

Mariusz Cichosz

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA – WSPÓŁCZESNE WYZWANIA, ZAPOMNIANE PERSPEKTYWY

Pedagogika społeczna w dobie przemian

Pedagogika polska, zarówno na płaszczyźnie teoretycznych rozstrzygnięć, powstawania i przyjmowania nowych koncepcji, jak również na płaszczyźnie praktyki edukacyjnej, przeszła i nadal przechodzi przez duże zmiany.

Zmiany te najwyraźniej i często w sposób dramatyczny, ze względu na dużą różnorodność, alternatywność czy w końcu opozycyjność przyjmowanych rozwiązań w stosunku do dotychczasowych, są obecne i obejmują różne działy pedagogiki (pedagogiki szczegółowe), co jest metodologiczną konsekwencją związaną z funkcjonowaniem i rozwojem każdej nauki¹.

Jednym z tych działów, przyjętym ze względu na wybrany zakres badań rzeczywistości wychowawczej, jest pedagogika społeczna. Nie wnikając głębiej w dyskusje jakie ostatnio toczą się na gruncie pedagogiki społecznej, a pozostając jak się wydaje blisko najczęściej podawanym jej definicjom, jest ona „(...) teorią środowiskowych uwarunkowań edukacji i rozwoju człowieka oraz teorią i praktyką kształtowania środowiska (...)” (A. Przecławska, W. Theiss, 1996).

Takie jej określenie jest, jak to już było wyżej powiedziane, stosunkowo najbliższe podawanym współcześnie charakterystykom metodologicznym tej

¹ Nie wnikając w obszerną dyskusję nad metodologicznym statusem pedagogiki jako nauki przyjmuje tu rozstrzygnięcia za M. Nowakiem, 1995.

dyscypliny². Można więc inaczej powiedzieć, że przedmiotem pedagogiki społecznej jest człowiek żyjący w środowisku. Człowiek, który to środowisko przemienia, ale też sam jest przez nie przemieniany. Przy czym chodzi tu przede wszystkim o środowisko wychowawcze, a więc takie, w którym przebiega i jest bardziej albo mniej świadomie podejmowane wychowanie. Sprawą zaś najistotniejszą dla charakterystyki pedagogiki społecznej jako nauki jest to, iż w pedagogice społecznej chodzi o przekształcanie, organizowanie tego środowiska. Stąd też cokolwiek powie się o pedagogice społecznej i jakiegokolwiek będą podawane jej określenia i uściślenia na tle przyjmowanych w ogólnej metodologii nauk podziałów, pedagogika społeczna jest prakseologiczną nauką humanistyczną należącą do nauk praktycznych³. Prakseologiczną, gdyż mówi o szukaniu skutecznych środków do zrealizowania wyznaczonych powinności, humanistyczną, gdyż odnosi się do człowieka i społeczeństwa tworzących i będących nośnikami kultury, praktyczną gdyż mówi o tym, co może nastąpić pod wpływem celowych działań ludzkich.

Powyższe rozważania odnoszące się do pedagogiki społecznej, jej charakterystyki metodologicznej, przywołują określoną tradycję rozumienia nauki, jej struktury i zadań. Tradycję szeroko rozumianego racjonalizmu i empiryzmu w teorii poznania, realizmu w teorii bytu oraz obiektywizmu na przykład w etyce. Ta tradycja jest dziś dość powszechnie przekraczana i krytykowana. Chodzi tu o postmodernistyczny model poznania świata, a więc daleko idący pluralizm metodologiczny i teoretyczny z wyraźną postawą agnostycyzmu, sceptycyzmu, irracjonalizmu i relatywizmu⁴. Wydaje się, iż większość obecnie lansowanych kierunków i koncepcji w pedagogice, oczywiście przy zachowaniu jakiejś swojej odrębności, różnorodności i specyfiki, do tego modelu nawiązuje, a przedstawiciele „dawnego” sposobu rozumienia pedagogiki pojętej i uprawianej fundamentalistycznie i holistycznie zostali dość powszechnie skrytykowani, tym

² Por. np.: A. Radziewicz-Winnicki, 1991, 1995; A. Kargulowa, J. Kargul, 1991; A. Przecławski, 1991, 1993; S. Kawula, 1991.

³ Por. uwagi na temat nauki i jej podziałów na tle charakterystyki opozycyjnych dziedzin naukowych S. Kamiński, 1981, s.259-277.

⁴ Zob. np.: H. Kiereś, 1995; P. Zeidler, 1992; J. Mizinińska, T. Szkolut, 1992.

bardziej, iż przeważnie związani byli tylko z jedną opcją ideową. Powstaje jednak pytanie, jak owocują dzisiaj w praktyce edukacyjnej wspomniane tu współcześnie prądy i kierunki w pedagogice inspirowane postmodernistyczną kulturą myślenia i widzenia świata. Na ile lansowanie przez nie na poziomie teoretycznych poszukiwań wiedzy orientacyjnej, nieprzejrzyistości, zakwestionowanie pewności i obiektywności wiedzy naukowej, jej racjonalności, akcentowanie potoczności, natomiast na poziomie konkretnych działań lansowanie różnorodności postaw tolerancji, swobody. Na ile takie właśnie inspiracje, które mają swoje oczywiste praktyczne konsekwencje, również dla wychowania, sprzyjają coraz większemu a obserwowanemu – zarówno potocznie jak i badawczo – zrelatywizowaniu wychowania i coraz bardziej widocznej niewydolności praktyki edukacyjnej. Można postawić pytanie: czy pedagogika jako nauka społeczna, mając charakter praktyczny, może istnieć bez wartości, wartości obiektywnych, nie sprowadzanych zawsze do określonego kontekstu, czy to społecznego, kulturowego czy psychologicznego? Z kolei, czy ich przyjmowanie zawsze będzie drogą do dogmatyzmu, totalitaryzmu i uniwersalizmu? Czy w końcu sam postmodernizm (anty-modernizm) nie jest nową ideologią, przywołującą stare argumenty sceptyczne, agnostyczne, relatywistyczne, irracjonalistyczne; ideologią, która wbrew temu co mówi się na jej gruncie o poszanowaniu indywidualności człowieka, prowadzi do jego zniewolenia.

Pedagogika społeczna, która jest jednym z działów pedagogiki, mówiąc o życiu społecznym człowieka nie pozostaje obojętna na przemiany społeczne, które tak mocno odbijają się w nowo pojawiających się koncepcjach pedagogiki. Biorąc zaś pod uwagę to, iż czas, w którym żyjemy jest czasem głębokich przemian cywilizacyjnych i kulturowych, przemiany te w sposób wyraźny zaznaczają się w poszerzaniu i wyznaczaniu nowych perspektyw badawczych, również w pedagogice społecznej.

Coraz częściej na gruncie pedagogiki społecznej pojawia się problematyka zmiany społecznej, charakterystyczna w poszukiwaniach podejmowanych na gruncie nauk społecznych w okresie transformacji. W związku z tą problematyką należy wiązać kategorię modernizacji przyjętą i analizowaną w pedagogice społecznej. W perspektywie wspomnianych wyżej przemian powraca się w sposób

szczególny do problematyki sił społecznych czy też problematyki środowiska lokalnego. Zupełnie też w duchu nowego podejścia i nowych akcentów, obok problematyki kompensacji i profilaktyki, podejmuje się problematykę wsparcia społecznego. Jednocześnie, a wbrew relatywistycznie nastawionym niektórym trendom w pedagogice, powraca w pedagogice społecznej problematyka wartości. Jednym z takich zapomnianych kontekstów pedagogiki społecznej uwikłanych w problematykę aksjologiczną jest problem dobra wspólnego.

Dobro wspólne – zapomniana perspektywa pedagogiki społecznej

Pedagogika społeczna bazuje na fakcie, że człowiek jest istotą społeczną, a więc jest bytem relacyjnym, pozostaje w relacji do drugiego człowieka i świata, który go otacza. Jest członkiem i uczestnikiem życia społecznego. Z jednej więc strony „tworzy” życie społeczne, przekształca swoje środowisko, z drugiej strony to środowisko wpływa na człowieka. Moment przekształcania, organizowania jest tym bardziej ważny, gdyż w pedagogice społecznej mówimy o środowisku wychowawczym, a więc takim środowisku, które świadomie i w sposób szczególny jest przekształcane w oparciu o wartości i cele o charakterze wychowawczym. Jednocześnie środowisko wychowawcze, w którym żyje człowiek, rozwija się i wzrasta, to środowisko kulturowe, a więc środowisko, w którym funkcjonują wartości.

Pojawia się więc problem relacji człowieka do wartości a w kontekście społecznym w sposób szczególny problem wspólnych odniesień do tychże wartości. Zagadnienie to rozpatrywane jest między innymi na gruncie problematyki dobra wspólnego.

Czym jest dobro wspólne? Pomijając tu szczegółowe i systemowe rozważania można stwierdzić, iż problematyka dobra wspólnego w rozważaniach odnoszących się do życia społecznego pojawiła się już bardzo dawno. Założki tej idei można znaleźć już u Platona, który używał w swoich pismach pojęcia „wspólnego pożytku”. W prawodawstwie rzymskim problematykę dobra wspólnego nazywano pomyślnością społeczeństwa. Chrześcijaństwo od samego po-

czątku podjęto problematykę dobra wspólnego. Św. Augustyn problematykę tę wyrażał poprzez formułę „pokoju i uporządkowania zgody” (J. Krucina, 1985). Najpełniej jednak tę problematykę podjął i zaprezentował, wielokrotnie poruszając ją w swoich pismach, św. Tomasz z Akwinu (J. Majka, 1982; por. J. Kondziela, 1972). Dobra wspólne ukazał św. Tomasz w postaci, czy raczej na przykładzie modelu świata. „(...) Stworzenia na mocy cząstkowego bytu i określonego miejsca w proporcjonalnie ustpnionym kosmosie partycypują w Dobru Najwyższym (Bogu), które jest najwyższym dobrem wspólnym (Summum bonum commune) (...)” (J. Krucina, 1985, s.1379). Za dobro wspólne uważał także św. Tomasz „(...) ład wszechświata oraz rozumianą analogicznie doskonałość wszechświata, w której uczestniczy dobro pojedynczych istot a ponadto porządek społeczny, który łączy działania ludzi zmierzających do szczęścia oraz doskonałość ludzkiej natury, dochodzącej w miarę doskonalenia się społeczności do coraz większej pełni (...)” (tamże, s.1379).

Dobro wspólne w takim ujęciu było więc bardziej rozumiane jako społeczna zasada moralna, która obowiązuje ponad konkretnymi warunkami czasu i miejsca. W tym sensie można wyraźnie wyróżnić jakby dwa poziomy dobra wspólnego – ontologiczny oraz antropologiczny. W sensie ontologicznym dobro wspólne należy pojąć transcendentalnie i jest nim ostatecznie Bóg oraz ład kosmosu, zaś w sensie antropologicznym jest nim dobro ludzkości albo konkretnej społeczności⁵.

Rozstrzygnięcia odnoszące się do idei dobra wspólnego, a dokonane przez św. Tomasza, na długie lata ukierunkowały tę problematykę, i choć była ona podejmowana w różnych okresach czasu, z większą mocą powróciła na przełomie XIX i XX wieku. Przyjmując jako wyjściową definicję dobra wspólnego właśnie definicję od św. Tomasza, „można przyjąć, iż zasada się ona na fakcie takim, iż człowiek partycypuje w dobru wspólnym, równocześnie zaś podejmuje życie społeczne – współtworzy dobro wspólne tych społeczności, do których należy. Sama zaś społeczność to zespół osób – istot rozumnych i wolnych. Naturą zaś

⁵ Dogłębniejsze zrozumienie idei dobra wspólnego w tomistycznej filozofii społecznej wymagałoby dokładniejszych i szczegółowych analiz. W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż w twórczości samego św. Tomasza z Akwinu znajdujemy aż 343 teksty, w których porusza on problematykę dobra wspólnego, por. J. Majka, 1982, s.155.

osoby jest możliwość tworzenia kultury: ekonomicznej, artystycznej, moralnej itd. W tym sensie szeroko pojęta kultura stanowi aksjologiczny wymiar dobra wspólnego, którego nie można pojąć bez trwałych wartości i norm moralnych.

Współcześnie istnieją różne koncepcje dobra wspólnego, różne podejścia do tego zagadnienia. Można wyróżnić podejście indywidualistyczne, kolektywistyczne i personalistyczne (S. Kowalczyk, 1994, s.238). W podejściu indywidualistycznym oraz liberalistycznym kategoria dobra wspólnego jest pomijana albo zredukowana tylko do sfery wartości materialno-ekonomicznych. Liberalizm akcentując i podkreślając prawa jednostki pomniejsza jej społeczne zobowiązania, prowadząc do kształtowania postaw aspołecznych. Wartości i normy moralne, bez których trudno jest mówić o dobru wspólnym, są tu relatywizowane. W koncepcji kolektywistycznej dobro wspólne odgrywa bardzo ważną rolę. Następuje tu jednak niebezpieczne przeniesienie, a przez to wypaczenie sensu tej idei. Mianowicie w miejsce dobra osoby akcentuje się rolę struktur społecznych, ekonomicznych, politycznych. Tak pojęty kolektywizm często przeradza się w ustrój totalitarny, w którym prawa człowieka są ograniczane, a godność człowieka często poniżana. W trzecim podejściu do dobra wspólnego, w podejściu personalistycznym, przyjmuje się dwubiegunowość tej idei. W strukturze dobra wspólnego można wyróżnić dwa jego elementy składowe: wewnętrzny i zewnętrzny. „(...) Element wewnętrzny dobra wspólnego ma charakter ontologiczno-aksjologiczny, mianowicie dobrem takim jest integralny rozwój ludzkiej osoby i zespół niezbędnych do tego wartości. Element zewnętrzny dobra wspólnego ma profil społeczno-instytucjonalny, jest to zespół struktur, instytucji, warunków ekonomicznych oraz społecznych nieodzownych dla realizacji dobra wspólnego (...)” (S. Kowalczyk, 1994, s.236; por. M.A. Krąpiec, 1979, s.293-300). Tak więc można powiedzieć, że w tym ujęciu dobro wspólne koncentruje się na osobie ludzkiej oraz tych wartościach, które umożliwiają jej harmonijny rozwój. Dobro wspólne więc to osoba ludzka i wartości. Ponieważ zaś człowiek jako istota społeczna realizuje się (może się rozwijać) w takich dziedzinach jak ekonomia, kultura, etyka, religia itd., na dobro wspólne składają się takie wartości jak: wartości ekonomiczne, kulturowe, moralne, ideowe itd. W podejściu personalistycznym podkreśla się również to, iż dobro wspólne, by takim było i pozostało, musi

posiadać pewne cechy, właściwości. Do cech tych Jacques Maritain zalicza: 1) dobro wspólne powinno być rozdawane, możliwa więc jest i konieczna jego redystrybucja; 2) dobro wspólne winno być podstawą i zakładać istnienie władzy społecznej, która czuwałaby nad jego realizacją; 3) dobro wspólne winno być dobrem etycznie godziwym (J. Majka, 1982, s.171).

Przytoczone tu, jak również inne, koncepcje dobra wspólnego można przyrzędkować dwóm koncepcjom: instrumentalno-instytucjonalnej oraz esencjalnej (J. Krucina, 1985, s.1380). W koncepcji instrumentalno-instytucjonalnej społeczność jest zobowiązana nieść pomoc i służyć w rozwoju i doskonaleniu jednostki – osobie, jako istocie niepowtarzalnej i samoistnej. W koncepcji esencjalnej o rozwoju człowieka decyduje nie tyle dostarczana „pomoc instrumentalna”, ma ona charakter pomocniczy, co wrodzone nastawienie człowieka na dobro oraz jego podatność na zdobywanie i pomnażanie wartości. To wrodzone nastawienie na dobro i jego zdobywanie ma charakter nie tylko indywidualny ale i społeczny – chcemy i docieramy do dobra nie tylko sami ale i z innymi.

Współcześnie rozważania na temat idei dobra wspólnego podejmowane są głównie na gruncie filozofii społecznej i socjologii. Kierunkami filozoficznymi, gdzie istnieje bogata tradycja rozważań nad dobrem wspólnym są tomizm i personalizm chrześcijański. Również wiele analiz podejmowanych dziś w etyce ma swoje wyraźne i jednoznaczne odniesienia do dobra wspólnego. Z problematyką tą łączy się bowiem bezpośrednio problem praw człowieka, wolności itd. W pedagogice społecznej, chodzi tu zwłaszcza o tradycję polskiej pedagogiki społecznej, zagadnienie dobra wspólnego ma swoje odniesienie do takich idei, jak: idea sprawiedliwości społecznej, idea pomocniczości itp. Są to idee społeczne, które były bardzo wyraźnie obecne w koncepcjach XIX-wiecznej pedagogiki społecznej. Idee te są aktualne i dzisiaj, choć obecne zmiany cywilizacyjno-kulturowe każą spojrzeć na wspomniane tu idee, a więc i samą ideę dobra wspólnego, nieco inaczej, z uwzględnieniem obecnego kontekstu społeczno-kulturowego i specyfiki obecnych przemian. Wydaje się jednak, że niepodważalnym pozostaje fakt, że nie da się pojąć i usprawiedliwić do końca człowieka – osoby w jego odniesieniu do życia społecznego, bez odniesienia do świata wartości. Sam ten fakt natomiast usprawiedliwia niejako zorganizowaną, zinstytucjonalizowaną

pomoc człowiekowi, jaką niesie się w jego rozwoju, tak by godność jego była uszanowana, a prawo do rozwoju było w pełni respektowane i gwarantowane.

Przed pedagogiką w ogóle, a pedagogiką społeczną w szczególności, stoi więc dziś szczególne zadanie – społecznej troski o dobro człowieka, organizowania pomocy w rozwoju, zapewnienia godziwego wzrastania w poszanowaniu natury człowieka nastawionej na świat wartości, do którego to świata człowiek nieustannie zmierza, i który niesie w sobie.

Literatura

- Kamiński S. (1981). *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin.
- Kargulowa A., Kargul J. (1991). W poszukiwaniu paradygmatu pedagogiki społecznej. *Forum Oświatowe*, nr 3.
- Kawula S. (1991). Współczesny sens pedagogiki społecznej. *Forum Oświatowe*, nr 3.
- Kiereś H. (1995). Postmodernizm. W: A. Bronk (red.). *Filozofować dziś. Z badań nad filozofią najnowszą*. Lublin.
- Kowalczyk S. (1994). *Człowiek a społeczność*. Lublin.
- Krąpiec M.A. (1979). *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*. Lublin.
- Krucina J. (1985). Dobro wspólne. W: *Encyklopedia Katolicka*. Tom 3. Lublin.
- Majka J. (1982). *Filozofia społeczna*. Wrocław.
- Mizińska J., Szkołut T. (red.) (1992). *Czy kryzys wartości? Lubelskie odczyty filozoficzne. Zbiór pierwszy*. Lublin.
- Nowak M. (1995). *Podstawy pedagogiki chrześcijańskiej*. Lublin.
- Przećławska A. (1991). Pedagogika społeczna dziś – poszukiwanie paradygmatu. *Forum Oświatowe*, nr 3.
- Przećławska A. (1993). Wychowanie jako spotkanie – kilka pytań zamiast wstępu. W: A. Przećławska (red.). *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych*. Warszawa.
- Przećławska A., Theiss W. (1996). Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse. W: A. Przećławska (red.). *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*. Warszawa.

- Radziewicz-Winnicki A. (1991). Uwagi o aktualnej sytuacji polskiej pedagogiki społecznej. *Forum Oświatowe*, nr 3.
- Radziewicz-Winnicki A. (1995). Teorie modernizacji a kształtowanie środowisk wychowawczych w warunkach zmiany społecznej. W: A. Radziewicz-Winnicki (red.). *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*. Katowice.
- Zeidler P. (1992). Spór o wartości poznawcze nauki doby postmodernizmu. W: A. Zeidler-Janiszewska (red.). *Oblicza postmoderny*. Warszawa.

POSTSCRIPTUM