

Cichosz Mariusz

ZAŁOŻENIA FILOZOFICZNE W PEDAGOGICE SPOŁECZNEJ — POLA POSZUKIWAŃ

Wśród przedstawicieli i twórców współczesnej, polskiej pedagogiki społecznej narasta coraz wyraźniej i mocniej przekonanie, iż istnieje duża potrzeba dokonania precyzyjnej metodologicznej charakterystyki tej dyscypliny, określenia jej specyfiki jako odrębnej nauki i ukazania jej podstaw teoretycznych. Potrzeba takiego uściślenia i dążenie do niego jest jednocześnie konsekwencją rozwoju każdej nauki w ogóle i potrzebą świadomości tego rozwoju, a więc posiadania wiedzy na temat przyjmowanych założeń, ich interpretacji, zmian i świadomości różnorodnych kontekstów, które na to wpływają, zarówno w wymiarze namysłu intelektualnego jak i w wymiarze działań praktycznych. Dla określenia przyjmowanych założeń szczególnie ważna wydaje się analiza źródeł każdej nauki, również pedagogiki społecznej, tego jaki był naukowy kontekst jej powstawania, z jakich tradycji wyrastała.

Odnosnie do pedagogiki społecznej, problem ukazania jej ideowych źródeł oraz tego do jakich nurtów wiedzy naukowej nawiązywała i z których wyływała, pomimo wielu szczegółowych analiz tego zagadnienia, pozostaje nadal aktualny (Wroczyński, 1985; Wroczyński, 1963; Sośnicki, 1967; Chmaj, 1963). Sytuacja ta bowiem jest o tyle złożona i nie rozpoznana do końca, że czas w którym powstawała polska pedagogika społeczna (przełom XIX i XX wieku), kontekst ideowy tamtych lat był bardzo zróżnicowany. Przede wszystkim możemy mówić o bardzo dużej i żywej wówczas tradycji pozytywistycznej przyjmującej określony (scjentystyczny) model poznania naukowego. Tradycja ta była bardzo żywa pomimo przełomu antypozytywistycznego, który pojawił się wówczas, zwłaszcza na gruncie nauk humanistycznych, w których zaczęto przyjmować odmienny od pozytywistycznego model poznania naukowego (W. Dilthei, W. Windelband, H. Rickert). Wpływ tradycji pozytywistycznej zaowocował rozwojem empirycznej pedagogiki naukowej jako dominującej w ówczesnej pedagogice

polskiej i jej wielu kierunkach, np. u Jana W. Dawida czy Stanisława Karpowicza (Wołoszyn, 1998; Drynda, 1987). Jednym z tych kierunków, ważnym z kolei dla rozwoju pedagogiki społecznej, była ówczesna pedagogika socjologiczna, szczególnie zaś podobnie, pozytywistycznie inspirowana socjologia wychowania wywodząca się jeszcze od E. Durkheima z takimi jej przedstawicielami w Polsce tamtych lat jak F. Znaniński, S. Bystron, J. Chałasiński. Dla powstania polskiej pedagogiki społecznej bardzo ważny był również wpływ ówczesnej empirycznej pedagogiki niemieckiej, mocno nawiązującej do pozytywistycznego modelu poznania naukowego (P. Bergeman, P. Natorp, P. Barth). Jej wpływ 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 empirycznej pedagogiki niemieckiej (Wujek, 1996, s. 371). Poza wyżej wspomnianymi inspiracjami pozytywistycznymi ważnymi dla pedagogiki społecznej, co owocowało przyjmowaniem przez nią określonych sposobów poznawania rzeczywistości społecznej i formułowania przez nią dyrektyw postępowania praktycznego, na bazie których budowano określoną metodologię pracy społeczno-wychowawczej w środowisku, można mówić również o widocznym wpływie i inspiracjach innych, odmiennych ideowo kierunków pedagogiki. Jednym z nich była pedagogika kultury z takimi jej ówczesnymi przedstawicielami jak: B. Nawroczyński, Z. Mysłakowski, S. Hessen, B. Suchodolski.

Wszystkie tu wspomniane konteksty i wątki jeżeli chodzi o sposób rozumienia nauki, jej zadań, celów, sposobów opisywania, wyjaśniania i uzasadniania poznawanej rzeczywistości a przede wszystkim budowania praktyki — określania sposobów działania praktycznego, można odnaleźć u prekursorów i twórców polskiej pedagogiki społecznej. Jest tak zarówno w wypadku J. Moszczeńskiej, A. Szcówny, J. W. Dawida, S. Karpowicza, ale przede wszystkim u Heleny Radlińskiej, której postawę intelektualną w tym względzie można uznać za wysoce otwartą a nawet „eklektyczną”. Tak więc można powiedzieć, że pedagogika społeczna od samych początków swojego istnienia bazuje na wyżej opisanych inspiracjach odnośnie do przedmiotu swoich zainteresowań, którym uczyniła człowieka uwikłanego w środowisko i jego oddziaływanie. Pedagogika ta przyjmowała określone wizje człowieka. Były to wizje człowieka o określonej konstrukcji bio-psychicznej zawsze uwikłanej i uzależnionej od wpływów środowiska w stosunku do którego przyjmowano również różne koncepcje (A. Kargulowa). Takie podejście zawsze wyraźnie lokowało pedagogikę społeczną w nurtach socjologicznych jej rozumienia z różnymi nachyleniami interpretacyjnymi, od materialistyczno-biologizacyjnych i ewolucjonistycznych (tam gdzie chodzi o sposób rozumienia relacji społecznych) do humanistyczno-personalistycznych (tam gdzie chodzi o sposób rozumienia człowieka jako nadawcy i odbiorcy określonych działań w konkretnych warunkach społecznych).

Obecnie po wielu przemianach, które dokonały się w pedagogice w ogóle, w sposobie rozumienia tej nauki i uwzględnieniu wielu nieobecnych kontekstów wobec rzeczywistości wychowania, a przede wszystkim w obliczu wielu realnych przemian społecznych, pojawiła się również potrzeba metarefleksji i reinterpretacji w odniesieniu do obszarów zainteresowań pedagogiki społecznej i wielu twierdzeń, które były dotychczas w związku z nimi stawiane. Bliska bowiem takim naukom jak filozofia społeczna, socjologia, socjologia wychowania, psychologia społeczna czy antropologia niesie sobą wyraźne odniesienia do wielu teorii stawianych na gruncie wyżej wymienionych nauk. Teorii, które próbują tłumaczyć świat społecznych relacji, fakt bycia przez człowieka istotą społeczną a przede wszystkim fakt kreowania świata społecznego. Wskazać by tu można na takie teorie, jak teoria funkcjonalizmu społecznego, która określając wzajemne związki między zachowaniami, zjawiskami i instytucjami społecznymi oraz tłumacząc ich rolę w integracji i podtrzymywaniu ciągłości struktury systemu społecznego daje mocne podstawy w uzasadnieniu wielu zadań i celów, jakie stawia się w pedagogice społecznej (Turowski, 1993; Szacki, 1977). Podobnie inspirujące i ważne w tym względzie są teorie interakcjonizmu czy strukturalizmu, zwłaszcza na poziomie ich socjologicznych interpretacji. Poza wyżej wymienionymi teoriami bardzo ważne dla pedagogiki społecznej wydają się również takie teorie jak: teoria zmiany społecznej — w niej zwłaszcza koncepcja konfliktu społecznego, a przede wszystkim koncepcja kooperacji. Dla przyjmowanych w pedagogice społecznej koncepcji człowieka wydaje się ważne rozczytanie koncepcji personalizmu, tego czy i w jakiej postaci był on i jest w niej przyjmowany. W odniesieniu do wyżej przywołanych teorii i koncepcji (jak również do wielu innych przyjmowanych w naukach społecznych) powstaje pytanie czy pedagogika społeczna, by dobrze zrozumieć i uzasadnić obszary swoich badań, wykorzystuje je tylko wskazując na pewne schematy i modele, czy też odniesienia jej do powyższych teorii i koncepcji 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?

Poniżej przedstawię próbę określenia przedmiotu pedagogiki społecznej, przyjmując z klasycznej metodologii nauk określony model pojmowania nauki i rozumienia naukowości, zgodnie z którym podstawowym komponentem każdej nauki jest jej przedmiot zainteresowań określony jednoznacznie i aspektywnie. Według powyższego modelu przedmiot każdej nauki uwikłany jest zawsze w określoną filozofię i w tym sensie problematyka filozoficzna (przyjmowanych założeń filozoficznych) jest pierwotną i źródłową dla określenia każdej nauki i to niezależnie od przyjmowanego stanowiska teoriopoznawczego i metodologicznego (Nowak, 1984). Dążąc więc do charakterystyki każdej nauki, w tym i pedagogiki społecznej, należy

przede wszystkim dokonać rekonstrukcji przyjmowanych w niej założeń filozoficznych odnośnie do wskazywanego przedmiotu zainteresowań (Wroczyński, 1974).

Założenia filozoficzne przyjmowane w określonych naukach — teoriach naukowych bywają artykułowane wprost, *explicite* lub też trzeba dokonać rekonstrukcji wybranej koncepcji by je ujawnić. Mogą one bowiem być niejako ukryte, zawarte *implicite* przy okazji podawania określonych twierdzeń, czy też jak w wypadku pedagogiki, przy okazji formułowania dyrektyw postępowania praktycznego. Praktycyzm bowiem może być metodologiczny ale i epistemologiczny, wówczas można szukać uzasadnienia dla przyjmowanych tez i dyrektyw postępowania praktycznego w określonej filozofii, która określa tego kto działa, po co, w jakich obszarach (Kamiński, 1981, s. 126).

Tradycja polskiej pedagogiki społecznej, zwłaszcza tej uprawianej po wojnie jak i obecnie, wyraźnie pokazuje, że przyjmowane w niej założenia filozoficzne, choć często jednolite źródłowo, rzadko bywają ujawniane wprost. Dominujący charakter praktyczny pedagogiki społecznej i sprowadzanie jej do poziomu opisywania określonych zjawisk związanych z funkcjonowaniem życia społecznego oraz metod jego przekształcania powoduje, że stosunkowo niewiele miejsca poświęca się w niej na rozważania analityczne, odnoszące się do natury przedmiotu badań, jak i sposobu zdobywania wiedzy, w związku z tym przedmiotem. Podejmowane analizy mają tu wyraźny charakter opisowy i instrumentalny. Można powiedzieć, iż założenia filozoficzne nie tylko są tu ukryte, ale nawet można mówić o pewnej „ucieczce” od nich i z rzadka podejmowanej metarefleksji w tej sprawie.

Poszukiwanie założeń filozoficznych, jakie leżą u podstaw danej nauki, w tym i pedagogiki społecznej, wiąże się z określeniem determinantów każdej nauki. Nawiązując tu do klasycznej metodologii nauk wskazuje się, że to właśnie na poziomie determinantów założeń tych należy poszukiwać. Wśród determinantów każdej nauki wymienia się: przedmiot, cel, metody, logiczną strukturę oraz język (Kamiński, 1981, s. 162; Stępień, 1980, s. 40). Każda więc nauka, by nią być, musi w sposób wyraźny — jednoznaczny i aspektywny, wskazywać na przedmiot, którym się zajmuje, który bada, musi wyraźnie formułować, jakie cele w badaniach tych jej przyświecają. Każda nauka również posługuje się i dopracowuje specyficznych dla siebie, a uzależnionych od przedmiotu, metod jego badania. Im bardziej precyzyjnie przedmiot ten jest określony, tym wyraźniej wskazuje na sposób jego poznawania — na metodę. Z kolei, gdy zasób metod badawczych jest dość duży i są one specyficzne, tym wyraźniej uwidacznia się specyficzna — logiczna struktura nabudowującej się wiedzy. Tym bardziej charakterystyczny staje się sposób uzasadniania tez i twierdzeń, jakie przyjmuje się w efekcie rozpoznawania i rozczytywania przedmiotu badań. Wszystko to z kolei prowadzi do wyodrębnienia się coraz bardziej specyficznego

i charakterystycznego języka danej nauki, który zawsze staje się językiem specyficznym właśnie.

Nie wnikając we wzajemne relacje, w jakich pozostają wymienione tu determinanty każdej nauki (przedmiot, cel, metoda, logiczna struktura i język), w tym i pedagogiki społecznej, należy stwierdzić, że istnieje między nimi pewna hierarchia ważności (Kamiński, 1981). Na szczycie tej hierarchii stoi zawsze przedmiot. Wszelkie więc rozstrzygnięcia dotyczące przedmiotu nauki, jako pierwszego członu hierarchii w decydujący sposób wpływają na pozostałe elementy tejże hierarchii. Rozstrzygnięcia te z kolei bazują na tym, że przedmiot jest zawsze uwikłany w założenia filozoficzne właśnie, które to założenia ustalają systemowe znaczenia podstawowych pojęć odnoszących się do przedmiotu i w konsekwencji specyficzny dla teorii naukowej język, za pomocą którego teoria ta ujmuje swój przedmiot. Założenia te w efekcie wyznaczają również pola badawcze danej nauki, a więc i w konsekwencji metody badań; „przedmiot bowiem wiedzy naukowej i jej cel determinują w zasadniczych rysach sposób jej zdobywania — metodę...” (Kamiński, 1981, s. 183).

Przyjęcie wyżej opisanych determinantów nauki, ich hierarchicznego ustawienia i szczególnej roli założeń filozoficznych odnośnie do przyjmowanego przedmiotu wydaje się niezależne od sposobu rozumienia pedagogiki, jako nauki w ogóle. Może tu ona więc być rozumiana zarówno jako nauka bardziej przyrodnicza albo humanistyczna — tam, gdzie chodzi o specyfikę przedmiotu poznania, czy też jako nauka bardziej indukcyjna albo dedukcyjna — tam, gdzie chodzi o sposób badania tego przedmiotu, czy też jako nauka bardziej praktyczna albo teoretyczna — tam, gdzie chodzi o przedstawienie i realizację tego co jest i co być powinno.

Przyjęcie wskazanych wyżej determinantów nauki wydaje się również niezależne od przyjętej tradycji rozumienia nauki, jako sposobu rozumienia świata, a więc niezależnie od przyjęcia: czy to perspektywy racjonalizmu i empiryzmu w teorii bytu czy też obiektywizmu czy subiektywizmu w etyce; albo też niezależnie od współcześnie lansowanego pluralizmu metodologicznego i teoretycznego z wyraźną postawą agnostycyzmu, sceptycyzmu, irracjonalizmu i relatywizmu (to w nawiązaniu do współczesnych inspiracji postmodernistycznych). Jak więc i jakie założenia filozoficzne określają przedmiot badań każdej nauki, w tym i przedmiot pedagogiki społecznej? Wymienia się tu założenia: ontologiczne, epistemologiczne i aksjologiczne (Paszkwicz, 1983).

Założenia ontologiczne odnoszą się do struktury ontycznej, poznawanej rzeczywistości, założenia epistemologiczne mówią o tym, co i jak poznajemy, jak można i na ile poznawać wyznaczoną rzeczywistość, a w końcu założenia aksjologiczne mówią o tym, jak funkcjonują wartości, czym są i jakie są, jak wyznaczają wskazaną rzeczywistość i jak są w niej obecne. Pozostaje wskazać, jaki jest zakres zainteresowań pedagogiki społecznej

i jaki z tego wyłania się jej przedmiot, do którego odnoszą się wyróżnione tu założenia filozoficzne?

Opierając się na współczesnych sposobach rozumienia pedagogiki społecznej, co odnajduje odbicie w jej określeniach i definicjach, jakie podają jej wybrani, reprezentatywni dla kierunku twórcy, dość wyraźnie można wyznaczyć zakres jej zainteresowań.

Anna Przecławaska przedmiot pedagogiki społecznej określa w sposób następujący: „...przedmiotem pedagogiki społecznej jest problematyka konstruowania środowiska wychowawczego ułatwiającego osobowy rozwój człowieka oraz metody wychowawczego postępowania, które temu sprzyjają...” (Przecławaska, 1993).

Wiesław Theiss o przedmiocie pedagogiki społecznej mówi, że „...pedagogika społeczna zajmuje się teorią środowiskowych uwarunkowań edukacji i rozwoju człowieka oraz teorią i praktyką kształtowania środowiska...” (Theiss, 1996, s. 9).

Stanisław Kawula tak określa przedmiot pedagogiki społecznej: „...pedagogika społeczna skupia się na problematyce środowiskowych uwarunkowań procesów wychowawczych oraz na analizie warunków (czynników) umożliwiających zaspokajanie potrzeb rozwojowych człowieka (grup ludzkich) w różnych fazach jego życia i różnorodnych sytuacjach życiowych...” (Kawula, 1996, s. 29).

Podobnie określa przedmiot pedagogiki społecznej E. Trempała „...pedagogika społeczna zajmuje się problematyką środowiskowych uwarunkowań wychowawczych oraz warunków umożliwiających zaspokojenie potrzeb rozwojowych jednostki i grup społecznych w poszczególnych fazach rozwoju ontogenetycznego człowieka...” (Trempała, 1999, s. 11–12).

Z kolei Andrzej Radziewicz–Winnicki o pedagogice społecznej mówi, iż jest to: „...teoria edukacyjnego działania w środowisku ze szczególnym uwzględnieniem obok takich działań jak kompensacja i profilaktyka modernizacji...” (Radziewicz–Winnicki, 1995, s. 22).

Alicja i Józef Kargulowie uważają, że „...przedmiotem pedagogiki społecznej są te jednostki i grupy społeczne, które nie nadążają za rozwojem społecznym i cywilizacyjnym oraz te jednostki, grupy i organizacje społeczne, a także podejmowane przez nich działania i rozwijane procesy, które skutki owych opóźnień niwelują...” (Kargulowa, Kargul, 1991, s. 3).

Wojciech Pasterniak mówi, iż „...zadaniem pedagogiki społecznej jest zmierzenie się z problemem rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania wartości w warunkach życia społecznego, stworzenia społecznej pedagogiki wartości...” (Pasterniak, 1995).

Tadeusz Pilch zaznacza, iż „...związek konieczny między praktyką działalności społecznej a określonymi normami etycznymi jest oczywisty. Musi ten związek pojawić się w typologii celów pedagogiki społecznej [...] oraz w odniesieniu do przedmiotu pedagogiki społecznej” (Pilch, 1998).

Biorąc pod uwagę powyższe określenia pedagogiki społecznej, jak również cały współczesny kontekst badań, jakie są na jej gruncie przeprowadzane wyraźnie można wskazać, iż przedmiot jej zainteresowań odnosi się głównie do określenia: człowieka — zwłaszcza w perspektywie zapewnienia jego prawidłowego rozwoju (A. Przećławska, W. Theiss, S. Kawula, E. Trempała), środowiska — zwłaszcza w kontekście uwarunkowań środowiskowych funkcjonowania człowieka i jego rozwoju (A. Przećławska, A. Radziejewicz–Winnicki, W. Theiss, S. Kawula, E. Trempała), działania społecznego — zwłaszcza w odniesieniu do sposobu kształtowania środowiska (A. Przećławska — konstruowanie, W. Theiss — przekształcanie, A. Radziejewicz–Winnicki — modernizacja, czy stanowisko E. Marynowicz–Hetki) oraz wartości — w kontekście ich społecznego funkcjonowania i wpływu na rozwój zarówno człowieka jak i funkcjonującego środowiska (W. Paścarniak, T. Frąckowiak, T. Pilch).

Problem wzajemnych odniesień wskazanych tu obszarów (elementów) przedmiotu pedagogiki społecznej oczekuje odpowiedniego rozpoznania i analiz, choć bardzo ważną wydaje się tu pozycja i rola wartości, które określają zarówno koncepcję człowieka jak i koncepcję działania społecznego (Pilch, 1998 s. 167). Nie można bowiem pojąć i zrozumieć człowieka, a tym bardziej działań społecznych, bez odniesienia do wartości.

Ostatecznie więc można powiedzieć, że przyjęte powyżej założenia filozoficzne: ontologiczne, epistemologiczne i aksjologiczne odnoszą się, czy też określają zarówno koncepcję człowieka, środowiska, działań społecznych, jak i wartości, które stanowią przedmiot pedagogiki społecznej. Pozostaje pytanie: czy dobrane tu definicje pedagogiki społecznej, w oparciu o które dokonano analizy przedmiotu tej dyscypliny, rzeczywiście reprezentują dominujący dziś sposób jej widzenia i uprawiania? Czy jest to dziś kierunek jednolity, czy też w ramach szeroko rozumianej pedagogiki społecznej można wyróżnić różne kierunki i trendy. Czy w tym sensie i w jaki sposób współczesna pedagogika społeczna nawiązuje do szeroko przyjmowanych i obecnych w naukach społecznych teorii, takich jak na przykład: teoria funkcjonalizmu, interakcjonizmu symbolicznego, strukturalizmu, które to teorie wyraźnie na swoim gruncie interpretują problem istnienia człowieka zwłaszcza w kontekście społecznym, relacji społecznych w ogóle oraz problem działania społecznego. Pytania powyższe są ważne i kluczowe, gdyż wskazane obszary leżą w granicach przedmiotu pedagogiki społecznej.

BIBLIOGRAFIA

- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa 1963.
- Drynda D., *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje*. Katowice 1987.
- Kamiński S., *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin 1981.
- Kargulowa A., Kargul J., *W poszukiwaniu paradygmatu pedagogiki społecznej*, [w:] *Forum Oświatowe*, 1991.
- Kawula S., *Studia z pedagogiki społecznej*. Olsztyn 1996.
- Nowak S., *Odmiany filozofii nauki*, [w:] *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, pod red. Nowak S., Warszawa 1984.
- Pasterniak W., *Wiedza o wartościach w pedagogice społecznej*, [w:] *Socjalizacja a wartości*, pod red. Frąckowiak T., Modrzewski J., Poznań 1995.
- Paszkievicz E., *Struktura teorii psychologicznych*. Warszawa 1983.
- Pilch T., *Aksjologiczne korzenie i współczesne odniesienia pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, pod red. Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Cyrańska E., Łódź 1998.
- Przećławska A., *Wychowanie jako spotkanie, kilka pytań zamiast wstępu*, [w:] *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych*, pod red. Przećławska A., Warszawa 1993.
- Radziewicz-Winnicki A., *Teorie modernizacji a kształtowanie środowisk wychowawczych w warunkach zmiany społecznej*, [w:] *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*, pod red. Radziewicz-Winnicki A. Katowice 1995.
- Stępień A., B., *Wstęp do filozofii*, Lublin 1995.
- Szacki J., *Czy kryzys socjologii*, Warszawa 1977.
- Sońnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.
- Theiss W., Przećławska A., *Pedagogika społeczna — nowe zadania i szanse*, [w:] *Pedagogika społeczna kręgi poszukiwań*, pod red. Przećławska A., Warszawa 1996.
- Turowski J., *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin 1993.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku*, Kielce 1998.
- Wroczyński R., *Mysł pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1963.
- Wroczyński R., *O niektórych właściwościach badań pedagogicznych*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, pod red. Wroczyński R., Pilch T., Warszawa 1974.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985.
- Wujek T., *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa 1996.