

Wojciech Sroczyński

Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku

ORCID: 0000-0002-3957-893X

DOI: 10.35464/1642-672X.PS.2020.3.01

Problem prekursorów pedagogiki społecznej w procesie kształtowania się tej dyscypliny pedagogicznej

The problem of the precursors of social pedagogy in the process of shaping this educational discipline

ABSTRACT: In the article, the author addresses the problem of precursors of social pedagogy, supplementing the existing characteristics presented in the scientific literature with new threads. He also asks questions about the criteria for including other social thinkers and activists into circle of these precursors, pointing to cases of constant replenishment of this group.

This article focuses on the presentation of foreign and Polish scholars whose work preceded the emergence of social pedagogy and could have influenced the creation of this pedagogical discipline in Poland by Helena Radlińska.

KEYWORDS: social pedagogy, precursors.

STRESZCZENIE: W artykule autor podejmuje problem prekursorów pedagogiki społecznej, uzupełniając dotychczasowe charakterystyki prezentowane w literaturze naukowej o nowe wątki. Stawia także pytania o kryteria włączania kolejnych myślicieli społecznych i działaczy do kręgu owych prekursorów, wskazując na przypadki stałego uzupełniania tego grona.

Skupia się na prezentacji zagranicznych i polskich uczonych, których twórczość wyprzedziła powstanie pedagogiki społecznej i mogła wpłynąć na wykreowanie tej dyscypliny pedagogicznej w Polsce przez Helenę Radlińską.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika społeczna, prekursorzy.

Wprowadzenie

Wykształcenie się jakiejś dziedziny wiedzy, nauki, dyscypliny naukowej ma swoją genezę – początek i historię. Źródła tkwią w zasobach innych dyscyplin naukowych, już wykreowanych, o uprawomocnionych teoriach i metodologiach, które mogą dostarczać przesłanek do formułowania tez, opracowywania metodologii i konstruowania narzędzi badawczych wyłaniającym się naukom. W ten sposób dokonuje się postęp w badaniach, nauce i wiedzy, którą dysponuje ludzkość. Wyodrębnienie się pedagogiki, jako dyscypliny najpierw humanistycznej, a kolejno społecznej, poprzedziły wyniki studiów naukowych, dociekań, refleksji, badań tych nauk, z którymi dziś współpracuje. Podobnie w odniesieniu do dyscypliny pedagogicznej, jaką jest pedagogika społeczna można wskazać na wiedzę zgromadzoną przez wcześniej już (lub równolegle) wypracowane teorie przyrodnicze, psychologiczne, politologiczne, socjologiczne, filozoficzne. Nie bez znaczenia dla rozwoju tej dyscypliny pedagogicznej były zmiany zachodzące w ideologiach społecznych, samych społecznościach, polityce społecznej w ciągu pewnego okresu. Pedagogika społeczna, podobnie jak inne nauki badające zmiany społeczne, poszukuje związku między życiem społecznym a edukacją. Ten związek jest oczywisty, ponieważ postęp w rozwijaniu się społeczności, w ich dążeniu do osiągnięcia coraz wyższego poziomu dobrostanu, ma swoje początki w edukacji. Ta natomiast zależy od uprawiania polityki, w której zabezpieczone zostają warunki do pełnej i powszechnej edukacji. W kreowaniu nowych myśli, postępie naukowym i wyodrębnianiu się nowych nurtów uczestniczą oczywiście ludzie – intelektualiści, filozofowie, myśliciele – którzy w jakimś okresie czasu, z uwagi na społeczne potrzeby wysyłają sygnały, konstruują tezy i teorie, syntetyzują poglądy, tak że w efekcie powstaje nowy kierunek wiedzy. Takie osoby o wizji wybiegającej poza historyczny okres ich życia określamy mianem prekursorów.

Przez prekursorów w tym szkicu będę rozumiał uczonych, intelektualistów, działaczy, którzy swą aktywnością przyczynili się do skierowania myśli i pracy pedagogicznej w stronę społeczno-środowiskowych uwarunkowań wychowania, wskazywali na jego powiązanie z warunkami życia, jego ekonomiczne, polityczne podstawy, wskazywali na potrzebę zmiany tych warunków przez działania systemowe, jak i pracę społecznikowską zaangażowanych osób. Problem prekursorów pedagogiki społecznej nie jest ostatecznie rozwiązany. Z jednej strony sięga się do czasów lub myśli zbyt odległych, mających nikły związek z kształtowaniem się pedagogiki społecznej, przyjmując stosunkowo szeroki zakres kryteriów. Można zauważyć w tym kontekście, że

rozważania ukierunkowujące starania o lepszą edukację mają zawsze wymiar społeczny, więc wszelkie uwagi o ideologiach wychowania, stratyfikacyjnych, politycznych, kulturowych uwarunkowaniach edukacji są społeczne i mogłyby być włączone do ścieżki rozwoju tej dyscypliny. Wydaje się, że przyjąć należy bardziej sprecyzowane kryteria kształtowania się poglądów i kreowania działań, które w procesie rozwoju tej nauki pozwoliły na budowanie teorii pedagogiki społecznej.

W szkicu tym nie zajmuję się dokładną analizą poglądów wybranych prekursorów pedagogiki społecznej, pozostawiając to zadanie historykom wychowania i myśli pedagogicznej. Celem jest pokazanie, że ta dyscyplina pedagogiczna ma własne korzenie, co niezbędne jest w sensie psychologicznym do odczucia więzi przez adeptów pedagogiki z jej problemami.

Zagraniczna myśl prekursorska w zakresie pedagogiki społecznej

Każda dziedzina wiedzy zanim rozwinię się w system teoretyczny przechodzi przez etapy rozważań, spekulacji, badań empirycznych. Korzysta z dorobku naukowego innych nauk. Wątro zatem zastanawiać się nad kształtowaniem się teorii pedagogiki społecznej, pytając, czy wpływ na jej początki (genezę) i rozwój miały przemyślenia, teorie innych nauk, czy może przede wszystkim doświadczenia działaczy edukacyjnych, społeczników, refleksje myślicieli i uczonych? W tym szkicu chcę przede wszystkim poruszyć problem tzw. prekursorów tej dyscypliny. Zagadnienie wpływu myślicieli jest o tyle ważne, że w najnowszym opracowaniu hasła „pedagogika społeczna” w ogólnie dostępnych zasobach źródłowych, np. w Wikipedii (https://pl.wikipedia.org/wiki/Pedagogika_spo%C5%82eczna) znajdujemy nazwiska nowe, dotąd nieobecne w zestawie tzw. prekursorów tej nauki. Powstaje pytanie czy włączanie do kręgu prekursorów osób bez podania kryteriów jest uzasadnione, czy nie prowadzi to do nadmiernego poszerzania grona twórców tej dyscypliny? Nowe nazwiska włącza na przykład także do plejady prekursorów Mariusz Cichosz (2014, s. 20–22) w swej książce prezentującej zarys problematyki pedagogiki społecznej. Dokonajmy krótkiego krytycznego przeglądu, ponieważ nadmierne poszerzanie kręgu osób mogących tworzyć przesłanki do wykreowania tej nauki wydają się mało uzasadnione.

Niektórzy współcześni teoretycy pedagogiki społecznej (hasło: pedagogika społeczna w Wikipedii: https://pl.wikipedia.org/wiki/Pedagogika_spo%C5%82eczna) sięgają nawet do Tomasza z Akwinu (ok. 1225–1274). Dzieła i myśli tego wybitnego teologa są powszechnie obecne w kręgach humanistyki. Znany jest on nie tylko z rozważań teologicznych, również z badania natu-

ry ludzkiej i hierarchii bytów z uwagi na ich złożoną strukturę (byty nieożywione; ożywione, ożywione i czujące, ożywione, czujące i myślące). Ale nie te myśli przecież mogą inspirować pedagoga społecznego. W 7 tomie *Sumy teologicznej* odnoszącym się do rozważań o człowieku wskazuje na znaczenie demokratycznych więzi łączących kobietę i mężczyznę, opartych na wzajemnej miłości, co przecież decyduje o psychopedagogicznym klimacie środowiska rodzinnego. I ten wątek jego rozważań mógłby stać się przedmiotem bardziej pogłębionej analizy współczesnych pedagogów społecznych. Jak pisał:

...w gatunku ludzkim mężczyzna i kobieta łączą się razem nie tylko z powodu konieczności rodzenia – jak to jest u innych zwierząt, lecz także ze względu na życie domowe, w którym inne zadania spadają na mężczyznę, a inne na kobietę [...] między mężczyzną i kobietą winna istnieć więź wspólnotowa (św. Tomasz z Akwinu, 2007, s. 85).

Współcześnie wprawdzie inaczej postrzegamy role rodzinne kobiety i mężczyzny, ponieważ obowiązki zawodowe podejmowane przez obojga rodziców czynią ich relacje i więzi jeszcze bardziej wspomagającymi i pogłębionymi we wzajemnym wypełnianiu zadań. Może ta myśl być jakimś przyczynkiem dla niektórych współczesnych badaczy do rozważań o stosunkach rodzinnych. Niemniej takie odległe, średniowieczne odniesienie się do uznanego teologa, świętego i doktora Kościoła w kontekście pedagogiki społecznej, wydaje się jednak nadużyciem.

Podobnie dalekie wydają się powiązania różnych myślicieli Odrodzenia, Oświecenia itd. (np. Jean-Jacques'a Rousseau z jego koncepcją umowy społecznej czy Johna Locke'a z teorią wspólnoty) z procesem kształtowania się pedagogiki społecznej. Rousseau (1712–1778), autor *Rozprawy o nierówności, Umowy społecznej* i zasadniczego dzieła pedagogicznego *Emil, czyli o wychowaniu*, znany jest na gruncie pedagogiki przede wszystkim z poglądu, iż w kształtowaniu osobowości człowieka ważnym czynnikiem jest jego natura, która niejako samoczynnie kieruje jego rozwojem. Na społeczeństwie spoczywa natomiast obowiązek stwarzania (a nie narzucania) sprzyjających temu procesowi warunków. Mamy więc niejako przyczynek do dyskursu nad wychowującym społeczeństwem – teorii, w której mieści się koncepcja pedagogiki społecznej. Ale czy ten aspekt jego poglądu wystarczy, aby uznać tego myśliciela za prekursora pedagogiki społecznej? Odkrycie dzieciństwa, a co się z tym wiąże naturalnych, dostosowanych do wieku rozwojowego metod edukacyjnych i przestrzeni doświadczania, to również ważny aspekt myśli Rousseau. Dzieje myśli społecznej obfitują jednak w liczne tezy, teorie, po-

glądy filozofów i działaczy, których można by uznać za osoby wpływające na początki pedagogiki społecznej. Myśl społeczna socjalistów utopijnych, czy marksowska, jak i same poglądy Karola Marksa, Fryderyka Engelsa itp. wywarły znaczący wpływ na życie społeczne nie tylko w czasach ich działalności naukowej i politycznej. Czy jednak na podstawie poglądów z zakresu filozofii społecznej można uznać ich za prekursorów pedagogiki społecznej? Jeśli tak, to jedynie po uprzednich pogłębionych badaniach ich dorobku pod kątem wpływu na tę dyscyplinę pedagogiczną. Podobnie ma się sprawa z partiami politycznymi, stowarzyszeniami, organami władzy które Cichosz (2014) uznaje za mające wpływ na początki i kształtowanie się tej nauki pedagogicznej. Tutaj również nasuwają się wątpliwości wskazywania na instytucje społeczne. Cele społeczne / socjalne są przecież wpisywane w programy polityczne partii, ponieważ zabieg ten wynika z naturalnego ich charakteru – kształtowania polityki mającej zapewnić członkom społeczeństwa życie w sprzyjających warunkach bytowych. Podobnie ma się sprawa ze stowarzyszeniami czy organami władzy – ministerstwami, departamentami i wydziałami społecznymi w instytucjach państwowych (urzędach wojewódzkich), czy samorządowych. Problematiczne także jest uznanie na obecnym etapie rozwoju pedagogiki społecznej i pracy socjalnej wpływu Mary Richmond czy Alice Salomon za działaczki i uczone mające ścisły związek z genezą pedagogiki społecznej. Ich działania i koncepcje miały i korespondują przecież z początkami pracy socjalnej. Wiązano bowiem te osoby z nurtem socjalnym, który w przypadku Stanów Zjednoczonych Ameryki i Niemiec miał wyraźnie swoisty, właśnie socjalny, charakter. W warunkach rodzimych tę sferę wzajemnej pomocy od strony teoretycznej podejmowali pedagodzy społeczni, ponieważ praca socjalna – w aspekcie teoretycznym i praktycznym – w tym czasie w Polsce nie istniała. Wprawdzie aspekt pomocy, wsparcia był od początku kształtowania się pedagogiki społecznej obecny i występuje także współcześnie, a część instytucjonalnych pedagogicznych form tej nauki (zakłady, katedry uniwersyteckie) prowadzi badania i dociekania teoretyczne właśnie z pracy socjalnej. Uzasadnieniem jest teoria, iż celem pracy socjalnej, ale również pedagogiki, jest doprowadzenie osób znajdujących się w stanie deprivacji ekonomicznej, mentalnej na skutek bezrobocia, biedy, bezdomności, bezradności do stanu samo-zaradności m.in. przez edukację. Ten nurt rozważań i badań jest zatem dalej wspólny teoretykom pracy socjalnej i pedagogiki społecznej. Przy czym wydaje się, że tym drugim zasadniczo tylko w aspekcie teoretycznym w sytuacji, gdy wykształcił się zawód pracownika socjalnego, teoria pracy socjalnej i utworzone studia akademickie w tym kierunku. Wydaje się, że nie można zatem bez szczególnego uzasadnienia poszerzać kręgi twórców tej nauki

o nowe osoby – działaczy i myślicieli. Powstaje pytanie o kryteria uznania czyichś poglądów lub działalności za istotne dla wywołania tej nauki i dalszego jej postępu.

Wydaje się, że klarowny sposób uzasadnienia problemu wyboru tzw. prekursorów przedstawił Ryszard Wroczyński w książce zatytułowanej *Pedagogika społeczna*. Analiza tego tekstu upoważnia do sformułowania tezy, że brał on pod uwagę następujące kryteria: 1) wpływ środowiska lokalnego na pracę edukacyjną szkoły; 2) potrzebę kształtowania otoczenia społecznego szkoły, co określił za Radlińską pojęciem „melioracji”; 3) kształtowanie korzystnych warunków materialnych, życiowych w miejscu zamieszkania, które pozwolą na dobry rozwój osób i grup; 4) zainspirowanie nauczycieli do społecznikowskiej działalności edukacyjnej w środowisku życia uczniów; 5) zintegrowanie pracy szkolnej z potrzebami lokalnymi, co podnieść mogło jej rangę jako lokalnej placówki edukacyjnej i kulturalnej, jako placówki odpowiadającej na lokalne potrzeby, ale także je inspirującej, zgodnie z myślą Komeńskiego, że „całe życie jest szkołą”. Ta kwestia znajdzie później odzwierciedlenie w idei szkoły uspołecznionej; 6) teorie społeczne, których twórcy ulepszanie życia, pomoc człowiekowi w rozwoju postrzegali w ideach bezinteresownej pomocy, wolicjonalnych działaniach osób wykształconych, na których szczególnie spoczywa obowiązek troski o wykluczonych i pobudzanie społecznikowskiej aktywności. W tych ideach można doszukiwać się obecnie następstwa w postaci sił społecznych. W twórczości niektórych z tych prekursorów pojawia się pojęcie bezpośrednio oddające ich zainteresowanie związkiem pedagogiki i płaszczyzny społecznej, mianowicie *Sozialpaedagogik* – pedagogika społeczna, jak u Natorpa (*Sozialpaedagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*) lub *Soziale-Paedagogik*. To pierwsze określenie tłumaczy się raczej jako socjalna pedagogika, wskazując właśnie na jej pomocowy / socjalny charakter. Niektórzy z teoretyków traktowali pedagogikę społeczną jako praktyczne zastosowanie idei społecznych (filozofii społecznej) do poprawy życia, rozwoju osobowego przez wychowanie. Ten wątek obecny był przede wszystkim – jak można sądzić z wyboru owych myślicieli – w niemieckojęzycznej filozofii społecznej. Na początku XIX wieku – pisze Danuta Urbaniak-Zajac wypowiadając się w pogłębionym studium na temat niemieckiej pedagogiki społecznej (2003, s. 2007) – ratowanie zagrożonego porządku społecznego (niepewność związana ze zmianą systemu gospodarowania z feudalnego na kapitalistyczny, migracje ze wsi do miast, ubóstwo, patologie społeczne) intelektualistów i działaczy społeczni postrzegali w inwestowaniu w zasoby mentalne człowieka, aby zaradzić nędzy duchowej ubogich. Problemy społeczne uznane zostały zatem równocześnie za pedagogiczne, właśnie z uwagi na zindywiduali-

zowaną, osobowościową, orientację, a nie z uwagi na zmianę systemu społeczno-politycznego. Trzeba nadmienić, iż wspomaganie wysiłków osoby w jej staraniu o zmianę własnych postaw, cech wolicjonalnych i systemu wartości, które leży u podstaw postaw moralnych, wydawało się oświeceniowym myślicielom bardziej możliwe do zrealizowania, aniżeli podważanie ówczesnego układu politycznego. Te idee głosili przede wszystkim działacze orientacji socjalistycznej w wielu krajach, przyczyniając się do wybuchu rewolucji i wywołując radykalną zmianę układu politycznego (rewolucje 1905 i 1917 roku w Rosji). Działania oświeceniowe spowodowały powołanie m.in. w Niemczech, pisze Urbanik Zajac (2007, s. 353), wielu instytucji opieki nad dziećmi, wspierających rodzinę w jej działaniach wychowawczych, pojawiły się placówki edukacyjne dla młodzieży, zapewniające zaspokojenie w sposób godny potrzeb w czasie wolnym, i tych kierujących swoje edukacyjne oferty do środowiska robotniczego. To w takich warunkach rodziła się społeczno-pedagogiczna myśl i działania społecznikowskie określane obecnie mianem wolontariatu. Jak zobaczymy, przypomina to sytuację społeczno-polityczną i ideową, w której wykreowano polską pedagogikę społeczną.

Tak więc do prekursorów pedagogiki społecznej Wroczyński zaliczył: Johanna Heinricha Pestalozziego (szwajcarskiego nauczyciela i teoretyka pedagogiki), niemieckich przedstawicieli filozofii społecznej – Adolfa Diesterwega, Paula Bartha, Paula Natorpa, Paula Bergmana.

Przybliżmy krótko idee wymienionych myślicieli z uwagi na ich związek z pedagogiką społeczną.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), teoretyk wychowania i działacz opiekuńczo-oświatowy główne swe poglądy wyraził w książce pt. *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*. Ten szwajcarski pedagog, związany z myślą francuskiego oświecenia i helweckim Związkiem Patriotów, upowszechniał antyfeudalną ideologię Jana Jakuba Rousseau, narażając się tą postawą na więzienie. Po wyjściu na wolność zorganizował zakład rolniczo-wychowawczy dla ubogich i bezdomnych dzieci – pierwowzór „szkoły ludowej”. Wroczyński (1976, s. 42) wskazując na Pestalozziego jako prekursora pedagogiki społecznej, podkreśla uznanie przez niego roli środowiska, które jest źródłem „bodźców i wpływów warunkujących skuteczność wychowania i wyniki pracy szkoły”. W kształtowaniu właściwego środowiska wychowującego ważną rolę w tej koncepcji odgrywa nauczyciel, który ma wyzwolić zrozumienie zadań szkoły i wzbudzić do niej pozytywny stosunek społecznego otoczenia. Także w społeczeństwie współczesnym Wroczyńskiemu (przypomnijmy, że poglądy autora odnoszą się do polskiej rzeczywistości społeczno-politycznej i edukacyjnej lat 60.–70. XX w.) na nauczycielu spoczywał obowiązek meliorowania środowiska, czyli podejmo-

wania takiej działalności edukacyjnej w środowisku życia (wsi, miasta, osiedla), aby sprzyjało ono uzyskiwaniu przez szkołę pozytywnych rezultatów edukacyjnych. Pojęcie „meliorowanie środowiska”, przytoczone tutaj za Radlińską przez Wroczyńskiego w kontekście przybliżenia koncepcji środowiska wychowującego Pestalozziego, wejdzie na stałe do słownika pedagogiki społecznej. Według Wroczyńskiego zasługą Pestalozziego dla tej nauki jest dający się wyłonić z jego twórczości pogląd o znaczącej roli środowiska w warunkowaniu celowej pracy wychowawczej. Wynika z niego wniosek i postulat pod adresem edukacji środowiskowej: istnieje potrzeba celowo podejmowanych działań w zakresie selekcji bodźców środowiskowych, po to, aby wpływały one pozytywnie na rozwój i wychowanie człowieka. Ten postulat odnajdziemy także w twórczości innych klasyków pedagogiki społecznej, np. Aleksandra Kamińskiego, Stanisława Kowalskiego i Stanisława Kawuli.

Za prekursora współczesnej pedagogiki społecznej uznał Wroczyński także niemieckiego myśliciela, pedagoga, polityka „nauczyciela nauczycieli” Adolfa Diesterwega (1790–1866). Ten – jak podaje Wikipedia (Adolf Diesterweg, https://pl.wikipedia.org/wiki/Pedagogika_spo%C5%82eczna) – nauczyciel wykształcony w Hohe Schule Herborn i Eberhard Karls Universität Tübingen, wcielał poglądy Pestalozziego, gdy w 1829 roku został dyrektorem nowej szkoły w Moers. Od 1832 roku kierował również nowym państwowym seminarium w Berlinie. W 1846 roku założył „Instytucję Pestalozziego” w Pankow oraz „Towarzystwo Pestalozziego”, wspierające wdowy i sieroty po nauczycielach. Panowało przez długi okres przekonanie, że to on właśnie we wprowadzeniu pedagogicznym dla nauczycieli (*Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*, 1834) po raz pierwszy użył określenia *Sozialpädagogik* – pedagogika społeczna. Tę myśl, iż Diesterweg jest twórcą pojęcia „pedagogika społeczna”, powtarzają przez innych współczesnych jej teoretyków (Cichosz, 2014, s. 22), prostuje D. Urbaniak-Zajac (2007, s. 353, przyp. 4), podając Karla Magera (1810–1858) jako twórcę tego terminu. Istotnie w ogólnie dostępnych zasobach (Brytyjska Encyklopedia, Wikipedia) znajdujemy informację, że Mager w broszurze z 1844 roku stworzył termin „pedagogika społeczna”, mając na uwadze szeroką koncepcję edukacji, której celem jest umożliwienie nabywania kompetencji przez uczestnictwo w kulturze społeczeństwa, a nie tylko zdobywanie przez jednostkę wiedzy drogą kształcenia się. Diesterweg kierując do nauczycieli wiadomości na temat ubóstwa (w podręczniku *Schriften ueber Sozial-Paedagogik*) podkreślił rolę nauczycieli w udzielaniu pomocy materialnej i duchowej osobom pochodzącym z ubogich warstw społecznych. Tak więc problemy związane z ubóstwem, społecznikowskim charakterem zawodu nauczycielskiego, pomocą były obecne już w pierwszym etapie prekursorskim.

Diesterweg rozwiązanie kwestii społecznej upatrywał w działalności oświatowo-wychowawczej, traktując ją jako środek „do rozwiązywania problemów społecznych, których nie można rozwiązać w inny sposób” (Urbaniak-Zajac, 2007, s. 353). Warto na marginesie tych uwag zauważyć, że kwestii społecznej rozumianej jako rozbieżność między oczekiwaniami obywateli a sprawowaniem władzy politycznej przez rząd / państwo nie można w ogóle rozwiązać środkami osobowymi / jednostkowymi, bo wymagają one głębokich zmian systemowych (Danecki, 1997, s. 109–111). Jak pisał Jan Danecki: „Źródła kwestii społecznych tkwią nie na zewnątrz, lecz wewnątrz społeczeństwa: w mechanizmach życia zbiorowego, które generuje depryzację i poniżenie szerokich rzesz ludzkich”. Trzeba jednak dodać, że właśnie dzięki wyjątkowym osobom, ich osobliwym zdolnościom, umiejętnościom zjednywania innych do swego planu, rodzą się wielkie projekty i działania zapoczątkowujące przeobrażenia, które usuwają owe znaczące dla życia osobowego i zbiorowego dotkliwości. Taka jest rola prekursorów i ich następców.

Do prekursorów pedagogiki społecznej zalicza się również Paula Bartha (1852–1922), Paula Natorpa (1854–1924) oraz Paula Bergmanna (1862–1946), twórców pierwszych koncepcji pedagogiki społecznej. Paul Natorp, przedstawiciel neokantowskiej myśli, uznany jest *explicito* za prekursora pedagogiki społecznej. Zwrócił uwagę na to, że w wychowaniu człowieka decydującą rolę spełniają warunki życia społecznego, a nie indywidualne, osobowe cechy, ponieważ dzięki wspólnocie przyswajają on kompetencje umożliwiające mu funkcjonowanie w niej w pełni swego człowieczeństwa. Podkreślił rzecz ważną dla rozwoju pedagogicznej myśli społecznej mianowicie, że wychowanie nie jest procesem zachodzącym wyłącznie w układzie personalnym nauczyciel–uczeń w wyizolowanych warunkach szkoły, ale ma charakter społeczny i przebieg, jest uwarunkowane przez system społeczno-polityczny. Można w tej myśli doszukiwać się idei społeczeństwo wychowującego, którą później rozwinął wybitny polski socjolog Florian Znaniecki (1973).

Paul Barth, nauczyciel i uczonek, swoje dociekania na temat pedagogiki podbudowuje teorią socjologiczną, uznając, podobnie jak inni prekursorzy, wychowanie za element rzeczywistości społecznej. W tym kontekście wpisuje się w nurt tego myślenia o edukacji, który lokuje ją w teorii wychowującego społeczeństwa. Pedagogika społeczna byłaby taką koncepcją, którą także współcześnie określa się mianem pedagogiki socjologicznej czy socjologii pedagogicznej, mającą duży związek z socjologią wychowania / edukacji (Wołoszyn, 1993; Kawula, 2004).

Wprowadzenia pedagogiki społecznej do nauk empirycznych na gruncie społecznej myśli niemieckiej dokonał Bergmann. Jego zdaniem cele wychowa-

nia mogą być wyprowadzone drogą badań nad charakterem społeczeństwa, jego zmianą, ponieważ człowiek w sensie bytu indywidualnego (indywiduum) istnieje tylko w abstrakcji. W realnym życiu jest po prostu istotą społeczną. Według niego pedagogika społeczna, podobnie jak socjologia spencerowska odwołująca się do przyrodniczego ewolucjonizmu, nie może koncentrować się na jednostce, jak czyni to – dodajmy – na przykład pedagogika indywidualistyczna inspirowana psychologizmem. Bergmann pozostawia dwie przesłanki: jedną metodologiczną wynikającą z założeń epistemologicznych, na których oparta jest metodologia badania życia społecznego. Wedle organicystycznej koncepcji społeczeństwa, posiada ono strukturę podobną do struktury organizmu biologicznego, rozwojem społecznym rządzą prawa podobne do reguł ewolucji organizmów (Szacka, 2003, s. 99). Społeczeństwo, i zachodzące w nim procesy, może być poznawane w sposób podobny jak czynią to nauki przyrodnicze – na drodze doświadczalnej. Drugą przesłanką jest nadanie pedagogice szerokiego zakresu w poznaniu intelektualnym i badawczym, co ukierunkowuje badania pedagogiczne w stronę środowiska życia człowieka, to jest poza środowisko szkolne i kreowane tam procesy kształcenia i wychowania. Konsekwencją tego myślenia było zwrócenie uwagi na wychowawczą rolę rodziny i pomoc w wypełnianiu przez nią obowiązków stawianych przez społeczeństwo. Twórczość społeczno-pedagogiczna Bergmanna przyczyniła się do rozbudzenia zainteresowania problemami wychowania poza szkołą i edukacją pozszkolną. W wypełnianiu tych zadań obowiązywać miałyby zasada publicznej – prawnej i wychowawczej opieki. Można go również uznać za prekursora pedagogiki rodziny, opieki nad dzieckiem (pedagogiki opiekuńczej), pedagogiki kulturalno-oświatowej. Jak pisze Wroczyński (1976, s. 48):

Wielką wagę przywiązuje też do organizowania celowych form wychowania pozaszkolnego, instytucji wychowawczych typu czytelní, bibliotek, placówek wychowania artystycznego i umysłowego. Placówki te utrzymywane ze środków publicznych, powinny – jego zdaniem – organizować życie i wychowanie dziecka w środowisku.

Koncepcjom niemieckich teoretyków na temat pedagogiki społecznej wiele uwagi poświęca Urbaniak-Zajęc (2003; 2007), nie ma więc powodu, aby w tym szkicu szerzej omawiać wątki kształtowania się pedagogiki społecznej pod wpływem niemieckiej myśli filozoficzno-społecznej i społeczno-pedagogicznej. Warto jednak podać etapy rozwoju myślenia w kategoriach społeczno-pedagogicznych niemieckich filozofów, dające się wydedukować z analizy tekstu autorki. Wyróżnia ona następujące okresy chronologiczne niemiec-

kiej pedagogiki społecznej: (1) rozpad Cesarstwa Niemieckiego (Rzeszy Niemieckiej 1871–1918); (2) powstanie Republiki Weimarskiej (1919–1933), gdy w XIX wieku wraz z postępowaniem przemysłowym i przewartościowaniem konserwatywnej kultury mieszczańskiej i aspiracji narodowościowych (Wiosna Ludów) pojawiły się kryzysy o indywidualnym (osobowym) i zbiorowym charakterze: pijaństwo, żebractwo, prostytutcja, osłabienie więzi rodzinnych; (3) okres po drugiej wojnie światowej.

Dla zachowania zgodności z faktami należy podkreślić wpływ amerykańskiej myśli społecznej na rozwój socjalno-pomocowej teorii i praktyki socjalnej. Pod koniec XIX wieku działalność charytatywną prowadziło w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej wiele organizacji, powstały placówki przygotowujące do działalności charytatywnej, a w 1917 i w 1922 roku upublicznione zostały dwie ważne dla metodologii, metodyki i praktyki pracy socjalnej prace działaczki Mary Richmond na temat diagnozy socjalnej i działania socjalnego (*Social Diagnosis* i *What is Social Work?*). Teoria i metodyka zaprezentowana na kartach tych prac wywarły wielki wpływ także na polską myśl społeczno-pedagogiczną. Amerykańska teoria i praktyka pracy socjalnej, w geograficzno-kulturowym obszarze, gdzie nie istnieje pedagogika społeczna, bardzo przypomina orientację teoretyczną i zasady działalności tej ostatniej. Praca socjalna w USA, jak pisze Jerzy Szmagański (1994, s. 77), została zdefiniowana jako:

...pomoc ekonomiczna upośledzonym, działalność terapeutyczna, resocjalizacyjna oraz edukacyjna skierowana do jednostek i rodzin, które mają trudności w społecznym funkcjonowaniu z powodu swojej sytuacji społecznej czy braków fizycznych, psychologicznych, interpersonalnych lub wszelkiego rodzaju nałogów.

Tak zakreślony przez amerykańską teorię pracy socjalnej obszar w zasadzie w całości pokrywał się z polem rozważań, badań i celów działania polskich prekursorów pedagogiki społecznej. Dalsze kierunki rozwoju tej dyscypliny w Polsce spowodowały zmiany w postrzeganiu współczesnego charakteru tej dyscypliny pedagogicznej (Kawula, 2012), która zdaje się przybierać charakter metanauki pedagogicznej dla szczegółowych subdyscyplin, które się z niej wyłoniły, a także dla teorii środowiska wychowawczego (Sroczyński, 2011, 2017).

Polscy prekursorzy społecznego nurtu pedagogiki

Danuta Drynda pisze, że niektórzy pedagogowie poszukują źródeł pedagogiki społecznej u Andrzeja Frycza Modrzewskiego (Drynda, 1987, s. 28). Supozycję tę przytacza, można więc sądzić że i przyjmuje jako ważną dla

procesu powstawania tej dyscypliny, także Mariusz Cichosz (2014, s. 20). Czy istotnie myśli tego wybitnego humanisty polskiego Odrodzenia można uznać za inicjujące rozważania w duchu pedagogiki społecznej, to pytanie czekające na odpowiedź. Być może, że takim przyczynkiem może być stanowisko Modrzewskiego w odniesieniu do kształtowania dobrych obyczajów przez społeczeństwo, jego poglądy na potrzebę edukacji demokratycznej, na przyznanie szkole zasadniczej roli w kształtowaniu sprawiedliwego systemu społecznego: Anna Panek (2003, s. 49) pisze następująco:

Zajął się z natury rzeczy wychowaniem wszystkich chłopców bez względu na ich pochodzenie i stan majątkowy. [...] Pisarz dążąc do poprawy Rzeczypospolitej uważa, że poważnemu ograniczeniu powinny ulec bariery urodzeniowe i przywileje herbowe.

Myśl pedagogiczna Modrzewskiego mogła być ważna dla polskich moralistów epoki renesansu. W księdze *O obyczajach* mówi o wychowaniu, jako ważnym instrumencie kształcenia tychże obyczajów. Ponieważ Modrzewski uważał – podaje Panek – że obyczaje regulują zachowania aktorów społecznych nawet w stopniu wyższym nawet od praw, nabycie właściwego zachowania się musi znaleźć się w programie edukacji młodzieży.

Ponieważ obyczajów jako norm postępowania można się z jednej strony nauczyć, a z drugiej wprawić się w ich przestrzeganie przez stałe ćwiczenia i wyrabianie nawyków – rozumował Frycz – obowiązkiem każdego dobrze zorganizowanego społeczeństwa jest zająć się, i to jak najtroskliwiej, wychowaniem młodzieży, a ściślej chłopców.

Wychowanie miałoby spełniać rolę integracyjną, łączyć ludzi pochodzących z różnych stanów społecznych, stwarzać możliwości zdobycia kompetencji także dzieciom pochodzącym z warstw ubogich. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że polskie XVI-wieczne społeczeństwo szlacheckie znaczącą rolę przywiązywało właśnie do obyczajowości, a nie praworządności, takie apele miały swoją ważną wymowę. W myśli Frycza-Modrzewskiego odnajdujemy również pogląd na integrację i pomoc, a także na znaczenie środowiska rodzinnego i sąsiedzkiego w edukacji. Anna Panek (2003, s. 51) pisze o Fryczu:

...nalegał, aby dzieci od najmłodszych lat uczyć spełniania powinności wobec sąsiadów i rodziców, wobec wyższych i niższych, w stosunku do krewnych, sług i przyjaciół. Ze specjalnym naciskiem polecał instruować chłopców, jak mają układać stosunki z różnymi stanami, aby utrzymać zgodę, czyli nie doprowadzać do konfliktów społecznych.

Możliwe że uspołecznienie szkoły, przecież tak ważny swego czasu postulat teorii pedagogiki społecznej, realizowany między innymi przez samorządy szkolne, jak postulował Aleksander Kamiński (1985), ma również źródło w poglądach Frycza Modrzewskiego.

Ciekawym i oryginalnym, a jakże współcześnie brzmiącym był pomysł Modrzewskiego, aby wewnętrzne życie szkoły oprzeć na swego rodzaju samorządzie uczniowskim. Wyrażał się on przede wszystkim w stałym funkcjonowaniu sądów szkolnych, do których co pewien czas wybierano by sędziów i asesorów. Do tych sądów zwracaliby się uczniowie ze wszystkimi swoimi kłopotami. Sądy szkolne, niczym u Janusza Korczaka, wydawałyby wyroki pod nadzorem nauczyciela:

Jeśli wyrok był niesprawiedliwy, orzekający sędzia miał być karany różgą. W taki sposób uczono nie tylko zarządzać szkołą, ale i rozważać i dobrą znajomością rzeczy osądzać sprawy publiczne i ich obywateli (Panek, 2003, s. 54).

A możliwe również, iż można by mówiąc o roli środowiska lokalnego, rodziny, kręgów sąsiedzkich w wychowaniu młodzieży i kształtowaniu środowiska życia nawiązywać do myśli Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Społeczny charakter edukacji, w rozumieniu Modrzewskiego, uwidoczniła również Łukasz Kurdybacha (1953, s. 65). Czy tego typu poglądy wystarczają jednak do sugerowania, iż genezy polskiej pedagogiki społecznej można poszukiwać w tak stosunkowo odległym czasie? Odpowiedź na tak postawione pytanie wymagałaby odrębnych studiów.

Historycy polskiej myśli pedagogicznej uznają, iż do grona prekursorów pedagogiki społecznej należy włączyć Stanisława Karpowicza (1984–1921), działacza i uczonego, autora *Szkiców pedagogicznych* (1897), *Ideałów i metod wychowania współczesnego* (1907), książki pt. *Indywidualność i jej kształcenie* (1912) i wydanych w 1965 roku *Pism pedagogicznych* (Okoń, 2001, s. 161). Teorię wychowania budował na poglądzie o ścisłej zależności rozwoju i życia człowieka od środowiska (Wroczyński, 1976, s. 57). Proces wychowania i jednostka nie są wyizolowani z kontekstu społecznego-politycznego, ekonomicznego (materialnych podstaw egzystencji), kulturowego. Na tle historycznie uwarunkowanego społeczeństwa należy zatem badać przebieg procesu wychowania. Istota ludzka to jej organizm biologiczny, psychika, a rozwój osoby zależy od zewnętrznych czynników przyrodniczych i społecznych. Jego koncepcja wychowania akcentuje przystosowawczy charakter, czego efektem jest nabycie kompetencji umożliwiającej jednostce pełne uczestnictwo w życiu społeczeństwa (Karpowicz, 1965, s. 216). Edukacja kulturalna i przez pracę były

ważnymi drogami przystosowania młodzieży do życia w społeczeństwie. Odnajdujemy w tej koncepcji wzajemny związek kultury i społeczeństwa, wychowania moralnego młodzieży z poziomem doskonałości moralnej osoby. Praktycznym wyrazem jego myśli społeczno-pedagogicznej była działalność wychowawczo-opiekuńcza. W 1911 roku Karpowicz założył i prowadził Dom Dziecka, znajdując zapewne w tej działalności przesłanki do budowy teorii oddziaływań wychowawczych, a także uzasadnienie praktycznego charakteru pedagogiki społecznej.

Za prekursora pedagogiki społecznej uznać można również Edwarda Abramowskiego (1868–1918). Ten myśliciel polityczny, bliski przyjaciel Stefana Żeromskiego, wymieniany również jako protoplasta ruchu Solidarność w dzisiejszym rozumieniu (Giełżyński, 1986, s. 136) poświęcił życie walce o prawa obywatelskie i kształtowanie obywatelskich postaw. Poglądy polityczne Abramowskiego były w początkach jego działalności radykalne, mające źródło w pozytywizmie naukowym (Spencer, Darwin) i kulturowym (Marks). Jego nauczycielką była Maria Konopnicka, co wskazuje również na wpływ pozytywizmu polskiego. Przede wszystkim jednak był rzecznikiem ideologii socjalistycznej, członkiem Polskiej Partii Socjalistycznej. Jego poglądy mają również wymiar bardziej międzynarodowy i klasowy (dzisiaj powiedzielibyśmy – globalny, ale w znaczeniu globalnej ideologii klasowej). Krytycznie odnosił się jednak do socjalizmu państwowego i władzy.

Państwo, według Edwarda Abramowskiego, uciska i tępi ludzką indywidualność. Jest wszechogarniającą i destrukcyjną instytucją. Państwo, będąc zorganizowaną siłą przymusu nad jednostką, staje się źródłem nędzy ludzkiej (zarówno fizycznej, jak i moralnej) (Dobrzycka, 1991, s. 118).

Abramowski nie był zwolennikiem używania przemocy, chociaż jego wczesne poglądy miały radykalny charakter. Zalecał bierny opór – w Ustawie Stowarzyszenia *Komuna* propagował bojkot państwa i wszystkiego, co jest z nim związane: „Komuna nie uznaje żadnego państwa i dąży do tego, aby wszystkie potrzeby ludzkie zbiorowe, wymagające organizacji, zaspokajane były przez swobodne stowarzyszenia” (Abramowski, 1998, s. 4). Zalecał bierny opór wobec państwa / rządu narzucającego się społeczeństwu, zawłaszczającego prawa obywatelskie i zniewalającego go w ten sposób. Okazuje się, że poglądy, które można by z dzisiejszej perspektywy uznać za radykalne, nie znalazły miejsca jedynie w archiwach. Współczesność aż nadto obfituje w zdarzenia, które Abramowski krytykował, i do walki z którymi inspirował. Interesująca z dzisiejszej perspektywy jest jego uwaga na temat roli chrześcijaństwa i Ko-

ściola Katolickiego. Chrześcijaństwo traktował jako źródło wolności i praw człowieka, ideologię „równości, miłości i braterstwa”. Kazanie na górze, wygłoszone przez Jezusa (Pismo Święte, 1980, Mt, 5, s. 1128–1129), określał wręcz jako najbardziej rewolucyjny manifest, piękno akcentujące ideę miłości i wolności. Kościół przeobrażony w strukturę polityczną stosuje przymus podobny do państwowego, pisał: „Kościół połączony z władzą i przymusem państwowym odszedł od nauki Jezusa” (Abramowski, 1965, s. 121). W późniejszych poglądach ujawniał pozytywne nastawienie wobec demokratyczno-liberalnej ideologii, umieszczając w swej doktrynie wartość wolności osobistej i potencjał dobra ukryty w osobie: „wolność człowieka to wolność bycia sobą, rozwijania swych własnych zainteresowań i kroczenia swoją własną ścieżką życia (a nie taką jaką wyznacza władza czy państwo)” (Abramowski, 1965, s. 292). Według niego właśnie wolność osoby jest miarą wolności klasy, narodu, społeczeństwa (Krawczyk, 1965, s. 97). Pisał, że zmiana moralna (określał ją rewolucją moralną) jest możliwa tylko wówczas, gdy nastąpi radykalna zmiana we wnętrzu osoby – „zmiana jego duszy, moralności, postrzegania świata i innych, tak by wykształcić społeczeństwo wolne, solidarne, opierające całe swe istnienie i zasady na polityce wolności” (Abramowski, 1994, s. 5). Poglądy Abramowskiego mogą mieć raczej odniesienie do współczesnej ideologii pedagogiki społecznej. Ideologii, która może stanowić przyczynek i przesłankę do tworzenia teorii społecznikowskiego działania – sił społecznych, wolontariatu. Z myśli Abramowskiego wyłania się przede wszystkim obywatelskość i edukacja obywatelska, która może być fragmentem współcześnie podnoszonej edukacji środowiskowej. Edukacja, stowarzyszenia, spółdzielnie, związki zawodowe, oparty na Konstytucji wymiar sądownictwa – ten skomplikowany system społeczny wydaje się mieć początki między innymi w myśli Abramowskiego.

Kolejnym prekursorem pedagogiki społecznej jest Ludwik Krzywicki (1859–1941), polski myśliciel, socjolog, ekonomista, działacz społeczny i polityk. Swoją filozofię społeczno-pedagogiczną wyprowadzał z przesłanek filozofii marksistowskiej. Uznawany jest również za prekursora i twórcę polskiej socjologii. Urodził się w Płocku. Tam uczęszczał do Płockiego Gimnazjum Gubernialnego (aktualnie Liceum Ogólnokształcące im. Marszałka Małachowskiego w Płocku), gdzie z kolegami – późniejszymi działaczami partii Proletariat studiował literaturę pozytywistyczną. Po ukończeniu szkoły podjął studia w Czerskim Uniwersytecie Warszawskim i zainteresował się dziełami Karola Marksa. Wpływ lektury *Kapitału* Marksa na młodego studenta spowodował być może, iż w artykule zatytułowanym *Jeszcze o program*, opublikowanym w *Przebiegu Tygodniowym* 15 kwietnia 1883 roku, nr 15, podejmuje krytykę idei pracy organicznej przedstawionej przez Bolesława Prusa. Środowisko intelek-

tualistów zainteresowane było wtedy rozstrzygnięciem sprawy wpływu edukacji na stan moralny społeczeństwa i odpowiedzią na pytanie czy przez wychowanie i kształcenie, a więc drogą kształtowania „miękkich” kompetencji, działania u podstaw można naprawiać moralność, kulturę, gospodarkę społeczeństwa polskiego. Problem ten – jak pisze Józef Miąso – wysunął w 1882 roku Prus, formułując pogląd, że upowszechnienie oświaty nie wpływa bezpośrednio na poziom moralny społeczeństwa (Miąso, 1962, s. 158). Krzywicki dowodził, że zarówno oświata, jak i moralność mają – można to tak ująć – charakter fenomenologiczny (zmienny), są również uwarunkowane historycznie i klasowo. Szczególnie mocno krytykował niesprawiedliwy system społeczno-polityczny, w jego wadach postrzegając źródło niedostatku i patologii. Miąso w tym kontekście przytacza następujący pogląd Krzywickiego:

Moralność altruistyczna nie może się ostać przeciwko huraganom ekonomicznym, wstrząsającym podwalinami bytu każdej jednostki i wnoszącym w piersi odpowiednią burzę instynktów, jednakowo nieraz uprawnionych w subiektywnym rozumieniu. Więc miłość ku dzieciom ściera się z współczuciem ku bliźniemu, a godnością osobistą, ta znowu wchodzi w zatargi z zaspokojeniem najpierwotniejszych potrzeb; chęć utrzymania życia zwiera się z najkardynalniejszymi przepisami uczciwości (Miąso, 1962, s. 161).

Krzywicki wyjechał na emigrację. Przebywał w Lipsku, Bernie, Zurychu, Paryżu i Lwowie. Uczęszczał na wykłady Wilhelma Wundta, założyciela laboratorium psychologicznego i inicjatora psychologii eksperymentalnej. Na emigracji utrzymywał kontakty z polską i niemiecką emigracją socjalistyczną, co musiało zaznaczyć się następnie w jego twórczej myśli socjologicznej i pedagogicznej. Znany w świecie polityków i działaczy jako teoretyk marksistowski był wykładowcą tajnego warszawskiego Uniwersytetu Latającego (UL; działającego nieformalnie w latach 1906–1918) i Towarzystwa Kursów Naukowych (TKN), a następnie wykładał w Wolnej Wszechnicy Polskiej (WWP). Był dwukrotnie więziony w X Pawilonie Cytadeli Warszawskiej za organizowanie bezpłatnych czytelni oraz za udział w rewolucji 1905 roku, skierowanej przeciwko absolutyzmowi carskiemu w Królestwie Polskim. Po odzyskaniu niepodległości przez Polskę w 1918 roku pracował jako pracownik naukowo-dydaktyczny w Uniwersytecie Warszawskim i w Instytucie Gospodarstwa Społecznego powołanego w 1920 roku (obecnie w strukturze Szkoły Głównej Handlowej), gdzie podejmowano badania nad problemami społecznymi ówczesnej Polski, takimi jak: przeludnienie wsi, warunki ekonomiczne ludności, samorząd pracowniczy, ubezpieczenia społeczne, funkcjonowanie samorządów, bezrobocie, polityka społeczna. Wszystkie te zagadnienia są obecnie przedmiotem badań politologii,

teorii pomocy społecznej i pracy socjalnej. Kiedy zdamy sobie sprawę z zainteresowania prekursorów pedagogiki zagadnieniami bytu, warunkującymi procesy rozwoju człowieka i edukacji, widzimy, że myśl społeczna Krzywickiego i jego działalność w obszarze politycznym mogą mieć związek z koncepcjami pedagogiki społecznej. Nie można wykluczyć wpływu jego myśli na poglądy pedagogiczne Heleny Radlińskiej, która także działała i wykladała w wymienionych uprzednio instytucjach (UL i TKN, WWP).

Powstaje pytanie, czy są jakieś bezpośrednie związki myśli Krzywickiego z edukacją i teorią wychowania społecznego, aby można włączyć go do grona prekursorów pedagogiki społecznej. Wroczyński za szczególnie cenny wkład w postęp myśli pedagogicznej uznaje określenie wzoru osobowości ówczesnego młodego pokolenia w opracowaniu pt. *Takimi będą drogi wasze (Sic itur ad virtutem)* oraz opracowanie zasad systemu oświaty w rozprawie pt. *Systemy wykształcenia i o wykształceniu ogólnym*. Zakładane we wzorze cechy osoby doskonalącej się przez samokształcenie, osobowości kreatywnej mogła młodzież – zdaniem Krzywickiego – osiągnąć tylko przez czynny udział w życiu kulturalnym. Rolą systemu oświaty było umożliwienie młodzieży dostępu do dóbr kultury i edukacji. Krzywicki – pisze Wroczyński – był prekursorem koncepcji edukacji ustawicznej, w czym wyprzedził znacznie pojawiające się w latach 20. ubiegłego wieku na gruncie angielskim idee *lifelong education* i *further education* (Wroczyński, 1976, s. 58). Interesujące mogą być jego opinie na temat tzw. kwestii kobiecej / emancypacyjnej, która również dzisiaj obecna jest w przestrzeni publicznej, a która jego zdaniem wynikała z naruszenia klasowej tożsamości, podbudowanej dominacją mężczyzn. Jak pisał: „Walka zaś o emancypację, o dostęp kobiet do wolnych zawodów toczy się przede wszystkim wśród warstw wyższych”. Pogląd ten rozwinął bardziej szczegółowo w 1889 roku. W artykule pt. *Wyzwolenie kobiety jako sprawa żywiołowa* z 1889 roku. Emancypacja kobiety – pisał Krzywicki – polegająca na podejmowaniu przez nią licznych obowiązków i pracy zarobkowej jest skutkiem eksplozji przemysłu, który przeobraził jej dotychczasową rolę matki, żony i pani domu, gdy to:

...w większości wypadków wielka część pracowniczek pozadomowych, zgodnie z wytworzonymi poprzez wieki niewoli popędami i uczuciami, wołałaby siedzieć w domu i krzątać się około kuchni i kolebki, aniżeli walczyć o zarobek (Miąso, 1962, s. 164).

Kwestia emancypacji i „wyrwania kobiet z domu” pojawił się w wyniku problemu równouprawnienia, gdy kobiety zażądały dostępu do zawodów i stanowisk dotąd zarezerwowanych dla mężczyzn – „Wtedy dopiero pojawi-

ły się głosy obawy, że praca kobiet grozi upadkiem rodziny” (Miąso, 1962, s. 165). Kwestię równouprawnienia kobiet uznał Krzywicki za „zagadnienie czysto klasowej natury”. Problem emancypacji kobiet w polskiej literaturze pedagogicznej jest raczej marginalnie traktowany i pedagogika społeczna ma w tym zakresie wiele do nadrobienia. Równie aktualny wydaje się problem tzw. przymusu szkolnego, dzisiaj rozważanego w kontekście niewydolnego systemu edukacji w krajach naznaczonych ubóstwem lub konfliktami politycznymi, a podejmowanego także w polskiej myśli edukacyjnej w ramach rozważań o pedagogice emancypacyjnej, opresyjnej czy problematyce descholaryzacji społeczeństw (Illich, Freire, Chomsky). Krzywicki tak pisał o przymusie szkolnym, który w okresie zaborów stał się niezwykle popularny w czasie rewolucji 1905–1907:

Są ludzie, którym ów przymus się nie podoba. Rzecz dziwna, że ci sami przeciwnicy uważają, iż społeczeństwo nie może się wyrzec ścigania przestępców. Możemy ich się zapytać: jeśli społeczeństwo ma prawo walczyć ze zbrodnią, posługując się środkami przymusowymi, to czemu ma być pozbawione prawa przymusu szkolnego? Zresztą chodzi im nie o obronę „wolności”, jeno o utrzymanie swoich interesów klasowych, którym zagraża oświata ludu (Miąso 1962, s. 169).

Krzywicki sformułował liczne tezy i wypowiedział wiele poglądów dotyczących różnych obszarów rzeczywistości polityki oświatowej, kształcenia młodzieży, edukacyjnej, socjalnej, kulturowej, lokując je przede wszystkim w szerszej perspektywie – systemu politycznego uwarunkowanego historycznie.

Wydaje się, że analiza twórczości prekursorów pedagogiki społecznej mogłaby doczekać się ponownego podjęcia i interpretacji z punktu widzenia współczesnych kwestii – edukacyjnej, socjalnej, polityki oświatowej, kulturalnej – żeby chociażby zobaczyć czy i jaki dystans dzieli obecną myśl i praktykę pedagogiczną od wyrażanych w odmiennych warunkach ustrojowych i kulturowych. Nie ulega wątpliwości, że rozważania z zakresu filozofii społecznej, socjologii, politologii, psychologii, historii wybitnych postaci nauki przełomu wieków XVIII i XIX oraz początków XX wieku znacząco wpłynęły na pojawianie się i krystalizowanie polskiej pedagogiki społecznej, której charakter nauki pedagogicznej (dyscypliny) uosiłowała własną twórczością intelektualną i działaniem nadać Helena Radlińska. Twórczyni polskiej pedagogiki społecznej poświęcić trzeba jednak osobne studium.

Bibliografia

- Abramowski, E. (1965). *Filozofia Społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Abramowski, E. (1994). *Związki Przyjaźni*. https://pl.wikipedia.org/wiki/Edward_Abramowski#Bibliografia (dostęp: 10.09.2020).
- Abramowski, E. (1998). *Ustawa Stowarzyszenia „Komuna”*. Zielona Góra. https://pl.wikipedia.org/wiki/Edward_Abramowski#Bibliografia (dostęp: 12.09.2020).
- Augustyniak, M. (2006). *Mysł społeczno-filozoficzna Edwarda Abramowskiego*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Cichosz, M. (2014). *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*. Kraków: Impuls.
- Danecki, J. (1998). Kwestie społeczne – istota, źródła, zarys diagnozy. W: A. Rajkiewicz, J. Supełska, M. Książkowski (red.), *Polityka społeczna*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Dobrzycka, U. (1991). *Abramowski*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Drynda, D. (1987). *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Giełżyński, W. (1986). Edward Abramowski zwiastun „Solidarności”. Londyn: Polonia. https://pl.wikipedia.org/wiki/Pedagogika_spo%C5%82eczna (dostęp: 29.09.2020).
- Kamiński, A. (1985). *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Karpowicz, S. (1965). *Pisma pedagogiczne*. Wrocław: Ossolineum.
- Kawula, S. (2004). *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Kawula, S. (2012). *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Kotomska, M. (2010). *Podstawy pedagogiki społecznej, materiały szkoleniowe*. Kielce: Wyższa Szkoła Handlowa im. B. Markowskiego w Kielcach.
- Krawczyk, Z. (1965). *Socjologia Edwarda Abramowskiego*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kurdybacha, Ł. (1953). *Wstęp*. W: *Andrzej Frycz Modrzewski, O poprawie Rzeczypospolitej*, t. 1. Warszawa: PIW.
- Kwestie społeczne w doświadczeniu lokalnym*. (1997). J. Danecki (red.). Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Mager Karl, *The Cyclopaedia of Education* 3rd ed. 1883: 536–537 (dostęp: 5.10.2020).
- Miąso, J. (1962). Poglądy pedagogiczne Ludwika Krzywickiego. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, nr 5. http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1962-t5/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1962-t5-s155-177/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1962-t5-s155-177.pdf (dostęp: 4.09.2020).
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Panek, A. (2003). *Mysł pedagogiczna Andrzeja Frycza Modrzewskiego*. W: Z. Szarota (red.), *Andrzej Frycz Modrzewski. Współczesne odczytanie myśli społeczno-pedagogicznej*. Kraków: Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Pedagogika Społeczna*. https://pl.wikipedia.org/wiki/Pedagogika_spo%C5%82eczna (dostęp: 15.10.2020).
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. (1980). Poznań–Warszawa: Wydawnictwo Pallottinum.
- Sroczyński, W. (2011). *Wybrane zagadnienia pedagogiki społecznej. Funkcja środowiskowa i społeczna*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- Sroczyński, W. (2017). *Szkice do pedagogiki środowiskowej*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza.

- Szmagalski, J. (1996). *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna. Przykład amerykański*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Święty Tomasz z Akwinu, *Suma Teologiczna. Człowiek*. T. I, Część druga. Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas w Londynie (dostęp: 30.06.2017).
- Urbaniak-Zajac, D. (2003). *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska i problemy praktyki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Urbaniak-Zajac, D. (2007). Przemiany myśli społeczno-pedagogicznej w Niemczech. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, t. 2. Warszawa: PWN.
- Wołoszyn, S. (1993). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*. Warszawa: IBE.
- Wroczyński, R. (1976). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN.