

TEORETYCZNE PODSTAWY PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ – KONTEKST WYBRANYCH ZAŁOŻEŃ I KONCEPCJI Z PRZEŁOMU XIX I XX WIEKU

Teoretyczne podstawy każdej nauki są źródłem metodologicznego określenia tej nauki oraz jej naukowej charakterystyki. Wyodrębnienie podstaw metodologicznych przyczynia się do wyznaczenia kierunku rozwoju danej nauki, co ostatecznie może doprowadzić do określenia jej tożsamości.

Coraz częściej dyskutowany jest status metodologiczny pedagogiki społecznej. Skoncentrowanie się przedstawicieli tej subdyscypliny pedagogiki na opisywaniu i badaniu wyznaczanych obszarów życia społecznego, natomiast bardzo rzadkie analizowanie jej podstaw teoretycznych, prowadzi do tego, że współczesna pedagogika społeczna utrwała swój instrumentalny charakter, ograniczając się – w obliczu różnych problemów społecznych – do formułowania dyrektyw postępowania praktycznego. We współczesnej pedagogice społecznej dominuje charakter praktyczny i prakseologiczny. Z metodologicznego punktu widzenia bardzo potrzebna jest metarefleksja nad pedagogiką.

Aktualne jest więc pytanie, czy pedagogika społeczna jest dziedziną tylko działania praktycznego, nieszukającą swoistych uzasadnień dla tego co robi, wykorzystującą inne nauki społeczne, czy też jest nauką samodzielną, w której stawiane są swoiste problemy i budowana jest odrębna metodologia. Czy w tym sensie jej praktycyzm jest tylko metodologiczny, czy też epistemologiczny, a więc przyjmujący filozoficzne wizje zarówno człowieka, jak i społeczeństwa?

Gdzie należy szukać teoretycznych podstaw każdej nauki? Do jakich obszarów podstawy te się odnoszą? Odpowiedź na te pytanie w dużej mierze zależy od opcji metodologicznych, jakie w tej kwestii się przyjmie, opcji mogących akceptować różne typy ontologii i teorii poznania, a co za tym idzie wyznaczać obszary i sposoby metodologicznego uprawomocnienia wiedzy naukowej. Inna jest bowiem w tym względzie żywa jeszcze tradycja pozytywistyczno-scjentystyczna, inna tradycja humanistyki – zwłaszcza o rodowodzie z przełomu XIX i XX wieku, a jeszcze inne są współczesne inspiracje, które odrzucają dotychczasowe podziały i dychotomie oraz szukające uzasadnień w odmiennej przestrzeni teoretycznej.

Przyjęty model badawczy

Obszarami badań – za S. Kamińskim – do których przyjmuje się określone założenia naukowe, zwłaszcza w naukach społecznych, także w pedagogice społecznej, są: przedmiot, cel, metoda, logiczna struktura i język (Kamiński, 1981, s. 92–95; Stępień, 1995, s. 17; Such, 1997). Są to wyznaczniki każdej nauki. Szczególnie ważny jest przedmiot wiedzy naukowej. Każda nauka w tym ujęciu, by być nauką, musi w sposób jednoznaczny i aspektywny wskazywać przedmiot swoich zainteresowań, przedmiot, który bada (Kamiński, 1992, s. 183–184). Przedmiot jest najważniejszym z wymienionych determinantów. On bowiem określa zarówno metodę – sposób jego badania, cele, język – to, w jaki sposób określamy świat, który badamy oraz specyfikę uzasadnień przyjmowanych rozstrzygnięć (logiczna struktura) – z punktu widzenia wyjaśniania badanej rzeczywistości oraz formułowania dyrektyw postępowania praktycznego, jak to jest w przypadku pedagogiki. Tak więc na gruncie przyjętych determinantów: przedmiot, cel, metoda, logiczna struktura i język, należy poszukiwać założeń. Szczególnie ważne, jak to było wyżej powiedziane, są rozstrzygnięcia dotyczące przedmiotu wiedzy naukowej. Są one uwikłane w określoną filozofię i jest to fakt obiektywny, niezależny od przyjętej opcji metodologicznej i składanych deklaracji afilozoficzności, tak jak ma to miejsce np.: we współczesnych nurtach rozumienia tego, czym jest nauka (Paszkiwicz, 1983; Nowak, 1983, s. 14–20). Założenia filozoficzne, jako źródłowe, zawsze określają i charakteryzują przedmiot nauki. W ogólnej metodologii nauk mówi się o założeniach ontologicznych – odnoszących się do struktury ontycznej poznawanej rzeczywistości, o założeniach epistemologicznych – mówiących o tym, co i jak poznajemy, jak można i na ile poznawać rzeczywistość – i w końcu – o założeniach aksjologicznych, a więc o wartościach, jakie są.

Determinanty, zwłaszcza założenia filozoficzne odnoszące się do przyjmowanego przedmiotu, są niezależne od sposobu rozumienia nauki, w tym także pedagogiki. Może być ona rozumiana jako nauka przyrodnicza bądź humanistyczna, tam gdzie chodzi o specyfikę przedmiotu poznania, czy też jako nauka bardziej lub mniej indukcyjna (empiryczna), tam gdzie chodzi o sposób badania tego przedmiotu, czy też jako nauka bardziej praktyczna lub bardziej teoretyczna – jeżeli chodzi o stawiany cel. Przyjęcie wyżej wskazanych determinantów nauki wydaje się również niezależne od przyjętej tradycji rozumienia nauki, świata, a więc niezależne od przyjęcia: perspektywy racjonalizmu i empiryzmu w teorii bytu czy też podejść intuicyjnych, a nie tylko empirycznych.

Próbując przeanalizować podstawy teoretyczne pedagogiki z wykorzystaniem takich determinantów, jak określenie przedmiotu, metody, języka itd., należy zapytać o sposób analizy, o to, jaki obrać model badawczy. Idąc za propozycją Bogusława Śliwerskiego, we współczesnych badaniach nad teorią wychowania możliwe są co najmniej trzy modele podejścia badawczego: 1) rekonstrukcja pozytywna teorii wychowania, 2) krytyka hermeneutyczna teorii wychowania, 3) badania porównawcze teorii wychowania (Śliwerski, 1998, s. 21–25). Pomijając szczegółową analizę modeli badawczych, w niniejszych rozważaniach wykorzy-

stano jeden sposób przeprowadzania badań zlokalizowany czy też przypisany do pierwszego modelu, a mianowicie metodę historyczną (strukturalizm genetyczny). W metodzie tej chodzi przede wszystkim o pokazanie rozwoju teorii i koncepcji pedagogicznej, od momentu jej powstania aż do momentu, przeprowadzenia badań. Podejście to jest trafne i potrzebne, gdyż teorie, koncepcje, prądy pedagogiczne nie są systemami zamkniętymi, lecz otwartymi, rozwijającymi się i przekształcającymi. Można więc wewnątrz każdej teorii bądź koncepcji odróżnić etapy przejściowe, które prowadzą do nowych rozwiązań. Ostatecznie więc w ramach teorii, koncepcji czy też prądu można mówić o ich historycznej ewolucji. Ważny jest również związek badanej teorii, koncepcji lub prądu z innymi teoriami, koncepcjami czy też prądami przyjmowanymi w innych naukach (Śliwerski, 1998, s. 23). Kontekst ideowy epoki jest bardzo ważny, gdyż żadna teoria ani koncepcja nie powstaje w intelektualnej próżni.

W związku z zaproponowaną metodą historyczną, warto przytoczyć ciekawą i pomocny sposób badania W. Ciczkowskiego. Autor proponuje model rekonstrukcji teorii wychowania, odnoszący się do ukazania mechanizmów rozwoju danej nauki, jej genezy i etapów przekształcania się. W modelu rekonstrukcji autor wyodrębnia następujące etapy analizy teorii (Ciczkowski, 1995, s. 95): etap pierwszy, w którym chodzi o określenie genezy teorii, szczególnie zaś jej powiązań z innymi teoriami pedagogicznymi dominującymi w czasie, kiedy dana teoria powstawała. W etapie drugim proponuje zwrócić szczególną uwagę na etap rozwoju danej teorii pedagogicznej. Szczególny nacisk kładzie na to, że zmiany i przekształcenia mogą podlegać tylko pewne elementy teorii, np. przedmiot i zadania (zakres zadań) albo metodologia badań lub też aparatura pojęciowa. Na tym etapie trzeba zwrócić uwagę na ciągłość wiedzy o tym, czy zachowane zostały cechy wspólne na poszczególnych etapach przekształcania teorii, jak również o tym, czy i na ile w poszczególnych etapach przekształceń zachowano lub zaniegowano poglądy poprzedników oraz jakie relacje zachodzą pomiędzy poszczególnymi elementami teorii. W ostatnim zaś, trzecim, etapie powyższych analiz powinno się podjąć próby aktualizacji określonych koncepcji w obecnych warunkach (Śliwerski, 1998, s. 23).

Wykorzystując do badania teoretycznych podstaw pedagogiki społecznej powyższe procedury, modele badawcze i sposoby analizy, należy przede wszystkim określić to, jaki był ideowy kontekst jej powstawania, jakie były dominujące wówczas nurty filozoficzne, które dyktowały typy ontologii i epistemologii, również w przyjmowanych modelach poznania naukowego. Bardzo ważne jest więc w tych poszukiwaniach określenie prekursorów pedagogiki społecznej, a więc tych którzy mieli zdecydowany wpływ na ostateczne ukształtowanie się i wyodrębnienie właśnie tej dyscypliny – pedagogiki społecznej – przy jednoczesnym wykazaniu szerszego, filozoficznego kontekstu ich twórczości jako bardziej źródłowego dla tego typu analiz i poszukiwań.

Dominujące podejścia i przemiany w nauce przełomu XIX i XX wieku

Traktując pracę Heleny Radlińskiej pt. *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, wydaną 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 (Theiss, 1984, 1997). W tym więc okresie należy poszukiwać ideowych inspiracji pedagogiki społecznej, a okres ten charakteryzuje się bardzo zróżnicowanymi kierunkami, trendami i prądami naukowymi.

Przed wszystkim możemy mówić o bardzo dużej i żywej wówczas tradycji pozytywistycznej, przyjmującej określony – scjentyistyczny model poznania naukowego, odwołującego się głównie do ilościowego poznawania świata na drodze doświadczenia empirycznego. Wzorem dla tego typu poznawania były nauki przyrodnicze, które opisują fakty, uzyskane w doświadczeniu empirycznym, i na tej podstawie formułują prawa i budują teorie. Podkreślano jednocześnie wyraźnie praktyczne zadania nauki (Herbut, 1997). W tak ukształtowany model poznania naukowego wpisywały się ówczesne teorie naukowe, 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 Gregora Mendla oraz naturalizmu Ludwiga Feuerbacha. Dla nauk społecznych szczególnie ważne były postacie i twórczość: Wilhelma Wundta – twórcy psychologii eksperymentalnej, Augusta Comta – twórcy socjologii oraz Johanna Friedricha Herbart. Jednocześnie na przełomie XIX i XX wieku, przy dominującym scjentyistycznym modelu uprawiania nauki, na gruncie nauk humanistycznych pojawiła się w stosunku do niego opozycja. Ze względu na naturę przedmiotu humanistyki i sposób jego badania zaczęto głosić odmienną humanistykę i przyrodoznawstwa. Przedmiotem humanistyki bowiem nie jest świat zewnętrzny badany na drodze doświadczenia, zwłaszcza empirycznego, lecz są to fakty natury obiektywno-duchowej poznawane dzięki intuicji i wartościowaniu: Wilhelm Dilthey, Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert, Max Weber (Kamiński, 1981; Tatarkiewicz, 1978). Przełom i opozycja w humanistyce doprowadziły w nauce do powstania wielu antynaturalistycznych kierunków, odwołujących się do świata wartości i kultury oraz posługujących się odmienną procedurą badawczą, co w konsekwencji w późniejszym rozwoju nauki doprowadziło 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 dychotomiczność w nauce, wprowadził 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 z wykorzystaniem tych wzorów i modeli. Odnosiło się to również do nauk społecznych: socjologii, pedagogiki i psychologii.

Spór między naturalizmem a antynaturalizmem o prawomocność poznania naukowego współcześnie jest odrzucany. Filozofia obecnie zdaje się poszukiwać odmiennej przestrzeni teoretycznej dla poruszanych problemów oraz innego sposobu ich penetracji. Charakterystyczne są w tym względzie inspiracje postmodernistyczne (Melosik, 1996; Zeidler, 1992, s. 63–71), na podstawie których przyjęto i wprowadzono do rozważań pluralizm metodologiczny oraz postawę irracjonalizmu i sceptycyzmu jako wiodącą i programową.

Kształtowanie się pedagogiki społecznej

Wyżej zaprezentowane trendy i kierunki w nauce na przełomie XIX i XX wieku znalazły bardzo wyraźne odbicie w powstającej wówczas polskiej pedagogice społecznej. Nauki społeczne, jakie w Polsce się kształtowały, a więc socjologia, psychologia i pedagogika, w tym pedagogika społeczna, były wówczas pod dużym wpływem 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 do badań przedstawicieli różnych nauk w naszym kraju (Wołoszyn, 1998, s. 20).

Współcześni badacze omawianego okresu, np. Ryszard Wroczyński, Danuta Drynda, Stefan Wołoszyn, przyjęli zgodnie, że dominującym wówczas kierunkiem w pedagogice była empiryczna pedagogika naukowa (Wołoszyn, 1998; Drynda, 1987; Araszkiwicz, 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 zdaje się mocno wpłynęło na jego poglądy (Wroczyński, 1974, s. 17).

Biorąc za podstawę badania eksperymentalne, pedagogika rozwijała się wówczas w Polsce w wielu kierunkach. Możemy do nich zaliczyć: pedagogikę psychologiczną, szeroki nurt pedagogiki funkcjonalnej, progresywizm, pedagogikę pragmatyczną itd. Kierunki te, zachowując epistemologiczną i metodologiczną specyfikę zadań i celów wychowania, tworzyły lub nawiązywały do szerokiego ruchu Nowego Wychowania. Ruch ten, jako bardzo żywotny w 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 pedagogiki społecznej i pedagogiki specjalnej (Lepalczyk, 2001, s. 94–104). Przykładem może być przyjęta przez H. Radlińską koncepcja sił duchowych. Koncepcja ta wyraźnie inspirowana jest założeniami 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. Realizacja obowiązku szkolnego przez całą generację dzieci i młodzieży oraz upowszechnianie oświaty wśród ludności dorosłej – było podstawową problematyką rodzącej się pedagogiki społecznej. Zagadnienie „akcji socjalnej” – pomocy społecznej zostało podjęte dopiero w drugiej kolejności (Wroczyński, 1984, s. 8–10).

Innym ważnym kierunkiem w dziedzinie pedagogiki społecznej, pozostającym w nurcie empirycznej pedagogiki naukowej, była rozwijająca się wówczas socjologia, a zwłaszcza socjologia wychowania – z takimi jej przedstawicielami, jak: Florian Znaniecki, Józef Chałasiński, Jan Stanisław Bystron, którzy pozostawali pod wpływem poglądów Emila Durkheima, reprezentanta kierunku socjologizmu pedagogicznego wyraźnie nawiązującego do tradycji socjologii Augusta Comta (Wołoszyn, 1998).

Podstawową myślą socjologii, z 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. Charakterystyczne również dla pedagogiki społecznej i socjologii wychowania było nastawienie praktyczne i prakseologiczne, zwłaszcza gdy chodzi o cel badań naukowych.

Na powstanie polskiej pedagogiki społecznej bardzo duży wpływ miała ówczesna empiryczna pedagogika niemiecka, wyraźnie nawiązująca do pozytywistycznego modelu poznania naukowego – Paula Bergemanna, Paula Bartha, Adolfa Busemanna (Wroczyński, 1985; Kamiński, 1982). Wpływ ten jednak jest złożony i należy odróżnić ogólnie przyjętą przez polską pedagogikę społeczną ideę pojmowania wychowania jako funkcji społecznej od zróżnicowanej filozofii wychowania pedagogiki niemieckiej (Wujek, 1996, s. 371). Bardzo ważny i do końca nierozczytany, z punktu widzenia wyodrębniania się pedagogiki społecznej, jest wpływ niemieckiej pedagogiki idealistycznej Paula Natorpa (Sośnicki, 1967).

Inspiracje płynące z pedagogiki empirycznej od takich prekursorów pedagogiki społecznej, jak: Jan Władysław Dawid, Aniela Szygówna, Stanisław Karpowicz, oraz z socjologii wychowania – Florian Znaniecki, Józef Chałasiński, Jan Stanisław Bystron – znajdujemy w dziełach przedstawicielki pedagogiki społecznej – Heleny Radlińskiej. Odnajdujemy w nich zarówno wpływ koncepcji biologizmu i ewolucjonizmu (pojmowanych często deterministycznie, tam gdzie chodzi o sposób rozumienia człowieka i jego funkcjonowania w środowisku), i wyraźny wpływ socjologizmu w całej koncepcji oddziaływań społecznych (Radlińska, 1935, 1939).

Wydaje się, że wiele innych nurtów wychowania przyjmowało wówczas natchylenie społeczne i że ówczesna pedagogika oraz namysł nad wychowaniem akcentował jego społeczny wymiar. Jako przykład można podać, między innymi, rodzącą się 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 również dodać, że na pedagogikę społeczną ważny wpływ miała ówczesna pedagogika kultury. Na przykład, Helena Radlińska w koncepcji środowiska i oddziaływań społecznych dużo miejsca poświęca kulturze. Autorka ta posługiwała się pojęciem kręgu kulturowego oraz pojęciem twórczości, tak ważnymi dla pedagogiki kultury (Radlińska, 1961). Podobne tendencje odnajdujemy w pracach Kazimierz Kornilowicza – także pioniera i inspiratora pedagogiki społecznej, który zapoczątkował systematyczne charakterystyki polskich organizacji oświatowych, kulturalnych i społeczno-wychowawczych. Zwracał również uwagę, na tzw. „konsumpcję kulturalną” oraz problematykę upowszechniania twórczości kulturalnej (Kornilowicz, 1930). Problematyka kultury zdaje się w ówczesnych ujęciach w pedagogice społecznej mało „epistemologicznie” pogłębiona i sprowadzana głównie do wymiaru praktycznego, tj. do przygotowania do udziału w kulturze, w jej realnym przebiegu, który, między innymi, determinuje rozwój jednostki.

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 ówczesne warunki społeczno-polityczne. Są one drugim filarem, na którym opiera się pedagogika społeczna. Przekonania społeczno-polityczne prekursorów i twórców pedagogiki społecznej są kluczowe w kształtowaniu się i ugruntowywaniu podstaw ideowych pedagogiki społecznej. Problem podstaw ideowych jest ważny dla koncepcji pedagogiki, w tym pedagogiki społecznej, gdyż przyjęte określone idee filozoficzne (ontologiczne, epistemologiczne, aksjologiczne), wyznaczają przedmiot badań, zakreślając jego obszary, co wiąże się z przyjmowaną metodologią (Wroczyński, 1975). Problematyka związku pedagogiki społecznej z polityką społeczną i oświatową wydaje się 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 ku orientacji ideologicznej, wynikającej z programów społeczno-politycznych Polskiej Partii Socjalistycznej, niektórzy powiązani byli również z ruchem niepodległościowo-rewolucyjnym. Owocowało to nachyleniem pedagogiki społecznej na socjalny i społeczno-kulturowy aspekt wychowania oraz zorientowaniem jej na problematykę rodzących się potrzeb społecznych, których realizacja powinna być oparta na ideach i zasadach organizowania życia społecznego. Badacze tego okresu, właśnie dzięki tym inspiracjom, wpisali pedagogikę społeczną w nurt tzw. pedagogiki „wzmożenia duchowego” (Theiss, 2001, s. 14). Pedagogika ta zajmowała się problemem wychowania narodowego oraz głosiła radykalne hasła przebudowy społecznej: równość wobec praw, tolerancja narodowo-religijna, zniesienie nędzy, powszechny dostęp do oświaty i kultury (Araszkiewicz, 1978, s. 30–37).

Przedstawione rozważania są próbą ukazania teoretycznych podstaw pedagogiki społecznej, w okresie gdy wyodrębniała się ona i krystalizowała jako odrębna subdyscyplina pedagogiki w Polsce. Analiza tego okresu świadczy, że pedagogika społeczna u swoich początków przybrała wyraźną orientację socjolo-

giczną i empiryczną, 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).

Do metodologii badań pedagodzy społeczni wykorzystywali procedury badawcze 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, np. metoda indywidualnych przypadków czy metoda monograficzna, 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 metodologii pozytywistycznej (Pilch, 1995; Lalak, 2001; Urbaniak-Zajac, 2001). Sprawa ta zresztą wymaga dokładnego rozeznania i badań, zwłaszcza z punktu widzenia podejmowanych na gruncie pedagogiki społecznej takich koncepcji, jak np. koncepcja badania w działaniu czy też koncepcja tzw. „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.

Przedstawiona próba rekonstrukcji teoretycznych podstaw pedagogiki społecznej wskazuje na jej dość jednoznaczny i jednolity rodowód. Jednak kształtowanie się teoretycznych podstaw tej dyscypliny jest procesem złożonym. Wskazywanie bowiem przez pedagogów społecznych nowych obszarów badawczych często nie idzie w parze z ich racjonalną penetracją i poszukiwaniem uzasadnień. Metarefleksja poświęcona przedmiotowi badań pedagogiki społecznej, podejmowanym procedurom badawczym, formułowaniu celów, a także refleksja nad stosowanym językiem i sposobami uprawomocniania stawianych tez jest szczególnie „spowolniona” przez dominujący praktyczny charakter pedagogiki społecznej i sprowadzanie jej często tylko do formułowania dyrektyw postępowania praktycznego. Było tak również u początku jej istnienia. Bardzo wymownym jest w tym względzie to, iż ówczesni pedagodzy społeczni, często współpracownicy i uczniowie H. Radlińskiej, zajmowali się przede wszystkim praktyczną działalnością społeczną, podejmując różne działania środowiskowe, w mniejszym zaś stopniu zajmując się analizami teoretycznymi. Można wymienić działalność, takich osób jak: Maria Aszoft, Anna Chmielewska, Henryk Dinter, Aleksandra Majewska, Emilia Manteuffel-Szoega, Tadeusz Szymański i wielu innych (Lepalczyk, 2001).

Patrząc z perspektywy lat można dzisiaj postawić pytanie, na ile pedagogika społeczna po latach swojego istnienia wyodrębniła się jako samodzielna nauka. Czy tam, gdzie chodzi o określenie przedmiotu 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 swoistych 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.: *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*. Warszawa 1978.
- Chmaj L.: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa 1963.
- Cichosz M.: *Poszukiwania za pomocą analizy kontekstu uzasadnienia twierdzeń. Próba nowego spojrzenia na badania teorii wychowania*. W: *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*. Red. A. Tchorzewski. Bydgoszcz 1994.
- Cichosz M.: *Założenia filozoficzne w pedagogice społecznej, pola poszukiwań*. W: *Pedagogika społeczna, tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*. Red. E. Trempała, M. Cichosz. Olecko 2001.
- Ciczkowski W.: *Metodologiczne aspekty badań nad rozwojem myśli pedagogicznej*. "Forum Oświatowe" 1995, nr 1–2.
- Ciczkowski W.: *Strukturalizm genetyczny w badaniu nad rozwojem myśli pedagogicznej*. W: *Stan i perspektywy historii wychowania*. Red. W. Jamrożek. Poznań 1995.
- Drynda D.: *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej*. Katowice 1987.
- Herbut J.: *Nauka*. W: *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin 1997.
- Kamiński A.: *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Red. R. Wroczyński, T. Pilch. Wrocław 1974.
- Kamiński A.: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa 1982.
- Kamiński St.: *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Wyd I. 1981, wyd II. Lublin 1995.
- Korniłowicz K.: *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*. W: *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Red. K. Korniłowicz. Warszawa 1930.
- Kunowski St.: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa 1993.
- Lalak D.: *W poszukiwaniu nowej perspektywy badawczej, refleksje metodologiczne*. W: *Pedagogika społeczna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*. Red. E. Trempała, M. Cichosz. Olecko 2001.
- Lepalczyk I.: *Helena Radlińska, życie i twórczość*. Toruń 2001.
- Losse J.: *Wprowadzenie do filozofii nauki*. Warszawa 2001.
- Marciszewski W.: *Mała encyklopedia logiki*. Wrocław 1988.
- Marciszewski W.: *Metody analizy tekstu naukowego*. Warszawa 1981.
- Melosik Z.: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń-Poznań 1995.
- Melosik Z.: *Epistemologia postmodernizmu*. W: *Nieobecne dyskursy*. Część III, pod red. Z. Kwiecińskiego. Toruń 1993.
- Nowak S.: *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*. Warszawa 1984.
- Paszkiwicz E.: *Struktura teorii psychologicznych*. Warszawa 1983.
- Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1995.
- Radlińska H.: *Pedagogika społeczna*. Wrocław 1961.
- Sośnicki K.: *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa 1967.
- Stępień A.B.: *Wstęp do filozofii*. Lublin 1995.

- Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 1998.
- Such J., Szcześniak M.: *Filozofia nauki*. Poznań 1997.
- Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*. Tom III. Warszawa 1978.
- Theiss W.: *Radlińska*. Warszawa 1984.
- Theiss W.: *Pedagogika społeczna okresu II Rzeczypospolitej (Pytania o naukowy dyskurs)*. W: *Pedagogika społeczna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*. Red. E. Trempała, M. Cichosz. Olecko 2001.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J.: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Łódź 2001.
- Wołoszyn St.: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*. Kielce 1998.
- Wroczyński R.: *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1985.
- Wroczyński R.: *Nurt pedagogiki społecznej w polskich koncepcjach wychowawczych*. „Studia pedagogiczne”, tom XLVI. Warszawa 1984.
- Wroczyński R.: *O niektórych właściwościach badań pedagogicznych*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Red. R. Wroczyński, T. Pilch. Warszawa 1974.
- Wroczyński R.: *Rozwój nauk pedagogicznych*. W: *Dzieje oświaty polskiej*. Warszawa 1987
- Wujek T.: *Wprowadzenie do andragogiki*. Warszawa 1996.
- Zeidler P.: *Spór o wartości poznawcze nauki doby postmodernizmu*. W: Zeidler- Janiszewska A. (red.): *Oblicza postmoderny*. Warszawa 1992.

Summary

In the paper, the author presents his attempt of the reconstruction of theoretical bases of social pedagogy. He proves a uniform origin of the social pedagogy. The author claims that metareflection on the subject of research of social pedagogy, procedures followed during the research, formulation of objectives, as well as reflection over the language and the ways of validation of proposed theses is slowed down by a dominant practical nature of social pedagogy and by amounting it to the formulation of directives of practical procedures.