

Mariusz Cichosz

1.1. ŹRÓDŁA I KIERUNKI ROZWOJU POLSKIEJ PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ

100 lat pedagogiki społecznej

Profesor Stefan Wołoszyn w jednym ze swoich wykładów stwierdził, że „polscy pedagodzy stworzyli i od stu lat twórczo rozwijają dyscyplinę naukową nazwaną pedagogiką społeczną” (Wołoszyn, 2001: 3). Rzeczywiście w środowisku pedagogów społecznych podkreśla się, że polska pedagogika społeczna nie znajduje w pedagogice zachodniej ścisłego odpowiednika, że jest w istocie „tworem” naszym, rodzimym – polskim. Choć oczywiście nawiązuje ona do pewnych określonych nurtów i koncepcji wyrastających z przełomu XIX i XX wieku, nurtów charakterystycznych szczególnie dla rozwijających się wówczas nauk społecznych, w tym i pedagogiki, to tylko w Polsce wyodrębniła się ostatecznie jako odrębna dyscyplina na gruncie pedagogii, poza czy też obok, socjologii wychowania (Sośnicki, 1967, por. Wołoszyn, 1998, por. Araszkiewicz, 1978, por. Drynda, 1987). Można również powiedzieć, że od samych początków jej istnienia (pomijając okres politycznej cenzury w latach powojennych), obserwujemy „administracyjny” rozwój tej dyscypliny. Ciągłe przyrastający „potencjał” osób zajmujących się badaniami środowiskowymi, duży i widoczny przyrost publikacji, które poruszały i poruszają problemy wskazywane przez pedagogów społecznych jako im właściwych czy w końcu również widoczny rozwój instytucji (naukowo-badawczych) związanych z pedagogiką społeczną – wszystko to może wskazywać na widoczny rozwój tej dyscypliny, a nawet na pewną dynamikę tego rozwoju. Czy jednak rozwojowi temu towarzyszy równocześnie rozwój tej dyscypliny pod względem metodologicznym i epistemologicznym?

Jest to w gruncie rzeczy sprawa dość niejednoznaczna i trudna do wyjaśnienia, gdyż o rozwoju nauki, zgodnie z klasycznie rozumianymi kanonami ogólnej metodologii nauk, świadczy „bogactwo” wypracowanych przez nią teorii i koncepcji, które odnoszą się do wskazanego przez nią przedmiotu. „Bogactwo” stawianych twierdzeń i formułowanych praw, w efekcie pozwala na coraz bardziej precyzyjne określenie paradygmatów danej nauki (Kamiński, 1995: 167-208, por. Such, 1997: 69). Tym czasem w odniesieniu do pedagogiki społecznej, pomimo tak długiego czasu jej istnienia, trudno jest mówić o dużym dorobku w tym względzie. Po dość jednolicie definiowanym przedmiocie pedagogiki społecznej, przynajmniej od roku 1957, kiedy (upraszczając oczywiście) stała się ona „pedagogiką środowiskową”, i to był główny nurt jej uprawiania (choć jak się wydaje, niejednolicie interpretowany (Ciczkowski, 1996: 52-56), można było spodziewać się, że wygeneruje ona jako samodzielna subdyscyplina pedagogiki określone koncepcje i teorie. Koncepcje środowiska czy koncepcje człowieka uwikłanego w to środowisko. Można było spodziewać się, że wypracuje samodzielne koncepcje działania społecznego, że dopisze swoiste i specyficzne sposoby rozumienia życia społecznego do bogatych teorii socjalizacji, interakcji społecznych czy też szeroko nawiąże do różnych koncepcji zmiany społecznej. Tym czasem trudno jest doszukać się jakiegoś szczególnego dorobku pedagogiki społecznej w tym względzie, a jednocześnie można już od wielu lat, a szczególnie owocne są pod tym względem lata 80. i 90., obserwować bardzo duży przyrost prac badawczych pisanych na gruncie pedagogiki społecznej – choć jednocześnie uderza ich dominujący charakter opisowy i diagnostyczny (Cichosz, 2001: 93).

Wydaje się więc, że dominujący praktyczny charakter pedagogiki społecznej jest pewnego rodzaju pułapką dla niej, pułapką, która paradoksalnie pozwala jej trwać, ale jednocześnie słabo pod wyżej opisanym względem się rozwijać. Praktycyzm bowiem w nauce może być metodologiczny, co prowadzi często do pewnego rodzaju instrumentalizmu, ale może być też epistemologiczny i wówczas szuka uzasadnień dla przyjmowanych tez i dyrektyw postępowania praktycznego – źródłowo zawsze w określonej filozofii – a to może być drogą do samodzielnych i specyficznych rozwiązań, a więc w efekcie do niezależności na etapie sposobów uprawomocniania wiedzy (Paszkiwicz, 1983; Nowak, 1983: 14-20). W odniesieniu do pedagogiki społecznej zachodzi przypuszczenie, że jej praktycyzm jest mało pogłębiony epistemologicznie. Sprawa ta jednak wymaga szczegółowych i źródłowych badań, których w pedagogice społecznej jest ciągle za mało.

Uproszczony obraz rozwoju pedagogiki społecznej

Można postawić pytanie, czy w dotychczasowych próbach analizy rozwoju pedagogiki społecznej, zwłaszcza pod względem jej charakterystyki metodologicznej, nie posługiwano się pewnymi uproszczeniami, które w efekcie zniekształcają jej oblicze?

Po tak długim okresie istnienia, pedagogika społeczna, w zasadzie do dzisiaj poza nielicznymi analizami przeprowadzonymi w tej sprawie, próbującymi pokazać i badać istniejącą tu różnorodność (Smolińska-Theiss, Theiss, 1995: 37-47, por. Smolińska-Theiss, 2001: 25-34), postrzegana jest pod względem metodologicznym i ideowym (chodzi tu o kontekst uzasadnienia, czyli między innymi o specyfikę przyjmowanych założeń, oraz ich konsekwencje metodologiczne) jako dość jednorodna i jednolita (Wołczyk, 1979: 16-36,). Zgodnie z takim podejściem jako reprezentatywnych dla kierunku i zachowujących tę „względną jednolitą ciągłość” podaje się nieustannie w rozmaitych opracowaniach H. Radlińską, A. Kamińskiego i R. Wroczyńskiego.

Czy rzeczywiście można postrzegać pedagogikę społeczną jako metodologicznie i ideowo jednolitą i jednorodną? Czy raczej można na jej gruncie wyodrębnić różne sposoby rozumienia i badania, tak a nie inaczej określanego przez nią przedmiotu? Czy w końcu, w związku z tym można wskazać na określone etapy rozwoju pedagogiki społecznej oraz czy wyżej wymienieni jej twórcy są rzeczywiście najbardziej reprezentatywni dla tego kierunku i wyznaczają kluczowe momenty w jej rozwoju?

Wydaje się również, że na powyższe pytania nie będzie można wiarygodnie odpowiedzieć z punktu widzenia potrzeby przyjęcia określonej perspektywy badań, dotychczas mało obecnej. Chodzi tu o próbę zrozumienia pedagogiki społecznej na tle rozwoju innych nauk społecznych, zarówno w pierwszym okresie jej istnienia, to jest do drugiej wojny światowej, oraz, a może przede wszystkim, po drugiej wojnie światowej. Szczególnie chodzi tu o analizę okresu po 1957 roku, kiedy to pedagogika społeczna po okresie blokującej ją politycznej cenzury „powróciła” wraz z innymi naukami społecznymi jako równie uprawniona dyscyplina akademicka (Smolińska-Theiss, 2001: 25-33, por. Kawula, 1996: 31-39). W powyższym sensie nie można zrozumieć pedagogiki społecznej bez analizy jej powiązań z polityką oświatową oraz polityką społeczną państwa, nie można jej zrozumieć bez odniesienia do idei pedagogiki socjalistycznej, ale również bez odniesienia do określonych koncepcji wziętych wówczas z socjologii wychowania (zwłaszcza w odniesieniu do pedagogiki społecznej po drugiej wojnie światowej) (Smolińska - Theiss, 2001). Bez próby analizy tych odniesień mało czytelne będą wypracowane przez pedagogikę społeczną takie koncepcje, jak: koncepcja całościowego systemu edukacji, koncepcja integracyjnego funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku, a w niej cała koncepcja szkoły otwartej, środowiskowej, dalej koncepcja wychowania pozaszkolnego, kształcenia ustawicznego czy problematyka czasu wolnego – jako kluczowych zagadnień pedagogiki społecznej tamtych lat. Współczesne próby uprawiania pedagogiki społecznej bez krytycznej analizy powyższych kontekstów wydają się nieporozumieniem i mogą jedynie blokować rozwój tej dyscypliny.

Wstępna zresztą próba spojrzenia na pedagogikę społeczną i etapy jej rozwoju z punktu widzenia powyższych uwag każe przyjąć, iż w całym dotychczasowym okresie jej istnienia można wskazać co najmniej trzy okresy ważne dla jej rozwoju, okresy,

które jednocześnie są odmienne w swoich inspiracjach i zupełnie odmiennie, w swoisty sposób „zbudowały” pedagogikę społeczną.

Trzy etapy rozwoju pedagogiki społecznej

Pierwszym, źródłowym okresem dla polskiej pedagogiki społecznej jest okres jej prekursorów. Tych, którzy nie będąc pedagogami społecznymi, poprzez swoje poszukiwania i badania ostatecznie inspirowali powstanie pedagogiki społecznej (Kamiński, 1982: 16-32, por. Wroczyński, 1985: 43-55). Możemy do nich zaliczyć zarówno przedstawicieli rodzącej się wówczas polskiej polityki społecznej, a więc: L. Krzywickiego, K. Krzeczковского, Z. Daszyńską-Golińską oraz S. Rychlińskiego, ale również przedstawicieli polskiej socjologii wychowania, takich jak np.: F. Znaniecki, St. Bystroń, J. Chałasiński.

Bardzo ważne dla powstania polskiej pedagogiki społecznej były również bogato rozwijające się wówczas nurty wychowania (S. Wołoszyn, 1998, s. 32-45). Szczególnie istotne i ważne wydają się kierunki pedagogiczne Ruchu Nowego Wychowania, takie jak: wychowanie progresywne, pedagogika funkcjonalna czy pedagogika eksperymentalna. Bardzo istotny w tym względzie, a często pomijany przez badaczy tego zagadnienia jest fakt, 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 przypadku zarówno pedagogiki społecznej jak i pedagogiki specjalnej (Lepalczyk, 2001: 94-104).

Podobnie jak polityka społeczna czy socjologia wychowania oraz wymienione tu kierunki w pedagogice, jako istotnie inspirujące pedagogikę społeczną, miały wyraźny rodowód pozytywistyczny – scjentystyczny, tam, gdzie chodzi o model poznania naukowego, jaki przyjmowały. Taki sam rodowód miała empiryczna pedagogika niemiecka, na przedstawicieli której powoływała się H. Radlińska. Wszystkie wskazane tu wątki i źródła, szczególnie jeżeli chodzi o sposób rozumienia nauki, jej zadań i celów, sposobów opisywania, wyjaśniania i uzasadniania poznawanej rzeczywistości, a przede wszystkim budowania praktyki – określania sposobów działania praktycznego, można znaleźć u wczesnych już przedstawicieli i twórców pedagogiki społecznej. Jest tak zarówno w przypadku J. Moszczeńskiej, A. Szcówny, M. Lipskiej-Librachowej, J. W. Dawida, St. Karpowicza a przede wszystkim u H. Radlińskiej (Wroczyński, 1987).

Wydaje się, że pod względem metodologicznym okres ten jest dość jednolity i jednorodny, że pedagogika społeczna u swoich początków przybrała wyraźną socjologiczną i empiryczną orientację, choć z różnymi oczywiście nachyleniami interpretacyjnymi. Sprawa jednak nie wydaje się już tak jednoznaczna i oczywista, gdy mówimy o źródłach ideowych pedagogiki społecznej tego okresu. Wiązanie się polskich pedagogów społecznych z ruchem niepodległościowo – rewolucyjnym rodziło oczywiście

konsekwencje dla przyjmowanych przez nią źródłowo idei i powodowało, że czerpała ona z określonej aksjologii, a więc również nawiązywała do określonych kierunków pedagogicznych. Bardzo istotne pod tym względem są inspiracje tak zwanej pedagogiki wzmoczenia duchowego (Theiss, 1984, por. Theiss, 2001: 17-19).

Wszystkie opisane tu inspiracje odnajdujemy u H. Radlińskiej, która potrafiła wyprowadzić z nich bardzo ciekawą i specyficzną koncepcję pedagogiki społecznej, bogato osadzoną w wielu awangardowych wówczas kierunkach pedagogiki oraz tradycjach filozoficznych. Rola i znaczenie H. Radlińskiej w tym pierwszym okresie, okresie prekursorów i twórców, wydaje się absolutnie niepodważalna i wyjątkowa. Polska pedagogika społeczna tego okresu dzięki H. Radlińskiej była pedagogiką, która z jednej strony dopracowała się bogatego warsztatu badawczego, z drugiej zaś strony potrafiła szukać swoich podstaw w bogatych tradycjach filozoficznych.

Ten pierwszy okres rozwoju pedagogiki społecznej kończy się wraz ze śmiercią H. Radlińskiej w 1954 roku. To, w jaki sposób i w jakim zakresie szkoła H. Radlińskiej była kontynuowana przez jej bezpośrednich uczniów: I. Lepalczyk, A. Kamińskiego, A. Chmielewską, R. Frohlicha, O. Czerniawską, A. Majewską oraz R. Wroczyńskiego i innych, pozostaje kwestią szczegółowych badań. Wydaje się, że szkoła ta oczywiście kontynuowana była, lecz jak dalece, w jaki sposób, na ile pozwalały na to zupełnie inne warunki i nowy powojenny rzeczywisty i deklarowany ład społeczny, to pozostaje kwestią dalszego szczegółowego rozeznania. W tym sensie np. bardzo interesującą jest analiza poglądów A. Kamińskiego, którego często wskazuje się jako kontynuatora poglądów H. Radlińskiej. Tym czasem pedagogika społeczna w ujęciu tego autora jest dość specyficzna, nosi cechy odrębności i oryginalności wpływającej zarówno ze specyficznych doświadczeń samego autora jak i z określonych warunków, w których powstawała (Śliwerski, 1999: 34-54, por. Ciczkowski, 1996).

Pomijając datę śmierci H. Radlińskiej, pierwszy przedstawiony tu okres rozwoju pedagogiki społecznej, w sensie organizacyjnym kończy się dość dramatycznie w roku 1950, kiedy to niektóre nauki społeczne, w tym pedagogika społeczna, w zaistniałych nowych warunkach społeczno-politycznych zostaje zlikwidowana. Wiele nurtów pedagogiki przedwojennej, w tym pedagogika społeczna, zostało w tym okresie skrytykowane jako burżuazyjne – nie przystające do nowych warunków społeczno-politycznych i nowego ładu społecznego (Auleytner, 2000: 33, por. Hejnicka-Bezwińska, 2000:180). Ocenzurowano wówczas dorobek wielu pedagogów, w tym pedagogów społecznych, przeznaczając na przemiał wiele cennych prac przez nich napisanych (Hejnicka-Bezwińska, 2000:174), a cały kierunek pedagogiki społecznej poddano ideologicznej krytyce.

Polska pedagogika społeczna odrodziła się jednak po niespełna dziesięciu latach, w roku 1957, kiedy to po ogólnopolskim zjeździe pedagogów społecznych powstała w Warszawie pod kierunkiem R. Wroczyńskiego na Uniwersytecie Warszawskim, Katedra Pedagogiki Społecznej. Była to wówczas druga w Polsce katedra pedagogiki społecznej, po zlikwidowanej wcześniej katedrze w Łodzi (Smolińska-Theiss, Theiss,

1998: 175). W ten sposób rozpoczyna się drugi okres istnienia pedagogiki społecznej, okres zupełnie innych inspiracji, innych warunków, okres, z którego w pewnym sensie wyłania się zupełnie inna pedagogika społeczna. H. Gąsior pisał wówczas o pedagogice społecznej w sposób następujący: „Można powiedzieć, że pedagogika społeczna weszła w Polsce socjalistycznej w jakościowo nowy etap rozwoju, wzbogacając się o nowe pozycje podstawowe z tego zakresu, metodologię badań, działy zainteresowań badawczych i formy kształcenia kadry pedagogów społecznych” oraz dalej, „W systemie wychowania socjalistycznego zmieniła się radykalnie polityka społeczna, oświatowa i opiekuńcza państwa. Zmienił się społeczny i klasowy sens działalności opiekuńczo-wychowawczej pedagoga społecznego i teorii służby społecznej. Opiekuństwo i wychowanie środowiskowe zajmuje dziś priorytetowe miejsce w socjalistycznym, jednolitym systemie wychowania. Jest to wyraz troski państwa demokratycznego o prawidłowy rozwój młodego pokolenia pod względem fizycznym, intelektualnym i społeczno-moralnym”. Do działów zaś pedagogiki społecznej zaliczono: „- teorie wychowania pozaszkolnego, - teorie pracy kulturalno-oświatowej, - teorie wczasów (rekreacji i zagospodarowania czasu wolnego), - kształcenie permanentne, - teorie pracy pedagogicznej w organizacjach i związkach młodzieżowych, - teorie szkoły środowiskowej-otwartej, - teorie planowania i organizowania środowiska wychowawczego” (Gąsior, 1979: 74-75).

W ten oto sposób polska pedagogika społeczna weszła w zupełnie nowy okres swojego rozwoju. Odtąd była to głównie pedagogika środowiskowa, która w mniejszym stopniu zajmowała się problematyką socjalną, pedagogika, która współpracując z polityką oświatową państwa, dążyła do wcielenia w życie określonej wizji społeczeństwa, gdzie wszelkie oddziaływania społeczne tworzyłyby zintegrowany system powiązań. O funkcjach i zadaniach tak rozumianej pedagogiki społecznej jeszcze w roku 1984 pisał A. O. Uziębło: „zadaniem, funkcją, rolą pedagogiki społecznej jako nauki i działań tych, którzy ją praktycznie stosują, jest wspólne z polityką społeczną współdziałanie w przebudowie struktur społecznych poprzez wychowanie nowego człowieka” (Uziębło, 1984:29). Tak określona pedagogika społeczna, jak to już wyżej powiedziano, była bardzo mocno powiązana z polityką oświatową państwa. Szczególną rolę odgrywały tu prace J. Wołczyka, J. Szczepańskiego, M. Pęcherskiego (Wołczyk, 1974, por. Szczepański, 1973). Dla pedagogiki społecznej tamtych lat, jako zintegrowanej z polityką oświatową, bardzo ważne były różnego rodzaju akty prawne, które politykę tę stanowiły. Szczególnie istotne są tu postanowienia zawarte w ustawie z 1961 roku (Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania) czy też ustawa z 1973 roku (Uchwała Sejmu PRL o systemie edukacji narodowej). Bez analizy tych i innych jeszcze rozporządzeń oraz aktów prawnych trudno jest dzisiaj do końca zrozumieć, przede wszystkim w sensie ideowym, czym była pedagogika społeczna tamtych lat.

Drugim ważnym źródłem pedagogiki społecznej omawianego okresu była socjologia wychowania, z której pedagogika społeczna zaczerpnęła całą teorię systemu w odniesieniu do koncepcji funkcjonowania środowiska wychowawczego. Dużą rolę

odegrały tu badania St.Kowalskiego i jego zespołu (Kowalski, 1974). W tym czasie kontynuowany był też nurt socjalny polskiej pedagogiki społecznej, wywodzący się ze szkoły H. Radlińskiej. Nurt ten kontynuowany był głównie w Katedrze Pedagogiki Społecznej w Łodzi na czele z takimi jej przedstawicielami jak: A. Kamiński, I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka.

Niekwestionowanym liderem pedagogiki społecznej tego okresu jej rozwoju był R. Wroczyński, który starał się wraz z licznym gronem swoich współpracowników stworzyć i rozwijać pedagogikę społeczną jako pedagogikę środowiskową, podejmując liczne problemy funkcjonowania środowiska społecznego człowieka (Pilch, 1996; por. Theiss, Pawłowicz, 2001).

Omawiana pedagogika społeczna drugiego okresu swojego rozwoju pod względem ideowym na pewno była odmienna od tej, jaką tworzyli jej prekursorzy oraz H. Radlińska. Pod względem metodologicznym natomiast możemy tu mówić o pewnej ciągłości tej dyscypliny, a przez to o jej jednorodności na tym poziomie. Była to bowiem cały czas pedagogika empiryczna, z dużą preferencją badań ilościowych na poziomie pomiaru środowiskowego i diagnozy społecznej, w odniesieniu do różnych zjawisk życia społecznego (Kamiński, 1974, por Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2001, por. Pilch, 2001). Biorąc jednocześnie przedstawione wyżej różne inspiracje, jakie kształtowały pedagogikę społeczną od początków jej istnienia, można śmiało powiedzieć, że obok tak ważnych dla niej postaci jak H. Radlińska i R. Wroczyński, równie ważnymi, bo wpisującymi się w określone interpretacje a przez to kierunki w ramach pedagogiki społecznej, byli A. Kamiński, S. Kowalski, J. Wołczyk, A. O. Uziębło.

Obecnie, począwszy od przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, możemy mówić o wejściu pedagogiki społecznej w trzeci okres jej istnienia. Okres ten wydaje się również, jak dwa poprzednie, odmienny od pozostałych. W okresie tym na gruncie podstaw ideowych, tak jak cała polska pedagogika, również pedagogika społeczna została uwolniona z gorsetu zideologizowanej pedagogiki socjalistycznej. W związku z tym wiele koncepcji, które wyrastały z tej pedagogiki i z tych inspiracji, straciło aktualność i rację bytu. Jest tak na przykład w przypadku idei, która wówczas w dużej mierze budowała pedagogikę społeczną, idei kształtowania integrycyjnie funkcjonującego systemu wychowawczego w środowisku, jako całościowego systemu edukacji. W nowym pluralistycznym społeczeństwie, w nowych warunkach różnorodności ideowej, również odnośnie wychowania powyższa idea wydaje się nieadekwatna do zaistniałej społecznej sytuacji (Cichosz, 2001).

Obecnie wydaje się dość widocznym powrót pedagogiki społecznej do problematyki socjalnej, problematyki zagrożeń życia społecznego. Czy jest to jednak powrót do źródeł, do bogatej tradycji pedagogiki społecznej wypracowanej przed wojną, czy raczej pedagogika społeczna będzie musiała odnaleźć się w kontekście innych, bogatych współczesnych teorii odnoszących się do życia społecznego? Czy przetrwa ona czas obecnych przemian, potrafiąc analizować je w sposób swoisty i właściwy tylko sobie, za pomocą wypracowanych przez siebie metod i sposobów badawczych?

Przedstawiona powyżej próba charakterystyki pedagogiki społecznej pod względem etapów jej rozwoju jest oczywiście tylko próbą. Pełna charakterystyka bowiem wymaga wielu źródłowych badań i szczegółowego, wielopoziomowego rozeznania powyższych zagadnień. Dlatego też powyższe rozważania noszą znamiona powierzchowności, ogólności i w zamierzeniu ich autora są raczej pewnym sygnałem. Pedagogika społeczna bowiem, ażeby trwać i rozwijać się jako ważna subdyscyplina w pedagogice, musi poddawać krytycznej analizie swój dorobek. Niniejsze rozważania są wyrazem takich dążeń, a jednocześnie wyrastają z przekonania o ważności tej dyscypliny dla rozwoju polskiej pedagogiki w ogóle, jak i dla konkretnych problemów życia społecznego, z punktu widzenia potrzeby ich rozwiązywania, ze względu na dobro każdego człowieka – uczestnika życia społecznego.