

# Tadeusz Frąckowiak

---

## Refleksje o szansach życiowych człowieka w czasach młodej demokracji

---

Chowanna 1, 15-27

---

1997

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1997	R. XXXIX (XLX)	T. 1 (8)	s. 15—27
------------	--	---------------	-------------------	-------------	----------



Tadeusz FRĄCKOWIAK

## Refleksje o szansach życiowych człowieka w czasach młodej demokracji\*

### Na polskich rozdrożach myślenia o edukacyjnej przyszłości

Krytyczna myśl społeczna końca lat osiemdziesiątych i początku dziewięćdziesiątych poddała bezprzykładnej krytyce teorię pedagogiczną wraz z edukacyjną praktyką totalitarnych czasów. Ale, jak to często bywa w takich przypadkach, jeźdźcy wolności nadużywają napoju odwagi, a ich nieustraszone rumaki nagle ponoszą... Może płoszy je mumia mitologizowanego postępu, oszukańcza wiara w ucłowieczoną przyszłość i odnowę społeczną? A może powód takiego biegu wypadków i zdarzeń jest zgoła inny, bardziej prozaiczny: dobrze słyszany przez wielu wilczy skowyt z syberyjskiej tajgi? Czasem też i tak bywa, że rumaki stworzone z ducha czasów strachu i niepewności zbyt wczesnie ustają w biegu. A co zaś tyczy się jeźdźców, nadużywających mocnego eliksiru odwagi, to tak do końca nie ma wcale pewności, czy czasem ich obłąkańcze ambicje nie zapewniły im trwałego miejsca w historii ludzkiego szaleństwa...

---

\* Tekst ten powstał jako efekt aktualizacji badań prowadzonych w Zakładzie Pedagogiki Społecznej UAM przy znaczącym udziale redakcyjnym mgr Małgorzaty Wrotkowskiej oraz mgr Liliany Kniaziuk.

## ***Theatrum ceremoniale* i dwa ważne pytania**

W takiej oto sytuacji, kiedy nowe nie wie, dokąd kroczy, a stare ciągle ma przewagę w myśleniu i działaniu, skomercjonalizowane polskie zabobony ciągle tworzą narodowe *theatrum ceremoniale*. Razem z kolejnymi przesądami i uprzedzeniami skazują wielu z niedawnych bohaterów czasów walki o wolność na próbę wody i wagi. Na znaczeniu zyskują wówczas dwa problemy: Czy egalitaryzm oświatowy polskiego czasu teraźniejszego jest złudzeniem bez przyszłości? Czy zbliżamy się do kresu tego złudzenia, gdyż jest ono abstrakcyjną utopią; nadzieją i pragnieniem na równość, nie znajdującymi miejsca na linii możliwego i realnego; aspiracją dyskredytowaną przez nierówność jako upowszechnianą konieczność, a nawet model życia społecznego?

## **Dylematy polskiej egalitaryzacji oświatowej**

W początkach trwania Polski Ludowej tworzenie szansy uznane jest za problem i fakt społeczny, a w praktyce realizacyjnej przybiera postać ingerencjonizmu państwowego. Ingerencjonizm „programowo” zrywa z przeszłością oświatową, inicjuje nową praktykę szkolno-wychowawczą (w tym selekcji i rekrutacji szkolnej), konkretyzując założenia ideologiczne nowego ustroju. Programowy ingerencjonizm staje się więc środkiem i metodą uzupełniania, wymiany i niezbędnego poszerzania niektórych elementów struktury polskiego społeczeństwa na wczesnym etapie jego istnienia ekonomicznego i politycznego po II wojnie światowej, a także na etapach dalszych. Pomimo że cele i efekty posunięć ingerencyjnych (politycznych, społecznych, wychowawczych, oświatowych, propagandowych, kulturalnych) nauka odczytuje w miarę obiektywnie, to jednak nie ma wpływu ani na jedno, ani na drugie. Być może wynika to z małej czytelności diagnozy naukowej albo nastawienia praktyków i polityków do naukowych propozycji rozwiązań problemów regulacji przez oświatę potrzeb gospodarki i potrzeb społeczeństwa. Ci ostatni mogą nie mieć zapotrzebowania na wiedzę albo ocenę własnych działań oświatowych; mogą oczekiwać poparcia ze strony nauki dla swoich własnych inicjatyw itd.

Propozycje nauki (o skali mikro i makro) pojawiają się w latach sześćdziesiątych, a mają swoje źródło w coraz liczniej podejmowanych przez socjologów i pedagogów badaniach empirycznych. Badania empiryczne dopiero odkrywają wielość oraz różnorodność czynników stanowiących o fak-

tycznej skali problemu równych szans (Kowalski, 1969; Kwieciński, 1975). Dowodzą, że tworzenie szansy kształceniowej prowadzić powinno od systemowego (kompleksowego) myślenia o programie tworzenia szansy jako funkcji sprawiedliwości dystrybutywnej poprzez konsekwentną (ciągłą) realizację tego programu do systemowej analizy efektów (skali makro i mikro) i proponowania jego dalszych modyfikacji, zmian, ulepszeń etc.

Bogate wyniki badań empirycznych i wielowariantowe naukowe koncepcje rozwiązań demokratyzowania szansy kształceniowej ustępowały miejsca tworzonemu centralnie i jakby obok i konkurencyjnie półśrodkom. Najczęściej „poprawiano” od wewnątrz szkołę podstawową, tj. jej system wychowawczy i głównie dydaktyczny, a rzadziej od zewnątrz — tzn. przez kulturę środowiska. Niezwykle rzadko łączono jedno z drugim i widziano środowisko dzieci i młodzieży, które za ich pośrednictwem dotyczy szkoły (Szymański, Piwowarski, 1992). Sztucznie rozdzielono politykę oświatową od polityki społecznej, podczas gdy obie się dopełniają, a wyznacza je polityka gospodarcza (np. polityka rolna). Rytualność dialogu inicjowanego przez naukę i praktykę nie mogła prowadzić do poprawy szans. Pojawiać się zaś zaczęła, a potem wzrastać petryfikacja społeczna poprzez oświatę. Jako następstwo kumulowania się w ciągu długiego okresu czynników obiektywnych i subiektywnych stała się ta petryfikacja potężną zaporą perspektywy postępu równości szans na rozwój i wychowanie. Niestabilność społeczna i gospodarcza pogłębiała i poszerzała objawy niedomagań szkoły (zewnątrznych, dydaktycznych, biofizjologicznych, socjopedagogicznych, społeczno-politycznych, fenomenologicznych). W tych okolicznościach zasada jednolitości funkcjonalnej szkoły na wsi i w mieście stała się problemem, który trzeba rozwiązać od nowa (Radziewicz-Winnicki, 1988).

### **Prawna i instytucjonalna legalizacja nierówności edukacyjnej jako blokada realizacji idei demokracji konkretnej**

Stare myślenie, łącznie ze śmiercią inicjatyw pedagogicznych, złudzeniami reformatorów oświaty i ich ekspertów co do naprawienia życia przez szkołę, brakiem przemyślanej strategii rozwoju polskiej oświaty, nasilało antynomie między „byciem częścią czegoś”, „braniem na siebie czegoś”, „dzieleniem się czymś”, czyli sensem rzeczywistego wychowania do uczestnictwa społecznego (koncepcje myślowe Z. Kwiecińskiego, K. Kruszewskiego, M. Kozakiewicza) a innymi wartościami. Przeważały zatem stare koncepcje nad próbami wprowadzenia oświatowej odnowy, co sprawiało, że w praktyce edukacyjnej upowszechniał się model demokracji nie sprzyjającej emancypacji.

Stare wizje i obrazy realizacji ludzkiego świata potęgowały dysfunkcję centralnego aparatu dystrybucyjnego, przynosiły żywiołową stratyfikację i przyspieszały upadek cywilizacji technicznej. Wraz z tym nikły ekonomiczne podstawy respektowania zasady sprawiedliwości dystrybucyjnej: nie były one więc instrumentem chronienia interesów osób i grup najsłabszych. Zwiększyło się zatem oświatowe przyzwolenie na utrzymywanie się ubóstwa, na kulturowe i kulturalne upośledzenie. Kulturowemu i kulturalnemu uprzywilejowaniu nielicznych kosztem pokrzywdzenia ogromnej większości nie zapobiegły podejmowane od czasu do czasu reformatorskie dążenia. Nad równością szans na wykształcenie górę brała uwidaczniający się z roku na rok międzypokoleniowy przekaz nierównej partycypacji w najlepszych wartościach współczesnej edukacji. Owo międzypokoleniowe dziedzictwo, wraz z jego licznymi konsekwencjami, utrzymywały i prawnie legalizowały w coraz to większym stopniu — oprócz środowiskowych uwarunkowań szans życiowych — czynniki makrostrukturalne (polityka społeczna, oświatowa, polityka gospodarcza etc.). Szło zatem ku rodzeniu się społeczeństwa głęboko zróżnicowanego ekonomicznie i socjalnie, pełnego sprzeczności, napięć i konfliktów.

## Między różnymi ideologiami oświatowymi i oświatowymi egalitaryzmami

Wiele filozoficznych refleksji i socjologicznych opracowań (Magala, 1984) problematyki form organizacji społecznej i jej związków z zaawansowaniem cywilizacyjnym społeczeństwa upoważnia do postawienia wniosku, że demokratyzacja kształcenia jest prawie zawsze wypadkową działania obu tych elementów.

Według ważnego kryterium zawartego w pytaniu: „Czemu i komu ma służyć?”, edukacja da się podzielić na: 1) zachowawczą (oświatowy egalitaryzm zachowawczy); 2) masowo nobilitującą społecznie — w całym cyklu życia i w rozmaitych jego dziedzinach. Byłby to zatem egalitaryzm zrównujący szanse: wejścia w społeczeństwo na zasadzie wartości uprawnień społeczno-zawodowych zdobytych w szkole; zajmowania miejsc społecznych przez szeroką weryfikację przydatności uprawnień do realizowania zadań bardziej lub mniej znaczących dla funkcjonowania społeczeństwa jako całości.

Pierwszy z egalitaryzmów zarówno w warstwie ideologii, jak i w praktyce społecznej nastawiony jest na zaspokojenie obiektywnie wymuszonej potrzeby restrukturalizacji, wymiany społecznej i społecznego uzupełniania. Sprzyja instytucjonalnemu dążeniu do zachowania pełnej zgodności między stabil-

nością i mobilnością klasowego społeczeństwa. Ochrania i zabezpiecza, wyjaśnia i uzasadnia istnienie klasowej organizacji społeczeństwa. Uzasadnia niezbędność nobilitacji jedynie niektórych — formalnie uznanych za uzdolnionych. Szansą jednostki z niższych klas bądź warstw są jej uzdolnienia, zakres i rodzaj zapotrzebowania na te uzdolnienia dzięki przemianom, jakim ulegają złożone społeczeństwa (Lipset, Bendix, 1964; Meighan, 1993). W tym sensie szansa wykorzystania talentu albo szczególnego rodzaju uzdolnienia ma swoje historyczne podłoże, wyjaśnienie i uzasadnienie. Historycznie warunkowana nobilitacja następuje w procesie intensywnej zmiany osobowościowej (planowej — według przyjętego sposobu wartościowania wzorów osobowościowych) w ciągu całego okresu kształcenia, a także dzięki systemowi uzupełniającemu i sprawdzającemu kwalifikacje profesjonalne po kształceniu szkolnym — na przejściach z niższych na wyższe szczeble w prawie sankcjonowanym układzie stanowisk służbowych.

Prócz sposobu istotny jest tu sam stopień nobilitacji, który określa dostępny typ kariery: biurokratyczną i profesjonalną. Oba nie wymagają wcześniejszego zgromadzenia własnego majątku, odziedziczenia kapitału rodzinnego, dziedziczenia odpowiednich pozycji społecznych czy politycznych rodziców (Wesołowski, 1962). Ten politycznie i ekonomicznie sprecyzowany egalitaryzm (swoisty kalkulacjonizm oświatowy) sankcjonuje więc dążność elit albo klas rządzących do kontroli naturalnego rozkładu talentów, inteligencji lub innych uzdolnień (Lipset, Bendix, 1964). Przeciętą osobowość, jej rozwój i wychowanie sprowadza do kategorii celów podrzędnych — ochranianie, rozwijanie, przetwarzanie świata ludzi według raz na zawsze ustalonych reguł gry społecznej.

Drugi z egalitaryzmów — jako myślenie w kategoriach szans, program dążenia ku lepszemu porządkowi społecznemu — znacznie różniłby się od poprzedniego. Byłby daleko idącą deklaracją na rzecz powszechnego działania (społecznego, politycznego, gospodarczego) przeciwko usztywnianiu struktury społecznej, ostro sformułowanym żądaniem otwarcia tej struktury przez ujednoczenie sposobu wchodzenia w społeczeństwo i zajmowania w nim społecznych miejsc. Szkoła jawi się tu jako czynnik szerokiej szansy życia — jakości życia, przebudowy struktury klasowo-warstwowej etc. Jest ta koncepcja propozycją programu świadomego oddziaływania instytucjonalnego w kierunku niwelacji i likwidacji czynników szans kształcenia właściwych dawnemu (niesprawiedliwemu) porządkowi społecznemu. Odmienność tegoż myślenia o szansach zdaje się wynikać z kilku ważnych względów.

Widoczne jest argumentowanie potrzeby „odrabiania niesprawiedliwości minionej przeszłości” i zapewnienia rekompensowania strat poniesionych przez niższe kategorie społeczno-zawodowe (robotnicy i chłopci). Postrzega się tu konieczność ulepszeń centralnego aparatu dystrybucji dóbr, tj. znalezienia takiej formy organizacyjno-prawnej państwa, która daje gwarancję

zrównywania, a także podnoszenia na wyższy poziom niezbędnych warunków doktryny sprawiedliwości dystrybucyjnej — jest wyraźna sugestia wyboru demokratycznej drogi postępowania (Mogala, 1984, s. 114 i n.). Wolno mianowicie usprawiedliwiać zróżnicowanie społeczne bądź ekonomiczne tylko wtedy, kiedy przynosi to korzyść najmniej uprzywilejowanym. W sumie skłania to do kilku podstawowych pytań: Czy istnieć ma całkowity mecenat oświatowy państwa? Kiedy stosować minimalny, a kiedy zdecydowany i szeroki ingerencjonizm państwowy? Do czego prowadzi i jaka ma być opiekuńczość państwa? Jak przeciwdziałać rywalizacji i konkurencji, ich negatywnym następstwom dla jednostki i dla całego systemu, ukierunkowanego na demokratyzację?

### **Egalitarystyczna świadomość społeczna, „konkretna” demokracja i obawa przed przyszłym głodem rzeczy i wartości**

Idee równej szansy dosyć głęboko przeniknęły z transparentowych haseł ustrojowych, programów politycznych i deklaracji o takim charakterze do świadomości społecznej. Zachowały nadal szczególną nośność społeczną. Z biegiem lat stawały się centralnym jądrem tej świadomości, punktem wyjścia poszukiwań koncepcji własnej osobowości społecznej w korzystnych warunkach życiowych. Jako centralny element świadomościowy były też i są owe idee punktem odniesienia przy ocenie własnych zysków i strat po prawie przebytej już drodze zawodowej, społecznej, a więc u schyłku aktywności ludzkiej.

Doświadczenia życia gasiły optymizm postrzeganych w młodości perspektyw lepszego świata i korzystnego w nim własnego miejsca dzięki sprawiedliwej szkole. Po prostu oficjalne wizje nowej edukacji, edukacji przyszłości, tj. zmian jej funkcji i zadań w kierunku poprawienia cywilizacji, kultury, społeczeństwa i jednostek, nie sprawdzały się. W koncepcjach coraz to nowszych rozwiązań problemów oświatowych, przedstawionych społeczeństwu „z góry w dół” (od pomysłodawców-reformatorów do rzeczywistych realizatorów-praktyków, środowisk opiniotwórczych, bezpośrednich adresatów — młodzieży i dzieci), dominowało poczucie pewności oraz słuszność wyboru drogi naprawy. Zniekształcenia owej wizji dostrzegały coraz liczniejsze środowiska społeczne, najczęściej zwiężające pole widzenia problemu do prognozy szans własnych dzieci w nowej szkole i przez nową szkołę w dorosłym życiu. Suma rozczarowań powiększała się proporcjonalnie do wzrastającej niespójności między wykształceniem — szansą na poprawienie jakości życia,

a możliwością realnego wykorzystania tej szansy intelektualnej w niestabilnym społeczeństwie. Doświadczenia własne i cudze jako rzeczywiste społeczne źródło wiedzy o szkole, jako tworzywo trzeźwej refleksji intelektualnej, prognoza i diagnoza egalitaryzmu, złożyły się ostatecznie na treść obiegowej (potocznej) definicji oświaty (definicja wyliczająca zalety i wady szkoły w ogólnym bilansie jednostkowego: „mieć coś i być kimś”).

Straty (psychiczne, ekonomiczne, społeczne) uświadomione społecznie, choć nie zawsze artykułowane publicznie — pozwoliły określić szkołę jako niesamodzielnego, nierzetelnego bądź nawet nieistotnego dystrybutora szans na „bycie kimś” w sensie społecznym. To społeczne „być kimś” wyznaczało materialne, a nie duchowe „mieć coś”, chociaż najczęściej jedno i drugie.

Nieudane próby pogodzenia z sobą ważnych celów — roszczeń społecznych (aby rzeczywiście „mieć” w jednym i drugim sensie, a dzięki temu „znaczyć” społecznie), wywoływały częste rozdarcia aksjologiczne i normatywne. Modyfikowały standardy zachowań jednostek i całych grup społecznych wobec edukacji. Wyznaczały granice społecznego zapotrzebowania na wymuszone kształcenie szkolne. Główny paradoks minionych lat zdaje się polegać na tym, że szkoła zamiast ułatwiać, utrudniała naturalny, uprawomocniony środowiskowo przebieg procesu uspołeczniania. Z sojusznika życia zmieniała się w instytucję zagrażającą interesom dzieci i młodzieży, w pierwszą z trudnych barier niepewnego jutra. Zatem w szkole, gdzie tendencje zmian pojawiały się często, a brakowało ciągłości, nadzieja na poprawę szans ustępowała miejsca zwątpieniu; zwątpienie nie zwalniało i nie zwalnia z obowiązku szkolnego; obowiązek szkolny trzeba spełnić, aby żyć. Pozostała konieczność i ryzyko niespełnienia oczekiwań programowych szkoły, a tym samym zagrożenie stigmatyzacją społeczną już na wczesnym etapie edukacji.

W takim to społeczeństwie kariera indywidualna szybko ustępuje innym: biurokratycznej i rodzinnej. W małym stopniu zależy ona od wysiłków zdolnej jednostki. Narasta przekonanie o malejących perspektywach życiowych, pozorowanej demokracji. Wszystko zdaje się prostą konsekwencją stratyfikacyjnej przynależności grup i jednostek. Z czasem powstaje i utrwała się pewien specyficzny schemat struktury społecznej: nie ma on oparcia w etosie pracy, rodzi uduwnioną sytuację bycia „równym” pośród „nierównych” (i w szkole, i poza nią: w szerokim uczestniczeniu społecznym). Tym sposobem tworzone bywają pozory demokratyzacji. Interpretacja postulatu bycia dzięki szkole „równymi” pośród „nierównych” pozostawała — jak o tym była mowa wcześniej — w sprzeczności z myśleniem o drodze dojścia do demokracji. Społeczeństwo polskie nie szło tą drogą, lecz kroczyło obok niej. W tym stanie rzeczy pozorowany egalitaryzm oświaty mógł jedynie osłaniać i ratować schemat struktury społecznej, pozorujący równość: schemat sztywny, wyprowadzony z myślenia mylącego byt realny z utopią romantycznej



wizji dobra ogólnego; schemat umiejscowiony obok życia lub zbudowany z ideologicznej materii, która nie wyrasta z życiowego autentyzmu. Ten schemat nie miał wsparcia ani w etosie pracy, ani też w ludzkim poczuciu jej zwyczajnej potrzeby. Przeinaczał samo pojęcie bycia proletariuszem lub je zawężał. Ideę przeobrażenia społeczeństwa widział w nasilaniu procesu proletaryzacji.

Przytoczone tu argumenty zdają się więc wskazywać i na to, iż w warunkach polskich egalitaryzacja oświaty utrzymywała głównie etatyzację, a ta z kolei prowadziła do upowszechnienia się deterministycznej koncepcji życia. Tak zatem w przyszłości oświaty tkwi również istota społeczeństwa zamkniętego: takiej koncepcji widzenia praktyki i teorii społecznej, której nie można zmodyfikować wobec wszechmocy zmienności nad trwałością społeczeństwa i jednostek we współczesnym świecie; która gubi drogę ku lepszej przyszłości, gdy tymczasem droga jest tak samo ważna jak sam cel.

## **Co dalej? Futurologiczny niepokój o wychowanie dla Polski**

Schematowe integrowanie społeczeństwa — wedle dawnych i niezmiennych zasad, kanonów i reguł realizacyjnych — przestało być możliwe. To, co było dotąd ideologiczną treścią materii społecznej, odchodzi powoli w przeszłość.

Symbolem terażniejszości są ekonomia i destabilizacja społeczno-dystrybucyjna. Owa terażniejszość szuka wsparcia w oczywistościach etycznych. Odkrywa niespójność ocen, deklaracji, czynów i słów z początkową i końcową granicą imperatywu dekalogu życia. Tego, co było, pozornie nie ma. To, co ma być, jest jeszcze tylko w sferze zapowiedzi. Zachodzi proces intensywnych zmian i wielorakich przeobrażeń, którego fazy znaczą dominujące tendencje i realizacyjne konsekwencje kolejnych, odgórných działań innowacyjnych, próby liberalizacji i demokratyzacji, swoiste czynniki w przechodzeniu od dezintegrującej centralizacji do integrującej decentralizacji.

W terażniejszości (aktualnie) proponuje się więc, by w przyszłości na nowo widzieć sposoby korzystnych możliwości zrealizowania wszystkich ważnych celów antroposystemowych (społecznych, biologicznych, ekonomicznej egzystencji). Widzenie to ma się opierać na reformach o skali systemu. W odróżnieniu od przeszłości zamierza się kierować w tych dążeniach istotnymi cechami norm prawnych i moralnych. Dzięki szerokiej obowiązywalności, regulatywności i sprawiedliwości normy te dać powinny odnowienie społecznego ładu. Jest to jednak dopiero początek zdążania ku innym formom i sposobom organizowania życia społecznego, politycznego i gospodar-

czego. Dlatego różne czynniki sprawiają, iż jednostki i całe grupy społeczne w rozmaitym zakresie i nie zawsze we właściwy sposób kierują się informacyjno-poznawczą, organizacyjno-regulacyjną, motywacyjno-wychowawczą i weryfikacyjną funkcją obu tych norm. Skutkiem tego możliwa jest życiowa dezorientacja. Oprócz wystąpienia sytuacji zbieżności jednostkowego wyboru drogi życiowej z realiami społeczno-gospodarczymi mogą pojawiać się częste błędy życiowe. Dominować mogą wady i straty, co znaczyłoby, iż zmiany byłyby skromniejsze od oczekiwanych.

W tym kontekście od nowa staje problem: indywidualizm czy egalitaryzm? Może jednak jedno i drugie? Jak się zdaje, w tym trudnym okresie dla Polski wokół tych dwóch wielkich ideałów organizacji społecznej skupiać się muszą zainteresowania reformatorów oświatowych, konserwatystów, realistów i oświatowych utopistów. Wszczynany przez nich dialog doprowadzić powinien do znalezienia sposobu poszerzenia perspektywy stawania się i samego bycia grup i jednostek. Czy jest jednak taka szansa? Jakie są tego realne możliwości, skoro nasilają się kolejne czynniki różnicowań społecznych, a wraz z nimi pytania o generalną zasadę bądź drogę do nowego ładu społecznego. Drogi życiowe mają przecież kilka drogowskazów: pracowitość, oszczędność, trzeźwość kalkulacji, egoizm.

## **O wychowaniu na potrzeby społeczeństwa otwartego (niezbędne przypomnienie)**

W przeszłości nie zrozumiano jednej z wielu istotnych prawd społecznych, głoszącej, iż ład społeczny to taki, gdzie nikt nie jest właścicielem cudzej własności (wyrażenie T. Kotarbińskiego, 1987, s. 506). Różne czynniki pogrążyły społeczeństwo w stanie rozwojowej niemocy. Grupy i jednostki nie miały możliwości wyboru jednej z wielu dróg ku przyszłości. Ideę konkretnej demokracji (określenie J. Tischnera) zastąpiono pospiesznie zdecydowanym żądaniem posłuszeństwa w imię „wyższych racji lub dziejowych konieczności”. Wszystko to nie służyło dobrze poszanowaniu polskiego etosu rodzinnego: Polska wielką ojczyzną rodzin (Tischner, 1975, s. 22).

Dlatego zapewne z takim zdecydowaniem, a nawet determinacją zmierza się obecnie ku temu, aby wyzwolić rodzinne wspólnoty z nadmiernej dyspozycyjności wobec organizacji, związków, struktur instytucjonalnego nacisku itd. Przywraca się na swoje właściwe miejsca ważne symbole i znaki Polski i polskości. Zapowiada się cywilizacyjną odnowę i odrodzenie patriotycznych wartości. Dąży się, aby za sprawą rodziny i przy jej udziale złączyć się z europejską wspólnotą.

Rzecz jasna, trudno dać dowody na to, że tak będzie. Przecież aktualność (jako myślenie i społeczne działanie) nastawiona jest na widzenie przyszłości przez pryzmat paradoksu (Tischner, 1975). Cóż to znaczy? Otóż w gramatyce paradoksu obowiązuje jedna wartość logiczna: prawdopodobieństwo. Być może nie jest to wiele, ale coś zrobić, skoro „więcej prawdziwego istnienia jest w przypadkach niż w prawidłowościach” (Tischner, 1975, s. 22 i n.). Lecz co trzeba uczynić, a czego zrobić nie warto, aby wychowanie współczesne dało szansę na demokratyczną przyszłość?

Odpowiedź na to pytanie wymaga, aby propozycje uwzględniały postulaty realizmu praktycznego. Zasady te pozwolą wyeliminować błęd, a pedagogom społecznym dadzą potrzebną definicję realisty. Jest nim ten, kto „zwykł zaczynać nie od poszukiwania tego, co by tu zrobić, aby było doskonale, lecz od tego, jak i na ile zmienić to, co jest, aby zastaną rzeczywistość przystosować do nabrzmiałej potrzeby” (Kotarbiński, 1987, s. 496).

A zatem, po pierwsze, wydaje się, iż „gorsza” (państwowa) szkoła nie może być naprawiona przez „lepszą” (prywatną, mylnie nazywaną szkołą społeczną). Szkołę musi „poprawić” podniesienie kulturalnego i gospodarczego poziomu jej środowiska bezpośredniego zlokalizowania. Po drugie, konieczna jest stała troska państwa o losy przeciętnej polskiej rodziny wychowującej. Wyrazem tej troski powinna być polityka społeczna, gotowa respektować zasady sprawiedliwości dystrybtywnej, nie myląc nadopiekuńczości z przerostem kontrolnej funkcji państwa. Po trzecie, skoro najpierw trzeba mieć, a dopiero potem sprawiedliwie dzielić, to pilnym zadaniem jest reorganizacja systemu wspierania funkcji opiekuńczo-wychowawczej przeciętnej rodziny. Po czwarte, wspomaganie, wspieranie, chronienie i zabezpieczanie zadań i funkcji wychowawczych rodziny musi oznaczać przychodzenie jej z niezbędną pomocą.

Wreszcie warunek piąty — wspomaganie rodzin ma być wychowawcze. To z kolei znaczy, iż wspomagani odkrywają istotę „mieć i móc, dawać i brać”. A każde takie odkrycie wzbogaca w społeczne doświadczenia i wspomaganych, i wspomagających. Służy upowszechnianiu postawy międzyludzkiej solidarności. Może przywrócić grupom i jednostkom utraconą dawno wiarę w korzystną odmianę losu. Nie jest bez znaczenia i to, że w ten sposób powiernictwo nabiera cech prawdziwości (jest chciane i szczerze), a niesiona potrzebującym pomoc będzie przez nich odbierana jako jednoznacznie moralna. Postawa humanistyczna nie jest tak powszechna, jakby życzyli sobie tego ludzie dobrej woli. Istnieje jednak „w przeciwieństwie do fetyszystów i fanatyków, których celem jest [...], aby wierzone w treść obiegowej doktryny, mają ją inni: [...] ci, którzy walczą o program społeczny, o idee i ustrój, upatrując w nim środki niezbędne do tego, aby określonym ludziom było dobrze na świecie, lub przynajmniej nie było tak bardzo źle” (Tischner, 1975, s. 408; Bauman, 1964).

## Kilka słów podsumowania

W społeczeństwie otwartym na świat nasilają się życiowe trudności. Znaczną jego część stanowią biedni i bezradni, a los jest dla nich absolutem. Zazwyczaj wyzbyci nadziei na nadejście czasu spełnienia się idei równości i sprawiedliwości pogrążają się w malignę. Są przekonani o nikłości swej mocy sprawczej. A dzieje się tak zapewne dlatego, że młoda demokracja (co tylko dla niektórych jest faktem oczywistym) zachowuje się jak tratwa, na której każdy wiosłuje w inną stronę (metafora powtórzona za Cz. Miłoszem). Przeważnie dla wielu prawdziwsze niż cokolwiek innego jest to, że do końca nikt nie wie, co myśleć o demokracji jako o sztuce życia, myślenia oraz sprawiedliwego rządzenia. Zazwyczaj niewielu ufa też testom sprawdzającym jej prawość względnie przewinę. Trudno się z postawą tych ostatnich nie zgodzić. Dopiero doświadczenie życia codziennego ujawni, iż na niewiele się zdadzą wszelkie podejmowane w tym celu próby ognia i wody.

Jak dawniej, tak i dziś zbyt często kreuje się homunculusa — a właściwie całą potężną armię homunculusów — tak, aby udawało się władcom życia i śmierci bez jakiegos specjalnego kłopotu konstruować chciane hierarchie władzy, panowania, dostojęństwa i zamożności, podporządkowania, a także co gorsza poniżenia i nędzy...

Homunculusów, przesyconych służalczą unізonością i bezgraniczną dyspozycjonnością, chętnie widziano w rolach uczonych; osadzano na prestiżowych stanowiskach państwowych i wysokich ambonach; ubierano w birety, purpurę i złoto. Dla przydania takim zdarzeniom społecznego znaczenia i społecznej doniosłości okadzano też mirą. Ale przecież niemniej starano się o to, żeby w rolach homunculusów funkcjonował lud. Bez niego trudno byłoby rządzić i dzielić, „mieć” i dawać, okazywać wspaniałomyślność i szlachetność.

Po wielu latach zapomnienia, pozostawiania w cieniu lub na marginesie historii ludzkiego szaleństwa młoda demokracja polska sprawia, że zarówno Galen, jak i Osioł z Awinionu grają z woli mocarzy z resztą społeczeństwa o prawo do zaszczytów, funkcji, sławy i bogactwa. Taką dość niespodziewaną szansę dał im los. I zapewne długo jeszcze nie będzie wiadomo, kto jest Ketmanem, kto człowiekiem Nowej Wiary; komu przypadnie rola niewolnika dziejów, a komu trubadura...

## Zdania końcowe

J. Szczepański powiada, że „bezprzymiotnikowa demokracja posiada jedną, równoważącą wszelkie niedoskonałości zaletę: nie zakłada nieomyślności władzy i daje obywatelom możliwość krytykowania jej błędów” (Szczepański, 1990, s. 48). Nie jest to dla wszystkich wystarczający powód, aby uznać jej przewagę nad innym typem ładu społecznego, schematem myślenia i działania. Są przecież tacy, którzy z rozmaitych względów przewodzą w początkowych okresach przeobrażeń społecznych — zwłaszcza wówczas, gdy mają one charakter rewolucyjny. Z racji posiadanych a zarazem trudnych do jednoznacznego zdefiniowania cech osobowościowych nagle stają na samym czele orszaku „wielkich wodzów”, nastawionych na odnowienie zasad uczestnictwa społecznego. Mają oni jakąś szczególną łatwość dostosowania swoich zachowań do zdestabilizowanej sytuacji życiowej, jaką przynosi z sobą każda istotniejsza zmiana społeczna. Z tych samych przyczyn szybko (choć zazwyczaj bezkrytycznie) zidentyfikowani są z samym radykalizmem żądań o uspołecznienie instytucji państwa albo np. oparcia od nowa stanowionego prawa na wartościach jakiegoś z typów ładu społecznego. Są to dwie podkategorie „ludzi zboczeńców” (Znaniecki, 1974, s. 141—304): bojownicy i męczennicy. Jedni i drudzy pozyskują szanse na normalność w nienormalnych czasach, np. uciążliwej dla zwyczajnego człowieka instytucjonalnej dysfunkcji, niezrozumiałych do końca nowych zasadach udziału w życiu publicznym, upadku dotąd szanowanych reguł moralnych, prawnych, religijnych etc. A zatem „nadnormalnych zboczeńców” czyni normalnymi osobami gwałtownie i dość zasadniczo zburzona perspektywa widzenia i nazywana zła złem, dobra dobrem, a piękna pięknem... Ich zaburzona emocjonalnie osobowość dobrze komponuje się z powszechnym nastawieniem świadomości społecznej na poszukiwanie inności i z podziwem dla żywiołowości zachowań — niestety za często mylonej z wolnością... Jakiś niewytłumaczalny klimat psychologiczny zmiany społecznej kreuje i męczenników, i zboczeńców na odnowicieli wiary i czasem nawet religii (jako szczególnego rodzaju więzi z Bogiem), proroków i wizjonerów, charyzmatycznych myślicieli i intelektualnych przywódców małych i dużych wspólnot.

Obie kategorie ludzi „zboczeńców” tak dalece utożsamiają się z podjętą przez siebie rolą społeczną, że gotowi są to uwiarygodnić ofiarą swego życia. Tymi właśnie swoimi zachowaniami, postawami i reakcjami emocjonalnymi męczennicy i bojownicy odróżniają się od ludzi dobrze wychowanych: dotrzymujących wierności wartościom i tradycjom narodowym, skupionych na kodeksie honorowym i zdobiących cechach kultury. Te same zachowania i cechy sprawiają, że odróżniani bywają od ludzi zabawy, przejawiających

niefrasobliwość w stosunkach z kulturą i rozrywką, przez co upodabniają się do Baumanowskiego typu gracza, chociaż częściowo także spacerowicza (Bauman, 1994). W polskich realiach społecznych mają także swoiste wyobrażenie o postszlacheckim ethosie, ideologiczności, patriotyzmie państwowym i narodowym. Oczywiście, wszystkie z wymienionych tu kategorii ludzi i przypisanych im zachowań są rzeczywistą perspektywą wychowania kreującego możliwości nowych ludzi (Znaniński, 1974, s. 334). I tu kwestia możliwości jakby się komplikuje, skoro zauważyć, iż racjonalność pomysłu na lepsze życie konkurować może z niedorzecznością i tworzeniem fikcyjnej rzeczywistości. Niemożliwe staje się wówczas szybkie zdążanie ku odnowionej Polsce.

## Bibliografia

- Bauman Z., 1994: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa, PWN.
- Bauman Z., 1964: *Wizje ludzkiego świata. Studia nad społeczną genezą i funkcją socjologii*. Warszawa, PWN.
- Kowalski S., 1969: *Szkoła w środowisku*. Warszawa, WSzIP.
- Kwieciński Z., 1975: *Selekcje szkolne w szkolnictwie ponadpodstawowym*. Warszawa, WSzIP.
- Lipset S. M., Bendix R., 1964: *Ruchliwość społeczna w społeczeństwie przemysłowym*. Warszawa, PWN.
- Magala S., 1984: *Modne kierunki filozoficzne*. Warszawa, WP.
- Meighan R., 1993: *Socjologia edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
- Radziejewicz-Winnicki A., 1988: *Essays in Social Pedagogy*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego — Press.
- Smoczyński P., red., 1987: *T. Kotarbiński, Pisma etyczne*. Wrocław, Ossolineum.
- Szczepański J., 1990: *Mała encyklopedia totalizmu*. Kraków, Universitas.
- Szymański M., Piwowarski R., red., 1984: *Education under the Circumstances of Social and Political Changes*. Warszawa, WSzIP.
- Tischner J., 1975: *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków, ATK.
- Wesołowski W., 1962: *Studia z socjologii klas i warstw społecznych*. Warszawa, KiW.
- Znaniński F., 1974: *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa, PWN.