

Piotr Mosiek

Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie

ORCID: 0000-0002-1645-4707

e-mail: piotrmosiek@o2.pl

SZKOŁA WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI – SOCJOPEDAGOGICZNY MODEL OPTYMALIZACJI SZANS ŻYCIOWYCH DZIECI I MŁODZIEŻY

Edukacja, (stałe) reformowana szkoła i jej dwie powinności – uwagi wstępne

Ponad trzy dekady po inicjacji transformacji systemowej w Polsce społeczne oczekiwania i pragnienia spolaryzowane zostały na idei rzeczywistej demokratyzacji oraz odpowiadającej jej wizji społeczeństwa obywatelskiego i społecznego egalitaryzmu. Różne koncepcje stratyfikacyjne¹ podkreślają charakter przeobrażeń społeczeństwa posttransformacyjnego, którym towarzyszy tendencja wzrostu klasy średniej (czynnik gwarantujący powodzenie dokonujących się przeobrażeń demokratyczno-liberalnych) (Domański 1994). Różnym propozycjom (np. socjalnym, socjalnoosłonowym czy pedagogicznym) zwiększania puli szans życiowych człowieka rzadko towarzyszyły jednocześnie i skuteczne próby rewitalizacji wiodących zadań rodzimego systemu oświaty (Radziejewicz-Winnicki 1999). W jaskrawy sposób przestał on przystawać do otaczającej rzeczywistości, zdominowanej powszechnym konsumpcjonizmem, „zniżaniem kultury” (określenie Aleksandra Zandeckiego), ekonomizacją wszystkich sfer życia, jak również komputeryzacją, przydatną chociażby w konstruowaniu zastępczych przestrzeni życia (np. egzystencjalnych cyberprzestrzeni). Coraz powszechniej sygnalizuje się w naukach społecznych takie zagadnienia i pojęcia, jak: elektroniczna samotność, *homo digitalis*, hipermediatyżacja, *homo videns* czy wideodziecko. Cechą zaś epoki **postumysłowej** stała się dramatycznie postępująca **arteficjalizacja** – pograżanie się w sztucznej rzeczywistości, jako nowy, równoległy wzorzec stylu istnienia nie tylko już dzieci i młodzieży (Sartori 2007). W kontekście postępowania tych tendencji niezbywalna okazała się i dokonana została w 1999 roku reforma systemu oświaty, zorientowanego dotychczas na petryfikację otaczającego porządku świata oraz adaptację do jego warunków (Kwieciński 1995). Jak wskazuje bowiem praktyka życia społecz-

¹ Zobacz w tej sprawie m.in.: H. Domański, *Struktura społeczna*, Warszawa 2004; oraz tegoż *Czy są w Polsce klasy społeczne?*, Warszawa 2015; T. Frąckowiak, *Edukacja, demokracja i sumienie (studium pedagogiczne)*, Poznań 1998; Z. Zagórski, *Spółczesność transformacyjna. Klasy i warstwy Polski postkomunistycznej*, Wrocław 1997.

nego – nie da się za pomocą lokalnych li tylko środków zapobiegawczych rozwiązać globalnych problemów, tak jak „jednostki z nadania losu daremnie poszukują indywidualnych środków zaradczych na wytwarzane w skali społecznej problemy życiowe” (Bauman 2012, s. 59).

Tymczasem kondycja współczesnej, poddanej nagłej wówczas reformie, szkoły postrzegana i odnoszona być powinna do trzech zasadniczych uwarunkowań:

- 1) realizacji prawa do edukacji, uobecniającego się w idei demokracji,
- 2) oświatowego egalitaryzmu, odnajdywanego przede wszystkim w możliwości jednostkowego dostępu do edukacji zwróconej na indywidualny rozwój, nie zaś wyłącznie na przyswajanie wiedzy,
- 3) powszechne prawo do edukacji zdolnej rozwijać w dziecku autonomiczne myślenie i podejmowanie decyzji (Zandecki 1998).

Jak podkreśla Ryszard Borowicz: „zadaniem nowoczesnego kształcenia jest dostarczenie uczniowi nie gotowego systemu wiadomości, lecz podstaw i metod kształtowania jego własnej osobowości na całe życie, a najbardziej dla tych sytuacji, kiedy nie będzie przy nim wychowawcy” (Borowicz 2008, s. 43). Zreformowana już szkoła podstawowa i gimnazjalna oraz poddana blisko dwie dekady później kontrrewolucji oświatowej (Śliwerski 2020) szkoła ponadpodstawowa oraz szkoła branżowa pierwszego i drugiego stopnia, uwarunkowaniom tym ma służyć i wyjść naprzeciw powszechnie respektowanej idei szans życiowych każdej jednostki, przygotowywać uczniów do życia w świecie pełnym zmian, ma niwelować dziedziczenie głębokiego deficytu jakości życia (dziedziczenie to, zgodnie z analizami Marii Jarosz, dotyczy m.in. przekazywania z pokolenia na pokolenie poziomu wykształcenia i habitusu, ponadto – określonej pozycji społecznej wraz z przypisanymi jej wzorami społecznego funkcjonowania). Ta sama szkoła ma jednocześnie za zadanie niwelować petryfikowaną dotychczas – także w niej i poprzez nią – stratyfikację społeczną, w której charakterystycznym elementem są rozbieżności w osiąganym poziomie społecznej i towarzyszące temu kolosalne rozpiętości w uzyskiwanych dochodach. Traktowanie wszystkich, jakoby mieli takie same szanse, okazuje się błędnym paradygmatem, albowiem w rzeczywistości stają się one niepomiaralnie różne ze względu na zróżnicowane warunki socjalizacyjne. W świetle podejścia konfliktowego instytucja szkolna jawi się jako wielowymiarowa przestrzeń opresji i narzędzie dominacji (Mikiewicz 2016). Wynika to m.in. z tego, że spędzany w szkole czas jest okresem, w którym

zostaje wstępnie określona przyszła kariera społeczna jednostki, silnie rzutująca na pozycję społeczną tak młodego, jak i dojrzałego członka społeczeństwa. Statystyki ukazują, jak nierówno przebiega rozdział owych pozycji: dzieci pochodzące z różnych warstw społecznych nie uczestniczą – proporcjonalnie do swej liczebności w obrębie całej populacji – w tym samym stopniu w różnorodnych typach kształcenia. Od pierwszego dnia nauki dzieci z rodzin o wysokim statusie uzyskują lepsze wyniki niż pozostałe i ta uprzywilejowana ich pozycja trwa, a nawet wzrasta, w trakcie całego pobytu w szkole. Jest oczywiste, że dzieci pochodzące z rodzin o niskim

statusie są przeciętnie mniej zdolne w zakresie spełniania specyficznych poznawczo i społecznie oczekiwań i wymogów szkoły (Hurrelmann 1994, s. 114).

Odnajduje to swoje odzwierciedlenie w statusowej determinacji karier szkolnych, której jednymi z mierników są wyniki osiągnięte przez uczniów na egzaminach zewnętrznych (Kwieciński 2002b; Radoła 2018; Smulczyk 2019), w dalszej zaś, dorosłej perspektywie stanowić może o nieuchronności pętli ubóstwa umysłowego i kulturowego osoby. „Uważna analiza dowodów empirycznych dotyczących związków pomiędzy poziomem alfabetyzacji i poziomem i jakością życia w dorosłości, potwierdza wysokie prawdopodobieństwo procesów reprodukcji, ale zarazem dużą możliwość wyjścia poza system uwarunkowań zewnętrznych lub wewnętrznych w sytuacji, gdy któryś ze stałych lub przypadkowych składników owych zasobów okaże się na tyle silny, że pozwala pokonać pozostałe ograniczenia” (Kwieciński 2002a, s. 110). Jak twierdzi Piotr Mikiewicz, równość wydaje się postulatem niemożliwym do spełnienia we współczesnej szkole, ponieważ „pozorna demokratyzacja dostępu do kształcenia ogólnego przykrywa procesy wyraźnej selekcji najlepszych do osobnych, elitarnych szkół, będących enklawą społeczną” (Mikiewicz 2009). Szkoła bowiem, skutecznie wypełniając za Earlem Hopperem swe funkcje treningowe, selekcyjne, alokacyjne i regulacyjne – funkcjonuje odmiennie, w zależności od tego, z kim ma do czynienia. Jej wyjątkową rolę w szerokim wymiarze stratyfikacyjnym dostrzegał już w latach 30. ubiegłego stulecia Jan S. Bystron, konkludując: „szkoła jest zasadniczym czynnikiem formowania elity społecznej. Równocześnie następuje także, pod częściowym wpływem szkoły, kształtowanie się innych warstw ludności: jednostki, które z tych czy innych względów, czasem gospodarczych, czasem przez niedociągnięcia do wymagań szkolnych nie mogą uzyskać sytuacji w elicie, obejmują inne, niżej kwalifikowane czy niżej wartościowane zajęcia” (Bystron 1934, s. 27-28).

Stojący zatem przed szkołą (trudny do realizacji, dla niektórych zaś – niewykonalny) obowiązek niwelowania generowanych różnic społecznych nie może rozbiegać się z innym, nie mniej ważnym – socjalnym aspektem jej funkcjonowania. Idea społecznej konsolidacji uwydatnia konieczność animacji współpracy środowiskowej i budowania potencjału szkoły w tworzeniu więzi ze środowiskiem². Miałyby one w swej konkretnej istocie polegać na wspieraniu dzieci z rodzin naznaczonych piętnem ryzyka (bezrobocie, ubóstwo, alkoholizm, przestępczość, dysfunkcyjność rodzinna), dla których krytyczna sytuacja życiowa stanowi drogowskaz marnie określający odmienny (bo

² Różnorodność koncepcji animacyjnych oraz projektów środowiskowych interwencji w konkretnych społecznościach lokalnych prezentuje praca *Animacja współpracy środowiskowej*, red. M. Mendel, Toruń 2013. Podstawą tak pojmowanej inżynierii społecznej jest strategia budowania partnerskiego modelu edukacji w społecznościach lokalnych, którą odnaleźć ponadto można w opracowaniach: *Potencjał szkoły w tworzeniu więzi ze środowiskiem*, red. I. Nowosad, E. Karmolińska-Jagodzik, Leszno 2013; *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*, red. J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowskiego, Kalisz–Poznań 2008.

bardziej pozytywny) przebieg własnej biografii. Jak twierdzi bowiem M. Jarosz: „kariera życiowa jednostki zależy nie tyle – i nie tylko – od jej wartości – ale od czynników strukturalnych” (Jarosz 1984, s. 185). Komplementarny z wizją pomocniczości poprzez szkołę wydaje się również prozatrudnieniowy charakter jej działalności, zmierzający w konsekwentnym, strukturalnym zatem, postępowaniu pedagoga szkolnego, wychowawców, specjalistów i nauczycieli do optymalizacji szans życiowych każdego ucznia poprzez kształtowanie bardziej świadomego i racjonalnego postrzegania własnych aspiracji edukacyjnych, ich sprzęgnięcie z możliwościami osiągnięcia postawionych sobie celów, jak również samodzielne określenie preferowanego (optymalnie zgodnego z indywidualnymi zainteresowaniami) oraz w pełni możliwego do osiągnięcia zawodu³.

Wsparcie społeczne, altruizm i wychowanie. Propozycja praktycznej regulacji egzystencji dziecka i jego rodziny poprzez szkołę

W doświadczaną codzienność, jakkolwiek rozmaicie postrzeganą, analizowaną i transformowaną, wpisane są dwa, jednocześnie się dokonujące, sposoby ludzkiego istnienia: indywidualny i społeczny (Szczepański 1988). Cechy i własności właściwe jednemu tylko przedmiotowi istniejącemu decydują o jego pierwszym – indywidualistycznym sposobie bycia; o drugim zaś – członkostwo i uczestnictwo w ponadjednostkowych formach egzystencji. Z tak pojmowanego, dualistycznego sposobu istnienia człowieka wynikają, charakterystyczne dla niego, rodzaje konfrontacji z pięcioma zasadniczymi, sklasyfikowanymi przez Jana Szczepańskiego, grupami problemów istnienia: problemami „metafizycznymi”, dotyczącymi sensu i treści człowieczego istnienia; problemami elementarnymi, np. zaspokajaniem głodu, problemami płci, utrzymaniem zdrowia itp.; problemami wynikającymi z faktu społecznego współżycia; problemami warunkowanymi specyfiką psychiki ludzkiej; problemami codzienności (Szczepański 1988, s. 76 i n.). Niektóre z nich (jak np. dezorganizacja rodziny, ubóstwo, utrata pracy czy też dłuższe bez niej pozostawanie) w zetknięciu z ludzką bezradnością, rozpaczą i frustracją, rodzą potrzebę różnorakiego – emocjonalnego, wartościującego, instrumentalnego, informacyjnego lub duchowego (psychiczno-rozwojowego) – wsparcia (Kawula 1997b). Aby realizowane ono było prawidłowo, musi opierać się na trzech zasadach: zasadzie egalitaryzacji – dążeniu do wyrównywania szans życiowych, równouprawnienia w zakresie korzystania z różnych źródeł wspomagania społecznego i wreszcie równości wobec zdobyczy państwowej polityki społecznej; zasadzie „dzielenia” – uzupełnianiu jakości sprawowanych przez rodzinę funkcji przez instytucje publiczne; zasadzie użyteczności – adekwatności tworzonych programów wspierania rodzin do ich

³ Propozycje takich rozwiązań przedstawiłem w pracy *Edukacja, bezrobocie, wsparcie społeczne (studium socjopedagogiczne)*, Leszno 2004.

rzeczywistych potrzeb (Kawula 1997a). Jak dowodzi Zygmunt Bauman: „przyczyny wykluczenia mogą być rozmaite, ale jego skutki są na ogół podobne. Ludzie wykluczeni, pozbawieni niezbędnej do społecznego przetrwania wiary w siebie i poczucia własnej wartości, stając przed dramatycznym zadaniem zdobycia środków potrzebnych do przetrwania biologicznego, nie mają powodu, aby kontemplować i rozważać subtelne różnice między cierpieniem z rozdzielnika i niedolą mimo woli” (Bauman 2005, s. 67-68). Arytmia egzystencji społecznej oraz towarzyszące jej ekonomiczne dysproporcje swe główne źródło odnajdują w wadliwie przeprowadzonych procesach prywatyzacji i repywatyzacji, liberalizmie gospodarczym i panującym leseferyzmie społecznym. W dalszej konsekwencji zaburzyły one lub całkowicie uniemożliwiły zapewnienie grupom, zawodom czy rodzinom nowych, adekwatnych form zaspokajania potrzeb (Kawula 2007). Niestety bowiem „mimo przemian gospodarczych minionego stulecia wielu analityków sądzi, że kwestia socjalna pozostaje wciąż taka sama. W kapitalizmie spójność społeczna jest z konieczności nikła. Nowa skala nierówności potwierdza tylko powagę owego faktu” (Sennett 2013, s. 178).

W rodzinie zdeorganizowanej lub dysfunkcyjnej wychowawczo, w rodzinie bezrobotnego, w szczególności zaś, gdy długo pozostaje on bez pracy (Mosiek 2005), kumulacja różnorodnych problemów egzystencjalnych prowadzić musi w oczywisty sposób do wspierania wszystkich jej członków, z punktu widzenia zaś możliwości szkoły – szczególnie dzieci, rzeczywistych spadkobierców rodzicielskiego losu. Są one bowiem „najbardziej bezbronne, bo pozbawione nawet świadomości krzywdy i zdolności jej przeciwdziałania. A to już z pewnością nie jest tylko marginalizacja, ale antyhumanizm strukturalny, systemowo fałszowany i utrwalany brakiem niezbędnego minimum realizacji założonych celów” (Witkowski 2018, s. 440). Szkoła, jako jedna z instytucji mających bezpośredni kontakt z rodziną, w szczególności zaś z jej dzieckiem, kłopotom tym powinna w ramach swej działalności zapobiegać (Żukiewicz 2005). Jej swoście i szeroko pojmowana działalność socjalna (opiekuńczo-wychowawcza) oscylować musi wokół czterech podstawowych form wspierania dziecka: 1) ratownictwa – doraźnej pomocy w sytuacji wymagającej reakcji natychmiastowej w nagłej, krytycznej sytuacji życiowej; 2) opieki – indywidualnej pomocy doraźnej lub stałej, opartej na wnikliwej i dogłębnej analizie i diagnozie potrzeb, koniecznej do przewycięzania określonych trudności, których samodzielne przełamanie przez człowieka nie jest możliwe; 3) pomocy – działania długofalowego lub związanego z określoną sytuacją, ukierunkowanego na wspieranie rozwoju osób (w tej sytuacji: uczniów) w jakiś sposób zagrożonych; istotą skuteczności pomocy jest to, iż zależy ona od współdziałania wspomaganego i pomagającego; 4) kompensacji – działań, których celem jest wyrównanie braków środowiskowych, wpływających zaburzająco na rozwój człowieka (Wysocka 1995, s. 113-114). Jak podkreśla jednakże Helena Radlińska, zadaniem niezbędnym w pracy pedagogicznej „jest takie poznawanie środowiska, które ukaże obok statyki – dynamikę życia,

ujawni na podłożu istniejących stosunków działanie sił, wprowadzających zmiany” (Radlińska 1935, s. 75).

Specyfika każdorazowej sytuacji kryzysowej, w jakiej znajdzie się dziecko, powodować będzie (po rzetelnej wówczas diagnozie problemu) różnicowanie form wsparcia stosowanych przez szkołę oraz instytucje z nią współpracujące. Odpowiedzialną za zorganizowanie pedagogicznego warsztatu rozpoznawczo-diagnostycznego, pomoc w organizowaniu działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej szkoły, jak również pedagogiczne poradnictwo indywidualne będzie szkoła (wpisana w środowiskową strategię edukacyjnego partnerstwa) oraz jej zewnętrzne i wewnętrzne służby pomocowe, głównie pedagog szkolny, doradca zawodowy, terapeuci, wychowawcy, psycholog szkolny (by nie stać się – za Lechem Witkowskim – instytucją z „antyświata humanizmu”). Tym samym dopełnia się zamysł Romana Millera, iż ze względu na przeobrażenia życia społecznego, pojawianie się nowych form i wzorów człowieczej egzystencji, powstawanie nowych⁴ i reorganizację pracy rozmaitych instytucji, w tym szkoły, konieczne jest dopełnianie profesjonalnej działalności wychowawczej procesami terapeutycznymi (Miller 1981). Tym samym postulat myślenia o ludzkim rozwoju w kategoriach „psychodynamiki” dopomina się od szkolnych kadr pedagogicznych aktualizowania własnego warsztatu pracy o wykraczanie poza logikę myślenia dualistycznego oraz rozumienie złożoności procesów i zjawisk (Witkowski 2020). Aktualna sytuacja na rynku pracy wymaga, aby oprócz wspomnianych powyżej zadań nauczyciele wspierali również i koordynowali realizowaną przez szkołę funkcję prozatrudnieniową. Do najczęściej spotykanych działań szkół w tym zakresie zalicza się m.in.: różnorodne kilkugodzinne cykle spotkań z uczniami poświęcone problematyce wyboru dalszej drogi kształcenia i zawodu oraz swobodniejszego poruszania się na rynku pracy, wizyty w urzędach pracy i klubach pracy, spotkania z przedstawicielami tych instytucji w celu poznania specyfiki ich funkcjonowania, wspieranie rodziców w tym zakresie, indywidualne doradztwo zawodowe itp. Szkoła musi przygotowywać ucznia do kształcenia zintegrowanego (*comprehensive school*), łączącego kształcenie ogólne z zawodowym i na tyle silnie zapoznawać absolwentów z aktualną sytuacją na lokalnym rynku pracy, aby zdobyte wykształcenie i posiadane kwalifikacje zawodowe skróciły proces poszukiwania zatrudnienia i pomogły w jego uzyskaniu. Mając na uwadze globalny cykl szkolnej edukacji, szkoła powinna zmierzać do tego, aby młodzież, opuszczając system szkolny, posiadała już pewne kwalifikacje zawodowe, potrafiła wykorzystać możliwość uczenia się zawodu poza szkolnym systemem, w okresie nauki szkolnej

⁴ Z inicjatywy Samorządu Województwa Wielkopolskiego w latach: 2017-2018 powstały w pięciu miastach (Poznań, Konin, Kalisz, Leszno i Piła) Centra Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego jako dopełnienie realizacji zadań wykonywanych m.in. przez Cechy Rzemiosł czy też Izby Rzemieślnicze oraz inne instytucje zrzeszające pracodawców poszczególnych sektorów gospodarczych (głównie sektora usługowego i przemysłowego).

miała możliwość uczenia się zawodu w rzeczywistych warunkach pracy, poprzez naukę w systemie szkolnym (silnie powiązanim z wymaganiami rynku pracy) była zachęcana do dalszego kształcenia – autoedukacji czy też samoedukacji (Jankowski 2001), mogła wykorzystywać marnotrawiony tak często potencjał organizacji pracodawców i innych organizacji, mogących przyczynić się do efektywnego przebiegu procesu przejścia do zatrudnienia⁵. Ambiwalencje zdetradyjonalizowanego społeczeństwa ryzyka osiąga ją swój skutek w tym, iż „przejście z systemu edukacji do systemu zatrudnienia staje się niepewne i labilne, pomiędzy nie wciska się szara strefa ryzykownego niepełnego zatrudnienia” (Beck 2004, s. 225), konieczna zatem okazuje się instytucjonalna próba wspomagania młodego człowieka w procesie adaptacji do rozedrganych w swej kalejdoskopowej zmienności rynkowych wymagań. Wymagań, które dziś określają całkowicie odmienny wzór przebiegu kariery zawodowej – od linearnej do wielokierunkowych ścieżek określanych mianem kariery bez granic jako efektu bezbrzeżnego przenikania się wielu sfer człowieczego życia (Solarczyk-Ambrozik 2016).

Dlatego też przed edukacją i szkołą staje wyzwanie związane z przemianami istoty człowieczej pracy oraz zawodowej kariery. Jego sens jest upatrywany m.in. w: początku ery postrynkowej oraz towarzyszących jej nowych formach pracy i zatrudnienia (*re-engineering* tygodnia roboczego), zmianie sposobu komunikowania się ludzi między sobą, kładzeniu nacisku na kooperację i myślenie wspólnotowe, końcu epoki tzw. karier liniowych, zmniejszaniu zatrudnienia ze względu na pojawienie się nowych technologii i automatyzację miejsc pracy (Rifkin 2001; Bogaj 2006). Pesymistyczne scenariusze analityków globalnego rynku pracy wskazują, iż „rynkowa wartość siły roboczej spada i nadal będzie spadać. Po całych wiekach oceniania ekonomicznej wartości człowieka w ściśle produkcyjnych kategoriach, masowy robotnik pozbawiony zatrudnienia z winy maszyn musi na nowo określić swoją funkcję w społeczeństwie” (Rifkin 2001, s. 298). W społeczeństwie pokapitalistycznym wraz z zanikaniem pracy fizycznej jako kluczowego czynnika produkcji, zanikaniem pewnych profesji i rodzeniu się całkowicie nowych (Lindenberg 2018), jawi się nowa potrzeba – redefinicja roli oraz funkcji tradycyjnie pojmowanego kapitału (Drucker 1999), którego kluczowym elementem stają się teraz **wiedza i umiejętności** jako konsekwencje cywilizacyjnego rozwoju (Suchodolski 1968).

Bez względu na trafność i ewentualną rychłość nastania powyższych prognoz szczególnie rola przypadająca szkole i reprezentujących ją w swych działaniach specjalistom podkreślana bywa także w aspekcie holistycznego wsparcia dziecka z rodziny zdezorganizowanej lub wychowawczo dysfunkcyjnej, które swoje ukonstytuowanie odnajdu-

⁵ Wyszczególnione wskazania stanowią inwersję charakterystycznych cech systemu edukacji w wybranych krajach OECD, odnoszących się negatywnie do tzw. „procesu przejścia” (mobilności ludzkiej od systemu szkolnego do zatrudnienia). E. Drogosz-Zabłocka, *Przejście między edukacją a rynkiem pracy*, [w:] *Edukacja zawodowa a rynek pracy*, red. S. Borkowska, Warszawa 1999.

je w spójności funkcjonowania różnorodnych układów społecznych jako przestrzeni procesu socjalizacji (Hajduk 2008). Zdolna jednoczyć w sobie wieloaspektowe formy i strategie wspierania dziecka poprzez:

- realizowaną działalność orientacyjną oraz zawodoznawczą szkolnych i pozaszkolnych specjalistów,
- niesioną materialną i finansową pomoc w kooperacji z rządowymi i pozarządowymi instytucjami i organizacjami,
- prowadzone przez pedagoga i psychologa szkolnego różne formy psychoterapii, socjoterapii, prelekcje, programy i zajęcia edukacyjne,
- organizowanie dziecku czasu wolnego w ramach działalności przyszkolnych i pozaszkolnych świetlic środowiskowych oraz terapeutycznych,

staje się szkoła lokalnym centrum ich wspomagania, realizując własny **prozatrudnieniowy i socjalny model funkcjonowania**. Wyraźna i konieczna wydaje się zatem kooperacja szkoły z instytucjami współtworzącymi środowisko lokalne (ośrodkiem pomocy społecznej, urzędem pracy, służbą zdrowia, siecią poradnictwa, w tym zawodowego, Kościołem, organizacjami samorządowymi). Tym bardziej że ogólne modele takiego stosunku szkoły do środowiska lokalnego prezentowane są od dawna, dziś zaś przyjmują postać pedagogiki środowiskowej, gdzie praktyka wyprzedza teorię i nastawiona jest na ulepszanie/korygowanie środowiska (Sroczyński 2006). Stanisław Kowalski wskazuje w tym względzie na typ szkoły rozwijającej planową współpracę ze środowiskiem.

W analizie rozróżnimy dwa stopnie planowej działalności szkół, a mianowicie działalność: 1. ingerującą w środowisko ze względu na proces wychowania w szkole, do czego w zasadzie ograniczały się kontakty spontaniczne; 2. sięgającą – poza tę ingerencję – w rozmaite dziedziny doskonalenia środowiska, w szczególności życia społeczności lokalnej. Działalność pierwszego stopnia jest jak gdyby kontynuacją działań spontanicznych, drugiego zaś jakby uzupełnieniem poprzedniej. To, czy kontakty szkoły ze środowiskiem przemijać będą jako spontaniczne, czy rozwiną się w trwały stosunek współdziałania, niższego, czy wyższego stopnia, zależeć będzie przede wszystkim od inicjatywy instancji szkolnych – kierownika, nauczycielstwa, władz nadzorczych” (Kowalski 1969, s. 150).

Istotne więc wydają się dwa obszary działalności szkoły w aspekcie jej pomocniczego oraz socjalnego funkcjonowania.

I. Nastawienie szkoły na działalność prozatrudnieniową:

- 1) dążenie do wyrównania życiowych szans absolwentów szkoły bez względu na ich pozycję i pochodzenie społeczne,
- 2) uświadomienie rodzicom i uczniom mechanizmów wolnorynkowej gospodarki, a więc będących podstawą swobodnej konkurencji, mobilności zawodowej, pośrednio zatem niezbywalnym warunkiem zaistnienia społeczeństwa obywatelskiego,

- 3) zapewnienie kształcenia, które przygotowuje do „ewentualnej szybkiej zmiany specjalizacji”, do sprawnego przebranżawiania (Eco 2017),
- 4) zapoznanie rodziców i uczniów z aktualnymi ofertami i oczekiwaniami lokalnego oraz regionalnego rynku pracy (barometr zawodów),
- 5) udzielanie profesjonalnego wsparcia uczniom o niesprecyzowanych zainteresowaniach i aspiracjach zawodowych lub też uczniom o zaniżonej samoocenie i niezdolnych do kierowania swym rozwojem.

Zadaniom tym służą: partnerska współpraca edukacyjna z różnorodnymi instytucjami zajmującymi się rynkiem pracy i wsparciem zawodowym; spotkania z pracownikami lokalnych służb społecznych, realizacja szkolnego programu prozatrudnieniowego, jak również dokonywanie corocznych bilansów na lokalnym rynku pracy.

II. Realizowanie przez szkołę działalności wspierającej i wspomagającej.

Przeobrażenia strukturalne, jakie towarzyszą społeczeństwu polskiemu w swej drodze do liberalno-demokratycznego podziału władzy i posiadania, rodzą również krytyczne sytuacje życiowe jego członków. Formą instytucjonalnej odpowiedzi na ludzką bezradność i zagubienie jest szkolna działalność dwóch placówek: pedagoga i psychologa szkolnego, odwołujących się do zróżnicowanych rodzajów socjalno-edukacyjnego wsparcia i pomocy.

Tak postrzegana wizja szkoły (wspierana ideą edukacyjnego ekologizmu) w lokalnej sieci wsparcia społecznego i zapobiegania trudnym sytuacjom życiowym wydaje się moim zdaniem niezbywalnym elementem jej uczestniczącego funkcjonowania w nowej, bo posttransformacyjnej rzeczywistości społecznej. Kształt i granice jej personalnych egzemplifikacji mają w końcu szansę stanowione być również przez odpowiadającą aktualnym wyzwaniom zreformowaną szkołę i dobrą edukację (Denek 2005).

Pedagogice, jakkolwiek określanej i pojmowanej (np. pedagogika nadziei, dobra, wyzwolenia, sumienia społecznego, wiary), nieodłącznie towarzyszy myślenie o lepszym jutrze. Cóż z tego, skoro pojednanie życia z ideą skutecznie zakłócać bywa przez katastroficzny w swych skutkach nadmiar barbarzyństwa, a niedosyt dobra. Realizacji idei wychowania, jako konkretyzowania „ludzkich oczekiwań (marzeń) na spełnienie wielkich nadziei, ideałów, naczelnych wartości społecznych” (Frąckowiak 1992, s. 39) nie sprzyja zapewne piętnujące międzyludzkie stosunki zło, rozumiane jako niezawinione cierpienie⁶. Potrzeba więc zabiegania o altruizm w wychowaniu i poprzez wychowanie wydaje się pozostawać bezsprzeczna. Bez względu na jego uwikłanie w kwestie religijne (utożsamiany bywa wtedy z chrześcijańską miłością bliźniego) bądź też poza-religijne przesłanki (charakterystyczny dla etyki niezależnej Tadeusza Kotarbińskiego znakomity wzór opiekuna społecznego), jako idea świadomego, bezinteresownego i dobrowolnego wspomagania innych staje się altruizm istotnym zadaniem pedago-

⁶ Koncepcja przejęta za: J. Szczepański, *O indywidualności*, Warszawa 1988.

gicznym (Łobocki 1998). Stanowiąc istotną oznakę ludzkiej wartości i samorealizacji, natrafia w próbach jego wychowawczych egzemplifikacji na istotne przeszkody. Należą do nich: hipertrofia postaw konsumpcyjnych, dewaluacja wartości duchowych i upadek autorytetów, anonimowość w kontaktach międzyludzkich, instytucjonalizacja życia społecznego, niedosyt spójności i trwałości rodziny.

Przeciwności te, w znaczącym kształcie możliwe do przezwyciężenia przez szkołę, decydować powinny o kierunku jej wychowawczych oddziaływań w stosunku do każdego ucznia, a tym samym – uzupełniać praktycznie regulowany jej model pomocniczości środowiskowej. Model konieczny, albowiem „niezależnie od czasów i kultur w społeczeństwa wpisany jest dualizm: elitarna, uporządkowana góra i rozproszony, chaotyczny dół – wkluczeni i wykluczeni, centrum i peryferie. [...] Granica jest płynna. Między jednym a drugim krańcem istnieje szara strefa ludzi słabych, podatnych na wykluczenie i zagrożonych nietrwałością dochodów, bądź też ludzi leniwych, »pasażerów na gapę«, próżniaków, wariatów czy innych »obcych«” (Środa 2020, s. 175). Choć sytuacja każdego z nich jest odmienna, odmienne są również drogi do społecznej ekskluzji – wspólnym mianownikiem jest efekt: społeczne zatracenie, anatemat nieprzydatności czy też okaleczająca egzystencję wąska przestrzeń „stratyfikacyjnego dołu”⁷.

Jeszcze nie tak bardzo odległa pedagogiczna aporia w konfrontacji z dylematami ludzkiego istnienia obecnie zdaje się skutecznie zastępowana coraz to bardziej efektywnymi propozycjami ich przezwyciężania. Konwergentne w swym aksjologicznym i prakseologicznym kontekście zmierzać one powinny do powszechnego egalitaryzowania szans życiowych i budzenia słuszych, bo możliwych do zrealizowania pragnień godniejszego i dostatniejszego życia. Służąca temu, a rozumniejsza niż dotychczas, demokracja wspierana świadomością tych, którzy o jej instytucjonalnym wymiarze bezpośrednio decydują, ponownie konstruować powinna etos społeczny, zawarty w dialogu prawdy, dobra i moralności.

O pomocniczości szkoły – refleksje końcowe

Prawdą uważaną w wielu wysoko rozwiniętych krajach za truizm jest przekonanie, iż o społeczno-gospodarczym rozwoju kraju w znacznym stopniu decyduje wykształcenie jego obywateli. Era globalizacji bowiem generuje zapotrzebowanie na wiedzę i specyficzne umiejętności oraz kompetencje. Wzrosło zatem znaczenie kapitału ludzkiego, a także inwestowania w doskonalenie zawodowe i podnoszenie pracowniczych kwalifikacji (Piorunek 2009). „Inwestycje w kwalifikacje człowieka są najtańszym sposobem podnoszenia poziomu konkurencyjności gospodarki i przyspieszania tym samym tem-

⁷ Określenie zaczerpnięte za Tadeuszem Frąckowiakiem odnoszące się do skonstruowanego modelu demokratycznej ewolucji stratyfikacyjnej opisanego w książce: *Edukacja, demokracja i sumienie (studium pedagogiczne)*, Poznań 1998.

pa rozwoju gospodarczego” (Auleytner 1998, s. 13). Jak kontynuuje Julian Auleytner – brak wykształcenia oznacza także ograniczoną podatność na zmianę, niezrozumienie istoty procesów społecznych, ekonomicznych i politycznych, jak również brak samostereowności i umiejętności racjonalnej autokreacji. Dynamika życia społecznego i ekonomizacja wielu jego sektorów spowolniła dążenie do upowszechniania szkolnej egalitaryzacji, której przecież nieodłączne atrybuty stanowią powszechne respektowanie zasady jednakowej szansy ubiegania się przez szkołę o zawód i wykształcenie, jak również to, iż „»wejście« w społeczeństwo staje się funkcją wartości zdobytych dzięki edukacji uprawnień społeczno-zawodowych do podejmowania rozmaitych stanowisk i zawodów” (Frąckowiak 1991, s. 44). Tak więc szkoła służąca optymalizowaniu ludzkich szans powinna być jednocześnie, szczególnie w obecnej sytuacji społeczno-ekonomicznej kraju, szkołą minimalizującą krytyczne sytuacje życiowe oraz ich skutki poprzez swą prozatrudnieniową i nacechowaną pomocniczością oraz wsparciem społecznym działalność. Taki bowiem socjopedagogiczny model funkcjonowania współczesnej szkoły odpowiada aksjologicznym, społecznym i edukacyjnym wyzwaniom chwili obecnej i przyszłej (Bielska, Radziejewicz-Winnicki, Roter 2005; Radziejewicz-Winnicki 2004; Szymański 2014), w której próby regulacji człowieczej egzystencji odnajdują sprzymierzeńca w troskliwym wychowaniu i opiece. Ich ukonkretnianie poprzez altruistycznie i środowiskowo zorientowane postępowanie pedagogiczne stać się może szansą na odrodzenie wartości społecznych, których odnowiony wymiar buduje pedagogika dobroci podszyta pasją i wirtuozerią reprezentantów profesji społecznych. Humanistyka stosowana w rozumieniu sprawczości pedagogiki społecznej, pracy socjalnej i mediacji rodzinnej odnajduje swój sens wówczas, gdy „prawdziwy pedagog intensywnie pracuje na rzecz uczynienia siebie zbędnym, inaczej jego profesjonalizm jest jedynie fachowym czynieniem kogoś zakładnikiem swoich sprawności” (Witkowski 2018, s. 156).

Bibliografia

- Animacja współpracy środowiskowej* (2013), red. M. Mendel, Toruń.
- Auleytner J. (1998), *Kwestia edukacyjna w polityce społecznej*, „Polityka Społeczna”, nr 9, s. 12-16.
- Bauman Z. (2012), *Straty uboczne. Nierówności społeczne w epoce globalizacji*, Kraków.
- Bauman Z. (2005), *Życie na przemiał*, Kraków.
- Beck U. (2004), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa.
- Bielska E., Radziejewicz-Winnicki A., Roter A. (2005), *Social and Educational Problems in Poland. Essays and Chosen Conceptions at the Background of the EU Accesion*, Katowice.
- Bogaj A. (2006), *Szkoła w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] *Szkoła a rynek pracy*, red. A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, Warszawa.

- Borowicz R. (2008), *Kwestie społeczne: trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?*, Toruń.
- Bystron J.S. (1934), *Szkoła jako zjawisko społeczne*, Lwów.
- Denek K. (2005), *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno.
- Domański H. (1994), *Społeczeństwo klasy średniej*, Warszawa.
- Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się* (2016), red. E. Solarczyk–Ambrozik, Poznań.
- Drogosz-Zabłocka E. (1999), *Przejście między edukacją a rynkiem pracy*, [w:] *Edukacja zawodowa a rynek pracy*, red. S. Borkowska, Warszawa.
- Drucker F.P. (1999), *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa.
- Eco U. (2017), *Pape Satàn aleppe. Kroniki płynnego społeczeństwa*, Poznań.
- Frąckowiak T. (1998), *Edukacja, demokracja i sumienie (studium pedagogiczne)*, Poznań.
- Frąckowiak T. (1991), *Idea równej szansy życiowej a pedagogika wyzwolenia*, [w:] *Wychowanie wobec problemów współczesności*, red. J. Materne, Zielona Góra.
- Frąckowiak T. (1992), *Szanse pedagogiki na odrodzenie wartości społecznych. Między nadzieją a pedagogicznym zwątpieniem*, „Dydaktyka Literatury”, t. 13, s. 31-39.
- Hajduk E. (2008), *Układy społeczne – przestrzenie procesu socjalizacji*, Żary.
- Hurrelmann K. (1994), *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, Poznań.
- Jankowski D. (2001), *Edukacja wobec zmiany*, Toruń.
- Jaros M. (1984), *Nierówności społeczne*, Warszawa.
- Kawula S. (1997a), *Dziecko w rodzinie ryzyka – zagrożenia socjalne*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń.
- Kawula S. (1997b), *Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności*, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne”, nr 1, s. 13-22.
- Kawula S. (2007), *Kształty współczesnej rodziny. Szkice familiologiczne*, Toruń.
- Kowalski S. (1969), *Szkoła w środowisku*, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2002a), *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn.
- Kwieciński Z. (2002b), *Wykluczanie*, Toruń.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
- Lindenberg G. (2018), *Ludzkość poprawiona. Jak najbliższe lata zmienią świat, w którym żyjemy*, Kraków.
- Łobocki M. (1998), *Altruizm a wychowanie*, Lublin.
- Mikiewicz P. (2016), *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Warszawa.
- Mikiewicz P. (2009), *Szkoła ponadgimnazjalna jako przestrzeń różnicowania trajektorii społecznych*, [w:] *Idee – diagnozy – nadzieje. Szkoła polska a idee równości*, red. A. Męczyńska-Christiansen, P. Mikiewicza, Wrocław.
- Miller R. (1981), *Socjalizacja. Wychowanie. Psychoterapia*, Warszawa.
- Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)* (2008), red. J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski, Kalisz–Poznań.
- Mosiek P. (2004), *Edukacja, bezrobocie, wsparcie społeczne (studium socjopedagogiczne)*, Leszno.

- Mosiek P. (2005), *Pomiędzy bezradnością i nadzieją. Rodzinne modele egzystencji bezrobotnego*, [w:] *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie*, red. K. Gąsior, T. Sakowicz, Kielce.
- Piorunek M. (2009), *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań.
- Potencjał szkoły w tworzeniu więzi ze środowiskiem* (2013), red. I. Nowosad, E. Karmolińska-Jagodziki, Leszno.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Radoła M. (2018), *Społeczne, ekonomiczne i kulturowe uwarunkowania zróżnicowania wyników egzaminów gimnazjalnych*, Poznań.
- Radzewicz-Winnicki A. (1999), *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków.
- Radzewicz-Winnicki A. (2004), *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk.
- Rifkin J. (2001), *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław.
- Sartori G. (2007), *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, Warszawa.
- Sennett R. (2013), *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, Warszawa.
- Smulczyk M. (2019), *Przewyciężenie statusowej determinacji karier szkolnych*, Warszawa.
- Sroczyński W. (2006), *Pedagogika środowiskowa. Kategoria środowiska w teorii polskiej pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Suchodolski B. (1968), *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa.
- Szczepański J. (1988), *O indywidualności*, Warszawa.
- Szymański M.J. (2014), *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków.
- Śliwerski B. (2020), *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studia z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Łódź.
- Środa M. (2020), *Obcy, inny, wykluczony*, Gdańsk.
- Witkowski L. (2018), *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków.
- Witkowski L. (2020), *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Toruń.
- Wysocka E. (1995), *Opieka i pomoc w teorii i praktyce psychopedagogicznej*, [w:] *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*, red. A. Radzewicz-Winnicki, Katowice.
- Zandecki A. (1998), *Zagrożenia dla realizacji demokratycznych zasad edukacji w Polsce w okresie transformacji ustrojowej*, „*Studia Edukacyjne*”, nr 4, s. 33-34.
- Żukiewicz A. (2005), *Pedagogika społeczna wobec wychowawczych kontekstów pracy socjalnej/społecznej w środowiskach szkolnych*, [w:] *Współprzestrzenie edukacji. Szkoła – rodzina – społeczeństwo – kultura*, red. M. Nyczaj-Drag, M. Głazewski, Kraków.

**Szkoła wobec wyzwań współczesności –
socio pedagogiczny model optymalizacji
szans życiowych dzieci i młodzieży**

Streszczenie: Współczesna, ciągle poddawana reformie, polska szkoła mierzy się z trudnym zadaniem przygotowania uczniów do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Poza zadaniami związanymi z wychowaniem i opieką kluczowe wydaje się wypełnianie przez nią funkcji prozatrudnieniowej. Artykuł w swej wymowie szczególny nacisk kładzie na problematykę wsparcia uczniów (prosocjalna aktywność szkoły) oraz pojmowanie altruizmu jako kluczowego zadania pedagogicznego.

Słowa kluczowe: system edukacyjny, działalność prozatrudnieniowa szkoły, rynek pracy, wsparcie społeczne, altruizm, społeczność lokalna

**School towards the contemporary challenges –
a sociopedagogical model of optimising the children
and youth's life opportunities**

Summary: Polish contemporary school, being constantly subject to reform, now faces a difficult task of preparing students to their functioning in a dynamically changing reality. Apart from the tasks in the field of education and care, it also seems crucial to perform the pro-employment function. The introduced article takes the sociopedagogical stand, in which strong emphasis is put on social support for students (pro-social activity of the institution) and treating altruism as a crucial pedagogical task.

Key words: educational system, pro-employment activity of school, labour market, social support, altruism, local community