

Mikołaj Winiarski

Prof. emeryt.

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2019.3.01>

Mój głos w dyskursie o pedagogice społecznej*

My comment in the discourse on social pedagogy

ABSTRACT: The text includes, on the one hand, comments on the threats to the identity of social pedagogy coming from various individuals and scientific circles who seem to practice this discipline without any substantive preparation. This threatens to *dilute the identity of* social pedagogy. On the other hand, in the form of questions, I point to a few dilemmas that need to be resolved and a few possibilities that need to be taken in order to further develop social pedagogy.

KEYWORDS: Social pedagogy, Helena Radlińska, spaces of contemporary social pedagogy.

STRESZCZENIE: Tekst obejmuje – z jednej strony – uwagi na temat zagrożeń, jakie płyną wobec tożsamości pedagogiki społecznej ze strony różnych osób i środowisk naukowych, które niby uprawiają tę dyscyplinę bez merytorycznego przygotowania. Grozi to *rozmyciem tożsamości* pedagogiki społecznej. Z drugiej strony, w formie pytań, wskazuję na kilka dylematów, które należy rozstrzygnąć i kilka możliwości, które należy podjąć w celu dalszego rozwoju pedagogiki społecznej.

SŁOWA KLUCZOWE: Pedagogika społeczna, Helena Radlińska, przestrzenie współczesnej pedagogiki społecznej.

* Jest to zmieniony fragment mojej książki: *W kręgu pedagogii społecznej. Studia – szkice – refleksje*, Społeczna Akademia Nauk, Łódź–Warszawa 2017.

1

Już od początku lat 90. XX w. trwa żywa debata nad tożsamością polskiej pedagogiki społecznej. Znajduje ona swoje odzwierciedlenie w licznych publikacjach: podręcznikach, opracowaniach monograficznych, rozprawach problemowych, artykułach w periodykach pedagogicznych, projektach badawczych, artykułach prasowych i internetowych. Wiele uwagi poświęcono także, i nadal poświęca się, przeszłości, teraźniejszości i przyszłości pedagogiki społecznej podczas konferencji naukowych, seminariów, spotkań organizowanych przez pedagogów społecznych.

W trakcie tego dyskursu wyłoniło się kilkanaście stanowisk, różnych ujęć istoty i atrybutów pedagogiki społecznej, widzianej w kontekście rzeczywistości postindustrialnej oraz przemian zachodzących w naszym kraju. Część autorów w swoich wypowiedziach nawiązuje i respektuje założenia jej klasycznej wersji autorstwa Heleny Radlińskiej, Ryszarda Wroczyńskiego, Aleksandra Kamińskiego i kilku ich uczniów, wzbogacając te stanowiska paroma nowymi elementami przedmiotowo-metodologicznymi. Do tej grupy należy zaliczyć m.in. Stanisława Kawulę, Edmunda Trempałę, Tadeusza Pilcha, Annę Przeclawską, Wiesława Theissa, Jacka Piekarskiego, Tadeusza Frąckowiaka, a także Ewę Marynowicz-Hetkę oraz Andrzeja Radzewicza-Winnickiego.

Natomiast znaczna część autorów wyraźnie odchodzi od paradygmatu klasycznej pedagogiki społecznej, proponując i formułując nowe wizje tej subdyscypliny pedagogicznej. Traktuje się tutaj pedagogikę społeczną m.in. jako: 1) naukę o towarzyszeniu dzieciom, młodzieży i dorosłym w ich życiu i rozwoju, a także o relacjach podmiotowych człowiek–człowiek, jak np.: spotkanie, dialog, współdziałanie; 2) teorię szczególnych instytucji praktycznych (głównie pomocy i pracy socjalnej) oraz konfliktów pojawiających się w toku socjalizacji dzieci i młodzieży; 3) naukę o aspiracjach, jakości i sensie życia człowieka w różnym wieku w kontekście środowiskowym; 4) naukę o człowieku i jego rozwoju; środowisku jako czynniku rozwoju; działaniu społecznym – środku kształtowania środowiska; wartościach w kontekście społecznego funkcjonowania i ich zwrotnego wpływu na rozwój człowieka. Na to ujęcie pedagogiki społecznej składają się: praca opiekuńcza, praca kulturowa (kulturalna), praca socjalna oraz praca resocjalizacyjna.

Jeśli przyjąć, że wymienione stanowiska i interpretacje coś mówią o przedmiocie pedagogiki społecznej, to od razu nasuwa się zasadnicze pytanie: o jakiej pedagogice społecznej? Wydaje się, że o pedagogice, która ma niewiele wspólnego z jej dziedzictwem, rusztowanymi ramami jej przedmio-

tu oraz jej punktem widzenia. Są to raczej projekcje jakiejś wyimaginowanej, niedookreślonej, mętnej przedmiotowo i eklektycznej kierunkowo pedagogiki społecznej. Są to koncepcje, które można moim zdaniem uznać za radosną twórczość autorów, którzy nie mają głębszej orientacji w obszarze nauk pedagogicznych, a także bezpośredniej styczności z pedagogiką społeczną.

Wejście na teren pedagogiki społecznej przedstawiciele innych subdyscyplin pedagogiki i nauk pokrewnych oraz daleko posunięty woluntaryzm w tworzeniu nowych wizji tej dyscypliny niesie pewne, już dostrzegalne, niebezpieczeństwo w postaci *rozmytej tożsamości*. Coraz częściej pojawiają się uwagi o tym, że pedagogika społeczna nie ma wyrazistego przedmiotu ani klarownych założeń metodologicznych, że grozi jej katastrofa, upadek, przejęcie przez pokrewne dyscypliny. Niektórzy w tym przypadku wskazują na brak w pedagogice społecznej stałego rdzenia, wątku naczelnego, swego rodzaju drogowskazu problemowego umiejscowionego na *continuum*: ciągłość–zmiana. Idzie tu o wybiórcze uwzględnienie dorobku klasycznej pedagogiki społecznej, wartości, które nie tracą swojej rangi i zachowują aktualność, a z drugiej strony – przebudowywanie pedagogiki społecznej, z uwzględnieniem wartości tradycji oraz wyzwań teraźniejszości i antycypowanej przyszłości.

Jakie jest zatem wyjście z zasygnalizowanego impasu płynnej tożsamości pedagogiki społecznej, a dokładniej mówiąc daleko posuniętej jej dezintegracji, niosącej kryzys, a może nawet samozatrącenie się? Wydaje się, że kapitalne znaczenie może mieć tutaj: a) sięganie do dziedzictwa pedagogiki społecznej, dorobku jej twórców i współtwórców; b) respektowanie w najszerszym zakresie imperatywu: ciągłość i zmiana, gwarantującego progresywny rozwój dyscypliny; c) zachowanie i przestrzeganie generalnej zasady mówiącej, iż nadrzędną cechą pedagogiki społecznej jest zwrotna relacja środowisko–człowiek, którą należy uznać, tak jak to przyjęto w klasycznej pedagogice społecznej, za jej stały trzon, rdzeń, fundament przesądzający o tożsamości tej dyscypliny; d) ciągła identyfikacja pól praktyki będących terenem empirycznych badań pedagogiki społecznej i praktycznych działań społeczno-edukacyjnych, e) rozwijanie metodologii środowiskowych badań empirycznych prowadzonych w duchu specyfiki przedmiotu tej dyscypliny, f) kształcenie kadry pedagogów społecznych o profilu animatorów oraz organizatorów pracy środowiskowej.

O odrębności i specyfice przedmiotu pedagogiki społecznej przesądza nie tylko jej stały rdzeń, na który składa się relacja środowisko–człowiek, ale przede wszystkim edukacyjno-rozwojowy charakter tej relacji. Zadanie to polega na wspieraniu bio-socjo-kulturowego rozwoju jednostki za pomocą takich działań pedagogicznych, jak m.in.: wychowanie, opieka pedagogiczna, wprowadzanie w wartości kultury, animacja społeczno-kulturalna, praca socjalna.

Proces ten jest realizowany przez profesjonalne instytucje wychowania, opieki i pomocy środowiskowej. W parze z tą działalnością idzie wychowawczo-kulturalna aktywność niesformalizowana – różne środowiskowe, sąsiedzkie i obywatelskie inicjatywy, widoczne zwłaszcza w skali lokalnej.

2

Poniżej kilka uwag i sugestii w trosce o to, aby współczesna pedagogika społeczna nie znalazła się na drodze prowadzącej do dezintegracji, zatrażenia swojej tożsamości, czyli stania się pedagogiką nie-społeczną. Nasuwa się tutaj wiele pytań:

Pytanie pierwsze: Czy multidyscyplinarność i interdyscyplinarność pedagogiki społecznej należy rozpatrywać jedynie w perspektywie jej konieczności i walorów?

Nie budzi wątpliwości to, że wprowadzenie na jej grunt i włączenie doń pewnych treści merytorycznych oraz metodologicznych z innych nauk społecznych może przyczynić się do dalszej integracji pedagogiki społecznej w grupie nauk społecznych, a tym samym do podniesienia jej rangi, poziomu i prestiżu naukowego. Ale może to także nieść pewne zagrożenie, jakim jest (może być) otwarcie drzwi dla nie-pedagogów społecznych oraz w ogóle dla nie-pedagogów, a więc dla przybyszy samozwańczo określających siebie „pedagogami społecznymi”, którzy nie tylko, że nie stronią od publikowania tekstów rzekomo należących do obszaru pedagogiki społecznej, ale nawet posuwają się do publikowania niby-podręczników z zakresu pedagogiki społecznej.

Pytanie drugie: Jaki jest korzystniejszy naukowo model uprawiania pedagogiki społecznej – pedagogika mikrotrendów czy pedagogika monolityczna?

Można przyjąć, iż przeciwstawianie – jak to bywa w literaturze przedmiotu – wymienionych opcji nie jest uzasadnione. Pedagogika społeczna już od swoich początków była względnie jednolitą konstrukcją, z własną wyrazistą tożsamością, konstrukcją względnie zintegrowaną i spójną. To zewnętrznym obserwatorom brakowało aparatu poznawczego i analitycznego, by tę formę adekwatnie rozpoznać i zrozumieć. W spójnym modelu pedagogiki społecznej zawsze były obecne różnorodne ukierunkowania tematyczno-problemowe o nacylieniu środowiskowym.

Pytanie trzecie: Czy można zgodzić się ze stwierdzeniem, że troskę o swój autorytet naukowy pedagogika społeczna może przekazać i zawdzięczać innym partnerom społecznym? Przede wszystkim, o kogo tutaj chodzi?

Trudno sobie wyobrazić tę naukę bez autorytetu, skoro ma ona już ponadstuletnie tradycje, wysoko oceniane tak w okresie przed-, jak i powojen-

nym; skoro uprawiało i uprawia pedagogikę społeczną wielu naukowców znanych w kraju i zagranicą; skoro jej teoretyczne i praktyczne osiągnięcia są ważnym wkładem w rozwój dzisiejszych nauk o wychowaniu? Proponowałbym w tym miejscu wskazać niezbędne warunki dalszego podnoszenia poziomu tej dyscypliny, sformułowane przez samych pedagogów społecznych.

Pytanie czwarte: Czy stan równowagi w relacji człowiek–środowisko jest najbardziej optymalnym stanem?

Równowaga w tym zakresie może gwarantować stabilizację, ale – uwaga – w szerszej i dalszej perspektywie może prowadzić do zastoju, inercji czy zahamowania rozwoju. W interpretacji tej relacji konieczne jest, aby opierać się nie tylko na teorii homeostazy ale także np. na klasycznej teorii dezintegracji pozytywnej (Kazimierz Dąbrowski) czy dzisiejszych koncepcjach pedagogiki publicznej/obywatelskiej i animacji środowiskowej (Bohdan Skrzypczak), szkoły uspołecznionej (Maria Mendel).

Pytanie piąte: Czy we współczesnej pedagogice społecznej, jak i w jej wizji przyszłościowej, należy preferować – co można dzisiaj dostrzec – model edukacji nieformalnej powiązanej z upodmiotowioną aktywnością społeczną?

Bez wątpienia tak, ale nie można ograniczać się tylko do tego zakresu. Od swoich narodzin nadaje wagę nie tylko środowiskom naturalnym, ale także licznym kategoriom środowisk instytucjonalnych, co znalazło swoje tak klasyczne, jak i współczesne rozwinięcie (m.in. Aleksander Kamiński, Ewa Marynowicz-Hetka).

Pytanie szóste, ostatnie: Czy i w jakim stopniu pedagogzy społeczni w okresie transformacji naszego kraju oraz postępującej globalizacji dzisiejszego świata biorą na swoje barki odpowiedzialność za aktualny stan oraz dalszy rozwój pedagogiki społecznej?

Sądzę, że za mało uwagi poświęca się tej kwestii. A szkoda! Szczęśliwie jednak część autorów swoim dorobkiem zaświadcza o zaangażowaniu i kreatywności w tym obszarze. I tu pojawia się kolejne pytanie: na ile, w jakim stopniu i zakresie troskę o dalszy rozwój pedagogiki społecznej przejawia najmłodsze pokolenie pedagogów społecznych?