

Danuta Urbaniak-Zajęc

Spoleczne i pedagogiczne aspekty pedagogiki społecznej

Wprowadzenie

W codziennej praktyce akademickiej pedagogika społeczna traktowana jest jako jedna z podstawowych (sub)dyscyplin pedagogicznych, która „ma” swój przedmiot i swoje metody, swoich klasyków i swoje szkoły (myślenia), swoje podręczniki¹. W tym ujęciu jest „zinstytucjonalizowanym bytem” usytuowanym w ośrodkach akademickich. W programie (prawdopodobnie wszystkich) studiów na kierunku pedagogika jest przedmiot „pedagogika społeczna”², a w większości szkół wyższych w ramach tego kierunku prowadzi się także specjalności kształcenia, których ugruntowanie teoretyczne tkwi w jakiejś mierze w pedagogice społecznej. Wiadomo jednocześnie, że o ile we wszystkich krajach naszego kręgu cywilizacyjno-kulturowego występują problemy, które u nas znajdują się w dziedzinie zainteresowań pedagogiki społecznej, to w wielu z nich (raczej w większości) takiej (sub)dyscypliny nie ma. U naszych zachodnich sąsiadów, mających najdłuższą tradycję pedagogiki społecznej, termin *Sozialpädagogik* (pedagogika społeczna) coraz częściej zastępowany jest przez *Soziale Arbeit* (praca społeczna)³. Następuje więc rugowanie komponentu pedagogicznego na rzecz „aktywnościowego”

¹ W swoim podręczniku E. Marynowicz-Hetka (2006, s. 22–23), przywołując rzeczowe kryterium wyłaniania się dyscyplin zaproponowane przez S. Ossowskiego, opisuje pedagogikę społeczną, omawiając jej problematykę, sposoby ujmowania zjawisk, aparaturę pojęciową i metody badań.

² Pedagogika społeczna jako „byt akademicki” wymaga sylabusów z niezbyt długą listą literatury, z efektami uczenia się i określeniem sposobów ich sprawdzania, czasami też innych również „niezbędnych” ustaleń.

³ W niemieckiej literaturze przedmiotu stosowane są dwa pojęcia, których przekład na język polski rodzi problem, ponieważ ich „treść językowa” jest taka sama. Ale dla oddania różnicy znaczeniowej wprowadzony został różny zapis graficzny: *Sozialarbeit* – praca socjalna, *Soziale Arbeit* – praca społeczna. Więcej o relacjach między nimi w kontekście rozwoju pedagogiki społecznej (*Sozialpädagogik*) w Niemczech patrz: Urbaniak-Zajęc (2003), s. 30–32.

(praca), a przymiotnik „społeczna” uzasadnia zmianę dziedzinowego odniesienia z nauk o wychowaniu na rzecz nauk społecznych. W Polsce pedagogzy społeczni jednoznacznie sytuują się w pedagogice. Ta odmiennność nasuwa jednak pytanie o rozumienie tego, co „społeczne” i co „pedagogiczne” w pedagogice społecznej i o konsekwencje tej relacji.

Ta kwestia nie ma wyłącznie znaczenia subdyscyplinarnego, ale dyscyplinarne – warto sobie przypomnieć, że w czasach kształtowania się pedagogika społeczna była odpowiedzią na ograniczenia pedagogiki jako takiej, rozszerzała perspektywę myślenia. O ile – właśnie za sprawą pedagogiki społecznej – zakres zagadnień, do których odnosi się współczesna pedagogika jako dyscyplina akademicka jest niemalże nieograniczony, to w ujęciu klasycznym – a także w mniemaniu potocznym – pedagogikę łączy się z kształceniem i wychowaniem, które przebiegają w specjalnie tworzonych ku temu miejscach, najczęściej w szkołach. Warto przypomnieć, że rozszerzenie zakresu przedmiotowego pedagogiki miało swoje społeczne podłoże, rozpoczęło się w określonych warunkach i o tym traktuje pierwsza część tekstu. W dalszej części przywołuję sposób interpretacji tych warunków, który spowodował, że problemy społeczne zyskały pedagogiczny charakter. W kontekście takiej interpretacji pojawia się kwestia adekwatności między źródłami problemów i sposobami ich rozwiązywania. Radykalny warunek adekwatności sformułował Paul Natorp, bardziej realistyczni prekursorzy polskiej pedagogiki społecznej postulowali przekształcanie środowiska życia ludzi. Kiedy mowa o przekształcaniu, to pojawia się pytanie o środki, które można w tym celu stosować. Ponieważ pedagogzy nie dysponują środkami działającymi bezpośrednio na materialną realność, lecz na zachowania i postawy człowieka, to pojawia się groźba indywidualizacji problemów społecznych i dominacji władzy strukturalnej nad jednostkami odbiegającymi od normy. Nie jest to nowa myśl, ale lektura części współczesnych tekstów pedagogów społecznych sprawia wrażenie, że nie zawsze o niej pamiętają. Celem niniejszego opracowania jest zachęcenie czytelniczek i czytelników do krytycznego namysłu nad możliwościami pedagogiki społecznej, co zakłada konieczność dopuszczenia odmiennych od pożądanых konsekwencji działalności pedagogicznej. Otwarcie na potencjalne niepowodzenie rozszerza perspektywę postrzegania warunków działania, w czym widzę potencjał nowych pomysłów.

Niepożądane konsekwencje przemian gospodarczych i społecznych

Wychowanie „dawniej utożsamiano z celowym, świadomym i zorganizowanym oddziaływaniem jednych ludzi na drugich, w zasadzie starszego pokolenia na młodsze” (Okoń 1984, s. 222). Przez długie wieki oddziaływanie starszego pokolenia na młodsze toczyło się w warunkach naturalnych: w rodzinach (własnych

lub cudzych) i w szeroko rozumianych warsztatach pracy. Niewielka część dzieci i młodzieży stopniowo zaczynała być umieszczana w *miejscach celowo stworzonych* dla wypełniania tego zadania – w szkołach i towarzyszących im internatach. I to w tych miejscach szczególne osoby dorosłe (z czasem specjalnie przygotowane) podejmowały wobec dzieci i młodzieży (pochodzących z warstw uprzywilejowanych społecznie i materialnie) działania *celowe, świadome i zorganizowane*.

Sytuacja zaczęła się zdecydowanie zmieniać wraz z postępem rewolucji przemysłowej. Nowe technologie produkcji towarów dynamizowały rozwój fabryk, które potrzebowały siły roboczej. Uwłaszczenie chłopów nie poprawiło sytuacji materialnej większości z nich, ruszyli więc „za chlebem” do miast⁴. W wyniku migracji zerwane zostały tradycyjne więzi społeczne, w nowych warunkach raczej bytu straciły normy i wartości obowiązujące w środowiskach wiejskich. Gwałtownie nasilały się problemy społeczne, które wcześniej dotyczyły niewielkiego odsetka populacji. Szerzył się „alkoholizm, prostytutka, dzieciobójstwo, żebractwo, bezdomność, przemoc i zaniedbania w zakresie opieki nad osobami starszymi, chorymi i dziećmi”⁵ (Bołdyrew 2016, s. 7). Za szybkim przyrostem ludności nie nadążała także infrastruktura miejska – w większości miast nie było wodociągów i kanalizacji. Nadmierne przeludnienie ubogich dzielnic sprzyjało wysokiej zachorowalności i śmiertelności z powodu chorób zakaźnych. Ten stan rzeczy stanowił zagrożenie epidemiologiczne dla wszystkich mieszkańców miast, nie tylko dla biedoty (tamże, s. 29–40).

Tak więc dokonujące się w drugiej połowie XIX wieku przemiany gospodarcze⁶ pociągnęły za sobą przemiany społeczno-kulturowe, w wyniku czego naturalne środowiska wychowawcze stawały się dysfunkcjonalne (rodzina pozbawiona krewnych przy zarobkowej pracy ojca i matki) bądź przestały istnieć (środowisko sąsiedzkie sprawujące wcześniej kontrolę społeczną oraz świadczące niezbędne wsparcie). Sztuczne środowiska, czyli szkoły i opieka przedszkolna, nie były dostępne dla najbardziej potrzebujących⁷. Pozytywiści promujący pracę u podstaw starali się budzić odpowiedzialność opinii publicznej za opuszczone i zaniedbane dzieci. Eliza Orzeszkowa w 1876 roku opublikowała w „Tygodniku

⁴ Dla przykładu, przyrost ludności Łodzi – miasta przemysłu włókienniczego: w 1820 roku Łódź liczyła 767 mieszkańców, w 1842 roku ok. 20 tys., a w 1914 roku już 478 tys. (zob. więcej: <https://histmag.org/Lodz-1820-1914-miasto-i-jego-mieszkancy-11187>, dostęp: 18.04.2019).

⁵ Ta wypowiedź odnosi się do Królestwa Polskiego, ale podobne zachowania występowały na ziemiach polskich pod zaborem pruskim (Urbaniak-Zajac 2003, s. 31–43) czy austriackim.

⁶ Dokonywały się one w różnym tempie w poszczególnych zaborach, generalnie z opóźnieniem w porównaniu z zachodem Europy.

⁷ Pod koniec XIX wieku (w 1895 roku) do szkół elementarnych uczęszczało w Królestwie Polskim 14,5% dzieci. W latach 80. XIX wieku przy największych zakładach przemysłowych zaczęły powstawać szkoły przyfabryczne, w których uczyli się pisać, czytać i rachować młodociani robotnicy pracujący w fabrykach (Bołdyrew 2016, s. 40–41).

Ilustrowanym” cykl artykułów pt. *O niedolach dziecięcych*. Aleksander Mogilnicki – prawnik o społecznej wrażliwości – tak opisywał życie dziecka ulicy:

dano mu życie, ale nie dano mu możności utrzymania się przy tem życiu inaczej, jak tylko za pomocą działalności antyspołecznej. Jest to dzikie zwierzątko, rzucone na ulicę [...] nikt dziecka nie skierował na drogę współżycia, nikt go nie nauczył żyć z ludźmi, nikt nie wpoił w nie zasad społecznych toteż ono nie umie żyć w społeczeństwie [...] ze szkoły wychowania ulicznego przechodzi bezpośrednio na drogę przestępstwa (za: Bołdyrew 2016, s. 261–262).

Jak widać, zdaniem prawnika to nie dziecko jest winne temu, że stało się przestępcą, lecz dorośli, którzy nie stworzyli mu odpowiednich warunków do życia i którzy nie zadbali o jego właściwe wychowanie.

Inny prawnik, Władysław Ostrożyński, pisał w 1884 roku, że „niektóre przestępstwa, jako choroby moralne są bądź zaraźliwymi, bądź nawet dziedzicznymi” (Bołdyrew 2016, s. 264). Do takich chorób należało narastające pijaństwo (tamże, s. 81–144).

Przekonanie o rozpijaniu dzieci w warstwie robotniczej i chłopskiej było jednym z najważniejszych powodów deprecjonowania wychowawczych zdolności tych środowisk. Niektórzy specjaliści postulowali w ramach walki z alkoholizmem „wychowanie dzieci pijaków poza domem rodziców” (Bołdyrew 2016, s. 135 i n.)

Z wielu utworów literackich, publicystycznych oraz obrazów malarskich „przebijał lęk przed demoralizacją dzieci przez rodziców-pijaków” (Bołdyrew 2016, s. 136). Przywołane tylko wrywkowo wyniki analizy materiałów historycznych z lat 1864–1914, przeprowadzonej przez Anetę Bołdyrew, pokazują silną tendencję do deprecjonowania zdolności wychowawczych ubogich rodzin. „Sugerując potrzebę kontrolowania tego środowiska, wielu autorów przypisywało całej grupie inklinację do demoralizacji, brutalności i ciemnoty” (tamże, s. 263–264).

Ówczesne teksty publicystyczne miały na celu budzenie społecznej odpowiedzialności wśród wykształconych i lepiej sytuowanych mieszkańców ziem polskich: „zaangażowanie społecznikowskie na przełomie XIX i XX wieku traktowano w kategoriach obywatelskiej powinności, a w odniesieniu do kobiet z elitarnych środowisk – wręcz obligatoryjności” (Bołdyrew 2016, s. 341). Można by przypuszczać, że takie oczekiwania wobec kobiet były konsekwencją braku polskiej państwowości, ale tak nie jest, ponieważ podobne występowały w tym samym czasie na terenie Cesarstwa Niemieckiego⁸. Przywoływane badania historyczne Anety Bołdyrew są o tyle interesujące, że początki polskiej pedagogiki

⁸ Zobacz o mieszczańskim poczuciu odpowiedzialności za naród i społecznej misji niemieckich kobiet z bogatych rodzin: Urbaniak-Zajac (2003), s. 41–48.

społecznej łączone są zwykle z osobą i środowiskiem Heleny Radlińskiej, a więc z ruchem niepodległościowym i lewicową orientacją polityczną. Dlatego też pomija się zachowawcze postawy znacznej części ówczesnego bardziej zamożnego społeczeństwa. A to one tkwiły u podstaw nasilającej się aktywności towarzystw społecznych i dobroczynnych, aktywności mającej ograniczać poczucie zagrożenia „przestępczością i patologią”. To było realne społeczne podłoże dla późniejszej pedagogiki społecznej.

Pedagogiczna interpretacja problemów społecznych

Z badań Bołdyrew wynika, iż źródła problemów, z którymi borykało się społeczeństwo Królestwa Polskiego na przełomie XIX i XX wieku upatrywano w złym funkcjonowaniu naturalnego środowiska wychowawczego – rodziny. To rodziny robotnicze i chłopskie obarczano winą za zaniedbywanie dzieci, które dorastając, stawały się źródłem różnych problemów społecznych. Złe rodziny były więc zagrożeniem dla rozwoju dzieci, a tym samym dla bytu społeczeństwa. Złe funkcjonująca rodzina była uznawana za przyczynę upadku kultury i moralności również na ziemiach niemieckich (Sachße 1986). Niestosowanie najbardziej radykalnego rozwiązania problemu – postulowanego przez „niektórych specjalistów” – czyli zabierania dzieci z dysfunkcyjnych rodzin, nie wynikało ze względów etycznych, lecz z braku instytucji, w jakich mogłyby być umieszczane dzieci odebrane rodzicom. Bardziej dostępne było rozwiązanie polegające na odwiedzaniu „niemoralnych rodzin” przez kobiety z zamożniejszych środowisk⁹, które niosły biednym niesystematyczne wsparcie rzeczowe, ale w pierwszym rzędzie występowały jako wzory odpowiednich zachowań. Uznawano bowiem za oczywiste, że chcąc zmienić człowieka, należy pokazywać mu nie tylko jego błędy, ale także wzory postaw i działań (Berndt 1997).

Nadrzędnym celem działań podejmowanych przez członkinie i członków społecznych stowarzyszeń była właśnie zmiana zachowania ludzi, postrzeganych jako główne źródło problemu. Ta zmiana nie była wywoływana środkami nacisku, lecz środkami pedagogicznymi: pokazywaniem błędów i niestosownych zachowań, wskazywaniem zachowań pożądaných, budowaniem motywacji do ich podejmowania itd. Oddziaływania wychowawcze kierowano nie tylko do dzieci, młodzieży, matek, lecz także do innych dorosłych, np. nadużywających alkoholu. W 1906 roku lekarz Tadeusz Jaroszyński podkreślał, że alkoholizm należy

⁹ W Królestwie Polskim, inaczej niż w Cesarstwie Niemieckim, zamożne mieszczaństwo nie brało udziału w życiu publicznym, aktywna była natomiast inteligencja (stanowiła 1–2% populacji Królestwa). W grupie inteligencji, podobnie jak w środowiskach ziemiańskich, społeczną aktywność przejawiały kobiety – wzorce „dobrej pani” zaangażowanej w działalność dobroczynną i filantropijną oraz pozytywistycznej „siłaczki” (Bołdyrew 2016, s. 23).

traktować jako „klęskę społeczną, której zapobiegać powinna praca kulturalna, propaganda wstrzemięźliwości i szerzenie oświaty” (za: Bołdyrew 2016, s. 96). Postulowane środki zaradcze były konsekwencją zidentyfikowanych przez autora przyczyn picia – były nimi m.in. brak pasji i zainteresowań („duchowa nę-dza”), szukanie rozrywki w knajpach, zmęczenie życiem i pracą, szukanie zapomnienia. Z dzisiejszej perspektywy wiadomo, że problemy dotyczące wówczas duże zbiorowości ludzi miały przede wszystkim uwarunkowania strukturalne, ale ówczesna opinia publiczna zinterpretowała je jako problemy pedagogiczne.

Analizę zagadnienia, które tylko zasygnalizowałam, czyli pedagogiczną interpretację źródeł problemów społecznych, tworzącą podłoże przyszłej praktyki pedagogiczno-społecznej, w odniesieniu do Niemiec przeprowadził Klaus Mollenhauer. W konkluzji swojego opracowania (1959) stwierdził, że biedni, potrzebujący pomocy, zdemoralizowani nie byli zjawiskiem specyficznym dla okresu industrializacji: „Stali się przedmiotem pedagogiki, a nie – jak wcześniej – przedmiotem miłosierdzia chrześcijańskiego czy oddziaływań instytucji porządku publicznego, gdy określono ich sytuację jako problem wychowawczy” (Urbaniak-Zajac 1999, s. 127). Dotychczasowa pedagogika koncentrowała się przede wszystkim na kształceniu intelektualnym (z którym wiązało się wychowanie moralne), przebiegającym w specjalnie tworzonych – i w tym sensie kontrolowanych – warunkach. Rodzenie się społeczeństwa przemysłowego sprzyjało dysfunkcjonalności naturalnych środowisk wychowawczych (rodziny i sąsiedztwa), co spowodowało powstanie swego rodzaju „luki wychowawczej”. Jej zapełnienie wymagało innych niż dotychczasowe działań pedagogicznych, ponieważ trzeba było mierzyć się nie z problemem dydaktycznym, lecz społeczno-moralnym. W ten sposób problem pedagogiczny zyskał nowy wymiar, stając się problemem społeczno-pedagogicznym. Mollenhauer interpretował społeczne podłoże pedagogiki społecznej (zanim pojawiła się sama nazwa) jako prowadzące do zmiany idei pedagogicznej.

Pedagogicznej interpretacji źródeł problemów społecznych zarzuca się zwykle ich indywidualizację i nadmierne eksponowanie moralnej odpowiedzialności jednostek. Przy uproszczonym i jednostronnym oglądzie sytuacji to właśnie jednostki uważa się za winne ich sytuacji i to od nich oczekuje zmiany zachowania. Nie można jednak pomijać znaczenia warunków, w jakich przebiega egzystencja tych jednostek i właśnie refleksja nad znaczeniem środowiska życia dla przebiegu wychowania jest znakiem szczególnym pedagogiki społecznej jako wyodrębniającego się stanowiska teoretycznego.

Możliwości wywołania zmiany społecznej przez pedagogów społecznych

W specyficzny i najbardziej radykalny sposób znaczenie warunków, w jakich przebiega rozwój i wychowanie, ujął niemiecki filozof Paul Natorp¹⁰. Korzystając z analiz Ferdinanda Tönniesa, uznał uprzemysłowienie za sukces cywilizacji, ale jednocześnie za upadek kultury. Sposobem na przywrócenie znaczenia pierwotnym ogólnoludzkim wartościom miało być rozszerzenie zasad pedagogicznych na organizację życia społecznego: „nie prawa rynku, nie prawa produkcji dóbr, lecz prawa pedagogiki winny sterować organizacją życia społecznego” (Niemeier 1998, s. 86). Natorp był przekonany, że w zmienionych warunkach niezbędna jest nowa pedagogika. Miała nią być pedagogika społeczna, która „powinna badać społeczne warunki kształtowania i warunki kształtowania życia społecznego” (tamże, s. 82). Filozof, uznawany też za pedagoga, sformułował dwojakie zobowiązanie: świadomemu i zamierzonemu kształtowaniu powinna podlegać jednostka ludzka, ale w równym stopniu wspólnota, w której to kształtowanie przebiega, ponieważ „człowiek może stać się człowiekiem tylko w ludzkiej wspólnocie” (tamże, s. 87). W polskiej pedagogice społecznej bezpośrednie odniesienia do Natorpa są rzadkie¹¹. Być może dlatego, że jego stanowisko zaliczane jest do nurtu filozofii idealistycznej, a instytucjonalizująca się polska pedagogika społeczna w swych początkach zwracała się ku poznaniu empirycznemu. A być może ze względu na niemożność pogodzenia racjonalizmu myślowego z realnymi możliwościami. Współzależność między „jakością kształtowania” jednostki i „jakością ukształtowania” wspólnoty – społeczeństwa, w którym ona żyje, nie budzi wątpliwości. Ale po zaobserwowaniu, jak funkcjonują kapitalistyczne społeczeństwa oczekiwanie, że zasady pedagogiczne uznane zostaną za podstawowe dla organizacji życia społecznego, każdy realnie myślący człowiek uzna za wątpliwe. Praktyczne konsekwencje poglądów Natorpa sprowadzone zostały do postulatu tworzenia wspólnot wychowawczych – czyli intencjonalnie tworzonych środowisk egzystujących według zasad wspólnotowych. Niezaspokojenie potrzeby przynależności uznawano bowiem za jedną z przyczyn demoralizacji jednostek (Mollenhauer 1959, s. 61).

¹⁰ W 1899 roku w Stuttgarcie zostało wydane opracowanie: *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*.

¹¹ Zwięzłe prace Natorpa przedstawił Kazimierz Sośnicki (1967, s. 210–214), zaliczając je do teorii wychowania społecznego. Do Natorpa odwołuje się w swojej koncepcji uczestnictwa społecznego Jacek Piekarski (2007, s. 43–46). Helena Radlińska na początku referatu wygłoszonego podczas II Polskiego Kongresu Pedagogicznego przypomina: „Naród ma takich obywateli, jakich sobie wychowa i następnie tak się w publicznych i prywatnych sprawach rządzi, jakich ma obywateli” (Radlińska 1984, s. 131). W koncepcji Natorpa przywołana jest relacja: wspólnota – człowiek, u Radlińskiej: naród – obywatel.

Radykalizm Natorpa wyraźnie pokazuje złożoność sytuacji wyodrębniającej się – jako nowa pedagogiczna idea – pedagogiki społecznej. Z jednej strony, nie chcąc indywidualizować problemów społecznych, powinna wywoływać zmiany w organizacji życia społecznego, z drugiej – ani u swych początków, ani dzisiaj nie dysponuje takimi środkami. W okresie przed odzyskaniem niepodległości Radlińska sympatyzowała ze środowiskiem socjalistów, którzy negatywnie oceniali istniejący ład społeczny, głosili hasła wolności, równości i sprawiedliwości społecznej. Realizacja tych haseł wymagała przeprowadzenia reform, a to wymagało własnego państwa.

Integracja haseł wyzwolenia społecznego i narodowego budowała klimat ideowy większości środowiska socjalistów, była podstawą etyki społecznej, opartej na hasłach solidaryzmu z ubogimi, wykluczonymi, szykanowanymi. Stworzyła podwaliny etosu „niepokornej” polskiej inteligencji (Bołdyrew 2016, s. 54).

W kontekście pytania o warunki zmiany warto przypomnieć przeprowadzone już po odzyskaniu przez Polskę niepodległości badania empiryczne kierowane przez H. Radlińską, a dotyczące społecznych przyczyn powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Ich efektem było opracowanie miary, określającej szanse rozwoju dzieci wychowujących się w danym środowisku. Przypomnę, że dla oceny tego środowiska brano pod uwagę: strukturę rodziny, stosunek liczby dzieci żyjących do zmarłych, wielkość mieszkań, zaludnienie mieszkań, zatrudnienie ojca rodziny, wykształcenie rodziców (Radlińska 1987, s. 190–191). Żaden z tych czynników nie podlegał oddziaływaniu pedagogicznemu. Warunkiem ich zmiany są określone decyzje z zakresu polityki społecznej: budowa tanich mieszkań, tworzenie nowych miejsc pracy, likwidacja analfabetyzmu poprzez kursy w miejscach pracy itd.

Podsumowując, pedagogika społeczna jako idea teoretyczna powstała w odpowiedzi na warunki, w jakich znaleźli się ludzie tworzący uprzedmiotowione społeczeństwo. Była „odpowiedzią” na lukę wychowawczą powstałą w wyniku nasilającej się dysfunkcjonalności naturalnych środowisk wychowawczych, a tym samym rozszerzyła przedmiot pedagogiki. O ile tradycyjna pedagogika koncentrowała się na intencjonalnej relacji wychowawczej między nauczycielem i uczniem (ogólniej: między wychowawcą a wychowankiem), to pedagogika społeczna pytała o środowisko, o warunki życia uczniów, które rozstrzygają o ich karierze szkolnej, a więc poprzedzają relację wychowawczą i rozstrzygają o jej sukcesie lub jego braku. Zwrócenie uwagi na znaczenie warunków życia powoduje, że czynniki znaczące rozwojowo i wychowawczo stają się nieograniczone, a tym samym nieograniczone staje się pole penetracji badawczych pedagogów. Rodzi to oczywiście duży problem, bo jeśli wszystko może mieć znaczenie wychowawcze, to pedagogika może zajmować się wszystkim. Kiedy dzisiaj przegląda się piśmiennictwo pedagogiczne, to tak w istocie jest...

O niektórych problemach pedagogiki i pedagogiki społecznej

Nadając wychowawcze znaczenie środowisku życia, pedagogika społeczna przyznała również większe znaczenie zobiektywizowanym warunkom, w jakich przebiega wychowanie. Nie chodzi tylko o warunki materialne, ale także o społeczne czy kulturowe, których oczywistość i powszechność obowiązywania powoduje, że działająca jednostka doświadcza z ich strony realnego przymusu, czasami blokady swojego działania. Te czynniki determinują zachowania ludzi, a wyzwolenie się spod ich wpływu nie jest sprawą woli, lecz długotrwałym procesem wymagającym nie tylko zmian wewnętrznych (np. postaw poprzez terapię), ale także zmian zewnętrznych (warunków działania ludzi) – przekształcenia środowiska. W części współczesnych publikacji pedagogicznych zauważam osłabianie znaczenia „twardych warunków” życia i działania człowieka, co jest moim zdaniem konsekwencją zbyt bezpośredniej recepcji konstruktywizmu. Wyraża się to w nadmiernej wierze w siłę językowego i symbolicznego panowania nad światem. Bez wątpienia symbole i język są istotne w życiu człowieka, a w ekstremalnych sytuacjach bywają nawet decydujące, ale codzienny świat, w jakim działa człowiek, nie ogranicza się do nich. Jonathan Culler, przestrzegając przed uwiedzeniem porządkującą siłą narracji, stwierdził, że nikt nie uprawia winorośli w świetle słowa „dzień” (za: Burzyńska 2004, s. 26), a więc słowa muszą ostatecznie odnosić się do realnych stanów rzeczy, bo w dłuższym czasie to one oddziałują – niezależnie, czy jesteśmy tego świadomi czy nie.

Łączenie symbolicznego z realnym mieści się – zdaniem Ewy Marynowicz-Hetki – w pojęciu „instytucji symbolicznej”. O ile dobrze interpretuję, wprowadzenie tego pojęcia do języka pedagogiki społecznej ma służyć uwolnieniu myślenia o działaniu w instytucji od jego zdeterminowania strukturami organizacyjnymi. Trudno nie zgodzić się z tym, że instytucję tworzą ludzie, którzy mają określone wyobrażenia dotyczące swojej aktywności w instytucji. Autorzy koncepcji instytucji symbolicznej przyjmują, że wyobrażenia pracowników instytucji mogą być mniej czy bardziej niezgodne z jej formalnymi wymogami i funkcjami. To ma być powodem dążenia do zmiany – pracownicy instytucji mają bowiem poszukiwać rozwiązań najbliższych ich wyobrażeniom. Zdaniem Marynowicz-Hetki przyczynia się to do nierównowagi instytucjonalnej. „W tak rozumianą instytucję wpisana jest zmiana i stały konflikt między tym, co wyobrażone, a tym, co rzeczywiste, co istnieje i co ulega również zmianie” (2006, s. 80). Ta zmiana ma być permanentna, „a jej niezbędnym atrybutem stała się aktywność członków danego organizmu, w wyniku której tworzy się, kształtuje, opracowuje, określa, ustanawia reguły i normy składające się na instytucję” (tamże, s. 81). Taki mechanizm przemian instytucjonalnych bardzo słabo odzwierciedla się w wynikach moich badań, w których uczestniczyli absolwenci pedagogiki. Wprawdzie badania te nie były poświęcone funkcjonowaniu

instytucji, lecz rekonstrukcji warunków pedagogicznej profesjonalności, nie-
mniej jednak zawodowe działania absolwentów przebiegały w sformalizowa-
nych instytucjach. Dla niezależnych, samodzielnie myślących absolwentek
rozpoczynających pracę zawodową instytucja jawiła się jako miejsce opresji,
wymuszające podporządkowanie się. Na relatywną niezależność, pozwalającą
na kształtowanie swojej przestrzeni działania, wybijały się po dłuższym czasie.
Nie miało to jednak wiele wspólnego z przekształcaniem instytucji jako takiej,
lecz symbolicznym wyodrębnieniem własnej sfery kompetencji. Osoby najtrud-
niej znoszące warunki podporządkowania i najmniej cierpliwe porzucały insty-
tucję i podejmowały pracę na własny rachunek. Absolwentki i absolwenci mniej
pewni siebie przejmowali obowiązujące wzory, naśladowali starsze koleżanki,
kolegów:

znaczna część młodych pracowników [...] przejmuję „zdroworozsądkowe” podejście starszych
koleżanek i kolegów. Sprowadza się ono do hasła „żeby było łatwiej”. Można by powiedzieć, że
jest to również specyficzna strategia budowania własnej niezależności poprzez ograniczanie lic-
by czynników tworzących warunki działania (Urbaniak-Zajac 2016, s. 232).

W codzienności zawodowej rządzi przede wszystkim pragmatyzm: sprawnie osią-
gnąć to, co niezbędne. Wśród instytucji, w których pracowało trzydzieści uczest-
niczek i uczestników badań, tylko w jednej można byłoby poszukiwać mechani-
zmów zmiany, zbliżonych do zarysowanych przez Marynowicz-Hetkę. To była
instytucja (ośrodek socjoterapii) realizująca wypracowany na jej gruncie model
działania wychowawczego. Model ten był zwerbalizowany i znany wszystkim
pracownikom oraz wychowankom. Zatrudnienie nowych osób poprzedzone było
okresem stażu, w trakcie którego uczyły się one instytucji. Z wypowiedzi absol-
wentki tam pracującej wynika, że codzienność instytucji była ustawicznie przed-
miotem refleksji, relacje między wychowawcami a wychowankami przedmiotem
negocjacji, powstające napięcia i konflikty przedmiotem analiz. Instytucja dosko-
nała się w procesie swego funkcjonowania.

Przywoływane badania miały charakter jakościowy, a więc nie ma pod-
staw, by ekstrapolować, jak często zidentyfikowane przeze mnie wzory wystę-
pują w instytucjach pedagogicznych. Mogę jednak stwierdzić, że wzór najbar-
dziej zbliżony do pojęcia „instytucji symbolicznej” ujawnia się tylko jako jeden
z możliwych i jego realizowanie wymaga specyficznych warunków. Nie mam
pewności, czy dokonane przeze mnie odniesienie „instytucji symbolicznej” do
praktyki instytucjonalnej jest trafne. Nie wykluczam, że francuskim autorom
koncepcji i Marynowicz-Hetce chodzi o coś innego, o quasi-universalny me-
chanizm, działający we wszystkich instytucjach. Z takim stanowiskiem trudno
byłoby mi się zgodzić. Z własnych doświadczeń związanych z kierowaniem in-
stytucją wiem, że większość ludzi nie lubi znaczących zmian – widzą w nich

utrudnienie, a nie możliwość optymalizacji warunków działania. Dlatego pojęcie „instytucji symbolicznej” jest dla mnie raczej przykładem swego rodzaju idealizmu w ujmowaniu instytucji, niż koncepcją oddającą realność. Co nie oznacza, że deprecjonuję znaczenie idei i symboli w działalności wychowawczej, podkreślam jedynie, że zależy ono od całokształtu warunków, również tych zobiektywizowanych.

Podsumowanie

Niniejszy tekst jest refleksją pedagoga społecznego, usytuowanego raczej na „pograniczu” niż w centrum. Z tego punktu widać, że potencjał zmiany, jaki wniosła do pedagogiki pedagogika społeczna o tyle się wyczerpał, że już powszechnie wiadomo o znaczeniu środowiska życia dla procesów rozwoju i wychowania człowieka. Wiadomo także, że środki pedagogiczne nie nadają się do przekształcania tego środowiska, lecz do kształtowania człowieka. Oczywiście wiemy, że w pedagogice społecznej przyjęto założenie wzajemnego oddziaływania jednostki i środowiska, że środowisko nie determinuje jednostki, że odpowiednio ukształtowana jednostka zmienia swoje środowisko w pożądanym dla siebie i innych kierunku. W tak prosty schemat mogła jeszcze wierzyć Radlińska, bo doświadczyła siły idei sprzyjającej odzyskaniu polskiej państwowości, zbiorowy czyn przyniósł pożądaný efekt (do czego niezbędny był jednak korzystny układ geopolityczny). Czy my możemy z takim samym przekonaniem powtarzać ten schemat po ponad stu latach, znając współczesne diagnozy społeczne, polityczne, klimatyczne, które pokazują, że zmiany „idą tam, gdzie chcą”, że zasadniczo nikt nad nimi nie panuje? Niektóre grupy z większym lub mniejszym sukcesem wykorzystują je dla partykularnych celów. Nie zamierzam promować fatalizmu, lecz prostą prawdę, że im więcej czynników wchodzi w grę, tym trudniej je kontrolować i tym bardziej wątpliwe są uniwersalne twierdzenia o ich współwystępowaniu.

Można postawić pytanie o to, co konstytuuje pedagogikę społeczną. Zbiór twierdzeń i postulatów sformułowanych w określonych warunkach historycznych, które z niewielkimi zmianami powtarzane są przez następne pokolenia? Czy może ciągle na nowo stawiane pytanie o relacje między tym, co społeczne i pedagogiczne? Odpowiedzi na te pytania wiążą się z ustaleniem, czy traktujemy pedagogikę społeczną jako (sub)dyscyplinę pedagogiczną, która zabiega o swój akademicki status (przede wszystkim broni to, co ma), czy jako ideę otwierającą pedagogikę na złożone uwarunkowania kształtowania się człowieka. Moim zdaniem potencjał twórczy tkwi raczej w pedagogice społecznej jako idei, natomiast powszechnie jest ona „uprawiana” jako dyscyplina akademicka. Kłopoty z pedagogiką społeczną w naszym kraju wynikają też stąd, że

zasadniczo¹² nie ma instytucjonalnej praktyki społecznej, której uczestnicy posługivaliby się tą nazwą i zakotwiczeni swoją tożsamość zawodową w pedagogice społecznej. Mimo to pedagogika społeczna – jako dyscyplina akademicka – traktowana jest jako źródło przesłanek dla zawodowego działania (zob. Marynowicz-Hetka 2006), które może być prowadzone wszędzie. W efekcie model tego działania musi być abstrakcyjny i w tym sensie bardziej idealistyczny niż realistyczny.

Myślę, że poczucie słabnięcia związku pedagogiki społecznej z „tkanką społeczną”, w jakiej toczy się realne życie i wychowanie (notabene w coraz mniej realnych światach – wirtualnych, medialnych), nie jest tylko moim udziałem. Tadeusz Pilch zainicjował powstanie Ruchu Pedagogów Społecznie Zaangażowanych i co jakiś czas porusza nasze sumienia pięknie napisanymi listami, kierowanymi do decydentów, a dotyczącymi ważkich problemów społecznych, które są zaniebawiane przez władze. Ujmując to optymistycznie, powiem: pedagodzy społeczni uczestniczą w ten sposób w dyskursie społecznym, a pesymistycznie powiem z zażenowaniem, że jest to uczestnictwo wirtualne, a jego skuteczność nieznana. Promowanie zaangażowania pedagogiki społecznej w życie społeczne ujawniło się także w idei ostatniego zjazdu pedagogów społecznych, który odbył się w 2018 roku w Poznaniu „Pedagogika społeczna – pedagogika społecznie zaangażowana. Wokół inicjatyw i ruchów społecznych”. Organizatorzy zjazdu podjęli ciekawą próbę, by ogniskiem dyskusji uczynić ruchy społeczne i ich pedagogiczne znaczenie (zob. Smolińska-Theiss 2018). W miejsce klasycznych referatów zaproponowano „dyskusje w podstolikach”. Dosłownie, przy kilku stołach toczyła się wymiana poglądów (raczej akademicki i akademicy) oraz doświadczeń (raczej uczestniczek i uczestnicy ruchów) związanych z różnymi rodzajami aktywności społecznej. Z przedstawionych podsumowań dyskusji wynika, że wszyscy byli zadowoleni z ich efektów.

Jak dowodziły poszczególne wystąpienia uczestników zjazdu, oparte na przeprowadzonych badaniach naukowych oraz uczestnictwie w praktyce, pedagogów społecznych niewątpliwie cechuje optymistyczna koncepcja postrzegania rzeczywistości społecznej połączonej z wiarą w możliwości jej optymalizacji (Kromolicka 2018).

A więc osoby usytuowane w centrum dyscypliny nie odczuwają dysonansu poznawczego, wynikającego stąd, że jest inaczej, niż byśmy chcieli, nie dostrzegają słabości idei społeczno-pedagogicznej. Są przekonane, że dysponujemy uniwersalną teorią, która orientowała praktykę społeczną na początku XX wieku i tak samo ma orientować na początku wieku XXI.

¹² Nie można wykluczyć, że jakimś trafem są gdzieś instytucje, których pracownicy nazywają się pedagogami społecznymi. Natomiast w społecznej świadomości pedagog społeczny nie istnieje, podobnie jak pedagog jest synonimem nauczyciela.

Bibliografia

- Berndt H. (1997), *Wissenschaft und Widerspruch – Alice Salomon und die Anfänge von Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Deutschland*, Berlin (maszynopis).
- Boldyrew A. (2016), *Spółeczeństwo Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864–1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Burzyńska A. (2004) *Kariera narracji (O zwrocie narratystycznym w humanistyce)*, [w:] W. Bolecki, R. Nycz (red.), *Narracja i tożsamość (II). Antropologiczne problemy literatury*, Instytut Badań Literackich, Warszawa, s. 7–27.
- Gildemeister R. (1983), *Als Helfer überleben. Beruf und Identität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, Neuwied und Darmstadt, Luchterhand.
- Kromolicka B. (2018), *Wnioski i zadania pozjazdowe*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4, s. 363–366.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mollenhauer K. (1959), *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft*, Beltz, Weinheim–Berlin.
- Niemeyer Ch. (1998), *Klassiker der Sozialpädagogik*, Juventa, Weinheim–München.
- Okoń W. (1984), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Piekarski J. (2007), *U podstaw pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Radlińska H. (1984), *Podstawy wychowania narodowego*, [w:] W. Theiss, *Radlińska*, Wiedza Powszechna, Warszawa, s. 131–134.
- Radlińska H. (1987), *Przykłady zastosowania techniki*, [w:] I. Lepalczyk, J. Badura (red.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, PWN, Warszawa, s. 187–193.
- Sachße Ch. (1986), *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871–1929*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Sośnicki K. (1967), *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B. (2018), *Pedagogika społeczna – pedagogika społecznie zaangażowana. Wokół inicjatyw i ruchów społecznych*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4, s. 9–16.
- Urbaniak-Zajac D. (1999), *Problem społeczno-pedagogiczny – współczesne interpretacje w niemieckiej pedagogice*, [w:] E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 125–135.
- Urbaniak-Zajac D. (2003), *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Urbaniak-Zajac D. (2016), *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.