

Mariusz Cichosz

METODOLOGICZNO-TEORETYCZNE RODOWODY PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ. ANALIZA WYBRANYCH ZAŁOŻEŃ I KONCEPCJI Z PRZEŁOMU XIX I XX WIEKU

Współczesna polska pedagogika społeczna wraz z całą polską pedagogiką przeszła w ostatnich latach wyraźne przemiany. Po odejściu od krępującego ją gorsetu zideologizowanej pedagogiki socjalistycznej stanęła w obliczu potrzeby reinterpretacji jej obszarów badawczych, wypracowania nowych sposobów ich poznawania oraz ich przekształcania. Cała dominująca dotąd w pedagogice społecznej tak zwana szkoła „środowiskowa” wraz z koncepcjami całościowego systemu edukacji, różnymi koncepcjami wychowania pozaszkolnego, w ramach idei edukacji permanentnej i jednolitego systemu wychowania została zachwiana i w obliczu nowych rozwiązań w znacznym stopniu zdezaktualizowana. Ponadto, do przeobrażenia pedagogiki społecznej przyczyniają się współczesne przemiany społeczne. Nowe zjawiska wywołane zmianami ekonomicznymi i politycznymi, z jednej strony wzrost zagrożeń i patologii społecznych, z drugiej tendencje globalizacyjne i unifikacyjne, również w wymiarze edukacyjnym i kulturowym, powodują, iż pedagogika społeczna stoi dziś w obliczu nowych wyzwań.

Jednocześnie coraz bardziej wyraźnym kierunkiem rozwoju pedagogiki społecznej jest rozwijająca się i przynależąca dotąd do pedagogiki społecznej praca socjalna. Wydaje się jednak, iż nie jest to powrót do źródeł, do czasu „prekursorów” i wczesnych reprezentantów pedagogiki społecznej, kiedy to nurt socjalny, pomocowy i opiekuńczy był dominujący w polskiej pedagogice społecznej. Współczesna praca socjalna zdaje się wyraźnie inspirowana rozwiązaniami pedagogiki zachodniej, bliskimi zresztą bardziej polityce społecznej. Charakterystyczna

i pouczająca jest w tym względzie współczesna literatura odnosząca się do pracy socjalnej. Widać w niej wyraźnie, jak odmienne jest rozumienie tej dyscypliny, jak bardzo odchodzi się tam od dotychczasowego rozumienia pracy socjalnej, od tego rozumienia, jakie dotychczas fundowała jej pedagogika społeczna. Jest to szczególnie widoczne na płaszczyźnie rozważań i rozstrzygnięć odnoszących się do przyjmowanych modeli działań praktycznych, metod wpływania na rzeczywistość społeczną, strategii rozwiązywania problemów. W tym sensie i w tych obszarach, współczesna polska praca socjalna wyraźnie emancypuje się i wyłącza dziś z pedagogiki społecznej.

Jaka więc będzie współczesna pedagogika społeczna, jak określi i jak zdefiniuje swoje obszary badawcze? Czy pozostanie nadal jedną z samodzielnych subdyscyplin pedagogiki, czy będzie w stanie wypracować samodzielne koncepcje i teorie tłumaczące i wyjaśniające świat obecnych społecznych zdarzeń? Jest to jednocześnie problem rozumienia, czym pedagogika społeczna jest, jakie są jej założenia teoretyczne, jaki jest jej rodowód w tym względzie.

Problematyka teoretycznych podstaw w odniesieniu do każdej nauki jest źródłową problematyką związaną z metodologicznym określeniem danej nauki oraz z jej metodologiczną charakterystyką. Świadomość tych podstaw może być miernikiem odrębności, samodzielności oraz wyznacznikiem kierunku rozwoju każdej nauki, co ostatecznie może być również ważne dla określenia jej tożsamości.

W stosunku do pedagogiki społecznej coraz częściej podejmuje się dyskusje w związku z jej statusem metodologicznym. Skoncentrowanie się bowiem przedstawicieli tej subdyscypliny pedagogiki głównie na opisywaniu i badaniu wyznaczonych obszarów życia społecznego, a niepodjęcie lub podjęcie bardzo rzadkie, analiz jej podstaw teoretycznych, prowadzi do tego, że we współczesnej pedagogice społecznej utrwała się jej charakter instrumentalny oraz sprowadzanie jej do formułowania dyrektyw postępowania praktycznego, podejmowanych w obliczu różnych problemów społecznych. Ten praktyczny i prakseologiczny charakter współczesnej pedagogiki społecznej wydaje się dominujący. Potrzeba więc metarefleksji nad pedagogiką społeczną wydaje się dziś pilna i z metodologicznego punktu widzenia bardzo potrzebna.

Aktualne więc pozostaje pytanie, czy pedagogika społeczna jest tylko dziedziną działania praktycznego, nieszukającą swoistych uzasadnień dla tego co robi, czerpiącą tylko z innych nauk społecznych czy też jest samodzielną nauką stawiającą swoiste problemy i budującą swoistą metodologię? Czy w tym sensie jej praktycyzm

jest tylko metodologiczny czy też epistemologiczny, a więc przyjmujący określone wizje zarówno człowieka, jak i społeczeństwa z określonej filozofii?

Gdzie więc należy szukać teoretycznych podstaw każdej nauki, do jakich obszarów czy płaszczyzn podstawy te się odnoszą? Odpowiedź na to pytanie w dużej mierze zależy od opcji metodologicznych, które w tej kwestii się przyjmie, opcji, które mogą akceptować różne typy ontologii i teorii poznania, a co za tym idzie wskazywać na różne obszary i sposoby metodologicznego uprawomocnienia wiedzy, określanej jako naukowa. Inna jest bowiem w tym względzie żywa jeszcze tradycja pozytywistyczno-scjentystyczna, inna tradycja humanistyki zwłaszcza tej o rodowodzie z przełomu XIX i XX wieku, a jeszcze inne są współczesne inspiracje odrzucające dotychczasowe podziały i dychotomie, szukające uzasadnień w odmiennej przestrzeni teoretycznej. Niezbędnym więc początkiem w próbie udzielenia odpowiedzi na pytanie o podstawy teoretyczne będzie próba pokazania źródeł ideowych, z których wyrasta pedagogika społeczna, i ukazania jej rodowodów.

Dominujące podejścia i przemiany w nauce przełomu XIX i XX wieku

Przyjmując pracę Heleny Radlińskiej, pt. *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, wydanej w roku 1935 jako pierwszy poważniejszy zarys pedagogiki społecznej, można przyjąć, że pedagogika społeczna zaczęła się kształtować jako odrębna nauka na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych XIX wieku (W. Theiss, 1984, 1997). W tym więc okresie należy poszukiwać ideowych inspiracji dla pedagogiki społecznej. Sytuacja w związku z tym jest o tyle złożona, że okres ten był bardzo zróżnicowany pod względem występujących w nim kierunków, trendów i prądów naukowych.

Przed wszystkim możemy mówić o bardzo dużej i żywej wówczas tradycji pozytywistycznej przyjmującej określony – scjentystyczny model poznania naukowego, odwołującego się głównie do ilościowego poznawania świata na drodze doświadczenia empirycznego. Wzorem dla tego typu poznania były nauki przyrodnicze. Nauki te miały opisywać badane fakty, dane w doświadczeniu empirycznym na drodze formułowania praw i budowania teorii. Podkreślano tu jednocześnie wyraźnie praktyczne zadania nauki (Herbut, 1997). W tak ukształtowany model poznania naukowego wpisywały się funkcjonujące i powstające wówczas teorie naukowe, jak np.: ewolucjonizm Herberta Spencera, empiryzm Johna Stuarta Mila, empiriokrytycyzm Richarda Awenariususa i Ernsta Macha, wcześniej pozytywizm Augusta Comta z koncepcją w tym duchu sformułowanej socjologii, czy w końcu

teoria genetyki G.Mendla oraz naturalizmu Ludwiga Feuerbacha. Dla nauk społecznych szczególnie ważne były tu postacie i twórczość Wilhelma Wundta twórcy psychologii eksperymentalnej, Augusta Comta twórcy socjologii oraz Johanna Friedricha Herbart. Jednocześnie we wspomnianym okresie przełomu XIX i XX wieku przy dominującym a zarysowanym wyżej scjentystycznym modelu uprawiania nauki, pojawiła się opozycja w stosunku do niego na gruncie nauk humanistycznych. Ze względu na naturę przedmiotu humanistyki i sposób jego badania zaczęto głosić odmienną humanistyki i przyrodoznawstwa. Przedmiotem humanistyki bowiem nie jest świat zewnętrzny badany na drodze doświadczenia zwłaszcza empirycznego, lecz są to fakty natury obiektywno-duchowej poznawane na drodze intuicji i wartościowania (Wilhelm Dilthey, Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert, Max Weber), (Kamiński, 1981, por. Tatarkiewicz, 1978). Ten przełom i ta opozycja w humanistyce doprowadziła do powstania wielu antynaturalistycznych kierunków w nauce, odwołujących się do świata wartości i kultury oraz posługujących się odmienną procedurą badawczą, co w konsekwencji i w późniejszym rozwoju nauki prowadziło do różnych ujęć fenomenologicznych i hermeneutycznych. Dla nauk społecznych, szczególnie zaś dla pedagogiki, bardzo ważne były w tym okresie postacie Wilhelma Diltheya twórcy kierunku aksjologicznego w pedagogice czy Eduarda Sprangera jednego z twórców pedagogiki kultury (Chmaj, 1993, s. 353).

Ostatecznie można powiedzieć, że przełom XIX i XX wieku wprowadził i ugruntował pewną dychotomiczność w nauce, wprowadził jakby dwie drogi naukowego poznania świata. Drogę poznania racjonalnego, opartego na doświadczeniu przede wszystkim empirycznym (naturalizm) oraz drogę opartą na rozumieniu, wartościowaniu i intuicji (antynaturalizm) (Marciszewski, 1998, s. 123-126). Odtąd każda dyscyplina naukowa mogła być uprawiana na drodze tych wzorów i modeli. Odnosiło się to również do nauk społecznych: socjologii, pedagogiki i psychologii.

Przedstawiony tu spór między naturalizmem a antynaturalizmem o prawomocność poznania naukowego współcześnie jest odrzucany. Filozofia współczesna zdaje się poszukiwać odmiennej przestrzeni teoretycznej dla poruszanych tu problemów oraz innego sposobu ich penetracji. Charakterystyczne są w tym względzie inspiracje postmodernistyczne (Melosik, 1996; Zeidler, 1992, s. 63-71), przyjmujące i wprowadzające do powyższych rozważań pluralizm metodologiczny oraz postawę irracjonalizmu i sceptycyzmu jako wiodącą i programową w podejmowanych poszukiwaniach.

Początki i rozwój pedagogiki społecznej

Wyżej przedstawione trendy i kierunki w nauce występujące na przełomie XIX i XX wieku znalazły bardzo wyraźne odbicie w powstającej wówczas polskiej pedagogice społecznej. Wszystkie nauki społeczne, jakie w Polsce się wówczas kształtowały, a więc socjologia, psychologia i pedagogika, w tym pedagogika społeczna były wówczas pod dużym wpływem zwłaszcza teorii pozytywistycznych niosących określony sposób rozumienia nauki, jej zadań, celów i przyjmowanych procedur badawczych. Należy wspomnieć, że to właśnie w tym okresie tłumaczono w Polsce dzieła Augusta Comta, Johna Stuarta Milla, Herberta Spencera i to właśnie ci autorzy inspirowali wówczas przedstawicieli różnych nauk w naszym kraju (Wołoszyn, 1998, s. 20).

Wśród współczesnych badaczy omawianego tu okresu np.: R. Wroczyński, D. Drynda, S. Wołoszyn, przyjmuje się zgodnie, że dominującym wówczas kierunkiem w pedagogice w ogóle była właśnie empiryczna pedagogika naukowa (Wołoszyn, 1998; Drynda, 1987; Araszkiewicz, 1978). Spośród prekursorów pedagogiki społecznej taki właśnie kierunek reprezentowali Jan Władysław Dawid, Aniela Szycówna czy Stanisław Karpowicz. Sam Jan Władysław Dawid studiował w Lipsku w laboratorium u Wilhelma Wundta co, jak się zdaje, mocno zainspirowało jego poglądy (Wroczyński, 1974, s. 17).

Na bazie empirycznej i eksperymentalnej rozwinęło się wówczas w Polsce wiele kierunków w pedagogice. Możemy zaliczyć do nich takie kierunki, jak: pedagogika psychologiczna, szeroki nurt pedagogiki funkcjonalnej, progresywizm, pedagogika pragmatyczna itd. Wszystkie te kierunki przy zachowaniu swojej epistemologicznej i metodologicznej specyfiki, co do zadań i celów wychowania, tworzyły lub nawiązywały do szerokiego ruchu „Nowego Wychowania”. Ruch ten jako bardzo żywotny i istotny dla rozwoju koncepcji wychowania w Polsce, nie był również obojętny dla rodzącej się wówczas pedagogiki społecznej. Bardzo istotnym w tym względzie, a często pomijanym przez badaczy tego zagadnienia faktem jest to iż H. Radlińska i M. Grzegorzewska były przewodniczącymi Sekcji Polskiej Ligi Nowego Wychowania (od roku 1930), co oczywiście nie mogło pozostać bez wpływu na kształt i oblicze w tym wypadku zarówno pedagogiki społecznej, jak i pedagogiki specjalnej (Lepalczyk, 2001, s. 94-104). Przykładem może tu być przyjęta przez H. Radlińską koncepcja sił duchowych. Wydaje się ona wyraźnie inspirowana koncepcjami przyjmowanymi przez Ligę Nowego Wychowania (Kunowski, 1993, s. 113-114).

W okresie tym szczególnie inspirujące dla pedagogiki społecznej były również żywo wówczas podejmowane rozważania co do zadań i roli „nowej”, a odradzającej się w Polsce szkoły. Problematyka szkoły – realizacji obowiązku szkolnego, dla całej generacji dzieci i młodzieży, oraz problematyka upowszechniania oświaty wśród ludności dorosłej, była bardzo ważną, a nawet bazową problematyką rodzącej się pedagogiki społecznej, która, jak się wydaje, dopiero wtórnie podjęła problematykę „akcji socjalnej” – pomocy społecznej (Wroczyński, 1984, s. 8-10).

Innym kierunkiem bardzo ważkim dla rozwoju pedagogiki społecznej pozostającym w nurcie empirycznej pedagogiki naukowej była rozwijająca się wówczas socjologia, a zwłaszcza socjologia wychowania z takimi jej przedstawicielami w Polsce, jak: Florian Znaniecki, Józef Chałasiński, Jan Stanisław Bystrzeński, którzy jednocześnie pozostawali pod wpływem poglądów Emila Durkheima, reprezentującego kierunek socjologizmu pedagogicznego wyraźnie nawiązującego do tradycji socjologii Augusta Comta (Wołoszyn, 1998).

Podstawową myślą socjologii, na bazie której rozwinęła się i z której czerpała pedagogika społeczna, była teza, iż wychowanie jest funkcją społeczną. Na tym tle zainteresowano się również analizą funkcji wychowawczej społeczeństwa jako związku grup społecznych (Wroczyński, 1987, s. 310-312). W tych obszarach zaczęły się rozwijać badania środowiskowe, tak bardzo charakterystyczne dla pedagogiki społecznej po dzień dzisiejszy. Charakterystycznym również dla pedagogiki społecznej i socjologii wychowania było nastawienie praktyczne i prakseologiczne, tam gdzie chodzi o cel badań naukowych.

Dla powstania polskiej pedagogiki społecznej bardzo ważny był również wpływ ówczesnej empirycznej pedagogiki niemieckiej wyraźnie nawiązującej do pozytywistycznego modelu poznania naukowego (Paul Bergemann, Paul Barth, Adolf Busemann), (Wroczyński, 1985; Kamiński, 1982). Wpływ ten jednak wydaje się złożony i należy odróżnić tu ogólnie przyjętą przez polską pedagogikę społeczną ideę pojmowania wychowania jako funkcji społecznej od całej zróżnicowanej filozofii wychowania pedagogiki niemieckiej (Wujek, 1996, s. 371). Bardzo ważny i do końca nierozczytany z punktu widzenia wyodrębniania się pedagogiki społecznej, jest tu wpływ niemieckiej pedagogiki idealistycznej P. Natorpa (Sośnicki, 1967).

Wszystkie przedstawione tu inspiracje płynące zarówno z pedagogiki empirycznej, a obecne u takich twórców, i jednocześnie prekursorów pedagogiki społecznej, jak: Jan Władysław Dawid, Aniela Szyćłówna, Stanisław Karpowicz, jak również płynące z socjologii wychowania (Florian Znaniecki, Józef Chałasiński,

Jan Stanisław Bystron) znajdujemy u czołowej przedstawicielki pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej, u której można znaleźć zarówno wpływ koncepcji biologizmu i ewolucjonizmu pojętych często deterministycznie, tam gdzie chodzi o sposób rozumienia człowieka i jego funkcjonowania w środowisku, jak również wyraźny wpływ socjologizmu w całej jej koncepcji oddziaływań społecznych (Radlińska, 1935, 1939).

Wydaje się zresztą, że wiele innych, pozostałych nurtów wychowania przyjmowało wówczas nachylenie społeczne i że cała ówczesna pedagogika i namysł nad wychowaniem akcentował jego społeczny wymiar. Jako przykład można by tu podać między innymi rodzącą się również wówczas polską pedagogikę specjalną na czele z Marią Grzegorzewską, której działalność i poglądy wyraźnie należy umieścić w nurcie społecznym i socjologicznym (Wołoszyn, 1998, s. 312-313).

Należy dodać, że poza wyżej opisanymi inspiracjami dla pedagogiki społecznej ważny był również wpływ ówczesnej pedagogiki kultury, który także odnajdujemy u jej przedstawicieli. Jest tak na przykład u Heleny Radlińskiej, w której koncepcji środowiska i oddziaływań społecznych dużo miejsca poświęcono kulturze. Helena Radlińska posługiwała się tu pojęciem kręgu kulturowego oraz pojęciem twórczości tak ważnym dla pedagogiki kultury (Radlińska, 1961). Podobne inspiracje odnajdujemy również w pracach Kazimierza Korniłowicza także pioniera i inspiratora pedagogiki społecznej, który zapoczątkował systematyczne charakterystyki polskich organizacji oświatowych, kulturalnych i społeczno-wychowawczych. Zwracał on na przykład uwagę na tak zwaną „konsumpcję kulturalną” oraz problematykę upowszechniania twórczości kulturalnej (Korniłowicz, 1930). Problematyka kultury zdaje się w ówczesnych ujęciach w pedagogice społecznej mało „epistemologicznie” pogłębiona i sprowadzana jednak głównie do wymiaru praktycznego – przygotowania do udziału w kulturze i jego realnego przebiegu jako tego, który między innymi determinuje rozwój jednostki. Trudno jest tu mówić o wpływie na warstwę epistemologiczną i ogólny naukowy wizerunek pedagogiki społecznej i koncepcji wypracowywanych na jej gruncie.

Poza wyżej wymienionymi inspiracjami ważnymi dla pedagogiki społecznej, płynącymi z określonego rozumienia nauki, jej zadań, celów oraz jej sposobu uprawiania, bardzo ważne w sensie podstaw ideowych, wydają się również inspiracje płynące z ówczesnych warunków społeczno-politycznych. Jest to jakby drugi filar, z którego wyrasta pedagogika społeczna. Przekonania społeczno-polityczne prekursorów i twórców pedagogiki społecznej wydają się w tym względzie kluczowe dla ukształtowania się i ugruntowania podstaw ideowych pedagogiki spo-

łecznej. Problem podstaw ideowych jest o tyle ważny dla koncepcji pedagogiki, w tym pedagogiki społecznej, gdyż określone idee to określona filozofia (ontologia, epistemologia, aksjologia), ta z kolei zawsze określa przedmiot badań, wyznaczając jego obszary, co jednocześnie ma duży związek z przyjmowaną metodologią (Wroczyński, 1975). Problematyka związku pedagogiki społecznej z polityką społeczną i oświatową wydaje się zresztą kluczową dla zrozumienia tej dyscypliny do dzisiaj.

Prekursorzy pedagogiki społecznej (np.: Izabela Moszczeńska, Stanisław Karpowicz) oraz jej twórcy (np.: Helena Radlińska), jak również wielu jej „wczesnych” przedstawicieli, wyraźnie skłaniali się w tym względzie ku orientacji ideologicznej wynikającej z programów społeczno-politycznych Polskiej Partii Socjalistycznej, często wiązali się również z ruchem niepodległościowo-rewolucyjnym. Wszystko to owocowało nachyleniem pedagogiki społecznej ku socjalnym i społeczno-kulturowym aspektom wychowania oraz zorientowaniem się jej na problematyce rodzących się potrzeb społecznych, których realizacja powinna być oparta na określonych ideach i zasadach organizowania życia społecznego. Dla badaczy tego okresu właśnie dzięki tym inspiracjom pedagogika społeczna wpisywała się w nurt tak zwanej pedagogiki „wzmożenia duchowego” (Theiss, 2001, s. 14). Pedagogika ta podejmowała problem wychowania narodowego oraz głosiła radykalne hasła przebudowy społecznej, jak np.: równość wobec praw, tolerancja narodowo-religijna, zniesienie nędzy, powszechny dostęp do oświaty i kultury (Araszkiewicz, 1978, s. 30-37).

Przedstawione powyżej rozważania są próbą ukazania teoretycznych podstaw pedagogiki społecznej w okresie, gdy wyodrębniła się ona i krystalizowała jako osobna subdyscyplina pedagogiki w Polsce. Analiza tego okresu pokazuje, że pedagogika społeczna u swoich początków przybrała wyraźną socjologiczną i empiryczną orientację choć z różnymi nachyleniami interpretacyjnymi. Od materialistyczno-biologizacyjnych i ewolucjonistycznych (tam gdzie chodzi o sposób rozumienia relacji społecznych) do humanistycznych (tam gdzie chodzi o sposób rozumienia człowieka jako nadawcy i odbiorcy określonych działań w konkretnych warunkach społecznych).

W wypadku zaś metodologii, pedagodzy społeczni wyraźnie korzystali z procedur badawczych socjologii, wpisując się tym samym w charakterystyczne dla niej podejście empiryczno-racjonalne, oparte na modelu badań ilościowych. Nie zmienia tego również fakt, że przyjęte przez pedagogów społecznych niektóre metody, takie jak np.: metoda indywidualnych przypadków czy metoda monogra-

ficzna określane były przez nich jako metody jakościowe (Kamiński, 1974). Dzisiaj powszechnie uważa się, że były one „miękką” odmianą metod ilościowych i nie odbiegały w swoich założeniach od kanonów pozytywistycznej metodologii (Pilch, 1995; Lalak, 2001; Urbaniak-Zajac, 2001). Sprawa ta zresztą wymaga dokładnego rozeznania i badań, szczególnie z punktu widzenia podejmowanych na gruncie pedagogiki społecznej takich koncepcji, jak np.: koncepcja badania w działaniu czy też koncepcja tak zwanego „wżywiania się w środowisko” (Theiss, 1979, s. 61-71). Koncepcje te proponowały realizację określonych procedur badawczych, które, jak można przypuszczać, mogły odbiegać od kanonów metodologii uprawianej według prawideł pozytywistycznych.

Powyżej przedstawiona próba rekonstrukcji teoretycznych podstaw pedagogiki społecznej wydaje się wskazywać na jej dość jednoznaczny i jednolity rozwój. Kształtowanie się jednak teoretycznych podstaw tej dyscypliny jest procesem złożonym. Wskazywanie bowiem przez pedagogów społecznych na nowe obszary badawcze często nie idzie w parze z ich racjonalną penetracją i poszukiwaniem uzasadnień. Metarefleksja w pedagogice społecznej odnośnie do wskazywanego przedmiotu badań, podejmowanych procedur badawczych, formułowania celów, a także refleksja nad stosowanym językiem i sposobami uprawomocnienia stawianych tez, jest szczególnie „spowolniona” przez dominujący charakter praktyczny pedagogiki społecznej i sprowadzania jej często tylko do formułowania dyrektyw postępowania praktycznego. Było tak również u początku jej istnienia. Bardzo wymowne jest w tym względzie to, iż większość ówczesnych pedagogów społecznych, często współpracowników i uczniów H. Radlińskiej, zajmowało się przede wszystkim praktyczną działalnością społeczną, podejmując różne działania środowiskowe, w mniejszym zaś stopniu zajmując się analizami teoretycznymi. Można by tu wymienić takie osoby i ich działania, jak: Maria Aszof, Anna Chmielewska, Henryk Dinter, Aleksandra Majewska, Emilia Manteuffel-Szoega, Tadeusz Szymański i wielu innych (Lepalczyk, 2001).

Patrząc z perspektywy lat, trzeba znaleźć odpowiedź na pytanie, na ile pedagogika społeczna po latach swojego istnienia wyodrębniła się jako samodzielna nauka? Czy tam, gdzie chodzi o określenie przedmiotu swoich zainteresowań, pedagogika społeczna czerpie tylko z innych nauk i teorii – wskazując tylko na pewne schematy i modele, czy też odniesienia jej do tych teorii są specyficzne i powstały w wyniku specyficznych interpretacji? Czy w tym sensie można dzisiaj mówić o paradygmacie pedagogiki społecznej i jej odrębności, czy buduje ona teorie i formułuje prawa? Czy też czerpie tylko z innych nauk i ich teorii?

Bibliografia

- Araszkiewicz F.W. (1978), *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa.
- Chmaj L. (1963), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa.
- Cichosz M. (1994), *Poszukiwania za pomocą analizy kontekstu uzasadnienia twierdzeń. Próba nowego spojrzenia na badania teorii wychowania*, [w:] *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, (red.) Tchorzewski A., Bydgoszcz.
- Cichosz M. (2001), *Założenia filozoficzne w pedagogice społecznej, pola poszukiwań*, [w:] *Pedagogika społeczna, tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, (red.) Trempała E., Cichosz M., Olecko.
- Ciczkowski W. (1995), *Metodologiczne aspekty badań nad rozwojem myśli pedagogicznej*, Forum Oświatowe, nr 1-2.
- Ciczkowski W. (1995), *Strukturalizm genetyczny w badaniu nad rozwojem myśli pedagogicznej*, [w:] *Stan i perspektywy historii wychowania*, (red.) Jamrozek W., Poznań.
- Drynda D. (1987), *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice.
- Herbut J. (1997), *Nauka* [w:] *Leksykon filozofii klasycznej*, Lublin.
- Kamiński A. (1974), *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, (red.) Wroczyński R., Pilch T., Wrocław.
- Kamiński A. (1982), *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Kamiński S. (1995), *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, wyd. I 1981, wyd. II, Lublin.
- Korniłowicz K. (1930), *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, [w:] *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*, (red.) Korniłowicz K., Warszawa.
- Kunowski S. (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa.
- Lalak D. (2001), *W poszukiwaniu nowej perspektywy badawczej, refleksje metodologiczne*, [w:] *Pedagogika społeczna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, (red.) Trempała E., Cichosz M., Olecko.
- Lepalczyk I. (2001), *Helena Radlińska, życie i twórczość*, Toruń.
- Losse J. (2001), *Wprowadzenie do filozofii nauki*, Warszawa.
- Marciszewski W. (1988), *Mała encyklopedia logiki*, Wrocław.
- Marciszewski W. (1981), *Metody analizy tekstu naukowego*, Warszawa.

- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań.
- Melosik Z. (1993), *Epistemologia postmodernizmu*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, część III, (red.) Kwieciński Z., Toruń.
- Nowak S. (1984), *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, Warszawa.
- Paszkiwicz E. (1983), *Struktura teorii psychologicznych*, Warszawa.
- Pilch T. (1995), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Wrocław.
- Stępień A.B. (1995), *Wstęp do filozofii*, Lublin.
- Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków
- Śośnicki K. (1967), *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa.
- Such J., Szcześniak M. (1997), *Filozofia nauki*, Poznań.
- Tatarkiewicz W. (1978), *Historia filozofii*, t. III, Warszawa.
- Theiss W. (1984), *Radlińska*, Warszawa.
- Theiss W. (2001), *Pedagogika społeczna okresu II Rzeczypospolitej. (Pytania o naukowy dyskurs)*, [w:] *Pedagogika społeczna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, (red.) Trempała E., Cichosz M., Olecko.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (2001), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Łódź.
- Wołoszyn S. (1998), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Kielce.
- Wroczyński R. (1985), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
- Wroczyński R. (1984), *Nurt pedagogiki społecznej w polskich koncepcjach wychowawczych*, [w:] *Studia pedagogiczne*. Tom XLVI, Warszawa.
- Wroczyński R. (1974), *O niektórych właściwościach badań pedagogicznych*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, (red.) Wroczyński R., Pilch T., Warszawa.
- Wroczyński R. (1987), *Rozwój nauk pedagogicznych*, [w:] *Dzieje oświaty polskiej*, Warszawa.
- Wujek T. (1996), *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa.
- Zeidler P. (1992), *Spór o wartości poznawcze nauki doby postmodernizmu*, [w:] Zeidler-Janiszewska A. (red.), *Oblicza postmoderny*, Warszawa.