

Agnieszka Barczykowska

SYSTEMY WYCHOWAWCZE GENTRYFIKUJĄCYCH SPOŁECZNOŚCI LOKALNYCH

Rozpad – stagnacja – rozwój

SYSTEMY WYCHOWAWCZE
GENTRYFIKUJĄCYCH
SPOŁECZNOŚCI LOKALNYCH



UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 291

Agnieszka Barczykowska

SYSTEMY WYCHOWAWCZE
GENTRYFIKUJĄCYCH
SPOŁECZNOŚCI LOKALNYCH

Rozpad – stagnacja – rozwój



POZNAŃ 2019

Recenzent: prof. dr hab. Mirosław J. Szymański

Publikacja sfinansowana przez
Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
oraz Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Agnieszka Barczykowska 2019

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019



Ta książka jest udostępniana na licencji Creative Commons –
Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne –
Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

Zdjęcia na okładce: Agnieszka Barczykowska

Projekt okładki: K. & S. Szurpit

Redaktor: Izabela Baran

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Izabela Baran

ISBN 978-83-232-3454-8 (Print)

ISBN 978-83-232-3656-6 (PDF)

DOI: 10.14746/amup.9788323236566

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 35,00. Ark. druk. 28,625

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

SPIIS TREŚCI

Wstęp	9
1. Systemy wychowawcze w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych	19
1.1. System jako przedmiot poznania naukowego	19
1.2. Systemy wychowawcze jako szczególne (pod)systemy społeczne	23
1.3. Systemy wychowawcze w perspektywie historyczno-teoretycznej ...	28
1.3.1. Systemy wychowawcze w perspektywie funkcjonalno-strukturalnej	29
1.3.2. Konstruktywizm strukturalistyczny o systemach wychowawczych	39
1.3.3. Poststrukturalistyczna wizja systemów wychowawczych Michela Foucaulta	48
1.3.4. Postmoderniści wobec systemów wychowawczych	55
2. Społeczność lokalna jako płaszczyzna aktualizowania się systemu wychowawczego	66
2.1. Lokalne konteksty procesów wychowawczych	66
2.2. Środowisko wychowawcze w ujęciu systemowym	80
2.3. Portrety wybranych środowisk wychowawczych współczesnej Polski .	87
2.3.1. Wsie popegeerowskie	88
2.3.2. Wsie podmiejskie	98
2.3.3. Śródmiejskie enklawy biedy	111
2.3.4. Spółdzielcze osiedla mieszkaniowe	126
2.3.5. Osiedla grodzone	146
3. Proces gentryfikacji jako czynnik przekształceń przestrzeni fizycznej, społecznej i symbolicznej – perspektywa socjopedagogiczna	161
3.1. Początki refleksji naukowej nad procesami gentryfikacji	161
3.2. Przestrzenie i aktorzy gentryfikacji w perspektywie socjopedagogicznej.	176
3.2.1. Śródmiejskie obszary kulturowo zaniedbane jako przestrzeń procesów gentryfikacji	176

3.2.2.	Greentryfikacja, czyli gentryfikacja terenów podmiejskich i wiejskich	180
3.2.3.	Autochtoni i gentryfierzy – próba charakterystyki	186
3.3.	Od wykluczenia do rozwoju? Strategie i konsekwencje procesu gentryfikacji. Próba oceny z perspektywy socjopedagogicznej	195
3.4.	Procesy gentryfikacji w Europie Środkowo-Wschodniej	204
4.	Systemy wychowawcze wobec procesów gentryfikacji – metodologiczne podstawy pracy	212
4.1.	O zasadności prowadzenia badań systemowych	212
4.2.	Cele, problemy, przyjęty model badawczy. Charakterystyka zmiennych	216
4.3.	Metody i techniki badań	226
4.4.	Uzasadnienie wyboru miejsca badań	230
4.4.1.	Gołęczewo – od wsi wzorcowej do wsi rezydencjalnej	232
4.4.2.	Śródmieście – od podmiejskich osad do „serca” miasta	235
4.5.	Dobór i charakterystyka próby badawczej. Przebieg i organizacja badań	239
5.	Systemy wychowawcze gentryfikujących społeczności lokalnych w świetle badań własnych	251
5.1.	Przejawy i charakter procesu gentryfikacji w badanych obszarach ...	251
5.1.1.	Przekształcenia społeczno-demograficzne	251
5.1.2.	Przekształcenia fizyczno-funkcjonalne	273
5.1.3.	Przekształcenia kulturalno-symboliczne	284
5.2.	Struktura i funkcjonalność systemów wychowawczych gentryfikujących obszarów: śródmiejskiego i podmiejskiej wsi	287
5.2.1.	Podsystem socjalizacji pierwotnej	291
5.2.1.1.	Rodziny gentryfierów i rdzennych mieszkańców jako pierwotne ogniwo socjalizacji	291
5.2.1.2.	Relacje rówieśnicze w gentryfikujących społecznościach lokalnych	309
5.2.1.3.	Sąsiedztwo w gentryfikujących społecznościach lokalnych	327
5.2.2.	Podsystem kształcenia, selekcji i preorientacji zawodowej	337
5.2.3.	Podsystem wsparcia i pomocy	360
5.2.4.	Podsystem kontroli społecznej	369
5.2.5.	Podsystem organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży	379
5.3.	Znaczenie i konsekwencje procesu gentryfikacji dla badanych systemów wychowawczych w opiniach ich użytkowników	387
5.4.	Między socjalizacją wspólnotową a indywidualistyczną – ocena funkcjonowania systemów wychowawczych gentryfikujących społeczności lokalnych	396

Zakończenie	413
Bibliografia	419
Spis fotografii	449
Spis map	449
Spis schematów	450
Spis wykresów	450
Spis tabel	450
Socialization systems in local communities undergoing gentrification. Collapse - stagnation - development (Summary)	455

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 dokonywanymi 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 Znaniński, 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 Zamojski, słowa te pojawiły się zaś w akcie fundacyjnym uczelni. Por. S. Leśniewski, *Jan Zamojski. 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 PAN¹¹. 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. Ambroziak, *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 pedagodzy 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 odpowiedzialnymi 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, pedagodzy 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 zmieniała się rzeczywistość wokół nas, tak też zmieniały się środowiska wychowawcze.

Podjęmując 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 wielkomięjskiego. 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 Pawelek 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 zasady 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. Pawelek, *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, pokolejowe i powoj-skowe*, 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 (autopojętyczności), 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. Odwołam 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. Zmierały 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.

SYSTEMY WYCHOWAWCZE W PERSPEKTYWIE NAUK SPOŁECZNYCH I HUMANISTYCZNYCH

1.1. System jako przedmiot poznania naukowego

Przyglądając się otaczającej nas rzeczywistości niejednokrotnie odnosimy wrażenie otaczającego nas chaosu. Gdy jednak na chwilę się zatrzymamy, wyostriamo zmysły, zaczniemy zauważać najpierw pojedyncze elementy, potem ich układy oraz to, że nie są one bezwładne, ale w jakiś sposób ze sobą powiązane. Z biegiem czasu dostrzeżemy również, że układają się w mniejsze i większe, mniej lub bardziej zróżnicowane i złożone całości. Zauważymy, że ich obecność nie tylko nie jest dla nich wzajemnie obojętna, ale po wielokroć istnienie jednej jest związane z istnieniem kolejnej. Relacje, w jakich te całości w stosunku do siebie pozostają, są równie zróżnicowane. Mogą być one na tym samym poziomie albo nadrzędne, albo podrzędne w stosunku do siebie. Powstają w ten sposób proste lub bardziej skomplikowane układy, związane najczęściej z pełnieniem przez nie określonych funkcji. W najogólniejszym tego słowa znaczeniu możemy powiedzieć, że otaczają nas systemy, a my sami jesteśmy ich częścią¹ i jednocześnie przykładem takich bytów.

Pojęcie „system”, wywodzące się z greckiego *sýstema*, najwcześniej pojawiło się w filozofii. Opisywano za jego pomocą całościowy, logicznie uporządkowany zbiór twierdzeń dotyczących epistemologii, ontologii i etyki². Dla kształtowania się ogólnej teorii systemów kluczowa okazała się myśl Arystotelesa: „całość nie jest tym samym, co suma jej części”³. Filozofa tego uważa się

¹ Por. J. Sztumski, *Systemowa analiza społeczeństwa*, Katowice 2013, s. 9; E. Laszlo, *Systemowy obraz świata*, Warszawa 1978, s. 36–37.

² J. Sztumski, *Systemowa analiza...*, s. 9.

³ Arystoteles, *Topiki. O dowodach sofistycznych*, Warszawa 1978, s. 150

za pierwszego teoretyka w sposób świadomy operującego całościami w opisie świata⁴. Wiele ważkich wątków w tym zakresie odnajdujemy również w dziełach Platona, św. Tomasza, Pascala czy Wilhelma Leibniza⁵. Nie można w tym kontekście nie wspomnieć także o dziełach Monteskiusza, Augusta Comte'a, Alexis de Tocqueville'a, Herberta Spencera, Emila Durkheima, Vilfreda Pareta, Charlesa Cooleya, Talcotta Parsonsa czy w końcu Floriana Znanieckiego⁶. Wymienieni refleksję systemową snuli wokół idei społeczeństwa, jego sfer, instytucji, organizacji. Z biegiem czasu myślenie systemowe zagościło również w naukach biologicznych i technicznych⁷.

Rozpowszechnienie idei systemowej, coraz bardziej zauważalna jej dominacja w wielu obszarach nauki spowodowała, że pojawiły się postulaty jednolitego ujęcia tej problematyki. Powstanie zintegrowanego myślenia systemowego wiąże z nazwiskiem Ludwiga von Bertalanffy'ego. Z jego inicjatywy powołano stowarzyszenie uczonych stosujących ogólne założenia podejścia systemowego oraz pierwsze w całości poświęcone temu zagadnieniu czasopismo. Ogłoszona przez niego teoria stała się na wiele dekad dominującą i wydaje się wciąż aktualną perspektywą w określaniu przedmiotu badań w różnych dziedzinach wiedzy, w tym również pedagogiki⁸. Zdaniem Krystyny Duraj-Nowakowej pojawienie się teorii systemów stanowiło rewolucję w Kuhnowskim rozumieniu, zaproponowano w niej bowiem nowy ogląd rzeczywistości, zdecydowanie przekraczający „dyscyplinarne opłotki”⁹, dzięki przyjęciu hipotezy niepodzielności nauki, wedle której możliwe jest łączenie w oglądzie i analizie rozmaitych zjawisk, co pozwala na rozumienie ich wzajemnych oddziaływań¹⁰.

Systemowa wizja świata, która legła u podstaw opracowanej przez von Bertalanffy'ego teorii, była w dużej mierze efektem krytyki pozytywizmu i neopoztywizmu za silnie atomistyczną wizję świata¹¹. Chodziło przede wszystkim o pogłębiającą się izolację pomiędzy poszczególnymi obszarami

⁴ K. Ludewig, *Terapia systemowa. Podstawy teoretyczne i praktyka*, Gdańsk 1995, s. 211.

⁵ Nie umniejszając dorobku wcześniej wymienionych, tego ostatniego Marian Golka uznaje za prekursora myślenia systemowego w nowożytnej myśli europejskiej. Zob. M. Golka, *Kultura jako system*, Poznań 1992, s. 15.

⁶ M. Ziółkowski, *System*, [w:] K.W. Frieske i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002, s. 140.

⁷ O historii kształtowania się teorii systemowej szeroko pisał Wadim Sadowski. Zob. W. Sadowski, *Rozwój badań z zakresu ogólnej teorii systemów*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1971, nr 16(2), s. 401–411.

⁸ Zob. K. Duraj-Nowakowa, *Tematy systemowe w przedszkolu. Geneza, założenia, planowanie i przykłady*, Kraków 1997, s. 12–13; E. Laszlo, *Systemowy obraz...*, s. 27–28.

⁹ K. Duraj-Nowakowa, *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Kraków 2000, s. 50.

¹⁰ A. Cierpka, *Systemowe rozumienie funkcjonowania rodziny*, [w:] A. Jurkowski (red.), *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*, Warszawa 2003, s. 107.

¹¹ E. Laszlo, *Systemowy obraz...*, s. 27–28, 36, 40.

nauki, co nie pozwalało na uzyskanie spójnego obrazu wiedzy i świata¹² (o ile, oczywiście, jest to w ogóle możliwe). Będący biologiem von Bertalanffy potraktował obiekty biologiczne jako zorganizowane układy dynamiczne, co stało się punktem wyjścia do nowatorskiego spojrzenia na całościowość organizmów żywych. „Zarówno technika, jak i społeczeństwo stały się dziś tak złożone, że nie wystarczają już tradycyjne sposoby i środki, lecz stało się konieczne ujęcie o charakterze holistycznym (całościowym) lub systemowym oraz uogólnionym lub interdyscyplinarnym”¹³. Konieczność zastosowania analizy systemowej von Bertalanffy widział w obszarze ekologii, organizacji i zarządzania instytucjami, a także w sytuacji pojawienia się problemów w systemach społeczno-gospodarczych.

Punktem wyjścia koncepcji von Bertalanffy’ego było założenie, że „aby pojąć strukturę i dynamikę systemu społecznego itp., musimy poznać nie tylko składniki, lecz także zachodzące między nimi relacje”¹⁴. W badaniach „elementów” można wykorzystywać rozróżnienie oparte na cechach addytywnych (np. liczbie lub przynależności do danego gatunku) bądź oparte na cechach konstytutywnych (np. relacjach między elementami). O ile cechy addytywne przedmiotu można uzyskać poprzez zsumowanie cech elementu, które wewnątrz i na zewnątrz są takie same, o tyle cechy konstytutywne zależą od specyficznych relacji wewnątrz zespołu. Nie można ich zrozumieć inaczej jak właśnie poprzez badanie relacji między nimi. Stąd wniosek, że „całość jest czymś więcej niż sumą części”, układ cech poszczególnych elementów tworzy zaś nową jakość, widoczną z poziomu systemu¹⁵. Wyłożone przez von Bertalanffy’ego idee szybko zyskały uznanie, a jego teoria na wiele lat stała się podstawą licznych refleksji naukowych i projektów badawczych.

Współcześnie pojęcie „system” stosuje się do opisu bardzo zróżnicowanych obiektów (przyrodniczych, technicznych, społecznych, ale także pojęć, zdarzeń, teorii, zmiennych) na terenie niemal wszystkich dyscyplin naukowych, przy czym, oczywiście, każda z nich nadaje mu właściwy dla siebie sens. Powszechność zastosowania tego pojęcia wynika w znacznej mierze z jego porządkującej i poznawczej przydatności. Nie oznacza to jednak, że świat nauki dysponuje jedną, uzgodnioną i przyjętą bez wątpliwości definicją. Można powiedzieć, że system to jedno z tych pojęć, które choć powszechnie używane, nie doczekało się jednoznacznego określenia. Sytuacja ta jednych badaczy skłania do poszukiwań, a innych prowokuje do przyjęcia stanowiska, iż jest to pojęcie na tyle pierwotne, że nie wymaga zdefiniowania¹⁶, z czym raczej trudno się zgodzić.

¹² K. Duraj-Nowakowa, *Systemologiczne inspiracje...*, s. 16.

¹³ L. von Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowanie*, Warszawa 1984, s. 24.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*, s. 85.

¹⁶ J. Radziewicz, *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*, Warszawa 1983, s. 7, 12.

Biorąc pod uwagę etymologię, system należy widzieć jako kompleksowy (złożony) i wyodrębniony spośród innych byt¹⁷. Zadaniem badacza jest określenie jego elementów składowych, relacji i granic, jakie pojawiają się w systemie oraz między systemem a innymi tworamii tego typu. Idee te doskonale odzwierciedla klasyczna już dziś definicja systemu autorstwa von Bertalanffy'ego, który twierdził, że „systemy to struktury, które składają się z powiązanych elementów”¹⁸. Siłą rzeczy większość badaczy starających się uchwycić istotę systemu nawiązuje do niej. Przywołajmy dla przykładu kilka definicji. Dla socjologów jedną z kluczowych jest definicja zaprezentowana przez Arthura D. Halla i Roberta E. Fagana, wedle której „system to agregat obiektów i relacji między obiektami i ich właściwościami”¹⁹. Henryk Białyszewski uważa, że „system to uporządkowany układ dających się zidentyfikować elementów. Uporządkowanie to polega na tym, że miejsce danego elementu w systemie nie jest przypadkowe. Każdy element powiązany jest określonymi stosunkami (siłami) z pozostałymi elementami systemu, a układ tych stosunków (sił) wyznacza «miejsce» każdego elementu w systemie i określa jego «stan». Zmiana «miejsca» lub «stanu» elementu systemu powoduje zmianę układu stosunków (sił), co w mniejszym lub w większym stopniu odbija się na całości systemu, jak również na jego pozostałych elementach”²⁰. Zdaniem Mariana Golki system jest „wyodrębniającą się z otoczenia (nad-systemu) względnie izolowaną całością, założoną z wzajemnie współzależnych, powiązanych i oddziałujących i uporządkowanych elementów oraz ich właściwości, pełniących na rzecz całości określone funkcje – elementów podlegających dalszej wewnętrznej strukturalizacji. System jest konstrukcją myślową (sposobem widzenia świata), w którym nie przesądza się z góry właściwości systemowych danego fragmentu rzeczywistości, które to właściwości mogą znajdować się w różnym miejscu na kontinuum – od pełnego chaosu do pełnego ładu systemowego”²¹. Aleksander Lewin o systemie pisał, że „jest to pewna całość, którą można wyodrębnić z otoczenia. Trzeba jednak również brać pod uwagę następujące okoliczności: całość ta jest wewnętrznie zróżnicowana i powiązana, poszczególne jej fragmenty funkcjonują we wzajemnej zależności i – co charakterystyczne – jedne elementy mogą być zastępowane przez inne. Podkreśla się, że system jest zintegrowanym układem sprzężonych ze sobą i współdziałających elementów, których łączne funkcjonowanie zapewnić ma osiągnięcie zamierzonego celu”²².

¹⁷ K. Ludewig, *Terapia systemowa...*, s. 89.

¹⁸ L. von Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów...*, s. XX.

¹⁹ A.D. Hall, R.E. Fagan, *Definition of System*, [w:] K. Boulding (red.), *General Systems. The-ory the Skeleton of Science*, 1956, nr 1, <https://www.yumpu.com/en/document/view/9805615/definition-of-system-ad-hall-and-re-fagan-international-> (dostęp: 26.09.2018).

²⁰ H. Białyszewski, *Koncepcja systemu społecznego w socjologii*, „*Studia Socjologiczne*” 1968, nr 3/4, s. 180.

²¹ M. Golka, *Kultura...*, s. 8, 55.

²² A. Lewin, *System wychowawczy a twórczość pedagogiczna*, Warszawa 1983, s. 26–27.

Przywołane definicje autorstwa pedagogów i socjologów pozwalają uchwycić najistotniejsze cechy, jakimi powinien charakteryzować się obiekt, jeśli ma być zaliczony do klasy systemowych. System zatem:

1. jest zbiorem elementów;
2. należy widzieć go jako całość, której właściwości pozostają jednak różne niż suma właściwości poszczególnych elementów;
3. jest hierarchiczny, zintegrowany wewnątrznie, ma najczęściej wyodrębnioną i skoordynowaną strukturę, jej elementy są zaś ze sobą sprzężone relacjami, wzajemnie na siebie oddziałują;
4. dąży do osiągnięcia homeostazy poprzez czynną adaptację;
5. wyodrębnia się z otoczenia, ale pozostaje z nim w relacjach;
6. ma charakter celowy, dąży do realizacji określonych funkcji;
7. zajmuje określone miejsce w hierarchii systemów, może być zarówno nad-, jak i podsystemem²³.

Mimo posiadania wspólnych cech systemy są bytami niezwykle zróżnicowanymi. Wyróżnia się wśród nich takie o charakterze „obiektywnym” i „instrumentalnym”. W pierwszym przypadku możliwe jest określenie poziomu „systemowości” na kontinuum wyznaczonym z jednej strony przez chaos, a z drugiej przez ład. W drugim przypadku system staje się narzędziem poznania i wyjaśniania świata, wszak ludzie, poznając rzeczywistość, dążą do tego, by ujmować ją w mniej lub bardziej uporządkowanych systemach²⁴. Systemy mogą mieć charakter statyczny i dynamiczny, być zewnątrz- i wewnątrzsterowne²⁵. Wśród systemów możemy również wyróżnić takie, które mają charakter fizyczny oraz społeczny. Z punktu widzenia nauk społecznych i humanistycznych najważniejsze są te drugie.

1.2. Systemy wychowawcze jako szczególne (pod)systemy społeczne

Wspominana wielokrotnie teoria systemów daje ogólne ramy rozumienia tych bytów, ale nie uwzględnia ich specyficznych właściwości. Zasadne zatem wydaje się przedstawienie (pod)systemów wychowawczych jako szczególnego rodzaju systemów społecznych. Obok nich wyodrębnia się także (pod)systemy ekonomiczne, polityczne, religijne, prawne oraz kulturowe²⁶. Pozostają one ze sobą w relacjach, tworząc dla siebie wzajemnie otoczenie.

²³ Zob. M. Ziółkowski, *System*, s. 140; L. von Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów...*, s. 24; J. Radziewicz, *Działalność wychowawcza...*, s. 8; M. Golka, *Kultura...*, s. 63; A. Lewin, *System wychowawczy...*, s. 31.

²⁴ M. Ziółkowski, *System*, s. 140.

²⁵ J. Radziewicz, *Działalność wychowawcza...*, s. 8.

²⁶ M. Golka, *Kultura...*, s. 83.

W klasycznej już dziś klasyfikacji Kennetha Bouldinga systemy społeczne stanowią klasę najwyższą, jeśli weźmiemy pod uwagę złożoność, „systematyczność”²⁷. W literaturze przedmiotu traktowane są one jako specyficzne głównie ze względu na to, że ich podstawowymi elementami składowymi – oprócz podłoża materialnego i kultury – są ludzie, pojmowani jako istoty społeczne²⁸. W zależności od koncepcji ujmowani są jako aktorzy (indywidualni lub zbiorowi w całym wymiarze swojej emocjonalności i racjonalności) bądź jako działania aktorów zorientowane na siebie wzajemnie i na system jako całość. Pochodną tego, że systemy społeczne tworzą ludzie, jest obecność świadomości społecznej. To za jej sprawą różnorodne działania cząstkowe nabierają tożsamości poprzez nadanie działaniom spójności²⁹. Wiąże się to z kwestią wartości i znaczeń. Stanowią one uzasadnienie dla celów i hierarchii systemu, dla licznych instytucji, a także określonych postaw, sposobów myślenia i zachowania. Wartości kształtują określone zwyczaje i obyczaje przejawiane przez pojedynczych ludzi, ale również przez tworzone przez nich zbiory³⁰. Obecność wartości w systemie społecznym pełni funkcję integracyjną. Uznawanie pewnych wartości przez ludzi nie tylko zbliża ich do siebie, ale stanowi również dogodną podstawę do współpracy. Wartości mogą jednocześnie stać się bazą solidarnego występowania wobec tych, którzy ich nie cenią. W ten sposób ujawnia się kolejna z funkcji wartości, a mianowicie funkcja inspiacyjna. Jej istota jest związana z tym, że koncentracja wokół określonych wartości niejako wymusza pewnego rodzaju sposoby myślenia, zachowania. To, kim jesteśmy, wynika z mniej lub bardziej przeżywanych wartości. Ostatnia funkcja wartości związana jest z zabezpieczeniem. Wartości stanowią wskazówkę, która pozwala zorientować się ludziom w tym, co jest dobre, a co złe, co wolno, a co jest absolutnie zakazane, do czego mają dążyć i czego starannie unikać³¹. Można powiedzieć, że bez wartości system społeczny istnieć nie może. Wartości znacząco wpływają na celowość systemu.

Specyfika systemów społecznych związana jest również z ich otwartością, w którą wpisuje się konieczność wymiany materii i energii z otoczeniem, jako warunku istnienia i rozwoju zarówno jednostek, jak i całego systemu³². Pozbawione kontaktów ze światem zewnętrznym systemy społeczne skazane

²⁷ Przed nimi wspomniany autor wyróżnił jeszcze siedem poziomów: (1) statycznej struktury, (2) mechanizmu zegarowego, (3) termostatów, (4) komórki, (5) genetyczno-społeczny, (6) organizmu zwierzęcia, (7) jednostki ludzkiej. Zob. J. Szczepański, *Oświata – system czy dramat*, [w:] M. Pęcherski, J. Tudrej (red.), *Procesy samoregulacji w oświacie. Problemy homeostazy społecznej*, Warszawa 1983, s. 99.

²⁸ M. Golka, *Kultura...*, s. 84.

²⁹ Ibidem, s. 87.

³⁰ J. Sztumski, *Systemowa analiza...*, s. 11, 23, 32, 51–53.

³¹ Ibidem, s. 32–33; A. Stobryła, *Relacje systemotwórcze w organizacji działania zbiorowego*, „Prakseologia” 1977, nr 1–2, s. 285.

³² A. Lewin, *System wychowawczy...*, s. 35.

są na stagnację, ale zbyt silna ingerencja z zewnątrz nie sprzyja ich spójności. Konieczne jest osiągnięcie równowagi. Pochodną otwartości jest mniej lub dalej idąca swoboda aktorów³³ – jednostek, grup – związana ze zdolnością do inicjowania działań, definiowania celów. System społeczny potrzebuje takich mechanizmów, które z jednej strony będą mu zapewniać stabilność, a z drugiej kanalizować aktywność jednostek, zaspokajając możliwość indywidualnej ekspresji bez szkody dla całości. Nie można jednak zapominać o tym, że niezależność jednostek jest względna, a system jako całość jest bytem niezależnym od ludzi, którzy stanowią jego składowe³⁴.

W końcu systemy społeczne uważane są za zjawiska bardziej złożone niż inne systemy. W dużej mierze jest to związane z ich podstawowym „tworzywem”, czyli człowiekiem. Jak zauważa Janusz Sztumski, człowiek „żyje społecznie w rozmaitych systemach, zróżnicowanych pod względem ilościowym, jak i jakościowym”³⁵. Co ważne, systemy te nieustannie się modyfikują i są modyfikowane w procesie współżycia ze sobą ludzi. Mają swoją przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, co nakłada konieczność postrzegania ich jako bytów znajdujących się w nieustannym ruchu, ulegających permanentnym zmianom. Można o nich powiedzieć, że nieustannie się stają, że zawsze istnieje w nich jakaś sfera wymagająca korekty³⁶. Dotykamy w ten sposób kolejnej cechy właściwej tylko systemom społecznym, a mianowicie zdolności do czynnej adaptacji (lub samoorganizacji). W tym kontekście należy uznać je za byty uczące się, co oznacza, że wykraczają one dalece poza zwykłą akomodację (czyli bierne przystosowanie się właściwe wszystkim systemom). W ramach praktyki społecznej jednostki i grupy działają na rzecz przekształcania rzeczywistości zgodnie z potrzebami i pragnieniami ludzi³⁷. Pedagodzy odwołują się w tym kontekście do sił społecznych³⁸. Systemy społeczne wykorzystują zaś doświadczenia własne, ale również konsumują racjonalnie i twórczo doświadczenia innych systemów społecznych³⁹.

W związku z tym, że systemy wychowawcze są jednocześnie (pod)systemami społecznymi, można przyjąć, iż powyższe właściwości są charakterystyczne także dla nich. Wspomniane cechy mogą się uaktualniać na różnych poziomach. Ponieważ jednak systemy wychowawcze są „wyspecjalizowanymi” systemami społecznymi, mają też cechy właściwe tylko sobie.

³³ M. Golka, *Kultura...*, s. 86.

³⁴ *Ibidem*, s. 8, 85.

³⁵ J. Sztumski, *Systemowa analiza...*, s. 21.

³⁶ A. Lewin, *System wychowawczy...*, s. 35.

³⁷ J. Sztumski, *Systemowa analiza...*, s. 31.

³⁸ Zob. A. Olubiński, *Problematyka sił społecznych środowiska wychowawczego (wprowadzenie do koncepcji)*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1983, z. 4(45).

³⁹ M. Winiarski, *System wychowawczy*, [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 290.

Za najistotniejszy należy uznać cel działania tych podsystemów, jakim jest szeroko rozumiane uspołecznienie jednostek, dokonujące się poprzez rozwijanie określonych cech osobowości, wprowadzanie wychowanków w życie oparte na wartościach humanistycznych⁴⁰.

Stanisław Kowalski, uczeń i kontynuator myśli Floriana Znanieckiego, opisywał system wychowawczy jako „sprzężony z szerszym systemem społecznym i jego podsystemami, jednak wyodrębniający się w nim funkcjonalny układ elementów (grup i instytucji) wyznaczający proces uspołecznienia”⁴¹. Zgodnie z teorią systemów wszystkie elementy w nim „wzajemnie od siebie zależą, wszystkie rozwijają się we wzajemnym współlistnieniu i współoddziaływaniu na siebie, zachowują się w taki czy inny sposób, pełnią takie lub inne role społeczne charakterystyczne dla określonych instytucji i grup społecznych. Każda jednostka jest w tym układzie elementem środowiska dla wszystkich pozostałych jednostek, a równocześnie wszystkie stanowią elementy jej środowiska”⁴². Aleksander Lewin widział system wychowawczy jako „swoistą, całościowo ujętą organizację życia, działalności i obcowania ze sobą różnych generacji ludzi (dorastających i dorosłych) mającą na celu zaszczepienie i utrwalenie określonych wartości ideowych, moralnych, społecznych i utylitarnych”⁴³. Irena Jundziłł ujmowała system wychowawczy jako „spójny układ elementów obejmujących instytucje wychowania bezpośredniego i pośredniego, treści i formy oraz metody działalności, ukierunkowane na realizację celów wychowania w konkretnym środowisku, tworzącym wyodrębnioną terytorialnie całość”⁴⁴.

Przywołane definicje pozwalają dostrzec kilka cech właściwych systemom wychowawczym, ale również w ogóle społecznym. Przede wszystkim systemy wychowawcze należą do klasy systemów złożonych, zwanych inaczej poli-strukturalnymi. Złożoność można odnieść do kwestii struktury oraz zadań, jakie się przed nimi stawia. W zakresie budowy cecha ta będzie oznaczała, że tworzy je olbrzymia różnorodność elementów, powiązań i zależności, które mają wpływ na człowieka w procesie socjalizacji. Czyni to systemy wychowawcze, szczególnie na poziomie środowisk lokalnych, niepowtarzalnymi. Tworzące system wychowawczy elementy pozostają ze sobą w relacjach nadrzędności, podrzędności lub równowagi. Nie wolno traktować rozmaitych ogniw systemu wychowawczego jako autonomicznych, izolowanych układów

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ S. Kowalski, *Metodologiczne zagadnienie integralnego funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, „Studia Pedagogiczne” 1974, nr 32: *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, s. 30; por. idem, *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. 12.

⁴² S. Kowalski, *Szkola w środowisku*, Warszawa 1969, s. 14.

⁴³ A. Lewin, *System wychowawczy...*, s. 38.

⁴⁴ I. Jundziłł, *Środowiskowy system wychowawczy w mieście*, Warszawa 1983, s. 21.

przez wskazanie związków między nimi oraz ich miejsca, funkcji w szeroko pojętym systemie wychowania narodowego, nawet bowiem jako całość nie jest on autonomiczny, lecz stanowi komponent innych systemów społecznych⁴⁵. Niemożność ustalenia zamkniętego katalogu podmiotów mogących tworzyć systemy wychowawcze każe widzieć je jako systemy otwarte. System otwarty utrzymuje się „w stanie ciągłego dopływu i odpływu, budując i niszcząc swoje składniki, i póki żyje, nigdy nie znajduje się w stanie równowagi chemicznej i termodynamicznej, ale utrzymuje się w tzw. stanie stabilności”⁴⁶. Oznacza to zdolność i w zasadzie konieczność wymiany energii i materii z najbliższym otoczeniem, korzystanie z jego zasobów, przede wszystkim po to, by usprawnić funkcjonowanie, by móc tworzyć jak najlepsze warunki do życia i rozwoju⁴⁷. Paleta zadań, jakie się z tym wiążą, jest szeroka i zróżnicowana. Mikołaj Winiarski do najważniejszych wyzwań stojących przed systemem wychowawczym zaliczył: działania na rzecz przybliżania i internalizacji wartości, ich urzeczywistnianie w codziennym życiu wspólnoty, kreowanie nowych wartości ze względu na rozwój dobra wspólnego, a także zaspokajanie potrzeb podstawowych i wyższego rzędu wszystkich generacji budujących społeczeństwo oraz tworzenie sprzyjających warunków prorozwojowych dla dzieci i młodzieży, ale nie tylko. Wspomniany autor ogromne znaczenie przypisuje kwestii wspierania rodziny jako środowiska społeczno-wychowawczego oraz dążenia do jego przekształcania i modernizacji w kontekście dążeń optymalizacyjnych⁴⁸. Z kolei Stanisław Kowalski za główne zadania systemu wychowawczego uważał: opiekę społeczną, sprawowanie kontroli, kształcenie, selekcję oraz przygotowanie zawodowe, stymulowanie aspiracji, organizowanie czasu wolnego i innych aspektów życia młodzieży w środowisku⁴⁹. Jak już jednak zostało podkreślone, nie wszystkie elementy systemu podlegają kontroli, stąd również nie wszystkie zadania będą wpisywały się w główny nurt oczekiwań. Klasycy zwracali też uwagę na to, że nawet zadania realizowane przez elementy kontrolowane przez system mogą się wzajemnie wykluczać albo nakładać, obniżając jakość działania systemu⁵⁰. Systemy radzą sobie z tego typu sytuacjami dzięki mechanizmom samoorganizacji i samoregulacji, o czym pisali między innymi Stanisław Kowalski⁵¹ i Aleksander Lewin⁵²,

⁴⁵ S. Kowalski, *Metodologiczne zagadnienie...*, s. 31.

⁴⁶ L. von Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów...*, s. 69–70.

⁴⁷ A. Lewin, *System wychowawczy...*, s. 33.

⁴⁸ M. Winiarski, *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Toruń 2001, s. 142.

⁴⁹ S. Kowalski, *Metodologiczne zagadnienie...*, s. 11–36.

⁵⁰ S. Kowalski, *Ekspertyza...*, s. 11–12.

⁵¹ S. Kowalski, *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1972, nr 1, s. 3–27.

⁵² A. Lewin, *System wychowawczy...*, s. 35–37.

podkreślający ogromne znaczenie tej cechy. Pozwalają one systemom funkcjonować i rozwijać się nie tylko pod wpływem czynników i ustaleń zewnętrznych (ustrój społeczny, ekonomia, rozwój oświaty i kultury), ale również pod wpływem potencjałów tkwiących wewnątrz systemu (potrzeby, dążenia, aspiracje rodziców, nauczycieli i uczniów). W tym kontekście często pojawiały się siły społeczne⁵³. Dzięki nim systemy nieustannie się zmieniają i rozwijają, przystosowując się do potrzeb i warunków zarówno w skali makro, jak i mikro. Innymi słowy, systemy wychowawcze są adaptatywne. Jest to cecha kluczowa, bo umożliwia trwanie, zachodzenie w systemie przemian i jego rozwój. Proces przystosowania może być rozmaicie rozumiany, może bowiem dotyczyć przystosowania do obiektywnie istniejących warunków środowiskowych, geofizycznych, ale w przypadku systemu wychowawczego najistotniejsza jest akomodacja wiążąca się z praktyką społeczną, czyli działalnością grup i struktur społecznych. Przystosowanie może mieć charakter czynny i bierny. W tym pierwszym przypadku towarzyszy mu krytyczna ocena zastanych lub dziejących się procesów, jednostki/grupy dokonują asymilacji tego, co wydaje się im znaczące, biorąc pod uwagę rozwój i przyszłość systemu. Przystosowanie bierne oznacza przyjęcie za swoje tego, co aktualnie się dzieje, bez selekcji czy krytycznego podejścia. W przypadku systemów wychowawczych, ze względu na pełnione przez nie funkcje, pożądane jest przystosowanie o charakterze czynnym. Dzięki takiemu podejściu system wychowawczy może jednocześnie stawać się kreatorem zmian. Transformujące systemy wychowawcze nie mogą abstrahować od swojej przeszłości i przyszłości, co wiąże się z ich kolejną cechą, a mianowicie dynamizmem. Systemy są bowiem bytami znajdującymi się w nieustannym ruchu, ulegają nieustannym przemianom, które zwykle mają charakter ewolucyjny⁵⁴, a nie rewolucyjny. Nie powstają z dnia na dzień, wpisują się raczej w procesy długiego trwania. Mogą być postrzegane subiektywnie, ale i obiektywnie. Ta druga opcja jest szczególnie istotna dla pedagogów. Zagadnienie to było podejmowane między innymi przez Stanisława Kowalskiego, a wcześniej oczywiście przez Floriana Znanieckiego, który dał temu wyraz w postaci zastosowania zasady współczynnika humanistycznego⁵⁵.

1.3. Systemy wychowawcze w perspektywie historyczno-teoretycznej

Trwałość i zróżnicowanie życia społecznego jest jedną z najcenniejszych zdobyczy człowieka. W toku swego rozwoju mniej lub bardziej refleksyjnie opracował on różnego rodzaju instrumenty i mechanizmy odpowiedzialne za jedną

⁵³ S. Wawryniuk, *Siły społeczne*, [w:] T. Frąckowiak (red.), *Profesor Stanisław Kowalski. Rola uczonego w wyobraźni i doświadczeniu społecznym jego uczniów*, Poznań 1993, s. 19.

⁵⁴ A. Lewin, *System wychowawczy...*, s. 35.

⁵⁵ F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Warszawa 1988.

strony za jego odtwarzanie, a z drugiej za potencjał do zmiany. Truizmem jest dziś stwierdzenie, że jednym z nich są, najogólniej mówiąc, systemy wychowawcze. Należy jednak wspomnieć, że przez wiele wieków, póki systemy społeczne były w miarę prostymi strukturami, świadoma refleksja nad rolą procesów wychowania i socjalizacji nie była częsta. Dopiero rosnąca złożoność systemów społecznych pozwoliła dostrzec, że pozostawienie tego obszaru aktywności poza kontrolą społeczną nie tylko nie przynosi oczekiwanych rezultatów, ale może być wręcz szkodliwe⁵⁶. To właśnie zrodziło refleksję nad rolą i zadaniami systemów wychowawczych w kontekście funkcjonowania społeczeństw. Choć uwagę na tę kwestię zwracali już starożytni filozofowie, oświeceniowi myśliciele (Jan Jakub Rousseau), pozytywiści (Auguste Comte), przedstawiciele organicyzmu (Herbert Spencer), to pierwsze całościowe koncepcje kształtowania jednostki ludzkiej przez społeczeństwo w ramach specjalnie powołanych do tego systemów datuje się na koniec XIX wieku⁵⁷. Spośród nich, biorąc pod uwagę cel i charakter pracy, warto przyjrzeć się funkcjonalno-strukturalnej, strukturalno-konstruktywistycznej, poststrukturalnej oraz postmodernistycznej perspektywie widzenia systemów wychowawczych.

1.3.1. Systemy wychowawcze w perspektywie funkcjonalno-strukturalnej

Korzenie myślenia w perspektywie funkcjonalno-strukturalnej sięgają do dziewiętnastowiecznego organicyzmu Herberta Spencera i Emila Durkheima⁵⁸. Dojrzałą postać nadali mu socjologowie amerykańscy, Talcott Parsons i Robert K. Merton w połowie XX wieku. Jego idee obecne są wciąż we współczesnej socjologii, między innymi za sprawą Jeffreya C. Alexandra. Powody niesłabnącej atrakcyjności tej perspektywy chyba najlepiej oddali Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek, podkreślając w kontekście własnych poszukiwań poznawczych, że proponowane w ramach tej perspektywy „kategorie i pojęcia były jasne, zgrabne i oczywiste. Teoria była elegancka. Rzeczywistość nie miała z nią żadnych szans. Rzeczywistość musiała być elegancka”⁵⁹. Innymi słowy, żadna z teorii tak czytelnie nie pozwalała dostrzegać praw i prawidłowości rządzących światem.

Funkcjonalni strukturaliści postrzegali świat jako złożony i wielowymiarowy układ powiązanych ze sobą elementów (instytucji społecznych, praktyk społecznych, kultury), który rozwijał się w miarę pojawiania się ważkich

⁵⁶ Por. K. Mannheim, *The Historical Character of Educational Aims*, [w:] K. Mannheim, W.A.C. Stewart, *An Introduction to the Sociology of Education*, London–New York 1999, s. 33.

⁵⁷ R. Borowicz, *Socjalizacja*, [w:] K.W. Frieske i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 4, s. 42–43.

⁵⁸ M. Flis, *Funkcjonalizm*, [w:] A. Kojder, K. Kosela, W. Kwaśniewicz, H. Kubiak (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa 1998, s. 232.

⁵⁹ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 19–20.

z punktu całości zadań do wykonania (funkcji)⁶⁰, z których część mogła mieć charakter jawny, a część ukryty. Kształt systemu i kierunek jego rozwoju były pochodną potrzeb pojawiających się w toku funkcjonowania społeczeństwa. Choć mogło się wydawać, że zadania realizowane były na rzecz struktur niższego rzędu, to w rzeczywistości zorientowane były na utrzymanie funkcjonowania systemu jako całości w warunkach homeostazy, a tym samym (samo)odtworzenia⁶¹. System, by mógł trwać, musiał być zdolny do adaptacji, osiągnięcia celów, integracji i utrzymywania wzorców działania⁶². Mógł doświadczać dezorganizacji, jeśli któraś z jego części przestawała działać lub robiła to w niewłaściwy sposób. Włączały się wówczas mechanizmy samoregulacyjne systemu, co pozwalało widzieć je jako byty dynamicznie, podlegające zmianom. Zdaniem funkcjonalistów zwykle miały one charakter stopniowy i ewolucyjny⁶³ i zazwyczaj nie dotyczyły wszystkich elementów w równym stopniu i czasie.

Wśród systemów funkcjonałści szczególną uwagę zwracali na systemy społeczne, które co prawda miały wiele cech wspólnych z innymi systemami (morfologię, strukturę, układ funkcji, hierarchię i adaptatywność), ale ich cechą niepowtarzalną było to, że budowane są przez ludzi i wytwarzaną przez nich kulturę⁶⁴. Nie przeszkadzało im to jednak widzieć jednostki jako jednego z wielu ogniw organizmu i traktować w związku z tym dość przedmiotowo. Zakładali, że społeczeństwo istnieje niezależnie do jednostek, choć jest obdarzone ludzkimi motywacjami i charakterem, ma swoje „potrzeby”, „cele” i „wymagania funkcjonalne”⁶⁵. Jest przenikającą wszystko jednością. Jednostka miała mu się podporządkować i działać na rzecz całości w zakresie przyjętych przez nią ról i pozycji społecznych oraz istniejących w przestrzeni społecznej wspólnie podzielanych

⁶⁰ Układ subsystemów, czyli struktura, opisuje statyczny, funkcja zaś procesualno-dynamiczny aspekt systemu. Zob. K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996, s. 121.

⁶¹ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 939; J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2005, s. 11.

⁶² W literaturze przedmiotu mówi się o paradygmacie AGIL. Zob. T. Parsons, N.J. Smelser, *Funkcjonalne zróżnicowanie społeczeństwa*, [w:] W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, Warszawa 1975, s. 220. Zob. B. Misztal, *Społeczństwo*, [w:] Z. Bokszański i in. (red.), *Encyklopedia socjologii. Suplement*, Warszawa 2005, s. 276; H. Białyszewski, *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] *Szkice z teorii socjologicznej. Talcott Parsons*, Warszawa 1972, s. XXIX-XXX.

⁶³ Przykładem tego rodzaju działania jest propozycja Talcotta Parsonsa, który wyróżnił trzy fazy ewolucji społeczeństwa: społeczeństwo pierwotne, przejściowe i nowoczesne. Podstawą stworzonego podziału były różnice stopnia zdolności do adaptacji i formy kontroli społecznej, a także tworzenie nowych systemów wartości, przystosowanych do coraz bardziej złożonych stosunków. Społeczną kontrolę nad ewolucją społeczną zapewnia kultura (pismo, prawo).

⁶⁴ J. Lipiec, *Podstawy ontologii społeczeństwa*, Warszawa 1972, s. 67.

⁶⁵ B. Gofron, *Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji*, „Podstawy Edukacji” 2008, nr 1, s. 49.

wartości i sposobów ich realizowania⁶⁶. W rolach i pozycjach odzwierciedlało się znaczenie jednostki dla systemu. Jej indywidualne pragnienia i potrzeby kształtowane były w odniesieniu do potrzeb systemu, który posiadał siły (w postaci podsystemów) modelujące, regulujące działania ludzi, czyniące ich przydatnymi dla całości. Z tego punktu widzenia najcenniejsze były jednostki już ukształtowane, gotowe do działania. Stąd specyficzna rola dziecka i dzieciństwa, którą celnie uchwycił Janusz Krupiński, pisząc, że funkcjonalizm „nie zna dzieciństwa (tej mentalności obce jest zupełnie przyjęcie dziecka jako daru): odmawia samostnej wartości byciu dzieckiem, w dziecku widzi tylko przyszłego dorosłego, i tu narzuca funkcję: dzieckiem się jest po to, aby być dorosłym, chodzi o przygotowanie przyszłego funkcjonariusza (to znaczy realizatora funkcji), temu służy chowanie, wychowanie, kształcenie. [...] Kształcenie nie ma wartości drogi do prawdy czy obcowania z prawdą, ma sens tylko jako nabywanie przydatnych umiejętności”⁶⁷. Dzieciństwo jest czasem niedoskonałym, choć nie oznacza to, że niewartym uwagi. Zaprzepaścić okresu tego nie można, bowiem to czas przygotowywania do podjęcia „dorosłych” zadań wobec systemu. Trwanie systemu związane było z gotowością jednostek i grup do działania zgodnie z wartościami systemu. Musiał on sprawić, by jednostki chciały realizować ważne dla niego zadania, i czynił to, powołując do tego specjalny podsystem – wychowania (edukacji, socjalizacji)⁶⁸. Miał on zagwarantować, że wszystkie prace, zadania, również te nieprzyjemne, ale konieczne, zostaną wykonane⁶⁹. Konieczne były do tego wyspecjalizowane ogniwa. System wychowawczy jawił się zatem w tej perspektywie jako dość skomplikowana struktura zintegrowana z układami wyższego i niższego rzędu, realizująca zadania na ich rzecz i odwrotnie⁷⁰. Jego znaczenie było związane z tym, że „społeczeństwo może przetrwać tylko wtedy, jeśli wśród jego członków

⁶⁶ O. Urban, *Działanie jednostek w perspektywie funkcjonalnej – na podstawie społeczno-regulacyjnej teorii kultury Jerzego Kmity i teorii struktury społecznej i anomii Roberta Mertona*, „Filo-Sofija” 2014, nr 25(2), s. 304.

⁶⁷ J. Krupiński, *Funkcjonalizm – teoria architektury i designu. Krytyka podstawowych założeń*, https://krupinski.asp.krakow.pl/index.php?page=docs/funkcjonalizm._teoria_architektury-_i_designu.htm&type=teksty (dostęp: 14.10.2017).

⁶⁸ W literaturze dotyczącej funkcjonalizmu nie ma zgody co do tego, jak winien być określany podsystem odpowiedzialny za przygotowanie młodego pokolenia do realizacji zadań. W jego kontekście pojawiają się takie przymiotniki, jak: wychowawczy, edukacyjny, socjalizacyjny. Jest to związane z szerokim pojmowaniem całości procesów kształtowania jednostek, co szczególnie widoczne jest w pracach Durkheima, który terminem „edukacja” opisywał wpływy wywierane przez jednostki dorosłe na pokolenie tych, którzy jeszcze nie osiągnęli gotowości do życia społecznego. Por. E. Durkheim, *Education and Sociology*, New York 1968, s. 30.

⁶⁹ W. Feinberg, J.F. Soltis, *Szkola i społeczeństwo*, Warszawa 2000, s. 21.

⁷⁰ Takie rozumienie systemu wychowawczego bliskie było Stanisławowi Kowalskiemu, który definiował go jako „sprzężony z szerszym systemem społecznym i jego podsystemami, jednak wyodrębniający się w nim funkcjonalny układ elementów (grup i instytucji) wyznaczający proces uspołecznienia” (S. Kowalski, *Metodologiczne zagadnienie...*, s. 30).

istnieje dostateczny stopień jedności: edukacja uwiecznia i wzmacnia tę jednostronność poprzez wpajanie dziecku – od początku – zasadniczych podobieństw, których wymaga życie zbiorowe”⁷¹. Jego podstawowym zadaniem było „przekazywanie kultury z pokolenia na pokolenie oraz przygotowanie dorastających pokoleń do czynnego i twórczego uczestnictwa w dynamice postępu społeczno-kulturalnego”⁷².

W ujęciu funkcjonalno-strukturalnym systemy wychowawcze zawsze były układami kontrolowanymi, warunkowanymi określoną kulturą, działającymi w jej ramach i na jej rzecz. Cechowała je dynamiczność, musiały one bowiem na bieżąco reagować na dokonujące się zmiany zarówno na poziomie mikro-, jak i makrospołecznym⁷³. Były one z jednej strony autonomiczne, a z drugiej podporządkowane strukturom wyższego rzędu, od nich zależne i nastawione na realizację celów wychowawczych poprzez system bodźców społecznych, kulturowych i przyrodniczych⁷⁴. Poza wpływami oczekiwanymi, planowanymi, środowisko wychowawcze mogło również generować tzw. sferę patologii społecznej, czyli zagrożeń moralnych, których źródłami może być na przykład rodzina czy grupa podkulturowa⁷⁵. System wychowawczy musiał sobie z nimi poradzić we własnym zakresie, gdyż jako samoregulujący się mechanizm dążył zwykle do osiągnięcia homeostazy⁷⁶. Kluczowe były w tym zakresie działające w nim siły społeczne, których źródła tkwiły w strukturze społeczeństwa, jego stratyfikacji, ustroju społeczno-politycznym oraz historycznych i terytorialnych różnicowaniach poziomu rozwoju cywilizacyjnego. Siły społeczne mogły przybierać rozmaite charakterystyki: podstawowe i współwyznaczające, wzmacniające i osłabiające oraz spontaniczne i zorganizowane⁷⁷.

Wychowanie było procesem społecznym, zmierzającym do przejścia przez jednostkę określonego wzoru osobowego oraz uczynienia z niej członka społeczności. „Wychowanie jest głównym sposobem budowania, urzeczywistniania tej konstrukcji, drogą, na której z chaosu konkretnej osobowości, o nieokreślonych a niezamierzonych możliwościach, wyłania się zorganizowany, określony, ograniczony osobnik społeczny. Nie do żywego, konkretnego człowieka, lecz do osobnika społecznego jako uwarunkowanego przez społeczeństwo układu stosuje się niemal cały proces wychowawczy”⁷⁸.

⁷¹ E. Durkheim, *Education and Sociology*, 1956, cyt. za: R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 257; S. Kowalski, *Metodologiczne zagadnienie...*, s. 28.

⁷² S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, s. 16; M. Ziółkowski, *System*, s. 141.

⁷³ Por. E. Hałas, *Kulturowe źródła podmiotowości*, [w:] E. Hałas, A. Kojder (red.), *Socjologia humanistyczna Floriana Znanieckiego. Przesłanie dla współczesności*, Warszawa 2010, s. 145.

⁷⁴ S. Kowalski, *Socjologia wychowania...*, s. 92.

⁷⁵ Ibidem, s. 93.

⁷⁶ S. Kowalski, *Funkcjonowanie systemu wychowawczego...*, s. 3–27.

⁷⁷ S. Wawryniuk, *Siły społeczne*, s. 19.

⁷⁸ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2, Warszawa 2001, s. 319.

Funkcjonalistów nie interesował zatem rozwój w wymiarze prywatnej autoekspresji, ale podjęcie przez jednostkę właściwych jej ról i zadań społecznych. Miała ona rozwijać się jako składowa społeczeństwa, a nie upodmiotowione indywiduum. Przejście w kierunku istoty społecznej dokonywało się dzięki oddziaływaniu systemu wychowawczego, który był środkiem, „poprzez który społeczeństwo w swych ramach przygotowuje dzieci, «powielając» w ich umysłach podstawowe zasady własnej egzystencji”⁷⁹. Jego celem było zaszczeplanie wartości konstytuujące społeczeństwo, moralne tradycje, praktyki i ideały, które będą orientowały późniejsze życie człowieka. Szeroko rozumiane wychowanie miało służyć „społecznej adaptacji, kulturowej asymilacji jednostek oraz do rozpatrywania osobowości jako produktu społeczno-kulturowych wpływów”⁸⁰. System wychowawczy w pierwszej kolejności swoimi oddziaływaniami obejmował jednostki jeszcze nie w pełni ukształtowane, które pretendowały dopiero do uznania za pełnoprawnych członków społeczeństwa. Celem oddziaływań było budowanie odpowiednich dążeń, zdolności, wiedzy, która była niezbędna do udziału we wspólnym doświadczeniu, egzystowaniu w określonym układzie kulturowo-społecznym. Każde społeczeństwo miało pewną stałość w wymiarze wartości i wiedzy, która poprzez styczności prywatne i publiczne musi zostać przekazana młodemu pokoleniu, by społeczeństwo mogło trwać. Innymi słowy, system ma przygotowywać jednostki do „nabywania takich orientacji, jakie są wymagane dla zadowolającego działania w rolach”⁸¹, i co ważne, czynić to w perspektywie całego życia. Oczekiwania co do ról były powiązane z funkcjonalnością danego podsystemu (rola pracownika, rola ucznia). Przy prawidłowo dokonanej socjalizacji osobowość „stapiała się” wręcz z oczekiwanymi rolami. Bycie konformistą, realizacja oczekiwań społecznych stawała się subiektywną potrzebą i miała dla jednostki silne znaczenie nagradzające⁸². Im większej liczbie jednostek udawało się sprostać tym wymaganiom, tym stabilniejsza miała być struktura społeczna. W ten sposób utrwalane były również podziały społeczne. Zadaniem środowiska wychowawczego miała być zatem do pewnego stopnia ochrona *status quo*. Dlatego też system wychowawczy oddziaływał również na jednostki już ukształtowane, zwykle dążąc do utrzymania ich lojalności oraz gotowości do działania⁸³.

⁷⁹ S. Hinc, *Emile Durkheim: edukacja moralna jako podstawa egzystencji*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2008, nr 1, s. 17–19; R. Meighan, *Socjologia...*, s. 262.

⁸⁰ K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań 1994, s. 15.

⁸¹ T. Parsons, *The Social System*, Glencoe 1951, s. 205, cyt. za: K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji...*, s. 125.

⁸² K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji...*, s. 123–125.

⁸³ Rozciągnięcie oddziaływań na całą biografię jednostek widać w koncepcji kręgów społecznych Znanieckiego. Wyróżnił on kręgi wychowawcze, zawodowe oraz towarzyskie, których znaczenie zmienia się wraz z rozwojem człowieka i które mają do wykonania zadania odrębne względem jednostki i społeczeństwa. Pierwszym kręgiem, z którym styka się człowiek, jest ten o charakterze wychowawczym. Jego zadaniem jest kształtowanie jednostki w kontekście

Zaszczepianie wartości i wdrażanie w działania praktyczne zgodnie z obowiązującymi normami wiązały się z uczestnictwem w grupach społecznych i podejmowaniem w ich ramach interakcji. Biorąc pod uwagę cele, społeczeństwo tworzyło dla młodych jednostek specjalne grupy, których zadaniem było przygotowanie ich do pełnego uczestnictwa społecznego. Dokonywało się to na drodze stosunku wychowawczego. Jednostki starsze, bardziej doświadczone, przekazywały wartości i normy, ich rangę i zastosowanie, wychowankowie zaś poprzez działanie odtwarzali je, internalizowali i przyjmowali za obowiązujące w danym kontekście społecznym. „Głównym zadaniem społecznym dzieci oraz młodzieży, jako wychowanków, jest uczenie się tego, czego wychowawca pragnie ich nauczyć”⁸⁴.

Dla funkcjonalistów warunkiem trwania społeczeństwa było podzielenie wartości, które pozwalają człowiekowi na działanie w grupach, ale również na zachowanie niezależności i podmiotowości⁸⁵. Dają przestrzeń

oczekiwań społecznych. Chodzi o ukształtowanie w nim określonych społecznie dążeń. Do kluczowych instytucji kręgów wychowawczych należy rodzina, Kościół, a także organizacje społeczne, bo to „zarówno życie, jak i przygotowanie do życia”, przy czym dużo większe znaczenie przypisywał Znanięcki życiu jako temu, które bezpośrednio dotyczy wartości, których jednostka doświadcza, oraz jej aktualnej aktywności. W swych oddziaływaniach kręgi wychowawcze koncentrują się na jaźni odzwierciedlonej, która jest wyobrażeniem przez jednostkę jej społecznym obrazem. Chcąc ulepszyć jednostkę, kręgi oceniają, krytykują jej zachowania, postawy, cechy natury fizycznej i psychicznej, co ma mobilizować jednostkę, a potem upewniać, że nie lokuje się ona poniżej przyjętego standardu społecznego. Nawet gdyby jaźń jednostki została oceniona negatywnie, zadaniem kręgów społecznych jest podjęcie w stosunku do jednostki działań ulepszających, wychowawczych, co ma stanowić potwierdzenie dla jednostki, że jest cenna dla innych. Krąg zawodowy to taki, którego zainteresowanie regulacyjne i normatywne jednostką, jako osobą społeczną, wynika z faktu, że od aktywności tej jednostki zależą obiektywne rezultaty pewnych aktywności prowadzonych przez innych członków kręgu. Jednostka jest obiektem zainteresowania ze względu na to, co robi, a nie czym jest fizycznie i umysłowo. Kręgi towarzyskie nie mają ukrytych celów o charakterze edukacyjnym ani też nie mają przygotowywać do współdziałania. Ich zasadniczym zadaniem jest ustanowienie harmonijnego zestawu relacji społecznych między jednostką a pozostałymi uczestnikami. Kręgi towarzyskie sprzyjają rozwojowi standardów moralnych. Działania podejmowane w ramach kręgu towarzyskiego i przez niego koncentrują się na przyjemnym egzystowaniu, działania zwykle zaś pozbawione są odgórnie narzuconych schematów. W kręgu towarzyskim każda osoba chce mieć udział w realizacji zamiaru, a nie robić czegoś, co pomoże innym go zrealizować. Współdziałanie towarzyskie ma zatem zdecydowanie bardziej plastyczny i dynamiczny charakter, oparte jest na demokratycznych zasadach. Zob. F. Znanięcki, *Wychowanie dla demokracji*, „Zoon Politikon” 2014, nr 5, s. 138-163.

⁸⁴ Ibidem, s. 153.

⁸⁵ W tym kontekście warto przybliżyć koncepcję wartości (*pattern variables*) Talcotta Parsonsa, który uznawał je za podstawę funkcjonowania stabilnego systemu społecznego. Kluczowe wartości zostały przez niego uporządkowane w pary, przy czym każdą z nich tworzą opozycyjne względem siebie części orientacji. Dla skutecznego działania w ramach ról zawodowych i publicznych konieczne jest nabycie wartości, które Parsons określa jako orientację uniwersalistyczną, z kolei pełnienie ról prywatnych, w tym rodzinnych, wymaga wartości, które układają się w orientację partykularystyczną. Pierwsza płaszczyzna *pattern variables* określana jest zatem

do podejmowania aktywności, są kierunkowskazem w ocenie moralnej postępowania. Działają na ludzi ograniczająco i warunkująco, co jest szczególnie istotne ze względu na naturę człowieka, którą Durkheim opisywał pojęciem „homo duplex”⁸⁶. Człowiek jest z natury zły, działa instynktownie; hedonista potrzebuje wskazówek, ram określających, co jest, a co nie jest przyjętym społecznie zachowaniem, oraz środków, za pomocą których zostaje zaznajomiony z powszechnymi wartościami społeczeństwa i nauczony ich. Wartości zatem kierują działaniami ludzi i motywują ich do społecznej przynależności, pozwalają znaleźć równowagę między indywidualnością a powiązaniem z systemem poprzez realizowane role i struktury instytucjonalne. Wartości pozwalają ludziom łączyć się w bardziej skomplikowane formy życia, współdziałać, realizować wspólne cele. Inspirują też do refleksji, zmieniają postawy społeczne. Rolą wartości jest także stabilizacja układu społecznego poprzez budowanie przekonania o ich powszechnej akceptacji i internalizacji. „Społeczeństwo rządzi nami, ponieważ jest poza nami i ponad nami; moralna odległość między społeczeństwem a nami czyni z niego władzę, przed którą nasza wola ulega”⁸⁷.

Wartości odtwarzane były poprzez oddziaływania systemu wychowania, który dla funkcjonalistów strukturalnych obejmował szerokie *spectrum* instytucji formalnych i nieformalnych. Co jednak istotne, nie był on izolowany od innych podsystemów, które również w ramach swoich działań realizowały funkcje wychowawcze. W pewnym sensie podsystem wychowania koordynował działania przygotowujące młode pokolenie do pełnoprawnego udziału w społeczeństwie. Dokonywało się to w ramach oddziaływań celowych

jako afektywność vs. afektywna neutralność. O ile zachowanie w rodzinie naznaczone jest silną uczuciowością, o tyle pełnienie ról zawodowych powinno się opierać przede wszystkim na rzetelnym wykonywaniu swoich obowiązków w oderwaniu od kwestii uczuciowych, kluczowy jest tu bowiem interes i zysk. Druga płaszczyzna została przez Parsonsa określona jako dyfuzyjność vs. specyficzność i odnosi się do znaczeń, jakie przypisujemy innym jednostkom – możemy je widzieć w kontekście tylko jednego znaczenia lub wielu znaczeń. Kolejna para przeciwieństw: partykularyzm vs. uniwersalizm odnosi się do stosunków, jakie łączą jednostki. Część z nich ma charakter unikatowy, niepowtarzalny, partykularny (córka – matka). Inne zaś, łączące jednostki z osobami o określonym statusie, mają charakter powtarzalny ze względu na pełnione role, stąd ich uniwersalistyczny charakter (nauczyciel – uczeń). Czwarta opozycja dotyczy układu przypisanie vs. osiągnięcie, czyli tego, czy jednostka jest traktowana w określony sposób ze względu na określony z góry i stały status (syn), czy raczej jest to efekt osiągnięcia przez nią określonej pozycji, statusu. W rodzinie uznanie się ma, bo się w niej jest, w życiu zawodowym trzeba na nie zapracować. Ostatnia para przeciwieństw to orientacja na wspólnotę vs. orientacja na samego siebie. Koncentracja na sobie i swoich osiągnięciach jest charakterystyczna dla życia zawodowego; w przypadku życia rodzinnego od jednostek oczekuje się, że dominującym dla nich interesem będzie ten o charakterze wspólnotowym. Zob. K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji...*, s. 128.

⁸⁶ A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1983, s. 208; E. Tarkowska, *Durkheim Emil*, [w:] A. Kojder, K. Koseła, W. Kwaśniewicz, H. Kubiak (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa 2002, s. 150-151.

⁸⁷ R. Meighan, *Socjologia...*, s. 256.

i spontanicznych zarówno w warunkach zinstytucjonalizowanych, jak i niezinstytucjonalizowanych⁸⁸.

System wychowawczy tworzyła grupa instytucji naturalnych i wychowawczych, których wpływy wzajemnie się przenikały, uzupełniały, warunkowały. Wśród najważniejszych agend socjalizacyjnych funkcjonałści wymieniali rodzinę, szkołę i Kościół. Późniejsi przedstawiciele zaczęli zwracać uwagę również na środowisko lokalne. Wszystkie one powiązane pozostają wspólnym zadaniem, wzajemnie się wspierają i wzmacniają. Kościół zakreślał ramy moralne, rodzina przekazywała wartości i reguły w bezpośrednim działaniu, szkoła wzmacniała te przekazy z legitymacji państwa. Środowisko lokalne stanowiło ramy fizyczne i społeczne procesów. Wspólnym dla nich celem było zapoznanie młodego człowieka z dziedzictwem jego grupy oraz zaszczepienie mu poczucia przynależności do niej⁸⁹. Miały one działać na rzecz podtrzymywania motywacji jednostki do odtwarzania wzorów kultury, co zwykle grupy społeczne otaczające jednostkę nagradzały skierowanym do niej szacunkiem, prestiżem oraz pomocą w trudnych sytuacjach. Były one narzędziem odtwarzania świadomości zbiorowej, o której Durkheim pisał, że jest „niezależna od szczególnych warunków, w których znajdują się jednostki; jednostki przemiążają, ona pozostaje”⁹⁰ oraz że jest to pewien „rodzaj moralnej przewagi”, która dominuje nad ludzkim umysłem⁹¹. Podstawą jej są między innymi podzielane w społeczeństwie wartości, wzory i same działania o charakterze grupowym⁹².

Kształtowanie człowieka zaczyna się w rodzinie, która stanowi „specyficzny element społecznego podsystemu kultywowania wzorów”⁹³ i której zadaniem jest dostarczanie takich „środków symbolicznych”, które najlepiej odpowiadają promowanym przez społeczeństwo rolom społecznym i stylowi życia. Podstawowym wytworem rodziny z punktu widzenia całości są ludzkie motywacje⁹⁴. Poprzez praktyki życia codziennego ma ona wdrożyć dziecko w świat podstawowych zasad i reguł, przygotować je do odnalezienia się w świecie instytucji, przede wszystkim w szkole. Pełni ona wiele funkcji, wśród których wymienić można socjalizacyjną (przystosowanie jednostek do instytucji politycznych,

⁸⁸ K. Wasielewski, T. Leszniewski, *Socjologia wychowania w Polsce – pytania o wymiar tożsamościowy subdyscypliny*, „Studia Socjologiczne” 2013, nr 2(209), s. 21.

⁸⁹ B. Gofron, *Funkcjonalizm i teoria konfliktu...*, s. 46.

⁹⁰ E. Durkheim, *O podziale pracy społecznej*, Warszawa 1999, s. 104.

⁹¹ E. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego*, Warszawa 1990, s. 416.

⁹² E. Tarkowska, *Durkheim Emil*, s. 150–151.

⁹³ T. Parsons, N.J. Smelser, *Funkcjonalne różnicowanie...*, s. 224.

⁹⁴ Nie wszyscy funkcjonałści zgodzili się z prymatem rodziny. Durkheim na przykład w procesie wychowania pierwszeństwo skłonny był przyznać szkole, jako tej instytucji, która działa na rzecz społeczeństwa, w pewnym sensie degradując rodzinę, która jego zdaniem, koncentrowała się na partykularnym interesie, ale w którą również uderzały kolejne kryzysy, znacznie ją osłabiając. Zob. E. Durkheim, *O podziale...*, s. 23; K. Wasielewski, T. Leszniewski, *Socjologia wychowania w Polsce...*, s. 18.

ekonomicznych i społecznych, tak by bezproblemowo włączyły się w realizację przypisanych im zadań), integracyjną (poprzez promowanie konformizmu szkoła pozwala na łatwiejsze dopasowanie się do oczekiwań społecznych), a także kulturową (przekazywanie dorobku kulturalnego)⁹⁵. Poza tym „szkoła jest w jego [dziecka – A.B.] doświadczeniu pierwszą instancją socjalizacji, która instytucjonalizuje różnicowanie statusu na bazie niebiologicznej, ponadto chodzi tutaj nie o przypisany, lecz o zdobyty status, na który można sobie «zasłużyć» poprzez spełnienie zadań stawianych przez nauczyciela”⁹⁶. Pełni ona zatem funkcje selekcyjne. Szkoła „powinna w coraz większym stopniu stać się zasadniczym kanałem selekcji, a także pośrednikiem uspołecznienia, jest [to – A.B.] zgodne z tym, czego można oczekiwać w coraz bardziej zróżnicowanym i progresywnie lepiej prosperującym społeczeństwie”⁹⁷. Zasadniczym zadaniem szkoły jest przekazywanie uniwersalistycznych orientacji na wartości w ramach przygotowywania młodzieży do podejmowania działań społecznych zgodnych z oczekiwanymi rolami. Uspołeczniając się poprzez odgrywanie określonych ról społecznych, „ludzie zachowują wspólną kulturę, znajdują miejsce w sieci wzajemnie powiązanych ról, odkrywają zorganizowany sposób spełniania i rozwijania osobistych potrzeb i ustanawiania bazy, która pozwala na reakcję na nowe sytuacje, konfrontując ludzi w szczególności lub gatunek w ogólności”⁹⁸. Jednolite standardy traktowania uczniów, konieczność zastosowania przez dziecko określonych wzorów kontaktów z nauczycielami, pomijanie statusów przypisanych w relacjach przyczyniają się do zinternalizowania uniwersalistycznych wzorów wartości. Równocześnie szkoła rozdziela młodzież na poszczególne stanowiska zawodowe, głównie w oparciu o „spełnianie zadań stawianych przez nauczyciela”, własne starania i osiągnięcia⁹⁹. Poprzez system ocen dokonuje się podział na „słabszych” i „lepszych”, co zwykle jest kluczowe dla dalszej kariery edukacyjnej, a potem zawodowej jednostki. Szkoła ma za zadanie przygotować możliwie łagodny i sprawiedliwy rozdział do poszczególnych pozycji w hierarchicznej strukturze społecznej¹⁰⁰.

Dla funkcjonalnych strukturalistów (zwłaszcza dla Durkheima) znaczącą instytucją socjalizującą są wspólnoty religijne, które realizują funkcje integracyjne, więziotwórcze i regulacyjne¹⁰¹. Poprzez obrzędy religijne dokonuje się

⁹⁵ B. Gofron, *Funkcjonalizm i teoria konfliktu...*, s. 47.

⁹⁶ T. Parsons, *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, Frankfurt 1968, s. 166, cyt. za: K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji...*, s. 132.

⁹⁷ T. Parsons, *The School Class as a Social System*, „Harvard Educational Review” 1959, vol. 29, cyt. za: R. Meighan, *Socjologia...*, s. 263.

⁹⁸ R. Meighan, *Socjologia...*, s. 262.

⁹⁹ T. Parsons, *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, Frankfurt 1968, s. 166, cyt. za: K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji...*, s. 132.

¹⁰⁰ Por. M.J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, s. 32.

¹⁰¹ E. Durkheim, *Elementarne formy...*

inicjacja jednostki do życia zbiorowego. Współuczestnictwo pozwala jednostkom (od)budować nadwątlone codziennym życiem więzi społeczne, potwierdzić znaczenie bycia we wspólnocie. Instytucje religijne nie są bez znaczenia w kryzysowych momentach życia jednostek – dają wsparcie, mobilizują do działania. Religia poprzez system zakazów i nakazów uczy powściągliwości i wyrzeczeń. Jest to pierwsza lekcja podporządkowania i rezygnacji z indywidualnych interesów na rzecz wspólnoty.

Funkcjonalni strukturaliści proces socjalizacji widzieli z perspektywy makrostruktur. Odpowiedzialny za jego przebieg podsystem wychowania stanowił podstawę prawidłowego funkcjonowania systemu społecznego. Pełnił wobec całości służebną rolę, był gwarantem nie tylko przetrwania, ale i rozwoju. System wychowawczy istniał dla społeczeństwa, a nie dla jednostki. Jej potrzeby i prawa były realizowane przez system, o ile były dla niego funkcjonalne, co bynajmniej nie musiało u jednostki skutkować poczuciem deprywacji czy wykorzystania. System wychowawczy wraz z innymi układami tworzył bowiem człowiekowi przestrzeń, w której mógł on podejmować satysfakcjonujące dla niego i funkcjonalne dla całego układu działania, co sprzyjało jego odtwarzaniu¹⁰².

System wychowawczy w perspektywie funkcjonalno-strukturalnej wydaje się dość przedmiotowo traktować jednostki. Jeśli uważniej przyjrzyć się refleksji zawartej w omawianej perspektywie, zauważa się, że z biegiem czasu coraz częściej jednostka nabierała cech podmiotowych. „Wychowanie stara się pokierować procesem rozwojowym wychowanka w taki sposób, by po jego ukończeniu tenże był osobnikiem społecznym o pożądanym «właściwościach»”¹⁰³, ale nie należy zapominać o tym, że wychowanek to nie tylko „surowy materiał, z którego ma się kształtować przyszłego człowieka, lecz [...] odrębny typ ludzki, który dopóki trwa, nie powinien być ignorowany ani podporządkowany całkowicie przyszłemu człowiekowi, lecz właśnie ze względu na przyszłość traktowany jako coś samoistnego”¹⁰⁴. Będąc członkiem wielu grup społecznych, wikłający w strukturę społeczną, zlokalizowany jest w sieci utrwalonych, zobiektywizowanych stosunków społecznych. Nie przybiera jednak pozycji biernej, ale poprzez swe działania strukturę tę przekształca, dodając, wytwarzając nowe jej elementy. Oczywiście, do podejmowania tego rodzaju działalności człowiek musi zostać odpowiednio przygotowany, za co odpowiedzialne są grupy społeczne, które na drodze inicjowanych przez nie oddziaływań pomagają ewoluować od nieukształtowanej jednostki do osobnika społecznego¹⁰⁵. Dobrze socjalizowany człowiek jest bowiem zdrowo pojętym indywidualistą, optymistą, a nade wszystko człowiekiem dobrym

¹⁰² N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997, s. 63; T. Parsons, N.J. Smelser, *Funkcjonalne zróżnicowanie...*, s. 221.

¹⁰³ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2, s. 319.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 325.

¹⁰⁵ Ibidem, s. 319.

i mądrym. Piotr Gliński konkluduje, że jest to człowiek o wysokim poziomie zgeneralizowanego kapitału społecznego, gotowy do podejmowania interakcji i współdziałania z uogólnionymi partnerami, niezwiązanymi więziami osobistą¹⁰⁶. Zadaniem systemu wychowawczego nie jest kształtowanie ludzi bezwolnych, pozbawionych gotowości do działania i poczucia sprawstwa, są oni bowiem zagrożeniem dla rozwoju społeczeństwa, cywilizacji¹⁰⁷.

Z biegiem czasu w orientacji funkcjonalno-strukturalnej coraz większego znaczenia nabierała również społeczność lokalna, co szczególnie widoczne było w twórczości polskich pedagogów i socjologów wychowania. Wskazywali oni na konieczność budowania systemów wychowawczych możliwie najbliższej jednostek, które miały być przez nie kształtowane. Stąd też znacząca pozycja środowiska lokalnego, jako pośrednika pomiędzy strukturami poziomu makro i mikro, jako pomostu między strukturami różnych rzędów, np. rodem i państwem a rodziną¹⁰⁸. Ważę społeczności lokalnych wiązano z tym, że „skupiają się [w nich – A.B.] wszystkie struktury małe, stanowiące całość środowiska życia, w szczególności środowiska wychowawcze wychowywanych lub wychowujących się populacji, a tym samym decydujące o całokształcie zachodzących w nich procesów wychowawczych”¹⁰⁹. Społeczności lokalne są w tej perspektywie teoretycznej reprezentantami dóbr, wartości i wzorów środowisk szerszych – regionu, państwa, narodu, danej kultury, czy wręcz cywilizacji¹¹⁰.

Funkcjonalistom wydawało się przez długi czas, że wyjaśnili fenomen życia społecznego nie tylko obiektywnie, ale również z odrzuceniem naleciałości ideologicznych. Choć wielokrotnie wykazywano, że tak nie jest, zarzucając im konserwatyzm, pomijanie dezintegrujących skutków działania instytucji, znaczący redukcjonizm jednostki i nadmierne personalizowanie systemów, a także coraz silniejsze uwikłanie polityczne¹¹¹, nurt ten pozostaje wciąż wpływowy, jeśli chodzi o refleksję nad systemami wychowawczymi.

1.3.2. Konstruktywizm strukturalistyczny o systemach wychowawczych

W przedstawionej w poprzednim punkcie koncepcji pojawiło się mniej lub bardziej wprost wyrażone założenie o względnej stałości systemu społecznego i kluczowej dla jego funkcjonowania stabilizacji systemu wychowania. Omówiona perspektywa zakładała konieczność wdrożenia młodego pokolenia

¹⁰⁶ P. Gliński, *Świat stowarzyszeń a kryzys cywilizacji*, [w:] E. Hałas, A. Kojder (red.), *Socjologia humanistyczna Floriana Znanieckiego...*, s. 93.

¹⁰⁷ Por. F. Znaniecki, *Upadek cywilizacji zachodniej*, Warszawa 1921, s. 26–37.

¹⁰⁸ J. Włodarek, *Wychowanie jako przedmiot socjologii*, [w:] W. Ambrozik, J. Modrzewski (red.), *Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów. Wybór źródeł*, Koszalin 1998, s. 313.

¹⁰⁹ S. Kowalski, *Wychowawcze funkcjonowanie społeczeństwa*, „Neodidagmata” 1989, t. 19, s. 10.

¹¹⁰ S. Kowalski, *Szkola...*, s. 28.

¹¹¹ W. Feinberg, J.F. Soltis, *Szkola...*, s. 38–41.

do społecznie akceptowanego systemu wartości oraz do określonych ról społecznych. Oddziaływania socjalizacyjne – i celowe, i niecelowe – zmierzały do wyposażenia jednostki we wzory i kompetencje pozwalające na przystosowanie się do obowiązującego porządku społecznego. Spopularyzowany przez Petera Bergera i Thomasa Luckmanna konstruktywizm strukturalistyczny (zwany również konstrukcjonizmem społecznym) w znacznej mierze taką perspektywę odrzuca, zakładając, że formy życia społecznego biorą się z samej jego społecznej natury, która powoduje, że rzeczywistość społeczna jest kategorią samoreferencyjną, a wszelkie formy życia społecznego są wytworem działań społecznych utrwalanych przez formy kultury¹¹². Rzeczywistość jest zatem nieustannie (re)konstruowana społecznie, system społeczny (tak zresztą jak i jego podsystemy) przestaje zaś być synonimem integracji i równowagi. Struktury społeczne stanowią bowiem tworzywo dla różnorodności konstrukcji społecznych i kulturowych, w ramach których powstają w zasadzie nieograniczone pola wyborów, możliwości i ścieżki działań twórczych, których efektem są nowe i niepowtarzalne zjawiska społeczne oraz kulturowe¹¹³. Narzędziem (re)konstrukcji społecznej jest komunikacja za pomocą kodów symbolicznych (m.in. słów).

Konstruktywizm, uznawany za jedno z najważniejszych stanowisk we współczesnej filozofii, socjologii, psychologii, metodologii, a także pedagogice¹¹⁴, w ciągu ostatniego półwiecza rozwinął się w tyle form i postaci, że dokonanie syntezy jego założeń, również w zakresie funkcjonowania systemów wychowania, jest zadaniem niezwykle trudnym. Ewa Piotrowska pisze o nim, że nie tylko nie stanowi on zwartej i jednolitej struktury, ale także jego metody badawcze i założenia poznawcze przejawiają się w tylu wersjach i formach, że tworzy to trudny do ogarnięcia chaos. „Trudno znaleźć jeden ogólny, doskonale czytelny i przewodni komponent, zasadniczą myśl, która łączyłaby poszczególne odmiany konstruktywizmu odnoszące się faktycznie do wielu dziedzin wiedzy i poznania, do złożonej sieci wątków poznawczych, niezbędnych do kształtowania tego nurtu”¹¹⁵. Niejednolitość terminologii, nierozłączne typologie, a przede wszystkim niedookreśloność kluczowych

¹¹² J. Pluta, *Konstruktywizm, gender i rozum socjologiczny*, [w:] D. Majka-Rostek, E. Banaszak, P. Czajkowski, *Genderowe filtry. Różnorodność doświadczenia i percepcji płci w przestrzeni publicznej i prywatnej*, Wrocław 2015, http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/72877/03_Jacek_Pluta.pdf (dostęp: 20.07.2017).

¹¹³ J.H. Turner, *Struktura...*, s. 593.

¹¹⁴ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej (zestawienie specjalny)*, Warszawa–Wrocław 2000, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> (dostęp: 21.07.2017).

¹¹⁵ E. Piotrowska, *Spółeczny konstruktywizm a matematyka*, Poznań 2008, s. 42; zob. też M. Wendland, *Wiele twarzy konstruktywizmu. Różnorodność stanowisk konstruktywistycznych i ich klasyfikacje*, „Kultura i Historia” 2013, nr 24, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/kultura-i-historia-nr-242013> (dostęp: 21.07.2017).

założeń powoduje konieczność działania na bardzo wysokim poziomie ogólności, co z kolei wiąże się z ryzykiem spłylenia, czy wręcz trywializacji zagadnienia. Dlatego też konstruktywistyczna perspektywa widzenia systemów wychowawczych przedstawiona zostanie przez pryzmat poglądów wybranych przedstawicieli, wśród których znaleźli się Pierre Bourdieu oraz Niklas Luhmann¹¹⁶. Obaj traktowali system wychowawczy jako układ dynamiczny, podlegający zmianom w procesach komunikacji. Przedstawione przez nich koncepcje systemu wychowawczego odnoszą się do kategorii „efektywności”. W przypadku Bourdieu problemem jest „skuteczność” systemu, a w przypadku Luhmanna może nie tyle jej brak, ile niemożność kontrolowania ze względu na cechę, jaką jest autopojetyczność.

Pierre Bourdieu unikał używania wszelkich pojęć sugerujących ujmowanie społeczeństwa jako systemu i w miarę możliwości mówił o „przeźrzeniu społecznej”. Jest ona wypełniona różnego rodzaju polami instytucjonalnymi (biznes, nauka, sztuka), które stanowią autonomiczne „mikrokosmosy” wewnątrz „wszechświata społecznego”, mają swoją logikę i reguły kulturowe, ponadto wytwarzają właściwy sobie układ relacji między uczestnikami. Mimo swojej niezależności i samodzielności pola pozostają w stosunku do siebie kompatybilne, podlegają również ogólnym prawom¹¹⁷. W ich obszarze jednostki mogą realizować swoje dążenia, odnosić sukcesy, wyróżniać się spośród innych, wykorzystując do tego zgromadzone przez siebie kapitały. To, jaki kształt przyjmie pole, jest wypadkową walki toczącej się między „symbolicznymi systemami”. Systemy zwycięskie mają możliwość kreowania pewnego porządku, który zostaje uznany za oczywisty i naturalny, niepodlegający kwestionowaniu. Podmioty życia społecznego mogą w zasadzie tylko i wyłącznie ów porządek odtwarzać, poddawane są bowiem kontroli.

Bourdieu widzi system społeczny jako byt nieustannie się zmieniający, głównie poprzez dokonujące się w codziennym działaniu procesy komunikacyjne jednostek, grup, klas i innych podmiotów społecznych. I choć mówi o „wspólnym świecie”, to tak naprawdę rozumie przez to funkcjonujące w oparciu o hierarchiczny układ różne światy, które poprzez działanie systemu wychowawczego są reprodukowane, a w miarę potrzeb również modyfikowane¹¹⁸. Nic jednak

¹¹⁶ Można się zastanawiać nad umieszczeniem tego ostatniego w rozdziale, który w pewnym sensie zamyka modernistyczne wizje działalności systemów wychowawczych. Przykładowo, Jerzy Szacki lokuje Niklasa Luhmanna w rozdziale dotyczącym socjologii postmodernistycznej, Jonathan Turner zaś wśród funkcjonalistów. Argumentem za taką lokalizacją jest przede wszystkim widzenie systemu jako całości i stałości, choć specyficznie rozumianej, oraz wskazywanie mechanizmów jego (re)konstruowania.

¹¹⁷ J. Szacki, *Historia...*, s. 899.

¹¹⁸ Wspólny świat jest efektem przemocy symbolicznej. Istota przemocy symbolicznej polega na tym, że wykorzystując środki symboliczne, legitymizuje ona i wspiera przemoc realną. Można powiedzieć, że doprowadza do zniewolenia w sferze wartości. Przemoc symboliczna realizowana jest dwutorowo: z jednej strony poprzez kształtowanie habitusów kolejnych pokoleń

nie dzieje się bez przyczyny. Najistotniejsze znaczenie dla tego, co, jak i przez kogo jest odtwarzane i zmieniane, ma przyjęta przez Bourdieu klasowa wizja społeczeństwa. Obraz „wspólnego świata” to obraz świata klasy wyższej, która opierając się na posiadanych przez siebie kapitałach, stoi na straży odtwarzania porządku społecznego. I właśnie dlatego francuski socjolog nie jest zainteresowany zjawiskiem przyswajania przez członków społeczeństwa wspólnych wartości i norm, skupiając się na klasowych uwarunkowaniach socjalizacji. Pozycja społeczna jest według niego podstawowym czynnikiem różnicującym sfery życia człowieka¹¹⁹. Dlatego nie może dziwić, że Bourdieu odmawiał przyznania naturalności jakiegokolwiek „formie uspołecznienia”, gdyż także socjalizacja jest efektem wytworzonej i podtrzymywanej przez codzienną praktykę iluzji¹²⁰. Systemy socjalizacji i wychowania stanowią narzędzie utrzymywania ładu społecznego. Choć z pozoru dają one szansę każdemu na osiągnięcie sukcesu, to życie szybko weryfikuje dążenia jednostek. Nierówności są bowiem konstytutywnym elementem wszelakich rozwiązań systemowych i *de facto* znaczna część społeczeństwa nie jest wcale zainteresowana ich usunięciem¹²¹.

Pierre’a Bourdieu charakteryzowała dość otwarta postawa w kontekście tego, jak rozumieć system wychowawczy, jakie podmioty go tworzą, przy czym w jego pismach dość tradycyjnie najważniejszymi agendami pozostają rodzina, szkoła i środowisko lokalne. Socjalizacja ma nieuchronnie charakter klasowy, jest procesem przyuczania jednostki do życia w sposób właściwy danemu środowisku, przekazywania wiedzy o miejscu w społeczeństwie, a także związanych z tym ograniczeniach i bonusach¹²². Efektem podejmowanych w perspektywie życia działań pedagogicznych jest habitus, czyli zinternalizowane normy, reguły, wartości społeczne właściwe dla danego środowiska wychowawczego. Obejmuje on sferę intelektualną, emocjonalną, mentalną, a także *hexis*, czyli mowę ciała¹²³. Stanowi swoistą ramę odniesienia, która buduje obraz świata, jednostki w nim oraz innych ludzi, wyznaczając pola aktywności oczekiwanej i zabronionej¹²⁴. Habitus stanowi więc swoiste

i wpajanie określonych wartości, a z drugiej – poprzez działania systemu oświatowego zmierzające do selekcji szkolnej i dalej reprodukcji układu społecznego. Zob. A. Kłoskowska, *Teoria socjologiczna Pierre’a Bourdieu*, [w:] P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja*, Warszawa 2006, s. 23; M. Jacyno, *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre’a Bourdieu*, Warszawa 1997, s. 96.

¹¹⁹ J. Szacki, *Historia...*, s. 896.

¹²⁰ M. Jacyno, *Iluzje codzienności...*, s. 10.

¹²¹ Ibidem.

¹²² J. Szacki, *Historia...*, s. 896.

¹²³ Małgorzata Jacyno mówi o zasobach poznawczych, czyli ukrytej wiedzy orientującej przyszłość, wiedzy operacyjnej, związanej z bezpośrednimi praktykami, zastosowaniem odpowiednich strategii w określonych okolicznościach, oraz systemie motywacyjnym, który pozwala jednostce podejmować określone dążenia i nie zniechęcać się mimo porażek. Zob. M. Jacyno, *Iluzje codzienności...*, s. 28.

¹²⁴ J. Szacki, *Historia...*, s. 894.

perpetuum mobile: jest jednocześnie wytworem życia społecznego, jak i tym, co je wciąż od nowa wytwarza¹²⁵.

Systemy socjalizacyjne wytwarzają habitusy w wyniku zaplanowanych działań, ale również aktywności rutynowych¹²⁶, mających miejsce według określonego i bezrefleksyjnie odtwarzanego schematu, właściwego dla określonego środowiska klasowego. Pewne działania, zachowania, zainteresowania są „normalne”, tak się po prostu robi. Habitusy są więc dość stabilnymi strukturami, przy czym nie są projektami „skończonymi”, gdyż ich kształt może się zmieniać pod wpływem doświadczeń, co jednak – zdaniem Bourdieu – dzieje się niezwykle rzadko. System społeczny nie jest zainteresowany ich zmianami, mogłoby to bowiem zagrozić jego stabilności. „Dawkuje” zatem dostęp do stanowiących istotny element habitusu kapitałów, sprawiając jednocześnie wrażenie otwartego dostępu¹²⁷, czego doskonałym przykładem jest działanie systemu edukacji, o którym za chwilę. Kapitały są kluczowe ze względu na to, że określają poziom „obiektywnego uprzywilejowania” i „subiektywnych dyspozycji”¹²⁸. Dla kształtowania się habitusu największe znaczenie ma rodzina i inne małe grupy o charakterze sąsiedzko-lokalnym, które stanowią absolutny początek jego kształtowania. Poprzez pierwotność prowadzonych przez siebie działań pedagogicznych, ich zakres i długość, a przede wszystkim oparcie na autorytecie budują one jego najtrwalsze i najbardziej odporne na zmiany zręby. Ten pierwotny habitus stanowi podstawę do przyswojenia kultury i kształtowania kolejnych habitusów¹²⁹. Prym

¹²⁵ K. Sztandar-Sztanderska, *Teorie praktyki i praktyka teorii. Wstęp do socjologii Pierre’a Bourdieu*, Warszawa 2010, s. 36.

¹²⁶ Bourdieu mówi w tym kontekście o „kulturowej nieświadomości”. Por. J. Szacki, *Historia...*, s. 897.

¹²⁷ Bourdieu wyróżnił trzy podstawowe formy kapitału: ekonomiczny, kulturowy i społeczny. Mówił również o kapitale symbolicznym, który utrwała posiadanie pozostałych kapitałów. Kapitały przy spełnieniu pewnych warunków podlegały procesowi konwersji, czyli przejścia jednego typu w inny. Posiadanie kapitału ekonomicznego umożliwiało uzyskanie środków materialnych i było instytucjonalizowane w formie praw własności. Podobnie kapitał kulturowy mógł przechodzić w kapitał ekonomiczny, a jego instytucjonalizacja przybierała formę wysokich kwalifikacji i wynagrodzenia. Konwersja dotyczyła także kapitału społecznego, który przybierał formę dobrego urodzenia, posiadania znaczącego nazwiska oraz znajomości. Kapitały człowieka są według francuskiego socjologa podstawowym mechanizmem reprodukcji się podziałów społecznych. Obecność w określonych przestrzeniach fizycznych, styczność z ludźmi o konkretnej proveniencji przekłada się na pozycję w strukturze społecznej. Por. M. Lewicka, *Psychologia kapitałów: słowo wstępne*, „Psychologia Społeczna” 2009, nr 1–2(10), s. 7–8; A. Barczykowska, *Kapitał społeczny a zjawiska patologii społecznej w wielkim mieście*, Kraków 2011, s. 22–23.

¹²⁸ J. Szacki, *Historia...*, s. 895, 898. Zob. M. Muskała, *Skazani na brak sukcesu? Rekonstrukcje wykluczenia społecznego w świetle koncepcji Pierre’a Bourdieu*, [w:] D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabańska (red.), *Młodzież a sukces życiowy. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, Kraków 2010, s. 157–174.

¹²⁹ A. Kłoskowska, *Teoria socjologiczna Pierre’a Bourdieu*, s. 29.

w kształtowaniu pierwotnego habitusu wiedzy, bez wątpienia, rodzina, którą w jednym z tekstów Bourdieu opisuje jako świat, w którym odrzucone zostają prawa ekonomii, gdzie podstawą relacji między osobami jest zaufanie oraz Arystotelesowska *philia*, czyli przyjaźń, rozumiana jako odmowa liczenia, co ma podkreślać autoteliczny charakter rodziny¹³⁰. W innym miejscu pisze o niej jako „rzekomo prywatnej rzeczywistości publicznego pochodzenia”¹³¹. Rodzina, choć wydaje się działać autonomicznie, sprzęgnięta jest z ładem społecznym, który silnie określa zakres jej działań. Zadaniem rodziny jest ukształtowanie u dziecka odpowiednich zasobów poznawczych, wiedzy operacyjnej oraz właściwego systemu normatywnego¹³². Zasoby poznawcze stanowią ramy do odczytywania (dekodyfikacji) świata, wyznaczają kierunek działania i jednocześnie określają te aktywności, które nie są dla jednostki dostępne i ważne. Można powiedzieć, że stanowią one wyobrażenie (przy czym, według słów autora, jest to pewna forma fałszywej wiedzy¹³³) świata, co znacznie ułatwia jednostkom działania. Wiedza operacyjna kształtowana jest w życiu codziennym poprzez rozliczne powtarzalne i przewidywalne praktyki, prezentowane przez rodziców i otoczenie społeczne. Towarzyszy temu przekaz reguł i wartości charakterystycznych dla grupy. Trzeba pamiętać, że dla jednostek w omawianej koncepcji doświadczana przez nie rzeczywistość jawi się jako jedyna możliwa. Podstawą oddziaływań socjalizacyjnych w rodzinie jest bliskość emocjonalna, która tworzy przestrzeń do podejmowania kolejnych aktywności, a wraz z nimi zdobywania nowych doświadczeń. Nie znajdujemy jednak w pracach Bourdieu pogłębionych analiz procesu wychowania dziecka, ale raczej pewne opisy praktyk, które doprowadzają do ukształtowania takiego, a nie innego habitusu.

Działania rodziny wspierane są przez otoczenie społeczne, którego charakter zależny jest od pozycji zajmowanej w strukturze społecznej. Przedstawiciele klasy tworzą z jednej strony przestrzeń do nabywania nowych, cenionych umiejętności czy przyswajania reguł, a z drugiej poprzez mechanizmy nieformalnej kontroli wymuszają porzucenie działań niekorespondujących z klasowo ustalonym kodem. Brak kapitałów będzie lokował jednostkę w najlepszym przypadku na marginesie.

Wyniesione z domu w postaci habitusu kapitały determinują w dużej mierze trajektorie życiowe młodego człowieka. Przestrzenia, gdzie w pełni może on odczuć ich wyższość bądź słabość, jest system edukacyjny (szkoła), który najczęściej jest pierwszym miejscem zetknięcia się ze zróżnicowanymi

¹³⁰ P. Bourdieu, *On the Family as a Realized Category*, „Theory, Culture & Society” 1996, nr 13(3), s. 20, <https://sjcsociology.files.wordpress.com/2016/01/bourdieu-family-as-a-realized-category-1996.pdf> (dostęp: 9.04.2016).

¹³¹ Ibidem, s. 20, 25.

¹³² M. Jacyno, *Iluzje codzienności...*, s. 28.

¹³³ Ibidem, s. 31.

habitusami. Z pozoru ma on dawać szanse na wyrównanie zasobów, sprawiać „wrażenie”, że poprzez ciężką pracę, ale i talent można osiągnąć sukces, rozumiany jako awans społeczny (co udaje się niewielu i jest interpretowane przez Bourdieu w kategoriach cudu, wymaga bowiem nadludzkiego wręcz wysiłku i nigdy nie ma smaku absolutnego zwycięstwa; zazwyczaj ze względu na to, że dotyczy obszaru, który nie został poprzez habitus zidentyfikowany jako „dla mnie”¹³⁴). W rzeczywistości zadaniem szkoły jest zalegitymizować oraz zneutralizować różnice, tak aby uczniowie traktowali odmienne scenariusze życiowe jako naturalne.

Zdaniem Bourdieu zatem funkcja socjalizacyjna szkoły jest w takim przypadku w istocie wtórna. Ma ona za zadanie wzmocnić predyspozycje ukształtowane w okresie socjalizacji pierwotnej¹³⁵. Wspiera tych, „którzy są zaopatrzeni w kapitał lingwistyczny i kulturowy oraz są zdolni do osiągnięcia z nich korzyści”¹³⁶. System edukacyjny nie podejmuje prób „zasypywania” różnic klasowych, bo nie leży to w interesie społeczeństwa, którego ład społeczny kształtowany jest przez posiadające władzę klasy wyższe. To właśnie w szkole grupa dominująca jest w stanie pokazać pełnię swojej władzy poprzez narzucanie arbitralnie skonstruowanego przez siebie obrazu świata innym grupom. Edukacja staje się w ten sposób miejscem przemocy symbolicznej¹³⁷. Promowanie wartości, stylu życia klas dominujących, nagradzanie tych, którzy posiadają właściwe kompetencje społeczne stanowi podstawę reprodukcji społecznej. Dla Bourdieu system wychowawczy jest niezwykle skutecznym „utrwalaczem” nierówności. Zapewne dlatego tak wielu zarzucało francuskiemu socjologowi determinizm, fatalizm i nihilizm¹³⁸.

W pewnym sensie pesymistyczne podejście do działalności systemów wychowawczych można przypisać również Niklasowi Luhmannowi. O ile jednak Bourdieu dostrzegał „skuteczność” systemów wychowawczych w zakresie odtwarzania nierówności, a przez to systemu społecznego, to – mocno upraszczając – dla Luhmanna problemowa jest ich „nieskuteczność” i niezależność. Stawia on przewrotną tezę, że „to, czego podejmuje się wychowawca, jest niemożliwe”, podważając w zasadzie zasadności istnienia systemów wychowawczych. W istocie raczej zwraca on uwagę na jego potencjalną nieskuteczność i konieczność przyjęcia w tego rodzaju działaniach mocno probabilistycznej opcji, bo nie istnieje uwiarygodniona wiedza przyczynowa.

¹³⁴ Ibidem, s. 121; por. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 30–33.

¹³⁵ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990, s. 69.

¹³⁶ S. Kozyr-Kowalski, *Socjologia, społeczeństwo obywatelskie i państwo*, Poznań 2004, s. 135.

¹³⁷ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 238, 372; Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, s. 30–33.

¹³⁸ M. Jacyno, *Iluzje codzienności...*, s. 15.

Jest ona czymś zmiennym, wytwarzanym społecznie w zależności od kontekstu, aktualnym w danym momencie. Zdecydowanie ważniejsze są za to plany (związki) przyczynowe będące przykładem schematyzacji świata, które można byłoby scharakteryzować jako domniemane układy między przyczynami a działaniem i jego skutkami. Ze względu na zmienność rzeczywistości są one zawsze „fałszywe”, bo nie uwzględnia się w nich wzajemnych oddziaływań zwrotnych i kołowych¹³⁹. Definiując wychowanie, Luhmann odrzuca zatem behawioralny model metodyki przyczynowo-skutkowej, w którym wychowanie traktowane było jak działanie zmierzające do bezpośredniej zmiany (poprawy) struktury zachowania, i przyjmuje, że jest ono „procesem, w trakcie którego intencje wychowujących – przejawiające się w najróżniejszych interakcjach – funkcjonują jako wyzwaczące określonych zmian w dziecku, lecz których wynik jest w przypadku każdego dziecka inny”¹⁴⁰. Przypisywanie wychowaniu cech działania celowego jest, zdaniem Luhmanna, chybione, podobnie jak próby osiągnięcia jakiegoś ideału wychowawczego. Wychowanie traktuje on jako swego rodzaju ofertę, do której dziecko wnosi własne predyspozycje psychiczne, doświadczenia, skłonności, w efekcie czego intencje i skutki nigdy nie są identyczne. Nie można patrzeć na wychowanie jak na działania przysposabiające do uczestnictwa w społeczeństwie (funkcja adaptacyjna), indywidualności jednostki rozwijając zaś tylko w taki sposób, by ów udział widziała i realizowała jako własny i oczywisty (funkcja rekonstrukcyjna)¹⁴¹. Słusznie zauważa Ewa Nasalska, że choć rozwój człowieka odbywa się poprzez uczestnictwo jednostki w wydarzeniach życia społecznego, to nie staje się ona częścią systemu społecznego poprzez socjalizację i wychowanie. Społeczeństwo nie jest w stanie kontrolować rezultatów socjalizacji, uwidaczniają się one bowiem w obrębie systemu psychicznego jednostki, a nie w systemie społecznym¹⁴². Nie wyklucza to jednak komunikacji o charakterze wychowawczym i stymulowania własnej autopojezy. Luhmann zwraca uwagę na kwestie widzenia dziecka w perspektywie działań komunikacyjnych. Dla wychowawcy wychowanek pozostaje swoistą „czarną skrzynką” – zamkniętą, nieprzejrzywą, tajemniczą, której zawartości nie jest w stanie przeniknąć, ale może obserwować zewnętrzne procesy jej aktywności. Ilustrując przybierane przez wychowawców strategie i ich konsekwencje, niemiecki socjolog odwołuje się do koncepcji maszyn „trywialnych”

¹³⁹ M. Gładzowski, *Teoria systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna – między metafizyką a metabiologią*, „Przegląd Pedagogiczny” 2009, nr 1, s. 49.

¹⁴⁰ O. Speck, *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*, 1997, s. 119, cyt. za: M. Gładzowski, *Kategoria wolności w teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2, s. 15.

¹⁴¹ M. Gładzowski, *Kategoria wolności...*, s. 15.

¹⁴² E. Nasalska, *Edukacja z perspektywy teorii systemów Niklasa Luhmanna*, [w:] M. Zahorska, E. Nasalska, *Wartości, polityka, społeczeństwo*, Warszawa 2009, s. 329.

i „nietrywialnych” Heinza von Foerstera. Stwierdza, że realizacja wychowania rozumianego jako wpajanie „właściwej” wiedzy, dążenie do ukształtowania określonego repertuaru zachowań, przy jednoczesnej redukcji innych, skutkuje „trywializacją” wychowanków, czyli w zasadzie ich przystosowaniem się do oczekiwań (np. szkoły). Jeśli jednak wychowawca nie będzie podążał za „ideałem”, a jego działania będą opierały się na probabilistycznych obserwacjach, przybierając formę odpowiedzi na aktualne zmiany, jest spora szansa na ukształtowanie dziecka na wzór maszyny nietrywialnej, czyli takiej, którą charakteryzuje wysoki poziom transformacyjności, co pozwala na adekwatne do sytuacji reagowanie¹⁴³.

Wychowanie, definiowane przez Luhmanna w kategoriach działania komunikacyjnego, pozostaje oddzielone od innych systemów społecznych (rodziny, gospodarki, wiedzy, prawa). W związku z tym, że rozwija się samodzielnie, zachowuje autonomię, jest wyodrębnione z otoczenia, można o nim powiedzieć, że jest „autopojetywne”. Autopojetywność systemu polega na tym, że sam wytwarza on swoje elementy składowe, kształtując samodzielnie swoją strukturę, wyznacza swoje granice, jest samoreferencyjny i zamknięty, czyli pozbawiony wszelkich bezpośrednich związków ze środowiskiem, co oznacza, że bodźce ze środowiska są w odpowiedni sposób filtrowane. Systemy nie są ze sobą kompatybilne, nie wzmacniają się wzajemnie, można wręcz powiedzieć, że zakłócają swoje funkcjonowanie ze względu na posługiwanie się wzajemnie nieprzenikalnymi kodami, których docieranie do poszczególnych systemów stanowi niepotrzebny szum¹⁴⁴. Jak to możliwe, że społeczeństwo istnieje? Luhmann wyjaśnia to naturą nowoczesnych społeczeństw. Będąc również systemami autopojetywnymi, same się odtwarzają zarówno w obrębie całości, jak i swoich podsystemów. Z punktu widzenia socjalizacji i wychowania autopojetywność systemów, w przestrzeniach których funkcjonuje człowiek, tworzy dość skomplikowaną sytuację, każdy bowiem z systemów uczy tego, co z jego perspektywy jest konieczne. Może prowadzić to do sytuacji chaosu aksjologicznego i problemów z kształtowaniem się tożsamości. Nie są w stanie zaradzić temu ani rodzina, ani szkoła¹⁴⁵. Człowiek skazany jest na kompulsywne poszukiwanie sensu życia i własnej tożsamości, przy czym, jak już zostało to powiedziane, nie ma „jednego” sensu życia. W tym miejscu ujawnia się przewrotność koncepcji Luhmanna. Okazuje się bowiem, że tylko charakteryzująca systemy autopojetywność może stworzyć człowiekowi warunki do poszukiwania samego siebie, swojej szczęśliwości. „Konflikt, jako emanacja różnicy, staje się więc kategorią pozytywną w wychowaniu, o ile rzeczywiście przyczynia się do tworzenia

¹⁴³ M. Głazewski, *Socjalizacja i edukacja w teorii systemów autopojetywnych Niklasa Luhmanna*, „Forum Socjologiczne” 2012, nr 2, s. 159; E. Nasalska, *Edukacja...*, s. 329.

¹⁴⁴ J. Szacki, *Historia...*, s. 938–939.

¹⁴⁵ Zob. E. Nasalska, *Edukacja...*, s. 324–326.

warunków do rozwoju ku autonomii i podmiotowości ludzi dla siebie i dla społeczeństwa¹⁴⁶.

W refleksji Luhmanna „czuć” ducha postmodernizmu, zwłaszcza w zakresie koncepcji autopojetyczności, mimo że zakładał on trwanie ogólnych praw i zasad, a wraz z nim systemu.

Dla Luhmanna najistotniejszym pytaniem było to, w jakiej relacji są systemy w stosunku do siebie i jak funkcjonują, przy czym trzeba pamiętać, że były one dla niego wyłącznie konstruktami myślowymi lub komunikacyjnymi. Luhmann wyróżniał wśród nich systemy interakcji, organizacji oraz społeczne. Na uwagę zasługują również systemy psychiczne, krył się w nich bowiem człowiek, jego osobowość (która – dodam – w koncepcji miała znaczenie podrzędne)¹⁴⁷. Włącza on do swojego ujęcia kategorię środowiska, bo – jego zdaniem – systemy określają się tylko poprzez różnicę w stosunku do otaczającego świata¹⁴⁸. Z biegiem czasu wizja systemu u Niklasa Luhmanna ewoluowała, czego najlepszym przykładem jest pojawienie się charakterystyki systemu w kategoriach autopojetyczności. Oznacza ona proces zamykania się systemów i postępującą ich samoorganizację.

1.3.3. Poststrukturalistyczna wizja systemów wychowawczych Michela Foucaulta

Prezentując różne punkty widzenia systemów wychowawczych, nie sposób nie odwołać się również do poststrukturalizmu, którego jednym z najbardziej interesujących przedstawicieli, także dla pedagogów, był Michel Foucault. Powstały w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku poststrukturalizm był odpowiedzią na kryzys metodologii strukturalistycznej, dążącej do budowania spójnych, ścisłych, uniwersalnych teorii. Andrzej Szahaj charakteryzuje strukturalizm jako skoncentrowany na „Prawdzie” jako wartości nadrzędnej, próbujący naukowo opisać świat poprzez odkrycie gramatyki kultury odwzorowującej rzeczywistość istniejący ład. Jego celem nadrzędnym jest poszukiwanie „Teorii”, która raz na zawsze rozwiązałaby tajemnice języka i umysłu, pozwoliła wyjaśnić wszystkie istotne relacje kulturowe. Jest nieco imperialistyczny, widząc przede wszystkim to, co konstytutywne (ważne, główne, rozstrzygające, nadrzędne), a ignorując to, co pochodne (powierzchniowe, chaotyczne, marginalne). Strukturalizm, w ocenie Szahaja, szuka jedności i powszechności, dostrzegając całość ukrytą za fragmentami, rzeczywistość zaś widząc jako wieczną i niezmienną. Autor pisze: „Zachłanny na sens i porządek nie przyjmował do wiadomości chaosu. Pewny swych racji bliski

¹⁴⁶ M. Gładzewski, *Socjalizacja i edukacja...*, s. 151–152.

¹⁴⁷ H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005, s. 104.

¹⁴⁸ M. Kaliszewska, B. Klasińska (red.), *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*, Kielce 2010, s. 104.

był epistemologicznemu absolutowi, boskim okiem postrzegającym całość stworzenia (całość znaczenia). Wiedział, jak się rzeczy mają. Wiedział, czego chce język i co może uczynić. Był przygotowany na wszystko. Przewidywał nie bojąc się niespodzianek. Znał też źródła i początek. Nic nie mogło go zdziwić, nic wytrącić z równowagi¹⁴⁹ – dopóki na horyzoncie nie zamajaczył poststrukturalizm, ze swoją obojętnością wobec konieczności budowania uniwersalnej i jednoznacznej „Teorii”, przeczący istnieniu obiektywnego „Porządku”, koncentrujący się na tym, co poboczne, marginalne, mnożący prawdy, doceniający swobodną twórczość i ekspresję, której efektem stają się teksty zachęcające do dalszej refleksji i działania¹⁵⁰.

W poststrukturalizmie społeczeństwo widziane jest jako twór oparty w dużej mierze na przymusie, który narzuca swoim członkom określone zobowiązania i ograniczenia. Ma ono charakter „normalizujący”¹⁵¹. Szczególna rola w jego odtwarzaniu przypada edukacji, która „staje się terenem walki o «wersję» rzeczywistości, która ma być «aktualna» i «przeważająca» w danym społeczeństwie”¹⁵². Zbyszko Melosik stwierdza, że edukacja staje się miejscem walki o kształt wiedzy i prawdy, obejmującej zarówno prawne podstawy funkcjonowania edukacji, instytucje edukacyjne same w sobie, jak i proces kształcenia nauczycieli, programy szkolne, podręczniki, a także wartości i metody wychowawcze. We wszystkich wymiarach dokonuje się ustalenia, że „ma być «tak», a nie «inaczej»; że to, co jest edukacją i co jest w edukacji, jest «normalne» i «stosowne»”¹⁵³. Socjalizację można porównać do procesu „ujarzmiania” człowieka poprzez wiedzę i władzę, przy pozostawieniu mu poczucia, że widzi obiektywnie, podczas gdy widzenie siebie i świata odbywa się w jedynych dostępnych mu okularach – okularach dyskursu¹⁵⁴. Socjalizacja jest niekończącym się włączeniem w dyskurs, służy podtrzymywaniu

¹⁴⁹ A. Szahaj, *Teksty na wolności. Strukturalizm – poststrukturalizm – postmodernizm*, „Kultura Współczesna” 1993, vol. 2, s. 5–6.

¹⁵⁰ Nie oznaczało to bynajmniej totalnej negacji, między strukturalizmem i poststrukturalizmem pozostało bowiem wiele punktów wspólnych, wśród których należy wymienić pantektualizm i mocno z nim związaną koncentrację na języku i jego znaczeniu w świecie człowieka. Oba nurty łączy również przekonanie o tym, że znaczenia tworzą się nie przez odniesienie do świata, lecz do siebie, w badaniach zaś winny interesować nas „poziome” połączenia między analizowanymi zjawiskami. Zob. ibidem, s. 6; T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania” 1997, t. 13, z. 317, s. 170.

¹⁵¹ E. Bińczyk, *O czym szepcze władza (w ujęciu Michela Foucaulta)*, „Przegląd Artystyczno-Literacki” 1999, nr 9, s. 69.

¹⁵² Z. Melosik, *Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teorią M. Foucaulta)*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań–Toruń 1994, s. 211.

¹⁵³ Ibidem.

¹⁵⁴ Por. A. Borowski, *Erving Goffman i Michel Foucault – analiza dyskursów*, „International Letters of Social and Humanistic Sciences” 2013, vol. 1, s. 24; M. Chutorański, *Władza, podmiot, wychowanie. O pewnych związkach i możliwym znaczeniu w dyskursie*, „Forum Oświatowe” 2008, vol. 20, s. 228.

dominujących narracji. Jak w *Historii seksualności* pisał Foucault: „ujarźmić ludzi to znaczy wytworzyć w nich *ja*”¹⁵⁵. Od człowieka nie oczekuje się nabywania cech podmiotowych. Kreatorem *ja* jest dyskurs, który poprzez sieć działań tworzy z istoty ludzkiej konkretny podmiot¹⁵⁶. Instytucje, takie jak szkoła, zakład karny lub wychowawczy czy dom kultury, objawiają jednostkom wiedzę o nich samych, o tym, kim powinny, (nie)mogą być, czym powinny się interesować, a co nie zasługuje na uwagę. Prześiąknięte panoptyzmem instytucje uruchamiają niekończącą się drogę stawania się jednostki „taką, jaka jest naprawdę”, w wyniku wyboru jednej z oferowanych przez „ekspertów” tożsamości¹⁵⁷. Tomasz Szkudlarek pisze: „Podmiotowość tworzona w dyskursie władzy/ wiedzy jest zatem zarazem ogniwem władzy. Stosując się do reguł dyskursu, przekazuje relacje władzy innym członkom społeczności, przyczyniając się do procesu konstruowania ich podmiotowości. Poprzez wiedzę władza wpisuje się w tkanki podmiotowości, w ciało, w obyczaje, w przekonania i praktyki codziennego życia”¹⁵⁸. Najwyraźniej ta wizja obecna jest w pracach Foucaulta.

Przechodząc do wątku dotyczącego socjalizacji i jej zadań, warto zwrócić uwagę, że Foucaulta interesowało nie tylko to, jak to się dzieje, że społeczeństwo coś nakazuje swoim członkom. Przedmiotem szczególnej uwagi był proces wykluczania oraz podejmowania przez władzę/ wiedzę działań normalizujących, konformizujących. Podobnie jak Emil Durkheim, uważał istnienie marginesu za konieczne do funkcjonowania społeczeństwa¹⁵⁹. Ze względu na temat monografii ten wątek pozostanie tylko zasygnalizowany.

Odniesienie się do zagadnienia systemu wychowawczego w twórczości Foucaulta nie jest zadaniem łatwym głównie z tego powodu, że „urządzeń edukacyjnych”, które można uznać za swoisty odpowiednik systemu wychowawczego, nie poddał on gruntownej analizie, choć oczywiście badał ich elementy chociażby przy okazji refleksji nad więzieniem czy szaleństwem¹⁶⁰. Nie jest to zadanie proste również dlatego, że w swych analizach francuski filozof niewiele uwagi poświęca mikro- i mezostrukturom, przyjmując charakterystyczny dla funkcjonalizmu ogląd z makroperspektywy. Poza brakiem definicji

¹⁵⁵ M. Foucault, *Historia seksualności*, Warszawa 2000, s. 59.

¹⁵⁶ M. Chutorafski, *Władza, podmiot, wychowanie...*, s. 229.

¹⁵⁷ Ibidem, s. 231; J. Scott, *Władza*, Warszawa 2006, s. 117.

¹⁵⁸ T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm...*, s. 171.

¹⁵⁹ J. Szacki, *Historia...*, s. 908–909.

¹⁶⁰ James D. Marshall, odnosząc się do obecności szkoły w analizach Foucaulta, pisze, że powstanie książki *Dyscyplina i kara. Narodziny szkoły* byłoby niezwykle ważne, gdyż mogłaby ona dostarczyć nam jedynej w swoim rodzaju analizy wykorzystania władzy/ wiedzy i wysubtelnienia jej metod we współczesnej szkole widzianej jako narzędzie władzy. Zob. J.D. Marshall, *Foucault a badania edukacyjne*, [w:] S.J. Ball (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Kraków 1994, s. 38. Por. M. Chutorafski, *Pojęcia i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*, Wrocław 2013, s. 126–127.

oraz tak bardzo charakterystycznej dla Foucaulta „płynności” i „otwartości” analizy (w pozytywnym tego słowa znaczeniu) problemem (zwłaszcza dla badacza przywiązanego do pozytywistycznych kanonów) jest także przyjęta przez niego perspektywa metodologiczna badania systemów. Każę ona odrzucić „instytucjocentryzm”, wykroczyć, zdystansować się wobec instytucji, bo te (np. szkoła czy więzienie) mogą stanowić istotny węzeł również innych urządzeń. Tworzone przez instytucje układy Foucault określał mianem archipelagów stanowiących sieci władzy eksperckiej, które poprzez sprawowanie nadzoru dyscyplinarnego przenikają całość społeczeństwa¹⁶¹. Kolejny punkt nakazuje przełamać perspektywę funkcjonalną, co oznacza koncentrację nie na tym, czy system wypełnia powierzone mu zadania, ale raczej jakie strategie i taktyki wykorzystywane są do pokonywania jego dysfunkcji. W przyjętej metodologii Foucault za konieczne uznaje wykroczenie poza zakres przedmiotu, bo „skupienie się na dyscyplinach oznaczało odmowę przyjęcia jakiegoś danego z góry przedmiotu, w postaci przestępczości, seksualności czy choroby psychicznej, rezygnację z odnoszenia instytucji, praktyk i form wiedzy do owego danego z góry przedmiotu jako do ich najważniejszej miary”¹⁶².

Chcąc przybliżyć kwestie urządzeń edukacyjnych, należy odwołać się do kluczowego w twórczości Foucaulta zagadnienia, jakim była władza i jej niezwykle związek z wiedzą. Filozof charakteryzował tę relację następująco: „Wypada raczej uznać, że władza produkuje wiedzę (ale nie dlatego po prostu, że faworyzuje ją, gdy ta jej służy lub wykorzystuje, gdy jest użyteczna); że władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; że nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy”¹⁶³. Inaczej mówiąc, wiedza to władza, a władza to wiedza. Zdaniem Foucaulta nowoczesność przyniosła radykalną zmianę w sposobie sprawowania władzy, która utraciła scentralizowany charakter i zaprzestała wymuszania posłuszeństwa za pomocą przemocy fizycznej, przechodząc do działania opartego na dyskretnych i rozproszonych technikach dyscyplinujących. Władza gra wolnościami rządzonych podmiotów, stawiając je w sytuacji różnych wyborów i ciągłego ryzyka¹⁶⁴. Postdyscyplinująca władza nie musi krzyczeć i używać przemocy. Wystarczy, że umiejętnie szepcze¹⁶⁵. Funkcje tak rozumianej władzy to z jednej strony przeciwdziałanie nieposłuszeństwu poprzez wyposażanie jednostek w stosowne motywacje

¹⁶¹ J. Scott, *Władza*, s. 122.

¹⁶² M. Foucault, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady w Collège de France 1977-1978*, Warszawa 2009, cyt. za: M. Chutorański, *Pojęcia i konteksty wychowania...*, s. 127.

¹⁶³ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1998, s. 29.

¹⁶⁴ M. Chutorański, *Emilu rozwijaj się, albo... Poza edukacyjną dyscyplinę*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 3(30), s. 31.

¹⁶⁵ E. Bińczyk, *O czym szepcze władza...*, s. 67-72.

i pragnienia (aspekt produktywny), a z drugiej naprawianie, normalizowanie tych, którzy naruszyli normę (aspekt represyjny). Władza/wiedza ma spowodować, że jednostka będzie **chcieć** podejmować „właściwe”, „racjonalne” wybory. **Chcenie** oznacza podążanie w wyznaczonych przez władzę kierunkach. Realizacja wymienionych zadań nie może się odbyć bez wiedzy, która z jednej strony dostarczyła obiektywnego i niekwestionowanego uzasadnienia dla obowiązujących norm oraz wskazała obszary patologii (nie-normy), a z drugiej stała się elementem świadomości jednostek i uwarunkowała ich sposób postrzegania siebie i świata poprzez podporządkowanie procesów socjalizacji określonym koncepcjom zdrowia oraz konstruowanie odpowiedniego ładu społecznego¹⁶⁶. Władza nie tylko dostarcza wiedzy, ale również dystrybuje niewiedzę, definiując obszary, które z jakichś powodów „teraz” / „na zawsze” powinny zostać przemilczane. Wiedza w społeczeństwach nowoczesnych (tak jak władza zresztą) ze swojej natury jest polimorficzna, dlatego jej (re)konstruowanie coraz częściej dzieje się za pomocą „ekspertów”¹⁶⁷ i różnego rodzaju urzędzeń. Foucault pojęcia urzędzenia (także edukacyjnego) w swoich dziełach nie zdefiniował. Jego komentatorzy odczytują urzędzenia jako niejednolity zbiór, złożony z dyskursów, instytucji (przedszkola, szkoły, uniwersytety, administracja państwowa, przedsiębiorstwa), struktur architektonicznych, regulaminów, praw, przepisów oraz różnego rodzaju twierdzeń. Są one swoistą siecią, którą można ustanowić między tymi elementami. Podstawowym zadaniem urzędzeń edukacyjnych jest konieczność wspierania rozwoju ludzi, ale nie wszystkich, nie zawsze i nie w tym samym stopniu, co nie oznacza bynajmniej zgody na niezainteresowanie własnym rozwojem¹⁶⁸. W związku z ich uwikłaniem w relację wiedza/władza, ów rozwój naznaczony jest dominującym dyskursem. „Innymi słowy, urządzenie edukacyjne wpływa na to, kto decyduje o tym, czym jest wspieranie rozwoju, a także na to, na podstawie jakich kryteriów należy decydować i za pomocą jakich środków, w jakich warunkach należy rozwój wspierać. Efektem jego działania są podmioty (z)motywowane do ciągłej zmiany, która przedstawiana jest im jako troska o „interes własny”, o własną potencjalność¹⁶⁹, które w istocie realizują wizję władzy/wiedzy. Foucault podkreślał w swoich pracach totalizujący charakter relacji władzy/wiedzy, która zmierza do standaryzacji postaw i zachowań w taki

¹⁶⁶ J. Kochanowski, *Wiedza jako władza i wiedza jako opór. Wokół koncepcji Marka Olsena, Johna Coddia i Anne-Marie O'Neill*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2007, nr 1(29), s. 75.

¹⁶⁷ John Scott pisze, że „eksperti zostają uznani zwierzchnikami na mocy uznania prawomocności ich kompetencji, które pozwalają im interweniować w taki sposób, aby produkować zdyscyplinowanych, a nawet samodyscyplinujących się – podwładnych” (J. Scott, *Władza*, s. 116).

¹⁶⁸ M. Chutorąński, *Urządzenie (edukacyjne): sieci, dyskursy, ludzie, nie-ludzie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2015, t. 18, nr 4(72), s. 15; idem, *Pojęcia i konteksty wychowania...*, s. 141–143.

¹⁶⁹ M. Chutorąński, *Urządzenie (edukacyjne)...*, s. 8.

sposób, aby wszystkie one mieściły się w ramach wyznaczonych normaty-
wem, odtwarzając zaplanowany ład społeczny. Celnie ujęła to Dorota Klus-
-Stańska, pisząc: „ci, do których należy władza, tworzą wiedzę o tym, jaki
jest obraz «normalnego» dziecka, określają, czym jest «normalne» wycho-
wanie i kształcenie, «normalny» status dziecka w społeczeństwie, «normal-
na» lekcja itd. Definiują poza tym «normalny» świat, o którym dziecko się
uczy – wyznaczają granice jego interpretacji i udział dziecka w zmianie czy
rekonstrukcji tego rozumienia”¹⁷⁰. Orientacja na „normę” powoduje jedno-
cześnie konieczność zbudowania w jednostce strachu przez Innym/Obcym/
Odmiernym i dopatrywania się w jego odmienności zagrożenia dla jej spo-
sobu życia¹⁷¹.

Ujarzmianie jednostek odbywa się poprzez włączanie ich w zakres dzia-
łań różnego rodzaju urządzeń. Jednym z nich są te o charakterze edukacyj-
nym. Maksymilian Chutorński podkreśla ich pozainstytucjonalny charakter,
mówiąc, że „[urządzenie] działa wszędzie tam, gdzie człowiek postawiony
jest naprzeciwko swojego lub cudzego rozwoju i zmuszony, mobilizowany,
zachęcany czy uwodzony [...] przez władzę do rozwijania się [...]. Ostatecz-
nie rozwój ten jest uzasadnieniem interwencji władz, powodem i znaturalizo-
waną przyczyną tego, dlaczego jesteśmy rządzeni w ten, a nie w innym spo-
sób”¹⁷². Konstruując tożsamość użytkowników, postrzeganych jako podmioty
rozwijające się, urządzenia wdrażają szeroką gamę praktyk terapeutycznych,
wychowawczych, korekcyjnych i dydaktycznych. Cele tych oddziaływań
nie są „z góry” określone w modernistycznym rozumieniu, ale kreowane
w mikropraktykach dnia codziennego, gdzie jednostka, dokonując wyborów,
podejmuje kolejne kroki w kierunku tak czy inaczej dyskursywnie narzuconej
tożsamości. Szczególna rola przypada szkole, która udostępnia i upowszechnia
dyskursy. Bogusław Śliwerski pisze o niej, że „jest doskonałym poligonem
doświadczalnym dla generacji dorosłych (sprawujących rządy) w zakre-
sie rozwijania i doskonalenia technik oraz strategii sprawowania władzy”¹⁷³.
Wbrew temu, co mogłoby się wydawać, nie jest ona instytucją uczniów i dla
uczniów. W pierwszej kolejności realizuje ona zadania wobec władzy – to jej
potrzeby stoją na pierwszym planie. Szkoła dystrybuuje dyskursy poprzez
cały zestaw technik dyscyplinowania, z których najpopularniejszym, oprócz
praktyk czasowo-przestrzennych (konieczność obecności w ustalonym cza-
sie i miejscu oraz podejmowania określonych czynności, które podlegają oce-
nie i sankcjom), jest egzaminowanie. „Subtelna technika, w obrębie której

¹⁷⁰ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczep-
ska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa
2009, s. 29.

¹⁷¹ J. Kochanowski, *Wiedza jako władza i wiedza jako opór...*, s. 87.

¹⁷² M. Chutorński, *Pojęcia i konteksty wychowania...*, s. 157.

¹⁷³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2015, s. 338.

znajdujemy cały obszar wiedzy i swoistą formę władzy¹⁷⁴, jaką jest egzaminowanie, stanowi podstawę lokalizacji jednostki w systemie. Jednostka, która uzyskała określony status (prymusa, średniaka, ucznia trudnego), jednocześnie „uruchamia” ciąg oddziaływań wobec siebie, co pozwala na lepsze zarządzanie populacją uczniów¹⁷⁵. „Procedury” wzmacniania, poprawiania, reformowania władza/wiedza rozciąga również na środowisko rodzinne. „Czujne «oko władzy» stara się przy okazji wpajania dzieciom określonych umiejętności i reguł, wnikać także w świat ich dorosłych opiekunów, obserwować ich i korygować¹⁷⁶. Władza/wiedza nie pozostaje obojętna także wobec nauczycieli. Będąc jej narzędziem, stanowią oni jednocześnie obiekt jej oddziaływania. „Osoby nadzorujące zachowania podopiecznych (więźniów, uczniów, pacjentów) są w stosunku do ich podległości wolne (decydują samodzielnie o czasie i przedmiocie obserwacji), nie są jednak wolne w stosunku do «centralnego» nadzorcy, właściciela, który z kolei może obserwować ich pracę. Istotnym elementem całej tej koncepcji jest nierówny dostęp do wiedzy: nie wiedząc, czy jest w danym momencie obserwowana, jednostka zachowuje się tak, jakby była obserwowana przez cały czas, uwewnętrznia w ten sposób mechanizm władzy, kontroli. Właśnie nadzór, wizualna kontrola i wiedza (czy raczej dystrybucja niewiedzy) stanowią w tym modelu podstawę relacji władzy¹⁷⁷.

Podsumowując, systemy wychowawcze w perspektywie poststrukturalizmu zaprzęgnięte zostały do odtwarzania dyskursywnie ujmowanej władzy. Dziecko i jego rozwój, choć z pozoru pierwszoplanowe, w rzeczywistości stanowią obiekty do **ujarzmienia** na modłę aktualnie obowiązującej władzy/wiedzy. Niewielka jest szansa ucieczki, władza/wiedza przenika bowiem społeczeństwo na wskroś, tych zaś, którzy z jakichś powodów nie wpisują się w „normalizujące” techniki, poddaje innego rodzaju oddziaływaniom, których efektem jest wpisanie w obowiązujący dyskurs.

Dokonując analiz dorobku Michela Foucaulta, niejednokrotnie podkreśla się otwartość jego koncepcji, która z jednej strony stanowi niesłabnące źródło inspiracji, a z drugiej ujawnia dążenia do zaklasyfikowania autora do jakiejś szkoły, dyskursu, kierunku. Choć sam Foucault, nie znosząc jakichkolwiek ram teoretycznych, przed tego rodzaju klasyfikacjami umykał, to dla wielu widoczne w jego pracach odrzucenie wizji istnienia „wielkich narracji”, podważenie istnienia absolutnej prawdy, postrzeganie rzeczywistości społecznej jako bezładnej i rozproszonej, pozwala widzieć w nim współtwórcę i propagatora postmodernizmu.

¹⁷⁴ S.J. Ball, *Monsieur Foucault*, [w:] S.J. Ball (red.), *Foucault i edukacja...*, s. 14.

¹⁷⁵ M. Chutorzański, *Pojęcia i konteksty wychowania...*, s. 155.

¹⁷⁶ B. Śliwowski, *Współczesne teorie...*, s. 340.

¹⁷⁷ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 38, cyt. za: B. Śliwowski, *Współczesne teorie...*, s. 342.

1.3.4. Postmoderniści wobec systemów wychowawczych

Postmodernizm jako orientacja naukowa budzi skrajne uczucia i trudno wobec niego pozostać obojętnym. Upowszechniony w latach sześćdziesiątych XX wieku przez Fredrica Jamesona i dekadę później przez Jean-François Lyotarda podważył modernistyczną wizję świata społecznego. Mówi się, że przyniósł zmierzch „wielkich narracji”, osadzonych na oświeceniowej wierze w nieomylność i doskonałość rozumu i empirii, a także możliwość budowania uniwersalnych praw wyjaśniających zjawiska społeczne¹⁷⁸. Nie sposób jednak nie zauważyć, że na jego pojawienie się w przestrzeni intelektualnej pracowały latami rzesze modernistycznych artystów i filozofów, teoretyków kultury i socjologów. Wśród nich prym wiodli Ludwig Wittgenstein oraz „mistrzowie podejrzeń” – jak pisze Szahaj – Friedrich Nietzsche, Karol Marks i Zygmunt Freud. Bezpośrednio wszakże na powstanie postmodernizmu w filozofii wpłynął z jednej strony strukturalizm (F. de Saussure, R. Barthes, J. Kristeva, C. Levi-Strauss), z drugiej zaś – postpozytywistyczna refleksja nad poznaniem i nauką (T. Kuhn i R. Feyerabend, W.V.O. Quine, W. Sellars, N. Goodman, B. Barnes, D. Bloor, S. Woolgar czy B. Latour). Ogromne, wręcz przełomowe znaczenie miała twórczość wspomnianego wcześniej Michela Foucaulta oraz Jacques’a Derridy¹⁷⁹.

Zbyszko Melosik i Tomasz Szukdlarek modernistyczne teorie nazywają Wielkim Terrorystą¹⁸⁰, przede wszystkim dlatego, że budują one świat na miarę swoich wyobrażeń, narzucają jego wizje, nie pozostawiają miejsca na wątpliwości i modyfikacje. Z punktu widzenia socjalizacji modernizm dawał młodemu pokoleniu gotową do (spo)życia wersję świata, w którym mogło się ono w miarę wygodnie umiejscowić¹⁸¹. Zdaniem postmodernistów instrumentami do tego są wiedza i władza wraz z wytwarzaną (przez nie) prawdą. Jak pisze Melosik, tracą one swoją „niewinność”, stając się przesyconymi władzą konstruktami społecznymi, narzucającymi określoną wizję¹⁸².

W literaturze przedmiotu nie ustają spory nad relacją modernizmu i postmodernizmu. Jedni widzą w nich opozycję, inni uznają postmodernizm za naturalnie pojawiający się etap rozwoju refleksji naukowej, będący odpowiedzią na dynamiczne zmiany współczesności. Ta druga wersja staje się bardziej prawdopodobna, gdy spojrzymy na pięć cech identyfikujących nowoczesność, do których zalicza się: indywidualizm (jednostka jawi się jako niezależny od więzi

¹⁷⁸ J. Szacki, *Historia...*, s. 913; Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995, s. 20.

¹⁷⁹ A. Szahaj, *Co to jest postmodernizm?*, „Ethos” 1996, vol. 33–34, s. 78.

¹⁸⁰ Z. Melosik, T. Szukdlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja...*, s. 22.

¹⁸¹ Ibidem, s. 44.

¹⁸² Por. Z. Melosik, *Poststrukturalizm i społeczeństwo...*, s. 206.

grupowych podmiot, ma niezbywalne prawa i sama konstruuje swoją biografie, ale i ponosi za nią odpowiedzialnoś, dyferencjacj (przed jednostk rozpościera się nieograniczona paleta moliwoci), racjonalno, ekonomizm (jako podstawowy rodzaj aktywności jednostek ludzkich), ekspansywno (rozszerzanie się przestrzeni, procesy globalizacji)¹⁸³. Postmodernizm ich nie odrzuca, raczej inaczej rozumie, widzi inne ich konsekwencje. Mocno upraszczając, stawia na „płynno” i zmienno związaną z nieustanną potrzeb (de)konstrukcji.

Jerzy Szacki o postmodernistycznym świecie pisze, e w nim „nic nie jest do niczego ostatecznie przypisane, nic i nikt nie ma swojego stałego miejsca. Zmianie ulegają wyobrażenia przestrzeni i czasu. Pojęcia adu, prawidlowoci, przewidywalności i kierunku zostają wyklte, podobnie jako słowa «prawda obiektywna» czy «autorytet»”¹⁸⁴. Społeczeństwa dryfuj, pozbawione dawnych metanarracji, które zawierały w sobie uniwersalne cele, wyznaczając kierunki i jednocząc jednostki i grupy wokół realizacji celów. Pojęcia adu, prawidlowoci, przewidywalności i kierunku zostają z definicji odrzucone. Prawda traci wymiar obiektywny, autorytetem za moe być kady¹⁸⁵. Brak uniwersalnych wskazówek i oczekiwa powoduje, e społeczeństwa postmodernistyczne dowiadczej permanentnego kryzysu tosamoci, zatracają swoją struktur i zaczynają funkcjonowac jako „masa zozona z indywidualnych atomów”¹⁸⁶. Postmoderniści kwestionuj moliwo istnienia/ skonstruowania trwałej, spójnej jani, a w efekcie rwnie tosamoci, głównie z powodu braku instancji ewaluacyjnych czy sprawdzających. Czynnikiem, który ma negatywny wplyw na proces kształtowania się ja jednostki jest take brak zakotwiczenia w miejscu i czasie oraz brak spójnego i zindywidualizowanego projektu własnej tosamoci¹⁸⁷. W efekcie ludzie mają ogromne problemy ze zdefiniowaniem siebie i usilnie szukają czegoś, co dałoby im moliwo dokonania tego (choć nie brakuje gosw przeciwnych tak pesymistycznej diagnozie¹⁸⁸). Zdaniem Zygmunta Bauman a tym czymś staje się ciało. To, co się z nim dzieje, jak ono wygląda, staje się

¹⁸³ P. Sztompka, *Socjologia...*, s. 565.

¹⁸⁴ J. Szacki, *Historia...*, s. 914.

¹⁸⁵ Ibidem.

¹⁸⁶ Ibidem, s. 917.

¹⁸⁷ I choć postmoderniści unikają jak ognia klasyfikacji, typologii, które wskazywałyby jednak na istnienie bardziej trwałych struktur, to dostrzegają odmienne efekty procesów socjalizacji. Melosik i Szkudlarek wymieniają „tosamo globalnej przeroczyci”, „tosamo globalną kad”, „tosamo upozorowan”, tosamo „supermarket”, tosamo typu „brzytwa”. Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tosamo i edukacja...*, s. 67.

¹⁸⁸ Melosik w swoich pracach podkreśla dwoisto rzeczywistości, w której przyszło yc wspczesnemu człowiekowi. Jest ona wypadkową mieszenia si dwóch zasad, z których pierwsza podkreśla prymat jednostki, mowi o tym, e jest ona samodzielnym podmiotem kreującym swoją biografie, e dokonuje wyborów na podstawie własnych priorytetów, druga zaś wskazuje na istnienie potężnych regulatorów tosamoci i ycia społecznego, w obliczu których jednostka jawi się jako ziarenko piasku. Mimo to dla wspczesnego człowieka nie jest to sytuacja, którą mona byłoby okrelic jako trudną: „wspczesny człowiek nie wydaje się zagubiony, nie wydaje się

wyznacznikiem tożsamości jednostki. Problemem jest jednak to, że w zasadzie brakuje instytucji, które dokonując oceny, wspierałyby konstrukcję tożsamości, i dlatego jednostki poszukują substytutów. Stanowią je inni ludzie, grupy, które jednostki traktują jako punkty odniesienia, przyjmując symbole przynależności. Co jednak najważniejsze, nie są to struktury trwałe, nie wytwarzają one – jak to było w modernizmie, czego przykładem może teoria Floriana Znanieckiego – żadnych mechanizmów integracyjnych i izolacyjnych. Do tych quasi-grup (zwanymi również neoplemiennymi) wchodzi się i wychodzi z nich bez konsekwencji, bo nie mają one mechanizmów kontroli swoich członków. Podstawą ich trwania jest porozumienie, odgrywanie pewnych rytuałów, chęć bycia lojalnym. Do istnienia nie jest im potrzebna bliskość przestrzenna, bo mają one charakter symboliczny¹⁸⁹. Grupy stanowią *spectrum* opcji kształtowania swej jaźni i tożsamości, z których jednostka wybiera. Funkcjonowanie w wielu grupach sprzyja kształtowaniu cechy, która w społeczeństwie postmodernistycznym jest szczególnie pożądana, a mianowicie zdolności do nieustannej modyfikacji siebie i dopasowywania do coraz to nowych warunków. „Możesz być, kim chcesz” (biologicznie i społecznie), to hasło promowane w postmodernistycznym świecie, które powoduje, że ludzie są w nieustannej podróży ku tożsamości¹⁹⁰. Są wiecznymi nomadami, koczownikami, podróżnikami. Poza konstruowaniem tożsamości innym zadaniem społeczeństwa postmodernistycznego jest konsumowanie (jak ironicznie pisał Bauman, „kiedyś dzieci «przyszłość narodu», dziś przyszłość rynku/konsumpcji”¹⁹¹), ale już nie jak w modernizmie produkcja dóbr materialnych. Te ostatnie są niezwykle ważne, ale nie można zapominać, że równie istotna w postmodernistycznym świecie staje się informacja, a wraz z nią mass media. Ich siła oddziaływania jest na tyle duża, że stają się one kreatorem wizji rzeczywistości dla całych rzesz ludzi, pozbawiając ich w zasadzie samodzielnego konstruowania obrazu świata. Wykorzystuje to władza, która nie nakazuje i rozkazuje, ale raczej uwodzi obywateli za pomocą mass mediów. Media kształtują również kanon kultury, skutecznie eliminując z przestrzeni zjawisko pluralizmu¹⁹².

Środowisko życia człowieka z punktu widzenia postmodernizmu cechuje odnosząca się do wszystkich wymiarów egzystencji hiperzmiennność. Jej nieuchronność i skala negatywnie rzutują nie tylko na możliwość kreowania

też żyć schizofrenicznie. Więcej nawet – może się wydawać, że w jego tożsamości powstał pewien «układ komplementarności»” (Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, s. 10–11).

¹⁸⁹ J.H. Turner, *Struktura...*, s. 689, 712–713; B. Śliwerski, *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna” 2003, R. XLVI (LIX), nr 1(20), s. 13–14.

¹⁹⁰ Por. Z. Melosik, T. Szukdlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja...*, s. 59; A. Gromkowska, *Tożsamość w cyber-przestrzeni – (re)konstrukcje i (re)prezentacje*, „Kultura Współczesna” 1999, nr 3, s. 36–49.

¹⁹¹ Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków 2007, s. 176–177.

¹⁹² J. Szacki, *Historia...*, s. 917.

tożsamości jednostek, ale mają też zasadnicze znaczenie dla wspólnotowego istnienia, jest w nią bowiem wpisana nieustanna niepewność co do reguł, zasad, celów i kierunków działania. Dylematy z tym związane nie omijają również obszarów socjalizacji i wychowania, powodując stan permanentnego napięcia i ryzyka w agendach zajmujących się tym obszarem życia społecznego. Znajduje to odzwierciedlenie także w idei dziecka i dzieciństwa. Jak można się domyślać, jest ona w dużej mierze antytezą rozwiązań modernistycznych, w których dominuje koncepcja dziecka „ubogiego”, słabego, biernego, pozbawionego samodzielności, wymagającego ukształtowania, wypełnienia społecznie akceptowalnymi treściami. Dziecko jest w nich kimś, „kto zaczyna życie bez niczego i przychodzi znikąd – jako puste naczynie czy *tabula rasa*”¹⁹³, a jednocześnie stanowi centrum świata, jednolity, zreifikowany i esencjonalny podmiot, który można było widzieć w oderwaniu od kontekstu sytuacyjnego i społecznego. Modernistycznie widziane dzieciństwo jest fundamentem udanego rozwoju w dalszym życiu, stanowi początek podróży, która upłynie na zdobywaniu nowych kompetencji, wiedzy, umiejętności niezbędnych do stania się spełniającym społeczne oczekiwania dorosłym. Tradycyjnie rozumiana socjalizacja jest w zasadzie tylko i wyłącznie adaptacją jednostek do systemu. Konieczność wpisania się w oczekiwania, spełnienia wymagań ogranicza jednostkom szanse rozwojowe, uniemożliwia „myślenie w kategoriach rekonstrukcji społeczeństwa”¹⁹⁴. Pedagogika modernistyczna – jak pisze Bauman – z jednej strony ceniła dziecięcą otwartość i spontaniczność i dążyła do ich wzmocnienia, a z drugiej podejmowała niekończące się próby wtłoczenia w sztywny gorset sformalizowanych praw i obowiązków, oczywiście w zależności od roli, jaką jednostka miała pełnić w dorosłym życiu. Krzewiono takie cnoty, jak posłuszeństwo, konformizm, oddanie pracy i akceptację monotonnej rutyny. Przystosowywano ciało do przestrzeni, w jakiej przyjdzie mu funkcjonować¹⁹⁵. W przypadku perspektywy postmodernistycznej dziecko zostaje zdecentralizowane, co oznacza konieczność postrzegania go zawsze przez pryzmat relacji z innymi i zawsze w jakimś kontekście. W postmodernizmie nie ma bowiem jednego dziecka i jednego dzieciństwa. Za każdym razem jest inne w zależności od naszego przekonania na ten temat. Postmodernizm dostrzega dziecko jako „bogate” przede wszystkim w tym, że jest ono współtwórcą wiedzy, kultury i tożsamości. Dzieci mają moc sprawczą, swój głos, którego należy wysłuchać i, co ważne, uwzględnić.

Dzieciństwo jest konstrukcją społeczną wytwarzaną dla dzieci i przez dzieci w procesach komunikacyjnych. Z tego też powodu konieczne jest widzenie go w określonym kontekście czasu, miejsca i kultury, nie ma bowiem

¹⁹³ G. Dahlberg, P. Moss, A.R. Pence, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, tłum. K. Gawlicz, London 1999, s. 45.

¹⁹⁴ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność...*, s. 99.

¹⁹⁵ Z. Bauman, *Płynne życie*, s. 173–174.

uniwersalnego „dzieciństwa”. Jego charakter wyznacza klasa, miejsce zamieszkania i płeć. Dzieciństwo nigdy nie jest kosztem i obciążeniem, należy widzieć je jako czynnik pomnażania zasobów społecznych. Dziecko nie musi pytać dorosłego o zgodę na rozpoczęcie nauki, ma bowiem od samego początku dokładnie takie same prawa jak on¹⁹⁶. Widzenie dzieciństwa w takiej perspektywie spowodowało do wysunięcia propozycji zastąpienia terminu socjalizacja pojęciem „interpretatywna reprodukcja”, które z jednej strony podkreśla innowacyjne i twórcze aspekty uczestnictwa dzieci w życiu społecznym, a z drugiej wskazuje, że dzieci nie tylko przyswajają kulturę i przystosowują się do społeczeństwa, ale mają w sobie moc prokurowania zmian¹⁹⁷. Dlatego też w postmodernizmie „zrywa się z poszukiwaniem optymalnego wychowania, przy czym podaje się w wątpliwość każdy rodzaj międzyludzkiej interakcji w ich całości. Nie obowiązują już w postmodernistycznej pedagogice autorytet, nie ma tu też apelowania do posłuszeństwa, przestrzegania norm czy postępowania według wzorów, żadnego zobowiązania do umów, żadnej wspólnoty między kontrahentami. Pedagogika postmodernistyczna daleka jest od nawoływania do posłuszeństwa, kreowania norm i wzorów, co pozostaje w zgodzie z promowaniem przez postmodernistów dobrowolności, jako podstawowej kategorii społecznej. Instytucje wychowawcze, o ile można o nich mówić, nie są zobowiązane do bycia transmiterami świata symboli. Dominującą kategorią jest w społeczeństwie postmodernistycznym dobrowolność”¹⁹⁸. Rozwiązania promowane przez modernizm (pedagogiczni władcy tożsamości¹⁹⁹) nie mają racji bytu dla postmodernistów – stanowią one źródło przemocy i zniewolenia. „Socjalizacja w «z góry» przygotowaną tożsamość jest logiczna wówczas, gdy cechy społeczeństwa i kultury, w której dana jednostka żyje, odpowiadają owej tożsamości. Tożsamość jednostki jest wówczas «nagradzana» przez odnajdywanie swojego wizerunku (niczym w lustrze) w tysiącach fenomenów społecznych. Dziś nie jest to możliwe”²⁰⁰. Przekonanie postmodernistów o defragmentacji świata, migotaniu znaczeń, wielości narracji, płynności rzeczywistości, dominacji kategorii dobrowolności powoduje, że nie znajdują oni przestrzeni i racji do funkcjonowania systemów wychowawczych w tradycyjnym słowa znaczeniu. Nie oznacza to, że systemy wychowawcze funkcjonować nie mają prawa. Są one jednak nie wynikiem narzucenia ich jednostce, ale raczej wynikiem (de?)(re?)konstruowania przez nią samą w kontekście autorozwoju

¹⁹⁶ G. Dahlberg, P. Moss, A.R. Pence, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care...*, s. 45.

¹⁹⁷ M. Kowalik-Olubińska, *Władza w dziecięcych grupach rówieśniczych w perspektywie foucaultowskiej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 51.

¹⁹⁸ B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 387.

¹⁹⁹ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004, s. 69.

²⁰⁰ Ibidem.

i potrzeb. Jednostki, co w pełni wybrzmiewa przede wszystkim w antypedagogice, wiedzą przecież, jaką drogą winny iść i co jest dla nich najlepsze. Socjalizacja z tej perspektywy staje się procesem nieokreślonym, otwartym na wiele zwrotów. Takie postrzeganie socjalizacji opiera się na przekonaniu, że żadne narzucone odgórnie systemy nie mogą kształtować człowieka z tej przyczyny, iż nie są w stanie zaferować mu mechanizmów adaptacyjnych do współczesnego świata, który stworzony jest przede wszystkim dla tych, którzy potrafią uwolnić się od narzuconych im ograniczeń i zajmować pozycje, które z definicji nie były im przeznaczone²⁰¹. Idealny system wychowawczy charakteryzuje się wielością i różnorodnością tworzących go instytucji, których działanie opiera się na zasadzie demonopolizacji. Musi być on również wolny od biurokratycznej kontroli, np. państwa. Każda instytucja sama troszczy się o swój własny profil, nie jest zobowiązana przez biurokratyczny aparat do budowania uogólnionej oferty potencjalnie dostępnej dla wszystkich. Celem działania systemu wychowawczego jest samorozwój jednostki w określonych przez nią samą kierunkach i obszarach, ale także budowanie otwartości i gotowości do zmiany²⁰². Jednostka staje się nie tylko kreatorem swojej tożsamości, ale także „wychowującego” ją systemu. Powinny go tworzyć tylko takie instytucje, które oparte są na wolności jako podstawowej relacji społecznej. Można go porównać do kalejdoskopu, gdzie nieustannie dochodzi do gry napięć, sprzeczności i ambiwalencji, które układają się w malownicze, niepowtarzalne obrazy. Budowana w ten sposób różnorodność i wieloznaczność jest dla systemu nie tylko odżywcza, ale i wysoce kreatywna. Absolutnie nie powinna być rozpatrywana w kontekście patologii²⁰³. Są to optymalne warunki dla ludzi, którzy mogą, lub raczej muszą uczyć się żyć w stanie niepewności.

Funkcjonowanie w nieustannie zmieniającym się systemie nie jest kwestią prostą, bo poza wyraźnie twórczym zadaniem stworzenia dla siebie najlepszych warunków rozwojowych, jednostki są jeszcze w pewnym sensie zmuszone do walki z nieustannymi próbami zawłaszczenia, czy też zmiany (re)konstruowanej tożsamości. Socjalizacja w perspektywie postmodernistycznej jest bowiem wchodzeniem do wielu światów, poszukiwaniem niespodziewanych połączeń, konstruowaniem nowych tożsamości, nieustającym odkrywaniem siebie i świata, świata w sobie i siebie w świecie. Niezwykle celnie istotę postmodernistycznej socjalizacji oddał Bauman, porównując ją do inteligentnego pocisku, który w sytuacji nieustannie zmieniających się warunków, z nie zawsze precyzyjnie określonym celem, musi uczyć się w trakcie lotu nie tylko ten cel na bieżąco definiować i przedefiniowywać, ale również oceniać okoliczności, w jakich aktualnie się znajduje. Równocześnie obok procesu

²⁰¹ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja...*, s. 37.

²⁰² B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 399–403.

²⁰³ Ibidem, s. 389, 398.

uczenia się musi trwać proces zapominania tego, co już niepotrzebne, nieważne, bo wiedza zdobywana w trakcie lotu ma charakter jednorazowego użytku, szybko staje się zbędnym balastem²⁰⁴: „chodzi o to, by pogodzić umiejętność dłuższego utrzymywania tożsamości z umiejętnością modyfikowania jej na zawołanie – zdolność «bycia sobą» ze zdolnością «stawania się kimś innym»”²⁰⁵.

Postmodernistyczne wychowanie abstrahuje od tradycyjnie pojętych celów wychowania, ale nie rezygnuje ze wskazania cech przydatnych, ułatwiających życie w postmodernistycznych społeczeństwach. Jednostka musi być zatem „gotowa do natychmiastowej interakcji”, wokół niej pojawia się bowiem tylu tak różnych ludzi i w tak różnych celach, że niemożliwe staje się ich poznanie, co oczywiście nie jest też konieczne. Zdaniem Melosika dla żyjących w postmodernistycznych społeczeństwach ludzi stałość w relacjach interpersonalnych nie jest wartością. Nie odczuwają oni potrzeby stabilności, wręcz poszukują zmiany, nowości. Patrzą w przyszłość z zaciekawieniem²⁰⁶. Z wielością ludzi i grup wokół wiążą się następane pożądane cechy, którymi są adaptatywność i kontekstowość. Odnoszą się one do umiejętności bezproblemowej adaptacji do szybko zmieniających się warunków społeczno-kulturowych i przestrzennych. Przecież wszystko płynie, jak mówi Bauman²⁰⁷. Postmodernistyczne dziecko musi również opanować kompetencje związane z byciem konsumentem. Jest to bowiem podstawowa forma aktywności człowieka postmodernistycznego.

Obserwując zmiany, jakie w procesie socjalizacji dokonują się w czasach postmoderny, trudno nie zgodzić się z twierdzeniem Josepha E. Davisa, że konsumpcjonizm i utowarowienie zdestabilizowały „dawne instytucje odpowiedzialne za formowanie tożsamości (rodzinę, szkołę, Kościół itp.), wytwarzając swoistą próżnię, którą czym prędzej postanowiły wypełnić”²⁰⁸. Zdaniem Melosika centralnym punktem postmodernistycznych systemów wychowawczych stały się mass media i promowana przez nie kultura popularna²⁰⁹, której znaczenie dla kształtowania się tożsamości młodego pokolenia jest większe niż szkoły i nauczycieli, Kościoła, a coraz częściej także rodzica²¹⁰.

²⁰⁴ Z. Bauman, *Płynne życie*, s. 184–185.

²⁰⁵ Z. Bauman, *Straty uboczne. Nierówności społeczne w epoce globalizacji*, Kraków 2012, s. 91.

²⁰⁶ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, s. 73.

²⁰⁷ Z. Bauman, *Płynne życie*, s. 175–177.

²⁰⁸ Ibidem, s. 180.

²⁰⁹ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, s. 73.

²¹⁰ Zbigniew Kwieciński określił ten proces mianem przesunięcia socjalizacyjnego. Poza zmianami w sile oddziaływań poszczególnych instytucji jego objawem jest również coraz bardziej horyzontalny kierunek socjalizacji, co można opisać jak schodzenie na drugi plan dorosłych jako głównych kreatorów tożsamości na rzecz rówieśników oraz mass mediów. Towarzyszy temu wydłużanie czasu dorastania. Podobne refleksje pojawiają się w pracy Mirosławy Marody. Zob. Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990; M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa 2015, s. 180–181.

Kryzys rodzicielstwa Bauman wiąże z postępującą jego komercjalizacją. Dzieci nie są już pomostem między śmiertelnością a nieśmiertelnością, nie podnoszą poziomu życia rodziny, nie są „zabezpieczeniem” na starość. Są „przede wszystkim przedmiotem uczuciowej konsumpcji”²¹¹, dają doznania, których żaden najbardziej wyrafinowany i najdoskonalszy przedmiot konsumpcji nie jest w stanie dostarczyć. Rodzice decydują się na nie mimo kosztów i ryzyka, jakie wpisane są w wychowanie dziecka, są gotowi na poświęcenie się dla dobra drugiej, słabszej, uzależnionej od nich osoby, na porzucenie „stabilności” i „przewidywalności”. Poprzez swoje pojawienie się na świecie dziecko w pewnym sensie zaciąga u rodziców dług – ma się stać źródłem przyjemności. Właśnie dlatego zanurzeni w płynnej nowoczesności rodzice coraz częściej zamiast czujnej i troskliwej obecności oferują swoim dzieciom silnie skomercjalizowaną relację²¹², w której z jednej strony stoją oni na pozycji „zaopatrzeniowców”, dostarczycieli dóbr, a z drugiej egzekutorów rozwoju swoich dzieci (co szczególnie widoczne jest w przypadku przedstawicieli klasy średniej²¹³). Zadaniem rodzica zgodnie z logiką postmodernistycznej tożsamości nie jest „ulepienie” dziecka na jakiś wzór/ideał (kiedyś można było powiedzieć – wychowawczy), ale dostarczenie „wyborów”, stworzenie warunków do próbowania kolejnych tożsamości. Wbrew pozorom jednak to nie kwestia rozwoju dziecka jest tu najważniejsza. Chodzi raczej o rodzica, jego potrzeby, możliwość osiągnięcia więcej, sprawdzenia siebie, spełnienia czy przekroczenia kolejnych ograniczeń. Dziecko jest tu środkiem. Rodzic, nie wiedząc, w jakim kierunku kształtować swoje dziecko, by było dobrze, tworzy dla niego przestrzeń wyborów, które jednocześnie i jemu dają psychiczny komfort poprawnie zrealizowanego zadania, pozwalają cieszyć się osiągnięciami dziecka, które stają się siłą rzeczy również jego sukcesami. Co ważne, trwanie w czasie procesu dorastania dziecka pozwala na długodystansowe jego konsumowanie.

Postmodernistyczna rzeczywistość stawia wyzwania także przed szkołą i nauczycielem, pozbawiając ich uprzywilejowanej pozycji, podważając podstawę ich egzystencji, jaką była wiedza i autorytet. Skoro nie istnieje prawda, wiedza zaś jest kwestią umowną, nauczyciel i szkoła nie mają prawa uzurpować sobie monopolu na tożsamość jednostki. Nie wolno im „łamać młodego człowieka, przymuszając go do przyjęcia pewnej wersji rzeczywistości”,

²¹¹ Z. Bauman, *Razem, osobno*, Kraków 2003, s. 132.

²¹² Z. Bauman, *44 listy z płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 66–67.

²¹³ Por. m.in.: W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013; B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje klasy średniej*, Warszawa 2014; M. Nyczaj-Draż, *Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej*, Zielona Góra 2015; T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011; A. Mazurowska, *Edukacja dla sukcesu społecznego. Prywatne szkolnictwo podstawowe z perspektywy rodziców z klasy średniej*, Poznań 2018.

bo „pedagodzy jak wszyscy inni ludzie są istotami ułomnymi, mylącymi się, działającymi często po omacku w nieustannie zmieniających się warunkach”²¹⁴. Według Melosika zadaniem postmodernistycznego nauczyciela jest zaproszenie uczniów do „edukacyjnej rozmowy” w ramach lekcji geografii, na której „wspólnie analizuje się różne fragmenty mapy dyskursów i określa się badawcze oraz ideologiczne konsekwencje akceptacji określonego stanowiska”²¹⁵. Otwarte pozostaje pytanie, jak to robić, podczas gdy otwartość, niejako wsłuchiwanie się w potrzeby, odpowiadanie na istniejącą sytuację powodują, że zakres i cel lekcji pozostaje jednak nieokreślony, pedagog zaś w żadnym momencie nie stoi na pewnym gruncie²¹⁶. Jan Zubelewicz pisze wręcz, że postmodernistyczny nauczyciel działa w warunkach urojonych, w których „dzieci są dobre i mają nieograniczone horyzonty intelektualne”²¹⁷. W tym miejscu musi się pojawiać pytanie, po co im w takim razie szkoła i nauczyciel. Jest ono tym bardziej zasadne, że zdaniem postmodernistów szkoła ciągle jeszcze pozostaje zanurzona w poprzedniej epoce, będąc co prawda miejscem rozwoju, ale w warunkach opresji i przemocy. Powtarzają oni jak mantrę, że szkoła stanowi narzędzie władzy, poprzez które dystrybuowany jest obowiązujący dyskurs, za pomocą którego pozycjonuje się jednostki w świecie, narzuca im określony typ tożsamości. Szkoła w końcu kontroluje i dyscyplinuje, ale nie ma już monopolu na czas młodego człowieka. Coraz częściej bowiem żyje on równolegle: świat realny przeplata się z cyberrzeczywistością, której siła i zasięg czynią z niej coraz istotniejszą agendę socjalizacyjną²¹⁸. To już nie *second life*, to po prostu *life*. Można wręcz powiedzieć, że jeśli człowiek nie znajduje odniesienia w rzeczywistości dla doświadczeń z cyberrzeczywistością, przestaje ją dostrzegać, traktować jako istotną. Siła wirtualnego świata wynika z tego, że pozbawiony jest on w dużej mierze sprzeczności i nieporozumień – zmory życia poza siecią²¹⁹. Uwalnia on od kontroli dorosłych, a jednocześnie wystawia na nieubłagany osąd rówieśników, którzy wytyczają bieżące kierunki rozwoju tożsamości. Bez przesady można powiedzieć, że cyberprzestrzeń pełni wobec nastolatków dwojaką rolę: jest trampoliną do popularności i akceptacji, ale również pręgierzem, przy czym reguły znalezienia się w jednej lub drugiej sytuacji nie są nikomu znane. Poza rówieśnikami autorytetami stają się celebryci, bohaterowie kultury popularnej czy

²¹⁴ B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 398.

²¹⁵ Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, R. XLVI(LIX), nr 19, s. 35; idem, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, s. 91.

²¹⁶ B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 387.

²¹⁷ J. Zubelewicz, *Filozoficzna analiza i krytyka pąjdocentryzmu pedagogicznego*, Warszawa 2008, s. 51.

²¹⁸ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, s. 68–91.

²¹⁹ Z. Bauman, *44 listy...*, s. 27.

youtuberzy, w wielu przypadkach niewiele starsi od swoich odbiorców. Internet pozwala na podejmowanie dziesiątków decyzji w zasadzie bez starania i konsekwencji, daje przestrzeń do niezliczonych modyfikacji swojej tożsamości (Marek Konopczyński mówi o awataryzacji życia²²⁰), bo dziś musi być ona przede wszystkim tym, czego łatwo się pozbyć.

Próżno szukać w publikacjach postmodernistów odniesień do mechanizmów kształtowania się tożsamości. Koncentrują się oni raczej na jej składowych, na kontekście ich powstawania, piszą o dynamice zmian, ale nie odnoszą się do tego, jak to się dzieje. Skoro tak, można domniemywać, że procesy socjalizacji co do mechanizmów pozostają niezmiennie, choć mocno przyspieszone i sfragmentaryzowane.

Podsumowując, dla postmodernistów tradycyjnie rozumiane systemy wychowawcze są mechanizmem opresji, zorientowane na cel przymuszają bowiem jednostkę do przyjęcia odgórnie narzuconej tożsamości, która w zasadzie nie podlega negocjacom. Stąd promują oni wizję systemów jako niemal indywidualnych, nieskończonych, wręcz eklektycznych projektów, które pozwalają na bieżąco (re)konstruować jednostce tożsamość. Postmodernizm „uwalnia” systemy, ujmując je jako narzędzia przede wszystkim jednostki, a nie władzy.

* * *

W rozdziale zaprezentowałam systemy wychowawcze w wybranych perspektywach. Analizując je, nie trudno zauważyć, że układają się one w pewnego rodzaju kontinuum (nieidealne i nielinearne). Klasyczne perspektywy w dużej mierze opierały się na założeniu o istnieniu pewnej ciągłości, stałości, a przede wszystkim ewolucyjności zmian. Sprzyjać temu miała w zasadzie konsensualna wizja społeczeństwa, które podzielało system wartości, znaczeń i dążeń. Pozwalało to widzieć starsze pokolenie i jego działania jako gwarancję istnienia systemu nie tylko w wymiarze wychowawczym, ale i ogólnym. W modernistycznych wizjach systemów wychowawczych celem było włączenie jednostki do krwioobiegu społecznego poprzez „urobienie” jej wedle określonego wzoru. Im bliżej współczesności w rozważaniach nad systemami wychowawczymi, tym bardziej stają się one niezależne czy – jak by powiedział Niklas Luhmann – autopojetyczne, by w końcu zacząć stanowić samodzielny byt. Nie można również nie zauważyć, że w kolejnych perspektywach coraz silniej zaznacza się podmiotowość jednostek tworzących system. Przestają być one trybikiem w maszynie, a stają się kreatorami systemu. Jednocześnie widoczne staje się przeorientowanie funkcji systemu, który w pierwszej kolejności

²²⁰ M. Konopczyński, F. Konopczyński, *Tożsamość w sieci: perspektywa socjopedagogiczna*, „Resocjalizacja Polska” (Polish Journal of Social Rehabilitation) 2011, nr 2, s. 350–356.

ma służyć jednostce, a dopiero potem społeczeństwu. W postmodernistycznych systemach wychowawczych kwestia autorytetu, wzoru wychowania przestaje być istotna, to człowiek bowiem samodzielnie kreuje swoją tożsamość, a wszelkie próby jej narzucenia przez struktury wyższego rzędu identyfikowane są jako przemoc, o czym pisali Bourdieu i Foucault, a także postmoderniści. Wskazane zmiany pokazują, jak bardzo trudnym do opisania faktem społecznym są systemy wychowawcze. W dużej mierze jest to związane z niejasnością, wielowymiarowością czy relatywnością samego pojęcia „system wychowawczy”, co prowokuje wręcz do stwierdzeń podobnych do tego sformułowanego przez Pawła Rybickiego, który określa to pojęcie jako nieprzydatne do naukowych analiz przede wszystkim z powodu wielości tworzących je elementów²²¹. Trudno też nie zgodzić się ze Zdzisławem Kawką i Ewą Rokicką wyrażającymi przekonanie, że jest to związane ze swoistym przewrotem teoretycznym wynikającym z odchodzenia w cień historii orientacji odwołujących się do materializmu, strukturalizmu i realizmu, w których pojęcie to ma silne umocowanie, i coraz silniejszą obecnością konstruktywizmu czy postmodernizmu²²². Poza teorią pojęciu systemu wychowawczego nie sprzyja również współczesna rzeczywistość, jej ogromna zmienność i złożoność. Dziś coraz trudniej ludziom przychodzi bowiem powiedzieć, skąd i kim są.

Nie oznacza to bynajmniej, że pedagodzy powinni porzucić teoretyczne rozważania i badania nad systemami wychowawczymi. Wręcz przeciwnie: zwykle to, co skomplikowane, nieprzejryste, jest poznawczo niezwykle płodne, pozwala na otwieranie nowych, często zupełnie niespodziewanych przestrzeni wiedzy. Równie ważny jest aspekt praktyczny, który bez teoretycznego wsparcia będzie naznaczony przypadkowością i ryzykiem nieosiągnięcia celów. Z tych właśnie względów systemy wychowawcze powinny w dalszym ciągu pozostać podstawowym przedmiotem zainteresowania pedagogiki.

²²¹ P. Rybicki, *Struktura świata społecznego*, Warszawa 1979, s. 593, cyt. za: Z. Kawka, E. Rokicka, *Środowisko społeczne*, [w:] Z. Bokszański i in. (red.), *Encyklopedia socjologii. Suplement*, s. 349.

²²² Z. Kawka, E. Rokicka, *Środowisko społeczne*, s. 349.

SPOŁECZNOŚĆ LOKALNA JAKO PŁASZCZYZNA AKTUALIZOWANIA SIĘ SYSTEMU WYCHOWAWCZEGO

2.1. Lokalne konteksty procesów wychowawczych

Mimo postępującej globalizacji i związanego z nią „kurczenia” się świata wciąż w znacznej mierze prawidłowe funkcjonowanie człowieka w sensie biologicznym i społecznym uwarunkowane jest istnieniem wytworzonej i przyswojonej przestrzeni zarówno w wymiarze społecznym, jak i fizycznym. Anna Przeclawska mówi wręcz o tym, że los człowieka kształtuje się na przecięciu różnych wymiarów przestrzeni, wymieniając wśród nich fizyczną, społeczną, temporalną, symboliczną, moralną i – coraz bardziej znaczącą jej zdaniem – informatyczną¹. Byłoby jednak błędem sądzić, że jest to relacja jednokierunkowa. Człowiek nie tylko jest kształtowany przez przestrzeń, ale również ją samą kształtuje, nadając jej niepowtarzalny charakter. Można powiedzieć, że jest ona uwarunkowana historią, doświadczeniami i celami struktury społecznej, jaka ją zasiedla². Ludzie, zajmując określoną przestrzeń, podejmując w niej określone działania, nadają jej kształt i znaczenie – wytwarzają systemy (społeczne, ekonomiczne, kulturowe, polityczne, wychowawcze) konieczne do zaspokojenia potrzeb³. Jest ona bowiem obszarem przeszłych, obecnych i przyszłych zdarzeń – sceną, a niejednokrotnie rezultatem. Bez wątpienia, jest ona również kreatorem określonych zachowań, gdyż poprzez swoje trwanie

¹ A. Przeclawska, *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*, [w:] A. Przeclawska, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Warszawa 1999, s. 76.

² J. Modrzewski, *Socjologia przestrzeni edukacyjnych*, [w:] J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*, Poznań 2008, s. 96.

³ Por. A. Wallis, *Socjologia przestrzeni*, Warszawa 1990, s. 26.

i odtwarzanie „zapisuje” niejako swoich użytkowników, inicjując działania. Maurice Halbwachs pisał: „grupa związana z pewną częścią przestrzeni przekształca ją na swój obraz, lecz jednocześnie ulega rzeczom, które stawiają opór, i przystosowuje się do nich [...]. Każdy aspekt, każdy detal tego miejsca sam przez się ma sens i jest czytelny jedynie dla członków grupy”⁴. Przestrzeń i człowiek pozostają we wzajemnej zależności: ludzie poznają, oswajają i przekształcają przestrzeń, a ona modeluje ich działania. Powstaje w ten sposób wypełniona znaczeniami i wartościami czasoprzestrzeń⁵. „Rodzaje czy typy wytwarzanych społecznie czasoprzestrzeni dialektycznie współokreślają więc obrazy życia społecznego, współuczestnicząc zatem w kreowaniu toczących się w nich, w ich strukturalnych postaciach, procesów, wśród których odnajdujemy także i takie, które w pierwszym planie formują osoby społeczne i poprzez nie uczestniczą w kształtowaniu obrazu życia społecznego, orientując je zawsze w określonym wymiarze pielęgnowanej przez struktury społeczne kultury i identyfikując je z nią”⁶.

Szczególne znaczenie dla funkcjonowania ludzi ma ta najbliższa im przestrzeń, przez pedagogów opisywana pojęciem środowiska lokalnego⁷. Słusznie zauważa Tadeusz Pilch, że od urodzin po kres życia jest uniwersalnym i najtrwalszym elementem naszego otoczenia⁸. W obszarze pedagogiki społecznej nie ma zgody co do definicji tego bytu, ale zwykle podkreśla się, że jest ono w pewien sposób niepowtarzalne ze względu na warunki, w jakich się kształtuje, co powiązane jest z jego historycznością, która z kolei wpływa na konstruowanie w jego ramach określonego ładu społecznego i strukturalnego. W definicjach pedagogicy starają się podkreślić wątki nominalne i aksjonormatywne⁹. Przykładem tego typu definicji jest ta autorstwa Pilcha, według którego środowiskiem lokalnym nazywać będziemy „zbiór ludzi zamieszkujących

⁴ M. Halbwachs, *Morphologie sociale*, Paris 1970, s. 132, cyt. za: B. Jałowiecki, *Przestrzeń społeczna*, [w:] H. Domański, W. Morawski, J. Mucha i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Warszawa 2000, s. 241.

⁵ M. Nóżka, *Społeczne zamykanie (się) przestrzeni. O wykluczeniu, waloryzacji miejsca zamieszkania i jego mentalnej percepcji*, Warszawa 2016, s. 105.

⁶ J. Modrzewski, *Socjologia...*, s. 102.

⁷ Socjolodzy najbliższą człowiekowi przestrzeń opisują pojęciem społeczności lokalnej, pedagog zaś środowiska lokalnego. Jak zauważa Pilch, dominacja w pedagogice tego ostatniego pojęcia związana jest z chęcią ujęcia szerszego kręgu desygnatów „aż po elementy przyrodnicze otoczenia oraz wychowawcze oddziaływanie całej struktury i wszystkich elementów wchodzących w skład terytorium lokalnego”. Z kolei Mikołaj Winiarski sygnalizuje potrzebę podkreślenia aspektu wychowawczego. Co jednak znaczące, mimo powyższych zastrzeżeń pedagogicy obu pojęć używają zamiennie. Zob. T. Pilch, *Środowisko lokalne*, [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 299; M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000, s. 24.

⁸ T. Pilch, *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995, s. 155.

⁹ *Ibidem*, s. 157.

niewielkie terytorium oraz stworzoną przez nich kulturę, stosunki społeczne i otoczenie przyrodniczo-materialne. Składnikami środowiska lokalnego są wspólne instytucje, symbole i wartości. Cechami tego środowiska są poczucie odrębności i izolacji, jednolitości zawodowej i ekonomicznej, tożsamości etnicznej i kulturowej. Dominacja więzi osobowych nad rzeczowymi pozwala na powszechną identyfikację członków oraz sprawowanie osobowej i rygorystycznej kontroli. Istotą świadomości społecznej środowiska lokalnego jest poczucie jedności i aprobującego uczestnictwa. Zewnętrznym wyrazem jedności jest zdolność do zbiorowego działania w obronie, rozwiązywania i osiągnięcia wspólnych celów i interesów publicznych¹⁰. Podobną perspektywę prezentują Irena Lepalczyk oraz Ewa Marynowicz-Hetka, określając środowisko lokalne jako „teren przestrzennie wydzielony, w którego skład wchodzi, prócz mieszkań, wszelkie urządzenia usługowe, socjalne i kulturowe, uzależnione od potrzeb i struktury społeczno-demograficznej mieszkańców”¹¹. Jest to przestrzeń egzystencji i rozwoju licznych grup społecznych, które pozostają ze sobą w interakcjach i kooperacji, co sprzyja kształtowaniu się osobowości wszystkich mieszkańców. Dla istnienia środowiska lokalnego kluczowe są siły społeczne. Helena Radlińska definiowała je jako „aktualnie ujawniające się albo ukryte (potencjalne) wartości jednostek i grup społecznych, urządzeń i instytucji, dające pedagogowi społecznemu oparcie w jego pracach, jeśli zostaną one zaktywizowane i staną się czynnikami przewodnimi w przybudowie i asymilowaniu wartości”¹². Wiesław Theiss również mocno podkreśla wymiar aksjologiczno-kulturowy, pisząc, że społeczność „żyje na niewielkiej przestrzeni (od małej wsi po region geograficzny), a jej członkowie są skupieni wokół aprobowanych wartości, celów czy interesów. Tym, co wspólne i co łączy członków

¹⁰ T. Pilch, *Środowisko lokalne*, [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia...*, s. 300.

¹¹ I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, *Wzmacnianie sił społecznych środowiska ludzkiego*, [w:] A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Pedagogica societatis. Przedmiot, zadania a współczesność*, Katowice 1985, s. 40.

¹² Radlińska stworzyła typologię sił społecznych, wyróżniając między innymi siły jednostek, czyli potencjalne możliwości i wartości indywidualnych jednostek, przy czym szczególne znaczenie przypisywała jednostkom wybitnym, dziś powiedzieć by można – liderom, którzy mieli aktywizować środowisko. Drugą kategorią były siły jawne, aktualnie działające, mogące zmieniać strukturę, mocno powiązane z procesem wychowania przez to, że powinno ono zmierzać do celowego wprowadzania takich sił w środowisko w celu wprowadzenia zmiany. Ostatnią kategorią były zaś siły ukryte, tzw. niewidzialne czynniki środowiska, dotąd niedostrzegalne, drzemające w świadomości jednostek lub grup społecznych. Siły społeczne stanowiły dla jednostki materiał do przekształcania teraźniejszego środowiska życia człowieka na rzecz przyszłości, przy czym Radlińska podkreślała, że niemożliwe jest przewidzenie jej kształtu. Dlatego głównym jej postulatem było takie oddziaływanie środowiska, które aktywizowałoby możliwości tkwiące w jednostce, grupie czy w nim samym, bez prób wtłaczania w obmyślane wzorce. Mówiąc o wzorcach, warto przypomnieć, że Radlińska była autorką jednej z pierwszych koncepcji pomiaru jakości środowiska, wprowadzając do języka pedagogiki takie pojęcia, jak norma, wzorzec, przeciętna, miernik, wskaźnik. Zob. H. Radlińska, *Postawy wychowawcy wobec środowiska społecznego*, [w:] eadem, *Pedagogika społeczna*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961, s. 33.

społeczności lokalnej, są m.in. kultura i jej dziedzictwo (tradycja, tożsamość, przynależność, lojalność wobec miejscowości czy terenu), formy życia społecznego (sąsiedztwo, solidarność miejscowa, patriotyzm lokalny, wspólna biografia), miejscowe środowisko naturalne (przyroda, warunki geofizyczne, krajobraz)¹³. Środowisko lokalne jest dla tego autora „małą ojczyzną”, czyli „przestrzenią psychofizyczną, powstałą w wyniku szczególnych związków intelektualnych oraz emocjonalnych jednostki z najbliższym otoczeniem oraz praktycznych działań człowieka w miejscowym środowisku. Jest to rzeczywistość realna, konkretna i materialna, a jednocześnie naznaczona wartościami, znaczeniami i symbolami, mitami. Mała ojczyzna skupia ludzi żyjących na określonym terenie geograficznym, w kręgu oddziaływań miejscowej tradycji, kultury, różnych form życia społecznego oraz przyrody. Mała ojczyzna widziana w perspektywie pedagogiki społecznej pełni fundamentalne role socjalizacyjno-edukacyjne. Jest przede wszystkim źródłem tożsamości jednostek i grup społecznych; łączy z kulturą, przeszłością i przyrodą, orientuje w świecie materii i świecie idei, ułatwia odpowiedź na fundamentalne pytanie «kim jesteśmy, skąd idziemy, dokąd zmierzamy?»”. Mała ojczyzna, będąc „określoną formą życia lokalnego, zakorzenia człowieka w jego świecie, a to oznacza m.in. pełną i godną obecność w określonym miejscu i czasie, a równocześnie – obowiązek uczestnictwa, tj. utrwalania, zmieniania i ulepszania istniejących warunków”¹⁴. Jej znaczenie w perspektywie całego życia podkreślił Tadeusz Frąckowiak, pisząc, że „dla dziecka mała ojczyzna jest początkiem drogi ku bujnemu życiu; dla młodości wiekiem walki, sławy i przyszłością bez końca; dla starca ulotnym wspomnieniem chwili, niezmiernie krótką przeszłością”¹⁵.

Przywołane definicje pozwalają widzieć w środowiskach lokalnych¹⁶ jeden z najważniejszych elementów odpowiedzialnych za kształtowanie się osobowości i tożsamości człowieka na przestrzeni całego życia. „Osobowość jest córką społeczności” – pisał dziewiętnastowieczny francuski socjolog Jean Izoulet¹⁷. Szczególna ich rola związana jest z tym, że bez obecności i aktywności w środowisku lokalnym jednostka nie może rozwinąć swoich indywidualnych zasobów ani przyswoić transmitowanych z makrostruktur wzorów i oczekiwań. Dzieje się to bowiem z wykorzystaniem bezpośrednich, powtarzających się relacji osobowych, opartych na wspólnym „kodie” kulturowym,

¹³ W. Theiss, *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilitytarna*, [w:] W. Theiss (red.), *Mała ojczyzna. Kultura – edukacja – rozwój lokalny*, Warszawa 2001, s. 11–12.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ T. Frąckowiak, *Lokalność i wspólnota*, [w:] T. Frąckowiak, P. Mosiek, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)*, Rawicz–Leszno 2005, s. 17.

¹⁶ Podobnie jak wielu pedagogów, pamiętając o odrębnościach, będę używała zamiennie pojęć: środowisko lokalne i społeczność lokalna.

¹⁷ J. Izoulet, *La cité moderne*, 1984, s. 150, cyt. za: T. Pilch, *Środowisko lokalne*, [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia...*, s. 300.

potrzebach, dążeniach, które najpełniej ujawniają się właśnie w przestrzeni lokalnej¹⁸. To społeczność lokalna staje się miejscem przyswajania ról społecznych i wzorów zachowań, uczy interpretacji zdarzeń, podstaw relacji społecznych, stosunku do układów społecznych i ludzi spoza własnej społeczności¹⁹. Jej względna stałość wyzwała poczucie stabilności u człowieka. Szczególnego znaczenia nabiera ona zwłaszcza w okresie dzieciństwa, wówczas bowiem wytwarzają się szeroko rozumiane wzorce przywiązania, również w wymiarze społeczno-przestrzennym, które przechowywane przez całe życie, kształtują relacje człowieka z szeroko rozumianym otoczeniem²⁰. Pozytywna więź z miejscem zwiększa poczucie przynależności, ma znaczenie dla utrwalania podmiotowości i sprawstwa, pobudza do działania. Środowisko lokalne jest także przestrzenią, gdzie człowiek doskonali się we współżyciu i współdziałaniu z innymi poprzez udział w lokalnych formach organizacji życia społecznego. Wytwarzane w ramach lokalnych środowisk więzi społeczne z jednej strony stanowią mechanizm kontroli społecznej, a z drugiej dają poczucie bycia we wspólnocie. Bez wątpienia, należą do najważniejszych czynników odpowiedzialnych za ciągłość społeczną²¹. Można powiedzieć, że poprzez realizację podstawowych funkcji, do których zaliczyć należy: produkcję – dystrybucję – konsumpcję, socjalizację, kontrolę społeczną, partycypację, wzajemną pomoc²², środowisko lokalne umożliwia człowiekowi nie tylko trwanie fizyczne, ale przede wszystkim rozwój w wymiarze społecznym, kulturowym czy – szerzej ujmując – cywilizacyjnym. Pozwala to widzieć w nim wymiar wychowawczy²³.

Idea lokalnego środowiska wychowawczego została ujęta w teorii społeczeństwa wychowującego autorstwa Floriana Znanieckiego. Wychowanie stanowiło dla niego jedną z podstawowych funkcji społeczeństwa, poprzez które zapewniało ono sobie trwałość i rozwój. Środowiska lokalne były dla niego ogniwami pośrednimi między makroskalą wychowującego

¹⁸ R. Dyoniziak, *Terytorialne postacie życia zbiorowego*, [w:] R. Dyoniziak (red.), *Spółeczeństwo w procesie zmian. Zarys socjologii ogólnej*, Kraków-Szczecin-Zielona Góra 1997, s. 61.

¹⁹ *Ibidem*, s. 65.

²⁰ A. Bańka, *Przywiązanie do miejsca i jego znaczenie w cyklu życia człowieka*, [w:] A. Bańka (red.), *Symbole, przemiany oraz wizje przestrzeni życia*, Poznań 2011, s. 10; A. Przeclawska, *Pedagogika. Kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996, s. 23–28.

²¹ Z. Pucek, *Mikrostruktura społeczna*, [w:] R. Dyoniziak (red.), *Spółeczeństwo w procesie zmian...*, s. 56–57.

²² R.L. Warren, *The Community in America*, Chicago 1972, s. 5.

²³ Lokalne środowisko wychowawcze jest jednym z sześciu kręgów środowiskowych oprócz mikrośrodowiska wychowawczego, okolicznego środowiska wychowawczego, mezo- i makrośrodowiska wychowawczego oraz globalnego środowiska wychowawczego. Kręgi pozostają ze sobą w relacjach, można powiedzieć, że stanowią dla siebie systemy nadrzędne i podrzędne. Zob. M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne...*, s. 22; idem, *Przemiany lokalnego środowiska życia jako wyzwanie dla pedagogów społecznych*, [w:] B. Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Szczecin 2008, s. 167.

społeczeństwa a jego mikroświatami. Stanowiły płaszczyznę, w której najpełniej dokonywały się uwarunkowania procesów wychowania. To w nich najczęściej miały miejsce bezpośrednie stosunki społeczne, to tu jednostka podejmowała określone role społeczne. Wychowawczy wymiar środowiska lokalnego Znaniecki podkreślał, stwierdzając, że jest to „odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu [...]. Obejmuje ono wszystkie te osoby i grupy społeczne, z którymi dana grupa wymaga lub pozwala, aby ów osobnik się stykał w okresie swego przygotowania do przyszłego członkostwa”²⁴. Za podstawową rolę lokalnych środowisk wychowawczych uznawał kontrolę społeczną oraz regulację bodźców i wpływów środowiskowych, które zorientowane były na określony społecznie ideał wychowawczy²⁵. Głównymi elementami środowiska wychowawczego uczynił Znaniecki rodzinę, sąsiedztwo, grupy rówieśnicze oraz instytucje wychowawcze, wskazując tutaj szkołę oraz instytucje wychowania pośredniego wraz z osobami pełniącymi funkcje wychowawcze. Kiedy czyta się *Socjologię wychowania*, ani przez moment nie pojawiają się wątpliwości, że dla autora to właśnie środowiska lokalne pozostawały priorytetowe, jeśli chodzi o proces wychowania. Zastosowanie zasady współczynnika humanistycznego w analizach procesów wychowania pozwala postrzegać lokalne środowiska wychowawcze jako „czyjeś”.

Przywołane powyżej idee rozwijał Stanisław Kowalski, twierdząc, że środowisko lokalne to „najbardziej reprezentatywna przestrzeń społeczna obejmująca podstawowe mikrośrodowiska wychowawcze określonych populacji lub jednostek wychowywanych”²⁶, przy czym jednocześnie stanowiło ono właściwy przedmiot odniesienia dla szerszych kręgów środowiskowych (np. narodowych). Kowalski podkreślał, że jest to przestrzeń krzyżowania się różnorodnych jakościowo wpływów i działań wychowawczych, co pozwala widzieć ją w perspektywie dynamicznej. W ujęciu tego autora środowisko lokalne stanowiło nie tylko system komponentów i czynników warunkujących proces wychowania, ale również obiekt świadomej pracy wychowawczej zmierzającej do wykreowania najkorzystniejszych sytuacji rozwojowych²⁷. Analizując dzieła Kowalskiego, można postawić tezę, że bez sprawnego środowiska lokalnego procesy wychowania są zagrożone. Podobnie jak Znaniecki, także Kowalski dostrzegał w środowisku lokalnym zagrożenia dla procesów wychowania, opisując je jako strefę tzw. patologii społecznej²⁸, przy

²⁴ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, Warszawa 2001, s. 52.

²⁵ S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, s. 90.

²⁶ S. Kowalski, *Środowisko lokalne w wychowawczym funkcjonowaniu społeczeństwa*, „Rocznik Pedagogiczny” 1984, nr 9, s. 131.

²⁷ W. Sroczyński, *Kategoria środowiska w pedagogice społecznej*, Warszawa 2007, s. 49.

²⁸ S. Kowalski, *Socjologia wychowania...*, s. 94.

czym niezwykle ważne dla niego było jej niwelowanie. Władysław Dykcik określił propozycję Kowalskiego mianem „koncepcji doskonalenia systemu wychowawczego w środowisku”²⁹.

Idea wychowawczego środowiska lokalnego jest również wyraźnie obecna w pracach Heleny Radlińskiej. Jest to widoczne już w samym rozumieniu pedagogiki społecznej jako nauki o środowiskowych uwarunkowaniach wychowania i pracy wychowawczej w środowisku³⁰. Można powiedzieć, że działalność wychowawcza w środowisku życia – bo tym pojęciem posługiwała się Radlińska i rozumiała je jako „zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników kształtujących jej osobowość, oddziałujących stale lub przez czas dłuższy” – zmierzać miała do jego ulepszenia, tak by pełniej odpowiadało na potrzeby rozwojowe człowieka. Autorka podkreślała przy tym, że człowiek funkcjonuje jednocześnie w wielu środowiskach życia, czerpiąc z ich zasobów i przekształcając je zgodnie z własnymi potrzebami³¹. Dla Radlińskiej najistotniejszy był temporalny charakter tego bytu. Podkreślała ona, że środowisko życia aktualizuje się nie tylko w teraźniejszości i przyszłości, ale ma również swoją historię, z jej warstwą symboliczną. Ona właśnie, a także relacje społeczne, obyczaje, wiedza, sztuka, rzeczy nieuchwytnie, swego rodzaju imponderabilia, tworzyły w koncepcji Radlińskiej środowisko niewidzialne, będące z kolei częścią środowiska subiektywnego, czyli tych jego elementów, które faktycznie na jednostkę oddziałują. „Czynniki niewidzialne środowiska posiadają znaczenie dla wychowania, gdyż dzięki nim może się dokonywać przekształcanie życia, owo «ulepszenie» będące celem wychowawczym”³². Można powiedzieć, że czynią one środowisko „swoim”, „spersonalizowanym”. Z kolei środowisko obiektywne tworzy to, co istnieje i do czego człowiek może sięgnąć³³. Radlińska zwracała uwagę na łączność środowiska społecznego z przyrodniczym, przy czym daleko było jej do postawy deterministycznej. Jej zdaniem oba wymiary pozostawały w dialektycznym sprzężeniu. Pisała: „nie jesteśmy wyłącznymi «kowałami własnego losu», ale możemy przeciwstawić się środowisku, którego wpływy na nas oddziałują i przyczyniają się do przemian w tym oddziaływaniu, poprzez wybór pomiędzy licznymi czynnikami środowiska, z którymi się stykamy, i przez świadome pielęgnowanie dóbr wybranych”³⁴. Engramy, czyli treść pamięci biologicznej, zdaniem

²⁹ W. Dykcik, *Stanisława Kowalskiego (1904–1991) koncepcja doskonalenia systemu wychowawczego w środowisku*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Toruń 2001, s. 241.

³⁰ W. Sroczyński, *Kategoria środowiska...*, s. 43.

³¹ H. Radlińska, *Postawy wychowawczy...*, s. 31, 34–35.

³² *Ibidem*, s. 31, 33.

³³ A. Kamiński, *Wstęp – zakres i podstawowe pojęcia*, [w:] H. Radlińska, *Pedagogika...*, s. XXXI.

³⁴ H. Radlińska, *Postawy wychowawczy...*, s. 35.

przywoływanej autorki, były znaczące dla kształtowania się świadomości i struktury jednostki, a w dalszej kolejności jej funkcjonowania społecznego. By jednak mogły one „wspierać” jednostkę, muszą znajdować swoiste zakorzenienie – innymi słowy, lokalny kontekst środowiskowy. Bez tego stają się chwilowym błyskiem, który jest może fascynujący, ale często niczego człowiekowi nie daje³⁵. Mariusz Cichosz, podsumowując dorobek Radlińskiej w zakresie środowiska oraz środowiska wychowawczego, napisał, że jest to „koncepcja podkreślająca podmiotowość i humanistyczny wymiar oddziaływań społecznych, koncepcja wskazująca na ważną rolę procesów decyzyjnych podmiotu uwikłanego w określone relacje i warunki społeczne”³⁶. Można dopowiedzieć: koncepcja, która kazała widzieć w całym środowisku życia wymiar wychowawczy, czego ślad w zasadzie będzie się pojawiał u niemal wszystkich pedagogów społecznych.

Idee bliskie Helenie Radlińskiej rozwijał, porządkując jednocześnie jej dorobek, Aleksander Kamiński. Również jego zdaniem podstawową przestrzenią aktualizowania się procesów wychowawczych była społeczność lokalna. To w niej skupiały się „osoby, grupy społeczne i instytucje pełniące zadania wychowawcze”³⁷. Autor ten podkreślał zróżnicowanie środowisk, postulował konieczność każdorazowej diagnozy przy podejmowaniu pracy w nich, co pozwalało odkryć mocne i słabe strony społeczności. Diagnoza była dla niego niezbędna w kontekście wprowadzania planowych zmian w środowisku, różnicowała ich charakter. O ile jednak Radlińska widziała wychowawczy charakter w całym środowisku życia, o tyle Kamiński środowisko wychowawcze utożsamiał z tą jego częścią, która była związana z celowym działaniem, zmierzającym do wspomagania rozwoju wychowanka. Podkreślał przy tym konieczność twórczego przekształcania środowiska życia w środowisko wychowawcze³⁸. W miarę podejmowanych działań pedagogicznych zakres obu środowisk miał się coraz bardziej nakładać na siebie. Podobnie jak Radlińska, wskazywał na istnienie środowiska subiektywnego i obiektywnego. Mówiąc o środowisku subiektywnym, odwoływał się do koncepcji środowisk typowych, przy czym podobnie jak jego Mistrzynie, daleki był od prostego determinizmu. Jego zdaniem „podobne warunki są podstawą podobnych doświadczeń, dążeń, postaw społecznych”³⁹, ale leżą także u podstaw kształtowania się ludzkich skupisk terytorialnych,

³⁵ Ibidem, s. 38–39.

³⁶ M. Cichosz, *Środowisko i środowisko wychowawcze w refleksji pedagogicznej – rozwój i przemiany*, [w:] M. Cichosz, R. Leppert (red.), *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian*, Bydgoszcz 2011, s. 12.

³⁷ A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978, s. 79.

³⁸ W. Sroczyński, *Kategoria środowiska...*, s. 46.

³⁹ A. Kamiński, *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1974, nr 4, s. 61.

a w ich ramach rozmaitych kręgów środowiskowych opartych na zróżnicowanych styczościach społecznych. I chociaż w perspektywie środowiska obiektywnego nie ma miejsca dla samodzielnie działającego podmiotu, ludzie zaś podlegają tym samym bodźcom środowiska, co wskazywałoby jednak na myślenie naznaczone determinizmem, Kamiński antidotum na taki stan rzeczy widział w uruchomieniu sił społecznych⁴⁰. Przetwarzanie środowiska za ich pomocą nie polegało, jego zdaniem, na kompensacji niedostatków, ale było zorientowane przede wszystkim na zadania rozwojowe, a punktem wyjścia do ich realizacji była i jest pozytywna diagnoza środowiskowa⁴¹.

Znaczenie środowiska lokalnego w procesie wychowania podkreślał również Ryszard Wroczyński, wskazując, że „działalność wychowawcza [jest] najsilniej sprzężona ze środowiskiem społecznym i kulturowym”⁴², to bowiem właśnie na tym poziomie możliwe jest stworzenie ośrodków, które będą stanowiły źródło pożądanych społecznie bodźców wychowawczych. Autor ten widział interakcje między wychowankiem a środowiskiem w perspektywie dynamicznej i jednocześnie interakcyjnej⁴³. Wpisywał się w ten sposób w postrzeganie środowiska i człowieka w układzie współzależności. Jego zdaniem „środowisko wychowawcze stanowi złożony układ wpływów i bodźców, z których nie wszystkie mogą być poddane planowanej interwencji, zazwyczaj zaś działalność interwencyjna w zakresie, w jakim jest możliwa, wymaga współdziałania wielu czynników. Możemy jednak w sposób planowy tworzyć ośrodki wartościowych bodźców [...] w określonym środowisku terytorialnym”⁴⁴. Wychowywanie powinno zatem mieć nie tylko wymiar lokalny, ale i planowy. Wojciech Sroczyński wskazuje, że w dorobku Wroczyńskiego pojawiają się postulaty wręcz kreowania środowiska wychowawczego, co miało się dokonywać poprzez świadomy dobór przez wychowawcę tych elementów z otoczenia, które mogły być szczególnie ważne z perspektywy rozwoju wychowanka⁴⁵. Dla porządku dodać należy, że dla omawianego autora główną instytucją lokalnego środowiska wychowawczego była szkoła czy, szerzej, instytucje edukacyjne umiejscowione w przestrzeni lokalnej⁴⁶.

Środowisko lokalne jako przestrzeń procesów wychowania jest mocno eksponowane w koncepcji kręgów środowiskowych Józefa Pietera. Zdaniem

⁴⁰ D. Urbaniak-Zajac, *Koncepcja środowiska w teorii pedagogiki społecznej Aleksandra Kamińskiego a idea Lebenswelt*, „Pedagogika Społeczna” 2003, nr 2, s. 47–53.

⁴¹ E. Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Kraków 2013, s. 24–25.

⁴² R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1974, s. 83.

⁴³ W. Sroczyński, *Kategoria środowiska...*, s. 46.

⁴⁴ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, s. 328–329.

⁴⁵ W. Sroczyński, *Kategoria środowiska...*, s. 47.

⁴⁶ M. Cichosz, *Środowisko i środowisko wychowawcze...*, s. 13.

tego autora jest to „układ wytworzonych przez ludzi bądź przyrodę obiektów, stanowiących podstawowe środowisko życia dzieci, młodzieży i dorosłych”⁴⁷. Stanowi ono, oprócz środowiska okolicznego i indywidualnego, podstawowy krąg oddziaływań wychowawczych, jego siła wynika zaś z dokonującej się w jego ramach styczności przestrzennej oraz łączności psychicznej.

Lokalność jako podstawowy wymiar środowiska wychowawczego widoczna jest w pracach Włodzimierza Winclawskiego, Mikołaja Winiarskiego, Edmunda Trempały, Marii Jakowickiej, Stanisława Wawryniuka, Andrzeja Olubińskiego, Ireny Lepalczyk, Tadeusza Pilcha, Wiesława Theissa, Andrzeja Radziewicza-Winnickiego, Wiesława Ambrozika, Stanisława Kawuli, Mikołaja Winiarskiego, Barbary Smolińskiej-Theiss, Marii Mendel, Barbary Kromolickiej, Katarzyny Segiet, Małgorzaty Michel i wielu innych pedagogów. Każdy z wymienionych autorów traktował środowisko lokalne jako podstawową przestrzeń procesów wychowania.

Zmiany dokonujące się we współczesnych środowiskach lokalnych, będące efektem postępujących procesów globalizacji i związanych z tym przekształceń więzi społecznych, wzrostu autonomii jednostki, upowszechniania się zjawiska indywidualizacji i anonimizacji, rozpadu tradycyjnych, lokalnych form życia społecznego (np. sąsiedztwa), postępującego za tym spadku znaczenia kontroli społecznej, a także deprecjacji społecznego znaczenia instytucji zbiorowych i autorytetów⁴⁸, znajdują odzwierciedlenie w kształcie i funkcjonowaniu ich wymiaru wychowawczego. Jak zauważa Stanisław Kawula, dziś „środowiskiem wychowującym współczesnego człowieka są nie tylko te elementy w jego bezpośrednim otoczeniu (zjawiska, wydarzenia), ale równocześnie to wszystko, co rzeczywiście dociera do niego (nie wyłączając kosmosu). Jednostki i grupy ludzkie – ich relacje psychospołeczne – są dziś regulowane przez procesy lokalizmu, regionalizmu i globalizmu”⁴⁹. Słusznie podkreślają Anna Przeclawska i Wiesław Theiss, że struktura współczesnych środowisk wychowawczych staje się coraz bardziej skomplikowana i coraz trudniej uchwytana⁵⁰. Nie można pominąć w tym kontekście głosu Ryszarda Wroczyńskiego, który już w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku zwracał uwagę na konieczność dostrzeżenia elementu środowiska wychowawczego w mass mediach. Podobne sugestie odnajdujemy w pracach Stanisława Kowalskiego, który podkreślał, że znaczącymi elementami środowiska są wszystkie te, które „uczestniczą w sposób istotny

⁴⁷ J. Pieter, *Środowisko wychowawcze*, Katowice 1972, s. 86–110.

⁴⁸ T. Pilch, *Środowisko lokalne*, [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia...*, s. 300.

⁴⁹ S. Kawula, *Podstawowe kręgi środowiskowe w życiu współczesnego człowieka. Cztery głosy do przedmiotu dyscypliny*, [w:] J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów...*, s. 84.

⁵⁰ A. Przeclawska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, [w:] A. Przeclawska (red.), *Pedagogika społeczna...*, s. 23.

w uspołecznianiu i kształceniu szerokich rzeszy społeczeństwa⁵¹. Podążając tym tropem, obecnie winniśmy uwzględnić również wymiar cyberprzestrzeni. Trudno bowiem nie dostrzegać ogromnego znaczenia, jakie dla wychowania młodych pokoleń mają cybertechnologie. Co więcej, niegdyś pedagodzy społeczni (m.in. Helena Radlińska) byli przekonani, że wychowawczo znaczące są tylko te czynniki środowiskowe, które oddziałują na jednostkę stale lub w dłuższej perspektywie czasowej⁵² i w sposób zakotwiczony terytorialnie. Przy tempie współczesnych zmian, nieustannej rekonstrukcji rzeczywistości, rozwoju nowoczesnych metod komunikacji, rozrywaniu związku między czasem i przestrzenią w analizach środowisk nie sposób nie uwzględnić także czynników krótkotrwałych, takich jak znalezienie się w określonej sytuacji, spotkanie z wybitną osobowością, lub pośrednich czy – jak chcą niektórzy – wręcz „niewidzialnych”⁵³. Znajduje to odzwierciedlenie w personalizacji kształtu środowiska wychowawczego jednostek, dziś bowiem tworzy je szeroka gama instytucji dobieranych pod kątem potrzeb jednostki, coraz częściej w odniesieniu do jej statusu społecznego, przekraczających wymiar lokalny. Dyskusyjne w tym kontekście staje się założenie wizji człowieka, którego miałyby kształtować współczesne systemy wychowawcze. Zdaniem Przeclawskiej i Theissa „cechuje [go – A.B.] odpowiedzialność, świadomość swych możliwości i ograniczeń, pragmatyzm (nakierowany na dobro ogólne, wartości przekraczające granice partykularnych interesów), tolerancyjność wobec «obcych» i «innych», postawa aktywna i twórcza w dziele kreowania «lepszego jutra» w warunkach realizowania się demokracji (uczestniczącej, bezpośredniej)”⁵⁴. I nie o istotę tu idzie, bo ta jest głęboka i bez wątplenia słuszna, ale o możliwość jej ukształtowania. Dążenie do realizacji tego ideału jest zadaniem niezwykle trudnym, wymagającym dialogu i współpracy na wielu poziomach, tych zaś często brakuje.

Przekształcenia społeczności lokalnych i działających w ich ramach środowisk wychowawczych znajdują odzwierciedlenie w coraz śmielej formułowanych postulatach reinterpretacji pojęcia środowiska wychowawczego. Poza wspomnianymi przed chwilą zmianami w funkcjonowaniu środowisk wychowawczych są one pokłosiem kształtowania się nowej orientacji teoretycznej, w ramach której to nie instytucje i odgórnie narzucone regulacje są podstawą istnienia, ale relacje międzyludzkie, inwencja i twórczość ludzi, ich orientacja na określone wartości i przede wszystkim działanie. „Podstawową formą (warunkiem) humanizacji środowiska wychowawczego staje się

⁵¹ S. Kowalski, *Socjologia wychowania...*, s. 73.

⁵² A. Kamiński, *Środowisko wychowawcze...*, s. 18.

⁵³ A. Przeclawska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna...*, s. 23.

⁵⁴ *Ibidem*.

tu dialog i współdziałanie”⁵⁵. Początek temu dali jeszcze w XX wieku Przeclawska i Theiss, wprowadzając do języka pedagogiki społecznej pojęcie przestrzeni życia człowieka. Jest to wyraz dostrzeżenia postępującego rozszerzania się płaszczyzn egzystencji współczesnego człowieka. Wspomniani autorzy postulują odejście od pojęcia środowiska, dostrzegając w nim swoisty ograniczający gorset. Ich zdaniem pojęcie przestrzeni, ze względu na to, że kojarzy się z otwartością, nieograniczeniem, znacznie lepiej pasuje do współczesnej dynamiki życia. Przeclawska pisze wręcz, że przestrzeń jest „czymś otwartym, tworzywem, z którego właśnie powstaje środowisko wychowawcze”⁵⁶. Złożoność, wieloaspektowość tego bytu podkreśla również Ewa Marynowicz-Hetka, której zdaniem pedagogzy powinni posługiwać się równie obszernym pojęciem „środowisko życia”, pozwala ono bowiem na szerszą konfigurację elementów środowiska, które są istotne dla funkcjonowania człowieka, także z uwzględnieniem procesów socjalizacji i wychowania⁵⁷. Bożena Matyjas operuje pojęciami toposu oraz przestrzeni socjalizacyjno-wychowawczej i edukacyjnej⁵⁸. Z kolei Maria Mendel, prekursorka pedagogiki miejsca, podkreślając rolę przestrzeni lokalnych w konstruowaniu tożsamości człowieka, mówi o „miejscu wychowującym”⁵⁹. Coraz częstsze odwoływanie się do przestrzeni czy miejsca w analizach lokalnych procesów socjalizacji i wychowania wydaje się związane z odchodzeniem od postrzegania środowiska wychowawczego jako bytu zamkniętego, skończonego, dającego się ująć w enumeratywną listę instytucji, na rzecz szerokiego katalogu podmiotów formalnych i nieformalnych je tworzących⁶⁰. Środowisko wychowawcze przestaje być „zastane”, a jest coraz częściej nieustannie „kreowane”, co oznacza nie tylko jego otwarty kształt⁶¹, ale również zmienność, warunkowaną przede wszystkim potrzebami jednostki i grupy. Współcześnie coraz większą wagę przywiązuje się do relacji międzyludzkich, inwencji, twórczości ludzi jako czynników kreujących system wychowawczy⁶².

⁵⁵ M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne...*, s. 138.

⁵⁶ A. Przeclawska, *Przestrzeń życia człowieka...*, s. 75–76.

⁵⁷ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2006, s. 54–55.

⁵⁸ B. Matyjas, *Topos dzieciństwa wielkomięskiego. Warunki socjalizacyjno-edukacyjne dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa 2017.

⁵⁹ M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006, s. 26.

⁶⁰ Por. A. Przeclawska, *Przestrzeń życia człowieka...*, s. 83–84.

⁶¹ Dla Mikołaja Winiarskiego przejawem otwartości jest występowanie racjonalnych powiązań lokalnego środowiska wychowawczego z jego ponadlokalnym i ogólnokrajowym odpowiednikiem. Powiązania te mogą przyjmować postać wzajemnych oddziaływań, świadczenia usług czy wymiany informacji. Zob. M. Winiarski, *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna...*, s. 146.

⁶² M. Winiarski, *Środowisko wychowawcze*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Warszawa 2005, s. 430.

Potwierdzają to, oparte na teorii Urie Bronfenbrennera⁶³, badania Helgi Zeiher, która interpretując ich wyniki, doszła do wniosku, że współczesne środowiska wychowawcze zaczynają coraz bardziej przypominać „archipelagi wysp”⁶⁴. W znacznej mierze są one kreowane przez rodziców, odpowiadających na potrzeby swoich dzieci, a także kierowanych troską o zapewnienie im jak najlepszej przyszłości. Poszukując nowych umiejętności, bodźców rozwojowych, ale i kontaktów społecznych, dzieci przemierzają przestrzenie, przekraczając wymiar lokalny, odwiedzając kolejne wyspy. Ich oddziaływania różnią się zasięgiem i siłą działania. W każdej z tych przestrzeni pojawiają się znaczący Inni i instytucje, ale pomiędzy nimi bardzo często nie ma nawet elementarnej łączności, choć *de facto* ich cele działania są ze sobą zbieżne. Poszczególne wyspy nie muszą mieć realnej lokalizacji, coraz częściej mają one cybercharakter i nie zawsze w związku z tym musi im towarzyszyć bezpośredni kontakt. Poznawanie nowych wysp jest stymulowane przez rozwój sieci luźnych powiązań i możliwe przede wszystkim dzięki rozwojowi nowoczesnych mediów i środków komunikacji⁶⁵. Kształtowanie się archipelagów, zdaniem Helgi Zeiher, jest związane z rosnącą podmiotowością dzieci i młodzieży, przekładającą się na możliwość kreowania świata społecznego z uwzględnieniem własnych potrzeb i preferencji, choć nie ulega wątpliwości, że pierwszy zarys archipelagowi nadają rodzice, zapisując swoje dzieci do szkoły i na różne zajęcia dodatkowe czy spędzając czas w określonych miejscach i w dany sposób.

W tym miejscu należy postawić pytanie o to, jak przebiega w takich układach proces integracji, który przez pedagogów społecznych uważany jest za podstawowy atrybut środowiska wychowawczego⁶⁶. Przypomnijmy, że integracja jest możliwa, gdy tworzące środowisko wychowawcze elementy funkcjonują jako całość, gdy uwzględnia się w procesie wychowania wszelkie wpływy generowane w różnych ramach społeczno-przestrzennych, przy jednoczesnym eliminowaniu tych, które nie mogą zostać ocenione jako pozytywne z perspektywy rozwoju zarówno jednostki, jak i innych podmiotów.

⁶³ Syntetyczne ujęcie koncepcji Urie Bronfenbrennera przedstawia Katarzyna Segiet. Zob. K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczenia rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Poznań 2011, s. 76–80.

⁶⁴ H. Zeiher, *Children's Islands in Space and Time: The Impact of Spatial Differentiation on Children's Ways of Shaping Social Life*, [w:] M. du Bois-Reymond, H. Sünker, H.H. Krüger (red.), *Childhood in Europe: Approaches – Trends – Findings*, New York 2001, s. 139–159; eadem, *Shaping Daily Life in Urban Development*, [w:] P. Christensen, M. O'Brien, *Children in the City: Home Neighbourhood and Community*, New York 2003, s. 66–81; J. Surzykiewicz, *Przestrzenno-społeczna orientacja w pedagogice społecznej i pracy socjalnej (wybrane koncepcje i doświadczenia)*, „Pedagogika Społeczna” 2011, nr 3–4(41–42): *Pedagogika społeczna. Wielowymiarowość przestrzeni i środowisk wychowawczych*, red. W. Theiss, M. Winiarski, s. 52–53.

⁶⁵ Zwracała na to uwagę również A. Przeclawska. Zob. A. Przeclawska, *Pedagogika społeczna...*, s. 23–28.

⁶⁶ M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne...*, s. 44.

Warunkiem koniecznym jest również kooperacja, która w przypadku rozrastających się i ponadlokalnych środowisk w znacznej mierze polega na nieprzeszkadzaniu sobie w działaniu, oraz koordynacja, związana z podążaniem w określonym kierunku/celu. Wreszcie integracja nie może się dokonywać bez pewnego rodzaju centralizacji, istnienia swoistego ośrodka decyzyjnego. Przez wiele lat dominującą rolę w kształtowaniu środowiska wychowawczego przypisywano szkole i zapewne w wielu jeszcze środowiskach utrzymuje ona swoją naczelną pozycję. Nie można jednak nie zauważać, że są także takie, gdzie wydaje się ona tracić swoją koordynującą moc na rzecz rodziców, którzy stają się głównymi architektami środowisk wychowawczych dzieci. Opisany stan rzeczy Stanisław Kowalski przyporządkowałby do pierwszego poziomu integracji środowiska wychowawczego, podkreślając, że efekty oddziaływań instytucji i grup dokonują się wyłącznie na poziomie osobowości dziecka⁶⁷. Oznacza to niski poziom integracji, w którym wartość dodana w szerszym kontekście społecznym jest ograniczona do minimum.

Środowisko wychowawcze, bez wątpienia, pozostaje podstawowym pojęciem i główną przestrzenią badawczą pedagogiki społecznej. Jak pisał Tadeusz Frąckowiak, jest ono tą „częścią społeczeństwa globalnego, która czyni ludzi społecznymi i poprzez którą uczestniczą w wielkiej organizacji myśli i pracy małych wspólnot [...]. Wspólnota warunków życia daje zatem wspólnotę doświadczeń społecznych, pozwalając nabyć zorientowanie w regułach gry społecznej. Spełnia też rolę duchowych punktów odniesienia dla układania własnej linii życiowej”⁶⁸. Dlatego zapewne społeczność lokalna wciąż nie traci na znaczeniu, choć niewątpliwie zmieniły się sposób i siła jej oddziaływania. Ta szczególna pozycja czyni z nich wciąż aktualny przedmiot i rozważań teoretycznych, i przedsięwzięć badawczych⁶⁹, bo choć na co dzień coraz silniej zanurzeni jesteśmy w globalnym świecie, to i tak to, co dla nas najważniejsze, ma wymiar lokalny. Dowodem tego są odradzające się ruchy lokalności, znajdujące również odzwierciedlenie w pedagogice, czego przykładem może być wspomniana już wcześniej, wyprowadzona między innymi z myśli Stanisława Ossowskiego, koncepcja „małej ojczyzny”, w obszarze pedagogiki rozwijana przez Wiesława Theissa.

⁶⁷ S. Kowalski, *Socjologia wychowania...*, s. 491–494; W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*, Poznań 1983, s. 24.

⁶⁸ T. Frąckowiak, *Środowiskowość czasoprzestrzeni edukacyjnych jako przedmiot zainteresowania pedagogiki społecznej*, [w:] J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów...*, s. 76–77.

⁶⁹ Interesującą analizę wątpliwości, odmiennych perspektyw i niejasności w odniesieniu do rozumienia pojęcia „środowisko”, ale również odnajdywania jego desygnatów w rzeczywistości społecznej, a także konsekwencji przyjmowania określonych perspektywy metodologicznych zaprezentowała Barbara Smolińska-Theiss. Zob. B. Smolińska-Theiss, *Sity ludzkie w teorii pedagogiki społecznej*, [w:] T. Pilch, B. Smolińska-Theiss (red.), *Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1984, s. 73–80.

2.2. Środowisko wychowawcze w ujęciu systemowym

Perspektywa postrzegania środowiska wychowawczego jako systemu była bliska wielu klasycznym już dziś pedagogom społecznym, choć słowo „system” w ich analizach nie pojawiało się często. Dobrą ilustrację stanowią mogą słowa Ryszarda Wroczyńskiego, który pisząc o środowisku w wyraźnej optyce systemowej, pojęcia tego nie używał: „poszczególne płaszczyzny życia dziecka – szkoła, dom, grupa rówieśnicza, środowisko społeczne wsi, miasta czy dzielnicy, krąg określonych kontaktów społeczno-towarzystwiskich – nie są płaszczyznami wyizolowanymi. Stanowią integralną jedność, są ze sobą ściśle związane i żadna z tych płaszczyzn nie da się wyodrębnić spośród pozostałych”⁷⁰. Nie była to sytuacja odosobniona. Najpełniej perspektywa systemowego postrzegania lokalnego środowiska wychowawczego została wyrażona przez Stanisława Kowalskiego i jego uczniów, którzy kontynuowali idee Floriana Znanieckiego przedstawione w *Socjologii wychowania* i innych dziełach. Owo całościowe, systemowe widzenie środowiska mogło jednak w pełni wybrzmieć dopiero wraz z upowszechnieniem się ogólnej teorii systemów.

Chcąc zrekonstruować główne idee systemowego ujęcia środowisk wychowawczych, należy zacząć od wątków związanych z rozumieniem wychowania. Dla zorientowanych systemowo pedagogów i socjologów proces ten dokonuje się poprzez udział jednostek w zróżnicowanych i z biegiem czasu coraz szerszych na skutek ogólnych przeobrażeń cywilizacyjnych, ale także rozwoju osoby, strukturach społecznych⁷¹. „Wychowanie jest działalnością społeczną” – pisał Znaniecki, przynależną w pierwszej kolejności człowiekowi, który poprzez oddziaływania jednostkowe lub grupowe zmierza do wywołania, zahamowania czy zmodyfikowania teraz lub w przeszłości jakichś działań, przejęcia przez jednostkę określonego wzoru osobowego⁷². Wbrew pozorom podejście systemowe nie promuje mechaniczystycznej wizji wychowania. „Czynnikiem chroniącym” jest dostrzeżenie w wartościach jednego z podstawowych mechanizmów kierujących procesami społecznymi. Jak stwierdza Janusz Sztumski, „stosując tego typu badania, możemy również dostrzec istnienie trzeciego środowiska, w którym żyją ludzie, jakim jest świat wartości, kształtujących człowieka, a wraz z nim systemy społeczne”⁷³.

⁷⁰ R. Wroczyński, *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa 1966, s. 21.

⁷¹ W. Ambrozik, *Wychowawcze funkcjonowanie średniego miasta uprzemysłowionego*, Poznań 1991, s. 9.

⁷² F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, s. 4.

⁷³ J. Sztumski, *Systemowa analiza społeczeństwa*, Katowice 2013, s. 137.

W procesie wychowania najważniejsze jest przekazywanie norm i wartości poprzez kontakty interpersonalne z drugim człowiekiem. Dokonuje się to poprzez stosunek wychowawczy, w ramach którego jednostki starsze, bardziej doświadczone przekazują wartości i normy, wskazują ich rangę i zastosowanie, wychowankowie zaś w swoich działaniach odtwarzają je, internalizują i przyjmują za obowiązujące w danym kontekście społecznym. Idea ta celnie wybrzmiewa w słowach Znanieckiego: „Wychowanie jest głównym sposobem budowania, urzeczywistniania tej konstrukcji, drogą, na której z chaosu konkretnej osobowości, o nieokreślonych a niezamierzonych możliwościach, wyłania się zorganizowany, określony, ograniczony osobnik społeczny. Nie do żywego, konkretnego człowieka, lecz do osobnika społecznego jako uwarunkowanego przez społeczeństwo układu stosuje się niemal cały proces wychowawczy”⁷⁴. Stanowi on kluczowy mechanizm „ogólnego rozwoju społecznego, którego podstawową funkcją jest przekazywanie kultury z pokolenia na pokolenie oraz przygotowanie dorastających pokoleń do czynnego i twórczego uczestnictwa w dynamice postępu społeczno-kulturalnego”⁷⁵. Wychowanie i społeczeństwo są więc ze sobą niepodważalnie splecione.

Znaczenie wychowania dla społeczeństwa jest na tyle duże, że do jego realizacji społeczeństwo powołuje specjalny system – ze względu na cele zwany wychowawczym – rozumiany „jako sprzężony z szerszym systemem społecznym i jego podsystemami, jednak wyodrębniający się w nim, funkcjonalny układ elementów (grup i instytucji) wyznaczający proces uspołecznienia”⁷⁶. Podstawowym zadaniem systemu wychowawczego „jest przekazywanie kultury z pokolenia na pokolenie oraz przygotowanie dorastających pokoleń do czynnego i twórczego uczestnictwa w dynamice postępu społeczno-kulturalnego”⁷⁷. Zawsze jest on zakotwiczony w warunkach określonej kultury czy cywilizacji⁷⁸. System wychowawczy jest jednym z najistotniejszych komponentów systemu społecznego; z tego względu dokonujące się w nim i poprzez niego oddziaływania wychowawcze poddawane były kontroli społecznej i zorientowane na realizację celów wychowania⁷⁹.

Wydawać się może, że w twórczości Znanieckiego i jego kontynuatorów system wychowawczy ma dość „autorytarny” charakter, który nadają mu między innymi jednokierunkowo ujmowany stosunek wychowawczy czy sformułowanie „urabianie” wychowanka oraz izolowanie go od niepożądanych

⁷⁴ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2, Warszawa 2001, s. 319.

⁷⁵ S. Kowalski, *Socjologia wychowania...*, s. 16.

⁷⁶ S. Kowalski, *Metodologiczne zagadnienie integralnego funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, „*Studia Pedagogiczne*” 1974, nr 32: *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, s. 30.

⁷⁷ S. Kowalski, *Socjologia wychowania...*, s. 16.

⁷⁸ S. Kowalski, *Środowisko lokalne...*, s. 133.

⁷⁹ S. Kowalski, *Socjologia wychowania...*, s. 92; idem, *Metodologiczne zagadnienie...*, s. 28.

wpływów. Jeśli jednak uważniej przyjrzeć się refleksji zawartej w omawianej perspektywie, można zauważyć niezwykle podmiotowe traktowanie jednostki. Znaniecki pisał: „Wychowanie stara się pokierować procesem rozwojowym wychowanka w taki sposób, by po jego ukończeniu tenże był osobnikiem społecznym o pożądanym «właściwościach»”⁸⁰, ale nie należy zapominać o tym, że wychowanek to nie tylko „surowy materiał, z którego ma się kształtować przyszłego człowieka, lecz [...] odrębny typ ludzki, który dopóki trwa, nie powinien być ignorowany ani podporządkowany całkowicie przyszłemu człowiekowi, lecz właśnie ze względu na przyszłość traktowany jako coś samostannego”⁸¹. Można powiedzieć, że podejście systemowe ponownie wiąże człowieka ze światem, w którym on żyje, gdyż człowiek wyłania się ze świata jako system, a zarazem – odzwierciedla cechy systemu. Człowiek jest w tym ujęciu, jak to metaforycznie trafnie zostało nazwane, „częstką majestatycznej katedry, której ład i prostotę, mimo zawiłości szczegółów, ogarnąć można jednym spojrzeniem”⁸². Wszystkie jej części oddają ducha całości. Jak pisze Krystyna Duraj-Nowakowa, „systemowe poznawanie świata i człowieka to poszukiwanie w nich ładu, harmonii i porządku”⁸³, szczególnie ważne w postmodernistycznym świecie przepelnionym bezładem, dysharmonią i chaosem. Wbrew krytykom teoria systemowa nie redukuje aktywności podmiotu, intencji i wolności do poziomu elementu w kompleksowym, systemowym konstrukcie społecznych subsystemów. Człowiek pozostaje systemem samoorganizującym się i – co najważniejsze – autonomicznym (jako system ma własną strukturę i granice), ale nie jest odizolowany od środowiska (otoczenia systemu), pozostaje z nim bowiem w dwustronnym współoddziaływaniu. Jako członek wielu grup społecznych wikłających go w strukturę społeczną zlokalizowany jest w sieci utrwalonych zobiektywizowanych stosunków społecznych. Nie przyjmuje jednak postawy biernej, ale poprzez swe działania strukturę tę przekształca, dodając, wytwarzając nowe jej elementy⁸⁴. Oczywiście, do podejmowania tego rodzaju działalności człowiek musi zostać właściwie przygotowany, za co odpowiedzialnymi uczynił Znaniecki grupy społeczne, które w drodze inicjowanych przez nie oddziaływań pomagają w ewolucji: od niekształtowanej jednostki do osobnika społecznego⁸⁵. Dobrze socjalizowany człowiek jest zdrowo pojętym indywidualistą, optymistą, a nade wszystko

⁸⁰ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2, s. 319.

⁸¹ *Ibidem*, s. 325.

⁸² M. Kaliszewska, B. Klasińska (red.), *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*, Kielce 2010, s. 20.

⁸³ K. Duraj-Nowakowa, *Tematy systemowe w przedszkolu. Geneza, założenia, planowanie i przykłady*, Kraków 1997, s. 18.

⁸⁴ Por. A. Siewierska, J. Śliwczyńska, I. Namysłowska, *Czy możliwa jest diagnoza systemowa?*, „Psychiatria Polska” 2008, nr 1, s. 18; A. Cierpka, *Systemowe rozumienie funkcjonowania rodziny*, [w:] A. Jurkowski (red.), *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*, Warszawa 2003, s. 107.

⁸⁵ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2, s. 319.

człowiekiem dobrym i mądrym. Florian Znaniecki, podobnie jak potem Stanisław Kowalski, zdecydowanie sprzeciwiał się kształtowaniu ludzi bezwolnych, pozbawionych gotowości do działania i poczucia sprawstwa, widząc w nich zagrożenie dla rozwoju społeczeństwa, a nawet cywilizacji⁸⁶. Obaj podkreślali twórczy, podmiotowy charakter wychowania, widząc w nim nie tylko proces przyjmowania wartości, ale również pobudzenie do refleksji nad ich znaczeniem i zastosowaniem, co sprzyjało utrzymaniu struktury społecznej⁸⁷. Niezwykle ponadczasowo brzmią w tym kontekście postulaty Znanieckiego co do tego, jakich ludzi winny kształtować systemy wychowawcze. Jego zdaniem „muszą powstawać ludzie, zdobywający rozmach twórczy i samodzielność społeczną bez buntu przeciw ustalonym porządkom i bez łamania norm, wiążących ich ze środowiskiem, ludzie, dla których by twórcze działanie było działaniem kulturalnie normalnym, zgodnym z obiektywnym porządkiem tych systemów, w których biorą udział; ludzie, u których by samodzielność wobec kręgów społecznych była od początku społecznie normalna, ugruntowana w samej strukturze tych kręgów, w których wzrastają i żyją. Słowem, musi zaistnieć nowy typ normalności życiowej, oparty nie na zachowaniu gotowych systemów kulturalnych i przystosowaniu się osobistym do środowiska ludzi przystosowanych, lecz na tworzeniu nowych systemów kulturalnych i samodzielności osobistej w środowisku”⁸⁸. Warto w tym kontekście dodać, że jedną z dróg do osiągnięcia celów i „podcelów” jest samowychowanie jednostek⁸⁹, co stanowi kolejny dowód na przełamywanie mechanicznej wizji procesów wychowania w systemach.

Zorientowani systemowo pedagodzy i socjolodzy widzą rzeczywistość wychowawczą jako całość składającą się z odmiennych jakościowo i ilościowo elementów zorganizowanych na różnych poziomach i w różnych konfiguracjach, połączonych więzami, pozostających w sprzężeniu zwrotnym czynnościowym i funkcjonalnym. Zgodnie z teorią systemów wszystkie elementy „wzajemnie od siebie zależą, wszystkie rozwijają się we wzajemnym współistnieniu i współoddziaływaniu na siebie, zachowują się w taki czy inny sposób, pełnią takie lub inne role społeczne charakterystyczne dla określonych instytucji i grup społecznych. Każda jednostka jest w tym układzie elementem środowiska dla wszystkich pozostałych jednostek, a równocześnie wszystkie stanowią elementy jej środowiska”⁹⁰. Tak rozumiany system wychowawczy urzeczywistnia się na czterech poziomach. Ramę instytucjonalną i funkcjonalną, ale też ideologiczną procesu wyznacza poziom makro, który można

⁸⁶ Por. F. Znaniecki, *Upadek cywilizacji zachodniej*, Warszawa 1921, s. 26–37.

⁸⁷ M. Choczyński, *Wychowanie jako proces społeczny w teorii Floriana Znanieckiego*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2011, nr 6, s. 100.

⁸⁸ F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejszości a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 2001, s. 346–347.

⁸⁹ K. Duraj-Nowakowa, *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków 1997, s. 325.

⁹⁰ S. Kowalski, *Szkola w środowisku*, Warszawa 1969, s. 14.

w dużej mierze utożsamić ze społeczeństwem wychowującym Znanieckiego. Ten poziom bywa również określany (niezbyt zresztą słusznie, głównie ze względu na zbyt wąską perspektywę) systemem oświatowo-wychowawczym. Pozostaje on we wzajemnej zależności ze wszystkimi podstawowymi komponentami społeczeństwa, do których zalicza się między innymi: strukturę demograficzną i klasową, zróżnicowanie przestrzenne, kształt i poziom kultury, świadomość i moralność społeczeństwa, ideologię, politykę⁹¹. W systemowych analizach wychowania wskazuje się także poziom mikro, identyfikowany najczęściej z systemem określonej instytucji, np. szkoły, rodziny, domu kultury, świetlicy itd., oraz coraz częściej również poziom indywidualny, który obejmuje przemiany zachodzące w osobowości każdej jednostki, stanowiące wynik wpływów poprzednio wymienionych systemów oraz własnej aktywności jednostki⁹². Dla pedagogów i socjologów zorientowanych systemowo szczególne znaczenie ma poziom, który znajduje się „pomiędzy” makro i mikro, czyli tzw. środowiskowy, lokalny systemy wychowawczy. Tworzą go instytucje i grupy, z którymi jednostka pozostaje w bezpośredniej styczności i które stanowią rodzaj pasa transmisyjnego pomiędzy strukturami poziomu makro i mikro, np. rodem i państwem a rodziną⁹³. Oddziaływania, jakie zachodzą na poziomie mezostruktur, są zróżnicowane, część bowiem ma charakter spontaniczny, a część celowy; odbywają się w warunkach zinstytucjonalizowanych i niezinstytucjonalizowanych⁹⁴.

Środowiskowe systemy wychowawcze są bytami zmiennymi i pod względem jakościowym, i ilościowym. Ze względu na ich różnorodność niezwykle trudno jest wskazać zamkniętą listę komponentów środowiskowego systemu wychowawczego. W podejmowanych próbach uporządkowania tego zagadnienia badacze koncentrowali się na wskazaniu grup komponentów o określonych cechach, które na różnym poziomie i w różnym zakresie brały udział w procesie wychowania⁹⁵. Wśród kluczowych agend tworzących system wychowania przedstawiciele perspektywy systemowej wymieniali przede wszystkim rodzinę, szkołę, grupę rówieśniczą oraz otoczenie sąsiedzkie (społeczność lokalną). Spore znaczenie przypisywali również instytucjom kulturalnym. Styczność z książką, gazetą, teatrem, kinem, muzeum, dziełem architektury i sztuki nie tylko otwierała dla jednostki nowy rodzaj doświadczeń, ale także rozszerzała i urozmaicała jej środowisko społeczne. Siła oddziaływania

⁹¹ S. Kowalski, *Środowisko lokalne...*, s. 135.

⁹² S. Kawula, *Zagadnienia integracji oddziaływań wychowawczych szkoły i rodziny*, [w:] idem, *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1996, s. 147; S. Kowalski, *Socjologia wychowania...*, s. 487.

⁹³ J. Włodarek, *Wychowanie jako przedmiot socjologii*, [w:] W. Ambrozik, J. Modrzewski (red.), *Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów. Wybór źródeł*, Koszalin 1998, s. 313.

⁹⁴ K. Wasielewski, T. Leszniewski, *Socjologia wychowania w Polsce – pytania o wymiar tożsamościowy subdyscypliny*, „*Studia Socjologiczne*” 2013, nr 2(209), s. 21.

⁹⁵ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, s. 50–56; S. Kowalski, *Socjologia wychowania...*, s. 491.

wskazanych agend nie jest oczywiście taka sama, stąd Kowalski zaproponował, wciąż aktualny, podział na sfery, których kryterium wyodrębnienia stał się wpływ na proces uspołecznienia i wychowania. Pierwszą sferę stanowi układ instytucji zmierzających do realizacji celów wychowania, czyli właściwe środowisko wychowawcze, jak chciał Znaniecki. Przez wiele lat dominującą rolę w nim przypisywano szkole, uważając, że ma ona ku temu odpowiednie kompetencje i profesjonalnie do tego przygotowaną kadre, co pozwala jej w pełni realizować funkcje koordynacyjne⁹⁶. Pedagodzy systemowi rozwijali idee i praktykę szkoły środowiskowej⁹⁷. Nie sposób jednak nie zauważyć, że w ostatnim czasie ta rola słabnie, ze szkodą dla funkcjonowania środowisk wychowawczych⁹⁸, szczególnie tych ujawniających cechy dysfunkcji. Druga sfera odnosi się do wartości i stosunków międzyludzkich (subkultury, grupy, instytucje, warstwy społeczne), które nie należąc do tamtego systemu, wywierają wpływ na przebieg uspołecznienia i wychowania, a w określonych okolicznościach mogą brać w nim udział. Trzecia sfera obejmuje tzw. patologię społeczną, czyli obszar zagrożeń moralnych, których źródłami może być na przykład rodzina czy grupa podkulturowa⁹⁹. System wychowawczy musi sobie z nimi poradzić w swoim zakresie, jako samoregulujący się mechanizm dąży bowiem zwykle do osiągnięcia homeostazy¹⁰⁰.

Poszczególne elementy systemu wychowania pozostają ze sobą w integracji rzeczowej i funkcjonalnej¹⁰¹, mają również zdolność do samoregulacji, samokontroli i samoorganizacji, zarówno jeśli chodzi o ich wnętrze, jak i w relacji

⁹⁶ I. Jundziłł, *System wychowawczy, systemowe wychowanie*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 754.

⁹⁷ J. Mikulski, *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*, Warszawa 1972; S. Kowalski, *Szkoła...*; M. Jakowicka, *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*, Zielona Góra 1979; M. Winiarski, *Szkoła środowiskowa na wsi*, Warszawa 1982.

⁹⁸ Krystyna Marzec-Holka, opierając się na badaniach, wskazuje negatywne konsekwencje zamykania szkół w środowiskach wiejskich, podkreślając, że działania te w ogromnym stopniu utrwalają nierówności społeczne, przyczyniają się do wieloaspektowej degradacji społeczności lokalnych. Zdaniem tej autorki wiejskie, „małe” szkoły stanowią podstawową przestrzeń generowania kapitału społecznego, a co za tym idzie – podnoszenia dobrostanu społecznego lokalnych środowisk. Zob. K. Marzec-Holka, *Kapitał społeczny a wspólnoty wiejskie w obronie „małych szkół”*. Przykład województwa kujawsko-pomorskiego, Bydgoszcz 2015.

⁹⁹ S. Kowalski, *Socjologia wychowania...*, s. 93.

¹⁰⁰ S. Kowalski, *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1972, nr 1, s. 3–27.

¹⁰¹ Integracja rzeczowa miała miejsce wówczas, gdy instytucje i grupy tworzące określony system wychowawczy realizowały spójne cele, zadania i czynności wychowawcze. Z kolei jej funkcjonalny wymiar dokonywał się, gdy instytucje i grupy działały zgodnie, jeśli chodzi o metody, formy, sposoby oddziaływania i zabiegi organizacyjne. Zob. S. Kowalski, *Socjologia wychowania...*, s. 493; W. Winclawski, *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Warszawa 1976; S. Wawryniuk, *Kształtowanie się systemu wychowawczego w wielkomiejskim osiedlu mieszkaniowym*, Warszawa 1977; M. Jakowicka, *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych...*; B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993.

z innymi (pod)systemami¹⁰². Funkcjonujące w ramach większej całości systemy podlegają wpływom z zewnątrz, ale nie tracą jednocześnie odrębności. Jest to możliwe dzięki istnieniu granic pomiędzy poszczególnymi elementami, które w takich wypadkach mają charakter półprzepuszczalny. Zapewnia to systemowi możliwość wymiany informacji i energii ze światem zewnętrznym, pozwala uzyskiwać wsparcie, ale też pozwala na kontrolowanie działalności podsystemu i ewentualną reakcję, gdyby system z jakichś powodów nie był w stanie samodzielnie sobie poradzić. Celnie relację tę ujął Stanisław Kawula: „składniki systemu naturalnego tworzą coś w rodzaju demokracji, tzn. że w ich funkcjonowaniu zachodzą pewne korelacje, jednak nie są to korelacje deterministyczne”¹⁰³. Jego zdaniem systemy naturalne cechuje znaczna elastyczność wewnętrzna, ale zdeterminowany jest makrosystem (np. system społeczny, oświata i wychowanie, gospodarka), lecz już nie relacje, jakie zachodzą między jego elementami. Nie można zatem o nich powiedzieć, że podlegają mechaniczystemu determinizmowi, ale raczej że funkcjonują w warunkach dynamicznej makrodeterminacji, co niejednokrotnie tworzy przestrzeń do powstawania napięć i konfliktów¹⁰⁴. Jak już wcześniej zostało wspomniane, systemy dysponują mechanizmami, które pomagają im osiągnąć homeostazę.

W powstaniu lokalnych systemów wychowawczych uczestniczą zarówno czynniki egzo-, jak i endogenne. Systemy te mają charakter procesualny, co oznacza zdolność do przekształcania się, a to z kolei naraża je na ryzyko powstania rozmaitych wyzwań, kłopotów, z którymi system powinien, ale nie zawsze jest w stanie sobie poradzić. To pozwala stwierdzić, że systemy mogą się rozwijać, ale też pozostawać w stagnacji, albo wręcz rozpadać się. Stąd potrzeba ich usprawniania, głównie poprzez uruchamianie i wykorzystywanie tkwiących w nich sił społecznych. Za ich podstawowe źródło pedagogicy i socjologowie systemowi uważają strukturę społeczeństwa, jego stratyfikację, ustrój społeczno-polityczny oraz historyczne i terytorialne zróżnicowania w poziomie rozwoju cywilizacyjnego. Siły społeczne przybierają rozmaite charakterystyki: podstawowe i współwyznaczające, wzmacniające i osłabiające oraz spontaniczne i zorganizowane¹⁰⁵. Bez wątplenia, można o nich powiedzieć, że stanowią koło zamachowe zmiany środowisk lokalnych, również w wymiarze wychowawczym. Na marginesie warto zauważyć, że coraz częściej także w kontekście badań środowiskowych pedagogicy zaczynają się odwoływać do kapitału społecznego¹⁰⁶.

¹⁰² S. Kawula, *Zagadnienia integracji...*, s. 156.

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 157.

¹⁰⁵ S. Wawryniuk, *Sily społeczne*, [w:] T. Frąckowiak (red.), *Profesor Stanisław Kowalski. Rola uczonoego w wyobraźni i doświadczeniu społecznym jego uczniów*, Poznań 1993, s. 19.

¹⁰⁶ Por. K. Marzec-Holka, *Kapitał społeczny...*; A. Barczykowska, *Kapitał społeczny a zjawiska patologii społecznej w wielkim mieście*, Kraków 2011.

Środowisko wychowawcze widziane w perspektywie systemowej niewątpliwie jest jednym z głównych obszarów refleksji polskich pedagogów społecznych. Tradycje wywodzące się z prac Floriana Znanieckiego były kontynuowane i rozwijane niemal przez cały wiek XX, choć w obecnym stuleciu pozostają nieco na marginesie. Jest to dość zaskakujące, bo w zasadzie dopiero w obecnych warunkach ustrojowych środowiska wychowawcze znalazły optymalne warunki do rozwoju, przede wszystkim dlatego, że dokonało się upodmiotowienie i usamorządowanie społeczności lokalnych, w czym Kowalski, a wcześniej również Znaniecki widzieli podstawowy warunek skutecznego działania lokalnego systemu wychowawczego. Rzeczywistość wokół nas sprzyja „współdziałaniu, integracji i koordynacji wszystkich zainteresowanych sił społeczności lokalnych i regionalnych w projektowaniu, tworzeniu i umacnianiu demokratycznych struktur i organizacji życia dla optymalnego rozwiązywania problemów wychowania w swoim środowisku”¹⁰⁷. Współczesne środowiska wychowawcze dynamicznie się zmieniają i tym samym stawiają przed pedagogami kolejne wyzwania i zadania.

2.3. Portrety wybranych środowisk wychowawczych współczesnej Polski

Nie można opisać człowieka w sposób adekwatny, abstrahując od tego, do jakiego środowiska on należy ani w jakiej sytuacji w danym momencie się znajduje. Nie można też opisać w sposób adekwatny środowiska nic nie mówiąc o cechach ludzi, którzy do niego należą, ani też sytuacji nic nie mówiąc o stanach i aktywności ludzi, którzy w niej uczestniczą¹⁰⁸.

Środowiska wychowawcze, podobnie jak inne elementy rzeczywistości społecznej, podlegają daleko idącym zmianom zarówno o charakterze rozwojowym, jak i destrukcyjnym. Przykładem zmian pierwszego rodzaju są wsie podmiejskie, drugiego zaś środowiska popegeerowskie oraz wielkomiejskie śródmieścia. Zróznicowane są losy wielkomiejskich osiedli mieszkaniowych, część z nich w dalszym ciągu utrzymuje pozycję atrakcyjnych habitatów, a część pogrąża się w dezorganizacji. Niektóre ze środowisk powoli odchodzą w przeszłość, jak chociażby wieś tradycyjna. Jednocześnie nowe warunki polityczne, ekonomiczne i społeczne tworzą przestrzeń do kształtowania się nowych środowisk, w części do tej pory nieznanymi, czego przykładem stają się osiedla grodzone.

¹⁰⁷ W. Dykciak, *Stanisława Kowalskiego (1904–1991) koncepcja...*, s. 251.

¹⁰⁸ T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984, s. 104.

Biorąc pod uwagę powyższe, w niniejszym podrozdziale przedstawiam charakterystyki tych środowisk wychowawczych, w których zmiany są najbardziej widoczne. W przypadku wsi podmiejskiej i śródmieścia wielkiego miasta są to przestrzenie, w których dokonują się obecnie przekształcenia wpisujące się w proces gentryfikacji (o czym będzie szerzej mowa w rozdziale 3). Proces gentryfikacji znajduje odzwierciedlenie również w osiedlach grodzonych oraz osiedlach spółdzielczych. Te pierwsze są przykładem homogenizacji przestrzeni, będącej następstwem wcześniejszego wykluczenia grup słabszych społeczno-ekonomicznych, w przypadku drugich zaś coraz bardziej widoczne są procesy, które zwykle gentryfikację poprzedzają, np. studentyfikacja. Być może za jakiś czas, choć w tej chwili wydaje się to niemal utopią, atrakcyjne staną się również wsie popegeerowskie. Takie zjawiska obserwuje się na wielu śląskich osiedlach pokopalnianych, które przez dekady pogrążone w marazmie, dotknięte patologiami, dzisiaj przechodzą znaczące metamorfozy, właśnie pod wpływem rewitalizacji i idącej zwykle za nią gentryfikacji¹⁰⁹.

2.3.1. Wsie popegeerowskie

„Życie po życiu” – tak można opisać wątek Państwowych Gospodarstw Rolnych (pegeerów) w literaturze naukowej. Póki istniały, nie absorbowały uwagi ani pedagogów, ani socjologów, mimo że były nie tylko jednostkami gospodarczymi, ale również osiedleńczymi, stanowiąc odrębne środowisko społeczno-zawodowe. Zaczęto się nimi interesować dopiero wówczas, gdy dogorywały, nie wytrzymując warunków wolnorynkowej konkurencji, pozostawiając po sobie około dwumilionową rzeszę bezrobotnych i – jak się wkrótce miało okazać – skazanych na marginalizację osób, z których znaczną część dziś stanowią uwikłane w łańcuch dziedziczenia biedy dzieci i młodzież¹¹⁰. Skala i wielość problemów, z jakimi borykają się te społeczności, powoduje, że coraz częściej mówi się o kształtowaniu się na ich terenie *underclass*¹¹¹.

Państwowe Gospodarstwa Rolne zostały powołane do życia w ramach przeprowadzonej po wojnie reformy rolnictwa opartej na przekształceniu

¹⁰⁹ Zob. D. Dolata, *Przemiany poznańskiej Śródki: rewitalizacja czy gentryfikacja?*, [w:] K. Derejski, J. Kubera, S. Lisiecki, R. Macyra (red.), *Deklinacja odnowy miast. Z dyskusji nad rewitalizacją w Polsce*, Poznań 2012, s. 258–259.

¹¹⁰ A. Giza-Poleszczuk, A. Litwiński, U. Sztanderska, *Rynki pracy na obszarach popegeerowskich. Raport z badań*, Warszawa 2008, s. 17, <https://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/File/Analizy/pgr/pgr.pdf> (dostęp: 17.10.2016); J. Wilkin, *Przekształcanie sektora państwowych gospodarstw rolnych w Polsce w opinii władz lokalnych i mieszkańców „osiedli pegeerowskich”*, [w:] K. Korab (red.), *Ludzie i ziemia po upadku pegeerów. Analiza socjologiczna i ekonomiczna*, Warszawa 1997, s. 52.

¹¹¹ E. Tarkowska, *Bieda popegeerowska*, [w:] E. Tarkowska (red.), *Zrozumieć biednego. O biedzie dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, Warszawa 2000, s. 90; A. Karwacki, D. Antonowicz, *Underclass i kultura biedy w środowiskach popegeerowskich w kontekście sporów teoretycznych i interpretacyjnych*, „Studia Socjologiczne” 2003, nr 3(170), s. 69–111.

Państwowych Nieruchomości Ziemskich, Państwowych Zakładów Hodowli Roślin i Państwowych Zakładów Hodowli Koni. Lokowano je głównie na tzw. Ziemiach Odzyskanych, Warmii i Mazurach oraz na wschodzie kraju. Powstawały w kompletnym oderwaniu do realiów ekonomicznych, nierzadko tam, gdzie nigdy ich być nie powinno. Część z nich funkcjonowała w pobliżu innych wsi, a część tworzyła zupełnie odrębne jednostki osadnicze. Na terenach „niczyich”, zwykle niezbyt atrakcyjnych i zwykle nierokujących opłacalnej produkcji rolniczej, oddalonych od sieci połączeń komunikacyjnych powstawały niemające konkurencji, często niemal samowystarczalne kombinaty. Wyposażone w podstawowe instytucje oświatowo-kulturalne, służby zdrowia, socjalne, zapewniające materialne warunki egzystencji mogły funkcjonować w izolacji od otoczenia społecznego, co potem okazało się dla wielu z nich gwoździem do trumny. Wyraźne granice fizyczne, ale przede wszystkim socjo-kulturowe, wspomniana tendencja do zamykania pozwala mówić o tych społecznościach jako enklawach mających „obezwładniającą moc”, która wynika „z siły sieci społecznych wytwarzanych przez nią kapitałów – ekonomicznego i kulturowego, z jej socjalizacyjnej funkcji, prowadzącej do tego, że staje się najważniejszą grupą odniesienia”¹¹². Konsekwencje funkcjonowania w ramach enklawy doświadczane są zarówno na poziomie indywidualnym, jak i mezo- oraz makrospołecznym. „Enklawowość” blokuje między innymi indywidualny rozwój i awans społeczny, tworzy obszary samowykluczenia, stanowi znakomitą pożywkę dla ruchów populistycznych. Niemal wszystkie te negatywne skutki odczuwali i odczuwają mieszkańcy wsi pegeerowskich.

W wielu analizach przyjmuje się, że za dzisiejszą sytuację pegeerów odpowiadają przemiany przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku. Założenie to nie do końca znajduje potwierdzenie w badaniach. Wręcz przeciwnie, w analizach biografii mieszkańców, w coraz liczniejszych monografiach wyraźnie zaznacza się występowanie wielopostaciowego upośledzenia środowiska w zasadzie od jego zarania¹¹³. Można postawić tezę, że od początku swego istnienia pegeery stanowiły dogodną przestrzeń do kształtowania się, a obecnie już wręcz emanację, kultury ubóstwa¹¹⁴. Na starcie były one środowiskami skazanymi na porażkę, zmiana systemowa w procesie staczania się stanowiła zaś swoiste apogeum. W swoim całokształcie nie stanowiły i nie stanowią też prawidłowego środowiska wychowawczego¹¹⁵.

¹¹² R. Suchocka, *Obezwładniająca moc niektórych enklaw społecznych*, „Opuscula Sociologica” 2014, nr 1(7), s. 15.

¹¹³ E. Tarkowska, *Bieda pegeerowska*, s. 90–116.

¹¹⁴ Zob. O. Lewis, *Sanchez i jego dzieci. Autobiografia rodziny meksykańskiej*, Warszawa 1964; idem, *Rodzina Martinezów. Życie meksykańskiego chłopca*, Warszawa 1970; O. Lewis, *Nagie życie*, t. 1–2, Warszawa 1976; M. Oliwa-Ciesielska, *W poszukiwaniu kultury ubóstwa*, Poznań 2013.

¹¹⁵ P. Boćko, *Wieś pegeerowska jako zdezorganizowane środowisko wychowawcze* (maszynopis), Poznań 2010.

Pegeery były tworamii powołanymi do życia odgórnie, ich powstanie łamało podstawowe prawa/zasady osadnicze. Zwykle motywem podjęcia pracy w gospodarstwach państwowych nie było zamiłowanie do roli, posiadanie odpowiednich kwalifikacji, ale zwykła kalkulacja zgodnie z zasadą minimalizacji kosztów lub maksymalizacji korzyści. Pegeery oferowały bowiem zaplecze socjalne w postaci stałego zatrudnienia i przede wszystkim mieszkania¹¹⁶. Dla wielu była to ucieczka przez biedą, która dotykała ich w rodzinnych stronach. Najczęściej tworzyła je ludność napływowa, głównie z Kurpiów, Wileńszczyzny i Wołynia, a także pogranicza polsko-ukraińskiego¹¹⁷, obszarów mocno dotkniętych społecznie i gospodarczo przez działania wojenne. Badania biografii pracowników pegeerów pokazują, że wielu pierwszych mieszkańców gospodarstw pochodziło z biednych rodzin wielodzietnych, bezrolnych lub małorolnych, w których szansa na wsparcie, odziedziczenie kawałka ziemi w zasadzie nie było. Często były to dzieci pracowników folwarków¹¹⁸, osoby niezwiązane więzami rodzinnymi, dość mobilne, co pozwalało im na mniej lub bardziej skuteczne poszukiwanie lepszych warunków życia. Komentując to dążenie, Anna Pawełczyńska pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku mówiła wręcz o koczowniczym stylu życia tej grupy społecznej¹¹⁹. Powszechna praktyka przenoszenia się z miejsca na miejsce nie sprzyjała integracji społeczności pegeerowskich, podobnie jak odmienności związane z pochodzeniem, obyczajowością czy wyznaniem. Czynnikiem dezintegrującym okazał się w praktyce „monstrualny paternalizm”¹²⁰ ze strony zakładu pracy. Pegeer żywił, bawił i opiekował się. Warto zwrócić uwagę na wytwarzające się poczucie zależności, a raczej zawierzenia kierownictwu, jakiejś bliżej nieokreślonej sile wyższej, która miała czuwać nad życiem pracowników i w razie kłopotów stanowić wybawienie. W pegeerach ukształtował się typ biograficzny „beznadziejnego proletariusza”, o którym Florian Znaniecki pisał: „Na rozwój dążności do przystosowania się rozstrzygający wpływ wywiera ta okoliczność, czy i kto mu dopomaga w utrzymaniu tego minimum praw, jakie należą do jego stanu. Poczucie marności, bezsilności własnej implikuje brak wszelkiej pewności, że uczestnicy kręgu, zwłaszcza ci ponad nim, wykonywać będą swe obowiązki względem niego, a jeśli nie, że krąg o jego prawa się upomni” i dalej „beznadziejny proletariusz, przystosowując się do kręgu,

¹¹⁶ D. Mycielska, *Problemy życiowe pracowników Państwowych Gospodarstw Rolnych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1966, nr 3, s. 187.

¹¹⁷ A. Bereza, T. Kasprzak, *Wewnętrzny Sybir czyli ballada o pegeerach*, „Niebieska Linia” 2004, nr 5.

¹¹⁸ E. Tarkowska, *Bieda popegeerowska*, s. 94.

¹¹⁹ A. Pawełczyńska, E. Tarkowska, *Styl życia jednostek i rodzin*, [w:] A. Siciński (red.), *Styl życia. Przemiany we współczesnej Polsce*, Warszawa 1978, s. 320.

¹²⁰ Z. Zychowicz, M. Jędrzycka, *Współczesny wizerunek dawnej wsi pegeerowskiej*, [w:] I. Machaj, J. Styk (red.), *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce*, t. 2: *Wieś*, Lublin 1995, s. 200.

szuka trwałego oparcia w indywidualnej dobrej woli przełożonych. Nie chodzi bynajmniej o protekcję, umożliwiającą wywyższenie ponad stan pierwotny, lecz o opiekę, utrzymującą na pierwotnym stanie¹²¹. Wszechstronne zabezpieczenie mieszkańców pegeerów, zdjęcie z nich odpowiedzialności za swój los spowodowało, że nie potrzebowali oni budować wokół siebie sieci wsparcia i pomocy. Stosunki sąsiedzkie miały zatem charakter konwencjonalny, często pojawiały się nieporozumienia, o co w kontekście wspomianej różnorodności nie było trudno.

Ludzie pegeerów nie musieli wytwarzać i nie wytworzyli zdolności do zrzeszania się. Sięgnijmy znów do słów Znanickiego: „Jeżeli więc [proletariusz] pragnął uniezależnić się od przełożonych lub wpłynąć na ich wolę, to nie po to, aby móc swobodnie dawać ujść dążeniom twórczym, lecz po to, aby móc mniej pracować lub więcej zarabiać” i dalej „nieumiejętność współdziałania dotyczy tylko funkcji zespołowych, które proletariusz od dzieciństwa nauczył się pojmować jako pracę, wykonywaną według rozporządzeń pod presją ekonomiczną¹²². Byli zatem blisko siebie fizycznie, ale nie podejmowali wspólnych działań, nie wytworzyli zróżnicowanych więzów¹²³. Odwołując się do terminologii Znanickiego, można powiedzieć, że zabrakło im do tego ośrodków skupienia, takich jak choćby Kościół i związana z nim religia – będąca bazowym elementem tożsamości chłopów, dla mieszkańców wsi pegeerowskich nie była ważnym elementem życia. Religijność tej grupy miała zwykle fasadowy charakter.

Odcięciu od sfery *sacrum* sprzyjała otoczka ideologiczna. Koncentracja na pracy oderwanej od kontekstu przyrodniczego, pozbawienie jej znaczenia autotelicznego, a przy tym instrumentalizacja i produktywizacja człowieka pozwoliły Annie Zadrożyńskiej, która porządkowała zagadnienia związane z kulturą współczesną, określić ją jako kulturę modelu przejściowego, mieszczącą się między *homo faber* a *homo ludens*. Operuje ona „wyłącznie pojęciami ze sfery rzeczywistego istnienia. Eliminuje świat domniemany. Wszystko, co mogłoby być tylko wyobrażalne, nie znalazło tu miejsca¹²⁴. Narzucony rytm i organizacja pracy, a w zasadzie życia, nie wymagały od pracowników podejmowania aktywności własnej, zapełniania czasu, przygotowania do działalności. Tradycje, zwyczaje związane z życiem wiejskim, wpisane często w rytm pór roku, które nie tylko go organizowały, ale też integrowały społeczność lokalną, w pegeerach nie znalazły dla siebie miejsca. Czas odmierzały nie święta,

¹²¹ F. Znanicki, *Ludzie teraźniejszości a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 2001, s. 207–208; por. H. Palska, „Beznadziejny proletariusz” w *pamiętnikach. Kilka uwag o niektórych kulturowych uwarunkowaniach nowej biedy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1998, nr 2.

¹²² F. Znanicki, *Ludzie teraźniejszości...*, s. 217–218, 220.

¹²³ F. Znanicki, *Socjologia wychowania*, t. 1, s. 135–136.

¹²⁴ A. Zadrożyńska, *Homo Faber i Homo Ludens. Próba modelowego ujęcia kultury tradycyjnej i współczesnej*, „Etnografia Polska” 1983, t. 27, z. 2, s. 165.

pory roku, ale wypłata¹²⁵. Brak uporządkowania kulturowego stanowił dogodny grunt do wykształcenia się specyficznej obyczajowości, którą określa się mianem „balangowej”. Siły jej oddziaływania nie były w stanie zminimalizować organizowane przez kierownictwo pegeerów inicjatywy w postaci wyjazdów do teatru, kina czy utrzymywanie bibliotek i świetlic. Sygnalność tych działań, ich często propagandowo-ideologiczne zabarwienie nie podnosiło jakości życia kulturalnego. Centrum życia „kulturalnego” były organizowane w soboty, okraszone alkoholem potańcówki.

Mieszkańców pegeerów charakteryzował również znaczący zakres tolerancji zachowań na pograniczu lub naruszających normy. Pozbawione więzi z zajmowaną przestrzenią fizyczną i społeczną, bez wspólnej historii i miejsc skupienia, zbiorowości te funkcjonowały w aksjonormatywnym zawieszeniu. Sprzyjało to powstawaniu drugiego obiegu gospodarczego (używanie firmowego sprzętu do celów prywatnych), niskiemu etosowi pracy, a także całej gamie zjawisk dewiacyjnych naznaczających życie społeczne (kradzieże, oszustwa, swoboda obyczajowa, przemoc w relacjach partnerskich, alkoholizm)¹²⁶.

Specyfika warunków życia znalazła odzwierciedlenie w modelu funkcjonowaniu rodziny, w którym mieszały się cechy właściwe dla jej miejskiej i wiejskiej odmiany¹²⁷. Choć rodziny te zamieszkiwały tereny wiejskie, to pozostawały odseparowane od sfery produkcji. Brak potrzeby postrzegania poszczególnych członków rodziny w kontekście siły roboczej pozwalał na zmniejszenie jej zależności od szerszych struktur¹²⁸. Przypomnieć trzeba, że rodziny – zwłaszcza w początkowym okresie istnienia pegeerów – pozostawały odcięte od rodzin pochodzenia, dopiero z biegiem czasu obserwowano proces „ściągnięcia” skoliżanych jednostek, a także budowanie lokalnych struktur rodzinnych. W tej sytuacji ważnym ogniwem stało się sąsiedztwo, które – co ciekawe, mimo dość silnych więzi o charakterze i osobistym, i rzeczowym – nie stanowiło znaczącego czynnika nieformalnej kontroli społecznej, charakteryzując się raczej liberalną postawą wobec zróżnicowanych zachowań społecznych¹²⁹. Czynniki te sprzyjały demokratyzacji stosunków również w rodzinie, przy czym w porównaniu z miejskim odpowiednikiem przebiegała ona znacznie wolniej, co było szczególnie widoczne w pozycji kobiet. W ich przypadku przyczyn należy szukać w częstej zależności ekonomicznej od mężów, warunkowanej długimi okresami dezaktywizacji w związku z rozciągniętym w czasie procesem prokreacji (w początkowym okresie istnienia

¹²⁵ A. Bereza, T. Kasprzak, *Wewnętrzny Sybir...*

¹²⁶ Por. M. Buchowski, *Klasa i kultura w okresie transformacji. Antropologiczne studium przypadku społeczności lokalnej w Wielkopolsce*, Berlin 1996.

¹²⁷ W. Ambrozik, *Dewiacje wychowawcze w środowisku wiejskim*, Poznań 1997, s. 24; W. Nowak, *Układ władzy w polskich rodzinach wiejskich*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2013, t. 153, s. 91–92.

¹²⁸ W. Ambrozik, *Dewiacje wychowawcze...*, s. 20.

¹²⁹ Ibidem, s. 25.

pegeerów rodziny charakteryzował wysoki poziom dzietności (czworo i więcej dzieci)) oraz modelem macierzyństwa i małżeństwa. W ten sposób dokonywał się niejako podział obowiązków: mężczyzna zarabiał na utrzymanie, zadaniem kobiety było zaś wychowywanie dzieci i dbanie o dom¹³⁰. Nieregularny rytm pracy, niechęć, ale także uwarunkowania obyczajowe powodowały, że ojcowie raczej sporadycznie uczestniczyli w socjalizacji dzieci. Ich postawy wobec nich wyrażały tolerancję pomieszaną z obojętnością. Ukształtował się dość „luźny” model socjalizacji, w którym dziecko w dużej mierze zdane było na siebie. Niski poziom kapitału kulturowego rodziców powodował, że rzadko wspierali oni dziecko rozwojowo, oczekując przejęcia tego zadania przez szkołę. Ona sama postrzegana była głównie w wymiarze opiekuńczym. Wiedza nie stanowiła wartości autotelicznej, co przekładało się na ścieżki edukacyjne dzieci i młodzieży, która wybierała szkoły położone blisko miejsca zamieszkania, najchętniej zawodowe. Celem było jak najszybsze podjęcie pracy zawodowej¹³¹ i wsparcie rodziców, gdyż sytuacja ekonomiczna wielu rodzin, mimo utrzymywania zatrudnienia, pozostawała trudna.

Początek lat dziewięćdziesiątych XX wieku przyniósł kres pegeerów. Ich likwidację uzasadniono nie tylko względami ekonomicznymi, ale również ideologicznymi – były one symbolem nieefektywnej polityki gospodarczej okresu PRL. Co ciekawe, decyzja ta nie spowodowała jakiegoś szczególnego oporu społecznego, nawet wśród najbardziej nią zainteresowanych, czyli samych pracowników, co w pewnym sensie pokazuje daleko posuniętą dezorganizację tych zbiorowości. Zapewne też dlatego, inaczej niż w przypadku innych grup społeczno-zawodowych, nie objęto ich żadnym programem pomocowym. Nie wzięli oni także udziału w prywatyzacji swoich przedsiębiorstw, poza mieszkaniem, które okazały się dla nich pułapkami, redukując znacząco mobilność. Szczególnie trudna była i w większości jest sytuacja tych wsi, które powstawały na „surowym korzeniu”¹³², z dala od innych ośrodków osadniczych i z ograniczoną komunikacją. Stały się one skupiskami długotrwałego bezrobocia¹³³ i będącej jego konsekwencją „głębokiej” biedy. Bez wątpienia, stanowią one „szczególny obszar koncentracji złożonych problemów ekonomicznych i społecznych”¹³⁴, będących efektem nie tylko transformacji, ale również

¹³⁰ H. Podedworna, *Rodzina pracownika PGR jako jeden z typów rodziny wiejskiej*, „Roczniki Socjologii Wsi” 1984, t. 18, s. 35.

¹³¹ W. Nowak, *Układ władzy...*, s. 91–92; E. Tarkowska, *Bieda popegeerowska*, s. 101.

¹³² Lokacja miasta lub wsi na terenie do tej pory niezamieszkanym i niezagospodarowanym.

¹³³ Wbrew utartym opiniom blisko trzy czwarte pracowników po upadku pegeerów znalazło jakieś zatrudnienie, co przeczy obiegu tezie o ich niezaradności na rynku pracy. Oczywiście, nie można abstrahować od jakości podejmowanej przez nich pracy, która najczęściej była niepewna i na tyle słabo płatna, że w zasadzie nie pozwalała na utrzymanie. Nie zmieniło to zasadniczo skali problemów, z jakimi borykają się te społeczności. Por. I. Bukraba-Rylska, *Socjologia wsi polskiej*, Warszawa 2008, s. 358.

¹³⁴ J. Wilkin, *Przekształcanie sektora państwowych gospodarstw rolnych...*, s. 75.

procesów dziejących się w nich od samego początku. Mimo upływu lat wciąż obecny jest w nich „syndrom gminnej rozpacz”, co powoduje, że nadal pozostają one ryzykownym środowiskiem socjalizacyjnym¹³⁵.

W środowiskach popegeerowskich, podobnie jak w wielkomiejskich enklawach biedy (o których będzie mowa dalej), funkcjonowanie systemu wychowawczego zaburza struktura i warunki życia ludzi, deficyt instytucji oraz komunikacji i koordynacji działań pomiędzy tymi podmiotami, które w systemie/środowisku wychowawczym działają. Ogromne znaczenie ma także niejednoznaczność, a w niektórych sytuacjach wręcz sprzeczność celów wychowania, co uniemożliwia sformułowanie zadań wychowawczych. Biorąc pod uwagę dynamikę współczesnych systemów społecznych związaną z globalnymi zmianami, stan permanentnej niepewności, czy też ryzyka (jak chce Ulrich Beck¹³⁶), wskazanie pożądaných i optymalnych celów wychowania staje się jeszcze trudniejsze.

Zmiany przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku znalazły odzwierciedlenie na niemal wszystkich płaszczyznach funkcjonowania pegeerowskich wsi, przyczyniając się do pogłębienia problemów, zmiany ich ilościowej charakterystyki¹³⁷. Dobrze jest to widoczne choćby w funkcjonowaniu rodziny, która nie była modelową ani w zakresie struktury (częstsze rozwody, ale przede wszystkim związki nieformalne), ani relacji czy realizowanych funkcji. W dalszym ciągu główną rolę w zdobywaniu środków zapewniających egzystencję i w organizacji życia rodzinnego odgrywają kobiety. Mężczyźni najczęściej pozostają na marginesie życia rodzinnego, wielu z nich boryka się z problemem uzależnienia. W tej sytuacji kobiety odpowiadają i za wymiar emocjonalny, i materialny funkcjonowania rodziny, wykazując przy tym nieprawdopodobną zręczność w zabezpieczaniu wielorakich potrzeb najbliższych. W wielu opracowaniach określa się je mianem „menedżerek ubóstwa”¹³⁸.

Sytuacja ekonomiczna, a przede wszystkim powielany sposób bycia, myślenia o sobie i świecie, podejmowane strategie utrwalające marginalizację pozwalają powiedzieć, że wiele z rodzin popegeerowskich żyje w przekazywanej z pokolenia na pokolenie kulturze ubóstwa. Młodzi, obserwując rodziców, przy jednoczesnym dość dużym poziomie izolacji społeczno-przestrzennej, zgodnie z zasadami homologii społecznej, dobierają się w pary w najbliższym otoczeniu. Dziewczęta, socjalizowane głównie do zadań opiekuńczych, zaangażowane w prowadzenie domu, „dziedziczą” biedę, wikłając się w skomplikowane i niepewne związki najczęściej z kolegami z sąsiedztwa, rodząc dzieci,

¹³⁵ W. Theiss, *Mała ojczyzna...*, s. 6.

¹³⁶ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.

¹³⁷ Jednym z przykładów tego rodzaju problemów jest bezrobocie, które zaczęto jako zjawisko dostrzegać po likwidacji pegeerów. W rzeczywistości nie było to zjawisko nowe na tych terenach. Występowała odmienna jego postać – bezrobocie ukryte.

¹³⁸ E. Tarkowska, *Młode pokolenie z byłych PGR-ów. Dziedziczenie biedy czy wychodzenie z biedy?*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 10, s. 14.

które samotnie wychowują, co silnie przywiązuje je do rodzinnej miejscowości. Nieco łatwiej usamodzielnic się młodym mężczyznom, choćby przez znalezienie pracy, najczęściej fizycznej, o ile wcześniej nie doświadczyli uzależnienia, które jest zjawiskiem ponadpokoleniowym. Droga do pracy i samodzielności z dala od środowiska byłego pegeeru jest długa i niezwykle wyboista¹³⁹.

Efektom specyficznej organizacji rodziny, ale i życia w kulturze biedy jest skrócenie fazy dzieciństwa¹⁴⁰. Popegeerowskie dzieci od najmłodszych lat nie tylko obarczane są obowiązkami domowymi, związanymi między innymi z opieką nad młodszym rodzeństwem czy koniecznością zapewnienia bytu materialnego rodzinie, ale ponadto rodzice włączają je w świat problemów dorosłych tak w wymiarze informacyjnym, jak i działaniowym. Rodzice wymagają od nich wsparcia i zrozumienia dla swojej sytuacji. Dzieci stają się przewodnikami dorosłych. Elżbieta Tarkowska pisze o tej grupie jako „nierozwiązanym problemie” i wskazuje, że dorośli są coraz większym problemem dla młodego pokolenia¹⁴¹. Starzenie się tej grypy, pogarszający się stan zdrowia, a także trudności z przystosowaniem do realiów gospodarki rynkowej powodują, że wymagają oni znacznego wsparcia od swoich dzieci, którego te, często będąc same w trudnej sytuacji życiowej, nie są w stanie zapewnić. W efekcie znacznie wzrasta zapotrzebowanie na usługi z zakresu pomocy społecznej, coraz częściej również o charakterze opiekuńczym, bo społeczeństwo pegeerów się starzeje. Badania pokazują, że na tych obszarach odsetek osób korzystających z form wsparcia jest nawet dwukrotnie wyższy niż na innego typu obszarach wiejskich¹⁴². Należy zaznaczyć wyraźnie, że dane te dotyczą osób znajdujących się w rejestrach służb społecznych. Trudno oszacować liczbę tych, którzy pomocy potrzebują, ale jej nie zgłaszają lub nie mają do niej uprawnień.

Tereny popegeerowskie ominął *boom* edukacyjny, który miał miejsce w Polsce na przestrzeni ostatnich dwóch dekad, a którego efektem było znaczące podniesienie wskaźnika skolaryzacji. Obszary pegeerowskie cechuje nie tylko niższy od krajowego poziom wykształcenia (dominuje podstawowe, gimnazjalne i zawodowe), ale obserwuje się wręcz zjawisko regresu edukacyjnego (nożyc edukacyjnych). Wyniki badań pokazują, że dorastające w popegeerowskich wsiach dzieci i młodzież charakteryzują się niższymi aspiracjami niż pozostali ich rówieśnicy, częściej nie podejmują długofalowych strategii edukacyjnych lub porzucają je, są zorientowani na osiągnięcie sukcesu mierzonego dobrobytem, nie przywiązując znaczenia do pracy i samodoskonalenia¹⁴³.

¹³⁹ Ibidem, s. 15.

¹⁴⁰ Zob. M. Oliwa-Ciesielska, *W poszukiwaniu...*, s. 143–149.

¹⁴¹ E. Tarkowska, *Młode pokolenie z byłych PGR-ów...*, s. 15.

¹⁴² D. Dziechciarz, *Diagnoza środowisk popegeerowskich*, „Biuletyn Obserwatorium Integracji Społecznej” 2013, nr 2(8), s. 21–22.

¹⁴³ E. Tarkowska, *Bieda popegeerowska*, s. 110–111.

W dużej mierze prezentowana przez nich perspektywa jest efektem przekazu, jaki otrzymują od pozbawionych kapitału rodziców. „W tym środowisku logika racjonalności nowoczesnej, która konstytuuje szkołę, jest niezrozumiała i obca”¹⁴⁴. Rodzice – „przegranii transformacji” – nie stanowią autorytetów, nie dostrzegają znaczenia edukacji. Wielu z nich odczuwa wstyd w związku z nieumiejętnością dostosowania się do warunków, ma poczucie przegranego życia, bycia nieudacznikiem. Nawet jeśli pojawi się u nich przekonanie o celowości nauki oraz wiara w to, że można w ten sposób odmienić los dziecka, nie podejmują w tym kierunku konkretnych działań. Wielu rodziców nie czuje się upoważnionych do kierowania losem swych dzieci. Młodzi pozbawieni prawidłowych wzorów, słabo motywowani do pracy nad sobą, mniej lub bardziej świadomi dystansu dzielącego ich od rówieśników swoją aktywność koncentrują wokół zdobycia zawodu, „są kształceni [raczej – A.B.] «na zasilek» lub do prostych prac niż na «eksport»”¹⁴⁵. Wybierają kanał edukacyjny, o którym Piotr Mikiewicz pisze, że jest przeznaczony „dla wykluczonych, odrzuconych, odizolowanych, wyrzuconych poza dominujący nurt edukacyjny. To ci, z których już nic nie będzie, z którymi nic już się nie da zrobić. Niech nauczą się jakiegoś zawodu i zostawmy ich własnemu losowi”¹⁴⁶. Przygotowanie do zawodu, jakie odbywa się w szkole, niesie również ukryte przesłanie dotyczące pozycji młodego człowieka na drabinie społecznej i w relacjach z innymi. Jest on naśladowcą i realizatorem poleceń innych osób, zwykle zajmujących wyższe pozycje. Szkoła utrwała w nich poczucie podporządkowania i niższości¹⁴⁷. Nieliczni, którym uda się podjąć studia, realizują je w trybie niestacjonarnym, najczęściej wybierając uczelnię położoną najbliżej miejsca zamieszkania, nie biorąc pod uwagę rynku pracy i swoich zainteresowań¹⁴⁸. Niski poziom kształcenia, deficyty kapitału kulturowego czynią młodzież z terenów popegeerowskich nieskuteczną w konkurowaniu o dostęp do bezpłatnej, często lepszej jakościowo oferty edukacyjnej, a później atrakcyjnego zatrudnienia. Jednocześnie zainwestowany wysiłek (często całej rodziny), rozbudzone nadzieje powodują, że powrotu na wieś już nie ma¹⁴⁹.

¹⁴⁴ P. Mikiewicz, *Spoleczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005, s. 180.

¹⁴⁵ A. Giza-Poleszczuk, A. Litwiński, U. Sztanderska, *Rynki pracy...*, s. 25–30.

¹⁴⁶ P. Mikiewicz, *Spoleczne światy szkół średnich...*, s. 180.

¹⁴⁷ Por. T. Gmerek, *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003, s. 99–115.

¹⁴⁸ J. Biegańska, E. Grzelak-Kostulska, M. Dymitrow, J. Chodakowska-Miszczuk, S. Środa-Murawska, K. Rogatka, *Młodzież z osiedli popegeerowskich a kształtowanie społecznych zasobów lokalnych*, „Studia Obszarów Wiejskich” 2016, t. 44, nr 26, s. 82.

¹⁴⁹ E. Tarkowska, K. Korzeniewska, *Młodzież z byłych PGR-ów: raport z badań*, Warszawa 2002, s. 34–56.

Zadania związane z wsparciem młodego pokolenia nie wypełniają nie tylko rodzice, ale też instytucje¹⁵⁰. Szczególną rolę w tym zakresie mają do odegrania placówki edukacyjne, przede wszystkim szkoła. Badania pokazują jednak, że wciąż trwa ona w inercji, że w dalszym ciągu nie zdołała zharmonizować się ze środowiskiem¹⁵¹, że nie jest w stanie odpowiadać na jego szczególne potrzeby. Szkoły na terenach popegeerowskich to najczęściej placówki małe (około 80–90 uczniów), grupujące młodzież z okolicznych wsi i miejscowości, o słabym zabezpieczeniu materialnym i kulturalnym, bardzo często skoncentrowane przede wszystkim na funkcji opiekuńczej¹⁵². Ich sieć została w ostatnich latach silnie przetrzebiona. Wiele placówek zostało zlikwidowanych w zasadzie bez protestu ze strony ich użytkowników, co wskazuje na niski kapitał społeczny tych zbiorowości¹⁵³.

Charakterystyka życia wsi popegeerowskiej przekłada się również na funkcjonowanie dzieci i młodzieży w grupach rówieśniczych. Świat koleżeński tworzą dwie, dość niezależne od siebie grupy: jedna to rówieśnicy z klasy szkolnej, a druga – współmieszkańcy wsi. Grupa szkolna funkcjonuje tylko podczas zajęć, w zasadzie nie wypełnia czasu wolnego i tym samym nie daje podstaw do kształtowania wspólnych doświadczeń i historii, nie buduje więzi i związanego z nią poczucia „my”. Podobnie rzecz się ma z grupą rówieśniczą w zamieszkiwanej przestrzeni. Ta z kolei wypełnia czas po szkole i w weekendy. Nienakładanie się czasu szkoły i czasu wolnego powoduje rozbitcie wspólnych treści i doświadczeń. W efekcie między młodymi ludźmi rzadko budują się trwałe przyjaźnie, powstające grupy mają dość efemeryczny charakter. Grupa rówieśnicza przyjmuje charakter „grupy oporu”. Pozwala bezpiecznie być przeciw szkole, dorosłym, państwu, „innym”, którzy od młodych czegoś (w ich ocenie nie wiadomo czego) oczekują. Ukształtowany przez rodzinę habitus skutecznie immunizuje przed rozumieniem wartości, norm, symboli promowanych przez świat zewnętrzny, w tym szkołę¹⁵⁴. Przestrzenna izolacja i niski kapitał kulturowy, a także – trzeba o tym wspomnieć – negatywne stereotypy¹⁵⁵, powodują, że szanse na rozszerzenie sieci społecznej są niewielkie.

¹⁵⁰ K. Szafraniec, *Młodzież wiejska – młodzież polska: dążenia życiowe i potencjał obywatelski na tle standardów europejskich*, „Wieś i Rolnictwo” 2005, nr 3, s. 108–122.

¹⁵¹ W. Ambrozik, *Dewiacje wychowawcze...*, s. 27.

¹⁵² D. Dziechciarz, *Diagnoza...*, s. 21–22; P. Jagasek, M. Senkowski, *Diagnoza wybranych aspektów warunków życia w środowiskach popegeerowskich w województwie lubuskim*, Zielona Góra 2014, s. 70–75.

¹⁵³ Nawiązuję tu do badań zespołu Krystyny Marzec-Holki prowadzonych w województwie kujawsko-pomorskim w latach 2010–2012, w których czynnikiem chroniącym „małe szkoły” był właśnie kapitał społeczny. Tam gdzie wokół szkoły istniała (lub się zintegrowała) wspólnota, była w stanie po przekształceniach uchronić ją przed zamknięciem. Zob. K. Marzec-Holka, *Kapitał społeczny...*

¹⁵⁴ P. Mikiwicz, *Społeczne światy szkół średnich...*, s. 186.

¹⁵⁵ Zob. M. Dej, *Dystans społeczny dzielący mieszkańców miast od młodzieży wiejskiej – przykład Polski południowej*, [w:] Z. Górka, A. Zborowski (red.), *Człowiek i rolnictwo*, Kraków 2009, s. 151–159.

Grupy rówieśnicze w sytuacji dysfunkcji rodzinnych stają się często głównymi podmiotami socjalizacyjnymi. W środowiskach popegeerowskich rodziny doświadczają wielorakich problemów natury materialnej, organizacyjnej i strukturalnej. Zwykle z tego powodu nie są w stanie należycie wypełniać powierzonych im przez społeczeństwo funkcji. Poza niezaspokojeniem wielu innych potrzeb (natury emocjonalnej, egzystencjalnej, społecznej) świat rodziny pegeerowskiej daje bardzo ograniczone możliwości identyfikacji z męskimi modelami. W tej sytuacji grupy rówieśnicze stają się dostarczycielem wsparcia, poczucia bezpieczeństwa i obszarem kształtowania tożsamości. Brak jasnych kryteriów bycia mężczyzną skutkuje poszukiwaniem ich na własną rękę, najczęściej na podstawie czarno-białych wizji kreowanych przez mass media, a także przez zaprzeczenie doświadczeniom własnym. Młodzi mężczyźni odrzucają podporządkowanie i słabość jako cechy zniewieścienia i stawiają na bycie twardym, agresję i (specyficznie rozumianą) niezależność. Towarzyszy temu silny konformizm grupowy¹⁵⁶. Brak przestrzeni dedykowanych tego rodzaju struktur, niski poziom kontroli nieformalnej i formalnej, znaczny zakres tolerancji powodują, że grupy te podejmują działania i aktywności naruszające normy.

Mimo upływu blisko trzech dekad od likwidacji i upadku pegeerów w dalszym ciągu kumulują one w sobie tyle negatywnych zjawisk, że trudno uznać je za właściwe środowiska wychowawcze. Mimo podejmowanych na tych terenach działań proces zmian jest zbyt powolny, co skutkuje kolejnymi straconymi (w pewnym sensie) pokoleniami.

2.3.2. Wsie podmiejskie

Dorastałem na przedmieściach. Zgaduję, że większość ludzi myśli o nich jako o miejscach, które mają wszystkie niedogodności wsi i... *vice versa*. Ale w jakiś sposób te lata na przedmieściach były naprawdę cudowne, były dla nas złotymi latami dzieciństwa¹⁵⁷.

Kształtowanie się wsi podmiejskiej jako środowiska życia człowieka powiązane jest z szerokim *spectrum* zmian, począwszy od tych o charakterze globalnym, poprzez regionalne, po lokalne. Wśród najważniejszych wymienić należy: (1) bogacenie się społeczeństw, będący tego następstwem rozwój potrzeb konsumpcyjnych, w tym również tych związanych z kwestią zamieszkania; (2) rozwój środków i systemów komunikacji, co znacząco zmniejszyło koszty

¹⁵⁶ Cechy promowane przez grupy rówieśnicze tworzone przez młodzież ze środowisk popegeerowskich wpisują się w centralne punkty zainteresowania kultury warstw niższych opisane przez Waltera Millera. Por. A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiantycznych*, Warszawa 1993, s. 154–163.

¹⁵⁷ Serial telewizyjny *Cudowne lata*, sezon 1, pilot, <https://www.cda.pl/video/5108271f> (dostęp: 12.07.2017).

i czasochłonność dojazdów do pracy, rozrywając tym samym do tej pory ścisły związek między miejscem zamieszkania i miejscem pracy; (3) pogarszanie się warunków życia w miastach, zwłaszcza w ich centrach, kumulacja w nich problemów społecznych, kształtowanie się miejskiej *underclass*; (4) lokowanie lub „przesuwanie” przemysłu poza granice miasta, migracje pracowników za pracodawcami; (5) polityka miejska mniej lub bardziej wspierająca procesy suburbanizacji; (6) przekształcenia struktury społeczno-zawodowej; (7) indywidualne preferencje związane z systemem wartości oraz preferowanym stylem życia¹⁵⁸; (8) procesy metropolizacji i globalizacji. Ich konfiguracja zmieniała się w czasie, czego dobrym przykładem są polskie środowiska tego typu.

Historia polskich przedmieść sięga wczesnego średniowiecza i daje się uporządkować w trzy okresy. Pierwszy z nich – przedindustrialny – trwał do przełomu XIX i XX wieku. Strefa podmiejska ma wówczas typowo wiejski charakter i stanowi dla miasta swoisty „spichlerz”, a także zaplecze rzemieślniczo-usługowe. Ze względu na słaby stan dróg koncentruje się ona wokół murów miejskich. Od przełomu XIX i XX wieku do połowy XX stulecia trwał drugi okres, który można określić jako industrialny. Obserwano wówczas ewolucję od typowej wsi chłopskiej w kierunku wsi o charakterze heterogenicznym. Rozwój przemysłu, jego przestrzenna bliskość, a także atrakcyjność pracy w nim sprawiały, że ludność dotychczas rolnicza porzucała swoje zajęcia, co powodowało wzrost różnorodności zawodowej. Dominująca do tej pory funkcja rolnicza została zrównoważona funkcją przemysłową i usługową. Z biegiem czasu rosła liczba mieszkańców, przy czym skala migracji nie była wielka, bo wciąż więcej ludzi przenosiło się do miasta. Wieś zasilają dwie grupy nowych mieszkańców: pierwszą z nich byli mieszkańcy dalej położonych miejscowości, których pod miasto przywiodła praca, drugą zaś (zdecydowanie mniejszą, można nawet powiedzieć, że śladową) ludzie zamożni, którzy poszukiwali na wsi lepszych, zdrowszych warunków życia¹⁵⁹. Dynamiczny rozwój miast i ich infrastruktury oraz zburzenie murów spowodowało, że przedmieścia zaczęły kształtować się wzdłuż ciągów komunikacyjnych¹⁶⁰. Odcięte od mechanizmów rynkowych, w zasadzie do końca lat osiemdziesiątych XX wieku habitaty te trwały w swego rodzaju uśpieniu. Narastające problemy społeczne spowodowały, że część z nich (szczególnie te, które były silnie uzależnione od jednego zakładu przemysłowego) doświadczyła wieloaspektowej

¹⁵⁸ M. Palak, *Nowe oblicza przedmieść. Socjologiczne studium suburbanizacji w Polsce na przykładzie Rzeszowa*, Rzeszów 2016, s. 12–14.

¹⁵⁹ W. Winclawski, *Typowe środowiska wychowawcze...*, s. 116–117.

¹⁶⁰ J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz, *Przeobrażenia stref podmiejskich dużych miast. Studium porównawcze strefy podmiejskiej Warszawy, Łodzi i Krakowa*, Łódź 1998, s. 145–149; E. Depa, *Charakterystyka funkcjonowania strefy podmiejskiej*, „Młoda Humanistyka” 2017, nr 1(8), s. 15–17.

dezorganizacji i degradacji. Sytuacja zmienia się po roku 1989. Wówczas rozpoczyna się trzeci okres rozwoju wsi podmiejskich, który można określić jako postindustrialny. Jego geneza wiąże się z przemianami gospodarki, w ramach których na znaczeniu traci przemysł, zyskują zaś usługi i wiedza. Transformacja przyniosła również możliwość obrotu ziemią, a nieruchomości stały się cennym dobrem nie tylko materialnym, ale i pozycjonującym. Wzrost dochodów i związane z tym możliwości wyboru spowodowały, że rodząca się klasa średnia, wzorem swoich „światowych” odpowiedników, ruszyła poza granice miasta. Podmiejski dom stał się synonimem spełnienia marzeń, ucieleśnienia wartości, jak odpowiedzialność i zaangażowanie, wyznacznikiem pozycji społeczno-ekonomicznej, ważnym elementem budującym samoocенę, bowiem „podjęło się ryzyko, które się opłaciło”¹⁶¹. Jak zmieniał się podejście do zamieszkiwania na wsi, doskonale ilustruje wypowiedź rodowitego mieszkańca jednej z podolsztyńskich wsi: „Gdy byłem w liceum, koledzy patrzyli na mnie z politowaniem i nazywali wieśniakiem. Teraz patrzą na mnie z zazdrością i nazywają bogatym, bo mieszkam na wsi blisko miasta. A ja wciąż mieszkam w tym samym domu”¹⁶². Nowi mieszkańcy wsi doświadczają poczucia „wzmoczonej wartości miejsca”, realizując w ten sposób potrzebę zakotwiczenia, przynależności, odpowiedzialności i wpływu na społeczność, w której żyją¹⁶³. Uciekają poza miasto, poszukując całości, jedności i harmonii życia, ale przede wszystkim bezpieczeństwa¹⁶⁴. Skalę tego procesu uświadamiają dane statystyczne: dwie dekady temu mieszkańcy wielkich miast stanowili 65–75% ludności obszaru metropolitalnego, obecnie odsetek ten spadł o około 10–15%. Prognozy pokazują, że nie jest to trend zamknięty. Szacuje się, że w połowie stulecia mieszkańcy miast będą stanowili 42–60% populacji obszarów metropolitalnych¹⁶⁵. Jeśli przewidywania te się potwierdzą, to obszary podmiejskie staną się najdynamiczniej rozwijającymi się przestrzeniami życia. Odnosząc powyższe do opracowanej przez Leo van den Berga wraz z zespołem koncepcji demograficznego cyklu życia, polskie miasta wkraczą w czwartą fazę rozwoju, która charakteryzuje się właśnie wzrostem liczby ludności

¹⁶¹ Por. K. Kajdanek, *Suburbanizacja po polsku*, Kraków 2012, s. 42; M. Wójcik, *Przemiany społeczno-przestrzenne osiedli wiejskich. Studium przypadku Łódzkiego Obszaru Metropolitalnego*, Łódź 2013, s. 126.

¹⁶² A. Żróbek-Róžańska, E. Zysk, *Czy rozlewające się miasto odmładza podmiejską wieś? Studium podolsztyńskich gmin wiejskich*, „Wieś i Rolnictwo” 2015, nr 4(169), s. 133.

¹⁶³ Z. Bauman, *Wspólnota*, Warszawa 2008, s. 148.

¹⁶⁴ E. Rewers, *Segregacja obcych ciał: porządek i wykluczenie*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2008, nr 2(32), s. 5.

¹⁶⁵ P. Szukalski, *Suburbanizacja obszarów wielkomiejskich w Polsce*, „Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjny” 2015, nr 4, s. 3, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/11164/2015-04%20Suburbanizacja.pdf?sequence=1&isAllowed=1> (dostęp: 14.06.2016).

w strukturach okołomiejskich, przy jednoczesnym spadku zaludnienia stref centralnych¹⁶⁶.

Chcąc scharakteryzować wieś podmiejską jako środowisko wychowawcze, nie sposób uciec od społecznie wytworzonego obrazu tego habitatu, w którym przeważają sielskie obrazki wzmacniane przez kulturę popularną, zwłaszcza seriale, które życie na prowincji pokazują w dość nierealny sposób¹⁶⁷. Wieś jawi się zatem jako bezproblemowa wspólnota, w której życie upływa z dala od kłopotów, gdzie wartości są powszechnie podzielane i nie naruszalne, mieszkańcy zaś, egzystując w zgodzie z innymi ludźmi i przyrodą, stanowią uosobienie cnót. Wytworzony społecznie obraz wsi jest mocno wyidealizowany, momentami wręcz infantylny, banalny i, co pokazują badania¹⁶⁸, w większości przypadków rozbieżny z rzeczywistością. Wieś podmiejska – obok zalet w postaci wolniejszego, nieco bardziej ustabilizowanego i mniej stresującego stylu życia, kontaktu z naturą, przestrzenią, posiadaniem własnego domu – ma również swoje ograniczenia, nie tylko infrastrukturalne, ale i społeczne. Póki co trwamy w idyllicznym obrazie wsi, także podmiejskiej. Być może jest to związane z tym, że jej nowi mieszkańcy są jeszcze w pełni sił, bez problemów radzą sobie z pojawiającymi się barierami, oraz z tym, że będąc ludźmi aktywnymi i zajętymi, na razie nie potrzebują wspólnoty. W końcu też pojawia się hipoteza racjonalizacji, dla większości nowych mieszkańców podróż na przedmieścia odbyła się bowiem z biletem w jedną stronę.

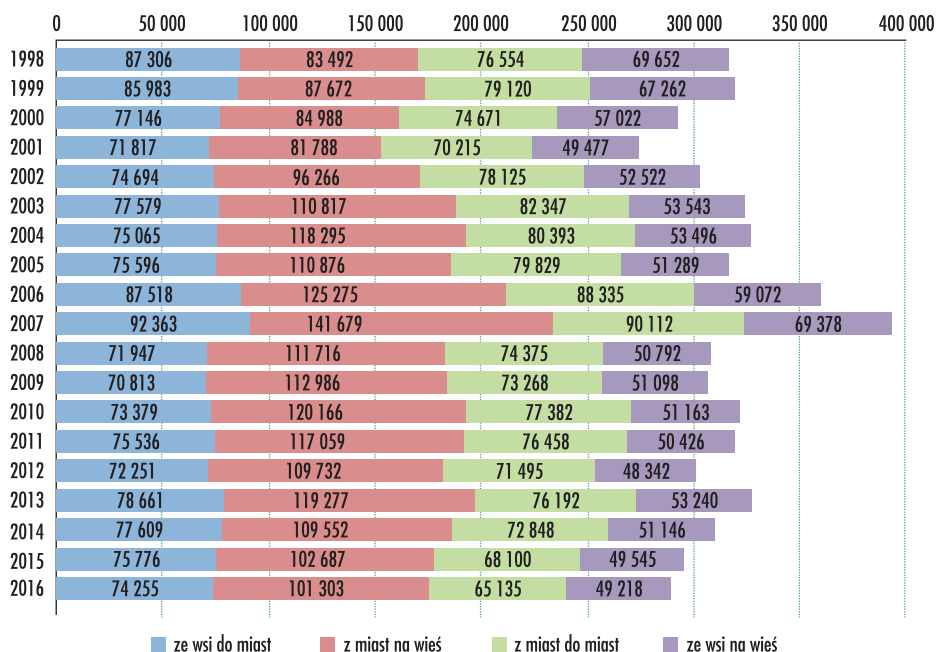
Co ciekawe, z wyidealizowanym obrazem wsi podmiejskiej nie współgrają motywy wyboru jej jako przestrzeni życiowej. Te okazują się niezwykle racjonalne. W zasadzie większość ludzi przenosi się na wieś w wyniku kalkulacji ekonomicznej. Wieś w niższej cenie oferuje wyższą jakość zamieszkiwania.

¹⁶⁶ W opracowanej przez Leo van den Berga, Roya Drewetta, Leo H. Klaassena i Angela Rosiego demograficznej koncepcji cyklu życia miasta wyróżnia się pięć następujących po sobie faz: (1) bezwzględnej centralizacji (wzrasta liczba mieszkańców miasta centralnego, a spadek następuje w strefie zewnętrznej), (2) względnej centralizacji (wzrasta liczba mieszkańców miasta centralnego i strefy zewnętrznej, z tym że w mieście centralnym jest on większy), (3) względnej decentralizacji (wzrasta liczba mieszkańców miasta centralnego i strefy zewnętrznej, z tym że większy wzrost występuje w strefie zewnętrznej), (4) bezwzględnej decentralizacji (liczba mieszkańców w mieście centralnym spada, a rośnie w strefie zewnętrznej), (5) dezurbanizacji (w obu strefach następuje spadek liczby ludności). Zob. S. Kurek, J. Gałka, M. Wójtowicz, *Wpływ procesów suburbanizacji na przemiany demograficzne Krakowskiego Obszaru Metropolitalnego*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2015, nr 223, s. 207.

¹⁶⁷ Ł. Guza, *Wsi spokojna, wsi podmiejska, czyli jak ulegamy wizji sielanki, która nie istnieje. Wywiad z Marią Halamską*, „Dziennik”, 9.11.2014, <http://wiadomosci.dziennik.pl/opinie/artykuly/474696,moda-na-zycie-na-wsi-ale-glownie-tej-pod-miastem.html> (dostęp: 30.10.2017); R. Sulima, *Społeczne wyobrażenia wsi na przelomie XX i XXI wieku*, „Wieś i Rolnictwo” 2014, nr 2(163), s. 57–61.

¹⁶⁸ Zob. K. Kajdanek, *Pomiędzy miastem a wsią. Suburbanizacja na przykładzie osiedli podmiejskich Wrocławia*, Kraków 2011; M. Palak, *Nowe oblicza przedmieść...*

Wykres 1. Kierunki migracji wewnętrznych w latach 1998–2016



Źródło: Migracje wewnątrzwojewódzkie ludności na pobyt stały według kierunków w latach 1998–2016, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-wewnetrzne-ludnosci/migracje-wewnetrzne-ludnosci-na-pobyt-staly-wedlug-wojewodztw-w-latach-1974-2016,3,1.html?pdf=1> (dostęp 27.09.2017)

Co jednak istotne, odnosi się to tylko i wyłącznie do własnego domu, a nie całej społeczności. Wielu nowych mieszkańców jest skoncentrowanych przede wszystkim na własnym podwórku, ale już niekoniecznie na wsi jako pewnej całości. Dokonujące się w ten sposób wyłączenie z kontekstu społecznego i przestrzennego nie służy budowaniu wspólnoty. Wybierając miejsce zamieszkania, ludzie bardziej koncentrują się na dobrej lokalizacji niż na tym, kto będzie ich sąsiadem i czy możliwe będzie utrzymywanie z nim dobrych relacji¹⁶⁹. Inną kwestią jest to, że czasami nowi mieszkańcy wsi nie biorą pod uwagę, iż jeszcze ktoś poza nimi wpadł na pomysł wyprowadzenia się z miasta. Rozpoczęcie budowy kolejnego domu obok jest przyczyną niezadowolenia. Kolejnym powodem ucieczki na wieś są uciążliwości wielkiego miasta (rozumiane jednak bardziej jako dotychczasowa sytuacja mieszkaniowa, nie zaś kwestie transportu czy braku zieleni) oraz realizacja idei „bycia u siebie” i związanego

¹⁶⁹ J. Kotus, *Natura wielkomiejskich sąsiedztw. Analiza subsąsiedzkich i sąsiedzkich terytorialnych podsystemów społecznych w Poznaniu*, Poznań 2007, s. 61.

z tym większego poczucia wolności. Mniej znaczące są motywy nawiązujące do zainteresowania przestrzenią podmiejską w jej wymiarze naturalnym, ekologicznym czy kulturalnym¹⁷⁰. Co zaskakujące, badania pokazują, że dzieci i ich dobro nie są jednym z głównych motywów przeprowadzki poza miasto¹⁷¹, ale bez wątpienia jest to czynnik dynamizujący podjęcie decyzji.

Szacuje się, że co roku na wieś (najczęściej podmiejską) przeprowadza się około 200 tys. Polaków, co nie pozostaje bez wpływu na jej obraz społeczno-demograficzny. Na wieś przybywają osoby w wieku produkcyjnym, zwykle poniżej 40. roku życia, co znacząco odmładza społeczności¹⁷². Są to głównie osoby z wykształceniem średnim i wyższym, często zawodowo związane z administracją lub międzynarodowymi firmami¹⁷³, które można określić kategorią klasy średniej. Szacuje się, że stanowią one około 35% populacji tego habitatu¹⁷⁴. W ostatnich latach wzrasta również odsetek przedstawicieli segmentu kreatywnego (tzw. wolne zawody), których do tej pory utożsamiano przede wszystkim z miejskim stylem życia. W przypadku jednej i drugiej grupy decyzja o zmianie miejsca zamieszkania związana jest głównie ze zmianą cyklu życiowego: narodziny dziecka, perspektywiczny związek, stabilizacja zawodowa¹⁷⁵. Swoistym *novum*, jeśli chodzi o napływowych mieszkańców wsi podmiejskiej, są seniorzy, którzy po zakończeniu pracy zawodowej wybierają życie poza miastem. Nie jest to liczna grupa. Znaczącą kategorię stanowią też osoby, które wychowywały się na wsi w dzieciństwie, później w związku z kształceniem i pracą zawodową przez kilka lat mieszkały w mieście, by wrócić do swoich pierwotnych habitatów¹⁷⁶. W porównaniu ze starymi mieszkańcami, nowych charakteryzuje zdecydowanie wyższy poziom wykształcenia, a co za tym idzie – także wyższy status społeczno-ekonomiczny, który dość szybko staje się widoczny. Pogłębia się sygnalizowane przez Wiesława Ambrozika w ostatniej dekadzie poprzedniego wieku zróżnicowanie wsi, które staje się jednocześnie przyczyną polaryzacji społeczności, osłabienia

¹⁷⁰ K. Kajdanek, *Pomiędzy miastem a wsią...*, s. 40, 73–74.

¹⁷¹ W prowadzonych przez Katarzynę Kajdanek badaniach zaledwie 4% respondentów wskazało dobro dziecka jako główny motyw osiedlenia się na wsi, co jej zdaniem wskazuje na brak „dzieciocentrycznego” stylu życia. Zob. K. Kajdanek, *Suburbanizacja w Polsce – pejzaż społeczno-przestrzenny*, „Przegląd Socjologiczny” 2011, nr 60(2–3), s. 317; eadem, *Suburbanizacja po polsku*, s. 40.

¹⁷² A. Żróbek-Różańska, E. Zysk, *Czy rozlewające się miasto odmładza...*, s. 124, 132.

¹⁷³ M. Wójcik, *Przemiany społeczno-przestrzenne...*, s. 125; K. Kajdanek, *Suburbanizacja po polsku*, s. 55–85.

¹⁷⁴ Ł. Guza, *Wsi spokojna, wsi podmiejska...*

¹⁷⁵ D. Mantey, *Pułapka suburbanizacji, czyli o planach migracyjnych młodych piaseczan*, „Przegląd Geograficzny” 2013, nr 85(2), s. 273–275; M. Halamska, *Struktura społeczna ludności wiejskiej na początku XXI wieku*, [w:] M. Halamska, S. Michalska, R. Śpiewak, *Studia nad strukturą społeczną wiejskiej Polski*, t. 1, Warszawa 2016, s. 28–32.

¹⁷⁶ K. Kajdanek, *Suburbanizacja po polsku*, s. 34.

więzi społecznych, utratą wspólnotowego charakteru, osłabienia nieformalnej kontroli i postępującej anonimowości¹⁷⁷.

Opisując współczesne suburbia, Katarzyna Kajdanek zwróciła uwagę, że „wyraźnie manifestująca się za sprawą sposobów życia i materialnych oznak statusu odmienność położenia społeczno-zawodowego i demograficznego, wzmacniana dystansem przestrzennym, wytwarzała niemożliwe do pokonania bariery. Choć konflikty i jawne okazywanie sobie wrogości były relatywnie rzadkie, to jednak panująca obojętność i dominująca «kultura unikania» tworzą obraz wielkomiejskich suburbiów jako miejsc realizacji indywidualnych projektów mieszkaniowych, pozbawionych w znacznej mierze zaangażowania w życie społeczne wsi”¹⁷⁸. Nowi mieszkańcy wciąż zamiast „w”, są bardziej „obok”, przede wszystkim dlatego, że definiują się w kategoriach przestrzennych, a nie społecznych. Nie dążą do bycia częścią wiejskiej społeczności, z czego wynikałaby konieczność nawiązywania i utrzymywania gęstej sieci relacji społecznych, rozszerzenia dostępu do sfery prywatności, prowadzenia jakiejś formy zbiorowego życia regulowanego normami i systemem wartości, którego się nie negocjuje¹⁷⁹. „Choć nowi osadnicy przenoszą się na wieś, to nie sąsiadują «po wiejsku»”¹⁸⁰. Sąsiedztwo traci swój tradycyjny, oparty na wzajemnych świadczeniach charakter, zmierzając do sąsiedztwa konwencjonalnego, opartego głównie na bliskości przestrzennej. Nowi mieszkańcy poszukują sąsiadów niekłopotliwych i niekonfliktowych, co związane jest z ich wcześniejszymi, miejskimi, w dużej mierze niekorzystnymi doświadczeniami w tym zakresie¹⁸¹. Wiedza o sąsiadach, wzajemność, zaufanie są ograniczone do niezbędnego minimum. Nowi „nie są w stanie zaakceptować społecznych kosztów silnych powiązań międzyludzkich”¹⁸². Funkcjonują gdzieś między „społecznościami zaniku” a „społecznościami uwolnienia”¹⁸³. Bywa też, że nie mają na to czasu, bo dojazdy do pracy, organizacja logistyki związanej z zajęciami szkolnymi i pozaszkolnymi

¹⁷⁷ W. Ambroziak, *Dewiacje wychowawcze...*, s. 22.

¹⁷⁸ K. Kajdanek, *Suburbanizacja po polsku*, s. 46.

¹⁷⁹ K. Kajdanek, *Suburbanizacja w Polsce...*, s. 311–312. Do podobnych wniosków doszedł Marcin Wójcik. Wśród badanych przez niego nowych mieszkańców wsi zdecydowana większość deklaruowała poczucie przywiązania do wsi przy jednoczesnej obojętności wobec społeczności lokalnej. W jego ocenie nowi osadnicy są w znacznym stopniu odpowiedzialni za zmianę lokalnych społeczności w zbiorowości terytorialne, oparte przede wszystkim na użytkowaniu tej samej przestrzeni, lecz bez form integracji społecznej. Zob. M. Wójcik, *Przemiany społeczno-przestrzenne...*, s. 135.

¹⁸⁰ K. Kajdanek, *Suburbanizacja po polsku*, s. 47.

¹⁸¹ K. Kajdanek, *Pomiędzy miastem a wsią...*, s. 110.

¹⁸² K. Kajdanek, *Suburbanizacja po polsku*, s. 48.

¹⁸³ W „społecznościach zaniku” jednostki utrzymują pojedyncze, zanikające więzi społeczne z osobami z najbliższego sąsiedztwa lub spoza niego, w „społecznościach uwolnienia” zaś głównym obszarem aktywności w zakresie podtrzymywania więzi społecznych są osoby spoza sąsiedztwa. Zob. J. Kotus, *Natura wielkomiejskich sąsiedztw...*, s. 53; A. Bujwicka,

dzieci są na tyle angażujące i obciążające, że nie ma się już ochoty na spotkania. Choć przybyli tu w poszukiwaniu „wiejskość”, to odrzucają ją jako swoisty styl życia, pozostając do bólu „miejskimi”. Od miasta uwolnić się nie chcą, czasami nie mogą, bo jest ono miejscem pracy oraz edukacji dzieci i pozwala zaspokoić wiele potrzeb. Kajdanek pisze o nich, że zaznaczają się w wymiarze przestrzennym, ale są jednocześnie nieobecni, niemal niewidzialni w wiejskiej tkance społecznej¹⁸⁴. W pewnym sensie jest to sytuacja naturalna, jeśli spojrzymy na nią z perspektywy cyklu życiowego sąsiedztwa. Można powiedzieć, że nowi mieszkańcy powodują swego rodzaju dekonstrukcję stosunków społecznych, by z biegiem czasu odnaleźć się w nich i poukładać według nowych reguł. Otwarte pozostaje pytanie o kierunek tych zmian¹⁸⁵.

Pojawienie się w społeczności ludzi zajmujących wyższe pozycje społeczne, posiadających znaczące zasoby materialne, realizujących odmienne style życia nie pozostaje bez wpływu na to, jak funkcjonuje społeczność, uruchamia też procesy dywersyfikacji i homogenizacji¹⁸⁶. Zmieniają się zasięg i funkcje więzi społecznych, które ulegają rozmiękczeniu i rozproszeniu pomiędzy różnorodne grupy i przestrzenie. Przemieszczanie się nowych mieszkańców poza środowisko lokalne w związku z aktywnością zawodową, towarzyską czy rekreacyjną powoduje, że zmniejszeniu ulega zakres lokalnych styczności bezpośrednich. Z kolei te, które mają miejsce, nabierają charakteru urzędzowionych. Ich podłożem nie jest sympatia i bezinteresowność, ale raczej kwestia dokonywania indywidualnych wyborów, również w zakresie współpracy i zaspokajania w ten sposób swoich potrzeb¹⁸⁷. Aktywność społeczna nowych mieszkańców koncentruje się wokół spraw ważnych z punktu widzenia codziennej aktywności. Chętnie zaangażują się w działania na rzeczy utworzenia nowej szkoły czy przedszkola¹⁸⁸, będą walczyć o kanalizację w gminie lub nową drogę. Założą stowarzyszenie bądź fundację, by stać się równorzędnym partnerem do rozmów z lokalnymi władzami¹⁸⁹. Zdecydowanie rzadziej włączają się jednak w pracę organizacji samorządowych starego typu, jak koło gospodyń wiejskich, ochotnicza straż pożarna, zespół ludowy czy grupa miłośników lokalnego folkloru. Przyczyn tego stanu rzeczy jest kilka. Zacząć wypada od różnic między starymi i nowymi mieszkańcami w zakresie potrzeb.

Typ wielkowiejskiego sąsiedztwa. Wyobrażone a praktykowane stosunki sąsiedzkie mieszkańców Łodzi, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” 2011, nr 36, s. 102.

¹⁸⁴ K. Kajdanek, *Suburbanizacja po polsku*, s. 39, 168.

¹⁸⁵ Zob. J. Kotus, *Natura wielkowiejskich sąsiedztw...*, s. 65.

¹⁸⁶ M. Halamska, *Struktura społeczna ludności wiejskiej...*, s. 28–32, 82–83.

¹⁸⁷ K. Leśniak-Moczuk, *Wieś współczesna w tyglu przemian społeczno-ekonomicznych*, [w:] J. Grotowska-Leder, E. Rokicka (red.), *Przemiany społeczne w Polsce i ich konsekwencje. Perspektywa socjologiczna*, Łódź 2015, s. 154.

¹⁸⁸ Zob. K. Marzec-Holka, *Kapitał społeczny...*

¹⁸⁹ M. Halamska, *Struktura społeczna ludności wiejskiej...*, s. 28–32, 82–83; K. Kajdanek, *Suburbanizacja w Polsce...*, s. 314.

Rzeczy ważne dla starych niekonieczne są istotne dla nowych i *vice versa*. Rozmaicie układają się też relacje między grupami, które – trzeba to zaznaczyć – znacznie różnią się między sobą statusem społeczno-ekonomicznym, cechami demograficznymi, stylem życia oraz priorytetami. Bywa, że nowi mieszkańcy na autochtonów patrzą nieco z góry, chociaż starzy mieszkańcy nie raz i nie dwa okazują dumę i godność gospodarzy, zachęcając do kontaktu¹⁹⁰. Kiedy jednak z drugiej strony brak otwartości na tego rodzaju inicjatywę, starzy mieszkańcy rezygnują i szczerze zamykają się w ramach swojej grupy. Niechęć do wspólnoty związana jest z tym, że nowi przybywają na przedmieścia w poszukiwaniu ciszy i spokoju, a nie wspólnoty. Nowi mieszkańcy niespecjalnie znajdują dla siebie przestrzeń w wymiarze religijnym. Z jednej strony jest to grupa bardziej zlaicyzowana niż mieszkańcy wsi, a z drugiej, nawet jeśli instytucje kościelne podejmują jakieś działania w sferze duchowej, to angażują w nie dość wąską grupę osób. Z rzadka są to nowi mieszkańcy. Kościół w pewnym sensie ignoruje ich obecność, nie szuka ich energii, pomysłowości, aktywności, by wykorzystać ją dla celów wspólnoty lokalnej¹⁹¹. Poczucie rozmiłowania się może być tym bardziej odczuwalne, że nie w każdej z rozwijających się wsi podmiejskich znajduje się budynek kościoła. Wówczas dodatkowym, negatywnie oddziałującym czynnikiem staje się odległość. Nieobecność we wsi parafii jest tym bardziej odczuwalna, że brakuje często alternatywnych przestrzeni publicznych, a nawet jeśli one są, to zwykle ich kondycja jest mizerna. Nie budzi zainteresowania ani starych, ani nowych mieszkańców. Przestrzenią, która może przełamać obojętność lub niechęć, jest szkoła, która staje się często pierwszą, ale niezwykle ważną przestrzenią realnego styku i współpracy ze starymi mieszkańcami. „Zapisanie dziecka do podmiejskiej szkoły silnie wiąże rodziców z lokalną społecznością, bo szkoły wciąż są ważnymi miejscami na wiejskich mapach aktywności obywatelskiej”¹⁹². Może ona przysłużyć się wzajemnemu poznaniu, nawiązaniu kontaktów i budowie zaufania. Ale najpierw nowi mieszkańcy muszą się przekonać, że jest ona coś warta.

Specyficzne funkcjonowanie nowych mieszkańców, ich dążenie do zachowania neutralności powoduje, że znaczna część ich energii pozazawodowej jest inwestowana w świat domu i rodziny. Tradycyjnie wieś podmiejską traktuje się jako przestrzeń sprzyjającą życiu rodzinnemu, co w dużej mierze związane jest z porzuceniem przez rodzinę funkcji ekonomiczno-produkcyjnej na rzecz wychowawczej i ekspresyjno-integracyjnej. Prowadzone do tej pory badania nie wskazują, żeby rodzina wsi podmiejskiej funkcjonowała wedle jakichś odmiennych schematów. Inną kwestią jest to, że współczesne charakterystyki rodzin coraz bardziej związane są z ich przynależnością

¹⁹⁰ Ł. Guza, *Wsi spokojna, wsi podmiejska...*; K. Kajdanek, *Pomiędzy miastem a wsią...*, s. 40, 180.

¹⁹¹ K. Kajdanek, *Suburbanizacja po polsku*, s. 16.

¹⁹² *Ibidem*, s. 50.

klasową, za którą często idzie również wymiar przestrzenny. W tym aspekcie znaczna większość nowych mieszkańców wpisuje się w sposób funkcjonowania rodzin z klasy średniej. Jego podstawą jest bliskość emocjonalna i dzielenie sfery aksjonormatywnej, stosunki wewnętrzne oparte na modelu partnerskim. Niezwykle ważny jest szacunek dla indywidualnych zainteresowań i potrzeb członków rodziny, wspomaganie ich odkrywania i rozwijania. Rodzina jest też silnie zorientowana na dziecko, o którym w pewnym sensie można powiedzieć, że jest inwestycją, ale taką, od której nie oczekuje się zwrotu poniesionych nakładów. Rodzice z klasy średniej „tworzenie możliwości” traktują jako coś zupełnie normalnego, można wręcz powiedzieć, że jest to wyraz troski o młode pokolenie. Wspierają dzieci, zachęcają, angażują je w rozmaite aktywności, dbając jednocześnie o rozwój ich świata społecznego. Relacje między dziećmi i rodzicami są dobre, często niemal partnerskie. Rodzic pozostaje przewodnikiem i autorytetem na wiele lat, co pozwala na roztoczenie nad dzieckiem dyskretnej kontroli. Istotną cechą tego typu rodzin jest bowiem także współgranie z jednej strony znacznej autonomii członków, a z drugiej gotowości do samoograniczenia i lojalności wobec rodziny. Zwykle nie dostrzega się tak typowego dla dawnych rodzin konfliktu pokoleń¹⁹³.

Czterdzieści lat temu Włodzimierz Winclawski postrzegał wieś podmiejską jako środowisko sprzyjające procesowi wychowania, choć niepozbawione wad. Doceniał je za zmniejszenie dystansu między miastem a wsią oraz otwarcie wielu do tej pory niedostępnych dla mieszkańców wsi możliwości rozwoju. Jego zdaniem bliskość miejskich wzorów wychowania skutkowałą podniesieniem pedagogicznej świadomości rodziców, co w efekcie miało spowodować podniesienie jakości kształcenia i wychowania. Ograniczeniem w działaniu podmiejskiego środowiska wychowawczego była niedostateczna siatka instytucji, która w zasadzie w większości przypadków ograniczała się do szkoły, przy czym Winclawski zakładał, że wzrost majątności rodzin i idąca za tym ich mobilność pozwoli na przewyciężenie niekorzystnej sytuacji¹⁹⁴. Z dzisiejszej perspektywy prognoza ta okazała się w znacznej mierze słuszna, choć wszystkich problemów nie udało się rozwiązać. Pojawienie się nowych mieszkańców w przestrzeniach wsi podmiejskich przełożyło się na poprawę funkcjonowania systemów wychowawczych, szczególnie w wymiarze kształcenia. Jak już zostało wspomniane, osadnicy chętnie angażują się w sprawy szkoły, organizują zajęcia pozalekcyjne, kiedy trzeba, powołują stowarzyszenia w celu jej rozbudowy lub ocalenia¹⁹⁵. Dzięki ich mniej lub bardziej bezpośredniemu zaangażowaniu wiele

¹⁹³ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci z klasy średniej*, Warszawa 2014, s. 202–213.

¹⁹⁴ W. Winclawski, *Typowe środowiska wychowawcze...*, s. 120–123.

¹⁹⁵ Zob. K. Marzec-Holka, *Kapitał społeczny...*

podmiejskich szkół nie odbiega standardem od swoich miejskich odpowiedników zarówno w wymiarze osiągnięć dydaktycznych oraz wychowawczych, jak i infrastrukturalnych. Podmiejska wieś ciągle pozostaje uboga w innego rodzaju instytucje oświatowe, np. biblioteki, kluby czy świetlice. Spada liczba domów kultury, ognisk młodzieżowych, a miejsca rekreacji to często przestrzenie niczyje. Oczywiście, kapitał finansowy rodziców jest w stanie wynagrodzić te problemy w zakresie indywidualnym, ale nie rozwiązuje problemów w skali całej podmiejskiej wsi.

Współczesna wieś podmiejska tworzy dogodne warunki przede wszystkim do wychowywania dziecka młodszego. Posiadanie własnego ogrodu, niewielkie przedszkole, możliwość obcowania z przyrodą, spokojniejszy tryb życia są zdecydowanymi argumentami za podmiejskim dzieciństwem. Jednak dojrzewanie dziecka stawia przed wsią wyzwania póki co jeszcze nie do pokonania i w wymiarze infrastruktury (wygaszane od 2017 roku gimnazja funkcjonowały na kształt dawanych szkół zbiorczych, gromadząc dzieci z kilku lub kilkunastu wsi lub miejscowości, co wymuszało dojazdy do nich), i relacji społecznych. Dla nastolatków wieś podmiejska to synonim pustki, nudy, braku „wszystkich i wszystkiego”. Dzieci obawiają się izolacji i utraty dotychczasowych kontaktów towarzyskich. W poprzednich miejscach zamieszkania zostają nie tylko koledzy z osiedla, ale również często ze szkoły. Jeśli nawet dziecko pozostaje w miejscu nauki, to i tak jego kontakty, między innymi przez ograniczenie do czasu spędzonego w szkole, dużą liczbę zajęć pozalekcyjnych czy problemy komunikacyjne związane z dojazdami, ulegają osłabieniu. Nie uczestniczy ono w wielu aktywnościach spontanicznie zorganizowanych i realizowanych w czasie wolnym, w efekcie czego coraz mniej spraw i doświadczeń zaczyna go łączyć z rówieśnikami. Badania pokazują, że dzieci są najbardziej przeciwnymi przeprowadzce osobami w rodzinie („nie” mówi blisko połowa, głównie nastolatków i studentów), o ile, oczywiście, ktoś je o to zapyta¹⁹⁶. Jeśli nawet mogą wyrazić swoje zdanie, to i tak decydujący głos przypada rodzicowi, który liczy na to, że „jakoś to będzie”, że dziecko „przyzwyczai się”. Badania Kajdanek pokazały, że „doświadczenie zamieszkiwania dziecka w suburbium nie jest dla rodziców przedmiotem szczególnej refleksji. Nie zmienili zamieszkania «dla dobra dziecka» i nie myślą o swoim dziecku, jak i dzieciach w ogóle, jako specjalnej kategorii mieszkańców osiedli podmiejskich”¹⁹⁷. Jak dużym jest to błędem, pokazują wyniki badania Roberta G. Simmonsa i współpracowników nad znaczeniem przeprowadzek¹⁹⁸, które – jak się okazuje – nigdy nie pozostają obojętne dla sytuacji dziecka zarówno w perspektywie rodzinnej, jak i środowiska

¹⁹⁶ K. Kajdanek, *Pomiędzy miastem a wsią...*, s. 82.

¹⁹⁷ K. Kajdanek, *Suburbanizacja po polsku*, s. 105.

¹⁹⁸ R.G. Simmons, R. Burgeson, S. Carlton-Ford, D. Blyth, *The Impact of Cumulative Change in Early Adolescence*, „Child Development” 1987, vol. 58, s. 1220–1234.

rówieśniczego czy szkolnego. Zespół Simmonsa sugeruje, że okresem szczególnego ryzyka w kontekście przeprowadzki jest dorastanie, które w swej istocie wiąże się z penetracją coraz szerszych przestrzeni fizycznych i społecznych, gromadzeniem w związku z tym szerokiej i niezwykle zróżnicowanej gamy doświadczeń. Jego zdaniem w tym czasie nastolatki potrzebują „areny komfortu” (*arena of comfort*), którą dla wielu jest społeczność lokalna, zapewniająca poczucie bezpieczeństwa, stałości i niezmienności. W przypadku nastolatków, którzy się przeprowadzili, ze względu na to, że tkwią niejako w „dwóch światach”, tego rodzaju porządek nie buduje się. Wielu z nich jeszcze nie jest „stąd” i już nie jest „stamtąd”, ich relacje z rówieśnikami stają się poszatkowane i trudne do utrzymania¹⁹⁹. Młodzi pozostają w stanie zawieszania. Często barierą nie do pokonania są stereotypy. Konieczność nawiązania kontaktów, wejścia w grupę, poznania jej i zaprezentowania siebie, w zasadzie w sytuacji pośredniego przymusu, jest dla wielu młodych ludzi na tyle dużym stresem, że wolą wycofać się z interakcji rówieśniczych. Skala problemów doświadczanych przez najmłodszych mieszkańców jest oczywiście wypadkową wielu czynników, począwszy od cech indywidualnych dziecka, poprzez uwarunkowania przestrzenne i społeczne osiedla, po możliwości ekonomiczne rodziców oraz obecność w społeczności infrastruktury społecznej skierowanej do tej grupy²⁰⁰.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można powiedzieć w odniesieniu do ustaleń Winclawskiego²⁰¹ sprzed czterdziestu lat, że o kształcie systemów wychowawczych funkcjonujących w ramach wsi podmiejskich decydują następujące kwestie: (1) zmiana kierunku migracji (na wsi osiedla się przede wszystkim ludność do tej pory miejska), (2) zwiększenie mobilności mieszkańców, (3) podniesienie poziomu wykształcenia jej mieszkańców, (4) podniesienie poziomu życia, (5) odmłodzenie społeczności, (6) zmiana jakości więzi społecznej²⁰², która staje się bardziej efemeryczna i luźna, co wyraża się w rosnącej autonomii rodziny, „rozluźnieniu” aksjonormatywnym i słabnięciu kontroli społecznej, (7) dalsza redukcja funkcji ekonomicznej rodziny na rzecz socjalizacyjnej, wychowawczej, rozwojowej, (8) zwiększenie kompetencji rodziców w zakresie wychowania dzieci, (9) kształtowanie się ponadlokalnych grup rówieśniczych, zwłaszcza w przypadku adolescentów, (10) wzrost znaczenia ponadlokalnych instytucji wychowawczych.

Dynamiczna zmiana, jaka dokonuje się we wsiach podmiejskich, oraz to, że stają się one coraz chętniej wybieranym środowiskiem życia, wskazuje

¹⁹⁹ Ł. Guza, *Wsi spokojna, wsi podmiejska...*

²⁰⁰ K. Kajdanek, *Suburbanizacja po polsku*, s. 106.

²⁰¹ W. Winclawski, *Typowe środowiska wychowawcze...*, s. 120–123.

²⁰² O więziach społecznych zob. M. Muskała, *Więź osadzonych recydywistów ze środowiskiem*, Poznań 2006, s. 9–21.

na konieczność dalszych badań w tym zakresie. Są jeszcze organizmami bardzo młodymi i w zasadzie trudno przewidywać, jakimi środowiskami wychowawczymi będą za dekadę czy dwie. Oby jak najmniejsza część z nich wpisała się w trendy znane z amerykańskich i europejskich przedmieść, w których jawią się one jako swoiste „więzienia”, których największymi „ofiarami” są dzieci, ich matki oraz seniorzy²⁰³. Badacze amerykańscy od dawna zwracają uwagę na niebezpieczeństwa podmiejskiej socjalizacji, mówiąc o syndromie „dzieci ślepych uliczek”. Osiedla podmiejskie są, co prawda, terenem bezpiecznym²⁰⁴ (co jest szczególnie ważne w przypadku najmłodszych), ale również monotonnym i wykluczającym. Staje się to szczególnie dotkliwe właśnie dla nastolatków. Grupa ta praktycznie zawsze uzależniona jest od dorosłych, którzy podwożą ich do rówieśników, szkoły czy w inne ważne dla nich przestrzenie. Osiągnięcie przez tę grupę niezależności przestrzennej powoduje, że nadzór dorosłych staje się słabszy, co z kolei osłabia poczucie kontroli i tworzy przestrzeń do zachowań ryzykownych. Amerykańscy badacze wskazują tu na problem ryzykownych zachowań na drodze, ale także na udział w nieformalnych grupach o charakterze przestępczym. Łączą też oni „izolację i nudę”, jakiej doświadczają nastolatki na przedmieściach, z wyższym poziomem zachowań suicydalnych. Podmiejska lokalizacja w ich ocenie ma ponadto podnosić ryzyko wiktymizacji²⁰⁵.

Póki co polskie wsie i osiedla podmiejskie postrzegane są bardzo pozytywnie, niemal idealistycznie, ale jak już wcześniej było sygnalizowane, w znacznej mierze jest to obraz nieco życzeniowy. Badań nad życiem na suburbiach jest relatywnie niewiele i zwykle realizowane są one przez socjologów i geografów społecznych. Badań *stricte* pedagogicznych, które zajmowałyby się sytuacją dzieci i młodzieży w tych habitatach, nie ma wcale, a bez wątpienia są one bardzo potrzebne chociażby po to, by nie powielać negatywnych doświadczeń z Zachodu.

²⁰³ A. Duany, E. Plater-Zyberk, J. Speck, *Suburban Nation: The Rise of Sprawl and the Decline of the American Dream*, New York 2001, s. 115–116.

²⁰⁴ Potwierdziły to badania Thomasa R. Hochschilda. Autor nie tylko nie jest zaniepokojony tym zjawiskiem, ale wskazuje na korzyści związane z tym miejscem socjalizacji. Po pierwsze, ponieważ ślepy zaułek jest zwykle ulicą terytorialną, rodzice częściej pozwalają swoim dzieciom bawić się bez nadzoru pod czujnym okiem sąsiadów. Sąsiedzi zapewniają sieć bezpieczeństwa dla dzieci i ich przyjaciół. Po drugie, ponieważ dzieci zdają sobie sprawę z tego, że są prawdopodobnie obserwowane, rzadziej uczestniczą w dewiacyjnych czynnościach na swojej ulicy. Autor odwołuje się do tej zinternalizowanej formy samodyscypliny jako efektu panoptyzmu ulicznego. Po trzecie, niski poziom natężenia ruchu przy ślepych zaułkach stwarza większe możliwości nieprzerwanej aktywności, co przyciąga dzieci z zewnątrz. Autor twierdzi, że ślepy zaułek, a także inne ulice o małym natężeniu ruchu, mogą zwiększyć wrażenia z sąsiedztwa dzieci i stworzyć bardziej żywe sąsiedztwa. Zob. T.R. Hochschild, *Cul-de-sac kids*, „Childhood” 2013, vol. 20(2), s. 229–243.

²⁰⁵ A. Duany, E. Plater-Zyberk, J. Speck, *Suburban Nation...*, s. 119–121.

2.3.3. Śródmiejskie enklawy biedy²⁰⁶

Pojęcie „enklawa” używane jest do opisania wyodrębniającej się całości, otoczonej przez struktury zdecydowanie się od niej różniące. Możemy zatem mówić o enklawach w kontekście ekologicznym, kulturowym, etnicznym czy politycznym. Dla pedagoga i socjologa najistotniejsze są jednak enklawy społeczne. Stanowią one zbiory ludzi, które można uznać za szczególniego typu grupy społeczne. W tym rozumieniu enklawę tworzy zbiór jednostek przez pewne okoliczności włączonych w określony obieg społeczny i jednocześnie ze społecznego otoczenia wyłączonych²⁰⁷. Owo włączenie i jednocześnie wyłączenie może mieć poważne konsekwencje dla funkcjonowania jednostek je tworzących, ale również dla szerszych organizmów społecznych. Niniejszy fragment rozdziału poświęcony został analizie procesu socjalizacji w miejskich enklawach biedy, bo choć od transformacji ustrojowej mijają kolejne dekady, to środowiska te wciąż pozostają obecne na mapach wielu polskich miast. Dorasta w nich kolejne pokolenie. Wciąż zatem aktualne pozostaje pytanie o to, jak przerwać „obezwładniającą moc enklaw”²⁰⁸.

W Polsce proces powstawania obszarów biedy związany jest z postępującą od końca lat osiemdziesiątych XX wieku deindustrializacją, defaworyzacją i deinstytucjonalizacją²⁰⁹. Nie jest przypadkiem, że najwięcej badań nad przestrzennie izolowanymi obszarami wykluczenia społecznego prowadzi się w Łodzi, Wrocławiu oraz obszarach popegeerowskich. To właśnie tam przejście z gospodarki przemysłowej, centralnie planowanej, do gospodarki kapitalistycznej, opartej na wiedzy i usługach, miało najbardziej dramatyczny przebieg i najpoważniejsze konsekwencje. Paradoksalnie w wielu przypadkach była to droga od „enklawy bogactwa” do „enklawy biedy”. Szczególnie problematyczne są te obszary, które funkcjonowały w swoistym układzie satelickim w stosunku do zakładu pracy. Fabryka, huta, kopalnia czy inny zakład przemysłowy poza pracą organizowały wiele innych aspektów życia społecznego. Wspólnota życia homogenizowała środowisko. Mieszkańców łączył nie tylko podobny typ kwalifikacji zawodowych, ale również potrzeby, kompetencje

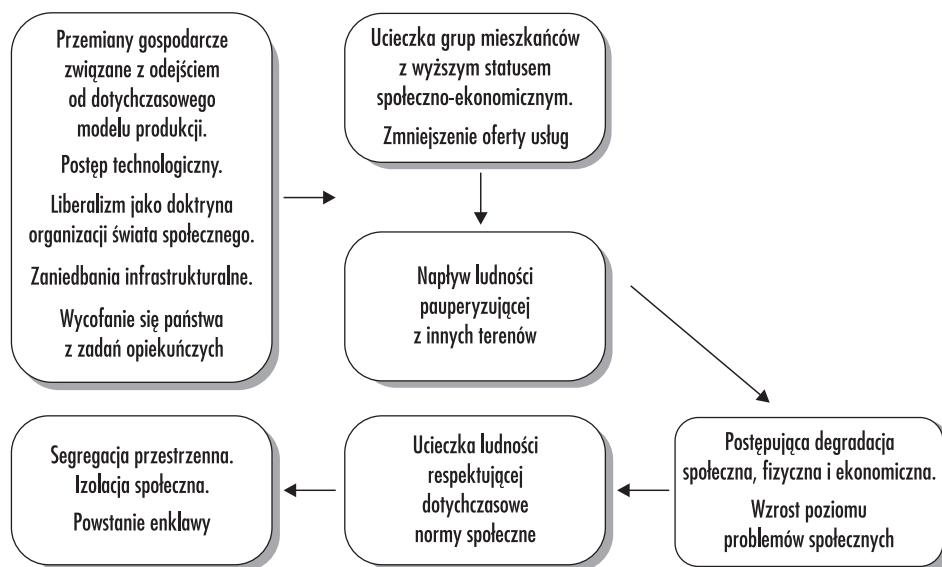
²⁰⁶ Rozważania tego fragmentu książki w nieco zmienionej formie zostały opublikowane w: A. Barczykowska, „Schodami w dół, rzadko do góry...” – o wyłączającej socjalizacji w śródmiejskich enklawach biedy, [w:] J. Rajewska de Mezer (red.), *Wykluczenie – wymiar jednostkowy i społeczny. Profilaktyka i wsparcie*, Poznań 2018, s. 181–201.

²⁰⁷ L. Głodyka, I. Machaj, *Enklawa życia społecznego kategorią pojęciową socjologii. Prolegomena*, [w:] L. Głodyka, I. Machaj (red.), *Enklawy życia społecznego. Rozprawy i studia*, Szczecin 2007, s. 9.

²⁰⁸ R. Suchocka, *Obezwładniająca moc...*, s. 15.

²⁰⁹ Por. A. Karwacki, D. Antonowicz, *Underclass i kultura biedy...*, s. 68; W. Warzywoda-Kruszyńska, A. Golczyńska-Grondas, *Wzmocnić szanse i osłabić transmisję biedy wśród mieszkańców miast województwa łódzkiego. Raport z badań i rekomendacje*, Łódź 2010.

Schemat 1. Mechanizm powstawania enklaw biedy



Źródło: Opracowanie własne na podstawie W. Warzywoda-Kruszyńska, *Miejskie enklawy biedy – społeczne mechanizmy powstawania i zmiany w czasie*, Materiały Projektu WZLOT, <http://www.wzlot.uni.lodz.pl/pub/dokumenty/123251.pdf> (dostęp: 12.07.2017).

kulturowe, światopogląd, normy, wartości i wzory zachowań. Grupa dzieliła scenariusz codzienności, rozwiązywała podobne problemy, przygotowywała dzieci i młodzież do życia wedle funkcjonujących reguł. Relatywnie silna kontrola społeczna pozwalała skutecznie rozwiązywać pojawiające się problemy, ograniczała skalę patologii społecznych. Pozbawienie społeczności jej korzenia w postaci zakładu przemysłowego (za którym zwykle stał etos pracy, model funkcjonowania rodzin, co najbardziej było widoczne na Śląsku) zdemolowało uporządkowany, odtwarzany od pokoleń model życia. Kazimiera i Jacek Wodzowie tak piszą o zmianach: „gdy nastąpiło załamanie gospodarcze, to do tych dzielnic zaczęła zakradać się w znacznej mierze zwykła bieda i okazało się, że wzory patologiczne nagle się zaczynają rozpowszechniać, a kontrola społeczna jest w stosunku do tych zjawisk zupełnie nieefektywna. [...] W stosunkowo szybkim czasie zaczęły się tworzyć zupełnie nowe, zupełnie wcześniej nieznanne obyczaje codziennego życia bezrobotnych [...] zbliżone do modelu zachowań kiedyś widzianych tylko w owych subprzestrzeniach społecznie zdegradowanych”²¹⁰.

²¹⁰ K. Wódz, J. Wódz, *W poszukiwaniu nowej tożsamości. Miasta Śląska i Zagłębia w okresie przemian końca XX wieku*, [w:] B. Kloch, A. Stawarz (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa miasta post-industrialnego w Europie Środkowej*, Rybnik-Warszawa 2005, s. 10-11.

Pogłębiające się marginalizacja i wykluczenie są efektem zerwania więzi w trzech jej podstawowych wymiarach: ekonomicznym, strukturalnym i społecznym²¹¹. Wykluczenie ekonomiczne związane jest z deficytami kompetencji elastycznego przystosowywania się do rynku pracy. Niskie kompetencje zawodowe, niedostatki kompetencji społecznych powodują, że mieszkańcy enklaw skazani są na zatrudnienie na niekorzystnych dla siebie warunkach albo funkcjonowanie w szarej strefie. Wielu z nich, mimo podjęcia pracy, zasila kategorię „nowych biednych”, co powoduje poczucie frustracji. Funkcjonowanie poza rynkiem pracy powoduje utratę kontaktu ze światem zewnętrznym, utrudnia poszukiwanie zatrudnienia, nie pozwala na korzystanie z uprawnień socjalnych i innych form wsparcia. Drugi wymiar związany jest z zaniechaniem/ odrzuceniem idei solidarności społecznej przez państwo i brakiem lub wycofywaniem licznych instytucji z przestrzeni biedy (albo ze specyficznym kluczem w ich doborze). To właśnie dlatego w enklawach wciąż tak silne są sentymenty do poprzedniego systemu, bo kiedyś „wszystko było lepsze”. Mieszkańcy enklaw, pozostając poza krwiobiegem demokratycznego społeczeństwa, nie korzystają z jego dobrodziejstw, nie są w stanie wyegzekwować realizacji swoich postulatów. Nie stanowią żadnej siły nacisku. Polityczny *mainstream* jest dla nich uosobieniem nieuczciwości, cynizmu i ignorowania zwykłego człowieka. Równie negatywne emocje wzbudza Kościół instytucjonalny, mieszkańcy zaś coraz częściej nie czują się związani nawet ze swoją parafią. Promowane przez Kościół idee i obowiązki postrzegają jako zupełnie nieprzystające do ich warunków życia. Odejście od parafii pozbawia mieszkańców enklaw sieci wsparcia. Trzeci wymiar odnosi się do szerokości sieci społecznych, które w przypadku mieszkańców enklaw mają wybitnie rodzinny charakter, sporadycznie rozszerzany o niewielkie grupy towarzyskie. Wąskie i bardzo homogeniczne sieci społeczne powodują kurczenie się kapitału społecznego. Mieszkańcy enklaw są nieufni także w perspektywie miejsca zamieszkania, co znajduje odzwierciedlenie w relacjach z własnymi sąsiadami, które mają charakter konwencjonalny, przelotny.

Świat dorosłych w enklawach biedy naznaczony jest licznymi problemami. Są one na tyle poważne, że nie pozostają bez wpływu na proces socjalizacji dzieci i młodzieży. W wielu z nich za sprawą procesu transmisji międzypokoleniowej kolejne generacje odtwarzają zachowania, reguły i postawy skutecznie zamykające w świecie wykluczenia.

Istnienie rodziny, jej „jakość” ma ogromne znaczenie i dla poszczególnych jej członków, i dla całego społeczeństwa. Problemy w zakresie jej struktury i funkcjonowania przekładają się na perturbacje o charakterze społecznym²¹².

²¹¹ A. Bukowski, B. Jabłońska, M. Smagacz-Poziemska, *Wykluczone sąsiedztwa. Społeczne aspekty rewitalizacji w przestrzeni wielkiego miasta*, Kraków 2007, s. 84.

²¹² Z. Tyszka, *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995, s. 138.

Rodzina stanowi pierwotne środowisko socjalizacji, wychowania i kulturalizacji. W niej człowiek dojrzewa fizycznie, emocjonalnie i intelektualnie, uczy się otaczającego świata, który w zależności od przyjętych reguł może wydawać się własny lub obcy, wrogi lub przyjazny. Rodzice są dla dziecka pierwotnymi dawcami systemu wartości, który definiuje to, co dobre i złe, co dozwolone i zabronione.

Życie rodzinne w enklawach biedy naznaczone jest wieloma problemami natury egzystencjalnej, emocjonalnej, społecznej i dewiacyjnej, które wzajemnie się warunkują i wzmacniają. Relacje rodzinne są płytkie, oparte na bliskości przestrzennej, generowanej przez warunki mieszkaniowe, często konfliktowe, rzadko stwarzające poczucie bezpieczeństwa, wsparcia i przewidywalności. Nierzadko rodziny takie powstawały w wyniku spontanicznie podjętych decyzji albo jako skutek pojawienia się potomstwa. Małżeństwo nie jest postrzegane jako źródło satysfakcji dla tworzących je stron, ale raczej jako instrument spełnienia oczekiwań społecznych i zadań związanych z wychowaniem dziecka i opieką nad małżonkiem. Dla kobiety posiadanie partnera jest na tyle dowartościowujące, że jego ewentualne wady traktuje się jako konieczne do zaakceptowania w pakiecie. Takie podejście sprzyja zachowaniom przemocowym, tym bardziej że dla wielu związków podbudową jest idylliczna wizja miłości romantycznej, gdzie partnerzy funkcjonują w oparciu o archetypy „pięknej księżniczki” i „odważnego, mądrego księcia na białym rumaku”²¹³. Trwałość tego rodzaju związków jest niewielka, w efekcie czego rodziny w enklawach w wymiarze strukturalnym charakteryzuje monoparentalność (z dominacją kobiet), przy jednoczesnej seryjnej monogamii. Związki, w które wchodzi dorośli z enklaw biedy, choć są zwykle niestabilne i krótkotrwałe, to dość „dzietne”. Stąd licznie występująca wielodzietność, wychowywanie w rodzinie dzieci pochodzących od różnych ojców²¹⁴. Przy czym w enklawach biedy panuje przyzwolenie na brak obecności w życiu i wychowaniu ojca dziecka.

Matki w rejonach zaniedbanych, poza podejmowaniem tradycyjnie przypisanych im zadań, na skutek dysfunkcji mężczyzn obciążone są również

²¹³ O miłości romantycznej Irena Pospiszyl pisze, że relacje tego typu powstają w związku z niezaspokojeniem wielu potrzeb natury emocjonalno-psychicznej, np. brakiem poczucia bezpieczeństwa, znaczenia, zależności, afiliacji seksualnej, a także niską samooceną. Miłość drugiej osoby ma wszystkie te potrzeby zaspokoić, a ona sama wiedzieć, jakie są oczekiwania partnera. W związku opartym na miłości romantycznej partnerzy mogą przeżywać niezwykle silne emocje pozytywne i jednocześnie negatywne, które nie poddają się łatwo kontroli. Narastające poczucie niezrozumienia, żal związany z niezaspokojonymi oczekiwaniami, zawiedzione nadzieje, a nade wszystko nierealny obraz partnera w zderzeniu z rzeczywistością – wszystko to prowadzi bardzo często do eskalacji przemocy. Zob. I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1998, s. 214–215.

²¹⁴ Problemy te pozostają aktualne mimo upływu czasu. Sygnalizował je również Włodzimirz Winclawski. Zob. W. Winclawski, *Typowe środowiska wychowawcze...*, s. 203.

czynnościami z reguły przypisywanymi ojcom i mężom²¹⁵. Tomasz Szlendak, omawiając rolę matki w tego typu środowiskach, wskazuje, że kobiety cierpią na zwielokrotniony „syndrom Matki Polki”. Nie tylko podejmują trud zapewnienia bytu materialnego rodzinie, ale także dbają o zabezpieczenie emocjonalno-opiekuńcze dzieci, nie bacząc na piętrzące się problemy. Mimo ogromnego poświęcenia z ich strony nie są jednak autorytetami w domu – rolę tę pełnią ojcowie²¹⁶. Dzieje się tak, ponieważ działania matek przez otoczenie postrzegane są jako niezwykle banalne i tak nieefektywne, że nie podlegają wartościowaniu²¹⁷.

W enklawach biedy dochodzi do zaniku ról zawodowych i rodzinnych. Proces ten dotyka szczególnie mężczyzn, przy czym nie jest to stan negatywnie oceniany przez społeczność. Można powiedzieć, że wpisuje się on w enklawowy wizerunek mężczyzny, który – pisał już o tym Walter Miller w koncepcji kultury warstw niższych – jest efektem poszukiwania każdego desygnatu bycia mężczyzną w świecie, gdzie prawdziwych mężczyzn brak. Cenione są zwłaszcza cechy będące wprost zaprzeczeniem kobiecości: twardość, upór, stwarzanie kłopotów, spryt życiowy, ale przede wszystkim poczucie niezależności²¹⁸. Inne wartości kształtowane są u kobiet, w przypadku których dochodzi do procesu dyferencjacji rodzajowej. Pozwala on postrzegać dziewczynki jako mniej zdolne, przeznaczone do zajmowania się dziećmi i domem, nie zaś na przykład do realizacji kariery zawodowej. W wychowaniu dziewczynek kładzie się nacisk na bycie pilną uczennicą, kształtuje się właściwe maniere z naciskiem na szacunek dla starszych, skromność i przygotowanie do zajęć domowych²¹⁹. Efektem zabiegów socjalizacyjnych jest osobowość stanowiąca mieszankę podległości i zaradności życiowej, doprawioną wiarą w siłę i nierozzerwalność związku małżeńskiego niezależnie od okoliczności.

Funkcjonowanie rodzin z enklaw biedy warunkują: sytuacjonizm, fundamentalizm i indywidualizm²²⁰. Sytuacjonizm i indywidualizm związane są ze swego rodzaju sprytem życiowym, który kształtuje się na skutek trudnych warunków życiowych. Dorośli i dzieci czekają na okazję zabezpieczenia swoich potrzeb, reagują w zależności od okoliczności,

²¹⁵ Dla rodzin zamieszkujących obszary kulturowo zaniedbane za charakterystyczne należy uznać występujące w różnej skali zaburzenia i dysfunkcje związane z występowaniem problemu alkoholowego w rodzinie. Sam problem uzależnienia związany jest z występowaniem innych, równie destrukcyjnych zjawisk, jak przemoc, ubóstwo, wykluczenie społeczne czy przestępczość. Zob. W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej...*, s. 65.

²¹⁶ T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Warszawa 2003, s. 111.

²¹⁷ M. Oliwa-Ciesielska, *W poszukiwaniu...*, s. 141.

²¹⁸ Cyt. za: A. Siemaszko, *Granice tolerancji...*, s. 154–160.

²¹⁹ M. Oliwa-Ciesielska, *W poszukiwaniu...*, s. 140.

²²⁰ A. Roter, *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego*, Katowice 2005, s. 161.

odgrywają oczekiwane role. Co ważne, zwykle działają w pojedynkę, do podjęcia wspólnych działań konieczne jest bowiem zaufanie, którego poziom w enklawach biedy jest zwykle niski²²¹. Pozwala to, co prawda, przetrwać w trudnych warunkach, ale nie ma walorów rozwojowych, gdyż zmierza do czasowego wyrównania deficytów, a nie do wykreowania nowej strategii. Biernie oczekiwanie na rozwój wypadków jest pokłosiem fundamentalizmu, który oznacza silne przekonanie o pokrzywdzeniu, niesprawiedliwości, ignorowaniu przez świat społeczny ludzi słabszych i braku wpływu na swój los. Osoby nie dostrzegają możliwości „wyrwania” się z biedy, są przekonane o trwałym do niej przypisaniu. Towarzyszy temu postawa roszczeniowa, oczekiwanie bezwarunkowej pomocy ze strony instytucji i podmiotów indywidualnych.

Rodzice z enklaw biedy nie wpisują się w coraz bardziej popularny i promowany przez klasę średnią trend „hiperdzieciocentriczności”. W środowisku biedy w dziecko się nie inwestuje, ma ono poradzić sobie samo. Przed dziećmi nikt nie stawia propozycji, a tym bardziej nie oczekuje udziału w zajęciach rozwijających zainteresowania i talenty. Powszechną praktyką rodziców z obszarów kulturowo zaniedbanych jest nieposyłanie dzieci do przedszkola, a potem na zajęcia dodatkowe. Siłą rzeczy dzieci, zwłaszcza te najmłodsze, jeszcze niemobilne, niejako skazane są na towarzystwo rodziców i rodzeństwa, którzy nie wykazują zainteresowania kulturą, nie biorą udziału w życiu społeczno-politycznym, ale przede wszystkim nie potrafią służyć wsparciem i pomocą dzieciom w aktywności szkolnej, słabo wdrażają je do nauki czy zajęć rozwijających talenty. Dostarczają za to wzorów „intelektualnego prymitywizmu i niskich aspiracji życiowych”²²², infekują umysły dzieci „kulturą nieadekwatną”, w postaci niewielkiego kapitału kulturowego, społecznego i ekonomicznego²²³. Nie może dziać się inaczej, jeśli kontakty z kulturą ograniczone są do biernej recepcji treści przekazywanych głównie przez telewizję, która nie tylko dostarcza rozrywki, ale jest również podstawowym źródłem wiedzy o świecie, kształtuje gusta i wyznacza aspiracje. Jako przyczyny takiego stanu rzeczy niezmiennie wskazuje się bariery finansowe oraz przestrzenne²²⁴, ale nie można pominąć też prezentowanego przez wielu rodziców z enklaw biedy „myślenia magicznego”, wyrażającego się w przywiązaniu do rytuałów, przesądów, zabobonów, ale przede wszystkim w przekonaniu o wrodzonych cechach dzieci i w związku z tym niewielkiej możliwości kształtowania przyszłości dziecka²²⁵. Potwierdzają to badania Iwony Taranowicz, która zaobserwowała,

²²¹ Por. A. Barczykowska, *Kapitał społeczny...*, s. 133.

²²² W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej...*, s. 61.

²²³ T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica...*, s. 129.

²²⁴ Ibidem, s. 106–108.

²²⁵ Ibidem, s. 114, 120.

że wraz ze spadkiem dochodów rodziny zmniejsza się częstotliwość przekazywania dzieciom cech, które uważa się za niezbędne do osiągnięcia sukcesu w społeczeństwie neoliberalnym. Chodzi przede wszystkim o umiejętność samodzielnego myślenia, podejmowania decyzji, umiejętność nawiązywania relacji z ludźmi w zróżnicowanych sytuacjach oraz tolerancję dla odmienności. Działania wychowawcze ubogich rodziców zmierzają do wychowania dziecka posłusznego, szanującego starszych, religijnego, odpowiedzialnego za innych, zdolnego do poświęceń²²⁶.

Niska kultura pedagogiczna rodziców, wyniesione z domu umiejętności i nawyki determinują przyjmowany styl wychowawczy. W enklawach rodzice zawieszani są gdzieś pomiędzy permissywnością i autokratycznością. Z jednej strony pozwalają dzieciom na wszystko, nie ingerując w proces ich wychowania, z drugiej nakazują i zakazują, karząc surowo nawet za najdrobniejszą niesubordynację, nierzadko fizycznie²²⁷. Irena Obuchowska rodziców z enklaw biedy nazwała wychowawczo obojętnymi²²⁸. Nie posiadają odpowiednich kompetencji społecznych i pedagogicznych, by poprawnie reagować na potrzeby dzieci, minimalizować negatywne oddziaływania środowiska. W wielu przypadkach sami nie doświadczyli właściwej opieki ze strony swoich rodziców, ich biografie naznaczone są pobytami w instytucjach opiekuńczych. Skutkuje to brakiem wglądu w życie emocjonalne dziecka, nieznanymi jego problemami, a także kręgu rówieśniczego. Nie działa „monitoring rodzicielski”, niezbędny do ochrony dziecka przed podejmowaniem przez nie zachowań ryzykownych i destrukcyjnych²²⁹. Rodzice niewiele o swoich dzieciach wiedzą, ich aktywność kończy się zaś na zapewnieniu opieki najmłodszym dzieciom, przy czym funkcja ta ulega znacznej redukcji, gdy w rodzinie jest starsze rodzeństwo. Choć wydaje się, że wokół dzieci pojawia się mnóstwo osób, to faktycznie funkcjonują one w „pustce społecznej”²³⁰, relacje z innymi, przede wszystkim socjalizacyjnie znaczącymi, mają bowiem charakter powierzchowny, nietrwały, często instrumentalny.

Nie oznacza to, oczywiście, że rodzice z enklaw biedy nie chcą dla swoich dzieci lepszej przyszłości od ich własnej. Chcą, ale najczęściej poza deklaracjami i marzeniami nie ułatwiają swoim dzieciom zmiany sytuacji, mniej

²²⁶ I. Taranowicz, *Szanse życiowe dzieci z różnych kategorii rodzin*, „Rocznik Socjologii Rodziny” 1999, nr 11, s. 119.

²²⁷ T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica...*, s. 126.

²²⁸ I. Obuchowska, *Portret psychologiczny dzieci w wieku przedszkolnym, style wychowania i wychowawcze problemy*, Warszawa 2001, s. 48–62.

²²⁹ A. Golczyńska-Grondas, *Nastolatki zagrożone wykluczeniem społecznym w Polsce 2014 w kontekście Zalecenia Komisji Europejskiej „Inwestowanie w dzieci: przerwanie cyklu marginalizacji”*, Łódź 2014, s. 25, http://www.eapn.org.pl/wpcontent/uploads/2014/07/Ekspertyza_A_Golczy%C5%84ska-Grondas.pdf (dostęp: 16.08.2016).

²³⁰ A. Roter, *Proces socjalizacji dzieci...*, s. 157.

lub bardziej otwarcie ignorując, lub wręcz negując wartość edukacji i ciężkiej pracy. Wizja przyszłości dziecka związana jest z jego szybkim usamodzielnieniem i założeniem szczęśliwej rodziny²³¹. Oczekiwania rodziców z enklaw biedy co do przyszłości ich dzieci mają zazwyczaj charakter negacji pewnych zachowań, rzadko kiedy pojawiają się wizje noszące cechy projektu. Rodzice nie chcą, by ich dzieci były „bandytami”, „zbirami”, „alkoholikami”, „by im się nie udało”. Podsumowują kwestię krótkim i dość lakonicznym stwierdzeniem: „żeby było szczęśliwe, uczciwe”²³². Będąc głównymi modelami dla swoich dzieci, promują jednak rozwiązania zorientowane na tymczasowość, przedstawiając głównie strategie biernej adaptacji, zamiast kreatywnej asymilacji. Młodsze pokolenie, nie mając alternatywnych wzorców działania społecznego, internalizuje biało-czarny obraz świata, gdzie wysiłek nie ma sensu, bowiem wszystkie lepsze pozycje są już zajęte przez uprzywilejowanych²³³. Dzieci niejako „dziedziczą” niechęć do podejmowania wysiłku w celu zmiany sytuacji. Tłumacząc mechanizmy trwania rodzin i enklaw, nie można zapominać o kwestii grup odniesienia. Dla wielu rodzin taki sposób życia nie jest niczym nowym, trwa zwykle od kilku pokoleń, co powoduje, że warunki te są swego rodzaju standardem. „Tak się żyje i jest dobrze” – powtarza się w wywiadach z ludźmi dotkniętymi ubóstwem. Życie w biedzie bardzo poważnie uszkadza mechanizmy oceny własnej sytuacji, uruchamia wiele mechanizmów obronnych, które pozwalają ją oceniać jako dobrą, a czasami nawet wskazać tych, którzy znajdują się w gorszym położeniu, przekonując tym samym siebie, że dno jest jeszcze daleko.

W rodzinach z enklaw biedy obserwuje się skrócenie biograficznej fazy dzieciństwa i adolescencji – okresów życia, w których główną aktywnością człowieka jest zabawa i nauka. Najczęściej jest to efekt podjęcia pracy zarobkowej, opieki nad młodszym rodzeństwem lub przedwczesnego rodzicielstwa²³⁴. W związku z zaburzoną strukturą rodziny, przeciążeniem rodziców (zwykle samotnych matek) pracą, ale także z problemami natury psychicznej (uzależnienia, choroby) dorosłych członków rodziny, dzieci przejmują wiele zadań opiekuńczych oraz socjalnych. W literaturze przedmiotu proces ten nazywany jest parentyfikacją. Skrócenie okresu adolescencji jest efektem wczesnego i bardzo często samotnego rodzicielstwa²³⁵. Warto jednak zauważyć,

²³¹ Ibidem, s. 151.

²³² T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica...*, s. 121.

²³³ A. Roter, *Proces socjalizacji dzieci...*, s. 149.

²³⁴ Wczesne rodzicielstwo, choć w skali kraju staje się zjawiskiem coraz rzadszym, w przypadku obszarów skoncentrowanego ubóstwa jest często realizowanym wzorem formowania rodziny. Zob. A. Golczyńska-Grondas, *Nastolatki zagrożone wykluczeniem społecznym...*, s. 23; P. Bunio-Mroczek, *Być nastoletnim ojcem w łódzkiej enklawie biedy. Rodzicielstwo młodych mężczyzn o niskim statusie społeczno-ekonomicznym w świetle koncepcji nowego ojcostwa*, „Wychowanie w Rodzinie” 2014, nr 2, s. 356.

²³⁵ A. Golczyńska-Grondas, *Nastolatki zagrożone wykluczeniem społecznym...*, s. 23.

że wzory związane z pełnieniem ról rodzicielskich i partnerskich w rodzinie powoli zmieniają się również w enklawach biedy²³⁶.

Biorąc pod uwagę proces socjalizacji rodziny w enklawach biedy, skalę problemów, z jakimi przyszło się im borykać, oraz uwarunkowania zewnętrzne, nie stanowią one środowiska tworzącego właściwe warunki do rozwoju dzieci i młodzieży.

Sukces procesu socjalizacji, rozumiany jako zdolność do autonomicznego i prorozwojowego funkcjonowania oraz realizacji potrzeb, umiejętność podejmowania i podtrzymywania satysfakcjonujących stosunków społecznych, uwarunkowany jest w dużej mierze przez wzory, normy i wpływy, z jakimi dziecko zetknęło się i jakie przyswoiło w podstawowym środowisku socjalizacyjnym, tj. rodzinie. Wyniesione z socjalizacji pierwotnej kapitały mogą stać się dla dziecka kluczem otwierającym kolejne bramy, ale mogą również stworzyć wokół niego mur zmuszający do funkcjonowania w ograniczonym środowisku. Jednym z pierwszych obszarów, gdzie doświadcza się „jakości” socjalizacji pierwotnej, są instytucje edukacyjne, w tym szkoła. „Ponieważ proces wychowania jest jeden i niepodzielny, wychowanie organizowane w szkole nie może być w pełni efektywne, jeśli przeciwdziałają mu sprzeczne nastawienia i wpływy poza szkołą”²³⁷. Dotychczasowe badania pokazują, że szkoła w enklawach biedy, która dla wielu dzieci mogłaby być trampoliną do lepszego życia, poprzez swoje funkcjonowanie, uzasadniane przez personel sytuacją uczniów i ich swoiście pojętym dobrem (sic!), staje się miejscem stygmatyzacji i wykluczania²³⁸. Dzieje się tak, bo szkoła podkreśla

²³⁶ Ciekawe spostrzeżenia w tym zakresie przynoszą badania Pauliny Bunio-Mroczek. Mimo zdecydowanie negatywnych wzorców wyniesionych z rodzin pochodzenia wielu nastolatków, którzy doświadczyli wczesnego rodzicielstwa, podejmuje trudy z nim związane w zasadzie od początku ciąży, wpisując się tym samym w schematy „nowego ojcostwa”. Młodzi mężczyźni mają świadomość problemów, z jakimi borykają się ich partnerki, starają się je wspierać, podejmują się również prac, które w tradycyjnym rozumieniu uznawane były za niemęskie. Perspektywa narodzin dziecka stanowi dla nich silny bodziec do zabezpieczenia ekonomicznego swojej rodziny, co w wielu sytuacjach doprowadza do stabilizacji sytuacji zawodowej, znalezienia i utrzymania zatrudnienia. Młodzi ojcowie nie boją się przyznać, że dziecko jest dla nich wartością, że wzbudza w nich pozytywne uczucia, co nie oznacza, że nie doświadczyli oni silnych ambiwalencji co do swojej nowej sytuacji. Młodzi mężczyźni swoją wizję ojcostwa budują na bieżąco w opozycji do swoich własnych, niekiedy bardzo traumatycznych, doświadczeń życiowych, koncentrując się na dwóch podstawowych wymiarach: ekonomicznym i relacyjnym. Nierzadko jest to próba kompensacji własnej niekorzystnej sytuacji, a także ochrony własnego potomstwa przed złym losem. Wielu młodych ludzi ma świadomość, że odmiennie niż ich matki i ojcowie wypełniają role rodzicielskie i partnerskie. Podejmują takie próby, ale przy braku wsparcia środowiska i obiektywnie trudnych warunkach nie zawsze nowe wzory udaje się wprowadzić w życie. Zob. P. Bunio-Mroczek, *Być nastoletnim ojcem...*, s. 352–370.

²³⁷ I. Jundziłł, *Środowiskowych system wychowawczy w mieście*, Warszawa 1983, s. 15.

²³⁸ Zob. P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich...*; A. Sadownik, *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wrocław 2011.

przede wszystkim różnice społeczne. „Bieda i zamożność wyróżniają jeszcze bardziej niż zdolności umysłowe, sukcesy w konkursach i olimpiadach, uroda czy sprawność fizyczna. Biedni stanowią odrębną grupę, która charakteryzuje się innymi doświadczeniami i potrzebami niż reszta uczniów”²³⁹. Żeby dopełnić obrazu, dodać trzeba, że formułuje się pod ich adresem – wbrew wszelkim zasadom – odmienne oczekiwania. Trafnie ujął je Dariusz Chętkowski, mówiąc, że z dziećmi z enklaw biedy nie rozmawia się o sukcesach mierzonych wygranymi konkursami, wysoką średnią, rozwinięciem uzdolnień, ale wskazuje się jako najistotniejsze osiągnięcie przetrwanie szkoły, czyli dobrnięcie do końca mimo braku osiągnięć. Skreślenie dziecka na samym początku jego drogi edukacyjnej przez tego rodzaju oczekiwania wygasza naturalną potrzebę rozwoju, podejmowanie wyzwań, skazuje na pozostanie na bocznym torze, z coraz niższym poczuciem własnej wartości i przekonaniem, że bieda jest naturalną konsekwencją bycia nikim²⁴⁰.

Poczucie bycia nikim staje się udziałem dzieci z enklaw także w szkole, gdzie często po raz pierwszy mają one możliwość zetknięcia się z rówieśnikami spoza swego miejsca zamieszkania. Szybko okazuje się, że świat dzieci z enklaw i tych spoza nich ma niewiele punktów wspólnych. Z obu stron dają się zauważyć działania o charakterze autoizolacyjnym, przy czym w przypadku dzieci spoza enklaw dodatkowym czynnikiem tego rodzaju aktywności stają się rodzice, którzy w trosce o własne dziecko starają się „chronić” przed „negatywnymi wpływami”. Podobnych działań nie obserwuje się po stronie rodziców z enklaw. Dzieci z obu grup otaczają się rówieśnikami z najbliższego środowiska, z którymi dzielą doświadczenia życiowe. Wzajemne przenikanie utrudniają stereotypy²⁴¹, ale również często odmienny kod kulturowy²⁴². Dla dzieci z innych przestrzeni fizycznych i społecznych rówieśnicy z enklaw nie są atrakcyjni socjometrycznie, stąd ignorowanie, lub wręcz izolacja. Z kolei młodzież z enklaw nie podejmuje prób kontaktów z „normalsami”, bo w ich ocenie nie mają oni pojęcia o „prawdziwym” życiu. Zdaniem Anity Gulczyńskiej „zasadniczą formułą dla tej relacji bywa odrzucenie, wynikające nie z niechęci, lecz raczej z obawy o bycie odrzuconym”²⁴³. W efekcie szanse na stworzenie wspólnej sieci społecznej przez dzieci i młodzież z enklaw wraz z rówieśnikami spoza nich są niewielkie. Tracą na tym przede wszystkim dzieci z przestrzeni wykluczonych.

²³⁹ D. Chętkowski, *Logo biedy*, [w:] D. Obidniak (red.), *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*, Warszawa 2011, s. 11, <http://www.znp.edu.pl/media/files/941683ee2916584f58d014830a0fa74c.pdf> (dostęp: 19.08.2016).

²⁴⁰ Ibidem, s. 3.

²⁴¹ Zob. M. Dej, *Dystans społeczny...*, s. 151–159.

²⁴² W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej...*, s. 84.

²⁴³ M. Sobczyk, *Stygmaty i schematy. Wywiad z dr Anitą Gulczyńską*, „Nowy Obywatel” 2011, nr 4, s. 37.

Dzieci z obszarów kulturowo zaniedbanych nie odnoszą spektakularnych sukcesów szkolnych, kończą gorsze szkoły, częściej doświadczają zjawiska „odpadu szkolnego”²⁴⁴. Ich udziałem stają się niepowodzenia tak wychowawcze, jak dydaktyczne, których skala narasta wraz z przechodzeniem kolejnych etapów edukacji. Dzieci przejawiają całą paletę problemów wychowawczych, począwszy od zachowań agresywnych w stosunku do dorosłych i rówieśników, poprzez niesubordynację, lekceważenie regulaminów szkoły, podejmowanie zachowań ryzykownych (używanie substancji psychoaktywnych, podejmowanie aktywności seksualnej przedwcześnie i z przypadkowymi partnerami), skończywszy na pierwszych czynach karalnych. U wielu dzieci trudności natury wychowawczo-dydaktycznej pozostają w ścisłym związku z występującymi u nich zaburzeniami natury somatycznej i psychicznej²⁴⁵. Brak przygotowania do podjęcia roli ucznia, brak wsparcia w przypadku pojawienia się niepowodzeń, niska waloryzacja szkoły i edukacji, ale również niedomagania szkoły w zakresie wsparcia dziecka i rodziny skutkują opóźnieniami, a w efekcie odsiewem szkolnym. Sami młodzi nie rozumieją znaczenia wiedzy i szkoły dla swojego dalszego życia. W wielu przypadkach nieudolne próby przystosowania uczniów do oczekiwań społecznych podejmowane przez szkołę sprzyjały utrwaleniu lub wzmocnieniu ich nieformalnej pozycji w środowisku. Nie oznacza to bynajmniej, że na szkole dzieciom i młodzieży wcale nie zależy. Poza czysto instrumentalnymi powodami, jakie zatrzymują młodych w szkole (zasiłki), część z nich chodzi do niej na przykład dla matki, która w edukacji widzi szansę na lepszą przyszłość²⁴⁶, ale grupa ta stanowi zdecydowaną mniejszość.

Dzieci z enklaw biedy podążają głównie ścieżką kształcenia zawodowego, które samo w sobie nie jest złe, ale w ich przypadku jest wyborem nieprzemyślanym, oderwanym od własnych zainteresowań i predyspozycji, a także sytuacji na rynku pracy. W efekcie, jak pisze Piotr Mikiewicz, stają się „wyrzutkami. Jest to kanał edukacyjny dla wykluczonych, odrzuconych, odizolowanych, wyrzuconych poza dominujący nurt edukacyjny. To ci, z których już nic nie będzie, z którymi nic już się nie da zrobić. Niech nauczą się jakiegoś zawodu i zostawmy ich własnemu losowi. Ci, którzy są wyrzutkami dzisiaj, byli wyrzutkami od zawsze. Pochodzą z rodzin, które lokują się na szeroko rozumianym marginesie społecznym. W tym środowisku logika racjonalności nowoczesnej, która konstytuuje szkołę, jest niezrozumiała i obca”²⁴⁷. Przygotowanie do zawodu, jakie odbywa się w szkole, niesie również ukryte przesłanie dotyczące pozycji młodego człowieka na drabinie społecznej i w relacjach z innymi.

²⁴⁴ A. Golczyńska-Grondas, *Nastolatki zagrożone wykluczeniem społecznym...*, s. 13.

²⁴⁵ W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej...*, s. 76.

²⁴⁶ A. Gulczyńska, „Chłopaki z dzielnicy”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Łódź 2013, s. 134.

²⁴⁷ P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich...*, s. 180.

Jest on naśladowcą i realizatorem poleceń innych osób, zwykle zajmujących wyższe pozycje, co utrwała poczucie podporządkowania i niższości²⁴⁸.

W enklawach biedy szkoła nie zagospodarowuje wychowawczo naturalnego środowiska życia dziecka w taki sposób, by niwelować negatywne wpływy tego środowiska, nie intensyfikuje też wpływów wychowawczo korzystnych. Główną przyczyną tego stanu rzeczy jest oderwanie szkoły od specyfiki społeczności lokalnej²⁴⁹, a w efekcie jej kulturowa obcość. Istotą rzeczy ujęła Alicja Sadownik, pisząc: „Szkoła ulokowana w «złej dzielnicy» staje się miejscem przecięcia dwóch logik – szkolnej i lokalnej – z których pierwsza «się liczy», druga zaś niezwykle silnie angażuje uczniów, realnie blokując ich uczestnictwo edukacyjne. Szkoła ulokowana w «złej dzielnicy» jest więc swoistym paradoksem. Z jednej strony jest niezwykle silnie zanurzona w problemy społeczności lokalnej, z drugiej silnie wykluczająca. «Wypychając» problemy uczniów, wpisane w miejsce szkoły, z własnej (teżże szkoły) legalnej i publicznej sfery, powoduje ich (tzn. uczniów) postępujące wrastanie w lokalność. Na przykład absolwent szkoły «wmurowanej» w przestrzeń gdańskiej Oruni staje się też coraz mocniej ulokowany w tej właśnie części miasta (której najprawdopodobniej nie opuści do końca życia)”²⁵⁰. Owo wrastanie w przestrzeń jest związane również ze swoistą homogenizacją, jaka dokonuje się w składzie społecznym szkoły. Rodzice, którzy dostrzegają znaczenie edukacji, zrobią wiele, by posłać dziecko do szkoły, która zapewni odpowiedni poziom dydaktyki i wychowania. Ci z enklaw biedy zdecydują się na szkołę najbliższą, nie biorąc po uwagę jej jakości. W efekcie w słabej szkole pozostają słabi uczniowie. Koło wykluczenia zaczyna się domykać.

Florian Znaniecki podkreślał, że oprócz rodziców i rówieśników sąsiedztwo jest najpowszechniejszym składnikiem wczesnego środowiska wychowawczego młodego pokolenia²⁵¹. Sąsiedztwo to nie tylko skarbnica tradycji lokalnej, a więc kolejny czynnik kształtowania tożsamości jednostki, ale także kontrola społeczna i grupa odniesienia, która może mobilizować do podejmowania lub zaniechania zróżnicowanych działań. Sąsiedztwo jest swoistym poligonem społecznym, gdzie młode pokolenie może ćwiczyć, doskonalić nabyte w toku socjalizacji kompetencje.

O sąsiedztwach w obszarach biedy zwykle pisze się w kontekście procesu dezorganizacji, wskazując, że na ich przestrzeni dominującą formą socjalizacji jest ta o charakterze podkulturowym²⁵². Nie można jednak zapominać, że wytwarzają one swój wewnętrzny ład i porządek, że generują kapitał

²⁴⁸ Por. T. Gmerek, *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna...*, s. 99–115.

²⁴⁹ E. Tarkowska, K. Górniak, A. Kalbarczyk, *System edukacji, ubóstwo, wykluczenie społeczne*, „Polityka Społeczna” 2006, nr 11–12, s. 32.

²⁵⁰ A. Sadownik, *Na rozstajnych drogach...*, s. 148.

²⁵¹ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, s. 72–73.

²⁵² L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 2000, s. 93.

społeczny, który pozwala na funkcjonowanie w społeczności i poza nią. Problemem enklaw biedy jest to, że rozpada się i ten niedoskonały świat, pozbawiając młode pokolenia możliwości styczności z jedną z najważniejszych agend socjalizacyjnych. Opisując zmiany, jakie w tym zakresie zachodzą, Charles Montgomery porównał je do systemu korzeniowego, stwierdzając: „sieci te się kurczą i zamykają w sobie, oplatając się coraz ciaśniej wokół małżonków, partnerów, rodziców i dzieci. Są to, co prawda, najważniejsze spośród naszych relacji, ale każdy arborysta dobrze wie, że drzewo ze słabo rozwiniętym systemem korzeniowym znacznie szybciej może zostać powalone, gdy zawieje wiatr”²⁵³. Spopularyzowanie strategii „każdy sobie” w enklawach biedy, choć zgodne z ideami neoliberalnego społeczeństwa, przyniosło mieszkańcom tych obszarów więcej strat niż zysków. Zatomizowane i pozbawione kontroli sąsiedztwo staje się zapleczem młodzieżowych grup rówieśniczych, które ewoluują często w kierunku grup konfliktowych, w skrajnej postaci gangów, o czym wiele lat temu pisał Frederic M. Thresher²⁵⁴.

W enklawach biedy obserwuje się systematyczny proces kurczenia się sąsiedztwa²⁵⁵. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele, ale wśród głównych wymienić należy: zmiany własnościowe i będące ich pokłosiem ruchy migracyjne wraz z przekształceniami stosunków społecznych oraz zmiany funkcjonalne. Życie społeczne w enklawach coraz bardziej przypomina opisane przez Oskara Lewisa życie gromadne²⁵⁶. Z pozoru niewielka różnica ma jednak kolosalne znaczenie dla funkcjonowania społeczności, która coraz bardziej przybiera cechy zbiorowości, a więc traci w dużym stopniu możliwość oddziaływania na osoby będące w potencjalnej orbicie wpływów. Życie gromadne jest bowiem wynikiem przymusowego dzielenia ograniczonej przestrzeni, w której poszczególne jednostki podejmują ciąg interakcji, które nie mają charakteru wspólnotowego, ale ściśle indywidualny. Skala podzielanych wartości i reguł jest zdecydowanie skromniejsza, interakcje wymykają się zaś utartym wzorom. Życie gromadne ograniczone jest do najbliższych przestrzennie jednostek. Odejście od życia grupowego pozbawia mieszkańców benefitów, jakie wiązały się z zamieszkiwaniem w szerokim sąsiedztwie. Dawało ono nie tylko dostęp do ograniczonych zasobów materialnych, ale przede wszystkim do systemu wsparcia w sytuacjach trudnych. Było też źródłem nieformalnej kontroli społecznej. Obserwowana niechęć do kontaktów społecznych bardzo często jest związana ze wstydem przed ujawnieniem sytuacji życiowej.

²⁵³ C. Montgomery, *Miasto szczęśliwe. Jak zmienić nasze życie, zmieniając nasze miasta*, Kraków 2015, s. 83.

²⁵⁴ F.M. Thresher, *The Gang*, Chicago 1927, cyt. za: U. Hannerz, *Odkrywanie miasta. Antropologia obszarów miejskich*, Kraków 2006, s. 48–52.

²⁵⁵ W. Warzywoda-Kruszyńska, B. Jankowski, *Ciągłość i zmiana w tódzkich enklawach biedy*, Łódź 2013, s. 67.

²⁵⁶ O. Lewis, *Nagie życie*, Warszawa 1976, cyt. za: M. Oliwa-Ciesielska, *W poszukiwaniu...*, s. 203.

Ograniczenie lub ucięcie kontaktów pozwala na pozostanie w sferze komfortu psychicznego, oddala ryzyko przeżywania poczucia upokorzenia związane z niezaradnością życiową. Przyczyną przemian sąsiedztwa w enklawach jest ponadto postępujący proces degradacji niektórych sąsiadów, co powoduje ograniczanie interakcji z nimi, ponieważ stają się one kłopotliwe i tym samym niechciane. Inną sprawą jest, że kontakty osób żyjących w enklawach biedy kurczą się w naturalny sposób w miarę wypadania z rynku pracy czy usług kulturalnych. Wzajemnej niechęci sprzyja także konieczność współzawodniczenia o niewystarczające zasoby będące w gestii instytucji pomocowych²⁵⁷.

Bariery w kontaktach widoczne są również w relacji ze światem zewnętrznym. Pogłębiająca się izolacja społeczna jest efektem zmian w postrzeganiu sąsiedztw ubogich, co prowadzi do przeobrażenia stosunków społecznych, które stają się asymetryczne, nie zrównoważone, nasycone atmosferą przewagi, wyższości, miłosierdzia, gotowości do ulgowego potraktowania, wsparcia lub wyzysku (w zależności od lokalnego układu wartości i norm)²⁵⁸. Wzmacnia to poczucie frustracji statusowej i stanowi zachętę do podejmowania zachowań niezgodnych z obowiązującym systemem aksjonormatywnym. Badania prowadzone w enklawach biedy pozwalają patrzeć na te społeczności jak na opisane przez Loïca Wacquanta sąsiedztwa relegowane. Powstają one na skutek wycofania się państwa z jego funkcji opiekuńczych i przyjęcia założenia o samodzielności i odpowiedzialności człowieka za swój los. Kapitalistyczne deregulacje zaburzają istniejący porządek społeczny, rozrywają dotychczasowe więzi społeczne, relegują z gospodarki narodowej i globalnej coraz większe grupy społeczne, które doświadczają stygmatyzacji terytorialnej. W sąsiedztwach relegowanych na porządku dziennym jest bierność zawodowa, bezdomność, zachowania kryminalne, uzależnienia, radykalizacja postaw, odsiew szkolny, dezintegracja rodziny i społeczności²⁵⁹. W żadnym wypadku nie są to warunki sprzyjające poprawnej socjalizacji.

Specyficzna sytuacja, w jakiej znalazły się społeczności enklaw biedy, nie pozostaje bez wpływu na rodzaj instytucji działających w ich obrębie. Na tych terenach rozwija się sieć instytucji będąca odzwierciedleniem potrzeb społeczności lokalnych zasiedlających enklawy biedy. Ich działania nie rozwiązują problemów, ale pozwalają utrzymać się przy życiu²⁶⁰. Mają one często charakter interwencyjny, wręcz ratowniczy, nastawione są na doraźne działania²⁶¹. Nie dziwi więc dominacja instytucji związanych z pomocą społeczną

²⁵⁷ Por. M. Oliwa-Ciesielska, *W poszukiwaniu...*, s. 203–277.

²⁵⁸ L. Miś, M. Nóżka, M. Smagacz-Poziemska, *Nasze problemy. Bieda i bezrobocie we współczesnym społeczeństwie polskim*, Kraków 2011, s. 35.

²⁵⁹ L. Wacquant, *Więzienia nędzy*, Warszawa 2009, s. 27; W. Warzywoda-Kruszyńska, B. Janowski, *Ciągłość i zmiana...*, s. 16–17.

²⁶⁰ Por. *ibidem*, s. 78–85.

²⁶¹ W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej...*, s. 104.

czy pośrednictwem pracy. Znaczącą pozycję zajmują także te związane ze sprawowaniem kontroli, np. zespoły kuratorskie czy komendy policji. Istotną rolę odgrywają instytucje finansowe w postaci parabanków, lombardów bądź komisów. Zdecydowanie brakuje instytucji o charakterze prorozwojowym, aktywizujących, zwłaszcza dzieci i młodzież. Bywa, że powierzonych sobie zadań nie spełnia nawet szkoła, postrzegana właściwie głównie przez pryzmat stołówki i świetlicy, które zapewniają dziecku wikt i opierunek przez kilka godzin²⁶². W enklawach biedy działają często świetlice socjoterapeutyczne i ośrodki kuratorskiej pracy z młodzieżą. Praca wykonana w ich ramach jest niezwykle ważna i nie podlega dyskusji, ale nie można nie zauważyć, że nie są one w stanie dokonać tego, co jest kluczem do wyjścia z enklawy biedy. Chodzi przede wszystkim o przełamanie homogeniczności środowiska i „sieciowienie” najmłodszych w taki sposób, by mieli dostęp do alternatywnych wzorców życia.

Kwestia działania instytucji w enklawach biedy to również wzajemne stosunki między pracownikami a klientami pomocy. Wnioski z badań przeprowadzonych przez Wojciecha Woźniaka pozwalają scharakteryzować je jako oparte na wzajemnej niechęci i nieufności, obustronne obrazy nacechowane są zaś negatywnymi stereotypami. Pracownicy instytucji postrzegają osoby ubogie jako roszczeniowe, ale jednocześnie życiowo zaradne na tyle, by skutecznie eksploatować wszelkie możliwe źródła wsparcia socjalnego. Często określają klientów reprezentowanych przez siebie instytucji jako „patologię”, co traktowane jest jako synonim biedy. Negatywne odczucia budzą w nich także dzieci beneficjentów, które postrzegane są jako sprawiające kłopoty wychowawcze, niezdolne do podporządkowania i... niewdzięczne. Oczywiście, dominującą przyczyną tego stanu rzeczy są w ich ocenie niewydolni rodzice, którzy zamiast motywować do nauki i pracy, zachęcają do porzucenia szkoły, przyuczają do funkcjonowania w szarej strefie²⁶³. Z kolei beneficjenci instytucji pomocowych niejednokrotnie zarzucali pracownikom instytucji złośliwość, brak zrozumienia, niekompetencję²⁶⁴. Wzajemne animozje, brak zaufania przy określonych warunkach strukturalnych i prawnych powodują, że działania często przybierają charakter pozornych. Badania zaś pokazują, że w pracy z drugim człowiekiem o wiele lepsze rezultaty odnosi się nie wtedy, gdy podstawowymi metodami są konfrontacja i kontrola, ale przede wszystkim zaangażowanie, szacunek, lojalność i podmiotowe traktowanie²⁶⁵.

²⁶² W Łodzi zidentyfikowano takie enklawy, gdzie z programu dożywiania korzystała połowa dzieci, i w zasadzie to był główny powód ich wizyt w szkole. Por. W. Warzywoda-Kruszyńska, *Bieda dzieci w środowisku wielkomiejskim (na przykładzie Łodzi)*, „Polityka Społeczna” 2009, nr 9, s. 14.

²⁶³ W. Woźniak, *Ludzie biedni i ich dzieci w percepcji lokalnych elit*, [w:] L. Głodyka, I. Machaj (red.), *Enklawy...*, s. 263–274.

²⁶⁴ W. Warzywoda-Kruszyńska, B. Jankowski, *Ciągłość i zmiana...*, s. 81–85.

²⁶⁵ M. Muskała, „Odstąpienie od przestępczości” w teorii i praktyce resocjalizacyjnej, Poznań 2016, s. 127–128.

W enklawach biedy problemem jest ponadto współdziałanie instytucji. Mimo że w zasadzie na całym świecie za najskuteczniejszy uważa się model multiagencyjny, gdzie w zależności od potrzeb nad problemem lub z rodziną jednocześnie współpracuje ze sobą kilka instytucji²⁶⁶, tego rodzaju działań w enklawach biedy brakuje. Działania instytucji charakteryzuje izolacjonizm i koncentracja na problemie. Trudno uzyskać sprawny obieg informacji, w efekcie czego rodziny bywają, co prawda, podmiotem oddziaływań wielu instytucji, ale podejmowane przez te instytucje działania są nieskoordynowane co do czasu i przedmiotu, niekiedy wręcz przeciwstawne. Plątanina instytucji, powielanie się zadań, brak współdziałania między nimi nie ułatwiają korzystania z pomocy, bo jak słusznie zauważa Marek Tabin, im bardziej skomplikowana jest sieć instytucji pomocowych, tym większe kompetencje są konieczne do tego, by z niej korzystać. Tymczasem ubóstwu i wykluczeniu towarzyszy brak takich kompetencji²⁶⁷, co powoduje, że mieszkańcy kierują się tylko do tych instytucji, do których szlaki są już doskonale przetarte (pomoc społeczna), ale których efektywność jest często mizerna.

Warunkiem powodzenia procesu socjalizacji jest praca i współdziałanie agend odpowiedzialnych za przygotowanie dziecka do samodzielnego funkcjonowania. W przypadku enklaw biedy w tym zakresie pojawia się wiele problemów, nie tylko natury organizacyjnej, strukturalnej, infrastrukturalnej, ale również związanych z wymiarem aksjologicznym. Można zaryzykować twierdzenie, że charakter procesu socjalizacji przebiegającego w enklawach ma charakter ograniczający, a nawet wyłączający z życia społecznego w świecie zewnętrznym. Zamyka on drogę do rozwoju, poszerzania horyzontów, osiągania prestiżowych pozycji społecznych, zróżnicowanych kontaktów społecznych; pozbawia możliwości rozumienia i zdolności adaptacji do dynamicznie zmieniającego się świata. Socjalizacja w enklawach ubezwłasnowolnia ich mieszkańców, skazując na trwanie „tu i teraz”.

2.3.4. Spółdzielcze osiedla mieszkaniowe

Jedną z cech współczesnego środowiska miejskiego jest obecność wielkich zespołów mieszkaniowych, w dyskursie codziennym, ale także naukowym zwanych osiedlami blokowymi lub po prostu blokowiskami²⁶⁸. Zdominowały

²⁶⁶ Zob. M. Borkowska, J. Kusztal, *Zespoły interdyscyplinarne w pracy z dziećmi zagrożonymi wykluczeniem społecznym*, [w:] J. Kusztal, K. Biel (red.), *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, Kraków 2011, s. 364–384.

²⁶⁷ M. Tabin, *Wykluczenie jako postawa*, [w:] A. Jasińska-Kania, S. Łodziński (red.), *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce. Mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy*, Warszawa 2009, s. 61.

²⁶⁸ Termin „blokowisko” wszedł od codziennego użycia na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku i zdawał się zawierać całą niechęć do tego typu zabudowy, a także ludzi, którym przypadło w udziale zamieszkiwanie w tych przestrzeniach. Zawiera on w sobie spory ładunek negatywny.

one przede wszystkim krajobraz miast europejskich, lecz odnajduje się je również w Azji (Chiny, Korea) czy Ameryce Północnej (Stany Zjednoczone).

Narodziny idei osiedla blokowego należy uznać za wyraz sprzeciwu wobec organizacji miasta przemysłowego, z jego ciasno utkaną siatką wąskich, pozbawionych zieleni ulic, gęstą zabudową kamienic czynszowych, z ich zacienionymi podwórkami-studniami i wciąż pogarszającymi się warunkami mieszkaniowymi (osiedla robotników powstawały w bezpośrednim sąsiedztwie fabryk, często nie spełniały elementarnych wymogów higienicznych, były przeludnione i niebezpieczne) na skutek dynamicznie rozwijającej się zabudowy przemysłowej²⁶⁹. Rozwojowi przemysłu podporządkowano nie tylko przestrzeń, ale także organizację życia codziennego. Zmianę przyniosły dopiero nowe środki techniczne (m.in. samochód), które spowodowały zwiększenie mobilności siły roboczej, a co za tym idzie – ponowne rozdzielenie strefy zamieszkania, pracy i konsumpcji. Powstawać zaczęły z jednej strony osiedla domów jednorodzinnych, a z drugiej – wielkie zespoły mieszkaniowe²⁷⁰. I jedno, i drugie w zamyśle miały dać ówczesnym ludziom „trzy radości” nowoczesnej architektury: słońce, przestrzeń i zieleni²⁷¹. Pojawiało się w związku z tym wiele nowatorskich, momentami wręcz utopijnych projektów, wśród których wymienić należy Nicolasa Ledoux pomysł idealnego miasta dla robotników kopalni soli, koncepcję falansteru Karola Fouriera czy kolektywistyczną wizję robotniczego miasta Roberta Owena²⁷². Mówiąc o współczesnych wielkich zespołach mieszkaniowych, nie sposób pominąć utopijnych koncepcji „miast ogrodów” Ebenezera Howarda, które tworzyła niska, zatopiona w zieleni zabudowa, wyposażona we wszystkie konieczne do życia instytucje i urządzenia społeczne. Howard w historii urbanistyki zapisał się również tym, że jako jeden z pierwszych zaproponował podział miasta na monofunkcyjne obszary mieszkalne, usługowe, przemysłowe i komunikacyjne²⁷³, co później, głównie za sprawą tzw. Karty Ateńskiej, na wiele lat wyznaczyło standardy planowania miast²⁷⁴.

²⁶⁹ M. Motak, *Skąd się wzięły blokowiska?*, „Czas Kultury” 2003, nr 4 (115), s. 3; A. Basista, *Betnowe dziedzictwo. Architektura w Polsce czasów komunizmu*, Warszawa-Kraków 2001, s. 137; M. Żywczyński, *Historia powszechna 1789–1870*, Warszawa 1996, s. 208.

²⁷⁰ B. Jałowicki, M.S. Szczepański, *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa 2006, s. 107–118.

²⁷¹ A. Taraszkiewicz, *Potrzeba bezpieczeństwa oraz identyfikacji z najbliższym otoczeniem czynnikiem kształtującym współczesną wielorodzinną architekturę mieszkaniową*, [w:] Z. Bać (red.), *Psychologia organizacji przestrzeni środowiska mieszkaniowego. Habitaty 2003*, Wrocław 2004, s. 72.

²⁷² B. Jałowicki, M.S. Szczepański, *Miasto i przestrzeń...*, s. 119–123.

²⁷³ Przykładem realizacji tego typu założeń są dwie stolice-ogrody: Canberra i New Delhi oraz angielskie miasta Letchworth i Welwyn. Zob. I. Borowik, *Blokowiska. Miejskie habitaty w oglądzie socjologicznym*, Wrocław 2003, s. 17.

²⁷⁴ Karta Ateńska była pokłosiem Międzynarodowego Kongresu Architektury Nowoczesnej, który odbył się w 1933 roku w Atenach pod przewodnictwem Le Corbusiera. Obecni tam urbaniści krytycznie odnieśli się do dotychczasowych dokonań i opracowali nowe realia projektowania, oparte na strefowaniu przestrzeni oraz zasadzie podporządkowania jednostki wymogom zbiorowości.

Przedsmakiem powtarzalnych budynków mieszkalnych z wielkiej płyty było zaprojektowane przez Le Corbusiera i wybudowane we francuskim Pessac osiedle robotnicze. Miało ono być „laboratorium doświadczalnym standaryzacji i produkcji masowej w budownictwie wielorodzinnym”²⁷⁵, ale w tym sensie okazało się porażką, bo mieszkańcy, wyrażając siebie, zindywidualizowali swoje domostwa. Więcej swobody w kreowaniu przestrzeni pozostawił amerykański urbanista Clarence A. Perry w swojej koncepcji „Jednostki Sąsiedzkiej” (*Neighbourhood Unit*). Tworzyła ją relatywnie niewielka liczba mieszkań (kilka bloków, do maksymalnie tysiąca lokali), skupionych na ograniczonym obszarze. Była wyposażona w niezbędną sieć usług podstawowych, zlokalizowanych przy przystankach komunikacji masowej. Istotnym elementem „Jednostki” miała być zielen, a także taka organizacja komunikacji, by ruch wewnątrz osiedla ograniczyć do minimum. Dzięki temu Perry chciał poprawić warunki ekologiczne, a po części stworzyć przestrzeń do bezpośredniego obcowania mieszkańców. „Jednostka” miała charakter kolektywny, co znajdowało odzwierciedlenie w umieszczeniu w środku osiedla centrum społecznego ze szkołą, kościołem i miejscami rekreacji. Jako jeden z nielicznych urbanistów Perry zwrócił uwagę na warunki i konieczność kształtowania się więzi społecznej między mieszkańcami, podkreślając rolę sąsiedztwa w tym procesie²⁷⁶.

Wyraźnie jednak trzeba zaznaczyć, że wiele cennych idei zawartych choćby w koncepcjach Perry’ego czy Howarda zostało wypaczonych, co widać zwłaszcza w Europie Środkowo-Wschodniej⁷. Tu bowiem modernistyczny optymizm połączony z ideologią socjalizmu zaowocował gigantyzmem, woluntaryzmem, przekonaniem o nieograniczonych możliwościach kreowania przestrzeni i narzucania jej ludziom bez względu na ich wizję i potrzeby²⁷⁷.

Od lat pięćdziesiątych XX stulecia w zasadzie wszystkie państwa europejskie, chcąc zaspokoić powojenny „głód mieszkaniowy”, decydują się na wprowadzenie przemysłowej metody budowania z wielkiej płyty. Pierwsze blokowiska powstawały we Francji, Szwecji, Finlandii oraz Niemczech. Na skalę przemysłową metodę budowania z wielkiej płyty zastosowano dopiero pod koniec lat sześćdziesiątych²⁷⁸. O ile w Skandynawii powstawały w tym

Ówczesni urbaniści widzieli również nieadekwatne gospodarowanie przestrzenią, stąd pojawiła się idea budowy wielopiętrowych bloków. Modernizm, który legł u podstaw wspomnianej Karty (powstał na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku), był architektonicznym ruchem zaangażowanym społecznie, który w miarę swoich możliwości starał się uczestniczyć w rozwiązywaniu problemów społecznych i mieszkaniowych, narosłych w związku z rozwojem kapitalizmu oraz przekształcaniem struktury miejskiej. Osiedla i domy traktował jako „maszyny do mieszkania”, co groziło schematyzmem i oderwaniem od realnych potrzeb i oczekiwań mieszkańców.

²⁷⁵ I. Borowik, *Blokowiska...*, s. 18.

²⁷⁶ B. Jałowiecki, M.S. Szczepański, *Miasto i przestrzeń...*, s. 387; por. P. Kryczka, *Spółeczność osiedla mieszkaniowego w wielkim mieście. Ideologia i rzeczywistość*, Warszawa 1981.

²⁷⁷ M. Malikowski, *Socjologiczne problemy miasta*, Rzeszów 1998, s. 143.

²⁷⁸ B. Gronostajska, *Domy z betonu*, „Czasopismo Techniczne” 2007, z. 1-A, s. 54.

czasie osiedla stosunkowo niskich, zróżnicowanych architektonicznie, zanurzonych w gęstej zieleni domów²⁷⁹, o tyle w Niemczech (zwłaszcza Wschodnich), Wielkiej Brytanii i Francji krajobraz zdominowały gigantyczne blokowiska. Na Zachodzie *boom* wielkoformatowego budownictwa trwał do połowy lat siedemdziesiątych, potem ze względu na problemy społeczne, jakie zaczęły masowo pojawiać się na blokowiskach, z tego typu budownictwa rezygnowano. Na już wybudowanych zaczęto realizować zakrojone na szeroką skalę programy naprawcze, które, mimo zaangażowania ogromnych środków finansowych, okazały się nieskuteczne²⁸⁰. Chcąc zrozumieć, dlaczego tak się stało, należy przypomnieć, że wielkie osiedla powstawały w ramach szerokich projektów socjalnych, skierowanych nie tylko do grup najuboższych, ale przede wszystkim odmiennych kulturowo²⁸¹. Brak właściwego zabezpieczenia i koncentracja na materialnej stronie pomocy spowodowały, że bardzo szybko zaczęły się tam ujawniać liczne i różnorodne problemy, które w zasadzie nie zostały rozwiązane do dziś. Obszary te w dalszym ciągu doświadczają degradacji społecznej, przestrzennej i fizycznej, ewoluują w kierunku monokulturowych gett biedy i wykluczenia²⁸². W Niemczech siedemset tamtejszych blokowisk (głównie na terenie byłej NRD) stanowi blisko 7% substancji

²⁷⁹ H. Basista, *Betonowe dziedzictwo...*, s. 138.

²⁸⁰ Dobrymi przykładami mogą być działania podejmowane we Francji, gdzie po trzydziestu latach dyskusji, w Nancy przeprowadza się gruntowną humanizację wybudowanego na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku osiedla Haut du Lievre. Kilka bloków zamieszkiwało cztery tysiące ludzi 52 narodowości. „Od roku nie istnieje już 300 mieszkań – zniknął Marronier Rouge, jeden z dwóch 15-piętrowców. Rozebrano też północną część największego z siedmiu bloków, 450-metrowego Cedre Bleu (przez wiele lat uważanego za najdłuższy budynek mieszkalny Europy – ponad 900 mieszkań). Nieco mniejszy Tilleul Argenté (800 mieszkań) ma zostać wyremontowany, aby podwyższyć standard mieszkań. W kolejce do rozbiórki czekają jeszcze co najmniej trzy budynki” (A. Szyborska, *Śmierć francuskich blokowisk*, „Wysokie Obcasy”, 10.10.2006, <http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,3665600.html?disableRedirects=true>, dostęp: 12.07.2017). Równie prężnie działają Niemcy, zwłaszcza w obszarze wschodnich landów, gdzie wielka płyta była szczególnie rozpowszechniona. Jednym z takich przykładów jest humanizacja osiedla Kräutersiedlung, dzielnicy Gorbitz w Dreźnie, czy też berlińskich osiedli Gropiusstadt, Märkisches Viertel oraz Thermometersiedlung, <http://www.sztuka-architektury.pl/> (dostęp: 18.04.2016). W niektórych miastach blokowiska się po prostu wyburza, czego przykładem może być osiedle Les Minguettes w Lyonie czy St. Louis w Stanach Zjednoczonych. Zob. B. Gronostajska, *Domy z betonu*, s. 56; M. Motak, *Skąd się wzięły...*, s. 9.

²⁸¹ P. Grzybowski, *Ku społeczeństwu międzykulturowemu – mniejszości etniczne i kulturowe we Francji*, [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*, Opole 2004, s. 237–252.

²⁸² K. Gorczyca, *Wielkie osiedla mieszkaniowe – diagnoza stanu obecnego, podejmowane działania rewitalizacyjne*, [w:] W. Jarczewski (red.), *Przestrzenne aspekty rewitalizacji – śródmieścia, blokowiska, tereny przemysłowe, pokolejowe i powojkowe*, Kraków 2009, s. 109; E. Szafrąńska, *Ewolucja statusu społecznego i pozycji wielkich osiedli mieszkaniowych w strukturze rezydencjalnej miast postsocjalistycznych. Wybrane przykłady*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica” 2015, nr 52, s. 59.

mieszkaniowej; znajduje się na nich około 2,3 mln mieszkań²⁸³. Wiele z nich stoi pustych, co obecnie uważa się za zasadniczy problem. Na niektórych osiedlach pustostany stanowią nawet 30% substancji mieszkaniowej²⁸⁴, ci zaś, którzy zostali w blokach, spełniają wszelkie kryteria wykluczenia społecznego. Dotyczy to zwłaszcza tych osiedli, które powstały na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku. Podobne, niekorzystne tendencje ujawniają się w Wielkiej Brytanii²⁸⁵. Z opublikowanego w ostatnim czasie raportu o stanie tamtejszych blokowisk wynika, że wśród ich mieszkańców rozpowszechnia się wyłączenie ze sfery konsumpcji, co związane jest z ponadnormatywnym bezrobociem. Obserwuje się w ich obszarze zwiększoną liczbę zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży, co z kolei jest efektem pogarszania się kondycji rodziny, głównie w związku z problemem uzależnienia oraz przemocy wewnątrzrodzinnej²⁸⁶. Równie problematyczne są francuskie wielkomiejskie osiedla blokowe. Jednak w tym przypadku, poza silną degradacją fizyczną, coraz bardziej odczuwalne są efekty „pęknięcia społecznego”²⁸⁷, będącego pokłosiem przyjęcia w zasiedlaniu osiedli swoistych „kluczy” w postaci dochodu, wykształcenia oraz identyfikacji etnicznej. Jak pisze Krzysztof Skalski, „ten przekrój społeczny ewoluował z czasem w kierunku obniżania poziomu edukacji oraz coraz większego udziału rodzin emigrantów i specyficznych grup etnicznych – arabskich i afrykańskich. Pęknięcia społeczne i brak łączności z tradycyjną i bardziej atrakcyjną tkanką miejską są stygmatami życia w tych dzielnicach [...], zaznaczają ich odmienność”²⁸⁸. Dziś wiele francuskich osiedli, ze względu na procesy marginalizacji mieszkańców, poczucie niezintegrowania i upośledzenia społecznego pretenduje do miana getta zarówno w wymiarze fizycznym, jak i – a może przede wszystkim – społecznym²⁸⁹.

W związku z tym, że podobne zjawiska nie stały się udziałem społeczeństw Europy Środkowo-Wschodniej, wielkoformatowe budownictwo przetrwało w zasadzie w dobrej kondycji do przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku. Instytut Rozwoju Regionalnego i Planowania Strukturalnego (Institute for Regional Development and Structural Planning) szacuje, że w latach dziewięćdziesiątych na osiedlach blokowych

²⁸³ N. Krawczyk, *Rewitalizacja według typów terenów*, [w:] M. Bryx, A. Jadach-Sepiolo (red.), *Rewitalizacja miast w Niemczech*, Kraków 2009, s. 121.

²⁸⁴ M. Bryx, A. Jadach-Sepiolo (red.), *Rewitalizacja...*, s. 121.

²⁸⁵ K. Gorczyca, *Rewitalizacja osiedli budynków wielorodzinnych*, [w:] R. Guzik (red.), *Rewitalizacja miast w Wielkiej Brytanii*, Kraków 2009.

²⁸⁶ P. Pytlakowski, *Blok polski. Raport*, „Polityka” 1999, nr 24(2197).

²⁸⁷ K. Skalski, *Rewitalizacja we Francji – zarządzanie przekształcaniami obszarów kryzysowych w miastach*, Kraków 2009, s. 213.

²⁸⁸ Ibidem.

²⁸⁹ B. Jałowiecki, W. Łukowski (red.), *Gettoizacja polskiej przestrzeni miejskiej*, Warszawa 2007, s. 73–83.

między Łabą i Władystokiem mieszkało około 170 mln osób. Biorąc zaś pod uwagę kraje bloku postsocjalistycznego (z wyłączeniem krajów b. ZSRR), mieszkańcy blokowisk stanowili grupę 34 mln osób²⁹⁰.

Popularność tego typu zabudowy na terenach środkowoeuropejskich związana była, po pierwsze, z możliwością relatywnie szybkiego uporania się ze zniszczeniami wojennymi i związanym z nimi głodem mieszkaniowym. Po drugie, wielkie osiedla, jak się wydawało, były w stanie wchłonąć przybywającą do miasta w związku z postępującym procesem industrializacji ludność wiejską. Po trzecie, budowę wielkich zespołów osiedlowych umożliwiał i ułatwiał brak prywatnej własności oraz zanik rynkowych mechanizmów kupna i sprzedaży nieruchomości. Te dwa ostatnie powody sprawiły, że dowolnie dysponowano upaństwowioną, w rezultacie „niczyją” przestrzenią miejską, nie biorąc pod uwagę cech środowiska i potrzeb. Poza tym zespoły mieszkaniowe „gwarantowały reprodukcję siły roboczej i zapewniały masom ludzi możliwość mieszkania w mieście”, a najważniejszy był przecież interes społeczny, nie zaś jednostkowy²⁹¹. Ewa Szafrąńska pisze, że stały się one „wizytówką socjalizmu i materialną emanacją przyjętej w tym ustroju ideologii egalitaryzmu”²⁹². Wielkie osiedla mieszkaniowe jak żadna inna przestrzeń pozwalały realizować projekt odgórnej przebudowy społeczeństwa, w którym nadrzędną zasadą była równość społeczna. Można o nich powiedzieć, że były one jedną z form usług społecznych, socjalizm bowiem do swoich podstawowych celów zaliczał zabezpieczenie potrzeb mieszkaniowych obywateli²⁹³. Trzeba jednak wyraźnie odróżnić to działanie od tych, które podejmowane były w Europie Zachodniej i które w znacznej mierze są dziś odpowiedzialne za problemy tam powstałe, o czym była już mowa.

Szacuję się, że w latach 1950–1988 w ramach budownictwa publicznego oddano do użytku około 4,3 mln mieszkań, w efekcie czego dziś w wielkich zespołach mieszkaniowych w Polsce żyje około 8 mln ludzi²⁹⁴. Biorąc pod uwagę kwestie gospodarcze, polityczne i społeczne, można przypuszczać, że jeszcze przez wiele lat będą one dominującą formą architektoniczną miejskiego krajobrazu. To, jak się na nich żyje i jak radzą sobie z zadaniami stojącymi

²⁹⁰ E. Szafrąńska, *Niechciane dziedzictwo, czyli wielkie zespoły mieszkaniowe w strukturze społeczno-przestrzennej postsocjalistycznej Łodzi*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica” 2011, nr 36, s. 142.

²⁹¹ I. Borowik, *Blokowiska...*, s. 41; por. M. Motak, *Skąd się wzięły...*, s. 2–3.

²⁹² Socjalistyczne miasto miało kształtować się na podstawie wspólnoty własności, odrzucenia uprzywilejowania klas społecznych, tworzenia takich warunków, w których każda klasa społeczna będzie mieć porównywalne warunki życia, a także taki sam dostęp do usług pod względem jakości. Podkreślano też równy dostęp do walorów środowiska naturalnego oraz ograniczanie niedogodności, np. tych związanych z dojazdem do pracy. Zob. E. Szafrąńska, *Ewolucja statusu społecznego...*, s. 46, 51.

²⁹³ *Ibidem*, s. 54.

²⁹⁴ A. Basista, *Betonowe dziedzictwo...*, s. 120.

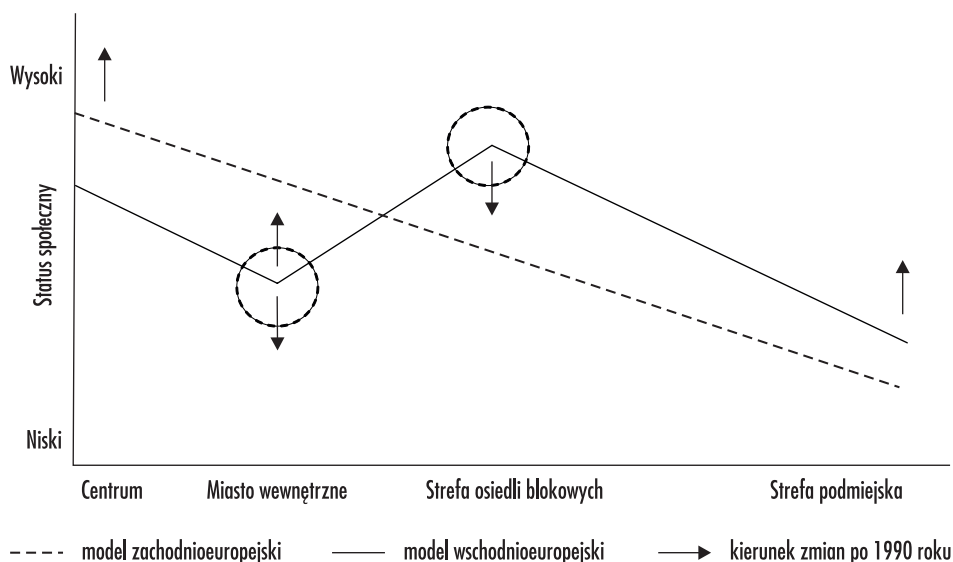
przez nimi, zależy w dużej mierze od tego, kiedy powstały. Uwzględniając specyfikę polityki mieszkaniowej, można odwołać się do podziału zaproponowanego przez Szafrąnską w odniesieniu do Łodzi, traktując go jako uniwersalny. W prowadzonych przez siebie badaniach autorka ta wyróżniła trzy grupy osiedli, biorąc pod uwagę czas ich powstania oraz obowiązujące przy ich budowie normatywy budowlane. Pierwszą grupę stanowią osiedla budowane w latach sześćdziesiątych i w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych XX wieku. Ich cechy charakterystyczne to niewielki metraż mieszkań, a także silnie starzejąca się populacja mieszkańców, co przekłada się na dynamiczny wzrost jednoosobowych gospodarstw domowych i niewielki odsetek osób utrzymujących się z pracy. Drugą grupę tworzą osiedla nieco młodsze, których powstanie przypadło na drugą połowę lat siedemdziesiątych i lata osiemdziesiąte. W porównaniu z poprzednią grupą charakteryzuje je większy metraż mieszkań, młodsza populacja, a co za tym idzie – wyższy odsetek osób aktywnych zawodowo. Ostatnia, trzecia grupa to osiedla najmłodsze, które wybudowano pod koniec lat osiemdziesiątych i w latach dziewięćdziesiątych. Znajdują się na nich największe pod względem metrażu mieszkania, ich populacja jest najmłodsza i również najaktywniejsza zawodowo. Odnotowuje się na nich najmniejszą liczbę gospodarstw jednoosobowych²⁹⁵.

W przedtransformacyjnej Polsce dla wielu osób mieszkanie w bloku stanowiło szczyt marzeń. Stanowiło w zasadzie jedyny sposób na poprawienie warunków mieszkaniowych. Było to szczególnie widoczne w pierwszej fazie ich powstawania, gdy do miasta wraz z postępującą industrializacją przybywali mieszkańcy wsi, bardzo często bez doświadczeń miejskiego życia, dla których był to niemal skok cywilizacyjny. Podobne doświadczenia mieli ci, którzy przeprowadzali się ze śródmiejskich kamienic, często pozbawionych elementarnych urządzeń. W późniejszych okresach, kiedy jakość zabudowy blokowej się poprawiała, stały się one przestrzeniami inteligencji, a nawet socjalistycznych elit. Sytuacja zaczęła się przeobrażać na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, kiedy zmiana ustroju na nowo uruchomiła procesy ekologiczne, związane z różnicowaniem się sił nabywczych oraz aspiracji konsumpcyjnych, w tym również mieszkaniowych, całych grup społecznych. Dla niektórych z nich, jak zauważa Szafrąnska, osiedla stały się „złymi adresami”²⁹⁶, synonimem wszystkiego, co najgorsze w miejskim życiu. W dużej mierze było to związane z bezrefleksyjnym przełożeniem schematów znanych z osiedli niemieckich, francuskich i angielskich, bez uwzględniania tego, że polskie osiedla powstawały i funkcjonowały na innych zasadach i warunkach. Dramatyczna wizja, niejednokrotnie

²⁹⁵ E. Szafrąnska, *Wielkie osiedla mieszkaniowe w okresie transformacji. Próba diagnozy i kierunki przemian na przykładzie Łodzi*, [w:] I. Jażdżewska (red.), *Osiedla blokowe w strukturze przestrzennej miasta*, Łódź 2010, s. 220.

²⁹⁶ E. Szafrąnska, *Ewolucja statusu społecznego...*, s. 48, 53, 220.

Schemat 2. Przewidywany kierunek zmian w statusie społecznym mieszkańców poszczególnych stref miasta po 1990 roku



Źródło: Z. Kovács, G. Herfert, *Development pathways of large housing estates in post-socialist cities: An international comparison*, „Housing Studies” 2012, vol. 27, no. 3, cyt. za: E. Szafrńska, *Ewolucja statusu społecznego...*, s. 53.

powielana przez naukowców²⁹⁷, trafiała na dogodny grunt. Negatywne narracje chętnie powtarzały media, nie wspominając o deweloperach, którzy niejednokrotnie wykorzystywali czarno-białe klisze, wskazując na blokowiska jako „morza upadku” w opozycji do bezpiecznych i niemal sterylnych realizacji ich własnych projektów. Wielkie zespoły mieszkaniowe miały stać się slumsami postsocjalistycznych miast. Przewidywano ich dezintegrację społeczną i fizyczną, którą zapoczątkować miała ucieczka z nich lepiej sytuowanych mieszkańców. Przebieg procesu ilustruje schemat 2.

Badania prowadzone w miastach postsocjalistycznych tezy tej nie potwierdziły. Patrząc globalnie na wskaźniki poziomu bezrobocia oraz korzystania z pomocy liczone dla osiedli blokowych, to są one znacznie niższe niż na przykład dla obszarów śródmiejskich. Często lokują się poniżej średniej liczonej dla miasta. Z podobną sytuacją mamy do czynienia, jeśli chodzi o zjawisko

²⁹⁷ Por. B. Jałowicki, *Miasto polskie – między utopią a rzeczywistością*, [w:] P. Starosta (red.), *Zbiorowości terytorialne i więzi społeczne*, Łódź 1995, s. 43; M. Czepczyński, *Rozwój i upadek koncepcji osiedli blokowych*, [w:] T. Marszał (red.), *Budownictwo mieszkaniowe w latach 90. Zróżnicowanie przestrzenne i kierunki rozwoju*, Biuletyn KPZK PAN 1999, nr 190, s. 49–67; W. Wrzesień, *Europejscy poszukiwacze i specyfika ich relacji międzypokoleniowych*, [w:] W. Wrzesień, A. Żurek, I. Przybył, *Rodzice i ich dzieci w tańcu pokoleń*, Poznań 2005, s. 134–135.

przestępczości. O dobrej kondycji wielkomiejskich osiedli może świadczyć również to, że zaległości w płatności czynszu powyżej trzech miesięcy ma tylko 3% mieszkańców²⁹⁸.

Silnie wpisane w pejzaż postsocjalistycznych miast osiedla blokowe od lat dziewięćdziesiątych podlegają zmianom nie tylko w zakresie estetycznym (termomodernizacja, malowanie, porządkowanie przestrzeni publicznej), ale także społeczno-demograficznym, przestrzennym i funkcjonalnym. Ich syntetyczne ujęcie przedstawia tabela 1.

Zmiany społeczno-demograficzne uwarunkowywane były i w zasadzie są trzema zjawiskami: (1) starzeniem się i (2) filtracją populacji mieszkańców oraz występującą w miastach akademickich (3) „studentyfikacją”²⁹⁹. Dwa pierwsze procesy były najbardziej widoczne w ostatniej dekadzie ubiegłego wieku, wyhamowały zaś wraz z wejściem w nowe stulecie. „Studentyfikacja” to proces charakterystyczny dla obecnej dekady. Najstarsze osiedla blokowe w Polsce mają około siedemdziesięciu lat, naturalne zatem stają się na nich procesy wymiany mieszkańców. Miejsca dotychczasowych zajmują ludzie młodzi (głównie 20- i 30-latkowie), którzy albo dziedziczą mieszkania, albo kupują je jako swego rodzaju „starter” w mieszkaniowej biografii. Atrakcyjna cena przy relatywnie dobrych warunkach zamieszkania i dostępności koniecznej do egzystencji (także z dziećmi) infrastruktury, niemal centralne położenie znacznej części z nich i zazwyczaj dobre rozwiązania komunikacyjne powodują, że dla wielu młodych ludzi są to atrakcyjne habitaty. Część nowych mieszkańców nabyła swoje lokale w wyniku procesu filtracji, czyli opuszczania bloków przez osoby o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. Zasięg i dynamika tego procesu nie okazały się kluczowe dla struktury społeczno-demograficznej osiedli. Badania pokazują, że nowi mieszkańcy (zapewne również w związku z rozwojem społecznym, podniesieniem poziomu skolaryzacji) charakteryzują się podobnymi parametrami jak osoby je opuszczające. Można lokować ich w przestrzeniach struktury społecznej charakterystycznych dla klasy średniej³⁰⁰. Mieszkania na osiedlach kupują miejscy profesjonaliści, najczęściej z rodzinami, których potrzeby koncentrują się wokół infrastruktury sprzyjającej wychowaniu dzieci³⁰¹. Ostatnim czynnikiem zmiany wielkomiejskich osiedli jest napływ studentów, przy czym ich obecność ma zwykle charakter czasowy.

²⁹⁸ Zob. K. Gorczyca, *Wielkie osiedla mieszkaniowe...*, s. 114, 119; E. Szafrąńska, *Wielkie osiedla mieszkaniowe w mieście postsocjalistycznym. Geneza, rozwój, przemiany, percepcja*, Łódź 2016, s. 263; W. Szymańska, *Struktury społeczne osiedli blokowych w średnich miastach Pomorza na przykładzie Słupska*, [w:] I. Jeżewska (red.), *Osiedla blokowe...*, s. 269.

²⁹⁹ Zob. E. Rewers, *Co studentyfikacja ma wspólnego z gentryfikacją?*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna” 2015, nr 31, s. 57–66.

³⁰⁰ W. Szymańska, *Struktury społeczne osiedli blokowych...*, s. 261.

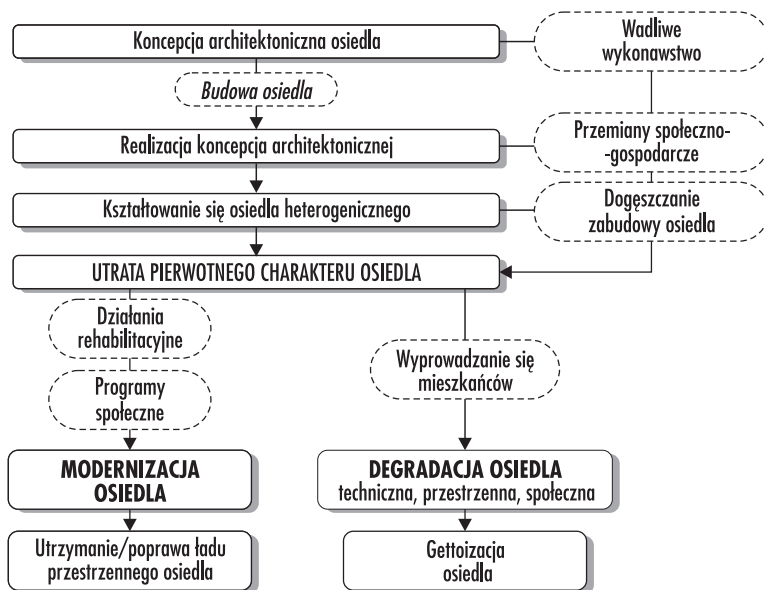
³⁰¹ Heterogeniczną strukturę wielkomiejskich blokowisk Iwona Borowik skomentowała następująco: „mieszkanie w masowym, wielorodzinnym, wielkopłytowym budownictwie jest na razie mieszkaniową normą, a nie zjawiskiem nadzwyczajnym. Ten sposób zamieszkania

Tabela 1. Najważniejsze procesy zachodzące w strukturze społecznej, przestrzennej i funkcjonalnej wielkich osiedli mieszkaniowych w mieście postsocjalistycznym i częstotliwość ich występowania

Procesy i częstotliwość ich występowania	Struktura demograficzna i status społeczny mieszkańców	Struktura przestrzenna		
		Spoleczno-przestrzenna	Funkcjonalno-przestrzenna	Morfologiczna i fizjonomia
Uniwersalne, zachodzące powszechnie	<ul style="list-style-type: none"> • depopulacja • starzenie się mieszkańców • zmniejszenie się udziału ludności robotniczej 	<ul style="list-style-type: none"> • wzrost różnicowania statusowego mieszkańców (pomiedzy osiedlami i wewnątrz osiedli) 	<ul style="list-style-type: none"> • komercjalizacja • wzrost różnicowania funkcjonalnego terenów • pojawienie się przestrzeni publicznych o różnych funkcjach • dekoncentracja przestrzenna handlu i usług 	<ul style="list-style-type: none"> • wzrost różnicowania form zabudowy • intensyfikacja dotychczasowej zabudowy usługowej
Występujące często/ zachodzące w większości osiedli	<ul style="list-style-type: none"> • utrzymanie relatywnie wysokiego statusu społecznego mieszkańców 	<ul style="list-style-type: none"> • pojawianie się wewnątrz osiedli enklaw o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym i wyższym prestiżu mieszkaniowym 	<ul style="list-style-type: none"> • sakralizacja • pojawienie się nowych terenów pełniących funkcje parkingowe 	<ul style="list-style-type: none"> • intensyfikacja dotychczasowej zabudowy mieszkaniowej • pojawienie się nowych oraz poprawa zagospodarowania i estetyki już istniejących przestrzeni publicznych • sakralizacja • pojawienie się nowych dominant wizualnych w przestrzeni • poprawa stanu technicznego i wizualnego stanu utrzymania budynków • poprawa estetyki fasad • zmiana kolorystyki dotychczasowej zabudowy poprzez wprowadzenie nieobecnego wcześniej koloru
Występujące z mniejszą częstotliwością/ zachodzące w mniejszości osiedli	<ul style="list-style-type: none"> • polaryzacja struktury wiekowej • studentyfikacja • obniżenie statusu społecznego mieszkańców • silna regresja statusowa 	<ul style="list-style-type: none"> • separacja 	<ul style="list-style-type: none"> • pogarszanie się jakości przestrzeni publicznych 	<ul style="list-style-type: none"> • intensyfikacja dotychczasowej zabudowy mieszkaniowej tworzącej <i>gated community</i>
Występujące incydentalnie/ obejmujące niewielkie fragmenty osiedli		<ul style="list-style-type: none"> • segregacja 	<ul style="list-style-type: none"> • degradacja przestrzeni publicznych 	<ul style="list-style-type: none"> • rozluźnianie zabudowy poprzez wyburzanie budynków mieszanych • degradacja fizyczna zabudowy

Źródło: E. Szafranska, *Wielkie osiedla mieszkaniowe w mieście postsocjalistycznym...*, s. 306–307.

Schemat 3. Schemat rozwoju wielkich osiedli mieszkaniowych



Źródło: K. Gorczyca, *Wielkie osiedla mieszkaniowe...*, s. 96.

Odmłodzenie populacji mieszkańców, wymiana na osoby o podobnym statusie społeczno-ekonomicznym (podniesienie poziomu wykształcenia), zmiana stosunków własnościowych (mieszkania stanowią własność) – wszystkie te czynniki spowodowały, że ścieżka rozwoju większości polskich blokowisk toczy się odmiennie niż tych na zachodzie Europy³⁰². Obniżanie statusu społecznego blokowisk przybiera fragmentaryczny, wręcz enklawowy charakter i zwykle wiąże się z jakąś formą homogenizacji składu mieszkańców, którzy znaleźli się w niekorzystnym położeniu życiowym (pracownicy jednego zakładu pracy lub mniejszość etniczna, np. Romowie na Słowacji)³⁰³.

obejmuje ludzi z każdej warstwy społecznej, a nie jedynie z najniższych warstw społecznych czy środowisk imigranckich, jak w Europie Zachodniej” (I. Borowik, *Blokowiska...*, s. 114). Akceptacji życia w blokach sprzyja również stosunkowo silnie ukształtowana kultura kolektywnego zamieszkiwania, bowiem z przyczyn politycznych, ekonomicznych i strukturalnych w Polsce, ale i generalnie w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, modelem anglosaskim, gdzie standardem jest posiadanie własnego domu, dopiero się rozwija (proces jest dynamiczny, co widoczne jest w tempie rozrostu przedmieść). W warunkach polskich, odmiennie niż w Europie Zachodniej, zamieszkiwanie w bloku (jeszcze?) nie oznacza przynależności do grupy społecznie upośledzonej. W prowadzonych przez Borowik badaniach autorka ustaliła, że w odczuciu blisko 84% badanych mieszkanie w bloku nie degraduje społecznie (ibidem).

³⁰² E. Szafrąńska, *Ewolucja statusu społecznego...*, s. 66.

³⁰³ Ibidem, s. 64.

Patrząc na osiedla blokowe w perspektywie historycznej, zauważa się, że zmieniała się ich relacja z organizmem miejskim, a także wyposażenie infrastrukturalne. Ponieważ w pierwszym okresie osiedla budowano często na obrzeżach miasta, pozostawały one w znacznej izolacji od niego, doświadczając problemu niedorozwoju infrastruktury. W miarę upływu czasu większość z nich zyskała połączenia komunikacyjne z centrum lub stała się niemal jego częścią na skutek rozwoju miasta. Rozbudowana została również infrastruktura, co pozwala powiedzieć, że współczesne osiedla są swego rodzaju subsystemami miejskimi, pozwalającymi bez większych problemów realizować najważniejsze potrzeby życiowe człowieka. Osiedla przyciągają coraz lepszą infrastrukturą, której próżno szukać na nowych osiedlach deweloperskich lub przedmieściach³⁰⁴. Place zabaw, parki, skwerki na większości osiedli to dziś miejsca przyjazne dzieciom i ich rodzicom. Na osiedlach rozwija się sfera różnorodnych usług (przedszkola, żłobki, szkoły, poczty, sklepy, punkty usługowe, instytucje kultury), z których większość jest na takim poziomie, że zbędne staje się korzystanie z innych części miasta. Nierzadko usługi oferowane przez wielkomiejskie zespoły przekraczają zasięg lokalny, wiele z nich ma charakter unikatowy lub charakteryzuje się wysoką jakością. Doskonałym przykładem są tu szkoły, które niejednokrotnie zajmują wysokie pozycje w rankingach oświatowych³⁰⁵. O ich dobrej ocenie świadczy również to, że chętnie korzystają z nich ci rodzice, którzy niegdyś sami byli ich uczniami i dziś mimo zmiany miejsca zamieszkania (np. na podmiejską wieś) dowożą do nich swoje dzieci. Inną zaletą starych osiedli mieszkaniowych jest przestrzeń i zieleń („ludzie, którzy odwiedzają nasze osiedle, są zachwyceni zielenią, parkiem, gdzie można odpocząć”). Budowano je jako zwarte całości, w których zieleń i tereny rekreacyjne miały swoje istotne miejsce. Co prawda, pojawiają się anegdoty, że odległości między blokami i ich ustawienie regulował zasięg ramienia dźwigu stawiającego kolejne kondygnacje budynku³⁰⁶, ale porównując to z nowoczesnymi osiedlami deweloperskimi, gdzie przestrzeń maksymalnie się komercjalizuje, stare osiedla pozostawiają namiastkę intymności. W końcu wielkomiejskie osiedla nie straszą już dziś szarością (teraz – jak mówią niektórzy – opanowała je „pastelowa”³⁰⁷), a prowadzone w ramach

³⁰⁴ Badania prowadzone na wrocławskich i poznańskich blokowiskach pokazały, że mieszkańcy tych habitatów w pierwszej kolejności doceniają ich infrastrukturę („dobre zaopatrzenie”, „sporo miejsc do zabawy dla dzieci i dużo szkół”) oraz komunikację („osiedle ma dobrą komunikację i w 10 minut można być w centrum”). Ważną kwestią jest również zieleń. Zob. A. Barczykowska, *Kapitał społeczny...*, s. 186; I. Borowik, *Blokowiska...*, s. 124–138.

³⁰⁵ E. Szafrąńska, *Wielkie osiedla mieszkaniowe w okresie transformacji...*, s. 232.

³⁰⁶ M. Motak, *Skąd się wzięły...*, s. 8; idem, *Wielkie osiedla mieszkaniowe jako fenomen architektoniczny i urbanistyczny XX wieku. Geneza, rozwój, zmierzch*, [w:] J. Czapska (red.), *Zapobieganie przestępczości przez kształtowanie przestrzeni*, Kraków 2012, s. 165–180.

³⁰⁷ Filip Springer w jednej ze swoich książek tak skomentował malowanie na pastelowo wielu obiektów, w tym bloków: „Próbowano wynaleźć lekarstwo na szarość. Pomyślano, że jak się

humanizacji czy rewitalizacji działania znacznie podnoszą walory estetyczne przestrzeni, co przekłada się na ich odbiór społeczny.

Tak jak w okresie socjalizmu, tak i obecnie osiedla blokowe należą do fundamentalnych środowisk wychowawczych. Ryszard Wroczyński pisał o nich jako o środowiskach, w których „występują sprzyjające warunki dla skoordynowanej działalności wychowawczej, dla tworzenia harmonijnych podniet rozwojowych, w osiedlu mieszkaniowym bowiem koncentruje się życie rodziny, jest ono terenem kontaktów i współdziałania osób różnych generacji wieku z ludnością starszą w wieku poprodukcyjnym, której aktywność bardzo często ogranicza się do terenu osiedla”³⁰⁸. Nie zawsze ten optymistyczny opis pasował do rzeczywistości. Dokonując opisu środowiska wielkomiejskiego osiedla, Włodzimierz Winclawski wskazywał, że nie ma ono jednolitego „profilu kulturowego”, głównie ze względu na wysoki poziom heterogeniczności mieszkańców. Było to dla niego „środowisko stające się, środowisko o niewykształconej postaci”, w którym obserwowalny był brak adekwatności lub też konflikt między „układem możliwości” a ofertą środowiska. Autor podkreślał drastyczne nienadążanie inwestycji towarzyszących o charakterze usługowym³⁰⁹. Z kolei Irena Lepalczyk, odnosząc się do ówczesnych badań, sygnalizowała, że osiedla wielkomiejskie sprzyjają izolacji mieszkańców, pełniąc w ich życiu rolę raczej sypialni niż środowiska życia, co nie sprzyja podejmowaniu aktywności społecznej. Miała ona ponadto zastrzeżenia do jakości działania placówek kulturalnych i oświatowych, co było negatywnie odbierane przez społeczność osiedla³¹⁰. Uwagi do działania osiedlowego systemu wychowawczego formułował także Stanisław Wawryniuk, wskazując na niedostateczny rozwój instytucji wychowania pozaszkolnego, ale również na braki w funkcjonowaniu rodziny i szkoły oraz deficyt współpracy między nimi³¹¹. Patrząc na wyniki dzisiejszych badań (głównie z obszaru socjologii miasta i geografii społecznej, bo badań pedagogicznych w tym zakresie brak³¹²), trudno powyższe twierdzenia utrzymać w mocy, przynajmniej jeśli

zamaluje, to będzie lepiej. Pomyślano źle. Najgorsze trucizny powstają podobno w trakcie opracowywania leków”. Autor podaje wiele odmian choroby zwanej pastelozą, np. „ropowica pożółkła”, „pawiak tęczyowy”, „wyprysk falisty”, „trójkąciak pastelowy”, a także „różowe ropnie różowawe” oraz „zgniłek zielonawy”. Pastelozą ma swoje dobre strony, bowiem dzięki niej straciło rację bytu powiedzenie o szarym bloku, ale z kolei spowodowała, że współczesne osiedla z estetycznego punktu widzenia wyglądają jak nieprzemyślane bohomyzy, wzmacniając często negatywne odczucia związane ze skalą budynków. Zob. F. Springer, *Wanna z kolumnadą. Reportaż o polskiej przestrzeni*, Wołowiec 2013, s. 65, 68.

³⁰⁸ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1974, s. 175–176.

³⁰⁹ W. Winclawski, *Typowe środowiska wychowawcze...*, s. 206, 209.

³¹⁰ I. Lepalczyk, *W poszukiwaniu modelu działalności wychowawczo-społecznej osiedla mieszkaniowego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Oeconomica” 1980, nr 3.

³¹¹ S. Wawryniuk, *Kształtowanie się systemu wychowawczego...*, s. 79–80.

³¹² Próbując opisać wielkomiejskie osiedla jako środowisko wychowawcze, napotyka się na deficyt badań pedagogicznych w tym zakresie. Można wręcz sformułować tezę, że po „złotej erze”

chodzi o większość wielkomiejskich osiedli. Problemy opisywane przez badaczy u schyłku poprzedniego wieku można w pewnym sensie potraktować jak „choroby wieku dziecięcego”, z których osiedlowe społeczności w większości wyrosły. Odrębną kwestią jest to, że ich współczesny kształt (podobnie jak innych środowisk wychowawczych) jest bardziej warunkowany toczącymi się wokół procesami o charakterze globalnym (np. indywidualizacja i fragmentaryzacja życia) niż działalnością choćby spółdzielni mieszkaniowych, które uważa się dziś za relikty przeszłości. Mimo to na wielu osiedlach wykształciły się stabilne więzi społeczne³¹³, które pozwalają traktować je jako społeczności, a nie zbiorowości, co stanowi dogodny grunt dla kształtowania się funkcjonalnych systemów wychowawczych.

Systemy wychowawcze wielkomiejskich osiedli ze względu na swoją już rozbudowaną dziś infrastrukturę, pozwalającą zaspokoić większość potrzeb wychowawczo-opiekuńczych, zachowały w miarę lokalny charakter, przy czym odnosi się to bardziej do wymiaru przestrzennego. Trudno jednak o nich powiedzieć, jak zresztą także o pozostałych środowiskach wychowawczych, że stanowią jakiś monolit w aspekcie aksjonormatywnym, tym bardziej że w grę wchodzi jeszcze skala tych struktur. Powyższy problem uwidacznia się na przykład, gdy próbuje się opisać rodziny zamieszkujące osiedla blokowe. Dostępne badania pozwalają powiedzieć, że wpisują się one w model rodziny wielkomiejskiej, profile społeczno-demograficzne tych habitatów wskazują zaś na wysycenie cechami charakterystycznymi dla rodzin z klasy średniej, przy czym trzeba pamiętać, że w przestrzeni wyodrębniają się również osiedla o zdecydowanie bardziej robotniczym rysie, co znajduje odzwierciedlenie w przebiegu procesów wychowania i ma znaczenie dla skali problemów, z jakimi borykają się te społeczności. Dla większości osiedli blokowych dominującym typem jest rodzina mała, składająca się najczęściej z rodziców i dzieci, zwykle o przeciętnym wskaźniku dzietności. Pozostaje ona w sieci wzajemnych zależności z innymi członkami rodziny rozszerzonej, którzy często zamieszkują tę samą

badan nad blokowiskami, która przypadła na okres od lat sześćdziesiątych do końca lat osiemdziesiątych XX wieku, kiedy publikowali swoje prace tacy badacze, jak Stanisław Kowalski (diagnoza funkcjonowania systemów wychowawczych ówczesnej Polski), Stanisław Wawryniuk (kształtowanie się systemu wychowawczego oraz znaczenie sił społecznych w procesie wychowania na wielkomiejskich osiedlach), Jerzy Mikulski (szkoła środowiskowa w wielkim mieście), Wanda Czecherda (sytuacja dzieci w nowych osiedlach), Bohdan Jałowicki (jakość życia), Mikołaj Winiarski (problemy wychowania w wielkomiejskich osiedlach) czy Irena Lepalczyk (osiedlowe uwarunkowania aktywności społecznej), dla pedagogów środowisko to przestało być atrakcyjnym i ważnym terenem badawczym, choć było i jest przestrzenią znaczących zmian społeczno-przestrzennych. Uwaga powinna być mu poświęcona również ze względu na stereotypy, które wokół niego narosły.

³¹³ G. Wojkun, *Osiedle mieszkaniowe jako trwałe i akceptowalne środowisko życia człowieka. Psychologia organizacji przestrzeni i zamieszkania na podstawie Osiedla Arkońskiego w Szczecinie (1975–1979)*, [w:] Z. Bać (red.), *Psychologia organizacji przestrzeni...*, s. 204; M. Górczyńska, *Percepcja i waloryzacja osiedla mieszkaniowego (na podstawie badań prowadzonych w Warszawie w ramach projektu RESTATE)*, „Przegląd Geograficzny” 2008, nr 80(2), s. 267–287.

przestrzeń (rodzeństwo, rodzice)³¹⁴. Badania nad dynamiką struktury społecznej wielkomiejskich blokowisk pozwalają przypuszczać, że nadal aktualne pozostają ustalenia Antoniny Kłoskowskiej, która opisywała te rodziny jako tworzone przez rodziców z wyższym wykształceniem, stabilne finansowo, mogące pozwolić sobie na w miarę dostatnie życie. Rodziny te chętnie korzystają z dobrodziejstw bliskości centrum miasta, nie są zamknięte ani przestrzennie, ani społecznie. Ważnym czynnikiem organizującym życie tych rodzin są indywidualne potrzeby i aspiracje każdego z członków. Można powiedzieć, że wpisują się one w model partnerski małżeństwa, gdzie podstawę udanego związku stanowi właśnie partnerstwo, tolerancja oraz miłość, ale nieobce są mu też cechy modelu tradycyjnego³¹⁵. Obie strony w związku zajmują równe pozycje, wymieniają się w zakresie pełnionych przez siebie ról. Ważnym obszarem dla obojga jest praca zawodowa, co wymusza bardziej elastyczne podejście do obowiązków i dążenie do podobnego nimi obciążenia. W znacznej mierze są to rodziny egalitarne, co wyraża się też we wspólnym podejmowaniu decyzji, a także włączaniu w nie dzieci. W zakresie przekazywania wzorów, wartości i zachowań społeczno-kulturowych rodziny wielkomiejskich osiedli wpisują się w oczekiwania społeczne, w odpowiedni sposób przygotowując młode pokolenie do podejmowania kolejnych ról i zadań życiowych. Jak już zostało wspomniane, rodziny te lokują się w większości w strukturze społecznej na poziomie klasy średniej, co ma przełożenie na pozycję i znaczenie dziecka w rodzinie. Również tu dziecko stanowi swoiste centrum, rodzice podejmują wiele działań zmierzających do optymalizacji warunków rozwoju, korzystając z całej gamy lokalnych i ponadlokalnych instytucji wspierających procesy wychowania i rozwoju dziecka³¹⁶. Dążą do ukształtowania w swoich dzieciach takich cech, jak: stałość w dążeniach życiowych, właściwa ocena siebie i otoczenia, umiejętność współżycia z innymi, odpowiedzialność, uczciwość, dobre wychowanie, zdolność do samokontroli. Podobnie jak w innych środowiskach zdominowanych przez klasę średnią, także tu dochodzą do głosu dążności do zaszczepienia dzieciom niezależności i autonomii w działaniu. Ważna jest ich samoodpowiedzialność i samosteroowność, co wpisuje się w kształtowanie typowych orientacji indywidualistycznych³¹⁷. Nie można jednak zapominać, że w przestrzeni funkcjonują też osiedla o genezie robotniczej, gdzie poziom wykształcenia, a co za tym idzie – również troska o kwestie opieki, rozwoju i kształcenia dzieci, pozostają na dalszym planie.

³¹⁴ J. Kotus, *Natura wielkomiejskich sąsiedztw...*, s. 179–180.

³¹⁵ Zob. R. Doniec, *Rodzina wielkiego miasta*, Kraków 2001, s. 70–72.

³¹⁶ Por. A. Kłoskowska, *Rodzina w Polsce Ludowej*, [w:] A. Kłoskowska (red.), *Przemiany społeczne w Polsce Ludowej*, Warszawa 1965, s. 505–511; M. Biedroń, *Funkcja opiekuńcza rodziny wielkomiejskiej*, Kraków 2006.

³¹⁷ A. Wachowiak, J. Frątczak, *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich*, [w:] Z. Tyszką (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Poznań 2001, s. 110–111.

Grupy rówieśnicze w obszarze wielkomiejskich osiedli, tak jak w innych przestrzeniach, podlegają przeobrażeniom, ale nie wybiegają w większości poza „standard”. Ich zmiany wpisują się niemal w globalne trendy związane z rozwojem cybertechnologii, które powodują wycofanie się młodych ludzi z przestrzeni, mimo że środowisko osiedla w połączeniu z bliskością centrum miasta tworzy dość sprzyjające warunki do bezpośrednich styczności. Dysponują one bowiem zwykle bogatą infrastrukturą w postaci boisk, placów zabaw, bibliotek, klubów osiedlowych, czy w końcu przestrzeni komercyjnych zorientowanych na zaspokajanie potrzeb tej grupy klientów. Środowisko grup rówieśniczych funkcjonujących w ramach wielkomiejskich osiedli jest bez wątpienia zróżnicowane. Wbrew temu, co mówiono jeszcze niedawno, osiedlowa młodzież nie stanowi wielkiego problemu i w większości nie zasługuje na to, by określać ją pejoratywnym słowem „blokers”. Stało się ono popularne w latach dziewięćdziesiątych XX wieku i miało opisywać młodzież wielkomiejskich osiedli. W znacznej mierze zostało wykreowane przez media, które wypełniły je negatywną i jednostronną treścią, przedstawiając młodych mieszkańców osiedli nie tylko jako ludzi pozbawionych nadziei, ale przede wszystkim silnie sfrustrowanych i poszukujących odreagowania przy niemal każdej okazji. W medialnych doniesieniach była to grupa niezwykle agresywna, groźna, pozbawiona hamulców, poza wszelką kontrolą³¹⁸. Bogdan Prejsa pisał o dzieciach i młodzieży z bloków jako o „pokoleniu pustki końca lat 90.”³¹⁹.

Typologie młodych mieszkańców osiedli pojawiały się w literaturze naukowej, czego przykładem jest ta zaprezentowana przez Witolda Września. Wyróżnił on cztery typy miejskich grup młodzieżowych. Trzem z nich nadał pejoratywny, czy wręcz dysfunkcyjny rys. Pierwszy stanowią osoby przebywające głównie w przestrzeni osiedla, których aktywność ogranicza się do wystawiania pod blokiem lub sklepem w oczekiwaniu na innych będących w podobnej sytuacji. Osoby te spożywają substancje psychoaktywne, zwykle te najtańsze, ponieważ odczuwają nieustanny brak gotówki. Ważnym obszarem ich aktywności jest udział w meczach, identyfikują się z podkulturą hip-hopu. Są to osoby uczące się, zadowolone z prowadzonego przez siebie

³¹⁸ Co jednak ciekawe, w wielu przypadkach do grupy tej zaliczano również mieszkańców śródmiejskich kamienic.

³¹⁹ Zob. B. Prejs, *Bunt nie przemija. Bardzo podręczny słownik subkultur młodzieżowych*, Katowice-Warszawa 2004, s. 24; A. Górka, *Spory o wizerunek podkultury blokiersów*, „Warmińsko Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2012, nr 1(1), s. 85–90. Nie oznacza to bynajmniej, że dzieci i młodzież zagrożonych i stanowiących zagrożenie nie ma. Na mapie Polski znajdują się przestrzenie, na których realizuje się czarny scenariusz, gdzie sytuacja tej grupy jest bardzo zła. Jednak najważniejsze, że nie są to wyłącznie osiedla bloków. Silnie problematyczne w tym zakresie są obszary śródmiejskie, zabudowane kamienicami. Zob. M. Michel, *Gry uliczne w wykluczeniu społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna*, Kraków 2016. Pojęcie „blokers” staje się w tym przypadku swoistym słowem-wytrychem, wzmacnia stereotypy.

stylu życia, niedoświadczające poczucia frustracji. Drugą grupę stanowią osoby mające poczucie uposzczenia społecznego, odczuwające nierówność szans i poszukujące w związku z tym możliwości szybkiej realizacji swoich potrzeb, stąd fascynacja łatwymi pieniędzmi i gotowość do podejmowania działań na granicy prawa lub poza nim. Tworzą one struktury o charakterze gangsterskim, silnie zaznaczając swoją obecność w przestrzeni osiedla, często w postaci graffiti. Trzecią grupę tworzą „młode wilki”, czyli osoby już zaangażowane w działalność przestępczą o ugruntowanej pozycji, która zapewnia im swoisty „szacunek” na osiedlu. Ostatni grupą są „normalni”³²⁰. Przywołana typologia nie ma podstaw empirycznych i wydaje się zbudowana w dużej mierze na stereotypach. Badania pokazują bowiem, że zdecydowana większość nastolatków mieszkających na wielkomiejskich osiedlach w zakresie zachowań, aspiracji, wartości, preferencji wpisuje się w „normalność”, a nie „patologię”. Część z nich wypełnia również charakterystyki kategorii młodzieży inteligentnej³²¹. Są to osoby o prawidłowo ukształtowanych potrzebach społecznych, z jasnym systemem wartości, z dobrym rozeznaniem reguł współczesnego świata, dysponujące adekwatnym kapitałem kulturowym. Zorientowane są na realizację konwencjonalnych zadań przypisywanych ludziom w ich wieku. Skupiają się na ukończeniu szkoły, zdobyciu dobrej pracy i organizacji życia rodzinnego. Nie różnią się od młodzieży zamieszkującej osiedla chronione czy domki jednorodzinne. Nawet jeśli podejmują zachowania ryzykowne, to mieszczą się one w normie rozwojowej. Jednostki, przez pryzmat których spogląda się często na osiedlową młodzież, stanowią zdecydowaną mniejszość³²².

Dla osiedlowego systemu wychowawczego instytucją niezwykle ważną jest szkoła. Co prawda, aktualnych badań w tym zakresie jest niewiele, ale te, którymi dysponujemy, wskazują, że szkoły działające w obrębie starych osiedli utrzymują relatywnie wysoki poziom, mimo że są z reguły szkołami dużymi. Biorąc pod uwagę funkcję dydaktyczną, wiele z nich utrzymuje wysoką pozycję w rankingach³²³, a ich uczniowie nie tylko biorą udział w licznych konkursach przedmiotowych, ale i zajmują w nich wysokie pozycje. Placówki te są również instytucjami uporządkowanymi pod względem wychowawczym, co nie oznacza, oczywiście, że nie pojawiają się w nich problemy. Badania nad zachowaniami ryzykownymi uczniów szkół ponadpodstawowych mieszczących się na terenie wielkomiejskich osiedli pokazują, że w porównaniu ze szkołami z dzielnic willowych i zaniedbanych rejonów

³²⁰ W. Wrzesień, *Europejscy poszukiwacze...*, s. 134–135.

³²¹ B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 1999, s. 60–63.

³²² *Ibidem*, s. 12.

³²³ Zob. wyniki egzaminu gimnazjalisty w roku 2017 dostępne na stronach OKE Poznań, http://www.oke.poznan.pl/cms,4789,wyniki_szkol_srednie_procentowe_kwiecien_i_czerwiec_2017_lacznie.htm (dostęp: 2.11.2017).

miasta lokują się one na średnim poziomie³²⁴. Uczniowie osiedlowych szkół często obserwują wśród swoich kolegów zjawisko niktynizmu, pijaństwa, zdecydowanie rzadziej używanie narkotyków lub jego skutki. Często spotykanym zjawiskiem są kradzieże. Specyfika tych szkół – jak już zostało powiedziane, są to szkoły duże – powoduje, że dokuczliwe dla ich użytkowników są hałas i tłok oraz występowanie agresji. Wydaje się, że wielkość tych szkół ma też znaczenie dla występowania zjawiska niesubordynacji wobec nauczycieli. Codziennie świadkiem tego rodzaju zachowań staje się co dziesiąty uczeń. Jednocześnie trzeba podkreślić, że dla ponad połowy uczniów szkoła jest przestrzenią, gdzie mogą nie tylko rozwijać swoje zainteresowania, ale także kształtować swoją aktywność społeczną³²⁵. Generalnie uczniowie w swojej szkole czują się w miarę bezpiecznie.

Szkoły w systemie wychowawczym nie tylko pełnią funkcję dydaktyczno-wychowawczą wobec uczniów, ale ponadto stanowią istotne ogniwo integrujące. Oferują mieszkańcom osiedli infrastrukturę, ale również angażują ich aktywność. Podobnie jak w innych środowiskach, to właśnie na polu ich aktywności rodzi się największa ilość kontaktów społecznych³²⁶.

Poza szkołą system wychowania w przestrzeni osiedli mieszkaniowych tworzą najczęściej takie instytucje, jak żłobek, przedszkole, przychodnia, klub osiedlowy, biblioteka czy parafia. Część z nich jest powiązana strukturalnie ze spółdzielniami, które zarządzają osiedlami. Trudno ocenić, jak układa się obecnie współpraca w wymiarze opiekuńczo-wychowawczym, ponieważ brakuje aktualnych wyników badań w tym zakresie.

Badania nad życiem społecznym w wielkomiejskich zespołach mieszkaniowych pokazują, że w ciągu kilku dziesięcioleci istnienia wykształciły się w nich stabilne więzi społeczne, które często przekładają się na emocjonalny związek z przestrzenią³²⁷. Jest to jednak więź specyficzna, ponieważ we wspólnotach sąsiedzkich w wielkich zespołach mieszkaniowych znika sąsiedztwo określane mianem „tradycyjnego”, co oznacza rozdzielenie stosunków sąsiedzkich i towarzyskich, a także redukcję liczby osób zaangażowanych w relację oraz ograniczenie wzajemnych świadczeń. Mamy zatem do czynienia z kształtowaniem się sąsiedztwa opartego na bliskości przestrzennej, ale pozbawione go aspektu bliskości społecznej³²⁸. Podobne wnioski można wysnuć z badań

³²⁴ Zob. K. Pawelek, *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży szkolnej u progu adolescencji*, Poznań 2016, s. 261.

³²⁵ Wskaźniki zachowań ryzykownych dla uczniów zamieszkujących wielkomiejskie blokowiska były wyższe niż dla uczniów znacznie mniejszej, położonej w willowej i peryferyjnej dzielnicy Poznania, ale niższe niż dla szkoły zlokalizowanej w zaniedbanym kulturowo rejonie wielkiego miasta. Zob. *ibidem*, s. 181–211.

³²⁶ Por. J. Rodzoś, M. Flaga, *Nowa sytuacja społeczna starych osiedli mieszkaniowych na przykładzie Osiedla im. A. Mickiewicza w Lublinie*, [w:] I. Jażdżewska (red.), *Osiedla blokowe...*, s. 115.

³²⁷ A. Barczykowska, *Kapitał społeczny...*, s. 188–193; G. Wojkun, *Osiedle mieszkaniowe...*, s. 204.

³²⁸ P. Kryczka, *Spółeczność osiedla mieszkaniowego...*, s. 44–45.

Iwony Borowik, która stwierdziła, że co prawda ponad 30% mieszkańców osiedli opiera swoje stosunki społeczne na przyjaźni, ale blisko 20% deklaruje ograniczenie swoich kontaktów do wymiany uprzejmości i posiadania wiedzy o tym, że inni są³²⁹. Badania poznańskie ujawniły, że około 10% osób z wielkomiejskich osiedli deklaruje wyłączenie ze wspólnoty, nie przejawiając nawet zachowań grzecznościowych. Podobny odsetek sąsiadów wyalienowanych ze wspólnoty zarejestrował w swoich badaniach Mateusz Błaszczyk. Ustalił on także, że nieco ponad połowa mieszkańców nie wychodzi poza zdawkowe pozdrowienia, przy czym utrzymuje bardziej zaangażowane stosunki z co najwyżej dwiema, trzema rodzinami z sąsiedztwa³³⁰. Tendencja ta jest jednak zróżnicowana wiekowo. Nie integrują się głównie ludzie młodzi (do 30. roku życia), przede wszystkim dlatego, że nie mają jeszcze „kotwic”, np. w postaci dzieci, które zatrzymywałyby ich w przestrzeni i czyniły ją ważnym życiowo miejscem. Ich siatka społeczna jest znacznie rozleglejsza przestrzennie. Dużo większe znaczenie ma sąsiedztwo dla rodzin z dziećmi oraz osób starszych, co z jednej strony związane jest z wieloletnim wspólnym egzystowaniem w przestrzeni, a z drugiej z coraz częstszą potrzebą wsparcia w zakresie codziennych aktywności³³¹. Mimo swoich ograniczeń osiedlowe sąsiedztwo w świetle badań nie stanowi przykładu „społeczności uwolnienia”, w których osoby funkcjonują w zupełnej niezależności od siebie, jednak w przypadku ludzi młodych pojawiają się „społeczności zaniku”, czyli silnego ograniczenia kręgu sąsiedzkiego i redukcji relacji w nim do czysto konwencjonalnych zachowań. Wydaje się wszakże, że w tym ostatnim przypadku jest to globalna tendencja związana z indywidualizacją życia, obserwowana w zasadzie we wszystkich przestrzeniach społecznych, której najbardziej podlegają ludzie młodzi. W większości, zwłaszcza tych najstarszych, osiedla wykształciły się względnie stabilne subsystemy sąsiedzkie, które wpisują się w kategorię „społeczności trwania”, co oznacza, że mieszkańcy utrzymują bezpośrednie więzi społeczne w najbliższym otoczeniu³³² pozwalające na funkcjonowanie nieformalnej kontroli społecznej, która podnosi poziom bezpieczeństwa³³³ i ogranicza ryzyko wystąpienia zachowań naruszających normy społeczne.

Stare osiedla, choć podobne pod względem architektonicznym, nie są tworami identycznymi. Nie powstają w nich jednakowe systemy wychowawcze.

³²⁹ I. Borowik, *Blokowiska...*, s. 121.

³³⁰ M. Błaszczyk, *O więzi sąsiedzkiej w środowisku wielkomiejskim – na przykładzie Wrocławia*, [w:] I. Borowik, K. Sztalt (red.), *Współczesna socjologia miasta. Wielość ogłędów i kierunków badawczych dyscypliny*, Wrocław 2007, s. 164.

³³¹ Por. J. Rodzoś, M. Flaga, *Nowa sytuacja...*, s. 113.

³³² J. Kotus, *Natura wielkomiejskich sąsiedztw...*, s. 53, 158, 184–185.

³³³ I. Borowik, *Blokowiska...*, s. 130; G. Wojkun, *Osiedle mieszkaniowe...*, s. 62, 85, 107; K. Krajewski, *Obiektywny stan bezpieczeństwa w Krakowie i w dzielnicy Prądnik Czerwony na tle sytuacji w pozostałych miastach oraz badanych dzielnicach*, [w:] J. Czapska (red.), *Zapobieganie przestępczości...*, s. 184–247.

Ich „jakość” zależy od wielu czynników, wśród których można wymienić: czas powstania, położenie i związaną z tym pełnioną funkcję. Czynniki te zdeterminowały w znacznym stopniu nie tylko skład społeczny osiedli, ale również ich wyposażenie infrastrukturalne. Znane są zespoły mieszkaniowe, w których realizuje się czarny scenariusz, czego dobrym przykładem mogą być gdańskie Przymorze i Żabianka, łódzkie Bałuty, warszawskie osiedla Górcze (na Bemowie) i Targówek³³⁴, lubelskie Tatary czy sosnowieckie Zagórze. To miejsca, z których wszędzie jest daleko: do szkoły, do domu, do pracy i do kina. Dla równowagi możemy wskazać mnóstwo osiedli, w których życie płynie spokojnie, choć głównym materiałem budowlanym była wielka płyta. W wielu z nich istnieją stabilne społeczności lokalne, współpracujące z administracjami osiedlowymi, a także policją. Nierzadko są na ich terenie prowadzone programy profilaktyczne, w których poprzez wzmacnianie identyfikacji z obszarem przestrzennym, uszczelnianie sieci społecznych wzrasta poczucie bezpieczeństwa, co tworzy dogodny grunt dla zróżnicowanych inicjatyw społecznych.

Przyszłość wielkomiejskich blokowisk nie jest przesądzona, ale wydaje się, że raczej nie zrealizuje się w nich pesymistyczny scenariusz znany z Niemiec czy Francji. To, jak potoczą się ich losy, zależy będzie zarówno od czynników endogennych, jak i egzogennych. Wśród tych pierwszych najważniejsze są czynniki urbanistyczne (położenie w przestrzeni miasta, infrastruktura komunikacyjna i usługowa, stan techniczny zabudowy, jej układ oraz działania rewitalizacyjne) oraz społeczne (struktura społeczno-demograficzna, prestiż przypisywany osiedlu, poziom utożsamienia z miejscem, gotowość partycypacji w działaniach na jego rzecz, preferencje migracyjne). Czynniki egzogenne to z kolei kwestie kształtowania się pewnych wzorów życia i preferencji dotyczących mieszkania na poziomie makrospołecznym, sytuacja ekonomiczna widziana w układzie podaży-popytu, a także kwestie organizacyjne i formalnoprawne, związane z możliwością pozyskiwania funduszy, podejmowania dalszych działań zmierzających do podniesienia jakości życia oraz zwiększenia udziału mieszkańców w zarządzaniu osiedlami³³⁵. Wydaje się, że drżenie w nich wciąż jeszcze spory potencjał, ale mają też one swoje ograniczenia, przez które „ogrodami” z utopijnych koncepcji pewnie już nigdy nie będą³³⁶.

³³⁴ Mimo, wydawało się, sztywnych reguł przyznawania spółdzielczego prawa do lokalu w Polsce funkcjonował rozwinięty na szeroką skalę rynek nieformalnych „dojść”. Spowodował on, że co prawda, w minimalnym stopniu, ale osiedla zostały zróżnicowane pod względem społeczno-demograficznym. Dobrym przykładem może tu być warszawski Ursynów oraz Targówek. Ten pierwszy, położony obok inteligentnego Mokotowa, zasiedlali chętnie pracownicy umysłowi z wyższym wykształceniem, natomiast na Targówku do dziś mieszka więcej osób z wykształceniem podstawowym i zawodowym niż w innych osiedlach. Zob. P. Pytlakowski, *Blok polski...*, s. 5.

³³⁵ E. Szafrńska, *Wielkie osiedla mieszkaniowe w okresie transformacji...*, s. 232–233.

³³⁶ A. Barczykowska, *Między slumsem a ogrodem – pytania o przyszłość polskich blokowisk w świetle tendencji europejskich*, „Czasopismo Techniczne. Architektura” 2012, z. 1-A/1/(109), s. 36–38.

2.3.5. Osiedla grodzone

Osiedla grodzone (*gated community*) są jedną ze stosunkowo nowych form zamieszkiwania w miastach. Ich prototypów szukać należy w Stanach Zjednoczonych oraz Ameryce Łacińskiej. Pojawiły się one jako odpowiedź na rosnące poczucie zagrożenia związane z toczącymi się na terenach tamtejszych miast konfliktami natury rasowej i etnicznej. Również w Europie coraz bardziej dostrzegalny staje się fenomen osiedli zamkniętych. Przyczyn grodzenia upatruje się zwykle w dynamicznym rozwoju rynku nieruchomości, w coraz bardziej wysublimowanych potrzebach konsumpcyjnych (w tym także mieszkaniowych) i wszechobecnym dyskursie ryzyka, generującym poczucie zagrożenia. David Harvey wskazuje też na zmiany w samej organizacji i morfologii miasta, które coraz bardziej przypomina mozaikową strukturę przemieszanych obszarów bogactwa i biedy. Tak jak kiedyś bieda rozlewała się po śródmieściu, tak dziś bogactwo szczelnie zamyka się w jego kolejnych przestrzeniach³³⁷. Bliskość biedy i bogactwa zostaje rozdzielona wysokimi murami i siecią kamer. Nie bez znaczenia jest obserwowany od wielu dekad kryzys państwa jako organizatora życia społecznego, politycznego i ekonomicznego oraz rozwój technologii komunikacyjnych i transportowych³³⁸.

Globalne tendencje grodzenia nie omijają również Polski. Co więcej, przybierają tu spektakularne rozmiary. Dość powiedzieć, że pod koniec pierwszej dekady XXI wieku w Warszawie liczba osiedli za bramą przekroczyła czterysta, podczas gdy w Berlinie istniało wówczas tylko jedno takie osiedle³³⁹. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w innych polskich miastach. Osiedla zamknięte stały się bowiem pożądanym i akceptowanym standardem mieszkaniowym. Ich skala jest obecnie na tyle duża, że można zacząć o nich mówić jako istotnych środowiskach życia z własną charakterystyką społeczno-demograficzną, a do pewnego stopnia także kulturową.

W Polsce gruntem dla powstawania osiedli grodzonych są niewielkie zasoby kapitału społecznego wyrażające się w niskim poziomie zaufania zarówno do państwa, jego instytucji, jak i innych obywateli oraz silnie obecne przekonanie o konieczności zadbania „o swoje”. Nie bez znaczenia jest przywrócenie naturalnych procesów kształtowania się struktur społeczno-przestrzennych poprzez uwolnienie rynku nieruchomości oraz rozwój polskiej klasy średniej, która coraz śміiej formułuje właściwe sobie potrzeby i oczekiwania, tworząc

³³⁷ D. Harvey, *Kwestia urbanizacji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1996, nr 4, s. 16.

³³⁸ D.A. Owczarek, *Zamknięte osiedla, czyli dylematy współczesnych polskich miast. Badanie porównawcze mieszkańców zamkniętych i otwartych osiedli w Warszawie*, „Przegląd Socjologiczny” 2011, nr 60, s. 371.

³³⁹ B. Jałowiecki, *Społeczne wytwarzanie przestrzeni*, Warszawa 2010, s. 300.

standardy statusowe. Na podstawie wciąż jeszcze nielicznych badań nad polskimi osiedlami grodzonymi można powiedzieć, że powstają one przede wszystkim po to, by: (1) chronić i wzmacniać poczucie bezpieczeństwa; (2) być miejscem odosobnienia, wyciszenia, spokoju; (3) stworzyć miniwspólnotę; (4) odnaleźć *sacrum* w świecie przepelnionym *profanum*; (5) zaspokoić poczucie własnej wartości, potwierdzić przynależność³⁴⁰. W tym ostatnim kontekście pojawia się kategoria paniki statusowej, która oznacza stałą pogoń za lepszymi (przede wszystkim w sensie społecznym), bezpieczniejszymi, bardziej prestiżowymi miejscami zamieszkania³⁴¹ i w którą wpisana jest potrzeba odróżniania się od reszty społeczeństwa. Można zatem powiedzieć, że polskie osiedla zamknięte z jednej strony są emanacją lęku, z drugiej zaś jawią się jako oazy szczęścia i bezpieczeństwa, a także uznania. Jacek Gądecki nadaje im również wymiar symboliczny, mówiąc, że stały się one jednym z najistotniejszych barometrów przemian społecznych, ekonomicznych i kulturowych, które dokonały się w Polsce³⁴².

Oczekiwania i zadania, jakie ludzie stawiają przed osiedlami zamkniętymi, znajdują odzwierciedlenie w ich podziałach. Do klasycznych należy dziś typologia Edwarda J. Blakely'ego i Mary S. Snyder, którzy wskazali trzy typy *gated community*, za kryterium wyodrębnienia przyjmując potrzeby i motywacje, jakie legły u podstaw ich powstania, a mianowicie osiedla oparte na: (1) wspólnocie stylu życia (*lifestyle community*), (2) wspólnocie prestiżu (*prestige community*) oraz (3) wspólnocie bezpieczeństwa (*security community*)³⁴³. Przykładem wspólnoty stylu życia są pierwsze osiedla strzeżone, które powstawały w latach sześćdziesiątych poprzedniego wieku, głównie z myślą o seniorach, którzy nie byli skłonni akceptować i żyć w otoczeniu „dzieci kwiatów”. Wspólnoty prestiżu budowane są wokół drogich, ekskluzywnych lokalizacji, stanowiących potwierdzenie przynależności do elity. Innymi słowy, niektórym grupom „wypada/nie wypada” mieszkać w pewnych lokalizacjach ze względu na ich pozycjonujący *in plus* albo *in minus* charakter. Z kolei osiedla nastawione na zapewnienie bezpieczeństwa traktuje się jako odpowiedź na coraz powszechniejsze, silnie podsycane przez media³⁴⁴, poczucie zagrożenia,

³⁴⁰ M.S. Szczepański, *Bramy rajy i miejsca przekłete. Socjolog miasta wobec różnych form wykluczenia społecznego na Górnym Śląsku*, „Przegląd Socjologiczny” 2008, t. 57, s. 189-190.

³⁴¹ K. Kajdanek, *Pomiędzy miastem a wsią...*, s. 111.

³⁴² J. Gądecki, *Za murami. Osiedla grodzone w Polsce – analiza dyskursu*, Wrocław 2009, s. 13.

³⁴³ E.J. Blakely, M.S. Snyder, *Fortress America. Gated Community in the United States*, Washington 1997, s. 39.

³⁴⁴ Działania te wpisują się w mechanizmy paniki moralnej, która wytwarzając społeczne poczucie braku bezpieczeństwa, popycha ludzi do podejmowania działań prewencyjnych tak na poziomie indywidualnym, jak i społecznym. W pierwszym przypadku przykładem takiego działania może być zakup nieruchomości w strzeżonym osiedlu, a w drugim próby zmian legislacyjnych w kierunku zaostrzenia prawa. Zob. M. Muskała, „Odstąpienie od przestępczości” ..., s. 54-58.

przekonanie o upadku wartości, norm i reguł, które do tej pory organizowały życie społeczne, oraz propagowanie Hobbesowskiej wizji wojny każdego z każdym. Ogrodzone, monitorowane, zamieszkałe przez podobnych sobie ludzi osiedla grodzone są postrzegane jako namiastki wspólnoty dającej poczucie bezpieczeństwa i kontroli. W tym wymiarze osiedla zaczynają nabierać cech totalnych. Prizonizują się, jak pisze między innymi Jerzy Modrzewski³⁴⁵. Poczucie zagrożenia sprzyja powstawaniu mocno spolaryzowanego konstruktów poznawczego „my-oni”, w którym „oni” są czynnikiem zagrażającym, gorszym, niebezpiecznym. Don Luymes nazwał to zjawisko kołem strachu (*circle of fear*). Oznacza ono, że próba zapewnienia sobie poczucia bezpieczeństwa prowadzi do wzrostu poczucia zagrożenia. Ludzie „wszędzie” nie czują się bezpiecznie, a pojawianie się kolejnych murów czy kamer dodatkowo to poczucie wzmacnia. Liczne badania potwierdzają ten paradoks, choć nie brak również takich, które wskazują na odwrotną tendencję³⁴⁶.

W osiedlach zamkniętych obserwuje się silną tendencję do homogenizacji mieszkańców w wymiarze społeczno-ekonomicznym. Bohdan Jałowiecki podkreśla, że polską elitę w pierwszej kolejności łączy poczucie ekskluzywności i dobrze zainwestowanych pieniędzy, status majątkowy oraz styl życia³⁴⁷. Można zaryzykować twierdzenie, że osiedla zamknięte stają się wobec tego przestrzeniami, gdzie dokonuje się procesu krystalizacji tożsamości klasowej, potwierdzania statusów. Mieszkańcy osiedli strzeżonych wpisują się swoimi zachowaniami w charakterystyki opisujące klasę średnią i wyższą. W zdecydowanej większości są to osoby legitymujące się wyższym wykształceniem, zajmujące wysokie pozycje zawodowe, budujące swoją pozycję w oparciu o wiedzę i tzw. miękkie kompetencje³⁴⁸. Ze względu na posiadane przez ich przedstawicieli kapitały, zakres i formy aktywności zawodowej, a także realizowany styl życia, określane przez takie cechy, jak indywidualizm, prywatność i ekskluzywność, w literaturze przedmiotu określa się ich niejednokrotnie mianem „klasy metropolitalnej” lub „kreatywnej”³⁴⁹. Zazwyczaj są to pracownicy kontraktowi, ale spora część prowadzi swoje biznesy. Aktywność zawodowa jest w równym stopniu domeną kobiet i mężczyzn. Gospodarstwa domowe tej grupy są stosunkowo małe, najczęściej dwu- lub trzyosobowe.

³⁴⁵ J. Modrzewski, *Prizonizacja przestrzeni społecznej. Między praktyką zniewalania a mirażem bezpieczeństwa osobistego*, „Pedagogika Społeczna” 2014, nr 3(53), s. 24–49.

³⁴⁶ D.A. Owczarek, *Zamknięte osiedla...*, s. 371.

³⁴⁷ A. Karwowska, *Jak w Polsce mieszkają elity? Rozmowa z B. Jałowieckim i J. Gądeckim*, „Gazeta Wyborcza”, 15.11.2014.

³⁴⁸ M. Lewicka, *Identyfikacja z miejscem zamieszkania mieszkańców Warszawy: determinanty i konsekwencje*, [w:] J. Grzelak, T. Zarycki (red.), *Społeczna mapa Warszawy. Interdyscyplinarne studium metropolii warszawskiej*, Warszawa 2004.

³⁴⁹ R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, Warszawa 2010, s. 82–83; B. Jałowiecki, *Metropolie*, Białystok 1989, s. 75.

Charakteryzuje je wysoki stopień zamożności, co znajduje odzwierciedlenie w wysokim poziomie wyposażenia w różnego rodzaju produkty ułatwiające życie (samochody, sprzęt AGD i RTV, komputery, urządzenia komunikacyjne). Grupa ta podziela również pewien styl życia, czyli przyjęte i powielane praktyki dnia codziennego³⁵⁰. Gądecki wskazuje, że w przypadku tej kategorii podstawowym obszarem aktywności staje się konsumpcja miejskich przestrzeni i w miejskich przestrzeniach³⁵¹. Zdaniem Bohdana Jałowickiego to właśnie ta grupa jako pierwsza na nowo zdefiniowała potrzeby mieszkaniowe, nadając im kosmopolityczny charakter, uruchamiając przy okazji uśpione przez niemal pół wieku przestrzenne procesy ekologiczne³⁵². Panująca w okresie socjalizmu tendencja do ujednociania wszystkiego i wszystkich po jego upadku na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku uruchomiła na niespotykaną do tej pory skalę potrzebę podkreślania, także przez wymiar przestrzenny i estetyczny, swojej odmienności w kontekście osiągniętej pozycji społeczno-ekonomicznej. Polska klasa średnia i wyższa zamyka się więc w osiedlach, bo oferują one relatywnie lepsze warunki zamieszkania: są estetyczniejsze, uporządkowane i bezpieczniejsze, pozwalają „być między swymi”. Grupa ta nie chce mieszkać byle gdzie, byle jak i z byle kim. Koncentruje się na doznaniach estetycznych i statusowych, co bliskie jest opisanemu przez Thorsteina Veblena „pięknemu pieniądzu”³⁵³. Odrębności przestrzennej towarzyszy specyficzny styl życia, w znacznej mierze oparty na konsumpcji. Klasa średnia i wyższa bywa w modnych restauracjach, galeriach, klubach, promuje zdrowy tryb życia oraz specyficzny rodzaj wypoczynku, nastawionego przede wszystkim na różnego rodzaju aktywności (np. jeśli urlop, to kilka razy w roku, zwykle za granicą, połączony ze zwiedzaniem)³⁵⁴. Grupa ta dba o wizualną stronę życia, stąd rzeczą naturalną jest korzystanie z porad stylistów, dekoratorów czy projektantów przy tworzeniu środowiska zamieszkania. Poza stosunkiem do kwestii mieszkaniowych, zawodowych i czasu wolnego elementem silnie wyróżniającym dla tej grupy jest podejście do dziecka, jego rozwoju i edukacji oraz kwestie życia rodzinnego, o których szerzej będzie jeszcze mowa.

Wydawać by się mogło, że silna homogenizacja społeczności osiedli zamkniętych winna sprzyjać integracji społecznej. Warunki fizyczne, społeczne, symboliczne i ekonomiczne tych przestrzeni wpisują się w opisane przez Williama L. Warnera czynniki ułatwiające nie tylko budowanie swoistej auto-definicji mieszkańca określonego obszaru, ale również przedstawiciela grupy

³⁵⁰ B. Cichomski, *Zróżnicowania społeczne mieszkańców Warszawy*, Warszawa 2002, <http://hbanaszak.mjr.uw.edu.pl/DataBases/PGSS1992-02/zro.pdf> (dostęp: 12.07.2017).

³⁵¹ J. Gądecki, *Za murami...*, s. 63.

³⁵² B. Jałowicki, *Spółeczne wytwarzanie...*, s. 23.

³⁵³ T. Veblen, *Teoria klasy próżniaczej*, Warszawa 1998, s. 104.

³⁵⁴ J. Gądecki, *Za murami...*, s. 204.

społecznej³⁵⁵. Jedną z dominujących motywacji do zamieszkania na osiedlu grodzonym jest przecież perspektywa przynależności do wspólnoty, co wiąże się z rozległymi sieciami społecznymi, zaufaniem oraz gotowością działania na rzecz społeczności. Wyniki badań przynoszą odmienne wnioski³⁵⁶. Okazuje się bowiem, że mieszkańcy osiedli zamkniętych są zdecydowanie słabiej przywiązani do okolicy niż osoby żyjące w innych habitatach, niewiele czasu poświęcają sprawom lokalnym, nie uczestniczą w życiu społecznym, charakteryzują się niskim poziomem zgeneralizowanego zaufania. Można powiedzieć, że mimo wzniosłych deklaracji i potrzeb mieszkańcy *gated communities* dokonują ekskluzji wewnętrznej, świadomego i intencjonalnego autoodrzućenia, wycofania z szerszej wspólnoty miejskiej na własne, często ogrodzone podwórko³⁵⁷. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że ich życie towarzyskie w pierwszej kolejności jest związane ze środowiskiem zawodowym, a nie sąsiedzim. Opisuć stosunki społeczne w przestrzeniach klasy średniej, Marek S. Szczepański podkreśla, że bardziej przypominają one niejednolite i słabo zintegrowane zbiorowości niż społeczności w klasycznym rozumieniu³⁵⁸. Jest to szczególnie widoczne w relacjach sąsiedzkich. W klasycznym rozumieniu sąsiedztwo to „układ względnie trwałych powiązań i zależności między osobami, wynikających z bliskości zamieszkiwania, a wyrażających się na zewnątrz w postaci unormowanych czynności, które zakładają określone obowiązki i uprawnienia obu stron”³⁵⁹. Kontakty z sąsiadami są ważnym elementem życia codziennego, mają znaczenie dla naszego samopoczucia oraz waloryzacji przestrzeni. Są również jednym z głównych źródeł kapitału społecznego³⁶⁰.

Jak wcześniej już zostało podkreślone, klasa średnia i wyższa charakteryzują się wysokim poziomem indywidualności, prywatności i mobilności, który dalece przekracza wymiar lokalny, czy nawet regionalny. Wielu przedstawicieli tej grupy to „obywatele świata”, swobodnie zmieniający strefy geograficzne, płynnie odgadujący przekazy symboliczne i przystosowujący się do warunków kulturowych. Ponadlokalne zakotwiczenie, przy rozpowszechnionych i łatwo dostępnych technologiach komunikacyjnych powoduje, że maleje znaczenie „sąsiedztwa trwania”, znanego z okresu miasta industrialnego i wcześniejszych, opartego przede wszystkim na stycznościach osobistych i wzajemnych świadczeniach. Badania pozwalają powiedzieć, że dla wielkomiejskich skupisk zamieszkania klasy średniej i wyższej charakterystyczne jest występowanie „społeczności zaniku i unikania”. W „społecznościach zaniku” więzi

³⁵⁵ H. Domański, *Czy są w Polsce klasy społeczne*, Warszawa 2015, s. 222.

³⁵⁶ D.A. Owczarek, *Zamknięte osiedla...*, s. 371.

³⁵⁷ M.S. Szczepański, *Bramy rajy i miejsca przekłete...*, s. 178.

³⁵⁸ *Ibidem*, s. 185.

³⁵⁹ P. Kryczka, *Społeczność osiedla mieszkaniowego...*, s. 116.

³⁶⁰ Por. A. Barczykowska, *Kapitał społeczny...*, s. 57–64.

społeczne z sąsiadami są słabe i ograniczone do nielicznych osób, w „społecznościach unikania” zaś jednostki decydują się na utrzymywanie więzi społecznych przede wszystkim poza sąsiedztwem, mniej lub bardziej świadomie rezygnując z relacji w miejscu zamieszkania³⁶¹. W obu przypadkach nie ma potrzeby budowania interakcji, a dom traktowany jest jako miejsce intymne, chronione przed intruzami z zewnątrz i wewnątrz. Co więcej, wśród niektórych mieszkańców pojawia się obawa, że zbyt zażyłe kontakty mogą wiązać się z kontrolą społeczną i ograniczeniem prywatności. W efekcie w osiedlach zamkniętych podstawową formą sąsiedztwa jest to o charakterze konwencjonalnym³⁶², ale mówi się wręcz o „próżni sąsiedzkiej”³⁶³. Jacek Kotus stawia tezę, że dla wielkomiejskich klas średniej i wyższej charakterystyczny jest pozasąsiedzki styl życia. Utożsamiają one sąsiedztwo z atrakcyjną lokalizacją mieszkania (ładny widok, dobre położenie względem miasta, bezpieczeństwo) oraz możliwością korzystania z miejskich udogodnień. Ich przedstawiciele nie są zainteresowani zamieszkiwaniem w podmiejskich lokalizacjach, które mniej lub bardziej wymuszają familiarny, prosąsiedzki styl życia. Swój kapitał społeczny angażują w pozasąsiedzkie sieci zaangażowania³⁶⁴. Być może taka postawa wynika z jednej strony z ogromnych deficytów zaufania, a z drugiej ze specyfiki pracy tej grupy, której członkowie pozostają w życiu zawodowym w ciągłym, bezpośrednim kontakcie z ludźmi, wobec czego dom staje się miejscem przede wszystkim redukcji bodźców i odpoczynku. Istotne są ponadto kwestie statusowe, ze względu na które charakterystyka społeczno-ekonomiczna współmieszkańców stanowi klucz do budowania relacji sąsiedzkich. Inną sprawą jest, że samo funkcjonowanie w przestrzeni, bez wspólnej historii, nie sprzyja powstawaniu relacji. Kotus sugeruje występowanie w tych subsystemach społecznych swoistej „wyuczonyj bezradności” nie tylko do działań sąsiedzkich, ale również myślenia w kategoriach „my” w tym kontekście. Spostrzeżenie to ilustruje przykładem dzikiego zwierzęcia, które zamknięte w klatce, z biegiem czasu przestaje polować, bronić swego terytorium, a także kooperować, bo czuje się bezpieczne. Traci instynkt, który stanowi najlepsze zabezpieczenie. Zdaniem tego autora podobnie dzieje się z człowiekiem. „Kupując” bezpieczeństwo, nie ma potrzeby myślenia o kreowaniu wspólnych przestrzeni, inicjowaniu i podtrzymywaniu relacji. W przypadku ludzi siłę oddziaływania tracą normy związane z funkcjonowaniem we wspólnocie. Osiedla za bramą stanowią zbiorowości jednostek, nie powstają w nich wspólnoty, co przyczynia się do ich dysfunkcjonalności i braku integracji³⁶⁵.

³⁶¹ J. Kotus, *Natura wielkomiejskich sąsiedztw...*, s. 61.

³⁶² M. Szczepańska, *Osiedla grodzono: świadomościowe aspekty podziałów społeczno-przestrzennych i więź sąsiedzka*, „Przestrzeń Społeczna” (Social Space) 2012, nr 2(3), s. 114.

³⁶³ J. Kotus, *Natura wielkomiejskich sąsiedztw...*, s. 230.

³⁶⁴ Ibidem, s. 62.

³⁶⁵ Ibidem, s. 173–174.

Osiedla grodzone nie dość, że same nie stanowią przestrzeni sprzyjającej budowaniu wspólnot sąsiedzkich ani w wymiarze fizycznym, ani społecznym, to jeszcze często przyczyniają się do rozbicia już istniejących społeczności. Tak dzieje się chociażby w sytuacji, gdy powstanie *gated community* jest wynikiem tzw. procesu dogęszczania starych osiedli blokowych. Związany z nim napływ nowych mieszkańców o wyższych parametrach społeczno-ekonomicznych w zasadzie nie powinien być problemem, ba... w niektórych wypadkach można by go uznać za zjawisko pozytywne, gdyby nie to, że zazwyczaj ta nowa struktura jest zupełnie nieużyteczna dla całości, głównie z powodu swojej wypowoci i izolacji³⁶⁶. W wielu przypadkach pojawia się pytanie o to, przed czym mają chronić mieszkańców płoty, bramy i stróże, skoro te przestrzenie miast, w które na ogół „wcinają się” osiedla zamknięte, są zwykle jednymi z najbezpieczniejszych obszarów wielu polskich miast³⁶⁷.

Precyzyjne określenie granic, niewielki poziom styczności, dopasowanie do potrzeb użytkowników, wreszcie styl życia powinny stanowić podłoże wspólnej, zgodnej egzystencji w osiedlach zamkniętych. Okazuje się jednak, że nawet w tak zorganizowanej i przemyślanej przestrzeni fizyczno-społecznej powstają konflikty, których osią bywają: (1) relacje z sąsiadami, zwłaszcza nieprzestrzeganie przez nich reguł wspólnego zamieszkiwania (stali mieszkańcy vs. osoby wynajmujące mieszkania); (2) dzieci, których posiadanie wytwarza odmienne potrzeby; (3) zwierzęta; (4) dostęp do infrastruktury (głównie miejsca parkingowe, których zawsze brakuje). Co jednak ciekawe, mieszkańcy nie rozwiązują konfliktów samodzielnie, ale angażują do tego pośredników w postaci administracji lub pracowników ochrony. Podmioty te mają zatem nie tylko zabezpieczać, ale również regulować i kontrolować zachowania wewnątrzwspólnotowe, nie wspominając o zadaniach wychowawczych, czego także się od nich oczekuje³⁶⁸.

Rezygnacji z budowania więzi społecznych w miejscu zamieszkania lub utrzymywania ich w bardzo wąskim wymiarze sprzyja oddelegowanie zadań związanych z dbałością i kontrolą nad przestrzenią wyspecjalizowanym

³⁶⁶ W literaturze przedmiotu dominuje dyskurs skoncentrowany na negatywnych konsekwencjach istnienia osiedli grodzonych, wśród których wymienia się przede wszystkim fragmentaryzację i prywatyzację przestrzeni, powstawanie i utrwalanie niekorzystnych struktur społeczno-przestrzennych, zanik życia publicznego, formalizację i urzeczowienie stosunków sąsiedzkich, poczucie izolacji i depersonalizacji, zmniejszenie satysfakcji i przywiązania do miejsca oraz minimalizm moralny wyrażający się w postaci efektów NIMBY (*not in my backyard*), BIBYTIM (*better in your backyard than in mine*), NIABY (*not in any backyard*) czy BANANA (*build absolutely nothing, anywhere near anything*).

³⁶⁷ M. Dymnicka, *Osiedla za bramą a ciągłość kulturowa i społeczna w kształtowaniu przestrzeni*, [w:] B. Jałowicki, W. Łukowski, *Gettoizacja...*, s. 53–72; K. Krajewski, *Obiektywne stan bezpieczeństwa...*, s. 183–195; D.A. Owczarek, *Życie społeczne zamkniętych osiedli warszawskich – czyli co się dzieje za bramą?*, [w:] B. Jałowicki, W. Łukowski, *Gettoizacja...*, s. 127.

³⁶⁸ J. Gądecki, *Za murami...*, s. 217–221.

instytucjom. Badania wyraźnie pokazują, że w miejskich społecznościach bezpieczeństwo dziś się kupuje, a nie buduje³⁶⁹, z czego bezpardonowo korzystają deweloperzy. W efekcie doprowadza to często do sytuacji określanej jako syndrom tragedii wspólnego pastwiska. Zamknięci w domach mieszkańcy, skupieni na zapewnieniu bezpieczeństwa swoim najbliższym, tracą z oczu fakt, że żyją (przynajmniej teoretycznie) we wspólnocie, za którą są odpowiedzialni. Nie dostrzegają, że w miejscach ich zamieszkania „zamknęły się”, opisane w klasycznej już dziś pracy Jane Jacobs, „oczy ulicy”³⁷⁰. Ograniczone relacje społeczne, brak miejsc wspólnych, konformizacja i uniwersalizacja przestrzeni powodują, że obszary zamieszkania klasy średniej i wyższej zaczynają funkcjonować jako „nie-miejsca”. Stają się „tranzytowymi przestrzeniami pozbawionymi cech właściwych terytorium naznaczonym przez grupę społeczną”³⁷¹.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na rolę Internetu, a w szczególności forów, w tworzeniu stosunków społecznych w osiedlach grodzonych. Powstają one zwykle podczas budowy osiedla i trudno oprzeć się wrażeniu, że u ich podstaw najczęściej leży potrzeba kontroli poczynań dewelopera. Oprócz tego sieć staje się przestrzenią nawiązywania relacji sąsiedzkich, na długo zanim osoby zamieszkają osiedle³⁷². W dobie permanentnego deficytu czasu Internet pozwala na wyrażenie swojej opinii bez konieczności zbierania się w jednym miejscu. Fora internetowe pozwalają mieszkańcom na zorganizowanie się, podejmowanie działań, są przestrzenią, w której formułowane są wspólne potrzeby. Dają one również okazję do poznania sąsiadów i zaprezentowania się im. Można powiedzieć, że fora internetowe pełnią funkcje agory, która niegdyś stanowiła podstawową przestrzeń publiczną. Obserwacje funkcjonowania lokalnych forów pokazują, że ich żywotność jest ograniczona i zwykle mają one tendencję do zanikania w miarę stabilizacji osiedla.

Zanikowi stosunków sąsiedzkich sprzyja też organizacja przestrzeni i zaplecze infrastrukturalne. Logika powstawania osiedli zamkniętych naznaczona jest w pierwszej kolejności przesłankami ekonomicznymi, dąży się do maksymalizacji zysku, w związku z czym przestrzeń osiedli grodzonych jest maksymalnie skomercjalizowana. Dzieje się to często kosztem przestrzeni publicznych, „miejsc wspólnych” (*loci communes*), które traktowane są jako zbędne, niemal jako wyraz niegospodarności. Projektując i budując osiedla zamknięte, uwzględnia się tylko najniezbędniejsze potrzeby infrastrukturalne, nadając im niejednokrotnie kuriozalny wymiar i lokalizację. Doskonałym

³⁶⁹ B. Jałowiecki, M. Krajewska, K. Olejniczak, *Klasa metropolitalna w przestrzeniach Warszawy*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2003, nr 1(11), s. 65.

³⁷⁰ J. Jacobs, *Śmierć i życie wielkich miast Ameryki*, Warszawa 2014, s. 60–61.

³⁷¹ M.S. Szczepański, *Bramy rajy i miejsca przekłete...*, s. 190.

³⁷² M. Szczepańska, *Osiedla grodzone...*, s. 105.

przykładem są place zabaw dla dzieci, dumnie eksponowane przez deweloperów na reklamach, w rzeczywistości wciśnięte w najdalszy kąt osiedla. Mała architektura ograniczona jest do minimum, a zieleń często również podlega grodzeniu i prywatyzacji (ogródki zamiast trawników przed domem). Do rangi przestrzeni publicznych urastają... parkingi (zwykle podziemne) i windy, tam bowiem krzyżują się drogi mieszkańców, tam możliwa jest ich bezpośrednia styczność.

Opisując rolę garaży w społecznościach zamkniętych, Jacek Gądecki stwierdza, że tworzy się w nich podziemne życie społeczne³⁷³. Nowe osiedla cierpią na chorobę monofunkcyjności. O ile bowiem getta biedoty można z powodzeniem traktować jako przestrzenie multifunkcyjne, o tyle przestrzenie zamieszkiwania klas średnich i wyższych pełnią przede wszystkim rolę dormitorium. Ich podstawowa funkcja to wypoczynek i relaks. Być może właśnie dlatego wyposażenie infrastrukturalne nie jest głównym elementem determinującym wybór miejsca zamieszkania. Dla wielu rezydentów osiedli zamkniętych brak szkoły, przedszkola czy supermarketu bywa walorem, nie wadą. Niewielki nacisk kładziony na kwestie wyposażenia infrastrukturalnego wydaje się efektem przyjętego stylu życia, opartego na wyborze i mobilności, ale i „statusowym przymusie”. Ów status determinuje miejsca i formy zaspokajania potrzeb, czego dobrym przykładem może być edukacja i ochrona zdrowia. Klasa średnia i wyższa oczekuje usług dobrej jakości, jest w stanie za nie zapłacić i do nich dojechać. W przypadku ochrony zdrowia korzysta się najczęściej z prywatnej opieki zdrowotnej, oferującej wyższy komfort i brak kolejek. Szkołę dziecka wybiera się z namysłem, podejmując decyzję po wnikliwej analizie oferty, gdzie niejednokrotnie kwestia dojazdu staje się drugorzędna³⁷⁴. Co ciekawe, w wielu przypadkach nie bierze się pod uwagę oferty lokalnej, niejako z definicji uważając, że nie jest ona dość dobra i interesująca.

Charakterystyka funkcjonowania rodzin z polskiej klasy średniej i wyższej nie jest zadaniem prostym. Dostępne analizy skoncentrowane są głównie na kwestii karier edukacyjnych dzieci i związanych z tym postaw i strategii rodziców³⁷⁵. Coraz bardziej zauważalny staje się brak badań, które pokazywałyby funkcjonowanie tego typu rodzin również w innych kontekstach wychowawczo-socjalizacyjnych. Dotychczasowe badania pozwalają nakreślić zaledwie zarys cech charakterystycznych dla rodzin z klasy średniej i tym samym stanowią tylko przyczynek do charakterystyki systemów wychowawczych reprezentowanych przez nie.

³⁷³ J. Gądecki, *Za murami...*, s. 214.

³⁷⁴ B. Jałowiecki, M. Krajewska, K. Olejniczak, *Klasa metropolitalna...*, s. 65–70.

³⁷⁵ Por. W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013; R. Dolata, *Szkoła – segregacje – nierówności*, Warszawa 2008; B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny...*

Badania nad rodzinami z klasy średniej pozwalają powiedzieć, że wytworzyły one swój własny model życia rodzinnego, który różnicuje się nieco w kontekście przestrzennym³⁷⁶, ale jego zasadnicze rysy pozostają wspólne. To, co wyróżnia te rodziny, to oparcie na fundamentach emocjonalnych i aksjologicznych. Charakteryzują się one z jednej strony silnymi więzami wewnętrznymi, a z drugiej wyraźną niezależnością i samowystarczalnością emocjonalną od rodziny szerszej. Powstająca w ten sposób wspólnota opiera się na kulturowej i społecznej orientacji na dziecko i rodzinę, inwestowaniu w dzieci, dbałości o ich talenty, wsparciu i pomocy oraz zinternalizowanych normach i zasadach, podkreślających wzajemne zobowiązania rodziców i dzieci wynikające z przynależności do rodziny. Ważne jest poszanowanie granic osobistych niezależnie od zajmowanej w rodzinie pozycji oraz wieku. Jednocześnie od każdego członka rodziny oczekuje się działań samoograniczających³⁷⁷. Orientacja na dziecko, zaspokajanie jego potrzeb, czasami ich kreowanie, przy jednoczesnym szacunku i zachowaniu możliwości rozwoju również dla rodziców, tworzą sytuację, w której niewiele jest przestrzeni na konflikty, także te związane z różnicą pokoleń. Aktywni, twórczy, rozwijający się rodzice pozostają dla dzieci autorytetami, kreatorami ich rozwoju przez długie lata.

Zasiedlające osiedla zamknięte klasy średnia i wyższa są nośnikami idei świadomego rodzicielstwa. Coraz częściej pojawiają się głosy, że nadmiernie świadomego, traktującego dzieci i proces wychowania jako projekt, w ramach którego dąży się do ukształtowania dziecka na wzór wyobrażeń rodzica o jego szczęściu jako osoby dorosłej. Opisując rodzicielstwo w klasie średniej i wyższej, autorzy mówią o „nowym rodzicielstwie”, „nowym ojcostwie”, określają je jako „refleksyjne”, „zaangażowane”, „intensywne”, „profesjonalizujące się”³⁷⁸. Rodzicielstwo w kręgach klas średniej i wyższej jest zwykle kwestią świadomego wyboru, co pozwala postrzegać je w perspektywie osobistego szczęścia, a nie obowiązku i ciężaru³⁷⁹. Relacje między rodzicami a dziećmi naznaczone są indywidualizmem dziecka i rodziców, sporo w nich autonomii, swobody i elementów emancypacji. Barbara Smolińska-Theiss wskazuje, że trudno do ich opisu zastosować kategorie władzy, zależności czy funkcjonalnego partnerstwa³⁸⁰. Kontakt z dzieckiem jest dla rodziców źródłem satysfakcji, chętnie wchodzą w rolę mentorów, zachowując generalnie niezwykle

³⁷⁶ Zob. opis rodzin z klasy średniej funkcjonujących w przestrzeniach podmiejskich.

³⁷⁷ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny...*, s. 211, 213.

³⁷⁸ Por. J. Brągiel, B. Górnicka, *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, Opole 2012; D. Marciniak-Budecka, *Rodzicielstwo do-it-yourself, czyli refleksyjność współczesnego rodzicielstwa*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2014, t. 24, s. 134–136.

³⁷⁹ M. Nyczaj-Drag, *Wzory edukacyjne wspierania dzieci w rodzinach z klasy średniej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2010, nr 1, s. 76.

³⁸⁰ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny...*, s. 209.

partnerskie relacje. Zadania związane z zaspokojeniem potrzeb dziecka realizowane są zarówno przez matki, jak i ojców. Ci ostatni uczestniczą w życiu dziecka w zasadzie od samego początku. Ojcowie z klasy średniej, wpisując się w „nowy paradygmat męskości”, charakteryzują się następującymi cechami: „1) ojciec jest opiekunem dziecka – pielęgnuje, zachowuje kontakt fizyczny z niemowlęciem, wykonuje zadania opiekuńcze tradycyjnie przypisywane kobietom; 2) ojciec jest partnerem dziecka – zamiast dyscyplinować i karać – tłumaczy, wyjaśnia, pokazuje, dlaczego dane zachowanie jest słuszne; 3) ojciec «rodzi» wraz z partnerką – w czasie ciąży jest jak najbliżej niej, wspólnie przeżywają kolejne etapy ciąży, uczestniczy w porodzie”³⁸¹.

Oparte na filozofii liberalnej wychowanie kładzie nacisk na dziecko, na zrozumienie jego potrzeb psychicznych. Niekiedy mówi się wręcz o „dzieckocentryzmie”³⁸². Odchodzi się od autorytaryzmu w wychowaniu na rzecz demokracji. Dziecko jest partnerem rodzica, współuczestniczy również w podejmowaniu istotnych decyzji życiowych. Nie oznacza to bynajmniej porzucenia przez rodziców swoich dążeń i aspiracji w sferze zawodowej czy osobistej. Rozwój, samorealizacja, ambicje są naturalnym mechanizmem napędowym rodzin, znacząco intensyfikującym ich życie³⁸³. Rodzice z klas średniej i wyższej idee uczenia się i rozwoju przez całe życie traktują jako naturalnie konieczną, zaszczepiając ją także własnym dzieciom³⁸⁴. W związku z tym przed dziećmi od najmłodszych lat stawia się liczne wymagania, związane głównie z rozwojem i nauką, zapewniając im dostęp do szerokiej gamy zajęć. Dzieci są przygotowywane do życia w świecie konkurencji, wzmacniane i stymulowane do bycia najlepszym. Dla rodziców z klasy średniej oczywiste jest, że dzieci są najlepszą i konieczną inwestycją. Rodziny klasy średniej „budują program edukacji swoich dzieci na miarę wymagań społeczeństwa kapitalistycznego”³⁸⁵. Inteligencja i „białe kołnierzyki”, wierzą w to, że edukacja i wiedza pozwolą obronić się przed degradacją do klas niższych, a w najgorszym wypadku ich dzieci powielą styl życia i uprzywilejowaną pozycję społeczną swoich rodziców³⁸⁶.

Istotna jest też symboliczna reprezentacja przejawiająca się w stylu życia, co znajduje odzwierciedlenie między innymi w wyborze miejsca zamieszkania, przyjmowanych strategii wychowawczo-edukacyjnych względem dzieci

³⁸¹ P. Bunio-Mroczek, *Być nastoletnim ojcem...*, s. 359.

³⁸² P. Szukalski, *Być dzieckiem we współczesnej Polsce – szkic demograficzny*, „Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjny” 2017, nr 4, s. 2, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/21916/2017-04%20Dzieci.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 12.03.2018).

³⁸³ H. Domański, *Polska klasa średnia*, Wrocław 2002, s. 107.

³⁸⁴ Zob. A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015, s. 350–359.

³⁸⁵ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny...*, s. 272.

³⁸⁶ H. Domański, *Hierarchie i bariery w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2000, s. 63–64.

i budowaniu kapitału społecznego. Odmienne okazują się także dotyczące dzieci dążenia i wyobrażenia o przyszłości³⁸⁷. Mając dostęp do wszystkiego, co jest im potrzebne i o czym marzą, „dzieci wysokiej jakości” są zadowolone ze swojej rodziny niezależnie od etapu rozwojowego³⁸⁸.

Cechą szczególną rodzin z klas średniej i wyższej jest rozszerzenie środowiska wychowawczego o szeroki wachlarz agend wspomagających³⁸⁹. Wybierając zatem podmioty, które będą brały udział w socjalizacji dziecka, rodzice z klasy średniej oczekują „maksymalizacji społecznej wartości dziecka”³⁹⁰. Badania pokazują, że większość dzieci rodziców z klasy średniej uczęszcza do szkół prywatnych i społecznych lub do szkół państwowych położonych poza tzw. rejonem ze względu na ich wysoki poziom³⁹¹. W efekcie „młodzi ludzie żyją w hermetycznym świecie, uczą się w szkołach, gdzie przebywają koledzy o podobnym statusie, spotykają w klubach, gdzie gromadzą się osoby z bliskiego im kręgu społecznego i kulturowego. Tworzą niby otwartą, demokratyczną, pozbawioną uprzedzeń wspólnotę, ale w rzeczywistości jest to grupa, jak to wcześniej określano, *plemienna*, odrębna, silna, wewnętrznie nastawiona na własne wartości i charakterystyczny dla niej styl życia”³⁹². Szkoła, przedszkole czy nawet opiekunka nie mogą być zatem pierwszymi z brzegu. Winny posiadać walory, które ową maksymalizację zapewnią. Zazwyczaj jest to autorski program wychowawczo-dydaktyczny, odpowiednia kadra i zaplecze materialne. Niejako ukrytym elementem jest odpowiedni skład społeczny użytkowników instytucji, czemu służą rozmowy kwalifikacyjne, jakie prowadzi się w wielu szkołach społecznych i prywatnych. Dowożone do świadomie wybranej szkoły dzieci funkcjonują w świecie podobnych do siebie rówieśników, nie mają możliwości zetknięcia się z innymi sytuacjami życiowymi. Tomasz Szlendak nieco złośliwie komentuje socjalizacyjne poczynania klasy średniej, mówiąc, że rodzice wywodzący się z tej grupy społecznej mają w umysłach dwie szufladki: w jednej hodują przekonanie o swojej odpowiedzialności za to, kim będzie ich dziecko, a w drugiej, że w związku z tym od najmłodszych lat należy dokonywać odpowiednich wyborów instytucji i środowisk, w których będzie obracało się dziecko, bez tego bowiem grozi mu „zainfekowanie” nieodpowiednim kapitałem społeczno-kulturowym³⁹³.

³⁸⁷ T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Edukacja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2011, s. 210; idem, *Zaniedbana piaskownica...*

³⁸⁸ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny...*, s. 205.

³⁸⁹ F. Adamski, *Edukacja, rodzina, kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, Kraków 1999, s. 76.

³⁹⁰ T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica...*, s. 17.

³⁹¹ B. Jałowiecki, M. Krajewska, K. Olejniczak, *Klasa metropolitalna...*, s. 70; A. Mazurowska-Domeracka, *Rodzice z klasy średniej a wybór szkoły podstawowej w Polsce*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Poznań 2015, s. 340–341.

³⁹² B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny...*, s. 275.

³⁹³ T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica...*, s. 135.

Komunikat „jesteś wybrany” mniej lub bardziej oficjalnie formułowany przez rodziców i szkołę rodzi poczucie wyższości względem innych, utrudniając nawiązywanie zróżnicowanych relacji społecznych i wzmacniając segregację. Odległość miejsca zamieszkania od szkoły i innych instytucji nie pozwala zbudować więzi rówieśniczych w społeczności lokalnej, skazując poniekąd dziecko na towarzystwo rodziców i rodzeństwa. Zanika międzypokoleniowa ciągłość transmisji wzorów, a one same mocno się różnicują, nie wzbudzając często niemal żadnego zainteresowania ze strony współmieszkańców. Mijający się bez słowa, delegujący znaczną część zadań, która kiedyś naturalnie wynikała z dzielenia przestrzeni, realizujący swoje potrzeby poza społecznością, doświadczają poczucia wyobcowania, braku tożsamości z zamieszkiwaną przestrzenią. Nie czując się z nią związani, nie są skłonni do angażowania się w działania na jej rzecz. Izolacja buduje przekonanie o wrogim świecie zewnętrznym. A im bardziej ludzie się boją, tym chętniej sięgają po mury – i fizyczne, i symboliczne.

Udział różnych instytucji w procesie socjalizacji dziecka z klas średniej i wyższej jest z jednej strony podyktowany troską o wzmacnianie jego rozwoju, a z drugiej koniecznością życiową, ponieważ poziom zaangażowania zawodowego rodziców jest na tyle wysoki, że czasu na zajęcie się wyłącznie dzieckiem brakuje. Dlatego poza instytucjami ważną rolę pełnią babcie i opiekunki. Deficyt czasu wolnego „w tygodniu” rodzice starają się nadrobić podczas weekendu. Czas wolny spędza się wspólnie, na wyjazdach, które poza relaksem mają w sobie zwykle walor edukacyjny. Podejmowanym aktywnościom towarzyszy mniej lub bardziej zawoalowany cel poznawczy, będący równocześnie drogą do nabywania niezbędnych kompetencji symbolicznych³⁹⁴.

Trudno jednak nie dostrzec, że rodziny z klas średniej i wyższej swoim dzieciom tworzą niespotykane do tej pory szanse i możliwości na lepsze przygotowanie się do życia. Dokonywane wybory i przyjmowane strategie mają jednak *stricte* indywidualny cel i wymiar. Mają służyć przede wszystkim jednostce, dużo później (jeśli w ogóle) pojawia się kwestia wspólnoty. Innymi słowy, generowane kapitały (społeczny, symboliczny, ekonomiczny) zużywane są na rzecz wąskiej grupy, zamiast przynosić zyski w szerszym wymiarze.

* * *

Przywołane w tym podrozdziale charakterystyki środowisk wychowawczych pozwalają dostrzec, jak dynamicznym zmianom one podlegają. Odnosząc się do kwestii przekształceń środowisk wychowawczych, warto zatrzymać się nad problemem ich typowości. Zdaniem Kazimiery Wódcz środowisko typowe oznacza względnie trwałe układy czynników biogeograficznych (środowisko

³⁹⁴ Por. *ibidem*, s. 100–101.

naturalne), powtarzających się styczości i stosunków między jednostkami i grupami tworzącymi daną społeczność (środowisko społeczne) oraz specyficzną dla danej zbiorowości konfigurację elementów materialnego i duchowego dziedzictwa kulturowego, zawierającą wytwory ludzkiej działalności, a także działania z tymi obiektami związane (środowisko kulturowe)³⁹⁵. Biorąc pod uwagę to, że ostatnie całościowe ujęcie środowisk wychowawczych pochodzi sprzed czterdziestu lat, coraz bardziej znaczące staje się pytanie o to, jakimi kryteriami należy się kierować, mówiąc o środowiskach typowych. Czy można w ogóle mówić o środowiskach typowych? Przyjęte w książce Winclawskiego podstawowe kryterium w postaci poziomu uprzemysłowienia powiązanego z poziomem szans życiowych³⁹⁶ współcześnie jest bez wątpienia nieaktualne, wskazane zaś przez niego typowe środowiska (wieś zachowawcza, wieś rejonu uprzemysławianego, wieś podmiejska, małe miasto zachowawcze, średnie miasto uprzemysłowione oraz duże miasto) uległy daleko idącym przekształceniom, zawierającym w sobie zarówno elementy różnicowania, jak i homogenizacji. Obserwacja życia społecznego, analiza literatury pozwalają postawić tezę, że dla współczesnych środowisk wychowawczych właśnie charakterystyka klasowa staje się zasadniczym kryterium³⁹⁷. Słuszność tego kierunku rozumowania potwierdzają coraz liczniejsze publikacje, w których podstawową zmienną zależną staje się przynależność klasowa³⁹⁸. Biorąc pod uwagę dotychczasowy dorobek nauk społecznych i humanistycznych, wydaje się, że można mówić o środowiskach wychowawczych *underclass*, klasy niższej, średniej i wyższej³⁹⁹. Będą się one różnicowały ze względu na kryteria społeczne, kulturowe, ekonomiczne, instytucjonalne oraz przestrzenne. Wśród kryteriów społecznych wymienić należy między innymi pozycję społeczną (prawa i obowiązki jednostki), wzorzec życia rodzinnego (relacje małżeńskie, styl rodzicielski, pozycja dziecka w rodzinie, dynamika życia rodzinnego,

³⁹⁵ K. Wódz, *Praca socjalna w miejscu zamieszkania*, Katowice 1998, s. 61.

³⁹⁶ W. Winclawski, *Typowe środowiska wychowawcze...*, s. 37–54.

³⁹⁷ Jak dowodzi Henryk Domański, o społeczeństwie polskim okresu socjalizmu nie można mówić jako o bezklasowym i tym samym bezpodziałowym. Jego zdaniem w poprzednim systemie linia podziałów biegła w odniesieniu do stosunków własności. Społeczeństwo funkcjonowało w dychotomicznym podziale na klasę rządzącą i pozostałą jego część. Zob. H. Domański, *Czy są w Polsce...*, s. 106.

³⁹⁸ Zob. B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny...*; M. Nyczaj-Drag, *Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej*, Zielona Góra 2015; A. Mazurowska, *Edukacja dla sukcesu społecznego. Prywatne szkolnictwo podstawowe z perspektywy rodziców z klasy średniej*, Poznań 2018; W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną...*; T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica...*; D. Chętkowski, *Logo biedy...*; A. Gulczyńska, „Chłopaki z dzielnicy” ...

³⁹⁹ Przyjmuję, że klasy społeczne są zbiorowościami wyodrębniającymi się ze względu na różnego rodzaju właściwości, jak podkreśla Domański, charakteryzujące się różnym poziomem świadomości co do stanowienia pewnej odrębności. Różnicujące je właściwości związane są między innymi z położeniem materialnym, stylem życia, postawami i strategiami czy aktywnością społeczno-polityczną. Zob. H. Domański, *Czy są w Polsce...*, s. 53–54.

strategie zawodowe i życiowe), wzorzec życia społecznego (zasięg i charakter sieci społecznej, poziom współdziałania, stosunek do instytucji, wzorzec aktywności społecznej). Kryteria kulturowe odnieść można do habitusu w rozumieniu Pierre'a Bourdieu, czyli swoistej ramy zawierającej obraz świata, innych ludzi i jednostki w nim, wyznaczającej pola aktywności oczekiwanej i zabronionej⁴⁰⁰. Kryteria ekonomiczne związane są z poziomem i sposobem zaspokajania potrzeb, charakterem konsumpcji, korzystaniem ze wsparcia materialnego i rzeczowego innych osób i instytucji. Jeśli chodzi o kryteria instytucjonalne, to można się odwołać w ich ramach do sieci instytucjonalnej, w jakiej uczestniczą jednostki i grupy, oraz pozycji w relacji z instytucją. Aktualne pozostaje kryterium przestrzenne, choć mniejszy nacisk należy położyć w nim na samo miejsce (bo w jego ramach mogą kształtować się odrębne i krańcowo różne (sub)środowiska, czego dobrym przykładem są śródmieścia miast), a większy na jego jakość, w tym w wymiarze społeczno-kulturowym.

Zaproponowane ujęcie ma charakter roboczy i bez wątpienia wymaga jeszcze empirycznej weryfikacji, ale wydaje się ujmować istotę zmian, jakie dokonują się we współczesnych środowiska wychowawczych. Dla pedagogiki, biorąc pod uwagę, że stawia sobie ona za cel praktyczny optymalizację warunków, w których dokonują się procesy wychowania i socjalizacji, opracowanie nowej typologii środowisk jest zadaniem priorytetowym.

⁴⁰⁰ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 894.

PROCES GENTRYFIKACJI JAKO CZYNNIK PRZEKSZTAŁCENÍ PRZESTRZENI FIZYCZNEJ, SPOŁECZNEJ I SYMBOLICZNEJ - PERSPEKTYWA SOCJOPEDAGOGICZNA

3.1. Początki refleksji naukowej nad procesami gentryfikacji

Zabudują prastare rumowiska,
podniosą z gruzów dawne budowle,
odnowią miasta zburzone,
świecące pustkami od wielu pokoleń.
(Księga Izajasza 61, 4)

Miasta zmieniły oblicze świata nie tylko w wymiarze przekształcania środowiska naturalnego, ale przede wszystkim w kontekście jakości życia i jego społecznego oblicza. Miejskie formy życia były odpowiedzią na będące pochodną rozwoju nowe potrzeby zbiorowości ludzkiej, określały jej działania gospodarcze, kulturalne i społeczne. Stawały się areną narodzin ogromnej liczby wynalazków, uruchamiały najważniejsze wydarzenia i ruchy społeczno-polityczne. Nie może zatem dziwić fakt, że stopień urbanizacji jest jedną z podstawowych miar rozwoju¹. Działające w ramach WHO Global Health Observatory oszacowało, że w 2014 roku ludność miejska stanowiła 54% ogólnej liczby ludności na świecie, podczas gdy w roku 1960 odsetek ten sięgał 34%. Stabilność przyrostu ludności miejskiej jest na tyle duża, że pozwala przewidywać, iż z biegiem czasu, nawet w krajach słabiej rozwiniętych, większość ludzi będzie mieszkać w miastach², pomimo wciąż trwającej „ucieczki na przedmieścia”.

¹ M. Bogucka, H. Samsonowicz, *Dzieje miasta i mieszczaństwa w Polsce przedrozbiorowej*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1986, s. 5.

² *Urban population growth*, raport, http://www.who.int/gho/urban_health/situation_trends/urban_population_growth_text/en/ (dostęp: 6.01.2016).

Przemiany, jakich doświadczyły organizmy miejskie, nie były jednak wyłącznie pasmem sukcesów. W ich toku pojawiały się również kryzysy, z których jednym z najpoważniejszych był ten, który dotknął miasta ery przemysłowej. Błyskawicznie rozrastające się ośrodki zaspokajały zapotrzebowanie na usługi niewykwalifikowanej siły roboczej, ściągając do siebie nie tylko ludność z okolicznych wsi i miasteczek, ale też szukając zasobów za oceanem³. Przybysze poszukujący lepszego życia osiedlali się blisko swych miejsc pracy, w warunkach często urągających ludzkiej godności, z nadzieją na spełnienie marzeń. Zróżnicowanie rasowe, społeczno-kulturowe, zerwanie naturalnych więzi społecznych, deficyty formalnej i nieformalnej kontroli społecznej, poczucie tymczasowości i niepewności zaowocowały postępującą dezorganizacją, która stała się znakiem rozpoznawczym „stref przejściowych”, które wkrótce opisać mieli badacze z zespołu Roberta Ezry Parka⁴. Pod koniec lat dwudziestych XX wieku ludność, która do tej pory zamieszkiwała centra miast, w związku z pogarszającą się ich kondycją, zaczęła się przenosić na przedmieścia. Przemiany wartości moralnych i obyczajowych związane z różnicowaniem składu, atrofią więzi społecznych i istotnej dla nich kontroli społecznej doprowadziły do patologizacji życia społecznego, czego przykładami może być wzrost przestępczości, bezrobocia, bezdomności czy rozpad tradycyjnych form życia. W wielu obszarach wykształciła się, opisana potem przez Oskara Lewisa, kultura biedy⁵. Mimo podejmowania licznych inicjatyw zmierzających do rozwiązania problemów dzielnic centralnych nie znalazły one pozytywnego finału. Andrzej Majer pisze: „uboga ludność i jej mieszkalne rudery były kłującym w oczy, wstydlivym problemem dużych miast” i dodaje, że często towarzyszył im wyraźnie rasowo-etniczny charakter. W końcu skala problemów okazała się na tyle duża, a działania na tyle nieskuteczne, że zaczęto mówić o „kryzysie miasta”. Za jego najpoważniejsze objawy przyjęło się uważać opuszczanie miast przez zamożniejsze grupy społeczne, degradację substancji mieszkaniowej i przemysłowej, znaczący spadek wartości ziemi w obszarach śródmiejskich, pogłębiające się ubóstwo i bezrobocie, rosnącą przestępczość i coraz bardziej widoczną segregację rasowo-etniczną. Towarzyszyła temu bierność społeczna oraz pogorszenie się stanu usług publicznych⁶. W wymiarze społecznym najbardziej dotkliwe stało się powstanie *urban*

³ P. Jenkins, *Historia Stanów Zjednoczonych*, Warszawa 2007, s. 105–107.

⁴ R.E. Park, *Human Community*, New York 1952. Zob. U. Hannerz, *Odkrywanie miasta. Antropologia obszarów miejskich*, Kraków 2006, s. 31–74; D.J. Walmsley, G.L. Lewis, *Geografia człowieka. Podejście behawioralne*, Warszawa 1997, s. 45–51; K. Frysztacki, *Socjalna Ameryka. O obszarze pomocy społecznej i pracy socjalnej w Stanach Zjednoczonych*, Kraków 2005, s. 115–116.

⁵ O. Lewis, *Nagie życie*, Warszawa 1976.

⁶ A. Majer, *Odrodzenie miast*, Łódź–Warszawa 2014, s. 34; idem, *Socjologia i przestrzeń miejska*, Warszawa 2010, s. 232–237

*underclass*⁷. Poziom natężenia problemów, ich coraz powszechniejszy charakter prowokował do podjęcia działań naprawczych, które współcześnie określa się mianem odnowy miasta.

Idea odnowy miasta narodziła się w Stanach Zjednoczonych, tam bowiem najszybciej i najmocniej widoczne stały się problemy organizmów miejskich. Doświadczwały ich przede wszystkim miasta położone w tzw. „pasie stali” (*steelbelt*), niegdyś stolice przemysłu ciężkiego, dotknięte najpierw przez zmiany w globalnej gospodarce, a potem recesję początku lat siedemdziesiątych XX wieku⁸. Działania podejmowane w ramach odnowy miasta w pierwotnym zamiarze miały doprowadzić przede wszystkim do polepszenia warunków życia ludności. Mimo zaangażowania w program olbrzymich środków federalnych cele społeczne szybko ustąpiły celom czysto ekonomicznym. Zdaniem Andrzeja Majera podstawową strategią stało się wyburzanie całych ulic, kwartałów i ich odbudowywanie⁹. Niestety, bardzo często okazywało się, że dla wielu starych mieszkańców w nowych budynkach miejsca już nie było. Odnowa przyczyniała się do bezdomności, niszcząc niejednokrotnie i tak słabe podstawy egzystencji najuboższych grup. Szukając skuteczniejszych rozwiązań, opracowywano kolejne programy polityki miejskiej, z których na uwagę zasługuje ten pod nazwą „Wzorcowe miasto”. Zwrócono w nim uwagę na konieczność dokonywania diagnozy sytuacji społeczno-ekonomicznej społeczności, w której miały być powadzone prace związane z odnową, i wyboru tych, w których skala problemów jest największa. *Novum* było zaangażowanie jak największej liczby mieszkańców i na etapie konstruowania, i realizacji planów naprawczych. W związku z tym położono nacisk na upowszechnienie edukacji oraz aktywizację społeczności lokalnych. Realizowano system dopłat do czynszów, równoległe likwidując slumsy. Z perspektywy czasu trzeba powiedzieć, że program nie spełnił pokładanych

⁷ W wydanym ćwierć wieku później komentarzu do swojej pierwszej publikacji William J. Wilson, który jako pierwszy pochylił się nad tą kategorią mieszkańców, podkreślił względną stabilność tej grupy i powiększającą się izolację oraz dystans w stosunku do innych mieszkańców wielkiego miasta zarówno w wymiarze ekonomiczno-społecznym, jak i przestrzennym. Zob. W. Wilson, *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, Chicago 2012, s. 250; K. Auletta, *Underclass: Update and Revised*, Woodstock–New York 1982, s. 319.

⁸ Z biegiem czasu nazwa „pas stali” została zastąpiona przez określenie „pas rdzy”, co miało odzwierciedlać postępującą degradację tych obszarów. Jednym z miast, które najsilniej odczuło zmiany, było Detroit, o którym Charlie LeDuff pisał: „Detroit, kiedyś najbogatsze miasto w kraju, teraz jest miastem najbiedniejszym. Detroit to amerykański analfabeta i stolica tych, którzy zbyt wcześnie zrezygnowali z nauki. Tutaj dzieci muszą zostawić podręczniki w szkole, za to przynosić do niej własny papier toaletowy. Detroit to stolica bezrobocia, w której połowa dorosłej populacji nie ma stałej pracy. Znajdziesz tu strażaków bez butów, policjantów bez samochodów, nauczycieli bez długopisów, członków Rady Miejskiej z telefonami podsłuchiwanymi przez FBI i zdecydowanie zbyt wiele kobiet, które nie mają już czym płakać” (C. LeDuff, *Detroit. Sekcja zwłok Ameryki*, Wołowiec 2015, s. 13, 86–92).

⁹ A. Majer, *Socjologia...*, s. 265.

w nim nadziei¹⁰. Wielu mieszkańców amerykańskich miast w dalszym ciągu żyło i odtwarzało kulturę biedy¹¹.

Podobne problemy, choć w zupełnie innej skali i w późniejszym czasie, dotknęły również miasta zachodnioeuropejskie. W tym jednak przypadku wyciągnięto konsekwencje z doświadczeń zza oceanu i postawiono przede wszystkim na programy socjalne skierowane do najuboższych grup mieszkańców miasta oraz na szeroko zakrojoną aktywizację społeczności lokalnych, przy wsparciu instytucji rządowych. Wdrażano też programy zasiedleń, w których mieli wziąć udział przedstawiciele lepiej sytuowanych grup społecznych, zainteresowani zamieszkaniem w śródmieściu. Nie okazały się one sukcesem. Proponowane pojedyncze lokalizacje nie wzbudzały zainteresowania potencjalnych mieszkańców, dlatego wkrótce zaczęto rewitalizować ulice lub wręcz całe kwartały. W konsekwencji ceny nieruchomości, ale także koszty najmu wzrosły na tyle, że część mieszkańców nie była w stanie regulować zobowiązań czynszowych i musiała poszukać sobie innych lokali, najczęściej poza dotychczasowym miejscem zamieszkania. W ten sposób, poprawiając sytuację w jednej społeczności, jednocześnie pogarszano ją w innej¹². Zamiast rozwiązywać problemy, dokonywano ich relokacji.

Odmiennie kształtowała się sytuacja w miastach Europy Środkowo-Wschodniej. Centralne zarządzanie, koncentracja na produkcji, faworyzowanie wielkopowierzchniowych inwestycji mieszkaniowych w postaci osiedli z prefabrykatów, zlokalizowanych najczęściej na peryferiach, powodowało, że dynamika rozwoju miast była zdecydowanie mniejsza¹³. W zasadzie wyhamowano naturalne procesy ekologiczne, skazując niektóre obszary na stagnację. Doświadczają jej zwłaszcza obszary śródmiejskie, w których splatały się i splatają zróżnicowane problemy, począwszy od stanu budynków, poprzez koncentrację ludności o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, niedostateczne wyposażenie instytucjonalne, zjawiska patologii społecznej, a skończywszy na problemach natury prawnej i urbanistycznej. Proces odnowy post-socjalistycznych miast rozpoczął się dopiero w ostatniej dekadzie XX wieku i w zasadzie w każdym kraju ma odmienny przebieg.

Przyjmuje się, że gentryfikacja¹⁴ jest ważnym wskaźnikiem społecznym i przestrzennym przejścia od industrialnej do postindustrialnej ekonomii miast, powiązanej ze zmianami w strukturze zatrudnienia, w strukturze klasowej, stylach życia i wreszcie w rynku nieruchomości. Jest jednym z mechanizmów

¹⁰ Ibidem, s. 275.

¹¹ M. Oliwa-Ciesielska, *W poszukiwaniu kultury ubóstwa*, Poznań 2013.

¹² A. Majer, *Odrodzenie...*, s. 168.

¹³ J. Przywojska, *Rewitalizacja miast. Aspekt społeczny*, Łódź 2017, s. 10–11.

¹⁴ Opisując proces gentryfikacji, używa się często pojęć „uburzuazyjnienie”, „uszlachetnienie” czy „uszlachcenie”, nawiązując do bezpośredniego tłumaczenia słowa *gentry*, które oznacza szlachtę.

kształtowania się struktury społeczno-przestrzennej siedlisk ludzkich. Odwraca jednak kierunek procesów kształtowania się wspomnianych struktur. Przez długi czas migracje odbywały się w kierunku przedmieść, posiadanie domu poza centrum było synonimem sukcesu społeczno-ekonomicznego i potwierdzało przynależność klasową. W mieście pozostawali ci, którzy przegrali. Wydawało się, że odkryte przez Roberta E. Parka i jego współpracowników prawa ekologii społecznej nie podlegają dyskusji i jeszcze przez wiele lat będą wyznaczać kierunki analizy rozwoju miast¹⁵. A jednak od ponad pół wieku w przestrzeni miejskiej, obok trwającej nieustannie migracji na przedmieścia, niemal na całym świecie obserwuje się też trend powrotu do miasta. Trzeba podkreślić – do jego ścisłego centrum¹⁶. Osiedlają się w nim osoby o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym, czyniąc z niego przestrzeń własną – zarówno w sensie symbolicznym, jak i faktycznym¹⁷. Centrum przestaje być postrzegane jako symbol wykluczenia społecznego i degradacji przestrzeni, ale staje się znakiem zamożnych warstw społecznych, podstawową przestrzenią ich życia, zdeterminowaną przez styl życia¹⁸. Ich znaczenie wyrasta z tego, że są one „jedynym azylem, obszarem pełnym znaczeń, pobudzającym wyobraźnię

¹⁵ W opracowanym przez niego modelu w przestrzeni miasta można był wyodrębnić pięć obszarów naturalnych, zróżnicowanych ze względu na architekturę, funkcje, charakterystykę społeczno-demograficzną mieszkańców oraz skalę problemów społecznych, z jakimi borykali się mieszkańcy. Najtrudniejsze pod względem społeczno-ekologicznym warunki panowały w strefie przejściowej, by wraz ze wzrostem odległości znacząco się poprawiać, co skłaniało osoby lepiej sytuowane do przemieszczania się na peryferie. W centrum i strefie przejściowej pozostawać mieli ci, którzy zgodnie z zasadami darwinizmu społecznego, przegrali walkę o byt. Por. K. Czekał, *Socjologia szkoły chicagowskiej i jej recepcja w Polsce*, Katowice 2007, s. 100; A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993, s. 65–75; U. Hanerz, *Odkrywanie miasta...*, s. 33–40.

¹⁶ Powrót do centrum związany był z jednej strony z coraz silniej ujawniającymi się wadami życia podmiejskiego, a z drugiej z poprawiającymi się, również na skutek wdrożenia idei odnowy miasta, warunkami życia. Nie bez znaczenia było też rodzące się na bazie działających ruchów miejskich poczucie, że miasto należy do jego mieszkańców i im powinno służyć, mogą być oni zatem skutecznymi kreatorami i realizatorami zmian. Niekontrolowany odpływ ludności na przedmieścia ostatecznie doprowadził do pogorszenia warunków naturalnych, głównie ze względu na natężenie ruchu samochodowego oraz zamieszkiwanie w równie monotonnej, gęsto zabudowanej okolicy. Dawały o sobie znać także niedostatki w zakresie infrastruktury: brakowało miejsc w szkołach, sklepów i przestrzeni rozrywki. W końcu zniknęła i elitarystyczny walor podmiejskich rezydencji. Zob. Ł. Drozda, *Uszlachetniając przestrzeń. Jak działa gentryfikacja i jak się ją mierzy*, Warszawa 2017, s. 59; M. Palak, *Nowe oblicza przedmieść. Socjologiczne studium suburbanizacji w Polsce na przykładzie Rzeszowa*, Rzeszów 2016, s. 12–13.

¹⁷ M. Frykowski, *Zróżnicowanie przestrzenne statusu społecznego mieszkańców Łodzi*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2004, nr 1(15), s. 103; S. Marcińczak, *Problematyka gentryfikacji w literaturze przedmiotu*, [w:] J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz (red.), *Procesy gentryfikacji w obszarach śródmiejskich wielkich miast na przykładzie Warszawy, Łodzi i Gdańska*, Warszawa 2015, s. 14; B. Jałowicki, *Metropolie*, Białystok 1989, s. 75.

¹⁸ Por. B. Barber, *Gdyby burmistrzowie rządzą światem. Dysfunkcyjne kraje i rozkwitające miasta*, Warszawa 2014, s. 223.

i następczym liczne skojarzenia, [...] gdzie ludzie czują się nareszcie «w mieście», które zachowują ludzką skalę zarówno ulicy, jak i bryły budowli»¹⁹.

W dyskursie o społecznościach miejskich i mieście gentryfikacja pojawiła się w połowie lat sześćdziesiątych XX wieku za sprawą Ruth Glass i to ją powszechnie uznaje się za autorkę tego terminu. Autorka opisała nim zmiany, jakie zaobserwowała w jednej z robotniczych części Londynu, które dokonywały się pod wpływem coraz częściej osiedlających się w niej przedstawicieli klasy średniej. Powrót tej grupy do centrum miasta był związany z kształtowaniem się nowego typu gospodarki, opartej przede wszystkim na wiedzy i usługach, w której cennymi pracownikami stali się nie robotnicy, ale przedstawiciele tzw. nowej klasy średniej. Wraz ze zmianą wzorów konsumpcji oraz modelu rodziny, w obliczu ujawniających się mankamentów życia na przedmieściach²⁰ zainteresowanie zamieszkiwaniem w śródmieściu w pobliżu miejsca pracy, blisko przedszkoli i szkół, wielu atrakcji i usług zaczęło dynamicznie rosnać²¹. Zaczęto wręcz mówić o pojawieniu się „śródmiejskiej nostalgii”²², związanej z potrzebą nieskrępowanego doświadczania, wielorakich kontaktów, poszukiwaniem własnego ja. Nie bez znaczenia była również tzw. luka rentowa, czyli różnica między potencjalną a rzeczywistą rentą gruntową. Innymi słowy, w śródmieściu można było kupić ciekawe nieruchomości za relatywnie niskie ceny, co znacząco zmieniło strukturę własności, w której zaczęły przeważać mieszkania i domy własnościowe. Przybycie nowych mieszkańców zburzyło dotychczasowy ład i porządek dzielnicy, mniej lub bardziej bezpośrednio zmuszając dotychczasowych rezydentów do zmiany miejsca zamieszkania. Przyniesiony przez gentryfikatorów styl życia, wartości, a przede wszystkim kapitały, z materialnym na czele, spowodowały drastyczne zmiany w kształcie śródmieścia, w jego wymiarze społecznym, kulturowym, architektonicznym i polityczno-ekonomicznym²³.

¹⁹ B. Jałowiecki, *Koncepcja schematu wyjaśniającego społeczne wytwarzanie przestrzeni oraz jego ewolucja*, [w:] B. Jałowiecki, H. Libura (red.), *Percepcja i waloryzacja środowiska naturalnego i antropogenicznego*, Warszawa 1992, s. 68.

²⁰ Pogarszanie się warunków zamieszkiwania na przedmieściach wiąże się ze zjawiskiem „rozlewania się miasta” (*urban sprawl*). Zjawisko to oznacza poszerzanie się terytorium miejskiego w celu stworzenia osadnictwa dla rosnącego zaludnienia. Jego negatywny wymiar jest związany przede wszystkim z tym, że jest to proces niekontrolowany, generujący wiele negatywnych konsekwencji dla obszarów, na których jest identyfikowany, między innymi wzmożenie ruchu samochodowego, wzrost zanieczyszczenia, zaburzenia równowagi naturalnej. Z problemem tym borykają się niemal wszystkie kraje europejskie. Niektóre z nich, np. Francja czy Belgia, wprowadziły obostrzenia, które mają na celu uniemożliwić powstawanie kolejnych centów w obrębach aglomeracji. Zob. A. Majer, *Socjologia...*, s. 209–213.

²¹ M. Górczyńska, *Gentryfikacja w polskim kontekście: krytyczny przegląd koncepcji wyjaśniających*, „Przegląd Geograficzny” 2015, nr 85(4), s. 591.

²² E. Rewers, *Segregacja obcych ciał: porządek i wykluczenie*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2008, nr 2(32), s. 6.

²³ R. Glass, *London: Aspects of Change*, [w:] L. Lees, T. Slater, E. Wyly (red.), *The Gentrification Reader*, London 2010, s. 7–9.

Odnosząc się do genezy refleksji naukowej nad gentryfikacją, należy także wspomnieć o Jane Jacobs, która wydając wojnę modernistycznej urbanistyce, komentowała przemiany amerykańskich miast końca poprzedniego stulecia, podnosząc też kwestie gentryfikacji. Jako zawzięty krytyk ówczesnej linii rozwojowej miast dążącej do wielowymiarowej unifikacji pisała: „nieliczne dzielnice mieszkalne, które stają się niezwykle atrakcyjne oraz z sukcesem generują różnorodność i żywotność, padają ostatecznie ofiarą tych samych autodestrukcyjnych sił, co śródmieścia. Tak wielu chciałoby w nich mieszkać, że opłaca się je budować w nadmiernych i druzgocących ilościach dla tych, którzy mogą dać najwięcej. Są to zazwyczaj ludzie bezdzielni, którzy mogą zapłacić najwięcej, którzy dadzą każdą sumę za najmniejsze nawet lokum. Mieszkania dla tego wąskiego, dochodowego segmentu populacji mnożą się kosztem reszty miejskiej tkanki i jej ludności. Wypierane są rodziny, wypierana jest różnorodność środowiska oraz firmy, które nie mogą udźwignąć kosztów nowego budownictwa”²⁴.

Warto zwrócić uwagę, że przywołane przed chwilą opisy gentryfikacji pojawiały się niemal równocześnie po dwóch stronach oceanu, co może sugerować uniwersalny charakter tego procesu. Jednak w dyskusji nad nim coraz częściej pojawiają się również głosy, że jest on silnie warunkowany lokalnie i w związku z tym nie można liczyć na istnienie jednej koncepcji wyjaśniającej to zjawisko²⁵. Sugeruje się nawet, żeby posługiwać się określeniem „procesy gentryfikacji” zamiast „proces gentryfikacji”. W takie rozumienie wpisuje się Loretta Lees, która pisze: „oczywiście, istnieją możliwe do uogólnienia cechy [gentryfikacji – A.B.] zarówno międzynarodowo, jak i w ramach pojedynczych miast, ale istnieje też wiele ważnych specyfik, które są kluczowe i nieredukowalne szczególnie w badaniach porównawczych”²⁶.

Gentryfikacja, jak już wcześniej zostało wspomniane, jest procesem niezwykle dynamicznym i zróżnicowanym. Jej przemiany co do charakteru i obejmowanych przestrzeni stają się widoczne zwłaszcza wtedy, gdy przyjrzymy się im przez pryzmat historyczny. Możliwe jest wówczas wskazanie kilku odmiennych okresów²⁷. Pierwszy z nich obejmuje czas od pierwszych wzmianek o gentryfikacji do połowy lat siedemdziesiątych XX wieku, kiedy to zjawisko dotyczyło niedużych dzielnic śródmiejskich, ale powoli nabierało charakteru światowego. Drugi okres, trwający do końca lat osiemdziesiątych, opisywany jest w literaturze jako czas zakotwiczenia i upowszechnienia się procesu, który obejmował coraz większe połacie obszarów miejskich oraz pozamiejskich. Eksponowaną

²⁴ J. Jacobs, *Śmierć i życie wielkich miast Ameryki*, Warszawa 2014, s. 260.

²⁵ Zob. M. Górczyńska, *Gentryfikacja w polskim kontekście...*, s. 590.

²⁶ L. Lees, *A Reappraisal of Gentrification: Towards a 'Geography of Gentrification'*, „Progress in Human Geography” 2000, vol. 26(1), cyt. za: J. Gądecki, *I love NH. Gentryfikacja starej części Nowej Huty*, Warszawa 2012, s. 31.

²⁷ J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa. Charakterystyka, rozwój koncepcji badawczej i przegląd wyjaśnień*, Warszawa 2010, s. 16.

rolę odgrywały w nim podmioty prywatne. Zwiększający się zasięg procesu i coraz silniej dostrzegane jego negatywne konsekwencje spowodowały powstanie ruchów antygentryfikacyjnych. Trzeci okres, trwający do końca XX stulecia, związany był z aktywizacją większych podmiotów, takich jak deweloperzy, i uruchomieniem komercyjnych odmian procesu. Skala procesu oraz narzędzia komunikacyjne, jakimi dysponowali deweloperzy, znacznie osłabiły głos przeciwników gentryfikacji. Co ciekawe, w *spectrum* zainteresowania dużych graczy zaczęły się znajdować również tereny niezdegradowane, o dość dużym prestiżu oraz sporej luce rentowej – mówiąc inaczej, „perełki”, które nie zostały jeszcze dostrzeżone, a z których przy niewielkich inwestycjach można uzyskać spory zysk. Działania tego typu opisuje się jako supergentryfikację. Początek XXI wieku otwiera czwarty okres rozwoju, charakteryzujący się znaczną intensyfikacją procesu, głównie ze względu na narastające procesy globalizacji oraz popularyzację neoliberalnej polityki miejskiej, która odeszła od idei dystrybucyjno-opiekuńczych na rzecz imperatywu zysku²⁸. Poza tym swoistym *novum* czwartego okresu jest występowanie gentryfikacji także na terenach podmiejskich i wiejskich. W wielu przypadkach za uruchomienie procesu odpowiedzialne są lokalne władze, które umożliwiając przekształcenie gruntów w ramach miejscowych planów zagospodarowania, tworzą przestrzeń pod budownictwo indywidualne. Równie ważną rolę w tym okresie odgrywają miejskie władze lokalne, które często w ramach działań rewitalizacyjnych mniej lub bardziej świadomie uruchamiają procesy gentryfikacji. Z biegiem czasu oba te działania stają się podstawowym narzędziem odnowy miasta²⁹.

Choć badania nad gentryfikacją trwają już ponad pół wieku i coraz bardziej zwiększa się ich zakres, w literaturze funkcjonuje wiele rozmaitych definicji tego zjawiska. Koncentrują się one wokół następujących kryteriów:

1. przemieszczanie grup społecznych o zróżnicowanych kapitałach w przestrzeni miasta;
2. transformacja architektoniczna, funkcjonalna, ekonomiczna i przede wszystkim społeczna obszarów;
3. procesy koncentracji i segregacji grup społecznych w przestrzeni ze względu na odmienne kapitały oraz potrzeby konsumpcyjne;
4. zmiana wartości ekonomicznej przestrzeni, jej komercjalizacja;
5. procesy wypierania (przymusowego i dobrowolnego) grup społecznych o niższych zasobach kapitałowych³⁰.

²⁸ I. Sagan, *Miasto. Nowa kwestia i nowa polityka*, Warszawa 2017, s. 112.

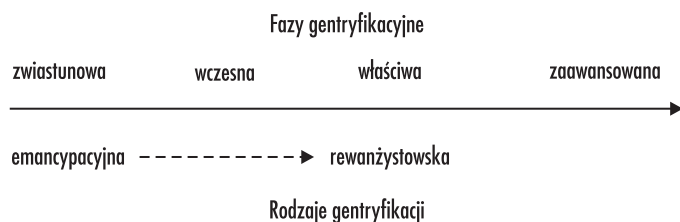
²⁹ Zob. M. Jaskólski, M. Smolarski, *Rewitalizacja i gentryfikacja jako procesy sprzężone na wrocławskim Nadodrze*, „*Studia Miejskie*” 2016, t. 22, s. 103–116; A. Jadach-Sepiolo, *Gentryfikacja w kontekście rewitalizacji*, [w:] A. Zborowski (red.), *Demograficzne i społeczne uwarunkowania rewitalizacji miast w Polsce*, Kraków 2009.

³⁰ Por. R. Śpiewak, *Wiejska gentryfikacja: definicja, znaczenie i skutki procesu*, [w:] M. Halamska, S. Michalska, R. Śpiewak, *Studia nad strukturą społeczną wiejskiej Polski*, t. 1, Warszawa 2016, s. 131.

Wymienione przed chwilą kryteria wpisują się w konfliktowe postrzeganie procesu gentryfikacji, dla których punktem wyjścia jest teza o przestrzennym odbiciu konfliktów klasowych. Jak bowiem pisał Manuel Castells, „nie ma takich struktur, które nie byłyby zespołem sprzecznych i konfliktowych stosunków społecznych, bardziej lub mniej skryształizowanych, ale zawsze zmiennych”³¹. Gentryfikację, która wiąże się z konfliktem, gdzie cechą charakterystyczną są szeroko pojęte działania wykluczające, określa się mianem rewanżystowskiej³². Z kolei jej odmianę, gdzie dochodzi do integracji grup o odmiennych kapitałach społeczno-ekonomicznych, gdzie wykluczenia mają śladowy charakter, a z efektów zmiany korzystają wszystkie podmioty, opisuje się jako emancypacyjną. Ewa Rewers porównuje ją do działania igły w akupunkturze³³. Nowa plomba mieszkalna, nowe usługi, nowi klienci powodują pobudzenie zdegradowanych, rozproszonych fragmentów do życia. Stanowią impuls do przekształcania się w przestrzeń życia. Przyglądając się obu typom gentryfikacji, można odnieść wrażenie, że są to dwa zupełnie odmienne zjawiska. Jednak analiza ich przebiegu pozwala postawić tezę, że często stanowią one elementy jednego procesu, przy czym ich granice są nieostre. Jak płynnie przechodzą w siebie, widać, gdy prześledzimy fazy tego procesu³⁴.

W literaturze dostępnych jest wiele modeli przedstawiających przebieg faz gentryfikacji. Zwykle mają one charakter stadialny. Chcąc pokazać wzajemne przenikanie się gentryfikacji emancypacyjnej i rewanżystowskiej, można odwołać się do modelu, w którym wyróżnia się cztery fazy: zwiastunową, wczesną, właściwą oraz zaawansowaną (schemat 4).

Schemat 4. Współwystępowanie rodzajów gentryfikacji w toku rozwoju procesu



Źródło: Opracowanie własne.

³¹ M. Castells, *Kwestia miejska*, Warszawa 1982, s. 419.

³² Por. J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa...*, s. 68–70; P.J. Fareński, N. Kwaśny, *O (nie)niewinności pojęć. Gentryfikacja w dyskursie o procesach globalnych i jej ideologiczne konteksty*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2013, nr 14; J. Gądecki, *I love NH...*, s. 44–45.

³³ E. Rewers, *Segregacja obcych ciał...*, s. 8.

³⁴ Por. A. Jadach-Sepiolo, *Gentryfikacja...*, s. 9; Ł. Drozda, *Uszlachetniając przestrzeń...*, s. 51–54.

Początek procesu gentryfikacji (tzw. faza zwiastunowa) związany jest zwykle z pojawieniem się w przestrzeni nowych mieszkańców, często odbiegających statusem społeczno-ekonomicznym od reszty populacji. Szukają oni w centrum tanich mieszkań, klimatu sprzyjającego rozwojowi osobistemu. Cenią sobie miejski styl życia, są otwarci na inność. Są to najczęściej ludzie młodzi, kreatywni, odrzucający sztywny gorset przedmieść. Zapełniają i odmładzają dzielnicę, przynoszą do niej często odmienne wzory i style życia. Ich pojawienie się w przestrzeni wiąże się z poprawą nie tylko „fasady” społeczności, ale również jej „wnętrza”. Ze względu na to, że uruchamiają oni ciąg dość istotnych zmian, począwszy od demograficznych, poprzez ekonomiczne, na politycznych kończąc, określa się ich pionierami gentryfikacji. We wzajemnych relacjach pomiędzy nowymi i starymi mieszkańcami dominuje zaciekawienie, otwartość, szacunek dla norm i reguł dzielnicy. Dość szybko włączają się oni w życie codzienne społeczności, dając początek tzw. wczesnej fazie gentryfikacji. Dzięki ich działaniom poprawia się komfort życia, głównie z powodu wymuszenia przez nich poprawy jakości pracy instytucji oraz polepszeniu dostępności do nich³⁵. Ich aktywność zawodowa zmienia etykę pracy, a także podnosi polityczną świadomość i skuteczność dzielnicy³⁶, wyrażającą się choćby w spadku przestępczości czy zmniejszeniu skali problemów społecznych³⁷. Na lepsze zmienia się tkanka miejska, którą wypełniać zaczynają odremontowane i/lub nowe budynki, osadzone w uporządkowanej przestrzeni publicznej. Wiele zapomnianych, zaniedbanych miejsc odzyskuje swój dawny blask³⁸. Niegdyś brudne, niebezpieczne dzielnice zmieniają się w czyste, bardziej przyjazne rodzinom i dzieciom. Coraz chętniej zagląda do nich biznes, a i turysta ciekawy jest zmian, bo przecież to często historyczne centrum miasta. Wzajemna akceptacja i dzielenie się benefitami zmian pozwala powiedzieć,

³⁵ D. Groyecka, *Gentryfikacja Berlina. Od życia na podstuchu do kultury *caffe latte**, Gdańsk 2014, s. 108.

³⁶ J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa...*, s. 70; R. Putnam, *Samotna gra w kregle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008, s. 502–521.

³⁷ Wbrew pozorom gentryfikacja nie likwiduje problemów społecznych, z którymi borykają się śródmiejskie dzielnice, nie powoduje drastycznego spadku przestępczości. Raczej wraz z wypieraniem starych mieszkańców i ich mobilnością przesuwa w przestrzeni miasta. Mieszkańcy ubodzy, chorzy, borykający się z problemem uzależnienia, bezrobocia, rodziny wielodzietne „nie rozplywają się” w niebycie. Zwykle przenoszą się lub są przenoszeni do innych lokalizacji, gdzie wiodą życie w sposób zbliżony do dotychczasowego. Niektóre miasta tworzą dla tej grupy specjalne przestrzenie w postaci osiedli socjalnych (coraz częściej kontenerowych), które w krótkim czasie stają się gęttami. Por. A.V. Papachristos, C.M. Smith, M.L. Scherer, M.A. Fugiero, *More Coffee, Less Crime? The Relationship Between Gentrification and Neighborhood Crime Rates in Chicago, 1991 to 2005*, „City & Community” 2011, vol. 10(3); P. Nowak, *Pojemniki na ludzkie odpady. Wywiady z Katarzyną Czarnotą*, „Krytyka Polityczna”, 2011, <http://www.krytykapolityczna.pl/Wywiady/CzarnotaPojemnikinaludzkieodpady/menuid-431.html> (dostęp: 12.02.2018).

³⁸ Przykładem może być poznańska Śróдка i Chwaliszewo, krakowski Kazimierz i Nowa Huta, a także śródmieścia Łodzi i Warszawy.

że dokonuje się gentryfikacja emancypacyjna. John Caulfield twierdzi, że w jej ramach możliwe jest „stworzenie przestrzeni do integracji społecznej w klimacie tolerancji”³⁹. Ma ona, jego zdaniem, siłę jednoczenia ludzi w centrach miast, otwierając możliwości licznych interakcji, wymiany dóbr. Jak pokazują wyniki badań, ten typ gentryfikacji zdarza się niezwykle rzadko, a jeśli już, to zazwyczaj jest on, niestety, tylko etapem, preludium do zmian, zwykle na gorsze⁴⁰. Specyfiką gentryfikacji jest bowiem to, że w pewnym momencie zaczyna ona przypominać lawinę, która zmiata wszystko, co znajdzie się na jej drodze, bez względu na pierwotne znaczenie. Polepszające się warunki życia w dzielnicy, wciąż wyraźniej dostrzegany koloryt powodują coraz większe zainteresowanie nie tylko ze strony pojedynczych osób, ale również podmiotów komercyjnych, np. deweloperów, których działania obliczone są przede wszystkim na zysk. Do głosu dochodzą grupy silniejsze ekonomicznie i politycznie. Rozpoczyna się etap gentryfikacji właściwej, a wraz z nim kurczenie się przestrzeni dawnych mieszkańców, którzy nierzadko zmuszani są do wyprowadzek, uważanych za podstawowy wskaźnik gentryfikacji rewanżystowskiej. „Oczyszczenie terenu z ruder oznacza nie tylko pozbycie się zapuszczonych domów. Oznacza wykorzenienie ludzi. Rozerwanie na strzępy wspólnot religijnych. Upadek lokalnego przedsiębiorcy. Oznacza wyprowadzkę okolicznego prawnika do nowego biura w śródmieściu oraz poszarpanie ścisłego splotu przyjaźni w obrębie wspólnoty i relacji grupowych w stopniu niemożliwym do naprawienia. Oznacza wyrzucenie dawnych mieszkańców z ich podupadłych mieszkań i skromnych domów oraz zmuszenie ich do szukania nowych i obcych kwater oraz napływ do okolicy tysięcy nowych twarzy”⁴¹. Wskazuje się na bardzo poważne i głównie negatywne konsekwencje wysiedleń. Zdecydowana większość osób zmuszonych do opuszczenia swojego dotychczasowego miejsca zamieszkania ze względu na niskie zasoby kapitałów trafia do równie trudnych, albo nawet trudniejszych środowisk (np. osiedla kontenerowe), w których nie otrzymuje potrzebnego im wsparcia⁴². Problemem jest też wąski zakres tolerancji wysiedlonych w zakresie zmian. Niejednokrotnie doświadczają oni obcości w nowym miejscu, lęków związanych z utratą poczucia kontroli, ograniczeniem wolności behawioralnej czy wykorzenienia⁴³.

³⁹ J. Caulfield, *City Form and Everyday Life: Toronto's Gentrification and Critical Social Practice*, Toronto 1994.

⁴⁰ J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa...*, s. 68.

⁴¹ H. Salisbury, *New York Times*, cyt. za: J. Jacobs, *Śmierć i życie...*, s. 150.

⁴² I. Sagan, *Rola środowiska naturalnego i społecznego w kształtowaniu terytorialnej identyfikacji jednostki na przykładzie przemieszczalnej społeczności lokalnej*, [w:] B. Jałowicki, H. Libura (red.), *Percepcja i waloryzacja środowiska naturalnego i antropogenicznego*, Warszawa 1992, s. 112.

⁴³ M. Nóżka, *Społeczne zamykanie (się) przestrzeni. O wykluczeniu, waloryzacji miejsca zamieszkania i jego mentalnej reprezentacji*, Warszawa 2016, s. 19; A. Bandura, *Teorie społeczne uczenia się*, Warszawa 2007, s. 14.

Przesiedlenia są szczególnie trudne dla dzieci. Opisując ich konsekwencje, Maria Lewicka odwołała się do koncepcji przywiązania Johna Bowlby'ego. W myśl tej teorii zdolność człowieka dorosłego do budowania głębokich, pozytywnych więzi z innymi osobami kształtuje się w okresie dzieciństwa. Niezaspokojenie potrzeb bliskości i znaczenia u dziecka w okresie trzech pierwszych lat życia powodować może powstanie nieprawidłowych wzorców przywiązania. Odnosząc tę ideę do przestrzeni, Lewicka stwierdziła, że zaburzenie pierwotnej więzi z miejscem może owocować w przyszłości trudnościami z wytworzeniem silnej więzi emocjonalnej z miejscem zamieszkania⁴⁴. Ryzyko wzrasta tym bardziej, że gentryfikacja narusza także więzi rodzinne, które ze względu na ciągłość pokoleniową i procesy homogamii małżeńskiej⁴⁵ są silnie zdeterminowane przestrzennie.

Innymi słowy, rodzina zmuszona do zmiany miejsca zamieszkania traci nie tylko swój świat fizyczny, ale również społeczny. W dawnym miejscu zamieszkania zostają dziadkowie, ciocie, wujkowie i rówieśnicy. Jane Jacobs podsumowała ten proces następująco: „porwane na strzępy społeczności rwą się na wietrze, który raz zasiany przynosi burze cynizmu, wrogości i rozpacz, o jakich nam się dotąd nie śniło”⁴⁶. Rośnie poczucie niesprawiedliwości, porzucenia, frustracja oraz wrogość w stosunku do napływającej ludności, która wdraża rozmaite praktyki gentryfikacyjne, zagarniając dla siebie kolejne przestrzenie i wykluczając z nich starych mieszkańców. Z biegiem czasu nowi mieszkańcy zdobywają przewagę, podporządkowując swoim potrzebom cały obszar. Proces wchodzi w fazę gentryfikacji zaawansowanej. Zwykle po „starej” wersji dzielnicy nie zostaje już wiele. W takim ujęciu można porównać gentryfikację do modliszki, która zjada swoich własnych „rodziców” (pionierów gentryfikacji). Syntetyczne ujęcie opisanych wyżej faz zawiera tabela 2.

Próbie opisu wielowymiarowości gentryfikacji podjęli także Mathieu Van Criekingen i Jean-Michel Decroly, którzy wskazali cztery warianty procesu, wyróżniając: wewnętrzną modernizację, modernizację, marginalną gentryfikację i gentryfikację. W ramach wewnętrznej modernizacji dochodzi zwykle do przeprowadzenia licznych remontów i uporządkowania do tej pory zaniedbanej przestrzeni. Nie towarzyszą temu zmiany w stosunkach własnościowych i społecznych. Dzielnica staje się po prostu ładniejsza (np. spółdzielcze osiedla mieszkaniowe).

Zdecydowanie większy zasięg mają procesy modernizacji, z tą różnicą, że punktem wyjścia nie jest podupadła dzielnica śródmiejska. Tu jednak odnowa substancji fizycznej pociąga za sobą zmiany w wymiarze ekonomicznym,

⁴⁴ M. Lewicka, *Psychologia miejsca*, Warszawa 2012, s. 257.

⁴⁵ Zob. H. Domański, D. Przybysz, *Homogamia małżeńska a hierarchie społeczne*, Warszawa 2007.

⁴⁶ J. Jacobs, *Śmierć i życie...*, s. 23.

Tabela 2. Fazy gentryfikacji

	Zwiastuny gentryfikacji	Wczesna gentryfikacja	Właściwa gentryfikacja	Zaawansowana gentryfikacja
Grupy społeczne	<ul style="list-style-type: none"> • pionierzy (studenci, artyści) 	<ul style="list-style-type: none"> • kolejni pionierzy, pierwsi gentryficerzy (osoby dobrze wykształcone, o wysokim statusie społecznym) 	<ul style="list-style-type: none"> • pionierzy zaczynają narzekać! • pojawia się coraz więcej gentryficerów 	<ul style="list-style-type: none"> • dzielnica zostaje zdominowana przez gentryficerów
Ceny gruntów, czynsze	<ul style="list-style-type: none"> • cały czas dość niskie • niewielkie prace remontowo-modernizacyjne 	<ul style="list-style-type: none"> • nieruchomości na tym obszarze zaczynają być obiektem spekulacji • ceny rosną, ale nieznacznie 	<ul style="list-style-type: none"> • dynamiczny wzrost cen • spekulacyjny ruch cen 	<ul style="list-style-type: none"> • stabilizacja cen na wysokim poziomie
Wizerunek obszaru	<ul style="list-style-type: none"> • brak zmian 	<ul style="list-style-type: none"> • początek zmian, obszar staje się atrakcyjny (kawiarnie, rozrywka) 	<ul style="list-style-type: none"> • widoczne zmiany, głównie w strukturze sklepów i usług 	<ul style="list-style-type: none"> • atrakcyjny teren
Wyrugowanie	<ul style="list-style-type: none"> • zajmowane są mieszkania i domy opuszczone = brak wyrugowania 	<ul style="list-style-type: none"> • początki wyrugowań mieszkańców 	<ul style="list-style-type: none"> • dalsze rugowanie mieszkańców • odchodzenie pionierów 	<ul style="list-style-type: none"> • dalsze wyrugowania, aż do powstania dzielnicy zamkniętej

Źródło: A. Jadach-Sepiolo, *Gentryfikacja...*, s. 132.

a w ich efekcie zmiany składu społecznego dzielnicy, choć może zdarzyć się i tak, że będzie się on kształtował dopiero na podstawie kapitału ekonomicznego i kulturowego. Konsekwencją modernizacji będzie powstanie prestiżowej dzielnicy (np. warszawska Marina Mokotów).

Kolejne typy to odmiany gentryfikacji. W sytuacji gdy zmianom podlega zniszczona i podupadła dzielnica, do której wraz z postępującymi procesami przemian fizycznych napływają nowi mieszkańcy, ale pomimo to nie traci ona swojego społeczno-kulturowego charakteru w związku z wypieraniem starych mieszkańców, mamy do czynienia z gentryfikacją marginalną. Jeśli zmiany zmierzają do powstania bogatej dzielnicy (również na skutek wysiedleń i wyburzeń), proces ten określa się mianem klasycznej gentryfikacji. Syntetyczną ilustrację stanowi tabela 3.

Tabela 3. Typologia procesów odnowy sąsiedztwa Mathieu Van Criekingena i Jean-Michela Decroly'ego w opracowaniu Jacka Gądeckiego

	Warunki wstępne	Procesy przekształceń			Rezultat
	Zniszczona i podupadła dzielnica	Odnowienie środowiska zabudowanego	Wzrost statusu społecznego	Zmiany w populacji	Bogata dzielnica
Gentryfikacja	x	x	x	x	x
Marginalna gentryfikacja	x	x	x	x	
Modernizacja		x	x	x	x
Wewnętrzna modernizacja	x	x			

Źródło: J. Gądecki, *I love NH...*, s. 32.

Równie wiele wątpliwości jak definicja czy przebieg gentryfikacji budzi kwestia jej wyjaśniania. Wyróżnia się tu dwie grupy teorii: podażowe i popytowe. W przypadku teorii popytowych głównym mechanizmem stojącym za uruchomieniem procesu gentryfikacji są preferencje konsumentów, związane z ich sytuacją rodzinną, finansową, a także potrzebami kulturalnymi. Gentryfikacja będzie miała miejsce w tych przestrzeniach, w których konsumenci dostrzegą potencjał do zaspokojenia osobistych wymagań. Tym, co przyciąga do centrum miasta, może być specyficzna aura, architektura, dostępne zasoby mieszkaniowe, komunikacja, odpowiednio zagospodarowane tereny rekreacyjne czy bliskość instytucji administracyjnych⁴⁷. Ważna wydaje się kwestia bezpieczeństwa. Pojawia się tu również wątek określonego stylu życia, charakteryzującego się korzystaniem z dobrodziejstw wielkiego miasta i niechęcią do życia na przedmieściach czy na wsi.

Wyjaśnienia podażowe koncentrują się głównie na kwestiach ekonomicznych, wskazując istnienie tzw. luk lub rent w cenach nieruchomości, które mogą stać się potencjalnym źródłem zarobku. Charakteryzując przemiany miasta i dążenia do ich odnowy, wspomniałam, że w pewnym okresie zakłady przemysłowe przeniosły się poza centra miast, czego konsekwencją była dekapitalizacja obszarów, na których do tej pory funkcjonowały. Podobnie jak to się dzieje na giełdzie z akcjami, w pewnym momencie osiągnęły one niezwykle atrakcyjną cenę, co uruchomiło zainteresowanie inwestorów. Relatywnie niewielki koszt inwestycji i potencjalnie duży zysk przyciągały kolejnych zainteresowanych, powodując zwyczaję cen nieruchomości⁴⁸. Luka może być także

⁴⁷ J. Gądecki, *I love NH...*, s. 36.

⁴⁸ Ibidem, s. 39.

związana ze zmianą funkcji, czego przykładem są przekształcenia budynków przemysłowych w mieszkalno-usługowe (tzw. lofty). W tym momencie odwołać się można do charakteryzowanego wcześniej wyjaśnienia popytowego, już bowiem nie tylko cena nieruchomości zaczyna odgrywać rolę, ale również inne czynniki, natury społecznej i kulturowej. Dlatego też wielu badaczy, m.in. Chris Hamnett, odrzuca pozorne przeciwieństwo omawianych teorii gentryfikacji i traktuje je jako wzajemnie się uzupełniające. W jednym ze swoich artykułów, komentując spory wokół wyjaśnień gentryfikacji, autor ten porównał ją do słowa, mówiąc, że ze względu na jej „gabaryty” zawsze jakaś część będzie poza oglądem, co absolutnie nie pozwala na stwierdzenie, że to, co zostało dostrzeżone w danym momencie, jest ułomne⁴⁹. Podobnie do dylematu: wyjaśnienie podażowe czy popytowe podchodzi Loretta Lees⁵⁰.

Wielu badawczy zakładało, że gentryfikacja będzie zjawiskiem krótkotrwałym i o ograniczonym zasięgu. Okazuje się jednak, że żadne z tych oczekiwań się nie zrealizowało. Gentryfikacja występuje w miastach na całym świecie, można wręcz zaryzykować tezę, że staje się naturalnym etapem ich rozwoju. Jest to tym bardziej prawdopodobne, że współczesna gentryfikacja coraz rzadziej jest związana z oddolnym ruchem migracyjnym klasy średniej. Zastępują go działania inicjowane przez władze miejskie, często w postaci rewitalizacji, w którą mniej lub bardziej świadomie wpisany jest proces wymiany mieszkańców i przekształcenia funkcji. Gentryfikacja obejmuje też coraz odleglejsze od centrum obszary i, co ciekawe, podlegają jej także obszary, które obecnie zdegradowane nie są, ale podnosi się w ten sposób ich i tak już wysoki status. Proces ten określany jest mianem supergentryfikacji. Zasięg i skala procesu gentryfikacji prowokuje niektórych badaczy (np. Saskia Sassen⁵¹, Neil Smith⁵²) do postawienia (broniącej się) tezy, że mamy do czynienia z globalną strategią urbanistyczną, która wprawdzie naznaczona jest lokalnym kolorytem, ale co do zasady pozostaje tożsama. Postrzeganie gentryfikacji w perspektywie globalnej pokazuje, jak bardzo zmieniła się optyka tego procesu, który pięć dekad temu służył do opisu specyficznego zjawiska występującego w wybranych obszarach centralnych wielkich miast u schyłku epoki fordyzmu. Dziś jest ona rozumiana jako proces polegający na: (1) reinwestycji kapitału, (2) podniesieniu statusu społeczno-ekonomicznego sąsiedztwa/dzielnicy, (3) zmianach w krajobrazie miejskim oraz (4) pośrednim lub bezpośrednim wypieraniu mieszkańców

⁴⁹ C. Hamnett, *The Blind Men and the Elephant: The Explanation of Gentrification*, „Transactions of the Institute of British Geographers” 1991, vol. 16(2), s. 173–188, https://www.researchgate.net/publication/271814037_The_Blind_Men_and_the_Elephant_The_Explanation_of_Gentrification (dostęp: 26.09.2017).

⁵⁰ L. Lees, *Gentrification and Social Mixing: Towards an Inclusive Urban Renaissance?*, „Urban Studies” 2008, vol. 45(12).

⁵¹ Zob. S. Sassen, *The Global City: New York, London and Tokyo*, Princeton 1991.

⁵² Zob. N. Smith, *New Urbanism, New Urbanism: Gentrification as Global Urban Strategy*, „Antipode” 2002, vol. 34(3).

o słabszej pozycji socjoekonomicznej przez grupy lepiej sytuowane⁵³. I choć, jak już zostało wspomniane, gentryfikacja jest procesem uniwersalnym, to nie można traktować jej jako zjawiska powtarzalnego. Przy dominacji w analizach kontekstu anglosaskiego i odniesień do miast globalnych (Londyn, Berlin, Nowy Jork) coraz wyraźniejsza jest konieczność dostrzeżenia odmienności związanych z warunkami naturalnymi, politycznymi czy społeczno-kulturalnymi. Wiele refleksji wypracowanych dotychczas nie obejmuje i/lub nie wyjaśnia procesów przemian miejskich zachodzących w Afryce, Ameryce Południowej, Azji, a także w Europie Środkowo-Wschodniej.

Dziś o gentryfikacji pisze się coraz więcej, włączając w nurt badań szeroki zakres zagadnień z zakresu socjologii miasta, geografii społecznej, ekonomii, architektury i urbanistyki. I choć gentryfikacja dotyczy przemian mikro- i mezosystemów społecznych, które od zawsze były w centrum zainteresowania pedagogiki, prac z tego zakresu brak. Dla pedagoga szczególnie interesujące są kwestie związane ze zmianą stosunków społecznych w obrębie społeczności lokalnej oraz działającego w jej ramach systemu wychowawczego. Ciągłe bowiem, mimo pogłębiającej się globalizacji, dla naszego funkcjonowania największe znaczenie ma to, co lokalne.

3.2. Przestrzenie i aktorzy gentryfikacji w perspektywie socjopedagogicznej

3.2.1. Śródmiejskie obszary kulturowo zaniedbane jako przestrzeń procesów gentryfikacji

Nie ma sąsiada, co sadził to drzewo
I nie ma sąsiadki, co plotła makatki
Zniknął ten stary, co chował dolary
W oczach niknie ten świat
(*Oczy kamienic*, L. Stadt, 2017)

Przestrzenia, która najczęściej ulega procesowi gentryfikacji, są obszary śródmiejskie. Od czasów koncepcji Ernesta Burgessa jest to „zasadnicze ogniwo organizmu miejskiego”⁵⁴, lub bardziej poetycko – „serce miasta”. Ze względu na centralne położenie od zawsze kumulowały w sobie najistotniejsze funkcje, czego wyrazem było lokowanie na ich terenie instytucji ważnych nie tylko z punktu widzenia samego miasta, ale często i rejonu. Mieszczą się tu zwykle główne instytucje miejskie (banki, urzędy, policja, sądy, straż pożarna, władze

⁵³ S. Marcińczak, *Problematyka gentryfikacji...*, s. 13–15.

⁵⁴ M. Ewartowski, J. Kotus, *Perspektywy rozwojowe CBD w Poznaniu wobec rzeczywistości*, [w:] J. Słodczyk, R. Klimek (red.), *Przemiany przestrzeni miast i stref podmiejskich*, Opole 2006, s. 43.

miasta), ale również siedziby międzynarodowych koncernów. Zogniskowane są tu miejsca odzwierciedlające losy organizmu miejskiego i jego społeczności, konserwujące pamięć i tożsamość miasta i jego mieszkańców (muzea, zabytki, przestrzenie publiczne). Wobec nagromadzenia dużej liczby instytucji obszary te koncentrują najwyższą mobilność dzienną mieszkańców oraz obcych. Są one także ambiwalentnie odbierane nie tylko przez mieszkańców, ale i przez osoby spoza miasta. Z jednej strony budzą podziw, np. ze względu na ich historię, a z drugiej lęk i obawę. W oglądzie społecznym występują bardzo często jako problemowe, niebezpieczne, nieatrakcyjne, jeśli chodzi o miejsce życia⁵⁵. W dużej mierze jest to związane z wizualną stroną obszarów. W zabudowie dominują zdegradowane kamienice (często o nieuregulowanym statusie własnościowym, pozostające w zasobach komunalnych), poprzeplatane pochodzącymi z różnych okresów historycznych budynkami użyteczności publicznej. Dziesiątki lat braku racjonalnej polityki miejskiej negatywnie wpłynęły na ogólny stan tych obszarów.

Gentryfikacja obejmuje w pierwszej kolejności i w największym zakresie przestrzenie centralne, zajmowane zgodnie z logiką rozwoju miasta industrialnego przez klasę robotniczą. Od wielu dekad pogrążone są one w permanentnym kryzysie, którego początków za Charles'em Demaziere'em⁵⁶ dopatrzeć się można w rozwoju fordowskiego modelu produkcji w latach dwudziestych poprzedniego stulecia. Dynamiczny okres rozwoju miast ery przedfordowskiej opierał się w dużej mierze na ludziach przybywających ze wsi, którzy pozbawieni możliwości pracy na roli lub nią niezainteresowani szukali zatrudnienia w fabrykach. Standardem wówczas było powstawanie osiedli robotniczych w niewielkiej odległości od miejsca pracy. Podobieństwo losów, wspólne miejsce pracy, podobny status socjo-ekonomiczny powodowały, że dość szybko na poziomie dzielnicy kształtowały się w miarę stabilne struktury lokalne o specyficznych cechach. Zmiany gospodarcze związane z nową organizacją procesu produkcyjnego zdecydowały o tym, że znaczna część pracujących fizycznie ludzi stała się zbędna. Do zorganizowanych niegdyś wokół zakładów pracy społeczności zaczęła wkradać się dezorganizacja. Jednocześnie rozpowszechnienie się idei liberalnych na świecie spowodowało zmianę sposobu postrzegania relacji człowiek–państwo. Popularyzacja założenia o samodzielności i odpowiedzialności człowieka za swój los pozwoliła na wycofanie się państwa z jego funkcji opiekuńczych. Bieda zaczęła być postrzegana jako wynik lenistwa lub wyraz braku troski o siebie, co stworzyło przestrzeń do podejmowania wobec osób nią dotkniętych działań restrykcyjnych,

⁵⁵ A. Hauziński, *Mapy poznawcze środowiska zamieszkania zagrożonego przestępczością*, Poznań 2003, s. 63–64.

⁵⁶ C. Demaziere, *Le quartiers ouvriers en Europe la veille du 21^{ème} siècle: désadéquation ou redéveloppement?*, 1998, [w:] N. Houmont, J.P. Levy, *Les Villas nouvelles d'Europe la fin du 20^{ème} siècle*, Paris 1997, cyt. za: B. Jałowiecki, *Metropolie*, s. 76.

włącznie z penalizacją. Wszystko to przyczyniło się do degradacji i marginalizacji robotniczych społeczności⁵⁷. Silnie obecna w nich niegdyś kultura pracy i rodziny została wyparta przez kulturę ubóstwa⁵⁸. W przestrzeniach tych wykształciły się sąsiedztwa relegowanych, doświadczonych multiobszarową dezorganizacją, wyrażającą się w wysokim poziomie bierności zawodowej i społecznej, bezdomnością, powszechnością zachowań kryminalnych i szeroko rozumianych uzależnień, radykalizacją postaw, intensyfikacją odsiewu szkolnego, lawinową dezintegracją rodzin⁵⁹. Często nabierały one charakteru enklawowego, co związane było z narastającą izolacją przestrzenną, społeczną i mentalną. Sprzyjało to „zwiększeniu intensywności i częstotliwości kontaktów ze wzorami zachowań, które wiążą człowieka z określoną przestrzenią i miejscem w strukturach społecznych”⁶⁰. Wytworzył się swoisty mechanizm autodeterminacji, który zapewnił im trwanie w długiej perspektywie czasu.

Biorąc pod uwagę cechy społeczno-demograficzne społeczności zagrożonych gentryfikacją, należy zauważyć, że są to społeczności stabilne, swoiście zintegrowane, w miarę homogeniczne (przy czym jednolity charakter jest silniej widoczny w miastach Europy Zachodniej, gdzie w śródmieściach koncentrowano zespoły zabudowy robotniczej, natomiast miasta środkowo-europejskie cechuje nieco większa różnorodność). Zwykle są to społeczności starzejące się, o niskim poziomie familiarności, co oznacza wysoki odsetek jednoosobowych gospodarstw domowych. Mieszkańców charakteryzuje stosunkowo niski poziom wykształcenia (zwykle zawodowe lub średnie), co koreluje z niskim poziomem dochodów osobistych. Mieszkańcy otrzymują wynagrodzenie za pracę lub świadczenia emerytalne i rentowe, ale dla dużej grupy podstawowym źródłem dochodów są zapomogi i inne świadczenia z instytucji pomocy społecznej. Cechą charakterystyczną jest również wysoki poziom wyuczonej bezradności. Znaczna część mieszkańców lokuje się w obszarach marginesu socjalnego i strukturalnego, co w wielu wypadkach związane jest też z doświadczaniem problemów z obszaru patologii społecznej (uzależnienia, przestępczość, przemoc)⁶¹. Organizacja społeczna na tych przestrzeniach pozostaje zwykle na niskim poziomie. W przestrzeniach tych realizuje się samonapędzający się mechanizm, powodujący ograniczanie działań społecznych

⁵⁷ B. Jałowiecki, *Metropolie*, s. 76. Co ciekawe, proces ten w zasadzie nie został wyhamowany, o czym pisał w kontekście społeczeństwa amerykańskiego Robert Putnam. Zob. R. Putnam, *Samotna gra w kręgle...*

⁵⁸ Por. G. Therborn, *Nierówności, które zabijają. Jak globalny wzrost nierówności niszczy życie milionów i jak z tym walczyć*, Warszawa 2015, s. 28–31.

⁵⁹ L. Wacquant, *Więzienia nędzy*, Warszawa 2009, s. 27; W. Warzywoda-Kruszyńska, B. Janowski, *Ciągłość i zmiana w łódzkich enklawach biedy*, Łódź 2013, s. 16–17.

⁶⁰ M. Nóżka, *Społeczne zamykanie (się) przestrzeni...*, s. 127.

⁶¹ Zob. Z. Galor, *Margines społeczny a margines socjalny i margines strukturalny*, [w:] Z. Galor, B. Goryńska-Bittner, S. Kalinowski (red.), *Życie na skraju – marginesy społeczne wielkiego miasta*, Bielefeld 2014, s. 37–38.

Tabela 4. Degradacja obszarów miejskich i jej społeczne efekty

Przyczyny degradacji	Objawy degradacji	Efekty społeczne degradacji w sferze społecznej
<ul style="list-style-type: none"> • upadek dominującego przemysłu (wybranych jego form lub gałęzi) • postęp technologiczny i towarzysząca mu automatyzacja skutkująca spadkiem zatrudnienia w przemyśle i uniezależnienia działalności od czynników produkcji • zmiana organizacji produkcji, np. lekkie hale parterowe budowane w miejscach wysokich budynków • przemiany doktryny militarnej, wyrażające się w redukcji liczebności armii • długotrwałe zaniedbania w obszarze remontów • nieuporządkowane kwestie własności działek i obiektów • niewielkie zainteresowanie włodarzy kwestią estetyki przestrzeni miejskiej • niedostrzeganie roli polityki społecznej w działaniach na rzecz rozwoju lokalnego • brak instrumentarium, praktyki i instytucji włączania mieszkańców w sprawy sąsiedztwa • reaktywne rozwiązywanie problemów społecznych 	<ul style="list-style-type: none"> • wygasanie kreatywności ekonomicznej i społecznej • odpływ zamożniejszych mieszkańców • degradacja materialnej tkanki miejskiej • osłabienie systemu usług komunalnych i społecznych • brak potencjalnych perspektyw rozwoju • brak zainteresowania mieszkańców i podmiotów gospodarczych zdegradowanym obszarem • nawarstwianie się problemów społecznych • utrudniony dostęp do usług komunalnych i społecznych • niska skłonność władz lokalnych do inwestowania na terenach zdegradowanych • brak zaufania do władz miasta i ich administracji 	<ul style="list-style-type: none"> • ubóstwo • bieda chroniczna (dziedziczona) • wykluczenie społeczne • bierność i bezradność jako dominująca postawa życiowa mieszkańców • braki w edukacji • brak atrakcyjnych możliwości spędzania wolnego czasu • bezrobocie • problemy zdrowotne • przestępczość • trudne warunki mieszkaniowe • deficyt usług • zanieczyszczenie środowiska • słaby kapitał ludzki mieszkańców • stygmatyzacja mieszkańców • gettoizacja

Źródło: J. Przywojska, *Rewitalizacja miast...*, s. 16.

mimo możliwości realnego wpływu na rzeczywistość, wzmacniający poczucie braku sprawstwa. Skoro mieszkańcy nie mają poczucia, że mogą – nie podejmują aktywności. Proces ten jest widoczny choćby na przykładzie szkół działających w takich obszarach. Wiele lat temu Stanisław Kowalski pisał, że szkoła jest „podstawowym czynnikiem organizacji lokalnego środowiska wychowawczego”. Nie tylko je integruje, harmonizuje, ale przede wszystkim aktywizuje. Ale żeby mogło stać się to faktem, potrzebni są do tego choć odrobinną zainteresowani mieszkańcy/rodzice. W charakteryzowanych dzielnicach szkoła nie jest przedmiotem szczególnej uwagi, a i ona sama działa po wielokroć w oderwaniu od lokalnego kontekstu. Mieszkańcy, którzy mogliby kreować jej działania, uczynić z niej ognisko zmiany, najczęściej omijają ją z daleka. Nie jest zatem dziełem przypadku, że szkoły w dzielnicach podatnych

na procesy gentryfikacyjne nie dzierżą palmy pierwszeństwa. Podobna inercja dotyka również inne instytucje: policję, służby porządkowe czy społeczne. Wiele instytucji nie jest lokowanych w tego typu przestrzeniach, ponieważ nie znajduje się dla nich uzasadnienia w „oczekiwanych” potrzebach mieszkańców. Odcięcie (się) społeczności od instytucji – poza kwestiami związanymi z dopasowaniem do oferty, relacjami między pracownikami a mieszkańcami – sprzyja powstawaniu wspólnot sąsiedzkich o charakterze enklawowym. Tworzące się w ten sposób mikroświaty są miejscem życia, towarzyskich spotkań, socjalizacji, odtwarzania stylów życia i sposobów myślenia. Stanowią one autonomiczny i hermetyczny obszar w sensie mentalnym, ekonomicznym i społecznym. Ze względu na obowiązujący w nich kod zachowań akceptowanych i niedopuszczalnych względnie łatwo identyfikuje się w nich swoich i obcych. Dokonuje się swoiste „informacyjne i przestrzenne zacementowanie”. Skala problemów w nich występująca pozwala na ujęcie wielu z nich w kategoriach obszarów kulturowo zaniedbanych⁶², lub wręcz enklaw biedy⁶³.

3.2.2. Greentryfikacja, czyli gentryfikacja terenów podmiejskich i wiejskich

Gentryfikacja wsi i terenów podmiejskich stała się przedmiotem zainteresowania badaczy w zasadzie dopiero pod koniec XX wieku, choć artefakty świadczące o poszukiwaniu przez ludzi lepszych warunków życia poza miastem archeolodzy i historycy odnotowują w odniesieniu do niemal każdej epoki. Zjawisko ucieczki z miasta masowego charakteru po raz pierwszy nabiera w XVIII wieku w Anglii, gdy na wsi zaczyna się osiedlać burżuazja. Powodem migracji staje się niezwykle dynamiczny rozwój miast (zwłaszcza w zachodnio-południowej Anglii), które w związku z budową nowych zakładów przemysłowych, przybywaniem coraz to nowych mieszkańców, dramatycznymi warunkami higienicznymi, wybuchającymi co jakiś czas niepokojami społecznymi, a także niedostateczną infrastrukturą stają się miejscami trudnymi do życia. Podobnie na pogarszające się warunki miejskiej egzystencji zareagowali również bogaci mieszkańcy innych krajów Europy Zachodniej. W dobrym tonie stało się wówczas mieszkanie w wiejskiej posiadłości i bywanie w mieście z konieczności⁶⁴.

Z niewielkim opóźnieniem wędrówka na przedmieścia zaczęła się też w Ameryce. U jej podstaw legły dokładnie te same przyczyny co w Europie. W efekcie pod koniec XIX wieku co trzeci Amerykanin mieszkał poza miastem, najczęściej na suburbiach. W późniejszym czasie migracjom na przedmieścia przysłużył się rozwój technologii, który w znaczący sposób uniezależnił człowieka i zdecydowanie rozszerzył dostępną mu przestrzeń. Ogromne znaczenie

⁶² W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*, Poznań 1983.

⁶³ W. Warzywoda-Kruszyńska, B. Jankowski, *Ciągłość i zmiana...*

⁶⁴ J. Rykwert, *Pokusa miejsca. Przeszłość i przyszłość miast*, Kraków 2013, s. 62–67, 113–123, 222–234.

miał rozwój transportu kolejowego oraz rozbudowa wodociągów i kanalizacji. Swoistym kamieniem milowym stały się: samochód, bez którego życie poza miastem byłoby niezwykle trudne, oraz dostęp do kredytów hipotecznych. Gwałtowny rozwój amerykańskich przedmieść nastąpił po II wojnie światowej, szczególnie w latach 1950–1980, kiedy wzrosło znacznie zapotrzebowanie na tańsze i lepsze warunki zamieszkania, a firmy coraz częściej lokowały się również poza centrum miasta. Robert Fishman skomentował dziejące się wówczas przemiany następująco: „jeśli wiek XIX mógł być nazywany Wiekiem Wielkich Miast, to Ameryka po II wojnie światowej weszła w Wiek Wielkich Suburbów”⁶⁵. Pod koniec XX stulecia amerykańskie przedmieścia liczyły więcej mieszkańców niż miasta, ale ich rozwój – głównie ze względu na kryzys gospodarczy – nie był już tak dynamiczny jak kilka dekad wcześniej. W dalszym ciągu jednak dla przeciętnego Amerykanina domek na przedmieściu stanowi ucieleśnienie marzeń.

Dążenie do realizacji ideału podmiejskiego życia jest wciąż obecne także we współczesnych społeczeństwach europejskich. Stąd niesłabnące, ale i zróżnicowane procesy gentryfikacji wsi. Jeśli za miarę gentryfikacji przyjąć tempo „przyrostu” w strukturze społecznej wsi osób z wyższym wykształceniem, to liderami będą takie państwa, jak: Belgia, Bułgaria, Cypr, Hiszpania, Niemcy, Polska i Słowenia. Szacuje się, że zmiana ta wynosi około dziesięciu punktów procentowych. U jego podstaw leży kilka przyczyn. Po pierwsze, podnosi się generalnie poziom wykształcenia społeczeństw, w tym również ich „wiejskiego” segmentu, po drugie, silnym trendem są migracje z miasta na wieś. Wzrostowi udziału klasy średniej towarzyszy spadek udziału robotników (ze względu na przejście do gospodarki usługowej) oraz rolników w strukturze społecznej wsi⁶⁶.

Zarówno miejską, jak i wiejską odmianę gentryfikacji definiuje się jako proces, w ramach którego gospodarstwa o wyższych dochodach wypierają te o dochodach niższych, zmieniając charakter i klimat sąsiedztwa. Klasowy charakter tych zmian powoduje w dłuższej perspektywie czasowej zmiany w dystrybucji bogactwa, dochodów i szans edukacyjnych. Martin Phillips uważa, że gentryfikację wsi należy traktować jako jedną z form rewaloryzacji zasobów i przestrzeni, które z punktu widzenia kapitału rolnego, a nawet różnych innych rodzajów kapitału wiejskiego, stały się nieproduktywne lub marginalne⁶⁷. Coraz niższa opłacalność produkcji rolnej sprzyja przekształcaniu terenów użytkowania rolniczego w obszary mieszkaniowe, rezydencjalne.

⁶⁵ R. Fishman, *Beyond The Rise of the Technoburb*, [w:] R.T. LeGates, F. Stout (red.), *The City Reader*, London 1987, s. 75.

⁶⁶ M. Halamska, *Zróżnicowanie społeczne „wiejskiej Europy”*, „Wieś i Rolnictwo” 2015, nr 4(169), s. 60.

⁶⁷ M. Phillips, *Rural Gentrification and the Process of Class Colonization?*, „Journal of Rural Studies” 1993, nr 2(9), s. 127, http://www.researchgate.net/publication/223494889_Rural_Gentrification_and_the_Process_of_Class_Colonization?enrichId=rgreq-c620366c-fea7-4036-a161-a269b7b4ebe4&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzIyMzQ5NDg4OTtBUzoxNjU3MjE0NTE1NDAAODBA MTQxNjUyMjQ4MTk3OA%3D%3D&el=1_x_2 (dostęp: 15.07.2014).

W Wielkiej Brytanii proces ten określa się mianem „konwersji stodoł”, bo domami stają się budynki gospodarcze (stodoły, stajnie czy spichlerze).

Zjawisko migracji na przedmieścia dotyczy zwykle przedstawicieli klasy średniej, którzy przez zakup domu na przedmieściach realizują niejako skrypt statusowy⁶⁸. Coraz częściej jednak w badaniach pojawiają się również inne grupy: mieszkańcy wsi, wracający do niej po okresie zamieszkiwania w mieście (np. związanym ze studiami czy pracą) oraz seniorzy, którzy po zakończeniu pracy zawodowej wybierają życie poza miastem. Znaczącą grupę stanowią też osoby, które wychowywały się na wsi w dzieciństwie, później w związku z kształceniem i pracą zawodową przez kilka lat mieszkały w mieście, by wrócić do swoich pierwotnych habitatów⁶⁹. Każdą z tych grup kierują inne motywacje. Można je podzielić na trzy grupy: (1) związane z jakością fizycznych warunków zamieszkania, (2) odnoszące się do jakości środowiska społecznego, w tym także wychowawczego, oraz (3) powiązane z aktywnością zawodową (tabela 5).

Tabela 5. Motywacje migracji

Motywacje migracji / zmiany miejsca zamieszkania		
Ogólne	Obszar wiejski	Wielkie miasto
<ul style="list-style-type: none"> • małżeństwo • konieczność zmiany miejsca zamieszkania • poprzednie miejsce zamieszkania • zmiana miejsca pracy • budowa domu • przejście na emeryturę • rozwód/zmiana partnera • zbyt wysokie koszty utrzymania • chęć życia bliżej rodziny • opuszczenie domu przez dzieci • połączenie z rodziną • zdrowie • inne 	<ul style="list-style-type: none"> • cisza • fizyczne cechy środowiska • społeczne cechy środowiska • charakterystyka sąsiedztwa • związki rodzinne i dobre warunki dla dzieci • niższe ceny nieruchomości • styl życia • praca • bliskość rodziny oraz przyjaciół • podążanie za partnerem • dzieci 	<ul style="list-style-type: none"> • rynek pracy • dostęp do kultury i rozrywki • infrastruktura (urzędy, sklepy, przychodnie, komunikacja) • przywiązanie do miejsca zamieszkania • możliwości rozwoju • wygoda • dobre warunki dla dzieci • dostępność w kontekście przestrzeni („wszędzie blisko”)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie R.A. Bijker, T. Haartsen, D. Strijker, *Migration to Less-Popular Rural Areas in the Netherlands: Exploring the Motivations*, „Journal of Rural Studies” 2012, vol. 28; K. Kowalczyk, *Kto marzy o życiu w mieście, a kto o życiu na wsi*, Komunikat z badań CBOŚ, 2015, nr 18, s. 7.

⁶⁸ W Polsce na przedmieścia przenosi się przede wszystkim klasa średnia. Biorąc pod uwagę, że rodzima suburbanizacja zwykle dotyczy obszarów już zamieszkałych, najczęściej przez ludność rolniczą o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, nabiera ona cech właściwych procesowi gentryfikacji. Klasowy charakter tych zmian powoduje w dłuższej perspektywie zmiany w dystrybucji bogactwa, dochodów i szans edukacyjnych. Por. K. Kajdanek, *Dom na suburbiach. Ideał podmiejskiego zamieszkiwania a strategię udomowienia*, [w:] M. Łukasiuk, M. Jewdokimow (red.), *Socjologia zamieszkiwania*, Warszawa 2014, s. 192–196.

⁶⁹ K. Kajdanek, *Suburbanizacja po polsku*, Kraków 2012, s. 55–84.

Wśród motywacji z pierwszej grupy dominują te związane z ekologiczną jakością przestrzeni wiejskich. Dla podkreślenia jej roli ukuto dwa terminy: *rural gentrification* oraz *greentrification*⁷⁰. Osoby przenoszące się na wieś podkreślają bowiem jakość krajobrazu, czystość powietrza związaną z mniejszą ilością zanieczyszczeń, kontakt z naturą, a także spokój i ciszę. Mówią też o możliwości posiadania dużego domu z ogrodem, co porównują do prywatnego azylu, którego koszty budowy i utrzymania są znacznie niższe niż mieszkania w mieście⁷¹. Motyw ten uzupełniają wątki dotyczące możliwości prowadzenia zdrowego stylu życia, związanego z ideologią ruchu *slow life*⁷².

Sielankowy obraz odnosi się również do drugiej grupy motywacji, związanych ze społeczną stroną funkcjonowania środowiska wiejskiego. Migrujący oczekują bliższych relacji pomiędzy mieszkańcami, poczucia wspólnoty oraz mniejszej liczby konfliktów i przestępstw. Czyni to środowisko wiejskie zdecydowanie bardziej sprzyjającym procesowi socjalizacji i wychowania dzieci. Opisuując tę grupę motywów, wskazuje się, że obszary podmiejskie i wiejskie traktowane są przez nowych mieszkańców jako wyspy porządku i bezpieczeństwa na rozhuśtanym, globalnym oceanie. Stanowią ostoję tradycyjnych wartości, np. związanych z życiem rodzinnym⁷³, dla których realizacji wieś jest najodpowiedniejszym miejscem. Gentryficerzy wskazują „dobro dzieci”, „dobro rodziny” jako podstawowy motyw przeprowadzki poza miasto. Ten ostatni motyw jest charakterystyczny zwłaszcza dla tych, którzy wychowywali się na wsi. Ich idylliczne wspomnienia własnego dzieciństwa stają się podstawą podejmowania decyzji dotyczących własnego potomstwa. Nie można pominąć motywacji statusowych, związanych z poczuciem konieczności wypełnienia oczekiwań, jakie się pojawiają w związku z zajmowaną pozycją społeczną. Posiadanie domu poza miastem staje się „dobrem pozycjonalnym”, które określa lub podkreśla pozycję społeczno-ekonomiczną jego właściciela.

W końcu trzecia grupa motywacji odwołuje się do kwestii zmiany pracy lub jej trybu. Wiele osób, które migrują poza miasto, funkcjonuje jako osoby samozatrudniające się. Swoje firmy związane z profesjonalnymi usługami (IT, finansowymi czy projektowymi), handlem detalicznym, turystyką, sztuką bądź rzemiosłem prowadzą we własnych domach⁷⁴.

Omawiając zagadnienia wiejskiej gentryfikacji, warto zaznaczyć, że w obszarach szczególnie atrakcyjnych ze względu na położenie i zasoby naturalne (w Polsce np. Bieszczady, wybrzeże czy Mazury) osoby o wysokim statusie materialnym

⁷⁰ J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa...*, s. 65.

⁷¹ K. Kowalczyk, *Kto marzy o życiu w mieście...*, s. 5.

⁷² Zob. M. Wiśniewska, *Żywność, życie i turystyka w stylu „slow”*, „Zarządzanie i Finanse” 2012, nr 3, s. 161–176.

⁷³ J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa...*, s. 64.

⁷⁴ A. Stockdale, *The Diverse Geographies of Rural Gentrification in Scotland*, „Journal of Rural Studies” 2010, nr 26, s. 37.

Tabela 6. Różnice między gentryfikacją miejską i wiejską

Cecha	Miejska gentryfikacja	Wiejska gentryfikacja
Specyfika miejsc, w których ma miejsce proces gentryfikacji	• obszary śródmiejskie o specyficznych cechach społeczno-architektoniczno-funkcjonalnych (zdegradowane, zasiedlone przez ludność o niskim statusie społeczno-ekonomicznym)	• atrakcyjne ze względu na walory naturalne i dobrze skomunikowane obszary podmiejskie i wiejskie
Skala procesu	• zwykle obejmuje wybrany fragment miasta • renowacja, wyburzanie budynków, budowa nowych	• zazwyczaj obejmuje całą wieś • budowa nowych budynków, renowacja, bardzo rzadkie wyburzanie budynków
Charakterystyka gentryficerów	• młodzi ludzie, najczęściej single lub w związkach nieformalnych, bezdzietni, bardzo dobrze wykształceni, nastawieni na realizację kariery zawodowej • wyraźny klucz klasowy i etniczny/rasowy	• osoby z wyższym wykształceniem, najczęściej w związkach, często z dziećmi, łączące pracę zawodową z życiem rodzinnym, coraz częściej również osoby w wieku emerytalnym • przeważa aspekt klasowy, rasowy jest mniej znaczący (choć bywają obszary, gdzie odgrywa on równoważną rolę)
Motywy zmiany miejsca zamieszkania	• dostęp do miejsca pracy oraz miejskich atrakcji • intensywne życie towarzysko-kulturalne • możliwość realizacji specyficznych zachowań konsumenckich	• poszukiwanie lepszych warunków życia i wychowania dzieci • spokojna starość • idea ruchu <i>slow life</i>
Kierunek migracji, trendy przestrzenne	• powrót do miasta (<i>back to city movement</i>) • migracja między miastami lub wewnątrz nich	• kontynuacja ucieczki klasy średniej na przedmieścia i obszary wiejskiej (<i>back to the country movement</i>) • migracja z miasta
Zaawansowane podmioty	• lokalne władze, deweloperzy, inwestorzy prywatni	• inwestorzy prywatni, lokalne władze, deweloperzy
Efekty procesu	• przestrzeń rezydencjalna	• przestrzeń rekreacyjna
Sytuacja ludności autochtonicznej	• zaawansowane procesy wypierania grup słabszych ekonomicznie • polaryzacja struktury społecznej	• brak procesu wypierania fizycznego • możliwe procesy marginalizacji starych mieszkańców • najczęściej w miarę pokojowe współistnienie starych i nowych mieszkańców

Źródło: Opracowanie własne na podstawie R. Śpiewak, *Wiejska gentryfikacja...*, s. 132; J. Yagley, L. George, C. Moore, J. Pinder, *They Paved Paradise... Gentrification in Rural Communities*, Housing Assistance Council Report, Washington 2005, s. 44, <http://www.ruralhome.org/storage/documents/gentrification.pdf> (dostęp: 17.06.2014).

budują lub nabywają domy, które pełnią wyłącznie funkcję letniskową. Zjawisko to określane jest mianem „dzikiej gentryfikacji” (*wilderness gentrification*)⁷⁵.

⁷⁵ R. Śpiewak, *Wiejska gentryfikacja...*, s. 135.

W środowisku badaczy toczy się obecnie dyskusja, czy gentryfikacja wsi i miasta to jeden i ten sam proces, czy raczej dwa odmienne. Zwolennicy pierwszego poglądu uważają, że co prawda zmienia się środowisko, ale skoro mechanizmy i przede wszystkim konsekwencje pozostają tożsame, nie ma potrzeby wytworzenia osobnej aparatury teoretycznej do analizy zmian, jakie zachodzą w obu obszarach. Z kolei propagatorzy odmienności procesów gentryfikacji wsi i miasta podkreślają, że utożsamienie tych procesów wynika głównie z aplikacji wiedzy dotyczącej obszarów miejskich na środowiska wiejskie, co nie jest do końca uprawnione. Specyfika *greentrification* wymaga, ich zdaniem, osobnej refleksji naukowej⁷⁶. Ilustracją tego stanowiska stanowi tabela 6. Ów spór znika, gdy przyjmiemy historyczno-cyrkularną perspektywę widzenia procesu gentryfikacji, którą ilustruje schemat 5.

Schemat 5. Cyrkularne ujęcie procesu gentryfikacji



Źródło: Opracowanie własne.

Można założyć wówczas nie tylko, że wiedza o gentryfikacji ma charakter uniwersalny, ale również że jest to jeden proces, a nie dwa odrębne. Do postawienia tej tezy uprawniają wyniki badań nad migracjami, które pokazują, że ludzie nieustannie przemieszczają się między miastem a wsią i że towarzyszą temu swoiste „przesilenia kierunkowe”: raz popularniejsza jest wieś, raz miasto. Oczywiście, procesy te należy widzieć w perspektywie tzw. „długiego trwania”. Dokonująca się po II wojnie światowej gentryfikacja obszarów wiejskich i podmiejskich przyczyniła się do degradacji śródmieść, m.in. poprzez

⁷⁶ M. Nóżka, *Społeczne zamykanie (się) przestrzeni...*, s. 128.

drenaż klasy średniej. Po okresie *boomu* na przedmieścia, kiedy ujawniły się ich deficyty i związane z tym trudy życia (dojazdy, pogarszający się stan środowiska naturalnego, specyficzne warunki społeczne), rozpoczął się proces gentryfikacji centrów miast, który dziś coraz częściej jest postrzegany jako naturalny etap jego rozwoju. Procesy gentryfikacji wiejskiej i miejskiej należy zatem widzieć jako składowe jednego procesu.

3.2.3. Autochtoni i gentryfierzy – próba charakterystyki

Pierwsze prace dotyczące procesów gentryfikacji identyfikowały dwie grupy aktorów biorących w nich udział. Jedną byli rdzenni mieszkańcy, nazywani również autochtonami, a drugą ludność napływowa, głównie klasa średnia. Rozwój refleksji teoretycznej i badań nad gentryfikacją ujawnił silne różnicowanie się tych grup w czasie i przestrzeni. Obecnie w każdej z nich dają się wyodrębnić kolejne podgrupy.

Odnosząc się do literatury przedmiotu, opracowałam propozycję autorskiej typologii aktorów gentryfikacji, którą przedstawia wykres 2. Nie ma ona charakteru uniwersalnego, podobnie jak proces gentryfikacji. Trzeba pamiętać, że w danym miejscu i czasie układ grup może być inny, bo zmiany warunkują zarówno czynniki globalne, jak i lokalne. Z tego powodu poniższe charakterystyki należy traktować jako swego rodzaju zarys opisu.

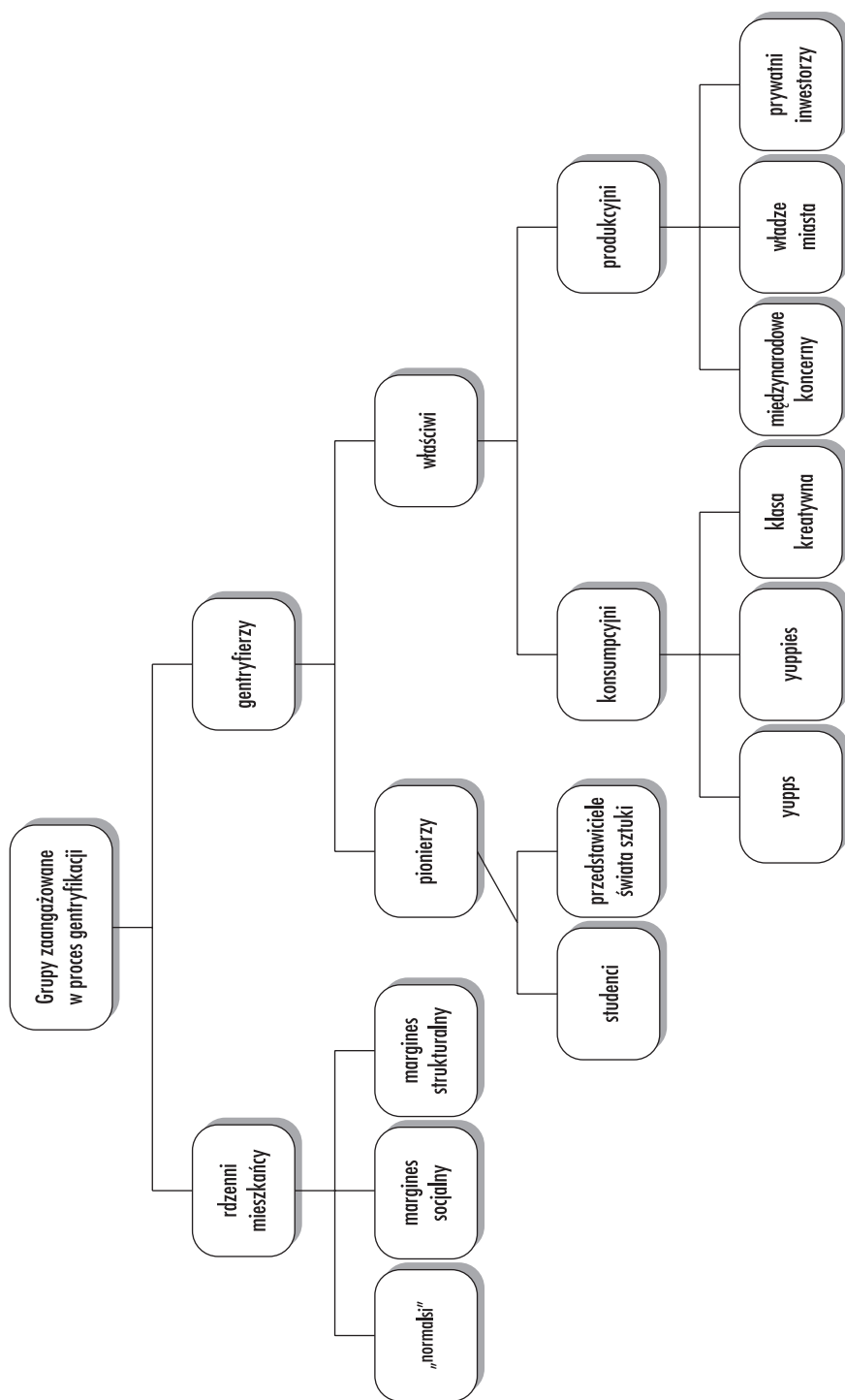
Zadanie sportretowania „starych” mieszkańców dzielnic doświadczających gentryfikacji nie jest zadaniem prostym z dwóch podstawowych i dość mocno łączących się z sobą powodów. Pierwszym jest to, że są oni relatywnie rzadko badaną grupą⁷⁷, a nie bada się ich, bo wiadomo, kim są. Dotykamy w ten sposób drugiego problemu, jakim są narosłe wokół tej grupy stereotypy. Od początku refleksji nad gentryfikacją przyjmuje się, że są to przedstawiciele klasy niższej (ludowej)⁷⁸, ale dość jednowymiarowo postrzeganej. Tworzą ją bowiem osoby niewykształcone, niezaradne życiowo, które charakteryzują zaniżone aspiracje, nieprzystosowane do współczesnych warunków. Poza tym borykają się one z licznymi zjawiskami z obszaru patologii społecznej (bezrobocie, uzależnienia, przestępczość itd.). Opisuje się ich jako „meneli”, „nierobów” czy „naciągaczy”⁷⁹, co sprzyja budowaniu swoistego „stygmatu terytorialnego”, który swym zasięgiem z biegiem czasu obejmuje całą społeczność. W przypadku części mieszkańców nie są to określenia na wyrost, gdyż faktycznie wpisują się oni

⁷⁷ Por. K. Paton, *Gentrification: A Working-Class Perspective*, Surrey 2014.

⁷⁸ W nowej literaturze przedmiotu dotyczącej kwestii klasowych obok określenia „klasa niższa” pojawia się też sformułowanie „klasa ludowa”. Zob. M. Gdula, P. Sadura (red.), *Styl życia i porządek klasowy w Polsce*, Warszawa 2012; P. Sadura, *Państwo, szkoła, klasy*, Warszawa 2017.

⁷⁹ W. Orliński, *Szanuj menela swego. Gentryfikacja czy rewitalizacja?*, „Gazeta Wyborcza. Duży Format”, 1.07.2008, http://wyborcza.pl/duzyformat/1,127291,5411425,Szanuj_menela_swego_Gentryfikacja_czy_rewitalizacja.html (dostęp: 24.09.2015).

Wykres 2. Typologia grup zaangażowanych w proces gentryfikacji



Źródło: Opracowanie własne.

w obszary marginesu strukturalnego oraz socjalnego. Na marginesie strukturalnym znajdują się ci, którzy uzyskują środki do życia w sposób nielegalny (przebiegłość) lub poza społecznym podziałem pracy (zbieractwo, żebractwo), a na socjalnym ci, którzy albo nie są w stanie zaspokoić swoich potrzeb bez pomocy innych (wiek, choroba, sytuacja życiowa), albo tacy, dla których świadczenia z pomocy społecznej są podstawowym źródłem utrzymania mimo zdolności do podjęcia pracy⁸⁰. Ale poza nimi na terenach śródmiejskich funkcjonują – bardzo często stanowiący większość – „normalni”. To zwykle osoby o dość niskim statusie społeczno-ekonomicznym, które stały się mieszkańcami tych terenów na skutek polityki mieszkaniowej peerelowskiego państwa, a po przemianach doświadczyły „blokady mobilności” związanej z brakiem kapitału finansowego, wiedzy i wsparcia, która spowodowała, że pozostali w centrum mimo pogarszających się warunków funkcjonowania, i którzy podejmują wiele działań, by życie tam było bardziej znośne⁸¹. Trzeba podkreślić, że w funkcjonowaniu tej części mieszkańców śródmieścia trudno dopatrzeć się znamion patologii, można raczej powiedzieć, że w wielu przypadkach są jej wtórnymi ofiarami. Część z nich można zakwalifikować jako „pracujących biednych” (*working poor*). Oznacza to, że podejmują i podtrzymują oni aktywność zawodową (najczęściej w formie niestandardowego zatrudnienia), ale dochody z niej pochodzące są na tyle niskie, że nie umożliwiają zaspokojenia potrzeb, wymuszając zastosowanie dodatkowych strategii pozwalających się utrzymać⁸². Grupa ta jest bierna społecznie, również ze względu na obciążenie pracą.

Gentryficyerzy stanowią przeciwieństwo rdzennych mieszkańców śródmieścia. Tim Butler ustalił, że nowi mieszkańcy są osobami ceniącymi kosmopolityczne wartości, dostrzegającymi uroki miejskiego życia, przy jednoczesnym dość krytycznym stosunku do przedmieść. Deklarują przywiązanie do społeczności, są aktywni towarzysko i społecznie, wykorzystują przestrzeń miasta do zaspokojenia swoich potrzeb⁸³. Sharon Zukin, odnosząc się do koncepcji Pierre’a Bourdieu, potwierdziła ich wyższy od przeciętnego kapitał

⁸⁰ Kategorie marginesu socjalnego i strukturalnego przyjmuję za Z. Galorem. Zob. Z. Galor, *Margines społeczny...*, s. 37–38.

⁸¹ Marcjanna Nózka w swoich badaniach nad procesami wykluczania wśród mieszkańców śródmiejskich enklaw zidentyfikowała zastosowanie przez nich strategii obronnych o paliatywnym charakterze, które służyły w pierwszej kolejności zniesieniu poczucia napięcia pojawiającego się w związku z zamieszkiwaniem danej okolicy. Najczęściej stosowanymi okazały się porównania w dół, katastrofizacja, obronny fatalizm i obronne generalizacje. Wielu mieszkańców stosowało strategię wybielania lub porównywania *in plus*, starając się pokazać wyjątkowość miejsca. Mieszkańcom nieobce były również strategie kompensacyjne, zmierzające do osłabienia negatywnego obrazu przestrzeni w oglądzie społecznym. Zob. M. Nózka, *Społeczne zamykanie (się) przestrzeni...*, s. 155–161.

⁸² Por. M. Wójcik-Żołądek, *Bieda pracujących. Zjawisko working poor w Polsce*, „Studia BAS” 2013, nr 4(36), s. 159–178.

⁸³ T. Butler, *Gentrification and the Middle Classes*, Aldershot 1997, cyt. za: J. Gądecki, *I love NH...*, s. 42–43.

ekonomiczny (posiadane dochody, zasoby finansowe, nieruchomości i inne dobra), kulturowy (wykształcenie, wiedza, styl życia) oraz społeczny (funkcjonowanie w specyficznych sieciach społecznych)⁸⁴. Podobnie jak rdzenni mieszkańcy, nie jest to jednak grupa homogeniczna.

Zwykle jako pierwsi w przestrzeni pojawiają się gentryficy „pionierzy”. To zwykle osoby samotne lub młode pary, niekiedy opisywane jako *dinks* (*double income, no kids* – bezdzietni, z podwójnym dochodem), przedstawiciele „wolnych” zawodów (artyści, dziennikarze), przedstawiciele mniejszości seksualnych, turyści, którzy postanowili w mieście pozostać na dłużej, a także studenci. Do zaniedbanych dzielnic przyciągają ich klimatyczne i finansowo atrakcyjne przestrzenie, nie należą oni bowiem do grona osób majątnych⁸⁵. Szukają też przestrzeni potencjalnie tolerancyjnych, w których będą mogli eksponować swoją niepowtarzalność, rozwijać swoje talenty. Wynajmują, nieco rzadziej kupują domy, mieszkania i odnawiają je na własny użytek, wykorzystując w tym celu „kapitał potu”⁸⁶. „Ich obecność nadaje okolicy „wyluzowany”, artystyczny klimat, sławę miejsca modnego, w którym spotyka się bohema”⁸⁷. Dominujący u nich kapitał społeczny powoduje, że dość szybko integrują się ze społecznością, stając się jej naturalnym ogniwem. Aktywnie biorą udział w życiu dzielnicy, kreują jej obraz, odzwierciedlając w niej swoją prywatną tożsamość, co jest dla nich tym łatwiejsze, że wielu z nich zawodowo zajmuje się sztuką lub wykonuje wolne zawody. Zadomowienie pionierów, ich wtopienie się w społeczność dla zewnętrznych obserwatorów staje się sygnałem do łaskawszego spojrzenia na dzielnicę i skoncentrowania się na jej walorach⁸⁸.

Pionierami są również studenci, których pojawienie się w zdegradowanych przestrzeniach śródmiejskich zwiastuje proces zwany studentyfikacją⁸⁹.

⁸⁴ S. Zukin, *The Cultures of the City*, Oxford 1995.

⁸⁵ J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa...*, s. 29–30; I. Sagan, *Miasto. Nowa kwestia...*, s. 118–120.

⁸⁶ Ł. Drozda, *Uszlachetniając przestrzeń...*, s. 57.

⁸⁷ D. Groyecka, *Gentryfikacja Berlina...*, s. 18.

⁸⁸ W odniesieniu do Polski przykładem pionierskiej gentryfikacji może być warszawska Praga oraz krakowski Kazimierz, gdzie jednymi z pierwszych nowych mieszkańców, przelamujących silnie utrwalone stereotypy, byli aktorzy i celebryci, kupujący mieszkania i otwierający restauracje. Zob. D. Bartoszewicz, *Proces rewitalizacji warszawskiej Pragi. Realizacje w latach 1996–2008*, „Człowiek i Środowisko” 2008, nr 32(1–2), s. 63–67; M.A. Murzyn, *Kazimierz. Środkowo-europejskie doświadczenie rewitalizacji*, Kraków 2006.

⁸⁹ Można go analizować jako zjawisko zachodzące równoległe i niezależnie od gentryfikacji lub też jako proces ją zapowiadający, budujący dla niej dogodne podstawy. Zob. M. Murzyn-Kupisz, M. Szmytkowska, *Proces studentyfikacji w przestrzeni polskich miast na przykładzie Krakowa i Trójmiasta*, [w:] J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz (red.), *Procesy gentryfikacji w mieście. XXV Konwersatorium wiedzy o mieście*, Łódź 2012, s. 199; por. E. Rewers, *Co studentyfikacja ma wspólnego z gentryfikacją?*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna” 2015, nr 31, s. 57–66; A. Bajerski, *Student jako użytkownik miasta: brytyjskie doświadczenia studentyfikacji*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna” 2015, nr 31, s. 47–56.

Oznacza on swoistą „kolonizację” przestrzeni przez młodych, studiujących ludzi, która wyraża się w oferowanych usługach, asortymencie handlowym oraz dominującym rodzaju placówek gastronomicznych. Zwykle jest procesem oddolnym, ale bywa też sterowana odgórnie, co można obserwować obecnie w wielu krajach, bo – jak pisze Iwona Sagan – wraz z postindustrialnym renesansem centrów miast od początku XXI wieku uniwersytety stały się pożądanymi instytucjami w śródmieściach⁹⁰.

Obecność studentów ma swoje dobre i złe strony (por. tabela 7). Ich ocena zależy od przyjętego punktu widzenia. Dla stałych mieszkańców postępujący proces studentyfikacji oznacza najczęściej pogorszenie jakości życia, głównie ze względu na rozpad sąsiedztwa oraz odmienne potrzeby i strategie życiowe obu grup.

Tabela 7. Efekty studentyfikacji przestrzeni

Efekty pozytywne	Efekty negatywne
<ul style="list-style-type: none"> • wkład w odnowę problemów obszarów śródmiejskich 	<ul style="list-style-type: none"> • przyczynianie się do postępującego zaniedbania zasobu mieszkaniowego i jego otoczenia
<ul style="list-style-type: none"> • wkład w zachowanie funkcji mieszkalnej pewnych obszarów, lub wręcz jej wznowienie 	<ul style="list-style-type: none"> • styl życia studentów pozostający w konflikcie z potrzebami innych grup mieszkańców (życie nocne, hałas)
<ul style="list-style-type: none"> • wkład w ogólne ożywienie danego obszaru, tworzenie poczucia prężnej społeczności 	<ul style="list-style-type: none"> • „chwilowa” społeczność lokalna z definicji przebywająca na danym terenie przez ograniczony czas, brak zakorzenienia • wzrost przypadków włamań
<ul style="list-style-type: none"> • wkład w budowanie kapitału społecznego 	<ul style="list-style-type: none"> • konflikty i podziały pomiędzy studentami a zasiedziałą społecznością („tutejszymi”) • wypieranie dotychczasowych mieszkańców (ceny nieruchomości, spadek jakości życia)
<ul style="list-style-type: none"> • przyczynianie się do większej racjonalności utrzymania infrastruktury publicznej 	<ul style="list-style-type: none"> • sezonowość użytkowania zasobu mieszkaniowego
<ul style="list-style-type: none"> • przyczynianie się do wzrostu siły nabywczej w lokalnej gospodarce oraz do rozwoju oferty kulturalnej i rozrywkowej (sklepy, usługi, w tym gastronomia, frekwencja w publicznych instytucjach kultury) 	<ul style="list-style-type: none"> • przyczynianie się do ograniczenia, a niekiedy zaniku usług i udogodnień infrastrukturalnych (zarówno prywatnych, jak i publicznych skierowanych do innych grup użytkowników)
<ul style="list-style-type: none"> • przyczynianie się do wzrostu cen nieruchomości, co jest korzystne dla ich właścicieli 	<ul style="list-style-type: none"> • tworzenie monokultury studenckiego „getta”

Źródło: M. Murzyn-Kupisz, M. Szmytkowska, *Proces studentyfikacji...*, s. 204.

⁹⁰ I. Sagan, *Miasto. Nowa kwestia...*, s. 121.

Coraz lepszy klimat wokół dzielnicy przyciąga do niej kolejne grupy gentryficerów, przede wszystkim przedstawiciele *yuppies* (*young urban professional*)⁹¹, związanych ze światem bankowości i profesjonalnych usług, oraz *yupps* (*young urban professional parents*), czyli rodziców łączących karierę zawodową z życiem rodzinnym. Stanowią oni tzw. grupę pionierów konsumpcyjnych. Koncentracja na karierze zawodowej, szeroki zakres sieci społecznych i duża mobilność powodują, że grupa ta nie jest zainteresowana integracją ze starymi mieszkańcami. O ile pionierzy „artystyczni” funkcjonowali w przestrzeni społecznej dzielnicy, o tyle *yuppies* i *yupps* wytwarzają własny, odizolowany od starych mieszkańców świat, co wyraża się choćby przez zamieszkiwanie w grodzonych osiedlach. Dla obu grup ważne jest bowiem odpowiednie (głównie ekonomicznie i klasowo) sąsiedztwo. Powstają swoiste „socjowysypki”, na których życie prowadzi się niezależnie i w izolacji, ujawniając niemożność i niechęć do porozumienia z innymi⁹². Wpływa to na ich odbiór społeczny. Przedstawia się ich jako osoby egoistyczne, skoncentrowane na konsumpcji, hedonistyczne. „Nic nie wnoszą do dzielnicy poza swoimi pieniędzmi, których i tak zwykli mieszkańcy nigdy nie zobaczą. Nie wnoszą nic poza swoją próżnością i indywidualnymi ambicjami”⁹³. Negatywna ocena pogłębia się w miarę przemian sfery usługowej, gdyż gentryficerzy konsumpcyjni oczekują od dzielnicy już nie tylko klimatu, ale również możliwości zaspokojenia swoich potrzeb, co pociąga za sobą proces *yuppifikacji* lokalnego biznesu. *Yuppies* charakteryzuje bowiem specyficzny styl życia, wyrażający się w odpowiedniej diecie (preferują kuchnię śródziemnomorską), sposobie ubierania (elegancki, ale nienachalny), spędzania czasu wolnego (fitness, spa, tenis, joga, squash i narty) oraz udziale w życiu kulturalnym (bywanie na koncertach, galach, wernisażach)⁹⁴. Szewc, lokalny sklepik, bar mleczny, niewielka rodzinna apteka zastają zastąpione przez usługodawców odpowiadających gustom nowych mieszkańców. Podmiotami zainteresowanymi zaspokojeniem potrzeb młodych miejskich profesjonalistów są międzynarodowe koncerty, chętne do zainwestowania znaczących środków finansowych w obiecujących lokalizacjach⁹⁵. Z kolei *yupps*, poza szybkim dojazdem do pracy, oczekują zaspokojenia potrzeb związanych z wychowaniem dziecka, w postaci przedszkola, dobrej szkoły, dostępu do instytucji zapewniających możliwości opieki oraz rozwoju.

⁹¹ O stylu życia tej grupy, również w polskich warunkach, pisał Maciej Bernasiewicz. Zob. M. Bernasiewicz, *Yuppie oraz squatter. Globalne style życia w lokalnych środowiskach wychowawczych*, Katowice 2013, s. 21–30.

⁹² T. Szlendak, *O stylach życia w mozaikowym społeczeństwie (od których zależeć będzie rozwój gospodarczy)*, [w:] B. Łaciak (red.), *Polskie style życia, Między miastem a wsią. V Kongres Obywatelski*, Gdańsk 2010, s. 14.

⁹³ V. Sinewali, *Gentryfikacja. Lokatorzy w ogniu wojny socjalnej*, Poznań 2010, s. 14.

⁹⁴ M. Bernasiewicz, *Yuppie oraz squatter...*, s. 29–30.

⁹⁵ Ł. Drozda, *Uszlachetniając przestrzeń...*, s. 59.

Ostatnie badania pokazują wyodrębnienie się jeszcze jednej grupy biorącej udział w gentryfikacji, a mianowicie części klasy średniej, która ze względu na wykonywane zawody określana jest mianem kreatywnej. Źródłem ich ekonomicznego statusu jest ich kreatywność, umiejętność wymyślenia i wdrażania nowych rozwiązań, przy czym paradoksalnie mogą oni nie posiadać, nie kontrolować żadnej własności w sensie materialnym. Ich cała własność (nie-materialna) jest w ich umysłach. W strukturze klasy kreatywnej Richard Florida (twórca tego pojęcia) wyodrębnia dwa trzony. Pierwszy – superkreatywny – tworzą naukowcy, inżynierowie, artyści estradowi, aktorzy, projektanci i architekci, poeci i powieściopisarze oraz osoby opiniotwórcze, związane często z szeroko rozumianymi mediami i specjalistycznymi usługami. Drugi budują twórczy profesjonalści: specjaliści high-tech, finansiści, prawnicy, lekarze, pion menedżerski oraz coraz częściej technicy⁹⁶. Pierwsza grupa odpowiedzialna jest za kreowanie nowych rozwiązań, a czasami również wymyślanie nowych problemów do rozwiązania, druga natomiast koncentruje się na twórczym, kreatywnym wykorzystaniu nowych rozwiązań do standardowych i niecodziennych sytuacji, przy wykorzystaniu kapitału swojej wiedzy formalnej. Niezależnie od segmentu klasy dla przedstawicieli tej grupy istotnymi wartościami są indywidualizm, merytokracja oraz różnorodność i otwartość. Ich indywidualizm i dążenia samoidentyfikacyjne przejawiają się w niechęci do podporządkowania się konwenansom; szukają oni dla siebie niepowtarzalności i przestrzeni, chcą czuć się wolni. Ludzi z klasy kreatywnej cechuje ponadprzeciętna ambicja, która dodatkowo jest wzmacniana uznaniem własnego środowiska. Wyznaczają sobie zatem kolejne cele i wytrwale je realizują, opierając się na własnej wiedzy, doświadczeniu i przede wszystkim ciężkiej pracy. Kreatywność, wiedza są dla nich wartościami najistotniejszymi. Odrzucenie idei wartości materialnych jako głównego wyznacznika wartości człowieka pozwala na docenienie różnorodności. Klasa kreatywna preferuje otwartość na różnice, ale – jak słusznie zauważa Florida – w ograniczonym zakresie, czyli w odniesieniu do różnorodności elit⁹⁷. Miejscem, które jak żadne inne sprzyja realizacji wskazanych przed chwilą wartości, jest miasto. Działa w nim bowiem ekonomia skali (większe możliwości), centralna lokalizacja, różnorodność środowiska, tolerancja na odmienność, odpowiednia infrastruktura, liczne przestrzenie publiczne sprzyjające „bywaniu”, nawiązywaniu nowych kontaktów oraz niezliczone możliwości działania⁹⁸. Klasa kreatywna osiedla się przede wszystkim w przestrzeniach śródmiejskich, tam gdzie koncentruje się postnowoczesny przemysł i gdzie najwidoczniejsze są przejawy globalizacji. Jest bowiem włączona „w globalny obieg idei, kultury i kapitału, co powoduje, że jej preferencje konsumpcyjne znajdują

⁹⁶ R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, Warszawa 2010, s. 82–83.

⁹⁷ *Ibidem*, s. 90.

⁹⁸ A. Majer, *Odrodzenie...*, s. 132.

odzwierciedlenie w ponadlokalnej skali⁹⁹. Ze względu na to, że klasa kreatywna jest postrzegana jako główny czynnik rozwoju współczesnych miast¹⁰⁰, ich władze wiele robią, by zachęcić ją do osiedlania się na swoim terenie. Jednocześnie jest to grupa, której silne inklinacje globalne powodują, że gentryfikacja zmierza do unifikacji obszaru. Staje się on kolejnym odnowionym, pozbawionym własnej charakterystyki „miłym” zakątkiem miasta.

Dostrzeżony potencjał przestrzeni okazuje się również magnesem przyciągającym „większych graczy”, np. deweloperów, którzy poprzez budowę nowych kompleksów usługowych i mieszkaniowych wprowadzają do dzielnicy gentryfierów „produkcyjnych”, których charakteryzuje znaczący kapitał ekonomiczny. Zwykle pojawiają się w dzielnicy, gdy jest ona już uznanym, „markowym” produktem, gdy pewnym grupom po prostu wypada w niej mieszkać, a dla firm posiadanie tam siedziby jest wyrazem prestiżu. O deweloperach pisze się, że są „nieodzownymi agentami i beneficjentami procesu gentryfikacji”¹⁰¹. Przez wielu obserwatorów, zwłaszcza tych związanych z ruchami anarchistycznymi, grupa ta jest postrzegana jako główna przyczyna wysiedleń starych mieszkańców¹⁰², co nie do końca jest prawdą, wysiedlenia mają bowiem miejsce na każdym etapie gentryfikacji.

Nieco inny portret gentryfierów można naszkicować, patrząc na tych, którzy osiedlają się na wsiach. Prowadzone przez Phillipsa badania pokazały, że jest to grupa o mniej homogenicznych właściwościach klasowych¹⁰³. Większe znaczenie ma dla niej atrakcyjność architektoniczna i urbanistyczna zajmowanych przestrzeni, ale jest ona również zainteresowana lokalnym kontekstem, dziedzictwem i kulturą. Wiejscy gentryfierzy są nieco starsi od miejskich odpowiedników, więcej wśród nich jest emerytów. Charakteryzuje ich także bardziej ustabilizowana sytuacja rodzinna, choć spory odsetek stanowią wciąż pary bezdzietne. Dla tej grupy społecznej istotniejsze jest znalezienie dogodnych warunków do życia rodzinnego. Badania pokazują, że relatywnie lepiej odnajdują się oni w relacjach ze starymi mieszkańcami, szybciej stają się ogniwami lokalnej społeczności¹⁰⁴. Posługując się poprzednio użytymi kategoriami, łączą w sobie cechy gentryfierów pionierów i konsumpcyjnych.

⁹⁹ P.J. Fereński, B. Kwaśny, *O (nie)niewinności pojęć...*, s. 78–79.

¹⁰⁰ O konieczności krytycznego podejścia do możliwości zastosowania koncepcji klasy kreatywnej do analiz zachowań mieszkańców polskich wielkich miast pisze Ewa Rewers. Zob. E. Rewers, *W poszukiwaniu polskiej miejskości, czyli na czym polega specyfika naszej klasy kreatywnej?*, [w:] B. Łaciak (red.), *Polskie style życia...*, s. 35–38.

¹⁰¹ J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa...*, s. 26.

¹⁰² V. Sinewali, *Gentryfikacja...*, s. 14.

¹⁰³ M. Phillips, *Rural Gentrification...*, s. 123–140.

¹⁰⁴ Por. Ł. Drozda, *Uszlachetniając przestrzeń...*, s. 59; B. Gosik, *Gentryfierzy miejscy jako kreatorzy nowego produktu turystycznego*, [w:] J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz (red.), *Procesy gentryfikacji w mieście...*, s. 222–223; R. Śpiewak, *Wiejska gentryfikacja...*, s. 146–147; K. Kajdanek, *Pomiędzy miastem a wsią. Suburbanizacja na przykładzie osiedli podmiejskich Wrocławia*, Kraków 2011, s. 14.

Omawiając poszczególne grupy gentryfierów, warto na chwilę zatrzymać się przy kwestii procesów społeczno-demograficznych, które zmieniając pozycję kobiety, wymusiły również zmiany w modelach funkcjonowania rodziny. Związany z nurtem *gender* w badaniach nad gentryfikacją Alan Warde twierdzi, że gentryfikacja jest „funkcją struktury i organizacji gospodarstw domowych” oraz „rezultatem decyzji podjętych przez kobiety i/lub decyzji, które bardziej dotyczą kobiet”¹⁰⁵. Nie ulega wątpliwości, że gentryfierzy przynajmniej do pewnego momentu reprezentują nieco odmienny model życia rodzinnego. Uwagę zwraca zjawisko opóźnienia zawarcia związku małżeńskiego i narodzin pierwszego dziecka lub rezygnacja z założenia rodziny, co jest – warto podkreślić – często decyzją kobiety. Gentryfierzy zdecydowanie częściej niż inne grupy społeczne funkcjonują w dwuosobowych gospodarstwach domowych, tzw. *dinks*. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest silna orientacja na karierę zawodową oraz rozwój indywidualny. Sprzyja to także kształtowaniu specyficznych zachowań konsumpcyjnych, dotyczących zarówno dóbr materialnych (dom, samochód, ubrania, sprzęt sportowy), jak i niematerialnych (wiedza, informacja, poczucie bezpieczeństwa, samopoczucie czy zdrowie). Przybierają one wymiar dóbr pozycjonalnych¹⁰⁶, których podstawowym zadaniem jest z jednej strony podkreślenie przynależności do określonej grupy społecznej, a z drugiej potwierdzenie dystansu, jaki istnieje pomiędzy nią a innymi grupami. Znaczenie ma więc nie tylko stan posiadania, ale również podejmowanie takich form aktywności, które nie są dostępne dla wszystkich. Stąd tendencja do tworzenia zamkniętych przestrzeni mieszkalnych (*gated community*)¹⁰⁷ oraz funkcjonowania w określonych przestrzeniach konsumpcyjnych (kawiarnie, restauracje, kluby, galerie sztuki czy miejsca rekreacji). Stwarzają one okazję do rozszerzania sieci społecznych, przy jednoczesnym ograniczaniu dostępu osobom niepożądanym. Reprezentowany przez gentryfierów styl życia, związany z koniecznością operowania znacznym kapitałem finansowym, ale i kulturowym, czyni go odróżnialnym od pozostałych mieszkańców. W tym kontekście gentryfierzy bywają przyrównywani (chyba jednak nieco na wyrost) do opisanej przez Thorsteina Veblena klasy próżniaczej, której członkowie nieustannie demonstrują swoją przynależność klasową przez ostentacyjną konsumpcję¹⁰⁸. Odwołując się do Bourdieu, można powiedzieć, że poprzez dążenie do fizycznego i symbolicznego oddzielenia przestrzeni życia gentryfierzy podkreślają swój habitus, wysyłając jednocześnie sygnał z zaproszeniem do kontaktu dla innych, im podobnych.

¹⁰⁵ A. Warde, *Gentrification as Consumption: Issues of Class and Gender*, „Environment and Planning” 1991, vol. 9(2), s. 223–232, cyt. za: J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa...*, s. 34.

¹⁰⁶ Twórcą koncepcji dóbr pozycjonalnych jest Freda Hirsch. Zob. F. Hirsch, *The Social Limits to Growth*, London 1976.

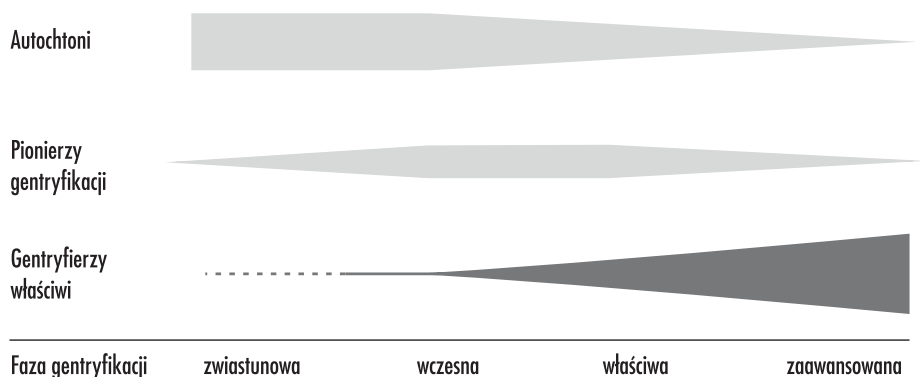
¹⁰⁷ J. Gądecki, *Za murami. Osiedla grodzone w Polsce – analiza dyskursu*, Wrocław 2009.

¹⁰⁸ Ł. Stankiewicz, *Spór o edukację w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 66(2), s. 111–112.

Przedstawione powyżej opisy mają charakter poglądowy. Nie sposób ująć wszystkich odmienności, jakie pojawiają się w procesie gentryfikacji, który – przypomnijmy – warunkowany jest i globalnie, i lokalnie.

Proces gentryfikacji wiąże się nie tylko z pojawieniem się nowych mieszkańców w zaniedbanych przestrzeniach, ale również z ich zmianami liczebnymi. Dlatego też o gentryfikacji mówi się, że doprowadza do odwrócenia „gradientu społecznego”¹⁰⁹. Przebieg tego procesu przedstawia schemat 6.

Schemat 6. Odwracanie „gradientu społecznego” w procesie gentryfikacji



Źródło: Opracowanie własne.

W miarę postępu procesu gentryfikacji znikają grupy najsłabsze społecznie i ekonomicznie, ich miejsce z biegiem czasu zajmują zaś gentryficerzy właściwi, którzy przejmują „dzielnicę” we władanie. Zwykle skala zmian jest tak duża, że obszar „po gentryfikacji” ma niewiele wspólnego z punktem startowym, przy czym trzeba wyraźnie powiedzieć, że trudno określić, kiedy gentryfikacja się kończy.

3.3. Od wykluczenia do rozwoju? Strategie i konsekwencje procesu gentryfikacji. Próba oceny z perspektywy socjopedagogicznej

Jedną z podstawowych cech miasta jest specjalizacja i segregacja przestrzeni, i co za tym idzie – jej mieszkańców. Choć zjawiska fragmentaryzacji, prywatyzacji czy nierówności przestrzeni kojarzą się negatywnie, to jednocześnie nie możemy sobie dziś wyobrazić charakterystyki naszego życia z ich

¹⁰⁹ J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa...*, s. 12.

pominięciem¹¹⁰. Proces ten obserwowany był i jest w niemal wszystkich miastach europejskich już od czasów starożytnego Rzymu, ale nasilił się pod koniec średniowiecza. Część jednolitych struktur społeczno-przestrzennych powstawała przy okazji lokacji miasta, gdzie wybranej grupie wskazywano obszar do zamieszkania, a część jako oddolne działania, czego przykładem może być powstałe w XVI wieku weneckie getto żydowskie¹¹¹. Stosunki między rezydentami poszczególnych obszarów na przestrzeni wieków warunkowane były czynnikami natury politycznej, ekonomicznej i społecznej¹¹². Rozwój miast, jaki nastąpił w XIX wieku, otworzył dostęp do przestrzeni niegdyś izolowanych czy sprywatyzowanych. Miasto, mimo istnienia zróżnicowań społeczno-przestrzennych, było obszarem mieszania się klas i warstw, umożliwiając bezpośrednią styczność między bogatymi i biednymi. Nie oznacza to bynajmniej, że nie występowały w nim problemy i napięcia, których głównym powodem była postępująca industrializacja i masowy napływ do miasta ludzi skuszonych wizją lepszego życia. Sposobów ich rozwiązania poszukiwali między innymi utopijni urbaniści, wśród których należy wymienić Claude'a Henri de Saint-Simona, Roberta Owena, Étienne Cabet, Jeana-Baptiste André Godina czy Charles'a Fouriera, dla których najistotniejsza była kwestia nadmiernego skupienia ludności i niewłaściwych podziałów społecznych. Ich projekty w wielu przypadkach zmierzały do stworzenia idealnego, bezklasowego społeczeństwa, czemu miała sprzyjać między innymi organizacja miasta, zapewniająca godne warunki funkcjonowania wszystkich mieszkańców niezależnie od ewentualnej przynależności klasowej¹¹³. Komentując działania utopistów, Paul Cheshire słusznie zauważa, że w swych projektach zapomnieli oni o naturalnej dla człowieka potrzebie odróżniania się i dążenia do otaczania się osobami podobnymi do siebie¹¹⁴. Umknęła im również idea szukania i zajmowania, różnie przecież rozumianych, życiowo optymalnych przestrzeni, co jest jednym z czynników leżących u podstaw procesu gentryfikacji.

Przez wiele lat proces gentryfikacji nie wzbudzał niepokoju, a wręcz przeciwnie – był symbolem rozwoju i dobrobytu¹¹⁵. Dopiero przedstawiciele nowego urbanizmu z lat osiemdziesiątych XX wieku zwrócili uwagę na koszty, jakie niesie on dla środowiska społecznego i naturalnego. W chwili obecnej wśród ocen procesu gentryfikacji przeważają te negatywne, a J. Peter Byrne

¹¹⁰ E. Rewers, *Segregacja obcych ciał...*, s. 5.

¹¹¹ M.S. Szczepański, W. Ślęzak-Tazbir, *Między łękiem a podziwem: getta społeczne w starym regionie przemysłowym*, [w:] B. Jałowiecki, W. Łukowski (red.), *Gettoizacja polskiej przestrzeni miejskiej*, Warszawa 2007, s. 30–31.

¹¹² M. Bogucka, H. Samsonowicz, *Dzieje miasta i mieszczaństwa...*, s. 135–145.

¹¹³ B. Gutowski, *Przestrzeń marzycieli. Miasto jako projekt utopijny*, Warszawa 2006, s. 75–80.

¹¹⁴ P. Cheshire, *Resurgent Cities, Urban Myths and Policy Hubris: What We Need to Know*, „Urban Studies” 2006, nr 43(8), s. 1241.

¹¹⁵ A. Majer, *Socjologia...*, s. 208–209; G. Wojkun, *Czy miasta naprawdę się rozrastają?*, „Czasopismo Architektoniczne” 2010, z. 3-A, s. 311–317.

mówi wręcz o „demonizacji gentryfikacji”¹¹⁶. Krytycy obarczają ją odpowiedzialnością za wysiedlenia i związaną z nimi bezdomność. Twierdzą, że jej następstwem jest wzrost konfliktów oraz wzmocnienie uprzedzeń i stereotypów, że w jej efekcie dochodzi do polaryzacji społeczno-przestrzennej, a potem marginalizacji starych mieszkańców¹¹⁷. Proces gentryfikacji czyni się także odpowiedzialnym za upadek lokalnego biznesu, który nie wytrzymuje rosnących kosztów prowadzenia działalności gospodarczej, zamyka lub przenosi się poza społeczność¹¹⁸. Nie wszystkie negatywne konsekwencje znajdują odzwierciedlenie w badaniach. Część z nich wskazuje również na pozytywne strony procesu gentryfikacji, podkreślając, że przyczynia się ona do likwidacji enklaw ubóstwa i innych problemów społecznych, w tym przestępczości¹¹⁹. Rozwijający się biznes tworzy nowe miejsca pracy, aktywizując zawodowo mieszkańców¹²⁰. Gentryfikacja oddziałuje też na środowisko fizyczne, doprowadzając do sytuacji, w której przestrzenie zaczynają nabierać cech uznawanych za atrakcyjne: (1) wraca do nich przyroda (zakłada się parki, trawniki); (2) tereny są zadbane, dobrze utrzymane; (3) otwierają się zarówno w sensie społecznym (obecność przestrzeni publicznych), jak i przestrzennym (szerokie widoki i panoramy); (4) na nowo odkryte zostaje historyczne znaczenie miejsc; (5) następuje uporządkowanie architektoniczne¹²¹. Można powiedzieć, że gentryfikacja przynosi dzielnicy niemal wszystko to, co konieczne do jej rozkwitu, osiągnięcia najwyższego poziomu vitalności, jak chce John Montgomery. Wśród czynników vitalności wymienia on: zróżnicowanie sposobów użytkowania terenu i funkcji, obecność niewielkich sklepów i warsztatów, elastyczne godziny otwarcia miejsc usługowych (włącznie z nocnymi), dopasowanie oferty do różnego rodzaju odbiorców, dostępność przestrzeni publicznej, zróżnicowanie wzorów zachowań przestrzennych, osiągalność różnych form mieszkalnictwa, aktywne życie ulicy¹²². Syntetyczne ujęcie pozytywnych i negatywnych konsekwencji gentryfikacji przedstawia tabela 8.

¹¹⁶ Por. A. Altshuler, *The Potential of Trickle Down*, „Public Interest” 1969, vol. 15, s. 46–56; N. Smith, *The New Urban Frontier: Gentrification and the Revanchist City*, London–New York 1996; J.P. Byrne, *Two Cheers for Gentrification*, „Howard Law Journal” 2003, vol. 46(3), s. 414.

¹¹⁷ N. Smith, *The New Urban Frontier...*, s. 207–214.

¹¹⁸ R. Atkinson, G. Bridge (red.), *Gentrification in a Global Context: The New Urban Colonialism*, London–New York 2005, s. 5, cyt. za: L. Lees, T. Slater, E. Wyly, *Gentrification*, New York 2008, s. 196.

¹¹⁹ H.B. Holcomb, R.A. Beauregard, *Revitalizing Cities*, Washington 1981, s. 3.

¹²⁰ J. Kotus, *Natura wielkomiejskich sąsiedztw. Analiza subsąsiedzkich i sąsiedzkich terytorialnych podsystemów społecznych w Poznaniu*, Poznań 2007, s. 95.

¹²¹ M. Lewicka, *Psychologia miejsca*, s. 224.

¹²² J. Montgomery, *Making a City: Urbanity, Mobility and Urban Design*, „Journal of Urban Design” 1998, vol. 3, iss. 1, s. 93–116, cyt. za: A. Awtuch, *Rola przestrzeni w percepcji i konstruowaniu miejsca*, [w:] A. Awtuch, A. Baranowski, R. Idem (red.), *Miejsce jako mikrośrodowisko*, Gdańsk 2009, s. 32.

Tabela 8. Pozytywne i negatywne konsekwencje gentryfikacji z perspektywy indywidualnej, lokalnej i miejskiej

Konsekwencje gentryfikacji	Poziom		
	Indywidualny	Spolecności lokalnej	Miasta / metropolii
Pozytywne	<ul style="list-style-type: none"> • rozszerzanie sieci społecznych i ich heterogenizacja • rozszerzenie dostępu instytucji • podniesienie standardu życia • wzrost wartości nieruchomości • lepsze zaspokojenie potrzeb 	<ul style="list-style-type: none"> • rozbijanie monokultur ubóstwa i wykluczenia • powstawanie heterogenicznych sąsiedztw, wzrost tolerancji • demograficzna stabilizacja obszaru • napływ środków finansowych • wzrost aktywności mieszkańców skierowanej na zaspokojenie potrzeb • podniesienie jakości życia w wymiarze fizycznym (remonty infrastruktury), społecznym i kulturalnym • powstawanie nowych instytucji oraz usług • wzrost wartości nieruchomości • wzrost funkcjonalności obszaru • wzmocnienie kontroli społecznej 	<ul style="list-style-type: none"> • włączenie dotychczas enklawowych obszarów w strukturę miasta • stabilizacja podupadłych obszarów • zwiększone wpływy z podatków lokalnych • inwestycje, podniesienie jakości życia • zmieszanie obciążeń działań socjalnych • powstawanie przestrzeni atrakcyjnych turystycznie • ograniczenie procesu rozlewania się miasta (<i>urban sprawl</i>)
Negatywne	<ul style="list-style-type: none"> • izolacja • wykluczenie społeczne • ograniczenia bodźców • rozluźnienie/ zerwanie więzów społecznych • straty czasu związane z koniecznością dojazdów • konieczność korzystania z ograniczonej infrastruktury • uwikłanie w konflikty • wzrost kosztów życia • trauma wysiedlenia/ utraty domu 	<ul style="list-style-type: none"> • rozluźnienie więzów społecznych • indywidualizacja, autonomizacja wartości i wzorów • osłabienie kontroli społecznej • monofunkcjonalność • napięcia i konflikty • podziały i nierówności społeczne związane np. z nierównomierną dystrybucją środków finansowych na realizację potrzeb nowych mieszkańców, z pominięciem preferencji starych rezydentów • konieczność rozbudowy infrastruktury drogowej • konflikty i napięcia • nierówny dostęp do dóbr w związku z działaniami „prywatyzacyjnymi” (np. grodzenie przestrzeni) • zmiany demograficznego profilu społeczności (jej odmłodzenie lub depopulacja) • wzrost cen nieruchomości, spekulacje • syndrom NIMBY • przemieszczenie się przemysłu i usług 	<ul style="list-style-type: none"> • rozbijanie struktury miasta • postawianie wyizolowanych przestrzeni • powstawanie monokultur architektonicznych i społecznych • zanikanie przestrzeni zielonych stanowiących zasoby ekologiczne miasta • obciążenia fiskalne, problemy podatkowe • wzrost cen nieruchomości • syndrom NIMBY • relokacja problemów społecznych • przemieszczenie się przemysłu i usług

Źródło: Opracowanie własne.

Temperaturę dyskusji podnosi fakt, że wnioski płynące z badań nie są jednoznaczne. Samo zjawisko jest, jak już było wielokrotnie podkreślane, niezwykle zróżnicowane. Jego konsekwencje zależą od lokalizacji, punktu wyjściowego, skali i kierunku zmian, a także wzajemnych relacji i zaangażowania podmiotów biorących udział w procesie. Należy zauważyć, że charakter konsekwencji zależą będzie od nasilenia procesu, który legł u podstaw ich pojawienia się. Gentryfikacja w działaniu przypomina nieco leki homeopatyczne. W niewielkiej dawce może skutecznie pomagać, ale gdy choremu zaaplikujemy zbyt dużą porcję, jego stan może się znacznie pogorszyć. Natomiast o ile dawkowanie leków można kontrolować, o tyle gentryfikacji w zasadzie się nie da.

Jak bardzo trudno jest dokonać oceny procesu gentryfikacji, pokazuje dyskusja tocząca się między zwolennikami podejścia *social mix* w miejskiej polityce społeczno-przestrzennej. Opiera się ona na przekonaniu, że w przestrzeni miasta należy lokować obok siebie zróżnicowane społeczno-ekonomicznie grupy, bo tylko heterogeniczność wytwarza optymalne warunki dla funkcjonowania indywidualnego i zbiorowego. W jego ramach prowadzi się bądź wspiera mniej lub bardziej planowe zasiedlania przestrzeni grupami zróżnicowanymi statusowo. Jacek Kotus istotę tego rodzaju działań ujął następująco: „Idea *social mix* w założeniu miała prowokować do poprawy standardów zachowań przedstawicieli niższych klas poprzez koegzystencję z «dobrym sąsiadem» przedstawicieli klas wyższych, likwidować enklawy ubóstwa oraz wyhamować tendencję do domykania się lepiej sytuowanych członków sąsiedztwa, łagodzić wzajemne uprzedzenia i negatywne stereotypy, promować dbałość o mieszkania, bloki i sąsiedztwo oraz podnosić standardy funkcjonowania instytucji życia sąsiedzkiego, na przykład szkół podstawowych”¹²³. Jak można się jednak domyślać, mimo licznych badań wzór na idealnie „wymieszaną” społeczność póki co nie powstał i zapewne długo jeszcze nie powstanie. Warto wszakże w kontekście oceny gentryfikacji zapoznać się z argumentami zwolenników i przeciwników tej koncepcji.

Nicholas Schoon zidentyfikował trzy uzasadnienia dla polityki *social mix* pojawiające się w debacie publicznej¹²⁴. Po pierwsze, wskazuje się, że klasa średnia lepiej sobie radzi ze zdobywaniem i wykorzystywaniem środków publicznych, ma większą zdolność do wymuszania na władzach zaspokojenia swoich potrzeb, z których część ma charakter publiczny, co oznacza, że z efektów starań będą mogli korzystać również inni mieszkańcy. Jednym tchem wymienia się w tym kontekście polepszenie stanu infrastruktury mieszkaniowej i usługowej, ożywienie kulturalne, zmniejszenie poziomu patologii społecznej, a także podniesienie wartości nieruchomości. Nowi mieszkańcy, osiedlając się w centrum, jako osoby pracujące i dobrze zarabiające, zasilają miejskie budżety,

¹²³ J. Kotus, *Natura wielkomiejskich sąsiedztw...*, s. 91.

¹²⁴ N. Schoon, *Chosen City*, London 2001, cyt. za: L. Lees, *Gentrification and Social Mixing...*, s. 2452.

przyczyniając się do zwiększenia wydatków na usługi, rozrywkę i kulturę. Jednak wyniki badań realizowanych w dzielnicach doświadczających procesu gentryfikacji wyraźnie pokazują, że starzy mieszkańcy tracą na zmianach¹²⁵. Nie są ich beneficjentami, bo nie do nich kierowana jest oferta zarówno w wymiarze kulturowym, jak i ekonomicznym. Rowland Atkinson i Gary Bridge podsumowali gentryfikację, pisząc, że „na poziomie sąsiedztwa ubodzy i słabsi ekonomicznie mieszkańcy często doświadczają gentryfikacji jako procesu kolonizacji przez bardziej uprzywilejowane klasy. Indywidualne dramaty mieszkańców, utrata sieci społecznych, w których przez wiele lat funkcjonowali, stają się kwestiami drugorzędnymi, przykrywanymi «sukcesami» w postaci zmian w sferze usług i instytucji. Zapomina się tylko przy tej okazji, że są to instytucje i usługi skierowane przede wszystkim do nowych mieszkańców, starzy / rodzimi pozostają poza sferą ich oddziaływań”¹²⁶. Do podobnych wniosków doszła również Loretta Lees, stwierdzając, że „ludzie ubodzy bardziej odczuwają utratę korzyści wynikających z życia w ubogim środowisku niż zyski płynące z życia w środowisku bogatym”¹²⁷, te bowiem często pozostają poza ich zasięgiem. Potwierdzają to wyniki badań prowadzonych w gentryfikującej berlińskiej dzielnicy Schillerpromenade, gdzie zaledwie 10% wieloletnich mieszkańców dostrzegło zmiany na lepsze. Dla porównania, wśród gentryfierów takie odczucia miała ponad połowa badanych¹²⁸. Może to prowadzić do konfliktów, o ile oczywiście dotychczasowi mieszkańcy znajdą siłę do artykulacji i realizacji własnych interesów. Najczęściej jednak, jako grupa słabsza ekonomicznie, społecznie, kulturowo, biernie poddają się biegowi zdarzeń, oddając pole gentryfierom, którzy kształtują ład dzielnicy w zależności od własnych potrzeb.

Drugi argument odnosi się do kwestii obiegu pieniądza (*money-go-round*), który wniesiony aportem przez nowych mieszkańców i podążających za nimi inwestorów nie tylko pozostaje w społeczności, ale również podnosi status ekonomiczny jej i zamieszkujących ją mieszkańców. Powstają nowe sklepy, restauracje, kluby oraz wyspecjalizowane usługi, które mają otwierać nowe przestrzenie rynku pracy, co ma przekładać się na możliwość zatrudnienia także tych osób, które nie mają wysokich kwalifikacji zawodowych (badania pokazują, że lepsza praca jest na przedmieściach, ale w związku z ograniczoną mobilnością mieszkańcy śródmieścia nie są nią zainteresowani). Podkreśla się, że w wyniku procesów gentryfikacji tworzone są przede wszystkim niskopłatne stanowiska usługowe w gastronomii, hotelarstwie, związane z renowacją mieszkań, sprzątaniem czy dozorem¹²⁹. W tym kontekście nadmiernie optymistyczne wydaje się stanowisko Byrne’a, który uważa, że z biegiem czasu rynek zatrudnienia

¹²⁵ L. Lees, *Gentrification and Social Mixing...*, s. 2451.

¹²⁶ R. Atkinson, G. Bridge (red.), *Gentrification in a Global Context...*, s. 2.

¹²⁷ L. Lees, *Gentrification and Social Mixing...*, s. 2463–2465.

¹²⁸ D. Groyecka, *Gentryfikacja Berlina...*, s. 108.

¹²⁹ I. Sagan, *Miasto. Nowa kwestia...*, s. 116.

w gentryfikujących obszarach różnicuje się i pozwala na kształtowanie karier zawodowych przez osoby o różnych kwalifikacjach¹³⁰. W literaturze zauważa się ponadto, że w związku z tym, iż większość gentryfierów pochodzi z tego samego miasta, nie wzmocniają oni znacząco jego podatkowej bazy i tym samym nie podnoszą potencjału dzielnicy, w której decydują się zamieszkać.

Trzeci argument nawiązuje do kwestii więzi społecznych. Punktem odniesienia są w tym przypadku prace Roberta Putnama i opisany w nich kapitał pomostowy, który pozwala łączyć jednostki odmienne od siebie pod względem posiadanych cech, podejmować działania oparte na zaufaniu i nie oczekiwać natychmiastowej gratyfikacji. Zgromadzony w społeczności pomostowy kapitał społeczny ma przekładać się na jej spójność i skuteczność w działaniu, bo jest on „socjologicznym smarowidłem”¹³¹. Zwolennicy gentryfikacji za jedną z jej podstawowych zalet uznają rozbijanie monokultur społeczno-ekonomicznych, jakie często tworzą się w przestrzeniach śródmiejskich. Wskazują, że nowi mieszkańcy aktywizują społeczność, motywują do działania na jej rzecz i tym samym przyczyniają się do przywrócenia równowagi społecznej. Pojawienie się nowych wyzwań i problemów związanych z procesem zmiany ma uruchamiać uśpiony potencjał¹³². Badania procesów gentryfikacji dowodzą, że są to założenia mocno utopijne i jeśli mają one swoje reprezentacje, to w bardzo ograniczonym przestrzennie i czasowo wymiarze (np. na etapie zwiastunowym gentryfikacji o charakterze emancypacyjnym). Fizyczne, bezpośrednie sąsiedztwo różnych klasowo grup społecznych nie skutkuje ich zbliżeniem i zespoleniem¹³³. Im bardziej się one od siebie różnią, tym trudniejszy jest to proces. Gentryfierzy nie są zainteresowani rdzennymi mieszkańcami, ale zajmowanym przez nich terenem. Z biegiem czasu przejmują oni dzielnice we władanie, bo migracja jest tu zwykle jednokierunkowa: to lepiej sytuowani zasiedlają kolejne, uznane przez siebie za atrakcyjne tereny, z biegiem czasu ograniczając, a potem pozbawiając dostępu do dóbr i przestrzeni starych mieszkańców¹³⁴. Neil Smith mówi wręcz o tym, że w procesie gentryfikacji klasa średnia, znudzona i zmęczona przekonformizowanym życiem na przedmieściach, dąży do odzyskania niegdyś – jej zdaniem – „skradzionego” przez klasę robotniczą centrum miasta i dopasowania go do własnych potrzeb¹³⁵. Dotychczasowi mieszkańcy, z początku tolerowani, będący do pewnego stopnia lokalnym kolorytem, atrakcją, w pewnym momencie zaczynają przeszkadzać. Nie pasują do wizji życia nowych rezydentów. Stąd powszechność strategii „zero tolerancji” dla nawet najmniejszego odstępstwa

¹³⁰ J.P. Byrne, *Two Cheers...*, s. 419.

¹³¹ R. Putnam, *Samotna gra w kręgle...*, s. 40–41.

¹³² J.P. Byrne, *Two Cheers...*, s. 422–424.

¹³³ I. Sagan, *Miasto. Nowa kwestia...*, s. 128.

¹³⁴ N. Blomley, *Unsettling the City: Urban Land and the Politics of Property*, New York 2004, s. 99.

¹³⁵ N. Smith, *The New Urban Frontier...*

od ładu i porządku społecznego, przy częstym wspieraniu działań poza prawem lub na jego granicy w zakresie uzyskiwania nieruchomości¹³⁶, co prowadzi do szybkiego wypchnięcia grup słabszych ekonomicznie z atrakcyjnych przestrzeni. „Wysokie wymagania wobec siebie i presja, jakiej poddana jest klasa średnia, przekładają się nierzadko na niechęć wobec osób ubogich, bezdomnych czy alkoholików. [...] Klasa średnia postępowanie takich osób definiuje w opozycji do swoich praktyk i postrzega jako rodzaj «skandalu». Ubodzy widziani są zatem jako ludzie pozbawieni aspiracji, leniwi i liczący na pomoc państwa”¹³⁷. Stąd czasami zmiany, jakie niesie gentryfikacja, określa się mianem sterylizacji. Starych mieszkańców poddaje się mniej lub bardziej sformalizowanej kontroli. Trafnie cele gentryfierów w narracji rewanzystowskiej opisał Zygmunt Bauman, mówiąc, że marzą oni „o mieście innym niż wszystkie, wolnym od widoku złowrogich obcych sylwetek wypełzających chyłkiem z mrocznych zaułków, podejrzanych uliczek i niebezpiecznych dzielnic”¹³⁸. Stąd też dążenie do homogenizacji, zamykanie przestrzeni, mniej lub bardziej przymusowe pozbywanie się osób, które nie pasują do obrazu dobrego sąsiedztwa. Krytycy gentryfikacji uważają, że współczesne władze miejskie pod płaszczykiem rewitalizacji, renowacji, odnowy czy w końcu gentryfikacji ukrywają wielkie projekty zmierzające do oczyszczenia miasta z problemowych grup społecznych po to, by zawładnąć atrakcyjnymi lokalizacjami i wprowadzić na nie grupy silniejsze ekonomicznie. Ich zdaniem tego rodzaju działania prowadzą do zastąpienia monokultury biedy przez monokulturę bogactwa¹³⁹. Postępująca homogenizacja społeczna z punktu widzenia rozwoju miasta i dzielnicy jest procesem szkodliwym. Negatywnie wpływa na zaangażowanie społeczne i polityczne mieszkańców w sprawy dzielnicy, osłabia identyfikację z nią, wzmacniając gotowość do relegowania zadań wspólnoty na instytucje zewnętrzne, np. agencje ochrony czy zawodowych administratorów. Im większa jest jednolitość wspólnoty, tym większe ryzyko wykształcenia się postawy „moralnego minimalizmu”¹⁴⁰, związanego z koncentracją mieszkańców na sobie, dystansem, czy wręcz izolacją od sąsiadów w imię rzekomej tolerancji. W ten sposób zmniejsza się w widoczny sposób wspólna przestrzeń społeczna i fizyczna. Można wręcz powiedzieć, że coraz mniejsze przestrzenie są dostępne starym mieszkańcom dzielnicy. Ograniczenie przestrzeni społecznej związane jest z rozpadem mniej lub bardziej zintegrowanych wspólnot, po których pustki nie wypełniają relacje z nowymi mieszkańcami,

¹³⁶ Przykładem tego są tzw. „czyściciele kamienic”.

¹³⁷ M. Gdula, *Klasa średnia jako klasa protestu*, [w:] M. Gdula, A. Grzymała-Kozłowska, R. Włoch (red.), *Nowe rzeczywistości społeczne, nowe teorie socjologiczne. Dyskusje i interpretacje*, Warszawa 2012, s. 198.

¹³⁸ Z. Bauman, *Spółczesność w stanie obłąkania*, Warszawa 2006, s. 141.

¹³⁹ J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa...*, s. 25.

¹⁴⁰ R. Putnam, *Samotna gra w kręgle...*, s. 354.

odbiegającymi statusem społeczno-ekonomicznym i związanym z tym stylem życia. Inną sprawą jest, że nowi mieszkańcy nie szukają kontaktu ze starymi. Kolejne domy przechodzą w ręce nowych właścicieli, którzy w trosce o bezpieczeństwo napływających rezydentów grodzą swoje posesje, tworząc „wyspy odnowy otoczone morzami upadku”¹⁴¹. Dawna przestrzeń publiczna staje się coraz bardziej niedostępna, gdyż zwyczaje, oczekiwania, a nade wszystko zasoby finansowe nie pozwalają starym mieszkańcom na bywanie w nowych sklepach, kawiarniach czy klubach – nie oni są ich klientami. Nie spotyka się ich w modnych restauracjach poznańskiej Śródkki czy krakowskiego Kazimierza, o warszawskiej Pradze nie wspominając. Kurczą się zasoby kapitału społecznego koniecznego do skutecznego funkcjonowania każdej wspólnoty¹⁴². Żywiolowa gentryfikacja powoduje separację grup funkcjonujących obok siebie, ograniczając szanse na silne i pozytywne relacje międzyludzkie, oparte na poczuciu wspólnoty. Potwierdza się teza Pitirima Sorokina, że bliskość przestrzenna nie zawsze pokrywa się z bliskością społeczną¹⁴³.

Tim Butler i Loretta Lees wskazują na zmieniające się relacje społeczne wraz z nadchodzeniem kolejnych fal gentryfikacji. Ich zdaniem, o ile pionierzy gentryfikacji pierwszej i drugiej fali są zazwyczaj skłonni do życia w zróżnicowanej społeczności, akceptowania odmienności, o tyle gentryficy trzeciej i czwartej fali takiej otwartości na inność już w sobie nie mają. Charakteryzuje ich zdecydowanie silniejsza orientacja indywidualistyczna, dążenie do homogenizacji stosunków społecznych oraz zgoda na eliminację tych, którzy do określonego wzoru nie pasują¹⁴⁴. Z kolei Nicholas Blomley zwraca uwagę na pojawianie się przemocy symbolicznej w relacjach między starymi i nowymi mieszkańcami, podkreślając, że klasie średniej przypisuje się bycie nośnikiem uniwersalnych i najważniejszych (dominujących) wartości, co pozwala na przyjęcie uprzywilejowanej pozycji i jednoczesną negatywną ocenę starych mieszkańców, jako gorszych, nieucywilizowanych. Tworzy to dogodny punkt wyjścia do działań „kolonizatorskich”. Ludzi biednych, z klasy robotniczej zbyt łatwo można bowiem zdefiniować jako „niegrzecznych”, a lokujących się po niewłaściwej stronie heroicznej linii podziału nazywać dzikusami i komunistami¹⁴⁵. Chęć opanowania dzikiego miasta, przywrócenia ładu i porządku, zdaniem Smitha, pozwala niebezpiecznie przesuwać granice działań i doprowadza do jawnych nieprawidłowości i niesprawiedliwości w samym centrum

¹⁴¹ B. Berry, *Inner City Futures: An American Dilemma Revisited*, cyt. za: J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa...*, s. 12.

¹⁴² R. Putnam, *Samotna gra w kregle...*, s. 502–521.

¹⁴³ P. Sorokin, *Ruchliwość społeczna*, Warszawa 2009.

¹⁴⁴ T. Butler, L. Lees, *Super-gentrification in Barnsbury, London: Globalization and Gentrifying Global Elites at the Neighborhood Level*, „Transactions of the Institute of British Geographers” 2006, vol. 31, s. 467–487.

¹⁴⁵ N. Blomley, *Unsettling the City...*, s. 9.

miasta¹⁴⁶. O nieskuteczności tego rodzaju działań przekonany jest również Cheshire, którego zdaniem traktowanie gentryfikacji jako formy przeciwdziałania wykluczeniu i izolacji traktować należy na równi z przykładaniem pija-
wek na wysoką gorączkę¹⁴⁷.

Przedstawiona powyżej dyskusja nad gentryfikacją w kontekście polityki *social mix* pokazuje, jak wiele niebezpieczeństw pojawia się w przebiegu tego procesu. Póki co nie są znane rozwiązania, które mogłyby im zapobiegać.

3.4. Procesy gentryfikacji w Europie Środkowo-Wschodniej

Historia miast Europy Środkowo-Wschodniej po II wojnie światowej potoczyła się zupełnie innymi torami niż ich zachodnioeuropejskich i amerykańskich odpowiedników. Wtłoczone w ramy socjalistycznej ideologii, pozostawały poza zasięgiem globalnych procesów przemian miejskich. Sprzyjała temu ich specyfika, wynikająca z dominacji w strukturze zatrudnienia mieszkańców tzw. zawodów produkcyjnych, niemożność realizacji własnych preferencji dotyczących lokalizacji i jakości mieszkania, monotonia i unifikacja osiedli mieszkaniowych, lekceważenie kwestii własności i procesów rynkowych związanych z istnieniem rent gruntowych, czy też niemożność swobodnego obrotu kapitałem i przemieszczania się¹⁴⁸. Nie znaczy to jednak, że miasta nie podlegały zmianom, bo takowe miały miejsce, ale wypaczone poprzez zamierzony, celowy i silnie upolityczniony charakter. Ich kierunek widoczny był choćby w przemówieniu Bolesława Bieruta wygłoszonym w 1949 roku na I Warszawskiej Konferencji PZPR, który obiecywał „wprowadzić robotników do śródmieścia [zapewniając, że] pod robotnicze osiedla mieszkaniowe zostaną oddane tereny, które dawniej były dostępne jedynie dla zamożnej części ludności Warszawy”¹⁴⁹. Tam, gdzie się dało, wypełniano więc śródmieścia socrealistyczną zabudową, a jednocześnie prowadzono zakrojone na szeroką skalę działania nacjonalizacyjne. Prywatnych właścicieli poddano wielu sankcjom, pozbawiając w zasadzie możliwości zarządzania swoim majątkiem, a przede wszystkim utrzymania go w należytym stanie technicznym. Przestał istnieć rynek mieszkaniowy, gdyż nie tylko ceny nie odzwierciedlały wartości nieruchomości, ale przede wszystkim nie istniała możliwość ich zbycia. Specyficzną cechą przemian miejskich w okresie socjalizmu

¹⁴⁶ N. Smith, *The New Urban Frontier...*, s. 17–18.

¹⁴⁷ P. Cheshire, *Resurgent Cities...*, s. 1241.

¹⁴⁸ G. Węclawowicz, *Miasto polskie w transformacji – kształtowanie się miasta postsocjalistycznego*, [w:] S. Liszewski (red.), *Zróżnicowanie przestrzenne struktur społecznych w dużych miastach. XI Konwersatorium wiedzy o mieście*, Łódź 1999, s. 33–44.

¹⁴⁹ Cyt. za: A. Basista, *Betonowe dziedzictwo. Architektura w Polsce czasów komunizmu*, Warszawa-Kraków 2001, s. 23.

był również żywiłowy rozwój miast, co stanowiło paradoks, jeśli weźmiemy pod uwagę wszechobecną dla tego okresu planowość¹⁵⁰, wyrażającą się często w budowie miasta niemal od podstaw i zawsze z jasnym celem politycznym. Klasyczne już dziś przykłady tego typu działań to Nowa Huta czy Nowe Tychy. Kraków, niepokorna stolica inteligencji, miasto nauki, kultury i sztuki miało zostać w warstwie społecznej „zrównoważone” silną klasą robotniczą pracującą w nowohuckim kombinacie metalurgicznym. Co jednak ciekawe, uchwalony wówczas plan 6-letni nie przewidywał lokalizacji zakładu przemysłowego w okolicach Krakowa. Doraźny interes polityczny okazał się zdecydowanie ważniejszy. Znalazł on wydźwięk także w (na szczęście tylko częściowo zrealizowanych) planach „rewitalizacji” / „odnowy” obszaru śródmiejskiego, co zwykle sprowadzało się do wybudowania kompleksu hotelowego, domu towarowego i innych budynków użyteczności publicznej¹⁵¹. Jak można się domyślać, działania te miały charakter fragmentaryczny, nie obejmowały popadającej w coraz większą ruinę starej zabudowy śródmiejskiej. Śródmieście – jako habitus – nie było postrzegane w kategoriach atrakcyjności, w tym bowiem okresie nobilitowano budownictwo wielkopłytkowe, które stało się dla wielu symbolem awansu społecznego¹⁵².

Socjalizm zatrzymał tak silny w miastach Zachodu trend ucieczki na przedmieścia, ponieważ ideologia socjalistyczna za podstawową formę życia społecznego uważała miasto i związany z nim miejski styl życia. To właśnie miasto było najodpowiedniejszym miejscem do budowania i utrwalania socjalistycznej świadomości. Kształt socjalistycznym miastom nadawały dwie zasady: egalitaryzmu oraz planowej urbanizacji¹⁵³. W przypadku tej pierwszej zasady chodziło o wyrównanie warunków życiowych w ramach całej sieci osadniczej i składających się na nią jednostek. Zlikwidowane miały zostać przywileje, grupy upośledzone miały otrzymać od państwa możliwość zamieszkania w nowych, nowoczesnych budynkach. Poprawić się miał transport miejski poprzez rozbudowę komunikacji publicznej. O ile w nowych budynkach realizacja zasady egalitarności miała jeszcze możliwość zastosowania, o tyle stare dzielnice powodowały w tym zakresie wiele problemów, z którymi radzono sobie na przykład poprzez dzielenie mieszkań czy ich dogęszczanie, co oczywiście uruchamiało liczne i bardzo głębokie konflikty między samymi mieszkańcami, a także między nimi a władzą. Stąd też uwagę koncentrowano na nowej zabudowie, która przybrała postać wielkich osiedli mieszkaniowych.

¹⁵⁰ B. Jałowiecki, *Niektóre aspekty kryzysu miasta w Polsce*, [w:] E. Kaltenberg-Kwiatkowska, P. Kryczka, W. Mirowski (red.), *Teorie socjologii miasta a problemy społeczne miast polskich*, Wrocław 1983, s. 98.

¹⁵¹ A. Basista, *Betonowe dziedzictwo...*, s. 107.

¹⁵² M.A. Murzyn, *Kazimierz...*, s. 77.

¹⁵³ I. Sagan, *Miasto – scena konfliktów i współpracy. Rozwój miast w świetle koncepcji reżimu miejskiego*, Gdańsk 2000, s. 86–88.

Stare dzielnice nieprzydatne, albo raczej trudne w kontekście kształtowania socjalistycznego człowieka, pozbawione gospodarza popadały w ruinę, przy czym zakładano, że w miarę rozwoju społeczeństwa socjalistycznego ich problemy zostaną rozwiązane wewnętrznymi mechanizmami samoregulacyjnymi. Tymczasem degradacja fizyczna pociągnęła za sobą degradację społeczną. Z perspektywy czasu można powiedzieć, że realizowana w okresie socjalizmu zasada egalitaryzmu przyczyniła się do społecznej segregacji i wzrostu nierówności w mieście. Druga z zasad – planowania – przybrała nienotowaną do tej pory skalę. Indywidualne decyzje inwestorów, kwestia renty grunтовой, współpraca między różnymi podmiotami, kształtowanie przestrzeni w zależności od potrzeb w zasadzie nie miały racji bytu. Idea własności prywatnej została niemal całkowicie odrzucona, co oznaczało *de facto* zanik rynku nieruchomości. Demiurgiem socjalistycznego miasta stał się planista, działający z nadania władzy w każdym ministerstwie z osobna. Nie istniały wobec tego ujednoczone koncepcje rozwoju miast: odrębne resorty zajmowały się kwestiami mieszkalnictwa, szkolnictwa, usług medycznych. Jakiegokolwiek wspólne działania stanowiły wyjątek. Warto w tym kontekście zaznaczyć, że socjalistycznym budowniczym bardzo do gustu przypadła zapisana w Karcie Ateńskiej¹⁵⁴ idea strefowania, tj. rozdzielania przestrzennego poszczególnych funkcji miasta. W efekcie socjalistyczne miasta zwykle składały się z historycznego centrum wraz z otaczającą je strefą handlowo-przemysłowo-mieszkalną (pochodzącą często jeszcze z kapitalistycznego okresu rozwoju miasta), strefy przekształceń, gdzie miejską lub podmiejską zabudowę zastępowano socjalistycznymi formami architektonicznymi – strefą nowych osiedli mieszkaniowych oraz peryferyjną strefą podmiejską¹⁵⁵. Działania te doprowadziły do, współcześnie tak bardzo pożądanego i trudnego do osiągnięcia, mieszanych struktur społecznych¹⁵⁶. Wszystko zaczęło się zmieniać pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku.

Transformacja systemowa, jakiej doświadczyły kraje Europy Środkowo-Wschodniej niemal trzy dekady temu, uruchomiła głębokie przemiany ekonomiczne, polityczne i społeczne, które znalazły również odzwierciedlenie w przestrzeniach miejskich. Postsocjalistyczne miasta, także polskie, rozwijają się w specyficzny sposób, próbując uzyskać równowagę między globalnymi trendami społecznymi i politycznymi a posttransformacyjną historią. Efekty

¹⁵⁴ Proponowane przez twórców Karty rozwiązania niewątpliwie należy uznać za niezwykle nowatorskie i długotrwałe (w Polsce w zasadzie do lat dziewięćdziesiątych). Współczesna ich ocena jest jednak negatywna. Zdaniem wielu idee Karty przyczyniły się do dezorganizacji i utraty tożsamości przez miasta. Zob. B. Jałowiecki, M.S. Szczepański, *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa 2006, s. 166–170; K. Solarek, *Współczesne koncepcje rozwoju miasta*, „Kwartalnik Architektury i Urbanistyki” 2011, nr 4, s. 55–57.

¹⁵⁵ I. Sagan, *Miasto – scena konfliktów i współpracy...*, s. 93.

¹⁵⁶ I. Sagan, *Miasto. Nowa kwestia...*, s. 130.

przemian systemowych są, bez wątpienia, najbardziej widoczne w strefach śródmiejskich oraz na przedmieściach miast. Obszary te doświadczają procesów, które kształtowały miasta Europy Zachodniej i Ameryki po II wojnie światowej. Tak jak wcześniej na Zachodzie i za oceanem, tak teraz w krajach dawnego bloku socjalistycznego, wraz z postępującymi procesami suburbanizacji oraz rewitalizacji centra miast i przedmieścia stają się coraz bardziej atrakcyjnymi przestrzeniami życia. W wielu z nich obserwuje się procesy gentryfikacji, przy czym ich przebieg jest niezwykle zróżnicowany ze względu na rodzaj transformacji oraz poziom integracji miasta (regionu) z globalną gospodarką¹⁵⁷.

Środkowoeuropejskim miastem, w którym najwcześniej dostrzeżono procesy gentryfikacji, był Berlin (szczególnie jego wschodnia część). Miasto, które przed wojną znajdowało się w „awangardzie metropolii”¹⁵⁸, po jej zakończeniu doświadczyło stagnacji, związanej z jednej strony z ogromnymi zniszczeniami, a z drugiej z podziałem na strefy wpływów. Zastój gospodarczy, pozbawienie znaczących funkcji polityczno-społecznych powodowało, że miasto miało kłopot z przyciągnięciem do siebie inwestorów i wysokiej klasy specjalistów, za to chętnie znajdowała w nim ostoję klientela ze świata sztuki i bohemy kulturalnej, co nadało mu specyficzny klimat. Zmiana warunków politycznych pozwoliła Berlinowi na wzmocnienie funkcji ekonomicznych. Stając się siedzibą nowych podmiotów gospodarczych, miasto przyciągnęło bardziej zamożnych mieszkańców. Śródmiejskie: Kreuzberg, Neukölln, Mitte, Friedrichshain czy Prenzlauer Berg szybko stały się miejscami godnymi uwagi. Każda z wymienionych dzielnic doświadczyła napływu „nowej szlachty” i związanej z tym zmiany struktury społeczno-ekonomicznej mieszkańców, funkcji, a także restauracji architektonicznej. Powstające olbrzymie kompleksy mieszkalne, rynek usług skierowany przede wszystkim do nowych mieszkańców, „uturystycznienie” przestrzeni spowodowało, że w konsekwencji część z nich straciła swoisty, nieco oldschoolowy klimat, zbliżając się niebezpiecznie do „znormalizowanego produktu globalizacji”¹⁵⁹. Nie na darmo o Berlinie dziś coraz częściej mówi się jako o Mekce klasy kreatywnej¹⁶⁰. Równie dynamiczne procesy gentryfikacji obserwuje się w Magdeburgu, Erfurcie, Halle, Bremie, Lipsku, Dreźnie i Chemnitz¹⁶¹.

¹⁵⁷ S. Marcińczak, *Problematyka gentryfikacji...*, s. 16.

¹⁵⁸ P. Ciechanowski, *Berlin – globalna metropolia? Między mitem a rzeczywistością*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2001, nr 1(5), s. 83.

¹⁵⁹ D. Groyecka, *Gentryfikacja Berlina...*, s. 31–66, 140.

¹⁶⁰ Q. Slobodian, M. Sterling, *Plądrując Berlin*, „Res Publica Nowa” 2013, <http://publica.pl/texty/pladrujac-berlin-40671.html> (dostęp: 7.09.2016).

¹⁶¹ Przemiany społeczno-przestrzenne niemieckich miast w dużej mierze są konsekwencją działań w ramach programu „Miasto socjalne” (*Soziale Stadt*). Zmierza on do wieloaspektowej poprawy warunków funkcjonowania pogrążonych w kryzysie dzielnic. Mimo bez wątpienia pozytywnych skutków programu w wielu niemieckich miastach nie można zapominać o tym, że efektem polepszenia warunków fizycznych, ekologicznych i społecznych w dzielnicy

W innych krajach procesy gentryfikacji nie były aż tak widoczne i zwykle obejmowały fragmenty obszarów śródmiejskich. Proces zdynamizował się na przełomie wieków, kiedy to państwa otrząsnęły się z szoku transformacyjnego, a ich gospodarki zaczęły się stabilizować. Dobrym przykładem nieco opóźnionego startu procesów gentryfikacji mogą być: Praga, Warszawa, Wilno czy Budapeszt, ale trzeba pamiętać, że proces uszlachetniania nie ograniczył się tylko do stolic, lecz obejmował również inne miasta, jak choćby macedońskie Tetowo. W tym ostatnim przypadku zwraca uwagę etniczny charakter procesu, ubożający Macedończycy są bowiem wypierani z miasta przez rosnących w siłę ekonomiczną i polityczną Albańczyków¹⁶². W przypadku Budapesztu procesy „uszlachetniania” miały tak specyficzny przebieg, że chcąc podkreślić ich unikatowy charakter, zaczęto mówić o „socjalistycznej gentryfikacji”. W przypadku tego miasta początki gentryfikacji sięgają jeszcze czasów trwania poprzedniego systemu, kiedy to na potrzeby ówczesnych elit odnowiono dwie przecznice w centrum miasta. Mimo zaniechania procesu rewitalizacji w latach dziewięćdziesiątych XX wieku obszary te do dnia dzisiejszego postrzegane są jako te o lepszym statusie. Zoltán Kovács zwrócił uwagę na wzmożenie segregacji społecznej, będące wynikiem jednoczesnego występowania procesu gentryfikacji i gettoizacji¹⁶³. Ten ostatni proces dotyka przede wszystkim zgromadzonych w centrum miasta około 80–100 tys. Romów¹⁶⁴, których sukcesywnie wypiera się w związku z budową kolejnych osiedli zamkniętych. Podobne sytuacje mają miejsce w Rumunii, gdzie wyburza się położone w centralnych częściach miast siedliska Romów, a ich samych przesiedla na przedmieścia¹⁶⁵. Proces gentryfikacji

jest wzrost zainteresowania grup społecznie uprzywilejowanych, których przybycie na zrewitalizowane tereny niesie ryzyko (doświadczenia pokazują, że wcześniej czy później zrealizowane) zmiany składu społecznego poprzez wypieranie dotychczasowych mieszkańców. Siła przemian społeczno-przestrzennych niemieckich miast jest uwarunkowana jednym z najniższych w Europie poziomów własności prywatnej. Blisko 60% Niemców swoje mieszkania wynajmuje, podczas gdy na przykład w Wielkiej Brytanii jest to około 30%. Przewaga mieszkań czynszowych i regulacje prawne z nimi związane powodują, że poziom mobilności jest w Niemczech o wiele wyższy niż w innych krajach europejskich, co nie pozostaje bez znaczenia dla dynamiki gentryfikacji. Zob. M. Brych, A. Jadach-Sepiolo (red.), *Rewitalizacja miast w Niemczech*, Kraków 2009, s. 99; J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa...*, s. 90.

¹⁶² R. Rydzewski, *Gentryfikacja etniczna – cicha walka o macedońskie miasto*, „Res Publica Nowa” 2013, <http://publica.pl/teksty/gentryfikacja-etniczna-cicha-walka-o-macedonskie-miasto-37643.html> (dostęp: 17.10.2016).

¹⁶³ Z. Kovács, *Ghettoization or Gentrification? Post-socialist Scenarios for Budapest*, „Netherlands Journal of Housing and the Built Environment” 1998, vol. 13, s. 67–70, <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02496934> (dostęp: 17.10.2016).

¹⁶⁴ S. Woronowicz, *Mniejszość romska na Węgrzech*, Warszawa 2011, s. 12, <http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/24/plik/ot-606.pdf> (dostęp: 17.10.2016).

¹⁶⁵ A. Majos, *Rumuńscy Romowie przymusowo przesiedlani na wysypiska*, „Gazeta Wyborcza”, 9.07.2013, http://wyborcza.pl/1,76842,14243415,Rumunscy_Romowie_przymusowo_przesiedlani_na_wysypiska.html (dostęp: 17.10.2016).

identyfikowany jest również w Pradze, gdzie jego głównym motorem jest luka rentowa oraz funkcjonalna. Przemiany społeczno-przestrzenne najbardziej widoczne są w centrum miasta, które w zasadzie od wielu lat pełni przede wszystkim funkcje turystyczno-usługowo-handlowe, z dość ograniczoną funkcją mieszkalną. Zmiany dotyczą w zasadniczej mierze jakości i ekonomiczności wykorzystania przestrzeni, w której coraz więcej miejsca zajmują globalne koncerny, skutecznie wykluczając z rynku podmioty lokalne. Badania prowadzone w Pradze na przełomie wieków pokazały, że do gentryfikacji komercyjnej dołączył również proces wymiany mieszkańców, związany z „popytem cudzoziemców na luksusowe mieszkania w pobliżu centrum miasta”¹⁶⁶. Niezwykle agresywną formę gentryfikacja przybiera w rosyjskich metropoliach, a zwłaszcza w Moskwie. Przemiany tej ostatniej tak scharakteryzował Jonathan Dimbleby: „Krajobraz Moskwy składa się z żurawi budowlanych, placów budowy, wysokich szklanych biurowców i bloków mieszkalnych, a także nowych sześciopasmowych dróg rozchodzących się z centrum na przedmieścia, które wkraczają coraz głębiej w dawny las, a obecnie teren, gdzie nowobogaccy stawiają swoje pałace. Rządzi materializm (nie w wersji dialektycznej)”¹⁶⁷. Zmiany społeczno-przestrzenne poza przedmieściami obejmują historyczne śródmieście, czego przykładem może być położona w pobliżu Kremla ulica Ostozhenka. Gentryfikacja w wersji pionierskiej rozpoczęła się na niej pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, by obecnie osiągnąć charakter planowych działań podejmowanych przez władze miejskie, a skierowanych do bogatych Rosjan poszukujących prestiżowych lokalizacji¹⁶⁸. Dotychczasowych mieszkańców bezpardonowo usuwa się z zajmowanych przez nich domów, nie zapewniając lokali zastępczych ani nie wypłacając rekompensat, które mogłyby pozwolić na znalezienie nowego lokum.

Polska, jeśli chodzi o procesy gentryfikacji, wystartowała z niewielkim opóźnieniem, które Łukasz Drozda łączy z ówczesnym brakiem potencjalnych gentryfierów, którzy dysponowaliby odpowiednio wysokim kapitałem¹⁶⁹. Wydaje się, że znaczenie miał również brak działań zorientowanych na procesy rewitalizacji obszarów śródmiejskich. Obecnie owo „zapóźnienie” jest coraz mniej widoczne. Choć procesy gentryfikacji pozostają wciąż jeszcze w fazie inicjacyjnej, to obserwuje się ich znaczący dynamizację. W zasadzie w każdym mieście, gdzie uruchomione zostają działania zmierzające do poprawy jakości życia, szczególnie jeśli dotyczy to terenów śródmiejskich, odnotowuje się znamiona procesu gentryfikacji.

¹⁶⁶ J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa...*, s. 93.

¹⁶⁷ J. Dimbleby, *Rosja. Podróż do serca kraju i narodu*, Poznań 2012, s. 131.

¹⁶⁸ J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa...*, s. 92.

¹⁶⁹ Ł. Drozda, *Uszlachetniając przestrzeń...*, s. 95.

Rośnie także zainteresowanie samym procesem i jego konsekwencjami, co przejawia się w coraz bogatszej literaturze przedmiotu. Solidnych studiów doczekały się między innymi przemiany społeczno-przestrzenne krakowskiego Kazimierza¹⁷⁰ i Nowej Huty¹⁷¹, warszawskiego śródmieścia i Pragi¹⁷² oraz przemysłowych terenów Łodzi¹⁷³. Wspomnienia wymagają prace poświęcone gentryfikacji Wrocławia¹⁷⁴ i szczególnie ważne dla niniejszych rozważań publikacje dotyczące poznańskiego śródmieścia¹⁷⁵. Dotychczasowe badania potwierdzają lokalne odmienności procesów gentryfikacji, ale wskazują też ich cechy wspólne. Przede wszystkim podstawową formą gentryfikacji obserwowaną w polskich miastach jest gentryfikacja marginalna¹⁷⁶. Taki charakter zmian związany jest z jednej strony z wciąż żywymi makroczynnikiemami, które przez poprzednie dekady kształtowały rynek mieszkaniowy, a z drugiej bardzo silnym przywiązaniem do miejsca zamieszkania (w rozumieniu domu czy mieszkania) i niską potrzebą (ale i możliwościami) migracji w poszukiwaniu lepszych warunków życia.

Gentryfikacji marginalnej sprzyja brak tradycji najmowania lokali i związanego z tym rynku. Polska gentryfikacja jest przede wszystkim warunkowana kwestiami finansowymi, mniej lub wcale kulturowymi. Rzadko kiedy ma ona charakter oddolny, zwykle nie inicjują jej pionierzy. Często staje się elementem miejskiej polityki rewitalizacyjnej¹⁷⁷ oraz aktywności deweloperów.

¹⁷⁰ M.A. Murzyn, *Kazimierz...*

¹⁷¹ J. Gądecki, *I love NH...*

¹⁷² I. Bojadziejewa, *Praga Północ – przypadek wybiórczej gentryfikacji*, [w:] M. Jacyno, *Przewodnik socjologiczny po Warszawie*, Warszawa 2016, s. 59–80; B. Cope, *Raport z Pragi: megaplany, mikro-modernizacja i rynkowa urbanizacja*, „Przegląd Anarchistyczny” 2010, nr 11, s. 78–90; R. Rudnicki, *Gentryfikacja: przyczyny, mechanizmy działania i warszawskie przykłady zjawiska*, „Przegląd Anarchistyczny” 2010, nr 11, s. 61–77; D. Bartoszewicz, *Proces rewitalizacji warszawskiej Pragi...*

¹⁷³ P. Tobiasz-Lis, *Rewitalizacja czy gentryfikacja? Fragment dawnej Nowej Dzielnicy w Łodzi*, [w:] J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz (red.), *Procesy gentryfikacji w mieście...* s. 71–88; S. Liszewski, S. Marcińczak, *Geografia gentryfikacji Łodzi: studium dużego miasta przemysłowego w okresie post-socjalistycznym*, [w:] J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz (red.), *Procesy gentryfikacji w mieście...*, s. 71–88.

¹⁷⁴ M. Jaskólski, M. Smolarski, *Rewitalizacja i gentryfikacja...*, s. 103–116.

¹⁷⁵ M. Nowak, *Śródka po siedmiu latach rewitalizacji. Metateoretyczny wtręt i interpretacja socjologii procesu ożywiania miasta*, [w:] K. Derejski, J. Kubera, S. Lisiecki, R. Macyra (red.), *Nowe życie w mieście? Dylematy rewitalizacji*, Poznań 2014, s. 49–70; J. Jachowska, *Łazarz – o społecznych skutkach gentryfikacji*, [w:] K. Derejski, J. Kubera, S. Lisiecki, R. Macyra (red.), *Nowe życie w mieście?...*, s. 71–88; B. Kaźmierczak, M. Nowak, S. Palicki, D. Pazder, *Oceny rewitalizacji. Studium zmian na poznańskiej Śródce*, Poznań 2011; M. Nowak, *Niezrealizowana rewitalizacja jako niedoskonała gentryfikacja. Analiza procesu ożywiania poznańskiej Śródki*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2013, z. 3, s. 229–234; J. Jachowska, *Społeczne skutki gentryfikacji – studium przypadku poznańskiego osiedla Jeżyce*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2016, nr 443: *Gospodarka przestrzenna XXI wieku*, s. 94–102.

¹⁷⁶ Potwierdzają to badania Jacka Gądeckiego przeprowadzone w krakowskiej Nowej Hucie. Zob. J. Gądecki, *I love NH...*, s. 260.

¹⁷⁷ A. Jadach-Sepiolo, *Gentryfikacja...*, s. 9–12.

Ponadto niewielki jest jej zasięg, zwykle bowiem obejmuje ona obszar ograniczony do pojedynczych budynków, ewentualnie fragmentu ulicy. Dyskusyjna jest też rola klasy średniej z tej przyczyny, że jest ona ciągle w zasadzie w procesie kształtowania się¹⁷⁸. Nie oznacza to bynajmniej, że zjawisko można lekceważyć. Doświadczenia innych krajów pokazują, że konsekwencje tego procesu mogą być znaczące nie tylko w wymiarze lokalnym, ale także regionalnym i krajowym. Stąd konieczność dalszego skupienia uwagi na gentryfikacji również pedagogów, bo proces ten dotyczy jednego z podstawowych przedmiotów zainteresowania pedagogiki, jakim jest środowisko życia człowieka.

Jak starałam się wykazać w bieżącym rozdziale, gentryfikacja oddziałuje na niemal wszystkie elementy składowe społeczności lokalnej (ale też nie pozostaje obojętna dla struktur wyższego rzędu, np. miasta jako całości), a tym samym środowiska wychowawczego. W wielu przypadkach dotyka ona obszarów, o których trudno powiedzieć, że stanowiły zintegrowane wewnętrznie i zewnętrznie układy, w których mechanizmy samoregulacyjne działały w odpowiednim zakresie i na właściwym poziomie. W tym ujęciu gentryfikacja może stanowić z jednej strony istotny czynnik ryzyka, gdyż te niestabilne struktury doświadczają kolejnych znaczących, wieloaspektowych zmian, ale z drugiej strony może stać się bodźcem do zmiany – o ile uda się pobudzić siły społeczne tkwiące we wspólnocie. W dzisiejszej literaturze przedmiotu brakuje jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób lokalne systemy wychowawcze radzą sobie z procesami gentryfikacji. Niniejszymi rozważaniami staram się tę lukę wypełnić.

Wielu chciało widzieć w gentryfikacji zjawisko krótkotrwałe, ale coraz częściej pojawiają się głosy wskazujące, że nie ma ono charakteru przejściowego, lecz stanowi stały element rozwoju każdego miasta¹⁷⁹. Procesy powstawania „odwrotnego gradientu statusu społecznego”, jak czasami mówi się o gentryfikacji, identyfikowane są obecnie na wszystkich kontynentach. Różni je skala, dynamika, przebieg, geneza, bo gentryfikacja, choć dziś ma charakter globalny, to jest również procesem o charakterze lokalnym. Utrudnia to, co prawda, budowanie teorii, ale w kontekście praktyki pozwala mieć nadzieję na wykorzystanie jej właśnie dla dobra konkretnej społeczności. Nie jest to bynajmniej zadanie łatwe. Gentryfikacja jest bowiem procesem spontanicznym, trudno kontrolowanym, multietologicznym i poliaspektowym. Wymaga wielkiej uważności i pokory.

¹⁷⁸ P. Sadura, *Wielość w jedności: klasa średnia i jej zróżnicowanie*, [w:] M. Gdula, P. Sadura (red.), *Style życia...*, s. 163–192.

¹⁷⁹ J.K. Brueckner, S.S. Rosenthal, *Gentrification and Neighborhood Housing Cycles: Will America's Future Downtowns Be Rich?*, „Review of Economics and Statistics” 2009, vol. 91(4), s. 725–743; D. Groyeck, *Gentryfikacja Berlina...*, s. 67.

SYSTEMY WYCHOWAWCZE WOBEK PROCESÓW GENTRYFIKACJI – METODOLOGICZNE PODSTAWY PRACY

4.1. O zasadności prowadzenia badań systemowych

W zasadzie do końca XX wieku pedagogiczna refleksja naukowa o środowisku wychowawczym nie stroniła od pierwiastków podejścia systemowego. W latach osiemdziesiątych poprzedniego stulecia Ewa Marynowicz-Hetka pisała: „podejście systemowe dla postrzegania zjawisk w skali makrospołecznej, jak i jednostkowej, mikrospołecznej jest w ogólnych zarysach bardzo zbliżone do koncepcji środowiska w pedagogice społecznej oraz idei przekształcania go siłami ludzkimi w imię ideału¹. Wraz z nadejściem nowego wieku, odmiennie niż na przykład w ekonomii czy psychologii, w pedagogice zauważa się jednak coraz większą powściągliwość, jeśli chodzi o podejście systemowe. Krytycy wskazują wieloznaczność, nieprecyzyjność języka, brak uniwersalnych definicji oraz niejasności w kontekście właściwości systemów. Podnoszą kwestie mechanicystycznej wizji świata i pozbawionej podmiotowości jednostki. Pojawiają się również zarzuty, że w „płynnych czasach” poszukiwanie całości, ładu zakrawa na utopię². Krytycy podkreślają też ideologiczne zaangażowanie podejścia systemowego, czego przykładem są słowa Lecha Witkowskiego, który pisze, że „notorycznie przywoływany

¹ E. Marynowicz-Hetka, *Instytucjonalna pomoc wspierająca rozwój dzieci i rodziny. Diagnoza i terapia socjalno-wychowawcza. Synteza tematu*, [w:] I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka (red.), *Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie. Diagnozy i propozycje*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1988, s. 41.

² L. Witkowski, *Współczesne „systemy” edukacyjne między samoregulacją i autodegradacją. O problematyczności i dramaturgii kategorii systemu w pedagogice*, [w:] R. Kwiecińska, J.M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Kraków 2012, s. 55.

«system» nie jest kategorią analityczną niewinną, ani dającą się naiwnie traktować jako dotyczącą każdej sytuacji edukacyjnej, gdzie mamy do czynienia z jakąś całością funkcjonalną. W systemie milczącym założeniem jest obecność jego funkcjonariuszy o jakimś zakresie prerogatyw interwencji i regulacji, w hierarchicznym ustawieniu”³. Odejście od perspektywy systemowej związane jest także z postrzeganiem procesu wychowania. Wątek ten podkreśla Bogusław Śliwerski, stwierdzając, że wykorzystanie przez pedagogów potencjałów ujęcia systemowego wymagałoby zaprzestania postrzegania wychowania jako pojedynczego, niepowiązanego oddziaływania na jednostki lub grupy, zmierzającego do ukształtowania osób wychowywanych wedle określonego wzoru⁴. Takiej gotowości nierzadko pedagogom, niestety, brak, w następstwie czego coraz częściej uciekają się do rekonstrukcji rzeczywistości na podstawie pojedynczych, subiektywnych doświadczeń, nie szukając wspólnego mianownika i nie odnosząc się do szerszych struktur społecznych.

Moim zdaniem wspomniana powściągliwość nie jest uzasadniona, pedagogom bowiem podejście systemowe wciąż oferuje sporo ciekawych rozwiązań tak poznawczych, jak i praktycznych⁵. Śliwerski podkreśla, że podejście systemowe wciąż pozostaje jedną z głównych orientacji teoretycznych, jeśli chodzi o analizę procesu wychowania; jak pisze: „duży poziom ogólności prawidłowości pedagogicznych, jakie można rozpoznawać dzięki podejściu cybernetycznemu (systemowemu) do wychowania, sprawia, że może ono odegrać istotną rolę nie tylko w tworzeniu teorii naukowych, ale i być użyteczne w praktyce wychowawczej, odkrywając wielość, ambiwalencje i różnorodności czynników, wzajemnie warunkujących się w skali makro, mezo i mikro”⁶. To z kolei może służyć optymalizacji procesu wychowania na różnych poziomach organizacji społecznej.

Podobne argumenty pojawiają się w pracach Kurta Ludewiga, który stwierdza, że podejście systemowe przekracza „analityczny atomizm”, „ontologiczny redukcjonizm” i w zasadzie przeczy „linearnej przyczynowości”, pozwalając spojrzeć na ważne problemy pedagogiczne w perspektywie całościowej i interdyscyplinarnej⁷. Wiesław Ambrozik w zastosowaniu podejścia systemowego do analiz i badań procesów wychowania widzi przeciwwagę dla – jego zdaniem nader częstego – jednostronnego wyjaśniania rozmaitych

³ Ibidem, s. 48.

⁴ B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2011, s. 167–168; J. Szczepański, *Oświata – system czy dramat*, [w:] M. Pęcherski, J. Tudrej (red.), *Procedury samoregulacji w oświacie. Problemy homeostazy społecznej*, Warszawa 1983, s. 100; M. Golka, *Kultura jako system*, Poznań 1992, s. 50.

⁵ A. Lewin, *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, Warszawa 1983, s. 21–22.

⁶ B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości...*, s. 170.

⁷ K. Ludewig, *Terapia systemowa. Podstawy teoretyczne i praktyka*, Gdańsk 1995, s. 59.

problemów wychowania i formułowania na tej podstawie podobnych zaleceń. Podejście systemowe jest dla niego gwarancją wieloaspektowego ujmowania badanej rzeczywistości, pozwala unikać woluntaryzmu i arbitralności wypowiedzi, pozbawionych wnikliwego uzasadnienia teoretycznego oraz empirycznego⁸.

Jak słusznie zauważa Marynowicz-Hetka, podejście systemowe nie jest postrzegane ani jako teoria, ani jako odrębna dyscyplina, ale można widzieć w nim metodę analizy zjawiska. Zaletą jej przyjęcia jest możliwość analizowania rzeczywistości na „różnych poziomach wielowymiarowych oraz w sposób dynamiczny”⁹. Dalej autorka podkreśla, że dzięki dość dużej ogólności daje się ona zastosować w analizie zjawisk dotyczących zarówno całego społeczeństwa, jak i podstawowej komórki społecznej, tj. rodziny.

Ujęcie systemowe przynosi propozycje metodologiczne, które mogą stanowić antidotum na coraz silniejszą fragmentaryczność w badaniach pedagogicznych, na co już wiele lat temu uwagę zwracał Ervin Laszlo, mówiąc o rosnących tendencjach do uszczegóławiania i jednocześnie izolowania badań w pedagogice¹⁰. Potwierdzają to spostrzeżenia Ambrozika odnoszące się do koncentrowania badań pedagogicznych na procesach kształcenia i wychowania albo na poziomie ogólnopolskim, albo na poziomie pojedynczej instytucji (ewentualnie typów), z pominięciem mezopoziomu, czyli społeczności lokalnych. Poznański badacz podkreśla również częsty brak odniesienia do innych systemów, w szczególności do systemu społecznego¹¹, co z kolei wiąże się z wadliwym rozumieniem systemu. Zwracał na to uwagę Aleksander Lewin, pisząc: „wystarczy, iż w jakimś tekście pedagogicznym (książce, rozprawie doktorskiej, artykule) omawia się kilka różnych luźno powiązanych lub w ogóle nie powiązanych ze sobą elementów, charakteryzujących daną kwestię, a już sięga się po określenie system”¹². Marian Golka podkreśla, że w niewielu pracach pojawia się pełny algorytm prawidłowo przeprowadzonego badania w ujęciu systemowym, który obejmuje następujące kroki: ustalenie składu systemu, określenie powiązań między poszczególnymi elementami, określenie charakteru funkcji i celów oraz zarysowanie szerszej perspektywy funkcjonowania systemu. W efekcie zamiast spójnego i ciągłego obrazu mamy do czynienia z mozaiką, która jest nie tylko trudna do zrozumienia, ale przede wszystkim ogranicza możliwości projektowania oddziaływań zmierzających do szeroko rozumianej optymalizacji.

⁸ W. Ambrozik, *Wychowawcze funkcjonowanie średniego miasta uprzemysłowionego*, Poznań 1991, s. 5.

⁹ E. Marynowicz-Hetka, *Instytucjonalna pomoc...*, s. 41.

¹⁰ E. Laszlo, *Systemowy obraz świata*, Warszawa 1978, s. 28.

¹¹ W. Ambrozik, *Wychowawcze funkcjonowanie...*, s. 8.

¹² A. Lewin, *System wychowania...*, s. 21.

Tymczasem potencjały podejścia systemowego ujawniają się tylko wówczas, gdy będziemy odnosić się do jego cech konstytutywnych: holizmu, kompleksowości, esencjalizmu, strukturalizmu, kontekstowości, celowości/teleologizmu, co podkreśla Krystyna Duraj-Nowakowa¹³. Dzięki temu możliwa jest kompleksowa analiza różnych struktur społecznych i innych wytworów życia społecznego. Umożliwiająca wgląd w istniejący na przykład w społeczności lokalnej układ strukturalno-funkcjonalnych zależności tworzonych przez ludzi ją zamieszkujących, pozwala również na ich jakościowo-ilościową analizę, na określenie kierunków rozwoju. Jest podejściem szczególnie przydatnym, kiedy poszukujemy pewnych powtarzalnych zjawisk, chcemy opisać prawidłowości¹⁴, ale także gdy chcemy wyodrębnić elementy zbędne, zaburzające funkcjonowanie określonych układów lub ukryte¹⁵.

Janusz Sztumski zwraca uwagę, że badania systemowe okazują się nie tylko bardziej wnikliwie, ale też o wiele bardziej wszechogarniające¹⁶. Pozwalają badać układy społeczne w kontekście szerszej całości (systemu), z uwzględnieniem ich indywidualnych cech, rozmaitych wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań oraz napięć i dysfunkcji. „Mówiąc metaforycznie, chodzi o to, aby badając np. określone drzewa, widzieć również las, w którym te drzewa rosną”¹⁷.

Prowadzone w duchu systemowym badania mają znaczny zakres praktyczny, co oznacza, że mogą stać się bazą do formułowania zaleceń związanych z przekształcaniem świata społecznego, w tym także systemów wychowawczych, co jest przecież jednym z głównych zadań pedagogiki społecznej. Pozwalają one na dostrzeżenie różnicy między realną a idealną działalnością systemu wychowawczego, głównie dzięki skoncentrowaniu się w badaniach na funkcjach i poziomie integracji pomiędzy poszczególnymi podsystemami. Dzięki nim możliwe jest identyfikowanie barier edukacyjnych, progów sekcyjnych, niewychowawczych aspektów działania rozmaitych podmiotów w środowisku. Z kolei uwzględnienie różnic środowiskowych daje możliwość opisania zróżnicowanych wzorów socjalizacyjnych wychowanków, zidentyfikowania – jak mówi Wojciech Sroczyński – ukrytego programu wychowania środowiskowego¹⁸.

Biorąc pod uwagę powyższe, zdecydowałam się ulokować niniejszą pracę w teoretyczno-metodologicznym nurcie badań systemowych, ze szczególnym uwzględnieniem podejścia systemowego jako podstawy realizacji badań.

¹³ K. Duraj-Nowakowa, *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków 1997, s. 28–33.

¹⁴ J. Sztumski, *Systemowa analiza społeczeństwa*, Katowice 2013, s. 136–137.

¹⁵ *Ibidem*, s. 138.

¹⁶ *Ibidem*, s. 10.

¹⁷ *Ibidem*, s. 137.

¹⁸ W. Sroczyński, *Kategoria środowiska w pedagogice społecznej*, Warszawa 2007, s. 48.

4.2. Cele, problemy, przyjęty model badawczy. Charakterystyka zmiennych

Środowiskowe systemy wychowawcze tworzą swoistą bramę, przez którą jednostki wprowadzane są w szersze przestrzenie życia społecznego. Stanowią jedno z najważniejszych ogniw zapewniających trwanie społeczeństwa. Choć obecne w życiu społecznym „od zawsze”, to nie niezmiennie i z pewnością dość wrażliwe na dokonujące się wokół nich reformy i rewolucje. Można zaryzykować tezę, że stanowią one swoistą soczewkę, w której skupiają się zmiany zachodzące na innych (wyższych) poziomach życia społecznego. W różny sposób ujawniają się w nich następstwa tych zmian, ponieważ lokalne systemy wychowawcze nie stanowią monolitu. Jak mówił Florian Znaniecki, wytwarzane przez nie „społeczne warunki wychowania” są dość mocno zróżnicowane i wciąż podlegają zmianom¹⁹.

Na rodzimym gruncie, o czym była już mowa, środowiskowe systemy wychowawcze często stawały się przedmiotem badań do końca lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, ale potem zauważalny jest spadek zainteresowania tą tematyką, co wydaje się zupełnie nieuzasadnione ze względu na zmiany, jakie dokonały się w zasadzie we wszystkich wymiarach życia społecznego. W efekcie z jednej strony dysponujemy wiedzą dość mocno przeterminowaną, a z drugiej nie mamy jej w odniesieniu do nowych środowisk wychowawczych, które pojawiły się po transformacji ustrojowej. Pedagogika w ograniczonym zakresie interesuje się czynnikami i mechanizmami, które są odpowiedzialne za ich powstanie. Z tego powodu trudno powiedzieć, co i dlaczego jest typowe.

Jednym z czynników, które wydają się mieć znaczenie dla tego, jak działają lokalne systemy wychowawcze, jest gentryfikacja. Siła oddziaływania tego procesu na społeczność lokalną jest ogromna i w zasadzie nie pozostaje obojętna dla żadnego z aspektów jej trwania. Gentryfikacją na rodzimym gruncie zajmowali się do tej pory przede wszystkim socjologowie, urbaniści, ewentualnie ekonomiści. Mimo jej wymiaru społecznego nie stała się do tej pory przedmiotem zainteresowania pedagogów²⁰, choć dotyczyła obszarów, które – jak już wspominałam – mają zasadnicze znaczenie dla socjalizacji młodego pokolenia.

¹⁹ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, Warszawa 2001, s. 51.

²⁰ Poza niniejszą publikacją wątki związane z gentryfikacją, ale przede wszystkim w perspektywie teoretycznej, do swoich analiz wprowadza Maria Mendel. Zob. M. Mendel, *Szkola w wielkim mieście. Wyzwania animacyjne wobec form segregacji przestrzennej*, [w:] M. Cichosz, R. Lepert (red.), *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian*, Bydgoszcz 2011; eadem, *Postanowienie w postdemokracji*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 2(56); eadem, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk 2017.

Biorąc pod uwagę powyższe, przedmiotem badań uczyniłam relacje, jakie mogą występować pomiędzy środowiskowymi systemami wychowawczymi a procesem gentryfikacji, oraz ich konsekwencje dla procesu socjalizacji na poziomie jednostkowym, lokalnym i ponadlokalnym. Moja uwaga koncentruje się na przemianach, jakie dokonują się w badanych społecznościach lokalnych pod wpływem procesu gentryfikacji i podejmowanych przez funkcjonujące w ich ramach systemy wychowawcze działań samoregulacyjnych. Rozumienie tych ostatnich przyjmuję już klasycznie za Piotrem Sztompką, zdaniem którego polegają one na tym, iż „elementy systemu powiązane są w taki sposób, że w wypadku zmiany inicjalnej, obejmującej jeden z elementów (lub klasę elementów określonego rodzaju) elementy pozostałe podlegają samorzutnym zmianom kompensacyjnym, nie dopuszczając tym samym do trwałego wytrącenia systemu jako całości ze stanu pierwotnego”²¹. Przyjmuję tym samym dynamiczną perspektywę systemu.

W odniesieniu do przedmiotu badań za cel poznawczy²² prowadzonych przeze mnie dociekań przyjmuję opis zmian dokonujących się w lokalnych systemach wychowawczych wsi podmiejskiej i obszaru śródmiejskiego pod wpływem urzeczywistniającego się w tych obszarach procesu gentryfikacji zarówno w perspektywie społecznej, jak i jednostkowej. By zrealizować ten cel, działaniem koniecznym jest przeprowadzenie diagnoz procesu gentryfikacji oraz funkcjonowania systemów wychowawczych w rzeczywistym wymiarze. Celem teoretycznym jest opracowanie modelu przebiegu rozwoju systemów wychowawczych w gentryfikujących społecznościach lokalnych wsi podmiejskiej i śródmieścia wielkiego miasta. Z kolei w zakresie celu praktycznego mieści się opracowanie rekomendacji dotyczących tych aspektów gentryfikacji, które stanowią czynniki ryzyka, jeśli chodzi o funkcjonowanie lokalnych systemów wychowawczych.

Wskazane cele pozwalają stwierdzić, że prowadzone przeze mnie badania mają charakter diagnostyczno-prognostyczny²³. W tego typu badaniach diagnoza działania systemu oznacza jakościowe i ilościowe rozpoznanie jego stanu, zdobycie informacji o tendencjach rozwojowych, a także zidentyfikowanie czynników stymulujących i hamujących proces jego tworzenia i funkcjonowania. Z kolei prognozowanie odnosi się do przewidywania na podstawie zgromadzonej wiedzy prawdopodobnego biegu lub obrazu zjawiska.

²¹ P. Sztompka, *Systemowe modele społeczeństwa a socjotechnika*, [w:] A. Podgórecki (red.), *Socjotechnika. Style działania*, Warszawa 1972, s. 412–429, cyt. za: W. Ambroziak, *Wychowawcze funkcjonowanie...*, s. 16.

²² Podział celów przyjmuję za Januszem Gniteckim. Zob. J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993, s. 128.

²³ W systemowym podejściu badawczym wyróżnia się jeszcze jeden rodzaj badań, tj. badania diagnostyczne. Zob. J. Radziejewicz, *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*, Warszawa 1983, s. 43–44.

Tego rodzaju badania pozwalają zatem również na ocenę tego, na ile zastany stan rzeczy odbiega od optymalnego i jakiego rodzaju działania winny być w związku z tym podjęte. Ponadto umożliwiają identyfikowanie typowych trendów w rozwoju systemu²⁴, co jest szczególnie ważne, gdy bada się obszary do tej pory pozostające poza nurtem zainteresowania, w co wpisują się kwestie związane z gentryfikacją i jej znaczeniem dla funkcjonowania systemów wychowawczych.

Biorąc pod uwagę dotychczasowe ustalenia teoretyczne oraz naszkicowane powyżej przedmiot i cele badawcze, sformułowałam główny problem badawczy: „**Jakie zmiany w funkcjonowaniu systemów wychowawczych wsi podmiejskiej i śródmieścia wielkiego miasta dokonują się pod wpływem urzęcwistniającego się na tych obszarach procesu gentryfikacji?**”.

Studia nad podjętym zagadnieniem, a także zrealizowany projekt badawczy mają umożliwić znalezienie odpowiedzi na poniższe problemy szczegółowe:

1. Jakie zmiany ilościowe i jakościowe dokonały się w badanych systemach wychowawczych od zapoczątkowania procesu gentryfikacji?
2. Jakie działania podejmują poszczególne agendy badanych systemów wychowawczych i one same jako całości wobec zmian będących następstwem procesu gentryfikacji?
3. Z jakim typem socjalizacji mamy do czynienia w badanych lokalnych systemach wychowawczych?
4. Czy typ procesu gentryfikacji, jakim podlega społeczność lokalna, ma znaczenie dla funkcjonowania działającego w jej ramach systemu wychowawczego?
5. Jakie szanse i zagrożenia dla badanych systemów wychowawczych wsi podmiejskiej i śródmieścia wielkiego miasta niesie ze sobą proces gentryfikacji, jeśli chodzi o realizację głównych zadań systemu wychowawczego?
6. Jakie działania należy podjąć, by ograniczyć oddziaływanie czynników ryzyka związanych z procesem gentryfikacji w kontekście funkcjonowania lokalnych systemów wychowawczych?

Przedstawione problemy badawcze oraz przyjęta, jako główna, perspektywa systemowa, prowadziły do ustalenia, że jako globalną zmienną zależną przyjęto poziom funkcjonowania systemu wychowawczego w kontekście wypełniania przezeń zadań rozwojowych w perspektywie jednostki, społeczności lokalnej oraz szeroko rozumianego społeczeństwa. Sam system wychowawczy rozumiem, za Stanisławem Kowalskim, jako zintegrowaną, funkcjonującą w środowisku lokalnym sieć instytucji wychowywania bezpośredniego, pośredniego i naturalnego, ukierunkowaną na realizację celów

²⁴ Ibidem, s. 41.

i zadań wychowawczych²⁵. Jako podstawę rozważań przyjmuję koncepcje: społeczeństwa wychowującego autorstwa Floriana Znanieckiego, ale przede wszystkim odnosić się będę do stanowiącej jej uszczegółowienie koncepcji środowiskowego systemu wychowawczego Stanisława Kowalskiego. Koncepcja ta pozwala widzieć ostateczne efekty wychowania jako „wypadkową zarówno celowych i planowych oddziaływań, jak i działalności spontanicznej, naturalnej, która powoduje także określone zmiany w osobowości osób uczestniczących w różnorodnych czynnościach życiowych”²⁶. W klasycznych pracach operacjonalizowano działalność systemów wychowawczych za pomocą wskazania poziomów integracji poszczególnych ich elementów. Identyfikowano poziom: wpływania, wymiany informacji oraz współdziałania²⁷. Taka strategia pojawia się w pracach Stanisława Kowalskiego²⁸, Wiesława Ambrozika²⁹, Stanisława Wawryniuka³⁰, Marii Jakowickiej³¹ czy Katarzyny Pawełek i Marii Dąbrowskiej-Bąk³². W moich badaniach zachowałam idee określenia poziomu funkcjonowania, ale w odwołaniu do *spectrum*, jakie powstaje między dwoma typami socjalizacji: socjalizacją kolektywną (wspólnotową) oraz socjalizacją indywidualistyczną (egocentryczną)³³. Pojęcie „socjalizacja kolektywna” pedagogom, zwłaszcza resocjalizacyjnym, nieodmiennie kojarzy się z nazwiskiem Antoniego Makarenki³⁴. W prezentowanym rozumieniu nie o taką kolektywność chodzi, środek ciężkości przesunięty jest bowiem ze zorganizowanego, jednak izolowanego systemu oddziaływań w szeroką przestrzeń społeczną, z możliwością wielu

²⁵ 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. 12.

²⁶ S. Kawula, *Istota i zakres diagnostyki pedagogicznej środowiska*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, Toruń 2001, s. 15.

²⁷ S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, s. 494.

²⁸ S. Kowalski, *Metodologiczne zagadnienie integralnego funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, „Studia Pedagogiczne” 1974, nr 32: *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, s. 35–36.

²⁹ W. Ambroziak, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*, Poznań 1983, s. 28.

³⁰ S. Wawryniuk, *Kształtowanie się systemu wychowawczego w wielkomiejskim osiedlu mieszkaniowym*, Warszawa 1977, s. 25–29.

³¹ M. Jakowicka, *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*, Zielona Góra 1979.

³² M. Dąbrowska-Bąk, K. Pawełek, *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego*, Poznań 2013.

³³ Więcej zob. R.J. Sampson, S.W. Raudenbush, F. Earls, *Neighborhoods and Violent Crime: A Multilevel Study of Collective Efficacy*, „Science” 1997, nr 277, s. 918–924; W. Wilson, *Jobless Ghettos and the Social Outcome of Youngsters*, [w:] P. Moen, G. Elder, K. Luscher (red.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*, Washington 1995, s. 527–544; idem, *When Work Disappears: The World of the New Urban Poor*, New York 1996.

³⁴ Zob. J. Kuształ, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Kraków 2018, s. 105–107.

zróżnicowanych wpływów. Socjalizacja wspólnotowa to zbiór procesów społecznych toczących się w środowisku lokalnym, zmierzających od uspołecznienia najmłodszej grupy mieszkańców, rozumianego jako znalezienie wieloaspektowego optimum rozwojowego w perspektywie indywidualnej i społecznej. Wpisuje się ona zatem w idee społeczeństwa wychowującego. Jej urzeczywistnienie nie jest możliwe bez zaangażowania innych członków społeczności lokalnej w przekazywanie wartości, egzekwowanie zasad i reguł, przede wszystkim poprzez kontrolę nieformalną (co nie znaczy, że formalna nie ma znaczenia), współdziałanie, a także udzielanie wsparcia w sytuacjach trudnych i kryzysowych. Naturalnym zjawiskiem jest łączność międzypokoleniowa (co oznacza istnienie wzajemnych związków między dorosłymi z różnych grup społecznych, ale również powstanie takiego porozumienia między dziećmi a dorosłymi) i – co ważne w kontekście procesu gentryfikacji – międzyklasowa. Wpisuje się w nią także gotowość do monitorowania i nadzorowania zachowań dzieci i młodzieży zarówno własnych, jak i z innych rodzin³⁵. Urzeczywistnia się ona poprzez wzajemną wymianę usług i informacji, co – trzeba wyraźnie zaznaczyć – nie stanowi natychmiast wymagalnego zobowiązania. Społeczności, w których dokonuje się socjalizacja wspólnotowa, charakteryzuje zwykle wysoki poziom kapitału społecznego (zwłaszcza o charakterze pomostowym³⁶), co jest zjawiskiem niezwykle pozytywnym, bo „korelacja między wysokim kapitałem społecznym i pozytywnym rozwojem dzieci jest tak bliska doskonałości, jak tylko dane jest socjologom w ogóle się do niej zbliżyć w tego rodzaju analizach”³⁷. Kapitał jest zatem potrzebny do „robienia postępów”³⁸ oraz osiągnięcia sukcesu tak w wymiarze indywidualnym³⁹, jak i zbiorowym.

³⁵ R.J. Sampson, W.B. Groves, *Community Structure and Crime: Testing the Social Disorganization Theory*, „American Journal of Sociology” 1989, vol. 94, s. 774–802; D. Formoso, R.N. Weber, M.S. Atkins, *Gentrification and Urban Children’s Well-Being: Tipping the Scales from Problems to Promise*, „American Journal Community Psychology” 2010, vol. 46, s. 396; N. Nicotera, L.R. Williams, E. Anthony, *Ecology of Youth Collective Socialization*, „Social Work Research” 2013, vol. 37(3), s. 227; G.H. Brody, X. Ge, R. Conger, F.X. Gibbons, V. McBride Murry, M. Gerrard, R.L. Simons, *The Influence of Neighborhood Disadvantage, Collective Socialization, and Parenting on African American Children’s Affiliation with Deviant Peers*, „Child Development” 2001, vol. 72(4), s. 1241; J. Van Maanen, E.H. Schein, *Toward a Theory of Organizational Socialization*, „Research in Organizational Behavior” 1979, vol. 1, s. 209–264.

³⁶ Powstaje on między heterogenicznymi jednostkami w oparciu o zróżnicowane więzi społeczne, na bazie uogólnionego zaufania, pozwalając podejmować działania, których efekty będą dostępne dla szerokiego spectrum jednostek. Por. A. Barczykowska, *Kapitał społeczny a zjawiska patologii społecznej w wielkim mieście*, Kraków 2011, s. 31; eadem, *On Difficult Art of (re)Building Social Capital*, „Papers of Social Pedagogy. Social Capital – the Perspective of Social Pedagogy” 2015, vol. 1(2), s. 6–20.

³⁷ R. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008, s. 487.

³⁸ R. Putnam, *Demokracja w działaniu*, Warszawa 1995, s. 41.

³⁹ Zob. D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska (red.), *Młódzież a sukces życiowy. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, Kraków 2010, s. 157–174.

Socjalizacja indywidualistyczna zorientowana jest na jednostkowe, ewentualnie grupowe potrzeby. Dokonuje się w wąskim gronie, najczęściej w klimacie amoralnego familizmu⁴⁰. Oznacza to, że oparta jest na nieufności, izolacji, wykluczeniu, ale również poczuciu wyższości. Socjalizacja egocentryczna może być wynikiem warunków lokalnych, lecz także dokonywanego przez jednostkę wyboru, w ramach którego odrzuca ona ofertę lokalnego systemu wychowawczego, jako niewystarczającego do zaspokojenia jej potrzeb. Wówczas zasięg instytucji, w których się dokonuje, jest dość szeroki, nierzadko ponadlokalny, co nie sprzyja współdziałaniu, które generalnie nie jest priorytetem ze względu na realizację własnych interesów i związaną z tym maksymalizację zysków. Ponieważ brakuje wspólnych dążeń, nie zauważa się potrzeby budowania koalicji w polu lokalnym, co powoduje, że więzi społeczne są luźne, często konwencjonalne, oparte na bliskości przestrzennej, natomiast niewsparte doświadczeniami współdziałania. Zwykle ograniczają się do jednostek homogenicznych, a to sprzyja powstawaniu kapitału społecznego o charakterze wiążącym⁴¹. Ten rodzaj socjalizacji pozwala jednostce na osiągnięcie zamierzonych celów, lecz wymiar społeczny jest w niej znacząco ograniczony. Utrudnia to potem jednostce włączanie się w nurt wspólnotowy, sprzyjając budowaniu się zatomizowanego społeczeństwa.

Skonstruowane na podstawie literatury przedmiotu⁴² kryteria oceny systemu wychowawczego w kontekście przebiegu procesu socjalizacji zawiera tabela 9.

Poza „jakością” socjalizacji dla realizacji zadań związanych z wychowaniem młodego pokolenia istotne jest infrastrukturalne wyposażenie systemu. Chodzi tu o siatkę instytucji oraz ich zdolność do współpracy, która może przybierać trzy podstawowe poziomy: (1) minimum, gdy instytucje nie wykraczają poza realizację zadań wymaganych od siebie wzajemnie, np. na mocy obowiązującego prawa; (2) spontanicznego współdziałania, kiedy pojawia się sprzyjająca do tego sytuacja, przy czym zachowany pozostaje poziom minimum; (3) planowej, skoordynowanej współpracy między instytucjami, obejmującej również działania minimum oraz spontaniczne⁴³.

⁴⁰ A. Barczykowska, *Kapitał społeczny...*, s. 52–54.

⁴¹ Powstaje on między homogenicznymi jednostkami i grupami. Towarzyszy mu wąski zakres zaufania, relacje mają silnie rzeczowy charakter, współpraca pojawia się przede wszystkim w związku z realizacją konkretnych zadań. Często ma ona charakter obronno-zachowawczy, czyli zmierza do utrudnienia wykorzystania zasobu innym jednostkom lub grupom. Por. A. Barczykowska, *Kapitał społeczny...*, s. 31.

⁴² D. Formoso, R.N. Weber, M.S. Atkins, *Gentrification and Urban Children's Well-Being...*; N. Nicotera, L.R. Williams, E. Anthony, *Ecology...*; G.H. Brody, X. Ge, R. Conger, F.X. Gibbons, V. McBride Murry, M. Gerrard, R.L. Simons, *The Influence of Neighborhood Disadvantage...*

⁴³ Por. S. Kowalski, *Socjologia wychowania...*, s. 225–233; M. Jakowicka, *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych...*, s. 118–119.

Tabela 9. Kryteria oceny funkcjonowania systemu wychowawczego w odniesieniu do procesu socjalizacji

Kryterium oceny	Socjalizacja	
	Kolektywna	Indywidualistyczna
Zakres podzielanych wartości, celów, zasad życia społecznego	<ul style="list-style-type: none"> • podzielane i odtwarzane wartości i zasady życia społecznego 	<ul style="list-style-type: none"> • niewielki margines wspólnych wartości i zasad życia społecznego
Poziom współpracy	<ul style="list-style-type: none"> • współpraca spontaniczna, ale również planowa, związana z szeroką wymianą dóbr i usług • szeroki wachlarz partnerów społecznych, relacje oparte na zasadzie partnerstwa 	<ul style="list-style-type: none"> • współpraca na poziomie minimum, ograniczona do rzeczy niezbędnych • izolacja poszczególnych elementów systemu, częste relacje nadrzędności-podrzędności
Jakość i zakres więzi społecznych (z uwzględnieniem wymiaru międzypokoleniowego i międzyklasowego)	<ul style="list-style-type: none"> • szerokie relacje społeczne • łączność międzypokoleniowa i międzyklasowa • szeroka przestrzeń zróżnicowanych stosunków społecznych • wysoki poziom odtwarzania kapitału społecznego o charakterze pomostowym 	<ul style="list-style-type: none"> • relacje społeczne zawężone do kręgu rodzinnego, tworzenie homogenicznych enklaw • izolacja międzypokoleniowa i międzyklasowa • postępująca instytucjonalizacja i urzeczowienie stosunków • niski poziom odtwarzania kapitału społecznego o charakterze wiążącym
Rodzaj i zakres kontroli społecznej	<ul style="list-style-type: none"> • dominująca kontrola nieformalna, przy zachowaniu łączności z instytucjami odpowiedzialnymi za jej sprawowanie 	<ul style="list-style-type: none"> • zanik nieformalnej kontroli społecznej, przeniesienie odpowiedzialności na instytucje
Rodzaj i zakres powiązań z innymi systemami	<ul style="list-style-type: none"> • powiązanie z lokalnym zasobem instytucjonalnym i infrastrukturalnym • gotowość do funkcjonowania w ramach systemów ponadlokalnych • szerokie powiązania z innymi systemami 	<ul style="list-style-type: none"> • koncentracja na lokalnym systemie • wąskie powiązania z innymi systemami

Źródło: Opracowanie własne.

Układy instytucji oraz powierzone im przez systemy wyższego rzędu zadania tworzą pięć wzajemnie się przenikających podsystemów, w których urzeczywistnia się proces socjalizacji. Należą do nich podsystemy:

1. socjalizacji pierwotnej;
2. szeroko rozumianej edukacji (włącznie z selekcją i orientacją zawodową);

3. pomocy społecznej;
4. organizacji czasu wolnego;
5. kontroli społecznej.

Stanowią one także uszczegółowienie zmiennej zależnej. Biorąc pod uwagę powyższe, funkcjonalnymi, rozwijającymi się systemami będą te, w których zidentyfikowane zostaną wskaźniki socjalizacji kolektywnej. Systemy dysfunkcyjne, pogrążone w stagnacji, lub wręcz rozpadające się charakteryzować będą wysokie wskaźniki socjalizacji indywidualistycznej.

Zmienną niezależną jest proces gentryfikacji rozumiany jako zbiór zmian o charakterze społeczno-demograficznym, fizyczno-funkcjonalnym i kulturalno-symbolicznym, które urzeczywistnić się mogą w dwóch postaciach: rewanżystowskiej lub emancypacyjnej. Syntetyczne ujęcie przedstawia tabela 10. Wybór zmiennych uszczegóławiających wynikał z przyjęcia klasycznego rozumienia gentryfikacji⁴⁴.

⁴⁴ W związku z tym, że gentryfikacja nie znajdowała się do tej pory w polu zainteresowań pedagogów, warto na chwilę zatrzymać się nad kwestią diagnozy tego procesu, bo nie jest to zagadnienie łatwe. Wciąż pozostaje aktualne twierdzenie Larry'ego Bourne'a, że „nie ma zgody co do tego, w jaki sposób i kiedy należy stosować termin czy mierzyć proces, ani też jak wyrazić jego znaczenie”. Podstawowe trudności z diagnozą gentryfikacji kumulują się w dwóch płaszczyznach. Pierwszą z nich jest ogromna złożoność i różnorodność gentryfikacji, co znajduje odzwierciedlenie nie tylko w trudnościach z jej zdefiniowaniem, ale przede wszystkim w obszernej i silnie zróżnicowanej liście „objawów” tego procesu. Była ona identyfikowana na podstawie takich wskaźników, jak: poziom wykształcenia i profesjonalizacji, poziom „familizmu” i zatrudnienia przemysłowego, nasycenie obszaru powierzchnią biurową, a także odległość od najbliższego obszaru „elitarnego” i dzielnicy centralnej, uniwersytetu, szpitala czy parku. Często używanym wskaźnikiem jest poziom studentyfikacji oraz wysycenia usługami (restauracje, kawiarnie, instytucje kulturalne, np. galerie). Co do jednego autorzy są zgodni: nie ma możliwości diagnozy gentryfikacji opartej tylko na jednym kryterium. W tworzeniu układu „zmiennych” do konkretnych badań akceptuje się dość otwartą postawę. To powoduje, że układy zmiennych i związane z nimi hipotezy stawiane w jednym kraju wcale nie muszą znajdować potwierdzenia w innym, przy czym – jak słusznie zauważa Jerzy Grzeszczak – zachowuje ważność wiele kluczowych stwierdzeń dotyczących istoty i przyczyn gentryfikacji. Drugi problem, z którym zetknęła się również autorka, to kwestia uzyskiwania danych dotyczących badanego przedmiotu. W związku z tym, że gentryfikacja nie musi dotyczyć całych dzielnic, ale na przykład kwartały czy ulice, trudno jest zdobyć odpowiednie dane. Nie zawsze są one agregowane na tak niskim poziomie, a i ich zakres na przestrzeni lat (o takiej zaś perspektywie mówimy, badając gentryfikację) może się zmieniać. Przykładem tego są chociażby Narodowe Spisy Powszechne, które były dla mnie ważnym źródłem danych statystycznych. W tych realizowanych do roku 2002 uwzględniano poziom wykształcenia na poziomie dzielnic, a w kolejnych badaniach z tego rodzaju analiz zrezygnowano. Poza tym dane dotyczą często dzielnic administracyjnych, czyli rozległych i bardzo zróżnicowanych obszarów, co po uśrednieniu niewiele mówi o procesach tam się toczących. Zmusza to do bardzo ostrożnego traktowania tych informacji i poszukiwania także innych źródeł. Dlatego też, badając proces gentryfikacji, zasadne jest ponadto sięganie po dane uzyskiwane z obserwacji czy wywiadów. Taka strategia została przyjęta również w moich badaniach. Por. L.S. Bourne, *The Demise of Gentrification? A Commentary and Perspective View*, „Urban Geography” 1993, vol. 14 (1), s. 96, cyt. za: J. Grzeszczak, *Jak się mierzy gentryfikację?*, [w:] J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz (red.), *Procesy gentryfikacji w mieście. XXV Konwersatorium wiedzy o mieście*, cz. 1,

Tabela 10. Cechy gentryfikacji emancypacyjnej i rewanżystowskiej

Typ gentryfikacji (obszar zmian)	Gentryfikacja emancypacyjna	Gentryfikacja rewanżystowska
Fizyczno-funkcjonalny	<ul style="list-style-type: none"> • polepszenie fizycznych i infrastrukturalnych warunków funkcjonowania dzielnicy, z których korzystają wszystkie grupy mieszkańców • poprawa jakości życia wszystkich grup • zmiana profilu funkcjonalnego, rozszerzanie/zawężanie katalogu funkcji pełnionych przez obszar z uwzględnieniem potrzeb wszystkich grup 	<ul style="list-style-type: none"> • przejmowanie atrakcyjnych obszarów przez grupy użytkowników napływowych • poprawa jakości życia grup silniejszych społeczno-ekonomicznie • zmiana profilu funkcjonalnego, rozszerzanie/zawężanie katalogu funkcji pełnionych przez obszar, orientacja na nowych mieszkańców przy marginalizacji potrzeb rdzennych • fizyczna likwidacja przestrzeni rdzennych mieszkańców
Społeczno-demograficzny	<ul style="list-style-type: none"> • zgodne współlistnienie w przestrzeni rdzennych i napływowych mieszkańców • odmłodzenie populacji • podniesienie statusu społeczno-ekonomicznego społeczności 	<ul style="list-style-type: none"> • wysiedlenia słabszej społeczno-ekonomicznie części społeczności • odmłodzenie populacji • podniesienie statusu społeczno-ekonomicznego społeczności
Kulturalno-symboliczny	<ul style="list-style-type: none"> • zmiana społecznej percepcji dzielnicy z obszaru zagrożonego do atrakcyjnego • (roz)budowa funkcji kulturowej obszaru w perspektywie miasta (szerszego środowiska) • podporządkowanie obszaru realizacji potrzeb wszystkich użytkowników przestrzeni 	<ul style="list-style-type: none"> • zmiana społecznej percepcji dzielnicy z obszaru zagrożonego do atrakcyjnego • podporządkowanie obszaru realizacji potrzeb nowych mieszkańców i rezydentów przy marginalizacji rdzennych mieszkańców • (roz)budowa funkcji kulturowej obszaru w perspektywie miasta (szerszego środowiska)

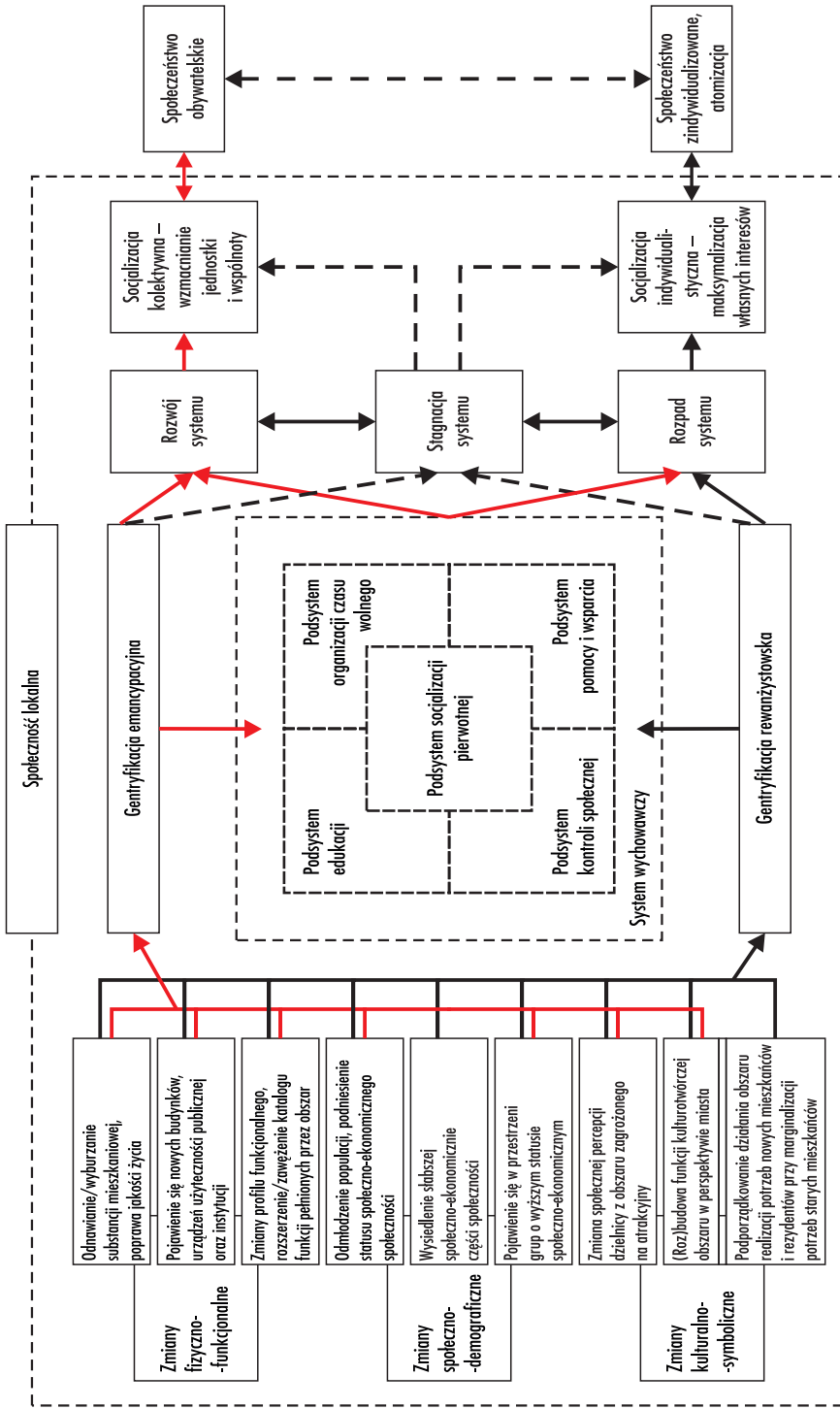
Źródło: Opracowanie własne na podstawie J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa. Charakterystyka, rozwój koncepcji badawczej i przegląd wyjaśnień*, Warszawa 2010, s. 68-70; P.J. Fareński, N. Kwaśny, *O (nie)niewinności pojęć. Gentryfikacja w dyskursie o procesach globalnych i jej ideologiczne konteksty*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2013, nr 14; J. Gądecki, *I love NH...*, s. 44-45.

W sposób graficzny zależności między zmiennymi zostały ujęte w modelu zmian funkcjonowania lokalnych systemów wychowawczych w procesie gentryfikacji (schemat 7).

Wskazane problemy badawcze i przyjęty układ zmiennych wyznaczyły generalną linię poszukiwań. W rodzimej literaturze pedagogicznej brak

Łódź 2012, s. 23, 35; Ł. Drozda, *Uszlachetniając przestrzeń. Jak działa gentryfikacja i jak się ją mierzy*, Warszawa 2017, s. 109-138.

Schemat 7. Model procesu zmian funkcjonowania lokalnych systemów wychowawczych w procesie gentryfikacji



Źródło: Opracowanie własne.

pozycji, które zajmowałyby się procesem gentryfikacji, nie wspominając o takich, które widziałyby ją w kontekście systemów wychowawczych. Opracowania obcojęzyczne, przede wszystkim socjologiczne, pewne wskazówki co do wzajemnych relacji zawierają, ale zwykle odnoszą to do jakiegoś podsystemu, najczęściej sąsiedzkiego albo edukacji. W tej sytuacji praca nabiera nie tylko charakteru weryfikacyjnego, ale również eksplanacyjnego (nie zapominając o niereprezentatywnym jej charakterze). Aktualny stan wiedzy⁴⁵ pozwala na postawienie następującej **hipotezy ogólnej**: przebieg procesów gentryfikacji znajduje odzwierciedlenie w funkcjonowaniu systemów wychowawczych wsi podmiejskiej i śródmieścia wielkiego miasta. Ze względu na integracyjny charakter dokonująca się w obszarze wsi podmiejskiej gentryfikacja emancypacyjna, tworząc przestrzeń dla synergii oddziaływań między starymi i nowymi ogniwami systemu wychowawczego, sprzyjać będzie jego rozwojowi, tworząc jednocześnie warunki do socjalizacji kolektywnej, której efektem z kolei będą jednostki gotowe do współuczestniczenia w szeroko rozumianym społeczeństwie obywatelskim. W przypadku gentryfikacji rewanżystowskiej, dokonującej się w przestrzeniach śródmieścia wielkiego miasta, procesy polaryzacji, izolacji, indywidualizacji oraz wykluczania powodować będą stagnację lub rozpad systemu wychowawczego, co będzie wymuszać i wzmacniać indywidualistyczny przebieg procesu socjalizacji, którego efektem stanie się słabo uspołeczniona jednostka, a w dalszej perspektywie zindywidualizowane społeczeństwo, w ograniczonym zakresie zdolne do współdziałania. Wskazane typy rozwoju systemu wychowawczego gentryfikujących społeczności lokalnych mają charakter typów idealnych. Ilustrację przedstawionej powyżej hipotezy stanowi schemat 7.

4.3. Metody i techniki badań

Projektując badania nad zmianami funkcjonowania systemów wychowawczych związanymi z procesami gentryfikacji, dotyka się niezmiernie rozległej i zróżnicowanej materii. Z tego powodu najlepszą metodą badawczą jest ta, która pozwala opisać zjawisko wieloaspektowo, pozostawiając jednocześnie badaczowi szerokie spektrum technik badawczych do wykorzystania. Metoda ta musi pozwolić na widzenia świata jako swoistej struktury, w której wydzielają się duże, względnie niezależne, ale jednak powiązane ze sobą fragmenty, które można wieloaspektowo „ogłądać”. Metoda musi również uwzględniać założenie emergentyzmu, czyli istnienia we fragmentach rzeczywistości „sił”, które pozwalają im trwać w układzie. W związku z tym, że systemy zawsze mają swoją lokalizację czasową, przestrzenną i kulturową, konieczne jest też

⁴⁵ Por. W. Maszke, *Tok przygotowywania badań*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, s. 153.

uwzględnianie założenia historyzmu⁴⁶. Kryteria te spełnia metoda monograficzna⁴⁷, która stała się podstawą referowanego projektu badań. Pozwala ona na całościową analizę systemu wychowawczego ze zwróceniem uwagi na jego strukturę oraz zasady funkcjonowania. Monografia pozwala także uchwycić dynamikę, mechanizmy i kierunki zmian⁴⁸, co jest szczególnie przydatne w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, co dzieje się z systemami wychowawczymi funkcjonującymi w warunkach zmian określanych jako proces gentryfikacji. Przydatność monografii w badaniach nad środowiskiem wychowawczym podkreśla Mikołaj Winiarski, wskazując, że pozwala ona na pogłębione poznanie rzeczywistości wychowawczej, uchwycenie tendencji rozwojowych i przede wszystkim podjęcie działań projektujących w zakresie ulepszeń⁴⁹. Zastosowanie monografii jako metody badawczej pozwala nie tylko na deskrypcję, ale również na eksplanację związków, jakie zachodzą (lub nie) między systemami wychowawczymi a procesem gentryfikacji.

W związku z tym, że przedmiotem badań nie są „jakieś” systemy wychowawcze, ale skonkretyzowane, zlokalizowane przestrzennie układy społeczne, naturalnym wyborem było posłużenie się procedurą badań terenowych. Ich cechą jest, co prawda, wąski zasięg (który akurat nie jest problemem w przypadku referowanego projektu), ale dostarczają one rezultatów bardziej wszechstronnych, wielostronnych i pogłębionych. Typowa dla nich jest intensjonalność, czyli koncentracja na zachodzeniu (lub nie) określonych związków⁵⁰.

Przyjęta metoda i procedura badawcza, ale nade wszystko przedmiot poznania narzuciły konieczność zastosowania szerokiego zestawu technik badawczych, co wpisuje się w mieszaną (hybrydową, jak pisze Krzysztof Rubacha⁵¹) strategię prowadzenia badań. Jeśli chodzi o badania środowisk wychowawczych, nie jest ona niczym nowym. Stosowali ją między innymi Stanisław Kowalski, Stanisław Wawryniuk i Wiesław Ambrozik. Wykorzystanie tego rodzaju strategii jest szczególnie przydatne, kiedy celem jest nie tylko „obiektywne”, najczęściej ilościowe opisanie danego zjawiska, ale także zobaczenie go w kontekście konkretnej osoby (czy grupy), podejmowanych przez nią działań i odczuwanych potrzeb. Jest to możliwe dzięki temu, że przyjmuje się

⁴⁶ J. Walkowiak, *Metody, procedury, techniki badań socjologicznych. Skrypt dla studentów socjologii* (maszynopis), Poznań 1997, s. 4.

⁴⁷ Warto na marginesie zaznaczyć, że coraz częściej również w pedagogice zamiast o badaniach monograficznych mówi się o badaniach etnograficznych. Por. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin 2010, s. 161–165.

⁴⁸ J. Lutyński, *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódź 1994, s. 298.

⁴⁹ M. Winiarski, *Problemy wychowania w osiedlu mieszkaniowym*, Warszawa 1974, s. 30.

⁵⁰ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1995, s. 96.

⁵¹ K. Rubacha, *Metodologiczne parametry pedagogiki resocjalizacyjnej*, [w:] M.H. Kowalczyk, M. Fopka-Kowalczyk, K. Rubacha (red.), *Uwarunkowania i wielopłaszczyznowość badań nad resocjalizacją. Podstawy teoretyczne i metodologiczne*, Toruń 2017, s. 132.

tu różne – niesprowadzalne do siebie ani do jakiejś bliżej nieokreślonej całości – perspektywy⁵².

U podstaw mieszanej metodologii badań leży filozofia pragmatyzmu, a kluczową zasadą jest triangulacja. Rozumie się ją jako „proces stosowania wielu perspektyw w celu wyjaśnienia danego znaczenia oraz zweryfikowania powtarzalności jakiejś obserwacji czy interpretacji”⁵³. W literaturze wskazuje się jedenaście sposobów integrowania badań jakościowych i ilościowych: (1) logika triangulacji polega na sprawdzaniu jakości np. wyników jakościowych poprzez zestawianie ich z wynikami ilościowymi; (2) badania jakościowe mogą wspierać badania ilościowe... (3) ...i *vice versa*; (4) ideą łączenia obu podejść jest możliwość uzyskania szerszego obrazu badanego zagadnienia; (5) metody jakościowe pozwalają badać cechy procesualne zjawiska, a metody ilościowe – cechy strukturalne; (6) pozwalają łączyć punkt widzenia badacza (ilościowe) i badanego (jakościowe); (7) problem reprezentatywności badań jakościowych można rozwiązać, uzupełniając je o wyniki ilościowe; (8) wyniki jakościowe mogą stanowić inspirację do wyjaśniania związków między zmiennymi w zbiorach danych ilościowych; (9) połączenie badań jakościowych i ilościowych pozwala naświetlić związki między poziomem mikro i makro; (10) różne typy badań mogą być bardziej przydatne na różnych etapach procesu badawczego; (11) mieszanie metod pozwala na tzw. formy hybrydowe, czyli np. wykorzystanie badań jakościowych w warunkach quasi-eksperymentalnych⁵⁴. W świetle referowanego projektu w zasadzie wszystkie sposoby są niezwykle przydatne. Pojęcie triangulacji do nauk społecznych wprowadził Norman D. Denzin pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku, wskazując jednocześnie jej możliwe typy⁵⁵. W przypadku referowanych badań dotyczy ona w pierwszej kolejności danych oraz metod/technik ich zbierania. Zaczynając od tych ostatnich, w badaniach wykorzystano technikę wywiadu, kwestionariusz ankiety, analizę dokumentów oraz obserwację, co pozwoliło na zgromadzenie danych zarówno o charakterze jakościowym, jak i ilościowym. Ponieważ projekt badań zakładał także wskazanie zmian w układzie temporalnym, wśród materiałów poddawanych analizie znalazły się również wyniki badań Wiesława Ambrozika. Stanowiły one istotny punkt odniesienia⁵⁶.

Tabela 11 zawiera szczegółowe zestawienie zakresu danych uzyskanych z wykorzystaniem wskazanych technik.

⁵² J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków 2013, s. 39-40; W.J. Paluchowski, *Model mieszanych metod, czyli o przyczynach i skutkach pewnej metodologicznej rewolucji*, „Przegląd Psychologiczny” 2012, nr 55(2), s. 114.

⁵³ R.E. Stake, *Jakościowe studium przypadku*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa 2010, s. 640.

⁵⁴ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2012, s. 32.

⁵⁵ K. Denzin wskazał na triangulację badacza, danych, teoretyczną oraz metodologiczną. Zob. N.K. Denzin, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Social Methods*, Chicago 1978.

⁵⁶ W. Ambroziak, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej...*

Tabela 11. Zastosowane w projekcie techniki badawcze wraz z charakterystyką zakresu uzyskanych danych oraz wskazaniem respondentów

Techniki	Adresat/ respondent/ autor	Zakres zgromadzonych danych
Wywiad	mieszkańcy badanych obszarów	<ul style="list-style-type: none"> • dane dotyczące badanego obszaru i występujących problemów w kontekście gentryfikacji • dane dotyczące struktury i funkcjonowania systemu wychowawczego (rodzina, szkoła, sąsiedztwo, grupy rówieśnicze, instytucje wychowania pośredniego) • dane dotyczące indywidualnych praktyk związanych z procesem wychowania dziecka (praktyki edukacyjne, aspiracje, czas wolny) • dane społeczno-demograficzne
Wywiad „ekspercki”	pracownicy instytucji tworzących system wychowawczy	<ul style="list-style-type: none"> • dane dotyczące badanego obszaru i występujących problemów w kontekście gentryfikacji • dane dotyczące działania instytucji oraz współdziałania z innymi podmiotami • dane dotyczące czynników ryzyka i czynników wspomagających proces socjalizacji dzieci i młodzieży
Ankieta	rodzice	<ul style="list-style-type: none"> • dane dotyczące badanego obszaru i występujących problemów w kontekście gentryfikacji • dane dotyczące struktury i działania systemu wychowawczego • czynniki ryzyka i czynniki wspomagające proces socjalizacji dzieci i młodzieży • dane społeczno-demograficzne
Ankieta	uczniowie	<ul style="list-style-type: none"> • dane dotyczące rodziny i podejmowanych przez nią strategii edukacyjnych • dane dotyczące kariery szkolnej dzieci • dane dotyczące funkcjonowania w grupach rówieśniczych • dane dotyczące wymiaru aksjonormatywnego • dane dotyczące funkcjonowania ogniw systemu wychowawczego, w szczególności rodziny i szkoły
Ankieta	nauczyciele	<ul style="list-style-type: none"> • ogólne dane dotyczące badanego obszaru • dane dotyczące struktury i działania systemu wychowawczego (ze szczególnym uwzględnieniem rodziców i szkoły) • czynniki ryzyka i czynniki wspomagające proces socjalizacji dzieci i młodzieży • dane społeczno-demograficzne
Obserwacja	badacz	<ul style="list-style-type: none"> • zmiany fizyczne i funkcjonalne obszaru • identyfikacja przestrzeni dzieci i młodzieży
Analiza dokumentów zastanych wytworzonych	instytucje badacz	<ul style="list-style-type: none"> • dane statystyczne dotyczące badanego obszaru • dane statystyczne dotyczące struktury i działania systemu wychowawczego • dane dotyczące historii badanych obszarów • dane statystyczne dotyczące problemów społecznych występujących na badanych obszarach

Źródło: Opracowanie własne.

W projekcie zastosowano procedurę równoległego badania mieszanego (równoległej triangulacji), która oznacza jednocześnie zbieranie danych jakościowych i ilościowych, a następnie tworzenie z nich jednolitej interpretacji całości⁵⁷.

Specyfika tematu, związane z nim założenia teoretyczne oraz przyjęte procedury metodologiczne nie pozwalają mówić o projektowanych badaniach jako o reprezentatywnych i tym samym dokonywać na ich podstawie szeroko rozumianych generalizacji, mimo zastosowania również metod ilościowych. Zdobyta w referowanym projekcie wiedza odnosić się będzie do konkretnie określonego czasowo i przestrzennie przedmiotu badań, jakim są systemy wychowawcze gentryfikującej społeczności lokalnej, w przypadku tego projektu – wsi podmiejskiej oraz obszaru kulturowo zaniedbanego wielkiego miasta. Być może jednak z biegiem czasu znajdzie zastosowanie klasyczna zasada replikacji, wedle której „jeśli w innych badaniach uzyskuje się analogiczne wnioski, to w miarę rosnącej liczby tych badań rośnie pewność generalizacji ich wyników na inne «obiekty» i przekonanie o słuszności teorii (uogólnień) będących ich podstawą”⁵⁸. Na razie jednak jest ona możliwa w dość wąskim zakresie. Tam, gdzie udało się znaleźć odniesienie do badań już zrealizowanych, sygnalizuję to.

4.4. Uzasadnienie wyboru miejsca badań

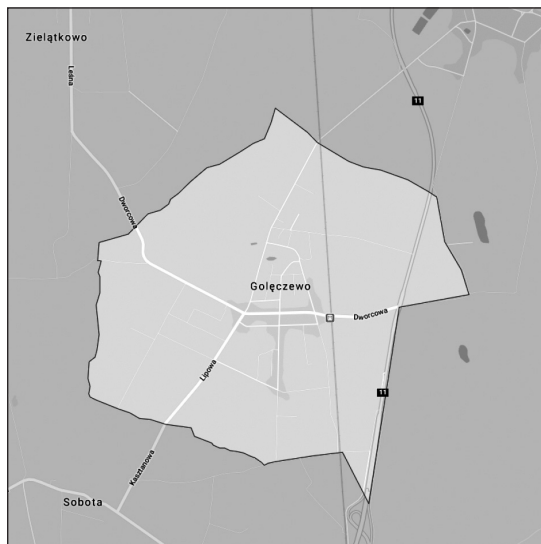
Gentryfikacja, choć jest procesem o zasięgu globalnym, to dzieje się i jest odczuwana, a także warunkowana przede wszystkim lokalnie. W referowanym projekcie zdecydowałam się na przeprowadzenie badań w dwóch typach społeczności: wielkomiejskiej oraz podmiejskiej, co jest odzwierciedleniem pojawiających się w literaturze przedmiotu tropów w odniesieniu do najbardziej dynamicznych przykładów przebiegu gentryfikacji. Ważne było również to, by obszar stanowił względnie wyodrębniającą się całość „z historią”, co z kolei wiązało się z przyjętym rozumieniem lokalnego systemu wychowawczego. Podczas poszukiwania przestrzeni do badań konieczne było uwzględnienie systemowego charakteru obiektu. Jak pisał Wadim Sadowski, „teoretycznie dowolny obiekt badania naukowego może być rozważany jako system”⁵⁹. Słusznie jednak zauważa się, że może nim być tylko „dająca się wyodrębnić z otoczenia autonomiczna całość, posiadająca strukturę i układ sprzężeń, spełniająca określoną funkcję i zdolność w przewycięzaniu wszelkich zaburzeń zakłócających trwanie i rozwój systemu”⁶⁰. Autonomiczność nie oznacza izolacji – system ma bowiem pozostawać w relacjach z innymi

⁵⁷ J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych...*, s. 40, 229.

⁵⁸ W.J. Paluchowski, *Model mieszanych metod...*, s. 117.

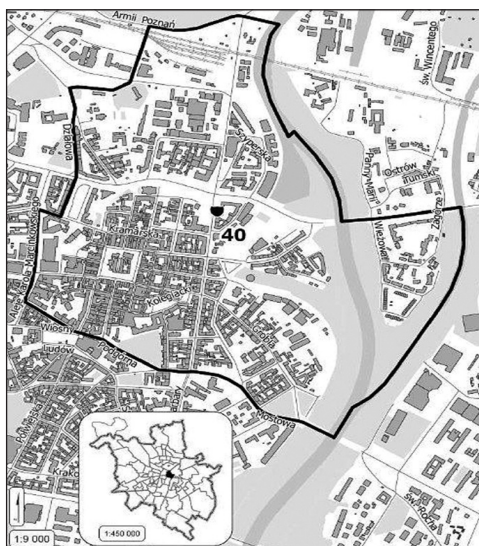
⁵⁹ W. Sadowski, *Podstawy ogólnej teorii systemów*, Warszawa 1978, s. 12.

⁶⁰ W. Ambrozik, *Wychowawcze funkcjonowanie...*, s. 12.



Mapa 1. Granice miejscowości Gołęczewo

Źródło: <https://www.google.pl/maps/place/Gol%C4%99czewo/data=!4m2!3m1!1s0x470441dbd189156f:0x4806ca00b1d4b48c?sa=X&ved=0ahUKEwin5LaY9JPZAhXIjqQKHxbnBQsQ8gEIjAA> (dostęp: 12.02.2017).



Mapa 2. Obwód Szkoły Podstawowej nr 40 im. Mieszka I w Poznaniu

Źródło: T. Nyczka, *Poznań żegna gimnazja i zmienia siatkę szkół. Sprawdź, gdzie twoje dziecko będzie miało rejon*, „Gazeta Wyborcza”, 28.02.2017, <http://poznan.wyborcza.pl/poznan/7,36001,21434815,poznan-zegna-gimnazja-bedzie-nowa-siatka-szkol.html> (dostęp: 28.02.2017).

systemami. Jego cechą ma zatem być otwartość, ponieważ wówczas możliwa jest „transmisja określonych wartości i norm życia społecznego, ukształtowanych w procesie historycznego rozwoju społeczeństwa globalnego”⁶¹.

Uwzględniając powyższe, w trakcie poszukiwania przestrzeni podmiejskich, w których można zaobserwować proces gentryfikacji, uwagę zwróciłam na wieś Gołęczewo, która w ostatnich latach stała się terenem niezwykle intensywnej migracji ludności z położonego nieopodal Poznania. Położenie, funkcjonowanie jako względnie samodzielnego organizmu, a także niezwykle ciekawa i nietypowa historia przesądziły o wyborze tej miejscowości jako terenu badań. Nie bez znaczenia były również moje osobiste doświadczenia, od kilku lat przyglądam się bowiem zmianom, jakie na terenie Gołęczewa zachodzą.

Jeśli chodzi o miasto, w pierwotnej wersji badania miały być przeprowadzone na poznańskiej Śródcie, która w ostatnich latach stała się przestrzenią niezwykle intensywnych zmian o charakterze gentryfikacyjnym, poprzedzonym procesem rewitalizacji, które spowodowały, że z obszaru zamkniętego, negatywnie waloryzowanego, podrzędnego funkcjonalnie, stała się ona wizytówką miasta. Ocena tych zmian nie jest jednak łatwa⁶². Z punktu widzenia projektu czynnikiem, który wykluczył ten obszar, okazał się niemal zupełny brak dzieci, co potwierdziłam w czasie obserwacji oraz wywiadów w lokalnych szkołach podstawowych. W tej sytuacji zwróciłam uwagę na okolice Starego Rynku oraz Garbar i Chwaliszewa, gdzie obserwowane zmiany wpisywały się w logikę procesu gentryfikacji (którego podstawą w dużej mierze był realizowany na tym terenie program rewitalizacji). Prowadzone na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku badania wskazywały na funkcjonowanie w tym obszarze dość specyficznego lokalnego systemu wychowawczego⁶³. Teren badań dla uproszczenia będę określała mianem Śródmieścia lub rejonu staromiejskiego.

4.4.1. Gołęczewo – od wsi wzorcowej do wsi rezydencjalnej

Gołęczewo to niewielka wioska położona w odległości kilkunastu kilometrów na północ od Poznania. Z pozoru nieciekawa, może pochwalić się historią sięgającą panowania Władysława Łokietka, który przejął ją wraz z innymi okolicznymi dobrami z rąk zniemczonych książąt głogowskich⁶⁴. W swoich dziejach Gołęczewo jeszcze kilkakrotnie zmieniało przynależność. Do końca

⁶¹ Ibidem, s. 31.

⁶² Por. M. Nowak, *Niezrealizowana rewitalizacja jako niedoskonała gentryfikacja. Analiza procesu ożywiania poznańskiej Śródk*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2013, z. 3, s. 229–250.

⁶³ W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej...*

⁶⁴ M. Bajer, *Wieś(ć) o historii, która kołem się toczy*, [w:] M. Bajer (red.), *Gołęczewo. Jubileusz 2005*, Gołęczewo 2007, s. 7.

XIX wieku wieś nie miała szczęścia do właścicieli, którzy – jak pisze Maria Bajer – „zmieniali się jak w kalejdoskopie, zapewne w rytm wygrywanych i przegrywanych procesów sądowych”⁶⁵. Pozbawiona gospodarza wieś podpadała nie tylko w zakresie coraz bardziej niszczonej infrastruktury, ale także pod względem liczby mieszkańców. Trudno jednak ustalić, jaki był stan ludności wsi, gdyż w wydanym w 1881 roku *Słowniku Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich* widnieje informacja o wsi liczącej 2 domy i 19 mieszkańców, natomiast w dokumentach gołęczewskiego folwarku o 16 domach i 218 mieszkańcach. Akta zawierają informacje o odmiennych wyznaniach mieszkańców (ewangelicy i katolicy) oraz niskim poziomie edukacji, znaczny bowiem odsetek mieszkańców stanowili analfabeci. Karty nowej historii Gołęczewa otwierają się w roku 1901, kiedy to z rąk polskich trafia ono do katalogu dóbr Pruskiej Komisji Osadnictwa, której celem było umacnianie niemieczyny w Prowincji Poznańskiej, a przede wszystkim podnoszenie poziomu cywilizacyjnego w ramach zaakceptowanej przez pruski parlament tzw. Hebungspolitik, czyli polityki wyrównywania zapóźnień⁶⁶. Niemcy wykupują podupadłą wieś, pozbywają się dotychczasowych mieszkańców i przeprowadzają w niej liczne reformy i naprawy. Zgodnie z wolą cesarza Wilhelma II Gołęczewo miało stać się wsią wzorcową, zamkniętą i typowo ewangelicką, stanowiąc przykład niemieckiego systemu indywidualnej własności rolnej. Tej idei podporządkowany został plan zagospodarowania, w ramach którego wytyczono gospodarstwa o zróżnicowanych arealach, odremontowano lub pobudowano nowe budynki. Dążono również do tego, żeby wieś była samowystarczalna, co pozwalało na zupełne niemal zredukowanie kontaktów z osiedloną w pobliskich miejscowościach ludnością polską. Wytyczone przez Niemców plany zagospodarowania przesunęły centrum wsi, ona sama została zorganizowana wokół przebiegającej jej środkiem ulicy, wzdłuż której posadzono drzewa oraz zainstalowano system odprowadzania wody. Już w czasie trwających około czterech lat prac projektowych i realizacyjnych do Gołęczewa przybywali precyzyjnie wyselekcjonowani osadnicy. Kryterium był zawód (jako pierwsi przybyli: piekarz, stelmach i kowal), oczywiście narodowość (tylko niemiecka), a także dalekie miejsce zamieszkania (Bośnia, Sławonia, Badenia, Saksonia, Hanower, Śląsk oraz Kongresówka), ponieważ okoliczni Niemcy traktowani byli jako podatni na spolszczenie. Osadnicy zajmowali niemal zupełnie wykończone, zaopatrzone w wodę gospodarstwa⁶⁷, przypominające te znane z niemieckich landów. W centrum wsi znajdowały się budynki użyteczności publicznej: przede wszystkim szkoła wraz z domem modlitwy, gospoda „Pod złotą gwiazdą” wraz z salą taneczno-widowiskową,

⁶⁵ Ibidem, s. 8.

⁶⁶ P. Matusik, *O Gołęczewie, czyli kłęsce pruskiej polityki kolonizacyjnej*, [w:] M. Bajer (red.), *Gołęczewo...*, s. 53.

⁶⁷ M. Bajer, *Wieś(ć) o historii...*, s. 9.

a ponadto sala zebrań i mieszkania dla nauczycieli. Szkoła rozpoczęła działalność w 1905 roku ze stanem 39 uczniów. Do wsi przybywały profesjonalne zespoły teatralne. Na porządku dziennym były również wizyty rozlicznych delegacji i dziennikarzy sławiących sukces państwa w szerzeniu niemieckiej kultury. W 1912 roku Golenhofen – jak brzmiała ówczesna nazwa Gołęczewa – liczyło 270 mieszkańców⁶⁸. Miało stać się symbolem niemieckiego panowania nad tym skrawkiem ziemi⁶⁹. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości Gołęczewo zostało włączone w jej granice, dotychczasowi mieszkańcy musieli zaś dokonać wyboru swej przynależności narodowej. W efekcie tych działań do wybuchu II wojny światowej na terenie miejscowości pozostało 17 rodzin osadników. Reszta po zadeklarowaniu obywatelstwa niemieckiego musiała wyjechać. Do wsi zaczęli przybywać Polacy, wśród nich rodziny z Mazowsza, ale także polscy robotnicy z Francji i Belgii. Nowi mieszkańcy szybko się zintegrowali i zorganizowali, czego wyrazem było powołanie w 1921 roku jednostki ochotniczej straży pożarnej, a rok później prężnego kółka rolniczego, przy współudziale gospodarzy z pobliskiego Zielątkowa. W dziesiątą rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości mieszkańcy ufundowali jako wotum dziękczynne figurę Najświętszej Marii Panny Królowej Korony Polskiej⁷⁰.

Po wybuchu II wojny światowej Gołęczewo ponownie staje się niemieckie, co dla mieszkańców skutkuje koniecznością opuszczenia domów i szukania schronienia w pobliskich miejscowościach. Ich tułaczka trwa do zakończenia wojny, kiedy to już na stałe wrócili do swoich gospodarstw. Zadry związane z zawiłą historią miejscowości były na tyle silne, że mieszkańcy w ciągu kilku lat zatarli niemal wszystkie stygmaty niemieczyny⁷¹, część z nich bezpowrotnie.

Zakończenie działań wojennych powoduje, że gołęczewianie wracają do swojej tradycyjnej aktywności zawodowej, jaką jest uprawa roli, rozwijając jednocześnie sadownictwo i ogrodnictwo. Społeczność stabilizowała się i coraz bardziej integrowała, co nie było zadaniem łatwym, biorąc pod uwagę niezwykle dynamiczne procesy migracyjne, jakie były jej udziałem. Punktami skupienia stały się przede wszystkim szkoła, ochotnicza straż pożarna i kółko rolnicze. Do przełomu wieków życie w Gołęczewie toczy się w ustalonym rytmie, który naruszają przemiany dokonujące się w niemal całej Europie Środkowo-Wschodniej. Transformacja systemowa dociera i tu, a wraz z nią zaczynają się pojawiać pierwsze sygnały gentryfikacji, związane przede wszystkim ze zmianą funkcji oraz przeobrażeniami składu społecznego mieszkańców. Z biegiem czasu wieś zaczyna zmieniać swój podstawowy profil z typowo rolniczego na usługowy i staje się atrakcyjną lokalizacją dla osób poszukujących miejsca do życia z dala od wielkiego miasta.

⁶⁸ Ibidem, s. 10–12.

⁶⁹ P. Matusik, *O Gołęczewie...*, s. 54.

⁷⁰ M. Bajer, *Wieś(ć) o historii...*, s. 12–13.

⁷¹ Ibidem, s. 13.

4.4.2. Śródmieście – od podmiejskich osad do „serca” miasta

Na zdefiniowany wcześniej śródmiejski obszar badawczy – ograniczony od południa ulicą Mostową, od zachodu Alejami Marcinkowskiego oraz ulicą Działową, od północy aleją Armii Poznań, a od wschodu korytem rzeki Cybiny oraz ulicą Wyszyńskiego – składa się co najmniej pięć skupisk urbanistyczno-osadniczych o wielowiekowej, zróżnicowanej historii i odmiennych wewnętrznych procesach rozwojowych. Są to: Zagórze, Stary Rynek, Chwaliszewo, Garbary wraz z Groblą do wysokości placu Bernardyńskiego oraz Wzgórze św. Wojciecha. Na zróżnicowany rozwój historyczny poszczególnych fragmentów należy patrzeć poprzez uniwersalne procesy mające miejsce w aglomeracji poznańskiej jako całości.

Spoglądając bardzo ogólnie na rozwój historyczny Poznania, można wyróżnić kilka okresów, które – dodajmy – były charakterystyczne również dla dziejów całej Polski. Poznań wczesnośredniowieczny to gród obronny skupiony na niewielkiej przestrzeni w północnej części Ostrowa Tumskiego. Stanowił jedną z centralnych siedzib ówczesnej władzy świeckiej (książę) i kościelnej (biskup)⁷². To wtedy, w czasach Mieszka I oraz Bolesława Chrobrego, narodziło się Zagórze, położone w południowej części Ostrowa Tumskiego, zakreślone obecnie od południa ulicami Wieżową i Zagórze. Pierwotnie było to otoczone wałem podgrodzie wczesnośredniowiecznego Poznania, skupiające rzemieślników pracujących na rzecz grodu. Przybywali tu także handlarze i odbywały się targi, o czym pośrednio świadczył istniejący w tym miejscu do XIX wieku kościół pw. św. Mikołaja, patrona kupców i mieszczan⁷³.

Kamieniem milowym w dziejach Poznania była lokacja nowego miasta w 1253 roku na lewym brzegu Warty przez książąt wielkopolskich, Przemysła I oraz Bolesława Pobożnego. Lokacja była częścią wielkiej reformy miejskiej, która objęła całą ówczesną Europę Zachodnią, docierając do Polski. Miasto zostało wydzielone pod względem prawnym spośród otaczających je osad, w szczególności dotychczasowego centrum na Ostrowie Tumskim; zyskało odrębną władzę miejską (wójt) oraz immunitet sądowy (prawo magdeburskie). Całość otoczono pasmem umocnień, początkowo ziemno-drewnianych, następnie ceglano-kamiennych. Pozostałością tych czasów jest obecny Stary Rynek, w którym zachował się owalny obrys średniowiecznego miasta z charakterystyczną kompozycją dwunastu szerokich ulic wychodzących z centralnie położonego kwadratowego, nieco asymetrycznego, bo wznoszącego się

⁷² H. Kóćka-Krenz, *Dzieje Ostrowa Tumskiego w Poznaniu przed lokacją miasta*, „Kronika Miasta Poznania” 2003, nr 1.

⁷³ J. Topolski (red.), *Dzieje Poznania*, t. 1 (do roku 1793), cz. 1, Poznań–Warszawa 1988, s. 68, 135, 139.

nieznacznie w kierunku zachodnim, Rynku⁷⁴. Znajdowała się tu siedziba księcia i parcele należące do szlachty, jednak przez wieki był to przede wszystkim teren zamieszkiwania patrycjatu miejskiego – kupców i rzemieślników. Tu koncentrowały się główne funkcje miastotwórcze: administracyjna, gospodarcza i kulturalna.

Lokacja Poznania przyczyniła się do powstania i rozwoju osad położonych w bliskim sąsiedztwie, dlatego średniowieczną proveniencję mają: skupisko osadnicze na Wzgórzu św. Wojciecha (obecnie ulica św. Wojciecha), powstałe wokół istniejącego do dzisiaj kościoła pod tym samym wezwaniem, oraz Garbary i Chwaliszewo⁷⁵.

Wiek XVI to okres pełnego rozkwitu miasta i okolicznych osad, pomimo że renesansowy Poznań cyklicznie trapiły, charakterystyczne dla współczesnych miast, bolączki: wielkie pożary, powodzie i epidemie. Nie zatrzymały one tempa rozwoju, a często były motywem pozytywnych zmian w układzie przestrzennym i w charakterze zabudowy, czego najlepszym przykładem jest przebudowa i rozbudowa przez włoskiego architekta Jana Baptystę di Quadro poznańskiego ratusza (1550–1560), który jest obecnie ozdobą i symbolem miasta.

Sytuacja zmieniała się diametralnie w okresie następnym, trwającym od połowy XVII do końca pierwszej ćwierci XVIII wieku, który pozostawał pod znakiem wojen i zniszczeń. Poznań ucierpiał szczególnie podczas najazdu szwedzkiego (1655–1660) oraz wojny północnej (1700–1721). Straty

⁷⁴ P. Wawrzyniak, *Najdawniejsze dzieje Starego Rynku. Próba podsumowania badań archeologicznych*, „Kronika Miasta Poznania” 2004, nr 4.

⁷⁵ Wszystkie wymienione osady były typowymi ulicówkami, które powstały wzdłuż traktów łączących średniowieczny Poznań z dalej położonymi osadami – Winiarami (osada św. Wojciecha), Ostrowem Tumskim i Śródką (Chwaliszewo) oraz Piaskami (Garbary), ale każda z nich miała swoją specyfikę. Na przykład Garbary były osadą wyspecjalizowanych rzemieślników, trudniących się skórnictwem, lub jak ówczesnie mówiono – garbarstwem, które stanowiło najprężniejszą gałąź gospodarki Poznania w średniowieczu. Lokalizacja Garbar poza murami miejskimi, pomiędzy fosą miejską a brzegiem Warty, została wymuszona właśnie przez profesję mieszkańców, gdyż wymagała ona dużej ilości wody, a generowane w trakcie obróbki skór szczątki organiczne powodowały nieprzyjemny zapach, co nakazywało pewne oddalenie tego typu warsztatów od miasta. Przez całą epokę staropolską Garbary były odrębną osadą położoną poza murami, ale podlegającą miejskiej zwierzchności. Z kolei Chwaliszewo, zwane pierwotnie Groblą Kapitulną, bardzo szybko, bo jeszcze w XV wieku, nabrało charakteru miejskiego po lokacji na prawie niemieckim (1444); powstał ratusz oraz wytyczono kolejne ulice. Aż do końca XVIII wieku Chwaliszewo pozostawało niezależnym od reszty Poznania organizmem miejskim, a tutejsi rzemieślnicy: kuśnierze, szewcy, krawcy i piekarze, skutecznie konkurowali w swoich dziedzinach rzemiosła z poznaniakami. Cechą charakterystyczną osady św. Wojciecha była mozaikowata – kościelno-szlachecko-miejska – struktura własnościowa parcel. Zob. T. Jurek, *Smród, garbusy, dewotki i szubienica. Najdawniejsze Garbary*, „Kronika Miasta Poznania” 2017, nr 3, s. 11–13; J. Kaczmarek, *Chwaliszewo (szkic monograficzny)*, „Kronika Miasta Poznania” 1981, nr 4, s. 43–56; G. Rutkowska, *Przedmieście św. Wojciech w średniowiecznym Poznaniu*, „Kronika Miasta Poznania” 2012, nr 4, s. 37–47.

ludnościowe, które wpłynęły na osłabienie życia gospodarczego, starano się rekompensować poprzez rozwój osadnictwa chłopskiego w podpoznańskich wsiach, korzystając z kolonistów z niemieckiej Frankonii (osadnictwo bamberskie).

Okres zaborów, w szczególności wiek XIX, to okres scalania z organizmem miejskim znacznej części odrębnych do tej pory okolicznych osad, między innymi Chwaliszewa⁷⁶ oraz Wzgórza św. Wojciecha, które stało się ulubionym terenem spacerów i rekreacji ówczesnych mieszkańców miasta, czego wspomnienie daje się zauważyć także współcześnie⁷⁷. Ponadto wytyczono nową, szeroką ulicę Garbary, która znalazła się teraz w samym centrum miasta i była sukcesywnie przedłużana zarówno w kierunku północnym, jak i południowym, zyskując obecny kształt⁷⁸. Wkrótce jednak w polityce państwa pruskiego pojawiły się nowe akcenty. Poznań opasano pasmem fortoń i zamieniono w twierdzę, co stało się hamulcem rozwoju przestrzennego i ludnościowego miasta.

W XIX wieku liczba ludności Poznania zwiększyła się prawie dziesięciokrotnie, z około 18 tys. mieszkańców w 1815 roku do 160 tys. przed I wojną światową. Ponadto zdobycze cywilizacji, takie jak oświetlenie gazowe (1856), wodociągi (1866), tramwaje konne (1880) oraz kanalizacja (1891–1893) znacznie ożywiły oraz poprawiły komfort i bezpieczeństwo życia mieszkańców w tej części miasta, zwłaszcza Starego Rynku⁷⁹. Ważne przemiany zaszły także

⁷⁶ W. Karolczak, *Chwaliszewo przelomu XIX/XX wieku. Przemiany oblicza dzielnicy*, „Kronika Miasta Poznania” 1995, nr 1, s. 100–137. Przyłączenie Chwaliszewa do Poznania oznaczało powolny upadek znaczenia tego obszaru, uważanego odtąd za uboższy i zaniedbany. Mimo to ze względu na swoje wyspowe położenie, charakterystyczną zabudowę (fachwerkowe niskie domki i spichlerze) oraz skład społeczny (polscy rzemieślnicy i proletariat) tętniło własnym, odizolowanym życiem, wykształcając z czasem kulturową odrębność, widoczną w specyfice gwarowej i silniejszym niż w innych rejonach miasta poczuciu wzajemnych więzi mieszkańców.

⁷⁷ Na nieistniejącym już dzisiaj obszernym placu Działowym (obecnie zbieg ulic Solnej i Działowej) odbywały się w czasach pruskich parady, wystawy, przyjeżdżały cyrki i gabinety osobliwości. Mieszkańcy uczęszczali ponadto do położonych na wzgórzu ogródków restauracyjnych, żeby dobrze zjeść, zabawić się i podziwiać piękną panoramę. Dawne tradycje strefy relaksu i wypoczynku kontynuuje w tym miejscu znany w całym mieście Ogród Jordanowski nr 1 oraz pobliskie zieleńce. Zob. W. Karolczak, *Wypoczynek i rekreacja na Świętym Wojciechu w XIX i XX wieku*, „Kronika Miasta Poznania” 2012, nr 4, s. 247–262.

⁷⁸ Dało to początek podziałowi, utrzymującemu się niemal do czasów współczesnych, na mieszkalne Wielkie Garbary (środek dawnej osady) oraz Małe Garbary (obecnie odcinek ulicy pomiędzy skrzyżowaniem z ulicą Estkowskiego a aleją Armii Poznań) o charakterze bardziej przemysłowym. W latach dziewięćdziesiątych XIX wieku po serii wielkich powodzi zasypano zachodnie ramię Warty oddzielające Garbary od obecnej ulicy Grobla. Tak powstała ulica Mostowa, której kształt stanowi dziś jedyne przypomnienie dawnego kształtu hydrograficznego. Zob. D. Leśniewska, *„Dwoma rzędami domów porządnie zabudowana”*. *O historycznej zabudowie mieszkalnej dzisiejszej ulicy Garbary*, „Kronika Miasta Poznania” 2017, nr 3, s. 130–134.

⁷⁹ P. Matusik, *Ku „poznańskiemu City”*. *Stary Rynek w XIX wieku*, „Kronika Miasta Poznania” 2003, nr 2, s. 321–325.

w strukturze społecznej. Poznań z miasta o wyraźnie polskim charakterze stał się ośrodkiem o dualnej, polsko-niemieckiej strukturze etnicznej, przy czym obie społeczności żyły oddzielnie i wyrażały odmienne wartości⁸⁰.

Pod względem urbanistycznym Poznań uzyskał w XIX wieku nowe przestrzenne centrum, zbudowane z rozmachem wokół placu Wilhelmowskiego (obecnie plac Wolności) i Alei Wilhelmowskich (obecnie Aleje Marcinkowskiego), a na początku XX stulecia, po likwidacji wewnętrznego pasa umocnień i dalszej rozbudowie w kierunku zachodnim, przekształcił się w miasto rezydencjalne cesarza, czego symbolem stał się Zamek Cesarski oraz zespół reprezentacyjnych gmachów dookoła niego, przeznaczonych na siedziby urzędów oraz instytucji naukowych. Na interesującym nas tu śródmiejskim obszarze badawczym zniesienie pruskich ograniczeń demolacyjnych w latach osiemdziesiątych XIX wieku skutkowało podjęciem licznych działań inwestycyjnych (np. mury oporowe na Chwaliszewie) oraz dynamicznym rozwojem zabudowy, głównie w postaci wielopiętrowych czynszowych kamienic, których niektóre przykłady w stylu eklektycznym i secesyjnym można do dziś podziwiać na ulicy Garbary⁸¹. Z kolei na Zagórzu pojawiła się nowa monumentalna zabudowa w postaci nieistniejącego już klasztoru Karmelitanek Bosych oraz przede wszystkim budynków Seminarium Duchownego i Wydziału Teologicznego późniejszego Uniwersytetu⁸².

Katastrofą w dziejach miasta była II wojna światowa, w szczególności trwające blisko miesiąc krwawe i niszczące walki o wyzwolenie Poznania (styczeń–luty 1945 roku), które poważnie naruszyły tkankę miejską. W niektórych miejscach, np. na Chwaliszewie czy Garbarach, zniszczenia sięgały 80–90% zabudowań. Dało to powojennym urbanistom szerokie możliwości działania, które jednak nie zawsze uwzględniały historyczne tradycje. Jedną z kluczowych decyzji było przecięcie w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku śródmiejskiego obszaru badawczego dwujezdniową trasą tranzytową (ulica Estkowskiego przechodząca w ulicę Solną), która pofragmentowała badany obszar, przez co osłabiła jego funkcje usługowe, turystyczne i kulturowe. W tym samym czasie podjęto także decyzję o przeniesieniu głównego nurtu Warty oraz zasypaniu starego koryta opływającego Chwaliszewo przez setki lat, co z jednej strony pociągnęło za sobą likwidację większej części dzielnicy, a z drugiej nie wiązało się z jakimkolwiek pomysłem na zagospodarowanie nowo uzyskanego terenu, dlatego przez następne dziesięciolecia

⁸⁰ J. Topolski (red.), *Dzieje Poznania*, s. 5–6.

⁸¹ D. Leśniewska, „Dwoma rzędami domów porządnie zabudowana” ..., s. 138–141.

⁸² W. Karolczak, *Arcybiskupie Seminarium Duchowne na Zagórzu w latach 1896–1939*, „Kronika Miasta Poznania” 2003, nr 1, s. 429. Wybudowany w ciągu trzech lat (1893–1896), istniejący do dzisiaj i dominujący na Zagórzu kompleks budynków z obszernym wewnętrznym ogrodem był pierwotnie wybudowany w stylu neogotyckim, jednakże w wyniku zniszczeń wojennych uległ znacznej przebudowie, szczególnie w zakresie elewacji i układu wnętrza.

szpecił on obraz interesującej nas przestrzeni⁸³. Na to nałożyły się migracje ludności i polityka mieszkaniowa władz miejskich w okresie PRL, stawiająca na wielkopłytkowe budownictwo w zewnętrznych dzielnicach (Rataje, Piątkowo) kosztem inwestycji w tkankę śródmiejską, która była obciążona kosztownymi rygorami konserwacji zabytków.

Przełom ustrojowy w 1989 roku zapoczątkował główne procesy prywatyzacji i reprivatyzacji, których skutkiem było wprowadzenie rynkowych zasad obrotu ziemią i nieruchomościami, a także komercyjne traktowanie przestrzeni, również tej publicznej. W statystykach wyraźnie zarysował się systematyczny, trwający do dzisiaj, odpływ stałych mieszkańców z obszaru badawczego⁸⁴, warunkowany z jednej strony działaniami prywatnych właścicieli kamienic, a z drugiej wyborami życiowymi samych mieszkańców, którzy poszukiwali lepszych warunków mieszkaniowych i lepszej jakości środowiska. Ten niekorzystny czynnik dostrzegły w końcu władze miasta, które od połowy pierwszego dziesięciolecia XXI wieku rozpoczęły opracowywanie i wdrażanie w życie różnych planów „odnowy”, „rozwoju” czy „rewitalizacji” obszaru śródmiejskiego, zdając sobie sprawę, że teren o tak wyjątkowych walorach historycznych i kulturowych jest wizytówką miasta, która powinna przyciągać nie tylko inwestorów i turystów, ale także nowych mieszkańców.

4.5. Dobór i charakterystyka próby badawczej. Przebieg i organizacja badań

Realizacja badań terenowych wymaga co najmniej dwóch rzeczy: intelektualnego zainteresowania tematem oraz dostępu do osób i układów społecznych, które pozwalają na zgromadzenie odpowiednich danych⁸⁵. Zmiany, jakie dokonują się obecnie w systemach wychowawczych, mają wieloaspektowy charakter. Stąd konieczna jest szczególna troska o dobór takich informatorów, którzy pozwolą spojrzeć na system wychowawczy z wielu perspektyw i na wielu poziomach, nie pomijając kontekstu historycznego. Dlatego też zdecydowałam się na dobór celowy próby badawczej, a kryterium uczyniłam udział w systemie wychowawczym. Poszukiwałam takich respondentów, którzy będą

⁸³ MPR. *Miejski program rewitalizacji dla miasta Poznania*, druga edycja, Załącznik do Uchwały Nr CVI/1256/IV/2006 Rady Miasta Poznania z dnia 24 października 2006 r., s. 146.

⁸⁴ E. Bąkowska i in., *Program dla Śródmieścia. Zintegrowany program odnowy i rozwoju śródmieścia Poznania na lata 2014–2030*, Załącznik do Uchwały Nr LX/930/VI/2013 Rady Miasta Poznania z dnia 10 grudnia 2013 r., Poznań 2013, s. 146, <http://www.poznan.pl/mim/s8a/program-dla-srodmiescia,p,1025,31509,31511.html> (dostęp: 13.09.2016).

⁸⁵ J. Lofland, D.A. Snow, L. Anderson, L.H. Lofland, *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Warszawa 2009, s. 31.

dysponowali największą i „praktyczną” wiedzą o tym, jak funkcjonuje system. Stąd też w badaniach udział wzięli jego główni „użytkownicy”: rodzice i dzieci oraz nauczyciele ze szkół podstawowych, przedstawiciele innych instytucji oświatowo-wychowawczych, pracownicy sektora pomocy społecznej oraz wymiaru sprawiedliwości i bezpieczeństwa. W próbie badawczej znaleźli się również przedstawiciele szeroko rozumianego III sektora (organizacje pozarządowe, fundacje, stowarzyszenia), stanowiący składowe lokalnych systemów wychowawczych. Wywiady przeprowadziłam także z przedstawicielami miejscowych parafii. W związku z mieszanym charakterem badań część respondentów wzięła udział w badaniach ankietowych, część zaś w badaniach jakościowych, realizowanych z wykorzystaniem indywidualnych wywiadów swobodnych, częściowo skategoryzowanych. W sumie materiał badawczy stanowiło 412 kwestionariuszy ankiet oraz transkrypcje 35 wywiadów. Badania ilościowe pozwoliły na uzyskanie ogólnego wglądu w problematykę, a wywiady na pogłębienie dociekań.

Charakterystykę ilościową kwestionariuszy z uwzględnieniem miejsca i typu respondenta zawiera tabela 12.

Tabela 12. Charakterystyka ilościowa kwestionariuszy z uwzględnieniem miejsca i typu respondenta

Ankiety		
Typ respondenta	Miejsce	Liczba kwestionariuszy
Rodzice	Śródmieście	122
	Gołęczewo	80
	Razem	202
Uczniowie	Śródmieście	94
	Chłudowo	62
	Gołęczewo	23
	Razem	179
Nauczyciele	Śródmieście	20
	Gołęczewo	11
	Razem	31
Razem		412

Źródło: Opracowanie własne.

Badania ankietowe były realizowane od czerwca 2017 do stycznia 2018 roku w Szkole Podstawowej nr 40 im. Mieszka I w Poznaniu oraz w Zespole Szkół im. o. Mariana Żelazka w Chłudowie, w ramach którego funkcjonują: przedszkole, szkoła podstawowa w Chłudowie i jej filia w zakresie klas I–III wraz z przedszkolem w Gołęczewie. Badania objęły rodziców oraz uczniów klas V–VII. Ponieważ dzieci na tym poziomie nauczania nie uczęszczają już do placówki

w Gołęczewie, konieczne było wyodrębnienie ich spośród uczniów szkoły w Chłudowie, która stanowi dla tej grupy placówkę rejonową. W tym celu przebadano dzieci klas V–VII, co pozwoliło na uzyskanie 23 ankiet wypełnionych przez nastolatków z Gołęczewa. Badania wśród rodziców zrealizowano w czasie zebrań szkolnych. Nauczyciele wypełniali ankiety podczas spotkań rady nauczycielskiej lub zebrań.

W tej części próby, którą stanowili rodzice, zdecydowanie dominowały kobiety, co nie jest niczym zaskakującym, biorąc pod uwagę, gdzie i w jakim czasie realizowane były badania. Wywiadówki i kontakt ze szkołą to wciąż domena matek, przy czym jeśli w analizie danych uwzględnimy lokalizację, to okazuje się, że odsetek mężczyzn z Gołęczewa w próbie i tym samym odsetek uczestniczący w zebraniach jest wyższy (tab. 13).

Tabela 13. Płeć respondentów-rodziców biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca zamieszkania

Płeć	Śródmieście		Gołęczewo		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Kobieta	106	87	62	78	168	83
Mężczyzna	16	13	18	22	34	17
Razem	122	100	80	100	202	100

Źródło: Opracowanie własne.

Jeśli chodzi o wykształcenie, to grupą dominującą były osoby legitymujące się najwyższym jego poziomem. Drugą grupą pod względem liczebności było osoby z wykształceniem średnim, najmniej licznie reprezentowane były zaś osoby z wykształceniem zawodowym i podstawowym. Tego typu rozkład nie jest czymś zaskakującym w sytuacji silnie rosnącego poziomu skolaryzacji. W próbie odzwierciedliła się specyfika obu obszarów, jeśli chodzi o wymiar wykształcenia. W przypadku Śródmieścia w dalszym ciągu widoczny jest postrobotniczy charakter, co znajduje odzwierciedlenie w dominacji osób z wykształceniem średnim i zawodowym. Łącznie stanowią one 62% badanych. Osoby z wykształceniem wyższym stanowiły 37%. Jest to znaczący wzrost w porównaniu z latami osiemdziesiątymi XX wieku, kiedy to osoby po studiach były na tym obszarze wyjątkami⁸⁶. Jeśli chodzi o mieszkańców Gołęczewa, to dominują osoby z wykształceniem wyższym, a niemal co trzeci mieszkaniec może pochwalić się wykształceniem średnim. W zdecydowanej mniejszości są osoby z wykształceniem zawodowym (tab. 14). Taka struktura wykształcenia jest silnie związana z migracjami i zmianą profilu wsi, o czym szerzej będzie mowa za chwilę.

⁸⁶ W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej...*, s. 39.

Tabela 14. Poziom wykształcenia respondentów-rodziców biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca zamieszkania

Wykształcenie	Śródmieście		Gołęczewo		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Wyższe	45	37	53	67	98	48
Średnie	55	45	22	27	77	38
Zawodowe	21	17	5	6	26	13
Podstawowe	1	1	0	0	1	1
Razem	122	100	80	100	202	100

Źródło: Opracowanie własne.

Gdyby przyjrzeć się tym danym, uwzględniając płeć, to okaże się, że respondenci ze Śródmieścia są nieco lepiej wykształceni niż mężczyźni, co jest zgodne z ogólnopolską tendencją. Takiej różnicy nie odnajdziemy wśród respondentów z Gołęczewa.

Posiadane wykształcenie w znacznej mierze determinuje sytuację zawodową. Wśród wszystkich badanych co piąty respondent pozostawał nieaktywny zawodowo i zwykle legitymował się wykształceniem średnim lub zawodowym. W zdecydowanej większości były to kobiety, wychowujące co najmniej dwoje dzieci. Niewielkie różnice w tym zakresie zauważa się pomiędzy respondentami obu grup (tab. 15).

Tabela 15. Sytuacja zawodowa respondentów-rodziców biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca zamieszkania

Sytuacja zawodowa	Śródmieście		Gołęczewo		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Pracuję zawodowo	98	80	66	83	164	81
Nie pracuję	24	20	14	17	38	19
Renta/emerytura	0	0	0	0	0	0
Razem	122	100	80	100	202	100

Źródło: Opracowanie własne.

Respondenci wpisują się w obserwowane w całym społeczeństwie tendencje do funkcjonowania raczej w rodzinach małych. Wśród badanych blisko połowa zadeklarowała model rodziny „2+2”, co trzeci zaś miał jedno dziecko. Nieco ponad 20% badanych zadeklarowało posiadanie co najmniej trójki dzieci, przy czym wyjątkami były rodziny, gdzie liczba ta została przekroczona. Co ciekawe, częściej rodziny tylko z jednym dzieckiem pojawiały się wśród badanych ze Śródmieścia, rzadziej też deklarowali oni posiadanie trójki i więcej dzieci. Jest to istotne, zwykle bowiem obszary kulturowo

zaniedbane – a za taki można uznać Śródmieście – charakteryzowały się wyższą dzietnością. Z kolei tereny „inteligenckie” najczęściej miały tendencje do ograniczania liczby dzieci, czemu przeczą w pewnym sensie rodziny z Gołęczewa (tab. 16).

Tabela 16. Dzietność respondentów-rodziców biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca zamieszkania

Liczba dzieci	Śródmieście		Gołęczewo		Razem	
	N	%	N	%	N	%
1 dziecko	45	37	21	26	66	33
2 dzieci	52	43	41	51	93	46
3 i więcej dzieci	25	20	18	23	43	21
Razem	122	100	80	100	202	100

Źródło: Opracowanie własne.

Wyjaśnienie tej sytuacji kryje się w strukturze rodzin. Co prawda, trzy czwarte respondentów zadeklarowało, że funkcjonuje w klasycznej sytuacji rodzinnej, czyli rodzice i dzieci, ale w Śródmieściu odsetek w tej grupie był niższy. Częściej pojawiała się tam zjawisko samotnego rodzicielstwa oraz rodzin „patchworkowych”. Warto zwrócić uwagę, że na podobnym poziomie wśród mieszkańców Śródmieścia i Gołęczewa kształtuje się odsetek rodzin wielopokoleniowych. Trzeba jednak wyraźnie powiedzieć, że funkcjonowanie w takich rodzinach deklarowali przede wszystkim rdzenni mieszkańcy. Wśród migrujących na wieś, którzy znaleźli się w badanej grupie, nie było ani jednego przypadku przeprowadzki rodziny wielopokoleniowej (tab. 17).

Tabela 17. Sytuacja rodzinna respondentów-rodziców biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca zamieszkania

Sytuacja rodzinna	Śródmieście		Gołęczewo		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Dwoje rodziców i dziecko/dzieci	85	70	64	80	149	74
Samotny rodzic i dziecko/dzieci	19	16	4	5	23	11
Rodzina wielopokoleniowa (np. dziadkowie lub inne osoby z najbliższej rodziny mieszkające razem)	9	7	9	11	18	9
Rodzina „połączona” (nowi partnerzy, dzieci z różnych związków mieszkające razem)	9	7	3	4	12	6
Razem	122	100	80	100	202	100

Źródło: Opracowanie własne.

Sytuacja ekonomiczna badanych w świetle wyników badań wydaje się stabilna i zadowalająca. 58% badanych stwierdziło, że zaspokaja bez większych problemów potrzeby swojej rodziny, a 38% może jeszcze odłożyć część pieniędzy. W tej ostatniej grupie dominują osoby aktywne zawodowo z wyższym wykształceniem. Konieczność ograniczeń w zaspokajaniu swoich potrzeb zadeklarował co ósmy respondent. Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania, częściej z problemami zabezpieczenia materialnego borykają się mieszkańcy Śródmieścia. Zwykle są to też osoby deklarujące niższy poziom wykształcenia (tab. 18).

Tabela 18. Sytuacja materialna respondentów-rodziców biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca zamieszkania

Ocena sytuacji materialnej	Śródmieście		Gołęczewo		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo dobra, starcza nam na wszystko i jeszcze odkładamy część pieniędzy	33	27	24	30	77	38
Dobra, starcza nam na wszystko, ale nie odkładamy pieniędzy	67	55	51	64	118	58
Dostateczna, starcza nam tylko na podstawowe potrzeby	22	18	4	5	26	13
Zła, nie starcza nam na podstawowe potrzeby	0	0	1	1	1	1
Razem	122	100	80	100	202	100

Źródło: Opracowanie własne.

Poza rodzicami w badaniach ankietowych wzięli udział również nauczyciele. Zdecydowaną większość wśród nich stanowiły kobiety, co jest odzwierciedleniem tendencji o charakterze niemal światowym⁸⁷. Ze względu na specyfikę szkoły w Gołęczewie nie był tam zatrudniony żaden mężczyzna (tab. 19).

Tabela 19. Płeć respondentów-nauczycieli biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca pracy

Płeć	Śródmieście		Gołęczewo		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Kobieta	18	90	11	100	29	94
Mężczyzna	2	10	0	0	2	6
Razem	20	100	11	100	31	100

Źródło: Opracowanie własne.

⁸⁷ Por. A. Gromkowska-Melosik, *Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kotnierzyki” i paradoksy rynku pracy*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 25, s. 85–100.

Wszyscy badani nauczyciele ukończyli studia wyższe, przy czym trzy czwarte podniosło swoje kwalifikacje w ramach studiów podyplomowych. Częściej czynili to nauczyciele zatrudnieni w szkole śródmiejskiej – w takiej sytuacji było 85% badanych. W Gołęczewie nauczyciele po studiach podyplomowych stanowili nieco ponad połowę badanych (tab. 20). Różnica daje się wyjaśnić, gdy spojrzymy na wiek nauczycieli w obu szkołach. Kadra szkoły w śródmieściu jest zdecydowanie starsza, wielu nauczycieli pracuje tam ponad trzydzieści lat. W Gołęczewie studia podyplomowe ukończyły osoby z dłuższym stażem pracy i na wyższym poziomie awansu zawodowego, który wymaga podejmowania tego typu kroków. Można przewidywać, że z biegiem czasu także najmłodsza część kadry z Gołęczewa tego typu działania podejmie.

Tabela 20. Wykształcenie respondentów-nauczycieli biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca pracy

Wykształcenie	Śródmieście		Gołęczewo		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Wyższe + studia podyplomowe	17	85	6	55	23	74
Wyższe	3	15	5	45	8	26
Razem	20	100	11	100	31	100

Źródło: Opracowanie własne.

Dążenie do rozwoju ujawniało się również w realizacji kolejnych stopni awansu zawodowego. Niemal połowa z badanych nauczycieli osiągnęła jego najwyższy poziom. Byli to nauczyciele najstarsi i zarazem z najdłuższym stażem pracy. Co czwarty nauczyciel osiągnął etap nauczyciela kontraktowego lub mianowanego. Pojedyncze osoby dopiero zaczynały awans. Byli to nauczyciele najmłodszy, dla których obecne miejsce pracy było jednocześnie pierwszym w karierze (tab. 21).

Jeśli chodzi o czas pracy w zawodzie, to ponad połowa nauczycieli pracuje ponad 16 lat, przy czym w przypadku co drugiej osoby z tej grupy staż pracy wyniósł ponad 30 lat. Zwykle były one związane z jedną placówką. Pozostałą grupę stanowią nauczyciele, których staż pracy nie przekracza 15 lat. W przypadku obszaru Śródmieścia grupą dominującą są nauczyciele z najdłuższym stażem. Jest to o tyle zaskakujące, że podczas realizacji badań w jednej trzeciej zmienił się skład rady nauczycielskiej. Odeszli i przyszli przede wszystkim młodzi nauczyciele, co może sugerować, że mają oni problemy z zaadaptowaniem się do stylu funkcjonowania szkoły. W przypadku Gołęczewa nastąpiło odmłodzenie kadry, bowiem trzy czwarte jej składu ma doświadczenie zawodowe krótsze niż 15 lat (tab. 22).

Respondentami byli również uczniowie uczęszczający do szkół podstawowych w badanych obszarach. W próbie znalazło się niemal po połowie dziewcząt i chłopców (tab. 23). Były to osoby w wieku 11–14 lat.

Tabela 21. Etap awansu zawodowego respondentów-nauczycieli biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca pracy

Etap awansu zawodowego	Śródmieście		Gołęczewo		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Stażysta	1	5	1	9	2	6
Nauczyciel kontraktowy	3	15	4	36	7	23
Nauczyciel mianowany	4	20	4	36	8	25
Nauczyciel dyplomowany	12	60	2	19	14	46
Razem	20	100	11	100	31	100

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 22. Staż pracy respondentów-nauczycieli biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca pracy

Staż pracy	Śródmieście		Gołęczewo		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Do 5 lat	2	10	2	19	4	13
6–15 lat	5	25	6	54	11	35
16 lat i więcej	13	65	3	27	16	52
Razem	20	100	11	100	31	100

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 23. Płeć uczniów biorących udział w badaniu według szkół

Płeć	SP Śródmieście		SP Chłudowo				Razem	
			Dzieci z Gołęczewa		Dzieci z pozostałych miejscowości			
Kobieta	46	49	15	65	32	52	93	52
Mężczyzna	48	51	8	35	30	48	86	48
Razem	94	100	23	100	62	100	179	100

Źródło: Opracowanie własne.

Wywiady były realizowane od stycznia 2017 do stycznia 2018 roku. Trwały od 45 minut do 2 godzin. Poszukując respondentów do wywiadów, mając do wyboru kilkanaście strategii doboru celowego, zdecydowałam się na przypadki typowe, czyli reprezentujące przeciętne tendencje lub wzory⁸⁸. Bazą do ich przeprowadzenia były wyodrębnione pola problemowe, zrezygnowałam z przygotowania ścisłej listy pytań. Z jednej strony utrudniło to nieco porównywanie danych, ale z drugiej przyjęcie takiej procedury pozwoliło na szersze potraktowanie tematu i bieżące reagowanie na pojawiające się wątki. Wywiady prowadzone z przedstawicielami instytucji miały charakter ekspercki (tab. 24)⁸⁹.

Tabela 24. Charakterystyka ilościowa wywiadów z uwzględnieniem miejsca i typu respondenta

Typ respondenta	Miejsce	Liczba wywiadów
„Użytkownicy”	Śródmieście	9
	Goleńczewo	13
	Razem	22
Eksperti	Śródmieście	11
	Goleńczewo	2
	Razem	13
Razem		35

Źródło: Opracowanie własne.

Podczas wywiadów sporządzałam notatki, w których oprócz komentarzy do bieżących wydarzeń pojawiały się także inspiracje do dalszego postępowania badawczego.

Rekrutując respondentów do wywiadów, zastosowałam dwie strategie: jedną było wystosowanie zapytania o gotowość do udziału w badaniach, jaką respondenci mogli wyrazić przy okazji badań ankietowych przeprowadzonych w szkole, drugą zaś metoda kuli śnieżnej, czyli podążanie tropem wskazanym przez poprzedniego respondenta (ta strategia okazała się szczególnie cenna w przypadku wywiadów eksperckich). Zastosowane strategie okazały się na tyle skuteczne, że w badanej grupie udało się zidentyfikować dwa typy uczestników procesu gentryfikacji: „rdzennych” mieszkańców oraz gentryfikatorów, co było szczególnie cenne dla późniejszych analiz.

⁸⁸ Typologia strategii doboru celowego w opracowaniu M.Q. Pattona została szczegółowo przedstawiona przez Agnieszkę Gromkowską-Melosik. Zob. A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015, s. 284–285.

⁸⁹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 1997, s. 329–330.

Na potrzeby analizy i interpretacji uzyskanego materiału badawczego wywiady zakodowano. Przyjęto następującą symbolikę: A - rdzenni mieszkańcy, G - gentryfieri, I - przedstawiciele instytucji, P - przedstawiciele III sektora, SM - rejon Śródmieścia, GL - Gołęczewo, K - kobieta, M - mężczyzna. Wywiadom nadano kolejne numery. Przykładowy zapis: A/M/17/GL - oznaczał mężczyznę, rdzennego mieszkańca Gołęczewa, który udzielił wywiadu numer 17 (tab. 25).

Tabela 25. Charakterystyka respondentów biorących udział w wywiadach wraz z przypisanymi kodami

Lp.	Kod respondenta	Charakterystyka
Śródmieście		
1	A/K/1/SM	rdzenna mieszkanka, lat 26, wykształcenie średnie, w związku nieformalnym, aktywna zawodowo, 1 dziecko (5 lat)
2	A/K/2/SM	rdzenna mieszkanka, lat 50, wykształcenie zawodowe, w związku nieformalnym, aktywna zawodowo, 4 dzieci (29, 27, 24, 12 lat)
3	A/K/3/SM	rdzenna mieszkanka, lat 32, wykształcenie zawodowe, mężatka, nieaktywna zawodowo, 2 dzieci (7, 11 lat)
4	A/K/4/SM	rdzenna mieszkanka, lat 41, wykształcenie zawodowe, mężatka, aktywna zawodowo, 1 dziecko (12 lat)
5	A/K/5/SM	rdzenna mieszkanka, lat 46, wykształcenie zawodowe, mężatka, aktywna zawodowo, 2 dzieci (11, 12 lat)
6	A/K/6/SM	rdzenna mieszkanka, lat 68, wykształcenie zawodowe, mężatka, aktywna zawodowo, 2 dorosłych dzieci, 1 wnuk (10 lat)
7	G/K/1/SM	gentryfierka, 35 lat, wykształcenie wyższe, mężatka, aktywna zawodowo, 1 dziecko (9 lat), czas zamieszkiwania na badanym terenie 10 lat
8	G/K/2/SM	gentryfierka, 38 lat, wykształcenie wyższe, mężatka, aktywna zawodowo, 2 dzieci (8 i 10 lat), czas zamieszkiwania na badanym terenie 15 lat
9	G/K/3/SM	gentryfierka, 40 lat, wykształcenie wyższe, mężatka, aktywna zawodowo, 3 dzieci (3, 7, 10 lat), czas zamieszkiwania na badanym terenie 15 lat
10	I/K/1/SM	przedstawiciel instytucji oświatowej, wykształcenie wyższe, czas pracy w badanym terenie ponad 20 lat
11	I/K/2/SM	przedstawiciel instytucji oświatowej, wykształcenie wyższe, czas pracy w badanym terenie ponad 15 lat
12	I/K/3/SM	przedstawiciel sektora pomocy społecznej, wykształcenie wyższe, czas pracy w badanym terenie około 10 lat
13	I/M/4/SM	przedstawiciel sektora pomocy społecznej, wykształcenie wyższe, czas pracy w badanym terenie około 10 lat

Lp.	Kod respondenta	Charakterystyka
14	I/M/5/SM	przedstawiciel sektora wymiaru sprawiedliwości, wykształcenie wyższe, czas pracy w badanym terenie ponad 20 lat
15	I/K/6/SM	przedstawiciel sektora pomocy społecznej, wykształcenie wyższe, czas pracy w badanym terenie blisko 30 lat
16	I/K/7/SM	przedstawiciel sektora wymiaru sprawiedliwości, wykształcenie wyższe, czas pracy w badanym terenie blisko 20 lat
17	I/K/8/SM	przedstawiciel instytucji oświatowej, wykształcenie wyższe, czas pracy w badanym terenie około 2 lat
18	I/K/9/SM	przedstawiciel sektora pomocy społecznej, wykształcenie wyższe, czas pracy w badanym terenie blisko 5 lat
19	P/M/1/SM	przedstawiciel projektowy sektora pomocy społecznej, wykształcenie wyższe, czas pracy w badanym terenie 4 lata
20	P/K/2/SM	przedstawiciel III sektora, wykształcenie wyższe, czas pracy w badanym terenie około 5 lat
Goleczewo		
21	G/K/1/GL	gentryfierka, 40 lat, wykształcenie wyższe, mężatka, aktywna zawodowo, 2 dzieci (9, 12 lat), czas zamieszkiwania na badanym terenie 10 lat
22	G/M/2/GL	gentryfier, 43 lata, wykształcenie wyższe, żonaty, aktywny zawodowo, 2 dzieci (9, 12 lat), czas zamieszkiwania na badanym terenie 10 lat
23	G/K/3/GL	gentryfierka, 43 lata, wykształcenie wyższe, mężatka, aktywna zawodowo, 1 dziecko (11 lat), czas zamieszkiwania na badanym terenie 5 lat
24	G/K/4/GL	gentryfierka, 42 lata, wykształcenie wyższe, mężatka, aktywna zawodowo, 3 dzieci (7, 14, 16 lat), czas zamieszkiwania na badanym terenie 6 lat
25	G/K/5/GL	gentryfierka, 37 lat, wykształcenie wyższe, mężatka, nieaktywna zawodowo, 2 dzieci (4, 12 lat), czas zamieszkiwania na badanym terenie 11 lat
26	G/K/6/GL	gentryfierka, 38 lat, wykształcenie wyższe, mężatka, aktywna zawodowo, 2 dzieci (5, 9 lat), czas zamieszkiwania na badanym terenie 12 lat
27	G/M/7/GL	gentryfier, 37 lat, wykształcenie zawodowe, żonaty, aktywny zawodowo, 2 dzieci (5, 14 lat), czas zamieszkiwania na badanym terenie 13 lat
28	G/K/8/GL	gentryfierka, 26 lat, wykształcenie średnie, mężatka, aktywna zawodowo, 1 dziecko (6 lat), czas zamieszkiwania na badanym terenie 5 lat
29	A/K/1/GL	rdzenna mieszkanka, lat 56, wykształcenie średnie, mężatka, aktywna zawodowo, dorosłe dzieci, lokalny działacz

Lp.	Kod respondenta	Charakterystyka
30	A/M/2/GL	rdzenny mieszkaniec, lat 70, wykształcenie średnie, żonaty, emeryt, dorosłe dzieci, lokalny działacz
31	A/K/3/GL	rdzenna mieszkanka, lat 33, wykształcenie średnie, mężatka, aktywna zawodowo, 1 dziecko (17 lat)
32	A/K/4/GL	rdzenna mieszkanka, 33 lata, wykształcenie wyższe, mężatka, aktywna zawodowo, 2 dzieci (4, 6 lat)
33	A/K/5/GL	rdzenna mieszkanka, 26 lat, wykształcenie wyższe, mężatka, aktywna zawodowo, 1 dziecko (4 lata)
34	I/K/1/GL	przedstawiciel instytucji oświatowej, wykształcenie wyższe, czas pracy w badanym terenie ponad 20 lat
35	I/M/2/GL	przedstawiciel sektora pomocy społecznej, wykształcenie wyższe, czas pracy w badanym terenie blisko 3 lata

Źródło: Opracowanie własne.

Wywiady zostały utrwalone w zapisie cyfrowym, a następnie spisane. Ze względu na to, że celem wywiadów było uzyskanie wiedzy, a nie analiza ekspresji, zastosowano transkrypcję uproszczoną⁹⁰. Tak przygotowany materiał został zakodowany. Posłużyłam się w tym celu, przygotowaną już na etapie poszukiwań teoretycznych i potem w miarę postępu prac modyfikowaną, listą kodów. Pozwoliło to znacznie uporządkować materiał badawczy i jednocześnie otworzyło drogę do wyodrębniania kolejnych kodów, już na podstawie zgromadzonych danych. Zastosowana ścieżka kodowania spełnia wymagania poprawności metodologicznej⁹¹.

⁹⁰ G. Gibbs, *Analiza danych jakościowych*, Warszawa 2011, s. 41.

⁹¹ Ibidem, s. 91.

SYSTEMY WYCHOWAWCZE GENTRYFIKUJĄCYCH SPOŁECZNOŚCI LOKALNYCH W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

5.1. Przejawy i charakter procesu gentryfikacji w badanych obszarach

Gentryfikacja, jako proces globalny, bez wątpienia najbardziej dostrzegalna jest w wymiarze lokalnym. Przypomnijmy, że proces gentryfikacji wiąże się ze zmianami natury społeczno-demograficznej, fizyczno-funkcjonalnej oraz kulturalno-symbolicznej. Stał się on również udziałem badanych społeczności lokalnych.

5.1.1. Przekształcenia społeczno-demograficzne

W zasadzie od samego początku gentryfikacja wiązana jest z procesem zmiany profilu społeczno-demograficznego społeczności. Dokonuje się on poprzez: (1) pojawienie się w przestrzeni ludności o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, (2) wysiedlenie słabszej społeczno-ekonomicznie części mieszkańców oraz (3) odmłodzenie populacji, podniesienie jej statusu społeczno-ekonomicznego. Wskazane tu zmiany widoczne są w badanych społecznościach, przy czym przebiegają z różną dynamiką i charakterystyką jakościową, na co nie pozostają bez wpływu czynniki lokalne.

Gołęczewo zlokalizowane jest w dość bliskim sąsiedztwie Poznania. Ta niewielka niegdyś rolnicza wieś w ostatnich dwóch dekadach znacząco się rozwinęła, co bez wątpienia jest związane z jej położeniem. Jej rozwój jest, jak się wydaje, efektem procesu „rozlewania się” miasta (*urban sprawl*)¹

¹ Zjawisko to polega na przekształcaniu najbliższego „wiejskiego” otoczenia w sieć uliczek zabudowanych jednorodziinnymi domami, często pozbawionych odpowiedniej infrastruktury, co zmusza mieszkańców do korzystania z zasobów miasta.

Tabela 26. Dynamika zmiany liczby ludności Gołęczewa w latach 1988–2016

Ludność	Rok							
	1988	2002	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Kobiety	323	381	382	407	417	437	461	478
Mężczyźni	302	373	373	392	396	416	448	459
Razem	625	754	755	799	813	853	909	937
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Kobiety	498	529	551	567	574	584	596	
Mężczyźni	475	500	532	539	547	566	580	
Razem	973	1029	1083	1106	1121	1150	1176	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych.

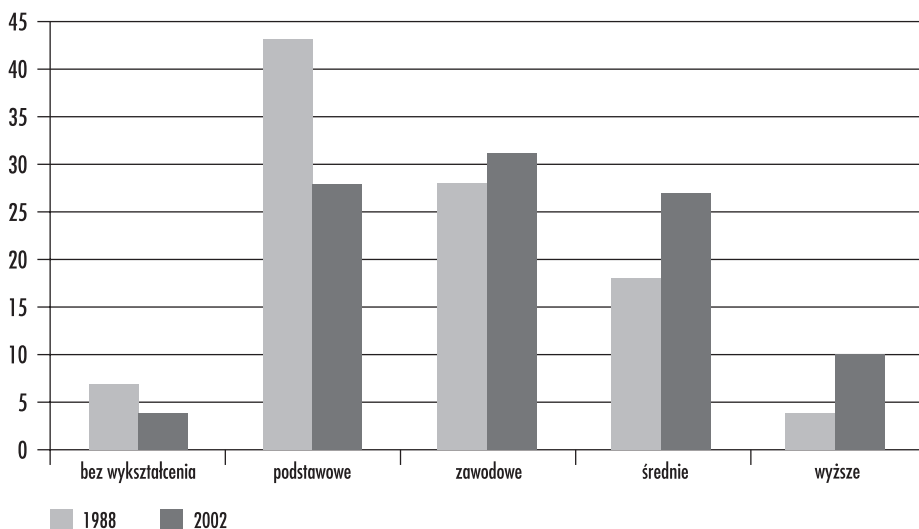
i suburbanizacji². Jeśli chodzi o ten drugi proces, to Poznań jest jego niekwestionowanym liderem w Polsce, co stanowi ogromny problem dla miasta. Migracja mieszkańców do strefy podmiejskiej jest bowiem tak dynamiczna, że prognozy demograficzne przewidują wypadnięcie Poznania z grupy wielkich miast w ciągu dziesięciu lat³. Procesy suburbanizacyjne powodują „wysysanie” z miasta osób w sile wieku, posiadających potomstwo, o znacznej kumulacji kapitałów, co prowadzi do postarzenia się i marginalizacji społeczności miejskiej. Można powiedzieć, że miejscowości podmiejskie stają się beneficjentem tego procesu. Przykładem jego działania jest właśnie Gołęczewo, które jako miejsce zamieszkania wybierają niegdysiejsi mieszkańcy Poznania i innych miast (np. Gdańsk). Dynamika tego procesu jest tak duża, że w ciągu ostatnich trzech dekad doszło do podwojenia liczby ludności zamieszkującej wieś (tab. 26).

Sporadycznie obserwuje się przypadki opuszczania wsi, które zwykle nie są związane z procesami przemian. Nie ma tu wysiedleń typowych dla miejskiego wydania procesu gentryfikacji, co zapewne związane jest ze strukturą własnościową. Niemal wszyscy starzy mieszkańcy Gołęczewa mieszkają w domach jednorodzinnych, nowi zaś kupują działki. Nie ma nieruchomości

² Pojęcia „rozlewania się” miasta i suburbanizacji nie powinny być ze sobą utożsamiane. Podstawową różnicą w ich przebiegu są kwestie związane z możliwościami kontroli. Andrzej Majer wskazuje, że o ile suburbanizacja wiąże się z względnie planową rozbudową przedmieść, o tyle *urban sprawl* to proces niekontrolowany, często pozaplanowy i szkodzący środowisku naturalnemu, związany z podejmowaniem ryzykownych decyzji w wyniku popytu na nowe lokalizacje domów. Zob. A. Majer, *Socjologia i przestrzeń miejska*, Warszawa 2010, s. 209.

³ Pod pojęciem wielkiego miasta rozumie się te jednostki osadnicze, które liczą co najmniej 500 tys. mieszkańców. Zob. 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).

Wykres 3. Dynamika zmian wykształcenia mieszkańców Gołęczewa w latach 1988 i 2002 na podstawie Narodowych Spisów Powszechnych (dane w %)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych.

na wynajem (poza sklepem). Nie istnieją zatem warunki do rugowania jakiejś grupy społecznej.

Do Gołęczewa wprowadzają się przede wszystkim ludzie młodzi, z wyższym wykształceniem, o ustabilizowanej sytuacji rodzinnej i zawodowej, co potwierdza następująca wypowiedź: „zaczynam dużo ludzi spotykać w swoim wieku. [...] Więcej ludzi z dziećmi jest i jest lepiej” (G/K/8/GL). Rdzenni gołęczewianie pytani o nowych sąsiadów najczęściej wskazują, że charakteryzuje ich wyższe wykształcenie, zaznaczając zmianę, jaka się w tym zakresie we wsi dokonała. Jedna z respondentek ujęła to następująco: „No dużo się zmieniło. Bo ci nowi to z wyższym wykształceniem, bo kiedyś tu gospodarze na około wszędzie byli, a teraz to na palcach jednej ręki policzyć” (A/K/3/GL). Inna respondentka stwierdziła w kontekście swojej pracy: „rzeczywiście, poziom wykształcenia się zmienił, bo wypełniając karty dwadzieścia lat temu, zdarzało się, że wpisywałam wykształcenie podstawowe nie raz, czy zawodowe. Natomiast teraz to są rodziny z wyższym wykształceniem w dużej mierze, a ze średnim to już na pewno. To się na pewno zmieniło” (I/K/1/GL). Zmiana poziomu wykształcenia znajduje potwierdzenie w danych pochodzących z Narodowych Spisów Powszechnych. Pozwalają one powiedzieć, że systematycznie spada w populacji wsi odsetek mieszkańców najslabiej wykształconych. Ze względu na rolniczy charakter wsi przez wiele lat drogi edukacyjne mieszkańców Gołęczewa były dość ograniczone i zwykle zamykały się na poziomie szkoły zawodowej, rzadziej średniej. Pod koniec lat osiemdziesiątych znaczną, bo liczącą niemal

Tabela 27. Poziom wykształcenia respondentów z uwzględnieniem czasu zamieszkania w Gołęczewie (badania rodziców)

Poziom wykształcenia (układ w parze małżeńskiej/ partnerskiej)	Mieszkańcy pierwotni		Mieszkańcy napływowi		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Oboje wykształcenie wyższe	4	17	39	70	43	53
Jedno wykształcenie wyższe, drugie średnie	1	4	7	12	8	10
Jedno wykształcenie wyższe, drugie zawodowe	2	8	1	2	3	4
Oboje wykształcenie średnie	8	34	6	11	14	18
Jedno wykształcenie średnie, drugie zawodowe	5	20	3	5	8	10
Oboje wykształcenie zawodowe	4	17	0	0	4	5
Razem	24	100	56	100	80	100

Źródło: Opracowanie własne.

jedną trzecią populacji grupę stanowili mieszkańcy legitymujący się zaledwie wykształceniem podstawowym. Należą do niej najstarsi mieszkańcy wsi. Jeden z nich stwierdził: „*dziś to już tu wstyd się przyznać, że się nie ma szkół skończonych*” (A/M/2/GL), co pokazuje, jako bardzo zmienia się podejście do wykształcenia.

Opisane powyżej tendencje znalazły odzwierciedlenie również w próbie badawczej. Jak już wspominałam, badania zostały przeprowadzone wśród rodziców dzieci z gołęczewskiej szkoły i przedszkola⁴. Ponad połowa z nich zadeklarowała posiadanie wykształcenia wyższego. W próbie nie znalazł się nikt z wykształceniem podstawowym. Warto zwrócić uwagę na różnice w poziomie wykształcenia między ludnością pierwotną a nowymi mieszkańcami. Wśród respondentów z tej drugiej grupy 70% zadeklarowało, że oboje ze współmałżonkiem/partnerem mają wyższe wykształcenie, natomiast osoby z wykształceniem zawodowym stanowiły niewielki margines. Wśród pierwotnych mieszkańców dominanta przesunięta jest w kierunku wykształcenia średniego i zawodowego. Nie znalazł się tu nikt z wykształceniem podstawowym, które – jak zostało zaznaczone wcześniej – nie należało do rzadkości wśród ogółu mieszkańców Gołęczewa (tab. 27). Biorąc pod uwagę wiek respondentów, można powiedzieć, że włączyli się oni w ogólnopolski trend podnoszenia poziomu skolaryzacji. Proces ten obejmuje także wieś, ale wciąż odsetek ludności tam mieszkającej posiadającej wykształcenie wyższe jest trzykrotnie niższy niż w miastach. Przyspieszenie jest obserwowane najsilniej w obszarach podmiejskich podlegających procesom gentryfikacji. Nowi mieszkańcy są jednym

⁴ Badanie zostało przeprowadzone w czasie zebrań szkolnych przy niemal stuprocentowej frekwencji.

Tabela 28. Ocena sytuacji materialnej z uwzględnieniem czasu zamieszkania w Gołęczewie

Ocena sytuacji materialnej	Mieszkańcy pierwotni		Mieszkańcy napływowi		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo dobra, starcza nam na wszystko i jeszcze odkładamy część pieniędzy	7	30	17	31	24	30
Dobra, starcza nam na wszystko, ale nie odkładamy pieniędzy	15	62	36	63	51	64
Dostateczna, starcza nam tylko na podstawowe potrzeby	1	4	3	6	4	5
Zła, nie starcza nam na podstawowe potrzeby	1	4	0	0	1	1
Razem	24	100	56	100	80	100

Źródło: Opracowanie własne.

z kół napędowych tego procesu. Przychodzą na wieś z coraz wyższymi aspiracjami edukacyjnymi i materialnymi, które zaczynają być też interesujące dla młodzieży wiejskiej. Potwierdzają to badania w tym zakresie, które pokazują, że aspiracje wiejskiej i miejskiej młodzieży coraz mniej się różnią, co zmniejsza dystans między tymi grupami w sytuacji bezpośredniego zetknięcia⁵.

Nowi mieszkańcy Gołęczewa to osoby o dość wysokim statusie ekonomicznym, którego gwarantem jest praca zawodowa. Jeden z respondentów stwierdził: „*tu praktycznie poza dwoma czy trzema rodzinami nie ma ludzi biednych. Nowi z miasta to dobre zawody i pracę mają*” (A/M/2/GL). Większość nowych mieszkańców prowadzi własne firmy, pracuje w roli specjalistów w korporacjach lub w administracji państwowej. Poproszeni o ocenę swojej sytuacji materialnej respondenci uznali ją za dobrą (63%) i bardzo dobrą (31%). Zaledwie kilku z nich (6%) określiło ją jako dostateczną lub złą. Warto zauważyć, że grupa ta pozytywnie ocenia swoją sytuację materialną mimo obciążenia w wielu przypadkach kredytami hipotecznymi.

Omawiając obraz ekonomiczny społeczności, warto zwrócić uwagę na dość podobną zmianę sytuacji w zakresie zabezpieczenia materialnego, która zaszła u respondentów będących rdzennymi mieszkańcami Gołęczewa. W ich przypadku pozytywna ocena sytuacji materialnej związana jest z tym, że wielu z nich stało się w znaczącym stopniu beneficjentami procesów przekształceń, dopasowali oni bowiem profil swojej działalności również do potrzeb nowych mieszkańców, zakładając firmy budowlane czy tartaki.

⁵ K. Szafraniec, *Młodzież na obszarach wiejskich w Polsce*, 2010, http://ksow.pl/fileadmin/user_upload/ksow.pl/pliki/BalticSeaStrategy/2010.10-26-27-konf/26paz/03_26_10_M%C5%82odzie%C5%BC_wiejska_PL.pdf (dostęp: 24.07.2016).

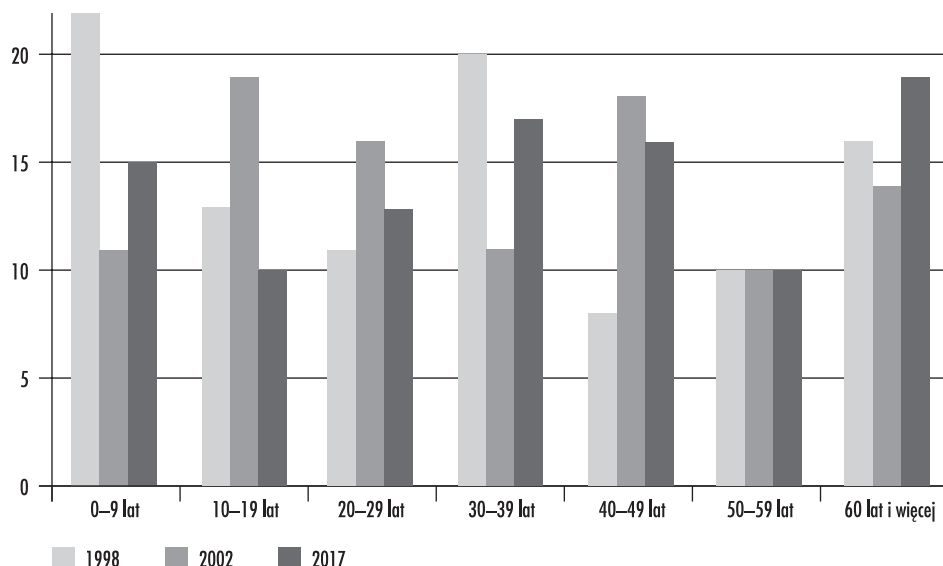
Ich stabilność finansowa związana jest też z dochodami, jakie część z nich osiągnęła w wyniku przekształcenia przeznaczenia ziemi i sprzedaży w postaci działek budowlanych.

Tabela 29. Liczba mieszkańców Gołęczewa w podziale na grupy wiekowe w latach 1988, 2002, 2017

Grupa wiekowa	Rok					
	1998		2002		2017	
	N	%	N	%	N	%
0-9 lat	133	22	88	11	174	15
10-19 lat	83	13	144	19	129	10
20-29 lat	72	11	122	16	148	13
30-39 lat	125	20	81	11	202	17
40-49 lat	53	8	138	18	188	16
50-59 lat	60	10	78	10	122	10
60 lat i więcej	98	16	103	14	216	19
Razem	625	100	754	100	1179	100

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych oraz danych Urzędu Gminy Suchy Las.

Wykres 4. Liczba mieszkańców Gołęczewa w podziale na grupy wiekowe w latach 1988, 2002, 2017 (dane w %)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych oraz danych Urzędu Gminy Suchy Las.

Porównywalna sytuacja ekonomiczna starych i nowych mieszkańców ma niebagatelne znaczenie dla przebiegu gentryfikacji, jest ona bowiem jednym z czynników przeciwdziałających marginalizacji. Tak podsumował tę kwestię jeden z respondentów: „*Bo tak naprawdę bogaci to są ci ludzie, którzy tutaj mieszkają..., bo mają ziemię, bo nie dzierżawią sprzętu, tylko go mają. Taki kombajn na podwórku to kosztuje około 1,5 miliona złotych. Ale tu nie ma takich osób, które by się w oczy rzuciły: «beema» kabrio i te sprawy czy mercedes. Nie widziałem, żeby dzieci chodziły nie wiadomo jak poubierane... wiem, że Suchy Las bije po oczach, że tam to generalnie jest – na poziomie gimnazjum zwłaszcza – jest ogromna rozpiętość... I są grupy i podziały... że ci tyle, a ci tyle. Tutaj to taka klasa średnia się buduje, trochę lepiej niż my, ale generalnie... nawet jeśli ktoś ma, to nie bije to po oczach. Tak że sympatycznie jest*” (G/M/2/GL). Poczucie względnej równowagi ekonomicznej pozwala – i jest to widoczne w Gołęczewie (o czym będzie jeszcze mowa) – na traktowanie się obu grup po partnersku.

Analizy społeczno-demograficzne danych dotyczących mieszkańców Gołęczewa pozwalają postawić tezę o odmłodzeniu i ustabilizowaniu populacji. Na początku nowego tysiąclecia Gołęczewo silnie wpisywało się w krajowe trendy demograficzne. Obserwowano starzenie się populacji oraz obniżenie dzietności (tab. 29). Zmiany związane z procesem gentryfikacji, która rozpoczyna się w Gołęczewie wraz z początkiem nowego wieku, tendencje te odwróciły. Obecnie co piąty mieszkaniec Gołęczewa liczy sobie ponad 60 lat, siedmiu zaś przekroczyło 90. rok życia. Dość niepokojącą, ale trzeba wyraźnie zaznaczyć – wykraczającą poza lokalne uwarunkowania, tendencję odwróciły dokonujące się migracje z zewnątrz. Wyraźnie wzrósł odsetek najmłodszych (do 9 lat) oraz tych mieszcących się między 30. a 39. rokiem życia mieszkańców wsi. Można założyć, że te dwie grupy to dzieci i ich rodzice. Zaobserwowana tendencja wpisuje się w te znane z literatury przedmiotu, gdzie właśnie grupę rodziców przed 40. rokiem życia wskazuje się jako dominującą w procesie wiejskiej gentryfikacji⁶. Zwykle są to rodziny z przynajmniej dwójką dzieci, co znalazło także odzwierciedlenie w danych pochodzących z badań własnych autorki. Trzy czwarte nowych mieszkańców Gołęczewa biorących udział w badaniach deklarowało posiadanie co najmniej dwójki dzieci.

Odmłodzenie populacji znalazło również odzwierciedlenie w aktywności zawodowej mieszkańców. Pojawienie się nowych osadników pozwala na utrzymanie się w zasadzie na niezmiennym poziomie grup produkcyjnych mieszkańców, co ilustruje tabela 30.

⁶ M. Halamska, *Struktura społeczna ludności wiejskiej na początku XXI wieku*, [w:] M. Halamska, S. Michalska, R. Śpiewak, *Studia nad strukturą społeczną wiejskiej Polski*, t. 1, Warszawa 2016, s. 82; I. Frenkel, *Ludność wiejska*, [w:] I. Nurzyńska, W. Poczta (red.), *Polska wieś 2014. Raport o stanie wsi*, Warszawa 2014, s. 40.

Tabela 30. Dynamika zmian w grupach produkcyjnych mieszkańców Gołęczewa (dane w %)

Ludność	Rok		
	2002	2009	2011
W wieku przedprodukcyjnym	26	22	21
W wieku produkcyjnym	61	66	66
W wieku poprodukcyjnym	13	12	13
Razem	100	100	100

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Narodowych Spisów Powszechnych dostępnych w Banku Danych Lokalnych.

Dobra sytuacja ekonomiczna ludności znajduje odzwierciedlenie w danych z Ośrodka Pomocy Społecznej w Suchym Lesie. Wsparciem Ośrodka w latach 2008–2017 objętych było kilkanaście środowisk (tab. 31).

Tabela 31. Liczba środowisk z terenu Gołęczewa objętych oddziaływaniami Ośrodka Pomocy Społecznej w Suchym Lesie

Rok	2008	2009	2010	2011	2012
Liczba środowisk	11	12	16	14	20
Rok	2013	2014	2015	2016	2017
Liczba środowisk	23	19	10	12	10

Źródło: Opracowanie własne na podstawie informacji otrzymanych z Ośrodka Pomocy Społecznej w Suchym Lesie.

Przesłankami do udzielenia wsparcia były: długotrwała choroba, niepełnosprawność, alkoholizm, bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i w prowadzeniu gospodarstwa domowego, szczególnie w rodzinach niepełnych lub wielodzietnych, potrzeba ochrony macierzyństwa, bezrobocie, bezdomność oraz klęska żywiołowa (susza). Dane uzyskane z Ośrodka Pomocy Społecznej w Suchym Lesie wskazują, że w ostatnich latach liczba środowisk wymagających wsparcia i dotyczących je problemów ustabilizowała się.

Analiza sytuacji materialnej społeczności, jest o tyle istotna, że wypieranie z przestrzeni grup słabszych społeczno-ekonomicznie jest jednym z najistotniejszych wyznaczników gentryfikacji. Wyjaśnia ono 74% wariacji czynnika gentryfikacji⁷. Najbardziej zagrożeni tym procesem są lokatorzy w starszym wieku, kobiety, szczególnie te, które samotnie wychowują dzieci, oraz osoby doświadczające ubóstwa. W przypadku Gołęczewa zjawisko wypierania, w jego klasycznej postaci, czyli mniej lub bardziej dobrowolnych migracji pod

⁷ J. Grzeszczak, *Jak się mierzy gentryfikację?*, [w:] J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz (red.), *Procesy gentryfikacji w mieście. XXV Konwersatorium wiedzy o mieście*, cz. 1, Łódź 2012, s. 30–31.

wplywem rosnących cen nieruchomości oraz zmiany ich przeznaczenia, nie zostało stwierdzone, zapewne głównie z powodu struktury własności, która skutecznie zapobiegła tego rodzaju praktykom.

Odmiennie przedstawia się w tym wymiarze sytuacja w Śródmieściu, w przypadku którego analiza zgromadzonego materiału pozwala na stwierdzenie, że taki proces się dokonuje. Znajduje to odzwierciedlenie w wyludnianiu i starzeniu się dzielnicy, co potwierdzają dane statystyczne⁸ oraz dane pochodzące z moich badań (wywiady, obserwacje). Na terenie Starego Miasta, jako jedynej z poznańskich dzielnic, od niemal dekady obserwuje się ujemne, międzydzielnicowe saldo migracyjne. W Śródmieściu w latach 2004–2012 liczba osób zameldowanych spadła o ponad 18 tys., czyli o 13%. Największy ubytek odnotowano na obszarze osiedli Stare Miasto i Św. Łazarz. W 2012 roku liczba mieszkańców zmniejszyła się o 944 osoby (–7‰), co stanowiło 43% ujemnego salda wartości migracji w całym mieście. Najwięcej osób wyprowadza się z kamienic starej zabudowy z okolic Starego Rynku. W porównaniu z rokiem 2004, w roku 2012 ubytek ludności z badanego obszaru szacowano na około 25–27%⁹.

Tabela 32. Migracje mieszkańców Starego Miasta w obrębie Poznania

Rok	Napływ	Odpływ	Saldo ruchu migracyjnego międzydzielnicowego
2005	1349	2001	–652
2009	1028	1456	–428
2010	1159	1481	–332
2011	1123	1375	–252
2012	946	1257	–311
2013	1199	1492	–293
2014	879	1432	–553
2015	869	1202	–333
2016	764	911	–147

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rocznika Statystycznego Miasta Poznania z lat 2011, 2013, 2015 i 2017.

⁸ Prezentowane dane statystyczne należy traktować z ostrożnością, dotyczą one bowiem dzielnicy Stare Miasto, która obejmuje, oprócz Śródmieścia, również wielkomiejskie osiedla. Jeśli jednak przyjąć tezę o ich względnej stabilności (zob. punkt 2.3.4), to można założyć, że dokonujące się zmiany w znacznym stopniu generowane są przez obszary centralne miasta. Sposób agregacji danych przez instytucje nie uwzględnia zwykle mniejszych jednostek terytorialnych, jak dzielnice.

⁹ Por. E. Bąkowska i in., *Program dla Śródmieścia. Zintegrowany program odnowy i rozwoju śródmieścia Poznania na lata 2014–2030*, Załącznik do Uchwały Nr LX/930/VI/2013 Rady Miasta Poznania z dnia 10 grudnia 2013 r., Poznań 2013, s. 29, <http://www.poznan.pl/mim/s8a/program-dla-srodmiescia,p,1025,31509,31511.html> (dostęp: 13.09.2016).

Przyczyny tego stanu rzeczy lokują się w trzech obszarach, obejmujących: (1) naturalne procesy ekologiczne w przestrzeni miasta; (2) politykę miasta w zakresie rozwiązywania problemów społecznych, w efekcie której na badanym terenie i w okolicach skumulowano znaczną część zasobu komunalnego, w dużej mierze przeznaczonego na mieszkania socjalne lub tanie mieszkania kwaterunkowe; (3) przekształcenia własnościowe (odzyskiwanie kamienic).

Pierwsza ze wskazanych przyczyn nie ma charakteru lokalnego, ale można ją uznać za pierwotną i wciąż oddziałującą na badaną przestrzeń. Po zmianach systemowych końca lat osiemdziesiątych XX wieku na nowo zaczęła się kształtować struktura społeczno-przestrzenna polskich miast. Trend ten nie ominął Poznania (o czym była już mowa przy okazji charakterystyki przemian gentryfikacyjnych w Gołęczewie). Poznaniacy, podobnie jak mieszkańcy innych miast, wyruszyli w poszukiwaniu lepszych warunków na tereny podmiejskie. Jedna z respondentek tak opisała ów proces: *„Jeszcze kilka lat temu było widać mocno eksodus młodych ludzi poza centrum, może też z tego względu, że komfort życia w centrum był bardzo niski i każdy, kto mógł sobie pozwolić na kawałek ziemi, wyprowadzał się pod miasto. [...] Tak że wielu ludzi stąd uciekło”* (G/K/2/SM). Inna, odnosząc się do głównej ulicy badanego terenu, tak opowiadała o zmianach: *„Tak... Garbary są generalnie pustostany. Wystarczy pójść Garbarami w biały dzień i zobaczyć, jakie są brudne okna i powybijane wręcz szyby. To jest bardzo duża część pustostanów. A to są gigantyczne kamienice, chociażby narożnik Wielkiej a Garbar. Ale to jest jeden z przykładów. Ja swego czasu, godzina 19, a więc było jeszcze ciemno, już ciemno, bo to był luty, szłam w kierunku Fary, wychodząc ze szkoły, to po stronie jednej ulicy, po prawej stronie Garbar akurat w stronę szkoły, żadnego okienka na pierwszym piętrze i wyżej, wszystko ciemnica. Wracając po drugiej stronie, czyli przeciwnej, pojedyncze światła. To była jedna z dzielnic, jedna z ulic bardziej reprezentatywnych. Nie powiem, że nie wiadomo jaka, ale tętniło życie i to tętniło życie jeszcze 10 lat temu. W tej chwili to jest jedynie, jak mówię. To są ulice pubów”* (I/K/1/SM).

Badania przeprowadzone na zlecenie Urzędu Miasta w Poznaniu pokazały, że zmiana miejsca zamieszkania była związana przede wszystkim z chęcią poprawy warunków lokalowych w zakresie zwiększenia metrażu mieszkania, jakości środowiska naturalnego (czystość powietrza i hałas), a także potrzebą bliskości terenów zielonych. Śródmieście, poza osiedlami z wielkiej płyty, było obszarem, z którego w pierwszej kolejności i w znacznej liczbie uciekali poznaniacy¹⁰. Trwający wciąż trend odpływu z dzielnicy można łączyć z trudnymi warunkami żywotnymi. Respondenci pytani o problemy, które jednocześnie uznawane były za powody wyprowadzki, w pierwszej kolejności wskazywali na grupy młodzieży bez zajęcia (55 wskazań), wandalizm (51), lokalne imprezy, na które przychodzi wiele osób (45), brud i bałagan (43),

¹⁰ E. Bąkowska i in., *Program dla Śródmieścia...*, s. 14.

a także przestępczość i uzależnienia (42). Życie w okolicy Śródmieścia opisywali następująco: „Przecież ta nasza okolica – Stary Rynek, Wrocławska, to jest masakra. Teraz się tyle pubów pootwierają, że nie idzie tam żyć. Gołębka – tam jest pub na pubie. O tym, żeby odpocząć, pospać – zwłaszcza latem – to można co najwyżej pomarzyć. Nic nie pomaga. To nie jest miejsce do życia” (A/5/SM); „No jest głośno, wszystkie imprezy na Starym Rynku i w uliczkach, ogródki... Te wszystkie imprezy na Placu Kolegiackim, my tu wszystko słyszymy. To jest ciężko. Jak ta młodzież wraca z tych wszystkich imprez, to nie jest wesoło. Tu jest głośno, każdy mówi, że tu jest głośno. Dla kogoś, kto przyjeżdża tu na chwilę, trochę tu pobyc, to jest fajnie, to jest ok, ale jak my tu, na co dzień funkcjonujemy, mieszkamy na co dzień i chcemy spać w nocy i nie można spać, bo to trwa całą noc. Wulgaryzmy takie, że strach, bójki czasami się zdarzają. Naprawdę to czasami jest tu strasznie” (I/K/8/SM); „Mamy problem z hałasem. Ja mieszkam naprzeciwko trzech klubów i nie ma weekendu, żebyśmy z innymi mieszkańcami nie dzwonili po policję lub po straż miejską w kontekście zakłócania ciszy... To jest straszny problem” (A/K/1/SM). Poza hałasem mieszkańcom dokucza wielka liczba pojawiających się na tym terenie ludzi, anonimowość i brak poczucia bezpieczeństwa z tym związany. Jeden z respondentów powiedział: „Ten ogrom ludzi, który się przewija, no bo co weekend na terenie Starego Rynku i ulic przyległych bawi się kilka tysięcy ludzi, latem do tego dochodzi jeszcze Wartostrada, w kierunku której ludzie, idąc na piwko na świeżym powietrzu, bo tam można, też przez Rynek przechodzą. Często wracają podpici, jedna grupka, druga, jedno krzywe spojrzenie i bójka gotowa. Nie jest bezpiecznie” (I/M/5/SM). W tej sytuacji nie budzą zdziwienia deklaracje respondentów o gotowości do wyprowadzki, czego przykładem może być następująca wypowiedź: „Tutaj przestają mieszkać normalni ludzie i w zależności od naszej sytuacji finansowej, w zależności, jak ona się rozwinie, nie wiem, czy my też się stąd nie wyprowadzimy. Mimo że mamy ogromny sentyment do tego miejsca, do mieszkania, które mamy dość duże i które bardzo lubimy, ale tu powoli przestaje dać się mieszkać. Lubimy swoją przestrzeń, którą sobie tu stworzyliśmy, ale jak wychodzimy za to, przestajemy się powoli tu czuć komfortowo” (G/K/3/SM).

Druga przyczyna wyludniania się dzielnicy związana jest ze sposobem gospodarowania miejskim zasobem nieruchomości. Po wojnie władze Poznania, podobnie jak innych miast – zgodnie z ówczesną polityką wobec własności prywatnej – weszły w posiadanie zasobu nieruchomości, którego trzon stanowiły kamienice, zlokalizowane głównie w historycznych dzielnicach miasta (Jeżyce, Łazarz, Wilda i okolice Starego Rynku)¹¹. Był on niezwykle

¹¹ Poznań w porównaniu z innymi wielkimi miastami ma najmniejszy zasób mieszkań komunalnych i socjalnych. Tych pierwszych w roku 2015 posiadał 12 681, tych drugich zaś 1306. Zob. H. Gawron, M. Trojanek, P. Lis, S. Palicki, K. Celka, *Polityka mieszkaniowa Miasta Poznania na lata 2017–2027*, Poznań 2017, s. 9–11, <http://bip.poznan.pl/bip/biuro-spraw-lokalowych,2559/news/konsultacje-spoeczne-dotyczace-polityki-mieszkaniowej-miasta-poznania-na-lata-2017-2027,109067.html> (dostęp: 29.01.2018).

cenny wobec dotkliwego problemu niedoboru mieszkań. Na mocy ustawy kwaterunkowej z 1945 roku większość mieszkań podzielono i wprowadzono tam nowych lokatorów. Miasto zezwalało również na budowanie na tym terenie bloków zakładowych¹². Część mieszkań w kamienicach z biegiem czasu przekształcono na mieszkania socjalne, także ze względu na ich standard. Jak się okazało, tego typu rozwiązanie nie tylko nie okazało się korzystne, ale wręcz doprowadziło do negatywnych następstw. Jeden z pracowników socjalnych komentuje zaistniałą sytuację następująco: „*taka lokalizacja mieszkań socjalnych i rodzin, że dochodzi do takiej sytuacji, kiedy cała kamienica albo większość mieszkań to są kompleksowo dawane lokale socjalne tym słabszym klientom, powoduje, że robi się takie minigetto problemów*” (I/M/4/SM). Mieszkańcy lokali socjalnych są grupą dość mobilną w przestrzeni miasta, co trafnie ujął jeden z respondentów, mówiąc: „*Nasi klienci wędrują po mieszkaniach socjalnych, krążąc między Jeżycami, Łazarzem i Garbarami*” (I/M/5/SM). Inny wskazał na brak przywiązania tej grupy do społeczności lokalnej: „*oni [mieszkańcy Garbar – A.B.] raczej tak wędrują tu. To nie jest tak, że się wysiedla całe ulice, raczej rodziny. Oni nie są jakoś specjalnie też związani w wielu wypadkach z tym terenem, mam wrażenie*” (P/K/2/SM). Kolejny określił zmiany w obszarze staromiejskim następująco: „*To jest taki tygielek, tu się wszystko doskonale miesza*” (I/K/9/SM).

Mówiąc o miejskim zasobie mieszkań komunalnych i socjalnych, nie sposób nie odnieść się do ich stanu. Wiele z nich mieści się bowiem w kamienicach liczących obecnie ponad sto lat. Pozostawione w znacznej mierze same sobie, nieodpowiednio zabezpieczone, nadmiernie eksploatowane wskazują na znaczny stopień zużycia. Część z nich w związku z tym jest systematycznie wyłączana z eksploatacji i remontowana, przy czym w tej ostatniej kwestii miasto wykazuje relatywnie niską aktywność, w zasadzie ograniczając się w wielu przypadkach do zachowania *status quo*¹³. Jak powszechny jest to problem, świadczyć mogą poniższe wypowiedzi: „*Nowych tu nie ma, bo te budynki to ruiny. Niech pani patrzy: brudno, odpada tynk... a jakie szczury tu się potrafią pojawiać... Nikogo to nie obchodzi, jak ci ludzie tu mieszkają. Jak zrobili dziurę w ścianie tacy, co po pijaku wracają, to do dziś nie jest zatatana*” (A/K/6/SM).

Brak dbałości o zasoby lokalowe, i tak już dość szczupłe i niewystarczające w stosunku do potrzeb, dodatkowo ogranicza dostępność do tanich mieszkań najbardziej potrzebujących, niejednokrotnie zmuszając ich do migracji poza dotychczasowe miejsce zamieszkania. Warto też podkreślić, że w sytuacji

¹² J. Jachowska, *Spoleczne skutki gentryfikacji – studium przypadku poznańskiego osiedla Jeżyce*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2016, nr 443: *Gospodarka przestrzenna XXI wieku*, s. 96–97; eadem, *Łazarz – o społecznych skutkach gentryfikacji*, [w:] K. Derejski, J. Kubera, S. Lisiecki, R. Macyra (red.), *Nowe życie w mieście. Dylematy rewitalizacji*, Poznań 2014, s. 74.

¹³ H. Gawron, M. Trojanek, P. Lis, S. Palicki, K. Celka, *Polityka mieszkaniowa Miasta Poznania...*, s. 9–11.



Fotografia 1. Zabudowa śródmiejska

Źródło: Archiwum własne autorki.

podjęcia działań remontowych nie zawsze wracają do nich pierwotni mieszkańcy. Inną kwestią jest to, że obecność mieszkań socjalnych zachęca często dotychczasowych mieszkańców do poszukiwania innych lokalizacji, zniechęcając jednocześnie nowe osoby do osiedlenia.

Za trzeci czynnik odpowiedzialny za wyludnianie się dzielnicy uznano procesy przekształceń własnościowych, które przybrały na sile po transformacji ustrojowej. W ich efekcie wiele budynków, także na badanym obszarze, trafiło w ręce prywatnych właścicieli, z których część nie była i nie jest zainteresowana przedłużaniem umów najmu z mieszkańcami oraz utrzymaniem dotychczasowej funkcji mieszkalnej swoich nieruchomości. Sytuacja ekonomiczna powoduje, że właściciele mieszkań nie osiągają z najmu mieszkań takich korzyści, jakie przynoszą nieruchomości dzierżawione na cele typowo komercyjne (sklepy, puby, biura)¹⁴. W części kamienic wykonują więc generalne remonty, by potem sprzedać mieszczące się w nich ekskluzywne mieszkania. Każde z tych działań wymaga pozbycia się dotychczasowych lokatorów. Droga do tego zwykle prowadziła przez podwyżki czynszów, ciągnące się miesiącami uciążliwe remonty, a czasami wręcz działania kryminalne, z udziałem tzw. „czyścicieli kamienic”¹⁵. Istotę procesu oddał jeden z respondentów: „Na przestrzeni lat ta sytuacja zaczęła się zmieniać i to ściśle centrum Starego Miasta zaczęło się wyludniać. Głównie z tego powodu, że pojawili się właściciele kamienic i czynsze poszły w górę, i to spowodowało, że nawet

¹⁴ Por. E. Bąkowska i in., *Program dla Śródmieścia...*, s. 14.

¹⁵ Przykładem tego typu działań była sytuacja mieszkańców należącej niegdyś do przedsiębiorstwa Fawor kamienicy znajdującej się przy ulicy Piaskowej, którzy po sprzedaży budynku przez kilka lat bezskutecznie walczyli o zachowanie lokali.

te normalne rodziny, tak to nazwijmy, nie były w stanie ich płacić. No i w efekcie ludzie zaczęli się wyprowadzać, szukali na własną rękę. Były też takie sytuacje, że kamienice były kupowane, i osoba, która ją kupiła, żeby mieć tę kamienicę dla siebie, tych ludzi wysiedlała w sposób kulturalny, bym powiedziała, bo ludziom zapewniano jakieś mieszkania. One oczywiście nie zawsze były takie same jak te, w których do tej pory żyli, ale nie zostawali na bruku. Ale zdarzały się również takie sytuacje, gdy wyprowadzki nie przebiegały w tak «pokojowy» sposób, co chętnie eksploatowały media. W ten sposób te kamienice w bardzo atrakcyjnych obszarach, dla kancelarii, dla biznesu zaczęły się wyludniać” (I/K/6/SM). Inny z respondentów wskazał na to, że zamieszkiwaniem w kamienicach nie są także zainteresowani sami lokatorzy, głównie ze względu na koszty. Są to bowiem zwykle mieszkania duże (około 80 m kw.), często zaniedbane, wymagające znaczących nakładów finansowych, nierzadko jeszcze z ogrzewaniem piecowym, pozbawione wygód. „Okolice Starego Rynku, Garbary, Chwaliszewo to jest teren, gdzie są stare kamienice, które były wykupywane, wysiedlane, ale też ludzie się z nich sami wyprowadzali, bo czynsze były wysokie, na przykład duże mieszkania, wysokie czynsze, natomiast nie szły za tym wygody też, bo to często za wielki metraż trzeba było dużo płacić, a opalać na przykład węglem itd., więc szereg takich czynników było, że jak to rodzina sobie pokalkulowała, no to wychodziło im, że tu jest zbyt drogo i że trzeba się przenieść dalej. No i w ten sposób wiele mieszkań się opróżniło” (I/K/2/SM).

W klasycznych opracowaniach dotyczących gentryfikacji mówi się o wysiedleniach dobrowolnych i przymusowych¹⁶. Na badanym obszarze zidentyfikowano i jedno, i drugie. Objęły one niemal wszystkie grupy społeczne starych mieszkańców, w tym rodziny z dziećmi. „Widzę przede wszystkim, że tych dzieciaków jest mniej, bo gros tych osób zostało eksmitowanych do baraków za Zawadami, gdzieś. To jest jedno. To zwykle były rodziny wielodzietne, wielopokoleniowe, które nie płaciły za media albo były «kłopotliwymi» lokatorami, no i oczywiście prywaciarze, którzy odzyskali kamienice i się pozbywali ludzi. Jedna moja rodzina też musiała się wyprowadzić. To była rodzina z dziewięciorgiem dzieci, matka ofiara przemocy domowej, psychicznej, fizycznej, wszystko co się da” (I/K/7/SM).

Gentryfikacja w wymiarze społeczno-demograficznym wiąże się z napływem do dzielnicy osób o wyższych kapitałach. Docelowo wskazuje się klasę średnią, w nowszych zaś opracowaniach klasę kreatywną. Pojawienie się w przestrzeni tych grup uznaje się za zwiastun lub początek procesu gentryfikacji. Wraz z jej rozwojem, początkowo marginalne, nabierają znaczenia, by w końcowej fazie podzielić często los ludności autochtonicznej. W badanym obszarze za pionierów gentryfikacji można uznać dwie grupy: (1) osoby nabywające mieszkania w nowych realizacjach deweloperskich bądź kamienicach

¹⁶ Zob. J.J. Palen, B. London, *Gentrification, Displacement, and Neighborhood Revitalization*, New York 1984; J. Jacobs, *Śmierć i życie wielkich miast Ameryki*, Warszawa 2014.

(również tych odnawianych) oraz (2) studentów, których określa się mianem trzeciej miejskiej populacji (pierwszą stanowią stali mieszkańcy, a drugą osoby dojeżdżające z podmiejskich lokalizacji)¹⁷, dostrzegając coraz bardziej ich miastotwórczą funkcję.

W badanej przestrzeni, choć realizowanych jest sporo inwestycji budowlanych (szczególnie jest to widoczne w części ulicy Grabary za skrzyżowaniem z ulicą Estkowskiego w kierunku Cytadeli oraz na ulicach Piaskowej, Szyperskiej, Dominikańskiej i Czartoria), dopływ nowych mieszkańców nie jest widoczny. Można zatem domniemywać, że ze względu na lokalizację są to przede wszystkim mieszkania inwestycyjne, przeznaczone na wynajem. Budowane mieszkania są dość małe (około 55 m kw.), można by powiedzieć „kawalerskie”, raczej nienadające się do zamieszkania przez rodzinę. Respondenci pytani o to, dla kogo są przeznaczone te inwestycje, wskazywali przede wszystkim osoby samotne, bezdzietne, zorientowane przede wszystkim na pracę, czerpiące z zasobów centrum miasta. Jedna z respondentek grupę tę określiła jako „lokatorów na nocleg” (I/K/1/SM). Wiele osób podkreślało wysoki status materialny nabywców, mieszkania charakteryzują się bowiem znaczącymi cenami przy mimo wszystko niezbyt korzystnych warunkach zamieszkania¹⁸. Wpisuje się to w logikę gentryfikacji – jednymi w pierwszych gentryfierów są tzw. *dinks*, czyli miejskie bezdzietne pary zorientowane na karierę i konsumowanie życia, za którymi z biegiem czasu pojawiają się rodziny miejskich profesjonalistów. Przedstawicielej tej pierwszej kategorii nie udało się uchwycić w próbie. Zidentyfikowano trzech przedstawicieli drugiej grupy (kody wywiadów: G/K/1/SM; G/K/2/SM; G/K/3/SM).

Rodziny mieszkają w badanej przestrzeni około dziesięciu lat, co zbiega się mniej więcej z czasem uruchomienia procesów gentryfikacji. Są to rodziny charakteryzujące się wysokim poziomem wykształcenia rodziców, bardzo dobrą sytuacją materialną. Co jednak charakterystyczne dla pionierów gentryfikacji, a za takich w pewnym sensie można uznać te rodziny, nie są one użytkownikami nowych inwestycji. Wszyscy mieszkają w starych kamienicach, mając do dyspozycji relatywnie duże (około 75–85 m kw.), położone w dogodnych lokalizacjach mieszkania, będące ich własnością. Jedna z respondentek tak opisuje swoje miejsce zamieszkania: „*My mieszkamy w takim pasażu, przy schodach hiszpańskich, niedaleko Muzeum Farmacji.*”

¹⁷ A. Bajerski, *Student jako użytkownik miasta: brytyjskie doświadczenia studentyfikacji*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna” 2015, nr 31, s. 47–56.

¹⁸ Dokonana przez autorkę analiza ofert realizowanych przez deweloperów inwestycji mieszkaniowych na tym terenie pozwala stwierdzić, że średnia cena metra kwadratowego mieszkania wynosi około 8 tys. zł, przy średniej dla Poznania wynoszącej około 6,5 tys. Por. S. Palicki, Ł. Strączkowski, *Analiza rynku nieruchomości mieszkaniowych w Poznaniu i gminach podpoznańskich*, Poznań 2015, s. 30–34.

Piękne miejsce. Enklawa ciszy i spokoju. Wymarzone do mieszkania w centrum miasta. Ja nigdy w związku z tym, gdzie mieszkam... nigdy nie przyszło mi do głowy, żeby chcieć się wyprowadzić z Poznania, pod miasto na przykład. Bo teraz, jak mi się jeszcze udało powiększyć mieszkanie i każdy ma swój kąt, to jest idealnie” (G/K/2/SM). Motywacje do osiedlenia się na badanym obszarze miały charakter materialno-kulturowy. Gentryfierzy nie tylko poszukiwali tanich mieszkań, ale również podkreślali wyjątkowy klimat okolicy, mimo często negatywnej waloryzacji przestrzeni przez innych mieszkańców miasta. Ilustrację stanowić może następująca wypowiedź: „Podczas studiów mieszkaliśmy na Piotrowie, więc w zasadzie w bezpośrednim sąsiedztwie Starego Rynku. Po ukończeniu studiów wróciliśmy do siebie z mężem, a w zasadzie jeszcze wtedy nie z mężem, i zastanawialiśmy się, co dalej, czy Poznań, czy Warszawa, ale mąż dostał pracę, ja miałam studia doktoranckie i postanowiliśmy, że jednak Poznań. Tu się nam spodobało i tu postanowiliśmy szukać mieszkania. Nam się tu bardzo podobało. Ja byłam przyzwyczajona do tego miejsca, bo w czasie studiów ciągle tu krążyliśmy, to były nasze rejony. Poza tym na Strzeleckiej miałam zajęcia ze studentami, więc było mi blisko, poza tym zawsze marzyliśmy, żeby mieszkać na Starym Rynku, ale łaska boska sprawiła, że nie mieszkamy tam, bo to jest koszmar. 15 lat temu to było zupełnie inne miejsce i ono się nadawało do mieszkania. Tam było zupełnie inaczej, było mniej ludzi, miało to jeszcze swój taki specyficzny klimat. My się tu dobrze odnajdowaliśmy. [...] Jak my się tu wprowadzaliśmy, to ta lokalizacja nie była postrzegana pozytywnie i też ceny były atrakcyjne. Teraz zupełnie jest inaczej, bo ceny poszły w górę mocno. Dwa lata temu kawalerka 21 metrów kosztowała 190 tys. Tam, na sąsiedniej ulicy. Takie 8 tys. to norma” (G/K/3/SM). Obecność miejskich profesjonalistów z rodzinami w gentryfikujących przestrzeniach ma niebagatelne znaczenie dla funkcjonowania systemu wychowawczego.

Jak już wspominałam, z postępującą gentryfikacją wiąże się obecność studentów. Zamieszkują oni także badany obszar. Studentów przyciąga przede wszystkim bliskość uczelni. Siedziby ma tutaj Politechnika Poznańska, Uniwersytet Ekonomiczny, Uniwersytet Medyczny, Akademia Wychowania Fizycznego, Uniwersytet Artystyczny, Akademia Muzyczna oraz wydziały Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Spośród ponad 116,5 tys. studentów wszystkich uczelni około 60–65% uczęszcza na zajęcia w obszarze szeroko rozumianego Śródmieścia, co znacząco wpływa na klimat i atmosferę przestrzeni¹⁹. Zazwyczaj wynajmują oni mieszkania, korzystają z zasobów dzielnicy, zmieniając ją również w zakresie własnych oczekiwań (w kontekście czego pojawiają się terminy zgoła wojenne, a mianowicie „okupacja studencka”²⁰), co pozwala postawić

¹⁹ Obliczenia własne na podstawie Rocznika Statystycznego Poznania, informacji uzyskanych ze stron internetowych uczelni oraz Gminnego Programu Rewitalizacji dla miasta Poznania 2017.

²⁰ A. Bajerski, *Student jako użytkownik miasta...*, s. 50.

tezę o dokonującym się procesie studentyfikacji²¹. O atrakcyjności tego terenu dla studentów świadczyć może następująca wypowiedź: „*Ja mam dużo znajomych, którzy są studentami, i oni są zachwyceni możliwością mieszkania przy Rynku. Tu jest dostępność do bardzo wielu rzeczy, typu kawiarenki, kina, teatru, opera*” (A/K/1/SM). Jedna z respondentek zdecydowała się na zamieszkanie w badanym obszarze głównie w związku ze studenckimi doświadczeniami, co nie jest dość częstą praktyką szczególnie ze względu na odmienne style życia prezentowane przez studentów i stałych mieszkańców (G/K/3/SM). Studenci przez stałych mieszkańców postrzegani są jednak negatywnie, przede wszystkim w związku z odmiennym stylem życia obu grup, czego dowodem jest wypowiedź jednej z respondentek: „*Jest dużo studentów, nie ma starych lokatorów. Kiedyś była to spokojna kamienica, nie było takiej demolki. Klatka była malowana 2 lata temu, a wygląda, jakby nie było to robione 25 lat. [...] A teraz jak są studenci, to jest dużo hałasu, siedzą na klatkach, piją, balangi robią. Tych ludzi się wywalić nawet czasami nie da. A czasami to jest koło 5 rano, to nawet nie idzie się wyspać*” (A/K/5/SM). Studenci stanowią realną konkurencję dla rodzin wynajmujących mieszkania, bo „*zobowiązań nie ma, łatwiej pozbyć się studenta czy pary niż rodziny, tak że niechętnie rodzinom większym chcą wynajmować*” (I/M/4/SM). Problemem jest też ich „chwilowa” obecność w przestrzeni, co sygnalizowała jedna z respondentek: „*Sami studenci. U nas co chwila, na naszym tym, to co chwilę się zmieniają jak rękawiczki. Jak ktoś wchodzi do tej klatki, tak patrzę – «Kto to jest?» – po parę miesięcy i za chwilę następnii*” (A/K/2/SM). Respondenci podkreślali, że nowi mieszkańcy zawłaszczają ich przestrzeń, nie respektują obowiązujących reguł, co rodzi wiele konfliktów między tymi dwiema grupami. Opisana sytuacja wpisuje się w klasyczne schematy gentryfikacji.

Jednym z podstawowych wskaźników przebiegu procesów gentryfikacji jest odmłodzenie populacji. W badanej społeczności nie obserwuje się w zasadzie tego typu procesów. Ujemne saldo migracyjne, związane z jednej strony z wyprowadzkami, a z drugiej z niedostatecznym napływem nowej, stałej ludności, odbija się również na strukturze demograficznej. Badana dzielnica wyraźnie się starzeje (tab. 33). Na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat podwojeniu uległ odsetek osób w najstarszej grupie wiekowej. Obecnie co czwarty mieszkaniec Starego Miasta ma więcej niż 60 lat i należy do grupy w wieku poprodukcyjnym (tab. 34). Dość drastycznie zmiany w tym obszarze skomentowała jedna z respondentek: „*Ta dzielnica wymiera, nie ma tygodnia, żeby jakiegoś pogrzebu nie było. Jest coraz gorzej. Starzy wymierają, zostaje patologia*” (A/K/6/SM).

²¹ Zob. M. Murzyn-Kupisz, M. Szymtkowska, *Proces studentyfikacji w przestrzeni polskich miast na przykładzie Krakowa i Trójmiasta*, [w:] J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz (red.), *Procesy gentryfikacji w mieście...*, s. 199; por. E. Rewers, *Co studentyfikacja ma wspólnego z gentryfikacją?*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna” 2015, nr 31, s. 57–66; A. Bajerski, *Student jako użytkownik miasta...*, s. 47–56.

Tabela 33. Liczba mieszkańców Starego Miasta w podziale na grupy wiekowe w latach 1988, 2002, 2017

Grupa wiekowa	Rok					
	1998		2002		2017	
	N	%	N	%	N	%
0-9 lat	25 237	16	12 558	8	16 603	10
10-19 lat	25 565	16	20 680	12	11 138	7
20-29 lat	22 173	14	36 701	23	17 661	12
30-39 lat	31 929	20	18 948	12	31 100	22
40-49 lat	21 277	13	23 794	14	19 919	13
50-59 lat	14 333	8	25 205	16	16 023	10
60 lat i więcej	21 379	13	24 327	15	40 149	26
Razem	162 052	100	162 213	100	152 593	100

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych.

Przygotowane dla dzielnicy administracyjnej dane znajdują odzwierciedlenie w badanych przestrzeniach. Opracowane w związku z realizacją Programu Rewitalizacji piramidy wieku potwierdzają znaczną liczbę osób starszych w przestrzeniach śródmiejskich. Co ciekawe, występuje tu niższy wskaźnik obciążenia demograficznego²² w porównaniu do całego miasta, co można interpretować jako dogodną bazę do odmłodzenia dzielnicy z biegiem czasu. Na razie jednak starzenie się populacji zauważalne jest również przez respondentów: (G/K/1/SM), (A/K/1/SM), (A/K/4/SM). Opieka nad seniorami staje się też coraz większym wyzwaniem dla działających w przestrzeni instytucji. Dostrzegają to pracownicy tych podmiotów: „Widzimy to zwłaszcza po wzroście usług opiekuńczych, czyli kwestie opieki nad osobami starszymi. Dzisiaj już nie ma wielu rodzin pokoleniowych i to powoduje, że są problemy z opieką nad osobami starszymi. To znaczy ta opieka jest, ale taka z doskoku. Ludzie dojeżdżają i się opiekują, ale to często nie jest wystarczające i my musimy w to wejść i dodatkowo wypełnić codzienną lukę, jaka powstaje” (I/K/6/SM). W podobnym tonie wypowiedzieli się inni pracownicy: (I/M/4/SM), (I/K/9/SM).

Jednym ze wskaźników zaawansowania procesu gentryfikacji jest podniesienie poziomu wykształcenia mieszkańców oraz poziomu ich zasobności ekonomicznej. O ile w przypadku Gołęczewa te tendencje są dość silnie widoczne, o tyle w przypadku Śródmieścia trudno je uchwycić, głównie ze względu na brak danych. Ostatnie dane dla całej dzielnicy dotyczące wykształcenia pochodzą z roku 1988. Wówczas poziom skolaryzacji mieszkańców Starego Rynku nie odbiegał znacząco od obrazu całego miasta. Wykształceniem wyższym na badanym terenie legitymowało się 15% mieszkańców. Dane dla całego Poznania

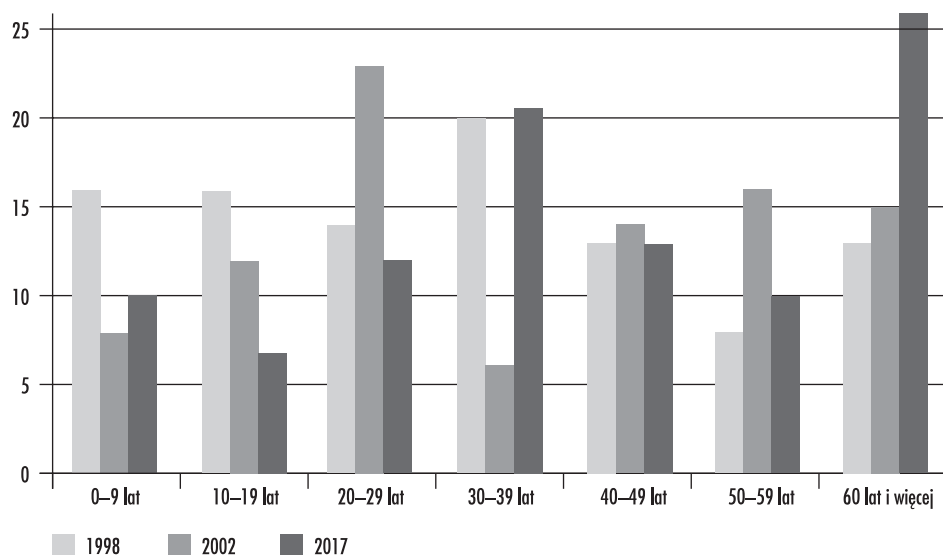
²² Stosunek liczby osób w wieku nieprodukcyjnym do liczby osób w wieku produkcyjnym.

Tabela 34. Dynamika zmian w grupach produkcyjnych mieszkańców Starego Miasta (dane w %)

Ludność	Rok			
	2005	2010	2015	2016
W wieku przedprodukcyjnym	15	15	16	16
W wieku produkcyjnym	70	68	61	60
W wieku poprodukcyjnym	15	17	23	24
Razem	100	100	100	100

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Narodowych Spisów Powszechnych oraz Rocznika Statystycznego Poznania.

Wykres 5. Liczba mieszkańców Starego Miasta w podziale na grupy wiekowe w latach 1988, 2002, 2017 (dane w %)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych.

wskazują na taki sam odsetek osób po studiach. Wykształcenie średnie na Starym Rynku miało 37%, a w całym mieście 36%, zawodowe odpowiednio 20% i 23%, podstawowe zaś – 23% i 26%. Według danych ostatniego Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2011 roku w strukturze ludności Poznania dominują osoby z wykształceniem średnim i policealnym (37%) oraz wyższym (30%). Zmniejszył się natomiast udział osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym (do 15%)²³. W Spisie tym dane dotyczące wykształcenia

²³ Poznań 2016. Sytuacja społeczno-gospodarcza, <http://www.poznan.pl/mim/s8a/raporty-i-analizy,doc,111/2016-sytuacja-spoolecznogospodarcza,81732.html> (dostęp: 5.03.2017).

z podziałem na dzielnice nie zostały uwzględnione, co uniemożliwia dokonanie analiz. Otwarte pozostaje pytanie, czy Stare Miasto również wpisało się w trend wzrostu poziomu wykształcenia. Nieco światła na tę kwestię mogą rzucić dane pochodzące z badań empirycznych, które miały miejsce na interesującym nas terenie. Porównanie wyników badań z początku lat osiemdziesiątych XX wieku i przeprowadzonych przez autorkę pozwala postawić tezę o wzroście poziomu wykształcenia, przynajmniej jeśli chodzi o pokolenie trzydziesto- i czterdziestolatków. Nie należy jednak zapominać, że jest to proces ogólnokrajowy. Badani obecnie rodzice należą bowiem do pokolenia *boomu* edukacyjnego, jaki miał miejsce w Polsce po roku 1989²⁴. Wydaje się wszakże, że na razie dopływ nowych mieszkańców jest zbyt mały, by znacząco odmienić strukturę wykształcenia.

Tabela 35. Poziom wykształcenia rodziców ze Śródmieścia w badaniach z lat 1982 i 2017 (dane w %)

Poziom wykształcenia	Badanie z 1982 roku	Badanie z 2017 roku
Wyższe	5,1	37,0
Średnie	23,3	45,0
Zawodowe + podstawowe	71,6	18,0
Razem	100,0	100,0

Źródło: W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*, Poznań 1983, s. 39, oraz badania własne autorki.

Brak danych zagregowanych na poziomie niższym niż miasto nie pozwala na wiele odniesień w kontekście sytuacji ekonomicznej mieszkańców badanego obszaru. Przypomnieć należy, że procesy gentryfikacji zazwyczaj prowadzą do podniesienia poziom ekonomicznego społeczności. Dane pochodzące z filii Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie oraz wywiady z jego pracownikami wskazują, że jest to obszar, na którym wciąż występują problemy społeczne. W roku 2016 pomocą społeczną ogółem było objętych 3907 osób, z czego w przypadku 657 rodzin powodem wsparcia było zjawisko ubóstwa współwystępujące z innymi problemami.

Analizując statystyki z ostatnich dwóch lat dotyczące powodów udzielania pomocy w ogóle oraz sytuacji, gdzie powodem wsparcia było ubóstwo, obserwuje się zmniejszenie liczby osób korzystających z usług Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie. Pracownicy socjalni wiążą tę sytuację z działaniem programu Rodzina 500+ oraz procesem wyludniania się obszaru. Trudno powiedzieć, na ile są to tendencje trwałe.

²⁴ Zob. A. Ćwikliński, *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań 2005, s. 262–390.

Tabela 36. Dynamika liczby osób ze Śródmieścia objętych pomocą w latach 2008–2016 z podziałem na typy rodzin

Typ rodziny	Rok							
	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Rodziny pełne	2358	2515	2565	2652	2766	984	2256	1854
Rodziny niepełne	961	1030	1138	1267	1239	1180	1081	913
Rodziny emerytów i rencistów	1393	1099	1056	1063	1011	2528	817	841

Źródło: Opracowanie własne na podstawie statystyki Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie – filia Stare Miasto dotyczącej typów rodzin objętych pomocą.

O poprawiającej się kondycji ekonomicznej mieszkańców może świadczyć zmniejszająca się liczba dzieci objętych bezpłatnym dożywianiem w szkołach finansowanym przez Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie. W czerwcu 2017 roku w Szkole Podstawowej nr 40 im. Mieszka I, znajdującej się w centrum badanego obszaru, z tej formy wsparcia korzystało 27 uczniów, podczas gdy w latach wcześniejszych było to odpowiednio: 2013 r. – 78, 2014 r. – 64, 2015 r. – 61, 2016 r. – 45 dzieci. W latach 2015 i 2016 pomoc uzyskało: w Szkole Podstawowej nr 75 – 26 dzieci, a w Szkole Podstawowej nr 82 – 67 osób²⁵. We wszystkich szkołach potwierdzono spadek liczby uczniów zainteresowanych korzystaniem z tej formy wsparcia.

Tabela 37. Dynamika liczby rodzin ze Śródmieścia objętych pomocą z powodu występowania zjawiska ubóstwa

Liczba beneficjentów pomocy	Rok								
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Liczba rodzin objęta pomocą z powodu występowania zjawiska ubóstwa	800	842	880	854	687	924	847	759	657
Liczba osób objętych pomocą z powodu występowania zjawiska ubóstwa	1743	1657	1692	1666	1321	1955	1738	1517	1226

Źródło: Opracowanie własne na podstawie statystyki Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie – filia Stare Miasto dotyczącej powodów przyznania pomocy z podziałem na powody trudnej sytuacji życiowej.

Zmiany w sytuacji ekonomicznej rodzin dostrzegają również przedstawiciele działających na terenie Śródmieścia organizacji pozarządowych zajmujących się szeroko rozumianym wsparciem i pomocą dzieciom i młodzieży.

²⁵ Dane uzyskane z Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie – filia Stare Miasto.

Podkreślali oni w tym kontekście oddziaływanie programu Rodzina 500+. „No nie oszukujemy się, że program 500+ dość mocno zmienił zakres tego zjawiska [biedy – A.B.], to widać choćby po kwestii ubioru dzieci. Oczywiście nie wszystkie rodziny dobrze tymi środkami gospodarują. Pewnie jakąś frustrację wśród tych ludzi ten program zmniejsza” (P/K/2/SM).

Dobrą sytuację ekonomiczną deklarowali także rodzice objęci badaniami. Ponad 80% z nich posiada dość funduszy na pokrycie bieżących wydatków i zobowiązań, a niemal co trzecia rodzina może pozwolić sobie na oszczędzanie. Co szósta rodzina posiada środki tylko na podstawowe potrzeby, a 2% rodzin nie jest w stanie zaspokoić nawet tych.

Tabela 38. Ocena sytuacji materialnej badanych mieszkańców Śródmieścia

Ocena sytuacji materialnej	Razem	
	N	%
Bardzo dobra, starcza nam na wszystko i jeszcze odkładamy część pieniędzy	33	27
Dobra, starcza nam na wszystko, ale nie odkładamy pieniędzy	67	55
Dostateczna, starcza nam tylko na podstawowe potrzeby	19	16
Zła, nie starcza nam na podstawowe potrzeby	3	2
Razem	122	100

Źródło: Opracowanie własne.

Najczęściej problemy z zapewnieniem bytu rodzinie deklarowali rodzice charakteryzujący się najniższym poziomem wykształcenia, korzystający ze wsparcia Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie.

Problemu braku pieniędzy czy niektórych istotnych dla współczesnego nastolatka przedmiotów (telefon, komputer czy modne ubrania) nie sygnalizowała też badana młodzież. Można zatem wnosić, również na podstawie ich deklaracji, że poziom zabezpieczenia materialnego na badanym obszarze jest na dość dobrym poziomie.

Przywołane dane dotyczące sytuacji materialnej w badanych przestrzeniach wskazują, jeśli nie na poprawę, to przynajmniej na stabilizację warunków. Nie bez znaczenia wydają się w tym przypadku ruchy migracyjne, związane z trwającymi wysiedleniami. Wspomniana stabilizacja problemów społecznych oraz sytuacji materialnej mieszkańców Śródmieścia może wynikać także z tego, że osoby, które generowały największe problemy i których szeroko rozumiana sytuacja życiowa była najcięższa, dawno funkcjonują poza badanym obszarem. Stanowią one grupę wysokiego ryzyka, jeśli chodzi o wysiedlenia. Choć wiele osób w gentryfikacji chciałoby widzieć skuteczny instrument poprawy sytuacji socjalnej społeczności, to badania pokazują,

że co najwyżej przyczynia się ona do relokacji problemów²⁶. Potwierdza to jedna z respondentek: „Początkowo ten obszar był bardzo zaludniony, niektóre enklawy, jak na przykład Chwaliszewo, było wprost zagrożone, były uznawane za obszary miasta mocno naznaczone zjawiskami patologii społecznej, które były uważane wręcz za rejony niebezpieczne, gdzie dużo się działo. Poszły wysiedlenia i dziś ta przestrzeń się odradza, można tam mieszkać. Mamy tam coraz mniej klientów” (I/6/SM). Poza wysiedleniami na stabilizację ekonomiczną, bez wątpienia, wpływa program Rodzina 500+.

Podsumowując, w obu badanych obszarach dokonują się zmiany charakterystyczne dla procesu gentryfikacji w wymiarze społeczno-demograficznym. W przypadku wsi podmiejskiej dochodzi do odmłodzenia populacji oraz podniesienia jej statusu społeczno-ekonomicznego. Co najważniejsze, nie mają tam miejsca wysiedlenia ani inne przejawy marginalizacji czy dyskryminacji rdzennych mieszkańców. Można wręcz powiedzieć, że ze względu na wyrównany status relacje między obiema grupami mają charakter partnerski, co można interpretować jako jeden z symptomów gentryfikacji emancypacyjnej. Z odmienną sytuacją mamy do czynienia w przestrzeniach śródmiejskich. Kwestią najistotniejszą są tu zmiany populacji, stymulowane wysiedleniami oraz procesami studentyfikacji. Relacje między grupami pozostają napięte, widoczne są przejawy marginalizacji rdzennych mieszkańców. Z jednej strony można mówić o ekonomiczno-demograficznej stabilizacji dzielnicy, ale z drugiej coraz silniej widoczne są procesy polaryzacji społeczności. Wskazane tendencje są charakterystyczne dla gentryfikacji rewanżystowskiej.

5.1.2. Przekształcenia fizyczno-funkcjonalne

Kolejny typ zmian, z jakimi wiąże się gentryfikacja, to zmiany fizyczno-funkcjonalne. Zwykle prowadzą one do odnowienia substancji mieszkaniowej, uporządkowania i uzupełnienia infrastruktury, co istotnie przyczynia się do podniesienia jakości życia w gentryfikujących społecznościach. Przypomnieć należy, że często są to tereny zdegradowane, ze znaczną ilością problemów społecznych. W wielu przypadkach można określić je jako obszary kryzysowe. Przekształceniom fizyczno-funkcjonalnym towarzyszą oczekiwania, że staną się one samoistnym katalizatorem zmian. O tym, że nie jest to taki prosty proces, przekonywała wiele lat temu Jane Jacobs, pisząc: „Modnie jest zakładać, że pewne wyznaczniki jakości życia automatycznie stworzą dobre rejony: szkoły, parki, schludne budownictwo mieszkaniowe itp. Jakże proste byłoby życie, gdyby ten mechanizm rzeczywiście działał! Jakże uroczo byłoby

²⁶ A. Barczykowska, *Gentryfikacja i zmiany w obrazie przestępczości*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2018, nr 10.

kontrolować skomplikowane i kłótniwe społeczeństwo, oferując mu proste dobra materialne. W rzeczywistości związek między przyczynami a skutkami nie jest tak prosty”²⁷.

Przeprowadzenie zmian fizycznych nie jest zadaniem prostym, głównie ze względu na to, że gentryfikujące obszary kumulują często zabytkową substancję mieszkaniową i także rozwiązania urbanistyczne, w związku z czym są objęte ochroną konserwatorską. Dokonujące się w przestrzeni zmiany fizyczne są silnie powiązane z przekształceniami dotyczącymi profilu funkcjonalnego społeczności. Zwykle prowadzą do rozszerzenia zakresu funkcji pełnionych przez obszar. Zmiany fizyczno-funkcjonalne wpisujące się w logikę gentryfikacji zidentyfikowane zostały również w badanych społecznościach. Można uporządkować je jako te związane: (1) ze zmianą architektury i funkcji zabudowy; (2) z rozbudową infrastruktury; (3) z podniesieniem waloryzacji przestrzeni.

Przechodząc do charakterystyki zmian fizycznych w przestrzeni Gołęczewa, przypomnieć trzeba, że powstanie wsi, a później jej wygląd i organizacja były w dużej mierze działaniem planowym i celowym. Miejscowość miała bowiem stanowić tzw. wieś wzorcową. Do dziś, mimo powojennych prób zatarcia niemieckiego dziedzictwa, we wsi zachował się dawny układ oparty na dwóch głównych ulicach, na których przecięciu powstało funkcjonalne centrum integrujące najważniejsze dla społeczności instytucje, jak szkoła czy gospoda. W 2002 roku uchwalono miejscowy plan zagospodarowania przestrzennego, w którym zawarto szczegółowe zapisy dotyczące ochrony dziedzictwa kulturowego, regulujące parametry nowej zabudowy w tzw. strefie ochrony konserwatorskiej i ekspozycji²⁸. Zabytkowe zabudowania mieszkalne, wciąż jeszcze służące ich właścicielom, skoncentrowane są wzdłuż ulic: Dworcowej, Lipowej i Tysiąclecia. Dwa budynki znajdują się przy ulicy Krętej²⁹. Lokalizacja na tak niewielkim obszarze prawie pięćdziesięciu zabytków ogranicza w znaczący sposób możliwości zagospodarowania terenu zarówno w zakresie jakościowym, jak i ilościowym. Ochrona konserwatorska wyklucza w tej przestrzeni budownictwo wielorodzinne oraz przemysłowe. Z punktu widzenia nowych mieszkańców jest to bez wątpienia walor zachęcający do osiedlania się, co potwierdzać może poniższa wypowiedź: „*Sam fakt, że jesteśmy w strefie ochrony konserwatora, to też narzuca odgórnie pewne ograniczenia i ja wiem, że nikt tu mi nie otworzy za chwilę centrum handlowego, fabryki*” (G/M/2/GL). Według planów zagospodarowania przestrzennego w granicach wsi może zostać jeszcze

²⁷ J. Jacobs, *Śmierć i życie...*, s. 127.

²⁸ A. Rylukowska, *Wzorcowa wieś niemiecka – Golenhofen*, „Renowacje i Zabytki” 2016, nr 4, s. 47.

²⁹ Szerzej zob. R. Hedzielski, P. Rewers, *Zabytki Gołęczewa (opracowanie na podstawie danych udostępnionych przez Urząd Gminy Suchy Las oraz studium Izabeli Skierskiej i Jacka Piotrowskiego)*, [w:] M. Bajer (red.), *Gołęczewo. Jubileusz 2005, Gołęczewo 2007*, s. 87–110.

zabudowanych maksymalnie 240–250 działek. Analizując pozwolenia wydane na budowę, należy przyjąć, że granica ta jest już bardzo blisko (tab. 39). Uporządkowana i zwarta zabudowa centralnych ulic wsi spowodowała, że nowe budynki powstają poza centrum miejscowości, wzdłuż starych i częściowo nowo wytyczonych ciągów komunikacyjnych, z których wiele wciąż ma charakter drogi polnej. Następuje w ten sposób wzrost zagęszczenia przestrzeni. Jedna z respondentek proces zmian opisała następująco: „naprawdę powstało bardzo dużo domów – właściwie ogromna ilość... Bo jak na początku tu mieszkalam, pracowałam i mieszkalam, to rzeczywiście były takie miejsca, gdzie była ulica i domy, potem się one kończyły i był łąki, lasy... pusty teren, w tej chwili to wszystko się zabudowuje” (I/K/1/GL). Inna wspominała: „Więc zaczęliśmy szukać ziemi i okazało się, że ta ziemia... tu nic nie było, tu rosło zboże, nie było żadnych mediów. Jak tu przyjechalśmy, to się okazało, że jest fajnie. Że jest rezerwat samicy kierskiej, że jest las i łąki, a my tak bardzo lubimy blisko natury i to nas ujęło. I nawet nas nie zniechęciło, że tu nawet nie było widoku na gaz, na wodę, ale na szczęście póki myśmy się rozbujali, to wszystko się pojawiło” (G/K/4/GL). Obecnie wzdłuż ulic jest coraz mniej wolnej przestrzeni, a nawet jeśli się ona pojawia, to ogrodzenie i obecność skrzynek technicznych pozwala domniemywać, że w bliższej lub dalszej perspektywie powstanie na niej dom. Choć tempo zabudowy wsi w ostatnim czasie zmalało, to u jego szczytu starzy mieszkańcy czuli się nim zaniepokojeni: „Jakby pani wyjrzała przez taras, to tu nic nie było. Ilość domów, które się tu wybudowały przez te nieco ponad 7 lat, jest przerażająca. Naprawdę. Mimo że my mamy dużą działkę, bo i na prawo i na lewo ziemia jest nasza, ale naprawdę ilość nowych ludzi jest masakryczna” (A/4/GL).

Tabela 39. Liczba wydanych pozwoleń na budowę w Gołęczewie w latach 2003–2017

Rok	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Liczba wydanych pozwoleń	10	15	13	b.d.	18	18	14	10
Rok	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Liczba wydanych pozwoleń	14	10	6	3	7	3	3	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie rejestrów przygotowanych przez Wydział Administracji Architektoniczno-Budowlanej Starostwa Powiatowego w Poznaniu oraz zestawienia opracowanego przez Dobrochnę Rewers³⁰.

Budowane przez nowych mieszkańców domy to z reguły budynki niepodpiwniczone, parterowe lub z użytkowym poddaszem, powstające w tradycyjnej technologii, z wykorzystaniem nowoczesnych materiałów budowlanych, tj. pustaków ceramicznych, bloczków gazobetonowych, silikatów lub pustaków keramzytowych. Położone są na standardowej, jak na warunki

³⁰ D. Rewers, *Aktualny ogląd wsi*, [w:] M. Bajer (red.), *Gołęczewo...*, s. 86.



Fotografia 2. Plac zabaw w Golęczenie

Źródło: Archiwum własne autorki.

polskiej suburbanizacji, działce³¹. Z kolei domy pierwotnych mieszkańców to zwykle (choć nie zawsze, gdyż budynki stawiane przez dzieci rdzennych mieszkańców wpisują się we wcześniej opisane trendy) albo budynki zabytkowe, albo powstałe w latach siedemdziesiątych XX wieku „pseudomodernistyczne budynki o prostopadłościennym bryle i płaskim dachu”³², kompletnie niekorespondujące z otoczeniem, obecnie „wzbogacone” o liczne przybudówki. Przy wielu z nich funkcjonują firmy (np. suszarnia drewna, tartak, warsztaty czy gospodarstwa ogrodnicze), czego w zasadzie nie obserwuje się w nowych domach. Te bowiem z definicji mają pełnić wyłącznie funkcję mieszkaniowo-rekreacyjną. Wiele nowych realizacji wpisuje się w dość popularny wśród Polaków styl dworku szlacheckiego, mniej jest projektów oryginalnych, nawiązujących np. do modernizmu. Domy otoczone są ogródkami z zainstalowaną małą architekturą (np. huśtawkami, trampolinami, grillami czy altankami) służącą do rekreacji. Poza kilkoma wyjątkami na działkach napływowych mieszkańców nie funkcjonują warzywniki, często spotykane u rdzennych golęczewian. Nowe zabudowania spełniają w większości wymogi energooszczędności i ochrony środowiska. Znaczna część domów wyposażona jest w garaże lub/i niewielkie budynki gospodarcze. Na podstawie architektury można z dużym prawdopodobieństwem określić, czy dany dom zamieszkuje autochton czy gentryfier. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że w obu przypadkach standardem jest ład i porządek na terenie

³¹ S. Staszewska, M. Wdowicka, *Rozwój budownictwa jednorodzinnego w strefie podmiejskiej Poznania jako przejaw suburbanizacji*, [w:] J. Słodczyk, R. Klimek (red.), *Przemiany przestrzeni miast i stref podmiejskich*, Opole 2006, s. 150–151.

³² A. Rylukowska, *Wzorcową wieś niemiecka...*, s. 47.



Fotografia 3. Plac zabaw w Goleńczewo

Źródło: Archiwum własne autorki.

posiadłości. Wiele starych budynków zostało poddanych termomodernizacji, co wydatnie przyczyniło się do podniesienia ich estetyki.

Pojawienie się nowych mieszkańców oraz idąca za tym intensyfikacja zabudowy wymuszają rozbudowę i przekształcenie infrastruktury. Od kilku lat Goleńczewo intensywnie się w tym kierunku rozwija, podnosząc w ten sposób jakość życia i przyciągając kolejnych mieszkańców. Jak znaczące są to walory, świadczy następująca wypowiedź: *„Dla mnie najważniejsza była cisza i spokój, ale z drugiej strony żeby to miało sens na przyszłość, żeby było jakieś zaplecze: dobry dojazd, jakaś szkoła, komunikacja, lekarze. A tutaj jest wszystko”* (G/M/2/GL). Wśród najważniejszych inwestycji starzy i nowi mieszkańcy zgodnie wymieniali systematyczne unowocześnianie dróg i budowę kanalizacji. Jedna z respondentek na pytanie o zmiany odpowiedziała w następujący sposób: *„Ja widzę, że się Goleńczewo rozbudowało, ciągle coś robią, przede wszystkim drogi, i fajnie, że wszystko idzie do przodu i to wszystko zaczyna jakoś wyglądać. A nie jak kiedyś – ser szwajcarski. Teraz mamy najpiękniejszą drogę we wsi... równa i te chodniki po obu stronach”* (G/K/5/GL). Inna stwierdziła: *„Jeśli chodzi o infrastrukturę, to coś się ruszyło, bo zaczęli budować kanalizację, a za tym idzie budowa nowych chodników i ulic, będzie bezpieczniej. Goleńczewo się mocno rozrosło”* (G/1/GL). Wieś dysponuje również infrastrukturą użyteczności publicznej. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku powstało we wsi pełnowymiarowe boisko, a w ostatnich latach siłownia na świeżym powietrzu. Najmłodszy goleńczewianin wraz z rodzicami czas wolny spędzać mogą na dwóch nowych placach zabaw: jednym zlokalizowanym za szkołą, drugim za remizą. Od wielu lat wieś ma bardzo dobrą infrastrukturę komunikacyjną, która wraz z przybyciem nowych mieszkańców jeszcze została udoskonalona. Jeden z respondentów zmiany te podsumował następująco: *„Mamy świetną komunikację podmiejską. Nasze autobusy gminne chodzą tak, że można zegarek ustawiać.*

Ta infrastruktura, bo trochę tych dzieciaków i do Poznania, i do Chludowa dojeżdża. Kiedyś to robiliśmy własnym sumptem przystanek... taką wiatkę, żeby ludziom na głowę nie leciało, jak pada. Teraz już gmina wymieniła, no bo po 15 latach się już zużyły. Następną rzeczą to bezpieczeństwo, bo główna ulica Dworcowa już prawie, Tysiąclecia też – obie po remoncie. To bezpieczeństwo rośnie. Jest boisko, jak tam jeżdżę, to widzę tych mniejszych i większych. Jest sportowo, kopią tę piłkę na wszystkie sposoby. Jest plac zabaw. To niby są takie drobne plusy, ale one powodują, że tu się fajnie i coraz fajniej żyje” (A/M/2/GL). Potrzeby mieszkańców powodują, że powstają nowe usługi i sklepy, czego ostatnim przykładem jest apteka. Właściwie największą, niestety wciąż nierozwiązaną, bolączką mieszkańców jest brak nowego budynku szkoły i przedszkola. Obecnie obie instytucje działają w wybudowanym na początku XX wieku dawnym domu kantoralnym. Mimo rozbudowy w 1994 roku budynek z trudem mieści przedszkolaki i uczniów. Nie ma sali gimnastycznej, świetlicy, pokoju nauczycielskiego. Ledwie spełnia wymogi sanitarne i przeciwpożarowe. Wielu respondentów podkreślało konieczność zmiany tego stanu rzeczy, o czym świadczy następująca wypowiedź: „szkoła pęka w szwach, jest przepiętna. To jest mały budynek, w którym obecnie jest ponad 100 dzieci. [...] Powiem szczerze, że te wszystkie komisje, które tu przyjeżdżają, powinny albo szkołę zamknąć, albo wyrzucić z niej połowę ludzi, bo ten budynek w wielu wymiarach nie spełnia norm” (G/M/2/GL). Ten sam respondent mówił o nieudanych próbach postawienia szkoły kontenerowej. Mimo problemów ze szkołą (nad którymi mieszkańcy i władze intensywnie pracują) gołęczewianie są zadowoleni z otaczającej ich infrastruktury i doceniają pracę, jaka w tym zakresie została wykonana na przestrzeni ostatnich kilku lat. W wielu wywiadach podkreślano, że w dużej mierze jest to wynik pojawienia się nowych mieszkańców, którzy – jak powiedziała jedna z respondentek – przynieśli „jakiś nowe spojrzenie, takie nowości, bo każdy z jakimś zapalem, bo dużo młodych ludzi się powprowadzało, z zaangażowaniem” (A/3/GL), ale także nowe priorytety (G/M/2/GL).

Wyposażenie infrastrukturalne Gołęczewa jest na tyle bogate i zróżnicowane, że można z całą pewnością powiedzieć, iż wraz ze swoim otoczeniem wyszło ono z „cienia” wielkiego miasta³³, stając się przestrzenią, która w znacznej mierze jest w stanie zaspokoić potrzeby mieszkańców. Nie byłoby

³³ Efekt miejskiego „cienia” związany jest z takim przebiegiem zmian w obszarze społeczności wiejskich lub małomiasteczkowych położonych w obszarze oddziaływania wielkiego miasta, w którym intensywnemu zaludnieniu, zmianom społeczno-demograficznym, zawodowym, kulturowym nie towarzyszy tzw. urbanizacja funkcjonalna, czyli pojawienie się usług charakterystycznych dla miasta, pozwalających na optymalizację warunków życia. Miejscowości położone w strefie cienia charakteryzuje dobre połączenie komunikacyjne z miastem, głównie w związku z podnoszeniem dostępności do usług zlokalizowanych w mieście, oraz niedorozwój wielu funkcji na ich terenie. Z tego powodu nie inwestują we własne zasoby, coraz bardziej uzależniając się od wielkiego miasta, i często stają się typową „sypialnią”. Zob. E. Małuszyńska, „Cień” wielkiego miasta. Procesy urbanizacyjne w strefie miasta Poznania, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1988, z. 3/L, s. 230–243.



Fotografia 4. Boisko sportowe w Golęczenie

Źródło: Archiwum własne autorki.

to możliwe, gdyby nie tak charakterystyczne dla procesów gentryfikacji rozszerzanie katalogu funkcji danej społeczności.

Golęczenie, pozostając w obrębie oddziaływania wielkiego miasta, przy dokonujących się procesach suburbanizacji, doświadcza dość intensywnego kurczenia się rolniczej przestrzeni produkcyjnej, której istnienie przez wiele dekad było podstawową formą aktywności zawodowej jego mieszkańców³⁴. Kształt tych zmian tak opisał jeden z respondentów: „Zmiany są duże, ponieważ tu przybywa dużo osób z zewnątrz. I to dopiero po kilku latach człowiek zauważa pewne zmiany i taka wieś... to zawsze była taka typowa wieś, rolnicza: z gospodarzami, z zamkniętą otoczką, w której 3 rodziny stanowiły 75% ludności wsi” (G/2/M/GL). Jak szybko postępuje ów proces, świadczyć mogą dane mówiące o liczbie zagród rolniczych we wsi. W 2005 roku działało tu 26 gospodarstw³⁵, w chwili obecnej zaś ich liczba zmniejszyła się o połowę. Głównym powodem zmniejszenia areалу upraw był przede wszystkim proces przekształcania gruntów rolniczych na użytkowe, co umożliwiło podział terenu na działki i ich sprzedaż. Postępująca dezagraryzacja pozwoliła na kształtowanie się funkcji rezydencjalnej oraz usługowej wsi³⁶. Jak już zostało powiedziane, wielu pierwotnych mieszkańców zmieniło profil działalności gospodarczej, orientując się również na nowych mieszkańców. Z ostrożnością można stwierdzić, że dzisiejsze Golęczenie staje się wsią wielofunkcyjną, co wpisuje się w przebieg procesu gentryfikacji.

³⁴ Diagnoza aktualnego stanu rozwoju społeczno-gospodarczego gminy Suchy Las, s. 35–36, <https://bip.suchylas.pl/7/strategia-rozwoju-gminy/?fid=311> (dostęp: 3.06.2016).

³⁵ D. Rewers, *Aktualny ogląd...*, s. 86.

³⁶ Por. H. Podedworna, *Wieś jako przestrzeń konsumpcji i produkt rynkowy*, „Roczniki Socjologii Wsi” 2006, nr 26.



Fotografia 5. Stara i nowa zabudowa w przestrzeni Śródmieścia
Źródło: Archiwum własne autorki.

Równie dynamiczne zmiany mają miejsce w Śródmieściu. Analizę ich warto zacząć od zwrócenia uwagi, że jest to teren nieuporządkowany architektonicznie i urbanistycznie. Szukając przyczyn tego stanu rzeczy, trzeba cofnąć się do okresu powojennego i prowadzonej wówczas polityki kształtowania przestrzeni miejskiej. W jej ramach pozwolono „dopełnić” starszą tkankę miejską budynkami zupełnie nienawiązującymi do charakteru obszaru, co doprowadziło do fragmentacji przestrzeni (dobrym przykładem jest ulica Garbary na wysokości Wielkopolskiego Centrum Onkologii czy bloki na Chwaliszewie). Wiele budynków charakteryzuje się wysokim poziomem zużycia i wymaga w związku z tym niemal natychmiastowych działań remontowych lub co najmniej zabezpieczających. Problematyczne są znajdujące się na tym terenie przestrzenie poprzemysłowe (tereny byłej palarni kawy oraz Stara Rzeźnia i Stara Gazownia), co prawda dziś już coraz lepiej zagospodarowane, ale wciąż mocno oddziałujące na ład i porządek architektoniczny dzielnicy. Pozostało tu wiele terenów, które według planów miały podnieść jakość życia dzielnicy, ale w praktyce stały się obszarami pozbawionymi gospodarza i niewykorzystanymi, czego przykładem może być tzw. stare koryto Warty.

Ten skomplikowany układ jest obecnie przekształcany zgodnie z zasadami gospodarki rynkowej, czego wyrazem jest także postępujący proces gentryfikacji. Zmiany architektury i funkcji przestrzeni na terenie Śródmieścia mają dynamiczny przebieg i dokonują się niejako dwutorowo: z jednej strony w związku z uczynieniem terenu przedmiotem wielopłaszczyznowej rewitalizacji przeprowadza się liczne remonty³⁷ i modernizacje znajdujących się tu zabytkowych kamienic, z drugiej zaś powstają nowe budynki, wypełniając pierzeje lub wolne

³⁷ Warto przy tej okazji zwrócić uwagę na swoistą strategię remontową obserwowaną zwłaszcza przy głównych ciągach komunikacyjnych, w ramach której odnawia się budynek tylko do wysokości pierwszego piętra i tylko od frontu, pozostawiając w zupełnym nieładzie podwórko.

do tej pory przestrzenie. Jak już zostało wspomniane, część z nich przeznaczona jest na cele mieszkalne, ale zauważa się też coraz większe znaczenie powierzchni usługowo-biurowej, czego przykładem są biurowce przy ulicy Estkowskiego. Również w odnowionych kamienicach coraz częściej zamiast mieszkań lokuje się usługi, zarówno te wyspecjalizowane, jak banki, instytucje finansowe, firmy doradcze, ubezpieczeniowe czy kancelarie prawne, jak i związane z czasem wolnym, głównie puby i restauracje. Jedna z respondentek zapytana o zmiany w tym zakresie stwierdziła: „*Ulica Garbary na parterze ma właśnie banki, lokale handlowe i inne*” (I/K/1/SM). Zagospodarowywane są ponadto przestrzenie „niczyje”, wykorzystuje się poprzemysłowy charakter części obszaru, który ma – jak się okazuje – spory potencjał inwestycyjny³⁸. Podejmowane działania wydatnie podnoszą estetykę okolicy. Na jej odbiór pozytywnie wpływa także coraz większa dbałość o przestrzenie publiczne, które są nie tylko remontowane, ale i w zasadzie tworzone od nowa. Po latach do miasta „wróciła” rzeka, stając się ulubionym miejscem nie tylko mieszkańców Śródmieścia, ale wszystkich poznaniaków, a postawiony nad jej brzegiem KontenerART obwołany został „mobilnym centrum kultury”, stając się synonimem zmian (dodajmy: skrajnie ocenianych)³⁹. Działania te są zauważane przez mieszkańców. W większości zmiany w przestrzeni fizycznej oceniają oni pozytywnie, choć znalazło się również kilku respondentów, którzy stwierdzili, że mają one negatywny charakter (głównie chodziło o narastający bałagan, wandalizm i przede wszystkim coraz większy hałas – dane z ankiet: A/G/129, 136, 145, 185, 196). Te osoby, który były zadowolone z zachodzących zmian, podkreślały przede wszystkim przeobrażenia estetyczne i infrastrukturalne, odnosząc się do odnowionych budynków, większego porządku, rozbudowy terenów zielonych i lepszego ich zagospodarowania, ale także do powstawania nowych dróg rowerowych, placów zabaw, ławek czy

³⁸ Zob. Ł. Mikuła, *Rozwój funkcji mieszkaniowej w aglomeracji poznańskiej w świetle polityki przestrzennej samorządów lokalnych*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna” 2016, nr 36, s. 91–112.

³⁹ Obecność artystów jest mocno wkomponowana w proces gentryfikacji. Są oni pionierami tego procesu. KontenerART miał być z założenia adresem dla poznańskich artystów: pracownią, ale i otwartym dla innych warsztatem. Na dzikim terenie niedaleko Chwaliszewa stanęły kontenery, wokół których rozsypano piasek, poustawiano miejsca do siedzenia. Zaczęto organizować z początku niewielkie, potem z coraz większym rozmachem imprezy, np. Ethnoport. Terem miał być miejscem spotkań i integracji. Nie wzięto jednak pod uwagę potrzeb okolicznych mieszkańców, którzy zaprotestowali przeciw dochodzącym z Kontenera hałasom. Rozpętało to trwającą co najmniej kilka tygodni dyskusję nad tym, dla kogo i po co powstał KontenerART i jaka w rzeczywistości jest jego rola. Jedni chcieli widzieć w nim nadzieję dla Chwaliszewa, które mogłoby zmienić swoją niezbyt pozytywną opinię dzielnicy biednej i niebezpiecznej, ale dla innych było to narzędzie kolonizacji okolicy przez „uprzywilejowanych” (ekonomicznie, społecznie). Patrząc z perspektywy czasu, wydaje się, że KontenerART stracił swoje „artystyczne” zęby. Może nie stał się kolejnym miejscem, gdzie głównie podaje się napoje chłodzące, ale jego zewnętrzna ekspresja została zdecydowanie ograniczona. Dla mieszkańców Chwaliszewa i Garbar najfajniejsza jest zaś w nim... plaża. Zob. M. Iwański, R. Jakubowicz, *KontenerART 2010. Rewitalizacja czy gentryfikacja poznańskiego Chwaliszewa?*, <http://www.rozbrat.org/publicystyka/analizy/1407-kontenerart-2010-rewitalizacja-czy-gentryfikacja-poznanskiiego-chwaliszewa> (dostęp: 23.11.2011).

miejsc do grillowania (ankiety: A/G/103, 107, 123, 137, 147, 152, 155, 160, 201). Grupa ta podkreślała, że teren robi się coraz przyjemniejszy do mieszkania. Jedna z respondentek zapytana w wywiadzie o zmiany przestrzeni fizycznej, za war- te podkreślenia uznała: „fajna jest ta Wartostrada, z której już oczywiście skorzysta- łyśmy z córkami. No ten Art Kontener, tak, aczkolwiek nie na 100%, bo hałas jednak jest do rana, od rana do rana można powiedzieć, ale to jest fajne, że tam dla dzieci jest zrobione. Byłyśmy tam kilka razy na tych zajęciach z dziećmi, nawet na tańcach były- śmy. I co rzuciło mi się jeszcze w oczy tutaj, no to, że zaczęli dbać o tę Wartę, nad War- tą okolice. Więcej jest chyba takich otwartych kawiarenek, czy tam lodziarni, z dziećmi można wyjść. Ten placyk, właśnie co otworzyli nowy od strony Art Kontener. Jeszcze jest nie otwarty, ale to też fajne jest, że będzie dla dzieci, czy dzieci będą miały się gdzie bawić, pomimo różnego wieku” (A/K/4/SM). Inna w odniesieniu do zmian fizycz- nych stwierdziła: „Widzę zmiany estetyczne, zieleń, ławki, parkowanie. Zrewitalizo- wano place zabaw, np. na Chwaliszewie, do którego mamy dostęp i korzystamy, pojawiło się dużo miejsc, gdzie można spędzić czas z dziećmi, gdzie można wypić kawę z dziec- kiem, a dziecko nie nudzi się, może robić fajne rzeczy. No i galeria MM, to jest spora zmiana” (A/K/1/SM). Kilku z respondentów, chwalać zmiany, podkreślało, że w ich odczuciu nie są one skierowane do stałych mieszkańców, ale przede wszystkim do osób z zewnątrz, które pojawiają się w dzielnicy na chwilę. Esen- cja zawarta jest w poniższej wypowiedzi: „Z jednej strony te zmiany są super, ale niektóre też działają przeciw mieszkańcom. Tam, gdzie dziś jest wybudowany ten wiel- ki, bardzo fajny plac zabaw, był kiedyś wielki parking, z którego korzystało pół dzielni- cy. Park jest fajny i jest potrzebny, ale znowu... Tam, gdzie mógłby powstać fajny park, gdzie było dużo miejsca, powstało centrum handlowe. Kolejne. Malta, Stary Browar – 5–10 minut na piechotę. Plan rewitalizacji nie bierze pod uwagę potrzeb mieszkańców takich jak my, którzy w tygodniu chodzą do pracy, a niedzielę i sobotę spędzają z dziećmi w centrum. [...] Musimy mieć z mężem przy trójce dzieci dwa auta, musimy mieć gdzie je trzymać. Musimy rano wyjechać do pracy w miarę sprawnie i podobnie wrócić, żeby dzieci odebrać z przedszkola i ze szkoły. Te samochody gdzieś trzeba zostawić. Zamiast sklepu typu Żabka, zakłady pogrzebowe, galerie i tym podobne, to może fajniej by było, żeby tu był jeden sklep spożywczy, typu dyskont, żeby można było normalne zakupy zrobić. Tego nie ma. Problemem jest też alkohol wśród bywalców. Te zmiany są dosto- sowane przede wszystkim pod turystów, którzy mają wygodny parking tu i tam, mogą się z niego przejść, mają pod nosem Stare Miasto, mogą trochę czasu spędzić tu, trochę tam, zapłacić za parkingi. Zaproponowano nam np. cenę promocyjną parkingu 240 zło- tych za miesiąc, gdzie kiedyś tyle płaciliśmy za rok. Tak że moim zdaniem adresatami tych zmian są turyści i studenci. Ludzie, którzy się tu pojawiają «na chwilę», mają spo- ro czasu i w zasadzie nie są niczym ograniczeni” (G/K/3/SM). Znaczące są rów- nież dwie inne wypowiedzi pochodzące z ankiet: „budowane są drogi rowerowe dla tych z miasta, ale dla nas to oznacza zabieranie miejsca parkingowego, place zabaw to też już chyba nie dla miejscowych dzieci” (A/G/92) oraz „powstają biurowce i apar- tamenty dla bardzo bogatych ludzi” (A/G/144). Przywołane wypowiedzi wskazują na dość typowy dla gentryfikacji przebieg zmian, w ramach których przestrzeń

zostaje podporządkowana grupom mieszkańców napływowych. Tym samym przestaje być ona funkcjonalna dla dotychczasowych rezydentów (co jest też wyrazem zmian kulturalno-symbolicznych, o czym będzie jeszcze mowa dalej).

Dotykamy w ten sposób przemian funkcji, jakie dokonują się na badanym obszarze. Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że ze względu na centralne położenie, a także koncentrację w niedalekiej odległości licznych zabytków oraz instytucji użyteczności publicznej (urzędy, szkoły, muzea) Śródmieście zawsze było multifunkcjonalne. Pełniło funkcje administracyjne, handlowe i kulturalne, ale również przemysłowe, nie można bowiem zapominać, że na tym terenie działało trzynaście zakładów przemysłowych, w których pod koniec lat siedemdziesiątych pracowało 15% ludności Poznania⁴⁰. Z biegiem czasu silniej zaznaczała się funkcja mieszkaniowa, co było efektem zamierzonych działań władz miasta, związanych, po pierwsze, z zaspokojeniem potrzeb mieszkaniowych, a z drugiej – potrzebą kontroli obszarów marginesu społecznego poprzez grupowanie jego przedstawicieli. Przemiany polityczne, społeczne i przede wszystkim ekonomiczne spowodowały, że Śródmieście utraciło swoją w zasadzie podstawową funkcję, która była związana z działaniem na jego obszarze zakładów przemysłowych (o pozostawionym przez nie „dziedzictwie” wspomniano we wcześniejszym fragmencie pracy). W chwili obecnej oczekiwania nowych mieszkańców lub, szerzej, użytkowników powodują, że badany obszar staje się swoistym centrum usługowo-biurowym oraz konsumpcyjno-towarzyskim. Można powiedzieć, że na terenie Śródmieścia funkcja mieszkaniowa pozostaje pod silną presją funkcji usługowych. Istotę zmian oddaje następująca wypowiedź: *„Jeśli chodzi o okolice Starego Rynku i przyległych mu obszarów do Warty, to największe zmiany widać w infrastrukturze, która tam powstaje, i aktywności ludzi, którzy tam się pojawiają. Największa różnica jest pod względem lokali, pubów, dyskotek, klubów. Kiedyś lata 90. i 2000 to te dyskoteki, najogólniej mówiąc, były rozsiane po całym Poznaniu. Była jedna duża dyskoteka na Winogradach, na Wildzie, na Jeżycach była jedna duża. U nas tu na Rynku były mniejsze. Na przykład na Świętym Marcinie było Palladium. Na Starym Rynku nie było życia nocnego, był omijany często, głównie z uwagi na to, że był uważany za rejon niebezpieczny. Przemierzając tereny centrum, młodzież omijała ten rejon, policja jeździła, ale młodzież nie bardzo się chciała zapuszczać, bo ludzi tu nie było, gdzie posiedzieć też nie bardzo. Było przekonanie, że w nocy to jest bardzo niebezpieczny teren. Nie było tu żadnych dyskotek, żadnych takich pubów, bardziej restauracje i banki. Nie było tak jak teraz, że w każdej piwnicy knajpa z wódką i zagrychą. No i teraz cała Wielkopolska przyjeżdża się bawić na Starym Rynku. To takie weekendowe centrum kulminacyjne zabawowej Wielkopolski” (I/M/5/SM)*. W efekcie dokonujących się przemian znacznie spada jakość życia w badanym obszarze.

Podsumowując, w obu badanych obszarach obserwuje się znaczące zmiany fizyczno-funkcjonalne. Oba obszary zyskały w zakresie estetyki. Inwestycje, nowe

⁴⁰ W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej...*, s. 36.

budynki, większa dbałość o otoczenie bez wątpienia działają na korzyść obu społeczności. To, co jednak je różni, to adresat tych zmian i możliwość korzystania z nich. W przypadku podmiejskiej wsi ze zmian fizycznych korzystają wszyscy mieszkańcy, są one również w wielu przypadkach stymulowane oddolnie. Można potraktować ten stan rzeczy jako symptom gentryfikacji emancypacyjnej. W obszarze śródmiejskim zmiany nie zawsze sprzyjają rdzennym mieszkańcom. Wiele z nich odbierają oni jako kolejne utrudnienia. Dobrym przykładem jest tu konflikt związany z budową ścieżek rowerowych i ograniczaniem w związku z tym ruchu i możliwości parkowania w centrum miasta. Jeśli chodzi o przekształcenia funkcjonalne, to w przypadku Gołęczewa ich beneficjentami są tak rdzenni, jak i nowi mieszkańcy. Odmiennie dzieje się w obszarze Śródmieścia. Tu zmiany w zakresie funkcji są zdecydowanie mniej korzystne dla rdzennych mieszkańców. Jest to widoczne przede wszystkim w zaniku funkcji mieszkaniowej, czego efektem są mniej lub bardziej wymuszone wysiedlenia. Poza tym nie oni są adresatami nowych funkcji identyfikowanych w zamieszkiwanych przez nich obszarach. Taki stan rzeczy wskazuje na występowanie gentryfikacji rewanżystowskiej.

5.1.3. Przekształcenia kulturalno-symboliczne

Wskazane w poprzednim punkcie zmiany funkcjonalne przekładają się na społeczny odbiór dzielnicy, co jest jednym ze składników zmian związanych z gentryfikacją w wymiarze kulturalno-symbolicznym. W zasadzie oba badane obszary do pewnego momentu nie były postrzegane jako przesadnie atrakcyjne. W przypadku Gołęczewa było to odium wsi, które stało się „zaletą”, czy też potencjałem dopiero po zmianach systemowych. W przypadku Śródmieścia, w skład którego wchodzi Stary Rynek i Grabary wraz z okolicami, od lat dominuje ambiwalentna postawa, jeśli chodzi o ich waloryzację. Z jednej strony poznaniacy doceniają walory historyczne i architektoniczne tego obszaru, chętnie korzystają z jego walorów wypoczynkowych, szczególnej atmosfery, ale z drugiej często postrzegają ten teren jako dość niebezpieczny, zaniedbany i przede wszystkim słabo zagospodarowany kulturalnie⁴¹. Pozytywne oceny przestrzeni ta zbiera również, jeśli chodzi o zewnętrznych użytkowników miasta (turystów, osoby prowadzące działalność gospodarczą). Tendencje te są dobrze widoczne na mapach emocjonalnych, jakie dla Poznania zostały opracowane przez Wojciecha Bonenberga⁴². Obszary śródmiejskie w społecznym odbiorze wciąż nie stanowią

⁴¹ Por. J. Ziółkowski, F. Znanięcki, *Czym jest dla Ciebie miasto Poznań*, Poznań 1984, s. 339; H. Libura, *Percepcja przestrzeni miejskiej*, Warszawa 1990; E. Biderman, *Postrzeganie i ocena elementów przestrzeni miejskiej przez jego mieszkańców*, „Kronika Miasta Poznania. Chwaliszewo” 1995, nr 1, s. 332–350; R. Cichocki, *Związek mieszkańców Poznania z miastem*, [w:] R. Cichocki, K. Podemski (red.), *Życie w Poznaniu 1997. Poznaniacy o swoim mieście*, Poznań 1998, s. 182–183.

⁴² W. Bonenberg, *Mapy emocjonalne jako metoda diagnozy przestrzeni publicznych – na przykładzie miasta Poznania*, „Czasopismo Techniczne” 2010, z. 5, s. 33–39.



Mapa 3. Mapy emocjonalne Poznania

Źródło: W. Bonenberg, *Mapy emocjonalne...*, s. 39.

terenu atrakcyjnego w odniesieniu do kwestii zamieszkania⁴³. Na razie potencjał w tym wymiarze dostrzegają nieliczni wciąż gentryfierzy, którzy – co trzeba podkreślić – posiadając kapitał, mogą wybierać najatrakcyjniejsze i najmniej problemowe przestrzenie. Starzy mieszkańcy, którzy często wyboru nie mieli i nie mają, borykają się z trudami mieszkania w centrum miasta. Ignorowanie i marginalizacja ich potrzeb w zasadzie we wszystkich obszarach życia powodują, że we własnej przestrzeni zaczynają się oni czuć jak intruzi, o czym była już mowa. Niestety, cechy społeczno-demograficzne tej społeczności powodują, że nie ma ona siły społecznej reprezentacji swoich preferencji i oczekiwań. Nie mogą zatem dziwić liczne deklaracje gotowości do opuszczenia dzielnicy.

Odmierna sytuacja wyklarowała się w Gołęczewie, w przypadku którego możemy bez wątpienia mówić o silnej pozytywnej waloryzacji przestrzeni, co przejawia się nie tylko w decyzji o zamieszkaniu na terenie wsi, ale również w widocznej dumie mieszkańców z historii swojej miejscowości oraz w docenianiu wciąż żywej tradycji i walorów naturalnych (w postaci Obszaru Chronionego Krajobrazu Doliny Samicy Kierskiej). Respondenci niejednokrotnie wskazywali, że znaleźli swoje miejsce na ziemi i są bardzo zadowoleni z dokonanego przez siebie wyboru, nawet jeśli wiąże się on z jakimiś niedogodnościami: (G/M/2/GL), (G/K/6/GL), (G/K/7/GL). Badani podkreślali społeczny klimat miejscowości, otwartość mieszkańców i gotowość do interakcji, czego chyba najlepszym przykładem jest następująca wypowiedź jednego z rdzennych mieszkańców Gołęczewa: „dzisiaj tu się mieszka pięknie. Powiem pani, że tu fajni ludzie są, chociaż teraz już jest przewaga tych przybytych..., ale u nas życie jak w Madrycie” (A/M/2/GL).

* * *

⁴³ *Jak się żyje w Poznaniu? Ranking Dzielnic Otodom*, Poznań 2017, https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/landingi-editor-uploads/I59Xs9Mb/OTODOM_Ranking_Poznan_20170814a_web.pdf (dostęp: 1.02.2018).

Dokonane analizy pozwalają stwierdzić, że na obu badanych obszarach dokonują się procesy gentryfikacji. Ich poziom należy uznać za zaawansowany. Odnosząc się do przedstawionych w podrozdziale 3.1 etapów procesu gentryfikacji, można powiedzieć, że w przypadku Gołęczewa opisane symptomy wskazują, iż znajduje się ono u progu gentryfikacji zaawansowanej. Z kolei jeśli chodzi o obszar Śródmieścia, tu identyfikowane są objawy sygnalizujące gentryfikację właściwą.

W przypadku Gołęczewa gentryfikacja przybiera charakter emancypacyjny, w który wpisane jest wspólnotowe funkcjonowanie zróżnicowanych społecznie grup w przestrzeni, związane z występowaniem procesu „dyfuzji” w zakresie wzorów i wartości, tolerancją i gotowością do współdziałania. Zarówno starzy, jak i nowi mieszkańcy są beneficjentami dokonujących się przemian, wspierają je i ukierunkowują. Obserwuje się działania na rzecz podniesienia jakości życia wszystkich mieszkańców i w wymiarze społecznym, i infrastrukturalnym. Przybycie nowych mieszkańców odmłodziło społeczność i podniosło jej status społeczno-ekonomiczny. W przypadku tego typu gentryfikacji nie dochodzi do zjawiska marginalizacji i wypierania pierwotnych mieszkańców. Wspólnie, choć nie bez problemów, podejmują oni działania w kierunku poprawienia funkcjonowania lokalnego systemu.

W przypadku Śródmieścia zauważalny jest rewanżystowski charakter procesu, którego cechą podstawową jest wielopostaciowa marginalizacja rdzennej ludności oraz jej wypieranie poprzez mniej lub bardziej dobrowolne wysiedlenia. Na skutek zmian na rynku nieruchomości wielu starych mieszkańców zostało zmuszonych do opuszczenia swoich dotychczasowych domostw, co odbiło się na jakości sąsiedztwa. Pozostali na terenie mieszkańcy nie korzystają z przekształceń przestrzeni fizycznej, bo nie do nich są one adresowane. Obserwuje się kurczenie liczby instytucji i podmiotów ważnych dla starych mieszkańców (np. sklepów) i zastępowanie ich ofertą skierowaną do nowych użytkowników przestrzeni (jak galerie handlowe, restauracje, puby, przeznaczone głównie dla ludzi młodych, np. studentów). Powstają na tym tle liczne konflikty, w których dotychczasowi mieszkańcy zwykle są stroną słabszą i poszkodowaną. Zmiany, jakie zachodzą na tym terenie, zorientowane i pozytywnie doświadczane są przede wszystkim przez nowych użytkowników przestrzeni. Jeśli chodzi o rdzennych mieszkańców, to zwykle wiążą się one z obniżeniem i tak już niezbyt wysokiego komfortu życia.

Formułując wnioski na temat typu gentryfikacji, warto podkreślić, że w przypadku Śródmieścia ma ona zdecydowanie odgórny charakter i została w dużej mierze zainicjowana (i jest podtrzymywana) przez realizowany na tym terenie program rewitalizacji. Wiąże się on zwykle z pojawieniem się w przestrzeni dużych graczy, nastawionych przede wszystkim na interes ekonomiczny. Choć w planach rewitalizacji wątek społeczny jest eksponowany⁴⁴, to w rzeczywistości

⁴⁴ Zob. J. Przywojska, *Rewitalizacja miast. Aspekt społeczny*, Łódź 2017, s. 41–47.

(czego przykładem jest Śródmieście) rdzenni mieszkańcy na tym procesie tracą zarówno w wymiarze materialnym, jak i społecznym. Z inną sytuacją mamy do czynienia w Gołęczewie, gdzie proces gentryfikacji dokonał się niejako oddolnie. Pozwala to na znacznie bardziej partnerskie relacje między starymi i nowymi mieszkańcami, co znacznie ogranicza ryzyko marginalizacji jednej ze stron.

Przebieg procesów gentryfikacji ma znaczenie w zasadzie dla wszystkich sfer funkcjonowania społeczności lokalnej, również dla wytwarzanego przez społeczność systemu wychowawczego. Temu zagadnieniu poświęcone będą kolejne części pracy.

5.2. Struktura i funkcjonalność systemów wychowawczych gentryfikujących obszarów: śródmiejskiego i podmiejskiej wsi

System wychowawczy, jak już zostało to niejednokrotnie powiedziane, to sieć instytucji zorientowanych na realizację celów i zadań wychowawczych, które pozostają ze sobą w zróżnicowanych relacjach. Jego struktura i funkcje są w dużej mierze efektem procesów historyczno-społecznych dotyczących społeczności lokalnych, w ramach których się urzeczywistniają. W poprzednim stuleciu procesami znamienne wpływającymi na funkcjonowanie systemów wychowawczych były industrializacja i urbanizacja, których objawy dawało się zaobserwować także w badanych społecznościach. Wygaszenie tych zmian w związku ze zmianą modelu społeczno-gospodarczego stworzyło warunki do zadziałania innych mechanizmów, przede wszystkim związanych z obrotem szeroko rozumianymi kapitałami, ich relokacją i konwersją, co doprowadziło do przebudowy struktur społeczno-funkcjonalno-przestrzennych. W ten nurt wpisują się procesy gentryfikacji.







Zanim przejdziemy do analiz tego wątku, warto na chwilę zatrzymać się nad sytuacją obu systemów, zanim dotknęły je procesy gentryfikacji. Funkcjonowały one, co jest oczywistością, w zupełnie odmiennych warunkach społeczno-ekologicznych. Rozwój Gołęczewa w znacznej mierze związany był z tym, że stanowiło ono tzw. wieś wzorcową. Tego rodzaju konstrukty powstają zwykle na podstawie odgórnie ustalonych reguł, w ramach których dąży się do „ujednoczenia” i uporządkowania nie tylko przestrzeni fizycznej, ale i społecznej. Jedną z dróg do osiągnięcia tego stanu rzeczy było wyposażenie niewielkiej w sumie wsi w liczne instytucje użyteczności publicznej, między innymi w tzw. szkołę kantoralną z salą modlitwy, która „zagospodarowała” okoliczne dzieci. Reguły funkcjonowania wsi wzorcowej precyzyjnie określały role społeczne i reguły zachowań. W tej sytuacji szkoła, poza rodziną, stawała się zasadniczą przestrzenią ich kształtowania⁴⁵. Późniejsze dzieje Gołęczewa

⁴⁵ A. Ryłukowska, *Wzorcowa wieś niemiecka...*, s. 43.

nie pozabawiły szkoły jej centralnej pozycji. W przestrzeni wsi działały również inne podmioty życia społecznego, takie jak Ochotnicza Staż Pożarna, Kółko Rolnicze, Wielkopolski Związek Młodzieży Wiejskiej i Koło Gospodyń Wiejskich⁴⁶, a także oddolne formy organizacji w ramach wspólnoty religijnej (Kółko Różańcowe), które miały znaczący udział w kształtowaniu warunków socjalizacyjnych młodego pokolenia. Relatywnie silne, choć niepozbawione konfliktów egzystowanie sąsiedzkie ułatwiało prowadzenie gospodarstw, na których praca stanowiła przestrzeń wdrażania w role społeczne, internalizacji wartości i reguł życia społecznego. Z biegiem czasu naturalne procesy społeczno-demograficzne spowodowały zmiany w funkcjonowaniu systemu wychowawczego, który – choć dość dobrze wyposażony instytucjonalnie i z bogatą historią – zaczął podupadać. W okresie kiedy zaczynały być obserwowane pierwsze symptomy gentryfikacji, system zdawał się pogrążyć w stagnacji. Jednym z jej objawów były powtarzające się co jakiś czas zakusy zamknięcia szkoły ze względu na brak dzieci i związane z tym koszty.

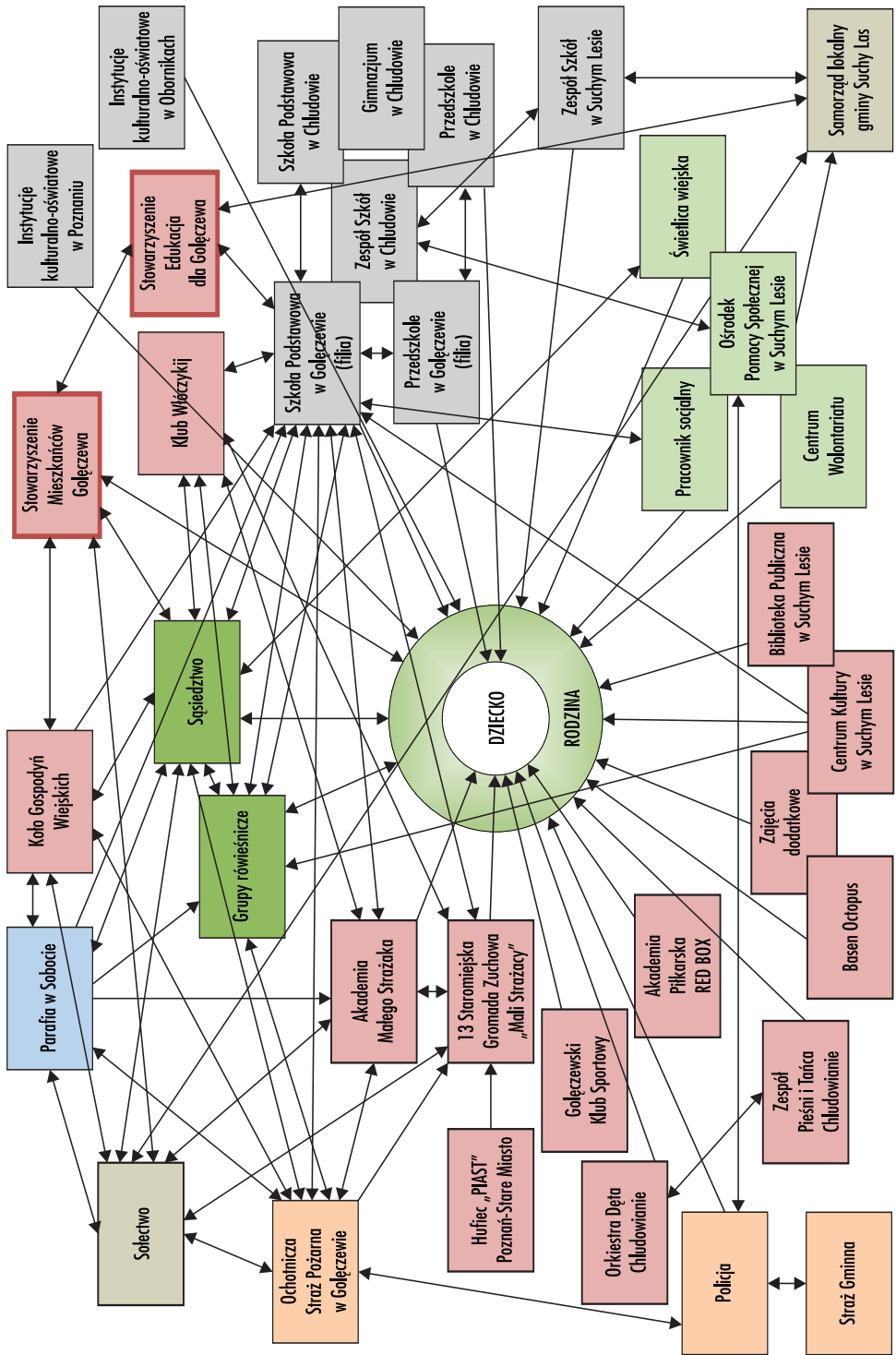
Podobnie sytuacja wyglądała w przypadku Śródmieścia, przy czym z powodu jego w znacznej mierze lumpenproletariackich tradycji w zasadzie nie wykształcił się tam taki układ oddziaływań, który można by było uznać za pozytywny. Jak już wspominałam, był to obszar pełniący funkcje administracyjne, handlowe, kulturalne, ale przede wszystkim przemysłowe, z silnie zmarginalizowaną funkcją mieszkaniową. Wiązało się to z wysokim poziomem migracji ludności i słabymi więziami społecznymi. Dodatkowym czynnikiem niekorzystnie oddziałującym na proces socjalizacji była sytuacja społeczno-ekonomiczna zamieszkujących ten rejon rodzin, a także ich niski kapitał kulturowy. Można powiedzieć, że obszar ten pozostawał upośledzony, jeśli chodzi o pełnienie funkcji wychowawczych od zawsze, co znajduje potwierdzenie w badaniach prowadzonych tam w latach sześćdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. Przyczyną tego był głównie brak współpracy i koordynacji działań mimo obecności na tym terenie dość rozbudowanej siatki instytucji wspierających proces wychowania dzieci i młodzieży, również znajdujących

Legenda:

	podsystem socjalizacji pierwotnej
	podsystem edukacji
	podsystem kontroli społecznej
	podsystem wsparcia i pomocy
	podsystem organizacji czasu wolnego
	tzw. „trzeci sektor” (organizacje, stowarzyszenia, fundacje)

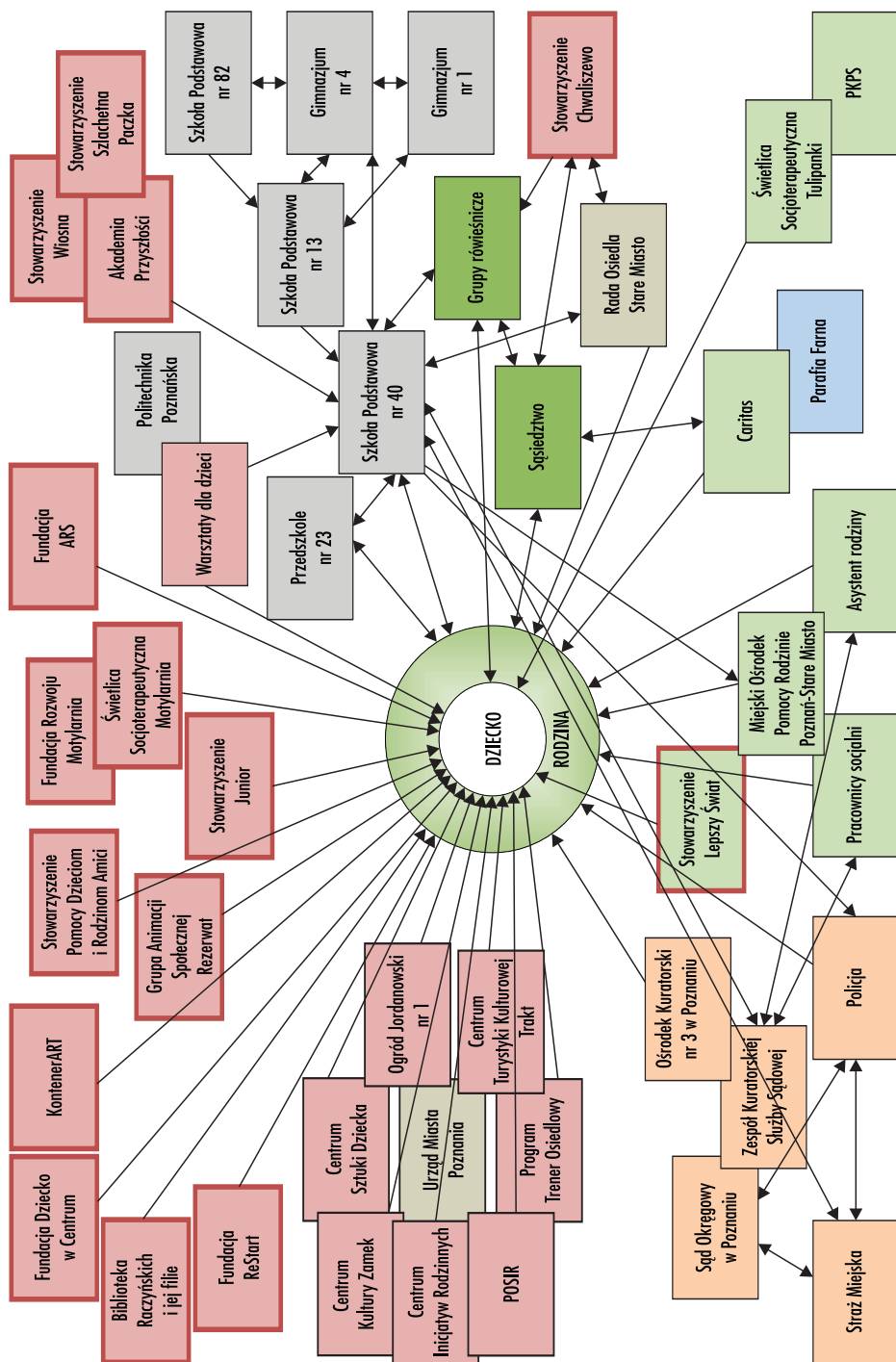
⁴⁶ M. Bajer, *Goleńczewianie znani i nieznani. Na podstawie imion i nazwisk osób wymienionych w drukach zwartych (książkach i broszurach)*, [w:] M. Bajer (red.), *Goleńczewo...*, s. 65–72.

Schemat 8. Struktura systemu wychowawczego Goleczewa



Źródło: Opracowanie własne.

Schemat 9. Struktura systemu wychowawczego Śródmieścia



Źródło: Opracowanie własne.

się w trudnej sytuacji życiowej⁴⁷. System był w dość zaawansowanej stagnacji, przy czym widoczne były też poszerzające się obszary destrukcji.

Podsumowując, w przypadku jednego i drugiego systemu w momencie uruchamiania procesów gentryfikacji ich sytuacja nie była korzystna. W ciągu ostatnich lat oba systemy znacząco się zmieniły. Ich obecną strukturę przedstawiają schematy 8 i 9⁴⁸.

W budowie obu systemów da się wyodrębnić pięć kluczowych dla procesu socjalizacji podsystemów, związanych z realizacją zadań przypisywanych systemowi wychowawczemu: (1) socjalizacji pierwotnej, (2) szeroko rozumianego kształcenia, (3) wsparcia i pomocy, (4) kontroli społecznej oraz (5) organizacji czasu wolnego⁴⁹. Wymienione podsystemy staną się również kluczem do opisu badanych systemów, o czym będzie mowa w kolejnym fragmencie rozważań. Warto zwrócić uwagę, że system wychowawczy Gołęczewa jest zdecydowanie bardziej zintegrowany, więcej w nim powiązań między poszczególnymi ogniwami, częściej pojawiały się w nim sytuacje współpracy. Jest on zorientowany na (współ)pracę z dzieckiem i rodziną. Z odmienną sytuacją mamy do czynienia w rejonie śródmiejskim, gdzie obserwuje się silniejszą izolację i autonomizację ogniw systemu, co skutkuje rzadszą współpracą czy komunikacją. Znamienne jest, że w systemie tym uwaga koncentruje się na dziecku, ale już nie na jego rodzinie. Ta ostatnia często traktowana jest jako przedmiot, a nie podmiot oddziaływań, o czym jeszcze będzie mowa.

5.2.1. Podsystem socjalizacji pierwotnej

5.2.1.1. Rodziny gentryfierów i rdzennych mieszkańców jako pierwotne ogniwo socjalizacji

Mimo niezwykle dynamicznych zmian, jakim podlega współczesność, nadal aktualne pozostaje twierdzenie Floriana Znanińskiego, że „rodzice naturalni są pierwszymi i głównymi wychowawcami dziecka”⁵⁰. Dlatego też rodzina stanowi w dalszym ciągu podstawowe ogniwo wychowawcze. W zasadzie wyznacza ona w znacznej mierze trajektorię życia młodego człowieka. Należy zatem uznać ją z jednej strony za konsumenta, a z drugiej za kreatora systemów wychowawczych. Kondycja rodziny, zgromadzone przez nią szeroko

⁴⁷ Warto zaznaczyć, że w prowadzonych przez siebie badaniach nad sytuacją dziecka z rodziny z problemem alkoholowym Wiesław Ambrozik, podążając za dzieckiem, zidentyfikował 37 podmiotów zajmujących się tym problem. Por. W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholycznej...*, s. 39–40; S. Kowalski, *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969, s. 114–116.

⁴⁸ Schematy zostały przygotowane na podstawie danych pochodzących z ankiet oraz wywiadów, a także analizy dokumentów.

⁴⁹ S. Kowalski, *Metodologiczne zagadnienie integralnego funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, „*Studia Pedagogiczne*” 1974, nr 32: *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, s. 35–36.

⁵⁰ F. Znaniński, *Socjologia wychowania*, t. 1, Warszawa 2001, s. 57.

rozumiane kapitały, jej gotowość do podejmowania aktywności na rzecz optymalizacji warunków wychowania dzieci i młodzieży oraz związane z tym oczekiwania nie pozostają bez znaczenia dla tego, jak z wyzwaniami radzi sobie system. Jej rola nie ogranicza się jednak do działań na rzecz jednostki, ale stanowi ona też główną przestrzeń uruchamiania mechanizmów samoregulacyjnych systemu. Celnie ujął to Ambrozik, pisząc, że „wprawdzie w zależności od poziomu pełnionych przez nią funkcji wychowawczych może ona sama stanowić również przedmiot oddziaływań samoregulujących systemu (zarówno instytucjonalnego, jak i naturalnego), to jednak – bez względu na to, czy będzie się ona poddawała tym wpływom – uruchamiane w jej ramach serwomechanizmy spełniają rolę najważniejszą”⁵¹.

W literaturze dotyczącej procesów gentryfikacji rodzina uważana jest za katalizator przekształceń⁵², pojawienie się w przestrzeni lub/i ubywanie z niej określonych typów rodzin wraz z reprezentowanymi przez nie wartościami, stylem i zasadami życiowymi znajduje bowiem przełożenie w funkcjonowaniu innych obszarów życia społecznego bądź – jak chcemy w niniejszych rozważaniach – podsystemów tworzących lokalny system wychowawczy. Uruchomienie procesów gentryfikacji wiąże się z pojawieniem się w przestrzeni społecznej profesjonalistów, najpierw w układzie singli i par, a z biegiem czasu także rodzin z dziećmi. Lia Karsten proces ten opisuje jako ewolucję z *yuppies* do *yupps*⁵³. W literaturze przedmiotu gentryfierzy to zwykle przedstawiciele klasy średniej (lub kreatywnej), dysponujący zróżnicowanymi kapitałami, reprezentujący swoisty styl życia, zorientowani na indywidualny sukces. Jednocześnie dochodzi do marginalizowania, a często wręcz wypierania rodzin rdzennych mieszkańców, którym z kolei przypisuje się przynależność do klasy niższej, mniejszą aktywność na rynku pracy, częste doświadczanie przejawów marginalizacji czy to socjalnej, czy strukturalnej. Wskazuje się też na większą bierność tej grupy. Taki scenariusz obserwowano w czasie realizacji badań.

W przypadku Gołęczewa grupą dominującą w strukturze stały się rodziny gentryfierów i to one zaczęły nadawać ton dokonującym się zmianom systemu wychowawczego. Co jednak znamienne, nie dokonała się marginalizacja rodzin rdzennych mieszkańców. Inaczej natomiast ukształtowała się sytuacja na terenie Starego Miasta, gdzie silnie widoczny jest odpływ rodzin z dziećmi. Dotyczy on zarówno rodzin problemowych, jak i prawidłowo

⁵¹ W. Ambrozik, *Wychowawcze funkcjonowanie średniego miasta uprzemysłowionego*, Poznań 1991, s. 25.

⁵² M. van den Berg, *City Children and Gendered Neighbourhoods: The New Generation as Urban Regeneration Strategy*, „International Journal of Urban and Regional Research” 2013, vol. 37(2), s. 526.

⁵³ L. Karsten, *Family Gentrifiers: Challenging the City as a Place Simultaneously to Build a Career and to Raise Children*, „Urban Studies” 2003, vol. 40(12), s. 2582.

funkcjonujących. Lokalna specyfika gentryfikacji powoduje, że rodziny klasycznych gentryfierów stanowią tu zdecydowaną mniejszość i nie mają znaczącego wpływu na przebieg procesu socjalizacji.

Oba badane obszary różnią się znacząco pod względem struktury rodzin. Na podstawie badań ankietowych można powiedzieć, że proporcje układały się następująco: w próbie gołęczewskiej rdzenni mieszkańcy stanowili 30%, a gentryfierzy 70%; jeśli chodzi o rejon Śródmieścia było to odpowiednio 91% i 9%⁵⁴. Różnice w proporcjach należy uznać za znaczące.

*Ku rodzinnym ideałom klasy średniej –
podsystem socjalizacji pierwotnej mieszkańców Gołęczewa*

Struktura podsystemu socjalizacji pierwotnej Gołęczewa została zdominowana przez nowych mieszkańców, których rodziny wpisują się w charakterystykę rodzin z klasy średniej⁵⁵. Tworzą je osoby zazwyczaj z wyższym wykształceniem, dobrze oceniające swoją sytuację materialną, reprezentujące swoisty styl życia i relacji społecznych. Zwykle są to rodziny małe, najczęściej w modelu 2+2 (w referowanym projekcie stanowiły one 55%). Co piąta rodzina podmiejskich gentryfierów deklarowała, że ma troje lub więcej dzieci. W badanej grupie nie znalazła się ani jedna rodzina wielopokoleniowa, a najbliżsi rodziny zwykle mieszkają w innych miejscowościach. Wymusza to specyficzną organizację rodziny, również ze względu na aktywność zawodową kobiet. Wśród nowych mieszkańców Gołęczewa niepracujący rodzice (kobiety i mężczyźni) stanowią wyjątek. Zwykle ta sytuacja jest związana z opieką nad młodszym dzieckiem. Można zatem powiedzieć, że małżeństwa gentryfierów mają charakter partnerski, co skutkuje podziałem obowiązków domowych oraz wspólnym podejmowaniem ważnych decyzji. Demokratyczny charakter rodziny wyraża się także we włączaniu dzieci i młodzieży w proces decyzyjny i uwzględnianiu ich preferencji. Wśród badanych 85% potwierdziło nieaktualność starej maksymy „dzieci i ryby głosu nie mają”, 78% wskazało zaś, że w ich rodzinach wspólnie rozwiązuje się problemy, udzielając sobie nawzajem wsparcia. Wzajemny szacunek jako podstawę relacji w rodzinie wskazało 79% badanych. Gołęczewskie nastolatki podkreślały istnienie w ich rodzinach reguł, które są przestrzegane (52%), jednocześnie co trzeci z nich mówił o możliwości ich negocjacji (34%). Podobny odsetek nie potrafił się do tej kwestii ustosunkować. Ponad połowa wskazywała na istnienie podziału obowiązków. Dzieci poddawane są kontroli rodziców i wiedzą (65%), że mogą spodziewać się reakcji na niewłaściwe zachowania. W ponad połowie rodzin nie ma też przyzwolenia na anarchię, przejawiającą się niezależnością, brakiem zainteresowania ze strony innych osób.

⁵⁴ Wyodrębniając grupę gentryfierów, wzięto pod uwagę następujące kryteria: wykształcenie, deklarowane dochody, czas zamieszkiwania na danym terenie oraz typ budynku, w którym mieszka osoba (eliminując tzw. TBS-y).

⁵⁵ Zob. T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2011, s. 220.

Tabela 40. Reguły życia rodzinnego w opiniach badanych nastolatków z Gołczewa

W mojej rodzinie	Zdecydowanie się zgadzam		Zgadzam się		Nie wiem		Raczej się nie zgadzam		Absolutnie się nie zgadzam		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Jest niewiele reguł, które są naprawdę przestrzegane	1	4	11	48	3	13	6	26	2	9	23	100
Każdy ma prawo powiedzieć, co myśli	12	52	8	35	1	4	2	9	0	0	23	100
W trudnych sytuacjach wzajemnie się wspieramy, razem rozwiązujemy problemy	7	31	11	48	3	13	1	4	1	4	23	100
Każdy chodzi własnymi ścieżkami (robi to, co chce)	2	9	4	17	4	17	9	40	4	17	23	100
Trudno jest zmienić reguły i zasady, które rządzą w moim domu	3	13	5	22	7	30	7	31	1	4	23	100
Obowiązki są ściśle podzielone, każdy doskonale wie, co ma robić	3	13	10	44	4	17	3	13	3	13	23	100
Rodzice reagują, gdy dzieci przekraczają ustalone reguły	6	26	9	40	2	9	5	22	1	4	23	100
Szanujemy się wzajemnie, każdy ma prawo do poszanowania jego godności i wolności	11	48	7	31	4	17	0	0	1	4	23	100

Źródło: Opracowanie własne.

Można zatem wnioskować na podstawie deklaracji dzieci, że wychowują się w rodzinach stabilnych, tworzących jasne reguły, oferujących wsparcie i pomoc, dających przestrzeń do bycia podmiotem. Zauważalna jest szeroka przestrzeń negocjacyjna, co w pewnym sensie wpisuje się w koncepcje dzieciństwa klasy średniej. W tym kontekście zaskakująca jest niska pozycja rodziców jako autoritetów, których w tej roli obsadzała mniej niż połowa badanych, co nie znaczy, że dzieci nie szanowały swoich rodziców. Wydaje się, że możliwość funkcjonowania dorosłego i dziecka w tego typu układzie wynika ze świadomości obowiązków i granic dotyczących obu stron, przy jednoczesnym poczuciu wspólnoty i wzajemnej odpowiedzialności. Znaczenie rodziców w tej relacji nie jest związane z przewagą, ale raczej z wzajemnym zrozumieniem swojej roli. Sprzyjają temu również zinternalizowane wartości, wśród których dzieci gentryfierów za najważniejsze uznały: przyjaźń (13 wskazań), miłość (12 wskazań), zdrowie (11 wskazań), rodzinę (10 wskazań) oraz bezpieczeństwo (8 wskazań)⁵⁶.

Zgromadzony materiał badawczy wskazuje jednocześnie na wysoką pozycję dziecka w rodzinie, które traktowane jest jak wartość sama w sobie. Rodzice-gentryfierzy dbają o to, by zapewnić dziecku najlepsze z możliwych warunki do życia i rozwoju. Nie potrzebują do tego dodatkowych uzasadnień. W porównaniu z innymi grupami rodziców są dużo bardziej świadomi i zaangażowani w proces wychowania dziecka, budują wysokie standardy działań edukacyjnych, zdrowotnych, ekologicznych. Są niezwykle czuli na kwestie bezpieczeństwa. Zapytana o działania wychowawcze nowych mieszkańców Gołęczewa jedna z przedstawicielek oświaty skomentowała to w następujący sposób: *„W tej chwili rodzice bardziej docenili, że warto więcej inwestować w swoje dziecko i te dzieci są wożone w różne miejsca, w których się rozwijają. Natomiast kiedyś tego nie było. Przynajmniej nie pamiętam, żeby to tak funkcjonowało. Dziecko przychodziło do szkoły, po niej do domu i... pojedyncze jednostki jeździły, owszem, ale nie było takiego nacisku na rozwój dziecka. A nacisk na rozwój dziecka jest bardzo duży. W rozmowach z rodzicami często słyszę «dziś odbieram dziecko wcześniej, bo ma tutaj, bo jedzie na trening, bo jedzie do szkoły muzycznej, bo ma zajęcia, i...», dziecko ma wypełniony czas. Kiedyś tego rzeczywiście nie było. Kiedyś ci rodzice... oni zawsze coś robili, ale taki im trzeba było dać impuls... Musiał być przywódca i było dobrze. Teraz sami przychodzą z pomysłami, mówiąc, co chcą, i się dzieje. Ja w zasadzie to im bardziej pomagam. Kiedyś inicjowałam, dziś pomagam”* (I/K/1/GL). Podejście rodziców do tej kwestii znajduje odzwierciedlenie w codziennych praktykach, w ramach których rodzice kreują indywidualne systemy wychowawcze swoich dzieci, uwzględniając przede wszystkim ich preferencje i potrzeby. Rodzice-gentryfierzy nie tylko poszukują informacji i reagują na problemy, ale również kreują sytuacje i warunki wychowawcze, czego chyba najlepszym

⁵⁶ Na dalszych miejscach znalazły się: sława (5 wskazań), bogactwo (2 wskazania), wolność (2 wskazania) czy przygoda (2 wskazania).

przykładem jest ich zaangażowanie w zainstalowanie monitoringu na placu zabaw, a przede wszystkim w budowę szkoły.

Rodzice-gentryfierzy wspierają zainteresowania dzieci, wśród których pojawiają się te o charakterze sportowym (koszykówka, wspinaczka ściankowa, sztuki walki), artystyczne (Orkiestra i Zespół Tańca Chłudowanie), rozwijające poznawczo (szachy, kółko krajoznawcze, kursy języków obcych) czy społecznie (gromada zuchowa, Akademia Strażaka). W wypowiedziach badanych widoczne było traktowanie jako naturalnej rzeczy spędzania czasu wolnego całą rodziną i zwykle aktywnie. Badani rodzice tak opowiadali o czasie wolnym: „*musimy coś robić, nie lubimy siedzieć przed telewizorem. Żeby dzieci wiedziały, że się razem da coś robić, nawet razem na podwórko idziemy*” (G/K/5/GL). Znamienna w tym względzie jest jeszcze jedna wypowiedź: „*Czas wolny czasem wolnym, ale nie można go tracić na byle co*” (G/K/8/GL). Wyraża ona niezwykle charakterystyczne dla klasy średniej przekonanie o konieczności produktywnego wykorzystania czasu wolnego⁵⁷.

W pewnym sensie odzwierciedleniem zaangażowania rodziców są oczekiwania względem przyszłości dziecka, która choć z dużą dozą elastyczności, jest planowana. Pytani o tę kwestię rodzice-gentryfierzy przysłą drogę życiową swojego potomstwa opisywali, wskazując z jednej strony na zdobycie formalnego wykształcenia, zazwyczaj wyższego, oraz kwestię samorealizacji. Takie podejście związane jest z występowaniem określonych klasowo dyspozycji oraz kształtowanych w toku socjalizacji pierwotnej wyobrażeń drogi życiowej. Dla przedstawicieli klasy średniej naturalne jest inwestowanie w edukację, właśnie w celu stworzenia możliwości łączenia dostatniego życia, ciekawej pracy i rozwoju zainteresowań⁵⁸. Podejście to dobrze ilustruje wypowiedź jednego z respondentów: „*Ja jestem bardzo otwarty na edukację. W kontekście funkcjonowania tego świata to wykształcenie wyższe przestaje być dla mnie priorytetem, bo widać wyraźnie, że ten element przestaje mieć znaczenie. Dla mnie ważne jest, żeby oni znaleźli swoje miejsce w życiu. Wiadomo, że warto osiągnąć ten poziom szkoły średniej, ale czy szkoła wyższa, nie wiem..., bo nie wiem jacy oni będą w tym momencie. Czy się będą do tego nadawali. Patrząc na to, jak się świat rozwija, to chyba musi być tak, że jak chcesz iść na studia, to ok, ale miej na siebie pomysł, jak to przekuć w coś, co pozwoli ci się zrealizować i co przyniesie ci dobre pieniądze, żebyś mógł z tego żyć. A nie żeby skończyć studia i pracować w «Liroju» na dziale drzewnym, bo to nie o to chodzi. A jak nie masz pomysłu, a kręci cię ślusarstwo czy stolarstwo, to zrób szkołę średnią i bądź dobrym stolarzem. To jest argument. A jacy oni będą...? Nie wiem...*” (G/M/2/GL). Zdaniem Macieja Gduli ma to daleko idące konsekwencje dla wizji organizacji życia, pozwala bowiem na dość swobodne kształtowanie trajektorii swojego życia oraz ponoszenie

⁵⁷ M. Gdula, P. Sadura (red.), *Style życia i porządek klasowy w Polsce*, Warszawa 2012, s. 29–30.

⁵⁸ Por. P. Sadura, *Państwo, szkoła, klasy*, Warszawa 2017, s. 92–102; W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013, s. 118–119.

za nie indywidualnej odpowiedzialności. Jednak w przypadku badanych raczej nie ma w tym działaniu znacznego ryzyka, ponieważ wpisują się oni w dość konformistyczny wzorec życia klasy średniej⁵⁹. Dzieciom udziela się podejście rodziców do życia i edukacji, wyrażające się w poszukiwaniu optymalnych rozwiązań. Jedna z respondentek, opowiadając o wyborze szkoły przez swojego syna, zapytana o kryterium stwierdziła: „Profil szkoły był ważny. Troszkę też kierował się renomą tych szkół. Wcześniej też w szkole miał fajnego doradcę zawodowego, który mu o tych szkołach opowiadał, testy jakieś robił. Były spotkania z absolwentami tych szkół. Tak że zrobił to z namysłem, rozważnie. Tak żeby sobie nie zamknąć drogi do studiów” (G/K/4/GL). Dzieci gentryfieriów na pytanie o to, kim chcą być w przyszłości, wskazywały w większości zawody wymagające ukończenia studiów i uznawane za prestiżowe. Wśród najczęściej wymienianych znalazł się architekt (4 wybory), prawnik (4 wybory), weterynarz behawiorysta (4 wybory) oraz lekarz (2 wybory). Część dzieci, jeśli rzeczywiście podejmie pracę we wskazanych przez siebie zawodach, powieili kariery rodziców. Co ciekawe, rodzice, poza jednym przypadkiem mamy, której syn prezentował ukierunkowane uzdolnienia (G/K/5/GL), nie wskazywali konkretnych zawodów dla swoich dzieci, ale ogólną ścieżkę edukacyjną zwykle mieli zarysowaną. Warto zwrócić uwagę, że niemal wszyscy rodzice, kreśląc kariery swoich dzieci, mówili o tym, że będą one mieszkać w mieście, „bo miasto daje lepsze perspektywy rozwoju” (G/K/8/GL). Czemu zatem zabierają swoje dzieci na wieś, choć nie widzą dla nich na niej przyszłości? Zdaniem Katarzyny Kajdanek jest to związane z marzeniami, które w ten sposób realizują, a w których koszty ponoszone przez dzieci i młodzież nie są specjalnie uwzględniane. Nawet jeśli refleksja o nich się pojawia, to skala racjonalizacji jest solidna⁶⁰. Rodzice przekonują siebie (i dzieci), że wieś jest środowiskiem zdrowszym i bezpieczniejszym dla dzieci.

Dla rodziców-gentryfieriów niezwykle ważną kwestią było bezpieczeństwo dziecka, przy czym najistotniejsze było tu zabezpieczenie infrastrukturalne. Jedna z respondentek ujęła to następująco: „Najważniejsze, że zmienia się infrastruktura w zakresie bezpieczeństwa, bo dużo się remontuje. Te chodniki chociażby. Będzie łatwiej dziecko usamodzielnic” (G/K/8/GL). Rodzice podkreślali istnienie we wsi nieformalnej kontroli społecznej, czego ilustracją może być ta wypowiedź: „Możemy być bezpieczni. Inni rodzice zwracają uwagę na inne dzieci. Jak coś się dzieje, starają się załagodzić konflikty. Dzieciaki, można powiedzieć, że są bezpieczne. Działa sąsiedzkie oko” (G/M/7/GL).

Jak wynika z dotychczasowej narracji, rodziny podmiejskich gentryfieriów są mocno dzieciocentryczne, przy poszanowaniu potrzeb pozostałych członków. Ta silna koncentracja na dziecku nie powoduje zamknięcia na świat

⁵⁹ M. Gdula, *Nowy autorytaryzm*, Warszawa 2018, s. 48–49.

⁶⁰ K. Kajdanek, *Suburbanizacja po polsku*, Kraków 2012, s. 104, 117–118.

i rezygnacji z kontaktów społecznych. Słusznie zauważa Mirosława Nyczaj-Draż, że w odróżnieniu od rodzin robotniczych, których sieć społeczną wyznacza głównie rodzina, rodziny klasy średniej są bardziej otwarte, częściej wchodzi w relacje ze światem zewnętrznym. Jednak w świetle zebranych danych nie można zgodzić się z postawioną przez nią tezą, że „przestrzeń domowa traci zatem sakralny charakter i często staje się komfortową sypialnią czy hotelem”⁶¹. Dla tych rodzin dom stanowi swoiste centrum świata. Jest przestrzenią, którą się w pewnym sensie celebrowa, w której dostrzega się bezpieczną przystań i do której się wraca, broniąc jednocześnie dostępu obcym. Rodziny wspólnie jedzą posiłki, spędzają czas wolny, podejmują aktywności. Stosunek do domu wśród podmiejskich gentryfieriów oddaje stwierdzenie jednej z respondentek: „*my tu mamy taki swój prywatny kawałek nieba. Uwielbiamy to miejsce, bardzo dobrze się tu czujemy*” (G/K/4/GL).

Ten pozytywny obraz nie oznacza jednak, że w rodzinach nie pojawiają się problemy, przy czym ich skala nie jest duża. Na podstawie wywiadów ustalono, że dotyczą one dwóch obszarów, które mogą być ze sobą dość mocno powiązane. Pierwsza grupa problemów dotyczy nieporadności wychowawczej, spowodowanej, jako to ujęła jedna z respondentek, „*nadmierną demokratyzacją źle pojętego wychowania*” (I/K/1/GL), a druga z sytuacjami kryzysu, rozpadu rodziny, gdzie czasami pojawiała się przemoc emocjonalna i ekonomiczna (I/M/2/GL). W jednym i drugim przypadku przedstawiciele instytucji edukacyjnych i wsparcia społecznego wskazywali na gotowość do poszukiwania profesjonalnej pomocy.

Drugą grupą kształtującą podsystem socjalizacji pierwotnej są rodziny rdzennych mieszkańców. Tworzą je osoby, które charakteryzuje wprawdzie niższy poziom wykształcenia, ale nieprzekładający się na poziom zabezpieczenia materialnego, gdyż większość tych rodzin deklarowała zadowolenie z warunków życia. Można powiedzieć, że większość z nich stała się beneficjentami zmian, jakie dokonały się w Gołęczewie. Podobnie jak rodziny gentryfieriów, są to rodziny o przeciętnej dzietności, zwykle wpisujące się w model 2+2, przy czym zdecydowanie częściej są to rodziny wielopokoleniowe, mieszkające wspólnie najczęściej z rodzicami (25%). Dziadkowie byli wymieniani jako osoby włączające się w proces wychowania dzieci i młodzieży. Sporadyczne były przypadki samotnego rodzicielstwa oraz rodzin łączonych. Oboje rodzice pozostają aktywni zawodowo, przy czym rzadziej ich praca wymaga dojazdów. Relacje w rodzinach mają charakter partnerski, sporo uwagi poświęca się dzieciom. O ile gentryfieriowie o procesie wychowania swoich dzieci mówili w kontekście indywidualnej działalności, to w przypadku rdzennych mieszkańców znaczącą rolę wciąż odgrywa lokalna wspólnota i wychowanie do jej

⁶¹ M. Nyczaj-Draż, *Jakość dziecka w rodzinie klasy średniej*, [w:] M. Nyczaj-Draż (red.), *Obraz edukacji dziecka w Polsce i na Ukrainie*, Warszawa 2015, s. 46.

norm, co dobrze ilustruje następująca wypowiedź: *„Jak córka była mała, to ją ją uczyłam, że zawsze każdemu dzień dobry się mówi. Tak to było przyjęte we wsi. No i sama też chciałam, czy nie musiałam mówić. No i jak się szło ulicą, to ciągle «dzień dobry» i «dzień dobry». Dziś już chyba tego nie ma. Nie wiem, czy ci nowi nie zwracają już tak bardzo na to uwagi...?”* (A/K/3/GL). Podczas wywiadów dało się wyczuć bardziej tradycyjne podejście do autorytetów, a prezentowany styl wychowawczy zdawał się bardziej zachowawczy. Podobnie jak napływowci, również rdzenni mieszkańcy znaczną wagę przykładają do edukacji swoich dzieci, włączając się w działania na rzecz budowy nowej szkoły, rozszerzenia oferty zajęć dodatkowych czy rozwiązywania bieżących problemów. Posyłają dzieci na zajęcia dodatkowe i śmiało kreślą dalsze plany edukacyjne i zawodowe. Respondentki z tej grupy poproszone o wyobrażenie sobie swoich dzieci za 15–20 lat zgodnie odpowiadały, że będą studiować albo już wykonywać jakieś intratne finansowo i dające znaczny prestiż społeczny zawody (lekarz, prawnik). Przykładem może być następująca wypowiedź: *„Bardziej widzę Poznań. Będzie studiował, tym bardziej że mamy już mieszkanie w Poznaniu. Więc ma dobry start na początek. Zależy, co on będzie chciał, ale chciałabym, żeby studiował i żeby to był Poznań”* (A/K/5/GL). Choć nie zostało to wprost w żadnym z wywiadów powiedziane, można przypuszczać, że działania podejmowane przez gentryfierów stanowią swoistą zachętę do bardziej aktywnego udziału w procesie wychowania.

W przestrzeni Gołęczewa jest kilka rodzin, które doświadczają różnorodnych problemów. Do grupy tej należą i rodziny rdzennych, i napływowych mieszkańców, przy czym charakterystyka dotyczących je problemów wydaje się odmienna. Zdaniem respondentów w przypadku rdzennych mieszkańców tym podstawowym problemem jest uzależnienie od alkoholu oraz często współwystępująca z nim przemoc (najczęściej fizyczna), a także we wcześniejszych latach bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzenia gospodarstwa domowego. Często były to problemy, z którymi rodziny borykały się od wielu lat, co pozwala mówić o transmisji międzypokoleniowej. Tak grupę tę opisywała jedna z badanych: *„Jest parę osób, które są ubogie. Z takich pijackich problemów też parę takich osób, co potem się przekłada na biedę, to identyfikuję też kilka. Ale nie jest jakaś straszna skala, o jakiej można by pomyśleć, patrząc, że to jest wieś, gdzie nie ma innej pracy jak na gospodarstwie i do której trzeba dojechać za pracą z Poznania. Może jakieś 3–4 rodziny takie identyfikuję. Tylko na wsi to niestety tak jest, że jak raz przykleją łatkę, to potem się za człowiekiem ciągnie”* (G/K/3/GL). Respondenci nie dostrzegali problemów wśród nowych mieszkańców, te jednak istnieją i dotyczą przede wszystkim zjawiska przemocy (głównie psychicznej, ewentualnie ekonomicznej), często połączonego z trudnymi sprawami okołorozwodowymi (podział majątku, opieka nad dziećmi, ustalenie winy rozpadu związku). Częściej w przypadku tej grupy dochodziło do instrumentalizacji korzystania z pomocy. Świadomość możliwości związanych z zaistnieniem określonego stanu rzeczy (np. uruchomienia procedury

Niebieskiej Karty) i ich wykorzystania do realizacji własnych interesów był częstym przyczynkiem kontaktów z instytucjami pomocowymi (I/M/2/GL).

Zebrane dane pozwalają powiedzieć, że podsystem socjalizacji pierwotnej, jeśli chodzi o gołęczewskie rodziny, nie wzbudza wątpliwości co do swojej efektywności w zakresie realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych. Większość rodzin wpisuje się w typ rodzin normalnych⁶², prawidłowo wywiązując się z narzuconych im zadań. Te zaś, którym doskwierają problemy, znajdują się pod opieką i otrzymują wsparcie.

Odnosząc się do zmian, jakie swoją obecnością spowodowali nowi mieszkańcy, trudno ich szukać na przykład w przestrzeni wzorów życia rodzinnego, bo te są dość tradycyjne również i u nich, ale z pewnością odcisnęli oni swoje piętno na kwestii aspiracji i oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych. Ilustruje to następująca wypowiedź: „*gdyby mieszkali byli tylko starzy mieszkańcy, to pewnie o wielu rzeczach by nie myśleli i nie wiedzieli... No bo... nasz przykład, my staniem na głowie, żeby zapłacić za szkołę [prywatną], bo wiemy, dlaczego tak się dzieje i po co. Chłopcy jeździli na karate, na tańce itd. Inni rodzice też tak robią. I to tak chyba idzie, że ci starzy mogą zobaczyć, jak to działa. I widzą, że sporo starych mieszkańców też zaczyna tak robić*” (G/K/1/GL). Ta prężność gentryfikatorów, jak dalej zobaczymy, będzie miała kluczowe znaczenie dla przekształcenia podsystemu kształcenia, aspiracji i selekcji szkolnych.

*W poszukiwaniu skutecznych rodzinnych wzorów wychowania –
podsystem socjalizacji pierwotnej mieszkańców Śródmieścia*

System socjalizacji pierwotnej obszaru Śródmieścia zdaje się w dalszym ciągu pozostawać pod wpływem dominujących liczebnie rdzennych mieszkańców. Jest on też podsystemem kurczącym się, ponieważ teren Śródmieścia jest jednym z najsilniej naznaczonych mniej lub bardziej dobrowolnymi wysiedleniami, których doświadczają także rodziny z dziećmi. Dobrowolnie migrują rodziny silniejsze społeczno-ekonomicznie, które poszukują lepszych warunków życia i wychowania dzieci, z przymusu zaś te, które nie dysponują odpowiednio znaczącymi kapitałami. „Luka” powstająca na skutek tych ruchów jest po części wypełniana rodzinami zasiedlającymi mieszkania socjalne. Niewielki udział w jej zmniejszaniu mają rodziny gentryfikatorów.

W przestrzeni podsystemu pierwotnego wyodrębniono trzy typy rodzin, różniących się warunkami socjalizacyjnymi. Pierwszy, najmniej liczny typ stanowią gentryficyzy. Drugi i trzeci wyodrębniony został wśród rdzennych mieszkańców. Do drugiego typu zaliczono rodziny wydolne wychowawczo, poprawnie pełniące swoje funkcje, a do trzeciego rodziny dysfunkcyjne (zdezorganizowane)⁶³.

⁶² Por. W. Ambrozik, *Dewiacje wychowawcze w środowisku wiejskim*, Poznań 1997, s. 46.

⁶³ Por. ibidem.

Jak już zostało wcześniej zasygnalizowane, w badanej próbie rodziny gentryfierów stanowiły najmniejszą grupę. Oszacowano, że stanowią oni około 9-10% badanych za pomocą ankiet⁶⁴. Analiza zgromadzonego materiału pozwoliła na stwierdzenie, że funkcjonują oni bardzo podobnie jak rodziny gentryfierów wiejskich. W referowanych badaniach nie znalazła zatem potwierdzenia teza Lii Karsten, mówiąca o posiadaniu przez tę grupę specjalnych, odróżniających je od podmiejskich rodzin cech, w postaci doceniaania „liberalnego klimatu” miasta czy mniej patriarchalnego układu relacji w rodzinie⁶⁵. Nie różni ich także podejście do pracy zawodowej, bo podobnie jak ci z podmiejskiej wsi, pracują i wychowują dzieci, starając się zachować równowagę między tymi dwoma rodzajami aktywności. Mają dość mocno sprecyzowane wyobrażenia, jak będzie przebiegała kariera edukacyjna ich dzieci, która co do istoty jest niemal identyczna jak w przypadku gentryfierów podmiejskich. Rodzice od najmłodszych lat swoich dzieci podejmują działania na rzecz optymalizacji ścieżki edukacyjnej nie tylko o charakterze rozwojowym, korzystając z szerokiej, nieograniczonej przestrzennej palety zajęć, ale i prewencyjnym. W tym duchu należałoby chyba również rozumieć decyzje o nieposyłaniu dziecka do rejonowej szkoły, nawet gdy wiąże się to z uciążliwymi dojazdami⁶⁶.

Podobnie jak podmiejscy gentryfierzy, cenią swoją prywatną przestrzeń, a ich relacje sąsiedzkie są dość ograniczone, ale nieograniczające się jedynie do konwenansów. Można powiedzieć, że tworzą oni z sąsiadami swoiste mikroświaty. Jedna z respondentek tak o tym opowiadała: „*Ja mam to szczęście, że mam bardzo fajnych sąsiadów i ta nasza wspólnota to jest budynek z już wykupionymi mieszkaniami. [...] My się staramy integrować, robimy sobie pikniki, dbamy o rabatkę, ukwiecamy i stawiamy małe elementy architektury: drabina, balia, nocnik... Robimy spotkania i dla dzieciaków, to jest enklawa spokoju i zabawy. Tam jest kilkoro dzieciaków, w dość podobnym wieku, które się znają jak tyse konie, i jak tylko jesteśmy w weekend w Poznaniu, to one się integrują na podwórku. Bo to nasze miejsce sprzyja integracji*” (G/K/2/SM). Jedyna różnica, jaka pojawia się między tymi dwiema grupami, dotyczy tego, że miejscy gentryfierzy są przykładem ewolucji *yuppie* w *yupps* i zwykle mieszkali na badanym terenie, zanim założyli rodziny. Do podobnych wniosków doszła Paulina Bunio-Mroczyk, która badała rodziny łódzkich gentryfierów⁶⁷.

⁶⁴ Wyodrębnienia tej kategorii w badaniach ankietowych dokonano na podstawie kryteriów: długości zamieszkania, sytuacji materialnej, wykształcenia oraz miejsca zamieszkania, w sensie typu zabudowy.

⁶⁵ L. Karsten, *Family Gentrifiers...*, s. 2582.

⁶⁶ Zob. A. Mazurowska, *Edukacja dla sukcesu społecznego. Prywatne szkolnictwo podstawowe z perspektywy rodziców z klasy średniej*, Poznań 2018, s. 67-77.

⁶⁷ P. Bunio-Mroczyk, *Gentrification, Revitalization and Children Raising: Family Gentrifiers in Post-Socialist City*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2017, t. 13(4), s. 81-88.

Drugą grupę rodzin stanowią te tworzone przez rdzennych mieszkańców, o których można powiedzieć, że realizują przypisane im funkcje pomimo dotykających je problemów czy kryzysów. Nie są one jednak na tyle znaczące, by zaburzyć ich funkcjonowanie, wywierając niekorzystny wpływ na dzieci. Rodziny te starają się na miarę swoich możliwości realizować spoczywające na nich zadania. Są to zazwyczaj rodziny pełne (dość często rekonstruowane), zwykle z dwójką dzieci. Zamieszkują wynajmowane lub (rzadziej) własne mieszkania w kamienicach lub blokach. O tym, że sytuacja mieszkaniowa tych rodzin nie jest optymalna, świadczą powtarzające się informacje o braku własnego pokoju wśród badanych dzieci z tego obszaru (wspominało o tym co dziewiąte dziecko). Oboje rodzice pracują, ale ze względu na poziom wykształcenia i przygotowanie zawodowe wykonują prace fizyczne, często nisko płatne. Część tych rodzin korzystała ze wsparcia instytucji pomocy społecznej w zakresie zasiłków celowych czy dożywiania dzieci w szkołach. Ważnym punktem wsparcia jest bliższa i dalsza rodzina. Dla tych rodzin niezwykle istotny okazał się rządowy program Rodzina 500+, który pozwolił części z nich wyjść z obszar marginesu socjalnego i lepiej zaspokajać potrzeby dzieci. Jedna z mam skomentowała to następująco: *„To są pierwsze wakacje, w które nie muszę się martwić o córki. Odkładałam pieniądze i jadą dziewczyny pierwszy raz w życiu na kolonie, nad morze. Gdyby nie 500+, w życiu by mnie nie było stać, żeby wystać dwie, i znowu by zostało nasze podwórko. One się tak cieszą”* (A/K/5/SM). Pozytywną zmianę widzą również przedstawiciele instytucji, co oddaje następujący fragment wypowiedzi: *„Rodzice robią tak, że zaczęli korzystać z dodatkowych zajęć, które są płatne – kluby sportowe, takie zajęcia edukacyjne, rozwojowe dla dzieci – to uważam jako pozytywny aspekt tego świadczenia”* (I/M/4/SM), choć podkreślają także, że dla części rodzin program stanowił pretekst do porzucenia pracy zarobkowej.

Stosunki wewnątrzrodzinne (tab. 41) mają dość demokratyczny charakter, co wyraża się we wzajemnym szacunku (74%), włączaniu dzieci w rozwiązywanie problemów czy udzielaniu wsparcia potrzebującemu członkowi rodziny (80%). Taka sama grupa zadeklarowała, że prawo głosu mają wszyscy członkowie rodziny. Zapytane o podział obowiązków w domu dzieci w ponad połowie stwierdziły, że jest on dość precyzyjnie określony (58%). Obowiązki dzieci najczęściej dotyczyły pomocy w opiece nad młodszym rodzeństwem oraz utrzymania porządku. Rodzice starają się mieć kontrolę nad swoimi dziećmi, ale nie zawsze im się to udaje ze względu na pracę. Jedna z respondentek celnie to ujęła, mówiąc: *„Człowiek pracuje, tak jak pracuje. No też czasami nie miałam czasu, by tak przysiedzieć i dopilnować go w niektórych sprawach”* (A/K/2/SM). Jednocześnie można się zastanawiać nad więziami, jakie łączą członków rodzin: 40% dzieci nie potrafiło powiedzieć, jakim wykształceniem legitymują się ich rodzice, a 12% czy ich rodzice pracują. Wskazuje to na sporą niezależność poszczególnych osób w rodzinie i brak wspólnych przestrzeni komunikacyjnych, co znajduje odzwierciedlenie w sposobie odbioru wewnętrznych reguł życia rodzin. Co prawda, połowa dzieci potwierdziła, że opierają się one

Tabela 41. Sytuacja rodzinna w opiniach staromiejskich nastolatków

W mojej rodzinie	Zdecydowanie się zgadzam		Zgadzam się		Nie wiem		Raczej się nie zgadzam		Absolutnie się nie zgadzam		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Jest niewiele reguł, które są naprawdę przestrzegane	13	14	34	36	25	27	10	10	12	13	94	100
Każdy ma prawo powiedzieć, co myśli	42	45	33	35	11	12	3	3	5	5	94	100
W trudnych sytuacjach wzajemnie się wspieramy, razem rozwiązujemy problemy	42	45	34	36	14	15	0	0	4	4	94	100
Każdy chodzi własnymi ścieżkami (robi to, co chce)	7	7	25	27	27	29	20	21	15	16	94	100
Trudno jest zmienić reguły i zasady, które rządzą w moim domu	8	8	21	22	36	39	20	21	9	10	94	100
Obowiązki są ściśle podzielone, każdy doskonale wie, co ma robić	9	10	45	48	20	21	15	16	5	5	94	100
Rodzice reagują, gdy dzieci przekraczają ustalone reguły	23	26	39	41	22	23	7	7	3	3	94	100
Szanujemy się wzajemnie, każdy ma prawo do poszanowania jego godności i wolności	41	44	28	30	16	17	4	4	5	5	94	100

Źródło: Opracowanie własne.

na jasno sformułowanych regułach, ale jednocześnie co czwarte dziecko nie było w stanie się do tej kwestii ustosunkować. Podobna grupa odpowiedziała, że takich reguł nie ma. Znamienne jest w tym kontekście, że 39% dzieci nie wiedziało, czy da się te reguły negocjować. Co trzecie dziecko nie potrafiło się odnieść do kwestii nadmiernej wolności członków rodziny, będąc jednocześnie przekonanym o tym, że rodzice reagują, gdy dzieci naruszają reguły. Można postawić tezę, że nie zawsze ten przekaz jest dla młodych ludzi czytelny. U części rodziców wynika on z przyjęcia postawy wycofania, obdarzenia dziecka swoistym zaufaniem, że „wie, co ma robić”, co w odniesieniu do szkoły ilustruje choćby wypowiedź jej pracownika: „Rodzice, jeśli chodzi o edukację, to mają takie oczekiwania do dzieci, że te będą chodzić do szkoły, że będą się same uczyć” (I/K/3/SM). Część rodziców sygnalizowała niedostateczne poczucie kompetencji, ale wskazywała również, że korzystała z pomocy dla siebie i dziecka. Jedna z respondentek wyraziła to tak: „Wie pani, może jakby [człowiek] jakieś szkoły pokończył, to by wiedział, jak dzieciakowi pomóc w lekcjach. Bardzo nam pomogła Akademia Przyszłości, jak tam córka chodziła i ja wtedy też z panią psycholog się spotykałam i mogłam rozmawiać, to było bardzo fajne” (A/K/5/SM).

Choć nie zawsze wypełniająca stawiane zadania, to jednak dla dzieci rodzina pozostaje najważniejszą wartością w życiu (74 wskazania). Kolejne miejsce zajęło zdrowie (40 wskazań), miłość (38 wskazań), bezpieczeństwo (36 wskazań) oraz wolność (19 wskazań)⁶⁸. Wartości indywidualistyczne (np. władza i sława) okazały się mniej istotne.

Przy tej okazji warto zatrzymać się nad kwestią autorytetów. Dla staromiejskich nastolatków autorytetami pozostają dorośli, wśród których najwyższą pozycję zajmują rodzice, inne osoby w rodzinie i babcie⁶⁹. Co może niepokoić, 39% dzieci stwierdziło, że nie ma autorytetu (tab. 42). Wymaga jednak podkreślenia, iż w czasie realizacji badania ankietowego w zasadzie we wszystkich klasach pojawiły się prośby o wyjaśnienie, co oznacza słowo „autorytet”. Pozostaje więc otwarte pytanie, co dzieci miały na myśli, dokonując takiego wyboru, na ile faktycznie rodzice są kimś, kogo się podziwia, z kogo bierze się przykład, a na ile są ważni, bo zabezpieczają rodzinny byt.

O rodzicach wywodzących się z grupy rdzennych mieszkańców można powiedzieć, że mają oni dość ambiwalentne podejście do edukacji. Z jednej strony deklarują wysokie aspiracje edukacyjne, często wskazując ukończenie

⁶⁸ Na dalszych miejscach znalazły się: bogactwo (17 wskazań), przygoda (8 wskazań), możliwość pomagania innym (7 wskazań), przyjaźń (7 wskazań), szacunek dla innych ludzi (5 wskazań), władza i sława (po 4 wskazania).

⁶⁹ Podobne wyniki uzyskał Szymon Grzelak w badaniach nad czynnikami chroniącymi w kontekście oddziaływań profilaktycznych. Wspomniany autor mówi o „efekcie babci”, podkreślając nieco zapomniany, a jak się okazuje, niezwykle ważny z punktu widzenia adolescentów potencjał wychowawczy starszego pokolenia, tworzącego szerszą rodzinę. Zob. S. Grzelak (red.), *Vademecum skutecznej profilaktyki młodzieży. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*, Warszawa 2015, s. 111.

Tabela 42. Autorytety w życiu staromiejskich nastolatków

Autorytety	N	Ranga
Rodzice	32	1
Kolega, koleżanka	11	2
Inni dorośli	4	3
Babcia	3	4
Sportowcy	3	4
Celebryci	2	5
Brak	39	

Źródło: Opracowanie własne.

studiów jako cel, czego egzemplifikacją może być następująca wypowiedź: „Zawsze mu mówię «Lepiej, żebyś się jak najwięcej uczył, bo zawsze jak będziesz już po studiach, to możesz sobie każdą pracę wziąć, nawet kopanie rowów, jeżeli ci to sprawi przyjemność, i będziesz zarabiał, i będziesz zadowolony, to możesz. Ale jak skończysz tylko zawodówkę, a będziesz chciał pracować jako prezes, to już pewnych rzeczy nie przeskoczysz». I wpajam mu takie coś. Że lepiej mieć jak najwięcej w głowie, a później może robić, co chce, aniżeli mieć mniej, a później chcieć więcej i już tego nie osiągnąć” (A/K/4/SM). Z drugiej strony często nie podejmują działań, które dzieciom umożliwiłyby realizację tych planów. Należy podkreślić, że choć badany system wychowawczy, jeśli chodzi o ofertę, jest niezwykle bogaty, to badani rodzice często twierdzili, że brakuje im instytucji czy możliwości wspierania i rozwijania swojego dziecka. Podejście rodziców do tej kwestii dobrze ilustruje następująca wypowiedź: „Rodzice mają wysokie aspiracje, bo oni by chcieli, żeby te dzieci miały lepiej niż oni, i bardzo trudno jest ich przekonać, że poza chęcią trzeba jeszcze więcej. Że trzeba tym dzieciom pokazać, przekazać... Oni raczej nie mówią o tym, że chcieliby, żeby on/ona był lekarzem czy nie wiadomo kim, ale «chciałbym, żeby skończył liceum albo zawodówkę, jak nie da rady, żeby miał dobry zawód i żeby sobie pracował». U większości to raczej jest sfera życzeniowa” (I/K/3/SM).

Jako główny problem badanych rodzin najczęściej wskazywano bierność, czego ilustracją jest następująca wypowiedź: „[Rodzice – A.B.] potrzebują przekierowania i wręcz popchnięcia. Koniecznie trzeba wychodzić z nimi poza to radzenie sobie tylko z trudnymi sytuacjami i szukanie również innych stron życia. Bo problemem jest umiejętność wyszukiwania, korzystania z zasobów środowiska” (I/K/3/SM). Podobną postawę większość badanych prezentuje, także jeśli chodzi o kontakt z instytucjami, szczególnie ze szkołą. Przedstawiciele instytucji łączyli tę sytuację z własnymi doświadczeniami spotykanych rodziców, którzy wychowując się w podobnych warunkach, odtwarzali znane sobie wzorce relacji dziecko–rodzic czy rodzic–instytucja (I/K/1/SM).

Trzecią grupą rodzin zidentyfikowanych w przestrzeni Śródmieścia są rodziny dysfunkcyjne, będące w centrum zainteresowania instytucji oświatowych,

pomocowych i kontrolnych. Ze względu na brak reprezentatywnych badań trudno powiedzieć, jak dużą grupę one stanowią. Zróżnicowane są też opinie na temat tego, czy na przestrzeni lat zmienia się skala występowania rodzin problemowych. W ocenie pracowników związanych z systemem pomocy społecznej jest ona stabilna, ale zwracają uwagę, że zmienia się charakterystyka klientów. Podobnie wypowiadali się przedstawiciele służby kuratorskiej. Trzeba jednak zaznaczyć, że to właśnie tych rodzin w pierwszej kolejności dotyczyły wysiedlenia. Ich styl życia, podejście do zobowiązań, często konfliktowe relacje z instytucjami, które mogłyby potencjalnie stanowić dla nich wsparcie, a także ich własny brak aktywności i świadomości konsekwencji powodowały, że relatywnie szybko musiały się one zatroszczyć o nowe miejsce do życia. Potwierdza to wypowiedź pracownika jednego ze stowarzyszeń: „*w ciągu ostatnich kilku lat wyprowadziło się kilka rodzin naszych podopiecznych. O kilku wiemy, że za chwilę się będą wyprowadzać. Dużo rodzin w dalszym ciągu boryka się z takim problemem, że odcinają im prąd albo wodę od czasu do czasu, żeby zachęcić ich do zmiany adresu. Tu się nam na oczach dzieje gentryfikacja*” (P/M/1/SM).

Nie da się jednak ukryć, i potwierdzali to respondenci, że skala problemów pojawiających się w funkcjonowaniu tych rodzin poważnie rzutuje na całościowy obraz podsystemu socjalizacji pierwotnej i nie tylko. Jak stwierdziła jedna z respondentek: „*Tu działa zasada «80 do 20». Te «20» robi taką jakby «jakość» tego problemu, że się wydaje, że wszyscy tak mają, a w sumie to tak nie jest i zwykle sprowadza się do konkretnego dziecka, które wyrosło w danym miejscu, w danej rodzinie, z takimi, a nie innymi rodzicami, z osobami, które mają takie swoje losy, i z tego się problem i opinia rozkręca*” (I/K/2/SM).

Grupa rodzin dysfunkcyjnych pozostaje zróżnicowana. Na podstawie zgromadzonego materiału można powiedzieć, że wyodrębniają się w niej dwie podgrupy. Pierwszą stanowią „klasyczne” rodziny zdemoralizowane⁷⁰, gdzie podłożem problemów jest przede wszystkim uzależnienie, ale równie często przestępczy styl życia przekazywany z pokolenia na pokolenie. Ich specyfikę najlepiej oddaje cytat: „*To są rodziny w 80 lub 90%, gdzie jest karalność, gdzie są uzależnienia, gdzie jest niewydolność wychowawcza. Gdzie jest zły, niski status społeczny, gdzie mieszkają razem dziadkowie i pradziadkowie jeszcze niekiedy, razem i młodzi i tam w każdym pokoleniu ktoś siedział, gdzie się żyje z opieki społecznej od zawsze. I te najmłodsze dzieci tym nasiąkają*” (I/K/7/SM). Drugą tworzą rodziny niewydolne wychowawczo na skutek zaburzeń struktury rodziny lub występujących w niej problemów związanych z chorobami czy destrukcyjnymi zachowaniami, np. o charakterze przemocowym bądź współuzależnieniowym. Ich specyfikę oddaje następująca wypowiedź: „*W większości przypadków są to rodzice kochający dzieci, natomiast są to rodzice często kochający dzieci toksycznie, co naraża je na niepokój, stres, negatywne emocje, którzy często utrzymują relacje ze sprawcą przemocy,*

⁷⁰ Odwołuję się tu do typologii Ambrozika. Zob. W. Ambrozik, *Dewiacje wychowawcze...*

sami nie będąc w stanie chronić swoich dzieci. Są często współzależnieni i niedający sobie pomóc, [...] niejako na własne życzenie tkwią w tym złym świecie" (I/K/3/SM). W tym przypadku dysfunkcje często mają trwały charakter, co obrazuje kolejny cytat: „Z pokolenia na pokolenie oni nie widzą i nie mają żadnego innego wzorca, nie widzą żadnej innej drogi ani dla siebie, ani dla swoich dzieci, tylko powielają kopie z poprzednich pokoleń, czyli utrzymywanie się na garnuszkach państwa, czyli bezrobotny, bezrobotny, zasitek i od zasiłku do zasiłku. Więc jeżeli takiej wizji nie ma ojciec i matka, bo skąd, no to dzieci też nie" (I/1/K/SM). Ale w tej grupie są też rodziny, które nie wpisują się w schemat klienta pomocy społecznej, choćby ze względu na wyższy poziom społeczno-ekonomiczny czy wykształcenie. O tych rodzinach można powiedzieć, że „zatraciły się w biegu” i w związku z tym doświadczają na tyle poważnych kryzysów (często starannie ukrywanych przez lata), że konieczne staje się wsparcie z zewnątrz. „To często ciężko pracujący rodzice, którzy gubią w tym pędzie dziecko. Często wcześniej już ta relacja była zaburzona, do tego dochodzi często alkohol i przemoc, często psychiczna” (I/K/3/SM).

Wskazując główne czynniki odpowiedzialne za dysfunkcję rodzin, trzeba wyraźnie zaznaczyć, że nie są one odmienne od tych, które pojawiają się na innych terenach postrobotniczych. Prym wiodą uzależnienia i związana z nimi przemoc, standardem jest w zasadzie przestępczy styl życia i idąca za tym bierność zawodowa. Dobrze oddaje to cytat: „Jeśli chodzi o rodziny, to są bardzo różne, ale mnóstwo jest problemów alkoholowych, jest sporo problemów z przemocą. Te rodziny są często porozbijane, często samotne matki, od czasu do czasu z partnerem, czasami bez, konflikty z prawem w zasadzie we wszystkich występowały, były to rodziny ubogie, ale co ciekawe, nie wszędzie była wielodzietność” (P/M/1/SM). Jedna z respondentek zwróciła uwagę na kondycję aksjonormatywną rodziny, podkreślając powszechność „biedy moralnej”, którą opisała następująco: „są też rodziny, gdzie z tym wychowaniem nie jest najlepiej. Bardzo często tam ta sytuacja jest nieuregulowana i te dzieciaki nie mają takiego poczucia bezpieczeństwa i stałości. I to bardzo często przekłada się na ich zachowania, jest tam problem z wpajaniem im zasad. Mama żyje z jakimś panem, to niekoniecznie jest tata” (I/K/8/SM). Struktura tych rodzin często więc jest zaburzona i konfliktowa, podlega nieustannym rekonstrukcjom, co nie tworzy stabilnych warunków wychowawczych. Rodzice z tej grupy przejawiają najczęściej jeden ze skrajnych stylów wychowania. Niektórzy sięgają po przemoc („na problemy jedyna reakcja to przemoc, danie dziecku w twarz, bo często łagodne potraktowanie dziecka jest przez tych rodziców traktowane jako wyraz bezradności” (I/K/3/SM)), która w relacjach z dzieckiem jest często efektem własnych doświadczeń. „To jest odtworzenie modelu wychowawczego, w którym sami byli wychowani, czyli kary cielesne i brak wsparcia w kształceniu dzieci” (P/M/1/SM). Bywa, że jest to wyraz swoistej troski o dzieci, gdyż pozbawieni kompetencji wychowawczych na odpowiednim poziomie rodzice wychodzą z założenia, że przemoc jest najskuteczniejszym środkiem wychowawczym. Inni zaś puszczaają swoje dzieci całkowicie samopas. Jak stwierdziła jedna z respondentek: „są tacy rodzice, którym dzieci są obojętne

i wychodzą z założenia, że jak chce, to idzie. Byle tylko policja go nie przyprowadziła" (P/K/2/SM). Bardzo często dzieje się tak, że rodzice w stosunku do dziecka bywają niekonsekwentni i okresy względnego luzu współwystępują z epizodami „ostrego reżimu”. Zjawisko to opisuje się w literaturze jako wychowanie wahadłowe, wskazując na jego niekorzystne konsekwencje dla procesu wychowania dziecka⁷¹.

W związku z niestabilną sytuacją zawodową większości rodziców sytuacja ekonomiczna tych rodzin jest dość trudna, przy czym one również stały się beneficjentami programu Rodzina 500+. Obserwacje i wywiady pozwalają powiedzieć, że w tej grupie pieniądze z tego źródła rzadko są inwestowane w dzieci (I/M/4/SM). Generalnie zresztą w tych rodzinach dzieci nie są przedmiotem specjalnej troski. Znajduje to odzwierciedlenie w braku zainteresowania ich wykształceniem. Jak podsumowała respondentka pracująca z dziećmi z rodzin dysfunkcyjnych: „Nasi rodzice nie bardzo widzą szkołę jako coś ważnego, często oni sami jej nie skończyli i jak mówią, żyją, więc nie są zainteresowani edukacją dziecka” (P/K/2/SM). Dodatkowo często podcinają swoim dzieciom skrzydła, negując ich starania i podważając zdolności. „Dzieciaki tego słuchają i nasiąkają, a w końcu są o tym przekonane, że im się nie uda. Często nawet jak się je chwali, to negują – mówią: «ja wcale nie jestem mądry»” (I/K/7/SM). Większość z nich doświadcza niepowodzeń szkolnych i dość szybko opuszcza mury szkoły. Część wciąga „ulica”, zdarzały się przypadki dzieci, które zajmowały się handlem na Starym Rynku lub proponowały „popilnowanie” samochodu, przy aprobacie rodziców (I/K/1/SM; I/M/5/SM).

Podsystem socjalizacji pierwotnej w wymiarze rodzin w przypadku Śródmieścia trudno określić jako stabilny. W przestrzeni ujawnia się wiele wzorów, także tych negatywnych, które utrudniają wypracowanie spójnego układu oddziaływań. Występujące w rodzinach problemy angażują liczne instytucje, których praca nie zawsze przynosi wymierne efekty. Sytuacja dziecka na ogół jest trudna. Co prawda, większość dzieci ma obecnie zaspokojone potrzeby materialne, ale wciąż niepokój budzi wymiar aksjonormatywny oraz kwestia kształtowania aspiracji edukacyjnych. Problemem wielu rodzin jest niewiedza i brak umiejętności korzystania z całkiem obfitych zasobów środowiska. Pojawiający się stopniowo w przestrzeni gentryficy są wciąż zbyt mało liczną oraz słabo zorganizowaną i zainteresowaną grupą, by w realny sposób oddziaływać na system wychowawczy. W przypadku Śródmieścia nie spełnia się idealistyczna wizja procesu, w ramach którego rodzice-gentryficy poprzez zapisanie swojego dziecka do lokalnej szkoły nie tylko podniosą jej poziom, ale również pozytywnie wpłyną na zachowania sąsiadów i ich dzieci, przyczyniając się do wzrostu poziomu bezpieczeństwa. Nie pełnią oni roli

⁷¹ A. Kołakowski, *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, [w:] A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci*, Sopot 2013, s. 47.

swoistego akceleratora norm i reguł w zakresie wychowywania dzieci i młodzieży. Na razie stosują raczej zindywidualizowane strategie ucieczkowe, które zmierzają do maksymalizacji własnych kapitałów edukacyjnych i społecznych, co wpisuje się w wyniki realizowanych dotychczas w tym zakresie badań⁷².

5.2.1.2. Relacje rówieśnicze w gentryfikujących społecznościach lokalnych

Florian Znaniecki grupy rówieśnicze określał mianem „wiecznie bijącego prąźródła życia społecznego ludzkości”⁷³. Trudno sobie wyobrazić poprawnie urzeczywistniający się proces socjalizacji młodego pokolenia bez ich udziału, są one bowiem swoistym „laboratorium”, gdzie dzieci i młodzież zdobywają nieocenione kompetencje konieczne do życia społecznego. Oczywiście, mogą one oddziaływać także destrukcyjnie na kształtującą się jednostkę, ale bez nich wejście w dorosłość i podjęcie stosownych ról społecznych, zinternalizowanie reguł życia wspólnotowego nie jest możliwe. Grupy rówieśnicze stanowią pomost między lokalnym i globalnym wymiarem świata. Wyprowadzają młodego człowieka z najbliższej okolicy w szersze przestrzenie fizyczne i społeczne. Sukces tego wyjścia zależy od ich jakości, ta zaś kształtowana jest w dużej mierze lokalnie. Jeśli tak, to nie pozostaną dla nich obojętne zmiany związane z procesem gentryfikacji. Jeśli bowiem zmienia się profil społeczno-demograficzny, zmieniają się przestrzenie fizyczne oraz funkcje, nie jest możliwe, by nie miało to znaczenia dla funkcjonowania środowiska rówieśniczego. Prezentację zacznę od środowiska podmiejskiego.

Najpierw Bullerbyn, a potem pustka... – rówieśnicy w gentryfikującej podmiejskiej społeczności lokalnej

Dokonujący się w przestrzeni Gołęczewa proces gentryfikacji związany jest z pojawieniem się w jego przestrzeni znaczącej liczby rodzin z dziećmi, głównie w wieku przedszkolnym i szkolnym. Ich sytuacja jest warunkowana wieloma czynnikami⁷⁴. Jednym z nich jest przestrzenna organizacja osiedla, czyli układ domów, istnienie centrum, odległość od miasta. Jak już wspominałam, przekształcenia przestrzeni Gołęczewa dokonują się w sposób harmonijny, nowe budynki wpisują się w już istniejący układ, nie doprowadzając do nadmiernego rozlania się wsi. Jest też centrum, które skupia mieszkańców. Niezwykle ważną okazuje się społeczna kompozycja osiedla, czyli zamieszkiwanie w bliskości innych rodzin z dziećmi w podobnym wieku. W Gołęczewie większość nowych mieszkańców w ten schemat się wpisuje. Zwraca się

⁷² Zob. A. Barczykowska, *Pedagog wobec gentryfikacji. Konsekwencje przemian społeczno-przestrzennych współczesnego miasta dla funkcjonujących w nim środowisk wychowawczych*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 39, s. 11–36; P. Sadura, *Państwo...*, s. 167.

⁷³ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, s. 83.

⁷⁴ K. Kajdanek, *Suburbanizacja po polsku*, s. 106.

również uwagę na kwestię aktywności ekonomicznej rodziców, w szczególności matek, bo wymusza to konieczność organizowania opieki nad potomstwem. Pojawienie się nowych mieszkańców spowodowało, że znacznie rozszerzyła się oferta w tym zakresie, o czym szerzej będzie mowa w dalszych fragmentach pracy. W końcu warunki związane są z dostępną infrastrukturą w postaci placów zabaw, boisk, świetlic czy innych tego typu obiektów. W przypadku Gołęczewa, co już też było sygnalizowane, w ostatnich latach nastąpił rozwój w tym zakresie. Dzieci mają do dyspozycji dwa nowoczesne place zabaw, siłownię, świetlicę, pełnowymiarowe boisko do gry w piłkę. Staraniem rodziców na placu zabaw za szkołą założono monitoring. Obecnie aktywność rodziców skupia się na zapewnieniu dzieciom odrobiny cienia podczas zabawy, lokalizacja placu powoduje bowiem, że słońce operuje na nim od rana do wieczora.

Biorąc pod uwagę powyższe, można by było uznać, że ta podmiejska wieś stanowi idealne miejsce do życia dla dzieci. I tak jest, ale w stosunku tylko do części z nich, a kryterium podziału jest w tym wypadku wiek, a bardziej precyzyjnie – okres rozwojowy. Analizując dane dotyczące świata dzieci przekształcającej się wsi podmiejskiej, zauważamy, że funkcjonuje ona w dwóch wymiarach. Pierwszy z nich dotyczy dzieci najmłodszych (przedszkolnych i wczesnoszkolnych), a drugi nastolatków, których ścieżki edukacyjne prowadzą poza wieś. Funkcjonowanie tego pierwszego chyba najpełniej oddaje nawiązujące do książek Astrid Lindgren porównanie przez jedną z respondentek Gołęczewa do Bullerbyn⁷⁵ (G/K/1/GL), symbolizującego świat dziecięcego szczęścia, bezpiecznej, nieskrępowanej zabawy pod czujnym okiem dorosłych. Rzeczywiście, dla najmłodszej grupy mieszkańców podmiejska wieś stanowi wartościowe środowisko wychowawcze, bogate nie tylko materialnie, ale również poznawczo i społecznie, z nadmiarem wypełniające wskazane na początku podróży warunki, bo wszystko, co małemu dziecku jest potrzebne do życia, Gołęczewo oferuje.

Drugi wymiar dotyczy nastolatków i tu obraz jest zdecydowanie mniej optymistyczny. Okazuje się bowiem, że środowisko podmiejskie, choć pod wieloma względami bogate, nie przystaje do potrzeb nastolatków i w efekcie niewiele ma im do zaoferowania. To z kolei skutecznie wypycha ich poza jego obręb, przyczyniając się do naruszenia, często i tak już nadwątlonych i przekształconych procesami makrospołecznymi, więzi rówieśniczych. Szczególnie trudna jest sytuacja tych dzieci, które na wieś przeprowadzają się w wieku nastoletnim, zostawiając – często wbrew sobie – szkołę, przyjaciół, ważne sprawy i aktywności⁷⁶. Ich sytuacja jest o wiele trudniejsza niż tych dzieci, które na wieś trafiły jako kilkulatki i jeszcze mogły skorzystać z lokalnego

⁷⁵ Por. A. Lindgren, *Dzieci z Bullerbyn*, Warszawa 2011.

⁷⁶ Zob. K. Kajdanek, *Suburbanizacja po polsku*, s. 107-110.

przedszkola, budując solidne zaplecze kontaktów społecznych. Jedna z mam, porównując sytuacje swoich synów i córki, która od początku uczęszcza do miejscowego przedszkola, podsumowała ją tak: „*Chłopcy są mocno zrośnięci z Suchym Lasem, tam mają kolegów i tutaj nie odnaleźli się w tych relacjach rówieśniczych. Tutaj mają kilku kolegów, ale to też w większości są dzieci napływowo-wych mieszkańców. I to jeszcze okazało się, że to są tacy, co też jeżdżą do Suchego Lasu, więc to bardziej koledzy szkolni. Natomiast okazało się, że nie wrosli tutaj w środowisko. Z X będzie inaczej, bo ona tu idzie od początku. To nasze przedszkole i szkoła są tak kameralne, że tu się wszyscy znają. I czy są w przedszkolu czy w szkole, to ona wszystkich zna. Jak idziemy tu na plac zabaw, to ona wszystkich zna, z miejscowymi dziećmi się bawi, więc to nie ma problemu. Ale to są małe dzieci i one tam się razem ze sobą w tej piaskownicy bawią. Więc ja tak sobie myślę, że ona będzie miała zupełnie inne relacje*” (G/K/4/GL).

Świat relacji rówieśniczych kilkuletnich dzieci w Gołęczewie, zgodnie z prawidłami rozwojowymi, wyznaczany jest w dużej mierze przez przedszkole i szkołę, miejsce zamieszkania oraz kontakty towarzyskie rodziców. Dzieci czas spędzają zatem w gronie rówieśników z przedszkola albo u sąsiadów, czego egzemplifikacją jest następująca wypowiedź: „*Koledzy to głównie ze szkoły albo sąsiedzi. Bo to tak zwykle się odbywa, że albo ktoś ze sobą po sąsiedzku mieszka, albo razem do szkoły chodzi. Część jego kolegów wynika z moich znajomości, bo siłą rzeczy, jak dorośli się odwiedzają i spotykają, to te dzieci się spotykają i kolegują*” (G/K/3/GL). Podstawą ich aktywności jest zabawa, która w okresie zimowo-jesiennym toczy się w domach, a wiosną i latem głównie na placu zabaw lub w przestrzeni indywidualnych podwórek. Jedna z mam opisała to następująco: „*Te najmłodsze uwielbiają plac zabaw, tam się toczy to postprzedszkolne życie, te starsze już tam mniej, one bardziej tu przed domem, w naszym ogrodzie, u sąsiadów za płotem, różnie. Dzieciaki biegają całymi grupami. Generalnie podwórka są dla nich pootwierane. Nie ma tak, że się nie da gdzieś do kogoś wejść, czy to starzy, czy nowi*” (G/K/1/GL). Spora część aktywności dzieci dokonuje się na ulicy, która ze względu na mały ruch jest stosunkowo bezpieczna. „*Jak jest ciepło, to dzieci biegają po ulicy, rysują na asfalcie. Rowery, hulajnogi, deskorolki. Rzucamy piłką. Dzieje się. Ulica żyje...*” (G/K/1/GL). Niezwykle ważnym elementem wspierającym utrzymywanie kontaktów są rowery. Jazda na nich to jedna z podstawowych aktywności podmiejskich dzieci. Jedna z mam, opisując relacje rówieśnicze swojego syna, stwierdziła, że jest on członkiem grupy „*rowerowych krążowników*” (G/K/6/GL). Jeden z rodziców opisał ich następująco: „*Tutaj jest taka grupa dzieci w jednym wieku. Oni są młodszy. Generalnie jeździ tu taka ekipa rowerami. [...] Jak nie jeżdżą, to ganiają się albo wpadają do kogoś na działkę i... Leżysz sobie na leżaczkach, cisza, spokój, a tu takie łał!, i bieganie, wspinanie po drzewach i po świętym spokoju. Jak to dzieci...*” (G/M/2/GL). Między rodzicami panuje niepisana umowa o wzajemnym doглядaniu dzieci i ewentualnym reagowaniu na zagrożenie.

Generalnie rodzice się dość dobrze znają. Wielu z nich stwierdziło, że w zasadzie obecny kształt ich sieci społecznej jest w dużej mierze efektem

pojawiania się w przestrzeniach dedykowanych dzieciom i działań podejmowanych w celu zapewnienia im bezpieczeństwa. Z początku dość konwencjonalne zachowania związane z „dostarczeniem” dziecka pod odpowiedni adres z czasem przeradzają się w trwałe przyjaźnie. Jedna z respondentek tak opisała swoje doświadczenia w tym wymiarze: *„Mało znamy starych mieszkańców i pewnie gdyby nie to, że syn chodził tutaj do przedszkola, szkoły i trzeba go było do niej wozić i miał kolegów, z którymi się musiał koniecznie spotykać i po przedszkolu, wtedy się z rodzicami tych kolegów rozmawiało i umawiało, to my byśmy tutaj znajomych nie mieli i tyle”* (G/K/5/GL). Otwarte pozostaje pytanie, czy tego rodzaju kontakty będą na tyle silne, by przetrwać „usamodzielnienie się” dzieci.

Szukając źródeł dobrej sytuacji wychowawczej najmłodszej grupy dzieci, należy zwrócić uwagę na to, że wiele zmian zaczęło się dokonywać wraz z pojawianiem się w przestrzeni nowej ludności. Wiele rodzin przybyło z małymi dziećmi, w naturalny więc sposób uwaga skierowana została na ich potrzeby. Można zatem uznać, że procesy gentryfikacyjne przyczyniły się do usprawnienia działania tej części systemu, która skierowana jest do najmłodszej grupy mieszkańców Gołęczewa. Gentryfierzy rozpoczęli proces dopasowania środowiska do własnych potrzeb, przy czym – co ważne – odbywało się to we współpracy z rdzennymi mieszkańcami. Występujące problemy starano się rozwiązać na drodze negocjacji i współpracy, czego przykładem może być następująca wypowiedź: *„Były inne priorytety. Zdarzało się, że budowa placu zabaw była przesunięta o rok, bo potrzeba było odrestaurować strażacką starą sikawkę... No to czekaliśmy. Wszyscy za to chcieliśmy szkoły, póki co jej nie będzie, więc przykro. Czasami tam się zdarza, że się ludzie nie dogadują..., ale to nie takie poważne... to raczej drobiazgi, takie normalne sprawy życiowe. Jak jest problem, to cała wieś radzi”* (G/K/1/GL).

W innej sytuacji znajdują się gołęczewskie nastolatki. W przypadku tej grupy pojawia się kilka czynników jeśli nie „wypychających” poza społeczność, to przynajmniej utrudniających integrację z nią.

Po pierwsze, gołęczewskie nastolatki są zdecydowanie mniej powiązane ze społecznością lokalną niż ich młodszy koledzy i koleżanki. Wspomniany brak łączności wynika w dużej mierze z faktu, że często przybyli oni do Gołęczewa już jako nastolatki, zostawiając za sobą ukształtowane sieci kontaktów z rówieśnikami. Część rodziców zdecydowała się na pozostawienie dzieci w dotychczasowych szkołach, część zaś podjęła decyzję o zapisaniu ich do szkoły w Chłudowie. W przypadku pierwszej grupy w zasadzie nie doszło do nawiązania relacji rówieśniczych. Ich sytuację tak opisała jedna z respondentek: *„Oni są totalnie wyautowani, bo nawet przedszkola tu nie spędzili. Nikogo tu w zasadzie nie znają, niewiele wiedzą. Dla nich problemem jest to, że oni są poza tym głównym nurtem, nie wiedzą, co się dzieje. Druga rodzina jest też, z dwoma chłopcami, chłopiec chodzi do gimnazjum. Obaj kończyli szkoły w Poznaniu [...]. Oni tylko wyjeżdżają z rodzicami w czwórkę na rower, i są bardzo zamknięci. Spędzają czas na własnym podwórku. Ci chłopcy nawet po wsi sami nie jeżdżą rowerami... Ja ich*

chyba nigdy nie widziałam tutaj z rówieśnikami. Rano jadą do Poznania, potem wracają..." (G/K/1/GL). Inna podkreślała brak ciężenia tej grupy do wspólnoty (A/K/1/GL). Poza krwiobiegiem społecznym pozostali również rodzice tych dzieci, co wskazuje na znaczącą rolę placówek oświatowych w integracji społeczności, o czym szerzej będzie mowa za chwilę. Dzieci, dla których pierwszą lokalną instytucją edukacyjną jest szkoła w Chłudowie, integrują się szybciej, bo poza wspólną nauką łączą je także dojazdy. Szkoła stara się w miarę możliwości nie rozdzielać dzieci z jednego rocznika i miejscowości do różnych klas. Nie likwiduje to wśród nich poczucia niedostatku w zakresie relacji społecznych z rówieśnikami. W pytaniu o to, czego nastolatkom brakuje we wsi, właśnie na ten aspekt zwrócił uwagę co trzeci badany. Oto kilka przykładowych wypowiedzi: „brakuje mi dzieci między 14–15 lat, z którymi można grać w piłkę, jeździć na rowerach, pojechać do Poznania”; „najlepszej przyjaciółki, która została w Poznaniu”; „nie mam przyjaciół”. Mimo niedosytu to lokalna społeczność pozostaje rezerwuarem kontaktów rówieśniczych nastolatków. Zdecydowana większość dzieci zadeklarowała, że jej najbliżsi koledzy mieszkają w tej samej wsi co one. Rówieśnicy co trzeciego pytanego mieszkali poza miejscem zamieszkania badanych. Co jednak ciekawe i dość nietypowe, to rodzice stają się przynajmniej częściowo kreatorami sieci społecznych nastolatków, jak to miało miejsce w przypadku chłopca, który uczył się poza szkołą rejonową: „W przypadku starszego syna staramy się, żeby on te kontakty cały czas podtrzymywał, żeby broń boże nie zrywał tych kontaktów, bo fajnie mieć przyjaciół gdzieś blisko” (G/M/2/GL).

Nastolatki – co naturalne dla tego okresu rozwojowego – wysoko cenią sobie relacje z kolegami i koleżankami. W większości bardzo dobrze czują się w ich towarzystwie, ale niepokoić może fakt, że około 10% dzieci wskazało na występowanie problemów z rówieśnikami, które wpisywały się w sytuacje odrzucenia czy izolowania. Ze swoimi rówieśnikami spędzają czas wolny albo w bezpośrednim kontakcie, albo w świecie wirtualnym, najczęściej grając na komputerze. W tej ostatniej sytuacji, co prawda, często dochodzi do rozszerzenia sieci społecznej dzieci na poziom ponadlokalny, ale rzadko kiedy kontakty te przenoszą się w świat realny. Okres wiosenno-letni sprzyja ich obecności w przestrzeni wsi, która jak się okazuje, nie bardzo jest na nie przygotowana, o czym jeszcze powiem.

Mówiąc o deficytach czynników integrujących młodych ludzi w przestrzeni wsi, nieco uwagi należy poświęcić kwestii utraty znaczenia w wymiarze socjalizacyjnym Ochotniczej Straży Pożarnej. Ciesząca się niemal stuletnią historią struktura⁷⁷, wciąż prężnie działająca, wśród nowych mieszkańców nie wzbudza większego zainteresowania. Wyjątek stanowi Akademia Małego

⁷⁷ Zob. Ochotnicza Straż Pożarna w Gołęczewie, <http://www.osp.com.pl/Wielkopolskie/poznanski/Suchy-Las/OSP-Gołeczewo/o-nas/nasza-historia> (dostęp: 12.07.2017).

Strażaka, której oferta skierowana jest do najmłodszej grupy dzieci. Ta swoista kuźnia młodych charakterów coraz słabiej zasilana jest przez nastolatków. Jedna z respondentek przyczynę tego stanu rzeczy ujęła tak: *„Strażakami są całe rodziny lub tym narybkiem są dzieci strażaków. Raczej rdzenni lub dłużej zasiedzieli. Dla nowych to nie jest atrakcyjne... z sikawką latać, poza tym oni nie mają czasu, uwikłani w dojazdy i tysiące spraw w Poznaniu”* (G/K/3/GL).

Po drugie, podmiejska wieś nie zapewnia nastolatkom koniecznej dla ich potrzeb infrastruktury. Brakuje w niej przestrzeni dedykowanych tej grupie. Respondenci pytani o miejsca nastolatków na terenie wsi wskazywali w zasadzie jedynie wiatę rowerową obok placu zabaw. W porównaniu z małymi dziećmi nastolatki mogą czuć się zepchnięte na margines. Nie jest to jednak problem nierozpoznany przez mieszkańców Gołęczewa, i to zarówno starych, jak i napływowych. W wywiadach wielokrotnie powtarzały się opinie, że tej grupie wieś nie jest w stanie w zasadzie niczego zaoferować. Oto kilka przykładowych wypowiedzi: *„No, małe dzieci mają plac zabaw przy szkole i drugi za remizą. A dla starszych niestety nic nie ma. O, takie podlotki siadają pod wiatę rowerową i to jest pewne, że się tam ich znajdzie. [...] W Gołęczewie kompletnie nie ma co robić dla nich. Szkoła podstawowa, ta starsza, gimnazjum tak do dorosłości to jest pustka”* (G/K/3/G); *„Ja myślę, że oni naprawdę nie mają się gdzie podziać... Ja nie wiem, czy rodziców nie stać, czy rodziców to nie interesuje, czy ci młodzi się nie potrafią zainteresować, żeby gdzieś coś zrobić, żeby te dzieci gdzieś powstać... to oni faktycznie nie mają co robić. Mówimy o takiej młodzieży... troszkę starszej... bo już 11–12 lat, to tak za bardzo nie mają co tu robić. Bo są tu tylko boiska, jest do kopania piłka i do kosza i to jest dla nich wszystko. I nie ma nic więcej. W szkole nic dla nich. Ma powstać ta świetlica, jakiś bilard i zajęcia..., ale to póki co jest w planach. Więc zobaczymy, czy tam coś będzie dla nich. No, bo to jest problem. Żeby oni mogli pograć w ping ponga, bo to i trochę ruchu jest i coś innego niż siedzenie i palenie papierosów z nudów i słuchanie muzyki, nie...”* (G/K/5/GL). Patrząc na strukturę wieku mieszkańców Gołęczewa, można się spodziewać, że ten problem będzie narastał, dlatego tak niezwykle cenny był głos jednej z respondentek, która fragment rozmowy o gołęczewskich nastolatkach podsumowała tak: *„Kiedyś zadbaliliśmy o to, żeby powstały te wszystkie place zabaw dla tych dzieciaczek malutkich... O tej grupie jeszcze się nie myśli. To powoduje, że za chwilę trzeba będzie tym dzieciakom poświęcić jeszcze więcej czasu, bo oni nie mają co ze sobą zrobić. Również o nich trzeba pomyśleć, stworzyć im tu jakieś warunki. Bo maleńcy to oni długo już nie będą”* (G/K/8/GL).

Deficyty infrastruktury dostrzegały i oceniały jako dokuczliwy także badane nastolatki. Był to problem dla połowy z nich. Podmiejskim adolescentom brakowało kina, basenu, jumpareny, ale przede wszystkim galerii handlowej (13 wskazań). Narzekali ponadto na brak *„miejsca, w którym byśmy mogli się spotykać, bo na placu zabaw jesteśmy za bardzo pod nadzorem, tak samo jak na boisku”*. Szczególnie mocno problem ten dawał się we znaki nastolatkom, które wcześniej funkcjonowały w większych ośrodkach: *„i po co się na wieś*

wyprowadzaliśmy? Jakbyśmy mieszkali w Suchym Lesie, to miałbym tak blisko...” (G/K/4/GL). Zwracano uwagę na brak takich przestrzeni, które dla miejskich nastolatków są dostępne bez większych problemów i ograniczeń, stając się coraz bardziej znaczącymi zmiennymi procesu socjalizacji⁷⁸. Część dzieci podejmowała próby wypraw do miasta. Nie były one częste, ale – trzeba przyznać – uważane za niezwykle ważne i cenne nie tylko w kontekście zacieśniania więzów rówieśniczych, ale i usamodzielniania. Jeden z respondentów opisał to następująco: „*teraz się trochę zaczęło, bardziej widać zawiązywanie więzi, bo na przykład pojechał z kolegami pociągiem do Poznania do kina, więc to już jest coś... Tacy byli z siebie dumni! Sami do Poznania!*” (G/M/1/GL).

Po trzecie, znaczna część aktywności podmiejskich nastolatków realizowana jest poza miejscem zamieszkania. Jest to naturalny mechanizm, związany z etapem rozwojowym, wpisaną weń coraz większą samodzielnością i potrzebą eksploracji świata fizycznego i społecznego poza najbliższym otoczeniem. Łączące się z tym szanse (ale również wyznawane wartości, preferowany styl życia) pozwalają rodzicom na ponadlokalne poszukiwanie możliwości zaspokojenia potrzeb fizycznych, poznawczych i społecznych swoich dzieci. Relatywnie niewielkie odległości zachęcają do szukania ciekawych miejsc i zajęć w wymiarze ponadlokalnym. Jedna z respondentek odniosła się do tej kwestii tak: „*Ich [nastolatków – A.B.] w zasadzie w Gołęczewie nie ma. To znaczy tak, że część z nich jest muzyczno-taneczna, druga artystyczna. Tańczą i śpiewają w Chłudowianach. No i jest orkiestra. I jedna, i druga instytucja w Chłudowie. Więc jak ktoś śpiewa, tańczy lub gra, to popołudnia spędza w Chłudowie. Duża część bardziej sportowa, to w kierunku Suchego Lasu się udaje. Niektórzy też do Poznania jeżdżą*” (G/K/3/GL). Związane z tym trudności rodzice wpisują niejako w specyfikę życia podmiejskiego. Przemieszczanie się w obrębie niedużych odległości zabiera nieco czasu, zawężając możliwość funkcjonowania w przestrzeni Gołęczewa i tym samym utrudniając budowanie więzi rówieśniczych. Koło się domyka.

Nie wszystkie nastolatki w Gołęczewie funkcjonują w tak szerokim środowisku wychowawczym. Są tu także takie, dla których jest ono podstawową przestrzenią. Respondenci proszeni o scharakteryzowanie tej grupy często mówili, że są to dzieci rdzennych mieszkańców, podkreślając jednocześnie, że chodzi o 2–3 rodziny, które z pokolenia na pokolenie pozostają na marginesie.

Podsumowując, grupy rówieśnicze nastolatków w obszarze wsi podmiejskiej są dość efemeryczne i rozległe przestrzennie. Młodzi ludzie mają zazwyczaj jednego, dwóch bliskich przyjaciół. Nie zawsze są to osoby ze szkoły. Ważną przestrzenią do zawierania bliższych relacji okazały się zajęcia dodatkowe, na które uczęszcza większość dzieci i młodzieży. Choć nastolatki

⁷⁸ Zob. M. Smagacz-Poziemska, *Czy miasto jest niepotrzebne. (Nowe) przestrzenie życiowe młodych mieszkańców miasta*, Warszawa 2015, s. 114–140.

funkcjonują w wielu zróżnicowanych układach, z czego część ma charakter zadaniowy, to zauważalna jest redukcja wspólnotowych form spędzania czasu wolnego. Nastolatki są obok siebie, a nie ze sobą, co znajdowało odzwierciedlenie w nader częstych komunikatach o braku przyjaciół lub trudnościach z ich znalezieniem. Ta sytuacja z jednej strony jest pokłosiem zaangażowania w dużą liczbę grup, np. związanych z zajęciami dodatkowymi, w których uczestniczą tylko skrawkiem swojej osobowości, z drugiej przeniesienia znacznej części kontaktów do cyberprzestrzeni, gdzie mogą funkcjonować w niewyobrażalnej liczbie odsłon, dowolnie kreując swoją tożsamość. Styczności tego rodzaju nie budują jednak podstaw trwałego zaufania. Wręcz przeciwnie, sprzyjają poczuciu osamotnienia. Można powiedzieć, że jeśli chodzi o relacje rówieśnicze, to gołęczewskie nastolatki wpisują się w obraz postnowoczesnego nastolatka⁷⁹.

Dokonujące się w przestrzeni Gołęczewa procesy gentryfikacji nie pozostają obojętne dla funkcjonowania grup rówieśniczych, przy czym ich ocena nie jest jednoznaczna. Bez wątplenia, zmiany związane z napływem nowych mieszkańców uczyniły z Gołęczewa dogodne środowisko wychowawcze dla małych dzieci, ale już niekonieczne dla nastolatków. W ich przypadku nie doszło do jakościowego i ilościowego „polepszenia” zorientowanego na ich potrzeby systemu wychowawczego. W związku z tym nastąpiło wyjście w ponadlokalny układ wychowawczy, rodzice i dzieci poszukują bowiem nowych możliwości, budując w ten sposób swoiste „archipelagi”. Składają się na ten stan rzeczy zarówno kwestie infrastrukturalne, jak i społeczno-demograficzne. W znacznej części wyrwane ze swoich dotychczasowych środowisk, nastolatki muszą zmierzyć się z trudnym zadaniem adaptacji do zupełnie odmiennych od dotychczasowych warunków. Brakuje im znaczących czynników integrujących, choćby w postaci przestrzeni wspólnych, takich jak boiska czy kluby, ale także wspólnej szkoły. Jak stwierdziła jedna z badanych: *„gdyby tu była szkoła, moi chłopcy mieliby kolegów zza płota. Byliby bardziej w środowisku... bardziej hermetycznie związani z wsią”* (G/K/1/GL). W środowisku podmiejskim idea obwodu szkolnego traci na znaczeniu, a do głosu dochodzą kwestie związane z logistyką i jakością placówki. Konieczność przemieszczania się powoduje, że nastolatki są coraz bardziej pozbawione kontroli społecznej, „czujnego oka” lokalnej społeczności. Dla nich gentryfikacja oznacza coraz słabsze więzi z lokalnym środowiskiem wychowawczym.

Przedstawione tu wnioski znajdują potwierdzenie w ustaleniach Katarzyna Kajdanek⁸⁰. Należy także w pełni zgodzić się z tą autorką, że istnieje silna potrzeba badań nad życiem nastolatków w podmiejskich przestrzeniach, szczególnie widzianym z ich perspektywy.

⁷⁹ Zob. Z. Melosik, *Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie*, „Horyzonty Wychowania” 2002, nr 3.

⁸⁰ K. Kajdanek, *Suburbanizacja po polsku*, s. 120.

Środowisko rówieśnicze jest w znacznej mierze pochodną funkcjonowania rodziny. Jej problemy i dysfunkcje nie pozostają obojętne dla dzieci i młodzieży tak w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. We wcześniejszych podrozdziałach zwróciłam uwagę na kurczenie się środowiska rodzinno-sąsiedzkiego na skutek licznych wysiedleń. Zebrane dane ujawniły również dość znaczące zróżnicowanie, jeśli chodzi o funkcjonowanie grup familiarnych na terenie Starego Miasta. Podobne tendencje pojawiają się wśród dzieci i młodzieży. Z jednej strony obserwuje się znaczny ubytek tej grupy z terenu, a z drugiej jej coraz silniejszą polaryzację ze względu na czynniki statusowe, co jest jednym z wyznaczników procesów gentryfikacji. Trzeba jednak zaznaczyć, że jeśli chodzi o skład grup rówieśniczych, to proces ten nie znajduje (jeszcze?) odbicia w codziennym życiu, zapewne w związku z tym, że nowi mieszkańcy stanowią na razie grupę dość nieliczną i trudną do zauważenia w przestrzeni. Ich specyficzny styl życia skutkuje tym, że część dzieci w zasadzie nie wchodzi w lokalny system wychowawczy, bo jest na przykład dowożona do szkół poza rejonem. W efekcie przestrzeń styku z innymi statusowo grupami dzieci i młodzieży jest mocno ograniczona. Warto też wspomnieć w tym kontekście, że znaczna część nowych inwestycji budowlanych powstaje za ulicą Estkowskiego, która stanowi niejako symboliczną barierę. Jak to stwierdziła jedna z respondentek: *„oni tam trochę żyją jak w enklawie. Mają swoje place zabaw, swoje towarzystwo. Na naszą stronę to przychodzą do szkoły, czasami na spacer na Stary Rynek”* (A/K/1/SM). W związku z powyższym środowisko rówieśnicze nastolatków zdominowane pozostaje przez tych wywodzących się z rodzin rdzennych mieszkańców. Przyjrzyjmy się zatem staromiejskim nastolatkom.

Tak jak już wcześniej zostało wspomniane, dzieci i młodzież to grupa, której liczebność dość mocno się zmniejszyła w ostatnim czasie. Świadczą o tym nie tylko dane zastane⁸¹, ale również odczucia mieszkańców, którzy wielokrotnie tę tendencję podkreślali. Symptomatyczna jest wypowiedź jednej z respondentek: *„Wie Pani co, tutaj na przykład z Klasztornej – tu z mojej strony to nie ma niko-go. Od Koziej chyba jest też jedna Pani, ma dwójkę dzieci tylko. No bo oni się spotykają, chłopacy. Bo tam jeden syn w wieku mojego, też chodzi tutaj do 40-tki. A tu Wodna, nie widzę, żeby tam jakieś dzieci. No i od Ślusarskiej teraz tam przyszli, no ale z takimi małymi, z dwójką małych dzieci. To są nowi. Tu jest Klasztorna, tu jest Kozia, tu jest trochę Placu Kolegiackiego, Ślusarska i Wodna. Tych kamieniczek parę tam jest,*

⁸¹ Na przykład odnoszące się do liczebności populacji dzieci w szkole. Przykładowo, w roku 2003 w Szkole Podstawowej nr 40 im. Mieszka I, która jest szkołą rejonową, uczyło się 584 uczniów, a w roku 2017 naukę rozpoczęło 259 dzieci. Obserwuje się systematyczny spadek liczby uczniów, włącznie z tym, że dwa lata temu nie udało się utworzyć klasy pierwszej.

no i praktycznie my jesteśmy, trójka, co można powiedzieć, co jest z dziećmi. Tak nie ma dzieci. Ten mój dzieciak jest poszkodowany, bo nie ma kontaktu z dziećmi po prostu, tylko tyle co szkoła i tam przedszkole. I tak nie ma. Nie tak jak kiedyś” (A/K/2/SM).

Staromiejskim nastolatkom przyszło funkcjonować w dość trudnym środowisku, które charakteryzuje się znaczącą zmiennością. Dotyczy ona wymiaru fizycznego oraz – przede wszystkim – społecznego, a co za tym idzie aksjonormatywnego. O ile zmiany fizyczne przestrzeni należy ocenić pozytywnie w kontekście procesu socjalizacji, głównie ze względu na rozbudowę infrastruktury⁸² przeznaczoną dla dzieci, zwłaszcza młodszych, o tyle zmiany społeczne powodują, że udziałem grupy najmłodszych mieszkańców staje się wiele sytuacji trudnych, a czasami wręcz krytycznych. Dzieci bywają świadkami dewiacyjnych zachowań dorosłych związanych z używaniem alkoholu, przemocy czy bezdomnością. Przebywają w tej części miasta, o której można powiedzieć, że „nigdy nie zasypia”, a wobec pełnionych przez siebie funkcji ma niezwykle bogatą i zróżnicowaną szatę informacyjną. Egzemplifikacją tego może być następująca wypowiedź: „*Te dzieci z miasta, te z centrum no spotykają się z różnymi sytuacjami cywilizacyjnymi, rozwojowymi, z którymi dziecko mieszkające sobie gdzieś tam na spokojnej wsi, kiedy mieszka, nie ma styku. Tu dzieci są bombardowane informacjami, reklamami na przystankach tramwajowych, kioskach, sklepach. Do ich oczu i uszu dociera cała masa treści nie dla nich przeznaczona. A one to wszystko łapią i to w nich zostaje” (I/K/2/SM).* Trudno znaleźć tu przestrzenie spokoju i wyciszenia. Rozpadają się wspólnoty sąsiedzkie, a przez to i rówieśnicze, w których dzieci do tej pory funkcjonowały. Nowi mieszkańcy pojawiają się na chwilę, reprezentując często wartości i wzory zachowania odmienne od tych dotąd zinternalizowanych. W efekcie dzieci mogą doświadczać chaosu normatywnego, którego przy takim natężeniu sprzecznych bodźców mogą nie opanować ani rodzice, ani szkoła, ani inne instytucje współtworzące system wychowawczy. Oczywiście, nie można zapominać o potencjalach, jakie niesie za sobą funkcjonowanie w środowisku wielkiego miasta, ale wymaga ono przygotowania i kontroli, a tych u rodziców ze Śródmieścia często brak.

Nastolatki dostrzegają dokonujące się wokół nich zmiany, kładąc nacisk przede wszystkim na zmiany infrastrukturalne (22 wskazania). I choć w ich ocenie przestrzeń zewnętrzna staje się coraz bardziej ciekawa i jest zasadniczo dobrze przez nich oceniana, to część tej grupy wskazywała, że ich potrzeby w zakresie posiadania własnego miejsca nie są zaspokojone (10 wskazań). Jeden z respondentów napisał w ankiecie tak: „*zdecydowanie brakuje placu zabaw dla starszych dzieci i miejsca, gdzie możemy pójść pograć w zbijaka i gdzie nie byłoby*

⁸² Z myślą o najmłodszych powstały nowoczesne place zabaw na Grobli oraz za Chwaliszewem, wyremontowano znajdujący się przy ulicy Solnej Ogródek Jordanowski. Atrakcyjny teren stanowią plaże miejskie nad Wartą wraz z dostępną tam infrastrukturą. Powstaje wiele mniejszych inwestycji, skoncentrowanych na uporządkowaniu tzw. małej architektury.

pełno ludzi z miasta" (A/S/61). Jest to sytuacja tym trudniejsza, że zmiany, jakie mają miejsce na terenie Śródmieścia, w zasadzie wyeliminowały z dziecięcej topografii podwórka. Dziś w zdecydowanej większości są one pozamykane ze względu na zniszczenia i zakłócenia spokoju, które były udręką dla stałych mieszkańców. „Są bramy, każdy ma na przykład na te kody czy klucze, bo kiedyś u nas przez jakiś czas też było podwórko otwarte, to powiem Pani, że był problem, bo człowiek się bał iść wywalić te śmieci, bo ta młodzież, jak były te dopalacze, to wszystko to tam działa się na przykład u nas na podwórku i nieraz policja była i tam były awantury, tam te pijaczki" (A/K/2/SM). Na wielu powywieszano tabliczki zakazujące gry w piłkę. Inną sprawą jest, że nie stanowią one atrakcyjnych, dobrze wyposażonych przestrzeni, czego dowodem są zamieszczone w niniejszej pracy zdjęcia. Nie dziwi zatem, że aktywność nastolatków przeniosła się w ogólnodostępne, trzeba przyznać – coraz bardziej atrakcyjne, tereny, będące w dużej mierze efektem toczących się w przestrzeni zmian o charakterze gentryfikacyjnym i rewitalizacyjnym. Plaże miejskie, KontenerART, plac zabaw na Grobli, tereny nad Wartą to dziś miejsca topowe na mapie Poznania. Obecność dzieci i młodzieży z okolicy jest w nich naturalna. Ma to, oczywiście, konsekwencje dla ich funkcjonowania. Pozytywną jest możliwość wejścia w interakcje z osobami spoza dzielnicy, uczestniczenia w wielu imprezach i wydarzeniach kulturalnych czy poznawanie nowych przestrzeni. Jednocześnie nie można zapominać o tym, że są to tereny, które gromadząc wielu niepowiązanych ze sobą, przypadkowych ludzi, są w zasadzie pozbawione kontroli społecznej, co może sprzyjać podejmowaniu przez nastolatków zachowań ryzykownych. Istotę ujęła jedna z respondentek: „Plaże miejskie to jest pewnie oddech dla mieszkańców innych dzielnic, ale dla nas to jest niebezpieczeństwo, właśnie wykorzystania, angażowania dzieci w różne sytuacje, albo przynajmniej pokus z tym związanych" (I/K/1/SM).

Zauważalną zmianą były również wyprowadzki kolegów i koleżanek, co ilustruje następująca wypowiedź: „brakuje mi dzieci do zabawy, ale przede wszystkim mojej przyjaciółki Ali, która się musiała wyprowadzić" (A/13/S). Dla dzieci jest to dotkliwie, czują się bowiem z rówieśnikami mocno związane, a kontakty z nimi są niezwykle ważne (96%), co jest naturalne w tym okresie rozwojowym. Z przyjaciółmi i ze znajomymi nie tylko spędza się czas wolny (50 wskazań), ale także można liczyć na ich wsparcie (15 wskazań). Dla niektórych kolega i koleżanka jest też autorytetem (11 wskazań)⁸³. Przypomnijmy, że co trzeci badany nastolatek wskazał rodziców jako autorytet. Pojawienie się obok nich rówieśników można interpretować w kategoriach słabości tych pierwszych i poszukiwania alternatyw dla nich. Pojedyncze osoby zadeklarowały, że rówieśnicy nie są dla nich ważni, przy czym były to zwykle

⁸³ Dla porównania, wśród nastolatków z Gołęczewa rówieśnicy w tej funkcji w zasadzie nie występowali.



Fotografia 6, 7, 8. Śródmiejskie podwórka

Źródło: Archiwum własne autorki.

osoby, które doświadczały jakichś form wykluczenia (13% badanych) i dla których kontakty z rówieśnikami nie były źródłem satysfakcji. Lukę tę zapełniały osoby dorosłe, najczęściej rodzice. Pojawia się w tym momencie pytanie o układ przyczynowo-skutkowy: czy jest to wynik czy przyczyna trudnych relacji z rówieśnikami. Zgromadzone materiały badawcze nie pozwalają na udzielenie zadowalającej odpowiedzi, ale w literaturze rozważania w tym zakresie są obecne⁸⁴.

Mimo tych niekorzystnych zmian grupy rówieśnicze funkcjonują w przestrzeni Śródmieścia. Tworzą je dzieci i nastolatki z sąsiedztwa, ale równie ważną przestrzenią kształtowania grup rówieśniczych pozostaje szkoła. W przypadku młodszych dzieci dochodzą do tego jeszcze znajomości i kontakty rodziców: „Córka jest jeszcze w tym wieku, że znajduje sobie znajomych wśród tych narzuconych przez dorosłych. Są to głównie dzieci naszych znajomych i kuzynostwo, no i oczywiście szkoła, a wcześniej przedszkole” (G/K/1/SM). O ile kręgi rówieśnicze młodszych dzieci są dość ograniczone przestrzennie, to te budowane przez śródmiejskich nastolatków w przypadku co trzeciego wykraczają poza dzielnicę, w pojedynczych zaś przypadkach nawet poza miasto. Nie jest to nic szczególnego w obecnych warunkach komunikacyjnych i przy dość wysokich kompetencjach cyfrowych młodych ludzi. Zwykle są to osoby, z którymi dzieci mają bezpośredni kontakt. Zaledwie 5% z nich zadeklarowało, że jego/jej przyjacielem jest osoba poznana przez Internet.

⁸⁴ S. Jaskulska, W. Poleszak, *Odrzucenie rówieśnicze*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje nauczycieli. Wybrane konteksty*, Łódź 2015, s. 155–175.



Fotografia 9, 10. Śródmiejskie podwórka

Źródło: Archiwum własne autorki.

Zwraca uwagę przede wszystkim to, że te nie zawsze korzystne i bezpieczne przestrzenie są przez śródmiejskich nastolatków oswojone, czemu dały wyraz, odnosząc się chociażby do tego, gdzie spędzają czas wolny. Plac zabaw, parki i skwerki wskazały jako te miejsca, w których koncentruje się ich aktywność (53 wskazania). Nastolatki z tego obszaru zbierają się zwłaszcza w okolicach Kontenerów, na położonym nieopodal placu zabaw oraz na ruinach murów miejskich przy Staży Pożarnej (P/M/1/SM). Coraz większego znaczenia nabierają dla nich pobliskie galerie handlowe (15 wskazań): „*Galerie wesoły dzieciaki. Oni potrafią tam cały dzień przesiedzieć. Dużo dzieciaków ucieka do MM, do Browaru, ale już niekoniecznie do Malty, ona jest niezbyt «modna». Teraz najmodniejsza jest Posnania*” (P/M/2/SM). Dla niewielkiej części nastolatków czas wolny przybiera postać zorganizowanych i systematycznych zajęć (5 wskazań).

Tabela 43. Miejsce zamieszkania rówieśników respondentów ze Śródmieścia

Gdzie mieszkają Twi przyjaciele / najbliżsi koledzy?	Nastolatki ze Śródmieścia	
	N	%
W mojej dzielnicy	59	63
W innych częściach Poznania	33	35
Poza Poznaniem	2	2
Razem	94	100

Źródło: Opracowanie własne.

Jeśli chodzi o problemy śródmiejskich nastolatków, to wpisują się one w klasyczny obraz tej grupy wiekowej. Poza problemami ze spędzaniem czasu wolnego (o czym szerzej jeszcze powiem) zmartwieniem dla adolescentów są także wyniki w nauce (26 wskazań) i nie są to obawy bezzasadne, bo średnia obliczona dla uczniów szkoły, w której były realizowane badania, wyniosła 3,7 (mediana 3,5). Niewiele dzieci zadeklarowało osiągnięcie najwyższych ocen. Część z nich nie mogła liczyć w tej sprawie na rodziców, bo jak już wcześniej było sygnalizowane, przejawiali oni wobec szkoły dość ambiwalentny stosunek. Warto zwrócić uwagę, że szkoła i związane z nią oceny okazały się bardzo ważne dla 27% respondentów, ważne dla 44%, a w miarę ważne dla 21%. Można zatem ostrożnie wnioskować, że dla tej grupy szkoła to nie tylko przestrzeń towarzyska, ale przede wszystkim edukacyjna. Niestety, nie do końca wykorzystana.

Ważnym problemem dla śródmiejskich nastolatków były te związane z wyglądem (25 wskazań) oraz rówieśnikami (14 wskazań). Niepokojącą grupę stanowi kilkoro dzieci, które deklarywały brak poczucia sensu życia. Podobne odczucia można mieć w przypadku kłopotów ze znalezieniem przyjaciela. Biorąc po uwagę charakter ponowoczesnej rzeczywistości, która tak niewiele daje stałości i pewności, nie można się dziwić, że poczucie zwątpienia dotyka również młodych ludzi. Problemem jest jednak to, że nie mają oni w pełni wykształconych mechanizmów obronnych, aby z tym stanem rzeczy sobie poradzić. Stąd ogromna waga uważności i wrażliwości dorosłych. Niewielu nastolatków sygnalizowało konflikty z rodzicami jako znaczący problem. I znów w tym przypadku można postawić kilka hipotez, począwszy od tej, że konflikt pokoleń, który powodował tarcia między rodzicami a dziećmi, wygasł, poprzez te odnoszące się do demokratyzacji stosunków w rodzinie, aż po te związane z brakiem zainteresowania rodziców dzieckiem. Wydaje się, że w przypadku Starego Miasta miejsce mają dwa ostatnie wytłumaczenia.

Co ciekawe, niewielu nastolatków sygnalizowało występowanie problemów związanych z brakiem pieniędzy lub jakichś ważnych dla młodego człowieka dóbr pozycjonalnych. Ponownie pojawia się w tym kontekście program Rodzina 500+, który usunął nierówności, przynajmniej jeśli chodzi o kwestie ubioru dzieci, posiadania określonych przedmiotów i dysponowania własną gotówką.

Dokonany powyżej opis odnosił się do tych dzieci i nastolatków, których socjalizacja mieści się w szeroko rozumianym dostosowaniu. W przestrzeni Śródmieścia funkcjonuje jednak również grupa młodych ludzi, których trudna sytuacja życiowa nie pozwala w pełni wykorzystywać potencjałów rozwojowych, często spychając ich na margines. Poza niepomysłnymi warunkami socjalizacyjnymi wyróżnia ich także to, że w zasadzie od najmłodszych lat pozostają w orbicie zainteresowań rozmaitych instytucji i organizacji pozarządowych, które w swych zadaniach mają szeroko rozumiane działania na rzecz tej grupy. Co jednak znamienne, pomimo pojawiających się nowych podmiotów, grupy te pozostają wpisane w pejzaż Śródmieścia. Ich nieustająca obecność wskazuje, że podejmowane przez system wychowawczy działania zmierzające do poprawy ich bytu są nieskuteczne. Dodam – od wielu lat.

Funkcjonowanie dzieci, u których przebieg procesu socjalizacji jest zagrożony albo już został zaburzony, w wielu obszarach opiera się na podobnych mechanizmach jak w przypadku ich rówieśników wychowujących się w prawidłowych warunkach. Wykazują one również swoje specyficzne własności, wśród których wymienić można homogeniczność, silne poczucie odrębności, lokalność oraz specyficzne formy spędzania czasu wolnego. Odmierna jest sytuacja rodzinna dzieci i będące jej następstwem ich specyficzne cechy⁸⁵.

Plaszczyzna powstawania grupy rówieśniczej nastolatków zagrożonych lub już niedostosowanych społecznie nie jest inna niż w przypadku ich prawidłowo funkcjonujących kolegów i koleżanek. *„To są zazwyczaj koledzy ze szkoły, bo większość dzieci chodzi do szkół rejonowych, więc są to koledzy ze szkoły i z sąsiedztwa. No... ewentualnie towarzystwo poznane w świetlicach”* (I/K/3/SM). Ważnym elementem konstytuującym są znajomości rodziców, przy czym trzeba wyraźnie zaznaczyć, że chodzi tu często o relacje powierzchowne, instrumentalne i między innymi w związku z tym nietrwałe. Istotę zagadnienia ukazuje następująca wypowiedź: *„takim ważnym czynnikiem integracyjnym jest znajomość rodziców. Nie zawsze oni muszą koło siebie mieszkać, ale np. korzystają z opieki społecznej, mają wspólne doświadczenia. Mają podobne problemy, kłopoty, doświadczenia. Te mamy się wspierają, pomagają sobie, ale to jest takie nietrwałe. Bo jak mówię, czasami wystarczy, że ktoś coś tam powie, jakiś mały «wyciek» i już jest jazda. Tak że to nie jest jakiś taki super stabilny system wsparcia”* (P/M/2/SM).

Sytuacja rodzinna dzieci w większości jest niekorzystna z tego względu, że wychowują się one w rodzinach dysfunkcyjnych. Efektem socjalizacji w niekorzystnych warunkach środowiska rodzinnego jest ukształtowanie się u nich

⁸⁵ Do podobnych wniosków doszli: Małgorzata Michel w badaniach nad procesami wykluczania w przestrzeniach wielkiego miasta, a także Krzysztof Sawicki zajmujący się zjawiskiem niedostosowania społecznego wśród współczesnej młodzieży. Zob. M. Michel, *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna*, Kraków 2016, s. 356–369; K. Sawicki, *Diady, kliki, bandy. Młodzież nieprzystosowana społecznie w perspektywie współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej*, Kraków 2018, s. 124–163.

cech i postaw, które skutecznie utrudniają im funkcjonowanie w świecie instytucji i rówieśników. Przejawiają się one w szerokim *spectrum* zaburzeń zachowania. Tak grupę tę charakteryzowali respondenci: „Większość jest mocno pobudliwa, nawet wręcz agresywna. Mają problemy z kontrolowaniem emocji, wyjątkowo zdaje się imponować taki uliczny styl życia, bycie gangsterem, jak to oni czasami o osobie mówią. Bardzo się identyfikują z takimi ulicznymi aferami. Często są też postrzegane jako te najbardziej niegrzeczne, problemowe, mają łatki przypinane, że jak coś się dzieje, to z góry wiadomo, że to oni. No i jak znajdą partnera do dokazywania, do robienia głupot, to już leci” (P/K/1/SM); „Nasze dzieci przebijają inne brakiem dystansu, poziomem niegrzeczności, żeby tego chamstwem nie nazwać” (I/K/2/SM). Wiele dzieci ma słabo rozwinięte potrzeby poznawcze i rozwojowe. Ilustrację stanowi następująca wypowiedź: „Generalnie większość nie ma jakichś zainteresowań, nie ma ich wcale. Muzyczne to tak. Ktoś tam grał na gitarze. A takie małe 8–9-letnie dziewczynki są zafascynowane baletem. Ale generalnie to są pojedyncze przypadki i najczęściej krótkotrwałe. Powiem szczerze, że takie kwestie edukacyjne leżą zupełnie. Nie ma żadnego dziecka, które lubiłoby się uczyć języka obcego i chciałoby więcej. Nie mam takich dzieci” (I/K/3/SM).

Jednocześnie jednak te trudne warunki życia ukształtowały w nich niezwykle zaradność życiową i swoistą otwartość na innych ludzi. Wbrew pozorom mają one całkiem pokaźne potencjały komunikacyjne, które wykorzystują do realizacji własnych celów, niekiedy pozostających w zgodzie z prawem. Respondenci tak charakteryzowali tę grupę dzieci: „no, wbrew pozorom to są dzieci mimo wszystko przedsiębiorcze życiowo” (I/K/1/SM); „Oni nie idą do Kontenerów kupić sobie coś, ale raczej zbierać puszki, ewentualnie coś zwałować. Oni sobie dobrze radzą. Są przyzwyczajeni, że wokół jest pełno obcych ludzi, to na nich nie robi wrażenia. [...] oni są bardzo kontaktowi i nie mają oporów, żeby zagadać, wejść w kontakt. Szukają wręcz czasami kontaktu, nie mają problemu, żeby zaczepić, zagadać. Mają kontakt tu z miejscowymi, też jakimiś bezdomnymi, oni wręcz czasami prowadzą tu jakieś interesy” (P/M/2/SM). Część dzieci zarabia, np. sprzedając kwiaty na płycie Starego Rynku czy prowadząc drobne transakcje handlowe na giełdzie w Starej Rzeźni. Często dzieje się to przy akceptacji rodziców, dla których nie jest to powód do zmartwienia, nawet jeśli dziecko opuszcza w związku z tym zajęcia szkolne albo wiąże się z osobami o przestępczej biografii. Dla niektórych rodziców jest to wyraz zaradności i dobrego przygotowania dziecka do życia (I/K/6/SM; P/M/1/SM).

Tworzone przez dzieci grupy są dość hermetyczne, ale zdarza się przyjmowanie nowych osób mające instrumentalny wymiar, bo np. posiadają one jakieś interesujące dobra. Zwraca uwagę homogeniczność tych grup. Wiąże się to z działaniem mechanizmu selektywnej afiliacji, poprzez który dzieci przejawiające problemy w zachowaniu poszukują rówieśników do siebie podobnych. Proces ten można obserwować już u kilkulatków⁸⁶. Jak stwierdziła jedna

⁸⁶ K. Biel, *Przestępczość dzieci. Wczesne czynniki ryzyka i wskazówki dla skutecznej profilaktyki*, [w:] K. Biel, J. Kusztal (red.), *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, Kraków 2011, s. 140–141.

z respondentek, dziecko, które głosi, że „grzybów się nie je, bo nie posiadają żadnych wartości odżywczych, do grupy nie wejdzie, a nawet jeśli, to długo w niej nie pobędzie” (P/K/1/SM). To poszukiwanie dzieci podobnych do siebie wynika ze wspólnoty doświadczeń, ale jest także związane z tym, że po pierwsze, dzieci te mają niewiele okazji, by zetknąć się z rówieśnikami spoza swojego kręgu, a po drugie, nawet jeśli do tego spotkania dojdzie, ujawniają się różnice, które w wielu przypadkach, szczególnie u dzieci starszych, nie pozwalają na wspólne funkcjonowanie. Dlatego trzeba wyraźnie podkreślić, że homogeniczność tych grup powoduje, iż nabierają one charakteru wykluczającego.

W kontekście wykluczania należy wspomnieć o dorosłych, którzy często wykazują niezadowolenie z tego, że dziecko wchodzi w relację z problemowym kolegą. Tego typu sytuację jedna z respondentek przedstawiła następująco: „Tak sobie myślę, że one nawet i się może poznają, no bo są w szkole i w jednej klasie są różne dzieci i bogate, i biedne, one się poznają, one się może i polubią, ale mało kto raczej będzie w stanie się zgodzić, żeby syn czy córka odwiedziła koleżankę lub kolegę, wiedząc, jakich ma rodziców. Niestety, ale wizerunek, jaki prezentują moi klienci, często odrzuca i jakby to może z tego wynikać. Nie wierzę, że dzieci nie mają takich kolegów, ale jeśli chodzi o odwiedziny i budowanie jakichś bliższych relacji, to nie jest ten sam poziom. Nie są w tym samym tunelu” (I/K/3/SM). Inna dość kategoricznie stwierdziła: „nie łudźmy się, że oni nawiązują jakieś trwałe relacje z dziećmi z lepszych środowisk. Oni razem grają w piłkę, ale potem każdy idzie w swoją stronę” (P/M/1/SM). Różnice często stają się przyczyną odrzucenia rówieśniczego, na które dzieci reagują agresją, ale częściej wycofaniem właśnie do grupy sobie podobnych. Trzeba podkreślić, że coraz rzadziej dzieci są odrzucane z przyczyn materialnych, a coraz częściej ze względu na deficyty kompetencji kulturowych i symbolicznych: „Bo nie widziały, bo nie były, bo nie wiedzą, co to znaczy. No i ja mam wrażenie, że te dzieci z «lepszych» rodzin są bardzo srogie w ocenie innych” (P/M/2/SM). Prowadzi to do zawężenia sieci społecznych dzieci, utrudnia im zetknięcie z innymi wzorami funkcjonowania społecznego. Jest to tendencja niekorzystna, badania pokazują bowiem, że na kontakcie z dziećmi pochodzącymi z rodzin prawidłowo funkcjonujących, o wyższych kapitałach społecznych zyskują dzieci z interesujących nas w tym fragmencie rozważań grup⁸⁷.

Szukając potwierdzenia swojej atrakcyjności, dzieci często podejmują zachowania ryzykowne, które niejednokrotnie stanowią przepustkę do grupy. Nie mogąc wyróżnić się na plus, ze swojej problemowości czynią zaletę: „Oni też są bardzo dumni z tego, że np. chodzą do najgorszej klasy i że ta «najgorszość» klasy jest też w dużej mierze ich zasługą. To jest trochę tak, że jak się nie da być w czymś najlepszym, to trzeba by spróbować być najlepszym w najstabszym. Taka pokrętna logika, ale ich zdaniem działa” (P/K/1/SM).

⁸⁷ P. Sadura, *Szkola i nierówność społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*, Warszawa 2012, s. 15; B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014, s. 117.

Tworzone przez dzieci grupy stanowią struktury dość dynamiczne, jeśli chodzi o skład, także ze względu na kwestie dobrowolnej i przymusowej mobilności rodziców (rodzice tych dzieci dość często zmieniają miejsca zamieszkania). Jedną z zasad je konstruujących jest poczucie lojalności. Wykazują też swoiście zdefiniowane poczucie sprawiedliwości, rozumiane jako równomierna „dystrybucja” dóbr (I/K/6/SM).

Dzieci w znacznej mierze silnie integruje przestrzeń, z której się wywodzą: *„oni bardzo trzymają się razem i są bardzo zamknięci, no i jeszcze jest ta swoista duma z dzielnicy. Są bardzo wyczuleni na tym punkcie. Mamy dzieci, które się wyprowadzają, ale potrafią przyjechać tu na dzielnicę i cały dzień spędzić, bo to jest ich miejsce, ich świat”* (P/K/1/SM). Choć dobrze sobie radzą z przemieszczaniem w przestrzeni miasta, są samodzielni i zaradni, to jednocześnie nie mają potrzeby eksplorowania innych terenów. Jeden z respondentów opowiadał: *„Mieliśmy tam dzieciaki, które miały 10–12 lat i były po raz pierwszy na Starym Rynku, na przykład mieszkając na Śródcie i odwrotnie. Ja miałem wrażenie, że oni nie wychodzą ze swoich kamienic. Są tacy przywiązani. Trochę ich jeszcze ciągnęło do galerii Malta, żeby sobie popatrzeć na te niedostępne dla nich dobra. One nie mają potrzeby poznawania innych przestrzeni. Funkcjonują w obrębie Wrocławskiej, Półwiejskiej, Starego Browaru i innych galerii tu w centrum. Tak że to nie jest jakiś wielki teren, generalnie oni byli zamknięci w swoim fyrtku”* (P/M/1/SM).

Cechą charakterystyczną dla tej grupy dzieci jest uwikłanie instytucjonalne, będące następstwem ich sytuacji życiowej. Większość instytucji budzi w dzieciach dość pozytywne emocje. Wyjątkiem jest tu szkoła, która dla wielu, zamiast być źródłem wsparcia, staje się przyczyną stresu. Jak stwierdziła jedna z respondentek, dzieje się tak, bo *„Szkoła nie szuka sukcesu, ona szuka błędu, zwłaszcza u naszych dzieci”* (I/K/7/SM). Dzieci wobec szkoły wykazywały niespójną postawę. Często na zewnątrz manifestowały niechęć, wręcz pogardę dla wiedzy, natomiast w bezpośrednim kontakcie niejednokrotnie stwierdzały, że też chciałyby się dobrze lub bardzo dobrze uczyć. Tak mówił o tym jeden z respondentów: *„Często chłopcy, którzy do nas przychodzili, mieli problemy w nauce. Jak byli w grupie, to się obśmiewali, że ktoś jest kujonem, ale jak się z nimi pracowało jeden na jeden, to mówili, że chcieliby coś tam poprawić, bo też by chciał, chciała się tak dobrze uczyć. Przychodzi «pan mi wytłumaczy, ale tak prosto». Oni czasami bardzo chcieli, ale z powodów różnych nie mogli, bo to dom, bo rodzice, czasami ciężko tym dzieciakom naprawdę było”* (P/1/M/SM). Trudno widzieć wsparcie i pomoc w rodzicach, skoro w przypadku 71% dzieci ich osiągnięcia edukacyjne spotykały się z aprobatą rodziców, nawet jeśli były one na najniższym poziomie. Tylko co szósty rodzic wyrażał niezadowolenie z postępów edukacyjnych dziecka. Podobna grupa nie była w stanie ocenić stosunku rodziców do uzyskiwanych przez siebie ocen. Potwierdza to wcześniejsze sygnały o tym, że staromiejscy rodzice nie stanowią dla swoich dzieci wsparcia edukacyjnego. W przypadku grupy dzieci zagrożonych jest to w zasadzie regułą. W sytuacji problemów dzieci zostają z nimi same, bo jak stwierdziła

jedna z respondentek: „moi klienci, jeśli chodzi o edukację, to mają takie oczekiwania do dzieci, że te będą chodzić do szkoły, że będą się uczyć. I to tak, żeby oni już nie musieli nic z tym robić” (I/K/3/SM).

Szkoła dla dzieci z tej grupy była ważna jeszcze z dwóch powodów, które jednocześnie wpływały na jej pozytywne postrzeżenie: po pierwsze, w szkole byli koledzy, a po drugie – był obiad.

Mimo dość specyficznej sytuacji życiowej marzenia dzieci z tej grupy nie odbiegają od standardu: „Dzieciaki to najczęściej mówią, że chciałyby mieć dom, rodzinę, dużo miłości. [...] Bardziej właśnie wykazują ten aspekt rodzinny niż wykształceniowy” (I/K/6/SM). Można powiedzieć, że te marzenia są odzwierciedleniem tego, czego tym dzieciom brak – witaminy M, jak mówiła Maria Łopatkowa⁸⁸.

Podsumowując, dokonujące się w przestrzeni śródmiejskiej zmiany gentryfikacyjne widziane przez pryzmat funkcjonowania grup rówieśniczych trudno ocenić jednoznacznie. Z jednej strony mamy bowiem do czynienia z rozbudową infrastruktury przeznaczonej dla dzieci i młodzieży, odbywa się wiele imprez im dedykowanych, ale z drugiej trwające wciąż wysiedlenia rozbijają delikatną siatkę relacji społecznych. Pojawienie się nowych mieszkańców nie spowodowało dotąd jakichś znaczących zmian aksjonormatywnych, które mogłyby zawęzić sferę dysfunkcyjnych grup rówieśniczych poprzez stworzenie dla nich alternatywy. Uczynienie z badanego obszaru wizytówki miasta przyciągnęło doń wielu ludzi, powodując i tak już silny wzrost anonimowości, spychając rdzennych mieszkańców na margines. Wspomniane inwestycje infrastrukturalne nie powstają dla stałych rezydentów dzielnicy, ale przede wszystkim dla turystów i ludzi, których w okolice Śródmieścia ściągają interesy lub przyjemności. To wszystko powoduje, że teren ten trudno uznać za dogodną przestrzeń do funkcjonowania grup rówieśniczych. One same w znacznej mierze wypełniają charakterystyki grup dysfunkcyjnych, głównie ze względu na prezentowane wartości i postawy, a także podejmowane działania, często naruszające normy. Nadzór dorosłych nad nimi jest iluzoryczny z powodu sytuacji rodzinnej, ale również wobec specyfiki obszarów centralnych, w które wpisana jest zmiana, anonimowość, osłabienie i urzeczowienie więzi społecznych. Niewydolne okazują się też instytucje, które mają je wspierać i rozwijać.

5.2.1.3. Sąsiedztwo w gentryfikujących społecznościach lokalnych

„Wszyscy mają sąsiadów i żyją w sąsiedztwie”⁸⁹ – trudno z tym twierdzeniem dyskutować. Obok rodziny i rówieśników sąsiedzi są najpowszechniejszym składnikiem środowiska wychowawczego dzieci i młodzieży. Tworzą je jednostki, z którymi „osobnik styka się bezpośrednio dzięki temu, że znajdują się

⁸⁸ M. Łopatkowa, *Samotność dziecka*, Warszawa 1983.

⁸⁹ D.J. Walmsley, G.J. Lewis, *Geografia człowieka. Podejście behawioralne*, Warszawa 1997, s. 150.

w takiej fizycznej bliskości jego miejsca zamieszkania, iż mogą się z nim często spotykać”⁹⁰. Sąsiedztwo jest też przestrzenią, w której najszybciej ujawniają się procesy gentryfikacji w ich społecznym wymiarze. W zależności od jej charakteru zmiany mogą je wspierać albo doprowadzić do rozpadu. Zobaczmy, jakie zmiany dokonały się w sąsiedztwie w badanych obszarach pod wpływem gentryfikacji.

*W poszukiwaniu wspólnoty –
zmiany funkcjonowania sąsiedztwa w gentryfikującej wsi podmiejskiej*

Goleńczewo jeszcze do niedawna stanowiło wieś rolniczą. W tego typu strukturach osadniczych sąsiedztwo nabierało szczególnej wagi, przybierając z jednej strony charakter towarzyskich, nawet przyjacielskich relacji, z drugiej zaś świadczenia wobec siebie rozmaitych usług, które nie wymagały natychmiastowego rewanżu. Oczywiście, nie u wszystkich te dwa elementy ze sobą współgrały. Wówczas wytwarzane przez nich więzi sąsiedzkie przybierały kształt sąsiedztwa zorganizowanego⁹¹. Łączyło się ono z częściowo instrumentalnym charakterem relacji, związanym z realizacją interesów własnych lub społeczności. Tak czy inaczej, sąsiedzkie stosunki zawsze były tu ważne. O sąsiedztwie w dawnym Goleńczewie opowiadała jedna z respondentek: „*To była jedna rodzina. Wszyscy się znali, wiedzieli o swoich problemach...*” (A/K/1/GL). Pojawienie się nowych osób zmieniło je, głównie ze względu na odmienne oczekiwania napływowych i starych mieszkańców, ale przede wszystkim zredukowanie działalności rolniczej, która niegdyś wymagała szeroko rozumianej współpracy.

Współczesne stosunki sąsiedzkie w Goleńczewie należy ocenić pozytywnie (tab. 44). Blisko połowa badanych (47%) zadeklarowała, że ich sąsiedztwo oparte jest na wzajemnej znajomości, wspólnych celach i doświadczeniach współpracy. Co trzeci mieszkaniec, choć nie utrzymuje systematycznych kontaktów z sąsiadami, to ma doświadczenie współpracy z nimi, co piąty zaś jest przekonany o tym, że w razie czego mógłby podjąć z nimi współpracę w ważnej sprawie, mimo że w zasadzie niewiele o nich wie. Zgromadzone dane pozwalają powiedzieć, że we wsi obecny jest duch dobrego sąsiedztwa i współpracy.

Mieszkańcy Goleńczewa w większości znają swoich sąsiadów (78%). Wśród 21% osób, które takiej wiedzy nie mają, są przede wszystkim mieszkańcy napływowi. Patrząc na dotychczasowy rozwój stosunków sąsiedzkich,

⁹⁰ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, s. 72.

⁹¹ Oprócz wymienionych tu typów sąsiedztwa Ewa Kaltenberg-Kwiatkowska, z której typologii skorzystałam, wyróżniła jeszcze sąsiedztwo przestrzenne, ograniczające, zdystansowane i niechętne oraz skonfliktowane. Por. E. Kaltenberg-Kwiatkowska, *Sąsiedztwo we współczesnym mieście – stereotypy i rzeczywistość*, [w:] W. Misztal, J. Styka (red.), *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce. Czynniki miastotwórcze w okresach wielkich zmian społecznych*, Lublin 2002, s. 257–260.

Tabela 44. Postawa wobec sąsiadów a czas zamieszkiwania w Gołęczewie

Charakterystyka sąsiedztwa	Mieszkańcy					
	Rdzenni		Napływowi		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Znam moich sąsiadów od wielu lat, wiele nas łączy, staramy się wspólnie rozwiązywać problemy, również te związane z wychowaniem dzieci i młodzieży	10	42	27	48	37	47
Znam moich sąsiadów od wielu lat, ale nie utrzymujemy ze sobą kontaktów wykraczających poza „dzień dobry”, sporadycznie zdarzyło się nam rozwiązać jakiś problem razem	12	50	13	23	25	31
Nie znam moich sąsiadów, zbyt krótko mieszkamy obok siebie, ale myślę, że moglibyśmy razem rozwiązać jakieś problemy	2	8	15	26	17	21
Nie znam moich sąsiadów i nie zamierzam ani ich poznać, ani z nimi współpracować	0	0	1	2	1	1
Razem	24	100	56	100	80	100

Źródło: Opracowanie własne.

można przewidywać, że z biegiem czasu ich relacje się rozwiną. Jest to tym bardziej prawdopodobne, że w tej grupie był znaczny odsetek rodziców, których dzieci dopiero wchodziły w lokalny podsystem kształcenia. Zgromadzony materiał badawczy pozwala stwierdzić, że szkoła i przedszkole, oprócz bliskości fizycznej, stanowią najważniejsze drogi rozwoju wspólnoty sąsiedzkiej, w tym przypadku również lokalnej. Można wręcz postawić tezę o dominacji tej drogi. Jedna z respondentek swoje wrastanie w sąsiedztwo opisała tak: „*nawiązywanie kontaktów zaczęło się, jak starszy syn zaczął chodzić do przedszkola, wtedy tak naprawdę poznałam sąsiadów, no i innych rodziców. Każde kolejne pół roku czułam się lepiej i teraz już jak jest odbieranie dzieci przez innych rodziców z ulicy i nie tylko, gdzie można podrzucić, zostawić. To jest super. Ta przysłowiowa szklanka cukru, życzliwość i uśmiech, wszystko to jest. Takie pozytywne rzeczy... można się wyżalić, poradzić... przysłowiowo: gdzie jechać do mekani? , gdzie jest jakiś hydraulik, poradzić? Ot... przy takich najprostszych zadaniach sąsiedzi się sprawdzają” (G/K/6/GL). Ci, którzy dzieci nie mają albo, co sygnalizowałam w poprzednim podrozdziale, nie uczą się one we wsi, pozostają poza wspólnotą sąsiedzką. Ilustruje to następująca wypowiedź: „*Ci nowi mieszkańcy, zwłaszcza jak dzieci nie ma, to oni się tak trudniej asymilują. Oni mają swoje życie. Ich mało tu widać. Nasz córka mieszka na tej ulicy dalej i tam na tej są cztery chałupy zasiedlone. To ona mówi, że tylko z tymi jedynymi się dogaduje, a tych dwoje to... ci jedni mają dwa psy, którymi się zajmują, i to tylko, a ci następni, nawet zakupy im Tesco przywozi. Taki bardzo miejski styl życia. Są bardzo zamknięci” (A/M/2/GL).**

W Gołęczewie, co może nieco dziwić, biorąc pod uwagę specyfikę społeczności, wspomniana bliskość przestrzenna zdaje się mieć nieco mniejsze znaczenie. Część respondentów deklarowała, że co prawda relacje sąsiedzkie nawiązywali już w czasie budowy domu, ale często miały one charakter konwencjonalny i w zasadzie niewiele z nich poza ten próg wyszło. Ale zdarzali się tacy, którzy w czasie budowy zadzierzgnęli trwające już wiele lat kontakty i niezwykle sobie je chwala: *„Nam sąsiedzi działkę sprzedali i jak myśmymy 5 lat się budowali, to nic mi z budowy nie zginęło, bo sąsiad wstawał po nocy, jak ich pies szczekał. Teraz jest odwrotnie, bo nasz szczeka, bo oni nie mają już psa. A poza tym teraz, to już sama przyjemność współmieszkania: pogadamy, jak trzeba pomożemy, czasami się gościmy”* (G/K/3/GL).

Wejście w nowe środowisko sąsiedzkie nie było dla wielu mieszkańców łatwe, i to wcale nie z tego powodu, że czuli się we wsi niechciani, bo jak sami podkreślali, doświadczali raczej miłych reakcji. Tym, co budziło silne emocje, począwszy od zdziwienia, aż po irytację, było okazywane zainteresowanie i idąca za tym wiedza. Było to odczuwalne zwłaszcza w pierwszym okresie, kiedy jeszcze rdzenni mieszkańcy stanowili większość i byli w stanie odnotowywać przybycie kolejnych nowych mieszkańców. Jedna z respondentek tak opisała swoje doświadczenia w tej materii: *„Na początku mnie to bardzo drażniło: no kurczę, co za ciekawi ludzie, co ich to wszystko obchodzi. Jak taki blockers typowy: po co im to, niech się zajmą sobą, swoim nosem, a nie wtykać gdzieś tam... Ale potem okazało się to bardzo przydatne. Bo kiedyś raptem potrzebowaliśmy tutaj do studni, do pogłębienia, to wystarczyło rzucić hasło i już zaraz było «tu pójdziesz do tego i do tego, a ten to robi tu i tamto, on dużo ci nie weźmie...». I faktycznie to potem było tak, że jedni drugim pomagają, czego w mieście nie ma. I to było fajne, że tutaj ludzie wolą sobie pomóc, niż zagrozić. Tu jest bardziej życzliwie niż w mieście. No i teraz się już przyzwyczaiłam, że wiedzą o mnie czasami więcej niż ja sama”* (G/K/5/GL). Tego rodzaju postawa jest dość typowa dla osób wprowadzających się na wieś, bo dla większości z nich wieś to krajobraz, ale już niekoniecznie stosunki społeczne⁹². Obecnie napływowi mieszkańcy dostrzegają również plusy tego typu zachowania, szczególnie jeśli chodzi o kwestie bezpieczeństwa dzieci. Podkreślają, że zawsze mogą liczyć na sąsiadów, bo działają sąsiedzkie „oczy ulicy”.

Początki wspólnej egzystencji w przestrzeni wsi nie były łatwe i obfitowały w mniejsze i większe konflikty, głównie związane ze stylem życia, kwestiami organizacji przestrzeni, czy wręcz „urokami wsi”. Jedna z respondentek wspominała: *„Państwo przeprowadzili się i był problem, bo śmierzdi, bo gnój wylali na pole, że traktor jeździ, a pani właśnie okna pomyła i jej się kurzą, a to psy biegają luzem... takie w sumie śmieszne rzeczy... i to chyba wtedy było najwięcej takich problemów”*. I dodała: *„nie mogliśmy zrozumieć, że miastowi przychodzą do nas, na wieś, gdzie te kury*

⁹² K. Kajdanek, *Suburbanizacja po polsku*, s. 135–136.

od zawsze, i że im to przeszkadza. To było takie najbardziej...” (A/K/3/GL). Co ciekawe, napięcia pojawiały się także między nowymi mieszkańcami. U ich podstaw leżały dość nierealne, czy wręcz naiwne wyobrażenia o życiu na wsi. Oburzenie wywoływał fakt, że obok powstaje kolejny dom, no bo przecież nikt inny nie miał prawa wpaść na taki pomysł. Dostrzegali to również rdzenni mieszkańcy, czego przykładem jest wypowiedź jednego z nich: „Na początku było tak... powiem pani, ludzie się tu sprowadzali, budowali – «Ale pięknie, och i ach». Póki się sąsiad nie zaczął budować i wtedy najczęściej było: «Bo ja tu myślałem, że będę miał widok ze wszystkich stron na pole, a tu mi się za płotem sąsiad buduje... 4 metry od mojej granicy». I były komentarze, że śmierdzi, że miało być czysto, a tu...” (A/M/2/GL). Linia konfliktu biegła ponadto między potrzebami nowych i rdzennych mieszkańców, o czym była już mowa. Dziś tego typu problemy się nie zdarzają, ale można przypuszczać, że pozostawiły jednak ślad na relacjach sąsiedzkich. Relacje między grupami są dziś bardzo dobre, ale te bliższe nawiązywane są jednak częściej wewnątrz nich niż pomiędzy. Innymi słowy, „napływowi trzymają się razem, a starzy mają swoje grupy” (I/K/1/GL). Odrębność wydaje się także związana z różnicą wieku: „Jak są imprezy, o, to razem się bawimy... ale tak codziennie to chyba ci starzy nieco bardziej się ze sobą trzymają. Nie znaczy to, że nie wpuszczają nikogo do siebie..., ale to jest chyba bardziej kwestia mentalności i wieku, no bo przecież większość z nich mogłaby być naszymi rodzicami” (G/K/1/GL).

Obie grupy sąsiadują w nieco odmienny sposób, co łączyć należy nie tylko z czasem zamieszkiwania w społeczności, własnymi preferencjami, ale i historią. W przypadku gentryfierów rozkład odpowiedzi na pytanie o charakter sąsiedztwa można zinterpretować jako wchodzenie po kolejnych szczeblach sąsiedzkiego „wtajemniczenia”, które z biegiem czasu zdecydowaną większość zaprowadzi w kierunku sąsiedztwa towarzysko-przyjacielskiego. Ci bowiem z nowych mieszkańców, którzy mieszkają we wsi najdłużej, najczęściej wskazywali na taki typ sąsiedztwa. Zaskakująco odmiennie ułożyły się odpowiedzi rdzennych mieszkańców. Okazało się, że wśród nich dominujący jest typ sąsiedztwa zorganizowanego (50% wskazań). Zaraz potem znalazło się sąsiedztwo towarzysko-przyjacielskie (42% wskazań). Rdzenni mieszkańcy, podobnie jak napływowi, potrzebują czasu, żeby wejść w relacje, ale mimo nieznamości sąsiadów deklarują gotowość do współpracy z nimi (8% wskazań). Ten stan rzeczy wyjaśnić można dwojako. Pierwsza hipoteza odnosi się do dłuższej historii wspólnego egzystowania, która siłą rzeczy z biegiem czasu wygasza intensywność kontaktu, zostawiając jednocześnie poczucie wsparcia i przekonanie o współpracy. Druga hipoteza kieruje uwagę na przedszkole i szkołę, które jak już zostało wspomniane, są istotnymi kreatorami stosunków społecznych. Rdzenni mieszkańcy są, jak się wydaje, mniej w nią uwikłani ze względu na wiek swoich dzieci. Znaczenie szkoły nie jest dla nich tak duże, bo mają wokół siebie rodziny. W przypadku nowych mieszkańców dla nich i ich dzieci znajomi ze szkoły są osobami niezwykle ważnymi na społecznej mapie. Pomimo ujawniających

się różnic w przypadku Gołęczewa można mówić o spójnym i efektywnym sąsiedztwie.

Mieszkańcy wypracowali reguły współzycia, których dość konsekwentnie przestrzegają. Wiele z nich obowiązywało, zanim Gołęczewo zaczęło się rozwijać. Jeden z badanych tak opisał swoje początki: „*Pierwsza rzecz, jakiej się uczysz, jak zaczynasz tu mieszkać, to to, że jak przychodzisz na przystanek autobusowy, to mówisz «dzień dobry». To nie Poznań*” (G/M/2/GL). Inna respondentka wspominała: „*No to się jechało przez wioskę i... – ja nie chciałam być taka niemila, żeby mnie nie brali tam za kogoś..., za jakiegoś buca – to tylko kręciłam głową i mówiłam «dzień dobry», «dzień dobry». Często nawet nie wiedziałam, czy ktoś mieszka czy nie. Mówiłam «dzień dobry», żeby mi nikt nie powiedział, że się jakiś buc tutaj wprowadził. Poza tym tu się tak robiło. No to się człowiek dostosował*” (G/K/5/GL). Rdzennym mieszkańcom udało się ustalić i utrzymać pewne standardy zachowania. Nowi zaś uszanowali wiele tradycji przekazywanych z pokolenia na pokolenie (spotkania i modlitwy pod figurą NMP Królowej Polski) i włączyli się w ochronę dziedzictwa kulturowego miejscowości. Chętnie i aktywnie uczestniczą w lokalnym życiu społecznym, podejmując wiele cennych inicjatyw, zwykle wspólnie z rdzennymi mieszkańcami. Przynieśli też wiele nowych pomysłów, jak powiedziała jedna z badanych: „*świeżości, tchnęli nowego ducha*” (A/K/3/GL). Dziś gołęczewskie sąsiedztwo oferuje stabilny i czytelny system reguł i zasad. Jest też skuteczne w jego egzekwowaniu, o czym szerzej powiem w dalszej części tekstu.

Tym, co może niepokoić, jest słabnięcie więzi i wycofywanie się w przestrzeń prywatną w miarę wychodzenia dzieci z lokalnego systemu edukacyjnego, czego przykładem jest następująca wypowiedź: „*Teraz jak chłopaki nie chodzą tutaj do szkoły i trzeba ich dowozić, to jestem mało w Gołęczewie, a jak wracam do domu, to zamykam się w moich czterech ścianach i już mi nic do szczęścia nie potrzeba. Pewnie jak będzie cieplej, to będę bardziej otwarta...*” (G/K/1/GL). Wówczas okazuje się, że zbudowane do tej pory relacje ulegają osłabieniu i zaczynają przypominać miejskie. To pokazuje, jak istotnym czynnikiem kształtowania i podtrzymywania stosunków społecznych jest szkoła. W pewien sposób tłumaczy to również dominację sąsiedztwa zorganizowanego wśród rdzennych mieszkańców.

Przyglądając się stosunkom sąsiedzkim w Gołęczewie, trzeba powiedzieć, że odbiegają one dość znacznie od typowych wyłaniających się z dotychczasowych badań naukowych (por. punkt 2.3.2). Gołęczewskie sąsiedztwo jest dość zintegrowane. Gdyby chcieć opisać jego charakter, to mieści się ono między towarzysko-przyjacielskim a zorganizowanym. Mimo dynamicznych zmian udało się utrzymać jego prospołeczny charakter, jest ono bowiem przesycone zachowaniami kolektywnymi. Mieszkańcy mają silne poczucie wspólnoty, podejmują razem wiele działań. Ma to ogromne znaczenie dla procesu socjalizacji. Uporządkowane i przede wszystkim skuteczne sąsiedztwo nie tylko buduje dla młodego pokolenia ramy funkcjonowania, ale także potrafi

wyegzekwować pożądane zachowania, bo „całe życie człowieka jest przezroczyście i podlega kontroli zbiorowości”⁹³. Jest też ono „poligonem” relacji społecznych zarówno w wymiarze rówieńniczym, jak i w perspektywie dorosły-dziecko. W takich właśnie warunkach dokonuje się kolektywna socjalizacja. Goleńczewskie sąsiedztwo stanowi filar prawidłowej socjalizacji dzieci i młodzieży.

*Ku sąsiedzkim mikroświatom –
przekształcenia sąsiedztwa w gentryfikującym obszarze śródmiejskim*

Sąsiedowanie w mieście, zwłaszcza wielkim, ze względu na jego specyfikę było procesem odmiennym nie tylko od jego wiejskiego odpowiednika, ale również zróżnicowanym przestrzennie wewnątrz organizmu miejskiego. W końcu poziom indywidualizacji, skomplikowania i urzeczowienia stosunków ludzkich osiągnął taki poziom, że zaczęto mówić o zmierzchu sąsiedztwa. Prekursorem tej idei był Louis Wirth⁹⁴. Z dzisiejszej perspektywy wizje te okazały się przedwczesne, co nie znaczy, że wielkomiejskie sąsiedztwo się nie zmienia. Jednym z czynników tych zmian jest gentryfikacja.

Staromiejskie sąsiedztwo, podobnie jak funkcjonujące tam rodziny oraz grupy rówieńnicze, okazało się wrażliwe na toczące się wokół procesy gentryfikacji. Zmiany w jego funkcjonowaniu wyznaczają trzy równoległe dokonujące się procesy. Pierwszy z nich to wysiedlenia mieszkańców, w efekcie których rozpadają się dotychczasowe, tradycyjne systemy sąsiedzkie. Podstawą ich powstawania była bliskość przestrzenna, wspólnota doświadczeń i podobne style funkcjonowania. Wiele dekad wspólnego życia pozwoliło na przekroczenie wymiaru świadczeniowego w stronę relacji towarzysko-przyjacielskich. Tak ten znikający świat opisał jeden z respondentów: „wiele osób, że tak powiem «50+» przez pół wieku mieszkało na tym terenie, znali wszystkich w kamienicy i sobie pomagali. Typową pomoc sąsiedzka. To było ich wsparcie. Zapraszali się na imprezy. Ilu tu ojców i matek chrześniwych mieszkało...! Teraz 2–3 sąsiadów zostało, których znają, którzy są im najbliżsi, mają z nimi kontakt, reszta nie żyje albo się wyprowadziła. Taka jest rotacja i tak często się zmienia, że oni przestają tych ludzi identyfikować. To jest takie «dzień dobry – dzień dobry», mijają się, wiedzą, że ktoś tu mieszka, ale żadne relacje nie są nawiązywane” (I/M/4/SM). Miejsce dawnych sąsiadów zajmują często studenci. Ich tymczasowość w przestrzeni, odmienne potrzeby i styl życia, a także różnice statusowe powodują, że nie są oni „zainteresowani budowaniem wspólnoty z innymi mieszkańcami” (G/K/2/SM). Często między tymi dwiema grupami pojawia się niechęć, a czasami wręcz wrogość. Specyfika rdzennych mieszkańców powoduje, że zazwyczaj to oni zostają zepchnięci na margines i nie reagują na pogarszające się warunki życia.

⁹³ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 160.

⁹⁴ L. Wirth, *Urbanism as a Way of Life*, „American Journal of Sociology” 1938, vol. 44(1), s. 1–24, <http://www.sjsu.edu/people/saul.cohn/courses/city/s0/27681191Wirth.pdf> (dostęp: 25.07.2016).



Fotografia 11. Enklawa sąsiedzka w Śródmieściu

Źródło: Archiwum własne autorki.

Mówiąc o zanikaniu tradycyjnych sąsiedztw, należy jednak pamiętać, że w pewnych obszarach proces ten można uznać za pozytywny, szczególnie tam, gdzie przez lata wspólnego życia wykształciły się swoiste enklawy podkulturowe z ogromną ilością nierozwiązanych od lat problemów. Najczęściej enklawy te spotykano w okolicach ulicy Mostowej, na Chwaliszewie czy w obrębie Garbar (I/K/1/SM; I/K/6/SM). Z punktu widzenia przebiegu procesu socjalizacji dzieci i młodzieży trudno je było uznać za środowiska konstruktywne.

Drugim obserwowanym na obszarze Starego Miasta procesem jest tworzenie swoistych mikroprzestrzeni sąsiedzkich, ograniczonych zwykle do kilku mieszkań. Sąsiedztwa te są wysyczone silnymi więziami społecznymi, ich mieszkańcy reprezentują poczucie wspólnoty i gotowość do podejmowania działań kolektywnych. Poza czynnikiem ludzkim ważnym aspektem ich powstawania jest uregulowana sytuacja własnościowa nieruchomości. Nie pojawiają się one w zasadzie tam, gdzie mieszkania są wynajmowane. Warto zwrócić uwagę, że o tego typu sąsiedztwach wypowiadali się przede wszystkim gentryfierzy. Widoczne wśród nich były działania zmierzające do rozwoju wspólnoty sąsiedzkiej, co ciekawie opisała jedna z respondentek: *„Ja mam to szczęście, że mam bardzo fajnych sąsiadów i ta nasza wspólnota to jest budynek z już wykupionymi mieszkaniami. Część komunalna jest 25–30%, w sumie to są ze dwa lub trzy mieszkania,*



Fotografia 12. Wystawa przygotowana przez mieszkańców jednego ze śródmiejskich sąsiedztw

Źródło: Archiwum własne autorki.

plus biura miejskie i muzeum. [...] Tak à propos integracji i upiększania terenu, przy okazji naszego pikniku mój mąż wyszedł z inicjatywą pozbierania starych zdjęć i teraz mamy taką wystawę w środku naszej bramy" (G/K/2/SM). W tego typu wspólnotach sąsiedztwo stanowi ważny komponent świata towarzyskiego. Kilkakrotnie w badaniach respondenci mówili o bardzo zażyłych relacjach z sąsiadami, w efekcie których dzieci zyskiwały tzw. przyszywanych dziadków. Są one też istotnym elementem wsparcia w codziennym życiu, co dobrze ilustruje następująca wypowiedź: „jak jest potrzeba odebrać sąsiadom dzieci, to odbiorę, oni mi też dzieci odbierają. Pilnujemy sobie dzieci, jak ktoś ma coś do załatwienia. Teraz starsza córka też jest u sąsiadki" (A/K/3/GL). Mikroświaty sąsiedzkie zapewniają również poczucie bezpieczeństwa: „My mamy taki dobry kontakt z sąsiadami i zaraz jesteśmy powymieniani telefonami. Jak się coś dzieje, to sobie pomagamy. Oni dbają o takie kwestie, jak na przykład sprawdzenie, kto wchodzi na klatkę, bo był z tym problem, jak był zepsuty domofon. Jak nas okradli, to też oni do nas zaraz dzwoniли, że drzwi otwarte i coś się dzieje. Tak że mamy taki system wsparcia bezpieczeństwa" (G/K/1/SM).

Trzecim procesem jest powstanie obszarów, w których kształtuje się sąsiedztwo konwencjonalne, lub wręcz zdystansowane. Najczęściej pojawia się ono w nowych budynkach, w których relacje sąsiedzkie zawiązują się rzadko mimo bliskości przestrzennej. Ich mieszkańcami są osoby, dla których podstawowy krąg aktywności wyznacza praca. Tak opisała to sąsiedztwo jedna z respondentek: „Jak ktoś nowy, to «dzień dobry, dzień dobry», od słowa do słowa i tak nawiązuję kontakty, ale jakoś teraz z tymi osobami nowymi, co się wprowadzili do tego nowego budynku, jest mi ciężko tak jakoś. Ludzie jacyś tacy małomówni, mało rozmowni, powiem tak. Jakby unikali kontaktu z innymi ludźmi" (A/K/3/SM). Budynki te bardzo

często pozbawione są przestrzeni publicznych. Nierzadko mają charakter osiedli zamkniętych, co wiąże się z obecnością monitoringu lub ochrony. Nie sprzyja to nawiązywaniu relacji. Inna sprawa, że nie są one oczekiwane⁹⁵.

Omówione procesy znajdują odzwierciedlenie w opiniach mieszkańców o sąsiedztwie. Analizując wyniki, zauważa się przewagę sąsiedztwa konwencjonalnego, ograniczonego do wymiany grzeczności. Dynamika zmian powoduje też, że coraz większy odsetek mieszkańców nie zna swoich sąsiadów z powodu zbyt krótkiego czasu wspólnego zamieszkiwania. Co czwarty badany swoje sąsiedztwo scharakteryzował jako przyjacielsko-towarzyskie. Ponieważ nie są dostępne porównywalne dane, trudno wnioskować, jak te proporcje zmieniały się na przestrzeni czasu, ale odnosząc to do informacji uzyskanych w wywiadach, można powiedzieć, że ten ostatni typ sąsiedztwa gwałtownie się kurczy. Nowe relacje naznaczone są indywidualizacją i obojętnością, a nade wszystko niestałością.

Tabela 45. Postawa wobec sąsiadów a czas zamieszkiwania w Śródmieściu

Charakterystyka sąsiedztwa	Mieszkańcy					
	Rdzenni		Napływowi		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Znam moich sąsiadów od wielu lat, wiele nas łączy, staramy się wspólnie rozwiązywać problemy, również te związane z wychowaniem dzieci i młodzieży	26	24	2	17	28	23
Znam moich sąsiadów od wielu lat, ale nie utrzymujemy ze sobą kontaktów wykraczających poza „dzień dobry”, sporadycznie zdarzyło się nam, rozwiązać jakiś problem razem	44	40	8	66	52	43
Nie znam moich sąsiadów, zbyt krótko mieszkamy obok siebie, ale myślę, że moglibyśmy razem rozwiązać jakieś problemy	34	30	2	17	36	30
Nie znam moich sąsiadów i nie zamierzam ani ich poznawać, ani z nimi współpracować	4	4	0	0	4	3
Brak odpowiedzi	2	2	0	0	2	1
Razem	110	100	12	100	122	100

Źródło: Opracowanie własne.

⁹⁵ Stosunek do sąsiadów jest uwarunkowany klasowo. Silne związki sąsiedzkie są naturalne, oczekiwane dla klasy ludowej, klasa wyższa natomiast postrzega więzy tego rodzaju jako uciążliwą konieczność. Chowając się za swoiście pojętą poprawnością polityczną, pochyła się nad rozpadem bliskich więzi, jednocześnie nie wyrażając tęsknoty za tym fragmentem relacji społecznych. Istotniejsze są one dla klasy średniej, której przedstawiciele doświadczają rozpadu wspólnoty w pogoni za awansem społecznym. Klasa średnia szuka wyidealizowanego sąsiedztwa, które winno opierać się na jasno sprecyzowanych zasadach, być uporządkowane: obecne, ale nienachalne, zbliżone do opisanego przez Ferdynanda Tönniesa *Gemeinschaft*. Zob. M. Gdula, P. Sadura (red.), *Style życiowe...*, s. 41–43.

Scharakteryzowane powyżej procesy powodują, że system sąsiedzki zaczyna przypominać mozaikę, w której obok siebie, całkowicie niezależnie, funkcjonują sąsiedztwa zorganizowane i zdeorganizowane. Istotne jest to, że mają one silnie ograniczony przestrzennie zasięg, co oznacza, że sprawują kontrolę nad swoimi członkami w bardzo ograniczonym zakresie. W przypadku Śródmieścia sąsiadami stają się osoby wspólnie zamieszkujące nie kamienicę czy ulicę, ale kilka najbliższych lokali. Zauważa się również tendencję do homogenizacji statusowej sąsiedztwa. Dodatkowym czynnikiem niekorzystnie oddziałującym na sąsiedztwo jest pojawianie się przestrzeni „bezsąsiedzkich” w postaci biurowców czy innych budynków usługowych. Wszystko to powoduje, że sąsiedztwo ztraca swoją socjalizacyjną funkcję. Zasięg wspomnianych „mikroświatów” pozostaje na tyle niewielki, że nie jest w stanie niwelować negatywnych wpływów pozostałych procesów przekształceń przestrzeni społecznej, fizycznej i symbolicznej.

5.2.2. Podsystem kształcenia, selekcji i preorientacji zawodowej

Mimo dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości szkoła wciąż jest główną instytucją edukacyjną, a do jej najważniejszych zadań należy „sprawnie i profesjonalnie wprowadzić młodzież w zastaną kulturę i przygotować do podejmowania nowych zadań i ról [...] profesjonalnie wspomagać rozwój młodzieży”⁹⁶. Wykonanie tego niezwykle trudnego zadania jest możliwe dzięki realizacji przez nią licznych funkcji, wśród których wymienić należy szeroko rozumiane funkcje kształcenia, wychowania i opieki⁹⁷. Efektywną ich realizację zapewnia szkole kooperacja z szeroko rozumianym środowiskiem społecznym. Ono z kolei, biorąc pod uwagę proces socjalizacji, pełnić będzie funkcje: kompensacyjne, integracyjne oraz rozwojowe. Niezależnie od tego, o którym rodzaju zadań mówimy – nie zapominając, że są one za sobą nierozzerwalnie splecione – ich realizacja nie jest możliwa bez współpracy obu podmiotów i bez uwzględniania potencjałów i zagrożeń, jakie się w nich kryją. Można się zatem spodziewać, że zmiany szeroko rozumianego środowiska, również te związane z procesami gentryfikacji, będą znajdowały odbicie

⁹⁶ Z. Kwieciński, *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, „Edukacja” 1991, nr 1, s. 89.

⁹⁷ Literatura przedmiotu dostarcza wielu typologii funkcji szkoły. Jedną z nich opracował Jerzy Mikulski, który wskazuje na funkcje: dydaktyczno-wychowawczą, opiekuńczo-wychowawczą, profilaktyczno-kompensacyjną, aktywizująco-integracyjną oraz rekreacyjno-kreatywną. Ze względu na zachodzenie na siebie tych funkcji oraz szeroki zakres analizy w referowanym projekcie zdecydowałam się na dokonanie swoistej „redukcji” i wskazanie trzech podstawowych funkcji, jakie pełni szkoła wobec jednostki. Są nimi funkcje: edukacyjna, wychowawcza i opiekuńcza. Przy czym rozumiem je na tyle szeroko, że zakresem obejmują one obszary zadań sformułowane przez Jerzego Mikulskiego. Por. J. Mikulski, *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*, Warszawa 1972, s. 86–92.

w funkcjonowaniu szkoły – czy szerzej – podsystemu kształcenia, selekcji oraz preorientacji zawodowej, i odwrotnie. Zgromadzony materiał pozwala na potwierdzenie tych przypuszczeń.

Na szkołę jako główne ogniwo podsystemu kształcenia, selekcji i preorientacji zawodowej można patrzeć przez pryzmat pełnionych przez nią funkcji, ale można także rozpatrywać ją jako (pod)system społeczny. Ów system tworzą pozostające ze sobą w interakcjach trzy stany szkolne: uczniowie, rodzice oraz dyrekcja i nauczyciele wraz z innym personelem. Jednocześnie szkoła pozostaje elementem szerszych podsystemów i systemów.

*Serce społeczności –
szkoła w podmiejskiej wsi*

Z punktu widzenia Gołęczewa główną instytucją podsystemu kształcenia, selekcji i preorientacji zawodowej jest Zespół Szkół im. o. Mariana Żelazka w Chłudowie, w skład którego wchodzi szkoła podstawowa, obecnie „wygaszane” gimnazjum, przedszkole oraz działające jako filia przedszkole i szkoła w Gołęczewie. Funkcje uzupełniające pełnią sucholeskie: Szkoła Podstawowa nr 1 im. Wojciecha Bogusławskiego oraz powstała na bazie gimnazjum Szkoła Podstawowa nr 2 im. Jana Pawła II w Suchym Lesie. W zakresie kształcenia średniego potrzeby mieszkańców zaspokajają działające od ubiegłego roku I Liceum Ogólnokształcące w Suchym Lesie, będące filią Liceum Ogólnokształcącego im. Romka Strzałkowskiego w Poznaniu. Podsystem dopełniają szkoły różnego stopnia z Poznania i Obornik. Warunki organizacyjne wymienionych podmiotów, w zasadzie poza szkołą i przedszkolem w Gołęczewie, należy oceniać jako bardzo dobre. Szkoły mieszczą się w nowych lub odnowionych budynkach, poddawane są systematycznym remontom, dysponują odpowiednią bazą lokalową i zapleczem. Każda z nich oferuje szeroki wachlarz zajęć dodatkowych. Szkoły podstawowe posiadają dobrze wyposażone świetlice.



Fotografia 13. Szkoła w Gołęczewie – wiek XX

Źródło: Archiwum własne autorki.



Fotografia 14, 15. Szkoła w Golęczenie – widok obecny

Źródło: Archiwum własne autorki.

Warto zaznaczyć, że ze względu na położenie po części pełnią one funkcje szkół „zbiorczych”, uczęszczają do nich bowiem nie tylko dzieci z Suchego Lasu, ale również okolicznych miejscowości.

Działająca w Golęczenie szkoła może poszczycić się ponad stuletnią tradycją. Została powołana do życia w pierwszej dekadzie XX wieku na fali przekształcania osady w wieś wzorcową. Można powiedzieć o niej, że zawsze pełniła kluczową rolę, jeśli chodzi o życie społeczne wsi. W jej historii odbijały się lepsze i gorsze dni Golęczenia. Szkoła z powodu uwarunkowań demograficznych kilka razy miała zostać zamknięta, ale stanowcza postawa mieszkańców skutecznie blokowała te działania. Obecnie, jak powiedziała jedna z respondentek, golęczeńska szkoła przeżywa „drugą młodość, [...] ze sporym udziałem nowych mieszkańców, którzy poszli po rozum do głowy, że może dowożenie dzieci do szkoły to niekoniecznie najlepszy pomysł, że to nie jest ani miła, ani tania zabawa” (G/K/6/GL). Placówka funkcjonuje jako filia Zespołu Szkół w Chłudowie, zachowując znaczną swobodę w organizacji i pracy: „Z Chłudowem jesteśmy jednym elementem, współpracujemy, jesteśmy jednym gronem pedagogicznym, jednym zespołem, mamy jednego dyrektora,

razem organizujemy pracę. Ale rzeczywiście filia ma tę możliwość, że żyje swoim życiem, dyrektor oczywiście panuje nad tym wszystkim, ale mieliśmy to szczęście, że nie musieliśmy niczego zmieniać. Możemy nadal kontynuować to, co robiliśmy i... na zasadzie wymiany informacji, co się dzieje tam, co się dzieje u nas..." (I/K/1/GL). W jej strukturze wyodrębnione zostało trójoddziałowe przedszkole oraz szkoła podstawowa w zakresie klas I-III. Łącznie swoimi oddziaływaniami filia obejmuje 124 dzieci. W szkole i przedszkolu zatrudnionych jest dziesięciu nauczycieli, a także psycholog, pedagog, logopeda i rytmiczka. Kadra jest zróżnicowana pod względem wieku i poziomu awansu zawodowego. W jednej trzeciej tworzą ją mieszkańcy badanej wsi.

W związku z rosnącą w wyniku osiedlania się nowych mieszkańców liczbą dzieci (tab. 46, wykres 6) trwają starania o to, by we wsi powstał nowy budynek dla szkoły i przedszkola. Ten, w którym obecnie mieszczą się obie instytucje, jest zbyt mały, a poza tym ze względu na status zabytku nie nadaje się do rozbudowy. Docelowo mieszkańcy wsi są zainteresowani utworzeniem na miejscu pełnej szkoły podstawowej, co nie do końca spotyka się z aprobatą władz gminy, głównie z powodów ekonomicznych. Chcąc mieć wpływ na to, co się dzieje w tej sprawie, rodzice założyli Stowarzyszenie Przyjaciół Szkoły „Edukacja Dla Gołęczewa”, bo jak mówią, szkoła jest „sercem tego, co dzieje się we wsi” (A/K/1/GL).

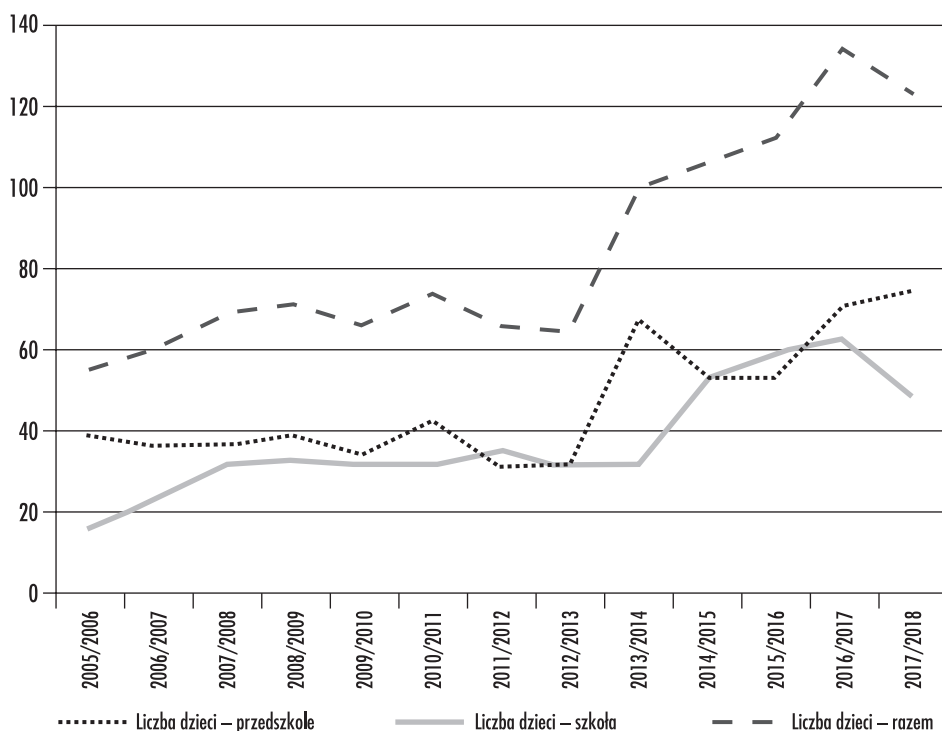
Zaprezentowane dane statystyczne pozwalają stwierdzić, że przedszkole i szkoła w Gołęczewie cieszą się dużym zainteresowaniem zarówno starych, jak i nowych mieszkańców. Do wyjątków należą rodzice, którzy nie korzystają z oferty oświatowej wsi (zwykle jest to związane z organizacją życia lub wiekiem dzieci). Szkoła, choć nieduża, cieszy się bardzo dobrymi ocenami w zakresie realizacji swoich podstawowych zadań, jakimi są kształcenie, opieka i wychowanie. Bardzo dobre i dobre oceny w tym zakresie wystawiło jej odpowiednio 73% i 23% badanych, pozostali ocenili ją jako dostateczną. Bardzo dobre opinie o szkole okazały się drugim czynnikiem (pierwszym był fakt bycia placówką obwodową) decydującym o tym, gdzie dziecko rozpocznie edukację. Wzięło je pod uwagę trzy czwarte rodziców. Jest to na tyle ważne i wiarygodne źródło informacji, że było w stanie rozwiązać wątpliwości, do których w kontekście korzystania z wiejskiej szkoły przyznawali się nowi mieszkańcy. Dobrą ilustracją jest tu następująca wypowiedź: „Jak patrzeć na szkołę, to ja myślałam, że to jest wieś, że obniżony poziom, że trzeba będzie dziecko do Poznania wozić, że trzeba będzie kombinować i wozić na różnego rodzaju zajęcia. [...] I już jak w przedszkolu poznałam ludzi stąd, to oni mówili, że to nieprawda z tym poziomem. Że mam przyjść i zobaczyć i tak się faktycznie okazało, że oni sobie dobrze radzą, że dają radę w konkursach ogólnopolskich czy coś... widać było, że ten poziom nie był jednak na samym końcu. Nie jest źle... Szkoła mnie tak pozytywne zaskoczyła, że nie woziłam, nie chciałam żadnego Poznania, bo jest... bo są małe grupki, nauczyciele zwracają uwagę na dzieciaki, nie ma szans, żeby coś się ukryło” (G/K/5/GL). Rodzice nie opierali się tylko i wyłącznie na opiniach.

Tabela 46. Liczba uczniów szkoły podstawowej i przedszkola w Gołęczewie

Rok szkolny	Przedszkole	Szkoła	Razem
2005/2006	39	16	55
2006/2007	37	24	61
2007/2008	37	32	69
2008/2009	39	33	72
2009/2010	34	32	66
2010/2011	42	32	74
2011/2012	31	35	66
2012/2013	32	32	64
2013/2014	68	32	100
2014/2015	54	53	107
2015/2016	53	59	112
2016/2017	71	63	134
2017/2018	75	49	124

Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 6. Liczba uczniów szkoły podstawowej i przedszkola w Gołęczewie



Źródło: Opracowanie własne.

Standardem były między innymi wizyty w szkole, których wyniki tak opisała jedna z respondentek: „zdarzało się tak, że przychodzili rodzice i zaczęli rozmowę od stwierdzenia, że «wiejska szkoła, że niski poziom, że chyba nie pošlemy tu dziecka, ale na wszelki wypadek przyszedliśmy zobaczyć, obejrzeć, dowiedzieć się czegoś». I w zasadzie każda taka wizyta kończyła się tym, że zostawali w szkole” (I/K/1/GL). Dla rodziców bardzo ważna była również oferta edukacyjna. W wywiadach niejednokrotnie podkreślali, że byli zaskoczeni ilością i jakością zajęć, chwalili pracę nauczycieli, podkreślając ich zaangażowanie, a także wrażliwość na potrzeby dzieci. Wielu rodziców było pozytywnie zaskoczonych „montessoriańskim” rysem przedszkola, co jedna z respondentek tak skomentowała: „gdzie ja bym w Poznaniu państwowe przedszkole Montessori znalazła, a tu, na wsi mam. Moi znajomi nie wierzą, ja też zresztą nie bardzo wierzyłam” (G/K/8/GL). Ci, których starsze dzieci przeszły już do innych placówek, podkreślali bardzo dobre przygotowanie ich do dalszych etapów edukacji. W wywiadach pojawiło się stwierdzenie, że szkoła daje dziecku „dobry start” ((G/K/1/GL); (G/K/6/GL)), co wpisuje się w charakterystyczne dla gentryfierów (klasy średniej) podejście do edukacji, postrzeganie jej w perspektywie przemyślanego i zaplanowanego procesu, w którym każdy etap ma znaczenie.

Część rodziców-gentryfierów, zwłaszcza tych, którzy przybywali do wsi w pierwszej fali migracji, można określić – odwołując się do typologii stworzonej przez Jennifer Burns Stillman⁹⁸ – mianem innowatorów. Choć nie byli pewni „jakości” szkoły, postanowili zaryzykować, często wbrew osądowi i działaniom innych rodziców. To dzięki nim zmieniał się odbiór szkoły wśród nowych mieszkańców. Rodzice z kolejnych fal migracyjnych dysponowali już pochodzącą od starszych stażem mieszkańców wiedzą o szkole, często konfrontowali ją w bezpośrednim kontakcie z placówką, dzięki czemu upewniali się, że wybierają właściwie. Dla jednych i drugich naturalne było i jest działanie na rzecz szkoły.

Badani rodzice pozytywnie oceniali realizację funkcji opiekuńczej przez szkołę i przedszkole, która w związku z pojawianiem się nowych mieszkańców z odmiennymi potrzebami związanymi ze stylem życia i aktywnością zawodową, prowadzoną często poza miejscem zamieszkania, radykalnie się

⁹⁸ Badaczka wyróżniła wśród rodziców-gentryfierów cztery podstawowe fale (grupy). Pierwsza to innowatorzy, którzy nie znają szkoły, ale uważają, że na pewno ma ona jakieś potencjały, podejmują ryzyko posłania do niej swoich dzieci, stając się jednocześnie jej ambasadorami. Druga grupa to rodzice w sumie podobni do innowatorów, ale ze względu na wiek ich dzieci nie zdążyli uczestniczyć w pierwszej fali włączania się do działania instytucji. Trzecia i czwarta fala to konformiści, którzy nie podejmują ryzyka posłania dziecka do szkoły, której nie znają. W przypadku tych pierwszych wystarczy zwykle rekomendacja innych rodziców, dla drugich zaś ważny jest ponadto społeczny odbiór instytucji – najistotniejsza staje się obecność placówki na liście „dobrych szkół”. Zob. J. Burns Stillman, *Gentrification and Schools: The Process of Integration. When Whites Reverse Flight*, New York 2012, s. 128.

Tabela 47. Czynniki wyboru szkoły w środowisku podmiejskim

Czynniki wyboru szkoły	Golęczewo	
	N	Ranga
Obwód szkoły	52	1
Opinia o szkole	38	2
Oferta edukacyjna (zajęcia dodatkowe, specjalistyczne) i opiekuńcza (świetlica szkolna)	28	3
Rekomendacje znajomych rodziców	25	4
Rodzeństwo i koleżanki są już w szkole	17	5
Bliskość miejsca pracy	13	6
Własne doświadczenia - byłem uczniem tej szkoły	7	7

Źródło: Opracowanie własne.

zmieniła. Tak dawne przedszkole wspominała jedna z rdzennych mieszkanek: „Tu byliśmy tak zawsze nauczeni, żeby przedszkole było, żeby dziecko było z innymi dziećmi i szło na jakie 4–5 godzin. [...] Kiedyś babcie i mamy nie pracowały, więc te kilka godzin zupełnie wystarczało. W sumie to bardziej taka ochronka była. Przez te kilka lat, jak się ludzie pobudowali, to się diametralnie zmieniło” (A/K/3/GL). Z biegiem czasu i wzrostem liczby dzieci wydłużał się czas pracy placówek. Obecnie przedszkole i szkoła funkcjonują od godziny 6.00 do 17.00, co nie oznacza, że potem są zamknięte. Szkoła oferuje szeroką gamę zajęć dodatkowych, które uzupełniane są przez poczynania Ochotniczej Straży Pożarnej w postaci Akademii Strażaka, a także przez gromadę zuchową. Działania opiekuńcze podejmuje również świetlica wiejska, pracująca pod auspicjami Ośrodka Pomocy Społecznej w Suchym Lesie. Część zajęć została zainicjowana przez rodziców. Zmiany w tym zakresie tak opisała jedna z rdzennych mieszkanek wsi: „Na początku, jak się ludzie wprowadzali, wozili dzieci do szkoły w Poznaniu. Teraz coraz więcej dzieci tu zostaje. Nie było wtedy świetlicy, to trochę przeszkadzało. Teraz jest i coraz częściej ludzie nie chcą wozić dzieci. Nie muszą” (A/K/3/GL).

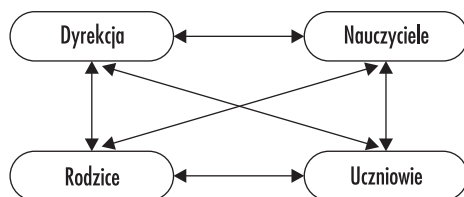
W Golęczewie, tak jak w każdym środowisku, pojawiają się problemy wychowawcze, ale jak stwierdziła jedna z respondentek, „trudno je uznać za takie, które by nam dezorganizowały pracę albo sen z powiek spędzały...” (I/K/2/GL). Głównie dotyczą one agresji werbalnej i problemów adaptacyjnych, co można w zasadzie uznać za swoisty standard. Praca wychowawcza ma wymiar indywidualny i jest realizowana na bieżąco. Dobrze ilustrują to następujące wypowiedzi: „nie zamiatamy pod dywan” (G/M/2/GL) oraz „To jest prawdziwa praca z dzieckiem, bardzo indywidualna. Że jak dziecko ma jakieś problemy, to się dziecko bierze i z nim pracuje” (G/K/4/GL). Priorytetem jest współpraca z rodzicami: „Jak trzeba, to informują, jak trzeba, to rozmawiają, a jak konflikt mają dzieci, to wszyscy siadają do rozmowy: nauczyciel, rodzic, dziecko.

Tu nie jest tak, że to rodzic jest od wychowania, a szkoła od uczenia" (G/M/7/GL). Szkoła i rodzina wspólnie działają w interesie dobra dziecka

Na podstawie zebranych danych można stwierdzić, że szkoła w Gołęczewie ze swych zadań wobec dzieci wywiązuje się na wysokim poziomie. Gdyby udało się poprawić bazę lokalową, szkoła jeszcze by zyskała.

Jak już wcześniej zostało zasygnalizowane, szkołę należy widzieć nie tylko przez pryzmat wypełnianych przez nią funkcji, ale również jako specyficzny (pod)system. Po pierwsze, jest to system dwupokoleniowy, po drugie, przynależność do niego nie dla wszystkich jest dobrowolna, po trzecie, ma on do wykonania specyficzne i precyzyjnie określone zadania, po czwarte, nie działa w próżni, co oznacza, że w swym funkcjonowaniu musi uwzględniać dokonujące się wokół procesy i oczekiwania. Uwzględnienie tych wszystkich zmiennych stanowi wyzwanie i wymaga szeroko rozumianej kooperacji wewnątrz i na zewnątrz systemu. Z tymi wyzwaniami system społeczny gołeczewskiej szkoły radzi sobie wzorcowo. Otwartość, zaufanie, współpraca, partnerstwo, wzajemny szacunek to reguły, na których się on opiera. System stanowi zintegrowaną, synergetyczną całość. Jak powiedziała jedna z respondentek: „Klimat w tej szkole jest niesamowity, tu nie, że się nie da, że nie można" (G/K/4/GL). Ilustrację tego systemu prezentuje schemat 10.

Schemat 10. Relacja między poszczególnymi ogniwami wewnętrznego systemu społecznego szkoły działającej w rejonie podmiejskim



Źródło: Opracowanie własne.

Jak już podkreślałam, rodzice doceniają zaangażowanie nauczycieli w swoją pracę, wyrażają wysoki poziom zaufania do nich i ich kompetencji, a także otwartość i gotowość niesienia wsparcia i pomocy. „Nauczycielki nasze to są wspaniałe dziewczyny, wiele swojego czasu poświęcają... No i jest Włóczykij, to też one robią. W soboty, w dni wolne od pracy, chodzą, zwiedzają po okolicy" (A/K/1/GL). Inna respondentka stwierdziła: „Nauczycielki są bardzo prężne i widać, że się razem organizują i wspierają, że wiele rzeczy robią razem" (G/K/4/GL). W zasadzie w każdym wywiadzie znajdują się wypowiedzi wskazujące na świetną współpracę, nawet w rozwiązywaniu trudnych problemów. Nauczyciele podkreślali zaangażowanie rodziców w rozwój dzieci, ich wysokie aspiracje wobec nich i perspektywiczne myślenie. Uważali,

że są oni wystarczająco zainteresowani sprawami własnych dzieci. Wysoko oceniali otwartość na współpracę, dostrzegając pewne rezerwy na poziomie inicjatyw. Z wywiadów wylaniał się obraz partnerstwa, którego osią są działania na rzecz dzieci i środowiska, co – trzeba zaznaczyć – często nie jest rozgraniczane (tab. 48).

Tabela 48. Ocena współpracy rodziców ze szkołą w opiniach nauczycieli (Gołęczewo)

Obszar oceny	Średnia	Mediana
Zainteresowanie sprawami dziecka	4,3	4
Gotowość do współpracy ze szkołą	4,7	5
Wsparcie rozwoju własnego dziecka	4,8	4
Inicjatywność	4,2	4
Gotowość działania na rzecz innych	4,5	4,5
Poziom aspiracji	5,0	5
Perspektywiczne myślenie	4,8	4

Źródło: Opracowanie własne.

Jeśli chodzi o relacje między nauczycielami, to oni sami opisywali je jako bardzo pozytywne, oparte na dobrej komunikacji i współpracy. Atmosferę określali jako życzliwą. Podkreślali, że zawsze mogą liczyć na wsparcie kierownictwa i innych pracowników. Znajdowało to odzwierciedlenie w wysokim poziomie satysfakcji z pracy.

Odwołując się ponownie do badań Burns Stillman⁹⁹, o gołęczewskiej szkole można powiedzieć, że osiągnęła ona trzeci, najwyższy etap, jeśli chodzi o poziom zintegrowania starych i nowych mieszkańców w przestrzeni szkoły. Oznacza to nie tylko stałą, stabilną obecność dzieci na dostępnych poziomach edukacji, ale również aktywność rodziców w ramach i na rzecz środowiska szkolnego.

Gołęczewska szkoła stanowi centrum wsi nie tylko w wymiarze geograficznym, ale przede wszystkim społecznym: „ona integruje całą społeczność. [...] Najważniejsze jest to, że ona tak działa, żeby nie wszystko było tylko dla dzieci, ale też coś dla dorosłych, żebyśmy my – mieszkańcy mogli się poznać, zintegrować,

⁹⁹ Autorka wyróżniła cztery poziomy integracji rodziców rdzennych i napływowych w ramach środowiska szkolnego. Poziom zerowy oznacza sytuację, kiedy w szkole nie pojawiają się dzieci rodziców-gentryfierów, a oni sami nie mają wyobrażenia o tym, że ich potomstwo mogłoby do tej szkoły chodzić. Często szkoła nie istnieje w ich świadomości. Na poziomie pierwszym, co prawda, dzieci gentryfierów się pojawiają (zwykle tylko na początkowych etapach edukacji), ale mimo ich znacznej aktywności na rzecz szkoły wśród innych rodziców-gentryfierów zakres zmian i integracji jest niewielki. Poziom drugi oznacza wzrost liczby dzieci rodziców-gentryfierów w przestrzeni szkoły, ale dotyczy on tylko wcześniejszych etapów edukacji, mimo aktywnej postawy rodziców. Trzeci etap został przeze mnie opisany w tekście głównym. Zob. J. Burns Stillman, *Gentrification and Schools...*, s. 129.

pobawić. Nie ma problemu, żeby wyjść poza szkołę i wciągnąć innych mieszkańców. I to jest też fajne, że ta szkoła, ci ludzie starają się skupić nie tylko na kwestii edukacji swoich dzieci, ale też na społeczności Gołęczewa" (G/K/8/GL); „szkoła integruje tu ludzi. To jest ośrodek tych młodych, oni tam bardzo się aktywizują, i ci stąd, i ci nowi" (A/M/2/GL). Wyjątkowa i niezwykle ważna funkcja szkoły związana jest z tym, że staje się ona bardzo często przestrzenią pierwszych spotkań rdzennych i napływowych mieszkańców. Jak to ujęła jedna z respondentek: „bo nowi mieszkańcy, jak przyprowadzają dzieci, to już działają w szkole i jeden drugiego poznaje. Ci nowi mieszkańcy, którzy mają kontakt z tą naszą szkołą, to oni zaraz nie są już nowi, tylko są nasi" (A/K/1/GL). W wielu wywiadach pojawiał się podobny scenariusz wejścia w lokalną wspólnotę. Respondenci wskazywali, że to była jedna z głównych dróg nawiązywania relacji przyjacielskich i towarzyskich w przestrzeni wsi. Szkoła uruchamiała w nich strunę „działacza” społecznego: „Ludzie widzą, jak jest, że jest dobra atmosfera, że coś się dzieje, że szkoła coś robi dla tych dzieciaków i nie tylko, oni to widzą i też chętnie przychodzą i pomagają" (G/M/7/GL).

Szkoła integruje nie tylko mieszkańców, ale również działania organizacji społecznych, takich jak Koło Gospodyń Wiejskich czy Ochotnicza Straż Pożarna. Jak powiedział jeden z respondentów, „to są trzy elementy, które ustalają relacje we wsi" (G/M/2/GL). Współdziała także z różnymi instytucjami na poziomie ponadlokalnym. Styl współpracy ze środowiskiem, jaki reprezentuje gołęczewska szkoła, wpisuje się w planową współpracę ze środowiskiem, która jest charakterystyczna dla szkoły środowiskowej w rozumieniu Stanisława Kowalskiego. Wysoki poziom partycypacji wszystkich podmiotów stanowiących ten podsystem pozwala wnioskować o tym, że mamy do czynienia z korzystnymi wychowawczo rodzajami powiązań między poszczególnymi jego elementami¹⁰⁰.

*Szkoła, która (nie) chce być ważna –
śródmiejski podsystem kształcenia, selekcji i preorientacji zawodowej*

Na badanym terenie śródmiejskim główną instytucją podsystemu kształcenia, selekcji i preorientacji zawodowej jest Szkoła Podstawowa nr 40 im. Mieszka I, zlokalizowana przy ulicy Ewarysta Estkowskiego, wraz z działającym w tym samym budynku Przedszkolem nr 23 im. Krasnala Hałabały. Podsystem współtworzy z Zespołem Szkół Mistrzostwa Sportowego nr 2 w Poznaniu, a także ze Szkołą Chóralną, przy czym ich znaczenie dla

¹⁰⁰ Odwołuję się w tym miejscu do uporządkowania poziomów integracji między elementami środowiskowego systemu wychowawczego autorstwa Stanisława Kawuli, który oprócz partycypacji wyróżnił jeszcze: przystosowanie (akomodację), inercję (bierność, obojętność) i opozycję (wrogość, odrzucenie, sprzeczność interesów, konflikt). Zob. S. Kawula, *Zagadnienia integracji oddziaływań wychowawczych szkoły i rodziny*, [w:] idem, *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1996, s. 152.

społeczności lokalnej jest zdecydowanie mniejsze, chociażby ze względu na ich oddalenie, ale również z tego powodu, że obejmują one niewielką liczbę dzieci z tego terenu. Dotychczas dzieci kontynuowały naukę w rejonowym Gimnazjum nr 1 działającym przy Zespole Szkół Odzieżowych w Poznaniu. W związku z reformą oświatową szkoła ta jest na etapie wygaszania i prawdopodobnie wróci ona do swojego pierwotnego charakteru, czyli szkoły zawodowej i średniej. Zapewne część dzieci będzie kontynuować naukę właśnie tam, jak to się dzieje obecnie.

Jeśli chodzi o szkolnictwo podstawowe, w którym przy rekrutacji obowiązuje zasada rejonizacji, to specyfika społeczno-demograficzna, centralne położenie, a także dokonujące się przekształcenia tego obszaru powodują znaczne migracje pomiędzy instytucjami edukacyjnymi. Wyraźnie dochodzi do pozycjonowania wedle jakości kształcenia. W efekcie w niektórych szkołach odnotowuje się znaczny odsetek dzieci spoza rejonu, a w innych deficyt uczniów. Szkoła, w której prowadzone były badania, doświadcza tej drugiej sytuacji.

Biorąc pod uwagę warunki materialne wyżej wymienionych instytucji, należy ocenić je jako bardzo dobre. Funkcjonują one, co prawda, częściowo w budynkach, które mają status zabytków, ale ich stan techniczny w pełni umożliwia realizację najważniejszych zadań szkoły. Wszystkie posiadają boiska, sale gimnastyczne i stołówki. W szkołach podstawowych działają świetlice. Szkoły zapewniają realizację potrzeb ich użytkowników.

Szkoła Podstawowa nr 40 im. Mieszka I zajmuje zabytkowy budynek z czerwonej cegły przy skrzyżowaniu ulic Garbary i Estkowskiego. „Czterdziestka” w 2017 roku obchodziła jubileusz stulecia¹⁰¹. W szkole zatrudnionych jest trzydziestu jeden nauczycieli, psycholog i pedagog. Skład Rady Pedagogicznej jest dość zmienny, również ze względu na dokonującą się reformę oświaty¹⁰². Większość nauczycieli osiągnęła najwyższy poziom awansu zawodowego. Ta grupa ma także najdłuższy staż pracy. Wielu z nich od początku swojej aktywności zawodowej pracuje w tym samym miejscu. Drugą pod względem wielkości grupę stanowią nauczyciele, którzy w zasadzie dopiero rozpoczynają karierę. Szkoła, jak każda tego typu placówka, działa na podstawie Statutu i Regulaminu oraz Programu Wychowawczo-Profilaktycznego.

¹⁰¹ W budynku początkowo mieściła się Żeńska Publiczna Szkoła Powszechna im. Ewerysta Estkowskiego nr 15, którą w roku 1934 przekształcono w Szkołę Podstawową nr 40. Jej działanie przerwała wojna, podczas której w obiekcie funkcjonował obóz dla angielskich jeńców. Placówka ponownie podejmuje swoje zadania dwa lata po zakończeniu działań wojennych, ale w dość trudnych warunkach lokalowych, musi bowiem dzielić budynek z przeniesioną z ulicy Wszystkich Świętych Szkołą Podstawową nr 37. Sytuacja ta trwa do roku 1970, kiedy Szkoła Podstawowa nr 40 ponownie przejmuje cały budynek. W roku 1992, po trwających kilka lat staraniach zmierzających do zmiany patrona, szkoła przyjmuje imię Mieszka I oraz otrzymuje nowy sztandar. W lutym 1996 roku budynek szkoły zostaje wpisany do Państwowego Rejestru Zabytków.

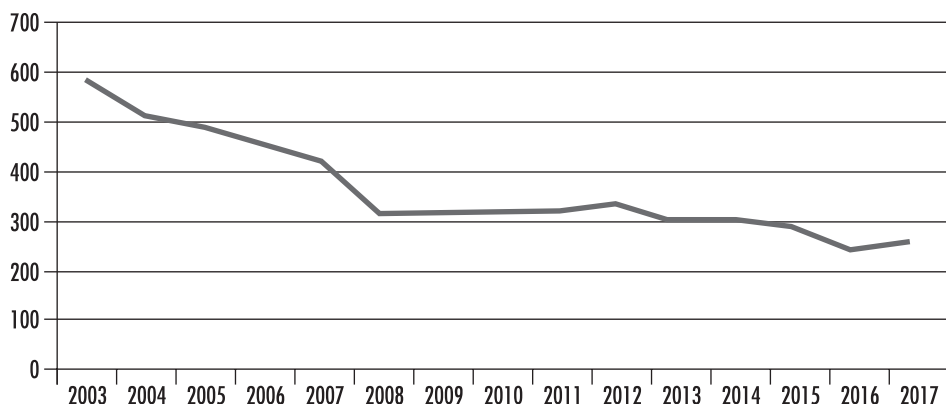
¹⁰² W roku realizacji badań zmieniła się jedna trzecia Rady Pedagogicznej.

Tabela 49. Liczba uczniów Szkoły Podstawowej nr 40 im. Mieszka I w latach 2003–2017

Rok	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Liczba uczniów	585	515	490	452	422	315	318	320
Rok	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Liczba uczniów	321	334	300	305	288	243	259	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych ze Szkoły Podstawowej nr 40.

Wykres 7. Liczba uczniów Szkoły Podstawowej nr 40 im. Mieszka I w latach 2003–2017



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych ze Szkoły Podstawowej nr 40.

Obecnie w szkole funkcjonuje trzynaście oddziałów klasowych, w tym również o charakterze integracyjnym. W roku 2017 uczyło się w nich 259 dzieci (dla porównania: w 2003 roku do szkoły uczęszczało 584 uczniów). Od kilku lat placówka boryka się ze znaczącym ubytkiem uczniów, czego ilustrację stanowi tabela 49 i wykres 7. W 2016 roku nie utworzono klasy pierwszej, co w skali Poznania stanowiło ewenement. Przyczyn tego stanu rzeczy można szukać w dwóch procesach, których nałożenie się na siebie ma tak niekorzystne konsekwencje. Pierwszym jest odczuwany w przestrzeni całego miasta (a nawet kraju) niż demograficzny, a drugim migracje (wysiedlenia), będące pokłosiem dokonującej się w przestrzeni Śródmieścia gentryfikacji. Choć w rejonie szkoły powstało kilka inwestycji – przede wszystkim osiedle budynków PTBS, w których mieszka całkiem pokaźna liczba dzieci – placówka nie odczuwa ich obecności: „*tutaj dużo sobie obiecywaliśmy po tym osiedlu nowym po drugiej stronie. Owszem, docierają dzieci do nas stamtąd, natomiast to nie równoważy tego ubytku. [...] Obwodem należą do nas, no ale przecież rodzic może sobie wybrać szkołę, na przykład koło Cytadeli czy gdzieś tam, gdzie pracuje, w innym miejscu*” (I/K/2/SM). Szkoły, mimo dogodnego położenia (obok drogi, którą do miasta dojeżdżają mieszkańcy okolic podmiejskich), niezłej infrastruktury, a także historii i tradycji, nie zasilają też dzieci spoza Poznania, co ma miejsce w innych o podobnych

lokalizacjach szkołach (np. ZSMS nr 2 oraz SP nr 85). Analiza zgromadzonego materiału badawczego ujawniła, że czynnikiem, który ma wpływ na ten stan rzeczy, jest opinia o szkole. Od wielu lat boryka się ona z etykietką placówki słabej dydaktycznie i wychowawczo. Zdaniem jednej z respondentek fakt ten należałoby łączyć z tym, że stała się ona „ofiara” źle pojętej idei integracji. Dla szkoły w praktyce oznaczała ona „zbieranie dzieci słabszych, czytaj, z problemami, również z okolicznych szkół miasta Poznania, już nie mówiąc, że ze Starego Miasta, bo pod tym względem są dzieci «rejonowe». Więc kto miał problem, no to do naszej szkoły z oddziałami integracyjnymi, i to uważam, że to był błąd” (I/K/1/SM). Inna wskazywała na ogólny klimat okolicy, który wciąż ludziom „kojarzy się z patologią” (P/M/1/SM). Dla wielu rodziców (szczególnie tych z klasy średniej, którzy dla swoich „dzieci wysokiej jakości”¹⁰³ szukają szkół, które zapewnią im najlepsze warunki edukacji i rozwoju) jest to wystarczający powód, żeby nie zainteresować się „Czterdziestką” lub ewentualnie spróbować zredukować ryzyko spotkania z „niewłaściwymi” rówieśnikami poprzez podjęcie próby stworzenia osobnych klas dla dzieci spoza rejonu. Ta ostatnia sytuacja miała miejsce w badanej szkole. Część nowych mieszkańców wraz z pracownikami pobliskich instytucji zadeklarowała zapisanie swoich dzieci do szkoły, ale pod warunkiem, że zostanie dla nich utworzona osobna klasa, chętnie z rozszerzonym programem zajęć i dłuższą opieką świetlicową. Dyrekcja szkoły na takie rozwiązanie nie przystała, pozbawiając się zapewne kilkorga nowych uczniów. Tego rodzaju propozycje są wyrazem dążenia do realizacji idei „zamknięcia społecznego”¹⁰⁴, wręcz inkorporacyjnych dążeń gentryficerów, którzy zdobywając przyzwolenie na tego typu działania, otwierają drogę do przejmowania i podporządkowania sobie instytucji. Wszystko to służy maksymalizacji szans edukacyjnych (i życiowych) ich dzieci. Wpisuje się więc w schemat gentryfikacji rewanżystowskiej (tab. 50).

Specyfika lokalizacji szkoły przekłada się na jej skład społeczny. Uczęszkają do niej głównie dzieci o przeciętym lub niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Znajduje to odzwierciedlenie w praktykach edukacyjnych rodziców, także tych związanych z wyborem szkoły. Poza przynależnością do obwodu

¹⁰³ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny...*, s. 205.

¹⁰⁴ Koncepcję „zamknięcia społecznego” wywodzić należy z socjologicznej koncepcji społeczeństwa Karola Marksa, ale upowszechnienie jej związane jest z Maxem Weberem. Dla Webera „zamknięcie” związane było z mniej lub bardziej celowymi działaniami grupy wobec „obcych”, co miało na celu odseparowanie się od nich w związku z maksymalizacją korzyści lub też ochroną jakichś szczególnych dla grupy wartości. Zwykle opierało się to na pewnych umownych więziach. W opisanym przypadku „umowne więzi” łączyły się ze statusem społeczno-ekonomicznym, dążenie zaś do separacji z jednej strony związane było z chęcią „ochrony” własnych dzieci przed kontaktem z trudnymi rówieśnikami, a z drugiej – z potrzebą maksymalizacji ich szans edukacyjnych. Zob. M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, Warszawa 2002. Na tendencję klasy średniej do chronienia swoich dzieci przez negatywnymi w jej ocenie wpływami zwraca uwagę również Mirosława Marody. Por. M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa 2015, s. 175.

Tabela 50. Motywacje wyboru szkoły (respondenci ze Śródmieścia)

Czynniki wyboru szkoły	Śródmieście	
	N	Ranga
Obwód szkoły	52	1
Opinia o szkole	38	2
Rekomendacje znajomych rodziców	25	3
Rodzeństwo i koleżanki są już w szkole	17	4
Bliskość miejsca pracy	13	5
Oferta edukacyjna (zajęcia dodatkowe, specjalistyczne) i opiekuńcza (świetlica szkolna)	12	6
Własne doświadczenia - byłem uczniem tej szkoły	7	7
Inne	2	8

Źródło: Opracowanie własne.

głównym argumentem była opinia o placówce wraz z rekomendacjami znajomych rodziców. Znaczenie miały ponadto własne doświadczenia – część rodziców była niegdyś uczniami tej szkoły lub posyłała do niej starsze dzieci. Zaskakująco rzadko rodzice brali pod uwagę takie czynniki, jak oferta edukacyjna i opiekuńcza, które okazały się mniej istotne niż bliskość miejsca pracy. Wskazany układ czynników decydujących o wyborze szkoły, w połączeniu z powtarzającym się w wywiadach przywoływaniem negatywnych opinii o szkole („myślę, że jest ok, choć słyszałam opinie, że słabo jakby wypadają naukowo, nauczanie jest słabe, ale ja tego nie widzę” (A/K/3/SM) i jednoczesnym ich ignorowaniem pokazuje, że w badanej grupie do głosu dochodzą argumenty pragmatyczne. Ważna jest bliskość szkoły, a nie jej jakość, co dobrze oddają następujące wypowiedzi: „sugerowałam się, no tym, żeby było blisko, bardzo blisko” (A/K/4/SM); „Obwód szkoły. I tak patrzyłam, żeby jak najbliżej domu, żeby nie trzeba gdzieś jeździć daleko, żeby to dziecko się nie tułato, no i mi żeby pasowało. I tu akurat trafił do Czterdziestki” (A/K/2/SM). Z jednej strony trudno się dziwić takiemu podejściu, kiedy silnie odczuwany jest niedosyt czasu, ale z drugiej strony brak zainteresowania ofertą szkoły, jej funkcjonowaniem i zdanie się na cudze opinie (nie zawsze pochlebne) odbiera rodzicom możliwość formułowania oczekiwań i podejmowania działań, co przyczynia się do zachowania *status quo*. Taka postawa może być również związana z często występującym wśród osób o niższym statusie społeczno-ekonomicznym przekonaniem, że szkoła jest instytucją, którą „trzeba przetrwać”, nie należy więc wybrzydzać i szukać¹⁰⁵. Jak pokazały badania, taka postawa ma wpływ na działania szkoły jako systemu społecznego, o czym będzie jeszcze mowa.

¹⁰⁵ Taka postawa charakterystyczna jest dla przedstawicieli klasy ludowej. Por. P. Sadura, *Państwo...*, s. 92–102.

We wcześniejszych rozdziałach zwróciłam uwagę, że teren, na którym funkcjonuje szkoła, od wielu dekad spełnia kryteria obszaru kryzysowego, a także podlega niezwykle intensywnym zmianom w związku z toczącymi się tu procesami gentryfikacji. Znajduje to odzwierciedlenie w funkcjonowaniu rodzin i wypełnianiu przez nie przypisanych im zadań, szczególnie w zakresie opieki oraz wychowania dzieci i młodzieży. Analiza podsystemu socjalizacji pierwotnej wskazała występowanie w tym zakresie znacznych dysfunkcji, co stawia przed szkołą specyficzne problemy i zadania.

Określając zadania podsystemu kształcenia, zwrócono uwagę, że realizuje je on zarówno w odniesieniu do pojedynczych jednostek, jak i środowiska. Zadania te, oczywiście, pozostają względem siebie kompatybilne. Jeśli chodzi o jednostkę, to podstawowe zadania szkoły wobec niej koncentrują się na procesie kształcenia, wychowania i opieki. W tym aspekcie rodzice oceniają szkołę pozytywnie: bardzo dobre lub dobre oceny wystawiło jej 73% badanych (przy czym dwukrotnie przeważały oceny słabsze), dostateczne 20%, a negatywne 3%. Rodzice byli tu w zasadzie zgodni niezależnie od posiadanego wykształcenia (tab. 51).

Tabela 51. Ocena działania instytucji a poziom wykształcenia rodziców (respondenci śródmiejscy)

Ocena działania instytucji	Wykształcenie									
	Wyższe		Średnie		Zawodowe		Gimnazjum i podstawowe		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bardzo dobra	10	22	14	25	2	9	0	0	26	21
Dobra	25	56	24	44	13	62	1	100	63	52
Dostateczna	8	18	12	22	4	20	0	0	24	20
Niedostateczna	2	4	2	4	0	0	0	0	4	3
Nie wiem	0	0	3	5	2	9	0	0	5	4
Razem	45	100	55	100	21	100	1	100	122	100

Źródło: Opracowanie własne.

Powyzsza ocena różnicuje się jednak, gdy pytałam o poszczególne elementy z osobna. Rodzice pozytywnie ocenili szkołę pod względem kształcenia i opieki, czego przykładem jest następująca wypowiedź: „poziom nauczania jest w miarę wysoki, chociaż oczywiście wiem, że to nie jest najlepsza szkoła w Poznaniu” (G/K/2/SM). Optymizmu rodziców nie uzasadniają wyniki egzaminu szóstoklasisty, który jest, co prawda – niedoskonałą, ale jednak miarą jakości pracy dzieci i szkoły. W zasadzie niemal od początku wprowadzenia tego egzaminu uczniowie „Czterdziestki” osiągają w nim wyniki poniżej średnich, ale – co trzeba podkreślić – z roku na rok są one coraz lepsze (tab. 52). Generalnie szkoła lokuje się w dolnych obszarach zestawień zbiorczych przygotowywanych

przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną¹⁰⁶, tuż obok innych szkół położonych w postrobotniczych częściach Poznania. Potwierdza to tezę (niechcianą i wstydliwą), że o „jakości” szkoły decyduje nie tylko infrastruktura i kadra, ale również – a może przede wszystkim – jej skład społeczny. Słusznie zauważyła jedna z respondentek, że „nie trudno pracować z uczniem dobrym, nieraz ma się efekty bez pracy, a tutaj, gdzie faktycznie trzeba wspomóc, bo sukcesem jest to, że dziecko nie jest na ulicy” (I/K/1/SM). W tej perspektywie pojawianie się w przestrzeni szkoły rodziców i dzieci prezentujących odmienny status, style życia, a nade wszystko postawy wobec edukacji może stanowić istotny czynnik zmiany. Prowadzone wiele lat temu badania Jamesa Colemana dotyczące selekcji szkolnych wykazały, że mieszanie uczniów słabych i silnych edukacyjnie, o niskim i wysokim statusie społeczno-ekonomicznym, jest korzystne dla tych pierwszych, ci drudzy zaś na nim nie tracą¹⁰⁷. Byłoby dobrze przekonać rodziców-gentryfierów, że szkoła może zapewnić ich dzieciom właściwe warunki edukacyjne.

Tabela 52. Wyniki I części egzaminu szóstoklasisty w latach 2015–2016 (Śródmieście)¹⁰⁸

Rok	Liczba osób zdających	Średni wynik % szkoły	Średni wynik % gminy	Średni wynik % powiatu	Średni wynik % województwa	Średni wynik % okręgu	Średni wynik % kraju
2015	39,00	52,44	71,83	71,83	65,02	64,95	67,00
2016	37,00	57,97	66,85	66,85	60,80	60,45	63,00

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, https://www.oke.poznan.pl/cms,1022,wyniki_i_analazy.htm (dostęp: 2.03.2018).

Pozytywna ocena pracy szkoły w zakresie kształcenia może się wiązać także z przekonaniem (dość wyraźnie obecnym wśród badanych osób o niższym statusie społeczno-ekonomicznym), że etap edukacji podstawowej nie ma tak dużego znaczenia dla kształtowania późniejszych losów dziecka. Odmienna postawa pojawiła się u rodziców-gentryfierów, którzy po wprowadzeniu reformy zaczęli przejawiać refleksję nad tym, czy faktycznie poziom nauczania w szkole jest na tyle wysoki, by zapewnić dziecku powodzenie na dalszych etapach edukacji. Przykładem mogą być następujące wypowiedzi: „zastanawiamy się, czy po trzeciej klasie nie zabrać starszej córki. Bo jak były szkoły 6-letnie, to potem dziecko szło do dobrego gimnazjum i nie trzeba było się bać o przyszłość. A jak teraz ma tu spędzić 8 lat, to ja nie wiem, czy ta szkoła zapewni jej odpowiedni poziom.

¹⁰⁶ Dane Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, https://www.oke.poznan.pl/cms,1022,wyniki_i_analazy.htm (dostęp: 3.10.2017).

¹⁰⁷ P. Sadura, *Szkoła i nierówności społeczne...*, s. 15; B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny...*, s. 117.

¹⁰⁸ W tabeli zawarto tylko dane z lat 2015–2016 ze względu na zmiany metodologii liczenia wyników.

Boję się, że po tej szkole ona nie dostanie się do dobrego liceum... nie chcę zaprzepaścić tej szansy" (G/K/3/SM); „Mocno się zastanawiam nad zmianą szkoły. Nie bardzo mi pasuje, że ona ma tu zostać w szkole do ósmej klasy" (G/K/1/SM). Część rodziców-gentryfierów zabrała swoje dzieci do innych szkół, czego przykładem jest jedna z mam, która oficjalnie decyzję uzasadniła rezygnacją z dojazdów, a w nieoficjalnych rozmowach przyznała, że „*boi się poziomu tej szkoły w klasie VI–VIII*" (G/K/3/SM). Zatrzymanie tej grupy staje się coraz większym wyzwaniem dla szkoły.

Rodzice, szczególnie dzieci młodszych, pozytywnie oceniali działania szkoły w zakresie opieki, podkreślając dobrą organizację świetlicy oraz ofertę zajęć pozalekcyjnych. Ilustracją może tu być wypowiedź: „*Świetlica to było i jest fajne miejsce. Jedyne minus, że ona jest bardzo mała i ciasna. Tam były rzeczy plastyczne i klub filmowy. Były zajęcia z przyrody, były super. Zajęcia pozalekcyjne są bardzo fajne, ale one są bardziej na zasadzie kótek zainteresowań. Córka chodziła na zajęcia z przyrody, syn na zajęcia sportowe, też bardzo fajne. Ale były zbyt często, bo 4 razy w tygodniu i szybko ją to zmęczyło. Syn chodził tylko na dodatkowy angielski, córka też*" (G/K/2/SM). Problematyczna staje się opieka nad dziećmi starszymi, co było już sygnalizowane. W przypadku tej grupy szkoła nie ma atrakcyjnej oferty.

Głosy krytyczne pojawiają się w odniesieniu do działalności wychowawczej, co ujawnia dylemat dotyczący roli i odpowiedzialności szkoły oraz rodziców w wychowaniu i granic w tym zakresie¹⁰⁹. Jego istotę widać w zestawieniu poniższych wypowiedzi: „*Rodzice powinni zrozumieć, że dziecko jest ich, a nie szkoły, i że szkoła wspiera rodzinę, a nie zastępuje rodzinę. To jest pierwsza podstawowa rzecz. I szkoła może zrobić wiele, i to staramy się jak najlepiej, można jeszcze lepiej, ale nie zastąpi rodziny, i sama nie wtłoczy do głowy ani zasad wychowawczych, ani edukacyjnych reguł*" (I/K/1/SM); „*Wspomaganie rodzica, który ma jakiegokolwiek problemy z dzieckiem, leży na łopatkach, jeśli rodzic nie ma czasu, nie ma chęci, nie ma jakiegoś celu, czyli większości sam nie robi, to na szkołę nie ma co liczyć*" (A/K/4/SM). Szkoła oczekuje od rodzica aktywności i zaangażowania, mimo że na badanym obszarze bierność i swego rodzaju niewrażliwość na potrzeby dzieci jest dość często spotykaną postawą. Wydaje się, że to po części właśnie ona leży u podstaw problemu granic i odpowiedzialności za wychowanie dziecka. Inną sprawą jest, że część rodziców oczekuje od szkoły nie tylko „recepty”, ale także jej realizacji, nie dostrzega natomiast potrzeby własnego zaangażowania (I/K/2/SM).

Pozytywne oceny działalności szkoły pojawiają się również wśród jej uczniów, którzy widzą w niej przede wszystkim miejsce zdobywania wiedzy (63% wskazań), ale doceniają też możliwość kontaktu w jej ramach z rówieśnikami (26% wskazań). Niewielka część dzieci traktuje ją jako formę zajęcia sobie czasu, czyli chodzi do niej, bo nie ma alternatywy (6%). Podobna grupa zadeklarowała, że szkoła nie jest dla niej ważna (tab. 53).

¹⁰⁹ Zob. W. Segiet, *Rodzice–nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Poznań 1999, s. 44–47.

Tabela 53. Zadania i cechy szkoły w opiniach jej uczniów (Śródmięście)

Moja szkoła	Zdecydowanie się zgadzam		Zgadzam się		Nie wiem		Raczej się nie zgadzam		Absolutnie się nie zgadzam		Brak odpowiedzi		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pozwala mi nie tylko zdobywać wiedzę, ale również rozwijać moje zainteresowania/hobby	17	18	45	48	20	21	9	10	2	2	1	1	94	100
Uczeń i jego rodzice mogą liczyć na pomoc w trudnej sytuacji	15	16	38	40	28	30	7	8	5	5	1	1	94	100
Dbą o dobrą atmosferę między uczniami	17	18	45	48	14	15	11	12	6	6	1	1	94	100
Zajmuje czas także po lekcjach	20	21	48	51	14	15	4	5	5	5	3	3	94	100
Stara się, by nikt nie czuł się gorszy	21	22	33	35	29	31	4	5	6	6	1	1	94	100
Dbą o to, by jej uczniowie zachowywali się we właściwy sposób	24	26	49	51	17	18	4	5	0	0	0	0	94	100

Źródło: Opracowanie własne.

Zdaniem większości badanych (66%) szkoła pozwala także rozwijać swoje zainteresowania i hobby. Jej oferta zajęć dodatkowych wydaje się odpowiadać potrzebom uczniów, gdyż 71% z nich stwierdziło, że zajmuje ona czas również po lekcjach. Przeciwnego zdania było odpowiednio 12% i 10% badanych. Jest to dość zaskakująca deklaracja, analiza oferty zajęć pozalekcyjnych dla dzieci starszych pokazała bowiem, że jest ona dość skromna. Biorąc pod uwagę, że niewielki odsetek dzieci deklaruje udział w zorganizowanych zajęciach, można domniemywać, że za tak dobrze ocenioną ofertą kryje się po prostu możliwość skorzystania z infrastruktury szkoły (przede wszystkim chodzi o boisko).

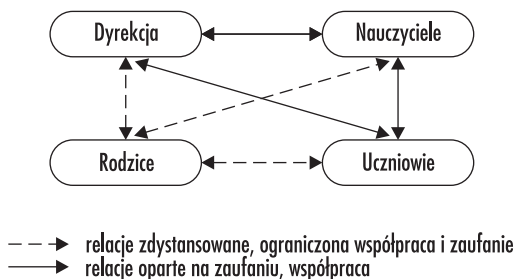
Dzieci pozytywnie oceniły działania szkoły w zakresie budowania jej klimatu: zdaniem 66% dba ona o dobre relacje między uczniami, a ponad połowa (55%) zgadza się, że podejmuje skuteczne działania przeciwwykluczeniowe. Nie jest to jednak sytuacja idealna. Dzieci dostrzegają niedostatki w sferze kształtowania relacji rówieśniczych oraz działań zapobiegających ekskluzji, co powinno stanowić dla szkoły istotną wskazówkę w budowaniu programu wychowawczo-profilaktycznego. Uczniowie są przekonani o gotowości szkoły do wspierania ich i rodziców w sytuacjach trudnych. Zgadza się z tym twierdzeniem 56% respondentów. Jest to wyraz zaufania do kadry szkoły, co znajduje potwierdzenie także w informacjach o tym, do kogo dzieci zgłosiłyby się, gdyby miały problem. Nauczyciele byli wymieniani jako kolejne osoby po rodzicach i innych dorosłych z rodziny oraz rówieśnikach. Nie można jednak ignorować informacji, że co trzeci uczeń nie jest pewien potencjalnego wsparcia ze strony szkoły, a 9% nie widzi szansy na jego uzyskanie. Do tej grupy powinny zostać skierowane działania informacyjne.

Przedstawione powyżej wyniki pozwalają postawić tezę, że dzieci uczęszczające do „Czterdziestki” lubią swoją szkołę, dobrze się w niej czują. W znacznej mierze odpowiada ona ich potrzebom rozwojowym zarówno w wymiarze poznawczym, społecznym, jak i emocjonalnym. W świetle zebranych danych można stwierdzić, że szkoła i nauczyciele wciąż cieszą się zaufaniem i szacunkiem wśród dzieci. Intensyfikacji wymagają działania dotyczące relacji rówieśniczych.

Przedstawiony do tej pory materiał pozwala na konstatację, że szkoła dość dobrze radzi sobie z realizacją właściwych jej funkcji, przy czym najwięcej niepokoju ze względu na specyfikę rejonu działania placówki wzbudza realizacja funkcji wychowawczej.

Jeśli chodzi o funkcjonowanie wewnętrznego systemu szkoły, to zebrany materiał badawczy wskazuje na istnienie w nim „pęknięcia” na linii kadra szkoły – rodzice. Analizy podsystemu socjalizacji pierwotnej pokazały również, że nie wszyscy rodzice radzą sobie z zadaniami rodzicielskimi na dostatecznym poziomie, co znajduje odzwierciedlenie w codziennym funkcjonowaniu dzieci, także jeśli chodzi o sytuację szkolną. Graficzną ilustrację tego zagadnienia stanowi schemat 11.

Schemat 11. Relacja między poszczególnymi ogniwami wewnętrznego systemu społecznego szkoły działającej w rejonie śródmiejskim



Źródło: Opracowanie własne.

Jeśli chodzi o wątek „pęknięcia”: jest to sytuacja dość zaskakująca, w czasie gdy rodzice stali się nie tylko klientami, ale coraz częściej kreatorami szkolnej rzeczywistości. Zbigniew Kwieciński mówi w tym kontekście o dokonującym się uspołecznieniu szkoły, rozumianym jako upodmiotowienie i aktywizacja środowiska lokalnego rodziców, szkoły jako instytucji i wszystkich jej składników, aspektów doktryny procesu szkolnego jako wspólnotowego działania komunikacyjnego, prorozwojowego, transformacyjnego i progresywnego¹¹⁰. Podmiotowe traktowanie wymaga jednak postrzegania drugiej strony jako równorzędnego partnera, a także wzajemnego zaufania i otwartości. Obraz rodziców, jaki wyłania się z zebranych materiałów badawczych, pozostaje w sprzeczności z tymi wymogami. W badaniach ankietowych poproszono nauczycieli, by posługując się szkolną skalą, ocenili rodziców w kontekście współpracy ze szkołą. Ilustracją ich odpowiedzi jest tabela 54. W opiniach nauczycieli rodzice stanowią „najsłabsze ogniwo systemu”. Pytani o to, z jakimi problemami borykają się w codziennej pracy, wskazywali przede wszystkim właśnie na rodziców, podkreślając ich niskie kompetencje, brak zainteresowania, bierność oraz roszczeniowość.

Dokonana wcześniej analiza podsystemu socjalizacji pierwotnej ujawniła, że przypisywane mu cechy występują w rzeczywistości, ale tylko u części rodziców, i to tej, która na skutek przemian dzielniczy jest coraz mniej liczna, bo jak słusznie zauważyła jedna z respondentek: „to są zamierzchłe czasy, kiedy mówiono, że do tej szkoły chodzi sama patologia” (A/K/4/SM). W tym kontekście cenna była uwaga jednej z respondentek: „Z moich obserwacji wynika, że jest to normalne, mocno wymieszane środowisko jak wszędzie. W naszej klasie są i dzieci rodziców pracujących w korporacji, i w wolnych zawodach, i tacy, co mają własne firmy, i też tacy, co pracują fizycznie. W naszej klasie nie ma dzieci z rodzin

¹¹⁰ Z. Kwieciński, *Edukacja jako wartość...*, s. 89.

Tabela 54. Ocena współpracy rodziców ze szkołą w opiniach nauczycieli (Śródmieście)

Obszar oceny	Średnia	Mediana
Zainteresowanie sprawami dziecka	3,25	3
Gotowość do współpracy ze szkołą	3,00	3
Wsparcie rozwoju własnego dziecka	3,40	3
Inicjatywność	2,60	2
Gotowość działania na rzecz innych	2,90	3
Poziom aspiracji	3,40	3
Perspektywiczne myślenie	3,25	3

Źródło: Opracowanie własne.

patologicznych w takim typowym znaczeniu. Nie ma dzieci, których rodzice by zgłaszali, że nie mogą zapłacić za radę rodziców, nie ma dzieci bitych, maltretowanych. Na podstawie klasy i przedszkola można powiedzieć, że to jest normalny przekrój społeczeństwa. Są i bardzo młode mamy, i takie, które nie pracują, i tacy jak my, co biegną do pracy i potem odbierają dzieci, i są też babcie, co odprowadzają i przyprowadzają, tak że ta sytuacja jest bardzo różna" (G/K/1/SM). Szkoła zdaje się nie zauważać, że w jej systemie pojawili się „nowi” rodzice, z odmiennym statusem społeczno-ekonomicznym, a przez to innym podejściem do edukacji, którym dotychczasowe standardy działania szkoły niezupełnie odpowiadają. To właśnie z ich strony padało najwięcej krytycznych uwag, przy czym wyraźnie trzeba zaznaczyć, że odnosiły się one nie tyle do kwestii poziomu kształcenia w szkole czy pracy nauczycieli (tu przeważały głosy pozytywne), tylko właśnie pozycji, komunikacji i znaczenia rodzica w szkole. W wypowiedziach rodziców pojawiały się dość skrajne oceny tej sytuacji. Jedna z respondentek stwierdziła: „Czasami mam wrażenie, że najlepiej, jakby tam rodziców nie było. My, rodzice nie czujemy się tam chcieli. Mamy zapisać dziecko i tyle. Ewentualnie entuzjastycznie reagować na pomysły dyrekcji. [...] Rodzice niewiele mają do powiedzenia. Nie ma przestrzeni do rozmowy z rodzicem i na jego pomysły” (G/K/1/SM). Inna podkreśliła specyficzny typ stosunków w szkole, mówiąc, że panuje w niej „typ hegemonii, jeśli chodzi o zarządzanie. Żeby coś z dyrekcją wskórać, to trzeba bardzo się napracować. Dużo lepiej się współpracuje z pojedynczymi nauczycielami, oni bardzo chętnie i sami też wychodzą z inicjatywą” (G/K/2/SM). Brak gotowości szkoły do udziału rodziców w kształtowaniu jej życia i odpowiadania na pojawiające się problemy, a przede wszystkim podejmowanie istotnych działań bez porozumienia z rodzicami powoduje „wypychanie” rodziców ze szkoły z poczuciem zniechęcenia i bezsilności: „Szkoła jest duża, dzieci mało, można by tam wiele pomysłów realizować, ale nie ma tam do tego klimatu” (G/K/1/SM). Marnuje się w ten sposób olbrzymi kapitał społeczny. Wiele badań pokazuje, że pojawienie się w zaniedbanych przestrzeniach rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, chcących włączyć się w działania instytucji oświatowych, podnosi poziom

tych ostatnich, pozwala lepiej wykorzystywać rodzicom dostępne im zasoby, rozszerza perspektywy aktywności¹¹¹. Utrzymywanie takiej sytuacji przez dyrekcję jest tym bardziej niezrozumiałe, że jednym z najczęstszych zarzutów kierowanych do rodziców była bierność, czego przykładem jest następująca wypowiedź: „Brakuje tej inicjatywy, brakuje tego «chcemy coś więcej zrobić, chcemy np. założyć stowarzyszenie, żeby pomóc szkole», czy coś takiego. To jest raczej zachęcanie i proszenie: «może się Państwo włączyć», i oni się włączają w takim zakresie węższym czy szerszym” (I/K/1/SM). Pojawiały się też argumenty, że tu „inaczej się nie da pracować”, o czym wspomniała jedna z respondentek: „Bo w mojej ocenie to nie jest prawda, [...] że tu są dzieci patologii i dlatego tak szkoła wygląda, jak wygląda... być może jakieś się zdarzają, ale się zdarzają, a nie, że wszystkie są. Zresztą w każdej szkole takie dzieci są. Natomiast nie można traktować tego jako wymówki, jako usprawiedliwienia i przestać pracować, odpuszczając sobie resztę. Szkoła ma fajne miejsce, ma fajne zaplecze, ale pierwsze, co trzeba zrobić, to zabrać się do pracy, również w wymiarze nauczycieli i podejścia do siebie i innych” (G/K/3/SM).

W ramach systemu szkoły w miarę dobrze układają się relacje między uczniami i kadrami, co było sygnalizowane przy omawianiu funkcji szkoły. Ilustruje to opinia jednej z respondentek: „Nie jest najgorsza ta szkoła, nie można narzekać. Jak mój [syn – A.B.] miał jakieś tam problemy, to ci nauczyciele starają się tym dzieciom pomóc. Tak było na angielskim, że najpierw była pani, potem długo, długo nic i przyszedł pan i bum! Dużo pisania, po 3–4 strony i moje dziecko gdzieś faktycznie zgubiło się z «simple coś tam, coś tam», no i nie mógł sobie dać rady. Musiał wyciągać, no ale szło się z tym panem dogadać «co i jak» i nadrabiać. Nauczyciele w sumie tu się starają w tej szkole. Dzieciaki są dla nich ważne” (A/K/1/SM). Nauczyciele pozytywnie ocenili swoich uczniów pod względem relacji rówieśniczych oraz gotowości do działania na rzecz innych. Dostrzegali z ich strony szacunek, ale zwrócili też uwagę na problemy związane z zachowaniem i nauką, co znajdowało przełożenie na ocenę aspiracji, a także perspektywicznego myślenia. Zestawienie danych zawiera tabela 55.

Rodzice z ogromnym szacunkiem opowiadali o pracy szkolnego psychologa i pedagoga, wskazując na bardzo dobry kontakt i wiele cennych porad, wypowiedzi w zakresie rozwiązywania problemów z dziećmi. Współpracę w tym zakresie tak opisała jedna z respondentek: „Ja mówię – najlepiej zgłosić się do psychologa. Jak przeważnie mam problem, to idę do niej. Zawsze w szkole mi doradzi albo da książkę jakąś tam o właśnie tematyce problemowej i to pomaga” (A/K/3/SM). Są to ważne ogniwa szkolnego systemu społecznego, które mogą odegrać istotną rolę integracyjną.

¹¹¹ J. Brooks-Gunn, G.J. Duncan, P. Kato Klebanov, N. Sealant, *Do Neighborhoods Influence Child and Adolescent Development?*, „American Journal of Sociology” 1993, vol. 99(2), s. 353–395; D. Formoso, R.N. Weber, M.S. Atkins, *Gentrification and Urban Children’s Well-Being: Tipping the Scales from Problems to Promise*, „American Journal Community Psychology” 2010, vol. 46, s. 401.

Tabela 55. Ocena funkcjonowania uczniów szkoły śródmiejskiej w opiniach nauczycieli

Obszar oceny	Średnia	Mediana
Zachowanie	3,25	3
Sukcesy edukacyjne	3,25	3
Szacunek dla dorosłych	3,40	3
Relacje rówieśnicze	3,70	3
Aktywność prospołeczna	3,50	3
Poziom aspiracji	3,00	3
Perspektywiczne myślenie	3,25	3

Źródło: Opracowanie własne.

Jeśli chodzi o relacje między nauczycielami, to pozyskany materiał pozwala stwierdzić, że mimo dość dynamicznych zmian składu rady pedagogicznej są one pozytywne i raczej bezkonfliktowe, choć nie sposób nie zauważyć swego rodzaju dominacji grupy osób z najdłuższym stażem pracy. Są one również w bardziej nieformalnych relacjach z dyrekcją szkoły. Nauczyciele deklarowali wysoki poziom satysfakcji ze swojej pracy (średnia 4,35; mediana 4).

Przedstawione powyżej dane nie pozwalają na określenie wewnętrznego systemu szkoły jako zintegrowanego, ale bez wątpienia, tkwią w nim znaczące, niewykorzystane potencjały, których uruchomienie jest, jak się zdaje, kluczem do zmiany.

Jak już wielokrotnie podkreślałam, szkoła zawsze działa „w” i „dla” środowiska, czerpiąc z jego zasobów i pozostając z nim w sprzężeniu zwrotnym. Zwykle dla społeczności lokalnej szkoła jest – mówiąc językiem Floriana Znanieckiego – znaczącym punktem skupienia. W przypadku badanego środowiska z taką sytuacją do czynienia nie mamy. Szkoła skoncentrowana jest na funkcji dydaktycznej, ewentualnie kompensacyjnej wobec jednostek, zaniedbując działania „wobec” i „ze” społeczności lokalnej, rozumianej raczej na poziomie wspólnoty mieszkańców, a nie instytucji. Znamienne w tym zakresie są następujące wypowiedzi: „Co daje ludziom szkoła? Ludziom? Ludziom nic. Dzieciom. Naukę i to wszystko, jakąś wiedzę” (A/K/1/SM) oraz „Ja tu mieszkałem około 10 lat i ja jako tej szkoły nie kojarzę” (P/M/1/SM). Widoczna orientacja na współpracę przede wszystkim z instytucjami, a mniej z podmiotami społecznymi powoduje, że trudno mówić o „Czterdziestce” jako szkole środowiskowej w rozumieniu Stanisława Kowalskiego, choć warunki środowiskowe i związane z nimi potrzeby jak najbardziej wskazują na konieczność podjęcia przez szkołę takiej funkcji. Taki typ organizacji szkoły pozwala na realizację nieco utopijnie brzmiącego postulat: „wychowanie lepszych ludzi dla lepszego życia w lepszym świecie”¹¹².

¹¹² S. Kowalski, *Szkoła...*, s. 134.

5.2.3. Podsystem wsparcia i pomocy

W życiu każdej jednostki i społeczności zdarzają się sytuacje trudne, lub nawet kryzysowe. Jest to moment, kiedy swoje zadania powinien realizować podsystem wsparcia i pomocy, integrujący zarówno oddziaływania samopomocowe nieformalne, jak i instytucjonalne. Zgodnie ze współczesną filozofią pomagania powinien on opierać się na zasadach subsydiarności oraz empowermentu¹¹³, zapewniając w relacji pomocowej podmiotowość i partnerstwo obu stron. Działania tego podsystemu są szczególnie cenne w sytuacji dynamicznych zmian (np. takich jak procesy gentryfikacji), mogących generować wiele nowych problemów, wobec których dotychczasowe rozwiązania okazują się niewystarczające, co wymusza wypracowanie odmiennych. Z drugiej strony należy pamiętać, że zmiany mogą doprowadzać do destrukcji dotąd istniejącego systemu pomocy.

Jeśli chodzi o związki między gentryfikacją a funkcjonującym systemem pomocy i w wymiarze formalnym, i nieformalnym, to pojawiają się tu co najmniej dwa, dość kompatybilne wątki. Pierwszy z nich jest ściśle powiązany z dokonującymi się przemianami sąsiedztwa, które zwykle prowadzą do rozpadu nieformalnych sieci pomocowych. Drugi kładzie nacisk przede wszystkim na kwestie przekształceń funkcji, wraz z którymi zmienia się siatka instytucji, z biegiem czasu eliminując te, które zajmowały się wsparciem i pomocą. Tracą one rację bytu, gdy z terenu ich działania znikają potencjalni klienci. Gentryficerzy, wyposażeni w rozmaite kapitały, są pomocowo samowystarczalni.

W badanych obszarach zostały zidentyfikowane elementy systemu wsparcia i pomocy tak o charakterze formalnym, jak i nieformalnym. Sporo zostało już o nich powiedziane przy okazji opisu procesów gentryfikacji oraz funkcjonowania podsystemu socjalizacji pierwotnej, przy czym tam uwaga skupiona była przede wszystkim na wymiarze instytucjonalnym. W tym miejscu odwołamy się również do nieformalnego systemu pomocy. Charakter i zasięg systemu, a także jego źródła okazały się odmienne w obu badanych obszarach, podlegały też innym przekształceniom, jeśli chodzi o oddziaływania procesu gentryfikacji. W przypadku podmiejskiej wsi idea samopomocy utrzymuje wciąż swoje znaczenie, ale coraz częściej zauważalne jest urzeczowienie tej relacji. Z kolei w obszarze śródmiejskim obserwuje się coraz silniejszą instytucjonalizację tego obszaru życia społecznego i zanikanie oddolnych działań pomocowych.

¹¹³ Por. J. Radwan-Pragłowski, K. Frysztacki, *Miłosierdzie i praktyka. Społeczne dzieje pomocy człowieka*, Katowice 2009, s. 417–424.

Usypiający dobrobyt –
zanikająca idea pomocy i wsparcia w środowisku podmiejskim

Idea wzajemnej pomocy niejako z „natury” wpisana była w środowisko wiejskie zwłaszcza wówczas, gdy miało ono charakter rolniczy. Zależność od przyrody siłą rzeczy wymuszała współdziałanie. Tak też działo się w dawnym Gołęczewie: „to powiem tak, jak były prace polowe, to jeden gospodarz drugiemu pomagał. «Co dziś robisz?... wybierasz ziemniaki – to ja ci przychodzę i pomogę. [...] Mam czas, to przyjdę, tobie pomogę, a potem ty mi pomożesz w pracach». To ja mówię, jako dziecko, jak ja zauważyłam, że tak to musi być, że jeden drugiemu pomaga. Tak że, jak teraz to wspominam... to była rzecz naturalna” (A/K/1/GL). Unowocześnienie rolnictwa, a potem spadek jego znaczenia i przeorientowanie działalności gospodarczej wielu mieszkańców wsi funkcjonowanie tej zasady osłabiły, ale nie spowodowały jej zaniku – wciąż jest ona tam silnie widoczna i, co ważne, wykorzystywana nie tylko do realizacji potrzeb wewnątrz społeczności, ale również wtedy, gdy wsparcia potrzebują inni. Zasoby pomocowe ujawniały się w sytuacjach losowych, angażując w tym samym stopniu rdzennych oraz napływowych mieszkańców. Doskonałym przykładem realizacji tej zasady była zorganizowana przez Koło Gospodyń Wiejskich i Ochotniczą Straż Pożarną zbiórka darów dla poszkodowanej nawałnicami miejscowości Brusy¹¹⁴. Działanie wyżej wymienionych organizacji jest jednym z najważniejszych czynników oddolnej organizacji, a tym samym kształtowania się lokalnej sieci wsparcia i pomocy (I/M/2/GL).

Jeśli chodzi o działania samopomocowe, to dobra kondycja ekonomiczna społeczności je ogranicza, przynajmniej w wymiarze socjalnym. Mieszkańcy pytani o kwestię tego, komu i dlaczego się pomaga, najczęściej albo nie identyfikowali takich osób, a jeśli już o nich mówili, to podkreślali, że jest to bardzo wąska grupa, szacując ją na trzy, cztery rodziny. Respondenci zwracali uwagę na problemy osób starszych, często samotnych, które ich zdaniem wymagałyby większej pomocy.

Badani pytani o to, jak działa wzajemna pomoc i kto ją tworzy, wskazywali jej szeroki zakres zarówno przestrzenny, jak i przedmiotowy, co potwierdza następująca wypowiedź: „Pomoc jest jak najbardziej... tak chyba na poziomie ulicy bardziej, ale jak coś trzeba szerzej, to się dzieje” (G/K/4/GL). Sieć wsparcia i pomocy mieszkańcy tworzą zwykle z najbliższymi sąsiadami; często powstają one już na etapie budowy domu, jak to miało miejsce w przypadku jednej z respondentek: „Staraliśmy się budować dom, nie dystans. Jak coś było potrzeba, to pomagaliśmy

¹¹⁴ W nocy z 11 na 12 sierpnia 2017 roku nad Brusami i wieloma innymi miejscowościami na Pomorzu przeszła nawałnica, która zabiła kilka osób, setki pozbawiła domów, zniszczyła ich dobytek i spowodowała nieodwracalne zmiany w przyrodzie. Mieszkańcy Gołęczewa włączyli się do pomocy. Poza zbiórką darów na początku września na tereny dotknięte kataklizmem udali się strażacy, by pomóc w usuwaniu skutków żywiołu.

sąsiadom. Sami też doświadczyliśmy wielu takich drobnych gestów w tym początkowym okresie. Więc takie działania i życzliwość na co dzień spowodowała, że nie mieliśmy problemów z aklimatyzacją” (G/K/1/GL). Obecnie, kiedy badani wrosli już niejako w społeczność, wzajemne świadczenia dotyczą najczęściej pożyczenia jakichś przedmiotów i urządzeń, przypilnowania domu w czasie wyjazdu czy wspólnych inwestycji (np. płot lub zasypanie dziur w drodze). Ważnym elementem jest wzajemna pomoc w dowozie i odbiorze dzieci ze szkoły, przedszkola i zajęć dodatkowych. Jest ona nieoceniona ze względu na brak wsparcia ze strony rodziny, bo jak stwierdziła jedna z respondentek: „my tu raczej bez babć i dziadków jesteśmy” (G/K/3/GL). Jest to też wyraz dużego zaufania do sąsiadów.

Zmiany, jakie zaszły w społeczności, znalazły odzwierciedlenie w zakresie i jakości samopomocy. Pomimo dobrych relacji dystans między mieszkańcami napływowymi i rdzennymi jest większy, co przekłada się na mniejszą orientację w problemach: „Tak teraz już się nie wie. Ci nowi to tak niechętnie, oni sobie raczej sami radzą. Jak wieś była mała, to i każdy wiedział, co u kogo się dzieje” (A/M/2/GL). Można odnieść wrażenie, że te dwie grupy, choć bez wątpienia potrafią współdziałać w sprawie lokalnej, jeśli chodzi o wsparcie indywidualne, zamykają się w obrębie sobie podobnych. Sytuacja rdzennych i nowych mieszkańców jest odmienna głównie z tego powodu, że ci pierwsi zazwyczaj mają do dyspozycji tak ważny zasób, jakim jest mieszkająca nieopodal rodzina. To ona staje się najczęściej adresatem prośby o pomoc i wsparcie. Pozbawieni jej nowi mieszkańcy siłą rzeczy są bardziej zdani na siebie. Z pomocy sąsiadów korzystają, dbając o to, by świadczenia były wzajemnie zrównoważone.

Zakres działań pomocy instytucjonalnej w Gołęczewie nie jest rozległy i wciąż obserwuje się tendencję do jego zmniejszania (tab. 56). W roku 2017 wsparciem i pomocą objętych było dziesięć środowisk, zwłaszcza ze względu na problem uzależnienia, niepełnosprawność, długotrwałą chorobę i bezrobocie. Żadne środowisko nie wymagało wsparcia asystenta rodziny. Choć od roku 2015 nie realizowano wobec mieszkańców wsi postępowań w ramach Gminnej Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, to respondenci wymieniali alkohol jako główną przyczynę problemów w funkcjonowaniu rodzin.

Tabela 56. Środowiska objęte oddziaływaniami ośrodka pomocy społecznej w latach 2008–2017 (Gołęczewo)

Rok	2008	2009	2010	2011	2012*	2013*	2014*	2015	2016	2017
Liczba środowisk objętych działaniami ośrodka pomocy społecznej	11	12	16	14	20	23	19	10	12	10

* znaczny wzrost liczby środowisk objętych wsparciem związany był z wypłacaniem w latach 2012–2014 zasiłków w wyniku klęski suszy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z Ośrodka Pomocy Społecznej w Suchym Lesie.

Pracownicy pionu pomocy społecznej zauważają odmienną problematykę, jakie pojawiają się w populacjach rdzennych i napływowych mieszkańców. O tej pierwszej grupie można powiedzieć, że biorąc pod uwagę *spectrum* problemów, związanych przede wszystkim z występowaniem uzależnień i ich pochodnych, jak ubóstwo czy przemoc, wpisują się w „standardowy” obraz klienta pomocy społecznej. Z kolei nowi mieszkańcy, jak stwierdził jeden z respondentów: „ze względów finansowych pewnie nigdy by się w systemie społecznym nie znaleźli, ale trafiają do niego bardzo często z powodu przemocy w rodzinie, a także dość problematycznych kwestii okołorozwodowych, typu sprawowanie opieki nad dziećmi” (I/M/2/GL). W nielicznych przypadkach styczność z instytucjonalnym systemem pomocy wynika ze zdarzeń losowych, ale wówczas zazwyczaj pomoc ze strony najbliższych oraz wysoka motywacja własna powodują, że jest to sytuacja krótkotrwała.

W ramach instytucjonalnego systemu wsparcia i pomocy działa Centrum Wolontariatu, Klub Seniora oraz świetlica wiejska. Ponieważ ta ostatnia nie jest placówką wsparcia dziennego i nie ma charakteru świetlicy socjoterapeutycznej, jej działania zostaną omówione w podsystemie organizacji czasu wolnego.

Niewielka styczność społeczności z instytucjonalnym wymiarem pomocy i wsparcia znajduje odzwierciedlenie w ocenie działań podmiotów funkcjonujących w jego ramach. Ponad połowa respondentów nie była w stanie dokonać takiej oceny, co czwarty zaś stwierdził, że pracownika socjalnego/asystenta rodziny na terenie wsi nie ma.

Społeczny system pomocy i wsparcia ze względu na dobrą kondycję społeczno-ekonomiczną wsi, zmianę jej charakteru, a także bardziej zindywidualizowane praktyki dnia codziennego nowych mieszkańców traci na znaczeniu, zachowując jednocześnie zdolność mobilizacji w sytuacji zagrożenia. Zauważalne jest wyłączenie z niego mieszkańców napływowych, którzy nie sięgają do zasobów wsi w poszukiwaniu rozwiązań problemu. Idee samopomocy pozostają wciąż silne u rdzennych mieszkańców, przy czym coraz częściej mają one charakter akcyjny.

*Mniej ludzi, więcej instytucji... –
postępująca instytucjonalizacja podsystemu wsparcia i pomocy w obszarze Śródmieścia*

Podsystem pomocy i wsparcia obszarów śródmiejskich cechuje zazwyczaj znaczne wysycenie różnego rodzaju instytucjami oraz organizacjami III sektora. Nie jest to sytuacja zaskakująca, jeśli przypomnimy, że obszary te mają zwykle charakter „kryzysowy”, co oznacza kumulację na nim wielu niekorzystnych zjawisk i problemów społecznych, często trwających od dekad. Jednocześnie specyfika życia w mieście, szczególnie w jego centrum, związana z anonimowością, indywidualistyczną orientacją, pośpiechem i podejmowaniem licznych działań zmierzających do odizolowania się od nadmiaru bodźców, a także niestabilnością powoduje, że obszar samopomocy jest w nich węższy nie tylko, jeśli chodzi o przestrzeń, ale i zakres świadczeń. Zwykle

zamykają się one w obszarze wąskich wspólnot, ograniczonych do kilku mieszkań, ewentualnie kamienicy/bloku, rzadziej ulicy. Taki stan rzeczy utrzymywał się również na badanym obszarze śródmiejskim. Tak sieci pomocy opisał jeden z respondentów: „*Oni często najświętsi nie byli, ale jak coś tam sąsiadom trzeba było pomóc, nie było problemu*” (I/M/4/SM). Uruchomienie procesu gentryfikacji, związane z tym wysiedlenia i pojawienie się nowych niezintegrowanych mieszkańców znacząco naruszyło funkcjonujące na tym terenie obszary samopomocy. Obecnie funkcjonują one w nielicznych wspólnotach sąsiedzkich. Jak opisywali to respondenci: „*oni [rdzenni mieszkańcy – A.B.] starają się stworzyć jakieś takie mikroprzestrzenie i my widzimy, że są takie podwórka, które mocno żyją, organizują się, pomagają sobie wzajemnie, ale jest ich coraz mniej*” (P/M/1/SM). Tam, gdzie udało się je jeszcze ocalić, pomoc dotyczy codziennych czynności, jak zakupy, sprzątanie, czasami podwiezienie do lekarza. Tak swoje doświadczenia w tym zakresie opisała jedna z respondentek: „*w mojej kamienicy mamy dość fajnych sąsiadów, to są osoby starsze głównie. Ja często wynoszę im śmieci, robię zakupy, no bo to są starsze osoby i im jest już trudno. Jak trzeba, to sobie pomagamy w codziennych czynnościach, ale jak trzeba coś takiego nietypowego, np. przynoszenie mebli, to też jesteśmy gotowi*” (A/K/1/SM). W niewielu wypadkach pojawił się wątek pomocy przy dzieciach, np. przypilnowanie, podwiezienie do szkoły, przedszkola czy na zajęcia dodatkowe. Częściej pomoc dotyczyła zapewnienia bezpieczeństwa.

Skala problemów społecznych, które od zawsze obecne były na terenach śródmiejskich, a także niewydolność instytucji delegowanych do ich rozwiązywania spowodowała, że znalazły tam dla siebie miejsce liczne organizacje, stowarzyszenia i fundacje, które w swoje cele mają wpisane wsparcie jednostek, grup i społeczności dotkniętych różnego rodzaju problemami i kryzysami. Realizują one z jednej strony funkcje kompensacyjne (wyrównywania szans), a z drugiej kontrolne. W niewielu przypadkach pojawiają się wątki rozwojowe. Zestawienie zadań realizowanych przez poszczególne podmioty przedstawia tabela 57. Do najbardziej aktywnych należą: Fundacja ARS¹¹⁵, Fundacja ReStart¹¹⁶, Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom i Rodzinom Amici¹¹⁷, Grupa Animacji Społecznej Rezerwat¹¹⁸, Stowarzyszenie Wiosna¹¹⁹, Fundacja Rozwoju Motylarnia¹²⁰, Fundacja Dziecko w Centrum¹²¹ oraz Stowarzyszenie Junior¹²².

¹¹⁵ <http://www.ars.org.pl/o-nas/informacje/7/geneza-powstania> (dostęp: 15.08.2017).

¹¹⁶ <http://fundacjarestart.com/o-nas/statut/> (dostęp: 15.08.2017).

¹¹⁷ http://www.stowarzyszenie-amici.pl/viewpage.php?page_id=2 (dostęp: 15.08.2017).

¹¹⁸ <http://www.rezerwat.org.pl/grupa/stowarzyszenie/statut/> (dostęp: 15.08.2017).

¹¹⁹ <http://www.wiosna.org.pl/main/pl/sec/27.htm> (dostęp: 15.08.2017).

¹²⁰ <http://motylarnia.org/o-fundacji/> (dostęp: 15.08.2017).

¹²¹ <http://dzieckowcentrum.org/cele-statutowe-fundacji/> (dostęp: 15.08.2017).

¹²² <http://fundacjajunior.pl/o-nas/> (dostęp: 15.08.2017).

Tabela 57. Cele, zadania, grupa docelowa oraz zasięg działania organizacji III sektora funkcjonujących na terenie Śródmieścia

Nazwa podmiotu	Cele i zadania	Grupa docelowa	Przestrzeń działania
Fundacja ARS	szeroko rozumiana edukacja artystyczna dzieci, młodzieży i dorosłych, poszukiwanie talentów, zwłaszcza w sferach marginalizowanych, kształtowanie wrażliwości estetycznej, promocja sztuki, kształtowanie zdrowego stylu życia, ochrona dóbr kultury i sztuki	dzieci, młodzież, dorośli, rodziny	lokalna
Fundacja ReStart	wzmocnienie środowiska rodzinnego i pozarodzinnego w tworzeniu optymalnych warunków dla wszechstronnego rozwoju dzieci; zapobieganie i przeciwdziałanie zjawisku wykluczenia społecznego, organizowanie i prowadzenie różnych form wypoczynku dla dzieci, szczególnie tych z grup ryzyka	dzieci, młodzież, rodziny	lokalna, zwłaszcza Śródmieście
Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom i Rodzinom Amici	pomoc dzieciom ze szczególnymi potrzebami emocjonalnymi w celu ochrony ich przed patologią i uzależnieniami, wspieranie rodzicielstwa, budowanie społeczności lokalnych i ich integracja wokół przeciwdziałania problemom społecznym, zwłaszcza tym dotykającym dzieci i ich rodziny	dzieci, młodzież, rodzina	lokalna
Grupa Animacji Społecznej Rezerwat	przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu dzieci i młodzieży poprzez organizację czasu wolnego w przestrzeni miasta, szczególnie w obszarach kryzysowych	dzieci	lokalna
Stowarzyszenie Wiosna	szeroko rozumiane wsparcie i aktywizacja osób dotkniętych problemami społecznymi, wyrównywanie szans życiowych dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, pochodzącej z rodzin wieloprotymowych, działania na rzecz aktywizacji zawodowej i integracji społecznej, działania na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, poszukiwanie liderów społeczności lokalnych, projekty: Akademia Przyszłości, Szlachetna Paczka	dzieci, młodzież, dorośli, rodzina	ponadlokalna
Fundacja Rozwoju Motylarnia	działania na rzecz szeroko rozumianego rozwoju wszystkich grup społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci	dzieci, dorośli	lokalna
Fundacja Dziecko w Centrum	inicjowanie, prowadzenie oraz promowanie wszelkich działań na rzecz budowania świata przyjaznego dzieciom, w którym wszystkie dzieci otrzymują najlepsze z możliwych warunków startu życiowego, w którym ich bezpieczeństwo i dobro są najważniejsze i gdzie mogą się rozwijać w zdrowiu, pokoju i poszanowaniu własnej godności	dzieci, dorośli	lokalna
Stowarzyszenie Junior	wsparcie rodzin o niskich dochodach poprzez organizowanie dostępu do edukacji oraz ośrodków kultury i sportu, kształtowanie nawyków zdrowego życia oraz aktywnego uczestnictwa w kulturze	dzieci, dorośli	lokalna

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych ze stron internetowych wymienionych podmiotów.

Obecność organizacji III sektora jest zjawiskiem pozytywnym, gdyż wiele z nich mobilizuje do działania samych mieszkańców. Mają one zwykle lepsze rozeznanie w sytuacji, potrafią efektywniej zaplanować i wykorzystywać dostępne im zasoby. Niestety, ich postępująca komercjalizacja oraz niestałość związana z finansowaniem działań powodują rozszerzanie palety aktywności do tego stopnia, że ci najbardziej potrzebujący giną w tłumie. Problemem jest również to, że instytucje te są zmuszone do konkurencji o środki, nie zawierają między sobą współpracy, nie wymieniają informacji, a w efekcie niejednokrotnie prowadzą bardzo podobne oddziaływania.

Działania, jakie organizacje oferują dzieciom i młodzieży, związane są w dużej mierze z kompensacją w obszarze edukacji. Dzieci znajdują w nich wsparcie w zakresie niwelowania niepowodzeń szkolnych, biorą udział w zajęciach socjoterapeutycznych. Ważnym elementem oddziaływań są programy mentoringowe¹²³, organizowane na przykład przez Fundację Wiosna w ramach Akademii Przyszłości (I/K/2/SM). Część z nich nie uwzględnia w swoich programach pracy z rodzicami i wychodzenia z wychowankami w odmienne przestrzenie społeczne, co w kontekście niedostatków podsystemu socjalizacji pierwotnej należałoby uczynić jednym z ważniejszych kierunków. Z oferty działań wymienionych instytucji najczęściej korzystali rdzenni mieszkańcy. W zasadzie nie pojawiały się one w narracjach genetryfiorów. Zwykle oceniane były bardzo pozytywnie, „*bo organizują dzieciom czas*” (A/K/2/SM), ale też rozbudzają aspiracje, czego przykładem jest wypowiedź jednej z respondentek: „*Wie pani, najbardziej mnie po tych zajęciach zdziwiło, że to moje dziecko, które zawsze było takie ciche, takie z boku, które nie wierzyło w siebie, nagle zaczęło mówić o studiach*” (A/K/5/SM). Co jednak znamienne, większość tych instytucji pozostawała rodzicom nieznana, gdyby nie działania instytucji (szkoły, Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie czy kuratorów), które kierowały do nich dzieci lub podpowiadały rodzicom, że świadczą one określony rodzaj usług. Warto raz jeszcze podkreślić, że większość tych podmiotów nie jest zainteresowana prowadzeniem równoległej pracy z rodzicem. Przeczy to nowoczesnej praktyce, u podstaw której leży założenie o pracy systemowej¹²⁴.

Instytucjonalny wymiar podsystemu pomocy i wsparcia związany jest z lokalnym ośrodkiem pomocy społecznej. Podejmuje on działania wynikające z Ustawy o pomocy społecznej¹²⁵ oraz Ustawy o wspieraniu rodziny

¹²³ Zob. A. Barczykowska, S. Dzierżyńska, *Zastosowanie mentoringu w działaniach profilaktycznych i resocjalizacyjnych*, „Resocjalizacja Polska” 2012, nr 3, s. 263–276; A. Butarewicz, *Mentoring wsparciem w pracy socjalnej*, [w:] J. Szymanowska (red.), *Ewaluacja w pracy socjalnej. Badania, kształcenie, praktyka*, Kraków 2011, s. 225–232.

¹²⁴ A. Barczykowska, M. Muskała, *Profilaktyka systemowa zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży w Wielkiej Brytanii* (maszynopis).

¹²⁵ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. 2004 Nr 64, poz. 593).

i systemie pieczy zastępczej¹²⁶. W przypadku badanego obszaru mieszczą się one w ramach typowej pracy socjalnej, ale również aktywizacji społeczności lokalnej. Pracę socjalną prowadzą pracownicy socjalni. Ich zadaniem jest diagnozowanie środowiska, ocenianie jego deficytów i zasobów oraz planowanie na tej podstawie oddziaływań zmierzających do usamodzielnienia klienta. Podstawowym narzędziem służącym do tego jest kontrakt socjalny. Wśród zadań pracowników socjalnych znajdują się także te związane z poradnictwem i aktywizacją społeczności lokalnych. Wśród tych badanych, którzy korzystali z pomocy pracowników socjalnych, opinie były pozytywne, choć niektórzy wspominali też o takich pracownikach, z którymi relacje nie należały do najprostszych, czego przykładem może być następująca wypowiedź: „Była taka sytuacja, że mąż nie pracował, bo był problem z pracą, a ja sama nie dawałam rady utrzymać rodziny. Wtedy korzystałam z opieki i byłam bardzo zadowolona. Była taka fajna pani, ona we wszystkim pomagała, zawsze mówiła, żeby mówić, jak coś jest nie tak albo czegoś nie wiem. Ona bardzo nam pomogła, ona nas zachęciła do Akademii Przyszłości. Potem się zmieniło i przyszła inna opiekunka, ale ona to była taka na «nie», nie bardzo chciała nam pomóc. Jej zdaniem się nam nic nie należało, no zupełnie nic” (A/K/5/SM). Czynniki ludzki okazywał się zatem najistotniejszy.

Ważnym ogniwem podsystemu pomocy i wsparcia okazał się również asystent rodziny. Podobnie jak pracownicy socjalni, dokonuje on diagnozy wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczych i przejawów dysfunkcjonalności rodziny, jej zasobów i celów. Celem jego działania jest aktywizacja klientów zmierzająca do osiągnięcia przez nich samodzielności¹²⁷. Ważnym obszarem pracy asystenta rodziny jest wspieranie rodzica w kontakcie ze szkołą, wielu bowiem rodziców jest z nią mocno skonfliktowanych.

Asystent rodziny pracuje głównie z rodzinami, które nie radzą sobie z wypełnianiem funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Jego działania skupiają się wokół trzech podstawowych bloków: (1) zabezpieczenie dziecka i rodziny od strony administracyjnej (posiadanie odpowiednich dokumentów, realizacja procedur z nimi związanych, np. ustalenie ojcostwa, zapewnienie alimentów), (2) zabezpieczenie potrzeb podstawowych (odpowiednie warunki mieszkaniowe, utrzymanie higieny, opieka medyczna), (3) rozwój kompetencji rodzicielskich i społecznych (I/K/3/SM).

Poza pracownikami socjalnymi i asystentem rodziny od ubiegłego roku zatrudniono w Miejskim Ośrodku Pomocy Rodzinie organizatora społeczności lokalnej, co w świetle opisywanych procesów dezintegracji wydaje się niezwykle ważnym zabiegiem.

¹²⁶ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2011 Nr 149, poz. 887).

¹²⁷ Zob. M. Szpunar, *Refleksje klienta pomocy społecznej w kontekście oddziaływań asystenta rodziny*, [w:] J. Szymanowska (red.), *Ewaluacja w pracy socjalnej...*, s. 170–180.

Nową i niezwykle cenną inicjatywą, która uzupełnia podsystem pomocy i wsparcia, jest działające pod auspicjami Poznańskiego Centrum Świadczeń – Centrum Inicjatyw Rodzinnych (CIR). Jest to, co prawda, instytucja ogólnomiej-ska, ale jej lokalizacja tuż przy omawianym terenie pozwala na zaliczenie jej do badanego systemu. Zadaniem CIR jest ułatwienie dostępu do świadczeń rodzinnych realizowanych w ramach zadań miasta (Wielkopolska Karta Rodziny), ale także aktywizacja społeczności lokalnych, grup i jednostek poprzez udział w licznych inicjatywach kulturalnych. Oferta jest niezwykle bogata, organizowane zajęcia są nieodpłatne. Adresatami są dzieci i rodzice¹²⁸. W wywiadach rodzice niejednokrotnie wskazywali, że korzystali z tej formy organizacji czasu wolnego.

W ramach badanego podsystemu funkcjonują również świetlice socjo-terapeutyczne, które poprzez prowadzone przez siebie działania wspiera-ją dzieci w procesie dorastania i osiągania optimum rozwojowego. Ważnym ich zadaniem jest też współpraca ze środowiskiem rodzinnym. W wywia-dach pojawiały się dwie tego rodzaju placówki: Świetlica Socjoterapeutycz-na Motylarnia prowadzona przez Fundację Rozwoju Motylarnia oraz Świetli-ca Tulipanki pracująca pod egidą Polskiego Komitetu Pomocy Społecznej¹²⁹.

Elementem omawianego podsystemu jest także Parafia Kościoła Farne-go, która pomocy i wsparcia, głównie w formie rzeczowej, udziela poprzez oddział Caritas.

Podsystem pomocy i wsparcia na terenie śródmiejskim jest dość mocno rozbudowany. Jego elementami są struktury administracji rządowej i poza-rządowej, co pozwala na zbudowanie szerokiej oferty, którą uzasadnia paleta problemów, jakie identyfikuje się na tym obszarze. Należy podkreślić, że ten element systemu jest dość elastyczny, co wyraża się w powstawaniu nowych inicjatyw i form współpracy ze środowiskiem i na jego rzecz. Zauważalny proces starzenia się obszaru skutkuje pojawieniem się wielu ofert dla seniorów. Wysiedlenia, które głównie dotyczą rodzin z dziećmi, powodują, że rację bytu tracą placówki do nich adresujące swoją ofertę. Przykładem może być wycofywanie się z badanego obszaru Grupy Animacji Społecznej Rezerwat. Proble-mem wciąż pozostaje gotowość do korzystania z przygotowanej oferty.

Mimo stabilizacji (jeśli nie zmniejszenia) skali problemów społecznych nie obserwuje się rezygnacji instytucji pomocowych z pracy na obszarze śródmiej-skim, przynajmniej jeśli chodzi o dorosłych mieszkańców. Można powiedzieć, że w pewnym sensie przejmują one zadania, które kiedyś realizowane były w ramach nieformalnego kręgu pomocowego. Postępująca instytucjonaliza-cja dodatkowo osłabia wspólnotę, ograniczając obszar codziennych styczno-sci i współdziałania, a przez to i zaufania.

¹²⁸ <https://www.pcs-poznan.pl/index.php/pl/centrum-inicjatyw-rodzinnych> (dostęp: 18.02.2018).

¹²⁹ <http://www.pkps-poznan.org.pl/pkpspoznan-swietlice/swietlica-tulipanki.html> (dostęp: 23.02.2017).

5.2.4. Podsystem kontroli społecznej

Funkcjonowanie społeczeństwa jako całości, ale również poszczególnych jego podsystemów społeczno-przestrzennych, nie jest możliwe bez mechanizmów i instytucji, które poprzez rozmaite naciski i zachęty powodują, że jednostki, grupy, czy wręcz społeczności zachowują się w oczekiwany sposób. Tworzą one podsystem kontroli społecznej. Jak słusznie zauważa Bogusław Dzieciół, nie należy ograniczać kontroli społecznej jedynie do sankcji i społecznego kontekstu ich stosowania, ale uwzględniać także wzorce normatywne, za pomocą których możliwe jest wykreślenie granicy między tym, co oczekiwane i akceptowane, a tym, co trzeba sankcjonować¹³⁰. Oddziaływania podsystemu kontroli społecznej mają charakter zarówno formalny, jak i nieformalny, są też zmienne w czasie i sile, co regulują czynniki o charakterze makro-, mezo- oraz mikrospołecznym¹³¹. Innymi słowy, proces kontroli społecznej urzeczywistnia się w konkretnym środowisku i wobec konkretnej osoby z uwzględnieniem aktualnych czynników globalnych. Zawsze pozostaje on powiązany z procesem socjalizacji. Można wręcz powiedzieć, że jest gwarantem jego powodzenia. Jak już zostało wspomniane, jest to zjawisko podatne na zmiany, również te, które wiążą się z procesami gentryfikacji. Należy przede wszystkim wymienić wśród nich przekształcenia struktury sąsiedztwa, redefinicję funkcji czy podniesienie poziomu materialnego przestrzeni fizycznej¹³².

W badanych obszarach zidentyfikowano i formalny, i nieformalny wymiar kontroli społecznej; jednocześnie próbowano ustalić, jaki jest zakres najczęściej spotykanych dysfunkcji w badanej przestrzeni społecznej i fizycznej. Trudno-, a w zasadzie nieuchwytno okazały się wzorce normatywne, co wpisuje się w klimat ponowoczesnej rzeczywistości.

Ciągle żywe „oczy ulicy” - podsystem kontroli społecznej wsi podmiejskiej

Silna kontrola społeczna jest wpisana w wiejskie życie społeczne, o czym już wspominałam przy okazji charakterystyki podsystemu socjalizacji pierwotnej, szczególnie w obszarze relacji sąsiedzkich. Mimo dynamicznych zmian,

¹³⁰ B. Dzieciół, *Poza kontrolą. Funkcjonowanie kontroli społecznej wobec dziecka w wielkim mieście*, Poznań 2002, s. 11. Por. H. Kupiec, *Kontrola społeczna nad młodzieżą w dużym mieście*, Szczecin 2007, s. 58–73.

¹³¹ Por. P. Sztompka, *Teorie kontroli społecznej – próba systematyzacji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1967, nr 3, s. 131–149.

¹³² Zob. A. Barczykowska, *Gentryfikacja i zmiany w obrazie przestępczości*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2018, nr 10, s. 52–60.

jakie zaszczyły w ostatnim czasie w badanej wsi podmiejskiej, jej podsystem kontroli społecznej zdołał utrzymać cechy typowe dla małych, zintegrowanych społeczności lokalnych, w których siła oddziaływania wynikała nie tylko z bliskości przestrzennej, ale także z dzielenia codzienności zarówno w wymiarze aktywności zawodowej, jak i społeczno-emocjonalnej. Relatywnie niewielki pozostawał obszar dysfunkcji.

Badani pytani o zachowania naruszające normy przyjęte w społeczności najczęściej odwoływali się do zjawiska alkoholizmu, kradzieży oraz zachowań nastolatków i młodzieży w przestrzeni wsi mieszczących się w obszarze tzw. *incivilities*¹³³, obejmujących zaśmiecanie, dewastacje, ale również głośnie, agresywne zachowania, często pod wpływem substancji psychoaktywnych. Towarzyszyły temu zapewnienia, że są to raczej zjawiska ograniczone do kilku osób i wybranych przestrzeni. Jeden z badanych podsumował ten wątek następująco: „*Wie pani, ten margines, ta patologia, która jest wszędzie i u nas też jest, ale na palcach jednej ręki można policzyć, bo generalnie tu porządni ludzie mieszkają*” (A/M/2/GL). Inna respondentka stwierdziła, iż „*środowisko jest tu na tyle rozpoznane, przede wszystkim przez szkołę, że wszyscy wiedzą, gdzie są jakieś problemy*” (G/K/4/GL). Skalę tego rozpoznania ilustruje inna wypowiedź: „*Po dwóch tygodniach, jak mieszkaliśmy, idziemy przez wieś, a żona do mnie, czy widzę ten dom, i mówi, że tam mieszka złodziej. Bo nam to powiedziano. W mieście tego nie ma, bo jest anonimowość. I po pewnym czasie już wiesz, że ta rodzina ma problemy, ta sobie nie daje rady, że te dzieci są agresywne. Wiadomo, że są różne rodziny, różne problemy, różne dzieci*” (G/M/2/GL).

Niewielka skala nie oznacza bynajmniej, że wspomniane problemy nie były dla badanych dokuczliwe i że nie podejmowali oni wobec nich działań. Wyjątkiem były kwestie uzależnienia, co wiązać należy ze specyfiką choroby¹³⁴. Jeśli chodzi o kradzieże, to pojawiały się one w dwóch sytuacjach. W pierwszej sprawcami były osoby ze wsi, które dokonywały drobnych kradzieży, raczej o niewielkiej szkodliwości społecznej, i które zwykle na skutek działania nieformalnej kontroli społecznej były szybko wykrywane, ofiary zaś otrzymywały swoje zadośćuczynienie. Jedna z mieszkanek opowiedziała następującą historię: „*Na początku tu była taka sytuacja, jak jeszcze tu nie mieszkaliśmy, ale już robiliśmy nasadzenia, że ktoś nam ukradł rośliny, takie tam choinki. Bardziej miały wartość sentymentalną, bo dostaliśmy od kogoś. No, szkoda nam było. Po czym zaraz nam sąsiad doniósł, kto to. I rzeczywiście się okazało, że to taki chłopak ze wsi, który z prawem miał na bakier zawsze i nie wiem, jak tam u niego ze sprawnością intelektualną, bo on sobie to przywłaszczył i maszerował z tą choinką pod pachą przez pół*

¹³³ A. Kossowska, K. Krajewski, *O potrzebie lokalnej prewencji przestępczości z punktu widzenia kryminologii*, [w:] J. Czapska, W. Krupiarz (red.), *Zapobieganie przestępczości w społecznościach lokalnych*, Warszawa 1999, s. 126

¹³⁴ Zob. E. Włodarczyk, *Spółeczny wymiar problemu alkoholowego kobiet. Obraz i instytucjonalne reakcje środowiska wielkomiejskiego*, Poznań 2017, s. 50–59.

Tabela 58. Hierarchia najbardziej dokuczliwych problemów w ocenie mieszkańców wsi podmiejskiej

Problemy w miejscu zamieszkania	Gołęczewo	
	N	Ranga
Grupy młodzieży bez zajęcia	28	1
Brak szkoły, przedszkola, przychodni, innych instytucji	24	2
Przestępczość i uzależnienia	15	3
Likwidacja sklepów, barów, instytucji i powstawanie w ich miejscu nowych, nie zawsze dopasowanych do potrzeb mieszkańców	11	4
Wandalizm	10	5
Napływ nowych mieszkańców	9	6
Brak miejsc do zabawy i wypoczynku	9	6
Remonty, powstawanie nowych budynków	4	7
Konflikty między starymi i nowymi mieszkańcami	4	7
Podmiejskie położenie	4	7
Problemowi sąsiedzi	3	8
Problemy socjalne (trudne warunki mieszkaniowe, bieda)	3	8
Lokalne imprezy, na które przychodzi wiele osób	3	8
Brud i bałagan	2	9
Opinia o miejscowości	1	10
Niechęć ludzi do działania	1	10
Wyprowadzki sąsiadów	0	

Źródło: Opracowanie własne.

wsi. Nie bardzo się krył, połowa mu z reklamówki wystawała! W biały dzień! Poszliśmy do niego, kilka słów mu powiedzieliśmy, wkopał w to samo miejsce i było ok, więcej takich sytuacji nie było” (G/K/4/GL). Tego typu zdarzenia powtarzały się kilkakrotnie, ale zdecydowana reakcja mieszkańców skutecznie je ograniczyła. Mimo wzmożonej uwagi mniej skuteczni okazali się mieszkańcy wobec drugiego rodzaju sytuacji, kiedy to kilku z nich stało się ofiarami kradzieży wyspecjalizowanej szajki grasującej w podpoznańskich wsiach. Swego rodzaju aktem desperacji było wywieszenie na wjeździe do wsi ogromnego baneru z hasłem ostrzegającym przed kradziejami.

Dość dokuczliwym dla mieszkańców problemem jest „*tw. trzecia zmiana*” (G/M/2/GL), czyli grupa nastolatków i młodzieży, która zbiera się w okolicy placu zabaw, a dokładniej, w altanie rowerowej. Ich aktywność respondentka opisała następująco: „*Oni nie są tacy, że strach koło nich przejść, raczej «dzień dobry» nie powiedzą i w ogóle. Tylko jak mają zły dzień albo jak się zbierają paczką i jakieś papieroski i chipsy jedzą, to potem ten cały bałagan tam zostaje. I jak się idzie, to obok kupa bałaganu po nich zostaje. Oni sobie tam siedzą, jakaś muzyczka gra i tam sobie imprezują. Tylko ten bałagan, który tam robią. Potem wejść do altanki*

nie można, no i jeszcze język, bo klną straszliwie. Normalnie taka «łacina», że hej. A tam mamy z małymi dziećmi za płotem" (G/K/5/GL). I choć zdaniem niektórych ich zachowanie nie wykracza poza przyjęte reguły życia społecznego („bataganią, ale w sumie to nie jest nic takiego, czego my, dorośli byśmy nie próbowali robić. To nie jest jakaś patologia" (G/K/3/GL)), to mieszkańcy badanej wsi podejmują działania zmierzające do ograniczenia ich obecności w przestrzeni. Przykładem jest tu założenie monitoringu, ale również zwracanie uwagi oraz systematyczne informowanie odpowiednich służb, przy czym raczej była to ostateczność: „Nie wzywamy policji, żeby nie... znamy tę młodzież, rodziców... jak się zachowuje... Ale też nie byłam nigdy świadkiem takiej sytuacji, gdzie ta policja by była bardziej potrzebna. Najczęściej wystarczy, jak się powie" (A/K/1/GL). Jednocześnie respondenci wskazywali dość wyraźnie, że przyczyną tego typu zachowań jest brak oferty i przestrzeni dla tej grupy wiekowej.

Tym, co czyni nieformalną kontrolę społeczną skuteczną, jest przede wszystkim wzajemna znajomość, warunkowana w znacznej mierze ograniczoną przestrzenią, ale także istnieniem miejsc skupienia (np. szkoły i przedszkola) i oczywiście wspólnych doświadczeń (np. związanych ze współpracą). Respondenci ujmowali to w następujący sposób: „A tu jednak jest mała społeczność i zawsze jakoś człowiek się dowie, okrężną drogą nawet, że coś się tam dzieje... A w Poznaniu każdy jest anonimowy. Nawet jak się mieszka w bloku, to się jest anonimowym" (G/K/5/GL). Ważna jest komunikacja. We wsi działa „linia alarmowa" (G/K/6/GL), w ramach której mieszkańcy powiadamiają się wzajemnie o trudnych sytuacjach czy to dotyczących wspólnoty ogólnie, czy konkretnego dziecka: „Przed wszystkim to, że my wszystkie dzieci znamy. Jak się coś zadzieje, to jeden drugiemu mówi: uważaj, pogadaj z nim, bo widziałam, jak wchodził na drzewo czy na tory. Myślę, że jeden drugiego pilnuje" (A/K/1/GL). Mieszkańcy są uważni, jeśli chodzi o pojawianie się nowych osób we wsi, co stało się też doświadczeniem autorki. Kilkakrotnie, zwłaszcza gdy umawiałam się na wywiady dalej od centrum wsi i nie zawsze udawało mi się trafić pod wskazany adres, byłam pytana, co robię i kogo szukam. W system kontroli włączali się i rdzenni, i napływowi mieszkańcy, przy czym nieco większą aktywność w tym wymiarze przypisywano tym pierwszym: „Ale tak myślę, że ci starsi mieszkańcy to oni od razu reagują, bo jak rozmawiam... starsi, na przykład strażacy czy panie, które są bliżej mnie, to reagują. Natomiast nowi mieszkańcy jeszcze niekoniecznie. Przynajmniej ja nie byłam świadkiem tego zdarzenia, ale widziałam, i to nie raz, jak starsi mieszkańcy reagowali, napominali i przypominali" (I/K/1/GL).

W tradycyjnych społecznościach lokalnych, zwłaszcza o charakterze rolniczym, skoncentrowanych przestrzennie, kontrola społeczna obejmowała w zasadzie wszystkie obszary aktywności człowieka. W czasach globalnych, postmodernistycznych staje się to niemożliwe. Odczuwa to również badana wieś, szczególnie jeśli chodzi o młode pokolenie. Póki bowiem dzieci pozostają w obszarze oddziaływań lokalnych instytucji wychowawczych, obejmuje je skuteczna kontrola. Nie sięga ona jednak poza wieś. Istotę rzeczy ujęła jedna

z badanych: „Tu też były i są dzieciaki niegrzeczne, ale jak miały 300 metrów do pokonania i po drodze spotkały trzech sąsiadów i przy furtce czeka jeszcze mama, to raczej trudno, żeby coś się wydarzyło. A jak dzieci zaczynają dojeżdżać, to nie ma siły, żeby ich upilnować i tam się zaczynają dziwne rzeczy dziać. Dużo tych dzieciaków, które tu funkcjonowało dobrze, mimo takich sobie warunków rodzinnych, po przejściu do innych szkół wpada w poważne tarapaty” (G/K/1/GL). Lokalny system kontroli w znacznej mierze nie obejmuje także tych, którzy przybyli do wsi już jako nastolatki i którzy gros swojej aktywności realizują poza wsią: „Ta starsza młodzież, która się wprowadza, te dzieciaki, które nie mają kontaktu z naszym środowiskiem, to oni w pewnym sensie są od nas odcięci. My o nich niewiele wiemy i oni też o nas niewiele wiedzą” (A/K/1/GL). W efekcie ci młodzi ludzie pozostają poza skutecznym nadzorem, trudno im również zapewnić bezpieczeństwo, co biorąc pod uwagę właściwości rozwojowe, związaną z tym wiekiem skłonność do podejmowania zachowań ryzykownych, ma zasadnicze znaczenie. Zbliża to ich sytuację do tej doświadczanej przez rówieśników w wielkomiejskich przestrzeniach¹³⁵. W tym momencie niezwykle ważne stają się dobre relacje z rodzicami, którzy muszą uważnie obserwować i być blisko, by w razie czego móc reagować.

Ważnym ogniwem podsystemu kontroli są jego podmioty instytucjonalne, przede wszystkim te powołane do ochrony porządku publicznego. W przypadku badanej wsi ich działania mają głównie charakter prewencyjny i są pozytywnie oceniane przez mieszkańców, czego przykładem może być następująca wypowiedź: „Jeżdżą, pilnują. Widać ich. Nawet ostatnio sąsiad narzekał, że koło pierwszej w nocy, co w tych godzinach kończył robotę, codziennie był kontrolowany. My też byliśmy zatrzymani. Dwa lata temu były samochody – na obcych rejestracjach – się pojawiały i były kradzieże, to też byliśmy kontrolowani, bo [...] właśnie kradzieże robią ci na obcych rejestracjach, nie? Ja nie mam nic przeciwko temu. Bardzo dobrze, że dbają o bezpieczeństwo. Wiemy, że coś się dzieje” (G/M/7/GL).

W przypadku badanej społeczności podmiejskiej formalny i nieformalny wymiar kontroli społecznej pozostają ze sobą kompatybilne. Podsystem kontroli pozostaje skuteczny mimo napływu nowych mieszkańców. Kluczem do sukcesu jest ich zaangażowanie w życie społeczności kształtujące poczucie „my”, wspólna tożsamość mobilizuje bowiem do działania. W przypadku badanej wsi podmiejskiej można mówić o jej „zbiorowej skuteczności”¹³⁶.

Tym, co może wzbudzać niepokój, jest pozostawanie poza kontrolą tej części młodych mieszkańców wsi, dla których jest ona głównie sypialnią. Młodzi podróżują po kreowanych przez siebie i rodziców archipelagach, coraz bardziej niezależni, w pewnym sensie wyobcowani. Oczywiście, nie można zapominać o tym, że w okres dorastania wpisane jest uwalnianie się spod kurateli dorosłych, poszukiwanie własnych przestrzeni społecznych i fizycznych,

¹³⁵ Por. H. Kupiec, *Kontrola społeczna nad młodzieżą...*, s. 107–127.

¹³⁶ R. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008, s. 512.

ale staje się to ryzykowne, gdy młodzi ludzie zostają pozostawieni sami sobie. Funkcjonując „pomiędzy”, tracą poczucie bycia „stać”.

Coraz mniej widzę, coraz mniej słyszę... –
podsystem kontroli społecznej obszaru śródmiejskiego

Specyfika życia miejskiego, szczególnie w centralnej jego części, nie sprzyja skutecznej kontroli społecznej. Są to tereny od wielu dekad naznaczone problemami społecznymi¹³⁷, z powodu których między innymi określa się je mianem kryzysowych¹³⁸. Niekorzystną sytuację pogłębiają dynamiczne zmiany dokonujące się w związku z gentryfikacją. Chodzi przede wszystkim o rozpad wspólnot sąsiedzkich, wycofywanie się mieszkańców do wąskich kręgów społecznych, silne ruchy migracyjne, z których znaczna część ma charakter czasowy, oraz zmiany funkcji.

W kontekście analizy działania podsystemu kontroli społecznej ustalono, że badani mieszkańcy doświadczają wielu problemów, które dają się ująć w dwie grupy. Pierwszą – najistotniejszą – stanowią problemy związane z naruszaniem szeroko pojętych norm społecznych, mieszczące się w obszarze tzw. *incivilities*. Drugą tworzą problemy dotyczące kwestii współdziałania, relacji interpersonalnych. Obie grupy są ze sobą dość ściśle powiązane w tym sensie, że współdziałają na siebie. Dobre relacje, zaufanie, doświadczenie współpracy (innymi słowy, kapitał społeczny) mogą skutecznie hamować rozwój zachowań problemowych. Ich brak będzie sprzyjał rozrostowi zachowań dysfunkcyjnych¹³⁹.

Śródmieście podlega znaczącym przekształceniom, które zmierzają do wzmocnienia między innymi funkcji turystyczno-rekreacyjnej oraz usługowej, co powoduje zwiększenie ruchu osób w tej przestrzeni. Są wśród nich ludzie młodzi, którzy przybywają na te tereny głównie w celach towarzyskich, zabawowych. Ich zachowanie jest poważnym problemem dla mieszkańców, co opisała jedna z respondentek: „*No w weekendy, jak schodzę rano, tam jest taki mały parking i tam sobie młodzież robi «biforki», zanim pójdzie do klubów i knajp, po których butelki i śmiecie zostają. I to jest towarzystwo spoza dzielnicy. Czasami mam wrażenie, że tu się zjeżdżają ludzie z całej Wielkopolski co weekend. [...] oni traktują przestrzeń miejską jak swoją i są bardzo głośni*” (G/K/2/SM). Spożywane przez młodych ludzi substancje psychoaktywne niejednokrotnie przyczyniają się do podejmowania przez nich działań wypełniających znamiona wandalizmu, na co zwracali uwagę pytani o problemy respondenci. Spacerując, jakie odbyłam w ramach prowadzonych badań, pozwalają stwierdzić, że skala tego zjawiska

¹³⁷ Por. B. Maroszek, *Przestępczość nieletnich i dorosłych oraz alkoholizm na terenie Poznania w 1957 roku*, „Kronika Miasta Poznania” 1958, nr 3; R. Cichocki, K. Podemski (red.), *Życie w Poznaniu 1997...*; P. Jabkowski, A. Kilarska, *Poczucie bezpieczeństwa i poziom przestępczości w Poznaniu. Mieszkańcy – samorząd lokalny – instytucje państwa*, Poznań 2013.

¹³⁸ Ustawa z dnia 9 października 2015 r. o rewitalizacji (Dz.U. 2015, poz. 1777).

¹³⁹ Szerzej o relacjach kapitału społecznego i zjawisk patologii społecznej zob. A. Barczykowska, *Kapitał społeczny a zjawiska patologii społecznej w wielkim mieście*, Kraków 2011, s. 96–110.

jest znaczna; wyraża się ono przede wszystkim w postaci graffiti, niszczenia tzw. małej architektury, tj. ławek, płotków, nasadzeń, oraz dewastacji przystanków. Działania te przybierają formę wandalizmu zabawowego lub złośliwego¹⁴⁰. Sprzyja temu obecność wielu terenów sprawiających wrażenie niczyich i brak – jak to się określa w teorii okazji przestępczych – strażników¹⁴¹.

Tabela 59. Hierarchia najbardziej dokuczliwych problemów w ocenie mieszkańców obszaru śródmiejskiego

Problemy w miejscu zamieszkania	Śródmieście	
	N	Ranga
Grupy młodzieży bez zajęcia	55	1
Wandalizm	51	2
Lokalne imprezy, na które przychodzi wiele osób	45	3
Brud i bałagan	43	4
Przestępczość i uzależnienia	42	5
Brak miejsc do zabawy i wypoczynku	39	6
Likwidacja sklepów, barów, instytucji i powstawanie w ich miejscu nowych, nie zawsze dopasowanych do potrzeb mieszkańców	26	7
Problemy socjalne (trudne warunki mieszkaniowe, bieda)	22	8
Wyprowadzki sąsiadów	20	9
Niechęć ludzi do działania	18	10
Problemowi sąsiedzi	18	10
Remonty, powstawanie nowych budynków	17	11
Opinia o miejscu	13	12
Napływ nowych mieszkańców	9	13
Konflikty między starymi i nowymi mieszkańcami	8	14
Śródmiejskie położenie	7	15
Brak szkoły, przedszkola, przychodni, innych instytucji	1	16

Źródło: Opracowanie własne.

Śródmieście staje się również przestrzenią kulturalną, co wiąże się z rosnącą liczbą organizowanych imprez masowych. Z jednej strony nie sposób im odmówić znaczenia promocyjnego i integracyjnego, ale z drugiej nie ma się co dziwić mieszkańcom, że z powodu tłumu i hałasu jest to dla nich jedna z większych bolączek. Często ich efektem jest także brud i bałagan. Jedna z respondentek tak opowiadała o tego rodzaju imprezach: „*Latem nie ma tygodnia, żeby czegoś nie było. Kupa ludzi wtedy, sikają po bramach, pełno butelek, no i ta impreza nigdy się nie kończy, tak jak np. koncert, tylko ludzie tu jeszcze zostają i mają ciągnąć dalej*” (A/K/5/SM).

¹⁴⁰ Ibidem, s. 238–239.

¹⁴¹ J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski, *Kryminologia*, Gdańsk 2001, s. 184.



Fotografia 16. Śródmiejskie klimaty poranne

Źródło: Archiwum własne autorki.

Badani mieszkańcy wskazywali ponadto kwestie przestępczości i uzależnień jako problemy, z którym przychodzi im się borykać w codziennym życiu. W tym miejscu pojawia się pytanie, na ile to twierdzenie jest efektem działania stereotypów, a na ile zbudowane zostało na podstawie własnych doświadczeń. Dane uzyskane od przedstawiciela Policji, a także analiza danych zastanych i liczne opracowania¹⁴² wskazują, że przestępczość na badanym obszarze systematycznie maleje, zmieniając jednocześnie charakter. Aktualną sytuację tak skomentował jeden z przedstawicieli służb: „Przestępczość zmalała, i to bardzo. Bardzo duża w tym zasługa monitoringu. Kiedyś zmorą były włamania do pojazdów, kradziono radioodtwarzacze, telefony, które ludzie zostawiali na widoku, laptopy, w tej chwili jest tego tak dużo i trudno to spieniężyć. Teraz głównie to przeciwko życiu i zdrowiu” (I/M/5/SM). Zmieniła się też struktura sprawców: „Kiedyś tu były takie rodziny, które trzęsły fragmentem ulicy, dzielnicy. Teraz to przypadkowi ludzie, którzy przyjeżdżają się pobawić albo w innym celu” (I/M/5/SM). Ta ostatnia zmiana spowodowana jest głównie wysiedleniami słabszej ekonomicznie ludności, spośród której wywodzili się lokalni przywódcy grup przestępczych. Co do kwestii uzależnień, to dane uzyskane od pracowników pomocy społecznej wskazują również na ograniczenie problemu. Poczucie wszechobecności tego zjawiska wśród badanych wynika raczej z charakteru działalności usługowej, która zdominowała okolice ich zamieszkania i silnie związana jest ze spożyciem alkoholu. Jak stwierdziła jedna z badanych: „Tu wokół same knajpy typu «setka i zagrycha», wieczna impreza” (A/K/5/SM). Jest to szczególnie odczuwalne w weekendy, a także w porze letniej, kiedy w okolicach działają „ogródki piwne”.

¹⁴² P. Jabkowski, A. Kilarska, *Poczucie bezpieczeństwa i poziom przestępczości w Poznaniu...*, s. 73–86.

Dość poważnym problemem pozostaje przestępczość nieletnich zamieszkujących teren badań. W roku 2014 zarejestrowano 74 zdarzenia z udziałem nieletnich (tab. 60). Przeważają przestępstwa przeciwko mieniu. Zaskakująca jest wysoka liczba czynów związanych z seksualnym wykorzystaniem małoletniego¹⁴³. W przybliżeniu co czwarte przestępstwo dokonane przez nieletniego związane było z posiadaniem narkotyków¹⁴⁴. Połowa przestępstw została popełniona przez nieletnich w pobliżu ich miejsca zamieszkania. Najczęściej pojawiającymi się adresami nieletnich były te zlokalizowane przy ulicach: Grobla, Wrocławska, Stary Rynek, Grochowe Łąki oraz Wodna.

Tabela 60. Struktura przestępczości nieletnich w roku 2015 (obszar staromiejski)

Rodzaj przestępstwa		Liczba zdarzeń	Wiek nieletnich (w latach)				
Kwalifikacja prawna	Opis		13	14	15	16	17
Art. 200 § 1 k.k.	obcowanie płciowe z osobą małoletnią lub doprowadzenie jej do poddania się czynnościom seksualnym	25	-	-	-	25	-
Art. 270 § 1 k.k.	falszowanie dokumentu i używanie go za autentyczny	5	-	-	-	5	-
Art. 278 § 1 k.k.	kradzież	9	2	-	1	1	5
Art. 279 § 1 k.k.	kradzież z włamaniem	15	15	-	-	-	-
Art. 288 § 1 k.k.	zniszczenie lub uszkodzenie mienia	2	1	-	-	1	-
Art. 291 § 1 k.k.	paserstwo	2	-	-	-	-	2
Art. 62 ust. 1 ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii	posiadanie narkotyków	16	-	-	9	7	-
Razem		74	18	0	10	39	7

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z Wydziału Prewencji Komendy Wojewódzkiej Policji w Poznaniu w ramach prac Obserwatorium Zagrożeń dla Ludzi Młodych¹⁴⁵.

Innym problemem, często sygnalizowanym przez badanych, była kwestia miejsca do zabawy i wypoczynku, która szerzej zostanie omówiona w kolejnym podrozdziale.

¹⁴³ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (tekst jedn. Dz.U. 2018, poz. 1600).

¹⁴⁴ Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz.U. 2005 Nr 179, poz. 1485).

¹⁴⁵ Zob. <https://www.obserwatorium.wlkp.pl/> (dostęp: 23.02.2018).

Drugą grupę problemów tworzą te związane z jakością więzi społecznych i współdziałaniem. Rozważania poprzednich rozdziałów pokazały, że śródmiejska społeczność coraz bardziej traci lokalny, społeczny charakter, przekształcając się w zbiorowość. Migracje ludności, te związane ze zmianą miejsca zamieszkania, ale i te sytuacyjne, związane z realizacją w badanym obszarze jakichś potrzeb, powodują, że więzi społeczne zostają mocno naruszone, nie krystalizuje się tożsamość lokalna, brakuje podstaw wzajemnego zaufania, a tym samym warunków do działania: „*Tu jest inaczej niż na takim osiedlu, gdzie ludzie jednak przynajmniej w części się znają. Tu się przewija taka masa ludzi, że człowiek wychodzi z domu, to nigdy nie wiadomo, kogo spotka na swojej drodze. Nawet jakby człowiek chciał coś zrobić, to albo nie ma z kim rozmawiać, a nawet jak się pogada, to za chwilę człowieka już nie ma*” (G/K/1/SM). W efekcie kontrola społeczna jest ograniczona do wąskich przestrzeni społecznych – sąsiedzkich mikroświatów. Towarzyszy temu mocno zaawansowany system grodzenia i zamykania, który generalnie zmierza do zapewnienia bezpieczeństwa. W przypadku nowych budynków dodatkowo pojawia się wątek segregacji statusowej, charakterystycznej dla obszarów gentryfikujących.

Wraz z wyprowadzkami kolejnych sąsiadów, pojawianiem się nowych, czasowych mieszkańców słabną wspólne wartości, coraz trudniej (od)tworzyć skuteczne mechanizmy egzekwowania reguł życia społecznego na poziomie międzyosobowym. Jedna z respondentek postawę mieszkańców badanego terenu wobec dokuczliwych zjawisk opisała następująco: „*Nie reagują. Ja mam wrażenie, że się przyzwyczaili. Dla mnie to jest nie do pomyślenia, ja nigdy nie mieszkałam w takich warunkach i absolutnie nie wiem, jak można z tym nic nie robić*” (I/K/8/SM). Wycofanie się mieszkańców, ich coraz większa rezygnacja i przekonanie, że tak musi być, powoduje coraz silniejszą instytucjonalizację podsystemu kontroli społecznej.

Oceny działania instytucji są bardzo zróżnicowane. Jedna z badanych osób stwierdziła: „*Moim zdaniem tej kontroli tu nie ma – proszę zobaczyć – my tu pod nosem mamy Straż Miejską. W ciągu dnia to ich jeszcze widać. Ale w nocy, kiedy są najbardziej potrzebni, to ich nie ma. A tu hałasy są nie tylko w sobotę, kiedy można założyć, że się odeśpi w niedzielę, ale cały tydzień. Tak że oni tu się nie spisują*” (I/K/8/SM), inna natomiast: „*Z policją czy strażą [miejską – A.B.] nie ma problemu, jak trzeba dzwoniemy i przyjeżdżają zawsze, ale oni też czasami niewiele mogą*” (A/K/2/SM). Przeniesienie działań i odpowiedzialności na instytucje stanowi wyraz bezradności mieszkańców, którzy pozostali na badanym terenie.

Opisane powyżej procesy znajdują odzwierciedlenie w sprawowaniu nadzoru nad dziećmi i młodzieżą, który w wielu przypadkach jest iluzoryczny. Dynamiczne zmiany, jakie mają miejsce w przestrzeni społecznej, fizycznej i symbolicznej oraz swoista przechodniość powodują, że w społeczności nie funkcjonują obecnie grupowe mechanizmy kontroli społecznej. Słabe więzi społeczne, nieznajomość sąsiadów, rytm życia zawodowego sprawiają,

że mieszkańcy obszaru staromiejskiego nie zwracają uwagi na to, co się wokół nich dzieje. W przypadku części mieszkańców zachowania przekraczające normę mieszczą się w „podkulturowym kanonie”. Przyczynia się do tego również częstotliwość zdarzeń, które wymagałyby interwencji, ale też przekonanie, że takie zjawiska są niejako wpisane w tego typu miejsca. Istotne wydaje się także niskie poczucie sprawstwa. Warto w tym kontekście podkreślić znaczenie szkoły, gdyż zdaniem 77% uczniów jest ona skutecznym czynnikiem kształtowania zachowań swoich uczniów⁹⁵. Zdecydowanie mniejsze znaczenie miały takie służby, jak policja czy straż miejska. Ograniczona do wąskich kręgów pozostawała siła oddziaływania Kuratorskiego Ośrodka Pracy z Młodzieżą oraz działających na terenie staromiejskim świetlic.

Stare dzielnice mieszkaniowe, choć nierzadko opisywane przez pryzmat różnorodnych dysfunkcji, zazwyczaj w toku swego istnienia wypracowywały wewnętrzne ramy organizacji, niekonieczne czytelne dla osób z zewnątrz, często oparte na regułach podkulturowych. Był to swoisty „kod” dzielnicy, który zresztą obejmował również relacje ze środowiskiem zewnętrznym⁹⁶. Procesy gentryfikacji, zrywając więzi, swoistą ciągłość (pod)kulturową, doprowadzają do stanu, który Robert Merton określiłby mianem anomii. Jeśli chodzi o podsystem kontroli społecznej, szczególnie w wymiarze nieformalnym, to wydaje się ona wypełniać tego rodzaju charakterystyki. Niekorzystnego stanu rzeczy nie są w stanie znacząco zmienić instytucje formalnie do tego rodzaju zadań powołane. Jak bowiem zauważył Robert Putnam, przestępczość i inne problemy społeczne rosną w siłę głównie dlatego, że rozpadł się społeczny świat dorosłych i nie są oni w stanie roztoczyć opieki oraz kontroli nad młodym pokoleniem⁹⁷.

5.2.5. Podsystem organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży

Człowiek w biegu swego życia, niezależnie od okresu rozwojowego, w którym się znajduje, ma do wykonania nieskończenie długą listę prac i zadań. Zawsze jednak zostaje mu nieco czasu, który określa się mianem wolnego. Jest on ważnym czynnikiem rozwoju człowieka, szczególnie w okresie dzieciństwa

⁹⁵ Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że co piąty uczeń nie potrafił się do tej kwestii odnieść, a 5% uważało, że szkoła raczej nie ma wpływu na to, co robią jej uczniowie.

⁹⁶ Zob. K. Sawicki, *Złe dzielnice. Pedagogika miejsca w pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej*, [w:] T. Bajkowski, K. Sawicki, U. Namiotko (red.), *Diagnostyka i metodyka psychopedagogiczna w warunkach wielokulturowości*, Warszawa 2014, s. 147–150; M. Michel, *Gry uliczne...*, s. 315–356. Warto w tym kontekście przywołać spektakl telewizyjny *Ballada o Zakacazawiu*, w którym opowiedziano powojenną historię „przeklętej” legnickiej dzielnicy, w której zamieszkiwali między innymi przedstawiciele lwowskiej szkoły kieszonkowców. Scenariusz sztuki oparto na narracjach starych mieszkańców, z ogromną starannością odtwarzając w spektaklu reguły życia społecznego i ich zmiany. Zob. *Ballada o Zakacazawiu*, reż. W. Krzystek, 2001.

⁹⁷ Por. R. Putnam, *Samotna gra w kręgle...*, s. 512.

i dorastania. Wydawało się, że rozwój cywilizacji doprowadzi do takiej sytuacji, kiedy stanie się on obszarem podstawowej aktywności człowieka. Tak się jednak nie stało. I dziś, choć mamy do wyboru wiele wspomagających nas, podnoszących naszą wydajność technologii, czas wolny staje się coraz bardziej deficytowy. „Dwa ostatnie dziesięciolecia były świadkami niezwykłego rozwoju rozmaitych technologii oszczędzania czasu – od skomplikowanych, wielozadaniowych kalendarzy i notatników, po pocztę głosową, pocztę elektroniczną, telefonię komórkową, po edytory tekstu – a jednak miliony ludzi bardziej niż kiedykolwiek cierpią dziś na brak czasu. To tak, jakbyśmy nieświadomie stali się niewolnikami technologii, która miała nas wyzwolić”⁹⁸. O tym, ile czasu wolnego człowiek ma i jak go zagospodarowuje, decyduje wiele czynników, począwszy od osobistych preferencji, poprzez modę, na uwarunkowaniach strukturalnych kończąc. Te pierwsze coraz częściej warunkowane są klasowo. Jeszcze do niedawna wskazywano, że czynnikiem różnicującym sposoby spędzania czasu wolnego jest miejsce zamieszkania, ale w dobie wysoko rozwiniętej komunikacji, a także komercjalizacji czasu wolnego znaczenie tego czynnika staje pod znakiem zapytania. Nie oznacza to bynajmniej, że dokonujące się zmiany społeczne i funkcjonalne, również te związane z procesami gentryfikacji, pozostają dla niego obojętne. Przyjrzyjmy się podsystemom czasu wolnego w badanych społecznościach.

*Rozwojowy i nienudny, choć logistycznie trudny –
podsystem organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży podmiejskiej wsi*

Podsystem organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży podmiejskiej wsi ma charakter rozbudowany i wykraczający poza społeczność lokalną. Dzieje się tak ze względu na bliskość wielkiego miasta i ciążenie ku niemu mieszkańców, zwłaszcza napływowych. Jego oferta jest bogata i na tyle różnorodna, że znajdą tam coś dla siebie niemal wszystkie grupy wiekowe. Jednak korzystanie z niego wymaga mobilności, co czasami stanowi nie tyle trudność, ile odczuwaną uciążliwość.

Jeśli chodzi o teren badanej wsi, to głównymi instytucjami zagospodarowującymi czas wolny są: szkoła, świetlica wiejska, Ochotnicza Straż Pożarna i Koło Gospodyń Wiejskich, a także harcerstwo i klub sportowy. Każdy z tych podmiotów oferuje zajęcia cykliczne i okazjonalne dla różnych grup wiekowych. Trzeba zaznaczyć, że ich oferta w zakresie organizacji czasu wolnego się rozszerzyła, szczególnie z inicjatywy nowych mieszkańców, np. jednej z badanych gentryfierek udało się uruchomić zajęcia językowe dla dzieci (G/K/4/GL). Niektóre z wyżej wymienionych podmiotów zaktywizowały się, czego przykładem jest Koło Gospodyń Wiejskich. O „nowym początku” tak powiedziała jedna z respondentek: „gdzieś usłyszałam, że tu jest koło

⁹⁸ T.H. Eriksen, *Tyrania czasu. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, Warszawa 2003, s. 5.

gospodyń, a mnie zawsze fascynowała kuchnia, pieczenie, ogród, choć mam techniczne wykształcenie, no i działalność społeczna. Więc nie trwało to długo, zapytałam sąsiadkę z naprzeciwka o koto, czy to działa... no po trzech miesiącach byłam przewodniczącą [...]. Teraz bardzo dużo robimy dla siebie i dla społeczności" (G/K/3/GL). Kalendarz imprez przygotowywanych przez lokalne organizacje i stowarzyszenia na terenie wsi jest dość ściśle wypełniony. Do najważniejszych należą: Dzień Seniora, Dzień Dziecka, Dzień Kobiet, kiermasz świąteczny oraz coroczny, tematyczny bal karnawałowy. Imprezy te cieszą się sporym zainteresowaniem, a zasięg części z nich przekroczył granice wsi, czego przykładem mogą być czerwcowe Wianki czy listopadowe obchody Święta Niepodległości. Co ważne, mieszkańcy włączają się licznie oraz aktywnie nie tylko w udział, ale i w ich przygotowanie.

W szerszym wymiarze ważnym elementem tego systemu są: Centrum Kultury i Biblioteka Publiczna w Suchym Lesie. Działalność obu podmiotów jest niezwykle szeroka i bez wątpienia zaspokaja gusta nawet bardzo wyrafinowanych konsumentów kultury. W ramach Centrum odbywają się koncerty, przedstawienia teatralne, pokazy i wystawy, które ściągają słuchaczy i widzów także z Poznania. Dorośli i dzieci mają do wyboru szeroki repertuar warsztatów artystycznych, stałych, cyklicznych i okazjonalnych. Centrum zagospodarowuje czas wolny również w czasie wakacji, organizując półkolonie i kolonie. Poza klasyczne działania wychodzi też biblioteka, która ma rozbudowaną ofertę zajęć i dla dzieci, i dla dorosłych. Odbywają się w niej spotkania autorskie, głośne czytanie książek dla dzieci, działa Młodzieżowy Klub Książki. Starsi i młodszy mieszkańcy mogą rozwijać swoje pasje artystyczne w Zespole Pieśni i Tańca Chłudowianie oraz Orkiestrze Dętej Chłudowianie. Bliskość Poznania znacznie rozszerza możliwości atrakcyjnego spędzania czasu wolnego, z czego mieszkańcy wsi korzystają.

Rodzice biorący udział w wywiadach pozytywnie oceniali infrastrukturę związaną ze spędzaniem czasu wolnego, wskazując, że w zasadzie wszystkie konieczne im do tego przestrzenie czy infrastruktura są dostępne. Pytani o to, jak spędzają czas wolny, wskazywali przede wszystkim jego aktywne i rodzinne formy. Najczęściej pojawiały się wycieczki i udział w imprezach organizowanych w miejscowości lub w gminie. Spora część rodzin korzystała z instytucji kulturalnych, takich jak kina i teatry, zlokalizowanych w Poznaniu. Często w wypowiedziach badanych pojawiały się wyjazdy na basen, a w okresie zimowym na lodowisko. Jeden z respondentów tak opisał czas wolny swojej rodziny: „*My sobie tak prywatnie jeździmy po różnych takich tam... Daleko nie. Tak do 50 kilometrów. Jeździmy na koncerty Łań z Radiem... Ogród Botaniczny, Zoologiczny, Cytadela. Staramy się zawsze gdzieś jechać, coś inne zobaczyć. Syn był zachwycony Ogrodem Botanicznym, bo tam takie górki porobione, biegali tam, oglądali... Bardzo się im podobało... Tak samo w zoo, nie. Tym bardziej że jak do zoo, to przejazd kolejką...*” (G/M/7/GL). W kilku przypadkach pojawił się wątek wspólnego oglądania telewizji.

Respondenci pytani o niezaspokojone potrzeby w zakresie spędzania czasu wolnego odnosili się do braku miejsca spotkań towarzyskich dla dorosłych, czego przykładem może być jedna z wypowiedzi: „*Na pewno by się przydało takie miejsce, gdzie wszyscy by mogli przyjść i się spotkać. Nie ma takiego miejsca... z jednej strony kulturalnego, a z drugiej gastronomicznego, gdzie człowiek by przyszedł na kawę, spotkał ludzi, posiedział, pogadał, posłuchał muzyki i coś zjadł. Nie zawsze chce się ludzi do domu zapraszać i samemu po chatupach chodzić*” (G/K/1/GL). Inna respondentka stwierdziła: „*brakuje nam trochę miejsca dla dorosłych, żeby na miejscu pojechać na jakiś fitness, jakieś ćwiczenia*” (G/K/4/GL).

Trzeba jednak wyraźnie powiedzieć, że część respondentów pytana o czas wolny dość kategorycznie stwierdzała, że są tak zmęczeni dojazdami do pracy w ciągu tygodnia, że największą przyjemnością dla nich jest posiedzieć w domu, popracować w ogrodzie czy po prostu pooglądać telewizję. Jedna z badanych ujęła to tak: „*Te dojazdy... jak ja 5 dni dojeżdżam, to mi się w sobotę już nigdzie nie chce jechać. No to gramy w jakieś «planszówki», siedzimy w ogrodzie, czasami jakieś ognisko z sąsiadami... Jest wtedy czas, żeby się tą wsią nacieszyć i wyciszyć. Ja naprawdę nie potrzebuję ludzi wokół siebie wtedy*” (G/K/8/GL).

Dobrze „zaopiekowane” pod względem czasu wolnego są młodsze dzieci, które mogą korzystać z bogatej oferty zajęć w szkole, dołączyć do Gromady Zuchowej „Mali Strażacy”. Wiosną i latem mają do dyspozycji dwa dobrze wyposażone, nowoczesne place zabaw. System ma dla nich szeroką i zróżnicowaną ofertę zajęć dodatkowych, która nieustannie się powiększa, również z inicjatywy nowych mieszkańców, co znacznie ułatwia wychowanie dziecka. Zmiany, jakie nastąpiły w tym zakresie, ilustruje wypowiedź jednej z rdzennych mieszkanek: „*no uważam, że jakbym miała teraz córkę małą, to na pewno by mi było z nią łatwiej, niż jak ona była mała. Nie tylko, że we wsi, ale też w okolicy, bo są różnego rodzaju dodatkowe zajęcia. Wiem, że trzeba wozić na to i tamto, ale jest o wiele większy wybór niż kiedyś. Jest tego dużo więcej... Dużo się porobiło nowych zajęć...*” (A/K/3/GL).

Znacznie większy problem stanowi zagospodarowanie czasu wolnego nastolatków i młodzieży, dla nich bowiem wieś nie ma atrakcyjnej oferty. Tak opisała sytuację jedna z respondentek: „*Na plac zabaw to on [syn – A.B.] jest za duży, a nic innego nie ma. Nawet szczerze mówiąc, nawet Centrum Kultury w Suchym Lesie nie ma oferty dla takich dzieci jak on. Bo większość zajęć, nawet płatnych, obozów, półkolonii to jest do 9, 10, no góra 11 lat. No i w efekcie, zwłaszcza chłopak, to już nie ma co tam szukać*” (G/K/3/GL). Badane osoby nastoletnie dość mocno to odczuwają, ponieważ czas wolny wskazały jako jeden z najbardziej dokuczliwych dla nich problemów⁹⁹. Co jednak ciekawe, poproszone o określenie poziomu zadowolenia z niego oceniały go na solidną „czwórkę z plusem”.

⁹⁹ Kolejne miejsce zajmowały wspomniane już problemy z rówieśnikami, kwestie odnalezienia sensu życia, wyglądu, nieporozumień z rodzicami i zdrowia. Pojedyncze dzieci wskazywały brak pieniędzy lub jakichś modnych, ważnych dla nastolatka przedmiotów.

Skąd ta rozbieżność? Informacje zebrane w wywiadach z rodzicami wskazują, że ich dzieci są nader aktywne w czasie wolnym (co zresztą znajduje potwierdzenie w badaniach ankietowych nastolatków). Rozwijają swoje zainteresowania, uczą się języków, spotykają ze znajomymi, sporo czasu spędzają w cyberświecie, przy czym nie zaniedbują eksploracji świata społecznego i fizycznego poza miejscem zamieszkania. I to zapewne pozwala im wysoko oceniać czas wolny. Ich niezadowolenie należałoby wiązać z koniecznością dojazdów, bo jak już zostało wielokrotnie powiedziane, podmiejska wieś nie posiada infrastruktury, która pozwoliłaby zaspokajać potrzeby tej grupy na miejscu. Nastolatki, nie mając w zasięgu instytucji, miejsc i placówek im przypisanych, odczuwają to jako brak, doświadczają swoistej „frustracji przestrzenno-infrastrukturalnej” („*bo w mieście jest wszystko pod nosem*”), po czym organizują się w dostępnych im ramach i czują się zadowolone. Bez wątplenia, do redukcji niezadowolenia przyczyniają się rodzice, którzy w razie potrzeby służą dowozem i przywozem. Jak stwierdziła jedna z respondentek: „*to jest generalnie kwestia organizacji, logistyczna. To wszystko da się załatwić, ale to wszystko wymaga czasu. Ale jak się dzieciaki wywiozło na wieś, to teraz trzeba z nimi kursować*” (G/M/5/GL). Mieszkańcy Gołęczewa pytani o to, co jest potrzebne nastolatkom, wskazywali na konieczność wybudowania, zorganizowania świetlicy, czy może raczej klubu, gdzie dzieci mogłyby się spotkać, pograć w gry lub po prostu posiedzieć. Problem w tym, że taka świetlica we wsi istnieje, ale zainteresowanie nią jest nikłe.

Jeśli chodzi o czas wolny podmiejskich nastolatków, to najczęściej spędzały go one z kolegami ze szkoły lub rodzinnie. Część dzieci pozostawała w tym czasie sama, niewielka grupa czas wolny dzieliła z rówieśnikami poznanymi w Internecie. Poza spotkaniami, gdzie prym wiodły rozmowy czy aktywność sportowa, związana np. z jazdą na rowerach, nastolatki czas wolny przeznaczały na granie na komputerze. Popularnością cieszyło się czytanie książek, co jest czynnością dość mocno uwarunkowaną statusowo. Ponad połowa badanych uczestniczyła w zorganizowanych, systematycznych zajęciach, na których od lat rozwijali swoje zainteresowania, osiągając coraz wyższe stopnie „wtajemniczenia”. W niewielkim stopniu ta aktywność była związana ze szkołą. Co ciekawe, nie pojawiały się wskazania na poczucie nudy czy nicnierobienia w czasie wolnym. Można uznać, że czas wolny dzieci wsi podmiejskiej jest zorganizowany i prorozwojowy, co jest dość specyficzne dla rodzin z klasy średniej¹⁰⁰.

Podsumowując, w odniesieniu do funkcjonowania systemu organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży trzeba powiedzieć, że oferuje on wiele możliwości. Jednak korzystanie z niego utrudniają kwestie logistyczne. Wpływa to także na jego spójność i współdziałanie w jego ramach, które siłą rzeczy są ograniczone. Nie stanowi to jednak problemu w sytuacji, kiedy czynnikiem kształtującym potrzeby w zakresie czasu wolnego jest przede wszystkim

¹⁰⁰ Por. B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny...*, s. 242–243.

rodzina i dziecko. Zwykle bowiem wybory nastolatków wpisują się w określoną wizję aktywności, uspołniając działanie podsystemu.

(Nie)wybrane możliwości –
podsystem organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży obszaru śródmiejskiego

Miasto, zwłaszcza jego centralna część ze względu na koncentrację w tej przestrzeni znacznej liczby zabytków i instytucji kulturalnych oraz dziejących się cyklicznie i okazjonalnie imprez, stanowi obszar niezwykle atrakcyjny, jeśli chodzi o spędzanie czasu wolnego. Oferta nieustannie się rozszerza, również w związku z dokonującymi się na tym terenie procesami rewitalizacji i gentryfikacji: „Jeszcze kilka lat temu to tu się niewiele działo. Teraz coraz bardziej kultura napływa na Stare Miasto, pojawiało się wiele nowych inicjatyw związanych z zabezpieczeniem czasu wolnego dzieci i młodzieży, ale nie tylko. Mam poczucie, że w czasie tych ostatnich 8–10 lat się tu mocno zmieniło. Teraz jest tyle imprez, można wybierać i ja sama mam ochotę wziąć udział w wielu wydarzeniach” (I/K/3/SM); „Myślę, że tu jest bardzo szeroka oferta instytucji skierowana do dzieci, bo tu jest naprawdę z czego wybierać. Moje dzieci już trochę mniej z niej korzystają, ale to jest tak, że jakby potrzebowały, to by znalazły. Tu też jest wiele takich potencjałów” (G/K/2/SM). Pod względem możliwości podsystem organizacji czasu wolnego można uznać za rozbudowany i atrakcyjny, ze zróżnicowaną jakościowo ofertą. Nie sposób wymienić wszystkich instytucji, które go tworzą. Do najważniejszych należą, bez wątpienia: Centrum Kultury Zamek, Biblioteka Raczyńskich, KontenerART, Centrum Turystyki Kulturowej Trakt, Ogród Jordanowski nr 1, kina, teatry, a także liczne fundacje i stowarzyszenia. Bogatą ofertę zajęć skierowanych do dzieci i młodzieży mają lokalne muzea, np. Muzeum Narodowe czy Muzeum Archeologiczne. W ostatnich latach rozbudowała się mocno infrastruktura w zakresie spędzania czasu wolnego na świeżym powietrzu. Szczególnie jest to widoczne nad Wartą, gdzie powstały plaże miejskie wraz z boiskami, miejsca piknikowe oraz punkty gastronomiczne. W przestrzeni zlokalizowano też miejsca dedykowane najmłodszym mieszkańcom w postaci nowoczesnych i bezpiecznych placów zabaw. Wiele instytucji oraz imprez dostępnych jest bezpłatnie lub za niewielką opłatą, co podkreślali badani: „Tu jest o tyle dobre zaplecze, są i domy kultury zarządzane przez organizacje samorządowe, gdzie jest w sumie szereg zajęć za symboliczną złotówkę, albo wręcz za darmo. Uważam, że na Starym Mieście jest dobra infrastruktura. Weźmy chociaż Zamek – jak prężnie działa” (I/M/4/SM).

W kontekście organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży wśród badanych rodziców ujawniły się dwie grupy, które różniła ocena podsystemu oraz korzystanie z jego zasobów. W ocenie pierwszej grupy, którą tworzyły osoby o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, również gentryficy, Śródmieście stanowi nieprzebrany wprost rezerwuar miejsc i instytucji służących zagospodarowaniu czasu wolnego: „Tu wszystko jest na wyciągnięcie ręki. Bierzemy udział we wszystkich inicjatywach organizowanych przez miasto i inne instytucje, typu festyny,

np. Warkocz Magdaleny, Centrum Kultury Zamek z warsztatami, kinem, wieloma innymi rzeczami. Biblioteka Raczyńskich, w której była taka akcja «Niedziela u Raczyńskich», kiedy znani aktorzy czytali dzieciom bajki. Fajne rzeczy robi Muzeum Narodowe. Naprawdę, jak przychodzi weekend, to jest w czym wybierać» (G/K/2/SM). Inna respondentka ujęła to tak: „Jak ktoś chce, to znajdzie tu zajęcia dla dzieci. W zasadzie, jakie tylko sobie wymyśli. Naprawdę» (G/K/1/SM). W ramach oferty instytucjonalnej dzieci rozwijały swoje zainteresowania artystyczne, uczęszczały na zajęcia językowe i sportowe. Ważnym elementem organizacji czasu wolnego były zajęcia związane z rozwojem zainteresowań czy hobby, które często stawały się aktywnościami rodzinnymi, jak chociażby w przypadku mamy i córki, które dzieliły pasję jeździectwa: „Teraz [córka – A.B.] jest na obozie jeździeckim i już na mnie wymogła, że od tego roku będziemy jeździć systematycznie na Wolę. Bardzo mnie to cieszy, bo ja będę mogła wrócić do sportu, bo całe życie jeździłam, no i jeszcze z córką” (G/K/2/SM). Ta grupa respondentów, jeśli nie znajdowała możliwości zaspokojenia swoich potrzeb w najbliższej przestrzeni (np. ze względu na zbyt duże już umiejętności w danej dziedzinie), poszukiwała bardziej wyspecjalizowanych placówek w innych lokalizacjach. Poza korzystaniem z działających w badanej przestrzeni instytucji respondenci sami aktywnie organizowali czas wolny w postaci rodzinnych wycieczek rowerowych, spacerów, wizyt w centrach handlowych czy spotkań ze znajomymi i rodziną. Rzadko pojawiały się takie formy aktywności, jak wizyty w teatrze, kinie czy operze, co wpisuje się w statystyczny obraz aktywności kulturalnej Polaków¹⁰¹.

Druga grupa respondentów, którą charakteryzował niższy status społeczno-ekonomiczny, nie wykazywała orientacji w zakresie oferty zagospodarowania czasu wolnego. Mimo że w przestrzeni powstało wiele interesujących miejsc, rodzice z tej grupy narzekali na ich brak, czego przykładem jest wypowiedź: „teraz jest trochę tych parków porobionych, ale generalnie to nie ma gdzie z tymi dziećmi iść. Co z nimi robić, jak tu tylko knajpy wokół?” (A/K/2/SM). Aktywność w czasie wolnym ograniczała się do spacerów, nierzadko związanych z pobytem na placu zabaw, zwłaszcza w sezonie wiosenno-letnim. Natomiast gdy warunki na dworze robiły się niesprzyjające, funkcję podwórka zaczynały pełnić galerie handlowe, których ofertę „kulturalną” niektórzy respondenci bardzo cenili: „Teraz często do Poznania chodzimy, bo tam są zawsze jakieś atrakcje dla dzieci: koncerty, plac zabaw, i takie tam...” (A/K/3/SM). Respondenci z tej grupy brali również udział w festynach czy innych imprezach organizowanych

¹⁰¹ Kształtując swój czas wolny, Polacy najczęściej biorą udział w takich formach aktywności, które nie wymagają od nich specjalnie wysokich kompetencji kulturowych oraz nie wiążą się z koniecznością ponoszenia nakładów finansowych. Nie dziwi zatem, że jedną z najpopularniejszych form spędzania czasu wolnego są wizyty w centrach handlowych (87%), spacer i imprezy towarzyskie (po 86%), koncerty plenerowe (72%), wyjazdy weekendowe (65%), praca na działce lub w ogrodzie (62%), wizyty w kawiarniach/restauracjach (61%) i udział w festynach. Zob. T. Szlendak, *Formy aktywności kulturalnej*, [w:] R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, *Praktyki kulturalne Polaków*, Toruń 2014, s. 149.



Fotografia 17. Wartofrajda – nowy plac zabaw w Śródmieściu

Źródło: Archiwum własne autorki.

w Śródmieściu. W warunkach domowych preferowaną formą spędzania czasu wolnego było oglądanie telewizji. Respondenci z tej grupy nie korzystali z biblioteki, rzadko czytali książki czy prasę. Okazjonalnie wspominali o systematycznym uczestnictwie dzieci w zajęciach związanych z rozwijaniem hobby, przy czym wyjątek stanowił tu sport. Ważnym aspektem była możliwość nieodpłatnego uczestnictwa w zajęciach.

W kontekście czasu wolnego warto wspomnieć, że rozbudowana oferta jest skierowana do dzieci zagrożonych wykluczeniem czy niedostosowaniem społecznym. W sytuacji kurczącej się populacji dzieci na badanym terenie placówki te konkurują ze sobą. Ich działania często się dublują, czasami nie wiedzą one, że pracują z tym samym dzieckiem, co bywa zaplanowanym działaniem rodziców. Jak stwierdzili przedstawiciele tego typu placówek: „*My z założenia nie pracujemy z dziećmi, które są w świetlicach, ale czasami tak jest, że my już zaczynamy proces, a rodzic i dziecko nam nie powiedzą, że dziecko jest już gdzieś podłączone. [...] Część rodziców nam nie mówi celowo, bo to jest dla nich wygodne. Dwa dni świetlica, dwa dni z nami i niemal cały tydzień, jeśli chodzi o popołudnia, zagospodarowany*” (P/K/1/SM). Sami rodzice chętnie korzystali z tej oferty.

Czas wolny jest nie tylko problemem dla części dorosłych mieszkańców obszaru staromiejskiego, ale również dla nastolatków. Podobnie jak rodzice, nie dostrzegają one ogromnych możliwości, jakie oferuje Śródmieście w kontekście spędzania czasu wolnego. Niewiedza i brak działania rodziców w tej sferze buduje w dzieciach poczucie życia w nieciekawym środowisku i w pewnym sensie zniechęca do działania. Rodzice, sami nie będąc uczestnikami, nie są w stanie ukształtować w swoich dzieciach gotowości udziału w różnych formach spędzania czasu wolnego. W efekcie staromiejskie nastolatki rzadko wychodzą na zewnątrz, poszukując bardziej aktywnych form jego spędzania. Najczęściej spotkają się ze znajomymi, odwiedzając galerie handlowe lub tereny nad Wartą. Ich czas wolny upływa także w cyberprzestrzeni, gdzie głównie

grają lub udzielają się w mediach społecznościowych. Część nastolatków uprawia sport (głównie piłkę nożną, sporadycznie sztuki walki) lub rozwija hobby. Zdecydowanie najmniejszą popularnością cieszy się czytanie książek – robią to w czasie wolnym pojedyncze osoby. Zauważalne jest, że w większości są to formy samoorganizacji oraz że dokonują się w najbliższej przestrzeni.

Staromiejskie nastolatki swój czas wolny spędzają głównie z rówieśnikami ze szkoły. Niewielka grupa dzieli go z rodziną lub kolegami poznanymi w Internecie. Sporadycznie pojawiały się osoby, które były w tym czasie same lub które spędzały ten czas w grupie znajomych powiązanych jakąś pasją.

Podsystem organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży obszaru staromiejskiego jest, bez wątpienia, bogaty i różnorodny. Trudno jednak uznać go za spójny, co jest efektem jego wielkości i jakości. Wymusza to na jego użytkownikach posiadanie kompetencji, które pozwoliłyby w miarę sprawnie poruszać się w gąszczu ofert i wybierać te najatrakcyjniejsze. Wielu rodzicom objętym badaniami ich brakuje, co przekłada się na subiektywne poczucie braku oferty i niepodejmowanie w związku z tym działań organizujących czas wolny dzieci i młodzieży. Często preferują oni udział w niewyselekcjonowanych formach uczestnictwa, które nie wymuszają aktywności i w niewielkim stopniu mają charakter rozwojowy.

5.3. Znaczenie i konsekwencje procesu gentryfikacji dla badanych systemów wychowawczych w opiniach ich użytkowników

Gentryfikacja jest procesem, którego konsekwencje odczuwa coraz więcej grup społecznych. Wśród nich znaleźli się również mieszkańcy podpoznańskiego Gołęczewa i poznańskiego Śródmieścia. Zebrane dane pozwalają powiedzieć, że nie tylko dostrzegali i doświadczali oni jej znamion o charakterze fizyczno-funkcjonalnym, społeczno-demograficznym i symbolicznym, ale ponadto łączyli ją ze zmianami, jakie dokonywały się w strukturze i działaniu systemów wychowawczych, których użytkownikami byli.

Dokonujące się w społecznościach lokalnych zmiany za znaczące, jeśli chodzi o funkcjonowanie systemu wychowawczego i odbywający się w nim proces socjalizacji dzieci i młodzieży, uznała połowa badanych rodziców (53%). Nie różnicowało ich wykształcenie ani ocena sytuacji materialnej, ale już miejsce zamieszkania tak.

Częściej znaczenie procesów gentryfikacji dla funkcjonowania systemu wychowawczego dostrzegali mieszkańcy Gołęczewa – było ich 67%. Odczucie to podzielali zarówno rdzenni, jak i napływowi mieszkańcy. Jedna z rdzennych mieszkank stwierdziła: „*jak nowi się wprowadzili, to dużo rzeczy się pojawiło wraz z nimi. Oni tak trochę tchnęli nowe życie w te organizacje, szkołę... chyba nawet całą wieś*” (A/K/3/GL). Co piąty mieszkaniec uważał, że zmiany są obojętne, a co siódmy, że nie mają znaczenia. W tych ostatnich grupach znalazły się

osoby, które we wsi mieszkają relatywnie krótko, ich punktem odniesienia jest zatem już dość mocno przekształcony system, bez uwzględnienia stanu rzeczy sprzed migracji. W Śródmieściu przeważali rodzice, którzy nie dostrzegali związku między gentryfikacją a funkcjonowaniem systemu wychowawczego. Stanowili oni 55% badanych mieszkańców. O istnieniu takiego związku był przekonany co czwarty mieszkaniec Śródmieścia, przy czym przeważały „uznania warunkowe” („raczej tak”). W opinii co trzeciego respondenta proces gentryfikacji nie miał znaczenia dla funkcjonowania systemu wychowawczego.

Szukając wyjaśnienia tych różnic, można wskazać dwie kwestie. Pierwsza związana jest z wielkością badanego obszaru, a druga z poczuciem sprawstwa i będącym jego efektem współdziałaniem. Dostrzeganie przez mieszkańców wsi silniejszych związków między procesem gentryfikacji a zmianami w obszarze funkcjonowania systemu wychowawczego wynika, jak się wydaje, z tego, że stają się one elementem ich codzienności i w znacznej mierze efektem działania. Relatywnie mała i ograniczona przestrzeń wymusza zdecydowanie więcej styczności bezpośrednich, daje poczucie sprawstwa, pozwala na bieżąco obserwować konsekwencje działań. Dokonująca się oddolnie gentryfikacja ogranicza udział w społeczności dużych graczy (np. deweloperów), którzy mogliby podejmować działania poza nią, tak jak to się dzieje w przestrzeni Śródmieścia. Bezpośrednie dostrzeganie związków między gentryfikacją a systemem wychowawczym obszaru śródmiejskiego utrudnia także jego wielkość i różnorodność. System ten jest ponadto o wiele bardziej zinstytucjonalizowany, co może stanowić swoistą barierę w dostrzeganiu wzajemnych zmian.

Zmiany w funkcjonowaniu systemu wychowawczego pod wpływem procesu gentryfikacji dostrzegali również nauczyciele. Istnienie tego rodzaju powiązań stwierdzili wszyscy nauczyciele z Gołęczewa i 75% nauczycieli ze Śródmieścia. W przypadku Starego Miasta co czwarty nie wiązał zaś obu procesów albo nie był w stanie tego aspektu ocenić. W Śródmieściu o współwystępowaniu zmian byli przekonani przede wszystkim nauczyciele ze stażem powyżej dwudziestu lat. Dysponowali oni wiedzą o tym, jak ten system funkcjonował, zanim zaczęły się zmiany, i obserwują go dziś. Można o nich powiedzieć, że stanowią naocznych świadków przemian.

Oceny dokonujących się w omawianym zakresie zmian prezentuje tabela 61. Respondentów poproszono o dokonanie oceny obecnego stanu funkcjonowania systemu wychowawczego. Zgromadzony materiał badawczy pozwala na stwierdzenie, że większość badanych rodziców (60%) pozytywnie ocenia warunki opieki i wychowania dzieci w miejscu zamieszkania. Biorąc pod uwagę lokalizację, mieszkańcy Śródmieścia okazali się bardziej krytyczni w swoich ocenach. O ile bowiem mieszkańcy podmiejskiego Gołęczewa łącznie w 81% uznali warunki za bardzo dobre lub dobre, o tyle w Śródmieściu odsetek ten był dwukrotnie mniejszy. Połowa badanych mieszkańców Śródmieścia uznała warunki do opieki i wychowania dzieci i młodzieży za dostateczne, a 6% za złe lub bardzo złe. Takie oceny nie pojawiały się wśród respondentów z Gołęczewa.

Tabela 61. Ocena związku między zmianami dokonującymi się w społeczności lokalnej a funkcjonowaniem systemu wychowawczego

Istnienie związku między zmianami w społeczności lokalnej a funkcjonowaniem systemu wychowawczego	Rodzice						Nauczyciele					
	Gołęczewo		Śródmieście		Razem		Gołęczewo		Śródmieście		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Zdecydowanie tak	9	11	6	5	15	7	8	73	7	35	15	49
Raczej tak	45	56	48	40	93	46	2	18	8	40	10	33
Są obojętne	15	19	39	31	54	27	0	0	2	10	2	6
Raczej nie	7	9	24	20	31	15	0	0	0	0	0	0
Zdecydowanie nie	4	5	5	4	9	5	0	0	0	0	0	0
Nie wiem	0	0	0	0	0	0	1	9	3	15	4	12
Razem	80	100	122	100	202	100	11	100	20	100	31	100

Źródło: Opracowanie własne.

Bardzo podobne rozkłady odpowiedzi uzyskano od nauczycieli. Jako zdecydowanie pozytywniej warunki do opieki i wychowania oceniali nauczyciele z Gołęczewa – ponad 80% z nich uznało panujące tam warunki za bardzo dobre lub dobre. Co piąty stwierdził, że są dostateczne. Zdaniem połowy nauczycieli ze Śródmieścia dysponuje ono bardzo dobrymi lub dobrymi warunkami do opieki i wychowania dzieci. Taka sama grupa oceniała je jako dostateczne. Żaden z nauczycieli nie uznał ich za złe.

Ocena warunków do opieki i wychowania dzieci i młodzieży została zaprezentowana w tabeli 62.

Tabela 62. Ocena warunków do opieki i wychowania dzieci i młodzieży w badanych środowiskach wychowawczych

Jak Pani/Pan ocenia warunki do opieki i wychowania dzieci i młodzieży w Pani/Pana miejscu zamieszkania?	Rodzice						Nauczyciele					
	Gołęczewo		Śródmieście		Razem		Gołęczewo		Śródmieście		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bardzo dobre	31	39	5	4	36	17	3	26	1	5	4	13
Dobre	42	52	45	36	87	43	6	56	9	45	15	49
Dostateczne	7	9	63	52	70	35	2	18	10	50	12	38
Złe	0	0	5	4	5	3	0	0	0	0	0	0
Bardzo złe	0	0	2	2	2	1	0	0	0	0	0	0
Nie wiem	0	0	2	2	2	1	0	0	0	0	0	0
Razem	80	100	122	100	202	100	11	100	20	100	31	100

Źródło: Opracowanie własne.

Ciekawe wnioski przynosi analiza czynników ułatwiających oraz utrudniających opiekę i wychowanie w badanych obszarach. Mieściły się one w dwóch podgrupach: pierwsza miała charakter społeczny (odnosiła się do kapitałów mieszkańców, relacji, aktywności), druga zaś dotyczyła infrastruktury. Czynniki z obu grup były podatne na zmiany, jakie dokonywały się w procesie gentryfikacji. Podobnie jak w przypadku wcześniejszych zagadnień, o ich uporządkowanie poprosiłam rodziców i nauczycieli.

Badani rodzice zgodnie wskazywali, że czynnikiem, który najbardziej wspiera podejmowane przez nich działania opiekuńcze i wychowawcze, jest szkoła oraz szeroko rozumiany system wsparcia instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego, ze szczególnym uwzględnieniem rodziny. Znaczenie szkoły i rodziny wpisuje się w dzisiejsze rodzicielstwo, często silnie uwikłane i ograniczane przez aktywność zawodową. Współcześni rodzice oczekują od szkoły, że nie tylko będzie edukować ich dzieci, ale również zaopiekuje się nimi po zajęciach szkolnych, pozwalając rozwijać zainteresowania. Bez wsparcia instytucji organizujących czas wolny liczne dzieci skazane byłyby na wielogodzinne przebywanie w świetlicy lub bieganie po podwórku z „kluczem na szyi”. Obie grupy sygnalizowały potrzebę dalszej rozbudowy tego rodzaju instytucji, wskazując ich niedostatek jako podstawowy czynnik utrudniający opiekę i wychowanie. W obliczu mimo wszystko niedostatecznego zaplecza instytucjonalnego nie może dziwić wysoka pozycja rodziny. Nie tylko organizuje ona czas poza szkołą, ale także podnosi poczucie bezpieczeństwa, którego deficyty były szczególnie odczuwalne w Śródmieściu. W wywiadach rodzice niejednokrotnie podkreślali swoje obawy o dzieci, czego przykładem jest następująca wypowiedź: *„świat nie jest przyjazny dzieciom”* (A/K/3/SM).

Badani podkreślali ponadto znaczenie dzielenia przez społeczność wspólnych wartości i wzorów zachowania oraz dobrą atmosferę w miejscu zamieszkania. W tym kontekście zaskakująca jest odmienna pozycja, jaką przyznali rodzice środowisku sąsiedzkemu. Za zdecydowanie mniej znaczące uznali je mieszkańcy Śródmieścia, co wiązać należy z jednej strony z większą dostępnością rodziny, ale z drugiej z dokonującymi się wewnątrz niego niekorzystnymi przemianami. Jego destrukcja jest na tyle zaawansowana, że postrzegają je jako czynnik znacząco utrudniający opiekę i wychowanie. Przyczyną tego stanu rzeczy jest dokonująca się w nim rotacja oraz odmienne wzory życia reprezentowane przez nowych mieszkańców. W przypadku Gołęczewa wysoką pozycję sąsiedztwa w kontekście czynników ułatwiających opiekę i wychowanie tłumaczy podobna sytuacja rodzin, co w obliczu braku wsparcia dalszej rodziny wymusza szeroką kooperację z sąsiadami. Podczas wywiadów respondenci z Gołęczewa niejednokrotnie opisywali przykłady praktyk sąsiedzkiej współpracy w zakresie pieczy nad dziećmi. Jedna z respondentek tak opisała swoje doświadczenia: *„To, co nam pomaga, to jest to, że my jesteśmy wspólnotą i że się bardzo dobrze znamy. Większość ludzi, która się tutaj buduje, to są osoby napływowe, i to niekoniecznie z Poznania. Więc musimy*

sobie tutaj radzić sami i to nas bardzo łączy. Jak się zaczyna rok szkolny, to ja obdzwaniam sąsiadów, żeby ustalić, co, kto i kiedy, jakie mamy plany i jak będziemy podrzucać i odbierać dzieci. I to tak działa, że jeden drugiemu w takich sprawach pomaga” (G/K/4/GL). W cytowanej wypowiedzi znamienne jest to, że odnosi się ona do sąsiedztw nowych mieszkańców. Starzy bardzo często ze względu na odmienne wzory, wartości i styl życia pozostają poza siecią, albo raczej należą do innej sieci, zorganizowanej bardziej wokół problemów dotyczących życia zawodowego, prowadzenia interesów. Ich wyłączenie z tej części sieci jest też związane z faktem, że często nie mają już dzieci wymagających opieki.

W kontekście czynników ułatwiających i utrudniających wychowanie i opiekę pojawiła się też kwestia działalności parafii. W przypadku Gołęczewa nie okazała się ona czynnikiem wspierającym rodziców, zapewne z powodu odległości od wsi i wiążącego się z tym ograniczonego jej oddziaływania, co znajdowało potwierdzenie w trakcie wywiadów. Nieobecność przedstawicieli parafii w codziennym życiu mieszkańców oraz relatywnie niewielki zakres oferty skierowanej do dzieci, młodzieży i rodziców powodowały, że działania parafii odbierane były raczej w wymiarze symbolicznym niż jako realne, codzienne doświadczenie. Biorący udział w wywiadach respondenci wypowiadali się dość krytycznie o działalności parafii. Jedna z respondentek skomentowała ją następująco: „Parafia jest. Na 11 listopada. Ale tak, żeby działać... to nie” (G/K/6/GL). W wypowiedziach gentryfierów widoczne było odrzucenie tradycyjnego, wiejskiego stylu działania parafii¹⁰², co zresztą potwierdzały relacje rdzennych mieszkańców. Jedna z przedstawicielek tej grupy stwierdziła: „Oczywiście, wśród tych młodych mieszkańców Gołęczewa to już się nie widzi tak, żeby chodzili do kościoła, ale to nie tylko tutaj. Bo Polacy tak mają, że «jak trwoga, to do Boga» i jakby był stan wojenny, to by chodzili, teraz znowu się odchodzi... No, ale z drugiej strony to stare pokolenie, które ja znam, którzy się stąd wywodzą i ich dzieci, które się tu rodziły, to oni chodzą do kościoła” (A/K/1/GL).

Z inną sytuacją mamy do czynienia w Śródmieściu. Tu parafia, mimo swojej specyfiki („to jest mniejsza parafia, choć w centrum miasta..., jakby to powiedzieć, kurcząca się. [...] tu jest parafia miejska, to jest dużo osób napływowych, tu nie ma takiej ciągłości, no i jeszcze nasz kościół to zabytek najwyższej klasy, więc na mszy to tych naszych to prawie nie widać” (I/K/8/SM)), podejmuje działania bezpośrednio w społeczności, głównie za pośrednictwem szkoły, co spotka się z bardzo dobrym odbiorem i przekłada na relatywnie wysoką ocenę wśród czynników ułatwiających wychowanie i opiekę. W wypowiedziach badanych w trakcie wywiadów często pojawiały się określenia wskazujące, że przedstawiciele parafii darzą dużym szacunkiem. Udział w praktykach, nawet jeśli miał charakter bierny i wynikał z przyzwyczajenia, był dla nich dość istotny.

¹⁰² O funkcjonowaniu tradycyjnej parafii wiejskiej zob. W. Piwowski, *Socjologia religii*, Lublin 1996, s. 285-299.

Tabela 63. Czynniki ułatwiające opiekę i wychowanie dzieci i młodzieży na badanych terenach

Ranga	Rodzice		Nauczyciele	
	Gołczewo	Śródmieście	Gołczewo	Śródmieście
1	działalność szkoły	bliskość rodziny	bliskość rodziny	działalność szkoły
2	bliskość rodziny	działalność szkoły	działalność szkoły	aktywność i współdziałanie instytucji
3	dobra atmosfera w miejscu zamieszkania	wspólne wartości i wzory zachowania	aktywność i współdziałanie instytucji	dostępność do instytucji wspierających opiekę i wychowanie dziecka
4	wspólne wartości i wzory zachowania	dobra atmosfera w miejscu zamieszkania	dobra atmosfera w miejscu zamieszkania	reagowanie na niewłaściwe zachowania, nadzór nad młodzieżą
5	sąsiedzi, na których zawsze można liczyć	działalność parafii	reagowanie na niewłaściwe zachowania, nadzór nad młodzieżą	działalność parafii
6	aktywność i współdziałanie instytucji	dostępność do instytucji wspierających opiekę i wychowanie dziecka	wspólne wartości i wzory zachowania	bliskość rodziny
7	ciekawi i zaangażowani w życie społeczności ludzie	śródmiejskie położenie	ciekawi i zaangażowani w życie społeczności ludzie	ciekawi i zaangażowani w życie społeczności ludzie
8	reagowanie na niewłaściwe zachowania, nadzór nad młodzieżą	aktywność i współdziałanie instytucji	działalność parafii	dobra atmosfera w miejscu zamieszkania
9	działalność parafii	reagowanie na niewłaściwe zachowania, nadzór nad młodzieżą	dostępność do instytucji wspierających opiekę i wychowanie dziecka	wspólne wartości i wzory zachowania
10	dostępność do instytucji wspierających opiekę i wychowanie dziecka	sąsiedzi, na których zawsze można liczyć	podmiejskie położenie	śródmiejskie położenie
11	podmiejskie położenie	ciekawi i zaangażowani w życie społeczności ludzie	sąsiedzi, na których zawsze można liczyć	sąsiedzi, na których zawsze można liczyć
12	inne	inne	inne	inne

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 64. Czynniki utrudniające opiekę i wychowanie dzieci i młodzieży na badanych terenach

Ranga	Rodzice		Nauczyciele	
	Goleczewo	Śródmieście	Goleczewo	Śródmieście
1	konieczność dojazdów, dowo- zu dziecka na zajęcia do innych części miasta	brak miejsc, w których można rozwiązać swoje pasje i zaintereso- wania	konieczność dojazdów, dowo- zu dziecka na zajęcia do innych części miasta	odmienne wzory zachowa- nia, wartości, styl życia moich sąsiadów
2	brak miejsc, w których można rozwiązać swoje pasje i zaintere- sowania	brak nadzoru dorosłych nad dziećmi	brak miejsc, w których można rozwiązać swoje pasje i zaintere- sowania	brak rodziny
3	brak instytucji wspierających opiekę i wychowanie dziecka	odmienne wzory zachowa- nia, wartości, styl życia moich sąsiadów	rówieśnicy	duża rotacja w sąsiedztwie
4	odmienne wzory zachowa- nia, wartości, styl życia moich sąsiadów	konieczność dojazdów, dowo- zu dziecka na zajęcia do innych części miasta	odmienne wzory zachowa- nia, wartości, styl życia moich sąsiadów	brak nadzoru dorosłych nad dziećmi
5	brak nadzoru dorosłych nad dziećmi	duża rotacja w sąsiedztwie	brak nadzoru dorosłych nad dziećmi	bierność mieszkańców
6	brak rodziny	bierność mieszkańców	brak instytucji wspierających opiekę i wychowanie dziecka	rówieśnicy
7	niewłaściwa praca instytucji wspierających opiekę i wycho- wanie dziecka	brak instytucji wspierających opiekę i wychowanie dziecka	bierność mieszkańców	brak miejsc, w których można rozwiązać swoje pasje i zaintere- sowania
8	bierność mieszkańców	brak rodziny	brak rodziny	śródmiejskie położenie
9	duża rotacja w sąsiedztwie	śródmiejskie położenie	niewłaściwa praca instytucji wspierających opiekę i wycho- wanie dziecka	konieczność dojazdów, dowo- zu dziecka na zajęcia do innych części miasta
10	podmiejskie położenie	rówieśnicy	duża rotacja w sąsiedztwie	brak instytucji wspierających opiekę i wychowanie dziecka
11	rówieśnicy	niewłaściwa praca instytucji wspierających opiekę i wycho- wanie dziecka	inne	niewłaściwa praca instytucji wspierających opiekę i wycho- wanie dziecka

Źródło: Opracowanie własne.

W kontekście czynników utrudniających oraz ułatwiających opiekę i wychowanie warto zatrzymać się na chwilę przy zagadnieniu nieformalnej kontroli społecznej dzieci i młodzieży. Analiza uzyskanych danych pozwala powiedzieć, że jej poziom nie jest zadowalający. Częściej problem ten wskazywali mieszkańcy Śródmieścia, w którym zachowania przekraczające normy rzadziej stawały się przedmiotem reakcji.

Odmienne zostały ocenione przez rodziców kwestie dostępności do instytucji wspierających opiekę i wychowanie dziecka. Był to czynnik istotniejszy dla rodziców ze Śródmieścia, co można by było zinterpretować jako wyraz ich orientacji w sieci instytucji tego typu, gdyby nie wciąż powtarzające się głosy, zarówno w badaniach ankietowych, jak i wywiadach, że takich podmiotów w lokalnej przestrzeni brakuje. Mniejsze znaczenie bezpośredniego dostępu do instytucji wspierających rodziców w przypadku Gołęczewa można wyjaśnić, odnosząc się do kwestii mobilności. Ta grupa respondentów niejednokrotnie stwierdzała, że jest gotowa do budowania indywidualnie sprofilowanej siatki instytucji oraz że dojazdy ma wkalkulowane w swoje życie. Z drugiej strony właśnie dojazdy były wskazywane jako podstawowy czynnik utrudniający opiekę i wychowanie. Brak rezygnacji z nich, w pewnym sensie pogodzenie się z koniecznością dojazdów wpisuje się w charakterystyczny dla klasy średniej styl życia i swoiste strategie inwestycyjne w stosunku do dzieci, o czym była mowa we wcześniejszych fragmentach książki.

Analizując hierarchię czynników ułatwiających opiekę i wychowanie nad dziećmi i młodzieżą, można powiedzieć, że rodzice z Gołęczewa bardziej doceniają istnienie przestrzeni do kreowania oddziaływań. Lepiej wykorzystują istniejące w społeczności siły lokalne (wysoka pozycja kategorii „ciekawi i zaangażowani w życie społeczności ludzie”). Z kolei rodzice ze Śródmieścia doceniają już istniejący układ instytucji, choć nie do końca wiedzą, jakie podmioty go tworzą i co oferują. Dla mieszkańców podmiejskiej wsi czynniki utrudniające mają charakter infrastrukturalny, dla rodziców ze Śródmieścia związane są zaś z jakością świata społecznego. Wychowanie i opiekę nad dziećmi utrudnia im brak wiedzy i aktywności, bo śródmiejskie środowisko oferuje naprawdę znaczne zasoby wspierające rodzica (tab. 65).

Jeśli chodzi o czynniki wspierające, to nauczyciele z Gołęczewa w pierwszej kolejności wskazali na faktory społeczne, z kolei nauczyciele ze Śródmieścia dawali pierwszeństwo tym o charakterze infrastrukturalnym. Czynniki utrudniającymi dla nauczycieli śródmiejskich były czynniki społeczne, nauczyciele z Gołęczewa wskazywali zaś przede wszystkim na niedostatki infrastrukturalne i po części społeczne, związane głównie z odmiennymi wzorami, wartościami i stylem życia.

Ponieważ problem niedostatecznej infrastruktury pojawiał się nader często jako czynnik utrudniający opiekę i wychowanie dzieci i młodzieży, warto zatrzymać się na chwilę przy tym wątku. W skierowanej do rodziców i nauczycieli ankiecie znalazło się pytanie dotyczące tego, na ile oferta lokalnego

Tabela 65. Ocena poziomu wysycenia instytucji pomagających w opiece i wychowaniu dzieci i młodzieży na badanych terenach

Jak Pani/Pan ocenia ofertę i liczbę instytucji pomagających w opiece i wychowaniu dzieci i młodzieży w Pani/Pana miejscu zamieszkania?	Rodzice						Nauczyciele					
	Gołęczewo		Śródmieście		Razem		Gołęczewo		Śródmieście		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Jest bardzo dobrze dostosowana do potrzeb i problemów mieszkańców	5	6	1	1	6	3	2	18	1	5	3	10
Jest wystarczająco dostosowana do potrzeb i problemów mieszkańców	45	56	34	28	79	39	5	46	11	55	16	52
Nie jest dostosowana do potrzeb i problemów mieszkańców	15	19	45	37	60	30	2	18	3	15	5	16
Nie potrafię tego ocenić	15	19	42	34	57	28	2	18	5	25	7	22
Razem	80	100	122	100	202	100	11	100	20	100	31	100

Źródło: Opracowanie własne.

systemu wychowawczego w wymiarze instytucji jest adekwatna do potrzeb społeczności. Zebrane wyniki badań ujawniły pewien paradoks. Okazało się mianowicie, że lepiej wyposażenie infrastrukturalne lokalnego środowiska oceniają mieszkańcy wsi. O tym, że infrastruktura jest bardzo dobrze lub dobrze dopasowana do potrzeb, jest przekonanych ponad 60% respondentów z Gołęczewa. Co piąty był odmiennego zdania, podobny odsetek nie potrafił tej kwestii ocenić. Badani wysoko oceniali wyposażenie, mimo że najważniejszą bolączką tego środowiska jest brak budynku szkoły. Z kolei mieszkańcy Śródmieścia w 37% wskazali, że wyposażenie infrastrukturalne nie współgra z potrzebami i problemami mieszkańców. Co trzeci uznał je za dobre, a pojedyncze osoby za bardzo dobrze dopasowane. Surowa ocena nie współgra z oglądem śródmiejskiego środowiska lokalnego, które w porównaniu z wsią podmiejską jest infrastrukturalnie bogatsze. Po raz kolejny pojawia się pytanie, czy zamieszkujący Śródmieście rodzice mają wiedzę na temat tego, jaką ofertę ma najbliższe im otoczenie i czy przejawiają gotowość do korzystania z zasobów środowiska. W świetle przytoczonych danych odpowiedź musi być negatywna.

Jeśli chodzi o nauczycieli, to ich ocena dopasowania oferty i liczby instytucji do potrzeb społeczności była dość wysoka. O dobrym lub bardzo dobrym dopasowaniu sieci i oferty placówek jest przekonanych 64% nauczycieli z Gołęczewa i 60% nauczycieli ze Śródmieścia. Odpowiednio co piąty i co czwarty nauczyciel stwierdzał, że oferta ta nie jest właściwie dopasowana.

W przypadku nauczycieli reprezentujących podmiejską wieś zauważa się pewną niespójność. Z jednej bowiem strony wskazują oni deficyty infrastrukturalne jako główne utrudnienie w procesie opieki i wychowania, a z drugiej niemal co piąty uważa stan instytucjonalny za bardzo dobrze dopasowany. Trudno to wytłumaczyć inaczej jak tylko przyjęciem przez nauczycieli holistycznej perspektywy albo przekonaniem, że w najbliższej przyszłości główna bolączka tego systemu wychowawczego, czyli brak budynku szkoły, zostanie rozwiązana. Nauczyciele ze Śródmieścia konsekwentnie doceniali zasoby instytucjonalne systemu i ich dopasowanie do potrzeb społeczności.

5.4. Między socjalizacją wspólnotową a indywidualistyczną – ocena funkcjonowania systemów wychowawczych gentryfikujących społeczności lokalnych

Truizmem jest dziś twierdzenie, że „wzrastanie i dojrzewanie młodych ludzi zależy od środowiska [wychowawczego – A.B.], które stymuluje, pozwala na autonomię, daje możliwości poszukiwań oraz promuje niezależne uczenie się i rówieśniczą socjalizację”¹⁰³. Środowisko, by skutecznie realizować powierzone mu zadania, musi charakteryzować się odpowiednimi parametrami, odnoszącymi się do: (1) zakresu i poziomu integracji normatywnej, komunikacyjnej, kulturowej oraz funkcjonalnej¹⁰⁴, (2) zakresu i jakości sieci społecznych (z uwzględnieniem wymiaru międzypokoleniowego i międzyklasowego), (3) zakresu i poziomu współpracy, (4) zakresu i rodzaju kontroli społecznej oraz (5) zakresu i rodzaju powiązań z innymi systemami.

Ad 1. Jedną z podstawowych cech systemu wychowawczego jest jego celowość. W kontekście systemów wychowawczych celem będzie stworzenie warunków optymalnych – z punktu widzenia jednostki i społeczności – do osiągnięcia wielowymiarowej dojrzałości młodego pokolenia, a także podtrzymywania pozytywnych tendencji wśród dorosłych. Tworzące go jednostki i grupy podejmują w jego ramach wiele działań zmierzających do osiągnięcia określonych celów, kierując się wspólnymi wartościami¹⁰⁵. Wspólne wartości i interesy stanowią zasadniczy element strukturotwórczy współtworzący grupy społeczne. Są bazowym czynnikiem krystalizacji grup społecznych. Nie można zapominać o tym, że w znacznej mierze wynikają one z miejsca jednostki

¹⁰³ C. Katz, *Disintegrating Developments: Global Economic Restructuring and the Eroding of Ecologies of Youth*, [w:] T. Skelton, G. Valentine (red.), *Cool Places: Geographies of Youth Culture*, London–New York 1998, s. 141.

¹⁰⁴ M. Winiarski, *Współpraca jako kategoria edukacji środowiskowej*, [w:] A.W. Maszke, C. Lewicki (red.), *Współpraca i partnerstwo w środowisku lokalnym. Problemy teoretyczno-praktyczne*, Rzeszów 2005, s. 52.

¹⁰⁵ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 259.

w strukturze społecznej, z przekonań ukształtowanych w procesie socjalizacji, stosunków zwierzchnictwo–podporządkowanie oraz z przebiegu interakcji i pojawiających się w jej toku oczekiwań¹⁰⁶. Podlegają interpretacji, tworzeniu i przetwarzaniu, a przebieg tych procesów zależy od aktywności działających jednostek i grup, które są zdolne zmieniać zarówno materialne, jak i niematerialne warunki egzystencji.

W obu badanych społecznościach respondenci wskazywali na istnienie wspólnych wartości i celów, a także podzielali obowiązujące zasady życia społecznego. Przypisywali im znaczącą rolę w procesie socjalizacji, ujmując je jako jeden z czynników ułatwiających ją (tab. 63). Jednak próba odnalezienia wartości „w działaniu” wyraźnie różnicuje badane systemy wychowawcze.

W przypadku wsi podmiejskiej, poza deklaracjami („*Staramy się, staramy się wszyscy... mam nadzieję, że wszyscy, ale chyba wszyscy z tego, co zdążyłam zauważyć... staramy się, żeby dzieci miały taką kulturę osobistą*” (G/K/1/SM), z narracji respondentów daje się odtworzyć szeroki katalog celów i związanych z nimi wartości oraz zasad respektowanych w codziennym życiu społeczności. Pojawienie się we wsi nowych mieszkańców nie zmarginalizowało tego, co do tej pory stanowiło o funkcjonowaniu wspólnoty. Można tu mówić o dość konsensualnym poszukiwaniu wspólnego imaginarium¹⁰⁷, doprowadzeniu do „odświeżenia” tego, co ważne. Nowi mieszkańcy w wielu przypadkach podeszli do wartości istotnych dla rdzennych mieszkańców z szacunkiem, tolerancją i *vice versa*, choć nie zawsze rozumieli oczekiwania i reguły działania. Napływowi dość szybko oswoili swoisty *savoir-vivre*, włączyli się w ochronę dziedzictwa historycznego miejscowości, uczestniczą w życiu społecznym, przy czym nie wszędzie ich obecność jest równie silna (np. zdominowana przez rdzennych mieszkańców jest Straż Pożarna i Kółko Różańcowe): „*Trochę nas na początku dziwiły takie lokalne zwyczaje, jak cotygodniowe sprzątanie kościoła przez mieszkańców w Sobocie, «Majowe», to «dzień dobry» na przystanku, spotkania pod figurą i śpiewania, ale w sumie teraz jest tak, że część ludzi się włączyła, a jak nie, to sobie ci starzy mieszkańcy tam robią to, do czego są przyzwyczajeni*” (G/K/8/SM). Gentryfierzy stali się też ważnym elementem nieformalnego systemu kontroli społecznej, zwracając uwagę na to, co dzieje się obok nich. Bez wątplenia, mają poczucie wspólnoty, a ich tożsamość kreowana jest również lokalnie. W wywiadach i z rdzennymi, i z napływowymi mieszkańcami niejednokrotnie pojawiały się sformułowania „my”, „nasza wieś/ społeczność”, „u nas”, bez sygnałów o ograniczeniu tej kategorii do konkretnej grupy, czemu sprzyja podobieństwo statusowe, które umożliwia orientację na wspólne cele, czyni je realnymi do osiągnięcia.

¹⁰⁶ M. Ziółkowski, *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*, Poznań 2000, s. 76, 82.

¹⁰⁷ Pojęcie to oznacza wspólne rozumienie spraw, zestaw oczekiwań, typów idealnych, wiedzy o naszej relacji ze światem i innymi grupami. Do nauki wprowadził je Charles Taylor, a na gruncie polskim po raz pierwszy użył go Andrzej Leder do opisu rzeczywistości PRL. Zob. P. Sadura, *Państwo...*, s. 153.

Respondenci pytani o wspólne wartości najczęściej wskazywali szkołę, o której rozbudowę walczą razem rdzenni i napływowi mieszkańcy. Jeśli jednak przyjrzeć się dokładniej motywacjom aktywności na tym polu jednej i drugiej grupy mieszkańców, można dostrzec pewne różnice. W prowadzonych z rdzennymi mieszkańcami wywiadach szkoła była przedstawiana jako miejsce społeczne, integrujące, działające dla dobra całej wsi. Jaka by nie była, zawsze była ważna i „nasza”. Ten rodzaj narracji pojawiał się i u nowych mieszkańców, ale częściej dominowała perspektywa indywidualistyczna („*byłoby mi łatwiej*”, „*dzieci nie byłyby takie wyautowane*”, „*nie byłoby wożenia i dojeżdżania*”, „*mieliby kolegów zza płota*”). Innymi słowy, chcieli oni szkoły bardziej dla swoich dzieci niż dla całej wsi. Nie umniejsza to znaczenia szkoły jako wartości, ale wskazuje na dość instrumentalne jej traktowanie – ma ona służyć maksymalizacji warunków edukacyjnych dziecka, co wpisuje się w strategię edukacyjne klasy średniej, do której należą w zdecydowanej większości nowi mieszkańcy badanej wsi podmiejskiej. Tendencję tę potwierdzają obserwacje osłabiania się więzi ze szkołą, a wręcz ze społecznością, w momencie gdy dziecko odchodziło lub pozostawało poza lokalnym system wychowawczym.

Wspólnota wartości wyrażała się również we współdziałaniu na rzecz porządku i bezpieczeństwa. Obie grupy konsekwentnie dążyły do jego poprawy zarówno jeśli chodzi o infrastrukturę (monitoring, chodniki, progi zwalniające), jak i działania oddolne, zwykle związane z przeciwdziałaniem naruszaniu reguł współżycia społecznego (zwracanie uwagi, włączanie się w porządkowanie przestrzeni).

Pęknięcie, jeśli chodzi o wartości, pojawia się w wymiarze religijnym. Kościół rozumiany i jako instytucja, i jako wspólnota jest o wiele istotniejszy dla rdzennych mieszkańców. Jak stwierdziła jedna z respondentek: „*wśród starych mieszkańców jest kult proboszcza, że jak on powie, to nie ma opcji, żeby nie było zrobione. Na nowych taki tryb nakazowo-rozdzielczy nie działa*” (G/K/1/GL). Odmienności postaw wobec Kościoła można szukać w doświadczeniach nowych mieszkańców, którzy zazwyczaj przychodzą z dużych, miejskich parafii, rządzących się innymi regułami i relacjami, ale także w postępującej sekularyzacji społeczeństwa, która jest dość mocno widoczna w tej grupie¹⁰⁸.

Podsumowując, jeśli chodzi o wartości, cele i reguły działania, to badana wieś podmiejska charakteryzuje się dość wysokim poziomem spójności nie tylko w warstwie deklaratywnej, ale i działaniowej. Wspólne imaginarium daje

¹⁰⁸ Zob. J. Mariański, *Tendencje rozwojowe religijności katolickiej w Polsce*, [w:] E. Firlit, M. Hainz, M. Libiszowska-Żółtkowska, G. Pickel, D. Pollack (red.), *Pomiędzy sekularyzacją i religijnym ożywieniem. Podobieństwa i różnice w przemianach religijnych w Polsce i w Niemczech*, Kraków 2012, s. 31–48; O. Müller, *Pomiędzy sekularyzacją a rewitalizacją. Przynależność do Kościoła i religijność w Europie Środkowej i Wschodniej. Analiza porównawcza rozwoju od 1989/1990 roku*, [w:] E. Firlit, M. Hainz, M. Libiszowska-Żółtkowska, G. Pickel, D. Pollack (red.), *Pomiędzy sekularyzacją i religijnym ożywieniem...*, s. 93–107; P. Gierch, *Kilka uwag o polskiej młodzieży początku XXI wieku*, „Teologia Polityczna” 2009–2010, nr 5, s. 222–238.

się zidentyfikować we wszystkich badanych podsystemach. Bez wątpienia, dla jego istnienia najważniejsza jest szkoła. W tym kontekście pojawia się pytanie, jak potoczyłyby się losy wsi, gdyby nie było w niej tej instytucji. Można przypuszczać, że proces integracji pozostałby na o wiele niższym poziomie, mimo że w przestrzeni wsi nie brakuje elementów, które mogłyby się stać czynnikami integrującymi. Ten scenariusz jest tym bardziej prawdopodobny ze względu na specyfikę sąsiedztwa wytwarzanego przez napływowych mieszkańców.

Dynamika gentryfikacji przyniosła odmienne konsekwencje, jeśli chodzi o świat wartości, celów i reguł życia społecznego w obszarze śródmiejskim. Tu przestrzeń wspólnych wartości pozostaje przede wszystkim deklaratywna, co wiązać należy z dokonującymi się szybko i wieloaspektowo zmianami, których charakter nie pozwala na wytworzenie swoistego, wspólnego dla szerszej społeczności imaginarium. Rozbieżne kapitały rdzennych i nowych mieszkańców, brak wspólnych spraw, dążeń czy miejsc skupienia powodują, że wspólnych wartości jest niewiele, a zasady życia społecznego podlegają nieustannej renegocjacji, zwykle na niekorzyść rdzennych mieszkańców. W tym kontekście, odwołując się do Pierre'a Bourdieu, można zaryzykować tezę o doświadczaniu przez nich przemocy symbolicznej, w ramach której nowi mieszkańcy usiłują (mniej lub bardziej świadomie) narzucić rdzennym odmienny, mocno naznaczony klasowo, obraz rzeczywistości, a wraz z nim wartości, celów i reguł życia społecznego. Wyrazem tego rodzaju działań jest choćby przeorganizowanie przestrzeni i usług według potrzeb nowych użytkowników Śródmieścia, z pominięciem kwestii ważnych dla rdzennych mieszkańców. W wywiadach bardzo wyraźnie zaznaczały się wzajemne animozje, w zasadzie nie pojawiała się identyfikacja na poziomie „my” czy „społeczność”. Choć w badaniach ankietowych mieszkańcy wskazywali na istnienie wspólnych wartości, celów i reguł życia społecznego oraz na ich pozytywne oddziaływanie na przebieg procesu socjalizacji, to w czasie wywiadów nie potrafili ich doprecyzować. Często stwierdzano, że tu „każdy po swojemu żyje” (A/K/2/SM). W trakcie realizacji badań w zasadzie tylko raz pojawił się wątek wspólnej wartości i był on związany z konfliktem, który powstał w szkole na tle zwolnienia jednego z nauczycieli. Nie zaowocował jednak silniejszymi więziami. Aktywne w jego przebiegu pozostały przede wszystkim osoby o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, z pominięciem pozostałych rodziców. Sytuacja zmobilizowała grupę do w sumie krótkoterminowego działania, by potem wepchnąć ją w bierność, wzmacniając przekonanie, że i tak na nic nie ma się wpływu.

Poza dynamiką zmian za deficyt wspólnoty wartości, celów i zasad odpowiedzialny jest mocno podkulturowy rys tego środowiska, który przez dziesięciolecia ustawił je na marginesie życia społecznego, sprzyjając wytwarzaniu swoistych enklaw¹⁰⁹, do których wejściem nowi mieszkańcy nie

¹⁰⁹ Por. W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej...*

są zainteresowani, a pozbawieni zasilenia z zewnątrz dotychczasowi mieszkańcy odtwarzają dobrze znane schematy. W zasadzie w żadnym z badanych podsystemów nie zaobserwowałam w miarę spójnego imaginarium łączącego rdzennych i nowych mieszkańców. Na tym obszarze, choć to może stwierdzenie nieco na wyrost, doświadcza się chaosu normatywnego.

Ad 2. Socjalizacja, jako proces społeczny, wymaga obecności innych ludzi. To one wraz z dokonującymi się między nimi stosunkami społecznymi tworzą sieć społeczną, swoistą „żywą tkankę”, materię czułą na zmiany dokonujące się na różnych jej poziomach¹¹⁰. Sieć społeczna wyznacza granice oddziaływań socjalizacyjnych, pozwala na różnicowanie dostarczanych wzorów i reguł działania, określa poziom zakorzenienia.

Sieci społecznych powiązań umożliwiają realizację działań niemożliwych do wykonania przez pojedyncze osoby¹¹¹. Mogą one przyjmować charakter poziomy (łącząc ludzi o porównywalnej pozycji i władzy) lub pionowy (opierają się wówczas na asymetrycznych zależnościach podporządkowania i nadzoru). To, z jaką siecią będziemy mieć do czynienia, zależy od: ilości czasu poświęconego na jej budowanie, zaangażowania emocjonalnego, wzajemnego zaufania i świadczenia wzajemnych usług¹¹².

Procesy związane z gentryfikacją dokonującą się w badanej wsi podmiejskiej spowodowały, że sieci społeczne znacznie się rozszerzyły, oczywiście w różnym stopniu (część mieszkańców zna się osobiście, z częścią nie wychodzi się poza grzecznościowe konwenanse, część zaś jest identyfikowana wizualnie). Jednak mimo znacznego ich rozrostu nie doprowadziło to do zaniku identyfikacji. Bez wątplenia, można powiedzieć, że mieszkańcy badanej wsi są w niej zakorzenieni. Wpisują się oni w dwa wskazane przez Davida Hummona¹¹³ typy zakorzenienia: codzienne – częściej występujące wśród rdzennych mieszkańców, którzy akceptują wieś taką, jaką ona jest, i nie są zainteresowani zmianą miejsca zamieszkania, oraz ideologiczne, bliższe charakterystyce nowych mieszkańców, ale pojawiające się również u rdzennych, zwłaszcza tych, którzy „od zawsze” działali na rzecz społeczności, związane z silną potrzebą aktywności na rzecz miejsca zamieszkania i gotowością pójścia pod prąd.

¹¹⁰ A. Tułsiak-Deliowska, *O wykorzystaniu i użyteczności analizy sieci społecznych w badaniu przemocy rówieśniczej w szkole*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 67(3), s. 147; T. Sozański, *Sieć społeczna*, [w:] K.W. Frieske i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002, s. 28.

¹¹¹ K. Grzesiuk, *Zakorzenienie społeczne gospodarki. Koncepcja Marka Granovettera*, Lublin 2012, s. 7.

¹¹² M. Granovetter, *The Strength of Weak Ties*, „American Journal of Sociology” 1973, vol. 78(3), s. 1361, https://ifisc.uib-csic.es/~juancarlos/A_Umbral_Red_Fija/granovetter1973-1.pdf (dostęp: 20.03.2018).

¹¹³ W latach dziewięćdziesiątych XX wieku amerykański socjolog David Hummon na podstawie badań wyodrębnił pięć typów relacji z miastem/doświadczenia miasta w zależności od poziomu przywiązania do społeczności. Wskazał on dwa typy zakorzenienia: codzienne i ideologiczne, oraz trzy typy niezakorzenienia: alienację od miejsca, relatywizm miejsca oraz nieumiejscowienie. Zob. M. Lewicka, *Psychologia miejsca*, Warszawa 2012, s. 314.

Rozszerzanie sieci społecznej badanej wsi podmiejskiej dokonało się niejako przy okazji załatwiania drobnych codziennych spraw, jak to opisała jedna z respondentek: „*Moje pierwsze doświadczenia ze społecznością? Kiedyś kupowałam sobie w sklepie, jakieś zakupy robiłam i pani do mnie: «A pani to tu chyba nowa...?»*», a ja na to, że od tygodnia mieszkamy. No a ona, że to fajnie, że wita. I to było bardzo miłe” (G/K/4/GL). Zdaniem Jane Jacobs tego typu zachowania, których w badanej wsi nie brakowało, budują poczucie wspólnej tożsamości, sieć szacunku i zaufania oraz zasoby, z których można czerpać w razie osobistej i sąsiedzkiej potrzeby¹¹⁴. W efekcie mieszkańcy stanowią dla siebie wzajemnie ważne ogniwo świata społecznego. Respondenci pytani, kto należy do grupy, z której członkami najczęściej utrzymuje się kontakty, wskazywali znajomych z okolicy (54 wskazania), sąsiadów (49 wskazań) i dopiero potem znajomych z pracy (28%). Bliżsi i dalsi przestrzennie znajomi wyprzedzili rodzinę, zarówno tę mieszkającą na terenie wsi, jak i poza nią – odpowiednio 34 i 41 wskazań¹¹⁵. Mieszkańcy wielokrotnie podkreślali, że choć proces integracji nie przebiegał bezboleśnie, że pojawiały się konflikty, to był w miarę szybki. Jak stwierdziła jedna z badanych: „*naprawdę nie czuć tego, że my jesteśmy nowi*” (G/K/4/GL). Część stosunków społecznych ma charakter zaangażowania emocjonalnego, część jest bardziej urzeczowionych.

Czynnikiem kształtującym relacje (poza szkołą, która miała tu pierwszorzędną rolę) była możliwość wzajemnej wymiany lub/i konwersji kapitałów, począwszy od finansowego (transakcje kupna–sprzedaży dziełek), poprzez społeczny (wprowadzenie we własne sieci społeczne), do kulturowego (wymiana informacji, uczestnictwo społeczne, nowe wzory). Napływowi korzystali z wiedzy zawodowej i kontaktów społecznych rdzennych mieszkańców: „*potrzebowaliśmy tutaj studni do pogłębienia, to wystarczyło rzucić hasło i już zaraz było: «tu pójdziesz do tego i do tego, a ten robi to i tamto, on ci dużo po sąsiedzku nie weźmie»*. Zaraz od rdzennych była pomoc” (G/K/5/GLK). Dla starszych mieszkańców znacząca okazała się orientacja nowych w kwestiach formalnych (znajomość prawa i instytucji): „*Ci nowi to wykształceni ludzie, więc zaraz założyli stowarzyszenie i już nie dało się dłużej ignorować sprawy szkoły, bo oni patrzą na ręce i zadają wiele pytań*” (A/K/3/GL). Znaczącą przestrzenią kształtującą sieć społeczną podmiejskiej wsi jest ta obejmująca wydarzenia historyczne, kulturalne i ludyczne. Mieszkańcy wspólnie się bawią, świętują, ale również mobilizują do działania: „*Ludzie widzą potencjał związany ze współdziałaniem. Każda nowa impreza daje impuls do następnej. Gołeczewo zaczyna żyć swoim własnym życiem. [...] nas widać i słychać*” (G/K/1/SM). I właśnie współdziałanie przy okazji walki o szkołę, infrastrukturę, czy w końcu przy organizacji

¹¹⁴ J. Jacobs, *Śmierć i życie...*, s. 74.

¹¹⁵ O szerokości i silnym zróżnicowaniu sieci świadczy także to, że badani w zasadzie, poza pojedynczymi osobami, wskazywali kilka ogniw sieci społecznej. Średnio były to trzy ogniwa. Dla porównania, w obszarze śródmiejskim było to jedno ogniwo.

różnych imprez i uroczystości jest zasadnicze. Jak stwierdziła jedna z respondentek: „nawet jak ludzie się nie znają wcześniej, to jak przychodzi do organizacji jakiejś imprezy, to raz dwa i są na ty, zaraz wiedzą, gdzie kto mieszka, no i oczywiście, do której klasy dziecko chodzi” (G/K/4/GL). Sieci społeczne rdzennych i napływowych mieszkańców przecinają się, dając nierzadko efekt synergii. Jednocześnie obie grupy zachowują sporą dozę autonomii, co było widoczne zwłaszcza przy okazji charakterystyki relacji sąsiedzkich. Nie przeszkadza to w byciu dość dobrze poinformowanym, jeśli chodzi o życie we wsi, działa w niej bowiem „system szybkiego powiadamiania” (G/K/8/GL), w którym sąsiedzi są głównym źródłem informacji. W wywiadach pojawiało się sporo wypowiedzi, które wskazywałyby na znaczne pokłady tzw. zaufania uogólnionego, wyrażającego otwarty i pozytywny stosunek do ludzi i świata¹¹⁶.

Powyższe spostrzeżenia pozwalają stwierdzić, że sieci społeczne mieszkańców podmiejskiej wsi wpisują się w charakterystykę tych opisanych przez Marka Granovettera¹¹⁷ jako „słabe”. Owa „słabość” okazuje się siłą tych sieci, są one bowiem znacznie skuteczniejsze, jeśli chodzi o proces dyfuzji różnych wartości, reguł, norm, a nawet rozpowszechniania się zjawisk. Robert Putnam wyraźnie podkreślał, że „słabe więzi mają większe możliwości tworzenia łączności między członkami małych grup niż silne więzi, które zwykle skupione są wewnątrz określonej grupy”¹¹⁸. Tego rodzaju sieci, choć wprost nie „nakazują”, to jednak zobowiązują, sprzyjając nieformalnej kontroli społecznej. Poprzez wielostronne, ale nieograniczające uwikłanie jednostki silnie zakorzeniają się w społeczności, mając jednak sporo swobody w eksploatacji świata zewnętrznego. Zapewniają również dostęp do zróżnicowanych, ale wpisujących się we wspólnotowe imaginariusium wartości i reguł działania oraz postrzegania świata. Zapewniają wsparcie, czyniąc wspólnotę lokalną przestrzenią wspierającą optymalną socjalizację. Przynajmniej do pewnego czasu, którego kres wyznacza wyjście poza społeczność lokalną, której sieci nie obejmują.

W przypadku systemu śródmiejskiego sytuacja przedstawia się całkowicie odmiennie. Tu gentryfikacja, która przybrała charakter rewanzystowski, wyrządziła poważne szkody, jeśli chodzi o sieci społeczne, gdyż doprowadziła do ich zerwania. Siła tego procesu jest na tyle destrukcyjna, że o mieszkańcach coraz częściej można mówić raczej jako o zbiorowości niż o społeczności. Sieci te mają w coraz mniejszym stopniu charakter lokalny, redukuje się poczucie wspólnotowości, coraz trudniej zidentyfikować obszary współdziałania. Potwierdzają to dane uzyskane w badaniach ankietowych. Sieci społeczne mieszkańców Śródmieścia opierają się przede wszystkim na rodzinie

¹¹⁶ A. Barczykowska, *Kapitał społeczny...*, s. 35.

¹¹⁷ M. Granovetter, *The Strength...*, s. 1373–1376.

¹¹⁸ R. Putnam, *Demokracja w działaniu*, Warszawa 1995, s. 273.

mieszkającej poza dzielnicą (32 wskazania) i na znajomych z pracy (27 wskazań). Ogniwa, które mogłyby integrować w przestrzeni lokalnej, czyli sąsiedzi i znajomi z okolicy, zostały zepchnięte na dalszy plan (odpowiednio 19 i 21 wskazań). Można zatem mówić o odlokalnieniu sieci społecznej, co dotyczy w równym stopniu rdzennych oraz napływowych mieszkańców. W przypadku tej pierwszej grupy, choć w sieciach społecznych obecne są mikrosąsiedztwa, to jednak podstawowe aktywności realizowane są w szerszych przestrzeniach, znacznie wykraczających poza najbliższe miejsce zamieszkania. Podobnie jest w przypadku rdzennych mieszkańców, przy czym obserwuje się tu niemal zupełną redukcję sąsiedztwa, głównie ze względu na postępujący proces wysiedleń. Sieci społeczne tej grupy zachowują silny rys familiarny, wyrażający się w docenianiu i utrzymywaniu bliskich, osobistych, powtarzalnych relacji z członkami rodziny i znajomymi z pracy. Relacje mają charakter towarzyski, są silnie egalitarne, z wyraźnie zaznaczoną tendencją do „niewywyższania się”. Wpisana jest w nie także silna tendencja do niesienia pomocy¹¹⁹.

Przeniesienie głównych ogniów sieci społecznej poza wspólnotę lokalną skutkuje słabym zakorzeniem badanych w społeczności lokalnej, a to nie wpływa pozytywnie na poziom zaufania do współmieszkańców, co dawało się odczuć w czasie prowadzonych wywiadów. Ma to również niekorzystny wpływ na gotowość do współpracy. Deficyt wspólnych przestrzeni, brak identyfikacji na poziomie „my”, niepostrzeżenie miejsca zamieszkania jako wspólnego, zależnego od jego użytkowników oraz niewielki zakres wspólnych spraw sprzyja unikaniu włączania się w życie społeczne, potęgując poczucie bezwładności, obniżając poczucie sprawczości. Znamienne, że w czasie wywiadów, kiedy pojawiały się kwestie współpracy na poziomie lokalnym, respondenci nie identyfikowali żadnych działań inicjowanych oddolnie, wymieniając głównie działania ogólnomiejskie. Świadczy to o niskich zasobach kapitału społecznego, przy czym pojawiają się tam przestrzenie, w których powstaje jego „spajająca” (*bonding*) odmiana, która choć służy grupie, to jednak w szerszej perspektywie społecznej nie jest korzystna, bo ma charakter wykluczający¹²⁰. Nie jest ona w stanie „rozlać się” na wspólnotę, dlatego zyskują tylko określone grupy, pozostała zaś część pozostaje obojętna lub partycypuje w kosztach. Ma to poważne konsekwencje dla socjalizacji młodego pokolenia, deficyt wspólnotowych tradycji zaangażowania społecznego ogranicza bowiem możliwości wciągnięcia dzieci i młodzieży w zróżnicowane sieci społeczne i bardziej produktywnego zagospodarowania czasu wolnego. Odbija się to także na osiągnięciach edukacyjnych najmłodszych¹²¹.

¹¹⁹ Przemysław Sadura i Maciej Gdula wskazują, że jest ona jedną z najbardziej charakterystycznych dla klasy ludowej dyspozycji. Zob. M. Gdula, P. Sadura (red.), *Style życiowe...*, s. 57.

¹²⁰ Por. A. Barczykowska, *On Difficult Art...*

¹²¹ Por. R. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008, s. 495–496.

Znamienne jest to, że sieci społeczne rdzennych i nowych mieszkańców przecinają się tylko w niewielkim stopniu we wszystkich badanych podsystemach. Rozmijanie się starych i nowych mieszkańców w badanym obszarze wyjaśnić można, odwołując się do analiz Rowlanda Atkinsona i Johna Flinta nad praktykami przestrzennymi klasy średniej. Grupa ta tworzy dla siebie i przez siebie „korytarze” i „węzły” pozwalające na bezkontaktowe, bezkolizyjne przemieszczanie się w przestrzeni miasta¹²². Codziennosc układa się w powtarzalne sekwencje zachowań (podróż samochodem do miejsca pracy, zakupy, zawiezenie dziecka na zajęcia, wizyta w klubie fitness, lekcje języka obcego, powrót do domu), z których wiele odbywa się w miejscach posiadających status zastrzeżonych lub co najmniej trudno dostępnych bez odpowiednich kapitałów. Jest to szczególnie widoczne w podsystemie edukacji, do rejonowej szkoły trafia bowiem niewielka część dzieci nowych mieszkańców. Dzieci nie spotykają się także na zajęciach dodatkowych, w których udział warunkowany jest w dużej mierze statusem społeczno-ekonomicznym i świadomością edukacyjną rodzica. W kontekście braku wspólnych sieci warto przypomnieć, że w obszarze śródmiejskim znaczną część instytucji organizujących czas wolny stanowiły te grupujące dzieci zagrożone lub już dotknięte wykluczeniem czy niedostosowaniem społecznym. Rzadko kiedy sięgają one po strategię działań, które za cel stawiałyby sobie zmniejszenie homogeniczności tego środowiska.

Skurczenie się wspólnej sfery publicznej powoduje dalszą izolację i staje się zarzewiem konfliktów. Robert Putnam podkreślał, że taka sytuacja sprzyja kształtowaniu się mentalności żółwia (żółwiej mentalności), która powoduje zogniskowanie uwagi i działania na własnych sprawach¹²³. By różnorodność mogła generować zyski dla wspólnoty, konieczna jest tolerancja, równouprawnienie i komunikacja. Tu jednak istnieje dość poważny problem, jak bowiem pokazują badania Justusa Uitermarka, Jana Willema Duyvendaka i Reinouta Kleinhansa, kontakty między starymi a nowymi mieszkańcami charakteryzuje co najwyżej uprzejma obojętność, która w razie powstania sytuacji spornych przechodzić może we wzajemną agresję¹²⁴. Tak, jak można sądzić, dzieje się również w badanym obszarze: póki obie grupy nie wchodzi sobie w drogę, są w stanie funkcjonować w tej samej przestrzeni. Trzeba jednak dodać, że to „niewchodzenie” nie jest bynajmniej wynikiem jakiegoś konsensusu, ale

¹²² R.G. Atkinson, J.F. Flint, *Fortress UK? Gated Communities, the Spatial Revolt of the Elites and Time-Space Trajectories of Segregation*, „Housing Studies” 2004, vol. 19(6), cyt. za: J. Gądecki, *Za murami. Osiedla grodzone w Polsce – analiza dyskursu*, Warszawa 2009, s. 185–186.

¹²³ R. Putnam, *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century The 2006 Johan Skytte Prize Lecture*, „Scandinavian Political Studies” 2007, vol. 30(2), s. 149, 164.

¹²⁴ J. Uitermark, J.W. Duyvendak, R. Kleinhans, *Gentrification as a Governmental Strategy: Social Control and Social Cohesion in Hoogvliet*, „Environment and Planning” 2007, vol. 39, s. 125, 138; L. Lees, T. Slater, E. Wyly, *Gentrification*, New York 2008, s. 207.

raczej efektem wyparcia rdzennych mieszkańców z dotychczas „ich” terenów, zawłaszczanych przez nowych mieszkańców.

W badanym obszarze śródmiejskim powstały przestrzenie wykluczające (środowiska izolujące)¹²⁵. Sieci w nich są słabe, ale nie w rozumieniu Granovettera. Ich słabość wynika z braku łączności i zaangażowania mieszkańców. U wielu badanych pojawiała się silna alienacja od miejsca. Podkreślali oni, że gdyby tylko mogli, od razu by się wyprowadzili. Dla części z nich mieszkanie wiązało się z odczuwaniem przymusu. W tym kontekście konieczność wyprowadzki zaczynała się jawić jako swego rodzaju wybawienie. Słabość wzmacniają też coraz bardziej rachityczne sąsiedztwa, które (jeśli przetrwały) skurczyły się do wymiaru kilku mieszkań. Często funkcjonują w postaci enklaw, czyli zamknięcia (fizycznego i społecznego) do i od świata zewnętrznego, reagując jedynie na wąski zakres interesów tworzący je osób/rodzin. Obserwuje się wyraźny dystans nie tylko w stosunku do nowych, ale także do rdzennych mieszkańców spoza sąsiedztwa, nawet jeśli mieszkają oni obok. W tym przypadku bliskość przestrzenna nie pociąga bliskości społeczno-emocjonalnej. Putnam pisał o tego rodzaju społecznościach w kontekście socjalizacji dzieci i młodzieży: „brak norm pozytywnych stowarzyszeń wspólnotowych i nieformalnych przyjaźni wśród dorosłych oraz sieci krewniaczych pozostawia dzieci swemu losowi. Właśnie w takich miejscach młodzież z większym prawdopodobieństwem działa pod wpływem krótkowzrocznych i autodestrukcyjnych impulsów”¹²⁶. Taka sytuacja ogranicza oddziaływanie nieformalnej kontroli społecznej do wąskiej przestrzeni, choć trzeba podkreślić jednocześnie poszukiwanie wsparcia w narzędziach kontroli formalnej. Zaburzona zostaje dyfuzja wzorów i wartości, która w przypadku obszarów kulturowo zaniedbanych jest z punktu widzenia socjalizacji niezwykle ważna. Pozwala ona bowiem przełamać swoisty „determinizm”, związany z ograniczonym dostępem do alternatywnych wartości i wzorów działania. Homogeniczność społeczna, szczególnie w społecznościach borykających się z wieloma problemami, jest zjawiskiem szkodliwym i wzmacnia w wielu przypadkach dysfunkcyjne style życia.

Bez wątpienia, jednym z czynników najsilniej oddziałujących na sieć społeczną w wymiarze lokalnym jest proces gentryfikacji, do którego podstawowych cech należą zmiany społeczno-demograficzne. Może on doprowadzić do rozszerzania i różnicowania sieci, jak to się dzieje przy gentryfikacji

¹²⁵ Powstają one w wyniku działania zależnych i niezależnych od ludzi czynników zewnętrznych i wewnętrznych, które zamykają ich w określonej przestrzeni. Wiąże się z tym lokalizację, istnienie materialnych, geograficznych barier, które utrudniają mobilność. Nie bez znaczenia pozostaje waloryzacja miejsca, nadająca okolicy wartości *in plus* i *in minus*. Zob. M. Nózka, *Społeczne zamykanie (się) przestrzeni. O wykluczeniu, waloryzacji miejsca zamieszkania i jego mentalnej reprezentacji*, Warszawa 2016, s. 329.

¹²⁶ Por. R. Putnam, *Samotna gra w kręgle...*, s. 510.

emancypacyjnej, lub odwrotnie – do jej zamykania, wręcz ujawniania tendencji izolacyjnych czy wykluczeniowych, co ma miejsce przy gentryfikacji rewanżystowskiej.

Ad 3. Z punktu widzenia procesu socjalizacji współpraca w ramach różnych generacji oraz między generacjami jest zarówno środkiem do niego, jak i jego efektem. Pozytywna współpraca obejmująca rozmaite sfery życia jest swego rodzaju laboratorium edukacji dla demokracji¹²⁷. Nadal zatem pozostaje aktualne wezwanie Floriana Znanieckiego do ćwiczenia się we współpracy społecznej, która kształtuje cechy sprzyjające powodzeniu nie tylko jednostki, lecz także węższych i szerszych grup społecznych, w ramach których przyszło jej funkcjonować¹²⁸. Współpraca nie tylko utrwała, ale i kreuje wspólnotowe formy życia, realizując się poprzez trzy podstawowe funkcje: psychospołeczną (zaspokajając wiele istotnych potrzeb egzystencjalnych i społeczno-kulturalnych), wychowawczą (intensyfikując oddziaływania sprzyjające rozwojowi człowieka) i komunikacyjną (urzeczywistniając przepływ informacji między ludźmi i przyczyniając się do utrwalenia norm życia społecznego)¹²⁹. W zależności od uwarunkowań może się ona ograniczać do niezbędnego minimum, przybierać formę spontanicznego, okazjonalnego współdziałania lub planowej i skoordynowanej, ukierunkowanej na przyszłość aktywności¹³⁰. Może obejmować szeroką gamę grup/instytucji zlokalizowanych w środowisku lub tylko wybrane, np. z wykorzystaniem jakiegoś klucza.

Jeśli brać pod uwagę funkcje przypisywane współpracy, to w przypadku badanej podmiejskiej wsi należy powiedzieć, że zwykle wypełnia je na wysokim poziomie. Jest to możliwe przede wszystkim dzięki temu, że przybiera ona charakter planowy i perspektywiczny, przy czym społeczność nie utraciła zdolności do podejmowania również aktywności o charakterze sytuacyjnym, czego przykładem była mobilizacja mieszkańców wokół zbiórki darów dla mieszkańców wsi Brusy. W obszarze szeroko rozumianego kształcenia ten rodzaj współpracy widoczny jest zarówno w pojawiających się relacjach „dziecko – rodzice – szkoła”, jak i „społeczność – szkoła – system nadrzędny”, co zostało szerzej opisane w punkcie 5.2.2. Przypomnijmy tylko, że szkoła stanowi centrum badanej wsi. Jest kreatorem wielu form aktywności społecznej zmierzających do rozwijania najmłodszego pokolenia mieszkańców. Ma dobre rozeznanie w zakresie potrzeb i stara się na te potrzeby odpowiadać, włączając do działań inne podmioty życia społecznego. Jak gęsta i zróżnicowana jest siatka tych połączeń, ilustruje schemat 9. Działania podejmowane w jej ramach

¹²⁷ M. Winiarski, *Współpraca...*, s. 56.

¹²⁸ Zob. F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejszości a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 2001, s. 64; idem, *Socjologia wychowania*, t. 1, s. 112; M. Winiarski, *Współpraca...*, s. 52.

¹²⁹ M. Winiarski, *Współpraca...*, s. 53.

¹³⁰ S. Kowalski, *Socjologia wychowania...*, s. 225–233; M. Jakowicka, *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*, Zielona Góra 1979, s. 118–119.

są dwustronnie angażujące, podmiotowe, zorientowane przede wszystkim na rodzinę, co wskazuje na postrzeganie jej jako znaczącego partnera w procesie socjalizacji. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że współpraca zdecydowanie słabnie wraz z wychodzeniem dziecka poza lokalny system wychowawczy. W sytuacji gdy dzieci podejmowały lub kontynuowały naukę poza badaną społecznością, głównym punktem ciężkości stawał się układ „dziecko – rodzice – szkoła”. O współpracy na poziomie „społeczność – szkoła – system nadrzędny” nie było wówczas mowy. W wielu przypadkach społeczność nie wiedziała, jak potoczyły się edukacyjne losy dziecka i nawet gdyby chciała nawiązać współpracę, trudno byłoby znaleźć adresata. Podobnie wygląda sytuacja, jeśli spojrzymy na podsystem organizacji czasu wolnego oraz podsystem kontroli społecznej. Tu również można mówić o bardzo dobrej, skoordynowanej współpracy, gdy jej przedmiotem są dzieci młodsze i ich rodziny. Potem w tym zakresie pojawia się pustka. Podmioty, które organizują czas wolny, a także te odpowiedzialne za kontrolę, nie tylko działają w izolacji od siebie, ale też nie szukają płaszczyzny porozumienia. Ich rozproszenie i oderwanie dobrze ilustruje metafora archipelagów – pozornie całości, ale jednak osobnych bytów. Z kolei jeśli chodzi o podsystem pomocy i wsparcia, to w wymiarze nieinstytucjonalnym przybiera on charakter współpracy spontanicznej, a w przypadku wymiaru instytucjonalnego – planowej i perspektywicznej, co w dużej mierze wynika z regulacji prawnych i pragmatyki działania.

Oceniając współpracę globalnie, trzeba powiedzieć, że stoi ona na wysokim poziomie, szczególnie w zakresie procesu socjalizacji dzieci młodszych. Wyraźnie zaznacza się tu współdziałanie wychowawcze instytucji zmierzających do opanowania i koordynowania wpływów. W późniejszych etapach ulega ona osłabieniu, co jest w pewnym stopniu naturalne, jeśli weźmiemy pod uwagę dynamikę współczesnego świata. Co prawda, wraz ze wzrastaniem dziecka ich współdziałanie zanika, ale pozostają wpływy przez nie wywierane, które porządkowane i koordynowane przez rodziców, pozwalają na autonomiczny i wieloaspektowy rozwój młodego pokolenia.

Inaczej przedstawia się kwestia współpracy w obszarze śródmiejskim. Choć siatka instytucji różnego rodzaju, zaangażowanych w oddziaływanie wychowawcze na poziomie lokalnym i ponadlokalnym jest niezwykle szeroka, to wymiana informacji i współdziałanie pozostają na wysoce niezadowolającym poziomie. Dokonująca się tu współpraca przyjmuje postać dość mocno ograniczoną i przede wszystkim silnie sformalizowaną. Jednocześnie wielu przedstawicieli instytucji odwoływało się do wytworzenia w ramach podejmowanych przez siebie działań swoistych nieformalnych „zespołów roboczych”, które znacznie ułatwiają im pracę w terenie. Zdaniem jednej z respondentek: *„generalnie najlepsza jest taka współpraca oparta na znajomościach ludzi. Bo jak ja znam pracowników z MOPRu, jestem z nimi po imieniu, to ja jestem w stanie o wiele szybciej pewne rzeczy załatwić, niż gdybym chciała się ściśle trzymać procedur i do nich pisać pisma. To są wypracowane*

przez lata wzory naszej współpracy, naszych praktyk" (I/K/7/SM). Dopytywani o szczegóły współpracy respondenci najczęściej wskazywali, że polega ona na wymianie informacji, za którą rzadko idą skoordynowane działania: „W takiej współpracy to każdy powinien robić swoje, żeby sobie w parady nie wchodzić” (I/K/6/SM). Instytucje koncentrują się na prowadzonych przez siebie oddziaływaniach. Są mocno „przywiązane” do powierzonych im zadań, nie dostrzegając całościowości wychowania, co widać wyraźnie w następującej wypowiedzi: „Ja jestem od wychowywania, a szkoła od uczenia, chociaż czasami mam wrażenie, że nie bardzo to ludzie rozumieją, jakie jest ich i moje zadanie” (I/K/7/SM). Brak poczucia podzielenia zadań powoduje brak zainteresowania współpracą, która wprost określana jest jako „kłopotliwa” i z ograniczonym zasięgiem (I/K/9/SM). Czynnikiem ją powstrzymującym są również konflikty, zwłaszcza tam, gdzie przedmiotem zainteresowania były dzieci zagrożone. Dotyczą one głównie niezrozumienia specyfiki sytuacji, przeciągania terminów, udzielania zdawkowych odpowiedzi i niesatysfakcjonującego podejścia do klienta, w tym przypadku do dziecka i rodzica. Symptomy napięcia dawało się wyczuć między szkołą a instytucjami z obszaru pomocy społecznej i wymiaru sprawiedliwości. Respondenci podkreślali trudne relacje z dyrekcją szkoły, ale chwalili kontakt z psychologiem i pedagogiem. Wydaje się, że źródłem nieporozumień było odmienne postrzeganie podopiecznych, ale i przyjęte modele pracy. W efekcie o szkole trudno mówić jako o integratorze i koordynatorze oddziaływań wychowawczych w systemie. System wychowawczy obszaru podmiejskiego pozostaje dość chaotyczny i silnie naznaczony tendencjami izolacjonistycznymi. Problemem jest także silna organizacja pionowa i brak tradycji działań oddolnych instytucji w tym zakresie. Zakleszczone literą prawa, borykające się z problemami kadrowymi, koncentrują się na działaniach, nie dostrzegając, że w istocie dzielą problemy z innymi podmiotami¹³¹. W tych warunkach umyka, że w obszarach naznaczonych problemami społecznymi koordynacja i współpraca są szczególnie pożądane i – co ważne – muszą być efektywne.

Ograniczony zakres współpracy, a co za tym idzie – poziom koordynowania i ukierunkowywania wpływów wychowawczych, jest kompensowany tylko przez niektórych rodziców, zwykle tych o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, z których część stanowią gentryficy. Oni, podobnie jak ich podmiejskie odpowiedniki, przejmują rolę integratora wpływów, kształtując system

¹³¹ Wielokrotnie wątek ten (również w odniesieniu do systemu resocjalizacji) podnosił w swoich pracach Wiesław Ambroziak, który źródłem tego stanu rzeczy upatruje we wciąż silnej pionowej organizacji polskiego społeczeństwa, wyrażającej się w „uresortowieniu” działań w zasadzie we wszystkich płaszczyznach życia społecznego. Niewielki margines działań oddolnych nie jest w stanie zrównoważyć, a najlepiej osłabić myślenia wedle resortu, zamiast koncentracji na problemie i podmiocie działania. Zob. W. Ambroziak, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołeczniania systemu oddziaływań*, Kraków 2016, s. 49–51.

w odpowiedzi na potrzeby i aspiracje dziecka oraz własne. Pozostali rodzice korzystają z rozproszonych i dublujących się niejednokrotnie oddziaływań.

Biorąc pod uwagę sieć instytucji i jakość współpracy, uwidacznia się niewykorzystany potencjał, jaki tkwi w tym systemie. Podniesienie jakości współpracy i wyodrębnienie ośrodka ją koordynującego, bez wątpienia, uczyniłyby ten system znacznie bardziej wydolnym, jeśli chodzi o proces socjalizacji.

Ad 4. Socjalizacja, choć definiowana jako proces spontaniczny, zmierzając do szeroko rozumianego przystosowania widzianego zarówno z perspektywy jednostki, jak i zróżnicowanych grup społecznych, nie może się dokonywać bez udziału mechanizmów sprawiających, że w jej efekcie jednostka będzie w stanie poprawnie funkcjonować w świecie społecznym. Dzieje się to między innymi poprzez działanie kontroli społecznej tak o charakterze formalnym, jak i nieformalnym, przy czym coraz większą wagę przywiązuje się do tego drugiego rodzaju kontroli. W kontekście socjalizacji nieformalną kontrolę społeczną można sprowadzić do oczekiwania, że sąsiedzi będą interweniować w sytuacji, gdy dzieci i młodzież są zagrożone lub podejmują zachowania im zagrażające bądź naruszające normy¹³². Mechanizm ten zadziała, gdy sąsiedztwo będzie zintegrowane społecznie, zainteresowane i gotowe do współpracy. Zbliżone do tego rodzaju relacje ujawniły się w badanej wsi podmiejskiej. Mimo dynamicznych zmian związanych z procesem gentryfikacji wciąż występuje tam stabilna i dość silnie rozwinięta kontrola nieformalna, opierająca się na zasadzie pomocniczości z jej wymiarem instytucjonalnym. Oznacza to, że pierwotnym ogniwem kontroli jest społeczność, a instytucje pojawiają się wtedy, gdy wspólnota nie jest w stanie sobie z danym problemem poradzić. Kontrola nieformalna realizuje się w codziennych aktywnościach mieszkańców. W czasie wywiadów respondenci niejednokrotnie podkreślali, że większość mieszkańców nie pozostaje obojętna w razie dostrzeżenia zachowania dysfunkcyjnego (G/K/1/GL; I/K/1/GL; A/K/1/GL; G/K/4/GL; G/M/7/GL). Dzieje się to w ramach społecznego monitoringu zachowań, które jeśli naruszają społecznie zdefiniowane normy, wywołują reakcję ze strony mieszkańców. Tworzy to dość jasno określoną aksjonormatywnie wspólnotę, która wspiera rodziców w procesie wychowania dziecka. Uporządkowany świat wartości, dorośli, którzy mogą stanowić wzory osobowe, poczucie działających „oczku ulicy” – wszystko to pozwala powiedzieć, że z punktu widzenia socjalizacji jest to sytuacja korzystna. Nie tylko sprzyja kształtowaniu stabilnego kręgosłupa moralnego dzieci i młodzieży, ale także stanowi kierunkowskaz i jednocześnie „poduszkę bezpieczeństwa”, gdy młodzi ludzie wychodzą poza świat podmiejskiej społeczności, gdzie lokalne mechanizmy kontroli znacznie słabną.

¹³² R.J. Sampson, J.D. Morenoff, F. Earls, *Beyond Social Capital: Spatial Dynamics of Collective Efficacy for Children*, „American Sociological Review” 1999, vol. 64, s. 633–660.

Z diametralnie odmienną sytuacją mamy do czynienia w przypadku kontroli społecznej w przestrzeni śródmiejskiej. Tu zmiany dokonujące się w ramach procesu gentryfikacji doprowadziły do dezorganizacji sąsiedztwa i jego znacznego ograniczenia co do składu i zasięgu działania. W efekcie odnotowano w zasadzie zanik nieformalnej kontroli społecznej oraz wzmożenie jej instytucjonalnego wymiaru, przy czym jego skuteczność, ze względu na specyfikę rejonu, jest znacznie ograniczona. W tej sytuacji monitorowanie dzieci i młodzieży spada głównie na barki poszczególnych rodziców. Struktura, zaangażowanie zawodowe, postawy i preferowany styl wychowawczy, a także problemy, jakie stają się udziałem wielu rodzin na tym terenie, powodują, że nadzór ten bywa niewystarczający¹³³. Z punktu widzenia socjalizacji jest to sytuacja niekorzystna, co potwierdzają badania kryminologów i socjologów¹³⁴. Celnie ujął to Putnam, pisząc: „młodzi ludzie napadają i kradną nie tylko dlatego, że są ubodzy, ale też dlatego, że sieci kontaktów społecznych i instytucje dorosłych się rozpadły”¹³⁵. Wycofanie się dorosłych z przestrzeni społeczności oddaje ją we władanie rówieśników, a ci są istotnym czynnikiem ryzyka, jeśli chodzi o podejmowanie zachowań dewiacyjnych oraz doświadczenia wiktyimizacji, a także negatywnie wpływają na karierę szkolną dziecka¹³⁶. Brakuje pozytywnych wzorców osobowych, a specyfika przestrzeni pozwala na zdecydowanie wyższy próg tolerancji (albo wręcz go wymusza) dla zachowań, u źródeł których leżą wartości podskórne, związane z czasem swobody i zabawy¹³⁷. W efekcie socjalizacją wielu dzieci z tego typu rejonów kierują nie dorośli, lecz mniej lub bardziej szczęśliwe zbiegi okoliczności.

Ad 5. O funkcjonalności systemu wychowawczego decyduje jego sprzężenie ze strukturami wyższego rzędu. Stanowią one dla niego ramę, która poprzez wyznaczanie zadań ukierunkowuje, ale nie narzuca ściśle toku działania. Ten zależy w znacznej mierze od zasobów fizycznych, infrastrukturalnych, a nade wszystko społecznych. Potrzeby, aspiracje, orientacje człowieka

¹³³ Zob. T. Leventhal, J. Brooks-Gunn, *The Neighborhoods They Live in: The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes*, „Psychological Bulletin” 2000, vol. 126(2), s. 309-337. Artykuł stanowi szeroką bazę badań nad znaczeniem sąsiedztwa dla przebiegu procesu socjalizacji.

¹³⁴ R.J. Sampson, J.D. Morenoff, T. Gannon-Rowley, *Assessing „Neighborhood Effects”: Social Processes and New Directions in Research*, „American Review of Sociology” 2002, vol. 28, s. 443-478; R.J. Sampson, S.W. Raudenbush, F. Earls, *Neighborhoods and Violent Crime: A Multilevel Study of Collective Efficacy*, „Science” 1997, nr 277, s. 918-925; J. Brooks-Gunn, G.J. Duncan, P. Kato Klebanov, N. Sealand, *Do Neighborhoods Influence Child and Adolescent Development?*, „American Journal of Sociology” 1993, vol. 99(2), s. 353-395; D. Formoso, R.N. Weber, M.S. Atkins, *Gentrification and Urban Children’s Well-Being...*, s. 401.

¹³⁵ R. Putnam, *Samotna gra w kregle...*, s. 513.

¹³⁶ Zob. M.W. Roosa, S. Deng, E. Ryu, G.E. Burrell, J.Y. Tein, S. Jones, *Family and Child Characteristics Linking Neighborhood Context and Child Externalizing Behavior*, „Journal of Marriage and Family” 2005, vol. 76, s. 515-529.

¹³⁷ A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993, s. 186-187.

stanowią główny element przekształcania jego środowiska życia. Im system bardziej otwarty, współpracujący na różnych poziomach ze strukturami wyższego rzędu, tym szersze horyzonty jednostkowe i grupowe. Oczywiście, konieczne jest przy tym zachowanie szeroko rozumianej podmiotowości.

W badanych społecznościach poziom sprzężenia z systemami wyższego rzędu jest zróżnicowany. Zdecydowanie więcej symptomów integracji daje się zidentyfikować w systemie wsi podmiejskiej. Tworzące go układy są wewnętrznie zintegrowane co do zadań i prowadzonych oddziaływań. Pozostają one w niezbędnych i dość ścisłych powiązaniach z organami tworzącymi dalsze poziomy organizacji systemu. Przekładają na lokalne działania zadania formułowane w systemach wyższego rzędu, optymalizując je w odniesieniu do warunków lokalnych. Dobrym przykładem może być działalność szkoły i przedszkola, a także podmiotów związanych z organizacją czasu wolnego, które dawno przekroczyły lokalny wymiar. Wysoce zintegrowany z kolejnym poziomem organizacji systemu wychowawczego jest system socjalizacji pierwotnej, który skutecznie odtwarza predyspozycje, umiejętności, kompetencje konieczne do funkcjonowania poza lokalnym światem, przygotowując młode pokolenia do podejmowania zadań i powinności na rzecz szeroko rozumianego społeczeństwa. Współdziałanie ze strukturami wyższego rzędu jest widoczne również w podsystemie kontroli społecznej, gdzie poprzez formalne i nieformalne naciski i zachęty kształtuje się odpowiedni rys aksjonormatywny młodego pokolenia. Wysoki poziom zintegrowania lokalnego systemu wychowawczego pozwala mu korzystać z zasobów struktury wyższego rzędu, a jednocześnie jego wewnętrzna siła, wynikająca z zaangażowania tworzących go podmiotów, pozwala mu zachować daleko idącą autonomię.

W przypadku systemu wychowawczego wsi podmiejskiej procesy gentryfikacji przyniosły jakościową zmianę w kontekście powiązania ze strukturami wyższego rzędu, wynikającą w dużej mierze z większego otwarcia i odmiennych potrzeb nowych mieszkańców w kontekście wychowania dzieci. Bez wątpienia, ważnym czynnikiem było ponadto ich rozeznanie w zasobach, które wykorzystywali, z biegiem czasu wprowadzając w te działania także rdzennych mieszkańców, co podnosi wydolność i siłę oddziaływania systemu wychowawczego.

Jeśli chodzi o obszar śródmiejski, to wyraźnie zaznaczają się braki w powiązaniach wewnętrznych. System ten tworzy też bardzo ograniczone i słabe powiązania zewnętrzne. Jest przykładem systemu wsobnego, czyli opierającego się na własnych, dość ograniczonych zasobach, korzystającego w niewielkim zakresie z potencjałów otaczających go struktur. Tego typu systemy Ambrozik określił mianem „zamkniętych, wyizolowanych społecznie i nieuspołecznionych”¹³⁸, podkreślając, że nie są one w stanie w sposób prawidłowy realizować powierzonych im zadań. Obserwując zmiany dokonujące się

¹³⁸ W. Ambrozik, *Pedagogika resocjalizacyjna...*, s. 51.

w badanych przestrzeniach, trzeba stwierdzić, że procesy gentryfikacji przyczyniły się do osłabienia tego i tak już dość niewydolnego systemu wychowawczego. Pozostaje mieć nadzieję, że z biegiem czasu destrukcja zacznie się przeobrażać w proces kreatywny. Do tego jednak konieczne jest zaangażowanie nowych mieszkańców i dostrzeżenie przez nich potencjałów, które drze mią w tym środowisku.

* * *

Omówione powyżej zagadnienia pozwalają zlokalizować badane obszary na kontinuum wyznaczonym z jednej strony przez socjalizację kolektywną, a z drugiej indywidualistyczną. Ze względu na wysoki poziom podzielanych wartości i stylów życia, tworzenie się wspólnego imaginarium, a także w związku ze zdolnością do podejmowania zarówno planowej, jak i spontanicznej współpracy opartej na szerokich i zróżnicowanych więziach społecznych, wysyconych pomostowym kapitałem społecznym, oraz z dominującą kontrolą i silnymi, lecz pozwalającymi na zachowanie autonomii powiązaniem ze strukturami wyższego rzędu, można powiedzieć, że w przypadku badanej wsi podmiejskiej socjalizacja przybiera postać wspólnotową.

W przypadku systemu staromiejskiego niewielki margines wspólnych wartości i reguł, coraz bardziej zróżnicowane style życia, ograniczony zasób wspólnych celów i związanej z nimi gotowości do podejmowania współpracy, przy silnym wycofaniu i polaryzacji stosunków społecznych zarówno w układzie klasowym, jak i demograficznym, skutkujący urzeczowieniem, lub wręcz unikaniem relacji społecznych, zaznaczającymi się układami podrzędności–nadrzędności w relacjach jednostkowych i grupowych, orientacja na kontrolę formalną oraz zamknięcie, a także nieuspołecznienie systemu wychowania wskazują, że dokonujące się tam procesy socjalizacji mają wyraźnie indywidualistyczny rys. Społeczność staje się tłem oddziaływań, tracąc w znacznej mierze wpływ na to, jak rozwijać się będą dzieci i młodzież. Można by pomyśleć, że w kontekście charakterystyki tego środowiska jest to sytuacja korzystna, gdyż minimalizuje się wówczas jego negatywne oddziaływania. Nie należy jednak zapominać, że w procesie socjalizacji kluczem jest zdolność do społecznego funkcjonowania. Tej zaś bez relacji z otoczeniem nie da się opanować. Dlatego tak bardzo potrzebni nam są inni ludzie.

ZAKOŃCZENIE

Wśród zwolenników procesu gentryfikacji dominuje pogląd o wręcz zbawienym działaniu tego procesu na rozmaite problemy społeczne. Jednym tchem wymieniają oni polepszenie stanu infrastruktury mieszkaniowej i usługowej, ożywienie kulturalne, zmniejszenie poziomu patologii społecznej, podniesienie wartości nieruchomości, a także zwiększone wpływy do budżetów miejskich. Nie sposób nie zgodzić się z tym, że skala problemów i poziom degradacji obszarów podlegających gentryfikacji wymagają zmiany, ale nie można abstrahować od kosztów społecznych, jakie są z nią związane. W wymiarze społecznym gentryfikacja może stać się przyczyną problemów o wiele poważniejszych (i sięgających poza społeczność lokalną) niż te, które miała rozwiązać¹. Nie należy jej jednak demonizować.

Celem przedstawionego w niniejszej publikacji projektu badawczego było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, jak zmieniają się systemy wychowawcze gentryfikujących społeczności lokalnych. Szczególną uwagę poświęciłam dwóm środowiskom: wsi podmiejskiej oraz wielkomiejskiemu centrum. Zebrany materiał pozwolił na potwierdzenie hipotezy, że w obu tych obszarach dokonują się dynamiczne zmiany wpisujące się w znamiona procesu gentryfikacji. Co jednak znamienne, w każdym z nich proces ten przebiega według odmiennego schematu. W przypadku wsi podmiejskiej przemiany wpisują się w tok gentryfikacji emancypacyjnej, co wyrażało się przede wszystkim

¹ Doskonale ilustruje to przygotowany na początku XXI wieku raport dotyczący miast w globalizującym się świecie. Podkreśla się w nim, że generowane przez proces gentryfikacji nierówności, zaburzenie poczucia sprawiedliwości i solidarności społecznej mogą się stać przyczyną niezadowolenia, niestabilności i konfliktów w obrębie społeczności lokalnych, a w efekcie pogłębiać alienację pewnych grup społecznych, które głównie z powodów ekonomicznych nie będą w stanie partycypować w poprawiających się warunkach życia. Raport zwrócił uwagę na zjawisko „spirali gentryfikacji”, które prowadzi do wzrostu wysokości czynszów, a w ich następstwie eksmisji i wykluczania tych mieszkańców, których charakteryzuje niski status ekonomiczny. Konsekwencje powyższych procesów mogą być odczuwane zarówno w skali makro, mezo, jak i mikro. Za każdym z tych problemów stać będą konkretne wspólnoty i rzeczywiste osoby.

brakiem wysiedleń, partnerskimi relacjami między rdzennymi a napływowymi mieszkańcami, podzieleniem sfery wartości, gotowością do podejmowania wspólnych działań, a także wzajemnym szacunkiem. Zmiany, jakie dokonały się w tej przestrzeni, były zwykle wypadkową potrzeb całej społeczności. Z odmienną sytuacją mamy do czynienia w obszarze śródmiejskim – tu gentryfikacja przybrała charakter rewanżystowski. W badaniach uwidocznił się jej niemal kolonizatorski charakter, na tym bowiem obszarze trwają wysiedlenia. Co prawda, wydaje się, że proces ten w ostatnim czasie został wyhamowany, ale straty społeczne nim spowodowane są niezwykle odczuwalne w całej przestrzeni mimo upływu czasu. Wyraźnie widać tu brak dialogu między grupami oraz dynamiczne działania nowych użytkowników (mieszkańców, deweloperów, osób czasowo przebywających na terenie, np. turystów) zmierzające do podporządkowania sobie przestrzeni we wszystkich wymiarach. Starzy mieszkańcy, dysponujący niższym kapitałem społecznym, kulturowym i finansowym z reguły doświadczają porażek w walce o swoje środowisko życia. Spychani są do defensywy, bliskie zaś i ważne dla nich przestrzenie zarówno fizyczne, jak i społeczne kurczą się w zastraszającym tempie.

Wydaje się, że za odmiennymi scenariuszami gentryfikacji w badanych obszarach stoją co najmniej dwie, silnie za sobą powiązane kwestie. Pierwsza to mechanizmy uruchamiające, druga zaś to wzajemne relacje między rdzennymi a nowymi mieszkańcami, ich powiązania i gotowość do współpracy. W przypadku wsi podmiejskiej gentryfikacja ma charakter oddolny. Można wręcz powiedzieć, że została sprowokowana przez rdzennych mieszkańców, którzy zapewne stosując rachunek ekonomiczny, postanowili zmienić profil swojej działalności gospodarczej lub/i wykorzystać mechanizmy wolnego rynku. To jednak spowodowało, że od początku stanęli w pozycji równorzędnego gracza i w zasadzie do dzisiaj jej nie opuścili. Stworzyło to dogodne warunki do współpracy, również jeśli chodzi o działanie systemu wychowawczego. W przypadku obszaru śródmiejskiego gentryfikacja uruchomiona została odgórnie, często poza wiedzą i świadomością rdzennych mieszkańców. W efekcie nie zostali oni potraktowani jako podmioty w dokonujących się procesach. Ich status społeczno-ekonomiczny, pozostające w zasobach kapitały okazały się niewystarczające i nieinteresujące dla nowych mieszkańców. Zabrakło wspólnej płaszczyzny nie tylko w wymiarze kulturowo-symbolicznym, ale także instrumentalnym. Różnica między tymi dwiema grupami jest zbyt duża, by mogły one kooperować.

Przeprowadzone badania pozwoliły na potwierdzenie hipotezy, że procesy gentryfikacji nie pozostają obojętne dla funkcjonowania systemu wychowawczego. Oba badane systemy w ostatnich dekadach doświadczyły dość znaczących zmian zarówno w wymiarze jakościowym, jak i ilościowym. W przypadku wsi podmiejskiej system rozrósł się i w zakresie populacji jego użytkowników, i infrastruktury. Jest on systemem otwartym, silnie powiązany z systemami nadrzędnymi, ale jednocześnie autonomicznym. Jego

działania są skoordynowane, uporządkowane i wieloaspektowe. Jedynym mankamentem tego systemu są słabnące oddziaływania, jeśli chodzi o nastolatki, oraz prawdopodobne wycofywanie się z niego rodziców wraz z wchodzeniem dzieci w ponadlokalny poziom systemu wychowawczego. Mimo tego ograniczenia dokonujący się tam proces socjalizacji wpisuje się w działania wspólnotowe, co przynosi korzyści nie tylko jednostkom, ale i społeczności lokalnej, a w szerszej perspektywie sprzyja budowaniu społeczeństwa obywatelskiego.

Z kolei w systemie śródmiejskim zaobserwowano z jednej strony kurczenie się grup z niego korzystających, ale z drugiej strony silny rozrost instytucjonalny wraz z podniesieniem jakości świadczonych usług (nie wpisuje się w ten trend szkoła). System ten w dalszym ciągu pozostaje na granicy wydolności. Przeprowadzone przeze mnie badania pokazują, że dzieci żyjące w centrach miast w porównaniu z rówieśnikami z terenów podmiejskich częściej funkcjonują w ramach rodzin dysfunkcyjnych ze względu na zaburzoną strukturę, wielość problemów socjalnych, uzależnienia oraz niewydolność wychowawczą rodziców związaną z niskimi zasobami własnymi i środowiskowymi. Silnie obecne są tam wciąż podkulturowe wzory życia, powielane w procesie transmisji międzypokoleniowej. Wielu rodziców obszarów śródmiejskich deklaruje troskę o lepsze życie dla swoich dzieci, ale niewielu podejmuje działania zmierzające w tym kierunku, bezpieczniejsze jest bowiem powtarzanie znanych schematów. W następstwie wysyłają oni dzieciom sprzeczne z własnym przykładem sygnały. Mówią o znaczeniu wartości, które nie znajdują poparcia w ich życiu². Niewiele nowych impulsów wnieśli w ten system nowi mieszkańcy, choć zakładałam, że przejawiana przez nich troska o przyszłość własnych dzieci, podejmowanie przemyślanych strategii edukacyjnych, promowanie postawy liczenia na siebie, a także podziwu dla indywidualnej zaradności³ winny stać się dla rdzennych mieszkańców punktem odniesienia i mobilizacji. W świetle zgromadzonego materiału badawczego można powiedzieć, że tak się nie dzieje. Drogi starych i nowych mieszkańców zupełnie się rozchodzą. Napływowi nie są zainteresowani naprawieniem „złej” szkoły, tylko maksymalizacją własnych zysków, w tym przypadku związanych

² Podobne wnioski przynosi lektura następujących publikacji: M. Dąbrowska-Bąk, K. Pawełek, *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego*, Poznań 2013; M. Oliwa-Ciesielska, *W poszukiwaniu kultury ubóstwa*, Poznań 2013; W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*, Poznań 1983; Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 55–58; I. Sawhill, L. Chadwick, *Children in Cities: Uncertain Futures*, The Brookings Center on Urban & Metropolitan Policy, Survey Series, 1999, <http://urbanpolicy.berkeley.edu/pdf/census2000/sawhill.pdf> (dostęp: 24.01.2017).

³ M. Gdula, *Klasa średnia jako klasa protestu*, [w:] M. Gdula, A. Grzymała-Kozłowska, R. Włoch (red.), *Nowe rzeczywistości społeczne, nowe teorie socjologiczne. Dyskusje i interpretacje*, Warszawa 2012, s. 192–199.

z budowaniem kapitału wiedzy oraz społecznego. Póki nie zobaczą oni w systemie szansy i możliwości, nie będą chcieli w nim partycypować. Dlatego tak ważne jest, by w tej grupie pojawiło się grono rodziców-liderów, którzy jako pierwsi włączyliby się w system wychowawczy, stając się jednocześnie jego ambasadorami na zewnątrz i kreatorami od wewnątrz. Dotychczasowy nikły wpływ gentryfierów na lokalny system wychowawczy związany jest również z wciąż niewielką liczebnością tej grupy, ale biorąc pod uwagę tempo zmian na badanym obszarze, można się spodziewać, że z biegiem czasu sytuacja te ulegnie zmianie.

Wyniki prezentowanego projektu badawczego pozwalają stwierdzić, że procesy gentryfikacji wspierają i rozwijają systemy wychowawcze tam, gdzie społeczność jest względnie homogeniczna, gdzie różnice w kapitałach dają się wyrównać przez ich konwersję i gdzie dokonująca się gentryfikacja przybrała charakter emancypacyjny. Z taką sytuacją mamy do czynienia w badanej wsi podmiejskiej. Tam podobieństwo sytuacji, związane z tym partnerskie relacje między grupą napływową a rdzennymi mieszkańcami pozwoliły na wypracowanie wspólnej sfery aksjonormatywnej, a na jej tle na uruchomienie całego ciągu działań wpisujących się w socjalizację wspólnotową, która przynosi wymierne korzyści nie tylko jednostce, ale i społeczności lokalnej, a w szerszym kontekście wzmocnia społeczeństwo obywatelskie. Z kolei tam, gdzie procesy gentryfikacji skutkują polaryzacją społeczności, czego przykładem był badany obszar śródmiejski, działanie systemu wychowawczego naznaczone jest stagnacją, lub wręcz coraz bardziej widocznymi oznakami destrukcji.

Procesy gentryfikacji wpisały się na tyle w funkcjonowanie miast, że coraz częściej postrzegane są jako kolejny etap ich rozwoju. Skoro są procesem nieuniknionym, starajmy się uczynić z nich narzędzie pozytywnej zmiany, także w obszarze funkcjonowania lokalnych systemów wychowawczych. Ponad siedem dekad, które minęło od pierwszych wzmianek o tym procesie, pozwoliło na zgromadzenie znaczącej wiedzy na temat tego, czym ten proces jest i jakimi rządzi się prawami. Oczywiście, jego specyfika nakazuje dużą dozę ostrożności w korzystaniu z tej wiedzy i na pewno nie pozwala na proste imitacje rozwiązań, ale umożliwia niepowielanie błędów już raz popełnionych. Wiedza ta może być wykorzystana do ograniczenia negatywnych konsekwencji gentryfikacji, lecz przede wszystkim do wzmocnienia tego, co w niej pozytywne. Nie jest to, oczywiście, zadanie proste choćby z tego powodu, że wprowadzenie gentryfikacji dzieje się lokalnie, ale pozostaje uwikłana w procesy globalne, których konsekwencji nie da się rozwiązać na najniższych poziomach organizacji życia społecznego.

Biorąc pod uwagę tradycje pedagogiki, która od zawsze koncentrowała się na środowiskowym aspekcie funkcjonowania człowieka w różnych etapach jego życia, problemy generowane w procesie gentryfikacji nie mogą ująć jej uwadze. Istotne wydaje się wypracowanie mechanizmów przeciwdziałających

negatywnym konsekwencjom gentryfikacji lub hamujących je, które to mechanizmy mogą stać się udziałem środowisk wychowawczych.

Z perspektywy podnoszenia jakości lokalnego systemu korzystniejsza jest gentryfikacja emancypacyjna, ponieważ jednoczy ludzi, otwierając możliwości licznych interakcji, wymiany dóbr, kształtowania tolerancji. By jednak gentryfikacja miała charakter integracyjny, konieczne wydaje się spełnienie warunków wskazanych przez Davida W. McMillana i Davida M. Chavisa⁴, które stanowią również warunki skutecznej, bo wspólnotowej socjalizacji. Pierwszym z nich jest poczucie przynależności (*membership*), rozumiane w charakterze zadaniowym, co oznacza gotowość wzięcia na siebie pewnych zadań w społeczności oraz przestrzegania reguł w niej i przez nią ustalonych. W obszarach kulturowo zaniedbanych te zadania będą dotyczyły zarówno wzmocnienia i usprawnienia sfery instytucjonalnej, jak i działania poszczególnych jednostek oraz grup w zakresie realizacji zadań wychowawczych, opiekuńczych i kontrolnych. Co jednak najistotniejsze, sieć instytucji musi być tak pomyślana i tak pracująca, by odpowiadała i nowym, i starym mieszkańcom. Instytucje winny stać się przestrzenią spotkań i działań wszystkich mieszkańców społeczności. Niezwykle ważne jest także kształtowanie spójnego systemu aksjonormatywnego, również poprzez reagowanie na jego naruszenia. Brak odpowiedzi na naruszanie standardów prowadzi bowiem do rozhamowania i powtórnego łamania reguł. Ważna jest tu rola zarówno instytucji, jak i pojedynczych osób. Drugi warunek stanowi poczucie wpływu, sprawstwa (*influence*), czyli poczucie zdolności do generowania działania. W tym przypadku najważniejsze jest znalezienie równowagi między najczęściej silnie wycofanymi starymi mieszkańcami a – bywa, że dość ekspansywną – grupą gentryfikatorów. Ważne jest, by dotychczasowi mieszkańcy traktowani byli jak partnerzy, a nie lokalny koloryt. Konieczne do tego jest odrzucenie stereotypów wiążących się z mieszkańcami obecnie gentryfikujących obszarów. Kolejnym warunkiem jest świadomość potrzeb (*fulfillment of needs*), czyli w pierwszej kolejności zdefiniowanie ich jako właściwych społeczności, a potem poczucie, że podejmowane we wspólnocie działania prowadzą właśnie do ich zaspokojenia. Nowi i starzy mieszkańcy obszaru śródmiejskiego muszą znaleźć płaszczyznę porozumienia, dostrzec wspólnotę, ale i odmiennosc interesów, po to, by żadna z grup nie czuła się ignorowana – bo świadomość potrzeb to również umiejętność podporządkowania partykularnych interesów idei dobra wspólnego. Ostatni, czwarty warunek to poczucie emocjonalnego związania ze społecznością (*shared emotional connection*), uczynienie z niej kreatora tożsamości poprzez wiedzę o przeszłości miejsca, poczucie więzi, doświadczanie terytorialności, a także orientację na „teraz i jutro” w kontekście wspólnego życia.

⁴ D.W. McMillan, D.M. Chavis, *Sense of Community: A definition and Theory*, „Journal of Community Psychology” 1986, vol. 14(1), s. 6–23.

Mieszkańcy, którzy wprowadzają się do społeczności, bardzo często nie znają jej historii, co nie ułatwia im rozumienia sytuacji czy relacji społecznych. Zwykle z biegiem czasu wielu z nich zaczyna wykazywać zainteresowanie przeszłością miejsca, w którym żyją, nieocenionym zaś źródłem wiedzy stają się dla nich starzy mieszkańcy społeczności. Zanurzenie w historii wyzwała zaangażowanie, pozwala dostrzec problemy i potrzeby społeczności oraz uruchomić stosowne działania.

Wszystkie wymienione powyżej elementy zostały zidentyfikowane w badanej wsi podmiejskiej, co – w kontekście działającego tam systemu wychowawczego – stanowi potwierdzenie zasadności podążania tą drogą. Można powiedzieć, że system ten spełnia jedno z głównych wyzwań stojących dziś przed tego typu bytami, dotyczące poszukiwania celów oraz projektowania własnej przyszłości dla kierowania nią⁵. Nie oznacza to bynajmniej, że można ten system pozostawić sam sobie. Dynamika życia społeczniego jest bowiem współcześnie tak duża, że konieczne jest baczne przyglądanie się również i tym systemom, których działanie nie budzi większych zastrzeżeń. Jak pisałam we Wstępie, systemy wychowawcze szybko doświadczają destrukcji, ale ich naprawa trwa bardzo długo.

Gentryfikacja ma w sobie potencjał, by zmienić do tej pory zaniedbane dzielnice w przestrzenie pożądane społecznie, a funkcjonujące w nich systemy wychowawcze w nowoczesne układy ludzi i instytucji prowadzących skoordynowane i celowe działania na rzecz rozwoju młodego pokolenia. Jak słusznie zauważył Joseph Rykwert, w procesie dynamicznych zmian miasta „nie możemy czynić z siebie ubezwłasnowolnionych rozbitków, miotanych w wirze bezosobowych wielkich sił”⁶. Dążenie do zmiany tego, co niekorzystne „w” i „dla” procesu rozwoju człowieka, wpisane jest przecież immanentnie w istotę oddziaływań pedagogicznych, o czym już wiele lat temu mówiła Helena Radlińska. Dlatego też zjawisko gentryfikacji nie może pozostawać nieznaną dla pedagogów. Co więcej, poprzez projektowanie pedagogiczne winniśmy kształtować ten proces tak, by jak najbardziej skorzystały z niego społeczności kulturowo zaniedbane.

⁵ B.H. Banathy, *Systemowa wizja edukacji. Skuteczność podejścia praktycznego – pojęcia i zasady*, Warszawa 1994, s. 51.

⁶ J. Rykwert, *Pokusa miejsca. Przeszłość i przyszłość miast*, Kraków 2013, s. 357.

BIBLIOGRAFIA

- Adamski F., *Edukacja, rodzina, kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, Kraków 1999.
- Altshuler A., *The Potential of Trickle Down*, „Public Interest” 1969, vol. 15.
- Ambrozik W., *Dewiacje wychowawcze w środowisku wiejskim*, Poznań 1997.
- Ambrozik W., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołeczniania systemu oddziaływań*, Kraków 2016.
- Ambrozik W., *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*, Poznań 1983.
- Ambrozik W., *Wychowawcze funkcjonowanie średniego miasta uprzemysłowionego*, Poznań 1991.
- Arystoteles, *Topiki. O dowodach sofistycznych*, Warszawa 1978.
- Asbury K., Plomin R., *Geny a edukacja*, Warszawa 2015.
- Atkinson R., Bridge G. (red.), *Gentrification in a Global Context: The New Urban Colonialism*, London–New York 2005.
- Atkinson R., Flint J., *Fortress UK? Gated Communities, the Spatial Revolt of the Elites and Time-Space Trajectories of Segregation*, „Housing Studies” 2004, vol. 19(6).
- Auletta K., *Underclass: Update and Revised*, Woodstock–New York 1982.
- Awtuch A., *Rola przestrzeni w percepcji i konstruowaniu miejsca*, [w:] A. Awtuch, A. Baranowski, R. Idem (red.), *Miejsce jako mikrośrodowisko*, Gdańsk 2009.
- Bajer M., *Gołęczewianie znani i nieznan. Na podstawie imion i nazwisk osób wymienionych w drukach zwartych (książkach i broszurach)*, [w:] M. Bajer (red.), *Gołęczewo. Jubileusz 2005*, Gołęczewo 2007.
- Bajer M., *Więść o historii, która kołem się toczy*, [w:] M. Bajer (red.), *Gołęczewo. Jubileusz 2005*, Gołęczewo 2007.
- Bajerski A., *Student jako użytkownik miasta: brytyjskie doświadczenia studentyfikacji*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna” 2015, nr 31.
- Ball S.J., *Monsieur Foucault*, [w:] S.J. Ball (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Kraków 1994.
- Banathy B.H., *Systemowa wizja edukacji. Skuteczność podejścia praktycznego – pojęcia i zasady*, Warszawa 1994.
- Bandura A., *Teorie społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.
- Bańka A., *Przywiązanie do miejsca i jego znaczenie w cyklu życia człowieka*, [w:] A. Bańka (red.), *Symbole, przemiany oraz wizje przestrzeni życia*, Poznań 2011.

- Barber B., *Gdyby burmistrzowie rządili światem. Dysfunkcyjne kraje i rozkwitające miasta*, Warszawa 2014.
- Barczykowska A., *Gentryfikacja i zmiany w obrazie przestępczości*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2018, nr 10.
- Barczykowska A., *Kapitał społeczny a zjawiska patologii społecznej w wielkim mieście*, Kraków 2011.
- Barczykowska A., *Między slumsem a ogrodem – pytania o przyszłość polskich blokowisk w świetle tendencji europejskich*, „Czasopismo Techniczne. Architektura” 2012, z. 1-A/1/(109).
- Barczykowska A., *On Difficult Art of (Re)building Social Capital*, „Papers of Social Pedagogy. Social Capital – the Perspective of Social Pedagogy” 2015, vol. 1(2).
- Barczykowska A., *Pedagog wobec gentryfikacji. Konsekwencje przemian społeczno-przestrzennych współczesnego miasta dla funkcjonujących w nim środowisk wychowawczych*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 39.
- Barczykowska A., *„Schodami w dół, rzadko do góry...” – o wyłączającej socjalizacji w śródmiejskich enklawach biedy*, [w:] J. Rajewska de Mezer (red.), *Wykluczenie – wymiar jednostkowy i społeczny. Profilaktyka i wsparcie*, Poznań 2018.
- Barczykowska A., Dzierżyńska S., *Zastosowanie mentoringu w działaniach profilaktycznych i resocjalizacyjnych*, „Resocjalizacja Polska” 2012, nr 3.
- Bartkowski J., *Funkcje autorytetu w społeczności lokalnej*, [w:] D. Łyżewska (red.), *Autorytet w wychowaniu i edukacji*, Józefów 2013.
- Bartoszewicz D., *Proces rewitalizacji warszawskiej Pragi. Realizacje w latach 1996–2008*, „Człowiek i Środowisko” 2008, nr 32(1–2).
- Basista A., *Betonowe dziedzictwo. Architektura w Polsce czasów komunizmu*, Warszawa–Kraków 2001.
- Bauman Z., *44 listy z płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011.
- Bauman Z., *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpania-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1, Gdańsk 2007.
- Bauman Z., *Płynne życie*, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Razem, osobno*, Kraków 2003.
- Bauman Z., *Spółczesność w stanie obłąkania*, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Straty uboczne. Nierówności społeczne w epoce globalizacji*, Kraków 2012.
- Bauman Z., *Wspólnota*, Warszawa 2008.
- Bąkowska E. i in., *Program dla Śródmieścia. Zintegrowany program odnowy i rozwoju śródmieścia Poznania na lata 2014–2030*, Załącznik do Uchwały Nr LX/930/VI/2013 Rady Miasta Poznania z dnia 10 grudnia 2013 r., Poznań 2013, <http://www.poznan.pl/mim/s8a/program-dla-srodmiescia,p,1025,31509,31511.html> (dostęp: 13.09.2016).
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Bereza A., Kasprzak T., *Wewnętrzny Sybir czyli ballada o pegeerach*, „Niebieska Linia” 2004, nr 5.
- Berg M. van den, *City Children and Genderfied Neighbourhoods: The New Generation as Urban Regeneration Strategy*, „International Journal of Urban and Regional Research” 2013, vol. 37(2).
- Bernasiewicz M., *Yuppie oraz squatter. Globalne style życia w lokalnych środowiskach wychowawczych*, Katowice 2013.

- Bertalanffy L. von, *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowanie*, Warszawa 1984.
- Białyszewski H., *Koncepcja systemu społecznego w socjologii*, „*Studia Socjologiczne*” 1968, nr 3/4.
- Białyszewski H., *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] *Szkice z teorii socjologicznej. Talcott Parsons*, Warszawa 1972.
- Biderman E., *Postrzeganie i ocena elementów przestrzeni miejskiej przez jego mieszkańców*, „*Kronika Miasta Poznania. Chwaliszewo*” 1995, nr 1.
- Biedroń M., *Funkcja opiekuńcza rodziny wielkomiejskiej*, Kraków 2006.
- Biegańska J., Grzelak-Kostulska E., Dymitrow M., Chodakowska-Miszczuk J., Środa-Murawska S., Rogatka K., *Młodzież z osiedli popegeerowskich a kształtowanie społecznych zasobów lokalnych*, „*Studia Obszarów Wiejskich*” 2016, t. 44, nr 26.
- Biel K., *Przestępczość dzieci. Wczesne czynniki ryzyka i wskazówki dla skutecznej profilaktyki*, [w:] K. Biel, J. Kusztal (red.), *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, Kraków 2011.
- Bijker R.A., Haartsen T., Strijker D., *Migration to Less-Popular Rural Areas in the Netherlands: Exploring the Motivations*, „*Journal of Rural Studies*” 2012, vol. 28.
- Biączyk E., *O czym szepcze władza (w ujęciu Michela Foucaulta)*, „*Przegląd Artystyczno-Literacki*” 1999, nr 9.
- Blakely E.J., Snyder M.S., *Fortress America. Gated Community in the United States*, Washington 1997.
- Blomley N., *Unsettling the City: Urban Land and the Politics of Property*, New York 2004.
- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., *Kryminologia*, Gdańsk 2001.
- Błaszczak M., *O więzi sąsiedzkiej w środowisku wielkomiejskim – na przykładzie Wrocławia*, [w:] I. Borowik, K. Sztal (red.), *Współczesna socjologia miasta. Wielość ogłędów i kierunków badawczych dyscypliny*, Wrocław 2007.
- Boćko P., *Wieś popegeerowska jako zdeorganizowane środowisko wychowawcze (maszynopis)*, Poznań 2010.
- Bogucka M., Samsonowicz H., *Dzieje miasta i mieszczaństwa w Polsce przedrozbiorowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1986.
- Boguszewski R., Piszczatowska-Oleksiewicz M., *Pełnoletnie dzieci mieszkające z rodzicami*, Komunikat z Badań CBOS nr 98/2017, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_098_17.PDF (dostęp: 12.01.2018).
- Bojadziejewa I., *Praga Północ – przypadek wybiórczej gentryfikacji*, [w:] M. Jacyno (red.), *Przewodnik socjologiczny po Warszawie*, Warszawa 2016.
- Bonenberg W., *Mapy emocjonalne jako metoda diagnozy przestrzeni publicznych – na przykładzie miasta Poznania*, „*Czasopismo Techniczne*” 2010, z. 5.
- Borkowska M., Kusztal J., *Zespoły interdyscyplinarne w pracy z dziećmi zagrożonymi wykluczeniem społecznym*, [w:] J. Kusztal, K. Biel (red.), *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, Kraków 2011.
- Borowicz R., *Socjalizacja*, [w:] K.W. Frieske i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002.
- Borowik I., *Błokowiska. Miejskie habitaty w ogłędzie socjologicznym*, Wrocław 2003.
- Borowski A., *Eroving Goffman i Michel Foucault – analiza dyskursów*, „*International Letters of Social and Humanistic Sciences*” 2013, vol. 1.
- Bourdieu P., *On the Family as a Realized Category*, „*Culture & Society*” 1996, nr 13(3), <https://sjcsociology.files.wordpress.com/2016/01/bourdieu-family-as-a-realized-category-1996.pdf> (dostęp: 9.04.2016).

- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.
- Bourne L.S., *The Demise of Gentrification? A Commentary and Perspective View*, „Urban Geography” 1993, vol. 14 (1).
- Brağiel J., Górnicka B., *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, Opole 2012.
- Brody G.H., Ge X., Conger R., Gibbons F.X., McBride Murry V., Gerrard M., Simons R.L., *The Influence of Neighborhood Disadvantage, Collective Socialization, and Parenting on African American Children’s Affiliation with Deviant Peers*, „Child Development” 2001, vol. 72(4).
- Brooks-Gunn J., Duncan G.J., Kato Klebanov P., Sealand N., *Do Neighborhoods Influence Child and Adolescent Development?*, „American Journal of Sociology” 1993, vol. 99(2).
- Brueckner J.K., Rosenthal S.S., *Gentrification and Neighborhood Housing Cycles: Will America’s Future Downtowns Be Rich?*, „Review of Economics and Statistics” 2009, vol. 91(4).
- Bryx M., Jadach-Sepiolo A. (red.), *Rewitalizacja miast w Niemczech*, Kraków 2009.
- Buchowski M., *Klasa i kultura w okresie transformacji. Antropologiczne studium przypadku społeczności lokalnej w Wielkopolsce*, Berlin 1996.
- Bujwicka A., *Typ wielkomiejskiego sąsiedztwa. Wyobrażone a praktykowane stosunki sąsiedzkie mieszkańców Łodzi*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica” 2011, nr 36.
- Bukowski A., Jabłońska B., Smagacz-Poziemska M., *Wykluczone sąsiedztwa. Społeczne aspekty rewitalizacji w przestrzeni wielkiego miasta*, Kraków 2007.
- Bukraba-Rylska I., *Socjologia wsi polskiej*, Warszawa 2008.
- Bunio-Mroczek P., *Gentrification, Revitalization and Children Raising: Family Gentrifiers in Post-Socialist City*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2017, t. 13(4).
- Bunio-Mroczek P., *Być nastoletnim ojcem w łódzkiej enklawie biedy. Rodzicielstwo młodych mężczyzn o niskim statusie społeczno-ekonomicznym w świetle koncepcji nowego ojcostwa*, „Wychowanie w Rodzinie” 2014, nr 2.
- Burns Stillman J., *Gentrification and Schools: The Process of Integration. When Whites Reverse Flight*, New York 2012.
- Butarewicz A., *Mentoring wsparciem w pracy socjalnej*, [w:] J. Szymanowska (red.), *Ewaluacja w pracy socjalnej. Badania, kształcenie, praktyka*, Kraków 2011.
- Butler T., Lees L., *Super-gentrification in Barnsbury, London: Globalization and Gentrifying Global Elites at the Neighborhood Level*, „Transactions of the Institute of British Geographers” 2006, vol. 31.
- Byrne J.P., *Two Cheers for Gentrification*, „Howard Law Journal” 2003, vol. 46(3).
- Castells M., *Kwestia miejska*, Warszawa 1982.
- Caulfield J., *City Form and Everyday Life: Toronto’s Gentrification and Critical Social Practice*, Toronto 1994.
- Cheshire P., *Resurgent Cities, Urban Myths and Policy Hubris: What We Need to Know*, „Urban Studies” 2006, nr 43(8).
- Chętkowski D., *Logo biedy*, [w:] D. Obidniak (red.), *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*, Warszawa 2011, <http://www.znp.edu.pl/media/files/941683ee2916584f58d014830a0fa74c.pdf> (dostęp: 19.08.2016).
- Choczyński M., *Wychowanie jako proces społeczny w teorii Floriana Znanieckiego*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2011, nr 6.

- Chojnicki Z., *Koncepcja terytorialnego systemu społecznego*, „Przegląd Geograficzny” 1988, nr 4.
- Chojnicki Z., *Pojęcie odległości w analizie przestrzeni społeczno-ekonomicznej*, [w:] Z. Chojnicki (red.), *Podstawy metodologiczne i teoretyczne geografii*, Poznań 1999.
- Chutorański M., *Emilu rozwijaj się, albo... Poza edukacyjną dyscyplinę*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 3(30).
- Chutorański M., *Pojęcia i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*, Wrocław 2013.
- Chutorański M., *Urządzenie (edukacyjne): sieci, dyskursy, ludzie, nie-ludzie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2015, t. 18, nr 4(72).
- Chutorański M., *Władza, podmiot, wychowanie. O pewnych związkach i możliwym znaczeniu w dyskursie*, „Forum Oświatowe” 2008, vol. 20.
- Cichocki R., *Związek mieszkańców Poznania z miastem*, [w:] R. Cichocki, K. Podemski (red.), *Życie w Poznaniu 1997. Poznaniacy o swoim mieście*, Poznań 1998.
- Cichocki R., Podemski K. (red.), *Życie w Poznaniu 1997. Poznaniacy o swoim mieście*, Poznań 1998.
- Cichomski B., *Zróżnicowania społeczne mieszkańców Warszawy*, Warszawa 2002, <http://hbanaszak.mjr.uw.edu.pl/DataBases/PGSS1992-02/zro.pdf> (dostęp: 12.06.2016).
- Cichosz M., *Polska pedagogika społeczna w latach 1945–2003*, Toruń 2004.
- Cichosz M., *Środowisko i środowisko wychowawcze w refleksji pedagogicznej – rozwój i przemiany*, [w:] M. Cichosz, R. Leppert (red.), *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian*, Bydgoszcz 2011.
- Ciechanowski P., *Berlin – globalna metropolia? Między mitem a rzeczywistością*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2001, nr 1(5).
- Cierpka A., *Systemowe rozumienie funkcjonowania rodziny*, [w:] A. Jurkowski (red.), *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*, Warszawa 2003.
- Cobel-Tokarska M., *Przestrzeń społeczna: świat – dom – miasto*, [w:] E. Tarkowska, A. Firakowska-Mankiewicz, T. Kanash (red.), *Krótkie wykłady z socjologii. Przegląd problemów i metod*, Warszawa 2012.
- Coleman J.S., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology” 1988, nr 94.
- Cope B., *Raport z Pragi: megaplany, mikromodernizacja i rynkowa urbanizacja*, „Przegląd Anarchistyczny” 2010, nr 11.
- Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków 2013.
- Czech C., *Obraz świata w dobie dominacji globalnej ideologii neoliberalnej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 2.
- Czekaj K., *Socjologia szkoły chicagowskiej i jej recepcja w Polsce*, Katowice 2007.
- Czepczyński M., *Rozwój i upadek koncepcji osiedli blokowych*, [w:] T. Marszał (red.), *Budownictwo mieszkaniowe w latach 90. Zróżnicowanie przestrzenne i kierunki rozwoju*, Biuletyn KPZK PAN 1999, nr 190.
- Czerepaniak-Walczak M., *Daleko od... szansy: decyzje edukacyjne młodzieży wiejskiej*, Szczecin 1999.
- Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań 2005.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A.R., *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, London 1999.

- Dąbrowska-Bąk M., Pawełek K., *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego*, Poznań 2013.
- Dej M., *Dystans społeczny dzielący mieszkańców miast od młodzieży wiejskiej – przykład Polski południowej*, [w:] Z. Górka, A. Zborowski (red.), *Człowiek i rolnictwo*, Kraków 2009.
- Denzin N.K., *The Research Act: A Theoretical Introduction to Social Methods*, Chicago 1978.
- Depa E., *Charakterystyka funkcjonowania strefy podmiejskiej*, „Młoda Humanistyka” 2017, nr 1(8).
- Dimbleby J., *Rosja. Podróż do serca kraju i narodu*, Poznań 2012.
- Dolata D., *Przemiany poznańskiej Śródky: rewitalizacja czy gentryfikacja?*, [w:] K. Derejski, J. Kubera, S. Lisiecki, R. Macyra (red.), *Deklinacja odnowy miast. Z dyskusji nad rewitalizacją w Polsce*, Poznań 2012.
- Dolata R., *Szkola – segregacje – nierówności*, Warszawa 2008.
- Domański H., *Czy są w Polsce klasy społeczne*, Warszawa 2015.
- Domański H., *Hierarchie i bariery w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2000.
- Domański H., *Polska klasa średnia*, Wrocław 2002.
- Domański H., Przybysz D., *Homogamia małżeńska a hierarchie społeczne*, Warszawa 2007.
- Doniec R., *Rodzina wielkiego miasta*, Kraków 2001.
- Drozda Ł., *Uszlachetniając przestrzeń. Jak działa gentryfikacja i jak się ją mierzy*, Warszawa 2017.
- Duany A., Plater-Zyberk E., Speck J., *Suburban Nation: The Rise of Sprawl and the Decline of the American Dream*, New York 2001.
- Duraj-Nowakowa K., *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków 1997.
- Duraj-Nowakowa K., *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Kraków 2000.
- Duraj-Nowakowa K., *Tematy systemowe w przedszkolu. Geneza, założenia, planowanie i przykłady*, Kraków 1997.
- Durkheim E., *Education and Sociology*, New York 1968.
- Durkheim E., *Elementarne formy życia religijnego*, Warszawa 1990.
- Durkheim E., *O podziale pracy społecznej*, Warszawa 1999.
- Dykcik W., *Stanisława Kowalskiego (1904–1991) koncepcja doskonalenia systemu wychowawczego w środowisku*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Toruń 2001.
- Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, „Edukacja Przyrodnicza w Szkole Podstawowej”, zeszyt specjalny: *Nauczanie przyrody a standardy wymagań egzaminacyjnych*, 2000, https://issuu.com/banaszak4/docs/s_dylak_konstruktywizm_jako_obiecuj (dostęp: 21.07.2017).
- Dymnicka M., *Osiedla za bramą a ciągłość kulturowa i społeczna w kształtowaniu przestrzeni*, [w:] B. Jałowiecki, W. Łukowski (red.), *Gettoizacja polskiej przestrzeni miejskiej*, Warszawa 2007.
- Dyoniziak R., *Terytorialne postacie życia zbiorowego*, [w:] R. Dyoniziak (red.), *Spółczesność w procesie zmian. Zarys socjologii ogólnej*, Kraków–Szczecin–Zielona Góra 1997.
- Dziechciarz D., *Diagnoza środowisk popegeerowskich*, „Biuletyn Obserwatorium Integracji Społecznej” 2013, nr 2(8).
- Dzięcioł B., *Poza kontrolą. Funkcjonowanie kontroli społecznej wobec dziecka w wielkim mieście*, Poznań 2002.
- Eriksen T.H., *Tyrania czasu. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, Warszawa 2003.

- Ewartowski M., Kotus J., *Perspektywy rozwojowe CBD w Poznaniu wobec rzeczywistości*, [w:] J. Słodczyk, R. Klimek (red.), *Przemiany przestrzeni miast i stref podmiejskich*, Opole 2006.
- Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 1999.
- Feinberg W., Soltis J.F., *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa 2000.
- Fereński P.J., Kwaśny B., *O (nie)niewinności pojęć. Gentrifikacja w dyskursie o procesach globalnych i jej ideologiczne konteksty*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2013, nr 14.
- Fidelus A., *Spóeczno-przestrzenny model pracy z rodziną*, [w:] Z. Gaś (red.), *Rodzina a profilaktyka zaburzeń w zachowaniu*, Lublin 2016.
- Fishman R., *Beyond The Rise of the Technoburb*, [w:] R.T. LeGates, F. Stout (red.), *The City Reader*, London 1987.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2012.
- Flis M., *Funkcjonalizm*, [w:] A. Kojder, K. Kosęła, W. Kwaśniewicz, H. Kubiak (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa 1998.
- Florida R., *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, Warszawa 2010.
- Formoso D., Weber R.N., Atkins M.S., *Gentrification and Urban Children's Well-Being: Tipping the Scales from Problems to Promise*, „American Journal Community Psychology” 2010, vol. 46.
- Foucault M., *Historia seksualności*, Warszawa 2000.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1998.
- Frąckowiak T., *Lokalność i wspólnota*, [w:] T. Frąckowiak, P. Mosiek, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Spóeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)*, Rawicz–Leszno 2005.
- Frąckowiak T., *Selekcje szkolne w typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski*, Poznań 1986.
- Frąckowiak T., *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.
- Frenkel I., *Ludność wiejska*, [w:] I. Nurzyńska, W. Poczta (red.), *Polska wieś 2014. Raport o stanie wsi*, Warszawa 2014.
- Frykowski M., *Zróźnicowanie przestrzenne statusu społecznego mieszkańców Łodzi*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2004, nr 1(15).
- Frysztacki K., *Socjalna Ameryka. O obszarze pomocy społecznej i pracy socjalnej w Stanach Zjednoczonych*, Kraków 2005.
- Gadomski W., *Odpowiedź „neoliberalą”*, „Gazeta Wyborcza”, 7.08.2011, http://wyborcza.pl/1,76842,10070363,Odpowiedz__neoliberala_.html (dostęp: 17.09.2017).
- Galor Z., *Lumpenwłasność: szara strefa i margines społeczny*, Poznań 2006.
- Galor Z., *Margines społeczny a margines socjalny i margines strukturalny*, [w:] Z. Galor, B. Goryńska-Bittner, S. Kalinowski (red.), *Życie na skraju – marginesy społeczne wielkiego miasta*, Bielefeld 2014.
- Garvin C.D., Seabury B.S., *Działania interpersonalne w pracy socjalnej*, Katowice 1998.
- Gawron H., Trojanek M., Lis P., Palicki S., Celka K., *Polityka mieszkaniowa Miasta Poznania na lata 2017–2027*, Poznań 2017, <http://bip.poznan.pl/bip/biuro-spraw-lokalowych,2559/news/konsultacje-spoeczne-dotyczace-polityki-mieszkaniowej-miasta-poznania-na-lata-2017-2027,109067.html> (dostęp: 29.01.2018).

- Gądecki J., *I love NH. Gentryfikacja starej części Nowej Huty*, Warszawa 2012.
- Gądecki J., *Za murami. Osiedla grodzone w Polsce – analiza dyskursu*, Wrocław 2009.
- Gdula M., *Klasa średnia jako klasa protestu*, [w:] M. Gdula, A. Grzymała-Kozłowska, R. Włoch (red.), *Nowe rzeczywistości społeczne, nowe teorie socjologiczne. Dyskusje i interpretacje*, Warszawa 2012.
- Gdula M., *Nowy autorytaryzm*, Warszawa 2018.
- Gdula M., Sadura P., *Style życiowe i porządek klasowy w Polsce*, Warszawa 2012.
- Gergen K.J., *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, Warszawa 2009.
- Gibbs G., *Analiza danych jakościowych*, Warszawa 2011.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późniejszej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Gierech P., *Kilka uwag o polskiej młodzieży początku XXI wieku*, „Teologia Polityczna” 2009–2010, nr 5.
- Giza-Poleszczuk A., Litwiński A., Sztanderska U., *Rynki pracy na obszarach popegeerowskich. Raport z badań*, Warszawa 2008, <https://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/File/Analizy/pgr/pgr.pdf> (dostęp: 17.10.2016).
- Glass R., *London: Aspects of Change*, [w:] L. Lees, T. Slater, E. Wyly (red.), *The Gentrification. Reader*, London 2010.
- Gliński P., *Świat stowarzyszeń a kryzys cywilizacji*, [w:] E. Hałas, A. Kojder (red.), *Socjologia humanistyczna Floriana Znanieckiego. Przesłanie dla współczesności*, Warszawa 2010.
- Głazewski M., *Kategoria wolności w teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2.
- Głazewski M., *Socjalizacja i edukacja w teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, „Forum Socjologiczne” 2012, nr 2.
- Głazewski M., *Teoria systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna – między metafizyką a metabiologią*, „Przegląd Pedagogiczny” 2009, nr 1.
- Głodyka L., Machaj I., *Enklawa życia społecznego kategorią pojęciową socjologii. Prolegomena*, [w:] L. Głodyka, I. Machaj (red.), *Enklawy życia społecznego. Rozprawy i studia*, Szczecin 2007.
- Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011.
- Gmerek T., *Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, *Edukacja i nierówności. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Poznań 2015.
- Gmerek T., *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.
- Gofron B., *Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji*, „Podstawy Edukacji” 2008, nr 1.
- Golczyńska-Grondas A., *Nastolatki zagrożone wykluczeniem społecznym w Polsce 2014 w kontekście Zalecenia Komisji Europejskiej „Inwestowanie w dzieci: przerwanie cyklu marginalizacji”*, Łódź 2014, http://www.eapn.org.pl/wpcontent/uploads/2014/07/Ekspertyza_A_Golczy%C5%84ska-Grondas.pdf (dostęp: 16.08.2016).
- Golka M., *Kultura jako system*, Poznań 1992.

- Goodman N., *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997.
- Gorczyca K., *Rewitalizacja osiedli budynków wielorodzinnych*, [w:] R. Guzik (red.), *Rewitalizacja miast w Wielkiej Brytanii*, Kraków 2009.
- Gorczyca K., *Wielkie osiedla mieszkaniowe – diagnoza stanu obecnego, podejmowane działania rewitalizacyjne*, [w:] W. Jarczewski (red.), *Przestrzenne aspekty rewitalizacji – śródmieścia, blokowiska, tereny przemysłowe, pokolejowe i powojkowe*, Kraków 2009.
- Gosik B., *Gentryfierzy miejscy jako kreatorzy nowego produktu turystycznego*, [w:] J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz (red.), *Procesy gentryfikacji w mieście. XXV Konwersatorium wiedzy o mieście*, Łódź 2012.
- Górczyńska M., *Gentryfikacja w polskim kontekście: krytyczny przegląd koncepcji wyjaśniających*, „Przegląd Geograficzny” 2015, nr 85(4).
- Górczyńska M., *Percepcja i waloryzacja osiedla mieszkaniowego (na podstawie badań prowadzonych w Warszawie w ramach projektu RESTATE)*, „Przegląd Geograficzny” 2008, nr 80(2).
- Górska A., *Spory o wizerunek podkultury blockersów*, „Warmińsko Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2012, nr 1(1).
- Granovetter M., *The Strength of Weak Ties*, „American Journal of Sociology” 1973, vol. 78(3), https://ifisc.uib-csic.es/~juancarlos/A_Umbral_Red_Fija/granovetter1973-1.pdf (dostęp: 20.03.2018).
- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015.
- Gromkowska-Melosik A., *Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 25.
- Gromkowska A., *Tożsamość w cyber-przestrzeni – (re)konstrukcje i (re)prezentacje*, „Kultura Współczesna” 1999, nr 3.
- Gronostajska B., *Domy z betonu*, „Czasopismo Techniczne” 2007, z. 1-A, s. 54.
- Groyecka D., *Gentryfikacja Berlina. Od życia na podstuchu do kultury *caffe latte**, Gdańsk 2014.
- Gruenewald D.A., *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*, „Educational Researcher” 2003, vol. 32 (4).
- Grzegorzewska I., *Parentyfikacja w rodzinach z problemem alkoholowym*, „Alkoholizm i Narkomania” 2016, nr 29, http://ac.els-cdn.com/S0867436116300050/1-s2.0-S0867436116300050-main.pdf?_tid=aa9dfb2c-987c-11e7-aece-00000aabb0f26&acdnat=1505304866_4ddeb5f3bf039d9ab38eab2816567ff2 (dostęp: 13.09.2017).
- Grzelak S. (red.), *Vademecum skutecznej profilaktyki młodzieży. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*, Warszawa 2015.
- Grzesiuk K., *Zakorzenie społeczne gospodarki. Koncepcja Marka Granovettera*, Lublin 2012.
- Grzeszczak J., *Gentryfikacja osadnictwa. Charakterystyka, rozwój koncepcji badawczej i przegląd wyjaśnień*, Warszawa 2010.
- Grzeszczak J., *Jak się mierzy gentryfikację?*, [w:] J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz (red.), *Procesy gentryfikacji w mieście. XXV Konwersatorium wiedzy o mieście*, Łódź 2012.
- Grzybowski P., *Ku społeczeństwu międzykulturowemu – mniejszości etniczne i kulturowe we Francji*, [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*, Opole 2004.
- Gulczyńska A., *„Chłopaki z dzielnicy”. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Łódź 2013.

- Gutowski B., *Przestrzeń marzycieli. Miasto jako projekt utopijny*, Warszawa 2006.
- Guza Ł., *Wsi spokojna, wsi podmiejska, czyli jak ulegamy wizji sielanki, która nie istnieje. Wywiad z Marią Halamską*, „Dziennik”, 9.11.2014, <http://wiadomosci.dziennik.pl/opinie/artykuly/474696,moda-na-zycie-na-wsi-ale-glownie-tej-pod-miastem.html> (dostęp: 30.10.2017).
- Halamska M., *Struktura społeczna ludności wiejskiej na początku XXI wieku*, [w:] M. Halamska, S. Michalska, R. Śpiewak, *Studia nad strukturą społeczną wiejskiej Polski*, t. 1, Warszawa 2016.
- Halamska M., *Zróżnicowanie społeczne „wiejskiej Europy”*, „Wieś i Rolnictwo” 2015, nr 4(169).
- Hall A.D., Fagan R.E., *Definition of System*, [w:] K. Boulding (red.), *General Systems. Theory the Skeleton of Science*, 1956, nr 1, <https://www.yumpu.com/en/document/view/9805615/definition-of-system-ad-hall-and-re-fagen-international-> (dostęp: 26.09.2018).
- Hałas E., *Kulturowe źródła podmiotowości*, [w:] E. Hałas, A. Kojder (red.), *Socjologia humanistyczna Floriana Znanieckiego. Przesłanie dla współczesności*, Warszawa 2010.
- Hamm B., *Przedmiot socjologii osadnictwa i jej główne problemy*, [w:] B. Jałowicki, H. Libura (red.), *Percepcja i waloryzacja środowiska naturalnego i antropogenicznego*, Warszawa 1992.
- Hamnett C., *The Blind Men and the Elephant: The Explanation of Gentrification*, „Transactions of the Institute of British Geographers” 1991, vol. 16(2), https://www.researchgate.net/publication/271814037_The_Blind_Men_and_the_Elephant_The_Explanation_of_Gentrification (dostęp: 26.09.2017).
- Hannerz U., *Odkrywanie miasta. Antropologia obszarów miejskich*, Kraków 2006.
- Harvey D., *Kwestia urbanizacji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1996, nr 4.
- Hauziński A., *Mapy poznawcze środowiska zamieszkania zagrożonego przestępczością*, Poznań 2003.
- Hedzielski R., Rewers P., *Zabytki Gołęczewa (opracowanie na podstawie danych udostępnionych przez Urząd Gminy Suchy Las oraz studium Izabeli Skierskiej i Jacka Piotrowskiego)*, [w:] M. Bajer (red.), *Gołęczewo. Jubileusz 2005*, Gołęczewo 2007.
- Hildebrandt-Wypych D., Kabacińska K. (red.), *Młodzież a sukces życiowy. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, Kraków 2010.
- Hinc S., *Emile Durkheim: edukacja moralna jako podstawa egzystencji*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2008, nr 1.
- Hirsch F., *The Social Limits to Growth*, London 1976.
- Hochschild T.R., *Cul-de-sac kids*, „Childhood” 2013, vol. 20(2).
- Holcomb H.B., Beauregard R.A., *Revitalizing Cities*, Washington 1981.
- Hurrelmann K., *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań 1994.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1975.
- Iwański M., Jakubowicz R., *KontenerART 2010. Rewitalizacja czy gentryfikacja poznańskiego Chwaliszewa?*, <http://www.rozbrat.org/publicystyka/analizy/1407-kontenerart-2010-rewitalizacja-czy-gentryfikacja-poznanskiego-chwaliszewa> (dostęp: 23.11.2011).
- Jabkowski P., Kilarz A., *Poczucie bezpieczeństwa i poziom przestępczości w Poznaniu. Mieszkańcy – samorząd lokalny – instytucje państwa*, Poznań 2013.
- Jachowska J., Łazarz – o społecznych skutkach gentryfikacji, [w:] K. Derejski, J. Kubera, S. Lisiecki, R. Macyra (red.), *Nowe życie w mieście? Dylematy rewitalizacji*, Poznań 2014.

- Jachowska J., *Społeczne skutki gentryfikacji – studium przypadku poznańskiego osiedla Jeżyce*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2016, nr 443: *Gospodarka przestrzenna XXI wieku*.
- Jacobs J., *Śmierć i życie wielkich miast Ameryki*, Warszawa 2014.
- Jacyno M., *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre’a Bourdieu*, Warszawa 1997.
- Jadach-Sepioło A., *Gentryfikacja w kontekście rewitalizacji*, [w:] A. Zborowski (red.), *Demograficzne i społeczne uwarunkowania rewitalizacji miast w Polsce*, Kraków 2009.
- Jagasek P., Senkowski M., *Diagnoza wybranych aspektów warunków życia w środowiskach popegeerowskich w województwie lubuskim*, Zielona Góra 2014.
- Jak się żyje w Poznaniu? Ranking Dzielnic Otodom*, Poznań 2017, <http://poznan.nasze-miasto.pl/arttykul/ranking-poznanskich-dzielnic-gdzie-zyje-sie-najlepiej-a,4235624,gal,t,id,tm.html> (dostęp: 1.02.2018).
- Jakowicka M., *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*, Zielona Góra 1979.
- Jakóbczyk-Gryszkiewicz J., *Przeobrażenia stref podmiejskich dużych miast. Studium porównawcze strefy podmiejskiej Warszawy, Łodzi i Krakowa*, Łódź 1998.
- Jałowiecki B., *Koncepcja schematu wyjaśniającego społeczne wytwarzanie przestrzeni oraz jego ewolucja*, [w:] B. Jałowiecki, H. Libura (red.), *Percepcja i waloryzacja środowiska naturalnego i antropogenicznego*, Warszawa 1992.
- Jałowiecki B., *Metropolie*, Białystok 1989.
- Jałowiecki B., *Miasto polskie – między utopią a rzeczywistością*, [w:] P. Starosta (red.), *Zbiorowości terytorialne i więzi społeczne*, Łódź 1995.
- Jałowiecki B., *Niektóre aspekty kryzysu miasta w Polsce*, [w:] E. Kaltenberg-Kwiatkowska, P. Kryczka, W. Mirowski (red.), *Teorie socjologii miasta a problemy społeczne miast polskich*, Wrocław 1983.
- Jałowiecki B., *Przestrzeń społeczna*, [w:] H. Domański, W. Morawski, J. Mucha i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Warszawa 2000.
- Jałowiecki B., *Społeczne wytwarzanie przestrzeni*, Warszawa 2010.
- Jałowiecki B., Krajewska M., Olejniczak K., *Klasa metropolitalna w przestrzeniach Warszawy*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2003, nr 1(11).
- Jałowiecki B., Łukowski W. (red.), *Gettoizacja polskiej przestrzeni miejskiej*, Warszawa 2007.
- Jałowiecki B., Szczepański M.S., *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa 2006.
- Jaskólski M., Smolarski M., *Rewitalizacja i gentryfikacja jako procesy sprzężone na wrocławskim Nadodrze*, „Studia Miejskie” 2016, t. 22.
- Jaskulska S., Poleszak W., *Odrzucenie rówieśnicze*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje nauczycieli. Wybrane konteksty*, Łódź 2015.
- Jenkins P., *Historia Stanów Zjednoczonych*, Warszawa 2007.
- Jędrzejczyk D., *Geografia humanistyczna miasta*, Warszawa 2004.
- Jundziłł I., *System wychowawczy, systemowe wychowanie*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
- Jundziłł I., *Środowiskowych system wychowawczy w mieście*, Warszawa 1983.
- Jurek T., *Smród, garbusy, dewotki i szubienica. Najdawniejsze Garbary*, „Kronika Miasta Poznania” 2017, nr 3.
- Kaczmarek J., *Chwaliszewo (szkic monograficzny)*, „Kronika Miasta Poznania” 1981, nr 4.
- Kaczmarek J., *Podejście geobiograficzne w geografii społecznej. Zarys teorii i podstawy metodyczne*, Łódź 2005.

- KajdaneK K., *Dom na suburbiach. Ideał podmiejskiego zamieszkiwania a strategie udomowienia*, [w:] M. Łukasiuk, M. Jewdokimow (red.), *Socjologia zamieszkiwania*, Warszawa 2014.
- KajdaneK K., *Pomiędzy miastem a wsią. Suburbanizacja na przykładzie osiedli podmiejskich Wrocławia*, Kraków 2011.
- KajdaneK K., *Suburbanizacja po polsku*, Kraków 2012.
- KajdaneK K., *Suburbanizacja w Polsce – pejzaż społeczno-przestrzenny*, „Przegląd Socjologiczny” 2011, nr 60(2–3).
- Kaliszewska M., Kłasińska B. (red.), *Szkice systemowych ujęć pedagogiki*, Kielce 2010.
- Kaltenberg-Kwiatkowska E., *Sąsiedztwo we współczesnym mieście – stereotypy i rzeczywistość*, [w:] W. Misztal, J. Styka (red.), *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce. Czynniki miastotwórcze w okresach wielkich zmian społecznych*, Lublin 2002.
- Kamiński A., *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978.
- Kamiński A., *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1974, nr 4.
- Kamiński A., *Wstęp – zakres i podstawowe pojęcia*, [w:] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
- Kargulowa A., *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.
- Karolczak W., *Arcybiskupie Seminarium Duchowne na Zagórzu w latach 1896–1939*, „Kronika Miasta Poznania” 2003, nr 1.
- Karolczak W., *Chwaliszewo przełomu XIX/XX wieku. Przemiany oblicza dzielnicy*, „Kronika Miasta Poznania” 1995, nr 1.
- Karolczak W., *Wypoczynek i rekreacja na Świętym Wojciechu w XIX i XX wieku*, „Kronika Miasta Poznania” 2012, nr 4.
- Karsten L., *Family Gentrifiers: Challenging the City as a Place Simultaneously to Build a Career and to Raise Children*, „Urban Studies” 2003, vol. 40(12).
- Karwacki A., Antonowicz D., *Underclass i kultura biedy w środowiskach popegeerowskich w kontekście sporów teoretycznych i interpretacyjnych*, „Studia Socjologiczne” 2003, nr 3(170).
- Karwatowska M., *Autorytety w opiniach młodzieży*, Lublin 2012.
- Karwowska A., *Jak w Polsce mieszkają elity? Rozmowa z B. Jałowieckim i J. Gądeckim*, „Gazeta Wyborcza”, 15.11.2014.
- Katz C., *Disintegrating Developments: Global Economic Restructuring and the Eroding of Ecologies of Youth*, [w:] T. Skelton, G. Valentine (red.), *Cool Places: Geographies of Youth Culture*, London–New York 1998.
- Kawka Z., Rokicka E., *Środowisko społeczne*, [w:] Z. Bokszański i in. (red.), *Encyklopedia socjologii. Suplement*, Warszawa 2005.
- Kawula S., *Istota i zakres diagnostyki pedagogicznej środowiska*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, Toruń 2001.
- Kawula S., *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*, Toruń 2012.
- Kawula S., *Pedagogika społeczna w początkach XXI wieku: perspektywa integracji i społeczeństwa ryzyka*, [w:] B. Kromolicka, A. Radziejewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 r. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*, Katowice 2007.
- Kawula S., *Podstawowe kręgi środowiskowe w życiu współczesnego człowieka. Cztery glosy do przedmiotu dyscypliny*, [w:] J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*, Kalisz–Poznań 2008.

- Kawula S., *Zagadnienia integracji oddziaływań wychowawczych szkoły i rodziny*, [w:] idem, *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1996.
- Każmierczak B., Nowak M., Palicki S., Pazder D., *Oceny rewitalizacji. Studium zmian na poznańskiej Śródcie*, Poznań 2011.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009.
- Kłoskowska A., *Rodzina w Polsce Ludowej*, [w:] A. Kłoskowska (red.), *Przemiany społeczne w Polsce Ludowej*, Warszawa 1965.
- Kłoskowska A., *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu*, [w:] P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja*, Warszawa 2006.
- Kochanowski J., *Wiedza jako władza i wiedza jako opór. Wokół koncepcji Marka Olsena, Johna Coddia i Anne-Marie O'Neill*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2007, nr 1(29).
- Kołąkowski A., *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, [w:] A. Kołąkowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci*, Sopot 2013.
- Konopczyński M., Konopczyński F., *Tożsamość w sieci: perspektywa socjopedagogiczna*, „Resocjalizacja Polska” (Polish Journal of Social Rehabilitation) 2011, nr 2.
- Koralewicz J., Ziółkowski M., *Mentalność Polaków*, Warszawa 2003.
- Kossowska A., Krajewski K., *O potrzebie lokalnej prewencji przestępczości z punktu widzenia kryminologii*, [w:] J. Czapska, W. Krupiarz (red.), *Zapobieganie przestępczości w społecznościach lokalnych*, Warszawa 1999.
- Kotus J., *Natura wielkomiejskich sąsiedztw. Analiza subsąsiedzkich i sąsiedzkich terytorialnych podsystemów społecznych w Poznaniu*, Poznań 2007.
- Kovács Z., *Ghettoization or Gentrification? Post-socialist Scenarios for Budapest*, „Netherlands Journal of Housing and the Built Environment” 1998, vol. 13, <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02496934> (dostęp: 17.10.2016).
- Kowalczyk K., *Kto marzy o życiu w mieście, a kto o życiu na wsi*, Komunikat z badań CBOS, 2015, nr 18.
- Kowalik-Ołubińska M., *Władza w dziecięcych grupach rówieśniczych w perspektywie foucaultowskiej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1.
- Kowalski S., *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*.
- Kowalski S., *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1972, nr 1.
- Kowalski S., *Integralne funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, „Studia Pedagogiczne” 1974, t. 32: *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*.
- Kowalski S., *Metodologiczne zagadnienie integralnego funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, „Studia Pedagogiczne” 1974, nr 32: *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*.
- Kowalski S., *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej*, [w:] J. Badura, I. Lepalczyk (red.), „Człowiek w Pracy i w Osiedlu. Biuletyn TWWP” 1980.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974.
- Kowalski S., *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969.
- Kowalski S., *Środowisko lokalne w wychowawczym funkcjonowaniu społeczeństwa*, „Rocznik Pedagogiczny” 1984, nr 9.
- Kowalski S., *Wychowawcze funkcjonowanie społeczeństwa*, „Neodidagmata” 1989, t. 19.

- Kozakiewicz M., *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973.
- Kozyr-Kowalski S., *Socjologia, społeczeństwo obywatelskie i państwo*, Poznań 2004.
- Kóćka-Krenz H., *Dzieje Ostrowa Tumskiego w Poznaniu przed lokacją miasta*, „Kronika Miasta Poznania” 2003, nr 1.
- Krajewski K., *Obiektywny stan bezpieczeństwa w Krakowie i w dzielnicy Prądnik Czerwony na tle sytuacji w pozostałych miastach oraz badanych dzielnicach*, [w:] J. Czapska (red.), *Zapobieganie przestępczości przez kształtowanie przestrzeni*, Kraków 2011.
- Krawczyk N., *Rewitalizacja według typów terenów*, [w:] M. Bryx, A. Jadach-Sepioło (red.), *Rewitalizacja miast w Niemczech*, Kraków 2009.
- Krüger H.H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005.
- Krupiński J., *Funkcjonalizm – teoria architektury i designu. Krytyka podstawowych założeń*, https://krupinski.asp.krakow.pl/index.php?page=docs/funkcjonalizm._teoria_architektury_i_designu.htm&type=teksty (dostęp: 14.10.2017).
- Kryczka P., *Spółeczność osiedla mieszkaniowego w wielkim mieście. Ideologia i rzeczywistość*, Warszawa 1981.
- Krzychała S., *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*, Wrocław 2007.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin 2010.
- Kupiec H., *Kontrola społeczna nad młodzieżą w dużym mieście*, Szczecin 2007.
- Kurek S., Gałka J., Wójtowicz M., *Wpływ procesów suburbanizacji na przemiany demograficzne Krakowskiego Obszaru Metropolitalnego*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2015, nr 223.
- Kusztal J., *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Kraków 2018.
- Kusztal J., Kozak M., *Zasada dobra dziecka i jej implikacje dla socjalizacji prawnej w środowisku szkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 34.
- Kwieciński Z., *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, „Edukacja” 1991, nr 1.
- Kwieciński Z., *Konflikt uspołecznienia i etatyżacji w wychowaniu (w warunkach przesilenia i zmiany społecznej)*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Kraków 1998.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.
- Kwieciński Z., *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*, Toruń 1973.
- Kwieciński Z., *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym. Trzy studia szczegółowe*, Warszawa 1975.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990.
- Lane-Zucker L., *Place-based Education, Entrepreneurship and Investing for an „Impact Economy”*, <https://www.linkedin.com/pulse/place-based-education-entrepreneurship-investing-laurie-lane-zucker> (dostęp: 13.07.2017).
- Laszlo E., *Systemowy obraz świata*, Warszawa 1978.
- LeDuff C., *Detroit. Sekcja zwłok Ameryki*, Wołowiec 2015.
- Lees L., *Gentrification and Social Mixing: Towards an Inclusive Urban Renaissance?*, „Urban Studies” 2008, vol. 45(12).
- Lees L., Slater T., Wyly E., *Gentrification*, New York 2008.

- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E., *Wzmacnianie sił społecznych środowiska ludzkiego*, [w:] A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Pedagogica societatis. Przedmiot, zadania a współczesność*, Katowice 1985.
- Lepalczyk I., *W poszukiwaniu modelu działalności wychowawczo-społecznej osiedla mieszkaniowego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Oeconomica” 1980, nr 3.
- Leś E., *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*, Warszawa 2000.
- Leśniak-Moczuk K., *Wieża współczesna w tyglu przemian społeczno-ekonomicznych*, [w:] J. Grotowska-Leder, E. Rokicka (red.), *Przemiany społeczne w Polsce i ich konsekwencje. Perspektywa socjologiczna*, Łódź 2015.
- Leśniewska D., „Dwoma rzędami domów porządnie zabudowana”. *O historycznej zabudowie mieszkalnej dzisiejszej ulicy Garbary*, „Kronika Miasta Poznania” 2017, nr 3.
- Leśniowski S., *Jan Zamoyski. Hetman i polityk*, Warszawa 2008.
- Leventhal T., Brooks-Gunn J., *The Neighborhoods They Live in: The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes*, „Psychological Bulletin” 2000, vol. 126(2).
- Lewicka M., *Identyfikacja z miejscem zamieszkania mieszkańców Warszawy: determinanty i konsekwencje*, [w:] J. Grzelak, T. Zarycki (red.), *Społeczna mapa Warszawy. Interdyscyplinarne studium metropolii warszawskiej*, Warszawa 2004.
- Lewicka M., *Psychologia kapitałów: słowo wstępne*, „Psychologia Społeczna” 2009, nr 1-2(10).
- Lewicka M., *Psychologia miejsca*, Warszawa 2012.
- Lewin A., *System wychowawczy a twórczość pedagogiczna*, Warszawa 1983.
- Lewis O., *Nagie życie*, t. 1-2, Warszawa 1976.
- Lewis O., *Rodzina Martinezów. Życie meksykańskiego chłopca*, Warszawa 1970.
- Lewis O., *Sanchez i jego dzieci. Autobiografia rodziny meksykańskiej*, Warszawa 1964.
- Libura H., *Percepcja przestrzeni miejskiej*, Warszawa 1990.
- Lindgren A., *Dzieci z Bullerbyn*, Warszawa 2011.
- Lipiec J., *Podstawy ontologii społeczeństwa*, Warszawa 1972.
- Lisiecki S., *Florian Znaniński i Janusz Ziółkowski. O tradycjach i kontynuacjach badań nad wartościowaniem przestrzeni miasta*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2015, z. 1.
- Lisowska E., *Uwarunkowania selekcji szkolnej*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Kapitał społeczny a nierówności. Kumulacja i redystrybucja*, Bydgoszcz 2009.
- Lisowski A., *Typy przestrzeni a geografia*, „Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego” 2014, nr 24.
- Liszewski S., Marcińczak S., *Geografia gentryfikacji Łodzi: studium dużego miasta przemysłowego w okresie postsocjalistycznym*, [w:] J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz (red.), *Procesy gentryfikacji w mieście. XXV Konwersatorium wiedzy o mieście*, Łódź 2012.
- Lofland J., Snow D.A., Anderson L., Lofland L.H., *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Warszawa 2009.
- Ludewig K., *Terapia systemowa. Podstawy teoretyczne i praktyka*, Gdańsk 1995.
- Lutyński J., *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódź 1994.
- Łopatkowa M., *Samotność dziecka*, Warszawa 1983.
- Macnaghlen P., Urry J., *Alternatywne przyrody*, Warszawa 2005.
- Majer A., *Odrodzenie miast*, Łódź-Warszawa 2014.
- Majer A., *Socjologia i przestrzeń miejska*, Warszawa 2010.

- Majos A., *Rumuńscy Romowie przymusowo przesiedlani na wysypiska*, „Gazeta Wyborcza”, 9.07.2013, http://wyborcza.pl/1,76842,14243415,Rumunscy_Romowie_przymusowo_przesiedlani_na_wysypiska.html (dostęp: 17.10.2016).
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.
- Malikowski M., *Socjologiczne problemy miasta*, Rzeszów 1998.
- Małuszyńska E., „Cień” wielkiego miasta. Procesy urbanizacyjne w strefie miasta Poznania, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1988, z. 3/L.
- Małyjasiak M.Z., *Integracja środowiska a efekty pracy szkoły*, Warszawa 1964.
- Mamzer H., *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości*, Poznań 2003.
- Mannheim K., Stewart W.A.C., *An Introduction to the Sociology of Education*, London–New York 1999.
- Mannheim K., *The Historical Character of Educational Aims*, [w:] K. Mannheim, W.A.C. Stewart (red.), *An Introduction to the Sociology of Education*, London–New York 1999.
- Mantey D., *Pułapka suburbanizacji, czyli o planach migracyjnych młodych piaseczan*, „Przełęcz Geograficzny” 2013, nr 85(2).
- Marciniak-Budecka D., *Rodzicielstwo do-it-yourself, czyli refleksyjność współczesnego rodzicielstwa*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2014, t. 24.
- Marcińczak S., *Problematyka gentryfikacji w literaturze przedmiotu*, [w:] J. Jakóbczyk–Gryszkiewicz (red.), *Procesy gentryfikacji w obszarach śródmiejskich wielkich miast na przykładzie Warszawy, Łodzi i Gdańska*, Warszawa 2015.
- Mariański J., *Tendencje rozwojowe religijności katolickiej w Polsce*, [w:] E. Firlit, M. Hainz, M. Libiszowska–Żółtkowska, G. Pickel, D. Pollack (red.), *Pomiędzy sekularyzacją i religijnymżywieniem. Podobieństwa i różnice w przemianach religijnych w Polsce i w Niemczech*, Kraków 2012.
- Marody M., *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa 2015.
- Maroszek B., *Przestępczość nieletnich i dorosłych oraz alkoholizm na terenie Poznania w 1957 roku*, „Kronika Miasta Poznania” 1958, nr 3.
- Marshall J.D., *Foucault a badania edukacyjne*, [w:] S.J. Ball (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Kraków 1994.
- Marynowicz-Hetka E., *Instytucjonalna pomoc wspierająca rozwój dzieci i rodziny. Diagnostyka i terapia socjalno-wychowawcza. Synteza tematu*, [w:] I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka (red.), *Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie. Diagnostyka i propozycje*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1988.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika spoteczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2006.
- Marzec-Holka K., *Kapitał społeczny a wspólnoty wiejskie w obronie „matych szkół”. Przykład województwa kujawsko-pomorskiego*, Bydgoszcz 2015.
- Maszkę W., *Tok przygotowywania badań*, [w:] S. Pałka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010.
- Matusik P., *Ku „poznańskiemu City”. Stary Rynek w XIX wieku*, „Kronika Miasta Poznania” 2003, nr 2.
- Matusik P., *O Gołęczewie, czyli kłęse pruskiej polityki kolonizacyjnej*, [w:] M. Bajer (red.), *Gołęczewo. Jubileusz 2005*, Gołęczewo 2007.
- Matyjas B., *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*, Kraków 2012.

- Matyjas B., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne jako synergiczna przestrzeń socjalizacji*, „Horyzonty Wychowania” 2017, nr 16(38).
- Matyjas B., *Topos dzieciństwa wielkomięjskiego. Warunki socjalizacyjno-edukacyjne dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa 2017.
- Mazurowska A., *Edukacja dla sukcesu społecznego. Prywatne szkolnictwo podstawowe z perspektywy rodziców z klasy średniej*, Poznań 2018.
- Mazurowska-Domeracka A., *Edukacja dla sukcesu społecznego. Prywatne szkolnictwo podstawowe z perspektywy rodziców z klasy średniej* (niepublikowana rozprawa doktorska), Poznań 2017.
- Mazurowska-Domeracka A., *Rodzice z klasy średniej a wybór szkoły podstawowej w Polsce*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówności. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Poznań 2015.
- McMillan D.W., Chavis D.M., *Sense of Community: A definition and Theory*, „Journal of Community Psychology” 1986, vol. 14(1).
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Melosik Z., *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, R. 46(59), nr 19.
- Melosik Z., *Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie*, „Horyzonty Wychowania” 2002, nr 3.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2*, Warszawa 2007.
- Melosik Z., *Neurotyczna tożsamość w społeczeństwie neoliberalnym*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 37.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995.
- Melosik Z., *Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teorią M. Foucaulta)*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań–Toruń 1994.
- Melosik Z., Szukdlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006.
- Mendel M., *Szkoła w wielkim mieście. Wyzwania animacyjne wobec form segregacji przestrzennej*, [w:] M. Cichosz, R. Leppert (red.), *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian*, Bydgoszcz 2011.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk 2017.
- Mendel M., *Postanimacja w postdemokracji*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 2(56).
- Michel M., *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna*, Kraków 2016.
- Migracje wewnątrzwojewódzkie ludności na pobyt stały według kierunków w latach 1998–2016*, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-wewnetrzne-ludnosc/migracje-wewnetrzne-ludnosc-na-pobyt-staly-wedlug-wojewodztw-w-latach-1974-2016,3,1.html?pdf=1> (dostęp: 27.09.2017).
- Mikiewicz P., *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005.
- Mikołajko A., *Poza autorytetem? Społeczeństwo polskie w sytuacji anomii*, Warszawa 1991.
- Mikulski J., *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*, Warszawa 1972.

- Mikuła Ł., *Rozwój funkcji mieszkaniowej w aglomeracji poznańskiej w świetle polityki przestrzennej samorządów lokalnych*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna” 2016, nr 36.
- Mille J.S., *O wolności*, [w:] idem, *Utylitaryzm. O wolności*, Warszawa 1959.
- Misztal B., *Spółeczeństwo*, [w:] Z. Bokszański i in. (red.), *Encyklopedia socjologii. Supplement*, Warszawa 2005.
- Miś L., Nózka M., Smagacz-Poziemska M., *Nasze problemy. Bieda i bezrobocie we współczesnym społeczeństwie polskim*, Kraków 2011.
- Modrzewski J., *Prizonizacja przestrzeni społecznej. Między praktyką zniewalania a mirażem bezpieczeństwa osobistego*, „Pedagogika Społeczna” 2014, nr 3(53).
- Modrzewski J., *Socjologia przestrzeni edukacyjnych*, [w:] J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*, Kalisz-Poznań 2008.
- Montgomery C., *Miasto szczęśliwe. Jak zmienić nasze życie, zmieniając nasze miasta*, Kraków 2015.
- Motak M., *Skąd się wzięły blokowiska?*, „Czas Kultury” 2003, nr 4 (115).
- Motak M., *Wielkie osiedla mieszkaniowe jako fenomen architektoniczny i urbanistyczny XX wieku. Geneza, rozwój, zmiernik*, [w:] J. Czapska (red.), *Zapobieganie przestępczości przez kształtowanie przestrzeni*, Kraków 2012.
- MPR. *Miejski program rewitalizacji dla miasta Poznania*, druga edycja, Załącznik do Uchwały Nr CVI/1256/IV/2006 Rady Miasta Poznania z dnia 24 października 2006 r.
- Mrugalska-Banaszak M., *Rozwój przestrzenny Poznania w dwudziestolecie międzywojennym – postulaty badawcze*, „Kronika Miasta Poznania” 1996, nr 4.
- Müller O., *Pomiędzy sekularyzacją a rewitalizacją. Przynależność do Kościoła i religijność w Europie Środkowej i Wschodniej. Analiza porównawcza rozwoju od 1989/1990 roku*, [w:] E. Firlit, M. Hainz, M. Libiszowska-Zółtkowska, G. Pickel, D. Pollack (red.), *Pomiędzy sekularyzacją a religijnym ożywieniem. Podobieństwa i różnice w przemianach religijnych w Polsce i w Niemczech*, Kraków 2012.
- Murzyn M.A., *Kazimierz. Środkowoeuropejskie doświadczenie rewitalizacji*, Kraków 2006.
- Murzyn-Kupisz M., Szmytkowska M., *Proces studentyfikacji w przestrzeni polskich miast na przykładzie Krakowa i Trójmiasta*, [w:] J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz (red.), *Procesy gentryfikacji w mieście. XXV Konwersatorium wiedzy o mieście*, Łódź 2012.
- Muskała M., *„Odstąpienie od przestępczości” w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Poznań 2016.
- Muskała M., *Skazani na brak sukcesu? Rekonstrukcje wykluczenia społecznego w świetle koncepcji Pierre’a Bourdieu*, [w:] D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska (red.), *Młódzież a sukces życiowy. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, Kraków 2010.
- Muskała M., *Więź osadzonych recydywistów ze środowiskiem*, Poznań 2006.
- Muzioł-Węclawowicz A., *Rewitalizacja dzielnic śródmiejskich*, [w:] W. Jarczewski (red.), *Przestrzenne aspekty rewitalizacji – śródmieścia, blokowiska, tereny przemysłowe, kolejowe i powojenne*, Kraków 2009.
- Mycielska D., *Problemy życiowe pracowników Państwowych Gospodarstw Rolnych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1966, nr 3.
- Nalaskowski A., *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.

- Nalaskowski S., *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studia z pedagogiki porównawczej*, Toruń 1993.
- Nasalska E., *Edukacja z perspektywy teorii systemów Niklasa Luhmanna*, [w:] M. Zahorska, E. Nasalska (red.), *Wartości, polityka, społeczeństwo*, Warszawa 2009.
- Nicotera N., Williams L.R., Anthony E., *Ecology of Youth Collective Socialization*, „Social Work Research” 2013, vol. 37(3).
- Nowak M., *Niezrealizowana rewitalizacja jako niedoskonała gentryfikacja. Analiza procesu ożywiania poznańskiej Śródk*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2013, z. 3.
- Nowak M., *Śródka po siedmiu latach rewitalizacji. Metateoretyczny wtręt i interpretacja socjologii procesu ożywiania miasta*, [w:] K. Derejski, J. Kubera, S. Lisiecki, R. Macyra (red.), *Nowe życie w mieście? Dylematy rewitalizacji*, Poznań 2014.
- Nowak P., *Pojemniki na ludzkie odpady. Wywiad z Katarzyną Czarnotą*, „Krytyka Polityczna”, 2011, <http://www.krytykapolityczna.pl/Wywiady/CzarnotaPojemnikina-ludzkieodpady/menuid-431.html> (dostęp: 12.02.2018).
- Nowak W., *Układ władzy w polskich rodzinach wiejskich*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2013, t. 15.
- Nóžka M., *Spoleczne zamykanie (się) przestrzeni. O wykluczeniu, waloryzacji miejsca zamieszkania i jego mentalnej reprezentacji*, Warszawa 2016.
- Nyczaj-Draż M., *Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej*, Zielona Góra 2015.
- Nyczaj-Draż M., *Jakość dziecka w rodzinie klasy średniej*, [w:] M. Nyczaj-Draż (red.), *Obraz edukacji dziecka w Polsce i na Ukrainie*, Warszawa 2015.
- Nyczaj-Draż M., *Wzory edukacyjne wspierania dzieci w rodzinach z klasy średniej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2010, nr 1.
- Nyczka T., *Poznań żegna gimnazja i zmienia siatkę szkół. Sprawdź, gdzie twoje dziecko będzie miało rejon*, „Gazeta Wyborcza”, 28.02.2017, <http://poznan.wyborcza.pl/poznan/7,36001,21434815.poznan-zegna-gimnazja-bedzie-nowa-siatka-szkol.html> (dostęp: 28.02.2017).
- Obuchowska I., *Portret psychologiczny dzieci w wieku przedszkolnym, style wychowania i wychowawcze problemy*, Warszawa 2001.
- Olbrycht K., *Jan Paweł II jako autorytet wychowawczy. Autorytet i jego miejsce we współczesnej kulturze*, „Ethos” 1997, nr 1(37).
- Oliwa-Ciesielska M., *W poszukiwaniu kultury ubóstwa*, Poznań 2013.
- Olubiński A., *Problematyka sił społecznych środowiska wychowawczego (wprowadzenie do koncepcji)*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1983, z. 4(45).
- Orliński W., *Szanuj menela swego. Gentryfikacja czy rewitalizacja?*, „Gazeta Wyborcza. Duży Format”, 1.07.2008, http://wyborcza.pl/duzyformat/1,127291,5411425,Szanuj_menela_swego_Gentryfikacja_czy_rewitalizacja.html (dostęp: 24.09.2015).
- Osmond H., *Function as the Basis of Psychiatric Ward Design*, „Mental Hospitals” 1957, vol. 8(4).
- Owczarek D.A., *Zamknięte osiedla, czyli dylematy współczesnych polskich miast. Badanie porównawcze mieszkańców zamkniętych i otwartych osiedli w Warszawie*, „Przegląd Socjologiczny” 2011, nr 60.
- Owczarek D.A., *Życie społeczne zamkniętych osiedli warszawskich – czyli co się dzieje za bramą?*, [w:] B. Jałowicki, W. Łukowski (red.), *Gettoizacja polskiej przestrzeni miejskiej*, Warszawa 2007.

- Palak M., *Nowe oblicza przedmieść. Socjologiczne studium suburbanizacji w Polsce na przykładzie Rzeszowa*, Rzeszów 2016.
- Palen J.J., London B., *Gentrification, Displacement, and Neighborhood Revitalization*, New York 1984.
- Palicki S., Strączkowski Ł., *Analiza rynku nieruchomości mieszkaniowych w Poznaniu i gminach podpoznańskich*, Poznań 2015.
- Palska H., „Beznadziejny proletariusz” w pamiętnikach. Kilka uwag o niektórych kulturowych uwarunkowaniach nowej biedy, „Kultura i Społeczeństwo” 1998, nr 2.
- Paluchowski W.J., *Model mieszanych metod, czyli o przyczynach i skutkach pewnej metodologicznej rewolucji*, „Przegląd Psychologiczny” 2012, nr 55(2).
- Papachristos A.V., Smith C.M., Scherer M.L., Fugiero M.A., *More Coffee, Less Crime? The Relationship Between Gentrification and Neighborhood Crime Rates in Chicago, 1991 to 2005*, „City & Community” 2011, vol. 10(3).
- Park R.E., *Human Community*, New York 1952.
- Parsons T., Smelser N.J., *Funkcjonalne zróżnicowanie społeczeństwa*, [w:] W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, Warszawa 1975.
- Parysek J.J., *Miasto w ujęciu systemowym*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2015, z. 1.
- Paton K., *Gentrification: A Working-Class Perspective*, Surrey 2014.
- Pawełczyńska A., Tarkowska E., *Style życia jednostek i rodzin*, [w:] A. Siciński (red.), *Styl życia. Przemiany we współczesnej Polsce*, Warszawa 1978.
- Pawełek K., *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży szkolnej u progu adolescencji*, Poznań 2016.
- Pazdera J. (red.), *Atlas architektury Poznania*, Poznań 2008.
- Philips M., *Rural Gentrification and the Process of Class Colonization?*, „Journal of Rural Studies” 1993, nr 2(9), http://www.researchgate.net/publication/223494889_Rural_Gentrification_and_the_Process_of_Class_Colonization?enrichId=rgreq-c620366cfea7-4036-a161-a269b7b4ebe4&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzIyMzQ5NDg4OTtBUzoxNjU3MjE0NTE1NDA0ODBAMTQxNjUyMjQ4MTk3O-A%3D%3D&el=1_x_2 (dostęp: 15.07.2014).
- Pieter J., *Środowisko wychowawcze*, Katowice 1972.
- Pilch T., *Środowisko lokalne*, [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.
- Pilch T., *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 1997.
- Piotrowska E., *Społeczny konstruktywizm a matematyka*, Poznań 2008.
- Piszczatowska-Oleksiewicz M., *Polscy gniazdownicy. O powodach, dla których doroste dzieci mieszkają z rodzicami*, „Pogranicze. Studia społeczne” 2014, t. 24.
- Piwowarski W., *Socjologia religii*, Lublin 1996.
- Plessner H., *Pytanie o conditio humana*, [w:] idem, *Pytanie o conditio humana: wybór pism*, Warszawa 1988.
- Pluta J., *Konstruktywizm, gender i rozum socjologiczny*, [w:] D. Majka-Rostek, E. Banaszak, P. Czajkowski (red.), *Genderowe filtry. Różnorodność doświadczenia i percepcji*

- plci w przestrzeni publicznej i prywatnej*, Wrocław 2015, http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/72877/03_Jacek_Pluta.pdf (dostęp: 20.07.2017).
- Podedworna H., *Rodzina pracownika PGR jako jeden z typów rodziny wiejskiej*, „Roczniki Socjologii Wsi” 1984, t. 18.
- Podedworna H., *Wieś jako przestrzeń konsumpcji i produkt rynkowy*, „Roczniki Socjologii Wsi” 2006, nr 26.
- Poraj G., *Agresja w wiejskich szkołach*, „Niebieska Linia” 2004, nr 5.
- Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1998.
- Poznań 2016. *Sytuacja społeczno-gospodarcza*, <http://www.poznan.pl/mim/s8a/raporty-i-analazy.doc,111/2016-sytuacja-spoeczno-gospodarcza,81732.html> (dostęp: 5.03.2017).
- Prejs B., *Bunt nie przemija. Bardzo podręczny słownik subkultur młodzieżowych*, Katowice–Warszawa 2004.
- Przeclawska A., *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996.
- Przeclawska A., *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1989, nr 4.
- Przeclawska A., *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*, [w:] A. Przeclawska, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Warszawa 1999.
- Przeclawska A., *Wychowanie – pedagogika wzorów czy spotkanie pokoleń*, „Nauka” 2015, nr 3.
- Przeclawska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, [w:] A. Przeclawska (red.), *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996.
- Przybyło S., *Wolność pozytywna i negatywna w myśli ks. Józefa Tischnera jako krytyczne ujęcie stanowiska Isaiaha Berlina*, „Polityka i Społeczeństwo” 2013, nr 4(11).
- Przywojska J., *Rewitalizacja miast. Aspekt społeczny*, Łódź 2017.
- Pucek Z., *Mikrostruktura społeczna*, [w:] R. Dyoniziak (red.), *Społeczeństwo w procesie zmian. Zarys socjologii ogólnej*, Kraków–Szczecin–Zielona Góra 1997.
- Putnam R., *Demokracja w działaniu*, Warszawa 1995.
- Putnam R., *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century The 2006 Johan Skytte Prize Lecture*, „Scandinavian Political Studies” 2007, vol. 30(2).
- Putnam R., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 2000.
- Pytlakowski P., *Blok polski. Raport*, „Polityka” 1999, nr 24(2197).
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
- Radlińska H., *Postawy wychowawcy wobec środowiska społecznego*, [w:] eadem, *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
- Radwan-Pragłowski J., Frysztacki K., *Miłosierdzie i praktyka. Społeczne dzieje pomocy człowiekowi*, Katowice 2009.
- Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008.
- Radziewicz J., *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*, Warszawa 1983.
- Rewers D., *Aktualny ogląd wsi*, [w:] M. Bajer (red.), *Gołęczewo. Jubileusz 2005*, Gołęczewo 2007.

- Rewers E., *Co studentyfikacja ma wspólnego z gentryfikacją?*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna” 2015, nr 31.
- Rewers E., *Segregacja obcych ciał: porządek i wykluczenie*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2008, nr 2(32).
- Rewers E., *W poszukiwaniu polskiej miejskości, czyli na czym polega specyfika naszej klasy kreatywnej?*, [w:] B. Łaciak (red.), *Polskie style życia. Między miastem a wsią*. V Kongres Obywatelski, Gdańsk 2010.
- Rodzoń J., Flaga M., *Nowa sytuacja społeczna starych osiedli mieszkaniowych na przykładzie Osiedla im. A. Mickiewicza w Lublinie*, [w:] I. Jażdżewska (red.), *Osiedla blokowe w strukturze przestrzennej miasta*, Łódź 2010.
- Roosa M.W., Deng S., Ryu E., Burrell G.E., Tein J.Y., Jones S., *Family and Child Characteristics Linking Neighborhood Context and Child Externalizing Behavior*, „Journal of Marriage and Family” 2005, vol. 76.
- Roter A., *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego*, Katowice 2005.
- Rubacha K., *Metodologiczne parametry pedagogiki resocjalizacyjnej*, [w:] M.H. Kowalczyk, M. Fopka-Kowalczyk, K. Rubacha (red.), *Uwarunkowania i wielość badań nad resocjalizacją. Podstawy teoretyczne i metodologiczne*, Toruń 2017.
- Rudnicki R., *Gentryfikacja: przyczyny, mechanizmy działania i warszawskie przykłady zjawiska*, „Przegląd Anarchistyczny” 2010, nr 11.
- Runge A., Runge J., *Modele przestrzeni społecznej złożonych układów osadniczych (wybrane aspekty teoretyczno-empiryczne)*, [w:] M. Soja, A. Zborowski (red.), *Miasto w badaniach geografów*, Kraków 2015.
- Rutkowska G., *Przedmieście św. Wojciech w średniowiecznym Poznaniu*, „Kronika Miasta Poznania” 2012, nr 4.
- Rydzewski R., *Gentryfikacja etniczna – cicha walka o macedońskie miasto*, „Res Publica Nowa” 2013, <http://publica.pl/teksty/gentryfikacja-etniczna-cicha-walka-o-macedonskie-miasto-37643.html> (dostęp: 17.10.2016).
- Rykwert J., *Pokusa miejsca. Przeszłość i przyszłość miast*, Kraków 2013.
- Rylukowska A., *Wzorcową wieś niemiecką – Golenhofen*, „Renowacje i Zabytki” 2016, nr 4.
- Sadownik A., *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wrocław 2011.
- Sadowski W., *Podstawy ogólnej teorii systemów*, Warszawa 1978.
- Sadowski W., *Rozwój badań z zakresu ogólnej teorii systemów*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1971, nr 16(2).
- Sadura P., *Państwo, szkoła, klasy*, Warszawa 2017.
- Sadura P., *Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*, Warszawa 2012.
- Sadura P., *Wielość w jedności: klasa średnia i jej zróżnicowanie*, [w:] M. Gdula, P. Sadura (red.), *Style życia i porządek klasowy w Polsce*, Warszawa 2012.
- Sagan I., *Miasto. Nowa kwestia i nowa polityka*, Warszawa 2017.
- Sagan I., *Miasto – scena konfliktów i współpracy. Rozwój miast w świetle koncepcji reżimu miejskiego*, Gdańsk 2000.
- Sagan I., *Rola środowiska naturalnego i społecznego w kształtowaniu terytorialnej identyfikacji jednostki na przykładzie przesiedlonej społeczności lokalnej*, [w:] B. Jałowicki, H. Libura (red.), *Percepcja i waloryzacja środowiska naturalnego i antropogenicznego*, Warszawa 1992.

- Sampson R.J., Groves W.B., *Community Structure and Crime: Testing the Social Disorganization Theory*, „American Journal of Sociology” 1989, vol. 94.
- Sampson R.J., Morenoff J.D., Earls F., *Beyond Social Capital: Spatial Dynamics of Collective Efficacy for Children*, „American Sociological Review” 1999, vol. 64.
- Sampson R.J., Morenoff J.D., Gannon-Rowley T., *Assessing „Neighborhood Effects”: Social Processes and New Directions in Research*, „American Review of Sociology” 2002, vol. 28.
- Sampson R.J., Raudenbush S.W., Earls F., *Neighborhoods and Violent Crime: A Multilevel Study of Collective Efficacy*, „Science” 1997, nr 277.
- Sassen S., *The Global City: New York, London and Tokyo*, Princeton 1991.
- Sawhill I., Chadwick L., *Children in Cities: Uncertain Futures*, The Brookings Center on Urban & Metropolitan Policy, Survey Series, 1999, <http://urbanpolicy.berkeley.edu/pdf/census2000/sawhill.pdf> (dostęp: 24.01.2017).
- Sawicki K., *Diady, kliki, bandy. Młodzież nieprzystosowana społecznie w perspektywie współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej*, Kraków 2018.
- Sawicki K., *Złe dzielnice. Pedagogika miejsca w pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej*, [w:] T. Bajkowski, K. Sawicki, U. Namiotko (red.), *Diagnostyka i metodyka psychopedagogiczna w warunkach wielokulturowości*, Warszawa 2014.
- Scott J., *Władza*, Warszawa 2006.
- Segiet K., *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczenia rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Poznań 2011.
- Segiet K., *Dziecko w wielkim mieście*, Poznań 2000.
- Segiet W., *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013.
- Segiet W., *Rodzice-nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Poznań 1999.
- Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993.
- Siewierska A., Śliwczyńska J., Namysłowska I., *Czy możliwa jest diagnoza systemowa?*, „Psychiatria Polska” 2008, nr 1.
- Simmons R.G., Burgeson R., Carlton-Ford S., Blyth D., *The Impact of Cumulative Change in Early Adolescence*, „Child Development” 1987, vol. 58.
- Sinewali V., *Gentryfikacja. Lokatorzy w ogniu wojny socjalnej*, Poznań 2010.
- Skalski K., *Rewitalizacja we Francji – zarządzanie przekształceniami obszarów kryzysowych w miastach*, Kraków 2009.
- Skuratowicz J., *Architektura Poznania w latach 1918–1939*, „Kronika Miasta Poznania” 1996, nr 4.
- Slobodian Q., Sterling M., *Plądrując Berlin*, „Res Publica Nowa” 2013, <http://publica.pl/teksty/pladrujac-berlin-40671.html> (dostęp: 7.09.2016).
- Smagacz-Poziemska M., *Czy miasto jest niepotrzebne. (Nowe) przestrzenie życiowe młodych mieszkańców miasta*, Warszawa 2015.
- Smith N., *New Globalism, New Urbanism: Gentrification as Global Urban Strategy*, „Antipode” 2002, vol. 34(3).
- Smith N., *The New Urban Frontier: Gentrification and the Revanchist City*, London–New York 1996.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014.
- Smolińska-Theiss B., *Sity ludzkie w teorii pedagogiki społecznej*, [w:] T. Pilch, B. Smolińska-Theiss (red.), *Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1984.

- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993.
- Sobczyk M., *Stygmaty i schematy. Wywiad z dr Anitą Gulczyńską*, „Nowy Obywatel” 2011, nr 4.
- Sobel D., *Place-based Education: Connecting Classrooms and Communities*, Great Barrington 2004.
- Solarek K., *Współczesne koncepcje rozwoju miasta*, „Kwartalnik Architektury i Urbanistyki” 2011, nr 4.
- Sommer R., *Sociofugal Space*, „American Journal of Sociology” 1967, vol. 27(6).
- Sorokin P., *Ruchliwość społeczna*, Warszawa 2009.
- Sowa K., *Zmierzch i odrodzenie lokalizmu*, [w:] M. Malikowski, S. Solecki (red.), *Spółczesność i przestrzeń zurbanizowana. Teksty źródłowe*, Rzeszów 1999.
- Sozański T., *Sieć społeczna*, [w:] K.W. Frieske i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002.
- Springer F., *Wanna z kolumnadą. Reportaże o polskiej przestrzeni*, Wołowiec 2013.
- Sroczyński W., *Kategoria środowiska w pedagogice społecznej*, Warszawa 2007.
- Stake R.E., *Jakościowe studium przypadku*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa 2010.
- Stankiewicz Ł., *Spór o edukację w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 66(2).
- Staszewska S., Wdowicka M., *Rozwój budownictwa jednorodzinnego w strefie podmiejskiej Poznania jako przejaw suburbanizacji*, [w:] J. Słodczyk, R. Klimek (red.), *Przemiany przestrzeni miast i stref podmiejskich*, Opole 2006.
- Stobryła A., *Relacje systemotwórcze w organizacji działania zbiorowego*, „Prakseologia” 1977, nr 1-2.
- Stockdale A., *The Diverse Geographies of Rural Gentrification in Scotland*, „Journal of Rural Studies” 2010, nr 26.
- Suchocka R., *Obezwładniająca moc niektórych enklaw społecznych*, „Opuscula Sociologica” 2014, nr 1(7).
- Sulima R., *Społeczne wyobrażenia wsi na przełomie XX i XXI wieku*, „Wieś i Rolnictwo” 2014, nr 2(163).
- Surzykiewicz J., *Przestrzenno-społeczna orientacja w pedagogice społecznej i pracy socjalnej (wybrane koncepcje i doświadczenia)*, „Pedagogika Społeczna” 2011, nr 3-4(41-42): *Pedagogika społeczna. Wielowymiarowość przestrzeni i środowisk wychowawczych*, red. W. Theiss, M. Winiarski.
- Syrek E., *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.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002.
- Szafranec K., *Młodzież na obszarach wiejskich w Polsce*, 2010, http://ksow.pl/fileadmin/user_upload/ksow.pl/pliki/BalticSeaStrategy/2010.10-26-27-konf/26paz/03_26_10_M%20C5%82odzie%20C5%BC_wiejska_PL.pdf (dostęp: 24.07.2016).
- Szafranec K., *Młodzież wiejska – młodzież polska: dążenia życiowe i potencjał obywatelski na tle standardów europejskich*, „Wieś i Rolnictwo” 2005, nr 3.
- Szafrńska E., *Ewolucja statusu społecznego i pozycji wielkich osiedli mieszkaniowych w strukturze rezydencjalnej miast postsocjalistycznych. Wybrane przykłady*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica” 2015, nr 52.

- Szafrańska E., *Niechciane dziedzictwo, czyli wielkie zespoły mieszkaniowe w strukturze społeczno-przestrzennej postsocjalistycznej Łodzi*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” 2011, nr 36.
- Szafrańska E., *Wielkie osiedla mieszkaniowe w mieście postsocjalistycznym. Geneza, rozwój, przemiany, percepcja*, Łódź 2016.
- Szafrańska E., *Wielkie osiedla mieszkaniowe w okresie transformacji. Próba diagnozy i kierunki przemian na przykładzie Łodzi*, [w:] I. Jażdżewska (red.), *Osiedla blokowe w strukturze przestrzennej miasta*, Łódź 2010.
- Szahaj A., *Co to jest postmodernizm?*, „Ethos” 1996, vol. 33–34.
- Szahaj A., *Teksty na wolności. Strukturalizm – poststrukturalizm – postmodernizm*, „Kultura Współczesna” 1993, vol. 2.
- Szczepańska M., *Osiedla grodzone: świadomościowe aspekty podziałów społeczno-przestrzennych i więź sąsiedzka*, „Przestrzeń Społeczna” (Social Space) 2012, nr 2(3).
- Szczepański J., *Oświata – system czy dramat*, [w:] M. Pęcherski, J. Tudrej (red.), *Procesy samoregulacji w oświacie. Problemy homeostazy społecznej*, Warszawa 1983.
- Szczepański M.S., *Bramy rajy i miejsca przekłete. Socjolog miasta wobec różnych form wykluczenia społecznego na Górnym Śląsku*, „Przegląd Socjologiczny” 2008, t. 57.
- Szczepański M.S., Ślęzak-Tazbir W., *Między łękiem a podziwem: getta społeczne w starym regionie przemysłowym*, [w:] B. Jałowicki, W. Łukowski (red.), *Gettoizacja polskiej przestrzeni miejskiej*, Warszawa 2007.
- Szkudlarek T., *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania” 1997, t. 13, z. 317.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.
- Szlendak T., *Formy aktywności kulturalnej*, [w:] R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, *Praktyki kulturalne Polaków*, Toruń 2014.
- Szlendak T., *O stylach życia w mozaikowym społeczeństwie (od których zależeć będzie rozwój gospodarczy)*, [w:] B. Łaciak (red.), *Polskie style życia, Między miastem a wsią. V Kongres Obywatelski*, Gdańsk 2010.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny. Edukacja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2011.
- Szlendak T., *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Warszawa 2003.
- Szpunar M., *Refleksje klienta pomocy społecznej w kontekście oddziaływań asystenta rodzin*, [w:] J. Szymanowska (red.), *Ewaluacja w pracy socjalnej. Badania, kształcenie, praktyka*, Kraków 2011.
- Sztandar-Sztanderska K., *Teorie praktyki i praktyka teorii. Wstęp do socjologii Pierre’a Bourdieu*, Warszawa 2010.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Sztompka P., *Teorie kontroli społecznej – próba systematyzacji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1967, nr 3.
- Sztumski J., *Systemowa analiza społeczeństwa*, Katowice 2013.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1995.
- Szukalski P., *Być dzieckiem we współczesnej Polsce – szkic demograficzny*, „Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjny” 2017, nr 4, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/21916/2017-04%20Dzieci.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 12.03.2018).
- Szukalski P., *Suburbanizacja obszarów wielkomiejskich w Polsce*, „Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjny” 2015, nr 4, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/>

- xmlui/bitstream/handle/11089/11164/2015-04%20Suburbanizacja.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp: 14.06.2016).
- Szymańska W., *Struktury społeczne osiedli blokowych w średnich miastach Pomorza na przykładzie Słupska*, [w:] I. Jażdżewska (red.), *Osiedla blokowe w strukturze przestrzennej miasta*, Łódź 2010.
- Szymański M.J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013.
- Szymański M.J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2000.
- Szymański M.J., *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnych*, Warszawa 1973.
- Śliwerski B., *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna” 2003, R. XLVI (LIX), nr 1(20).
- Śliwerski B., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2011.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcia – znaczenia – dylematy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Cze-repaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1, Gdańsk 2007.
- Śpiewak R., *Wiejska gentryfikacja: definicja, znaczenie i skutki procesu*, [w:] M. Halamska, S. Michalska, R. Śpiewak, *Studia nad strukturą społeczną wiejskiej Polski*, t. 1, Warszawa 2016.
- Świda-Ziemia H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1998.
- Tabin M., *Wykluczenie jako postawa*, [w:] A. Jasińska-Kania, S. Łodziński (red.), *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce. Mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy*, Warszawa 2009.
- Taranowicz I., *Szanse życiowe dzieci z różnych kategorii rodzin*, „Rocznik Socjologii Rodziny” 1999, nr 11.
- Taraszkiewicz A., *Potrzeba bezpieczeństwa oraz identyfikacji z najbliższym otoczeniem czynnikiem kształtującym współczesną wielorodzinną architekturę mieszkaniową*, [w:] Z. Bać (red.), *Psychologia organizacji przestrzeni środowiska mieszkaniowego. Habitaty 2003*, Wrocław 2004.
- Tarkowska E., *Bieda popegeerowska*, [w:] E. Tarkowska (red.), *Zrozumieć biednego. O biedzie dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, Warszawa 2000.
- Tarkowska E., *Durkheim Emil*, [w:] A. Kojder, K. Kosęła, W. Kwaśniewicz, H. Kubiak (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa 2002.
- Tarkowska E., *Młode pokolenie z byłych PGR-ów. Dziedziczenie biedy czy wychodzenie z biedy?*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 10.
- Tarkowska E., Górniak K., Kalbarczyk A., *System edukacji, ubóstwo, wykluczenie społeczne*, „Polityka Społeczna” 2006, nr 11–12.
- Tarkowska E., Korzeniewska K., *Młodzież z byłych PGR-ów: raport z badań*, Warszawa 2002.
- Theiss W., *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilityarna*, [w:] W. Theiss (red.), *Mała ojczyzna. Kultura – edukacja – rozwój lokalny*, Warszawa 2001.
- Therborn G., *Nierówności, które zabijają. Jak globalny wzrost nierówności niszczy życie milionów i jak z tym walczyć*, Warszawa 2015.
- Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996.
- Thuściak-Deliowska A., *O wykorzystaniu i użyteczności analizy sieci społecznych w badaniu przemocy rówieśniczej w szkole*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 67(3).

- Tobiasz-Lis P., *Rewitalizacja czy gentryfikacja? Fragment dawnej Nowej Dzielnicy w Łodzi*, [w:] J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz (red.), *Procesy gentryfikacji w mieście. XXV Konwersatorium wiedzy o mieście*, Łódź 2012.
- Tomaszewski T., *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984.
- Topolski J. (red.), *Dzieje Poznania*, t. 1 (do roku 1793), cz. 1, Poznań–Warszawa 1988.
- Tuan Y., *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987.
- Turner J.H., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2005.
- Tyszka Z., *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika Społeczna*, Warszawa 1995.
- Uitermark J., Duyvendak J.W., Kleinhans R., *Gentrification as a Governmental Strategy: Social Control and Social Cohesion in Hoogvliet*, „*Environment and Planning*” 2007, vol. 39.
- Urban O., *Działanie jednostek w perspektywie funkcjonalnej – na podstawie społeczno-regulacyjnej teorii kultury Jerzego Kmity i teorii struktury społecznej i anomii Roberta Mertona*, „*Filo-Sofija*” 2014, nr 25(2).
- Urban population growth, raport, http://www.who.int/gho/urban_health/situation_trends/urban_population_growth_text/en/ (dostęp: 6.01.2016).
- Urbaniak-Zajac D., *Koncepcja środowiska w teorii pedagogiki społecznej Aleksandra Kamińskiego a idea Lebenswelt*, „*Pedagogika Społeczna*” 2003, nr 2.
- Van Maanen J., Schein E.H., *Toward a Theory of Organizational Socialization*, „*Research in Organizational Behavior*” 1979, vol. 1.
- Veblen T., *Teoria klasy próżniaczej*, Warszawa 1998.
- Wachowiak A., Frątczak J., *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Poznań 2001.
- Wacquant L., *Więzienia nędzy*, Warszawa 2009.
- Wagner I., *Statość czy zmienność autorytetów. Pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008.
- Walkowiak J., *Metody, procedury, techniki badań socjologicznych. Skrypt dla studentów socjologii (maszynopis)*, Poznań 1997.
- Wallis A., *Socjologia przestrzeni*, Warszawa 1990.
- Walmsley D.J., Lewis G.J., *Geografia człowieka. Podejście behawioralne*, Warszawa 1997.
- Warren R.L., *The Community in America*, Chicago 1972.
- Warzywoda-Kruszyńska W., *Bieda dzieci w środowisku wielkomiejskim (na przykładzie Łodzi)*, „*Polityka Społeczna*” 2009, nr 9.
- Warzywoda-Kruszyńska W., *Miejskie enklawy biedy – społeczne mechanizmy powstawania i zmiany w czasie*, Materiały Projektu WZLOT, <http://www.wzlot.uni.lodz.pl/pub/dokumenty/123251.pdf> (dostęp: 12.07.2017).
- Warzywoda-Kruszyńska W., Golczyńska-Grondas A., *Wzmocnić szanse i osłabić transmisję biedy wśród mieszkańców miast województwa łódzkiego. Raport z badań i rekomendacje*, Łódź 2010.
- Warzywoda-Kruszyńska W., Jankowski B., *Ciągłość i zmiana w łódzkich enklawach biedy*, Łódź 2013.
- Wasielowski K., Leszniewski T., *Socjologia wychowania w Polsce – pytania o wymiar tożsamościowy subdyscypliny*, „*Studia Socjologiczne*” 2013, nr 2(209).
- Wawryniuk S., *Kształtowanie się systemu wychowawczego w wielkomiejskim osiedlu mieszkaniowym*, Warszawa 1977.

- Wawryniuk S., *Sity społeczne*, [w:] T. Frąckowiak (red.), *Profesor Stanisław Kowalski. Rola uczonego w wyobraźni i doświadczeniu społecznym jego uczniów*, Poznań 1993.
- Wawrzyniak P., *Najdawniejsze dzieje Starego Rynku. Próba podsumowania badań archeologicznych*, „Kronika Miasta Poznania” 2004, nr 4.
- Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo*, Warszawa 2002.
- Wendland M., *Wiele twarzy konstrukttywizmu. Różnorodność stanowisk konstruktivistycznych i ich klasyfikacje*, „Kultura i Historia” 2013, nr 24, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/kultura-i-historia-nr-242013> (dostęp: 21.07.2017).
- Węclawowicz G., *Geografia społeczna miasta*, Warszawa 2003.
- Węclawowicz G., *Miasto polskie w transformacji – kształtowanie się miasta postsocjalistycznego*, [w:] S. Liszewski (red.), *Zróznicowanie przestrzenne struktur społecznych w dużych miastach. XI Konwersatorium wiedzy o mieście*, Łódź 1998.
- Wilkin J., *Przekształcanie sektora państwowych gospodarstw rolnych w Polsce w opinii władz lokalnych i mieszkańców „osiedli pegeerowskich”*, [w:] K. Korab (red.), *Ludzie i ziemia po upadku pegeerów*, Warszawa 1997.
- Wilson W., *Jobless Ghettos and the Social Outcome of Youngsters*, [w:] P. Moen, G. Elder, K. Luscher (red.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*, Washington 1995.
- Wilson W., *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, Chicago 2012.
- Wilson W., *When Work Disappears: The World of the New Urban Poor*, New York 1996.
- Winclawski W., *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Warszawa 1976.
- Winiarski M., *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Toruń 2001.
- Winiarski M., *Problemy wychowania w osiedlu mieszkaniowym*, Warszawa 1974.
- Winiarski M., *Przemiany lokalnego środowiska życia jako wyzwanie dla pedagogów społecznych*, [w:] B. Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Szczecin 2008.
- Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000.
- Winiarski M., *System wychowawczy*, [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.
- Winiarski M., *Szkoła środowiskowa na wsi*, Warszawa 1982.
- Winiarski M., *Środowisko wychowawcze*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Warszawa 2005.
- Winiarski M., *Współpraca jako kategoria edukacji środowiskowej*, [w:] A.W. Maszke, C. Lewicki (red.), *Współpraca i partnerstwo w środowisku lokalnym. Problemy teoretyczno-praktyczne*, Rzeszów 2005.
- Wirth L., *Community Life and Social Policy*, Chicago 1956.
- Wirth L., *Urbanism as a Way of Life*, „American Journal of Sociology” 1938, vol. 44(1), <http://www.sjsu.edu/people/saul.cohn/courses/city/s0/27681191Wirth.pdf> (dostęp: 25.07.2016).
- Wiśniewska M., *Żywność, życie i turystyka w stylu „slow”*, „Zarządzanie i Finanse” 2012, nr 3.
- Witkowski L., *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków 2011.
- Witkowski L., *Współczesne „systemy” edukacyjne między samoregulacją i autodegradacją. O problematyczności i dramaturgii kategorii systemu w pedagogice*, [w:] R. Kwiecińska,

- J.M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Kraków 2012.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków 2009.
- Włodarczyk E., *Społeczny wymiar problemu alkoholowego kobiet. Obraz i instytucjonalne reakcje środowiska wielkomiejskiego*, Poznań 2017.
- Włodarek J., *Wychowanie jako przedmiot socjologii*, [w:] W. Ambrozik, J. Modrzewski (red.), *Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów. Wybór źródeł*, Koszalin 1998.
- Wojkun G., *Czy miasta naprawdę się rozrastają?*, „Czasopismo Architektoniczne” 2010, z. 3-A.
- Wojkun G., *Osiedle mieszkaniowe jako trwałe i akceptowalne środowisko życia człowieka. Psychologia organizacji przestrzeni i zamieszkania na podstawie Osiedla Arkońskiego w Szczecinie (1975–1979)*, [w:] Z. Bać (red.), *Psychologia organizacji przestrzeni środowiska mieszkaniowego. Habitaty 2003*, Wrocław 2004.
- Woodhouse J.L., Knapp C.E., *Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches*. „ERIC Digest”, <https://www.ericdigests.org/2001-3/place.htm> (dostęp: 13.07.2017).
- Woronowicz S., *Mniejszość romska na Węgrzech*, Warszawa 2011, <http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/24/plik/ot-606.pdf> (dostęp: 17.10.2016).
- Woźniak W., *Ludzie biedni i ich dzieci w percepcji lokalnych elit*, [w:] L. Głodyka, I. Machaj (red.), *Enklawy życia społecznego*, Szczecin 2007.
- Wódz K., *Praca socjalna w miejscu zamieszkania*, Katowice 1998.
- Wódz K., Wódz J., *W poszukiwaniu nowej tożsamości. Miasta Śląska i Zagłębia w okresie przemian końca XX wieku*, [w:] B. Kloch, A. Stawarz (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa miasta postindustrialnego w Europie Środkowej*, Rybnik–Warszawa 2005.
- Wójcik M., *Przemiany społeczno-przestrzenne osiedli wiejskich. Studium przypadku Łódzkiego Obszaru Metropolitalnego*, Łódź 2013.
- Wójcik-Żołądek M., *Bieda pracujących. Zjawisko working poor w Polsce*, „Studia BAS” 2013, nr 4(36).
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1974.
- Wroczyński R., *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa 1966.
- Wrzesień W., *Europejscy poszukiwacze i specyfika ich relacji międzypokoleniowych*, [w:] W. Wrzesień, A. Żurek, I. Przybył, *Rodzice i ich dzieci w tańcu pokoleń*, Poznań 2005.
- Wysocka E., *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Kraków 2013.
- Yagley J., George L., Moore C., Pinder J., *They Paved Paradise... Gentrification in Rural Communities*, Housing Assistance Council Raport, Washington 2005, <http://www.ruralhome.org/storage/documents/gentrification.pdf> (dostęp: 17.06.2014).
- Zadrożyńska A., *Homo Faber i Homo Ludens. Próba modelowego ujęcia kultury tradycyjnej i współczesnej*, „Etnografia Polska” 1983, t. 27, z. 2.
- Zeiher H., *Children’s Islands in Space and Time: The Impact of Spatial Differentiation on Children’s Ways of Shaping Social Life*, [w:] M. du Bois-Reymond, H. Sünker, H.H. Krüger (red.), *Childhood in Europe: Approaches – Trends – Findings*, New York 2001.
- Zeiher H., *Shaping Daily Life in Urban Development*, [w:] P. Christensen, M. O’Brien, *Children in the City: Home Neighbourhood and Community*, New York 2003.
- Ziółkowski J., Znaniecki F., *Czym jest dla Ciebie miasto Poznań*, Poznań 1984.
- Ziółkowski M., *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*, Poznań 2000.

- Ziółkowski M., *System*, [w:] K.W. Frieske i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002.
- Ziółkowski M., *Teorie konfliktu i teorie władzy. Wstęp*, [w:] A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Warszawa 2006.
- Znaniński F., *Ludzie teraźniejszości a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 2001.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, t. 1–2, Warszawa 2001.
- Znaniński F., *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, [w:] M. Malikowski, S. Solecki (red.), *Spółczesność i przestrzeń zurbanizowana. Teksty źródłowe*, Rzeszów 2011.
- Znaniński F., *Upadek cywilizacji zachodniej*, Warszawa 1921.
- Znaniński F., *Wstęp do socjologii*, Warszawa 1988.
- Znaniński F., *Wychowanie dla demokracji*, „Zoon Politikon” 2014, nr 5.
- Zubelewicz J., *Filozoficzna analiza i krytyka pądocentryzmu pedagogicznego*, Warszawa 2008.
- Zukin S., *The Cultures of the City*, Oxford 1995.
- Zychowicz Z., Jędrzycka M., *Współczesny wizerunek dawnej wsi pegieerowskiej*, [w:] I. Machaj, J. Styk (red.), *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce*, t. 2: *Wieś*, Lublin 1995.
- Żróbek-Różańska A., Zysk E., *Czy rozlewające się miasto odmładza podmiejską wieś? Studium podolsztyńskich gmin wiejskich*, „Wieś i Rolnictwo” 2015, nr 4(169).
- Żywczyński M., *Historia powszechna 1789–1870*, Warszawa 1996.

Spis fotografii

Fotografia 1. Zabudowa śródmiejska	263
Fotografia 2. Plac zabaw w Gołęczewie	276
Fotografia 3. Plac zabaw w Gołęczewie	277
Fotografia 4. Boisko sportowe w Gołęczewie	279
Fotografia 5. Stara i nowa zabudowa w przestrzeni Śródmieścia	280
Fotografia 6. Śródmiejskie podwórka	320
Fotografia 7. Śródmiejskie podwórka	320
Fotografia 8. Śródmiejskie podwórka	320
Fotografia 9. Śródmiejskie podwórka	321
Fotografia 10. Śródmiejskie podwórka	321
Fotografia 11. Enklawa sąsiedzka w Śródmieściu	334
Fotografia 12. Wystawa przygotowana przez mieszkańców jednego ze śródmiejskich sąsiedztw	335
Fotografia 13. Szkoła w Gołęczewie – wiek XX	338
Fotografia 14. Szkoła w Gołęczewie – widok obecny	339
Fotografia 15. Szkoła w Gołęczewie – widok obecny	339
Fotografia 16. Śródmiejskie klimaty poranne	376
Fotografia 17. Wartofrajda – nowy plac zabaw w Śródmieściu	386

Spis map

Mapa 1. Granice miejscowości Gołęczewo	231
Mapa 2. Obwód Szkoły Podstawowej nr 40 im. Mieszka I w Poznaniu	231
Mapa 3. Mapy emocjonalne Poznania	285

Spis schematów

Schemat 1. Mechanizm powstawania enklaw biedy	112
Schemat 2. Przewidywany kierunek zmian w statusie społecznym mieszkańców poszczególnych stref miasta po 1990 roku	133
Schemat 3. Schemat rozwoju wielkich osiedli mieszkaniowych	136
Schemat 4. Współwystępowanie rodzajów gentryfikacji w toku rozwoju procesu	169
Schemat 5. Cyrkularne ujęcie procesu gentryfikacji	185
Schemat 6. Odwracanie „gradientu społecznego” w procesie gentryfikacji ...	195
Schemat 7. Model procesu zmian funkcjonowania lokalnych systemów wychowawczych w procesie gentryfikacji	225
Schemat 8. Struktura systemu wychowawczego Gołęczewa	289
Schemat 9. Struktura systemu wychowawczego Śródmieścia	290
Schemat 10. Relacja między poszczególnymi ogniwami wewnętrznego systemu społecznego szkoły działającej w rejonie podmiejskim	344
Schemat 11. Relacja między poszczególnymi ogniwami wewnętrznego systemu społecznego szkoły działającej w rejonie śródmiejskim	356

Spis wykresów

Wykres 1. Kierunki migracji wewnętrznych w latach 1998–2016	102
Wykres 2. Typologia grup zaangażowanych w proces gentryfikacji	187
Wykres 3. Dynamika zmian wykształcenia mieszkańców Gołęczewa w latach 1988 i 2002 na podstawie Narodowych Spisów Powszechnych (dane w %) ..	253
Wykres 4. Liczba mieszkańców Gołęczewa w podziale na grupy wiekowe w latach 1988, 2002, 2017 (dane w %)	256
Wykres 5. Liczba mieszkańców Starego Miasta w podziale na grupy wiekowe w latach 1988, 2002, 2017 (dane w %)	269
Wykres 6. Liczba uczniów szkoły podstawowej i przedszkola w Gołęczewie ...	341
Wykres 7. Liczba uczniów Szkoły Podstawowej nr 40 im. Mieszka I w latach 2003–2017	348

Spis tabel

Tabela 1. Najważniejsze procesy zachodzące w strukturze społecznej, przestrzennej i funkcjonalnej wielkich osiedli mieszkaniowych w mieście post-socjalistycznym i częstotliwość ich występowania	135
Tabela 2. Fazy gentryfikacji	173
Tabela 3. Typologia procesów odnowy sąsiedztwa Mathieu Van Criekingena i Jean-Michela Decroly’ego w opracowaniu Jacka Gądeckiego	174

Tabela 4. Degradacja obszarów miejskich i jej społeczne efekty	179
Tabela 5. Motywacje migracji	182
Tabela 6. Różnice między gentryfikacją miejską i wiejską	184
Tabela 7. Efekty studentyfikacji przestrzeni	190
Tabela 8. Pozytywne i negatywne konsekwencje gentryfikacji z perspektywy indywidualnej, lokalnej i miejskiej	198
Tabela 9. Kryteria oceny funkcjonowania systemu wychowawczego w odniesieniu do procesu socjalizacji	222
Tabela 10. Cechy gentryfikacji emancypacyjnej i rewanzystowskiej	224
Tabela 11. Zastosowane w projekcie techniki badawcze wraz z charakterystyką zakresu uzyskanych danych oraz wskazaniem respondentów	229
Tabela 12. Charakterystyka ilościowa kwestionariuszy z uwzględnieniem miejsca i typu respondenta	240
Tabela 13. Płeć respondentów-rodziców biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca zamieszkania	241
Tabela 14. Poziom wykształcenia respondentów-rodziców biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca zamieszkania	242
Tabela 15. Sytuacja zawodowa respondentów-rodziców biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca zamieszkania	242
Tabela 16. Dzietność respondentów-rodziców biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca zamieszkania	243
Tabela 17. Sytuacja rodzinna respondentów-rodziców biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca zamieszkania	243
Tabela 18. Sytuacja materialna respondentów-rodziców biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca zamieszkania	244
Tabela 19. Płeć respondentów-nauczycieli biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca pracy	244
Tabela 20. Wykształcenie respondentów-nauczycieli biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca pracy	245
Tabela 21. Etap awansu zawodowego respondentów-nauczycieli biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca pracy	246
Tabela 22. Staż pracy respondentów-nauczycieli biorących udział w badaniu z uwzględnieniem miejsca pracy	246
Tabela 23. Płeć uczniów biorących udział w badaniu według szkół	246
Tabela 24. Charakterystyka ilościowa wywiadów z uwzględnieniem miejsca i typu respondenta	247
Tabela 25. Charakterystyka respondentów biorących udział w wywiadach wraz z przypisanymi kodami	248
Tabela 26. Dynamika zmiany liczby ludności Gołęczewa w latach 1988–2016 ..	252
Tabela 27. Poziom wykształcenia respondentów z uwzględnieniem czasu zamieszkania w Gołęczewie (badania rodziców)	254
Tabela 28. Ocena sytuacji materialnej z uwzględnieniem czasu zamieszkania w Gołęczewie	255

Tabela 29. Liczba mieszkańców Gołęczewa w podziale na grupy wiekowe w latach 1988, 2002, 2017	256
Tabela 30. Dynamika zmian w grupach produkcyjnych mieszkańców Gołęczewa (dane w %)	258
Tabela 31. Liczba środowisk z terenu Gołęczewa objętych oddziaływaniami Ośrodka Pomocy Społecznej w Suchym Lesie	258
Tabela 32. Migracje mieszkańców Starego Miasta w obrębie Poznania	259
Tabela 33. Liczba mieszkańców Starego Miasta w podziale na grupy wiekowe w latach 1988, 2002, 2017	268
Tabela 34. Dynamika zmian w grupach produkcyjnych mieszkańców Starego Miasta (dane w %)	269
Tabela 35. Poziom wykształcenia rodziców ze Śródmieścia w badaniach z lat 1982 i 2017 (dane w %)	270
Tabela 36. Dynamika liczby osób ze Śródmieścia objętych pomocą w latach 2008–2016 z podziałem na typy rodzin	271
Tabela 37. Dynamika liczby rodzin ze Śródmieścia objętych pomocą z powodu występowania zjawiska ubóstwa	271
Tabela 38. Ocena sytuacji materialnej badanych mieszkańców Śródmieścia ..	272
Tabela 39. Liczba wydanych pozwoleń na budowę w Gołęczewie w latach 2003–2017	275
Tabela 40. Reguły życia rodzinnego w opiniach badanych nastolatków z Gołęczewa	294
Tabela 41. Sytuacja rodzinna w opiniach staromiejskich nastolatków	303
Tabela 42. Autorytety w życiu staromiejskich nastolatków	305
Tabela 43. Miejsce zamieszkania rówieśników respondentów ze Śródmieścia ..	322
Tabela 44. Postawa wobec sąsiadów a czas zamieszkiwania w Gołęczewie ...	329
Tabela 45. Postawa wobec sąsiadów a czas zamieszkiwania w Śródmieściu ..	336
Tabela 46. Liczba uczniów szkoły podstawowej i przedszkola w Gołęczewie ...	341
Tabela 47. Czynniki wyboru szkoły w środowisku podmiejskim	343
Tabela 48. Ocena współpracy rodziców ze szkołą w opiniach nauczycieli (Gołęczewo)	345
Tabela 49. Liczba uczniów Szkoły Podstawowej nr 40 im. Mieszka I w latach 2003–2017	348
Tabela 50. Motywacje wyboru szkoły (respondenci ze Śródmieścia)	350
Tabela 51. Ocena działania instytucji a poziom wykształcenia rodziców (respondenci śródmiejscy)	351
Tabela 52. Wyniki I części egzaminu szóstoklasisty w latach 2015–2016 (Śródmieście)	352
Tabela 53. Zadania i cechy szkoły w opiniach jej uczniów (Śródmieście)	354
Tabela 54. Ocena współpracy rodziców ze szkołą w opiniach nauczycieli (Śródmieście)	357
Tabela 55. Ocena funkcjonowania uczniów szkoły śródmiejskiej w opiniach nauczycieli	359

Tabela 56. Środowiska objęte oddziaływaniami ośrodka pomocy społecznej w latach 2008–2017 (Gołęczewo)	362
Tabela 57. Cele, zadania, grupa docelowa oraz zasięg działania organizacji III sektora funkcjonujących na terenie Śródmieścia	365
Tabela 58. Hierarchia najbardziej dokuczliwych problemów w ocenie mieszkańców wsi podmiejskiej	371
Tabela 59. Hierarchia najbardziej dokuczliwych problemów w ocenie mieszkańców obszaru śródmiejskiego	375
Tabela 60. Struktura przestępczości nieletnich w roku 2015 (obszar staromiejski)	377
Tabela 61. Ocena związku między zmianami dokonującymi się w społeczności lokalnej a funkcjonowaniem systemu wychowawczego	389
Tabela 62. Ocena warunków do opieki i wychowania dzieci i młodzieży w badanych środowiskach wychowawczych	389
Tabela 63. Czynniki ułatwiające opiekę i wychowanie dzieci i młodzieży na badanych terenach	392
Tabela 64. Czynniki utrudniające opiekę i wychowanie dzieci i młodzieży na badanych terenach	393
Tabela 65. Ocena poziomu wysycenia instytucji pomagających w opiece i wychowaniu dzieci i młodzieży na badanych terenach	395

SOCIALIZATION SYSTEMS IN LOCAL COMMUNITIES UNDERGOING GENTRIFICATION

Collapse – stagnation – development

Summary

Humans' immediate environment has almost always been a key area of interest to educationalists, who attribute to it a particular role in the individual's development. It is in their immediate environment that, despite globalisation processes, the weakening bond between time and place and increased mobility, each person comes into contact with society's institutions. It is here that the socialization process takes place – an individual identifies and takes on their first social roles, learns and subsequently applies their societal ABC. Local society is the fundamental reservoir of special bonds, which are varied in nature and scope, thanks to which they become an irreplaceable source of support and control. In many cases, education and career paths starts from this local space, impacting on the individual's life for many years. These tasks and processes are realized within distinct structures, termed socialization environments, which can be viewed as forming a coherent whole directed towards common goals through implementing organised and ordered actions.

The local socialization environment, which, due to the theoretical point of view adopted in this article, I define as socialization systems, has been the subject of many studies and theoretical inquiries. This has led to a great deal of multifaceted, sound and empirically verified knowledge on the processes carried out within this sphere of socialization and nurturing. In analysing studies on the local conditions of these processes, my attention was caught by the complete lack of reference to the increasingly evident process of gentrification. This process can be understood as a sequence of changes at the social and demographic, physical-functional and cultural symbolism levels, the effect of which is to reverse the social gradient¹, the domination by middle- and upper-class members of society of space hitherto inhabited by the lower classes. In my view, the gentrification process impacts on the way local socialization processes function, and I show this in this book.

¹ J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa. Charakterystyka, rozwój koncepcji badawczej i przegląd wyjaśnień*, Warszawa 2010, p. 12.

There are at least two reasons why educationalists should be interested in gentrification processes. The first is quantitative. It is estimated that over 2 million Poles inhabit urban areas that have experienced revitalisation and gentrification². A similar number migrated from urban to rural areas in the early 21st century³; this process shows no signs of slowing and is expected to continue for the next two–three decades⁴. City centres remain and the country (particularly that on the outskirts of cities) becomes an important habitat and, at the same time, a space in which socialization systems function. This is where the second justification comes in. Changes associated with the gentrification process create new conditions in which socialization systems can act. The influx of members of the middle and higher social classes, with varied amounts of capital, for whom caring for a child is one of the most important tasks in life, which expresses itself in the tendency to make individual and collective efforts to optimise the conditions for society's youngest members. To many this influx seems a desirable phenomenon for inner-city and rural socialization systems. But is this really the case? Perhaps new users of the socialization system always give impetus for them to change? What is the nature and dimensions of these changes? These are questions which I seek to answer.

This book has a classical structure. The first three chapters deal with theory. Chapter One is entitled "Socialization systems as a subject in the social sciences and humanities", provides an introduction. Adopting an interdisciplinary approach, I describe social systems, and describe the socialization system as one variety of such a system, pointing at the same time to its indisputable significance. Taking into consideration the fact that scholars have reflected on these socialization systems for several centuries, I was struck me as justified to present them historically. In the chapters that follow I discuss socialization systems from the structural-functional point, constructivist, post-constructivist and postmodern points of view. In Chapter Two I present local circumstances and the systemic perspective on socialization environments. I also present updated portrait of selected socialization environments (former collective, commuter belt areas, inner-city enclaves of poverty, council housing estates and gated estates), and in doing so consider their typical character. Two of the environments described here (inner-city areas of a large city and suburban villages in the commuter belt) were used as the site of my research.

Chapter Three describes the gentrification process. In it I draw on historical themes, present the source of concepts related to urban and rural development, and focus attention on the modern-day understanding of these concepts. In addition to definitions, I strive to show how extremely diverse gentrification is. This is visible in the typologies quoted and in the attempts to establish a chronology of changes in communities experiencing this process. This chapter also contains portraits of agents of gentrification and of areas in which it is taking place. It is important to show the duality of this

² A. Muzioł-Węclawowicz, *Rewitalizacja dzielnic śródmiejskich*, [w:] W. Jarczewski (ed.), *Przestrzenne aspekty rewitalizacji – śródmieścia, blokowiska, tereny poprzemysłowe, pokolejowe i powojkowe*, Kraków 2009, p. 21.

³ Own calculations based on Local Data Bank.

⁴ Por. P. Szukalski, *Suburbanizacja obszarów wielkomiejskich w Polsce*, „Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjnych” 2015, no. 4, p. 2.

process by referring to its positive and negative sides. The chapter closes by considering the course of this process in the countries of Central and Eastern Europe.

Chapter Four opens the methodological and empirical part of the work. In this chapter I present the methodological basis for defining the subject and objectives, formulate problems and hypotheses, at the same time justifying the use of a systemic approach as a theoretical and methodological basis. This chapter also contains a model I have developed of the relations between the course of the gentrification process and how socialization systems function. In addition to this, there is information about the site of research and sample selection. The procedure, methods, research techniques are described, along with diagrams presenting how data were processed.

Chapter Five comprises my own research findings. These sought to explain which changes are occurring in the socialization systems of communities undergoing gentrification. The analysis focusses on the subsystems of primary socialization, which relate to families, peer groups and neighbours as being key to further subsystems: professional education, selection and preorientation, support and welfare, social control, and the free time of children and adolescents. In this chapter I also evaluate how socialization systems function from parents' and teachers' point of view. With regard to the assumption that the course and, in a sense, the effects of the socialization process are a measure of the quality of system's influence, I have devoted the final subchapter to defining which type we are dealing with in the systems being researched and what the consequences are for the individual, community and society.

The final part of the article is the conclusion.

Translated by Rob Pagett



Monografia wpisuje się w nurt badań nad przemianami środowisk wychowawczych współczesnej Polski. Przedmiotem zainteresowania autorki stały się dwa środowiska wychowawcze: wieś podmiejska oraz śródmieście wielkiego miasta, widziane z perspektywy systemowej. Te odmienne byty łączący dokonujący się w nich proces gentryfikacji. Zgromadzony materiał pozwolił odpowiedzieć na pytanie o to, jakie zmiany zachodzą w systemach wychowawczych gentryfikujących społeczności lokalnych i jakie są ich konsekwencje w wymiarze indywidualnym, lokalnym i społecznym. Warto zaznaczyć, że jest to pierwsza praca pedagogiczna, w której podjęto wątek gentryfikacji, dostrzegając w niej istotną zmienną procesów socjalizacji i wychowania.

ISBN 978-83-232-3454-8
ISSN 0083-4254

