

dr **Monika Jurewicz**

SPOŁECZNO-KULTUROWE WYZWANIA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI. DIAGNOZA, PERSPEKTYWY, POTRZEBY

Nieprzerwanie zmieniająca się rzeczywistość społeczna, gospodarcza, kulturowa oraz informacyjna wyznacza nowe perspektywy edukacyjnej działalności. By sprawnie poruszać się w zdynamizowanym świecie potrzeba jednostek kreatywnych, sprawnych poznawczo oraz obdarzonych wielorakimi kompetencjami. W tej sytuacji szkole przypada osobliwa funkcja w procesie przygotowania młodego pokolenia do życia w zmieniających się warunkach społeczno – gospodarczo – kulturowych.

Edukacja-zdaniem E. Laski – jest integralnym składnikiem społeczeństwa. Dlatego też również ona stanęła w obliczu nowych wyzwań, które niesie cywilizacja, globalizacja życia oraz inwazyjny rozwój technik przekazu informacji przekraczając granice lokalne, regionalne czy państwowe¹.

System szkolny jest podporządkowany życiu społecznemu i funkcjonuje w odniesieniu do całokształtu życia środowiskowego i kulturalnego, a to co odróżnia szkołę od innych czynników wychowujących można określić mianem zinstytucjonalizowanego środowiska wychowawczego. Zakłada się, że szkoła jest instytucją wyspecjalizowaną w działalności wychowawczej, zorganizowaną i działającą świadomie, celowo i systematycznie².

Szkoła jest instytucją oświatowo-wychowawczą – zdaniem W. Okonia – zajmująca się kształceniem i wychowaniem dzieci i młodzieży oraz dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie

¹ E. Laska, W poszukiwaniu wyznaczników edukacyjnej aktywności nauczyciela. Samokształcenie [w:] E. Laska (red), Nauczyciel między teorią a współczesnością, Rzeszów 2007, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 108.

² T. Tomaszewski, Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa 1970, PZWS, s. 16.

celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów kształcenia¹.

Szkolnictwo od początku swego działania podlegało permanentnym wpływom z zewnątrz. I tak na przykład w XIX wieku pojawienie się państw narodowych oraz intensywny rozwój nowoczesnego przemysłu wymuszały na szkole wielorakie działania związane z wprowadzaniem programów wychowania narodowego czy państwowego oraz przygotowaniem wychowanków do pracy zawodowej. Natomiast wiek XX obarczony piętnem totalitaryzmu narzucał jednolitość systemów szkolnych. Nadrzędnym celem oświaty i wychowania było kompleksowe organizowanie życia obywateli za pośrednictwem nadzorującej edukacji.

Skoro szkoła zajmuje istotne miejsce w organizowaniu środowiska wychowawczego dzieci i młodzieży to pojawia się kluczowe pytanie dotyczące tego jaka powinna być współczesna szkoła oraz jakie jest jej miejsce w środowisku?

Współcześnie, w społeczeństwach demokratycznych nie podlega już dyskusji fakt, że optymalny jest typ pedagogiki niedyrektywnej. Pedagogiki operującej takimi pojęciami jak: inspiracja, wyzwianie twórczości, autonomia, podmiotowość, przeciwstawiającej się pedagogice modelu dyrektywnego opartego na stałych wzorach, schematach myślenia i działania. W związku z tym oczekujemy, iż współczesna szkoła będzie miejscem dialogu i współpracy społeczno-pedagogicznej.

Jak zauważa G. Koć-Seniuch termin dialog w przestrzeni pedagogicznej jest wielorako interpretowany. Raz jest on rozmową szczególną, partnerskim spotkaniem osobowym, które dopuszczając rozliczne formy, piastuje wobec ucznia fundamentalną funkcję rozwojową. Staje się swoistą integracją i rozwojem osobowym manifestującym się uczestnictwem we wspólnych wartościach podnoszonych w dialogu.

Pojęcie dialogu pociąga za sobą nie tylko świadomość jego obecności w procesach edukacyjnych, ale i konieczność dysponowania określonymi umiejętnościami, które będą możliwe do zastosowania w praktyce szkolnej².

¹ W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1981, PWN, s. 299.

² Podaję za: A. Łagoda, Wartość edukacyjna dialogu w praktyce pedagogicznej [w:] E. Dąbrowa, E. Jankowska (red), Pedagogika dialogu. Dialog w

W procesie wychowania – zdaniem L. Witkowskiego – można wyodrębnić trzy strategie dialogiczne:

– orientacja na to, co słuszne – podstawą tu jest zasada przekonywania, eliminowania błędu, wspólnego ustalania jedynej racji

– orientacja na to, co inne – realizuje się tu zasadę tolerancji i przyzwolenia na odrębność

– orientacja na to, co własne – rozmowa jest tu wysiłkiem pozyskania znaczących impulsów kulturowych¹.

Szkoła nie jest odizolowaną wyspą – zauważa T. Pilch – wolną od wpływów otoczenia społecznego, wpływów kultury i ożywionych modyfikacji świata gospodarczego i politycznego. Szkoła w charakterze instytucji oraz wychowanie analizowane w kategoriach procesu i życia ludzkie podlegają takim samym przemianom jak wszystkie inne składniki globalnego społeczeństwa².

Natomiast S. Kawula podkreśla, że koncepcja szkoły środowiskowej, aktualnie akceptowana przez nasz system szkolny zawiera kluczowe założenia w świetle, których współczesna szkoła różnych typów i szczebli może pełnić rolę wiodącą. Jednocześnie może być tym miejscem, które będzie integrować oddziaływania i wpływy wielorakich środowisk, grup, organizacji oraz instytucji i stowarzyszeń. Przyjmując założenia szkoły środowiskowej nie należy traktować jej jako panaceum na wszelkie zło. Co prawda główną ideą szkoły środowiskowej jest wielorakie oddziaływanie wychowawcze ze strony różnorodnych środowisk w tym rodziny, szkoły, grup rówieśniczych, to jednak nie stanowi ona uniwersalnego sposobu na przewycięzanie wszelkich trudności w funkcjonowaniu współczesnej szkoły. Polski model szkoły środowiskowej stanowi propozycję alternatywnego rozwiązania problemów dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych szkoły w średniej skali (w konkretnym rejonie szkolnym) i mikroskali (w samej szkole)³.

Tymczasem M. Winiarski upatruje uspołecznienia edukacji w zakresie wielorakich czynników, między innymi zwraca uwagę na takie z nich jak:

teorii i praktyce, Warszawa 2009, Wydawnictwo APS, s. 96.

¹ Tamże, s. 98.

² T. Pilch, Kryzys systemu edukacji i wychowania [w:] M. Libiszowska-Żółtkowska, Czego obawiają się ludzie?, Warszawa 2007, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 280.

³ S. Kawula (red.), Pedagogika społeczna dokonania, aktualność, perspektywy, Toruń 2007, Wyd. Adam Marszałek, s. 468.

- daleko posuniętą samorządność i podmiotowość przedstawicieli społeczności szkolnej (uczniów, rodziców, nauczycieli)
- odpowiedzialność za własne działanie (przechodzenie od centralnego kierowania placówką na rzecz autonomii)
- stosowanie demokratycznej wewnątrzszkolnej strategii zarządzania i kierowania placówką edukacyjną przy bezpośrednim udziale wszystkich podmiotów (uczniowie, nauczyciele, rodzice)
- kreowanie orientacji innowacyjnej w działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej adekwatnej do potrzeb środowiskowych (mikrosystem wychowawczy)
- wielostronne powiązania szkoły i środowiska lokalnego przybierające postać: współdziałania ukierunkowanego na realizację zadań szkoły w zakresie kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą oraz zaspokojenia potrzeb społeczno-kulturalnych zbiorowości lokalnej, kontroli społecznej szkoły ze strony lokalnych sił społecznych (głównie samorządu terytorialnego)
- znaczne rozluźnienie zależności szkoły od administracji oświatowej i administracji terenowej¹.

Już S. Szacki w swoich pracach postulował nowe spojrzenie na szkołę. Widział w niej instytucję oddziałującą na środowisko. Definiował jako szkołę środowiskową, której siła oddziaływania tkwiła w możliwościach przekształcania środowiska, dzięki czemu postępy wychowania nie będą hamowane przez otoczenie społeczne dziecka. Szkoła powiązana z życiem miała kompensować niedomagania środowiska. Miała także wprowadzać modyfikacje do tego środowiska, ażeby wszelkie bodźce i działania były pozytywne i wartościowe dla rozwoju dzieci i młodzieży.

Uogólniając można powiedzieć, że szkoła środowiskowa to taka instytucja, która funkcjonuje w środowisku i dla środowiska. Wspiera i wzmacnia wszystkie pozytywne działania oraz modyfikuje i minimalizuje te, które niosą ze sobą niekorzystne wartości. Aktualnie wielu autorów (M. Winiarski, S. Kawula, E. Trempała, S. Kowalski i in.) podejmujących zagadnienia związane z funkcjonowaniem szkoły w środowisku bądź też powiązaniem szkoły ze środowiskiem zwraca uwagę, iż jest to placówka działająca w przestrzeni szkolnej ale także pozaszkolnej. Jest to jednostka dydaktyczno-wychowawcza, która

¹ M. Winiarski, Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej, Warszawa 2000, IBE, s. 58.

przyjęła na siebie rolę animatora i koordynatora wielorakich działań i zamierzeń środowiska wychowawczego ale także to instytucja, która kooperuje z organizacjami młodzieżowymi i społecznymi, współpracuje z zakładami pracy, oraz placówkami kulturalnymi.

Szkoła środowiskowa – w przekonaniu M. Winiarskiego – sprawuje cztery, wzajemnie powiązane funkcje: kształcącą, wychowawczą, opiekuńczo-pomocową i integracyjną. Wyróżnionym funkcjom adekwatnie przypadają kluczowe procesy: dydaktyczny, wychowawczy, opiekuńczy i proces integracji środowiskowej¹.

Priorytetem rozwoju w szkole środowiskowej jest kształcenie ustawiczne, kształcenie całościowe. Twórcze uczestniczenie w życiu i aktywności w społeczeństwie jest precyzyjnie powiązane z rozwojem społecznym czyli pewną sekwencją zmian dokonującą się w osobowości człowieka. Warunkiem powyższego jest nieustanne podwyższanie własnych kwalifikacji oraz nabywanie nowych kompetencji. Człowiek niezdolny do samodzielnego, twórczego, antycypacyjnego uczenia się, stroniący od źródeł informacji staje się osobą skazaną na postępujące uzależnienie, wzrasta w rolę petenta stale poszukującego pomocy. Permanentny brak racjonalnego i skutecznego działania zaczyna sprawiać, że nie nadąża za zmieniającą się rzeczywistością. Deprecjacja posiadanej wiedzy tworzy edukacyjną lukę, z czasem przekształcającą się w przepaść edukacyjną całkowicie paralizującą aktywność².

Dynamizm transformacji jaki nam obecnie towarzyszy wymusza na jednostce adaptację do zmieniającego się w szybkim tempie świata, dlatego też walka z dezaktualizacją wiedzy powinna być priorytetem. Możliwości zdobywania wiedzy, jakie oferuje edukacja ustawiczna dają szansę pojedynczym ludziom na rozwój autonomii i budowanie poczucia odpowiedzialności, a także wzmacniają umiejętności uczestniczenia w procesach transformacji³.

Równocześnie zakłada się, że proces dydaktyczny realizowany w szkole środowiskowej będzie oparty na doświadczeniach społecznych dzieci i młodzieży. Rola nauczyciela w procesie kształcenia nie sprowadza się do werbalnego przekazu wiedzy, a jedynie do kreowania i organizowania różnorodnych form kształcenia, w których biorą

¹ M. Winiarski, dz. cyt., s. 242.

² J. Delors, Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Warszawa 1998, s. 89.

³ E. Solarczyk-Ambrozik: Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy. “e – mentor” 2004, nr 2.

udział także inni specjaliści spoza szkoły. Proces nauczania przestaje być procesem jednostronnym, w którym dominującą pozycję zajmuje nauczyciel. Wychowawca w szkole środowiskowej staje się inspiratorem i przewodnikiem procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Podobne zmiany można także zaobserwować w zakresie procesu wychowania. W szkole środowiskowej wychowanie i nauczanie stanowi integralnie powiązaną całość. Jak zauważa H. Muszyński zadania wychowawcze w szkole środowiskowej muszą zająć równorzędną pozycję obok zadań kształcenia¹. Zakłada się, że podstawowe cele procesu wychowania domagają się internalizacji uniwersalnych wartości takich jak: sprawiedliwość, równość, wolność, solidarność, zaradność i inne. Ponadto podobnie jak w przypadku procesu dydaktycznego zwraca się uwagę na pobudzenie wielostronnej aktywności wychowanków, w czasie której następuje rozwój osobowości człowieka. Niebagatelnego znaczenia nabiera także reguła wychowania wspólnotowego, która wiąże się z działalnością uczniów w organizacjach uczniowskich. Szczególną rolę przywiązuje się do rozwijania samorządności uczniów na przykład poprzez aktywny udział w pracach samorządu szkolnego czy samorządu uczniowskiego. W związku z tym, że szkoła środowiskowa stanowi integralny element środowiska lokalnego i okolicznego to oddziaływania wychowawcze mają swój zasięg nie tylko na terenie szkoły ale także wyraźnie wykraczają poza jej mury.

Szkoła o postawie prośrodowiskowej skoncentrowana jest na optymalizowaniu potrzeb egzystencjalnych i społeczno-kulturowych swoich wychowanków. Aktywność opiekuńcza szkoły zorientowana jest na dziecku, jego rodzinie, szkole oraz środowisku bliższym i dalszym. Już Hipokrates głosił, że właściwe poznanie organizmu żyjącego i jego rozwoju jest niemożliwe bez poznania otaczającej go struktury środowiskowej.

Specyfika szkoły prośrodowiskowej zasadza się w działalności wielokierunkowej. Z jednej strony są to działania wychowawcze bezpośrednio skoncentrowane na dzieciach i młodzieży. Z drugiej zaś strony mamy do czynienia z poczynaniami pośrednimi ukierunkowanymi na środowisko i instytucje, w których toczy się życie wszystkich wymienionych podmiotów.

¹ H. Muszyński, Szkoła wychowująca – możliwości, nadzieje i zagrożenia, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1983, nr 2.

Natomiast funkcję integracyjną szkoły należy rozumieć w kategoriach jej działalności na rzecz pobudzania, korekcji i koordynacji. W przekonaniu H. Muszyńskiego szkoła ma szansę realizować funkcję koordynacyjną tylko wówczas jeśli będzie placówką otwartą na własne środowisko i rozbuduje w nim różnorodne więzi społeczne zarówno te wspólnotowe jak i sąsiedzkie. Jeżeli uda jej się pozyskać sojuszników, którzy będą popierać jej działania. Równocześnie należy także zaznaczyć, iż nieodzownym elementem warunkującym możliwości funkcjonowania szkoły w charakterze placówki prośrodowiskowej jest jej rzeczywista autonomia zarówno w zakresie strukturalnym, organizacyjnym oraz programowym.

“Ukierunkowująca” działalność szkoły – w pojęciu M Winiarskiego – przebiega na płaszczyźnie wielostronnego i systematycznego współdziałania w konwencji szkoła – środowisko lokalne i środowisko okoliczne. Szczegółowo zależność tą ilustruje wykres 1.



Rysunek 1. Model środowiskowych oddziaływań wychowawczych

Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że szkoła środowiskowa, określana także jako: szkoła otwarta, szkoła społeczna, szkoła przyszłości, szkoła samorządna, w zestawieniu ze szkołą tradycyjną nadaje znaczenie wszystkim tym formom aktywności, które w konsekwencji prowadzą do ożywienia, pobudzenia oraz do wykorzystania sił społecznych postrzeganych za H. Radlińską jako zespół określonych wartości i czynników funkcjonujących w środowisku w postaci jednostkowych lub zbiorowych, jawnych lub ukrytych uzdolnień wyrażających się w pozytywnym działaniu¹.

Jak sugeruje D. Jankowski szkoła, jako formalna instytucja społeczeństwa, z historycznie ugruntowaną funkcją ingerencyjną w proces kształtowania jednostek, powinna dać możliwość wielokierunkowego

¹ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław – Warszawa – Kraków, 1961.

rozwoju. Chodzi o to aby oddziaływania edukacyjne przebiegające w kontekście społecznym były efektywne, ale także żeby były pomocne i skuteczne w spełnianiu nie tylko szkolnych zadań edukacyjnych, ale jednocześnie służyły realizacji możliwości i aspiracji osobotwórczych jednostki w całokształcie jej aktywności, rozwijanej na różnych polach. I jako takie służyły profilaktyce zagrożeń i optymalizacji jej szans rozwojowych¹.

W związku z powyższym nasuwa się pytanie odnoszące się do zagadnień związanych ze współczesnymi zagrożeniami dzieci i młodzieży oraz roli szkoły w przeciwdziałaniu tym zagrożeniom.

Wielorakie są poglądy na genezę i źródła zagrożeń i patologii wśród dzieci i młodzieży. Niemniej jednak wielu autorów wskazuje na to, iż jest to zjawisko wieloczynnikowe. Jedni autorzy katalogują źródła zagrożeń i patologii w zakresie czynników indywidualnych, tkwiących w samym dziecku. Inni natomiast zwracają uwagę na czynniki środowiskowe – społeczne, kulturowe i obyczajowe oraz uwarunkowania prawne.

Wszystkie dzieci przychodzące na świat pragną miłości, ciepła, wsparcia, poczucia bezpieczeństwa oraz zainteresowania ze strony swoich najbliższych. Jeżeli zamiast tego doświadczają negatywnych przeżyć to w konsekwencji pojawiają się zagrożenia i trudności w rozwoju aż do wystąpienia różnych patologii, takich jak: nikotynizm, alkoholizm, narkomania, przestępczość choroby psychiczne czy samobójstwa.

Zaspokajanie przez rodzinę potrzeb dziecka niezbędnych dla jego rozwoju – zauważa H. Budzeń – wiąże się nierozzerwalnie z pełnieniem przez nią funkcji zarówno tych podstawowych, jak i pochodnych. Tymczasem jak wynika z badań prowadzonych przez autorkę rodzina ma coraz mniej czasu dla swych członków. Coraz częściej obserwuje się zjawisko osłabienia funkcji wychowawczej rodziców a w konsekwencji osamotnienie dzieci także w rodzinach pełnych.

W literaturze przedmiotu pośród różnych ujęć terminu “osamotnienie” odnajdujemy trzy fundamentalne perspektywy: osamotnienie jako odczucie o charakterze subiektywnym (nie należy go identyfikować ze społeczną izolacją), osamotnienie jako konsekwencja braku pożądanых społecznych relacji oraz osamotnienie warunkujące

¹ D. Jankowski, Szkoła centrum edukacyjnym społeczności lokalnej [w:] D. Jankowski (red.), Szkoła w społeczności lokalnej, Kalisz 2003, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.

powstawanie negatywnych emocji a w konsekwencji zaburzeń emocjonalnych.

Z przeprowadzonych przez autorkę w 2010 roku badań w grupie dzieci w wieku szkolnym¹ wynika, iż średni czas spędzony w dzień powszedni z rodzicami wyniósł 86 min przy czym czas ten wahał się od 10 min do 4 godzin. Natomiast średni czas spędzony w dzień świąteczny wyniósł 232 min tj. 3 godz. 52 min przy czym czas ten wahał się od 10 min do 400 min (6godz. 40 min). Jak wynika ze szczegółowej analizy "bycie razem" nie zawsze oznacza to samo. Otóż jak pokazały wyniki badań spośród wyróżnionych form spędzania czasu wolnego z rodzicami najliczniejsza grupa badanych bo aż 55% wskazała na wspólne oglądanie telewizji! W dalszej kolejności respondenci wymieniali: zakupy (32,26%), spacer (29,03%), pomoc w nauce (29,35%), rozmowy (25,81%), wspólne zajęcia domowe typu gotowanie, sprzątanie (16,13%), wyjście do kina (16,13%), gry planszowe (6,45%), wspólne spożywanie posiłków (6,45%). Ponadto szczegółowa analiza wykazała, że: najliczniejsza grupa badanych tzn 45,16% uznała ilość czasu spędzaną z rodzicami za raczej wystarczającą, ponad 32% uznało, że ilość czasu spędzanego z rodzicami jest zdecydowanie wystarczająca. Natomiast nieco ponad 16% badanych trudno było określić czy ilość czasu spędzana z rodzicami jest wystarczająca czy też nie. Równocześnie warto zaznaczyć, że dla 30 badanych (6,45%) ilość czasu spędzanego z rodzicami jest raczej niewystarczająca.

Cena, jaką coraz częściej płaci współczesna rodzina za tempo życia, nieustanny wyścig "szczurów", jest brak czasu dla jej członków. Dodatkowo sytuacja ta, potęgowana jest przez zjawisko autonomizowania się członków rodziny od jej wpływów, ze względu na zaspokajanie indywidualnych aspiracji i dążeń.

J. Wilk charakteryzując typy zachowań rodziców prezentowanych w rodzinie, przyznaje, że pierwsze miejsce w hierarchii należy przyznać takim postawom rodziców jak: akceptacja i miłość². Tymczasem jak

¹ Badania zostały przeprowadzone przy użyciu metody sondażu diagnostycznego, w ramach którego wykorzystano technikę ankiety. Ogółem w badaniu uczestniczyło 469 uczniów w tym

55% stanowiły dziewczęta

² Podaje za: K. Barłóg, Rodzina fundamentem wspomaganie rozwoju niepełnosprawnych dzieci i wprowadzania ich w świat wartości [w:] S. Bębas (red), Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie, tom 1, Radom 2011, WSH w Radomiu, s. 99.

wynika z badań tylko co trzeci badany uczeń (32,26%) uważa, iż rodzice są szczerze zainteresowani jego problemami a prawie 61% uczniów wskazało, że rodzice wspomagają ich w realizacji dążeń i planów. Zdaniem badanych rodzice dużo częściej powtarzają co jest dobre a co złe – wskazało na tą odpowiedź prawie 43% badanych. Równocześnie tylko 32% respondentów, ma poczucie że rodzice wraz z nimi poszukują rozwiązania ich problemów a nieco ponad 45% uważa, że łatwo dogaduje się z rodzicami. W świetle przytoczonych wyników badań można przypuszczać, że odczucia, które towarzyszą badanym są wynikiem niezadowolającej ilości i jakości społecznych oraz emocjonalnych interakcji. Badani mogą odczuwać, iż są wyłącznie pouczeni przez najbliższych, rzadziej zaś stają się pełnoprawnymi podmiotami autentycznego dialogu. Potwierdzeniem powyższej konstatacji mogą być wyniki badań, w których respondenci wskazują, iż są częściej przez rodziców karani aniżeli nagradzani. Tylko nieco ponad 3% badanych określiło, iż są przez rodziców nagradzani. Równocześnie co czwarty badany wskazał, iż jest chwalony przez swoich rodziców. Tymczasem jak wynika z analizy literatury przedmiotu rodzina jest dla człowieka grupą podstawową i przeważnie także ważną grupą odniesienia. Stanowi naturalne środowisko wychowawcze, które oddziałuje na człowieka najdłużej, niekiedy przez całe jego życie. Każdy z nas jest ściśle związany częścią swej osobowości, pełnionymi rolami z tą grupą społeczną. Od niej świadomie lub mniej świadomie przejmuje kulturowane postawy, obyczaje, wzory zachowania i postępowania.

Pośród poglądów na temat rodziny odnajdujemy także tezy, które konstytuują rodzinę jako podstawowe środowisko wychowawcze. Rodzina w sposób zamierzony i nie zamierzony, zracjonalizowany i spontaniczny – percypuje M. Winiarski – oddziałuje na osobowość dziecka. Wyznacza i umacnia zdefiniowany przez siebie zestaw wartości, które w wyniku interioryzacji stają się dla dziecka egzemplarycznymi “azymutami” ukierunkowującymi jego zachowanie i funkcjonowanie przez całe życie¹.

Nowa sytuacja społeczno – polityczna i ekonomiczna nie jest przychylna rodzinie. Jak zauważa H. Cudak nasza rzeczywistość współczesna nie sprzyja kreowaniu właściwej atmosfery rodzinnej. “Rodzina polska – podkreśla H. Cudak – jest osłabiona. Słaba jest więź emocjonalna między małżonkami, luźne są więzi między rodzicami i

¹ M. Winiarski, Rodzina-szkola-środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej, Warszawa 2000, IBE, s. 121.

dziećmi. Powierzchnowość kontaktów we wspólnocie rodzinnej, życie o ograniczonych celach, braku perspektywy, poszukiwanie osobistych przyjemności, skłócenie w rodzinie prowadzi do poważnych zagrożeń takich, jak alkoholizm, degradacja psychiczna, rozbitcie rodziny"¹.

W wielu opracowaniach na pierwszym miejscu podkreśla się "zanik więzi w ramach rodziny dużej jako konsekwencja zjawiska urbanizacji i industrializacji kształtujących nowe style życia rodziny, nowe zachowania ludzkie nacechowane nerwowością, stanem depresji, frustracji – oddzielających od siebie pokolenia"².

Kolejnym czynnikiem stanowiącym istotne źródło zagrożeń i patologii jest sam człowiek. Zdaniem wielu autorów przyczyną takiego stanu jest ogólna niedojrzałość w zakresie sfery psychicznej, społecznej czy emocjonalnej. Standardowym objawem tej niedojrzałości jest odbiegająca od normy postawa wobec własnego ciała. Może ona bazować na zagłuszaniu własnego człowieczeństwa poprzez sprowadzanie go wyłącznie do sfery cielesnej. W konsekwencji człowiek zostaje niewolnikiem swego ciała, a to wiedzie do zagrożeń i patologii (np. uzależnienie, przestępstwa na tle seksualnym). Kolejna postawa tego typu sprowadza się do buntu wobec własnego ciała, odrzuceniu własnej cielesności, na patologicznym lęku wobec wszystkiego, co cielesne. Taka postawa prowadzi do walki z własnym ciałem, włącznie z okaleczeniem siebie czy anoreksją lub bulimią.

W grupie czynników warunkujących powstawanie zagrożeń i patologii odnajdujemy również czynnik środowiskowy związany z funkcjonowaniem ucznia na terenie szkoły. Okazuje się, że szkoła, która jest identyfikowana jako miejsce, w którym realizowane są świadome, celowe, planowe działania wychowawcze stanowi równocześnie potencjalne źródło zagrożeń i patologii. Potwierdzeniem powyższej konstatacji mogą być wyniki badań dotyczące bezpieczeństwa dzieci w szkole³. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej podjęło na zlecenie MEN badania diagnostyczne, których celem było poznanie opinii nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych na temat bezpieczeństwa dzieci i młodzieży⁴. Procedura badawcza

¹ H. Cudak, Zachwianie struktury współczesnej polskiej rodziny, "Wychowawca" 1997, nr 7 – 8, s. 19.

² F. Adamski, Dokąd zmierzasz rodzino?, "Wychowawca" 1994, nr 12, s. 8.

³ Materiał przygotowany na podstawie A. Szymanowska., Bezpieczeństwo szkoły w opinii nauczycieli, [w:] M. Libiszowska– Żółtkowska., K. Ostrowska. (red.), Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka, Warszawa 2008, DIFIN.

⁴ A. Szymanowska., Bezpieczeństwo szkoły w opinii nauczycieli, [w:] M.

przewidywała rozpoznanie opinii nauczycieli szkół podstawowych i szkół gimnazjalnych zlokalizowanych w środowisku wiejskim i środowisku miejskim w zakresie bezpieczeństwa uczniów w szkole. Osiągnięciu tego celu miały służyć następujące problemy badawcze:

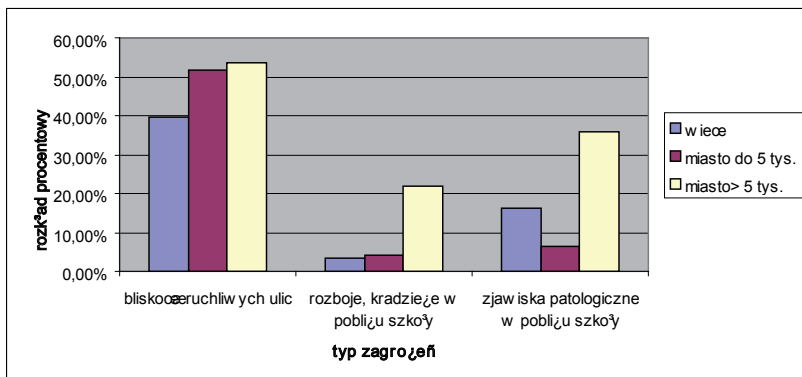
Jaka jest zależność pomiędzy środowiskiem fizycznym szkoły a poziomem bezpieczeństwa uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych?

Jaki jest związek pomiędzy typem szkoły a poczuciem bezpieczeństwa psychicznego i społeczno-moralnego uczniów?

Jaka jest zależność pomiędzy zachowaniami ryzykownymi występującymi w szkole a typem i wielkością szkoły?

Istotnymi czynnikami warunkującymi bezpieczeństwo szkoły są czynniki związane z położeniem geograficznym szkoły oraz warunkami lokalowymi to znaczy zagospodarowaniem przestrzeni w szkole oraz poza budynkiem szkoły (świetlica, korytarz, teren wokół szkoły, boisko szkolne). Jak wynika z analizy zebranych danych badani nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych i gimnazjum ocenili położenie geograficzne szkoły bardzo pozytywnie. Prawie 85% nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych określiło okolice, w której zlokalizowana jest szkoła jako zdecydowanie bezpieczną i raczej bezpieczną. Tylko 5,5% badanych uznało okolicę, w której położona jest szkoła jako zdecydowanie niebezpieczną. W grupie nauczycieli pracujących w gimnazjum opinie były bardzo podobne to znaczy 79,9% ankietowanych stwierdziło, iż okolica jest zdecydowanie i raczej bezpieczna, a niecałe 7% określiło najbliższe otoczenie szkoły jako zdecydowanie niebezpieczne. Szczegółowa analiza wykazała, że najwyższy odsetek szkół, które są zlokalizowane w okolicy stwarzającej niebezpieczeństwo dla rozwoju uczniów znajduje się w miejscowościach o liczbie mieszkańców przekraczających 5 tys mieszkańców, najniższy natomiast na wsiach. Można zatem przypuszczać, iż środowiska wiejskie, które charakteryzują się mniejszą liczbą mieszkańców sprzyjają bezpośrednim, osobistym kontaktom wszystkich członków danej społeczności. Ponadto umożliwiają gromadzenie informacji o sąsiadach poprzez obserwację oraz częste kontakty także te mimowolne, a to w konsekwencji sprawia, że najbliższa okolica postrzegana jest jako miejsce bezpieczne. Natomiast w środowiskach miejskich i wielkomiejskich mamy do czynienia z rozluźnieniem kontaktów

sąsiedzkich oraz większą anonimowością mieszkańców i autonomią jednostki. Szczegółowe dane przedstawia wykres 1.



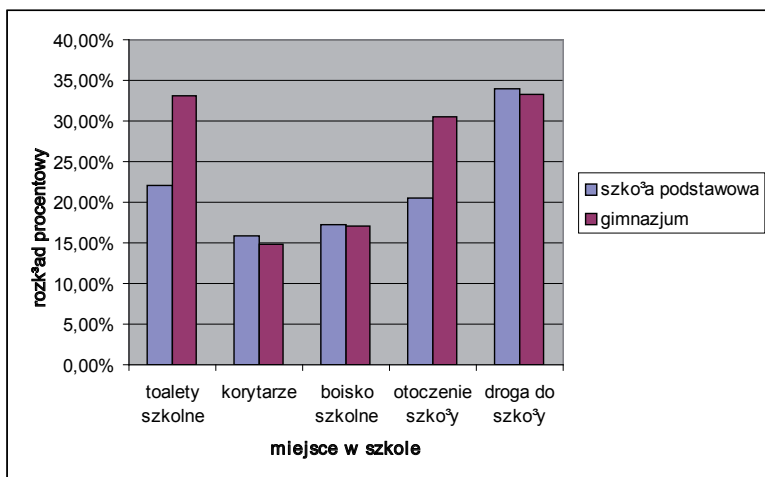
Wykres 1. Typ zagrożeń a stopień urbanizacji środowiska – rozkład procentowy

Mimo, iż zdecydowana większość badanych określiła położenie szkoły jako bezpieczne to jednak zostały przez respondentów wskazane pewne zagrożenia, na które jest narażony młody człowiek. Na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych można wywnioskować, iż dla nieco ponad 61% nauczycieli pracujących w szkołach brak sygnalizacji świetlnej jest ważnym zagrożeniem bezpieczeństwa dzieci. W dalszej kolejności badani wymienili: bliskość ruchliwych ulic oraz skrzyżowań – 44,3%, występowanie zjawisk patologicznych (alkoholizm, narkomania) – 19,4% oraz rozboje, kradzieże – 7,5%. Tymczasem nauczyciele zatrudnieni w gimnazjum wyróżnili: brak sygnalizacji świetlnej – 52,6%, bliskość ruchliwych ulic, skrzyżowań – 46,8%, występowanie zjawisk patologicznych (alkoholizm, narkotyki) – prawie 25% oraz rozboje, kradzieże – 12,6%. Szczegółowa analiza zebranych danych pozwala stwierdzić, iż takie zagrożenia jak rozboje i kradzieże oraz występowanie zjawisk patologicznych znacznie częściej odnotowywane są jako potencjalne zagrożenie bezpieczeństwa uczniów przez nauczycieli pracujących w gimnazjum aniżeli wychowawców zatrudnionych w szkole podstawowej.

Zapytano badanych nauczycieli o miejsca szczególnie niebezpieczne w szkole i jej okolicy. Szczegółowe dane na temat niebezpiecznych miejsc w szkole ilustruje wykres 2.

Jak wynika z analizy danych empirycznych dla prawie 34%

nauczycieli zatrudnionych w szkole jest to droga do szkoły. Następnie nauczyciele wskazali toalety – 22,1%, najbliższe otoczenie – 20,5%, boisko szkolne – nieco ponad 17% oraz korytarze – prawie 16%. Tymczasem wychowawcy gimnazjalni zwrócili uwagę na drogę do szkoły – 33,2%, najbliższe otoczenie – prawie 31,5%, boisko szkolne – 17% oraz korytarze – prawie 15% badanych. Znamienne jest, iż ponad 33% nauczycieli gimnazjalnych uznało za szczególnie niebezpieczne toalety szkolne. W ostatnim czasie przede wszystkim znane są przypadki wielu niebezpiecznych zachowań ujawniających się właśnie w toalecie szkolnej np. “spluczki”, zachowania agresywne, palenie papierosów czy zażywanie narkotyków. Warto również zauważyć, iż – jak wynika z wielu dostępnych badań – również sami uczniowie wskazują toalety szkolne, boisko oraz teren poza bramą szkoły jako najbardziej niebezpieczne miejsca w szkole.



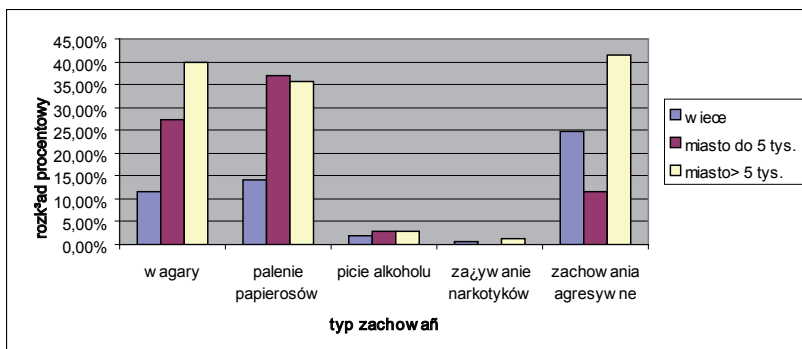
Wykres 2. Niebezpieczne miejsca na terenie szkoły a typ szkoły – rozkład procentowy

W celu zbadania czy i jak często uczniowie prezentują zachowania zagrażające ich zdrowiu fizycznemu i psychicznemu poproszono badanych nauczycieli o określenie jak często w szkołach, w których pracują zdarzają się wagary, palenie papierosów, picie alkoholu, zażywanie narkotyków. Jak wynika z analizy danych takie niepożądane zachowania jak wagary, palenie papierosów czy zachowania

agresywne znacznie częściej występują w gimnazjum aniżeli w szkole podstawowej.

Wnikliwe analizy teoretyczne i empiryczne, przeprowadzone przez wielu pedagogów, socjologów czy psychologów odśladają wiele okoliczności i mechanizmów takich zachowań. Należy do nich niewątpliwie zaliczyć czynniki indywidualne związane z intensywnym okresem dojrzewania oraz czynniki środowiskowe. Młodzież gimnazjalna prezentuje szeroki wachlarz zachowań, które charakterystyczne są dla tego okresu albo też w ewidentny sposób nasilają się w tym czasie. I tak obserwujemy rozluźnienie więzów rodzinnych, znika dotychczasowe zaufanie i bliskość, a pojawia się nieufność i dystans. Rodzice przestają być powiernikami sekretnych myśli, ponieważ ich miejsce zajmują rówieśnicy. Młodzi ludzie mają swoje tajemnice i domagają się ich uszanowania przez najbliższych. Okres dojrzewania to także czas ciekawości i eksperymentowania ze sobą, swoim ciałem oraz otoczeniem bliższym i dalszym. A. Szymanowska dostrzega, iż podejmowanie zachowań ryzykownych znacznie częściej obserwuje się wśród uczniów szkół położonych w dużych miastach niż na wsiach¹. Jednocześnie wnikliwa analiza wykazała, że takie zachowania jak wagarowanie jest domeną szkół zlokalizowanych w miastach powyżej 5 tysięcy mieszkańców, aż 40% badanych nauczycieli zwróciło uwagę na to zachowanie. Podczas gdy w środowisku wiejskim odnotowano już tylko nieco ponad 11% takich zachowań, a w środowisku miejskim do 5 tysięcy 27,2% nauczycieli wskazało to zachowanie. Również zauważono podobną tendencję w zakresie zachowań agresywnych uczniów. O ile w środowisku wiejskim zanotowano 24,9% takich wskazań, o tyle w środowisku miasta powyżej 5 tysięcy było ich już ponad 41%. Występowanie zjawisk patologicznych takich jak palenie papierosów czy zażywanie narkotyków również jest związane ze środowiskiem lokalizacji szkoły. Jak wynika z badań w szkołach wiejskich problemy te przybierają niższe wartości aniżeli w środowisku miejskim do 5 tysięcy czy też w środowisku miejskim powyżej 5 tysięcy. Poważnym problemem występującym w szkołach jest także picie alkoholu. Jak się okazało niezależnie od środowiska około 2% – 3% badanych, na korzyść środowiska wiejskiego wskazało takie ryzykowne zachowania. Szczegółowe dane na ten temat ilustruje wykres 3.

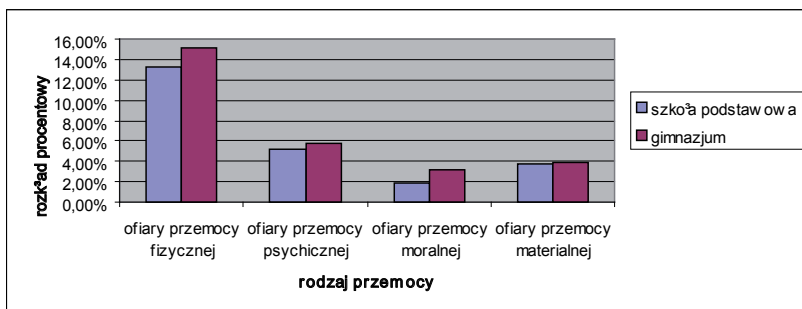
¹ A. Szymanowska, Bezpieczeństwo szkoły w opinii nauczycieli, [w:] M. Libiszowska– Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka, Warszawa 2008, DIFIN, s. 52.



Wykres 3. Niepożądane zachowania a stopień urbanizacji środowiska. Rozkład procentowy w obrębie kategorii częstości występowania : często i bardzo często

Badani nauczyciele dość dobrze ocenili klimat w swoich szkołach, chociaż nie we wszystkich placówkach między wszystkimi grupami tworzącymi społeczność szkolną dominuje pełne zaufanie, zyczliwość i współpraca. Zgromadzony materiał empiryczny raz jeszcze dowiódł, że konflikty w szkołach najczęściej występują między uczniami, rzadziej zaś między nauczycielami. Odsetek szkół w których odnotowane są konflikty na różnych płaszczyznach uczniowie-uczniowie, uczniowie-nauczyciele, nauczyciele-rodzice jest dużo wyższy w szkołach dużych niż małych.

W dalszej kolejności zapytano badanych nauczycieli o częstość występowania przemocy i agresji w stosunku do wychowanków. Poproszono respondentów o określenie jak często w odniesieniu do różnych typów agresji i przemocy ich uczniowie stają się ofiarami. Spośród wszystkich analizowanych kategorii agresji i przemocy możemy wyróżnić: agresję i przemoc fizyczną, agresję i przemoc psychiczną, agresję i przemoc moralną, agresję i przemoc materialną oraz agresję seksualną, agresję i przemoc werbalną. Dla potrzeb prowadzonych badań przeanalizowano związki pierwszych czterech rodzajów agresji w odniesieniu do typu szkoły. Dla określenia zróżnicowanych doświadczeń uczniów ze względu na rodzaj agresji oraz typ szkoły zestawiono wyniki badań. Szczegółowe dane ilustruje wykres 4.



**Wykres 4. Typ szkoły a podleganie przemocy i agresji.
Rozkład procentowy w obrębie kategorii częstości występowania:
często i bardzo często**

Zachowania agresywne w szkołach podstawowych i gimnazjum są dość powszechne. Analiza szerokiego strumienia w zakresie kategorii częstości występowania : często i bardzo często wykazała, iż nauczyciele zatrudnieni w szkołach podstawowych wskazali na występowanie ponad 13% ofiar przemocy fizycznej, nieco ponad 5% ofiar przemocy psychicznej, prawie 2% ofiar przemocy moralnej oraz 3,7% ofiar przemocy materialnej. Podobne wyniki odnotowano w grupie nauczycieli pracujących w gimnazjum. I tak ponad 15% respondentów wskazało na ofiary przemocy fizycznej, prawie 6% na ofiary przemocy psychicznej, nieco ponad 3% wymieniło ofiary przemocy moralnej i prawie 4% wyłoniło ofiary przemocy materialnej. Jak wynika z analizy zebranego materiału ofiary przemocy i to niezależnie od rodzaju agresji znacznie częściej obserwujemy w środowisku dużego miasta aniżeli w środowisku wiejskim. Istnieje również związek pomiędzy wielkością szkoły a częstością występowania ofiar przemocy. Wyniki badań wskazują, iż omawiane zjawisko znacznie częściej występuje w dużych szkołach aniżeli w szkołach z niewielką liczbą uczniów. Potwierdzeniem powyższej konstatacji mogą być wyniki badań J. Surzykiewicza, który stwierdza, że uczniowie szkół podstawowych częściej niż pozostałych typów szkół podlegają agresji i przemocy fizycznej, natomiast rzadziej – psychicznej i seksualnej. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, iż przejście ze szkoły podstawowej na wyższy szczebel kształcenia wydaje się wiązać ze wzrostem narażenia uczniów na bycie ofiarą agresji psychicznej¹.

W większości wypadków reakcją szkoły na naganne zachowania uczniów

¹ J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, s. 455.

jest obniżanie oceny zachowania uczniom do nagannej. Także często szkoły wzywają w celach interwencyjnych policję oraz straż miejską. Takie reakcje częściej widoczne są w gimnazjum aniżeli w szkołach podstawowych. Znacznie częściej także występują w szkołach dużych niż małych¹. Takie reakcje częściej widoczne są w gimnazjum aniżeli w szkołach podstawowych. Znacznie częściej także występują w szkołach dużych niż małych².

Potwierdzeniem powyższej konstatacji mogą być spostrzeżenia L. Pytki. Jak zauważa autor w realnej, codziennej działalności szkoły nie stosuje się żadnych zasad pedagogicznych. W szkole świadomie lub półświadomie, dawno zrezygnowano z funkcji wychowawczych. Fala niezadowolenia, buntu i agresji zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli wzrosła, wezbrała do granic destruktywnych³.

Przemoc w szkole jest jednym z przejawów szerszego zjawiska społecznego – przemocy wśród dzieci i młodzieży, agresji w relacjach społecznych i brutalizacji przekazów medialnych. Środki masowego przekazu wielokrotnie upowszechniają agresywne wzorce i nagłaśniają negatywne zachowania w poszukiwaniu sensacji, w pogoni za klientem i prześciganiu się we wskaźnikach oglądalności. Jest to bardzo niepokojące, ponieważ w taki sposób kształtowane są społeczne wyobrażenia w tak istotnym obszarze, jakim jest wychowanie oraz edukacja dzieci i młodzieży. Zachowania agresywne i przemoc w szkole osiągnęły w ostatnich latach wysoki stopień uwagi społecznej, skupiając na sobie zainteresowanie mediów oraz opinii publicznej, a także znalazły odzwierciedlenie w uchwale nr 186/2006 Rady Ministrów z dnia 7 listopada 2006 r. w sprawie działań administracji rządowej przeciwko przemocy w szkołach i placówkach. W wyniku podjętych działań, w roku 2007 przyjęty został Rządowy program poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach “Zero tolerancji dla przemocy w szkole”.

Równocześnie program “Bezpieczna i przyjazna szkoła” ukierunkowany został na budowanie szkoły wspierającej uczniów i jednocześnie wymagającej. Pozostawione w nim zostały te działania z programu “Zero tolerancji dla przemocy w szkole”, które przyniosły pozytywny efekt, zostały dobrze ocenione przez szkoły i nauczycieli. Będą one dalej kontynuowane.

¹ A. Szymanowska, dz. cyt., s. 62.

² Tamże., s. 62.

³ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna wobec przemocy i agresji* [w:] M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Warszawa 2008, DIFIN, s. 142.

Istotą programu "Bezpieczna i przyjazna szkoła" jest kreowanie klimatu współpracy, wzajemnego szacunku i dialogu.

Cyklicznie prowadzone badania ankietowe (HBSC (Health Behaviour In School-Aged Children), są prowadzone przez WHO (World Health Organization) i powtarzane co 4 lata, realizowane ostatnio w 23 krajach europejskich. Badania te wykorzystane będą przy ewaluacji Rządowego programu na lata 2008-2013 "Bezpieczna i przyjazna szkoła na temat zdrowia i zachowań zdrowotnych młodzieży szkolnej w wieku 11, 13 i 15 lat, w kontekście uwarunkowań psychospołecznych, Badania pokazują, że klimat panujący w szkole ma istotny wpływ na postawy i zachowania uczniów.

L. Pytka dokonując analizy znaczenia działalności szkoły wobec przemocy i agresji zwraca uwagę na dwa oblicza pedagogiki: zaradność pedagogiki i bezradność pedagogiki. Zdaniem autora zaradność pedagogiki zależy od takich czynników jak:

- wczesne rozpoznanie problemu
- włączenie działań profilaktycznych w postaci profilaktyki korygującej nieprawidłową socjalizację
- wprowadzenie programów przeciwdziałania agresji przez organizację środowiska szkolnego i pozaszkolnego

Natomiast bezradność pedagogiki jest rezultatem działania takich czynników jak:

- niedostatek koncepcji pedagogicznych w codziennej działalności placówek szkolnych i opiekuńczo-wychowawczych
- niezadowolająca współpraca pomiędzy rodziną – szkołą a środowiskiem lokalnym
- uchylanie się od odpowiedzialności, przenoszenie odpowiedzialności¹.

W świetle przytoczonych wyników badań należy zaznaczyć, iż priorytetem staje się rozwijanie kompetencji wychowawczych i profilaktycznych nauczycieli oraz wprowadzanie różnorodnych środków oddziaływania wychowawczego spójnych z obowiązującymi koncepcjami psychologicznymi, pedagogicznymi czy socjologicznymi. Szkoła ma za zadanie wspierać rodzinę w jej wychowawczej funkcji. Jednocześnie wielu autorów zwraca uwagę na to, że uczniowie bardzo potrzebują mądrych, świadomych, uczciwych, przyjaznych dorosłych,

¹ L. Pytka, dz. cyt., s. 142.

którzy pomogą im dokonywać trudnych wyborów, podejmować decyzje, które mogą zaważyć na całym ich życiu. Uczniowie potrzebują dorosłych, którzy pomogą im stać się ludźmi odpowiedzialnymi, otwartymi na innych, potrafiącymi współdziałać i porozumiewać się bez przemocy z innymi, konstruktywnie rozwiązywać konflikty i budować w ten sposób poczucie własnej wartości¹.

Podsumowanie i wnioski. Przedstawione wyniki badań raz jeszcze potwierdzają istotne znaczenie szkoły w przeciwdziałaniu lub minimalizowaniu współczesnych zagrożeń dzieci i młodzieży. Równocześnie wskazują, iż szkoła może być jednym spośród wielu czynników warunkujących powstawanie owych zagrożeń. Niemniej jednak należy zauważyć, iż jest to mechanizm złożony, najczęściej zdeterminowany wieloma czynnikami, do których możemy zaliczyć: czynniki indywidualne, środowiskowe oraz uwarunkowania prawne.

Perspektywa społeczno-pedagogiczna wyznacza nowe wymiary i kierunki działań. Niewątpliwie centralnym zagadnieniem staje się edukacja środowiskowa ujmowana zarówno jako metoda ale także jako proces czy też postawa prośrodowiskowa jednostki lub grupy. Konstytywnymi cechami edukacji środowiskowej jest jej wielowymiarowość. M Winiarski sugeruje, iż postrzeganie edukacji w wymiarze edukacji środowiskowej wskazuje na:

- wielofunkcyjność percypowana przez pryzmat wielorakich funkcji edukacji lokalnej tj. kształcącej, socjalizacyjno-wychowawczej, opiekuńczo-socjalnej, kulturalnej
- trójpodmiotowość wyrażającą się w triadzie podmiotów uczestniczących w procesie edukacyjno-wychowawczym. Niezależnie od profesjonalizmu uczestników tego procesu wszystkie osoby są równocześnie kreatorami i odbiorcami, wchodzą w różne relacje społeczne i rzeczowe oraz biorą odpowiedzialność za jego przebieg i rezultaty.
- zorientowanie prorodzinne skoncentrowane na wspieraniu i wspomaganie rodziny w realizacji jej podstawowych zadań i funkcji.
- charakter nieformalny i formalny wyrażający się we wzajemnym dopełnianiu się i wspieraniu formalnych i nieformalnych oraz instytucjonalnych i nieinstytucjonalnych form edukacji.
- otwartość i prośrodowiskowość placówek, instytucji, organizacji samorządowych wyrażająca się w zaspokajaniu potrzeb

¹ Rządowy program na lata 2008-2013, "Bezpieczna i przyjazna szkoła", Warszawa, sierpień 2008, s. 3-4.

egzystencjalnych i społeczno-kulturalnych społeczności lokalnych¹.

Zatem przed współczesną szkołą pojawiają się nowe zadania i wyzwania na miarę zmieniającej się rzeczywistości gospodarczo – społeczno – kulturowej. Szkoła współczesna, to ta, która kształci dzieci i młodzież, dostrzega różnice indywidualne swoich uczniów. Rozwija talenty lub w porę usuwa deficyty, daje szansę dzieciom o niskim zapleczu kulturowym – wyrównuje możliwości edukacyjne dzieci pomimo nierównych środowiskowych determinantów ich życia a przede wszystkim to szkoła, która funkcjonuje w środowisku i dla tego środowiska Wszystko to, co niemożliwe jest do zrealizowania przez konkretną placówkę nabiera zupełnie innego znaczenia przy wykorzystaniu sił jednostkowych lub sił zbiorowych.

Bibliografia:

1. Adamski F., Dokąd zmierzasz rodzinę?, “Wychowawca” 1994, nr 12.
2. Cudak H., Zachwianie struktury współczesnej polskiej rodziny, “Wychowawca” 1997, nr 7– 8.
3. Delors J., Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Warszawa 1998.
4. Jankowski D., Szkoła centrum edukacyjnym społeczności lokalnej [w:] Jankowski D., (red.), Szkoła w społeczności lokalnej, Kalisz 2003, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
5. Kawula S., (red.), Pedagogika społeczna dokonania – aktualność – perspektywy, Toruń 2007, Wydawnictwo Adam Marszałek.
6. Okoń W., Słownik pedagogiczny, Warszawa 1981, PWN.
7. Radlińska H., Pedagogika społeczna, Wrocław – Warszawa – Kraków, 1961.
8. Solarczyk-Ambrozik E., Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy. “e – mentor” 2004, nr 2.
9. Surzykiewicz J., Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne, Warszawa 2000, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.
10. Szymanowska A., Bezpieczeństwo szkoły w opinii nauczycieli, [w:] Libiszowska– Żółtkowska M., Ostrowska K. (red.), Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka, Warszawa 2008, DIFIN.
11. Tomaszewski T., Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa 1970, PZWS.
12. Winiarski M., Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej, Warszawa 2000, IBE.

¹ M. Winiarski, Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy [w:] S. Kawula (red.), Pedagogika społeczna dokonania – aktualność – perspektywy, Toruń 2007, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 156.