

ZDZISŁAWA KAWKA
Instytut Socjologii UŁ

WYCHOWANIE W SPOŁECZEŃSTWIE ŁADU MONO- I POLICENTRYCZNEGO

Nie może być oczywiście mowy o wyczerpaniu [...] wszystkich zagadnień (dotyczących wychowania – Z.K.) nie tylko w jednej pracy, ale nawet w ciągu całego życia jednego człowieka. Trzeba zbiorowego wysiłku całych pokoleń socjologów, aby to obszerne pole badań należycie ogarnąć.

Florian Znaniecki, *Socjologia wychowania*

UWAGI WSTĘPNE

Motto poprzedzające tekst zobowiązuje do wyjaśnienia, że jestem świadoma trudności podjętego zadania. Jeśli bowiem czołowy teoretyk, klasyk polskiej socjologii wychowania uznaje swoją dwutomową, obszerną pracę za *pewnego rodzaju zarys wstępny, przeznaczony do tymczasowej orientacji w zagadnieniach* to próba podjęta w poniższym tekście może wydawać się ryzykowna. I po części tak jest. Intencją Autorki jest jednak jedynie podzielenie się kilkoma refleksjami na temat wychowania i edukacji w naszym społeczeństwie, do jakich skłaniają prace Floriana Znanieckiego i Jana Szczepańskiego.

W prezentowanym tekście chciałabym odnieść się do dwóch kwestii, ważnych, jak sądzę, w twórczości obu autorów. Pierwsza dotyczy odpowiedzi na pytanie czy i w jakim stopniu społeczeństwo w ogóle może być / jest wychowawcą czyli podmiotem wychowującym? Druga wyraża się w pytaniu, na ile idea społeczeństwa wychowującego Floriana Znanieckiego, wykorzystana przez Jana Szczepańskiego do analizy wychowania w społeczeństwie socjalistycznym (ład monocentryczny) zachowała swoją wartość wyjaśniającą? Innymi słowy, czy zawiera wątki przydatne do analizy współczesnego społeczeństwa polskiego (ład policentryczny)?

SOCJALIZACJA – WYCHOWANIE – SAMOWYCHOWANIE

Rozpocznijmy od pierwszej kwestii. Jeśli uznamy, że społeczeństwo w abstrakcyjnym socjologicznym sensie jest systemem ról społecznych, to w systemie tym role wychowawców w ścisłym znaczeniu tego słowa mogą pełnić rodzice, wychowawcy *naturalni* (choć zakres świadomego, intencjonalnego oddziaływania w rodzinie nie jest szeroki) oraz wychowawcy *zawodowi* (nauczyciele w szkole) i *ideologiczni* (kościół, wojsko, partie, harcerstwo). Teza ta jest uprawniona, jeśli przyjmiemy dosłowne, wąskie rozumienie wychowania Jana Szczepańskiego, według którego jest to *...proces intencjonalnego kształtowania osobowości w stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą według przyjętego ideału wychowawczego*¹. Odwołując się do Durkheima można by powiedzieć, że wychowanie w takim rozumieniu oznacza metodyczną socjalizację młodego pokolenia². Powstaje jednak pytanie, czy za działania wychowawcze należy uznać tylko działania stricte intencjonalne, metodyczne, czyli nastawione na cel jakim jest kształtowanie określonych postaw i cech osobowości wychowanka? Czy może, trzeba zgodzić się z Florianem Znanieckim, że wychowanie może mieć charakter bezrefleksyjny (co skądinąd przy sposobie rozumienia wychowania wskazanym powyżej stanowi rodzaj *contradictio in adiecto*) i uznać, że [...] mówiąc o pierwotnym wychowaniu jako bezrefleksyjnym i bezplanowym mamy na myśli tylko brak świadomego, planowego doboru środków do określonego z góry celu. Nawet jednak na najniższych szczeblach cywilizacji starsze pokolenie spełnia liczne czynności, których bezpośrednim zamiarem jest przytłumienie cech, uważanych za niepożądane, lub wytworzenie cech, uważanych za pożądane u członka grupy³. Także Jan Szczepański w innej pracy podkreśla, że [...] celem każdego [...] wychowania jest dążenie do mniej więcej trwałego wyznaczenia czy współwyznaczenia zachowań wychowanka w przyszłych sytuacjach. Ostatecznie staramy się ukształtować wychowanka oddanego pod naszą opiekę w taki sposób, ażeby nasz wpływ wyznaczał jego zachowanie, jego postępowanie w przyszłych sytuacjach⁴. Wydaje się, że taki rodzaj wychowania dominuje w wychowaniu rodzinnym. Istotę wychowania stanowi

¹ J. Szczepański, *Rzecz o nauczycielu w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym*, Warszawa, PIW 1975, s. 21.

² Jean-Claude Filloux, *Emil Durkheim [1858–1917]*, [w:] *Mysłiciele o wychowaniu*, (red.) Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 308.

³ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 2001, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, PWN, s. 14.

⁴ J. Szczepański, *Wybrane zagadnienia efektywności wychowania*, Kalisz 1977, IKN, Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu.

wtedy nie tyle cel w postaci świadomie kształtowanego ideału osobowości ile akceptacja bądź sprzeciw wobec zachowań dzieci, których źródłem są wzory i wartości zinternalizowane przez rodziców w ich socjalizacji i wychowaniu.

Wróćmy do pytania, czy społeczeństwo może zatem metodycznie socjalizować? Jest rzeczą oczywistą, że społeczeństwo jest systemem edukacyjnym, w którym można wyróżniać różne poziomy i formy wpływów socjalizacyjnych i wychowawczych. Edukacja w tym kontekście oznacza ogół wpływów na jednostki i grupy społeczne sprzyjających ich rozwojowi i wykorzystaniu możliwości tak, aby stały się zarówno świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej jak i osobami zdolnymi do aktywnej samorealizacji, mającymi trwale poczucie tożsamości i odrębności jednostkowej⁵. Możemy zatem mówić o wpływach zamierzonych, ściśle wychowawczych (systematycznych i intencjonalnych) i tzw. okazjonalnie wychowawczych (*by-education*), oraz niezamierzonych płynących od otoczenia społecznego, możemy analizować procesy kształtujące człowieka na poziomie podmiotu – jednostki, na poziomie interakcji, instytucji i całego społeczeństwa. Strumień oddziaływań stricte wychowawczych, intencjonalnych jest w tym całkowitym oddziaływaniu edukacyjnym dość wąski. Podmiot, jego wyposażenie genetyczne i cechy środowiska społecznego (*Trzeba sobie radzić z rodzicami, jakimi nas los obdarzył*)⁶ stanowią rodzaj warunków brzegowych dla oddziaływań socjalizacyjnych i wychowawczych. Interakcje ze znaczącymi innymi mogą sprzyjać kształtowaniu określonego systemu wartości, postaw, czy sprawności. Instytucje i typ ładu społecznego mogą je wzmacniać bądź modyfikować i zmieniać poprzez system zaspokajania potrzeb, system nagród i kar. Byłby to jednak nazbyt deterministyczny obraz człowieka, zakładający dawno już w socjologii zakwestionowaną tezę o dominującym znaczeniu środowiska socjalizacyjnego dla osobowości i zachowań człowieka. Człowiek weryfikuje swój bagaż aksjologiczny, szerzej życiowy, poprzez konkretne działania, dokonując wyborów. Innymi słowy, człowiek się także samowychowuje. Pole dla samowychowania nie jest w naszym życiu duże ale jest znaczące. To aktywność i wybory jednostki powodują, że nie każdy człowiek ze środowiska patologicznego jest skazany na powielanie wzorów życia patologicznego. I choć, jak wiemy, mechanizm dziedziczenia biedy i patologicznych wzorów życia jest faktem społecznym, to jednak i w tych środowiskach pozostaje jakiś, zwykle wąski margines dla wyboru innych wzorów życia. Można, jak Jan Szczepański, współpracować z „urabiającymi” (wychowującymi go rodzicami i środowi-

⁵ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 13–20.

⁶ P. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, PIW, s. 210.

skiem lokalnym) lub, jak Gombrowicz, kształtować się w opozycji do znaczących innych (głównie matki)⁷ i nie ma w tym momencie znaczenia, jakiego środowiska społecznego to dotyczy – pozytywnie czy negatywnie (z punktu widzenia norm ogólnospołecznych) socjalizującego i wychowującego.

Czym jest więc **samowychowanie**? Autonomiczną przestrzenią w człowieku, nie determinowaną ani biologią, ani środowiskiem i socjalizacją? Czy stała indywidualnością, tak, jak ją rozumie Jan Szczepański, stanowiącą źródło oryginalnych zachowań i działań, niezależną od świata społecznego, pozostającą poza dobrem i złem?⁸ Profesor pisał: *Indywidualność definiujemy jako mechanizm życiowy, który we wszystkich zakresach życia jednostki i we wszystkich jej działaniach pozwala przejawiać się jej cechom indywidualnym, to znaczy takim cechom, które przysługują tylko jednej jednostce. [...] Te cechy przysługujące tylko danej jednostce są podstawą funkcjonowania jej indywidualności. Indywidualność spełnia wiele istotnych funkcji w życiu jednostek i społeczeństwa. Indywidualność daje jednostce wewnętrzną autonomię pozwalającą się przeciwstawić naciskom grup społecznych, a także przeciwstawić się popędowi biologicznemu organizmu i silnym impulsom własnej psychiki*⁹. Pozostaje pytanie o źródła tej wewnętrznej autonomii jednostki. Pytanie to nie jest proste a odpowiedzi jeszcze trudniejsze. Praktyk psycholog odpowiada, że samowychowanie to [...] *stawianie sobie samemu celów, zadań, wyznaczania dróg i sposobów ich realizacji, wchodzenia w związki, sojusze i współpracę oraz oceniania rezultatów i korygowania działania*¹⁰. Odwołując się do humanistycznej psychologii i paradygmatu „świadomościowego” w rozważaniach nad zachowaniami człowieka można zastanawiać się na ile samowychowanie zakłada pewien rodzaj **kompetencji biograficznej**, tzn. umiejętności współtworzenia przez jednostkę własnego życia i rozwoju w sposób coraz bardziej systemowy i **myślenia biograficznego**, którego przedmiotem jest droga życiowa podmiotu i jego rozwój a na ile wynika z wewnętrznej autonomii jednostki i nie musi mieć charakteru świadomych działań? Według psychologów cyklów życia warunkiem samowychowania jest samopoznanie obejmujące świadomość charakteru naszego otoczenia formującego (co w języku teorii socjalizacji oznacza pytanie o wpływ znaczących

⁷ J. S z c z e p a ń s k i, *Korzeniami wrosłem w ziemię*, Katowice 19; W. G o m b r o w i c z, *Testament*, Warszawa 1990, Res Publica.

⁸ E. L e w a n d o w s k i, *Słowo o Janie Szczepańskim*, *Dziś* 2004, nr 6.

⁹ J. S z c z e p a ń s k i, *Polska wobec wyzwań przyszłości*, Warszawa 1989, Uniwersytet Warszawski, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Instytut Gospodarki Przestrzennej, Seria: Rozwój Regionalny, Rozwój Lokalny, Samorząd Terytorialny, s. 127, 128.

¹⁰ H. R y l k e, *Szkoła jako środowisko wychowawcze*, [w:] *Gestalt*. Kwartalnik Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków, Warszawa 1996, brak pozostałych danych bibliograficznych.

innych na kształtowanie naszego obrazu świata i siebie), własnej samooceny i jej źródeł, a także uświadomienia sobie możliwości dalszego rozwoju?¹¹

Jeśli więc nie chcę, abym stał się *produktem ubocznym własnego życia*¹², muszę ocenić swoje dokonania w świetle przeszłości i wymogów przyszłościowych, muszę prognozować i projektować przyszłość, aby nadawać swojemu życiu pożądaną strukturę i sens. *Gdy osoba decyduje, jak postąpić wobec środowiskowych i fizjologicznych uwarunkowań, korzysta wtedy z rozumu, władzy sądenia i własnych możliwości poznawczych*¹³. Myślenie takie zakłada, że człowiek jest racjonalnym, *intencjonalnym podmiotem*, postrzegającym siebie jako źródło swojego postępowania, cele jako przedmiot własnych intencji a świat wokół jako szansę realizacji swoich możliwości¹⁴. Pamiętajmy jednak, że możliwości takie uzyskujemy dopiero na pewnym etapie naszego życia. Paradoksem jest, że możemy się samowychowywać dopiero wtedy, kiedy jesteśmy już w dużym stopniu ukształtowani. Pamiętajmy też, że o ile zbyt przedmiotowe traktowanie siebie i własnego życia niesie z sobą niebezpieczeństwo dominacji *powinnościowego* schematu życia (konformizm), o tyle przesadne poczucie podmiotowości może prowadzić do traktowania siebie jako *surowca do przeróbki* czyli tworzenia zbyt szczegółowego planu własnego *ja*¹⁵.

Istotnym elementem samowychowania jest wolna wola. Zatrzymajmy się chwilę nad tym problemem. Wśród najgroźniejszych idei XXI wieku wymienionych przez wypowiadających się dla czasopisma „The Foreign Policy” znakomitych autorów znalazła się idea podważająca istnienie wolnej woli. Paul Davies – australijski filozof i astrobiolog uznał, że naukowcy podważający koncepcję wolnej woli (*ja jako ośrodek poznania rzeczywistości i podejmowania decyzji*) podważają fundament ludzkiej kultury i cywilizacji. Zarówno koncepcje współczesnej genetyki, uznające nas za nośniki genów (*roboty zaprogramowane do transmisji egoistycznych molekuł zwanych genami* – R. Dawkins), jak i coraz bardziej popularnej memetyki, zakładającej, że memy to kulturowe odpowiedniki genów, stanowiące podstawę naszego poczucia jaźni, przekazywane w procesie interakcji (S. Blackmore) mogą przyczynić się do nadmiernego permisywizmu i akceptacji naruszania norm społecznych. Paul Davies podkreśla, że nawet gdyby na skutek nowych odkryć naukowych wolna wola okazała się złudzeniem, należy je podtrzymywać, bo

¹¹ Z. Pietrasiński, *rozwój z perspektywy podmiotu*, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, (red.) M. Tyszkowa, Warszawa, 1988, PWN.

¹² E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1998, Znak 1998.

¹³ Malm, Birch, Wadeley, 1995, s. 63.

¹⁴ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1995.

¹⁵ E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1998, Znak.

inaczej społeczeństwu grozi rozpad¹⁶. A pedagogowie uznają, że *Wola jest tą psychiczną siłą, dyspozycją, możliwością i narzędziem zarazem, dzięki któremu człowiek realizuje swe poczucie wolności. Wolność w płaszczyźnie wychowania to kształtowanie woli*¹⁷. Pozostaje jednak pytanie o przestrzeń dla wolnej woli w naszym życiu. *Gdzie miejsce wolnej woli, która potrafi być i nie być równocześnie*¹⁸ – pyta poetka. Jeśli wierzymy, ogranicza ją boska wszechmoc, jeśli nie, pytamy o wpływ środowiska lub biologii. Rozważając sens działań wychowawczych z nieco innej perspektywy, podkreślmy, że przebieg życia ludzkiego jest zawsze wynikiem indywidualnych strategii działania w instytucjonalnym kontekście. Parsons mówił w związku z tym o *indywidualizmie zinstytucjonalizowanym*, Bourdieu o *iluzji* jaką jest indywidualna biografia, a Czesław Miłosz podobną myśl wyrażał w formie poetyckiej: *Biografia, czyli zmyślenie albo wielki sen*¹⁹. Jeszcze inni zastanawiali się, czy twarde realia nowoczesnego biegu życia pozostawiają w ogóle jakąś przestrzeń dla indywidualnych koncepcji życia²⁰. Odpowiedź na pytanie, ile jest zatem świadomych wyborów w życiu poszczególnego człowieka, wolnej woli, samowychowania, a ile wpływów niezamierzonych, spontanicznych, nie należy do najłatwiejszych, nawet dla najwybitniejszych poetów:

Czesław Miłosz tak pisał w wierszu *Po podróży*:

[...] *Jakie to dziwne, niezrozumiałe życie! Jakbym wrócił z niego niby z długiej podróży, i próbował sobie przypomnieć, gdzie byłem i co robiłem. Nie bardzo się to udaje, a już najtrudniej zobaczyć tam siebie. Miałem zamiary, motywacje, coś postanawiałem, coś wykonywałem, ale z odległości tamten człowiek wydaje się istotą irracjonalną i absurdalną. Zupełnie jakby **nie tyle działał, ile był działany** (podkreśl. Z. K) przez posługujące się nim siły. Bo przecież napisał dużo książek, tutaj one, a tam on, i jak przeprowadzić między nimi nitkę ciągłości? W rozmyślaniu o życiu – podróży dotkliwie dokuca niemożność odpowiedzi na pytanie o sedno i sens własnej osoby...*²¹

Konkludując, można powiedzieć, że wpływy kształtujące człowieka (pomijam tu niezwykle ważne uwarunkowania biologiczne) mieszczą się na skali od najbardziej spontanicznych, niezamierzonych (socjalizacja pierwotna) do

¹⁶ Cyt. za A. Szostkiewicz, *Trefne myśli*, [w:] *Niezbędnik inteligenta*, Dodatek Tygodnika *Polityka*, nr 11(2495) 19 marca 2005.

¹⁷ J. Homplewicz, *Wola jako kryterium wolności w procesach wychowania*, [w:] *Wolność jako wartość i problem edukacyjny* (red.) de Tchórzewski A.M., Bydgoszcz 1999, Wyd. WERS.

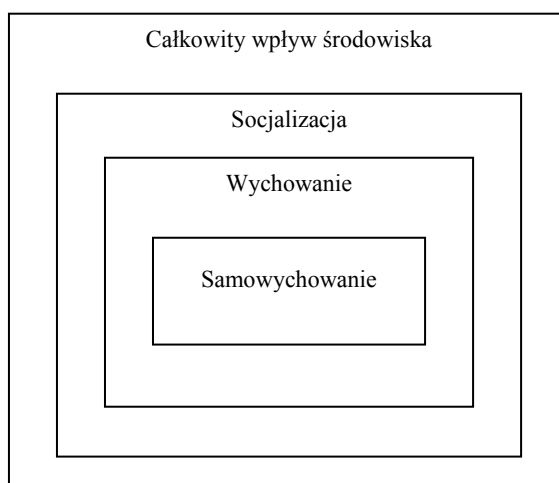
¹⁸ W. Szymborska, *Chwila*, Kraków 2002, Znak, s. 43.

¹⁹ Cz. Miłosz, *To*, Kraków 2001 Znak, s. 10.

²⁰ Leibfried S. u.a., *Zeit der Armut. Lebenslaufe im Sozialstaat*, Frankfurt am Main, 1995.

²¹ Cz. Miłosz, *To*, Kraków 2001, Znak.

najbardziej świadomych, intencjonalnych (samowychowanie), a przestrzenią, w której się to dzieje, jest społeczeństwo. Jest to przestrzeń w sensie edukacyjnym ogromna²². Zakresy oddziaływań poszczególnych procesów ilustruje poniższy wykres:



ŁAD MONOCENTRYCZNY A WYCHOWANIE

Każde społeczeństwo ustala sobie pewien «ideal człowieka», tego czym powinien on być z punktu widzenia intelektualnego, fizycznego i moralnego: ten ideal stanowi sam biegun wychowania. Społeczeństwo może żyć tylko wtedy, jeżeli jego członków charakteryzuje wystarczająca jednolitość. Wychowanie utrwała i wzmacnia tę jednolitość, z góry zacieśniając w duszach dzieci podstawowe więzi, jakich wymaga życie zbiorowe. Dzięki wychowaniu «istota indywidualna» zmienia się w «istotę społeczną»²³

W społeczeństwie socjalistycznym stawanie się istotą społeczną miało dwojaki sens: najbardziej pierwotny, oznaczający uspołecznienie, czyli uzyskanie kompetencji poznawczej i behawioralnej umożliwiającej działanie w społeczeństwie i aksjologiczny, oznaczający orientację wspólnotową jednostki.

²² Pomijam w tych rozważaniach problem charakteru narodowego jako wyznacznika pewnej sfery zachowań i dominacji określonych wzorów i modeli w naszych działaniach.

²³ E. Durkheim, *Education et sociologie*, Paris 1922, (red.) Paul Fauconnet, cyt. za: Jean-Claude F illo u x, Emil D u r k h e i m, [w:] *Mysliciele o wychowaniu* (red.) Czesław Kupisiewicz, Irena Wojnar, Warszawa 1996, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, s. 319.

Przypomnijmy ideał osobowości socjalistycznej. Według Jana Szczepańskiego charakteryzowały go następujące cechy:

- Materialistyczny światopogląd
- Podporządkowanie się interesom ogółu – prymat interesów wspólnoty
- Aktywność (twórca własnego losu) i racjonalność (przekonanie o możliwościach naukowego kształtowania losów człowieka jako członka grupy, działającego na jej rzecz)
- Patriotyzm i gotowość do poniesienia ofiar dla dobra własnego narodu i innych narodów²⁴.

Kształtowanie tych cech musiało być powierzone intencjonalnemu wychowaniu, bowiem system oparty na ideologii z założenia musi metodycznie socjalizować, aby wykształcić człowieka, zdolnego do realizacji celów ideologicznych, szczególnie, jeśli zmiana społeczna jest gwałtowna i nie może odwoływać się do zastanych typów osobowości.

Istotą oddziaływań wychowawczych jest zawsze kształtowanie Durkheimowskiej – *autonomii woli* innymi słowy, takie wychowanie, które powoduje, że jednostka internalizuje świat postulowanych wartości i z własnej woli przestrzega norm i reguł życia społecznego. W systemie socjalistycznym założenie to leżało u podstaw wychowania. Partia, jako główny podmiot wychowujący w społeczeństwie ładu monocentrycznego, zakładała, że atrakcyjność ideologiczna socjalizmu i plastyczność natury ludzkiej doprowadzą do wychowania Nowego Człowieka, dla którego *wola życia razem i podporządkowanie się wspólnym normom*²⁵ (socjalistycznym – Z.K.) będzie naturalnym pragnieniem. Zadanie to zostało delegowane przede wszystkim szkole, bo jest ona nie tylko centralnym miejscem społecznej ciągłości, przekazującym wiedzę oraz dyspozycje do reagowania na dziedzictwo kulturowe, ale także miejscem politycznego wychowania młodzieży. *Szkoła* (zawsze – Z.K.) *podkreślała wagę interesów zbiorowych i przekonywała o konieczności ofiar ze strony jednostek i rodzin na rzecz nadrzędnych potrzeb, takich jak potrzeby obrony, sukcesu w międzynarodowej rywalizacji, perspektywiczne interesy rozwoju itp.*²⁶ Szkole także, wobec relatywnie małego zainteresowania rodziny tymi sprawami, delegowano zadanie kształtowania postaw patriotycznych, stanowiących ważny element socjalistycznego ideału wychowawczego. Innymi słowy, szkoła traktowana była jako ważna agenda wychowania ideologicznego i politycznego.

²⁴ J. Szczepański, *Odmiany czasu teraźniejszego*, KiW, 1971, s. 271–313.

²⁵ E. Durkheim, *op. cit.*, s. 312.

²⁶ J. Szczepański, *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, (red.) K. Konarzewski, Warszawa 1995, PWN, s. 75.

Podstawowy problem skuteczności wychowania w takim systemie polega na tym, że musi ono być zgodne z procesem socjalizacji, inaczej mówiąc, musi mieścić się w głównym nurcie oddziaływań socjalizacyjnych. W socjalizmie jednak wpływy wychowawcze płynące od poszczególnych „wychowawców” były różne: *naturalne, bezrefleksyjne* wychowanie w rodzinie nie poddawało się ateizacji, co łącznie z oddziaływaniem wychowawcy *ideologicznego* jakim był kościół nie sprzyjało internalizacji materialistycznego światopoglądu. Wychowawcy *zawodowi* w znacznym stopniu realizowali bądź pozorowali, że realizują założony ideał wychowawczy, bo instytucjonalny system, jakim jest szkoła, wymuszał określone działania, a jego względna nawet autonomia była ograniczona. Jak dalece działał ten mechanizm, wskazują dane dotyczące relatywnie wysokiego poziomu upartyjnienia nauczycieli²⁷. Nie przesadzajmy jednak z uznaniem oddziaływania wychowawczego szkoły w procesie kształtowania Nowego Człowieka. Józef Koziński wspomina: *W okresie stalinowskim byłem nauczycielem wiejskiej szkoły, zagubionej w Borach Tucholskich. To właśnie tam, nam, pedagogom, powierzono tę «prometejską misję», misję wychowania Człowieka Socjalizmu; było to zadanie, które miało coś z patosu Majakowskiego i z groteski Gombrowicza. Aby się do niego przygotować, aby usunąć burżuazyjne przeżytki, musieliśmy studiować historię WKP(b). Pamiętam, że kilku kolegów, zaraz po mszy w wiejskim kościółku, udawało się na szkolenie. Jako stosunkowo młody człowiek, referowałem jeden z pierwszych rozdziałów. Nic z tego nie pamiętam, tylko to, iż nazwisko Stalina zawsze było połączone z gronem szlachetnych przymiotników. Miotła freudowska wymazała ze świadomości wszystkie ideologiczne dogmaty [...]. Jednego jestem pewny, iż te kursy ideologiczne zupełnie nie wpłynęły na cele, treści i metody nauczania młodzieży. Nie wychowywaliśmy, ani rodzimego Pawki Korczagina, ani Starego Adama, ale zwyczajnych ludzi z ich pospolitymi cnotami i wadami. Dziś po 40 latach myślę sobie, że natura ludzka musi być silna, skoro nauczyciele mogli wytrzymać tę mieszaninę oficjalnego patosu, ideologicznego fałszu i zagrożenia administracyjnymi sankcjami*²⁸. Szkoła zatem w systemie monopartyjnym próbowała, lepiej lub gorzej, wpajać dzieciom wartość życia grupowego i materialistyczny pogląd na świat, a rodziny w większości przekazywały dzieciom światopogląd katolicki i umiejętność indywidualnej zapobiegliwości, wymuszaną przez działalność instytucji życia zbiorowego. Kształtowanie racjonalnego i twórczego stosunku

²⁷ E. L e w a n d o w s k i, *Aktywność społeczna*, [w:] *Nauczyciele w strukturze społecznej*, (red.) J. Woskowski, Łódź 1988, Wyd. UŁ, Folia Sociologica, nr 19.

²⁸ J. K o z i e l e c k i, *Koniec wieku nieodpowiedzialności. Eseje humanistyczne*, Warszawa 1995, Jacek Santorski & CO, Agencja Wydawnicza, s. 152, 153.

do własnego losu i losu grupy, opozycyjne w pewnym sensie wobec religijnego przekonania o determinacji losów ludzkich, napotykało dodatkowo bariery polityczne i biurokratyczne, a patriotyzm wobec własnej grupy narodowej był w istocie ceniony niżej niż postawy internacjonalistyczne. Rozejście się wychowania i socjalizacji, narastanie działań pozornych w wychowaniu stawało się coraz bardziej dysfunkcjonalne dla życia społecznego. Profesor Szczepański podkreślał w *Raporcie o stanie oświaty w PRL: iż całość świadome i celowo prowadzonej akcji wychowawczej w domu, w szkole, w instytucjach zajmujących się całkowicie lub ubocznie wychowaniem wtopiona jest w atmosferę różnych innych wpływów wychowawczych ogarniających dzieci, młodzież i dorosłych. Wychowawcy nie mogą pozostawać obojętni na to wszystko, co dzieje się na granicy ich królestwa, a co – ostatecznie – kształtowało i ich samych i ich wychowanków. Muszą podjąć refleksję nie tylko nad tym, jak wychowawcza działalność domu i szkoły uzupełniana jest w nowoczesnym społeczeństwie działalnością wielu innych placówek i instytucji wychowawczych, ale i nad tym, jak świadoma i celowa praca wychowawcza może i powinna się wiązać z ogromną siłą samorzutnych procesów kształtowania się ludzi w ich społecznym życiu, w sytuacjach, w które wchodzi, w podejmowaniu rozmaitych zadań we współdziałaniu i walkach różnego rodzaju*²⁹. A w innym miejscu wskazywał, że [...] wychowanie w szkole nie może być efektywne, jeżeli przeciwdziałają mu procesy zachodzące w społeczeństwie poza szkołą i po szkole³⁰. Rezultat tych procesów był oczywisty – nie udało się wychować człowieka socjalizmu zgodnie z założonym ideałem wychowawczym ale wytworzyć swoisty typ osobowości, określane mianem *homo sovieticus*. Jest to jednak przeciwieństwo założonego ideału wychowawczego. Jan Szczepański za jego cechy wyróżniające uznawał bierną postawę w życiu, poddanie się instytucjom partii i państwa, akceptację ich *przewodniej siły* i władzy, biurokratyczny stosunek do pracy, wykonywanej bez troski o jakość produktu, innowacyjność w sensie Mertonowskim, wyrażającą się w wykorzystywaniu niedostatków organizacyjnych i luk prawnych jako środków dla realizacji własnych celów, nieuzasadnioną wkładem własnej pracy roszczeniowość konsumpcyjną i wreszcie bezrefleksyjną akceptację haseł ideologicznych i uczestnictwo w zbiorowych ceremoniach³¹. Pomińmy tu kwestię, na ile cechy te są rezulta-

²⁹ *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa, maj 1973, PWN, s. 26.

³⁰ J. S z c z e p a ń s k i, *Rzecz o nauczycielu w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym*, Warszawa, PIW 1975, s. 9.

³¹ J. S z c z e p a ń s k i, *Polskie losy*, Warszawa 1993, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, s. 41, Peter Drucker wyrażał swoją opinię na temat *homo sovieticus* znacznie krytyczniej. Pisał on: *Marksizm splajtował, ponieważ nie stworzył Nowego Człowieka. Zamiast niego ukształtował Starego Adama potęgując jego najgorsze cechy, takie jak korupcja, chciwość i żądza wła-*

tem wyłącznie socjalistycznego wychowania na ile zaś wynikają z charakteru narodowego Polaków. Pisał na ten temat wiele Edmund Lewandowski³².

Oddziaływania intencjonalne nie przyniosły zatem pożądanego rezultatu i nie mogły go przynieść. *Po prostu partia chciała, aby procesy, które w dziejach trwały stulecia, zakończyć w kilka lat*³³. W codziennych interakcjach, w których przebiegał proces socjalizacji pierwotnej i wtórnej *po prostu* kształtowały się inne wzory i modele zachowań. Ważną, nie do przecenienia rolę, odgrywało również samowychowanie i wolna wola członków społeczeństwa? Jeśli tak, powstaje pytanie czy w systemie monocentrycznym jest dużo miejsca na samostanowienie o sobie? Pozornie wydaje się, że nie. Pole wyborów indywidualnych jest ograniczone, bo kontrola instytucji państwa je wyraźnie wyznacza, szczególnie jeśli chodzi o postawy polityczne i ideologiczne. Ale paradoksalnie, nie tylko na zasadzie mechanizmu sprzeciwu i buntu wobec istniejącego stanu rzeczy, system socjalistyczny skłaniał do samowychowania. Stwarzał także niemałą pozytywną przestrzeń dla indywidualnych wyborów i samorealizacji (są to także moje osobiste doświadczenia, doświadczenia osoby nie powielającej wzorów życia własnego środowiska). Pewien niedostatek materialny i szeroki dostęp do kultury powodował, że wartością podzielaną powszechnie w wielu środowiskach był np. autentyczny rozwój intelektualny, zastąpiony dziś przez dążenie do osiągnięcia pozycji i zdobycia wartości materialnych.

ŁAD POLICENTRYCZNY A WYCHOWANIE

Społeczeństwo polskie po zmianach transformacyjnych staje się systemem otwartym o różnorodnych wpływach aksjologicznych i ideologicznych.

Powstaje pytanie, jaki poziom *jednolitości* jest konieczny dla jego funkcjonowania i czy powinna to być jednolitość aksjologiczna wyrażająca się w akceptowanym społecznie katalogu wartości ważnych /podstawowych czy może ją charakteryzować tylko pewien typ umiejętności? Kapitalizm nie zakłada celowego, intencjonalnego „wprowadzania” kulturowego ideału osobowości, jak w przypadku socjalizmu. Problem jednak pozostaje podobny –

dzy, zazdrość i wzajemny brak zaufania..., kłamstwo, kradzież, denuncjacja i – nade wszystko – cynizm, por. D r u c k e r, *Społeczeństwo postkapitalistyczne*, Warszawa, PWN, 1999, cyt. za J. K o z i e l e c k i, *Koniec wieku nieodpowiedzialności. Eseje humanistyczne*, Warszawa 1995, Jacek Santorski & CO, Agencja Wydawnicza, s. 152.

³² Por. m.in. E. L e w a n d o w s k i, *Charakter narodowy Polaków i innych*, Londyn–Warszawa, Aneks, 1995; E. L e w a n d o w s k i, *Rosyjski sfinks. Rosjanie wśród innych narodów*, Warszawa, Książka i Wiedza 1999.

³³ J. S z c z e p a ń s k i, *Polskie losy*, Warszawa 1993, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, s. 40.

czy da się w oparciu o zastane typy osobowości, przy tym *bez kapitału i bez niezbędnego po temu etosu*³⁴ zbudować kapitalizm? Czy zatem *homo sovieticus*, upraszczając, człowiek *bierny i roszczeniowy* może działać efektywnie w społeczeństwie o innym typie ładu i innym systemie wartości (przy założeniu, rzecz jasna, że jest to typ osobowości podstawowej, przeważającej w socjalizmie)³⁵? Jan Szczepański pisał: *...istnieje stała zależność między podstawowymi wzorami i modelami zachowań a strukturą społeczną i musi istnieć między nimi zgodność, nie może się bowiem utrzymać struktura społeczna, w której jednostki zachowują się stale niezgodnie z jej podstawowymi wymaganiami*³⁶. Jakie więc są pożądane wzory i modele zachowań w nowym społeczeństwie polskim, nowym, bo kapitalistycznym i policentrycznym, innymi słowy, jaki jest pożądany ideał człowieka? Czy ma to być przede wszystkim człowiek racjonalnie działający, twórczy i innowacyjny, umiejący sprostać konkurencji, czyli zachowujący się zgodnie z wymogami gospodarki opartej na prywatnej własności, czy ważniejsze jest, aby był aktywnym, świadomym politycznie obywatelem? A może powinien to być po prostu człowiek *nowoczesny*, który według Inkelesa winien być otwarty na nowe doświadczenia, gotowy do akceptacji zmiany społecznej, ciekawy świata i ludzi, myślący niepartykularnie, akceptujący pluralizm norm i zachowań, racjonalny, planujący, „wysoko mierzący”, zorientowany na teraźniejszość i przyszłość³⁷. Cechy takie wydają się być funkcjonalne w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości nowoczesnego świata, wymagającej zarówno pewnego poziomu przystosowania jak i umiejętności kreowania przyszłości. Formuła „przystosowany innowator” wydaje się dobrze oddawać tę sprzeczność wymagań. Świat jako struktura niestatyczna *domaga się postawy aktywnej adaptacji*³⁸. Zwróćmy na marginesie uwagę, że nowoczesny człowiek Inkelesa ma być wyposażony głównie raczej w pewien typ umiejętności i postaw wobec świata

³⁴ Kwieciński Z. *I cóż po pedagogu w zbójceckich czasach*, [w:] *Pamięć. Miejsce. Obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, (red.) Hudzik J.P., Mizińska J., Lublin 1997, Wydawnictwo UMCS, s. 178.

³⁵ W nieco pretensjonalnej formie stylistycznej pytanie to brzmi, czy „mury” *kontraproduktywności i destruktywności w głowach* ludzi ukształtowanych przez socjalizm stanowią istotną barierę zmian? Por. Juros H., *Edukacja jako «kapitał ludzki» w życiu gospodarczym*, [w:] VI Polski Zjazd Filozoficzny – Toruń 1995, „Abstrakty”, s. 89.

³⁶ J. Szczepański, *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa 1971, KiW, s. 275.

³⁷ A. Inkeles, Smith D.N., *W stronę definicji człowieka nowoczesnego*, [w:] Kurczewska J. Szacki J. (red.) *Tradycja i nowoczesność*, Warszawa, Czytelnik, 1984, s. 434.

³⁸ M. Dołata, *Orientacje etyczne w świecie kreowanych horyzontów edukacji*, [w:] Ostrowska U., de Tchórzewski A.M. (red.) *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji*, Bydgoszcz–Olsztyn, 2002, s. 155.

i innych, niż reprezentować określone wartości i normy moralne. Może zatem ideałem wychowawczym powinien być *Homo egocentricus*?³⁹

Nie wszyscy podzielają taki punkt widzenia. Zbigniew Kwieciński podkreśla, że katalog podstawowych cech człowieka nowoczesnego powinien obejmować: wysoki poziom kompetencji intelektualnej, przekładający się na umiejętność formułowania i rozwiązywania nowych zadań oraz **stabilny system wartości** (podkreśl. Z.K.) stanowiący podstawę wyborów. Jest to ideał człowieka *pełnomocnego*, czyli, jak go określa Kwieciński [...] *człowieka mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania* (podkreśl. Z.K.) [...] *umiejącego krytycznie wybierać i oszczędzać [...] wedle uniwersalnych wartości i zasad*⁴⁰.

Zastanówmy się, czy da się poprzez oddziaływania stricte wychowawcze, w rozumieniu J. Szczepańskiego, ukształtować owego nowoczesnego człowieka. Jaką rolę w tym procesie może odegrać rodzina i jej *naturalne* wychowanie, jaka rola może być przypisana szkole i wychowawcom *zawodowym*, jaka zaś wychowawcom *ideologicznym*? Pluralizm współczesnego świata powoduje pewną atrofię celów wychowawczych (bo nie wyznacza ich nieodokreślony, niejednoznaczny ideał człowieka nowoczesnego) i trudno wskazać kierunek tych wpływów. Rodzina w Polsce, jak się wydaje, pozostaje w większości miejscem socjalizacji „konserwatywnej” i wychowania religijnego, które z natury rzeczy jest głęboko internalizowane i nie skłania do liberalizmu i tolerancji. Mam tu na myśli rodziny mniej wykształcone, tzn. legitymujące się wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym, których jest w Polsce około 60%. Oddziaływanie to wzmacnia kościół, intensyfikujący swoją działalność edukacyjno-wychowawczą (Legiony Chrystusa) i kościelne media (Radio Maryja) Nie tylko zresztą – funkcje wychowania religijnego przypisane zostały przez rządy partii prawicowych także szkole państwowej, nie mówiąc o szkołach wyznaniowych, powstających w ramach pluralizmu i zróżnicowania form własnościowych i ideologicznych szkół w no-

³⁹ Jak dalece zmienia się norma nowoczesności pokazuje katalog 13 cnót Beniamina Franklina określający nowoczesnego człowieka okresu wczesnego kapitalizmu. Wówczas za człowieka nowoczesnego a więc *najbardziej na czasie* uznawano kogoś, kto był oszczędny, wstrzemięźliwy, spokojny i zrównoważony, umiał milczeć, dbał o porządek, był przy tym pracowity, pokorny, szczerzy, sprawiedliwy, umiarkowany, schludny, czysty w sensie płciowym, i potrafił podejmować decyzje. Nie trzeba dodawać, że był to adekwatny historycznie i kulturowo mieszczański ideał osobowości. Jak łatwo zauważyć, nowoczesny człowiek Inkelesa w niczym nie przypomina nowoczesnego człowieka Franklina. Jedyną wspólną cechą tych modeli jest umiejętność podejmowania decyzji, choć uwzględniając zmianę warunków życia, należy uznać, że są to różne umiejętności

⁴⁰ Kwieciński Z. *Blokada rozwoju. Skutki nierówności w poziomie alfabetyzacji*, [w:] Zahorska M. (red.) *Edukacja przedszkolna w Polsce. Szanse i zagrożenia*, Warszawa 2003, s. 25.

wym typie ładu społecznego. Nie oznacza to rzecz jasna, że działania te przekładają się na jakiś szczególny wzrost religijności młodzieży, (co skądinąd byłoby pozytywne w sensie społecznym, gdyby oznaczało powszechniejszą realizację zasady miłości bliźniego, ale z kolei mogłoby pozostawać w sprzeczności z wymogami konkurencji i orientacji na indywidualny sukces), bo neutralizują je wpływy globalizacji i sekularyzacji życia w świecie zachodnim⁴¹. Faktem jest, że religijność propagowana np. przez Radio Maryja nie jest nowoczesna.

Kolejne pytanie dotyczy tego, czy rodzina w Polsce wychowuje świadomych obywateli? Uwzględniając choćby kryterium udziału w wyborach, należy odpowiedzieć, że nie. Zachowanie polityków i działalność instytucji politycznych państwa nie sprzyja kształtowaniu tego typu postaw.

Wychowawcy zawodowi z kolei, czyli szkoła polska po reformie, odwołuje się bardziej do wartości retrospektywnych niż prospektywnych, co wyrażając formułą Habermasa, jest w programowym sensie „rewolucją wstecz”, uprawomocniającą zmiany powołaniem się na czasowo tylko przerwana tradycję⁴². Polska szkoła, jak się wydaje, chciałaby zamknąć młodzież w swoistej niszy rodzinno-narodowo-katolickiej, co wobec presji innych źródeł informacji i wartości globalizującego się świata jest nierealne. Zdecydowanie mało miejsca poświęca się w szkole polskiej kształceniu na rzecz demokracji i wielokulturowości. Mało jest metod pracy grupowej, które stanowią istotny trening demokratyczny. Nie da się przygotować ucznia do uczestnictwa w nowoczesnym społeczeństwie nie przygotowując go do roli obywatela. A kreatywność i aktywność poznawczą, jak pisze Mariusz Czubaj, polska szkoła wyzwala tylko na dwóch krańcach systemu edukacji: w przedszkolu i na studiach⁴³, a jej głównymi grzechami są: konserwatyzm, schematyzm, dyscyplina, nuda, sprzedajność, bałagan i oderwanie od rzeczywistości. Jeśli nawet jest to opinia nazbyt uogólniona i przerysowana dla potrzeb publikacji prasowej, to i tak obraz polskiej szkoły z rozważanego tu punktu widzenia, budzi niepokój. Rezultatem edukacji w takiej szkole są pasywne struktury poznawcze uczniów i brak umiejętności aplikacji posiadanej wiedzy do rzeczywisto-

⁴¹ Z badań Z. Kwiecińskiego wynika, że jakkolwiek 95,3% młodych ludzi zadeklarowało, iż są katolikami to świadomie przeżywane uczucia religijne, dokumentowane regularnymi praktykami religijnymi dotyczą zaledwie niewielkiej części młodych ludzi (ok. 6–7%). Tylko dla 4,2% badanych 30-latków (4831 osób) religia była źródłem refleksji a dla 2,1% źródłem zasad moralnych. *W imieniu jakiej to większości przemawiają zatem hierarchowie kościołni?* zadaje pytanie Zbigniew Kwieciński.

⁴² Habermas J., *Teoria i praktyka. Wybór pism Juergena Habermasa*, Warszawa, IFiS PAN, 1983.

⁴³ Czubaj M., *7 grzechów głównych polskiej oświaty*, „Polityka”, 15.05.2004.

ści⁴⁴. I rację mają Autorki poniższego cytatu, analizujące treści programowe podręczników do języka polskiego:

*Skoro tradycyjne wartości konformizmu i dobrego współzycia, proponowane dzieciom w podręcznikach, są podobne do tych, które rozwijane są w większości polskich rodzin, słaba jest nadzieja na pojawienie się młodego pokolenia indywidualistów, nastawionych na rozwój, osiągnięcia, rywalizację i odkrywanie nowych rozwiązań*⁴⁵. Polska szkoła nie jest w stanie, z dnia na dzień, stać się współuczestnikiem demokratycznych zmian.

Ideologiczni wreszcie wychowawcy w postaci partii politycznych stanowią istną mozaikę światopoglądową od Ligi Polskich Rodzin i Młodzieży Wszechpolskiej poczynając, a na SDPI i Unii Pracy i ich „przybudówkach” młodzieżowych kończąc. Harcerstwo ma także, jak wiadomo, różne oblicza ideowe. Wpływy wychowawców *ideologicznych* są więc zróżnicowane. Wewnętrzna polimorficzność środowisk wychowawczych powoduje, że społeczeństwo polskie nie jest i nie może być podmiotem wychowującym, tzn. kształtującym intencjonalnie określony typ osobowości, a wpływy globalizacyjne powodują, że przekraczane są społeczne i narodowe granice światów wartości i zachowań.

Tak jak w socjalizmie, procesami, które w nowym typie ładu społecznego najskuteczniej kształtują postawy i wykształcają pewien typ umiejętności, są chyba socjalizacja wtórna, przebiegająca w ramach instytucji ekonomicznych i politycznych i samowychowanie. Doświadczenia związane ze sposobem działania i zaspokajania potrzeb przez instytucje kształtują skutecznie określone wzory zachowań i postawy.

Indywidualistyczna kultura naszych czasów, w której, jak pisze Bauman, jednostka jest coraz bardziej *ujednostkowiona*, zostawia małą przestrzeń dla wychowania. *I cóż po pedagogu w zbójeckich czasach* – zadaje pytanie Zbigniew Kwieciński⁴⁶.

Społeczny sens wychowania, tak jak rozumiał go Znaniecki, wyrażający się w tym, że jest to [...] działalność społeczna, której przedmiotem jest osobnik będący kandydatem na członka grupy społecznej, i której zadaniem, warunkującym faktyczne zamiary i metody, jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka⁴⁷ traci we współczesnym świecie zachodnim swoje podstawowe znaczenie. Mamy bowiem do czynienia z procesem, który

⁴⁴ Por. Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków., 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

⁴⁵ Cyt. za Kwieciński, *op. cit.* s. 184.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 177.

⁴⁷ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 2001, PWN, s. 21.

Znanięcki uznał za mało prawdopodobny – oto wychowanie (powiedzmy raczej, edukacja w sensie ogólnym) tworzy / urabia jednostki, które zamiast dostosowywać się do wymagań istniejących środowisk, same sobie tworzą środowiska społeczne, np. w postaci alternatywnych form rodziny czy też wybierając dowolne miejsca w świecie na swoje życie i samorealizację. Same też konstruują swoją tożsamość osobistą. *Ja*, jak pisał Giddens, staje się refleksyjnym projektem⁴⁸, a refleksyjne biografie różnią się między sobą tak, jak różne opowieści, na przykład formą czy stylem⁴⁹. Ale, mówi Giddens, w przejście kontroli nad własnym życiem wpisane jest ryzyko związane z otwarciem się całego mnóstwa różnorodnych możliwości⁵⁰ i dalej: Tożsamość jest projektem refleksyjnym, za który jednostka jest odpowiedzialna. Jesteśmy nie tym, czym jesteśmy, ale tym, co z siebie zrobimy⁵¹. Trzeba przyznać, że jest to duże obciążenie. Pytaniem, które pozostaje bez odpowiedzi jest pytanie o to, co najbardziej kształtuje człowieka i powoduje, że staje się tym, kim się staje? Socjalizacja pierwotna, wychowanie czy samowychowanie/indywidualność? Według profesora Szczepańskiego to indywidualność [...] decyduje o tożsamości jednostki poprzez wszystkie zmiany organizmu, psychiki, ról społecznych. W indywidualnym sposobie istnienia powstaje indywidualna wizja świata, powstają nowe idee nie podlegające kontroli społeczeństwa, pomysły twórcze, wynalazki i stosujące je innowacje⁵². A może, jak sądzą socjobiologowie, o tym kim jesteśmy decyduje głównie biologia? *Jestem kim jestem / niepojęty przypadek/ jak każdy przypadek.* (Wisława Szymborska, W zatrzęsieniu).

UWAGI KOŃCOWE

Konkluzje rozważań podjętych w tekście wydają się być następujące:

- Społeczeństwo nie jest podmiotem wychowującym. Jest raczej, jako całość systemem edukacyjnym, w którym przeważają wpływy niezamierzone i własna aktywność podmiotu, jakim jest człowiek
- Przydatność koncepcji społeczeństwa wychowującego do analizy współczesnego społeczeństwa polskiego, wobec indywidualizacji kultury i procesów globalizacyjnych wydaje się ograniczona.

⁴⁸ A. G i d d e n s, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, PWN, s. 13.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 78.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 102.

⁵¹ *Ibidem*, s. 104.

⁵² J. S z c z e p a ń s k i, *Polska wobec wyzwań przyszłości*, *op. cit.*, s. 128.

BIBLIOGRAFIA

- Berger P. Luckmann T., [1983], *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa, PIW
- Birch A., Malim T., [1995], *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, Warszawa, PWN
- Czubaj M., [2004], *7 grzechów głównych polskiej oświaty*, „Polityka”, 15.05.2004
- Dolata M., [2002], *Orientacje etyczne w świecie kreowanych horyzontów edukacji*, [w:] Ostrowska U., de Tchórzewski A. M., (red.) *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji*, Bydgoszcz–Olsztyn, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego
- Drucker P., [1999], *Spoleczeństwo postkapitalistyczne*, Warszawa, PWN
- Dudzikowa M., [2001], *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Filloux J.-C., [1996] *Emil Durkheim (1858–1917)*, [w:] *Mysliciele o wychowaniu*, (red.) Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa, Polska Oficyna Wydawnicza
- Giddens A., [2001], *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa, PWN
- Gombrowicz W., [1990], *Testament*, Warszawa, Res Publica
- Habermas J., [1983], *Teoria i praktyka: Wybór pism Juergena Habermasa*, Warszawa, IfiS PAN
- Hoplewicz J., [1999], *Wola jako kryterium wolności w procesach wychowania*, [w:] *Wolność jako wartość i problem edukacyjny* (red.) de Tchórzewski A. M., Bydgoszcz, Wyd. WERS
- Inkeles A., Smith D.N. [1984], *W stronę definicji człowieka nowoczesnego*, [w:] Kurczewska J. Szacki J. (red.) *Tradycja i nowoczesność*, Warszawa, Czytelnik
- Juros H., [1995], *Edukacja jako „kapitał ludzki” w życiu gospodarczym*, [w:] VI Polski Zjazd Filozoficzny – Toruń „Abstrakty”
- Kozielecki J., [1995], *Koniec wieku nieodpowiedzialności. Eseje humanistyczne*, Warszawa Jacek Santorski & CO, Agencja Wydawnicza
- Kwieciński Z., [1992], *Socjopatologia edukacji*, Warszawa
- Kwieciński Z., [1997], *I cóż po pedagogu w zbójceckich czasach*, [w:] *Pamięć. Miejsce. Obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, (red.) Hudzik J.P., Mizińska J., Lublin, Wydawnictwo UMCS
- Kwieciński Z., [2003], *Blokada rozwoju. Skutki nierówności w poziomie alfabetyzacji*, [w:] Zahorska M. (red.) *Edukacja przedszkolna w Polsce. Szanse i zagrożenia*, Warszawa, Instytut Spraw Publicznych
- Leibfried S. u.a. [1995], *Zeit der Armut. Lebenslaeuße im Sozialstaat*, Frankfurt am Main
- Lewandowski E., [1988], *Aktywność społeczna*, [w:] *Nauczyciele w strukturze społecznej*, (red.) J. Woskowski, Łódź, Wyd. UŁ, Folia Sociologica nr 19
- Lewandowski E., [1995], *Charakter narodowy Polaków i innych*, Londyn–Warszawa, Aneks Lewandowski E., [1999], *Rosyjski sfinks. Rosjanie wśród innych narodów*, Warszawa, Książka i Wiedza
- Lewandowski E., [2004], *Słowo o Janie Szczepańskim*, Dziś, nr 6
- Miłosz Cz. [2001], *To*, Kraków, Znak
- Pietrasiński Z., [1988], *Rozwój z perspektywy podmiotu*, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, (red.) M. Tyszkowa, Warszawa, PWN
- Raport o stanie oświaty w PRL, 1973*, Warszawa PWN

- Rotkiewicz H., *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”, brak daty
- Rylke H., [1996], *Szkoła jako środowisko wychowawcze*, [w:] Gestalt.Kwartalnik Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków, Warszawa
- Sujak E. [1998], *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków, Znak
- Szczepański J., [1975], *Rzecz o nauczycielu w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym*, Warszawa, PIW
- Szczepański J., [1983], *Korzeniami wrosłem w ziemię*, Katowice
- Szczepański J., [1971], *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa, KiW
- Szczepański J., [1995], *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, (red.) K. Konarzewski, Warszawa, PWN
- Szczepański J., [1989], *Polska wobec wyzwań przyszłości*, Warszawa, Uniwersytet Warszawski, Instytut Gospodarki Przestrzennej, seria: Rozwój Regionalny, Rozwój lokalny, Samorząd Treytorialny
- Szczepański J., [1993], *Polskie losy*, Warszawa, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”
- Szczepański J., [1977], *Wybrane zagadnienia efektywności wychowania*, Kalisz, Centrum Doskonalenia Nauczycieli, IKN
- Szostkiewicz A., [2005], *Trefne myśli*, [w:] *Niezbędnik inteligenta*, Dodatek Tygodnika „Polityka”, nr 11(2495), 19 marca 2005
- Znaniecki F., [2001], *Socjologia wychowania*, Warszawa, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, PWN

Zdzisława Kawka
Institute of Sociology
University of Łódź

UPBRINGING IN MONOCENTRIC AND POLYCENTRIC SOCIETY

Summary

The article explores two themes. To begin with, the author addresses the issue of whether or not, and to what extent, society can offer educational guidance i.e. be an educator. She then proceeds to discuss the idea of the society's educational role introduced by Florian Znaniecki and applied by Jan Szczepański in his study of upbringing in a socialist society (a monocentric system). In view of the above a question arises: has this idea retained any explanatory value? In other words, is it at all applicable to the study of contemporary Polish society (a polycentric system)?

Finally, the author puts forward the following statements:

Society is not an agent of instruction. As a whole, it can be perceived as an educational system that produces predominantly unintended results. Still, individual activity of the subject i.e. an individual is decisive.

In view of growing individualisation of culture and globalisation processes, the notion of the society's educational role is of limited relevance to the analysis of contemporary Polish society.