz apatii, braku wewnętrznego zdyscyplinowania, a także braku karność oraz przestrzegania norm społecznych.
- **Zasada indywidualizacji:** nie można jednakowo traktować dzieci w rodzinie, gdyż każde z nich posiada odrębną wrażliwość, zdolności,

możliwości rozwojowe. Każde z dzieci potrzebuje indywidualnego podejścia, indywidualnej miłości macierzyńskiej i ojcowskiej.

- **Zasada wszechstronności:** trzeba mieć na uwadze wszechstronny rozwój dziecka, uwzględniać obie sfery osobowości: emocjonalno-wolitionalną oraz intelektualno-sprawnościową. Chodzi tutaj o poszerzanie wiedzy dziecka, umiejętności, sprawności, nawyków, postaw, poglądów, wartości i świata norm.

- **Zasada aktywności:** rodzice powinni stwarzać dziecku warunki, aby mogło rozwijać swoją aktywność, w zależności od wieku i możliwości rozwojowych. Poczynając od inicjowania przez rodziców i angażowania dziecka w różnorodne formy zabaw, poprzez (nieco później) angażowanie w zajęcia domowe, począwszy od tych najprostszych, a skończywszy na bardzo złożonych i odpowiedzialnych. Aktywność dziecka jest ważnym korelatem jego wielowymiarowego rozwoju.

- **Zasada samowychowania:** chodzi o stwarzanie przez rodziców sytuacji wychowawczych pozwalających dziecku na samodzielne działania, dokonywanie pewnych wyborów i ponoszenie ich konsekwencji. Wszystko to musi być jednak mierzone dojrzałością i samodzielnością dziecka. Aktywność samowychowawcza powinna przenikać proces wychowania tak, aby w pewnym momencie go zdominować. Celem samowychowania jest doprowadzenie dziecka do wzięcia odpowiedzialności za siebie i rozsądne kierowanie swoim życiem [ks. Wilk za: Frączek, Lulek 2010, s. 33–35].

Przedstawione zestawy zasad wychowania rodzinnego wzajemnie dopełniają się, stanowią spójny zestaw imperatywów dla praktyki familio-logicznej, szczególnie przydatnych dla rodziców oraz innych członków rodziny. Mogą one być, wykorzystane również, jako istotne treści w procesie upowszechniania oraz kształtowania kultury pedagogicznej rodziców, wychowawców, a także młodej generacji społeczeństwa.

5. Aktualne i antycypowane potrzeby w zakresie opieki, pomocy i wsparcia rodziny⁸

Zacznijmy naszą narrację od przybliżenia zakresów znaczeniowych kluczowych pojęć: „opieka”, „pomoc” i „wsparcie społeczne”. Pozwoli to bardziej uzmysłowić specyfikę i charakter desygnatów tego zapotrzebowania w lokalnej i szerszej skali społecznej funkcjonowania współczesnych polskich rodzin.

Pojęcia te wpisują się w przedmiot takich subdyscyplin, jak: pedagogika społeczna, opiekuńcza, teoria pracy socjalnej, ale także innych dziedzin nauki, m.in. socjologii, medycyny, prawa, polityki społecznej, teologii. Znajdują one ważne miejsce w siatkach pojęciowych tych dyscyplin.

Pojęcia „opieka”, „pomoc” i „wsparcie”

Opieka. Jeśli chodzi o pojęcie „opieka” w ujęciu pedagogicznym, spotykamy tutaj definicje autorstwa Albina Kelma, Zdzisława Dąbrowskiego, Sylwii Batory, Janiny Maciaszkowej, Ireneusza Pyrzyka, Marii Kolankiewicz, Zofii Walerii Stelmaszuk, Franciszka Kowalewskiego i innych. Najbardziej – moim zdaniem – jest udokumentowane teoretycznie oraz empirycznie stanowisko Z. Dąbrowskiego, Autora znakomitego podręcznika pedagogiki opiekuńczej, który doczekał się już kilku starannych wydań.

Z. Dąbrowski rozpatruje zjawisko opieki w trzech perspektywach, uwzględniając różny poziom ogólności twierdzeń oraz różne ramy społeczno-przestrzenne jej desygnatu. Wyodrębnia oraz charakteryzuje: opiekę w ogóle, opiekę ludzką (na tym samym poziomie umieszcza opiekę zwierzęcą i opiekę transcendentną) oraz opiekę międzyludzką. Ta ostatnia

8. Jest to znacznie poszerzona wersja tekstu mojego referatu przygotowanego na Ogólnopolską Konferencję Naukową *Opieka i wsparcie jako zadanie całonocne*, zorganizowaną przez UMK (Toruń 19-20 XI 2015 r.).

stanowi główny przedmiot zainteresowania pedagogiki opiekuńczej. Opieka w ogóle (najogólniej pojęta) rozumiana jest jako „konieczna aktywność jej podmiotu wobec zależnego asymetrycznie od niego przedmiotu, polegająca na ciągłym i bezinteresownym zaspokajaniu jego swoistych potrzeb i kompensowaniu niezdolności do samosterowania lub samozachowania” [2000, t. 1, s. 83–84]. Opiekę tę charakteryzuje nieograniczoność, wielość jej podmiotów (może nim być człowiek i nie człowiek) i przedmiotu (także człowiek i nie człowiek) oraz występowanie pomiędzy nimi asymetrycznej zależności, uwarunkowanej niedyspozycyjnością przedmiotu opieki do zaspokajania swoich potrzeb. Opiekę ludzką znamionuje to, że jej podmiotem (wykonawcą) zawsze jest człowiek, zaś przedmiotem (obiekt) może być też człowiek, ale również jego własne wytwory (tj. elementy szeroko rozumianej kultury) oraz różne elementy przyrody. Człowiek-podmiot opieki, co jest tutaj znamienne, przyjmuje pełną odpowiedzialność za przedmioty opieki [2000, t. 1, s. 85].

Zdaniem Z. Dąbrowskiego opieka międzyludzka to działalność, aktywność opiekuna (jednostki, grupy opiekunów) ukierunkowana na zaspokajanie potrzeb ponadpodmiotowych podopiecznego (jednostki, grupy podopiecznych), dokonująca się w ramach stosunku opiekuńczego i przybierająca postać działania ciągłego, bezinteresownego oraz opartego na odpowiedzialności opiekuna za podopiecznego [2000, t. 1, s. 90–95 i in.]. Potrzeby ponadpodmiotowe to potrzeby ludzkie (pierwotne i wtórne), których podopieczni nie są w stanie – przejściowo lub trwale, częściowo lub całkowicie – samodzielnie zaspokajać i regulować i które, w tym sensie, wykraczają ponad ich możliwości podmiotowe.

Należy jeszcze dodać, że sam akt zaspokajania potrzeb ponadpodmiotowych podopiecznego może dokonywać się poprzez wyraźne działanie pedagogiczne opiekuna- wychowawcy, jego spontaniczną aktywność, samo bycie, przebywanie w pobliżu podopiecznego (możliwe czasowe oddalenie), a także przejawianie w jakiś inny sposób swojego stosunku do podopiecznego.

Znamionną cechą opieki międzyludzkiej jest ponoszenie przez opiekuna odpowiedzialności za podopiecznego. „Jej istota – stwierdza Autor – polega na świadomym i dobrowolnym spełnianiu wszelkich niezbywalnych wymagań życia podopiecznego, czyli ponoszenia wszelkich skutków tego, ŻE GO SIĘ MA, chronieniu, bronienu i reprezentowaniu jego dobrostanu, decydowaniu za niego, o nim i jego sprawach, a wszystko to na tyle, na ile on sam nie jest zdolny do tego” [2006, t. 1, s. 83]. Jest to odpowiedzialność typu „ZA”. Opieka przejawia się w pełni w ramach nawiązanego stosunku opiekuńczego, który charakteryzuje się przede wszystkim asymetryczną zależnością podopiecznego od opiekuna i wymianą wartości między nimi. Podkreślić też trzeba, że działalność opiekuńcza odznacza się szczególnym nasyceniem emocjonalnym.

Autor zwraca uwagę na różnorakie uwarunkowania niezdolności człowieka do samodzielnego zaspokajania swoich ludzkich potrzeb i ich regulowania. Wymienia tutaj następujące czynniki: a) immanentne niedyspozycje związane z wiekiem (dzieciństwo, niedołączna starość); b) różnego rodzaju odchylenia od normy, upośledzenia dziedziczne, wrodzone i nabyte; c) przejściowe, przewlekłe, a także nieuleczalne choroby; d) nieszczęśliwe wypadki losowe, pociągające za sobą często utratę zdrowia, sprawności (np. trwałe kalectwo); e) sieroctwo naturalne i społeczne dzieci i młodzieży spowodowane śmiercią rodziców, niewydolnością opiekuńczo-wychowawczą rodziny, jej dezorganizacją; f) zjawisko rozpadu rodziny – podstawowego środowiska życia i zaspokajania potrzeb ludzkich, co często prowadzi do marginalizacji małżonków; g) trwałe nastawienie, ukształtowane w okresie dzieciństwa lub później, na uzależnianie się od innych (szczególnie od instytucji państwowych i pozarządowych) w zakresie zaspokajania niektórych potrzeb.

Głównym celem opieki międzyludzkiej (autonomicznej i połączonej z wychowaniem) jest doprowadzenie podopiecznego do względnie pełnej samodzielności życiowej oraz samowystarczalności; dotyczy to sfery biologicznej, psychicznej, społecznej i kulturalnej. Opieka prowad-

zi podopiecznego (podopiecznych) do usamodzielnienia życiowego poprzez optymalne zaspokajanie ich potrzeb oraz przewycięzanie ich niezdolności w tym zakresie.

Opieka międzyludzka – zdaniem Z. Dąbrowskiego – jest nie do zastąpienia innym rodzajem działania humanitarnego (np. pomocą, wsparciem społecznym) w określonych przypadkach, kiedy to jednostki lub nawet rodziny są całkowicie niezdolne do samodzielnego zaspokajania swych potrzeb i samodzielnego funkcjonowania. Dotyczy to w szczególności takich przypadków, jak: niemowlęstwo, obłożna i nieuleczalna choroba, ciężki stan traumatyczny, głębokie upośledzenie, totalna starcza niepełność. Opieka występuje wówczas w najbardziej czystej postaci, bez waloryzacji wychowawczej i pomocowej.

Najczęściej jednak przybiera inną postać, czyli współwystępuje z wychowaniem, podlega waloryzacji wychowawczej – Autor używa tutaj określenia „wychowanie przez opiekę”.

Pomoc. Jest ona, również, przedmiotem zainteresowania pedagogiki opiekuńczej. Dyscyplina ta rozpatruje pomoc w pewnej opozycji do zjawiska opieki międzyludzkiej, choć nie wyklucza się tutaj całkowicie istnienia sytuacji, w których współwystępują, zazębiają się te zjawiska na drogach ludzkiej egzystencji. Reprezentuje takie stanowisko Z. Dąbrowski. „Pomoc – jego zdaniem – jako rodzaj działania – przeważnie prospołecznego, altruistycznego – na rzecz drugiego człowieka ma i mieć powinna zastosowanie przede wszystkim, a nawet wyłącznie, w sytuacjach życiowych trudnych, tym bardziej, im większa jest w nich – do pewnych granic – skala trudności [...] pomoc polega na współdziałaniu z podmiotem sytuacji trudnej w realizacji na normalnym poziomie jego aktywności podstawowej, przywracaniu normalności tej sytuacji, zapobieganiu aktualizacji sytuacji trudnej albo też na ułatwianiu lub uefektywnianiu sytuacji będących w granicach normy” [2000, t. 1, s. 65–66]. Inaczej mówiąc, pomoc polega na nie dopuszczaniu do pojawienia się sytuacji trudnej oraz określonym zasilaniu osoby, rodziny znajdującej się w sytuacji trudnej niezbędnym do przewy-

ciężania trudności, ułatwiania sytuacji z pogranicza trudności i względnie normalnych, uczynienia z nich sytuacji o wyższym standardzie. Autor, w przytoczonej konstatacji, zwraca uwagę na charakter zjawiska pomocy, okoliczności (wyznaczniki) jego występowania oraz ukierunkowania celowościowe działania pomocowego. Cztery cechy są znamienne dla tego zjawiska społecznego: 1) sytuacja trudna, zarówno ta realna, jak i ta potencjalna, wymusza na swój sposób działanie pomocowe, wspomagające; 2) niezbędnym warunkiem skuteczności zachowania pomocowego jest własna aktywność podmiotu znajdującego się w sytuacji trudnej; 3) pomagający nie bierze odpowiedzialności za osobę, której udziela pomocy i za to, jak ona spożytkuje uzyskane świadczenia; 4) zależności między stronami pomocy mają na ogół charakter względnie symetryczny.

W pomocy może występować wzajemność świadczeń stron względem siebie (choć przeważnie nie w jednakowym zakresie i stopniu), w tym samym czasie lub nieco później, wówczas dochodzi do wymiany ról dawcy i biorcy świadczeń pomocowych.

W sytuacji pełnej świadomości i akceptacji celu działania pomocowego przez oba podmioty relacji pomocowej i zaangażowanej aktywności strony wspomaganej działanie to może przybrać (potwierdzają to liczne obserwacje) postać współpracy.

Kontakty pomiędzy podmiotem pomocy a podmiotem sytuacji trudnej mogą przybierać dwojaką postać: bezpośredniej styczności fizycznej i styczności pośredniej. Przeważnie współwystępują te rodzaje styczności w sytuacji pomocowej zależnie od jej charakteru, rodzaju, możliwych i akceptowanych form świadczeń oraz odległości przestrzennej między pomagającym a wspomaganim. Pomoc może być też realizowana na odległość, czyli bezpośrednia styczność podmiotów (stron) nie jest tutaj warunkiem koniecznym.

Wyróżnikiem pomocy jest szeroki zestaw podmiotów pomocy i podmiotów sytuacji trudnej. Mogą to być mianowicie: podmioty osobowe (jednostki, grupy społeczne, różne społeczności i wspólnoty, całe

społeczeństwo danego kraju lub też kontynentu), instytucjonalne (np. określona instytucja, placówka, organizacja i stowarzyszenie społeczne, zakład pracy, dane państwo), a także quasi-instytucjonalne (np. grupy samopomocowe, grupy zadaniowe, rodziny, grupy wsparcia społecznego). Wyszczególnione kategorie obiektów mogą występować zarówno w roli pomagającego, jak i wspomaganego.

Ramy czasowe pomocy odróżniają ją od opieki międzyludzkiej. Pomoc zazwyczaj jest działaniem krótkotrwałym, sytuacyjnym. Wynika to z przypisanej jej roli jako czynnika zasilającego podmiot sytuacji trudnej, którą ona sama przewycięża, rozwiązuje. Utrudnienie, które pojawiło się na jego drodze życiowej ma przeważnie charakter przejściowy.

Specyficzność pomocy widoczna jest także w zestawie i charakterze realizowanych celów oraz wachlarzu świadczeń. Głównie zorientowana jest ona na krótkotrwałe zasilenie podmiotu sytuacji trudnej, co wystarcza mu do wyjścia z tej sytuacji i zminimalizowanie jej niekorzystnych skutków lub zapobieganie powstawaniu sytuacji z różnego rodzaju czynnikami utrudniającymi, zaburzającymi normalne funkcjonowanie. Słowem, chodzi tutaj o zachowanie bądź podtrzymanie stanu samodzielności, samowystarczalności podmiotu sytuacji trudnej lub przywrócenie mu jej poprzez świadczenia o charakterze: informacyjnym, emocjonalnym, instrumentalnym, rzeczowym, finansowym i innym. Realizacja tego celu najczęściej nie wymaga stosowania pełnego zestawu form świadczeń, gdyż często wystarcza tylko jeden ich rodzaj, np. pożyczanie pieniędzy, czy też udostępnienie narzędzi, sprzętu.

Wsparcie społeczne. Istotę wsparcia psychologowie definiują w kontekście wymiaru strukturalnego i funkcjonalnego sieci. W pierwszym przypadku wsparcie społeczne (tzw. strukturalne) określają „jako obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się od innych sieci tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych, przynależności, pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji”. Owe sieci – dodają – „[...] pełnią potencjalnie i rzeczywiście

funkcje pomocne, czyli działają na rzecz dobra swoich członków lub osób, dla których ta sieć jest dostępna” [Sęk, Cieślak 2004, s. 14–15]. Sieć społecznego wsparcia człowieka zazwyczaj tworzą takie podmioty, jak: rodzina (jej członkowie), krewni, koleżanki, koledzy, przyjaciele, znajomi, sąsiedzi, grono współpracowników i przełożeni, wyznawcy określonej religii, ideologii, grupy samopomocowe, organizacje i stowarzyszenia, kościół parafialny, inne różnego rodzaju instytucje. Człowiek spotyka się z tymi podmiotami, utrzymuje różnego rodzaju więzi, dokonuje wymiany doświadczeń, informacji, wzajemnych usług, także dóbr materialnych, rzeczowych, kulturowych, innych.

Ze względu na charakter podmiotów sieci, może ona mieć postać naturalną (tworzącą środowiska naturalne) i instytucjonalną (relacje międzyludzkie mają tutaj charakter zamierzony, rzeczowy). Za konstytutywne cechy (wymiary) sieci wsparcia społecznego najczęściej uznaje się: wielkość (liczebność podmiotów), gęstość relacji międzyludzkich, trwałość, spójność, dostępność, homogeniczność lub heterogeniczność [zob. Otrębska-Popiołek 1991, s. 20; Sęk, Cieślak 2004, s. 15].

W ujęciu funkcjonalnym wsparcie społeczne traktuje się jako „rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej” [Sęk, Cieślak 2004, s. 18]. Cechy szczegółowe dotyczą tutaj: podmiotów uczestniczących w tej relacji; rodzaju wymiany własnych zasobów w postaci: informacji, doświadczeń, uczuć, rzeczy materialnych, usług i kompetencji; charakteru i kierunku działań prospołecznych; warunków ich skuteczności. Celem tej interakcji – podkreślają Autorzy – jest „ogólne podtrzymanie, zmniejszenie stresu, opanowanie kryzysu przez towarzyszenie, tworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa i nadziei oraz zbliżenia do rozwiązania problemu i przezwyciężania trudności” [2004, s. 18]. Wsparcie w tym rozumieniu może zachodzić: a) w diadzie, b) między jednostką a grupą, c) pomiędzy grupami. Skuteczność tego wsparcia zależy w znacznym stopniu od tego czy odbywa się ono w ramach naturalnej grupy odniesienia, czy też jest podejmowane przez grupy formalne, profesjonalne, wyspecjalizowane w tym zakresie.

W literaturze przedmiotu spotykamy różne typologie wsparcia społecznego. Psychologowie najczęściej opowiadają się za wyodrębnianiem pięciu kategorii (rodzajów) wsparcia. Kryterium różnicowania stanowi tutaj treść wymiany społecznej dokonującej się w toku interakcji wspierającej. W oparciu o to kryterium wyodrębnia się następujące rodzaje wsparcia:

Wsparcie emocjonalne – polega na przekazywaniu emocji, uczuć, które podtrzymują osobę wspieraną, działają na nią uspokajająco oraz odzwierciedlają pozytywny stosunek do niej i wyrażają troskę o jej funkcjonowanie w sytuacji trudnej. Taka postawa sprzyja wzmocnieniu poczucia przynależności do sieci społecznej i podwyższeniu samooceny osoby wspieranej. Stwarza też możliwość tej osobie uwolnienia się od własnych napięć oraz negatywnych uczuć oraz odbudowania poczucia nadziei. Osoba wspierająca może przekazywać swoje emocje drogą przekazów werbalnych lub w jakiś inny sposób (np. gestami, czynnościami, mimiką).

Wsparcie informacyjne (poznawcze) – przejawia się w wymianie informacji, które są pomocne w zrozumieniu sytuacji trudnej, położenia życiowego osoby wspieranej, a także zamierzeniach poczynających osoby wspierającej. Chodzi także o wymianę doświadczeń przez osoby przeżywające podobne trudności, problemy, kryzysy. W grę wchodzi tutaj też przekazywanie wiedzy niezbędnej do zrozumienia sensu krytycznych wydarzeń życiowych, ich przyczyn i mechanizmów działań zaradczych oraz skutecznego ich przezwyciężania, pokonywania.

Wsparcie instrumentalne – obiektywizuje się poprzez różne formy doradztwa, poradnictwa, a nawet instruktażu (za pośrednictwem przekazywania informacji) dotyczącego konkretnych sposobów postępowania, modelowania skutecznych zachowań zaradczych. Może także dojść do wymiany instrumentów, sposobów postępowania, zdobywania informacji i dóbr materialnych, przedmiotów (np. odpowiedniego sprzętu, narzędzi, materiałów).

Wsparcie rzeczowe (materialne) – przybiera postać różnych form świadczeń materialnych, rzeczowych i finansowych oraz bezpośrednich fizycznych działań na rzecz osób wspieranych, np. przekazywanie im środ-

ków do życia, dożywianie, udostępnianie schronienia, mieszkania, zaopatrzenie w lekarstwa, ubrania, niezbędny sprzęt domowy, urządzenia etc.

Wsparcie duchowe – odnosi się do sfery sensu życia i duchowości człowieka w sytuacji cierpienia, bólu i zmagania się z nadchodzącą, nieuniknioną śmiercią. Dotyczy ono najczęściej ludzi przebywających w stanie ciężkim w szpitalach i hospicjach. Dość często występującą tutaj formą jest posługa duchownych – księży kapelanów, sióstr zakonnych [zob. Sęk, Cieślak 2004, s. 18–20].

Potrzeby w zakresie opieki, pomocy i wsparcia rodziny

Jest to bardzo rozległy, interdyscyplinarny, wielowymiarowy zarówno pod względem merytorycznym, jak i prakseologiczno-metodycznym problem. Spróbuję, zatem przyrzeć mu się wybiórczo, kładąc szczególny akcent na wyznaczniki potrzeb społecznych w zakresie podejmowania i ukierunkowywania działalności socjalnej, w głównej mierze przybierającej charakter opiekuńczo-pomocowo-wspierający i zorientowanej na podmioty, tj. dzieci i młodzież, rodzinę, w jakimś stopniu też społeczeństwo – w realiach polskich. Skoncentruję głównie uwagę na korelatach kryzysów, zagrożeń, sytuacji ryzyka, odnoszących się do tych podmiotów – ich egzystencji, kondycji psychosomatycznej, rozwoju, dobrostanu życiowego. Korelaty te – moim zdaniem – w głównej mierze generują wyzwania dla praktyki opiekuńczo-socjalnej.

W tym kontekście przyjrzyjmy się uważniej generacji dzieci i młodzieży, w szczególności ich kondycji fizycznej, psychicznej i społecznej, a także warunkom ich życia oraz funkcjonowania. Jak podaje GUS w *Roczniku Demograficznym*, populacja dzieci i młodzieży w wieku 0–24 lat w końcu roku 2012 liczyła 10 mln 712,2 tys., co stanowiło 27,8% ogółu ludności Polski, czyli nieco ponad 1/4 [*Rocznik...* 2013, s. 138]; w przeszłości ten wskaźnik

procentowy był znacznie wyższy (prawie 1/3). Najliczniejszą grupę stanowią dzieci i młodzież w przedziale 15–17 lat, czyli 18,6% ogółu dzieci [za: Syrek 2013, s. 97]. Występujący trend zmniejszania się liczby dzieci i młodzieży w ostatnich latach wymaga głębszego namysłu nad jego przyczynami i podjęcia odpowiednich kroków uzdrawiających.

Stan zdrowia młodej generacji nie przedstawia się zadowalająco. Wskazują na to wskaźniki szeroko zakrojonych badań. W raporcie UNICEF *Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych. Analiza porównawcza* z roku 2013, Polska znalazła się na 18. miejscu w ocenie stanu zdrowia i poziomu bezpieczeństwa dzieci wśród 29 krajów objętych badaniami a na 22. wśród 30 krajów pod względem umieralności dzieci i młodzieży w wieku 1–19 lat [za: Syrek 2013, s. 99 i 101]. Jako główne przyczyny wskazuje się tutaj: choroby układu krążenia, układu oddechowego, nerwowego; nowotwory, wady rozwojowe, przyczyny zewnętrzne. Badania GUS zrealizowane w 2009 roku dostarczają danych o długotrwałych problemach zdrowotnych dzieci w wieku 0–14 lat oraz młodzieży w wieku 15–29 lat. Jeśli chodzi o dzieci: 15,6% (w tym 17,4% chłopców i 13,7% dziewcząt) ma takie problemy zdrowotne, zaś w przypadku młodzieży: 19,6% ogółem, w tym w wieku 15–19 lat – 20,5%, w wieku 20–29 lat – 19,2%; mężczyźni 18,2%, a kobiety 21,0% [Zdrowie... 2011, s. 54–55]. Dość niepokojąco przedstawia się struktura uczniów niepełnosprawnych w szkołach podstawowych: 11,8% z zaburzeniami zachowania, 9,7% z niepełnosprawnościami sprzężonymi, 9,3% z niepełnosprawnością ruchową, 8,6% z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym, 8,1% niesłyszących i słabo słyszących, 5,4% niewidomych i słabo widzących, 5,1% przewlekłe chorych, 4,3% z autyzmem oraz 5,7% z innymi rodzajami niepełnosprawności [Zdrowie... s. 56].

Kolejnym sygnałem alarmowym dla polityki społecznej i pracy opiekuńczo-socjalnej w przestrzeni życia i funkcjonowania dzieci i młodzieży jest zjawisko ubóstwa socjalnego. Wskaźnikiem tego – dość miarodajnym – jest stopień zaspokojenia potrzeb w wielu zakresach. Chodzi tutaj przede wszystkim o zaspokojenie potrzeb egzystencjalnych (jedzenia,

ubrania, mieszkania etc.), jak i potrzeb wyższych, psychospołecznych. Zaspokojenie tych potrzeb dzieci bezpośrednio wiąże się z funkcjonowaniem rodziny, jej sytuacją społeczną, ekonomiczną oraz atmosferą życia rodzinnego. W badaniach międzynarodowych porównawczych, przeprowadzonych w 29 krajach rozwiniętych, a dotyczących deprywacji potrzeb dzieci w wieku 1–16 lat, czyli możliwości dostępu do niezbędnych środków, warunków zaspokajania ich potrzeb w rodzinie (a zamieszczonych w cytowanym wyżej raporcie UNICEF), Polska znalazła się na 22. miejscu ze wskaźnikiem 21% [*Warunki...* 2013].

E. Jarosz stwierdza, że 0,5 mln. rodzin w Polsce nie jest w stanie samodzielnie zaspokajać potrzeb rozwojowych swych dzieci. Wskaźnik ubóstwa relatywnego dzieci poniżej 18 roku życia w Polsce wynosi 17,1%, (europejska średnia to 16,3%, a w krajach rozwiniętych 14,5% w latach 2000 i 2013) [za: Jarosz 2013, s. 134]. Problem ubóstwa dzieci odbija się „[...] negatywnie na ich kondycji społecznej, prowadzi do pojawienia się wielu problemów społecznych i ekonomicznych, w tym dziedziczenia ubóstwa poprzez działanie takich konsekwencji bezpośrednich, jak porzucanie nauki, słabe wyniki szkolne czy przekaz międzypokoleniowy” [zob. Jarosz 2013, s. 134]. Fakt ten należy traktować jako ważną przesłankę podejmowania oraz ukierunkowywania działalności socjalnej właśnie na młodą generację.

Kolejnymi polami zagrożenia egzystencji oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży są uzależnienia od: alkoholu, narkotyków, nikotyny, leków, a także od multimediów (telewizji, komputera, Internetu, telefonu komórkowego, tabloidów etc.) oraz zjawisko przemocy w dwojakiej postaci: starszych (dorosłych) nad generacją dzieci i młodzieży oraz w ramach samej tej generacji.

Zagrożenia te mają dość szeroki zasięg w polskich realiach a ich skutki są dość groźne. Spożywanie alkoholu przez dzieci i młodzież negatywnie wpływa na zdrowie – powoduje choroby układu krążenia, zatrucia pokarmowe, obniża sprawność mięśni, zaburza funkcjonowanie układu nerwowego, staje się czynnikiem kryminogennym. Zażywanie narkotyków szybko uzależnia od tych substancji w sensie fizycznym i psychicznym. Powoduje

wychudzenie ciała, bezsenność, drżenie kończyn, halucynacje, wybuchy agresji, osłabienie odporności organizmu. Coraz częściej dają o sobie znać skutki uzależnienia od środków multimedialnych w postaci: wad postawy, skrzywienia kręgosłupa, wad wzroku, zjawiska fotostymulacji, nasilenia lęków, zmian w układzie nerwowym, oderwania od realnego życia, zubożenia kontaktów z ludźmi, spadku wrażliwości moralnej, uczestnictwa w działalności przestępczej. Szkodliwe zaś działanie papierosów przejawia się m.in. w: podniesieniu ryzyka choroby wieńcowej, zapaleniu żył i tętnic, uszkodzeniu zębów i dziąseł, licznych problemach w obszarze układu pokarmowego (biegunki, wrzody jelit i żołądka, nowotwory żołądka), wywołaniu rozedmy płuc, zwiększeniu podatności na gruźlicę, obniżeniu odporności organizmu na przeziębienia, problemach ze skupieniem uwagi, a także zwiększonej męczliwości, nadpobudliwości nerwowej oraz osłabieniu narządów zmysłów [Kozak 2007, s. 106].

Szerokie kręgi zatacza przemoc nad dziećmi: w rodzinie (głównie ze strony rodziców oraz innych dorosłych osób), w szkole, środowisku pozaszkolnym, a także wśród samej populacji dzieci i młodzieży. W ramach procedury policyjnej „Niebieska Karta” stwierdzono znaczną liczbę dzieci porzywdzonych w wyniku przemocy domowej: w 2011 roku w wieku do lat 13 było ich 21 394, zaś w wieku od 13 do 18 lat – 10 704. Są to dane oficjalne, ale nie ogarniają całości zjawiska przemocy. W świetle badań ogólnopolskich ponad 17% nastolatków doznaje przemocy w rodzinie [za: Jarosz 2013, s. 136–137; Jarosz, Nowak 2012]. Wskaźnikiem zaniedbywania dzieci w rodzinie (jest to jedna z form przemocy!) są dane statystyczne dotyczące liczebności orzeczeń pozbawienia bądź ograniczenia władzy rodzicielskiej. W 2012 roku ograniczono władzę rodzicielską 14 085 rodzicom, a całkiem pozbawiono – 9 668 rodziców [za: Jarosz, 2013, s. 139].

Największy niepokój wzbudza zasięg, charakter i formy przemocy występujące wśród dzieci i młodzieży szkolnej. Odsłaniają ten wymiar ponurej rzeczywistości badania podłużne – porównawcze zrealizowane w latach 1997–2003–2007 [Ostrowska 2007]. Z badań tych wynika, że współwy-

stępują agresja, przemoc i czyny o charakterze demoralizacji, a dokładniej – występuje agresja o cechach przemocy i demoralizacji. Dane potwierdzające sprawstwo czynów o takim charakterze w 2007 roku wskazują na ich obecność, zasięg oraz kategorie, tj.: 1) agresja i przemoc fizyczna (np. umyślne przewracanie, bójki z rówieśnikami, zabieranie siłą przedmiotów lub pieniędzy, bicie z obrażeniami ciała) – 8,8% przy N=2141; 2) agresja i przemoc werbalna (np. obrażanie, wymyślanie, kłamstwa o innych, używanie wulgarnych słów) – 22,6%; 3) agresja i przemoc psychiczna (np. zmuszanie innych do czynności upokarzających, kupowanie papierosów, piwa i innych rzeczy za ich pieniądze) – 10,8%; 4) agresja i przemoc przeciwko rzeczom (np. niszczenie wyposażenia szkoły, rzeczy należących do uczniów i nauczycieli, podpalanie piwnic i innych miejsc w szkole) – 8,3%; 5) agresja i przemoc z groźbą użycia broni, gazu, noża, żyletki etc. – 1,3%; 6) agresja i przemoc seksualna (np. prowokowanie i przymuszanie do zachowań seksualnych) – 1,9% [Ostrowska 2007].

Obserwujemy w ostatnich latach nowe znamiona zjawiska aspołeczności wśród dzieci i młodzieży, a mianowicie: obniżanie się wieku sprawców; wzrost udziału dziewcząt; większe rozproszenie terytorialne; wzrost brutalizacji; pojawianie się nowych, nieznanych dotychczas patologii, np. interholizmu; zmiany w dziedzinie etiologii – zaburzone więzi emocjonalne w rodzinie, nieprawidłowe postawy rodzicielskie [Łuczak 2007; Kozak 2007]. Narasta społeczny niepokój w obliczu tych tendencji oraz wołanie o przeciwdziałanie, podjęcie walki z tymi zagrożeniami.

Alarmującym sygnałem dla polityki społecznej i pracy socjalnej, choć nie tylko, jest dość liczna armia młodych bezrobotnych (osób do 25. roku życia) z dyplomami wyższych uczelni. Chodzi tutaj zarówno o zasięg zjawiska, jak i jego konsekwencje dla życia oraz funkcjonowania tej generacji. W latach 2007–2012 udział procentowy młodych bezrobotnych w ogólnej liczbie bezrobotnych wahał się od 19,0% (2007 rok) do 22,5% (2009 rok); w następnych latach nieco zmalał (w 2012 roku wynosił 19,9%), choć nadal jest wysoki. W 2012 roku w urzędach pracy zarejestrowanych było 777,1

tys. osób do 25. roku życia [zob. Wolska-Długosz 2013, s. 354]. Stan bezrobocia dla młodych jest wielce niekorzystny, niesie ubóstwo, marginalizację, a w skrajnych przypadkach – wykluczenie społeczne.

Wyzwania dla sektora polityki społecznej i pracy opiekuńczo-socjalnej, na dziś i na przyszłość, generuje nade wszystko pojawiający się i coraz wyraźniej narastający (zapewne będzie nadal nasilać się, co potwierdzają analizy prognostyczne) rozdzźwięk między klasycznym modelem rodziny, historycznie zamocowanym w realiach naszej chrześcijańskiej cywilizacji a już występującymi, obecnymi w rzeczywistości, reformistycznymi, alternatywnymi postaciami rodziny (życia rodzinnego). Znajduje to głównie wyraz w jej strukturze organizacyjnej, charakterze, funkcjonowaniu oraz realizacji podstawowych funkcji, zwłaszcza prokreacyjnej, opiekuńczo-wychowawczej i kulturowej. Te nowe formujące się „byty rodzinne” wyrastają, z jednej strony przede wszystkim na podłożu ponowoczesności, idei postmodernistycznych, „płynnej” i niepewnej rzeczywistości [Bauman 2007, s. 7–10], a z drugiej – wydaje się dość ważnej – pewnych zaburzeń natury strukturalnej oraz funkcjonalnej znacznej części polskich rodzin w ostatnich dekadach. Owe zaburzenia, a także ich uwarunkowania osobowe i kontekstowe, środowiskowe w węższej i szerszej skali, należy uznać za istotne i ważne determinanty generujące wyzwania dla polityki i pracy opiekuńczo-socjalnej.

To zachowawcze stanowisko dotyczące obrony i umocnienia klasycznego modelu rodziny wynika przede wszystkim z: 1) braku akceptacji, wieszczonej przez Z. Baumana, jednej z postmodernistycznych idei o upadku długoterminowego myślenia, planowania oraz działania i zaniku bądź osłabieniu społecznych struktur [a więc i rodziny w jej tradycyjnej postaci – M. W.], w które można by było wpisać myślenie, planowanie i działanie na dłuższą metę [Bauman 2007, s. 7–10] oraz 2) powszechnie dostrzeganej szczególnej rangi rodziny w życiu oraz funkcjonowaniu człowieka i społeczeństwa w skali historycznej i współcześnie.

Konstatacje powyższe w interpretacji zarówno teologicznej, jak i socjologiczno- pedagogicznej prowadzą do konkluzji: zdrowa, normalna rodzina

jest gwarantem ciągłości oraz stabilności cywilizacji ludzkiej, harmonii i ładu społecznego, ciągłości kulturowej oraz duchowej, bezpieczeństwa jednostki i społeczeństwa, wielowymiarowego rozwoju w skali indywidualnej, lokalnej i globalnej opartego na edukacji, podmiotowym zaangażowaniu, a także kreatywności ludzkiej – słowem, ogólnego dobrostanu człowieka i społeczeństwa. Zachwianie stabilności, normalności strukturalnej i funkcjonalnej rodziny z pewnością zaburzyłoby ten stan harmonii i dobrostanu w wymiarze indywidualnym i społecznym.

Nasuwa się ważne pytanie: Czy rodzina polska nie zmierza w kierunku destabilizacji? Liczna familiologiczna literatura przedmiotu – pedagogiczna, socjologiczna, psychologiczna oraz badania empiryczne ostatnich dwóch dekad odsłaniają ciemne strony naszej rodziny, świadczące zapewne o swoistym jej kryzysie [zob. Nowak 2011]. Sygnalizują to m.in. następujące określenia: „dezorganizacja rodziny”, „dezintegracja rodziny”, „dysfunkcjonalność rodzin”, „nietrwałość małżeństwa i rodziny”, „rozbicie tradycyjnych form małżeństwa i rodziny”, „zaburzenia w funkcjonowaniu rodziny”, „patologie i dewiacje w życiu małżeńsko-rodzinnym”, „redukcja funkcji opiekuńczej i wychowawczej rodziny”, „niewydolność wychowawcza rodziny”, „narastanie alternatywnych form życia małżeńskiego i rodzinnego”. Zasygnalizowane wyżej symptomy (znamiona) wyraźnie wskazują słabości kondycji polskiej rodziny w czasach, w których żyjemy.

Rodzi się pytanie zasadniczej wagi: Czy współczesna rodzina, oparta na związku małżeństwa, jest tylko w stanie choroby, czy też w stanie postępującej atrofii, albo w stanie przeistaczania się w jakiś nowy, jeszcze nieokreślony, byt społeczny? Nie ma tutaj jednoznacznej odpowiedzi, jednego tylko wskazania – występuje dyferencjacja stanowisk. Najważniejsze jest to, czy rodzina czasu teraźniejszego (podstawowa wszak forma ludzkiej egzystencji), aby nie zmierza w kierunku katastrofy. Gdyby tak było, niesłoby to nieobliczalne konsekwencje w obszarach: formacji ustrojowej, egzystencjalno-społecznym, kulturowym, socjalnym, opiekuńczo-wychowawczym, edukacyjnym, a także naukowym.

Za szczególne symptomy i zarazem swego rodzaju zagrożenia, moim zdaniem, które sygnalizowane są przez liczne badania pedagogiczne, socjologiczne, psychologiczne oraz demograficzne nad rodziną należy uznać:

- Niekompletność rodziny: tylko matki z dzieckiem (w roku 2002 – 1798,3 tys., a w 2011 roku – 2174,3 tys.; widoczna tendencja wzrostu) i tylko ojcowie z dziećmi (w roku 2002 – 231,8 tys., a w roku 2011 – 328,6 tys.; wyraźny wzrost), jak pokazują dane GUS [*Rocznik...* 2013, s. 197]. Znacznie więcej jest rodzin matek z dzieckiem niż ojców z dziećmi (w roku 2002 – prawie 8,0 razy więcej, a w roku 2011 – 6,6 razy więcej, czyli ta dysproporcja nieco się zmniejszyła). Rodziny ojców z dziećmi – jak wskazują badania – wymagają więcej pomocy i wsparcia niż rodziny matek z dziećmi. Zależy to także od liczebności dzieci, ich wieku i warunków materialnych rodziny.
- Nietrwałość rodziny: w roku 2000 rozwiódł się 42 770 małżeństw (tj. na 1000 istniejących 4,7); zaś w roku 2012 odpowiednio – 64 432 (7,1). Z danych GUS ponadto wynika, że wyraźnie wzrósł wskaźnik rozwodów – o 2,4, czyli o 21 662 [*Rocznik...* 20013, s. 197]. W tym kontekście warto też wspomnieć o narastającej praktyce wielokrotnego zawierania związku małżeńskiego zarówno przez kobiety, jak i mężczyzn, czyli kilkakrotne zmienianie żony przez mężczyznę a męża przez kobietę.
- Oddalenie przestrzenne małżonków, czyli typ rodziny migracyjnej, gdzie może dochodzić do rozpadu strukturalnego, emocjonalnego, także do zaburzeń w charakterze wspólnoty. Wyniki badań rodzin migracyjnych wskazują, że nie spełniają one wymogów wspólnoty, tj. nie są skupione przestrzennie (występuje dystans geograficzny dzielący migrantów z bliskimi w kraju rodzinnym); znacznie osłabiona jest kontrola w miejscu zamieszkania rodziny; brakuje też wyrazistej wspólnoty kulturowej i etycznej w wyniku zderzenia migranta ojca lub matki z inną kulturą [Danielewicz 2010, s. 199]. Niekorzystnym skutkiem tego typu rodzin jest zjawisko określone mianem eurosieroctwa, odnoszące się głównie do dzieci pozostawionych najczęściej przez matki w ich domu rodzinnym, ale bez odpowiedniej opieki rodzicielskiej [Kozdrowicz, B. Walczak 2008].

- Znaczne odejście od modelu klasycznego rodziny – upowszechnianie się typów tzw. rodziny partnerskiej: w 2002 roku było takich „rodzin” 197,4 tys. – w tym: bez dzieci 86,7 tys. (43,9%) i 110,7 tys. z dziećmi (56,1%), a już w 2011 roku było ich 316,5 tys., w tym: bez dzieci 145,2 tys. (45,9%) i z dziećmi 171,3 tys. (54,1%), co widoczne jest w danych GUS [Rocznik... 2013, s. 97]. Nastąpił więc wzrost o 62,4%, zaś liczebność kohabitacji już w roku 2014 podwoiła się w stosunku do 2011 roku.
- Naznaczenie rodzin różnymi patologiami, a zwłaszcza przemocą domową wewnętrzną: w 2000 roku doznało jej 116 644 ofiar, a w roku 2011 – 113 546 [Sosnowski 2013, s. 284], czyli wskaźnik procentowy zmalał jedynie o 2,7, a także uzależnieniami, np. od: alkoholu, narkotyków, nikotyny, leków, Internetu, tabletek. Uzależnienia rodziców, zwłaszcza od narkotyków i alkoholu, są szczególnie groźne, bowiem prowadzą m.in. do: samozniszczenia fizycznego i psychicznego, deprawacji społecznej, zubożenia materialnego rodziny, zaburzeń w funkcjonowaniu aż do jej rozpadu, zahamowania i wypaczenia rozwoju psychosomatycznego dzieci.
- Obecność na gruncie rodziny problemów społecznych, takich jak: **bezrobocie** (stopa bezrobocia w świetle badań J. Czapińskiego: w roku 2013 było zarejestrowanych w urzędach pracy 13,9%, zarejestrowanych i gotowych do podjęcia pracy – 11,4%, oraz zarejestrowanych, gotowych do podjęcia pracy i jej poszukujących – 8,9% [2013]; według badań BAEL stopa bezrobocia w pierwszym kwartale 2014 roku wyniosła 10,6% wobec 9,8% w czwartym kwartale 2013 roku); **ubóstwo** – relatywna granica ubóstwa w roku 2005 to 18,1%, a w 2011 – 16,7%, zaś granica ubóstwa skrajnego, czyli minimum egzystencji, to w 2005 roku – 12,3%, a w 2011 roku – 6,7%, a więc sytuacja pod tym względem znacznie się polepszyła [Sosnowski 2013, s. 281]; **niepełnosprawność** – według danych z raportu, opublikowanego przez GUS, z wyników narodowego spisu ludności w 2011 roku zbiorowość, czyli liczba osób niepełnosprawnych ogółem (prawnie i biologicznie) liczyła 4697,5 tys., tj. 12,2% ludności kraju, w tym 2530,4 tys. (53,9%) stanowiły kobiety, a 2167,1 tys. (46,1%) mężczyźni [Raport... 2012].

- Rozczłonkowanie rodziny, czyli przemiana w kierunku jej atomizacji w perspektywie przestrzennej i czasowej. Najogólniej rzecz biorąc, sprowadza się to najczęściej do tego, że dorosłe dzieci (synowie, córki) żenią się lub wychodzą za mąż i opuszczają swoje gniazdo rodzinne, często znacznie od niego oddalając się przestrzennie i społecznie. Początkowo starają się utrzymywać więzi ze swoimi rodzicami, ale stopniowo, z upływem czasu, coraz bardziej oddalają się, żyjąc głównie problemami własnej rodziny. Rodzice ich zostają wówczas zdani tylko na siebie, doświadczając samotności oraz malejącej z wiekiem zaradności i sprawności życiowej. Oni to właśnie, jako mikrorodzina, w tej fazie życia często wymagają pomocy i wsparcia ze strony służb socjalnych, wolontariuszy i ludzi dobrej woli (zob. T. Sosnowski, 2013).
- Starość w rodzinie i poza rodziną jako szczególny symptom czasu teraźniejszego oraz przyszłego. Według danych GUS ludzie w wieku wczesnej i zaawansowanej starości stanowili dość znaczną część ogółu ludności kraju już w 2012 roku – 14,26% w tym: w wieku 65–69 lat – 4,19%; w wieku 70–74 lat – 3,33%; 75–79 lat – 3,00%; 80 i więcej lat – 3,74% [*Rocznik...* 2013]. Przewiduje się znaczny wzrost w Polsce generacji ludzi w wieku poprodukcyjnym szczególnie w latach 2015–2020 (o ponad 987,0 tys., tj. o 13,4%). W skali całego społeczeństwa w roku 2015 stanowić oni będą 19,4% a w roku 2020 już ponad 22,0%. Taki trend wzrostu w tej kategorii wieku wyraźnie zaznaczy się, jak przewidują prognozy GUS na lata 2008–2035, w latach 20., 30. i 40. XXI wieku. [*Prognoza...* 2008].

Jak wygląda w naszych realiach sytuacja ludzi starych, tych w swoich rodzinach i tych znajdujących się poza rodzinami? Ich życie nie jest usłane przysłowiowymi różami. Dość często spotykamy się z tym, że jesień życia (starość) bywa gorzka, smutna, uboga, samotna, bolesna, a nawet tragiczna. Warunkuje ten stan rzeczy wiele czynników o charakterze endogenicznym i egzogenicznym. Do najbardziej znaczących można zaliczyć: opuszczenie oraz zaniedbywanie ludzi starych przez swoich bliskich, najczęściej przez własne dzieci; życie i funkcjonowanie poza własną rodziną naturalną, co wy-

wołuje poczucie samotności; ubóstwo materialne (dość często niskie emerytury, renty, brak zabezpieczenia socjalnego); narastająca niesprawność fizyczna, intelektualna, pogorszenie się stanu zdrowia; niedowład służby zdrowia, służb socjalnych i edukacyjnych w zakresie edukacji zdrowotnej; burzliwe tempo przemian w obszarze gospodarki, polityki, kultury, życia społecznego; relacje międzyludzkie – urzeczowione i przesyczone znieczulicą społeczną; marginalizacja społeczna ludzi starych.

Można powiedzieć, uwzględniając powyższe uwarunkowania, że w naszych obecnych realiach starość przeżywa swój wielki kryzys. Jakże bardzo zasadny w tej sytuacji jest apel Jana Pawła II o „pochylenie się nad starościami”. Apel ten trzeba potraktować, jako szczególnej wagi wyzwanie o poszanowanie godności starości i zapewnienie ludzkich warunków życia i umierania tej generacji. Szczególną rolę należy tutaj przypisać sektorowi polityki społecznej i pracy socjalnej.

Dość istotną przesłanką, wpisującą się też w przestrzeń niezbezdolności wielozakresowej pracy opiekuńczo-socjalnej, jest bez wątpienia zjawisko bezdomności. Skala tego zjawiska jest trudna do określenia ze względu na jego mobilność. Wśród różnych szacunków, chyba najbardziej bliską prawdy jest liczba 40,0–60,0 tys. bezdomnych w skali kraju. W tej liczbie jest ponad 4,0 tys. kobiet i około 1,5 tys. dzieci. Skutki bezdomności są prawie nie do określenia. Bezdomność rujnuje wszystkie sfery życia ludzkiego. Prowadzi człowieka do tzw. śmierci społecznej (izolacji społecznej), desocjalizacji (cofnięcia wcześniejszej socjalizacji, uspołecznienia), rozpadu życia rodzinnego, zakłócenia procesów poznawczych oraz interpretacyjnych otaczającej rzeczywistości. Bezdomni są pewnym zagrożeniem dla innych ludzi, społeczności lokalnych poprzez zakłócanie porządku publicznego, nieraz czyny przestępcze, nosicielstwo groźnych chorób, zachowania agresywne itp. W tym kontekście staje się rzeczą wprost konieczną prowadzenie na szeroką skalę działalności prewencyjnej, pomocowej i wspierającej zarówno w formach zinstytucjonalizowanych, jak też niesformalizowanych.

Reasumując, trzeba zaakcentować, że wyzwania dla sektora polityki społecznej i pracy opiekuńczo-socjalnej w drugiej dekadzie (i kolejnych) tego stulecia wyznaczają i generują w głównej mierze: przywołane wskaźniki demograficzne, przejawy słabej kondycji psychosomatycznej i społeczno-ekonomicznej, niekorzystne warunki życia i funkcjonowania znacznej części populacji dzieci i młodzieży oraz licznych rodzin i szerszej społeczności. W perspektywie teraźniejszości oraz, zarówno tej bliższej, jak i dalszej przyszłości, jest (i będzie) konieczne racjonalne „zagospodarowanie” szerokiej przestrzeni potrzeb. Chodzi tu o podjęcie na szeroką skalę pracy opiekuńczo-socjalnej z rodziną, w społecznościach lokalnych miejskich oraz wiejskich o niskich standardach warunków życia, z ludźmi starymi i samotnymi, osobami niepełnosprawnymi, uzależnionymi, bezrobotnymi i bezdomnymi, dziećmi ulicy, a także tzw. eurosierotami, migrantami i uchodźcami – w placówkach edukacyjnych szkolnych i pozaszkolnych, w systemie penitencyjnym i postpenitencyjnym, w ochronie zdrowia, w hospicjach, zakładach pracy, placówkach opiekuńczo-wychowawczych, w schroniskach oraz domach pomocy społecznej, w sytuacjach losowych lub nadzwyczajnych.

6. Kultura pedagogiczna rodziców i jej kształtowanie

Rozumienie kultury pedagogicznej – stare i nowe

Występuje duże zróżnicowanie stanowisk autorskich dotyczących rozumienia istoty kultury pedagogicznej, jak też jej struktury. **J. Szczepański** nadaje temu pojęciu dwojakie znaczenie: 1) jest to system wychowawczy, składający się z dyrektyw i reguł postępowania wszystkich ludzi w sytuacjach, w których ich postępowanie wywiera wpływ na przyszłe postępowanie innych ludzi; 2) jest to zespół cech osobowości ludzi, którzy swoimi działaniami wywierają wpływ na kształtowanie przyszłych zachowań innych ludzi [1979]. W pierws-

zym przypadku można mówić o kulturze systemu edukacyjnego, w drugim zaś – o kulturze pedagogicznej jednostki (ludzi). System wychowawczy jest konstruktem stworzonym, intencjonalnym, ustrukturalizowanym, natomiast nie można tego przypisać „zespółowi cech osobowości ludzi”. Wydaje się, że bardziej zasadne jest posługiwanie się terminem „kultura pedagogiczna” w odniesieniu do osoby, grupy osób, całego społeczeństwa. Bo przecież nikt inny, tylko właśnie ludzie kreują określone systemy wychowawcze, które są na dobrą sprawę wskaźnikami ich poziomu kultury pedagogicznej.

Nieco inaczej ujmuje istotę kultury pedagogicznej **J. Maciaszkowa**. Według niej to „ogół wartości, norm i sposobów zachowania się, który wynika ze świadomości celów wychowania oraz posiadanej wiedzy o wychowaniu, a przejawia się umiejętnością reagowania w konkretnych sytuacjach wychowawczych” [1977a, s. 25]. Składają się na nią – według Autorki – trzy podstawowe elementy: 1) wiedza oraz świadomość celów wychowania, 2) emocjonalny, życzliwy stosunek do innych ludzi, a szczególnie do dzieci, 3) umiejętność działania zgodnego z dobrze pojętym interesem drugiego człowieka, a zwłaszcza dziecka – wartością podstawową jest tutaj dobro dziecka, dobro człowieka [1977a, s. 26]. Do tego ujęcia kultury pedagogicznej można mieć kilka wątpliwości: a) nie można celów wychowania traktować jako kategorii nadrzędnej w stosunku do wartości i norm, b) „wartości i normy” nie są równoważne ze „sposobami zachowania”, gdyż mogą one być czynnikami determinującymi określone sposoby zachowania się, c) elementu poznawczego kultury pedagogicznej nie można sprowadzać tylko do świadomości celów wychowania.

I. Jundziłł traktuje kulturę pedagogiczną jako swoisty dynamiczny proces, co należy uznać za waler. Kultura pedagogiczna – według Autorki – to „rodzaj kultury zachowania przejawiający się w uświadamianiu celów wychowania, w zdobywaniu wiedzy o wychowaniu, wrażliwości na sprawy dotyczące dzieci i młodzieży, w poczuciu odpowiedzialności za młode pokolenie i znajdujący najpełniejszy wyraz w prawidłowym oddziaływaniu wychowawczym na dzieci, młodzież i dorosłych” [1977, s. 24]. Autorka wyróżnia następujące składniki kultury pedagogicznej:

- świadomość własnej roli wychowawczej,
- znajomość dziecka i rozumienie jego potrzeb,
- uznawane wzory wychowania,
- życzliwość w stosunku do młodego pokolenia i poczucie odpowiedzialności za nie,
- stosowane metody i środki oddziaływania wychowawczego,
- umiejętność organizowania życia dziecka i środowiska wychowawczego [1977, s. 29].

Autorka nadaje szerokie ramy kulturze pedagogicznej w dwojakim sensie – społeczno-przestrzennym (ma na uwadze całe społeczeństwo) oraz strukturalnym (uwzględnia elementy natury poznawczej, emocjonalnej i działaniowej). Mogą rodzić się pytania: Czy występuje korelacja, zgodność między definicją kultury pedagogicznej a zestawem jej składników? Jak się mają do siebie: „świadomość własnej roli wychowawczej” i „poczucie odpowiedzialności za jego [młodego pokolenia – M. W.] rozwój fizyczny, a także umysłowy”? Czy stwierdzenia „wrażliwość na sprawy dotyczące dzieci i młodzieży” oraz „życzliwość w stosunku do młodego pokolenia” są ze sobą tożsame?

S. Kawula wprowadza w swojej *Pedagogice rodziny* pojęcie „wzorzec kultury pedagogicznej społeczeństwa” [1997, s. 302–310]. Charakteryzuje się on następującymi właściwościami:

- dorośli (rodzice i nie rodzice) są świadomi swej roli wychowawczej w społeczeństwie;
- akceptują oni i urzeczywistniają wzorce wychowawcze przyjęte i propagowane przez społeczeństwo otwarte i demokratyczne;
- wykazują znajomość praw i właściwości rozwoju psychicznego i fizycznego dzieci, młodzieży i dorosłych w różnych fazach ich życia;
- w relacjach między sobą oraz w kontaktach z dziećmi i młodzieżą przestrzegają zasady głoszącej, że różnorodne interakcje społeczne i przejawy działalności ludzkiej mają zawsze sens wychowawczy;
- zasadniczym kryterium stosowania środków i metod wychowawczych są uznawane cele wychowania i przyjęty model stosunków wychowawczych;

- dorośli są świadomi znaczenia wychowania i kształcenia młodej generacji jako ważnych czynników rozwoju społecznego;
- śledzą oni efekty swojej pracy wychowawczej, odnosząc je do przyjętych w społeczeństwie celów oraz wzorów edukacyjnych i ewentualnie zmieniają, doskonalą metody pracy oraz poszukują nowych środków oddziaływania wychowawczego; [Kawula 1997, s. 305–310].

Ten wzorzec kultury pedagogicznej ma wyraźnie charakter normatywny, jest z pewnością konstruktem docelowo optymalnym, kompleksowym (ujmującym oraz ukierunkowującym poczynania praktyczne w dziedzinie upowszechniania kultury pedagogicznej w makroskali oraz w skali lokalnej – społeczności lokalnej). Może jednak pojawić się wątpliwość, czy podmiotem, „nosicielem” kultury pedagogicznej jest i powinno być tylko społeczeństwo dorosłych, dorosła część społeczeństwa, pokolenie dorosłych.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na określenia kultury pedagogicznej rodziców autorstwa J. Maciaszkowej i M. Grochocińskiego. J. Maciaszkowa przez osobistą kulturę pedagogiczną rodziców rozumie „[...] zdolność do reagowania w sytuacjach wychowawczych zgodnego z potrzebami dziecka, określoną przez wiedzę, system wartości, norm i sposobów zachowania jednostki [...] świadomość celów wychowania i umiejętności działania wychowawczego” [1977b, s. 164]. Zdaniem zaś **M. Grochocińskiego** na „[...] kulturę pedagogiczną rodziców składa się niejako całokształt ich postępowania z dzieckiem, organizacja życia w rodzinie, jego atmosfera i wytworzony jego styl. W wychowaniu bowiem każdy krok ma znaczenie, do każdego działania, każdego składnika życia rodzinnego i każdej w nim sytuacji trzeba przywiązywać dużą wagę, gdyż stanowią one dla dzieci wzór życia, składają się na zasób doświadczeń, umożliwiając im ocenę i świadomy wybór własnych zachowań związany z procesem samookreślenia się, z procesem wyboru i rozumienia przez wychowanka własnej roli społecznej” [1979, s. 302]. Według M. Grochocińskiego o poziomie kultury pedagogicznej rodziców przesądzają takie czynniki, jak: 1) wiedza o dziecku i stosunek do jego potrzeb, 2) świadomość własnej roli wychowawczej oraz poczucie odpo-

wiedzialności za los dziecka i jego prawidłowy rozwój, 3) poglądy rodziców na charakter stosunków wychowawczych w rodzinie, 4) ich stosunek do nauki szkolnej dzieci i ich dalszego kształcenia, 5) umiejętność oddziaływania wychowawczego przez organizację życia w rodzinie, 6) rodzaje stosowanych metod wychowania w rodzinie [1979, s. 302].

Można mieć kilka zastrzeżeń merytoryczno-semantycznych do powyższych ujęć pojęcia „kultura pedagogiczna rodziców”. „Zdolność do reagowania” nie jest równoważna z „działaniem pedagogicznym”, a więc wyklucza się tutaj element działaniowy, zadowalając się potencjalną predyspozycją do działania. Dlaczego mówi się tylko o sytuacjach wychowawczych a pomija się sytuacje opiekuńcze i opiekuńczo-wychowawcze, choć takie przecież występują najczęściej? [zob. Dąbrowski 2000, t. 1, s. 221–232]. Chyba też „sposoby zachowania jednostki” nie mogą być determinantą „zdolności do reagowania”, bardziej do przyjęcia jest raczej odwrotna relacja. Nie można też zgodzić się z poglądem, że kultura pedagogiczna rodziców manifestuje się jedynie w ramach własnej rodziny, gdyż jest to wyraźnie zawężone jej pojmowanie.

Należy zauważyć, że występuje w literaturze socjopedagogicznej wielka mozaika definiensów kultury pedagogicznej, m.in.: „system wychowawczy”, „zespół cech osobowości”, „ogół wartości, norm i sposobów zachowania się”, „rodzaj kultury zachowania”, „rodzaj zachowania”, „zdolność do reagowania”, „postępowanie z dzieckiem i życie rodzinne”. Wydaje się, że zbytnio preferuje się czynnik działaniowy, a przecież nie zawsze jest on wypadkową wiedzy, umiejętności, społecznej sfery osobowości ludzkiej. We wszystkich przypadkach brak odniesień teoretycznych, podłoża teoretycznego (teorii, w której świetle definiuje się to pojęcie). Daleko posunięty woluntaryzm w tej dziedzinie zapewne świadczy o inwencji twórczej autorów, ale nie oznacza to klarowności pojęciowej, a wręcz prowadzi do pewnego zaćmienia. W tym kontekście zarysowuje się potrzeba podjęcia próby bardziej klarownego ujęcia istoty kultury pedagogicznej, czyniąc jej podmiotem nie tylko rodziców.

Spójrzmy na istotę kultury pedagogicznej przez pryzmat teorii postaw, która zajmuje poczesne miejsce we współczesnej psychologii, socjologii i jest wielce pomocna w wyjaśnianiu i projektowaniu zjawisk społeczno-wychowawczych. Dla naszych rozważań istotne znaczenie ma pojęcie „postawa”. W ujęciu T. Mądrzyckiego postawę można określić jako: „[...] względnie stałą i zgodną organizację poznawczą, uczuciowo-motywacyjną i behawioralną podmiotu, związaną z określonym przedmiotem czy klasą przedmiotów” [1977, s. 18]. Mówiąc o postawie, zawsze należy mieć na uwadze jej podmiot, strukturę i przedmiot. Podmiot postawy to jednostka ludzka lub pewna zbiorowość (grupa społeczna), zaś struktura dotyczy organizacji komponentów (składników) postawy: wewnętrznych (tj. poznawczego oraz uczuciowo-motywacyjnego) i zewnętrznych (tj. behawioralnego).

Strona wewnętrzna postawy (poznajemy ją, prowadząc badania introspekcyjne) oraz zewnętrzna (poznajemy ją poprzez badania obiektywne) stanowią pewną całość, powiązaną genetycznie i funkcjonalnie. Postawa zawsze ma swój przedmiot: „[...] może być nim wszystko, co istnieje dla ludzi i ma lub miało jakieś znaczenie ze względu na zaspokajanie ich potrzeb” [Mądrzycki 1977, s. 23]. A więc przedmiotem postawy może być: własna osoba, inne osoby, grupy społeczne, instytucje, czynności społeczne (praca zawodowa), normy, teorie, przedmioty etc. Wyodrębnia się także jeszcze takie właściwości postaw, jak: zakres (jeden desygnat lub wiele), kierunek (+, 0, -), siła (silna, słaba), złożoność (stopień rozwoju komponentów, proporcje), stopień zmienności (rozwój).

Przyjmując podstawowe założenia teorii postaw i odnosząc je do kultury pedagogicznej jako przedmiotu naszego zainteresowania, należałoby istotę kultury pedagogicznej ujmować jako syndrom (zespół) postaw wychowawczych i opiekuńczo-wychowawczych, innymi słowy – spójny zestaw zinternalizowanych (uznanych za własne) postaw pedagogicznych. Takie stanowisko zgodne jest z zaznaczającą się w psychologii tendencją do ujmowania osobowości w kategoriach postaw i traktowania jej jako swoistej całości (jako systemu regulacji i integracji).

Zbliżony do tego sposób myślenia reprezentują: M. Ziemska [1973], J. Maciaszkowa [1977b], H. Cudak [1995].

W czym przejawia się specyfika postaw wychowawczych składających się na kulturę pedagogiczną danej jednostki, rodziny czy też grupy społecznej? Przede wszystkim w rozległości podmiotu i przedmiotu postaw oraz treści komponentów i ich hierarchizacji. Podmiot postaw pedagogicznych to przede wszystkim dorośli – rodzice, nauczyciele oraz wychowawcy, pracownicy socjalni, a także dzieci i młodzież; pojedyncze osoby, a także zbiorowości mniejsze i większe o charakterze homogenicznym lub heterogenicznym społecznie. Przedmiot postaw wychowawczych obejmuje dzieci, młodzież i dorosłych w różnych aspektach, wszystkie środowiska społeczno-wychowawcze (naturalne – rodzina, grupa rówieśnicza, społeczność lokalna; wychowania bezpośredniego – szkoła, placówka wychowania pozaszkolnego etc.; edukacji pośredniej – zakład pracy, placówki upowszechniania kultury), proces wychowania i opieki jako teorię naukową i działalność praktyczną, stosunki interpersonalne i normy postępowania etc.

Podstawowe komponenty postaw wychowawczych to: a) **poznawcze** – wiadomości oraz umiejętności (posługiwania się nimi), przekonania; w i a d o m o ś c i dotyczą rozwoju somatycznego i psychospołecznego dzieci, młodzieży i dorosłych, procesu wychowania, opieki oraz jego uwarunkowań, struktury i funkcjonowania wszystkich środowisk społeczno-wychowawczych, własnej roli wychowawczej, opiekuńczej, dokonujących się przemian w życiu społeczno-kulturalnym itd.; u m i e j ę t n o ś c i dotyczą organizowania życia oraz aktywności własnej rodziców, a także życia i aktywności innych – dzieci, młodzieży, dorosłych, środowiska wychowawczego, a więc stosunków interpersonalnych w różnej skali; b) **uczuciowo-motywacyjne** – takie uczucia, jak: czułość, wrażliwość, miłość, szacunek, życzliwość, wyrozumiałość w stosunku do innych ludzi (przede wszystkim do dzieci i młodzieży, ale również dorosłych znajdujących się w sytuacjach losowych i innych, wymagających pomocy), a także poczuwanie się do odpowiedzialności za wychowanie młodej generacji – ta sfera emocjonalna

leży u podłoża stosunku opiekuńczego (postawy opiekuńczej); c) **behawioralne** (działaniowe) – reakcje werbalne (wyrażanie opinii o innych ludziach i instytucjach) i działania (aktywność, zorganizowana i ukierunkowana na realizację celów i zadań wychowania i opieki, codzienne postępowanie uwzględniające pedagogiczny punkt widzenia). Wszystkie te komponenty tworzą strukturalną i funkcjonalną całość, wzajemnie się warunkują, decydują o indywidualnym charakterze osobowości jednostki czy też osobowości społecznej danej zbiorowości.

Poziom kultury pedagogicznej rodziców a ich udział w funkcjonowaniu szkoły

Czy kultura pedagogiczna rodziców, w takim szerokim ujęciu (jak to, które jej nadaliśmy), jest jednym z niezbędnych warunków ich uczestnictwa w życiu i funkcjonowaniu edukacyjnym szkoły? Czy jest ona czynnikiem sprzyjającym włączeniu się rodziców do współpracy ze szkołą, nauczycielami i wychowawcami szkolnymi? Czy jest też znaczącą determinantą uzyskiwania przez szkołę bardzo dobrych rezultatów w pracy dydaktyczno-wychowawczej mierzonej głównie osiągnięciami szkolnymi uczniów? Aby odpowiedzieć na te pytania, niezbędne jest odwołanie się do aktualnych wyników badań empirycznych. Można tutaj oprzeć się na opiniach samych rodziców i nauczycieli oraz osób postronnych (rzeczoznawców) wprost orzekających o występowaniu współzależności między tymi zmiennymi, na podstawie własnych wieloletnich obserwacji uczestniczących i doświadczeń oraz obserwacji „z zewnątrz”. Można też dopełnić owe opinie, a nawet poddać je pewnej weryfikacji, odwołując się do wyników badań ukierunkowanych na stwierdzenie współzależności (zbieżności) zmiennych drogą rachunku statystycznego (korelacji zmiennych).

Znaczna część nauczycieli i rodziców, a także obserwatorów z zewnątrz podziela pogląd, że poziom kultury pedagogicznej rodziców w dużym stopniu rzutuje korzystnie na ich aktywność w ramach relacji rodzina – szkoła,

co z kolei wydatnie przyczynia się do usprawnienia procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole i do wyższych osiągnięć uczniów. Pogląd ten zawiera *implicite* potrójną konotację: 1) „tak z pewnością jest w rzeczywistości”, 2) „tak najprawdopodobniej może być”, 3) „tak powinno być” (zgodnie z nakazem rozumowania logicznego). Często dwa ostatnie warianty utożsamia się z pierwszym, co jest niezaprzeczalnym błędem w rozumowaniu.

Co mówią dane empiryczne na temat współzależności pomiędzy zmiennymi: kultura pedagogiczna rodziców – ich uczestnictwo w szkolnym procesie edukacyjnym? Badania **Henryka Cudaka** [1995] wskazują na występowanie wyraźnej współzależności między poziomem kultury pedagogicznej rodziców, wychowaniem dziecka w rodzinie i jego osiągnięciami szkolnymi. Okazuje się, że takie elementy kultury pedagogicznej rodziców, jak wiedza pedagogiczna, czynniki emocjonalne oraz rady znajomych wywierają znaczący wpływ na przebieg wychowania w rodzinie. Badania wskazują, że 70% rodziców przywiązuje szczególną wagę do czynnika świadomości pedagogicznej, 12% – do sfery emocjonalnej w relacjach z dzieckiem i 19% – do doradztwa pedagogicznego wyraźnie łączącego się tutaj z pierwszym czynnikiem. Okazuje się też, że czynnik świadomości pedagogicznej pozostaje w widocznym związku z rezultatami nauki szkolnej dzieci: wyższy poziom wiedzy pedagogicznej rodziców koreluje z wyższymi osiągnięciami szkolnymi dzieci [1995, s. 150]. Potwierdzenie powyższej konstatacji znajduje wyraz w badaniach H. Cudaka. Przytacza on dane dotyczące poglądu rodziców na temat potrzeby przygotowania się do pełnienia funkcji wychowawczej w rodzinie oraz dane obrazujące rezultaty pracy szkolnej dzieci. Można wnioskować, stwierdza Autor, że: „świadomość własnej roli wychowawczej [jest to istotny składnik kultury pedagogicznej – M. W.], której wskaźnikiem było uznanie przez rodziców potrzeby przygotowania się do jej wypełnienia, ma wpływ na poziom osiągnięć szkolnych dziecka. Im wyższe potrzeby w tym zakresie rodzice przejawiają, tym wyższe oceny uzyskują ich dzieci w toku kształcenia” [Cudak 1995, s. 149].

Znacznie dalej w swoich dociekaniach badawczych, dotyczących współzależności pomiędzy poziomem kultury pedagogicznej rodziców a skutkami osobowościowymi (bliższymi) i społeczno-pedagogicznymi (dalszymi) odniesionymi do ich dzieci – posunął się **A. Płukis** [1983]. Wykazał on istnienie związku między niskim poziomem kultury pedagogicznej a takimi zmiennymi, jak: niski poziom osiągnięć szkolnych, obojętne lub negatywne postawy wobec szkoły, negatywne postawy wobec rodziny, niskie aspiracje w dziedzinie kształcenia, wybór zawodu o niskim prestiżu społecznym. Te czynniki „osobowościowe” z kolei niekorzystnie rzutują na dalszą drogę edukacyjną, zawodową oraz życiową dzieci. Mają one trudniejszy start życiowy i edukacyjny, kształcenie traktują jedynie jako wartość instrumentalną, występuje dysharmonia w rozwoju ich osobowości, mają mniejsze szanse powodzenia w sferze socjalnej i kulturalnej, przejawiają podatność na powstawanie dewiacyjnych form zachowań. Natomiast wysoki poziom kultury pedagogicznej rodziców koreluje z lepszymi osiągnięciami szkolnymi, pozytywną postawą wobec obojga rodziców, wysokimi aspiracjami w dziedzinie kształcenia, wyborem zawodu o wysokim prestiżu społecznym. W dalszej perspektywie te pozytywne skutki bezpośrednie ułatwiają start życiowy i edukacyjny, korzystnie formują motywację do kształcenia (uznaje się je za wartość autoteleliczną), przyczyniają się do wielostronnego rozwoju osobowości, gwarantują większe szanse powodzenia w dziedzinie życia społecznego i kulturalnego, uodporniają na zachowania dewiacyjne, ułatwiają funkcjonowanie w perspektywie reform oświatowych [Płukis 1983, s. 45].

Można przypuszczać, że poziom kultury pedagogicznej rodziców koreluje z ich uczestnictwem w procesie współpracy ze szkołą, nauczycielami i wychowawcami. Im wyższy poziom tej kultury, tym zaznacza się szerszy udział rodziców w życiu i działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły, doskonaleniu edukacji szkolnej dzieci. Upoważniają do takiego sądu trzy przesłanki:

- 1) Traktowanie przez niektórych autorów udziału rodziców w procesie współpracy ze szkołą jako istotnego składnika ich kultury pedagogicznej, np. [Płukis 1983].

- 2) Występuje wyraźna zbieżność między szerokim włączeniem się rodziców do
- 3) współpracy ze szkołą a wysokimi osiągnięciami szkolnymi ich dzieci.
- 4) Wnioski z badań M. Mendel [1998] dotyczące relacji: elementy orientacji pedagogicznej rodziców (orientacja w koncepcji edukacyjnej szkoły, znajomość możliwości wpływu rodziców na całokształt szkolnej rzeczywistości, otwarcie się na sprawy szkolnej edukacji, gotowość do współpracy z nauczycielami, wiedza dotycząca rozwoju dziecka oraz procesu edukacji, pozytywne nastawienie do innych rodziców i nauczycieli etc.) a aktywne współuczestnictwo ich w procesie edukacji szkolnej dzieci. Uznając, że pojęcie „orientacja pedagogiczna rodziców” w zasadzie nie różni się w sposób znaczący od pojęcia „kultura pedagogiczna rodziców” (duże podobieństwo elementów strukturalnych!), można dopatrywać się tutaj zależności sprawczej o następującej treści: wielostronna orientacja pedagogiczna rodziców (tj. wysoki poziom kultury pedagogicznej) wydatnie sprzyja włączeniu się ich do aktywnej współpracy ze szkołą, nauczycielami i wychowawcami.

Z powyższej analizy wyraźnie widać, że kultura pedagogiczna rodziców jest czynnikiem bardzo sprzyjającym rozwojowi ich relacji edukacyjnych ze szkołą, nauczycielami. W tym kontekście nabiera szczególnego znaczenia problem upowszechniania kultury pedagogicznej wśród rodziców.

Szkolne i nie szkolne formy edukacji w zakresie kultury pedagogicznej

Proces kształtowania kultury pedagogicznej ma stanowić swoistą całość funkcjonalną. Według J. Maciaszkowej, upowszechnianie kultury pedagogicznej „[...] powinno polegać na budzeniu zainteresowań sprawami dziecka i młodzieży, na budzeniu pragnienia do zdobycia określonej wiedzy, która pomoże wyjaśnić i zrozumieć zachowanie innych ludzi oraz na wykształce-

niu umiejętności takiego działania, by umieć postępować zgodnie z posiadaną wiedzą oraz świadomością zadań” [1977a, s. 26].

W żadnym razie upowszechnianie kultury pedagogicznej nie może sprowadzać się tylko do wzbogacania wiedzy pedagogicznej, podnoszenia poziomu świadomości pedagogicznej wychowawców profesjonalnych i nieprofesjonalnych. Rozwijanie kultury pedagogicznej to proces kształtowania postaw wychowawczych, a jeszcze rzecz bardziej konkretyzując – to podnoszenie poziomu wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej i medycznej (w pewnym zakresie), kształtowanie sfery emocjonalnej jednostki lub grupy społecznej, a także stymulowanie aktywności społeczno-wychowawczej (postępowania). Chodzi tu o „wychowanie do wychowywania”, czyli przygotowanie jednostki, czy też określonej grupy społecznej – do wykonywania zadań edukacyjnych szeroko rozumianych.

Kto jest i, kto powinien być, podmiotem i przedmiotem procesu upowszechniania kultury pedagogicznej w przestrzeni szkolno-rodzinnej? Podmiot i przedmiot w tym zakresie wzajemnie się przenikają. Proces ten obejmuje – w ujęciu personalnym – wszystkie kategorie wieku, a więc dzieci w wieku przedszkolnym, dzieci i młodzież w wieku szkolnym, młodzież starszą, generację w wieku sprawności zawodowej, a także ludzi w wieku emerytalnym. Zaś w ujęciu instytucjonalnym – podstawowe środowiska życia dzieci, młodzieży i dorosłych (rodziców, nauczycieli i wychowawców szkolnych, wychowawców pozaszkolnych, wychowawców nieprofesjonalnych etc.), a przede wszystkim rodzinę, szkołę, grupy sąsiedzkie, organizacje społeczne dorosłych, a także zrzeszające dzieci i młodzież placówki wychowania pozaszkolnego, środowiska pracy, placówki kulturalno-oświatowe o zasięgu lokalnym oraz inne instytucje środowiskowe.

Działalność w zakresie kształtowania postaw wychowawczych rodziców, nauczycieli, dzieci i młodzieży, pozaszkolnych wychowawców profesjonalnych i nieprofesjonalnych – z uwagi na specyfikę i ramy owego procesu, jego podmiotowy charakter – ma przybrać postać wielostronną i zróżnicowaną. Główne kierunki działalności w tej dziedzinie wynikają

z ram treściowych i specyfiki procesu kształtowania kultury pedagogicznej. Dotyczą one:

- rozszerzania zasobu wiedzy na temat: rozwoju psychospołecznego i somatycznego dzieci, młodzieży i dorosłych, procesu edukacyjnego (kształcenia, wychowania) opieki międzyludzkiej i jej wielorakich uwarunkowań, specyfiki i wychowawczego funkcjonowania wszystkich placówek i instytucji edukacyjnych (a nade wszystko szkoły i rodziny), wpływów zewnętrznych na ich funkcjonowanie wychowawczo- opiekuńcze i jego rezultaty, rozbudzania zainteresowań pozaszkolnej społeczności sprawami wychowania i opieki;
- kształtowania umiejętności pedagogicznych w zakresie organizowania środowiska wychowawczego w rodzinie, szkole, także poza szkołą (posługiwania się metodą pracy środowiskowej), organizowania i stymulowania aktywności dzieci, młodzieży oraz dorosłych (pożądaney z wychowawczego punktu widzenia), kierowania własnym postępowaniem uwzględniającym pedagogiczny punkt widzenia;
- kształtowania pozytywnych nastawień emocjonalnych do innych ludzi (w szczególności dzieci), preferowanych celów i zadań w dziedzinie edukacji i opieki, podejmowania odpowiedzialności za wychowanie dzieci i młodzieży oraz zaspokajanie ich potrzeb;
- organizowania i stymulowania działalności opiekuńczo-wychowawczej w szkole oraz rodzinie, uczestnictwa w kreowaniu sytuacji wychowawczych i opiekuńczo- wychowawczych mobilizujących do podejmowania zadań w dziedzinie edukacji i opieki, harmonizowania poczynań opiekuńczo-wychowawczych rodziny i szkoły, postępowania uwzględniającego pedagogiczny punkt widzenia.

Działalność zorientowana na upowszechnianie kultury pedagogicznej wśród rodziców i ich dzieci oraz nauczycieli i wychowawców szkolnych może przybierać dwojaką postać. W pierwszym przypadku jest wprost ukierunkowana na te generacje, grupy społeczne i odbywa się w ramach działalności edukacyjnej organizowanej przez szkołę, a także pozaszkolne

ośrodki edukacji równoległej funkcjonujące w środowisku lokalnym lub ponadlokalnym. Zaś w drugim przypadku ukierunkowana jest na podstawowe pozaszkolne środowiska życia oraz aktywności rodziców, nauczycieli dzieci i młodzieży, tj.: szkołę, rodzinę, grupy sąsiedzkie, organizacje i stowarzyszenia społeczne, różne ośrodki edukacji równoległej, środowiska pracy etc. Zważywszy, że te środowiska w sposób bardziej czy mniej świadomy, w większym czy też mniejszym stopniu, oddziałują na rodziców, nauczycieli, dzieci i młodzież w zakresie kreowania postaw wychowawczych, ważne jest, by ich działalność miała bardziej racjonalny charakter, uwzględniała podstawowe zasady socjotechniki oddziaływania wychowawczego, a także była powiązana z działalnością szkoły w tej dziedzinie.

Forma organizacyjna upowszechniania kultury pedagogicznej wśród dzieci oraz młodzieży za pośrednictwem odrębnego przedmiotu (cyklu lekcji) nie może spełnić podstawowych warunków z punktu widzenia kreowania postaw wychowawczych (brak sytuacji społeczno-wychowawczych do kształtowania sfery emocjonalnej i behawioralnej uczniów). Dlatego też szkoła, aby podnieść efektywność swoich poczyniń w tej dziedzinie, musi zapewnić odpowiednią organizację i nasycić intencjami pedagogicznymi całokształt swojej działalności oraz wszelkie formy życia i aktywności społeczności szkolnej.

Dotychczas prowadzone formy kształcenia pedagogicznego rodziców, tj. zebrania rodziców organizowane w szkołach, a także indywidualne rozmowy rodziców z nauczycielami najczęściej na temat nauki i zachowania własnych dzieci, nie są wystarczające. Konieczne jest tu wzbogacenie i zintensyfikowanie form kształcenia pedagogicznego nie tylko aktualnych, ale także przyszłych rodziców.

Możliwe są co najmniej trzy formy organizacyjne edukacji pedagogicznej, a mianowicie:

- utworzenie przy szkołach (zarówno większych, jak też mniejszych) tzw. klubów nauczycieli i rodziców – kluby te rozwijałyby zarówno działalność kształceniową w zakresie pedagogiki, psychologii i socjologii wychowania, jak też działalność kulturalną;

- utworzenie środowiskowego studium pedagogicznego, które w sposób systematyczny realizowałoby program edukacji pedagogicznej z udziałem zaproszonych specjalistów z dziedziny pedagogiki, psychologii, socjologii wychowania, prawa, medycyny – zasięgiem swojej działalności obejmowałoby rejon danej szkoły lub kilka ze sobą sąsiadujących rejonów szkolnych;
- utworzenie przy większych ośrodkach edukacji równoległej punktów konsultacyjnych dla rodziców, nauczycieli i wychowawców szkolnych i pozaszkolnych – ich działalność przejawiałaby się głównie w formach indywidualnego poradnictwa.

Z wymienionych rozwiązań organizacyjnych za najbardziej realne uznać należy pierwsze, bowiem organizacja i program działalności tzw. klubów nauczycieli i rodziców pozostaje w gestii samych rodziców, nauczycieli oraz animatorów środowiskowych.

Formy działalności popularyzatorskiej w dziedzinie kultury pedagogicznej, aby były ciekawe i nie ograniczały się tylko do sfery werbalnej, muszą wiązać się z pewnymi uroczystościami, imprezami środowiskowymi, naturalnymi sytuacjami z życia szkoły oraz rodziny, a także społeczności lokalnej.

Zakres i kierunki poczynąń związanych z kreowaniem kultury pedagogicznej rodziców, nauczycieli, uczniów, pozaszkolnych wychowawców profesjonalnych i nieprofesjonalnych uzależnione są od wielu czynników społeczno-kulturowych, ekonomicznych, pedagogicznych i innych, tkwiących zarówno w samym środowisku szkolnym i rodzinnym, jak też lokalnym oraz szerszym niż lokalne. Szczególne znaczenie mają takie czynniki, jak: poziom i warunki funkcjonowania środowiska szkolnego (sprawność dydaktyczno-wychowawcza, kwalifikacje ogólne i pedagogiczne nauczycieli i wychowawców, organizacja pracy placówki, warunki materialne), struktura społeczno-zawodowa środowisk rodzinnych, poziom kultury ogólnej społeczności rodziców, tradycje społeczno-kulturowe środowiska rodzinnego i szkolnego, infrastruktura społeczna i materialna środowiska lokalnego.

Do warunków psychospołecznych pozytywnych rezultatów działalności ukierunkowanej na kreowanie postaw wychowawczych rodziców psychologowie zaliczają respektowanie następujących zasad:

- zasady akceptacji – pozytywne nastawienie i zainteresowanie problemami edukacyjnymi, jakimi rodzice żyją, jakie muszą rozwiązywać;
- zasady życzliwego zrozumienia – chodzi o wytworzenie stosunku wzajemnego zrozumienia, odczytanie intencji i zamierzeń, możliwości realizacyjnych etc.;
- zasady wzajemnego zaufania i dyskrecji – nieudostępnianie uzyskanych od rodziców informacji osobom postronnym;
- zasady aktywnego uczestnictwa – zaangażowanie emocjonalne rodziców w działalność rozwijaną w ramach prorodzinnej edukacji pedagogicznej;
- zasady indywidualizacji – uwzględnianie cech osobowościowych rodziców, społeczno-kulturowych, warunków materialnych rodziny, czynników sytuacyjnych itp. i w zależności od tego modyfikowanie interakcji edukacyjnych;
- zasady samouświadamienia – dotyczy obowiązku edukatora w zakresie sprawdzania osobistych uczuć zarówno pozytywnych, jak i negatywnych wywołanych, (wyzwalanych) przez rodziców w trakcie interakcji społecznych [Ziemska 1973, s. 191–194].

Pamiętać należy, że proces kształtowania kultury pedagogicznej rodziców, dzieci oraz młodzieży, wszystkie jego mechanizmy wkomponowane są w szeroki proces działalności edukacyjnej, obejmującej szeroko pojmowane kształcenie, wychowanie i sferę opiekuńczo-socjalną. Dlatego też, choć analizowany przez nas tor działalności ma swoją specyfikę, uwzględniać musi ogólne dyrektywy dotyczące procesu działalności edukacyjnej, animacji kulturalnej i pracy socjalnej.

Główną placówką podejmującą planową działalność w zakresie upowszechniania kultury pedagogicznej wśród rodziców i ich dzieci-ucniów jest, i zapewne powinna być, szkoła. Inne placówki i instytucje funkcjonujące w środowisku lokalnym, także pozarządowe stowarzyszenia i organiza-

cje społeczne, w swoich programach i planach pracy nie wyszczególniają wyraźnie zadań związanych z podnoszeniem poziomu kultury pedagogicznej rodziców, dzieci i młodzieży. Wśród różnych źródeł wiedzy pedagogicznej, z których korzystają rodzice, nie zawsze są wymieniane placówki edukacji pozaszkolnej oraz stowarzyszenia. Ponad 60% badanych rodziców opowiada się za tym, aby szkoła była główną placówką wspomagającą rodzinę w dziedzinie jej funkcjonowania opiekuńczo- wychowawczego. Przemawiają za tym także inne względy społeczno-pedagogiczne oraz organizacyjno-prakseologiczne. Należy mieć tutaj na uwadze powszechność szkół jako instytucji edukacyjnej, jej kwalifikacje pedagogiczne, bliskość i wielorakość powiązań z rodzinami uczniów, uwarunkowania jej działalności dydaktyczno-wychowawczej, tradycje itd. Działalność szkoły związana z podnoszeniem poziomu kultury pedagogicznej rodziców, uczniów, wychowawców społecznych wynika z samej istoty (natury) szkoły oraz procesu edukacyjnego i warunków jego skuteczności. Takim fundamentalnym warunkiem z pewnością jest współuczestnictwo rodziców w procesie edukacji szkolnej ich dzieci oraz współodpowiedzialność za funkcjonowanie szkoły jako środowiska wychowawczego.

Oprócz szkolnych form edukacji pedagogicznej rodziców, nauczycieli oraz wychowawców szkolnych, dzieci i młodzieży, wychowawców pozaszkolnych istotną rolę mogą odegrać instytucje oddziaływania równoległego (np. gminne ośrodki kultury, kościół parafialny, organizacje i stowarzyszenia wyznaniowe i świeckie, samorządy lokalne), środki masowego przekazu, poradnie psychologiczno-pedagogiczne (z tworzonymi w ich ramach specjalnymi zespołami wychowania rodzinnego nastawionymi na komplementarne wspieranie rodziny) i specjalistyczne, rodzicielskie grupy wsparcia z przewodnikiem-pedagogiem społecznym [Kawula 1997, s. 321–322].

Z badań H. Cudaka [1999, s. 74] wynika, że rodzice wśród organizatorów kształcenia pedagogicznego dostrzegają oprócz szkoły (58,0%) także przedszkole (16,2%), poradnię wychowawczo-zawodową (11,8%), Kościół (5,2%), bibliotekę (4,3%), dom kultury (4,0%), Towarzystwo Wiedzy Pows-

zechnej (2,8%). Przeprowadzony – pod kierunkiem Autora – eksperyment pedagogiczny jednoznacznie wskazuje, że rozszerzona i ukierunkowana działalność powyższych instytucji wpływa na upowszechnianie kultury pedagogicznej wśród rodziców i wyraźnie przyczynia się do podniesienia jej poziomu. W szczególności sprzyja powiększeniu zasobu ich wiedzy o edukacji dzieci i młodzieży, rozumieniu podstaw aksjologicznych wychowania, wzrostowi zaangażowania emocjonalnego w ramach relacji edukacyjnych, racjonalizacji postępowania opiekuńczo-wychowawczego.

Badania H. Cudaka, skoncentrowane na roli ośrodków nie szkolnych (poradni psychologiczno-pedagogicznej, oddziałów przedszkolnych, Kościoła, środków masowego przekazu oraz stowarzyszeń społecznych) w kreowaniu kultury pedagogicznej rodziców, dostarczyły istotnych przesłanek do określenia warunków optymalizacji ich działalności w tym zakresie. Do warunków tych Autor zalicza: a) wprowadzenie znaczących zmian w działalności edukacyjnej środków masowego przekazu (zwiększenie liczby programów oświatowo-wychowawczych, nadawanie ich w dogodnej dla odbiorców porze dnia, uatrakcyjnienie ich i podniesienie poziomu, uwzględnianie przy ich tworzeniu oczekiwań oraz propozycji dorosłej części społeczeństwa, a także młodzieży, czyli przyszłych rodziców); b) upowszechnienie różnego rodzaju publikacji o charakterze naukowym, popularnonaukowym, metodyczno-instruktażowym, a nade wszystko książek-przewodników o tematyce edukacyjnej, dotyczącej rodziny, wychowania oraz rozwoju dzieci i młodzieży; c) rozszerzenie zadań poradni psychologiczno-pedagogicznych o zadania związane z popularyzowaniem wśród rodziców wiedzy o rozwoju i edukacji dzieci i młodzieży, warunkach strategii wyzwalającej i rozwijającej ich potencjał intelektualny i społeczny; d) odpowiednie przygotowanie merytoryczne i metodyczne pracowników ośrodków edukacji równoległej do realizacji zadań w zakresie pedagogizacji rodziców i nie rodziców (zwłaszcza księży, instruktorów placówek wychowania pozaszkolnego, przedstawicieli organizacji pozarządowych, redaktorów telewizyjnych i radiowych, animatorów kultury etc.); e) zwiększenie nakładów finansowych na rozwijanie

działalności edukacyjnej ośrodków wychowania równoległego w dziedzinie kształcenia pedagogicznego, ukierunkowanej na obecnych rodziców, jak też potencjalnych, czyli młodzież; f) nadanie działalności pedagogicznej ośrodków edukacji równoległej charakteru planowego i systematycznego [Cudak 1999, s. 315–316].

Nie szkolne ośrodki edukacji pedagogicznej – lokalne i okoliczne, sprawnie funkcjonujące mogą stanowić znaczące ogniwo dopełniające i wzmacniające działalność szkoły w tym zakresie. Harmonijne funkcjonowanie obu tych torów edukacji pedagogicznej rodziców (aktualnych i przyszłych), przy zachowaniu różnorodności rozwiązań organizacyjnych, strategii i form działalności, posługiwaniu się technologią elektroniczną, przyjęciu i respektowaniu wspólnego konsensusu aksjologicznego (systemu wartości humanistycznych i narodowych), stanowi fundamentalny warunek uzyskania optymalnych efektów w tej dziedzinie.

Przed pedagogiką czasu teraźniejszego i dziedzinami ją wspomagającymi stają kluczowe pytania: Jak zbliżyć do siebie szkolne i nie szkolne formy edukacji pedagogicznej rodziców? Na jakich podstawach oprzeć ich proces współpracy? Jakie są możliwości i granice koordynacji działalności tych ośrodków w skali lokalnej i makroskali? Jak uruchomić mechanizmy samoregulacji w tej dziedzinie? W jakim stopniu w procesie edukacji pedagogicznej uwzględniać tradycję w tym zakresie i wyzwania przyszłości tak, aby maksymalnie sprzyjać trwałości i funkcjonalności opiekuńczo-wychowawczej polskiej rodziny?

Rozdział IV

Szkoła o orientacji prośrodowiskowej

Na początku tej wstępnej, wprowadzającej narracji, nasuwa się myśl, że środowisko lokalne i szkoła (szczególnie środowiskowa) stanowią organicznie zintegrowany układ, sprzęgnięty pod względem społeczno-pedagogicznym. Chcąc bliżej przyjrzeć się tej symbiozie szkoły i środowiska, należy uważniej przyjrzeć się wektorom relacji: środowisko lokalne i okoliczne → szkoła oraz szkoła → środowisko lokalne i szersze. W pierwszym kierunku relacji środowisko → szkoła, środowisko oddziałuje na szkołę. Jest dla niej ważne w dwojakim zakresie i sensie. „Środowisko pozaszkolne [...] (jego właściwości przyrodnicze, techniczne, ekonomiczne, kulturalne, stratyfikacyjne, sąsiedzkie, rówieśnicze, rodzinne) – jak zauważa S. Kowalski – decyduje o tym, jaka jest populacja dzieci i młodzieży w szkole i w klasach szkolnych oraz jakim ona podlega wpływom poza szkołą. Pośrednio więc, poprzez dzieci i młodzież szkolną, środowisko wyznacza z konieczności przebieg i skuteczność działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły” [1969, s. 10].

Trzeba też powiedzieć, że środowisko, bez wątpienia, jest z jednej strony naturalnym oraz ważnym źródłem zadań dla szkoły, zadań o charakterze edukacyjnym, opiekuńczo-wychowawczym, akulturacyjnym, społeczno-politycznym; z drugiej zaś strony, środowisko to jest znaczącym potencjałem sił społecznych o orientacji proszkolnej przejawiającym się m.in. w bezpośrednim udziale rodziców uczniów, środowiskowych ogniw organizacji społecznych oraz stowarzyszeń, ogniw samorządu lokalnego, placówek pozaszkolnych, często Kościoła – w realizacji przez szkołę zadań dydaktyczno-wychowawczych, opiekuńczych, animacyjno-kulturowych.

Jeśli chodzi o wektor szkoła → środowisko, warto zwrócić uwagę na miejsce, pozycję, zakorzenienie i rolę szkoły w życiu i funkcjonowaniu społeczności lokalnej (i często szerszej). Szkoła zajmuje tutaj szczególne miejsce. Funkcjonuje ona jako ważna instytucja oraz środowisko społeczno-edukacyjne tutaj wrosłe i zakorzenione. Jest ona pochodną – jak stwierdza T. Tomaszewski – życia społecznego i działa na tle całokształtu życia społecznego i kulturalnego. Ale od wszystkich innych czynników wychowujących odróżnia się tym, że jest instytucją wyspecjalizowaną w działalności wychowawczej, zorganizowaną i działającą świadomie i systematycznie, a to właśnie daje jej przewagę nad innymi czynnikami oraz zapewnia rolę organizującą także wpływ innych czynników [1970, s. 16].

Szczególna ranga szkoły w środowisku wynika także stąd, że „[...] skupia duży i kompetencyjnie względnie wszechstronny zespół wychowawców, ogarnia bezpośrednim oddziaływaniem całą populację dzieci i młodzieży, i to w długim przedziale czasu oraz fazie życia najważniejszym dla ich rozwoju [...], oddziałuje wielostronnie dydaktycznie i wychowawczo, ma też ustalone więzi z rodziną i z różnorodnymi zrzeszeniami społecznymi i innymi instytucjami edukacyjnymi” [Jankowski 2001, s. 61]. Uczestniczy także, będąc zżyta ze społecznością lokalną, w innych wymiarach jej życia społecznego, kulturalnego, religijnego, gospodarczego, politycznego etc.

Biorąc pod uwagę powyższe fakty, można konkludować, że środowisko lokalne (czasami także okoliczne) jest dla szkoły trwałym miejscem zadowolenia, licznych więzi oraz interakcji społecznych z podmiotami środowiskowymi (osobowymi, grupowymi, instytucjonalnymi), wielokierunkowej działalności edukacyjnej, kulturalnej, opiekuńczo- socjalnej, animacyjno-integracyjnej etc., a także kreatywności w różnych zakresach życia społeczności lokalnej i szerszej.

Zorientowanie prośrodowiskowe szkoły, będące jej prakseologiczną reakcją na potrzeby środowiska w zakresie edukacji, opieki, akulturacji, animacji społeczno-obywatelskiej i integracji, a także kapitał ludzki i społeczny środowiska (społeczności lokalnej i okolicznej), oznacza jej ścisłe

i wielowymiarowe powiązanie ze środowiskiem. Może to przejawiać się w: a) rozszerzeniu zestawu funkcji i zakresu zadań w ramach poszczególnych funkcji: dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczo-socjalnej, animacyjno- kulturalnej, społeczno-integracyjnej (organizowanie środowiska wychowawczego w przestrzeni lokalnej) oraz b) strategii działania środowiskowego o charakterze edukacyjnym, opiekuńczo-wychowawczym, kulturowym, społecznym, opartego na wielostronnej współpracy z rodzinami, ośrodkami wychowania pozaszkolnego, ogniwami organizacji społecznych i samorządu lokalnego. Szkoła, która aktywnie uczestniczy w realizacji zadań w tych szeroko zakrojonych ramach, będąc ich inicjatorem i współwykonawcą, jest w pełni „nosicielem” konstytutywnej atrybucji współczesnej szkoły środowiskowej.

W rozdziale tym próbuję przybliżyć drogę rozwojową idei szkoły środowiskowej i jej współczesną koncepcję, także jej autorski model Edmunda Trempały, jej kluczowy wymiar, jakim jest współdziałanie nauczycieli rodziców, a także role i funkcje tej szkoły w kontekście edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej oraz problem integracji funkcjonalnej, sprowadzającej się, w rzeczy samej, do współdziałania szkoły ze środowiskowymi podmiotami edukacji pozaszkolnej i poszkolnej.

1. Szkoła środowiskowa – geneza i rozwój⁹

U narodzin idei szkoły środowiskowej

Idea szkoły powiązanej ze środowiskiem nie jest nowa, nie zrodziła się ona w ostatnich dziesięcioleciach, a jej rodowód daleko sięga w przeszłość. Nie jest ona też wytworem tylko polskiej refleksji i praktyki pedagogicznej. Znalazła bowiem swój wyraz w twórczości i nowatorskiej działalności zna-

9. Tekst ten w wersji pierwotnej ukazał się już drukiem [w:] Pilch T. (red.), 2007, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Warszawa.

komitych pedagogów XVIII i XIX wieku (m.in. J. H. Pestalozziego, A. W. Diesterwega, L. Tołstoja) i połowy XX wieku (m.in. St. Szackiego, J. Deweya, C. Freineta, W. Suchomlińskiego), a na gruncie polskim m.in. J. Wł. Dawida, St. Karpowicza, H. Rowida, J. Korczaka. Szczególnie znaczący wkład do rozwoju tej idei wnieśli: twórca pedagogiki społecznej – **Helena Radlińska** (wiele uwagi poświęciła problemom współdziałania szkoły i środowiska, aktywizacji społeczności lokalnej, integracji wpływów środowiskowych) oraz współtwórca socjologii wychowania – **Florian Znaniecki** (autor idei społeczeństwa wychowującego, szkoły otwartej wielostronnie powiązanej z nurtem życia pozaszkolnego). W okresie międzywojennym spotykamy też pierwsze próby konstruowania koncepcji szkoły powiązanej ze środowiskiem oraz jej weryfikacji praktycznej (m.in. szkoła wiejska M. Sjudaka, szkoła w osiedlu żoliborskim WSM, doświadczenia ZNP) [zob. Jakubiak 1997].

Większe zainteresowanie problemem interakcji szkoły i środowiska obserwujemy w okresie powojennym, a w szczególności w latach 60.–80. XX wieku. W tym okresie znalazła szerokie odzwierciedlenie idea powiązania szkoły i środowiska w licznych koncepcjach pedagogicznych szkół, a w szczególności modelu szkoły wychowującej H. Muszyńskiego, mikro-systemu wychowawczego A. Lewina, szkoły całodziennej T. Wilocha i M. Oryła, szkoły osiedlowej I. Jundziłł, „szkoły przyszłości” zespołu naukowców wrocławskich, szkoły otwartej J. Wołczyka, szkoły środowiskowej w jej różnorodnych wariantach (J. Mikulski, M. Jakowicka, S. Kawula, E. Trempała, M. Winiarski). Należy tu także wspomnieć o koncepcjach wychowania integralnego S. Kowalskiego, E. Trempały, Z. Zaborowskiego, M. Śnieżyńskiego oraz wychowania środowiskowego A. Kamińskiego, R. Wroczyńskiego, I. Lepalczyk i E. Marynowicz-Hetki. Idea ta w pewnym stopniu przenikała też do praktyki pedagogicznej (eksperymenty pedagogiczne, doświadczenia niektórych szkół podstawowych, a także średnich). Nie mogła ona jednak rozprzestrzenić się na szerszą skalę, gdyż nie było do tego odpowiednich warunków w środowiskach lokalnych oraz nie sprzyjały temu czynniki pozalokalne.

Idea szkoły wielostronnie powiązanej ze środowiskiem jest od dawna żywa w innych krajach. Należy tu m.in. wymienić takie jej odmiany, jak: **Community Centred School** (E. G. Olsen), **Community School** (M. R. Sumption i Y. Engstrom; E. Litwack, H. I. Meyer, C. E. Mickelson), **scuola senza cattedra** (E. Gelpi), **Open School** (K. Devaney, R. A. Horwitz, P. L. Peterson, R. M. Giaconia, L.V. Hedges), **Centre Educatif et Culturel** (Francja), szkoła **kak centr wospitatielnoj raboty** (W. S. Docenko), szkoła **wzaimodiejstwija** (W. G. Boczarowa, W. D. Siemienow, B. Z. Wulfow), szkoła **otvorenih vrat** (V. Pużewski).

W ostatnich latach nabiera rozgłosu na gruncie amerykańskim koncepcja „szkoły przezroczystej” (**The Transparent School Model**), autorstwa J. Baucha – znanego badacza relacji rodzice – szkoła. Według niego szkoła przezroczysta to taka, która: a) nie zamyka żadnej ze sfer swojego życia i funkcjonowania przed rodzicami, wspiera rodziców w spełnianiu ich obowiązków wobec dziecka; b) oferuje edukację stanowiącą wyraz zrozumienia współczesnych uwarunkowań i potrzeb społecznych, opartą na wzajemności oraz partnerskich relacjach, organizowaną także poza murami szkoły (w środowisku), korzystającą z różnorodnych technik komunikacyjnych; c) otwiera się na potrzeby środowiska lokalnego, orientuje się na rozwijanie edukacji permanentnej, staje się centrum życia społeczno-kulturalnego wspólnoty lokalnej [za: Mendel 1999, s. 39–40].

Typy szkoły środowiskowej

Wielu autorów uczyniło przedmiotem swoich zainteresowań ideę szkoły środowiskowej. Wśród nich należy wymienić: A. Kamińskiego, R. Wroczyńskiego, J. Wołczyka, S. Kawulę, E. Trempałę, T. Wilocha, S. Kowalskiego, M. Jakowicką, J. Mikulskiego, I. Jundził, M. Śnieżyńskiego. R. Wroczyński dość trafnie formułuje istotę tej szkoły. Stwierdza, że jest ona „[...] uczelnią ujmującą proces wychowawczy w szerokich uwarunkowaniach, na które składają się nie tylko planowa praca wychowawcza na terenie szkoły, ale

i różne kanały, którymi oddziaływania i wpływy wychowawcze płyną na dzieci i młodzież. Założeniem szkoły środowiskowej jest objęcie opieką wychowawczą całego życia dziecka w szkole i poza szkołą. Realizacja wynikających stąd zadań wymaga różnokierunkowych form działalności wychowawczej oraz integracji społeczności lokalnej wokół zamierzeń i celów wychowawczych szkoły” [1973, s. 265]. Autor traktuje szkołę środowiskową jako centrum kulturalne społeczności lokalnej, którego działalność edukacyjna obejmuje różne płaszczyzny życia dziecka w szkole, rodzinie, środowisku.

S. Kawula eksponuje funkcję integracyjną i „melioracyjną” (modernizowanie środowiska lokalnego) szkoły środowiskowej. Jest ona placówką – według niego integrującą całokształt wpływów i oddziaływań różnorodnych środowisk, grup, organizacji, instytucji oraz stowarzyszeń. Ma ona oddziaływać na różne elementy środowiska i przekształcać je w elementy wychowujące. Znamionną cechą tej szkoły jest to, że włącza ona elementy środowiska, treści środowiskowe do swojego programu i przez to doskonali metody swojej działalności edukacyjnej [1996, s. 323].

J. Mikulski w pewnym sensie dopełnia listę cech szkoły środowiskowej. Jego zdaniem szkoła ta jest placówką przewodzącą w wychowaniu środowiskowym, swoje więzi ze środowiskiem opiera na wielostronnej współpracy. Jest placówką związaną z całokształtem życia środowiska lokalnego, jego historią i potrzebami społeczno-ekonomicznymi oraz oświatowo-kulturalnymi [1972, s. 82].

Obok koncepcji szkoły środowiskowej pojawiły się inne rozwiązania alternatywne, wyraźnie do niej zbliżone. Do takich z pewnością należy koncepcja szkoły **otwartej**.

Już F. Znaniecki pod koniec lat 20. XX wieku przeciwstawia koncepcji tradycyjnej szkoły zamkniętej typ szkoły otwartej. „Skoro bowiem te inne wpływy [środowiskowe – M. W.] – stwierdza – wyłączone być nie mogą, dla należytego pokierowania wychowaniem szkolnym trzeba by je również zawrzeć w programie szkoły jako instytucji, przewidzieć je, zbadać ich skutki

i zorganizować ich działanie w sposób, jak najkorzystniejszy dla zadań wychowawczych" [1973, t. 1, s. 189].

Wielu autorów dostrzegało (dostrzega) walory dydaktyczno-wychowawcze szkoły otwartej, m.in.: R. Wroczyński [1985], J. Wołczyk [1976], A. Kamiński [1974], H. Muszyński [1988], S. Mieszalski [1986], R. Schulz [1996]. Szkołę otwartą – według R. Wroczyńskiego – wyróżnia to, że: a) włącza ona wychowanków w sposób świadomy w krąg stosunków społecznych i kulturowych poza szkołą; b) nawiązuje ścisłą współpracę z instytucjami społecznymi w środowisku, w szczególności typu kulturalnego i oświatowego [1985, s. 359–360]. A. Kamiński zwraca uwagę także na inne atrybuty tej szkoły. „Szkoła otwarta – konstatuje – każe postrzegać w procesie dydaktyczno-wychowawczym: 1° pomost wiodący od szkoły do kształcenia się pozaszkolnego w ciągu całego życia; 2° pomost łączący dwustronnie klasy szkolne ze środowiskiem pozaszkolnym, z nurtami jego życia społeczno-kulturalnego, z rozwojem umiejętności wyboru tego, co w tych nurtach jest wartościowe. Wdrażanie w umiejętność wyboru wartości wiąże się przede wszystkim z «otwartością» szkoły na (odpowiednio komentowany) odbiór przekazów radia, telewizji, druku. A także – w bliższej niż dziś – współpracy szkoły z placówkami edukacji równoległej” [1974, s. 322]. Jeszcze inne znamiona szkoły otwartej uwypukla H. Muszyński. Podkreśla, że jest to: „szkoła otwarta na własne środowisko i rozbudowująca w nim wielorakie więzi społeczne, szkoła spełniająca w stosunku do środowiska różnorakie funkcje kulturalne i opiekuńcze, szkoła budująca rzeczywisty sojusz instytucji i ludzi, którym leży na sercu przyszłość dzieci i młodzieży” [1988, s. 74].

Szkoła otwarta charakteryzuje się przede wszystkim tym, że:

- włącza i wykorzystuje w procesie dydaktyczno-wychowawczym treści środowiskowe dotyczące elementów przyrodniczo-geograficznych, społecznych oraz kulturalnych środowiska miejscowego i okolicznego, uwzględniając ich wymiar historyczny, aktualny i przyszłościowy;
- swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej nie rozwija tylko w ramach budynku szkolnego, ale organizuje zajęcia także na terenie różnych

instytucji, placówek edukacji równoległej, zakładów pracy; przez to wprowadza uczniów, a także samych nauczycieli i wychowawców szkolnych, w życie pozaszkolne i funkcjonowanie wspólnoty miejscowej;

- podejmuje różnorakie działania edukacyjne, kulturalno-oświatowe, społeczne, opiekuńcze na rzecz środowiska lokalnego, społeczności miejscowej, ukierunkowane przede wszystkim na zaspokajanie jej podstawowych potrzeb społeczno-kulturalnych, a także, w pewnej mierze, egzystencjalnych; przyczynia się do podniesienia kompetencji społeczności lokalnej w tym zakresie, w tym także kompetencji edukacyjnych w dziedzinie kształcenia ustawicznego;
- stara się dynamizować, ożywiać i ukierunkowywać siły społeczne wokół zadań edukacyjnych i opiekuńczych; zakłada ich wyraźny udział w organizowaniu szkolnego, a także pozaszkolnego procesu dydaktyczno-wychowawczego i opieki nad dziećmi oraz młodzieżą.

W refleksji pedagogicznej ukierunkowanej na poszukiwanie nowych rozwiązań alternatywnych modelu szkoły wyraźnie wyodrębnił się nurt – wyrosły na podłożu ogólnej teorii systemów – ujmujący szkołę jako **swoisty mikrosystem wychowania**. Koncepcja ta (różne jej warianty) poddane zostały w różnych kontekstach środowiskowych weryfikacji praktycznej, która dostarczyła ważkich argumentów o jej przydatności w modernizacji polskiej szkoły. Do autorów, którzy wnieśli znaczący wkład w tej dziedzinie w szczególności należy zaliczyć: A. Lewina [1983], H. Muszyńskiego [1972], J. Radziewicza [1983, 1992], T. Gołaszewskiego [1977].

System szkoły, w świetle analizy systemowej, charakteryzuje się takimi właściwościami, jak: funkcjonalność, zintegrowanie, samoorganizacja, dynamiczność [Radziewicz 1983, s. 223]. Jako podstawowe elementy strukturalne systemu wymienia się: a) treści poczyną dydaktyczno-wychowawczych, b) formy organizacyjne, c) czynności oraz techniki wychowawcze, d) atrybuty zewnętrzne [Lewin 1983, s. 199]. Mikrosystem szkolny ukierunkowany jest na realizację kilku grup zadań, a mianowicie: związanych z kształceniem dzieci i młodzieży, ich uspołecznianiem, rozwijaniem indywi-

dualności swoich uczniów, a także rozwijaniem wielostronnej współpracy ze środowiskiem [Lewin 1983, s. 193]. Współtwórcami tego mikrosystemu od początku do końca są jego użytkownicy, czyli ludzie ze szkoły i jej otoczenia, tj. nauczyciele i wychowawcy szkolni, uczniowie, rodzice, a także osoby ze środowiska miejscowego [Radzewicz 1992, s. 18].

W koncepcji tej znajduje wyraz problem wzajemnych oddziaływań szkoły oraz środowiska. Środowisko miejscowe i okoliczne stanowi kontekst i otoczenie mikrosystemu. Elementy mikrosystemu szkolnego pozostają w aktywnych relacjach z elementami najbliższego środowiska społeczno-kulturalnego oraz elementami organizacji formalnej państwa.

Systemowa koncepcja szkoły, uwzględniająca wymogi podejścia systemowego, nie znalazła szerszego oddźwięku w procesie reformowania polskiej szkoły, choć niektóre założenia, np. dotyczące relacji ze środowiskiem, integralności wewnętrznej, ukierunkowania na kreowanie własnymi siłami rozwiązań innowacyjnych, zachowały swoją świeżość i moc inspirującą.

Szkoła społeczna (szkoła uspołeczniona) jest z kolei innym rozwiązaniem alternatywnym, które zaczęło się kształtować w refleksji pedagogicznej w latach 80., stając się hasłem sztandarowym ruchu oświaty niezależnej w ramach odradzającej się „Solidarności”. W latach 90. idea szkoły społecznej przyspieszonym krokiem weszła do naszej rzeczywistości edukacyjnej. Wielu autorów podjęło próby bliższego określenia istoty tej szkoły, jej koncepcji programowo-organizacyjnej i drogi jej przetransponowania do praktyki edukacyjnej. Autorzy ci, to m.in.: B. Chmielowski [1992], J. Kuźma [1986], Z. Kwieciński [1991], H. Muszyński [1990], J. Radzewicz [1989] oraz A. Smołalski [1992].

J. Radzewicz przez uspołecznienie szkoły rozumie: a) rozszerzenie jej autonomii wobec władz administracyjnych i podporządkowanie jej samorządom terytorialnym, stowarzyszeniom rodziców, radom szkolnym itp.; b) uruchomienie wewnątrzszkolnych mechanizmów samoregulacyjnych – w trakcie tworzenia własnego mikrosystemu dydaktyczno-wychowawczego, a w związku z tym – systemu podejmowania samorządnych decy-

zji wewnątrzszkolnych zespołowych i indywidualnych [1989 s. 20]. Istotę uspołeczniania szkoły sprowadzano także do: a) zmiany stylu kierowania szkołą – z autokratycznego na demokratyczny czy partnerski [Kuźma 1986, s. 325] lub b) ożywienia i rozszerzenia jej współpracy ze środowiskiem lokalnym [Muszyński 1990, s. 24].

Zbliżoną pod wieloma względami do szkoły społecznej (uspołecznionej) jest **szkoła samorządna (szkoła usamorządowiona)**. Autorzy tej koncepcji szkoły, A. Smołański [1987], Z. Szeloch [1982], T. Kowalski [1982], uznają za jej cechy konstytutywne: autonomiczność przejawiającą się w strategii demokratycznego kierowania nią przez dyrektora szkoły; usamorządowanie rady pedagogicznej (nauczycieli, wychowawców szkolnych); upodmiotowienie uczniów; uczestnictwo rodziców, instytucji i organizacji środowiskowych w działalności szkoły w ramach wielostronnej współpracy.

Niektóre elementy tej idei zostały zobjektywizowane w szkole samorządowej, czyli szkołach przekazanych samorządom terytorialnym (gminnym wspólnotom samorządowym). Jeśli chodzi o szkoły podstawowe, proces ten został zapoczątkowany w styczniu 1992 roku, a zakończony na początku 1996 roku. Natomiast przekazanie szkół ponadpodstawowych samorządom terytorialnym, gminnym i powiatowym, nastąpiło z dniem 1 stycznia 1999 roku. Proces ten miał burzliwy przebieg i, jak dotychczas, rodzi różne problemy natury organizacyjnej, ekonomiczno-finansowej i społecznej.

„Usamorządowanie” szkoły samorządowej przejawia się przede wszystkim w rozszerzeniu kompetencji dyrektora szkoły i nauczycieli oraz rodziców w wyniku ograniczenia nadzoru ze strony administracji oświatowej (wyższych szczebli), a także nieznaczej bezpośredniej ingerencji w jej funkcjonowanie edukacyjne samorządu terytorialnego (urzędu i rady gminy). Z drugiej zaś strony wzmocniono lokalny charakter szkoły poprzez uczynienie jej instytucją *stricto* wspólnoty gminnej, placówką która jest utrzymywana w zasadzie za pieniądze jej podatników i ma zapewnić wykształcenie ich dzieciom na takim poziomie, który zaspokoi ich ambicje i w pełni

usatysfakcjonuje [zob. Jeżowski, Kropiwnicki (red.) 1993, s. 21–22]. Słowem, przez to szkoła wyraźnie zbliżyła się do społeczności lokalnej, miejscowej – odpowiednio reagując na jej potrzeby oraz dopuszczając rodziców do uczestnictwa w szkolnym procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Wymienione wyżej idee i koncepcje szkół są nadal żywe, mają swoich licznych zwolenników, stanowią istotne przesłanki w procesie przebudowy szkoły tradycyjnej.

Idea ta jest również akceptowana przez katolicką myśl pedagogiczną. Szkoła – w ujęciu *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* – stanowi „[...] jakby pewne centrum, w którego wysiłkach i osiągnięciach powinny uczestniczyć równocześnie rodziny, nauczyciele, różnego rodzaju organizacje rozwijające życie kulturalne, obywatelskie, religijne, państwowe i cała społeczność” [*Deklaracja ...* 1986, s. 318].

Idei szkoły powiązanej ze środowiskiem nadano wysoką rangę w pracach Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej kierowanego przez Czesława Kupisiewicza. W raporcie końcowym czytamy: „Przebudowa obecnego modelu [szkoły – M. W.] musi iść w kierunku tworzenia placówki stanowiącej rzeczywisty ośrodek życia kulturalnego i wychowania w środowisku. Musi to być szkoła otwarta na własne środowisko i rozwijająca w nim wielorakie więzi społeczne. Powinna ona ponadto być inicjatorem i koordynatorem zjednoczonych działań wychowawczych, podejmowanych w każdym środowisku lokalnym” [*Edukacja...* 1989, s. 292].

Podstawowe wymiary środowiskowości szkoły

U podstaw środowiskowości szkoły leżą następujące założenia:

- a) środowiskowość szkoły może przejawiać się w jej strukturze organizacyjnej oraz podstawowych funkcjach, a także w procesie współdziałania szkoły i środowiska bliższego i dalszego;

b) należy zawsze uwzględniać i łącznie rozpatrywać funkcje szkoły i jej współdziałanie ze środowiskiem (jako syndrom działania społeczno-edukacyjnego);

c) układem odniesienia przy określaniu funkcji szkoły (dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczo-pomocowej i integracyjnej) oraz zakresu i kierunków współdziałania jest środowisko (jego siły społeczne i potrzeby) rozpatrywane w skali lokalnej i szerszej;

d) zgodnie z podejściem systemowym – środowiskowość szkoły przeznaczać ma wszystkie jej elementy (funkcjonalne, strukturalne i materialne), a zatem wiązać się z wyraźnymi przekształceniami tych składników.

Cech charakterystycznych szkoły o orientacji prośrodowiskowej w pierwszym rzędzie należy poszukiwać w jej założonych funkcjach i procesach im odpowiadających. Szkoła środowiskowa spełnia cztery podstawowe – wzajemnie zazębiające się – funkcje: kształcącą, wychowawczą, opiekuńczo-pomocową i integracyjną. Tym funkcjom odpowiadają cztery procesy: dydaktyczny, wychowawczy, opiekuńczy (opieka, pomoc) oraz proces integracji środowiskowej (działalność animacyjno-koordynacyjna).

Aspekt dydaktyczny. Inność i nowoczesność procesu kształcenia w szkole środowiskowej polega przede wszystkim na: a) uwzględnianiu wymogu kształcenia ustawicznego, b) opieraniu procesu kształcenia na doświadczeniach społecznych dzieci oraz młodzieży, c) rozszerzeniu form i terenów pracy dydaktycznej, d) innej roli nauczyciela w toku realizacji zadań dydaktycznych, e) ściślejszej integracji procesu kształcenia i wychowania.

Realizacja zasady kształcenia ustawicznego w sposób zasadniczy rzutuje na zmianę w hierarchii celów kształcenia, ram kształcenia, form i metod kształcenia. W procesie kształcenia pierwszoplanową sprawą nie jest opanowanie (zapamiętanie) przez ucznia, jak największej liczby faktów w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania (sztucznie wyodrębnionych przedziałów wiedzy), ale chodzi tu przede wszystkim o przyswojenie podstaw wiedzy w ramach szerszych jej systemów (układów integralnych), rozwinięcie umiejętności i nawyków w zakresie samodzielnego zdobywania

i ustawicznego pogłębiania swojej wiedzy i umiejętności samodzielnej pracy nad sobą, rozbudzenie motywacji (uświadomienie potrzeby, rozwinięcie zainteresowań) do ciągłego samodoskonalenia się.

W szkole środowiskowej preferuje się odpowiednie metody kształcenia. Są to metody operatywne (związane z działaniem, stosowaniem wiedzy w praktyce, wykorzystywaniem różnorodnych źródeł zewnętrznych – pozaszkolnych), waloryzacyjne (powodujące przeżywanie wartości), problemowe (związane z rozwiązywaniem problemów praktycznych oraz naukowych, odkrywaniem, rozwiązywaniem zadań etc.). Słowem, są to metody wyzwajające i utrwalające aktywne postawy uczniów.

W szkole zorientowanej prośrodowiskowo – w wyniku respektowania zasady kształcenia ustawicznego – ramy procesu kształcenia znacznie się rozszerzają, obejmują nie tylko dzieci i młodzież w wieku szkolnym, ale także młodzież i dorosłych w wieku pozaszkolnym. Chodzi tu przede wszystkim o rozwijanie form związanych z uzupełnieniem wykształcenia, podnoszeniem poziomu wiedzy ogólnej, doskonaleniem zawodowym, a także kształceniem pedagogicznym.

Zasada opierania procesu kształcenia na zasobie doświadczeń indywidualnych oraz grupowych dzieci i młodzieży rozumiana jest przede wszystkim jako wszechstronne rozpoznawanie, a także uwzględnianie: nabytych wiadomości, sprawności; rozwiniętych zainteresowań; postaw poznawczych i społeczno-moralnych; innych cech osobowości, ukształtowanych (lub kształtowanych) w różnych pozaszkolnych sytuacjach życiowych (na drodze doznań w wyniku różnorodnych bezpośrednich kontaktów ze środowiskiem lokalnym i ponadlokalnym, a także odbieranych przekazów słownych, medialnych). Chodzi więc tutaj o uczynienie rozpoznanego zasobu doświadczeń uczniów punktem wyjścia w procesie dalszego kształcenia i wychowania. Proces kształcenia w tej szkole w głównej mierze sprowadza się do stymulowania i wzbogacania doświadczeń dzieci i młodzieży w szkole i poza szkołą. Respektowanie tej dyrektywy w konsekwencji prowadzi do uwzględniania zasady indywidualizacji w procesie kształcenia,

czyli wykrywania u uczniów ich predyspozycji oraz indywidualnego kierowania ich rozwojem.

Z tego, że w procesie kształcenia przyjmuje się, jako podstawowe, zasady kształcenia ustawicznego i opierania kształcenia na zasobie doświadczeń uczniów wynikają określone konsekwencje dla organizacji procesu kształcenia i roli w nim nauczyciela. Rozszerza się zakres terytorialny pracy dydaktycznej i znacznie wzbogaca się formy organizacyjne zajęć. Zajęcia te organizowane są nie tylko w budynkach szkolnych, ale także w różnych placówkach i instytucjach pozaszkolnych (np. w środowiskach pracy, placówkach oświatowo- kulturalnych), przybierają też różne formy organizacyjne, np. lekcji, konsultacji, hospitacji, różnorodnych wycieczek, spotkań ze specjalistami, seminariów, spotkań dyskusyjnych, badań terenowych.

Rola nauczyciela w procesie kształcenia nie sprowadza się głównie do werbalnego przekazywania informacji w trakcie prostego interpersonalnego stosunku: nauczyciel – uczeń (nauczyciel mówi – uczeń słucha), ale nauczyciel jest tu inspiratorem i organizatorem różnych form kształcenia, w których uczestniczą także inni specjaliści spoza szkoły. Nauczyciel jest raczej inspiratorem wielostronnej aktywności uczniów, przewodnikiem i konsultantem.

Aspekt wychowawczy. O ile szkoła tradycyjna ukierunkowana była przede wszystkim na realizację celów dydaktycznych, szkoła środowiskowa uruchamia pewne mechanizmy oddziaływania wychowawczego sensu *stricto*. Działalność dydaktyczna jest tu ściśle sprzęgnięta z działalnością wychowawczą, przepełniona intencjami wychowawczymi oraz podporządkowana celom wychowania.

Szkolny proces wychowania w tej szkole cechuje to, że:

- a) jego podstawowe cele wiążą się z internalizacją wartości uniwersalnych (takich jak: sprawiedliwość, równość, wolność, solidarność, prawda) i indywidualnych (uczciwość, tolerancja, godność, życzliwość, samoograniczenie, autonomia, zaradność, opiekuńczość);
- b) szeroko respektowana jest zasada wychowania w tej wspólnocie; wiąże się to z ukierunkowaniem pracy wychowawczej na uruchomienie

różnorodnych grup uczniowskich o charakterze otwartym (włączających młodzież spoza szkoły); szczególną rolę przywiązuje się do rozwijania samorządnych organizacji uczniowskich, które mają znaczny wpływ na aktywizację i samodoskonalenie grup rówieśniczych;

c) kładzie się szczególny akcent na rozwijanie wielostronnej aktywności uczniów, traktowanej jako niezbędny warunek zachodzenia w jednostce procesów osobotwórczych; zważywszy, że realizacja życiowych zadań stanowi zasadniczy czynnik aktywizacji życia psychicznego jednostki, szkoła o proveniencji środowiskowej wykorzystuje metody zadaniowo-sytuacyjne, polegające na kreowaniu sytuacji do praktycznego wykonywania zadań;

d) przestrzegana jest zasada odwoływania się do przeżyć i doświadczeń dzieci w toku inspirowania i organizowania różnorodnych zajęć wychowawczych, a z tym wiąże się uwzględnianie wymogu indywidualizacji w procesie wychowania i podmiotowego traktowania wychowanków;

e) jego ramy znacznie się rozszerzają – nie ograniczają się tylko do terenu szkoły, ale wyraźnie wychodzą poza szkołę, obejmują pozaszkolne tereny aktywności dzieci i młodzieży (stymulowanie aktywności grup rówieśniczych), a także, w pewnej mierze, dorosłych (oddziaływanie na rodziców).

Tak więc, szkoła środowiskowa podejmuje na szeroką skalę zadania wychowawcze.

Aspekt opiekuńczy. Szkoła o nastawieniu prośrodowiskowym ukierunkowana jest na optymalne zaspokajanie potrzeb egzystencjalnych i społeczno-kulturalnych. Działalność opiekuńcza szkoły odznacza się wielostronnością, tzn. zorientowana jest na podstawowe źródła zagrożeń dla życia (istnienia), rozwoju i wychowania dziecka tkwiące w samym dziecku, jego rodzinie, środowisku zamieszkania i szkole, a więc w jego podstawowych środowiskach życia.

Działalność opiekuńcza odnosząca się bezpośrednio do dziecka dotyczy zapewnienia bezpieczeństwa osobistego, ochrony zdrowia, wyrównywa-

nia defektów organicznych (np. zespoły korekcyjne, kierowanie dziecka do placówek specjalistycznych).

Jeśli zaś chodzi o opiekę związaną z nauką i życiem społecznym dzieci w szkole, działalność opiekuńcza sprowadza się do:

- a) zapewnienia niezbędnych warunków dla realizacji obowiązku szkolnego poprzez przygotowanie dzieci do startu szkolnego (prowadzenie ogniska przedszkolnego), zapewnienie pomocy w nauce szkolnej wyrównywanie niepowodzeń dydaktycznych oraz wychowawczych, kierowanie rozwojem indywidualnym ucznia w szkole, udzielanie pomocy przy wyborze drogi szkolnej i zawodowej (specjalne zajęcia, poradnictwo);
- b) przejawiania troski o rozwój osobowości dziecka poprzez zapewnienie właściwych więzi społecznych, organizowanie wielu różnorodnych okazji do styczności z dobrami kultury, organizowanie zajęć wspomagających rozwój (światlica szkolna, blok zajęć pozalekcyjnych, inspirowanie uczestnictwa w zajęciach placówek wychowania pozaszkolnego).

Działalność opiekuńczo-pomocowa szkoły środowiskowej zorientowana na rodzinę dziecka przejawia się w:

- a) czasowym zastępowaniu młodzieży rodziny (internat);
- b) zaspokajaniu podstawowych potrzeb egzystencjalnych dzieci i młodzieży (dożywianie, różne formy pomocy materialnej);
- c) roztaczaniu opieki nad dzieckiem w czasie pracy zawodowej rodziców – przebywania ich poza domem (światlica, półinternat);
- d) organizowaniu dzieciom czasu wolnego w okresie ferii i wakacji.

W realizacji zadań opiekuńczych szkoły udział biorą miejscowe podmioty społeczne (organizacje społeczne zrzeszające młodzież i dorosłych, środowiska pracy, środowiskowe placówki wychowania pozaszkolnego, wolontariusze).

Aspekt animacyjno-integracyjny. Szkoła ta jest ściśle związana ze środowiskiem lokalnym i okolicznym. Zachodzi tutaj pewne sprzężenie, przejawiające się głównie tym, że szkoła uczestniczy w zaspokajaniu potrzeb środowiska (np. edukacyjnych, kulturalnych, rekreacyjnych-

ch), zaś środowisko lokalne uczestniczy w realizacji zadań szkoły (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych). Pewne przejawy tego sprzężenia znajdują wyraz w realizowanych funkcjach: dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczo-pomocowej.

Powiązania szkoły ze środowiskiem występują ze względu na interes szkoły (realizację zadań w zakresie kształcenia, wychowania i opieki) oraz na interes środowiska (zaspokajanie jego potrzeb edukacyjnych i społeczno-kulturalnych). W zasadzie jednak, każde działanie podjęte przez szkołę w środowisku służy, w sposób bezpośredni lub też pośredni, realizacji jej zadań edukacyjnych i opiekuńczych. Funkcja integracyjna szkoły realizowana jest poprzez działalność stymulacyjną, korekcyjną oraz koordynacyjną.

Uważa się, że szkoła będzie w stanie sprawnie realizować funkcję koordynacyjną, jeśli: 1) będzie otwarta na własne środowisko i rozbuduje w nim wielorakie więzi społeczne, zbuduje rzeczywisty sojusz instytucji i ludzi; 2) uzyska szerokie poparcie instytucji i osób środowiska, w którym działa; 3) środowisko społeczne będzie uczestniczyć w zarządzaniu szkołą; 4) stosunki szkoły ze środowiskiem oparte będą na zasadzie partnerstwa; 5) będzie miała zagwarantowaną znaczną autonomię, niezbędną do własnych prób i poszukiwań racjonalnych rozwiązań programowo-organizacyjnych [Muszyński 1988, s. 74–80].

Stymulacja, korekcja, współdziałanie, koordynacja i instytucjonalizacja, jako zakresy działania szkoły konstytuujące proces integracji funkcjonalnej w skali lokalnej, wzajemnie się zazębiają, współwystępują i warunkują.

Specyfika szkoły o orientacji prośrodowiskowej znajduje pełny wyraz w mechanizmie oddziaływania wychowawczego na dzieci i młodzież. Wyraża się to w równoległym występowaniu dwóch rodzajów poczynań, mianowicie: działania bezpośredniego (wprost ukierunkowanego na dzieci i młodzież) oraz działania pośredniego (zorientowanego na środowiska i instytucje, w których przebiega ich życie oraz podejmują różne formy aktywności). Działanie pośrednie ma więc przede wszystkim „mleiorować”, odpowiednio aktywizować oraz ukierunkowywać środowiska

i placówki pozaszkolne, stowarzyszenia, jednostki i grupy społeczne na tworzenie warunków maksymalnie sprzyjających rozwojowi dzieci i młodzieży, a także realizacji celów i zadań stawianych przed szkołą w zakresie internalizacji wartości uniwersalnych, chrześcijańskich, obywatelskich, lokalnych. Chodzi tutaj zatem o to, aby poczynania środowiska pozaszkolnego nie były sprzeczne z ukierunkowaniem celowościowym szkoły jako głównej instytucji edukacyjnej.

Ukierunkowująca działalność szkoły odbywa się, po pierwsze – na płaszczyźnie wielostronnego i systematycznego współdziałania w układzie: szkoła – środowiska lokalne oraz okoliczne; po drugie – poprzez inspirowanie współpracy między podmiotami środowiskowymi, oczywiście z udziałem szkoły, w realizacji zadań edukacyjno-opiekuńczych.

Należy podkreślić, że szkoła środowiskowa, podnosi rangę tych form działalności, które w konsekwencji zmierzają do ożywienia, uruchomienia kreatywności środowiska w zakresie rozwiązywania swoich problemów edukacyjnych, opiekuńczych, socjalnych własnymi siłami, z aktywnym udziałem całej wspólnoty miejscowej. Ten nurt środowiskowej działalności szkoły uznaje się tutaj za nie mniej ważny od wszelkich form oddziaływania bezpośredniego na dziecko w ramach procesu dydaktyczno-wychowawczego organizowanego w szkole.

* * *

Rekapitulując, trzeba stwierdzić, że szkoła środowiskowa to taka szkoła, która jest ściśle powiązana ze środowiskiem lokalnym i dalszym. Przejawia się to w: a) rozszerzaniu zakresu funkcji i zakresu zadań w ramach poszczególnych funkcji, a mianowicie funkcji: dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczo-pomocowej, integracyjnej (organizowanie środowiska wychowawczego) oraz b) socjotechnice działania społeczno-edukacyjnego opartego na wielostronnej współpracy z rodzinami, różnymi ośrodkami wychowania pozaszkolnego.

Szkoła taka aktywnie uczestniczy w przygotowaniu dzieci i młodzieży do ustawicznego samokształcenia i udziału w różnych placówkach i instytucjach wychowania pozaszkolnego, co wiąże się z wyposażeniem ich w odpowiedni zasób wiadomości oraz umiejętności, a także wzbudzaniem motywacji do udziału w życiu społeczno-kulturalnym. Działalność jej jest ukierunkowana na zaspokajanie potrzeb społeczności lokalnej w zakresie opieki i wychowania, pomocy oraz wsparcia społecznego i pracy kulturalno-oświatowej. Kładzie akcent na aktywność, wspólnotowość i samorządność dzieci i młodzieży oraz nauczycieli, wychowawców i rodziców. Wykorzystuje w pracy dydaktyczno-wychowawczej treści środowiskowe i zasób doświadczeń społecznych dzieci i młodzieży oraz aktywizuje i włącza siły społeczne środowiska do realizacji swoich zadań programowych. Inspiruje, ukierunkowuje i integruje oddziaływania społeczno-edukacyjne wszystkich placówek, instytucji i grup społecznych środowiska.

Wszystkie poczynania tego typu szkoły w odniesieniu do środowiska lokalnego oraz dalszego odbywają się głównie w ramach wielostronnej współpracy, przejawiającej się we wzajemnym i świadomym wspomaganiu się rodzin dzieci, stowarzyszeń społecznych, placówek opiekuńczo-wychowawczych w różnych zakresach ich działalności w toku realizacji celów i zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki.

W socjotechnice działalności społeczno-edukacyjnej szkoły środowiskowej znajduje zastosowanie specyficzny mechanizm, wyrażający się w jednoczesnym występowaniu dwóch rodzajów oddziaływań: działań bezpośrednio skierowanych na dziecko oraz działań pośrednich (skierowanych na rodziny dzieci, placówki i instytucje, w których przebiega życie dziecka). W oddziaływaniu pośrednim chodzi przede wszystkim o odpowiednie ukierunkowanie i zharmonizowanie bezpośrednich oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych na dziecko, mając na uwadze przede wszystkim jego dobro oraz dobro jego rodziny.

Dla rozwoju i urzeczywistnienia idei szkoły środowiskowej niezbędne jest: rzeczywiste usamorządowanie społeczności lokalnych (osie-

dlowych, wioskowych); uspołecznienie szkoły oraz placówek i instytucji pozaszkolnych; ograniczenie zewnętrznych i odgórnych nacisków i ingerencji regulacyjnych; zagwarantowanie szerokiej autonomii szkole oraz instytucjom środowiskowym; uczynienie dialogu społecznego podstawową formą funkcjonowania społeczności lokalnej i rozwiązywania jej podstawowych problemów. Są to główne znamiona demokracji lokalnej, która stopniowo – od początku lat 90. – staje się faktem w naszym kraju. Tworzą się więc korzystne warunki dla autentycznej, wielostronnej współpracy szkoły ze środowiskiem. Odradza się idea powiązania szkoły ze środowiskiem, przybiera nową postać i znajduje swój wyraz w różnych kierunkach refleksji i praktyki edukacyjnej, m.in. w: edukacji równoległej (E. Trempały), edukacji środowiskowej (W. Theiss, M. Winiarski), animacji społeczno-kulturalnej w środowisku (W. Theiss, M. Mendel, B. Skrzypczak), modernizacji środowiska lokalnego (A. Radziejewicz-Winnicki), programie *Dziedzictwo kulturowe w regionie* (Ministerstwo Edukacji Narodowej), założeniach reformy systemu edukacji narodowej (MEN), prowadzonym na szeroką skalę konkursie *Mała ojczyzna – tradycja dla przyszłości* (Fundacja Kultury), idei wspólnoty lokalnej (T. Frąckowiak), edukacji międzykulturowej (J. Nikitorowicz), szkoły obywatelskiej (A. Janowski).

2. Szkoła środowiskowa Edmunda Trempały

Bogata twórczość naukowa E. Trempały w głównej mierze dotyczy szkoły i środowiska społeczno-wychowawczego w skali lokalnej i szerszej. Chyba jak żaden z pedagogów społecznych, tak wiele uwagi poświęcił relacji szkoła – pozaszkolne środowiska wychowawcze, a dokładniej idei szkoły środowiskowej. Jego podejście do tego modelu szkoły przybierało postać projektu wielowymiarowego i – można powiedzieć – systemowego. Przejawiało się to przede wszystkim w tym, że: a) uwzględnił wymiar teoretyczny, rozumiany tutaj jako kontekst i źródło naukowej inspiracji ogólnej, zorientowanej na czas teraźniejszy i przyszły szkoły; b) realizował szeroko

zakrojone badania empiryczne o charakterze kompleksowym i pogłębionym, zorientowane na funkcjonowanie pedagogiczne szkoły i środowiska pozaszkolnego jako ważnego korelatu rezultatów pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły; c) projektował model (modele) wzorca szkoły w układzie synergicznym ze środowiskiem pozaszkolnym. Można to zobrazować w postaci układu poziomego: teorie pedagogiczne autorstwa znaczących pedagogów → wiedza empiryczno-diagnostyczna → projekcje innowacyjnych rozwiązań programowo-organizacyjnych, konstytuujących model (modele) szkoły środowiskowej.

Przesłanki i przed założenia projekcji

Szczególne przymioty Profesora, jako naukowca, pedagoga, humanisty i człowieka wielkiego formatu, w znaczącym stopniu legły u podstaw, można powiedzieć: wygenerowały, przesłanki zajęcia się zagadnieniem szkoły o orientacji prośrodowiskowej, czyli szkołą środowiskową. Przemawiają za tym – zdaniem E. Trempały – przede wszystkim następujące względy:

- 1) Znacząca rola przestrzeni edukacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej środowiska pozaszkolnego, w postaci licznych instytucji tutaj funkcjonujących, grup społecznych, organizacji i stowarzyszeń, ogniw samorządu lokalnego, osób zaangażowanych i aktywnych. W sumie te środowiskowe podmioty tworzą znaczący kapitał społeczny i jednocześnie pedagogiczny w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży. „To środowisko – zdaniem Autora – dostarcza bodźców, które zaspokajają wrodzone i nabyte potrzeby dziecka. Im środowisko dostarcza więcej bodźców zaspokajających potrzeby dziecka, tym stwarza lepsze możliwości rozwojowe osobowości młodej generacji” [1969, s. 139].
- 2) Zależność rezultatów pracy szkoły od środowiska pozaszkolnego życia oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży. Wyniki „[...] pracy pedagogicznej szkoły – według Autora – w dużym stopniu zależą od całokształtu organizacji i stosunków panujących w pozaszkolnym środowisku

dziecka. Wyniki pracy wychowawczej mogą zawieść, jeśli pozaszkolne środowisko życia dzieci będzie nieorganizowane i zaniedbane pod względem wychowawczym" [1969, s. 5]. E. Trempała zauważa: „Dziecko żyjące w środowisku demoralizującym jest narażone na jego ujemne wpływy, przyswaja sobie jego złe zwyczaje, normy moralne i poglądy. W pozaszkolnym środowisku nieraz działają siły i tendencje utrudniające pracę szkoły, a nawet niweczące jej rezultaty" [1969, s. 139].

3) Wyniki szeroko zakrojonych badań własnych Autora nad zależnościami (korelacjami) między pozaszkolnym środowiskiem życia (środowiskiem rodzinnym, sąsiedzkim, podwórkowym, ogniwami samorządu lokalnego, środowiskiem ulicy oraz zakładami pracy) a rezultatami pracy pedagogicznej szkoły [zob. 1969, s. 73–82].

4) Konieczność przewyższania tradycyjnego modelu nauczania wyłącznie w murach szkoły. Szkoła – podkreśla E. Trempała – dla przewyższenia tradycyjnego nauczania w murach szkoły musi podjąć współdziałanie z tymi wszystkimi instytucjami, grupami, organizacjami i środowiskami, które aktualnie zajmują się wychowaniem w sposób atrakcyjny i skuteczny. Tak więc, szkoła współczesna powinna wykorzystywać całą społeczną rzeczywistość i instytucje w tej społecznej rzeczywistości występujące w realizacji programu nauczania i wychowania szkolnego [1994, s. 195].

5) Potrzeba modernizacji szkoły w obliczu dokonujących się przemian w szerokiej skali. „Szkoła jako instytucja, uformowana przez długie wieki wedle warunków i zadań, jakie wówczas istniały, wymaga obecnie przemian odpowiednich do nowych sytuacji gospodarczych i społecznych, naukowo-technicznych i kulturalnych cywilizacji współczesnej. Właśnie ta nowa sytuacja obliuguje nauczycieli do szerszego postrzegania procesu edukacyjnego, który dokonuje się nie tylko w ramach wychowania intencjonalnego przez wychowawców profesjonalnych w szkole, ale także pod wpływem całościowego oddziaływania środowiska życia i działalności człowieka" [Trempała 1994, s. 4].

Powyższy zestaw przesłanek i argumentów składających się na przedłożenia procesu projekcji, procesu kreowania konstruktu teoretycznego i koncepcji pragmatycznej szkoły zorientowanej prośrodowiskowo, czyli szkoły środowiskowej, jest przejawem szczególnej rzetelności naukowo-badawczej Autora, jego bliskości pedagogiki społecznej (koncentrującej swoją uwagę na środowisku społeczno-wychowawczym i jego przemianach), szczególnej bliskości szkoły i jej rozwoju, modernizacji na miarę potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości.

Wielowymiarowe przedłożenie (zestaw przesłanek) stanowi nie tylko podłoże teoretyczno-empiryczne, ale także *implicite* wyzwanie do podjęcia inicjatywy kreacji modelu – wzorca (koncepcji) szkoły środowiskowej oraz zawiera imperatywy prakseologiczne sugerujące nadanie mu określonej atrybucji.

Od samego początku E. Trempała uczynił przedmiotem swojego zainteresowania nie tylko samą szkołę jako instytucję dydaktyczno-wychowawczą, ale szkołę w kontekście jej środowiska społecznego, kulturowego i przyrodniczego, środowiska jej umiejscowienia, zakorzenienia, także życia i funkcjonowania dzieci i młodzieży, ich rodzin oraz najbliższych. Szkołę i jej kontekst środowiskowy Autor integralnie traktuje jako układ, całościowy oraz sprzężony, wzajemnie powiązanych i warunkujących się elementów strukturalnych. W ogóle, od początku nie wyobrażał sobie szkoły oderwanej od środowiska życia oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży, a także ich rodzin.

Znamiennym było także to, że Jego podejście do tego przedmiotu, czyli układu sprzężonego szkoły i środowiska pozaszkolnego, nie było aktem jednorazowym namysłu teoretycznego, aktywności empiryczno-diaagnostycznej oraz projekcji modelu-wzorca szkoły środowiskowej, ale kilkukrotnym układem synchronicznym. E. Trempała, co trzeba uznać za cenne z punktu widzenia kreowania zarówno teorii, jak i praktyki pedagogicznej, podchodzi kilkakrotnie do swojego przedmiotu zainteresowań. Czyni to przede wszystkim po to, aby nadać swoim badaniom, refleksji naukowej

i projekcji charakter „podłużny”, rozwojowy, dynamiczny (a nie przekrojowy poprzeczny i kostyczny – jak czyni to wielu pedagogów-badaczy). Autora interesuje – co jest chwalebne – trend rozwoju oraz przemiany dokonujące się w edukacji szkolnej i pozaszkolnej, a także w takich wymiarach realiów, jak: polityka (w tym edukacyjna), gospodarka, nauka, edukacja, kultura, warunki oraz poziom egzystencji społeczeństwa, otwartość na naukę i kulturę światową etc. Dostrzega wynikające stąd pewne zagrożenia, ograniczenia w dziedzinie rozwoju edukacji szkolnej oraz pozaszkolnej, ale dostrzega także przemiany, w skali mikro i makro, które niosą ożywczy duch, sprzyjający m.in.: upodmiotowieniu szkoły, wejściu na jej grunt techniki elektronicznej unowocześniającej i u efektywniającej proces dydaktyczny, przybliżeniu doń edukacji pozaszkolnej, większemu zaangażowaniu i włączeniu się rodziców (na drodze współpracy) do życia i funkcjonowania szkoły.

Prospektywność w podejściu E. Trempały do szkoły środowiskowej i jej środowiska pozaszkolnego znajduje swój wyraz także w sferze teoretycznej. Tutaj Autor w pełni ujawnia swoją duszę naukowca-pedagoga. Mianowicie próbuje, i to z powodzeniem, kreować konstrukt teoretyczny (model-wzorzec, koncepcję) szkoły środowiskowej w kontekście socjologicznej teorii integracji społecznej, potem teorii wychowania zintegrowanego i środowiskowego, a w trzeciej wersji – w kontekście teorii edukacji równoległej. Te ambitne kroki znalazły pełne uwieńczenie w trzech odrębnych publikacjach książkowych, tj.: *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły* [1969]; *Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły* [1976]; *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna). Poglądy, doświadczenia, propozycje* [1994] oraz licznych artykułach w pracach zbiorowych i periodykach pedagogicznych.

Przyjrzyjmy się teraz uważniej tym dwóm autorskim kreacjom szkoły środowiskowej, tj. a) szkole zorientowanej prośrodowiskowo w kontekście socjologicznej teorii integracji społecznej; b) szkole środowiskowej w kontekście teorii wychowania zintegrowanego i środowiskowego.

Szkoła o orientacji prośrodowiskowej i integracyjnej

Kontekstem, i stąd płynącą inspiracją, modelu-wzorca szkoły i strategii jego urzeczywistniania jest teoria integracji społecznej. Przez integrację środowisk wychowawczych – konstatuje E. Trempała – „[...] pojmuję uznawanie podobnych norm, wzorów zachowania i stosowania podobnych środków wychowawczych oraz łatwe i sprawne komunikowanie się i skuteczne współdziałanie wśród członków przynależnych do podstawowych środowisk wychowawczych. Analizując proces integracji środowisk wychowawczych, najczęściej należy go rozpatrywać od strony komunikatywnej, funkcjonalnej i normatywnej.

- „Integracja komunikatywna polega na częstym wzajemnym porozumiewaniu się odnośnie do trudności wychowawczych z własnymi dziećmi, rzetelnym informowaniu się i wymianie poglądów na temat stosowania skutecznych metod wychowawczych oraz wymianie poglądów na temat postaw moralnych dzieci z najbliższego otoczenia i informowaniu się z zakresu wiedzy zdobywanej na zajęciach na uniwersytecie dla rodziców, zebraniu klasowym lub w poradni społeczno-wychowawczej.
- „Integracja funkcjonalna polega na umiejętnym i sprawnym współdziałaniu w zakresie zgodnego i konsekwentnego oddziaływania wychowawczego oraz wspólnej pracy społecznej dla dobra środowiska, np. dopilnowanie dzieci podczas odrabiania zadań domowych w czasie wyznaczonym przez środowiskową radę wychowania, dyżurów w świetlicy szkolnej, dyżurów przy organizowaniu podwórek itp.
- „Integracja normatywna polega na afirmacji przez członków środowisk społecznych podobnych lub zbliżonych wartości i wzorów osobowych, tj. wartości moralnych, prawdomówności, uczciwości itp. Czynnikiem integrującym jest wzór dorosłych osób z najbliższego otoczenia [...]. Integracja jest zjawiskiem pozytywnym, sprzyjającym, powodującym ukierunkowane działanie dla dobra realizacji celów społecznie pożytecz-

nych [...]. Mówiąc o integracji środowisk wychowawczych – zauważa E. Trempała – mam na uwadze jej racjonalny charakter, gdyż skrajna, absolutna integracja, niezostawiająca niezbędnego marginesu swobody dla inicjatywy i samodzielności członków danej grupy społecznej, na pewno nie będzie sprzyjała rozwojowi, tym bardziej jeśli będzie narzucona siłą. Wychodzę z założenia, że stanem pożądanym, pozytywnym, jest taki stan integracji środowisk wychowawczych, jaki pozostawia niezbędny margines, a nawet sprzyja rozwojowi inicjatywy dopuszczalnej z punktu widzenia interesu ogólnospołecznego.

„Wychodzę z założenia, iż – podkreśla Autor – szkoła powinna oddziaływać i jednoczyć środowiska pozaszkolne poprzez różnorodne formy pracy oświatowej. To z kolei przyczyni się do zgodnego realizowania celów wychowawczych, do stosowania odpowiednich metod wychowawczych, wpłynie na atmosferę wychowawczą w środowisku życia dziecka i postawę osób oddziaływających na dzieci” [Trempała 1969, s. 31].

Wnikając w treść narracji pedagogicznej Autora, dotyczącej tego modelu szkoły oraz taktyki jego realizacji, można dostrzec zawarte w niej *implicite* ukierunkowania celowościowe, a mianowicie: a) podniesienie poziomu pracy dydaktycznej i opiekuńczo- wychowawczej szkoły i poszerzenie pola jej oddziaływania (tj. funkcji środowiskowej); b) wyraźne przybliżenie do siebie środowisk szkolnego i rodzinnego jako głównych podmiotów w procesie edukacji dzieci i młodzieży; c) urzeczywistnianie w skali lokalnej idei społeczności wychowującej i wspólnoty społecznej w tym zakresie; d) wytyczenie, w pewnym stopniu, drogi obiektywizacji nowoczesnej idei społeczeństwa obywatelskiego w ramach środowiska lokalnego.

Jakie są główne rysy tej autorskiej szkoły o orientacji prośrodowiskowej? Przede wszystkim ukierunkowana jest ona na działalność prorodzinną, tj.: wspieranie rodziców w organizowaniu pracy domowej uczniów i udzielania im pomocy w przypadku nieradzenia sobie w nauce oraz występowania trudności w wychowaniu dzieci w wieku szkolnym, w sytuacji kryzysów rodzinnych, złych warunków materialnych i mieszk-

niowych, braku kultury pedagogicznej, w przypadku uzależnienia rodziców od alkoholu. Szkoła także wywiera wpływ na poprawę stosunków między rodzicami a dziećmi i dziadkami. Trzeba dodać, że mimo szczególnego zaangażowania szkoły w działanie na rzecz rodziny, nie przybiera ono postaci działania jednokierunkowego, ale – w znacznym stopniu, formę współdziałania obu podmiotów.

Znaczącym rysem środowiskowości szkoły jest jej współpraca z instytucjami pozaszkolnymi, organizacjami społecznymi, ogniwami samorządu lokalnego, zakładami pracy znajdującymi się w rejonie szkoły. Zakłady pracy udostępniają swoje świetlice dla dzieci i młodzieży, a pracownicy inżynierjno-techniczni prowadzą zajęcia pozalekcyjne. Szkoły z zakładami pracy i ogniwami samorządu lokalnego wspólnymi siłami zagospodarowują podwórka, tworząc odpowiednie warunki dla dzieci do zabaw i gier. Podejmowane są także, dodatkowo z udziałem organizacji społecznych, wspólne akcje o charakterze społeczno-kulturalnym.

W modelu-wzorcu tej szkoły nadaje się szczególną rangę jej roli w zakresie podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej społeczności lokalnej. Zakłada się także szczególny udział szkoły w koordynacji działalności środowiskowej wszystkich podmiotów społecznych i instytucjonalnych. Organem koordynującym jest tutaj środowiskowa rada wychowania z siedzibą w szkole. Jest ona organizacyjnie przedłużonym ramieniem komitetu rodzicielskiego, ale w jej składzie są nauczyciele pracujący w danej szkole.

Reasumując, trzeba podkreślić, że w tym prototypie szkoły środowiskowej jej środowiskowość zawiera się przede wszystkim w: kontekście teoretycznym (teoria integracji społecznej); szerokiej działalności zorientowanej na rodzinę (dzieci, rodziców oraz dziadków); współpracy ze środowiskiem pozaszkolnym (rodzinami, samorządem lokalnym, organizacjami społecznymi, placówkami kulturalnymi, zakładami pracy); ukierunkowaniu na tworzenie i wzbogacenie środowiskowej infrastruktury do spędzania przez dzieci i młodzież czasu wolnego; inspirowaniu form edukacji pedagogicznej (podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej) społeczności

lokalnej i aktywnym udziale w tym przedsięwzięciu oraz znaczącym udziale w koordynacji działalności środowiskowej.

Szkoła środowiskowa w kontekście wychowania środowiskowego

W tej drugiej odsłonie szkoły środowiskowej jej atrybucja znajduje wyraz i miejsce przede wszystkim w jej teoretycznym kontekście, przestrzeniach i polach działania, pełnionych funkcjach, formach działania, charakterze relacji międzypodmiotowych (szkoła – środowiska pozaszkolne).

E. Trempała ten model-wzorzec szkoły środowiskowej projektuje w kontekście i inspiracji teorii wychowania środowiskowego i zintegrowanego. „Będziemy – powiada – mówić o wychowaniu środowiskowym jako całokształcie organizacji pozytywnych bodźców rozwojowych w rejonie szkolnym, czy też w osiedlu mieszkaniowym, gdzie ma miejsce społeczna aktywność dzieci i młodzieży po skończonych lekcjach. Wszelkie scalanie zaś całokształtu procesów wychowawczych w szkole i w rejonie szkolnym w celu organizowania szerokiego środowiska wychowawczego – będziemy nazywali wychowaniem zintegrowanym [1976, s. 9].

Jeśli chodzi o tereny i ramy środowiskowe działania szkoły, Autor wyodrębnia trzy pola, a mianowicie: „[...] pierwsze [pole – M. W.] polega na tym, że szkoła jest głównym organizatorem zajęć dla dzieci i młodzieży swego terenu; drugie – że szkoła działa poza obszarem szkoły wszędzie tam, gdzie przebywa dziecko po lekcjach; trzecie wreszcie polega na organizowaniu działalności wychowawczej zarówno na obszarze szkoły, jak i w całym jej rejonie” [1976, s. 124]. A więc szkoła środowiskowa – w porównaniu z tradycyjną – znacznie poszerza przestrzeń środowiskową swojej działalności pedagogicznej. Staje się w swoim rejonie ośrodkiem edukacji i kultury.

Szkołę środowiskową – w tej kreacji autorskiej – znamionuje dość szeroki wachlarz form działalności zarówno w swoim rejonie, jak i poza nim.

Jest to działalność opiekuńcza, pomocowo-wspierająca, edukacyjna (edukacja pedagogiczna mieszkańców, formy edukacji ustawicznej), zabawowo-rozrywkowa, sportowo-rekreacyjna, turystyczno-krajoznawcza, społeczno-samorządowa, kulturalno-światowa, organizacyjno-koordynacyjna, inspirująco-animacyjna, prozdrowotna (edukacja zdrowotna), proekologiczna.

Oryginalnym rysem szkoły środowiskowej E. Trempały jest jej poszerzony zestaw podstawowych funkcji, znacznie wykraczający poza funkcje realizowane przez szkoły tradycyjne. Są to, oprócz tej klasycznej – często jedynej – funkcji dydaktycznej, funkcje: opiekuńczo-socjalna, socjalizacyjno-wychowawcza i integracyjna, w którą wpisuje się działalność inspirująco-animacyjna i koordynacyjna. Funkcja dydaktyczna w tym modelu- wzorcu szkoły środowiskowej przybiera inną postać niż w szkole tradycyjnej. Inność oraz nowoczesność procesu kształcenia w tej szkole polega głównie na: a) uwzględnianiu wymogu kształcenia ustawicznego; b) opieraniu procesu kształcenia na doświadczeniach społecznych dzieci i młodzieży; c) rozszerzeniu form i terenów pracy dydaktycznej; d) innej roli nauczycieli w toku realizacji zadań dydaktycznych; e) ścisłej integracji procesu kształcenia i wychowania.

Ważnym i progresywnym atrybutem w projekcji szkoły środowiskowej E. Trempały jest preferowanie, a także promowanie relacji międzypodmiotowych w postaci współpracy (współdziałania) i dialogu, przede wszystkim o charakterze partnerskim, na terenie szkoły, a w szczególności w najbliższym i dalszym środowisku pozaszkolnym. Nadaje się tutaj szczególną rangę współdziałaniu racjonalnemu. „Współdziałanie racjonalne w naszym przypadku – konstatuje Autor – polega na podziale prac wśród instytucji funkcjonujących w środowisku w celu objęcia oddziaływaniem wychowawczym, jak największej liczby dzieci oraz jak najobszerniejszego terenu działania, przy zastosowaniu urozmaiconych form pracy oraz na wykrywaniu i uruchamianiu licznych sił społecznych, wspomaganie, akceptacji i realizacji wspólnych ustaleń” [1976, s. 152].

W reasumpcji, w tym autorskim projekcie szkoły środowiskowej „[...] jawi się ona jako szkoła łącząca swoją działalność w sposób zintegrowany ze środowiskiem rejonu szkolnego. Szkoła nie może – zdaniem E. Trempały – ograniczać się wyłącznie do pracy z uczniami i wyłącznie do własnego terenu, lecz może i powinna być ważnym czynnikiem kulturalno-oświatowego życia własnego rejonu, osiedla, dzielnicy, miasta czy też wsi” [1976, s. 123].

Porównując ze sobą zaprezentowane dwie projekcje szkoły autorstwa Profesora E. Trempały, tj.: szkoły o orientacji prośrodowiskowej (lata 60.) i szkoły środowiskowej (połowa lat 70.) – można zauważyć pewną ciągłość, co do modeli-wzorców i projekcji tych szkół, ale także i pewne progresywne zmiany w atrybucji rusztowalnej tychże szkół. Pierwszy, wcześniejszy projekt szkoły o orientacji prośrodowiskowej można, moim zdaniem, uznać za udany prototyp szkoły środowiskowej (sam Autor jeszcze nie posługuje się tym pojęciem!). Natomiast już projekt drugi jest dość ugruntowaną projekcją **stricte** szkoły środowiskowej, odznaczającą się zakorzenieniem w podłożu teorii pedagogicznych, a także charakteryzującą się przejrzystością konstrukcji rusztowalnej (teoretycznej) i warstwy metodyczno-pragmatycznej, wyraźnie niosącą ładunek inspiracji do kreatywnego oraz zsynchronizowanego współistnienia i funkcjonowania szkoły, podmiotów środowiskowych w ramach lokalnych i szerszych.

Lata 60.–80. XX wieku, kiedy to Profesor E. Trempała prowadził swoje szeroko zakrojone badania środowiskowe i projektował model (modele-wzorce) szkoły środowiskowej, nie były łatwe. Były trudne, bo naznaczone piętnem socjalizmu niosącego polityczną reglamentację, centralne zewnętrzne sterowanie i daleko idącą ideologizację. W ogóle, edukacja, funkcjonowanie szkoły i jej relacje ze środowiskiem pozaszkolnym były także poddane tym rygorom polityczno-ideowym. Dominował tutaj wyraźnie imperatyw nakazowo-administracyjny. Współdziałanie szkoły i środowiska przeważnie było podejmowane i rozwijane w wyniku nakazu (nacisku) zewnętrznego głównie odgórnego, tj. ze strony centralnych organów partii oraz jej ogniw terenowych, a także resortu oświaty i wychowania oraz kuratorów. Or-

gany partyjne włączyły ideę powiązania szkoły ze środowiskiem do swojego programu działania i formułowały dyrektywy praktyczne dotyczące jej urzeczywistniania. Istniało w zasadzie poczwórne przełożenie tej idei, tj. przełożenie na: 1) dyrektywy realizacyjne terenowych ogniw (komitetów) partii, 2) założenia programowe resortu oświaty i wychowania, 3) programy działania kuratorów oświaty, 4) plany pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Ta transmisja idei i jej realizacja dokonywały się w warunkach przestroju regulacji zewnętrznej oraz znacznego ograniczenia lokalnej kontroli społecznej. Było to spowodowane centralizacją w dziedzinie zarządzania państwem, a także edukacją, oraz upartyjnieniem ogniw kierowniczych. Na tym gruncie wyrósł i upowszechnił się swoisty koniunkturalizm, który określić można jako „zwrócenie twarzy do góry”. R. Schulz trafnie to ujął: „W tym systemie twarze wszystkich uczestników organizacji i realizacji procesów wychowania i kształcenia zwrócone są do góry. Nauczyciel czeka na wyróżnienie dyrektora i wizytatora, ci dwaj – na pochwałę kuratora, kurator zaś – na uznanie ministra. Natomiast nikt nie zwraca się ku dziecku, ku jego potrzebom” [Schulz 1980, s. 104]. Tego w żadnym przypadku nie można powiedzieć o E. Trepale. Widać wyraźnie, że on w swojej projekcji szkoły środowiskowej kieruje się głównie dobrem dziecka, jego rodziny, samej szkoły oraz społeczności lokalnej. Wyraźnie zmierza w kierunku tworzenia optymalnie korzystnych warunków i szans rozwoju młodej generacji, poprzez uczynienie środowiska życia oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży maksymalnie efektywnym pod względem edukacyjnym, opiekuńczo-wychowawczym oraz społeczno-wychowawczym.

Źródło inspiracji pedagogicznej

Czy i w jakim stopniu szkoła środowiskowa E. Trepały, jako konstrukt teoretyczno- koncepcyjny i inspirowana przezeń praktyka edukacyjna, wewnątrzszkolna i działalność próśrodkowa, upodabniają się do projekcji szkoły śro-

dowiskowej pierwszej i drugiej dekady obecnego stulecia? Inaczej mówiąc: Czy jej atrybuty teoretyczno-koncepcyjne, ugruntowane i zamocowane w praktyce w ostatnich dekadach minionego wieku, znajdują wyraz, analogie w narracjach teoretycznych i projekcyjnych aktualnego modelu (modeli) szkoły środowiskowej, osadzonej w lokalnym i szerszym środowisku życia i edukacji z wyraźnymi znamionami procesu transformacji? Spróbuję wstępnie odpowiedzieć na to ważne pytanie, zestawiając (porównując) ze sobą atrybucje szkoły środowiskowej E. Trempały i atrybucje modeli szkoły środowiskowej obecnie kreowanych. Taka konfrontacja atrybutów w tym dyskursie pozwala – moim zdaniem – odczytać stopień zarówno prospektywności, jak i progresywności projekcji szkoły środowiskowej E. Trempały.

W warunkach polskich, dynamicznego rozwoju demokracji lokalnej, wyraźnego ożywienia społecznego i zaangażowania obywatelskiego w różnych sferach życia oraz funkcjonowania społeczności lokalnej (a szczególnie bezpieczeństwa, sferze edukacyjnej, kulturalnej, opiekuńczo-socjalnej) – szkoła ze względu na swój profesjonalizm pedagogiczny, osadzenie terytorialne i jej powszechność, pozostaje nadal kluczową instytucją edukacji szkolnej i pozaszkolnej.

W obecnych projekcjach modelowych szkoły środowiskowej podkreśla się, że jest to szkoła, która aktywnie uczestniczy w przygotowaniu dzieci i młodzieży do ustawicznego samokształcenia i udziału w różnych placówkach i instytucjach wychowania pozaszkolnego, co wiąże się z wyposażeniem ich w odpowiedni zasób wiadomości i umiejętności oraz wzbudzaniem motywacji do udziału w życiu społeczno-kulturalnym. Działalność jej jest ukierunkowana na zaspokojenie potrzeb społeczności lokalnej w zakresie opieki i wychowania, pomocy i wsparcia społecznego oraz pracy kulturalno-oświatowej. Kładzie akcent na aktywność, wspólnotowość i samorządność dzieci i młodzieży oraz nauczycieli, wychowawców i rodziców. Wykorzystuje w pracy dydaktyczno-wychowawczej treści środowiskowe i zasób doświadczeń społecznych dzieci i młodzieży oraz aktywizuje i włącza siły społeczne środowiska do realizacji swoich zadań programowych.

Inspiruje, ukierunkowuje i integruje oddziaływania społeczno-edukacyjne wszystkich placówek, instytucji i grup społecznych środowiska.

Wszystkie poczynania tego typu szkoły w odniesieniu do środowiska lokalnego i dalszego odbywają się głównie w ramach wielostronnej współpracy, przejawiającej się we wzajemnym i świadomym wspomaganiu się rodzin dzieci, stowarzyszeń społecznych, placówek opiekuńczo-wychowawczych, w różnych zakresach ich działalności w toku realizacji celów oraz zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki.

Należy też podkreślić, że szkoła środowiskowa podnosi rangę tych form działalności, które w konsekwencji zmierzają do ożywienia, uruchomienia kreatywności środowiska w zakresie rozwiązywania swoich problemów edukacyjnych, opiekuńczych, socjalnych własnymi siłami, z udziałem aktywnym całej społeczności miejscowej. Ten nurt środowiskowej działalności szkoły uznaje się tutaj za nie mniej ważny od wszelkich form oddziaływania bezpośredniego na dziecko w ramach procesu dydaktyczno-wychowawczego organizowanego w szkole.

Funkcja integracyjna szkoły realizowana jest przede wszystkim poprzez działalność animacyjno-stymulującą, korekcyjną i koordynacyjną. Chodzi tutaj o odpowiednie aktywizowanie i ukierunkowywanie środowiska – placówek pozaszkolnych, stowarzyszeń, jednostek i grup społecznych na tworzenie warunków maksymalnie sprzyjających rozwojowi dzieci i młodzieży, a także realizację celów i zadań stawianych przed szkołą i rodziną w zakresie internalizacji wartości uniwersalnych, chrześcijańskich, obywatelskich oraz lokalnych.

Ukierunkowująca działalność szkoły odbywa się, po pierwsze – na płaszczyźnie wielostronnego i systematycznego współdziałania w układzie: szkoła – środowiska lokalne oraz szersze; po drugie – poprzez inspirowanie współpracy między podmiotami środowiskowymi, oczywiście z udziałem szkoły, w realizacji zadań nie tylko edukacyjnych, ale i opiekuńczych.

Uważniejsze przyjrzenie się zestawom rusztowalnych cech koncepcji szkoły środowiskowej autorstwa E. Trempały oraz szkoły środowiskowej

kreowanej przez innych autorów w ostatnich dwóch dekadach bieżącego stulecia, prowadzi do konstatacji: zaznacza się tutaj daleko idąca zbieżność, podobieństwo atrybutów rusztowalnych obu modeli- wzorców szkoły. Dotyczy to w głównej mierze: a) funkcji dydaktycznej (ukierunkowanie na przygotowanie uczniów do ustawicznego samokształcenia, uczestnictwa w formach edukacji równoległej, włączenia do programu treści środowiskowych, uwzględniania doświadczeń społecznych dzieci i młodzieży, włączania społeczności lokalnej do realizacji zadań programowych szkoły etc.); b) działalności prorodzinnej szkoły (udzielanie pomocy oraz wspieranie rodziny, włączenie rodziców do realizacji zadań szkoły); c) wielostronnej współpracy z podmiotami środowiskowymi (rodzinami, instytucjami pozaszkolnymi, organizacjami społecznymi, samorządem lokalnym, zakładami pracy); d) prowadzenia form edukacji pedagogicznej społeczności lokalnej; e) funkcji społeczno-integracyjnej poprzez działalność inspiracyjno-animacyjną, korekcyjną i koordynacyjną.

Powyższa „bliskość” atrybutów szkoły środowiskowej czasu minionego oraz teraźniejszego bez wątpienia świadczy o kreatywności i perspektywności modelu szkoły autorstwa E. Trempały.

Sądzę, że Jego projekcje szkoły środowiskowej będą nadal żywym źródłem inspiracji dla pedagogów naukowców-badaczy, jak i licznych praktyków-nauczycieli, animatorów społeczno-kulturalnych, w procesie projektowania nowoczesnej szkoły i wspólnotowej edukacji środowiskowej w kolejnych dekadach XXI wieku. Niech tym przedsięwzięciom, jako ważne przesłanie Profesora E. Trempały, przyświeca Jego następująca konstatacja: „Kształcenie i wychowanie powinno być realizowane w nierozzerwalnym związku z całością życia społecznego, ze szczególnym uwzględnieniem wszystkich instytucji funkcjonujących w środowisku lokalnym i ponadlokalnym. A w związku z tym wszystkie elementy, szczeble, formy instytucjonalnego wychowania powinny być wzajemnie powiązane i współzależne. Stąd też system szkolny powinien być traktowany w łączności z różnorodnymi formami wychowania poszkolnego, a działalność wy-

chowawcza i kształceniowa zaprogramowana zarówno dla szkoły, jak i instytucji pozaszkolnych” [1994, s. 40].

3. Wielostronna współpraca szkoły i rodziny atrybutem środowiskowości szkoły

Już H. Radlińska przywiązywała dużą wagę do układu szkoła ↔ rodzina. Uważała, że szkoła może już, za pośrednictwem uczniów, korzystnie oddziaływać na domy rodzinne. W relacji tej – podkreśla – szkoła nie tylko może dawać (świadczyc na rzecz rodziny), ale także wiele korzystać („brać”) z jej potencjału [1935, s. 60]. Wyraźnie kontynuowali ten kierunek refleksji uczniowie i następcy H. Radlińskiej – tj.: R. Wroczyński, A. Kamiński, I. Lepalczyk, a później już ich uczniowie. R. Wroczyński uważał, że: „Na obecnym [...] etapie rozwoju kultury i społeczeństwa ani szkoła, ani rodzina nie mogą spełniać swych funkcji bez ścisłego współdziałania, [...] bez systematycznej i zorganizowanej współpracy [...]. Współpraca ta [...] jest podstawowym założeniem organizacji procesu wychowawczego w szkole [1985, s. 173].

Znalazłszy się na tej drodze refleksji, spróbuję skupić się na kilku kwestiach. W czym przejawia się istota współpracy i jakie są jej walory społeczno-edukacyjne? Jak przedstawia się stan teoretyczności relacji rodzice – nauczyciele oraz realia praktyki w tym zakresie? Jakie są niezbędne warunki (korelaty) rozwoju współpracy rodziny i szkoły? Jakie wyzwania (zadania) współczesność stawia przed pedagogami społecznymi w tej dziedzinie.

Pojęcie współpracy – w kierunku relacji partnerskiej

Konieczne staje się tutaj – moim zdaniem – przybliżenie istotności następujących pojęć: a) „współpraca” i „współdziałanie”¹⁰ w szerokim ujęciu przedmiotowym (cała przestrzeń edukacji); b) „współpraca” i „współdziałanie” w węższych ramach podmiotowo-przedmiotowych (rodzice ↔ nauczyciele w relacji pedagogicznej); c) „partnerstwo pedagogiczne” w okresie transformacji ustrojowej, gospodarczej i społeczno-kulturowej.

Jeśli chodzi o ogólne ujęcie pojęcia „współpraca” („współdziałanie”), W. Okoń konstatuje: „współpraca/współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje cząstkowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel; współpraca opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy” [2007, s. 465–466]. Zdaniem zaś R. Pachocińskiego, współpraca przejawia się w pozytywnej zależności uczestników: „[...] występuje ona wtedy, gdy uczestnik postrzega, że jest on powiązany z innymi w ten sposób, że sukces jego zależy od poziomu działania innych uczestników, a więc, że musi on koordynować swoje wysiłki z wysiłkami innych by wykonać zadanie” [1995, s. 14]. Pedagodzy – co warto podkreślić – oprócz klasycznych atrybutów współpracy, wskazują także inne jej cechy będące warunkami jej skuteczności (wzajemne zaufanie, lojalność, znajomość celu) oraz atrybutami funkcjonalności (powiązanie i wzajemna zależność podmiotów uczestniczących, wzajemna koordynacja wysiłków).

A jak określa się istotę współpracy rodziców i nauczycieli (nauczycieli i rodziców), umiejscowionej w przestrzeni edukacyjnej dzieci-uczników? W przybliżeniu istotności tej relacji międzypodmiotowej jawi się ona w trzech reprezentatywnych odsłonach. Zdaniem M. Łobockiego: „[...]

10. Pojęcia te są bardzo zbliżone do siebie znaczeniowo, co potwierdza fakt używania ich zamiennie przez wielu pedagogów, m.in.: W. Okonia, M. Łobockiego, M. Jakowicką, B. Śliwerskiego, M. Mendel, W. Żłobickiego i in.

współdziałanie nauczycieli i rodziców jest wspólnym działaniem dla osiągnięcia dobra poszczególnych uczniów, klas i całej społeczności szkolnej w procesie nauczania i wychowania. Jego cechą konstytutywną jest przede wszystkim podejmowanie różnych zadań w imię wspólnie uzgodnionych celów" [1985, s. 16]. W. Segiet w swojej konstatacji definicyjnej uwypukla jeszcze inne znamiona tej relacji o charakterze edukacyjnym. Powiada, że „współpraca rodziców i nauczycieli sprowadza się do tworzenia [...] wspólnej linii działania, która powstaje w warunkach pełnej egalitarności, na zasadzie dobrowolności i wzajemnego wspomagania się. Chodzi w niej o [cytuje: J. Zieleniewskiego – M. W.] uznanie celu innych ludzi za własne i udzielanie sobie wzajemnej pomocy" (W. Segiet, *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Warszawa 1999). Według A. W. Janke – to relacja, co najmniej, trójpodmiotowa (rodzice, nauczyciele, dzieci-uczniowie), oparta na autentycznym partnerstwie wszystkich jej uczestników oraz charakteryzująca się ich wolą dążenia do respektowania ogólnoludzkich wartości (zwłaszcza prawdy, dobra, miłości, wolności, równości, sprawiedliwości i piękna) i poczuciem wzajemnej powinności wobec siebie [1994, s. 54].

Uważniejsze przyjrzenie się zawartości (treści) znaczeniowej powyższych definicyjnych ujęć pojęcia „współpraca” („współdziałanie”) rodziców i nauczycieli z pewnością pozwala na wyłonienie podstawowych atrybutów tej wielopodmiotowej relacji edukacyjnej. W sumarycznym ujęciu za kluczowe rysy współpracy (współdziałania) należy tutaj uznać:

- zestaw podmiotów uczestniczących: rodzice, nauczyciele, dzieci-uczniowie; poszczególni uczniowie, klasy szkolne, cała społeczność szkolna;
- wymiar aksjologiczny: wspólny cel, uzgodniony, akceptowany przez podmioty, (celem tym jest dobro uczniów całej społeczności szkolnej) ogólnoludzkie wartości;
- wymiar prakseologiczny: wspólne, zespolone działanie, „wspólna linia działania” rodziców i nauczycieli, a także, w pewnym zakresie, uczniów;
- charakter działania: edukacyjny (kształcenie, wychowanie) i pomocowy (wzajemna pomoc ułatwiająca realizację celu);

- niezbędne warunki zaistnienia, skuteczności i zarazem specyficzne atrybuty relacji: dobrowolność uczestnictwa, pełna egalitarność podmiotów, partnerstwo, a także respektowanie wartości ogólnoludzkich, imperatyw społeczno-moralny „wzajemnej powinności wobec siebie”.

Porównując zestawy definicyjnych atrybutów pojęcia „współpraca” („współdziałanie”) w ujęciu ogólnym i węższym, dotyczącym tylko relacji rodzice – nauczyciele z udziałem uczniów, łatwo dostrzec daleko idącą zbieżność, ale także nieznaczne różnice. W ujęciu ogólnym, oprócz wspólnotowości celów i ich rozczłonkowania na zadania cząstkowe (jest to także eksponowane w określeniach relacji rodzice – nauczyciele), szczególny akcent kładzie się na te wymiary, które są zarówno atrybutami i warunkami współpracy (wzajemne zaufanie, lojalność, świadomość celu). Odkrywa się tutaj także to, co jest szczególnie ważne: cechę dotyczącą specyfiki funkcjonalności tej relacji, określanej mianem „pozytywnej współzależności uczestników”. Powyższe cechy współpracy należy wziąć pod uwagę w trakcie tworzenia operacyjnego konstruktu wielostronnej współpracy rodziców i nauczycieli z udziałem uczniów.

W niektórych opisach, określeniach zjawiska współpracy (współdziałania) w ogóle i w węższych ramach podmiotowych (rodzice – nauczyciele) pojawia się od czasu do czasu pojęcie „partnerstwo” – najczęściej jako imperatyw powinności odnoszący się do tej relacji. O co tutaj – w rzeczy samej – chodzi? Chcąc, chociaż częściowo, udzielić odpowiedzi na to pytanie, nieodzowne staje się uważniejsze przyjrzenie przestrzeni znaczeniowej pojęć „partnerstwo w ogóle” i „partnerstwo edukacyjne” oraz odniesienie ich atrybutów definicyjnych do zestawu cech konstytutywnych współpracy (współdziałania) w obszarze edukacji. Godne są tutaj szczególnie ujęcia opisowe i projekcje definicyjne pojęcia „partnerstwo” autorstwa W. Okonia [2007, s. 298], J. Radziejwicz [1979], M. Mendel [2000, s. 6–42], A. W. Janke [2004]. Opierając się w pewnej mierze na refleksji tych autorów dotyczącej zjawiska partnerstwa, skłonny jestem uznać, że jest to swoisty rodzaj (forma) relacji międzyludzkich, które charakteryzują się przede wszystkim

tym, że: 1) zawsze mają charakter osobowy, liczą przynajmniej dwie osoby lub dwie grupy; 2) podmioty te są uczestnikami wspólnego działania ukierunkowanego na realizację wspólnego celu; 3) uczestnictwo osób lub grup w tej relacji ma charakter dobrowolny; 4) zaznacza się tutaj wyraźna wzajemna akceptacja siebie, wzajemny szacunek; 5) w pełni respektuje się zasady: równości, lojalności, wzajemnej (obustronnej) odpowiedzialności; 6) występują w nich w ramach wzajemności działania altruistyczne o charakterze pomocy i wsparcia społecznego.

Porównanie ze sobą zestawów cech konstytutywnych pojęcia „współpraca” („współdziałanie”) oraz pojęcia „partnerstwo edukacyjne” prowadzi do konkluzji: występuje tutaj wyraźna zbieżność cech definicyjnych. Można chyba powiedzieć, że mamy do czynienia z pewnym ząębaniem się (pokrywaniem się) zakresów znaczeniowych tych kategorii pojęciowych. Trzeba nawet dodać, że partnerstwo wyraźnie wpisuje się do relacji współpracy, która jest dlań naturalnym kontekstem społeczno-praktycznym, a ono ubogaca współpracę, stając się jej ważkim walorem edukacyjnym. Duch partnerstwa edukacyjnego znajduje wyraz nie tylko w korelacji zestawów cech definicyjnych tych kategorii pojęciowych, ale także w projekcjach modelowych współpracy rodziny, szkoły i gminy m. in. autorstwa M. Mendel, twierdzącej [za: L. Epstein, 1995], że partnerski charakter relacji tych podmiotów osiąga się poprzez występowanie spójności w celach działania i zgodności w jego przejawach, czyli formach działania [2000, s. 86] oraz trójpodmiotowo-partnerskiej współpracy rodziny i szkoły A. W. Janke [2004, s. 143]. Model ten charakteryzuje się tym, że: zgodnie współpracują rodzice, dzieci-uczniowie i nauczyciele; dzieci uczniowie partycypują jako równoprawni oraz równorzędni partnerzy; partycypacja dokonuje się na miarę indywidualnych możliwości; partnerów współpracy cechuje autentyczność bycia, wzajemne uznanie, współodczuwanie, a także gotowość do aktywności.

Dotychczasowy ogląd definicji i ujęć opisowych istoty pojęcia „współpraca” („współdziałanie”) i ich warunków oraz kategorii „partnerstwo edu-

kacyjne” w pełni uzasadnia i zarazem – podkreślmy – dostarcza ważkich argumentów i przesłanek do podjęcia próby wyłonienia oraz przejrzystego ustrukturalizowania konstytutywnych atrybutów relacji rodzice – nauczyciele – dzieci uczniowie, naznaczonej ideą partnerstwa edukacyjnego. Zakładam, że te kluczowe miary (cechy) będą nie tylko elementami opisu zjawiska współpracy, ale także kryteriami jej obecności lub jej braku. Za takie atrybuty-kryteria, moim zdaniem, można i należy uznać:

- Wspólność celu (celów) i ich odpowiednie rozczłonkowanie ze względu na realizację na cele cząstkowe (jednostkowe) składające się na cel (cele) wspólne. „Proces przekształceń – podkreśla S. Mieszalski – celów grupowych [tj. wspólnych – M. W.] – i odwrotnie – opiera się na zamkniętym układzie sprzężeń, przy czym przekształcenie celów indywidualnych w cel grupowy jest wstępnym warunkiem pojawienia się współpracy w grupie. Praktyczna realizacja współpracy wyraża się natomiast w przekształcaniu się ogólnego celu grupy w jednostkowe cele wyznaczone przez grupę poszczególnym jej członkom” [1982, s. 72]. Dodać jeszcze trzeba, że ową wspólność celu (celów) osiąga się poprzez udział w ich ustalaniu wszystkich podmiotów tej relacji i pełną ich akceptację.
- Dwojakie ukierunkowanie celowościowo-realizacyjne: a) bezpośrednie – wprost zorientowane na realizację autotelicznych wartości kształcenia, wychowania, opieki nad dziećmi i młodzieżą; b) pośrednie – dotyczące realizacji wartości autotelicznych, czyli ukierunkowanie na tworzenie warunków organizacyjno-materialnych dla procesu dydaktyczno-wychowawczego i opieki pedagogicznej; w tym mieszczą się działania pomocowe i wspierające przybierające charakter wzajemności uczestniczących podmiotów, czyli działanie jednego podmiotu na rzecz drugiego, np.: nauczycieli na rzecz rodziców (rodziny) a rodziców na rzecz nauczycieli (szkoły) – takie działania mają, z założenia, zwiększyć efektywność funkcjonowania edukacyjnego i opiekuńczo-wychowawczego szkoły i rodziny, a także sam proces współdziałania tych podmiotów (to ukierunkowanie współdziałania wyraźnie eksponują prakseologowie, np. Tadeusz Kotarbiński i Jan Zieleniewski).

- Równorzędność podmiotów uczestniczących, co wyklucza wszelkiego rodzaju układy relacji międzyludzkich z nadrzędnością i podrzędnością podmiotów. Chodzi tutaj o pełne upodmiotowienie uczestników relacji współpracy, przejawiające się przede wszystkim w partnerskim działaniu i współodpowiedzialności za realizację przyjętych i zaakceptowanych celów, np. programu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, konkretnej klasy, czy działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej szkoły. Za istotne wskaźniki równorzędności podmiotów relacji współpracy należy uznać: wspólne podejmowanie decyzji dotyczących celów i strategii ich realizowania oraz występowanie form działania zespołowego naznaczonego ideą wspólnotowości.
- Oddolny charakter i dobrowolność uczestników procesu współpracy. Inicjatywa nie pochodzi tutaj z zewnątrz, ale rodzi się wśród nauczycieli, wychowawców, innych pracowników szkoły, a także rodziców, ich dzieci-uczników, a nawet wśród innych środowiskowych instytucji i grup społecznych. Kluczową sprawą jest zachowanie pełnej dobrowolności, co jest oznaką podmiotowości i wolności. Chodzi tutaj o podejmowanie współdziałania przez szkołę – nauczycieli i uczniów oraz rodziców, opiekunów dzieci uczniów, z własnej woli, bez jakiegokolwiek nacisku zewnętrznego, nakazu, zalecenia, rozporządzenia.
- Występowanie wszystkich faz (etapów) wielopodmiotowego działania zorganizowanego. Należą do nich: a) planowanie działalności edukacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej; b) pozyskiwanie i przygotowanie środków do działania (zasilenie szkoły i rodziny, stymulacja, edukacja pedagogiczna rodziców i nauczycieli – edukacja dla współdziałania, rozbudowa infrastruktury szkoły, wzbogacenie stanu sprzętu i urządzeń etc.); c) realizacja planu (działalność merytoryczna) zorientowana na wspólny cel (cele), poprzez realizację zadań częściowych; d) kontrola i ocena działalności (należy wziąć pod uwagę jej przebieg i rezultaty) – jest to konieczny wymóg natury prakseologicznej.
- Współpraca, będąc swoistym procesem społeczno-pedagogicznym, respektującym prakseologiczne wymogi „dobrej roboty”, odznacza się

ciągłością i systematycznością zespolonego działania, rytmicznością i płynnością różnych poczynañ zorientowanych na realizację zadań cząstkowych. W zasadzie nie przybiera ona charakteru akcji, epizodycznego działania, ale jest działaniem ciągłym i długotrwałym. Wynika to głównie ze specyfiki procesu kształcenia i wychowania, który właśnie ma taki charakter.

- Współpraca ma charakter świadomy, intencjonalny i planowy. Świadomość współdziałania wynika ze znajomości jego sensu i potrzeby, co znajduje swój wyraz w decyzji podmiotów dotyczącej podjęcia wspólnego działania, jak też przy wykonywaniu czynności w ramach kolejnych jego etapów. Celowość oznacza tutaj podejmowanie oraz wykonywanie takich czynności, które prowadzą do osiągnięcia założonych i przyjętych celów. Działalności tej przyświeca intencja (pragnienie, zamiar) uzyskania określonych rezultatów, oczywiście zgodnych z ustalonymi celami.
- Świadomość pozytywnej współzależności między uczestniczącymi podmiotami, przejawiająca się głównie w tym, że – jak podkreśla R. Pachociński – zdają oni sobie sprawę z tego, że są wzajemnie powiązani, współzależni od siebie, co oznacza, że sukces każdego z nich w realizacji zadania cząstkowego zależy od stopnia realizacji takowych zadań przez innych uczestników. Towarzyszy temu świadomość każdego podmiotu konieczności koordynacji swoich działań z działaniami innych uczestników, co jest niezbędnym warunkiem realizacji głównego, przyjętego wspólnie i wspólnego celu.

Znaczenie społeczno-edukacyjne współpracy nauczycieli i rodziców

Pożytki płynące z działania zorganizowanego, przybierającego postać współdziałania, dostrzegalne są szczególne w przypadku współpracy nauczycieli i rodziców. Wynika to stąd, że mamy tutaj do czynienia z działaniem

zbiorowym, realizującym zadania znacznie przekraczające siły samej tylko rodziny czy też tylko szkoły, czyli wymagającym zespolenia sił. Połączenie sił nauczycieli i rodziców – jak wskazują liczne badania – gwarantuje wyższe rezultaty edukacyjne niż w przypadku ich oddzielnego działania, wyzwalającego nieraz nastawienia rywalizacyjne i skrajny indywidualizm. Badania dowodzą, że; „osiągnięcia oraz produktywność są większe w atmosferze współpracy niż współzawodnictwa lub indywidualizmu; bardziej pozytywne związki powstają w wyniku współpracy, wzajemnego poszanowania, społecznej kompetencji, psychologicznego dostosowania następującego w warunkach współpracy” [Pachociński 1995, s. 14].

Szczególne znaczenie współpracy nauczycieli i rodziców przejawia się przede wszystkim w tym, że jest ona swoistym procesem o ważkich walorach społeczno- edukacyjnych. Przyczynia się, bez wątpienia, do pogłębienia i rozszerzenia ich wiedzy oraz umiejętności społeczno-pedagogicznych. Chodzi tutaj zarówno o wiedzę ogólną z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii oraz innych dyscyplin, dotyczącą procesu rozwoju dzieci i młodzieży, procesu edukacji i opieki oraz jego uwarunkowań, jak też wiedzę „konkretną”, czyli wiedzę o uczniach danej szkoły, ich rodzinach, realizacji przezeń funkcji opiekuńczo- wychowawczej, a także funkcjonowaniu szkoły i jej problemach, nauczycielach oraz wychowawcach w niej pracujących, nauce i zachowaniu uczniów w szkole etc. Jej pogłębianie i rozszerzanie dokonuje się w trakcie rozmów, spotkań, dyskusji, wymiany doświadczeń, wspólnych poczynań edukacyjnych. Ważną także rzeczą, na którą zwraca uwagę M. Łobocki – jest osłabianie się, w wyniku tych relacji, u nauczycieli, a nieraz i u rodziców, nastawień dogmatycznych (poczucia nieomylności, jednej racji) i kształtowanie się refleksji krytycznej, myślenia twórczego. Zbliżenie do siebie nauczycieli i rodziców, wspólne działanie sprzyja też wypracowaniu i przyswojeniu nowych umiejętności socjopedagogicznych [1985, s. 22–23]. W sumie walory poznawczo-kształcące współpracy lokalizujące się w rodzicach i nauczycielach wyraźnie korzystnie rzutują na poziom oraz skuteczność działalności opiekuńczo-wychowawczej i dy-

daktycznej szkoły i rodziny [Kawula 1996; Pachociński 1999; Segiet 1999], a także podniesienie autorytetu nauczycieli i rodziców [Łobocki 1985] oraz wzmocnienie ich osobowości. „Wspólne działanie poza efektywnym wykonywaniem zadań edukacyjnych może wzmocnić osobowość samego nauczyciela i rodzica. Zapobiegnie w porę bylejakości w życiu i przeciętności w pracy [...] – zauważa W. Segiet [1999, s. 165].

Warto też mieć na uwadze, że w trakcie tej współpracy dokonuje się przewartościowanie wzajemnych postaw *in plus*. Liczne badania wskazują na występowanie nieufności, różnych uprzedzeń, obojętności, podejrzliwości, a nawet jawnej wrogości wobec siebie nauczycieli i rodziców. Decydują o tym często własne przykre doświadczenia z lat szkolnych, obawa przed daleko idącą ingerencją drugiej strony, niepowodzenia szkolne własnego dziecka, funkcjonujące negatywne opinie obiegowe, a nade wszystko brak bliższej znajomości i wzajemnego zrozumienia. Rozmowy, spotkania, wspólne poczynania edukacyjne – jak stwierdza M. Łobocki – mogą skutecznie zapobiegać takim nastawieniom lub je minimalizować, zmniejszać też tradycyjny dystans [2004 s. 86–90]. W konsekwencji owo zbliżenie społeczno-emocjonalne staje się czynnikiem sprzyjającym formowaniu się postaw otwartych, przyjaznych, zaangażowanych, nacechowanych tolerancją, wyrozumiałością i wzajemną pomocniczością. W ramach wspólnego działania, co godne jest podkreślenia, kształtuje się poczucie współodpowiedzialności rodziców i nauczycieli za przebieg edukacji dzieci i młodzieży.

Współdziałanie nauczycieli i rodziców staje się istotnym warunkiem harmonizacji ich poczynañ edukacyjnych, przejawiającej się w: a) zbliżeniu poglądów, stanowisk dotyczących wychowania i opieki, funkcjonowania szkoły i rodziny jako środowisk opiekuńczo-wychowawczych; b) zmniejszaniu, (redukowaniu) rozbieżności w zakresie wymagań dydaktyczno-wychowawczych, kryteriów uwzględnianych przy ocenie osiągnięć szkolnych uczniów; c) uzgadnianiu działań opiekuńczo-wychowawczych (ich form oraz metod); d) uwzględnianiu życzeń rodziców przy konstruowaniu przez

nauczycieli programów nauczania i wychowania; e) synchronizacji czasowej dotyczącej rozłożenia zadań edukacyjnych oraz sposobów egzekwowania ich realizacji w skali indywidualnej i zbiorowej. Owoce tego rodzaju harmonijności to przede wszystkim: pełniejszy rozwój dzieci i młodzieży, większa skuteczność oddziaływań rodziny i szkoły, upedagogicznienie postępowania rodziców wobec dzieci, zminimalizowanie niekorzystnych zjawisk, takich jak: negatywny stosunek dzieci do szkoły, trudności wychowawcze, dwulicowość itp.

Współpraca rodziców i nauczycieli odgrywa też szczególną rolę w tworzeniu właściwej atmosfery wychowawczej w szkole i w domu [zob. Łobocki 1985, s. 25–26] przez to, że korzystnie rzutuje na czynniki atmosferotwórcze, tj.: stosunki interpersonalne (rodzice – nauczyciele, rodzice – dzieci, nauczyciele – uczniowie, uczniowie – uczniowie, rodzice – rodzice, nauczyciele – nauczyciele etc.); osiągnięcia uczniów w nauce i zachowaniu; stan emocjonalny rodziców i nauczycieli związany z realizacją swoich powinności pedagogicznych; uwzględnianie w procesie edukacyjnym wartości humanistycznych. Właściwa atmosfera wychowawcza w szkole i w domu rodzinnym dziecka jest podstawowym gwarantem powodzenia w pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej, poprawnego rozwoju biofizycznego i psychospołecznego dziecka.

Poprawne relacje rodziców i nauczycieli są cenną szkołą współpracy dla uczniów. Choć dotychczas – jak wskazują badania – to współdziałanie miało wyraźnie charakter andragocentryczny, to jednak, w jakiejś mierze, uczniowie partycypowali w niektórych przedsięwzięciach (wspólne wybieżki, imprezy, spotkania w ramach propedeutyki zawodowej etc.) oraz byli zorientowani w tym, co czynią ich rodzice i nauczyciele w tym zakresie. Uczniowie nabywają umiejętność współpracy i ją rozwijają najczęściej poprzez bezpośredni udział we wspólnych poczynaniach rodziców i nauczycieli, przenoszenie niektórych form i reguł współpracy do grup rówieśniczych i poddanie ich weryfikacji praktycznej oraz wykorzystywanie instruktazu werbalnego udzielanego przez dorosłych. Przykład ws-

pólnych działań nauczycieli i rodziców przyciąga uwagę uczniów i na pewno inspiruje do naśladownictwa.

Zakorzenianie w świadomości uczniów idei współpracy międzyludzkiej i rozwijanie ich umiejętności w tym zakresie ma szczególne znaczenie z dydaktyczno-wychowawczego punktu widzenia. Uczniowie – konstatuje R. Pachociński – uzyskują więcej wiedzy i zdobywają więcej umiejętności w trakcie relacji opartych na współpracy niż na współzawodnictwie i pracy indywidualnej. „Uczniowie, którzy mają bogate doświadczenia współpracy ze sobą – zauważa R. Pachociński – są bardziej zdolni do spojrzenia na wiele spraw z perspektywy innych ludzi; są bardziej pozytywnie nastawieni w przypadku brania udziału w konwersacjach; mają bardziej rozwinięte umiejętności interakcji i mają bardziej pozytywne oczekiwania, co do pracy z innymi niż uczniowie pracujący na zasadach indywidualnych” [1995, s. 14].

Badania ujawniają jeszcze inny walor współpracy rodziców i nauczycieli w aspekcie edukacyjnym. Występuje – w świetle tych badań – zależność dodatnia pomiędzy poziomem współpracy a osiągnięciami szkolnymi uczniów. Wyższy poziom współpracy rodziców i nauczycieli jest jednym z istotnych czynników generujących wyższe rezultaty pracy dydaktycznej uczniów, stymulujących aktywność pozalekcyjną uczniów i ich zaangażowanie w życie swojej klasy, a także całej społeczności uczniowskiej. Wyraźnie przyczynia się też do większego uspołecznienia uczniów, osłabia trend narastania trudności wychowawczych w szkole i w domu, a także ułatwia działania nakierowane na przewyżczanie, rozwiązywanie problemów wychowawczych w klasie. Badania zaś S. Kawuli wskazują na istnienie współzależności między powiązaniem rodziny ze szkołą, a osiągnięciami dydaktycznymi uczniów oraz poziomem powiązań opiekuńczo-wychowawczych rodziny i szkoły a aspiracjami szkolno-zawodowymi uczniów [1996, s. 353].

Waga współpracy rodziców i nauczycieli wynika także stąd, że jest ona swoistą formą pomocy międzyludzkiej. Wzajemne wspomaganie się rodziców i nauczycieli najczęściej przejawia się w: a) przekazywaniu informacji o dziecku, o sobie, o swojej rodzinie, o kontekście środowiskowym

etc.; b) dostarczaniu środków do życia i działania, tj. środków rzeczowych (pieniędzy, ubrań, sprzętów), świadczeniu różnych usług, poradnictwa oraz doradztwa; c) podtrzymaniu emocjonalno-duchowym („udzielanie bliskości emocjonalnej” – okazywanie uczuć, przyjaźni, sympatii etc.); d) dowartościowywaniu społecznym – przez wskazywanie zalet, wagi pełnionej roli, niezbędności w grupie (grupach), fachowości zawodowej etc.

Skutki powyższych działań pomocowych w ramach współdziałania edukacyjnego szczególnie przesądzają o roli tego typu relacji międzyludzkich. Przybierają one różnorodną postać w odniesieniu do rodziców, nauczycieli, a także uczniów. Jeśli chodzi o rodziców, sprowadzają się one m.in. do: przezwycięzania sytuacji trudnych (problemowych) związanych z rozwojem i wychowaniem dziecka, jego funkcjonowaniem w szkole, domu, środowisku lokalnym i szerszym, związanych z funkcjonowaniem rodziny jako środowiska społeczno-wychowawczego i kulturalnego, a także pożyciem małżeńskim etc.; wzbogacenia środków przydatnych w działaniu społecznym i opiekuńczo-wychowawczym, nawet zawodowym (chodzi tutaj o rozszerzenie i pogłębienie wiedzy, nabycie umiejętności interpersonalnych, zdobycie odpowiedniej literatury, nawiązanie kontaktów z instytucjami edukacyjnymi poza szkołą etc.); zaspokojenia, w pewnej mierze, swoich potrzeb afiliacyjnych dzięki przynależności do wspólnoty rodziców i nauczycieli; podbudowy społeczno- emocjonalnej i wzmocnienia swojej osobowości.

Dla nauczycieli skutki działalności pomocowej ze strony rodziców i wspólnej działalności pomocowej mogą obiektywizować się w postaci: usprawnienia własnej pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej w szkole, rozwiązania określonych problemów wychowawczych, pogłębienia doświadczeń społeczno-pedagogicznych, nawiązania przyjaźni, uzyskania satysfakcji z wykonywanej pracy i więzi społecznych, zaspokojenia niektórych potrzeb afiliacyjnych etc.

W tego rodzaju działalności najwyżej stawiane jest dobro dziecka – jego życie, zdrowie, rozwój, wychowanie, normalne funkcjonowa-

nie. Główne implikacje tej działalności pomocowej w odniesieniu do dziecka to: uatrakcyjnienie, wzbogacenie i upodmiotowienie procesu edukacyjnego w szkole i domu, pełniejsze zaspokojenie potrzeb egzystencjalnych oraz społeczno-kulturalnych, znaczne wzmocnienie poczucia bezpieczeństwa, rozwinięcie umiejętności prospołecznych, nadanie rozwojowi harmonijnego charakteru etc.

Zamykając ten namysł nad walorami społeczno-edukacyjnymi i prakseologicznymi współpracy rodziców i nauczycieli z pewnym udziałem dzieci-uczników, warto zauważyć, że może ona być źródłem wartości: a) bezpośrednich – podmiotowych, czyli zlokalizowanych w osobowości uczestników, w ich sferze intelektualnej, moralno-społecznej, kulturalno-duchowej, a także somatycznej; b) pośrednich (przedmiotowych) odnoszących się do zewnętrznych warunków życia i funkcjonowania (aktywności) uczniów, nauczycieli oraz rodziców – wartości te obiektywizują się przeważnie w infrastrukturze materialnej i społeczno-organizacyjnej szkoły i – w pewnej mierze – również rodziny.

Jeśli chodzi o wartości bezpośrednie, najczęściej mają one charakter edukacyjno-socjalizacyjny i opiekuńczo-pomocowy. Do takich wartości m.in. należy zaliczyć: 1) zasób nabytej przez uczniów i utrwalonej wiedzy, często wykraczającej poza ramy programu szkolnego, poszerzenie wiedzy rodziców z zakresu pedagogiki, a także psychologii rozwojowej i wychowawczej, edukacji zdrowia itp.; 2) zasób wiedzy operatywnej (wykorzystywanej praktycznie w różnych sytuacjach życiowych) oraz wiedzy doświadczalnej, nabytej poprzez bezpośrednie uczestnictwo w rozwiązywaniu różnych problemów edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, socjalnych, społecznych, realizacji celów – w ramach działania zespołowego; 3) umiejętności organizacyjne (np. w zakresie inicjowania działań, stymulowania aktywności, zjednywania dla pomysłów reformatorskich, planowania, koordynacji poczynań, ewaluacji etc.); 4) umiejętności w dziedzinie komunikacji międzyludzkiej, rozumienia drugiego człowieka i grup społecznych, stosowania technik negocjacji i mediacji; 5) zinteriory-

zowane wartości społeczno-moralne (sprawiedliwość, uczciwość, solidarność, tolerancja, altruizm, odpowiedzialność, a także norma opiekuńczości etc.); 6) postawy prospołeczne (zaangażowanie, wrażliwość społeczna, opiekuńczość oraz pomocniczość, empatyczność względem innych, otwartość, gotowość do świadczeń na rzecz potrzebujących etc.).

Współpraca pozytywna (jako źródło wartości pośrednich) przyczynia się do: 1) kreacji korzystnej atmosfery społeczno-kulturalnej, partnerskiej, opiekuńczo-wychowawczej, w ogóle atmosfery życia szkoły i rodziny; 2) harmonizacji (spójności) różnych kierunków i form działalności edukacyjnej, opiekuńczo-wychowawczej, kulturalnej, socjalnej rodziny oraz szkoły; 3) wzbogacenia form działalności ukierunkowanej na zaspokajanie potrzeb egzystencjalnych, edukacyjnych i społeczno-kulturalnych uczniów, nauczycieli i rodziców; 4) ulepszenia modelu organizacyjnego szkoły, podniesienia poziomu jego funkcjonalności edukacyjnej oraz organizacyjnej.

W kierunku pedagogicznej teorii relacji nauczyciele ↔ rodzice

Namysł nad teoretycznością relacji szkoły (nauczycieli) i rodziny (rodziców) skłania do poszukiwania odpowiedzi na dwa kluczowe pytania: 1) Czy, i w jakim stopniu, wiedza ogólna dotycząca tych relacji była (jest) budowana autonomicznie, na drodze formułowania uogólnień, w oparciu o badania realiów oraz kumulowanie własnych doświadczeń jako rodziców i nauczycieli oraz innych uczestników tych interakcji? Innymi słowy: Czy jest samą w sobie wiedzą ogólną, bez lokalizacji, „osadzenia” w jakimś kontekście teoretycznym o szerszych ramach treściowych? 2) Czy też wiedza ogólna dotycząca tego przedmiotu była (jest) kreowana w ramach określonych, różnych, idei pedagogicznych lub socjopedagogicznych, autorskich stanowisk teoretycznych, koncepcji i projekcji modelowych i w wyniku tego stanowi ich organiczny składnik?

Pierwsza droga „teoretyczności” relacji szkoła $\Leftrightarrow$ rodzina, rodzina $\Leftrightarrow$ szkoła jest charakterystyczna dla początku i pierwszej fazy odkrycia problemu i jego rangi pedagogicznej w procesie kształcenia, wychowania i opieki w ramach szkoły. Orientacja ta miała wyraźnie charakter oddolny, bazowała głównie na doświadczeniach krytycznych (będących uogólnieniami doświadczeń bezpośrednich) nauczycieli i rodziców, troszczących się o wyższą jakość kształcenia i wychowania szkolnego, a także dostrzegających wagę uczestnictwa rodziców w tym procesie. Ten nurt refleksji w tej fazie nieszukający oparcia, zadomowienia się w jakiejś teorii pedagogicznej, zaowocował bogatym zasobem wiedzy na średnim poziomie ogólności i zorientowanej praktycznie. Śmiem twierdzić, że refleksja ta (bez wyraźnego podłoża teoretycznego) stała się zaczynem refleksji na wyższym poziomie ogólności (wzbudziła zainteresowanie środowisk naukowych pedagogów, psychologów, socjopedagogów, polityków oświaty – edukacji), podbudowanej szerzej zakrojonymi badaniami empirycznymi ukazującymi realia relacji (stan i uwarunkowania) i została dopełniona śmiałymi, funkcjonalnymi modelami współdziałania nauczycieli i rodziców. Ten nurt kreacji teoretyczności relacji nauczycieli i rodziców szczególnie żywy w latach 60.–80. XX wieku, jest także obecny w okresie wielkiej zmiany, wielowymiarowej transformacji w naszym kraju. Wśród znaczących i twórczych jego przedstawicieli w tych szeroko ujętych ramach czasowych należy wymienić: M. Łobockiego [1985], E. Marynowicz-Hetkę [1989], S. Rogalę [1989], M. Mendel [1998, 2000, 2001], W. Segieta [1999], S. Kawulę [1996], W. Żłobickiego [2000], M. Jakowicką [1987], I. Nowosad i M. Szymańskiego (red.) [2004], B. Śliwerskiego [2004], A. W. Janke (red.) [1995, 2002, 2004], M. Tomaszczuk [2005], B. Lulek [2008], A. Basińską [2012]. Prace tych Autorów i Autorów w głównej mierze traktują o zasadności współdziałania nauczycieli i rodziców, stanie tych interakcji i ich uwarunkowaniach, a także zawierają projekcje, postulacje pozytywnych zmian w tej dziedzinie. Chodzi tutaj wyraźnie o wątek metodyczny.

Relacja szkoła – rodzina (rodzina – szkoła) znajduje także poczesne miejsce w pracach koncentrujących się na następujących strukturach podmio-

towych relacji: a) szkoła – rodzina i środowisko lokalne (placówki, instytucje edukacji pozaszkolnej, opiekuńczo-wychowawcze, socjalne, organizacje i stowarzyszenia społeczne i inne); b) szkoła – środowisko lokalne (rodzina traktowana jest tutaj jako jego ważny podmiot!), c) współpraca oraz partnerstwo wielu różnych podmiotów osobowych i instytucjonalnych w przestrzeni lokalnej [zob. Maszke, Lewicki (red.) 2005]. W przypadku dwóch pierwszych struktur podmiotowych współdziałania godne są szczególnej uwagi prace M. Mendel [2000, 2001], a także B. Lulek [2008]. Prace powyższe mają charakter studyjno-badawczy oraz projektujący. Wyraźnie zaznaczają się tutaj warstwy: teoretyczna (szerokie podłoże teoretyczne), empiryczno-diagnostyczna i projektująca (modele, formy, zasady współdziałania, współpracy wielopodmiotowej i wielowymiarowej). W zasadzie mamy tutaj do czynienia z rozbudowaną siecią współpracy, charakteryzującą się tym, że nie tylko szkoła i rodzina współdziałają ze sobą, ale oba te podmioty także współpracują z innymi podmiotami środowiskowymi osobowymi i instytucjonalnymi, te z kolei współdziałają też ze sobą. Znamienным rysem ujęcia tych interakcji jest podejście porównawcze i interdyscyplinarne.

Relacje szkoła (nauczyciele) – rodzina (rodzice) wyraźnie wpisują się do konstruktów teoretyczno-praktycznych (idei, koncepcji, stanowisk autorских): szkoły środowiskowej, szkoły otwartej i szkoły społecznej (uspołecznionej, samorządnej).

Ogląd teoretycznych kreacji pojęć: „szkoła środowiskowa”, „szkoła otwarta” i „szkoła społeczna” prowadzi do konstatacji: relacje szkoła (nauczyciele) – rodzina (rodzice) są atrybutem definicyjnym tych koncepcji i zarazem ich wskaźnikiem, i to nie tylko w skali naszego kraju, ale także w znacznie szerszej. W tych konstruktach teoretycznych szkół istotnym rysem jest wielowymiarowa relacyjność szkoły z jej miejscem osadzenia środowiskowego i lokalną przestrzenią funkcjonowania, w której nadaje się szczególną rangę podmiotom najbardziej odpowiedzialnym za pomyślny rozwój i wielostronną edukację młodej generacji, tj. rodzicom i nauczycielom-wychowawcom szkolnym.

Spójrzmy teraz na teoretyczność relacji współpracy (współdziałania) przez pryzmat specyfiki pedagogiki jako dyscypliny naukowej, która jest zarówno nauką o charakterze teoretycznym, jak i praktycznym, czyli może być uprawiana teoretycznie (ukierunkowanie na budowanie systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej), ale też i praktycznie, służąc praktyce pedagogicznej, przyczyniając się wydatnie do jej przekształcania, zwiększenia efektywności. W kontekście tej dwuwymiarowości, dwufunkcyjności pedagogiki – słusznie apeluje S. Palka – „[...] by nie zawężać tej nauki tylko do sfery technologii, prakseologii pedagogicznej, lecz dostrzegać w niej walor nauki budującej wiedzę teoretyczną komplementarną wobec wiedzy teoretycznej z innych nauk humanistycznych i społecznych [1998, s. 13].

Jaki charakter miała wiedza dotycząca relacji współpracy szkoły i rodziny rozwijana w okresie socjalizmu, czyli do 1989 roku? Ogólnie trzeba zgodzić się tutaj z A. W. Janke konstatującym, że: „[...] piśmiennictwo pedagogiczne zdominowała wiedza technologiczna. Wiedza ta najczęściej oscylowała wokół norm prawa oświatowego dotyczących stosunków rodziny i szkoły. Na tej podstawie pedagogzy formułowali dyrektywy praktycznego działania, nadające stosunkom formę współpracy, która *de facto* oznaczała głównie przystosowanie rodziny (rodziców) do wymagań stawianych przez szkołę” [2002, s. 65]. Można więc powiedzieć, że refleksja i prowadzone badania zjawiska współpracy szkoły i rodziny mieściły się głównie w nurcie pedagogiki praktycznie zorientowanej (instrumentalnej). Nie można jednak uznać, że całkiem była ona pozbawiona wymiaru teoretycznego. Jako przykłady można tutaj wymienić relacje współpracy nauczycieli i rodziców ujmowane i interpretowane w kontekstach teorii szkoły otwartej [zob. Mieszalski 1986], paradygmatu systemowego [zob. Muszyński 1972; Radziewicz 1983], teorii uspołeczniania edukacji [zob. Muszyński 1990] oraz teorii środowiska wychowawczego. Ten stan refleksji ogólnej dotyczący współpracy szkoły i rodziny, uznać jednak należy za wyraźnie ograniczony; mamy tutaj raczej do czynienia z quasi-teoretycznością.

Okres wielkiej zmiany, wielowymiarowej transformacji w naszym kraju, wyraźne zakorzenienie się w ogólnej refleksji pedagogicznej i badaniach edukacyjnych paradygmatu humanistycznego, owocuje ożywieniem ogólnej refleksji pedagogicznej, pojawieniem się licznych dyskursów edukacyjnych, także dotyczących problemu współpracy (współdziałania) rodziców i nauczycieli, nadających mu szczególną rangę społeczno-pedagogiczną. Pojawiają się alternatywne kierunki refleksji ogólnej i zorientowanej na praktykę relacji współpracy edukacyjnej rodziców i nauczycieli, znacznie odbiegających od ujęć uformowanych tradycyjnie i często pozbawionych podstaw teoretycznych. Wyłaniają się, w gąszczu dyskursów o charakterze ogólnym, projekcji modeli badań empirycznych i budowania strategii metodycznych bezpośrednio odnoszących się do pożądaney praktyki w obszarze relacji edukacyjnych rodzice – nauczyciele, dwa rodzaje kategorii „teoretyczność”. A mianowicie: a) kategoria „teoretyczność bezpośrednia”, która staje się dla danego autora podstawą rusztowalną, ukierunkowującą i porządkującą jego refleksje o charakterze ogólnym i jego strategię koncepcyjno-badawczą; b) kategoria „teoretyczność pośrednia”, przejawiająca się w tym, że dana teoria, określone stanowisko autorskie dla innego autora pełni funkcję przesłanki – ale nie jedynej – która jest dla niego pewną inspiracją w polu jego refleksji ogólnej i w poczynaniach badawczych.

Te rodzaje kategorii „teoretyczność”, którym – moim zdaniem – należałoby przypisać walor autentyczności w okresie wielkiej zmiany pojawiają się coraz częściej. W wersji niezwykle ambitnej, jeśli chodzi o teoretyczność bezpośrednią, zapoczątkowała ten trend M. Mendel [1998, 2000, 2001], a także inni autorzy m.in. S. Kawula [1999] oraz W. Segiet [1999]. M. Mendel w zasadzie przyjmuje (znacznie ją ubogacając) teorię Joyce L. Epstein – zachodzących na siebie, pokrywających się sfer wpływów rodziny, szkoły i lokalnej wspólnoty w zakresie edukacji dzieci. Teoria ta opiera się na zależności pomiędzy postrzeganiem dziecka jako ucznia i jako członka otaczającej go społeczności, tj.: rodziny, sąsiadów, najbliższego środowiska. W centrum tego modelu, w sposób naturalny, sytuuje się

dziecko. Swoją pozycją wzmacnia motywację dorosłych partnerów do współpracy dla jego dobra, przez co tworzy się integrująca płaszczyzna współdziałania. W tym modelu teoretycznym wyodrębnia się sześć typów współdziałania rodziny, szkoły i społeczności lokalnej: rodzicielstwo, komunikację, wolontariat, naukę domową, współdecydowanie, współpracę ze społecznością lokalną. Relacja współpracy przybiera tutaj charakter partnerski, dzięki spójności w celach działania i zgodności podmiotów uczestniczących w ich realizacji [zob. Mendel 2001, s. 75–84]. M. Mendel, inspirowana teorią J. L. Epstein, stała się znaczącą Autorką licznych cennych prac o charakterze teoretycznym, szeroko zakrojonych badań w tej dziedzinie oraz ważkich inicjatyw edukacyjnych odnoszących się do nauczycieli i rodziców [zob. Mendel (red.) 2002, 2005].

Kategorię „teoretyczność pośrednia” znajdujemy u licznych autorów m.in. w pracach i badaniach A. W. Janke [2002, 2004], A. Basińskiej [2012], B. Lulek [2008], W. Żłobickiego [2000], I. Nowosad [2004] i innych. A. W. Janke czyni podłożem swojej refleksji i źródłem inspiracji w fazie projektowania oraz realizacji badań szeroko zakrojonych (dotyczących relacji współpracy rodziców, dzieci-uczników i nauczycieli) – teorię zmiany społecznej zmierzającej w kierunku demokratyzacji wszystkich sfer życia społeczeństwa, a także teorie antropologiczne i filozoficzne podmiotowości człowieka. A. Basińska w swoim namyśle i badaniach empirycznych wyraźnie opiera się na teorii przestrzeni edukacyjnej środowiska, obejmującej przestrzeń fizyczno-przyrodniczą, społeczną (rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, społeczność lokalna z siecią instytucji), kulturową i wirtualną [2012]. W. Żłobicki azymutem w swojej refleksji i poczynaniach studyjno-badawczych uczynił psychologiczną teorię równowagi personalnej Z. Zaborowskiego i socjologiczną teorię współdziałania, (rozumianego jako rodzaj stosunków międzyludzkich), autorstwa S. Ossowskiego [zob. Żłobicki 2000]. Natomiast dla B. Lulek teoretycznymi przesłankami refleksji i badań empirycznych są współczesne modele współpracy szkoły z rodziną i środowiskiem społecznym – tworzące tzw. teoretyczność mozaikową [2008]. Dla I. Nowosad

podstawą jest teoria partnerstwa edukacyjnego oraz prakseologiczna teoria organizacji [2004].

Porównanie stanu ogólnej refleksji dotyczącej współpracy rodziny (rodziców i ich dzieci-ucniów) i szkoły (nauczycieli) okresów socjalizmu i wielkiej zmiany (transformacji) prowadzi do konkluzji: zaznacza się wyraźny trend od quasi-teoretyczności do wielowymiarowej autentycznej teoretyczności, stanowiącej podstawę naukową projekcji oraz realizacji dalszych badań. W okresie tym problem szczególnej rangi społeczno-edukacyjnej dotyczącej relacji rodzina – szkoła (rodzice – nauczyciele) znalazł i znajduje usytuowanie w szerokiej panoramie teoretyczno-projektującej na gruncie pedagogiki (szczególnie społecznej, teorii wychowania, pedagogiki szkoły, pedagogiki rodziny) oraz socjologii i polityki edukacji. To szerokie podłoże teoretyczne staje się znaczącą inspiracją: po pierwsze – do głębszej refleksji nad edukacją szkolną, której warunkiem niezbędnym, *condicio sine qua non*, jest wielostronna współpraca nauczycieli i rodziców; po drugie – do refleksji nad rolą rodziny w zakresie tworzenia optymalnych warunków dla rozwoju i edukacji dzieci i młodzieży; po trzecie – do podjęcia w tym zakresie szerzej zakrojonych badań pedagogicznych, a także socjopedagogicznych.

* * *

W reasumpcji tej wypowiedzi, na temat wymiaru teoretycznego zjawiska współpracy (współdziałania) rodziców oraz nauczycieli w przestrzeni edukacyjnej dzieci i młodzieży, warto sformułować kilka konstatacji uogólniających.

Po pierwsze, w okresie przed reformami (czas socjalizmu) wyraźnie brakowało ogólnej refleksji nad relacjami rodziny i szkoły. Nieliczne były odniesienia do znaczących ogólnych teorii pedagogicznych, socjologicznych czy też psychologicznych – rodzimych oraz zagranicznych. Myśl pedagogiczna w tej dziedzinie – można powiedzieć – była ograniczona paradygmatem pedagogiki praktycznej i daleko idącej ideologizacji, której oddanym strażnikiem były, na różnych poziomach, organa resortu oświaty i wychowania.

Po drugie, okres transformacji przebiegającej w kierunku urzeczywistnienia idei demokracji uczestniczącej, uspołecznienia wszelkich instytucji i organizacji (w tym też edukacyjnych) oraz humanizacji (upodmiotowienia jednostek i grup społecznych, także stosunków międzyludzkich), stwarza sprzyjające warunki dla rozwoju pedagogiki emancypacyjnej oraz krytycznej, otwartej na ogólną myśl pedagogiczną różnych krajów i kontynentów. Ten sprzyjający grunt dla rozwoju pedagogiki przyczynił się wydatnie – rzecz można – do uteoretycznienia relacji współpracy (współdziałania) rodziny i szkoły, pojawienia się różnych orientacji alternatywnych, w dwojakim znaczeniu: a) jako szerszy kontekst teoretyczny analizy tych relacji i b) jako względnie odrębny zakres podmiotowo-przedmiotowy refleksji i badań pedagogicznych.

Po trzecie, w ostatnich dwóch dekadach okresu wielkiej zmiany uwidoczniły się tendencje w ujęciach teoretycznych ku poszerzeniu kontekstu teoretycznego analizy i badań relacji rodzice i nauczyciele. Są to teorie: zmiany społecznej, podmiotowości człowieka, stosunków społecznych w ujęciu socjologicznym, równowagi personalnej Z. Zaborskiego, demokratyzacji, humanizacji relacji międzyludzkich, podejścia antropologicznego do podmiotowości człowieka, uspołecznienia edukacji, partnerstwa, przestrzeni edukacyjnej dziecka, edukacji środowiskowej, socjoprakseologiczna teoria integracji, teoria zachodzących na siebie sfer wpływów J. L. Epstein. Teorie te zostały zaadoptowane przy wprowadzeniu pewnych zmian, wynikających ze specyfiki przedmiotu analizy ogólnej i przedmiotu badań, czyli relacji współpracy.

Po czwarte, mając na uwadze dalszy rozwój refleksji ogólnej i metodologii badań zjawiska współpracy rodziców i nauczycieli, z udziałem dzieci-uczników, uważam za w pełni zasadne odwoływanie się (sięganie), w znacznym stopniu twórcze opieranie się na następujących teoriach: podmiotowości człowieka w ujęciu filozoficzno-antropologicznym, psychologiczno-socjologicznym i pedagogicznym; stosunków społecznych w ujęciu socjologicznym; interakcji międzyosobniczych w ujęciu psychologii

społecznej; środowiska wychowawczego (przestrzeni edukacyjnej); socjo-prakseologicznej teorii integracji społecznej przetransponowanej na grunt pedagogiki społecznej; uspołecznienia edukacji (edukacji społecznej); edukacji środowiskowej i animacji społeczno-kulturalnej. Teorie powyższe, choć nie stanowią zestawu pełnego, gwarantują wielowymiarowe ujęcie zjawiska współpracy edukacyjnej, głębsze jego rozumienie, interpretację scjentystyczno-humanistyczną.

Po piąte, z punktu widzenia kreowania pedagogiki współpracy (współdziałania), jej modelu trójpodmiotowo-partnerskiego uwzględniającego wymiar teoretyczny i praktyczny, fundamentalnym warunkiem staje się uwzględnienie imperatywu powinności, czyli zagospodarowania przedpola współpracy poprzez recepcję teorii: spotkania, wielowymiarowego dialogu, podmiotowości rodziców, nauczycieli i uczniów, kultury pedagogicznej oraz procesu jej przyswajania i poszerzania. Imperatyw ten – moim zdaniem – można adresować do autorów koncentrujących swoje zainteresowania naukowe na zagadnieniu współdziałania rodziny i szkoły, inicjatorów tego wspólnego działania i jego uczestników. Jeśli chodzi o praktykę w tej dziedzinie, wymienione wymiary stają się warunkami funkcjonalności współpracy, a także wpisują się w ten proces jako zadania.

Po szóste, istnieje pilna potrzeba, ze względu na rozwój praktyki współdziałania, rozwoju także ogólnej refleksji (teorii) nad tą relacją pedagogiczną. Słusznie S. Palka zauważa, że wyniki badań mogą służyć nie tylko praktyce, ale mogą być też wykorzystywane do wzbogacania teoretycznej wiedzy pedagogicznej [1998, s. 13], w naszym przypadku teorii współpracy rodziny i szkoły.

Przybliżenia realiów relacji szkoła – rodzina

Okres transformacji w naszym kraju, datowany od 1989 roku, niesie daleko idące zmiany ustrojowo-formacyjne, ekonomiczne, społeczne, kulturalne, także w dziedzinie refleksji i praktyki edukacyjnej. Wyraźnie nasila się tutaj

trend o charakterze demokratyzującym i humanizującym. W pełni znalazł on swój wyraz w refleksji teoretycznej i projekcji modeli relacji szkoła (nauczyciele) – rodzina (rodzice). Potwierdzają to znakomite prace autorstwa: M. Mendel [1998, 2000, 2001], A. W. Janke (red.) [1995, 2002], W. Segieta [1999], I. Nowosad (red.) i M. Szymańskiego (red.) [2004]. W tym kontekście nasuwa się pytanie: Czy i w jakim stopniu zachodzące zmiany w szerokiej przestrzeni transformacji oraz ożywczy nurt refleksji pedagogicznej znalazły swoje odbicie w rzeczywistości (praktyce) relacji nauczyciele – rodzice? Odpowiedzi na to pytanie można udzielić tylko, sięgając do wyników reprezentatywnych badań empirycznych zrealizowanych w ostatnich dwóch dekadach. Za takie badania ukazujące relacje nauczyciele – rodzice uznałem: a) badania środowiskowe przeprowadzone przeze mnie (przy udziale nauczycieli) w latach 1994–1996 oraz b) badania Barbary Lulek przeprowadzone w latach 2003–2005. Badania te można zapewne potraktować jako *sui generis* przybliżenia rzeczywistości współdziałania szkoły i rodziny w procesie edukacji szkolnej dzieci i młodzieży.

Przybliżenie pierwsze: badania własne zrealizowane w latach 1994–1996¹¹ [Winiarski 2000]. W świetle wyników badań łatwo było dostrzec pewne cechy relacji rodziców i nauczycieli występujące we wszystkich badanych środowiskach. I tak:

- Podłoże motywacyjne stosunków szkoły i rodziny było dość ubogie, w pewnej mierze nawet wypaczone. Przejawiało się to przede wszystkim w tym, że współuczestnicy tej interakcji nie mieli pełnej świadomości jej walorów społeczno-wychowawczych, tj. wartości bezpośrednich wiążących się z usprawnieniem, optymalizowaniem procesu dydaktyczno-wychowawczego i opieki nad dziećmi-uczniami w szkole oraz doskonaleniem funkcjonowania rodzin pod względem opiekuńczo-wychowawczym,

11. Badania zostały przeprowadzone w typowych środowiskach społeczno-wychowawczych, tj.: wielkomiejskim (4 szkoły), średniego miasta (2 szkoły), małego miasta (1 szkoła), wsi gminnej zurbanizowanej (2 szkoły) i wsi peryferyjnej (1 szkoła). Podmiotami badań byli nauczyciele i wychowawcy szkolni, rodzice uczniów oraz uczniowie. Ogólne wnioski z tych badań przedstawiłem w pracy: Winiarski M., 2000, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa.

a także wartości pośrednich wiążących się z tworzeniem odpowiednich, korzystniejszych warunków organizacyjno-materialnych dla kształcenia, wychowania i opieki w domu i w szkole.

- Można uznać, że u nauczycieli, a szczególnie u rodziców, świadomość wartości autotelicznych współpracy – ze względu na niski jej poziom – nie stanowiła znaczącego czynnika motywacji jej podejmowania i kontynuowania.
- Asymetria relacji nauczycieli i rodziców przejawiała się też w tym, że dość często nie respektowano tutaj zasady partnerstwa, czyli równorzędności ról współuczestników. Nauczyciele najczęściej występowali w tym układzie jako osoby ważniejsze, decydujące, wyrokujące, które w zasadzie nie muszą się liczyć ze zdaniem i wolą drugiej strony – rodziców. Natomiast rodzicom wyznaczano role podrzędne, role *sui generis* klientów. Często traktowano ich jako dyletantów w sprawach dydaktyczno- wychowawczych i opiekuńczych, nie zważając na to, że to oni są rodzicami dzieci- uczniów i to oni są, w pierwszym rzędzie, odpowiedzialni za ich rozwój oraz wychowanie.
- Andragocentryczny charakter współpracy nauczycieli i rodziców wyraźnie ją zubażał, a także czynił przestrzeń rodzinno-szkolną mniej zdemokratyzowaną. Z badań naszych wyraźnie wynika, że w tym procesie relacji prawie w ogóle nie uczestniczyły dzieci-uczniowie. W większości szkół ich udział sprowadzał się jedynie do przekazywania rodzicom informacji od wychowawców klas lub innych nauczycieli o organizowanych w szkole zebraniach rodziców, uroczystościach i imprezach szkolnych, konieczności uiszczenia określonych opłat na rzecz komitetu rodzicielskiego, czy też na zakup książek, pomocy szkolnych, organizowane wycieczki. Często też nauczyciele za pośrednictwem uczniów wzywali rodziców do szkoły w celu odbycia z nimi indywidualnych rozmów w sprawach problemowych.
- Znamionnym rysem relacji nauczycieli i rodziców w badanych środowiskach była daleko posunięta jej unifikacja. Widoczna ona była przede

wszystkim w: zestawie podejmowanych i realizowanych zadań, formach organizowanych kontaktów rodziców i nauczycieli (zebrania ogólne, zebrania klasowe, prelekcje i odczyty, tzw. „dni otwarte”, indywidualne rozmowy, imprezy oraz uroczystości szkolne, a także środowiskowe, rozmowy telefoniczne); zestawie metod działalności proszkolnej rodziców i działalności prorodzinnej nauczycieli (wyraźna dominacja metod słownych – werbalnych, podających nad problemowymi i działaniovymi) oraz charakterze relacji, odznaczającym się doraźnością i epizodycznością, brakiem ciągłości oraz systematyczności, a tym samym pewną fasadowością.

- W relacji nauczycieli i rodziców w badanych środowiskach można było dostrzec pewne przejawy ahumanistyczne. Znalazło to wyraz przede wszystkim w tym, że w tych interakcjach jakby znikł z pola widzenia centralny podmiot, jakim jest dziecko- uczeń i jego dobro, a na plan pierwszy wysunęła się instytucja szkoły i jej problemy ze sfery funkcjonalności pedagogicznej, a przede wszystkim infrastruktury materialnej. Pewna ahumanistyczność znalazła też wyraz w traktowaniu przedmiotowym rodziców przez znaczną część nauczycieli, a ze strony rodziców (też znaczącej grupy) – nauczycieli (głównie w środowisku wielkomiejskim). W zasadzie zabrakło tutaj dialogu opartego na wzajemnej empatii i zrozumieniu. Dominowała natomiast w tych stosunkach swego rodzaju bezduszność, bezwzględność i surowość typowa dla postawy urzędniczej.

Badania nasze wskazują, że tradycyjny model stosunków rodziców i nauczycieli, obarczony wieloma wynaturzeniami, funkcjonował w połowie lat 90. XX wieku w warunkach nowej rzeczywistości ustrojowej i ekonomiczno-społecznej. Rodzina wciąż jeszcze występowała przeważnie w roli słabszego, podrzędnego partnera w relacji ze szkołą, pełniąc jedynie funkcje pomocnicze w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły.

Ten, można powiedzieć, wypaczony obraz relacji rodzina – szkoła trafnie potwierdza oraz dopełnia oparta na wynikach badań, konstatacja Krzysztofa Konarzewskiego z 1994 roku: „Rodzinom wyznaczono rolę pomocników szkoły, a ich uprawnienia ograniczono do wpływu na treści niektórych

zajęć wychowawczych (np. wychowania seksualnego). Zaledwie co trzeci respondent dopuściłby rodziców do współdecydowania o programach i planach nauczania, co szósty – do wpływu na politykę kadrową. Tylko jedna osoba uznała, że rodzice powinni mieć wpływ na promocję dziecka do następnej klasy, a wszyscy odrzucili pomysł, by rada rodziców kontrolowała pracę nauczycieli. Rodzice nie są postrzegani jako pełnoprawni partnerzy i mogą współpracować tylko na warunkach ustalonych przez szkołę” [za: Śliwerski 2008a, s. 30]

Przybliżenie drugie: badania B. Lulek w latach 2003–2005¹² [2008]. Badania te, ambitnie zaprojektowane i starannie przeprowadzone, dostarczają bogatego materiału empirycznego o realiach relacji szkoła ↔ rodzina i środowisko lokalne. Dotyczą one w głównej mierze zasadności współpracy, potrzeby jej podjęcia i rozwijania, zakresu i form współpracy oraz jej korelatów.

Realia relacji szkoła ↔ rodzina najbardziej uwidaczniają się w podejściu typologicznym, w którym Autorka wyodrębniła trzy kategorie szkół ze względu na rodzaje współpracy, tj.: a) delegujący rodzaj współpracy, b) konsultacyjny rodzaj współpracy oraz c) kooperacyjny rodzaj współpracy.

W pierwszym typie szkół ta współpraca z rodzicami sprowadza się głównie do powoływania rady rodziców, przypisując jej rolę organu pomocniczego, udzielającego szkole wsparcia w zakresie finansowo-materiałnym, przy ograniczonej możliwości decydowania o przeznaczeniu tych środków. Rada rodziców nie uczestniczyła w opracowaniu planów wychowawczych szkoły, a była z nimi jedynie zapoznawana. Nauczyciele kontakty z rodzicami ograniczali przeważnie do utartych sposobów porozumiewania, tj.: wywiadówek, spotkań indywidualnych, rozmów telefonicznych, podczas których przekazywano najczęściej informacje o postępach uczniów w nauce. Rzadko włączano rodziców do wykonywa-

12. Badaniami objęto 12 rejonów szkolnych szkół podstawowych i gimnazjalnych – publicznych i niepublicznych, w środowisku miejskim i wiejskim. Wylosowano grupę 300 nauczycieli i 400 rodziców oraz 85 przedstawicieli instytucji i organizacji środowiskowych. Autorka wyniki z tych badań prezentuje w pracy: Lulek B. 2008, *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Rzeszów.

nia wspólnie z dziećmi interesujących prac domowych, przygotowywania środków dydaktycznych, uczestnictwa w zajęciach otwartych oraz organizacji zajęć pozalekcyjnych. Rodzice byli podporządkowani nauczycielom i dyrektorom szkół, ci wyraźnie ograniczali ich uprawnienia. Traktowano rodziców jako mniej kompetentnych wychowawców dzieci, jako swego rodzaju klientów. Rodzice kontaktowali się z nauczycielami z konieczności, towarzyszyła im niechęć i brak przyjemności powodowany doznawanymi przykrościami w szkole i okazywaną nadrzędnością nauczycieli, ich skłonnością do zachowań autorytarnych wobec rodziców.

Szkoły o konsultacyjnym rodzaju współpracy różnią się wyraźnie od szkół o delegującym charakterze współpracy. Relacje współpracy przybierają tutaj w pełni charakter świadomy i planowy, choć w planowaniu w niewielkim stopniu uczestniczą uczniowie oraz organizacje młodzieżowe. Zakres i formy współpracy w porównaniu ze szkołami poprzedniego typu są znacznie szersze i bogatsze, nasila się trend w kierunku większej częstotliwości stałych form. Rady rodziców podejmują „[...] bardziej planowe i systematyczne działania w zakresie wymiany informacji, aktywnego uczestnictwa w procesie dydaktyczno-wychowawczym, integracji społeczności szkolnej w ramach organizowanych uroczystości oraz imprez szkolnych, pomocy szkole w organizacji warunków pracy” [Lulek 2008, s. 204]. Rodzice biorą udział w opracowywaniu planu wychowawczego szkoły. W pewnej mierze czują się współpracownikami nauczycieli respektującymi wcześniej ustalone i uzgodnione decyzje, mając przede wszystkim na względzie dobro dzieci. Działania rodziców i nauczycieli obejmują wspólne omawianie z nauczycielami postępów uczniów, a także współdecydowanie o sprawach wychowawczych i szkolnych, o wydatkach szkolnych oraz angażowanie się w organizację czasu wolnego uczniów. Sytuacja ta prowadzi do wzajemnej akceptacji oraz zbliżenia nauczycieli i rodziców.

W badaniach B. Lulek zidentyfikowano zespół szkół realizujących kooperacyjny rodzaj współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym. Charakteryzuje (głównie) tę relację: względna równorzędność praw i obowiąz-

ków nauczycieli i rodziców we wszystkich działaniach odnoszących się do procesu kształcenia i wychowania; możliwość wyrażania przezeń swoich poglądów, opinii oraz prezentowanie odmiennych stanowisk; pełnienie przez rodziców ważnych wychowawczych ról, a także roli partnera i współpracownika nauczycieli; możliwość partycypowania rodziców i uczniów – za pośrednictwem rady szkoły – w procesie kierowania szkołą; możliwość artykułowania i respektowania własnych oraz wspólnych interesów, a także współdecydowania o ważnych wydarzeniach w życiu szkoły; udział rodziców – za pośrednictwem rady szkoły – w uchwalaniu i udoskonalaniu statutu szkoły oraz dokonywaniu oceny działalności szkoły, dyrektora, nauczycieli, a także opiniowaniu planu pracy szkoły oraz zgłaszaniu wniosków do dyrektora w sprawie zajęć pozalekcyjnych; duża różnorodność i liczebność zajęć organizowanych w czasie wolnym ze znaczącym udziałem rodziców i innych podmiotów środowiskowych; wielostronne powiązania szkoły ze środowiskowymi instytucjami, placówkami, organizacjami i stowarzyszeniami społecznymi, zakładami pracy, w których obecni są nierzadko rodzice uczniów.

Spójrzmy teraz na rzeczywistość wyodrębnionych relacji szkoła ↔ rodzina, tj. współpracy o charakterze delegującym, konsultacyjnym i kooperacyjnym przez pryzmat konstytutywnych atrybutów i zarazem podstawowych kryteriów zjawiska: współpraca. Okazuje się, że realny stan „delegującego rodzaju współpracy”, występujący w sześciu badanych szkołach (50% ogółu badanych), nie spełnia podstawowych kryteriów, a mianowicie nie dostrzegamy tutaj: wyartykułowanej wspólności celu (celów) i ich odpowiedniego rozczłonkowania na zadania jednostkowe; pełności, różnorodności i zharmonizowania działań i czynności; trójpodmiotowości układu relacji (z udziałem uczniów); współrzędności podmiotów; dobrowolności udziału; współodpowiedzialności; planowości.

W drugiej grupie sześciu badanych szkół (o współpracy konsultacyjnej) mamy do czynienia z quasi-współpracą. Tylko część kryteriów definicyjnych współpracy jest tutaj respektowana. Układ podmiotowy poszerza się już o uczniów, choć nie we wszystkich zakresach działania. Wyraźnie za-

znacza się wspólnotowość działania (w sferze celów, płaszczyzn i form działania, odpowiedzialności), świadomość pozytywnej zależności oraz upodmiotowienie uczestników.

Tylko w jednym przypadku (zespole szkół) występuje współpraca ze znakmionami partnerstwa. Znalazły tutaj szersze odzwierciedlenie takie atrybuty partnerstwa, jak: wspólność celów i wartości, otwartość wobec siebie podmiotów uczestniczących w relacjach, respektowanie zasad równości, lojalności i szacunku, wzajemna odpowiedzialność, dobrowolność (samorządna chęć podmiotów do współdziałania).

Przybliżenie trzecie: badania Małgorzaty Banasiak zrealizowane w 2007 roku ¹³. [patrz: M. Banasiak 2013].

Wskaźnikami diagnostycznymi zaangażowania nauczycieli w budowaniu przedpola oraz pola współdziałania i bezpośredniego udziału w tym przedsięwzięciu jest zestaw form działań podejmowanych przez nauczycieli, ich charakter oraz skala uczestnictwa nauczycieli w poszczególnych działaniach na rzecz rodziców. Wyraźnie dominują tutaj formy o charakterze informacyjnym. Do tej kategorii należą: informowanie rodziców o zmianach zachodzących w szkole; udzielanie odpowiedzi na pytania rodziców dotyczące nauki oraz zachowania dziecka w szkole; informowanie rodziców o zasadach i wymaganiach wobec dzieci i rodziców, postępach dziecka w nauce, ocenach szkolnych proponowanych przed końcem semestru.

Obecne są tutaj też formy poradnictwa i doradztwa: doradzanie rodzicom, jak pomóc dziecku w rozwiązywaniu jego problemów; indywidualne ukierunkowywanie rodziców w zakresie wspomagania dzieci w rozwoju; porady w sprawach o charakterze organizacyjno-educacyjnym dotyczące organizowania dla rodziców warsztatów, szkoleń

13. Badania te mają charakter oryginalny, ze względu na kontekst teoretyczny (teoria organizacji uczącej się P. Senge'a), zorientowanie celowościowe relacji rodzice – nauczyciele, instrumentarium metodologiczne, strategię badawczą, analizę i prezentację wyników badań oraz założenia modelu szkoły jako organizacji uczącej się, wyraźnie zorientowanej na wielostronną współpracę z rodzicami uczniów. Badaniami objęto 14 szkół podstawowych z Torunia i powiatu toruńskiego. Próba badania liczyła 264 rodziców uczniów klas V i 140 nauczycieli oraz 14 dyrektorów szkół.

oraz pogadanek, a także spotkań poświęconych problemom wychowania i opieki nad dzieckiem w rodzinie.

Ten zestaw działań nauczycieli ukierunkowanych na rodziców nie jest zbyt rozbudowany i zróżnicowany, bo naznaczony jest duchem transformacji dokonującej się w naszym kraju, również w przestrzeni edukacyjnej. Znaczna część tych form mieści się tutaj w wachlarzu zadań nauczyciela zarówno obecnie pracującego w szkole, jak też kilkadziesiąt lat temu. Mamy więc do czynienia z dziedziczeniem starych praktyk. Niektóre z tych form są to działania jednorazowe (np. zapoznanie rodziców ze statutem szkoły, programem wychowawczym szkoły, poszczególnych klas), często pozorowane. Działania te zazwyczaj nie uruchamiają aktywności rodziców, same szybko idą w zapomnienie. Przypuszczać też można, że chodzi tutaj bardziej o doraźną obecność rodziców w szkole niż ich prawdziwe zaangażowanie, charakteryzuje je bowiem pewna jednostronność. To nauczyciele są ich autorami, oni je inicjują bez porozumienia z rodzicami i rozpoznania ich zapotrzebowania. Te działania nauczycieli można zaliczyć do kategorii pomocowo-wspierających rodziców, pozbawionych wzajemności. Nie przybierają one postaci działania zespołowego, czyli właściwego współpracy.

Zasięg deklaracyjny zaangażowania nauczycieli w poszczególnych formach działania ukierunkowanych na rodziców – sumarycznie rzecz biorąc – jest tutaj wysoki, ale wyraźnie różnicuje się w zależności od: a) typu szkoły – najniższe są wskaźniki w szkołach gminnych a wyraźnie wyższe w szkołach publicznych i niepublicznych; b) charakteru środowiska lokalizacji szkoły (znacznie niższe wskaźniki w środowisku wiejskim niż miejskim).

Jeśli chodzi o udział rodziców w życiu i funkcjonowaniu szkoły, badania wskazują na obecność takich form, jak: regularne kontaktowanie się z nauczycielem (nauczycielami); wgląd rodziców do dokumentów szkolnych, tj. statutu szkoły, programu wychowawczego oraz programów przedmiotowych; udział w organizowaniu wycieczek, uroczystości szkolnych; uczest-

nictwo w warsztatach, szkoleniach i pogadankach; udział w opracowaniu programu wychowawczego szkoły; przedstawianie przez rodziców własnych propozycji zmian, a także udoskonaleń, w szkole.

Przedstawiony wyżej zestaw form zaangażowania rodziców wyraźnie wskazuje, że współwystępują tutaj formy tradycyjne zakorzenione od lat, będące oczywistością w relacjach szkoła ↔ rodzina, oraz całkiem nowe, będące owocem okresu transformacji, postępującej demokratyzacji. Do pierwszej grupy należą: udział rodziców w organizowanych przez szkołę (nauczycieli) zebraniach; utrzymywanie stałych kontaktów z nauczycielami (najczęściej wychowawcami klas) oraz pomaganie nauczycielom w organizowaniu dzieciom wycieczek i uroczystości szkolnych. W drugiej grupie lokalizują się następujące formy: uczestnictwo rodziców w warsztatach i szkoleniach, udział w opracowaniu programu wychowawczego szkoły, inspirowanie zmian i doskonalenia szkoły.

Jest to stosunkowo ubogi zestaw form, i zaskakuje niezwykle to, że brakuje w nim form wspólnego (zespołowego) działania, będącego definicyjnym wymiarem pojęcia „współpraca wielopodmiotowa”. Przybierają one, co może niepokoić, charakter jednokierunkowego działania, a to wyklucza tę relację z kategorii „współdziałanie”.

Skala zróżnicowania uczestnictwa rodziców w relacjach ze szkołą – w ujęciu sumarycznym – jest dość rozpięta, a w grupie form najczęściej występujących wynosi od 44% do 100% i w grupie rzadziej występujących – od 11% do 63%. Różnice tak znaczące determinują – zdaniem Autorki – szczególnie typ ustrojowy szkół (szkoły publiczne oraz niepubliczne), usytuowanie środowiskowe (środowisko miejskie i wiejskie) oraz charakter formy działalności, np. zgłaszanie przez rodziców własnych propozycji zmian i udoskonaleń (w szkole miejskiej czyni tak – 19% badanych, w szkole gminnej – 24%, w szkole publicznej – 30%, a w szkole niepublicznej – aż 63% badanych).

W konkluzji podsumowującej warto zauważyć, że zdecydowana większość rodziców, w kontaktach ze szkołą i nauczycielami, przystosowała się do pewnej bierności dziedziczonej jeszcze z czasu przed transformacją

w naszym kraju, czyli tylko do wykonywania niezbędnego minimum. Jedynie nieliczni rodzice podjęli współpracę. Zdaniem rodziców uczniów uczęszczających do szkół publicznych i niepublicznych, tylko kilkoro z nich angażuje się. Zdecydowana natomiast większość „nie chciałaby się bardziej angażować w pomoc nauczycielowi”. Rodzice dzieci ze szkół miejskich i gminnych też oceniają nisko poziom swego zaangażowania w relacje ze szkołą (wystawili sobie zaledwie ocenę dostateczną!). Mimo że nauczyciele zachęcają ich do tego, nie chcą być bardziej absorbowani. Twierdzą, że nauczyciel sam sobie poradzi albo, że nie dysponują czasem. Obawiają się również i tego, że większe zaangażowanie może zaszkodzić ich dzieciom. W rzeczy samej, smutny jest to obraz relacji rodzice – nauczyciele.

W kierunku rozwoju współpracy szkoły i rodziny

Zwróćmy przede wszystkim uwagę na czynniki sprzyjające rozwojowi praktyki współpracy nauczycieli i rodziców. Do otwartego zestawu tych czynników – moim zdaniem – w pełni wpisują się pedagogiczno-praktyczne komponenty procesu współpracy, będące zarówno jego kategoriami opisowymi, jak i warunkami realizacji – patrz s. 35–37. Można je uznać, ze względu na ich umiejscowienie, za korelaty endogenne. Inne czynniki, na które tutaj chcę zwrócić uwagę – będą miały przeważnie charakter egzogeny. Należy tu w pierwszym rzędzie wymienić odpowiednie przygotowanie nauczycieli i rodziców do podejmowania oraz kontynuowania współpracy ze sobą poprzez odpowiednie formy edukacji – nauczycieli w ramach systemu kształcenia na wyższych uczelniach oraz poprzez studia podyplomowe i inne formy edukacji permanentnej, a rodziców – w ramach upowszechniania i podnoszenia ich poziomu kultury pedagogicznej za pośrednictwem mass mediów i form edukacji pedagogicznej organizowanych przez szkoły oraz form nie szkolnych w miejscach zamieszka-

nia rodziców [zob. Cudak 1997]. Wagę tego problemu uwypukla wypowiedź Krystyny Starczewskiej, znanej i doświadczonej inicjatorki szkół społecznych: „Nieumiejętność współpracy szkół z rodzicami wynika przede wszystkim z faktu nieprzygotowania do tego nauczycieli. Nikt nie uczy przyszłego nauczyciela, przed podjęciem przez niego pracy w szkole, jak powinny wyglądać jego relacje z rodzicami uczniów, jak ma on organizować współpracę trzech szkolnych stanów – uczniów, rodziców i nauczycieli”¹⁴. Niezwykle cenne i inspirujące inicjatywy w postaci projektów animacji współpracy nauczycieli z rodzicami i przygotowania ich do tej współpracy realizowała M. Mendel [zob. 2002, 2005].

Ważnym imperatywem w procesie stymulowania współpracy rodziny i szkoły jest otworzenie szkoły nie tylko dla uczniów, co jest oczywiste, ale także i dla ich rodziców, oraz uczestnictwo ich w jej funkcjonowaniu. „Szkoła powinna być – zdaniem K. Starczewskiej – na co dzień otwarta na obecność rodziców i na wyrażane przez nich opinie. Tego nie da się jednak wprowadzić jedynie przez ogórne zarządzenia władz oświatowych – zmianie ulec muszą bezpośrednie relacje pomiędzy członkami szkolnej społeczności” – patrz przypis. W tej sytuacji, wydaje się, byłoby zasadne wrócić i promować ideę szkoły środowiskowej (szkoły otwartej). Kluczowym rysem tego typu szkoły jest bowiem jej otwartość na miejscowe środowisko (w tym przede wszystkim rodziny dzieci i młodzieży) i utrzymywanie z nim wielorakich więzi społecznych. „Szkoła ta spełnia w stosunku do środowiska – zdaniem H. Muszyńskiego – różnorakie funkcje kulturalne, opiekuńczo-wychowawcze, edukacyjne. Buduje ona rzeczywisty sojusz instytucji i ludzi, którym leży na sercu przyszłość dzieci i młodzieży” [1988, s. 74].

Kolejnym, szczególnej wagi, czynnikiem rozwoju współpracy rodziców i nauczycieli jest demokratyzacja szkoły. Obecna szkoła publiczna – jak

14. Starczewska K., *Rodzice partnerami szkoły – wykorzystanie potencjału kompetencji rodziców we współpracy ze szkołą*; <http://blog.Rodzicewedukacji.pl/images/warto-wiedziec/Wspolpraca-rodzice-nauczyciele/rodzice-partnerami-szkoly/arttykul%20K%20Starczewska.pdf> (dostęp: 02.07.2014 r.).

podkreślają znawcy problemu – nie jest instytucją demokratyczną, gdyż nie respektuje podstawowych zasad demokracji. Szkolna demokracja powinna – według B. Śliwerskiego – opierać się na zasadzie równości formalnej wobec prawa, polegającej na tym, że prawo stwarza ograniczenia nie tylko dla podwładnych, lecz także dla rządzących. Chodzi tutaj także o nadanie prawnej formy oraz prawnego charakteru stosunkom między władzą szkolną (pedagogiczną) a uczniami i ich rodzicami (jako podmiotami prawa) poprzez określenie ich wzajemnych praw i obowiązków. Muszą one opierać się na uznaniu i zagwarantowaniu formalnej równości i wolności dla wszystkich osób uczestniczących w edukacji szkolnej [2008, s. 15]. „W szkole demokratycznej – podkreśla B. Śliwerski – ceni się szczerść i odwagę cywilną pedagogów, uczniów i ich rodziców w wypowiadaniu własnych przekonań. Nie ma obaw, że mogłyby grozić komukolwiek z tego tytułu przejawy nieżyczliwości ludzkiej” [2008, s. 16].

W kontekście identyfikacji niezbędnych warunków rozwoju współpracy rodziców oraz nauczycieli nabiera znaczenia postulat idący w kierunku istotnej zmiany w zakresie proporcji między kategoriami „instytucja” i „środowisko” w szkole. Więcej środowiska wychowawczego niż instytucji! Zdajemy sobie sprawę, że nasza obecne szkoły są zarazem układami instytucjonalnymi, jak i środowiskami społeczno-wychowawczymi, w znacznym stopniu bytami nakładającymi się. „Układ instytucjonalny – jak zauważa J. Radzewicz – reglamentuje życie w szkole i jest przez to przedmiotem krytyki ze strony reformatorów, szukających rozwiązań alternatywnych, prowadzących do humanizacji wychowania szkolnego” [1995, s. 187]. Dominacja instytucjonalności formalnej w szkole (co obecnie ma miejsce) niesie pewne zagrożenie w postaci ograniczenia ram podmiotowości dyrektorów szkół, nauczycieli i uczniów. Nauczyciel w gorszej władzy zwierzchniej i centralizmu jest nie tylko pedagogiem, ale w znacznej mierze urzędnikiem państwowym, co w sposób znaczący rzutuje niekorzystnie na jego relacje z rodzicami, bowiem zdecydowanej większości z nich nie odpowiada występowanie w roli klienta.

Nadal istotnym warunkiem współdziałania rodziców i nauczycieli jest wymiar przestrzenny, czyli odległość rodziny od szkoły, do której uczęszcza jej dziecko. Im odległość ta jest większa, tym mniej rodziców uczestniczy w życiu i funkcjonowaniu szkoły. Bezpośrednie kontakty, sporadyczne i okazjonalne, drogą elektroniczną i pocztową nie oznaczają współpracy międzypodmiotowej. W świetle tej konstatacji likwidacja licznych szkół (już od dawna postępująca przeważnie w środowiskach wiejskich) niesie daleko idące negatywne konsekwencje w zakresie udziału rodziców w szkolnym procesie dydaktyczno-wychowawczym, a także ich edukacji pedagogicznej i poziomu wychowania w rodzinie [zob. Pilch 2013]. Stąd płynie apel do władz centralnych i samorządowych o powstrzymanie tego żywiołowego trendu likwidowania szkół.

4. Szkoła środowiskowa w nowych nurtach edukacji

Szkoła środowiskowa a edukacja równoległa. Edukacja równoległa oznacza wpływy oraz oddziaływania zarówno planowe zamierzone, jak i niezamierzone, okazjonalne (samorzutne) na generację dzieci, młodzieży i dorosłych w różnych fazach ich życia w warunkach pozaszkolnych. Chodzi tutaj przede wszystkim o stymulowanie, ukierunkowywanie i organizowanie aktywności i życia tych generacji w środowisku pozaszkolnym (szeroko rozumianym). E. Trempała nadaje edukacji równoległej dwojakie znaczenie: węższe i szersze. W znaczeniu węższym rozumie przezeń kształcenie i wychowanie pozaszkolne, jako układ placówek wychowania poza szkołą obejmujący swym oddziaływaniem określoną część dzieci i młodzieży, np. przez rodzinę i placówki wspomagające rozwój dzieci i młodzieży. W znaczeniu zaś szerszym edukację równoległą pojmuje jako całokształt wpływów i oddziaływań zarówno planowych, jak i samorzutnych (okazjonalnych, incydentalnych) na dzieci, młodzież i dorosłych w różnych formach ich życia w warunkach pozaszkolnych [1994, s. 22–23].

Podstawowymi ogniwami edukacji równoległej – zdaniem Dz. Jankowskiego – są: rodzina, mass media, wspólnoty wyznaniowe i Kościoły, instytucje sztuki, sieci prywatnych oraz społecznych placówek usług edukacyjnych, rekreacyjnych i rozrywkowych, zrzeszenia oraz ruchy społeczne, zakłady pracy [2001, s. 29].

Edukacja równoległa obecnie – co warto podkreślić – jest znaczącym korelatem procesu wielostronnego rozwoju człowieka, a także efektywnego funkcjonowania systemu edukacji, w tym każdej szkoły. „Wszelkie niezauważanie, niedocenywanie i nieuwzględnianie – jak słusznie podkreśla Dz. Jankowski – we własnej pracy przez szkołę i przez władze oświatowe wpływów edukacyjnych pochodzących z obszaru edukacji równoległej zawsze będzie się niekorzystnie odbijało na efektywności samej szkoły [...]. Przecież nawet najlepsza szkoła nigdy nie mogła, i tym bardziej nie może dziś, spełnić w stopniu zadowalającym potrzeby pełnego rozwoju człowieka, [...] z zasadniczych powodów, a mianowicie ze względu na wieloczynnikowość, złożoność i wielozakresowość procesów rozwojowych człowieka” [2001, s. 29]. Warto też mieć świadomość faktów: narastającej rangi podmiotów edukacji nie szkolnej w wychowaniu dzieci i młodzieży; atrakcyjności mass mediów w przekazach wiedzy, przybliżaniu kultury, sztuki, przyrody, różnych sfer życia ludzkiego; tego że niezbędne jest przygotowanie przez szkołę młodej generacji do korzystania z edukacji równoległej; że szkoła nie jest w stanie udźwignąć sama zadań w zakresie edukacji oraz przygotowania do życia młodej generacji; że przestrzenie działalności szkoły i części podmiotów edukacji równoległej pokrywają się lub są blisko siebie (w interesie samej szkoły jest też zasadne wyjście, w pewnym zakresie, poza rejon jej obligatoryjnego działania).

Rozpatrując relacje szkoły środowiskowej i edukacji równoległej w układzie synergicznym, należy zwrócić uwagę na dwa problemy: a) wykorzystywanie, (spożytkowywanie) przez szkołę w procesie nauczania i wychowania potencjału edukacyjno- kulturowego i opiekuńczo-wychowawczego oraz doświadczeń w tym zakresie edukacji równoległej; b)

jak dalece i w jaki sposób szkoła może i powinna wspierać pozaszkolne środowiska i instytucje (edukacji równoległej), aby ich funkcjonowanie i wpływy były, jak najbardziej korzystne dla rozwoju młodej generacji.

Rola szkoły, jeśli chodzi o włączenie (wykorzystywanie) edukacji równoległej w proces edukacji szkolnej (nauczania, wychowania, opieki), powinna przede wszystkim polegać na: 1) powiązaniu szkolnych programów nauczania z treściami upowszechnianymi przez edukację równoległą; 2) przystosowaniu programów nauczania do nowoczesnych treści życia dzieci i młodzieży; 3) redukowaniu tych treści nauczania szkolnego, które młodzież zdobywa w warunkach edukacji równoległej; włączeniu specjalistów pozaszkolnych do prowadzenia niektórych zajęć szkolnych; 5) neutralizowaniu negatywnych wpływów edukacji równoległej a wzmacnianiu jej wpływów pozytywnych [Trempała 1994, s. 39–40].

Aby doświadczenia pozaszkolne dzieci i młodzieży, jakie generuje edukacja równoległa, odpowiednio sprzyjały ich rozwojowi – zdaniem E. Trempały – szkoła powinna podjąć następujące zadania:

- a) odpowiednio przygotować dzieci i młodzież do aktywnego uczestnictwa w formach edukacji równoległej,
- b) wykorzystywać (spożytkować) wpływy i oddziaływania edukacji równoległej w realizacji programu nauczania i wychowania szkolnego,
- c) współdziałać z instytucjami edukacji równoległej.

Te podstawowe czynności szkoły powinny sprowadzać się przede wszystkim do przygotowania dzieci i młodzieży do aktywnego uczestnictwa w formach edukacji równoległej. Może to odbywać się szczególnie poprzez: wdrażanie uczniów do samowychowania; kształtowanie motywacji uczniów do działalności społecznej; kształtowanie umiejętności sprawnego podejmowania decyzji w różnych sytuacjach życiowych; kształcenie języka i technik wzajemnego komunikowania się; kształcenie indywidualnych zainteresowań, uzdolnień i zdolności; kształcenie myślenia uczniów; kształcenie umiejętności strukturalizacji wiedzy; przygotowanie uczniów do selektywnego korzystania ze środków masowego komunikowania; pr-

zygotowywanie uczniów do racjonalnego korzystania z biblioteki i czytelni; przygotowywanie uczniów do skutecznego korzystania z muzeów i wystaw tematycznych [Trempała 1994, s. 39].

Pożądane jest, aby relacje szkoła – ośrodki edukacji równoległej przybierały postać współpracy. Może ona sprowadzać się do takich dziedzin, jak: 1) wymiana informacji; 2) uzgadnianie zasad, form i metod działania oraz wymagań; 3) dostarczanie (wzajemne) środków niezbędnych do działalności merytorycznej; 4) podejmowanie działań wspomagających oraz wzmacniających; 5) podejmowanie wspólnych form działań.

Rekapitulując, warto podkreślić, że przytoczone tutaj zadania szkoły w odniesieniu do edukacji równoległej, wyraźnie wpisują się do atrybucji modelu współczesnej szkoły środowiskowej.

Szkoła środowiskowa a edukacja permanentna. Edukacji permanentnej zazwyczaj nadaje się dwojakie znaczenie. Raz traktuje się ją jako formę edukacji dla dorosłych, czyli kształcenie poszkolne. Zdaniem R. Wroczyńskiego, konstytuują ją czynności edukacyjne skierowane na aktualizację i uwspółcześnienie kwalifikacji człowieka dorosłego wymuszoną przez postęp techniki i technologii [1973, s. 103 i in.]. W drugim rozumieniu traktowana jest jako całożyciowa, ustawiczna edukacja, uczenie się prawie przez całe życie. „Dzisiaj – jak konstatuje Tadeusz Aleksander – coraz częściej rozumie się pod tym terminem cały system działań dydaktyczno-wychowawczych ukierunkowanych na człowieka od wczesnego dzieciństwa do późnej starości, a więc używa się go do oznaczenia zarówno oświaty i wychowania dzieci i młodzieży oraz kształcenia dorosłych” [2003, s. 985].

W polu edukacji ustawicznej w powyższym rozumieniu funkcjonują instytucje oświatowo-wychowawcze i opiekuńczo-wychowawcze, tj.: przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum, uczelnia wyższa, instytucje zajęć pozaszkolnych, placówki kulturalno- oświatowe, środki masowego przekazu, placówki i ośrodki opieki całkowitej, zakłady wychowawcze, organizacje i stowarzyszenia społeczne, zakłady pracy. Wydaje się jednak, że włączanie do edukacji permanentnej systemu oświaty i wychowania

dzieci i młodzieży jest krokiem zbyt daleko idącym, wprowadzającym pewien zamęt w przestrzeń praktyki oświatowo-wychowawczej oraz siatce pojęciowej jej dotyczącej.

W edukacji permanentnej w węższym rozumieniu funkcjonują takie formy organizacyjno-instytucjonalne, jak: szkoły dla pracujących, kursy, seminaria, różnego rodzaju szkolenia, specjalne placówki realizujące koncepcje tego kształcenia, a także specjalne programy medialne etc.

Edukacja permanentna (ustawiczna) nakłada na szkoły poszczególnych szczebli drabiny oświatowo-wychowawczej określone zadania, a mianowicie: „[...] szkoła podstawowa, gimnazjum powinny głównie nastawić się na ukształtowanie u młodzieży sił umysłowych i dyspozycji intelektualnych, upodobań do nauki, rozwój jej zainteresowań i zaciekawienie wiedzą, ukształtować dyspozycje osobowościowe sprzyjające podjęciu dalszej nauki. Także liceum powinno wyposażyć uczniów w narzędzia służące później dalszej edukacji: pogłębić rozwój dyspozycji i sił umysłowych, utrwalić wdrożenie do racjonalnej techniki uczenia się, wyposażyć w umiejętność pracy samokształceniowej, ukazać im stojące przed nimi możliwości rozwojowe oraz sposoby pokonywania przeszkód edukacyjnych, nauczyć ich tworzenia materialnych warunków do nauki. Niewątpliwie przygotowanie to powinna także pogłębić szkoła wyższa rozwijająca do maksimum dyspozycje umysłowe i siły poznawcze studenta, a także gruntownie wdrażająca go do racjonalnej techniki pracy umysłowej, pogłębiająca krytycyzm wobec różnych źródeł informacji” [Aleksander 2003, s. 987].

Ryszard Wroczyński wiele uwagi poświęcił relacji: edukacja permanentna – szkoła. Autor dzieła *Edukacja permanentna* uważa, że ta dziedzina edukacji generuje liczne nowe zadania dla szkoły współczesnej. Do zadań tych przede wszystkim należy:

- organizowanie partycypacji młodzieży w szerokim nurcie życia społecznego- kulturalnego w ramach lokalnych i szerszych;
- kształtowanie, rozwijanie umiejętności racjonalnego wyboru wśród bogactwa wartości dostępnych i upowszechnianych przez mass media;

- włączanie w pole widzenia kontroli wpływów i bodźców działających na dzieci oraz młodzież poza szkołą, w środowisku ich życia i funkcjonowania;
- integrowanie różnych kanałów wpływów na młodą generację;
- rozwijanie współpracy przez szkołę z innymi, pozaszkolnymi instytucjami oświatowymi;
- włączanie i pewne wykorzystanie pozaszkolnych instytucji upowszechniania kultury do (w) realizacji programu nauczania;
- preferowanie wykształcenia ogólnego w każdym typie szkoły (chodzi o szerokie horyzonty wiedzy, umiejętności posługiwania się nią, twórcze myślenie) – wzbudza ono potrzebę dalszego kształcenia się;
- formowanie, kształtowanie takich cech, aby człowiek w późniejszym życiu mógł być podmiotem i przedmiotem własnego rozwoju na drodze samokształcenia;
- tworzenie warunków dla organizowania współpracy uczniów w ramach rozwiązywania określonych problemów dydaktyczno-wychowawczych;
- wprowadzenie i stosowanie nowych form nauczania, takich jak: seminaria, referowanie i dyskusja, opracowywanie zagadnień etc. – preferowanie nauczania problemowego;
- wykorzystywanie w trakcie nauki technicznych środków przekazu oraz przygotowanie uczniów do umiejętnego korzystania z tych środków w dojrzałym życiu;
- rozwijanie u młodzieży samodzielności myślenia, aktywności i przedsiębiorczości, podejścia twórczego; [Wroczyński 1973, s. 136–148].

Czy i w jakim stopniu występuje zbieżność atrybucji szkoły osadzonej w edukacji permanentnej i współczesnej szkoły środowiskowej? Jeśli porównamy ze sobą zestawy funkcji i szczegółowych zadań, wyszczególnionych w koncepcjach tych szkół, łatwo dostrzeżemy daleko idące zbieżności (bliskość) tych podstawowych, można rzec, konstytutywnych wymiarów szkół, ale też i pewne różnice (odrębności). Szkoła rozpatrywana w kontekście edukacji permanentnej głównie koncentruje się na realizacji funkcji dydaktycznej o szerokim zestawie zadań, a w węższym zakresie na funkcji

wychowawczej i integracyjnej. Natomiast szkoła środowiskowa, co znajduje wyraz w jej koncepcji, ma znacznie szersze pole działania, obejmujące bowiem funkcje (o bogatych zestawach zadań): dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczo-socjalną, animacyjno-kulturalną oraz integracyjną. Wyraźnie pokrywają się zestawy zadań tych obu szkół w zakresie działalności dydaktycznej i w pewnym stopniu działalności wychowawczej i integracyjnej. Szkoła środowiskowa, co trzeba podkreślić, bezpośrednio uczestniczy w realizacji zadań edukacji permanentnej, oraz podejmuje zadania w zakresie przygotowania młodej generacji do jej uprawiania w wieku poszkolnym.

Szkoła a edukacja środowiskowa. Szeroko rozumiana edukacja środowiskowa – moim zdaniem – to swoista działalność podejmowana wspólnie i z własnej inicjatywy przez podmioty środowiskowe (osoby, grupy społeczne, organizacje, instytucje i placówki), ukierunkowana na: 1) poszerzanie wiedzy społeczności lokalnej dotyczącej środowiska miejscowego oraz procesu jego samorozwoju i racjonalnej modernizacji, a także kształtowanie umiejętności prakseologicznych w tym zakresie; 2) rozwiązywanie ważkich problemów społeczności lokalnej – natury edukacyjnej, kulturalnej, ekonomicznej, socjalnej, usługowej i innej; 3) optymalne zaspokajanie potrzeb egzystencjalnych, emocjonalnych, afiliacyjnych i kulturalnych dzieci, młodzieży i dorosłych; 4) kształtowanie postaw obywatelsko-podmiotowych wszystkich generacji tej społeczności. Edukacja środowiskowa jest zjawiskiem społeczno-pedagogicznym, także dynamicznym procesem ustawicznej oraz progresywnej transformacji środowiska lokalnego jako fundamentalnej przestrzeni życia, funkcjonowania i rozwoju społeczności lokalnej.

Specyfikę edukacji środowiskowej w swej złożoności i wielowymiarowości trafnie odśladania W. Theiss twierdząc, że jest ona „[...] procesem formalnej oraz nieformalnej, szkolnej oraz pozaszkolnej edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych, związanej z realizacją miejscowych potrzeb, dążeń i planów, np. indywidualnych, grupowych czy środowiskowych, a wśród nich – potrzeb edukacyjnych, ekonomicznych, kulturalnych, politycznych. Jest to

proces (samo)kształtowania podmiotowości osób, grup społecznych oraz środowisk, realizowany w zasadniczym stopniu za pomocą własnych sił tego środowiska. Edukacja taka, niczym pomost, łączy klasyczną edukację szkolną z edukacją pozaszkolną. Wykracza też poza granicę pasywnej recepcji określonych treści, by poprzez udział ludzi w praktyce społecznej kształtować postawy zaangażowane, a tą drogą – społeczeństwo aktywne i kreatywne” [2006, s. 17].

Szkole przypada szczególna rola w procesie edukacji środowiskowej z wielu względów. Przede wszystkim z uwagi na jej zakorzenienie w środowisku lokalnym, a często i okolicznym, jej bogate doświadczenia w dziedzinie pracy środowiskowej, współpracy z podmiotami środowiskowymi (grupami społecznymi, organizacjami i stowarzyszeniami, placówkami i instytucjami), a także i z tego powodu, że jest ona sama znaczącym środowiskiem społeczno-wychowawczym.

Szkoła z natury swej wpisuje się i wrasta w pejzaż lokalnego (czasami i okolicznego) środowiska społeczno-kulturowego, stając się jego naturalnym elementem, a przez to instytucją szczególnie bliską społeczności miejscowej. Słowem działa na jej rzecz, mniej lub bardziej widocznie, wykraczając poza ramy powinności dydaktycznych. Można powiedzieć, słowami H. Radlińskiej, że szkoła zorientowana jest z założenia na „meliorowanie” najbliższego środowiska. Uznać to z pewnością należy za istotny argument przyznania jej szczególnie znaczącej roli w procesie edukacji środowiskowej. Za tym przemawia także i to, że działalność szkoły w kontekście środowiskowym ma szeroki zasięg. Przejawia się to przede wszystkim w tym, że obejmuje swoim oddziaływaniem edukacyjnym prawie całą populację dzieci i młodzieży, że uczniowie znajdują się pod jej wpływem przez dłuższy czas (przez 6–9 lat), że w tym okresie utrzymuje bliższe więzi z rodzicami uczniów i ma możliwość pewnego oddziaływania na nich, co zazwyczaj usposabia ich pozytywnie do tej instytucji i jej różnorodnych poczynąń środowiskowych.

Szkoła, co warto podkreślić, jest lub może być znaczącym podmiotem w edukacji środowiskowej ze względu na swoje kompetencje społeczno-

-pedagogiczne, potencjał kadrowy oraz infrastrukturę materialną. Nauczyciele i wychowawcy szkolni stanowią znaczącą część miejscowego zasobu sił ludzkich, który jest podstawowym czynnikiem sprawczym – w warunkach demokracji uczestniczącej – modernizacji i rozwoju środowiska.

Godny uwagi jest tutaj pogląd W. Theissa na temat roli szkoły na polu edukacji środowiskowej. Autor wyznacza jej szeroki zakres działania w dziedzinie animowania lub wspierania aktywności edukacyjno-społecznej środowiska. Szkoła – jego zdaniem – może być współuczestnikiem takich działań, jak: a) praca środowiskowa – chodzi tutaj o proces dostarczania jednostkom, grupom, organizacjom, stowarzyszeniom profesjonalnego wsparcia o charakterze technicznym, edukacyjnym czy organizacyjnym; b) wzmacnianie – rozwijanie wiedzy, umiejętności, energii i mobilności, czyli pozytywnych czynników oraz źródeł zmian; c) działanie środowiskowe przejawiające się w aktywności, która łączy osoby i grupy, podmioty działające dobrowolnie i wspólnie, w celu realizacji określonych potrzeb lokalnych [1999, s. 4].

Przytoczone argumenty, poglądy i stanowiska autorskie utwierdzają, bez wątpienia, w przekonaniu, że w kontekście rozwijającej się demokracji lokalnej szkole w ogóle przynależy szczególne miejsce w procesie edukacji środowiskowej. Trzeba jednak dodać, że najbardziej to miejsce przysługuje szkole środowiskowej, otwartej. Wpisuje się ona wielowymiarowo w edukację środowiskową i to zarówno jako konstrukt teoretyczny, ale i jego desygnat (jako byt realny). Szczególnie jest to widoczne w zestawie treści podstawowych funkcji tej szkoły, tj.: dydaktycznej (treści dotyczące środowiska, środowisko jako teren pracy dydaktycznej, udział podmiotów środowiskowych w prowadzeniu zajęć etc.); wychowawczej (internalizacja wartości uniwersalnych, narodowych, lokalnych, indywidualnych; kształtowanie postaw obywatelsko-podmiotowych etc.); akulturacyjnej (wprowadzanie w świat kultury globalnej, narodowej, regionalnej i lokalnej; materialnej i duchowej); opiekuńczo-socjalnej (świadczenie opieki, pomocy i wsparcia społecznego rodzinom, dzieciom, młodzieży i dorosłym w sytuacjach dysfunkcyjności, niewydolności etc.) oraz animacyjno-inte-

gracyjnej. Występuje tutaj pewna zbieżność, nakładanie się tych wymiarów aksjologicznych i prakseologicznych szkoły środowiskowej (otwartej) i edukacji środowiskowej. Biorąc to pod uwagę, można sądzić, że tego kolorytu szkoła jest, lub może być, jednym ze szczególnie znaczących podmiotów edukacji środowiskowej, a może nawet jej inicjatorem i środowiskowym kreatorem. Hipoteza ta wymaga jednak pogłębionej weryfikacji empirycznej z zastosowaniem strategii równoczesnego „badania i działania” [zob. Smolińska-Theiss, Theiss 2013].

Rozwijanie współpracy szkoły i środowisk pozaszkolnych (instytucji edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej) – wyzwaniem dla pedagogów społecznych. Na początku należy zauważyć, że współpraca szkoły ze środowiskiem pozaszkolnym jest konstytutywnym atrybutem w koncepcji szkoły środowiskowej i zarazem imperatywem dla pedagogiki społecznej i pedagogów społecznych, kreujących jej teorię ogólną i prakseologiczno-metodyczną oraz inspirujących praktykę pedagogiczną w tym zakresie.

Nauki pedagogiczne w rodzinie nauk społecznych zajmują poczesne miejsce w tworzeniu zarówno podstaw teoretycznych procesu współpracy edukacyjnej, jak i wiedzy metodycznej w tym zakresie. Ich dorobek w głównej mierze dotyczy współpracy w ramach szkoły (pomiędzy uczniami, nauczycielami-wychowawcami oraz nauczycielami a uczniami), a także współpracy szkoły z innymi podmiotami (jednostkami, grupami społecznymi, placówkami i instytucjami) w skali lokalnej i regionalnej. Ukazały się drukiem liczne i znaczące prace traktujące o współpracy rodziców i nauczycieli (szkoły i rodziny), a także –choć już nie tak liczne – pomiędzy szkołą a innymi podmiotami środowiskowymi (np. placówkami edukacji równoległej, kościołem parafialnym, organizacjami pozarządowymi).

Nie można jednak powiedzieć, że ten dorobek teoretyczny i metodyczny dotyczący współpracy społeczno-edukacyjnej, rozpatrujący ją w różnych ramach społeczno-przestrzennych, nie jest obciążony pewnymi brakami oraz słabościami interpretacyjnymi. Warto wskazać niektóre z nich, a mianowicie:

- Nieliczne są prace studyjno-badawcze i projektowe w całości poświęcone współpracy tych podmiotów w obszarze kształcenia, wychowania i opieki, czyli ujmujące całościowo to zjawisko, uwzględniając jego podstawowe elementy strukturalne, relacje między nimi oraz funkcje (założone i rzeczywiste) i ich uwarunkowania.
- Sporadyczne są ujęcia zjawiska współpracy edukacyjnej i opiekuńczo-socjalnej solidnie podbudowane teoretycznie (analizujące to zjawisko w kontekście określonej teorii pedagogicznej, socjologicznej czy też psychologicznej) oraz empirycznie, czyli oparte na szeroko zakrojonych badaniach obrazujących realną rzeczywistość w tej dziedzinie.
- Najczęściej występują monodyscyplinarne ujęcia zjawiska współpracy edukacyjnej w skali lokalnej, przeważnie w ramach pedagogiki społecznej lub socjologii edukacji. Ubogie podłoże teoretyczne, czyli uwzględnianie tylko jednego punktu widzenia niesie niekorzystne skutki poznawcze w postaci jednostronnej, zubożonej, niesystemowej wiedzy.
- Niezwykle rzadko zagadnienie współpracy szkoły i rodziny rozpatruje się w kontekście edukacji środowiskowej ujmowanej szeroko i interdyscyplinarnie albo też rozwoju lokalnego wpisanego w obszar samorządności lokalnej, kapitału społecznego.
- Refleksja teoretyczna i badania empiryczne, poczynania projektowe w zakresie rozwijania pełnej i wielopłaszczyznowej współpracy szkoły i rodziny oraz innych podmiotów nie wychodzą naprzeciw wyzwaniom wynikającym z procesu budowy i rozwoju demokracji w skali lokalnej, a także konieczności przezwyciężania barier, utrudnień (blokad) na tej drodze.

Zasygnalizowane wyżej pewne słabości dotychczasowej refleksji oraz badań socjopedagogicznych nad interakcjami szkoły, rodziny i innych podmiotów stanowią istotne inspiracje do dalszych poczynañ w tej dziedzinie. Istnieje potrzeba znacznego rozszerzenia ram teoretyczno-badawczych, wyjścia poza wąskie i fragmentaryczne ujęcia zjawiska współpracy. Za istotne elementy przedmiotu refleksji i badań należy uznać:

- System wartości akceptowany i preferowany przez nauczycieli, rodziców, uczniów, daną społeczność lokalną, uwzględniający ich kategorie uniwersalne, narodowe, lokalne i rodzinne.
- Potrzeby rodziców, nauczycieli, dzieci i młodzieży, całej społeczności lokalnej: egzystencjalne, emocjonalne, afiliacyjne, estetyczne i duchowe; mające charakter indywidualny, grupowy, masowy.
- Środowiskowy kapitał ludzki – produkt edukacji: wiedza, umiejętności, zdolności, poziom wykształcenia, samoorganizacja, kreatywność, postawa aktywna i kapitał społeczny – umiejętność łączenia się w grupy dla realizacji założonego celu, zaangażowanie w pracę społeczną, umiejętność współpracy etc. [zob. Kazimierz Przyszczykowski 1999, s. 28–32].
- Modele kreacji współpracy nauczycieli i rodziców, podmiotów edukacji równoległej, ustawicznej i środowiskowej, projekcji środowiskowej – warunki ich skuteczności. Ujęcia, zarówno teoretyczne, jak i metodyczne, współdziałania, wymagają analizy krytycznej oraz historyczno-porównawczej.
- Zjawisko współpracy wielopodmiotowej umiejscowione i organicznie zakorzenione w edukacji pozaszkolnej. Niezbędne jest tutaj wprowadzenie ładu pojęciowego, opracowanie przejrzystej siatki pojęciowej z uwzględnieniem perspektywy interdyscyplinarnej.
- Problem animacji współpracy podmiotów środowiskowych uwzględniającej specyfikę społeczno-kulturową środowiska miejscowego oraz jego kapitał ludzki i społeczny.
- Przed pedagogami społecznymi uprawiającymi naukowo pedagogikę społeczną, czyli w obszarze refleksji ogólnej, empirii, diagnozowania realiów relacji szkoła – środowiska, instytucje, organizacje i stowarzyszenia pozaszkolne oraz projekcji (kreowania modeli współpracy na poziomie zasad metodycznych), stoją ważne zadania. Trzeba do nich zaliczyć przede wszystkim:
 - Poszukiwanie nowych, kreatywnych podejść i rozwiązań organizacyjno-merytorycznych, modeli relacji szkoła – pozaszkolne podmioty śro-

dowiskowe, koherentnych do potrzeb i wyzwań przestrzeni edukacyjnej czasu transformacji w naszym kraju oraz dokonujących się wielowymiarowych zmian w skali europejskiej i globalnej. Duch czasu wymaga odejścia od utartych schematów, podejść uproszczonych, powierzchownych interpretacji, uznawania takich relacji szkoła i rodzina, szkoła i instytucje pozaszkolne, które nie spełniają elementarnych kryteriów pedagogiczno-prakseologicznych tego typu interakcji za współpracę.

- Inicjowanie działań w różnej formie (szkolnych, pozaszkolnych, z użyciem środków medialnych) mających na celu podnoszenie poziomu kultury pedagogicznej rodziców i włączanie się do ich realizacji. „Nie wszyscy rodzice – stwierdza Barbara Kaja – posiadają wiedzę i umiejętności pedagogiczne, duża ich część w swoich działaniach kieruje się intuicją i tradycją w wychowaniu dzieci. Rodzice jednak powinni być świadomi własnej roli rodzicielskiej. Powinni znać potrzeby dziecka i stawiać sobie jasne cele wychowawcze. Ważne jest, aby posiadali umiejętność nagradzania i karania dzieci oraz w prawidłowy sposób okazywali uczucia. Rodzic musi być świadomy swej roli wychowawczej, nie powinien zrzucić odpowiedzialności za rozwój i wychowanie dziecka na inne instytucje” [Kaja 2005, s. 165].

- Kreatywne włączenie się do animacji i realizacji form edukacji nauczycieli do współpracy z rodzicami i placówkami, stowarzyszeniami i organizacjami funkcjonującymi w przestrzeni lokalnej, w trakcie studiów podejmowanych przez nauczycieli oraz w ramach różnych form edukacji ustawicznej o charakterze stacjonarnym i niestacjonarnym (edukacji na odległość). Edukacja ta powinna obejmować nie tylko poszerzenie zasobu wiedzy pedagogiczno-socjologicznej oraz prakseologicznej o procesie współdziałania tych podmiotów, jego swoistościach, korelatach, ale także formowanie i rozwijanie umiejętności w zakresie wielopodmiotowego działania zespołowego. Słowem chodzi tutaj o kreowanie podmiotowego potencjału do „bycia i funkcjonowania z drugim” w imię dobra wspólnego, jakim są: dzieci i młodzież.

- Kreowanie przez samych pedagogów społecznych lub z ich udziałem – pedagogiki współpracy (współdziałania), w tym rodziców i nauczycieli, jako ważnego działu pedagogiki społecznej – autonomicznej dyscypliny w rodzinie nauk pedagogicznych, uwzględniając jej wymiary: teoretyczny (ogólna refleksja) i praktyczny (projektowo-metodyczny). Praktyczność pedagogiki społecznej H. Radlińska, w znacznym stopniu sprowadza, co jest godne uwagi, do formułowania zasad celowego działania. Zasady te „[...] wypracowane w pedagogice społecznej, mają znaczenie nie tylko dla pracy społecznej i oświatowej, lecz również dla wielu dziedzin życia, w których wychowanie stanowi lub stanowić powinno jeden z czynników świadomego oddziaływania.” [1961, s. 365]. Stąd wynika pewien imperatyw odnoszący się do wiedzy metodyczno-projektującej współdziałanie szkoły i innych podmiotów, a więc konieczności poszerzenia i pogłębiania tej wiedzy przez pedagogów szkolnych, kreowania projektów w tej dziedzinie, dostarczania przesłanek w postaci ogólnej wiedzy, niezbędnej w procesie tworzenia przez licznych nauczycieli i rodziców programów i warsztatów dobrej praktyki.

Analizy i badania współpracy nauczycieli i rodziców oraz innych podmiotów środowiskowych wymagają szerokiego kontekstu teoretycznego (odniesień teoretycznych) w ramach nauk pedagogicznych, a także znacznie wykraczającego poza ich granice. Za możliwe i ważne odniesienia (konteksty teoretyczne) można tutaj uznać m.in.: teorię środowiska społeczno-wychowawczego i jego kreacji; socjoprakseologiczną teorię integracji; teorię rozwoju społecznego i rozwoju lokalnego; teorię interakcjonizmu symbolicznego; teorie pedagogiczne, psychologiczne i socjologiczne podmiotowości (jednostki, grupy społecznej, społeczności lokalnej); teorie sił ludzkich, kapitału ludzkiego i kapitału społecznego.

Niezbędnym warunkiem rozwoju teorii naukowej dotyczącej współpracy jest rozwinięcie szeroko zakrojonych studiów i badań empirycznych. Nie można ograniczać się tylko do badań wycinkowych, eksploracyjnych, jak postępowano najczęściej dotychczas. Są pożądane – ze względu na swoje

walory poznawczo-praktyczne – badania ujmujące całościowo to zjawisko społeczno-pedagogiczne, czyli badania systemowe.

Bibliografia

Adamski F., 1982, *Socjologia małżeństwa i rodziny – wprowadzenie*, Warszawa.

Aleksander T., 2003, *Edukacja ustawiczna/permanentna* [w:] Pilch T. (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa.

Bauman T., 1995, *Pedagogika społeczna wobec zmian w myśleniu o kształceniu i wychowaniu* [w:] Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.

Bauman Z., 1998, *Globalizacja*, Warszawa.

Bauman Z., 2007, *Płynne czasy – życie w epoce niepewności*, Warszawa.

Banasiak M., 2013, *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Toruń.

Basińska A., 2012, *Odkrywanie świata. O aktywności poznawczej dziecka w przestrzeni edukacyjnej dziecka*, Poznań.

Biblia o rodzinie 1997, Lublin.

Bilicki T., 2000, *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II*, Kraków.

Borowska T., 1998, *Pedagogika ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa.

Buczkowski P., Cichocki R. (red.), 1989, *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*, Poznań.

Cichosz M., 2006, *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005*, Toruń.

Ciczkowski W. (red.), 1999, *Bezpieczeństwo człowieka w środowisku lokalnym*, Olsztyn.

Cudak H., 1995, *Szkice z badań nad rodziną*, Kielce.

Cudak H., 1997, *Rola ośrodków nie szkolnych w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*, Kielce.

Cudak H., 1999, *Zaspokajanie potrzeb psychicznych w rodzinie a sieroctwo duchowe dzieci*, „Rocznik Pedagogiki Rodziny”, t. 2.

Chmielowski B., 1992, *Szkoła uspołeczniona a edukacja alternatywna*, „Forum Oświatowe”, nr 5.

Czarniawski H., 1982, *Współdziałanie potrzebą czasu*, Lublin.

Czerepaniak-Walczak M., 1998, *Badanie w działaniu – fanaberia czy konieczność?* [w:] Siemak-Tylińska A., Kwiatkowska H., Mieszalski S. M. (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa.

Danilewicz W., 2010, *Rodzina ponad granicami*, Białystok.

Dąbrowski K., 1979, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa.

Dąbrowski Z., 1997, *Potrzeba bezpieczeństwa a opieka* [w:] Górecka H. (red.), *Bezpieczeństwo dziecka w okresie transformacji ustrojowej*, Olsztyn.

Dąbrowski Z., 2000, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1–2, Olsztyn.

Dąbrowski Z., 2006, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1–2, Olsztyn.

Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim, 1986 [w:] *Sobór Watykański II. Konstytucje – dekrety – deklaracje*, Poznań.

Duraj-Nowakowa K., 2009, *Pedagogika społeczna między integracją a dezintegracją*, Rzeszów.

Dyczewski L., 1995, *Rodzina – społeczeństwo – państwo* [w:] Kurzynowski A. (red.), *Rodzina w okresie transformacji systemowej*, Warszawa.

Dyczewski L., 1997, *Rodzina. Karta Praw Rodziny w kontekście polskiego społeczeństwa* [w:] Kryczka P. (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, Lublin.

Dyrda M. J., 2009, *Pedagogika społeczna. O aspiracjach, jakości i sensie życia*, Warszawa.

Dyrda M. J., 2013, *Pedagogika społeczna. Wychowanie dla tworzenia kapitału społecznego*, Siedlce.

Edukacja narodowym priorytetem, 1989, Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej, Warszawa – Kraków.

Folkierska A., 1995, *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna* [w:] Rutkowiak J. (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków.

Folkierska A., 1995, *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna* [w:] Rutkowiak J. (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków.

Frączek Z., Lulek B., 2010, *Wybrane problemy pedagogiki rodziny*, Rzeszów.

Frąckowiak T., 2005, *Lokalność i wspólnota* [w:] Frąckowiak T., Mosiek P., Radziejewicz-Winnicki A. (red.), *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta*, Rawicz – Leszno.

Frąckowiak T., 2008, Środowiskowość czasoprzestrzeni edukacyjnych jako przedmiot *zainteresowań pedagogiki społecznej* [w:] Modrzewski J., Śmiątek M. J., Wojnowski K. (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej*, Kalisz – Poznań.

Gajda J., 1987, *Telewizja, młodzież, kultura*, Warszawa.

Garczyński S., 1969, *Potrzeby psychiczne*, Warszawa.

Giereluk-Lubowicz Z., 1979, *Wychowanie w rodzinie wielkomiejskiej*, Warszawa.

Gnitecki J., 2003, *Globalistyka. Globalizacja – wymiar społeczny* [w:] Pilch T., Gołaszewski T. (red. nauk.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa.

Gołaszewski T., 1977, *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa.

Górecka H., (red.), 1997, *Bezpieczeństwo dziecka w okresie transformacji ustrojowej*, Olsztyn.

Górecka H., 1997a, *O wychowaniu dziecka do bezpieczeństwa*, Olsztyn.

Grochociński M., 1979, *Kultura pedagogiczna rodziców* [w:] Ziemska M. (red.), *Rodzina i dziecko*, Warszawa.

Hamburger F., 2006, *Pedagogika społeczna* [w:] Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. 3, Gdańsk.

Homplewicz J., 2000, *Pedagogika rodziny*, Rzeszów.

Izdebska H., 1975, *Przyczyny konfliktów w rodzinie*, Warszawa.

Izdebska H., 1988, *Szczęście dziecka*, Warszawa.

Jakowicka M., 1987, *Przemiany współdziałania szkół z instytucjami miasta* [w:] Jakowicka M. (red.), *Różnorodność organizacji i niektórych efektów wychowania w średnim mieście*, Zielona Góra.

Jakubiak K., 1997, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz.

Jałowiecki B., Łukowski W. (red.), 2006, *Społeczności lokalne: teraźniejszość i przyszłość*, Warszawa.

Jan Paweł II, 1997, *Siła wiary i umysłu*, Bunson M. N. (wyb.), Poznań.

Janke A. W., 1994, *Przesłanki kształcenia humanistycznej relacji rodzina – szkoła*, „Edukacja”, nr 4.

Janke A. W. (red.), 1995, *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła, dylematy czasu przemian*, Bydgoszcz.

Janke A. W., 1997, *Wychowanie rodzinne przedmiotem pedagogicznej refleksji* [w:] Kawula S., Brągiel J., Janke A. W. (red.), *Pedagogika rodziny*, Toruń.

Janke A.W., 2002, *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Bydgoszcz.

Janke A. W., 2004a, *Trójpodmiotowe partnerstwo w stosunkach rodziny i szkoły. Model „wspólnie z dzieckiem”* [w:] Nowosad I., Szymański M. (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra, Kraków.

Janke A. W., 2004b, *Wprowadzenie* [w:] Janke A. W. (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, Toruń.

Janke A. W., 2008, *Wychowanie rodzinne jako fundament rozwoju pedagogicznej orientacji familiologicznej* [w:] Janke A. W. (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce*, Toruń. Janke A. W. (red.), 2004, *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, Toruń

Janke A. W. (red.), 2008, *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce*, Toruń.

Jankowski Dz., 2001, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń.

Janowski A., 1980, *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Wrocław.

Jarosz E., Nowak A., 2012, *Ofiary przemocy w rodzinie*, Warszawa.

Jarosz E., 2013, *Dzieci w Polsce – warunki życia i rozwoju. Perspektywa środowiska rodzinnego* [w:] Pilch T., Sosnowski T. (red.), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Warszawa.

Jeżowski A., Kropiwnicki J. (red.), 1993, *Szkoła samorządowa*, Jelenia Góra.

Jundziłł I., 1977, *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*, „Nauczyciel i Wychowanie”, nr 1.

Kaja B., 2005, *Nie „wywiadówki”, lecz „spotkania”. Projekty i współpraca z rodzicami* [w:] Mendel M. (red.), *Animacja współpracy środowiskowej na wsi*, Toruń.

Kamiński A., 1974, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, wyd. 2 popr. i uzup., Warszawa.

Kamiński A., 1978, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa.

Kantowicz E., 2010, *Wprowadzenie* [w:] Kantowicz E., Chrostowska B., Ciczowska-Giedziun (red.), *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, Toruń.

Kargulowa A., 1998, *Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej (relacja jednostka – środowisko)* [w:] Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Cyrańska E. (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina naukowa. Stan i perspektywy*, Łódź.

Karolczak-Biernacka B., 1987, *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, Warszawa.

Karta Praw Rodziny, 1983, Stolica Apostolska, Watykan.

Kawula S., 1996, *Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1.

Kawula S., 1996, *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn.

Kawula S., 1997a, *Spirala życzliwości – od wsparcia do samorozwoju* [w:] Kantowicz E. (red.), *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, Olsztyn.

Kawula S., 1997b, *Wstęp*, [w:] Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., *Pedagogika rodziny*, Toruń.

Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., 1997, *Pedagogika rodziny*, Toruń.

Kawula S., 1999, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Toruń.

Kawula S. (red.), 2001, *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, Toruń.

Kawula S., 2002, *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*, Olsztyn.

Kawula S., 2007, *Rodzina współczesna – przeobrażenia i przyszłość a wyzwania pedagogiki rodziny*, Olsztyn.

Kawula S., 2008, *Podstawowe kręgi środowiskowe w życiu współczesnego człowieka. Cztery głosy do przedmiotu dyscypliny* [w:] Modrzewski J., Śmiałek M. J., Wojnowski K., *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej*, Kalisz – Poznań.

Kawula S., 2012, *Pedagogika społeczna – dzisiaj i jutro*, Olsztyn.

Kelm A., 2000, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa.

Kempny M., 2004, *Lokalność dziś – co można i co warto badać?* [w:] Kurczewska J. (red.), *Oblicza lokalności. Tradycja i współczesność*, Warszawa.

Korzeniowski K., Zieliński R., Daniecki W., 1983, *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wrocław.

Koszałka G., 2007, *Troska rodziny o rozwój życia religijnego* [w:] Koszałka G. *W trosce o rodzinę*, Warszawa.

Kotarbiński T., 1965, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław.

Kowalski S., 1969, *Szkoła w środowisku*, Warszawa.

Kowalski S., 1976, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa.

Kowalski T., 1982, *Podstawowe przesłanki i założenia szkoły usamorzędowanej*, „Problemy Oświaty na Wsi”, nr 3.

Kowalewski F., 1995, *Kontrowersje wokół pojęcia opieki* [w:] Dąbrowski Z., Gajewska G. (red.), *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, Zielona Góra.

Kozak S., 2007, *Patologie wśród dzieci i młodzieży*, Warszawa.

Kozdrowicz E., Walczak B., 2008, *Migracja – rodzina – dziecko*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3.

Kryczka P., 1981, *Społeczność osiedla mieszkaniowego w wielkim mieście*, Warszawa.

Kurczewska J., 2004, *Robocze ideologie lokalności. Stare i nowe schematy* [w:] Kurczewska J. (red.), *Oblicza lokalności. Tradycja i współczesność*, Warszawa.

Kurczewska J., 2006, *Lokalne społeczeństwo obywatelskie (dwie możliwości interpretacyjne)* [w:] Jałowiecki B., Łukowski W. (red.), *Społeczności lokalne – teraźniejszość i przyszłość*, Warszawa.

Kuźma J., 1986, *Uspołecznienie współczesnej szkoły – w teorii i praktyce*, „Nowa Szkoła”, nr 6.

Kwieciński Z., 1991, *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, „Edukacja”, nr 1.

Kwieciński Z., 1995, *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki* [w:] Śliwerski B. (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, Kraków.

Kwieciński Z., 2013, *Potrzeba badań dynamicznych. O tak zwanych eksperymentach pedagogicznych* [w:] Červinkova H., Gołębiak B. D. (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Warszawa.

Lalak D., Pilch T., 1999, Środowisko [w:] Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa.

Landecker W. S., 1962, *Types of integration and their measurement* [w:] Lazarfeld P. F., Rosenberg M. (ed.), *The language of social research*, New York.

Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E., 1985, *Wzmacnianie sił społecznych środowiska lokalnego* [w:] Radziewicz-Winnicki A. (red.), *Pedagogica societatis: przedmiot, zadania a współczesność*, Katowice.

Leszczyński A. C., 1992, *Refleksje o dialogu* [w:] Rutkowiak J. (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*, Warszawa.

Lewin A., 1983, *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, Warszawa.

Lewowicki T., 1995, *Przemiany oświaty*, Warszawa.

List do Rodzin Ojca Świętego Jana Pawła II, 1994, Centrum Duszpasterstwa Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa.

Lulek B., 2008, *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Rzeszów.

Łobocki M., 1985, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa.

Łobocki M., 2004, *O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym* [w:] Nowosad I., Szymański M. J. (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra – Kraków.

Łuczak E., 2007, *Współczesne tendencje w rozwoju zjawisk patologii społecznej wśród młodzieży* [w:] Pospiszyl J., Konopczyński M. (red.), *Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego*, Warszawa.

Maciaszkowa J., 1977a, *Rola szkoły w przygotowaniu młodzieży do życia w rodzinie*, Warszawa.

Maciaszkowa J., 1977b, *Kultura pedagogiczna rodziców*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Materiały z Krajowej Konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, Warszawa.

Majkowski W., 1997, *Czynniki dezintegracji współczesnej rodziny polskiej*, Kraków.

Ks. Mariański J., 1997, *Przekaz wartości moralnych w rodzinie* [w:] Kryczka P. (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, Lublin.

Ks. Mariański J., 2007, *Rodzina* [w:] Rogowski C. (red.), *Leksykon pedagogiki religii*, Warszawa.

Mądrzycki T., 1977, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa.

Marynowicz-Hetka E., 1989, *Nauczyciele i rodzice w organizacji procesu wychowania* [w:] „Studia Pedagogiczne”, t. 54.

Marynowicz-Hetka E., 2006, *Pedagogika społeczna*, t. 1, Warszawa.

Maszkę A. W., Lewicki Cz. (red.), 2005, *Współpraca i partnerstwo w środowisku lokalnym*, Rzeszów.

Mazurkiewicz E., 1995, *Walory praktyczności pedagogiki społecznej* [w:] Pilch T., Lepalczyk J. (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.

Mellibruda J., 1986, *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszenia kontaktów międzyludzkich*, Warszawa.

Mendel M., 1998, *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Toruń.

Mendel M., 1999, *Edukacja społeczna – odmiana myślenia o wczesnej edukacji*, Olsztyn.

Mendel M., 2000, *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń.

Mendel M., 2001, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń.

Mendel M. (red.), 2002, *Animacja współpracy środowiskowej*, Toruń.

Mendel M. (red.), 2005, *Animacja współpracy środowiskowej na wsi*, Toruń.

Mendel M., 2006, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa* [w:] Theiss W., Skrzypczak B. (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku*, Warszawa.

Michałowski S., 1994, *Spotkanie i dialog jako podstawa skutecznych oddziaływań wychowawczych* [w:] Kojs W. (red.), *Szkice o wychowaniu*, Katowice.

Mika S., 1982, *Psychologia społeczna*, Warszawa.

Mikulski J., 1972, *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*, Warszawa.

Mieszalski S., 1982, *O dydaktycznych uwarunkowaniach współpracy*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3–4.

Mieszalski S., 1986, *Szkoła otwarta jako rozwiązanie alternatywne*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.

Misztal B., 1977, *Zagadnienia społecznego uczestnictwa i współdziałania*, Wrocław.

Modrzewski J., 2008, *Socjologia przestrzeni edukacyjnych* [w:] Modrzewski J., Śmiatek M.J., Wojnowski K. (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej*, Kalisz – Poznań.

Moczuk E., 2003, *Postrzeganie bezpieczeństwa publicznego w środowisku lokalnym*, Rzeszów.

Morbitzer J., 2003, *Globalna wioska* [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa.

Muszyński H., 1971, *Rodzina, moralność, wychowanie*, Warszawa.

Muszyński H., 1972, *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, Warszawa.

Muszyński H., 1988, *O potrzebie i koncepcji reformy systemu instytucji współdziałających ze szkołą*, „Edukacja”, nr 3.

Muszyński H., 1990, *Uspołecznienie szkoły. Zarys problematyki pedagogicznej*, „Edukacja”, nr 4.

Naumiuk A., 2014, *Edukacja – partycypacja – zmiana w doświadczeniach i wyobrażeniach działaczy lokalnych (animatorów społecznych)*, Warszawa.

Naumiuk A., *Edukacja – partycypacja – zmiana w doświadczeniach i wyobrażeniach działaczy lokalnych (animatorów społecznych)*, Warszawa, 2014, rec. Winiarski M., *Recenzja pracy A. Naumiuk „Edukacja – partycypacja – zmiana w doświadczeniach i wyobrażeniach działaczy lokalnych (animatorów społecznych)”, Warszawa, 2014*, „Pedagogika Społeczna”, 2015, nr 1, s. 262 – 269.

Niebrzydowski L., 1989, *Przyjaźń i otwartość w stosunkach międzyludzkich*, Warszawa.

Nikitorowicz J., 2005, *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej* [w:] Nikitorowicz J., Misiejuk D., Sobecki M. (red.), *Region – tożsamość – edukacja*, Białystok.

Nizbet R., 1968, *Cooperation* [w:] *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 3, New York.

Nocuń A. W., 1995, *Teoretyczne podstawy pracy kulturalno-oświatowej*. [w:] Pilch T., Leparczyk J. (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.

Nowak B. M., 2011, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa.

Nowosad I., Szymański M. (red.), 2004, *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra – Kraków.

Okoń W., 2007, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.

Orędzie Ojca Świętego Jana Pawła II na Wielki Post 1997, 25 października 1996, Watykan.

Ossowski S., 1946, *Organizacja przestrzeni i życie społeczne w przyszłych osiedlach*, „Wiedza i Życie”, z. 2.

Ossowski S., 1967, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa.

Ostrowska U., 2000, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków.

Ostrowska K., 2007, *Zachowania agresywne uczniów. Rozmiar, nasilenie i rodzaje zachowań agresywnych w szkole w latach 1997, 2003, 2007*, Warszawa, [www.ore.edu.pl/strona...i.../raport_zachowania_agresywne - uczniow.pdf](http://www.ore.edu.pl/strona...i.../raport_zachowania_agresywne_uczniow.pdf).

Otrębska-Popiołek K., 1991, *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*, Katowice.

Pachociński R., 1995, *Współzawodnictwo a współpraca i współzależność w szkole*, „Dyrektor Szkoły”, nr 5.

Pachociński R., 1999, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa.

Pachociński R., 2006, *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa.

Palka S., 1998, *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki* [w:] Palka S. (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków.

Palka S., 1999, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków.

Pawelec R., 2003, *Słownik wyrazów obcych i trudnych*, Warszawa.

Pieter J., 1960, *Poznanie środowiska wychowawczego*, Wrocław.

Pieter J., 1968, *Samodzielność i wychowanie usamodzielniające*, „Nauczyciel i Wychowanie”, nr 4.

Pilch T., Lepalczyk I. (red.), 1995, *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, wyd. 2 rozsz. i popr., Warszawa.

Pilch T., 1995a, Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany [w:] Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa.

Pilch T., 1995b, *Metoda organizowania środowiska* [w:] Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.

Pilch T., 1999, Środowisko lokalne [w:] Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa.

Pilch T., Lalak D., 1999, Środowisko [w:] Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa.

Pilch T., Bauman T., 2012, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa.

Pilch T. (red.), 2013, *Dzieci na drogach Warmii i Mazur. Raport o dojazdach dzieci i młodzieży w wybranych gminach*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne”, nr 2.

Pilch T. (red.), 2016, *Uczniowie na drogach Warmii i Mazur. Narodziny nierówności*, Olsztyn.

Ks. Piwowarski W. (red.), 1993, *Słownik katolickiej nauki społecznej*, Warszawa.

Ks. Piwowarski W., 1997, *Rodzina w społecznym nauczaniu Kościoła: trwałość i zmiana* [w:] Kryczka P. (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, Lublin.

Płukis A., 1983, *Społeczno-pedagogiczne funkcje kultury pedagogicznej rodziców*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika”, nr 10, Toruń.

Podgórný M., 1994, *Samodzielność w samokształceniu problemem teorii i praktyki pedagogicznej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne”, nr 106, Wrocław.

Poręba P., 1982, *Rodzina chrześcijańska małym Kościołem* [w:] Adamski F. (red.), *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, Kraków.

Prognoza ludności na lata 2008 – 2035, 2008, GUS, http://GUS/PL/BL/L_prognoza_ludnosci_na_lata_2008_2035.pdf.

Przećławska A., Theiss W., 1994, *Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8.

Przećławska A., Theiss W., 1996, *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse* [w:] Przećławska A. (red.), *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*, Warszawa.

Przećławska A., 1999, *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro* [w:]

Przećławska A., Theiss W. (red.), *Pedagogika społeczna – pytania o XXI wiek*, Warszawa.

Przyszczykowski K., 1999, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń – Poznań.

Radlińska H., 1935, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Warszawa.

Radlińska H., 1961, *Pedagogika społeczna*, Wrocław – Warszawa – Kraków.

Radziewicz J., 1979, *Partnerstwo wychowawcze. Pozory i rzeczywistość*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3.

Radziewicz J., 1983, *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*, Warszawa.

Radziewicz J., 1989, *Szkoła uspołeczniona i uspołecniająca*, Warszawa.

Radziewicz J., 1992, *Edukacja alternatywna. O innowacjach mikrosystemowych*, Warszawa.

Radziewicz J., 1995, Środowisko społeczno-wychowawcze szkoły [w:] Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.

Radziewicz-Winnicki A., 1995, *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Katowice.

Radziewicz-Winnicki A., 1998, *Modernizacja środowisk wychowawczych w procesie zmiany społecznej* [w:] Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Cyrańska E. (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Łódź.

Radziewicz-Winnicki A., 2008, *Pedagogika społeczna*, Warszawa.

Raport z wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011, 2012, GUS, Warszawa.

Reykowski J., 1976, *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji* [w:] Tomaszewski T. (red.), *Psychologia*, Warszawa.

Rembowski J., 1972, *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, Warszawa.

Rembowski J., 1986, *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa.

Rocznik Demograficzny, 2013, GUS, Warszawa,

Rogała S., 1989, *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, Warszawa – Wrocław.

Rutkowiak J., 1989, *Dialog pedagogiczny jako warunek możliwości rozumienia*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6.

Rutkowiak J., 1992, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne* [w:] Rutkowiak J. (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*, Warszawa.

Rykiel Z., 2006, *Globalność a lokalność* [w:] Jałowiecki B., Łukowski W. (red.), *Społeczności lokalne – teraźniejszość i przyszłość*, Warszawa.

Schulz R., 1980, *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, Warszawa.

Schulz R., 1996, *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń.

Segiet W., 1999, *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Warszawa.

Sęk H., Cieślak R., 2004, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne* [w:] Sęk H., Cieślak R. (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa.

Skrzypczak B., 2002, *Społeczności lokalne – zmierzch czy renesans?*, „Rocznik”, nr 6.

Skrzypczak B., 2005, *Społeczność lokalna – społeczność ucząca się* [w:] Maszke A. W., Lewicki Cz. (red.), *Współpraca i partnerstwo w środowisku lokalnym. Problemy teoretyczno-praktyczne*, Rzeszów.

Smolińska-Theiss B., 1988, *Badanie przez działanie w pedagogice społecznej* [w:] Smolińska-Theiss B. (red.), *Badanie i działanie – w poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego*, Warszawa.

Smolińska-Theiss B., 1993, *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa.

Smolińska-Theiss B., 1999, [*Głos w dyskusji*] [w:] Przecławska A., Theiss W. (red.), *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, Warszawa.

Smolińska-Theiss B., Theiss W., 2013, *Badanie i działanie w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami* [w:] Červinkova H., Gołębiak B. D. (red.), Warszawa.

Smolański A., 1987, *Koncepcja szkoły samorządowej i samoregulującej się*, „Edukacja”, nr 1.

Smolański A., 1992, *Postulat uspołecznienia szkoły i edukacji w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*, „Forum Oświatowe”, nr 5.

Sobór Watykański II. Konstytucje – dekrety – deklaracje, 1986, Poznań.

Sosnicki K., 1964, *Istota i cele wychowania*, Warszawa.

Sosnowski T., 2013, *Rodzina i rodzicielstwo – stan, zagrożenia, pedagogiczne postulaty zmian* [w:] Pilch T., Sosnowski T. (red.), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Warszawa.

Sroczyński W., 2006, *Pedagogika środowiskowa. Kategoria środowiska w teorii polskiej pedagogiki społecznej*, Warszawa.

Starnawski W., 2005, *Prawda podstawą wspólnoty. Wychowawcza rola prawdy według Karola Wojtyły*, Warszawa.

Sujak E., 1971, *Kontakt psychiczny w małżeństwie i rodzinie*, Katowice.

Syrek E., 2013, *Zdrowie. Szkoła i zdrowie* [w:] Pilch T., Sosnowski T. (red.), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Warszawa.

Szczepański J., 1970, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa.

Szczepański J., 1979, *Co rozumiemy przez kulturę pedagogiczną?*, „Rodzina i Szkoła”, nr 11.

Szeloch Z., 1982, *Szkoła usamorzędowana a otoczenie*, „Nauczyciel i Wychowanie”, nr 4–5.

Szewczuk W. (red.), 1979, *Słownik psychologiczny*, Warszawa.

Szpet J., 1996, *Prawa i obowiązki rodziców w szkole*, Poznań.

Sztompka P., 2003, *Socjologia – analiza społeczeństwa*, Kraków.

Śliwerski B., 2004, *Możliwości rozpoznawania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym* [w:] Nowosad J., Szymański M. J. (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra – Kraków.

Śliwerski B., 2008, *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków.

Świątkiewicz W., 1987, *Integracja kulturowa i jej społeczne uwarunkowania*, Katowice.

Tarnowski J., 1990, *Na czym polega dialog?*, „Edukacja i Dialog”, nr 3.

Tarnowski J., 1993, *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*, „Kultura i Edukacja”, nr 2 (4).

Theiss W., 1992, *Praca socjalno-kulturalna w środowisku – „Pogwarki węgrowskie”*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3–4.

Theiss W., 1999, *Szkoła i edukacja środowiskowa*, „Wychowanie na co Dzień”, nr 1–2.

Theiss W., 2001, *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-uitylitarna* [w:] Theiss W. (red.), *Mała ojczyzna. Kultura – Edukacja – Rozwój lokalny*, Warszawa.

Theiss W. (red.), 2001, *Mała ojczyzna. Kultura – Edukacja – Rozwój lokalny*, Warszawa.

Theiss W., 2006, *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie* [w:] Theiss W., Skrzypczak B. (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, Warszawa.

Theiss W., 2008, *Edukacja środowiskowa i rozwój społeczny* [w:] Modrzewski J., Śmiatek M. J., Wojnowski K. (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej*, Kalisz – Poznań.

Tomaszewski T., 1970, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa.

Tomaszczuk M., 2005, *Model relacji między szkołą a rodziną w wybranych gminach województwa podkarpackiego* [w:] Maszke A. W., Lewicki Cz. (red.), *Współpraca i partnerstwo w środowisku lokalnym*, Rzeszów.

Trempała E., 1969, *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*, Bydgoszcz.

Trempała E., 1973, *Udział różnych instytucji w wychowaniu środowiskowym* [w:] Trempała E. (red.), *Szkoła i jej środowisko*, Warszawa – Poznań.

Trempała E., 1976, *Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły*, Warszawa.

Trempała E., 1985, *Szkoła środowiskowa a wychowanie równoległe* [w:] Radziejewicz-Winnicki A. (red.), *Pedagogica societatis: przedmiot, zadania a współczesność*, Katowice.

Trempała E., 1988, *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym*, Bydgoszcz.

Trempała E., 1994, *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna). Poglądy, doświadczenia, propozycje*, Bydgoszcz.

Trempała E., 2010, *Szkoła, dom rodzinny i miejsce zamieszkania we wspomnieniach rodziców i ich dzieci* [w:] Konopczyński M., Theiss W., Winiarski M. (red.), *Pedagogika społeczna. Przestrzenie życia i edukacji*, Warszawa.

Turowski J., 1967, *Osiedle mieszkaniowe jako podstawa struktury i organizacji społecznej miasta*, „Studia Socjologiczne”, nr 4.

Turska A. (red.), 1990, *Anatomia działań zbiorowych w społecznościach lokalnych*, Warszawa.

Turowski J., 1979, Środowisko mieszkalne w świadomości ludności miejskiej, Warszawa.

Tysza Z., 1993, *Rodzina* [w:] Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa.

Tysza Z., 1995, *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa* [w:] Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.

Uryga D., 2011, *Mała szkoła w środowisku wiejskim. Socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw*, Warszawa.

Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych. Analiza porównawcza, 2013, UNICEF, Innocenti Raport Center.

Wiatr M., 2013, *Rodzina jako środowisko uczące się*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2.

Wawryniuk S., 1990, *Siły społeczne wychowania w osiedlach mieszkaniowych*, Poznań.

Wierzbicki Z. T., 1969, *Badania amerykańskie nad aktywizacją społeczności lokalnej*, „Studia Socjologiczne”, nr 2.

Ks. Wilk J., 2002, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin.

Winiarski M., 2000, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa.

Winiarski M., 2003, *Nowe ukierunkowania badawcze pedagogiki społecznej* [w:] Kawula S., Marynowicz-Hetka E., Przecławska A. (red.), *Pedagogika społeczna w perspektywie europejskiej – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, Olsztyn.

Winiarski M., 2013, *Szkoła środowiskowa w globalizującej się przestrzeni lokalnej w dyskursie socjopedagogicznym* [w:] Sobecki M., Danilewicz W., Sosnowski T. (red.), *Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*, Warszawa.

Wnuk-Lipiński E., 1979, *Rozumienie kultury. Szkice socjologiczne*, Warszawa.

Wojnowski K., 2008, *Przestrzeń aksjologii moralnej relacji człowieka z pozaosobowym biotypem naturalnym* [w:] Modrzewski J., Śmiałek M. J., Wojnowski K. (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej*, Kalisz – Poznań.

Wolska-Długosz M., 2013, *Bezrobocie młodych Polaków* [w:] Pilch T., Sosnowski T. (red.), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Warszawa.

Wołczyk J., 1976, *Szkoła otwarta*, Warszawa.

Wódcz J. (red.), 1984, *Problemy socjologii miasta*, Katowice.

Wódcz K., 1985, *Pomoc społeczna w świadomości mieszkańców miasta*, Katowice.

Wroczyński R., 1966, *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa.

Wroczyński R., 1968, *Wychowanie poza szkołą*, Warszawa.

Wroczyński R., 1973, *Edukacja permanentna*, Warszawa.

Wroczyński R., 1985, *Pedagogika społeczna*, wyd. 4, Warszawa.

Zaborowski Z., 1972, *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*, Warszawa.

Zaborowski Z., 1976, *Stosunki międzyludzkie*, Warszawa.

Zacher L. W., 2003, *Spór o globalizację. Eseje o przyszłości świata*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa.

Zdrowie dzieci i młodzieży w Polsce w 2009r., 2011, GUS, Kraków.

Zieleniewski J., 1969, *Organizacja i zarządzanie*, wyd. 2, Warszawa.

Zieleniewski J., 1972, *Organizacja zespołów ludzkich*, Warszawa.

Ziemska M., 1973, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa.

Ziemska M., 1975, *Rodzina a osobowość*, Warszawa.

Znaniecki F., 1992, *Wstęp do socjologii*, Poznań.

Znaniecki F., 1973, *Socjologia wychowania*, t. 1 *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa.

Znaniecki F., 1973, *Socjologia wychowania*, t. 2 *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa.

Żłobicki W., 2000, *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków.