

Barbara Smolińska-Theiss

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## Pedagogika społeczna w Polsce z perspektywy zjazdów pedagogicznych

### Social pedagogy in Poland in perspective of consecutive reunions

**ABSTRACT:** This paper depicts social pedagogy as inscribed in the historical and political context. The author draws attention to the social mission of the discipline related to the transformation of the social environment and the construction of social change. The paper discusses the consecutive congresses of social pedagogues, that took place in Poland and were dominated by Helena Radlińska's idea of research, action and social service (1937, 1947, 1957, 1981, 2013). These three components were interpreted differently every time, but each time raised hopes and inspired action. Today, like a boomerang, Radlińska's ideas have come back and regained their initial, original character.

**KEYWORDS:** Social pedagogy, social mission of pedagogy, social service, research and action socially engaged science.

**STRESZCZENIE:** Autorka pokazuje pedagogikę społeczną wpisaną w kontekst historyczny i polityczny. Zwraca uwagę na społeczną misję tej dyscypliny związaną z przekształcaniem środowiska i budowaniem zmiany społecznej. Ta formułowana przez Helenę Radlińską idea badania i działania i służby społecznej dominowała na kolejnych zjazdach pedagogów społecznych (1937, 1947, 1957, 1981, 2013). Za każdym razem była inaczej odczytywana, ale niezmiennie budziła nadzieje, mobilizowała do działania. Dzisiaj, jak bumerang, powraca i zyskuje znowu swoje wyjściowe, pierwotne oblicze.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Pedagogika społeczna, społeczna misja pedagogiki, służba społeczna, badanie i działanie, nauka społecznie zaangażowana.

Nauka jest tworem społecznym – przekonywał ponad pół wieku temu John Ziman dowodząc, iż pracą naukową jest to, czym zajmuje się społeczność uczonych, a nauką to, na co się wspólnie zgadza (Ziman 1968, s. 41). Można przyjąć takie stwierdzenie jako pokłosie dyskusji między *Logiką odkrycia naukowego* Karla Poppera a *Strukturą rewolucji naukowych* Thomasa Kuhna, między krytycznym racjonalizmem a młodszą od niego filozofią nauki, wedle której rozwój dokonuje się przez przyjmowanie kolejnych paradygmatów. Nie wchodząc w szczegóły tej fundamentalnej dyskusji, jaka toczyła się zwłaszcza w zachodnich naukach społecznych, stanowisko Zimana brzmi nowatorsko, ale też i obrazoburczo. Ziman szczególną wagę przywiązuje do roli człowieka nauki i środowiska naukowego w rozwoju różnych dyscyplin akademickich. To środowisko naukowe decyduje „kogo należy słuchać, czyje poglądy jedno-myślna opinia musi brać pod uwagę” (Ziman 1968, s. 113).

W polskiej pedagogice prawie niewidoczna była dyskusja na temat filozofii nauki, paradygmatów pozytywistycznych i antypozytywistycznych, na temat zaangażowania społecznego nauki i naukowców. Z trudem i powoli przyjmowano pytania o rozwój, o postęp nauki, o różne drogi prowadzące do jej progresu lub regresu (Elias 2003, s. 137). Dzisiaj to pytanie stawia się znacznie wyraźniej i nabiera ono innego charakteru. Dotyczy nie tyle przyszłości, perspektyw rozwoju, sposobów uprawiania nauk społecznych, ale dostarcza również narzędzi do pokazania przeszłości. Można je potraktować jako heurystyczną matrycę rozpoznawania, rozumienia i wyjaśniania drogi, którą przeszła i podąża dalej polska pedagogika społeczna.

Coraz wyraźniejsze, powszechniejsze, a nawet truistyczne stają się przekonanie o niekumulatywnym rozwoju nauki, o idiomatyczności, synergii, emergencji współczesnej pedagogiki (Kubinowski 2013).

W tym procesie następuje różnorodne przekraczanie granic społecznych, metodologicznych, pojawiają się różne bifurkacje, przełomy i przejścia. Na tym tle można postawić pytanie jak zmieniała się pedagogika społeczna w Polsce, jakie kolejne obrazy budowała, w jakim stopniu wpisywała się w historię polskich przewrotów i zmian. W jakim stopniu odbijała interesy różnych grup środowisk naukowych i ludzi, w jakim zaś czerpała ze swoich i obcych zasobów teoretycznych i metodologicznych.

Odpowiedź ograniczy się jedynie do zasygnalizowania przełomów i bardzo schematycznego zarysowania kierunków i obrazów zmian. W tej krótkiej wersji będzie to wskazanie znaczących momentów wydarzeń w rozwoju tej dyscypliny. Będą się one odnosiły zarówno do zmian polityczno-społecznych wyznaczających kontekst funkcjonowania pedagogiki społecznej w Polsce, jak i do ważnych przełomowych zdarzeń, jakimi były kolejne zjazdy pedagogi-

ki społecznej, na których dokonywano zarówno prezentacji jak i obrachunku z tą dyscypliną (Theiss 2013).

## Spółeczna misja pedagogiki społecznej

Pedagogika społeczna w Polsce wyrastała z praktyki, była umiejscowiona w realnym świecie społecznym i skierowana ku temu światu. Miała służyć budowie lepszego jutra, poprawianiu warunków życia szerokich rzesz społecznych, a przede wszystkim rodzin z zaniedbanych środowisk robotniczych i wiejskich. Pedagogika społeczna przekształcała środowisko siłami społecznymi w imię ideału – pisała prawie sto lat temu twórczyni tej dyscypliny – Helena Radlińska (Radlińska 1935, s. 19).

Radlińska wierzyła w moc sprawczą nauki, wydawało jej się, że potrafi stworzyć dyscyplinę budującą lepszy świat. Wzorem pokolenia niepokornych intelektualistów przełomu wieków, sądziła iż drogą budowania i umacniania Rzeczypospolitej jest przede wszystkim szkoła i oświata. Stąd myśl Radlińskiej odczytuje się przede wszystkim w perspektywie zmian społecznych. Niektórzy skłonni są widzieć w niej głównie teorię przekształcania środowiska.

Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej od początku akcentowała podnoszenie, rozwijanie ludzkich kompetencji w rozwiązywaniu problemów indywidualnych i społecznych. Alfabetyzacja, oświata szkolna, pozaszkolna, oświata dorosłych były drogą radzenia sobie z problemami. Przeciwdziałały marginalizacji szerokich grup społecznych, przynosiły tym grupom obywatelstwo i możliwość udziału w życiu społecznym.

Jako kształtująca się na początku XX wieku dyscyplina sięgnęła zrazu do oświeceniowych wzorów metodologicznych opartych na analizie formalnej związków między różnymi mierzalnymi czynnikami. Radlińska wychodziła jednak poza ten schemat, akcentowała społeczną misję pedagogiki społecznej, zwracała także uwagę na niezbywalne podstawy aksjologiczne i praktyczne.

Połączenie funkcji empirycznej z normatywną otwierało przed pedagogiką możliwości demaskowania rzeczywistości społecznej, pokazywania obszarów, w których pogwałcane są prawa i godność dziecka, rodziny, szerokich rzesz społecznych. W ten sposób pedagogika społeczna stawała się narzędziem społecznego ostrzegania lub wręcz oskarżania. Łączyły się w niej elementy naukowe, kulturowe, religijne i polityczne. Odślaniane były braki systemu, środowisk, instytucji i grup ludzi.

Autodefinicja pedagogiki społecznej, połączenie funkcji empiryczno-praktycznych z wyraźnymi podstawami aksjologicznymi nadawały tej dyscyplinie ogromną siłę, czyniły z niej ważny środek społeczno-politycznego od-

działywania, prowadziły również do emancypacji i niezależności pedagogiki społecznej oraz pedagogów społecznych. Odnosi się wrażenie, że tak rozumiana pedagogika społeczna rościła sobie pretensje do stawiania ponad lub obok systemu społecznego. Miała być sumieniem tego systemu i drogą jego naprawy. Z dzisiejszej perspektywy trzeba na to spojrzeć z dystansem i wyrozumiałością dla naiwnego scjentyzmu czy braku skromności dawnych badaczy (Smolińska-Theiss 2006).

Podsumowaniem tego pierwszego okresu kształtowania się zrębów dyscypliny i budowania wokół niej profesji pracownika społecznego był Pierwszy Zjazd Pedagogów Społecznych, który z okazji 40-lecia pracy Heleny Radlińskiej odbył się w dniach 31.01.–2.02.1937 r. w Warszawie, w jej macierzystej uczelni tzn. w Wolnej Wszechnicy Polskiej (przedwojenny, prywatny uniwersytet). Zgromadził on liczne grono uczniów i wychowanków, którzy kształcili się do różnych profesji społecznych i pracy wychowawczo-socjalnej w środowisku. Byli wśród nich specjaliści od opieki nad dzieckiem i matką, higieniści, siostry środowiskowe, zajmujący się zdrowiem i pielęgnacją niemowląt, organizatorzy ochronek, przedszkoli, świetlic środowiskowych. Była też duża grupa bibliotekarzy, specjalistów od oświaty dorosłych, którzy prowadzili kursy alfabetyzacji wśród robotników i mieszkańców wsi.

Przedwojenna pedagogika społeczna w Polsce była ważnym społecznie i politycznie centrum ruchu oświatowego, ośrodkiem myśli społecznej i politycznej. Łamała ona konwencje akademickości. Tutaj już w latach 30. ubiegłego stulecia wykuwał się model uprawiania nauki społecznie zaangażowanej i badań typu *Handlungsforschung*. Momentem przełomowym dla polskiej szkoły pedagogiki społecznej i dla dawnej filozoficznej pedagogiki uniwersyteckiej były badania Radlińskiej zatytułowane *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* (Radlińska 1937). Podważały one dominującą wtedy w pedagogice tezę, iż o powodzeniu ucznia decyduje iloraz inteligencji. Radlińska i jej uczniowie w badaniach terenowych prowadzonych wśród biedoty wielkomięskiej i wiejskiej dowiedli empirycznie, iż źródłem niepowodzeń jest bieda, bezrobocie, bezdomność, brak wykształcenia. Dzisiaj te tezy brzmią truistycznie, ale wtedy stanowiły przełom w myśleniu, badaniu i kształceniu pracowników i pedagogów społecznych.

Drugi Zjazd Pedagogów Społecznych odbył się w dniach 25–26.05.1947 r. na Uniwersytecie w Łodzi, gdzie tuż po wojnie zgromadziła się kadra akademicka ze spalonej Warszawy i zrujnowanego Uniwersytetu Warszawskiego (Theiss 2013). W programie zjazdu dominowały powojenne wyzwania związane przede wszystkim z opieką nad dziećmi polskimi, żydowskimi, ukraińskimi, niemieckimi, które zostały osierocone, pogubione, okaleczone przez wojnę.

Przed pedagogiką społeczną stawało wyzwanie włączenia się w wielkie międzynarodowe dzieło ratowania dzieci, młodzieży, pomocy rodzinie. Główna uwaga skupiała się na budowie systemu opieki i pomocy kierowanej do państwa, gminy oraz organizacji społecznych. Wśród członków zjazdu widoczna była nadzieja, zaangażowanie w dzieło odbudowy państwa, służb społecznych i pedagogiki społecznej jako dyscypliny i profesji. Z drugiej strony, coraz wyraźniej dawały się odczuć pojałtańskie porządki, widmo nowego totalitaryzmu płynące ze wschodu. W 1952 roku decyzją władz państwowych jedyna Katedra Pedagogiki Społecznej została zamknięta. Pedagogika społeczna podzieliła los innych dyscyplin „burżuazyjnych, niebezpiecznych i niepotrzebnych”.

W trudnych czasach stalinizmu, zredukowana i coraz mocniej sowietyzowana pedagogika, ograniczyła się, zawężiła i praktycznie niemalże w całości sprowadziła do problemów nauczania szkolnego. Na plan pierwszy wysunęła się metodyka i dydaktyka.

### **Pedagogika instytucjonalna – między rodziną a domem dziecka**

Kolejny Zjazd Pedagogów Społecznych odbył się w kwietniu 1957 roku. Obrady toczyły się w trzech sekcjach: 1) oświata i kultura dorosłych, 2) opieka wychowawcza nad dziećmi i młodzieżą oraz 3) pomoc i zabezpieczenia społeczne. Te trzy tradycyjne obszary stanowiły filary badań, które w nowych warunkach społeczno-politycznych miały budować przyszłość pedagogiki społecznej jako dyscypliny akademickiej. Bardzo szybko okazało się to iluzją. Nie mogły się one rozwinąć w ramach pedagogiki społecznej. Reaktywowane Katedry Pedagogiki Społecznej – na Uniwersytecie Warszawskim w 1957, i na Uniwersytecie Łódzkim w 1961 roku – podjęły swoją działalność w bardzo ograniczonym zakresie. Oświata dorosłych powoli usamodzielniała się i odłączała od pedagogiki społecznej. Pomoc i zabezpieczenia społeczne weszły w obszar polityki państwa i prawie przestały szukać swoich akademickich odniesień i interpretacji.

Pedagogika społeczna jako dyscyplina i praktyka straciła swoje wcześniejsze korzenie. Dorobek Heleny Radlińskiej znalazł się na indeksie. Pedagogika społeczna w bardzo okrojonym zakresie zaczęła, prawie na nowo, budować się jako dyscyplina akademicka zogniskowana wokół funkcji opiekuńczych dwóch podstawowych instytucji – szkoły i domu dziecka.

Podstawową tezę powtarzaną przez Ryszarda Wroczyńskiego wokół której skupiła się wtedy pedagogika społeczna było twierdzenie, że człowiek wychowuje się nie tylko w szkole. To banalne, oczywiste zdanie, miało uzasadniać racje istnienia pedagogiki społecznej w Polsce. Budowała ona swój przedmiot

badań zrazu wokół wychowania pozaszkolnego, pozalekcyjnego. W historii tej dyscypliny znane są duże badania z lat 60. ubiegłego wieku nad szkołą w środowisku, prowadzone pod kierunkiem Ryszarda Wroczyńskiego. Obok tego, nieco później, rozwinęły się pionierskie, jak na owe czasy, prace na temat edukacji ustawicznej, a także czasu wolnego. Mistrzowie pedagogiki społecznej, Aleksander Kamiński i Ryszard Wroczyński, wspierali badania środowiskowe, sami jednak koncentrowali się głównie na historycznych analizach ruchu oświatowego polskiego pozytywizmu, czy historii związków młodzieżowych.

Ważnym impulsem rozwoju pedagogiki społecznej uzasadniającym jej miejsce i rangę były wielkie, prowadzone pod patronatem Ministerstwa Oświaty, badania nad modelem szkoły środowiskowej, która miała w założeniach integrować wpływy wychowawcze rodziny, szkoły, organizacji dziecięcych i młodzieżowych, Kościoła, zakładów pracy etc. Była to szkoła, która z jednej strony rozszerzała program opieki nad dzieckiem, miała oferować mu dodatkowe zajęcia, być otwarta na inicjatywy rodziców i środowiska lokalnego. W rzeczywistości mieszały się w niej funkcje opiekuńczo-wychowawcze z indoktrynacją i kontrolą. Idea szkoły środowiskowej miała swoich wysoko usytuowanych politycznie promotorów i propagatorów, którzy łączyli tytuły profesorskie ze stanowiskami ministerialnymi. Wspierali oni prowadzone przez pedagogów społecznych badania, dawali także legitymizację polityczną dla tej dyscypliny i związanych z nią osób. Z perspektywy czasu, można dzisiaj powiedzieć, że ten parasol ochronny pozwalał przetrwać polskiej pedagogice społecznej okresy napięć, w umiarkowany sposób rozwijać jej potencjał badawczy i kadrowy.

Drugim, specyficznym dla pedagogiki społecznej w czasach PRL obszarem zainteresowania, była tzw. pedagogika opiekuńczo-wychowawcza. Koncentrowała się ona na wychowaniu instytucjonalnym, a jego podstawę stanowił dom dziecka – placówka opieki całodziennej, budowana w dużej mierze na wzorach radzieckich. Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza była prężną i silną subdyscypliną pedagogiki społecznej. Narastało wokół niej wiele przekłamań, uproszczeń. Utwierdzała ona mit socjalistycznego państwa opiekuńczego, troszczącego się o dziecko i rodzinę. Przekonywała do tworzenia modelu instytucjonalnej, całkowitej opieki nad dzieckiem, z dala od rodziny i środowiska lokalnego.

Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza była dyscypliną bardzo praktyczną, propagującą proste rozwiązania organizacyjne, regulaminowe. Sięgała do wzorów wychowania zakładowego, kolektywnego, pojawiały się w niej elementy przeniesione niemalże z wojskowych koszar (regulaminy, zbiórki). Próbowwała także wykorzystywać znacznie lepsze rozwiązania oparte na pracy zespołu dziecięco-młodzieżowego, na wychowaniu do samorządności, wzoro-

wała się na korczakowskich inicjatywach sądu koleżeńskiego. Z czasem, powoli, z trudem, przebijały się w niej idee związane z wychowaniem rodzinnym, budowaniem opieki nad dzieckiem na rodzinnych wzorach, szukaniem rozwiązań socjalnych i wychowawczych wspierających dziecko i rodzinę w środowisku zamieszkania.

Pytania o pedagogikę społeczną czasów PRL nie można sprowadzać do przedmiotu badań. Problem dotyczy nie tylko tego, czym się zajmowała pedagogika społeczna, ale jak była ona uprawiana. To postawione na wstępie pytanie o paradygmat pedagogiki społecznej jest najważniejszym jej rysem i znakiem rozpoznawczym.

„Pedagogika stojąca na usługach nowego wychowania, musi dać odpowiedź na pytanie, kogo chcemy wychować, a następnie przejść do gromadzenia i systematyzowania wiedzy o tym, w jaki sposób ów ideał wychowania należy realizować w praktyce” (Muszyński 1974, s. 42). Taki punkt widzenia lansowany przez czołowych teoretyków wychowania okresu PRL sprowadzał tę dyscyplinę do poziomu prostej praktyki i metodyki ukierunkowanej na sprawność nauczania oraz wychowania bez wyraźniejszych odniesień aksjologicznych, a nawet teoretycznych.

Pedagogika tamtego okresu posiłkowała się często psychologią. Przyjmowała wielokrotnie behawioralny model działania i wyjaśniania zjawisk wychowawczych. Był on wspierany różnorodnymi obliczeniami statystycznymi, które budowały uproszczony, redukcjonistyczny warsztat badawczy, sięgający do pozytywistycznych modeli uprawiania nauki. Dawał on złudne wrażenia naukowości, skrywając działania pozorne, ukryte programy, indoktrynację i ideową „obróbkę” wychowanka.

Problemy te bardzo wyraźnie stanęły na IV Zjeździe Pedagogów Społecznych, który odbył się w dniach 23–24 listopada 1981 roku. Jego organizatorem była Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego<sup>1</sup>. Zjazd obradował w szczególnej atmosferze burzliwej krytyki ówczesnych porządków społeczno-politycznych, budowania nowych wizji społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego. W programie pojawiły się nowe treści, sięgające do dorobku Radlińskiej. Próbowano na nowo zarysować zadania i przedmiot pedagogiki społecznej, powracano do dawnych zaniechanych idei sił społecznych przekształcających środowisko.

Pojawiło się także wiele akcentów społeczno-politycznych. Pedagodzy społeczni zaangażowani w dużej mierze w ruch „Solidarności” zajęli zdecy-

---

<sup>1</sup> Autorka opracowania była współorganizatorem, sekretarzem tego zjazdu.

dowane stanowisko wobec zmian dokonujących się w kraju. W atmosferze zaangażowania rosła konsolidacja środowiska pedagogów społecznych wokół budzących nadzieje dążeń społeczno-politycznych oraz oświatowych. W zjeździe uczestniczyli także przedstawiciele zachodnioniemieckiej pedagogiki społecznej, wspierający polskich pedagogów.

We wnioskach zjazdowych znalazły się m.in. stwierdzenia „Dostrzegamy [...] załamanie się systemu gospodarczego i społeczno-politycznego w naszym kraju. [...] Obserwujemy upadek lansowanych koncepcji szkolno-oświatowych [...]. Rodzi się zatem konieczność podjęcia nowych zadań [...]. Konferencja zobowiązuje pedagogów do aktywnego włączenia się w proces urzeczywistniania działań na rzecz poprawy obecnej sytuacji oświatowej [...]” (Theiss 2013). Trzy tygodnie po Zjeździe wprowadzono w Polsce stan wojenny. Materiały z tego historycznego spotkania ukazały się po trzech latach (Pilch, Smolińska-Theiss 1984).

## Pedagogika heterogeniczna

W nowych warunkach społeczno-politycznych po 1989 roku pedagogika społeczna wtopiła się w ogólną dyskusję, jaką nad kondycją polskiej pedagogiki toczyło środowisko akademickie, gromadzące się na kolejnych Ogólnopolskich Zjazdach Pedagogicznych. Pierwszy taki zjazd odbył się w 1993 roku w Rembertowie pod Warszawą. Uczestniczyło w nim kilkuset pedagogów z różnych ośrodków akademickich. Wprowadzeniem do dyskusji był dwugłos. Z jednej strony Zbigniew Kwieciński stawiał pytania o paradygmat pedagogiki, z drugiej strony Heliodor Muszyński zastanawiał się nad dziedzictwem i przyszłością tej dyscypliny na przełomie dwóch formacji (Kwiatkowska 1994). W kolejnych zjazdach, które odbywały się w różnych ośrodkach akademickich co dwa lata<sup>2</sup>, powoli kształtował się obraz polskiej pedagogiki. Osia tych dyskusji były pytania o jej tożsamość i zmieniające się paradygmaty.

---

<sup>2</sup> Drugi Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny pod hasłem „Demokracja i wychowanie” obradował w 1995 r. na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu; trzeci Zjazd „Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności” odbył się w 1998 r. na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; czwarty Zjazd pod hasłem „Pedagogika i edukacja wobec wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie” zorganizowano na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Gospodarzem piątego Ogólnopolskiego Zjazdu pt. „Przetrwanie i rozwój” była Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu, Szósty Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny pt. „Edukacja, moralność, sfera publiczna” odbył się na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie w 2007 r.; siódmy Zjazd pod hasłem „Po życie sięgać nowe”



Jak to określił na początku Kwieciński, pedagogika polska przeszła w swoim rozwoju trzy etapy, które nazwał ortodoksją, heterodoksją i heteronomią (Kwieciński 1994). Pierwszy z nich, widoczny w latach 60., charakteryzował się monocentrycznym funkcjonalizmem wyznaczanym w dużej mierze racjami politycznymi. Dominowała redukcjonistyczna pozytywistyczna metodologia badań prowadzonych według jednego schematu pozornej obiektywizacji i racjonalizmu. Poza obszarem zainteresowania i badania pedagogiki ortodoksyjnej znalazła się cała sfera aksjologii i wartościowania. Następny okres, lokowany w latach 70., znamionowało powolne otwieranie się na nowsze nurty, prądy płynące zwłaszcza z zachodnich nauk społecznych. Pedagogika heterodoksyjna dopuszczała już konkurencyjne teorie interakcyjne. Otwierała się na społeczno-kulturowe uwikłania, dostrzegała wyraźniejsze związki z filozofią, antropologią wychowania oraz z historią myśli i idei. Trzeci wreszcie etap, widocznej obecnie heteronomii, antycypuje nowe wyzwania i rozwiązania charakterystyczne dla postmodernizmu, ponowoczesności i edukacji globalnej. W tym etapie kształtuje się wyraźnie pedagogika personalistyczna, szanująca podmiotowość dziecka, rodzica, nauczyciela i każdej osoby. W centrum uwagi staje aktywność, działanie różnych indywidualnych i zbiorowych podmiotów społecznych. Pedagogika nie tylko szuka wyraźnych konceptualizacji teoretycznych, ale wpisuje swój przedmiot badań w niezbywalne ramy czasu i miejsca. Do głosu dochodzą różne teorie: fenomenologia, hermeneutyka, teorie krytyczne, feministyczne neoinstytucjonalizm, konstruktywizm. Pedagogika zyskuje nowe impulsy społeczne, teoretyczne, kulturowe i rynkowe. Co to znaczy dla pedagogiki społecznej?

W nowych warunkach społeczno-politycznych staje się ona dyscypliną ważną i prężną. Jej siłą jest nie tylko aktualność, powiązanie ze zmianą społeczną, elastyczność i otwartość na nowe idee i inicjatywy. Pedagogika społeczna, po przewrocie społeczno-politycznym w 1989 roku, zyskuje ważny rynek pracy, którym jest reaktywowana praca socjalna. Rozwija się ona jako zrazu jako subdyscyplina, specjalność, kierunek kształcenia w ramach pedagogiki społecznej.

Rozszerza się i krystalizuje przedmiot badań pedagogiki społecznej, który obejmuje tradycyjne zagadnienia związane ze środowiskowymi uwarunkowaniami rozwoju dzieci, młodzieży, rodziny, instytucji lokalnych. Rozwija się obszar dotyczący aktywizacji społecznej, kulturalnej, społeczeństwa oby-

---

obradował ponownie na UMK w Toruniu; ósmy Zjazd pt. „Różnice – edukacja – inkluzja” zorganizowany został we wrześniu 2013 r. przez Uniwersytet Gdański.

watelskiego, partycypacji społecznej, edukacji środowiskowej, lokalizmu i globalizmu. Coraz bardziej widoczne stają się badania nad dzieciństwem, nad młodością, badania feministyczne. Gwałtownie rozwijają się badania nad zjawiskami nierówności społecznych, nad marginalizacją, wykluczeniem i spójnością społeczną. Pedagogika społeczna wkracza w dobry etap dyscyplinaryzacji i profesjonalizacji. Kończy się etap monopolu akademickiego szkoły Heleny Radlińskiej, powstaje wiele katedr pedagogiki społecznej na różnych uczelniach publicznych i niepublicznych. Rośnie liczba doktoratów i habilitacji z pedagogiki społecznej, wydawane są kolejne podręczniki i różnorodne publikacje z tej dyscypliny. Powstaje specjalne pismo „Pedagogika Społeczna”. Prowadzone są wspólne międzynarodowe badania na temat inkluzji społecznej. Pedagogika społeczna w Polsce rozwija się, krzepnie, tworzy silną dyscyplinę i prężne środowisko akademickie.

Jednocześnie, w tym budzącym uznanie rozwoju pedagogiki społecznej, pojawiają się coraz bardziej widoczne nowe niekorzystne zjawiska i wyzwania. W 2002 roku formalnie emancypuje i usamodzielnia się praca socjalna, która staje się oddzielnym kierunkiem kształcenia. „Rozwód” z pracą socjalną zamyka przed absolwentami pedagogiki bardzo duży rynek pracy. Zarówno pedagogika społeczna, jak i praca socjalna tracą swój wspólny teoretyczny fundament i wzajemne impulsy do rozwoju. W obszar pedagogiki społecznej coraz wyraźniej wkraczają inne dyscypliny: oświata dorosłych i pedagogika wczesnoszkolna. Rozmywa się i zatracza przedmiot pedagogiki społecznej, staje się ona mniej atrakcyjna, słabnie jej moc heurystyczna. Młode pokolenie zwraca się coraz bardziej w stronę zachodnich, często amerykańskich, badań, czerpiąc stamtąd inspiracje i akademickie wzory.

Bardzo niekorzystnym zjawiskiem wpływającym na pedagogikę jest gwałtowny spadek liczby studentów, spowodowany zmianami demograficznymi. Pedagogika w Polsce należała do niedawna do najczęściej wybieranych kierunków studiów. Preferowały ją przede wszystkim dziewczęta, raczej z niższych grup społecznych. Pedagogika była dyscypliną awansu społecznego. Pełniła ważną rolę związaną ze wzrostem wskaźników skolaryzacyjnych i ze zmianą społeczną. Powoli kończy się i załamuje dotychczasowy etap ekstensywnego rozwoju pedagogiki. Pojawia się nowy model, a raczej potrzeba jego wyraźniejszego wyartykułowania i zdefiniowania.

W listopadzie 2013 roku w Jachrance pod Warszawą odbył się kolejny – piąty Zjazd Pedagogów Społecznych. Jego przesłaniem było motto Janusza Korczaka: „Świata nie można zostawić takim, jakim jest”. Zgromadził on ponad 200 przedstawicieli starszego i młodszego pokolenia, zajmującego się akademicką pedagogiką społeczną. Zjazd obradował pod hasłem „Zagrożenie czło-

wieka i idei sprawiedliwości społecznej”. Idee tego zjazdu najwyraźniej charakteryzował referat programowy Wiesława Theissa pt. „Skąd приходzimy, z czym приходzimy. O drogach rozwoju pedagogiki społecznej”.

Rozbudowany program Zjazdu pokazał bardzo duży dorobek pedagogiki społecznej. Dało się zauważyć, iż powoli wyczerpuje się i zamyka okres dyskusji nad tożsamością pedagogiki społecznej, jej ramami teoretycznymi, głównymi ideami i pojęciami. Referenci przedstawili wiele różnorodnych, nowatorskich, oryginalnych badań ilościowych i jakościowych prowadzonych w Polsce i zagranicą. Towarzyszyło temu zadowolenie, ale jednocześnie widać było poczucie niedosytu, rozproszenia, bezradności, braku wyraźniejszych punktów odniesienia i oparcia pedagogiki społecznej. Zarówno starsze, jak i młodsze pokolenie badaczy deklarowało potrzebę wyraźniejszej konsolidacji, szukania obszarów aplikacji praktycznej. Pojawiały się pytania o szkołę, o jakość i treść stosunków międzyludzkich, o władztwo kultury, o jej funkcje i kształt w przyszłości (Segiet 2014).

W podsumowaniu podkreślono wymóg sięgania zarówno do kanonu pedagogiki społecznej, do jej podstaw aksjologicznych, do społecznej misji tej nauki. Jednocześnie zwrócono uwagę na potrzebę przekraczania tych tradycyjnych ujęć i zwrócenia się w stronę aktualnych realiów społecznych, artykułowanych, diagnozowanych, analizowanych zgodnie ze standardami akademickimi, ale również zanurzonych w praktyce społecznej. W ten sposób, jak widać po latach, ciężar dyskusji naukowych przenosi się z zagadnień tożsamości pedagogiki społecznej jako dyscypliny akademickiej, ponownie na jej służbę społeczną, z zachowaniem standardów akademickich, ale też poczucia autonomii i koniecznego krytycyzmu. Takie zmiany deklarowało akademickie gremium, podkreślając iż pedagogika społeczna, zgodnie ze swoją misją społecznego działania, staje po stronie wartości, praw ludzkich. Z niepokojem dostrzega jednak szereg negatywnych zjawisk narastających w polskim społeczeństwie.

Uczestnicy V Zjazdu Pedagogów Społecznych wystosowali uchwałę skierowaną do najwyższych władz Rzeczypospolitej, wyrażając głęboką troskę i społeczny sprzeciw wobec wielu niekorzystnych zjawisk, coraz bardziej widocznych w życiu społecznym. Stwierdzili, iż badania i doświadczenia pedagogów społecznych dowodzą, że Polska

„staje się:

- państwem głębokich różnic w położeniu materialnym obywateli, wręcz regionalnym liderem nierówności społecznych;
- krajem pielęgnowanych, utrwalanych enklaw biedy;
- krajem niewydolności i samowoli aparatu administracyjnego państwa i jego agend, np. aparatu fiskalnego;

- krajem niesprawiedliwości i zaburzonych mechanizmów działania wymiaru sprawiedliwości;
- krajem nieodpowiedzialnej polityki rozwoju opartej o ortodoksyjną ideologię neoliberalizmu, na skutek której żywotne dla obywateli i państwa służby i infrastruktura są skrajnie zaniedbywane i niewydolne;
- państwem obojętnym i bezsilnym wobec antypracowniczego prawa pracy, wobec patologii władzy oraz kryminalnych praktyk, jakich dopuszczają się nawet instytucje publiczne;
- krajem nieefektywnie prowadzonej polityki społecznej, nacechowanej ratownictwem, a nie strategią usuwania źródeł upośledzenia czy zagrożeń” (Pilch, Sosnowski 2014).

Niecałe dwa lata po V Zjeździe pedagogzy społeczni spotkali się na konferencji naukowej organizowanej przez Zakład Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie w Białymstoku. Tematyka obrad dotyczyła roli pedagoga i pedagogiki w animacji życia społecznego. W programie konferencji pojawiały się różne wątki teoretyczne i praktyczne. A jednak nieustannie powracała korczakowska idea „Świata nie można zostawić takim, jakim jest”. Dla jednych oznaczała ona silny akademicki imperatyw uprawiania nauki zgłębiającej problemy społeczno-edukacyjne, wobec innych stawiała nowe wyzwania pedagogicznej służby społecznej, podejmowania badań, działań i tworzenia środowiska pedagogiki społecznie zaangażowanej. Historia i pedagogika zatacza koło. Demony przeszłości skrywane przez kolejne zjazdy odkrywają nową twarz, zyskują nową legitymizację i znowu zapraszane są w akademickie progi.

## Literatura

- Elias N. (2003), *Zaangażowanie i neutralność*, PWN, Warszawa.
- Kubinowski S. (2013), *Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin.
- Kwiatkowska H. (red.) (1994), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1994), *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Kwiatkowska H. (red.), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Muszyński H. (1974), *Ideał i cele wychowania*, WSiP, Warszawa.
- Pilch T., Smolińska-Theiss B. (red.), (1984), *Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Pilch T., Sosnowski T. (2014), *Zespół Pedagogiki Społecznej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – w sferze publicznej*, „Rocznik Pedagogiczny” nr 37.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

- Radlińska H. (red.), (1937), *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Segiet K. (2014), *V Zjazd Pedagogów Społecznych. Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi i wartościom XXI wieku. W poszukiwaniu nowych metod integracji i rozwoju społecznego*, „Rocznik Pedagogiczny” nr 37.
- Smolińska-Theiss B. (2006), *Siła i bezsilność w pracy socjalnej*, „Pedagogika Społeczna” nr 4.
- Theiss W. (2013), *O zjazdach pedagogów społecznych (1937–1981)*, [w:] *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Pilch T., Sosnowski T. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Ziman J. (1968), *Spoleczeństwo nauki*, PIW, Warszawa.