

Wojciech Sroczyński

"Środowisko niewidzialne" w andragogice

Kultura i Edukacja nr 1, 74-89

2006

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Wojciech Sroczyński

„ŚRODOWISKO NIEWIDZIALNE” W ANDRAGOGICE

1. Środowisko z punktu widzenia andragogiki humanistycznej

Wizja pedagogiki społecznej jako nauki zainteresowanej wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, jego wpływem na rozwój istoty ludzkiej oraz wpływem ludzi na samo środowisko, tak aby służyło jak najlepiej człowiekowi, zgodnie z przyjętym ideałem, została wprowadzona do refleksji naukowej przez H. Radlińską i nie straciła na aktualności. Przypomnijmy rzecz oczywistą, która dla niniejszego dyskursu ma istotne znaczenie, że pedagogika społeczna ma dwa oblicza: jest nauką humanistyczną i praktyczną. Nie tylko poznaje i opisuje środowisko wychowawcze człowieka, ale stara się je organizować tak, aby jak najwięcej korzyści z egzystencji w nim wyniósł człowiek. Pojęcie środowiska nie jest jednak jednakowo interpretowane przez pedagogów społecznych. Alicja Kargulowa¹ uważa, że w pedagogice społecznej można odnotować co najmniej trzy stanowiska, zgodnie z którymi środowisko traktuje się następująco: 1) jako miejsce naturalnego rozwoju jednostki, czyli podłoże, z którego osoba jako całość biosocjokulturowa czerpie niezbędne dla rozwoju składniki – materię, energię i informację. Mówi się tutaj o środowisku biologicznym, przyrodniczym – fizycznym, którego czynniki determinują bardziej rozwój organizmu, aniżeli wychowanie². Jego rolę doceniamy w kontekście rozwoju biopsychologicznego osoby. Rozwój *biosu*³ ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju osobowości, stąd nie można nie badać środowiska z punktu widzenia jego wpływu na organizm i osobowość człowieka. Diagnostując czynniki środowiskowe

¹ A. Kargulowa, *Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej (relacja jednostka–środowisko)* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Warszawa 1998.

² Stąd niektórzy pedagodzy nie wymieniają tak rozumianego środowiska wśród czynników rozwoju osobniczego. Zob.: D. Jankowski, *Szkoła–środowisko–współdziałanie*, Toruń 2001, rozdz. II.

³ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981.

z punktu widzenia rozwoju istoty ludzkiej, stosuje się niejednokrotnie zalecenia zmiany środowiska życia, podobnie jak w leczeniu medycznym, np. wyjazd z zanieczyszczonych obszarów Górnego Śląska nad morze; 2) jako układ celowo dobieganych czynników (bodźców) dla urobienia wychowanka przez propagowanie wzorów zachowań społecznych i organizowanie lepszego „świata”, w którym przebywają wychowankowie; 3) jako układ społecznych interakcji świadomych podmiotów społecznych. Jest to środowisko interakcji wychowawczych, któremu T. Frąckowiak przypisuje ważną rolę jako środowisku wychowania i jako przedmiotowi badań pedagogicznych⁴.

Uwagi dotyczące relacji środowisko – wychowanie w całej rozciągłości dotyczą andragogiki. Jej celem jest odzwierciedlenie rzeczywistości, w której żyją ludzie dorośli po to, by lepiej móc je organizować z punktu widzenia potrzeb ludzkich⁵. Dodajmy: podstawowych – przyjmując klasyfikację potrzeb Masłowa – ale i rozwojowych. Zatrzymajmy się w tym miejscu na moment, by zapytać, co to znaczy „rozwojowe” w odniesieniu do człowieka dorosłego? Czy z tego wynika, że w kolejnych etapach ludzkiego życia wychowanie przybiera inną funkcję – biegnąc od „pielęgnacji”, „opieki”, „prowadzenia za rękę”, do „podtrzymywania na duchu”, inspiracji, doradzania, aktywizacji i wspierania w okresie późnej dorosłości. Zauważamy też, że na inny ontycznie zakres zjawisk kładzie ona akcent: już nie tyle na rolę *physis* człowieka, jego sferę *biosu* w aspekcie rozwojowym, ile na znaczenie jego *ethosu* i *agosu*, czyli wpływ sytuacji społecznych i pedagogicznych. Zdaniem S. Hessena, teoria wychowania wyróżnia warstwy – psychospołeczną, społeczną, kulturalną i moralną, dzięki czemu „jednostka ludzka istnieje jak gdyby razem w czterech płaszczyznach bytu, którym odpowiadają cztery warstwy wychowania: organizm jako byt psychofizyczny, jako jednostka społeczna, jako osobowość włączona w tradycję kulturalną i jako członek królestwa duchów”⁶. Jeśli więc istnieje taki wymiar, jak duchowość człowieka, to pełnię swego rozwoju osiąga ona w okresie życia, którym szczególnie interesuje się andragogika. Wspomaganie człowieka dorosłego w rozwoju tej jego warstwy, to już nie tyle praktyczna funkcja andragogiki, ile jej rola humanistyczna. Jeśli, nie ujmując pedagogice niczego z jej *praxis*, zapytamy o jej znaczenie humanistyczne, to okaże się, że andragogika jest nie tyle teorią organizacji, pewną odmianą pedagogicznej prakseologii, ale przede wszystkim humanistyką, której podstawy tkwią nie tyle w celach, treściach, metodach, ile w naturze „humanistycznego” podejścia do człowieka dorosłego. W podejściu tym ważne jest rozumienie „świata człowieka”, jego hierarchii wartości, świa-

⁴ T. Frąckowiak, *Pedagogika społeczna jako teoria środowiska życia i wychowania człowieka. Próba postawienia problemu* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Łódź 1998, s. 131.

⁵ A. Kargulowa, *Wspólny przedmiot badań andragogów i poradownictwa: wspomaganie człowieka w rozwoju* [w:] *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane Profesor Eugenii Annie Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej*, E. Przybylska (red.), Toruń 2001, s. 93.

⁶ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów 1939, s. 215–241.

topogładu, który kieruje postępowaniem człowieka jako osoby, jako istoty posiadającej własną duchowość⁷. Tak więc nie tylko „rozumiejące” podejście do badania życiowych sytuacji społeczno-wychowawczych człowieka dorosłego, ale humanistyczne ich poznanie i traktowanie stają się paradygmatem „humanistycznie” zorientowanych badań pedagogicznych w odniesieniu do osoby dorosłej. Społeczną naturę człowieka badają właśnie nauki humanistyczne⁸. Humanistykę najprościej wyróżnić, pokazując jej odrębność od przyrodoznawstwa. W rzeczywistości badanej przez nauki można bowiem wyróżnić: a) substancje martwe, b) istoty żywe, c) istoty myślące i dokonujące wyboru, działające rozumnie i kulturotwórczo, czyli będące obiektem nauk humanistycznych. Przyjmuje się, że przyrodoznawstwo to nauki o naturze, czyli o tym, co nie zależy od woli i działalności ludzkiej⁹. S. Kamiński wyróżnia wśród nauk humanistycznych (1) dyscypliny o człowieku, (2) o wytworach kulturowych, (3) o dziejach człowieka społecznego i jego wytworach. Według W. Diltheya nauki humanistyczne za przedmiot badań obierają to, co nie jest dostępne bezpośredniemu poznaniu. Wyróżniają się dążeniem do poznania „formy obiektywizacji ludzkiego ducha” i w tym znaczeniu są to „nauki o duchu” (*Geistwissenschaften*). Obiektem ich badań zatem są wytwory pisane, dzieła sztuki, zwyczaje, obyczaje, instytucje itp.¹⁰ „Duchowość” to atrybut wyłącznie ludzki, związany z czynnościami intelektualnymi, uczuciami i dążeniami do przekraczania tego, co materialne.

Uczeń Diltheya – Herman Nohl¹¹ uważał zatem, że teoria pedagogiczna jest „rozjaśniającą refleksją” praktyki. Zwrócić trzeba tutaj uwagę na to, że jest więc także koncepcją humanistyczną nie tylko w tym sensie, że podejmuje „humanistyczny” paradygmat badawczy, ale także w tym znaczeniu, że chce pomóc człowiekowi w poznawaniu mechanizmów kierowania własnym życiem. Stanowisko to przywodzi na myśl koncepcję F. Znanieckiego, z jego „współczynnikami humanistycznym”, a także nasuwa skojarzenia z podejściem badawczym, tzw. „socjologii rozumiejącej” Maxa Webera. Andragogika może zatem badać „dialektykę ruchów życia”, przyczyniając się do ich zrozumienia. Na jej humanistyczny charakter wpłynęły także koncepcje innych socjologów, zwłaszcza teorie Emila Durkheima i Ferdinanda Tonniesa¹².

„Humanistyka” andragogiki jest więc zakorzeniona w humanistycznych koncepcjach socjologicznych i psychologicznych¹³ i one w dużym stopniu pomagają opisywać to środowisko, które jest „niewidzialne”, a zatem którego nie można poznać i opisać

⁷ J. Kunowski, op.cit., s. 249 i n.

⁸ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1967.

⁹ S. Kamiński, *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992, s. 293–300.

¹⁰ D. Urbaniak-Zajac, *Dwie koncepcje pedagogiki społecznej* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Warszawa 1998, s. 70.

¹¹ Ibidem, s. 70.

¹² T. Jałmuża, W. Leżańska, E. Witkowska, *Pedagogika społeczna w podręcznikach historii wychowania* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Warszawa 1998, s. 64.

¹³ *Pedagogika społeczna*, S. Kawula (red.), Toruń 2001, s. 14.

przy pomocy neopozytywistycznego paradygmatu metodologicznego. Humanistyczny charakter andragogiki widoczny jest również w warstwie aksjologicznej.

Wspomaganie człowieka dorosłego w jego rozwoju duchowym to między innymi zrozumienie jego światopoglądu, jego własnej „filozofii”. Jan Krzysztof Kelus w jednej z piosenek opowiada o człowieku, który „przez chwilę był poetą”. Był nim dzięki niebanalnemu spostrzeżeniu i wyrażeniu świata, w którym przecież na co dzień istnieje, a którego odczucie i „wyrażenie” jest możliwe w wyniku osobistego doświadczenia świata w procesie zaistniałej z nim interakcji. Zewnętrzny świat człowieka jawi się mu w działaniu, jakie ma miejsce w toku interakcji z tym światem i w wyniku komunikacji z drugim człowiekiem. Niczego by się autor piosenki, której bohaterem uczynił napotkanego przypadkowo człowieka, nie dowiedział, co on myśli o świecie, gdyby mu tego nie zakomunikował.

Dodajmy także, iż „humanistyka” to ujawniana niejednokrotnie w rozmaitych rozważaniach teoretycznych ideologia pedagogiki społecznej, przez którą rozumie się wizję człowieczeństwa kreowaną na podstawie określonej filozofii wychowania. A tych wizji jest niemało – od socjologizmu, pragmatyzmu, społecznego utylitaryzmu, intelektualizmu, woluntaryzmu, ujęć empiryczno-scjentystycznych, personalistycznych, chrześcijańskich¹⁴, po wpływy neomarksizmu i postmodernizmu. Czy obecne w owych „oficjalnych” wykładniach aksjologicznych nurty ideologiczne nie są jedynie materiałem dysput teoretyków, kreujących „świat”, który wcale nie musi być zgodny ze „światem” ludzi?

Zapoczątkowana przez R. Wroczyńskiego typologia środowiska wychowawczego, wyodrębniająca określone jego elementy, może być sprowadzona do podziału dychotomicznego na: środowisko materialne (fizyczne); środowisko duchowe (symboliczne). Jemu chcemy poświęcić więcej miejsca w tym szkicu.

W relacji środowisko–człowiek–wychowanie, w jego percepcji własnego otoczenia, homogenizacji ulega także zewnętrzne środowisko. W szerszym wymiarze prowadzi to do negowania dualizmu natura–kultura. Wyrażał tę myśl F. Znaniecki: „(...) *setki tysięcy lat życia kulturalnego nagromadziły tak olbrzymią masę nawyków i tradycji, że człowiek jest absolutnie niezdolny postrzegać czy wyobrażać sobie jakąś inną naturę niż ta, którą widzi przez pryzmat kultury. Człowiek nie jest zdolny oddziaływać na naturę inaczej, aniżeli kulturowo w określony sposób*”¹⁵. Znaniecki postuluje przezwyciężenie dualizmu przez powrót do konkretnego doświadczenia empirycznego świata. „Analiza aktualnego doświadczenia – pisze E. Hałas, komentując myśl Znanieckiego – pokazuje, że zawiera ono dwa procesy: proces subiektywizacji i proces obiektywiza-

¹⁴ Por. np. A. Rodziński, *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989; M. Nowak, *Główne kierunki współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2; S. Kowalczyk, *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Lublin 1992; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999; M. Gogacz, *Osoba z daniem pedagogiki*, Warszawa 1997.

¹⁵ E. Hałas, *Znaczenia i wartości społeczne. O socjologii Floriana Znanieckiego*, Lublin 1991, s. 16.

cji. Z jednej strony jednostka biernie przyswaja uprzednio istniejące obiekty i myśli w swym osobistym doświadczeniu. Z drugiej strony jednostka aktywnie konstruuje lub przynajmniej rekonstruuje rzeczywistość jako obiekty, depersonalizując swoje osobiste doświadczenia¹⁶. Proces odbioru otoczenia, ponieważ jest subiektywny, sprawia, że wszystkie jego elementy nabierają osobistego znaczenia w doświadczeniu percepcyjnym. Tak więc to, co uznajemy na przykład wyłącznie za materialny element należący do przyrody, odbiorcy może przedstawiać się jako dzieło sztuki i doznanie estetyczne. Staje się jego „własnością” dzięki kreatywnemu, osobistemu wkładowi w proces recepcji i rozumienia. Interakcja z otoczeniem ma również charakter twórczy, gdyż – przetwarzając w umyśle odebrane elementy i uwalniając je od intymnej własności, tworzy „wtórnie” nową rzeczywistość przez obiektywizującą aktywność, czyli podniesienie swoich danych do poziomu obiektywnej rzeczywistości. Można wykazać, że każde dzieło wytworzone przez człowieka, zanim przybrało swą fizyczną formę, było uprzednio w umyśle twórcy, gdyż „świat wytworzony przez człowieka jest zawsze światem, w którym myśl czy wizja twórcza spleta się z tworzywem, w który została wcielona, i jest światem ciągłym, tzn. takim, w którym nie ma zasadniczych przerw między najbardziej abstrakcyjnymi ideami i przedmiotami codziennego użytku”¹⁷.

Powyższa analiza przybliżyła tylko problemat „świata” (który staje się nim z uwagi na recypującą osobę) i skłania do refleksji nad zasadnością wyróżniania w pedagogice społecznej poszczególnych elementów rzeczywistości, które i tak w umyśle recypującego nabierają nowego znaczenia. Szczególnie w kontekście metodologicznym nasuwa się pytanie o zasadność badania „środowiska”, które i tak jest inaczej odbierane przez wychowanka, inne nadaje mu on w procesie recepcji osobiste znaczenie. Czy pedagogika społeczna, zamiast koncentrować się na poznawaniu obiektywnego środowiska, nie powinna skupić się na poznawaniu funkcji, jakie pełni ono wobec osoby w jej osobistym, a więc „niewidzialnym” bezpośrednio dla obserwatora wymiarze? Może właściwiej oddaje ten problem pojęcie powszechnie używane: „świat człowieka”? Intuicyjnie już dostrzegamy różnicę między zwrotem: „środowisko człowieka” a „świat człowieka”, ujmując ten drugi nie tylko z uwagi na osobę człowieka, ale poszerzając jego zakres o nowe konotacje. „Środowisku” przypisujemy raczej desygnaty fizyczne i nie możemy zredukować go do „świata” ludzi. „Środowisko, w jakim żyje, pracuje i rozwija się człowiek (...), dostarcza mu określonych informacji, które stają się treściami jego samoświadomości”. One są następnie kodowane i przetwarzane na bazie struktury ja, schematów postaw i innych cech osobowości: „...inne informacje docierają do zawodowego piłkarza (...), inne do wybitnego naukowca (...)”¹⁸. F. Znaniecki pisał „(...) środowisko rzeczywiste grup społecznych, to nie środowisko widziane i poznawane przez obserwatora, który owe grupy (...) w nim lokalizuje, lecz to, które członkowie

¹⁶ Ibidem, s. 14.

¹⁷ J. Szczepański, op.cit., s. 45.

¹⁸ Z. Zaborowski, *Człowiek jego świat i życie*, Warszawa 2002, s. 201–202.

tych grup sami postrzegają jako dane w przebiegu ich doświadczenia¹⁹. Pojęcie „świata” wydaje się być więc alternatywą dla zmaterializowanej wizji środowiska, pozwalającą na zwrócenie uwagi nie tyle na czynniki materialne środowiska, ile na „świat” człowieka dorosłego. A. Kargulowa mówi w tym przypadku o środowisku humanistycznym, A. Przećławska i W. Theiss o „przestrzeni życia człowieka”, o „świecie” wychowanka: „...środowiskiem wychowawczym człowieka jest nie tylko to, co dzieje się w jego bezpośrednim otoczeniu, ale wszystko to, co dociera do niego...”²⁰

Olga Czerniawska²¹, nawiązując do myśli Heleny Radlińskiej, która ubolewała nad zaniedbaniem badań nad zjawiskami życia duchowego, wprowadza pojęcie „środowiska niewidzialnego”, które to pojęcie łączy – jak można sądzić – elementy duchowości i ludzkiego „świata”²². Autorka postuluje w odniesieniu do metodologicznych kwestii badania tegoż analizy biograficzne, w których poznawane losy osób stają się źródłem wiedzy o ich niewidzialnym środowisku. Stajemy wówczas także na gruncie psychologicznych interpretacji, poznając „świat” wychowanka za pomocą procedury rozumienia znaczeń, jakie nadaje elementom otoczenia sam wychowanek. Badacz nie ma przecież wglądu w treść świadomości innego człowieka; może jego wewnętrzne przeżycia poznawać tylko za pośrednictwem znaczeń działań – zachowań werbalnych i niewerbalnych. Metody rozumienia i introspekcji empatycznej, sugerowane już przez Ch. H. Cooleya i M. Webera²³, wraz ze źródłami metody biograficznej, jak listy, książki sądowe, kościelne kazania, programy szkolne, wypowiedzi pisemne na określony temat stają się podstawą badania subiektywnej strony procesów edukacyjnych szczególnie w odniesieniu do osób dorosłych, jako że skłonności do refleksji, niezbędny dystans do przebytej drogi, nagromadzone życiowe doświadczenie itp. sprzyjają stosowaniu tego rodzaju metod, dających okazję do bardziej osobistego i obszerniejszego wypowiedzenia się. W biografiach edukacyjnych mogą opisać swoje życie w kontekście sytuacji wychowawczej – w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej. Szczególnie opisy dorosłych osób pozwalają na odtwarzanie ich „własnego świata”, który funkcjonuje wyłącznie w ich pamięci. „Ta interpretacja przeszłości, wspomnień, przeżyć i doświadczeń może być dokonywana przez analizę pamiętników, biografii, powieści autobiograficznych” – pisze O. Czerniawska. Dokumenty te ukazują „środowisko niewidzialne” istniejące w przeszłości, a „żyjące” w pamięci szczególnie starszej generacji.

¹⁹ F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1922, s. 33.

²⁰ A. Przećławska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 8.

²¹ O. Czerniawska, *Funkcje środowiska niewidzialnego w andragogice i gerontologii wychowawczej* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, R. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Łódź 1998, s. 409.

²² S. Kunowski, op. cit., s. 249–252. Kunowski pisze w tym kontekście: „Wreszcie najpełniej dochodzi do głosu natura duchowa człowieka w strukturze światopoglądowej i dalszej świętości, bądź ideologicznym nastawieniu i orientacji życiowej...”

²³ E. Masłyk-Musiał, *Spoleczeństwo i organizacje*, Lublin 2001, s. 29.

Pozwalają na poznanie dawnych zwyczajów, stosunków w rodzinie i funkcjonowanie instytucji, które już niejednokrotnie nie istnieją. Przemawiają na korzyść metod wymienionych badania, jakie przeprowadził autor niniejszego szkicu, stosując w odniesieniu do osób dorosłych technikę wypowiedzi pisemnej na temat: „Mój świat”.

Znaczenie terminu „środowisko niewidzialne” wprowadza pedagogów społecznych w krąg subiektywnego świata człowieka dorosłego, a w nim ostatecznie kumulują się wszelkie uprzednie oddziaływania. Poznanie tych wpływów, ich oceny w kontekście retrospekcji przebytej drogi ma przynajmniej dwie zalety: poznawczą – pomaga poznać które czynniki, sytuacje, zachowania były korzystne z edukacyjnego punktu widzenia; pedagogiczną, gdyż poznanie świata człowieka dorosłego stanowi warunek *sine qua non* jakiegokolwiek „pracy” pedagogicznej²⁴. Pozwala też na przekroczenie antynomii: materialne – duchowe środowisko wychowawcze. Badanie środowiska niewidzialnego jest więc poznawaniem humanistycznym, które stanowi opozycję wobec nurtu neopozytywistycznego (empirystycznego). W naukach społecznych w Polsce nurt ten reprezentowany jest przez Znanieckiego, Ossowskiego, Nowaka i wyrażany przez takie terminy, jak „rozumienie zjawisk społecznych” u Znanieckiego lub „rozumienie ludzkiego zachowania” u Nowaka. Znaniecki, tworząc propozycję metodologiczną „współczynnika humanistycznego” – pisze E. Masłyk-Musiał²⁵ – uznał, że „podstawowym materiałem społecznym dotyczącym jakiegoś ludzkiego zachowania jest doświadczenie samej osoby działającej, uzupełnione doświadczeniem tych, którzy reagują na jej działanie, powtarzają je lub w nim uczestniczą” (np. oświadczyły młodzieńca to nie tylko jego słowa, ale i reakcja słuchającej go dziewczyny)”. Dodajmy, że nauki humanistyczne mają tę przewagę nad przyrodniczymi (które stanowiły pierwowzór pozytywistycznego modelu), że badacz może poprzez introspekcję konfrontować hipotezy, weryfikować je i formułować nowe. Podczas gdy biochemika nie interesują „odczucia” krwi, dla pedagoga rozumienie ludzkich odczuć stanowi sprawę zasadniczą²⁶. Zrozumienie zachowania się wychowanka oznacza „docieranie przez badacza do strony subiektywnej, psychologicznej ludzkich działań, motywów zachowań bądź też lokowanie tych zachowań w kontekście postaw, wyobrażeń i działań innych ludzi, chwytywanie psychologicznych następstw określonych aktów społecznych dla osób działających i dla osób, z jakimi wchodzi one w bezpośrednie lub pośrednie kontakty społeczne”²⁷.

²⁴ S. Kunowski pisze: „Odróżnienie środowiska wychowawczego od pedagogicznego, mimo potocznego traktowania tych nazw jako synonimów, jest bardzo ważne, gdyż pierwsze stanowi mieszaninę dobrych i złych wpływów jako wytwór społecznego życia etosu, drugie zaś środowisko (pedagogiczne) jako stwarzane przez wychowawców pozostaje w ramach celowego działania agosu, kierującego wychowanka ku ideałowi człowieka” (S. Kunowski, op.cit., s. 254).

²⁵ E. Masłyk-Musiał, op.cit., s. 12.

²⁶ Ibidem, s. 11.

²⁷ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 31.

Środowisko niewidzialne to osobisty, intymny „świat” człowieka, który w znaczącym stopniu określa postawę wobec otoczenia i siebie samego, rolę i styl życia, kreuje kierunki i treść aktywności. Szczególną rolę odgrywa on w życiu osoby dorosłej, jako że jest ono bogate w doświadczenia, a także dlatego, iż na skutek niejednokrotnie ograniczonych interakcji z środowiskiem pracy, koleżeńskim, okolicznym i dalszym jest to świat także „zamknięty”. Zwłaszcza w okresie średniej i późnej starości ten wewnętrzny „świat” człowieka dorosłego staje się niejednokrotnie jedynym źródłem jego przeżyć. Jaki jest, co w nim dominuje? Nie sposób pominąć tego rodzaju pytania, jeśli chce się podjąć i utrzymać relację pedagogiczną z osobą dorosłą, a takie jest przecież powołanie andragogiki, która wobec osób dorosłych spełnia rozmaite funkcje społeczno-edukacyjne²⁸.

„Świata niewidzialnego” nie można zatem lekceważyć w procesie edukacji – wychowania²⁹, jest on bowiem „materiałem osobistym” człowieka dorosłego, definicją i rozumieniem własnej sytuacji, sposobem poznania jego wartości, norm, potrzeb i aspiracji. Sądzę, że metodologiczna propozycja „środowiska niewidzialnego” będzie wkrótce w większym, aniżeli dotąd, wymiarze inspirować aktywność poznawczą pedagogów zainteresowanych życiem osoby dorosłej, między innymi dlatego, że pozwala na wykorzystanie psychologii i socjologii w badaniach pedagogicznych, a z nimi przecież łączą pedagogikę empiryczną najsilniejsze więzi. Także dlatego, że ujawnienie „świata” osoby dorosłej wymaga uruchomienia aktywności, przebiegającej w środowisku życia, w lokalnej przestrzeni aktywności poza formalnymi organizacjami edukacyjnymi, czyli tam, gdzie istnieje pole do działania dla pedagoga społecznego (środowiskowy).

²⁸ O. Czerniawska, *Społeczno-edukacyjne funkcje muzeum* [w:] *Andragogiczne wątki. Poszukiwania. Fascynacje*, Toruń 2001.

²⁹ Używam terminu „wychowanie”, chociaż stosuje się coraz częściej termin „edukacja” i to zarówno na oznaczenie „planowego” wychowania, jak i „bezplanowego”. Kwestię pojęć „wychowanie” i „edukacja” z akcentem na to drugie wywiódł historycznie S. Kunowski (Patrz: S. Kunowski, op.cit., s. 184) i nie jest celem tego artykułu rozważanie konotacji tych dwóch terminów. Pojęciem tym posługiwał się w socjologii wychowania F. Znaniecki, do którego rozważań odwołam się w tym artykule i stąd m.in. zachowanie tradycji w tym względzie. Co do zakresu wychowania Znaniecki pisze: „Podobnie też odrzucić musimy inne, utarte w refleksji pedagogicznej, zacieśnienie właściwego pola wychowania: mamy na myśli fakt, że literatura pedagogiczna zajmuje się przeważnie tylko planową działalnością wychowawczą, zwłaszcza wykonywaną przez specjalne organy, tj. nauczycieli. (...) Wyłoniło się ono genetycznie z wychowania bezplanowego, w którym wprawdzie istnieje zamiar zmodyfikowania osoby wychowanka, lecz w wyborze i sposobie urzeczywistnienia tego zamiaru nie kieruje się refleksją racjonalną, tylko zwyczajem, tradycją, rutyną lub nierozumnym popędem...” (s. 6–7). Dodajmy, że „wychowanie” odnosił Znaniecki do trzech okresów rozwoju człowieka: niemowlęctwa, dzieciństwa i młodości. Nawet jeśli wyróżnił późną młodość, czyli okres studiów i praktyki zawodowej, to wykluczył – przynajmniej teoretycznie – okres dorosłości, stąd też stosowanie pojęcia „wychowanie” i stąd całkowicie uzasadnione i niedeprecjonujące żadnej koncepcji zamienne używanie w tym dyskursie pojęć „wychowanie” i „edukacja”, które to ostatnie pojęcie obejmuje całe życie człowieka.

Powstaje problem natury teoretycznej, który warto tutaj przynajmniej zasygnalizować: jakie są teoretyczne przesłanki dla wyróżnionego „środowiska”? Wydaje się, że taką perspektywę otwiera symboliczny interakcjonizm.

2. Środowisko w ujęciu symbolicznego interakcjonizmu³⁰

Po raz pierwszy tego terminu użył Herbert Blumer, określając nim tych badaczy życia społecznego, którzy odrzucali deterministyczne podejście – zarówno biologiczne, jak i kulturowe. Nie podejmując tutaj tego wątku, skupmy się na charakterystycznej cesze środowiska społecznego, które jest złożone ze znaczeń, jakie niosą dla ludzi jego elementy, ale właśnie przez działanie. Elżbieta Hałas, która w wielu rozprawach analizuje koncepcję symbolicznego interakcjonizmu, stwierdza, iż na koncepcję tę składa się teoria działania społecznego oraz interakcyjna teoria znaczenia³¹. Interakcja oznacza w tej koncepcji takie działania społeczne, w którym dwie osoby oddziałują na siebie za pośrednictwem komunikacji, modyfikując nawzajem swoje zachowanie³². Uczestnicy takiej interakcji nie reagują, ale interpretują i definiują własne działania. Komunikacja ma charakter symboliczny, gdyż polega na przekazywaniu komunikatów między występującymi zamiennie – nadawcą i odbiorcą. Symboliczny interakcjonizm opowiada się „... zarówno przeciwko analizie w kategoriach struktur naturalnych, tzn. takich, których istota jest w ogóle niezależna od ich doświadczenia przez ludzi, jak i w kategoriach humanistycznych superstruktur kolektywnych, biernie doświadczanych przez poszczególnych ludzi”³³. Koncepcja ta, przyjmując podstawową przesłankę, że ludzie żyją w środowisku symbolicznym, odrzuca równocześnie symboliczny determinizm. Środowisko symboliczne jest, według interakcjonizmu symbolicznego, aktywnie tworzone przez ludzi dzięki komunikacji, w której udostępniają sobie nawzajem swoje

³⁰ Należy w tym miejscu zaznaczyć, że nie pretenduję tu do omówienia symbolicznego interakcjonizmu. Jego analiza z punktu widzenia pedagogiki wymagałaby odrębnego potraktowania. Zaznaczmy jedynie, że w socjologii także podejmuje się zagadnienia „znaczenia”, które tradycyjnie jest przedmiotem semiotyki, starając się jednak oddzielić *znaczenie* związane z ideami, wartościami zbiorowymi, przejawy cywilizacji, jak język, wiedza, moralność, sztuka, religia, prawo, wychowanie, praktykami, które posiadają symboliczne znaczenie i zaliczane są do „symbolicznej sfery kultury”, od „faktów społecznych”. Socjologowie, dokonując analitycznego rozróżnienia między „kulturą symboliczną” a „społeczeństwem”, poszukują pozasymbolicznych czynników wyznaczających prawidłowości życia społecznego. Symbole uznają za akcydentalne cechy „faktów społecznych” – np. jako symbole uczestnictwa (flaga, hymn, krzyż). „Znaczenie” ma jednak ważne miejsce w socjologii, chociaż – jak stwierdza Hałas – tylko niektóre teorie zajmują się nim *explicitie* (E. Hałas, *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Lublin 1987, s. 12).

³¹ E. Hałas, *Społeczny kontekst znaczeń...*, s. 38.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*, s. 23.

doświadczenia³⁴. Punktem wyjścia symbolicznego interakcjonizmu jest „otwarty kontekst świadomości” oddziałujących na siebie osób, a nie aprioryczne struktury myślowe³⁵. Wyznacznikami tej koncepcji są „komunikacja symboliczna”, „proces konstruowania działania” oraz „definicja sytuacji”. Jest on orientacją, której pole wyznacza triada koncepcji: „jaźń, interakcja i społeczeństwo”³⁶. W kontekście tych pojęć „interakcja” nabiera właściwego dla interakcjonizmu symbolicznego sensu³⁷. Jest orientacją wyrosłą z pragmatyzmu, to znaczy opiera się na pragmatycznej koncepcji znaczenia tworzonoego przez partnerów interakcji. Pragmatyzm zwrócił uwagę na fakt, że *znaczenie* należy do sfery ludzkiego działania. Symboliczny interakcjonizm przejął tę tezę, że *znaczenie* nadawane jest przez partnerów interakcji w toku ich działania³⁸. Człowiek, według pragmatystów, jest przede wszystkim jednostką działającą, stąd i wiedza jest atrybutem działających jednostek. Konsekwencją takiego stanowiska jest umieszczenie myślenia w sferze *praxis* – ona jest źródłem i kryterium myślenia, a nie w kontemplowaniu idei. Podobnie zatem i symbole były pojmowane przez pragmatyzm jako sposoby działania, a nie „dokumenty” myśli. Związek myślenia z działaniem wyraża się w problematycznym charakterze tego pierwszego, jak podaje Peirce – myśl musi być badana w toku rozwiązywania problemu: jak skutecznie działać. Problemowy i emergentny charakter ludzkiego działania to podstawowe założenia przyjęte z pragmatyzmu, do których odwołuje się również interakcjonizm symboliczny³⁹. Gdyby ów paradygmat przybliżyć w odniesieniu do języka, to traktowanie przez pragmatystów myślenia jako działania doprowadziło do ważkiej decyzji uznania języka za przejaw społecznego działania, a nie za instrument refleksji: język w świetle pragmatyzmu nie jest systemem znaków, ale przejawia się w mowie, która jest aktem działania i w rozmowie, która stanowi akt współdziałania⁴⁰. Ważną cechą filozofii pragmatyzmu jest również specyficzne traktowanie procesu komunikacji, który nie zostaje zredukowany do „nadawania” i „odbioru” informacji. Koncepcja ta opiera się na przesłankach, z których szczególną rolę pełni „współczynnik humanistyczny”, czyli – odwołując się do Alfreda Schutza – fakt, że „...świat społeczny codziennego życia dany jest w wiedzy potocznej jego uczestników. Świat ten jest rozumiany, interpretowany jako złożony z wielu możliwych działań. Naczelna teza brzmi więc: tylko człowiek ma środowisko symboliczne. Wszystkie obiekty i działania mają dlań znaczenia, które komunikuje on za pośrednictwem symboli”⁴¹. Zasada „współczynnika humanistycznego” odpowiada

³⁴ H. Blumer, *Social Psychology* [w:] *Man and Society*, E. P. Schmidt (red.), New York 1937, s. 159, 171.

³⁵ E. Hałas, *Społeczny kontekst znaczeń...*, s. 24.

³⁶ *Ibidem*, s. 29.

³⁷ *Ibidem*, s. 38.

³⁸ *Ibidem*, s. 27.

³⁹ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, t. II, Warszawa 1983, s. 629–632.

⁴⁰ E. Hałas, *Społeczny kontekst znaczeń...*, s. 31–32.

⁴¹ *Ibidem*, s. 39.

naczelnej przesłance interakcjonizmu symbolicznego dlatego również, że głosi, „... iż człowiek żyje w środowisku symbolicznym, tzn. wśród znaczących obiektów a nie wśród rzeczy”⁴². Zbigniew Zaborowski, odwołując się do koncepcji Schutza w omawianiu związku człowieka z jego światem⁴³, pisze, że nawiązywał on do „działania społecznego” w rozumieniu Webera, to znaczy, że ludzie w życiu społecznym starają się rozumieć i nadawać znaczenie interakcjom, działaniom swoim i partnerów. Schutz założył, że ludzie, działając w świecie społecznym, nabywają wyobrażenia i normy dotyczące reguł życia, czyli tzw. wiedzę potoczną, która im ułatwia zrozumienie świata. W toku interakcji ludzie przyjmują, że ich interpretacja świata opiera się na wspólnych wszystkim członkom postawach i oczekiwaniach⁴⁴. W objaśnianiu sobie świata ludzie nie kierują się wyjaśnianiem przyczynowo-skutkowym, typowym dla nauk przyrodniczych, a wyjaśnianiem empatycznym. Podstawą „świata przeżywanego” jest samoświadomość: „Aby przeżywać świat, trzeba (...) mieć jakąś, choćby zaczątkową, świadomość własnej osoby (...) i to właśnie środowisko, w jakim żyje, pracuje i rozwija się, dostarcza mu określonych informacji, które stają się treściami jego samoświadomości”⁴⁵. Z wywodów Zaborowskiego wynika, że nie można redukować „świata” do „środowiska”, które istnieje obok tego pierwszego, jako obiektywnie istniejąca rzeczywistość, będąca podłożem „świata”. Jeśli tak ująć relację między pojęciami tymi, to okazuje się, że pedagogika społeczna, a zatem i andragogika, może poszerzyć pojmowanie kontekstu zewnętrznego o materialne środowisko przyrodnicze i środowisko symboliczne (przeżywane), czyli „świat człowieka”, który zawsze jest środowiskiem społecznym (tylko człowiek ma środowisko symboliczne), stając się niekiedy „wtórnym” wyobrażeniem świata fizycznego.

Drugie założenie pragmatyzmu dotyczyło relacji jednostka a społeczeństwo, zgodnie z którą przyjmuje się, iż między działaniem społecznym jednostek a organizacją społeczną istnieje zasadniczy związek. Pragmatyzm uznaje, że w procesie komunikowania ludzie przypisują rzeczom i zdarzeniom *znaczenie* i ono jest obiektem badania. W ten sposób w toku komunikowania ludzie wywierają wpływ na rzeczywistość⁴⁶. Relacja: środowisko – człowiek może więc być odczytana jako wzajemne oddziaływanie – otoczenia na ludzi, ale i odwrotnie. Odwołując się do Stykera, Hałas pisze, że jednostka jest „świadoma, aktywna, wolna – posiada jaźń, tzn. określony sposób, w jaki opisuje ona samą siebie, swój związek z innymi w procesie społecznym”⁴⁷. „Człowiek nie jest ujmowany przez symboliczny interakcjonizm jako pole oddziaływania sił biologicznych i psychicznych – potrzeb, popędów, pragnień, emocji itd. Nie jest on też

⁴² Ibidem, s. 63.

⁴³ Z. Zaborowski, op.cit., s. 195.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem, s. 201.

⁴⁶ Ibidem, s. 32.

⁴⁷ E. Hałas, *Spółeczny kontekst znaczeń...*, s. 39.

biernym przedmiotem kształtowanym przez społeczną organizację, wskutek internalizacji idei, wartości, norm i ról. Jest on podmiotem działań”. Człowiek jest tylko częściowo – pisze Hałas – „uspołeczniony” przez socjalizację, tylko częściowo przewidywalny i częściowo sam siebie świadomy. Nie jest więc zdeterminowany przez czynniki wewnętrzne i zewnętrzne, gdyż ustawicznie poznaje siebie i ocenia, a także bada i interpretuje własne środowisko⁴⁸. Według symbolicznego interakcjonizmu organizacja społeczna stanowi ramy działalności jednostki, lecz jej nie determinuje. Opracowanej przez tę koncepcję *teorii działania społecznego* towarzyszy *teoria znaczenia społecznego*, u podstaw której leży koncepcja *znaczenia* jako będącego pierwotnie cechą działania, a wtórnie cechą obiektów⁴⁹. Przez związek z działaniem symboliczny interakcjonizm przywraca znaczeniu właściwy kontekst – społeczny i pragmatyczny, podnosząc zarazem problem kontekstowości, okazjonalności i zależności znaczeń od sytuacji. Ukazuje intersubiektywność znaczeń, badając proces tworzenia i burzenia względnego konsensusu między uczestnikami interakcji. Ponieważ znaczenie przysługuje głównie działaniu, ich badanie polega więc nie tyle na analizie treści, ile na poznawaniu roli działania i samych działań wobec obiektów. Powołując się na Peirce’a, Hałas stwierdza, że znaczenie nie tkwi w intelektualnie skonstruowanym schemacie znaków, ale w samym działaniu, jak pisze Mead: „To co on (człowiek) widzi i słyszy, znaczy to, co uczyni on lub co mógłby z tym uczynić”⁵⁰. Symboliczny interakcjonizm nie redukuje faktów społecznych do obszaru symbolicznego, a traktuje komunikację jako akt działania.

Pragmatyzm wywarł również wpływ na symboliczny interakcjonizm przez zasadę kontekstowości poznania. Według tej filozofii wszelkie zjawiska zachodzą w określonej sytuacji przestrzennej i czasowej i mogą być poznane (zrozumiane) tylko przy uwzględnieniu tej sytuacji. Człowiek nie może biernie obserwować swojego środowiska, gdyż jako poznająca osoba należy do sytuacji, w jakiej się znajduje. Konkretnie sytuacje zawierają niepowtarzalne treści i każde zjawisko może być badane w różnych doświadczeniach⁵¹. Ta zasada pragmatyzmu, w odniesieniu do życia społecznego, wymagała dokładniejszego przyjrzenia się wzajemnym oddziaływaniom ludzi w naturalnych, codziennych sytuacjach. Wyłonił się stąd postulat metodologiczny, aby analiza interakcji była prowadzona od badania znaczeń doświadczanych przez ludzi w ich konkretnych sytuacjach interakcyjnych. Oznacza to, że nie można traktować konkretnych sytuacji interakcyjnych tak, jakby były niezmiennie, ponieważ każdy uczestnik życia społecznego ma swoją własną społeczną biografię. Pragmatyści uwydatnili emergentny i praktyczny charakter wiedzy, gdyż jest ona zakorzeniona w działaniu i w działaniu się wzbogaca. Poznanie nie polega na odzwierciedleniu istniejącej rzeczywistości nie-

⁴⁸ Ibidem, s. 39.

⁴⁹ Ibidem, s. 41.

⁵⁰ E. Hałas, *Symboliczny interakcjonizm – wielość orientacji a postawy jedności perspektywy*, „Studia Socjologiczne” 1981, nr 4, s. 103–114; E. Hałas, *Społeczny kontekst znaczeń...*, s. 50.

⁵¹ Ibidem, s. 32.

zależnie od poznającego, ponieważ zmienia się ona wraz ze zmieniającym się punktem widzenia ludzi. Nie jest też dana wszystkim ludziom jedna rzeczywistość. W ten sposób pragmatyzm odrzucił hipotetyczno-dedukcyjny model poznania. Proponuje on eksplorację w miejsce konstruowania, już na samym początku procesu badawczego, wzorca postępowania badawczego, opartego na hipotezach i *a priori* przyjętych definicjach. Jak pisał Znaniecki: „Tę istotną cechę danych kultury nazywamy współczynnikiem humanistycznym, ponieważ te dane, jako przedmioty teoretycznej refleksji badacza, już należą do czyjegoś aktywnego doświadczenia i są takie, jakimi czyni je to aktywne doświadczenie”⁵².

Ten wywód był nam potrzebny, żeby dostarczyć argumentów na rzecz tezy, że środowisko człowieka nie jest stałym zespołem elementów fizycznych, rzeczy, które są „zewnętrzne” wobec niego, które można zmierzyć, policzyć i określić ich wpływ na jego osobę. Jest tym i jest również tym, co wydarza się wskutek relacji człowiek-środowisko, a więc w wyniku działania, w toku którego „znaki” stają się aktem komunikacyjnym – jak to ujmują pragmatyści, a środowisko nabiera cech „świata człowieka”. Herbert Blumer akcentuje przede wszystkim doświadczenie uczestnika życia społecznego: „fizyczne obiekty, takie jak drzewa czy krzesła; inni ludzie, jak matka czy urzędnik; kategorie ludzi, jak przyjaciele czy wrogowie; instytucje, jak szkoła czy rząd; naczelne ideały, jak indywidualna wolność lub godność; aktywność innych, jak rozkazy lub prośby; i takie sytuacje, jak spotkania ludzi w codziennym życiu”⁵³ mają znaczenie dla ludzi w procesie działania.

Znaniecki, tak jak i symboliczni interakcyoniści, opiera się na tezie pragmatyzmu, że znaczenie powstaje w procesie działania: „Każdy element, który wchodzi w skład systemu kulturowego, jest tym, czym wydaje się być w doświadczeniu tych ludzi, którzy aktywnie mają z nim do czynienia...”⁵⁴ W odniesieniu do języka stwierdza on szczególnie, że: „...może być socjologicznie zrozumiały w związku z działaniem jako całością”⁵⁵. Znaniecki dzięki temu – pisze Hałas – nie zamyka znaczenia w kręgu idei, gdyż przedmioty, które „niosą” wartość, były dane ludziom w ich aktywnym doświadczeniu. Tak więc ujęcie wartości jako przedmiotów działalności niesie inną koncepcję znaczenia aniżeli subiektywizm czy obiektywizm, ponieważ nie redukuje ich do „stanów psychicznych”, „wrażeń”, „wyobrażeń” czy też do „substancji” i „bytu”⁵⁶. Znaczenie przedmiotu to „sugestia” jego związku z innymi przedmiotami, z którymi – powołując się na Znanieckiego – „był on aktywnie połączony w przeszłości” – stwierdza Hałas⁵⁷. Znaczenie to: „pewna świadomość możliwości czynnego odtworzenia tego związku,

⁵² F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przeszłości*, Warszawa–Lwów 1934, s. 63.

⁵³ E. Hałas, *Spoleczny kontekst znaczeń...*, s. 55.

⁵⁴ F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi...*; E. Hałas, *Spoleczny kontekst znaczeń...*, s. 64.

⁵⁵ F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi...*; E. Hałas, *Spoleczny kontekst znaczeń...*, s. 65.

⁵⁶ Ibidem, s. 64.

⁵⁷ Ibidem, s. 64.

która jest czymś pośrednim między doświadczeniem treści a wykonywaniem czynności. Sakralne naczynie, jako narzędzie kultu, oprócz treści (wzrokowej, dotykowej itd.), posiada znaczenie w danej religii dzięki temu faktowi, że było związane z pewnymi słowami, mitami, rytualnymi gestami, ludzkimi ciałami jako obiektami uświęcenia i sugeruje je, kiedy jest doświadczone⁵⁸. Współczynnik humanistyczny wprowadza zasadę względności znaczeń. Jak pisze Znaniecki: „Ważna osobistość oficjalna jest kim innym dla przywódców swej partii, a kim innym dla zwykłych obywateli; kim innym dla swych podwładnych, a kim innym dla ludzi, którzy nigdy nie mieli z nią do czynienia...”⁵⁹ Można więc za Znanieckim stwierdzić, że środowisko w ujęciu „współczynnika humanistycznego” nie jest zewnętrznie wyróżnionym zbiorem rzeczy, symboli, znaków, ale jest to „...każda dana doświadczenia, którą jest aktywnie zainteresowany”⁶⁰. Środowisko nie *jest* też zbiorem elementów, ale *wylania* się dopiero w działaniu, podobnie jak język, który może być „...socjologicznie zrozumiały tylko w związku z działaniem jako całością”⁶¹.

Nie jest tutaj miejsce na omówienie znaczenia interakcjonizmu symbolicznego, któremu wypada poświęcić więcej osobnej uwagi w kontekście pedagogiki społecznej zorientowanej na środowisko, ale zauważmy, iż: 1) w ujęciu symboliczno-interakcyjnej koncepcji znaczenia „środowisko” ma cechy dynamiczne – nie tyle jest, co „stwarzane jest” w działaniu interakcyjnym; 2) „środowisko” nie jest światem wyabstrahowanych idei, znaków abstrakcyjnych; 3) nie jest też wewnętrznym światem psychicznych przeżyć osoby; 4) jest tym, co wydarza się w wyniku aktywnej relacji świata osoby i świata zewnętrznego.

Nie można jednak zredukować tego, co składa się na „środowisko” w znaczeniu, jakie nadaje mu pedagogika społeczna. Człowiek żyje przecież pośród materialnych komponentów swojego świata: oddziałują na niego bez jego udziału czynniki klimatyczne, przyrodnicze, cywilizacyjne, fizjograficzne itd., wpływając pozytywnie na rozwój jego organizmu lub stając się powodem różnych ograniczeń rozwojowych i przyczyną chorób. Pojęcie środowiska w pedagogice może w coraz większym stopniu oznaczać: „materialny wymiar” ludzkiej egzystencji i jego takie właśnie postrzeganie jest zgodne z tradycją pedagogicznych badań, która również w ten sposób ujmowała środowisko życia uczniów z punktu widzenia ich rozwoju i osiągnięć szkolnych. Pokazaliśmy jednak, i staraliśmy się uzasadnić, odwołując się do koncepcji symbolicznego interakcjonizmu, że poza tym wymiarem fizycznym, istnieje również obszar symboliczny („duchowy”), który może lepiej nazywać „światem” człowieka. Ów świat ma dwie poważne sfery konotacji: 1) jest to „świat osobisty” człowieka i 2) jest to świat ludzi, na który składa się to wszystko, co zostało wytworzone przez poprzednie poko-

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem, s. 66.

⁶⁰ Ibidem, s. 66.

⁶¹ Ibidem, s. 65.

lenia i co jest przetwarzane przez obecne pokolenia w procesie ustawicznej interakcji między ludźmi i aktywnej komunikacji i co ujmujemy – w pewnym przybliżeniu – jako „wiedzę potoczną”. Berger i Luckmann⁶² piszą: „... człowiek zamieszkuje świat (...) oraz wie, że świat ten jest tak to, a tak charakteryzowany”. Świata tego nie można zredukować do obiektywnych czynników materialnych środowiska zewnętrznego, albowiem jego doświadczanie ma zawsze charakter osobisty. Jest to świat symboliczny, który coś znaczy dla doświadczanej go osoby, przetworzony niemal dwukrotnie: 1) najpierw przez innych ludzi, jak chcą Berger i Luckmann w procesie społecznego tworzenia rzeczywistości, a potem 2) przez konkretną osobę w jej osobistym aktywnym doświadczeniu.

Konkludując, możemy powiedzieć, że mamy dwie kategorie w pedagogice społecznej: 1) „środowisko naturalne”, w którym żyje człowiek (abstrahujemy od dywagacji, na ile ono jest „naturalne”) oraz 2) środowisko symboliczne, czyli „świat ludzi” i „osobisty świat człowieka”. Istnieją, jak staraliśmy się wykazać, przesłanki, aby obie one wzbogaciły język naukowy pedagogiki społecznej. Ta pierwsza w coraz większym stopniu staje się już przedmiotem badań pedagogiki środowiska. Dodajmy, że „świat człowieka” daje się jeszcze badać przy zastosowaniu neopozytywistycznych kryteriów. „Świat osobisty” jest już „niewidzialny”, możliwy do poznania przy całkowicie humanistycznym podejściu metodologicznym.

LITERATURA:

- Berger L. P., Luckmann T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.
- Blumer H., *Social Psychology* [w:] *Manand Society*, E. P. Schmidt (red.), New York 1937.
- Czerniawska O., *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź 2000.
- Czerniawska O., *Funkcje środowiska niewidzialnego w andragogice i gerontologii wychowawczej* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, R. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Łódź 1998.
- Czerniawska O., *Spoleczno-edukacyjne funkcje muzeum* [w:] *Andragogiczne wątki. Poszukiwania. Fascynacje*, Toruń 2001.
- Frąckowiak T., *Pedagogika społeczna jako teoria środowiska życia i wychowania człowieka. Próba postawienia problemu* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Łódź 1998.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki*, Warszawa 1997.

⁶² L. P. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 23.

- Hałas E., *Obywatelska socjologia szkoły chicagowskiej*, Lublin 1994.
- Hałas E., *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Lublin 1987.
- Hałas E., *Symboliczny interakcjonizm – wielość orientacji a postawy jedności perspektywy*, „Sudia Socjologiczne” 1981, nr 4.
- Hałas E., *Znaczenia i wartości społeczne. O socjologii Floriana Znanieckiego*, Lublin 1991.
- Hessen H., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów 1939.
- Jałmuża T., Leżańska W., Witkowska E., *Pedagogika społeczna w podręcznikach historii wychowania* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Warszawa 1998.
- Jankowski D., *Szkoła–środowisko–współdziałanie*, Toruń 2001.
- Kamiński S., *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992.
- Kargulowa A., *Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej (relacja jednostka–środowisko)* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Warszawa 1998.
- Kargulowa A., *Wspólny przedmiot badań andragogów i poradownawstwa: wspomaganie człowieka w rozwoju* [w:] *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane Profesor Eugenii Annie Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej*, E. Przybylska (red.), Toruń 2001.
- Kowalczyk S., *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Lublin 1992.
- Kunowski S., *Podstawy pedagogiki współczesnej*, Łódź 1981.
- Masłyk-Musiał E., *Społeczeństwo i organizacje*, Lublin 2001.
- Nowak M., *Główne kierunki współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
- Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970.
- Pedagogika społeczna*, S. Kawula (red.), Toruń 2001.
- Przeclawska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 8.
- Rodziński A., *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, t. II, Warszawa 1983.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1967.
- Świda-Ziemba H., *Obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa 2000.
- Urbaniak-Zajęc D., *Dwie koncepcje pedagogiki społecznej* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Warszawa 1998.
- Zaborowski Z., *Człowiek jego świat i życie*, Warszawa 2002.
- Znaniecki F., *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa–Lwów 1934
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. I, Warszawa 1973.
- Znaniecki F., *Wstęp do socjologii*, Poznań 1922.