

Tomasz Leszniewski*

ZWIĄZKI POLSKIEJ SOCJOLOGII WYCHOWANIA Z PEDAGOGIKĄ ŚWIATOWĄ W OSTATNIM TRZYDZIESTOLECIU

Dynamika zmiany społecznej ostatnich dziesięcioleci nie ominęła także wymiaru wychowania i edukacji. Pojawiające się nowe zjawiska w wymiarze kulturowym promieniują na dokonujący się proces socjalizacji oraz kształcenia współczesnego człowieka, a zwłaszcza człowieka młodego. Wylaniające się nowe oblicze świata społecznego wymaga tym samym głębokiej refleksji naukowej, która w swym języku próbuje owe codzienne doświadczenie jednostek i całych zbiorowości uchwycić i wyjaśnić. Zatem nie bez znaczenia w tym kontekście jest postawienie problemu subdyscypliny socjologii, jaką jest socjologia wychowania, zajmująca się tym wycinkiem społecznej rzeczywistości z uwzględnieniem swoistej perspektywy.

Przyjęcie na wstępie założenia o adekwatności warunków społeczno-kulturowych i wiedzy, w ramach których ona powstaje (zob.: Flis, Kaprański 1989) wskazuje na kwestie związku między nowo rodzącymi się problemami dotyczącymi procesu socjalizacji a potrzebą nowego języka naukowego fakt ten opisujący i wyjaśniający. Skłania to więc do postawienia pytania o zmiany dokonujące się na gruncie teoretyczno-metodologicznym omawianej subdyscypliny i tym samym o ich adekwatność względem społeczno-kulturowego kontekstu. A także, czy i na ile zmiany te są inspirowane światową myślą socjologiczną i pedagogiczną.

Dlaczego związki socjologii wychowania z pedagogiczną myślą światową?

Próbując rozwinąć wskazane tu zagadnienia należałoby wpierw zwrócić szczególną uwagę na bieżące problemy polskiej socjologii wychowania.

Najistotniejszym problemem jest jej marginalizacja na gruncie dyscypliny socjologii. Najogólniej rzecz ujmując, jest to efekt obecnych problemów

***Tomasz Leszniewski** – adiunkt w Katedrze Socjologii Edukacji i Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zajmuje się socjologią teoretyczną i socjologią wychowania. Wydał m.in. *Tożsamość jednostki w zmieniającym się społeczeństwie* (Toruń 2008).

tożsamościowych tej subdyscypliny. Analiza ostatniego trzydziestolecia aktywności w tym polu naukowym wskazuje na postępującą fragmentację i wewnętrzny podział na socjologię wychowania i edukacji oraz znacznie większą aktywność środowiska polskich pedagogów, zajmujących się problemami edukacji. Pokazuje to tym samym specyfikę polskiej socjologii, zajmującej się problemami wychowania i edukacji w odniesieniu do aktywności badawczej zogniskowanej na tych zagadnieniach, a podejmowanej na świecie.

Z uwagi na fakt zaangażowania się w rozwój socjologii wychowania w zdecydowanej większości przedstawicieli dwóch różnych środowisk naukowych – socjologów i pedagogów – stawiając pytanie o potencjał radzenia sobie z nowo pojawiającymi się zjawiskami społecznymi, należałoby zwrócić uwagę na zdolność do czerpania inspiracji z głównego rdzenia dwóch wspomnianych dyscyplin. Wskazuje to zatem na konieczność poszukiwania ożywczych impulsów dla rozwoju subdyscypliny, jaką jest socjologia wychowania, ze związków z innowacyjnymi perspektywami rodzącymi się czy to na gruncie socjologii, czy pedagogiki.

Ze względu na postawiony w tytule problem oraz przeprowadzoną analizę zmian dokonujących się w socjologii wychowania na gruncie socjologii, która pozwala mówić o ograniczonym potencjale zmian, będącym konsekwencją dominacji podejść strukturalnych do problemów edukacji i wychowania (zob.: Leszniewski, Wasielewski), chciałbym w tym miejscu skupić się na znaczeniu światowej myśli pedagogicznej dla rozwoju socjologii wychowania w Polsce.

Wybrane inspiracje intelektualne światowej myśli pedagogicznej pojawiające się na gruncie polskiej socjologii wychowania w ostatni trzydziestolecie

Za cenną wskazówkę zmian dokonujących się w socjologii wychowania (edukacji) o proveniencji pedagogicznej jest hipoteza Zbigniewa Kwiecińskiego o jej somatyzacji (zob.: 2006). Zjawisko to wiąże się z dokonującymi zwrotami w naukach humanistycznych. Autor podkreśla znaczenie czterech przełomów zmieniających stosunek wiedzy naukowej do rzeczywistości społecznej, którą próbuje opisać bądź wyjaśnić. Są to mianowicie: zwrot lingwistyczny, somatyzacyjny oraz wyłaniające się stanowiska krytyczne, które próbują przekroczyć słabości i ograniczenia koncepcji marksowskich wskazując bądź na kwestie emancypacyjne (feministyczne), bądź łączące problem klasy społecznej, języka i ludzkiego ciała (por.: tamże).

Szukając potwierdzenia postawionej powyżej hipotezy w tym miejscu należałoby prześledzić ów proces zapośredniczenia zmian dokonujących się

na gruncie teoretyczno-metodologicznym socjologii wychowania (edukacji) przez nowe inspiracje światową myślą pedagogiczną, gdzie wspomniane zwroty również się dokonały.

Zdaniem Rollanda Paulstona myśl pedagogiczna przechodzi pewien cykl rozwoju, który można opisać jako proces reorganizacji pola naukowego tej dyscypliny, zawarty w schemacie ortodoksja – heterodoksja – heterogeniczność (zob.: 1993). Oznacza to zarówno zmiany układu sił i habitusów (autor używa bowiem koncepcji Pierre’a Bourdieu do opisu owych przemian) w polu naukowym jakim jest pedagogika, znajdujące swe odbicie w interesującym nas wymiarze teoretyczno-metodologicznym. Czas ortodoksji wiąże ona z okresem po II wojnie światowej aż do końca lat 60., kiedy to czytelna jest dominacja paradygmatu funkcjonalnego. Lata 70. do końca 80. scharakteryzowane jako czas heterodoksji paradygmatycznej ukazują zmianę logiki pola, wyrażającą się odejściem od modelu linearnego rozwoju wiedzy w kierunku coraz częściej i liczniej pojawiających się rozgałęzień symbolizowanych przez nowe perspektywy teoretyczne „dochodzące do głosu”. Natomiast od początku lat 90. Paulston zauważa fakt organizowania się dyskursu naukowego w pedagogice w ramach logiki heterogeniczności, czyli pewnej akceptacji i gotowości do funkcjonowania w ramach wielości przeplatających się i uzupełniających zarazem ujęć teoretycznych (zob.: tamże).

Przyjęte w powyższych rozważaniach ramy czasowe pozwalają uchwycić proces przechodzenia heterodoksji w heterogeniczność, jako zasady organizującej pole naukowe pedagogiki. Należy także podkreślić, że z sytuacją podobną – choć nieco przesuniętą w czasie i ze swoistą odmiennością – mamy do czynienia także w polskiej pedagogice. Lata 90., które poprzedza pojawienie się sprzyjającego klimatu w dekadzie lat 80., są czasem otwarcia środowiska naukowego pedagogów na pluralizm paradygmatyczny oraz problemy typowe społeczeństwom epoki postindustrialnej (zob.: Kwieciński 1993). Jest to nie bez znaczenia dla polskiej socjologii wychowania, gdyż ów „ożywczy impuls”, wyrażający się gotowością i chęcią poszukiwania adekwatności wiedzy naukowej z codziennym doświadczeniem dzisiejszego człowieka znajduje swój wydzźwięk na gruncie socjologii wychowania uprawianej przez tę część środowiska, czyli pedagogów. Zawiera się on bowiem w zaproponowanym postulatcie „powrotu do podstaw” jako jednej ze znaczących strategii radzenia sobie z kryzysem okresu transformacji polskiego społeczeństwa, który dotknął także bieżącą aktywność wychowawczą i dominujące paradygmaty naukowego jej uzasadniania. Powrót do podstaw rozumiany jest jako „zwrot ku naukom wobec pedagogiki podstawowym, [...] [powrót – przyp. T. L.] do przerwanych nurtów rozwojowych pedagogiki polskiej, studiowania wszystkich ważnych nurtów teorii pedagogicznych we

współczesnym świecie” (tamże, s. 21). Zatem proces przejścia od stanu pola naukowego charakteryzującego się napięciami i konfliktami międzyparadygmatycznymi do stanu paradygmatycznej debaty opartej o koegzystencję wielości (por.: Paulston 1993) stanowi zarzewie zmian pojawiających się na gruncie polskiej socjologii wychowania w ostatnich dekadach.

Przywołując w sposób niechronologiczny i selektywny intelektualny potencjał pedagogicznej myśli światowej, trafiający na polski grunt socjologii wychowania należałoby wskazać na aktywność teoretyczno-badawczą **pedagogiki krytycznej** (zwłaszcza krytyczno-postmodernistycznej). Jest ona bowiem dobrym przykładem wspomnianego wcześniej przejścia od heterodoksji do heterogeniczności. Wyraża się to w próbach „godzenia” modernistycznej i postmodernistycznej wizji świata oraz sposobu jej naukowego opisu. Potencjał krytyczny pedagogiki uprawianej przez Henry’ego Girouxa, Petera McLaren’a, Michaela Apple’a, Jeana Anyona czy Paulo Freirego zasadza się na krytyce obecnej w naukach społecznych teorii reprodukcji struktury społecznej, która zdaniem powyższych badaczy jest nad wyraz redukcjonistyczna w swym mechanicystycznym oglądzie społecznego świata. Wyraża się to w pominięciu istotnej roli szkoły, która jako środowisko społeczne jest w stanie generować nie tylko postawy społecznego konformizmu, ale również produkować i reprodukować „ideologie i formy kulturowe opozycyjne wobec dominujących wartości i praktyk” (Giroux 1991, s. 13). Tym samym przypisują oni znaczącą rolę szkole w procesie reprodukcji bądź zmiany ładu społecznego. Szkoła bowiem ze swym zapleczem kulturowym, wyrastającym w procesach interakcyjnych ulokowanych w jej przestrzeni stanowi siłę pośredniczącą „wewnątrz złożonych wzajemnych oddziaływań reprodukcji i oporu” (tamże, s. 14).

Teoria reprodukcji ze swym determinizmem społecznym dla teoretyków krytycznych może stanowić źródło społecznego bezwładu. Tym samym rodzi się rzeczywista potrzeba ponownego określenia relacji łączącej jednostkę ze społeczeństwem tak, by w jej dialektycznym ujęciu dojrzeć ów potencjał oporu i zmiany. W tym miejscu wyłania się problem omawianego przejścia od nowoczesności do ponowoczesności (czy późnej nowoczesności), który dotyczy wizji i statusu podmiotu. W niedeterministycznym ujęciu procesów społecznych, w tym wychowania i edukacji, niezbędna jest kategoria autonomizującego się podmiotu, będącego w stanie wyrwać się z „sideł” wszelkich społecznych ograniczeń i wpływów. Zatem postmodernistyczna idea „śmierci podmiotu” staje się kłopotem rozmontowującym potencjał zmian, który ulokowany w jednostce traci swą ontologiczną zasadność. Pokazują to analizy prac pedagogów krytycznych, w których ukazana zostaje ambiwalencja postaw, które z jednej strony w duchu postmodernizmu odcinają się

od uniwersalnego charakteru ludzkiej wiedzy i poznania, a z drugiej wierzą w potrzebę zachowania modernistycznych ideałów wolności, równości sprawiedliwości z uwagi na ich emancypacyjny potencjał (zob.: Melosik 1994). Dodatkowo, istotną rolę w procesie zmian pedagogicy krytyczni przyznają instytucji szkoły, która wyraża się w zaangażowaniu na rzecz demaskacji wszelkich zakamuflowanych powiązań między wiedzą i władzą oraz stwarzaniu dogodnych warunków socjalizacyjnych do kształtowania się podmiotów krytycznych w pełni świadomych własnej roli w tym procesie. Oznacza to, że w tym antynomicznym zestawieniu działania ze strukturą, będącego odbiciem powiązania jednostki i społeczeństwa wyłania się dialektycznie określony obraz praktyk wychowawczych.

Droga do tak określonych celów wychowawczych wiedzie przez niczym nieskrępowany dialog oparty na zaufaniu, nadziei i krytycznym myśleniu. Doskonale ukazuje to koncepcja edukacji wyzwalającej Paulo Freirego (zob.: Kostyło 2000). Edukacja zatem ma służyć odrywaniu określonych grup społecznych od „kultury ciszy” i przywróceniu im głosu, a tym samym uczynienia ich egzystencji bardziej zrozumiałą im samym. Dodatkowo, przerwanie owego grupowego milczenia wiąże się z rosnącą świadomością i aktywnością zbiorową w obronie własnych interesów, jak dotąd w ramach działań edukacyjnych nie uwzględnianych. Dotychczasowa deprywująca i dyskryminująca funkcja instytucji szkoły wskazywana przez pedagogów krytycznych w skrajnym przypadku prowadzi do pojawienia się praktycznych konsekwencji w postaci postulatu Ivana Illicha całkowitego zniesienia szkół, a także poddanie w wątpliwość wartość wiedzy szkolnej (zob.: Sawisz 1989).

Wracając w swych rozważaniach do problemu oporu, który zdaniem Giroux, McLarena czy innych teoretyków tego zagadnienia jak Apple, Anyon ma miejsce w procesie transmisji kulturowej dokonywanej przez szkołę – stanowiąc tym samym potencjał zmiany społecznej – należałoby przyjrzeć się naturze tego zjawiska. Otóż jest on rzeczywistą reakcją ze strony środowiska uczniowskiego, które neguje zasadność podtrzymywania dotychczasowego kulturowego porządku. Ich zmarginalizowana pozycja w wyścigu do edukacyjnego sukcesu stanowi źródło realnego sprzeciwu wobec dokonującej się w murach szkolnych przemocy symbolicznej. Opór jest w takim samym zakresie jak dominacja wyrazem władzy, która jest w stanie wyrazić twórczy model kultury, odrębny od aktualnego i zarazem opresyjnego modelu społecznego wytwarzania (por.: Melosik 1994). Źródłem tego zjawiska jest stan pogranicza – antystruktura – w którym jednostki funkcjonują w nieznaczonej przestrzeni interakcyjnej ról, pozycji czy statusów danej grupy (por.: McLaren 1991). Niemniej jednak ten stan liminalności wiąże się, po pierwsze, z pojawieniem się niezbędnego poziomu świadomości krytycznej

dającej możliwość demaskacji aktualnego porządku z jego dyskryminującymi właściwościami oraz, po drugie, z sytuacją ambiwalentną jednostki czy grupy, która umiejscowiona jest pomiędzy – *betwixt and between* – pozycją zdominowaną i dominującą (zob.: Turner 2006). Wskazuje to na znaczenie wymiaru temporalnego relacji wychowawczych, w obrębie których możliwa jest dynamiczna zmiana wcześniej określonych systemowo stosunków społecznych między biorącymi w nim czynny udział podmiotami.

W kontekście rozważań pedagogów krytycznych wyłania się także opór jako rytuał, pełniący funkcje oczyszczające względem zinstytucjonalizowanej struktury społecznej. „Ukryte urazy i napięcia wykorzystywane są do zerwania kulturowych aksjomatów szkoły i obalenia gramatyki głównego nurtu dyskursu w klasie szkolnej” (McLaren 1991, s. 69). Tym samym opór nabiera charakteru funkcjonalnego względem obowiązującego porządku społecznego i tworzącego go społeczeństwa. Wytwarzając poczucie solidarności o znaczeniu organicznym w obrębie społeczności stanowi potencjał konstruktywnych przekształceń w stosunkach władzy i dominacji. Należy też podkreślić, że przyjęta przez pedagogów krytycznych koncepcja procesu rytualnego Victora Turnera, opisującego akt społecznej mobilności między niskim i wysokim statusem czyni pozycję zdominowaną etapem przejściowym na drodze do określenia własnej tożsamości jednostki bądź grupy. Tym samym opresyjność systemu kształcenia z jego instytucjami może zostać wykorzystana jako kontrapunkt procesu rozwojowego człowieka.

W kontekście powyższych rozważań dotyczących problemów dominacji i dyskryminacji w procesie wychowania wyłaniają się także kwestie związane z kategorią rasy i płci. Skupiając uwagę na tej drugiej kategorii możemy mówić wręcz o rozwoju **pedagogiki feministycznej** (zob.: Shrewsbury 1987). Rasa, pochodzenie etniczne i płeć w sytuacji zmian społecznych, doprowadzających w świadomości zbiorowej do deprecjacji wartości poznawczych pojęcia klasy, stają się rywalizującymi kategoriami o prymat w określaniu tożsamości człowieka – meta czy nadtożsamość (zob.: Bauman 2007). Pedagogiczne rozważania wskazują zatem na coraz większe otwarcie społeczne na problem nierówności rodzajowych wpisanych w system kształcenia. W analizach pedagogicznych coraz większego znaczenia nabiera płeć, ale także ludzkie ciało jako nośnik i gwarant trwałości porządku społecznego. Krytyczny ogląd procesu edukacji wskazuje na jego patriarchalny charakter z uwagi na reguły, na których się opiera. Przejawem owej męskiej dominacji są kryteria obiektywności i efektywności odpowiedzialne za utrwalanie męskiej racjonalności (zob.: Scerif 1997).

Edukacja winna więc przełamać dotychczasowe ograniczenia socjalizacji rodzajowej i uczynić ten proces bardziej demokratycznym poprzez respektowanie różnic wyłącznie w ramach zasady równości (zob.: Krüger 2005). Tożsamość płciowa, która w kontekście rozważań pedagogiki feministycznej nabiera charakteru społecznego, stając się czymś ukształtowanym w procesie socjalizacji poprzez wpływy środowiskowe, a nie nadanym przez naturę. Zatem podstawowym zadaniem pedagogicznego namysłu w tak nakreślonej rzeczywistości edukacyjnej jest śledzenie i demaskacja wszelkiego typu „nadużyć” w tym procesie, prowadzących do dyskryminowanej pozycji kobiet w społeczeństwie. Dotyczy to analizy treści kształcenia, jak i mechanizmów interakcyjnych świata szkoły, obciążonych brakiem respektowania zasady sprawiedliwości w odniesieniu do ról płciowych. Akceptacja koncepcji performatywności płci człowieka prowadzi do praktycznych działań upatrujących czynnika zmiany obecnego stanu w feminizacji języka, tzn. przekroczeniu wszelkich dualizmów wpisanych w kategorie językowe.

Działania, mające na celu przywracanie równości społecznych poprzez działania edukacyjne, dotyczą także cielesnego wymiaru kobiecości, która wciąż w ogromnej mierze określana jest przez męski świat (zob.: Melosik 1996). Konstruowanie i promowanie alternatywnych wzorców kobiecości ma na celu ukazanie „fałszywej świadomości”, która potwierdza konieczność poddawania własnego ciała przez kobiety różnego typu reżimom. Znaczącym źródłem dyscyplinujących wskazówek względem własnej cielesności dla kobiet jest moda, która zapewnia bogatą ofertę kulturowych wzorców kobiecości (zob.: tamże).

Ogólnie zatem możemy mówić o propozycji postępującej demokratyzacji relacji wychowawczych przez feministyczną pedagogikę, co wpisuje się w cele i zadania systemu kształcenia, postulowane przez stanowiska krytyczne na gruncie pedagogicznej myśli.

Nie mniej znaczącą inspiracją w rozważaniach nad edukacją i wychowaniem jest kierunek określany mianem **pedagogiki fenomenologicznej**, który w przeciwieństwie do powyżej przedstawionych wiąże się z europejską myślą pedagogiczną. Za swój główny cel uznaje zwrot ku codzienności w naukach o wychowaniu. Oznacza to rehabilitację doświadczenia przednaukowego na gruncie praktyki wychowawczej (zob.: Lippitz 1993). Zaproponowany w ramach tego kierunku konstruktywistyczny obraz świata – świata życia – nierozzerwalnie związany jest ze znaczącą rolą podmiotu w tym procesie oraz koniecznością uwzględnienia jego perspektywy w naukowych czynnościach badawczych. Zatem wytworzona rzeczywistość edukacyjna przez zaangażowane w nią jednostki winna być badana i analizowana wyłącznie z ich punktu widzenia, gdyż to ich definicja sytuacji określa ów fenomen wychowania.

Podkreślona zostaje także rola języka, który jest nie tylko podstawowym narzędziem, ale przede wszystkim nośnikiem znaczeń określających jakość ludzkiego doświadczenia. W sposób symboliczny bowiem codziennym praktykom nadają sens oraz motywują ludzi do konkretnej aktywności. Pedagogika fenomenologiczna analizowanego tu okresu wykorzystuje w głównej mierze badania jakościowe, czerpiąc inspiracje z prac Alfreda Schütza w celu „rekonstrukcji podstawowych struktur i zasad umożliwiających porozumiewanie w życiu codziennym” (Krüger 2005, s. 99). Staje się to niezbędnym elementem na drodze rozpoznania, a następnie poprawy wychowawczych oddziaływań środowiska, dokonujących się w kontekście intersubiektywnego porozumienia.

Za przyczyną pedagogiki fenomenologicznej znaczenia w procesie wychowawczym nabiera ludzkie ciało, które staje się integralnym elementem rozwoju osobowego jednostki. Ciało, wraz ze zmysłowością zapewniającą rzeczywisty kontakt człowieka ze środowiskiem, w którym on funkcjonuje, stanowi podstawę bezpośredniego doświadczenia życia. Postulat redukcji transcendentnej przywraca znaczenie doświadczeniu zmysłowemu, mającemu być wyrazem czystej świadomości, „nieskażonej światem”. Zatem pedagogiczne kształtowanie dojrzałej jednostki winno opierać się na respektowaniu zasady integralności człowieka z uwzględnieniem wszystkich wymiarów jego egzystencji. Natomiast rozwój osobowości nie następuje w warunkach oderwania Ja od własnego ciała – zgodnie z kartezjańskim dualizmem duszy i ciała. Wnioski te można uznać za konsekwencję stosowania metody fenomenologicznej na gruncie nauk o wychowaniu, próbujących w swych empirycznych poczynaniach odkryć istotę podstawowych procesów, takich jak wychowanie czy kształcenie (zob.: tamże).

Myśl pedagogiczna a polska socjologia wychowania

W tym miejscu należałoby postawić pytanie o to, jak ta myśl pedagogiczna rozwijana na świecie znajduje swój odbłask na gruncie polskiej socjologii wychowania. Dodatkowo zastanawiającym jest fakt, dlaczego te same zmiany (zwroty), dokonujące się w różnych okresach czasu zarówno na gruncie socjologii, jak i pedagogiki, w głównej mierze w tym drugim przypadku odcisnęły swe piętno na subdyscyplinie socjologii wychowania. Ciekawym zjawiskiem jest również to, iż czasami to myśl socjologiczna wykorzystana przez polskich pedagogów zmienia w wymiarze teoretyczno-metodologicznym pole naukowe socjologii wychowania. Zatem owa więź między dyscypliną i subdyscypliną w tym przypadku staje się zapośredniczona przez środowisko peda-

gogów badaczy¹. Przy czym tego typu struktura przepływu idei powoduje swego rodzaju łączenie socjologicznych teorii z problemami społecznymi, wyłaniającymi się w procesie wychowania.

Staje się to możliwe z uwagi na proces słabnących rozbieżności metodologicznych między socjologią wychowania a pedagogiką, zwłaszcza pedagogiką społeczną i jest to efektem socjologicznego nachylenia tej dziedziny pedagogiki. Zatem rozwój subdyscypliny, jaką jest socjologia wychowania zdaje się być możliwym poprzez integrację wiedzy wytwarzanej na gruncie dwóch dyscyplin – socjologii i pedagogiki. Jednakże, jeżeli ów proces integracji przebiega, to jego postać różni się w omawianych dyscyplinach. Należy bowiem podkreślić silną tendencję środowiska socjologicznego do utrzymywania czytelných granic między dyscyplinami naukowymi. Jest to zatem możliwe wyłącznie „w warunkach raczej zachowania i wyostrożania granic między tymi naukami w procesie badawczym, a nie ich zacierania” (Włodarek 1992, s. 16). W środowisku pedagogicznym poziom inkluzywności jest wyższy, a tym samym zauważalne są tendencje odwrotne do powyżej opisanych. Jest to z pewnością związane z tożsamością danej dyscypliny. Znamiennym jest tu czynnik integracji, wyrażający typ stosunków społecznych panujących w danym polu naukowym. Większa otwartość na zmianę środowiska pedagogicznego jest tym samym odzwierciedleniem przeżywanego kryzysu tożsamości w ostatnich dziesięcioleciach w tej dyscyplinie naukowej. Jest to bowiem konsekwencja traumy wywołanej transformacją obnażającą słabości ideologicznego zaangażowania pedagogiki. Trudne doświadczenie nieadekwatności wobec nowo powstającej rzeczywistości stanowi dla tego środowiska, a przynajmniej aktywnej i twórczej części, impuls do poszukiwań inspiracji w literaturze światowej. Dyscyplinę socjologii wraz z socjologią wychowania na gruncie polskim różni fakt, iż podobnej traumy nie doświadczyła, co pozwoliło na podtrzymanie nieprzerwanej ciągłości z dotychczasową wiedzą i aktywnością badawczą w tym zakresie.

Możemy zatem powiedzieć o wyłanianiu się dwóch rodzajów działających czynników dla dwóch odrębnych środowisk. W konsekwencji mamy tu do czynienia z kształtowaniem się tendencji nakierowanych na zmianę bądź na konserwację bieżącego stanu pola naukowego – w tym przypadku socjologii wychowania. Ten obraz kondycji i funkcjonowania omawianych dyscyplin naukowych zdaje się potwierdzać tezę Jana Włodarka, iż „stan i rozwój socjologii wychowania w danym kraju zależy w głównej mierze od stanu poziomu i rozwoju w nim socjologii ogólnej” (tamże, s. 23). Jednak-

¹Jako przykład mogą posłużyć prace Lucyny Kopciewicz, która wykorzystuje w swych badaniach dotyczących problemów płci koncepcje przemocy symbolicznej Pierre’a Bourdieu (zob.: 2005, 2007).

że głębsza refleksja nad współczesnymi problemami socjologii wychowania i jakością relacji łączących ją z dyscypliną socjologii każe postawić pytania, które ową tezę czynią dyskusyjną. Przedstawione powyżej argumenty wskazują na pewną konieczność uzupełnienie tej tezy o kwestie dotyczące stanu i poziomu rozwoju pedagogiki, jako dyscypliny coraz częściej wspierającej rozwój socjologii wychowania. Dodatkowo, wątpliwym w kontekście poczynionych analiz staje się związek kondycji socjologii ogólnej z subdyscypliną – socjologią wychowania, gdyż na gruncie socjologii ogólnej zauważamy istotne zwroty w wymiarze teoretyczno-metodologicznym, słabo odzwierciedlane na poziomie omawianej socjologii szczegółowej. Tym samym zauważamy większą złożoność procesu rozwoju subdyscypliny (bądź subdyscyplin). Stąd jak najbardziej zasadne w kontekście pytań o mechanizmy i kierunek rozwoju obszaru wiedzy związanego z wychowaniem i edukacją jest zwrócenie uwagi na aktywność środowiska pedagogicznego w tym zakresie.

Analiza zmian dokonujących się na gruncie socjologii wychowania, zwłaszcza w odniesieniu do przemian mających miejsce w pedagogice, wskazuje na pewne tendencje owych przeobrażeń. Jedną z kluczowych kwestii z tym związanych jest pojawianie się **nowego języka** subdyscypliny, który w kontekście dokonujących się zmian społecznych stanowi przykład wspomnianej wcześniej zasady adekwatności rzeczywistości i opisującej ją wiedzy (zob.: Leszniewski 2010). Zatem jest to pewnego rodzaju efekt działań środowiska naukowego, nakierowanych na zaspokojenie społecznej potrzeby znaczenia przeżywanej współcześnie rzeczywistości. Konstruowana w tych warunkach wiedza winna pozwolić zachować człowiekowi kontakt z własnym środowiskiem oraz jego codziennymi doświadczeniami. Ma to związek ze wskazanymi wcześniej inspiracjami intelektualnymi, mającymi swój wkład w ów proces zmian, dokonujących się w tym podstawowym wymiarze, jakim jest język nauki. Jest to bowiem odpowiedź na nasilający się w życiu społecznym **proces indywidualizacji** i obecny w przestrzeni kulturowej dyskurs indywidualizmu. Dynamika zmian świata społecznego, naruszając dotychczasową stabilność instytucji społecznych stanowiących istotny punkt odniesienia w definiowaniu ludzkiej biografii i tożsamości rodzi konieczność poszukiwania także „nowego” oglądu procesów i zjawisk istotnych w kontekście zainteresowań socjologii wychowania.

W przemiany dokonujące się w wymiarze ontologicznym, określającym przedmiot naukowych analiz subdyscypliny – znajdujący swe odbicie w aparaturze pojęciowej – wpłata się pewien zwrot na poziomie metodologicznym. Mianowicie widocznym staje się fakt nabierania coraz większego znaczenia **metod jakościowych** w badaniach nad wychowaniem czy kształceniem. Przejście na stronę **idiosynkratyczności** w badaniach naukowych wpisu-

je się w odmienne od klasycznych podstaw socjologii założenie dotyczące rysów społecznego świata. Dziś bowiem coraz częściej bywa on traktowany jako chaotyczny, przypadkowy, fragmentaryczny czy też efemeryczny. Znaczenia nabiera także jego aspekt cielesny, emocjonalny i refleksyjny (por.: Sztompka 2008). Selektynie wybrane i przedstawione powyżej kierunki pedagogiczne transponują owe podstawy ontologiczne przedmiotu badań, jakim jest wychowanie czy edukacja, w obszar pola naukowego socjologii wychowania. Ekspozowany jest także wymiar interakcyjny świata społecznego z jego dynamiką i zmiennością, co stanowi istotną cechę zwrotu teoretycznego na gruncie socjologii wychowania uprawianej przez pedagogów. Wiąże się to z przeniesieniem akcentu w analizach badawczych z wymiaru strukturalnego na interakcyjny. Heraklitejska zasada, że wszystko się zmienia, znajduje tu swe coraz większe spełnienie, z uwagi na fakt historycznego przyspieszenia. Zmienność świata społecznego stanowi nie tylko przyczynę doświadczania niepewności przez współczesnego człowieka, ale także źródło nadziei na realizację dotychczas niespełnionych oczekiwań społecznych grup, zmarginalizowanych w ramach obecnego ładu.

Ostatnią kwestią, na którą chciałbym zwrócić uwagę jest problem związku ideologii i wiedzy naukowej. Otóż znamiennym dla obecnej polskiej socjologii wychowania jest fakt, iż świadomość owego związku coraz częściej zyskuje ona dzięki pedagogicznemu uwikłaniu w różnego typu praktyki o ideologicznym podłożu. Zjawisko to sprzyja refleksyjności wiedzy naukowej i badaczy ją tworzących, uwrażliwionych na analizę osobistych doświadczeń biograficznych, określających trajektorię społeczną i tym samym wyznaczających formułę habitusu naukowego. Chodzi tu nie tylko o kontrolę owych społecznych uwarunkowań wyłaniającej się wiedzy w celu zapewnienia jej obiektywności, ale również o świadome, nieskrywane oraz celowo wykorzystywane podstawy ideowe do uzasadniania postulowanych reorganizacji praktyk społecznych. Można tu wskazać wspomnianą powyżej pedagogikę krytyczną czy feministyczną z ich emancypacyjnym potencjałem, który reorganizuje dyskurs w ramach socjologii wychowania.

Związek ideologii i wiedzy naukowej rzutuje na formułowane dziś założenia, dotyczące natury teorii socjologicznej, która postrzegana jest jako ściśle powiązana z codziennymi, realnymi problemami współczesnego człowieka, stając się tym samym swego rodzaju analizą moralną (zob.: Seidman 2006). Ta bliskość różnego typu kwestii poruszanych w debacie publicznej czy politycznej z teoretyzowaniem obecnym w świecie nauki wpisuje się w przyjętą powyżej zasadę adekwatności.

Jak wskazują analizy, ten „duch” wrażliwości politycznej znacznie bardziej przenika socjologię wychowania uprawianą na gruncie pedagogiki niż

socjologii. Praktyka wychowania czy edukacji jest bowiem w sposób bardziej czytelny i doświadczalny związana z ideologiami usprawiedliwiającymi interesy określonych grup społecznych.

Zakończenie

Pytając dziś o kondycję polskiej socjologii wychowania jako subdyscypliny socjologii w kontekście dokonujących się dynamicznych zmian polskiego społeczeństwa trudno nie badać związków i inspiracji obecnych w socjologii o zakresie europejskim czy światowym. Proces globalizacji, który zwiększa liczbę i przepustowość kanałów komunikacyjnych wykorzystywanych do przepływu myśli ma dziś także znaczenie dla rozwoju wiedzy naukowej. Tym samym, socjologia zajmująca się problemami wychowania i edukacji winna czerpać z innowacji teoretyczno-metodologicznych, pojawiających się na ogólnym polu socjologii. Przeprowadzona analiza pokazuje jednak większą złożoność sieci intelektualnych powiązań świata naukowego, zajmującego się wspomnianymi zagadnieniami wychowania i edukacji. Fakt ten wskazuje na konieczność poszukiwania znaczących źródeł naukowego rozwoju socjologii wychowania na gruncie dyscypliny pedagogicznej. Jednakże, choć jest to pewnego rodzaju „ożywczy impuls” dla tej subdyscypliny, to niesie ze sobą negatywne konsekwencje. Sytuację tę można określić jako **paradoks pedagogizacji**. Oznacza to, iż mamy w tym samym momencie do czynienia, z jednej strony, z prorozwojowymi konsekwencjami aktywnego zaangażowania pedagogów w socjologię edukacji, z drugiej natomiast, fakt ten stanowi źródło marginalizacji socjologii edukacji w obszarze socjologii. Pojawia się swego rodzaju lęk socjologów przed pedagogicznym naznaczeniem, które może stanowić mechanizm wykluczenia.

Należy także podkreślić, iż w czynionych obecnie diagnozach aktualnego stanu polskiej socjologii nie powinno zbraknąć kwestii związanych z socjologią wychowania, z uwagi na fakt, że w pewnym okresie była ona, zdaniem Józefa Chałasińskiego, na czołowej pozycji w ramach światowej literatury. Wynikało to z wysokiego poziomu naukowego oraz wszechstronności opracowania problematyki wychowania (zob.: Jerschina 1984). Ważną kwestią w analizach rozwoju wiedzy socjologicznej jest również to, co dziś z tej centralnej pozycji zostało zachowane. Dlaczego ten „ożywczy” przepływ idei między dyscypliną naukową a jej dziedzinami szczegółowymi, w tym wychowania i edukacji, następuje w taki sposób czy wręcz jest w sposób znaczący ograniczony. Dlaczego rola pedagogiki w poszerzaniu wiedzy z zakresu socjologii wychowania jest dziś na tyle istotna.

Odpowiedzi na te i szereg innych bardziej szczegółowych pytań związanych z dzisiejszą kondycją polskiej socjologii wychowania nakierowują uwagę badawczą na ważne związki omawianej subdyscypliny socjologicznej z pedagogiką, a zwłaszcza ze znaczącymi nurtami pedagogicznej myśli światowej. Nawet w sposób selektywny przedstawione powyżej relacje wskazują na pewną konieczność pogłębionej refleksji nad procesem zmian dokonującym się w tym wymiarze. Konieczność ta wynika w głównej mierze z istotnych przemian społecznych, związanych z procesem wychowania i edukacji współczesnego społeczeństwa polskiego. Zatem jest to problem omawianej powyżej adekwatności między wiedzą naukową a rzeczywistością społeczną. Na zakończenie można by postawić hipotezę, iż *dzisiejsze problemy polskiej socjologii wychowania wynikają z jej nieadekwatności i rozdźwięku ze społecznymi oczekiwaniami kierowanymi wobec subdyscypliny socjologicznej w warunkach dynamicznych zmian*. Tym samym, większa otwartość na różnego typu inspiracje światową socjologią, uprawianą dziś w ramach różnych paradygmatów mogłaby przynajmniej poprawić kondycję polskiej socjologii wychowania bez względu na to, czy uznamy socjologię za naukę kumulatywną, czy też za dyscyplinę historyczną.

Literatura

- ABLEWICZ K. (1994), Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice, UJ, Kraków.
- BAUMAN Z. (2007), Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim, GWP, Gdańsk.
- BRICKERA-JENKINS M., HOOYMAN N. (1987), Feminist pedagogika w zakresie edukacji dla zmian społecznych, „Feminist Teacher”, nr 2, s. 36-42.
- FLIS A., KAPRALSKI S. (1989), Kulturowe mechanizmy rozwoju nauki, [w:] Racjonalność, nauka, społeczeństwo, red. H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M. J. Siemek, PWN, Warszawa.
- GIROUX H. A. (1991), Reprodukacja, opór i akomodacja, „Nieobecne Dyskursy”, cz. I, s. 13-37.
- (1991a), W kierunku nowej sfery publicznej, „Nieobecne Dyskursy”, cz. I, s. 57-65.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T. (1989), W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan), WSP, Bydgoszcz.

- JERSCHINA J. (1984), Socjologia wychowania – historyczne korzenie, współczesna problematyka i perspektywa socjologiczna, [w:] Wybrane zagadnienia metodologiczno-teoretyczne badań socjologicznych, red. J. Wasilewski, Kraków.
- KOPCIEWICZ L. (2005), Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna: polsko-francuskie studium porównawcze, Impuls, Kraków.
- (2007), Rodzaj i edukacja: studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu, DSWE TWP, Wrocław.
- KOSTYŁO H. (2000), Paulo Freire i jego rozumienie sytuacji edukacyjnej, [w:] „Nieobecne dyskursy”, red. Z. Kwieciński, cz. VI, UMK, Toruń, s. 215-230.
- MEŁOSIK Z. (1994), Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną), UAM, Poznań.
- (1996), Tożsamość, ciało, władza. Teksty kulturowe jako (Kon)teksty pedagogiczne, Edytor, Poznań-Toruń.
- KRÜGER H. H. (2005), Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu, GWP, Gdańsk.
- KWIECIŃSKI Z. (1993), Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego, [w:] Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Edytor, Warszawa.
- (2003), Pedagogika wobec kryzysu i przełomu. Funkcje ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych w latach dziewięćdziesiątych, [w:] Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku, red. A. Kicowska, UMK, Toruń.
- (2006), Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- LEPPERT R. (2003), Polskie zjazdy pedagogiczne lat dziewięćdziesiątych XX wieku wobec problemu tożsamości jako dyscypliny naukowej, [w:] Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku, red. A. Kicowska, UMK, Toruń.
- LESZNIEWSKI T. (2010), Zmieniająca się rzeczywistość społeczna a poszukiwanie nowego języka naukowego. Rozważania z socjologią edukacji w tle, „Kultura i Edukacja”, nr 1, s. 7-27.
- LESZNIEWSKI T., WASIELEWSKI K., Socjologia wychowania w Polsce - pytania o wymiar tożsamościowy subdyscypliny, „Socjologia Wychowania” (w druku).
- LIPPITZ W. (1993), Phänomenologische Studien In der Pädagogik, Deutscher Studienverlag, Weinheim.

- McLAREN P. (1991), Język, struktura i tworzenie podmiotowości, „Nieobecne Dyskursy”, cz. I, s. 38-56.
- MEIGHANA, R. (1993), Socjologia Edukacji, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- MELOSIK Z. (2003) Kongresy pedagogiczne lat dziewięćdziesiątych XX wieku – od „pedagogiki zamkniętej” do „pedagogiki pogranicza”, [w:] Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku, red. A. Kicowska, UMK, Toruń.
- PAULSTON R. G. (1993), Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów, [w:] Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Edytor, Warszawa.
- RICHTER S. (1987), Socjologia i pedagogika – nowe kierunki badań, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 49-57.
- RYBICKI P. (1998), Socjologia wychowania, [w:] Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów, red. W. Ambrozik, J. Modrzewski, Wydawnictwo Miscellanea, Koszalin, s. 79-110.
- SAWISZ A. (1989), Szkoła a system społeczny: wokół problematyki nowej socjologii oświaty, PWN, Warszawa.
- SCERING G. E. S. (1997), Themes of a Critical/Feminist Pedagogy: Teacher Education for Democracy, „Journal of Teacher Education”, nr 48(1), s. 62-68.
- SEIDMAN S. (2006), Koniec teorii socjologicznej: ponowoczesna nadzieja, [w:] A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, [wybór i opracowanie], Współczesne teorie socjologiczne. Antologia tekstów, Warszawa.
- SHREWSBURY C. M. (1987), What is Feminist Pedagogy? „Women’s Studies Quarterly”, vol. 15, 3-4, s. 6-14.
- SZKUDLAREK T. (1993), Postkolonializm jako dyskurs tożsamości: w stronę implikacji dla polskich dyskusji edukacyjnych, [w:] Spór o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Warszawa-Toruń, s. 301-314.
- SZMATKA J. (1972), Socjologia wychowania – zarys problematyki, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, s. 303-319.
- SZTOMPKA P. (2008), Życie codzienne – temat najnowszej socjologii, [w:] Socjologia codzienności, red. P. Sztompka, M. Boguni-Borowska, Znak, Kraków.
- ŚLIWERSKI B. (1991), Kontestacja pedagogiki końca XX wieku, „Nieobecne Dyskursy”, cz. I, s. 112-132.

- TURNER V. (2006), *Proces rytualny*, PIW, Warszawa.
- UZIEMIŁO A. O. (1966), *Pedagogika społeczna i jej związki z socjologią wychowania*, „*Studia Socjologiczne*”, nr 4, s. 177-205.
- WINCŁAWSKI W. (1998), *U źródeł refleksji socjologicznej nad wychowaniem*, [w:] *Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów*, red. W. Ambrozik, J. Modrzewski, Wydawnictwo Miscellanea, Koszalin, s. 71-78.
- WŁODAREK J. (1992), *Socjologia wychowania w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- (1998), *Wychowanie jako przedmiot badań socjologicznych*, [w:] *Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów*, red. W. Ambrozik, J. Modrzewski, Wydawnictwo Miscellanea, Koszalin, s. 307-324.
- ZEMŁO M. (1996), *Nowa socjologia edukacji*, Trans Humana, Białystok.

Tomasz Leszniewski

THE CONNECTIONS OF POLISH SOCIOLOGY OF EDUCATION AND WORLD PEDAGOGY IN THE LAST 30 YEARS

Abstract

The article presents the state of contemporary Polish sociology of education and shows the factors which influenced its development. The first results from the change in the scientific analysis of upbringing and education. In the period after World War II people began to criticize the education and upbringing subordinated to the ideology of the dominant classes and serving primarily the persistence of the same social structure. These new "theories", containing clear ideological premises, began to be developed primarily by emancipatory pedagogy, and partially by the sociology of education. Secondly, the qualitative methods started to dominate over the quantitative ones in pedagogy and the phenomenon also affected the sociology of education. On the other hand, sociologists became interested in the problems connected with the impact of gender, body and other postmodernist issues, which resulted in retreat from the prevailing "hard" approach to sociology as a science. However, sociology still aims at searching an adequate description of social reality. All these processes contribute to the current state of Polish sociology of education that, despite the influence of ideologically engaged pedagogy, is developing as a sociological subdiscipline.