

Mariusz Cichosz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Szkoły polskiej pedagogiki społecznej – drogi i kierunki rozwoju

Wstęp

Aleksander Kamiński w jednym ze swoich opracowań z roku 1978 przedstawiając i charakteryzując rozwój pedagogiki społecznej w Polsce pisał: „Przedstawiona lista aktywnych naukowo w PRL pedagogów społecznych oraz osób spoza tej dziedziny, lecz realizujących niektóre swe prace w sposób pokrywający się z pedagogiką społeczną – pokazuje, jak bardzo rozwinęła się w PRL ta nauka w ostatnim dziesięcioleciu. Przy tym jest to rozwój zarówno ilościowy (liczba ośrodków, liczba pracowników nauki), jak i tematyczny (prace pedagogiczno-społeczne dotyczące społeczności szkolnych we wszystkich rodzajach szkolnictwa, edukacji równoległej, służby zdrowia i wychowania fizycznego, służb penitencjarnych, zakładów pracy, osiedli mieszkaniowych *etc.*). Wejrzenie w biografie naukowe wyliczonych osób ujawnia inny znamieny fakt: większość osób ukształtowała się przez swoiste »pączkowanie« w dwu macierzystych ośrodkach pedagogiki społecznej – w Łodzi i Warszawie – przy czym część pozostała w tych ośrodkach, część zaś rozproszyła się po Polsce, z wielką dla pedagogiki społecznej korzyścią. Ale wśród wyliczonych osób są pracownicy nauk pedagogicznych, socjologicznych, psychologicznych, którzy na drodze własnych analiz i lektur dotyczących naszej rzeczywistości społeczno-wychowawczej, zaczęli postrzegać tę rzeczywistość zbieżnie z jej postrzeganiem przez pedagogów społecznych *sensu stricte* oraz badać ją zbieżnymi metodologicznie sposobami (R. Miller,

I. Jundziłł, Z. Kwieciński, W. Winclawski, T. Komorowski, N. Han-Ilgiewicz, K. Przeclawski” [zob. Kamiński 1978, s. 65].

Wydaje się, iż sytuacje opisane wyżej przez A. Kamińskiego można zaliczyć do mechanizmów definiowanych dziś jako mechanizmy tworzenia się i rozwijania szkół naukowych. Zasadnym więc będzie pytanie, czy w ramach pedagogiki społecznej – dyscypliny o niemalże stuletniej już tradycji istnienia, można mówić o istniejących – wypracowanych w jej ramach szkołach naukowych. Czy tak długi okres rozwoju refleksji właściwej dla pedagogiki społecznej, doprowadził do ukształtowania się w jej ramach odrębnych i specyficznych szkół naukowych, czyli szkół odmiennych i różnorodnych interpretacji (zarówno gdy chodzi o budowaną teorię, jak i realizowaną praktykę) tego obszaru rzeczywistości, którego ona dotyka, opisuje, który uważa za jej właściwy.

Pytanie o istnienie szkół naukowych jest dziś zresztą nadal aktualnym i ważnym pytaniem teorio-poznawczym, stawianym na gruncie ogólnometodologicznej refleksji podejmowanej w odniesieniu do poszukiwania mechanizmów funkcjonowania nauk¹. Jest to jednocześnie pytanie nie tylko o specyfikę, ale i o dojrzałość i samodzielność refleksji naukowej.

Kryteria wyodrębniania szkół naukowych

Rozważania na temat powstawania, rozwoju i funkcjonowania szkół naukowych, oraz funkcjonujących w tym zakresie mechanizmów, można odnaleźć na gruncie wielu nauk – w tym na gruncie nauk społecznych. To między innymi na gruncie socjologii, dalej w analizach poświęconych rozwojowi teorii prawa, polityki, czy w końcu w odniesieniu do filozofii najczęściej podejmuje się problematykę istnienia szkół naukowych i istniejących w tym względzie prawidłowości. W samej pedagogice (także w pedagogice społecznej) szczególnie często wykorzystuje się dzisiaj i przywołuje ustalenia przyjmowane w socjologii. Często przywoływane są tu ustalenia J. Szackiego, który mówiąc o szkołach naukowych przyjmuje dwa poziomy rozumienia tych szkół: poziom genetyczny oraz poziom strukturalny.

■ Rozumienie – GENETYCZNE [zob. Szacki 1975, s. 6-7]

Pochodzenie własnych poglądów od „mistrza”, powstających najczęściej na drodze osobistych z nim kontaktów. Mistrz, nauczyciel kieruje pierwszy-

¹ Bardzo ważną pracą pokazującą rozwój nauk, również na drodze tworzenia i rozwoju „szkół naukowych”, jest praca S. Kamińskiego, pt. *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk* [1981], por. także Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, P. J. Smoczyński (red.) [1987].

mi krokami ucznia, wskazuje najbardziej owocny kierunek badań, wywiera wpływ na sposób myślenia, styl pracy – chodzi tu bardziej o GENEZĘ poglądów, niejednokrotnie bowiem uczeń rozwija-różnicuje poglądy mistrza.

Szkoła naukowa: grupa uczniów związanych wspólną zależnością od wzorców postawionych przez mistrza.

■ Rozumienie – STRUKTURALNE

Grupa ludzi zajmujących się określoną problematyką wspólną, reprezentujących wyróżniającą się w jakiś sposób orientacją teoretyczną lub metodologiczną, pozostających w stosunkach oddziaływania wzajemnego. Obecność mistrza – jego rola, nie jest tu istotna i konieczna. Czynnikiem wyróżniającym jest tu tematyka badawcza, sposób jej uprawiania, styl pracy, rodzaj twierdzeń – rozbudowa koncepcji.

Pozostawiając szczegółowy sposób rozumienia powyższych poziomów należy powiedzieć, iż w istocie autor wskazuje tu na dwa czynniki wyróżniające szkołę naukową; z jednej strony jest to obecność mistrza, z drugiej wypracowywana – budowana i rozwijana koncepcja². I to są ostatecznie dwie najważniejsze płaszczyzny identyfikacji szkół naukowych.

W swoich rozważaniach na temat szkół naukowych, ich wyodrębniania, J. Szacki podaje również inne kryteria, bardziej zróżnicowane i szczegółowe, jednak rzadziej przywoływane i stosowane. Autor wyróżnia tu szkoły w kilku znaczeniach [ibid., s. 8-12]:

1. W znaczeniu instytucjonalnym:

Grupa badaczy pozostająca ze sobą w relacji stałej współpracy oraz intensywnego oddziaływania w ramach jednej i tej samej instytucji.

2. W znaczeniu psychologicznym:

Grupa badaczy połączona przede wszystkim poczuciem więzi między nimi i przekonaniem, że tworzą „jedną szkołę”. Zazwyczaj szkoła taka wykracza poza ramy instytucji oraz poza ramy oddziaływań wzajemnych – nie jest tu konieczny i rzadko bywa kontakt osobisty (chodzi o poczucie przynależności do konkretnej idei, np. *personalizmu chrześcijańskiego* albo *neomarkszizmu*).

3. W znaczeniu typologicznym:

Zalicza się do niej badaczy niezależnie od tego czy pozostają ze sobą w jakichkolwiek stosunkach wzajemnych i niezależnie od tego czy sami czują się

² Odnośnie przedstawionej tu typologii pozostaje problemem wskazanie kim jest mistrz, co wyróżnia mistrza, jakie są jego atrybuty – zwłaszcza w obszarze sposobu uprawiania nauki, osiągnięć w tym zakresie, ale również postawy wobec innych, np. autorytetu mistrza i tego co go buduje.

przynależni do określonej „szkoły”. Chodzi tu o analizy typologiczne bardzo selektywnie podchodzące do poglądów poszczególnych twórców.

4. W znaczeniu kulturowym:

Chodzi tu o tzw. „szkoły narodowe” powstające ze względu na ścisłą współpracę uczonych i jednolite ramy instytucjonalne nauki w danym kraju, ze względu na poczucie solidarności badaczy wynikające z ich przynależności do tej samej narodowej kultury i obrony tych samych interesów narodowych.

Podobne kryteria – ich rozróżnienie, jakie odnajdujemy u J. Szackiego przyjmuje w swoich pracach K. Opałek, który mówiąc o rozwoju szkół naukowych na gruncie teorii polityki i prawa wskazuje na następujące czynniki wyróżniające i tworzące szkołę [zob. Opałek 1983, s. 31-37]:

1. **Szkoła jako zjawisko historyczne** – szkoły powstają, funkcjonują i zanikają w określonych warunkach i ramach czasowych. Szkoły wygasają, ale też mogą mieć swój renesans – często w zreformowanej postaci. Szkoły w wymiarze czasowym zazwyczaj cechuje statyczność – tendencja do utrwalania poglądów i przeciwstawiania się zmianom.
2. **Szkoła w wymiarze przestrzennym** – albo (częściej) w wymiarze organizacyjnym (instytucjonalnym), albo w wymiarze „duchowej – niesformalizowanej – wspólnoty”.
3. **Szkoła może ukształtować się w sposób świadomy** – zaplanowany, w myśl z góry zaplanowanego planu, albo żywiołowo.
4. **Szkoła ze względu na relacje z mistrzem** – stosunek ten może przejawiać się bądź w bezpośrednich kontaktach, bądź polegać tylko na kreowaniu kogoś – na odległość w czasie i przestrzeni.
5. **Szkoła ze względu na więź** występującą pomiędzy jej członkami – więź organizacyjna, dalej specjalizacyjna – posługiwanie się tą samą metodologią, aparaturą terminologiczną, także „posługiwanie” się tą samą teorią.

Podobny sposób rozumienia szkół naukowych, kryteriów ich wyodrębniania odnaleźć można również na gruncie filozofii. Jan Woleński wyróżnił tu cztery czynniki wyznaczające szkołę naukową [zob. Woleński 1985, s. 10-19]:

- 1) genetyczny – twórczość i działalność mistrza,
- 2) geograficzny – miejsce, usytuowanie szkoły,
- 3) czasowy – okres funkcjonowania,
- 4) merytoryczny – zasób wspólnych idei.

Na koniec przywoływanych tu możliwych kryteriów wyodrębniania szkół naukowych należałoby przytoczyć jeszcze jedno kryterium ważne dla proce-

su identyfikowania i opisu rozwoju nauk, choć niekoniecznie i nie do końca adekwatne dla rozwoju szkół naukowych. Chodzi tu mianowicie o opisywany dziś głównie na gruncie socjologii proces instytucjonalizacji [zob. Kraško 1996]. W pewnym uproszczeniu proces ten to proces organizowania się nauki – to proces pojawiania się pewnych faktów społecznych, takich jak: określone formy organizacyjne, publikacje czy też pojęta jako fakt społeczny aktywna rola uczonych. W procesie instytucjonalizacji ważny jest również kontekst społeczno-polityczny tworzenia się nauki – wyodrębniania się dyscypliny naukowej.

Rekonstrukcja instytucjonalizacji – jej przebiegu jest często rekonstrukcją, opisem powstawania szkół naukowych. Choć z takim podejściem należy zachować pewną ostrożność, gdyż instytucjonalizacja na poziomie rozumienia jej jako metody analizy faktów społecznych – życia społecznego, czy też przyjęcia jej jako określonej epistemologii życia społecznego, jest pewnym opisem socjologicznym (szukającym takich właśnie socjologicznych prawidłowości) i można tylko z pewnymi rygorami i ostrożnością przenosić ten opis i te zasady do opisu szkół w innych naukach społecznych.

Niezależnie jednak od tego i polecanej tu ostrożności, bardzo interesujące (w odniesieniu do pedagogiki społecznej) są wskazywane przez E. Shilsa – na gruncie socjologii, etapy rozwoju dyscypliny przyjmowane jednocześnie jako etapy jej instytucjonalizacji. Autor ten wyróżnia następujące etapy [zob. Shils 1980]:

ETAP PIERWSZY – nazwany okresem prekursorów, okres zapowiadający powstanie danej nauki, jest to okres pojawiania się dyskusji nad pewnym zakresem problemów – podkreślana jest ich odrębność i specyfika.

ETAP DRUGI – określany etapem Ojców Założycieli, rodząca się nauka staje się dziedziną akademicką, dyskusje o jej specyfice i zakresie toczą się zgodnie z regułami nauki akademickiej.

ETAP TRZECI – obejmuje lata między pierwszą i drugą wojną światową, charakteryzuje się pewną recesją.

ETAP CZWARTY – okres po drugiej wojnie światowej, jest to etap nauki zinstytucjonalizowanej, w którym postępuje normalizacja procesu nauczania i badań oraz rozwija się skomplikowany system instytucji.

Istnieje bardzo duże podobieństwo wskazanego tu procesu wyodrębnionych etapów rozwoju socjologii do rozwoju pedagogiki społecznej, jako dyscypliny naukowej. Wyodrębniające się jednocześnie w pedagogice społecznej etapy rozwoju, przekładają się dość wyraźnie na kształtujące się w jej granicach szkoły naukowe. W jakimś sensie chronologia rozwoju pedagogiki

społecznej pokrywa się z chronologią rozwoju jej szkół (choć tak nie musiałyby być, i w innych naukach społecznych nie zawsze tak jest).

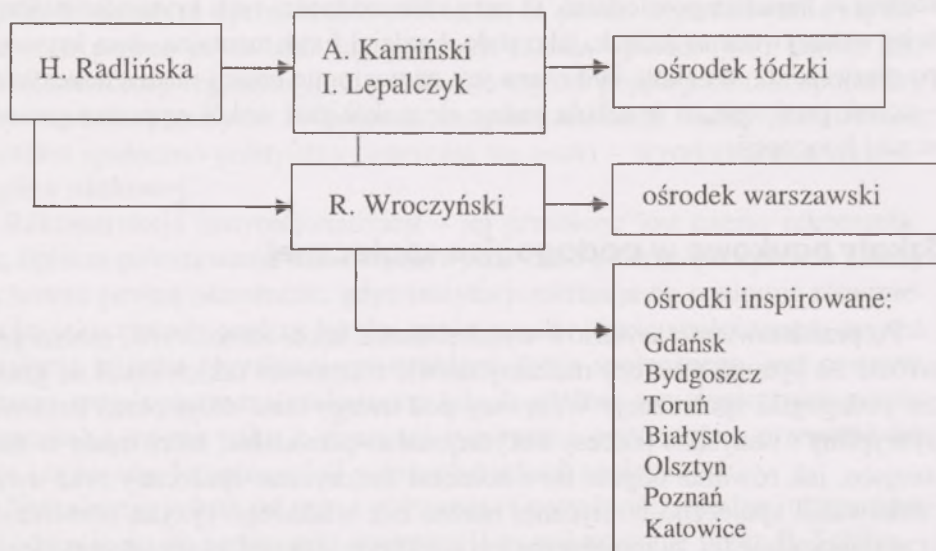
Podsumowując przedstawione tu kryteria wyodrębniania szkół naukowych można w zasadzie powiedzieć, iż przy różnorodności tych kryteriów najczęściej wskazywane są jednak, jako stałe, bardziej fundamentalne, dwa kryteria: po pierwsze to, że szkoła budowana jest na poziomie relacji mistrz/nauczyciel – uczeń, po drugie, to że szkoła buduje się wokół idei, wokół wypracowywanej w niej koncepcji.

Szkoły naukowe w pedagogice społecznej

Po przedstawieniu kryteriów wyodrębnienia szkół naukowych, można powrócić do pytania o to, czy możemy mówić o istnieniu takich szkół na gruncie pedagogiki społecznej? Wziąwszy pod uwagę dość długi okres istnienia dyscypliny i wszystkie procesy instytucjonalno-personalne, które miały w niej miejsce, jak również bogate tło i kontekst historyczno-społeczny oraz uwarunkowania społeczno-polityczne, można bez większego ryzyka stwierdzić, iż w dyscyplinie tej, w mniejszym lub większym stopniu, mamy do czynienia ze wszystkimi opisanymi wyżej przypadkami wyodrębniania się szkół naukowych. Czyli wyżej przedstawione – różne sposoby rozumienia szkół, sposobów ich powstawania, możemy w taki czy inny sposób odnieść do pedagogiki społecznej – choć oczywiście będą to i są przełożenia o różnej mocy, o różnym poziomie adekwatności.

Gdyby szukać tej opcji stanowienia szkoły na drodze funkcjonowania relacji mistrz/nauczyciel – uczeń (najczęściej wyróżnianego kryterium), to wzorcowe wręcz są początki pedagogiki społecznej i jej wczesny rozwój, ze szczególną rolą Heleny Radlińskiej, którą śmiało można potraktować w kategoriach twórcy – mistrza, w którą to rolę z kolei, rolę nauczycieli – często twórców nowych ośrodków – szkół – wchodził jej uczniowie [zob. Cichosz 2008]. Uczniowie, czy to w sensie dosłownym czy w sensie bardziej psychologicznym – poczucia więzi. Typowymi postaciami w tym względzie byłyby postacie A. Kamińskiego, I. Lepalczyk czy R. Wroczyńskiego, a potem liczne grono ich uczniów, którzy do dzisiaj działają jako liderzy swoich ośrodków – budują „szkoły”. Można śmiało powiedzieć, iż ten wczesny okres rozwoju dyscypliny był okresem wręcz „familijnego” rozwoju pedagogiki społecznej.

ROZWÓJ SZKÓŁ PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ W POLSCE ze szczególnym uwzględnieniem roli H. Radlińskiej (wczesny etap rozwoju)



Oczywiście rozwoju szkół naukowych pedagogiki społecznej w początkowym okresie jej istnienia, gdy chodzi o pozycję i rolę mistrza, należy również szukać poza H. Radlińską i środowiskiem osób jej bliskich. Mówiąc o roli H. Radlińskiej mówię tu raczej o wzorcu i rozwiązaniu modelowym, co nie znaczy że jedynym. Jest to problem np. bujnie rozwijającej się w tym okresie socjologii wychowania czy polityki społecznej i ich przedstawicieli, oraz ich wpływu na pedagogikę społeczną (np. F. Znaniecki, J. Chałasiński czy S. Rychliński).

Opisany tu rozwój szkół, zwłaszcza na płaszczyźnie rozwoju relacji mistrz/nauczyciel – uczeń w sposób dość widoczny nakładał się, czy też pokrywał na powstające, budowane koncepcje teoretyczne w dyscyplinie. Ta prawidłowość była i jest dość czytelna w pedagogice społecznej. Z jednej strony podmiotowe i aktywizujące – humanistyczne rozumienie pedagogiki społecznej – (rozbudowywanie koncepcji **wzmagająco-aktywistycznej**) – fundowane przez H. Radlińską i jej bezpośrednich uczniów – w jej szkole. Z drugiej **systemowo-integracyjne** podejście przyjmowane pod wpływem społecznego funkcjonalizmu i rozbudowywanie koncepcji systemowo-integracyjnej, w kolejnych latach rozwoju dyscypliny – w odmiennych warunkach społeczno-politycznych, choć w jakimś stopniu nawiązujące do koncepcji wypracowywanej w szkole

H. Radlińskiej – przy przenikaniu się tych koncepcji i jakiejś ich obecności we współczesnych rozstrzygnięciach (koncepcja **kreacyjno-pomocowa**).

ROZWÓJ SZKÓŁ PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ - WYPRACOWYWANE KONCEPCJE³



³ Chodzi o sposób interpretacji i uzasadnień źródłowej relacji: *człowiek – środowisko – wychowanie*, do przełomu lat 80./90. – z późniejszymi implikacjami (opracowanie M. Cichosz).

Co można powiedzieć o współczesnym rozwoju pedagogiki społecznej z punktu widzenia poszukiwania i identyfikowania jej szkół. Wydaje się, iż dzisiaj rozwój pedagogiki społecznej pod tym względem nie jest już tak czytelny. Dziedzictwo H. Radlińskiej i innych ważnych kluczowych postaci – nauczycieli i mistrzów wczesnego okresu – zbyt odległe staje się coraz bardziej przewartościowywane, co jest przecież normalną koleją rozwoju dla teorii i koncepcji naukowych – także w odniesieniu do praktyki – która jest już dzisiaj inaczej definiowana i inaczej warunkowana.

Funkcjonujące liczne ośrodki pedagogiki społecznej mają oczywiście swoich znaczących, a niejednokrotnie charyzmatycznych liderów – nauczycieli budujących środowisko akademickie – środowisko pedagogów społecznych – i w tym sensie, bardzo szerokim, możemy mówić o licznych dziś szkołach dyscypliny, zwłaszcza tych z wieloletnią tradycją istnienia. Inaczej jest natomiast gdybyśmy mieli zastosować i przyłożyć do współczesnego rozwoju pedagogiki społecznej kryterium rozumienia szkoły jako miejsca budowania koncepcji – teorii naukowej – miejsca rozwoju idei.

Wydaje się, iż w nielicznych tylko ośrodkach pedagogiki społecznej pracuje się dziś nad koncepcjami, nad teoretycznymi uzasadnieniami specyficznymi i pozostającymi w obrębie wskazywanych przez nas obszarów badawczych – choć oczywiście nie brakuje tu interesujących analiz i bogatych syntez, podejmowanych odnośnie np.: edukacji środowiskowej, wąsko lub szeroko rozumianej pracy socjalnej, edukacji międzykulturowej itd. Czy w ogóle nie brak wypracowywanych od dłuższego czasu na gruncie pedagogiki społecznej takich specyficznych koncepcji, jak np.: pedagogika rodziny, pedagogika miejsca, lub też zaawansowanych prac nad koncepcją diagnozy społecznej. Generalnie jednak utrwalanie się charakterystyki pedagogiki społecznej jako określonego typu praktyki społecznej utrudnia w naszej dyscyplinie budowanie jej tożsamości teoretycznej – i z tego punktu widzenia – mówienie o szkołach naukowych – w tym kontekście – budowania teorii, wymaga dziś dużej ostrożności.

Zakończenie

Na koniec należy powiedzieć, iż jakakolwiek będzie diagnoza co do istnienia szkół naukowych w pedagogice społecznej, a ostatecznie jest to również problem zastosowania takich czy innych kryteriów, można powiedzieć, iż pedagogika społeczna jest dzisiaj jedną z prężniej rozwijających się dyscyplin pedagogicznych, o dużym potencjale – zarówno osób, jak i instytucji. Ten organizacyjny potencjał dyscypliny bardzo wymownie może unaoc-

nić mapa ośrodków akademickich, w których funkcjonuje dziś pedagogika społeczna. Choć należy również pamiętać, że jest to rzeczywistość dynamiczna, a istnienie określonego ośrodka nie zawsze jest równoznaczne z podejmowaniem tam i prowadzeniem badań naukowych, jak również tworzeniem środowiska uczonych. Ponadto istnieją również takie ośrodki akademickie, a w nich jednostki organizacyjne, które choć niewiązane w nazwie z pedagogiką społeczną prowadzą badania w jej obszarze.

WYBRANE OŚRODKI AKADEMICKIE, W KTÓRYCH ISTNIEJĄ JEDNOSTKI ORGANIZACYJNE (KATEDRY, ZAKŁADY) PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ



Abstract

Schools of Polish social pedagogy – trends and directions of contemporary developments

The examination regarding the existence of science schools – in social science – is a significant factor in diagnosing their development, the direction of that development, the extent and level of their constructed and accepted theories and scientific concepts. The same situation concerns social pedagogy. This pedagogical subdiscipline has existed for almost one hundred years and has been formed by generations of social educationalists – practitioners and theoreticians. Moreover, it is also a continually developing network of scientific institutions, namely Units, Departments and Institutes in which research on social-environmental determinants of human development is conducted. In the end, we can speak about a considerable institutional development of that discipline. Taking under consideration the development of theoretical concepts as part of social pedagogy, we can claim that at least three schools have been constructed in that discipline: 1) early social pedagogy (H. Radlińska) – increase-activism concept, 2) Warsaw school (R. Wroczyński) – system-integration concept, 3) the school of presently practiced social pedagogy – creative-aid concept. The identification of science schools, also in social pedagogy, depends ultimately on accepted and applied criteria of their classification. Nonetheless, it can be said that at the moment social pedagogy develops significantly.

Bibliografia:

- Cackowski Z., Kmita J., Szaniawski K., Smoczyński P. J. (red.), *Filozofia a nauka*, Wrocław-Warszawa 1987.
- Cichosz M., *Pedagogika społeczna – szkoły naukowe – przemiany i kierunki rozwoju, czyli rzecz o tym, jak kształtowała się myśl naukowa polskiej pedagogiki społecznej*, [w] *Praca socjalna, pomoc społeczna i resocjalizacja wobec wyzwań jednoczącej się Europy*, P. Frąckowiak (red.), Część I, Poznań-Środa Wlkp., 2008.
- Kamiński A., *Pedagogika społeczna w dorobku nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej*, „Człowiek w Pracy i Osiedlu. Biuletyn TWWP” 1/71/XVII, Warszawa 1978.
- Kamiński S., *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1981.
- Kraško N., *Instytucjonalizacja socjologii w Polsce 1920-1970*, Warszawa 1996.
- Opalek K., *Zagadnienia teorii prawa i teorii polityki*, Warszawa 1983.
- Shils E., *Tradition, Ecology, and Institution in the history of sociology*, [w:] *The calling of sociology and Other Essays on the Pursuit of Learning*, Chicago 1980.
- Szacki J., *O szkołach naukowych*, „Studia Socjologiczne” 1975, nr 4.
- Woleński J., *Filozoficzna szkoła Lwowsko-Warszawska*, Warszawa 1985.