



1.6. PRZESŁANKI MODERNIZACJI EDUKACJI W SPOŁECZEŃSTWIE POSTINDUSTRIALNYM

UWAGI WSTĘPNE

Idea europejskiego wymiaru edukacji nabiera swoistego znaczenia na początku XXI wieku dla podejmowania pragmatycznych rozwiązań. Europejski wymiar edukacji to nie nowa kategoria edukacyjna, która powołana została do życia w związku z nasilającym się procesem integracji starego kontynentu. Edukacja realizowana w Europie miała od wieków charakter europejski. Europa nigdy w przeszłości nie realizowała innej edukacji jak europejska. Oczekiwania wielu teoretyków i praktyków, zakładające się na założeniu, iż nowe treści edukacji europejskiej winne być zorientowane na wielką ogólną równość o współczesnej Europie, trybie i zasadach realizowania polityki poszczególnych państw – zarówno normalnej jak i szeregu działań pozainstytucjonalnych bliskich intencjom nowoczesnego kształcenia – uważają nas do snucia określonych interdyscyplinarnych refleksji i analiz, wiążących się z wyodrębnieniem pewnych trwałych elementów edukacyjnych czy też socjo-kulturowych powstałych w określonych obszarach społecznego rozwoju, możliwych do ich przeniesienia w obryt następnego systemu

Przedstawiając w niniejszym opracowaniu przesłanki określające ramy i kształt modernizacji obszarów edukacji w pedagogicznej interpretacji procesów rozwoju społecznego, pragnęmy przybliżyć niektóre nurty teoretyczne. Przedkładając wybiórczo opracowany zarys problematyki postępujemy się próbą zasygnalizowania kwestii, które z pewnością nurtują współczesnego nauczyciela i pedagoga stawiającego się m. in. aktywizować – w szerokim rozumieniu tego pojęcia – społeczność lokalną, której jest członkiem, bądź też realizuje funkcje wychowawcze w obszarze terytorialnym zajmowanym przez daną społeczność. Zakładając, że współczesny nauczyciel, pedagog, analizując procesy społeczno-edukacyjne w przetrwanie kryzysu pewnych instytucjonalnych – stosowanych powszechnie rozstrzygnięć stwierdzamy zarazem że dostrzegają oni sytuację permanentnego ujawniania się licznych sprzecznych lokalizacji w strukturach klasowych, fiskalnego kryzysu państwa tj. okoliczności, które zmieniają charakter współczesnych środowisk lokalnych, roli oświaty w Polsce, a zarazem wymagają zmienionych, bardziej uwspółcześionych działań natury socjalizacyjno-wychowawczej. Wiąże się z tym faktem instytucjonalna działalność nauczyciela i pedagoga o charakterze działań stricte kompensacyjnych. Kompensacja polega tu bowiem na wyrównaniu defektów organicznych bądź też zjawisk i stanów niepożądanych, negatywnych. Działania takie, to wszelkiego rodzaju zabiegi zmierzające do wyrównania wszelkich upośledzeń organicznych, ale także nabytych wynikających z egzystencji jednostki w określonym środowisku społecznym. Jest to zarazem podjęcie się próby wyregulowania czynników ograniczających rozwój jednostki, bądź też świadome wyrównywanie sytuacji powstałych jako rezultat niesprzyjających warunków rozwojowych. Działania kompensacyjne winny więc zapewnić dzieciom, młodzieży a także dorosłym warunki prawidłowego i optymalnego rozwoju. Skala działań kompensacyjnych w wychowaniu jest bardzo rozległa. W szczególności każda forma pomocy, opieki wychowawczej itp., stanowi kompensację pewnej dziedziny potrzeb, które nie zostały uprzednio zaspokojone.

Prezentowane rozważania eksponują problemy współczesnego społeczeństwa polskiego a ich znajomość stanowi przecież przesłankę ograniczenia i przezwyciężenia zjawisk społecznie niekorzystnych jakże ściśle wiążących się przede wszystkim ze sferą edukacji. Nie jest to w żadnym przypadku przedstawione czytelnikowi określonych paradygmatów dotyczących współczesnego rozwoju społecznego. Prymat pełni bowiem wielorakie funkcje. Zapewnia on przede wszystkim zwarte uporządkowanie podstawo-

wych i elementarnych założeń i twierdzeń pewnej szczególnej teorii, a ponadto ułatwia kodyfikację wiedzy, która pozostaje w zgodzie z przyjętymi kryteriami logicznymi.¹

Przeważa przekonanie, że zarówno ukryte działania, jak i te jawne powinny być realizowane w taki sposób, aby wszystkie elementy podejmowanych oddziaływań, bądź stymulowane w środowisku wychowawczym, przyczyniły się do osiągnięcia zamierzonych celów, oczekiwanych przez nadawcę tj. osobę podejmującą intencjonalne działanie w modernizacji, modyfikacji bądź też kształceniu.²

Zasygnalizowane kwestie, jak również próba znalezienia odpowiedzi na niektóre pytania, nie mogą być oczywiście pełne i wyczerpujące. Niewiele jest jednoznacznie podjętych rozwiązań a więc przyjętych w kraju instytucjonalnych rozstrzygnięć zarówno w sferze teorii bądź koncepcji pojawiających się w pedagogicznej literaturze przedmiotu, jak i praktyce społecznej dnia dzisiejszego. Co więcej, jest to zarysowanie pewnej wizji, która stanowi przecież jedną z kilku możliwych interpretacji jakże złożonego, nie podlegającego ostatecznym, arbitralnie przyznającym określoniu priorytet rozwiązań modernizacyjnym. To swoiste kompletowanie wiedzy oraz reguł dotyczących racjonalnego działania w procesie dokonujących się transformacji społecznych i edukacyjnych może przyczynić się do bardziej efektywnych i pragmatycznych rozwiązań.

POWSTANIE SPOŁECZEŃSTW POSTINDUSTRIALNYCH W PROCESIE ZMIANY SPOŁECZNEJ

Wybitni humaniści końca XIX wieku oraz XX stulecia wiele uwagi poświęcili analizom struktur społecznych. W centrum zainteresowań stawiano właśnie problem zmiany rozwoju i postępu. Zmiana rozumiana była jako zespół nieuchronnych procesów, dzięki którym społeczeństwo przechodzi na kolejny szczebel rozwoju.

Istniejące i obowiązujące formy życia społecznego stopniowo przeżywają się, rodzą się nowe, lepiej odpowiadające zmieniającym się warunkom, potrzebom i oczekiwaniom. Takie pojęcie jak „rozwój” czy „postęp” implikują taką zmianę, która pociąga za sobą bardziej czy mniej gwałtowne przekształcenie istniejącej struktury społecznej. Określają one także kierunki i trendy przemian. Aby uwolnić pojęcie „zmiana społeczna” od wszystkich subiektywnych czy też ideologicznych interpretacji, nierzadko w literaturze „strukturalne”. Przywołać można jeszcze inny podział – nie odbiegający od przytoczonych powyżej dywagacji, na zmiany przebiegające „w ramach systemu” oraz zmianę „systemu jako całości”³.

W definicji zmiany społecznej występują zarówno przeobrażenia przypadkowe i drobne, pozornie nie istotne zachodzące w postawach jednostki, mniej ważne dla egzystencji grupy w wielu obszarach jej życia zbiorowego, jak również zmiany trwałe, te szczególnie istotne, przekształcające radykalnie dotychczasowe funkcje jednostek i grup społecznych w danej strukturze (np. zmiana systemu politycznego, ekonomicznego itp.). dlatego też, wielu teoretyków umownie wprowadza podział na zmiany „zwyczajne” oraz zmiany „strukturalne”. Przywołać można jeszcze inny podział – nie odbiegający od przytoczonych powyżej dywagacji, na zmiany przebiegające „w ramach systemu” oraz zmianę „systemu jako całości”³.

Podział ów okazać się może sztuczny, a dla prowadzonych rozważań nieprzydatny, bowiem każdy z zespołu analizowanych czynników, stanowiących źródło zmiany jest szczególnie istotny dla pedagoga i animatora lokalnych przekształceń. Zrozumienie występujących sprzężeń zwrotnych, tkwiących u podstaw poszczególnych transformacji powinno pozwolić w konsekwencji na opracowanie prostych ale także złożonych schematów przewidywań tj. prognoz.

Kolejnym etapem mogłoby być zastosowanie wiedzy diagnostycznej w planowo prowadzonej realizacji oczekiwanych przekształceń i wszczętych działaniach modernizacyjnych. Tego typu praktyczne zastosowanie np. w pedagogice, to przecież nic innego jak omówiona na wstępie działalność profilaktyczna i kompensacyjna. Aby realizować z powodzeniem podjęte cele, trzeba przede wszystkim posiadać wszechstronną a zarazem aktualną wiedzę na temat dokonujących się w świecie przeobrażeń.

¹ R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 88–89. Por. P. Baurdien, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001.

² A. Radziejewicz-Winnicki, *Działania kompensacyjne oraz struktura wiedzy edukacyjnej w teoriach Basila Bernsteina*, W: *Współcześni socjologowie o wychowaniu. Zarys wybranych koncepcji*, praca pod red. A. Radziejewicza-Winnickiego, Katowice 1993, s. 11–27.

³ E. Górnikowska-Zwolak, E. Jarosz, *Edukacja jako podstawa systemu stratyfikacji w społeczeństwie postindustrialnym w koncepcji Randalla Collinsa*, W: *Współcześni socjologowie...*, s. 47–51.

Procesy modernizacji są zasadniczą formą akulturacji we współczesnym świecie i oznaczają włączenie do międzynarodowego systemu ekonomicznego, politycznego, edukacyjnego itp., różnych pierwotnych często archaicznych, istniejących w świecie cywilizacji. Zdaniem bardzo wielu, państwa często zwane i określane umownie jako Trzeci Świat, powinny przełamać błędne koło zacofania ekonomicznego, technicznego, nędzę. Winny one zreformować własne systemy polityczne i konieczne zracjonalizować społeczną organizację ich tradycyjnej kultury. Rezultatem reformatorskich poczynań miałyby – według teoretyków modernizacji – względny dobrobyt, samoczynny wzrost gospodarczy, pełniejsza suwerenność. Modelowy wzór dla wszczętych poczynań miały dostarczyć kraje zamożne, wysokorozwinięte europejskiego kręgu kulturowego, Ameryki Północnej, czy też Australii.⁴ Wielość i różnorodność terminów, którymi we współczesnej nauce społecznych i ekonomicznych określa się procesy modernizacji, nie jest zbyt dobrze znana studentom nauk pedagogicznych w Polsce. Mówiąc o modernizacji środowisk wychowawczych we współczesnej Polsce, nie propagujemy żadnego określonego ideału postępu społecznego uformowanego w Europie Zachodniej, Ameryce Północnej bądź też Australii. Unikamy stereotypowych wyobrażeń, wiążących się z powszechnymi uogólnieniami dotyczącymi klasycznych stadiów rozwoju społecznego, jakie stanowią przeciwstawienia np. ludom pierwotnym społeczeństwa o wysokiej samorealizacji, społeczeństwom tradycyjnym, archaicznym i cywilizacjom tradycyjnym – społeczeństwa nowoczesne.⁵

W Polsce i w świecie dostrzegane są od dawna trendy przeobrażeń, zmieniające dotychczasowe oblicze jednostek i szerszych grup społecznych. Powstał przed wieloma laty nowy termin „społeczeństwo postindustrialne”, określający nową jakość i formę organizacji gatunku ludzkiego. Mimo, że brak jednolitych ocen tego typu społeczeństwa, to można wskazać jego główne cechy. Przede wszystkim jest to przezwaga zatrudnienia ludności w sektorze trzecim tj. w dziale usług niematerialnych.

W społeczeństwach postindustrialnych dominują działy gospodarcze tworzące różne usługi. Struktura zawodowa jest zdominowana przez powiększającą się kategorię pracowników umysłowych, wśród których, grupy wykwalifikowanych specjalistów i intelektualistów rosną liczebnie. Proces modyfikacji środowisk lokalnych w tym także oświaty w społeczeństwie postindustrialnym jest zjawiskiem stałym i permanentnym. Przebiega on w myśl trzech zasad: powszechności, elastyczności i ustawiczności. Poziom wykształcenia ludności jest bardzo wysoki. Przewyższa on bieżące i doraźne potrzeby gospodarki. Procesy egalitaryzacji systemów szkolnych przebiegają na dwóch płaszczyznach, stanowiących podstawę ich organizacji i funkcjonowania. Pierwsza z nich to szeroki dostęp do wielorakich form kształcenia, drugi zaś to zadowalające jednostkę warunki i wysoki poziom nauczania. Rynek ekonomiczny odgrywa znacznie mniejszą rolę niż w społeczeństwie tradycyjnym. Bezpośrednia konsumpcja materialna zaczyna tracić swoje ongiś podstawowe znaczenie – czynnika stymulującego pracę zawodową czy indywidualną działalność gospodarczą – na rzecz wzmoczonej aktywności w zaspakajaniu potrzeb materialnych.⁶ Jest to oczywisty wynik procesów modernizujących rozumianych jako ciąg zmian społeczeństwa tradycyjnego, uwarunkowany właściwym cywilizacji przemysłowej typem technologii, organizacji gospodarczej a również społecznej.⁷ Wzrasta rola wspólnoty środowiska zewnętrznego w konstytuowaniu się społeczności lokalnej. Przestrzeń jako wartość służąca jednostkom i grupom jako element do konkretyzacji ważnych elementów samookreślenia, jawi się obecnie humanistom w wielu różnorodnych wymiarach. Człowiek bowiem rozpoznaje i klasyfikuje przestrzeń wg różnorodnych, często nakładających się na siebie kryteriów. Ta sama przestrzeń, w zależności od intencji osób w niej uczestniczących przyjmuje różne oblicza. Jawi się bądź jako przestrzeń społeczna, fizyczna, wyimaginowana, bądź jako przestrzeń: znacząca, odniesienia, przynależności czy integralna.⁸

Wskazany powyżej – przez ekspertów – ścisły związek człowieka z otaczającą go bliższą i dalszą przestrzenią, zmusza badacza do wyodrębnienia kategorii przestrzeni społecznej, jako wypadkowej ich wzajemnych wpływów. Więzy człowieka z przestrzenią go otaczającą mogą mieć charakter kulturowy,

⁴ K. Krzysztofek, M. S. Szczepański, *Rozwój społeczny. Trzy paradygmaty*. „Kultura i społeczeństwo” 1987 nr 3, s. 45–46. Zob. L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o <po> nowoczesność*, Warszawa 1997.

⁵ J. Szatkowska, *Idea modernizacji w interpretacji procesu rozwoju społeczno-spojrzenie z zewnątrz*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985 nr 4, s. 67–68.

⁶ K. Zagórski, *Struktura i ruchliwość społeczna w społeczeństwie postindustrialnym*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985 nr 4, s. 27–42.

⁷ A. K. Paluch, *Konflikt, modernizacja i zmiana społeczna*, Warszawa 1976, s. 233. Por. *Oblicza post-moderny. Teoria i praktyka uczestnictwa we współczesnej kulturze*, praca pod red. A. Zeider-Janiszewska, Warszawa 1992.

⁸ E. Bonsunowska-Kuśka, *Przestrzeń jako podmiot procesów urbanizacyjnych*, W: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku (Zagadnienia wybrane)*, praca pod red. A. Radziejewicza-Winnickiego, Katowice 1992.

estetyczny, prawny, światopoglądowy. W pewnych sytuacjach relacje te prowadzą do identyfikacji jednostek lub całych grup społecznych z konkretną przestrzenią. W konkluzji dochodzimy do określenia istoty przestrzeni społecznej danej zbiorowości, którą stanowi użytkowany i kształtowany przez nią obszar, z którym wiąże ona system wiedzy, wyobrażeń, wartości i religii, jak zachowania, dzięki którym identyfikuje się najpełniej właśnie z tym obszarem. Wszystkie koncepcje przestrzeni społecznej ujmują ją jako rzeczywistość obiektywną o charakterze materialnym, w której działają ludzie zmierzający do realizacji wartości posiadających dla danych struktur określone znaczenie.⁹

NIERÓWNOŚCI I ZRÓŻNICOWANIE EDUKACYJNE

Coraz częściej spotkać można studia, opinie bądź też eseje na temat niedowładu, schorzeń, zagrożeń i możliwości ich pokonania w obszarze funkcjonowania oświaty w Polsce. Pojawiają się one w sytuacji kryzysu i zmiany formacji politycznej i ekonomicznej państwa, w okresie wypieniającej się anonii społeczeństwa nie spojonego wspólnymi normami i zasadami. W takiej sytuacji tworzenia jednolitej perspektywy dalszego rozwoju edukacji staje się szczególnie problematyczne, wręcz utrudnione.¹⁰

Wskutek znanych uwarunkowań historycznych, współczesne społeczeństwo polskie jest społeczeństwem zorganizowanym z dominującą nadal rolą sformalizowanych, kreowanych odgórnie instytucji. Nie jest to więc typ społeczeństwa samoorganizującego się. Z psychologicznego punktu widzenia, społeczeństwo, które zorganizowane jest w instytucje, które nie w pełni realizują istotne dla jednostek i grup społecznych wartości i oczekiwania może być postrzegane przez członków szerszych zbiorowości często jako „społeczeństwo nieprzyjazne”.¹¹ Zatem nakazem chwili, winno stać się przeorganizowanie społeczeństwa polskiego w społeczeństwo w pełni demokratyczne, społeczeństwo zorganizowane, w którym realizowane są ważne w odczuciu większości i powszechnie akceptowane zadania. W wymiarze statusu obywatelskiego, dopiero takie społeczeństwo może być postrzegane jako „społeczeństwo przyjazne”.¹² Te same określenia z powodzeniem odnieść się mogą do subiektywnych ocen danej społeczności lokalnej. Tymczasem, zbyt często w sposób może nawet nieuświadomiony postrzegane są wśród członków licznych społeczności lokalnych, wielorakie kryteria zróżnicowań społecznych w tym także w sferze edukacji.

Po wojnie obserwuje się w Polsce masową migrację społeczną. Jednym z bardziej istotnych trendów przemian stała się powszechna aspiracja zmian w strukturze wykształcenia ludności. Osiągnięcie określonego poziomu wykształcenia, będąc dźwignią awansu społecznego, stało się także swoistą wartością autoteliczną, wartością – jak pisze Maria Jarosz – „samą w sobie”. Wartość ta traktowana może być w kategoriach ukształtowania nowych horyzontów myślowych, kształtowania nowych oczekiwań i aspiracji, rozwoju intelektu bardziej aktywnego niż dotychczas uczestnictwa w kulturze itp. Osiągnięcia awansu społecznego poprzez wykształcenie, stało się jedną z najbardziej typowych i powszechnych dróg indywidualnej kariery zawodowo-społecznej jednostki. Wykształcenie było z reguły postrzegane jako szczególnie ważny element zróżnicowania klasowego, ale również jako znacząca cecha behawioralna a zarazem charakterologiczna.¹³

Wzajemne powiązania pomiędzy mobilnością edukacyjną, społeczną i przestrzenną posiadają wyraźny charakter przyczynowo-skutkowy. Procesy migracyjne, były szczególnie nasilone na ziemiach zachodnich, północnych a także na południowym zachodzie kraju. Miejsce zamieszkania a więc rodzaj skupiska przyjęty w tradycyjnym dychotomicznym podziale: środowisko „wiejskie”, „miejskie” determinowało dotychczas i nadal warunkuje losy życiowe dzieci i młodzieży. Podstawową barierą selekcji edukacyjnej było przejście wychowanka ze szkoły podstawowej do średniej. Fakt ów determinują z reguły dalszą szkolną i życiową karierę dziecka. Wówczas – w sposób mniej lub bardziej bezpośredni – podjęta zostaje decyzja o dalszym kontynuowaniu lub też zaprzestaniu nauki. Powstają także w środowisku wychowaw-

⁹ J. Wódcz, *Społeczna rola przestrzeni. Wprowadzenie do socjologii nad przestrzenią*, W: *Przestrzeń znacząca. Studia socjologiczne*, praca pod red. J. Wodza, Katowice 1989, s. 9–25; 263–273.

¹⁰ Z. Kwieciński, *Socjologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 9.

¹¹ J. Koralewicz, E. Wnuk-Lipińska, *Wzrost społeczeństwa, zróżnicowanie i nierówności w świadomości społecznej*, „*Studia socjologiczne*” 1987 nr 2, s. 208–209.

¹² Tamże, s. 210.

¹³ M. Jarosz, *Nierówności, hierarchie, działania*, „*Studia Socjologiczne*” 1988 nr 1, s. 140–141, zob. Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły* Toruń 1995, s. 113–131.

czym decyzje co do wyboru typu szkoły. Przesłanki tej właśnie decyzji są związane w znacznej mierze ze społeczną i materialną sytuacją rodziny. W rodzinach gorzej sytuowanych znaczenie częściej niż w środowiskach bardziej zamożnych podejmowane są rozstrzygnięcia o zakończeniu edukacji dzieci i młodzieży na niższym poziomie. Lata kryzysowe i pogorszenie się sytuacji materialnej rodzin przede wszystkim tych najuboższych, spowodowały znaczne zaostrożenie się omawianego procesu.¹⁴ Analizy przytoczonej uprzednio autorki – Marii Jarosz – niezbicie dowodzą, że dzieci pochodzące z tych rodzin, z uwagi na bariery typu kulturowego, mają znacznie gorszy start życiowy od lepiej sytuowanych rówieśników. Rodziny o niższych dochodach to w naszym kraju rodziny pracowników o najniższych kwalifikacjach, najniższym poziomie wykształcenia i najczęściej w pewnym sensie opóźnione kulturowo, co nie sprzyja dążeniom do kształcenia dzieci. W konsekwencji dzieci z rodzin o tego typu niekorzystnym syndromie osiągają zazwyczaj znacznie niższe niż ich rówieśnicy szczeble wykształcenia.

Przyszła pozycja społeczna dzieci będzie z reguły wyznaczona przez poziom materialny rodziny. Dzieci w rodzinach ubogich najczęściej dziedziczą niski społeczny i materialny status rodziny. Ten sam mechanizm międzypokoleniowej transmisji statusu rodziny funkcjonuje także w rodzinach bogatszych, które także przekazują swoim potomkom cechy własnej pozycji materialnej i społecznej. Odbywa się to najczęściej poprzez analizowany tu poziom wykształcenia osiągany przez dzieci z rodzin lepiej lub gorzej sytuowanych. Typ rodziny z jakiej pochodzą dzieci, również różnicuje ich sytuację szkolną. W szkołach średnich uczyło się nieco więcej dzieci z rodzin mniej licznych niż z wielodzietnych (pełnych i niepełnych). Im więcej dzieci liczy rodzina, tym częściej dzieci uczą się w szkołach zasadniczych. We wszystkich rodzinach z co najmniej dwojgiem dzieci najczęstszą szkołą jest szkoła zasadnicza, jedynie w rodzinach z jednym dzieckiem – przeważa szkoła średnia. Jest to jeszcze jedno potwierdzenie wpływu warunków materialnych na preferowany model kształcenia dzieci, rodziny wielodzietne są bowiem jednoznacznie mniej zamożne.

Dzieci pochodzące z różnych typów ośrodków wykazują wyraźniejsze zróżnicowanie sytuacji szkolnej w podziale na miasto i wieś, natomiast w miastach różnej wielkości sytuacja ich jest bardzo podobna. Dzieci wiejskie nieco rzadziej niż miejskiej podejmowały naukę po szkole podstawowej. Najczęściej kontynuowały naukę w zasadniczej szkole zawodowej.

Transformacje ekonomiczne w Polsce początków lat dziewięćdziesiątych, byłego stulecia sprzyjały – właśnie w okresie przejściowym – nasileniu się zjawisk ubóstwa. Ekonomiczny wymiar ubóstwa, w konsekwencji powoduje powstanie dalszych nierówności edukacyjnych.¹⁵ W tym obszarze powyższych i głębokich zróżnicowań edukacyjnych – powstają właśnie liczne frustracje, które prowadzić mogą do wystąpienia bardzo wielu, często nie akceptowanych postaw i zachowań wśród członków społeczności lokalnej. Problem równości kształcenia i egalitaryzmu oświatowego musi zatem nurtować każdego nauczyciela. Owo równouprawnienie, gwarantuje teoria równości społecznej zakładająca, że za egalitarny system szkolny można uznać ten, u podstaw którego leży realizacja koncepcji równości kształcenia. Kwestia powyższa – jak widać – nie została jeszcze także definitywnie rozstrzygnięta w naszej reformie oświaty.

STRATEGIA DZIAŁANIA

Sumując dotychczasowe rozważania pragniemy także zasygnalizować niektóre zagadnienia związane ze strategią powszechnego oddziaływania. Samo pojęcie strategii kształcenia dzieci, młodzieży czy też dorosłych, aczkolwiek często i raczej chętnie w naukach pedagogicznych używane, nie zostało jak dotąd w ich obrębie jednoznacznie zdefiniowane i określone. Tymczasem odgrywa ono zarówno w teorii jak i praktyce oświatowej rolę znaczącą. Jeśli bowiem praktyka oświatowa nie zawsze nadąża za potrzebami społecznymi, to wydaje się, iż wina leży w mylnie skonstruowanych założeniach strategicznych w poszczególnych poczynaniach oświatowych i niewłaściwym stosowaniu strategii modelowych. Błądność, bądź też ułomność poszczególnych strategii kształcenia może wynikać po prostu z niedomagań samej teorii.¹⁶

¹⁴ M. Jarosz, *Nierówności społeczne*, Warszawa 1982 oraz tejsze: *Dezorganizacja w rodzinie i społeczeństwie*, Warszawa 1987, także: L. Preuss-Kuchta, *Kryzys poznawczy w edukacji. Wybrane aspekty diagnozy i przeciwdziałania*, Słupsk 1998.

¹⁵ D. Zalewska, *Grupy wysokiego ryzyka socjalnego*. Raport z badań, Wrocław 1992.

¹⁶ J. Skrzypczak, *Słowo wstępne*, W: *Strategie kształcenia dorosłych*, „Studia Pedagogiczne” LVII, praca pod red. J. Skrzypczaka, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991, s. 5.

Współczesne oddziaływania kompensacyjno-wychowawcze przebiegają w sytuacji gwałtownych przeobrażeń ekonomicznych, społecznych i kulturowych. Wszelkie działania wymagają nowych rozwiązań praktycznych, a często powołania do życia nowych, odmiennych urzędów i instytucji. Mamy do czynienia ze światowym kryzysem w wielu przejawach życia społecznego. Dziś wiemy lepiej niż dawniej, że problemy, które rozwiązywane są przez naukę nie obejmują wszystkich ludzkich spraw, a zwłaszcza sensu i celu egzystencji. Sam rozwój techniki nie jest przecież źródłem ludzkiego szczęścia. Dylematy bytowe i egzystencjalne powstają wśród jednostek, dotyczą szerszych i węższych warstw społecznych.¹⁷

W tym miejscu wypada z uporem powrócić do kryzysu procesów urbanizacyjnych. Może być on oceniony w dwojaki sposób. Pierwszy zakłada, że zjawiska te są nieuniknionym następstwem dezorganizacji naszych cywilizacji, którą wywołały niekontrolowane procesy rozwoju demograficznego, urbanizacji, industrializacji i skażenia przyrody – środowiska naturalnego człowieka. Drugi, z kolei ocenia fakt ów zgoła odmiennie. Zgodnie z tym stanowiskiem liczne społeczności mają do czynienia z dramatycznymi trudnościami okresu przejściowego, czasów przemian, podczas których cywilizacja na wszystkich kontynentach zmienia swe formy i treści. Przyjęcie pierwszego poglądu pociąga za sobą przekonanie, że z faktem tej degradacji związany jest zanik wielu systemów wartości i tradycyjnie ukształtowanych w przeszłości struktur społecznych. Z drugim stanowiskiem wiąże się inny pogląd. Stwierdza on, że utrata i zanik określonych wartości, struktur itp., wynika z zwykłej ewolucji przemian naszej cywilizacji. Wartości utracone, zostaną zastąpione innymi, bardziej adekwatnymi dla nowych potrzeb i pojawiających się struktur społecznych. Przyjęcie przez nas któregośkolwiek z przytoczonych stanowisk posiada daleko idące implikacje, nie jest bowiem kwestią bez znaczenia fakt, czy wszelkie otaczające nas transformacje traktujemy jako utratę bądź odejście w przeszłość odwiecznych systemów, norm i wartości współkształtujących zachowanie się wychowanka, czy też dostrzegamy proces ten jako ewolucyjną i nieuniknioną zmianę stałych norm, wzorów, wyobrażeń na wartości nowe.

Przyjmując odpowiednio założenia – jakże aktualne w naszym kraju zwłaszcza na początku lat dwudziestych 20 wieku – będziemy albo starać się znaleźć odpowiedź na pytanie, jak uchronić społeczności lokalne od odchodzenia od ustalonych norm, tradycji, obowiązującej organizacji struktur społecznych, bądź też zaczniemy snuć rozważania, jakimi drogami w krótkim czasie przebudować strukturę tych społeczności w sposób całkowity i zdecydowanie radykalny?¹⁸ W tej sytuacji cele edukacyjne doby współczesnej wydają się być szczególnie zindywidualizowane. Z góry oczekiwane, świadome, planowane a zarazem konkretne efekty procesu swoistej aktywacji nie posiadają jednego punktu odniesienia, który w sposób zdecydowany i znaczący stanowiłyby bezwzględny impuls dla zrealizowania określonych celów edukacyjnych. Różne są źródła wprowadzenia celów. Mogą nimi być: natura ludzka i życie społeczne człowieka.¹⁹

Źródła celów można też doszukać się w potrzebach. Jest to koncepcja uogólniająca doświadczenia przeszłości. Potrzeby te są istniejącymi warunkami społecznymi. Rzeczywiści o potrzebach ludzi w naszym społeczeństwie niewiele wiemy. Ich rozeznanie znajduje się na poziomie in statu nascendi. Praktyka wykazuje, jak zróżnicowana jest dynamika rozwoju poszczególnych elementów osobowości człowieka i jego potrzeb. Jednocześnie charakteryzuje się ona poszerzeniem zakresu i pobudzeniem wielu potrzeb, a równocześnie ubogą liczbą środków ich zaspokajania nie tylko w sferze dóbr i usług ale i oświaty.²⁰ Generalną zasadą winno być zatem pragmatyczne przekonanie, iż system oddziaływań zastosowany w poszczególnych środowiskach lokalnych, będzie się przyczyniał do mierzonych określonymi kryteriami efektywnych przekształceń i modyfikacji. Będzie on nastawiony – poprzez profilaktykę i kompensację – na likwidację społecznych skutków stanów frustracyjnych, wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Tym samym, próba powstrzymania procesów pogłębienia się określonych nierówności w sferze społecznej, powstrzymuje relatywną depryzację grup o niższym statusie społecznym a w perspektywie także ekonomicznym. Nakazem chwili staje się więc udział nauczycieli i pedagogów w przekształcaniu zastanej rzeczywistości społecznej i pedagogicznej w środowisku lokalnym pomimo braku koherentnej i jednoznacznie przyjętej teorii modernizacji szkolnych obszarów. Nad wszystkimi składnikami systemu kształ-

¹⁷ J. Mariański, *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*, Lublin 1990, s. 5-7.

¹⁸ A. Radziewicz-Winnicki, *Komentarz edytorski*, W: *Pedagogika społeczna u schyłku...*, s. 89.

¹⁹ K. Denek, *Znaczenie badań nad efektywnością kształcenia i unowocześnienie procesu nauczania – uczenia się*, „Oświata Dorosłych” 1986 nr 5, tenże: *Perspektywa rynkowa w spojrzeniu na edukację i nauczyciela*, W: *Dyskusja o nauczycielu*, praca pod red. R. Parzęckiego, Włocławek 2003, s. 29-40.

²⁰ K. Denek, *Miejsce celów w wybranych koncepcjach i strategiach kształcenia dorosłych*, „Studia Pedagogiczne” LVII 1991, s. 89, także: K. Denek, I. Kuźniak, *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Poznań 2001.

cenia i relacjami pomiędzy nimi unosi się cel, którego osiągnięcie jest istotą działania systemu. Cel może być obszerny lub wąski, może być jeden lub też może być tych celów wiele. Warto je osiągać przyjmując określoną strategię działania.²¹ Trudno bowiem z góry założyć, że w środowiskach lokalnych współczesnej Polski będą narastać bądź ugruntowywać postawy zachowań nieprzystosowanych do współczesnego życia jednostek. Są one bowiem pochodnią nie tylko dominujących w naszym kraju systemów wartości, norm, przekonań i wzorów zachowań do niedawna propagowanych i zalecanych do masowego naśladowania – ale i bieżących – zapewne przejściowych – kierunków polityki gospodarczej, społecznej i edukacyjnej. Musimy przecież budować własne, rodzime formy kształcenia i wychowania, można by było mnożyć i dowolnie zmieniać poszczególne elementy. W przyszłości rysuje się przed oświatą jeszcze inny cel. Chodzi o wykroczenie poza koncepcje podtrzymujące dotychczasowy status quo rodzimej oświaty, warunkującej egzystencję wielu jednostek zamieszkujących dane środowisko lokalne. Przykłady można mnożyć bez liku. Można rozróżnić podstawowe trzy rodzaje projektów rozwoju społeczności lokalnych, których inicjatorami byłoby nauczyciele, bądź inni inicjatorzy zbiorowych przedsięwzięć modernizujących, regulujących pewne obszary egzystencji społeczności lokalnej bądź też wprowadzający innowacje z zakresu nowego, a często odmiennego trybu życia. Pierwszy, to organizowanie periodycznych i jednorazowych imprez, które nie wymagają stałej organizacji, jak np.: targi, wystawy, popisy, imprezy kulturalne, przeglądy, itp. Drugi projekt dotyczyłby prowadzenia akcji niejednorazowych, które również nie wymagają (poza inicjatywą i koordynacją) stałej organizacji i kontroli, bądź to akcje porządkowe, zezielnienia terenu, pomocy w zakresie rozdziału dóbr ludziom ubogim, zakładanie urzędów komunalnych m.in. rekreacyjno-wczasowych, różnego rodzaju lustracje, inspekcje, pomiary.

Trzeci projekt to tworzenie instytucji lokalnych o trwałym charakterze i wymagający znacznego wysiłku dla ich utrzymania zmuszających inicjatorów do uzyskania stałych funduszy potrzebnych dla realizacji danego projektu. Są to cele osiągalne, trzeba by tylko przekształcić, zmodyfikować, ale zarazem nie wolno danemu projektowi gwałtownie burzyć istniejących struktur. Wystarczy zgodne współdziałanie wielu instytucji społecznym gwałtownie burzyć istniejących struktur. Wystarczy zgodne współdziałanie wielu instytucji społecznym gwałtownie burzyć istniejących struktur. Wystarczy zgodne współdziałanie wielu instytucji społecznych i rzetelne wykonywanie podejmowanych przedsięwzięć i zobowiązań. Potrzebna jest także wyrozumiałość i tolerancja, jeśli chodzi o krytykę dotychczasowej działalności tej opiekuńczo-socjalnej, jak oświatowo-wychowawczej. A o to niestety szczególnie trudno. Może więc znany fakt – stwierdzający jednoznacznie – że nasze dotychczasowe działania ogarniają swym zasięgiem dzieci, młodzież, ludzi dojrzałych, rencistów i emerytów od dziesięcioleci budzi głębokie niezadowolenie i rozczarowanie, a dają temu wyraz zarówno rodzice, uczniowie, jak i pedagodzy, przyczyni się to do zmiany istniejącego stanu rzeczy. Chodzi przede wszystkim o to, aby wyrażone zbiorowe niezadowolenie spełniło wreszcie pożyteczną rolę.

KONKLUZJE KOŃCOWE

W niniejszym opracowaniu zwrócono uwagę na pewne aspekty społeczne związane z modernizacją szkolnego obszaru szeroko rozumianej edukacji. Podjęto je z uwagi na konieczność przeprowadzenia intencjonalnych modyfikacji przez wiele stron. Dlatego też przekazujemy w tym, opracowaniu tylko fragmenty pewnego zakresu wiedzy ogólnej o społecznych trendach rozwoju współczesnego, uznając, iż będą one szczególnie użyteczne w prowadzonej działalności opiekuńczej i wychowawczej. Staraliśmy się zarysować pewną koncepcję, która z pewnością jest tylko jedną z wielu możliwych interpretacji złożonego i nie podlegających ostatecznym rozstrzygnięciom zjawiska transformacji i modyfikacji szkolnych środowisk wychowawczych funkcjonujących w obrębie istniejących społeczności lokalnych. W prowadzonych rozważaniach często powoływano się w przypisach na literaturę przedmiotu innych – poza pedagogicznymi – dyscyplin naukowych. Celem nie była oczywiście analiza podobieństw bądź różnic w interpretacji pewnych zjawisk, lecz zasygnalizowanie czytelnikom wielu zbieżności a tym samym i możliwości współpracy, zwłaszcza w takich dziedzinach jak: strategia wychowania, teoria oświaty, teoria pracy opiekuńczo-wychowawczej, aktywizacja społeczności lokalnej, dydaktyka, teoria zmiany i modernizacji i wielu innych.

²¹ *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, praca pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa 2001, s. 84–181.