

ISSN 1822-119X

Mokytojų ugdymas. 2009. Nr. 13 (2), 10–25

Teacher Education. 2009. Nr. 13 (2), 10–25

Audronė JUODAITYTĖ

Šiaulių universitetas • Šiauliai University

SOCIOLOGINĖS PARADIGMOS RAIŠKA EDUKOLOGIJOJE: NAUJOS ŽINIOS IR SOCIALINĖS PEDAGOGIKOS STATUSAS

MANIFESTATION OF SOCIOLOGICAL PARADIGM IN EDUCATION STUDIES: NEW KNOWLEDGE AND THE STATUS OF SOCIAL PEDAGOGY

Anotacija

Straipsnyje nagrinėjama sociologinės paradigmos raiška edukologijoje, išryškinant jos epistemologinių pozicijų į ontologines kaitą. Ugdymas(-is) interpretuojamas kaip socialinis-kultūrinis reiškinys, orientuotas į žmogaus gyvenimo įvairovę sudėtingoje, nuolat besikeičiančioje visuomenėje. Atskleidžiamas „mokslo revoliucijos“ (Kuhn, 2003) inspiruotas socialinės paradigmos virsmo kontekstas bei dėl jo išryškėjęs „naujojo mąstymo“ ir žinių būtinumas edukologijoje. Aiškinama, kaip įvyko perėjimas nuo kumuliatyvaus žinių pobūdžio prie kūrybinio-interpretacinio, kuris savo esme yra žinių ir žinojimo procesų įprasminimas. Sociologinės paradigmos raiška edukologijoje analizuojama per naujų socialinių žinių kontekstus, atskleidžiant ir socialinės pedagogikos, kaip sociologijos ir edukologijos subšakos, naująją metodologiją. Nagrinėjama konservatyvios ir liberalios socialinės pedagogikos laikysenos sociologinės paradigmos ir socialinių žinių virsmo atžvilgiu.

Pagrindiniai žodžiai: *edukologija, sociologinė paradigma, naujos socialinės žinios, socialinė pedagogika.*

Įvadas

Ilgą laiką socialinė pedagogika – pedagogikos (edukologijos) mokslo subšaka buvo suprantama kaip mokslas apie žmogaus, žmonių socialinių grupių ugdymą (Jakavičius, Juška, 1996; Rajeckas, 1971). Tačiau vis labiau Lietuvoje įsitvirtinant edukologijos mokslo idėjai (Jovaiša, 1992, 1993), kuri suprantama kaip socialinių mokslų šaka, apimanti žmogaus ugdymą(-si) per visą socialinio gyvenimo įvairovę, ilgą laiką pedagogikos moksle vyravusi psichologinė paradigma užleido pozicijas sociologinei. Tai įvyko Lietuvos mokslininkų bendruomenės pastangų dėka, nes, kaip

Abstract

The article deals with the manifestation of sociological paradigm in education studies, highlighting the change of its epistemological positions into ontological. (Self-)education is interpreted as a social-cultural phenomenon orientated to the diversity of a human life in the complex and constantly changing society. The context of the change of social paradigm, inspired by “scientific revolution” (Kuhn, 2003), is disclosed as well as the subsequent necessity of “new thinking” and knowledge in education studies. It is explained how the transition from cumulative knowledge type to creative-interpretational, which by its essence is sense-giving to knowledge and knowing processes, took place. Manifestation of the sociological paradigm in education studies is being analysed through the contexts of new social knowledge, disclosing new methodology of social pedagogy as a sub-branch of sociology and education studies. The posture of conservative and liberal social pedagogy with regard to the change of the sociological paradigm and social knowledge is analyzed.

Key words: *education studies, sociological paradigm, new social knowledge, social pedagogy.*

Introduction

For a long time social pedagogy – the sub-branch of the science of pedagogy (education studies) – has been understood as a science about education of a person, people’s social groups (Jakavičius, Juška, 1996, Rajeckas, 1971). However, alongside with the consolidation of the idea of the science of education studies in Lithuania (Jovaiša, 1992, 1993), which is understood as the branch encompassing the person’s (self-) education throughout all diversity of social life, the psychological paradigm, which dominated a long time

teigia Kuhn (2003), „atradimai <...> atsitinka tik tada, kai profesinė bendruomenė iš naujo įvertina tradicines, eksperimentines procedūras ir pakeičia savąją sampratą, prie kurios seniai buvo įpratusi, <...> pertvarko teorinę schemą, kurią vadovaudamasi traktuodavo pasaulį“ (Kuhn 2003, p. 21). Todėl psichologinių žinių, kaip ilgą laiką buvusių pačių reikšmingiausių pedagogikos mokslui, *taikomasis etapas* užleido pozicijas *sociologijai*. Tai sąlygojo spartūs *socialinės tikrovės pokyčiai*, kurių studijavimui reikėjo ne tik epistemologijos, bet ir naujos ontologijos. Be to, atsirado būtinybė suvokti tiek žmogaus vaidmenį socialinio gyvenimo istorijoje, tiek ir pačios visuomenės istorinės, kultūrinės raidos svarbą žmogui, nes, Berger (1995) nuomone, vyko sociologinis žaidimas „žmogus visuomenėje“ ir „visuomenė žmoguje“, turėjęs svarbos socialinių žinių apie žmogaus ugdymą konstravimui. Todėl socialiniuose moksluose atsisakoma pasaulio išskaidymo į tam tikras lyg tai išbaigtas sistemas, nes žmogaus socialinį gyvenimą (tarp jų ir ugdymo sferą) siekiama suprasti ne tik kaip tekstą, bet ir kaip kontekstą (Collins, 1998, Broch, 1998, Balbus, 1993, Ricoeur, 2001).

Ryškėja atsitraukimas nuo ilgą laiką vyravusių *epistemologinių teorijų* prie *ontologinių*, kurios padeda žmogaus kasdienį gyvenimą aiškinti kaip visuminį, kartu pateikiant egzistencinių prasmų naujus supratimo būdus. Išryškėja *istorinio, kultūrinio rekonstrukcionizmo* būtinumas socialiniuose moksluose, nes svarbūs socialiniai pokyčiai, Collins (1998) nuomone, suprantami tik per viso šimtmečio istoriją, bet ir tai neišbaigtu pavidalu. Todėl nei žmogaus gyvenimo, nei jo ugdymo(-si) tikslai (ypač prasmės) negali būti išreikšti abstrakčiomis sąvokomis, kurios yra prieinamos racionaliaja filosofija grįstiems mokslams, prie kurių ilgą laiką buvo priskiriama ne tik pedagogika, bet ir sociologija. Pavyzdžiui, pedagogikoje ilgą laiką žmogaus ugdymą buvo bandoma pagrįsti *bendriausiais mokymo-lavinimo tikslais*, atmetant individų ir grupių socialinių patyrimų skirtumus. Vyravo siekis apibrėžti visiems individams vienodai reikšmingas sąlygas, grindžiamas bendruoju žmogaus psichinių procesų ar būsenų raidos normų supratimu. Tačiau plėtojantis žmogaus grupių, bendrijų ryšiams su socialine aplinka atsiranda būtinybė *pedagogiką*, kuri kaip visuomenės socialinės, kultūrinės esmės ir raidos dėsningumą mokslas padeda suprasti visuomeninio gyvenimo sistemas žmogaus, individo ar grupių socialinės-kultūrinės sąveikos procesuose su aplinka, aiškinti *sociologijos* mokslo idėjomis. Kadangi XX a. antrajai pusei yra būdingi esminiai socialiniai-kultūriniai pokyčiai, sustiprėjo *edukologijos* dėmesys *sociologijos* mokslui (Jucevičienė, 1997, Freire, 1993; Osterband, 1993).

Dar kitas šiuolaikinės visuomenės ypatumas – glo-

in the science of pedagogy, gave way to sociological paradigm. This happened thanks to the efforts of the Lithuanian scientists' community because as Kuhn (2003) states “discoveries <...> take place only when the professional community evaluates traditional, experiential procedures anew and changes its conception, to which it was accustomed to long ago, <...> reforms the theoretical scheme which served as a basis for treating the world” (Kuhn 2003, p. 21). Therefore, *the applied stage* of psychological knowledge, as of knowledge that for a long time have been treated as most significant for the science of pedagogy, gave way to *sociology*. This was determined by rapid *changes of social reality*, the studying of which required not only epistemology but also new ontology. Besides, there emerged a necessity to perceive both the man's role in the social life history and the importance of the historical, cultural development of the very society for the person, because in Berger's (1995) opinion, there was a sociological game “the person in the society” and “the society in the person”, which was important for the development of social knowledge about the person's education. Therefore, social sciences refuse the world's division into certain as if complete systems, because it is sought to perceive the person's social life (including the education area) not only as a text but also as a context (Collins, 1998, Broch, 1998, Balbus, 1993, Ricoeur, 2001).

The retreat from the previously dominated *epistemological theories* towards *ontological* that facilitate to explain the person's daily life as holistic become distinct. The necessity of *historical, cultural reconstructionism* in social sciences shows up, because in Collins' (1998) opinion, understanding of deep social changes requires the centenary history and still will be incomplete. Therefore, neither the aims of the person's life nor the aims (and the sense in particular) of his/her (self-)education can be expressed in abstract concepts, which are available for sciences grounded on rational philosophy, to which both pedagogy and sociology have been attributed for a long time. For example, in pedagogy it has been attempted to ground the person's education on *the most general aims of teaching-education*, rejecting the differences in social experiences of individuals and groups, for a long time. The dominating endeavour was to define the conditions that are equally important to all individuals, which are based on the general understanding about the development norms of human mental processes or states. However, alongside with the development of the relations between the people's groups and social environment there appears a necessity to explain *pedagogy* employing the ideas of *sociology* that assists to

balizacija – sureikšmina *edukologijos žinių svarbą visuomenėje*, nes žmogaus ugdymo(-si), žinių ir žinojimo procesai tampa visuotinai reikšmingi, o žmogaus ugdymo(-si) mokslas apima visoje socialinio gyvenimo tikrovėje ir įvairiose aplinkose vykstančius žinojimo procesus, kurie yra kaip įvairių gyvenimo tekstų, kontekstų įprasminimas. Todėl atsiranda būtinumas ugdyti *kūrybingą žmogų*, gebantį ne tik peržengti apibrėžto intelektualinio konteksto ir empirinės taikomosios jo raiškos teritorijas, bet ir iškelti naują problemą – „apmaštyti ir netgi peržengti save patį“ (Bourdieu, Wacquant, 2003, p. 16).

Todėl nūdienos *edukologija* negali būti grindžiama ankstesne *metodologine patirtimi*, nes bet kuris šiuolaikinis socialinis mokslas nėra tolydus žinių kaupimo procesas, o mokslo veiksnys yra „mokslo revoliucijos“ (Kuhn, 2003). Būtent tuomet išryškėja naujų *alternatyvių* žinių būtinumas, nes socialinių problemų sprendimai neįmanomi, vadovaujantis *tradicinėmis* mokslų teorijomis. Todėl „naujojo mąstymo“ pagrindu būtina kurti *edukologijos metodologiją*, nes „paradigma pateikia modelius, formuojančius konkrečias, naujas mokslinio tyrinėjimo tradicijas, mokslą suprantant kaip tyrimą, o kiekvienos tiesos atsiradimą – kaip tokio tyrimo rezultatą“ (Kuhn, 2003, p. 23). Tokia *metodologija ir naujos žinios* priimtinos ne visiems edukologijos mokslininkams. Išryškėja dvejopo pobūdžio jų pozicijos. Blackledge (1989) nuomone, vieni jų vis dar naudojami *tradiciniais* žinių kaupimo metodais, o kiti tiesos ieško per *atradingimus*, kurie yra kaip nuolatinis tiek ir atradingimų, tiek ir praradingimų procesas (Bate, 1990; Белл, 1986; Blackledge, 1989). *Sociologinė paradigma* edukologijoje konkrečiu istoriniu periodu žymi jos kaip mokslo veiklos ribas, būdingas tam tikroms mokslininkų grupėms, ir atskleidžia jų įsitikinimus, vertybes, metodų visumą bei nurodo konkrečius problemų sprendimų būdus. Visa tai yra kaip nauji mentalinio mąstymo pavyzdžiai, kuriuos sukuria laikmetis ir mokslininkai, gyvenantys ne tradicijų, o laikmečio dvasia. Tuomet, Kuhn (2003) teigimu, išskyla būtinybė vieną *konceptualią* sistemą, kaip tam tikro mokslinio-empirinio mąstymo ir matymo būdą, keisti kita.

Pedagogikos (edukologijos) mokslo istorijoje žinomi įvairūs *teoriniai* bandymai, ieškant jos *metodologinio* instrumentarijaus kituose moksluose (visų pirma – psichologijoje, vėliau – etikoje ir galiausiai – sociologijoje. J. Laužiko (1997), J. Vaitkevičiaus (1995) teigimu, žinomi bandymai edukologijos metodologiją grįsti praktiniu naudingumu ir didaktinių metodų efektyvumu. Tačiau visi šie bandymai buvo siekimas dirbtinai sutvarkyti *gyvąją pedagoginę patirtį*, sukurti *bendrąją pedagogikos mokslą*, grįstą psichologija (dažniausiai

understand public life systems in socio-cultural interactions between a person, individual or groups and the environment. Because the second part of the 20 c. witnessed crucial socio-cultural changes, the attention of *education studies* to *sociology* increased (Jucevičienė, 1997, Freire, 1993; Osterband, 1993).

Still another peculiarity of the modern society is *globalisation*, which gives prominence to *the importance of knowledge of education studies in the society*, because the person's (self-)education, knowledge, and knowing processes become universally significant, and the science of the person's (self-)education encompasses knowing processes, which take place in all social life reality and various contexts and as if give a sense to various life texts and contexts. Therefore, it is necessary to educate a *creative person* who is able not only to step over the territories of the defined intellectual context and of its empirical applied manifestation but also to raise a new problem: “to reflect and even step over oneself” (Bourdieu, Wacquant, 2003, p. 16).

Therefore, contemporary *education studies* cannot be grounded on previous *methodological experience*, because any contemporary social science is not an even process of accumulating knowledge and the factor of science is “scientific revolutions” (Kuhn, 2003). Namely then the necessity of new *alternative* knowledge shows up because *traditional* theories of sciences make solutions of social problems impossible. Therefore, based on “new thinking”, it is necessary to create the *methodology of education studies* because “the paradigm provides models that form concrete, new scientific research traditions, when science is understood as investigation and when the discovery of every truth, as the result of such investigation” (Kuhn, 2003, p. 23). Such *methodology and new knowledge* are acceptable not to all researchers of education studies. Two positions show up. In Blackledge's (1989) opinion, some of them still use *traditional* methods of knowledge accumulation whilst others search for the truth through *discoveries*, which are a permanent process of both, discoveries and losses (Bate, 1990, Белл, 1986, Blackledge, 1989). *Sociological paradigm* in education studies marks activity limits of sociology as a science in a concrete historical period, which are characteristic to certain groups of scientists and disclose their beliefs, values, and the whole of methods, indicating concrete ways of solving problems. All of it is like new examples of mental thinking created by time and scientists who live in the spirit of time, not traditions. Then, according to Kuhn (2003), there emerges a necessity to create one *conceptual* system, how to replace a certain scientific-empirical thinking and the way of thinking with another.

kauzalinė-eksperimentinė) arba *pozityvistinė sociologija*. Naujoji *edukologijos mokslo situacija* suponuoja ir mūsų **tyrimo problemą**: kokios socialinių, pedagoginių žinių sritys ir rūšys edukologijos moksle lemia sociologinės paradigmos raišką ir keičia socialinės pedagogikos bei ugdymo sociologijos kaip edukologijos, sociologijos mokslų subšakų statusą edukologijoje.

Tikslas – išnagrinėti naujų socialinių žinių sferas, pobūdį, metodologinį turinį sociologinės paradigmos raiškos kontekste ir apibūdinti socialinės pedagogikos, kaip tarpšakinio (sociologijos ir edukologijos) mokslo, statusą.

Metodai: teorinės literatūros analizė, metaanalizė.

Edukologijos mokslo metodologinis virsmas naujų žinių ir socialinių pokyčių kontekste

Edukologija savo prigimtimi yra socialinis mokslas. Todėl visi be išimties visuomenės socialiniai-kultūriniai būviai, ypač bendroji visuomenės *mentalinė kultūra*, veikia ne tik teorines koncepcijas, bet ir žmogaus ugdymo(-si) metodų ir priemonių sistemas. Pvz., jeigu visuomenė orientuojasi į *individualizmo filosofiją*, tuomet ir žmogaus ugdymo(-si) priemonės, turinčios savyje prievartos elementų ar kitaip ribojančios žmogaus kaip individo vidinę laisvę, pasidaro nepriimtinos. Dėl šios priežasties visuomenėje nuolat keičiasi žmogaus ugdymo(-si) sistemos bei transformuojasi jų filosofinė-vertybinė ideologija. Vykstant esminiams pokyčiams pastaruoju metu Europoje susiformavo nauja *žmogaus ugdymo(-si) koncepcija* ir atsirado pagarbus (respektyvus) požiūris į žmogų, kaip aktyvų socialinį individą, pajėgų realizuoti savo socialinius siekius ir keisti aplinką. Todėl mokslininkai (Balbus, 1993; Baand, 1995; Brock, 1998; Dauber, Verne, 1996), nagrinėjantys *edukologijos metodologines problemas*, siūlo teoretikams ir praktikams labiau orientotis į šiuolaikinę visuomenę, jos struktūras, o kartu ir į *sociologijos* mokslą, nagrinėjantį visuomenės bei jos grupių, individų gyvenimo dėsningumus.

Pedagogikos ir sociologijos ryšį dar XX a. pirmoje pusėje yra pastebėjęs Laužikas, teigdamas, jog „pedagogiką būtina ne tik psychologizuoti, bet ir sociologizuoti“ (1997, p. 367). Jo nuomone, *psichologija* pedagogikai pasidaro svarbi tuomet, kai visuomenėje įsivyrąja *sąlyginai stabili* būseną, o *sociologijos* reikšmingumas ypač išryškėja *socialinių pokyčių metu*. Kadangi XX a. antrajai pusei būdingi esminiai socialiniai-kultūriniai pokyčiai, sustiprėjo edukologijos dėmesys sociologijos mokslui (Freire, 1993; Osterband, 1993). Laužikas (1997), nagrinėdamas pedagogikos sklaidą sąlyginio visuomenės stabilumo sąlygomis, nurodė, jog *stabilizuojasi* ir žmogaus ugdymo(-si) sistemos,

There have been various *theoretical* experiments in the history of pedagogy, searching for the *methodological* instrumentation in other sciences, first of all in psychology, later in ethics and finally in sociology. According to Laužikas' (1997), Vaitkevičius' (1995), there have been attempts to ground the methodology of education studies on practical usefulness and efficiency of didactic methods. However, all these attempts were an endeavour to arrange *alive pedagogical experience* superficially, to create *the general science of pedagogy* grounded on psychology (most often causal-experimental) or *positivistic sociology*. The new *situation of education studies* also presupposes our **research problem**: what areas and types of social, pedagogical knowledge in education studies influence the manifestation of the sociological paradigm and change the status of social pedagogy and sociology of education as sub-branches of education studies and sociology in education studies.

Aim: to analyse spheres, the type and methodological contents of new social knowledge in the context of manifestation of sociological paradigm and to describe the status of social pedagogy as an inter-branch science (of sociology and education studies).

Methods: analysis of theoretical literature, meta-analysis.

The methodological change of education studies in the context of new knowledge and social changes

Education studies by its nature is a social science. Therefore, all socio-cultural states of the society without exception and particularly the general *mental culture* of the society influences not only theoretical conceptions but also the systems of the person's (self-) education methods and means. For example, if the society orientates to *the philosophy of individualism*, the means of the person's (self-)education that contain compulsion elements or otherwise limit the person's as individual's internal freedom become unacceptable. For this reason the person's (self-)education systems are constantly changing, their philosophical-value ideology is transforming. Currently a new *conception of the person's (self-)education* was formed in Europe and there appeared a respectful attitude towards a person as an active social individual. Therefore, the researchers (Balbus, 1993; Baand, 1995; Brock, 1998; Dauber, Verne, 1996) who analyse *methodological problems of education studies* propose to orientate to the contemporary society, its structures and at the same time to the science of *sociology*.

The relation of pedagogy and sociology was noticed in the first half of the 20 c. by Laužikas. In his opinion,

nes pedagogikos (edukologijos) pagrindinis tikslas – ne naujų koncepcijų paieška, o mokslo pasiekimų praktinis taikymas. Tuomet, Laužiko (1997) nuomone, nekyla abejonių dėl žmogaus ugdymo(-si) tikslo ar metodų, o moksliniai ginčai apsiriboja tik paskirų metodų ar jų sistemų taikymo galimybių apžvalgomis. Šias problemas XX a. pirmosios pusės pedagogikos mokslas galėjo sėkmingai spręsti pasikliaudamas *ryšiais su psichologijos mokslu*, ypač su ta jos kryptimi, kuri buvo įvardijama kaip empirinė, eksperimentinė.

Dar kitas XX a. antrosios pusės ypatumas – *tarpšakinės žinios*, jų globalizavimasis, kai žmogaus žinojimo procesai yra socialiai reikšmingi. Tuomet, Bell (1986), Blackledge (1989) nuomone, žmogaus ugdymo mokslas pasidaro *daugiašakis*, apimantis visą žmogaus socialinio, kultūrinio gyvenimo įvairovę, nes ugdymas(-is) vyksta įvairiose socialinėse aplinkose bei socialinių santykių „žmogus – socialinė aplinka“ sistemoje. Todėl atsisakoma *išskaidyto* į išbaigtas socialines aplinkas (dažniausiai formalias) žmogaus ugdymo procesų supratimo ir siekiama jį aiškinti *tarpšakinė* socialinių-humanitarinių mokslų „žmogus – socialinė, kultūrinė aplinka“ kontekstuose.

Tačiau šiuo metu Lietuvoje stokojama *metodologinio* pobūdžio edukologijos darbų, pagrindžiančių ją, kaip socialinio mokslo teoriją, praktiką bei sudėtingus ryšius su *socialiniais* mokslais, būtent su *sociologija*.

Edukologijos mokslo sklaida ir socialiniai pokyčiai. Giluminiai visuomenės pokyčiai, kuriuos ypač jaučia ir jaus XXI a. žmonių karta, reikalauja *esminių pokyčių ir žmogaus ugdyme*, nes visokeriopai plėtojasi sąveika su aplinka (sociopsichine, sociobiologine, sociokultūrine ir kt.). Ji tampa daugiamate, šakotine, neišbaigta, o visuomenė dažnai būna neapsisprendusi dėl naujų žmogaus ugdymo tikslų. Tuomet svarbios pasidaro naujos žmogaus ugdymo(-si) idėjos, kurių, Grabe, Luscher (1994) nuomone, reikia ieškoti pačioje visuomenės sanklodoje, jos kaip saviorganizacijos egzistavimo būsenoje. Visuomenė savo struktūra inspiruoja *naujas* žmonių *bendruomeninio* gyvenimo idėjas. Mokslininkų (Freire, 1993; Robinshon, 1997) teigimu, žmogaus ugdymo moksluose ir praktikoje būtina jas ne tik pažinti, bet ir *filosofiškai* permaštyti, pagrįsti.

Robinshon (1997) nurodo, jog *socialinis nestabilumas*, kaip pagrindinė dabartinės informacijos (žinių) visuomenės būseną, lemia socialinių žmonių gyvenimo struktūrų, socialinių grupių ir individo sąveikos su aplinka formų pokyčius. Socialiniame-kultūriniame žmogaus visuomeninio gyvenimo kontekste nestabilumas reiškiasi kaip *normatyvinių vaizdinių krizė*, todėl yra permaštos ankstesnės socialinio gyvenimo normos ir kuriamos naujos. Jos turi tapti tiek visuomenės,

psychology becomes important to pedagogy when a *conditionally stable state* settles in the society, whilst the significance of *sociology* shows up *during social changes*. Because there were critical socio-cultural changes in the second half of the 20 c., the focus of education studies on sociology increased (Freire, 1993; Osterband, 1993). Laužikas (1997) indicated that the person's (self-)education systems also *stabilize* because not the search for new conceptions but practical application of scientific achievements become the key aim of pedagogy. Then, in Laužikas' (1997) opinion, there are no doubts as to the aim and methods of the person's (self-)education, while scientific arguments limit themselves to the reviews of separate methods or their application possibilities. These problems were successfully solved by pedagogy of the first half of the 20 c., relying on the *relations with psychology*, its empirical, experimental trend in particular.

Still another peculiarity of the second half of the 20 c. is the *inter-branch knowledge*, their globalisation when the person's knowing processes are socially significant. Then in Белл's (1986), Blackledge's (1989) opinion, the science of the person's education becomes *multi-branch*, encompassing all diversity of the person's social, cultural life. That is why *breaking down* of the person's education processes into complete social environments (most often formal) is refused and it is aimed to explain it in the contexts of *inter-branch* social-humanitarian sciences "the person - social, cultural environment".

However, currently there is a lack of *methodological type* works on education studies, which ground the theory, the practice of education studies as a social science and its complicated relations with *social sciences* and with one of the most important, namely, sociology.

Spread of the science of education studies and social changes. Deep changes in the society, which are particularly felt and will be felt by the generation of the 21 c., require *essential changes in the person's education* too because the interaction with the environment (socio-psychic, socio-biological, socio-cultural, etc.) is developing in every possible way. Then important are the new ideas of the person's (self-)education, which, in Grabe's, Luscher's (1994) opinion, have to be searched for in the very organisational models of the society. By its structure the society inspires *new* ideas of people's *communal* life. For this reason the researchers (Freire, 1993; Robinshon, 1997) state that in the sciences on the person's education and in practice it is necessary both to cognize and *philosophically* reflect, substantiate them.

Robinshon (1997) indicates that *social instability* as the main state of the contemporary knowledge society influences changes that take place in people's social

ties ir individo „naujojo mąstymo“ dalyku, kuris, kaip teigia Arnold, turi būti „homogeniškas, o kartu ir selektyvus“ (1995, p. 47).

Be to, visuomenėje stiprėja socialinės *stratifikacijos* reiškiniai, atsiranda tokios grupės, kurios anksčiau neegzistavo ir nėra pajėgios adaptuotis visuomenėje bei į ją integruotis. *Stabilių vertybių ir normų nebuvimas* lemia ne tik socialinės-kultūrinės atskirties grupių visuomenėje gausėjimą, bet ir kriminalinių elementų atsiradimą. Šiomis sąlygomis, Osterband (1993) teigimu, turi ypač gilėti *edukologijos mokslo ryšiai su socialiniais mokslais*, ypač su *sociologija*, nes jos pagrindu atsiranda galimybė kurti naujas žmogaus socialinio ugdymo(-si) aplinkoje koncepcijas ir praktiką.

Tačiau *sociologija*, kaip mokslas apie visuomenę, nėra pajėgus teikti edukologijai išbaigtas mokslines idėjas ar žmogaus ugdymo(-si) būdus bei priemones. Berger (1995) nurodo, jog *sociologija* gali edukologijai, kaip ir kitiems socialiniams ar humanitariniams mokslams, pasiūlyti naujų *socialinių idėjų sistemas* ir tokiu būdu padėti išryškinti žmogaus ugdymo(-si) socialinį-kultūrinį kryptingumą bei prasmingumą. Brock (1998) nurodo, jog sociologinės idėjos yra edukologijai itin reikšmingos, nes pagilina socialinio-kultūrinio ugdymo(-si) pobūdžio supratimą, nukreipia ugdymosi praktiką, padeda ją orientuoti į visuomenės socialinę raidą. Šiuo atveju žmogaus ugdymo(-si) praktika praturtinama socialinio prasmingumo idėjomis. Tuomet ir edukologija, kaip socialinis mokslas, pasidaro *socialiai prasminga*, o jos kaita – *sistemine*, reiškiančia ir naująją žmogaus ugdymo kokybę. Robinshon (1997), Zudeick (1992) nurodo, jog ši koncepcija gana ryški Europos šalių švietimo reformose. Tai padeda edukologijos mokslui sėkmingai *integruotis į socialinių mokslų sistemą*, o edukologijos mokslininkams plėtoti *sociologines ugdymo koncepcijas*, atskleidžiančias žmogaus ugdymo(-si) ryšius su gyvenimo realybe. Šių ryšių pagrindu edukologijoje susiformavo dvi subšakos – *ugdymo sociologija* ir *socialinė pedagogika*.

Sociologinės paradigmos raiška ugdymo(-si) reiškinų teorinėse-empirinėse interpretacijose bei ugdymo sociologijos ir socialinės pedagogikos turinys

Ugdymo procesas turi esminę reikšmę visuomenei, jos egzistavimui ir raidai, todėl visuomet buvo *sociologijos* domėjimosi sritis. Tačiau sociologinis domėjimasis ugdymu apima daug klausimų, kartais, atrodo, *mažai susijusių su edukologijos mokslo problematika*. Taip yra dėl gausėjimo socialinių grupių, kurios tiesiogiai neturi ryšio su ugdymu (pvz., ugdytinių tėvai, sudarantys didžiąją suaugusiųjų visuomenės dalį, ku-

life structures, in the interaction of social groups, individuals with the environment. In the social-cultural context instability manifests itself as *the crisis of normative images*; therefore, previous social life norms are reconsidered and new ones are created. They have to become the subject of “new thinking” of both the society and the individual, which, as Arnold states, must be “homogeneous but at the same time selective” (1995, p. 47).

Besides, social *stratification* in the society increases and such groups that earlier did not exist and that are not able to adapt in the society and integrate into it emerged. *The absence of stable values and norms* influences the increase of both social-cultural exclusion groups in the society and the emergence of criminal elements. According to Osterband (1993), in these conditions *the relations of education studies with social sciences* have to deepen in particular, especially with one of them, *sociology*, because it provides the opportunity to create new conceptions and practice of the person’s social (self-)education in the environment.

However, *sociology* as a science about the society is not able to provide education studies with complete scientific ideas or the person’s (self-)education ways and means. Berger (1995) indicates that *sociology* can offer *the systems of new social ideas* and this way help to highlight social-cultural expediency and meaningfulness of the person’s (self-)education. Brock (1998) indicates that sociological ideas are particularly significant to education studies because they deepen the understanding of social-cultural type of (self-)education, direct the practice of self-education, and assist to orientate it towards social development of the society. In this case the practice of the person’s (self-)education is enriched with the ideas of social meaningfulness. Then education studies as a social science becomes *socially meaningful* and its change becomes *systematic*, meaning the new quality of the person’s (self-)education as well. Robinshon (1997), Zudeick (1992) point out that this conception is quite distinct in the implementation of education reforms in European countries. This helps education studies to *integrate into the system of social sciences* successfully and for the researchers in education studies to develop *sociological education conceptions*, disclosing the person’s (self-)education relations with life reality. Based on these links, two sub-branches were formed in education studies: *sociology of education* and *social pedagogy*.

Manifestation of sociological paradigm in theoretical-empirical interpretations of (self-)education phenomena and the content of sociology of education and social pedagogy

The process of education is essentially significant

rių veikla apima kitokias nei ugdymas visuomeninio gyvenimo sritis – ekonominę, politinę, kultūrinę ir kt. Tačiau ši socialinė grupė (kaip ir kitos) yra pajėgios veikti žmogaus ugdymą(-si) ir pakreipti jį tinkama linkme. Tokiu būdu yra patenkinami įvairių socialinių grupių poreikiai žmogaus ugdymo sferoje.

Be to, ugdymui įtakos turi daugelis ir kitų veiksnių, *netiesiogiai* susijusių su nūdienos gyvenimo socialine tikrove (pvz., įsitikinimai, vertybės, susijusios su praėjusiomis, o ne dabarties kultūra). Todėl ugdymas(-is) kaip socialinis reiškinys savaime tampa *sociologijos dalyku* ir yra grindžiamas šio mokslo teorijomis (Ritzer, 2000; Blackledge, 1989). Tuo pagrindu sociologijoje išryškėjo *speciali žinių sritis*, nagrinėjanti ugdymo problemas. Tai *ugdymo sociologija*.

Galima apibrėžti *ugdymo sociologijoje* teorinio ir empirinio domėjimosi ugdymu kryptis bei sferas. Luhmann (1994) nurodo, jog *ugdymo sociologijai* yra itin svarbi *interpretacinė sociologinė* paradigma, nes reikia aiškintis naujų (tarp jų ir ugdymosi) socialinių reiškinų prigimtį. Tai leidžia sutelkti dėmesį į:

- *socialinius procesus, sistemas ir socialines grupes*, kurios nekelia sau ugdymo(-si) tikslo, tačiau veikia ugdymą(-si), jo turinį bei pasekmes visuomenėje;
- *socialines grupes ir švietimo įstaigas*, lemiančias ugdymo(-si) proceso turinį, formas, pokyčius;
- *ugdymo(-si) procesą* sąlygojančių ugdymo įstaigų funkcionavimą, tikslinių ugdymo grupių sutelktumą pokyčiams.

Taigi, mokslininko nuomone, sociologijoje išsiskiria gana plati ugdymo procesus aiškinančių žinių sistema, kurią nagrinėja edukologijos ir sociologijos mokslo subšaka – *ugdymo sociologija*.

Ugdymo sociologijoje analizuojamomis problemomis domisi ir kiti *sociologiniai mokslai* (kultūros, politikos, teisės, ekonomikos ir sociologijos). Jų turinį lemia visuomenės mentaliniai, socialiniai poreikiai bei paskirų tyrinėtojų grupių interesai. Todėl ugdymo problematika šiame moksle gali būti nagrinėjama *kitaip nei edukologijoje*. Pavyzdžiui, jeigu nagrinėjant *ugdymo globaliąsias* problemas siekiama paisyti jo universalios sampratos bei apibrėžti tiriamo reiškinio platesnį socialinį-kultūrinį kontekstą, atsiranda ne tik pavojus, „įeiti į svetimą“ tyrimų problematiką, esančią pernelyg toli nuo ugdymo(-si) sferos, bet ir perimti kitų mokslų *tyrimų metodologiją, metodus*. Taip galima išeliminuoti edukologijos, kaip žmogaus ugdymo(-si) mokslo, specifiškumą. Todėl apibrėžiant *ugdymo sociologijos* domėjimosi kryptį, būtina išsiaiškinti, koks turinys suteikiamas *ugdymo terminui*, kuris *edukolo-*

to the society, its existence and development. For this reason it has always been the area of interest to *sociology*. However, sociological interest in education encompasses a number of questions which sometimes seem *quite distant to the problems of the science of education studies*. This is so due to the increase of social groups which are directly not related to education, e.g., learners' parents, who make up the largest share of adults' society and whose activity involves other spheres than education (economical, political, cultural, etc.). But this social group (like other groups too) is able to influence the person's (self-)education and direct it in a favourable direction. This way the needs of various social groups in the area of the person's education are met.

Besides, education is influenced by many other factors which are *indirectly* related to social reality of today's life; e.g., beliefs, values, representing the culture of the past, not of the present. Thus, (self-)education as a social phenomenon by itself turns into the *subject of sociology* and is based on the theories of this science (Ritzer, 2000, Blackledge, 1989). Based on that, a special *sphere of knowledge*, analysing education problems, showed up in sociology – *sociology of education*.

The trends and the spheres of theoretical and empirical interest in education in *sociology of education* can be defined. Luhmann (1994) points out that *interpretative sociological* paradigm is particularly *important for sociology of education* because the origin of new (including educational) social phenomena have to be investigated. This enables to focus on:

- *social processes, systems and social groups*, which do not raise the objective of (self-)education for themselves but influence (self-)education, its contents and consequences in the society;
- *social groups and educational institutions*, which determine the contents, forms and changes of the (self-)education process.
- functioning of educational institutions, which determines *the (self-)education process*, concentration of educational target-groups for changes.

In sociology of education interest in analyzed problems is taken by other *sociological sciences* too (of culture, politics, law, economics and sociology). Their content is influenced by mental, social needs of the society and interests of separate researchers' groups. Therefore, the problems of education in this science can be analysed otherwise *than in education studies*. For example, if, analysing *global problems of education*, it is sought to follow its universal conception and to define a broader social-cultural context of the

gijoje ir *sociologijoje* nėra vienodai suprantamas. Jam priskiriama arba *platesnė* (sociologijoje), arba *siauresnė* (edukologijoje) socialinė-kultūrinė prasmė. Pavyzdžiui, siekiant suvokti žmogaus tapsmo socialinio proceso esmę, būtina nurodyti jį kaip *socialinį individą* formuojančius veiksniai, tarp jų ir ugdymą. Tačiau *edukologijoje* negalima nuneigti *ugdymo kaip proceso*, kurio esmę sudaro „tikslingas socialinių-kultūrinių vertybių perdavimas ir perėmimas“ (Osterband, 1993, p. 74). Kartais ugdymas suvokiamas *socialinio naujingumo prasme*, kylančia iš pačios visuomenės socialinės-kultūrinės esmės. Taip suprastas ugdymas dažnai tampa ne tik *sociologijos* mokslo dalyku (Collins, 1998; Osterband, 1993), bet ir *edukologijos*.

Ugdymo sociologijos interesų sfera yra plati ir apima įvairius individų ir grupių santykius, kylančius iš socialinės ugdymo esmės. Šiuo požiūriu santykiai „*ugdytojas – ugdytinis*“, besireiškiantys ugdyme, yra kur kas platesni, nei santykiai „*mokytojas – mokiniai*“, besireiškiantys mokymosi procese. Pirmieji apima įvairias socialines aplinkas (institucijas, vietovę, regioną, šalį ir kt.), o antrieji – tik mokymo (dažniausiai formaliają) aplinką. Todėl sąveika „*ugdytojas – ugdytinis*“ tampa *sociologijos* dalyku, nes būtent ji socialine prasme yra sudėtinga, priklauso nuo ugdytinių kaip *socialinės grupės* statusų, vaidmenų, ryšių su kitomis socialinėmis grupėmis.

Band (1995), Brock (1998) nurodo, jog *ugdymo sociologija* nagrinėja žmogaus ugdymo procesą istoriniu visuomenės raidos, aplinkos ir kultūrinių sąlygotumų aspektu bei visuomenės kaip socialinės struktūros ir organizacijos kontekstuose. Kitas mokslininkas Zudeich (1992) *ugdymo sociologiją* apibūdina nurodymas jos svarbą žmogaus socialinio elgesio problemoms, dalyvaujant jam bendrijų gyvenime. Bauerle (1992) nuomone, šiuolaikinei *ugdymo sociologijai* būdingas *teorinis* požiūris į žmogaus socialinio ugdymo problemas ir jis yra susijęs su *socialine* šio mokslo funkcija, ugdymo esmės aprašymu, aiškinimu. *Praktinę* ugdymo funkciją, šio mokslininko nuomone, perėmė *ugdymo sociometrija*, kuri yra empirinė *ugdymo sociologija*.

Mokslininkai (Collins, 1998; Bauerle, 1992; Vaitkevičius, 1995) teigia, jog *socialinė pedagogika* yra pedagogikos (edukologijos) mokslo šaka, rečiau – kaip savarankiškas socialinės srities mokslas. *Socialinės pedagogikos* terminą Natorp ir Bergeman XIX a. pabaigoje apibrėžė ne tik kaip praktinį, bet ir kaip teorinį mokslą, besiformuojantį biologinių, socialinių, etikos, kultūrologijos mokslų sandūroje (Vaitkevičius, 1995).

Freire (1993, p. 94), siekdamas išsamiau ir giliau at-

investigated phenomenon, there emerges not only a danger to enter “alien” research problems which are too far from the area of (self-)education but also to take over *research methodology and methods* of other sciences. This way the specificity of education studies as of the science about the person’s (self-)education may be eliminated. Therefore, in order to define the trend of interest of *sociology of education*, it is necessary to find out what content is given to the *term of education*. In *education studies* and in *sociology* it is differently understood due to *broader* (in sociology) or *narrower* (in education studies) social-cultural meanings. For example, in order to perceive the essence of the social process of the person’s becoming, it is necessary to distinguish the factors that form him/her as a *social individual*, including education too. However, in *education studies*, *education as a process* the essence of which is “purposeful transfer and taking over of social-cultural values” cannot be denied (Osterband, 1993, p. 74). Sometimes education is perceived *in a sense of social usefulness*, which arises from the social-cultural essence of the very society. Education understood in this way often turns into both the subject of the science of *sociology* (Collins, 1998; Osterband, 1993) and of *education studies*.

The sphere of interests of *sociology of education* is broad and encompasses various relations of individuals and groups arising from the social essence of education. In this respect the relations “*educator-learner*” which manifest themselves in education are much broader than the relations “*teacher-pupils*” which manifest themselves in the learning process. First relations encompass various social environments (institutions, location, region, country, etc.), whilst second, only teaching environment (most often formal). Therefore, the interaction “*educator-learner*” becomes the subject of *sociology* because namely this interaction is complex in the social sense, depends on learners’ statuses, roles, relations with other social groups.

Band (1995), Brock (1998) point out that *sociology of education* analyses the person’s process of education in the historical aspect of the development, environmental and cultural conditionality of the society and in the contexts of the society as a social structure and organisation. Another scientist Zudeich (1992) defines *sociology of education* pointing out its importance for the person’s behaviour problems when he/she participates in communal life. In Bauerle’s (1992) opinion, contemporary *sociology of education* is characterized by *theoretical* attitude towards the problems of the person’s social education, and it is related to the *social* function of this science, to the description and explanation of the essence of education, whilst *practical* function was taken over by *sociometrics of educa-*

skleisti *ugdymo sociologijos* ir *socialinės pedagogikos* esmę bei teorinius, taikomuosius aspektus, apibūdino *ugdymo sociologo* ir *socialinio pedagogo* veiklą. Jis teigia, jog „ugdymo sociologas yra inteligentiškas socialinės-ugdančiosios aplinkos analitikas“, o socialinis pedagogas – „žmogus, jautriai reaguojantis į ugdymo ir socialinės pagalbos problemas“ (Freire, 1993, p. 96). Tokiu būdu mokslininkas nusakė ugdymo sociologo ir socialinio pedagogo veiklos instrumentinį pobūdį, o kartu ir šių dviejų sociologijos mokslo subšakų žinių pobūdį. Jo nuomone, *ugdymo sociologija* yra teorinio, analitinio pobūdžio mokslas, o *socialinė pedagogika* – taikomojo, empirinio.

Ugdymo sociologijai, be socialinių ugdymo struktūrų, šeimos, visuomeninių organizacijų ir kultūros švietimo įstaigų edukacinės veiklos, atsiranda naujos mokslinio pažinimo ir tyrimų sritys. Baand (1995) nuomone, *ugdymo sociologijoje* svarbios šios problemos:

- švietimo, mokslo ir kultūros vieta visuomenėje, pokyčiai žmonių mentalinėje sąmonėje;
- socialiniai-edukaciniai ir kultūriniai pokyčiai šeimoje, lokaliaose, nelokaliose bendruomenėse, tam tikrose gyventojų grupėse (amžiaus, lyties);
- švietimo, globos, kultūrinių įstaigų tinklo struktūra kaimo ir miesto vietovėse;
- įvairių ugdymo aplinkų socialinių ryšių struktūros;
- individų ir grupių socializacija aplinkoje (veiksniai, procesai ir struktūra);
- darbinės, profesinės veiklos kaita ir kvalifikacijos kėlimas;
- vaikų, jaunimo ir suaugusiųjų socialinio ugdymo aspektai, ekologinio pavojaus ir politinių, tarptautinių konfliktų bei terorizmo plėtotės sąlygomis.

Vis spartėjanti socialinio gyvenimo *informacinė* kaita sukuria ypatingus pokyčius ekosferoje. Broch (1998) teigimu, šiuo atveju *ugdymo sociologijos* ir *socialinės pedagogikos* mokslinių empirinių interesų sritys gali būti: žmogaus gyvenimo *sociosfera* ir *psychosfera*, nes didėja švietimo, mokslo, ugdymo vaidmuo, apsaugant individą, socialines žmonių bendrijas nuo galimų destrukcijų. *Sociosferos* pažeidimai iškreipia socialinius ryšius – tai matyti vaikų, jaunimo ir suaugusiųjų tarpusavio santykiuose – ir sąlygoja socialinę patologiją. Panašios pasekmės būna ir esant asmenybės *psychosferos* pažeidimams. Išryškėja *depresija*, *psichozė*: žmogus net ir būdamas bendruomenėje jaučiasi vienišas. Todėl Broch (1998) prognozuoja, jog XXI a. *ugdymo sociologija* ir *socialinė pedago-*

tion.

Researchers (Collins, 1998, Bauerle, 1992, Vaitkevičius, 1995) state that *social pedagogy* is a branch of pedagogy (education studies), rarer, an independent science of social area. The term *social pedagogy* was defined by Natorp and Bergeman in the end of the 19 c. not only as a practical but also as a theoretical science which is being formed in the junction of biological, social, ethical and culturological sciences (Vaitkevičius, 1995).

To disclose the essence of *sociology of education* and *social pedagogy*, Freire (1993, p. 94) described the activities of the *sociologist of education* and *social pedagogue*. He states that “the *sociologist of education* is an intelligent analyst of social-educational environment”, whilst social pedagogue is “a person that responsively reacts to the problems of education and social support” (Freire, 1993, p. 96). This way the researcher outlined the instrumental type of the activity of *sociologist of education* and *social pedagogue* and at the same time the type of knowledge in those two sub-branches of sociology. In his opinion, *sociology of education* is a theoretical and analytical type of science, whilst *social pedagogy*, applied and empirical.

In addition to educational activities of social educational structures, the family, public organisations and cultural educational institutions, in Baand’s (1995) opinion, *sociology of education* encompasses the following problems:

- The place of education, science and culture in the society, changes in the people’s mental consciousness;
- social-educational and cultural changes in the family, local and non-local communities, and separate residents’ groups (of age, of gender);
- the structure of the network of education, care and cultural institutions in villages and cities;
- the structures of social relations of various educational environments;
- socialisation of individuals and groups in the environment (factors, processes and structure);
- change of occupational, professional activity, and professional development;
- the aspects of children’s, youth’s and adults’ social education in the conditions of ecological danger, political, international conflicts, and terrorism development.

The accelerating *informational* change of social life creates particular changes in the ecosphere. Broch (1998) states that in this case *sociology of education* and *social pedagogy* may be interested in *sociosphere* and *psychosphere* of the human life because the role of education, science and teaching increases, protecting separate individuals and social groups from possible

gika susidurs su naujomis ateities žmogaus ugdymo ir lavinimo problemomis, nes informacinės visuomenės sąlygomis būtina ugdyti žmogų, turintį savyje „*homo creator*“ (žmogaus kūrėjo), „*homo faber*“ (veikiančio žmogaus) būdingų savybių. Todėl *ugdymo sociologams* ir *socialiniams pedagogams* čia tenka ypatingas vaidmuo, nes naujos žmogaus gyvenimo strategijos, atliepančios besikeičiančius poreikius, akcentuoja būtinumą analizuoti socialinės aplinkos teikiamą privalumą *žmogaus kūrėjo* vaidmeniui.

Socialinės pedagogikos teorinių, prakseologinių pozicijų kaita socialinio gyvenimo iššūkių kontekste

Šiuolaikinėje socialinėje pedagogikoje (Jovaiša, 1992) pastebimas tam tikras sąstingis, kuris, skirtingai nuo kitų *konservatyvizmo* apraiškų, gali būti apibūdinamas kaip nepakankamai sąmoningas ar nesąmoningas esminių socialinių pokyčių, įvykusių postmodernioje XX a. pabaigos visuomenėje, vertinimas (Arnold, 1995, Baand, 1998, Balbus, 1993, Bauerle, 1992). *Konservatyvizmo* reiškinys būdingas ne tik *socialinei pedagogikai*, bet ir kitiems socialiniams mokslams: sociologijai, psichologijai, edukologijai. Balbus (1993) teigia, jog tokia situacija minėtuose moksluose yra todėl, kad vyrauja nuostata, jog nebūtina keisti požiūrį į tuos socialinius-kultūrinius reiškinius, kurie nėra moksliskai išanalizuoti. Mokslininkas Bauerle (1992) mano, jog pasielgus priešingai būtų iškraipoma socialinių mokslų *metodologinė* paskirtis – aiškinti žmogaus ugdymą per žinomų socialinių reiškinių esmes bei jų dėsningumus.

Osterband (1993) nurodo du *konservatyvizmo* tipus, vyraujančius šiuolaikinėje socialinėje pedagogikoje – *passyvių* ir *agresyvių*. Pagrindinis *passyvaus* konservatyvizmo bruožas – pasitenkinimas egzistuojančia situacija (*status quo*), o *agresyvaus* konservatyvizmo esmė – baimė arba nenoras analizuoti naujus dėsningumus ir reiškinius. Mokslininkas teigia: antrasis požiūris yra priimtinas tiems socialiniams mokslams (tarp jų ir socialinei pedagogikai), kurie pasižymi polinkiu palaikyti visuomenėje jau egzistuojančią socialinę tvarką bei ją pagrįsti jau žinomomis mokslinėmis tiesomis. Cook (1997) aiškina, jog *passyvusis konservatyvizmas* yra susijęs su XX a. aukšto ekonominio lygio šalyse įsigalėjusia socialine-ekonomine gerove, o *agresyvusis* pasireškia socialinių krizių perioduose.

Broch (1998) pažymi dar kitą reiškinį, būdingą Europos šalių socialinei pedagogikai. Tai „sąskaitų suvedinėjimas“ su kitaip mąstančiais. Todėl Baand (1998), Balbus (1993) siūlo *rekonstruoti* socialinės pedagogikos *istorinį-mokslinį palikimą* bei atskirti tikrąsias

destructions. Violation of *sociosphere* distort social relations and this determines social pathology. Similar consequences occur in case of violation of *psychosphere* of the personality, resulting in depression, *psychosis*, when the person even being in the community feels lonely. Therefore, Broch (1998) projects that *sociology of education* and *social pedagogy* of the 21 c. will encounter the future person's new education problems because in the conditions of the information society it is necessary to educate the person who embraces characteristic features of “*homo creator*” and “*homo faber*”. Therefore, *sociologists of education* and *social pedagogues* get a special role, because new strategies of human life emphasize the necessity to analyse the advantage of the *person-creator's* role, provided by social environment.

The change of theoretical, praxeological positions of social pedagogy in the context of challenges of social life

Modern social pedagogy (sociogogics, Jovaiša, 1992) undergoes certain stagnation, which, unlike other manifestations of *conservatism*, may be characterised as an insufficiently conscious or unconscious evaluation of essential social changes that took place in the post-modern society at the end of the 20 c. (Arnold, 1995, Baand, 1998, Balbus, 1993, Bauerle, 1992). The phenomenon of *conservatism* is characteristic not only to *social pedagogy* but also to other social sciences: sociology, psychology, education studies. Balbus (1993) states that this is due to the dominating attitude: it is not necessary to change the attitude to such social-cultural phenomena which are not scientifically analysed. Bauerle (1992) thinks that in the opposite case the *methodological* mission of social sciences would be distorted: they have to explain education through the essences of the known social phenomena and their regularities.

Osterband (1993) points out two *types of conservatism*, dominating in modern social pedagogy: *passive* and *aggressive*. The key feature of *passive* conservatism is satisfaction with the existing situation (*status quo*), whilst the essence of *aggressive* conservatism is fear or unwillingness to analyse new regularities and phenomena. The researcher states that the latter approach is acceptable for such social sciences (including social pedagogy) which are bound to maintain the already existing social order in the society and ground it on the already known scientific truths. Cook (1997) explains that *passive conservatism* is related to social-economical welfare in highly developed countries in the 20 c., whilst *aggressive conservatism* manifests itself in the periods of social crises.

Broch (1998) notices still another phenomenon

mokslines tiesas nuo netikrų tiesų, kuriomis tikima be įrodymų arba kurios yra formuluojamos stokoiant įrodymų, remiantis vien išankstiniais įsitikinimais. Jis siūlo *socialinę pedagogiką* išvaduoti nuo *mitologizuoto* supratimo elementų ir pateikia tokio mitologizavimo pavyzdį – „socialinės individo krizės yra neišvengiamos“, skatina jį įveikiant atsižvelgti į sąsajas – „praėjus, dabartis, ateitis“.

Arnold (1995) nuomone, viena svarbiausių šiuolaikinio laikmečio idėjų yra *socialinis egalitarizmas*. Jis turi esminę reikšmę *socialinės pedagogikos kaitai* ir sudaro galimybes tokių socialinių reiškinių peržiūrai, kaip asmenybės ugdymas *laisvei ir laisvėje*, t. y. demokratijos kultūrai. *Egalitarizmo sampratos esmė* sudaro įvairių individų ir socialinių grupių *lygiavertiškumo* ir *lygių galimybių* išsilavinimą bei ugdymą(-si) pripažinimas. Bauerle (1992) nurodo, jog *socialinė pedagogika* į šį reiškinį dar neatkreipė reikiamą dėmesį. *Egalitarizmo* tezė iš esmės keičia požiūrį į asmenybės ugdymo(-si) socialinį-kultūrinį pobūdį ir paaiškina žmonių grupių, individų socialinės sąveikos įvairovę. Būtent dėl to *egalitarizmo* idėja, Dauber (1990), Freire (1993) nuomone, tampa ypač reikšminga *socialinei pedagogikai*, nes apima įvairių socialinių grupių (tarp jų ir socialiai dezadaptivių) kultūrinės raiškos ugdyme lygiavertiškumą. *Socialinio egalitarizmo* idėją aktyviai remia sociologai (Collins, 1998; Elias, 1978) ir ja grindžia *nekonfliktinės* visuomenės kūrimo(-si) galimybes. Tačiau Blackledge (1989) teigimu, socialinėje pedagogikoje žmogaus ugdymo strategijos dar nėra suprantamos per įvairių socialinių grupių patyriminį-kultūrinį *polilogą*, nes labiau orientuojamasi į *socialiai silpnų* ar *dezadaptivių* grupių sąveikos su aplinka specifiką nei *multikultūralizmu* grindžiamą jų socialinio bendruomeniškumo palaikymą.

Freire (1993) nurodo, jog šiuolaikinio socialinio ugdymo(-si) teorijas *socialinėje pedagogikoje* būtina priartinti prie naujos demokratinės kultūros praktikos. Ši problema, mokslininko nuomone, tampa ne tik socialine, bet ir politine, kultūrine, nes demokratinės kultūros pagrindu galima konstruoti tuos grupių socialinio ugdymosi modelius, kurie orientuoti į patirtį bei dalyvavimą socialinėje-kultūrinėje kaitoje.

Viena pagrindinių priešasčių, neigiamai veikiančių *socialinės pedagogikos* virsmą iš *konservatyvios* (atstovaujančios tiek pasyvųjų, tiek agresyvųjų konservatyvizmą) į *kultūrinį pluralizmą*, Dauber, Verne (1990), Zudeich (1992) nuomone, yra orientacija į tas socialines, kultūrinės ugdymo(-si) vertybes, kurios suformuotos ankstesnių kartų. Zudeich (1992) nurodo, jog būtent dėl šios priežasties ilgą laiką socialinėje pedagogikoje buvo diegiama *filosofija*, kad ugdyme *socialiai silpnos adaptacijos grupių galimybės* yra ri-

characteristic to social pedagogy of European countries: “getting square” with otherwise-minded. Therefore, Baand (1998), Balbus (1993) offer to *reconstruct historical-scientific heritage* of social pedagogy and separate real scientific truths from “pseudo” truths, which are trusted without evidence or with insufficient evidence. He also offers to liberate *social pedagogy* from the elements of *mythologized* understanding; e.g., “the individual’s social crises are inevitable”, proposes to consider the links “the past, the present, and the future”.

In Arnold’s (1995) opinion, one of the most important ideas of modern times is *social egalitarianism*. It is essentially significant to *the change of social pedagogy* and provides possibilities to review such social phenomena as personality education for *freedom and in freedom*, i.e., for the culture of democracy. *The essence of egalitarianism* is the acknowledgement of *equivalence* and *equal opportunities* of various individuals and social groups to educatedness and (self-)education. Bauerle (1992) indicates that *social pedagogy* has yet not paid necessary attention to this phenomenon. The thesis of *egalitarianism* basically changes the approach towards social-cultural type of personality (self-)education and explains the diversity of social interaction of people, groups, and individuals. Namely for these reasons the idea of *egalitarianism* in Dauber’s (1990), Freire’s (1993) opinion becomes particularly important to *social pedagogy*, because it encompasses the equivalency of various social groups in the development of cultural manifestation. The idea of *social egalitarianism* is actively supported by sociologists (Collins, 1998; Elias, 1978) who use it for grounding the possibilities of (self-)creation of *the non-conflict* society. However, according to Blackledge, (1989), the person’s education strategies in social pedagogy are not yet understood through experiential-cultural polylogue, because it is more orientated towards the specificity of the interaction of *socially weak* or *disadaptive* groups with the environment rather than to maintenance of their sociality, grounded on *multiculturalism*.

Freire (1993) indicates that the ideas of modern social (self-)education in *social pedagogy* have to be approached to new democratic culture. In the researcher’s opinion this problem becomes not only scientific but also political, cultural because democratic culture enables to construct such models of social self-education which are orientated to experience and participation in the social-cultural change.

One of the key reasons which negatively influences the change of *social pedagogy* from *conservative* (representing both passive and aggressive conservatism) to *cultural pluralism*, in Dauber’s, Verne’s (1990) Zudeich’s (1992) opinion, is orientation to such social,

botos, todėl jos turi būti kontroliuojamos. Tokiu būdu įvyko individų ir grupių socialinių galimybių suvokimo redukcija, kuri yra barjeras *socialinio egalitarizmo filosofijos* sklaidai socialinėje pedagogikoje.

Išryškėjus *socialinės pedagogikos* mokslui ir dalykui, joje laipsniškai ėmė formuotis naujas požiūris į žmogų, kaip į individą ir grupės narį, savo raidoje paklūstantį ne tik biologiniams, bet ir socialiniams, kultūriniais dėsniams. Bauerle (1992) nuomone, XX a. pabaigoje socialinėje pedagogikoje susiformavo požiūris į žmogų kaip į *socialinę būtybę*, kuri yra neatsiejama tiek nuo jį suformavusios aplinkos, tiek ir nuo jo aktyvaus dalyvavimo aplinkoje, lemiančio ir asmeninę socialinę raidą. Tai sąlygojo naujų *teorinių pozicijų būtinumą socialinėje pedagogikoje*. Šios raidos fone vis labiau išryškėjo socialinės, pedagoginės minties inventorizavimo ir kritinės analizės būtinumas, nes ankstesnis supratimas „žmogaus ugdymas institutuotoje aplinkoje“ buvo suabsoliutintas. Tradicinė, didaktinė technologija dažnai pasirodydavo esanti bejėgė ir neadekvati žmogaus ugdymo(-si) socialinei, kultūrinei prigimčiai. Naujojo tipo ugdymo įstaigose iškilo problemos, susijusios su moksleivių socialiniu ugdymo(-si) už mokyklinės aplinkos ar klasės ribų. Atsirado mokyklinio ugdymo(-si) integracijos su aplinka būtinumas bei *pedagoginės pagalbos formų įvairovės problema* asmenybei tampant socialiai *autonumiška*. Taigi *socialinė pedagogika* priartėjo prie žmogaus ugdymo kaip socialiai sąlygoto, tačiau *į individą orientuoto proceso sampratos*, kuri atitinka dar J. A. Komenskio suformuluoto ugdymo principo esmę – *asmenybei visas socialinis gyvenimas, vykstantis realioje aplinkoje, yra didelė mokykla*.

Socialinė pedagogika pamažu tampa *bendrosios edukologijos* mokslo šaka ir joje išsikristaluoja daugybė socialinių koncepcijų. Vienos jų buvo idealistinio, kitos – realistinio pobūdžio, teigiančios, jog žmogaus ugdymas turi atitikti konkrečios socialinės realybės modelius. Tai atliepia Barto (1858–1922), Natorpo (1854–1947) suformuotą nuomonę, jog svarbiausias visuomenės raidą lemiantis ugdymo principas yra *socialiai aktyvaus ir išmintingo žmogaus ugdymas(-is)*. Tai ne tik socialinis, bet ir moralinis-dorinis uždavinys, reikšmingas ne tik asmenybei, bet ir visuomenei. Natorpo (1854–1974) koncepcijoje ugdymo tikslas yra asmenybės sąveikos su socialine aplinka kaip idealia bendrija stiprinimas (Vaitkevičius, 1997).

Socialinei pedagogikai yra būtinos ne tik naujos koncepcijos, bet ir ryšio formos su socialine realybe (Bauerle, 1992). Šiuo pagrindu *socialinė pedagogika* gali būti nukreipta ne tik į dabarties žmogaus ugdymo(-si) problemų analizę, bet ir į ateities so-

cultural values of (self-)education which have been formed by earlier generations. Zudeich (1992) indicates that namely this determined the *philosophy* which was being implanted a long time in social pedagogy: *the possibilities of socially weak adaptation groups are limited*, therefore, they have to be controlled. This is how the reduction of the perception of social possibilities of individuals and groups took place, becoming the barrier for the dissemination of *social egalitarianism philosophy* in social pedagogy.

Once the science of *social pedagogy* has shown up, a new attitude towards the person as an individual and member of the group, conforming to biological, social and cultural regularities, was formed in it. In Bauerle's (1992) opinion, the end of the 20 c. in social pedagogy witnessed the approach to the person as a *social being* that is inseparable from both the environment which has formed him/her and his/her active participation in the environment, determining personal social development as well. This determined the *necessity* of new theoretical *positions in social pedagogy*. The need of critical analysis arose because the previous understanding of “the person's education in the institutionalized environment” was absolutized. Traditional and didactic technology was often found helpless and inadequate for social, cultural nature of the person's (self-)education. New type educational institutions faced problems related to the pupils' social (self-)education overstepping school environment or class limits. There emerged a necessity to integrate school (self-)educational environment *into the surrounding environment and the problem of diverse pedagogical support forms* in the formation of social *autonomy* of the personality. Thus, *social pedagogy* approached *the conception* that the person's education is *a process* that is socially determined but *orientated towards the individual*.

Social pedagogy slowly turns into the branch of *general education studies* and numerous social conceptions crystallize out in it. Some of them were of idealistic, other, of realistic type, stating that the person's education has to correspond to the models of a concrete social reality. This responds to Bart's (1858-1922), Natorp's (1854-1947) opinion that the key educational principle influencing the development of the society is *(self-)education of a socially active and wise man*. This is both social and moral task, significant not only to the personality but to the society as well.

Social pedagogy requires not only new concepts but also forms of relation with social reality (Bauerle, 1992). Thus, *social pedagogy* can be directed not only towards the analysis of the present person's (self-)education but also to the perception of future social expectations, which determine changes in the environment that educates the person. Therefore, various social life situations of individuals and groups concretize the change

cialinių lūkesčių suvokimą, kurie sąlygoja pokyčius žmogų ugdančioje aplinkoje. Todėl įvairios individo ir grupių socialinio gyvenimo situacijos konkretizuoja naujų teorinių, prakseologinių priėgų kaitą socialinėje pedagogikoje. Viena tokių situacijų yra nauji *ugdytinių poreikiai* ir jų tenkinimo galimybės laisvoje ugdymo aplinkoje. Bauerle (1992) teigia, jog realybėje jau pastebimas konfliktas tarp formalios ir neformalios (laisvos) aplinkų. Kita situacija – žinių taikymas *socialinėje pedagogikoje* iš šiuolaikinės ekonomikos ir socialinės komunikacijos sričių. Balbus (1993) teigia, jog norint šių problemų sprendimuose naujų *socialinės pedagogikos* teorinių, prakseologinių pozicijų raiškos, būtinos naujos idėjos, kurios padėtų suvokti pokyčius, vykstančius žmogų kaip socialinį individą ugdančioje komunikacinėje, ekonominėje, kultūrinėje aplinkose. Tik tuo atveju, Bauerle (1992) nuomone, *socialinė pedagogika* yra ne tik pajėgi *moksliškai aiškinti ugdymo aplinką*, bet ir prisiimti *atsakomybę* už žmogaus socialinių galimybių sklaidą tam tikros socialinės realybės modelyje, kuris gali būti suprastas ir paaiškintas refleksyvosios sociologijos pagrindu (Bourdieu, Wacquant, 2003).

Viena svarbesnių *socialinės pedagogikos* metodologinių pozicijų, Osterband (1993) nuomone, yra *socialinės pedagogikos kaip mokslo istorinės genezės peržiūra*. Šis procesas turi būti ne tik kaip vienkartinis aktas, bet pastovi nuostata. Peržiūros *esmė* – socialinių, pedagoginių idėjų *sklaidos kontrolė ir savikontrolė*. Tai svarbi sąlyga formuojantis *socialinei pedagogikai* kaip sociologijos ir edukologijos subšakai. Mokslininkas teigia, jog viskas priklausys nuo to, ar bus pasitikima *socialinės pedagogikos moksliniais, teoriniais* pasiekimais ir ar bus *socialinės pedagogikos* mokslininkų palaikoma nuostata, jog socialinė pedagogika, kaip ir bet kuris kitas *socialinis mokslas*, turi galimybių dalyvauti aiškinant ir interpretuojant teorinius visuomenės reiškinius, o ne tik kuriant socialiai silpnos adaptacijos individų ar grupių *socialinės pedagoginės kompensacijos priemones* (Bauerle, 1992, p. 54).

Išvados ir apibendrinimai

Šiuolaikinės edukologijos, kaip socialinio mokslo sklaida, yra sąlygota visuomenės socialinių transformacijų ir būsenų. Informacinė visuomenė, būdama savo raida nestabili, reikalauja naujų teorijų, turinčių esminės reikšmės žmogaus ugdymo pertvarkai. Ugdymas pradeda orientuotis į naujus tikslus ir priemones, visų pirma į *laisvo ir savarankiškai mąstančio žmogaus*, pasirengusio spręsti globalias visuomenės raidos problemas, *ugdymą(-si)*. Šiame etape ypač stiprėja *edukologijos ryšiai su sociologija*, kaip vienu iš svar-

of new theoretical, praxeological approaches in social pedagogy. One of such situations is *learners' new needs* and the possibilities of meeting them in liberal educational environment. Bauerle (1992) states that the conflict between the formal and informal (liberal) environments is already observed. Another situation is knowledge application in *social pedagogy* from modern economics and social communication areas. Balbus (1993) states that the manifestation of new theoretical, praxeological approaches of *social pedagogy in the solutions of these problems* requires new ideas that would help to perceive changes which take place in the communicative, economic and cultural contexts, developing the person as a social individual. According to Bauerle (1992), this is possible only if *social pedagogy* is both capable to *explain the educational environment scientifically* and take responsibility for the dissemination of the person's social opportunities in the model of certain social reality that can be understood and explained on the basis of reflexive sociology (Bourdieu, Wacquant, 2003).

One of the more important methodological positions of *social pedagogy*, in Osterband's (1993) opinion is *the review of the historical genesis of social pedagogy as a science*. This process must turn not into a onetime act but into a constant approach. Its *essence* is (*self*-) *control of the spread* of social and pedagogical ideas. This is an important condition in the formation of *social pedagogy* as a sub-branch of sociology and education studies. The researcher states that everything will depend on whether the *scientific, theoretical* achievements of *social pedagogy* are trusted and whether the researchers of *social pedagogy* support the approach that social pedagogy like any other *social science* has opportunities to participate in the theoretical explanation and interpretation of society phenomena, and not only in *developing social pedagogical compensation means for* individuals and groups with socially weak adaptation (Bauerle, 1992, p. 54).

Conclusions and generalisations

The spread of modern education studies as a social science is determined by social transformations and states of the society. Information society, unstable in its development, requires new theories which have essential significance to the change of the person's education. Education starts to orientate towards new goals and means and, in the first place, to (*self*-) *education of a free and independently thinking person*, who is ready to solve global society development problems. In this stage *the links of education studies with sociology*, as one of the most important social sciences that analyses the development of the society, its structures, and organisation, enhance particularly, resulting in

biausių socialinių mokslų, nagrinėjančių visuomenės kaitą, jos struktūras ir organizaciją. Stiprėjant sociologijos ryšiams su edukologija, susiformuoja dvi naujos subšakos – *ugdymo sociologija* ir *socialinė pedagogika*, kurios, būdamos tarpusavyje glaudžiai susietos, skiriasi viena nuo kitos savo dalyku, problematika, metodologija.

Ugdymo sociologija yra metodologinio pobūdžio mokslas, nes ji aiškina ir diagnozuoja ugdymo socialinį pobūdį, atskleidžia jo raišką įvairiose aplinkose (institucionalizuotoje ir laisvoje), o *socialinė pedagogika* nagrinėja prevencines, kompensacines ir terapines galimybes, siekiant normalizuoti atskiro individo ar socialinių grupių ryšius su visuomene, jos raida.

Ugdymo sociologija ir *socialinė pedagogika* yra svarbios edukologijos ateičiai, kaip socialiniam mokslui, nes sąveikaudamos tarpusavyje realizuoja šio mokslo ryšius su visuomenės raida ir suponuoja *edukologijos*, kaip socialinio mokslo, statusą bendroje socialinių mokslų sistemoje. Be to, šios subšakos padeda edukologijai išvengti *konservatyvizmo* apraiškų ir numato socialiai prasmingus rekonstrukcinius ryšius su ugdymo tikrove. Jų sąveika ir sklaida lemia *ugdymo sociologo* ir *socialinio pedagogo* veiklą, suteikia mokslinius pagrindus ir padeda spręsti žmogaus socialinio ugdymo problemas tęstinio mokymo(-si) visą gyvenimą ideologijoje.

Socialinės pedagogikos teorija, taip pat empirinių tyrimų rezultatai sąlygoja naujas žmogaus socialinio ugdymo galimybes, spartina subalansuotus veiksmus, tobulinant, prognozuojant ir modeliuojant ugdymą per socialinių grupių, individų protegavimą. Todėl *socialinė pedagogika* ir *ugdymo sociologija* skatina visuomenės veikėjų, politikų domėjimąsi įvairių socialinių grupių ugdymo poreikiais ir problemomis. Be to, šių mokslų atstovai pajėgūs pateikti socialiai reikšmingas rekomendacijas socializacijos, ugdymo ir švietimo organizacijų socialinės atsakomybės klausimais.

Ypatingas dviejų *edukologijos mokslo subšakų* (*ugdymo sociologijos* ir *socialinės pedagogikos*) uždavinys *ateičiai* – sukurti aplinką, jautrią individo ir grupės poreikiams, socialinių-educacinių lūkesčių tenkinimui šiuolaikinės XXI a. visuomenės raidos sąlygomis. Tačiau norint pasiekti šių tikslų reikia kritiškai įvertinti *konservatyvizmo apraiškas socialinėje pedagogikoje*. Jų esmę sudaro įsitikinimas, kad nebūtina keisti požiūrį į tuos socialinius reiškinius, kurie dar nėra pakankamai moksliskai pažinti ir išstudijuoti bei stokoja socialinio interpretavimo metodų. Dėl tokio požiūrio *socialinė pedagogika*, kaip ir kiti socialiniai mokslai, atitolo nuo *socialinio gyvenimo tikrovės*. Tačiau nauji, dar nepažinti individų, grupių socialiniai gyvenimo

the formation of two new sub-branches: *sociology of education and social pedagogy*, which, being closely interrelated, differ from each other by their subject, problems, and methodology.

Sociology of education is a methodological type science, because it explains and diagnoses the social type of education, discloses its manifestation in various environments (institutionalized and free), whilst *social pedagogy* analyses preventive, compensatory and therapeutic possibilities in order to normalize the relations of a separate individual or social groups with the society, its development.

Sociology of education and social pedagogy are important to the future of education studies as a social science because interacting they implement the links of this science with society development and presupposes the status of *education studies* as a social science in the general system of social sciences. Besides, these sub-branches help education studies to avoid the manifestations of *conservatism* and bring in socially meaningful reconstructional relations with educational reality. Their interaction and dissemination influences the activity of the *sociologist of education* and the *social pedagogue*, provides with scientific bases and helps to solve the person's social education problems in the ideology of continuous lifelong learning/teaching.

The theory of *social pedagogy* and the results of empirical studies determine new opportunities of the person's social education, fastens balanced actions, improving, projecting and simulating education through safeguarding of social groups and individuals. Therefore, *social pedagogy* and *sociology of education* promote public figures', politicians' interest in educational needs and problems of various social groups. Besides, the representatives of these sciences are able to present socially significant recommendations on the issues of socialisation, social responsibility of education-related organisations.

A particular task of social pedagogy and sociology of education *for the future* is to create the environment that is responsive to the needs of the individual and the group, to meeting social-educational expectations in the conditions of modern society development in the 21 c. However, in order to achieve these goals, the *manifestations of conservatism in social pedagogy* must be critically evaluated. Their essence is the conviction that it is not necessary to change the attitude towards such social phenomena that are not yet sufficiently scientifically investigated and lack methods of social interpretation. In the presence of such attitude *social pedagogy*, like other social sciences too, distanced from *social life reality*. However, new and still unknown social life phenomena of individuals, groups turned into the challenge to the *science of social peda-*

reiškiniai tapo iššūkiu *socialinės pedagogikos mokslui* ir lėmė jame naujų teorinių-prakseologinių pozicijų būtinumą.

Žinių visuomenės kūrimasis ir dėl to įvykę globalūs socialiniai, ekonominiai, kultūriniai, komunikaciniai pokyčiai sąlygojo socialinės pedagogikos naujų ryšių su tikrove būtinumą ir tapo iššūkiu konservatyviajam požiūriui. Tai sudarė prielaidą *kultūrinio pliuralizmo* pozicijų raiškai *socialinėje pedagogikoje*. Būtent nuo šių, o ne nuo ankstesnių socialinės pedagogikos pozicijų priklauso jos, kaip edukologijos mokslo subšakos, ateitis.

Viena svarbiausių *socialinės pedagogikos* problemų yra ugdymo ryšys su XXI a. žmonių socialinio, ekonominio, kultūrinio gyvenimo pokyčiais. Todėl itin išryškėja asmenybės ekonominės, kultūrinės bei socialinės adaptacijos problemos, nes būtinas pasirengimas suvokti pokyčius *socialinio gyvenimo realybėje* ir *žmogaus galimybės skirtingose situacijose spręsti skirtingus socialinius uždavinius*. Nuo šių klausimų teorinio-prakseologinio sprendimo būtent ir priklausys *socialinės pedagogikos* dalyvavimo galimybės kuriant XXI a. žinių visuomenę.

gogy and influenced the necessity of new theoretical-praxeological positions in it.

Creation of the knowledge society and subsequent global social, economical, cultural, communicative changes determined the necessity of new links of social pedagogy with reality and turned into a challenge to the conservative approach. This created preconditions for the manifestation of cultural *pluralism* positions in *social pedagogy*. Namely these and not previous positions of social pedagogy determine its future as the sub-branch of the science of education studies. One of the most important problems of *social pedagogy* is the educational link with the changes in people's social, economic and cultural life in the 21 c. Economical, cultural and social adaptation problems of the personality become particularly distinct, because preparation for the perception of changes in *social life reality and the person's opportunities in different situations to solve different social tasks* become a necessity. Theoretical-praxeological solution of these issues will determine participation possibilities of *social pedagogy*, creating the knowledge society of the 21 century.

Literatūra • References

- Arnold, K. (1995). *Der Situationsbegriff in der Socialwissenschaftes*. Beim Heilbrunn: Klinckhardt.
- Baand, K. (1998). *Neue soziale Bewegungen in Westeuropa und den USA*. Frankfurt/M: Campus.
- Bate, P. (1990). The cultural paralysis of innovation. *Paper presented to the 7th International Conference on Organization, Symbolism and Corporate Culture*. Saarbrücken, Jane.
- Balbus, I. (1993). *Neue soziale Bewegungen*. Frankfurt / M.
- Bauerle, W. (1992). *Theory der Socialpedagogik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Белл, Д. (1986). *Социальные рамки информационного общества*. Москва: Прогресс.
- Berger, P. L. (1995). *Sociologija. Humanistinis požiūris*. Literae Universitatis.
- Blackledge, D. (1989). *Sociological interpretations of education*. London: Routledge.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. 2003. *Įvadas į refleksyviąją sociologiją*. Baltos lankos.
- Broch, A. (1998). *Sociologische Phantasie und ex emplarishes Lernen in Theorie*. Stuttgart: Klette.
- Campbell, C. (1987). *The romantic ethic and the spirit of romantic consumerism*. Oxford: Blackwell.
- Cohen, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*. USA: New York.
- Collins, P. (1998). *Conflict Sociology: Toward and Exploratory Science*. New Yourk: Academic Press.
- Cook, K.S. (1997). *Social Exchange Theory*. Beverly Hills, California: Sage.
- Dauber, H., Verne, E. (1990). *Freiheit zum Lernen*. Rowolt: Reinbeck. Opladen: Leske& Budrich.
- Freire, P. (1993). *Padagogik der Unterdruckten*. Rowolt: Reinbeck.
- Grabe, K, Luscher, K. (1994). *Sociale Beziehungen jungen Eltern*. Bielefeld: Kleine.
- Jovaiša, L. (1993). *Edukologijos įvadas*. Kaunas : Technologija.
- Jovaiša, L. (1992). *Edukologijos pradmenys : studijų priemonė*. Vilnius : Vilniaus universiteto leidykla.
- Jucevičienė, P. (1997). *Ugdymo mokslo raida. Nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos*. Kaunas: Technologija.
- Kuhn, T. S. (2003). *Mokslo revoliucijų struktūra*. Vilnius: Prada.
- Laužikas, J. (1997). *Rinkiniai raštai*. T. 2. Kaunas: Šviesa.
- Lukmann, N. (1994). *Sociale Systeme*. Frankfurt / M: Campus.
- Osterband, A. (1993). *Konservative Tendenzen und neue sioziale Bewegungen*. Frankfurt / M.
- Rajeckas, V. (1971). Dėl humanitarinių dalykų sąvokos supratimo. Mokymo ir auklėjimo klausimai. T. 4. Vilnius.
- Ricoeur, P. (2001). *Egzistencija ir hermeneutika. Interpretacijų konfliktas*. Vilnius: Baltos lankos.
- Ritzer, G. (2000). *Modern sociological theory. First edition*. McGraw-Hill.
- Robinsohn, S. (1997). *Bildungsreforms Revision des Curriculum*. Neuwied.
- Vaitkevičius, J. (1995). *Socialinės pedagogikos pagrindai*. Vilnius: Egald.
- Zudeich, P. (1992). *Alternative Schulen*. Frankfurt / M: Campus.

AUDRONĖ JUODAITYTĖ

Socialinių mokslų (edukologija) habil. daktarė,
Šiaulių universiteto Edukologijos katedros profesorė,
Edukacinių tyrimų mokslinio centro direktorė.
Moksliniai interesai: studijų kokybės tyrimai,
vaikystės fenomenas, vaikystės pedagogų rengimas.

Habilitated Doctor of Social Sciences (Education
Studies),
Professor of the Department of Education Studies,
Šiauliai University,
Director of the Scientific Center
of Educational Researches.
Research interests: researches on the quality of studies,
the phenomenon of childhood, childhood teacher
training.

Address: P. Višinskio Str. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania

E-mail: etmc@cr.su.lt