

## ROZDZIAŁ 1

# Kształtowanie się dyscypliny – główne nurty polskiej pedagogiki społecznej w ujęciu historycznym

*Mariusz Cichosz*

Rozwój polskiej pedagogiki społecznej przypadł na przełom XIX i XX w. Był to jednocześnie okres znacznego, bardzo widocznego rozwoju nauk społecznych w ogóle. W tym sensie rozwój prezentowanej tu dyscypliny wpisał się w pewną światową prawidłowość rozwoju ówczesnych nauk. Ponadto rozwój polskiej pedagogiki społecznej nakładał się na bardzo ważne wydarzenia w dziejach Polski, co niewątpliwie odcisnęło swoje znamię na jej charakterystyce (zwłaszcza w początkowym okresie jej istnienia). Od początku więc problematyka tej dyscypliny w sposób widoczny była związana ze sprawami oświaty i pracy społecznej – ważnymi obszarami na drodze do pobudzania aktywności społecznej oraz troski o godziwe warunki życia człowieka, co było ważne, szczególnie w obliczu odzyskiwania niepodległości przez Polskę.

W tym początkowym okresie istnienia dyscypliny ukształtowała się szkoła pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Kulminacyjnym momentem tego okresu, w wymiarze instytucjonalnym, było utworzenie, najpierw w ramach Wolnej Wszechnicy Polskiej, Studium Pracy Społeczno-Oświatowej (1925), a potem w 1945 r. – Katedry Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Łódzkim. Ten pierwszy okres istnienia polskiej pedagogiki społecznej, w którym sformułowana została określona syntetyczna wizja dyscypliny, głównie za sprawą Radlińskiej, skończył się (w określonych warunkach społeczno-politycznych) w latach 50. XX w. Już niebawem jednak, w 1957 r., pedagogika społeczna odrodziła się za sprawą środowiska pedagogów społecznych (osób wyczulonych na sprawy społeczne i w tej sferze zawsze aktywnych). Był to jednocześnie okres wyłaniania się nowego ośrodka tej dyscypliny i w konsekwencji kształtowania się nowego środowiska pedagogów społecznych, najpierw w Warszawie, potem, w kolejnych latach, na innych uczelniach wyższych w Polsce.

Ostatecznie można powiedzieć, że poza macierzystym ośrodkiem pedagogiki społecznej, utworzonym pod kierunkiem Radlińskiej w Łodzi, ukształtowały się też inne szkoły tej dyscypliny. Możemy tu mówić o specyficznej, ze względu na sposób rozumienia pedagogiki społecznej, „szkole warszawskiej”, blisko związanej

z Katedrą Pedagogiki Społecznej funkcjonującą na Uniwersytecie Warszawskim. Szczególną rolę w kształtowaniu się tej szkoły odegrał Ryszard Wroczyński, który, współpracując na początku swojej pracy naukowej z Heleną Radlińską, rozwinął potem swoisty – środowiskowy nurt pedagogiki społecznej.

Kolejnym ośrodkiem podejmującym w sposób specyficzny problematykę pedagogiki społecznej, w małym stopniu związanym z tradycją pierwszej pedagogiki społecznej, był ośrodek poznański, gdzie pod kierunkiem Stanisława Kowalskiego pracowało liczne grono pedagogów i socjologów wychowania. Działalność tego ośrodka doprowadziła ostatecznie do ukształtowania się poznańskiej szkoły pedagogiki społecznej.

W ten sposób możemy mówić o ciągłym rozwoju pedagogiki społecznej, o nieprzerwanej twórczej interpretacji jej założeń. Poza wymienionymi, istnieje dziś w Polsce wiele ośrodków zajmujących się pedagogiką społeczną, gdzie podejmowane są badania nad obszarami przez nią wskazywanymi. W rozdziale tym zaprezentujemy poglądy wybranych przedstawicieli tej dyscypliny, którzy dopracowali się najbardziej spójnych koncepcji, a jednocześnie doprowadzili do wyłonienia się specyficznych naukowych szkół oraz nurtów pedagogiki społecznej.

### **1.1. Pedagogika społeczna w ujęciu Heleny Radlińskiej – praca społeczna i oświatowa w kontekście narodowym i niepodległościowym**

W rozwoju polskiej pedagogiki społecznej szczególną rolę odegrała działalność i poglądy Heleny Radlińskiej. Była ona pierwszym polskim pedagogiem społecznym, który po wielu latach doświadczeń, przemyśleń oraz pracy naukowej dopracował się określonej koncepcji tej dyscypliny. W wielu swoich publikacjach zawarła wizję pracy społecznej i oświatowej, będącej inspiracją dla wielu następnych pokoleń pedagogów społecznych. Wizja, a potem pewien określony model pedagogiki społecznej, wypracowany ostatecznie przez autorkę, rozwijany był przez nią przez wiele lat, na które składały się wydarzenia historyczne, określone warunki społeczno-polityczne, a przede wszystkim jej doświadczenia osobiste<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Twórczość Heleny Radlińskiej była wielokrotnie poddawana analizie. Poza jednak kilkoma źródłowymi opracowaniami monograficznymi (m.in. W. Theiss czy I. Lepalczyk) oraz szerszymi analizami podejmowanymi przy okazji wydań prac autorki (m.in. J. Hulewicz, A. Kamiński, R. Wroczyński, czy bardziej współczesne opracowania, np. K. Szmidta), były to jednak analizy okazjonalne (np. B. Suchodolski, S. Kowalski, A. O. Uziębło, obecnie np. B. Cyrański). Wydaje się, że twórczość H. Radlińskiej, poza przykładowo wymienionymi, nie doczekała się jak dotąd głębszej analizy porównawczej i reinterpretacyjnej podjętej na tle rozwoju myśli społecznej i pedagogicznej przełomu XIX i XX w.

### 1.1.1. Uwarunkowania społeczno-polityczne koncepcji

Helena Radlińska w pierwszych latach twórczości, w czasie których zajmowała się działaniami społecznymi i oświatowymi, w sposób następujący sformułowała zadania i cele tego, co nazywała odtąd pedagogiką społeczną:

„Określenie naukowe możliwe jest tylko na tle zasad pedagogiki społecznej, tj. tego ujęcia nauki wychowania, które w każdej jednostce widzi dziecię swego narodu i czasu, spadkobiercę całej kultury i współtwórcę jej przyszłości. Każdy świadomie lub nieświadomie jest «duszą w swoją ojczyznę wcielony». Każdy kimkolwiek jest – duchem kierowniczym czy pracownikiem fizycznego trudu – wnosi swój udział do kultury narodu i powinien świadomie ją rozwijać. Wychowanie narodowe to przygotowanie nowych pokoleń do jak najbardziej wszechstronnego i twórczego budowania kultury narodu” (*Polska pedagogika społeczna w latach 1945–2003. Wybór tekstów źródłowych*, 2004, s. 47).

Zacytowany fragment pochodzi z tekstu wystąpienia Radlińskiej wygłoszonego w 1909 r. Zaprezentowany tam sposób postrzegania pedagogiki społecznej autorka prezentowała również w kolejnych latach. Podobnie określiła ona zadania i cele pedagogiki społecznej w pracy opublikowanej w 1913 r. w Krakowie, gdzie stwierdziła: „Nauka, którą określić by można jako teorię wychowania narodowego – pedagogika społeczna, wykazuje coraz dobitniej jak rozliczne związki zachodzą między jednostką a społeczeństwem, jak każdy – świadomie lub nieświadomie – jest duszą w swojej ojczyźnie wcielony” (*Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*, 1913, s. 145–146).

Zaprezentowanym tu sposobem rozumienia pedagogiki społecznej Radlińska włączyła się w szeroki nurt rozwijającej się wówczas myśli społecznej, myśli która rozwijała się w przededniu odradzenia się niepodległej Polski. Myśl ta, niezależnie na gruncie jakich opcji politycznych była wypowiedzana, tam gdzie chodzi o istniejące wówczas nurty myśli i pracy politycznej oraz społecznej (pomijając nurty radykalne), była zazwyczaj niepodległościowa i narodowa. Wpływ na to miał cały złożony kontekst historyczny tamtych lat w Polsce, która po wielu latach zaborów zmierzała w stronę niepodległości. Polska pedagogika społeczna kształtowała się więc w klimacie wielu przemian społecznych, zmian stosunków społecznych panujących w miastach i na wsi, rozwijania się ruchów rewolucyjnych, powstawania różnych towarzystw, partii i organizacji, podejmujących aktualne problemy życia społecznego. Jednocześnie dążenie do niepodległości zawsze wiązało się z określonymi działaniami o charakterze oświatowym, na co miała wpływ długoletnia wcześniejsza polityka wynarodowienia Polaków, pozbawiania ich możliwości kształcenia w języku ojczystym oraz dostępu do rodzimej kultury. Przyjmowane w tym względzie postulaty, odnośnie do określonych działań oświatowych, wpisywane były wówczas w programy licznych towarzystw i organizacji z jednej strony, oraz w programy partii politycznych z drugiej strony (Wroczyński, 1965). W ujęciu Radlińskiej, jak również innych ówczesnych działaczy społecznych, reprezentujących zarówno tzw. nurt postępowy (lewicowy), jak i zachowawczy, pedagogika społeczna miała zajmować się wychowaniem

narodowym – pielegnować określone postawy, kształtować świadomość przynależności narodowej, dążyć do zagwarantowania prawidłowego rozwoju każdemu człowiekowi oraz zapewniać godziwe warunki tego rozwoju. Jak więc widać, u swoich źródeł polska pedagogika społeczna była niejako pedagogiką narodową, oświatową, pedagogiką dopominającą się o określone działania, celem których miało być, jak to wielokrotnie powtarzała Helena Radlińska: „odnajdywanie sił ludzkich i organizowanie ich w celach twórczości życiowej”. Taki program oświatowy, „projekt społeczny”, przekładał się na program wielu powstających wówczas organizacji i stowarzyszeń. Był to często bardzo konkretny program działań, wskazujący określone potrzeby i sposoby ich zaspokajania, tak jak w przypadku programu jednej z największych ówczesnych organizacji, która podejmowała się zadań oświatowych – Polskiej Macierzy Szkolnej (*Dzielo samopomocy narodowej. Polska Macierz Szkolna 1905–1935*, 1935). Oświatowy wymiar działań społecznych przekładał się również na programy większości ówczesnych partii politycznych. Było tak również w wypadku programu Polskiego Stronnictwa Ludowego – *Wyzwolenie*, którego Helena Radlińska była aktywną działaczką (*Materiały źródłowe do historii Polskiego Ruchu Ludowego*, 1967, s. 52). Problematyka działań oświatowych pozostała aktualna również po uzyskaniu niepodległości. Była ona przedmiotem zainteresowań i troski działaczy oświatowych, pedagogów i polityków, a także przedmiotem zainteresowań i prac legislacyjnych ówczesnego rządu. W pracach tych często brali udział również ówczesni pedagodzy społeczni. W 1923 r. z inicjatywy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego opracowano projekt ustawy o oświacie pozaszkolnej (Korniłowicz, 1923, s. 308).

Jak więc wynika z przedstawionych rozważań, polska pedagogika społeczna u swoich źródeł w sposób dość wyraźny wiązała się z problematyką oświatową jako główną i wiodącą. Wydaje się również, że taki sposób jej rozumienia reprezentowała Radlińska oraz ówczesni działacze społeczni i oświatowi. Wszystko to, co określała ona szeroko – jako pracę społeczną, zawierało w sobie opisane wcześniej działania. Zdaje się również, że Radlińska pozostała wierna takiej wizji pedagogiki społecznej do końca swojego życia. Nie zmienia tego również fakt występowania w ramach problematyki pedagogiki społecznej zagadnień dotyczących zagrożeń życia społecznego, a co za tym idzie zajęcie się zagadnieniem pomocy i ratownictwa. Szczególnie miało to miejsce i wiązało się z okresem II wojny światowej, kiedy to nasilały się tego typu zjawiska. Problematyka ta pojawiła się m.in. w takich pracach Radlińskiej i jej uczniów jak: *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, *Sieroctwo zasięg i wyrównywanie* oraz *Rodziny zastępcze Łodzi*. Wszystkie te prace niosły pewien zamysł, a w konsekwencji określoną koncepcję pedagogiki społecznej. Najważniejszymi publikacjami były jednak (chronologicznie): *Praca oświatowa – jej zadania, metody, organizacja* z 1913 r., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego* z 1935 r., *Oświata dorosłych* z 1947 r. oraz, jako pewna synteza, opracowany przez autorkę skrypt w 1951 r. – *Egzamin z pedagogiki społecznej*. Na podstawie tych prac można zrekonstruować, jak się wydaje, podstawowe wątki koncepcji pedagogiki społecznej Radlińskiej.

### 1.1.2. Pedagogika społeczna, jej struktura – podstawowe założenia

Tak jak we wszystkich naukach społecznych, tak i w pedagogice społecznej relacja podstawową i fundamentalną, w sensie egzystencjalnym oraz z punktu widzenia możliwości poznawczych, jest relacja zachodząca między człowiekiem a środowiskiem. To w związku z tą relacją i w zależności od sposobu jej tłumaczenia i definiowania są przyjmowane i budowane różne koncepcje i teorie – również w pedagogice społecznej.

Relacja ta jest również punktem wyjścia w koncepcji Heleny Radlińskiej, która pisze o niej w następujący sposób:

„Pedagogika społeczna jest nauką praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniach nauk o człowieku (biologicznych i społecznych) z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) dzięki własnemu punktowi widzenia. Można go najkrócej określić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnianie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk «siłami człowieka w imię ideału»” (Radlińska, 1961, s. 361).

Można zauważyć, iż już w tych wyjściowych określeniach Radlińska przyjmuje wyraźnie dynamiczny model wskazywanej relacji – obustronnie dynamicznej. Mamy tu bowiem do czynienia z wizją człowieka jako jednostki potencjalnie aktywnej, która może przetwarzać i przekształcać środowisko wyraźnie definiowane w kategoriach aksjologicznych – w kategoriach kultury. Fundamentalna więc relacja: człowiek – środowisko (relacja pojawiająca się w tej koncepcji) jest relacją dialektyczną, w której człowiek i jego rozwój warunkowany jest środowiskiem, zaś środowisko jest kształtowane przez człowieka. Kim więc jest człowiek i jak funkcjonuje środowisko – to pytania źródłowe przedstawionej koncepcji.

**Człowiek: jednostka bio-socjo-kulturowa.** Radlińska w swoich koncepcjach społecznych, tam gdzie chodzi o bytową strukturę rzeczywistości i przestrzeni, które tłumaczyła, zawsze przyjmowała kilka płaszczyzn. Jest tak również w odniesieniu do wizji człowieka, którego egzystencję tłumaczyła zarówno na płaszczyźnie biologicznej, psychologicznej, jak i społecznej (*ibidem*, s. 361). Przyjmowany więc w tym względzie kontekst badań nad człowiekiem ma co najmniej potrójny wymiar – człowiek jest istotą bio-socjo-kulturową i na tych płaszczyznach funkcjonuje, w związku z tymi płaszczyznami budowana jest też koncepcja jego istnienia.

Na biologicznym poziomie funkcjonowania człowieka, autorka przyjmuje wizję człowieka jako istoty podlegającej samorzutnemu, autonomicznemu wzrostowi, na bazie predyspozycji dziedzicznych, które są konieczne (*ibidem*, s. 78). Na tej więc płaszczyźnie funkcjonowania człowieka, kiedy mówimy o jego rozwoju, możemy mówić nawet o pewnego rodzaju determinizmie, który przekraczany jest jednak na poziomie psychiki i jej funkcjonowania. Z poziomem tym wiąże się bowiem przyjmowana przez Radlińską koncepcja sił społecznych. Jest ona dość

złożona, czego odbiciem jest m.in. szeroki zakres pojęć i kategorii używanych przy tej okazji – siły społeczne, siły duchowe, siły działaniowe<sup>2</sup>. Radlińska pisała, iż: „Siłami w pedagogice społecznej nazywane są najogólniej czynniki działające («siły społeczne», w dawnej polszczyźnie «siły działalne»), w znaczeniu węższym – uzdolnienia i cechy jednostek oraz grup, wyrażające się albo mogące się wyrazić w działaniu (w jakiegokolwiek dziedzinie)” (*ibidem*, s. 368). Tak więc siły duchowe rozumiane tu jako określone – zawsze jednostkowe uzdolnienia i cechy – możliwości indywidualne jednostki realizują się, z jednej strony, przez określone działania (wychowawcze), z drugiej zaś dzięki aktywnej (twórczej) i czynnej postawie samej jednostki.

Na poziomie psychiki człowieka pojawia się więc drugi wymiar, druga płaszczyzna jego funkcjonowania (poza płaszczyzną biologicznego wzrostu) – płaszczyzna jego aktywności i możliwości tworzenia (w odniesieniu do siebie samego, sił, jakie posiada) oraz środowiska (*ibidem*, s. 34). W badaniach nad koncepcją pedagogiki społecznej Radlińskiej, w odniesieniu do wizji człowieka, pojawiająca się tu kategoria czynu często przyjmowana jest jako naczelną kategorię tej koncepcji. Wiąże się z nią również istotnie (z punktu widzenia struktury całej koncepcji pedagogiki społecznej w ujęciu Radlińskiej) kategoria twórczości. Radlińska pisała: „Twórczość, do której wszyscy są zdolni jest w pedagogice społecznej rozumiana jako przyjmowanie wybranych dóbr, nadawanie im życia przez odtwarzanie ich w sobie, pomnażanie ich dzięki spożytkowywaniu jako podstawy własnych dążeń i czynów” (*ibidem*, s. 366). Autorka, choć ostatecznie nie stworzyła odrębnej i spójnej koncepcji twórczości, wyraźnie rozpatrywała ją również w kategoriach kultury, rozumianej tu, z jednej strony, jako rzeczywistość realna (przedmiotowa), z drugiej zaś jako rzeczywistość idealna (duchowa)<sup>3</sup>. To w akcie twórczości i przez nią ma dokonywać się „odtworzenie” i „uczestnictwo” w kulturze, włączanie się w kulturę, która jest w tym wypadku czynnikiem rozwoju człowieka. Zagadnienia kultury Radlińska wyraźnie jednak sprowadzała do problemu realnego w niej uczestnictwa i możliwości w tym względzie. Akcentowała więc bardziej niejako społeczny wymiar jej funkcjonowania, wymiar bardziej instrumentalny (*ibidem*, s. 362).

Źródłowym więc zagadnieniem z punktu widzenia przyjętej specyfiki koncepcji jest sposób rozumienia przez Radlińską środowiska, gdyż to w nim i przez nie urzeczywistnia się kultura oraz potencjalny w niej udział każdego człowieka – to zaś jest (może być) źródłem jego rozwoju.

<sup>2</sup> Wydaje się, iż koncepcja sił (ludzkich) przyjmowana przez Radlińską pozostaje w dużym związku z koncepcją sił funkcjonującą wówczas w niektórych propozycjach pedagogicznych. Szczególnie widoczne to jest w koncepcjach związanych z ruchem tzw. Nowego Wychowania (por. Kunowski, 1993, s. 113–114).

<sup>3</sup> O koncepcji twórczości przyjmowanej i funkcjonującej w pedagogice społecznej, szczególnie w okresie naukowej aktywności Heleny Radlińskiej, a także w środowisku jej szkoły, pisze Krzysztof J. Szmidt (2001).

## Koncepcja środowiska

Helena Radlińska posługiwała się bardzo czytelną koncepcją środowiska. Odróżniając je od otoczenia, ostatecznie przyjęła dość klasyczny podział środowiska, funkcjonujący zresztą w ówczesnych naukach społecznych. Podzieliła je na środowisko przyrodnicze (naturalne), osobowe (społeczne) i kulturowe. Pisała o tym w sposób następujący: „Środowisko, w przeciwieństwie do otoczenia, zostało określone jako «zespół warunków», wśród których bytuje jednostka, i czynników przekształcających jej osobowość, oddziałujących stale lub przez dłuższy czas. Pedagogika społeczna zajmuje się stosunkiem jednostek i grup do środowisk życia (przyrodniczego, kulturowego i osobowego) oraz ich rolą jako składników środowisk i czynników przemian” (*ibidem*, s. 366). Poza tym, podstawowym podziałem, autorka przyjęła również podział na środowisko obiektywne i subiektywne, bliższe i dalsze (*ibidem*, s. 33).

Najbardziej jednak istotną różnicą, jaką wprowadziła Radlińska, w rozważaniach dotyczących zagadnienia środowiska, ważną z punktu widzenia przyjmowanej koncepcji: człowieka, twórczości, kultury, a przede wszystkim wychowania, jest pojęcie środowiska niewidzialnego. Radlińska pisała na ten temat: „Czynniki niewidzialne środowiska posiadają największe znaczenie dla wychowania, gdyż dzięki nim może się dokonywać przekształcenie życia, owo «ulepszanie» będące celem wychowawczym” (*ibidem*, s. 33).

## Wspomaganie twórczej aktywności – koncepcja wychowania

Dopiero na tle zarysowanej **koncepcji człowieka** – jego możliwości rozwojowych (siły duchowe) oraz potencjalnej aktywności twórczej, **koncepcji kultury**, zwłaszcza w wymiarze dóbr kultury realnie funkcjonujących w życiu narodu, oraz **koncepcji środowiska** jako, z jednej strony, miejsca aktywności społecznej człowieka, z drugiej zaś strony psychicznego (duchowego) nośnika wartości i idei można zrozumieć **koncepcję wychowania**. Radlińska rozumiała je bowiem jako działania, które „wzmagają siły jednostek, pielęgnują zadatki uzdolnień, skierowują pęd twórczy” (*ibidem*, s. 23). Na tle zaś przyjmowanej koncepcji kultury i twórczości, wychowanie, według Radlińskiej, obejmuje: „wspomaganie autonomicznych przebiegów rozwoju i wrastania, nasywanie gleby wrastania wartościami dorobku dotychczasowego oraz wprowadzanie w istniejący dorobek myśli i pracy, uczenie umiejętności wyboru, stawianie celów życia i pracy, budowanie dróg do nich wiodących, usprawnianie w korzystaniu z narzędzi i sposobów dalszej twórczości” (*ibidem*, s. 362). W koncepcji wychowania bardzo ważna jest również perspektywa przyszłości, perspektywa przebudowy – realizacja „ideału lepszego jutra” (*ibidem*, s. 24).

## Koncepcja pedagogiki społecznej – od pracy oświatowej do pracy społecznej

Koncepcja pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej, jej budowa – przyjmowane zadania i formułowane cele, jest, z jednej strony, wypadkową wizji w odniesieniu

do rozumienia człowieka, kultury i środowiska, z drugiej zaś wizji działania społecznego i wychowania. Wizja ta, kształtowana w określonych warunkach społeczno-politycznych, spowodowała, że obszarem, którym Radlińska zajęła się najwcześniej była oświata. To właśnie ten obszar miał być głównym polem działań wychowawczych, właściwych dla pedagogiki społecznej. Praca oświatowa miała być realizowana poza szkołą. Ostatecznie też autorka w ramach pracy oświatowej wyróżniała oświatę pozaszkolną oraz oświatę dorosłych. Radlińska pisała na ten temat: „Nazwą «oświaty pozaszkolnej», ściślej **pracy oświatowej, pozaszkolnej**, są obejmowane różnorodne formy kształcenia i działalności wychowawczej, przekraczające ustawową organizację szkolnictwa” (*ibidem*, s. 276). Do głównych zadań tak rozumianej pracy oświatowej zaliczała „budowanie jedności kultury” (upowszechnianie kultury narodowej) oraz wzmacnianie sił, rozbudzanie nowej twórczości (Radlińska, 1947, s. 135–179). Wśród form, przez które wymienione zadania miały być realizowane, autorka wyróżniała: **urządzenia** – muzea, biblioteki, również ogrody botaniczne, zoologiczne, parki natury w urządzenia chwilowo istniejące, np. wystawy, **zrzeszenia** – związki, kółka. W związku z pracą oświatową wyodrębniła również kształtujące się na jej gruncie: pedagogikę pracy oraz pedagogikę czasów.

Drugim obszarem działań wychowawczych, poza pracą oświatową (kulturalno-oświatową), ma być w koncepcji Radlińskiej **praca społeczna**. Wskazując na to, iż praca ta ma również charakter pracy wychowawczej, określiła jej cele następująco: „Na wszystkich polach zakres pracy społecznej, pojętej jako wychowanie, obejmuje równocześnie budzenie potrzeb, uświadamianie ideałów, organizowanie sił, uczenie techniki” (*ibidem*, s. 57). Praca społeczna, jako działalność wychowawcza, utożsamiona została przez Radlińską ze służbą społeczną i jako taka obejmowała następujące zakresy: „Teoria służby społecznej zajmuje się (na podstawie scharakteryzowanego wcześniej punktu widzenia pedagogiki społecznej) zagadnieniami ratownictwa, pomocy i przezorności społecznej, opieki, zabezpieczenia” (*ibidem*, s. 378–379).

Mówiąc o ratownictwie, pomocy i opiece, autorka wskazywała m.in. na działania, które miały obejmować: ochronę macierzyństwa, pomoc rodzinie, budownictwo społeczne, organizację czasów (zwłaszcza w związku z pracą oświatową). Traktując ratownictwo, pomoc i opiekę jako działalność – pracę i służbę jednocześnie (praca określa działalność systematyczną i umiejętną, służba – pracę o nastawieniu wychowawczym), Radlińska podkreślała jednocześnie możliwość, a niekiedy konieczność podejmowania działań, np. w walce z alkoholizmem, prostytutką, chorobami płciowymi itp. (*ibidem*, s. 381).

Ostatecznie w ramach pedagogiki społecznej Radlińska wyróżniła trzy jej działy:

- teorię pracy społecznej;
- teorię oświaty dorosłych;
- historię pracy społeczno-oświatowej (*ibidem*, s. 362).

Z punktu widzenia realizowanej praktyki społecznej (środowiskowej) należy wyróżnić spośród podanych działów jako odrębne: teorię oświaty dorosłych i teorię pracy społecznej. Dział historii pracy społecznej i oświatowej to niejako odrębna dziedzina badań w pedagogice społecznej, konieczna dla zrozumienia prawidłowości, jakie zachodziły na przestrzeni dziejów w obrębie oświaty i pracy społecznej.

### **Ramka 1.1. Specyficzność koncepcji pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej**

Koncepcja pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej przyjmuje dość szerokie **rozumienie świata społecznego**. Jej poglądy w tym względzie są wypadkową wielu ówczesnych teorii społecznych, odnoszących się do życia społecznego, teorii przyjmowanych na gruncie filozofii społecznej, socjologii, czy też przyjmowanych w ówczesnej odradzającej się polskiej polityce społecznej. Znajdujemy tu zarówno echa niemieckiej pedagogiki społecznej, m.in. P. Bergemanna, pedagogiki kultury oraz koncepcji wychowania narodowego, jak i elementy psychologii postaci, czy wąsko rozumianą teorię „mnemy”, zaczerpniętą od R. Semona i M. Rubakina (za: Szmidt, s. 71). W dziedzinie praktyki społecznej odnajdujemy u Radlińskiej zarówno echa poglądów H. Hetzer (1937; także Wroczyński, 1989, s. 456), jak i tam, gdzie chodzi o wzory kształcenia pracowników społecznych, wyraźne wpływy szkół: belgijskiej i francuskiej (por. Brodowska, 1958). W tym sensie nie tyle poglądy (bo jednak Radlińska zbudowała, mimo tych wpływów, dość spójny i specyficzny system), co jej postawa poznawcza wykazuje cechy eklektyzmu. Ponadto można powiedzieć, iż ostatecznie koncepcja pedagogiki społecznej Radlińskiej jest wysoce humanistyczna i personalistyczna, gdyż w centrum jej koncepcji znajduje się człowiek i troska o rozbudzenie jego twórczej aktywności społecznej. I choć zarzucano Radlińskiej zbyt liberalne, adaptacyjne podejście do zadań podejmowanych ze względu na człowieka i jego miejsce w systemie społecznym, to jednak była to koncepcja wysoce antropocentryczna. Na gruncie tak wielodyscyplinarnie osadzonej i wielowątkowo definiowanej pedagogiki społecznej **koncepcja człowieka** jest więc koncepcją centralną. To ze względu na człowieka Radlińska przyjęła i tłumaczyła pokazywane – istniejące relacje społeczne, budując jednocześnie modelowy projekt ich funkcjonowania.

## **1.2. Ku pracy socjalnej i kulturalnej – kierunki poszukiwań w poglądach Aleksandra Kamińskiego**

W obrębie koncepcji wypracowanej przez Helenę Radlińską pozostają poglądy Aleksandra Kamińskiego. Zbieżność ta jest szczególnie widoczna na poziomie przyjmowanych założeń odnośnie do wizji człowieka, środowiska oraz wzajemnych relacji między nimi, także ostatecznej wizji wychowania.

Autor przyjmuje na wstępie integralną wizję człowieka jako jednostki bio-socjo-kulturowej, stwierdzając, iż są to trzy sfery ludzkiej osobowości, które wzajemnie się przenikają i jako takie stanowią jedność (Kamiński, 1982, s. 34). Taką dość powierzchownie przyjętą, bez pogłębionej eksplikacji, wizję człowieka autor odnosi do środowiska, gdyż to środowisko jest miejscem urzeczywistniania człowieka jako jednostki bio-socjo-kulturowej. Autor przyjmuje sposób rozumienia środowiska zarówno za Wroczyńskim, jak i za Radlińską, „godząc” niejako obydwie stanowiska. Z jednej strony mówi o środowisku jako o strukturze wpływającej na rozwój człowieka (analizy autora bliższe są tu rozstrzygnięciom

Wroczyńskiego), z drugiej strony, ze względu na zakres i zasięg wpływu, rozróżnia środowisko subiektywne i obiektywne (zgodnie z Radlińską), ostatecznie wskazując, iż pedagogikę społeczną interesuje bardziej obiektywistyczne ujmowanie środowiska (*ibidem*, s. 41). W kontekście tak rozumianego środowiska autor wyróżnił kręgi środowiskowe, mówiąc, iż, z jednej strony, są to skupiska terytorialne (wieś, osada, miasto), z drugiej zaś są to kręgi nieterytoriałne powstające na zasadzie styczności społecznych i na gruncie określonego rodzaju instytucji (rodzina, szkoła, zakład pracy) (*ibidem*, s. 41). W dużym ontologicznym związku z koncepcją środowiska pozostaje przyjmowana przez autora wizja sił społecznych. Źródłowo nawiązując również do rozstrzygnięć Radlińskiej, autor wyróżnił siły jednostkowe i zbiorowe (*ibidem*, s. 46).

### Ramka 1.2. Specyfika ujęcia pedagogiki społecznej przez Aleksandra Kamińskiego

Przedstawiony tu sposób rozumienia człowieka, środowiska oraz sił społecznych konsekwentnie określa przyjętą przez autora koncepcję wychowania. Wychowanie bowiem, według Aleksandra Kamińskiego, jest procesem długotrwałym, uwarunkowanym środowiskowo, procesem nastawionym na przekształcanie zastanej rzeczywistości społecznej, w którym ważną rolę odgrywa zakres wykorzystywanych (spożytkowanych) sił społecznych środowiska. Autor pisze o swoim rozumieniu wychowania: „Gdybyśmy rozróżnili trzy typy wychowania:

- kontakt między wychowawcą a wychowankiem oparty na wzajemnym, indywidualnym stosunku wychowawczym – wychowawca–wychowanek;
- wychowanie zespołowe w grupie tak zaktywizowanej wychowawczo, iż nad respektowaniem norm moralno-społecznych czuwa nie tylko wychowawca, ale także zespół, którego członkowie wyrażają opinie;
- wychowanie w toku ulepszania środowiska siłami ludzi tego środowiska. To właśnie ten trzeci typ wychowania jest preferowany przez pedagogikę społeczną” (*ibidem*, s. 37–38).

Zatem wizja pedagogiki społecznej Kamińskiego na poziomie założeń teoretycznych, wyraźnie przyjmująca rozstrzygnięcia Radlińskiej, jednoznacznie szła w kierunku praktycznego i prakseologicznego rozumienia tej dyscypliny. Jej działania szczególnie miały się wiązać z sytuacjami zagrożenia rozwoju człowieka i miały być na nie odpowiedzią. Kamiński pisał: „Główny kierunek dociekań pedagogiki społecznej jest to wysiłek zmierzający do określenia stanu rzeczywistego jednostek, grup, instytucji społecznych w ich uwarunkowaniach środowiskowych oraz prób uchwycenia społeczno-wychowawczych możliwości melioracyjnych w zachowaniach ludzkich i w funkcjonowaniu instytucji, przez wskazanie sił społecznych i wzorców mogących ową meliorację urzeczywistnić” (*ibidem*, s. 75). Z tak pojętą wizją wychowania i ostatecznie wizją pedagogiki społecznej autor wiązał takie pojęcia jak: diagnoza społeczna, kompensacja społeczna, opieka i pomoc. Dwoma zaś dziedzinami działań praktycznych, przez które wymienione działania mają być realizowane, są: praca socjalna oraz praca kulturalna.

### 1.3. Od wychowania pozaszkolnego do edukacji permanentnej – pedagogika społeczna w poglądach Ryszarda Wroczyńskiego

Dwanaście lat po śmierci Heleny Radlińskiej ukazała się praca Ryszarda Wroczyńskiego *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej* (1966). Książka ta otwierała nowy rozdział w rozwoju polskiej pedagogiki społecznej, która ukazywała się w zupełnie nowym kontekście społeczno-politycznym i w pewnym sensie nowym kontekście

ideowym. Dotychczasowe prace Radlińskiej oraz te, które powstawały w jej „szkole”, ideowo wyrastały z nurtu działań społeczno-oświatowych, podejmowanych na drodze budowania niepodległej Polski oraz (przez pracę społeczną i oświatową) utrwalania i rozwijania jej dorobku kulturowego – również przez troskę o rozwój każdego człowieka. Z tym narodowym podłożem pedagogiki społecznej zrywała koncepcja budowana przez Wroczyńskiego. Akceptując oficjalną linię ideologiczną, przyjętą wówczas w naukach społecznych, podstawą swojej koncepcji Wroczyński uczynił rozważania nad sposobem rozumienia wychowania – przyjmując w tym względzie jego poszerzony, środowiskowy sposób rozumienia, szczególnie na tle centralnej roli i pozycji szkoły.

W swojej „programowej” pracy, poświęconej pedagogice społecznej, z 1966 r. pisał: „Wychowanie w warunkach współczesnego społeczeństwa i szerokiego rozwoju kultury jest pojęciem wielostronnym; obejmuje w swej treści zarówno planowe działania w obrębie stosunku wychowawczego (nauczyciel – wychowanek), jak i złożony krąg wpływów oddziałujących na wychowanca w środowisku jego życia” (Wroczyński, 1966, s. 7). Autor, stojąc jednocześnie na stanowisku, iż szkoła jest głównym miejscem wychowania człowieka, akcentując przy tym ważną rolę wpływów środowiskowych na wychowanca, wskazywał na szczególną i rozszerzoną – środowiskową funkcję szkoły w zakresie organizacji jej pracy i podejmowanych działań wychowawczych (Wroczyński, 1974, s. 29). W kontekście przyjmowanej koncepcji rozszerzonych wpływów środowiskowych na wychowanie i rozwój człowieka, szczególnie ze względu na pracę szkoły, pojawiła się koncepcja wychowania pozaszkolnego (Wroczyński, 1966, s. 5–6).

### 1.3.1. Środowisko – człowiek – szkoła: integracyjno-funkcjonalna koncepcja wychowania

Spośród wielu możliwych sposobów analizy wychowania, Wroczyński jako punkt wyjścia swoich rozważań przyjął analizowanie wychowania jako procesu (*ibidem*, s. 9). To stanowisko konsekwentnie przez niego realizowane, w wyraźny sposób zdeterminowało przyjmowany przez niego sposób rozumienia pedagogiki społecznej. Przy założeniu, iż głównym czynnikiem warunkującym wychowanie jest środowisko, pojęcie to stało się kluczową kategorią budowanej koncepcji. Wroczyński w punkcie wyjścia swoich rozważań, gdy mówi o możliwościach, potencjalnej sile i realnym wpływie warunków środowiskowych, podobnie jak Helena Radlińska, odróżnia środowisko od otoczenia (*ibidem*, s. 51). Ostatecznie definiuje środowisko w kategoriach bodźców, które wywołują odpowiednie reakcje psychiczne. W ten sposób przyjmuje tutaj wyraźną, behawioralną optykę ontologiczną. Wroczyński (1974, s. 76) pisał, że środowisko to: „składniki struktury otaczającej osobnika, które działają jako system bodźców i wywołują określone reakcje (przeżycia psychiczne)”.

W przyjętej typologii środowisk, opartej na rodzaju bodźców środowiskowych, oraz ze względu na te bodźce, Wroczyński wyróżniał środowiska: naturalne,

społeczne i kulturowe (*ibidem*, s. 76–80). Ponadto posłużył się podziałem środowiska wyodrębnionym ze względu na cechy terytorialne środowiska: środowisko miejskie i wiejskie (Wroczyński, 1985, s. 85). Bardzo ważnym typem środowiska, wyróżnionym przez autora, z punktu widzenia przyjętej przez niego koncepcji wychowania pozaszkolnego jest środowisko wychowawcze (Wroczyński, 1974). Wydaje się jednak, iż autor, choć świadomy takiej redukcji (przyjmował w tym względzie rozstrzygnięcia K. Sońnickiego, 1964), środowisko w ogóle utożsamiał ze środowiskiem wychowawczym. W przyjmowanym sposobie rozumienia środowiska oraz wskazywanej typologii środowisk autor wyraźnie odwołał się do rozstrzygnięć przyjmowanych na gruncie socjologii. Szczególnie nawiązał tu do tradycji polskiej szkoły socjologii wychowania, powołując się m.in. na prace: T. Szczurkiewicza, J. Szczepańskiego, a przede wszystkim F. Znanieckiego (Wroczyński, 1974, s. 76–77)<sup>4</sup>, co niewątpliwie w jakimś stopniu lokalizuje jego poglądy również w nurcie socjologii. Sam jednak Wroczyński, przy pełnej świadomości tych inspiracji, wyraźnie rozgraniczał socjologię wychowania od tworzonej przez siebie koncepcji pedagogiki społecznej.

Mówiąc o roli środowiska i warunków środowiskowych w życiu człowieka, autor podjął również problematykę relacji człowiek – środowisko, przywołał w tym względzie wiele koncepcji naukowych z przełomu XIX i XX w. Możemy więc odnaleźć w pracach Wroczyńskiego analizy poglądów przedstawicieli biologicznej teorii rozwoju psychiki, np. G. S. Halla (w nurcie ewolucjonizmu), czy też przedstawicieli psychologii indywidualnej, np. Alfreda Adlera (za: *ibidem*, s. 86). Analizując relacje środowisko – człowiek, autor przedstawia również wybrane koncepcje socjologiczne, dystansując się do ujęć statycznych (deterministycznych), które traktują środowisko jako zespół czynników stałych – determinujących rozwój człowieka (organistyczne teorie społeczeństwa, np. H. Spencera, antropologiczne teorie rozwoju, np. A. Gobineau, czy kierunek geograficzny (ekologiczny), np. R. E. Parka, E. W. Burgessa, R. D. McKenzie’ego) (*ibidem*, s. 84–92).

Ostatecznie autor jako najbardziej adekwatną koncepcję w odniesieniu do relacji społecznych zachodzących zwłaszcza na płaszczyźnie człowiek – środowisko przyjmuje **koncepcję obustronnej, funkcjonalnej współzależności człowieka i środowiska**. Biorąc zaś pod uwagę przyjęty wcześniej sposób rozumienia środowiska, autor w sposób następujący tłumaczy swoją koncepcję funkcjonalnej współzależności: „Ta funkcjonalna współzależność dotyczy zarówno czynników natury biopsychicznej, jak i warunków naturalnych i społecznych [...]. Te złożone warunki rozwoju, wyznaczone przez różne czynniki, stanowią o istocie funkcjonalnej współzależności między człowiekiem a środowiskiem” (*ibidem*, s. 91). Jako źródłową dla tak pojętej przez siebie koncepcji funkcjonalizmu społecznego

<sup>4</sup> Definicja środowiska zaproponowana przez Wroczyńskiego jest szczególnie bliska definicji, którą przyjmował wcześniej T. Szczurkiewicz (uczeń F. Znanieckiego) w pracy *Rasa, środowisko, rodzina. Szkice socjologiczne* (1938).

wskazuje on marksistowską teorię rozwoju (*ibidem*, s. 92). Tak rozumiany przez Wroczyńskiego **funkcjonalizm społeczny** określa i uzasadnia również przyjmowaną przez niego koncepcję wychowania oraz ostatecznie przyjętą koncepcję pedagogiki społecznej. Odchodząc bowiem od adaptacyjnych i deterministycznych ujęć w wychowaniu, przyjmujących deterministyczny wpływ środowiska na rozwój człowieka, autor podkreślał, iż środowisko jako otaczająca nas struktura czynników (naturalnych, kulturowych, społecznych) jest zmienna (zmienna historycznie, również w znaczeniu przyjmowanym przez marksizm) i podlega we współzależnym oddziaływaniu – przekształcaniu i przeobrażeniom<sup>5</sup>. Z punktu widzenia zadań, jakie stawia się wychowaniu należy z jednej strony tak organizować i przekształcać środowisko człowieka, aby sprzyjało ono jego rozwojowi (dlatego jako ważne pojawia się tutaj zadanie kompensacji i profilaktyki). Z drugiej zaś strony, przy centralnej roli szkoły w wychowaniu, którą to rolę zawsze Wroczyński przyjmował, należy podejmować współpracę szkoły ze środowiskiem – więcej, jej działania mają mieć charakter integracyjny<sup>6</sup> i stawać się głównym obszarem oddziaływań wychowawczych dla pedagogiki społecznej – jest to obszar **wychowania pozaszkolnego** (Wroczyński, 1974, s. 28).

### **Wychowanie pozaszkolne w perspektywie instytucjonalnej**

W przyjętej przez Ryszarda Wroczyńskiego koncepcji pedagogiki społecznej, w obszarze wspierania i stymulowania rozwoju człowieka – uczestnika życia społecznego, uwikłanego w określone relacje środowiskowe – pojawia się, jako szczególna, rola instytucji wychowania pozaszkolnego. Autor pisał: „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 wychowania [...]. Aktualizując w środowisku pozytywne bodźce rozwojowe, np. przez powoływanie i organizowanie instytucji wychowawczych (świetlice, kluby, czytelnie itp.), wytwarzamy wartościowy zespół wpływów wychowawczych” (Wroczyński, 1974, s. 67). Sprawą charakterystyczną jest to, iż podając typologię instytucji wychowania pozaszkolnego – a więc obszarów, gdzie dokonuje się wychowanie – autor

<sup>5</sup> Problem związku koncepcji pedagogiki społecznej Ryszarda Wroczyńskiego z marksizmem jest dyskusyjny i wymaga głębszych źródłowych i systemowych badań. Niewątpliwie przyjmowanie wizji społeczeństwa jako rzeczywistości zmiennej historycznie oraz przyjmowanie nie dość wyraźnej wizji człowieka jako jednostki twórczej (tak jak Radlińska), a raczej rozumienie jej w kategoriach behawioralnych zbliża tę koncepcję do ujęć marksistowskich. Jednak uzasadnienia stosowane przez Wroczyńskiego mają swoje głębsze i bardziej odległe źródła. Nie bez znaczenia jest tutaj twórczość autora z wczesnych lat powojennych – do 1960 r. Wydaje się, że teoretycznych inspiracji w poglądach Wroczyńskiego należy szukać w XIX-wiecznych pozytywistycznych koncepcjach i teoriach społecznych.

<sup>6</sup> Przyjmowana przez Autora integracja oddziaływań wychowawczych ma charakter pewnej zasady funkcjonalnej dla istniejącego systemu społecznego – jest to więc raczej socjologiczny poziom koncepcji. Ta sama zasada pojawia się w pedagogice społecznej, w jej nurcie związanym z polityką oświatową, tam jednak jest ona już inaczej, bardziej aksjologicznie i ideologicznie uzasadniana.

wyprowadził ją (utożsamiał) z przyjętą przez siebie klasyfikacją środowisk wychowania pozaszkolnego – tę zaś przyjął z socjologicznej klasyfikacji zbiorowości społecznych (Wroczyński, 1966, s. 102)<sup>7</sup>. Dzięki takiemu rozumieniu działań wychowawczych, temu, że obszarem i miejscem tych działań są głównie instytucje, które jednocześnie stanowią środowisko wychowawcze, można powiedzieć, iż przyjmowany przez Wroczyńskiego funkcjonalizm społeczny przybierał również instytucjonalne nachylenie.

### 1.3.2. Od edukacji równoległej do edukacji permanentnej

W odniesieniu do problematyki instytucjonalnego wychowania pozaszkolnego, mając na uwadze realne istnienie szerszych, społecznych wpływów wychowawczych, autor rozwijał w swojej twórczości zagadnienie tzw. **edukacji równoległej**. Utożsamiał ją z „całością wpływów oddziałujących na młodą generację poza szkołą, włącznie ze stycznościami społecznymi i kulturalnymi w środowisku oraz środkami komunikacji masowej” (Wroczyński 1974, s. 191). Z problematyką edukacji równoległej Wroczyński wyraźnie wiązał również zagadnienie czasu wolnego, które było wielokrotnie podejmowane i badane w środowisku Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, którą kierował. Z obszarem zinstytucjonalizowanej działalności wychowawczej Wroczyński wiązał również problematykę pedagogiki opiekuńczej (*ibidem*, s. 246), którą bardziej utożsamiał z formami pomocy (opieki) społecznej (*ibidem*, s. 247). Zarówno problematyka edukacji równoległej, która podkreślała szerokość i różnorodność wpływów edukacyjnych, mających miejsce poza wskazywanym zakresem instytucjonalnego wychowania pozaszkolnego, jak i obszar pomocy społecznej (opieki), który, jak podkreślał Wroczyński, odnosi się, poza dziećmi i młodzieżą, również do osób w wieku aktywności zawodowej, także do osób w wieku emerytalnym i starców, powoduje, iż mówimy tu o wpływach, które zachodzą przez całe życie człowieka. Wpływy te więc jako takie są (mogą być) podstawą permanentnego procesu wychowania. Takie myślenie doprowadziło również do przyjęcia i rozwinięcia na gruncie pedagogiki społecznej przez Wroczyńskiego idei edukacji permanentnej, którą określał on w sposób następujący: „Pojęcie edukacji permanentnej określanej często mianem ustawicznej (*l'éducation permanente*) przez całe życie (*lifelong education*) lub nieprzerwanej (*nieprierywnoje obrazowanie*), to znaczy ciągłej adaptacji intelektualnej, psychicznej i profesjonalnej do przyspieszonego rytmu zmienności oraz ciągłego doskonalenia zasobu wykształcenia i kwalifikacji” (Miąso, 1980, s. 417–418). W odróżnieniu jednak od dominującego wówczas sposobu rozumienia edukacji permanentnej, głównie sprowadzanej do zagadnień

<sup>7</sup> Autor powołuje się na przedstawicieli tzw. socjologii formalnej, którzy opracowali pierwsze typologie zbiorowości społecznych. Zostały tu przywołane prace Fernanda Tönnisa: *Gemeinschaft und Gesellschaft, Grundbegriffe der Reiner Soziologie. Auflage I*, 1887 oraz prace R. MacIvera: *Society. Its Structure and Changes*, New York, 1931. Na tych autorów oraz ich ustalenia powoływał się również w swoich pracach Stanisław Kowalski (por. Kowalski, *Socjologia wychowania*, 1986, s. 69–102).

kształcenia<sup>8</sup>, autor pojmował ją zarówno jako problem podnoszenia kwalifikacji, jak i koncepcję wychowania<sup>9</sup>. Dlatego ściśle wiązał tę problematykę także z obszarem systemu oświaty oraz oświaty dorosłych. Problematyka oświaty dorosłych stała się też jednym z kierunków rozwijanych w „szkole” Ryszarda Wroczyńskiego. Poza problematyką edukacji równoległej, a szczególnie mocno podkreślanego zagadnienia czasu wolnego oraz problematyki pomocy (opieki społecznej) i w konsekwencji – najbardziej, z punktu widzenia możliwych środowiskowych wpływów wychowawczych i problematyki edukacji permanentnej/kształcenia ustawicznego, w „szkole” warszawskiej pedagogiki społecznej, kierowanej przez Wroczyńskiego, rozwinięto również problematykę szkoły otwartej – szkoły środowiskowej.

### Ramka 1.3. Specyfika pedagogiki społecznej w ujęciu Ryszarda Wroczyńskiego

Podsumowując poglądy Ryszarda Wroczyńskiego i opracowaną przez niego koncepcję pedagogiki społecznej, należy powiedzieć, iż stworzył on dość spójną i odrębną koncepcję na tle dotychczasowych, przyjmowanych w tej dyscyplinie rozstrzygnięć. W swoich poglądach Wroczyński wyraźnie nawiązał do tradycji XIX-wiecznych nurtów naukowej (empirycznej) pedagogiki i socjologii. Przywoływał tu zarówno polskich, jak i zachodnich przedstawicieli tych nurtów. Wydaje się, iż zwłaszcza na poziomie uzasadnień i przyjmowanych założeń, w małym stopniu był kontynuatorem poglądów Radlińskiej, choć sprawa ta wymaga nadal szczegółowych badań i analiz. Opisując środowiskowo uwarunkowany proces wychowania, wyraźnie wpisuje się w koncepcje funkcjonalizmu społecznego i koncepcje instytucjonalizmu. Wydaje się, iż jest to ważne – strukturalne rozstrzygnięcie, które przyjmował jednak częściej *implicitie* w swoich rozważaniach. Perspektywa funkcjonalizmu społecznego i tak wyraźnego instytucjonalizmu (ograniczonego jednak do obszarów wychowania pozaszkolnego) osłabiła z kolei podmiotowy wymiar jego koncepcji – szczególnie pozycję jednostki – uczestnika życia społecznego. Sytuację tę również ugruntowuje przyjmowana wyraźnie optyka behawioralna i postrzeganie człowieka w perspektywie oddziaływania bodźców i reakcji oraz stymulowania na tej płaszczyźnie potrzeb rozwojowych.

Sprawą również dyskusyjną jest odwoływanie się w pracach do zasad marksizmu. Wydaje się, iż jeżeli ma ono miejsce, to raczej na gruncie i przez przyjmowaną koncepcję funkcjonalizmu, która ma także swoją marksistowską interpretację. Odniesienia takie nie mają więc charakteru ideowego, należy je rozpatrywać bardziej na gruncie epistemologii lub metodologii, nie zaś na płaszczyźnie aksjologicznej. Wroczyński reprezentuje tutaj bardziej pozytywistyczny sposób rozumienia pedagogiki społecznej (wydaje się zresztą, że robi to zarówno na poziomie metodologicznym, jak i ideowym). Bardziej zasadne wydaje się więc pytanie o związek ujęć pozytywistycznych z marksistowskim sposobem rozumienia świata społecznego i sposobów jego badania. Jest to również pole potencjalnych odpowiedzi na pytanie o to, czy i w jakim zakresie Wroczyński przyjął marksistowski punkt widzenia. Autor również w swoich pracach i zgodnie z przyjmowaną koncepcją nie podjął dyskusji nad ideałami i celami w wychowaniu, co mogło być (w określonych warunkach społeczno-politycznych) jego świadomym wyborem. W pewnym jednak sensie stanowisko to było konsekwencją specyfiki koncepcji. Fakt ten jednak ostatecznie ugruntował bardziej instrumentalne funkcje pedagogiki społecznej oraz jej praktyczny i prakseologiczny charakter.

<sup>8</sup> Por. w tym względzie ówczesne prace poświęcone problematyce kształcenia ustawicznego, np.: A. Cieślík, *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, 1974; także S. Krawcewicz, *Kształcenie ustawiczne nauczycieli*, 1979.

<sup>9</sup> Swoje poglądy na temat edukacji permanentnej Wroczyński zawarł przede wszystkim w pracy *Edukacja permanentna. Problemy – perspektywy*, 1973 (por. też: M. Maciaszek, J. Wołczyk, R. Wroczyński (red.), *Szkoła i edukacja permanentna*, 1975).

## 1.4. Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku – pedagogika społeczna w ujęciu Stanisława Kowalskiego

Kolejnym, bardzo ważnym i specyficznym źródłem inspiracji dla powstających koncepcji (a w wymiarze instytucjonalnym dla powstających szkół) pedagogiki społecznej w Polsce na przełomie lat 60. i 70. XX w. była socjologia wychowania. W omawianym okresie (pomijając tradycję uprawiania tych nauk przed wojną oraz ich wcześniejsze związki) doszło na gruncie nauk społecznych do zbliżenia pedagogiki społecznej i socjologii wychowania. Szczególnie dotyczy to działań i poglądów Stanisława Kowalskiego. Podjęte przez tego Autora rozważania nad funkcjonowaniem systemu wychowawczego w środowisku okazały się zbieżne z koncepcjami wypracowanymi wówczas na gruncie pedagogiki społecznej i dla nich inspirujące.

### 1.4.1. Środowisko społeczne – środowisko wychowawcze jako miejsce urzeczywistnienia się wychowania

Stanisław Kowalski podstawą swojej koncepcji uczynił rozważania nad wychowaniem. Podobnie jak Ryszard Wroczyński w punkcie wyjścia analizował on wychowanie jako proces społeczny. Dokładniej jednak, powołując się na poglądy Bogdana Suchodolskiego, definiował wychowanie jako: „przekazywanie dorastającym pokoleniom, w skali masowej, dorobku poprzednich pokoleń w dziedzinie kultury i przygotowanie ich do czynnego uczestnictwa w postępie społeczno-kulturowym” (Kowalski, 1986, s. 17). Z punktu widzenia przyjmowanej ostatecznie przez Kowalskiego koncepcji systemu społecznego, ważne jest również to, iż wyróżniał on w ramach procesu wychowawczego dwie płaszczyzny: szeroką – niezamierzonych wpływów na uspołeczniającego się wychowanka, oraz wąską – aktualizującego się na podłożu tych wpływów świadomego i planowego kształtowania wychowanka w zinstytucjonalizowanym systemie wychowania (*ibidem*, s. 15).

Proces wychowania, w ujęciu Stanisława Kowalskiego, jest komponentem 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-kulturowego (*ibidem*, s. 16)<sup>10</sup>. Miejszem urzeczywistnienia się tak rozumianego procesu wychowania jest środowisko życia człowieka. Problematyka środowiska pojawia się tu więc jako jedno z podstawowych zagadnień całej koncepcji Kowalskiego. Definiując pojęcie środowiska, autor pozostał pod wpływem tych samych inspiracji, z których korzystał Wroczyński. Przywołując więc rozważania takich socjologów,

<sup>10</sup> W podejściu takim dostrzegalne są również wpływy poglądów Floriana Znanięckiego (1973) na wychowanie. Należy pamiętać, iż autor był uczniem Znanięckiego, co niewątpliwie znajdowało odbicie w jego poglądach. Biorąc to pod uwagę, Jan Włodarek (1992, s. 93) stawia nawet tezę o próbach łączenia i wykorzystywania w podejściach marksistowskich (a taką charakterystykę przyjmuje on w stosunku do poglądów Stanisława Kowalskiego) poglądów F. Znanięckiego, w pracy *Socjologia wychowania w Polsce*.

jak np. T. Szczurkiewicz lub J. Szczepański, autor ostatecznie przyjął jako bazowy podział środowiska na przyrodnicze, społeczne i kulturowe (Kowalski, 1986, s. 16–21). Jednocześnie, przyjmując optykę socjologii wychowania, mocno podkreślał, spośród wcześniej wyróżnionych, rolę i wagę środowiska społecznego – typu środowiska szczególnie ważnego z punktu widzenia podejmowanego i realizowanego wychowania (*ibidem*, s. 74). Dokonując analizy środowiska społecznego, Kowalski szczególnie wskazywał na poziom społeczności lokalnej i regionalnej tego środowiska. Natomiast rozstrzygnięciem o kluczowym znaczeniu dla całej koncepcji środowiskowego funkcjonowania systemu wychowawczego było to, iż środowisko w ogóle, w tym również społeczne, pojmował, zgodnie zresztą z przyjętym socjologicznym punktem widzenia, jako środowisko wychowawcze (*ibidem*, s. 89)<sup>11</sup>. Przyjęta i podkreślona przez autora wychowawcza funkcja środowiska została przez niego wyraźnie związana z wcześniej wyróżnionym wąskim rozumieniem wychowania, gdzie pojmowane jest ono jako świadoma i planowa działalność podejmowana oraz realizowana przez i na gruncie określonych instytucji (*ibidem*, s. 92).

Ostatecznie więc można przyjąć, iż Kowalski w swej analizie zawęża rozumienie środowiska wychowawczego, na poziomie jego realnego oddziaływania, do sfery działalności określonych instytucji. Środowisko wychowawcze w takim rozumieniu to „zinstytucjonalizowany system bodźców ukierunkowanych na realizację celu wychowawczego” (*ibidem*). Stanisław Kowalski przyjął więc w swojej koncepcji wyraźny instytucjonalizm. Tam zaś, gdzie chodzi o rodzaj instytucji podejmujących zadania wychowawcze autor wymienia za K. Przecławskim instytucje wychowania naturalnego, pośredniego oraz bezpośredniego (*ibidem*, s. 95)<sup>12</sup>, które stanowią jednocześnie komponenty środowiska wychowawczego.

#### 1.4.2. Wychowanie w środowisku – podejście systemowe

W odniesieniu do całokształtu instytucji wychowania naturalnego, pośredniego i bezpośredniego, biorąc pod uwagę zakres ich wpływu oraz powiązanie na poziomie wzajemnego funkcjonowania, Kowalski w swojej koncepcji przyjął jako

---

<sup>11</sup> Uderzające jest tutaj podobieństwo poglądów S. Kowalskiego i R. Wroczyńskiego w stosunku do przywoływanych koncepcji środowiska i ich autorów. Przy zachowanych i widocznych jednak różnicach interpretacyjnych, jest to również pole poszukiwań i badań nad związkami pedagogiki społecznej i socjologii wychowania. Jako źródłowy pojawia się tu również problem zidentyfikowania szkół naukowych – i ich genezy, z których wywodzili się m.in. K. Sośnicki czy J. Pieter, na których często w swoich rozważaniach obaj się powoływali.

<sup>12</sup> Powyższa typologia stosowana była bardzo powszechnie w pedagogice społecznej lat 70. ubiegłego stulecia. Wykorzystywano ją zarówno w odniesieniu do problematyki wychowania pozaszkolnego, edukacji równoległej, jak i edukacji permanentnej. Wydaje się jednak, iż jej źródeł należy szukać właśnie na gruncie socjologii wychowania, w koncepcjach, które powstawały jeszcze przed wojną. W badaniach i pracach polskich socjologów oraz pedagogów społecznych podejmowanych w omawianych tu latach, przywoływano w tym względzie najczęściej pracę K. Przecławskiego *Miasto i wychowanie* (1968). Interesujące też byłoby przeanalizowanie prac i badań podejmowanych w tej sprawie poza granicami Polski (por. Goldschmidt, Schöfthaler, 1979).

kluczową – kategorię systemu społecznego. System społeczny w zastosowaniu do funkcjonowania środowiska wychowawczego, ze szczególnym uwzględnieniem roli instytucji, aktualizuje się według autora na trzech płaszczyznach: „1. ogólnokrajowym systemie oświaty; 2. sieci instytucji określonej społeczności terytorialnej; 3. konkretnej instytucji wychowawczej, przede wszystkim szkoły” (*ibidem*, s. 487). Tak rozumiany system społeczny obejmował większość problemów poruszanych dotąd na gruncie pedagogiki społecznej. Autor podjął również problem wzajemnego oddziaływania wskazywanych płaszczyzn systemu społecznego, wskazując na potrzebę ich funkcjonalnego powiązania. Potrzeba ta jest ważna zwłaszcza, iż mamy tu do czynienia z systemem społecznym analizowanym z punktu widzenia postulowanego modelu jego funkcjonowania (aspekt pedagogiki społecznej) (*ibidem*, s. 492).

#### Ramka 1.4. Specyfika koncepcji Stanisława Kowalskiego

Podsumowując koncepcję Stanisława Kowalskiego, można powiedzieć, iż autor bardzo wyraźnie osadził swoją koncepcję na gruncie socjologii wychowania. Pisał on na ten temat: „Z powyższych ujęć wynika, że ani teren działalności, ani zasięg instytucji, ani nawet rodzaje działalności najbliższej wskazujące na przedmiot pedagogiki społecznej jako dyscypliny praktycznej, nie mogą stanowić kryterium jej odrębności w stosunku do socjologii wychowania” (*ibidem*, s. 46). Przyjmując zasadę, wziętą z ogólnej metodologii nauk (Kamiński S., 1981; Such, Szcześniak, 1997), iż metoda idzie za przedmiotem, i to przedmiot właśnie świadczy o specyfice danej nauki oraz określa tę specyfikę (rozstrzygnięcia więc co do przedmiotu są nadrzędne w stosunku do wszystkich poziomów budowanej teorii – ontologicznego, epistemologicznego, aksjologicznego, jak również w stosunku do przyjmowanej metodologii), należy się zastanowić, czy i na ile koncepcja autora jest koncepcją pedagogiki społecznej. Pozostawiając to rozstrzygnięcie do dalszych badań, można powiedzieć, że na poziomie źródłowych problemów swojej koncepcji, a więc rozumienia np. procesu wychowania oraz pojęcia środowiska, Autor, wywodząc się ze szkoły F. Znanieckiego, wyraźnie nawiązuje do jego poglądów. Jednocześnie jednak deklaruje swoją ideową przynależność do marksistowskiego sposobu rozumienia świata społecznego.

Na poziomie ideowym oraz w odniesieniu do wąsko pojętych założeń w swojej koncepcji, trudno jest tu również mówić o związkach z poglądami Heleny Radlińskiej. Kowalskiemu bliższe są w tym względzie prace pisane w kręgu humanistycznej socjologii F. Znanieckiego, np. prace T. Szczurkiewicza, J. Szczepańskiego, F. Znanieckiego, czy wcześniejsze prace S. Rychlińskiego. Biorąc zaś pod uwagę funkcjonalną współzależność definiowanej przez niego struktury systemu społecznego, można powiedzieć, iż koncepcja S. Kowalskiego, będąc koncepcją wyprowadzoną z nurtu socjologii wychowania, wyraźnie przyjmuje podejście systemowe. Autor przyjmuje również funkcjonalizm społeczny oraz

w związku z nim wyraźny instytucjonalizm. Ta optyka ma tu bardziej strukturalny charakter niż w pracach R. Wroczyńskiego, którego rozstrzygnięcia pozostają zawsze w bliskim związku z wychowaniem pozaszkolnym. W tym sensie można mówić o większym pedagogicznym nachyleniu koncepcji Ryszarda Wroczyńskiego. Bardzo mało miejsca w swoich rozważaniach autor poświęca problematyce koncepcji człowieka, która jest w tym wypadku wtrąceniem do rozstrzygnięć przyjmowanych w stosunku do funkcjonowania struktur społecznych. Kowalski zdaje się tutaj być klasycznym przedstawicielem koncepcji marksistowskiej, przyjmującej, iż człowiek jest wytworem określonych warunków społecznych<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Świadczyłyby o tym również prace Kowalskiego z lat 60. XX w., w których na gruncie psychologii społecznej przyjmował on wyraźny marksistowski punkt widzenia (zob. Kowalski, 1956).

Podsumowując, w koncepcji Kowalskiego mamy do czynienia z bardzo wyraźnym podejściem systemowym, tam zaś gdzie mówimy o wzajemnych oddziaływaniach wskazywanych płaszczyzn tego systemu, autor przywołuje zasadę funkcjonalizmu oraz zasadę integracji. W związku z przyjętą zasadą integralnego funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku, Kowalski podjął dość często przywoływany wówczas w pedagogice społecznej (także na gruncie polityki oświatowej) problem szkoły jednolitej. Ideę szkoły jednolitej wiązał zaś z ideą demokratyzacji (*ibidem*, s. 353). W związku z ideą szkoły jednolitej oraz na tle szeroko rozumianej koncepcji funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku, podjęto wówczas w „szkole poznańskiej” pedagogiki społecznej badania nad selekcją szkolną.

## 1.5. Podsumowanie

Zaprezentowane poglądy wybranych twórców polskiej pedagogiki społecznej obejmują okres prawie stu lat istnienia tej dyscypliny. Różnorodność i bogactwo inspiracji, z których w tym czasie czerpała pedagogika społeczna, była zawsze i jest obecnie duża. Wśród wielu różnych dróg widoczne jest jednak tutaj podwójne ukierunkowanie. W dziedzinie idei odnoszących się do rozumienia człowieka jako istoty uwikłanej w określony system oddziaływań społecznych, zawsze widoczny był silny związek pedagogiki społecznej z socjologią wychowania. W dziedzinie zaś idei przyjmujących określone wizje świata społecznego, budujących w tym względzie pożądane modele, widoczny był zawsze związek pedagogiki społecznej z polityką społeczną i oświatową. Te inspiracje, jako dominujące, budowały ostatecznie poglądy głównych twórców polskiej pedagogiki społecznej. Były one żywe i widoczne w publikacjach Heleny Radlińskiej. Były również obecne w pracach Ryszarda Wroczyńskiego. Przede wszystkim zaś jest znana, bardzo widoczna i inspirująca obecność (w poglądach wszystkich głównych twórców związanych z rozwojem pedagogiki społecznej) myśli zaczerpniętych od przedstawicieli socjologii wychowania. Charakterystyczne są w tym względzie zwłaszcza poglądy S. Kowalskiego.

W przyjmowanych w pedagogice społecznej koncepcjach pracy społecznej i oświatowej, a potem wychowania pozaszkolnego – tam, gdzie chodzi o rodzaj i typ oddziaływań edukacyjnych oraz przebieg wzajemnych relacji i ich warunkowanie – najbardziej widoczny był wpływ socjologicznych koncepcji instytucjonalizmu oraz funkcjonalizmu społecznego, zaczerpniętych najprawdopodobniej z gruntu socjologii wychowania. Inspiracje te były widoczne również w takich koncepcjach pedagogiki społecznej, jak koncepcja edukacji równoległej, edukacji permanentnej, czy nawet w obszarach problematyki czasu wolnego, opieki, pomocy społecznej, a wcześniej np. w problematyce szkoły środowiskowej.

Specyfika rozwoju pedagogiki społecznej – idei i koncepcji w niej przyjmowanych – nie jest poznana do końca, wymaga jeszcze wielu szczegółowych

i źródłowych badań. Przedstawione w tym rozdziale poglądy głównych przedstawicieli i twórców tej dyscypliny pokazują jednak, iż nie brak w niej twórczych i specyficznych odniesień do innych nauk społecznych. Natomiast naukowa aktywność współczesnych pedagogów społecznych, niejednokrotnie kontynuujących pomysły swoich poprzedników, ciągle wskazuje na dużą żywotność polskiej pedagogiki społecznej.