

Stanisław Kawula

Prof. zw. dr hab.

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Pedagogika społeczna i jej miejsce w systemie nauk pedagogicznych

1. Wprowadzenie

Opracowanie niniejsze jest próbą syntetycznego ukazania pedagogiki społecznej, jako jednej i specyficznie ujmowanej subdyscypliny, mającej już ugruntowaną pozycję w systemie nauk pedagogicznych w Polsce i w innych krajach. W formie słownikowej, ująłem ostatnio jej główny sens w opracowaniu zbiorowym (D. Lalak, T. Pilch, 1999, s. 181-184), a w sposób pełniejszy wypowiadałem się w kilku artykułach polemicznych oraz w podręczniku *Studia z pedagogiki społecznej* (1996). Swoistość metodologiczna tej subdyscypliny sprowadza się przede wszystkim do traktowania elementów środowiska życia, jako potencjalnych bądź aktualnych podmiotów wychowania i czynników rozwoju człowieka w różnych fazach jego egzystencji. W tym więc sensie pedagogika społeczna jest zarazem teorią i praktyką środowiska życia osób lub grup społecznych, na które składają się elementy przyrodnicze, społeczne, techniczno-cywilizacyjne i kulturowe (S. Kawula, 1999 s. 35-39). W płaszczyźnie *stricte* pedagogicznej, chodzi o takie ich intencjonalne konstruowanie, zwłaszcza integrowanie, ażeby relacje człowieka z jego środowiskiem i otoczeniem przybierały z czasem postać środowiska wychowującego – zorientowanego ku aprobowanym wartościom.

Co to jednak bliżej oznacza z pozycji metodologicznej pedagoga społecznego? Jeżeli uwzględnić w najszerszym ujęciu wychowania także procesy żywiołowe, formujące jednostki i grupy społeczne – jako czynniki indukujące zmiany w sposób przygodny, mało przewidywalny (K. Dobrowolski, 1975, s. 8) – to zarówno dla sytuacji życiowych człowieka i jego wychowania w ściślejszym znaczeniu cechą wspólną, sprawczą jest intencja (program, zamiar, pomoc, integracja, wartość, korzystna ingerencja). Jan Szczepański określa je jako system unormowanych wzajemnie relacji w ramach określonej platformy społeczno-wychowawczej. Platformę tę tworzą z reguły właśnie ustalone normy społeczne, zadania, uznawane wartości (np. dobro wspólne) i wzory zachowań oraz postawy. Są to podstawowe regulatory wszelkich stosunków i relacji międzyludzkich, w tym edukacyjnych (J. Szczepański, 1970 s. 96).

Pedagogiczny sens tychże relacji można odnajdywać w dwu podstawowych zakresach: 1) W wartościowej interwencji w układy i relacje międzyludzkie. W takim też ujęciu wychowanie w ściślejszym znaczeniu lub edukacja – zaznaczające się zwłaszcza jako procesy i funkcje życia społecznego – zawierają w swojej strukturze trzy podstawowe składniki. Są to **interakcje** pomiędzy najróżnorodniejszymi sytuacjami społecznymi a zachowaniem człowieka; **procesy** wewnętrznych modyfikacji osobowości człowieka pod wpływem tych sytuacji i doświadczenia własnego; określone **efekty** zachodzących przemian w postaci względnie trwałych wzorców zachowania się jednostek lub grup i ukształtowanych cech osobowości (osobowości społecznych). Właściwością różnorodnych sytuacji edukacyjnych jest więc ich **psychospołeczny** wymiar. 2) W ustalaniu **wzorców relacji** w różnych układach ludzkiego życia (w szkole, w rodzinie, w społecznościach lokalnych, w pracy, życiu towarzyskim, grupach koleżeńskich i sąsiedzkich układach regionalnych i lokalnych (S. Kawula, 1999, s. 26-30).

Obszary relacji edukacyjnych należy traktować dość rozlegle, a zarazem elastycznie.

Stanowią je bowiem różnorodne sytuacje życiowe głównie według reguły „bycia z drugim”, które mają miejsce nie tylko w instytucjach edukacyjnych, lecz także innych relacjach międzyludzkich, np. w rodzinie, klasie szkolnej, w grupach wsparcia; w kierowaniu i zarządzaniu zespołami ludzkimi etc. Dla pedagoga ważne w tym względzie są między innymi i następujące **kategorie relacji**: dialog, podmiotowość, tolerancja, partnerstwo, oczekiwania i uprzedzenia, wolność i odpowiedzialność, kooperacja i rywalizacja, otwartość, konfliktowość, a także empatia, asertywność i lojalność.

W dalszej części opracowania omówię jedynie niektóre z nich, a mianowicie: kryteria merytoryczne wyróżniające poszczególne subdyscypliny pedagogiczne (w tym pedagogikę społeczną), zarys jej metodologii, pedagogiczny aspekt **glokalności** i tzw. **syndrom 3B** oraz kwestię kształcenia.

2. Pedagogika społeczna jako subdyscyplina naukowa i społeczna działalność

Z reguły w literaturze polskiej i zagranicznej podkreśla się w genezie i rozwoju pedagogiki społecznej proces przechodzący od praktyki do teorii. Danuta Urbaniak-Zajac twierdzi wręcz, że „pedagogika społeczna nie powstała w wyniku różnicowania się nauki, lecz jako efekt jednoczesnego oddziaływania różnych zewnętrznych, pozanaukowych czynników” (D. Urbaniak-Zajac, 1999, s. 126). Tym samym, społeczno-pedagogiczne problemy oraz zadania są starsze i szersze, aniżeli ich teoretyczne odniesienia, analizy czy syntezy oraz modele działań praktycznych w konkretnym środowisku. Jednak w obrębie nauk o człowieku, jej obecność i miejsce zostały już wyraźnie osadzone w kręgach akademickich w Polsce i większości krajów europejskich.

Soziale Pedagogik lub *Sozialpädagogik* – niem.; *Social Pedagogy* – ang.; *Pedagogika sriedy* – ros., oto główne odniesienia obcojęzyczne. Zatem pedagogika społeczna

jest uznanym nurtem teoretycznym wśród powstałych i rozwijających się kierunków pedagogiki XX wieku.

Jej otwarta forma metodologiczna sprawia jednak, że nie ustają na jej temat kontrowersje różnej natury.

Przynależąc do centrum systemu nauk pedagogicznych, pedagogika społeczna charakteryzuje się wszystkimi osobliwościami, jakie przypisujemy pedagogice jako nauce o wychowaniu. Nie pretendując do określenia ścisłego terenu badań (bo nie jest nim – jak niektórzy sądzą – działalność pozaszkolna), pedagogicy społeczni akcentują przede wszystkim metodologiczną płaszczyznę badań pedagogicznych (empirycznych i teoretycznych). Niejednokrotnie reprezentanci tej subdyscypliny podkreślają, iż stanowi ona rodzaj filozofii w rozpatrywaniu czynników i kontekstów – (głównie środowiskowych i kulturowych) warunkujących przebieg oraz efektywność procesów edukacyjno-wychowawczych jednostek lub grup. Właśnie w tradycji polskiej i niemieckiej myśli pedagogiki społecznej (Helena Radlińska, Alice Salomon) i projektowaniu konkretnych działań, podkreślane były najważniejsze cechy procesów pedagogicznych, a mianowicie: diagnostyka warunków i sił społecznych środowiska, antycypacja następstw (zarówno zagrożeń i czynników rozwoju) i racjonalizacja dokonań – zwłaszcza modernizacja działań o charakterze wspólnotowym, a także instytucjonalnym. Przemiany w niesieniu pomocy społecznej obecnie zmiierają m.in. w kierunku „wychodzenia” do potrzebującego podopiecznego czy klienta i zastępowania biernej, oczekującej na odbiorcę instytucji pomocowej.

Zdaniem Aleksandra Kamińskiego – „Pedagogika społeczna specjalizuje się w inspirowaniu i analizowaniu procesu wychowawczego w toku prac środowiskowych. To znaczy w toku organizowania, reorganizowania, ulepszania środowiska, czyli instytucji, placówek, urzędzeń, grup formalnych i niesformalizowanych danego terenu. Rozumiejąc, iż wychowanie „samo w sobie”, jako czynność autonomiczna, w gruncie rzeczy staje się **wmawianiem i dozorem** – pedagogika społeczna szczególną wagę przywiązuje do procesu wychowawczego jako dodatkowego efektu organizowania, reorganizowania, aktywizowania i ulepszania instytucji, placówek, urzędzeń skupiających dzieci, młodzież i osoby starsze” (A. Kamiński, 1978, s. 17).

Według Ewy Marynowicz-Hetki swoistość pedagogiki społecznej i jej przydatność do rozwiązywania współczesnych problemów, tj.: spraw indywidualnych, grupowych i szerszych zbiorowości, zawarta jest w czterech jej głównych cechach: globalności, dynamice, kompensacji i wartościowaniami działań ludzkich – zwłaszcza grupowych i instytucjonalnych. To ostatnie zagadnienie dotyczy oceny modeli – wzorców teoretycznych i praktycznych oraz przykładów społecznego działania (E. Marynowicz-Hetka, 1996, 1998).

3. Pedagogika społeczna wśród nauk pedagogicznych

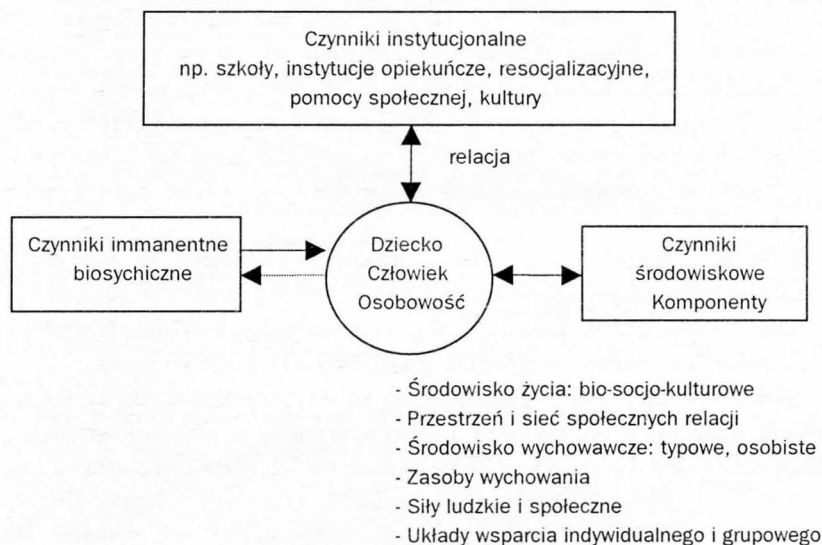
Rozwojowi pedagogiki towarzyszy od początku zjawisko wylaniania się subdyscyplin szczegółowych, zwłaszcza różnorodnych kierunków i prądów pedagogicznych (S. Wołoszyn, 1993). Dlatego – zgodnie z celami opracowania – zajmiemy się również uporządkowaniem wyłonionych już w pedagogice dyscyplin, stanowiących zasadnicze centrum **kompleksu nauk pedagogicznych**. Ażeby to uczynić w sposób uzasadniony, należy wyróżnić podstawowe kryteria, według których jesteśmy uprawnieni do zaszeregowania określonej subdyscypliny do konkretnej grupy. Są to kryteria dość różnorodne w odniesieniu do już istniejących dyscyplin pedagogicznych. Dotychczasowe próby uporządkowania subdyscyplin pedagogicznych nie mogą być udane, ponieważ ich autorzy na ogół nie podają żadnych uzasadnionych kryteriów według których dokonują takiego, a nie innego wyróżnienia, które świadczą o postępującym procesie dyferencjacji. Wydaje się, iż są to raczej kryteria „ukryte”, wiadome tylko twórcom danej klasyfikacji (M. Winiarski, 1988, s. 49-61). W odniesieniu do swoistej „mozaiki” czy agregatu subdyscyplin pedagogicznych – z pominięciem dyscyplin współdziałających, pomocniczych i podstawowych dla pedagogiki – wyróżnić można siedem podstawowych kryteriów, według których da się sklasyfikować występujące współcześnie dziedziny szczegółowe w ramach pedagogiki. Jest to – w moim przekonaniu:

1. Kryterium uwzględniające **cele działalności** wychowawczej, ujmowane w najszerszym ich rozumieniu. Według tego kryterium zostały już dość wcześnie wyodrębnione dwie podstawowe subdyscypliny pedagogiczne, tj. dydaktyka i teoria wychowania (w węższym znaczeniu). Osiąganiu celów dydaktycznych służą procesy i czynności nauczania, uczenia się oraz kształcenia i samokształcenia. Natomiast procesy wychowania i samowychowania powodują osiągnięcie celów wychowawczych. Udana w tym względzie jest próba skonstatowania specyfiki celów oraz procesów dydaktycznych i wychowawczych, służących przekształcaniu psychiki człowieka, a w konsekwencji jego zachowania się. Opierając się na koncepcji Williama Sterna, dotyczącej występowania w psychice ludzkiej dwu podstawowych grup cech, jakimi są dyspozycje kierunkowe i instrumentalne, Feliks Korniszewski twierdzi, że działania pedagogiczne wywołujące zmiany w sferze kierunkowej psychiki jednostek są wychowaniem, a działania wytwarzające zmiany w sferze instrumentalnej ich psychiki są nauczaniem (F. Korniszewski, 1964, s. 8-15). Tym zasadniczym rodzajem działań praktycznych odpowiadają właśnie dwie główne subdyscypliny pedagogiczne, tj. dydaktyka i teoria wychowania. Oczywiście w ich ramach mieszczą się dydaktyki szczegółowe lub szczegółowe teorie wychowania: np. moralnego, estetycznego, fizycznego.

2. **Kryterium metodologiczne**, według którego można wyróżnić pedagogikę ogólną i pedagogikę społeczną. Pierwsza z nich, będąca w pewnym sensie **metapedagogiką** lub ogólną metodologią pedagogiki, obejmuje m.in. analizę wszelkich czynników i uwarunkowań procesu wychowawczego. Z tego punktu widzenia istotne dla wychowania stają się zarówno czynniki immanentne człowiekowi (biopsychiczne), jak i czynniki

będące ciągłymi interakcjami jednostki ze środowiskiem społecznym, kulturowym i przyrodniczym. Natomiast pedagogika społeczna akcentuje w swym podejściu metodologicznym rolę i znaczenie środowiska jako istotnego czynnika kształtowania osobowości ludzkiej. Zasadniczy zatem sens badań pedagogów społecznych polega na tym, że koncentrują się na problematyce środowiska wychowawczego jako zespole czynników działających na człowieka, warunkujących jego rozwój i w dużym stopniu rezultaty planowej działalności wychowawczej. Ponadto pedagodzy społeczni analizują również różnego rodzaju relacje i potrzeby opiekuńczo-wychowawcze i kulturalne, występujące w poszczególnych fazach życia człowieka (dzieciństwo, młodość, wiek dojrzały, trzeci wiek). Pedagogika społeczna będąca równocześnie teorią środowiska wychowawczego, analizuje wpływy wychowawcze, których źródłem jest środowisko, a także ustala równocześnie zasady jego organizowania z punktu widzenia potrzeb wychowania, opieki pracy socjalnej i kulturalnej itd. Obszary te i zasadnicze elementy w grupie czynników w środowiskowych ukazują schemat nr 1.

Schemat 1. Grupy czynników regulujących rozwój i wychowanie człowieka



Jednak J. P. Keeves w pracy *Educational Environment and Student Achievement* (1972, s. 34) wyraża jednak opinię, że również „wpływy środowiska na jednostkę mogą być przedstawione w terminach prawdopodobieństwa, a nie w kategoriach zależności przyczyn i skutków”. Cała dotychczasowa wiedza o oddziaływaniu środowiska na organizm opiera się głównie na znajomości współwystępowania określonych związków pomiędzy elementami środowiska a zmiennymi osobowościami człowieka. Domyślamy się wprawdzie w wielu wypadkach współzależności, ale jest to dalekie od ścisłości naukowego stwierdzenia. Jeśli dodamy jeszcze, że pojęcie środowiska obciążone jest w znacznym stopniu relatywizmem i subiektywizmem, wynikającym z indywidualnej

reakcji każdego organizmu i jednostki na bodźce środowiskowe („każdy nosi ze sobą swoje środowiska”), wówczas okaże się, że badania empiryczne są bardzo utrudnione, jeśli nie wręcz minimalne ze względu na ich rezultaty poznawcze i praktyczne.

3. Kryterium instytucjonalne, zgodnie z którym wyróżnia się rozmaite określenia zawierające słowo „pedagogika”, potrzebne bardziej dla nazwania konkretnej działalności praktycznej aniżeli refleksji teoretycznej. Stosując tę zasadę wyróżnia się pedagogikę szkolną, przedszkolną, pedagogikę wyższej szkoły, wojskową, domu kultury czy też biblioteki, świetlicy, zakładu pracy, rodziny, ośrodka pomocy społecznej, zakładu karnego, pedagogikę różnych stowarzyszeń lub organizacji (np. pedagogika „Wici”, ZHP, TPD). Niekiedy są to dziwaczne określenia w rodzaju pedagogika „podwórkowa” czy „osiedlowa”.

4. Kryterium rozwojowe, według którego można uszeregować kolejno dyscypliny pedagogiczne, odpowiadające różnym okresom i etapom życia ludzkiego. I tak, wyróżnia się pedagogikę okresu żłobkowego, pedagogikę wczesnoszkolną, pedagogikę dzieci i młodzieży, studentów, pedagogikę dorosłych (andragogikę), pedagogikę ludzi w wieku poprodukcyjnym (geragogikę).

5. Dość często w ostatnich latach korzysta się z terminu „pedagogika” odnosząc go do różnorodnych **dziedzin działalności ludzkiej**. Jest to tak zwane kryterium ze względu na rodzaj jednostkowej lub grupowej działalności, którą pragnie się rozpatrywać również w aspekcie pedagogicznym. Mamy zatem pedagogikę obronną, rekreacji, działalności kulturalnej, sportu, pracy, pracy socjalnej, uczenia się, wczasów i czasu wolnego, sztuki (pedagogikę artystyczną), zdrowotną i opiekuńczą, czy też pedagogikę samokształcenia.

6. Kryterium **dewiacji i defektów** rozwojowych człowieka. W myśl tego kryterium wyróżniona została pedagogika specjalna lub ortopedagogika ze swoimi dyscyplinami szczegółowymi: oligofrenopedagogiką, surdopedagogiką, tyflopädagogiką i pedagogiką rewalidacyjną; a także pedagogika resocjalizacyjna i penitencjarna.

7. Niektóre subdyscypliny pedagogiczne są wyróżniane według kryterium **problemowego**. Wówczas w centrum uwagi danej dyscypliny są przekrojowo ujęte zagadnienia badawcze i praktyczne, np. polityka oświatowa lub kształcenie ustawiczne, zdalne, kształcenie zawodowe, problemy zawodu nauczyciela (pedeutologia). Kwestie edukacji ekologicznej, językowej (glotopedagogika), międzykulturowej, medialnej etc.

Prób autorskich naturalnie było więcej. Na razie – ze względu na **krzyżujące się kryteria** logiczne i zakres merytoryczny – nie udało się zintegrować subdyscyplin pedagogicznych w jednolity system naukowy. Nie sądzę nawet, że jest to zabieg potrzebny dla rozwoju pedagogiki.

Koncepcja moja była po raz pierwszy opublikowana w art. pt. Problem dyferencjacji w integracji nauk pedagogicznych – „*Ruch Pedagogiczny*” 1982 nr 2-3 (s. 58-80). Zauważyłem również, że w trzech opracowaniach polskich pedagogów w latach 90. przytoczone zostały zasady klasyfikacji subdyscyplin – które także podałem tutaj –

ale niestety ich teksty nie zawierają wyraźnych odniesień do mego pomysłu (np. ostatnio Marian Nowak, 1999, s.112113).

4. Swoista metodologia pedagogiki społecznej

Jakie bliższe implikacje wynikają dla badań pedagogicznych, jeśli uwzględnimy w nich dyrektywy pedagogiki społecznej? Co wynika z nich dla naukowego wnioskowania i dla praktyki wychowawczej, a zwłaszcza dla usprawnienia jej efektywności?

Niezbędne będzie najpierw krótkie przypomnienie niektórych podstawowych ustaleń i założeń metodologicznych, specyfiki dotyczącej omawianej tu subdyscypliny pedagogicznej.

Co do przedmiotu badań, to pedagogowie społeczni stojąc na określonym stanowisku metodologicznym uznają, iż nie stanowią go poszczególne dziedziny rzeczywistości lub aktywności ludzkiej, jak szkoły, placówki opiekuńcze, rodzina, praca kulturalna, praca socjalna, czas wolny itd., lecz głównie środowiskowe uwarunkowania tych dziedzin naszej rzeczywistości oraz zachodzące w nich relacje. Różnorodne instytucje opiekuńczo-wychowawcze, socjalne i kulturalne oraz formy ludzkiej działalności badane są w znacznej mierze z zastosowaniem metodologii swoistej lub adaptowanej przez pedagogikę społeczną z pokrewnych dyscyplin naukowych – zwłaszcza socjologii wychowania czy psychologii społecznej. Zasadniczy rys metodologiczny omawianej tu subdyscypliny sprowadza się do ujmowania wychowania, jego przebiegu, uwarunkowań i efektów z punktu widzenia **teorii środowiska wychowawczego**. Ujęcie takie osiągnąć można na gruncie tej teorii zwłaszcza wtedy, gdy przyjmuje się zasadę *holizmu* poznawczego i praktycznego. Pedagogika społeczna nie ma więc jedynego wyodrębnionego przedmiotu rzeczowego, ale jedynie teoretycznie konstruowane modele postępowania badawczego i praktycznego. Aktualnie próby takie czyni z powodzeniem Wiesław Ciczkowski.

W świetle teorii środowiska wychowawczego, pojęcie wychowania – rozumiane go jako funkcja życia społecznego – ulega uzasadnionemu rozszerzeniu i wykracza poza tradycyjnie pojmowany w pedagogice układ instytucji oświatowych i procesów zamykających się w bezpośrednim interpersonalnym stosunku wychowawczym: wychowawcza – wychowanek.

Z tych też względów coraz większego znaczenia nabiera – w ramach teorii środowiska wychowawczego – koncepcja wychowującego społeczeństwa, według której ostateczne efekty wychowania są wypadkową zarówno celowych i planowych oddziaływań, jak i działalności spontanicznej, naturalnej, która powoduje także określone zmiany w osobowości osób uczestniczących w różnorodnych czynnościach życiowych. Stąd też różnorodne formy działalności ludzkiej, głównie ich treść (działalność ekonomiczna, usługowa, porządkowa, obronna, kulturalna itd.), wznecają, **indukują proces wychowawczy** w jego różnych zakresach i dziedzinach (aspekty rozwoju osobowości). Pedagogiczny aspekt, odnoszący się do koncepcji wychowującego społeczeństwa, za-

klada jako cel i wartość tzw. wychowanie **zintegrowane**. Oznacza to taki jego kształt i funkcjonowanie, które obejmuje całokształt warunków i sytuacji życiowych, działalności grup, stowarzyszeń, organizacji i instytucji, pobudzających jednostki lub grupy (w różnym okresie życia) do zachowań społecznych, odpowiadających ideałowi wychowawczemu społeczeństwa. Tendencja ta stanowi podstawowe założenie dla określenia **środowiska wychowawczego**, głównie w ujęciu pedagogiki społecznej. Czołowy przedstawiciel tej dyscypliny pedagogicznej, Aleksander Kamiński, tak definiuje środowisko, którego podstawą jest dążenie do integracji pedagogicznej: „Środowisko wychowawcze jest częścią obiektywnego środowiska społecznego człowieka (wraz z jego podłożem przyrodniczym i kontekstem kulturowym), tworzą je osoby, grupy społeczne i instytucje pełniące zadania wychowawcze, pobudzające jednostki i grupy dzieci, młodzieży, dorosłych do przyswojenia wartości moralnych i zgodnych z nimi zachowań społecznych, odpowiadających ideałowi wychowawczemu społeczeństwa” (A. Kamiński, 1978) To właśnie zasady pedagogiczne mają niejako „odcedzać życiodajne soki od bezużytecznego szlamu”, w środowisku życia osób lub grup w różnorodnych warunkach środowiskowych. W tym więc zadaniu zawiera się **aktualność** pedagogiki społecznej „dzisiaj” także w Polsce na przełomie XX i XXI stulecia (w społeczeństwie transformacji, będącym „w ruchu”).

Inaczej mówiąc, pedagogika społeczna skupia się na problematyce środowiskowych uwarunkowań procesów wychowawczych oraz na analizie warunków (czynników) umożliwiających zaspokajanie potrzeb rozwojowych człowieka (grup ludzkich) w różnych fazach jego życia i różnorodnych sytuacjach życiowych (w pracy, nauce, zabawie, czasie wolnym, w miejscu zamieszkania, rodzinie, grupie rówieśniczej i towarzyskiej działalności kulturalnej i w innych formach aktywności ludzkiej). Z tych też względów pedagogika społeczna koncentruje się na środowisku życia jednostek lub grup oraz na instytucjach celowo powołanych w społeczeństwie do realizacji zadań wychowawczych. Przy tym instytucje celowo powołane do osiągania zadań wychowawczych traktuje się równocześnie jako część środowiska i to w ich podstawowych funkcjach: dydaktycznych, opiekuńczych, więzi i kontaktów społecznych, kulturalnych, towarzyskich itd. Natomiast elementy środowiska nie ukierunkowane wychowawczo postrzega się jako obszar, który należy – w miarę potrzeby i możliwości – przekształcać w intencjonalną pracę wychowawczą. Dotyczy to np. osiedla mieszkaniowego lub społeczności wiejskiej z ich różnorodnymi grupami nieformalnymi, rodziny, instytucji opiekuńczych i socjalnych czy kulturalnych, a także funkcjonowaniu tych wszystkich instytucji, w których dotychczas nie uświadamiano sobie w pełni ich funkcji socjalno – wychowawczych i kulturalnych np. zakłady pracy, organizacje i stowarzyszenia społeczne, szpitale i sanatoria, zakłady karne, kluby sportowe. Chociaż w tym, skrajnie optymistycznym założeniu metodologicznym, z nadzieją o skutecznym oddziaływaniu wychowawczym („wobec wszystkich i wszędzie”) oraz wiarą w omnipotencję sprawczą pedagogiki, dość łatwo pedagog społeczny popada w pułapkę **panpedagogizmu**. Zalecana w tym względzie jest przede wszystkim realistyczna strategia badawcza i racjonal-

ność jako zasada (w diagnostyce i projektowaniu działalności, ocenie skutków). Tak więc pedagogika społeczna jest zarazem pedagogiczną **teorią i praktyką środowiska** w tym sensie, że traktuje wszelkie instytucje społeczne (formalne i nieformalne) jako środowisko ludzkiego życia, usiłuje dostrzegać w nich siły i dynamizmy lub **sugerować** im intencjonalność pracy wychowawczej, aktywizować jego zasoby (potencjały). Wychowywać z punktu widzenia pedagogiki społecznej, to realizować w swoim środowisku zadania indywidualne, grupowe, instytucjonalne, zmierzające do ulepszenia tego, co jest, lecz w imię wartości i celów, a także w warunkach i atmosferze społeczeństwa realizującego – jak sądzono – ustrój sprawiedliwości społecznej. Choć to zastępowane jest obecnie przez społeczeństwo **obywatelskie** lub **demokratyczne**. Nie chcąc popaść w pułapkę apologii „jedynie słusznej” wykładni czy określonej aksjologii – zwłaszcza politycznej czy światopoglądowej – badanie i działanie z punktu widzenia pedagogiki społecznej stanowi swoisty wyraz wspólnej intencji działających podmiotów realnego środowiska (F. Ortmann, 1994, s. 11). Ważne są zarazem relacje społeczne „z góry” (hierarchiczne), ale także „z boku”, rówieńnicze, siedliskowe, sąsiedzkie z wyboru etc. (P. Matczak, 2000, s. 99).

W ujęciu nieco klasycznym – **pedagogika społeczna**, opierając się na teorii środowiska i badaniach empirycznych, analizuje warunki i relacje, których źródłem są poszczególne komponenty środowiska oraz ustala zasady i określa metody jego przekształcania z punktu widzenia potrzeb wychowania i rozwoju jego podmiotów. A uwzględniając pogląd H. Radlińskiej – przekształcanie w imię „ideału”, głównie poprzez „siły” konkretnego środowiska (jednostkowe, grupowe, aktualne; potencjonalne etc.).

Proces wychowania w tym ujęciu i jego skutki uwidaczniają się na różnych płaszczyznach ludzkiej aktywności (jednostkowej i grupowej).

1. Są to skutki wynikające z wpływów środowiska na człowieka i grupy społeczne oraz z aktywnej lub pasywnej postawy jednostek lub grup wobec konkretnego środowiska, w którym żyją (M. Winiarski, 1992, s. 28 i dalsze).

2. Zaznaczają się w wyniku oddziaływań różnorodnych sił tkwiących w społeczeństwie, dążących do zmiany (organizacji) środowiska życia, kompensowania jego braków i zapobiegania powstającym wypaczeniom. Przy tym organizowanie, meliorowanie i ulepszanie środowiska winno odbywać się wspólnie z ludźmi tego środowiska – pisze Helena Radlińska. Natomiast zawodowy lub społeczny wychowawca jest przede wszystkim pomocnikiem, który występuje przede wszystkim w roli animatora, przewodnika i doradcy zespołów ludzkich w wychowaniu środowiskowym.

3. Ich obecność uwidacznia się też w wyniku złożoności lub rozbieżności między poszczególnymi składnikami środowiska (bliższego i dalszego) a zachowaniem się jednostek lub grup społecznych. Stąd też istotnym problemem badawczym i praktycznym dla pedagogów społecznych staje się proces **integrowania** rozmaitych wpływów środowiskowych oraz ich wzorcowe modelowanie. Aczkolwiek zjawiska o charakterze

konfliktowym są także obszarem badań z powodzeniem prowadzonych przez pedagogów (A. Olubiński, 1992, s. 14).

Pedagogika społeczna jest głównie refleksją teoretyczną nad tymi zjawiskami, ludzką działalnością warunkami i skutkami różnej natury.

W świetle tych wielu płaszczyzn oddziaływań wychowawczych przed pedagogiką stają dziś nowe wyzwania i perspektywy oraz dwa podstawowe zadania: 1) dokonywanie opisu i oceny postępowania społeczno-wychowawczego w środowisku, głównie poprzez analizę rzeczywistych faktów; 2) projektowanie działalności społeczno-pedagogicznej, kulturalnej, socjalnej itd., zwłaszcza w drodze wypracowania wzorców w rzeczywistości pożądanej, np. funkcjonowania placówek opiekuńczych i wychowawczych, instytucji oświatowych czy też układów życia rodzinnego. W świetle ukazanych tu prawidłowości, pedagogika społeczna – nie rezygnując z rozważań i badań o charakterze teoretycznym – wyprowadza swój system twierdzeń i dyrektyw przede wszystkim na podstawie analiz empirycznych. Stanowi przez to bardziej **indukcyjnie** wypracowany system wiedzy niż teoria pedagogiczna ze stanowiska filozofii wychowania lub pedagogiki ogólnej. Jest zatem jedną z tych subdyscyplin w gronie nauk pedagogicznych, które wyrosły i nadal rozwijają się w ścisłym powiązaniu z pojawiającymi się potrzebami społecznymi. Tak było w początkach powstania tej dyscypliny w świecie i w naszym kraju, tak jest także u nas w warunkach budowy **społeczeństwa demokratycznego**. Pedagogika społeczna pełni zawsze rolę usługową w służbie dzieci, młodzieży i dorosłych, w służbie wszystkim ludzi i grup, którym stara się pomagać w **intensyfikacji szans** ich pomyślnego rozwoju i wychowania, zwłaszcza w środowiskach zaniedbanych, w samorealizacji i w zaspokajaniu wszelkich potrzeb opiekuńczych i rozwojowych człowieka. I tak właśnie jej sens widzi Tadeusz Frąckowiak, jako rodzaj „dzwonków regulujących wydzielanie pozytywnych uczynków”, czy też wyraz **sumienia społecznego** oraz reakcją i niezgodą na przeciwstawne interesy grupowe (T. Frąckowiak, 1998, s.14).

Tak widzi pedagogikę społeczną w Polsce Aleksander Kamiński, podając jej szersze i węższe znaczenie. W znaczeniu szerszym jest to **kierunek pedagogiczny** koncentrujący swe zainteresowania na środowisku, a ściślej mówiąc na wzajemnym oddziaływaniu środowiska na jednostki i jednostek na środowisko oraz wynikających stąd trudnościach, sukcesach, problemach i zadaniach wychowawczych. Natomiast w węższym znaczeniu pedagogika społeczna jest **teorią** wychowawczej funkcji **pracy socjalnej**, odnoszącej się do wszystkich generacji wieku. Tak też widzi ją na ogół literatura zachodnia (H. Kronnen, 1980).

W pierwotnym znaczeniu dostrzegł ją Kazimierz Sośnicki, omawiając „klasyczny” (filozoficzno-spekulacyjny) okres rozwoju tego kierunku pedagogicznego w Niemczech, głównie Paula Natorpa. Wśród niewątpliwego układu w rozwój pedagogiki jako nauki, autor ten widzi w pedagogice społecznej ten nurt poszukiwań normatywnych, w którym centralnym ośrodkiem jest pojęcie **humanistycznej powinności** oraz rozwiązywanie czy rekonstrukcja nabrzmiałych problemów i różnicowań społecznych. Nale-

żą do nich dzisiaj m.in.: nierówności społeczno-ekonomiczne, socjalne, kulturalne i edukacyjne; selekcje oświatowe; bariery indywidualnego i grupowego sukcesu; obszary niedostatku i biedy; mechanizmy naznaczania, marginalizacji i wykluczania społecznego oraz jednostkowego. Przy tym, z punktu widzenia pedagogiki społecznej, kwestie te rozpatruje się z czterech opcji: globalnej, lokalnej, indywidualnej oraz **glokalnej** – stosując terminologię Zygmunta Baumana. Czwarta z płaszczyzn wydaje się obecnie najbardziej interesująca. Określa ona przestrzeń pomiędzy tym co globalne i tym co lokalne. Pedagog społeczny stosuje w tym względzie utrwaloną już terminologię, m.in.: ujęcia regionalne dla aktywizacji działalności, koncepcję „małych ojczyzn” czy przestrzeni i sieci edukacyjnej człowieka i jego relacje z otoczeniem bio-socjo-kulturowym. Każda z tych płaszczyzn staje się obecnie ważnym obszarem badawczym pedagogów społecznych, funkcjonujących form sił ludzkich i społecznych, ujętych jako rzeczywiste pole działalności. Rozważmy przykład analiz glokalnych w odniesieniu do łagodzenia zjawiska społecznego rozwarstwienia grupowego i indywidualnego.

5. Glokalność, nowa kategoria w obszarze pomocy i pedagogiki społecznej

Wbrew nieustawnym „równościowym” deklaracjom i zapewnieniom różnorodne formy nierówności społecznej są trwałym elementem życia społecznego w Polsce i w świecie współczesnym.

Mimo, iż większość mieszkańców Ziemi na przełomie tysiącleci żyje w poczuciu dobrostanu, dobrobytu i pokoju, to niemal połowa ludzkości egzystuje w chronicznym niedostatku: brak jej żywności, pitnej wody i mieszkania. Z czasem – wbrew przewidywaniom optymistów – zwiększają się rozmiary nierówności i niesprawiedliwości społecznej. Działa nieludzkie **prawo 4B**, czyli: biedni ciągle biednieją (jest ich coraz więcej), a bogaci bogacą się. Niedostatek ten jest widoczny nie tylko w krajach ubogiego „południa”, doznają go również wybrane grupy żyjące na bogatej „północy”, takie jak emeryci, renciści, a często także nauczyciele, lekarze, rolnicy, bezrobotni lub nawet narody czy całe grupy etniczne. Dał temu wyraz wiele razy Jan Paweł II, np. w 1999 r. w Meksyku, mówiąc: „Neoliberalizm, czerpiąc z wąsko pojętego ekonomizmu, ogłasza zysk i prawa rynkowe jako absolutne kryterium, ze szkodą dla poszanowania osoby ludzkiej i całych narodów. System ten przekształca się niekiedy w ideologiczne uzasadnienia postaw i sposobów działania, które prowadzą do marginalizacji słabszych. Zakłada to konieczność poszanowania słabszych i układów z nimi zawartych oraz wsłuchiwania się w ich słuszne potrzeby społeczne, kulturalne i zdrowotne” („Gazeta Wyborcza”, 25 stycznia 1999 r. s. 10). Stąd też apel do bogatych, aby zechcieli pomóc biednym – często pozostaje bez odpowiedzi. Jednak żadna grupa społeczna nie ma jednak prawa do nieograniczonego podnoszenia swego dobrobytu wtedy, gdy miliony ludzi na świecie giną z głodu i żyją w nędzy, poniżej poziomu minimum ludzkiej egzystencji. Taki winien być współczesny imperatyw moralny bogatych. Ale – jak pisze Józef Ko-

zielecki – bogaci są nieczuli na los biednych i najczęściej „odwracają się tyłem do kazińcy” (J. Koziński, 1998, s. 7). Na ten temat Zdzisław Pietrasik pisze z okazji świąt Wielkanocnych w 2000 roku „W ogóle przodujące obecnie grupy społeczne z rezerwą odnoszą się do przeszłych kanonów wartości. Zupełnie zapomniano o niektórych wzorcach wyznawanych przez dawne elity poszlacheckointeligenckie, np. takich, że należy zachowywać w życiu umiar oraz mieć poczucie odpowiedzialności za słabszych, potrzebujących pomocy. Nasi nowobogacy chępią się swoimi fortunami, dumnie fotografując się dla kolorowych magazynów na tle obszernych willi oraz ogrodów, po których przechadzają się pawie i lamy. Potrzebę uczuć wyższych, solidarności i miłosierdzia, zaspakajają w pełni biorąc udział w dorocznych balach charytatywnych”. Zaś warstwy „wyłączone, nie biorące udziału w tym nieustannym karnawale, w poczuciu krzywdy dają o sobie znać, protestując niejednokrotnie w sposób bardzo gwałtowny (Z. Pietrasik, 2000, s. 19).

Globalizacja współczesnego świata to przede wszystkim proces koncentracji kapitału, środków i mechanizmów jego pomnażania, gospodarzenia zasobami naszego globu, a przez to można ją także postrzegać jako monopolizację szans, a nie wolności i swobodnego działania. W Polsce m.in. pracownicy byłych Państwowych Gospodarstw Rolnych lub górników likwidowanych kopalni, nie mają szans na awans, a nawet migrację we własnym kraju (E. Tarkowska, 1998, s. 100 in.). Postępujący aktualnie proces globalizacji jest w rzeczy samej paradoksem – przynosząc bowiem olbrzymie korzyści małej garstce „elity pieniądza”, równocześnie spycha na margines dwie trzecie ludzkości świata w obszary biedy i niedostatku (G. Balls i M. Jenkins, 1996, s. 62). Oto np. zyski 358 „globalnych miliarderów” równają się dochodom 2,3 miliarda najuboższych mieszkańców naszego globu (czyli około 45% ludności świata). Dotyczy to także współczesnego obrazu kultury i edukacji oraz świadczeń zdrowotnych, wypoczynku czy rekreacji. I tak, globalizacja sieci komunikacji, okrzyczana jako najpotężniejsze narzędzie zrównywania szans uczestnictwa w kulturze, jest użytkowana nader selektywnie (V. Keegan, 1996), bo dla większości ludzi pozostaje ona jedynie wąską i wysoko umieszczoną **szparą**, aniżeli gościnnie otwartą bramą na świat. „Jedyna przysługa, jaką komputery wyświadczają dziś trzeciemu światu polega na tym, że bardziej wydajnie rejestrują jego upadek” (Z. Bauman, 1997, s. 62). Dodać można, iż przekazy telewizji satelitarnej – będące w rękach bogatych – przykazują dziś „po równo” obrazy życia z obszarów objętych wojnami plemiennymi czy religijnymi, relacje z kataklizmów (np. Mozambiku, czy Bangladeszu lub Górowa Haweckiego) – ale wcale nie po to, aby zbiorowościom ludzkim pomóc w rozwikłaniu trudnych sytuacji życiowych, ale głównie po to, aby obrazy te i przekazy spieniężyć. Po to też, ażeby im to położenie uzmysłowić.

Bogacze danego typu potrzebowali biednych, aby oni utrzymywali ich w bogactwie. Zaś bogacze ery informatycznej globalnej i komunikacji zmonopolizowanej nie mają z biednymi żadnych bliższych relacji, bo od nich niczego nie potrzebują. Te dwa światy oddalają się raczej niż przybliżają. Zamiast porozumień i kompromisu czy *consensusu*, mamy do czynienia z lokalnym, elitarnym **separatyżmem**. Nadal globalizm i

lokalność są ze sobą sprzężone i nawzajem się potęgują, ale dystans między nimi rośnie – i to proporcjonalnie do tego, jak kurczy się ich wzajemna komunikacja (Z. Bauman, s. 63). Także w ramach konkretnych państw i społeczeństw rozwarcie to postępuje. Np. w USA redukcja uprawnień do pomocy społecznej w roku 1996 powiększy w ciągu najbliższego dziesięciolecia (przełomu tysiącleci) liczbę dorastających w nędzy dzieci – od dwóch do pięciu milionów. Podobnie jak pomnoży się liczbę ludzi starych, chorych i inwalidów, pozbawionych jakichkolwiek zasiłków (Z. Bauman, 1998, s. 11). Jest to przykład tworzenia programów nie po to, aby **użyć** doli biednych, ale po to, ażeby się ich **pozbyć**.

Z tych też względów zrodziła się potrzeba i koncepcja poszukiwania kategorii niejako pośredniej między globalnością i lokalnością, a mianowicie ujęć **glokalnych**.

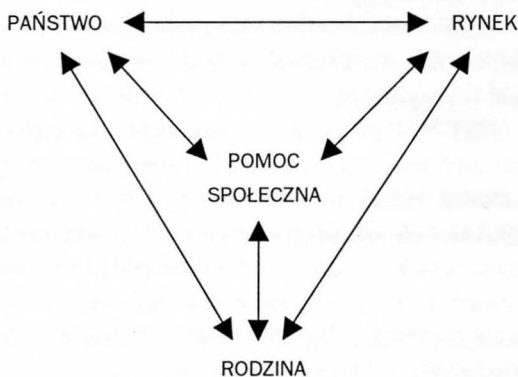
„**Glokalizacja** – proces wybierający i zespalający organicznie globalizujące i lokalizujące trendy – polega przede wszystkim na redystrybucji przywilejów i upośledzeń, bogactwa i ubóstwa, zasobności w środki i impotencji, mocy i bezsilności, wolności i zniewolenia. Glokalizacja, rzecz można, jest procesem re-stratyfikacji świata, czyli ponownego jego, na innych niż dotąd zasadach opartego uwarstwienia, i procesem budowania nowej samoodtworzającej się hierarchii o ogólnoświatowym zasięgu. Zróżnicowanie wspólnotowych tożsamości, które globalizacja rynku i obiegu informacji czyni zarazem możliwym i nieuniknionym, nie jest różnorodnością równych partnerów. Co dla jednych jest wolnym wyborem jawi się innym jako zrządzenie okrutnego losu” (Z. Bauman, 1997, s. 61). Odniesienie to jawić się może jako mechanizm pozytywnej redystrybucji kapitału, majątku czy bogactwa oraz technologii w celu podniesienia standardów życia grup ludzkich i pomocy dla wyjścia z cywilizacyjnej zapaści czy zapóźnienia, a nie tylko jest kolejnym pomysłem „jak sprawiedliwie **dzielić biedę?**” Chociaż są nadal i takie pomysły. Wspominany wcześniej V. Keegan proponuje rozwiązanie bardzo proste: „Jeśli 358 multimiliarderów postanowi sobie zatrzymać po 5 milionów dolarów każdy, by zapewnić sobie byt dostatni, a resztą postanowi się podzielić z mniej fortunnymi – to dochód roczny połowy ludzkości podwoi się. A świnię będą latać” (za Z. Baumanem, 1997, s. 62). Nie można nadal dopuszczać do dziedziczenia biedy lecz ją przewycięzać poprzez racjonalną, pomocniczość państwa i jego agend (model zrównywania szans i warunków). Jednak pojawia się w tym względzie niezbędność pomocniczości w układach **glokalnych**, ponadosobistych a nawet lokalnych. Proces glokalizacji staje się przez to bliski ujęciom teorii i praktyki w zakresie pomocy społecznej oraz konwencji współczesnej pedagogiki społecznej. Jego bliższe zastosowania mogą znaleźć się także w układach polskiej transformacji, w obszarach reform społecznych, a także w procesach integracyjnych zachodzących w Europie, jednoczącej się kulturowo i ekonomicznie.

6. Syndrom 3 B = Bezrobocie – Bieda – Bezdomność a zasada pomocniczości

Można bez większego ryzyka uznać, że przede wszystkim bezrobocie generuje główne obszary biedy, niedostatku czy ubóstwa.

Wykazaliśmy we wcześniejszych analizach teoretycznych i szczegółowych, iż źródła 3. B mają równocześnie wymiar subiektywny i obiektywny. Najczęściej rodzina lub jednostka jest kreowana jako biedna w sposób administracyjny, na podstawie określonego aktu prawnego oraz na podstawie decyzji pracownika socjalnego, interpretującego ten fakt. Rodziny (gospodarstwa) i osoby biedne, to tzn. uprawnione do pomocy społecznej świadczonej przez agendy państwa czy organizacje pozarządowe. Punkt wyjścia analiz stanowi **model zabezpieczenia społecznego** jednostki, uwzględniający trzy dopełniające się systemy zabezpieczenia: państwo, rynek (pracy lub konsumpcji) i rodzinę; w wersji zaproponowanej przez T. Salonena w odniesieniu do pomocy społecznej, głównie względem rodziny lub jednostki opracowała W. Wawrzywoda-Kruszyńska i J. Grotowska-Leder (1998, s. 82). Te trzy filary w obszarze polityki społecznej państwa i poszczególnych służb winny być zawsze brane pod uwagę.

Pomocniczość to zewnętrzne wsparcie lub rozbudzenie inicjatyw w układzie globalnym i lokalnym, bez którego jednostki lub grupy z obszaru biedy czy społecznego ryzyka oraz całe regiony (np. przygraniczne na północy Polski) same nie podejmują działań naprawczych. Niektórych kwestii nie są w stanie rozwiązać inicjatywy lokalne ani działania wspólnotowe, lokalne. Niekiedy są programy pomocowe centralne lub regionalno-globalne, a nie tylko projekty realizowane w obszarze „małych ojczyzn”, które tak chętnie widzi się w pedagogice społecznej.



Schemat nr 2. Zależność między formami pomocy społecznej a systemami zabezpieczenia społecznego w układzie lokalnym i globalnym

Relacje między pomocą społeczną (traktowaną co najmniej jako synonim biedy, niedostatku czy ubóstwa), a każdą ze sfer zabezpieczenia społecznego wobec podmio-

tów z obszaru **3 B**, obejmuje zarówno kwestię dochodów, jak i wydatków na różne cele. Zatem, konieczność otrzymywania wsparcia z pomocy społecznej może wynikać ze zbyt niskich dochodów lub ich braku oraz ze zbyt dużych proporcjonalnie wydatków, których nie można zredukować (np. opłaty za prąd i gaz czy centralne ogrzewanie, spłatę kredytów, nieopłacalność produkcji.). Wiele z nich ulega redukcjom wśród osób i rodzin z obszaru **biedy** (np. zakup żywności, odzieży, leków, środków czystości i higieny, zakup książek, prasy, kwiatów etc). Towarzyszy jednak temu niekiedy wzrost kupna używek, głównie papierosów i alkoholu (P. Strobel, 1991, s. 181).

Według koncepcji *underclass* (Ch. Murraya) osoby z syndromu **3 B** – oddzielane od klasy pracującej – charakteryzuje specyficzna „kultura biedy”, m.in. uzależnienia, izolacja lub wykluczenie społeczne, niezdolność do wspólnego działania i inne cechy socjopatyczne.

Z punktu widzenia **racjonalności kapitalizmu** ludzie biedni, bezrobotni czy bezdomni (w praktyce wykluczeni i naznaczeni społecznie) – funkcjonują pod pojęciem „zbędnej populacji” (E. O. Wright, 1994) lub „klasy próżniaczej” (F. Znaniecki, 1992). Zaś Z. Bauman nie widzi ich współcześnie ani jako producentów, ani konsumentów dóbr i towarów. Nawet w krajach bogatych powstają programy, jak „biednych się **pozbyć**”, a nie jak im pomóc.

Państwo i jego struktury mają natomiast obowiązek tym, którzy chcą się z takiego życia wyrwać, dać taką możliwość – a zwłaszcza mają obowiązek wobec **dzieci**. Ich szanse powinny być wyrównywane w szczególnym trybie przez szkoły, internaty, kursy, stypendia – bo inaczej bieda, nędza i beznadzieja odtworzą się w następnym pokoleniu i nie będzie z nich wyjścia (E. Tarkowska, 1998). Inicjatywy w tym zakresie podejmują już – na razie sporadycznie lokalne i regionalne ośrodki samorządowe.

Podstawowa grupa zagrożeń – wobec rozwoju osobowego człowieka młodego – odnosi się do tych czynników, które można nazwać mianem **koła ubóstwa**. Jego pole wykreślone jest przez takie zjawiska jak: niski poziom warunków materialnych wynikający z małych zarobków albo z bezrobociem, słaba kondycja zdrowotna warunkowana niedożywieniem (niekiedy wręcz głodem) i trudnymi warunkami higienicznymi oraz niskie osiągnięcia szkolne dzieci, powodujące niskie kompetencje poznawcze i zawodowe. Te właśnie czynniki sprzyjają marginalizacji i wykluczaniu. Uwarunkowania wzajemne w tym względzie rzutują też negatywnie na relacje między uczniami w szkołach publicznych, a nawet na traktowanie uczniów z rodzin biednych przez nauczycieli (K. Białobrzeska, 2000, s. 93). Są też bliższe dziecku – uczniowi, a także ich rodzinom i całym ciągom pokoleniowym, ujemne skutki egzystencji ludzkiej, prowadzące do tzw. spirali upadku (zob. załącznik nr 1).

Chcąc zrealizować w najbliższych 5 latach **zasadę racjonalnej** i umiarkowanej **pomocniczości państwa** i jego agend w układach lokalnym i globalnym (subregionalnym) należy: 1. Odrzucić dwa sprawdzone już i negatywnie zweryfikowane modele pomocniczości i ujęciu liberalnym (rynek i konkurencja jako główne rezultaty biedy lub dostatku) oraz modele opiekuńczego państwa i jego agend we wszystkich obszarach

ludzkiego życia; 2. uruchomić mechanizmy obiektywno – ekonomiczne dla wzniesienia społecznej i gospodarczej mobilności osób lub grup ludzkich oraz osłabić bariery natury subiektywnego stosunku i uprzedzeń do osób z obszaru **3 B**, obszaru **pauperyzacji** i degradacji (S. Funtain, 1995, s. 52; Ch. Mellon-Delsol, 1995).

W wymiarze bezpośrednich przejawów egzystencji człowieka i całych grup ludzkich, w różnorodnych miejscach i układach życia na przełomie tysiąclecia, pozostaje sprawa wykonywania oraz przyjęcia w naszym państwie skutecznych form readaptacji osób społecznie naznaczonych i przez to skazanych na izolację czy wręcz społeczne wykluczenie. Jest to równocześnie kwestia ich indywidualnej i grupowej readaptacji do bezpośrednich układów życia. Idzie głównie o włączenie się do normalnej rodziny, środowiska pracy, sąsiedztwa grup lokalnych, rówieśniczych czy towarzyskich o pozytywnej konstelacji socjokulturowej. I właśnie na tym tle pojawiają się dalsze i bliższe dylematy praktyczne także w obszarze aktualnej polityki i pracy socjalnej.

7. Po co studiować pedagogikę społeczną?

W okresach przełomu rodzą się pytania o miejsce i kształt dyscyplin naukowych, o ich rolę i przydatność dla rozwiązywania problemów grupowych, lokalnych i jednostkowych. Wśród pytań stawianych pedagogom społecznym, pytań na XXI wiek, pojawia się także **kwestia kształcenia** adeptów tej subdyscypliny pedagogicznej. W Stanach Zjednoczonych i w Niemczech przygotowywano pracowników społecznych (socjalnych) już na początku XX wieku. W Polsce początki kształcenia w Studium Pracy Społeczno – Oświatowej i Sekcji Pracy Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego WWP (utworzony w Warszawie w 1925 roku) oraz w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, zawdzięczamy Helenie Radlińskiej (W. Theiss, 1997, s. 55-60). Przedmiot studiów akademickich pod nazwą „pedagogika społeczna” słusznie został włączony do planu kształcenia pedagogów różnych specjalności. Od niedawna zaś kształcimy w polskich uczelniach studentów tej specjalizacji (E. Trempała, 1999; M. Cichosz, E. Trempała, 2000). Jego obecność wynika z trzech powodów: 1) z nagromadzenia się szczegółowego dorobku badawczego, zwłaszcza w ostatnim trzydziestoleciu, a także niewątpliwego postępu metodologii tej subdyscypliny pedagogicznej (polski dorobek w tym zakresie ma niewątpliwie znaczenie międzynarodowe); 2) ze specyficznie rozumianych przez pedagogikę społeczną uwarunkowań procesu wychowawczego i jego rozszerzającego się zakresu, postępującego wraz z rosnącą w naszych warunkach cywilizacyjnych organizacją życia społecznego; 3) z teoretycznych założeń pedagogiki społecznej wynikają także określone reperkusje praktyczne. Jako przedstawiciele dyscypliny o charakterze opisująco-wyjaśniającym i prakseologicznym – także pedagogowie społeczni konstruują swe zadania we wzajemnym związku teorii, celów i metod ich osiągania. Według nowszych źródeł zagranicznych i rodzimych jest to specyficzna działalność zawodowa, mająca na celu lepszą wzajemną adaptację osób, rodzin, grup i środowisk życia. Jest to również rozwijanie i zaspokajanie ich potrzeb rozwojo-

wych, głównie poprzez pomoc, opiekę i aktywizację potencjalnych możliwości jednostek lub grup do powiązań międzyprofesjonalnych, a także sił i środków tkwiących w zasobach najbliższego otoczenia i szerszych układach (w tym lokalnej i globalnej polityki oraz pomocy społecznej państwa).

Zadania badawcze i praktyczne pedagogiki społecznej skupiają się bowiem na problematyce środowiskowych uwarunkowań procesów wychowawczych oraz na analizie warunków umożliwiających zaspokajanie potrzeb rozwojowych człowieka (grup ludzkich) w różnych fazach jego życia, różnorodnych sytuacjach i relacjach życiowych: w pracy, kształceniu, czasie wolnym, miejscu zamieszkania, rodzinie, grupie rówieśniczej i towarzyskiej, działalności kulturalnej i w innych formach aktywności ludzkiej od dzieciństwa do późnej starości. Jest to już ugruntowana teza wśród czołowych przedstawicieli tej subdyscypliny.

Z tych też względów ukazanie studentom pedagogiki wszelkich specjalności tak rozumianej problematyki powinno przyczynić się przede wszystkim do ukształtowania się u nich odpowiednich postaw społeczno – wychowawczych, niezbędnych przecież w pracy zawodowej pedagoga. Natomiast w trakcie bieżących zajęć dydaktycznych z pedagogiki społecznej chodzi o dostarczenie studentom wiedzy niezbędnej do zrozumienia przez nich zasadniczych wartości wypływających z dotychczasowego dorobku tej subdyscypliny pedagogicznej. Są to w naszym przekonaniu następujące kwestie:

1. Ukazanie czynników genezy i etapów rozwoju nurtu pedagogiki społecznej w Polsce i w odniesieniach międzynarodowych. Dokonanie przeglądu i rozwoju myśli, koncepcji oraz rezultatów badawczych i praktycznych czołowych przedstawicieli tej subdyscypliny (zespołów, szkół naukowych).

2. Poznanie struktury procesów wychowawczych, zwłaszcza w warunkach gwałtownych przeobrażeń społeczno-ekonomicznych i kulturalnych w naszym kraju i na świecie. Ukazanie ich globalnego i integracyjnego charakteru zarówno w ich przebiegu, jak i rezultatach wszelkich oddziaływań wychowawczych. Wskazanie na występowanie różnorodnych wpływów (działalności wychowawczej planowej oddziaływań spontanicznych) ich ścisłych powiązań, stanowiących istotne źródło podniet rozwojowych i kształtujących osobowość jednostek lub grup, szczególnie młodego pokolenia.

3. Zaznajomienie ze środowiskiem wychowawczym, jako jednym z ważnych czynników rozwoju i wychowania człowieka, z przeglądem różnych teorii środowiskowych, z klasyfikacją i typami oraz kręgami i komponentami środowiska wychowawczego, zwłaszcza w warunkach przeobrażeń współczesnej Polski. Wskazanie na teoretyczne i praktyczne konsekwencje przyjętych założeń – zwłaszcza przyjętych strategii i modeli teoretycznych.

4. Dokonanie przeglądu i systematyzacji wiedzy z zakresu poszczególnych komponentów środowiska wychowawczego, ukazując ich różne funkcje: wspomaganie rozwoju, opieki i wychowania, wzniesienia procesów depriwacji i niedostosowania społecznego, aktywizacji sił społecznych, selekcji społeczno – oświatowych itd. Uchwycenie zwłaszcza tych zjawisk i procesów zachodzących w różnych środowiskach

społeczno-zawodowych i terytorialnych, które powodują opóźnienia i deformacje w rozwoju i wychowaniu jednostek lub całych grup społecznych, stanowiących równocześnie bariery w demokracji i egalitaryzacji społeczno oświatowej naszego społeczeństwa.

5. Zapoznanie z różnymi formami i możliwościami rozwijania aktywności człowieka w różnych fazach życia poprzez uczestnictwo w kulturze, aktywne wykorzystanie czasu wolnego, działalność organizacji społecznych i stowarzyszeń, kształcenie ustawiczne i równoległe oraz grupy wsparcia czy podkulturowe.

6. Przystwojenie teoretycznych założeń i poznanie przykładów praktycznej realizacji koncepcji integrującej oddziaływania opiekuńczo – wychowawcze i kulturalne środowiska oraz ich wzajemne wzmacnianie. Teoretyczne i praktyczne zapoznanie się z metodami pracy środowiskowej, jej planowaniem i praktyczną realizacją oraz ogólnymi zasadami i technikami diagnostyki pedagogicznej środowiska i jego poszczególnych komponentów (w tym rozwiązania wzorcowe).

7. Wyrobienie przekonania u studentów, iż funkcjonowanie aktualnego systemu edukacyjnego, oświatowo-wychowawczego i jego przeobrażenia są w dużym stopniu uwarunkowane ogólniejszymi zjawiskami i procesami społeczno-kulturowymi i politycznymi, a także jakością oddziaływań pochodzących z różnorodnych grup społecznych, środowisk, organizacji, instytucji i stowarzyszeń, w których występują oddziaływania wychowawcze o charakterze bezpośrednim (np. dom kultury), pośrednim (np. telewizja), towarzyszącym (np. kluby sportowe) i naturalnym (np. grupy rówieśnicze młodzieży, a zwłaszcza rodzina).

8. Ukazanie nowych wyzwań, obszarów i zadań oraz miejsce współczesnej pedagogiki społecznej w globalnej perspektywie świata, jednoczącej się Europy i toczącej się transformacji ustrojowej w Polsce, a zwłaszcza w układach lokalnych oraz grupowych globalnych i globalnych, których wcześniej mówiłem.

Chociaż w tym obszarze wyzwań na XXI wiek pojawiają się bardzo poważne wątpliwości i wręcz sceptycyzm co do roli wychowania czy inżynierii społecznej w rozwoju ludzkości. I tak Francis Fukuyama „rozlicza” w sposób radykalny nikłą efektywność form celowych (totalnych) oddziaływań nastawionych na „poprawienie” ludzkiej natury. Jego zadaniem: „Niewykluczone, że narzędzia XX-wiecznej inżynierii społecznej – poczuwszy od psychoanalizy i wychowania (socjalizacji) dzieci, a na agitacji, propagandzie i obozach pracy skończywszy – były po prostu zbyt prymitywne, żeby zmienić owo naturalne podglebie ludzkiego postępowania” (F. Funkuyama, 2000, s.15). Jego zdaniem decydujące o losach ludzkich czynniki to: rewolucja informatyczna i biotechnologia.

Pedagogowie społeczni nie podzielają tak widzianej perspektywy pesymistycznego widzenia swych efektów i nadal podtrzymują wiarę w sens swej obecności i działalności.

Istotne dla studiowania tej dyscypliny pedagogicznej jest ukazanie podstawowych przesłanek diagnostyki środowiska życia człowieka, jego przestrzeni społeczno-

kulturowej i przyrodniczej oraz środowiska *stricte* wychowawczego, a także **sieci wsparcia**, na które może liczyć jednostka, grupa czy konkretne środowisko lokalne.

Na obecnym poziomie rozwoju cywilizacyjnego i organizacji życia oraz ze względu na aktualne i przyszłe wyzwania edukacyjne wymagane jest profesjonalne przygotowanie pedagogów społecznych w szkołach wyższych. Tak też kwestie te są rozwiązywane w większości europejskich krajów (E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, 1998).

I tak na przykład zadania socjalne, aktywizacja kulturalna i zawodowa nie może być pozostawiona jedynie naturalnemu biegowi zdarzeń, rozwiązaniom doraźnym czy filantropijnym bądź też działaniom wolontariuszy i amatorów. Niezbędne są dobrze i odpowiednio przygotowane kadry, ich kompetencje zawodowe i umiejętności praktyczne (A. Przeclawska, W. Theiss, 1999). Z tego też zakresu mamy w polskich ośrodkach akademickich spore osiągnięcia koncepcyjne i metodyczne (K. Marzec-Holka, 1998; M. Orłowska, L. Malinowski, 2000).

Bibliografia

- Bauman Z., Glokalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja? „*Studia Socjologiczne*” 1997 nr 3.
- Bauman Z., Zbędni, niechciana, odtrzceni – czyli o biednych w zamożnym świecie. „*Kultura i Społeczeństwo*” 1998 nr 1.
- Beck U., Risikogesellschaft. Verlag „*Juventa*”, Frankfurt am Main 1986 – Beck U., Risk society. *Sage*, London 1992.
- Berger M., Alice Salomon. Pioniern der sozialen Arbeit und der Frauenbewegung. „Brandes und Apsel”, Frankfurt a. Main 1998.
- Białobrzeska K., Wpływ ubóstwa na funkcjonowanie dziecka w środowisku szkolnym. W: Praca socjalna w poszukiwaniu metod i narzędzi. Red. M.Orłowska, L.Malinowski. Wyd., *WSPS*, Warszawa 2000.
- Bönnich L., Sozialpädagogik des Kindes und Jugendalters. Verlag „*Juventa*”, München 1992.
- Dobrowolski K., Charakterystyka procesów żywiołowych. Wyd. *Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków 1975.
- Elementarne pojęcie pedagogiki społecznej i pracy socjalnej. Red. D.Lalak, T.Pilch, Wyd. „*Żak*”, Warszawa 1999.
- Epstein J.L., School and Family Connections: Theory, Research, and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family. *Interdisciplinary Perspectives*. *Haworth Press*, New York 1990.
- Frąckowiak T., Edukacja, demokracja i sumienie. Studium pedagogiczne „ERUDITUS”, Poznań 1998.
- Fountain S., Education for Development. *Hodder Stanghten*, London 1996.
- Funkcjonowanie i kierunki rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce. Red. E. Trempała, M. Cichosz. *Wszelchnica Mazurska*, Olecko 2000.
- Funkuyama F., Początek nowej historii. Wywiad. „*Gazeta Wyborcza*”, 20-21 maja 2000.
- Jenkins M., Balls G., Too much ford them, not enough for us. *Za Z. Baumarem*, op. cit. 1997.
- Kaku M., Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku. „*Żak*”, Warszawa 1999.
- Kawina S., Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu. „*Akapit*”, Toruń 1999.

- Kawula S., Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności. „*Auxilium Sociale*” - „*Wsparcie Społeczne*” 1997 nr 1.
- Kawula S., i inni. Studia z pedagogiki społecznej. Wyd. III. WSP Olsztyn 1996.
- Kawina S., Pedagogika społeczna wobec wyzwań współczesności. „*Edukacja*”, 1997, nr 2.
- Keegan V., Highway Robbery by the Super – Rich. „*Guardian*” 22.07.1996
- Keeves J.P., Educational Environment and Student Achievement. Stockholm 1972.
- Kozielecki J., Przywódcy duchowi w cieniu. „*Odra*” 1998 nr 1.
- Kronnen H., Sozialpädagogik. Geschichte und Bedeutung der Begriff. Verlag „*Juventa*”, Frankfurt am Main 1980.
- Mateczak P., Problemy ekologiczne jako problemy społeczne. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000.
- Milion-Delsol Ch., Zasada pomocniczości. „*Znak*”, Kraków 1995.
- Murray C., The Emerging British Underclass. „*Choice in Welfare Series*” No 2, London 1990.
- Nowak M., podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcia dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej. Wyd. KUL, Lublin 1999.
- Olubiński A., Konflikty rodzice dzieci. Dramat czy szanse? Wyd. UMK, Toruń 1992.
- Ortmann F., Öffentliche Verwaltung und Sozialarbeit. Verlag „*Juventa*”; München 1994.
- Pedagogika na usługach szkoły. Red. F. Korniszewski, PZWS, Warszawa 1964.
- Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze. Red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc. „*Interart*”, Warszawa 1996.
- Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Red. A. Przeclawska, W. Theiss. Wyd. UW, Warszawa 1999.
- Pedagogika społeczna, jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy. Red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
- Pietrasik Z., Żywoć Polaka przyzwoitego. „*Polityka*” 2000, nr 17.
- Praca socjalna w poszukiwaniu metod i narzędzi. Red. M. Orłowska, L. Malinowski. Wyd. WSPS, Warszawa 2000.
- Pracownicy socjalni i wolontariusze w realizacji zadań społecznych i edukacyjnych. Red. K. Marzec-Holka. Wyd. WSP, Bydgoszcz 1998.
- Problemy kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników socjalnych. Red. J. Bągiel, J. Mundrecka. Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1998.
- Remamer F. G., Social Work Research and Evaluation Skills. New York 1998.
- Schultz J. (red.), Sozialhilfe. Eine systematische Einführung. Ver. „*Juventa*”, Basel 1994.
- Segiet K., Dziecko w wielkim mieście. „GP” *Oficyna Wydawnicza*, Poznań 2000.
- Strobel P., From poverty to exclusion: a wage – earning society or a Society of human rights? „*LS.S. Journal Poverty*” 1996, vol. 148.
- Smolińska-Theiss B., Zmiany w pedagogice społecznej. Pedagogika społeczna w warunkach zmiany. „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*”, 1998 nr 3.
- Sośnicki K., Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku. *Nasza Księgarnia* ..., Warszawa 1967.
- Szczepeński J., Socjologiczne pojęcia opisowe. PWN, Warszawa 1970.
- Tarkowska E., Ubóstwo w byłych PGR-ach: W poszukiwaniu dawnych źródeł nowej biedy. „*Kultura i Społeczeństwo*” 1998 nr 1.
- Trempala E., Panorama pedagogiki społecznej. Wyd. II, WSP Bydgoszcz 1999.
- Urbaniak-Zajęc D., Problem społeczno-pedagogiczny. Współczesne interpretacje w niemieckiej pedagogice. W: Pedagogika społeczna w Polsce. Między stagnacją a zaangażowaniem. T. I i II. Red. E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- Urbaniak-Zajęc D., Pedagogika społeczna czy pedagogika socjalna? „*Edukacja*”, 1998 nr 1.

- Wawrzywoda-Kruszyńska W., Modele wyjaśniania biedy i sposoby konceptualizacji biednych. W: *Życie i pracować w enklawach biedy*. Red. W. Wawrzywoda-Kruszyńska. Łódź 1998, s. 26-29.
- Winiarski M., Rozważania na temat typologii i rozwoju nauk pedagogicznych. „*Ruch Pedagogiczny*”, 1989 nr 1-2.
- Winiarski M., Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny. Warszawa 1992.
- Winkler M., Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988.
- Wright E. O., Interrogating Inequality, Essayson Class Analysis. *Verso*, London – NewYork 1994.
- Znaniński F., Socjologia bezrobotnych. „*Kultura i Społeczeństwo*” 1992 nr 2.
- Życie i pracować w enklawach biedy. Klimaty łódzkie. Red. W. Wawrzywoda-Kruszyńska. „*ANAGRAF*”, Łódź 1998.
- Życie na marginesie wielkiego miasta. Red. W. Wawrzywoda-Kruszyńska. „*ANAGRAF*”, Łódź 1999.

Stanisław Kawula

SOCIAL PEDAGOGY AND ITS PLACE IN THE SYSTEM
OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES

The dissertation presents a synthesis of different views on social pedagogy as an academic subdiscipline, which has become successful and has acquired high esteem both in Poland and abroad.