

Mikołaj Winiarski

Spółeczna Akademia Nauk w Łodzi

Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej

Community school and its presence in parallel education, permanent education and socio-environmental education

ABSTRACT: The article presents the developmental path of the „community school” idea and its modern concept; the author’s model. It also depicts the role and the functions of the school in the context of new areas of education, for example parallel education, permanent education and socio-environmental education. The author focuses on the issue of functional integration, understood as close cooperation of the school with extracurricular and post school social environment bodies. The school in „symbiosis” with the social environment has been an important issue for social pedagogy since its dawn. Social pedagogues significantly contributed to the development of the theory in this field, as well as empirical and practical pedagogical practice. Their actions have been always close to the imperative of progressivity and future prospects.

KEYWORDS: Social environment, local environment, homeland, school, community school, parallel education, permanent education, socio-environmental education, integration, collaboration/cooperation.

STRESZCZENIE: Artykuł przybliża drogę rozwojową idei szkoły środowiskowej i jej współczesną koncepcję – model autorski, a także rolę i funkcje tej szkoły w kontekście nowych dziedzin edukacji, tj. edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej. Autor wiele uwagi poświęca też problemowi integracji funkcjonalnej, prowadzącej się głównie do współdziałania szkoły ze środowiskowymi podmiotami edukacji pozaszkolnej i poszkolnej. Szkoła w „symbiozie” ze środowiskiem od zarania jest ważnym problemem pedagogiki społecznej. Pedagodzy społeczni wydatnie przyczynili się do rozwoju teorii w tej dziedzinie, empirii i praktyki pedagogicznej. Ich poczynaniom zawsze był i jest bliski imperatyw progresywności i perspektywności.

SŁOWA KLUCZOWE: Środowisko, środowisko lokalne, mała ojczyzna, szkoła, szkoła środowiskowa, edukacja równoległa, edukacja permanentna i środowiskowa, integracja, współpraca/współdziałanie.

Wstęp

Na początku tej wstępnej, wprowadzającej narracji, nasuwa się uparcie myśl, że środowisko lokalne i szkoła (szczególnie „środowiskowa”) stanowi organicznie zintegrowany układ, sprzęgnięty pod względem społeczno-pedagogicznym. Chcąc bliżej przyjrzeć się tej „symbiozie” należy uważnie przyjrzeć się specyfice współczesnego środowiska lokalnego oraz zakorzenieniu w nim szkoły. Sięgnę tutaj do konstatacji pedagogów społecznych – Tadeusza Pilcha i Wiesława Theissa. Według Pilcha „środowisko lokalne oprócz zbiorowości społecznej zamieszkującej niewielki, względnie zamknięty obszar, oznacza również cały system instytucji służących organizacji życia zbiorowego, takich jak kościoły, szkoła, instytucje usługowe, urzędnictwo socjalne lub rekreacyjne oraz mechanizmy regulujące zachowania jednostkowe i stosunki międzyludzkie, a więc obyczajowość, normy moralne, autorytety i wzory zachowań” (Pilch 1995, s. 156). Można więc tu dostrzec takie wymiary środowiska, jak: terytorialny, demograficzny, instytucjonalny, kulturowy i regulacyjny.

Zgoła inne konstytutywne cechy środowiska lokalnego eksponuje Theiss. „Środowisko lokalne oznacza społeczność, która żyje na niewielkiej przestrzeni (od małej wioski po region geograficzny), a jej członkowie są skupieni wokół aprobowanych wartości, celów czy interesów. Tym, co wspólne i co łączy członków społeczności lokalnej są m.in. kultura i jej dziedzictwo (tradycja, tożsamość, przynależność, lojalność wobec miejscowości czy terenu), formy życia społecznego (sąsiedztwo, solidarność miejscowa, patriotyzm lokalny, wspólna biografia), miejscowe środowisko naturalne (przyroda, warunki geograficzne, krajobraz)” (Theiss 2001, s. 11–12). Autor zwraca tutaj szczególną uwagę na aspekty, atrybuty społeczno-kulturowe środowiska.

Kluczową kategorią doby globalizacji przystającej głównie do terminu „lokalne środowisko życia i edukacji” jest „mała ojczyzna”. Termin ten – konkluduje Theiss „oznacza przestrzeń psychofizyczną, powstałą w wyniku szczególnych związków intelektualnych oraz emocjonalnych jednostki z najbliższym otoczeniem oraz praktycznych działań człowieka w miejscowym środowisku. Jest to rzeczywistość realna, konkretna i materialna, a jednocześnie naznaczona wartościami, znaczeniami, symbolami, mitami. Mała ojczyzna skupia ludzi żyjących na określonym terenie geograficznym, w kręgu oddziaływań miejscowej tradycji, kultury, różnych form życia społecznego oraz przyrody. Mała ojczyzna widziana w perspektywie pedagogiki społecznej, pełni fundamentalne role socjalizacyjno-edukacyjne. Jest przede wszystkim źródłem tożsamości jednostek i grup społecznych; łączy z kulturą, przeszłością i przyrodą; orien-

tuje w świecie materii i w świecie idei; ułatwia odpowiedź na fundamentalne pytanie: »kim jesteśmy, skąd idziemy, dokąd zmierzamy«? Mała ojczyzna, będąca określoną formą życia środowiska lokalnego, zakorzenia człowieka w jego świecie, a to oznacza m.in. pełną i godną obecność w określonym miejscu i czasie, a równocześnie – obowiązek uczestnictwa, tj. utrwalania, zmieniania i ulepszania istniejących warunków” (Theiss 2001, s. 11–12).

Powyższa konstatacja Theissa odsłania wielowymiarowość małej ojczyzny – aspekty (kulturowy, społeczny, przyrodniczy, psychofizyczny), charakter konstytuujących ją czynników (realne, wyimaginowane, symboliczne), relacyjny charakter więzi (człowiek – środowisko miejscowe), trójtemporalność (czas przeszły, teraźniejszy i przyszły) oraz wielofunkcyjność (edukacyjna, socjalizacyjna, wychowawcza, akulturacyjna, ideologiczna, polityczna („laboratorium demokracji”).

Wnikając głębiej w treści powyższych ujęć środowiska lokalnego (w jakiejś mierze i okolicznego), można powiedzieć, że to środowisko bez wątpienia jest z jednej strony naturalnym i ważnym źródłem zadań dla szkoły, zadań o charakterze edukacyjnym, opiekuńczo-wychowawczym, akulturacyjnym, społeczno-politycznym; z drugiej strony, środowisko to jest znaczącym potencjałem sił społecznych o orientacji proszkolnej, przejawiającym się m.in. w bezpośrednim udziale rodziców uczniów, organizacji społecznych i stowarzyszeń, ogniw samorządu lokalnego, placówek pozaszkolnych, często kościoła w realizacji przez szkoły zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych.

Szczególne miejsce w strukturze środowiska lokalnego (obecnie często okolicznego) zajmuje szkoła. Funkcjonuje ona tutaj jako ważna instytucja i środowisko społeczno-edukacyjne; wrosła i tutaj zakorzeniona. Jest ona pochodną – jak stwierdza Tadeusz Tomaszewski – od życia społecznego i działa na tle całokształtu życia społecznego i kulturalnego (Tomaszewski 1970, s. 16). Szczególna ranga szkoły w środowisku wynika stąd, że „skupia duży i kompetencyjnie względnie wszechstronny zespół wychowawców, ogarnia bezpośrednim oddziaływaniem całą populację dzieci i młodzieży, i to w długim przedziale czasu oraz fazie życia najważniejszym dla ich rozwoju [...], oddziałuje wielostronnie dydaktycznie i wychowawczo, ma też ustalone więzi z rodziną z różnorodnymi zrzeszeniami społecznymi i innymi instytucjami edukacyjnymi” (Jankowski 2001, s. 61). Uczestniczy także, będąc zżyta ze społecznością lokalną, w innych wymiarach jej życia społecznego, kulturowego, religijnego, gospodarczego, politycznego.

Biorąc pod uwagę powyższe konstatacje (fakty), można konkludować, że środowisko lokalne (czasami także okoliczne) jest dla szkoły trwałym miejscem zadomowienia, licznych więzi i interakcji społecznych z podmiotami środo-

wiskowymi (osobowymi, grupowymi i instytucjonalnymi), wielokierunkowej działalności edukacyjnej, kulturalnej, opiekuńczo-socjalnej, animacyjno-integracyjnej, innej, a także kreatywności w różnych zakresach życia społeczności lokalnej i szerszej.

W artykule tym próbuję przybliżyć drogę rozwojową idei szkoły środowiskowej i jej współczesną koncepcję oraz jej miejsce i funkcje w kontekście edukacji równoległej, ustawicznej i środowiskowej, a także problem integracji edukacji szkolnej z tymi nowymi dziedzinami edukacji pozaszkolnej.

Szkoła środowiskowa – jej droga rozwoju i wielowymiarowość

Idea szkoły powiązanej ze środowiskiem nie jest nowa, nie zrodziła się ona w ostatnich dziesięcioleciach; jej rodowód sięga daleko w przeszłość. Nie jest ona też wytworem tylko polskiej refleksji i praktyki pedagogicznej. Znalazła ona swój wyraz w twórczości i nowatorskiej działalności znakomitych pedagogów XVIII i XIX wieku (m.in. J.H. Pestalozziego, A.W. Diesterwega, L. Tołstoja), i połowy XX wieku (m.in. St. Szackiego, J. Deweya, C. Freineta, W. Suchomlińskiego), na gruncie polskim m.in. J. Wł. Dawida, St. Karpowicza, H. Rowida, J. Korczaka. Szczególnie znaczący wkład w rozwój tej idei wnieśli: twórczyni pedagogiki społecznej – Helena Radlińska (wiele uwagi poświęciła problemom współdziałania szkoły i środowiska, aktywizacji społeczności lokalnej, integracji wpływów środowiskowych) oraz współtwórca socjologii wychowania – Florian Znaniecki (autor idei społeczeństwa wychowującego, szkoły otwartej wielostronnie powiązanej z nurtem życia pozaszkolnego). W okresie międzywojennym spotykamy też pierwsze próby konstruowania koncepcji szkoły powiązanej ze środowiskiem oraz jej weryfikacji praktycznej (m.in. szkoła wiejska M. Sjudaka, szkoła w osiedlu żoliborskim WSM, doświadczenia ZNP) (zob. Jakubiak 1997).

Wielu współczesnych autorów uczyniło przedmiotem swoich zainteresowań ideę szkoły środowiskowej. Wśród nich należy wymienić Aleksandra Kamińskiego, Ryszarda Wroczyńskiego, Jerzego Wołczyka, Stanisława Kawulę, Edmunda Trempałę, Tadeusza Wilocha, Stanisława Kowalskiego, Marię Jakowicką, Jerzego Mikulskiego, Irenę Jundziłł, Mariana Śnieżyńskiego, Wiesława Theissa. Ryszard Wroczyński dość trafnie formułuje istotę tej szkoły. Stwierdza, że jest ona „uczelnią ujmującą proces wychowawczy w szerokich uwarunkowaniach, na które składają się nie tylko planowa praca wychowawcza na terenie szkoły, ale i różne kanały, którymi oddziaływania i wpływy wychowawcze płyną na dzieci i młodzież. Założeniem szkoły środowiskowej jest objęcie opieką

wychowawczą całego życia dziecka w szkole i poza szkołą. Realizacja wynikających stąd zadań wymaga różnokierunkowych form działalności wychowawczej oraz integracji społeczności lokalnej wokół zamierzeń i celów wychowawczych szkoły” (Wroczyński 1973, s. 265). Autor traktuje szkołę środowiskową jako centrum kulturalne społeczności lokalnej, którego działalność edukacyjna obejmuje różne płaszczyzny życia dziecka w szkole, rodzinie, środowisku.

Stanisław Kawula eksponuje funkcję integracyjną i „melioracyjną” (modernizowanie środowiska lokalnego) szkoły środowiskowej. Jest ona placówką integrującą całokształt wpływów i oddziaływań różnorodnych środowisk, grup, organizacji, instytucji i stowarzyszeń. Ma ona oddziaływać na różne elementy środowiska i przekształcać je w elementy wychowujące. Znamionną cechą tej szkoły jest to, że włącza ona elementy środowiska, treści środowiskowe do swojego programu i przez to doskonalą metody działalności edukacyjnej (Kawula 1996, s. 323).

Jerzy Mikulski w pewnym sensie dopełnia listę cech szkoły środowiskowej. Jego zdaniem jest ona placówką przewodzącą w wychowaniu środowiskowym, więzi swoje ze środowiskiem opiera na wielostronnej współpracy, jest placówką związaną z całokształtem życia środowiska lokalnego, jego historią i potrzebami społeczno-ekonomicznymi i oświatowo-kulturalnymi (Mikulski 1972, s. 82).

Obok koncepcji szkoły środowiskowej pojawiły się inne alternatywne rozwiązania, wyraźnie do niej zbliżone. Do takich z pewnością należy koncepcja „szkoły otwartej”.

Już Florian Znaniński pod koniec lat 20. XX w. przeciwstawił koncepcji tradycyjnej szkoły zamkniętej – typ szkoły otwartej. „Skoro bowiem te inne wpływy (środowiskowe – M.W.) – stwierdza – wyłączone być nie mogą, dla należytego pokierowania wychowaniem szkolnym trzeba by je również zawrzeć w programie szkoły jako instytucji, przewidzieć je, zbadać ich skutki i zorganizować ich działanie w sposób jak najkorzystniejszy dla zadań wychowawczych” (Znaniński 1973, t. I, s. 189).

Wielu autorów dostrzeżało/dostrzeża walory dydaktyczno-wychowawcze „szkoły otwartej”, m.in. Wroczyński (1985), Wołczyk (1976), Kamiński (1974), Heliodor Muszyński (1988), Stefan Mieszalski (1986), Roman Schulz (1996). Szkołę otwartą – według Wroczyńskiego – wyróżnia to, że: a) włącza ona wychowanków w sposób świadomy w krąg stosunków społecznych i kulturowych poza szkołą; b) nawiązuje ścisłą współpracę z instytucjami społecznymi w środowisku, w szczególności typu kulturalnego i oświatowego (Wroczyński 1985, s. 359–360). Kamiński zwraca uwagę także na inne atrybuty tej szkoły. „Szkoła otwarta także postrzegać w procesie dydaktyczno-wychowawczym: 1^o

pomost wiodący od szkoły do kształcenia się pozaszkolnego w ciągu całego życia; 2° pomost łączący dwustronnie klasy szkolne ze środowiskiem pozaszkolnym, z nurtami jego życia społeczno-kulturalnego, z rozwojem umiejętności wyboru tego, co w tych nurtach jest wartościowe. Wdrażanie w umiejętność wyboru wartości wiąże się przede wszystkim z »otwartością« szkoły na (odpowiednio komentowany) odbiór przekazów radia, telewizji, druku. A także – w bliższej niż dziś współpracy szkoły z placówkami edukacji równoległej” (Kamiński 1974, s. 322). Muszyński uwypukla jeszcze inne znamiona szkoły otwartej. Podkreśla, że jest to „szkoła otwarta na własne środowisko i rozbudowująca w nim wielorakie więzi społeczne, spełniająca w stosunku do środowiska różnorakie funkcje kulturalne i opiekuńcze, budująca rzeczywisty sojusz instytucji i ludzi, którym leży na sercu przyszłość dzieci i młodzieży (Muszyński 1988, s. 74).

Szkoła otwarta charakteryzuje się przede wszystkim tym, że:

- włącza i wykorzystuje w procesie dydaktyczno-wychowawczym treści środowiskowe, dotyczące elementów przyrodniczo-geograficznych, społecznych i kulturalnych środowiska miejscowego i okolicznego – uwzględniając ich wymiar historyczny, aktualny i przyszłościowy;
- swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej nie rozwija tylko w budynku szkolnym, ale organizuje swoje zajęcia także na terenie różnych instytucji, placówek edukacji równoległej, zakładów pracy; przez to wprowadza uczniów, a także samych nauczycieli i wychowawców szkolnych w życie pozaszkolne, funkcjonowanie wspólnoty miejscowej;
- podejmuje różnorakie działania edukacyjne, kulturalno-oświatowe, socjalne, opiekuńcze na rzecz środowiska lokalnego, społeczności miejscowej, ukierunkowane przede wszystkim na zaspokajanie jej podstawowych potrzeb społeczno-kulturalnych, a także w pewnej mierze egzystencjalnych; przyczynia się do podniesienia kompetencji społeczności lokalnej w tym zakresie, w tym także kompetencji edukacyjnych w dziedzinie kształcenia ustawicznego;
- stara się dynamizować, ożywiać i ukierunkowywać siły społeczne wokół zadań edukacyjnych i opiekuńczych; zakłada ich wyraźny udział w organizowaniu szkolnego i pozaszkolnego procesu dydaktyczno-wychowawczego, a także opieki nad dziećmi i młodzieżą.

Idea ta jest również akceptowana przez katolicką myśl pedagogiczną. Szkoła – w ujęciu „Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim” – stanowi „jakby pewne centrum, w którego wysiłkach i osiągnięciach powinny uczestniczyć równocześnie rodziny, nauczyciele, organizacje rozwijające życie kulturalne, obywatelskie, religijne, państwowe i cała społeczność” (Sobór... 1986, s. 318).

Idei szkoły powiązanej ze środowiskiem nadano wysoką rangę w pracach Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, kierowanego przez Czesława Kupisiewicza. W raporcie końcowym czytamy „Przebudowa obecnego modelu (szkoły – M.W.) musi iść w kierunku tworzenia placówki stanowiącej rzeczywisty ośrodek życia kulturalnego i wychowania w środowisku. Musi to być szkoła otwarta na własne środowisko i rozwijająca w nim wielorakie więzi społeczne. Powinna ona ponadto być inicjatorem i koordynatorem zjednoczonych działań wychowawczych, podejmowanych w każdym środowisku lokalnym” (Edukacja narodowym priorytetem... 1989, s. 292).

W moim rozumieniu, szkoła środowiskowa to taka szkoła, która jest ściśle powiązana ze środowiskiem lokalnym i dalszym. Przejawia się to w: a) rozszerzeniu zakresu funkcji i zakresu zadań w ramach poszczególnych funkcji, a mianowicie: dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczo-pomocowej, integracyjnej (organizowanie środowiska wychowawczego), oraz b) socjotechnice działania społeczno-edukacyjnego opartego na wielostronnej współpracy z rodzinami, różnymi ośrodkami wychowania pozaszkolnego.

Inność i nowoczesność procesu kształcenia w szkole środowiskowej polega przede wszystkim na: a) uwzględnianiu wymogu kształcenia ustawicznego, b) opieraniu procesu kształcenia na doświadczeniach społecznych dzieci i młodzieży, c) rozszerzeniu form i „terenów” pracy dydaktycznej, d) innej – towarzysząco-stymulującej roli nauczyciela w toku realizacji zadań dydaktycznych, e) ściślejszej integracji procesu kształcenia i wychowania.

Szkolny proces wychowania w takiej szkole cechuje to, że:

- jego podstawowe cele wiążą się z internalizacją wartości uniwersalnych (sprawiedliwość, równość, wolność, solidarność, prawda), narodowych (ojczyzna, jej dziedzictwo kulturowe, patriotyzm) i indywidualnych (uczciwość, tolerancja, godność, życzliwość, samoograniczenie, autonomia, zaradność, opiekuńczość);
- szeroko respektowana jest zasada wychowania we wspólnocie; z tym wiąże się ukierunkowanie pracy wychowawczej na „uruchomianie” różnorodnych grup uczniowskich o charakterze „otwartym”; szczególną rolę przywiązuje się do rozwijania samorządnych organizacji uczniowskich, które mają szczególnie wpływ na aktywizację i samodoskonalenie grup rówieśniczych;
- kładzie się szczególnie akcent na rozwijanie wielostronnej aktywności uczniów, traktowanej jako niezbędny warunek procesów osobo twórczych; zważywszy, że realizacja życiowych zadań jest zasadniczym czynnikiem aktywizacji życia psychicznego jednostki, szkoła o proweniencji

środowiskowej wykorzystuje metody zadaniowo-sytuacyjne, polegające na kreowaniu sytuacji do praktycznego wykonywania zadań;

- przestrzegana jest zasada odwoływania się do przeżyć i doświadczeń dzieci i młodzieży w toku inspirowania i organizowania różnorodnych zajęć wychowawczych, a z tym wiąże się uwzględnianie wymogu indywidualizacji w procesie wychowania i podmiotowego traktowania wychowanków;
- jego ramy znacznie się rozszerzają – nie ograniczają się tylko do terenu szkoły, ale wyraźnie wychodzą poza szkołę, obejmują pozaszkolne terytoria aktywności dzieci i młodzieży (stymulowanie aktywności grup rówieśniczych), a także w pewnej mierze dorosłych (oddziaływanie na rodziców).

Szkoła o nastawieniu prośrodowiskowym ukierunkowana jest na optymalne zaspokajanie potrzeb egzystencjalnych i społeczno-kulturalnych uczniów. Działalność opiekuńcza szkoły ma szeroki zasięg, tzn. zorientowana jest na źródła zagrożeń dla życia (istnienia), rozwoju i wychowania tkwiące w samym dziecku, szkole, jego rodzinie, w środowisku zamieszkania i środowisku ponadlokalnym, także globalnym.

Funkcja integracyjna szkoły realizowana jest przede wszystkim poprzez działalność animacyjno-stymulującą, korekcyjną i koordynacyjną. Chodzi tutaj o odpowiednie aktywizowanie i ukierunkowywanie środowiska – placówek pozaszkolnych, stowarzyszeń, jednostek i grup społecznych na tworzenie warunków maksymalnie sprzyjających rozwojowi dzieci i młodzieży, a także realizację celów i zadań stawianych przed szkołą i rodziną w zakresie internalizacji wartości uniwersalnych, chrześcijańskich, obywatelskich, lokalnych.

„Ukierunkowująca” działalność szkoły odbywa się, po pierwsze, na płaszczyźnie wielostronnego i systematycznego współdziałania w układzie: szkoła–środowiska lokalne i szersze; po drugie – poprzez inspirowanie współpracy między podmiotami środowiskowymi, oczywiście z udziałem szkoły, w realizacji zadań edukacyjnych i opiekuńczych.

W projekcjach modelowych szkoły środowiskowej podkreśla się, że jest to placówka, aktywnie uczestnicząca w przygotowaniu dzieci i młodzieży do ustawicznego samokształcenia i udziału w różnych instytucjach wychowania pozaszkolnego, co wiąże się z wyposażeniem ich w odpowiedni zasób wiadomości i umiejętności oraz wzbudzaniem motywacji do udziału w życiu społeczno-kulturalnym. Jej działalność jest ukierunkowana na zaspokajanie potrzeb społeczności lokalnej w zakresie opieki i wychowania, pomocy i wsparcia społecznego oraz pracy kulturalno-oświatowej. Kładzie akcent na aktywność, wspólnotowość i samorządność dzieci i młodzieży oraz nauczycieli, wycho-

wawców i rodziców. W pracy dydaktyczno-wychowawczej wykorzystuje treści środowiskowe i zasób doświadczeń społecznych dzieci i młodzieży oraz aktywizuje i włącza siły społeczne środowiska do realizacji swoich zadań programowych. Inspiruje, ukierunkowuje i integruje oddziaływania społeczno-edukacyjne wszystkich placówek, instytucji i grup społecznych środowiska.

Wszystkie poczynania tego typu szkoły w odniesieniu do środowiska lokalnego i dalszego odbywają się głównie w ramach wielostronnej współpracy, przejawiającej się we wzajemnym i świadomym wspomaganie się rodzin dzieci, stowarzyszeń społecznych, placówek opiekuńczo-wychowawczych w różnych zakresach ich działalności w toku realizacji celów i zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki.

Wiesław Theiss obrazowo uwypukla w swoich tekstach niektóre swości szkoły środowiskowej. Powiada, że szkoła taka, „z jednej strony, »wsluchuje się« w swoje otoczenie, poznaje jego możliwości i potrzeby, z drugiej »wchodzi« w środowisko z ofertą pomocy, wsparcia, współpracy” (Theiss 2006, s. 22). Przez to, że nawiązuje trwałe związki z miejscowymi partnerami społecznymi – rodziną i samorządem lokalnym, staje się w swoim środowisku placówką potrzebną i autentyczną (Theiss 2006, s. 22).

Szkoła środowiskowa – podkreśla autor – jako „placówka głęboko osadzona w tradycji, kulturze i codziennych problemach »małej ojczyzny«, jest przede wszystkim szkołą dialogu społecznego. Uczy m.in. tolerancji, współpracy, obywatelstwa. Możliwości te, chociaż w różnym stopniu i zakresie, dotyczą wszystkich: nauczycieli, uczniów oraz rodziców. Nauczyciele są organizatorami społecznego dialogu, uczniowie – poznają treści, mechanizmy i warunki dialogu, rodzice zaś – poprzez uczestnictwo w życiu środowiska, rozwijają swoje postawy prospołeczne” (Theiss 2006, s. 22–23).

Należy też podkreślić, że szkoła środowiskowa podnosi rangę tych form działalności, które w konsekwencji zmierzają do ożywienia, „uruchomienia” kreatywności środowiska w zakresie rozwiązywania swoich problemów edukacyjnych, opiekuńczych, socjalnych własnymi siłami, z udziałem aktywnym całej miejscowej społeczności. Ten nurt środowiskowej działalności szkoły uznaje się tutaj za nie mniej ważny od wszelkich form oddziaływania bezpośredniego na dziecko w ramach procesu dydaktyczno-wychowawczego organizowanego w szkole.

U schyłku minionego stulecia na gruncie amerykańskim nabrała rozgłosu – zbliżona pod wieloma względami do polskiego modelu szkoły środowiskowej – koncepcja „szkoły przezroczystej” („The Transparent School Model”), autorstwa Johna Baucha – znanego badacza relacji rodzice–szkoła. Według niego „szkoła przezroczysta” to taka, która: a) nie zamyka żadnej ze sfer swojego

życia i funkcjonowania przed rodzicami, wspiera rodziców w spełnianiu ich obowiązków wobec dziecka; b) oferuje edukację stanowiącą wyraz zrozumienia współczesnych uwarunkowań i potrzeb społecznych, opartej na wzajemności i partnerskich relacjach, organizowaną także poza murami szkoły (w środowisku), korzystającą z różnorodnych technik komunikacyjnych; c) otwiera się na potrzeby środowiska lokalnego, orientuje się na rozwijanie edukacji permanentnej, staje się centrum życia społeczno-kulturalnego wspólnoty lokalnej (za: Mendel 1999, s. 39–40).

W polskich warunkach, dynamicznego rozwoju demokracji lokalnej, wyraźnego ożywienia społecznego i zaangażowania obywatelskiego w różnych sferach życia i funkcjonowania społeczności lokalnej, a szczególnie bezpieczeństwa, w sferze edukacyjnej, kulturalnej, opiekuńczo-socjalnej – szkoła ze względu na swój profesjonalizm pedagogiczny, osadzenie terytorialne i jej powszechność, pozostaje nadal kluczową instytucją edukacji szkolnej i środowiskowej, a także animacji społeczno-kulturalnej w przestrzeni lokalnej.

W realiach polskiej demokracji lokalnej ostatnich dwóch dekad odradza się idea powiązania szkoły ze środowiskiem, przybiera nową postać i znajduje swój wyraz w różnych kierunkach refleksji i praktyki edukacyjnej, m.in. „edukacji równoległej” (Trempała), „edukacji środowiskowej” (Theiss), „animacji społeczno-kulturalnej w środowisku” (Theiss, Maria Mendel, Bohdan Skrzypczak), „modernizacji środowiska lokalnego” (Andrzej Radziejewicz-Winnicki), Programie „Dziedzictwo kulturowe w regionie” (Ministerstwo Edukacji Narodowej), założeniach reformy systemu edukacji narodowej (MEN), prowadzonym na szeroką skalę konkursie „Mała ojczyzna – tradycja dla przyszłości” (Fundacja Kultury), „idei wspólnoty lokalnej” (Tadeusz Frąckowiak), „edukacji międzykulturowej” (Jerzy Nikitorowicz), „szkoły obywatelskiej” (Andrzej Janowski).

Szkoła środowiskowa w nowych nurtach edukacji

Szkoła środowiskowa a edukacja równoległa. Edukacja równoległa oznacza wpływy i oddziaływania zarówno planowe zamierzone jak i niezamierzone okazjonalne (samorzutne) na generację dzieci, młodzieży i dorosłych w różnych fazach ich życia w warunkach pozaszkolnych. Chodzi tutaj przede wszystkim o stymulowanie, ukierunkowywanie i organizowanie aktywności i życia tych generacji w szeroko rozumianym środowisku pozaszkolnym. Trempała nadaje edukacji równoległej dwojakie znaczenie: węższe i szersze. W znaczeniu węższym rozumie kształcenie i wychowanie pozaszkolne jako układ placówek wychowania poza szkołą obejmujący swym oddziaływaniem

określoną część dzieci i młodzieży, np. przez rodzinę i placówki wspomagające rozwój dzieci i młodzieży. W znaczeniu zaś szerszym edukację równoległą pojmuję jako całokształt wpływów i oddziaływań zarówno planowych, jak i samorzutnych (okazjonalnych, incydentalnych) na dzieci, młodzież i dorosłych w różnych formach ich życia w warunkach pozaszkolnych (Trempała 1994, s. 22–23).

Podstawowymi ogniwami edukacji równoległej – zdaniem Dzierżymira Jankowskiego – są: rodzina, mass media, wspólnoty wyznaniowe i Kościoły, instytucje sztuki, sieci prywatnych i społecznych placówek usług edukacyjnych, rekreacyjnych i rozrywkowych, zrzeszenia oraz ruchy społeczne, zakłady pracy (Jankowski 2001, s. 29).

Edukacja równoległa obecnie – co warto podkreślić – jest znaczącym korelatem procesu wielostronnego rozwoju człowieka, a także efektywnego funkcjonowania systemu edukacji, w tym każdej szkoły. „Wszelkie niezauważanie, niedocenianie i nieuwzględnianie we własnej pracy przez szkołę i przez władze oświatowe wpływów edukacyjnych pochodzących z obszaru edukacji równoległej zawsze będzie się niekorzystnie odbijało na efektywności samej szkoły [...]. Przecież nawet najlepsza szkoła nigdy nie mogła, i tym bardziej nie może dziś, spełnić w stopniu zadowalającym potrzeby pełnego rozwoju człowieka, [...] z zasadniczych powodów, a mianowicie ze względu na wieloczynnikowość, złożoność i wielozakresowość procesów rozwojowych człowieka” (Jankowski 2001 s. 29). Warto też być świadomym rangi podmiotów edukacji nieszkolnej w wychowywaniu dzieci i młodzieży, atrakcyjności mass mediów w przekazywaniu wiedzy, przybliżaniu kultury, sztuki, przyrody, różnych sfer życia ludzkiego, konieczności przygotowywania przez szkołę młodej generacji do korzystania z edukacji równoległej, że szkoła nie jest w stanie sama udźwignąć zadań w zakresie edukacji i przygotowania do życia młodej generacji, że przestrzenie działalności szkoły i części podmiotów edukacji równoległej pokrywają się lub są blisko siebie; w interesie szkoły jest też zasadne wyjście w pewnym zakresie poza rejon jej obligatoryjnego działania.

Rozpatrując relacje szkoły środowiskowej i edukacji równoległej w układzie synergicznym, należy zwrócić uwagę na dwa problemy: a) wykorzystywania, spożytkowywania przez szkołę w procesie nauczania i wychowania potencjału edukacyjno-kulturowego i opiekuńczo-wychowawczego oraz doświadczeń w tym zakresie edukacji równoległej; b) jak dalece i w jaki sposób szkoła może/powinna wspierać pozaszkolne środowiska i instytucje (edukacji równoległej), aby ich funkcjonowanie i wpływy były jak najbardziej korzystne dla rozwoju młodej generacji.

Rola szkoły, jeśli chodzi o włączenie (wykorzystywanie) edukacji równoległej w procesie edukacji szkolnej (nauczania, wychowania, opieki), powinna przede wszystkim polegać na: 1) powiązaniu szkolnych programów nauczania z treściami upowszechnianymi przez edukację równoległą; 2) przystosowaniu programów nauczania do nowoczesnych treści życia dzieci i młodzieży; 3) redukowaniu tych treści nauczania szkolnego, które młodzież zdobywa w warunkach edukacji równoległej; 4) włączeniu specjalistów pozaszkolnych do prowadzenia niektórych zajęć szkolnych; 5) neutralizowaniu negatywnych wpływów edukacji równoległej a wzmacnianiu jej wpływów pozytywnych (Trempała 1994, s. 39–40).

Aby doświadczenia pozaszkolne dzieci i młodzieży, jakie generuje edukacja równoległa, odpowiednio sprzyjały ich rozwojowi – zdaniem Trempały – szkoła powinna podjąć następujące zadania:

- 1) odpowiednio przygotować dzieci i młodzież do aktywnego uczestnictwa w formach edukacji równoległej;
- 2) wykorzystywać (spożytkować) wpływy i oddziaływania edukacji równoległej w realizacji programu nauczania i wychowania szkolnego;
- 3) współdziałać z instytucjami edukacji równoległej.

Te podstawowe czynności szkoły powinny sprowadzać się przede wszystkim do przygotowania dzieci i młodzieży do aktywnego uczestnictwa w formach edukacji równoległej. Może to odbywać się szczególnie poprzez: wdrażanie uczniów do samowychowania; kształtowanie motywacji uczniów do działalności społecznej; kształtowanie umiejętności sprawnego podejmowania decyzji w różnych sytuacjach życiowych; kształcenie języka i technik wzajemnego komunikowania się; kształcenie indywidualnych zainteresowań, uzdolnień i zdolności; kształcenie myślenia uczniów; kształcenie umiejętności strukturalizacji wiedzy; przygotowanie uczniów do selektywnego korzystania ze środków masowego komunikowania; przygotowywanie ich do racjonalnego korzystania z biblioteki i czytelnicy; przygotowywanie uczniów do skutecznego korzystania z muzeum i wystaw tematycznych (Trempała 1994, s. 39).

Pożądaną jest aby relacje szkoła–ośrodki edukacji równoległej przybierały postać współpracy. Może ona sprowadzać się do: 1) wymiany informacji; 2) uzgadniania zasad, form i metod działania oraz wymagań; 3) dostarczania wzajemnych środków niezbędnych do działalności merytorycznej; 4) podejmowania działań wspomagających i wzmacniających; 5) podejmowania wspólnych form działań.

Rekapitułując, warto podkreślić, że przytoczone tutaj zadania szkoły w odniesieniu do edukacji równoległej, wyraźnie wpisują się w model współczesnej szkoły środowiskowej.

Szkoła środowiskowa a edukacja permanentna. Edukacji permanentnej zazwyczaj nadaje się dwojakie znaczenie. Raz traktuje się ją jako formę edukacji dla dorosłych, czyli kształcenie poszkolne. Zdaniem Wroczyńskiego, konstytuują ją czynności edukacyjne skierowane na aktualizację i uwspółcześnienie kwalifikacji człowieka dorosłego wymuszoną przez postęp techniki i technologii (Wroczyński 1973, s. 103 i n.). W drugim rozumieniu traktowana jest jako całościowa, ustawiczna edukacja, uczenie się prawie przez całe życie. „Dzisiaj – jak konstatuje Tadeusz Aleksander – coraz częściej rozumie się pod tym terminem cały system działań dydaktyczno-wychowawczych ukierunkowanych na człowieka od wczesnego dzieciństwa do późnej starości, a więc używa się go do oznaczenia zarówno oświaty i wychowania dzieci i młodzieży oraz kształcenia dorosłych” (Aleksander 2003, s. 985).

W polu edukacji ustawicznej w powyższym rozumieniu funkcjonują instytucje oświatowo-wychowawcze i opiekuńczo-wychowawcze, tj.: przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum, uczelnia wyższa, instytucje zajęć pozaszkolnych, placówki kulturalno-oświatowe, środki masowego przekazu, placówki i ośrodki opieki całkowitej, zakłady wychowawcze, organizacje i stowarzyszenia społeczne, zakłady pracy. Wydaje się jednak, że włączanie do edukacji permanentnej systemu oświaty i wychowania dzieci i młodzieży jest krokiem zbyt daleko idącym, wprowadzającym pewien zamęt w przestrzeni praktyki oświatowo-wychowawczej oraz siatce pojęciowej jej dotyczącej.

W edukacji permanentnej w węższym rozumieniu funkcjonują takie formy organizacyjno – instytucjonalne, jak: szkoły dla pracujących, kursy, seminaria, różnego rodzaju szkolenia, specjalne placówki realizujące koncepcje tego kształcenia, specjalne programy medialne.

Edukacja permanentna, ustawiczna nakłada na szkoły poszczególnych szczebli drabiny oświatowo-wychowawczej określone zadania, a mianowicie: „szkoła podstawowa, gimnazjum powinny głównie nastawić się na ukształtowanie u młodzieży sił umysłowych i dyspozycji intelektualnych, upodobań do nauki, rozwój jej zainteresowań i zaciekawień wiedzą, ukształtować dyspozycje osobowościowe sprzyjające podjęciu dalszej nauki. Także liceum powinno wyposażyć uczniów w narzędzia służące później dalszej edukacji: pogłębić rozwój dyspozycji i sił umysłowych, utrwalić wdrożenie do racjonalnej techniki uczenia się, wyposażyć w umiejętność pracy samokształceniowej, ukazać im stojące przed nimi możliwości rozwojowe oraz sposoby pokonywania przeszkód edukacyjnych, nauczyć ich tworzenia materialnych warunków do nauki. Niewątpliwie przygotowanie to powinna także pogłębić szkoła wyższa rozwijająca do maksimum dyspozycje umysłowe i siły poznawcze studenta, a także gruntownie wdrażająca go do racjonalnej techniki

pracy umysłowej, pogłębiająca krytycyzm wobec różnych źródeł informacji” (Aleksander 2003, s. 987).

Ryszard Wroczyński wiele uwagi poświęcił relacji: edukacja permanentna–szkoła. Autor dzieła *Edukacja permanentna* uważa, że ta dziedzina edukacji generuje liczne nowe zadania dla szkoły współczesnej. Do zadań tych przede wszystkim należy:

- Organizowanie partycypacji młodzieży w szerokim nurcie życia społeczno-kulturalnego w ramach lokalnych i szerszych.
- Kształtowanie, rozwijanie umiejętności racjonalnego wyboru wśród bogactwa wartości dostępnych i upowszechnianych przez mass media.
- Włączanie w pole widzenia kontroli wpływów i bodźców działających na dzieci i młodzież poza szkołą, w środowisku ich życia i funkcjonowania.
- Integrowanie różnych kanałów wpływów na młodą generację.
- Rozwijanie współpracy przez szkołę z innymi, pozaszkolnymi instytucjami oświatowymi.
- Włączanie i pewne wykorzystanie pozaszkolnych instytucji upowszechniania kultury do/w realizacji programu nauczania.
- Preferowanie wykształcenia ogólnego w każdym typie szkoły (chodzi o szerokie horyzonty wiedzy, umiejętności posługiwania się nią, twórcze myślenie); wzbudza ono potrzebę dalszego kształcenia się.
- Formowanie, kształtowanie takich cech, aby człowiek w późniejszym życiu mógł być podmiotem i przedmiotem własnego rozwoju, na drodze samokształcenia.
- Tworzenie warunków dla organizowania współpracy uczniów w ramach rozwiązywania określonych problemów dydaktyczno-wychowawczych.
- Wprowadzenie i stosowanie nowych form nauczania, takich jak: seminaria, referowanie i dyskusja, opracowywanie zagadnień. Preferowanie nauczania problemowego.
- Wykorzystywanie w trakcie nauki technicznych środków przekazu. Przygotowanie uczniów do umiejętnego korzystania z tych środków w dojrzałym życiu.
- Rozwijanie u młodzieży samodzielności myślenia, aktywności i przedsiębiorczości, podejścia twórczego (Wroczyński 1973, s. 136–148).

Czy i w jakim stopniu występuje zbieżność atrybucji szkoły „osadzonej” w edukacji permanentnej i współczesnej szkoły środowiskowej? Jeśli porównamy ze sobą zestawy funkcji i szczegółowych zadań, wyszczególnionych w koncepcjach tych szkół, łatwo dostrzeżemy daleko idące zbieżności, ale też i pewne różnice, odrębności. Szkoła rozpatrywana w kontekście edukacji permanentnej głównie koncentruje się na realizacji funkcji dydaktycznej o szeroko-

kim zestawie zadań, a w węższym zakresie na funkcji wychowawczej i integracyjnej. Natomiast szkoła środowiskowa, co znajduje wyraz w jej koncepcji, ma znacznie szersze pole działania, obejmujące bowiem funkcje (o bogatych zestawach zadań): dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczo-socjalną, animacyjno-kulturalną i integracyjną. Wyraźnie pokrywają się zestawy zadań obu szkół w zakresie działalności dydaktycznej i w pewnym stopniu działalności wychowawczej i integracyjnej. Szkoła środowiskowa – co trzeba podkreślić – bezpośrednio uczestniczy w realizacji zadań edukacji permanentnej oraz podejmuje zadania w zakresie przygotowania młodej generacji do jej uprawiania w wieku poszkolnym.

Szkoła a edukacja środowiskowa. Szeroko rozumiana edukacja środowiskowa – moim zdaniem – to swoista działalność podejmowana wspólnie i z własnej inicjatywy przez podmioty środowiskowe (osoby, grupy społeczne, organizacje, instytucje i placówki), ukierunkowana na: 1) poszerzanie wiedzy społeczności lokalnej dotyczącej środowiska miejscowego oraz procesu jego samorozwoju i racjonalnej modernizacji, a także kształtowanie umiejętności prakseologicznych w tym zakresie; 2) rozwiązywanie ważkich problemów społeczności lokalnej – natury edukacyjnej, kulturalnej, ekonomicznej, socjalnej, usługowej (oraz innej); 3) optymalne zaspokajanie potrzeb egzystencjalnych, emocjonalnych, afiliacyjnych i kulturalnych dzieci, młodzieży i dorosłych; 4) kształtowanie postaw obywatelsko-podmiotowych wszystkich generacji tej społeczności. Edukacja środowiskowa jest zjawiskiem społeczno-pedagogicznym, także dynamicznym procesem ustawicznej i progresywnej transformacji środowiska lokalnego jako fundamentalnej przestrzeni życia, funkcjonowania i rozwoju społeczności lokalnej.

Specyfikę edukacji środowiskowej w swej złożoności i wielowymiarowości odśłania Theiss twierdząc, że jest ona „procesem formalnej oraz nieformalnej, szkolnej oraz pozaszkolnej edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych, związanej z realizacją miejscowych potrzeb, dążeń i planów, np. indywidualnych, grupowych czy środowiskowych, a wśród nich – potrzeb edukacyjnych, ekonomicznych, kulturalnych, politycznych. Jest to proces (samo)kształtowania podmiotowości osób, grup społecznych oraz środowisk, realizowany w zasadniczym stopniu za pomocą własnych sił tego środowiska. Edukacja taka, niczym pomost, łączy klasyczną edukację szkolną z edukacją pozaszkolną. Wykracza też poza granicę pasywnej recepcji określonych treści, by poprzez udział ludzi w praktyce społecznej kształtować postawy zaangażowane, a tą drogą – społeczeństwo aktywne i kreatywne” (Theiss 2006, s. 17).

Szkole przypada szczególna rola w procesie edukacji środowiskowej z wielu względów. Przede wszystkim z uwagi na jej zakorzenienie w środowisku

lokalnym, a często i okolicznym, jej bogate doświadczenia w dziedzinie pracy środowiskowej, współpracy z podmiotami środowiskowymi (grupami społecznymi, organizacjami i stowarzyszeniami, placówkami i instytucjami), a także to, że jest ona sama znaczącym środowiskiem społeczno-wychowawczym.

Szkoła ze swej natury wpisuje się i wrasta w pejzaż lokalnego (czasami i okolicznego) środowiska społeczno-kulturowego, stając się jego naturalnym elementem, a przez to instytucją szczególnie bliską miejscowej społeczności. Działa na jej rzecz, mniej lub bardziej widocznie, wykraczając poza ramy powinności dydaktycznych. Można powiedzieć, słowami Radlińskiej, że szkoła z założenia zorientowana jest na „meliorowanie” najbliższego środowiska. Uznać to z pewnością należy za istotny argument przyznania jej szczególnie znaczącej roli w procesie edukacji środowiskowej. Za tym przemawia także i to, że działalność szkoły w kontekście środowiskowym ma szeroki zasięg. Przejawia się to przede wszystkim w tym, że obejmuje swoim oddziaływaniem edukacyjnym prawie całą populację dzieci i młodzieży, że uczniowie znajdują się pod jej wpływem przez dłuższy czas (6–9 lat), że w tym okresie utrzymuje bliższe więzi z rodzicami uczniów i ma możliwość pewnego wpływania na nich, co zazwyczaj usposabia ich pozytywnie do tej instytucji i jej różnorodnych poczynań środowiskowych.

Szkoła – co warto podkreślić – jest/może być znaczącym podmiotem w edukacji środowiskowej ze względu na swoje kompetencje społeczno-pedagogiczne, potencjał kadrowy oraz infrastrukturę materialną. Nauczyciele i wychowawcy szkolni stanowią znaczącą część miejscowego zasobu sił ludzkich, który jest podstawowym czynnikiem sprawczym w warunkach demokracji uczestniczącej – modernizacji i rozwoju środowiska.

Godny uwagi jest tutaj pogląd Theissa dotyczący roli szkoły na polu edukacji środowiskowej. Autor wyznacza jej szeroki zakres działania w dziedzinie animowania lub wspierania aktywności edukacyjno-społecznej środowiska. Szkoła – jego zdaniem – może być współuczestnikiem takich działań, jak: a) praca środowiskowa (chodzi tutaj o proces dostarczania jednostkom, grupom, organizacjom, stowarzyszeniom profesjonalnego wsparcia o charakterze technicznym, edukacyjnym oraz organizacyjnym; b) wzmacnianie (rozwijanie wiedzy, umiejętności, energii i mobilności, czyli pozytywnych czynników, źródeł zmian); c) działanie środowiskowe (przejawiające się w aktywności, która łączy osoby i grupy, podmioty działające dobrowolnie i wspólnie, w celu realizacji określonych potrzeb lokalnych (Theiss 1999).

Przytoczone argumenty, poglądy i stanowiska autorskie utwierdzają bez wątplenia w przekonaniu, że w kontekście rozwijającej się demokracji lokalnej szkole w ogóle przynależy szczególne miejsce w procesie edukacji środo-

wiskowej. Trzeba jednak dodać bezwzględnie przysługuje ono szkole środowiskowej, otwartej. Wpisuje się ona wielowymiarowo w edukację środowiskową, i to zarówno jako konstrukt teoretyczny, ale i jego desygnat, jako byt realny. Jest to widoczne zwłaszcza w zestawie i treści podstawowych funkcji tej szkoły, tj.: funkcji dydaktycznej (treści dotyczące środowiska, środowisko jako teren pracy dydaktycznej, udział podmiotów środowiskowych w prowadzeniu zajęć), wychowawczej (internalizacja wartości uniwersalnych, narodowych, lokalnych, indywidualnych; kształtowanie postaw obywatelsko-podmiotowych), akulturacyjnej (wprowadzanie w świat kultury globalnej, narodowej, regionalnej i lokalnej, materialnej i duchowej), opiekuńczo-socjalnej (świadczanie opieki, pomocy i wsparcia społecznego rodzinom, dzieciom, młodzieży i dorosłym w sytuacjach dysfunkcyjności, niewydolności) i animacyjno-integracyjnej. Występuje tutaj pewna zbieżność, nakładanie się wymiarów aksjologicznych i prakseologicznych szkoły środowiskowej (otwartej) i edukacji środowiskowej. Biorąc to pod uwagę, można sądzić, że tego kolorytu szkoła jest/może być jednym ze szczególnie znaczących podmiotów edukacji środowiskowej, a może nawet jej inicjatorem i środowiskowym kreatorem. Hipoteza ta wymaga jednak pogłębionej weryfikacji empirycznej z zastosowaniem strategii równoczesnego „badania i działania” (zob. Smolińska-Theiss, W. Theiss 2013).

Rozwijanie współpracy szkoły i środowisk pozaszkolnych (instytucji edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej) – wyzwaniem dla pedagogów społecznych

Należy podkreślić, że współpraca szkoły ze środowiskiem pozaszkolnym jest konstytutywnym atrybutem w koncepcji szkoły środowiskowej, i zarazem imperatywem dla pedagogiki społecznej, pedagogów społecznych, kreujących jej teorię ogólną i prakseologiczno-metodyczną oraz inspirujących praktykę pedagogiczną w tym zakresie.

Dotychczasowa kwerenda definicji i ujęć opisowych istoty współpracy/współdziałania i ich warunków skłania do podjęcia, wyłonienia i przejrzystego strukturalizowania konstytutywnych atrybutów tej relacji dwu- i wielopodmiotowej. Za takie podstawowe atrybuty – moim zdaniem – należy uznać:

- Wspólność celu/celów i ich odpowiednie rozczłonkowanie ze względu na realizację na cele cząstkowe (jednostkowe) składające się na cel/cele wspólne. „Proces przekształceń – podkreśla Mieszalski – celów grupowych [czyli wspólnych – M.W.] (i odwrotnie) opiera się na zamkniętym układzie sprzężeń, przy czym przekształcenie indywidualnych w cel grupowy jest wstępnym warunkiem pojawienia się współpracy w grupie.

Praktyczna realizacja współpracy wyraża się natomiast w przekształcaniu się ogólnego celu grupy w jednostkowe cele wyznaczone przez grupę poszczególnym jej członkom” (Mieszalski 1982, s. 72). Dodać jeszcze trzeba, że ową wspólność celu/celów osiąga się poprzez udział w ich ustalaniu wszystkich podmiotów tej relacji i pełną ich akceptację.

- Dwojaki kierunek celowościowo-realizacyjny: a) bezpośrednie – wprost zorientowane na realizację autotelicznych wartości edukacji szkolnej, równoległej, ustawicznej i środowiskowej; b) pośrednie – dotyczące realizacji wartości autotelicznych, czyli ukierunkowanie na stworzenie warunków organizacyjno-materialnych dla powyższych kategorii edukacji, tj. szkolnej i pozaszkolnych. W tym mieszczą się działania pomocowe i wspierające, przybierające charakter wzajemności uczestniczących podmiotów, czyli działanie jednego podmiotu na rzecz drugiego, np.: nauczycieli na rzecz rodziców (rodziny) a rodziców na rzecz nauczycieli (szkoły). Takie działania mają, z założenia, usprawnić funkcjonowanie edukacyjne i opiekuńczo-wychowawcze szkoły i rodziny, a także sam proces współdziałania tych podmiotów.
- Równorzędność podmiotów uczestniczących, co wyklucza wszelkiego rodzaju układy relacji międzyludzkich z nadrzędnością i podrzędnością podmiotów. Chodzi tutaj o pełne upodmiotowienie uczestników relacji współpracy, przejawiające się przede wszystkim w partnerskim działaniu i współodpowiedzialności za realizację przyjętych i zaakceptowanych celów. Za istotne wskaźniki równorzędności podmiotów relacji współpracy należy uznać: wspólne podejmowanie decyzji dotyczących celów i strategii ich realizowania oraz występowanie form działania zespolonego naznaczonego ideą wspólnotowości.
- Oddolny charakter i dobrowolność uczestników w procesie współpracy. Inicjatywa nie pochodzi tutaj z zewnątrz, ale rodzi się wśród nauczycieli, wychowawców, także rodziców, ich dzieci – uczniów, także uczestników wszystkich form ośrodków instytucjonalnych i środowiskowych edukacji pozaszkolnej. Kluczową sprawą jest zachowanie pełnej dobrowolności, co jest oznaką jego podmiotowości i wolności. Chodzi tutaj o podejmowanie współdziałania przez szkołę – ośrodki (podmioty) edukacji równoległej, ustawicznej i środowiskowej z własnej woli, bez jakiegokolwiek nacisku zewnętrznego, nakazu, zalecenia, rozporządzenia.
- Występowanie wszystkich faz, etapów wielopodmiotowego działania zorganizowanego, tj.: a) planowania działalności edukacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej, kulturalnej, społecznej; b) pozyskiwania i przygotowania środków do działania (zasilenie szkoły i rodziny, ośrodków edukacji

- pozaszkolnej, stymulacja, edukacja pedagogiczna rodziców, nauczycieli, wychowawców, animatorów, działaczy społecznych, edukacja dla współdziałania, rozbudowa infrastruktury szkoły i ośrodków pozaszkolnych, wzbogacenie stanu sprzętu i urządzeń); c) realizacja planu (działalność merytoryczna) zorientowana na wspólny cel/cele, poprzez realizację zadań częściowych; d) kontroli i oceny działalności (biorąc pod uwagę jej przebieg i rezultaty). Jest to konieczny wymóg natury prakseologicznej.
- Współpraca będąc swoistym procesem społeczno-pedagogicznym, respektującym prakseologiczne wymogi „dobrej roboty”, odznacza się ciągłością i systematycznością zespolonego działania, rytmicznością i płynnością różnych poczynań zorientowanych na realizację zadań częściowych. W zasadzie nie przybiera ona charakteru akcji, epizodycznego działania, ale jest działaniem ciągłym i długotrwałym.
 - Współpraca ma charakter świadomy, intencjonalny i planowy. Świadomość współdziałania wynika ze znajomości jego sensu i potrzeby, co znajduje swój wyraz w decyzji podmiotów dotyczącej podjęcia wspólnego działania, jak też przy wykonywaniu czynności w ramach kolejnych jego etapów. Celowość oznacza tutaj podejmowanie i wykonywanie takich czynności, które prowadzą do osiągnięcia założonych i przyjętych celów.
 - Świadomość pozytywnej współzależności między uczestniczącymi podmiotami, przejawiająca się głównie w tym – jak podkreśla Ryszard Pachociński – że zdają oni sobie sprawę z tego, że są wzajemnie powiązani, współzależni od siebie, co oznacza że sukces każdego z nich w realizacji zadania częściowego zależy od stopnia realizacji takowych zadań przez innych uczestników. Towarzyszy temu świadomość u każdego z nich o konieczności koordynacji swoich działań z działaniami innych uczestników, co jest koniecznym warunkiem realizacji głównego, przyjętego wspólnego celu (zob. Pachociński 1995).

Nauki pedagogiczne w rodzinie nauk społecznych zajmują poczesne miejsce w tworzeniu podstaw teoretycznych procesu współpracy edukacyjnej, jak i wiedzy metodycznej w tym zakresie. Ich dorobek w głównej mierze dotyczy współpracy w ramach szkoły (współpracy pomiędzy uczniami, nauczycielami-wychowawcami oraz nauczycielami a uczniami), a także szkoły z innymi podmiotami (jednostkami, grupami społecznymi, placówkami i instytucjami) w skali lokalnej i regionalnej. Ukazały się drukiem liczne i znaczące prace, traktujące o współpracy rodziców i nauczycieli (szkoły i rodziny), a także – choć już nieliczne – pomiędzy szkołą a innymi podmiotami środowiskowymi (np. placówkami edukacji równoległej, kościołem parafialnym, organizacjami pozarządowymi).

Nie można jednak powiedzieć, że ten dorobek teoretyczny i metodyczny dotyczący współpracy społeczno-edukacyjnej rozpatrujący ją w różnych ramach społeczno-przestrzennych nie jest obarczony pewnymi brakami oraz słabościami interpretacyjnymi. Warto wskazać niektóre z nich:

- Nieliczne są prace studyjno-badawcze i projektowe w całości poświęcone współpracy tych podmiotów w obszarze kształcenia, wychowania i opieki, ujmujące zjawisko całościowo, uwzględniając jego podstawowe elementy strukturalne, relacje między nimi oraz funkcje (założone i rzeczywiste) i ich uwarunkowania.
- Sporadyczne są ujęcia zjawiska współpracy edukacyjnej i opiekuńczo-socjalnej, solidnie podbudowane teoretycznie (analizujące to zjawisko w kontekście określonej teorii pedagogicznej, socjologicznej lub też psychologicznej) oraz empirycznie, czyli oparte na szeroko zakrojonych badaniach obrazujących realną rzeczywistość w tej dziedzinie.
- Najczęściej występują monodyscyplinarne ujęcia zjawiska współpracy edukacyjnej w skali lokalnej, przeważnie w ramach pedagogiki społecznej lub socjologii edukacji. Ubogie podłoże teoretyczne, czyli uwzględnianie tylko jednego punktu widzenia niesie niekorzystne skutki poznawcze w postaci jednostronnej, zubożonej, niesystemowej wiedzy.
- Niezwykle rzadko zagadnienie współpracy szkoły i rodziny, także innych podmiotów, rozpatruje się w kontekście edukacji środowiskowej ujmowanej szeroko i interdyscyplinarnie, albo też rozwoju lokalnego wpisanego w obszar samorządności lokalnej, kapitału społecznego.
- Refleksja teoretyczna i badania empiryczne, poczynania projektowe w zakresie rozwijania pełnej i wielopłaszczyznowej współpracy szkoły i rodziny, innych podmiotów nie wychodzą naprzeciw wyzwaniom wynikającym z procesu budowy i rozwoju demokracji w skali lokalnej oraz konieczności przewycięzania barier, utrudnień, blokad na tej drodze.

Zasygnalizowane wyżej pewne słabości dotychczasowej refleksji i badań socjopedagogicznych nad interakcjami szkoły i rodziny stanowią istotne inspiracje dalszych poczynañ w tej dziedzinie. Istnieje potrzeba znacznego rozszerzenia ram teoretyczno-badawczych, wyjścia poza wąskie i fragmentaryczne ujęcia zjawiska współpracy. Za istotne elementy przedmiotu refleksji i badań należy uznać:

- system wartości akceptowany i preferowany przez nauczycieli, rodziców, uczniów, daną społeczność lokalną, uwzględniając ich kategorie uniwersalne, narodowe, lokalne i rodzinne;
- potrzeby rodziców, nauczycieli, dzieci i młodzieży, całej społeczności lokalnej, tj. egzystencjalne, emocjonalne, afiliacyjne, estetyczne i duchowe, mające charakter indywidualny, grupowy, masowy;

- środowiskowy „kapitał ludzki” (produkt edukacji: wiedza, umiejętności, zdolności, poziom wykształcenia, samoorganizacja, kreatywność, postawa aktywna) i „kapitał społeczny” (umiejętność łączenia się w grupy dla realizacji założonego celu, zaangażowanie w pracę społeczną, umiejętność współpracy) (por. Przyszczykowski 1999, s. 28–32);
- modele kreacji współpracy nauczycieli i rodziców, podmiotów, edukacji równoległej, ustawicznej i środowiskowej, projekcji środowiskowej – warunki ich skuteczności; ujęcia teoretyczne, jak i metodyczne współdziałania wymagają analizy krytycznej i historyczno-porównawczej;
- zjawisko współpracy wielopodmiotowej umiejscowione i organicznie zakorzenione w edukacji pozaszkolnej; niezbędne jest tutaj wprowadzenie ładu pojęciowego, opracowanie przejrzystej siatki pojęciowej z uwzględnieniem perspektywy interdyscyplinarnej;
- problem animacji współpracy podmiotów środowiskowych, uwzględniającej specyfikę społeczno-kulturową środowiska miejscowego oraz jego kapitał ludzki i społeczny.

Przed pedagogami społecznymi uprawiającymi naukowo pedagogikę społeczną, czyli w obszarze refleksji ogólnej, empirii diagnozowania realiów relacji szkoła–środowiska, instytucje, organizacje i stowarzyszenia pozaszkolne oraz projekcji (kreowania modeli współpracy na poziomie zasad metodycznych) stoją ważne zadania. Do nich przede wszystkim trzeba zaliczyć:

- Poszukiwanie nowych, kreatywnych podejść i rozwiązań organizacyjno-merytorycznych, modeli relacji szkoła–pozaszkolne podmioty środowiskowe, koherentnych do potrzeb i wyzwań przestrzeni edukacyjnej czasu transformacji w naszym kraju oraz dokonujących się wielowymiarowych zmian w skali europejskiej i globalnej. Zew czasu wymaga odejścia od utartych schematów, podejść uproszczonych, powierzchownych interpretacji, uznawania takich relacji szkoła–rodzina, szkoła–instytucje pozaszkolne, które nie spełniają elementarnych kryteriów pedagogiczno-prakseologicznych tego typu interakcji.
- Inicjowanie form (szkolnych, pozaszkolnych, z użyciem środków medialnych) podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej rodziców i włączanie się do ich realizacji. „Nie wszyscy rodzice – stwierdza Barbara Kaja – posiadają wiedzę i umiejętności pedagogiczne, duża ich część w swoich działaniach kieruje się intuicją i tradycją w wychowaniu dzieci. Rodzice jednak powinni być świadomi własnej roli rodzicielskiej. Powinni znać potrzeby dziecka i stawiać sobie jasne cele wychowawcze. Ważne jest, aby posiadali umiejętność nagradzania i karania dzieci oraz w prawidłowy sposób okazywali uczucia. Rodzic musi być świadomy swej roli

wychowawczej, nie powinien zrzucić odpowiedzialności za rozwój i wychowanie dziecka na inne instytucje” (Kaja 2005, s. 165).

- Kreatywne włączenie się do animacji i realizacji form edukacji nauczycieli do współpracy z rodzicami i placówkami, stowarzyszeniami i organizacjami funkcjonującymi w przestrzeni lokalnej, w trakcie studiów podejmowanych przez nauczycieli oraz podczas różnych form edukacji ustawicznej o charakterze stacjonarnym i niestacjonarnym (edukacji na odległość). Edukacja ta powinna obejmować nie tylko poszerzenie zasobu wiedzy pedagogiczno-socjologicznej i prakseologicznej o procesie współdziałania tych podmiotów, jego swoistościach i korelatach, ale także formowanie i rozwijanie umiejętności w zakresie wielopodmiotowego działania zespołowego. Słowem chodzi tutaj o kreowanie podmiotowego potencjału do „bycia i funkcjonowania z drugim” w imię dobra wspólnego, jakim są dzieci i młodzież.
- Kreowanie przez samych pedagogów społecznych lub z ich udziałem – pedagogiki współpracy/współdziałania (w tym rodziców i nauczycieli), jako ważnego działu pedagogiki społecznej, autonomicznej dyscypliny w rodzinie nauk pedagogicznych, uwzględniającego jej wymiary: teoretyczny (ogólna refleksja) i praktyczny (projektowo-metodyczny). Praktyczność pedagogiki społecznej Radlińska, w znacznym stopniu sprowadza – co jest godne uwagi – do formułowania zasad celowego działania. Zasady te „wypracowane w pedagogice społecznej, mają znaczenie nie tylko dla pracy społecznej i oświatowej, lecz również dla wielu dziedzin życia, w których wychowanie stanowi lub stanowić powinno jeden z czynników świadomego oddziaływania” (Radlińska 1962, s. 365). Stąd wynika pewien imperatyw odnoszący się do wiedzy metodyczno-projektującej współdziałania rodziny i szkoły, szkoły i innych podmiotów, a więc konieczności poszerzenia i pogłębiania tej wiedzy przez pedagogów szkolnych, kreowania projektów w tej dziedzinie, dostarczania przesłanek w postaci ogólnej wiedzy, niezbędnej w procesie tworzenia programów i warsztatów dobrej praktyki przez licznych nauczycieli i rodziców.

Analizy i badania współpracy nauczycieli i rodziców, innych podmiotów środowiskowych, wymagają szerokiego kontekstu teoretycznego (odniesień teoretycznych) w ramach nauk pedagogicznych, a także znacznie wykraczającego poza ich granice. Za możliwe i ważne odniesienia, konteksty teoretyczne można tutaj uznać m.in.: teorię środowiska społeczno-wychowawczego i jego kreacji, socjoprakseologiczną teorię integracji, teorię rozwoju społecznego i rozwoju lokalnego, teorię interakcjonizmu symbolicznego, teorie pedagogiczne, psychologiczne i socjologiczne podmiotowości (jednostki, grupy społecz-

nej, społeczności lokalnej), teorii „sił ludzkich”, „kapitału ludzkiego” i „kapitału społecznego”.

Niezbędnym warunkiem rozwoju teorii naukowej dotyczącej współpracy jest rozwinięcie szeroko zakrojonych studiów i badań empirycznych. Nie można ograniczać się tylko do badań wycinkowych, eksploracyjnych, jak postępowano najczęściej dotychczas. Pożądane są – ze względu na swoje walory poznawczo-praktyczne – badania systemowe, całościowo ujmujące zjawiska społeczno-pedagogiczne.

Literatura

- Aleksander T. (2003), *Edukacja ustawiczna/permanentna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Pilch T. (red.), t. I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej...* (1989), PWN, Warszawa-Kraków.
- Jakubiak K. (1997), *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
- Jankowski Dz. (2001), *Edukacja wobec zmiany*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kaja B. (2005), *Nie „wywiadówki”, lecz „spotkania”. Projekt współpracy z rodzicami*, [w:] *Animacja współpracy środowiskowej na wsi*, Mendel M. (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kamiński A. (1974), *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa.
- Kawula S. (1996), *Studia z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn.
- Kowalski S. (1969), *Szkoła w środowisku*, PZWS, Warszawa.
- Mendel M. (1999), *Edukacja społeczna – odmiana myślenia o wczesnej edukacji*, Wydawnictwo OSW, Olsztyn.
- Mieszalski S. (1986), *Szkoła otwarta jako rozwiązanie alternatywne*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3.
- Mieszalski S. (1982), *O dydaktycznych uwarunkowaniach współpracy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3–4.
- Mikulski J. (1972), *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*, PWN, Warszawa.
- Muszyński H. (1988), *O potrzebie i koncepcji reformy systemu instytucji współdziałających ze szkołą*, „Edukacja” nr 3.
- Pachociński R. (1995), *Współzawodnictwo a współpraca i współzależność w szkole*, „Dyrektor Szkoły” nr 5.
- Pilch T. (1995), *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna*, Pilch T., Lepalczyk I. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Przyszczykowski K. (1999), *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń-Poznań.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Schulz R. (1996), *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2013), *Badanie i działanie w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami*, [w:] H. Cervinkova, B.D. Gołębiak (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje (1986), Wydawnictwo Pallotinum, Poznań.

- Theiss W. (1999), *Szkoła i edukacja środowiskowa*, „Wychowanie na co Dzień” nr 1–2.
- Theiss W. (2006), *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, [w:] *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, Theiss W., Skrzypczak B. (red.), Warszawa.
- Theiss W. (2001), *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilitytarna*, [w:] *Mała ojczyzna, Kultura. Edukacja. Rozwój lokalny*, Theiss W. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Trempała E. (1994), *Szkoła a edukacja równoległa. Poglądy, doświadczenia, propozycje*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
- Wołczyk J. (1976), *Szkoła otwarta*, Instytut Wydawniczy ZRZZ, Warszawa.
- Wroczyński R. (1973), *Edukacja permanentna*, PWN, Warszawa.
- Wroczyński R. (1985), *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa.
- Znaniński F. (1973), *Socjologia wychowania*, t. 1, wyd. 2, PWN, Warszawa.