
WSTĘP

W rozwoju społeczeństw ludzkich nie ma momentu, w którym nie istniałyby systemy wychowawcze. Nawet w najbardziej pierwotnych społecznościach funkcjonowały osoby czy grupy odpowiedzialne za przygotowanie młodego pokolenia do życia, a tym samym pozwalające wspólnocie (samo) odtwarzać się w wymiarze cywilizacyjnym. Z biegiem czasu zmieniał się ich charakter, struktura, prawa i obowiązki, co było związane z dokonującymi się przemianami świata. Aktualne jednak pozostawały pytania o to, jak powinny one działać, kto i jak winien je tworzyć, jakie wartości, zasady, reguły czy wreszcie wzory osobowe powinny być przez nie utrwalane. W miarę upływu czasu coraz bardziej istotne stawało się również pytanie o to, jak w tym procesie zachować podmiotowość jednostki. Dostrzeżono bowiem, że to nie tylko środowisko zmienia jednostkę, ale także i ona może modyfikować świat wokół siebie zarówno w wymiarze fizycznym, jak i społeczno-kulturalnym.

Systemy wychowawcze były i są papierkiem lakmusowym kondycji społeczeństwa. Dzięki nim najszybciej dostrzega się oznaki nadchodzącego kryzysu, ale i rysującego się na horyzoncie sukcesu. Choć wpisują się w tzw. struktury długiego trwania, to jednocześnie są niezwykle wrażliwe na zmiany. Łatwo naruszyć ich kruchą równowagę – trudno przywrócić do właściwego działania. Z tego względu, że przenikają one struktury społeczne na różnych poziomach, wiele w nich ambiwalencji, konfliktów, nieporozumień i pokus ideologicznego uwiedzenia. Jednocześnie systemy wychowawcze stanowią niepowtarzalne pole współpracy i tym samym budowania kapitałów (społecznego, kulturowego, wiedzy, ekonomicznego). Ich rola w kształtowaniu i odtwarzaniu systemów społecznych jest niepodważalna, bo – parafrazując słowa Jana Zamoyskiego¹ – taki będzie świat, jakie dzieci (wy)chowanie.

¹ „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie” – autorstwo parafrazowanego cytatu przypisuje się mylnie Andrzejowi Fryczowi Modrzewskiemu. W rzeczywistość jego

Choć nie można abstrahować od ram, jakie życiu człowieka wyznaczają globalne systemy (w tym również wychowawcze), to jednak dla ludzkiej tożsamości kluczowe są, jak można sądzić, te aktualizujące się na poziomie społeczności lokalnych. Pedagodzy społeczni widzą w nich swego rodzaju mikrokosmosy, czyli względnie trwałe, samodzielne i do pewnego stopnia samowystarczalne światy życia społecznego, choć pozostające w relacji do struktur wyższego rzędu. Przypisują im szczególną rolę w życiu i rozwoju człowieka. Wszak to w swoim najbliższym otoczeniu człowiek, mimo postępów globalizacji, słabnącego związku między czasem a przestrzenią, wzmożonej ruchliwości, staje wobec najważniejszych instytucji społecznych. To tu dokonuje się proces socjalizacji – człowiek identyfikuje i podejmuje pierwsze role społeczne, uczy się społecznego abecadła, by potem ćwiczyć jego zastosowanie. Środowisko lokalne jest podstawowym rezerwuarem więzi społecznych o zróżnicowanym charakterze i zasięgu, dzięki czemu staje się niezastąpionym źródłem wsparcia i kontroli. W wielu wypadkach w tej przestrzeni zaczyna się droga edukacyjna i zawodowa człowieka, naznaczająca na wiele lat jego życie. Powyższe zadania i procesy realizowane są w ramach wyodrębnionych struktur, określanych mianem środowisk wychowawczych, oczywiście przy udziale również innych systemów (np. gospodarczego, politycznego). Środowisko wychowawcze, jeśli ma działać skutecznie, musi stanowić zintegrowaną całość, będąc jednocześnie elementem szerszego układu. Nie można bowiem wychowywać człowieka do i dla świata, jednocześnie go od niego izolując. Podkreślał to mocno Stanisław Kowalski, pisząc, „szersze bądź węższe ujęcie **systemu (środowiska) wychowawczego** jako sieci instytucji wychowania naturalnego, pośredniego i bezpośredniego wskazuje na powiązanie instytucji typowo wychowawczych, tzn. instytucji wychowania bezpośredniego, z instytucjami szerszego systemu społecznego”².

Badania nad środowiskami wychowawczymi mają w Polsce długą i chlubną tradycję. Ich początki sięgają lat dwudziestych XX wieku, kiedy to swoje projekty, w nawiązaniu do rodzącej się tzw. szkoły chicagowskiej³, realizował Florian Znaniecki, wyznaczając na wiele lat kanon analizy tych bytów społecznych. Kontynuowane potem przez rzesze znamienitych pedagogów z Heleną Radlińską, Aleksandrem Kamińskim, Ryszardem Wroczyńskim, Stanisławem Kowalskim, Edmundem Trempałą, Mikołajem Winiarskim, Stanisławem Kawulą, Ewą Marynowicz-Hetką, Barbarą Smolińską-Theiss, Wiesławem Theissem, Tadeuszem Pilchem, Ireną Lepalczyk, Danutą Lalak – by wymienić

autorem jest Jan Zamoyski, słowa te pojawiły się zaś w akcie fundacyjnym uczelni. Por. S. Leśniewski, *Jan Zamoyski. Hetman i polityk*, Warszawa 2008.

² S. Kowalski, *Integralne funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, „*Studia Pedagogiczne*” 1974, t. 32: *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, s. 31.

³ Zob. K. Czekaj, *Socjologia szkoły chicagowskiej i jej recepcja w Polsce*, Katowice 2007.

tylko niektórych – pozwoliły na zgromadzenie wszechstronnej, potwierdzonej empirycznie wiedzy, która niejednokrotnie znajdowała również praktyczne zastosowanie⁴.

Środowisko wychowawcze, będąc jedną z kluczowych kategorii teoretycznych pedagogiki społecznej, doczekało się wielu analiz i interpretacji⁵. W ich ramach starano się uporządkować refleksje nie tylko w zakresie istoty, wskazując orientacje teoretyczno-badawcze, ale także celów działania w środowisku (dokładniej, jego przekształcania), co jest mocno związane z pragmatycznym wymiarem pedagogiki społecznej. Przykładem tego rodzaju działań są typologie opracowane przez Alicję Kargulową i Mikołaja Winiarskiego. Kargulowa wyróżniła orientacje: naturalistyczną, pozytywistyczną oraz humanistyczną⁶, Winiarski zaś: humanistyczno-normatywną, humanistyczno-techniczną, socjotechniczną oraz humanistyczno-poznawczą⁷. Wyodrębnione orientacje znajdują odzwierciedlenie w badaniach prowadzonych nad lokalnymi środowiskami i w nich.

Tak jak zmieniały się orientacje teoretyczne, tak zmieniło się też podejście do przedmiotu i zakresu badań. Projekty badawcze realizowane w latach sześćdziesiątych i na początku lat siedemdziesiątych XX wieku koncentrowały się na warunkach i determinantach funkcjonowania w środowisku szkoły, której nadawano rangę podstawowej instytucji integrującej i rozwijającej nie tylko w wymiarze jednostkowym. Typowymi pracami z tego okresu są publikacje Jerzego Mikulskiego⁸, Mirona Z. Małyjasiaka⁹ czy nieco późniejsza książka Marii Jakowickiej¹⁰. Nie sposób nie wspomnieć o badaniach prowadzonych przez zespół pod kierunkiem Stanisława Kowalskiego, na podstawie których opracowana została „Ekspertyza w sprawie funkcjonowania systemu wychowania w typowych środowiskach PRL, przygotowana w ramach

⁴ Z dokonaniem tego znamienitego grona poprzez teksty źródłowe oraz omówienia zapoznać się można w dwutomowym opracowaniu Mariusza Cichosza. Zob. M. Cichosz, *Polska pedagogika społeczna w latach 1945–2003*, Toruń 2004.

⁵ A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008, s. 172; E. Syrek, *Główne ośrodki naukowo-badawcze pedagogiki społecznej w Polsce (1945–1991)*, [w:] A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku (zagadnienia wybrane)*, Katowice 1992, s. 43–47.

⁶ A. Kargulowa, *Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej (relacja jednostka – środowisko)*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Łódź 1998, s. 133–141. Zob. też K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Poznań 2011, s. 183–187.

⁷ M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000, s. 36–37.

⁸ J. Mikulski, *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*, Warszawa 1972.

⁹ M.Z. Małyjasiak, *Integracja środowiska a efekty pracy szkoły*, Warszawa 1964.

¹⁰ M. Jakowicka, *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*, Zielona Góra 1979.

prac Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN”¹¹. Podjęte w ramach tego zespołu badania skoncentrowały się na szerokiej perspektywie widzenia środowiska wychowawczego, włączając w nie nie tylko instytucje wychowania formalnego, ale też nieformalnego. Podstawowym polem badawczym ustanowiono społeczności lokalne oraz całokształt oddziałujących w nich wpływów i poczynań wychowawczych, co pozwoliło na stworzenie unikatowych, wieloaspektowych portretów typowych środowisk wychowawczych ówczesnej Polski¹². Swoistym ukoronowaniem tego nurtu badań, które Stanisław Kawula opisuje jako „gniazdowe”¹³, była publikacja Włodzimierza Winclawskiego *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*¹⁴. W tym nurcie mieściły się również opracowania Mikołaja Winiarskiego¹⁵, Stanisława Wawryniuka¹⁶ czy Wiesława Ambrozika¹⁷. Wówczas także ukształtował się nurt badań nad nierównościami edukacyjnymi. Należą do niego prace Zbigniewa Kwiecińskiego¹⁸, Mikołaja Kozakiewicza¹⁹, Mirosława J. Szymańskiego²⁰, Tadeusza Frąckowiaka²¹ czy Marii Czerepaniak-Walczak²².

Nie sposób wymienić wszystkich prac, które powstały w tym okresie. Nie będzie chyba przesadą stwierdzenie, że wspomniane dekady stanowiły „złote lata”, jeśli chodzi o tworzenie kanonu myślenia o środowiskach wychowawczych i badania ich. Wiele publikacji pochodzących z tamtego okresu ma wymiar ponadczasowy, wciąż stanowiąc rezerwuar inspiracji (zwłaszcza metodologicznych), ale trzeba pamiętać również o tym, że na skutek zmian z końca lat osiemdziesiątych XX wieku wiedza w nich zawarta straciła w znacznej mierze aktualność. O wielu obecnych środowiskach wychowawczych informacji w ówczesnych pracach nie znajdziemy.

¹¹ S. Kowalski, *Ekspertyza w sprawie funkcjonowania systemu wychowania w typowych środowiskach PRL, przygotowana w ramach prac Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, „Studia Pedagogiczne” 1974, t. 32: Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku, s. 9–25.*

¹² S. Kawula, *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*, Toruń 2012, s. 42–43.

¹³ Ibidem.

¹⁴ W. Winclawski, *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Warszawa 1976.

¹⁵ M. Winiarski, *Problemy wychowania w osiedlu mieszkaniowym*, Warszawa 1974.

¹⁶ S. Wawryniuk, *Kształtowanie się systemu wychowawczego w wielkomiejskim osiedlu mieszkaniowym*, Warszawa 1977.

¹⁷ W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*, Poznań 1983.

¹⁸ Z. Kwieciński, *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*, Toruń 1973; idem, *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym. Trzy studia szczegółowe*, Warszawa 1975.

¹⁹ M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973.

²⁰ M.J. Szymański, *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnych*, Warszawa 1973.

²¹ T. Frąckowiak, *Selekcje szkolne w typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski*, Poznań 1986.

²² M. Czerepaniak-Walczak, *Daleko od... szansy: decyzje edukacyjne młodzieży wiejskiej*, Szczecin 1999.

Od czasów transformacji systemowej pedagogzy stracili zainteresowanie badaniem środowisk wychowawczych, mimo że to właśnie na tym poziomie zmiany społeczno-polityczne okazywały się najbardziej widoczne i najsilniej oddziaływały na jednostki i grupy. Tadeusz Frąckowiak odpowiedzialny za ten stan rzeczy widzi poststrukturalistów i postmodernistów²³, którzy odwrócili uwagę od klasycznych badań pedagogicznych, podważając niejednokrotnie ich podstawy ontologiczne. Znalazło to wyraz w ograniczeniu badań i publikacji dotyczących tego tematu. Wśród tych stosunkowo nielicznych, które powstawały już po transformacji ustrojowej, wymienić należy prace między innymi: Wiesława Ambrozika²⁴, Barbary Smolińskiej-Theiss²⁵, Bożeny Matyjas²⁶ oraz Katarzyny Segiet²⁷. Zamiast badać środowiska wychowawcze, pedagogzy skoncentrowali się na kwestiach zmiany społecznej i jej polityczno-społecznych konsekwencjach, przeobrażeniach struktury społecznej (ze szczególnym uwzględnieniem procesów polaryzacji) oraz czynnikach za ten stan rzeczy odpowiedzialnych. Uwagę pedagogów przykuły zjawiska wykluczenia społecznego, konsumpcjonizmu, cyberzagrożeń, mniejszości kulturowych i etnicznych czy globalizacji²⁸. Kwestie socjalizacji i wychowania stały się wątkami pobocznymi²⁹. W wielu pracach przyjmowano, że środowiska wychowawcze istnieją, i czyniono z nich raczej tło dla badania zróżnicowanych, bez wątplenia istotnych, zagadnień. Umknęło pedagogom, że tak jak zmieniła się rzeczywistość wokół nas, tak też zmieniły się środowiska wychowawcze.

Podejmując w niniejszej pracy zagadnienie funkcjonowania lokalnych systemów wychowawczych, chciałabym powrócić do sformułowanego przez prof. Stanisława Kowalskiego, na podstawie teorii społeczeństwa wychowującego Znanieckiego, programu badań i wnieść nieco nowej wiedzy na temat dzisiejszych środowisk wychowawczych. Z rozmysłem sięgam po liczącą niemal sto lat koncepcję Floriana Znanieckiego i jej rozwinięcie autorstwa Stanisława Kowalskiego, dostrzegając w nich potencjał poznawczy i metodologiczny. Posługując się na kartach niniejszej książki sformułowaniem „lokalny

²³ Tadeusz Frąckowiak w tym kontekście mówił o niemal całkowitym zamknięciu się pedagogów społecznych na „systemowe podejście” do wychowania i środowiska. Zob. T. Frąckowiak, *Środowiskowość czasoprzestrzeni edukacyjnych jako przedmiot zainteresowania pedagogiki społecznej*, [w:] J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*, Kalisz-Poznań 2008, s. 73.

²⁴ W. Ambrozik, *Wychowawcze funkcjonowanie średniego miasta uprzemysłowionego*, Poznań 1991; W. Ambrozik, *Dewiacje wychowawcze w środowisku wiejskim*, Poznań 1997.

²⁵ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993.

²⁶ B. Matyjas, *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*, Kraków 2012; eadem, *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego. Warunki socjalizacyjno-edukacyjne dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa 2017.

²⁷ K. Segiet, *Dziecko w wielkim mieście*, Poznań 2000.

²⁸ A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna...*, s. 177.

²⁹ Por. K. Wasielewski, T. Leszniewski, *Socjologia wychowania w Polsce – pytania o wymiar tożsamościowy subdyscypliny*, „Studia Socjologiczne” 2013, nr 2(209), s. 20.

system wychowawczy”, mam na myśli środowisko wychowawcze widziane w perspektywie systemowej. Uzasadniając wybór tej perspektywy teoretycznej, w pełni zgadzam się ze stwierdzeniem Katarzyny Pawełek i Marii Dąbrowskiej-Bąk, że – niestety – „poszukiwania polskiej pedagogiki społecznej idą raczej w kierunku poszukiwania teorii powstałych w innych krajach i warunkach historyczno-społecznych, podczas gdy mamy własne zasoby teoretyczne, nie zawsze doceniane w stopniu, na jaki zasługują”³⁰. Poza tym przyświeca mi przekonanie, że mimo coraz bardziej globalizującego się świata, coraz bardziej efemerycznych powiązań między czasem i przestrzenią, rosnącej indywidualizacji, wciąż mocną i stabilną podstawą naszej egzystencji pozostają społeczności lokalne. To tworzone w ich ramach środowisko socjalizacji pierwotnej odciska na nas najsilniejsze piętno, które w przyszłości stanowić będzie albo zbędny balast, albo trampolinę do kolejnych sukcesów.

Nie chcę jednak zajmować się środowiskami wychowawczymi w ogóle. Szczególnie interesują mnie bowiem te, które podlegają dynamicznym zmianom związanym z dokonującym się na ich terenie procesem gentryfikacji. Tę ostatnią rozumie się jako ciąg zmian o charakterze społeczno-demograficznym, fizyczno-funkcyjnym i kulturowo-symbolicznym, których efektem jest tzw. odwrócenie gradientu społecznego³¹, czyli zdominowanie przestrzeni dotąd zamieszkałej przez klasę niższą (ludową) przez przedstawicieli klasy średniej i wyższej. Jeszcze do niedawna uważano, że jest to proces ograniczony do zdegradowanych terenów śródmiejskich, dziś coraz częściej wskazuje się również na jego obecność w obszarach podmiejskich i wiejskich. Wielu chciało widzieć w niej antidotum na wszelkie problemy (społeczne, urbanistyczne, ekonomiczne itd.), ale gentryfikacja nie poddaje się łatwo ocenie. Może ona przynieść społeczności i tworzącym ją jednostkom wiele doraźnych i długoterminowych korzyści, ale nie należy zapominać o jej destrukcyjnym potencjale. Może działać niczym igła w akupunkturze³², subtelnie zmieniając otoczenie na lepsze, ale równie dobrze być niczym walec, po którym zostają zgliszcza. Może być procesem spontanicznym, ale także stymulowanym odgórnie. W jednym i w drugim przypadku trudno kontrolować to, jak gentryfikacja będzie się rozwijać, mimo że znamy dziś ogólne prawa jej działania. Choć wpisuje się w procesy globalne, to dokonuje się i najsilniej odczuwana jest lokalnie.

Uzasadnienia, dlaczego pedagog powinien interesować się procesami gentryfikacji, są co najmniej dwa. Pierwsze ma charakter ilościowy. Szacuje się,

³⁰ M. Dąbrowska-Bąk, K. Pawełek, *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego*, Poznań 2013, s. 12.

³¹ J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa. Charakterystyka, rozwój koncepcji badawczej i przegląd wyjaśnień*, Warszawa 2010, s. 12.

³² E. Rewers, *Segregacja obcych ciał: porządek i wykluczenie*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2008, nr 2(32), s. 8.

że w Polsce w poddawanych procesom rewitalizacji i postępującej za nim gentryfikacji śródmiejskich dzielnicach żyje około 2 mln mieszkańców³³. Podobnie liczna jest grupa tych, którzy od początku XXI wieku wyemigrowali z miasta na wieś³⁴, a proces ten wciąż nie wygasł i nic nie wskazuje, żeby miało się tak stać przez co najmniej dwie, trzy dekady³⁵. Centra miast pozostają, a wsie (szczególnie podmiejskie) stają się zatem ważnymi habitatami, a tym samym przestrzeniami funkcjonowania systemów wychowawczych. W tym miejscu pojawia się drugie uzasadnienie. Związane z procesami gentryfikacji zmiany tworzą dla systemów wychowawczych nowe warunki do działania. Przybywanie przedstawicieli klasy średniej, dysponujących zróżnicowanymi kapitałami, dla których jednym z najważniejszych zadań życiowych jest troska o dzieci, co przejawia się skłonnością do podejmowania indywidualnych i zbiorowych wysiłków zmierzających do optymalizacji warunków życia najmłodszych członków społeczeństwa, wydaje się dla wielu podupadających śródmiejskich i wiejskich systemów wychowawczych zjawiskiem pożądanym. Ale czy jest tak na pewno? Czy zawsze nowi użytkownicy systemu wychowawczego stają się impulsem do jego zmian? Jakiego rodzaju są to zmiany i jaki mają wymiar? To wybrane pytania, na które w ramach niniejszej pracy poszukiwałam odpowiedzi.

Biorąc pod uwagę powyższe, za cel badawczy postawiłam sobie opisanie, jakim zmianom podlegają śródmiejskie i podmiejskie środowiskowe systemy wychowawcze w procesie gentryfikacji i jakie niesie to konsekwencje w wymiarze ich funkcjonowania w perspektywie jednostkowej, lokalnej i globalnej.

Książce nadałam klasyczny układ. Trzy pierwsze rozdziały mają charakter teoretyczny. Pierwszy rozdział zatytułowany *Systemy wychowawcze w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych* ma charakter wprowadzający i jednocześnie osadzający teoretycznie. Przyjmując interdyscyplinarną perspektywę, opisałam systemy społeczne, prezentując system wychowawczy jako jeden z ich rodzajów, wskazując jednocześnie jego niepodważalne znaczenie. Uwzględniając fakt, że refleksja wokół systemów wychowawczych toczy się co najmniej od kilku wieków, zasadne wydało mi się przedstawienie jej również w ujęciu historycznym. Stąd też kilka podrozdziałów poświęciłam omówieniu systemów wychowawczych w ujęciu funkcjonalno-strukturalnym, konstruktywistycznym i postkonstruktywistycznym oraz postmodernistycznym.

³³ A. Muzioł-Węclawowicz, *Rewitalizacja dzielnic śródmiejskich*, [w:] W. Jarczewski (red.), *Przestrzenne aspekty rewitalizacji – śródmieścia, blokowiska, tereny poprzemysłowe, kolejowe i powojenne*, Kraków 2009, s. 21.

³⁴ Obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych.

³⁵ Por. P. Szukalski, *Suburbanizacja obszarów wielkomiejskich w Polsce*, „Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjny” 2015, nr 4, s. 2, <http://dSPACE.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/11164/2015-04%20Suburbanizacja.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 14.06.2016).

Gdy spojrzeć na nie „z góry”, pozwalają one zobaczyć, jak systemy społeczne, w tym systemy wychowawcze, ewoluują w refleksji naukowej od „świetnie działających i dobrze naoliwionych maszyn”³⁶ (jak chcieli funkcjonalni strukturaliści), poprzez zdobywanie coraz większej niezależności (autopoje-tyczności), do bytów indywidualnie (re)konstruowanych przez jednostki (na co kładli nacisk konstruktywiści i postmoderniści). To także punkt wyjścia do dostrzeżenia różnic w funkcjonowaniu systemów i szukania ich przyczyn.

W rozdziale drugim przedstawiam lokalne uwarunkowania procesów wychowawczych oraz systemowe ujęcie środowiska wychowawczego. Zamieściłam w nim również zaktualizowane portrety wybranych środowisk wychowawczych (byłych pegeerów, wsi podmiejskiej, śródmiejskiej enklawy biedy, osiedla spółdzielczego oraz osiedla grodzonego), zastanawiając się jednocześnie nad kwestią ich typowości. Dwa z opisanych środowisk – śródmieście wielkiego miasta i wieś podmiejską – uczyniłam przestrzeniami moich badań. Pozostałe znalazły swoje miejsce w pracy ze względu na to, że obserwowane w nich zmiany stanowią albo skutek dokonujących się procesów gentryfikacji w różnych wariantach (osiedla grodzone i osiedla spółdzielcze), albo mogą stać się jej przestrzeniami, choć z dzisiejszej perspektywy trudno je jeszcze w tym kontekście zobaczyć (wsie popegeerowskie). Poza tym są one środowiskami niezwykle ciekawymi i z pewnością wymagającymi dalszej refleksji teoretycznej, ale przede wszystkim badań.

Opisowi procesu gentryfikacji poświęciłam rozdział trzeci. Odwołałam się w nim do wątków historycznych, pokazując źródła koncepcji w nawiązaniu do rozwoju miasta i wsi, koncentrując uwagę na współczesnym rozumieniu tego zjawiska. Poza ustaleniami definicyjnymi starałam się pokazać, jak bardzo zróżnicowanym zjawiskiem jest gentryfikacja. Uwidacznia się to w przywoływanych typologiach oraz próbach ustalenia chronologii zmian w społecznościach doświadczających tego procesu. W tej części książki znalazły się również portrety aktorów zaangażowanych w gentryfikację oraz obraz przestrzeni, w których się ona dokonuje. Ważne było pokazanie dwoistości tego procesu poprzez odwołanie się do negatywnych i pozytywnych stron. Rozdział kończą rozważania nad przebiegiem tego procesu w krajach Europy Środkowo-Wschodniej.

Czwarty rozdział otwiera metodologiczno-empiryczną część pracy. Przedstawiam w nim metodologiczne podstawy badań, określając przedmiot i cele, formułując problemy, a także hipotezę, uzasadniając jednocześnie sięgnięcie po podejście systemowe jako bazę teoretyczno-metodologiczną. Znalazł się w nim również opracowany przeze mnie model relacji pomiędzy przebiegiem procesu gentryfikacji a funkcjonowaniem systemów wychowawczych.

³⁶ M. Ziółkowski, *Teorie konfliktu i teorie władzy. Wstęp*, [w:] A. Jasińska-Kania, L.M. Nijkowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Warszawa 2006, s. 451.

Umieściłam tu także informacje dotyczące miejsca badań i doboru próby. Scharakteryzowałam też procedurę, metody i techniki badań, a ponadto przedstawiłam schematy, według których zostały opracowane dane.

Rozdział piąty zawiera wyniki badań własnych. Zmierzały one do odpowiedzi na pytanie, jakie zmiany dokonują się w systemach wychowawczych badanych społeczności pod wpływem gentryfikacji. W analizie skoncentrowałam się na podsystemie socjalizacji pierwotnej, odnosząc się do kwestii rodziny, grupy rówieśniczej i sąsiedztwa jako kluczowych dla niego, dalej na podsystemach: kształcenia, selekcji i preorientacji zawodowej, wsparcia i pomocy, kontroli społecznej oraz organizacji dzieci i młodzieży. W tym rozdziale przedstawiam również oceny funkcjonowania systemu wychowawczego z perspektywy rodziców i nauczycieli. W związku z założeniem, że miarą jakości działania systemu będzie przebieg i – w pewnym sensie – efekty procesu socjalizacji, ostatni podrozdział tej części poświęciłam określeniu, z jakim jego typem mamy do czynienia w badanych systemach i jakie ma to konsekwencje w perspektywie jednostki, społeczności i społeczeństwa.

Choć zrealizowany przeze mnie projekt badawczy dotyczył dwóch całkowicie odmiennych środowisk wychowawczych, które łączy to, że stały się przestrzenią dokonywania się procesów gentryfikacji, praca nie ma charakteru porównawczego. Badane systemy potraktowałam jako egzemplifikacje przebiegu wzajemnych relacji między funkcjonowaniem systemu a procesem gentryfikacji.

Analiza działania systemów wychowawczych gentryfikujących społeczności lokalnych nie jest możliwa bez przyjęcia interdyscyplinarnej perspektywy widzenia zjawisk społecznych. Z pełną odpowiedzialnością podpisuję się pod słowami Donalda Deshlera i Nancy Hagan, których zdaniem konieczne jest „wykraczanie poza badania ograniczone do jednej dyscypliny w kierunku podejść multidyscyplinarnych i interdyscyplinarnych. Bycie interdyscyplinarnym jest już innowacją, jest to jedyna droga naszej odpowiedzialności za dyscyplinę”³⁷. W swoich rozważaniach niejednokrotnie zatem odwoływałam się do socjologii, architektury, urbanistyki, geografii, ale zawsze starałam się zachować prymat spojrzenia pedagoga. W mojej ocenie lokalne systemy wychowawcze stanowią „sól” dociekań pedagogiki (szczególnie społecznej), i to na tym polu przede wszystkim winna się kumulować wiedza w tym zakresie.

W warstwie empirycznej realizowany przeze mnie projekt wpisywał się w procedurę badań terenowych. W tego typu badania niejako z natury wpisany jest bliski kontakt z licznymi osobami i instytucjami, bez dobrej woli których zapewne uzyskanie wielu informacji byłoby znacznie trudniejsze. Dlatego

³⁷ D. Deshler, N. Hagan, *Adult Education Research: Issues and Directions*, [w:] S.B. Merriam, P.M. Cunningham (red.), *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco 1989, s. 157, cyt. za: M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 147.

w tym miejscu chciałabym podziękować pani Ewie Frąckowiak, panu Krzysztofowi Antkowiakowi oraz pani Danucie Kamińskiej, dyrektorom szkół i kierownik filii, w których prowadziłam badania. Dziękuję pracownikom Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Poznaniu i Ośrodka Pomocy Społecznej w Suchym Lesie. Wiele cennych informacji otrzymałam od przedstawicieli lokalnej Policji. Nade wszystko dziękuję rodzicom z Gołęczewa i Śródmieścia, którzy zechcieli poświęcić mi swój cenny czas i opowiedzieć o cieniach i blaskach wychowywania dzieci w gentryfikujących obszarach. Specjalne podziękowania kieruję do Kingi i Michała Nowaków, którzy zechcieli być dla mnie przewodnikami po podmiejskim życiu i których kapitał społeczny otworzył przede mną wiele drzwi.

Realizację badań poprzedzają zazwyczaj długie godziny studiów nad literaturą, szukanie właściwej koncepcji teoretycznej, konstruowanie struktury. Nieocenioną pomocą na tym etapie byli dla mnie prof. zw. dr hab. Wiesław Ambrozik i dr hab. Maciej Muskała. Bardzo dziękuję za możliwość dyskusji, krytyczne uwagi, a nade wszystko za wsparcie i zaufanie.

Jestem wdzięczna prof. zw. dr hab. Mirosławowi J. Szymańskiemu – recenzentowi wydawniczemu – za poświęcony na lekturę czas i cenne uwagi, które pozwoliły mi raz jeszcze, bardziej krytycznie, spojrzeć na przygotowany tekst. Panie Profesorze – dziękuję.

Słowa podziękowania kieruję do Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej – bez której wsparcia, również finansowego, publikacja ta nie ukazałaby się drukiem.