

12. O'Sullivan R.G. Practicing Evaluation: a Collaborative Approach / London: Sage Publ., 2004.

13. Ralph Tyler. One of century's foremost educators, dies at 91 // <http://news.stanford.edu/pr/94/940228Arc4425.html>

УДК 316.74:37

Sroczyński Wojciech

О ПОЗНАВАНИИ СРЕДОВОЙСКОГО ВОСХОВАВЧЕГО – ЗАРЫС ПРОБЛЕМУ

ПРО ПІЗНАННЯ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА – ОПИС ПРОБЛЕМИ

У статті звертається увага на такі основні моменти: педагог повинен мати знання про властивості природних умов виховання; суспільна праця є надзвичайним типом просуспільної діяльності; суспільне середовище функціонує двома способами: як об'єктивна і суб'єктивна реальність; формування особистості вихованців та їхнього біологічного та фізичного потенціалів відбувається за допомогою професійного виховання, а також впливає на сприйняття об'єктивного суспільного світу і конструювання суб'єктивного світу.

W niniejszym szkicu przedmiotem analizy jest metoda studiowania koncepcji środowiska, prezentowanych w literaturze pedagogiki społecznej, a także strategii badawczych samego środowiska.

Kilka uwag na temat studiów nad literaturą naukową przedmiotu

Podjęwając problem środowiska jako kategorii poznawczej pedagogiki społecznej badacz staje wobec niełatwego zadania. Wytycza sobie bowiem cel zrekonstruowania podstawowego pojęcia pedagogiki społecznej w oparciu o analizę tekstów naukowych i zaproponowania nowego spojrzenia na zasadnicze problemy pedagogiki społecznej. Badanie zawartych w literaturze naukowej koncepcji środowiska wychowawczego wymaga zatem określenia zastosowanej metody. Porusza się on tutaj po terenie dość niepewnym i niejednokrotnie arbitralnie zakreślonym. Pytanie dotyczy formuły, która pozwoli na wydedukowanie „teorii” z prezentowanych poglądów. Chodzi przy tym nie tyle o egzegezę i komentowanie tego, „co autor miał na myśli”, ile o odczytanie też autorów i sposobów ich analizy przez ukazanie różnorodnych perspektyw teoretycznych, w których kontekście umieszczano prezentowane poglądy.

Trzeba także nadmienić, że w piśmiennictwie naukowym z zakresu pedagogiki społecznej spotykamy się raczej z dwojakiego rodzaju „teoriami”: 1) bardziej z poglądami (koncepcjami) teoretyków na temat środowisk wychowawczych, aniżeli z usystematyzowanym zbiorem twierdzeń na ten temat i 2) z teorią rozumianą jako próba uogólnienia wyników badań empirycznych środowiska wychowawczego prowadzonych przez przedstawicieli różnych nauk. Z systematycznym wykładem na temat tego rodzaju problemów spotykamy się przede wszystkim w podręcznikach z zakresu pedagogiki społecznej, które- jak to stwierdziła Irena Lepalczyk [29, 7] - stanowią jedno z kryteriów uprawomocniających daną dziedzinę nauki. Pedagogika społeczna w historycznym procesie swego rozwoju dopracowała się już kilku podręcznikowych opracowań, z których najnowsze, dwutomowe dzieło przygotowane przez Ewę Marynowicz-Hetkę (tom pierwszy) i pod jej redakcją (tom drugi) jest nie tylko syntetycznym ujęciem podstawowych problemów naukowych tej dyscypliny, ale wskazuje również nowe modele jej uprawiania.

W niniejszym szkicu przedmiotem analizy jest metoda studiowania literatury naukowej z zakresu pedagogiki społecznej, na gruncie której przedstawiono w miarę spójną koncepcję środowiska. Podejmując problem środowiska jako kategorii poznawczej pedagogiki społecznej teoretyk pedagogiki staje wobec niełatwego zadania. Termin *środowisko* jest głęboko zakorzeniony w literaturze naukowej, a jednocześnie trudno o jednolitą jego definicję. Decydowały o tym (i decydują nadal) założenia ontologiczne i epistemologiczne przyjmowane przez autorów rozmaitych koncepcji teoretycznych. Same założenia należy raczej wydedukować z przedstawianych poglądów, bowiem brakuje wykładni czegoś, co można by nazwać teorią środowiska wychowawczego. Stosowana jest jedynie sama nazwa z zawołanym odniesieniem do przyjmowanych przez pedagogów, bardziej lub mniej świadomie, szerszych teorii funkcjonującej na gruncie nauk społecznych.

Odnieśmy się najpierw do paradygmatów i metod badawczych stosowanych w pedagogice społecznej. Śledząc rozwój pedagogiki jako nauki zauważamy, że- podobnie jak to miało w innych dyscyplinach humanistycznych, czy (wężej) społecznych - teoretycy przyjmowali rozmaite wzorce uprawiania nauki i asymilowali różne metody badania i zbierania danych. Pomijamy tutaj rozważania nad osobliwością nauk społecznych [27], czy jeszcze szersze rozważania nad naturą nauki [15]. Przede wszystkim należałoby stwierdzić, że pedagogika w ogóle, a pedagogika społeczna ciągle udowadnia swą tożsamość. Kiedy prześledzimy chociażby kryteria porządkowania nauk, to zauważymy, że nie tak oczywiste jest uznanie naukowości pedagogiki ogólnej i pedagogiki społecznej [8; 13; 15; 25; 28]. Biorąc pod uwagę kryteria determinujące *naukę*, a więc przedmiot i cel, metodę uprawiania nauki, strukturę i dynamikę teorii naukowej, a nawet miejsce w społeczeństwie i kulturze mamy świadomość, iż naukowość pedagogiki społecznej bywa nadal traktowana dyskusyjnie. Z tych

pewnie względów traktuje się ją w kontekście transwersalności, czy – jak można odczytać ten pogląd- w aspekcie wieloparadygmatyczności i wielowymiarowości [30, 24-27]. Podejście transwersalne polega na kreowaniu *metateorii* działania społeczno-pedagogicznego w odniesieniu do środowiska wychowawczego, „...która nie tylko zajmuje się opisem samego procesu, ale proponuje również narzędzia analizy epistemologicznej poznania (i rozumienia) danego obszaru działania społecznego. Stanowić także może odniesienia dla jego orientowania oraz poszukiwania uzasadnień podejmowania aktywności” [22, 286]. Z paradygmatów uprawiania tej nauki [16], jak paradygmat pedagogiki społecznej jako historycznie ukształtowanej nauki, jako działalności społecznej, jako autonomicznej profesji w zasadzie tylko dwa pierwsze wydają się najbardziej uzasadnione. Chyba że pracę kulturalno-oświatową, resocjalizacyjną, opiekuńczo-wychowawczą, socjalno-wychowawczą, środowiskową itp. potraktujemy jako empiryczne dowody *profesji* pedagoga społecznego, co jest możliwe przy zastosowaniu szerokiej definicji pedagogiki społecznej [22, 165]. Ewa Marynowicz-Hetka akcentując transwersalną perspektywę pedagogiki społecznej przywołuje jej model „refleksji nad refleksją”, co mogłoby oznaczać sankcjonowanie jej interdyscyplinarnego charakteru i postrzegania jej jako *metanauki* integrującej wiedzę empiryczną zdobywaną przez pedagogikę ogólną i szczegółowe działy pedagogiki społecznej. Podstawowym przedmiotem badań staje się wówczas nie tylko realność edukacji/wychowania, ale także sam dyskurs edukacyjny. Związek z praktyką, który stanowi jeden z wyznaczników charakteru naukowego pedagogiki społecznej zostaje wówczas rozluźniony, przybiera pośrednią relację, co dodatkowo wskazywałoby na metateoretyczny charakter pedagogiki społecznej [22].

W naukowych dociekaniach pedagogów społecznych ważną rolę odgrywa analiza zastanego materiału badawczego - w postaci materiałów archiwalnych, opracowań naukowych. Pełnią one nie mniej ważną funkcję, jak badania empiryczne, pierwotne lub wtórne. Pomijając wątek klasyfikacji metod poznania i zbierania materiału empirycznego, gdyż po próbie uporządkowania tej wiedzy przez Aleksandra Kamińskiego dysponujemy już podręcznikami z dziedziny metodologii pedagogiki, w tym społecznej, należałoby zatrzymać się nad wykorzystaniem owego zastanego materiału źródłowego, która to procedura uzależniona jest od przyjętego paradygmatu badań: scjencycznego, humanistycznego czy badań powiązanych z działaniem pedagogicznym. Trzeba też zauważyć, iż pedagogika zajmuje się realnym bytem, tak w odniesieniu do osoby wychowanka, jak i warunków wychowawczych [25]. Przypomnijmy, że pedagogika w początkach jej rozwoju chętnie korzystała z modelu wypracowanego przez inne nauki- racjonalną, analityczno-porównawczą, dedukcyjną lub syntetyczną metodą refleksji naukowej, dalej metodą historyczną z jej krytyczną analizą literatury, wykorzystaniem źródeł archiwalnych i wywiadów z żyjącymi osobami oraz typową dla nauk empirycznych metodą prowadzenia

badania, w których wyróżnia się badania eksperymentalne, korelacyjne i opisowe [4, 41]. Zasadą procedur poznawczych jest, niezależnie od przyjętego paradygmatu, wielostronność operacji nauko-twórczych i metod, tak aby uzyskać adekwatną wiedzę o świecie. Manuel Castells nazywa tę procedurę zwięzłą metodą triangulacji „mającą dobrze ustaloną, pełną sukcesów tradycję wśród historyków, policjantów i dziennikarzy śledczych” [7, 41]. I chociaż nie precyzuje jej, można domyślać się, że chodzi o wykorzystanie źródeł *zastanych* (materiałów archiwalnych, dokumentów, raportów, danych statystycznych itp.), danych *tworzonych* (badania eksperymentalne, ankietowe, wywiady i inne techniki zbierania danych) oraz poglądów, analiz, wniosków itd. zawartych w naukowych opracowaniach.

Sposób wykorzystania materiału naukowego zawartego w tak zwanej literaturze przedmiotu Ryszard Wroczyński ujmuje następująco: „Aby ująć całokształt spraw dotyczących relacji: środowisko-wychowanie, zmuszony byłem nadać swym rozważaniom zwarty i syntetyczny charakter i dlatego koncentrowałem się na zagadnieniach ogólnych, a rezygnowałem z omówienia szczegółowych, zwłaszcza typu normatywnego. Więcej uwagi poświęciłem problemom typologicznym i metodologicznym. Oświetlenie zagadnień typologicznych uznałem za niezbędne z uwagi na ich funkcje porządkujące analizowaną problematykę oraz na przydatność dla praktyki wychowawczej” [43, 8]. Wyrażone w odniesieniu do tych analiz metodologiczne *credo* wydaje się być dobrym wstępem do analiz przedstawionych w niniejszym artykule.

W opracowaniach odnoszących się do metodologii pedagogiki nie spotkamy raczej wyczerpującego objaśnienia na temat, czym jest metoda badania tekstu naukowego. Może dlatego, że sprawa wydaje się raczej oczywista: poglądy wyrażane w postaci pisemnego wytworu- tekstu naukowego, analizuje się na ogół na gruncie humanistyki stosując metodę historyczno-porównawczą lub hermeneutyczną. Jedna i druga ma umożliwić badaczowi odkrycie sensu, czyli interpretację i zrozumienie teorii, która bywa niekiedy w koncepcji teoretycznej analizowanych tekstów wyłożona *explicite*, a niejednokrotnie stanowi tło refleksji i wymaga wydedukowania. Badającemu tekst, przychodzi odczytywać myśli autora i nadawać im niejednokrotnie spójną wykładnię, co może skutkować arbitralnym komentarzem. Częstość poprzestaje na analizie poglądów, ich zrozumieniu i upowszechnieniu sensu studiowanych koncepcji, a niekiedy posuwa się dalej i konfrontuje je z poglądami innych teoretyków. Zawsze uwzględnia tło naukowe (uznawane wówczas i obecnie teorie), jak i odniesienie do czasu, w jakim powstawały- kontekstu politycznego, społecznego i kulturowego. Ma też na względzie potrzebę odcięcia się na moment od brzemienia tradycji, aby ze świeżością i bez uprzedzeń spojrzeć na dzieło, które stanowi źródło analizy.

W naukowym badaniu tekstów pomocna może być metoda zawartości i analizy treści. Pierwsza umożliwia kwantyfikowanie zmiennych, druga nakłada na badacza obowiązek krytycznej analizy naukowej i metody *namysłu* [18, 11; 33,

24-25]. Stefan Kunowski pisze w tym wypadku o metodach zaczerpniętych przez pedagogikę z nauk humanistycznych, które pozwalają oceniać wartość zjawisk indywidualnych i niepowtarzalnych. Zalicza do nich metody eksplikacyjne, porównawcze i analityczne. Jest to metoda analizy idei stanowiących rdzeń teorii. Taką na przykład zastosowała Elżbieta Hałas w odniesieniu do ponownego tłumaczenia koncepcji „współczynnika humanistycznego” Floriana Znanieckiego [12, 7-8]. Badacz odnosi się do idei analizowanego autora odczytując ją na nowo w świetle aktualnej wiedzy i pokazując na ile „pozostają w dialogu ze współczesną teorią (...) i podejmują żywotne problemy współczesnych społeczeństw” [12, 7]. Niejednokrotnie jest to próba odczytania teorii analizowanego autora w kontekście innej koncepcji i pokazanie jego wkładu w rozwój nauki. Jak pisze Hałas w odniesieniu do własnych studiów nad Znanieckim: „Kolejne studium proponuje odczytanie teorii Znanieckiego w kontekście idei szkoły chicagowskiej i ich kontynuacji przez symboliczny interakcjonizm. Dwa następne studia rozwijają ten wątek, pokazując wkład Znanieckiego do analizy definiowania i komunikowania znaczeń w interakcji” [12, 8]. Mówi się w tym aspekcie o interpretacyjnej orientacji socjologicznej [11], która polega na po-nownej analizie poglądów i ich komentowaniu, gdy wraca się do dzieł po jakimś upływie czasu. Zawsze pozostaje obawa o to, czy myśli autora zostały właściwie zrozumiane. Ryzyko takie jest jednak wpisane w naukowy dyskurs, który jest tu z kolei metodą intersubiektywnego odczytywania twórczości naukowej.

W metodologicznej literaturze naukowej wskazuje się na metodę hermeneutyczną [2]. Może ona być pomocna w interpretacji tekstów pedagogicznych, ale również w badaniu działania pedagogicznego, czy raczej tego, co zachodzi pomiędzy nauczycielem a uczniem [37]. Trzeba dodać, że sama metoda hermeneutyczna wymaga odpowiedniej wiedzy i umiejętności jej stosowania, jako że sama jeszcze, w sensie teoretycznym, budzi kontrowersje [11, 86]. W każdym razie zbliża badacza do metodologicznej perspektywy socjologii interpretatywnej, a „socjologia- w przeciwieństwie do nauk przyrodniczych- ma do czynienia ze światem uprzednio zinterpretowanym, w którym tworzenie i reprodukcja ram znaczenia stanowi warunek tego, co ma być badane, czyli działań ludzkich...” [11, 223] Anthony Giddens zauważa, komentując hermeneutykę Schleiermachera, Diltheya, Gadamera, że „zmierzała ona do ustanowienia podstaw rozbieżności między naukami o działaniach ludzkich i o zdarzeniach w świecie natury utrzymując, iż te pierwsze mogą (i muszą) być *rozumiane* przez uchwycenie subiektywnej świadomości działania, podczas gdy te ostatnie mogą być jedynie *wyjaśniane* przyczynowo z zewnątrz” [11, 88]. Stosowana początkowo jako metoda interpretacji tekstów religijnych, wkroczyła do nauki, stanowiąc metodę poznania humanistycznego i będąc w tym znaczeniu opozycją do poznania scjencyjnego. Zakłada ona analizę tekstów, czynów i innych wytworów, ich interpretację, co służyć ma zrozumieniu

poglądów, zawartego w nich sensu, znaczenia czynu lub wytworu. Jest to sposób poruszania się *pomiędzy* obiektywnym badaniem oraz subiektywnym przyjmowaniem czegoś „na wiarę”. W tekstach literackich odkrywa się, przez ich analizę, co „poeta miał na myśli”. Ustalenie tego jest niejednokrotnie niemożliwe bez odniesienia się do kontekstu, w jakim dzieło powstawało. Pewnych sztuk teatralnych i dzieł artystycznych nie można zrozumieć bez znajomości historii, życiorysu autora, tła politycznego, kulturowego, społecznego. Ponowne odczytywanie pozwala na coraz lepsze ich poznanie – interpretację i zrozumienie. Podkreśla się, że badana wypowiedź zależy nie tylko od kontekstu, w jakim ją sformułowano, ale także od kontekstu, w jakim jest interpretowana [6]. Badanie hermeneutyczne ma więc charakter koła, gdyż interpretacja i interpretowane wzajemnie na siebie wpływają: 1) określany jest przez interpretację i zrozumienie *sens* wypowiedzi, 2) on z kolei rzutuje na dalsze badanie.

Pojawia się tutaj również problem dystansu do wypowiedzi, problem punktu odniesienia, aby badanie nie było pasmem subiektywnych odczuć i daleko posuniętej dowolności komentowania, wskutek której następuje niedopuszczalna nadinterpretacja. Uniknięciu tego błędu służą między innymi kolejne analizy owych teoretycznych koncepcji po to, aby zapewnić względną intersubiektywność. Takim punktem odniesienia wydaje się być inna teoria lub, w przypadku teorii pedagogicznych, *użyteczność* (praktyka) – oczekiwania odbiorcy, co jest całkowicie zgodne z koncepcją pedagogiki społecznej jako nauki praktycznej, prakseologicznej i empirycznej.

Odczytywanie cudzych myśli przez pryzmat kontekstu, w jakim powstawały zawiera pewną słabość, tę mianowicie, że pewne poglądy, teorie zobiektywizowały się już na tyle, iż nie wymagają żadnych odniesień w celu ich zinterpretowania, na przykład niewiele wiadomo o życiorysie Szekspira, a dzieła jego zawierają uniwersalne przesłania, których wcale nie trzeba odnosić do czasu, w jakim powstawały. Inaczej mówiąc – stanowią punkt odniesienia sam w sobie.

Problemem, przed jakim stają współcześnie teoretycy pedagogiki społecznej, jest ponowna interpretacja [31, 16] terminu *środowisko*, wydobycie, poprzez analizę i odczytywanie w nowych kontekstach myśli teoretyków odnoszących się do środowiska. Pojęcie to stanowi nadal podstawową kategorię poznawczą pedagogiki społecznej, ale warunki społeczne, polityczne i kulturowe, do jakich ma mieć zastosowanie uległy zmianie. Inne jest też tło teoriopoznawczej interpretacji.

Środowisko jako obiekt badań

Problem, jaki pojawia się w związku z rozważaniem odnoszącym się do badania środowiska wychowawczego polega na określeniu, co jest głównie przedmiotem analiz: zewnętrzne warunki (otoczenie samo w sobie), czy działanie wychowawcze (pomijam kontrowersje związane z dylematem, które pojęcie jest właściwsze pedagogice społecznej: „wychowanie” czy „działanie pedagogiczne”)

[40]. Środowisko wychowawcze na gruncie pedagogiki społecznej jest definiowane szerzej, aniżeli w naukach przyrodniczych. Przedstawiciele pierwszej grupy nauk zainteresowani są badaniem tego wszystkiego, co nie zależy od ludzkiej działalności, a jest wytworem natury (przyjmując tutaj założenie, że ludzie nie wytwarzają czegoś, co następnie zostaje historycznie usankcjonowane jako „naturalnie istniejące”). Jednak w pojęciu środowiska, rozumianego chociażby jako warunki i czynniki kształtujące osobowość, zawierają się obiektywne elementy otoczenia, które pedagog-praktyk przetwarza i kreuje, mając na względzie rozwój wychowanka. Środowisko jest analizowane nie jako samoistna całość, ale jako całość postrzegana w związku z wychowankiem. Pedagogowi potrzebna jest zatem wiedza o właściwościach naturalnie zastanych warunków (otoczenia przyrodniczego, kulturowego, społecznego) po to, żeby je wykorzystać dla dobra wychowanka, ale także, jeśli trzeba, żeby przetworzyć pierwotne, zastane, obiektywne otoczenie- kreując nowe warunki. Czyni to sadząc drzewa, urządzając ogród w sąsiedztwie domu pomocy społecznej, miejsca rekreacji, polepszając warunki higieniczne pracy i nauki. Jednak to nie sama natura, która tutaj otrzymuje nowe konotacje jest przedmiotem badań, a natura w relacji do człowieka. Wiedzę o właściwościach świata materialnego- klimatu, zanieczyszczeń, krajobrazu, zagęszczenia, układu pomieszczeń itd. - czerpie z innych nauk, które określają, jakie czynniki sprzyjają rozwojowi i kształtowaniu osobowości. *Otoczenie* interesuje go z uwagi na *osobę wychowanka*, a stawiane przez niego pytanie brzmi: jakie czynniki zewnętrzne, spośród naturalnie istniejących, wpływają korzystnie na wzrost; jak kształtować otoczenie, jakie zasoby (bytowe, instytucjonalne, emocjonalne) należy zapewnić z punktu widzenia potrzeb rozwijającego się organizmu, podtrzymywania kondycji fizycznej, sprawności oraz kształtowania i funkcjonowania osobowości? Jakie instytucje w otoczeniu są niezbędne do przeprowadzenia działań edukacyjnych? Środowisko więc postrzegane z uwagi na obecność w nim wychowanka i wychowawcy ma charakter całościowy (molarny): przyrodniczy (naturalny), społeczny, kulturowy, inaczej mówiąc biosocjokulturowy, a nie jest parcjalnym strumieniem wybranych jego komponentów, jako bodźców, jak to widział Ryszard Wroczyński. Człowiek nie reaguje tylko i wyłącznie na jeden rodzaj bodźców - przyrodniczych lub społecznych lub kulturowych, ale na cały, złożony, totalny ich system [4, 23]. Jednak „społeczność” środowiska jest oczywista nie tylko ze względu na obecność ludzi i struktur przez nich tworzonych, ale także z uwagi na specyficzną, pośrednią, relację wychowawcy-wychowanka i środowiska. Czynnikiem łączącym te elementy sytuacji jest *działanie pedagogiczne* pedagoga - praktyka. Można w tym miejscu postawić pytanie nieco prowokujące: co właściwie znaczy termin *pedagogika społeczna*, skoro pedagogika nie może być „niespołeczna”. Praca środowiskowa jest szczególnym typem działania społecznego, a ściślej mówiąc działania *prospołecznego*, a charakterystyczną cechą działań prospołecznych „jest to, że są one zorganizowane, tak by podtrzymać,

chronić lub rozwijać interesy innych osób, grup, społeczności, instytucji...” [36, 27].

Społeczne środowisko funkcjonuje na dwa sposoby: jako rzeczywistość obiektywna i jako rzeczywistość subiektywna. Peter Berger i Thomas Luckmann przywołując dwa najsłynniejsze „drogowskazy” socjologii - Emila Durkheima i Maxa Webera [5, 47] - piszą w kontekście ich teorii: „Te dwa stwierdzenia wcale nie są sprzeczne. Społeczeństwo jawi się jako sfera obiektywnych faktów, w istocie tworzą je działania, w których wyrażają się subiektywne znaczenia. (...) Ten właśnie dualistyczny charakter społeczeństwa, znajdujący wyraz w obiektywności faktów i subiektywności znaczeń czyni je «rzeczywistością *sui generis*»” [5, 87].

Pedagog-teoretyk nie dystansuje się wobec przyrodniczych, kulturowych, społecznych aspektów otoczenia z tego względu, że składają się one na *ludzkie środowisko życia*, ma przecież świadomość, że nie one są obszarem jego badania jako takie, ale z uwagi na funkcjonujące w nim osoby wychowawcy i wychowanka. *Otoczenie*, jako obiektywny fragment *środowiska wychowawczego*, interesować musi także teoretyka-badacza z uwagi na podejmowane w nim działanie wychowawcze. W tym sensie *środowisko wychowawcze* jest przede wszystkim *społeczne*. Anthony Giddens [11, 219], dokonując analizy szkół „socjologii interpretatywnej” pisze, że wniosły one „decydujący wkład w rozpoznanie logiki i metody nauk społecznych.” Zgodnie z ich wykładnią „świat społeczny, w przeciwieństwie do świata natury, ująć można jako kompetentne dokonania aktywnych ludzkich podmiotów jako podmiotów działających.” Konstruowanie tego świata jako *znaczącego, objaśnianego, zrozumiałego* zależy od języka definiowanego nie tylko jako system znaków lub symboli, ale jako *medium* działania praktycznego, co sprawia, że badacz wnosi do procesu badawczego te same umiejętności, co osoby przez niego badane. Sporządzanie opisu działania społecznego uwarunkowane jest celem hermeneutycznym, to znaczy rozszyfrowaniem znaczenia, jakim posługują się aktorzy procesu badania i tworzenia świata społecznego. Autor uważa, że szkoły socjologii rozumiejącej były obciążone idealizmem filozoficznym, który przeniesiony na grunt analiz społecznych podtrzymuje poprzednie ograniczenia, czyli nadmierne zainteresowanie *znaczeniem*, co może prowadzić do pozbawienia się przez badacza możliwości wglądu w praktyczny aspekt problemów ludzkiej działalności, uwikłanej w materialny porządek życia. Także modele badań, przekładające działania podmiotowe na socjologiczny determinizm, kojarzony z filozofią pozytywizmu, nie przyczyniają się do rozwiązania problemu metodologicznego. Autor pisze, że pojęcie *działania*, rozwijane przez anglo-amerykańską filozofię działania w metodzie analizy funkcjonalnej, wymaga ponownego zdefiniowania, ponieważ wobec nadmiernego zainteresowania *działaniem celowym* teoretycy zagubili potrzebę poszukiwania źródeł *działania* oraz *działania zamierzonego*, utożsamiając te dwa terminy, podobnie jak *czyn*

znaczący z czynem zamierzonym. Dzieje się tak-pisze Giddens- „gdyż zakładają oni, że są to dane, albo niezamierzone konsekwencje, których ujawnieniu służy przebieg działania celowego. Dopiero uwolnienie pojęcia działania jako takiego oraz identyfikacji znaczenia czynu od nieuchronnych związków z intencją oddala zadanie hermeneutyczne, jakie stoi przed naukami społecznymi, od subiektywizmu i umożliwia wyjaśnienie zarówno natury przyczynowych warunków działania jak i podwójnej hermeneutyki, w którą nauki społeczne są głęboko uwikłane” [11, 220].

Z tej perspektywy, jeśli przyjmujemy tezę, że przedmiotem badania teoretyka środowiska wychowawczego jest *działanie* (lub jak to określała Radlińska – *praca wychowawcza*) *wychowawcze* (pedagogiczne) [39] otwiera się dopiero pole studiów nad tą kategorią pedagogiczną [22, 77]. Uznanie, że ono właśnie jest właściwszym pedagogice społecznej (środowiskowej) przedmiotem badań zbliża tę dziedzinę nauki do metody socjologicznej. Aby przewyciężyć ograniczenia socjologii interpretatywnej, Giddens [11, 225-228] proponuje „nowe zasady metody socjologicznej”. Autor tworzy *program* badań biorąc pod rozwagę następujące obszary: wytwarzanie i reprodukcja społeczeństwa jako dziedzin przedmiotowej socjologii (część A); granice podmiotowości i sposobów możliwego badania procesów wytwarzania i reprodukcji życia społecznego (część B); sposoby, w jakie życie społeczne poddaje się *obserwacji* oraz właściwości, które wnoszą do niego działania społeczne (część C); pojęcia, które zawierają się w ramach znaczeń nauk społecznych, traktowanych jako metajęzyki. Spróbujmy je zinterpretować i wyprowadzić wnioski z punktu widzenia pedagogiki środowiskowej, zwracając uwagę na specyfikę pedagogicznego badania środowiska wychowawczego:

A. 1) *Socjologia nie bada ‘danego’ świata obiektów, ale taki, który jest konstytuowany czy inaczej wytwarzany przez aktywne działania podmiotów*. Badanie zgodne z metodą socjologiczną polega na poznawaniu świata, „który jest konstytuowany czy inaczej wytwarzany przez aktywne działania podmiotów”. W odniesieniu do pedagogiki środowiskowej należałoby przyjąć tutaj tezę, że wychowawca przetwarzając przyrodę, zgodnie z potrzebami rozwojowymi wychowanka, nie wytwarza świata przyrody, gdyż ten powstaje, jako obiekt, niezależnie od wychowawcy i wychowanka, a jedynie go wykorzystuje. W takim czynnym, relacyjnym, stosunku ludzi wobec przyrody, a szerzej otoczenia (przyrodniczego, kulturowego, społecznego) zawiera się także źródło rozwoju i kształtowania osobowości wychowanków;

2) *Wytwarzanie i reprodukcja społeczeństwa musimy traktować jako kompetentne dokonanie jego członków, a nie jako jedynie serie procesów mechanicznych*. Kształtowanie osobowości wychowanków, ich potencjału biologicznego i cech fizycznych przebiega przez internalizację obiektywnego świata społecznego i konstruowania świata subiektywnego, jak to określiliby Berger i Luckmann, oraz przyczynia się do reprodukcji struktur społecznych.

Zachodzi to jednak przez *dokonania kompetentnych osób*, a więc wyedukowanych nauczycieli, wychowawców, instruktorów, opiekunów do działania w sposób profesjonalny. W tym ujęciu nie ma raczej miejsca na badanie „wszelkich przypadkowych wpływów wychowawczych”, co nie znaczy, że zarazem negujemy ich obecność i rezultaty. Podkreślamy jedynie, że przedmiotem badania pedagogiki społecznej są *działania* wychowawcze.

B. 1) *Zakres podmiotowości ludzi jest ograniczony. Istoty ludzkie wytwarzają społeczeństwo, ale czynią to jako aktorzy usytuowani historycznie oraz w warunkach, na wybór których nie mieli wpływu.* Giddens dodaje, że istnieje pewien margines, na którym postępowanie można analizować jako działanie intencjonalne, jak i zachowanie traktowane nomologicznie, w kategoriach <zdarzeń>. Działanie pedagogiczne jest realizowane w określonych warunkach społeczno-historycznych i w jakimś stopniu nimi zdeterminowane. Świadczą o tym wysiłki rozwiązywania licznych społecznych kwestii (bezrobocie, bezdomność, bieda, bierność), czego nie mogą dokonać pojedyncze osoby.

Zakres podmiotowości może być ograniczony z punktu widzenia skali makrosocjalnej, w globalnej przestrzeni, gdzie jednostka jest pozbawiona możliwości kreowania świata. Przyjęcie w całości tezy o ograniczonej roli podmiotu działań społecznych, a więc także w odniesieniu do pedagogiki społecznej, wykluczyłoby znaczenie interpersonalnego oddziaływania, czy konstruowania środowiska w skali mikro- czy mezo-socjalnej siłami ludzkimi, w których kompetencja i zdolności pojedynczych osób odgrywają istotną rolę. Jest to, jak się zdaje, pytanie o rolę jednostki i wspólnot w kreowaniu świata, w kontekście zmiany społecznej, która służy zarówno reprodukcji, jak emergencji [41, 43-45]. Historia zna przecież przypadki, gdy aktorzy, bądź to przez tworzenie prawa, bądź sposoby rządzenia, wpływali na przyszłe losy ludzi.

Pedagodzy-praktycy muszą uwzględniać warunki materialne i społeczno-kulturowe, w jakich działają, ale też celowym działaniem przyczyniają się do ich zmiany na korzystne. Teoria musi dostarczać im wiedzy na ten temat, a zwłaszcza na temat sposobów skutecznego działania wychowawczego.

2) *Struktury nie można konceptualizować jako domeny przymusu, wywieranego na działanie podmiotowe, ale winna ona być pojmowana jako czynnik tworzący możliwość takiego działania.* Działanie pedagogiczne zależy od szerszych struktur społecznych, ale nie determinują one ostatecznie struktury działania. Może ono być badane właśnie w terminach *strukturacji*. Socjologom chodzi „o poszukiwanie wyjaśnienia, jak dochodzi do tego, iż struktura jest konstytuowana przez działanie oraz odwrotnie- jak działanie jest tworzone pod wpływem struktury” [11, 226]. Pedagodzy środowiskowi będą chcieli odpowiedzieć na pytanie, jakie są skuteczne sposoby konstruowania struktury *działania wychowawczego w środowisku?* Jak struktura społeczna determinuje działanie pedagogiczne?

3) *Procesy strukturyzacji wiążą się z wzajemnymi relacjami między znaczeniami, normami i władzą. Terminy te pozostają w logicznym związku zarówno z pojęciem działania intencjonalnego, jak i struktury...* Procesy socjalizacji pierwotnej i wtórnej nie tylko przebiegają w naturalnych i instytucjonalnych środowiskach, co należy brać pod uwagę w procesie tworzenia struktury działania pedagogicznego, ale także w świecie symboli. Te środowiska coś znaczą, stanowią określony porządek poznawczy i moralny, sprawują kontrolę nad konstruowaniem działania pedagogicznego oraz rozciągają nad nim władzę. Konstruując wiedzę o działaniu pedagogicznym, teoretyk musi brać pod uwagę zależność struktury działania pedagogicznego od szerszej struktury społecznej, od *znaczeń, norm, władzy*, jakie nadają im i jaką mają lokalne społeczności.

C. 1) *Socjolog- obserwator nie jest w stanie uczynić życia społecznego <zjawiskiem> dostępnym obserwacji, o ile nie wprowadzi swojej wiedzy o nim w charakterze zasobu, poprzez który dopiero jest ono konstytuowane jako <temat badań>.* Czy należy przez to stwierdzenie rozumieć, że ów zasób wiedzy pozwala sformułować hipotezę weryfikowaną w toku badań naukowych i zawężającą pole analiz? Jeśliby tak interpretować tę zasadę, to badanie zjawisk społecznych nie różniłoby się od procedury stosowanej przez przedstawicieli nauk przyrodniczych. Badanie zjawisk społecznych, zdaje się mówić Giddens, ma odmienny charakter przede wszystkim ze względu na złożoność i dynamikę życia społecznego, a także uwikłanie samego badacza w procesy i zjawiska społeczne. Wiedza, którą posługuje się badacz i którą bada jest podzielana w postaci chociażby wspólnych pojęć i „wyraża się w schematach interpretacyjnych, którymi posługują się badani i socjolog.” W innym miejscu Autor pisze, że takie terminy, jak ‘intencja’, ‘powód’, ‘motyw’ „wnoszą sporo zamieszania, gdyż zakładają one terminologiczne ‘rozcięcie’ ciągłości działania” [11, 221]. „<Wiedza podzielana> nie stanowi bowiem ciągu zagadnień, które można skorygować. Mając postać „schematów interpretacyjnych” badani i socjolog muszą definiować owe schematy interpretacyjne, „aby <nadać sens> działaniom społecznym...” [11, 227]. A w innym miejscu pisze: „Wytwarzanie interakcji jako tego, co ‘znaczące’ można analizować w terminach zależności od ‘wiedzy podzielanej’, którą uczestnicy wprowadzają w formie schematów interpretacyjnych, aby nadawać sens temu, co mówią, bądź robią. Obserwator nie może wpływać na wiedzę podzielaną, ale jest zmuszony posługiwać się nią podczas tworzenia opisów działań badanych dokładnie tak samo jak osoby, których opis dotyczy...” [11, 222].

Przed pedagogiem pojawia się perspektywa metodologiczna, która źródeł upatruje w symbolicznym interakcjonizmie i badaniach połączonych z działaniem, z poznawaniem ‘dnia codziennego’, z badawczymi strategiami- wykorzystaniem ilościowych lub jakościowych metod. Czy pedagog wnosząc także swój ‘zasób wiedzy’ o rzeczywistości społecznej i posługując się schematami interpretacyjnymi ma je uzgadniać z badanymi, aby nadać właściwy sens działaniu pedagogicznemu?

2) *Zanurzenie się w formę życia jest koniecznym i jedynym środkiem, za pomocą którego obserwator jest w stanie stworzyć taki opis 'rozpoznawalnych' cech działań.* Jak się wydaje, wyłania się tu postulat socjologii rozumiejącej, aby społeczne środowisko wychowawcze poznawać przez obserwację uczestniczącą, ponieważ rzeczywistość społeczna ujawnia się przez postawy, poglądy, uczucia, wiedzę, zachowania i działania innych osób, zauważalna jest w stycznościach i interakcjach społecznych i nie można jej poznawać tak, jak poznaje się rzeczywistość przyrodniczą. Wymaga to poznania kontekstu, posiadania wiedzy o badanym otoczeniu i środowisku, ale także *umiejętności* (podkr. A.G.) uczestniczenia w nim jako całokształcie praktyk. Badacz tworzy opisy, które następnie musi korygować w procesie dyskursu naukowego.

D.1) *Do pojęć socjologicznych stosuje się zatem podwójna hermeneutyka:*

a) „Każdy schemat teoretyczny, czy to w naukach przyrodniczych czy społecznych, sam w sobie jest w pewnym sensie formą życia; sposobem działań praktycznych skutkujących tworzeniem specyficznego typu opisów jest opanowanie pojęć właściwych danej formie.”

b) „Jednakże socjologia ma do czynienia ze światem już ukonstytuowanym w ramach znaczenia przez samych aktorów społecznych i zreinterpretuje ten świat w obrębie własnych schematów teoretycznych, mediując między językami potocznymi i technicznym” [11, 227].

Tę sytuację określa Giddens mianem „podwójnej hermeneutyki”, a oznacza ona, jak się zdaje to, że pedagog społeczny bada rzeczywistość, w której sam funkcjonuje i przetwarza kreując własny subiektywny świat. Z perspektywy teorii subiektywnego świata- własnego, ale i badanych osób- wchodzi z zasobem wiedzy w proces badawczy. Opis badanej rzeczywistości wychowawczej musi być zatem mediowany, uzupełniany, ponieważ rzeczywistość społeczna ciągle jest wytwarzana w procesie interakcji, a jednocześnie objaśniany i prezentowany w postaci 'technicznego' języka, zgodnego z ramami znaczeniowymi metajęzyka tej dyscypliny naukowej.

Tożsamość pedagogice społecznej nadają może nie tyle pojęcia, wspólne naukom społecznym, ile cele: (1) gromadzenie wiedzy w wyniku badań empirycznych; (2) praktyczne wykorzystanie wiedzy do modyfikacji środowisk wychowawczych, a więc (3) odnoszącej się do skutecznych sposobów działania (cel prakseologiczny). Projektowanie działania wymaga wiedzy o (a) elementach *otoczenia* wychowanka w kontekście jego potrzeb rozwojowych, (b) o czynnikach tworzących właściwe *środowisko wychowujące* oraz (c) o strukturze *środowiska subiektywnego* (niewidzialny świat wychowanka) i czynnikach je ubogacających. W tym sensie, jak się zdaje, Radlińska mówiła o potrzebie badania procesu *wzrostu, wrastania, wprowadzania*, jako pewnych etapach działania pedagogicznego za pośrednictwem środowiska.

Literatura

1. Ablewicz K. Pedagog kultury jako badacz i uczestnik rzeczywistości kulturowej // Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego / H.Kwiatkowska, Z.Kwieciński (red.). – Toruń, 1996.
2. Ablewicz Krystyna. Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice. – Kraków, 1994.
3. Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego, UW, Wydz. Pedagogiczny. – Warszawa, 1988.
4. Bell P.A. Psychologia środowiskowa / Bell P.A., Greene Th., Fisher J.D., Baum A. – Gdańsk, 2004.
5. Berger P.L., Luckmann T. Społeczne tworzenie rzeczywistości / Berger P.L., Luckmann T. – Warszawa, 1983.
6. Cackowski Z. Poznanie. Antologia tekstów filozoficznych / Cackowski Z., Hetmański M. (red.). – Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków, 1992.
7. Castells M. Społeczeństwo sieci. – Warszawa, 2008.
8. Cichosz M. Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945-2005. – Toruń, 2006.
9. Ciczkowski W. Modele badawcze w pedagogice. – Olsztyn, 2000.
10. Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych / E.Dubas, H.M.Griese. – Toruń, 1998.
11. Giddens A. Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych. – Kraków, 1997.
12. Hałas E. Znaczenia i wartości społeczne. O socjologii Floriana Znanieckiego. Lublin: KUL, 1991.
13. Hejnicka-Bezwińska T. W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna pedagogiki polskiej (geneza i stan). – Bydgoszcz, 1989.
14. Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały / D.Urbaniak-Zajac, J.Piekarski. – Łódź, 2001.
15. Kamiński S. Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk. – rozdz.III i IV. – Lublin, 1992.
16. Kanotowicz E. Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia. – Olsztyn, 2005.
17. Kawecki I. Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych. – Łódź, 1994.
18. Kawula S. Wychowanie może być „filtrem” pomiędzy konsonansem a dysonansem społecznym // Pedagogika Społeczna. – 2004. – № 2-4.
19. Komorowska H. Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych // Edukacja. – № 3. – 1989.
20. Krasnodębski Z. Rozumienie ludzkiego zachowania. – Warszawa, 1986.
21. Ku pedagogii pogranicza / Z.Kwieciński, L.Witkowski. – Toruń, 1990.
22. Marynowicz-Hetka E. Pedagogika społeczna. – Warszawa: Naukowe PWN, 2006.

23. Miles M.B., Hubermann A.M. Analiza danych jakościowych. – Białystok, 2000.
24. Muszyński H. Środowisko jako przedmiot analiz w pedagogice społecznej // Współpraca i partnerstwo w środowisku lokalnym / A.W.Maszke, Cz.Lewicki. – Rzeszów, 2005.
25. Nowak M. Podstawy pedagogiki otwartej. – Lublin, 2001.
26. Orientacje w metodach badań pedagogicznych / S.Palka. – Kraków, 1998.
27. Ossowski S. O osobliwościach nauk społecznych. – Warszawa, 1962.
28. Pedagogika ogólna. Tradycja-teraźniejszość-nowe wyzwania / T.Hejnicka-Bezwińska. – Bydgoszcz, 1995.
29. Pedagogika społeczna / T.Pilch, I.Lepalczyk. – Warszawa, 1993.
30. Pedagogika społeczna. – Warszawa, 2006.
31. Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań / A.Przećławska. – Warszawa: Żak, 1996.
32. Podemski K. Analiza wiedzy społecznej kreowanej przez środki masowego przekazu. Przypadek tygodników polskich w 1991 roku // Poza granicami..op.cit.
33. Podstawy współczesnej pedagogiki. – Łódź: Salezjańskie, 1981.
34. Poza granicami socjologii ankietowej / A.Sułek, K.Nowak, A.Wyka. – Warszawa, 1989.
35. Poznanie. Antologia tekstów filozoficznych / Cackowski Z., Hetmański M. – Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków, 1992.
36. Reykowski J. Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość. – Warszawa, 1986.
37. Sawicki M. Hermeneutyka pedagogiczna. – Warszawa: Naukowe Semper, 1996.
38. Skulicz D. Badanie w działaniu // Orientacje w metodologii badań pedagogicznych, op.cit.
39. Sroczyński W. Pedagogika środowiskowa // Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej. – Warszawa, 2006.
40. Sroczyński W. Wychowanie czy praca pedagogiczna w środowisku // Ibidem, Kategoria środowiska w pedagogice społecznej. Szkice z pedagogiki społecznej. – Warszawa: Agencja „ARTE”, 2007.
41. Sztompka P. Stawanie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą // Zmiana społeczna. Teoria i doświadczenia polskie / J.Kurczewska. – Warszawa: IFiS PAN, 1999.
42. Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne / Z.Krasnodębski, K.Nellen. – Warszawa, 1993.
43. Wroczyński R. Pedagogika społeczna. – Warszawa, 1976.
44. Wyka A. Ku nowym wzorcom badań społecznych w Polsce // Kultura i Społeczeństwo. – № 1. – 1990.