

PAWEŁ PRÜFER

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie Wielkopolskim

CZY NAUKA SPOŁECZNA JEST WYCHOWAWCZA? ZA I PRZECIW „PEDAGOGIZACJI” SOCJOLOGII

Abstrakt: W naukach społecznych toczy się spór o charakterze zarówno metodologicznym, jak i aksjologicznym. Socjologia jest nauką opisującą i wyjaśniającą zachowania społeczne. Pedagogika dąży do kształtowania właściwych postaw. Pierwsza odpowiada na pytanie: „jak jest”, druga – „jak powinno być”. W kwestii wychowania spór ten przybiera na sile. Zbliżenie socjologii z pedagogiką nie musi powodować utraty i rozmywania się tożsamości obu dyscyplin, lecz je krystalizuje. Metoda komparatystyczna oraz analityczna w odniesieniu do klasycznej i współczesnej myśli, zawartej w obu dyscyplinach, pozwala wypracować komplementarną bazę interpretacyjną. Dzięki niej w niektórych przypadkach myśl socjologiczna może kształtować zmianę ludzkich postaw z rzeczywistych na pożądane. Wykorzystanie wyobraźni socjologicznej otwartej na treści pedagogiczne jest dobrym ku temu narzędziem badawczym. Taka perspektywa inspiruje do nowej refleksji oraz kształtuje praktykę życia społecznego, w tym proces wychowania szczególnie.

Słowa kluczowe: socjologia, pedagogika, nauki społeczne, wyobraźnia socjologiczna, wychowanie

WPROWADZENIE

Nauki społeczne, zwłaszcza socjologia, opisując i wyjaśniając mechanizmy rządzące relacjami międzyludzkimi, zasadniczo wstrzymują się przed dalszym krokiem działania, jakim mogłoby być formułowanie postulatów naprawczych. Mimo że przypisuje się jej status nowej nauki na stary temat (Sztompka 2012, s. 21), można ją uznać za dyscyplinę „autokompresyjną”. Zatrzymanie się przed dość naturalną tendencją do oceniania tego, co się przydarza obserwatorowi i uczestnikowi życia społecznego – postulowana przez Maxa Webera idea *Wertfreiheit* (Weber

2011, s. 193–240) – dla wielu jest wyrazem jej słabości i nieporadności. Włoski socjolog Franco Ferrarotti¹, który od wielu dekad konsumuje swoją energię twórczą (swoją geniusz obserwacyjno-deskrypcyjny) na analizach socjologicznych, z pokorą przyznał, że przenikliwie diagnozujący rzeczywistość społeczną poeta może dostarczyć o wiele cenniejszej wiedzy na temat specyfiki człowieka i świata niż cała rzesza socjologów (Ferrarotti 2013, s. 73). Byłoby przejawem ignorancji i nieuprawomocnionej generalizacji, gdyby w podobnym tonie wypowiadać się o pedagogice. Ta raczej unika wspomnianych wcześniej „autokompresji”, choćby dlatego że podpowiada – czasem trafniej, innym razem nieco idealistycznie – jak zmieniać siebie i innych, w jaki sposób przekształcać rzeczywistość otaczającą jednostkę, jak skutecznie podnosić jakość człowieczeństwa w człowieku oraz w jaki sposób uruchamiać metamorficzne siły przekształcające społeczeństwo. Arthur Brühlmeier w odniesieniu do idei wychowawczych Johanna Heinricha Pestalozziego skonstruował: „Nie można mówić o podnoszeniu jakości, jeśli boimy się formułować sądy wartościujące i wzdrygamy się przed stawianiem większych wymagań” (Brühlmeier 2011, s. 49). Takie pragnienia były noszone dawniej przez kolejne pokolenia twórców i aktorów życia społecznego, a tym bardziej wydają się one zaskakująco żywotne również dziś.

Rzeczywistość społeczna jest na tyle złożona, że nie wydaje się rozsądnym rozwiązaniem zawężanie namysłu do jednego tylko ujęcia. Nie wydaje się także, aby kwestia współzależności skomplikowanej rzeczywistości społecznej (w tym także wychowawczej) była sprawą najnowszej i wyjątkowo zagmatwanej sytuacji globalizowanego świata. Można domniemywać, że już w starożytności dostrzegano wzajemną zależność, zbieżność biegu zdarzeń, konwergencję elementów konstytuujących codzienność jednostkowo-społeczną. Można postulować taki pogląd (choć nieco generalizujący), skoro sam Platon wskazywał na konwergencję elementów, co do których pozornie nie można dostrzec przejawów żadnego wzajemnego oddziaływania: „Nigdy nie zmienia się styl w muzyce bez przewrotu w zasadniczych prawdach politycznych. Tak mówi Damon, a ja mu wierzę” (Platon 2003, s. 122).

Z próbami diagnozowania nie tylko poszczególnych elementów składających się na mozaikę społeczną, lecz także sposobów i metod jej obserwacji oraz deskrypcji zmierzył się również autor niniejszej analizy, czyniąc to także w niektórych swoich monografiach naukowych (Prüfer 2011, 2013) oraz w redagowanych i współredagowanych pracach zbiorowych (Prüfer, Słowiński 2014). W bliższej jednak korespondencji z tematem obecnych rozważań, w których kontekst zasobów socjologicznych i pedagogicznych umieszczono na płaszczyźnie komparatystycznej, miał

¹ W przedstawieniu niniejszych rozważań da się zauważyć skłonność autora do dość częstego powoływania się na poglądy – socjologiczne zwłaszcza – ulokowane w kontekście włoskim; jest to świadomy zabieg wynikający z jego osobistych preferencji i zainteresowań badawczych.

miejsce na łamach czasopisma „Rocznik Lubuski” (Prüfer 2012, s. 59–72). Niniejsza analiza jest w pewnym sensie kontynuacją poprzednich badań, a także próbą doprecyzowania możliwych **za i przeciw** „przejmowania” przez socjologię zadań, które naturalnie realizuje pedagogika. Nie chodzi tutaj o zwykłe zastępowanie kompetencji, badawcze wyręczytelstwo, co byłoby błędem tak metodologicznym, jak i hermeneutycznym, a jedynie o uszczegółowienie możliwych punktów stykowych oraz odmiennych zadań i kompetencji. Dodatkowym asumptem do podjęcia tego zagadnienia jest przekonanie zbieżne z postulowanym przez grupę niektórych socjologów, przekonujących, iż społeczeństwo jest na tyle efemeryczną i nieco enigmatyczną rzeczywistością, że z zasady jednostki, które w nim żyją i je tworzą, starają się go w ogóle nie dostrzegać (Grande, Parini 2014, s. 18). A skoro tak się sprawy mają, należy szukać pomysłów, które pozwolą na jego uświadomienie i wydobycie „na zewnątrz”. Ideałem teoretyczno-praktycznym byłyby próby podejmowania także „wychowawczego procesu” oraz jego unaocznienia, tym bardziej że – jak chciał Alessandro Cavalli – jesteśmy wciąż w fazie embrionalnej społeczeństwa, co do jego rozumienia, ocenienia oraz realizowania najwznioślejszych ideałów strukturalno-funkcjonalnych, choćby w postaci obywatelskości czy podmiotowości (Cavalli, Martinelli 2015, s. 20).

SOCJOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE MEANDRY TOŻSAMOŚCIOWE

Teoretyczne ustrukturuwanie zachowań społecznych i ludzkich postaw, z uwzględnieniem znaczenia procesów wychowania, jest za każdym razem propozycją przypominającą obficie rozgałęzione drzewo, w którym każdy element odgrywa specyficzną, i co ważne, niezastąpioną rolę. Minął już czas, kiedy jeden klucz hermeneutyczny byłby wystarczający, aby zdiagnozować problem i rozwikłać trudność, zwłaszcza że sprawa dotyczy człowieka, a ten nie podlega mechanizmom adekwatnym względem zjawisk zachodzących w przyrodzie (choć w skrajnie pozytywistycznym ujęciu takie zakusy pojawiały się i raczej nadal są żywotne, szczególnie w socjologii). Odmienność jest zasadnicza, choć – gdyby się upierać – mechanizm poznawania świata ludzkiego nie odstaje zasadniczo od tego, jaki funkcjonuje w świecie przyrody. Czy nie można tej analogii odczytać choćby z pierwszych słów imponującego i klasycznego dzieła Maxa Webera *Gospodarka i społeczeństwo*, socjologa, który odcina się od czysto pozytywistycznego uprawiania socjologii? Myśliciel stwierdził: „Socjologia [...] jest nauką, która dzięki interpretacji dąży do zrozumienia działania społecznego i przez to do przyczynowego wyjaśnienia jego przebiegu i skutków” (Weber 2002, s. 6).

Procesy zmian społecznych dokonujących się za sprawą wysiłków wychowawczych bądź z powodu ich zaniechania nie lokują się już w dychotomicznym i jednorodnie ewolucyjnym zestawieniu. Zwrócił na to uwagę wybitny F. Ferrarotti, przekonując, że jeszcze do niedawna zestawiano naprzeciw siebie – w nieco naiwnym, a nawet romantycznym tonie – pojęcia „wspólnota” i „społeczeństwo”, „osobowość” i „struktura”, „relacja” i „system”; być może jest to także nawiązanie do dystynkcji dokonanej przez Ferdinanda Tönniesa *Gemeinschaft* i *Gesellschaft* (Tönnies 2008). Obecnie odchodzi się od takiej dychotomicznej logiki, co znajduje także swoje uzasadnienie w sferze wychowawczej czy też socjalizacyjnej. Ulokowanie w opozycyjnym stosunku takich elementów, jak np. demokratyczny i autorytarny model wychowania, liberalna i tradycjonalistyczna perspektywa kształtowania ludzkich postaw, są zbyt zawężonym, a nawet naiwnym sposobem interpretowania rzeczywistości (Ferrarotti 2012, s. 9).

Podobnie socjologiczny ogląd, hermetycznie odgradzający się od innych (choćby zaangażowanych aksjonormatywnie interpretacji, od pedagogicznych namysłów i propozycji) byłby na aktualnym etapie uprawiania nauki mało skryształizowanym i niewiele oferującym dla szerszej refleksji i praktyki społecznej. Nie jest to jednak myśl zupełnie nowa. Przed laty zarys takiej otwartości i powiązania pracy badawczej z osobistym sposobem życia socjologa postulował Alvin Ward Gouldner: „the roots of sociology pass through the sociologist as a total man, and that the question he must confront therefore, is not merely how to work but how to live” (Gouldner 1970, s. 489). Oryginalna wersja tej idei amerykańskiego socjologa uwypukla dość radykalnie fakt korzeni samej dyscypliny socjologii, które wdzierają się wręcz do wnętrza jego osoby socjologa, postrzeganej nie wycinkowo, nie w odniesieniu do jakiejś jego części, lecz integralnie. W polskim tłumaczeniu sprzed kilku lat fakt ten wybrzmiewa nieco łagodniej – uchyla się bowiem wspomnianego wyakcentowania korzeni socjologicznych, a wskazuje na istotne powiązanie pomiędzy rolą zawodową socjologa i jego życiem, wyakcentowując tym samym integralność jego osoby (Gouldner 2010, s. 464).

Socjologia jako jedna z głównych reprezentantek nauk społecznych w tym aspekcie odsłania **powinnościowy** (a takowy jest bliski choćby pedagogice) charakter hermeneutyki społecznej. Socjologia staje się w dobrym tego słowa znaczeniu „pedagogizująca”. Każdy wychowawca, pedagog, formator otrzymuje do ręki zestaw narzędzi zastosowanych w analizie socjologicznej, bez obawy utraty własnej tożsamości i wierności własnemu etosowi profesjonalizmu badawczego. Socjolog jest badaczem, który może forsować swój akt poznania jako swoistą syntezę wielości swoich odniesień zarówno do badanych zjawisk, jak i do własnego prywatnego życia. Nie wplata się tym samym w jakiś chaos, który spowodowałby wytrącenie go z kompetentnych zachowań badawczych. Jednocześnie neutralność, obiektywność

i wierność zasadzie intersubiektywności naukowej nie będzie działała na szkodę własnym moralnym zachowaniom, przekonaniom, poglądom. W jakimś sensie pojawia się tu echo dwóch horyzontów: socjologicznego i pedagogicznego, a przynajmniej etycznego. Socjolog nie musi się rozparcelowywać na relacjonowanie się z każdym poszczególnym elementem swojego zainteresowania badawczego z osobna. Peter L. Berger stwierdził, że „w takich wypadkach stosunek między nauką obiektywnością a subiektywnością człowieka poruszanego moralnie daje się przedstawić za pomocą analogii użytej przez Sorena Kierkegaarda do opisu myśli Hegla – ktoś buduje wspaniałą, zachwycający dla oka pałac, lecz sam nadal mieszka w hotelu obok. [...] nie ma nic etycznie nagannego w neutralności naukowej jako takiej. Jest też wcale prawdopodobne, że nawet szczególnie zaangażowany moralnie socjolog może w pewnych sytuacjach stwierdzić, że jest to postawa, dzięki której może najwięcej dokonać. Problem etyczny wyłania się, gdy postawa ta zajmuje miejsce zaangażowania osobistego w całym życiu socjologa” (Berger 2001, s. 145).

Zaangażowanie, by nie tylko przekonywać do własnej perspektywy oglądu rzeczywistości, ale i według niej wychowywać, najprawdopodobniej spowoduje, iż zbudowana na fascynacji tożsamość będzie chciała uruchamiać ów proces zachwyty jako uniwersalną postawę egzystencjalno-badawczą. Przedstawiciele pedagogiki dobrze rozumieją fakt, iż fascynacja i zaangażowanie są warunkami wręcz niezbędnymi, by procesy wychowawcze i poznawcze mogły się z powodzeniem realizować. Socjolog, który rzeczywiście oddaje swoje życie pracy naukowej, ma prawo sformułować myśl o tym, że rzadko która z dyscyplin jest tak niezwykle intrygująca i fascynująca, że nawet badanie żywego organizmu nie będzie na tyle zagadkowe i dynamiczne, jak badanie rzeczywistości społecznej. Świat społeczny może być bardziej intrygujący poznawczo „niż najbardziej tajemnicze organy naszego ciała, np. mózg” (Szczepański 1962, s. 324).

SOCJOLOGICZNE PRÓBY METAMORFOZY ŚWIATA SPOŁECZNEGO – UKIERUNKOWANIE PEDAGOGIZUJĄCE

Jeśli podstawowym celem socjologii jest próba dociekania, co się dzieje między ludźmi, to jest to mierzenie się z koncepcją prawdy relacyjności międzyludzkiej. Innymi słowy, chodzi o wydobycie jak najbardziej adekwatnego do rzeczywistości oglądu prawdy wytwarzanej przez interakcyjny i relacyjny kontekst społeczeństwa. Ludzie tym samym są nie tyle uczestnikami zdarzeń i zjawisk społecznych, co ich twórcami, choć – jak chce tego Anthony Giddens w postulowanej teorii strukturalizmu – jednostki odtwarzają struktury bardziej niż je wytwarzają (Giddens 2003, s. 40). Dzieje się to nieustannie, dzień po dniu, jako społeczny konstrukt wspólnego

życiowego biegu (Borgna, Ceri, Gallino, Garelli, Milanaccio, Scamuzzi 2012, s. 33). W obszarach rzeczywistości pedagogicznej tendencja i inklinacja do **odtworzenia** jest tym bardziej jeszcze wyrazista (Bourdieu, Passeron 2012, s. 109).

Formułowanie i obwieszczanie koncepcji prawdy o zjawiskach ludzkich, społecznych, wymaga sporej dozy odwagi i przenikliwości. Bliska jest mi idea przywołanego już włoskiego socjologa F. Ferrarottiego, który sugestywnie przekonywał: „Il concetto di verità che cerco di formulare è un tuffarsi nelle acque, un immergersi nel problema con questo fondamentale dato di conoscenza, con questa consapevolezza, che i problemi umani non sono problemi tecnici, non sono tecnicamente solubili mediante l'applicazione esatta delle istruzioni per l'uso, ma sono piuttosto da vedersi come tensioni permanenti, ricorrenti, riemergenti” (Ferrarotti 2014, s. 31–32). Autor wskazał na nieporównywalność rzeczywistości społecznej z żadną inną, tym bardziej fizyczną czy techniczną. Jednostki są zawsze jakoś nieprzewidywalne, stąd także sposób ich poznawania taki właśnie jest.

Wejście w świat ludzki z metrum socjologicznym jest czymś w rodzaju rzucenia się w wodę, co przecież wymaga nie tylko konkretnych umiejętności, ale przede wszystkim dużej odwagi. W tym znaczeniu socjologiczna koncepcja prawdy wymaga stałej gotowości do wchodzenia w proces samowychowania intelektualnego i samodoskonalenia badawczego, przez konfrontację z innością, odmiennością, odniesieniem referencyjnym. Dotyczy to nie tylko profesjonalnych socjologów. Korzyści, jakie można odnosić z odwagi wchodzenia do świata innych, w konfrontację z odmiennością, są nie do przecenienia, choćby dlatego iż generują większą skłonność do refleksji oraz dyskursywności ujmowania tego, co do tej pory było przez nich niekwestionowane (Baert, Carreira da Silva 2015, s. 424). Akceleracja autorefleksji powstałej w wyniku zderzenia, spotkania z innością, staje się wychowawcza w znaczeniu umożliwienia korekty i modyfikacji własnego warsztatu epistemologiczno-hermeneutycznego. Socjolog jest więc w stanie permanentnej przemiany. Metamorfizuje własną ścieżkę profesjonalnego działania i ucziwego życia. Czy także jest w stanie przyczynić się do metamorficznego kształtowania przedmiotu swoich badań – społeczeństwa?

Można przyjąć za uzasadnioną tezę o tym, że nauka społeczna, jaką jest socjologia, może jednak czynić świat lepszym. Niekoniecznie to robi. Potencjalnie przed takim zadaniem wciąż stoi. Argumentów przemawiających za możliwością wszczęcia tych procedur naprawczych jest sporo. Ta nieco egzaltowana i aż nadto ogólna teza stanowi jednak punkt wyjścia oraz przekonanie, iż jej zadania nie ograniczają się do deskrypcji i eksplikacji, lecz można by w niej upatrywać silnego podłoża metamorficznego, a tym samym wywoływać wychowawczo-socjalizacyjne skutki w budowaniu biografii jednostek i historii społeczeństw. W tym sensie można postulować (kontynuować realizację przekonania) ideę ścisłej współpracy socjologii

z pedagogiką, co rozumiem nie tyle jako nieco wymaginowaną próbę mierzenia się z pytaniem, czy jest to możliwe, lecz jako wyraz wielokrotnych odkryć w obrębie socjologii nagromadzonych tam zasobów „pedagogizacyjnych”.

Bywa, że myśl i praktyka pedagogiczna przez swoich reprezentantów wciela się w rolę spadkobierczyni oraz innowatorki takiej właśnie perspektywy myślenia i działania, które dąży wciąż do odnowy, przemiany, odmiany, ulepszenia. Dotyczy to nie tylko tego, co jest raczej obecne we wszystkich dyscyplinach naukowych (np. udoskonalanie technik i narzędzi badawczych), lecz głównie tego, w jaki sposób lepiej, skuteczniej, koherentniej z oczekiwaniami społecznymi i jednostkowymi zmieniać, kształtować i korygować ludzkie postawy. Klasyczna socjologiczna definicja wychowania odbija się echem także współcześnie. Dawniej i dziś – jak twierdził Florian Znaniecki – istota wychowania „polega na pewnych czynnościach, spełnianych przez pewnych ludzi z zamiarem wywołania, zahamowania lub zmodyfikowania, zaraz lub w dalszej przyszłości, pewnych czynności innych ludzi; [...] wychowanie jest działalnością, dążącą do wywarcia wpływu na postępowanie ludzkie” (Znaniecki 2001, s. 3).

Ukierunkowanie pedagogiczne siłą rzeczy wiąże się z formułowaniem postulatów powinnościowych, w których nierzadko siłą dynamizującą to dążenie jest osobiste zaangażowanie, przeżywanie, emocjonalne oddanie się sprawie. Niewiele musi mieć to wspólnego z postawą, przed którą przed laty przestrzegał twórca socjologii August Comte, konstatując, że nawet najwybitniejszych myślicieli nie omija skłonność do przypisywania zjawiskom zewnętrznym istnienia w nich jakiejś życiodajnej siły (nazywa to fetysyzmem), która ma to do siebie, że wraz ze wzruszeniem i wewnętrznym poruszeniem wyłania się tymczasowo ich niewiedza (Comte 2008, s. 5).

Jednak ani socjologia, ani pedagogika nie posiadają recepty na wszystko, nie dysponują kluczem do rozwiązania wszystkich kwestii społecznych, wychowawczych czy po prostu ludzkich. Najbardziej wyrafinowane metody badawcze i techniki wpływu na korektę ludzkich zachowań nie dysponują na tyle determinującymi siłami, by założone cele można było zrealizować w doskonale satysfakcjonujący sposób. A skoro tak się sprawy mają, to należałoby zastanowić się na tym, na ile życzliwy dialog obu dyscyplin mógłby choćby w niewielki sposób poprawić skuteczność bilansowanych nierzadko aktywności socjologicznych i pedagogicznych. Dużo więcej uzasadnionych oczekiwań i rzeczywistych efektów można się spodziewać wówczas, kiedy obie dyscypliny, szanując własne pole interpretacyjne i specyficzny warsztat hermeneutyczny, otwałyby się na transdyscyplinarną przygodę poznawczą, prowadzącą z pewnością do takiej heurezy, której nie można by oczekiwać, gdyby działały w odosobnieniu i nieufnym względem siebie rozdzielaniu.

Już w obrębie samej myśli pedagogicznej istnieje dobrze rozumiany pluralizm (dla wielu pedagogów oczywisty i zrozumiały), który nie tworzy niepokonalnej przeszkody w skutecznym badaniu procesów wychowawczych, lecz przyczynia się do stałego dojrzewania i coraz bardziej afektywnych reperkusji hermeneutycznych (Śliwerski 2011, s. 8). Tak jest w pedagogice. Czy socjologia w tym sensie jest analogiczną reprezentantką, z dumą prezentującą spluralizowane zasoby hermeneutyczne?

Émile Durkheim, który nawet najbardziej bolesne normatywnie i niesprawiedliwe zdarzenia społeczne chciał nazywać i opisywać jako zwykłe fakty społeczne, podpadające pod oziębłą socjologiczną wykładnię (opis i wyjaśnienie), w zaskakujący sposób skonstatował: „Czyż w organizmie nie występują funkcje odróżające, których regularny przebieg konieczny jest dla zdrowia jednostki? Czyż nie odnosimy się z nienawiścią do cierpienia? A przecież istota nie znająca go byłaby potworem. Normalność jakiejś rzeczy i odraza, jaką budzi, mogą być ze sobą powiązane” (Durkheim 2011, s. 2–3). A Norbert Elias, zatroskany, by socjologia rzeczywiście zajęła się tym, co ważne, wspólne, i transformujące ludzkie stosunki i społeczeństwa, postulował z przekonaniem: „Można to – być może prowizorycznie – najlepiej zrobić wtedy, gdy wszystkie te nieco odczłowieczające pojęcia użyte do scharakteryzowania owych przemian odniesie się z powrotem do ludzi” (Elias 2010, s. 80).

WYOBRAŻNIA SOCJOLOGICZNA WZBOGACONA O PEDAGOGICZNE WYCHYLENIE

Zarówno myśl socjologiczna klasyczna, jak i współczesne propozycje (niektóre z nich już okrzyknięte za nieprzeciętne i stanowiące obowiązujący kanon dyscypliny), poruszają się nierzadko w obrębie dociekań, które znajdują się na pograniczu, w zetknięciu przypominającym sprzężenie, wywołując dylemat wyboru rodzaju interpretacji, wymykając się poza główną i już raczej ogólną alternatywę hermeneutyczną empiryzmu i teoretyzmu (pozytywizmu i aksjologizmu). Za każdym jednak razem kwestia ta lokuje się w próbie opisu i wspierania jednostki, która poszukuje swojego szczęścia indywidualnego i społecznego. Czy znajduje je w indywidualistycznej izolacji, czy jednak w społecznym otwarciu i altruizmie? Czy spełnienie i wypełnienie swoich pragnień dokonuje się w twórczym i wymagającym wysiłku sprawczym działaniu, opartym na trudzie wyboru i wysiłku indywidualnych poszukiwań? Czy jednak może w spokojnym poddaniu się determinacji sił, pochodzących z zewnątrz?

Samo pojęcie socjologicznej wyobraźni nie jest na tyle jednoznaczne, by jej posiadanie wyzwalalo całkowicie jednostkę ze społecznego uwarunkowania. Nie zamyka to jednak jej możliwości, które w jakimś jednak sensie pozostają nieograniczone, niedeterminowalne, nieprzewidywalne (także dla niej samej). Charles Wright Mills z przekonaniem stwierdził: „Pierwszym z pożytków z takiej wyobraźni – i pierwszą lekcją tych nauk społecznych, które nią dysponują – jest idea jednostki zdolnej do zrozumienia własnego doświadczenia i uchwycenia własnego losu wyłącznie poprzez ulokowanie siebie w okresie, w którym żyje, zdolnej rozpoznać własne szanse życiowe tylko poprzez uświadomienie sobie szans wszystkich jednostek znajdujących się w tym samym położeniu. Z wielu względów jest to straszna lekcja, z wielu jednak innych względów – wspaniała. Nie znamy granic zdolności człowieka do najwyższego wysiłku albo dobrowolnej degeneracji, cierpienia albo radości, upodobania w brutalności albo słodczy rozumu” (Mills 2008, s. 52). Wielu socjologów podejmuje tę koncepcję, nadając jej jeszcze bogatszego znaczenia treściowego. Piotr Sztompka wskazał na to, że wyobraźnia socjologiczna jest zdolnością wiązania tego, co dzieje się w społeczeństwie z różnorodnością uwarunkowań strukturalnych oraz z działaniami realizowanymi przez sprawcze podmioty. Dzięki temu wyłania się rzeczywiście złożona, skomplikowana i różnorodna mozaika życia społecznego (Sztompka 2012, s. 48).

Umiejętność budowania własnej biografii nie jest więc na tyle wolne i nieograniczone, by można było sobie pozwolić na zignorowanie, a przynajmniej nieuwzględnianie kontekstu, w którym znajdują się właśnie biografie innych jednostek i historie różnorodnych społeczeństw. W nich są zanurzone i wspólnym wysiłkiem kształtowane. W tym więc znaczeniu socjologiczny koncept otwiera się na perspektywę pedagogiczną w tym sensie, że narzuca pewną świadomość konieczności korekty, ujarzmiania i wpływania na siebie, by móc właściwie żyć i współistnieć z innymi (idea nieobca myśli i logice wychowawczej). Socjolog Pierpaolo Donati posuwa się nawet ku takiemu rozumieniu współistnienia (relacji) z innymi, które jest w stanie konstytuować coś w rodzaju nowego bytu (Donati 2011, s. 31). Jeśli zaaplikuje się tę ideę do kontekstu wychowawczego (edukacyjnego) i wskaże na relacyjność wychowawcy i wychowanka, wyłoni się z niego świadomość i odpowiedzialność za wytwarzanie nowej rzeczywistości, ukrytej i zawartej właśnie w stosunku wychowawczym.

Myślenie o wychowaniu, nauczaniu, edukacji jest kojarzone zazwyczaj z interakcyjnością (relacyjnością) tychże procesów (Arends 1991, s. 10–11). Nie tylko relacja postrzegana w ogólności, ale i konkretne jej manifestacje odzwierciedlają potrzebę jej kultywowania, tym bardziej iż pomysłów na kontestowanie i negowanie wartości relacji jest wciąż sporo. Wystarczy przywołać przykład jednej z najnowszych książek włoskojęzycznych poświęconych tej problematyce, w której

autor – z niemałą dozą sarkazmu – konstatuje, że ludzkie życie jest zbyt piękne, by je przeżywać we dwoje (*La vita è troppo bella per viverla in due*), dodając w podtytule informację, iż publikacja ma być krótką cyniczną instrukcją wychowawczą (*Breve corso di educazione cinica*) (Gervaso 2015).

Wyobraźnia socjologiczna udoskonalona przez wątek relacyjny postrzegany refleksyjnie otwiera swoistą perspektywę **wielkości** krygowanej przez świadomość **ograniczenia**. W socjologii, która choćby za pośrednictwem postulatów A.W. Gouldnera chce być refleksyjna, nie tylko dostrzega relacyjność w świecie społecznym, lecz także buduje ją w obrębie samych badaczy społecznych. Zafascynowany materią własnego i innych kolegów socjologów namysłu i pracy, wybitny polski socjolog Jan Szczepański kontynuował, powołując się na niemieckiego socjologa i filozofa: „Strumień zdarzeń przepływający w środowisku społecznym przechodzi bez przerwy przed nami, podczas gdy jednostki tworzące społeczeństwo zjawiają się na scenie życia i znikają znowu. W tym strumieniu zachodzących zdarzeń – działania się – jednostka odkrywa samą siebie jako składnik oddziałujący na inny składnik. To nie ona zbudowała całość będącą społeczeństwem; została w nim umieszczona przez urodzenie. Spomiędzy praw kierujących tym i wzajemnymi oddziaływaniami zna ona tylko niektóre, zresztą w sposób niedokładny” (Szczepański 1961, s. 324). W wypowiedzi tej można dostrzec kontynuację idei, którą wypracował C.W. Mills. Socjologia tym samym się pedagogizuje, uwrażliwia na wartość oddziaływania, nie tylko opisu i wyjaśniania.

Badacz społeczny, przedstawiciel nauk społecznych, stawia sobie pytania, które przekraczają także i jego obszar badawczy, wymuszając na nim konieczność wychodzenia poza czystą deskrypcję. Jeśli twierdzi, że świat społeczny jest zdominowany przeciętnością moralną, świadomością zdeterminowania, jakimś rodzajem akcydentalności jednostki w nurcie masowej i czasem totalnej dominacji społeczeństwa, to – zupełnie usprawiedliwiony – może uczynić krok dalej i postawić pytanie, jak można dany stan rzeczy zmienić. Margaret Scotford Archer nie bała się przywołać – w nurcie rozważań o *homo oeconomicus* i człowieka nowoczesnego – dylematu, który jednak dla wielu jest dość wyraźnie rozstrzygający: „To właśnie drażniło tak bardzo drugie pokolenie utylitarystów, którzy nie mogli przełknąć tego, że bycie szczęśliwą świnią jest stanem preferowanym bardziej niż doświadczenie Sokratejskiego nieszczęścia” (Archer 2013, s. 57). Odkrycie tej prawdy – przez deskrypcję i wyjaśnianie socjologiczne – odsłania dość smutne przekonanie, przedkładające się w całej rozciągłości instytucjom wychowawczym jako całkiem palące wyzwanie teoretyczno-praktyczne. Warto dodać, iż to zbliżenie stało się możliwe dzięki temu, że socjolog zechciał podjąć taką aktywność, która wykracza poza dotychczasowe i zakreślone mu obszary, w których powinien się poruszać.

Socjologia, nie bez lęku posługująca się wyobraźnią socjologiczną, zbliżoną do horyzontu pedagogicznego, ukierunkowuje się na realizację wyzwania, które jest wyjątkowo delikatne i wymagające nie lada dojrzałej kompetencji: uwalniania myślenia w stronę nieskończonej różnorodnych i nieograniczonych ilościowo-jakościowych figuracji jednostkowo-społecznych. Trafnie wyjaśnił to Norbert Elias: „Do zadań socjologii należy nie tylko badanie i wyjaśnianie specyficznych konieczności, którym podlegają ludzie w określonych empirycznie obserwowalnych społecznościach i grupach lub w społeczeństwie w ogóle, lecz także uwalnianie myślenia i mówienia o takich koniecznościach od przywiązania do heteronomicznych wzorców i w miejsce konstrukcji słownych i pojęciowych rodem z wyobrażeń magiczno-mistycznych lub przyrodoznawczych stopniowe rozwijanie innych, lepiej oddających swoistość społecznych figuracji tworzonych przez jednostki” (Elias 2010, s. 18).

Wyobraźnia socjologiczna, przyjaźnie otwierająca się na horyzont pedagogizujący, pozwala nie zapomnieć, jak wiele jednostka otrzymuje od minionych pokoleń, od „olbrzymów”, na barkach których wystarczy się wspiąć, by nie wyważać drzwi, które już dawno temu zostały otwarte. Długi łańcuch, solidarnie (wertykalno-horyzontalnie) zespolonych pokoleń nie może być przerwany. To socjologiczne spostrzeżenie jednostki ulokowanej w kontekście społeczeństwa, które nieustannie się staje, musi spotkać się z odpowiedzialną pedagogiczną refleksją, a przede wszystkim z aktywnością wychowawczą uwrażliwiającą i uświadamiającą zaciągnięty dług w przeszłości, hipotekę społeczną, permanentnie uzupełnianą za każdym razem, gdy któraś z jednostek wnosi coś nowego i wartościowego do społeczeństwa. Niezwykle celnie fakt ten opisali włoscy socjologowie. Arnaldo Bagnasco, Marzio Barbagli i Aleksandro Cavalli stwierdzili: „[P]er cercare di capire la società in cui viviamo, non possiamo fare a meno di rivolgerci al passato; ogni società porta inscritto nelle sue strutture, nei modi di pensare e di comportarsi dei suoi membri, il retaggio del suo passato. La realtà sociale che ci circonda non è soltanto il prodotto delle nostre azioni e delle azioni degli uomini e delle donne nostri contemporanei, ma di una lunga catena di generazioni. È come se ogni generazione ricevesse in eredità da quelle che l'hanno preceduta un patrimonio sul quale operare, da trasformare o da trasmettere poi, selettivamente, alle generazioni successive” (Bagnasco, Barbagli, Cavalli 1997, s. 9–10).

Socjologia nieunikająca wykorzystywania najcenniejszego ze swoich narzędzi, a więc wyobraźni socjologicznej, staje się w pełnym tego słowa znaczeniu dyscypliną teoretyczno-praktyczną o wychyleniu pedagogicznym, a już z pewnością wychowawczo-socjalizacyjnym. Na pewno będzie to pogląd dość subiektywny, lecz nie aż na tyle, by nie mógł być obiektywnie zweryfikowany. Poddając teoretycznej analizie i ocenie poglądy naukowe Roberta S. Lynda, wybitny polski historyk myśli

socjologicznej Jerzy Szacki powołał się na przekonanie amerykańskiego myśliciela o „doniosłej roli wychowawczej socjologii” (Szacki 2004, s. 620).

Wobec socjologii i socjologów nie oszczędzano i nie oszczędza się słów uznania. Równie wiele jest wobec nich zarzutów. Jednych uważa się za skostniałych intelektualnie – szczególnie normatywnie – zwolenników opisu świata, zadawających się bezpłodnym opisem świata. Innych, którzy podejmują ryzyko wskazywania dalszych poszukiwań badawczych, ukierunkowanych na przekształcanie tego świata, uznaje się za takich, którzy tym sposobem wykraczają poza swoje kompetencje. Zatem zasoby **za i przeciw** „pedagogizacji” socjologii są permanentnie uzupełniane. Warto dostrzegać jedne i drugie. Warto z nieco większą determinacją rozwijać i intensyfikować żywotność tych pierwszych (w przekonaniu autora niniejszych refleksji).

PODSUMOWANIE

Deficyty i zarazem mity związane z wychowaniem, siłą wpływu wychowawczego na życie innych, nie rozstrzygają kwestii jego granic i zasięgu. Konkluzja może stawać się punktem wyjścia. Argumentacja za znaczeniem oddziaływania wychowawczego na rozwój wychowanka może doprowadzać pod świadomość, iż jednak należałoby postępować inaczej, by nie stłumić samorzutności rozwojowej wychowanka. Klasyk socjologii wychowania F. Znaniecki doszedł nawet do wniosku, że najważniejszego elementu rozwojowego jednostki, czyli samorzutności indywidualnej wychowanka, wychowawca nie jest w stanie ani rozbudzić, ani wyhamować, ani opanować. Może jedynie mu uprzytomnić i podpowiedzieć, jak ważnym jest on czynnikiem. Jednocześnie współpraca, współdziałanie i wola rozwoju jednostki są niezbędnymi elementami, aby skuteczność procesu pedagogicznie realizowanego miała miejsce (Znaniecki 2001, s. 339). Być może źródłem tych przekonań jest tyleż ogólna co szczegółowa i konkretna konstatacja Platona: „z wychowaniem to tak: jak ktoś z miejsca ruszy, to tak już potem i jedzie” (Platon 2003, s. 123).

Oddany swojej pracy i wyjątkowo odpowiedzialnej misji socjolog para się **profesjonalną kultywacją**, rozwojem i aplikowaniem odkrytych w procesie heurystyki wniosków do rzeczywistości społecznej (Bagnasco 2016, s. 3). Pedagog partycypuje w równie chlubnej aktywności: „wyprowadza za rękę na zewnątrz” z pierwotnego chaosu rzeczywistości. Zbieżność ta wydaje się nad wyraz zauważalna i konstytuująca etos pracy w obu profesjach i sposobach życia (Ferrarotti 2014, s. 21).

Socjologiczna i pedagogiczna perspektywa namysłu nad wychowaniem i kształtowaniem człowieka pozwala uniknąć fatalizmów, providencjalizmów i determinizmów mających rzekomo decydujący wpływ na to, co się dzieje i co nadal będzie

się działa z człowiekiem żyjącym w kontekście społecznym. Pozwala jednak w równym stopniu określić, jak bardzo sprawczy stają się ci, którzy trudzą się namysłem oraz realizacją praktyczną procesów wychowawczych, jednocześnie uświadamiając im, na ile w tym trudzie sprzyjającą ich wysiłkowi jest samorzutność i podmiotowość jednostkowa.

Socjologia, która pozwoli się nieco „pedagogizować”, może się stać doskonałym narzędziem obiektywizacji, intersubiektywności, wspierania procesów wyrowadzania zagubionych podmiotów z globalnego chaosu (Mattei 2012, s. 3), pozwalając także przedkładać się innym sposobom namysłu (w tym pedagogice szczególnie) jako narzędzie skuteczności i efektywności praktyki socjalizacyjnej. Tym samym może stawać się dyscypliną wykorzystującą ogląd i eksplikację z ukierunkowaniem **powinnościowym**, choć stanowisk za i przeciw takiemu jej statusowi może być wiele, zarówno z jednej, jak i drugiej strony (Prüfer 2015, s. 72–73). Być może niejeden popełni błąd w tym niełatwym procesie dążenia do konwergencji deskrypcyjno-eksplikacyjnej, przedsiębranej wraz z innymi dyscyplinami, w tym szczególnie z pedagogiką. Lecz jest to niejako wpisane w status jej tożsamości, który nie świadczy wcale o jej słabości, lecz odsłania siłę i świeżość (Crespi 1998, s. 437).

LITERATURA

- Archer M.S. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Tłum. A. Dziuban. Kraków.
- Arends R.J. (1991). *Learning to Teach*. Second Edition. New York–St. Louis i in.
- Baert P., Carreira da Silva F. (2015). *Teoria społeczna dla dwudziestego pierwszego wieku*. Tłum. S. Burdziej. W: I. Borowik, J. Mucha (red.). *Współczesne teorie socjologiczne*. T. 1. Kraków, s. 409–432.
- Bagnasco A. (2016). *Prima lezione di sociologia*. Torino.
- Bagnasco A., Barbagli M., Cavalli A. (1997). *Sociologia. II. Diferenziazione e riproduzione sociale*. Bologna.
- Berger P.L. (2001). *Zaproszenie do socjologii*. Tłum. J. Stawiński. Warszawa.
- Borgna P., Ceri P., Gallino L., Garelli F., Milanaccio A., Scamuzzi S. (2012). *Manuale di sociologia*. Torino.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2012). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. Neyman. Warszawa.
- Brühlmeier A. (2011). *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*. Tłum. M. Wojdak-Piątkowska. Kraków.
- Cavalli A., Martinelli A. (2015). *La società europea*. Bologna.

- Comte A. (2008). *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej*. Tłum. J.K. Potocki. W: P. Śpiewak (red.). *Klasyczne teorie socjologiczne. Wybór tekstów*. Warszawa, s. 3–27.
- Crespi F. (1998). *Le vie della sociologia. Problemi, teorie, metodi*, Bologna.
- Donati P. (2011). *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*. Bologna.
- Durkheim É. (2011). *Zasady metody socjologicznej*. Tłum. J. Szacki. Warszawa.
- Elias N. (2010). *Czym jest socjologia?*. Tłum. B. Baran. Warszawa.
- Ferrarotti F. (2013). *La religione dissacrante. Coscienza e utopia nell'epoca della crisi*. Bologna.
- Ferrarotti F. (2014). *Scienza e coscienza. Verità personali e pratiche pubbliche*. Bologna.
- Gervaso R. (2015). *La vita è troppo bella per viverla in due. Breve corso di educazione cinica*. Milano.
- Gouldner A. W. (1970). *The Coming Crisis of Western Sociology*. New York–London.
- Gouldner A. W. (2010). *Kryzys zachodniej socjologii*. Tłum. P. Tomanek. Kraków.
- Grande T., Parini E. G. (2014). *La società, mutamento sociale e sociologia*. W: T. Grande, E. G. Parini (red.). *Sociologia. Problemi, teorie, intrecci storici*. Roma.
- Mattei U. (2012). *Beni comuni. Un manifesto*. Torino.
- Mills C. W. (2008). *Socjologiczna wyobraźnia*. Tłum. M. Bucholc. Warszawa.
- Platon. (2003). *Państwo*. Tłum. W. Witwicki. Kęty.
- Prüfer P. (2011). *Katolicka nauka społeczna a socjologia. Interdyscyplinarne sprzężenie*. Zielona Góra.
- Prüfer P. (2012). *Edukacja i wychowanie w wyobraźni socjologicznej*. „Rocznik Lubuski”. T. 33: *Homogeniczna versus heterogeniczna tożsamość pedagogiki*, s. 59–72.
- Prüfer P. (2013). *Wyobraźnia socjologiczno-etyczna*. Kraków.
- Prüfer P. (2015). *Refleksyjność z paradygmatem relacyjności jako problem badawczy twórczości naukowej – kontekst socjologii wychowawczej*. W: A. J. Sowiński (red.). *Twórczość pedagogicznie kształtowana*. Gorzów Wielkopolski, s. 59–773.
- Prüfer P., Słowiński P. (red.) (2014). *Włoskie i polskie osobliwości. Relacja, komplementarność, integracja (Peculiarità italiane e polacche. Relazione, complementarietà, integrazione)*. Gorzów Wielkopolski.
- Szacki J. (2004). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa.
- Szczyński J. (1961). *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*. Warszawa.
- Sztompka P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków.
- Śliwowski B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków.
- Tönnies F. (2008). *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa.

- Weber M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*. Tłum. D. Lachowska. Warszawa.
- Weber M. (2011). „*Wolność od wartościowania*” – jej sens w naukach socjologicznych i ekonomicznych. Tłum. M. Holona. W: M. Holona (red.). *Racjonalność, władza, odczarowanie*. Poznań.
- Znaniński F. (2001). *Socjologia wychowania*. T. 1: *Wychowujące społeczeństwo*. T. 2: *Urabianie osoby wychowanka*. Warszawa.

IS THE COMMUNITY STUDY PEDAGOGIC? “PEDAGOGIZATION”
OF SOCIOLOGY – ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Abstract: There is a methodological and axiological argument in the community studies. Sociology describes and explains social behaviours. On the other hand, pedagogy aspires to form congruent attitudes. The first one answers a question – how it is, the other – how it should be. In the upbringing issue the argument is getting even stronger. Coopting of sociology and pedagogy does not have to cause privation or fading away the identity of both disciplines. On the contrary, it can improve their crystallization. Comparative and analytic method in reference to classic and contemporary thought develops a complementary interpretative base, due to which in some cases a sociologic thought can change actual human attitudes into desirable ones. Using sociological imagination opened for pedagogical content makes a good research instrument. This perspective not only inspires to a new reflection, but also develops social life practice including upbringing process most of all.

Keywords: sociology, pedagogy, community studies, sociologic imagination, upbringing

