

Jerzy Modrzewski

Pedagogika społeczna a socjologia wychowania (edukacji) Dylematy współpracy¹

Wprowadzenie

Świadomość potrzeby rozważenia wzajemnych relacji łączących, względnie dzielących, nauki socjologiczne z naukami pedagogicznymi w rodzimej tradycji budowania ich zawartości merytorycznej i kształtowania ich cech podmiotowych ujawniła się, jak sądzę, wraz z opublikowaniem pierwszego tomu *Socjologii wychowania* Floriana Znanieckiego, w którym zawarł on często cytowaną, przy okazji rozważania owych związków, prowokację intelektualną na temat społecznej natury procesów wychowawczych i w związku z tym podmiotowej zasadności konstruowania ich teorii w ramach dyscypliny socjologicznej². Rzecz jasna, iż reakcja na tę prowokację mogła mieć i miała rozmaitą postać, i rozmaite uzasadniały ją przesłanki. Nie można wśród nich wykluczyć także pobudek emocjonalnych czy uzasadnień partykularnych ujawnianych przez włączających się do dyskusji nad zasadnością owej tezy pedagogów (Włodarek 1992, s. 39–77).

¹ Artykuł jest gruntownie zmienioną jego pierwotną wersją opublikowaną w: Theiss, Winiarski (red.) (b.d.w.).

² Florian Znaniecki swoje zainteresowania społeczną problematyką i naturą wychowania ujawnił już jako współautor *Chłopa polskiego*, w drugiej połowie lat nastych XX wieku, jednak dopiero w *Socjologii wychowania*, t. 1 (1928), t. 2 (1930), konstruuje w zasadzie kompletną socjologiczną teorię wychowania, uwzględniając w niej zarówno społeczne warunki wychowania (grupy, które są zainteresowane pozyskiwaniem nowych, kompetentnych członków), jak i charakterystykę społecznego przebiegu wychowania, metod „urabiania osoby społecznej w jednostce”, definiując wychowanie jako: „działalność społeczną, której przedmiotem jest osobnik będący kandydatem na członka grupy społecznej i której zadaniem, warunkującym faktyczne zamiary i metody, jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska członka” (Znaniecki 2001, s. 21). Tezę o społecznej istocie procesu wychowania i socjologii jako jedynej uprawnionej dyscypliny naukowej do konstruowania teorii tego procesu wygłosił Znaniecki w 1928 roku na seminarium naukowym w Krynicy, wzbudzając nią dynamiczną dyskusję, w której stanowisko przeciwstawne Znanieckiemu zajęła wówczas Helena Radlińska.

Jakkolwiek potraktujemy owe reakcje, a pojawiały się one przeważnie w momentach trudnych dla nauk pedagogicznych – zagrożenia ich instytucjonalnej egzystencji, kontynuacji dotychczas praktykowanego sposobu (paradygmatu) ich uprawiania czy wyczerpania się ich aktualnych normatywnych (ideologicznych) podstaw, zwłaszcza w sytuacji radykalnej zmiany ustrojowej – były one zawsze mniej lub bardziej pozorowaną czy udaną próbą chronienia lub maskowania ich autonomii zarówno wobec tej, jak i innych dyscyplin wiedzy naukowej, dotyczących, w sobie właściwych aspektach, tak czy inaczej pojmowanego wychowania, jeśli zgodzić się na taką terminologiczną kwalifikację deklarowanego zresztą przez nie same ich przedmiotu³.

Śledzenie i identyfikowanie owych relacji w dotychczasowej historii uprawiania nauk pedagogicznych w rodzimych środowiskach akademickich miało i ma jeszcze mniej emocjonujące uzasadnienia, wśród których potrzeba porządkowania ich dorobku, a także zarysowania linii ich rozwoju czy kontynuacji wydaje się jednym z częściej podnoszonych i uzasadniających taką praktykę argumentów⁴. Właśnie podejmowane w ostatnim czasie próby syntezy owego dorobku i przyjmowane w nich kryteria jego porządkowania wzbudzają i uaktualniają problem ich wzajemnych, interdyscyplinarnych odniesień, zarówno samych dokonań poznawczych, jak i leżących u ich podstaw przesłanek filozoficznych czy teoretyczno-praktycznych⁵. Refleksja nad stanem zaawansowania nauk pedagogicznych, nad kierunkami ich rozwoju czy wreszcie nad znaczeniem poznawczym i praktycznym ich dorobku, w danym momencie ich historii i stanu zaawansowania jego praktycznej aplikacji, jeśli ma być poznawczo płodna i rzetelna warsztatowo, musi uwzględniać owe marginesy czy punkty styczne aspektów ich uprawiania i przedmiotów ich zainteresowania, zwłaszcza wówczas, gdy pojawia się konieczność obrony czy utrzymania ich autonomii nie tylko zawarowanej instytucjonalnie, lecz właśnie merytorycznej⁶.

³ O kłopotach związanych z definicją wychowania jako przedmiotu nauk pedagogicznych pisało już niejednokrotnie w rodzimym piśmiennictwie, a kilkanaście lat temu np. Śliwerski (red. 2006, 2007a, 2007b).

⁴ Między innymi w opublikowanych w początkach XXI wieku podręcznikach pedagogiki społecznej, jak np. Marynowicz-Hetka (2006), Radziejewicz-Winnicki (2008), Cichosz (2016).

⁵ Porównaj np. Witkowski (2014) i polemiczną recenzję B. Śliwerskiego z autorem monografii, pomieszczoną w numerze 1 (55) „Pedagogiki Społecznej” (Śliwerski 2015).

⁶ Zagadnienie to zyskuje szczególnie na swoim znaczeniu w okresie swoistych dla historii polskiej (i nie tylko tej) pedagogiki „przesilen” politycznego – ustrojowego kontekstu jej uprawiania oraz rzekomej „odnowy”, a raczej permanentnie nasilającej się konfrontacji ideologicznej (kulturowej) sił konserwatywnych i postępowych, manipulujących świadomością i pamięcią społeczną, a w tym zwłaszcza edukacyjnymi instrumentami ich zawłaszczania, którym interesownie ulegają zarówno teoretycy nauk pedagogicznych, politycy i administrujący edukacją, jak i nauczyciele – wychowawcy. Nie ulega wątpliwości i to, że istotną rolę w dynamizowaniu zmian „obowiązujących” paradygmatów uprawiania nauki pedagogicznej (i nie tylko) odgrywa także czynnik cywilizacyjny

Z taką sytuacją mamy do czynienia wówczas, gdy zainteresowania poznawcze osób i środowisk profesjonalnie zajmujących się uprawianiem nauk pedagogicznych wykraczają poza dotychczas praktykowane i respektowane granice ich merytorycznej odrębności, względnie, gdy ich praktyczne zaangażowanie wkraça w obszary dotychczas penetrowane przez przedstawicieli innych, niepedagogicznych dyscyplin akademickich lub też gdy obszary zainteresowań praktycznych rozwiązań konstruowanych na gruncie nauk pedagogicznych ulegają dynamicznym i często trudnym do jednoznacznego zakwalifikowania przeobrażeniom⁷.

Wreszcie przywoływanie zagadnienia wzajemnych związków nauk pedagogicznych z innymi naukami o człowieku, jego kulturze i współtworzonej strukturze społecznej staje się aktualnym i potrzebnym, gdy każda z tych współegzystujących z naukami pedagogicznymi dyscyplin wiedzy naukowej (i nie tylko takiej)⁸, ale i one same ulegają gwałtownemu przyspieszeniu w swoim rozwoju, gdy dotychczas praktykowane formy wzajemnej współpracy (jak je określił w swoim czasie B. Suchodolski)⁹ tracą na aktualności, stając się bardziej czynnikiem hamującym niż torującym wzajemnie wyznaczany i doświadczany postęp w ich rozwoju czy umacnianiu się ich pozycji w panteonie wiedzy naukowej. Rodzi to, rzecz jasna, problem synchronizacji owych dysproporcji obserwowanych w dynamice

(np. wynalazki usprawniające względnie rewolucjonizujące kanały komunikacji międzyludzkiej). Patrz np. Briggs, Burke (2009).

⁷ Zagadnienia te stanowią dość częsty przedmiot rozważań zwłaszcza w prezentowaniu autorских wizji perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych czy teorii konstruowanych na ich gruncie, np. dotyczących takiej formy praktyki społecznej, którą określa się mianem pracy socjalnej a która stanowi przedmiot żywego zainteresowania pedagogów i np. socjologów. Patrz m.in. monografia M. Granosika (2013).

⁸ W zasadzie większość, jeśli nie każda z ideologii projektująca postać życia społecznego i obecnych w niej osób zawiera mniej lub bardziej wyartykułowany w niej program pedagogiczny wzorujący ład aksjonormatywny życia społecznego i wzór osobowy podporządkowanych mu osób społecznych, np. ideologie zwane przekazem religijnym. Patrz m.in.: Gutek (2003), Zielińska-Kostyło (2005), Mannheim (2008), Dziubka i in. (2008), Potulicka, Rutkowiak (2010).

⁹ Określenia tego użył w swoim czasie B. Suchodolski (1966 a,b) w tytułach zredagowanych przez siebie monografii. Na przykład B. Śliwerski (red. 2006), redaktor podręcznika wiedzy pedagogicznej, zdecydował się na zastosowanie wobec tych nauk określenia: podstawy nauk o wychowaniu – jako podtytułu pierwszego tomu podręcznika. Określenie może budzić uzasadnione wątpliwości, z których pierwsze z brzegu dotyczy tego, jakoby nauki te nie interesowały się budową teorii wychowania we właściwych dla siebie aspektach, a tylko tworzyły podstawy dla nauki pedagogicznej, która powinna realizować pomyślnie zainteresowania owym przedmiotem dopiero po uwzględnieniu owych podstaw. Zagadnienie to zmienia zasadniczo swoje znaczenie, gdy punktem wyjścia w tych rozważaniach uczynimy namysł nad istotą i zasadnością rozróżnienia nauk podstawowych od prakseologicznych (stosowanych, projektowych), wszakże znakomita reprezentacja zdeklarowanych współtwórców nauki pedagogicznej upatruje znamion jej identyfikacji podmiotowej jako jednej z dyscyplin podstawowych z dziedziny nauk społecznych – co znajduje także swój wyraz w aktualnie obowiązującej systematyce dziedzin wiedzy (niekoniecznie tylko naukowej), a uznanych i etykietowanych przez PAN jako takich.

dyscyplinarnych przekształceń, w poszukiwaniu i często rekonstruowaniu od nowa czy na nowych podstawach punktów stycznych i płaszczyzn współpracy.

Z taką sytuacją mamy do czynienia w aktualnie doświadczanej i współtworzonej historii oraz praktyce wzajemnych odniesień nauk pedagogicznych i socjologicznych w ogóle, a pedagogiki społecznej i socjologii wychowania (edukacji) w szczególności. Niniejsze opracowanie, dedykowane dostojnej Jubilatce, Pani Profesor Ewie Marynowicz-Hetce, jest próbą (którą to już z kolei?) włączenia się do dyskusji nad konsekwencjami starych i poszukiwaniem nowych możliwości współistnienia oraz potrzebą współtworzenia wartościowej poznawczo i praktycznie wiedzy z pogranicza przedmiotowych obszarów zainteresowań nauki socjologicznej i pedagogicznej, przybierających rozmaite mniej lub bardziej zaautonomizowane, w obrębie tych nauk i wobec siebie, postacie subdyscyplinarne, zarówno o rodowodzie socjologicznym, jak i pedagogicznym, względnie formujące się we wzajemnie zorientowane nurty refleksji i badań socjologiczno-pedagogizujących czy pedagogiczno-socjologizujących.

Warto przy tym mieć na uwadze i to, że więzi czy związki pomiędzy naukami pedagogicznymi i naukami, które ujawniają zainteresowania poznawcze jakoś pojmovanymi w nich zjawiskami i procesami identyfikowanymi jako wychowawcze, kształtowały się od początku uprawiania nauki pedagogicznej. W zasadzie początki jej uprawiania jako nauki autonomicznej, zinstytucjonalizowanej, akademickiej sytuowały ją w obrębie już zastanego stanu refleksji i badań o tych procesach czy zjawiskach i odpowiadających im praktykach społecznych, z rozwijania których żadna z nich, jak dotychczas, nie zrezygnowała, umacniając swoje nimi zainteresowania zarówno w formie refleksji teoretyczno-filozoficznej, jak i realizacji konstruowanych w nich projektów badawczych diagnozujących praktyki wychowawcze w interesujących je aspektach.

Przywołane tu zagadnienie współpracy nauki socjologicznej z nauką pedagogiczną ma, rzecz jasna, szerszy wymiar i bardziej złożone uwarunkowania aniżeli tylko tkwiące w specyfice przedmiotów owych dyscyplin bądź w sposobach ich uprawiania i ewentualnie praktycznego zastosowania ich dorobku czy oferowanych przez nie rozstrzygnięć teoretycznych i metodologicznych. Owe szersze uwarunkowania sięgają bowiem głębszych, historyczno-cywilizacyjnych przyczyn i konsekwencji uprawiania jakichkolwiek rodzajów wiedzy o rzeczywistości będącej udziałem ludzkiego poznania i ludzkiej praktyki, a także ich historyczno-ustrojowych kontekstów współokreślających możliwości i realne warunki ich instytucjonalizacji, a tym samym znaczenia w społecznym podziale przywilejów i udziale w sprawowaniu władzy – co, jak wiadomo, w nieco zmodyfikowanej wobec klasycznych rozstrzygnięć formie z połowy XIX wieku przypomnieli twórcy postmodernizmu (Foucault 1977).

Dylemat I

Aktualność cywilizacyjnego wzoru uprawiania wiedzy zwanej nauką

Zagadnienie integracji czy współpracy tak lub inaczej wyodrębnionych dyscyplin wiedzy naukowej w ogóle, a nauk o wychowaniu w szczególności, niewątpliwie pozostaje w istotnym związku z kulturową (społeczno-kulturową) identyfikacją zarówno samych rodzajów wiedzy, jaką posługują się ludzie w aktualnym – historycznie i stacjonarnie – tworzeniu swojej *praxis*, czyli sposobów radzenia sobie z własną egzystencją i orientacją w świecie, w którym żyjemy, jak i przyjętych i obowiązujących w kręgach społecznych, jak by je określił F. Znaniecki, sposobach jej wytwarzania i porządkowania standardami jej ontologicznej i epistemo-logicznej kwalifikacji czy prawomocności (Znaniecki 1971, 1984; Hałas 1999).

Trudno przy tym jednoznacznie określić wagę, znaczenie i gradację owych czynników – wyznaczników historycznego procesu wyłaniania się, krzepnięcia i praktykowania rozmaitych rodzajów wiedzy w rozwiązywaniu przez duże struktury społeczne (społeczeństwa zorganizowane w państwa) swojego problemu egzystencjalnego. Materiał historyczny i antropologiczny, a zwłaszcza olbrzymi, nagromadzony przez tysiąclecia dorobek filozoficzny, a w ostatnim stuleciu socjologiczny, jednoznacznie wskazuje tu na wzajemne związki owego symbolicznego składnika kultury, jego rodzaju i mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanej postaci jego uprawomocnienia, z dominującym ładem społecznym struktur etnicznych, politycznych, sfederalizowanych (narodów i państw), z jakich wyłania się i utrwała ogólny obraz aktualizującej się w nich praktyki i świadomości społecznej¹⁰.

Czynnik cywilizacyjny współokreśla i w zasadniczej mierze współdecyduje o tym, jakie rodzaje wiedzy będą społecznie obecne i które z nich będą oraz jak uczestniczyły czy współokreślały jakie fragmenty czy obszary ludzkiej, a tym samym i społecznej, świadomości, a także wzorowanej nią praktyki. Gdyby wyłonić intuicyjnie taki jej obszar, który ogólnie można określić mianem praktyk wychowawczych i zgodzić się na jego identyfikację, np. jako to wszystko, co jest czynione przez osoby współtworzące jakiś dostatecznie duży fragment struktury społecznej i odpowiadającej mu kultury, a uświadamiające sobie swój aktywny udział w jego współtworzeniu i zachowaniu znamion jego identyfikacji wobec

¹⁰ Mam tu zwłaszcza na uwadze dialektykę stanowienia ładu społecznego, systemu ekonomicznego i politycznego, z dominującą w danym układzie społecznym (plemiennym, społecznościami, państwowym, federacyjnym) orientacją poznawczą współtworzących go osób, np. magiczną, teologiczną względnie oświeceniową – scjentyistyczną, agnostyczną, a zdarza się, że i ateistyczną. Zagadnienie to stanowi przedmiot żywego zainteresowania antropologów kultury, aczkolwiek pojawia się ono także dość często w pracach socjologów cywilizacji i socjologów wiedzy, np. w publikacjach W. Knobla, I. Wallersteina, S.N. Eisenstadta, A. Touraine'a i wielu innych. Patrz m.in.: Burke (2016).

innych osób i siebie samych w przeświadczeniu, iż zaniechanie tych działań może przyczynić się do degradacji współtworzonego układu społecznego i zwłaszcza identyfikującej go kultury, których odmiany nie chcą i nie mogliby akceptować – to wówczas bez trudu można uzasadnić tezę, iż w poszczególnych odsłonach cywilizacyjnych, dotychczas doświadczanych przez ludzkość (zbieracko-łowicką, agrarną, przemysłową i poprzemysłową) praktyki te były i są wzorowane (poza wiedzą praktyczno-użyteczną) z dopełniającym ją udziałem rozmaitych innych rodzajów wiedzy, wszakże w każdym przypadku z ewidentną dominacją jednych i marginalizacją względnie radykalną deprecjacją innych (jeśli te inne mogły się pojawić i były obecne w danym układzie społecznym oraz były postrzegane jako ewidentne zagrożenie dla pielęgnowanego w nim ładu aksjonormatywnego i uzasadniającej go orientacji poznawczej)¹¹.

Przykładowo, koegzystencja wiedzy magicznej z religijną w praktykach wychowawczych w większości znanych nam społeczeństwach, jeśli była w ogóle możliwa, to znamionowała, względnie zapowiadała, mniej lub bardziej radykalną odmianę owego ładu i nowe oblicze cywilizacyjne – a w okresach ich cywilizacyjnej stabilizacji była w zasadzie wykluczona. Podobnie koegzystencja wiedzy religijnej z naukową – scjentyistyczną – stała się możliwa dopiero u schyłku cywilizacji agrarnej, zapowiadając i wyznaczając jej radykalną odmianę ku przemysłowej, wybitnie wspartej swoistą rewolucją intelektualną, jaką było europejskie oświecenie (Znaniecki 1971; Buliński 2002).

Czynnik cywilizacyjny rozstrzyga więc nie tylko o porządku strukturalno-organizacyjnym społeczeństw, lecz także o porządku aksjonormatywnym, manifestującym się w wymiarze świadomościowym i działaniowym współtworzących i dzielących go pokoleń, również – czy przede wszystkim – jak to ukazała w połowie XX wieku Margaret Mead w swojej monografii poświęconej kulturom: post-, ko- i prefiguracyjnym, w obrazie aktualizujących się w nich praktyk wychowawczych (socjalizacyjnych), a w zasadzie w obrazie wychowawczego stosunku pokoleń: dorosłego i dorastającego (Mead 2000). Bowiem w każdym, tak czy inaczej wyłonionym porządku cywilizacyjnym możliwość współobecności w praktykach wychowawczych różnych rodzajów wiedzy jest kwestią historycznie kształtującego się procesu instytucjonalizacji wytwarzania, stosowania i chronienia w nim jej określonego rodzaju oraz deprecjonowania, względnie likwidowania, źródeł tworzenia wiedzy wobec niej konkurencyjnej. Właśnie tę prawidłowość mamy na uwadze, gdy podejmujemy zagadnienie współpracy rozmaitych dyscyplin wiedzy naukowej, co zresztą było i jest przedmiotem częstych i uporczywych sporów wokół tego, co dzisiaj określa się (identyfikuje) mianem wiedzy naukowej. Składają

¹¹ Swoistym wyjątkiem w tym względzie były starożytne społeczności państw-miast greckich, w których pielęgnować wiedzę religijną, swobodnie rozwijano wiedzę naukową (zwaną ogólnie filozoficzną, względnie *theoriją* – jak np. u Arystotelesa), nie rezygnując także z funkcjonalności w tym względzie wiedzy praktyczno-technologicznej i magicznej.

się na nią rozmaite porządki myślenia i objaśniania rzeczywistości. Rozmaity jest też ich walor poznawczy i praktyczny (czy wręcz praktycystyczny) w formowaniu m.in. teoretycznego oglądu i interpretacji procesów zwanych wychowawczymi (edukacyjnymi) i praktycznych form ich realizacji¹².

Podjęmowane dotychczas próby, jakiegokolwiek by one nie były, uporządkowania wiedzy ludzkiej według kryteriów (np. stopnia ich prawdziwości – adekwatności wobec tak czy inaczej konstruowanej prawdy, niezawodności, korespondencji z empirycznie doświadczanymi stanami rzeczy, racjonalności, praktycznego znaczenia – instrumentalności, efektywności w niezbędnym rozwiązywaniu takich czy innych stanów rzeczy) i wydzielanie z niej wiedzy określonej mianem naukowej oraz przydawanie jej szczególnych walorów, np. poznawczych czy praktycznych, wzbudzało i nadal budzi nie tylko silne emocje, ale i realne działania zmierzające ku jej (temu wydzielaniu) totalnej dyskredytacji („nie ma wiedzy obiektywnej”), albo ku podważaniu jej cywilizacyjnej prawomocności („zobaczcie do czego doprowadziła realizacja idei postępu”), albo do przydania jej waloru zwyczajności („każdy rodzaj wiedzy jest równoprawny, jeśli jest praktycznie użyteczny i zaspokaja realizację takich czy innych ludzkich potrzeb” – teza pragmatystów) (Tambiah 2007; Korab [red.] 2011).

W zależności od tego, w jakiej cywilizacji, w jakim porządku aksjonormatywnym rozważa się ideę współobecności, a nawet kompozycji wyodrębnianych rodzajów wiedzy, warto mieć na uwadze to, czy i jaka współpraca pomiędzy osobami i środowiskami je uprawiającymi jest w ogóle możliwa, a jeśli tak, to czemu ona ma służyć i jakie mogą być konsekwencje owej różnie pojmowanej współpracy dla praktyki, np. wychowawczej czy edukacyjnej (Gutek 2003).

Dylemat II

O fenomenie tzw. nauk społecznych *versus* humanistycznych

Zagadnienie prawomocności wiedzy naukowej i jej udziału w kształtowaniu obrazu świadomości oraz praktyki społecznej w cywilizacji industrialnej i postindustrialnej jest żenująco oczywiste. Jednak mimo całej swojej oczywistości prawomocność jest permanentnie nie tylko poddawana próbie konfrontacji, w wymiarze symbolicznym i czynnościowym, lecz także mniej lub bardziej kamuflowanej dyskredytacji i nawet degradacji w praktyce rozstrzygania o istotnych indywidualnie i społecznie kwestiach aksjologicznych i egzystencjalnych (np. w postaci dekreto-

¹² Wielce pouczającym doświadczeniem, a zarazem komplikującym klarowność kryteriów wydzielenia owych dyscyplin zwanych pedagogicznymi, może być lektura enigmatycznej formy syntezy nauk pedagogicznych w Polsce, zaproponowanej w swoim czasie przez S. Wołoszyna (1993).

i pielęgnowania w życiu politycznym i administracyjnym, ekonomicznym zabezpieczeniu przez państwo funkcjonowania i infrastruktury instytucji kultu religijnego – poprzez dotacje i wyzbywanie się dóbr materialnych na rzecz instytucji kościelnej, a także ponoszenia kosztów kształcenia np. kadr kapłańskich itd.)¹³.

Próby owe, będące konsekwencją realnych czy rzeczywistych wpływów politycznych instytucji wytwarzających i pielęgnujących wiedzę religijną czy jakąkolwiek inną postać wiedzy ideologicznej, uzasadniającej udział czy interesy tego rodzaju instytucji w życiu społecznym, są szczególnie widoczne w dziedzinie praktyki wychowawczej (edukacyjnej) współczesnych społeczeństw, a więc w dziedzinie formowania i petryfikowania świadomości podmiotowej i zbiorowej – społecznej oraz, co jest tego efektem, rozlicznych form ludzkiej aktywności, w tym zwłaszcza poznawczej, akcentującej bądź dyskredytującej wiedzę typu *science* (np. tworzenie i upowszechnianie towarzystw i gremiów: wierzących i aktywnie chroniących przeświadczenie o płaskości Ziemi, inicjujących „małpie procesy” dyskredytujące teorię ewolucji, zaprzeczających realności lądowania ludzi na Księżycu czy innych planetach Układu Słonecznego i traktujących doniesienia medialne o tych faktach jako spreparowane kłamstwo, podejmowanie intensywnych prób i akcji „wyprowadzania Darwina ze szkół”, tworzenie muzeów kreacjonizmu, organizacji np. zwolenników tzw. inteligentnego projektu itp. itd.) (Brockman 2007; Tambiah 2007; Korab [red.] 2011; Pigliucci 2019).

Konfrontacje wiedzy naukowej z ideologiczną (w sensie przydanym temu pojęciu przez K. Mannheim) (Mannheim 2008) przybierały rozmaitą postać i ujawniały różne konsekwencje, nierzadko tragiczne dla twórców tej pierwszej i zbawienne dla koryfeuszy tej drugiej. Nas one tutaj mniej interesują, aczkolwiek proces czy zjawisko zmagania się instytucji wytwarzających rozmaite rodzaje wiedzy (jeśli uległy one instytucjonalizacji) o ich prymat i uznanie w dziele formowania świadomości indywidualnej (kształcenie i wychowanie kolejnych pokoleń) i zbiorowej (pozyskiwanie i spełnianie władzy, stosowanie przemocy symbolicznej – indoktrynacji, manipulacja świadomością) jest ciągle, uporczywie aktualne oraz przybiera rozmaitą postać, zwłaszcza w dwustuletniej historii nauk określanych wcześniej mianem społecznych (socjologia – A. Comte) a następnie, często zamiennie – humanistycznych (nauki o świecie *humanum* – W. Dilthey).

¹³ Jednym z wielu przykładów zawłaszczania przez instytucje kultu religijnego tego obszaru kultury, praktyki i instytucjonalizacji, jaki stanowi akademickość uprawiania i tworzenia wiedzy naukowej, jest nie tylko obecność w świeckich uniwersytetach wydziałów teologii katolickiej, kształcących księży danego kultu (mimo istnienia i funkcjonowania obok nich uczelni instytucji religijnej), lecz także próby włączania np. magistrów i doktorów takich kierunków studiów (a nie teologii w ogóle jako swoistego fenomenu kulturowego) do procedur awansu na stopień i tytuł naukowy – np. z socjologii, pedagogiki, historii – z dorobkiem teologicznym, co się zresztą nierzadko kończy powodzeniem nawet po pierwszych nieudanych próbach.

Jak pamiętamy, w latach 30. XIX wieku A. Comte podjął heroiczną próbę wydzielenia z całokształtu nagromadzonej przez ludzkość wiedzy takiego jej fragmentu i postaci, którą nazwał pozytywną – pewną – niezawodną. Zakwalifikował do tego rodzaju wiedzy tylko dorobek nauk przyrodniczych i matematycznych (formalnych), określając przy tym kryteria owej kwalifikacji. To, co pozytywne, jak sądzi o tej próbie J. Szacki w swoim monumentalnym dziele poświęconym historii myśli społecznej, „zostało przeciwstawione temu, co negatywne, urojone, jałowe, chwiejne, mgliste i destrukcyjne jako to, co realne, pożyteczne, ścisłe, pewne i konstruktywne” (Szacki 2002, s. 246). I dalej pisze Szacki:

pozytywistyczny fenomenalizm kierował się także przeciwko religii, a w każdym razie religii odwołującej się do bytów nadprzyrodzonych i objawienia pretendującej do roli prawomocnej wiedzy o świecie. Pozytywiści byli agnostykami i pytania o religię uchylali jako nierozstrzygalne, tak samo jak pytania metafizyki. Te dwie formy przednaukowej świadomości miały zresztą w ich oczach wiele wspólnego, gdyż były tak samo sprzeczne z wymogami naukowości (Szacki 2002, s. 247).

Tak więc pozytywistom pierwszej i kolejnych generacji zawdzięczamy nie tylko podjęcie w zasadzie skutecznych starań zmierzających do uporządkowania sceny intelektualnej ludzkości, lecz przede wszystkim wyraźne i konsekwentne wydzielenie z całokształtu wiedzy, jaką wytworzyła ludzkość w całym swoim dotychczasowym, historycznie kształtującym się wysiłku, zmierzającym do pomysłnego rozwiązywania swoich problemów egzystencjalnych, a zwłaszcza do satysfakcjonującego opisanie i objaśniania świata w którym żyjemy, jej niezawodnej poznawczo postaci, przydając tej pierwszej znamiona wiedzy nomotetycznej, symbolizującej rzeczywistość w formie teorii formalnych i empirycznych. Pomijając dwustuletnią historię meandrycznych losów tej koncepcji, które stanowią przedmiot żywego zainteresowania m.in. socjologów wiedzy czy antropologów kultury (Zemło 2003; Sojak 2004), nie można zapominać o jej istotnym znaczeniu w kształtowaniu oblicza współczesnej cywilizacji, podejmowanych i realizowanych w niej praktykach (edukacyjnych, produkcyjnych, eksploracyjnych, ekologicznych itd.) oraz towarzyszących im procesów kształtowania świadomości indywidualnej i społecznej, przybierających już w masowej skali postać zinstytucjonalizowaną, wywierającą zdecydowany wpływ na indywidualnie formowane i osiąganego wizje podmiotowego życia (Szczepański 1995) oraz jego zbiorowej reprezentacji i organizacji¹⁴. Warto przy tym mieć na uwadze to, iż współczesna kondycja tego rodzaju wiedzy, uprawianej w zasadzie dyscyplinarnie, jej aktualny stan i charakterystyka dynamiki jej rozwoju jest konsekwencją

¹⁴ Jednym z tysięcy przykładów kreowania i lansowania tego rodzaju wizji może być koncepcja demokracji agonistycznej i radykalnej Chantal Mouffe (Mouffe 2005). Porównaj też: Wallerstein (2008).

owych wspomnianych wcześniej jej zmagani z innymi rodzajami wiedzy (Benton, Craib 2003), zyskującymi również obecnie, ale i zawsze w trakcie działania się historii nauk zwanych społecznymi, znaczne – jeśli nie zasadnicze – wsparcie w środowiskach uprawiania wiedzy identyfikowanej instytucjonalnie jako naukowej, a zwłaszcza poza nimi, w nieustającej, mniej lub bardziej otwartej, walce o prymat w „rządzie dusz”, w opisywaniu i objaśnianiu świata i kondycji egzystencjalnej zanurzonych w nim osób oraz w pozyskiwaniu i w dysponowaniu władzą, a przede wszystkim dobrami materialnymi, w stanowieniu i praktykowaniu porządków politycznych¹⁵.

Wiedza naukowa uprawiana według paradygmatu pozytywistycznego wyzwała i wzmacniała w ostatnich wiekach nie tylko wiarę w oświecony ROZUM – kreujący i wyposażający ludzkość w możliwości technologiczne opanowywania przyrody dla dobra ludzkości, dla pomyślnego radzenia sobie z przewyżnianiem i rozwiązywaniem problemów egzystencjalnych, rozmaitych naturalnych ograniczeń – lecz także wzmacniała wiarę w racjonalizację społecznej sceny życia ludzkiego, uznając społeczeństwo za byt obiektywny, podobnie jak przedmioty świata natury, poddający się ogólnemu mechanizmowi ewolucyjnemu i rządzonego nim prawidłowościami przyczynowo-skutkowymi, dającym się rozpoznać w toku stosowania procedur badania empirycznego. Jak wiadomo, owo przekonanie czy nadzieja na racjonalizację procesu poznania rzeczywistości społecznej (ludzkiej) i radzenia sobie z rozmaitymi, doświadczanymi przez ludzi problemami (zwanymi m.in. społecznymi)¹⁶ poddawane jest permanentnej krytyce zarówno z pozycji innych niż naukowy systemów wiedzy i chroniących je instytucji, jak i przede wszystkim z obszaru takich form ich uprawiania, które z mniejszymi czy większymi oporami kwalifikuje się do wiedzy naukowej. Historia owych zmagani paradygmatycznych jest tak częstym przedmiotem analiz i rozstrzygnięć filozoficznych, ideologicznych czy naukoznawczych, i nie tylko takich, że wystarczy tylko przypomnieć kilka kluczowych dla jej ukazania faktów.

Nauki społeczne – pierwotnie określone przez A. Comte’a ogólnym mianem socjologii – jak wiadomo, już w chwili opublikowania czwartego tomu *Kursu filozofii pozytywnej* i w toku jego ówczesnej recepcji nie zyskały akceptacji w pozytywistycznej wizji ich uprawiania, ze względu na przyjęte przez A. Comte’a zarówno ontologiczne, jak i gnoseologiczne przesłanki jej (ich) identyfikacji. Podobnie inspirowany tą wizją nurt (orientacja teoretyczno-metodologiczna w socjologii), określany przez socjologów jako naturalistyczny – systemowy (H. Spencer, É. Durkheim, T. Parsons, N. Luhmann, E. Wilson), w całej swojej

¹⁵ O nieustającej wzajemnej konfrontacji podmiotów dysponujących władzą i legitymującą ją wiedzą – rozmaitych rodzajów – niejednokrotnie wspomina w swojej twórczości Z. Melosik.

¹⁶ Wśród licznych publikacji poświęconych prezentacji teorii tzw. problemów społecznych warto wskazać np. opracowania: Heiner (2002), Henslin (2003), a także Macionis (2011), Rubington, Weinberg (eds) (2003).

prawie 150-letniej historii był i jest przedmiotem mniej lub bardziej radykalnej krytyki, która tylko po części zdyskredytowała filozoficzne przesłanki uprawiania tego rodzaju socjologii. Krytyka pozytywistycznego paradygmatu wiedzy o rzeczywistości ludzkiej przede wszystkim dyskredytowała przyjętą w nim zasadę jedności wiedzy naukowej, sytuując w centrum zainteresowania tych nauk (określonych przez W. Diltheya mianem humanistycznych) problematykę wartości (H. Rickert, W. Dilthey, H. Bergson, F. Znaniecki), intersubiektywnego charakteru wyzwalanych nimi ludzkich więzi (W. Windelband, G. Simmel, Ch. H. Cooley, G.H. Mead, W.I. Thomas i in.), emanacji świadomości, intelektu we właściwościach kultury, których poznanie wymaga stosowania podejścia określonego mianem rozumienia (W. Dilthey, M. Weber, F. Znaniecki i in.) (Wilson 2002, s. 9).

Zasadnicze przesłanki owej wczesnej krytyki nauk społecznych (socjologii), rozwijanych w paradygmacie pozytywistycznym (H. Spencer, przedstawiciele kierunku geograficznego i rasowo-antropologicznego, „biologicznie” zorientowani socjologowie pierwszej i kolejnych generacji, socjologięści: É. Durkheim i niektórzy przedstawiciele jego szkoły, T. Parsons, R.K. Merton, socjologowie reprezentujący ekologiczny kierunek w socjologii, N. Luhmann i in.), były podnoszone, modyfikowane i wciąż przypominane w kolejnych atakach na kontynuowany i również rekonstruowany w naukach społecznych pozytywistyczny wzór ich uprawiania. Mam tu na uwadze argumenty podnoszone w materialistyczno-histerycznym oraz fenomenologicznym nurcie krytyki pozytywizmu (K. Marks, T. Adorno, E. Husserl, A. Schütz i wielu innych), a także czynione z pozycji etnometodologicznych i hermeneutycznych, negujące nie tylko ich funkcję wiernej – obiektywistycznej deskrypcji i eksplikacji rzeczywistości ludzkiej, lecz przede wszystkim rezygnujące z instrumentalnych (pragmatycznych), a eksponujące interpretatywne ich walory (J. Habermas), krytycyzm poznawczy, aspiracje antycypacyjne itp.

Krytyka pozytywistycznego paradygmatu uprawiania nauk społecznych (wśród nich zwłaszcza socjologii) podważała również zasadność stosowania w nich metody indukcyjnej (K. Popper) i możliwości ich sukcesywnego rozwoju w toku kumulacji zdobywanej przez nie wiedzy (T. Kuhn). Wreszcie jej dopełnieniem stały się argumenty podnoszone w kręgach postmodernistów negujących w ogóle prymat jakiegokolwiek rodzaju wiedzy (w tym naukowej) w dysponowaniu i ferowaniu absolutną prawdą oraz jedyną metodą jej uzasadniania (P. Feyerabend).

Mając na uwadze ów rozległy, wielowątkowy i najeżony wieloma barierami proces formowania się współczesnego oblicza nauk określanych zarówno mianem społecznych, jak i często zamiennie (nie bezinteresownie i intencjonalnie) – humanistycznych („topiąc” w takim ich określeniu wszelakie rodzaje wiedzy o rzeczywistości ludzkiej i pozorując przydanie im miana wiedzy naukowej we współczesnym, odbiegającym od Comtowskiej identyfikacji, rozumieniu tego

pojęcia), a także kształtowania się i rekonstruowania zasad ich uprawiania i relatywizowania do innych rodzajów wiedzy, warto jeszcze poczynić kilka refleksji nad ich aktualną kondycją i bliską perspektywą rozwoju.

Niewątpliwie tym, co wydaje się szczególnym rysem aktualnej kondycji tych nauk jest ich ewoluowanie ku metodologii badań zwanych najczęściej mianem jakościowych – idiograficznych. Mamy więc w nich do czynienia ze swoistym renesansem metod, które, najogólniej rzecz ujmując, można określić mianem rozumiejących – hermeneutycznych, o rozmaitych mniej lub bardziej oryginalnych postaciach, w tym zarówno intra-, jak i ekstraspektywnych i projekcyjnych (Lofland i in. 2009). W wymiarze ontologicznym obserwujemy w nich wyraźne przesunięcie akcentów z zainteresowania aksjonormatywnymi podstawami ładu społecznego ku kreacji porządku kognitywnego formowanego przez działające w sytuacjach społecznych i interakcjach jednostki. Wydaje się, że podejście systemowe, funkcjonalne ustępuje rozlicznym odmianom podejścia interakcjonistycznego i etnometodologicznego. Wyraźnie dominuje tu także krytyczna czy emancypacyjna postawa badacza teoretyka, skoncentrowanego na realizacji z góry przyjętych wartości, np. jakoś pojmowanej sprawiedliwości (Rawls 2009), podmiotowości (postmoderniści), ofiarności (*action research*), itp.

Do rangi normy metodologicznej urasta zasada eklektycznego stosowania metod dotychczas praktykowanych, a nawet swoiście wykreowany i pokrętnie uzasadniany metodologiczny anarchizm, m.in. zalecający swobodny wybór metody oraz autorskiej procedury jej zastosowania. Wszystko to nie ułatwia bynajmniej podejmowania i rozwijania współpracy pomiędzy nauką socjologiczną, która w swojej dotychczasowej historii ujawnia niezwykłą plastyczność i chłonność owych rozmaitych, wskazanych wyżej, koncepcji ich rozumienia i metody uprawiania – a naukami pedagogicznymi, które orientując się głównie ku praktyce, ku rozwiązywaniu rozlicznych kwestii indywidualnych i społecznych, zbyt często ulegają inspiracjom ideologicznym (politycznym) aniżeli teoretycznym, lepiej lub gorzej uzasadniając swoje ingerencje w interesującą je rzeczywistość, równocześnie konkurując, w sposób mniej lub bardziej otwarty, a nawet agresywny, w swoich i cudzych środowiskach ich uprawiania, nierzadko z pobudek partykularnych (Witkowski 2018; Jaworska-Witkowska, Kwieciński 2011; Kwieciński 2012).

Dylemat III

Ideologie – „jedynie słuszna wiedza”. Czym zatem jest ideologia jako rodzaj wiedzy, projekcji, obietnicy, technologii (socjotechniki), religii, wreszcie filozofii?

Samo pojęcie ideologii pojawiło się w oświeceniu i przez członków ówczesnego paryskiego Instytutu Narodowego było stosowane dla oznaczenia wiedzy zrationalizowanej, umożliwiającej organizację życia społecznego według zasad naukowych. Zdaje się, że to pojmowanie ideologii legło u podstaw pomysłu A. Comte’a, by wiedzę o rzeczywistości ludzkiej budować tak samo, jak wiedzę o rzeczywistości przyrodniczej. Bowiern zadaniem ideologów, a więc osób dysponujących ową wiedzą, miało być pouczanie władców, jak rozsądnie sprawować władzę, stanowić i egzekwować prawo, rozwiązywać pomyślnie problemy egzystencjalne, rozwijać dobrobyt, przyczyniać się do wzrostu pomyślności swojego narodu czy społeczeństwa. Jak wiadomo, zamysł ten został totalnie zdyskredytowany przez Napoleona, który w zasadzie odmawiał członkom instytutu nie tylko udziału w sprawowaniu rządów, lecz także możliwości udzielania jakichkolwiek rad władcy (imperatorowi)¹⁷.

Pojęcie ideologii, co zresztą jest często przywoływane, pojawiło się w pracach K. Marksa i F. Engelsa (np. w pracy *Ideologia niemiecka* z 1836 roku) i było stosowane wobec pewnego rodzaju filozoficznej, bezpodstawnej interpretacji udziału jednostki i historii w wyznaczaniu obrazu dziejów (przypisywanie człowiekowi, jego myślom oraz historii mocy sprawczej), określanej mianem filozofii idealistycznej i przeciwstawianej filozofii materialistycznej, konstruowanej na podstawie przesłanek naukowych, a nie metafizycznych – spekulatywnych¹⁸. Podobne znaczenie temu pojęciu przypisywał G. Lukács, m.in. w pracy pt. *Historia i świadomość klasowa*, jako synonimowi fałszywej świadomości budowanej na bazie wiedzy i doświadczenia potocznego.

¹⁷ Bez względu na pierwotne losy owego zamysłu udział zespołów eksperckich w procesie podejmowania decyzji politycznych wydaje się obecnie niekwestionowany w tych państwach, które deklarują i w znacznej mierze realizują zasady tak czy inaczej pojmowanego w nich ustroju demokratycznego, jednak przesłanki owych decyzji nie zawsze i nie wszędzie pozostają w związku przyczynowym z owymi eksperckimi zaleceniami czy radami. Jednym z wielu przykładów rozmiękania się intencji i racji eksperckich z celami rzeczywistości realizowanymi w polityce współczesnych państw mogą być losy tzw. raportów Klubu Rzymskiego, krajowych raportów o stanie oświaty czy polityczne znaczenie raportu przygotowanego pod kierunkiem F. Mayora (Mayor [red.] 2001). Aktualnie bulwersującym opinię społeczną casusem eksperckiej manipulacji w naszym kraju może być powołanie i zwłaszcza funkcjonowanie podkomisji do tzw. zbadania przyczyn katastrofy smoleńskiej z 2010 roku.

¹⁸ Współcześnie tego rodzaju próbę oddzielenia wiedzy naukowej od wiedzy zwanej ideologiczną znajdujemy w artykule J. Woleńskiego (1992).

Do socjologii pojęcie ideologii wprowadził dopiero w latach 20. XX wieku K. Mannheim w pracy *Ideologia i utopia*, opublikowanej w 1929 roku, w której rozróżniał jej węższe i szersze znaczenie. W ujęciu węższym ideologia ma strukturę kłamstwa, wynika z intencji wprowadzenia kogokolwiek w błąd w imię interesu grupowego. W szerszym znaczeniu pod pojęciem ideologii Mannheim rozumiał całą wiedzę potoczną, jaką dysponuje jakaś grupa społeczna czy partia i wykorzystuje do realizacji aspiracji czy dążeń swoich członków, osiągania celów czy też budowania wizji swojej przyszłości. Do świadomości społecznej wiedza ta przenika selektywnie, współtworząc takie jej postacie, które określa się np. mianem liberalizmu, anarchizmu, konserwatyzmu, socjalizmu, komunizmu itd. Ideologią jest także każda postać przyjmowanych przez teoretyków i badaczy założeń (przesłanek), na podstawie których konstruują oni taki czy inny punkt widzenia określonego przedmiotu i sposobu jego ujmowania oraz interpretacji. W tym sensie ideologicznymi są wszystkie dotychczas stosowane w konstruowaniu wiedzy o społeczeństwie i człowieku ich paradygmaty (w znaczeniu przydanym temu pojęciu przez T. Kuhna).

Według Z. Baumana¹⁹ obecnie pojęcie to może być i jest utożsamiane:

- ze świadomością istnienia istotnych związków pomiędzy sposobami uprawiania jakiejś nauki (dyscypliny naukowej i tworzonej w niej koncepcji, teorii) a interesami takiej czy innej grupy politycznej, w tym także wyznaniowej, jeśli rości sobie ona prawo do udziału w życiu społeczno-politycznym;
- ze zbiorem milcząco przyjmowanych przesłanek normatywnych przez autorów takiego czy innego projektu budowania danej dyscypliny wiedzy czy sposobu jej uprawiania (w tym sensie np. przypisuje się socjologii funkcjonalnej ideologię konserwatywną, gloryfikującą organizację państwową o ustroju liberalno-kapitalistycznym; socjologii interakcjonistycznej – ideologię liberalną, anarchistyczną; materialistycznej – ideologię rewolucyjną itd.);
- z zasadniczą przesłanką tzw. przewrotów naukowych, ekspozycji nowego wobec już zastanych paradygmatów uprawiania wiedzy o rzeczywistości społeczno-ludzkiej, zwłaszcza jeśli w owym przewrocie wyraźnie zaznaczają się interesy jakichś układów społecznych (T. Kuhn);
- z upatrywaniem związków pomiędzy sensem wypowiedianych sądów a ich formą językową (H.-G. Gadamer);
- z przeświadczeniem o możliwości weryfikacji teorii naukowej z rzeczywistością, a tym samym o możliwości udowodnienia prawomocności teorii (J. Derrida);
- z przeświadczeniem o tym, iż jakakolwiek wiedza refleksyjna o ambicjach obiektywnych musi być i jest zakorzeniona w jakichś założeniach ideologicznych, tzw. źródłach przedrefleksyjnych.

¹⁹ Ten fragment jest parafrazą tekstu Z. Baumana (Bauman 1998, s. 297–301).

Ten pobieżny przegląd znaczeń związanych z pojęciem ideologii orientuje nas w znacznej mierze w tym, z czym mamy obecnie do czynienia, gdy podejmujemy próbę odpowiedzi na pytanie o możliwości i potrzebę współpracy nauki socjologicznej z naukami pedagogicznymi. Nie ulega bowiem wątpliwości, mając na względzie wskazane przez Z. Baumana tak pojemne i rozmaite znaczenia tego pojęcia, że tak czy inaczej rozumiana ideologia, tak czy inaczej kategoryzowana, stanowi źródło przesłanek, na podstawie których kreuje się kolejne konkurencyjne wobec poprzednich koncepcje uprawiania zarówno wiedzy socjologicznej, jak i pedagogicznej.

Wpływ ideologii na teoretyczną (ideologiczną) koncepcję uprawiania wiedzy o społeczeństwie i człowieku jest w zasadzie niekwestionowany, aczkolwiek przeważnie przemilczany, przynajmniej przez twórców takiej czy innej koncepcji. Jej udział w formowaniu oblicza nauk społecznych czy humanistycznych nie ogranicza się tylko do ich warstwy teoretycznej (socjologia), lecz przede wszystkim do formułowania dyrektyw praktycznych (pedagogika), sposobów postępowania w rozmaitych sferach ludzkiego bytowania, ludzkiej obecności i ujawnianej aktywności. Za G.L. Gutek można zaryzykować tezę, iż ideologia przydaje określonym koncepcjom teoretycznym (zwanym teoretycznymi) wymiaru temporalnego i stacjonarnego, albo inaczej rzecz ujmując – historycznego, zarówno w sensie czasu minionego, aktualnego, jak i przyszłego. Gutek pisze m.in., że:

- 1) ideologia, interpretując przyszłość, nadaje grupie określoną perspektywę czasową i przestrzenną;
- 2) ideologia tłumaczy obecną sytuację społeczną, ekonomiczną, polityczną, edukacyjną;
- 3) analiza przyszłości jest podstawą, na której formułuje się koncepcję przemiany społecznej, dzięki czemu można wyróżnić nowe wzorce, według których układały się minione wydarzenia i które mogą powtórzyć się w przyszłości;
- 4) ideologia określa również strategie działania, ponieważ dostarcza pewnego modelu przyszłości [...]. Aby grupa mogła osiągnąć wyznaczone cele, ideologia zaleca konkretne działania polityczne bądź edukacyjne (Gutek 2003, s. 148).

Niewątpliwie takie ideologie, jak nacjonalizm czy etnonacjonalizm, liberalizm, konserwatyzm, utopizm czy totalitaryzm wywarły i nadal wywierają istotny wpływ na historycznie kształtującą się oraz współczesną postać nauk społecznych, zwłaszcza socjologicznych i pedagogicznych. Rzecz w tym, że każda z nich nie tylko kształtowała wcześniej i obecnie swoją warstwę teoretyczno-metodologiczną, na podstawie rozmaitych przesłanek ideologicznych, często rozbieżnych, lecz przede wszystkim swoje prakseologiczne koncepcje i procedury ich praktycznego wdrażania, zwłaszcza w interesującą nas tutaj praktykę edukacyjną czy szerzej pojętą praktykę wychowawczą, tak czy inaczej sytuując je w opozycji bądź synchronii wobec praktyki politycznej. W efekcie owych praktyk każda

z nich w nierównym stopniu i zakresie spełnia warunek dziedziny wiedzy *stricte* naukowej, względnie w zasadniczej mierze wiedzy *stricte* ideologicznej²⁰.

W związku z tym swoistym paradoksem bywa i staje się antyhumanitarna czy wręcz barbarzyńska praktyka polityczna kształtowania i uzasadniania, wskazaniami m.in. nauk, które określa się mianem humanistycznych, bezmiaru doświadczanej, a niezawinionej przez ludzi biedy, przemocy, grabieży, gwałtów, upodlenia i masowych mordów. Dzieje się tak zawsze i wszędzie wówczas, gdy polityczne manipulacje świadomością społeczną w imię interesów grupowych znajdują swoje uzasadnienie i kamuflaż m.in. w oferowanej przez tę dyscypliny teoretycznej (ideologicznej) kwalifikacji praktykowanej ideologii, przydającej jej rangę ponadczasowej i tym samym uświęconej wartości.

Dylemat IV

Moda na kognitywny kreacjonizm

Dokonując pobieżnego przeglądu dylematów, jakie pojawiają się w refleksji nad często postulowaną i czasami faktycznie realizowaną współpracą pomiędzy podmiotami uprawiającymi wiedzę socjologiczną i pedagogiczną w ogóle,

²⁰ To rozróżnienie zawartych w takich czy innych systemach wiedzy, w ich instytucjonalizacji i ujawnianych przez ich koryfeuszy, postaw naukowych i ideologicznych świetnie ukazał wspomniany już Woleński, wskazując, że: „1. Naukowców interesuje rzeczywistość, jaka jest. Ideologów interesuje rzeczywistość, jaka powinna być. 2. Naukowcy chcą, żeby ich poglądy pasowały do rzeczywistości. Ideolodzy chcą, żeby rzeczywistość pasowała do ich poglądów. 3. Stwierdzając niezgodność między poglądami a dowodami, naukowiec odrzuca poglądy. Stwierdzając niezgodność między poglądami a dowodami, ideolog odrzuca dowody. 4. Naukowiec uważa naukę za zawód, do którego czuje zamiłowanie. Ideolog uważa ideologię za misję, do której czuje on posłannictwo. 5. Naukowiec szuka prawdy i martwi się trudnościami w jej znajdowaniu. Ideolog zna prawdę od początku i cieszy się jej zupełnością. 6. Naukowiec ma mnóstwo wątpliwości, czy jest prawdą to, co mówi nauka. Ideolog nie ma najmniejszej wątpliwości, że jest prawdą to, co mówi ideologia. 7. Naukowiec uważa to, co mówi nauka, za bardzo nietrwałe. Ideolog uważa to, co mówi ideologia, za wieczne. 8. Naukowcy dążą do uwydatnienia różnic między nauką a ideologią. Ideolodzy dążą do zacierania różnic między nauką a ideologią. 9. Naukowiec nie chce, aby mu przypisano, że jest ideologiem. Ideolog chce, aby mu przypisano naukowość. 10. Naukowiec unika nawet pozorów ideologizacji. Ideolog zabiega choćby o pozory naukowości. 11. Naukowiec stara się obalać poglądy istniejące w nauce. Ideolog stara się przeciwdziałać obalaniu poglądów istniejących w ideologii. 12. Naukowiec popiera krytykujących naukę. Ideolog zwalcza krytykujących ideologię. 13. Naukowiec uważa twórcę odmiennych idei za nowatora. Ideolog uważa twórcę odmiennych idei za wroga. 14. Naukowiec uważa za postęp, gdy ktoś oderwie się od poglądów obowiązujących w nauce. Ideolog uważa za zdradę, gdy ktoś oderwie się od poglądów obowiązujących w ideologii. 15. Naukowiec uważa, że jeśli coś nie jest nowe, to nie jest wartościowe dla nauki, a wobec tego nie zasługuje na zainteresowanie. Ideolog uważa, że jeśli coś jest nowe, to jest szkodliwe dla ideologii, a wobec tego zasługuje na potępienie. 16. Naukowcy są dumni z tego, że w nauce w ciągu tak krótkiego czasu tak wiele się zmieniło. Ideolodzy są dumni z tego, że w ideologii w ciągu tak długiego czasu nic się nie zmieniło” (Woleński 1992, s. 37).

a w szczególności tych ich dziedzin, które interesują się tymi samymi obiektami, fragmentami praktyki społecznej, stanami rzeczy, zjawiskami czy faktami w sobie właściwych (?) aspektach, jeśli takie są jeszcze możliwe do wskazania, zachowania i zwłaszcza respektowania²¹, trzeba mieć na uwadze także dotychczasowe doświadczenia w dziele budowania i realizowania owych pomostów współpracy i wynikających z tego konsekwencji poznawczych i praktycznych (Palka 1999; Radziewicz-Winnicki [red.] 1986, 1993; Gołębiowski 1999).

Niewątpliwie partnerzy owej współpracy muszą być zidentyfikowani, zarówno przez samych siebie, jak i we wzajemnych kwalifikacjach, a tym samym identyfikacjach podmiotowych (dyscyplinarnych). Dotyczy to nie tylko współpracujących ze sobą osób, struktur czy instytucji, ale również rozmaitych rodzajów wiedzy, zwłaszcza uprawianych dyscyplinarnie – zdarza się, że etykietowanych tak samo, a oznaczających nie to samo. Zagadnienie to stanowiło i w dalszym ciągu stanowi przedmiot uwagi i dyskusji dotyczącej warunków autonomii poszczególnych faktycznych czy potencjalnych partnerów owej współpracy, bez względu na jej instytucjonalne czy formalnoprawne ograniczenia lub zalecenia (Kowalski 1969, 1974; Kowalski, Wawryniuk [red.] 1984).

Problem wszakże polega na tym, iż od początku uprawiania socjologicznej refleksji teoretycznej o tak czy inaczej pojmowanym wychowaniu, mamy w niej do czynienia z co najmniej kilkoma sposobami jej identyfikowania.

Po pierwsze, pojawia się ona w kontekście filozoficzno-teoretycznego systemu wiedzy socjologicznej jako jeden z nieodłącznych elementów owego systemu. Działo się tak w klasycznym okresie jej uprawiania (A. Comte, H. Spencer, E. Durkheim, K. Marks, G. Simmel, M. Weber, W.G. Sumner, W.A. Small, H.F. Giddings, Ch. H. Cooley, W.I. Thomas, F. Znaniecki, G.H. Mead, T. Parsons, R.K. Merton), jak i obecnie w jej XX i XXI-wiecznej historii (G.C. Homans, P.M. Blau, H. Blumer, R.H. Turner, E. Goffman, R. Dahrendorf, R. Collins, P. Bourdieu, A. Giddens, P. Sztompka, P. Berger, T. Luckmann, J. Habermas, M. Archer, R. Boudon, A. Touraine, Z. Bauman, A.R. Hochschild, M. Maffesoli, J. Urry i wielu innych), zwłaszcza w twórczości tych socjologów, którzy ujawniają aspiracje konstruowania istotnie zmodyfikowanych wobec klasycznych wersji całościowych systemów wiedzy socjologicznej, określanych czasami mianem orientacji teoretyczno-metodologicznych, względnie ich współczesnymi rekonstrukcjami (Jasińska-Kania i in. [red.] 2006; Manterys, Mucha [red.] 2009).

Współpraca nauk pedagogicznych czy jakoś wyodrębnianej z nich dyscypliny z tak uprawianą socjologiczną problematyką wychowania przybierała:

²¹ Problem ten budzi szereg kontrowersji i nadal angażuje intelektualnie oraz emocjonalnie, zwłaszcza w odniesieniu do praktycznie zorientowanej socjologicznej refleksji o tak czy inaczej pojmowanym wychowaniu i jej pedagogicznej orientacji, uwzględniającej w zasadzie tylko lub przede wszystkim społeczno-kulturowy wymiar tego zjawiska i procesu.

– albo postać pedagogiki socjologicznej (o słabszych związkach – socjologizującej), która w zasadzie przejmowała (nie zawsze świadomie, nie zawsze je eksponując) przyjęte w tych systemach przesłanki filozoficzne o charakterze ontologicznym oraz gnoseologicznym – uzasadniające eksponowaną w niej i gloryfikowaną przy tej okazji ideologię wychowania, edukacji czy czynności pomocowych²²;

– albo postać zbioru dyrektyw praktycznych, mniej lub bardziej spójnych i kompletnych, odnoszących się do określonej dziedziny praktyki społecznej (np. edukacyjnej, opiekuńczej, resocjalizacyjnej itd.), aplikowanych w przeświadczeniu przyczyniania się do jej optymalizacji, a określanych mianem socjologicznych podstaw albo przesłanek służących praktyce pedagogicznej²³. Przeświadczenie to, co zdarza się dość często, oparte jest na swoistym uwiedzeniu autorów takich pomysłów bardziej ideologicznymi podstawami owych przesłanek aniżeli gruntowną analizą treści aplikowanej teorii socjologicznej i ewentualnie uzasadniającego jej praktyczne walory stanu badań.

Jednak tak uprawiana socjologiczna problematyka wychowania nie jest zorientowana ku pedagogice ani ku żadnej innej formie refleksji o wychowaniu. Jeśli buduje się ją w postaci i według wzoru nauki teoretyczno-empirycznej, opisującej i wyjaśniającej interesujący ją przedmiot w tym jego fragmencie, który określa ona mianem wychowania, wówczas realizuje ona w zasadzie cele nauki nomotetycznej, interesując się nim poznawczo i poszukując wyjaśnienia tak czy inaczej pojmowanego i ujmowanego przez nią wychowania lub każdego innego obiektu swojego zainteresowania, będącego symbolizacją tego fragmentu rzeczywistości czy praktyki społecznej, który może interesować inne dyscypliny naukowe, w tym pedagogiczne, w odnośnym i właściwym dla nich aspekcie. Zainteresowanie to może jednak, jak już wspomniano, pozostawać w związku z obecną w konstruowanym przez socjologa dyskursie teoretycznym ideologią, wzorującą badaną przez socjologa bądź interpretowaną rzeczywistością społeczną (np. zatroskanego o reprodukcję rzeczywistości społecznej oglądanej w kontekście ideologii religijnej – jakiegokolwiek – w tym np. tzw. społecznej nauce Kościoła katolickiego).

²² O roli ideologii anarchistycznej w popularyzowaniu idei dobroczynności czy wzajemnej pomocy: Kropotkin (2006). Pedagogiczna aplikacja owej idei m.in. w monografii H. Guzy-Steinke (2013), względnie o pedagogicznych aplikacjach socjologicznej konwencji ujmowania rzeczywistości społecznej w kontekstach interakcyjnych – w monografii M. Granosika (2013) lub K. Ornakiej (2013).

²³ Jednym z wielu przykładów takich aplikacji mogą być próby – koncepcje systemowej organizacji (integracji) środowisk lokalnych w ich funkcji wychowawczej, względnie próby wykorzystywania socjologicznych koncepcji (teorii) socjalizacji w pedagogicznych propozycjach optymalizacji działań resocjalizacyjnych w placówkach karnej izolacji osób przestępczych i w środowiskowych działaniach profilaktyczno-prewencyjnych (Konopczyński 2014; Ambrozik 2016; Matysiak-Błaszczuk 2016).

Po drugie, problematyka tak pojętego wychowania pojawia się nie tylko w ogólnych koncepcjach teoretycznych socjologii (np. ujmowana jako jeden z istotnych mechanizmów czy procesów społecznych, jako kategoria działań czy czynności społecznych, rodzajów ról i instytucjonalizacji życia społecznego), lecz także jako znaczący komponent takich wycinków rzeczywistości społecznej, które stanowią przedmiot zainteresowania i teoretyzowania jej dyscyplin szczegółowych, każdej w sobie właściwym kontekście merytorycznym.

Takie subdyscypliny socjologii ogólnej, jak socjologia kultury, rodziny, moralności, religii, rozmaitych zrzeszeń czy organizacji, grup i instytucji, terytorialnych form skupień społecznych, w sobie właściwym i zakreślonym przez ich przedmioty zakresie uwzględniają i analizują również interesujące je aspekty procesu wychowawczego, jeśli stanowi on komponent opisywanego przez nie fragmentu rzeczywistości, ujmowanego zarówno w kategoriach strukturalnych, jak i dynamicznych – funkcjonalnych. To, że poszczególne szczegółowe dyscypliny pedagogiczne mogą korzystać – i często korzystają – z dorobku tamtych nauk nie oznacza jeszcze, że taki zamiar przyświecał uprawiającym je socjologom. Socjologia kultury czy moralności jest przede wszystkim dziedziną nauki socjologicznej i jeśli uprawia się je w kontekstach ogólnej teorii socjologicznej (orientacji teoretyczno-metodologicznej), wówczas służy ona realizacji celów, jakie formuje się przed socjologią jako nauką nomotetyczną, względnie nauką idiograficzną czy wreszcie interpretatywną (kognitywną). Cele nauk pedagogicznych mogą je interesować tylko w zakresie, w jakim nauki podstawowe w ogóle interesują się praktycznymi zastosowaniami konstruowanych w nich teorii.

Po trzecie, problematyka wychowania – jeszcze raz trzeba to podkreślić, że socjolog zawsze pojmuje ją w kontekstach ogólnej, akceptowanej i współkonstruowanej przez siebie teorii socjologicznej – od przełomu XIX i XX wieku stanowi w socjologii jeden z centralnych przedmiotów zainteresowania poznawczego, np. jako jeden z podstawowych mechanizmów reprodukcji struktury i kultury poprzez pokolenia, jako mechanizm konformizacji – uspołeczniania natury ludzkiej, lecz również emancypacji pokoleń, jako proces wyznaczający postać więzi społecznych, jako warunek społecznej obecności ludzi (warunek nabywania kompetencji do pełnienia ról społecznych itd.) (Archer 2013; Marody 2014; Lewicki i in. [red.] 2015).

Owe zainteresowania poznawcze wychowaniem (rozmaicie pojmowanym, interpretowanym czy rozumianym) przybierają z jednej strony postać subdyscypliny socjologicznej o charakterze podstawowym, z drugiej zaś zainteresowanie praktyką wychowawczą, jej konkretną, a nawet zinstytucjonalizowaną postacią, tworzy odrębną wobec tamtej subdyscyplinę, którą kwalifikuje się rozmaicie: raz jako dziedzinę interesującą się praktyką wychowawczą i w nią ingerującą (np. w politykę oświatową, zarządzanie systemu szkolnego w danym miejscu i czasie, proces kształcenia nauczycieli itd.), a również rozmaicie określaną

(Frysztański [red.] 1996), a kiedy indziej jako formę transmisji teorii socjologicznej ku rozmaitym postaciom teoretyzowania prakseologicznego, odnoszonego do wybranej dziedziny praktyki wychowawczej, zinstytucjonalizowanej (np. procesów socjalizacyjnych – edukacyjnych uruchamianych i realizowanych w szkolnictwie, w środkach masowego przekazu, w instytucjach kultury religijnej, w poradnictwie czy doradztwie rodzinnym, a nawet w więziennictwie itp.). Tę drugą postać uprawiania socjologicznej refleksji o wychowaniu różnie się etykietuje, a wśród wielu propozycji i ich aplikacji pojawiają się takie określenia, jak: socjologia pedagogiczna, socjopedagogika, socjologia wychowawcza (*educational sociology*), socjologia edukacji, oświaty, szkolnictwa (Znaniński 1951; Kowalski 1974; Szymański 2014; Modrzewski 2016).

Historia i specyfika obu tych subdyscyplin socjologicznych była przedmiotem wielu opracowań oraz proponowanych w nich rozstrzygnięć co do obecności w nich ich cech przedmiotowych i podmiotowych, a zwłaszcza prób wskazania i wzorowania postaci ich relacji wobec autonomicznie postrzeganej nauki pedagogicznej oraz form jej instytucjonalizacji, zwłaszcza akademickiej (Radziejewicz-Winnicki 2004)²⁴. Coraz częściej, przynajmniej w ostatnim czasie, wraz z postępującą specjalizacją w realizacji zainteresowań poznawczych wyizolowanymi czy jednostkowymi obiektami w nauce socjologicznej (np. tzw. socjologii codzienności) (Sztompka, Bogunia-Borowska [red.] 2008), pojawiają się opracowania, które mogą być i są kwalifikowane jako przyczynki do wyłaniających się z nich nowych, coraz bardziej szczegółowych jej subdyscyplin (np. socjologii grup rówieśniczych, klasy szkolnej, zawodu nauczycielskiego, lokalnego środowiska wychowawczego, środków masowego przekazu, czasu wolnego, dziecka – dzieciństwa itd.) (Misztal 1974; Jenks 2008; Truszkowska-Wojtkowiak 2012; Dąbrowska-Bąk, Pawełek 2013), ogólnie kwalifikowanych do socjologii wychowania bądź tylko do socjologicznych zainteresowań wychowaniem. Mogą one, choć nie muszą, nawiązywać do już nagromadzonego w tej nauce dorobku teoretycznego i weryfikującego go stanu badań, kontynuując bądź rezygnując z kontynuacji linii jej (ich) rozwoju, względnie ją (je)

²⁴ Problem kwalifikacji wskazanej w tekście subdyscypliny jako nauki o wychowaniu czy edukacji pociąga za sobą konieczność jej uwzględnienia bądź pominięcia w strukturze organizacyjnej katedr, instytutów, wydziałów uniwersyteckich prowadzących studia akademickie (jakie?), a przede wszystkim uruchamiających i realizujących procedury awansowe (jakie?, komu?, w jakiej dziedzinie?), które budzą – mając na uwadze aktualne praktyki w systemie akademickich studiów i funkcjonowania gremiów awansowych – zrozumiałe wątpliwości i obawy, zwłaszcza kompetencyjne. Uwaga ta odnosi się do obecności w tych gremiach także reprezentantów innych nauk interesujących się wychowaniem czy oświatą, np. historyków, antropologów czy filozofów wychowania, którzy ubiegają się o uzyskanie stopnia, a nawet tytułu naukowego w akademickich gremiach i instytucjach pedagogicznych. Kuriozalne w tym względzie stają się praktyki uzyskiwania stopni i tytułów naukowych z nauk społecznych w gremiach pedagogicznych np. przez doktorów teologii.

dyskredytując (jak to ma miejsce w niektórych opracowaniach kwalifikowanych do nurtu zwanego *women study*) (Miluska 1996).

Szczególnych walorów poznawczych tego rodzaju dokonań twórczych upatruje się w ujawnianiu przez ich autorów postawy, którą modnie określa się mianem kognitywnego kreacjonizmu, towarzyszącego w zasadzie ujawnianiu ogólnej postawy krytycznej wobec praktyki doświadczanej przez autorów takich opracowań. Niewątpliwie, co zresztą jest niejednokrotnie podkreślane przy okazji podnoszenia psychologicznych aspektów twórczości naukowej i jej filozoficznych podstaw, postawa krytyczna w tworzeniu wiedzy naukowej spełnia pozytywną rolę, wszakże pod warunkiem, że uwzględnia ona nie tylko orientację w dotychczasowych dokonaniach poznawczych, lecz także dostateczną wyobraźnię konsekwencji proponowanych i często wdrażanych do praktyki rozwiązań (Walczak 2006).

Dotykamy tu kluczowej dla rozpatrywanego zagadnienia kwestii, jaką jest spożytkowanie owego olbrzymiego dorobku socjologicznego w zakresie rozpoznania, zdiagnozowania i zinterpretowania praktyk wychowawczych społeczeństwa przez naukę pedagogiczną, która, podobnie jak tamta, starając się zachować pewne ogólne standardy jej naukowości (znamiona wiedzy naukowej bądź ideologicznej) w mniejszym lub większym stopniu i zakresie, z jednej strony ulega naciskowi czasu historycznego i kontekstów miejsca jej uprawiania, z drugiej zaś tak czy inaczej kontynuuje identyfikowaną z nią tradycję, w znacznej mierze ideologiczną, normatywną czy wręcz praktycystyczną²⁵.

Podsumowanie

Pedagogika społeczna, bez względu na to, jaki przypisuje sobie rodowód, jak wzoruje i odtwarza swoją historię, jak identyfikuje swój przedmiot, a zwłaszcza swoje cechy podmiotowe – a wszystko to, niestety, nie jest jednoznaczne – należy do nauk pedagogicznych, dzieląc z nimi swój los, swoje dotychczasowe dokonania i swoją perspektywę²⁶.

²⁵ Mam tu na uwadze zwłaszcza tzw. nurty „pedagogiki nawiedzanej”, zakwalifikowanej tak przez Z. Kwiecińskiego (Jaworska-Witkowska, Kwieciński 2011).

²⁶ F. Hamburger we wprowadzeniu do rozdziału wskazanego wyżej podręcznika akademickiego pedagogiki pod red. B. Śliwerskiego pisze: „Pedagogika społeczna ma problem sama z sobą i nie jest w stanie udzielić odpowiedzi na pytanie, czym właściwie jest. Funkcjonuje jako wzniesiony w piśmiennictwie gmach zbudowany z idei lub jako społeczna rzeczywistość występująca w różnych formach, lecz wydaje się, że nie możliwe jest jej całościowe przedstawienie czy zewnętrzny opis” (Śliwerski, Kwieciński [red.] 2007, t. 3, s. 1). Rzecz jasna, można się tą autorską prowokacyjną konstatacją przejąć i zrezygnować z uprawiania społecznie zorientowanej pedagogiki, można też potraktować ją jako swoiste wyzwanie znanego i uznanego pedagoga społecznego zachęcające do czynienia kolejnych prób jej przedmiotowej i podmiotowej identyfikacji jak to czyni m.in. w swojej najnowszej monografii Szanowna Jubilatka (Marynowicz-Hetka 2019).

To kondycja poznawcza i prakseologiczna nauk pedagogicznych w zasadniczej mierze określała i będzie określać jej miejsce wśród nauk o wychowaniu, i nie tylko takich, bowiem od początku swojej rodzimej historii orientowała się ona także na rozwiązywanie problemów egzystencjalnych osób, grup i środowisk społecznie upośledzonych, pozbawionych możliwości i nadziei na odmianę swojego losu. W tym jej prakseologicznym zorientowaniu na dobro człowieka skazanego na mizери swojej egzystencji i człowieka bezradnego, człowieka niepokodzonego, a więc pozostającego w konflikcie z samym sobą, z innymi, ze społeczeństwem, a zwłaszcza z państwem, sięga ona w zasadniczej mierze po argumenty aksjologiczne o rozmaitej genezie i różnej kwalifikacji, uzasadniające konstruowane w niej i faktycznie realizowane działania pomocowe, wspierające takie osoby i tworzone przez nie struktury (np. rodzinne).

Wymiar losu jednostkowego ujmuje ona przede wszystkim w kontekście najbliższego mu środowiska, lecz coraz częściej dostrzega też jego wyznaczniki społeczno-kulturowe, polityczno-państwowe i ogólnocywilizacyjne. Jednak ich kwalifikacja w kategoriach determinant owego losu czy aktualnie doświadczanej przez ludzi sytuacji życiowej w zasadniczej mierze pozostaje w związku z przyjmowanymi w niej przesłankami, podstawami aksjologicznymi czy wręcz ideologicznymi (także teologicznymi), spychając bądź sytuując na drugim planie racje konstruowane na podstawie przesłanek empirycznych (teoretyczno-empirycznych), zwłaszcza odnajdywanych na gruncie nauki socjologicznej, psychologicznej, historycznej czy antropologicznej. Wszystko to sprawia, że w swojej przeszło wiekowej historii nie może się ona poszczycić osiągnięciami, które w sposób jednoznaczny nobilitowałyby ją jako naukę znajdującą czy wskazującą sposoby rozwiązywania owych sytuacji, kwalifikowanych przez nią samą jako trudne czy wymagające wsparcia ze strony innych kierujących się w swojej działalności raczej emocjami aniżeli racjami²⁷.

Obszary biedy, zniewolenia, niepokojów społecznych, przestępczości, demoralizacji i nieporadności, niestety, narastają również w tych krajach, w których pojawiły się także pomysły, racje i motywacje ich mniej lub bardziej planowego przezwyciężania, względnie planowej – instytucjonalnej działalności (pracy socjalnej i pedagogiki społecznej rozumianej jako swoistego rodzaju praktyka pomocowa, dobroczytna). Wszystko to, niestety, świadczy o tym, iż konstruowane na jej gruncie koncepcje mają ograniczony zasięg poznawczy (jeśli są w ogóle realizowane), że raczej łagodzą skutki, „leczą” objawy, kompensują konsekwencje, niż ukazują czy usuwają przyczyny owych zjawisk, procesów czy stanów rzeczy.

²⁷ Mam tu głównie na uwadze inspirowany przez pedagogów znacznie rozbudowany m.in. w Polsce ruch wolontariatu, ale także rzesze pracowników socjalnych, których działalność najczęściej ma charakter ratunkowy, łagodzący problem, sytuację, doświadczany stan rzeczy, bez zasadniczego wpływu na permanentnie aktualny, a nawet niepokojąco wzrastający stan jakkolwiek kwalifikowanych problemów społecznych, w tym tych interesujących pedagogów.

Jednak sięganie przez pedagogów społecznych do rozstrzygnięć socjologicznych, do teorii wyjaśniających przyczyny pojawiania się i uporczywego istnienia owych kwestii zawsze jednak rodzi ryzyko zyskania przez nich ideologicznej, a co za tym idzie – politycznej etykiety (Czyżewski 2013; Granosik 2013).

Jeśli pozostaje ona w zgodzie z aktualną wykładnią polityczną istniejącego ładu społecznego, wówczas pedagodzy społeczni zyskują szansę realizacji swoich pomysłów, a nawet szansę na ich instytucjonalizację. Jeśli nie, wówczas proponowane przez nich rozwiązania, aspirujące do uzdrawiania społeczeństwa czy sytuacji dotyczących interesujących ich kategorii osób, grup, społeczności, z trudem znajdują możliwości realizacji, zyskując nawet miano opozycyjnych czy wręcz niebezpiecznych (świadczy o tym np. ujawnianie się agresywnych prób dyskredytacji idei pomocowego ruchu społecznego zwanego Wielką Orkiestrą Świątecznej Pomocy, a więc inicjatyw pojawiających się i upowszechnianych nie tylko na gruncie pedagogiki społecznej). Rzecz jasna, pedagodzy społeczni mogą się tymi politycznymi „zawirowaniami” nie przejmować, jednak wówczas szanse na realizację ich pomysłów czy proponowanych rozwiązań ulegają znacznemu, jeśli nie całkowitemu ograniczeniu – a to one, a nie argumenty natury merytorycznej, zbyt często przesądzają o losach podejmowanych i realizowanych przez pedagogów społecznych (oraz uprawianej przez nich dyscypliny) dobroczynnych inicjatyw, deprecjonując pojawiające się w pedagogicznej refleksji teoretycznej znamiona kognitywnego kreacjonizmu.

Bibliografia

- Ambrozik W. (2016), *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Archer M.S. (2013), *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, tłum. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- Baumann Z. (1998), *Ideologia*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. I, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 297–301.
- Benton T.I., Craib I. (2003), *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Briggs A., Burke P. (2009), *A Social History of Media. From Gutenberg to the Internet*, 3rd ed., Polity Press, Cambridge.
- Brockman J. (2007), *Nauka a kreacjonizm. O naukowych uroszczeniach teorii inteligentnego projektu*, tłum. S. Piehaczek, D. Sagan, CiS, Warszawa.
- Buliński T. (2002), *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Burke P. (2016), *Spoleczna historia wiedzy*, tłum. A. Kunicka, Aletheia, Warszawa.
- Cichosz M. (2016), *O pedagogice społecznej i jej rozwoju. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Czyżewski M. (2013), *W kręgu społecznej pedagogii*, „Societas/Communitas”, nr 2 (16), s. 43–74.

- Dąbrowska-Bąk M., Pawełek K. (2013), *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Dziubka K., Szlachta B., Nijakowski L.M. (2008), *Idee i ideologie we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Foucault M. (1977), *Archeologia wiedzy*, tłum. A. Siemek, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Frysztacki K. (red.) (1996), *Z zagadnień socjologii stosowanej*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Gołębiowski G. (1999), *Związki pedagogiki z socjologią*, [w:] L. Turoś (red.), *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 411–421.
- Granosik M. (2013), *Praca socjalna – analiza instytucjonalna z perspektywy konwersacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Granosik M. (2013), *Pogranicza pedagogizacji – refleksje o wielowymiarowości procesów instytucjonalizacji na przykładzie pracy socjalnej*, „Societas/Communitas”, nr 2 (16), s. 97–116.
- Gutek G.L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Guza-Steinke H. (2013), *Relacja wzajemności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Hałas E. (1999), *Teoria socjologiczna Floriana Znanieckiego a wyzwania XXI wieku*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Heiner R. (2002), *Social Problems: An Introduction to Critical Constructionism*, Oxford University Press, New York.
- Henslin J.M. (2003), *Social Problems*, 6th ed., Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Jasińska-Kania A., Nijakowski L.M., Szacki J., Ziółkowski M. (red.) (2006), *Współczesne teorie socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (2011), *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretnie, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Jenks Ch. (2008), *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, tłum. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 111–134.
- Konopczyński M. (2014), *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Korab K. (red.) (2011), *Pseudonauka. Choroba, magia czy biznes?*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Kowalski S. (1969), *Socjologia wychowania a nauki pedagogiczne*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 78–99.
- Kowalski S. (1974), *Socjologia wychowania w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kowalski S. (1985), *Sytuacja w pedagogice społecznej w zakresie badań nad doskonaleniem systemu wychowawczego w środowisku*, [w:] W. Okoń (red.), *O sytuacji w naukach pedagogicznych*, Monografie Pedagogiczne, t. 49, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Kowalski S., Wawryniuk S. (red.) (1984), *Doskonalenie funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Kropotkin P. (2006), *Pomoc wzajemna*, Bractwo Trojka, Poznań.
- Kwieciński Z. (2012), *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Lewicki M., Mandes S., Przybylska A., Sikorska M., Trutkowski C. (red.) (2015), *Socjologia społeczeństwa. Księga dedykowana Profesorowi Mirosławowi Marodzie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

- Lofland J., Snow D.A., Anderson L., Lofland L.H. (2009), *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, tłum. A. Kordasiewicz, S. Urbańska, M. Żychlińska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Macionis J.J. (2011), *Social Problems*, Pearson Education, Upper Saddle River.
- Mayor F. (red.) (2001), *Przyszłość świata*, tłum. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Raport UNESCO, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Mannheim K. (2008), *Ideologia i utopia*, tłum. J. Miziński, Aletheia, Warszawa.
- Manterys A., Mucha J. (red.) (2009), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- Marody M. (2014), *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (2013), *Pedagogizacja życia społecznego w optyce społeczno-pedagogicznej*, „Societas/Communitas”, nr 2 (16), s. 75–97.
- Marynowicz-Hetka E. (2019), *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Matysiak-Błaszczuk A. (2016), *Więzienne macierzyństwo. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Miluska J. (1996), *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Misztal B. (1974), *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa–Wrocław.
- Modrzewski J. (2016), *Socjopedagogika. Studia – szkice – refleksje – wspomnienia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Mouffe Ch. (2005), *Paradoks demokracji*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Okoń W. (red.) (1985), *O sytuacji w naukach pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Ornacka K. (2013), *Od socjologii do pracy socjalnej. Społeczny fenomen dzieciństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Palka S. (1999), *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Pigliucci M. (2019), *Bujda na resorach. Jak odróżnić naukę od bredni?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rawls J. (2009), *Teoria sprawiedliwości*, tłum. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Radziewicz-Winnicki A. (2004), *Społeczeństwo w trakcie zmiany, Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Radziewicz-Winnicki A. (2008), *Pedagogika społeczna w obliczu realiów współczesności*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Radziewicz-Winnicki A. (red.) (1986), *Pedagogika a socjologia wychowania. Szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Radziewicz-Winnicki A. (red.) (1993), *Współcześni socjologowie o wychowaniu. Zarys wybranych koncepcji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Rubington E., Weinberg M.S. (eds) (2003), *The Study of Social Problems: Seven Perspectives*, Oxford University Press, New York.
- Sojak R. (2004), *Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Suchodolski B. (1966a), *Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Suchodolski B. (1966b), *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Szacki J. (2002), *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szczepański J. (1995), *Wizje naszego życia*, Wydawnictwo Wyższej Prywatnej Szkoły Businessu i Administracji, Warszawa.
- Sztompka P., Bogunia-Borowska M. (red.) (2008), *Socjologia codzienności*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Szymański M.S. (2014), *Socjologia edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa.
- Śliwerski B. (2007a), *Istota i przedmiot badań teorii wychowania*, [w:] B. Śliwerski, Z. Kwiecieński (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 14–27.
- Śliwerski B. (2007b), *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 47–58.
- Śliwerski B. (2015), *O zakresie i sposobie odczytania dzieł Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego jako współczesnego filozofa edukacji*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1 (55), s. 155–179.
- Śliwerski B. (red.) (2006), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Śliwerski B., Kwiecieński Z. (red.) (2007), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Tambiah S.J. (2007), *Magia, nauka, religia a zakres racjonalności*, tłum. B. Hlebowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Theiss W., Winiarski M. (red.) (b.d.w.), *Pedagogika społeczna. Tradycja i współczesne konteksty*, Pedagogium – Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa.
- Truszkowska-Wojtkowiak M. (2012), *Fenomen czasu wolnego*, Harmonia, Gdańsk.
- Walczak M. (2006), *Racjonalność nauki. Problemy, koncepcje, argumenty*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Wallerstein I. (2008), *Utopistyka. Alternatywy historyczne dla XXI wieku*, tłum. I. Czyż, Bractwo Trojka, Poznań.
- Wilson E.O. (2002), *Konsiliencja. Jedność wiedzy*, tłum. J. Mikos, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Witkowski L. (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Witkowski L. (2018), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Włodarek J. (1992), *Socjologia wychowania w Polsce*, cz. 2, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Woleński J. (1992), *Ideologia, nauka, prawda, pluralizm i eklektyzm*, [w:] T. Borkowski (red.), *Nauki społeczne a polityka: konflikt czy współdziałanie*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Socjologiczne, Kraków.
- Wołoszyn S. (1993), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

- Zemło M. (2003), *Socjologia wiedzy w tradycji interakcjonistyczno-fenomenologicznej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Zielińska-Kostyło H. (2005), *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Znaniecki F. (1951), *The scientific function of sociology of education*, "Educational Theory", no. 2, s. 69–86.
- Znaniecki F. (1971), *Nauki o kulturze*, PWN, Warszawa.
- Znaniecki F. (1984), *Spoleczne role uczonych*, PWN, Warszawa.
- Znaniecki F. (2001), *Socjologia wychowania*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.