

Paweł Prüfer*

EDUKACJA I WYCHOWANIE W WYOBRAŹNI SOCJOLOGICZNEJ

Wprowadzenie

Odkrywanie nowej tożsamości pedagogiki dokonuje się z pewnością poprzez próby metateoretycznych i wielopłaszczyznowych analiz, w których znaczącą rolę odgrywa namysł o charakterze metodologicznym. Oprócz systematycznie prowadzonych badań empirycznych i szczegółowych, których nie brakuje za względu na ciągle nowe uwarunkowania kontekstualne, będące wynikiem przemian społeczno-kulturowych, pojawiają się także pewne intuicje, próby oraz diagnozy, będące wyrazem troski o coraz lepszą efektywność oddziaływania wychowawczego i socjalizacyjnego. Fakt ten oddziałuje także na potrzebę oraz faktyczną odpowiedź na nią, opracowań o charakterze teoretycznym, lokujących się w obrębie i na obrzeżach dyscypliny, jaką jest pedagogika. Słusznie zauważa Heinz-Herman Krüger, że w obrębie nauki pedagogicznej występują różne nurty, spośród których żaden nie może sobie rościć pretensji do bycia dominującym (2005, s. 69). To chyba słuszna intuicja, aby uczynić przedmiotem pedagogicznych poszukiwań badawczych elementy ściśle z nią związane i do niej przynależące, tak jak wskazuje na to rozwój myśli pedagogicznej w ciągu wieków i dekad. Można zgodzić się przecież, że dyscyplina ta sięga swoimi korzeniami do starożytności, choć status dyscypliny zaczął kształtować się dopiero w okresie nowożytnym (Palka 2000, s. 96). Od początku także problematyka wychowania i edukacji była związana z socjologią (Woźniak 1998, s. 57).

Powyższe informacje zatem mogą istotnie inspirować do tego, by podejmować próby pójścia specyficzną, ale jednocześnie także wyznaczoną już wcześniej drogą, mianowicie taką, by oprócz analiz podstawowych elementów tej dyscypliny, będących czymś w postaci jej kanonu przedmiotowego i lokującego się ściśle w ramach jasno zakreślonej co do jej granic dyscypliny, podjąć próbę sięgania po narzędzia badawcze zaczerpnięte z innych nauk,

*Paweł Prüfer – doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii; zainteresowania badawcze: teoria socjologiczna, katolicka nauka społeczna, etyka społeczna, socjologia młodzieży, socjologia zbiorowości terytorialnych.

społecznych i humanistycznych szczególnie. W niniejszej syntezie skoncentrujemy się przede wszystkim na odniesieniu pedagogiki do socjologii, wskazując także, iż nie jest to rzecz podyktowana panującą dziś modą na potrzebę interdyscyplinarności, a bardziej sięganiem do historii, gdzie uwidacznia się istotnie wskazany wyżej związek, jak i otwartością w nowych poszukiwaniach badawczych. Stąd ma tu miejsce przyglądanie się zagadnieniom edukacji i wychowania – podstawowym elementom konstytuującym przedmiotowo pedagogikę jako dyscyplinę naukową – w poszerzonej perspektywie, dzięki zastosowaniu tzw. „wyobraźni socjologicznej”, na którą wskazywał socjolog Charles Wright Mills (2008). Staje się ona ważnym odniesieniem nie tylko w postaci jej dosłownego, a więc takiego znaczenia, jakie mu nadał sam autor, lecz również w próbie *wypełnienia* jej nową treścią, zarówno aktualną, ale wierną temu, co wykoncypował amerykański socjolog, jak i wykraczającą poza jego możliwe przewidywania co do interpretacji i krytyki tejże koncepcji. W tym właśnie aspekcie upatruje się uzasadnionej próby *poszerzenia* pojęcia „wyobraźnia socjologiczna” o płaszczyznę pedagogiczną. Rozważania lokowane są jednak w obrębie obszaru nachodzących na siebie obserwacji oraz możliwości interpretacyjnych z zakresu teorii socjologicznej (socjologii edukacji), jak i pedagogiki, ze wskazaniem na zaakcentowanie tej pierwszej.

Myśl socjologiczna w pedagogice czy pedagogika a socjologia?

Florian Znaniński uznał, iż wychowanie można traktować jako fakt społeczny. Wydaje się, że cenne będzie przytoczenie fragmentu, który nakreśla ten pogląd: „Jeżeli jako bezstronni obserwatorowie przystąpimy do zbadania faktów, objętych w pojęciu *wychowanie*, nie robiąc przy tym żadnych planów, nie stawiając żadnych ideałów pedagogicznych stwierdzimy z łatwością, że fakty te należą do dziedziny zjawisk społecznych w ścisłym znaczeniu tego terminu. [...] Wychowanie jako działalność społeczna należy więc do tej samej dziedziny zjawisk, co np. życie towarzyskie, współdziałanie i współzawodnictwo na terenie zawodowym, praca organizacyjna w stowarzyszeniach i związkach wszelkiego rodzaju, polityka państwowa, narodowa lub kościelna” (Znaniński 2001, s. 3). Jak więc widać, jest to uzasadnienie z zastosowaniem argumentacji pochodzącej z nauk społecznych, zwłaszcza z socjologii. Z pewnością dla wielu pedagogów taka perspektywa badawcza będzie wielce uproszczoną, lecz trudno zaprzeczyć zasadności ujęcia socjologicznego w kwestii wychowania, zwłaszcza jeśli przyjmie się za słuszne odniesienie do kontekstualnego charakteru tegoż pojęcia. Wymiar społeczny wychowania niejako wymusza na badaczach z zakresu pedagogiki, jak i na tych, którzy aktywnie realizują projekty wychowawcze – jeśli chcą skutecznie rozstrzygać współczesne pedagogiczne kwestie metodologiczne, a także

przyczyniać się do efektywności w codziennej praxis – taką otwartość. Dość częste (zbyt częste) zjawisko rozwartrych nożyc pomiędzy praktyką a teorią nie jest stanem, który mógłby satysfakcjonować każdego, kto rozumie potrzebę rozwoju i perspektywicznych odniesień (Nowak 2008, s. 46).

Metoda (socjologiczna) wydaje się właściwym instrumentem opisu i analizy także w odniesieniu do wychowania (edukacji). W samym pojęciu wychowania bądź edukacji należy zauważyć inne, bliskie i pochodne im elementy rzeczywistości społecznej, zwłaszcza te, które łączą się z procesami wychowawczymi co do ich instytucjonalizacji czy lokalizacji. Nawiązując do tezy, jaką wystosował socjolog Charles Wright Mills, poprzez zastosowanie tzw. „wyobraźni socjologicznej” analiza elementów życia społecznego wydaje się pełniejsza, żywotniejsza i sprzyjająca praktycznym (osobistym i społecznym) aplikacjom. Podejmując zatem taką perspektywę badawczą, można przyjrzeć się procesom edukacyjnym i wychowawczym na tle szerszego kontekstu społecznego, nie ignorując jednak możliwie rygorystycznej metodologii postępowania analityczno-badawczego. Jest to także argument przemawiający za tym, iż problem edukacji i wychowania wykracza poza wąski zakres dyscypliny autonomicznej (jaką jest np. pedagogika). Dzięki interdyscyplinarnej perspektywie (przynajmniej w odniesieniu do socjologii) znajduje także odpowiedzi na pytania-wymogi współczesności. Rodzi się oczywiście pytanie, na ile taka tendencja umożliwi jednak zachowanie wymogów gruntownego badania problemów szczegółowych. Pojawić się przecież może wątpliwość, czy wychylenie interdyscyplinarne nie rozmywa nie tylko granic samej dyscypliny, ale i wnikliwości w prowadzeniu analizy szczegółowych elementów badanego przedmiotu.

Realizowany – w sposób bardziej lub mniej udany – postulat o autonomiczności dyscyplin naukowych nie stoi zasadniczo na przeszkodzie w podejmowaniu dialogu i wzajemnym „uzupełnianiu się” w przypadku różnych dziedzin wiedzy. Dzieje się tak również w przypadku relacji pomiędzy pedagogiką a socjologią. Na podstawie dostępnych materiałów, które uwzględniają tę kwestię, można odnieść wrażenie, iż ich przeważająca część dotyczy minionego okresu, a dokładniej, jest zasadniczo dziełem myśli socjologicznej i pedagogicznej sprzed roku 1989, a więc zanim dokonały się przemiany ustrojowe w Polsce i w Europie Środkowo-Wschodniej. Fakt przeobrażeń w obrębie myśli pedagogicznej jest także widoczny nie tylko w Polsce, ale i na naszym kontynencie, co podkreśla wybitny polski znawca tematu, Bogusław Śliwowski (2006, s. VII). Czy więc jest to potwierdzenie, iż dyscyplina ta, mając długą historię i szeroki wachlarz tworzonych wciąż nowych paradygmatów metodologiczno-epistemologicznych w jej obrębie nie powinna nadal podlegać wartościowym przemianom? Skoro tak być powin-

no, to zrozumiałe wydaje się wnioskowanie niektórych autorów o potrzebie jej ciągłego uzasadniania i uwiarygodniania jako refleksji naukowej i jako siły generującej możliwe przemiany jednostkowe i społeczne. Maria Luisa De Natale swoje krótkie przemyślenia formułuje w postaci postulatów o potrzebie wspierania, a nawet obrony samej pedagogiki jako dyscypliny naukowej i pedagogów jako myślicieli i praktyków życia społecznego przed dość rozpowszechnioną ignorancją co do jej wagi (pedagogiki) i ich (pedagogów) roli społecznej (2010, s. 121-123).

Pochodzące z 1986 roku IV wydanie podręcznika z socjologii wychowania autorstwa Stanisława Kowalskiego w sposób zupełnie otwarty wyjaśnia: „Jeśli niełatwe było dorobienie się systemu marksistowskiej socjologii na miarę naszych aktualnych potrzeb, to jeszcze trudniej przygotować w pełni zadowalający podręcznik takiej socjologii wychowania” (1986, s. 5). Mimo że autor podręcznika skłania się jednak ku temu, by sięgnąć również po dorobek uczonych pochodzący z krajów uznawanych wtedy za ideologicznie niepoprawne, mianowicie krajów Europy Zachodniej, to wyraźnie także określa, iż tego rodzaju odniesienie może być stosowane jedynie w zawężonym zakresie albo nawet i marginalnie. Potwierdzenie znajdujemy w słowach: „Mamy wprawdzie do dyspozycji ogólną marksistowską teorię społeczeństwa, w tym również teorię wychowania; dysponujemy też poważnymi wynikami socjologicznych badań nad naszą współczesną rzeczywistością, dotyczącymi rozmaitych dziedzin wychowania na Zachodzie. Wszakże jest rzeczą oczywistą, że socjologia wychowania rozwinięta w warunkach kapitalizmu – a chodzi tu o osiągnięcia zarówno socjologii polskiej okresu międzywojennego, jak i współczesnych krajów kapitalistycznych – tylko w pewnych fragmentach i aspektach może być dla nas przydatna. [...] W całości wszakże zachodnie systemy socjologii wychowania, jako zbudowane na podstawie wyników analizy systemów wychowawczych powstałych w warunkach kapitalizmu i odpowiadających im procesów wychowania, nie mogą być w pełni przydatne do analizy analogicznych systemów i procesów występujących w krajach socjalistycznych, w innych więc z gruntu warunkach i stosunkach społecznych. Przede wszystkim wszakże są one w swej całości dla nas nieprzydatne z innych, ogólniejszych względów” (tamże, s. 5-6).

Na podstawie przytoczonych powyżej fragmentów można śmiało stwierdzić, że sprawa „rozbija się” zasadniczo o kwestię ideologiczności. Trudno więc przejść także do *łagodnie* i *systematycznie* realizowanej analizy w tym zakresie, bagatelizując ów wątek, wcale nie banalny i także niepozostawiający złudzeń w kwestii ukonkretyzowania się tegoż faktu w odniesieniu do pedagogiki. Jeśli więc podejmować kwestię stosunku obu dyscyplin do siebie nawzajem, należałoby mieć na uwadze historycznie uwarunkowaną *in-*

terdyscyplinarność ideologiczną. Jakkolwiek każdy rzetelny badacz (teoretyk zwłaszcza) powinien także uczciwie przywołać – nawet i w minimalnym i wybiórczym odniesieniu – choćby niektóre próby tejże międzydyscyplinarnej konfrontacji. Wydaje się, że jest to istotne także z racji przyjętych założeń, a mianowicie, ze względu na zajmowanie się problemem wychowania i edukacji jako podstawowymi przedmiotami badawczymi. Istotne jest to także z tego powodu, iż wychowanie i edukacja – choćby fragmentarycznie, ale niezaprzeczalnie – wiążą się ze wszystkim, co *cyrkuluje* wokół nich, co je naznacza, kształtuje, ukierunkowuje i w pewnym sensie także weryfikuje.

Stanisław Palka w opracowanym dla potrzeb *Encyklopedii Socjologii* hasło *Pedagogika*, w krótkim paragrafie zatytułowanym „Udział socjologii w rozwoju myśli pedagogicznej” wychodzi od nakreślenia pozytywnego stosunku obu dyscyplin względem siebie, stwierdzając: „[...] dla pedagogów ważnym źródłem poznania i inspiracji praktycznej stała się wiedza socjologiczna” (2000, s. 97). Sformułowanie odpowiada podstawowemu postulatuwi, jaki jest strukturalizowany w socjologii, mianowicie opisywaniu rzeczywistości społecznej taką, jaką ona jest naprawdę, bez określania jej zadań typu „tak powinno być”, „ku temu powinno się zmierzać”, „zdążać się powinno w stronę takiego rozumienia i takiej interpretacji”. Analogicznie więc stosowana jest kategoria opisu i rzetelnej uczciwości w stosunku do historii, do osiągnięć i działań, jakie faktycznie miały miejsce w minionym czasie. Wystarczy wskazać na okres Dwudziestolecia Międzywojennego, kiedy to pedagogika miała wyraźną orientację socjologizującą (Drynda 1986, s. 11-33). Stwierdzenie, iż element socjologiczny stał się ważnym odniesieniem dla pedagogów chroni samego autora, jak i przedstawicieli obu dyscyplin przed określeniem typu: *pedagodzy powinni koniecznie korzystać z wiedzy socjologicznej*. Jakkolwiek takie sformułowanie będzie ważne i poprawne z punktu widzenia pedagogiki, gdyż takim sposobem realizuje – w jakimś sensie – zadanie „powinności”, która nie dotyczy jedynie odniesienia do socjologii, ale całego zakresu treści, jakie formułuje, oraz do badań, jakie prowadzi. Sytuacja wyglądałaby inaczej, gdyby tę logikę odwrócić i zastosować podobną procedurę w stosunku socjologii do pedagogiki.

Próbując określić rodzaj relacji pomiędzy pedagogiką a socjologią, zdaniem Jana Szczepańskiego można ją rozpatrywać przede wszystkim w kategoriach konfrontowania ze sobą czegoś w rodzaju modeli idealnych. Dość powszechną rzeczą jest to, iż przedstawiciele poszczególnych dyscyplin tworzą takowe modele w odniesieniu do własnej dyscypliny. Mowa tu o pewnych regułach logiki i metodologii, dotyczących wspomnianych dziedzin wiedzy, dzięki którym można dokonywać czegoś w rodzaju komparacji interdyscyplinarnej. Lecz nie tylko ta droga wydaje się poprawna, a na pewno

nie wyczerpuje ona możliwości wzajemnego ubogacania się. Potrzeba także prowadzenia badań, z próbą określenia faktycznych stanów badanej rzeczywistości, gdzie odmiennosc pedagogiki i socjologii nie zamyka możliwości porównawczych, ale je znacznie ubogaca.

Wskazywanie na odmiennosc procesów badawczych, a także na różnorodność uzyskanych wyników badań realizowanych przez obie dyscypliny, będzie więc propozycją szerszą i chyba bliższą pożądanym oczekiwaniom, w efekcie zbliżoną do rzeczywistego stanu wiedzy na temat wychowania i edukacji. Istnieje tu także kwestia, o której wspomniano wcześniej, a którą można określić jako kwestię aksjologiczną, w przypadku pedagogiki znacząco obecną, a w odniesieniu do socjologii – znacznie mniej. Nie można także, co postuluje J. Szczepański, wyzbyć się przy takich komparacyjnych próbach różnego rodzaju uprzedzeń, lęków, ambicji, gdzie dominujące jest przekonanie nadrzędnej wartości własnych koncepcji i dyscypliny, którą się reprezentuje. Na potwierdzenie tego faktu autor przywołuje dyskusję, jaka miała miejsce w latach 30. dwudziestego wieku pomiędzy Józefem Chałasińskim a Sergiuszem Hessenem (Szczepański 1993, s. 542-543).

Wychowanie i edukacja w socjologicznej czy w socjologiczno-pedagogicznej wyobraźni?

Analiza sformułowanego przez socjologa C.W. Millsa pojęcia „socjologiczna wyobraźnia” dotyczy zasadniczo perspektywy dyscypliny, którą intelektualista reprezentuje. Trudno posługiwać się tym pojęciem w odniesieniu do pedagogiki, choć ona przecież powinna być głównym obszarem badawczym z racji niniejszego tomu „Roczników Lubuskich”. Wydaje się jednak, że na aktualnym etapie rozwoju myśli pedagogicznej, wyłaniających się nowych kierunków i paradygmatów w tejże dyscyplinie można próbować odnosić wskazane pojęcie nie tyle na zasadzie przeniesienia z dziedziny, jaką reprezentuje C.W. Mills, co uzupełnienia – czy lepiej – poszerzenia aplikacyjnego w odniesieniu do pedagogiki. Trudno dziś uprawiać dyscyplinę, jaką jest pedagogika nie tylko poprawnie, ale i z nadzieją na skuteczne aplikacje praktyczne jej dorobku jako dziedziny naukowej, pozbawiając jej tego odniesienia, o jakim wspominał amerykański socjolog, mianowicie bez wykorzystania w badaniach i namyśle pedagogicznym już nie tylko samego pojęcia „wyobraźnia socjologiczna”, co pewnego stylu, postawy badawczej, perspektywy. Wiązanie jednostkowych biografii (wychowanków, nauczycieli, reprezentantów instytucji wychowawczych, odpowiedzialnych za socjalizację i resocjalizację jednostek itp.) z szerokim (niekoniecznie w znaczeniu makrostrukturalnym – dziś waloryzuje się w socjologii tzw. miękkie imponderabilia

– określenie pojawiające się zwłaszcza w opracowaniach socjologicznych Piotra Sztompki) i złożonym kontekstem społecznym. Będzie to coś w rodzaju socjologicznej edukacji (Sztompka 2003, s. 38) jako wymogu, który powinien – odważnie i z pasją intelektualisty i praktyka – podjąć zajmujący się wychowaniem tak przypadkowo, jak i profesjonalnie ktoś, komu ta problematyka wydaje się istotna. Efekty wielorakich zmian społeczno-kulturowych, a tym samym chociażby świadomość osłabienia roli wychowawcy w stosunku do wychowanka nie oznacza, że zarówno ten szczegółowy problem, jak i wiele innych z wychowaniem związanych, potwierdzają rzekomo, iż cała rzeczywistość edukacyjno-wychowawcza została przewrócona do góry nogami. A tym samym nie oznacza to, by dalsza refleksja i zaangażowana praktyka w tym zakresie nie były możliwe. Nauczyciel pozostaje nadal głównym i centralnym odniesieniem w realizacji procesu wychowawczo-edukacyjnego (Schizzerotto, Barone 2006, s. 212)

Dla C.W. Millsa zdolność wykorzystania socjologicznej wyobraźni prowadzi do zrozumienia szerokiego spektrum problemów historycznych. To z kolei umożliwia jego włączenie w wewnętrzne życie jednostek i w zewnętrzny wachlarz możliwości, które autor określa w kategoriach ich kariery. Zdolność korzystania z tego „narzędzia” stwarza możliwość zdania sobie sprawy z faktycznego położenia, a że nie zawsze subiektywna świadomość odpowiada rzeczywistości stanowi rzeczy, będzie chodziło o poszukiwania ram nowoczesnego społeczeństwa, kształtującego psychikę i postawy jednostek. Zdolność do pojmowania własnego doświadczenia i kształtującej się biografii, intensywniej i miarodajnie konstytuuje świadomość własnych życiowych kontekstów, jak i tych, które są charakterystyczne dla pozostałych jednostek tworzących społeczeństwo. „Nie znamy granic zdolności człowieka do najwyższego wysiłku albo dobrowolnej degradacji, cierpienia albo radości, upodobania w brutalności albo słodczy rozumu” – przekonuje C.W. Mills (2008, s. 53). *Fragment* społeczeństwa jaki przypada jednostce w udziale do *wypełnienia*, mimo iż ta jest w pewnym sensie wytworem społeczeństwa, pozwala na realizację – tak można sądzić – antydeterministycznego charakteru relacji społeczeństwo-jednostka. Ponadto, warto pamiętać, iż w większości koncepcji pojawiających się w myśli pedagogicznej podkreśla się priorytet i odrębność jednostki, uznanie jej za cel jakiegokolwiek organizacji społecznej i politycznej, w tym szczególnie kontekstu edukacyjnego (Foray 1996, s. 30).

Słusznie zauważa P. Sztompka, że pojęcie społeczeństwa ewoluowało w ciągu historii, a samo zajmowanie się rozpatrywaniem jego znaczenia poprzedzone jest zazwyczaj uwarunkowaniem już nie tylko ideologicznym, ale próbom lokowania w różnych obszarach o charakterze *geograficznym*.

Konkretniej, klasycy socjologii, używając pojęcia *społeczeństwo*, rozumieli je zazwyczaj w skali abstrakcyjnej. Następnie można zauważyć, iż większość socjologów odnosiło ten termin do mniejszych całości, już nie tyle abstrakcyjnych (cała ludzkość), co konkretnych, ale o zawężonych granicach, zazwyczaj narodowych (Sztompka 2009, s. 29).

Warto wrócić w tym miejscu raz jeszcze do koncepcji C.W. Millsa i stwierdzić, iż relacja jednostka-społeczeństwo – tak istotna także dla pedagogiki, zwłaszcza społecznej – ograniczona do konkretnego wymiaru lokalnego, bardziej jeszcze wskazuje na niezdeteminowaną wizję oddziaływania jednostki na społeczeństwo, kształtowania go, niżby miało się to odbywać odwrotnie. Im mniejsze – co do zakresu – odniesienie społeczne, tym możliwości jego kształtowania będą większe. Wydaje się, że z punktu widzenia pedagogiki, a chociażby takich jej przedmiotów badawczych, jakimi są wychowanie i edukacja, jest to istotne ze względu na możliwość twórczego oddziaływania jednostki na otoczenie społeczne, gdzie podmiotowość jednostki wyraźnie krystalizuje system i hierarchizację, w którym także zajmuje pozytywne i priorytetowe miejsce. A to z kolei uznać można za realizację podstawowego postulatów pedagogicznego, mianowicie osiągnięcia przez jednostkę w toku procesów wychowawczych i socjalizacyjnych maksymalnej podmiotowości w twórczym i decyzyjnym kształtowaniu siebie i w oddziaływaniu na świat społeczny.

Przytoczony powyżej metaforyczny fragment pozwala także na jego odniesienie do wychowania i edukacji. Wychowanek, uczeń, student, stają się *przedmiotem* działalności wychowawczej i edukacyjnej w różnych i zdywersyfikowanych okolicznościach, z równie różnorodną skutecznością. Będzie się to przejawiało zarazem w oczekiwanych i niespodziewanych (odmienionych od założeń) skutkach tejże działalności co do jakości zaangażowania wychowawczo-edukacyjnego, jak i co do percepcji i efektywności jego realizacji w osobie wychowanka. Jan Mucha podkreśla, że zadaniem działalności o charakterze edukacyjnym (upatruje w tym cennego narzędzia przede wszystkim w odniesieniu do tzw. socjologii krytycznej i radykalnej) będzie pomoc człowiekowi, by posiadał wiedzę na temat powiązań między jego uświadomionym działaniem a jego rezultatami, czyli pomiędzy jego egzystencją a funkcjonowaniem społeczeństwa. Małe środowisko, począwszy od rodziny, grupy rówieśniczej, po kontekst społeczności lokalnej, stają się przedmiotem porównawczym i powiązaniem z tym, co dzieje się w przestrzeni publicznej o szerokim zasięgu (Mucha 1986, s. 180).

Czy więc socjologiczna wyobraźnia jest nie tylko konkretnym, ale i jednocześnie szerokim pojęciem, umożliwiającym zarówno praktykom wychowania, jak i badaczom społecznym zainteresowanym wychowaniem i eduka-

cją, by nie tylko poznawać, ale i wpływać na ich przebieg? Warto zastanowić się, czy aby korzystniejszym zabiegiem nie będzie *rozciągnięcie* i *poszerzenie* socjologicznego rozumienia postawy umysłu o pedagogiczny wymiar. Socjologia i pedagogika, a więc także metodologiczne i epistemologiczne drogi postępowania badawczego w przypadku obu dyscyplin, zamiast być postrzegane w perspektywie konfrontacyjnej, mogłyby stworzyć coś w rodzaju komplementarnego paradygmatu. Pojęcie *wyobraźni socjologiczno-pedagogicznej* mogłoby wyjść naprzeciw takiej logice, nie zapominając jednak o tym, że socjologia, zwłaszcza socjologia wychowania, odcina się raczej od ustalania dyrektyw, nakreślania planów wychowawczych. Natomiast cenne będzie to, iż socjologia może dawać pedagogice stosowne impulsy dla aplikacji wyników własnych badań w obszarze praktyki wychowawczej. Obie dyscypliny zainteresowane są problematyką rodziny, grup rówieśniczych, autorytetami i grupami odniesienia, hierarchią prestiżu, socjalizacją itp. Każda z nich jednak opisuje i rozstrzyga odmiennie i z akcentowaniem niektórych spośród licznych kwestii (Szczepański 1993, s. 545).

Myśląc szczególnie o polskiej szkole i o możliwości interdyscyplinarnej współpracy na rzecz podnoszenia efektywności pedagogicznej, nie sposób zaprzeczyć obserwacji poczynionej przez Magdę Karkowską, iż jest nadal nikła i dość rozmyta droga rozwiązywania problemów pedagogicznych z zastosowaniem parametrów i badań empirycznych (socjologicznych). Więcej w tym intuicji, działania „na wycucie”, ekstrapolowania osobistych przeżyć wynikających z praktyki pedagogicznej niż właśnie naukowego namysłu, zwłaszcza korzystania z cennych wyników badawczych socjologicznych (2009, s. 20). Fakt ten zastanawia i jednocześnie prowokuje do poszukiwania sposobów przekonywania wszystkich tych, dla których wychowanie nie jest tylko zwykłym sposobem na realizację aktywności zawodowej, lecz także stanowi przedmiot szczerego i zaangażowanego namysłu nad poszukiwaniem najskuteczniejszych sposobów operatywności wychowawczej.

Zakończenie

Poczynione rozważania są z jednej strony próbą wyjścia naprzeciw aktualnym potrzebom poszukiwań optymalnych i efektywnych rozwiązań praktycznych w obszarach edukacji i wychowania. Z drugiej strony stanowią także namysł nad kondycją dyscypliny, jaką jest pedagogika, przy dość mocnym stawianiu akcentów na możliwość jej cennych odniesień w stronę socjologii edukacji i wychowania. Mimo że prób takowych poszukiwań, które można uznać także – na zasadzie komplementarnych uzupełnień – było w historii całkiem sporo (Palka 2000, s. 97-98), wciąż niezbyt jasno i chyba mało

odważnie, zarówno sami pedagodzy, jak i socjologowie podejmują taki badawczy i analityczny trud. Za wysoce satysfakcjonujące zwolenników tej opcji badawczej może być opracowanie, jakiego dokonał Jan Szczepański – do którego w niniejszej analizie wielokrotnie nawiązywano – jednak, co przecież nie dziwi, z racji opracowania hasła encyklopedycznego jest jedynie syntezą i nakreśleniem takiej relacji.

Brytyjski socjolog wychowania Roland Meighan, choć dokonał próby stworzenia bardzo oryginalnej i dogłębnej analizy problematyki edukacji z zastosowaniem namysłu socjologicznego w swoim dziele *Socjologia edukacji* (1993) i pozostając nadal ważnym odniesieniem metodologiczno-epistemologicznym, w niektórych obszarach przedmiotowych poddanych analizie jest już nieco zdezaktualizowany. To zrozumiałe z racji chociażby technicznych i instytucjonalnych zmian, jakie wygenerował rozwój społeczno-gospodarczy oraz kulturowy, dokonujący się od lat w dziedzinie szkolnictwa. Jakkolwiek publikacja ta, tak się wydaje, postaje nadal najlepszą i najgłębszą analizą socjologiczną, poświęconą problematyce edukacji. Potwierdzenie tej tezy – choć poczynione już kilkanaście lat temu przez Zbigniewa Kwiecińskiego – znajduje się we wprowadzeniu do polskiej edycji podręcznika (Kwieciński 1993, s. V-VIII). Warto więc powziąć trud odważnej kontynuacji tego, co do tej pory już zostało uczynione. Kontynuacja może oznaczać przyczynianie się do przyrostu wiedzy w zakresie wychowania i edukacji. Trudno podważać przekonanie, że wiedza jest kluczem do sukcesu jednostek i społeczności (Pawłowski 2004, s. 19). Kontynuacja będzie także nową interpretacją zawłości i heterogeniczności świata społecznego i jego wymiaru pedagogicznego, a tym samym skutecznym uruchamianiem nowych mechanizmów namysłu, tudzież aktywności, realizujących się w szeroko pojętej praktyce pedagogicznej. Możliwości i związanych z nimi nadziei jest sporo. Warto sprawić, by nie trzeba było formułować jako syntez i konkluzji – z racji podejmowanych lub zaniechanych działań – stwierdzeń, jakie kilka lat temu poczyniła między innymi Barbara Post: *Zawiedzione nadzieje: reforma edukacji* (2007, s. 151-172). Nie wydaje się zatem banalne pytanie, jakie stawia sobie i czytelnikom Franciszek Adamski: „Komu zatem służy wychowanie?” (2005, s. 15). Z pewnością wychowywanym, ale nie tylko im. Wychowawcom, grupom społecznym, państwu, także badaczom społecznym, z pewnością pedagogom, najprawdopodobniej także socjologom.

Literatura

- ADAMSKI F. (2005), Wychowanie humanistyczne. Wybór tekstów, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- DE NATALE M. L. (2010), In difesa della pedagogia e dei pedagogisti, [w:] L'Emergenza educativa. Presona, intelligenza, libertà, amore. IX Forum del Progetto Culturale, Edizioni Dehoniane, Bologna.
- DRYNDA D. (1986), Orientacja socjologizująca w pedagogice II Rzeczypospolitej, [w:] Pedagogika a socjologia wychowania (Szkice socjopedagogiczne), red. A. Radziwicz-Winnicki, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- FORAY P. (1996), Alain, [w:] Myśliciele – o wychowaniu, red. C. Kulisiewicz, I. Wojnar, Polska Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- KARKOWSKA M. (2009), Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- KOWALSKI S. (1986), Socjologia wychowania w zarysie, Wydanie IV, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- KRÜGER H.-H. (2005), Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu, przeł. D. Sztobryn, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- KWIECIŃSKI Z. (1993), Słowo wstępne do wydania polskiego, [w:] Socjologia edukacji, R. Meighan, przeł. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- MEIGHAN R. (1993), Socjologia edukacji, przeł. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- MILLS C. W. (2008), Wyobrażenia socjologiczne, przeł. M. Bucholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- MUCHA J. (1986), Socjologia jako krytyka społeczna. Orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- NOWAK M. (2008), Teorie i koncepcje wychowania, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- PALKA S. (2000), Pedagogika, [w:] Encyklopedia Socjologii, red. W. Kwaśniewicz i inni, t. 3, O-R, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- PAWŁOWSKI K. (2004), Społeczeństwo wiedzy szansa dla Polski, Wydawnictwo ZNAK, Kraków.

- POST B. (2007), *Zawiedzione nadzieje: reforma edukacji*, [w:] *Transformacja. Elity. Społeczeństwo*, red. M. Jarosz, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa.
- SCHIZZEROTTO A., BARONE C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Societe editrice il Mulino, Bologna.
- SZCZEPAŃSKI J. (1993), *Pedagogika a socjologia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SZTOMPKA P. (2003), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków.
- SZTOMPKA P. (2009), *Przestrzeń życia codziennego*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- ŚLIWERSKI B. (2006), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- WOŹNIAK R. B. (1998), *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Wydawnictwa Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Koszalin.
- ZNANIECKI F. (2001), *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Paweł Prüfer

EDUCATION AND UPBRINGING IN SOCIOLOGICAL IMAGINATION

Abstract

Florian Znaniecki acknowledged that upbringing can be treated as a social fact. He justified his claim by using arguments derived from social sciences, especially from sociology. Thus this method (sociological) is an appropriate tool of description and analysis of upbringing (education). It is important to notice close and derivative elements of social reality in the notion of upbringing or education. According to the theory of Charles Wright Mills, the sociologist, thanks to the use of so-called sociological imagination, the analysis of social life elements is more complete, more vital and possible for practical (personal and social) applications. Therefore, undertaking such a research perspective, one can observe educational processes within a wider social context by applying the rigorous methodology of analytic and testing procedure as well as attempting to develop even wider concept of *sociological and educational imagination*. It demonstrates that the problem of education and upbringing goes beyond the narrow scope of an autonomous discipline (e.g., pedagogy) and finds the answers to the questions/requirements of contemporaneity thanks to an interdisciplinary perspective (at least in relation to sociology).