

## O instytucjonalizacji w nauce – rozważania o rozwoju pedagogiki społecznej

---

Rozwój nauki można przedstawiać, wykorzystując różne kryteria opisu i oceny. Jednym z takich kryteriów jest proces instytucjonalizacji. Jak się okazuje, jest to kryterium rekonstrukcyjne szczególnie przydatne w odniesieniu do nauk społecznych, w tym także pedagogiki społecznej. Po raz kolejny, gdy chodzi o analizy strukturalne, dyscyplina ta poddaje się prawie w sposób modelowy takim analizom, ujawniając i potwierdzając – w tym znaczeniu – klasyczne mechanizmy swojego rozwoju. Czy z mocy tych kryteriów można jednak wnioskować o przyszłości dyscypliny, czy w ogóle o przyszłości takiej można mówić, nawet gdy pewne prawidłowości i schematy wydają się prawie namacalne? Czy raczej potrzeba tu Popperowskiego dystansu i sceptycyzmu, a nauka i jej rozwój potoczą się i tak swoimi drogami?

### Instytucja w ujęciu nauk społecznych

Zagadnienia instytucjonalizacji bezpośrednio wiążą się i wywodzą z problematyki instytucji, ta zaś podejmowana była i jest we wszystkich naukach społecznych – zarówno więc w socjologii, pedagogice, jak i psychologii, ale również w antropologii kulturowej, ekonomii, i w naukach prawniczych. Wszędzie tam, oczywiście w różnych aspektach i na różnym poziomie, gdy chodzi o przyjmowane koncepcje i ich specyfikę, podejmuje się zagadnienie instytucji.

Najbardziej jednak zróżnicowane ujęcie tego zagadnienia, przywołujące bogatą tradycję, mamy w socjologii. Tutaj zagadnienie instytucji – sposobu jej rozumienia, roli w życiu społecznym itp., w zasadzie pojawiło się od początku istnienia tzw. naukowej socjologii, a więc tej postcomtowskiej – klasycznej systemowej socjologii. W tym socjologicznym nurcie rozważań problematyka instytucji była kluczowym zagadnieniem w pracach H. Spencera, E. Durkheima, M. Webera czy później T. Parsonsa, R. Mertona, a w Polsce B. Malinowskiego, F. Znanieckiego, a więc w nurcie socjologii bardziej funkcjonalnie

rozumianej, w końcu współcześnie jest ona wyraźnie obecna w twórczości np. P. Bergera, T. Luckmanna, czy E. Goffmana.

Generalnie można powiedzieć, że większość spójnych i całościowych teorii przyjmowanych przede wszystkim w socjologii bądź też antropologii kulturowej, ale nie tylko, które analizują życie społeczne, zwłaszcza w kategoriach systemu, przywołuje kategorię instytucji, wskazując, iż jest to podstawowa płaszczyzna lub obszar życia społecznego (jest tak również w pedagogice, czy pedagogikach, dla której instytucja jest fundamentalnym nośnikiem wychowania zarówno w sensie organizacyjnym – praktycznym, jak i kulturowym – aksjologicznym). Spotykamy tu bardziej lub mniej pogłębione koncepcje instytucji – od Durkheimowskiego jej rozumienia, jako bardziej organizacyjnie rozumianego faktu społecznego, będącego podstawą i wyznacznikiem ładu społecznego, czy też bardziej Parsonowskiego rozumienia, jako sposobu i efektu działania regulowanego normatywnie, wpisującego się w zmianę społeczną i wyznaczającego ją – to dwa wątki dominujące w teorii instytucji. Choć jednocześnie jest tu trudno o wyraźne – nie zawsze jednoznaczne, a także odmienne – podziały i rozgraniczenia w tej sprawie. W wypadku bowiem E. Durkheima pojęcie instytucji ma swoje wyraźne odniesienie do przyjmowanej przez niego koncepcji **faktu społecznego** – ta zaś daje różne ontologiczne i epistemologiczne możliwości interpretacyjne, które jednak pozostają w granicach funkcjonalnego sposobu rozumienia zjawisk społecznych. Utożsamiając bowiem istnienie i funkcjonowanie instytucji z faktem społecznym, Durkheim mówi, że fakty społeczne to:

wszystkie zjawiska zachodzące w ramach społeczeństwa, jeśli tylko są one dostatecznie powszechne aby budzić społeczne zainteresowanie [...] Faktem społecznym jest wszelki sposób postępowania, utrwalony lub nie, zdolny do wywierania na jednostkę zewnętrznego przymusu; albo inaczej taki, który jest w danym społeczeństwie powszechny, mający jednak własną egzystencję, niezależną od jego jednostkowych manifestacji. [W przypisie do powyższej definicji autor umieścił bardzo ważny, z punktu widzenia rozumienia instytucji, komentarz:] To bliskie pokrewieństwo życia i struktury, organu i funkcji, może być w socjologii łatwo ustalone, albowiem między dwoma punktami, istnieje seria ogniw pośrednich, które wskazuje na związek pomiędzy nimi i daje się bezpośrednio obserwować. Biologia nie rozporządza takimi możliwościami. Wolno jednak wierzyć, iż indukcje pierwszej z tych nauk, dotyczące tego tematu, dadzą się odnieść do drugiej i w organizmach, podobnie jak w społeczeństwach – istnieją między owymi porządkami jedynie różnice stopnia (Durkheim 2000, s. 41).

Nieco inaczej rzecz ma się u Talkotta Parsonsa, rozpatrującego kategorię instytucji w perspektywie **działania** urzeczywistniającego się w ramach systemu społecznego, który jest strukturą współzależną i funkcjonalnie „połączoną”. Autor ten mówi o tym w sposób następujący:

Struktura instytucjonalna społeczeństwa musi być rozpatrywana jako szczególny aspekt całego systemu społecznego. Zwłaszcza rozważanie możliwości zmian wewnątrz instytucji wymaga potraktowania ich w sposób systematyczny z uwzględnieniem współzależności z innymi

głównymi elementami systemu. Instytucjami są wzory, które określają zasadniczą treść zachowania, jakiego mamy prawo spodziewać się po osobach pełniących ważne ze strukturalnego punktu widzenia role w systemie społecznym (Parsons 1972, s. 318)<sup>1</sup>.

Generalnie więc instytucja poza tym, podstawowym poziomem egzystencjalno-organizacyjnym (i organicznym?)<sup>2</sup>, rozumiana jest w tych koncepcjach albo jako wzór działania i zachowań, albo jako ustanowiony i uznawany zwyczaj – proces kulturowo interpretowany i definiowany, mający jednocześnie swoje wyraźne odniesienie do problematyki spójności, integralności i ładu społecznego. Mówiąc dalej o podejściach interpretacyjnych w odniesieniu do problematyki instytucji, również w odniesieniu do wyżej wskazanych sposobów rozumienia, można wyróżnić kilka poziomów analizy, kilka ujęć w tym względzie. Wskazuje na to w swoich pracach M. Malikowski, który wyróżnił następujące możliwe ujęcia:

1. Ujęcie behawioralne.
2. Ujęcie aksjologiczno-normatywne.
3. Ujęcie funkcjonalne.
4. Ujęcie organizacyjne (Malikowski 1989).

Natomiast płaszczyznami i obszarami dyskusji podejmowanymi w naukach społecznych, a odnoszącymi się do kategorii instytucji, do tej rzeczywistości społecznej, są np. zagadnienia

- genezy instytucji,
- funkcji przez nie spełnianych w stosunku do jednostki i całego systemu społecznego,
- stopnia spójności całego systemu instytucjonalnego,
- stopnia stabilności/zmienności instytucji,
- czy w końcu postrzegania instytucji jako struktury czy też jako procesu.

Odmienne rozwiązania powyższych kwestii odnajdujemy na gruncie różnych stanowisk teoretycznych – na gruncie różnych koncepcji.

---

<sup>1</sup> W kontekście rozważań nad wychowaniem, zwłaszcza w perspektywie pedagogiki społecznej i przyjmowanych w niej wizji całościowych oddziaływań wychowawczych (np. kulturalno-oświatowych i opiekuńczo-socjalnych), ważna wydaje się Parsonowska koncepcja sił motywujących – interesów – które zawsze są źródłem zmiany systemu społecznego (instytucjonalnego). Koncepcję tę można by z jednej strony wiązać z problematyką sił społecznych – tak rozumianych jak w szkole H. Radlińskiej – jako źródeł zmiany społecznej, w kontekście dysfunkcjonalności społecznej, z drugiej zaś strony można by ją wiązać z problematyką konstruowania systemu społecznego – integrowania jego elementów, jako przejaw oczekiwanych przemian społecznych – tak jak w pedagogice społecznej inspirowanej marksizmem, choć tutaj kategorię sił motywujących należałoby wiązać również (bardziej) z modelowaniem.

<sup>2</sup> W podejściu funkcjonalnym, gdy chodzi o sposób rozumienia relacji społecznych i funkcjonowanie systemu społecznego, także na poziomie instytucji, zawsze jako bardziej lub mniej wyraźne pojawiają się analogie do funkcjonowania organizmu. We współczesnych teoriach są one mniej wyraźne, ale charakterystyczne są dla klasycznych nurtów postcomtowskiej socjologii systemowej.

Inne rozwiązania proponują np. zwolennicy funkcjonalizmu, inne teorii wymiany czy konfliktu społecznego. Każde odmienne podejście teoretyczne daje nam tu inny sposób patrzenia i rozumienia instytucji przy jednocześnie wskazywanej jej niepodważalnej roli dla życia społecznego oraz zawsze względnie trwałych elementów, które ją tworzą. Najczęściej wymienia się tu (szczególnie gdy chodzi o jej poziom organizacyjny): określone normy, członkowie (personel), urządzenia materialne, formy organizacyjne i działania (Szczepański 1970).

W związku ze wskazaną tu różnorodnością, gdy chodzi o sposób rozumienia – definiowania instytucji, funkcjonują również jej różne typologie. W podejściu bardziej systemowym, jeżeli chodzi o zakres podejmowanych i realizowanych działań, bardzo interesująca wydaje się ciągle przywoływana w literaturze typologia S. Eisenstadta, który wyróżnił:

1) instytucje ekonomiczne, a więc te które zajmują się produkcją oraz dystrybucją dóbr i usług,

2) instytucje polityczne, które określają polityczną organizację i strukturę społeczeństwa,

3) instytucje wychowawcze i edukacyjne, w tym instytucje kulturowe związane z działalnością naukową, artystyczną, z religią,

4) instytucje rodziny i pokrewieństwa,

5) instytucje określające dostęp do społecznych zasobów, zajmujące się problematyką stratyfikacji społecznej (Eisenstadt 1968).

Klasyfikacja i podział instytucji jaki utrwalił się w pedagogice społecznej zdaje się wyraźnie pochodzić z obszaru rozważań prowadzonych wcześniej i źródłowo – na gruncie socjologii wychowania, gdzie utożsamiano je ze środowiskami wychowawczymi. Przyjmowanie jednocześnie postawy realizmu społecznego prowadziło do wyróżniania szczegółowych typologii instytucji wychowawczych tożsamych właśnie z przyjmowanymi typologiami środowisk wychowawczych<sup>3</sup>.

Biorąc pod uwagę wszystkie wyżej przedstawione rozważania i wskazane rozstrzygnięcia, z punktu widzenia podjętego problemu instytucjonalizacji w odniesieniu do pedagogiki społecznej, w rozważaniach niniejszych przyjąłem dość klasyczny sposób rozumienia instytucji. Jest to:

---

<sup>3</sup> Chodzi tu szczególnie o lata 70., por. prace S. Kowalskiego, K. Przecławskiego, J. Szczepańskiego czy późniejsze E. Trempały. Rozpoznanie i rekonstrukcja sposobów rozumienia instytucji, jakie przyjmowano w pedagogice społecznej, wymaga dalszych szczegółowych badań. Wydaje się bowiem, że inne są wpływy widoczne w tej sprawie w pracach F. Znanickiego, inne natomiast w pracach socjologów polskich pisanych w latach 70. Widoczne jest również zróżnicowanie i wielowątkowość rozumienia instytucji we współczesnej pedagogice społecznej, por. prace E. Marynowicz-Hetki czy pisane obecnie w nurcie tzw. edukacji środowiskowej.

stosunkowo trwałe układy strukturalny i kulturowy jako zorganizowany typ działań (faktów społecznych) – rozwijający się oddolnie albo specjalnie zaplanowany, zaspokajający określone potrzeby jednostek lub zbiorowości w sposób uregulowany – podlegający kontroli społecznej oraz normom społecznym, będący podstawowym elementem organizacji życia społecznego i przybierający określone formy organizacyjne.

Powyżej zaprezentowane stanowisko lokalizuje sposób rozumienia instytucji w ujęciu bardziej systemowym, jako kluczowe bowiem i fundamentalne jest tu przyjęte odniesienie do społeczeństwa jako całości, rozumianej zresztą dość funkcjonalnie, a więc z takimi, choć względnie ukrytymi kategoriami, jak kategoria ładu społecznego, porządku, potrzeb społecznych i w końcu integracji społecznej. Te kategorie i takie podejście okazują się bardzo przydatne i adekwatne w analizach podjętych w stosunku do pedagogiki społecznej.

Ostatecznie pojawia się tu również jako ważna płaszczyzna działania społeczne – a więc chodzi o takie rozumienie instytucji, które przyjmuje, iż instytucja społeczna jest rzeczywistością zmienną, warunkowaną i określaną kulturowo – a jej powstanie i rozwój są efektem określonego procesu – konkretnych działań rozłożonych w czasie i wówczas właśnie i w tym kontekście możemy tu mówić o procesie instytucjonalizacji i to zarówno na płaszczyźnie organizacyjnej, jak i szeroko aksjologicznej.

### Kształtowanie się dyscypliny naukowej jako proces instytucjonalizacji

Z punktu widzenia podejmowanych i prowadzonych badań nad pedagogiką społeczną, nad jej rozwojem i przemianami, ważne jest tu również to, że proces instytucjonalizacji może obejmować także obszar kształtowania się poszczególnych dziedzin nauki – czyli że można tu mówić o instytucjonalizacji nauki – o instytucjonalizacji tego typu działalności.

Zazwyczaj w badaniach nad instytucjonalizacją nauki zwraca się uwagę na takie problemy, jak m. in.: problem organizacji pracy uczonych, szerzej – organizacji ich warsztatu, kształtowania się wzorców korporacji – to w tym wymiarze organizacyjnym i materialnym kształtowania się nauki – czy też przyjmowanych wzorców zachowań, norm w środowisku uczonych – to w wymiarze niematerialnym kształtowania się wzorców kulturowych (Kraśko 1996; Kwilecki 1981; wstęp w: Szacki 1975).

Nina Kraśko, zajmująca się problematyką instytucjonalizacji socjologii w Polsce, pisze:

Instytucjonalizacja oznacza proces (nie zaś jednostkowe wydarzenie) przekształcania spontanicznej działalności jednostek w działalność nastawioną na realizację pewnych celów przez powoływanie specjalnych agend do ich realizacji. Agendy te powinny być wyposażone w środki do wykonywania powierzonych im zadań – materialne (budynki, narzędzia pracy itp.) oraz

niematerialne (zespół norm, wzorów zachowań, wartości) wyznawane przez osoby realizujące zadania i przez szersze otoczenie stanowiące system społeczny, który dana działalność uznaje za celową i wartą realizacji (Kraśko 1996, s. 11).

Bardzo ważnym elementem podejmowanych analiz nad instytucjonalizacją poszczególnych nauk – zwłaszcza zaś w odniesieniu do nauk społecznych, szczególnie w socjologii, również w pedagogice – są analizy odnoszące się do periodyzacji tego procesu. Zazwyczaj bowiem proces budowania i rozwoju instytucji jest rozłożony w czasie i mówimy tu o pewnej sekwencyjności wydarzeń – pojawiania się i tworzenia faktów społecznych. Jest to sprawa o tyle ważna, że wskazywane progi czasowe rozwoju zazwyczaj pokrywają się z jakościową zmianą w badanej nauce (zmianą w obrębie przyjmowanych i wypracowywanych idei) i są w tym względzie diagnostyczne. Amerykański socjolog E. Schils opracował nawet pewien model periodyzacji właściwy dla socjologii, który często wykorzystywany jest w innych naukach społecznych, jako dla nich względnie adekwatny – okazuje się on również bardzo przydatny w analizach poświęconych pedagogice społecznej.

Podobne analizy periodyzacji rozwoju instytucjonalnego w naukach społecznych, zwłaszcza w socjologii, podejmowali w swoich pracach N. Kraśko, A. Kwilecki, J. Włodarek. W pedagogice społecznej natomiast analiza instytucjonalna przyjmowana tu w powyższym rozumieniu, w zasadzie nie była i jest mało obecna. Utrwalił się natomiast pewien sposób opisu i diagnozy rozwoju tej dyscypliny – diagnozy jej rozwoju instytucjonalnego – która cyklicznie była i jest podejmowana. Przykładem takich analiz mogą być analizy dokonywane wcześniej przez J. Wolczyka, S. Kowalskiego, A. Kamińskiego, obecnie zaś E. Trempałą i M. Cichosza. Ten typ badań jednak oczekuje dopiero pełniejszej metodologicznej identyfikacji i zdefiniowania, i jako taki pełniejszego stosowania w dyscyplinie (Kamiński 1978; Trempała 1999; Trempała, Cichosz 2000). Dotychczasowe bowiem analizy przeprowadzane w tej sprawie, były i są bliższe analizom historycznym i przybierają (stosując częściej metodologię właściwą do badania dziejów) raczej taki właśnie – historyczny charakter<sup>4</sup>.

Ostatecznie też, zgodnie z wyżej przedstawionymi sposobami rozumienia i definiowania instytucji i instytucjonalizacji, w swoich rozważaniach posługuję się rozumieniem procesu instytucjonalizacji jako:

proces pojawiania się faktów społecznych, takich jak: publikacje – książki, czasopisma, struktury organizacyjne: katedry, zakłady, instytucje, ze szczególną tu aktywną i twórczą rolą uczonych – myślicieli i twórców oraz ich działaniami zmierzającymi w sposób świadomy do budowania odpowiednich struktur organizacyjnych.

---

<sup>4</sup> Przykładem takiego podejścia badawczego w pracach poświęconych rozwojowi dyscypliny mogą być (w pedagogice społecznej) badania R. Wroczyńskiego – zwłaszcza wczesne prace. W socjologii – bardziej współcześnie – np. prace J. Włodarka, por. Włodarek (1992).

Swoje podejście poznawcze lokalizują pomiędzy organicznym i konstruktywnym (możliwym) sposobem rozumienia powstawania i funkcjonowania instytucji przyjmującymi z jednej strony to, iż instytucje powstają niejako organicznie w toku społecznych interakcji, z drugiej strony są one – mogą być efektem świadomej polityki szerszych kolegialnych struktur, co uzasadnia również branie pod uwagę rozleglejszych, zewnętrznych warunków społecznych.

## **Instytucja i instytucjonalizacja jako element analizy funkcjonalno-systemowej**

Wydaje się również, że instytucjonalizację można przyjąć i stosować jako określony typ analizy – czy nawet metody badawczej – odnoszącej się do życia społecznego, którą pojmują jako typ analizy funkcjonalno-systemowej, ale w odniesieniu do pewnej ontologii społecznej i na jej poziomie – analizy powstających i realnie funkcjonujących struktur społecznych. Poziom uwarunkowań kulturowych czy aksjologicznych wymaga w tym względzie nieco innych i bardziej pogłębionych analiz.

Takie postępowanie wprowadza do podjętych tu rozważań perspektywę funkcjonalizmu jako perspektywę interpretacyjną, gdy chodzi o sposób rozumienia rzeczywistości społecznej. Rozumienie bowiem tej rzeczywistości, jako całościowego systemu powiązanych ze sobą elementów, a w nim szczególną rolę instytucji (rozumianej również jako fakt społeczny), przyjmowano i przyjmuje się nadal w różnych nurtach i tradycjach teoretycznych funkcjonalizmu<sup>5</sup>. Z punktu widzenia natomiast chęci rozpoznawania i charakterystyki rozwoju społecznego – w tym również rozwoju instytucjonalnego (instytucjonalizacji), funkcjonalizm przekłada się (może przełożyć się) na postawę badawczą – analizę funkcjonalno-systemową, która w ujęciu S. Sztompki jest:

szczególnym sposobem wyjaśniania i opisywania zjawisk społecznych [...] Jeśli przez analizę systemową rozumieć będziemy każdy taki i tylko taki sposób wyjaśniania i opisywania zjawisk, który zakłada charakterystykę przedmiotu w kategoriach systemowych, to staje się jasne, że analizę funkcjonalną możemy uważać za szczególny rodzaj analizy systemowej (Sztompka 1971, s. 219–221; por Flis 1988).

W odniesieniu do pedagogiki, a szczególnie do pedagogiki społecznej, analiza funkcjonalno-systemowa wydaje się szczególnie przydatna, a przede

---

<sup>5</sup> Chodzi tu przede wszystkim o klasycznych przedstawicieli funkcjonalizmu, takich jak np. H. Spencer, E. Durkheim, T. Parsons czy R. Merton. Należy również pamiętać, iż funkcjonalizm jako pewna ontologia życia społecznego, a więc całościowego-systemowego sposobu rozumienia urzeczywistniających się relacji społecznych, jest szczególnie adekwatny do sposobów rozumienia, jakie odnajdujemy w pedagogice społecznej. Klasycznym wręcz przykładem tego jest pedagogika społeczna budowana w Polsce w latach 60. i 70.

wszystkim adekwatna, gdyż pytamy się tu o realny przebieg rzeczywistości społecznej, badamy, jaka jest funkcja danej praktyki (działania), instytucji społecznej, co szczególnie jest ważne również z punktu widzenia teleologicznego charakteru działań właściwych dla wychowania i takiego właśnie (i w tym sensie) – modelowego stosunku do rzeczywistości – budowanego systemu społecznego.

### Instytucjonalizacja pedagogiki społecznej

Zarysowana tu perspektywa instytucjonalizacji odnosi się do wszystkich nauk, ma ona swoje interesujące odniesienie również do pedagogiki społecznej. Pozwala nam, zwłaszcza stosowana jako typ analizy funkcjonalno-systemowej – wskazać na specyficzne drogi rozwoju tej dyscypliny. Rozwój bowiem pedagogiki społecznej jest typowym przykładem kształtowania się określonych faktów społecznych, formujących się w kontekście pewnych wydarzeń, będących przejawem konkretnej aktywności środowiska uczonych i warunków społecznych. Bo choć, jak to podkreśla w swoich pracach E. Schils, dana dziedzina wiedzy może istnieć bez jej instytucjonalizacji, to w wypadku pedagogiki społecznej instytucjonalizacja wyraźnie zaistniała.

Tutaj też chciałbym zacząć od tego, do czego m. in. analiza instytucjonalna ma prowadzić – a więc od pokazania etapów rozwoju dyscypliny, czyli niejako od efektu jej instytucjonalnego rozwoju. Zabieg ten zastosowałem po to, aby pokazać kluczowe i istotne rysy tego rozwoju już jako efekt instytucjonalizacji właśnie.

Otóż w rozwoju instytucjonalnym pedagogiki społecznej wyodrębnić możemy kilka odrębnych i jakościowo różnych etapów, choć biorąc pod uwagę wielorakie fakty społeczne tworzące tę dyscyplinę chronologia jej rozwoju może się bardziej lub mniej uszczegóławiać. W zasadzie istnieje już zgoda w środowisku pedagogów społecznych, zwłaszcza tych, którzy podejmowali w tej kwestii badania, co do tych – ogólnie wskazywanych etapów – okresów. Mianowicie możemy mówić o: pierwszym etapie – nazywanym tu u wielu autorów etapem prekursorów i „ojców” założycieli, co potwierdzają również ustalenia E. Schilsa, który także w tych kategoriach postrzega początek i rozwój socjologii oraz innych nauk społecznych. Drugi etap rozwoju przypada wyraźnie na okres po drugiej wojnie światowej – a jeszcze precyzyjniej po roku 1957 i niewątpliwie jego właściwością jest bardzo duży i widoczny rozwój organizacyjny dyscypliny oraz jej określona stabilizacja. Następnie okres – etap trzeci, po transformacji systemowej, który rozpoczyna się na przełomie lat 1989/1990 i trwa do dzisiaj, jest okresem widocznych poszukiwań.



Oczywiście, pomijając tu różnicowanie się wewnętrzne tych etapów, co niewątpliwie pozwoliłoby nam, a nawet kazało wyodrębnić podokresy, możemy mówić, że w rozwoju instytucjonalnym są to trzy jakościowo różne etapy.

W pierwszym, początkowym okresie rozwoju pedagogiki społecznej – tym, co tworzyło specyfikę tego rozwoju, było to, że pedagogika społeczna powstawała w określonych warunkach. Były to działania społeczne i oświatowe podejmowane jako działania niepodległościowe, zróżnicowane również przez to, że podejmowano je pod różnymi zaborami. Były to działania spontaniczne, oddolne, które często prowadziły do powstawania wielu organizacji społeczno-oświatowych. Był to swoistego rodzaju ruch społeczno-patriotyczny. Dla rozwoju instytucjonalnego ważne by tu było utworzenie w roku 1925 Studium Pracy Społeczno-Wychowawczej, a w roku 1935 wydanie pierwszej pozycji o charakterze podręcznikowym autorstwa Heleny Radlińskiej (1935).

W następnym okresie w procesie instytucjonalizacji następuje wyraźna zmiana, przede wszystkim w obrębie idei. W wyniku tej zmiany pedagogika społeczna została włączona w jedyną wówczas, a przyjętą w pedagogice polskiej, ideę wychowania socjalistycznego, a w sensie organizacyjnym, budowania jednolitego systemu oddziaływań wychowawczych. W okresie tym następuje znaczny rozwój środowiska pedagogów społecznych wywodzących się jednak jeszcze z szeregu uczniów Heleny Radlińskiej, ze szczególną tu rolą R. Wroczyńskiego. Następuje wówczas również istotny rozwój organizacyjny – powstaje szereg katedr i zakładów pedagogiki społecznej. Widoczny jest też wzrost publikacji: prac promocyjnych, ale również prac o charakterze podręcznikowym (Cichosz 2006).

W kolejnym – współczesnym okresie, mamy do czynienia z odejściem od idei wychowania socjalistycznego, w rozumieniu marksowskim, oraz w tymże znaczeniu zerwaniem z ideą budowania jednolitego systemu całościowych oddziaływań wychowawczych – środowiskowych, przy czym jednocześnie wskazywano tu na idee demokracji obywatelskiej. W okresie tym następuje dalsze „poszerzenie” grona pedagogów społecznych, często pracujących i tworzących poza ośrodkami przyporządkowanymi pedagogice społecznej. Możemy tu mówić o postępującym rozwoju instytucjonalnym i organizacyjnym. Często jednak instytucje pedagogiki społecznej – katedry i zakłady – usamodzielniają się i działają niezależnie od pedagogiki społecznej, w tym sensie możemy mówić o zjawisku rozproszenia dyscypliny. W publikacjach zaś pisanych w jej obrębie dominują prace badawcze związane z obszarami praktyki środowiskowej, głównie pomocowej i opiekuńczej. Jest to jednocześnie obszar poszukiwań podstaw teoretycznych pedagogiki społecznej (Cichosz 2006, r. III).

## Charakterystyka rozwoju instytucjonalnego pedagogiki społecznej

Początki	Rozwój i stabilizacja	Różnicowanie się – rozpraszanie (?)
<b>Kontekst ideowy:</b> działalność narodowo-niepodległościowa, wychowanie w duchu pobudzania twórczej aktywności	<b>Kontekst ideowy:</b> budowanie jednolitego systemu oddziaływań wychowawczych, w ideowym nurcie – tzw. wychowania socjalistycznego	<b>Kontekst ideowy:</b> praca społeczna i edukacja środowiskowa w nurcie edukacji obywatelskiej
<b>Osoby:</b> społecznicy i działacze oświatowi, przedstawiciele różnych nurtów politycznych i nauk społecznych, szczególna rola H. Radlińskiej	<b>Osoby:</b> pedagodzy społeczni wywodzący się głównie (nie wyłącznie) ze środowiska uczniów H.Radlińskiej, duża rola prac R.Wroczyńskiego, A. Kamińskiego oraz St. Kowalskiego	<b>Osoby:</b> pedagodzy związani z ośrodkami pedagogiki społecznej, ale również – coraz częściej spoza ośrodków i dyscypliny
<b>Institucje:</b> stowarzyszenia, towarzystwa, kluby i związki o charakterze oświatowym, w roku 1925 Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP	<b>Institucje:</b> głównie instytucje akademickie, najpierw przodująca rola dwóch „macierzystych” katedr w Warszawie i Łodzi, od lat późniejszych (70.) duży rozwój instytucji: katedr, zakładów w większości ośrodków akademickich w Polsce	<b>Institucje:</b> mniej widoczny rozwój instytucji, coraz częściej ich usamodzielnianie się
<b>Publikacje:</b> o charakterze popularyzatorskim i dydaktycznym, później badania nad oświatą, w roku 1935 pierwsza pozycja o charakterze podręcznikowym	<b>Publikacje:</b> liczne prace badawcze, czasopisma związane z dyscypliną oraz publikacje o charakterze podręcznikowym (np. R. Wroczyński, A. Kamiński, S. Kawula, T. Pilch, I. Lepalczyk)	<b>Publikacje:</b> upowszechnianie publikacji zagranicznych – koncepcji zachodnich. Pojawienie się nowych podręczników (np. E. Marynowicz-Hetka, A. Radziewicz-Winnicki)

## O przyszłości pedagogiki społecznej w kontekście rozwoju instytucjonalnego

Pedagogika społeczna jako dziedzina wiedzy podejmująca zagadnienie procesu wychowania w środowisku i warunkowania tego zjawiska przechodziła i przechodzi przez wyraźny proces instytucjonalizacji, a więc gromadzenia dorobku naukowego, czyli przyjmowania określonych idei i budowania określonych struktur akademickich. W procesie tym możemy wyróżnić pewne etapy rozwoju dyscypliny, różniące się jakościowo, gdy chodzi o przyjmowane idee, ale i o sam sposób i przebieg powstawania instytucji. W odniesieniu jednak do obecnego rozwoju dyscypliny powstają pewne wątpliwości, gdy chodzi o jej dalszy rozwój instytucjonalny.

Na gruncie pedagogiki społecznej cały czas bowiem powstają nowe publikacje analityczne i syntetyzujące np. podręczniki – choć tych prac jest cały czas mało (np. w bardzo małym stopniu badana jest dzisiaj przeszłość pedagogiki społecznej). Oczywiście powstaje pytanie, czy te publikacje niosą nowe koncepcje – nowe interpretacje, czy są drogą budowania nowych teorii – bo to jest w połączeniu z kryterium istnienia szkół naukowych – drogą rozwoju dyscypliny. Gdy chodzi zaś o rozwój organizacyjny częściej dzisiaj powstają jednostki niedekretowane bezpośrednio szyldem pedagogiki społecznej – a tą dyscypliną się zajmujące – prowadzące badania z tego zakresu – a więc następuje niejako poszerzanie grona pedagogów społecznych ludźmi spoza grupy pedagogów społecznych – czy jest to więc rozwój czy rozpraszanie? Istniejące jednostki i prowadzone tam badania związane są dzisiaj głównie z obszarami praktyki środowiskowej – co często ma swoje odbicie w ich nazwie.

Jaka jest więc przyszłość pedagogiki społecznej – trudno powiedzieć. Być może jesteśmy świadkami jej rozpraszania, bo przy mocnym i wąskim zastosowaniu kryterium instytucjonalizacji i istnienia szkół naukowych dużo na to wskazuje. Należy jedynie mieć świadomość, że opisany powyżej proces instytucjonalizacji nie jest jedynym mechanizmem rozwoju nauki, a w świetle innych kryteriów dyscyplina ta zawsze wyróżniała się dużym potencjałem i odrębnością.

## Bibliografia

- Cichosz M. (2006), *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005*, Toruń.
- Durkheim E. (2000), *Zasady metody socjologicznej*, Warszawa.
- Eisenstadt S. (1968), *Social Institutions*, [w:] *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York.
- Flis M. (1988), *Teorie struktury społecznej w antropologii funkcjonalnej*, Wrocław–Warszawa.
- Kamiński A. (1978), *Pedagogika społeczna w dorobku nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej*, „Człowiek w Pracy i Osiedlu”, nr 1.
- Kraśko N. (1996), *Instytucjonalizacja socjologii w Polsce*, Warszawa.
- Kwilecki A. (1981), *60 lat socjologii poznańskiej*, Poznań.
- Malikowski M. (1989), *Instytucja i instytucjonalizacja jako kategorie teoretyczne socjologii*, „Studia socjologiczne”, nr 1 (112).
- Parsons T. (1972), *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Szacki J. (red.), (1975), *Sto lat socjologii polskiej. Od Supińskiego do Szczepańskiego*, Warszawa.
- Szczepański J. (1970), *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa.
- Sztompka P. (1971), *Metoda funkcjonalna w socjologii i antropologii społecznej, studium analityczne*, Wrocław–Warszawa.
- Trempała E. (1999), *Panorama pedagogiki społecznej*, Bydgoszcz.
- Trempała E., Cichosz M. (red.), (2000), *Funkcjonowanie i kierunki rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce*, Olecko.
- Włodarek J. (1992), *Socjologia wychowania w Polsce*, Poznań.