

Ewa Stawowy

Edukacja wobec nowych wyzwań

Modele edukacji wobec nauki i społecznych kontekstów systemów oświatowych

Wychowanie jest procesem społecznym, co oznacza, że zarówno jego przedmiot, warunki, w jakich przebiega, oraz skutki mają społeczny wymiar. Zinstytucjonalizowane systemy oświatowe są jednymi z głównych społecznych ram wychowania. Dla każdego takiego systemu właściwy jest uświadomiony (lub nie) przyjmowany model edukacji. Składają się nań w najogólniejszym zarysie: 1. filozoficzne (ontologiczne i epistemologiczne) przesłanki teorii wychowania, 2. założenia metodologiczne dotyczące metod badawczych nauk o wychowaniu, 3. zakładany jako dobry typ praktyki edukacyjnej.

Spółeczny przebieg wychowania w zinstytucjonalizowanych ramach systemów oświatowych jest zjawiskiem zmiennym w czasie historycznym we wszystkich swoich parametrach. Zmieniają się teorie nauczania, metody i praktyki edukacyjne. Społeczne skutki funkcjonowania danego modelu edukacji można oceniać z różnych perspektyw i społecznych punktów widzenia. Jeżeli nauki o edukacji są dostatecznie krytyczne wobec praktycznych aplikacji swoich teorii, to proces społecznej weryfikacji teorii jest zjawiskiem ciągle towarzyszącym wysiłkom teoretycznym. Jeżeli zaś w jakimś czasie czy okresie historycznym zdolność samoweryfikacji słabnie, to należy spodziewać się nasilenia zjawisk kryzysowych – czy nawet załamania – zarówno w teorii, jak i praktyce edukacyjnej.

Sądzę, że nauki o edukacji w Polsce w ciągu ostatnich lat uchylały się od wypełniania jednej ze swych najważniejszych funkcji: teoretycznego namysłu nad aksjologicznymi, a nie wyłącznie ideologicznymi modelami wychowania. Odróżnienie modeli aksjologicznych od ideologicznych jest oczywiście kwestią umowną, gdyż każdy ideologiczny model wychowania przyjmuje za podstawę jakiś system aksjologiczny,

w każdy zaś dość rozwinięty aksjologicznie model wychowania można wpisać ideologię. Różnica między tymi modelami polega na:

1. stopniu uniwersalności systemu wartości zakładanego w modelu wychowania. Uniwersalność rozumiem tu w sensie socjologicznym, jako stopień powszechności w czasie i przestrzeni społecznej;

2. stopniu ogólności orzekającym o jego obowiązywaniu, by zdarzające się czasem doraźne i koniunkturalne zmiany ideologii nie atakowały i nie kwestionowały instytucji edukacyjnych. Chodzi zatem o stopień autonomii wartości wychowania i ochronę systemu edukacyjnego przed polityczną koniunkturalnością; ulokowanie go w tej sferze społecznych wartości, gdzie wichry historii nie wieją już tak gwałtownie;

3. stopniu otwartości systemu wartości. Model ideologiczny raz na zawsze rozstrzyga, co jest dobre i w teorii, i w praktyce, system aksjologicznie otwarty zakłada własną weryfikowalność;

4. system ideologiczny ma swojego bezpośredniego nadawcę i odbiorcę, praktyczne i polityczne odniesienia systemu aksjologicznego nie są tak bezpośrednie.

Postulat uwolnienia aksjologicznego modelu edukacji od bezpośrednich wpływów ideologii jest niezmiernie trudny do zrealizowania, historia bowiem dowodzi, że z prawdziwie głębokim zideologizowaniem systemu edukacyjnego mamy do czynienia wówczas, gdy przestajemy sobie zdawać z tego sprawę i system wartości ideologicznych przyjmujemy za jedynie ważny i dobry – nie tylko dla nas, ale też dla całej ludzkości¹.

Aksjologiczne, uniwersalistyczne modele edukacji, jak pamiętamy, były wiodącymi tematami w teoretycznej myśli pedagogiki międzywojennej w Polsce. Dorobek wielu pedagogów-filozofów stanowi solidną bazę dla współczesnych myślicieli. Stąd, być może, tak chętnie pojawiają się we współczesnej literaturze pedagogicznej tematy historyczne i powroty do dawnych koncepcji pedagogicznych. Zachowując cały należny tradycji szacunek, musimy jednak podchodzić do spuścizny w sposób selektywny oraz pozbyć się złudzeń, że znajdziemy w niej gotowe odpowiedzi na wszystkie nasze współczesne problemy. Nie tylko zresztą dlatego, że problemy są nowe, ale też z tego powodu, że nauka i doświadczenie społeczne wzbogaciły naszą wiedzę pedagogiczną. Powszechna jest wizja nauki jako procesu kumulatywnego, z dostrzegalnym dla uczonych progiem jej dojrzałości. Wizja ta implikuje co najmniej życzliwy stosunek do tradycji.

Problem dotyczy zresztą nie tylko kwestii nowej czy starej teorii edukacji, ale także stosunku teorii i doświadczenia. Tutaj również współczesna socjologia wiedzy twierdzi, że „to, co traktuje się tradycyjnie jako dająca się wyeliminować niedoskonałość reguł wyboru [między teorią a praktyką, E.S.], stanowi niezbywalny wyraz samej istoty nauki”². Nie dysponujemy bowiem żadną metodą, za pomocą której moglibyśmy rozstrzygnąć, czy w sytuacji konfliktu między teorią a doświad-

czeniu należy bronić teorii, czy ją porzucić³. O wyborze decydują zatem inne kryteria niż poprawność metodologiczna, a dylemat przenosi się z gruntu metody na grunt normatywny, pragmatyczny lub instytucjonalny.

Powstaje zatem pytanie, czy każde pokolenie powinno od nowa określać charakter, kierunek oraz cele wychowania? Można też postawić kwestię szerzej: czy da się określić warunki, w jakich do takich zmian dojść powinno?

Sądzę, że istnieją dwie takie możliwości. Jedną stwarza rozwój samej wiedzy: jest to sytuacja przełomu czy też rewolucji naukowej. Trudno bowiem wyobrazić sobie, by nauki o edukacji mogły pozostać w tyle ludzkiej wiedzy o rzeczywistości. Zwykle społeczeństwo właśnie od tych nauk oczekuje tworzenia przesłanek i warunków rozwoju wiedzy. Drugą tworzy radykalna zmiana społecznego kontekstu systemu oświatowego, a więc tak gruntowne przekształcenia całości społecznych, że tworzą one sytuacje powstawania i artykułowania nowych, ważnych potrzeb społecznych. Społeczne funkcje wychowania są bowiem rozpięte między dwoma biegunami: z jednej strony – utrzymywania ciągłości społecznej, stabilizowania systemu społecznego, z drugiej – stymulowania zmian społecznych i zmian całego systemu.

Modele rozwoju nauki, a nauki o edukacji

Istnieją przynajmniej dwa modele rozwoju nauki. Jeden z nich ujmuje naukę jako zjawisko o charakterze kumulatywnym w procesie historycznym. Odkrycia naukowe sumują się w coraz bardziej spójny obraz danej sfery zjawisk. Następne generacje uczonych dokładają po cegiełce do budowanego gmachu wiedzy ludzkiej. Wedle tego modelu istnieje też kres, punkt docelowy badań naukowych, a więc stan dojrzałości teoretycznej nauki⁴.

Pogląd taki możemy znaleźć w wielu podręcznikach metodologii nauk humanistycznych. Z. Zaborowski pisze:

Uczeni dla opisu i wyjaśniania rzeczywistości posługują się ścisłą i jednoznaczną terminologią, stosują rzetelne i trafne metody badawcze. Badana rzeczywistość dzięki temu może być opisana i wyjaśniona za pomocą systemu twierdzeń charakteryzujących stałe zależności między zjawiskami⁵.

Taki model rozwoju własnej dyscypliny łączy się zwykle z wysokim stopniem radykalizmu czy wręcz dogmatyzmu intelektualnego. Trudno byłoby dzisiaj nie uznać takiego stanowiska za objaw choroby, gdyż dyscyplina rozwijana wedle takiego modelu metodologicznego zwykle okazuje się również bezradna wobec swych praktycznych zadań. Tak jak wybuchy gniewu społecznego wyrażają realne sprzeczności i konflikty społeczne, a więc schorzenia systemu, a nie złe intencje grupek anarchistów.

Drugi model ujmuje rozwój nauki jako proces dynamiczny, o charakterze zarówno kumulatywnym, jak i rewolucyjnym. Nie zakłada się tu jednakże jakiegoś kresu

czy ostateczności poznania, a poznawcze wysiłki nauki i badaczy relatywizuje do interesów konstytuujących poznanie naukowe i dany typ praktyki poznawczej⁶. W tej perspektywie ujęcie procesów edukacyjnych mieści się zawsze w ramach jakiejś teorii społecznej, np. społeczeństwa burżuazyjnego, społeczeństwa socjalistycznego itp.

Przez ostatnie 25 lat socjologia wiedzy w swym antypozytywistycznym nurcie na różne sposoby artykułowała tezę, że etapy rozwoju nauki wyznacza nie przyrost faktów i teorii naukowych, lecz przekształcenia fundamentalnych kategorii epistemologicznych i całościowych sposobów widzenia rzeczywistości. Klasyczną już egemplifikacją tej tezy jest tzw. „przewrót kopernikański” – rozumiany nie jako odkrycie Kopernika, ale długofalowe skutki, jakie to odkrycie wywołało w myśli europejskiej. Historia rozwoju nauki pokazuje, że radykalne zwroty poznawcze zawsze napotykały opór ze strony zastanego sposobu myślenia i utrwalonego ładu naukowego⁷. Niemniej jednak zmiany zawsze dokonują się z mniejszymi lub większymi oporami, a ich sprawcami są przede wszystkim ci uczeni, którzy w swym myśleniu naukowym stosują zasadę „nieposłuszeństwa w myśleniu”⁸.

Analiza sytuacji na terenie nauk o edukacji z punktu widzenia drugiego, prezentowanego tu w zarysie modelu rozwoju nauki zdaje się być zgodna ze współczesną tendencją w innych dziedzinach humanistyki. Ważna byłaby rekonstrukcja poszczególnych koncepcji pedagogicznych przez pryzmat ich ukrytych na ogół założeń filozoficznych dotyczących: człowieka (istoty, miejsca, potrzeb itd.), istoty rozwoju umysłowego (przebiegu, uwarunkowań itd.), istoty procesów wychowawczych (jako przewidywanych skutków rzeczywistych oddziaływań).

Dopiero wówczas można będzie ocenić a) jakie pytania i problemy te koncepcje pedagogiczne dopuszczają; b) jaki typ oddziaływań na jednostkę sankcjonują; c) czemu przeszkadzają; d) jaki opór rodzą.

Spoleczne konteksty systemów oświatowych a nauki o edukacji

Spoleczny kontekst systemu oświatowego jest zawsze konkretny i historyczny. Radykalne zmiany w państwie, w jego systemie prawnym i ekonomicznym, pociągają za sobą zmiany w systemie oświatowym, gdyż jest on zawsze nieodłączną częścią systemu instytucjonalnego państwa oraz znaczącym elementem każdego systemu społecznego.

Centralną kwestią społeczną, należąca raczej do sfery polityki oświatowej, jest stopień autonomii systemu oświatowego wobec pozostałych elementów systemu instytucjonalnego państwa. Chodzi tu oczywiście o stopień autonomii w kwestiach

merytorycznych – treści i form kształcenia i wychowania, ale także nieodłącznie związanych, szeroko rozumianych rozwiązań organizacyjnych. W systemie społecznym silnie scentralizowanym zakres autonomii systemu oświatowego jest zawsze bardzo szczupły. W sytuacji Polski, a więc w okresie kształtowania nowego systemu społecznego, rozwiązania polityki oświatowej nabierają szczególnego znaczenia. Jeżeli wprowadzamy radykalne zmiany w polityce, prawie i gospodarce, to tym samym wyznaczamy nowe role systemu oświatowego.

Nie wszystkie zmiany zachodzące w życiu zbiorowym musimy brać pod uwagę zastanawiając się nad systemem oświatowym. Sytuacje zerwania ciągłości instytucjonalnej i tworzenia zupełnie nowych systemów oświatowych są wprawdzie znane w historii najnowszej Europy, ale występowały w wyjątkowych okolicznościach. Wiele jednak jest takich obszarów, w których zachodzące zmiany musimy uwzględnić z punktu widzenia nauk o edukacji. Do najważniejszych z nich, moim zdaniem, należą:

1) Tempo zmian i ich kierunek w społeczeństwie globalnym

Gruntowne zmiany, jakie zaszły i zachodzą w naszym życiu politycznym i ekonomicznym, w zupełnie nowy sposób określają społeczne funkcje systemu oświatowego. Co dzisiaj znaczy współczesna szkoła, co znaczy przygotowanie nauczyciela i ucznia do życia i pracy w warunkach społeczeństwa pluralistycznego politycznie, ekonomicznie, światopoglądowo? Czy zasada różnorodności dotyczy również systemów wartości edukacji, a jeżeli tak, to jakich i w jakim zakresie? To zaledwie kilka pytań, na które współczesne nauki o edukacji w Polsce muszą znaleźć odpowiedź.

2) Przekształcenia w warunkach funkcjonowania wspólnot lokalnych i systemów instytucjonalnych w wymiarze lokalnym

Kwestia ta w odniesieniu tylko do szkolnictwa to przede wszystkim nowe warunki funkcjonowania szkoły i władzy lokalnej oraz relacje między nimi. Problem ten nabierze szczególnego znaczenia w miarę przekształceń własnościowych w Polsce.

3) Przemiany świadomości społecznej w wymiarze jednostkowym i zbiorowym Polaków

Przemiany te są głębokie i mają znaczący wpływ na przedmiot i formę ujawniania różnego typu potrzeb i interesów grupowych. Nauki społeczne na nowo stawiają pytanie o zasięg i charakter zmian społecznych, które przyniosły cztery dekady rozwoju realnego socjalizmu. Dopiero odpowiedź na to pytanie pozwoli nam twierdzić cokolwiek o kierunkach przekształceń świadomości społecznej i opcjach rozwojowych Polaków.

Przemiany świadomości społecznej można rozpatrywać w różnych płaszczyznach: stosunków politycznych, zmian osobowościowych, stylu życia, struktury społecznej, interesów grupowych, w tym potrzeb oświatowych. We wszystkich tych

dziedzinach występują symptomy świadczące o tym, że system realnego socjalizmu wywarł na społeczeństwa Wschodniej Europy większy wpływ niż do niedawna sądzono⁹.

4) Zmiana społecznego stosunku do szkoły i oczekiwań wobec niej

Jak wiadomo, sposób postrzegania przez ludzi rzeczywistości jest poważnym czynnikiem zmieniającym ją. Celem badań jest stwierdzenie, jakiego typu są to oczekiwania, jaki jest ich kierunek i rozmiar, czy i w jaki sposób system oświatowy może i powinien je realizować. Nie zatrzymując się nad rozważaniami, czy oczekiwania te są jednolite, czy różnorodne, na ile powszechne itd., stwierdzić trzeba, że wyraźnie artykułowane postulaty wobec współczesnej szkoły są czynnikiem nowym i wymagającym odpowiedzi również ze strony nauk o edukacji.

Efekty edukacyjne realnego socjalizmu – zagrożenia dla zmiany społecznej

System oświatowy był jednym z ważniejszych elementów wychowawczego oddziaływania formacji realnego socjalizmu. Był również jednym z ważniejszych podmiotów kryzysu formacji, choć dotąd rzadko postrzegany jest w tej roli. Ponad cztery dekady trwania formacji, to wiele pokoleń młodzieży, która przeszła przez szkoły różnych szczebli. Ostatnie pokolenia, a zwłaszcza najmłodsze, szczególnie ostro doświadczają kumulacji kryzysu we wszystkich dziedzinach życia społecznego: politycznej, ekonomicznej, kulturalnej, ekologicznej.

Polski kryzys i konflikty mają również wymiar pokoleniowy. Młodzi ludzie mają wszelkie podstawy do tego, aby czuć się pokoleniem zagrożonym przez instytucje, interesy społeczne, typ racjonalności, poziom i charakter kompetencji dorosłych, którzy urządzili taki świat społeczny¹⁰. Świat, w który musi wejść młodzież, jest w stanie krytycznym ekologicznie, cywilizacyjnie, gospodarczo, kulturowo i kulturalnie, a także politycznie. Ten świat stawia przed młodzieżą bariery rozwojowe, skłaniające do bardzo niskiej oceny swoich możliwości życiowych, poczucia nieufności wobec starszego pokolenia, odrzucania autorytetów, poczucia niejasności i niepewności perspektyw. W sferze zachowań społecznych młodzieży daje to efekt nasilania się zjawisk patologicznych w różnych wymiarach i rozmiarach¹¹.

Od roku 1989 w Polsce zapoczątkowano proces głębokich przemian we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Niewątpliwie mamy do czynienia z kształtowaniem się nowej formacji społecznej. Podstawowe parametry formacji tworzą:

- 1) system urządzeń społeczno-politycznych i ekonomicznych,
- 2) wspólnota losów pokoleniowych,
- 3) typ dominującej racjonalności¹².

W polskich warunkach zasadnicze zmiany nie zachodzą równolegle we wszystkich dziedzinach życia społecznego. W sposób dynamiczny, poprzez kolejne próby i błędy, zapoczątkowany został proces zmian politycznych i ekonomicznych. Zmiany w systemie oświaty mają po kilku miesiącach reformy, do końca roku 1990 charakter niemal wyłącznie administracyjny. Uszczuplenie programów nauczania czy samorządność nauczycielskich zespołów szkolnych jest zaledwie wstępnym krokiem do zasadniczej zmiany systemu oświatowego. Zinstytucjonalizowany system edukacji, a więc szkoły różnych szczebli i pozaszkolne placówki edukacyjno-wychowawcze nie powinny dłużej pozostawać poza głównym nurtem przeobrażeń społecznych w kraju. W obecnym kształcie stają się bowiem „opóźniaczem zmiany” społecznej¹³.

Trudność reformowania oświaty polega na tym, że aby stała się ona aktywnym uczestnikiem procesów przemian społecznych, należy cały wysiłek skierować przeciwko dotychczasowym efektom jej działań, a przynajmniej nie pozwolić na ich powielanie. System oświatowy w Polsce w latach 1945–1989 był elementem zorganizowanego i prawnie chronionego monopolu informacyjnego państwa. Narzucanie zuniformizowanej interpretacji świata i historii, jednego „naukowego” poglądu na rzeczywistość stanowiło podstawowy środek oddziaływania edukacyjnego szkoły. Negatywne skutki rozwojowe dawały o sobie znać w postaci ograniczenia kompetencji do rozważania rzeczywistości poprzez alternatywne wizje oraz brak wiary we własną podmiotowość społeczną¹⁴. Te same jednak negatywne skutki rozwojowe symbolicznej przemocy szkoły powodowały – w sprzyjających warunkach – nasilenie sprzeciwu, buntu i negacji. Owe sprzyjające warunki tworzyły środowiska młodych, wykształconych robotników, aktywnie wyrażających swój sprzeciw.

Okres spędzony w szkole dostarcza młodzieży najważniejszych doświadczeń życiowych. Oczywiście, nie można oddzielać wpływów szkoły od innych, szerszych, można jednak wskazać, jakie sposoby myślenia o rzeczywistości szkoła wspiera czy wręcz kształtuje, jakie potrzeby życiowe zaspokaja, a jakie blokuje, wreszcie, jak społecznie sytuuje młodzież, dla której stanowi podstawowy szlak awansu społecznego.

M. Jarosz w rozważaniach o barierach życiowych młodzieży wskazywała na tkwiące w polskim systemie oświatowym, a więc instytucjonalne warunki społecznego naznaczania i ograniczania szans życiowych młodzieży ze środowisk o niekorzystnym położeniu materialnym, społecznym, ekologicznym, kulturowym¹⁵. Wiele badań wykazało istnienie tendencji do dziedziczenia przez młodzież pozycji społecznej rodziny¹⁶. Licznych tego stanu rzeczy przyczyn można zasadnie dopatrywać się w sposobach funkcjonowania centralnie sterowanego systemu oświatowego. Krótkie i niedrożne kanały kształcenia zawodowego praktycznie zamykały możliwości kształcenia się znacznej części młodzieży w wieku, w którym nie dojrzała ona jeszcze do ostatecznych decyzji zawodowych.

Krytyczny stan polskiej oświaty był nie tylko przedmiotem badań empirycznych, ale również punktem wyjścia dla społecznych inicjatyw. Stan szkolnictwa podstawowego pod koniec lat osiemdziesiątych coraz częściej odczytywano jako stwarzający poczucie zagrożenia elementarnych wartości (np. bezpieczeństwa i zdrowia dziecka), a także jako źródło trudności życiowych (niewygodne pory nauki, dalekie dojazdy). Powstanie Społecznego Towarzystwa Oświatowego, a następnie wielu innych inicjatyw społecznych mających na celu przełamanie organizacyjnego monopolu szkoły, należy traktować jako symptom głębokiej dysfunkcjonalności szkoły wobec społecznych potrzeb i oczekiwań. Pierwsze inicjatywy, mające charakter towarzyski i prywatny, pojawiły się w roku 1987, rychło stawiając sobie za cel legalizację działalności¹⁷. Stosunkowo nieduży zasięg ruchu oraz powstanie alternatywnych propozycji oświatowych można wyjaśniać między innymi kurczeniem się rekrutacji uczniów ze względu na spadek stopy życiowej w Polsce oraz pojawieniem się innych możliwości legalnej działalności społecznej na terenie szkoły po roku 1989.

Efekty edukacyjne realnego socjalizmu odkładały się w świadomości społecznej wielu pokoleń. Mimo jednak licznych prób reform systemu oświatowego i oddolnych inicjatyw społecznych grozi nam zamknięcie w edukacyjnym błędnym kole. Jeżeli bowiem przyjąć, że na kształt świadomości społecznej miały wpływ warunki edukacyjne realnego socjalizmu, to można spodziewać się, że jego zasadnicze cechy ujawniają się w postaci społecznych żądań oraz potrzeb i staną się czynnikiem blokującym zmiany systemu społecznego, a petryfikującym elementy starego systemu¹⁸.

Gdyby przyjąć taką hipotezę, to należy się zastanowić, jakie efekty edukacyjne są najtrwalsze, a jednocześnie najbardziej zagrażają koniecznym zmianom. Otwartą pozostaje też kwestia, czy są wśród nich takie, które mogą sprzyjać zmianom. Odpowiedź na te pytania możliwa jest niemal wyłącznie na podstawie badań empirycznych. Dziedzictwo realnego socjalizmu można badać w płaszczyźnie zmian osobowościowych, stylu życia, stosunków politycznych, ekonomicznych, struktury społecznej itd. We wszystkich tych płaszczyznach można wskazać symptomy świadczące o silnych wpływach edukacyjnych realnego socjalizmu¹⁹.

Z punktu widzenia najbardziej nas tu ineteresującego, tj. nowych zadań nauk pedagogicznych, najciekawsze są przekształcenia świadomości społecznej młodzieży i zagrożenia stąd wynikające. Stan świadomości społecznej młodzieży końca lat osiemdziesiątych został już opisany na podstawie wielu badań socjologicznych. Posłużmy się diagnozą M. Marody, będącą podsumowaniem wielu badań. Autorka pisze:

trzy elementy: poczucie zagrożenia degradacją cywilizacyjną, poczucie bezsensowności prowadzące do zakwestionowania dotychczasowych form działania jako sposobów osiągnięcia celów życio-

wych oraz spieniężenie świadomości społecznej są, moim zdaniem, podstawowymi czynnikami określającymi stan świadomości społeczeństwa polskiego u schyłku lat osiemdziesiątych. Ich wspólną cechą wydaje się swoista „nieoznaczoność teologiczna” lub, ujmując rzecz prościej, fakt, iż nie przesadzają one wciąż jeszcze o kierunku, jaki przybiorą dalsze działania naszego społeczeństwa. Czynniki te bowiem mogą stać się zarówno potężną siłą rozwojową, wyzwalającą energię społeczną oraz pomysłowość i inwencję jednostek, jak i siłą prowadzącą do dezintegracji społecznej, rozpadu infrastruktury moralnej, pogłębiania się chaosu gospodarczego oraz uwiądnięcia wartości demokratycznych, które w ostatnim okresie naszej historii zdobyły szerokie uznanie społeczne. Składniki wyznaczające obie strony tej alternatywy są już widoczne w działaniach i postawach społecznych²⁰.

Diagnoza ta została postawiona w roku 1988. Dzisiaj możemy stwierdzić, że owa „nieoznaczoność teologiczna” skonkretyzowała się w życiu społecznym. Sądzę, że jednym z negatywnych doświadczeń ostatnich lat jest dalsza destrukcja normalności, określana mianem stanu anomii społecznej²¹. Sądzę też, że polska szkoła, a raczej jej aksjologiczna pustka jest jedną z przyczyn narastania zjawisk kryzysowych w świadomości i społecznym uczestnictwie młodzieży. W ostatnich latach szkoła polska zrezygnowała bowiem z wychowywania młodzieży poprzestając na jej kształceniu.

Przypisy

- ¹ Zob. Cz. Miłosza, *Zniewolony umysł*, Kraków 1989, czy klasyczny już G. Orwella, *Rok 1984*, Kraków 1991.
- ² K.R. Popper, *Normal Science and its Dangers*, [w:] *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge 1970, s. 53.
- ³ S. Amsterdamski, *Czy istnieją reguły wyboru?*, [w:] *Między historią a metodą*, Warszawa 1983.
- ⁴ Na temat różnych modeli racjonalności społecznej pisałam w: *Względność irracjonalności społecznej i racjonalność grup dominujących*, [w:] *Irracjonalizm. Studia i materiały*, red. E. Stawowy, J. Szmyd, Warszawa 1989.
- ⁵ Z. Zaborowski, *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wrocław 1973, s. 10. Por. też S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970.
- ⁶ Zob. J. Habermas, *Praktyczne następstwa postępu naukowo-technicznego*, [w:] *Teoria i praktyka*, Warszawa 1983, s. 423 i nast.
- ⁷ Por. L. Witkowski, *Habermas i jego krytycy*, „Studia Filozoficzne” 1987, nr 11, s. 181–197.
- ⁸ Termin S. Ossowskiego, *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa 1962.
- ⁹ Por. E. Mokrzycki, „Dziedzictwo realnego socjalizmu, interesy grupowe i poszukiwanie nowej utopii”, referat na VIII Zjazd Socjologiczny, Toruń 1990, maszynopis.
- ¹⁰ Zwraca na to uwagę Z. Kwieciński. Zob. Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Młodzież w sytuacji pogranicza. Aspekty rozwojowe i edukacyjne*. Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych UMK Toruń 1990, maszynopis pow. s. 52.
- ¹¹ Nasilenie zjawisk patologicznych można interpretować w kategoriach anomii – zob. K. Szafranec, *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Toruń 1986.

- ¹² Tak formację rozumie L. Witkowski, *Edukacja (dla) nowej formacji*, Socjologia Wychowania, AUNC, t. 6, 1986.
- ¹³ Terminu takiego używa Z. Kwieciński stawiając diagnozę stanu edukacji w Polsce w r. 1990. Por. Z. Kwieciński, L. Witkowski, op. cit., s. 41.
- ¹⁴ O negatywnych skutkach rozwojowych symbolicznej przemocy systemu oświatowego pisze A. Sawisz, *Szkola, a system społeczny*, Warszawa 1989.
- ¹⁵ M. Jarosz, *Bariery życiowe młodzieży*, Warszawa 1986 s. 114–160.
- ¹⁶ W. Adamski, K. Zagórski, *Szanse zdobywania wykształcenia w Polsce. Raport z badań*, Warszawa 1979.
- ¹⁷ Historię STO dokumentuje i analizuje A. Sawisz, *Szkola i monopol. Powstanie Społecznego Towarzystwa Oświatowego (STO)*, [w:] *Studia nad ruchami społecznymi*, red. J. Supińska, W. Modzelewski, t. III, Warszawa 1990.
- ¹⁸ Z. Kwieciński odwołuje się do hipotezy J. Habermasa o izomorfizmie rozwojowym jednostek i społeczeństwa. Jego zdaniem grozi nam sprzężenie zwrotne i oddziaływanie „normalnej” większości z blokadami i uszkodzeniami rozwojowymi na szansę zmiany rozwojowej systemu. Zob. Z. Kwieciński, L. Witkowski, op. cit., s. 53.
- ¹⁹ *Materiały z VII Zjazdu Socjologicznego Toruń 19–22 września 1990* (w druku).
- ²⁰ M. Marody, *Mieć aby być*, [w:] *Młodzież a społeczeństwo – cechy świadomości społecznej*, red. J. Garlicki, K. Wielecki, Warszawa 1988.
- ²¹ O przydatności teorii anomii społecznej dla badania współczesnych społeczeństw zob. K. Szafraniec, op. cit.