

ANDRZEJ OLUBIŃSKI

PROBLEMATYKA SIŁ SPOŁECZNYCH  
ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO  
(WPROWADZENIE DO KONCEPCJI)

I. UWAGI WSTĘPNE

Celem niniejszego szkicu jest próba syntetycznego ujęcia zespołu problemów wiążących się ze strukturą oraz mechanizmami aktywizacji wychowawczej środowiska. Problemy te ściśle łączą się z zagadnieniem tzw. sił społecznych. Termin ten używany jest w różnych dyscyplinach zarówno naukowych, quasi-naukowych i publicystyce; do pedagogiki wprowadzony został przez H. Radlińską. Bliższą jego charakterystyką na tym gruncie zajmiemy się poniżej.

Potocznie, termin ten kojarzy się najczęściej z określonymi jednostkami, grupami społecznymi czy też czynnikami, dzięki którym następują mniej lub bardziej gwałtowne zmiany społeczno-kulturowe, czy nierzadko wręcz rozwój i postęp cywilizacyjny. Niewątpliwie, próba usystematyzowania problematyki sił społecznych na gruncie pedagogiki, zwłaszcza zaś pedagogiki środowiskowej (społecznej), wiąże się z samą istotą wychowania środowiskowego ujmowanego jako rozwijanie i ulepszanie środowiska w imię określonych celów i ideałów za pomocą immanentnie tkwiących w tym środowisku sił społecznych.

Dotychczasowe refleksje nad aktywizacją środowiska wychowawczego wydają się z jednej strony zbyt szczegółowe, z drugiej zaś dominuje w nich podejście makrosocjologiczne. Problematyka sił społecznych związana jest z nadzieją, iż możliwe są pożądane zmiany społeczno-kulturowe środowiska na podstawie naturalnych czynników i zjawisk wewnątrzśrodowiskowych.

Sądzę, że częściowe choć rozwiązanie lub wyjaśnienie zagadnienia sił pedagogicznych środowiska mogłoby mieć swoje dalekosiężne konsekwencje zarówno natury teoretycznej, związanej głównie z pogłębieniem teorii środowiska wychowawczego czy też nawet zjawiska wychowania w ogóle, jak i przede wszystkim natury praktycznej związanej z możliwością pożądanej organizacji wychowawczej środowiska poprzez uruchomienie naturalnych, drzemających w nim niejako sił.

Podjęmowana tutaj przez nas problematyka sił społecznych w kontekście do wychowania środowiskowego jest zaledwie wstępą próbą, której celem jest dokonanie pewnej systematyzacji istniejących już w tym zakresie rozwiązań, których autorami są prekursorzy pedagogiki społecznej i socjologii wychowania, tacy m. in. jak: H. Radlińska, A. Kamiński, R. Wroczyński i S. Kowalski. Niniejsze refleksje są zatem jakby kontynuacją lub niekiedy może nawet również poszerzeniem i pogłębieniem określonego nurtu rozważań, których celem w istocie zawsze było i jest dążenie do ukształtowania takiego środowiska życia człowieka, w którym mógłby on w pełni szczęśliwie i harmonijnie żyć i rozwijać się.

## II. PRÓBA OKREŚLENIA SIŁ SPOŁECZNYCH ŚRODOWISKA

Formalną definicję sił społecznych w kontekście pedagogiki daje nam H. Radlińska, stwierdzając, iż są to „aktualnie ujawniające się albo ukryte (potencjalne) wartości jednostek i grup społecznych, urządzeń i instytucji, dające pedagogowi społecznemu oparcie w jego pracach, jeśli zostaną one zaktywizowane i staną się czynnikami przewodnimi w przebudowie i asymilowaniu wartości”<sup>1</sup>. W ciekawy sposób starała się ona również wyodrębnić pewne kategorie sił. I tak, wyróżniła ona siły *j e d n o s t e k* jako potencjalne możliwości i wartości indywidualnych osób. Szczególną rolę przypisywała ona jednostkom wybitnym, umiejącym zaszczerpić w innych określone idee i myśli przewodnie, które poparte zorganizowanym działaniem mogą przeobrazić się w siły aktywizujące środowisko<sup>2</sup>. Siły jawne, znane, to te, które aktualnie podtrzymają lub mogą zmienić istniejące struktury. Oddziaływanie wychowawcze polega właśnie na celowym wprowadzaniu takich czynników przebudowy, które dokonują zmian w środowisku. Ścisłe łączy się to z uruchamianiem tzw. niewidzialnych czynników środowiska i pojęciem sił ukrytych. Siły ukryte, utajone, kierujące się nieuświadomionym jeszcze dążeniem to siły dotąd niedostrzegalne, drzemające w świadomości jednostek lub grup społecznych<sup>3</sup>.

Ta z natury rzeczy bardzo skrótowa charakterystyk x sił w ujęciu H. Radlińskiej zaledwie tylko sygnalizuje szereg problemów wiążących się nie tylko z samą interpretacją tego terminu. W istocie H. Radlińska nie dała nam gotowej teorii sił środowiskowych, nie dokonała też ich zasadnej klasyfikacji. Zapewne wiązało się to zarówno z ówczesnym poziomem rozwoju teorii pedagogiki społecznej, jak również z brakiem cza-

<sup>1</sup> H. Radlińska, *Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego*, Warszawa 1935, s. 16 - 17.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 211.

<sup>3</sup> H. Radlińska, *Pedagogika społeczna. Wstęp A. Kamiński*, Wrocław—Warszawa—Kraków 1961, s. 33.

su na dokładną systematyzację tu i ówdzie rzuconych luźno myśli. Trzeba pamiętać bowiem o tym, że H. Radlińska obok uprawiania nauki, bardzo aktywnie angażowała się w działalność społeczno-polityczną. Jako uczona pozostawiła ona nam jednak bardzo bogatą spuściznę szczególnie faktograficzną, będącą wynikiem zarówno badań empirycznych, jak i osobistych często przeżyć i doświadczeń. Spuścizna ta ciągle czeka na systematyzację, interpretację, dalsze analizy oraz empiryczne weryfikacje. Sądzę, że dotyczy to również zagadnienia sił społecznych, które jest przedmiotem naszych dalszych tutaj rozważań.

Sądzić należy, że pogłębienie zagadnienia sił społecznych wiąże się ze znalezieniem zadowalających odpowiedzi na kilka zasadniczych pytań dotyczących zarówno zasadnych kryteriów wyodrębnienia sił z całości struktury społeczno-kulturowej środowiska, ich kształtu i skuteczności wychowawczego oddziaływania, jak i zwłaszcza mechanizmów przeistaczających siły słabe w silne, ukryte w jawne, bierne w aktywne itd.

Nie wdając się w tym miejscu w bardziej szczegółowe rozważania, przyjmując punkt widzenia pedagogiki społecznej oraz socjologii wychowania (uważamy, iż zasadniczymi siłami kształtującymi osobowości jednostek w środowisku są podstawowe, wchodzące w jego skład tzw. komponenty wychowawcze. Są to naturalne bądź formalne systemy społeczno-kulturowe, których istnienie i funkcjonowanie ściśle związane jest z kolejnymi etapami życia i rozwoju jednostki. Do komponentów tych zalicza się najczęściej instytucje wychowania naturalnego (np. rodzinę, grupę rówieśniczą, społeczność lokalną), bezpośredniego (np. szkołę, klub, świetlicę) i pośredniego (np. zakład pracy, kino, TV, książkę). W przytoczonych powyżej typowych komponentach wychowawczych środowiska (naturalnych siłach wychowawczych) ogniskują się i zarazem w różnym stopniu przeplatają elementy wychowania intencjonalnego i naturalnego, a także podniety biologiczne, społeczne i kulturalne.

Rzecz prosta, w toku życia i rozwoju jednostki, na ogół wyróżnić można pewne prawidłowości określające zarówno ogólny charakter związków jednostki z podstawowymi komponentami, jak i czynniki, które o związkach tych decydują. Wychodząc z powyższych założeń, na tym etapie naszych rozważań siły społeczne należałoby kojarzyć z poszczególnymi typami komponentów wychowawczych środowiska, które w określonych fazach życia i rozwoju jednostki wywierają na nią silny wpływ wychowawczy<sup>4</sup>.

Drugim koniecznym elementem składającym się na pojęcie „siły społeczne” powinno być wyodrębnienie zasadniczych składników tworzących strukturę komponentów wychowawczych. Chodzi tutaj o znalezienie ta-

<sup>4</sup> Tego rodzaju komponenty, biorąc pod uwagę wiek wychowanka, próbuje zestawić K. Przecławski w pracy *Miasto i wychowanie*, Warszawa 1968, s. 103. Por. St. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa 1974, s. 64.

kich najogólniejszych syndromów oraz takich bardziej szczegółowych składników, które, z punktu widzenia mających w komponentach miejsce procesów wychowawczych, uznać by można za istotne lub diagnostyczne.

Biorąc pod uwagę analizę dotychczasowych opracowań dotyczących wychowawczego funkcjonowania określonych komponentów środowiska<sup>5</sup> sądzę, że do najważniejszych istotnych wychowawczo syndromów tworzących strukturę wychowawczą komponentu zaliczyć można następujące ich kategorie: 1) pedagogiczny, 2) osobowościowy, 3) demograficzny, 4) społeczny, 5) organizacyjny, 6) materialno-ekonomiczny, 7) środowiskowy, 8) funkcjonalno-teleologiczny. Brak tutaj miejsca, aby kolejno każdy z tych syndromów bliżej analizować. Należałoby jedynie dodać, że w większości głównych komponentów środowiska wyodrębnione powyżej syndromy znajdują swoje miejsce, aczkolwiek w zależności od typu komponentu różnić się one mogą szczegółową zawartością treściową. Z metodologicznego punktu widzenia syndrom pedagogiczny potraktowany w kategoriach funkcji wychowawczych można by uznać za tzw. zmienną zależną, pozostałe natomiast syndromy mogłyby odgrywać rolę bądź zmiennej niezależnej, bądź zmiennej pośredniczącej. W konkretnych badaniach mielibyśmy tutaj zatem do czynienia z korelacyjną analizą procesów socjalizacji (punkty od 2 do 8) i procesów wychowania (punkt 1). Nieco bliższą charakterystyką tej relacji zajmiemy się poniżej.

W tym momencie należy dodać jedynie, że wyszczególnienie głównych elementów strukturalnych komponentów wychowawczych środowiska jest koniecznym warunkiem rzeczywistego empirycznego rozpoznania określonego ich oddziaływania wychowawczego. Ponadto ściśle łączy się to również z trzecim — jak sądzę — właściwym elementem składającym się na pojęcie siły społecznej. W języku łacińskim można by go określić jako *spiritus movens*. Chodzi tutaj zatem o znalezienie określonych dynamizmów czy czynników przeobrażających strukturę komponentów wychowawczych nadających poszczególnym elementom tej struktury określoną wartość wychowawczą, powodujących, że komponent ten realizuje w taki lub inny sposób funkcje wychowawcze, jest w takim lub innym środowisku wychowawczym. Jest to problem złożony o tyle, o ile łączy się w ogóle z teorią zmian społecznych.

Nie wdając się w tym miejscu w bardziej szczegółowe rozważania na ten temat należy przypomnieć, że na ogół wyróżnia się trzy podstawowe teorie w badaniach nad zmianą społeczną. Mówi się zatem o podejściu systemowym, zwanym również socjologicznym lub funkcjonalnym; rozwojowym, zwanym również historycznym lub

<sup>5</sup> Zob. na ten temat prace z metodologii badań socjologicznych oraz pedagogicznych m. in. S. Nowaka, H. Muszyńskiego, Z. Zaborowskiego, M. Łobockiego, T. Pilcha, R. Wroczyńskiego, A. Kamińskiego, T. Pawłowskiego i in.

ewolucjonistycznym; oraz planowym, zwanym też socjotechnicznym<sup>6</sup>. Oczywiście, każda z prób ujęcia zmiany społecznej w odmienny sposób implikuje proces wychowania. Najbardziej racjonalnym podejściem wydaje się zastosowanie zmian planowych, które określone procesy społeczne starają się ująć w teorii działań praktycznych. Przykładem zastosowania adaptacyjnej teorii zmian planowych w relacji do promocji zmian oświatowych jest praca R. Schulza<sup>7</sup>. Zastosowanie jednak zmian planowych w oświacie jest związane najczęściej ze sterowaniem globalnym, wprowadzaniem w życie określonych założeń polityki społecznej czy oświatowej, określonych reform, z zewnętrznym niejako manipulowaniem procesami społecznymi.

Tymczasem z istoty sił społecznych wypływa założenie dotyczące możliwości wykorzystywania potencjału energetycznego, który montowany jest niejako w naturalne procesy mające miejsce w systemie społeczno-kulturowym środowiska. Przyjęcie takiego założenia każe zwrócić uwagę na zmiany typu systemowego oraz rozwojowego. Na podejściu systemowym oparta została tzw. funkcjonalna teoria zmiany społecznej, której prekursorami są B. Malinowski i A. R. Radcliffe-Brown oraz T. Parsons<sup>8</sup>. Najogólniej rzecz biorąc zmiana tego typu dotyczy najczęściej struktury systemu „pod wpływem czynników znajdujących się poza systemem, zaś celem takiej zmiany jest doprowadzenie do stabilizacji, integracji czy też adaptacji systemu. Innym podejściem do zmiany jest koncepcja rozwojowa, na której oparta jest marksistowska teoria rozwoju społecznego. Interesującą nas tutaj cechą tego podejścia jest fakt, że za źródło zmiany przyjmuje się tu czynniki i siły tkwiące wewnątrz systemu i stanowiące jego konstytutywną cechę. Tego rodzaju czynnikami (dynamizmami) zmianotwórczymi są w tym ujęciu głównie sprzeczności i konflikty istniejące w systemie. Cytowany już tutaj R. Schulz na podstawie pracy A. K. Palucha, porównując obydwie koncepcje zmiany społecznej, tj. systemową oraz rozwojową, stwierdza, że „nadzieja na rozwiązanie zmiany społecznej związana jest z marksowską teorią społeczeństwa”<sup>9</sup>. Przy czym przekonanie swoje opiera na następujących przesłankach. „Po pierwsze — w koncepcji tej model systemu społecznego wymaga takiego skonstruowania, że czynniki zmiany niejako wbudowane są w system,

<sup>6</sup> R. Chin, *The Utility of System Models and Developmental Models for Practitioners*, w: W. G. Bennis, K. D. Benne, R. Chin, *The Planning of Change*, New York 1969, s. 297,

<sup>7</sup> R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, Warszawa 1980; zob. krytyczna recenzja tej pracy, A. Olubiński, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1981 nr 4.

<sup>8</sup> Zob. na ten temat prace: H. Białyzewski, *Funkcjonalna koncepcja zmiany społecznej*, *Studia Socjologiczne* 1970, nr 2/37; P. Sztompka, *Metoda funkcjonalna w socjologii i antropologii społecznej. Studium analityczne*, Wrocław 1971; A. K. Paluch, *Konflikt, modernizacja i zmiana społeczna. Analiza i krytyka teorii funkcjonalnej*, Warszawa 1976.

<sup>9</sup> R. Schulz, *Procesy zmian*, s. 77.

struktura systemu sama wywołuje swoje przekształcenia; po drugie — model systemu społecznego jest modelem konfliktowym, jego złożona struktura powstaje „w wyniku działań ludzi kierujących się różnymi, często sprzecznymi interesami; po trzecie — model systemu społecznego jest modelem historycznym, jego struktura uwarunkowana jest swoistym kontekstem historycznym. Dzięki temu możliwe jest rozwiązanie problemu tak zmian egzogennych, jak i endogennych, możliwe jest uchwycenie kumulujących się efektów różnych czynników, dynamiki i rytmu zmian. Ponadto, właściwy marksizmowi nacisk na ekonomiczne uwarunkowania struktury społecznej umożliwia wskazanie istotnych determinant zmiany społecznej”<sup>10</sup>.

W kontekście tego, o czym była dotychczas mowa, spróbujemy zatem krótko skonstatować nasze rozważania na temat ujęcia sił społecznych środowiska. Sądzę, że pomocna okazać nam się tutaj może rycina 1.

Jak zatem widać na poniższej rycinie, siły społeczne środowiska traktowane są przez nas jednocześnie tak przedmiotowo-strukturalnie, jak i podmiotowo-funkcjonalnie. Uważamy tutaj, iż nie można mówić o siłach bez identyfikacji typu czy też kategorii środowiska lub systemu, z jakim mamy do czynienia; jednocześnie również trudno orzekać o jakości tego systemu bez rozpoznania charakteru procesów społecznych, które w systemie tym mają miejsce. Z samej istoty problematyki sił społecznych wynika również założenie dotyczące endogenego charakteru istnienia i funkcjonowania sił w środowisku, co praktycznie sprowadza się do poszukiwania określonych czynników przeobrażających siły — w samym ich wnętrzu. Nie oznacza to jednak, że odrzucając stanowisko egzogenego dyfuzjonizmu<sup>11</sup>, tj. zewnętrznych czynników przeobrażeń systemów środowiskowych, przyjmujemy tutaj jakiś wypośrodkowany dyferencjacionizm<sup>12</sup>, którego istota wyraża się w Uznawaniu za czynniki przebudowy najbardziej drobnych i często oderwanych od siebie elementarnych składników o charakterze strukturalnym bądź funkcjonalnym.

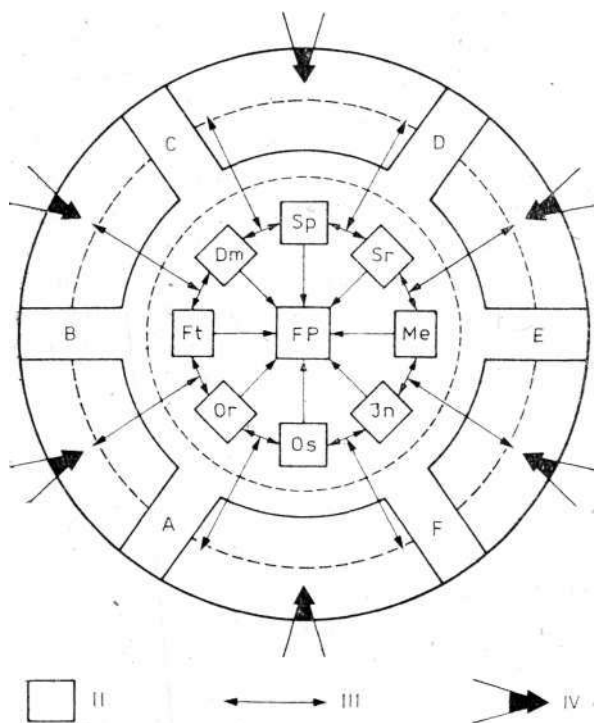
Próbujemy raczej siły społeczne ująć w kategorii określonych systemów społeczno-kulturowych, funkcjonujących w określonych typach środowisk terytorialnych, analizując zmiany zachodzące w strukturze tych systemów z punktu widzenia wmontowanego w nie szerszego procesu społecznego. Sądzimy, że przyjęcie takiego założenia pozwoli nam w du-

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> Sądzę, że przykładem tego rodzaju podejścia do badań nad środowiskiem wychowawczym jest koncepcja tzw. środowiska typowego oraz cały nurt badań oscylujący wokół szkoły socjoekologicznej zajmującej się wychowaniem środowiskowym. Głównymi przedstawicielami tego kierunku badań są obecnie przede wszystkim toruńscy pedagogowie społeczni.

<sup>12</sup> Klasyczną pracą, która mieści się w tym nurcie jest opracowanie J. Pietera, *Poznanie środowiska wychowawczego*, Wrocław 1960.

zym stopniu uniknąć niebezpieczeństwa mało poznawczo i praktycznie przydatnej jednostkowej analizy czynnikowej mechanizmów zmian. Jednocześnie jednak takie stanowisko pozwoli nam obserwować, jakie zmiany zachodzą wewnątrz każdego z tych czynników w relacji do innych



Ryc. 1. Elementy systemu sił społecznych środowiska

I — od A do F — główne typy komponentów wychowawczych;  
 II — syndromatyczna struktura komponentów: FP — pedagogiczna, Os — osobowościowa, Or — organizacyjna, Sp — społeczna, Dm — demograficzna, Me — materialno-ekonomiczna, Sr — środowiskowa, Ft — funkcjonalno-teleologiczna, In — inne; III — tzw. endogenne czynniki zmian społecznych w formie procesów społecznych (np. konflikty społeczne, zaspokajanie potrzeb, adaptacja społeczna); IV — wpływy czynników pozaśrodowiskowych (np. polityka społeczna i oświatowa, rozwój społeczno-ekonomiczny, warunki ustrojowe, uprzemysłowienie, itd.)

czynników pod wpływem takiego czy innego procesu. Sądzę, że pozwoli to nam z dużym prawdopodobieństwem orzekać, jaka jest rola określonego procesu, całego systemu oraz poszczególnych jego elementów — usytuowanych w określonym kontekście społeczno-kulturowym — w promocji takich lub innych zmian. Przy czym ważny tutaj jest zarówno przedmiot samej zmiany, jej kierunek oraz jej efekt. Problemy te już jednak ściśle wiążą się z ujmowaniem sił społecznych w kontekście procesu wychowania i środowiska wychowawczego.

## III. SIŁY SPOŁECZNE A WYCHOWANIE I ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE

Z tego o czym dotychczas była mowa wynika, że kategoria sił społecznych jest pojęciem złożonym, że potencjalna energia mogąca aktywizować i zmieniać system środowiskowy wyzwała się dzięki dynamicznej relacji pomiędzy określonym tzw. endogennym procesem społecznym a głównymi elementami strukturalnymi tkwiącymi w tym systemie. Należy przy tym tutaj jednocześnie zaznaczyć, że zarówno ilość, jak i jakość wyzwolonej w ten sposób energii aktywizującej uzależniona jest nie tylko od charakteru i siły wpływu określonego procesu społecznego, ale również od charakteru samego systemu, jego struktury i usytuowania w szerszym kontekście społeczno-kulturowym. Zasadniczym problemem jest jednak w tym momencie zagadnienie relacji pomiędzy siłami społecznymi a procesem wychowania. Biorąc pod uwagę czysto socjologiczny punkt widzenia, analizie moglibyśmy poddawać charakter strukturalno-funkcjonalnych zmian zachodzących w określonym czasie pod wpływem określonych procesów społecznych, próbując następnie ocenić te zmiany pod kątem preferowanych wzorców wychowawczych. W tym nurcie badawczym znajdują się opracowania zajmujące się stylem czy też jakością życia, a także wspomniane już opracowania dotyczące funkcjonowania typowych środowisk wychowawczych. W istocie wychowanie w tych pracach traktowane jest szeroko jako proces naturalnego kształtowania osobowości pod wpływem zespołu czynników środowiskowych: społecznych, kulturalnych i naturalnych.

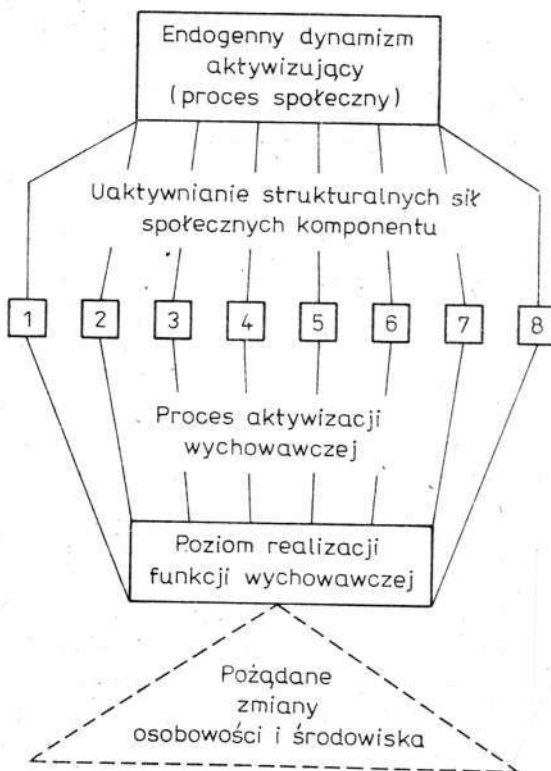
Tymczasem próba ujęcia wychowania w aspekcie sił społecznych niejako zmusza do wyraźnego rozgraniczenia wpływów niezamierzonych i naturalnego uczestnictwa jednostki w życiu społecznym od działalności świadomej i planowej. Równocześnie jednak fakt uświadomienia sobie tych dwóch podstawowych płaszczyzn realizowania się procesu wychowania nie oznacza bynajmniej ich izolacji. Wręcz przeciwnie, podejście od strony sił społecznych nakazuje nam procesy te ściśle od siebie uzależniać. Właśnie w procesach socjalizacyjnych znajdować się mają bowiem siły i czynniki, dzięki którym działalność celowa i planowa dokonywać się może w sposób zgodny z ustalonymi zasadami i normami wychowawczymi. Stąd, można tutaj mówić o pedagogiczno-socjologicznym, jak i socjopedagogicznym ujęciu wychowania w kontekście sił społecznych. Z pedagogiczno-socjologicznego punktu widzenia wychowaniem można by nazwać proces intencjonalnego pobudzania (aktywizowania) przez wychowawcę sił społecznych i następnie (lub) kanalizowania, spożytkowania czy też ukierunkowywania wyzwolonej w ten sposób energii w celu zgodnej z celami wychowawczymi organizacji środowiska. Rola wychowawcy (w najszerszym tego słowa znaczeniu) sprowadza się tutaj, z jednej strony — zarówno do aktywizowania sił, jak i na podstawie tych sił, do celowego organizowania środowiska wychowawczego bądź,



z drugiej strony — do celowego przekształcania sił już pobudzonych i aktywnych, które spożytkowują swoją energię mniej lub bardziej niezgodnie z przyjętymi wzorami czy też ideałami wychowawczymi. Oczywiście, w rzeczywistości bywa i tak, iż układ warunków społeczno-kulturowych środowiska oraz „ingerencja” naturalnych dynamizmów aktywizujących siły społeczne mogą w efekcie tworzyć korzystne środowisko wychowawcze bez specjalnej intencjonalnej, interwencyjnej działalności wychowawczej. W tym ujęciu proces wychowania polegałby na pożądanym przekształcaniu środowiska pod wpływem naturalnych procesów i zjawisk w skali makro oraz mikro, a ogniskujących się i pobudzających siły społeczne. W tym kontekście interesujące wydają się odpowiedzi na pytania dotyczące z jednej strony — roli wychowawcy czy też działań intencjonalnych w przekształcaniu środowiska, w obliczu zmian jakie dokonują się pod wpływem naturalnych czynników egzo-endogennych, z drugiej zaś — mechanizmów czy też warunków, dzięki którym pożądane zmiany dokonują się bez, niezależnie lub może niekiedy wbrew, intencjonalnej działalności wychowawcy.

Obserwacja jednak oraz badania empiryczne nad funkcjonowaniem instytucji oświatowych w różnych typach środowisk terytorialnych skłaniają raczej do przyjęcia założenia dotyczącego minimalnej lub co najwyżej stymulatywnej roli świadomych działań w aktywizacji oraz organizacji środowiska wychowawczego. W tym kontekście naukowo bardziej uzasadnione byłyby próby szukania prawidłowości i mechanizmów, dzięki którym następuje proces pożądanego wychowawczego zmian środowiska pod wpływem względnie endogennych, naturalnych niejako procesów i zjawisk pobudzających i aktywizujących istniejące w środowisku siły społeczne; potraktowanie zaś świadomości wychowawczej bądź jako korelatu, bądź efektu tego rodzaju procesów i zjawisk. Takie ujęcie problemu zasadniczo różni się od podejścia makrosocjologicznego, głównie założeniem o decydującej roli endogenicznych dynamizmów i oczywiście sił mogących przeobrażać oblicze środowiska. Wielkość tych przemian zależy zarówno od rodzaju dynamizmu, typu środowiska terytorialnego, jak i w dużym stopniu od charakteru konkretnej siły (np. instytucji czy też grupy społecznej) znajdującej się w tym środowisku. Wydaje się więc, że energia, dzięki której określony komponent wychowawczy środowiska zdolny jest pozytywnie zmieniać siebie i swoje otoczenie, potencjalnie „wmontowana” jest niejako w kategorii czy też rodzaju tego komponentu, wynika z przypisanych mu: struktury i funkcji. Problem polega jedynie na pełnym „wyegzekwowaniu” ukrytych dotąd w nim potencji.

Oczywiście, wiąże się z tym metodologiczne zagadnienie określenia poziomu wychowawczego funkcjonowania danej siły. Czy przedmiotem tego rodzaju pomiaru może być osobowość? Wiadomo przecież, że osobowość podlega zmianom nie tylko pod wpływem zmian, które dokonują



Ryc. 2. Schemat procesu aktywizacji wychowawczej komponentu przez „uruchomienie” tkwiących w nim sił społecznych (cyfry od 1 do 8 oznaczają segmentową strukturę komponentu, w której potencjalnie znajdują się siły społeczne)

się w instytucji, lecz również pod wpływem czynników makro- i mikrośrodowiskowych, które decydują też o jakości funkcjonowania tej instytucji. W związku z tym, R. Miller uważa, że należałoby konfrontować serie zmian, jakie zachodzą na linii środowisko-instytucja-osobowość. Przy czym podkreśla ona, że wychowawcze funkcje założone instytucji nie mogą zasadniczo odbiegać ani tym bardziej być sprzeczne z istniejącą rzeczywistością. Jeśli rozbieżność bowiem taka będzie miała miejsce, wówczas pod znakiem zapytania stanąć może realizacja zadań wychowawczych, a w związku z tym nikły może być również wpływ tej instytucji na kształtowanie osobowości<sup>13</sup>.

W rezultacie proces wychowania z punktu widzenia sił społecznych można by ująć w schemat określonych relacji, jak to widać na rycinie 2.

Z widocznego schematu zdaje się wynikać jasno, że poziom realizacji

<sup>13</sup> R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981, s. 110 - 142.

funkcji wychowawczych, które są podstawą celowego kształtowania osobowości, ściśle uzależniony jest od charakteru i wartości „wyzwolonych” sił społecznych znajdujących się w psychospołecznej i kulturowej strukturze tkwiącej w określonym typie komponentu wychowawczego. Wydaje się przy tym, że charakter relacji: siły społeczne — realizacja funkcji wychowawczej — nie wydaje się być jednoznaczny. Oznacza to, że trudno byłoby zasadnie orzec, iż taki a taki charakter istnienia i funkcjonowania poszczególnych segmentów strukturalnych danego komponentu tworzy takie właśnie warunki do takiego lub innego poziomu realizacji zadań wychowawczych. Trudno się w całości zgodzić z hipotezą w tym zakresie R. Miller, która — w cytowanej pracy — wyraźnie stwierdza, że tzw. socjalizacja pozytywna wzmacnia planową działalność wychowawczą, zaś negatywna — ją osłabia lub niweczy. Sądzę, że problem nie wydaje się bardziej złożony. Zależy on między innymi od tego, jakie treści podłożymy pod pojęcie pozytywnej lub negatywnej socjalizacji oraz konkretnie w stosunku do jakich zadań i celów socjalizację tę należałoby odnosić. Gdyby sprawa była oczywista, nie mielibyśmy licznych przykładów negatywnych procesów socjalizacyjnych w rodzinie, szkole czy zakładzie pracy, a pozytywnej realizacji przez te instytucje funkcji wychowawczej lub przykładów pozytywnej socjalizacji i jednocześnie dysfunkcjonalności wychowawczej. Być może właśnie, że pewien stopień negatywnej socjalizacji pozytywnie wpływa na realizowanie zadań wychowawczych. Tego rodzaju pierwsze empiryczne sygnały z prowadzonych przez nas badań na temat relacji między dysharmonią systemu rodzinnego a realizacją funkcji wychowawczej w rodzinie zdają się potwierdzać przypuszczenia dotyczące wpływu określonego poziomu dysharmonii systemu społecznego na realizację funkcji wychowawczych. Zresztą należy tutaj dodać, że dysharmonia ta dotyczy różnych elementów czy też segmentów tego systemu.

Kilka zdań należałoby wreszcie poświęcić relacji jaka zachodzi lub raczej może zachodzić pomiędzy aktywizacją wychowawczą instytucji przez siły społeczne a środowiskiem. Przyjęcie założenia o Względnie endogennym charakterze aktywizacji wychowawczej częściowo przecięża, choć oczywiście nie eliminuje typowego czy też terytorialnego podejścia do środowiska wychowawczego. Ów socjoekologiczny punkt widzenia, utożsamiający określony typ środowiska terytorialnego ze środowiskiem wychowawczym<sup>14</sup>, próbujemy tutaj rozszerzyć również o nie-

<sup>14</sup> Taki punkt widzenia przyjął w swojej definicji P. Rybicki — twórca tzw. środowiska typowego. Zob. P. Rybicki, *Problematyka środowiska miejskiego*, Przegąd Socjologiczny 1960, t. XIV, z. 1, s. 11. Psychoindywidualistyczne podejście do środowiska wychowawczego mówiące o tym, że jednostka bądź „nosi” niejako swoje środowisko w sobie, bądź reaguje na bodźce zewnętrzne, reprezentują m. in. F. Znaniecki, J. Pieter, K. Sośnicki, R. Wroczyński i in. Zob. R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1974, s. 74 - 98.

terytorialny punkt widzenia<sup>15</sup>, ujmując środowisko wychowawcze obiektywistyczne od strony określonego typu systemu społeczno-kulturowego, który tworzyć mogą typowe grupy, instytucje, stowarzyszenia itd., stanowiące istotny element struktury środowiska terytorialnego, a w których immanentnie tkwiący i uruchomiony zespół sił społecznych sprzyja pełnej realizacji właściwych dla tych systemów funkcji wychowawczych. Jest to oczywiście ujęcie normatywne środowiska, w rzeczywistości bowiem potencjalnymi środowiskami wychowawczymi byłyby wszystkie istotne komponenty środowiskowe.

Uważamy, że tego rodzaju próba ujęcia środowiska wychowawczego zawiera w sobie aspekt pedagogiczny, który wiąże się z założeniem czy też nadzieją, że w sprzyjających warunkach i okolicznościach uruchomione czy też wyzwolone, naturalnie tkwiące w określonym systemie siły i wartości zdolne są podnieść na wyższy poziom funkcjonalność wychowawczą własnego systemu i w rezultacie kształtować osobowości wychowanków w taki sposób, aby zdolne one były przewyciężyć negatywne wpływy determinizmu środowiskowo-terytorialnego, a więc również społecznego i kulturowego.

Rzecz prosta, iż koncepcja sił społecznych jako elementu w jakimś stopniu mającego zneutralizować makrosocjologiczny punkt widzenia na środowisko wychowawcze nie eliminuje kryterium terytorialnego, lecz jedynie częściowo podważa jakby jego wyłączność. Zdawać sobie bowiem trzeba sprawę z tego, że cały proces aktywizacji wychowawczej komponentu środowiskowego poprzez tkwiące w nim siły społeczne wraz z poziomem realizacji funkcji wychowawczej w jakimś stopniu zawsze uwarunkowany jest poziomem rozwoju społeczno-kulturowego środowiska. Jednak koncepcja sił społecznych uprawnia w tym kontekście do pytania: w jakich warunkach i okolicznościach oraz na ile ożywiony niejako własnymi siłami społecznymi system zdolny jest przewyciężać negatywne wpływy środowiska terytorialnego? Na zasadność tego rodzaju pytania wskazują liczne przykłady w wysokim stopniu wychowawczo wydolnych instytucji oraz wyjątkowo „dobrze wychowanych” jednostek, usytuowanych w środowisku typowym, zakwalifikowanym do mało czy wręcz niewydolnego wychowawczo (np. wieś tradycyjna czy wieś peryferyjna)<sup>16</sup>.

W tym kontekście sędzę, że zasygnalizowana tutaj problematyka sił społecznych może dać nam szereg możliwości innej typologii środowiska wychowawczego, opartej na kryteriach mechanizmów aktywizacji sił

<sup>15</sup> W ten sposób próbuje uzupełnić niejako również koncepcję środowiska typowego A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1974, s. 40 - 47.

<sup>16</sup> Przykładem takim mogą być liczne monografie wsi spółdzielczych. Zob. K. Adamus, *Monografie wsi w Polsce*, Etnografia Polska 1959, t. II.

społecznych tkwiących w określonym systemie wychowawczym oraz na kryteriach roli, jaką siły te pełnią w wychowawczej aktywizacji tego systemu, a pośrednio również w kształtowaniu osobowości wychowanków. Być może, mógłby to być punkt wyjścia do pedagogicznej koncepcji środowiska wychowawczego<sup>17</sup>, a przede wszystkim jednak do celowego uruchamiania oraz wykorzystywania sił społecznych dla postępowych zmian osobowości i środowiska.

#### IV. ZAKOŃCZENIE

Spróbujmy najkrócej skonstatować to, co było tutaj przedmiotem naszych rozważań. Otóż refleksje nasze były wstępną próbą sformułowania najogólniejszych założeń koncepcji badań nad aktywizacją wychowawczą środowiska poprzez immanentnie tkwiące w nim tzw. siły społeczne. Przy czym pojęcie sił społecznych rozumieliśmy tutaj na dwóch podstawowych płaszczyznach. Szerzej: przedmiotowo-strukturalnej — jako określony typ **komponentu** środowiskowego wraz z tkwiącymi w nim istotnymi elementami społecznymi, kulturalnymi, organizacyjnymi, osobowościowymi, pedagogicznymi itd., w których potencjalnie szukać należy odpowiednich składników aktywizacji wychowawczej; oraz podmiotowo-funkcjonalnej — w kategoriach immanentnych procesów społecznych jako czynników lub dynamizmów uruchamiających drzemiące niejako w komponencie aktywizujące składniki. Węższe ujęcie sił społecznych wiązałoby się z tkwiącymi w systemie kreślonymi wartościami podnoszącymi na wyższy poziom jego wychowawczą funkcjonalność.

Równocześnie, w kontekście analizowanej tutaj problematyki sił, próbowaliśmy także sprecyzować pojęcie procesu wychowania, ujmując go jako zgodny z celami wychowania ciąg zmian osobowości i środowiska dokonujący się pod wpływem dynamicznej relacji działalności planowej oraz wspomagających te poczynania sił społecznych. Posłużyło to nam z kolei do ujęcia środowiska wychowawczego jako systemu określonych komponentów środowiskowych, w których uaktywnione siły społeczne sprzyjają realizacji zadań wychowawczych.

Oczywiście, w pełni zdajemy sobie sprawę z tego, że zasygnalizowana tutaj przez nas problematyka sił społecznych środowiska wychowawczego jest zaledwie punktem wyjścia do dalszych w tym przedmiocie analiz à studiów. Sądzimy, że — jeśli sformułowane tutaj przez nas założenia wydają się mieć swoje racjonalne jądro — dalsze wysiłki badawcze w tym względzie powinny się koncentrować wokół uściślenia bliższego

<sup>17</sup> Zob. A. Olubiński, *Pedagogiczna koncepcja środowiska wychowawczego. Wstępny zarys problematyki*, Nauczyciel i Wychowanie 1981, s. 4-5.

skonkretyzowania oraz merytorycznego powiązania zasadniczych, ściśle z problemem sił społecznych związanych pojęć, m. in. takich jak: system wychowawczy, struktura społeczna, jej treściowe elementy i składniki, endogenny dynamizm społeczny, a przede wszystkim proces wychowania, cele wychowania, funkcje wychowawcze oraz wyniki wychowania w aspekcie problematyki sił społecznych.

Sądzę, że dopracowanie się w miarę ścisłych i koherentnych pojęć spiętych „klamrą” sił społecznych może stać się podstawą in*de* tylko zasadnej eksplikacji oraz oceny poddawanych rozpoznaniu procesów i zjawisk wychowawczych, ale jakieś uporządkowanie tych problemów może być w ogóle punktem wyjścia do opracowania odpowiedniej metodologii badań empirycznych nad siłami społecznymi. Szczególna trudność w tym zakresie wiązać się może z ustaleniem oraz merytorycznym uzasadnieniem rzetelnych i trafnych wskaźników adekwatnie rozpoznających, a także mierzących wartość aktywizującą sił. Poważnym problemem będzie również odpowiedni dobór do badań określonych komponentów wychowawczych oraz typów środowisk terytorialnych.

W rezultacie jednak uważam, że pomimo konieczności rozwiązania jeszcze szeregu problemów związanych z siłami społecznymi, podjęcie prób ich rozwiązania może okazać się doniosłe z punktu widzenia niezaprzeczalnych korzyści wiążących się z nadzieją nie tylko pogłębienia metodologii badań empirycznych nad wychowaniem, nie tylko wszechstronniejszego naświetlenia samej rzeczywistości wychowawczej, ale przede wszystkim badania takie przyczynić się mogą do świadomego wyzyskiwania drzemiącej niejako w rzeczywistości społecznej energii dla zgodnych z postępowymi celami ogólnospołecznymi przekształceń osobowości jednostek i środowisk, w których one żyją.

Być może właśnie nadzieje, o których mowa, łączą się z rozwinięciem badań nad siłami społecznymi, w istocie siłami konkretnych jednostek ludzkich. Problem sił to bowiem w istocie problem badań nad osobowością człowieka oraz zespołem społeczno-kulturowych i psychologicznych determinant decydujących o szansach i charakterze jego przyszłego życia i rozwoju. W tym kontekście problem sił społecznych sprowadzony zostaje do badań nad mechanizmami oraz prawidłowościami uruchamiania niejako drzemiącej w organizmie ludzkim energii, sił i wartości w celu spożytkowania ich dla jak najpełniejszego rozwoju własnego w dynamicznej relacji z pożądanym zmienianiem otaczającego człowieka świata.

Myślę, że biorąc pod uwagę taką perspektywę, problematyka sił w niedalekiej przyszłości stać się może interdyscyplinarną dziedziną pedagogiczną, która np. pod nazwą *vitologia* zdolna byłaby dopracować się koherentnej teorii zajmującej się ustaleniem prawidłowości uruchamiania sił ludzkich w celu wartościowego ich spożytkowania.

## PROBLEMS OF SOCIAL STRENGTH IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

## Summary

The author discusses a problem of actions of educational activation of environment. A central national category linked with that problem and focussing the attention of this study is a term of „social strength". The author attempts at defining that notion, attribute operational meaning to it indicate at defined types of social strength. The most general meaning of that term pertains to a complex of defined factors, phenomena and processes of a psycho-social and educational character, situated in the institutions of natural, indirect and direct education. They cause a process of transforming these institutions into a favorable educational environment.

In the following part, three basic, closely interrelated elements of strength are defined: i.e. 1) type and character of educational institution in the environment (e.g. family, school, workplace etc.), 2) material structure of essential elements contained in those institutions (e.g. material and standard of living factors, cultural, psychological, social, demographic, educational ones, etc.), 3) agents and dynamisms activating in a form of natural social processes (e.g. conflicts, adaptation, industrialization, urbanization, etc.). In turn, in the context of social strength study, the author attempts at defining a role of intentional educational activity. A specific approach to educational process is effected by the analysis: it is understood as a sequence of changes of personality and environment answering to goals of education, achieved in the effect of dynamic relation of planned educational activity and social strength supporting these actions.

The discussion is concluded with remarks on educational environment. The authors draws his attention at a role of the so-called endogenous factors of social changes (e.g. conflicts) as positive elements in educational activation of the environment. In this way the author attempts to expand a sociological handling, of an educational environment (territorial) also by means of an extra-territorial viewpoint.