

Wstęp

Edukacja – przedstawiana w wielu ujęciach, odzwierciedlających między innymi realizowane przez nią, ciągle aktualizowane funkcje; „stawanie się na nowo” w społecznym i jednostkowym wymiarze poprzez jej wpływy także prowokujących analizy wybranych zjawisk i procesów, charakterystyczne dla niej samej w sytuacji zmiany społecznej – wymaga ciągłego zainteresowania i nieustającej refleksji. Już samo zdecydowanie się na każde z tych ujęć – świadczących łącznie o wielowątkowości, pojemności, dynamice oraz znaczeniu problematyki związanej z edukacją – otwiera wartościowe poznawczo pola analiz teoretycznych i ukazuje zagospodarowany dotąd obszar badań empirycznych. Towarzyszący ich ukazywaniu kontekst okazuje się na tyle różnorodny i ciekawy, że stanowi zachętę do wejścia w tę problematykę, jest inspiracją pozwalającą nadawać określony sens edukacji a z nim odkrywać kategorie organizujące i integrujące jej poznanie. Chciałoby się rzec, poznanie pozostające w ścisłym związku z indywidualną i wspólnotową mądrością.

Szczególnie adekwatny wydaje się w tym miejscu cytat zaczerpnięty z prac Zbigniewa Kwiecińskiego, komentujących niejednoznaczność i rozchwianie (w) edukacji:

Praktyka edukacyjna przystosowuje się do zadań, wymagań i oczekiwań jej politycznego, gospodarczego, kulturowego i społecznego otoczenia oraz stara się swoje otoczenie naprawiać, uzdrawiać, ulepszać i doskonalić poprzez umożliwienie ludziom zrozumienia i przyswojenia zasad i norm oraz pozyskiwania przez nich kompetencji do działania. To tak oczywiste podwójne **związanie edukacji i jej kontekstu** (podkr. – W.S.) staje się problematyczne w sytuacji załamania się przejrzystych i stabilnych od dłuższego czasu obramowań, w których te relacje zachodziły, reprodukowały się i modernizowały¹.

¹ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przejściu stuleci* [w:] A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Toruń 2001, s. 15–16.

Zbiorowa zgoda na to, że bez względu na zmieniający się pejzaż polityczny edukacja (przedstawiana przede mną w ujęciu instytucjonalnym i rozumiana dość bezceremonialnie jako zagwarantowanie każdemu dziecku, bez względu na jego pochodzenie społeczne wystarczających do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy kwalifikacji) to podstawowy fundament realizacji siebie i społeczeństwa – jest dziś powszechnie obecną i wiązaną z „szansą na obywatelską modernizację przez edukację”². Szansa ta staje się oczywistą i zrozumiałą, kiedy mamy do czynienia z wersją społeczeństwa, która skłania do refleksji nad koniecznością doskonalenia warunków życia jego obywateli poprzez edukację, wersją, która sprzyja sprawiedliwości społecznej realizowanej w jej procesie, nie niszczy zasady demokratycznego uczestnictwa i służy rozwojowi Putnamowskiego zaufania (pozwalającego zwiększyć sprawność społeczeństwa ułatwiając skoordynowane działania), Colemanowskiego kapitału (nieleżącego w jednostkach, ale w relacjach społecznych między nimi).

Samo jednak posługiwanie się „specjalistyczną kosmetyką słowną”, tak jak i wypełnianie sensu edukacji za pomocą metafor architektonicznych (pojęcie „fundament”)³, jakkolwiek sprzyjają mobilizacji ukierunkowanej na dobro wspólne, mającej dla naszego życia społecznego znaczenie dodatnie, nie wystarczą. W obu przypadkach prezytyzm – będący pragmatyczną reakcją na taką, a nie inną rzeczywistość społeczną, wymaga celowych działań, aktywnego zarządzania zbiorowym życiem i własnym losem, szacowania ryzyka. Rzeczywistość ryzyka okazuje się jednocześnie rzeczywistością szans, wiąże się z niedomkniętą przyszłością pełną możliwości do wykorzystania⁴. Kształtuje się sposób „bycia – w – świecie” wyzwalający refleksyjną modernizację⁵, niezbędne wydaje się zarządzanie „polityką życia”, będącą polityką „refleksyjnej mobilizacji porządku – systemu późnej nowoczesności – która, na poziomie indywidualnym i zbiorowym, radykalnie zmienia egzystencjalne parametry działania społecznego”⁶.

² Zob.: P. Alheit, *Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 4, s. 18.

³ Skorzystałem tu sam z inspiracji, jaką znalazłem w pracy: P. Gliński, I. Sadowski, A. Zawistowska (red.), *Kulturowe aspekty struktury społecznej. Fundamenty Konstrukcje Fasady*, Warszawa 2010. (podkr. – W.S.).

⁴ Zob.: A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2002.

⁵ Chodzi tu m.in. o dostrzegalny trend indywidualizacji biegu życia i towarzyszący mu nacisk na nieustające zaangażowanie się w refleksję nad własnym działaniem, na co zwracają uwagę A. Giddens i U. Beck, zob.: U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, tłum. J. Konieczny, Warszawa 2009.

⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, s. 292.

Można sformułować tutaj pytanie retoryczne, czy w społeczeństwach zrywających z przeszłością i tradycyjnymi sposobami działania, stającymi wobec otwartej, ale wątpliwej przyszłości, ryzykować i w jakim zakresie, przy jakim szacunku ryzyka, zabiegi zmierzające do nadania przyszłości takich parametrów, które sprzyjałyby egzystencji i bezpieczeństwu ontologicznemu człowieka i społeczeństwa?⁷ Dla mnie samego istotne jest dostrzeżenie fenomenu, że rzeczywistość nieustannie się zmienia, ale te zmiany w ogromnym stopniu rządzą się aksjomatyką rynku, która, co oczywiste, jest zupełnie różna od demokratycznej logiki równości. Zmiany unieważniają oczekiwania co do klasycznego modelu biografii⁸, stawiają przed nowymi problemami instytucje edukacyjne, które wyzwolone z dominujących struktur władzy powinny wspierać jednostki dotknięte sytuacjami charakterystycznymi dla przechodzenia w zmodernizowany bieg życia. Chciałbym jednak już teraz zauważyć, że edukacja zamiast osiągać coraz wyższy poziom samorefleksji instytucjonalnej skutkującej obniżaniem stopnia jej dysfunkcyjności – skłania między innymi do odkrywania mechanizmów i kierunków przekształceń społeczeństwa, które zwykle się łączy z „ponowoczesnym”, jednakowoż bliskim w ich analizach z tymi sytuującymi się w krytycznych odczytaniach głównego wątku teorii P. Bourdieu, tj. koncepcji reprodukcji struktury społecznej. „Odkrywane” praktyki uprzywilejowywania, prawomocność dystansów społecznych każą zwrócić się do analizy związków między makro- i mikrostrukturą, między porządkiem społecznym a strukturą doświadczenia, historią instytucji i jednostkowymi strategiami działania. Wydaje się, że z uwzględnianym szerokim kontekstem kulturowym idzie jednocześnie o współgranie działań ludzkich i struktur.

Chcę tym samym zapowiedzieć, że ze stwierdzeniem tym kojarzę potencjał refleksji nad związkiem edukacji z rodziną. Główną moc jego wyjaśniania przypisuję „nowemu teoretycznemu ruchowi”, zamykającemu tradycyjny spór mikro- i makrotradycji socjologicznej i otwierającemu nowe spojrzenie na łączące je relacje, w kategoriach

⁷ Zainteresowanym poszukiwaniem możliwych odpowiedzi na pytanie o politykę życia warto wskazać pracę M. Jaworowskiej, *Polityka życia młodego pokolenia przełomu wieków XX/XXI wieku. Studium socjologiczno-politologiczne*, Toruń 2006.

⁸ Zob.: M. Kohli, *Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen* [in:] D. Brock et al. (hrsg.), *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel, Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozess*, München 1989.

związku struktury i działania⁹. „Problem struktury i działania jest obecnie znanym określeniem, używanym do wskazywania podstawowych dylematów teorii społecznej – szczególnie rywalizujących ze sobą stanowisk woluntaryzmu w opozycji do determinizmu, subiektywizmu w opozycji do obiektywizmu i mikro- w opozycji do makrosocjologii”¹⁰. Znamienne i ukierunkowane na jego rozstrzygnięcie wydaje się stwierdzenie Jeana-F. Lyotarda: „Pomiędzy prostackim subiektywizmem, oznaczającym rujnację socjologii czy psychologii jako nauki, a brutalnym obiektywizmem, którego prawa ostatecznie nie dotyczą właściwego im podmiotu, jest miejsce na takie podjęcie eksplikacyjnych danych, które starałoby się wyrazić jedność ich ukrytego znaczenia”¹¹. Znamienne pod tym względem i ograniczające poznanie jest podkreślanie siły struktur społecznych i koncentrowanie się na instytucjach i organizacjach typowych dla współczesnych społeczeństw (mających stanowić główny czynnik umożliwiający wyjaśnienie sposobu działania społeczeństwa), tak jak również opowiadanie się za ideą prymatu jednostek, a z nią ograniczanie wyjaśniania działania społecznego (jego istoty i uwikłania w procesy stanowienia i reprodukcji życia społecznego) odnoszonego do podmiotu, aktora społecznego – ujmowanego jako działanie interpretatywne¹².

Problematyzując łączenie sprawczości ze strukturą¹³, nawet przy skrupulatnym odnotowywaniu normatywnych regulacji obowiązują-

⁹ J.C. Alexander, *The New Theoretical Movement* [in:] N.J. Smelser (ed.), *Handbook of Sociology*, Newbury Park 1988.

¹⁰ M.S. Archer, *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge 1995, s. 65.

¹¹ J.-F. Lyotard, *Fenomenologia*, Warszawa 2000, s. 119.

¹² Por.: A. Elliott, *Współczesna teoria społeczna. Wprowadzenie*, tłum. P. Tomanek, Warszawa 2011, s. 25–30, także A. Niesporek, *Czy koniec socjologii jaką znamy? Socjologia wobec wyzwań zmieniającej się rzeczywistości*, Katowice 2007, rozdział VI (Między strukturą i działaniem. Integracja systemowa a integracja społeczna).

¹³ Wystarczy tu przywołać koncepcję strukturacji A. Giddensa i prowokowane nią zarzuty, jakie wysuwa wobec teorii Giddensa M. Archer, która buduje na podstawie analitycznego dualizmu teorię morfogenezy i tym samym do dyskusji nad wzajemnym związkiem własności społecznych i własności systemowych (ludzi i elementów systemu społecznego) wprowadza „emergentyzm”, który jej zdaniem jest przykładem myślenia teoretycznego, konsekwentnie odrzucającego jakąkolwiek formę „zlewania” struktury i działania, traktującym je jako odrębne warstwy rzeczywistości społecznej, a jednocześnie wzajemnie powiązane w sposób umożliwiający badanie istoty ich wzajemnego związku. M. Archer stwierdza między innymi, że własności systemowe są własnościami emergentnymi, związek elementów systemu z działaniami społecznymi ludzi – ponieważ nie zachodzi aktualnie, nie ma charakteru obserwacyjnego, struktury należy określać w sposób historyczny, w przekroju czasu. Zob.: M.S. Archer, *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*.

cych w „partykularnym czasie” w obrębie systemu i wyraźnym ekspozowaniu systemowej siły bezosobowych struktur, dochodzimy zawsze do działających podmiotów i wyczulenia na sprawczość jednostek – koniecznego do tego, aby ostatecznie wynegocjować sposób, w jaki są reprodukowane strukturalne i organizacyjne aspekty współczesnych społeczeństw. Faworyzując wpływ systemów społecznych na jednostki (lekceważąc w ten sposób je same) i tak wyświeśla się indywidualna rzeczywistość ludzka, która w różnym stopniu brana pod uwagę nie „roztopia się w strukturach” i jest zakotwiczona, jak chce Piotr Sztompka w *praxis*. A *Praxis*, cytując za Autorem,

jest tam, gdzie spotykają się funkcjonowanie i działanie; jest dialektyczną syntezą tego, co dzieje się w społeczeństwie, i tego, co robią ludzie. Reprezentuje zbieganie się funkcjonujących struktur i działających podmiotów, połączony twórcy impetu funkcjonowania (na poziomie całości) i biegu działań podejmowanych przez członków społeczeństwa (na poziomie jednostek). Innymi słowy, jest ona podwójnie warunkowana (podlega ograniczeniom i ułatwieniom): od góry, przez fazę funkcjonowania osiągniętą przez społeczeństwo, i od dołu, przez zachowania jednostek i tworzących przez nie grup. Nie da się jej jednak zredukować do żadnego z nich; w odniesieniu do obu poziomów, jednostek i całości, stanowi nową jakość¹⁴.

O tym, że nie ma struktur pozbawionych podmiotów (tak, jak nie ma podmiotów istniejących poza strukturą), przypomina Anthony Giddens w swojej formule teorii strukturalizmu: struktury istnieją jedynie w praktykach społecznych ludzkich aktorów i dzięki nim¹⁵.

W świetle owych refleksji wykorzystanie w eksploracji wybranego wycinka rzeczywistości – odnoszącego się w mojej pracy do związku edukacji z rodziną – podstaw pozytywistycznej i fenomenologicznej można uznać za uzasadnione. Możliwość wsparcia na nich podejmowanych przeze mnie rozważań stanowi swoiste uzasadnienie dla wypracowanych „wyłącznie w oparciu o analizę struktury systemu społecznego”¹⁶ charakterystyk kontekstu społecznego oraz tłumaczy zdecydowanie się na subiektywności „aktorów – laików” (określenie A. Giddensa) dających się zaprezentować w postaci ich jednostkowych biografii. Odpowiednio do przyjętych przeze mnie perspektyw oglądu wypełnia się obraz edukacji związanej z rodziną. Jego konkretyzacja ma swe podstawy w możliwym przewyżczeniu antagonizmów, wyrażających się między innymi w opozycji subiektywizmu

¹⁴ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, s. 206.

¹⁵ Podaję za: A. Elliott, *Współczesna teoria społeczna*, s. 170.

¹⁶ T. Parsons, *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa 1972, s. 319.

i obiektywizmu, tym samym współlistnieniu elementów znaczących strukturalnie, jak i tych wynikających z jakościowych badań losów jednostkowych. W polu „konfrontacji świata teorii i zasad normatywnych z jednej strony, a z drugiej świata realnych zachowań ludzi i systemów”¹⁷ – uobecnia się związek edukacji z rodziną, pogłębiany refleksją nad współczesnym społeczeństwem, łączącą trendy nowoczesności i te obowiązujące w kontekstach społeczeństwa polskiego. W ramach wybranych aspektów realizowanego w nich procesu – zorientowanego na asymilację wyznaczników społeczeństwa demokratycznego, wkroczenie na ścieżkę nowoczesności potwierdzone transformacją systemową (także zmianą edukacyjną) – wyprowadzona zostaje „nowa rzeczywistość”, której obowiązywanie prowokuje do wskazywania w niej zjawisk pozostających z nim (procesem) w więcej niż w wątpliwym związku. Zgodnie z takim ujęciem, w rozważanych przeze mnie kwestiach odnoszonych do relacji edukacja – rodzina, w ujawnianiu których znajdują swoje obszary zastosowania zarówno perspektywa podkreślająca prymat społeczeństwa, jak i perspektywa akcentująca znaczenie jednostek, podejmuję się próby społecznej konstrukcji „problemu”, z właściwymi mu przyczynami i skutkami, by następnie zredukować go do indywidualnych historii, odnosząc do biografii.

Zdecydowanie się na krytyczny wgląd i próbę zrozumienia mechanizmów rządzących tym, co dzieje się w rzeczywistości społecznej (bardziej edukacyjnej), ma służyć odkrywaniu tego, co doświadczamy dziś w edukacji, w wymiarze społecznym i indywidualnym. Pozwala też dostrzec w niej wiele nowych „zjawisk”, pojmować ich sens i powiązania z kontekstami, w których się dzieją, w tym, ze szczególnym kontekstem, jakiego dostarcza rodzina. Podkreślanie znaczenia rodziny dla edukacji, pytania o jej rodzinny kontekst mają dziś właściwie charakter przyziemny, na pewno nie ezoteryczny. Głównie z tego powodu, że w badaniach nad edukacją dziecka wciąż wskazujemy na jego dom, rodziców, ukształtowaną przez rodzinną kulturę strukturę doświadczenia (ciągle rozmijającą się z głównym celem szkoły, jakim ma być zaprzeczenie prawidłowościom mechanizmów odtwarzania dystansów społecznych i determinacji „społecznego przeznaczenia”)¹⁸. Koncentracja na rodzinie w perspektywie rozważań o edukacji dziec-

¹⁷ W. Morawski, *Zmiana instytucjonalna. Społeczeństwo. Gospodarka. Polityka*, Warszawa 2000, s. 11.

¹⁸ Por.: M. Jacyno, *Kontrkultura ubóstwa. Pierre’a Bourdieu koncepcja reprodukcji klas społecznych a problem reprodukcji otwartej*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 3, s. 110.

ka wyzwala argumenty przekonujące o tym, że jej efektywność jest o wiele wyższa, kiedy (za)angażowani są w nią rodzice. Włączane w ponowoczesny kontekst edukacji przekładają się na wytyczne dla polityki edukacyjnej i dyktowane przez nią pytania, które dotyczą tego, co i jak jest oraz co należy zrobić. Warto również zaznaczyć, że przyczyną obecności i zdobytej już popularności kontekstu rodziny (właściwie „korzystania z rodziców”), ustanowienia co dzieje się poprzez niego w edukacji, stał się o paradoksalnie efekt celowego lekceważenia rodziców, udawanego zapomnienia o nich, niedostrzegania potrzeby ich obecności. Podkreślanie w edukacji kontekstu rodzinnego pozwoliło rozpoznać w niej kontekst wykluczony¹⁹.

Mając do dyspozycji bogaty zespół środków opisu, aby wyrazić istnienie kontekstu rodziny w edukacji, w sposobie gromadzenia wiedzy o nim, określaniu granic jego przedstawiania, opowiadam się za socjologicznym podejściem, które pozwala, jak sądzę, „banalizowane praktyki” zamienić w podstawy poszukiwania trwałych charakterystyk życia społecznego, przejawiających się w różnych polach praktyki²⁰ (tu edukacyjnej). Kierując się wobec niej motywami poznawczymi konstruuje podejście, z którym pojawiają się konkretne rozstrzygnięcia i przekonania, że już wiemy, jak „coś” wygląda, jaki jest stan rzeczy, a następnie tworzony jest on przeze mnie niejako od nowa, bo z wykorzystaniem wiedzy uczestników analizowanej praktyki społecznej. Przyjęcie takiego postępowania ma wyjaśnić stan rzeczy tworzony w obrębie związku edukacji z rodziną, jednocześnie rzucić dodatkowe światło na niego – nie podlegając w jego percepcji „skrzywieniu» związanemu z faktem, że aby go badać, opisywać, mówić o nim, musimy się od niego oderwać mniej lub bardziej całkowicie”²¹. Sądzę też, iż ujawniony dotąd kontekst rodziny w edukacji nie zawęży perspektyw do tego stopnia, by nie dostrzec poza nim przestrzeni dla edukacji, w której na nowo kategoryzuje się jej związek z rodziną. Szczególnie w tej perspektywie rozważań (nie ograniczającej przedmiot poznania, dodatkowo poddawany aktualizacji) interesujące jest pojęcie intersubiektywności – tworzące nowe spojrzenie na rzeczywi-

¹⁹ Temat ten podejmuje w swoich pracach przede wszystkim M. Mendel, na przykład: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006.

²⁰ Nawiązuję tu do P. Bourdieu, ujmującego życie społeczne jako praktykę łączącą materialne, społeczne i kulturowe struktury z działaniami oraz doświadczeniem jednostek, podejmującego jednocześnie próbę zdefiniowania tej praktyki, P. Bourdieu, *The Logic of Practice*, Cambridge 1990, s. 80.

²¹ P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. A. Sawisz, Warszawa 2001, s. 50.

stość społeczną konstruowaną i doświadczaną w świadomości jednostki. Wprowadzenie świata przeżywanego, świata wspólnych sensów i znaczeń pozwala przyjąć, że

Spółeczeństwo jest, fenomenologicznie rzecz biorąc, intersubiektywnością. Wszelkie działania pojmuje się jako dialektykę subiektywnych intencji (w zwyczajnym rozumieniu) oraz ich intersubiektywnych konsekwencji czy rezultatów – tak, że faktyczne znaczenie jakiegoś działania wylania się z tego oddziaływania wzajemnego [...]. Istnieje, zatem faktyczność, obiektywność społeczeństwa, która jest oczywista w tym ciężeniu znaczeń intersubiektywnych i zinstytucjonalizowanych, w kontroli społecznej, w egzystencji praw, norm i sankcji oraz wszechobecności ról społecznych, które trzeba pełnić. Wchodzi w skład tego, co większość socjologów określa jako strukturę społeczną. Wszelako fenomenologiczne podejście do społeczeństwa nie pozwala nam zapomnieć, że ta jego obiektywność jest w rzeczywistości intersubiektywnością, że faktyczność społecznej struktury nie istnieje ponad i poza jednostkami oraz ich praxis w jakichś społecznych niebiosach, lecz jest stanowiona i urzeczywistniana we wzajemnych stosunkach i społecznej praxis²².

Rozpoznawanie i rozumienie tego co oznacza kategoria praxis – znacząco wzbogacająca model stawania się społeczeństwa²³ wraz ze zwracaniem się ku kwestii kontekstowości – w celu ustanawiania punktów wyjścia do nadawania znaczeń temu, co poznawane, zostały ukierunkowane – w treści niniejszej książki – na eksplorację zapowiadanego jej tytułem zagadnienia związku edukacji z rodziną. W przedstawianym tu przypadku jego penetrowania – mającego stanowić w założeniu dodatek do literatury na ten temat – pojawia się zasadniczy dla moich rozważań przedmiot poznania głównie poprzez: – osadzanie go w nowej jakości systemu oświaty; – wpływowej ideologii; – nawiązywanie do „niepokojącej modernizacji rodzimej nowoczesności”²⁴; – ustanawianie tego, co się dzieje poprzez kontekst współczesnej otaczającej jednostkę nowoczesności, powodującej, iż stajemy się „społeczeństwem ryzyka”²⁵, pociągającym za sobą problemy w obrębie społecznych interakcji, współpracy pomiędzy podmiotami. Powyższy punkt widzenia, dotyczący kontekstowego przedstawiania

²² L. Spurling, *Phenomenology and the Social World*, London 1977, s. 86, cytuję za: E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław 2007, s. 49.

²³ P. Sztompka, *Teoria stawania się społeczeństwa*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 1.

²⁴ A. Radziewicz-Winnicki, *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków 1999.

²⁵ Znana teza U. Becka. Nawiązuję do niej w rozdziale III, pkt. 3.

związku edukacji z rodziną pozwala wyodrębnić bądź wyeksponować spośród wielości danych informacje, których odczytanie upoważnia do zgłaszania wniosków (by od razu nie rzecz wątpliwości) dotyczących przede wszystkim tego, na ile owe konteksty wzmacniają, a na ile osłabiają tendencje zmian w edukacji. Wydobywaniu elementów mających powodować w niej te pożądane z pewnością nie sprzyja – jak wynika z przywoływanych przeze mnie badań – kondycja naszego społeczeństwa (oczywiście niepokojąca), implikująca preferencję dla określonych trendów dokonujących się przekształceń (potwierdzanych choćby idiograficznym gromadzeniem wskaźników zróżnicowania społecznego) wreszcie „ogładana” w nich interakcja rodziców i nauczycieli (całkiem zasadnie przywoływana jako przykład edukacyjnej iluzji)²⁶.

W celu dopełnienia wglądu w związek edukacji z rodziną, do czego obliguje przyjęta przeze mnie na użytek niniejszego opracowania perspektywa analizy – uwzględniająca i doceniająca rolę „podmiotowych mikrokontekstów” (określenie J. Rutkowiak), podejmuję się badań własnych. Zdając się w nich niejako na „wyobraźnię narracyjną” rozumianą jako zdolność do lokowania biografii w opowieści/ach Historii²⁷, staram się wydobyć z narracyjnych przedstawień edukacji, jakich dostarczyli jej uczestnicy oraz ich opracowań – w aspekcie metodologicznym utrzymywanym przeze mnie w konwencji nawiązującej do zasad prowadzenia jakościowych analiz biograficznych – znaczenie nadawane związkowi edukacji z rodziną przez podmioty. Są nimi badani przeze mnie młodzi dorośli, którzy dostarczają treści i faktów składających się na ich edukacyjną biografię, bardzo wyraźnie osadzonych w najbliższym kontekście jej budowania, czyli rodzinie. Ostatecznie w ich „byciu w edukacji” i sposobie jej interpretowania oraz dostrzeganiu szerszego kontekstu, potraktowanego jako układ, w którym przebiegają wydarzenia poznawcze wraz z poznawczymi zasobami podmiotu, także układ sytuacyjny pozwalający na określone skonfigurowanie elementów otoczenia wraz z uczestniczącymi w nich ludźmi²⁸, zauważam możliwość uchwycenia kwestii relacji

²⁶ Wątek ten rozwijam, powołując się na konkretne argumenty we wprowadzeniu do rozdziału III.

²⁷ I. Martin, M. Shaw, *Developing the community dimension of learning: three conceptual frameworks* [w:] A. Fragosso, E. Lucio-Villegas, E. Kurantowicz (red.), *Human Development and Adult Learning*. Faro: Universidade do Algarve, 2006.

²⁸ J. Rutkowiak, *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontestowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwiktania edukacji*, Kraków 2010.

edukacji i rodziny, próbuję pokazać co dzieje się dziś w edukacji – w której to, co znaczące wynika ze związania jej z jakością narzucającego się kontekstu jako kontekstu wyraźnie określonego. W zaproponowanym przeze mnie sposobie kontekstowego ujmowania edukacji jest nim rodzina. Wysuwana w jednostkowych opowieściach o edukacji i z nią wiązana w ramach „jakichś” struktur zostaje osadzona – w aspekcie treściowym, tak jak jej związek z edukacją, w „polu jednostkowo-strukturalnym”²⁹.

Przechodząc już do zagospodarowanych w nim refleksjami teoretycznymi, poszukiwaniami badawczymi i wynikającymi z nich ustaleniami obszarów, które są interesujące poznawczo, bo podporządkowane opisowi i analizie problematyki związku edukacji z rodziną – rozpoczynam od przyjrzenia się samej edukacji (w rozdziale pierwszym niniejszego tekstu). Źródeł zgromadzonej o niej wiedzy upatruję w obszarach poznawczych merytorycznie wypełnianych teoriami, ideologiami i strategiami, proponując tym samym jeden z możliwych sposobów przedstawiania edukacji, ukierunkowany jednocześnie na wyakcentowanie treści nawiązujących do rodziny.

Zwrócenie się ku rodzinie – pogłębione sięgnięciem do teorii i formuł zaznaczających się w dzisiejszym obiegu myślowym o niej, w którym szczególnie ma zarysować się jej obraz kreślony przez pryzmat socjologicznych koncepcji głównie po to, by móc rodzinę wprowadzić do rozważań o edukacji już nie jako dodatek ale element ważący na jej jakości, uznając ją za istotny jej kontekst – sugeruje rozdział drugi.

Jak dalece badania urzeczywistniają to, co stanowi przedmiot moich dociekań, czyli związek edukacji z rodziną ukazuje rozdział trzeci, nie przypadkowo opatrzony tytułem „Edukacja – rodzina. Wzajemne (nie) konieczne relacje”. Można z niego wysnuć tezę, że w prowadzonych badaniach na temat współdziałania, współpracy, partnerstwa, stosunków rodziny i szkoły, nauczycieli i rodziców – badacze wytwarzają pewną ich wersję, która w istocie wymaga ciągłego potwierdzania i rozumnego współkreowania, pozostaje otwartą dla kolejnych badań i wniosków. Kwestią kluczową – ujawnianą współczesnymi podejściami do zagadnienia wiązania edukacji z rodziną – na pozór oczywistego, jest zrozumienie, że powinno być ono odnoszone do kultury i jako takie zmienia się w zależności od czasu i miejsca. Znaczący wkład do przedstawiania związku edukacji z rodziną wnosi

²⁹ Pojęcie „pole jednostkowo-strukturalne” znajdujemy w teorii stawania się społeczeństwa P. Sztompki.

opatrywanie go socjologicznym myśleniem o współczesnym społeczeństwie i sytuowanie w „refleksyjnej” nowoczesności.

Refleksja rozwijana wokół strukturalnych przemian społeczeństwa ponowoczesnego, przenoszona w warunki charakterystyczne dla transformującego się społeczeństwa polskiego, wykazuje, że znaczenia przypisywane rodzimym przeobrażeniom systemowym są przede wszystkim kwestią interpretacji, z którą niewątpliwie pojawiają się potrzeby redefiniowania struktur społecznych, promowania wzorców podmiotowości w poczuciu wznoszącej zdolności dostosowywania się do demokratycznej rzeczywistości oraz wyzwanie dla instytucji edukacyjnych. Zaproponowana przeze mnie w rozdziale czwartym swista „kombinatoryka” szeregu problemów, jakich doczekało się nasze społeczeństwo, zasługującego w rezultacie na miano „posttransformacyjnego” z przykładami wziętymi z różnych etapów funkcjonowania systemu edukacji nakazuje jednocześnie konkretny kierunek analiz. Prowadzi on głównie do odkrywania niemożności pełnego urzeczywistnienia głoszonych haseł równości w edukacji, stwarzania szans nieograniczanych i obniżanych pochodzeniem, statusem rodziny – uzasadnianego aktualnymi strukturalnymi elementami społecznego zróżnicowania i w rezultacie kojarzonego z niezamierzonymi skutkami społecznej (w tym edukacyjnej) zmiany. Przejawia się on w rozczarowaniu transformacją, narastającym w związku z nią smutkiem, skutkuje odsłonami nieegalitarnego charakteru edukacji, na wszystkich jej etapach. Jednocześnie specyficznego znaczenia nabiera w (z) tym wszystkim rodzina, przyczyniająca się w tym sensie do komercjalizacji edukacji, pogłębiająca w niej zróżnicowanie (także horyzontalne) i wpisująca się ostatecznie w nurt niedostatku zmieniającego się społeczeństwa.

Dla ponownego uchwycenia obecności rodziny, tym razem z wykorzystaniem wyników badań własnych, dzięki którym realizuję przejście w podejmowanych przeze mnie analizach związku edukacji z rodziną z poziomu społeczeństwa do poziomu jednostek, proponuję ze zmianą punktu wyjścia poznawczej koncentracji szczególnie zainteresować się biografią. Biorąc ją na warsztat w rozdziale ostatnim czynię z tej kategorii podstawę do koncentrowania się na podmiotach refleksyjnie przyglądających się swojej edukacji. Ostatecznie w jej narracyjnym przedstawianiu w oparciu o (re)konstrukcje jednostkowych biografii edukacyjnych – uwidoczniony zostaje z podejściem konstruktywistyczno-interpretatywnym jeszcze raz związek edukacji z rodziną.

Pozostaje jeszcze sprawa rozpatrzenia tego związku w przełożeniu na politykę i podmiotowość. Do zaprezentowania jej w taki sposób (pod hasłem zakończenie) upoważnia mnie ostatecznie tytuł książki, zapowiadający wykorzystanie w niej tych tematów, których podjęcie ma wiązać się ze społeczeństwem i jednostką – ilustracyjnie i eksplikacyjnie potwierdzanych społecznymi kontekstami i jednostkowymi biografiami.

Zamykając wstęp formułowaną zwyczajowo regułą podziękowań chciałbym przywołać raz jeszcze pojęcie „biografii”, by móc z nią nawiązać w ramach indywidualnie prowadzonej narracji biograficznej do tego, co wydobywam z niej jako dla mnie najcenniejsze. Myślę o mojej edukacji z jej bazą wyjściową w środowisku rodzinnym. Idzie za tym wyjątkowa rola mojej mamy, a z nią „niewątpliwie bardzo często występujący [...] szczególny przypadek” dopasowania habitusu do obiektywnych dyspozycji³⁰. Z tego typu tropu zaczerpniętego z koncepcji P. Bourdieu ma wynikać wyjątkowa dbałość mamy Marianny o edukację swego syna, zaangażowanie w kształtowanie jego edukacyjnej biografii, wystarczała też sama obecność mamy. Niestety, kiedy to piszę, już Jej nie ma wśród żyjących. Pozostają związane z nią wspomnienia i głęboka Jej wdzięczność.

W obszarze sygnalizowania wdzięczności rodzinie, wypełnianym formą autobiograficznej narracji z wykorzystaniem metafory „podróż” pojawia się konieczność odtworzenia krajobrazu, który jej towarzyszy. W tym miejscu chciałbym wyrazić wdzięczność – wpisanym w krajobraz mego życia – żonie Katarzynie, szczególnie za jej niebywałą umiejętność bycia „ideologiem” wspólnoty rodzinnej, wzmacniającej za jej sprawą wcale nie subiektywną i arbitralną wizję, lecz prawdziwą kreacją i ukierunkowaniem na rozwój i dobro każdego oraz córce Dominice, której mogłem proponować swój sposób percepcji i rozumienia świata, a dziś ona sama odkryła swój sposób bycia w nim, z którego sam chciałbym chętnie skorzystać.

Chcę serdecznie podziękować Agnieszce za „tłumaczenie” tożsamości. Rolę Profesor dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej nazwałbym symbolicznym mentorowaniem, które pomaga mi w konstruktywnym myśleniu o życiu, człowieku także edukacji.

W związku z edukacją – tą potwierdzaną i przedstawianą w mojej biografii i niniejszej książce serdeczne podziękowania kieruję do Prof. dr hab. Ewy Jarosz, która jako Autorka recenzji wydawniczej znaczą-

³⁰ P. Bourdieu, *Medytacje pascaliańskie*, tłum. K. Wakar, Warszawa 2006, s. 206.

co przyczyniła się do kolejnego kroku na drodze edukacyjnej, jaką obrałem, powodując ukazanie się mej pracy w prezentowanym tu kształcie.

Pragnę wyrazić głęboką wdzięczność prof. dr hab. Zbyszko Melosikowi – dziekanowi Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, którego pomoc i wsparcie były dla mnie bardzo ważne. Jego inspirująca obecność utrwaliła moją wiarę w sens i znaczenie edukacji – niekonięcznie związanej z rodziną.

Poznań, grudzień 2012

Waldemar Segiet