

Stanisław Kawula

Pedagogika społeczna w początkach XXI wieku - perspektywa koncepcji społeczeństwa ryzyka

Chowanna 2, 25-43

2003

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2003 [2004]	R. XLVI (LIX)	T. 2 (21) Cz. II	s. 25–43
------------	--	-------------------------	------------------	------------------------	----------

Stanisław KAWULA

Pedagogika społeczna w początkach XXI wieku – perspektywa koncepcji społeczeństwa ryzyka

Dysonans społeczny w wychowaniu

Pod koniec XX wieku ukazało się wiele syntetycznych i analitycznych prac na temat stanu i perspektyw życiowych człowieka w XXI wieku. Niektóre z nich miały zabarwienie onomastyczno-estetyczne, jak koncepcja ponowoczesności; inne zaś – charakter katastroficzny, np. koncepcja „końca historii” Francisa Fukuyamy czy zawołanie Federico Mayora, iż „widmo krąży nad światem; widmo rozłączonego społeczeństwa”. Najdłuższy okres trwania zaznacza się w koncepcji Ulricha Becka, pod nazwą „społeczeństwa ryzyka”. Warto zatem także dzisiaj zastanowić się nad jej aktualnością i odniesieniem do nauk pedagogicznych, a zwłaszcza pedagogiki społecznej.

Od samego zarania przedstawiciele pedagogiki społecznej w Polsce przyjęli bowiem w swych rozważaniach teoretycznych i praktyce organizatorskiej wiodący paradygmat metodologiczny, który nazwać można **integryzmem środowiskowym** (ang. *environment integration*; fr. *integration milieu*; niem. *Umweltintegration*). W znaczeniu uniwersalnym oznacza on liczenie się z oddziaływaniem wszelkich elementów i czynników środowiska przyrodniczego, kulturalnego i społecznego na człowieka, grupy ludzkie, zbiorowości – niezależnie od ich wartości. Biorąc jednak pod uwagę określony kontekst kulturowy zachowań ludzkich w konkretnym układzie środowiskowym, interesujące także

dla analiz pedagogicznych jest wyróżnienie i poznanie jego elementów szczególnie znaczących dla korzystnego (pożądanego, pomyślnego) rozwoju jednostek lub grup. Elementy te mogą mieć charakter realny lub **potencjalny**, a mówiąc językiem Heleny Radlińskiej – być środowiskiem niewidzialnym, z którego człowiek może dopiero skorzystać. Są to składniki życia codziennego w postaci urządzeń cywilizacji technicznej, informatycznej lub gospodarczej oraz kulturalno-społecznej czy edukacyjnej itp. (np. wzorce i wzory bezpośredniego uczestnictwa w kulturze, rodzaj instytucji specjalistycznych w otoczeniu bliskim i szerszym przestrzennie, obyczaje, idee, wierzenia, programy aktywizacji).

Z gąszczu oddziałujących na nas dzisiaj wpływów środowiska bezpośredniego i pośredniego (zwłaszcza udoskonalanych środków kultury multimedialnej) pedagogów interesuje taki ich kształt, który umożliwia współczesnemu człowiekowi czynne i kreatywne z nim relacje. To założenie także przyświecało naszym klasykom pedagogiki społecznej, m.in. Aleksandrowi Kamińskiemu. Postuluje on, by twórczo **przekształcać** środowisko życia w środowisko wychowawcze. Jego zdaniem zadanie to polega na działaniu podejmowanym „przez ludzi, dorosłych, dzielnych, którzy dokonują wyboru wśród ważnych elementów środowiska lub tworzą nowe” (K a m i ń s k i, 1972, s. 36). Natomiast zadaniem pedagogiki społecznej jest ukazywanie, ujawnianie, poznanie środowisk wychowawczych i ich diagnozowanie oraz analizowanie i ocenianie. Dokonywać winno się to poprzez naukowe zwiady terenowe w różnego rodzaju kręgach środowiskowych (rodziny, sąsiedztwa, grup rówieśniczej egzystencji czy społeczności lokalnych).

Zwłaszcza w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku powstały fundamentalne prace syntetyczne na temat warunków i determinantów funkcjonowania szkoły w środowisku. Oto w 1968 roku Ryszard Wroczyński wydaje książkę *Wychowanie poza szkołą*, a Stanisław Kowalski pracę *Szkoła w środowisku* (1969). Głównym przesłaniem autorów obydwu książek jest lansowanie tezy Floriana Znanieckiego, iż same **warunki** nie wywołują bezpośrednich skutków wychowawczych oraz nie wyznaczają treści procesu wychowania, określają jednak możliwości jego przebiegu i spełniania. A warunki środowiskowe są w Polsce zróżnicowane – niekiedy wręcz diametralnie, odmienne (wówczas i obecnie również). Późniejsze badania empiryczne prowadzone głównie z pozycji socjologii wychowania i pedagogiki społecznej nie zrywają z ideą integracji pedagogicznej środowiska wychowawczego (M i k u l s k i, J a k o w i c k a, J u n d z i ł, W i n i a r s k i). W opracowaniach książkowych lat siedemdziesiątych i początku lat osiemdziesiątych minionego stulecia dominuje pogląd o **wyjątkowej** roli i znaczeniu czynników pedagogicznych w korzystnym przekształcaniu środowiska życia uczniów oraz szkół, w których się uczą. Wierny temu nurtowi myślenia jest przez dziesiątki lat T r e m p a ł a (1976).

Jednak analityczne i syntetyczne wyniki badań zespołu osób skupionych głównie wokół Mikołaja Kozakiewicza pokazują wpływ czynników i mechanizmów pozaszkolnych i pozapedagogicznych na funkcjonowanie szkół oraz na efektywność i rolę oświaty. To tzw. badania „gniazdowe” ujawniły nam m.in. nikłą efektywność pracy szkół wiejskich, znikome szanse edukacyjne oraz życiowe dzieci i młodzieży ze środowisk czy rejonów ekonomicznie, cywilizacyjnie i kulturalnie zapóźnionych. Dzisiaj prace M. Kozakiewicza, R. Borowicza, Z. Kwiecińskiego, M. Winiarskiego, M. Szymańskiego należą do klasycznych, jeśli idzie o badania polskie nad selekcjami w oświacie II połowy XX wieku. Często typ środowiska decyduje o efektach pedagogicznych szkół (Wincłowski, 1976). Badania naukowe z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych zorientowane były więc przede wszystkim na szkołę i środowiskowe wpływy, które zbliżają ją do życia przez zorganizowaną współpracę w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Inne dziedziny działań lub instytucji wychowawczych pozostają w nich na dalszym planie nie tyle jako przedmiot badań, ile jako element wyznaczający pracę szkoły i jej efekty. Zdaniem S. Kowalskiego, „szkołocentryzm” nie dostrzegał jednak w pełni pozaszkolnych i poszkolnych systemów działań lub instytucji w takim stopniu, w jakim interesuje się nimi pedagogika społeczna (Kowalski, 1986, s. 183). Do przewyższenia orientacji badawczych ukierunkowanych „na szkołę” wyraźnie zmierzają prace badawcze podjęte w ramach zespołu problemowego w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, powstałego pod kierownictwem Stanisława Kowalskiego (od 1969 roku). Na rozwój badań empirycznych nad oświatą i wychowaniem z początkiem lat siedemdziesiątych znaczący wpływ miały przygotowania do jej reformy sterowanej przez czynniki polityczne. Wskazywano w nich na potrzebę reformatorskich zmian oraz doskonalenia oświaty i szkolnictwa jako podstawy rozwoju i postępu społeczno-ekonomicznego kraju (Dyckik, 2002, s. 244). Ogólnopolskie zainteresowanie wychowaniem znalazło też swoje odzwierciedlenie w aktywnej działalności naukowo-badawczej S. Kowalskiego. W wielu ośrodkach całego kraju podjęte zostały badania nad funkcjonowaniem instytucji wychowawczych w rozmaitych typowych środowiskach, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnienia integracyjnego funkcjonowania systemu wychowawczego. Jako podstawowe pole badań przyjmuje się tu wychowującą społeczność lokalną oraz całokształt oddziałujących w niej wpływów i poczynań wychowawczych zauważanych w średniej skali – pomiędzy strukturami małymi i funkcjonującym wychowawczo społeczeństwem globalnym. Stanisław Kowalski przedstawia w niej istotne metodologiczne problemy integralnego funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku. Zaowocowały one wydaniem pracy zbiorowej *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku* (1974), („Studia Pedagogiczne” 1974, T. 47).

W podjętych tutaj rozważaniach rolę wymienionych diagnoz upatruję w tym, aby przyjąć do obrazu i diagnoz rzeczywistych warunków funk-

cjonowania środowisk życia i środowisk wychowawczych metodologiczną opcję odmienną aniżeli podejście **integracji środowiskowej**. Krótko mówiąc, dążeniom integracyjnym towarzyszą równoległe zjawiska, mechanizmy i procesy **dezintegracyjne**. Zachodzą one w różnych obszarach naszego życia indywidualnego i zbiorowego (w rodzinie, w środowisku pracy, w układach i grupach zawodowych, wyznaniowych) oraz na różnym innym tle. Uznać można, iż współczesny człowiek funkcjonuje ciągle pomiędzy **dysonansem a konsonansem społecznym**. Wątek ten rozpatrywałem dokładniej w zbiorze szkiców *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych* (Toruń 1999), a także w rozwiniętym haśle *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* – „Dysonans społeczny w wychowaniu” (Red. T. Pilch, 2003). Obecnie sięgając do myśli Aleksandra Kamińskiego na temat kłopotów związanych z precyzowaniem definicji „środowisko wychowawcze”, należy widzieć także jego sens rzeczowy, reperkusje i odniesienia aktualne. Autor artykułu *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne* W: *Studia i szkice pedagogiczne* (1978, s. 58–79) bardzo starannie przeprowadza wywód natury logicznej i rzeczowej. Jest to wzorcowy przykład badań teoretycznych w pedagogice społecznej – z użyciem **metody namysłu** i krytyki naukowej. Są to instrumenty rzadko dzisiaj stosowane w naukach o wychowaniu. Ukażmy najważniejsze ustalenia A. Kamińskiego względem kluczowych pojęć: „środowisko” i „wychowanie” oraz „środowisko wychowawcze”.

Po pierwsze, Kamiński ujmuje środowisko jako zespół trojakiich składników: przyrodniczych, społecznych i kulturowych. Po drugie, dla analiz pedagogicznych użyteczne jest przyjęcie takich elementów otoczenia (podmiot bodźców), które wywierają wpływ na jednostkę lub grupę. Po trzecie, pedagogowie społeczni jednocześnie przyjmują do swych analiz ujęcie środowiska indywidualnego (obiektywnego) i typowego. To drugie, ze względu na różne kryteria, odgrywa ważną rolę, jeśli idzie o uogólnienia i ujęcia teoretyczne (np. typologiczne). Po czwarte, wpływy środowiska życia pochodzą z różnych komponentów o różnym stopniu refleksji czy żywiołowości oddziaływać. Autor skłania się ku temu, aby w świecie rozwijających się instytucji lub innych form organizacji życia publicznego nakierować ich działalność na **cenne**, wartościowe w danym społeczeństwie, przysposabianie pokoleń młodych (zwłaszcza) do ról i wzorców osobistych lub grupowych. „Daje to szanse instytucjom na przodownictwo wychowawcze nad naturalnymi grupami..., których specjalnym zadaniem społecznym jest wywieranie wpływu w określonym kierunku” (K a m i ń s k i, 1978, s. 77). Po piąte, w życiu codziennym określone elementy środowiska mogą być bardzo różne w swym oddziaływaniu na jednostkę lub grupę (np. rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła, środki masowego oddziaływania). „Kierunek oddziaływań wychowawczych może się wahać między biegunami ze znakiem plus i minus, między wpływami moralnie aprobowanymi i nie aprobowanymi” (K a m i ń s k i, 1978, s. 76). Autor wyraża przekonanie,

iż troska o uporządkowanie teoretyczne i praktyczne tego obrazu staje się zadaniem ważnym dla współczesnych pedagogów społecznych. Po szóste, dochodzimy w tym miejscu do zasadniczego sensu naszych rozważań na temat współczesnego rozumienia środowiska wychowawczego. Otóż w dobie **wielorakości** podmiotów (kanałów), z którymi styka się w swym otoczeniu współczesny człowiek, nasuwa się pytanie o to, co można uczynić dla ochrony egzystencji osób bądź grup podlegających atakom różnorodnych informacji. Aleksander K a m i ń s k i ujmuje rzecz dychotomicznie: „Mogą one przekazywać treści wartościowe bądź treści prymitywne, stępujące wrażliwość artystyczną, deprawujące moralnie i wyjaławiające życie kulturalne” (K a m i ń s k i, 1978, s. 78). Odpowiedź Autora zostaje udzielona prosto, lecz wyraźnie i obrazowo. Jego zdaniem „Niezbędny staje się **filtr** przesączający treści wartościowe, a zatrzymujący bezużyteczny szlam” (K a m i ń s k i, 1978, s. 78). Na swych wykładach dodaje metaforę o „filtrze”, który precedza „życiodajne soki” od przeróżnych nieczystości. Bo życie – jak odkurzacz – wchłania i dostarcza nam różnych rzeczy: dobrych i złych. Funkcję tego „filtru” w środowisku życia (np. lokalnego, rodzinnego, rówieśniczego) mogą spełniać, zdaniem A. Kamińskiego, zwłaszcza instytucje wychowania pozaszkolnego i pozalekcyjnego, instytucje życia kulturalnego, instytucje oświaty dorosłych, uniwersytety powszechne, uniwersytety trzeciego wieku, stowarzyszenia społeczne, kluby, związki sportowe, placówki opieki i pracy socjalnej, wolontariat, organizacje pozarządowe, ośrodki kształcenia równoległego, grupy eklezjalne, samorządy osiedlowe etc. Są to także przodownicy, liderzy inicjatyw lokalnych w konkretnym środowisku.

Wychowanie w społeczeństwie ryzyka

Wyobrazić sobie dzisiaj swoisty „filtr pedagogiczny” w warunkach **społeczeństwa ryzyka**, w którym żyjemy na początku XXI wieku, jest zadaniem niezmiernie trudnym. Można zacząć od kręgu środowiskowego najbliższego każdemu człowiekowi, mianowicie od **kręgu osobistego** – jaki proponował nam Józef Pieter. Darować sobie krąg pozaziemski, jakim jest poznawanie kosmosu do celów turystyki kosmicznej; podejmować działalność poznawczą i praktyczną wobec kwestii indywidualnych oraz społecznych, na które mamy lub możemy mieć wpływ. Są to kolejne rozszerzające się kręgi życia ludzkiego, które w dobie **społeczeństw** coraz bardziej demokratycznych i **otwartych** (K. Popper) dzisiaj można bez sztucznych barier osiągnąć i przekroczyć. Rysuje się więc przed nami wariant optymistyczny na XXI wiek, aby stawiać nie „tamy” lub granice, ale swoiste „filtry pedagogiczne” w kolejnych kręgach naszego życia

i społeczeństwa. Postępujący **globalizm**, jego skutki, stawać się będą naszym realnym światem w kręgu osobistym, społeczności sąsiedzkiej, w kręgu lokalnym i okolicznym, glokalnym (regionalnym, etnicznym, wielokulturowym – stanowiącym „małą ojczyznę”), w kręgu globalnym w skali kraju („duża ojczyzna”), regionów świata (np. europocentryzm „Europa ojczyzn”) oraz globalnym ziemskim (świat jako ogromna wioska). W moim głębokim przekonaniu ważnym do celów poznawczych i praktycznych we współczesnej pedagogice społecznej staje się tzw. krąg **glokalny**, dotychczas pomijany. Rolę tego układu relacji i programów pomocowych omawiam w kilku opracowaniach. (Kawula, 2000, s. 58–72; 2003, s. 276–280).

Jednak w poszczególnych krajach, obszarach i przestrzeniach współczesnego życia napotykamy różnorodne napięcia, konflikty, kolizje, starcia, działania konfrontacyjne, kryzysy, ogólnie mówiąc językiem humanistycznym: relacje **dysonansowe** na różnym tle. Spotykamy się z nimi we własnej rodzinie, w relacjach zawodowych, w podziałach społecznych, w polityce, w ekonomii oraz w nieprzerwanie trwających konfliktach zbrojnych czy mobbingu w miejscu pracy.

Dlatego też Ulrich Beck mówi, iż już żyjemy w społeczeństwie ryzyka lub **podwyższonego ryzyka** (Beck, 2002). Pesymiści wręcz twierdzą, że polski wczesny kapitalizm stanowi przykład społeczeństwa ryzyka w całości. Ze społeczeństwem ryzyka (*risk society*) mamy do czynienia wtedy, kiedy zachodzące w nim przemiany, funkcjonujące mechanizmy oraz powoływane instytucje w dużym stopniu, potencjalnie lub rzeczywiście, zagrażają obywatelom, nie dając im **pewności** egzystencjalnej na przyszłość. Termin społeczeństwa ryzyka wprowadził w początkach lat osiemdziesiątych XX wieku Ulrich Beck (1982). W Polsce pojawiło się tłumaczenie z języka niemieckiego dopiero 20 lat później. Dzisiaj też odnosimy tę koncepcję do mechanizmów wywołujących różnorodne negatywne skutki we współczesnych społecznościach, regionach, enklawach, grupach, rodzinach i indywidualnych ludzkich losach. Socjolog ten sądzi wręcz, że **ryzyko** stanowiło główną cechę naszych społeczeństw na końcu II tysiąclecia. Niepewność i ryzyko obejmuje nie tylko sferę ekonomiczną (rynek, ubezpieczenia, inwestycje, wartość waluty), ale także wszystkie obszary ludzkiego życia. Poza gospodarką szczególnie wyraziście ryzyko uzewnętrznia się w sektorze politycznym i – szerzej – w sprawowaniu władzy oraz w stosowaniu techniki, informatyki, nauki czy nawet w regulacji przyrody (np. produkty modyfikowane genetycznie). Pomimo postępujących odkryć w mikro- i makroskali widmo ryzyka i niepewności stale nam towarzyszy. Postęp w wielu obszarach (np. w genetyce, medycynie, informatyce) wcale nie dodaje nam pewności w życiu, lecz wyzwala inne zakresy ryzyka egzystencjalnego (np. nowotwory, wirus HIV i inne). Taki ogląd rzeczywistości uświadamia nam, iż upadają dzisiaj klasyczne filary społeczeństwa industrialnego, takie jak: nauka,

rozum, autonomia, globalny porządek czy moralność jedynej normatywnej słuszności.

Właśnie w społeczeństwie **ponowoczesnym** (B a u m a n, 1994) zbiorczej produkcji bogactwa i dostatku towarzyszy produkcja ryzyka. Oznacza to, że podstawowemu zagadnieniu podziału dóbr oraz legitymizacji nierówności społeczeństwa industrialnego towarzyszą mechanizmy kanalizacji, ukrywania i tuszowania, prowadzące do rozdzielania powstającego ryzyka.

Według koncepcji U. Becka ryzyko nabiera nowej jakości, zagrażając egzystencji wszystkich ludzi, niezależnie od ich społecznego statusu czy przynależności warstwowo-klasowej. Dotyczy ono także tych, którzy w imię zasady *big business* ryzyko to produkują i czerpią zeń profity (K r a u s e, 2000, s. 34). Przykładem może być sytuacja w oświacie, gdzie same patenty i certyfikaty (matura, dyplom, tytuł), które jeszcze w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku otwierały drogę do rynku pracy, obecnie stały się jedynie szansą udziału w ogólnym podziale deficytów rynkowych. Szansa ta wzrasta dzięki promowaniu niektórych zachowań, takich jak: umiejętność samoprezentacji, lojalność, komunikatywność, dyspozycyjność, rezygnacja z życia rodzinnego, czasu wolnego, prywatności itp. Ulrich Beck nazywa to systemem indywidualności ludzkiej **instytucjonalnie reglamentowanej** lub kontrolowanej atomizacją życia jednostkowego (2002, s. 71). Jest to pesymistyczna i wręcz deterministyczna strategia życia człowieka w społeczeństwie ryzyka. Bardziej „ludzka” wydaje się koncepcja społeczeństwa ponowoczesnego Zygmunta Baumana, a zwłaszcza jego pojęcie życia w **ambivalencji**. Jest to kluczowe pojęcie epoki ponowoczesnej, ponieważ stanowi przejaw nowego ducha wolności jednostkowej i społecznej, wyzwolenie ze sztywnych więzów państwa i koniecznych wyborów. Ponowoczesność umożliwia nam jednocześnie akceptację i tolerancję odmienności innych. „Obecnie nie musimy żyć jednym projektem, otacza nas ich wielość. Wielcy projektanci odchodzą w zapomnienie, a samo projektowanie i wykonawstwo uległy prywatyzacji, deregulacji i fragmentacji” (B a u m a n, 1994, s. 30).

Obie koncepcje, pomimo różnic w dyskursie, pozwalają na dostrzeżenie nowej wizji świata, sugerują jego rozwój, a nie koniec historii – jak chciał Francis F u k u y a m a (2000). Zdaniem Amadeusza Krausego, uczyć mogą także pedagogów innego kontekstu postrzegania dylematów wychowawczych. Są „upomnieniem dla przeterminowanej pedagogiki i edukacji” (K r a u s e, 2000, s. 33).

Koncepcja **społeczeństwa ryzyka** i jego segmentów miała być przeciwstawieniem końcowej fazy społeczeństw **industrialnych**, które nie mogą już dalej rozwijać się i popadają w cykliczne kryzysy. Antidotum nie są ich kolejne transformacje, ale nasilające się walki różnorodnych zagrożeń wywołujących powstawanie napięć i niezafatwionych kwestii społecznych, indywidualnych

(np. tzw. wojny na tle różnic kulturowych i religijnych, walki plemienne, podziały i nierówności, elitarny lub kastowy system edukacji). Kwestie te szczegółowo omawia R. Dahrendorf, podając współczesne źródła konfliktów. Nadzieją ich zażegnania jest powstawanie społeczeństw „otwartych” i „solidarnych” zarazem. Karl Popper zauważa jednak, iż w otwieraniu się społeczeństw nowoczesnych przeszkadza sam człowiek, staje się ich najważniejszym wrogiem.

Jaka jest przyszłość świata?

Można więc rzec, iż w okresie przełomów (obecnie na progu XXI wieku i trzeciego tysiąclecia) pojawiają się ogólniejsze refleksje na temat kształtu i perspektyw życia człowieka w układach grupowych czy jednostkowych, a także jego jakości, sensu i wartości.

W fundamentalnym opracowaniu Federico Mayora *Przyszłość świata* (2001) znajdujemy ważne przesłanki formowania się ludzkiego życia w XXI wieku. „Jeżeli XXI wiek ma przypieczętować nowe przymierze między narodami, ludami i obywatelami, zawarte, aby zapobiec przemocy i wojnie, będzie musiał – naszym zdaniem – oprzeć się na **czterech umowach** [podkr. – S.K.]: społecznej, ekologicznej, kulturalnej i etycznej” (M a y o r, 2001, s. 32).

Wyzwaniem społecznym i etycznym jest zwłaszcza odbudowa solidarności ludzkiej, podejmującej wysiłki na rzecz wykorzenienia **biedy** i zmniejszenia skandalicznych różnic rodzących rozpacz oraz poczucie wykluczenia. Jest to tzw. prawo **4B** (bogaci bogacą się – biedni biednieją). Dodajmy tutaj, iż nieustanne narastanie nierówności (tzw. prawo „jednej piątej” – 20% bogatych, a 80% żyjących w niedostatku) powoduje ciągle poszerzanie się grupy ludzi marginesu, bezrobotnych i bezdomnych (tzw. ludzi z lochu). Część z nich, nie widząc dla siebie żadnych perspektyw, postanawia „wydać wyrok na siebie”, popełnić czyn samobójczy. Podwaliny i właściwe podglebie nowej umowy społecznej ma dać XXI wiek. Powinna się ona opierać nie na dyskwalifikacji coraz większej części ludzkości, lecz na coraz większym poszanowaniu **godności** i uzasadnionych aspiracji każdej istoty ludzkiej (S z t o m p k a, red., 1999).

Czy wyzwanie dla współczesnego świata można zadekretować choćby poprzez deklaracje podjęte przez tzw. szczyt świata – ostatnio (2002) w Johannesburgu? Można jedynie uspokoić sumienie bogatych i nakreślić ramy oraz warunki nowej umowy społecznej. Natomiast inicjatywy służące ich realizacji należy podejmować w układach regionalnych, lokalnych i indywidualnych.

Naturalnie, te ostatnie winny być podejmowane przez społeczno-ekonomiczne programy wsparcia, np. ERAZMUS, SUPPORT, SOKRATES, PHARE, AJAX, COMODUS, ale jednocześnie realizowane przez ludzi w konkretnych środowiskach lokalnych i osoby „chcące” wyjść z trudnego własnego położenia („aby coś znaczyć i być” – zarazem) (W a r z y w o d a - K r u s z y ń s k a, red., 2001, s. 7).

Wiele cennych odniesień w tym względzie znajdujemy w koncepcjach filozoficznych oraz psychologii humanistycznej Ericha Fromma, które warto tutaj skrótowo omówić. Otóż Fromm opowiada się za przyjęciem orientacji „biofilnej” w życiu, zwłaszcza wśród młodych pokoleń. Przeciwwstawia jej orientację „nekrofilną”, nakierowaną na „zejście ku śmierci” (O l u b i ń s k i, 1994, s. 8). Autor ów opowiada się także za tym, ażeby w ciągu życia przyjąć dla siebie i innych orientację „być”, a w mniejszym stopniu – orientację „mieć”. Te binarnie ujęte założenia egzystencji współczesnego człowieka mogą – chociaż z grubsza – ulepszyć i naprawić współczesny świat. W innym wypadku bowiem (przy orientacji nekrofilnej i orientacji „mieć”) mamy do czynienia ze społeczeństwem „chorym” oraz „chorym” człowiekiem. Nadszedł czas, aby te komponenty ludzkiej egzystencji uzdrowić.

Dopóki więc ludzie początku XXI wieku nie wytworzą nowych więzi (wg. wartości: wolność, miłość), nowych stosunków przynależności oraz nowych powiązań, będą czuć się zagubieni i osamotnieni, a stan taki z kolei może prowadzić do różnego rodzaju dewiacji i zagrożeń. Przekształcenie tychże relacji międzyludzkich, również dzięki wierze i religii, staje się **nadzieją** – zdaniem E. Fromma – na „lepszy świat” w XXI wieku (F r o m m, 1996). Jednak przełom XX i XXI wieku w skali globalnej i w różnych układach ludzkiego życia podlega swoistej logice rozpadu. Federico Mayor, autor głośnego raportu *Przyszłość świata* (2001), alarmująco ogłasza niebezpieczeństwo zrywania, rozpadania się podstawowych więzi międzyludzkich na progu XXI wieku. Jego zdaniem „**Widmo krąży nad światem; widmo rozłączonego społeczeństwa. Każdy wiek wszelkich segregacji powoduje utratę swoistości społeczeństwa, pracy, rodziny, szkoły i ojczyzny**” (M a y o r, 2001, s. 13).

Zanikają takie wartości, jak zaufanie, lojalność, pewność umów o pracę, podobnie zresztą jak czasowość ludzkiej działalności. Praca nie przynosi już zbawienia: jeszcze tak niedawno to ona tworzyła więź społeczną, a teraz – wraz ze swoją paletą wykluczeń, marginalizacji, giętkości i nietrwałości – staje się jednym z najpotężniejszych czynników jej niszczenia – dodaje autor. Podobne oceny wyraził w tym względzie Bogdan Suchodolski (2003, s. 102).

To logika selektywnych doborów, ekskluzywnych przegrupowań, podziałów, dezagregacji i wyłączenia się z dotychczasowych wspólnot sprawia, że we wszystkich dziedzinach działalności „**najlepsi**” chcą już wyłącznie grać

z „najlepszymi”, tak jak się już stało w sporcie wyczynowym czy w przemyśle rozrywkowym. Obejmuje ona teraz także tożsamość narodową, **struktury rodzinne i szkolne**. Instytucje ulegają rozkładowi, a odradzają się pod inną postacią w coraz szybszym tempie i coraz innym kształcie.

Właśnie rodziny często ulegają rozbiciu pod naciskiem „selektywnych doborów”. Pary małżeńskie okazują się tymczasowymi zwierciadłami kruchych doborów społeczno-kulturowych, a małżeństwo staje się ulotne. Rodziny niepełne i ich surogaty mnożą się – stwierdza dalej F. Mayor. Oto dalsze przykłady segregacji i selektywnego doboru w obszarze edukacji oraz osobistego życia człowieka na początku XXI wieku.

Otóż edukacja poddaje się takiej specyficznej logice, która zachęca uprzywilejowane klasy do izolowania swoich dzieci w „dobrych szkołach”, „dobrych liceach” i „dobrych uniwersytetach” oraz do globalizacji ich szans życiowych przez ponadnarodowe kariery szkolne i uniwersyteckie znaczone piętnem edukacyjnej **hyperelitarności** i skrajnego **konsumeryzmu**. Jednocześnie powierza się edukacji narodowej smutne zadanie zarządzania szkolnymi niepowodzeniami i rozdawnictwem dyplomów zdewaluowanych na rynku pracy. Staje się ona kastową strukturą w układach lokalnych i szerszych – w tym – międzynarodowych.

Mechanizmom i procesom tym podlegają też współczesne rodziny – nadal jako podstawowe komórki społeczeństw i społeczności. Kastowość w Polsce obejmuje np. koligacje rodzinne nowobogackich, gangsterów, polityków.

Rodziny obszaru ryzyka

Można śmiało założyć, iż społeczeństwo polskie początku XXI wieku niemal we wszystkich dziedzinach życia jest społeczeństwem ryzyka. Wymieńmy choćby takie obszary, jak: bezpieczeństwo osobiste i publiczne, obniżający się poziom przyrostu demograficznego, rozwarstwienie w różnych sferach życia czy nawet brak dachu nad głową i niepewność godnego pochówku. Ryzyko to potęgują różnie rozumiane i często krańcowo różnie realizowane hasła, takie jak wolność i liberalizm, tolerancja i pluralizm, zaradność i gospodarka rynkowa. W społeczeństwie ryzyka występuje także **rodzina ryzyka**. Bezpośrednimi zagrożeniami generującymi jej powstawanie są m.in.: ubożenie społeczeństwa, bezrobocie, bezdomność, bieda, rozłąki zagraniczne, liberalizacja poglądów w dziedzinie etycznej – rodząca wzrost liczby rodzin niepełnych, a także rozwodów. Przyczynia się do tego także gospodarka rynkowa, jej bezwzględne prawa (m.in. konkurencja, korupcja).

Aktualna działalność i polityka socjalna naszego państwa jest i nadal powinna być nastawiona na rozwiązywanie szczególnie trudnych kwestii życia rodzinnego, takich jak: ochrona macierzyństwa, poprawa sytuacji dzieci z rodzin niepełnych, zapewnienie samodzielnego mieszkania każdej rodzinie, polepszenie funkcjonowania rodzin osób młodych zawartych za zgodą sądu, rodzin rozbitych lub pokrzywdzonych przez los, zapewnienie zasiłków dla bezrobotnych rodziców, wspomaganie alimentacyjne nieletnich matek, socjalne i opiekuńcze funkcjonowanie rodzin wielodzietnych, zwiększanie zasiłków lub rodzinnych odpisów podatkowych itd. To najpilniejsze sprawy, które będą wymagać dalszego doskonalenia w pierwszej dekadzie XXI wieku, gdyż są to kwestie w dużym stopniu warunkujące proces edukacyjny dzieci i młodzieży oraz jego efekty, a także aspiracje i plany życiowe młodzieży i kształt życia osobistego. Rodziny te wymagają społecznego wsparcia właśnie teraz, w okresie żywiłowo nasilającej się transformacji systemowej i jej ujemnych skutków w naszym kraju. Społeczeństwo globalne i rodzina polska w niektórych sferach funkcjonowania powinny przestać być obszarem **podwyższonego ryzyka**, chociaż w zakresie położenia **materiałnego** można nadal mówić o dwóch biegunach: obszarze biedy i obszarze dostatku (obfitości). Wyraznym przykładem negatywnej selekcji jest położenie osób i ich rodzin z tzw. **syndromu 3B**: bezrobocie, bieda i bezdomność. Mirosława Marody twierdzi, że współczesna Polska podzielona jest na trzy segmenty: sektor instytucji prywatnych (Polska „sprywatyzowana”); sektor instytucji publicznych (Polska „budżetowa”) i sektor instytucji zabezpieczenia społecznego (socjalnego) (Polska „na zasiłku”). Są to tzw. trzy Polski. Obszar ryzyka stanowi głównie grupa osób i ich rodzin z Polski „na zasiłku”. Krąg tych osób poszerzył się znacznie na początku trzeciego tysiąclecia. Są to osoby zdolne jedynie do życia na przetrwanie i dlatego stają się klientami pomocy społecznej. Po zasiłek zgłaszają się do ośrodków pomocy społecznej dwa lub trzy pokolenia jednocześnie. Obraz społeczeństwa podzielonego na trzy segmenty socjalne w Polsce został potwierdzony przez dane liczbowe spisu powszechnego w roku 2002 (tabela 1).

Zakłócenia w funkcjonowaniu rodziny zawsze były i są wkomponowane w ogólne kształty i formy życia rodzinnego. Spośród wielu symptomów współczesnych przeobrażeń rodziny w globalnej skali światowej, europejskiej czy polskiej podkreśla się przede wszystkim pogłębiające się natężenie zjawisk **patologicznych** lub **dewiacyjnych**. W skali międzynarodowej można obecnie zaobserwować m.in. wzrost liczby konfliktów małżeńskich i rozwodów; dyferencjacje norm i wartości u poszczególnych członków rodziny (niekiedy sprzecznych); indywidualizm różnych form aktywności, stylu życia i wzorów kariery. Samo zagadnienie zaburzeń w spełnianiu głównych funkcji rodziny jest **wieloaspektowe** i nie daje się wyjaśnić jednym uniwersalnym czynnikiem, np. wzrostem konsumpcyjności życia, osłabieniem życia duchowego, więzi uczuciowych czy rozrostem egoistycznych potrzeb.

Tabela 1

Gospodarstwa domowe według głównego źródła utrzymania w latach 1988 i 2002

Wyszczególnienie	Ogółem (tys.)	Główne źródło utrzymania gospodarstwa domowego (%)					liczba osób na utrzymaniu
		dochody z pracy w sektorze publicznym	dochody z pracy w sektorze prywatnym		dochody z niezarobkowych źródeł		
			razem	w tym w swoim gospodarstwie rolnym	razem	w tym z emerytur i rent	
Ogółem							
1988	11 970	55,0	17,9	12,1	27,1	26,2	–
2002	13 337	19,5	32,1	4,9	43,0	37,6	3,9
Miasta							
1988	7 864	62,7	8,2	1,1	29,1	28,1	–
2002	8964	21,8	29,3	0,4	42,2	36,8	5,1
Wieś							
1988	4 106	40,0	36,6	33,3	23,4	22,7	–
2002	4 373	15,6	37,9	14,3	44,5	41,2	1,5

Źródło: GUS, www.stat.gov.pl, s. 74–81.

W życiu rodzinnym znanych jest wiele cech, które są zaliczane do stanów patologicznych i stanowią zagrożenie prawidłowego rozwoju jej członków. Rodziny rozbite, rodziny podwyższonego ryzyka, rodziny zdeintegrowane, zdeorganizowane, dysfunkcjonalne lub **rodziny o skumulowanych cechach patogennych** mają destrukcyjny wpływ na rozwój osobowości (tj. socjo- i psychopatia, degradacja ról zawodowych, towarzyskich itd., prowadzących do izolacji psychicznej i społecznej). Do tego rodzaju zachowań rodzinnych można zaliczyć różne przejawy nałogowych sposobów regulacji własnego i rodzinnego życia, zorganizowaną przestępczość, rozboje, kradzieże, wymuszanie okupu, przemoc i maltretowanie, kazirodztwo, dzieciobójstwo, pedofilię itd. Są jeszcze inne, trudne do uchwycenia i zaobserwowania czynniki, niekorzystnie wpływające na socjalizację i wychowanie dzieci. Należą do nich ustawiczne sytuacje konfliktowe (często połączone z przemocą fizyczną), złe warunki materialno-bytowe (bezrobocie, pasożytnictwo), współwystępowanie niekorzystnego **syndromu sytuacyjnego** w życiu rodziny. Jest to określony spłot negatywnych cech statusu ekonomicznego, społecznego i kulturalnego w funkcjonowaniu konkretnej rodziny. W takim wypadku trudnej sytuacji bytowej rodziny towarzyszy na ogół wielodzietność, niski poziom wykształcenia rodziców i ich patologiczne zachowania wobec innych osób – zwłaszcza wobec

własnych dzieci. Powoduje to na ogół sytuację **zamkniętego kręgu**, prowadzącą jej członków do degradacji indywidualnej kolejnych ciągów rodzinnych. Dzieci nie znajdują w takiej rodzinie **innych wzorów zachowań**, tylko patologiczne, które w dorosłym życiu na ogół powtarzają. Z czasem nawarstwiają się u nich wtórne, ale utrwalone już przejawy wykołejenia społecznego i indywidualnego (zachowania autodestrukcyjne, przestępcze, nadużywanie alkoholu i narkotyków). Jest to także dziedziczenie swoistej **kultury biedy** czy innych wzorców zachowań aberracyjnych (np. autodestrukcyjnych, agresywnych, brutalistycznych).

Rodzina jako grupa społeczna funkcjonuje tylko wtedy prawidłowo, kiedy zostają spełnione warunki jej **integracji wewnętrznej**. Nie ma jej tam, gdzie nie ma wspólnych norm i wartości, ani tam, gdzie brak wzajemnych oddziaływań członków grupy. W rezultacie zaistniałej sytuacji – pogarszanej przez **zespół czynników** materialno-bytowych, kulturowych, emocjonalnych – rodzice nie wywiązują się z obowiązków opiekuńczych wobec dzieci. Rodzina staje się grupą dysfunkcyjną, ponieważ siły wewnętrzne, więź między jej członkami uległy rozbiciu. Chodzi tu najogólniej o niemożność zaspokojenia w niej **emocjonalnych potrzeb** dziecka, bez których jego rozwój nie może przebiegać prawidłowo. Jest to niezbędny warunek jej **rewitalizacji**. Brak więzi uczuciowych, poczucie wyobcowania i odrzucenia mogą być przy tym czynnikiem znacznie bardziej patogennym niż niedostatek materialny, co potwierdzają wypadki wykołejenia dzieci i młodzieży z rodzin dobrze sytuowanych (nowobogackich, gangsterów, szarej strefy dochodów).

Wsparcie dla rodzin z obszaru ryzyka

Kontrast i ekonomiczne dysproporcje biorą się głównie stąd, że prywatyzacja i reprivatyzacja, liberalizm gospodarczy i **leseferyzm** społeczny nie dopełniły się w Polsce na tyle, aby zapewnić grupom, zawodom czy rodzinom nowe adekwatne formy zaspokajania **potrzeb**. Winien to być sprawny system społecznie kontrolowanych świadczeń socjalnych i pozamaterialnych (np. edukacyjnych). Jednak dzisiaj towarzyszy temu wyraźne ryzyko i rozwarcie przepaści między biegunami bogactwa i biedy, zaradności życiowej i bezradności, elementarnego bezpieczeństwa i ogromnego zagrożenia czynnikami losowymi.

Obszar ryzyka polskich rodzin sięga 40% tzw. gospodarstw domowych (K a w u l a, 2000). W początkach 2003 roku co drugi Polak w wieku produkcyjnym nie pracuje zarobkowo (46,2%). Przykłowo w USA na 1 niepracującą osobę przypadają 3 pracujące. Z czego więc żyje dzisiaj Polak? – pyta pub-

licysta „Wprost” (2003, nr 16). „Z opieki społecznej żyje dziś pół Polski z szarej strefy, która wytwarza prawie jedną trzecią PKB” („Wprost”, 2003, nr 16, s. 45). Nasi emeryci są najmłodsi na świecie. Na tzw. transfery indywidualne (emerytury, renty, zasiłki, dodatki, odpisy podatkowe) wydajemy 19,9% PBK, tj. 43,9% budżetu (w krajach UE – 29,4%). Stąd też socjologowie definiują nasz kraj jako cywilizację **wegetujących rentierów**. Naturalnie te różnorodne świadczenia socjalne są jednocześnie bardzo niskie. Zbiorowość żyjąca z „socjału” stanowi także grupę ryzyka.

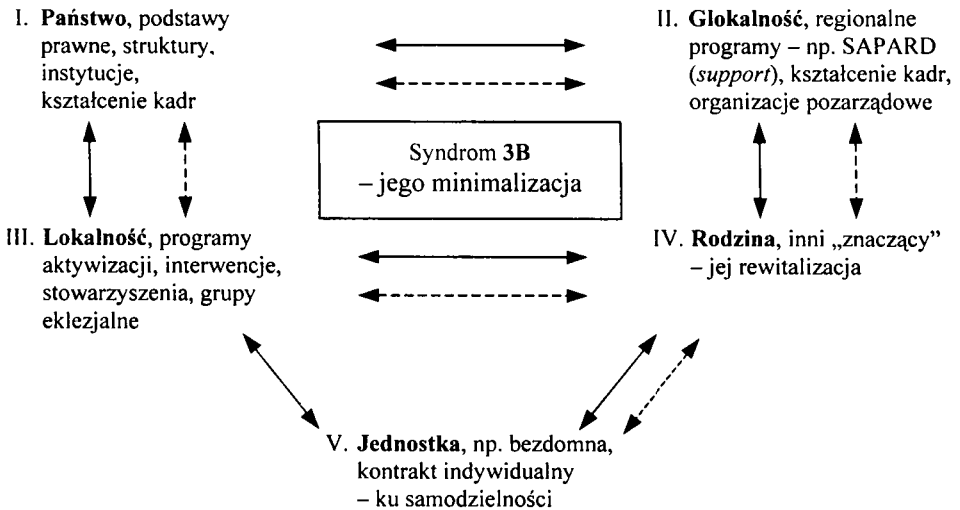
Pedagog może mieć tego świadomość lub nie. Obszary ryzyka są u nas aż nadto widoczne. Widzimy je choćby w obszarze tzw. **syndromu 3B**: bezrobocie, bieda, bezdomność (Kawula, 2002). Ryzyko tych marginalizowanych grup polega na tym, iż nie są w stanie planować swej przyszłości, żyją w permanentnej niepewności – „na dzisiaj, na jutro”. Sensem ich pedagogicznego wsparcia i pomocniczości jest danie im nadziei i odrodzenia, poczucie sensu życia. Ludzie bowiem wykluczeni społecznie nie mają w sobie siły, którą jest zamiar podjęcia działań. Ich główną opcją życia jest jedynie **przetrwanie**.

Polskim rodzinom z obszaru **podwyższonego ryzyka** należy się przede wszystkim wsparcie psychiczne odnawiające ich sens życia i przywracające nadzieję na przetrwanie trudnego etapu egzystencjalnego oraz pobudzające ich wewnętrzne siły wyjścia ze swoistej zapaści. Są to przypadki bezdomnych matek, ofiar przemocy, rodziny bezrobotnych z pokazną liczbą dzieci, osoby terminalnie chore itp. W tych wypadkach niezbędna jest pomoc i wsparcie doraźne, a niekiedy terapia psychofizyczna. Czynić to winny głównie centra pomocy rodzinie i poradnie specjalistyczne. Dopiero w dłuższej perspektywie czasowej możliwe jest ich samodzielne funkcjonowanie. Ten typ rodzin ryzyka wymaga nie tylko „podania ręki”, ale często również „nakarmienia rybą”. Głos tych osób jest nazbyt słaby, aby go usłyszeć w przestrzeni społecznej. Natomiast rodziny z obszaru szerszego ryzyka (np. rodziny chronicznie bezrobotne, wielodzietne, osoby grupowo zwalniane z pracy, niektóre związki kohabitacyjne itp.) wymagają takiego wsparcia i pomocniczości, których celem będzie usamodzielnienie się – „życie na swój rachunek”.

Pomocnym narzędziem służącym ich wielostronnemu wsparciu może być zwłaszcza **pentagonalny** model wsparcia społecznego, a w „łżejszych” przypadkach – model **kwadrapolowy** (Kawula, 2003, s. 276).

Jednak **pomocniczość** to zewnętrzne wsparcie lub rozbudzenie inicjatyw w układzie globalnym i lokalnym, bez którego jednostki, rodziny lub grupy z obszaru biedy czy społecznego ryzyka oraz całe regiony (np. przygraniczne na północy Polski) same nie podejmują działań naprawczych. Niektórych kwestii nie są w stanie rozwiązać inicjatywy lokalne ani działania wspólnotowe. Czasami bowiem potrzebne są programy pomocowe centralne lub regionalno-globalne, a nie tylko projekty realizowane w obszarze „małych ojczyzn”, które tak chętnie widzi się w pedagogice społecznej.

Schemat 1

Pentagonalny model polityki i pomocy społecznej oraz socjalnej

Naturalnie, obszary ryzyka obejmują także inne osoby i ugrupowania, kategorie, ludzi interesu, polityki, szarej strefy, osoby żyjące z korupcji, przemytu i handlu ludźmi, ich pracą, ciałem i godnością. Doświadczamy tych zjawisk niemal codziennie, są obecne również wśród nieletnich „dzieci ulicy” czy uprawiających proceder prostytucji (Kurzępa, 2001).

Uwagi końcowe

Pedagodowie społeczni nie podzielają tak pesymistycznej perspektywy widzenia efektów swej pracy i podtrzymują wiarę w sens ich obecności i działalności. Założenie to stało się głównym wątkiem prezentowanych treści w poszczególnych rozdziałach niniejszego opracowania. Niektóre wymienione tutaj kwestie – zwłaszcza w obszarze życia socjalnego, kulturalnego czy edukacyjnego – mogą być bowiem „łagodzone” przez wzajemną pomocniczość bezpośrednią osób i instytucji oraz środowiska *stricte* wychowawczego, a także sieci wsparcia, na które może liczyć jednostka, grupa czy konkretne środowisko lokalne. Na koniec warto jeszcze wrócić do koncepcji nowej umowy społecznej Federico Mayora, jej czterech podstawowych filarów. Ich realizacja będzie możliwa także z udziałem nowo ujętej edukacji i nauk pedagogicznych. Jego zdaniem, jeżeli XXI wiek ma przypieczętować nowe przymierze między narodami, ludami i obywatelami, będzie musiał się oprzeć na czterech umowach:

społecznej, ekologicznej, kulturowej i etycznej (M a y o r, 2001, s. 32). Absolutnym priorytetem będzie zapobieganie przemocy i wojnie, wykorzenienie narastających nierówności – przez eliminację biedy oraz osłabienie skandalicznych różnic egzystencyjnych, rodzących obecnie rozpacz i wykluczenie indywidualne lub grupowe człowieka przełomu wieków. Być może znikną wówczas państwa i narody stawiające sobie za cel jedynie przetrwanie, a nie rozwój, ich miejsce zajmą państwa zdolne do kreowania swej przyszłości (K a w u l a, 2001).

Kwestie te analizują autorzy polscy w obszernej pracy *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XXI wieku*. Red. M. M a r o d y. Warszawa 2001. Na szczególną uwagę zasługuje studium Jacka Kochanowicza, który mówi o „nowym pesymizmie” w opisywaniu i rozwiązywaniu trudnych kwestii społecznych w XXI wieku (zwłaszcza nierówności społecznych i patologii oraz różnorodnych aberracji psychospołecznych). „Merytoryczne powody pesymizmu to porażka »inżynierii społecznej« – i to nie tylko utopijnej (co po doświadczeniach totalitaryzmu nikogo nie dziwi), ale i cząstkowej – w radzeniu sobie z różnymi zjawiskami, które same są w znacznej mierze produktem działań społecznych. Należą do nich procesy w oczywisty sposób patologiczne, przy czym lista ich może być dowolnie długa: wspomniane już narastanie biedy i wykluczenia społecznego, rozprzestrzenianie się AIDS, międzynarodowy handel narkotykami, terroryzm, lokalne krwawe konflikty itd. Obok tego są i procesy, które same przez się nie mają negatywnego charakteru, ale rodzą wieloznaczne skutki – mam tu na myśli przede wszystkim szeroko pojęty postęp technologii, który obok oczywistych dobrodziejstw niewątpliwie przyczynia się do bezrobocia, stwarza zagrożenia ekologiczne (Czarnobyl) oraz wywołuje najrozmaitsze wątpliwości etyczne (genetyka). Pesymiści uważają, że ani reformatorskie działania w skali poszczególnych państw (w szczególności państwo opiekuńcze), ani porozumienia międzynarodowe na rzecz zapobieżenia konfliktom czy pomocy dla Trzeciego Świata w gruncie rzeczy nie są w stanie wiele zrobić, mało tego, same często bywają bardziej częścią problemu aniżeli drogą jego rozwiązania.

Wreszcie, do powodów pesymizmu należy odnotowywany przez wielu obserwatorów swoisty kryzys nowoczesnej **demokracji**. Rysuje się on na wielu poziomach życia społecznego. Na poziomie lokalnym jest to atrofia zaangażowania jednostek w życie publiczne, wynikająca ze zbyt daleko posuniętego indywidualizmu i spadku wrażliwości na dobro wspólne. Na poziomie ogólnospołecznym – korupcja polityczna i spadek autorytetów, zarówno przywódców (podejrzewanych wszędzie o kierowanie się osobistym interesem), jak i instytucji, przekształcenie się areny politycznej w swoiste widowisko telewizyjne, sterowane przez speców od *public relations* i marketingu, niska frekwencja wyborcza, a zarazem rosnące wzięcie populistycznych ruchów o skrajnym charakterze” (K o c h a n o w i c z, 2001, s. 479–480).

Jednocześnie pod znakiem zapytania stają aktualne i przyszłe działania represyjne i resocjalizacyjne instytucji naprawczych. Przeważa raczej pogląd o micie w tym względzie aniżeli o ich skuteczności założonej, a nie faktycznie realnej (zob. *Mit represyjności albo o znaczeniu prewencji kryminalnej*. Red. J. Czapska, H. Kury. Zakamycze 2001).

Jednak ostatnie opracowanie *Diagnoza społeczna 2003* zawiera „pokaźną dozę” **optymizmu**, gdy idzie o rolę wzajemnego wsparcia i zaufania. Okazuje się, że liczba przyjaciół jest najważniejszym czynnikiem warunkującym **dobrostan** psychiczny Polaków. Jest on ważniejszy od pieniędzy, wieku i wszystkich innych 20 wyznaczników sytuacji życiowej. Janusz Czapiński pisze wręcz, że „lepiej mieć niż nie mieć przyjaciół zarówno w biedzie, jak i w pomyślnych czasach” (2004, s. 96).

Także w raporcie z 2002 roku *Rok 2005. Młodzi Polacy jako obywatele. Analiza potencjału i możliwości społeczno – politycznych* wydanym przez Instytut III Rzeczypospolitej, jawi się jedna z bardziej pozytywnych cech młodzieży, gdy idzie o jej stosunek wobec religii. Co to oznacza? „Badania ogólnopolskie dowodzą spadku wskaźnika deklarowanej wiary religijnej. Oznacza to, że na przestrzeni 1985–2001 [...] zmniejszy się o 20% wskaźnik młodzieży deklarującej się jako wierzącej. Spadkowi tego wskaźnika towarzyszy wzrost populacji tych, którzy określają się jako obojętni bądź niezdecydowani. Od 1994 roku wzrasta odsetek młodzieży głęboko wierzącej. Wzrost ten wynosi ca 5%” (Czapiński, Panek, red., 2004, s. 88).

Czyżby w tej młodzieży upatrywać antidotum na zagrożenia wynikające z pułapek egzystencjalnych społeczeństwa ryzyka, w którym żyjemy? Być może. Jednak inny raport z września 2003 roku wskazuje m.in., iż tylko trzecia część ofert z urzędów pracy w Polsce dociera oficjalną drogą do poszukujących jej bezrobotnych, a reszta „przecieka” obiegami prywatnym! W takich też warunkach człowiek w początkach XXI wieku winien – mimo wszystko – realizować swą strategię życia według formuły „działać i być” (Suchodolski, 2003, s. 148–150).

Bibliografia

- Bauman Z., 1998: *Zbędni, niechciani, odtrąceni – czyli o biednych w zamożnym świecie*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
- Beck U., 1982: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine a andere Moderne*. Frankfurt a. Mein.
- Beck U., 2002: *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*. Tłum. S. Cieśla. Warszawa.
- Czapiński J., Panek T., red., 2004: *Diagnoza społeczna 2003. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa.

- Dahrendorf R., 1993: *Nowoczesny konflikt społeczny. Esej o polityce wolności*. Warszawa.
- Domański H., 2002: *Ubóstwo w społeczeństwach postkomunistycznych*. Warszawa.
- Dykciak W., 2002: *Stanisława Kowalskiego (1904–1991) koncepcja doskonalenia systemu wychowawczego w środowisku: Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy*. Red. S. Kawula. Toruń.
- Dzięcioł B., 2002: *Poza kontrolą. Funkcjonowanie kontroli społecznej wobec dziecka w wielkim mieście*. Poznań.
- Frąckowiak T., 1998: *Edukacja, demokracja, sumienie. Studium pedagogiczne*. Poznań.
- Fromm E., 1996: *Zdrowe społeczeństwo*. Warszawa.
- Fukuyama F., 2000: *Wielki wstrząs: natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. Warszawa.
- Giermanowska E., 2001: *Między karierą a bezrobociem*. W: *Normalność i norma*. Red. B. Fatyga, A. Tyszkiewicz. Warszawa.
- Kamiński A., 1972: *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca kulturalna i socjalna*. Warszawa.
- Kamiński A., 1974: *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicje*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 4.
- Kamiński A., 1978: *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa.
- Kawczyńska-Butrym Z., red., 2001: *Mieszkańcy osiedli byłych pegeerów o swojej sytuacji życiowej*. Olsztyn.
- Kawula S., 1999: *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*. Toruń.
- Kawula S., 2000: *Pomocniczość w układzie lokalnym i globalnym*. W: *Spółczesność – Demokracja – Edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*. Red. K. Marzec-Holka. Bydgoszcz.
- Kawula S., 2001: *Spółczesność zdolna do rozwoju – nowa kategoria pedagogiki społecznej*. „Kultura i Edukacja”, nr 3–4.
- Kawula S., 2002: *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*. Olsztyn.
- Kawula S., 2003: *Kwestia ubóstwa i bezrobocia a modele pomocniczości w pracy socjalnej*. W: *Pedagogika społeczna w perspektywie europejskiej*. Red. S. Kawula, E. Marynowicz-Hetka, A. Przecławska. Olsztyn.
- Kawula S., red., 1974: *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*. „Studia Pedagogiczne”, T. 47.
- Kowalski S., 1986: *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa.
- Kozakiewicz M., 1971: *Kariery płockie. Szkolnictwo a uprzemysłowienie*. Warszawa.
- Kozakiewicz M., 1993: *Wychowanie do demokracji w okresie wielkiej zamiany w Polsce*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Krause A., 2000: *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*. Kraków.
- Kurzepa J., 2001: *Młodzież pogranicza. Czyli o prostytutce nieletnich*. Kraków.
- Kwieciński Z., 1972: *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym. Studium badawcze w aspekcie zasady jedności szkolnictwa*. Warszawa.
- Kwieciński Z., 2002: *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*. Wyd. II. Toruń.
- Marody M., red., 2002: *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Warszawa.
- Mayor F., 2001: *Przyszłość świata. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych*. Warszawa.
- Olubiński A., 1994: *Ericha Fromma koncepcja życia „po ludzku”*. Toruń.
- Popper K., 1993: *Spółczesność otwarta i jego wrogowie*. Warszawa.
- Saiger H., 1999: *Od pracy zarobkowej do społeczeństwa obywatelskiego*. „Deutschland”, nr 6.
- Somerville P., Steele A., eds., 2002: *Race housing and social exclusion*. London-Philadelphia.
- Stankiewicz L., 2002: *Zrozumieć bezdomność. Aspekty polityki społecznej*. Olsztyn.
- Suchodolski B., 2003: *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*. Warszawa.

- Sztompka E., 2002: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków.
- Sztompka P., red., 1999: *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasu transformacji*. Warszawa–Kraków.
- Szymański M., 1988: *Spoleczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*. Warszawa.
- Szymański M.J., 2000: *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa.
- Tarkowska E., red., 2000: *Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*. Warszawa.
- Trempała E., 1976: *Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły*. Warszawa.
- Warzywoda-Kruszyńska W., red., 2001: *Lokalne strategie przeciwdziałania bezrobociu i biedzie*. Łódź.
- Winclawski W., 1973: *Przemiany środowiska wychowawczego wsi w rejonie uprzemysławianym*. Warszawa.
- Winclawski W., 1976: *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*. Warszawa.
- Winiarski M., 1975: *Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa*. Warszawa.
- Winiarski M., 1999: *Integracja środowiskowa*. W: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Red. D. Lalak, T. Pilch. Warszawa.