

## PEDAGOGIKA SPOŁECZNA W TOKU PRZEMIAN – WYPRACOWANE KONCEPCJE, OBSZARY BADAŃ – CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA

Wychowanie jest rzeczywistością społeczną, jako takie jest więc dynamiczne, podlegające ciągłym zmianom. Zmienność tę budują określone warunki społeczno-polityczne, specyficzne relacje personalne oraz wiele innymi czynników tworzących życie społeczne. Pedagogika społeczna z jednej strony diagnozująca to życie, z drugiej projektująca jego zmiany wpisuje się w ową dynamikę – i jako taka właśnie musi być odpowiedzią na zmianę; musi się w nią wpisywać – nawet wówczas gdy prognozuje i przewiduje – zachowując tym samym swoje podstawowe funkcje właściwe dla pedagogiki. Czym więc jest ciągłość i zmiana pedagogiki społecznej? Czy odpowiadając na zmianę, nie gubi ona swojej normatywności – a zachowując ją, czy nie traci z pola widzenia realnych problemów życia społecznego?

### 1. Tożsamość pedagogiki społecznej – pola poszukiwań

Pedagogika społeczna współcześnie rozwijana w Polsce, zwłaszcza w ostatnich latach, zdaje się coraz wyraźniej nawiązywać do różnych

ideowych nurtów myśli społecznej mówiących o wychowaniu. Znajduje to swoje odbicie zarówno w obszarze przywoływanych i diskutowanych koncepcji i teorii, jak również w dziedzinie proponowanych rozwiązań w obszarze podejmowanej i realizowanej środowiskowej/społecznej praktyki edukacyjnej.

Tym samym, przynajmniej w sensie zwiększającego się dystansu czasowego, można mówić o coraz wyraźniejszym odchodzeniu od dość wąsko określanej i wcześniej zbudowanej tradycji tej dyscypliny w Polsce. Pomimo bowiem przełamywania tej – postępowej tradycji reformizmu społecznego – wyraźnie lokalizowanej na linii poglądów Edwarda Abramowskiego, Ludwika Krzywickiego, Heleny Radlińskiej, Stanisława Karpowicza, Aleksandra Kamińskiego, a potem już w wąskim nurcie realnego socjalizmu Ryszarda Wroczyńskiego, Adama Uziembły, Stanisława Kowalskiego, Jerzego Wołczyka, Jana Szczepańskiego i innych, aż do przełomu 1989/1990, trudno jest ostatecznie powiedzieć czy tradycja ta została całkowicie przewycięzona i w jaki sposób.

Obecne bowiem dzisiaj w pedagogice społecznej różne inspiracje, np.: inspiracje społecznej pedagogiki niemieckiej, podejmujące z punktu widzenia praktyki społecznej, np. problematykę konfliktu społecznego (F. Hamburger), wyraźnie nawiązują do wcześniejszych tradycji rozważań F. Diesterwega czy później K. Molenhauera<sup>1</sup>. Podobnie, gdy chodzi o coraz częściej przywoływaną dzisiaj koncepcję edukacji środowiskowej, szczególnie tę w wersji humanistycznej (W. Theiss, M. Mendel), wyraźnie koresponduje ona z założeniami „pracy społecznej i oświatowej” wypracowywanej w tak zwanej „szkole” Heleny Radlińskiej, a więc z założeniami „klasycznej” pedagogiki społecznej budowanej w Polsce. Podobnie pozostaje również problemem, czy i na ile zostało rozwinięte lub przewycięzone podejście systemowo-funkcjonalne, tak wyraźne i charakterystyczne dla tej dyscypliny

---

<sup>1</sup> Autorzy ci są obecni w tradycji polskiej pedagogiki społecznej od samego początku jej istnienia. Znani byli i cytowani zarówno przez H. Radlińską, jak i R. Wroczyńskiego oraz innych „teoretyków” dyscypliny. Por. F. Hamburger, *Pedagogika społeczna*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom 3, PWN, Warszawa 2003.

– zwłaszcza widoczne w okresie marksowskich inspiracji, szczególnie obecne w ideach reformy społecznej<sup>2</sup>. Dla identyfikacji powyższych przemian, wskazania ich kierunku, tendencji, a więc w konsekwencji wskazania, na ile mamy tu do czynienia z ciągłością myśli, oraz z pewną tożsamością szeroko rozumianej środowiskowej (oświatowej, pomocowej, animacyjnej) praktyki edukacyjnej, na ile zaś i w jakim kierunku zachodzą zmiany, niezbędna byłaby rekonstrukcja pedagogiki społecznej, przeanalizowanie jej rozwoju na określonych płaszczyznach, na określonych poziomach rozumienia tej dyscypliny.

Czy będziemy tu mówić o pedagogice społecznej jako refleksji posługującej się określoną doktryną społeczną – być może taką doktryną budującą, w tym wskazującą na określoną aksjologię, zarówno w odniesieniu do życia społecznego i jego struktur, jak i do człowieka. Czy będziemy tu mówić o określonej antropologii, a więc o przyjmowanym sposobie rozumienia człowieka. Czy w końcu będziemy tu mówić o określonej – projektowanej i realizowanej praktyce społecznej. Te podstawowe, a wyróżnione tu poziomy, wydaje się, iż stanowią ontologiczną strukturę prezentowanej dyscypliny (tak zresztą jak to jest w innych naukach społecznych, zwłaszcza tych o wyraźnym odniesieniu i przełożeniu na praktykę), w ramach której możemy mówić zarówno o jej ciągłości, jak i o jej zmianie.

## 2. Wypracowywane koncepcje – ciągłość i zmiana

Gdy weźmie się pod uwagę dotychczasowy okres istnienia pedagogiki społecznej w Polsce – niespełna stuletnią już tradycję – wydaje się, iż budowane w niej koncepcje, zarówno gdy chodzi o rozwiązania teoretyczne, jak i o proponowaną praktykę działań społecznych oraz przyjmowane rozwiązania odnoszą się i są zawsze próbą opisu i in-

---

<sup>2</sup> Problem ten może być wyraźnie widoczny w kontekście bliskości pedagogiki społecznej z polityką społeczną. Na związki takie można wskazywać również współcześnie.

terpretacji określonej relacji: człowieka/jednostki do środowiska w kontekście wychowania. To niejako stała, bazowa, ontologiczna perspektywa tej dyscypliny.

Jakiegokolwiek próby definicji pedagogiki społecznej, choć zazwyczaj formułowane w określonych i często odmiennych kontekstach ideowych i teoretycznych, zawsze odnoszą się do wyżej wskazanej relacji jako relacji fundamentalnej. Relacje taką jako bazową właśnie odnajdujemy w poglądach głównych twórców pedagogiki społecznej. Helena Radlińska mówiąc o pedagogice społecznej, tak definiowała tę dyscyplinę: „(...) Pedagogika społeczna w przeciwieństwie do socjologii wychowania zajmuje się przebiegami i sposobami poczynań wychowawczych i rolą środowisk w związku z życiem jednostek (...). Zajmuje się stosunkiem jednostek i grup do środowisk życia (przyrodniczego, kulturowego i osobowego) oraz ich rolą jako składników środowisk i czynników przemian (...)”<sup>3</sup>.

W odmiennej perspektywie teoretycznej i ideowej relację: człowiek i środowisko w kontekście wychowania, jako relację fundamentalną przywołuje R. Wroczyński, który pisze: „(...) Pedagogika społeczna, opierając się na badaniach empirycznych, a więc na empirii, analizuje wpływy wychowawcze, których źródłem jest środowisko, oraz ustala zasady organizowania środowiska z punktu widzenia potrzeb wychowawczych. Przez organizowania środowiska – w ujęciu pedagogiki społecznej – należy rozumieć wytwarzanie bodźców wychowawczo wartościowych oraz kompensowanie wpływów ujemnych (...)”<sup>4</sup>.

Bardziej współczesne określenia i próby definicji, również jako źródłowe dla dyscypliny, wskazują relację człowieka i środowiska kształtującą się w kontekście oddziaływań wychowawczych. Wiesław Theiss i Anna Przeclawska piszą, iż pedagogika społeczna zajmuje

<sup>3</sup> H. Radlińska, *Pisma pedagogiczne*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław, Kraków, Warszawa 1961, s. 363, 366.

<sup>4</sup> R. Wroczyński, *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1966, s. 46–47.

się: „(...) teorią środowiskowych uwarunkowań edukacji i rozwoju człowieka oraz teorią i praktyką kształtowania środowiska”<sup>5</sup>.

Szczegółowa analiza przyjmowanych w pedagogice społecznej koncepcji pokazuje, iż powstają one właśnie w związku z wyżej wskazaną relacją. Koncepcje te jednocześnie wpisują się w określoną chronologię rozwoju dyscypliny – najogólniej wyznaczoną trzema okresami tego rozwoju, co również ma swoje odniesienie do procesu jej instytucjonalizacji<sup>6</sup>.

Są to następujące okresy: okres I (1905–1951) – okres prekursorów i H. Radlińskiej, okres II (1957–1989) – okres systemowy – pedagogika społeczna w okresie PRL, okres III (1989–2007) okres przełomu – pedagogika społeczna okresu transformacji.

Biorąc pod uwagę specyficzny, a wypracowany w każdym z tych etapów sposób rozumienia źródłowej relacji człowiek – środowisko, w dotychczasowej tradycji istnienia pedagogiki społecznej można by wyróżnić co najmniej trzy koncepcje.

Koncepcje przedstawione w tabeli 1 powstawały i wypracowywane były w określonych warunkach społeczno-politycznych, w określonym kontekście ideowym – i to są między innymi kryteria ich rekonstrukcji i „czytania”, czyli poznawania odmiennych sposobów rozumienia tego, kim jest człowiek, czym jest środowisko i jak przebiega i ma przebiegać proces wychowania. Wydaje się również, iż koncepcje te prezentują pewną, określoną linię rozwoju dyscypliny i jako takie mogą wyznaczać dalsze kierunki tego rozwoju.

---

<sup>5</sup> A. Przeclawska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna nowe zadania i szanse*, w: A. Przeclawska (red.), *Pedagogika społeczna kręgi poszukiwań*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996, s. 9.

<sup>6</sup> M. Cichosz, *Pedagogika społeczna – szkoły naukowe – przemiany i kierunki rozwoju, czyli rzecz o tym, jak kształtowała się myśl naukowa polskiej pedagogiki społecznej*, w: P. Frąckowiak (red.), *Praca socjalna, pomoc społeczna i resocjalizacja wobec wyzwania jednoczącej się Europy*, WWSSE, Poznań–Środa Wlkp. 2008, s. 81–91.

Tabela 1. Wypracowane koncepcje pedagogiki społecznej

**I OKRES: koncepcja: wzmagająco-aktywistyczna****CZŁOWIEK:**

- podmiotowa autonomia,
- genetyczne uposażenie (określone właściwości psychofizyczne),
- gotowość do zmiany (siły duchowo-działaniowe),
- postawa twórcza.

**ŚRODOWISKO:**

- określone warunki społeczno-kulturowe podlegające przemianom,

**WYCHOWANIE:**

- pobudzanie aktywności poprzez pracę społeczną i oświatową,

**II OKRES: koncepcja: systemowo-integracyjna****CZŁOWIEK:**

- jednostka reaktywna w stosunku do warunków środowiskowych,
- rozwój określony w kategoriach potrzeb.

**ŚRODOWISKO:**

- element całościowej struktury społecznej oddziałującej na jednostkę,
- środowisko (całościowo) pojmowane jako środowisko-wychowawcze, podejście normalatywne.

**WYCHOWANIE:**

- organizowanie, (integrowanie) całokształtu oddziaływań na człowieka, z akcentowaniem oddziaływań instytucjonalnych, szczególnie w obszarze wychowania pozaszkolnego.

**III OKRES: koncepcja: kreacyjno-pomocowa****CZŁOWIEK:**

- podmiotowość interpretowana w różnych nurtach personalizmu,
- samodzielność działań i wyborów,
- aktywne uczestnictwo w budowaniu świata.

**ŚRODOWISKO:**

- określone warunki społeczne (socjalne i kulturowe),
- różnorodność wpływów.

**WYCHOWANIE:**

- wspieranie rozwoju jednostek, instytucji i grup (sił społecznych) poprzez kreowanie środowiska,
- animację społeczną,
- nachylenie opiekuńcze i pomocowe.

Źródło: opracowanie własne

### 3. Pedagogika społeczna – podejmowane i realizowane obszary badawcze

Przyjmując jako źródłową dla pedagogiki społecznej relację: człowiek – środowisko oraz to, iż dyscyplina ta zainteresowana jest kształtowaniem się tej relacji w kontekście oddziaływań wychowawczych, obszarami

w których najczęściej relacja ta i proces oddziaływań wychowawczych urzeczywistnia się, są: środowisko lokalne, rodzina oraz jednostki i grupy społeczne. To w tych obszarach i w odniesieniu do nich projektowana jest i realizowana praktyka pedagogiki społecznej. Chcąc więc rozpoznać specyfikę rozwoju pedagogiki społecznej, szukając dróg i kierunków tego rozwoju, można postawić pytanie: jak kształtowała się problematyka jednostki, rodziny i środowiska lokalnego w trzech wskazanych wcześniej okresach rozwoju dyscypliny – przyjmując jednocześnie, iż proces ten obok innych czynników go warunkujących, był zawsze związany z określonymi warunkami społeczno-politycznymi.

Pierwszy okres, kiedy rodziła się pedagogika społeczna, to czas, kiedy żyła i działała Helena Radlińska, ale również mniej znane i zapomniane już postacie pedagogów polskich – prekursorów tej dyscypliny, takich jak: Anna Chmielewska, Irena Jurgielewiczowa, Zofia Gulińska czy Maria Korytowska. W okresie tym pedagogzy społeczni zajmowali się jednostką, rodziną i w ogóle funkcjonowaniem środowisk – głównie w kontekście działań oświatowych takich, które miały budzić świadomość i tożsamość narodową. Nie chodziło jednak w tych pracach o wskazywanie płaszczyzn zagrożeń i braków w funkcjonowaniu jednostek i grup społecznych oraz rodzin, a bardziej o to, jak stymulować rozwój i życie kulturalne. Pedagogika społeczna wiązała się więc wówczas nie tyle z problematyką pracy społecznej – dzisiaj powiedzieliśmy pracy socjalnej – która stanowi jej dominujące nachylenie obecnie, ile z problematyką pracy oświatowej. Klasycznym przykładem takiego nachylenia badań prowadzonych w ówczesnej pedagogice społecznej mogą być prace Heleny Radlińskiej (wczesne prace), w których podejmowała ona często – wysoko rozumianą problematykę działań kulturalno-oświatowych, kierowanych do wszystkich kategorii osób. Były to np. prace o organizowaniu bibliotek, organizowaniu oświaty pozaszkolnej<sup>7</sup>. Przy czym warto zaznaczyć, że ten typ pracy

---

<sup>7</sup> Por. H. Orsza, *Jak prowadzić biblioteki wędrowne. Wskazówki i przykłady*, Warszawa 1922; także H. Orsza-Radlińska, *Studium pracy kulturalnej*, Warszawa 1925.

nazywano wówczas – choć tego pojęcia nie używano – pracą socjalną.

Do często przytaczanych wówczas prac – pisanych również na gruncie rodzącej się wówczas pedagogiki społecznej – zaliczyć by można prace Eustachego Nowickiego, np.: *Oświata pozaszkolna i jej rola społeczno-wychowawcza we współczesnym życiu polskim* z 1923 roku oraz prace Stefanii Sempołowskiej, Jerzego Grodeckiego czy Jadwigi Dziubińskiej. Takie nachylenie badań i te tendencje wyraźnie pokazuje książka z 1913 roku (książka, która zresztą w badaniach niektórych pedagogów społecznych jest uznawana za pierwsze syntetyczne ujęcie pedagogiki społecznej). Mowa tu o pracy zbiorowej zatytułowanej: *Praca oświatowa – jej zadania, metody, organizacja*<sup>8</sup>.

Problem wskazywanych i podejmowanych obszarów badawczych, a więc i tematyki prac realizowanych wówczas przez pedagogów społecznych, zmienia się już po odzyskaniu niepodległości, a przed II wojną światową. Wówczas to w polu zainteresowań pedagogów społecznych pojawia się coraz wyraźniej problematyka nierówności społecznej, biedy, ubóstwa – a co za tym idzie (w związku z praktycznym charakterem pedagogiki społecznej) możliwości pomocy. Prace badawcze podejmowane wówczas przez pedagogów społecznych miały wówczas często wyraźny diagnostyczny, praktyczny i prakseologiczny charakter. Chodziło w nich o poszukiwanie przyczyn tych zjawisk z jednoczesnym wskazywaniem i penetrowaniem określonych czynników środowiskowych, jako ich źródeł. Klasycznym przykładem takiej pracy – powstałej jeszcze przed wojną – pod redakcyjnym kierownictwem H. Radlińskiej, jest praca *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* z 1937 roku<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Zob. T. Bobrowski, Z. Daszyńska-Golińska, J. Dziubińska, Z. Gargasa, M. Heilperna, Z. Kruszewska, L. Krzywicki, M. Orsetti, H. Orsza, S. Posner, M. Stępowski, T. Szydłowski, W. Weychert-Szymanowska, *Praca oświatowa – jej zadania, metody, organizacja*, Kraków 1913.

<sup>9</sup> Zob. H. Radlińska (red.), *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1937.



Podobnie diagnostyczny charakter miały prace pisane w ówczesnej „szkole” H. Radlińskiej, jak np. wspomnianej już Marii Korytowskiej pt. *Krzywda dziecka* z 1937 roku, czy też książka pt. *Dziecko wsi polskiej*, zredagowana przez Marię Librachową, a wydana w Warszawie w 1934 roku<sup>10</sup>.

Można by tu również wspomnieć prace Czesława Wroczyńskiego z 1935 roku pt. *Opieka nad matką nieślubną i walka z porzucaniem niemowląt w Warszawie* albo też prace badawcze E. Hryniewicza, J. Ryngmanowej oraz J. Czarneckiej, które podejmowały problem zaniedbanych rodzin miejskich i wiejskich oraz sytuacji dziecka miejskiego i wiejskiego – często dziecka osieroconego. Jak można się domyślić, problematyka ubóstwa, niewydolności rodzin, rodzin niepełnych pozostała aktualna również po II wojnie światowej. Efektem bowiem wydarzeń wojennych były właśnie wymienione zjawiska i one były poddawane badaniu. Jako przykład prac poświęconych tej problematyce, a powstałych w środowisku pedagogów społecznych, można podać dwie książki napisane bezpośrednio w środowisku pedagogów społecznych, były to dwie książki napisane bezpośrednio w środowisku naukowym Heleny Radlińskiej – z jej dużym redakcyjnym udziałem. Są to wydane zaraz po wojnie: *Sieroctwo – zasięg i wyrównywanie* z 1946 roku oraz *Rodziny zastępcze Łodzi* z 1948 roku<sup>11</sup>.

Trzymając się dalej wskazanej wyżej chronologii – gdyż taki, bardziej chronologiczny punkt widzenia został tu przyjęty, gdy chodzi o przegląd badań nad funkcjonowaniem jednostek, rodzin i środowisk lokalnych, to kolejne lata są początkiem pewnego zastoju w badaniach podejmowanych w pedagogice społecznej. Chodzi tu o lata 50., a więc lata szczególnie silnej indoktrynacji politycznej, kiedy to na drodze określonej (marksistowskiej) ofensywy ideologicznej budowano tak zwane socjalistyczne społeczeństwo wychowujące

<sup>10</sup> Zob. M. Korytowska, *Krzywda dziecka*, Poznań 1937, por. M. Librachowa (red.), *Dziecko wsi polskiej*, Warszawa 1934.

<sup>11</sup> Zob. H. Radlińska, J. Wojtyniak, *Sieroctwo. Zasięg i wyrównywanie*, Łódź 1946; por. A. Majewska (red.), *Rodziny zastępcze Łodzi*, Łódź 1948.

– z założenia wolne od problemów socjalno-opiekuńczych w życiu społecznym.

Powstawanie i prowadzenie badań w tym okresie było utrudnione również z powodów organizacyjnych i instytucjonalnych, gdyż efektem wspomnianej tu polityki władz była również likwidacja możliwości realizacji większości nauk społecznych, w tym jednostek badawczych – instytutów, katedr, zakładów. Sytuacja ta zmieniła się na początku lat 60. (i tu mowa o drugim okresie rozwoju pedagogiki społecznej), kiedy to po określonych przemianach społeczno-politycznych – z jednej strony odejściu od ograniczeń okresu stalinowskiego (1953 r. – śmierć Stalina i odwilż polityczna), z drugiej strony ugruntowaniu idei socjalistycznego wychowania w naukach społecznych, powrócono do badań środowiskowych. Był to jednocześnie okres odradzania się polskiej pedagogiki społecznej w wymiarze instytucjonalnym oraz w wymiarze jej ideowego samookreślenia się<sup>12</sup>.

Problematyka jednostki, rodzin i środowisk lokalnych podejmowana była wówczas głównie w kontekście funkcjonowania środowisk wychowawczych i w kontekście badania takich właśnie – środowiskowych uwarunkowań procesu wychowania. Możemy tu wymienić np. badania Heleny Izdebskiej między innymi na temat „Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem” z 1967 roku, czy również tej autorki „Przyczyny konfliktów w rodzinie” z 1975 roku, ale również badania Anny Przeclawskiej nad młodzieżą i jej uczestnictwem w kulturze: „Książka, młodzież i przeobrażenia kultury” z 1967 r. oraz np. „Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problem wychowania” z 1976 roku<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Zob. M. Cichosz, *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2006.

<sup>13</sup> Zob. H. Izdebska, *Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem*, Warszawa 1967; także H. Izdebska, *Przyczyny konfliktów w rodzinie*, CRZZ, Warszawa 1975. Porównaj również A. Przeclawska, *Książka, młodzież i przeobrażenia kultury*, WSiP, Warszawa 1967; także A. Przeclawska, *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania*, PWN, Warszawa 1967.

Bardzo często podejmowanym wówczas zagadnieniem pozostającym w granicach wskazanych tu obszarów było zagadnienie organizowania i wykorzystywania czasu wolnego, np. badania Tadeusza Wujka: „Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia” z 1969 roku<sup>14</sup>, czy też problem opieki nad dzieckiem – szczególnie chodzi tu o prace Albina Kelma czy Mariana Balcerka. Należy tu jednocześnie dodać, iż ówczesne prace i badania nad jednostką, rodziną czy szerzej środowiskiem lokalnym włączano wówczas na gruncie wypracowywanych wtedy w pedagogice społecznej koncepcji, takich jak: edukacja równoległa, edukacja permanentna, kształcenie ustawiczne czy oświata dorosłych. Miejscami zaś, na które wskazywano jako miejsca społecznego funkcjonowania człowieka – i tam podejmowanej edukacji środowiskowej – były: rodzina, szkoła, osiedle, zakład pracy, stowarzyszenia społeczne. Z pewnego (ideowego) punktu widzenia można powiedzieć, iż mieliśmy w tym czasie do czynienia z tak zwanym modelowaniem rzeczywistości społecznej, gdyż z jednej strony diagnozowano tu określone obszary, z drugiej zaś strony budowano (projektowano) jego pożądany (oczekiwany) model (chodzi tu o funkcję pragmatyczną w pedagogice praktycznej).

Dobrym zobrazowaniem tych obszarów badawczych może być wydana w 1979 roku w środowisku pedagogów społecznych praca zbiorowa pt.: *Wychowanie i środowisko* pod red. Barbary Passini i Tadeusza Pilcha<sup>15</sup>. Należy tu również dodać, iż w tych latach ugruntował się określony model diagnozy społecznej – właściwej dla badań podejmowanych w pedagogice społecznej<sup>16</sup>.

W końcu nadszedł trzeci okres kształtowania się specyficznych badań nad jednostką, rodziną i środowiskiem lokalnym, okres związany z trzecim etapem rozwoju pedagogiki społecznej. Tym razem pewnym

<sup>14</sup> Zob. T. Wujek, *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*, PZWS, Warszawa 1969.

<sup>15</sup> Zob. B. Passini, T. Pilch (red.), *Wychowanie i środowisko*, WSiP, Warszawa 1979.

<sup>16</sup> Zob. M. Cichosz, *Diagnoza w pedagogice społecznej. Rozwój koncepcji na przykładzie poglądów wybranych autorów*, w: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2005.

progiem kreującym nowe podejścia, gdy chodzi o wskazywane obszary badawcze jest przełom społeczny, jaki nastąpił w latach 80. i 90. Zerwanie z ideą tak zwanego wychowania socjalistycznego było jednocześnie odejściem od specyficznie realizowanych badań nad środowiskiem wychowawczym, realizowanym wówczas i budowanym w ramach całościowego systemu oddziaływań społecznych – edukacyjnych<sup>17</sup>.

Problematyką dominującą w latach 90. i obecnie w pedagogice społecznej w perspektywie funkcjonowania jednostek, rodzin i środowisk lokalnych, jest problematyka opieki, pomocy – szeroko rozumianego wsparcia społecznego, realizowanego również na drodze animacji społecznej i szeroko – edukacji środowiskowej, głównie w odniesieniu do osób dorosłych, rodzin, ale także dzieci i młodzieży. Można by tutaj wymienić pracę Józefy Bągiel: *Wychowanie w rodzinie niepełnej* z 1990 roku, czy pracę napisaną pod redakcją Zofii Brańki *Podmioty opieki i wychowania* w 2002 roku oraz wcześniejszą pracę tej samej autorki napisaną pod redakcją razem z Mirosławem Szymańskim *Agresja i przemoc we współczesnym świecie* z 1999 roku; także pracę Danuty Marzec *Opieka nad dzieckiem w dobie przemian społecznych* z 1999 roku oraz liczne prace Stanisława Kawuli, Andrzeja Janke, czy też coraz częściej podejmowane zagadnienie pomocy społecznej i pracy socjalnej, jak np. praca Józefy Bągiel i Piotra Sikory *Praca socjalna, wielość perspektyw, rodzina – multikulturowość – edukacja* z 2004 roku, czy praca Ewy Kantowicz i Andrzeja Olubińskiego z 2004 roku: *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku* oraz liczne prace na ten temat powstałe w środowisku łódzkiej Katedry Pedagogiki Społecznej, szczególnie pod kierunkiem Ewy Marynowicz-Hetki.

Na uwagę zasługują również liczne prace poświęcone zagadnieniu funkcjonowania rodzin, a w tym problematyce dzieciństwa i dziecka, jak np. W. Danilewicz, *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych* z 2006 roku, oraz prace Jadwigi Izdebskiej czy Danuty Lalak.

---

<sup>17</sup> Zob. A. Przeclawska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, „Forum Oświatowe”, 1995, nr 1–2.

Przedstawiony powyżej przegląd podejmowanych i realizowanych obszarów badawczych, choć z konieczności wybiórczy, wydaje się reprezentatywny dla pedagogiki społecznej i w istocie stosunkowo adekwatnie identyfikuje pola jej zainteresowań i realizowanej praktyki. Ostatecznie można powiedzieć, iż w ramach określonych tutaj, choć nie jedynych obszarów badawczych związanych z określonymi działaniami podejmowanymi w środowisku życia człowieka (jednostki, rodzin) i realizowanymi w obszarze pracy opiekuńczej, pomocy społecznej, oświaty dorosłych, animacji społeczno-kulturalnej czy edukacji zdrowotnej, wyróżnić można następujące zagadnienia:

- funkcjonowanie instytucji wychowania pozaszkolnego, najczęściej opiekuńczych, pomocowych, takich jak np.: dom dziecka, dom pomocy społecznej, internat, świetlica;
- funkcjonowanie szkoły, realizowanie jej funkcji (przede wszystkim opiekuńczo-wychowawczej), szkoła środowiskowa, pełnienie i uwarunkowanie roli ucznia/nauczyciela, funkcjonowanie grup rówieśniczych, współpraca z innymi instytucjami;
- funkcjonowanie edukacyjnych instytucji środowiskowych, stowarzyszeń, klubów, towarzystw;
- funkcjonowanie (uwarunkowania społeczne) rodziny, w tym rodzin różnego typu, np. pełne/niepełne, rozłączone, zagrożone (np. bezrobociem), ich funkcjonowanie w kontekście innych instytucji, np. szkoły;
- patologie społeczne, problematyka przemocy, agresji, podkultur młodzieżowych, uzależnień, problematyka sieroctwa, osamotnienia;
- wykluczenie i marginalizacja, a także migracje;
- uczestnictwo w kulturze, czas wolny, rola mediów;
- różne wymiary pomocy społecznej, wsparcia, uwarunkowania funkcjonowania zawodu pracownika socjalnego<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Zestawienie powyższe zostało opracowane na podstawie analizy danych (chodziło o identyfikację przedmiotu i zakresu prowadzonych badań) zebranych z większości działających dziś w Polsce ośrodków akademickich, w których pedagogika społeczna

#### 4. Uwagi końcowe

Dokonana powyżej swoistego rodzaju diagnoza rozwoju pedagogiki społecznej – realizowanej na jej gruncie praktyki – przez wszystkie lata jej istnienia pokazuje, iż wskazywane przez nią pola badawcze – pola zainteresowań stanowią stosunkowo stały i tożsamy obszar życia społecznego. Podejmowana praktyka, choć jak wskazują na to wypracowywane koncepcje, może być i jest różnie uzasadniana w sensie teoretycznym i ideowym (co funduje nam różne sposoby rozumienia podstawowych kategorii tej dyscypliny), to jednak zawsze odnosi się do podobnych problemów społecznych. Zazwyczaj jest odpowiedzią na nieprawidłowe funkcjonowanie życia społecznego, życia, które wyklucza jej uczestników, blokuje szanse ich rozwoju. Dlatego wpływa również z oczekiwaniami zmian tego życia i zmiany te projektuje. Często więc głos pedagogów społecznych jest głosem sprzeciwu i wydaje się, iż zawsze jest to głos towarzyszenia w rozwoju.

---

była uprawiana i jest nadal wykładana, por. M. Cichosz, *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005...*, także dane z ogólnopolskiego wykazu publikacji z pedagogiki społecznej opracowywane w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego – za kolejne lata.