

Wprowadzenie

Wydaje się nam, że *Wprowadzenie* jest najtrudniejszym przedsięwzięciem wśród poszczególnych elementów składających się na strukturę niniejszego opracowania. Ta obawa wynika z faktu, że Czytelnik spotyka się w trakcie lektury z selektywnie zaprezentowanym obliczem naszej często jednostkowej percepcji czasu teraźniejszego. Dotyczy ona z konieczności fragmentarycznej oceny gruntownej i żywiołowej modyfikacji współczesności – zarówno w przybliżanych Czytelnikowi teoriach nauk społecznych, jak i w praktyce codzienności. Wielość kwestii, jakże ważkich, będących przedmiotem podejmowanych analiz czy też zaledwie polemik, wymusza skłonność często sprowadzającą się do idiograficznego ujmowania wybranych problemów, które ulegają nie tyle rozstrzygającej redukcji, co systematyzacji (zwłaszcza w Części I), pozwalającej na uporządkowanie wiedzy i stawianie hipotez.

Podajemy w książce wiele problemów, które są/były przedmiotem dociekań innych dyscyplin nauk społecznych (filozofii wychowania, socjologii, politologii czy wreszcie psychologii). Klasyfikowanie tematyki poszczególnych, wybranych zagadnień nie ma większego – naszym zdaniem – znaczenia dla poziomu naukowego czy też rozwoju danej dyscypliny. Odstępstwo od niego ma jednak swoje konsekwencje. W literaturze przedmiotu bywa wyrazem mniej lub bardziej propagowanego zacierania granic – jak ze wszech miar słusznie twierdzi Jan Włodarek – między różnymi naukami o wychowaniu, aby pod szyldem np. socjologii wychowania uprawiać badania i publikować teksty, które w bardzo istotnym stopniu odnoszą się do samej socjologii (Włodarek 1992, s. 26–27).

„Wychowanie” albo szerzej „edukacja” zawsze stanowiły główny przedmiot zainteresowania pedagogiki jako samodzielnej dyscypliny. Nie sposób pominąć znaczącego faktu, że na przestrzeni ostatnich trzech dekad staliśmy się niezależnymi i wiarygodnymi ekspertami w zakresie podejmowanej problematyki socjalizacyjno-wychowawczej (por. np. Modrzewski 2007; Śliwerski 2011). Współczesna polska pedagogika wykazuje żywe związki z odnowioną filozofią wychowania, socjologią transformacji, antropologią kulturową czy psychologią społeczną. Dlatego

też nie mamy wątpliwości co do inspiracji socjologii (i innych nauk społecznych) w prowadzonych przez współczesną pedagogikę badaniach i teoretycznych generalizacjach – co nader odczuwalne i widoczne jest w całej naszej książce, nie tylko w przytoczonej obszernej bibliografii z zakresu nauk społecznych i jej egzemplifikacjach. Równocześnie w trybie „nie wprost” polemizujemy z sędziwą, bo sprzed lat, opinią Profesora Stanisława Kowalskiego – ucznia wybitnego socjologa Floriana Znanieckiego. W okresie chaosu i konfrontacji wokół tradycyjnych relacji socjologii z pedagogiką napisał on m.in.:

Zbliżanie się we współpracy pedagogów społecznych z socjologami wychowania nie okazało się, podobne jak w innych krajach, w tym względzie korzystne. Pedagogom łatwiej jest korzystać z wypracowanych już metod socjologicznych niż rozwijać twórczo prakseologiczną metodologię własnej dyscypliny. Łatwo więc im schodzić na pozycje socjologii, nie zawsze zresztą uprawianej przez nich na właściwym jej teoretycznym poziomie. W konsekwencji tego zaciera się różnica między pedagogiką społeczną i socjologią wychowania, oczywiście na niekorzyść dla każdej z nich. Zaznacza się to również w treści programów studiów w zakresie pedagogiki społecznej i socjologii wychowania oraz jej realizacji; dotyczy to tych kierunków studiów pedagogiki, na których obie dyscypliny należą do przedmiotów nauczania, tym bardziej, że zajęcia z socjologii wychowania prowadzi przeważnie pedagogzy społeczni (Kowalski 1969, s. 177; por. Włodarek 1992, s. 27).

My raczej powracamy myślami do znakomitego, również sędziwego, artykułu Stefana Amsterdamskiego pod tytułem *Nauka jako przedmiot humanistycznej refleksji* z 1971 roku, w którym autor zwrócił uwagę na konieczność prawidłowego ujęcia statusu poznawczego poszczególnych subdyscyplin nauk społecznych. Wymaga to zwrócenia uwagi na sposób określania przedmiotów ich badań. Innymi słowy, chodzi w zasadzie o analityczne wyodrębnienie pewnej klasy zjawisk immanentnie stanowiących przedmiot penetracji badawczych innych, blisko z daną subdyscypliną związanych nauk społecznych, a przede wszystkim socjologii, psychologii i pedagogiki. Oznacza to, że na przykład zajmowanie się typowymi problemami we współczesnej pedagogice, wiążącymi się bezpośrednio z badaniem określonych relacji wychowawczych przebiegających w pewnych sytuacjach społecznych, wymaga zrozumienia większości podstawowych kategorii socjologicznych bądź psychologicznych. Znajduje to odzwierciedlenie w sposobie formułowania pytań badawczych, a także w powszechnie stosowanych procedurach klasyfikacyjnych, wykorzystywanych do systematyzowania rezultatów poznawczych. Nietrudno zauważyć – podążając tropem myślenia Amsterdamskiego – że w ramach poszczególnych dyscyplin badających naukę, na przykład historii, pedagogiki, socjologii, psychologii czy politologii, ten sam cel jest jednak rozumiany odmiennie.

Każda z wyszczególnionych dyscyplin wyodrębniła pewien odmienny aspekt badanego zjawiska, dążąc konsekwentnie do jego zrozumienia. Taki, dość wąski obraz specjalizacji nauki jest normalnym i nieuchronnym faktem w procesie rozwoju wiedzy i zarazem powoduje nieuniknione różnice czy kontrowersje. Często całokształt badań i analiz nad określonymi zjawiskami przypisany zostaje tylko jednej dyscyplinie, a przecież linie graniczne pomiędzy poszczególnymi naukami

badającymi ten sam obiekt mają z reguły charakter umowny. Kształtuje się wizja przybierająca w konsekwencji postać ostrej reguły klasyfikacyjnej i selekcyjnej, zazwyczaj w wyniku stanu rozwoju danej nauki i określonych metod badawczych dla niej reprezentatywnych. Bez jakiegokolwiek umownej konwencji badacze przyzwyczaili się do nieprzekraczania tradycyjnie ustalonych granic eksploracji określonego wycinka rzeczywistości społecznej. Często nie podejmuje się problemów, które w obiegowym przekonaniu są immanentnie związane z inną, określoną dziedziną naukową (Amsterdamski 1971, s. 27–28).

Chyba źle się stało, iż ukształtowały się (zwłaszcza w rodzimych naukach społecznych) tak ostre granice między poszczególnymi dyscyplinami. Zbyt wąskie rozumienie nauki zubaża przecież naszą sferę działania i poznania. Lansujemy pogląd, że celem nauki jest rozwiązywanie problemów praktycznych i społecznie użytecznych na podstawie uzasadnionych twierdzeń o otaczającej nas rzeczywistości. Uważamy, że prowadzone badania – reprezentantów kilku dyscyplin – są dobrem znaczącym i ważnym dla całego społeczeństwa. Traktujemy podjęte przez nas zadanie badawcze jako próbę wypełnienia pewnej luki w dostępnej wiedzy, przeznaczonej przede wszystkim dla młodych adeptów nauk społecznych, a nade wszystko pedagogiki, oraz jako próbę uchwycenia specyfiki realizowanych zamierzeń i oczekiwań w warunkach przebiegającej zmiany. Różnice w stosunku do wartości uprawianej nauki, np. przez pedagogów i socjologów, będą miały związek z interpretacją własnej roli w z góry wyznaczonej i zarazem koniecznej współpracy. Uważamy, że ludzie nauki nie dzielą jakiegokolwiek granice, poza jedną, niestety, a jest nią brak większego zainteresowania wartościami i rezultatami badań cenionymi z osobna przez partnerów tworzących wspólne dobra poznawcze (Kowalewska 1981, s. 7). Sądzimy, że niektóre fragmenty książki dostarczą informacji o zbieżnościach i różnicach w postrzeganiu i ocenie zmieniającej się rzeczywistości przez przedstawicieli różnych dyscyplin (a nierzadko i tej samej dyscypliny).

Jest to zarazem podjęcie nienowej już, ale niezmiennie aktualnej tematyki, a mianowicie społecznej roli wiedzy – chodzi m.in. o to, by w dobie nowoczesności nie objawiała się ona destrukcją **kreatywnych** możliwości intelektualnych w naszym społeczeństwie. To zarazem nadzieja na ponowną restytucję pluralizmu aksjologicznego w zakresie wartości instytucjonalizujących **społeczeństwo obywatelskie**. To równocześnie powrót do uznanej w cywilizowanym świecie koncepcji – prawie sprzed wieku – roli **człowieka jako twórcy wiedzy i kręgu społecznego**, który tej wiedzy potrzebuje (Znaniński 1925, s. 1–78; Znaniński 1937). Przywołanie klasyka socjologii wydaje się nam zasadne w pojawiającej się sytuacji bieżącego reglamentowania przez polityczne czynniki sprawcze wielu innowacyjnych i zdroworozsądkowych działań. W publicznej recepcji zwraca przy tym również uwagę „kruchość” naszych demokratycznych struktur społecznych, które często same, niejako **na oślep**, bez naukowych analiz określają swoją przyszłość, zarysowują **tragiczną**, a *de facto* **traumatyczną** wizję możliwości samouni-cestwienia (Stehr 2001, s. 44–45). Przedstawiając Czytelnikom wybrane problemy, których często brak w opracowaniach wielu subdyscyplin naszej dyscypliny, nie

byliśmy oczywiście w stanie nawiązać do wszystkich nurtujących naszych reprezentantów problemów.

Skupiliśmy się zatem na refleksji teoretycznej (Część I) – widząc konieczność przyswojenia wiedzy o teoriach zmiany przez **kreatorów** i **opiniodawców** działań modernizacyjnych i innowacyjnych – a także na diagnozie i realiach praktyki społecznej (Część II). Taka wiedza jest niezbędna do podejmowania działań kompensacyjnych i otoczenia opieką (ze strony instytucji rządowych i pozarządowych) ludzi znajdujących się w sferze szeroko rozumianego **ubóstwa społecznego, potrzebujących, zmarginalizowanych, upośledzonych** czy wręcz **wykluczonych**. Zakładamy także, przyjmując punkt widzenia Profesora Piotra Sztompki, że należy pilnie kształtować wyobraźnię adepta – humanisty – studiów wyższych, nie tylko pedagogiki, ale całej rodziny nauk społecznych, w zakresie metodologicznych reguł poznania. Powinien on posiadać umiejętność posługiwania się określonym, *stricte* naukowym językiem charakterystycznym dla tej grupy badaczy. Idzie o myślenie, tudzież generalizacje naukowe przebiegające – w przeciwieństwie do licznych mało zwartych, a nawet alogicznych wypowiedzi współczesnych polityków – na szczyblu pewnej abstrakcji, bez nadmiernych uproszczeń, emocjonalnych, stereotypowych porównań czy też modnej **eseistyczno-dziennikarskiej** konwencji interpretacyjnej (por. Sztompka 2002a, s. 39).

Praca niniejsza jest propozycją **scalania** – tak w sferze teorii/nauki, jak i praktyki publicznej – w zakresie współpracy, homeostazy profilaktyki i kompensacji. Chcemy też pokazać powszechnie odnotowywaną odmienność prowadzonych analiz, a także idei, która zamiast do koherencji może prowadzić do konfrontacji przy przekroczeniu nieznanym nam jeszcze dzisiaj granic następstw wprowadzonych zmian i innowacji. Zaproponowane przez nas narracje mogą służyć jako przykład próby, oby pomyślniej, naukowego i praktycznego zintegrowania doświadczenia różnych grup ekspertów. Sam tytuł niniejszego tomu jest oczywiście propozycją pewnego symbolicznego uproszczenia. Zawarty w nim został również emocjonalny wyraz naszej tęsknoty za wspólnym mianownikiem kilku dyscyplin nauk społecznych, które z jednej strony są (staną się) niezwykle profesjonalne, wyjątkowo użyteczne, blisko ze sobą współpracujące, a z drugiej ich suwerenność poznawcza nie jest (i nie będzie) przez nikogo kwestionowana. **Alternatywa scalenia** powinna jawić się także Czytelnikom jako nieśmiała i może naiwne nawiązanie humanistów (pewien konstrukt społeczny) do ideału nauk eksperymentalnych.

Radykalna ewolucja/zmiana społeczna uwidacznia dylematy metodologiczno-planistyczne w zakresie racjonalnego objaśniania otaczającej jednostkę rzeczywistości, a zarazem podejmowania prób jej racjonalizacji. To ważny powód, dla którego dotychczasowe procedury badawcze muszą wyjść poza, wielu zadowalającą, a *de facto* wątlą, debatę publiczną. Chodzi o pewną krytykę obecnego stanu rzeczy. Niebezpieczeństwo, które nam zagraża, prowokuje do zainteresowania rzeczników współczesnej pedagogiki rzetelną prezentacją (próbą) wyjaśnienia różnic między tzw. dyscyplinami przyrodniczymi (biologią, fizyką czy chemią) a współczesnym wizerunkiem metodologicznym nauk społecznych. Oczywiście w przeszłości podejmowano te ważne kwestie na kanwie wieloletniego sporu

naturalizm–antynaturalizm. To właśnie na tej płaszczyźnie podnoszona jest kwestia nieefektywności poznawczej i małej sprawności socjotechniczno-inżynierskiej nauk społecznych. Wielu autorów – jak twierdzą Łukasz Afeltowicz i Krzysztof Pietrowicz – przeciwstawiało przyrodoznawstwo naukom społecznym. Pojawiały się również autorytatywnie proklamowane stwierdzenia, że te drugie zamiast wiedzy wiarygodnej i pewnej tworzą głównie kontrowersje, a ich przewidywania i przedkładane aplikacje z reguły są zawodne (Afeltowicz, Pietrowicz 2008, s. 18; Fuchs 1993, s. 23–44). Wszyscy przecież dążymy do tego, aby współczesne oblicze nauki wiązało się immanentnie z pragmatyzmem, prawdą i racjonalnością człowieka.

*

Niniejsza praca stanowi interdyscyplinarny przyczynek do studiów z zakresu szeroko rozumianej **zmiany społecznej**. Prezentujemy przy tym pogląd, że zachodzących intensywnie przeobrażeń w zbiorowości społecznej nie może odzwierciedlić tylko jedna, nawet najbardziej rozwinięta dyscyplina naukowa. Wiarygodność uogólnień może przynieść wyłącznie współpraca wszystkich dyscyplin nauk społecznych, licznie przez nie prowadzone eksplikacje, a nie skrótowo przedstawione i uproszczone osądy, często naznaczone niefortunną stygmatyzacją. Przemiany te są procesem ciągłym i będą wymagać wnikliwej, systematycznej i stałej obserwacji oraz prób dokonywania uogólnień o charakterze czasowo-przestrzennym, przy skrupulatnym podziale kompetencji między wieloma grupami badaczy.

Zmiana społeczna zakłada określony schemat, przejście od jednego stanu (np. systemu) do drugiego, innego. Może być ona traktowana jako różnica między stanem danego systemu społecznego w danym momencie czasowym a stanem tego samego systemu w innym wymiarze (momencie). Położenie wcześniejsze i stan późniejszy różnić się mogą pod wieloma względami, zaobserwowanymi nie tylko przez badacza (Sztompka 2002b, s. 437–438). Termin „zmiana społeczna” i jego definicje pojawiają się w wielu pracach teoretycznych i empirycznych we współczesnych naukach społecznych. Sama wykładnia pojęcia przywołuje z reguły wizję charakterystycznego postrzegania zespołu nieuchronnych i niewymiernych procesów, dzięki którym społeczeństwo przechodzi na kolejny szczebel własnego rozwoju. Istniejące i obowiązujące formy życia społecznego z wolna lub gwałtownie dezaktualizują się, a pojawiają się nowe, „lepiej” odpowiadające zmieniającym się warunkom, potrzebom i oczekiwaniom. Takie pojęcia, jak: „innowacja”, „rozwój” czy „postęp” implikują pewne zmiany, które pociągają za sobą bardziej lub mniej gwałtowne przekształcenia istniejącej struktury społecznej. Określają one także kierunki i trendy przemian. Aby uwolnić pojęcie „zmiana społeczna” od wszelkich subiektywnych czy też ideologicznych interpretacji, w literaturze przedmiotu nierzadko definiuje się je w sposób szeroki, lecz wówczas definicje te z reguły zatracają wartość heurystyczną. Zmiana społeczna jest definiowana zarówno jako przeobrażenia przypadkowe i drobne, pozornie nieistotne, zachodzące w postawach jednostki, mniej ważne dla egzystencji grupy w wielu sferach jej życia zbiorowego (np. moda, styl życia, gwara językowa), jak również jako zmiany

trwale, te szczególnie istotne, radykalnie przekształcające dotychczasowe funkcje jednostek i grup społecznych w danej strukturze (np. zmiana systemu politycznego czy ekonomicznego). Dlatego wielu teoretyków umownie wprowadza podział na zmiany „zwyczajne” oraz zmiany „strukturalne”. Te ostatnie określane bywają też jako zmiany przebiegające „w ramach systemu” (*change within the system*) i zmiany zasadnicze „systemu jako takiego” (*change of the system*). Wydzielenie wśród sygnalizowanych procesów zmian strukturalnych i zmian zwyczajnych, pozastrukturalnych, zachodzących w obrębie danej społeczności jest zabiegiem raczej sztucznym, ponieważ oba rodzaje zmian traktuje się na ogół w oderwaniu od siebie. Nie pokazuje się z reguły, w jaki sposób zmiany niestrukturalne mogą przekształcić się w zmiany strukturalne, oraz jak te ostatnie mogą rzutować na pojawienie się i przebieg zmian typu niestrukturalnego (Białyszewski 1970, s. 64–65).

W literaturze przedmiotu występuje także termin bliskoznaczny „transformacja”, który omawiamy w I i II Części tomu przy okazji prezentowania analiz związanych z asynchronizacją rozwoju społeczno-gospodarczego, z nierównościami społecznymi i występującym zjawiskiem pauperyzacji.

Pracę, którą przedkładamy Czytelnikom, napisaliśmy¹ z myślą o psychospołecznym wymiarze trudnej adaptacji do warunków ekonomiczno-kulturowych współczesnego polskiego społeczeństwa, innych społeczeństw państw postkomunistycznych w Europie Środkowej i Wschodniej, a także zróżnicowanych zbiorowości w świecie globalnym. Książka składa się z dwóch części. Część I, o charakterze teoretyczno-systematyzującym, zatytułowana: *Sekularyzacja tradycyjnej myśli społecznej dotyczącej pojęcia zmiany (z teorii nauk bliskich pedagogice)*, składa się z pięciu rozdziałów. Każdy z nich stanowi swoiste wademekum wiedzy z zakresu nauk społecznych przydatnej reprezentantowi współczesnej pedagogiki. W Części II, noszącej tytuł *Zindywidualizowane percepcje niektórych oblicz współczesności z perspektywy pedagogiki*, w sześciu rozdziałach zaprezentowaliśmy kilka szkiców/esejów przedstawiających metody badań i niektóre techniki analiz związane z systematyczną refleksją nad terażniejszością.

Oczywiście koncepcji książki można postawić co najmniej dwa zarzuty. Pierwszy to brak pełnej spójności, spowodowany bardzo szerokim zakresem tematyki, wskutek czego widoczna jest jej fragmentaryzacja. Drugi potencjalny zarzut dotyczyć może samego charakteru opracowania. Jest on bowiem bliższy narracji **podręcznikowo-informacyjnej**, czy też – w Części II – **refleksyjno-eseistycznej**, bardziej przydatnej w praktyce społecznej, aniżeli w pracy analizującej w sposób krytyczny stan czy dorobek piśmienniczy, zasygnalizowanej już w tytule książki, jakże obszernej, problematyki. Na usprawiedliwienie możemy powiedzieć,

¹ Część analiz była już uprzednio przedstawiona, przede wszystkim w trakcie konferencji naukowych w Polsce, a także podczas sympozjów i seminariów organizowanych poza granicami kraju. Niektóre z nich w odmiennej wersji przygotowanej do druku zostały opublikowane w krajowych oficynach niskonakładowych. Życzliwe ustosunkowanie się słuchaczy i skromnej grupy Czytelników jednoznacznie sugeruje, iż ów trend analiz wart jest dalszego rozwoju i kontynuacji. Z pełnym przekonaniem wracamy do nich jako do kwestii nieprzemijających i wciąż aktualnych.

iż celem opracowania była próba przedstawienia istniejącej rekompozycji, występującej swoistej mozaiki naukowej w dobie niepokojącej współczesności, na tle nie tylko naszych, ale i powszechnie manifestowanych oznak niepokoju czy wręcz protestu. Przez **niepokój** rozumiemy stan niepewności, a nawet często pojawiającej się **traumy**, której rezultatem psychologicznym są m.in. depresje, lęki, wątpliwości dotyczące samego sensu ludzkiej egzystencji, indywidualnego **etosu** postępowania (w sytuacji monopolu określonych grup decydentów na arbitralne rozstrzygnięcia w obrębie dychotomicznej skali: prawda-falsz), hierarchii wartości w sytuacji występowania rozbieżności ocen czy konfliktów bądź też zwalczających się orientacji ideowych w danym społeczeństwie (Tobera 2000, s. 5).

Pragnęlibyśmy złożyć wyrazy szczególnego podziękowania Recenzentowi książki, Panu Profesorowi dr. hab. Jerzemu Modrzewskiemu (UAM), niedoścignionemu reprezentantowi Poznańskiej Szkoły Naukowej Pedagogiki Społecznej i Socjologii Wychowania, za życzliwe uwagi tudzież sugestie wzbogacające tekst. Jesteśmy wdzięczni za niestrudzoną pomoc Pani Magister Iwonie Jarosz, która zgodziła się na przyjęcie odpowiedzialności za techniczną stronę przygotowania pierwszej wersji komputeropisu dla wydawnictwa.

Żywimy nadzieję, że prezentowany tom będzie pożyteczną, uzupełniającą, a zarazem inspirującą lekturą nie tylko dla specjalistów z nauk społecznych, ale także dla tych wszystkich, którzy starają się demokratycznie przekształcić istniejącą rzeczywistość polityczno-kulturową i społeczno-edukacyjną w naszym kraju oraz dostosować ją do wymogów czasu teraźniejszego i nieuchronnej przyszłości ewoluującego społeczeństwa obywatelskiego.

*Krystyna Marzec-Holka
Andrzej Radziewicz-Winnicki
Anna Wilkomirska*