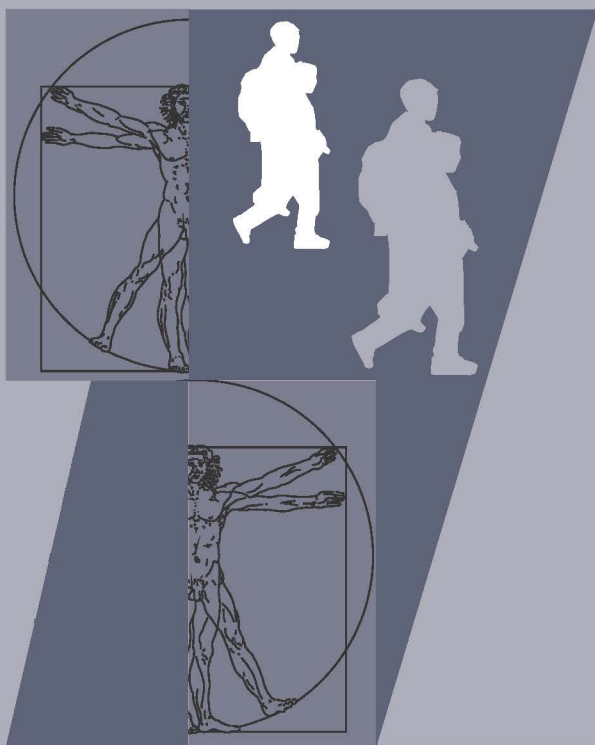


Pedagogika społeczna

Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza



pod redakcją
Anny Walczak
Lucyny Telki
Mariusza Granosika

Pedagogika społeczna

Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

STAŁA KONFERENCJA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN

10

Pedagogika społeczna

Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza

pod redakcją

Anny Walczak

Lucyny Telki

Mariusza Granosika

Anna Walczak, Lucyna Telka, Mariusz Granosik – Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

Seria wydawnicza Stałej Konferencji Pedagogiki Społecznej
pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

RECENZENT

Andrzej Radzewicz-Winnicki

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Katarzyna Gorzkowska

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

© Copyright by Authors, Łódź 2020

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

<https://doi.org/10.18778/8142-778-4>

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.09437.19.0.K

Ark. wyd. 18,0; ark. druk. 18,875

ISBN 978-83-8142-778-4
e-ISBN 978-83-8142-779-1

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

Dla Pani Profesor Ewy Marynowicz-Hetki

*Każdy przecież początek to tylko ciąg dalszy,
a księga zdarzeń zawsze otwarta w połowie*

Wisława Szymborska

Spis treści

Wstęp	11
CZĘŚĆ I. SPOTKANIA. TRANSWERSALNE PRZEKRACZANIE MYŚLENIA JEDNOSTKOWEGO	13
Maria Mendel, Pedagogika społeczna w zwrocie epistemologicznym: orientacja kosmopolityczna	15
Lech Witkowski, Między filozofią i pedagogiką społeczną (rys autobiograficzny z długiem wdzięczności w tle).....	25
Antonin Wagner, Social Work and Civic Professionalism.....	43
Friedrich W. Seibel, Pedagogika społeczna meets Community Education: Ewa Marynowicz-Hetka and ECCE.....	59
CZĘŚĆ II. TRWANIE I ZMIENNOŚĆ. ANALIZA WYBRANYCH PÓL PRZEDMIOTOWYCH PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ	67
Danuta Urbaniak-Zajac, Społeczne i pedagogiczne aspekty pedagogiki społecznej	69
Barbara Smolińska-Theiss, Wiesław Theiss, Aleksandra Majewska: w służbie dziecku i rodzinie Józefa Brągiel, Rodzina – przemiany definicyjne.....	83
Bożena Matyjas, Dzieciństwo jako kategoria badań w pedagogice społecznej – kierunki, nurty, współczesne obrazy.....	103
Mariusz Cichosz, Animacja społeczno-kulturalna w ujęciu pedagogiki społecznej – inspiracje i rozstrzygnięcia	115
Ewa Kantowicz, Społeczno-pedagogiczne inspiracje w kształceniu służb społecznych – tradycje i teraźniejszość	129
Barbara Kromolicka, Społeczno-edukacyjne znaczenie wolontariatu.....	143
Ewa Syrek, Edukacja żywieniowa jako ważny komponent promocji zdrowia	153
Ewa Syrek, Edukacja żywieniowa jako ważny komponent promocji zdrowia	169

CZĘŚĆ III. POGRANICZA. PEDAGOGIKA SPOŁECZNA NA SKRZYŻOWANIU NAUK	179
Jerzy Modrzewski, Pedagogika społeczna a socjologia wychowania (edukacji). Dylematy współpracy	181
Jean Foucart, Penser par le milieu : un thème nouveau. Le programme de la transaction en sociologie	209
Jean-Marie Barbier, Konstruowanie aktywności i podmiotu w aktywności – wzajemne powiązania	223
Dominique Paturel, Participatory Approaches in Social Work Research	231
Tadeusz Pilch, Pedagogika społeczna wobec milczenia i bierności obywatelskiej, wobec władzy, bogactwa i nierówności społecznych	249
Jerzy Szmagański, Pedagogika społeczna w rozumieniu badacza pracy socjalnej. Perspektywa międzynarodowa.....	263
Oldřich Chytil, Ivana Kowalíková, Social Work Research in the Czech Republic and Slovakia.....	277
O Autorach	295

Wstęp

Przygotowanie monografii dotyczącej pedagogiki społecznej w Polsce jest zadaniem szczególnie ryzykownym i trudnym. Ryzykownym, bo subdyscyplina ta przez ponad sto lat historii obrosła licznymi opracowaniami, które dodatkowo znacząco się różnią nachyleniem czy ugruntowaniem teoretycznym, charakteryzującym oryginalność poszczególnych ośrodków naukowych, w których była i jest rozwijana. Trudnym, bo jako dyscyplina usytuowana na skrzyżowaniu nauk, pedagogika społeczna stała się fundamentem licznych innych subdyscyplin pedagogicznych, a niekiedy nawet inspiracją oryginalnych kierunków myślenia w innych dyscyplinach naukowych.

Pracując nad niniejszą monografią, pozwoliliśmy sobie odrzucić pojawiające się całkiem często przekonanie, że w ramach mocno historycznie osadzonej i rozbudowanej subdyscypliny „napisano już wszystko”. Przeciwnie, zmieniające się czasy i oczekiwania wymuszają coraz to nowe interpretacje znanych już założeń, a często mobilizują do poszukiwania nowych rozwiązań. Tradycja w pewnym stopniu wyznacza ramy myślenia, społeczno-pedagogiczną logikę i etos, ale sama myśl powinna być stale aktualizowana. Naszym zdaniem na tym właściwie polega ciągłość dyscyplinarna. Niepokornie podeszliśmy także do tendencji specjalizowania i zawężania zainteresowań naukowych, a w konsekwencji – monografii. Uznaliśmy, że właśnie wspomniana wcześniej społeczno-pedagogiczna logika nakazuje spojrzenie szerokie, transwersalnie – jak zwykła je nazywać Pani Profesor Ewa Marynowicz-Hetka – „przecinające” różne nachylenia analityczne i dyscyplinarne.

Zatem jednym z celów monografii jest spotkanie. Spotkanie paradygmatów, dyscyplin, ale przede wszystkim ludzi, bo pedagogika społeczna zawsze stawia w centrum człowieka w jego ludzkim (społecznym) środowisku. To ze względu na integralność jednostki i społeczności, w której jest ona zakotwiczona, dyscypliny naukowe muszą się spotykać i krzyżować. Wiedzeni tym przekonaniem,

pierwszą część monografii zatytułowaliśmy *Spotkania. Transwersalne przekraczanie myślenia jednostkowego*.

Niemal wszyscy autorzy monografii podkreślają, że spotkanie nie jest jednorazowym „widzeniem”, lecz aktem lub serią aktów wpisanych w dłuższy proces, nieobojętnych na jego przebieg. Dzięki „spotkaniom” możliwe jest zatem trwanie, a nawet przetrwanie, co pokazała trudna historia polskiej pedagogiki społecznej, w tym Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Wyznaczane spotkaniami trwanie nie jest jednak „utrwalaniem”, przeciwnie – cechują je rozwój i zmienność, niekiedy nawet zerwania. Drugą część monografii zdecydowaliśmy się więc poświęcić dynamizmom rozwojowym współczesnej polskiej pedagogiki społecznej, nadając jej tytuł *Trwanie i zmienność. Analiza wybranych pól przedmiotowych pedagogiki społecznej*.

Przedstawiony w monografii przegląd stanowisk z pewnością nie wyczerpuje zróżnicowania współczesnej polskiej pedagogiki społecznej, ale – jak ufamy – pokazuje rozległość jej zainteresowań i orientacji. Byłoby jednak błędem zamknięcie pedagogiki społecznej w granicach samej pedagogiki. Przecież jej charakterystycznym i wciąż nowatorskim rysem jest usytuowanie na skrzyżowaniu różnych nauk. Pedagogika społeczna poszerza pogranicza tak, by możliwy był swobodny przepływ myśli dla dobra człowieka i jego środowiska. Trudno zatem pominąć ten niemal paradygmatyczny aspekt teoretycznego i empirycznego ugruntowania pedagogiki społecznej, tym bardziej że jego znaczenie rośnie w kontekście międzynarodowym, szczególnie w tych kulturach naukowych, w których nie pojawia się pedagogika. Ostatnia część książki została zatem zatytułowana *Pogranicza. Pedagogika społeczna na skrzyżowaniu nauk*.

Autorów tekstów zawartych w prezentowanej monografii, poza zainteresowaniem pedagogiką społeczną, łączy jedno – współpraca, znajomość, a niekiedy nawet przyjaźń z Panią Profesor Ewą Marynowicz-Hetką. To właśnie Jej dedykujemy tę książkę. Pani Profesor od wielu lat inicjuje i współtworzy dyskusję naukową poświęconą pedagogice społecznej, dzieląc się swoimi poglądami, propozycjami, wątpliwościami. Mamy nadzieję, że oddawana w Państwa ręce książka włącza się w tę dyskusję, która przecież, poza ugruntowaniem merytorycznym, zawsze opiera się na autentycznych relacjach międzyludzkich, spotkaniach i wspólnych przeżyciach.

Redaktorzy

CZEŚĆ I

SPOTKANIA TRANSVERSALNE PRZEKRACZANIE MYŚLENIA JEDNOSTKOWEGO

Maria Mendel

Pedagogika społeczna w zwrocie epistemologicznym: orientacja kosmopolityczna

*Pani Profesor Ewie Marynowicz-Hetce,
z podziwem dla Jej dokonań
i wdzięcznością za mistrzowskie lekcje
teoretycznego myślenia*

Wprowadzenie

Myśl pedagogiczna Ewy Marynowicz-Hetki może być interpretowana jako wyraz poszukiwania nowych sposobów postrzegania uczenia się społecznego w relacjach typu pomocowego (Marynowicz-Hetka 2006; 2011; 2012; Marynowicz-Hetka, Kubicka 2011 i wiele in.), analizy aktywności (ostatnio: 2016, 2019, przedtem wiele in.), teorii pedagogiki społecznej jako pola refleksji i pola działania (2006, 2012, 2019, wiele in.). Można byłoby długo kontynuować listę zagadnień, które autorka widzi innowacyjnie. Na tym szerokim horyzoncie dokonań Ewy Marynowicz-Hetki dostrzegam jej pogląd epistemologiczny, który wykracza poza tradycyjne podejścia do teorii w zakresie tworzenia wiedzy. Moim zdaniem refleksja naukowa Ewy Marynowicz-Hetki stanowi wyraz nowej orientacji epistemologicznej w naukach pedagogicznych, w szczególności w pedagogice społecznej. Studiując ją, można zauważyć, jak wpisuje się w perspektywę zwrotu epistemologicznego, w którym swoją obecność wyraźnie zaznacza refleksja pedagogiczna – o uczeniu się, podmiotowości, tożsamości (Andreotti 2010; Rizvi 2008 i in.). Orientacja wypracowana przez Ewę Marynowicz-Hetkę wydaje się zasilać jeden z nurtów zwrotu epistemologicznego w myśli edukacyjnej, wzbogacając go o perspektywę społeczno-edukacyjną rozwijaną w kontekście relacyjnym. Nurt ten scala idea kosmopolityzmu, szeroko aktualnie obecna w postrzeganiu pojęć

i strukturalnych rozwiązań pedagogicznych (Rizvi 2008; Todd 2008; Mignolo 2010 i in.). Rozwijam te zagadnienia w niniejszym tekście, próbując tym samym uzasadnić włączenie w ów nurt twórczości naukowej Ewy Marynowicz-Hetki.

Zwrot epistemologiczny

Współczesne modele epistemologiczne były krytykowane od dawna. Jak pisał Mieczysław Malewski, od ćwierćwiecza przynajmniej trwa

spór z filozofią nauki o podstawy ludzkiej wiedzy i źródła uprawomocniającej je racjonalności. Wiążąc je ze zmieniającym się życiem społecznym i kulturą, nakazuje pytać o zmiany społeczne, jakich doświadczamy, i analizować ich implikacje dla historycznie ewoluującego ideału wiedzy naukowej (Malewski 2012, s. 36).

Na tym tle trwają poszukiwania innych ujęć teorii wiedzy, modeli epistemologicznych odmiennych od tradycyjnych, ukształtowanych najczęściej na gruncie modernistycznym albo w kontrze wobec niego, ale z utrzymaniem stale tej samej, zachodniej formuły myślenia. Przykładem mogą tu być nowe koncepcje i teorie, które powstają – ogólnie od początku XXI wieku – i w których podkreśla się konieczność nowych orientacji epistemologicznych, wyraźnie ogłoszonych z pozycji niezachodnich, z globalnego Południa. Ta akurat wersja epistemologicznego zwrotu określana jest jako *coloniality of knowledge* – kolonialność wiedzy (zob. m.in. Peckham 2011; Knobloch 2016). Pojęcie to odnosi się do specyficznej formy kolonialności kulturowej, która ma charakter globalny i przejawia się jako dominujące sposoby myślenia, rozumienia i poznawania, obecne w podobny sposób w naukach społecznych czy naukach o kulturze i – szerzej – humanistyce. Stąd dostrzegający to myśliciele – szczególnie ci, którzy pochodzą dosłownie lub symbolicznie „z Południa” (czyli „spoza Zachodu”) albo utożsamiający się z tym widzeniem – niejako „odzyskują” skolonizowaną refleksję, promując epistemiczną i epistemologiczną dekolonizację.

Dążenia te znajdują szeroki odzew. W środowisku socjologicznym może potwierdzać go np. kierunek obrany najpierw przez amerykańskie (American Sociology Association), a później przez międzynarodowe stowarzyszenie przedstawicieli tej dyscypliny (International Sociology Association) i zaprezentowany *explicite* w wypowiedziach jego prezesa, Michaela Burawoya, optującego za socjologią publiczną, organiczną, co oznacza m.in. epistemologię wolną od „zachodniej” dominacji, zdekolonizowaną (zob. Burawoy 2004, 2015)¹. Burawoy, w świetle przestudiowanych różnic pomiędzy socjologiami w różnych rejonach

¹ Wątek ten, wraz z uwzględnieniem dyskusji z głosem Burawoya, zob. Mendel (2017).

świata, postulował „prowincjalizację” socjologii dominującej². Znaczące jest w kontekście wspomnianej „kolonialności wiedzy”, że wypowiadał się nie tylko dostrzegając problem kolonizacji epistemologicznej, ale i sposoby jej zastopowania przez ową prowincjonalizację:

Amerykańska socjologia, bez spisku i premedytacji ze strony praktykujących ją osób, staje się hegemonem na skalę światową. Stoi więc przed nami szczególne wyzwanie, by sprowincjonalizować naszą własną socjologię, by zdjąć ją z piedestału uniwersalności i rozpoznać jej specyfikę i narodową siłę. Ponownie musimy wypracować dialog z innymi socjologiami narodowymi, zdając sobie sprawę z ich lokalnych tradycji czy aspiracji, by uczynić socjologię dyscypliną lokalną. Musimy myśleć w globalnych kategoriach, by dostrzec wyłaniający się globalny podział pracy socjologicznej. Jeśli Stany Zjednoczone rządzą przy pomocy swej socjologii akademickiej, to musimy wspierać socjologie publiczne w krajach Globalnego Południa i socjologie praktyczne w Europie. Musimy umacniać sieci socjologii krytycznych, które wykraczają nie tylko poza ramy dyscypliny, ale i poza granice narodowe. Musimy stosować naszą socjologię do nas samych, zyskać większą świadomość na temat globalnych sił, które kierują naszą dyscypliną, żebyśmy mogli nimi sterować, a nie jedynie być przez nie sterowanymi (Burawoy 2004, s. 550).

W ten sposób, w kontrze wobec globalnej dominacji amerykańskiej „socjologii narodowej” i w ukierunkowaniu na to, co globalne, lecz ponadnarodowe (sieci), w kosmopolitycznym duchu dokonuje się epistemologiczna dekolonizacja w socjologii.

Zwrot epistemologiczny w myśli edukacyjnej: kosmopolityczność

W początkach XXI wieku również w myśli o edukacji zarysowała się perspektywa epistemologicznej zmiany, odnosząc się do sposobu postrzegania wiedzy, uczenia się i tożsamości (Andreotti 2010; ed. 2014). Towarzystwo temu wezwania do kosmopolityzmu, a zwłaszcza „kosmopolitycznego uczenia się” jako alternatywnego – pedagogicznego i epistemologicznego – podejścia do edukacji (Rizvi 2008; Todd 2008; Mignolo 2010). Wezwania te przybierają rozmaite, mniej lub bardziej intrygujące postaci. Do tych drugich można zaliczyć, na przykład, skoncentrowane na idei edukacji globalnej postulaty nowego spojrzenia na instrumentalizm w przestrzeni globalnej edukacji obywatelskiej (Marshall 2011).

W świetle celu mojej wypowiedzi na baczniejszą uwagę zasługuje podejście Sharon Todd i pytanie postawione przez nią w kontekście dostrzeganego bezsensu idealistycznych apeli o „więcej humanizmu w edukacji”, „kultywowanie tego, co humanistyczne” itp. To kwestia: „jak wyobrażamy sobie edukację, która ma

² Burawoy nawiązuje tu prawdopodobnie do koncepcji „prowincjonalizacji” zaproponowanej przez Dipesh Chakrabarty’ego w jego *Provincializing Europe*, gdzie mowa o potrzebie re-centralizacji Europy, która może być centrum wielu wiedz lokalnych mogących stać się ważnymi ośrodkami tworzenia wiedzy (Chakrabarta 2011).

na celu niekultywowanie tego, co ludzkie... ale zamiast tego stara się stawić temu czoła – ruszyć, by powiedzieć, bez sentymentalizmu, idealizmu lub fałszywej nadziei?” (Todd 2008, s. 9)³. Jej filozofia „kosmopolitycznego uczenia się”, która może być interpretowana jako mocne ostrzeżenie dla globalnych edukatorów szermujących hasłami humanizmu i kosmopolityzmu, wydaje się korespondować z myślą Ewy Marynowicz-Hetki. Bliska jej będzie na pewno Todd, która sądzi, że

[d]opóki kosmopolityzm ma na celu formowanie, zachęcanie lub kultywowanie u młodzieży człowieczeństwa, które jest już przecież postrzegane jako „wspólne”, nie pozwala nam to zmierzyć się z dużo trudniejszym i bliższym zadaniem stawania twarzą w twarz z wywołującymi problemy aspektami ludzkich interakcji, pojawiającymi się w określonych czasach i miejscach (Todd 2008, s. 21)⁴.

Ewa Marynowicz-Hetka nierzadko wprost pisała o podobnych zapatrywaniach. Na przykład, postulując paradygmat humanistyczny, ale w swoimście pragmatycznej odmianie, przeniknięty solidarnością „na co dzień”, stwierdziła, że

praktyka pracy socjalnej zatoczyła koło – od perspektywy humanistycznej i wiary w człowieka oraz jego nieograniczone możliwości działania, poprzez zachwyt nad technologicznym wymiarem praktyki pracy socjalnej, jej profesjonalizacją i specjalizacją, aż do powrotu, po kryzysie aksjologicznym, do orientacji humanistycznej. Wydaje się, że orientacja solidarnościowa w praktyce pracy socjalnej okaże się bardziej przydatna dla rozwoju społeczeństw, a przede wszystkim pozwoli upodmiotowić jednostki i równocześnie zachęcić je do aktywności (Marynowicz-Hetka 2012, s. 126).

Ewa Marynowicz-Hetka rozwija społeczno-pedagogiczną refleksję, która jest teorią pedagogiki twardo „stąpającej po ziemi”, prowadzonej w odniesieniu do konkretnych ludzi, miejsc, wydarzeń (wyprowadzonej z nich i prowadzącej ku nim); pedagogiki „tu i teraz”, nieignorującej problemów, którymi jako społeczeństwo naprawdę jesteśmy pochłonięci, i śmiało ku nim wychodzącej z poczuciem gruntu uchwyconego w pewności, że są one częścią świata, w którym żyjemy, czyli częścią nas samych. Pedagogiki oferującej pluralizm, krytyczność, refleksyjność, złożoność i różnorodność. Pedagogiki opowiadającej się za formą kosmopolitycznego uczenia się i tworzenia wiedzy oraz coraz lepszego postrzegania tych procesów i ich wyników poprzez rozwój cnót epistemicznych. Należy do nich sprawiedliwość epistemiczna.

³ W oryginale: „how do we imagine an education that seeks not to cultivate humanity... but instead seeks to face it – head on, so to speak, without sentimentalism, idealism or false hope?”.

⁴ W oryginale: „So long as cosmopolitanism aims to mould, encourage, or cultivate in youth a humanity that is already seen as ‘shared’ it prevents us from confronting the far more difficult and much closer task at hand of facing the troublesome aspects of human interaction that emerge in specific times and places”.

Kosmopolityczna pedagogika oparta na sprawiedliwości epistemicznej

Wśród cnót epistemicznych dla Ewy Marynowicz-Hetki, zainteresowanej pedagogiką społeczną, czyli tym, co jest sferą wychowania, a mieści się w relacjach „pomiędzy” człowiekiem i światem, sprawiedliwość epistemiczna wydaje się najistotniejsza (zob. 2019⁵). Wyjaśniając ją, posłużę się stanowiskiem dotyczącym tej epistemicznej cnoty, doskonale mieszczącym się w przedstawionym kontekście, a zaproponowanym przez Ewę Domańską w nawiązaniu do „nowej humanistyki”, inaczej: humanistyki, która weryfikuje swoją „nowoczesność” i tym samym „zachodność”, oswobodzając się i dekolonizując sposoby patrzenia na wiedzę powstającą w jej obszarze. Domańska uznaje sprawiedliwość epistemiczną za „dyrektywę sterującą prowadzonymi w ramach tej humanistyki badaniami” (2017, s. 42). Operując tym pojęciem oraz pojmowaniem niesprawiedliwości epistemicznej jako kolonizacji bądź narzucania owej dyrektywy, autorka – mając na uwadze sytuację w Polsce – kreuje własne rozwiązania dekolonizacyjne. Według niej powinny one polegać na „podwójnej dekolonizacji”, ponieważ Polska kolonizowana jest zarówno zewnątrz, stając się intelektualną peryferią wobec światowych centrów tworzenia wiedzy, jak i wewnątrz, kiedy polskie ośrodki flagowe, takie jak Warszawa czy Kraków, kolonizują mniejsze ośrodki uczelniane, muzealne i in., czyniąc je wobec siebie peryferyjnymi (tamże, s. 46). Jasno przy tym odcinając się od posądzeń o promowanie „romantycznego natywizmu humanistycznego” czy „intelektualnego nacjonalizmu”, albo o brak szacunku dla dokonań myśli zachodniej (tamże, s. 48), Domańska w przedstawionym kontekście formułuje cel sprawiedliwej epistemologii – jak się wydaje – do odnalezienia wprost, *explicite* w profilu działalności naukowej Ewy Marynowicz-Hetki. Ten cel (precyzyjnie: cel „kierującej się sprawiedliwością epistemiczną »nowej humanistyki«”) to

budowanie „zrównoważonej epistemologii”, która przyczyniłaby się do neutralizacji uprzywilejowanej wiedzy zachodniej (i wiedzy tworzonej przez polskie centra) wobec innych rodzajów wiedzy i podejść, które powstały w innych rejonach świata (i Polski) i nie opierają się na jej pryncypiach lub rozumieją owe pryncypia odmiennie, w sposób właściwy dla lokalnych kontekstów tworzenia wiedzy (Domańska 2017, s. 46–47).

Idea zrównoważonej epistemologii spotyka się z ideą pedagogicznie rozumianych dążeń demokratyzacyjnych, m.in. przez fakt uwzględniania w niej kategorii takich, jak „nieposłuszeństwo epistemiczne”, stanowiących bezpośrednią referencję do

⁵ To referencja do monografii Ewy Marynowicz-Hetki pt. *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, moim zdaniem kluczowej w tym zakresie (wyd. 2019, znanej mi z powodu roli recenzenta wydawniczego).

„nieposłuszeństwa obywatelskiego”. Argentyński klasyk kosmopolitycznej myśli w zwrocie epistemologicznym, geopolityk wiedzy Walter D. Mignolo twierdzi, że

nieposłuszeństwo epistemiczne (epistemic disobedience) jest konieczne, by prowokować *nieposłuszeństwo obywatelskie* (Gandhi, Martin Luther King), będąc jego punktem zwrotnym. W ramach nowoczesnej, zachodniej epistemologii nieposłuszeństwo obywatelskie [...] może prowadzić jedynie do reform, lecz nie do transformacji (Mignolo 2009, s. 15)⁶.

Epistemicznie sprawiedliwa pedagogika społeczna Ewy Marynowicz-Hetki

To, co naukowo robi Ewa Marynowicz-Hetka, rozumiem jako przykład epistemicznie sprawiedliwego rozwijania pedagogiki społecznej. Jej zrównoważona epistemologia kieruje się epistemicznym nieposłuszeństwem, by transformować myśl i społeczeństwo, stwarzając warunki zarówno dla wolności myśli, jak i demokratycznej wolności społeczeństwa, w którym powstaje. Uzasadnienie nie wydaje się tu konieczne – taka interpretacja tych dokonań w świetle dorobku tej autorki jest raczej oczywista. Można jedynie wspomnieć w tym miejscu (nawiązując do „wskaźników” sprawiedliwej epistemologii, jakie sformułowała Domańska [2017, s. 48]), że Ewa Marynowicz-Hetka od lat udostępnia w Polsce wiedzę tworzoną na Zachodzie, szczególnie we Francji. Czyni to w sposób dekolonizacyjny w tym znaczeniu, że krytyczny i pozwalający na jej krytyczną recepcję w Polsce. Jedno z niedawnych osiągnięć w tym zakresie to opatrzone wstępem i licznymi, niezwykle w tym kontekście istotnymi komentarzami Marynowicz-Hetki jej własne tłumaczenie leksykonu J.-M. Barbiera (2016). W sposobie, w jaki podała to opracowanie, widać nową konceptualizację stworzonej przez Barbiera i uzupełnionej przez siebie siatki pojęć. Tłumaczka skonfrontowała pojęcia przedstawione w *Leksykonie* z ich polskimi znaczeniami, a także z ich kulturowym, społecznym i edukacyjnym tłem, nie zabierając nic z przekazu autora (który w tekście głównym tłumaczenia pozostaje bez zmian). W rezultacie zaprezentowała polskiemu czytelnikowi lokalną teorię analizy aktywności, aktualną i żywą w lokalnych uwarunkowaniach, czerpiącą z francuskiego źródła z pełnym dla niego szacunkiem, lecz z zachowaniem krytycznego, kontekstowego (hermeneutycznego) podejścia. Uczyniła to bardzo przekonująco, co znalazło podstawy w jej własnym, bogatym doświadczeniu badawczym i społeczno-edukacyjnym. Ponadto *Leksykon* w tłumaczeniu i opracowaniu Marynowicz-Hetki, zawierając liczne pojęcia z sieci tworzących wiedzę potoczną, ciekawie reinterpretuje je w świetle

⁶ Przytaczam w tłumaczeniu Ewy Domańskiej (za: Domańska 2017, s. 46).

potrzeb operacyjnie rozumianego naukowego poznania i – w rezultacie – konstruuje komunikatywny język (w sensie zarówno szerzej niż jedynie w akademickich kręgach dostępnego języka naukowego, jak i języka polskiego, korzystającego na spotkaniu z językiem francuskim). Język ten zasila obszar nauki – i polskiej, i międzynarodowej, stając się narzędziem generowania wiedzy oraz wzbogacając wymianę, jaka zachodzi w życiu społeczno-naukowym. Staje się w ten sposób manifestacją korzyści z idei zrównoważonej epistemologii, na gruncie polskim – w wersji Ewy Marynowicz-Hetki.

Teoria Barbiera nie jest jedyną, która okazała się dla tej autorki przyczynkiem do uprawiania sprawiedliwej, dekolonizacyjnej praktyki epistemologicznej. Zafascynowana myślą francuską, w ostatnich dziesięcioleciach uprzystępiała m.in. Gastona Bachelarda, Paula Ricœura, Michela Foucaulta w sposób bliski temu, którym posłużyła się, przybliżając Barbiera. Przy zachowaniu fascynacji, nie dawała się uwieść ich radykalnym, kuszącym swoją awangardą wywodom. Szczególnie wyraźnie produktywność tego podejścia widać w – obecnej szeroko i bardzo interesująco w publikacjach Marynowicz-Hetki rozwijanej – teorii relacji jednostki/podmiotu działającego z samym sobą. Autorka od dawna wzbogaca o ten aspekt – wywodzący się od Heleny Radlińskiej – opis relacyjnej koncepcji człowieka. W najnowszej książce czyni to z perspektywy myśli trzech wybitnych Francuzów, wprzęgniętej we własną, nośną teoretyzację (Marynowicz-Hetka 2019). W przywołanej monografii Ewy Marynowicz-Hetki, czyli najbardziej aktualnym, skontekstualizowanym w terażniejszości odczytaniu przesłania z początków pedagogiki społecznej, przykuwa uwagę sposób, w jaki autorka porusza się wśród starych i nowych kategorii, i co z nimi robi, tworząc własne. Na przykładzie zaczerpniętego od Foucaulta „dyspozytywu” można powiedzieć, że fantastycznie je ożywia, m.in. przez nadawanie im statusu kategorii operacyjnych, znakomicie pracujących w obszarze pedagogiki społecznej. W ten sposób powstaje pedagogika społeczna niezmiennie głęboko teoretyczna – jak to u Ewy Marynowicz-Hetki – aczkolwiek, jak wspomniałam, twardo „stąpająca po ziemi”, bo bezwzględnie referencyjna wobec praktyki, zanurzona w intersubiektywnej przestrzeni uwspólnionego doświadczenia.

W lekturze ostatniej książki, ale i wcześniejszych dzieł, fundujących specyfikę pedagogiki społecznej Ewy Marynowicz-Hetki, nie opuszcza czytelnika myśl, że ma do czynienia z zachwycającym doświadczeniem. Czuje on, że przez tę współczesną, konceptualnie wykwinętą parafrazę klasyki pedagogicznej czy zachodniej awangardy myśli społecznej i humanistyki zyskuje dostęp jednocześnie do postaci refleksji społeczno-pedagogicznej, aktywnej w ramach aktualnych kontekstów i języków (migoczącej znaczeniami współczesnej rzeczywistości i o nią zatroskanej), oraz do tej, którą komponują elementy indywidualnie autorskie, nasycone osobistym przeżyciem intelektualnym, tworzące pedagogikę

społeczną z summy, jaką stanowią doświadczenia indywidualne tej autorki powiązane z jej pełnym badawczym wrażliwością byciem w świecie.

Ewa Marynowicz-Hetka swoją epistemicznie sprawiedliwą pedagogiką społeczną stworzyła nową jakość, która *explicite* wyraża charakterystyczne dla niej współmyślenie – transwersalne przekraczanie myślenia jednostkowego. Pisała o nim, zauważając, że tylko pogłębiona znajomość i silna identyfikacja ze „swoją” dyscypliną pozwala na transwersalność i chroni przed korzystaniem z dorobku innych, stającym się „prostym łączeniem” (Marynowicz-Hetka 2019). Niemożliwe, by takie znaleźć w jej pisarstwie.

Bibliografia

- Andreotti V. (2010), *Glimpses of a postcolonial and post-critical global citizenship education*, [w:] G. Elliot, C. Fourali, S. Issler (eds), *Education and Social Change. Connecting Local and Global Perspectives*, Continuum, London, s. 233–245.
- Andreotti V. (ed.) (2014), *The Political Economy of Global Citizenship Education*, Routledge, Abingdon–New York.
- Barbier J.-M. (2016), *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Burawoy M. (2004), *O socjologię publiczną*, przemówienie prezydenckie z roku 2004, tłum. A. Dziuban, <http://burawoy.berkeley.edu/PS/Translations/Poland/ASA.Polish.pdf> (dostęp: 2.06.2019).
- Burawoy M. (2015), *Facing an unequal world*, “Current Sociology”, no. 63 (1), s. 5–34.
- Chakrabarta D. (2011), *Prowincjonalizacja Europy. Myśl postkolonialna i różnica historyczna*, tłum. D. Kołodziejczyk, T. Dobrogoszcz, E. Domańska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Domańska E. (2017), *Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej*, „Teksty Drukie”, nr 1, s. 41–59.
- Knobloch P.D. (2016), *Die Konstituierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im kulturellen Kontext von modernity/coloniality*, [w:] M. Hummrich, N. Pfaff, I. Dirim, C. Freitag (ed.), *Kulturen der Bildung Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisse*, Springer Fachmedien, Wiesbaden, s. 19–28.
- Malewski M. (2012), *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, nr 4 (60), s. 29–46.
- Marshall H. (2011), *Instrumentalism, ideals and imaginaries: Theorising the contested space of global citizenship education in schools*, [w:] V. Andreotti (ed.), *The Political Economy of Global Citizenship Education*, Routledge, Abingdon–New York, s. 411–426.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (2011), *Podejścia mediacyjne w działaniu społecznym – ramy paradygmatu zintegrowanego relacyjnie. Punkt wyjścia*, [w:] Z. Domżał, L. Witkowski (red.), *Mediacja i pedagogika jako próba zaistnienia wspólnoty*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź.
- Marynowicz-Hetka E. (2012), *Społeczny wymiar działania w polu praktyki socjalnej: istota i sens*, „Zoon Politikon”, nr 3, s. 109–127.

- Marynowicz-Hetka E. (2016), *Postłowie*, [w:] J.-M. Barbier, *Leksykon analizy aktywności. Koncepcjonalizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 271–289.
- Marynowicz-Hetka E. (2019), *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Marynowicz-Hetka E., Kubicka H. (2011), *Praca w środowisku/ze społecznościami – wybrane aspekty na podstawie źródeł francuskich (frankofońskich)*, [w:] B. Skrzypczak (red.), *Organizowanie społeczności lokalnej. Analizy, konteksty, uwarunkowania*, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, s. 144–166.
- Mendel M. (2017), *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Mignolo W.D. (2009), *Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom*, “Theory, Culture and Society”, vol. 26, no. 7–8, s. 159–181.
- Mignolo W.D. (2010), *Cosmopolitanism and the de-colonial option*, “Studies in Philosophy and Education”, vol. 29 (2), s. 111–127.
- Peckham R. (2011), *Diseasing the city. Colonial noir and the ruins of modernity*, “Fast Capitalism”, vol. 8 (1), http://www.uta.edu/huma/agger/fastcapitalism/8_1/peckham8_1.html (dostęp: 2.06.2019).
- Rizvi F. (2008), *Epistemic virtues and cosmopolitan learning*, “Australian Educational Researcher”, vol. 35, no. 1, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ793460.pdf> (dostęp: 2.03.2019).
- Todd S. (2008), *Toward an Imperfect Education. Facing Humanity, Rethinking Cosmopolitanism*, Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Lech Witkowski

Między filozofią i pedagogiką społeczną (rys autobiograficzny z długiem wdzięczności w tle)

Dedykuję Pani Profesor Ewie Marynowicz-Hetce

Wprowadzenie

Tekst niniejszy składa się z trzech części. Najpierw spróbuję zarysować moją drogę akademicką w ostatnich piętnastu latach, w której absolutnie kluczową rolę odegrała Pani Profesor Ewa Marynowicz-Hetka. Jest to więc przyczynek do opowieści o pewnej ewolucji poznawczej w sekwencji wydarzeń, w ramach której nasze spotkanie – dwojga badaczy, praktyków i dydaktyków w różnych obszarach i środowiskach nie tylko akademickich – dało efekty wpływające na rozwój intelektualny każdego z uczestników. A może i dało impulsy rozwijające te obszary, pomimo zresztą oporów w tych środowiskach. Nikogo w końcu nie można rozwijać wbrew niemu; podobnie wystarczy nie udzielić zgody na wpływ albo odmówić uznania znaczenia dostępnych treści, czy wręcz zerwać z dostępem do nich: nie czytać, nie słuchać, nie zapraszać, lekceważyć lub przemilczać w oporze. W przestrzeni moich spotkań i doświadczeń akademickich współpraca, już wieloletnia, z Ewą Marynowicz-Hetką urasta biograficznie do jednej z dwóch najbardziej dla mnie znaczących, obok wcześniej wielu lat mojego współdziałania seminaryjnego i w publikacjach ze Zbigniewem Kwiecińskim. Obojgu Profesorom zawdzięczam zasadnicze przeorientowanie i pogłębienie zainteresowań, badań, aktywności seminaryjnej i konferencyjnej, rozstrzygające o mojej tożsamości akademickiej i drodze życiowej w ciągu dekad. Tu zajmę się tylko wskazaniem z wdzięcznością i poczuciem długu na rolę, jaką w moim rozwoju odegrała E. Marynowicz-Hetka¹.

¹ Robię to zresztą nie po raz pierwszy, jak świadczy o tym chociażby formuła mojego podziękowania z roku 2010, gdy pisałem: „Pani Profesor Ewa Marynowicz-Hetka, jako Przewodniczącą

Natomiast w drugiej części tekstu, traktującej o problemach transformacji w praktyce aktywności profesjonalnej, podejmuję sygnałnie trzy pytania: (1) jak jest możliwe refleksyjne pogłębianie analizy działania, (2) jak na działanie można patrzeć z perspektywy świadomości metodologicznej po przełomie antypozytywistycznym w humanistyce, (3) jaką wizję złożoności działania niesie ze sobą uwzględnianie procesów oscylacji, które dają o sobie znać w obszarze napięć strukturalnych występujących w działaniach w profesjach społecznych. I wreszcie, traktując to jako zwieńczenie mojego długu intelektualnego i jako wyraz wdzięczności za okazje rozwojowe, przytaczam rozmowę, jaką przeprowadziło ze mną w ostatnich tygodniach czasopismo dla nauczycieli „Refleksje” wokół myśli Heleny Radlińskiej wraz z odniesieniem do moich książek dotyczących jej osoby oraz pojęcia dwoistości. Nie było zresztą przypadkiem, że kluczową dla rozmowy książkę *Niewidzialne środowisko* (Witkowski 2014a) dedykowałem (obok Heleny Radlińskiej i Ireny Lepalczyk) także Ewie Marynowicz-Hetce, uznając wielkie znaczenie tej ostatniej dla mojego rozwoju akademickiego – w tym dla odkrycia wagi nowego odczytania spuścizny pedagogiki społecznej, wpisanej w zaplecze źródłowe dyscypliny w tekstach tej wielkiej postaci, założycielki dyskursu.

Chcę tym samym udokumentować w perspektywie „ontologii wdzięczności” (Witkowski 2018a, s. 528–529) mój dług poznawczy, jaki uznaję za zasadniczy w moich peregrinacjach akademickich ostatniego piętnastolecia. Uważam, że miałem wyjątkowe szczęście kontaktu z najwybitniejszą po Helenie Radlińskiej postacią w polskiej pedagogice społecznej, która na dodatek dała mi możliwość kontaktu z wybitnym teoretykiem aktywności w profesjach społecznych Jeanem-Marie Barbierem i z jego pracami (Barbier 2006, 2016). Wykorzystałem te szanse dzięki osobie rozwijającej intensywnie i konsekwentnie obszary badań i refleksji, niezamykające się w jakichś wąskich ramach pedagogiki społecznej czy jej kanonicznych wykładniach. Co więcej, było to działanie otwierające to pole na inspiracje z różnych kręgów kulturowych, takich jak frankofoński oraz dyscyplin akademickich, takich jak filozofia współczesna², którą miałem okazję posługiwać się aplikacyjnie, traktując zresztą pedagogikę jako filozofię stosowaną w poprzek podziałów

PSSPS [Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej] oraz bezsprzecznie czołowa postać pedagogiki społecznej w Polsce, nadająca dyskursowi akademickiemu tej dyscypliny nowe impulsy teoretyczne za sprawą jej kontaktów międzynarodowych, otwartości i chłonności humanistycznej, odegrała kluczową rolę w moim zaangażowaniu się w pracę na rzecz środowiska pracy socjalnej, które stało się ważnym ogniwem w rozwoju mojej tożsamości akademickiej filozofa i pedagoga. Bez otwarcia Pani Profesor na dyskurs filozoficzny i na rozmaite rekonstrukcje mojego autorstwa nie byłoby możliwe zaawansowanie mojego myślenia o problemach pracy socjalnej ani pisanie uwypuklające tropy przydatne dla pedagogiki społecznej” (Witkowski 2010, s. 23). Zauważę, zresztą, że najważniejsze moje dokonania pedagogiczne, w tym monografia o przełomie dwoistości (Witkowski 2013a) oraz o Helenie Radlińskiej (Witkowski 2014a), miały dopiero powstać.

² Wśród wielu tropów, włączanych przez Ewę Marynowicz-Hetkę do dyskursu teoretycznego czy refleksji wokół pracy socjalnej, spoza dominujących, warto wyróżnić odniesienia do idei

dyscyplinarnych humanistyki i nauk społecznych. Ugruntowałem sobie w tym trybie dodatkowo sposób pojmowania zadań badawczych i niezbędnego zakresu refleksji i kompetencji w trybie integralnie pojmującym powinności akademickie humanistów i teoretyczne praktyków społecznych. Ogromnie doceniam fakt, że moja strategia czytania dorobku pedagogiki społecznej oraz pisania dla teorii pracy socjalnej z perspektywy kompetencji filozoficznych (w tym zwłaszcza w kontekstach epistemologii krytycznej) spotkała się ze zrozumieniem, miała i ma pole do rozwoju oraz własnej artykulacji na sympozjach czy debatach organizowanych przez Ewę Marynowicz-Hetkę. Stąd naturalność mojego spojrzenia wstecz i przykładowe ilustracje moich rozważań, jakie zawdzięczam całej trójce wymienionych wyżej osób.

Kilka tropów rozwojowych

Kluczowe doświadczenie otwierające sekwencję rozwojową wyznaczyło dla mnie konsekwentne zapraszanie mnie przez ostatnich dziesięć lat przez Panią Profesor – jako twórczynię i przewodniczącą Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej³ – do udziału w części naukowej kolejnych zjazdów stowarzyszenia w postaci wystąpień plenarnych, z zadaniem uwypuklenia aspektów filozoficznych, jakie dostrzegałem w tematyce poruszanej na kolejnych obradach zjazdowych. Było dla mnie zawsze miłym zaskoczeniem, poprzedzonym intensywnym wysiłkiem samokształceniowym, odkrywanie ważnych aspektów praktycznych w polu refleksji teoretycznej wokół pracy socjalnej, wymagających omówienia z wykorzystaniem perspektyw, jakimi dysponowałem w polu myślenia filozoficznego, rozumianego w poprzek podziałów dyscyplinarnych. Z moich wykładów zjazdowych powstała najpierw seria w tomach materiałów z tych wydarzeń, a następnie książka, zintegrowana ostatecznie w profil zaangażowania badawczego w tomie *Humanistyka stosowana* (Witkowski 2018a). Bez wątpienia nie wypracowałbym sobie tej perspektywy bez okazji konfrontowania się ze środowiskiem pracy socjalnej dzięki zaproszeniom Ewy Marynowicz-Hetki do udziału w jej inicjatywach naukowych.

Istotnym impulsem ukonkretniającym i poszerzającym ramę oraz zakres problemów było – wynikające z tego, że należymy do nielicznych w środowisku akademickim pedagogiki w Polsce osób znających i wykorzystujących profesjonalnie język francuski – umożliwienie mi w wielokrotnych odsłonach seminaryjnych poznania koncepcji, wielowątkowej badawczo ewolucji, a także osobiście, wybitnego francuskiego teoretyka profesji społecznych w osobie Jeana-Marie Barbiera

epistemologicznych Gastona Bachelarda (por. Marynowicz-Hetka 2015, s. 20–21; por. także: Marynowicz-Hetka [red.] 2007, s. 552–554).

³ Por. uwagi podsumowujące ten zakres i okres aktywności Pani Profesor w: Marynowicz-Hetka (2015).

(2006). Kluczowe okazały się moje analizy (Witkowski 2010, s. 107–128)⁴ jego propozycji dla pracy socjalnej, opublikowanej z inicjatywy Ewy Marynowicz-Hetki, a następnie udział w trybie recenzji wydawniczej, zaś po ukazaniu się *Leksykonu analizy aktywności* (Barbier 2016) – w promocji naukowej jego horyzontu myślowego, za autorem tym podjętego i rozumianego przeze mnie jako przejaw „antropologii praktyki społecznej” czy – jak to wyraża sam twórca *Leksykonu* – „antropologii praktyk profesjonalnych” (Barbier 2016, s. 16). Otworzyło to naturalną drogę do metateoretycznych pytań i dociekań wokół kategorii kluczowych dla narracji pedagogiki społecznej oraz takich, które mogłyby tej narracji służyć. Mobilizującym dla mnie i pouczającym doświadczeniem był także, z inicjatywy Ewy Marynowicz-Hetki, wspólny udział nas dwojga z Polski w VI Międzynarodowym Kolokwium frankofońskim AIFI⁵ w Montrealu w czerwcu 2013 roku, gdzie po moim wystąpieniu usłyszałem z ust wiceprzewodniczącego stowarzyszenia Jana-Louisa Renchona poruszające mnie stwierdzenie, że szkoda, iż filozofowie tak rzadko są zapraszani na spotkania tego rodzaju. Szczególnie ważnym impulsem było, jak się okazało, rozwinięcie mojej refleksji za Jacquesem Maritainem wokół biograficznie widzianej idei „obecności” rodzica (po rozwodzie) w życiu dziecka jako „gotowości do zaangażowania w spotkanie”, wymagające wytwarzania poczucia wspólnoty doświadczenia i długofalowej motywacji w wysiłku wspierania dziecka w zadaniu rozwijania troski o siebie. Wytrwałość w ponawianiu zaproszeń, przy cierpliwym przełamywaniu mojej niegotowości do podjęcia wyzwania, pozwoliła mi w końcu przełamać opory i niewiarę we wniesienie jakiegoś wkładu, a także dała czas do intelektualnego zmobilizowania się do podjęcia niezwykle trudnych dla mnie zadań w trudnej przeciwieństwie i wymagającej problematyce.

Dalsze wydarzenia stały się już naturalną konsekwencją wcześniejszego etapu współdziałania. Zostałem włączony przez Ewę Marynowicz-Hetkę w cykl zajęć podyplomowych dotyczących problematyki mediacji w kontekstach pedagogicznych. Miałem następnie okazję recenzować tom powstały we współdziałaniu m.in. z Lorrain Filion, a stopień mojego zaangażowania w analizę materiałów książki zaowocował wersją uwag, które zostały opublikowane jako glosa w tym tomie (Witkowski 2014b)⁶.

⁴ Tekst został przedrukowany przeze mnie w: Witkowski (2018a), s. 357–381.

⁵ AIFI to skrót od nazwy stowarzyszenia: Association Internationale Francophone des Intervenants auprès des familles séparées. Sympozjum odbywało się na temat: *Les compétences des parents et les familles séparées* (Kompetencje rodziców a rodziny rozdzielone). Szczególnie znaczące okazało się spotkanie przy tej okazji z przewodniczącą AIFI z Kanady, Panią Lorraine Filion, z którą nasze wartościowe kontakty i współpraca przy okazji sympozjów Ewy Marynowicz-Hetki trwają do dzisiaj. Polski tekst wystąpienia opublikowałem w: Witkowski (2018a), s. 709–714. Wersja francuska wystąpienia nosiła tytuł: *Défis de l'autorité et compétences parentales: point de vue d'un philosophe*.

⁶ Informacja o tej edycji, wraz ze zdjęciem polskich uczestników tomu i Lorraine Filion jako współredaktorki, udostępnionym przez Ewę Marynowicz-Hetkę, ukazała się w Montrealu w biuletynie stowarzyszenia, por. „Le Bulletin d'information Liaison AIFI” 2014, no. 27, s. 19–21.



Fot. 1. Uczestnicy tomu *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia medycyjnne w działaniu społecznym* (2014); od lewej: Lech Witkowski, Lorraine Fillion, Ewa Marynowicz-Hetka, Grażyna Karbowska, Agnieszka Rękas, Dorota Wolska-Prylińska (prywatne archiwum autora)

Stopniowo byłem włączany w inicjatywy innych autorów, bardziej ukierunkowanych na socjologiczne aspekty pracy socjalnej (por. Witkowski 2018b). Z wielką satysfakcją odnotowuję fakt, że wiele pomysłów, jakie opracowałem, zostało włączonych przez autorkę do jej znakomitego podręcznika akademickiego *Pedagogika społeczna* w kontekście idei dwoistości czy odczytania przeze mnie idei Antonina Wagnera, co ma dla mnie duże znaczenie jako ułatwiające kwestionowanie obiegowych wyobrażeń o racjonalności podmiotów oddziaływań pomocowych, w tym pracy socjalnej i psychoterapii, interwencji kryzysowej czy monitoringu deficytów i zakłóceń rozwojowych. Co więcej, śledzenie prac Ewy Marynowicz-Hetki i uczestnictwo we wspólnych debatach utwierdza mnie w przekonaniu, że wpisujemy się w coraz bardziej komplementarny, ale i poszerzający obszary wspólne, dyskurs akademicki dla pedagogiki społecznej, stanowiący *novum* w zakresie konceptualizacji pól problemowych dotyczących profesjonalnych typów praktyk społecznych o nachyleniu nie tylko pedagogicznym, ale wprost kulturowym czy duchowym, w kontekstach rekonstrukcji rozmaitych typów „kultury aktywności” i ich analizy. Utrwalamy wspólny słownik kluczowych ogniwi takiej narracji, jak dwoistość, transwersalność, operator *versus* niewidzialne środowisko, oscylacja,

transformacje... Jestem ciągle pod wrażeniem ostatniej debaty naukowej, jaką odbyliśmy 23 maja 2019 roku z udziałem J.-M. Barbiera na zaproszenie Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ z okazji przyznania mu przez Uniwersytet Łódzki – z inicjatywy E. Marynowicz-Hetki – medalu *Universitatis Lodzianis Amico*.

Odczytanie prac Heleny Radlińskiej (Witkowski 2014a) stało się dla mnie bardzo ożywcze i inspirujące, dało poczucie obcowania z dokonaniem o istotnych ideach filozoficznych, dotyczących zwłaszcza koncepcji kultury jako gleby symbolicznej. Zarazem pozwoliło na uzyskanie dystansu wobec aktualnie dominujących praktyk dydaktycznych i sposobów budowania tożsamości dyscyplinarnej w pedagogice społecznej. Próbuję coś o tym powiedzieć nauczycielom w zamieszczonym poniżej wywiadzie, przeprowadzonym ze mną z inicjatywy redakcji czasopisma „Refleksje”, ukazującego się w Szczecinie. Dziękuję dr. Sławomirowi Iwasiewiczowi za zaproponowanie rozmowy, jej przygotowanie do druku i zgodę na wykorzystanie w niniejszym tekście. Przedtem jednak zapis moich trzech uwag wprowadzających, jakie przygotowałem na debatę z Jeanem-Marie Barbierem z okazji uhonorowania go wspomnianym wyżej medalem przez Uniwersytet Łódzki, z racji znakomitej, wieloletniej współpracy z Ewą Marynowicz-Hetką.

O transformacjach w porządku oscylacji strukturalnej: wyzwania pedagogiczne (tezy)

Podejmę poniżej, jedynie sygnalnie⁷, trzy pytania: (I) jak jest możliwe refleksyjne pogłębianie analizy działania?, (II) jak na działanie można patrzeć z perspektywy świadomości metodologicznej po przełomie antypozytywistycznym w humanistyce?, (III) jaką wizję złożoności działania niesie ze sobą uwzględnianie procesów oscylacji, które dają o sobie znać w obszarze napięć strukturalnych występujących w działaniach?

Refleksyjne pogłębianie analizy – wymaga zawsze odniesień teoretycznych w trosce o ich dojrzałość wykorzystującą stan wiedzy i świadomość metodologiczną. W kontekście działania oznacza to w szczególności pytanie o jakość reprezentacji oraz skalę wchodzących tu w grę przekształceń. Warto pamiętać, że Gaston Bachelard (2000, s. 22–42), o którego znaczenie słusznie w obszarze refleksji w pedagogice społecznej upomina się Ewa Marynowicz-Hetka, uczulał na aż pięć statusów postulatu realizmu poznawczego, który da się zastosować do myślenia o realizmie działania (por. Witkowski 2018a, s. 74–78). Zresztą nieprzypadkowo w swoim *Leksykonie analizy aktywności* Jean-Marie Barbier (2016,

⁷ Tekst ten stał się podstawą mojego wystąpienia, którego pełna wersja została opracowana na podstawie zapisu z dyktafonu oraz opublikowana osobno. Tezy te uzupełniam jedynie o stosowne przypisy.

s. 187) słusznie upomina się za Lacanem o kojarzenie realności z tym, co „opiera się aktywności”, co daje o sobie znać, niespodziewanie, gwałtownie, wymuszając uwzględnianie, jako przychodzące spoza założonej ramy działania – zarówno tej symbolicznej, jak i tego, co wpisujemy w porządek wyobraźniowy.

Przypomnę tymczasem za Bachelardem (2000) w pewnej adaptacyjnej interpretacji, na którą sobie pozwalam, pięć wspomnianych różnicowań statusu reprezentacji poznawczej kontekstów działania. Zatem trzeba (1) umieć opierać się *naiwności poznawczej*, zakładającej łatwość i bezpośredniość uchwycenia związków w opisie naszego zaangażowania; trzeba też (2) widzieć wygodę, ale i niebezpieczeństwa stosowania *odniesień instrumentalnych*, redukujących reprezentację do pomiaru i rozmaitych parametryzacji tego, z czym mamy do czynienia. Do głosu dochodzić musi też wysiłek, by (3) rozumieć uwikłanie w ograniczenia i projekcje wpisane w *solidarność pojęciową*, narzucającą często ramy interpretacyjne i ukierunkowującą gotowość do reagowania na złożoność interakcji w działaniu; także by (4) uwzględniać przeciw tradycji kartezjańskiej *otwartość złożoności* głębi kontekstów, przeciw typowej skłonności do wyznaczania zakresu tego, co jedynie iluzorycznie elementarne, podstawowe, wyjściowe dla rozumienia uwarunkowań działania, a co kryje złożoność świata działania, jak świat tzw. cząstek elementarnych, paradoksalny ontologicznie. Ostatnim wariantem zbliżania się do realistycznego odniesienia w działaniu do tego, co „realne” jest (5) paradoksalne podejmowanie próby zerwania z wcześniejszym nastawieniem i przyjmowanie składników najpierw nawet *rozproszonych założeń*, wręcz zakazanych czy niemożliwych wcześniej, a tworzących dopiero szansę na transformację zespoloną w perspektywie poznawczej, która nadaje nową jakość, także etyczną, a nie tylko techniczną samemu działaniu.

Przełom antypozytywistyczny – to przesilenie w relacji między działaniem i wiedzą, między przewidywalnością i rewidowalnością. Po francusku te ostatnie dwa słowa dzieli jedynie różnica litery, a w istocie wyzwana jest głęboka transformacja tej relacji. Obowiązuje troska o jakość działania z perspektywy pozyskiwania wiedzy wynikającej z doświadczenia. Doświadczenie to czasem wymaga korygowania przesłanek działania, czyli uczenia się na błędach wpisanych we wcześniejsze i zbyt uogólniane założenia, nieaktualne w warunkach zmiany. Niezbędna jest indywidualizacja odniesień, z naprzemiennym stosowaniem własnych nastawień i uwzględniania reakcji na nie ze strony adresata oddziaływań. Zwłaszcza chodzi tu o opór, dający efekty odwrotne od zamierzonych, a wyłaniający się z podmiotowego uczestnictwa strony naszego oddziaływania. Nie możemy często dysponować wiedzą pozwalającą przewidywać skutki działania w konkretnej sytuacji. Niezbędne jest rewidowanie naszych wyobrażeń i sposobów działania, łącznie z ich estetyzacją (perswazyjnością, patosem, surowością) i konsekwencją. Stąd bierze się m.in. „pochwała niekonsekwencji” jako tytuł esejów Leszka Kołakowskiego (2002). Rozumienie oscyluje w układzie między antycypowanymi

nastawieniami i efektami niedającymi się wyjaśniać wyjściowym podejściem, które trzeba umieć zmieniać. Transformacja musi dotyczyć samej reprezentacji sytuacji działania. Dotyczy to rozumienia samej możliwej teorii, wchodzącej tu w grę. Teoria w tej perspektywie to „hipotetyczna reprezentacja pojęciowa inwariantów doświadczenia”, jak to przyjąłem za włoskim epistemologiem Federigo Enriquesem (1906). Zmiana skali czy zakresu doświadczenia może unieważnić wcześniejsze inwarianty. Reprezentacja (teoretyczna) transformacji wymaga ustalenia zakresu „inwariantów doświadczenia”, jakie pozostają w stosunku do tych, które zostały unieważnione czy przekroczone.

Oscylacje i ich typy. Są możliwe trzy typy oscylacji i trzy typy transformacji związane ze zmianami relacji (pulsowaniem, naprzemiennością): WOKÓŁ, W KIERUNKU oraz MIĘDZY. To ostatnie jest dla mnie najważniejsze, gdyż tworzy nową ontologię odnoszącą się do struktur decentrowanych i procesów tzw. nieteleologicznych, bez odniesienia do kategorii *telos* jako reprezentującego inną logikę działania i obecną w dynamice przebiegu procesów. Najczęściej bowiem nie chodzi tu o oscylowanie wokół jednego niezmiennego celu, gdy i on nie może czasem być inwariantem, niepodlegającym transformacji w działaniu. Nie może to być także oscylowanie w jakimś jednym kierunku, gdy okazuje się, że definicja kierunku nie daje się również ustanowić jako niezmiennik, egzekwowany od adresatów działania. Chodzi bowiem o uwzględnianie złożoności strukturalnej, wpisanej w konieczność dostrzegania sprzężeń pozornie sprzecznych czynników czy biegunów występujących w napięciu między sobą. Dokładniej – chodzi o sytuacje zdwajające zadania, powinności i uwarunkowania, a zwłaszcza niebezpieczeństwa w działaniu, na podobieństwo znalezienia się przez Odyseusza przed pułapką Scylli i Charybdy, dwóch stron, z których czyha nieuchronność poniesienia bolesnych kosztów w działaniu. Opisałem to wszystko na wiele sposobów w historii pedagogiki i w wariantach obecnych w humanistyce, obejmując je mianem przełomu dwoistości. Przypomnę (Witkowski 2007a, s. 205–215), że dawało to o sobie znać w ujęciu przez Roberta Mertona struktury ról społecznych w kategoriach sprzęgających bliskość i dystans w parach zaprzeczających sobie norm, jednocześnie obowiązujących w działaniu profesjonalnym, co autor ten nazywał „ambiwalencją socjologiczną”, reprezentowaną przez angielskie wyrażenie *detached concern*, czyli zdystansowaną troskliwość albo troskliwe zdystansowanie. Podobnie uwypuklał w swoim opisie złożoność działań w kulturze Pierre Bourdieu terminem „rytualizacja pozoru”, w sytuacji gdy np. nauczyciele uczący filozofii w elitarnych liceach paryskich i uczniowie byli wobec siebie wzajemnie paradoksalnymi *adversaires complices*, współnikami w złej sprawie, niszczącymi w działaniu jakość odniesień etycznych i zaangażowań wyznaczonych przez odpowiedzialność, a zatem stanowiących ramę tożsamościową dla uczestników i dla systemu, w jakim działają. Sam pokazałem (Witkowski 2015c) tę złożoność i porządek oscylacji w interpretacji struktury dwoistej każdej fazy cyklu życia

w modelu Erika Eriksona, przeciw zresztą wielu upraszczającym sprawę podręcznikom psychologicznym, zgodnie z formułą, że działanie wymaga czasem, by „brać wiatr w żagle” na podobieństwo jachtu na pełnym morzu, gdzie w grę wchodzi to, co w jednym z tekstów w tomie z ubiegłego roku, w serii J.-M. Barbiera o reprezentacji i transformacji, określa się słusznie mianem „gry między biegunami” (*jeu entre les polarités*), ale co już niesłusznie, moim zdaniem, wpisane jest w kontekst modelu „kontinuum”. Tymczasem jest to struktura o złożoności, w której oba bieguny jednocześnie uczestniczą w napięciu, a oscylacja uwypukla paradoks, że nie wchodzi w grę, by w jakimś miejscu w kontinuum można było na stałe się znaleźć. Bo to same te bieguny stanowią inwarianty ramy strukturalnej, a nie miejsce, jakie można sobie odnaleźć na stałe, poszukując np. „złotego środka” stabilizującego jakąś „miarę”.

Rozmowa: O dwoistości i pedagogice Heleny Radlińskiej (z profesorem Lechem Witkowskim rozmawia Sławomir Iwasiów)⁸

W rozprawie zatytułowanej *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przelomie dwoistości w humanistyce* przedstawił Pan bogaty dorobek naukowy i wkład teoretyczny w polską naukę tytułowej bohaterki. Jakie wymieniliby Pan najważniejsze powody wciąż żywego zainteresowania badaniami i postacią Heleny Radlińskiej? Dlaczego jej teorie wciąż mogą i powinny inspirować kolejne pokolenia badaczy?

Helena Radlińska to postać kanoniczna, symboliczna, założycielska dla całej tradycji pedagogicznych trosk o społeczne aspekty edukacji, widzianej w wielu przekrojach środowiskowych, z odniesieniem do kręgów wydziedziczonych, co w okresie przedwojennym dotyczyło wsi polskiej. Weszła do podstawowych podręczników pedagogiki społecznej, w jakimś stopniu ustanawia zresztą zręby tożsamości dydaktyki i badań w różnych obszarach: oświaty dorosłych, funkcji instytucji kulturowych, kształcenia pracowników oświaty, animatorów kultury, bibliotekoznawstwa... Jednym słowem: promowane przez Radlińską wdrażanie

⁸ Por. „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2019, nr 4 (lipiec/sierpień), s. 14–19; wersja elektroniczna: <http://refleksje.zcdn.edu.pl> (dostęp: 29.06.2019). W sposób naturalny, wpływający na charakter wypowiedzi, rozmowa miała zainteresować środowisko nauczycieli, głównych odbiorców „Refleksji”. Bardziej pogłębione rozważania zawierają moje inne wypowiedzi wokół tomu o Radlińskiej, por. np. debatę w: Marynowicz-Hetka (oprac.) (2016a). Przerzucanie pomostów między dyskursem akademickim teoretyków i praktyki edukacyjnej oraz refleksyjności nauczycieli jest trwale obecne w kulturze aktywności środowiska pedagogów społecznych, już za sprawą Heleny Radlińskiej i jej następców i następczyń, łącznie z obecną depozytariuszką tradycji na Katedrze Pedagogiki Społecznej UŁ.

do uczestnictwa w kulturze stanowi sedno oddziaływań społecznych pedagogiki, wymagających pozyskania jednostek i całych środowisk do troski o ich własny rozwój i przyszłość. Co więcej, Radlińska jest symbolem także postulowania badań i diagnoz oraz działań naprawczych, rozpoznających i korygujących źródła utrudniające rozwój jednostek jako obywateli, dziedziców kultury, nie tylko u zarania niepodległości sto lat temu w środowiskach wiejskich, małomiasteczkowych, bez bibliotek, kin, teatrów, muzeów, galerii... Pamiętajmy jednak, że w stosunku do trosk i dokonań Radlińskiej oraz jej pokolenia nie było ciągłości uznania. Stalinizm i jego spadkobiercy, także akademiccy, akcentowali „burżuazyjny” charakter całego pokolenia wybitnych postaci, które kładły podwaliny pod oświatę i walczyły z zaborcami o prawo do szkoły polskiej. Pozostały impulsy nadal warte wykorzystania w integralnie pojmowanej teorii i praktyce oświatowej. No i trzeba inaczej odczytać dorobek tradycji pedagogiki polskiej – chociażby w zderzeniu z okresem PRL-u.

Głównym nurtem myśli pedagogicznej Heleny Radlińskiej – a także w pewnym sensie „projektem” jej życia – była pedagogika społeczna. Istnieje dzisiaj pokaźna bibliografia odczytań, definicji i kontekstów tego kierunku w myśli pedagogicznej – trudno byłoby je tu choćby w skrócie przytoczyć, co w pewnym sensie swoimi rozmiarami pokazuje Pana książka. Interesujące wydaje się także co innego – jak ta teoria funkcjonuje dzisiaj? Na ile badania Heleny Radlińskiej znajdują odzwierciedlenie w innych teoriach pedagogicznych, a także w tzw. praktyce pedagogicznej?

Niestety, jestem tu dość krytyczny, czym narażam się zapewne części środowiska akademickiej pedagogiki. Zbyt często funkcjonuje się w nim w pozamykanych szufladach subdyscyplin, zamiast wzajemnego otwarcia, inspiracji, uzgodnień i współdziałania. Bogdan Suchodolski sugerował w stulecie urodzin Radlińskiej, że powinni ją czytać także przedstawiciele pedagogiki ogólnej przez pryzmat uniwersalnych postulatów wpisanych w teksty tej wielkiej – według mnie największej – postaci polskiej pedagogiki XX wieku. Do dziś wielu się tym faktem nie przejęło, niestety. Zbyt często też widzi się tu jedynie „poglądy”, a nie strategię intelektualną, która wypracowała całą konstelację pojęć jako narzędzi dla rozpoznawania podstawowych zakłóceń rozwoju oświaty i projektów otwierania przestrzeni innowacji środowiskowych dla kolejnych pokoleń. Radlińska instytucjonalizowała dyscyplinę opartą na krytycznych diagnozach realiów edukacyjnych i tworzeniu kadr oraz całych środowisk oświatowych, gotowych zmieniać rzeczywistość społecznego dostępu do kultury i do kształtowania podmiotowości obywatelskiej. Wielu nauczycieli, a tym bardziej przedstawicieli administracji oświatowej, nie ma wglądu w wizję kultury, w którą trzeba pomagać wrastać. Nie rozumie się funkcji edukacji jako „uobywatelnienia”, nie rozumie zadania profesjonalnego „pozyskiwania” do współdziałania w trosce o własny

rozwój młodzieży i dorosłych. Ci, którzy redukują funkcje kształcenia do przygotowania do rynku pracy czy widzą je jako wdrażające do posłuszeństwa, niemal potulności i jedyne punktu widzenia czy światopoglądu, albo którzy przygotowania do matury redukują do ćwiczenia testów, kluczy interpretacyjnych i formuł bez znaczenia – nie mają potrzeby inspiracji rodem z poważnych wizji edukacji i oświaty, także dla dorosłych. Nie potrzebują dokonań Heleny Radlińskiej. Nie zastanawiają się, jakiej psychologii potrzeba w myśleniu pedagogicznym, jak wspierać edukację szkolną formami oświaty pozaszkolnej, jak rozwijać ekologię umysłu, w tym motywować do zaangażowania społecznego.

Nawet z krótkiego przeglądu Pana dorobku naukowego wynika, że raczej jest Pan przedstawicielem filozofii wychowania niż pedagogiki społecznej (jeśli obie traktować jako subdyscypliny pedagogiki). Jakie wskazałby Pan źródła zainteresowania – w swoich badaniach – postacią i teoriami Heleny Radlińskiej?

W latach 80., na seminarium podoktorskim u profesora Zbigniewa Kwiecińskiego, odkrywałem wagę perspektywy krytycznej w badaniach społecznych. Sam ją włączałem do pedagogiki – dzięki pracom frankfurtczyków, Henry’ego Giroux, amerykańskiej pedagogice krytycznej i innym tropom, jak psychoanalityczny model cyklu życia Erika Eriksona czy semiotyka kultury Michała Bachtina. Ale niezależnie od tego odkryłem tradycję polskiej myśli pedagogicznej. W PRL-u presja na pedagogikę socjalistyczną, wąskie uprawianie poszczególnych dyscyplin, odcinanie się od tradycji międzywojennej, przy co najwyżej selektywnym dopuszczaniu jej do głosu, brak łączenia badań historycznych i projektów unowocześniania oświaty – wszystko to powodowało, że za mało głębokich odczytań zwróciło się w stronę postaci reprezentujących „wielkie pokolenie” polskiej pedagogiki, postaci urodzonych na przełomie lat 80. i 90. XIX wieku i odgrywających wręcz podstawową rolę w kształtowaniu oblicza odrodzonej oświaty od początku państwowości polskiej po 1918 roku. W książce *Przełom dwoistości*, o której pewnie coś jeszcze powiemy dalej, poświęciłem kolejne rozdziały takim postaciom, jak: Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Stefan Szuman, Zygmunt Mysłakowski, Sergiusz Hessen, Henryk Rowid czy Józef Mirski – w kontekście poprzedzającej ich tradycji pomnikowej *Chowanny* Bronisława Ferdynanda Trentowskiego czy nadającego piętno procesom rozwoju pedagogiki polskiej po II wojnie światowej oddziaływania Bogdana Suchodolskiego. A przecież kapitał myśli i dorobek dokonań dla pedagogiki jest większy – nazwisko Janusza Korczaka ma wymiar wręcz światowy. Krótko rzecz ujmując, polska pedagogika międzywojenna była na poziomie światowym. I nagle okazało się, gdy przekroczyłem już siedemset stron analiz i rekonstrukcji „przełomu dwoistości”, że nie mam miejsca na omówienie dokonań Heleny Radlińskiej, a co więcej – nabrałem przekonania, że to ona staje się postacią centralną, wręcz zwornikiem dla

tych pokoleniowych wysiłków zespolonego myślenia o oświacie w Polsce. Z tym większą motywacją zabrałem się za kompleksowe lektury, studia, analizy, które zaowocowały podobnie obszernym tomem, już poświęconym tylko Radlińskiej, właśnie pod tytułem *Niewidzialne środowisko*. Tam odnalazłem genialne i ciągle niewykorzystane idee. Przede wszystkim zespała ją wizja kultury jako gleby symbolicznej, wymagającej meliorowania dostępu do niej, uruchamiającego mechanizmy głębszego wrastania w jej potencjał duchowy, ukryty pod słowami, wpisany w książki i dzieła wielkich umysłów, także artystów. Uświadomiłem sobie, że czytając prace Radlińskiej z perspektywy idei „ekologii umysłu”, mam do czynienia z genialną antycypacją tych treści, wydawałoby się, że docenianych dopiero od niedawna. Ekologiczne podejście do kultury i wychowania wydaje się bezcenne i nadal niewykorzystane. Radlińska doceniała ogromną wartość książki, pisała, że książka należy do pojęcia „ojczyzna”, widziała tu ogromny potencjał emancypacyjny, mediację dla symbolicznego dziedzictwa kulturowego. Uczuła, że trudno winić młodzież za to, że nie czyta książek czy nie słucha muzyki klasycznej – przyczyn upatrywała w środowiskach ludzi dorosłych, nieumiejących pozyskiwać zainteresowania poprzez własny przykład. Na samą szkołę nie nakładała zadań kulturowych, widząc ją jako ogniwo znacznie szerszych procesów i oddziaływań.

Chciałbym zapytać o jeden element tytułu Pana książki, który dla osób niezających Pana dorobku może być zagadkowy. Czym jest „przełom dwoistości”? Jak rozumieć to pojęcie w kontekście dorobku Heleny Radlińskiej, a szerzej: pedagogiki jako nauki społecznej?

To proces narastania zrozumienia dla konieczności łączenia przeciwieństw, zwykle traktowanych jako rozłączne alternatywy czy polaryzacje. Typowe opozycje dla działań pedagogicznych, jak: bliskość/dystans, wolność/przymus, podmiotowość/uprzedmiotowienie, kary/nagrody, teoria/praktyka, wiedza ogólna/wiedza zawodowa, kultura/wymogi społeczne, potrzebują – jak się okazuje – sprzężeń zwrotnych z zestawieniem ich trudnych powiązań. Pozostają dylematy niemające rozwiązań dobrych dla każdego, nie ma tu jednej odpowiedniej dawki czy „złotego środka”. Konieczna jest naprzemiennność działań, czasem trzeba postępować dokładnie odwrotnie niż zwykle. Na przykład w środowiskach deprywacji kulturowej nie wolno przystosowywać się do zawężonego repertuaru ról społecznych, ale przeciwnie, otwierać dostęp do tego, co niedostępne, żeby nie podtrzymywać wykluczeń, obniżonych ambicji i motywacji twórczych. Perspektywa ta pozwala także obnażać paradoks, że jednostronne wybory, dodatkowo ujednoznaczające funkcje intencji pedagogicznych, redukują złożoność niezbędną do uwzględnienia w odpowiedzialnym działaniu. W historii filozofii dawały tu o sobie znać idee: średniowieczna *coincidentia oppositorum* (współwystępowania przeciwieństw)

czy antynomii wpisanej w dialektyczne wizje rozwoju u Hegla w połowie XIX wieku, a później zwieńczone ideą „różnojedni” u Trentowskiego.

W Pana rozprawie Helena Radlińska stanowi centrum rozważań, ale nie jest jedyną bohaterką. Na ile Radlińska – jako badaczka i organizatorka życia akademickiego – inspirowała kolejne generacje pedagogów? Jakie dyskusje wywoływały jej prace? Co zmieniły w obrazie polskiej pedagogiki?

Wokół Radlińskiej nadal krążą legendy, na przykład na temat jej charyzmy i oddania sprawie tworzenia trzonu kadr oświatowych i walki o równoprawność edukacyjną w społeczeństwie zróżnicowanym dodatkowo zaborami. A pamiętajmy, że była ona bardzo chora, ograniczano też stalinowsko jej wpływ, pozycję i kontakty międzynarodowe oraz dostęp do kształcenia nowych pokoleń. Zdażyła wypuścić roczniki absolwentów pedagogiki społecznej, przełomu można było oczekiwać wraz z wydaniem tomów jej prac przez Ossolineum, trudno teraz dostępnych i niestety nadal niewznowionych. Kolejne generacje w Polsce powojennej zdominowane były wpływem pedagogiki socjalistycznej Bogdana Suchodolskiego, a i następcy Radlińskiej, jak Aleksander Kamiński, Irena Lepalczyk czy Ryszard Wroczyński, tworzyli własne wizje nieco gubiące – moim zdaniem – jej zasługi jako Założycielki dyskursu, mimo gestów troski o ciągłość pamięci. Format założycielski dyskursu nie zdarza się ani często, ani na zawołanie. Mamy teraz etap kolejnych działań, osobno koordynowanych przez znakomitą Ewę Marynowicz-Hetkę w Łodzi oraz Wiesława Theissa w Warszawie. Niektórzy sugerują rozrost w Polsce wielu „szkół” myśli w pedagogice społecznej, co nie zmienia faktu, że porównywalnych dokonań jednak nie ma. Jedynie profesor Marynowicz-Hetka osiągnęła wyróżnioną pozycję międzynarodową, zwłaszcza w środowisku frankofońskim⁹ – osób zajmujących się pracą socjalną, mediacją oraz teoretycznym zapleczem dla pedagogiki społecznej. Według mnie niezbędny przełom jeszcze jest przed nami, choć nie ma gwarancji, że się dokona. Radlińska była z pewnością na poziomie światowym swojego czasu, miała doskonałe kontakty międzynarodowe, które zostały dramatycznie ucięte po wojnie. To nieuchronnie utrudniło rozwój, promocję i wzrost znaczenia jej dorobku. Śmierć w 1954 roku bardzo ułatwiła proces spychania jej na margines i dochodzenia do głosu nowych pokoleń, młodszych o dwadzieścia lat i więcej. Nie zawsze oznaczało to postęp.

⁹ Wyrazem tej pozycji jest udział E. Marynowicz-Hetki w ważnej inicjatywie edytorskiej, pokazującej w międzynarodowej perspektywie „pionierów edukacji dorosłych”, z tekstem dotyczącym Heleny Radlińskiej, do czego odniosła się redaktor tomu, uwypuklając we wstępie spostrzeżenie, że ten sposób uprawiania pedagogiki społecznej reprezentuje szerszy trend powiązywania w jej ramach „nauk o edukacji z naukami o kulturze i społeczeństwie” (por. Rogers [ed.] 2018, s. 12). Patrz też: Marynowicz-Hetka, Laot (2018), s. 163–181.

Ciekawe – z punktu widzenia czytelnika *Pedagogiki kompletnej* – jest także to, że wskazuje Pan nie tylko mocne strony teorii Radlińskiej, ale także odsłania pewne, nazwijmy to tak, „słabości” jej myśli. Zastanawiam się, czy Pana tezy nie zostały odebrane jako „kontrowersyjne” w środowisku akademickim?

Poważna refleksja nie musi być tylko apologetyką. Spory mają sens jedynie z wielkimi umysłami. Nie da się tylko powtarzać czy powielać pewnych ujęć. Instytucjonalizacja odrębności i swoistości pedagogiki społecznej powinna, moim zdaniem, ustąpić teraz miejsca głębszej intelektualizacji całej pedagogiki i jej subdyscyplin z wykorzystaniem konkretnych inspiracji. Waga integralności humanistyki czy przestrzeni pedagogicznej to ciągle postulaty godne podjęcia, na przekór próbom lokalnych ograniczonych odczytań. Orientacja na wychowanie według „ideału” musi być także uzupełniona pracą na poziomach rozpoznawanych przez Sergiusza Hessena, a związanych z anomią czy heteronomią, gdy apelowanie do ideału nie przyniesie spodziewanego skutku wobec kogoś, kto takiego dyskursu nie rozumie, bo jest na innym poziomie rozwoju poznawczego czy moralnego. Jestem za tym także, aby pojawiła się nowa antologia jej prac czy podjęte zostały nowe, pogłębione studia wymagające odrębnych grantów. Ale przecież nie deprecjonuję dokonań Radlińskiej, dyskutuję je na serio i z poczuciem, że stała się wielkością nadal zasługującą na odczytania i to z różnych perspektyw. Dzisiaj też chodzi o pogłębione ukazywanie krytycznej interpretacji, alternatywnych nurtów czy tradycji, gdyż samo udrażnianie dostępu kulturowego nie wystarczy.

Jakie można wskazać najważniejsze – „mocne” i „słabe” – aspekty dorobku naukowego Heleny Radlińskiej?

Lista jest długa, zwłaszcza plusów. Wśród nich: kompletne (omawiam to w książce aż w dziesięciu punktach) programowanie wraz z całym pokoleniem strategii oświatowej w Polsce, nadal zachowującej aktualność, na styku romantycznych celów i organicznej pracy; łączenie edukacji z troską o dostęp do kultury i o podmiotowość obywatelską jednostek i środowisk, z odpowiedzialnością za przestrzeń działań i instytucji pozaszkolnych; udrażnianie dostępu do kultury jako życiodajnej gleby warunkującej wzrost potencjału demokracji i nowoczesności; integrowanie wiedzy, kadr i rozwiązań w przekroju wielu środowisk, z pozyskiwaniem do krytycznych badań i działań naprawczych. Nie wymienię wszystkich – odsyłam do moich analiz na różnym poziomie ogólności. „Słabe”, jak Pan to określił, są dla mnie na dziś te wątki, które albo były konsekwencją niezbędnej wcześniej – a niekoniecznie dziś – instytucjonalizacji odrębności i swoistości dyscypliny „pedagogiki społecznej”, albo uwikłane były w pewną sentymentalizację wizji „ideału”, który przecież nie daje się przekładać na praktykę komunikacji z kręgami dopiero pozyskiwanymi do minimum „uobywatelnienia” czy dostępu do „meliorowanej” przestrzeni kultury. Osobno musimy problematyzować

reakcje na opór interakcyjny i niegotowość do współdziałania edukacyjnego jednostek i środowisk. Spór z kimś tak znaczącym, jak Radlińska zawsze może być inspirujący. Jak w filozofii czy w humanistyce: wielkość postaci i jej dorobku daje do myślenia i zachęca do odwagi mierzenia się z trudnymi kwestiami. Nie zwalnia z samodzielnego wysiłku. Czytanie krytyczne Radlińskiej było dla mnie inicjujące, przebudziło chęć sprzęgania jeszcze bardziej postawy teoretyka i praktyka, sojusznika postawy, która niesie narzędzia nowej refleksyjności, jaką określiłem mianem „humanistyki stosowanej”, afirmującej sprzyjanie rozwojowi duchowemu edukacyjnej wirtuozerii, pasjom i inicjacji społecznej i kulturowej. Ale to już zakres mojej kolejnej książki, do rozmowy na inną okazję zapewne.

Chciałbym się podzielić z Panem taką obserwacją: nawet najbardziej „klasyczne” czy uznane przez badaczy teorie pedagogiczne niekoniecznie łatwo przebijają się do praktyki szkolnej. Na przykład niektóre założenia pedagogiki społecznej – wydawałoby się, iż całkiem „chwytliwe” – nie znajdują odzwierciedlenia w praktykowaniu nauczania. Rozwinąłbym tę tezę jeszcze inaczej. Teorie pedagogiczne w niewielkim stopniu wpływają na system oświaty i politykę oświatową – przy czym należy podkreślić, że do różnych porządków należą: pedagogika jako nauka, nauczanie i polityka. Czy tak jest w istocie? A jeśli tak, to jakie mogą być – Pana zdaniem – źródła takiego stanu rzeczy? Dlaczego teoria i praktyka się „rozmijają”?

Przede wszystkim, kolejny raz mamy do czynienia z władzą, która manifestuje ostentacyjny analfabetyzm pedagogiczny i lekceważenie dorobku środowisk akademickich na rzecz oświaty. Obserwujemy obecnie chociażby postawę nierozumiejącą, że żadna reforma oświatowa się nie uda bez pozyskania środowiska nauczycielskiego, a tego nie da się osiągnąć bez znacznie zwiększonych nakładów, motywujących do współdziałania. Nauczyciel to newralgiczne ogniwo każdej próby sanacji edukacji. Kolejny raz rzekomo konsultuje się zmiany, ale potem znowu i tak się robi, co się chce, nawet niszcząc zaplecze dojrzałej myśli, chroniące przed błędami. Nie znam nikogo z uznanych pedagogów w zapleczu ministerialnym ostatnich pomysłów, ani żadnej teorii pedagogicznej, która by uzasadniała „deformę” likwidującą gimnazja, utrudniającą dzieciom specjalnej troski kontakt szkolny z rówieśnikami, czy uzasadniała rozchwianie statusu zawodowego nauczycieli i pauperyzację ich kondycji kulturowej. Ciągłe doskonalenie pedagogiczne jest uwikłane w wymogi biurokratyczne, a nie zachętę do twórczych inicjatyw. Ciągłe też nie zespalamy tu wystarczająco potencjału wybitnych praktyków i znaczącego dorobku myśli pedagogicznej z jej historii i współczesności. Przytłoczenie podstawami programowymi niszczy przestrzeń na dodatkowe inicjatywy sprzyjające rozwijaniu pasji uczniów i nauczycieli, dalszą indywidualizację. Choć dodam na koniec, że osławiona selekcja negatywna, rzekomo dotycząca kadry nauczycielskiej, bardziej daje o sobie znać w środowiskach władzy politycznej, także oświatowej,

niż wśród nauczycieli. Bliski, codzienny kontakt z młodzieżą, wśród której są perły, talenty czy jednostki zasługujące na wsparcie, uszlachetnia i uskrzydla wielu nauczycieli do pracy ponadwymiarowej, podczas gdy kręgi polityczne zbyt często podlegają autoregeneracji i wybierają najgorszych, byle wiernych i gotowych do bezmyślnego posłuchu. Nie jest to pierwszy raz, gdy władza ministerialna funkcjonuje w innym świecie i na dodatek szkodzi...

Zamiast zakończenia

Droga akademicka Pani Profesor Ewy Marynowicz-Hetki nie została zakończona, jest procesem dalszego rozwoju, a nawet uzyskuje nowe odsłony związane z nowymi dokonaniem, projektami i etapem dopiero teraz możliwych syntez, jak świadczy o tym znakomita nowa książka, którą miałem szczęście już poznać jako jej recenzent naukowy (Marynowicz-Hetka 2019). Ani władze akademickie różnych szczebli, ani spadkobiercy czy uczniowie często nie mają zdolności rozumienia, w obszarach humanistycznych zwłaszcza, jakim potencjałem dysponują jako kapitałem symbolicznym środowiska, mając w swoim gronie profesurę rangi Pani Profesor Ewy Marynowicz-Hetki. Dziś już nie wchodzi w grę – na szczęście – wykluczenia, jakich doświadczała znakomita Helena Radlińska na przełomie lat 40. i 50. XX wieku. Ale powiedzmy dobitnie, że przecież dynamika karier i rygorizm biurokratyczny szkodliwych reform oraz rozwiązań instytucjonalnych, jakie właśnie ulegają wdrożeniu pod dziwną nazwą „konstytucji dla nauki”, mogą ułatwiać eliminowanie szans kontynuacji tak niezwykłych biografii akademickich, jak ta ucieleśniona przez Postać będącą realną, a nie tylko nominalną, depozytariuszką wielkiej tradycji polskiej uniwersytetu w zakresie pedagogiki społecznej na Uniwersytecie Łódzkim. W fazie wyznaczonej wiekiem emerytalnym stajemy się – że powiem to choćby na przykładzie spadkobierczyni katedry Radlińskiej – wręcz bezcennymi, a przynajmniej niezwykle wartościowymi ogniwami międzypokoleniowej wymiany troski o ciągłość i dynamikę rozwoju procesów myślowych w badaniach, w dydaktyce i w tworzeniu środowiska akademickiego, a rezygnacja z tego potencjału znamionować może tylko trwonienie kapitału i szkodenie rozwojowi nauki. Ufam, że moment jubileuszu Pani Profesor nie będzie zatruty takim rozwojem sytuacji, podobnie jak jestem przekonany, że współpraca akademicka między nami nie będzie sytuacyjnie przerwana ani nawet zakłócona faktem, że obydwójce w pełni potencjału twórczego jesteśmy nominalnie i właśnie od niedawna emerytami. Tu młodość intelektualna i dojrzałość twórcza mogą iść w parze jeszcze przez lata, a nawet dekady. Czego życzę Pani Profesor, sobie i całemu środowisku akademickiemu pedagogiki w Polsce.

Bibliografia

- Bachelard G. (2000), *Filozofia, która mówi nie. Esej o filozofii nowego ducha w nauce*, tłum. J. Budzyk, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Barbier J.-M. (2006), *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, tłum. G. Karbowska, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Barbier J.-M. (2016), *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Enriques F. (1906), *Problemi della scienza*, Zanichelli Editore, Bologna.
- Kołakowski L. (2002), *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone sprzed roku 1968*, t. 1–3, przedm., wybór, oprac. Z. Mentzel, wyd. II, Wydawnictwo Puls, Londyn.
- Marynowicz-Hetka E. (2009), *W nawiązaniu do kategorii dwoistości – analiza z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 361–380.
- Marynowicz-Hetka E. (2010), *Filozoficzny wymiar pracy socjalnej/społecznej. Przedmowa*, [w:] L. Witkowski, *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź, s. 9–22.
- Marynowicz-Hetka E. (2015), *Polskie Stowarzyszenie Szkół Pracy Socjalnej w okresie dwudziestu lat działalności. Przykład kształtowania przestrzeni relacji przyjaznej (filia)*, [w:] A. Kotlarska-Michalska, P. Sikora (red.), *Praca socjalna. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Uniwersytet Opolski, Opole, s. 19–30.
- Marynowicz-Hetka E. (oprac.) (2016a), *Dyskusja panelowa wokół książki Lecha Witkowskiego*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 213–240.
- Marynowicz-Hetka E. (2016b), *Kultura aktywności duchowej – niektóre elementy narzędzia analizy*, [w:] A. Walczak, A. Wróbel, M. Wasilewski (red.), *Poglądy pedagogiczne Bogdana Nawroczyńskiego i ich współczesne implikacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 37–52.
- Marynowicz-Hetka E. (2019), *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Marynowicz-Hetka E. (red.) (2007), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Debata*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E., Laot F.F. (2018), *Éducation des adultes et progrès social selon Helena Radlińska*, [w:] R. Rogers (ed.), *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, L'Harmattan, Paris, s. 163–181.
- Marynowicz-Hetka E., Filion L., Wolska-Prylińska D. (red.) (2014), *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia medacyjne w działaniu społecznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Rogers R. (ed.) (2018), *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, L'Harmattan, Paris.
- Witkowski L. (2005), *Człowiek i profesjonalizm w pracy socjalnej (jak bronić wolontariat przed wolontaryzmem – spojrzenie filozofa)*, [w:] B. Kromolicka (red.), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń, s. 251–265.
- Witkowski L. (2007a), *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Witkowski L. (2007b), *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

- Witkowski L. (2009), *W stronę kultury profesjonalizacji. Koncepcja Jean-Marie Barbiera działania w pedagogice społecznej (esej recenzyjny nie tylko na rzecz pracy socjalnej)*, [w:] L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 291–315.
- Witkowski L. (2010), *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny. O zarządzaniu humanistycznym: między filozofią edukacji i pedagogiką społeczną*, przedm. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź.
- Witkowski L. (2013a), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Witkowski L. (2013b), *Filozoficzne aspekty pracy socjalnej (rekonesans w retrospekcji)*, [w:] A. Kotlarska-Michalska, K. Piątek, *Praca socjalna – jej dyskursy, usytuowania i profile*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń, s. 33–52.
- Witkowski L. (2014a), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Witkowski L. (2014b), *W trosce o mediację pedagogiczną (na rzecz dwoistości „uwspólnionego doświadczenia”)*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, L. Fillion, D. Wolska-Prylińska (red.), *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 270–292.
- Witkowski L. (2015a), *Jak czytać pedagogikę społeczną. W stronę pedagogiki kompletnej Heleny Radlińskiej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska (red.), *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 27–56.
- Witkowski L. (2015b), *W stronę dwoistości – o dojrzewaniu dyskursu pracy socjalnej w Polsce w kontekście trudnej ewolucji pedagogiki społecznej*, [w:] A. Kotlarska-Michalska, P. Sikora (red.), *Praca socjalna. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Uniwersytet Opolski, Opole, s. 41–74.
- Witkowski L. (2015c), *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Witkowski L. (2018a), *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Witkowski L. (2018b), *W stronę humanistyki stosowanej*, [w:] P. Sałustowicz, S. Kalinowski, B. Goryńska-Bittner (red.), *Bliżej ludzi – programem dla nauk społecznych?*, Societas Par Mundi Publishing, Bielefeld, s. 39–46.

Antonin Wagner

Social Work and Civic Professionalism

Sometimes there are fortuitous synchronicities in one's life! I was working on my autobiography dealing with the role as President of the European Regional Group of Schools of Social Work in the 1980s, when I was invited to contribute to a publication honouring the work of Professor Ewa Marynowicz-Hetka. I gladly accepted, because participating in this undertaking provides the opportunity to refresh my memory relating to what in hindsight I think was a key moment in the history of European social work: the 1989 biannual conference of the European Regional Group in Bled, a famous tourist resort located in what then was still Yugoslavia.

The contribution is neither a typical book chapter nor a scholarly essay. Rather, I am going to tell a story, actually *my* story, of the circumstances in which the Bled meeting took place and the impact it had on promoting a common European understanding of social work education. In the first section, I set the stage for the story I am going to tell by describing the institutional environment in which European social work education was embedded in the 1980s. In the second section, I focus on the role that Professor Marynowicz-Hetka and I, as President of the European Regional Group, played in the 1990s in building a platform of shared learning to negotiate what it would mean to develop a common understanding of social work education in Europe. In the third section, I describe how I began moving away from the conception of social work as a human service profession towards framing it as a form of civic professionalism, after I had left the European social work scene to assume a new teaching position at The New School for Public Engagement in New York. At the end of my contribution, the story told turns into a personal appeal to Ewa to join me in retirement and arguing in an extracurricular setting in support of social work as a form of civic professionalism.

The institutional environment of European social work education in the 1980s

At the time when the European Regional Group met in Bled, the Iron Curtain still divided the continent into Western and Eastern Europe. Unlike in the East, social work education in most countries of the West has always been rooted in a long tradition going back to 1929, when Alice Salomon organized in Berlin the first meeting of the International Committee of Schools of Social Work to discuss common standards of social work education with mostly European attendants. These common roots notwithstanding, social work education in Western Europe had morphed sixty years later into a heterogeneous institutional landscape. For instance, Brauns and Kramer (1986) found in their report *Social Work Education in Europe* that, at the time of their writing, the term social work covered widely diverse institutional realities in the 21 Western European countries (including Yugoslavia) being analyzed. In member states of what then was still called the European Community (EC) social work education was integrated into regular universities or universities of applied sciences (referred to in Germany as Fachhochschulen). In many non-EC Western countries, however, professionals got their social work diplomas from publicly recognized, but privately run academies/schools of social work that were not part of the university system. To add to the complexity of this institutional landscape, it was common practice in German speaking countries, especially in private institutions, to differentiate between two separate professional fields, one termed ‘Sozialarbeit’, the other ‘Sozialpädagogik’.

Table 1. Divisions in the institutional landscape of European social work education

Type of division		Where division occurs		
Political	East	EC countries		Non-EC countries
Institutional		University	Fachhochschule	Fachhochschule
Professional				Sozialarbeit Sozialpädagogik

Source: own research.

The situation portrayed in Table 1 does, however, not mean that in the 1980s the institutional landscape of social work education in Western Europe was in a state of stable equilibrium. On the contrary, across the continent both the social work profession and its educational institutions were undergoing a process of transition, both in terms of institutional structure and curricular content, from a more local or

national to a more regional or even a global framework (Wagner 1992, p. 122). Like with all institutions, such processes of transition from a local/national to a regional/global framework represent a creative interplay of diversification and integration, whereby integration and diversification are not always in balance. At various stages, a phase of self-correction becomes imperative: towards diversification, if integration is dominant, and towards integration, if diversification has gained the upper hand. I believe that the 1980s epitomize a phase in Western Europe, when it was appropriate for social work education to counterbalance too much diversification with more integration of both the professional standards of social work and the curricula of the corresponding educational programs. There are basically two available options for individuals (students, teachers, professionals), schools, and educational/professional associations to engage on such an integrative path of institutional change: integration based on transactions of *exchange* in a common market, subsidized by the relevant national, respectively regional authorities and/or integration based on transactions of *sharing* through mutually beneficial arrangements of the parties involved (Wagner 1992, p. 124–126).

During much of the 1980s, in member states of the European Community bilateral faculty and student exchange programs, funded by the ERASMUS programme, represented the default approach to compensating with a more integrative perspective too much diversity among social work programs. Complementing such an approach, the 1989 Council of Europe *Directive on Higher Education Diplomas* further emphasized the need for more integration for so called regulated professions such as social work (Wagner 1992, p. 119). The *Directive* was based on the assumption that by giving members of such professions the right to work in any member state, Europe would almost automatically evolve from a large common market for goods and services into a regional social space and finally, into a political union.

One of the main reasons, which in the early 1980s led to the establishment of the European Regional Group, was to question this functionalist misapprehension so characteristic of EC policies at the time. If not to counter, at least to compensate for this strategy focusing on transactions of exchange, the Board of the European Regional Group promoted the idea of mutually beneficial processes of shared learning. While the former strategy was supposed to serve the foremost economic purpose of giving social workers access to the EC labor market, the latter one encouraged scholars to negotiate with each other different curricular conceptions and what constitutes the essence of social work. In order to achieve this goal, the European Regional Group organized initially, in Vienna in 1981, a seminar for the faculty of European schools of social work. During my presidency, this first convention was followed by a series of biannual conferences in Angers (1985, France), Sitges/Barcelona (1987, Spain), Bled (1989, Yugoslavia) and Liège (1991, Belgium), each of them attracting a diverse

body of faculty members speaking different languages and representing various curricular frameworks for teaching social work. In this context, the Bled conference constituted a turning point in the effort of the European Regional Group to find a common denominator of social work education. The conference of 1989 was attended by the so far largest constituency of social work educators from Western Europe and, of course, representatives of the hosting school of social work in Ljubljana (Yugoslavia), with one exception: Professor Marynowicz-Hetka, who represented the Department of *Pedagogika Społeczna* (Social Pedagogy) at the University of Łódź in Poland.

Professor Marynowicz-Hetka's presence at the Bled conference was important mainly for two reasons. The Executive Board of the European Regional Group had tried for years to get in touch with social work educators from what was then referred to as the COMECON (Council for Mutual Economic Assistance) countries, established in January 1949 to facilitate the economic development of Eastern European countries, where social work education had almost completely disappeared since World War II. With the Bled conference the Board's years long research process was finally completed a few weeks before the Berlin Wall fell and COMECON began to disintegrate. Furthermore, at least I, as President of the European Regional Group, was aware of the fact that Professor Marynowicz-Hetka wasn't attached to just any institution, but one that represented a distinct school of thought in social work education. Being aware of what a meaningful contribution Professor Marynowicz-Hetka could make to complement with her knowledge and expertise the European Regional Group's network of shared learning, Professor Marynowicz-Hetka was asked at the conference to join the Executive Board (Wagner 1992, p. 122).

The origin of the school of thought Professor Marynowicz-Hetka represented is indelibly linked to the name of Helena Radlińska. Just a few years after Poland had emerged from World War I as a sovereign and democratic state, Radlińska became, in 1925, the director of the Social Work and Education Studies Program (*Studium Pracy Społeczno-Oświatowej*) at the Polish Free University in Warsaw (*Wolna Wszechnica Polska*). In this position she developed her own understanding of *societal* (*społeczna*) rather than *social* (*socjalna*) work and launched an educational program, enabling professionals to reconstruct society and work for the common good (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2001, p. 191). While the German Army occupied Poland during World War II, regular teaching at the Free University came to a halt, but Radlińska participated in conspiratorial meetings and continued pursuing her educational mission through clandestine teaching (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2001, p. 192). After World War II, Radlińska took her curricular conception of social work to Łódź and began organizing the Department of *Pedagogika Społeczna* at the University there. It was with this move to a different academic environment

that in designating curricular content, the term ‘Praca’ (Work) was replaced by the term ‘Pedagogika’, while the term ‘Społeczna’ (societal) instead of ‘Socjalna’ (social) was kept. Radlińska’s academic career at the University of Łódź ended in 1950, when the communist regime came to power and she was given a compulsory leave of absence (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2001, p. 192). Fortunately, Irena Lepalczyk was able to keep some of Radlińska’s educational mission alive and later passed on the torch of *Pedagogika Społeczna* to Ewa Marynowicz-Hetka. When I met her in Bled, she was just about to begin building what today is the Department of *Pedagogika Społeczna* in the Faculty of Educational Sciences at the University of Łódź. Considering the early date before World War II at which Radlińska began developing her curricular ideas on social work education, the concept of *Pedagogika Społeczna* at the Department chaired today by Professor Marynowicz-Hetka, represents in the European history of ideas, a unique example of interrupted – as a matter of fact: twice interrupted – continuity.

Building a platform to negotiate a common European understanding of social work education

That the twice interrupted curricular concept of *Pedagogika Społeczna* was going to last and possibly even spread to the rest of Europe was all but certain, when the academic path on which I was engaged intersected in 1989 with the one of Professor Marynowicz-Hetka. Therefore, we both decided to work as a team to create the *Pedagogika Społeczna* curricular concept now known across Europe. From the outset, this decision affected both of us not least in a personal way, as we began interacting with each other as professional colleagues, rather than as professional dealmakers acting in the interest of the academic institutions each of us represented. In the years after the Bled conference, Ewa invited me several times to her Institute at Łódź University, where she asked me to participate in workshops and seminars with local (Łódź), national (Poland) and international audiences, in which participants were both contributors and recipients. Around the turn of the century, these contacts led under the leadership of Ewa to a more institutionalized network of shared learning with an impressive output of edited volumes addressing issues relating to curriculum building for Social Work/*Pedagogika Społeczna* (Marynowicz-Hetka, Piekarski, Cyranska [red.] 1998; Marynowicz-Hetka [red.] 2009; Wagner 1998, 2007, 2009).

In the many discussions we had, there was one overarching issue we came back to again and again: whether the different designations used internationally (Social Work) and in Poland (*Pedagogika Społeczna*) to describe curricular content in the social work field will rather promote or hinder a European understanding of our

common educational mission. To find an answer to this question, we looked at how scholars dealt with this issue of academic designation in another discipline, albeit one that shares some common characteristics with social work: social anthropology.

In 1958, Maurice Merleau-Ponty, who taught existential philosophy at the prestigious Collège de France, conducted a lobbying operation to promote Claude Lévi-Strauss to be appointed to the Chair of Ethnology. To this intent, he advanced an argument that was both semantic and strategic, namely to rename the Chair to be occupied by Lévi-Strauss ‘Social Anthropology’, instead of using ‘Ethnology’, as was common at the time in France. His proposal to rename the Chair was *semantic* in nature, as ‘Ethnology’ was rooted in the local tradition, while ‘Anthropology’ moved the discipline into an international context of meaning (Loyer 2017, p. 611). But Merleau-Ponty combined his semantic argument for international recognition with the *strategic* consideration of repositioning anthropology within the intellectual tradition of the human and social sciences, thereby building a bridge between them and his own field, existential philosophy. Furthermore, by attaching the term ‘Social’ to ‘Anthropology’, he wanted to emphasize that the discipline Lévi-Strauss was going to represent, once he has been appointed to the Chair of Social Anthropology, dealt neither with things (*choses*), like Biology, nor with ideas (*idées*), like Philosophy, but with “social facts”, namely human relationships and societal structures (Loyer 2017, p. 608).

There are two lessons that apply to the academic field of Social Work/Pedagogika Społeczna that Ewa and I used to draw from this famous case of renaming an academic chair, one relating to the semantic, the other to the strategic issue implied in it. As far as the strategic issue is concerned, I always argued (Wagner 2008) that Social Work as an academic discipline deals with social facts and that it therefore makes sense to signal with the term ‘social’, respectively ‘societal’, that Social Work/Pedagogika Społeczna belong to the intellectual tradition of human and social sciences or what Plato had already referred to as the realm of human affairs (*ta toon anthropoon pragmata*) (Arendt 1958, p. 25). With respect to what above I termed a semantic issue, the Lévi-Strauss case contributes to deciding, whether ‘Work’ or ‘Pedagogika’ used as academic markers move our discipline deeper into a semantic field that provides international recognition. The advantage of ‘Pedagogika’ lies in it having an accepted meaning in an academic context, but at the same time refers to the relatively restricted semantic field of central European countries (Austria, Germany, Poland, Switzerland). For ‘Work’, however, just the opposite holds: ‘Work’ as a disciplinary designation has no accepted meaning in an academic context, but in combination with ‘Social’ the term moved our discipline into a semantic field of global recognition. The reason for this success of ‘Social Work’ as a disciplinary designation is clear: the term

was first used in the United States and with English becoming the *lingua franca* of our time, it spread from there to every country in the world.

At least in the context of European (or worldwide) cooperation of social work educational institutions, the semantic argument for global recognition seems to speak in favour of using ‘Social Work’ instead of ‘Pedagogika Społeczna’ as the academic marker of choice. This recommendation notwithstanding, Ewa and I always felt the need in our discussions to focus also on the strategic issue of emphasizing the overlap between Social Work/Pedagogika Społeczna and the intellectual tradition of dealing with human affairs. Viewed from this perspective, it was initially not at all clear to us how we could achieve this goal, when using ‘Work’ (together with ‘Social’) as a disciplinary designation, until we discovered Hannah Arendt’s (1958) treatise *The Human Condition*. The author proposes dealing with three elementary articulations of the human condition: Labour, Work, and Action. Through labour, humans engage with nature and, as a matter of fact, with the biological processes of life itself; through work, they engage with the unnatural, that is the artificial world of man-made things; and finally, through action, understood as “the only activity that goes on between men without the intermediary of things or matter” (Arendt 1958, p. 7), they engage with the constant presence of others in society. From this philosophical perspective it appears that Arendt’s explanation of what makes up the human condition provides the ideal conceptual framework for placing Social Work/Pedagogika Społeczna within the intellectual tradition of dealing with human affairs or what, since the advent of modernity, has become the field of the social and human sciences.

Table 2. Social work and the elementary articulations of human activities

	Elementary articulations of the human condition		
	LABOUR	WORK	ACTION
Curricular content/Professional activities	Labouring, nursing, raising, developing, educating, caring	Fabricating, producing, manufacturing, making, providing services	Organizing, developing community, state building
Term used to designate generalist educational programs		Social Work	
Terms used to designate specialized educational programs	Pedagogika Społeczna Social Pedagogy	Social Work	Pedagogika Społeczna Public Engagement

Source: own research inspired by Arendt (1958).

In Table 2, Row 1 Arendt's three elementary articulations of the human condition are used to describe both the curriculum of social work educational institutions and the professional activities of social workers. Row 2 lists the most common designation of generalist educational programs, Row 3 the designations in use for specialized educational programs of social work. The term 'Social Work' appears twice, first in Row 2 to designate educational programs with a generalist curriculum and then in Row 3 to designate educational programs with a specialized curriculum focusing on social work as a human service profession. Also 'Pedagogika Społeczna' appears twice, albeit for a different reason, being used in Row 3 to describe both specialized curricula focusing on activities of labouring, such as educating, raising, and caring (Column 1) and those emphasizing political action such as community organizing and state building (Column 3). The fact that 'Pedagogika Społeczna' appears twice in Row 3 makes reference to the curriculum Helena Radlińska developed in 1925, which mentioned both types of activities, (a) engaging with society as a professional agent by educating ordinary people and (b) engaging as a professional agent/citizen together with other citizens in joint state-building in what was in 1925 the nascent Polish Republic.

How significant Radlińska's 1925 contribution to social work curriculum building in Europe was, is demonstrated in Table 3. Firstly, each of the three categories of human activities is characterized based on the outcome achieved, the institutional make-up in which the activity occurs, the underlying values, the logic of the action and the historical timeline showing when a particular category emerged. Then, at the end of Table 3 the three categories of human activities are assigned to two different domains of engagement with the world in general and society in particular: Labour and Work to the socio-economic domain and Action to the political domain. Both the world of *Homo laborans* (Labour) and of *Homo faber* (Work) are worlds determined by the value of utility, worlds in which the efficiency and effectiveness of means lie in producing ends, which then become other means producing other ends, an unending chain of means and ends. As Arendt (1958, p. 154) writes: in a strictly utilitarian world, "all ends are bound to be of short duration and to be transformed into means for some further ends". By contrast to this utilitarian world, Action is being assigned to the political domain, a world representing an end in itself: the civil union citizens join unite when building their state. Radlińska deserves credit for having recognized early on that Pedagogika Społeczna, unlike the curricular conception of social work that still prevails today, deals not only with the utilitarian world of labour and manufacturing, but also with the political world of serving the civil union as an end in itself.

Table 3. Assignment of categories of human activities to the private and public spheres

	LABOUR <i>Homo laborans</i>	WORK <i>Homo faber</i>	ACTION Citizen
<i>Result achieved by activity</i>	Survival	Product (a thing or a service)	Civil union
<i>Institutional make-up in which activity occurs</i>	Home and Family	Exchange Market	State (its laws and its institutions)
<i>Underlying value</i>	Love, respect	Utility	Liberty and equality
<i>Logic of action</i>	Instrumental: a world in which means serve personal needs	Instrumental: a world in which everything becomes a means to the of end of being exchanged in the market place	Civil union as an end in itself, which citizens ought to join
<i>Historic timeline</i>	Since the human species appears in the Holocene	Since the transition during the agricultural revolution of <i>homo sapiens</i> during the Neolithic period from a lifestyle of hunting and gathering to one of agriculture and settlement	Since the American and French Revolutions

<i>Domain of activity</i>	Socio-economic domain	Political domain
---------------------------	------------------------------	-------------------------

Source: own research inspired by Arendt (1958).

As I explained elsewhere (Wagner 2013, p. 245), it is Immanuel Kant (2006/1793), the leading philosopher of the German Enlightenment, who in his 1793 essay *On the Common Saying: This May Be True in Theory, but It Does Not Hold in Practice* attributed to the “Pactus unionis civilis” the property of being an end in itself – an end which all citizens *ought* to have. With this statement Kant – at least according to Arendt (1958, s. 156) – did not merely utter a tautology, that is, attribute the property ‘end’ to an end, but rather meant to relegate the means/end category to its proper place and prevent it from being used in the political domain of society. But attributing the property of being an end in itself to the civil union was for Kant more than a rule for how to use language in the political domain of society, as can be deduced from a passage in Part II of his *Critique of Judgment* (Kant, 2010/1790). There he deals in a few paragraphs (§62–68) with organisms, regarded by him as perfect examples of purposive systems that cannot be fully comprehended as means to an end (or what Kant calls *nexus causalis*), but are

determined by the end to which they are directed (that is comprehended through a *nexus finalis*) (Wagner 2014, p. 810). Attached to the text is a footnote, in which he refers to “a great people” (undoubtedly a reference to the American Declaration of Independence of 1776), which used “in a recent transformation into a state the term ‘organization’ for the regulation of magistracies, [...] and even the whole body politic” (Kant 2010/1790, p. 201). Kant then goes on by saying that in analogy to a purposive system every part of such a body “should surely be purpose as well as means, and, whilst all work together toward the possibility of the Whole, each should be determined as regards place and function by means of the Idea of the Whole” (Kant 2010/1790, p. 201). “Whole” in this context refers to the civil union, understood as an end in itself and the moral authority that assures the freedom and equality of all citizens.

Social work as a form of civic professionalism

Kant’s vision of citizens assembling in a state to form a civil union, not unlike Radlińska’s curricular conception of social as *societal* work, ought to be understood as a utopia of society, rather than a concrete political program. When I began in my teaching and research to translate this utopia into a more concrete way of how citizens can engage with each other and work for the common good, I had already left the European scene of social work education to assume a teaching position at the New School in New York. Fortunately, the platform that Ewa and I had built for negotiating a common European understanding of Social Work/Pedagogika Społeczna did not disintegrate after I had left for New York, but the geographic separation had nevertheless an impact on our model of mutually beneficial shared learning. Therefore, the purpose of the last section of my contribution is not only to inform Ewa about all the new insights I gained with respect to how human service professions such as social work are embedded in society, but also to let her know that the new academic environment helped me to better understand that community development and state building are an integral part of a social work curriculum.

That I had to move to the United States to comprehend the full significance of the lesson taught by Pedagogika Społeczna may sound paradoxical. There is, however, a reason that the mission of the university at which I thought in New York reminded me so much of what happened at the end of World War I in Poland and in Europe. It was there, in 1925, that Helena Radlińska launched her Social and Education Program at the Free University in Warsaw, “to *reconstruct* [my emphasis] collective life based on eliciting, multiplying and improving human strengths, and organizing them to work for the good of people” (Radlińska quoted in Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2001, p. 193). Only eight years before, also at the end of World War I, one of the most publicized debates over the issue of academic freedom

occurred at Columbia University in New York, which two years later led to the formation of the New School, the university at which I taught. In the fall of 1917, two Columbia Professors, Charles Beard and James Harvey Robinson, resigned from their university appointments in protest over the dismissal of two colleagues, who refused to support the war policies of Congress and President Wilson (Rutkoff, Scott 1986, p. 2). Unlike the dismissed professors, Beard and Robinsons supported the decision to intervene in World War I, but defended the principle of academic freedom to voice disagreement concerning American national policy. In their opinion, protecting the freedom to disagree with public authorities was a necessary precondition for the United States to lead the world in a postwar *reconstruction* (my emphasis) that guaranteed economic justice, self-government, personal liberty, and world peace. To launch such a campaign for reconstructing society after World War I, Beard and Robinson joined a preparatory committee to form a new type of university, a “New School” that could become one of “the greatest social science laboratory in the world” (quoted from *A Proposal for an Independent School of Social Science*, Rutkoff and Scott 1986, p. 12, fn. 38). In February 1919, almost exactly a hundred years ago from this writing, The New School opened for its first classes in New York’s Chelsea neighborhood.

When I moved there in 1999, I very quickly realized what an ideal academic environment The New School offered to someone, who throughout his academic career had focused on citizenship and social policy. What came as a relief for me as a trained economist was that instead of taking a narrow disciplinary approach to teaching and research, The New School valued a critical and structuralist understanding of human and social sciences. Eager to translate Radlińska’s and The New School’s reconstructionist approach to society into a political program, I began studying early on in my new teaching position, how in a moment of great danger in World War II, Great Britain became engaged in a major project of restructuring its social policy to grant citizens personal liberty and social justice. In 1942, Sir (later Lord) Beveridge presented a report to Westminster entitled *Social Insurance and Allied Services*, which became known in social welfare literature as the *Beveridge Report* (Beveridge 1942). Six years later, he published *Voluntary Action: A Report on Methods of Social Advance* (Beveridge 1948). In the first report, Beveridge concerned himself almost entirely with action by the state to guarantee “freedom from want” through government provision of social services. In the *Report on Methods of Social Advance*, however, he warned “urgently” against organizing social security in a way that “stifle(s) incentive, opportunity, responsibility”, instead of “leaving room and encouragement for voluntary action” (Beveridge 1948, p. 7).

Throughout his second report, Beveridge uses “voluntary action” in the context of private initiatives of citizens outside their home, not under the direction of any authority wielding the power of the state. However, despite being *private*, this kind

of civic engagement is nevertheless action for a *public* purpose: to improve the living conditions of fellow citizens and to work towards the common good. But Britain's greatest social reformer in the 1940s also understood – as did Helena Radlińska in 1925 – that professionally trained agents such as social workers, public school teachers (Pilch 1997) and nonprofit managers would have to lend their support to private citizens, if their project for reconstructing society should succeed. In this respect, Poland in 1925 and Great Britain in 1948, represent outstanding European examples, which emphasize two principles that lay at the core of sustainable public engagement: (a) that working towards the common good should never be left to politicians alone, whose goal to be reelected in office is driven by particular interests and who rarely serve the citizenry at large; (b) that there has to be a division of labour in contributing to the common good between a publicly engaged citizenry (what today one would refer to as 'civil society') and a broad category of human services professionals, including social workers, committed to civic professionalism.

Although social workers (together with other civic professionals) often play a role in reconstructing society, I am of course aware that the bulk of social and human services they provide as professionals is part of what in Table 3 is referred to as the socio-economic domain of society. Taking this fact into account, I suggest differentiating between two modes in which social workers contribute towards the common good, one direct and the other indirect. A good example for what I term a *direct* mode of social work professionals engaging in the political domain of society is developing communities locally, often a necessary prerequisite for building a sustainable form of civil union at the national level. By contrast, the *indirect* mode of practicing the profession in the socio-economic domain of society relates to what constitutes the essence of social work professionalism: using means methodically for achieving social ends. The fact that by providing services social workers achieve results that can be valued in monetary terms and exchanged in the market place does not mean that what they do has no impact on the betterment of society. Contemporary examples for how social workers can engage in the socio-economic domain and still contribute to social justice and work towards the common good is by addressing in their projects issues relating to early childhood or the integration of refugees into society.

However, finding an equilibrium between the role social work plays in the socio-economic and in the political domain of society is not the main problem the profession faces today. What really concerns me is that social work, both as a discipline and a professional activity, is gravitating towards a strictly utilitarian world of means and ends. Much of this gravitational pull can be explained by the ever more extensive monetization of societal transactions both in the private and public sectors of society. The private economy is governed by the law of supply and demand, which determines the price and therefore the value of goods and services exchanged in the market place. In the public sector, a new philosophy of administration, termed New

Public Management (NPM) has become the common practice of copying the process of exchange in the market place by attributing a monetary value to publicly provided goods and services. Being caught in this instrumentalist logic of action, social work professionals are themselves often in danger of becoming means used to achieve ends that at best represent unintended consequences and at worst are antithetical to the professional values to which they are bound.

In concluding this article on civic professionalism, I would like to make a radical proposition that should be understood as sort of an antithesis to framing social work as a marketable human service profession. Along this line of thinking, I suggest coalescing, on a voluntary base, existing social work programs across Europe under the curricular umbrella of Human Affairs Education (HAE). The long-range effect of such a proposition would be twofold. Firstly, instead of continuing to use ‘Social Work/Pedagogika Społeczna’ as a somewhat ambiguous designation of a scientific discipline or – even worse – to simply consider for semantic reasons ‘Social Work’ as the English equivalent for ‘Pedagogika Społeczna’, a HAE curricular umbrella would be understood as signalling a common European understanding of social work education. Second and more importantly, a HAE curricular umbrella would complement the prevailing instrumentalist paradigm for social problem solving with the reconstructionist approach to society, through which social work and other civic professionals become engaged in serving the common good and attending to the end in itself that is the body politic.

On my first visit to Łódź in the early 1990s, you, Ewa, told me that the kind of reconstructionist approach to society Helena Radlińska envisioned in 1925 is also being referred to in Poland as ‘organic’ work. Only when I was writing this text, did I realize, almost thirty years later, that Immanuel Kant (2010/1790) used the same metaphor in the famous footnote of the Critique of Judgment to compare the body politic to an organisme, describing it as a purposive system, in which every part “should surely be purpose as well as means”. In the same text, Kant also reminds us that all parts of the body politic have “(to) work together toward the possibility of the Whole”. As University Professor and Chair of the Department of Pedagogika Społeczna, you did your share in contributing to building Poland’s body politic: on the one side, by further developing a curricular template that represents an outstanding example of interrupted continuity; and on the other, by making a lasting contribution to a common European understanding of social work education, anchored in the intellectual tradition of Human Affairs Education.

And now, dear Ewa, as you join me in retirement, let us work together and revive the platform of shared learning that we began developing in the years after the Bled Conference. It provides an effective extracurricular setting for us – not as Professors, but as Public Intellectuals – to continue arguing in favour of social work as a form of civic professionalism.

Bibliography

- Arendt H. (1958), *The Human Condition*, The University of Chicago Press, Chicago–London.
- Beveridge W. (Lord) (1942), *Social Insurance and Allied Services (Beveridge Report)*, Her Majesty's Stationery Office, London.
- Beveridge W. (Lord) (1948), *Voluntary Action: A Report on Methods of Social Advance*, Allen and Unwin, London.
- Brauns H.-J., Kramer D. (1986), *Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries*, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt am Main.
- Council of Europe (1989), *Directive on higher education diplomas*, "Official Journal of the European Communities", vol. 24.
- Kant I. (2010/1790), *The Critique of Judgment*, translated with introduction and notes by J.H. Bernard, eBooks@Adelaide (<http://ebooks.adelaide.edu.au/k/kant/immanuel/k16ju>, accessed: 5.06.2019).
- Kant I. (2006/1793), *On the Common Saying: This May Be True in Theory, but It Does Not Hold in Practice*, [in:] P. Kleingold (ed.) (2006), *Toward Perpetual Peace and Other Writings on Politics, Peace, and History*, Yale University Press, New Haven–London, p. 44–66.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (2001), *Helena Radlińska (1879–1954) – Poland: A portrait of the person, researcher, teacher and social activist*, "European Journal of Social Work", vol. 4, no. 2, p. 191–210.
- Loyer E. (2017), *Lévi-Strauss – Eine Biographie*, Suhrkamp Verlag, Berlin.
- Marynowicz-Hetka E. (red.) (2009), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, vol. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Cyrańska E. (red.) (1998), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Pilch T. (1997), *Contents and directions of development of the Polish educational system*, [in:] R. Wagner (Hrsg.), *Festschrift zum 60. Geburtstag von Antonin Wagner*, Turicum, Zürich.
- Rutkoff P.M., Scott W.B. (1986), *New School – A History of the New School for Social Research*, The Free Press, New York.
- Wagner A. (1992), *Social work education in an integrated Europe*, "Journal of Teaching in Social Work", vol. 6, no. 2, p. 115–130.
- Wagner A. (1998), *Debata o pracy socjalnej/pedagogice społecznej – reprezentujemy homogeniczny czy heterogeniczny paradygmat naukowy?*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka: stan i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, p. 455–462.
- Wagner A. (2007), *W poszukiwaniu teorii społeczeństwa obywatelskiego. Czego oczekujemy od pracy socjalnej?*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, M. Granosik, D. Wolska-Prylińska (red.), *Badania w pracy socjalnej/społecznej – przegląd dokonań i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, p. 35–40.
- Wagner A. (2008), *Social work as a social science discipline: some methodological considerations*, [in:] B. Birgmeier, E. Mührel (Hrsg.), *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(en), Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, p. 95–100.
- Wagner A. (2009), *Edukacja do obywatelskości. Od pedagogiki socjalnej do pedagogiki społecznej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Debata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, p. 298–314.

- Wagner A. (2013), *What management professionals can learn from Immanuel Kant about critical thinking, purposiveness and design*, [in:] M. Gmür, R. Schauer, L. Theuvsen (eds.), *Performance-Management in Nonprofit-Organisationen*, Haupt Verlag, Bern–Stuttgart–Wien, p. 238–248.
- Wagner A. (2014) *Good governance: A radical and normative approach to nonprofit management*, “Voluntas”, vol. 25, no. 3, p. 797–817.

Friedrich W. Seibel

Pedagogika społeczna meets Community Education: Ewa Marynowicz-Hetka and ECCE¹

During a seminar in Bristol/UK (1969) – within the European Social Development Programme of the UNO – I became acquainted with pedagogika społeczna (social pedagogy) and social work education in Poland and I heard² for the first time the name of Helena Radlińska.

I started teaching in the field of social work and social pedagogy in 1968 and because of my background in comparative education I had been very interested in the history of the profession from an international perspective. In the library of my *School of Social Work* in Wuppertal, I had access to the reports of the *International Conferences of Social Work* and it was here that I found information about the active participation of Radlińska in Paris (1928), in Frankfurt (1932) and in London (1936). She was also, together with Alice Salomon, a founding member of the International Committee of Schools for Social Work (ICSSW) in Berlin 1929 (Kniephoff-Knebel, Seibel 2008).³ In one paper, presented during the third conference, Radlińska stressed the importance of social and educational research in social work education (Radlińska 1938, p. 62–73).

During the conference of the European Regional Group of the IASSW in Bled/(former) Yugoslavia (1989) on *Theoretical concepts of social work and their curriculum implications*, I met Ewa Marynowicz-Hetka for the first time and listened to her paper. She also underlined the role of research:

¹ European Centre for Community Education: “In this context, the term community education is used to include the fields of social work, community work, youth work, work with disadvantaged people and other related educational activities” (http://www.ecce-net.eu/will_en.html, accessed: 5.06.2019).

² From Mieczysław Karczewski, at that time General Director in the Ministry for Social Security and Social Welfare, Warsaw.

³ This committee became The International Association of Schools of Social Work – IASSW (Paris 1954).

Education for the social work demands that theory and the practice are connected. One of the basic principles of social pedagogy, which in our opinion, is the foundation for the education of future generations of educators, social workers, socio-cultural animators, is a preparation for research work. It is education with research and the reach [i.e. research – F.W.S.] with the education. It is therefore a preparation for action research (Marynowicz-Hetka 1990, p. 233).

In a personal communication with Ewa Marynowicz-Hetka during the conference, I understood that she was holding the chair of *Pedagogika społeczna* (Societal/Social Pedagogy) as a successor of Radlińska – which is, according to her understanding, the theory of *Praca socjalna* (Social Work). Social pedagogy itself shows an interest in social work as an important area of social practice (Marynowicz-Hetka 2016, p. 14), seeking the inspiration of its own research in the content of social activities (Piekarski 1996, p. 171). Besides the importance of research in a common education programme for the various groups of social professionals, which I underline too, was another question which I was interested in as well, namely the role of Paul Natorp’s concept of *Sozialpädagogik* (“education in, through and for a community”) played out in the Polish tradition (Seibel 2004, p. 71–72 and 2007, p. 2–3). In our conversation (with Ewa Marynowicz-Hetka) we discovered that we share many common interests.

The activities of the European Centre for Community Education (ECCE), founded in 1985, were the focus of my academic life. In this context, a series of lectures on the education and training of social professionals in Europe (Eastern and Western) – given me by visiting colleagues, namely Irena Sieńko (Warsaw) and Danuta Urbaniak-Zajac⁴ (Łódź) – helped to build up knowledge about the contribution the “Polish school” (cf. Seibel 2002) and especially, the contribution made by Radlińska to the European and international dimensions of our professions, and which, I dare to say, unfortunately, we had totally forgotten about in the West.

This first meeting with Ewa Marynowicz-Hetka during the conference in Bled (2–4 November 1989) was the beginning of an intensive and fruitful cooperation between the two of us. The fall of the Berlin wall, the end of the European divide between the East and the West only a few days later (9 November 1989) enabled me to visit Poland on various occasions and to invite her to become heavily involved in ECCE activities. In 2005, she was elected a member of its Executive Committee.

My first visit took me to Łódź (1991) where I attended, as a guest, the meeting (chaired by Ewa Marynowicz-Hetka) for the foundation of the Polish Association of Schools of Social Work. Thereafter, Ewa Marynowicz-Hetka invited me to

⁴ Later she wrote her habilitation thesis on: *Social pedagogy in Germany: theoretical positions and practice* (Urbaniak-Zajac 2003).

participate in the Conference in Łódź (1995) on the occasion of the 50th anniversary of the establishment of the Chair of Social Pedagogy. The theme was *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka – stan i perspektywy* (*Social pedagogy as an academic discipline: state and prospects*) (Marynowicz-Hetka, Piekarski, Cyrańska [red.] 1998). Participants were friends and recognized academics in this field from Poland and other European countries. The education and training in social work has an even longer tradition at university level in Poland, and has been conducted since 1925 (cf. Seibel 2002). In Germany, the development of university teaching in this field was interrupted by World War II and apart from small initiatives, started again in 1969, with the introduction of the courses in Departments/Faculties of Education, leading to a University Diploma, with a specialization in Social Pedagogy. Together with the (traditional) professional education at other tertiary level institutions (outside the Universities) this has led to a “binary divide” in social work education in Germany (Seibel, Lane 1979).

In the context of the evaluation of all ERASMUS programmes in the EU (undertaken by ECCE) we invited Ewa Marynowicz-Hetka to act as keynote speaker at the conference on *Social professions for a social Europe* in Koblenz (1996): She spoke about *Pédagogie Sociale comme paradigme pour le changement Social* (*Social pedagogy as a paradigm for social change*) (Marynowicz-Hetka 1998, p. 51–60). At the opening of this conference, we presented a plurilingual play based on the minutes of the two International Conferences on Social Work (Paris, 1928 and London, 1936). Ewa Marynowicz-Hetka played the role of Radlińska, thus making, among others, Helena Radlińska – at least in Western Europe – come “alive” again (Seibel, Schäfer 1998, p. 15–38).

On the occasion of the 70th anniversary of the Paris Conference, the same play, *International co-operation – pipedream (utopia) or forgotten dimension?* was presented (again with Marynowicz-Hetka in the role of Radlińska) and videotaped in Jerusalem at the congress of the IASSW (1998). Here again a worldwide audience was vividly reminded of our European ancestors.

In the course of the Thematic Network Project (TNP) *Social Professions for a Social Europe – ECSPRESS*⁵ (Lorenz, Seibel 1999, p. 315–341; 2001, p. 305–332), I presented short portraits of Alice Masarykova, Alice Salomon and Helena Radlińska on the AGORA during the conference in Ostrava (1998). The audience – this time colleagues from Eastern and Western Europe – welcomed this “extra tuition”, thus linking the current situation with the old common roots (Seibel 1999, p. 161–164). During the conference, Ewa Marynowicz-Hetka presented a paper on *Les professions sociales et les modèles du travail* (*Social professions and models of work*) (Marynowicz-Hetka 1999, p. 187–198).

⁵ http://www.ecce-net.eu/ECCE-FH/ecsp_en.htm (accessed: 5.06.2019).

One of the spin-offs of these activities (role playing and short portraits) has been a series of “Historical portraits of important European leaders in social work”, who have all been heavily involved in setting up European and international co-operation in the field of the social professions. These portraits were written by authors from the respective countries, edited by me and were published in the “European Journal of Social Work” (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2001, p. 191–196; in German: 2002, p. 65–72).



Photo 1. F.W. Seibel and E. Marynowicz-Hetka on the AGORA during the ECSPPRESS Conference in Ostrava in 1998 (author’s private collection)

Co-operation on a more personal basis – within the ECCE Network – was extended and led to an institutional contract (under ERASMUS) between the Chair of Social Pedagogy in Łódź and the respective Department in Koblenz (1998), to enable staff and student exchanges.

During my visit with a group of students to Łódź (1999) we discussed, among other things, the contribution of Reform pedagogues in our actual social work education. Ewa Marynowicz-Hetka reported on her experience of using material from S.T. Szacki, teaching her students Community work, I used some of the publication of A.S. Makarenko to teach Group work. Both pedagogues had studied and were well acquainted with the “Reformpädagogik” in Western Europe at the beginning of last century.

Ewa Marynowicz-Hetka has written contributions to various ECCE commemorative publications (“Festschrift”): On the occasion of the 20th anniversary of ECCE, she contributed an article on *Travail social (praca społeczna) – développement du concept. Le passée dans le présent et dans le future (Social work (praca społeczna) – concept development. The past in the present and in the future)* (Marynowicz-Hetka 2007a, p. 69–85). Her article in the “Festschrift Walter Lorenz” was entitled: *Towards the Transversalism of Social Pedagogy* (Marynowicz-Hetka 2007b, p. 85–102). The title of her contribution to the book of the ECSPRESS Conference in Ostrava was: *Vers la Pensé complexe dans la formation pour l’action au champ de la pratique (To the complex thought in formation for action in the field of practice)* (Marynowicz-Hetka 2010, p. 97–107).

Last but not least, on the occasion of the 25th anniversary of ECCE, her paper was entitled: *Une dimension philosophique du travail social – vingt cinq ans de l’activité de l’ECCE (A philosophical dimension of social work: twenty five years of activities of ECCE)* (Marynowicz-Hetka 2011, p. 151–160).

Postscript

Language and communication in international settings

Chacun s’exprime dans la langue de son choix. Des traductions resumes seront faites, autant que possible, dans telles langues que les circonstances détermineront.

(Every member is entitled to speak in whatever language he chooses. Abridged translations will be made whenever possible, in as many languages as appear necessary)

(cf. Kniephoff-Knebel, Seibel 2008, p. 792).

ECCE has adopted these rules, practised them to a large extent during its conferences and applied them whenever possible in its publications.

In the absence of a common language for the two of us, Ewa Marynowicz-Hetka has used French and I myself have used English, both in our oral and written communication. This has worked now for 30 years.

Mieczysław Karczewski and the international dimension

From two publications of the Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego (Medical Center of Postgraduate Education) entitled *Social work in Poland* (Warsaw 1987 and 1988) and personal communications I was aware that Ewa Marynowicz-Hetka and Mieczysław Karczewski had collaborated in the English edition of articles from the quarterly “Praca Socjalna”, published in Poland since 1986. When I was writing this article, I came across an Internet link⁶ which led me to material by and about the late Mieczysław Karczewski (during the occupation by the Nazis) in the archives of the Kujawsko-Pomorska Digital Library which I shared with Ewa Marynowicz-Hetka. We both had known this person for about the same time. In a personal communication, she described their first encounter: Ewa Marynowicz-Hetka had finished her studies (1969) and started her professional work at the School of Social Work in Łódź. Aleksander Kaminski, the then Chair of Social Pedagogy at Łódź University, had asked her to help to develop the quality of social work education. Karczewski visited the school on several occasions and reported on international developments, in which he had participated (e.g. in the context of the UNO, where I had met him twice). Ewa Marynowicz-Hetka shared this interest which explains her engagement with the social professions in Europe after the fall of the Berlin wall.

* * *

Ewa Marynowicz-Hetka’s contribution to ECCE activities have been described above. Beyond that, her cooperation with the Faculty of Social Studies of the University of Ostrava (<https://fss.osu.eu>) within the ECCE Network should be emphasized. Since 2001, she has taught doctoral students, has been member of the Board for Doctoral Studies and since 2008, also member of the Scientific Board of the Faculty. She was awarded the “Honorary Doctorate” of the Faculty in 2011.

Beyond ECCE, she was involved with The European Association of Schools of Social Work – EASSW (<https://www.eassw.org>) and organized the European conference of EASSW in Łódź (2001). Ewa Marynowicz-Hetka participated in The International ‘Social Work & Society’ Academy – TiSSA (<https://tissa.net>) and was very active in the Centre européen de ressources pour la recherche en travail social (CERTS) – European Resource Centre for Research in Social Work (ERCSW).

All in all, Ewa Marynowicz-Hetka has gained a comparable status in European Social Work Education to Helena Radlińska.

⁶ http://kpbc.ukw.edu.pl/Content/194943/Karczewski_Mieczyslaw_746_1456_Pom.pdf (accessed: 5.06.2019).

Bibliography

- Kniephoff-Knebel A., Seibel F.W. (2008), *Establishing international co-operation in social work education. The first decade of the International Committee of Schools for Social Work (ICSSW)*, "International Social Work", vol. 51, no. 6, p. 790–812, <http://isw.sagepub.com/content/51/6/790.full.pdf+html> (accessed: 5.06.2019).
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (2001), *Helena Radlińska (1879–1954) – Poland: A portrait of the person, researcher, teacher and social activist*, "European Journal of Social Work", vol. 4, no. 2, p. 191–210.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (2002), *Helena Radlińska – Ein Portrait ihrer Person und ihrer Arbeit als Wissenschaftlerin, Lehrerin und "soziale Aktivistin"*, [in:] S. Hering, B. Waaldijk (Hrsg.), *Die Geschichte der Sozialen Arbeit in Europa (1900–1960) Wichtige Pionierinnen und ihr Einfluss auf die Entwicklung internationaler Organisationen*, Leske + Budrich, Opladen, p. 65–72.
- Lorenz W., Seibel F.W. (1999), *European educational exchanges in the social professions. The ECSPRESS experience*, [in:] E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (eds), *European Dimensions in Training and Practice of the Social Professions/Dimensions Européennes de la Formation et de la Pratique des Professions Sociales*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice, p. 315–341.
- Lorenz W., Seibel F.W. (2001), *Europejska wymiana w kształceniu do profesji społecznych – z doświadczeń ECSPRESS*, [in:] E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice, p. 305–332.
- Marynowicz-Hetka E. (1990), *The educational approach in social work and its implications for social work training*, [in:] *Theoretical Concepts of Social Work and Their Curriculum Implications (Summary)*, "Socialno delo (Slovenian review for theory and practice)", vol. 29, no. 1–3, p. 232–233.
- Marynowicz-Hetka E. (1998), *Pédagogie Sociale comme paradigme pour le changement social*, [in:] F.W. Seibel, W. Lorenz (Hrsg.), *Soziale Professionen für ein Soziales Europa – Social Professions for a Social Europe – Professions Sociales pour une Europe Sociale*, Bd. 6, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main.
- Marynowicz-Hetka E. (1999), *Les professions sociales et les modèles du travail social*, [in:] O. Chytil, F.W. Seibel (Hrsg.), *Europäische Dimensionen in Ausbildung und Praxis der Sozialen Professionen – European Dimensions in Training and Practice of Social Professions – Dimensions Européennes dans la Formation et la Pratique des Professions Sociales – Evropské dimenze ve vzdělávání a praxi sociálních profesí*, ECSPRESSE, Bd. 1, Boscovice.
- Marynowicz-Hetka E. (2007a), *Travail social (praca społeczna) – developpment du concept. Le passé dans le présent et dans le future*, [in:] G.J. Friesenhahn, W. Lorenz, F.W. Seibel (Hrsg.), *Community Education and Its Contribution to a Social Europe: Concepts – Perspectives – Implementation. Der Beitrag der Community Education für ein soziales Europa: Konzepte – Perspektiven – Umsetzungen. Il contributo di Community Education all' Europa sociale: Concetti – Prospettive – Realizzazione. La contribution de la Community Education à une Europe Sociale: Projects – Perspectives – Réalisation*, ECSPRESSE, Bd. 3, Boscovice, p. 69–86.
- Marynowicz-Hetka E. (2007b), *Towards the transversalism of social pedagogy*, [in:] F.W. Seibel, H.-U. Otto, G.J. Friesenhahn (Hrsg.), *Reframing des Sozialen – Soziale Arbeit und Sozialpolitik in Europa, Reframing the Social – Social Work and Social Policy in Europe, Reframing del Sociale – Lavoro Sociale e Politica Sociale nell' Europa. Festschrift Walter Lorenz*, ECSPRESSE, Bd. 4, Boscovice, p. 85–102.

- Marynowicz-Hetka E. (2010), *Vers la pensée complexe dans la formation pour l'action au champ de la pratique*, [in:] O. Chytil, G.J. Friesenhahn, F.W. Seibel, J. Windheuser (Hrsg.), *Soziale Professionen für ein Soziales Europa – Gemeinsame Herausforderungen und Diskurse – Social Professions for a Social Europe – Common Challenges and Discourses – Professions Sociales pour une Europe Sociale – Défis communs et discours – Sociální profese pro sociální Evropu – Společné výzvy a diskurzy*, ECSPRESSE, Bd. 6, Boscovice, p. 100–110.
- Marynowicz-Hetka E. (2011), *Une dimension philosophique du travail social – vingt cinq ans de l'activité de l'ECCE*, [in:] F.W. Seibel, G.J. Friesenhahn, W. Lorenz, O. Chytil (eds.), *European Developments and the Social Professions – Community, Education, Research, Professionalisation – Europäische Entwicklungen und die Sozialen Professionen – Gemeinwesen, Ausbildung, Forschung, Professionalisierung – Sviluppo Europei e le Professioni Sociali – Comunità, Educazione, Ricerca, Professionalizzazione – Evropský vývoj a sociální profese – Komunita, Vzdělávání, Výzkum, Profesionalizace*, ECSPRESSE, Bd. 7, Boscovice, p. 151–162.
- Marynowicz-Hetka E. (2016), *Social pedagogy and social work: An analysis of their relationship from a socio-pedagogical perspective*, "Sociální pedagogika/Social Education", vol. 4, no. 1, p. 13–24.
- Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Cyrańska E. (red.) (1998), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka: stan i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Piekarski J. (1996), *Zamiast zakończenia: uwagi o relacji pedagogika społeczna – praca socjalna*, [in:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna: przegląd stanowisk i komentarze*, Interart, Warszawa, s. 171–174.
- Radlińska H. (1938), *The importance of social and educational research for planning social progress*, [in:] *Third International Conference of Social Work (Troisième Conférence Internationale du Service Social, Dritte Internationale Konferenz für Soziale Arbeit*, London, 12–18 July 1936), Le Play House Press, London.
- Seibel F.W. (1999), *Agora opening*, [in:] O Chytil, F.W. Seibel (Hrsg.), *Europäische Dimensionen in Ausbildung und Praxis der Sozialen Professionen – European Dimensions in Training and Practice of Social Professions – Dimensions Européennes dans la Formation et la Pratique des Professions Sociales – Evropské dimenze ve vzdělávání a praxi sociálních profesí*, ECSPRESSE, Bd. 1, Boscovice, p. 156–164.
- Seibel F.W. (2002), *Social work in Central and Eastern Europe*, [in:] Ch. Labonte-Roset, E. Marynowicz-Hetka, J. Szmagalski (eds.), *Social Work Education and Practice in Today's Europe. Challenges and the Diversity of Responses/La Formation et l'action dans le travail social pour l'Europe d'aujourd'hui. Les défis et la diversité des solutions*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice, p. 263–275.
- Seibel F.W. (2004), *Helena Radlińska – moje odkrycie wybitnej prekursorzki europejskiej pracy socjalnej (Helena Radlińska – My discovery of a prominent ancestor in European social work)*, [in:] E. Marynowicz-Hetka, W. Theiss (red.), *Profesor Helena Radlińska: w sto dwudziestą piątą rocznicę urodzin i pięćdziesiątą rocznicę śmierci*, Sylwetki Łódzkich Uczonych, z. 75, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź, p. 69–73.
- Seibel F.W. (2007), *Helena Radlińska – a prominent ancestor in European social work*, „Social Work and Society News Magazine”, 18 November.
- Seibel F.W., Lane M. (1979), *A binary divide in West Germany*, "Higher Education Review", no. 11, p. 70–74.
- Seibel F.W., Schäfer D. (1998), *Internationale Kooperation – Utopie oder vergessene Dimension*, [in:] F.W. Seibel, W. Lorenz (Hrsg.), *Soziale Professionen für ein Soziales Europa – Social Professions for a Social Europe – Professions Sociales pour une Europe Sociale*, Bd. 6, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main, p. 15–38.
- Urbaniak-Zajac D. (2003), *Pedagogika społeczna w Niemczech: stanowiska teoretyczne i problemy praktyki (Social Pedagogy in Germany: Theoretical Positions and Practice Problems)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

CZEŚĆ II

TRWANIE I ZMIENNOŚĆ ANALIZA WYBRANYCH PÓL PRZEDMIOTOWYCH PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ

Danuta Urbaniak-Zajęc

Spoleczne i pedagogiczne aspekty pedagogiki społecznej

Wprowadzenie

W codziennej praktyce akademickiej pedagogika społeczna traktowana jest jako jedna z podstawowych (sub)dyscyplin pedagogicznych, która „ma” swój przedmiot i swoje metody, swoich klasyków i swoje szkoły (myślenia), swoje podręczniki¹. W tym ujęciu jest „zinstytucjonalizowanym bytem” usytuowanym w ośrodkach akademickich. W programie (prawdopodobnie wszystkich) studiów na kierunku pedagogika jest przedmiot „pedagogika społeczna”², a w większości szkół wyższych w ramach tego kierunku prowadzi się także specjalności kształcenia, których ugruntowanie teoretyczne tkwi w jakiejś mierze w pedagogice społecznej. Wiadomo jednocześnie, że o ile we wszystkich krajach naszego kręgu cywilizacyjno-kulturowego występują problemy, które u nas znajdują się w dziedzinie zainteresowań pedagogiki społecznej, to w wielu z nich (raczej w większości) takiej (sub)dyscypliny nie ma. U naszych zachodnich sąsiadów, mających najdłuższą tradycję pedagogiki społecznej, termin *Sozialpädagogik* (pedagogika społeczna) coraz częściej zastępowany jest przez *Soziale Arbeit* (praca społeczna)³. Następuje więc rugowanie komponentu pedagogicznego na rzecz „aktywnościowego”

¹ W swoim podręczniku E. Marynowicz-Hetka (2006, s. 22–23), przywołując rzeczowe kryterium wyłaniania się dyscyplin zaproponowane przez S. Ossowskiego, opisuje pedagogikę społeczną, omawiając jej problematykę, sposoby ujmowania zjawisk, aparaturę pojęciową i metody badań.

² Pedagogika społeczna jako „byt akademicki” wymaga sylabusów z niezbyt długą listą literatury, z efektami uczenia się i określeniem sposobów ich sprawdzania, czasami też innych równie „niezbędnych” ustaleń.

³ W niemieckiej literaturze przedmiotu stosowane są dwa pojęcia, których przekład na język polski rodzi problem, ponieważ ich „treść językowa” jest taka sama. Ale dla oddania różnicy znaczeniowej wprowadzony został różny zapis graficzny: *Sozialarbeit* – praca socjalna, *Soziale Arbeit* – praca społeczna. Więcej o relacjach między nimi w kontekście rozwoju pedagogiki społecznej (*Sozialpädagogik*) w Niemczech patrz: Urbaniak-Zajęc (2003), s. 30–32.

(praca), a przymiotnik „społeczna” uzasadnia zmianę dziedzinowego odniesienia z nauk o wychowaniu na rzecz nauk społecznych. W Polsce pedagogzy społeczni jednoznacznie sytuują się w pedagogice. Ta odmiennność nasuwa jednak pytanie o rozumienie tego, co „społeczne” i co „pedagogiczne” w pedagogice społecznej i o konsekwencje tej relacji.

Ta kwestia nie ma wyłącznie znaczenia subdyscyplinarnego, ale dyscyplinarne – warto sobie przypomnieć, że w czasach kształtowania się pedagogika społeczna była odpowiedzią na ograniczenia pedagogiki jako takiej, rozszerzała perspektywę myślenia. O ile – właśnie za sprawą pedagogiki społecznej – zakres zagadnień, do których odnosi się współczesna pedagogika jako dyscyplina akademicka jest niemalże nieograniczony, to w ujęciu klasycznym – a także w mniemaniu potocznym – pedagogikę łączy się z kształceniem i wychowaniem, które przebiegają w specjalnie tworzonych ku temu miejscach, najczęściej w szkołach. Warto przypomnieć, że rozszerzenie zakresu przedmiotowego pedagogiki miało swoje społeczne podłoże, rozpoczęło się w określonych warunkach i o tym traktuje pierwsza część tekstu. W dalszej części przywołuję sposób interpretacji tych warunków, który spowodował, że problemy społeczne zyskały pedagogiczny charakter. W kontekście takiej interpretacji pojawia się kwestia adekwatności między źródłami problemów i sposobami ich rozwiązywania. Radykalny warunek adekwatności sformułował Paul Natorp, bardziej realistyczni prekursorzy polskiej pedagogiki społecznej postulowali przekształcanie środowiska życia ludzi. Kiedy mowa o przekształcaniu, to pojawia się pytanie o środki, które można w tym celu stosować. Ponieważ pedagogzy nie dysponują środkami działającymi bezpośrednio na materialną realność, lecz na zachowania i postawy człowieka, to pojawia się groźba indywidualizacji problemów społecznych i dominacji władzy strukturalnej nad jednostkami odbiegającymi od normy. Nie jest to nowa myśl, ale lektura części współczesnych tekstów pedagogów społecznych sprawia wrażenie, że nie zawsze o niej pamiętają. Celem niniejszego opracowania jest zachęcenie czytelników i czytelniczek do krytycznego namysłu nad możliwościami pedagogiki społecznej, co zakłada konieczność dopuszczenia odmiennych od pożądanых konsekwencji działalności pedagogicznej. Otwarcie na potencjalne niepowodzenie rozszerza perspektywę postrzegania warunków działania, w czym widzę potencjał nowych pomysłów.

Niepożądane konsekwencje przemian gospodarczych i społecznych

Wychowanie „dawniej utożsamiano z celowym, świadomym i zorganizowanym oddziaływaniem jednych ludzi na drugich, w zasadzie starszego pokolenia na młodsze” (Okoń 1984, s. 222). Przez długie wieki oddziaływanie starszego pokolenia na młodsze toczyło się w warunkach naturalnych: w rodzinach (własnych

lub cudzych) i w szeroko rozumianych warsztatach pracy. Niewielka część dzieci i młodzieży stopniowo zaczynała być umieszczana w *miejscach celowo stworzonych* dla wypełniania tego zadania – w szkołach i towarzyszących im internatach. I to w tych miejscach szczególne osoby dorosłe (z czasem specjalnie przygotowane) podejmowały wobec dzieci i młodzieży (pochodzących z warstw uprzywilejowanych społecznie i materialnie) działania *celowe, świadome i zorganizowane*.

Sytuacja zaczęła się zdecydowanie zmieniać wraz z postępem rewolucji przemysłowej. Nowe technologie produkcji towarów dynamizowały rozwój fabryk, które potrzebowały siły roboczej. Uwłaszczenie chłopów nie poprawiło sytuacji materialnej większości z nich, ruszyli więc „za chlebem” do miast⁴. W wyniku migracji zerwane zostały tradycyjne więzi społeczne, w nowych warunkach racje bytu straciły normy i wartości obowiązujące w środowiskach wiejskich. Gwałtownie nasilały się problemy społeczne, które wcześniej dotyczyły niewielkiego odsetka populacji. Szerzył się „alkoholizm, prostytutka, dzieciobójstwo, żebractwo, bezdomność, przemoc i zaniedbania w zakresie opieki nad osobami starszymi, chorymi i dziećmi”⁵ (Bołdyrew 2016, s. 7). Za szybkim przyrostem ludności nie nadążała także infrastruktura miejska – w większości miast nie było wodociągów i kanalizacji. Nadmierne przeludnienie ubogich dzielnic sprzyjało wysokiej zachorowalności i śmiertelności z powodu chorób zakaźnych. Ten stan rzeczy stanowił zagrożenie epidemiologiczne dla wszystkich mieszkańców miast, nie tylko dla biedoty (tamże, s. 29–40).

Tak więc dokonujące się w drugiej połowie XIX wieku przemiany gospodarcze⁶ pociągnęły za sobą przemiany społeczno-kulturowe, w wyniku czego naturalne środowiska wychowawcze stawały się dysfunkcjonalne (rodzina pozbawiona krewnych przy zarobkowej pracy ojca i matki) bądź przestały istnieć (środowisko sąsiedzkie sprawujące wcześniej kontrolę społeczną oraz świadczące niezbędne wsparcie). Sztuczne środowiska, czyli szkoły i opieka przedszkolna, nie były dostępne dla najbardziej potrzebujących⁷. Pozytywiści promujący pracę u podstaw starali się budzić odpowiedzialność opinii publicznej za opuszczone i zaniedbane dzieci. Eliza Orzeszkowa w 1876 roku opublikowała w „Tygodniku

⁴ Dla przykładu, przyrost ludności Łodzi – miasta przemysłu włókienniczego: w 1820 roku Łódź liczyła 767 mieszkańców, w 1842 roku ok. 20 tys., a w 1914 roku już 478 tys. (zob. więcej: <https://histmag.org/Lodz-1820-1914-miasto-i-jego-mieszkanicy-11187>, dostęp: 18.04.2019).

⁵ Ta wypowiedź odnosi się do Królestwa Polskiego, ale podobne zachowania występowały na ziemiach polskich pod zaborem pruskim (Urbaniak-Zajac 2003, s. 31–43) czy austriackim.

⁶ Dokonywały się one w różnym tempie w poszczególnych zaborach, generalnie z opóźnieniem w porównaniu z zachodem Europy.

⁷ Pod koniec XIX wieku (w 1895 roku) do szkół elementarnych uczęszczało w Królestwie Polskim 14,5% dzieci. W latach 80. XIX wieku przy największych zakładach przemysłowych zaczęły powstawać szkółki przyfabryczne, w których uczyli się pisać, czytać i rachować młodociani robotnicy pracujący w fabrykach (Bołdyrew 2016, s. 40–41).

Ilustrowanym” cykl artykułów pt. *O niedolach dziecięcych*. Aleksander Mogilnicki – prawnik o społecznej wrażliwości – tak opisywał życie dziecka ulicy:

dano mu życie, ale nie dano mu możności utrzymania się przy tem życiu inaczej, jak tylko za pomocą działalności antyspołecznej. Jest to dzikie zwierzątko, rzucone na ulicę [...] nikt dziecka nie skierował na drogę współżycia, nikt go nie nauczył żyć z ludźmi, nikt nie wpoił w nie zasad społecznych toteż ono nie umie żyć w społeczeństwie [...] ze szkoły wychowania ulicznego przechodzi bezpośrednio na drogę przestępstwa (za: Bołdyrew 2016, s. 261–262).

Jak widać, zdaniem prawnika to nie dziecko jest winne temu, że stało się przestępcą, lecz dorośli, którzy nie stworzyli mu odpowiednich warunków do życia i którzy nie zadbali o jego właściwe wychowanie.

Inny prawnik, Władysław Ostrożyński, pisał w 1884 roku, że „niektóre przestępstwa, jako choroby moralne są bądź zaraźliwymi, bądź nawet dziedzicznymi” (Bołdyrew 2016, s. 264). Do takich chorób należało narastające pijaństwo (tamże, s. 81–144).

Przekonanie o rozpijaniu dzieci w warstwie robotniczej i chłopskiej było jednym z najważniejszych powodów deprecjonowania wychowawczych zdolności tych środowisk. Niektórzy specjaliści postulowali w ramach walki z alkoholizmem „wychowanie dzieci pijaków poza domem rodziców” (Bołdyrew 2016, s. 135 i n.)

Z wielu utworów literackich, publicystycznych oraz obrazów malarskich „przebijał lęk przed demoralizacją dzieci przez rodziców-pijaków” (Bołdyrew 2016, s. 136). Przywołane tylko wrywkowo wyniki analizy materiałów historycznych z lat 1864–1914, przeprowadzonej przez Anetę Bołdyrew, pokazują silną tendencję do deprecjonowania zdolności wychowawczych ubogich rodzin. „Sugerując potrzebę kontrolowania tego środowiska, wielu autorów przypisywało całej grupie inklinację do demoralizacji, brutalności i ciemnoty” (tamże, s. 263–264).

Ówczesne teksty publicystyczne miały na celu budzenie społecznej odpowiedzialności wśród wykształconych i lepiej sytuowanych mieszkańców ziem polskich: „zaangażowanie społecznikowskie na przełomie XIX i XX wieku traktowano w kategoriach obywatelskiej powinności, a w odniesieniu do kobiet z elitarnych środowisk – wręcz obligatoryjności” (Bołdyrew 2016, s. 341). Można by przypuszczać, że takie oczekiwania wobec kobiet były konsekwencją braku polskiej państwowości, ale tak nie jest, ponieważ podobne występowały w tym samym czasie na terenie Cesarstwa Niemieckiego⁸. Przywoływane badania historyczne Anety Bołdyrew są o tyle interesujące, że początki polskiej pedagogiki

⁸ Zobacz o mieszczańskim poczuciu odpowiedzialności za naród i społecznej misji niemieckich kobiet z bogatych rodzin: Urbaniak-Zajac (2003), s. 41–48.

społecznej łączone są zwykle z osobą i środowiskiem Heleny Radlińskiej, a więc z ruchem niepodległościowym i lewicową orientacją polityczną. Dlatego też pomija się zachowawcze postawy znacznej części ówczesnego bardziej zamożnego społeczeństwa. A to one tkwiły u podstaw nasilającej się aktywności towarzystw społecznych i dobroczynnych, aktywności mającej ograniczać poczucie zagrożenia „przestępczością i patologią”. To było realne społeczne podłoże dla późniejszej pedagogiki społecznej.

Pedagogiczna interpretacja problemów społecznych

Z badań Bołdyrew wynika, iż źródła problemów, z którymi borykało się społeczeństwo Królestwa Polskiego na przełomie XIX i XX wieku upatrywano w złym funkcjonowaniu naturalnego środowiska wychowawczego – rodziny. To rodziny robotnicze i chłopskie obarczano winą za zaniedbywanie dzieci, które dorastając, stawały się źródłem różnych problemów społecznych. Złe rodziny były więc zagrożeniem dla rozwoju dzieci, a tym samym dla bytu społeczeństwa. Złe funkcjonująca rodzina była uznawana za przyczynę upadku kultury i moralności również na ziemiach niemieckich (Sachße 1986). Niestosowanie najbardziej radykalnego rozwiązania problemu – postulowanego przez „niektórych specjalistów” – czyli zabierania dzieci z dysfunkcyjnych rodzin, nie wynikało ze względów etycznych, lecz z braku instytucji, w jakich mogłyby być umieszczone dzieci odebrane rodzicom. Bardziej dostępne było rozwiązanie polegające na odwiedzaniu „niemoralnych rodzin” przez kobiety z zamożniejszych środowisk⁹, które niosły biednym niesystematyczne wsparcie rzeczowe, ale w pierwszym rzędzie występowały jako wzory odpowiednich zachowań. Uznawano bowiem za oczywiste, że chcąc zmienić człowieka, należy pokazywać mu nie tylko jego błędy, ale także wzory postaw i działań (Berndt 1997).

Nadrzędnym celem działań podejmowanych przez członkinie i członków społecznych stowarzyszeń była właśnie zmiana zachowania ludzi, postrzeganych jako główne źródło problemu. Ta zmiana nie była wywoływana środkami nacisku, lecz środkami pedagogicznymi: pokazywaniem błędów i niestosownych zachowań, wskazywaniem zachowań pożądaných, budowaniem motywacji do ich podejmowania itd. Oddziaływania wychowawcze kierowano nie tylko do dzieci, młodzieży, matek, lecz także do innych dorosłych, np. nadużywających alkoholu. W 1906 roku lekarz Tadeusz Jaroszyński podkreślał, że alkoholizm należy

⁹ W Królestwie Polskim, inaczej niż w Cesarstwie Niemieckim, zamożne mieszczaństwo nie brało udziału w życiu publicznym, aktywna była natomiast inteligencja (stanowiła 1–2% populacji Królestwa). W grupie inteligencji, podobnie jak w środowiskach ziemiańskich, społeczną aktywność przejawiały kobiety – wzorce „dobrej pani” zaangażowanej w działalność dobroczynną i filantropijną oraz pozytywistycznej „siłaczki” (Bołdyrew 2016, s. 23).

traktować jako „klęskę społeczną, której zapobiegać powinna praca kulturalna, propaganda wstrzeźliwości i szerzenie oświaty” (za: Bołdyrew 2016, s. 96). Postulowane środki zaradcze były konsekwencją zidentyfikowanych przez autora przyczyn picia – były nimi m.in. brak pasji i zainteresowań („duchowa nędza”), szukanie rozrywki w knajpach, zmęczenie życiem i pracą, szukanie zapomnienia. Z dzisiejszej perspektywy wiadomo, że problemy dotyczące wówczas duże zbiorowości ludzi miały przede wszystkim uwarunkowania strukturalne, ale ówczesna opinia publiczna zinterpretowała je jako problemy pedagogiczne.

Analizę zagadnienia, które tylko zasygnalizowałam, czyli pedagogiczną interpretację źródeł problemów społecznych, tworzącą podłoże przyszłej praktyki pedagogiczno-społecznej, w odniesieniu do Niemiec przeprowadził Klaus Mollenhauer. W konkluzji swojego opracowania (1959) stwierdził, że biedni, potrzebujący pomocy, zdemoralizowani nie byli zjawiskiem specyficznym dla okresu industrializacji: „Stali się przedmiotem pedagogiki, a nie – jak wcześniej – przedmiotem miłosierdzia chrześcijańskiego czy oddziaływań instytucji porządku publicznego, gdy określono ich sytuację jako problem wychowawczy” (Urbaniak-Zajac 1999, s. 127). Dotychczasowa pedagogika koncentrowała się przede wszystkim na kształceniu intelektualnym (z którym wiązało się wychowanie moralne), przebiegającym w specjalnie tworzonych – i w tym sensie kontrolowanych – warunkach. Rodzenie się społeczeństwa przemysłowego sprzyjało dysfunkcjonalności naturalnych środowisk wychowawczych (rodziny i sąsiedztwa), co spowodowało powstanie swego rodzaju „luki wychowawczej”. Jej zapełnienie wymagało innych niż dotychczasowe działań pedagogicznych, ponieważ trzeba było mierzyć się nie z problemem dydaktycznym, lecz społeczno-moralnym. W ten sposób problem pedagogiczny zyskał nowy wymiar, stając się problemem społeczno-pedagogicznym. Mollenhauer interpretował społeczne podłoże pedagogiki społecznej (zanim pojawiła się sama nazwa) jako prowadzące do zmiany idei pedagogicznej.

Pedagogicznej interpretacji źródeł problemów społecznych zarzuca się zwykle ich indywidualizację i nadmierne eksponowanie moralnej odpowiedzialności jednostek. Przy uproszczonym i jednostronnym oglądzie sytuacji to właśnie jednostki uważa się za winne ich sytuacji i to od nich oczekuje zmiany zachowania. Nie można jednak pomijać znaczenia warunków, w jakich przebiega egzystencja tych jednostek i właśnie refleksja nad znaczeniem środowiska życia dla przebiegu wychowania jest znakiem szczególnym pedagogiki społecznej jako wyodrębniającego się stanowiska teoretycznego.

Możliwości wywołania zmiany społecznej przez pedagogów społecznych

W specyficzny i najbardziej radykalny sposób znaczenie warunków, w jakich przebiega rozwój i wychowanie, ujął niemiecki filozof Paul Natorp¹⁰. Korzystając z analiz Ferdinanda Tönniesa, uznał uprzemysłowienie za sukces cywilizacji, ale jednocześnie za upadek kultury. Sposobem na przywrócenie znaczenia pierwotnym ogólnoludzkim wartościom miało być rozszerzenie zasad pedagogicznych na organizację życia społecznego: „nie prawa rynku, nie prawa produkcji dóbr, lecz prawa pedagogiki winny sterować organizacją życia społecznego” (Niemejer 1998, s. 86). Natorp był przekonany, że w zmienionych warunkach niezbędna jest nowa pedagogika. Miała nią być pedagogika społeczna, która „powinna badać społeczne warunki kształtowania i warunki kształtowania życia społecznego” (tamże, s. 82). Filozof, uznawany też za pedagoga, sformułował dwojakie zobowiązanie: świadomemu i zamierzonemu kształtowaniu powinna podlegać jednostka ludzka, ale w równym stopniu wspólnota, w której to kształtowanie przebiega, ponieważ „człowiek może stać się człowiekiem tylko w ludzkiej wspólnocie” (tamże, s. 87). W polskiej pedagogice społecznej bezpośrednio odniesienia do Natorpa są rzadkie¹¹. Być może dlatego, że jego stanowisko zaliczane jest do nurtu filozofii idealistycznej, a instytucjonalizująca się polska pedagogika społeczna w swych początkach zwracała się ku poznaniu empirycznemu. A być może ze względu na niemożność pogodzenia racjonalizmu myślowego z realnymi możliwościami. Współzależność między „jakością kształtowania” jednostki i „jakością ukształtowania” wspólnoty – społeczeństwa, w którym ona żyje, nie budzi wątpliwości. Ale po zaobserwowaniu, jak funkcjonują kapitalistyczne społeczeństwa oczekiwanie, że zasady pedagogiczne uznane zostaną za podstawowe dla organizacji życia społecznego, każdy realnie myślący człowiek uzna za wątpliwe. Praktyczne konsekwencje poglądów Natorpa sprowadzone zostały do postulatu tworzenia wspólnot wychowawczych – czyli intencjonalnie tworzonych środowisk egzystujących według zasad wspólnotowych. Niezaspokojenie potrzeby przynależności uznawano bowiem za jedną z przyczyn demoralizacji jednostek (Mollenhauer 1959, s. 61).

¹⁰ W 1899 roku w Stuttgarcie zostało wydane opracowanie: *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*.

¹¹ Zwięzłe prace Natorpa przedstawił Kazimierz Sońnicki (1967, s. 210–214), zaliczając je do teorii wychowania społecznego. Do Natorpa odwołuje się w swojej koncepcji uczestnictwa społecznego Jacek Piekarski (2007, s. 43–46). Helena Radlińska na początku referatu wygłoszonego podczas II Polskiego Kongresu Pedagogicznego przypomina: „Naród ma takich obywateli, jakich sobie wychowa i następnie tak się w publicznych i prywatnych sprawach rządzi, jakich ma obywateli” (Radlińska 1984, s. 131). W koncepcji Natorpa przywołana jest relacja: wspólnota – człowiek, u Radlińskiej: naród – obywatel.

Radykalizm Natorpa wyraźnie pokazuje złożoność sytuacji wyodrębniającej się – jako nowa pedagogiczna idea – pedagogiki społecznej. Z jednej strony, nie chcąc indywidualizować problemów społecznych, powinna wywoływać zmiany w organizacji życia społecznego, z drugiej – ani u swych początków, ani dzisiaj nie dysponuje takimi środkami. W okresie przed odzyskaniem niepodległości Radlińska sympatyzowała ze środowiskiem socjalistów, którzy negatywnie oceniali istniejący ład społeczny, głosili hasła wolności, równości i sprawiedliwości społecznej. Realizacja tych haseł wymagała przeprowadzenia reform, a to wymagało własnego państwa.

Integracja haseł wyzwolenia społecznego i narodowego budowała klimat ideowy większości środowiska socjalistów, była podstawą etyki społecznej, opartej na hasłach solidaryzmu z ubogimi, wykluczonymi, szykanowanymi. Stworzyła podwaliny etosu „niepokornej” polskiej inteligencji (Bołdyrew 2016, s. 54).

W kontekście pytania o warunki zmiany warto przypomnieć przeprowadzone już po odzyskaniu przez Polskę niepodległości badania empiryczne kierowane przez H. Radlińską, a dotyczące społecznych przyczyn powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Ich efektem było opracowanie miary, określającej szanse rozwoju dzieci wychowujących się w danym środowisku. Przypomnę, że dla oceny tego środowiska brano pod uwagę: strukturę rodziny, stosunek liczby dzieci żyjących do zmarłych, wielkość mieszkań, zaludnienie mieszkań, zatrudnienie ojca rodziny, wykształcenie rodziców (Radlińska 1987, s. 190–191). Żaden z tych czynników nie podlegał oddziaływaniu pedagogicznemu. Warunkiem ich zmiany są określone decyzje z zakresu polityki społecznej: budowa tanich mieszkań, tworzenie nowych miejsc pracy, likwidacja analfabetyzmu poprzez kursy w miejscach pracy itd.

Podsumowując, pedagogika społeczna jako idea teoretyczna powstała w odpowiedzi na warunki, w jakich znaleźli się ludzie tworzący uprzemysławiające się społeczeństwo. Była „odpowiedzią” na lukę wychowawczą powstałą w wyniku nasilającej się dysfunkcjonalności naturalnych środowisk wychowawczych, a tym samym rozszerzyła przedmiot pedagogiki. O ile tradycyjna pedagogika koncentrowała się na intencjonalnej relacji wychowawczej między nauczycielem i uczniem (ogólniej: między wychowawcą a wychowankiem), to pedagogika społeczna pytała o środowisko, o warunki życia uczniów, które rozstrzygają o ich karierze szkolnej, a więc poprzedzają relację wychowawczą i rozstrzygają o jej sukcesie lub jego braku. Zwrócenie uwagi na znaczenie warunków życia powoduje, że czynniki znaczące rozwojowo i wychowawczo stają się nieograniczone, a tym samym nieograniczone staje się pole penetracji badawczych pedagogów. Rodzi to oczywiście duży problem, bo jeśli wszystko może mieć znaczenie wychowawcze, to pedagogika może zajmować się wszystkim. Kiedy dzisiaj przegląda się piśmiennictwo pedagogiczne, to tak w istocie jest...

O niektórych problemach pedagogiki i pedagogiki społecznej

Nadając wychowawcze znaczenie środowisku życia, pedagogika społeczna przyznała również większe znaczenie zobiektywizowanym warunkom, w jakich przebiega wychowanie. Nie chodzi tylko o warunki materialne, ale także o społeczne czy kulturowe, których oczywistość i powszechność obowiązywania powoduje, że działająca jednostka doświadcza z ich strony realnego przymusu, czasami blokady swojego działania. Te czynniki determinują zachowania ludzi, a wyzwolenie się spod ich wpływu nie jest sprawą woli, lecz długotrwałym procesem wymagającym nie tylko zmian wewnętrznych (np. postaw poprzez terapię), ale także zmian zewnętrznych (warunków działania ludzi) – przekształcenia środowiska. W części współczesnych publikacji pedagogicznych zauważam osłabianie znaczenia „twardych warunków” życia i działania człowieka, co jest moim zdaniem konsekwencją zbyt bezpośredniej recepcji konstruktywizmu. Wyraża się to w nadmiernej wierze w siłę językowego i symbolicznego panowania nad światem. Bez wątpienia symbole i język są istotne w życiu człowieka, a w ekstremalnych sytuacjach bywają nawet decydujące, ale codzienny świat, w jakim działa człowiek, nie ogranicza się do nich. Jonathan Culler, przestrzegając przed uwiedzeniem porządkującą siłą narracji, stwierdził, że nikt nie uprawia winorośli w świetle słowa „dzień” (za: Burzyńska 2004, s. 26), a więc słowa muszą ostatecznie odnosić się do realnych stanów rzeczy, bo w dłuższym czasie to one oddziałują – niezależnie, czy jesteśmy tego świadomi czy nie.

Łączenie symbolicznego z realnym mieści się – zdaniem Ewy Marynowicz-Hetki – w pojęciu „instytucji symbolicznej”. O ile dobrze interpretuję, wprowadzenie tego pojęcia do języka pedagogiki społecznej ma służyć uwolnieniu myślenia o działaniu w instytucji od jego zdeterminowania strukturami organizacyjnymi. Trudno nie zgodzić się z tym, że instytucję tworzą ludzie, którzy mają określone wyobrażenia dotyczące swojej aktywności w instytucji. Autorzy koncepcji instytucji symbolicznej przyjmują, że wyobrażenia pracowników instytucji mogą być mniej czy bardziej niezgodne z jej formalnymi wymogami i funkcjami. To ma być powodem dążenia do zmiany – pracownicy instytucji mają bowiem poszukiwać rozwiązań najbliższych ich wyobrażeniom. Zdaniem Marynowicz-Hetki przyczynia się to do nierównowagi instytucjonalnej. „W tak rozumianą instytucję wpisana jest zmiana i stały konflikt między tym, co wyobrażone, a tym, co rzeczywiste, co istnieje i co ulega również zmianie” (2006, s. 80). Ta zmiana ma być permanentna, „a jej niezbędnym atrybutem stała się aktywność członków danego organizmu, w wyniku której tworzy się, kształtuje, opracowuje, określa, ustanawia reguły i normy składające się na instytucje” (tamże, s. 81). Taki mechanizm przemian instytucjonalnych bardzo słabo odzwierciedla się w wynikach moich badań, w których uczestniczyli absolwenci pedagogiki. Wprawdzie badania te nie były poświęcone funkcjonowaniu

instytucji, lecz rekonstrukcji warunków pedagogicznej profesjonalności, nie-
mniej jednak zawodowe działania absolwentów przebiegały w sformalizowa-
nych instytucjach. Dla niezależnych, samodzielnie myślących absolwentek
rozpoczynających pracę zawodową instytucja jawiła się jako miejsce opresji,
wymuszające podporządkowanie się. Na relatywną niezależność, pozwalającą
na kształtowanie swojej przestrzeni działania, wybijały się po dłuższym czasie.
Nie miało to jednak wiele wspólnego z przekształcaniem instytucji jako takiej,
lecz symbolicznym wyodrębnieniem własnej sfery kompetencji. Osoby najtrud-
niej znoszące warunki podporządkowania i najmniej cierpliwe porzucały insty-
tucję i podejmowały pracę na własny rachunek. Absolwentki i absolwenci mniej
pewni siebie przyjmowali obowiązujące wzory, naśladowali starsze koleżanki,
kolegów:

znaczna część młodych pracowników [...] przejmując „zdroworozsądkowe” podejście starszych
koleżanek i kolegów. Sprowadza się ono do hasła „żeby było łatwiej”. Można by powiedzieć, że
jest to również specyficzna strategia budowania własnej niezależności poprzez ograniczanie liczb
czynników tworzących warunki działania (Urbaniak-Zajac 2016, s. 232).

W codzienności zawodowej rządzi przede wszystkim pragmatyzm: sprawnie osią-
gnąć to, co niezbędne. Wśród instytucji, w których pracowało trzydzieści uczest-
niczek i uczestników badań, tylko w jednej można byłoby poszukiwać mechani-
zmów zmiany, zbliżonych do zarysowanych przez Marynowicz-Hetkę. To była
instytucja (ośrodek socjoterapii) realizująca wypracowany na jej gruncie model
działania wychowawczego. Model ten był zwerbalizowany i znany wszystkim
pracownikom oraz wychowankom. Zatrudnienie nowych osób poprzedzone było
okresem stażu, w trakcie którego uczyły się one instytucji. Z wypowiedzi absol-
wentki tam pracującej wynika, że codzienność instytucji była ustawicznie przed-
miotem refleksji, relacje między wychowawcami a wychowankami przedmiotem
negocjacji, powstające napięcia i konflikty przedmiotem analiz. Instytucja dosko-
nała się w procesie swego funkcjonowania.

Przywoływane badania miały charakter jakościowy, a więc nie ma pod-
staw, by ekstrapolować, jak często zidentyfikowane przeze mnie wzory wystę-
pują w instytucjach pedagogicznych. Mogę jednak stwierdzić, że wzór najbar-
dziej zbliżony do pojęcia „instytucji symbolicznej” ujawnia się tylko jako jeden
z możliwych i jego realizowanie wymaga specyficznych warunków. Nie mam
pewności, czy dokonane przeze mnie odniesienie „instytucji symbolicznej” do
praktyki instytucjonalnej jest trafne. Nie wykluczam, że francuskim autorom
koncepcji i Marynowicz-Hetce chodzi o coś innego, o quasi-universalny me-
chanizm, działający we wszystkich instytucjach. Z takim stanowiskiem trudno
byłoby mi się zgodzić. Z własnych doświadczeń związanych z kierowaniem in-
stytucją wiem, że większość ludzi nie lubi znaczących zmian – widzą w nich

utrudnienie, a nie możliwość optymalizacji warunków działania. Dlatego pojęcie „instytucji symbolicznej” jest dla mnie raczej przykładem swego rodzaju idealizmu w ujmowaniu instytucji, niż koncepcją oddającą realność. Co nie oznacza, że deprecjonuję znaczenie idei i symboli w działalności wychowawczej, podkreślam jedynie, że zależy ono od całokształtu warunków, również tych zobiektywizowanych.

Podsumowanie

Niniejszy tekst jest refleksją pedagoga społecznego, usytuowanego raczej na „pograniczu” niż w centrum. Z tego punktu widać, że potencjał zmiany, jaki wniosła do pedagogiki pedagogika społeczna o tyle się wyczerpał, że już powszechnie wiadomo o znaczeniu środowiska życia dla procesów rozwoju i wychowania człowieka. Wiadomo także, że środki pedagogiczne nie nadają się do przekształcania tego środowiska, lecz do kształtowania człowieka. Oczywiście wiemy, że w pedagogice społecznej przyjęto założenie wzajemnego oddziaływania jednostki i środowiska, że środowisko nie determinuje jednostki, że odpowiednio ukształtowana jednostka zmienia swoje środowisko w pożądanym dla siebie i innych kierunku. W tak prosty schemat mogła jeszcze wierzyć Radlińska, bo doświadczyła siły idei sprzyjającej odzyskaniu polskiej państwowości, zbiorowy czyn przyniósł pożądaną efekt (do czego niezbędny był jednak korzystny układ geopolityczny). Czy my możemy z takim samym przekonaniem powtarzać ten schemat po ponad stu latach, znając współczesne diagnozy społeczne, polityczne, klimatyczne, które pokazują, że zmiany „idą tam, gdzie chcą”, że zasadniczo nikt nad nimi nie panuje? Niektóre grupy z większym lub mniejszym sukcesem wykorzystują je dla partykularnych celów. Nie zamierzam promować fatalizmu, lecz prostą prawdę, że im więcej czynników wchodzi w grę, tym trudniej je kontrolować i tym bardziej wątpliwe są uniwersalne twierdzenia o ich współwystępowaniu.

Można postawić pytanie o to, co konstytuuje pedagogikę społeczną. Zbiór twierdzeń i postulatów sformułowanych w określonych warunkach historycznych, które z niewielkimi zmianami powtarzane są przez następne pokolenia? Czy może ciągle na nowo stawiane pytanie o relacje między tym, co społeczne i pedagogiczne? Odpowiedzi na te pytania wiążą się z ustaleniem, czy traktujemy pedagogikę społeczną jako (sub)dyscyplinę pedagogiczną, która zabiega o swój akademicki status (przede wszystkim broni to, co ma), czy jako ideę otwierającą pedagogikę na złożone uwarunkowania kształtowania się człowieka. Moim zdaniem potencjał twórczy tkwi raczej w pedagogice społecznej jako idei, natomiast powszechnie jest ona „uprawiana” jako dyscyplina akademicka. Kłopoty z pedagogiką społeczną w naszym kraju wynikają też stąd, że

zasadniczo¹² nie ma instytucjonalnej praktyki społecznej, której uczestnicy posługivaliby się tą nazwą i zakotwiczyli swoją tożsamość zawodową w pedagogice społecznej. Mimo to pedagogika społeczna – jako dyscyplina akademicka – traktowana jest jako źródło przesłanek dla zawodowego działania (zob. Marynowicz-Hetka 2006), które może być prowadzone wszędzie. W efekcie model tego działania musi być abstrakcyjny i w tym sensie bardziej idealistyczny niż realistyczny.

Myślę, że poczucie słabnięcia związku pedagogiki społecznej z „tkanką społeczną”, w jakiej toczy się realne życie i wychowanie (notabene w coraz mniej realnych światach – wirtualnych, medialnych), nie jest tylko moim udziałem. Tadeusz Pilch zainicjował powstanie Ruchu Pedagogów Społecznie Zaangażowanych i co jakiś czas porusza nasze sumienia pięknie napisanymi listami, kierowanymi do decydentów, a dotyczącymi ważkich problemów społecznych, które są zaniebdywane przez władze. Ujmując to optymistycznie, powiem: pedagodzy społeczni uczestniczą w ten sposób w dyskursie społecznym, a pesymistycznie powiem z zażenowaniem, że jest to uczestnictwo wirtualne, a jego skuteczność nieznaną. Promowanie zaangażowania pedagogiki społecznej w życie społeczne ujawniło się także w idei ostatniego zjazdu pedagogów społecznych, który odbył się w 2018 roku w Poznaniu „Pedagogika społeczna – pedagogika społecznie zaangażowana. Wokół inicjatyw i ruchów społecznych”. Organizatorzy zjazdu podjęli ciekawą próbę, by ogniskiem dyskusji uczynić ruchy społeczne i ich pedagogiczne znaczenie (zob. Smolińska-Theiss 2018). W miejsce klasycznych referatów zaproponowano „dyskusje w podstolikach”. Dosłownie, przy kilku stołach toczyła się wymiana poglądów (raczej akademicki i akademicy) oraz doświadczeń (raczej uczestniczki i uczestnicy ruchów) związanych z różnymi rodzajami aktywności społecznej. Z przedstawionych podsumowań dyskusji wynika, że wszyscy byli zadowoleni z ich efektów.

Jak dowodziły poszczególne wystąpienia uczestników zjazdu, oparte na przeprowadzonych badaniach naukowych oraz uczestnictwie w praktyce, pedagogów społecznych niewątpliwie cechuje optymistyczna koncepcja postrzegania rzeczywistości społecznej połączonej z wiarą w możliwości jej optymalizacji (Kromolicka 2018).

A więc osoby usytuowane w centrum dyscypliny nie odczuwają dysonansu poznawczego, wynikającego stąd, że jest inaczej, niż byśmy chcieli, nie dostrzegają słabości idei społeczno-pedagogicznej. Są przekonane, że dysponujemy uniwersalną teorią, która orientowała praktykę społeczną na początku XX wieku i tak samo ma orientować na początku wieku XXI.

¹² Nie można wykluczyć, że jakimś trafem są gdzieś instytucje, których pracownicy nazywają się pedagogami społecznymi. Natomiast w społecznej świadomości pedagog społeczny nie istnieje, podobnie jak pedagog. Pedagog jest synonimem nauczyciela.

Bibliografia

- Berndt H. (1997), *Wissenschaft und Widerspruch – Alice Salomon und die Anfänge von Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Deutschland*, Berlin (maszynopis).
- Boldyrew A. (2016), *Spoleczeństwo Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864–1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Burzyńska A. (2004) *Kariera narracji (O zwrocie narratystycznym w humanistyce)*, [w:] W. Bolecki, R. Nycz (red.), *Narracja i tożsamość (II). Antropologiczne problemy literatury*, Instytut Badań Literackich, Warszawa, s. 7–27.
- Gildemeister R. (1983), *Als Helfer überleben. Beruf und Identität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, Neuwied und Darmstadt, Luchterhand.
- Kromolicka B. (2018), *Wnioski i zadania pozjazdowe*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4, s. 363–366.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mollenhauer K. (1959), *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft*, Beltz, Weinheim–Berlin.
- Niemeyer Ch. (1998), *Klassiker der Sozialpädagogik*, Juventa, Weinheim–München.
- Okoń W. (1984), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Piekarski J. (2007), *U podstaw pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Radlińska H. (1984), *Podstawy wychowania narodowego*, [w:] W. Theiss, *Radlińska*, Wiedza Powszechna, Warszawa, s. 131–134.
- Radlińska H. (1987), *Przykłady zastosowania techniki*, [w:] I. Lepalczyk, J. Badura (red.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, PWN, Warszawa, s. 187–193.
- Sachße Ch. (1986), *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871–1929*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Sośnicki K. (1967), *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B. (2018), *Pedagogika społeczna – pedagogika społecznie zaangażowana. Wokół inicjatyw i ruchów społecznych*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4, s. 9–16.
- Urbaniak-Zajac D. (1999), *Problem społeczno-pedagogiczny – współczesne interpretacje w niemieckiej pedagogice*, [w:] E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 125–135.
- Urbaniak-Zajac D. (2003), *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Urbaniak-Zajac D. (2016), *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Barbara Smolińska-Theiss, Wiesław Theiss

Aleksandra Majewska: w służbie dziecku i rodzinie

I

W początkach marca 1945 roku nowym miejscem życia i pracy Heleny Radlińskiej stała się Łódź. Przybyła tu – jak napisała – „na wezwanie” Teodora Viewegera¹, rektora nowo otwieranego uniwersytetu, by aktywnie włączyć się w tworzenie uczelni. Wykorzystując prywatne znajomości i rozliczne kontakty, szeroko informowała o możliwości zatrudnienia w uniwersytecie. Zwróciła się w tej sprawie do takich znanych postaci ze świata nauki, jak m.in. Maria Grzegorzewska, Mieczysław Kreutz, Maria i Stanisław Ossowsky, Bogdan Suchodolski, Wacław Szubert, Józef Wojtyniak, Kazimiera Zawistowicz. Odzew na te apele był pozytywny. B. Suchodolski napisał m.in.:

Wielce Szanowna Pani! Jestem wzruszony i pamięcią, i propozycją. Zasadniczo byłbym skłonny objąć to stanowisko, ale w tej chwili trudno dać mi odpowiedź wiążącą całkowicie i od zaraz, a to dlatego, że jestem jako tako urządzony w Warszawie i czekam na decyzje co do tego miasta, czy szkoły w ogóle będą usunięte na okres odbudowy [...]. Będę się starał wybrać zresztą osobiście do Łodzi, by z Panią pomówić (Theiss [oprac.] 2014, s. 36).

Jednakże główne wysiłki Radlińskiej łączyły się wtedy z organizowaniem Działu Pracy Kulturalnej Wydziału Pedagogicznego oraz uruchomieniem Wydziału Społecznego Wyższej Szkoły Gospodarstwa Wiejskiego w Łodzi. W dniu 24 maja 1945 roku ukazał się dekret o utworzeniu Uniwersytetu Łódzkiego. I od

¹ Teodor Vieweger (1888–1945) – fizjolog, studia medyczne i przyrodnicze odbywał w Belgii, profesor i rektor Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, organizator nauki i oświaty, uczestnik tajnego nauczania okresu II wojny światowej i okupacji. „Zginął tragicznie w 1945 roku w okresie niezwyklej aktywności, tworząc nową uczelnię: Państwowy Uniwersytet w Łodzi – Wolna Wszechnica Polska” (Radlińska 1964, s. 462).

togo też czasu na Wydziale Humanistycznym UŁ formalnie zaczęła funkcjonować, zorganizowana i kierowana przez Radlińską, Katedra Pedagogiki Społecznej. W początkach 1946 roku Radlińska powołała do życia instytucję badawczą – Polski Instytut Służby Społecznej. Katedra rychło stała się jedynym w kraju ośrodkiem naukowo-dydaktycznym pedagogiki społecznej, w którym przedwojenne dziedzictwo i tradycje służby/pracy/pedagogiki społecznej będą rozwijane w nowych warunkach historyczno-społecznych (zob. Lepalczyk, Skibińska 1974).

Powstanie i rozwój łódzkiego ośrodka pedagogiki społecznej przypadł na szczególny okres w dziejach kraju. Trwał proces powojennej odbudowy. Z ruin dźwigała się gospodarka, rolnictwo, kultura, nauka, odżywały instytucje życia społecznego. Do Polski płynął szeroki strumień pomocy zagranicznej. Nadzieja normalizacji i stabilizacji nie trwała jednak długo. Nasilały się represje wobec członków patriotycznego podziemia i konspiracji. Coraz wyraźniej do głosu dochodził „pojałtański porządek”, oddający Polskę w zależność od stalinowskiej Rosji. Nacjonalizacja gospodarki narodowej (3 stycznia 1946 roku), sfałszowane wybory do Sejmu zakończone zwycięstwem partii kontrolowanych przez komunistów (19 stycznia 1947 roku) oraz utworzenie Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (1 grudnia 1948 roku) – definitywnie zamknęły krótki okres względnie demokratycznej odbudowy państwa. Nastąpiła „nowa rzeczywistość”, Polska stała się – jak napisał historyk – „innym krajem”, „głęboko uzależnionym fragmentem wielkiego imperium ideologicznego” (Paczkowski 1996, s. 157; zob. także: Zaremba 2012).

Na tym tle ówczesna Łódź, z szacunkiem nazywana „stolicą zastępczą”, była szczególnym miejscem w kraju. Niezburzona w czasie wojny, stała się symbolem nowego życia, przestrzenią wypełnioną radością i energią; tu działały niemal wszystkie centralne ośrodki państwa.

Miasto – jak pisał Adolf Rudnicki – które nigdy nie miało uniwersytetu, otrzymało uniwersytet. Miasto, którego teatry nie miały się czym pochwalić, otrzymało teatry – pierwsze w kraju. Miasto, które nigdy nie posiadało środowiska artystycznego, otrzymało największe i najruchliwsze środowisko artystyczne w kraju (Gluza 2015, s. 1; Markowska 2015).

Powołanie do życia Katedry Pedagogiki Społecznej na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Łódzkiego i jej działalność była swego rodzaju odpowiedzią na dramatyczne pytanie, jakie Radlińska postawiła w liście do Jana Hulewicza z dnia 4 września 1945 roku: „Żyję wbrew logice rozumowań lekarskich. Widocznie mam jeszcze coś do spełnienia. Co? Nie wiem jeszcze” (Hulewicz 1974, s. 507). Radlińska miała wtedy 66 lat, była schorowana, po ciężkich przeżyciach wojennych i popowstaniowej tułaczce, ale z dużą energią przystąpiła do nowych zadań. Skupiła wokół siebie grupę dawnych studentów i współpracowników, ludzi o dużym przedwojennym doświadczeniu społecznym, mających za sobą udział w konspiracji czasu wojny i okupacji. Ich jasno skryształizowane postawy ideowe zasadniczo różniły

się od klimatu, jaki panował w budowanym w duchu nadchodzącego stalinizmu Uniwersytecie Łódzkim. Grono to tworzyli pracownicy etatowi oraz wolontariusze-doktoranci, m.in.: Helena Brodowska, Anna Chmielewska, Robert Fröhlich, Irena Jurgielewiczowa, Aleksander Kamiński, Irena Lepalczyk, Aleksandra Majewska, Tadeusz Pudełko, Ryszard Wroczyński, Wanda Wyrobkova-Pawłowska, Elżbieta Zawacka. Pomimo wielu zewnętrznych, głównie politycznych przeszkód, to w tym kręgu intelektualnym przetrwały i rozwijały się podstawy akademickiej pedagogiki społecznej. W 1952 roku na mocy odgórnych zarządzeń zakład został zamknięty. Po roku 1956 dzieło Radlińskiej i jej współpracowników będzie kontynuowane i rozwijane w nowych warunkach społecznych, znanych jako tzw. realny socjalizm (Różankowska 1971; Lepalczyk 1994; Theiss 1997, 2004, 2018).

Katedra Pedagogiki Społecznej zarówno w sensie ideowym, naukowym, jak i częściowo personalnym była kontynuacją Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Uczelnia ta, założona przez Radlińską w 1925 roku i kierowana przez nią do 1939 roku (studium działało konspiracyjnie także w czasie wojny i okupacji do 1945 roku), była pierwszą w kraju uczelnią kształcąca pracowników społecznych/pedagogów społecznych na poziomie wyższym. Nowatorski zakres kształcenia obejmował następujące dziedziny: nauczanie dorosłych, organizacja życia społecznego, bibliotekarstwo, opieka nad matką i dzieckiem. W trakcie studiów słuchacze mieli osiągnąć określone sprawności zawodowe, na czele z umiejętnością prowadzenia pedagogicznych badań środowiskowych oraz organizowania instytucji pomocy społecznej/pracy socjalnej i pracy kulturalno-oświatowej. Równie ważne było kształtowanie i rozwijanie tzw. kultury osobistej, szerokich zainteresowań, obiektywnego stosunku do bliższej i dalszej rzeczywistości społecznej

Absolwent studium, jak pisała Radlińska, to człowiek „idący w tłumie, a nie przed nim”. W swojej konsekwentnej i odpowiedzialnej pracy miał być wierny dwóm nadrzędnym zasadom: zasadzie walki ze złem i niesprawiedliwością społeczną oraz zasadzie niesienia bezwarunkowej pomocy drugiemu człowiekowi, zwłaszcza udzielania ochrony i opieki najbardziej potrzebującym. Towarzyszył temu, tak typowy dla „pokolenia Polski niepodległej”, najmłodszej generacji II Rzeczypospolitej, głęboki patriotyzm i twórczy udział w życiu kraju (Theiss 1997, s. 55–60).

Aleksandra Izabella Majewska (1907–1990) była typową w najlepszym tego słowa znaczeniu przedstawicielką „pokolenia Polski niepodległej”. Absolwentka Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, organizatorka różnych instytucji opieki nad dzieckiem w okresie międzywojennym, zaangażowana w konspiracyjną akcję pomocy dzieciom w latach wojny i okupacji, a po 1945 roku asystentka Radlińskiej w Łodzi – przez całe życie pozostawała wierna zadaniom opieki, pomocy i wychowania, skierowanym wobec najbardziej potrzebujących dzieci (Lepalczyk 1993, s. 103–107). Krok po kroku, konsekwentnie, umiejętnie

i z dużym zaangażowaniem wprowadzała w życie idee wspomagania indywidualnego i społecznego rozwoju. Jej wkład w rozwój teorii pedagogiki społecznej, metodologii badań środowiskowych, a także w różne formy praktyki opiekuńczo-wychowawczej jest niepodważalny. Toteż swego rodzaju symboliczną niesprawiedliwością jest to, że brakowało dotąd szerszych opracowań, które by dokumentowały dorobek naukowo-organizacyjny A. Majewskiej, pokazywały jego miejsce i znaczenie zarówno w rozwoju opieki nad dzieckiem, jak i ogólnej teorii pedagogiki społecznej.

II

Aleksandra Majewska urodziła się w Łodzi. Z tym miastem związała prawie całe swoje życie zawodowe. Rozpoczęła je bardzo wcześnie jako młoda higienistka, wychowawczyni na koloniach i półkoloniach dla młodzieży. Po maturze uzyskanej w Gimnazjum im. Emilii Szczanieckiej zatrudniła się jako „światliczanka-wychowawczyni” w V Domu Wychowawczym im. S. Żeromskiego prowadzonym przez Wydział Opieki Społecznej Zarządu miasta Łodzi. W latach 1930–1936 znalazła się w gronie słuchaczy Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej, którzy sami o sobie mówili „studniowcy” (Lepalczyk 1993).

Oficjalne biogramy Aleksandry Majewskiej pomijają wiele ważnych informacji, można je uzupełniać na podstawie badania dalszych jej losów zawodowych i charakterystyk środowisk, z którymi się związała. Trafiła do grupy zajmującej się opieką społeczną nad dziećmi. Była to specjalność powołana w studium jako ostatnia, a jednak ciesząca się największym zainteresowaniem. Opiekunem specjalności był Czesław Babicki. W programie studiów znalazł się również kurs „Społeczeństwo dziecięce” – prowadzony przez Janusza Korczaka, a także zagadnienia higieny społecznej wykładane przez dr. Czesława Wroczyńskiego – Generalnego Dyrektora Służby Zdrowia w randze wiceministra. Studia koncentrowały się wokół idei zarysowanej przez Helenę Radlińską, polegającej na diagnozowaniu i przekształcaniu środowiska wychowawczego oraz uruchamianiu sił społecznych i ludzkich w imię wartości i ideałów. Specjalność „Opieka społeczna nad dzieckiem” była pomyślana jako szeroki, holistyczny program kształcenia, badania i działania. Obejmowała podstawowe zagadnienia rozwoju fizycznego dziecka, zdrowia, choroby dzieci, higieny życia i żywienia, rehabilitacji, dziecięcej rekreacji i odpoczynku. Wśród słuchaczy tej specjalności znalazły się osoby, które wcześniej zdobyły różnorodne kwalifikacje i zawody, a co najważniejsze – mogły się wykazać dojrzałością i postawą społeczną. Byli to ludzie w różnym wieku, którzy wcześniej pracowali jako: nauczyciele, pielęgniarki, położne, siostry zakonne, przedszkolanki, światliczanki, bibliotekarze, opiekunki zatrudnione w różnych placówkach itp. W kolejnych latach zmieniał się status tych studiów:

od rocznych uzupełniających kursów do pełnych dyplomowych studiów zakończonych pracą dyplomową. Były to nowatorskie, oryginalne, nie tylko na owe czasy, studia naprzemienne łączące teorię z praktyką zdobywaną przez słuchacza w miejscu pracy.

Trudno zrozumieć specyfikę kształcenia w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej bez zrozumienia roli praktyki w przygotowaniu zawodowym słuchaczy. Była ona zarówno celem, jak i narzędziem służącym zarówno przekształcaniu środowiska, jak i edukacji pracowników społecznych. Dziś powiedzielibyśmy, że miała służyć zmianie społecznej i szeroko rozumianej edukacji profesjonalnej. Ten specyficzny charakter praktyki według Radlińskiej znacznie lepiej oddaje niezbyt popularny w Polsce termin *praxis*. Łączy on praktykę społeczną z refleksyjnością i aksjologią działania. W teorii Radlińskiej specyficznym znakiem *praxis* była *służba społeczna*. Pojęcie to było wielorako używane i analizowane zarówno przez Radlińską, jak i A. Kamińskiego czy I. Lepalczyk. Odnosiło się zrazu do węższego zakresu pomocy społecznej skoncentrowanej na dziecku, rodzinie, czasami na środowisku lokalnym (zob. opieka, służba społeczna, praca socjalna) (Kamiński [red.] 1968). W późniejszych opracowaniach pojawia się jako termin oznaczający „system i instytucje pomocy społecznej”. Dzisiejsi pedagodzy społeczni pojęcie to wiążą z celem działania społecznego i postawą społeczną. Jest to działanie w służbie nieznanemu, w służbie przyszłości, w służbie ojczyzny, w służbie dziecku i rodzinie – jak dowodziła Radlińska (Radlińska 1932).

Najnowsza historia spłycała znaczenie słowa „służba”. Brzmi ono dzisiaj banalnie, a nawet naiwnie. Dla Aleksandry Majewskiej i innych słuchaczy Studium Pracy Społeczno-Oświatowej nie był to frazes. Służba społeczna stanowiła nakaz etyczny działania w imię wartości i fundamentalnej idei pomocy drugiemu człowiekowi w potrzebie. Odzwierciedlała etos nowo tworzonego zawodu pracownika socjalnego, wyróżniała i spajała grupę wychowanków Radlińskiej. W imię tego etosu stawali oni czynnie do różnorodnych działań łagodzących trudne, nabrzmiałe kwestie społeczne II Rzeczypospolitej: analfabetyzm, biedę i bezrobocie, niezwykle trudne warunki mieszkaniowe, choroby zagrażające zdrowiu i życiu zwłaszcza dzieci i matek. Etos ujawnia się szczególnie w warunkach dysonansu, skłania do działań w imię wartości. Etos powstaje na fundamencie wiedzy, znajomości świata, siebie, własnej profesji, jest kształtowany przez emocje, wolę, a także sumienie pozwalające odróżnić dobro od zła – jak dowodzi Kazimierz Sośnicki (Sośnicki 1933, s. 129). Taki etos połączony ze służbą widoczny był w kształceniu, badaniu i w praktyce, którą w ramach studiów odbywali słuchacze Studium Pracy Społeczno-Oświatowej (Theiss 2017).

Aleksandra Majewska jako praktykantka, a później absolwentka trafiła do Sekcji Opieki nad Matką i Dzieckiem Obywatelskiego Komitetu Pomocy Społecznej w Warszawie. Znalazła się w gronie osób zaliczanych dzisiaj do wybitnych postaci polskiej pracy socjalnej. Wśród nich była m.in. Irena Sendlerowa,

zatrudniona w sekcji od 1932 roku. Sekcja, powiązana z Wolną Wszechnicą Polską, była placówką zarówno diagnozującą sytuację dziecka i matki w Warszawie, jak i organizującą wzorcową pomoc dla rodzin wymagających wsparcia. W założeniach miała zbudować podstawy systemu opieki nad dzieckiem i matką w stolicy. Jego podstawą stały się solidne, rozbudowane badania społeczne prowadzone przez zespół seminarzystów Radlińskiej. Majewska była wśród nich. Jej praca dyplomowa dotyczyła warunków życia dzieci i rodzin bezrobotnych na Woli. Badania w środowisku warszawskim nie przerwały bliskiego kontaktu Majewskiej z Łodzią. W latach 1935–1940 kierowała ona II Stacją Opieki nad Dzieckiem w Łodzi, wspierała badania i działania prowadzone w najbardziej zaniedbanej dzielnicy łódzkiej biedoty, jaką były Bałuty.

Badania Majewskiej na temat warunków życia dzieci z rodzin bezrobotnych Woli – pomieszczone w publikacji *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Prace z pedagogiki społecznej pod redakcją Heleny Radlińskiej* (Majewska 1937) – są dzisiaj szczególnym dokumentem w historii pedagogiki społecznej i przejmującym świadectwem trudnych realiów okresu międzywojnia. Jest to bardzo pogłębiona analiza sytuacji 125 dzieci, wychowanków świetlicy prowadzonej przez wspomnianą wyżej Sekcję Pomocy. Podstawą tych badań jest dwuletnia obserwacja, czy raczej lustracja, obejmująca przegląd czystości dzieci, śladów bicia, cykliczny przegląd stanu odzieży, bielizny, obuwia, przyborów szkolnych. Uwaga w tych badaniach skupiała się głównie na diagnozie i pomiarze warunków życia dzieci, w tym: warunków mieszkaniowych, warunków do spania, do odrabiania lekcji, wyżywienia dzieci i dziecięcego głodu, stanu zdrowia, chorób, wszawicy, stanu higieny, ubrania. Pojawiły się także dane o przeciążeniu dzieci pracą zarobkową, pomocą w gospodarstwie domowym, o braku zainteresowania szkołą. Zgodnie z praktyką badawczą wypracowaną przez Radlińską sondaże te miały określić sytuację dzieci, wskazać i uruchomić możliwe działania pomocowe. Warsztat badawczy Majewskiej należy do tamtego czasu, ale nieprzemijającą wartość i wielką siłę wyrazu mają zwłaszcza zebrane przez autorkę narracje dzieci i matek. Dokumentują skrajną biedę, krzywdę dziecka oraz bezradność i cierpienie kobiet. Bardzo przejmujące są narracje dzieci uskarżających się na głód i walkę z domowym robactwem. Jeszcze większe wrażenie robią dzisiaj drastyczne opisy prób „spędzania płodu” przez kobiety.

Widać w tych badaniach ogromne zaangażowanie autorki, dojrzałość społeczną, konsekwentne demaskowanie krzywdy i niesprawiedliwości, ale także starania i wiarę w możliwości pomocowe. Majewska zdecydowanie opowiada się po stronie dziecka, stara się mu służyć w trudnych warunkach kryzysu gospodarczego, a jeszcze wyraźniej w czasie wojny. Działa w konspiracji, pomaga w tajnym nauczaniu i opiece nad dzieckiem. W czerwcu 1944 roku wywozi 80 dzieci z Warszawy na letni wypoczynek do Stoczka Łukowskiego. Powstanie Warszawskie zamyka im drogę powrotu. Z częścią tej grupy pozostaje do końca wojny, a następnie

tworzy dla nich dom dziecka. Można w tych działaniach dostrzec etosową wspólnotę służby i ratowania dzieci przez Aleksandrę Majewską i Irenę Sendlerową. Oczywiście, pracowały one w innych miejscach, trudno także porównać zagrożenie życia dzieci w getcie z życiem na wsi. W każdym jednak przypadku była to troska o dzieci zagubione, sieroce, połączona z próbami odnalezienia rodziców, umieszczenia dzieci w placówkach bądź w rodzinach zastępczych.

Rodzicielstwo zastępcze oraz prawna regulacja adopcji dzieci stanowiły ważny temat i wyzwanie dla środowiska uczniów Heleny Radlińskiej. Unikalną wartość pod tym względem mają badania na temat losów dzieci, które znalazły się w rodzinach zastępczych przed wybuchem wojny. Większość z nich trafiła do rodzin niespokrewnionych, w tym także do rodzin, które przyjęły dzieci powyżej 15 lat za specjalną opłatą (dzisiaj nazwalibyśmy je rodzinami kontraktowymi). Aleksandra Majewska wraz z grupą studentów Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego odnajduje te dzieci po ośmiu latach. Prawie połowa dzieci przeżyła wojnę w tych samych rodzinach. 272 dzieci (spośród ogólnej liczby 463) w różny sposób doświadczyło skutków wojny: 208 zostało wywiezionych do Niemiec na roboty przymusowe, 48 znalazło się wśród dzieci „czystych rasowo”, 13 trafiło do getta, 3 do obozów, 13 zmarło. Majewska opisując tragedię tzw. listy niemieckiej, pokazuje także mało znane dziś zjawisko dzieci polskich wychowywanych w rodzinach Volksdeutschów. Rezultaty tych badań Aleksandra Majewska przedstawiła w pracy magisterskiej pt. *Wyniki badań w zastępczych rodzinach łódzkich*, obronionej w 1947 roku na Uniwersytecie Łódzkim, oraz w publikacji *Rodziny zastępcze Łodzi*, gdzie zwróciła uwagę przede wszystkim na więzi łączące dzieci z zastępczymi rodzicami, a przy tym podkreśliła wagę i specyfikę badań terenowych (Majewska 1948). Z dzisiejszego punktu widzenia ta mało znana praca jest unikalnym dokumentem społeczno-pedagogicznym i historycznym, ukazuje i dokumentuje wojenne losy dziecka, rolę rodziny w sytuacjach trudnych, a nawet skrajnych.

W czasach tzw. realnego socjalizmu Polski Ludowej Aleksandra Majewska znalazła dla siebie niszę pedagogiczną. Zajęła się poradnictwem psychopedagogicznym, zawodowym, zaangażowała się w działania z pogranicza pracy socjalnej i resocjalizacji. W 1962 roku obroniła na Uniwersytecie Warszawskim pracę doktorską pt. *Dzieci, młodzież i alkoholizm rodziców*. Promotorem rozprawy był prof. Ryszard Wroczyński. Przede wszystkim jednak była związana z Katedrą Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. W swoim mieście podjęła wiele działań pedagogicznych, zorganizowała i prowadziła poradnię społeczno-wychowawcze dla młodzieży trudnej, wchodzącej w konflikty z prawem.

W jej bogatym i różnorodnym dorobku badawczym i praktycznym szczególnie miejsce zajęła praca w Szkole Podstawowej nr 101 w Łodzi, nazywana także eksperymentem oświatowym (zob. Majewska 1968). Zarówno sama Majewska, jak i jej biografowie zwracali uwagę na metodyczne znaczenie tej pracy.

Podkreślali wagę notatek, obserwacji w pracy nauczycielskiej, a przede wszystkim opartą na solidnej diagnozie propozycję reorganizacji zapisów szkolnych. W nowych warunkach społeczno-politycznych miała ona odpowiadać wyzwaniom stawianym przez zmieniający się system oświatowy.

Lektura publikacji Majewskiej budzi dzisiaj podziw i uznanie nie tyle z powodu zapisów szkolnych, ale propozycji wprowadzenia do szkoły profesjonalistów zajmujących się pomocą indywidualną dziecku i rodzinie w potrzebie, a także poradnictwem wychowawczym dla dzieci i rodziców oraz szeroko rozumianą organizacją środowiska wychowawczego szkoły. Majewska nazywała ich przed wielu laty szkolnymi opiekunami społecznymi. Dzisiaj w niektórych krajach, które mają takich specjalistów, są oni zatrudnieni jako szkolni pracownicy socjalni. Pod tym względem wybrzmiewający prawie 60 lat temu głos Majewskiej, a także Kamińskiego wybiega daleko w przyszłość (Kamiński 1962). Pokazuje rozwiązania systemowe, przyjmowane dzisiaj jako ważne, skuteczne i racjonalne działania wobec różnych trudności dziecka i rodziny ujawniających się w szkole. O wprowadzenie do szkoły pracowników socjalnych upominają się dzisiaj akademicy i praktycy, pedagodzy społeczni, pracownicy socjalni i sami nauczyciele. Szkolne służby socjalne to ciągle w Polsce perspektywa przyszłości.

Aleksandra Majewska była pedagogiem rozumiejącym teraźniejszość i przyszłość. W centrum jej zainteresowań i posłannictwa zawodowego stało zawsze dziecko, młody człowiek i jego problemy. Majewska stawała niezmiennie przy dziecku, wspierała je, pomagała, uczyła. Wierzyła w sprawczą moc nauki i wiedzy. Prowadziła kursy pedagogizacyjne dla rodziców, odważnie upominała się o polepszenie warunków życia dzieci zapracowanych łódzkich włókniarek, dzieci z rodzin biednych, naznaczonych alkoholizmem. W czasach, gdy polska peerelowska pedagogika koncentrowała się na metodach wychowania, strukturze treści dydaktycznych, Majewska rozwijała model pedagogiki personalistycznej, ukierunkowanej na dziecko, bliskiej dziecku. Pewnie to nie przypadek, że jako emerytowany pracownik prowadziła dla studentów seminarium na temat pedagogiki Janusza Korczaka.

W 1974 roku Majewska została zgłoszona przez dzieci z Okręgowej Poradni Wychowawczo-Zawodowej w Łodzi do Orderu Uśmiechu (w załączeniu 21 podpisów). We wniosku skierowanym do Kapituły Orderu znalazło się m.in. stwierdzenie:

Poza pracą w instytucji i organizacjach jej telefon domowy stał się niemal telefonem zaufania dla dzieci, a dom schronieniem w trudnych chwilach. Dzieciom i młodzieży znajdujących się w trudnych warunkach życiowych dr Aleksandra Majewska poświęciła całe swoje życie (Wniosek 1974).

Dzieci wnioskujące napisały:

wychodzimy po rozmowach z Nią pełni nadziei, że będzie lepiej, ma dla nas czas, nie tylko w Poradni, ale i we własnym domu, dokąd możemy przyjść, by wyzalić się, znaleźć dobrą radę, a nawet odpocząć. Za serdeczność i uśmiech, jaki ma dla nas, chcielibyśmy zebrać wszystkie uśmiechy młodzieży i jako symbol ofiarować Jej Order Uśmiechu.

Decyzją Kapituły dr Aleksandra Majewska w dniu 25 marca 1975 r. została odznaczona Orderem Uśmiechu z numerem 132. Odebrała go znacznie później. W liście do Kanclerza Kapituły, Cezarego Leżańskiego, z podziękowaniem za Order przesała wiersz Tadeusza Różewicza *Udało się*:

Janek ma rok,
chodzi na czworakach
pewnego dnia patrzę –
a on stoi na dwóch nóżkach
– no myślę z ulgą
„znów się udała ta sztuczka
naszej starej ludzkości” (Wniosek, 1974).

Ten poetycki obraz małego człowieka, zmierzającego ku wielkiej ludzkości jest jak stempel potwierdzający wiarę Aleksandry Majewskiej w sens pedagogicznej służby dziecku i rodzinie.

III

Przedstawione poniżej listy pochodzą z kolekcji listów do Heleny Radlińskiej z lat 1944–1954, udostępnionych swego czasu autorom tego opracowania przez dr Wandę Wyrobkową-Pawłowską². Publikowany zbiór obejmuje zaledwie osiem listów, ale są one ważnym przyczynkiem do biografii zarówno nadawczyni, jak i adresatki tych listów. Przybliżają funkcjonowanie środowiska naukowego skupionego wokół Radlińskiej w trudnych, tużpowojennych czasach. Pokazują nie tylko rzeczowe i pragmatyczne związki, jakie łączyły ten krąg osób, ale odsłaniają również osobiste i emocjonalne podstawy tych relacji. Wiele mówią – w perspektywie mikrohistorii – o społecznych, naukowych i politycznych realiach tamtych czasów. Dokumentują udział pedagogiki i wychowania w procesie odbudowy zerwanych przez wojnę więzi rodzinnych i społecznych, otaczaniu opieką najmłodszych ofiar wojny czy też o prowadzeniu kursów dla dorosłych. Trudno by

² Wanda Wyrobkowa-Pawłowska (1912–1999) – pedagog społeczny, bliska współpracownica H. Radlińskiej. Zob. *Listy H. Radlińskiej i W. Wyrobkowej-Pawłowskiej z lat 1945–1954*, [w:] Theiss (red.) (1997); zob. także: Theiss (2017).

przecenić wartość dokumentacyjną i poznawczą tych oraz podobnych im materiałów w badaniu – a jest to zadanie ciągle do wykonania – tradycji i dziedzictwa pedagogiki społecznej w naszym kraju.

W podanych do druku listach A. Majewskiej został zachowany ich oryginalny kształt – układ, styl i pisownia. Niezbędne wyjaśnienia i komentarze zostały pomieszczone w przypisach oraz nawiasach kwadratowych w tekście. W wielu przypadkach podanie szczegółowych wyjaśnień i komentarzy do treści listów okazało się niemożliwe. Nie obniża to jednak ich wartości źródłowej.

[1]

[Od Aleksandry Majewskiej i Janiny Wojciechowskiej]
Stoczek, 12 II [19]45

Droga, Kochana Babciu.

Z radością dowiedziałyśmy się, że Pani jest w Skierniewicach. Napisała mi o tym siostra Łozińska z Milanówka. Janka Wojciechowska, która jest u nas w Stoczku, przywiozła wieść o Pani wcześniej, ale adres dostałyśmy dzisiaj dopiero.

Od czerwca [1944 r.] siedzę z gromadą dzieci w Stoczku Łukowskim. Są to te dzieci, które wywozłam z IX i V Ośrodka na kolonię. Obecnie rodzice się odnajdują i już część dzieci zabrano. Mimo to mam ich jeszcze przeszło 50. Czy może sobie Pani wyobrazić moją radość, gdy przed kilku dniami po swoją Maryskę przybyła Janka W.! Przedwczoraj przyszła kartka od Stacha. Dzieci jego wszystkie wraz z Lunią Lerchową i jej matką p. Wędrychowską są u nas w Stoczku. Czekamy na jego przyjazd, który nie wiem, czy szybko nastąpi, bo Stach podobno był ranny i przysypany. Zofia Mackiewiczowa i dzieci jej są także tutaj.

Są z nami również Byrscy z dziećmi. Ona z roboty teatralnej, on dawniej kierownik literacki Polskiego Radia. Piszę, bo może kto pytać.

Marzę teraz o tym, by resztę dzieci rodzice „rozebrali”, bym mogła wrócić do Łodzi, do pracy. Nie wiem jeszcze, gdzie będę pracowała. Obojętne. Byleby tylko wrócić do Łodzi, byle wyjechać stąd, bo tu już nie mam właściwie co robić. Babciu, Babciu Kochana, ja się tak cieszę, że jesteś, że ogłaszasz jeszcze ten mój wiecznie rozpalony i niespokojny łeb.

Serdecznie mocno całuję
Oleńka M.

[PS.] Czy Pani wie co o Ance Chmielewskiej³ i Tereni Tyszkiewiczowej?
Hela Brodowska⁴ jest w szkole spółdzielczej – gm. Cyców.

³ Anna Chmielewska-Walicka (1905–1981) – pedagog i psycholog, działaczka harcerska, współpracownica H. Radlińskiej w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP w Warszawie, w latach 1939–1945 brała udział w tajnym nauczaniu, po 1945 roku pracowała w Wyższej Szkole Gospodarstwa Wiejskiego w Łodzi, działaczka Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, animatorka wielu inicjatyw Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej.

⁴ Helena Brodowska (1914–2003) – historyk, bliska współpracownica H. Radlińskiej, działaczka społeczna i oświatowa, uczestniczka ruchu oporu II wojny światowej i okupacji, profesor Uniwersytetu Łódzkiego.

Droga Babciu,

Strasznie się ucieszyłam, kiedy dostałyśmy Pani adres; dowiedziałam się, że Pani szczęśliwie wyszła, od prof. Grotowskiego dopiero w styczniu. Co się stało z Wiką i Polyanną? Bardzo jestem o nie niespokojna. Co do mnie to miałam wiele przygód i bardzo wzbogaciłam praktyczne wiadomości z socjologii, a obecnie jestem szczęśliwa, że znalazłam cały Stoczek zdrowy i wesoły, marzyłam o tej chwili przez siedem miesięcy. Mam zamiar wrócić z Maryską do Mińska, gdzie mam posadę w oświacie pozaszkolnej przy organizowaniu biblioteki powiatowej itd. Jakoś sobie, sądzę, damy obie radę. Jak dotąd, nie mogę jeszcze nawiązać kontaktu ze Stachem K. tudzież nie mogę się nic dowiedzieć o Jacku. Ale mam nadzieję, że się może jeszcze czegoś dowiem. Tymczasem serdecznie rączki całuję i czekam wiadomości z utęsknieniem

Janka

Mój adres: Mińsk Mazowiecki, Kościuszki 2/2.

[2]

Zakopane, 19 VII [19]47

Kochana, Droga Babciu.

Muszę koniecznie Ci napisać, co teraz z ludźmi robię. Na zajęciach świetlicowych mówiło się o zwyczajach ludowych i o wróżbach andrzejkowych i zachciało się nam urządzić andrzejki. Cały kurs śpiewa – wciąż brzmią pieśni ludowe andrzejkowe. Wieczorami co dzień powtarzamy inscenizacje i dziś, popołudnie wolne (sobota), szyjemy z prześcieradeł spódnice, z poszewek i ręczników bluzki i rękawy. Wianki z rumianku, borówek i malin dopełniają całości. Ale nie o spódnicach i wiankach chcę Ci, Babciu, pisać, a o kobietach, które biorą udział w tej zabawie. Żebyś Ty je, Babciu, widzieć mogła w tej chwili! Trzydziestoosmioletnia p. Irena ma takie wesołe i promienne oczy – wiąże gałązki kaliny i śpiewa, i wciąż mówi, żeby się ta sobota nigdy nie skończyła – dlatego już nakrywają do kolacji. Czterdziestoletnia p. Halina ubrała się w strój dziewczyny, chodzi po sali i głośno opowiada, że pierwszy raz w życiu bierze udział w „przedstawieniu” i nie wiedziała, że to może taką radość sprawiać. Trzydziestosiedmioletnia p. Janina mówi, że Jej dwadzieścia lat ubyło, że nigdy nie marzyła o tym, aby jej się chciało jeszcze bawić w życiu.

Wszystkie stwierdzają, że ubyło im na kursie po dwadzieścia lat.

I wciąż śpiewają, i śmieją się, i gdy z nimi rozmawiam oddzielnie, mają oczy pełne łez – i mówią, że tak się cieszą. Babciu, czy można tak się przez łzy ciągle cieszyć.

Patrzę na nie, że takie są w tych strojach młode, śliczne i wesołe, i tak mi radośnie, Babciu, i tak się nimi cieszę, i o Tobie myślę, żebyś to mogła zobaczyć.

Ale mi się wcale na płacz nie zbiera, wręcz przeciwnie, skakałabym i wołała głośno, że tu są ludzie szczęśliwi i radośni – i chciałabym, żeby dużo zmęczonych wychowawców mogło mieć taki kurs, taki wypoczynek, takie wakacje!

Znów, Babciu, śpiewają i kończą się przebierać. Zaraz po kolacji będzie próba, bo jutro w niedzielę o ósmej wieczorem przyjdzie dużo dzieci i rodzin góralskich, i będą na wieczorze świetlicowym. I Ty też będziesz, bo zawsze jesteś ze mną i często chłodzisz moją rozpaloną głowę. I czuję często Twoje łagodne, chłodne ręce na mojej durnej łepetynie – i dobrze mi wtedy.

Całuję Cię, Babciu, mocno serdecznie i kocham Cię tak mocno, jak tę gromadę tutaj, jak moją pracę, jak Tatry za oknem, jak białe polne różyczki, które stoją przede mną.

Posyłam Ci ich płatki

Oleńka

[3]

16 IX [19]47

Kochana Babciu.

Dopiero dziś, poniedziałek 14 IX [sic!], znalazłam godzinę wolną, żeby Ci o moich „Francuzach” napisać⁵. Wieczorami byłam tak bardzo zmęczona, że naprawdę nie widziałam liter i tylko jedno jedyne pragnienie snu – górowało nad wszystkim.

Przyjechało ich trzydziestu, siedmioro dziewcząt, dwudziestu trzech chłopców.

Wszyscy mili, dobrzy, przyjemni, kochani. Wszystkich bardzo lubię. Najmłodszy ma lat siedemnaście, najstarszy pięćdziesiąt dwa. Wykształcenie różne: od 3–4 oddziałów szkoły powszechnej do studiów na Sorbonie. Sześciu nauczycieli szkół powszechnych i jedna nauczycielka. Wrażliwi, dobrzy, koleżeńscy, zorganizowani, zdyscyplinowani. Dwunastu należy do PPR, siedmioro nauczycieli – bezpartyjni. Kilku harcerzy i kilku należących do kół śpiewaczo-teatralnych. Reszta należy do organizacji „Grunwald”. Przyjechali w nocy z 9 na 10 bardzo zmęczeni siedmiodniową podróżą i wrażeniami na granicy. Uroczyście, głęboko przeżyli przejazd przez granicę na ziemię polskie. W domu czekałam na nich nie mniej wzruszona z gorącą kolacją, oświetlonym domem, gorącą kąpielą i wygodnymi łózkami.

Bez specjalnych powitań, przemówień siedliśmy do kolacji, w czasie której od razu przypadliśmy sobie do serca i w czasie której nazwali mnie „mamusza” – lub „dhrrogha mamuszu”. Mówią bardzo słabo po polsku. Gdy się mówi prędko, nie rozumieją. Zaledwie kilku z nowej emigracji 1939 czyta i mówi poprawnie, reszta mówi po polsku tak, jak mówili rodzice – zależnie skąd pochodzili. Poznanioki, Ślązoki, z Kongresówki itp. przeważnie chłopci – mówią więc gwarą. Językiem literackim mówi z nich zaledwie kilku. Większość zdolna. Lubię ich młodość, wesołość, serdeczność, za przywiązanie do ziemi, do Polski, za ich swobodny, przyjemny stosunek koleżeński, za bezpośredniość, dzielenie się papierosami, rumem, wszystkim z wszystkimi. Ubrani średnio za możnie. Dziewczęta mają ładną bieliznę, ale nic cieplej odzieży. Chłopcy ubrani gorzej niż średnio. Stan zdrowia chłopców gorszy niż dziewcząt. Wszyscy z okęgów górniczych wyniszczeni, wychudzeni, dwóch gruźliczych. Wszyscy mizerni, dziewczęta szczupłe – dwie utyte. Jedzenie na kursie dobre. Nie jedzą tak we Francji, ale ja też tak w Łodzi nie jem.

Wszystko ich cieszy i raduje, potrafią być wdzięczni i ocenić wszystkie nasze wysiłki i wkład pracy naszej.

Ciesz się jak dzieci książkami, wycieczką, przyrodą... i gruszkami z kremem.

Przyjechała dziś Wanda Wyrobkowa, którą chcę troszkę pokurować, bo wygląda okropnie!

Nie wiem, Babciu, kiedy znów znajdę wolny czas, by do Ciebie napisać, ale kiedy patrzę na cudne góry i na tę wielobarwność roztopioną w złocie jesieni – myślę o Tobie i jesteś przy mnie, i dziękuję Ci za to wszystko, bo przez Ciebie umiem widzieć – patrzeć.

Całuję Cię mocno, serdecznie
Oleńka

⁵ Był to kurs dla Polaków z Francji, prowadzony przez A. Majewską w Szklarskiej Porębie.

[4]

Szkłarska Poręba, 6 X [19]47

Droga Babciu.

Dnie płyną, praca wytężona, chwilami wszyscy odczuwamy zmęczenie, ale jeszcze cztery tygodnie wysiłku i koniec! już zaczynam myśleć o końcu. Dziś wyjechała Anka. Nie umiem Ci, Babciu, napisać, jak bardzo dużo dała ona słuchaczom zarówno przez wykłady, jak i przez rozmowy indywidualne i dyskusje w małych zespołach. Miałyśmy do niej obie z Wandą trochę żalu, ale zdaje się, że się myliłyśmy w dość ostrym sądzie o niej. Po powrocie do Łodzi muszę, Babciu, z Tobą o tym pomówić. Nie zmieniło to mojego do niej stosunku, bo ją naprawdę kocham i jest mi bardzo bliska i droga. Jeżeli chodzi o kurs – to wniosła wiele Twojego Ducha i myśli – i na tym odcinku – jest bezkonkurencyjna! Po jej wyjeździe odczuwam razem ze słuchaczami dużą pustkę.

Bardzo się udały zajęcia kukielkowe. Prace prowadził Miller z „Baja”. Przyjemnie było patrzeć na górników, którzy godzinami potrafili obszywać swoje lalki-kukielki i cieszyli się nimi, jak dzieci. Zakaz zabierania kukielek do sypialń i jadalni – przyjęty został z wielkim niezadowoleniem i głośnym pomrukiem.

Pogody mamy słoneczne, choć rankami już pola są oszronione, a noce bardzo zimne. Biedaki marzną nawet pod trzema kocami. Trzeba było palić w piecach. Wciąż myślę o Ance, że pojechała bez palta, tylko w kostiumie, i że na pewno się zaziębi. Czy wiesz, Babciu, że mała jej Ania miała teraz szkarlatynę?

Całuję Cię, Babciu, serdecznie
Oleńka

PS. Byłam na zjeździe referentów Rodzin Zastępczych w Wiśle. Miałam tam referat. Nie skompromitowałam Instytutu, choć parę razy wymówiło mi się brzydkie słowo.

Babciu, artykułu Zgrzembskiego nie weźmiemy już, są duże zmiany w prawie.

[5]

[Szkłarska Poręba], 16 X [19]47

Kochana, Droga Babciu.

Jeszcze tylko cztery tygodnie! Tempo roboty wzrasta – wzrasta kontrola i „opieka” nade mną. W tych dniach moim Aniołem Stróżem jest Marysia Hessenowa⁶. Miły to i przyjemny Anioł Stróż. Ciekawa jestem, czy ona wie, że ja wiem, iż ma polecenie stróżowania.

⁶ Maria Niemyska-Hessenowa (1906–1986) – absolwentka Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP, prowadziła akcje oświatowe wśród młodzieży robotniczej, uczestniczka badań nad problematyką emigracji i bezrobocia, w czasie wojny i okupacji 1939–1945 organizatorka tajnego nauczania, po wojnie zajmowała się działalnością oświatową w radiu, a także pracą naukową w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN.

Śmiesz mi to, bo jeśli podjęłam się pracy lojalnie – to im żadnej „reakcyjnej” roboty prowadzić nie będę – zresztą nie jest to zgodne z moim temperamentem bawić się w nudną, ciężką, ospałą politykę – wolę życie, słońce, radość i piękno.

Babciu, jesień jest tutaj tak cudna, że patrząc na tę wielobarwność człowiek zapomina o rzeczywistości – jest jak w cudnym śnie, jak w bajce z dzieciennych lat. Oczarowały mnie wczoraj, urzekły jarzębiny przed domem. Pastelowe ich kolory i cudowny rysunek wiotkich gałęzi i liści sprawia wrażenie jakiejś misternej koronki rozpiętej na tle ciemnych świerków. Boże, jakie to cudne! Listki opadają. Hania zebrała kilka i wkłada do koperty dla Ciebie. Niech Ci powiedzą o tej cudnej jesieni i kolorowym, zaczarowanym świecie, w jakim teraz żyję.

Gota napisała wczoraj do mnie: „Oleńko, staraj się o atmosferę postępową i demokratyczną na kursie. B. mi na tym zależy”.

A ja wzięłam słuchaczy zaraz po obiedzie i poszłam wózkiem przed siebie w świat i stanęliśmy wysoko na wzniesieniu, i patrzyliśmy na góry – na kolorową dolinę – i uczyliśmy się czytać i patrzeć na przyrodę, i uczyliśmy się kochać piękno, świat, słońce i radość, i mieliśmy serca otwarte dla wszystkich braci ludzkiej i dla drzew, i barw, i nieba, i byliśmy tak z tym wszystkim zespoleni, tak miłujący, że chyba i Gota nie mogłaby nie widzieć naszego „zdemokratyzowania” – nie tylko w grupie społecznej, ale w przyrodzie z drzewami, z kozami, z kolorowym całym światem.

Babciu Kocham Cię i mocno całuję
Oleńka

[6]

[Łódź], czwartek, 18 XII [19]47

Droga Babciu.

Dziękuję bardzo za życzenia imieninowe i kosmaty prezent, który uroczyście po raz pierwszy będzie użyty w Wigilię.

Umówiłam się z Siostrami w sprawie mieszkania. Chętnie skorzystam z propozycji, bo istotnie przy ośmiu bachorach, które będą na Święta na Płockiej, trudno byłoby cokolwiek zrobić.

Nie martw się więc, Babciu, ani o kwiatki, ani o listy. Siostry w tej chwili pieką pierniki i namawiają mnie do grzechu obżarstwa – dały mi gorącej kawy, chleba i każą czekać, aż pierniki wyjdą z pieca. Niestety – ponieważ Zarząd Miejski „bardzo traci” na tym, że ja zamiast ślęczeć w biurze ślęczę tu nad piecykiem – obawiam się, że to przeze mnie plan nie zostanie osiągnięty, więc uciekam od smacznych zapachów do sektora samorządowego – pomagać w racjonalnej budowie, przebudowie itd.

Ach, Babciu, czy nie widzisz, że to już wszystko staje się tak bardzo tragiczne, że jest już dziś komiczne. A oni wcale nie mają poczucia humoru i wszystko biorą wciąż na serio! Babciu Droga – wierzę, że będzie nam jeszcze kiedyś bardzo wesoło!

Całuję Cię
Oleńka

[7]

[Łódź], 31 XII [19]47

Droga Babciu.

Zaraz idę do Kamyka [Aleksandra Kamińskiego] w sprawie adresu [Kazimierzy] Zawistowicz. Niestety – nie umiem Ci załatwić dwóch poprzednich poleceń, bo: nie mogę znaleźć żadnej paczki Care, w której byłyby czekolada, jakieś *liver paté* i mydełko świąteczne, jak piszesz. Szukałam wśród puszek w kuchni i też nie znalazłam. Sądzę, że Siostry jak te chomiki pochowały niektóre rzeczy (prosiłam zresztą o to) i nie wiem, gdzie ta paczka jest.

Martwi mnie, że doktor nie dostanie paczki z Łodzi. Nie mam też przesyłki z książkami z Warszawy. Załatwię to po powrocie Sióstr – jeżeli one odebrały już jaką przesyłkę, ale zdaje się, że nie. Zostawiły mi wprawdzie awizo, ale na to awizo już ktoś paczkę podjął w dn. 22 XII. Sprawdzę po przyjeździe Sióstr. Żadnych paczek, o których piszesz, jeszcze nie ma. Natomiast przyszły następujące:

1) Z Paryża, Kisielnicka Irena, Paris 157, rue de [brak nazwy ulicy], karteczkę załączam, 4 buteleczki *oubadny*;

2) Z Tarnobrzega od Lilien paczka żywnościowa: 1 kg jabłek, 1/8 cukierków, 1/4 orzechów, bardzo ładnie opakowana. Ponieważ są przy mnie dzieci, to od razu rozczęstowałam cukierki i orzechy, a jabłka zjemy zaraz.

3) Paczka jabłek z Rzeszowa. Jabłka same. Niestety, większość nadpsuta – więc nie warto posyłać do Inowrocławia. „Wyczęstuję”, gdy kto przyjdzie. Hanka Małyszanka już się opycha!

4) Książka jeszcze mocno śpi. Ale od 1948 r. na pewno się za nią wezmę. Babciu, uwierz mi. Naprawdę nie mogłam. Byłam w Urzędzie Planowania Przestrzennego Zarządu m. Łodzi. Wybiebrałam – razem z kier. Czechowskim i inżynierami tego Wydziału – teren pod nasz Ośrodek. Nie doszliśmy do porozumienia mimo trzygodzinnej konferencji. Ale nauczyłam się tam dużo i nie żałuję, że poznałam tych panów i ich pracę. Ciekawe!

Tylko, że oni planują na lat 20–30 i jak to powinno być wtedy, a ja na dziś, na trzy, pięć, dziecięć najbliższych i dlatego oni mają rację, i ja też, i nie umiemy się pogodzić co do terenów. Do Ireny S. pisałam.

Plan przygotowuję na 3 I [19]48 – tak jak mnie zobowiązali. Już nad nim pracuję.

Mam dziesięcioro dzieciaków – jest mi wesoło i dobrze z nimi. Jabłek część zabiorę do domu, bo to dziś Sylwestra i będzie zabawa i przyjęcie aż miło!

Całuję Cię, Babciu, mocno, bardzo mocno
Oleńka

PS. Jak to dobrze, że nareszcie uwierzyłaś, Babciu, że jesteś przemęczona! i że musisz naprawdę odpocząć, by nam wszystkim pomóc przeżyć te gorzkie dni.

Jestem wciąż pod wrażeniem wyroku na Obarskiego⁷. Uratował mi życie, gdy mieli mnie odwieźć na Szucha razem z małym Braude – może dlatego wciąż myślę o roku 1942.

Gorzko jest, Babciu i dlatego Ty musisz być zdrowa, silna i musisz być.

⁷ Adam Obarski (1905–1973) – działacz socjalistyczny i niepodległościowy, po roku 1945 uczestnik konspiracji antykomunistycznej, aresztowany w 1947 roku i skazany na 15 lat więzienia, w 1954 roku czasowo zwolniony ze względów zdrowotnych.

[8]

[Łódź], 22 V 1949

Droga Babciu.

Nie mogę do Ciebie przyjść, bo nie umiem przyjść tylko... i składać życzenia.

Ale powiem Ci, co robiłam wczoraj i dziś, i przyjmij to ode mnie na Swoje Imieniny.

Wczoraj na kursie dla organizatorów powiatowych walki z analfabetyzmem mówiłam o Tobie. Kurs jest organizowany przez partię – i byli prawie wszyscy partyjni, i mówiłam wyraźnie, śmiało o Tobie i nas, Twoich ludziach bezpartyjnych.

Opowiem Ci szczegółowo, jak było. A dziś całą noc robiliśmy dekoracje do teatru na Święto Matki – o godz. 11 odbyła się uroczystość Święta Matki, urządzona przez Miejskie Szkoły Wieczorowe. Całą duszę włożyłam w tę imprezę. Wypadła tak, jak chciałam. Wiele Ciebie było dzisiaj w całym radosnym i pięknym przedpołudniu. Kwiaty przeznaczone dla Ciebie rozdałam Matkom, które straciły dzieci. Było ich kilka. Parę gałązek bzu dostała Matka Heli Brodowskiej.

A teraz wróciłam ze świetlicy, gdzie dawni moi wychowankowie mieli pierwszy zjazd swych dzieci. Najstarsze miało dziewięć lat, najmłodsze trzynaście miesięcy. Zabawa dzieciarni przeciągnęła się do ósmej.

Wróciłam przed chwilą do domu – piszę te słowa i nie wiem, jak Ci powiedzieć, że tyle Ciebie zawsze jest w mojej pracy. I że zawsze praca moja cieszy mnie i ludzi, gdy jest pełna Ciebie, tak jak wczoraj i dziś przez cały dzień.

Babciu, Kochanie moje – mocno, serdecznie całuję Twe ręce
Oleńka

PS. Matka moja prosi, by w jej imieniu złożyć Ci, Babciu, serdeczne życzenia.
Ol.

[List pisany na blankiecie Polskiego Instytutu Służby Społecznej]

[9]

17 VIII [19]49

Droga Babciu.

Oczywiście z adresem Marcinka nawaliłam – Helena Bartoszukowa, Solankowa 26/2. Bardzo Cię, Babciu, przepraszam.

Kraków mnie rozczarował jeżeli chodzi o Siostry – Czarne Urszulanki są naprawdę czarne tzn. ciemne, zimne, zakonne. Brak było tej radości i swobody, jaką widziałam w SC w Polskiej Wsi, lub u nas na Obywatelskiej u Szarych Urszulanek. Dlatego skróciłam swój pobyt i po 48 godzinach uciekłam do Łodzi.

W „Caritasie” załatwiłam pomyślnie. Wysłaliśmy najpierw 150 egzemplarzy i należność za nie w kwocie 43 000 zł już nadeszła. Teraz wysłaliśmy znów 350 egzemplarzy i umówiłam się z p. Dmochowską, że oni nam to przyślą w dwóch ratach, bo teraz muszą mieć gotówkę w związku z akcją letnią. Ale do 15 IX prześlą połowę należności, a przed 1 X resztę. Jeżeli zakończą akcję letnią

wcześniej – rachunki uregulują również wcześniej. Ale nie chcieli ruszać rezerw przelanych na inne konto. Tak mi tłumaczyła p. Dmochowska. Nic z tego nie zrozumiałam, ale wiem, że forszę prześlą.

Był dziś u mnie Kamyk [A. Kamiński]. Martwił się o Ciebie. Podobno miałaś temperaturę i depeszowałaś po insulinę. Dlaczego, Babciu, nic nie napisałaś, jak się czujesz.

Właściwie to napisałaś – ale tylko, że Ci jest dobrze, ale jak Twoje zdrowie wygląda – to nie a nie.

Przyjechał Pietruszka – opowiada rewelacyjne wprost rzeczy o dzieciach i Zachodzie. Mówił do Kamyka, że może się do Ciebie wybierze.

Kamyk jest teraz Krezus.

Przyszła forsa za papier i zapłaciliśmy komorne, i p. Banaszczyk, i mnie też Kamyk wypłaci, i chce kupić węgiel dla Instytutu i siebie. Opatrzność czuwa! Taka była bida – a tu masz. Wszystko się odwróciło i nie martw się, Babciu droga.

Wesołe rzeczy słyszałam dziś od jednej słuchaczki Anki (z SGGW). Czy uwierzysz, Babciu, że oni są święcie przekonani, że Anka to prawdziwa marksistka?

A na zjeździe p. Polnego w dyskusji p. Polny pod adresem Anki: „Pani profesor zbyt często powołuje się na autorytety obce – wciąż Pestalozzi, Montessori, Piaget – należy sięgnąć do podstaw polskiej pedagogiki. Należy o filarach polskiej myśli pedagogicznej więcej mówić – choćby taki Jachowicz!”

A ostatni numer sowieckiej pedagogiki wstrząsnął Kamykiem.

Jest tam artykuł o tym, jak pewien Komsomoł wziął pod opiekę szkołę. Zbadali przyczyny, dlaczego dzieci źle się uczą (rewelacja!) i według Twoich zasad, tj. pedagogiki społecznej, zaczęli braki kompensować – tak, jak dwadzieścia lat temu robiła to pod Twoją ręką Ola na Woli. Zaiste rewelacja! Po dwudziestu latach wybijają otwarte drzwi. Mało, maluczko a znajdują twórcę nowego kierunku, nie wiem, jak nazwą, ale będzie to na pewno pedagogika społeczna pod innym mianem.

Świat jest, Babciu Droga, wesoły.

Kręci się wszystko, kręci w kółko, a ludziom się zdaje, że od nich się wszystko zaczyna.

Szkoda, że tylu ludzi nie ma poczucia humoru.

Całuję Cię, Kochana Babciu, mocno, serdecznie – na torbę bardzo się cieszę. Ale ja przyjadę po Ciebie.

Ola

Bibliografia

Źródła archiwalne

Listy A. Majewskiej do H. Radlińskiej z 1945 roku oraz lat 1947–1949, w zbiorach autorów opracowania.

Wniosek o nadanie dr Aleksandrze Majewskiej Orderu Uśmiechu (1974), dokumentacja w zbiorach Kanclerza Orderu Uśmiechu – Marka Michalaka, materiały udostępnione autorom.

Publikacje Aleksandry Majewskiej (wybór)

Majewska A. (1937), *Warunki życia dzieci bezrobotnych na Woli*, [w:] H. Radlińska (red.), *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

Majewska A. (1948), *Wyniki wychowania w rodzinach zastępczych*, [w:] A. Majewska (red.), *Rodziny zastępcze Łodzi*, Państwowy Instytut Spraw Społecznych, Łódź.

- Majewska A. (1968), *Notatnik opiekuna społecznego Szkoły Podstawowej Nr 101 w Łodzi z pierwszego półrocza 1959/60 r.*, [w:] A. Kamiński (red.), *Funkcja wychowawcza pracy socjalnej*, „Studia Pedagogiczne”, t. XVI.
- Majewska A. (1974), *Działacze społecznych poradni wychowawczych. Na przykładzie poradni ORMO w Łodzi*, [w:] I. Lepalczyk (red.), *Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze*, PWN, Warszawa.
- Majewska A. (1975), *Przystosowanie społeczne dorosłych dzieci z łódzkich rodzin alkoholików i nie alkoholików*, [w:] R. Wroczyński, E. Breilkopf (red.), *Potrzeby społeczne – ich zaspokajanie*, „Studia Pedagogiczne”, t. XXXIII.
- Majewska A. (1976), *Studium Wiedzy o Dziecku i Rodzinie*, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, nr 5/65.
- Majewska A. (1981), *Sluchacze Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP w latach 1925–1939*, [w:] I. Lepalczyk (red.), *Problem kształcenia pracowników społecznych*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.
- Majewska A., Radlińska H. (1948), *Wnioski*, [w:] A. Majewska (red.), *Rodziny zastępcze Łodzi*, Państwowy Instytut Spraw Społecznych, Łódź.

Piśmiennictwo

- Głuza Z. (2015), *Obietnica N.*, „Karta”, nr 83.
- Hulewicz J. (1974), *Listy Heleny Radlińskiej do Jana Hulewicza z lat 1945–1954*, wydał J. Hulewicz, „Roczniki Biblioteczne” 1974, z. 1–2 (*Listy Jana Hulewicza do Heleny Radlińskiej z lat 1945–1954*, oprac. W. Theiss, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1998, nr 3–4).
- Kamiński A. (1962), *Pałca potrzeba szkoły: opiekun społeczny*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1, s. 2–7.
- Kamiński A. (red.) (1968), *Funkcja wychowawcza pracy socjalnej*, „Studia Pedagogiczne” t. XVI, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Lepalczyk I. (1993), Hasło: *Majewska Aleksandra Izabella (1907–1990)*, [w:] M. Gładkowska i in. (red.), *Słownik biograficzny pracowników społecznych*, t. 1, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa; też przedr. „Praca Socjalna” 2018, nr 1, s. 150–152.
- Lepalczyk I. (1994), *Profesor Helena Radlińska w Łodzi. Działalność nauczycielska i badawcza*, [w:] I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.), *Helena Radlińska – portret pedagoga (rozprawy, wspomnienia, materiały)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Lepalczyk I. (2001), *Helena Radlińska. Życie i dzieło*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Lepalczyk I., Skibińska Wł. (1974), *Helena Radlińska. Kalendarium życia i pracy*, „Roczniki Biblioteczne”, z. 1–2.
- Lepalczyk I., Wasilewska B. (red.) (1994/1995), *Helena Radlińska. Człowiek i wychowawca*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.
- Markowska M. (2015), *1945 – Łódź stolicą*, „Karta”, nr 83.
- Paczkowski A. (1996), *Pół wieku dziejów Polski 1939–1989*, PWN, Warszawa.
- Pawłowska-[Wyrobkowa] W. (1995), *Po roku 1945*, [w:] M. Gładkowska i in. (red.), *Opieka społeczna w Warszawie 1923–1947*, Wydawnictwo Interart, Warszawa.
- Radlińska H. (1932), *Badania społeczne i praktyka pracy socjalnej. Z obrad Międzynarodowego Komitetu Szkół Pracy Socjalnej*, „Oświata i Wychowanie”, nr 10.
- Radlińska H. (1964), *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Różankowska J. (1971), *Gospodarstwo „Babci”*, „Zeszyty Historyczne”, nr 19, s. 188–191.

- Smolińska-Theiss B. (2018), *Irena Sendlerowa – etos służby społecznej*, „Praca Socjalna”, nr 1, s. 43–55.
- Sośnicki K. (1933), *Podstawy wychowania państwowego*, Wydawnictwo Atlas, Lwów–Warszawa.
- Theiss W. (1997), *Radlińska*, wyd. II, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Theiss W. (2004), *Aleksander Kamiński – kartki z życiorysu (w świetle korespondencji z Heleną Radlińską oraz Ryszardem Wroczyńskim)*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik (red.), *Aleksander Kamiński i jego twórczość. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Theiss W. (2017), *Wanda Wyrobkova-Pawłowska: życie jako służba społeczna*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1, s. 67–82.
- Theiss W. (2018), *Edukacja i zaangażowanie. Sto lat pedagogiki społecznej w Polsce (1908–2008). Wprowadzenie*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2, s. 9–34.
- Theiss W. (red.) (1997), *Listy o pedagogice społecznej. Helena Radlińska, Aleksander Kamiński, Adam O. Uziębło*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Theiss W. (oprac.) (2014), *Bogdan Suchodolski – listy do Heleny Radlińskiej (1945–1948)*, [w:] I. Wojnar (red.), *Bogdan Suchodolski – osoba i myśl*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa.
- Wroczyński R. (1979), *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej na tle myśli wychowawczej Dru-giej Rzeczypospolitej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 4, s. 459–469.
- Zaremba M. (2012), *Wielka trwoga. Polska 1944–1947*, Wydawnictwo Znak, Instytut Studiów Po-lytycznych PAN, Kraków.

Józefa Brągiel

Rodzina – przemiany definicyjne

Wprowadzenie

Rodzina zawsze interesowała badaczy życia społecznego, ale obecnie zajmuje coraz więcej miejsca, zarówno w badaniach empirycznych, jak i analizach teoretycznych socjologów, pedagogów oraz naukowców innych dyscyplin naukowych. Ten wzrost zainteresowań rodziną jest efektem dokonujących się w szybkim tempie zmian we wszystkich dziedzinach życia, które, jak w lustrze, znajdują odbicie w życiu rodzinnym i pozwalają zobaczyć, jak ta podstawowa grupa społeczna funkcjonuje w dialektycznym układzie ze społeczeństwem. Analizując rodzinę, można dostrzec, w jaki sposób reaguje ona na zachodzące zmiany dzisiejszej rzeczywistości i jak, dzięki swej wewnętrznej dynamice i podmiotowości, broni się przed ponowoczesnością, która coraz mocniej atakuje jej strukturę, wartości oraz jej definicyjne ujęcia.

W zainteresowaniach badawczych pedagogów rodzina zajmuje specyficzne miejsce. Pedagodzy społeczni widzą w niej środowisko wychowawcze będące źródłem sił społecznych stymulujących rozwój jej członków, szczególnie dziecka, i dających im wzajemne wsparcie w realizacji swych dążeń. Pedagoga społecznego interesuje pomyślność rodziny, dlatego stara się dostrzec jej zasoby, siły i dynamizmy, aby uruchomić i zaktywizować je dla osiągnięcia lepszych efektów w jej przekształcaniu „w imię ideału”, aby zaspokoić potrzeby wychowania i rozwoju jej podmiotów (por. Kawula 2007, s. 57).

Helena Radlińska, twórczyni polskiej pedagogiki społecznej, posługiwała się koncepcją środowiska i w rodzinie widziała naturalne środowisko wychowawcze, warunkujące i współwyznaczające procesy rozwojowe jej członków. W opublikowanej w 1937 roku pracy *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* udokumentowała wynikami badań, że środowisko rodzinne jest czynnikiem warunkującym pomyślność edukacyjną dziecka i udowodniła, że bardzo niski poziom

warunków bytowych, w których żyły dzieci robotników, był przyczyną „różnic między postulowanym a rzeczywistym stanem szkolnictwa i oświaty” (Theiss 1984, s. 85). Wprawdzie badania te służyły szerszym celom społecznym – walce ze społecznymi przyczynami niepowodzeń szkolnych – jednak zawsze najbliższym celem dla Radlińskiej było „ratowanie jednostek” i udzielanie im wsparcia.

Traktowanie rodziny jako środowiska wychowawczego było kontynuowane przez jej uczniów, Ryszarda Wroczyńskiego i Aleksandra Kamińskiego. Kamiński używał terminu „kręgi środowiskowe”, ale w ich zakres włączał rodzinę i wyznacza jej ważną rolę w wychowaniu. Współcześni pedagodzy społeczni kontynuują główny cel działania społecznego sformułowany przez Radlińską – odnajdywanie sił ludzkich i organizowanie ich w celach twórczości życiowej, czego przykładem jest Stowarzyszenie „Ruch Pedagogów Społecznie Zaangażowanych”, promowane przez Tadeusza Pilcha. Działania te mają angażować środowisko pedagogów społecznych do sprzeciwu i walki z nierównościami oraz niesprawiedliwością życia społecznego, które prowadzą do zjawiska marginalizacji. W pewnym sensie dotyczą one również rodziny, ale nie są na nią specjalnie ukierunkowane.

Pedagodzy społeczni nie wykazywali nadmiernego zainteresowania rodziną. Zajmowali się nią przy okazji zgłębiania problemów dziecka i dzieciństwa, czego ilustracją są poniższe tytuły: *Dziecko w rodzinie problemowej. Pomoc w rozwoju* Ewy Marynowicz-Hetki, *Dzieciństwo jako status społeczny* Barbary Smolińskiej-Theiss, *Dzieciństwo w rodzinie bezrobotnych w środowisku małego miasta* Bożeny Matyjas. Nie zajmowali się też zbyt jej definiowaniem, przyjmując za oczywiste powszechne jej rozumienie. Z pedagogów społecznych najwięcej miejsca rodzinie poświęcił w swych badaniach i rozważaniach teoretycznych Stanisław Kawula. Autor pierwszego podręcznika akademickiego z zakresu pedagogiki rodziny sformułował definicję rodziny, ale w obliczu dynamiki zmian, które dokonywały się w rodzinie, dostrzegał potrzebę jej redefinicji bądź używania różnych jej definicji. Pisał: „skłaniamy się do wyrażenia poglądu o potrzebie stosowania kilku równoległych funkcjonujących definicji rodziny współczesnej, związków i form rodzinno-mażeńskich” (Kawula 2008, s. 406).

Poniżej próbujemy prześledzić zmiany, jakie dokonywały się w zakresie definiowania tej podstawowej grupy społecznej będącej najstarszym i najtrwalszym elementem organizacji społecznych.

Od definicji „rodziny nuklearnej” do „rodziny ponowoczesnej”

Najbardziej uniwersalną i powszechną definicją tej najmniejszej komórki społecznej jest definicja rodziny nuklearnej, sformułowana w latach 40. XX wieku przez Georga P. Murdocka. Wykreowana w epoce industrialnej, umacniała się w epoce postindustrialnej i przetrwała do dziś. Murdock zdefiniował rodzinę nuklearną

(*nuclear family*) jako podstawową grupę społeczną składającą się z małżonków (męża i żony) wychowujących swe biologiczne lub adoptowane dzieci, mieszkających we wspólnym mieszkaniu, prowadzących wspólne gospodarstwo domowe i aprobowane społecznie życie seksualne. Tak zdefiniowana rodzina posiadała kilka niepodważalnych cech, którymi powinna się charakteryzować. Są to: heteroseksualność pary, związek małżeński, posiadanie dzieci, wspólne mieszkanie i prowadzenie gospodarstwa domowego. Podkreślano, że taka rodzina pełni cztery podstawowe dla każdego społeczeństwa funkcje: seksualną, reprodukcyjną, ekonomiczną i wychowawczą (Szlendak 2012, s. 96). Model rodziny nuklearnej nazywany jest modelem komórkowym, gdyż zdaniem Murdocka każde społeczeństwo składa się z takich komórek, jąder (*nucleus*) czy atomów. A jeśli w świecie jest odmienna forma rodziny od nuklearnej, to może być zawsze rozłożona na nuklearne czynniki (Szlendak 2012, s. 96).

Rodzina nuklearna jako mała grupa funkcjonująca wewnątrz szerszej społeczności jest jednostką odrębną, różniącą się od innych grup tym, że stwarza możliwość rozwijania intymnej sfery życia i zaspokojenia potrzeb, których nie jest w stanie zaspokoić żadna inna grupa. Poprzez tworzenie specyficznej atmosfery oraz relacje małżeńskie i rodzicielskie każda z rodzin jest odmienna i niepowtarzalna. Jej członkowie pozostają ze sobą w bliskich, intymnych relacjach. Każda rodzina tworzy własne zwyczaje, system wartości, styl życia, swoiste środowisko kształtujące jej członków (Adamski 2002, s. 65). Rodzina nuklearna to rodzina mała, gdyż składa się tylko z dwóch pokoleń: rodziców zespolonych węzłem małżeńskim i dzieci biologicznych lub adoptowanych. Wcześniej, przed upowszechnieniem modelu rodziny nuklearnej, występującym tradycyjnie typem rodziny była rodzina duża, wielopokoleniowa, w której małżeństwo i ich dzieci mieszkało z rodzicami jednego z małżonków. Rodziny duże przestały być praktycznym rozwiązaniem, gdy zaczął rozwijać się przemysł, który oferował pracę i środki do życia rodzinie w miastach. Rodziny zaczęły się przemieszczać, a tej wędrówce w poszukiwaniu środków do życia nie sprzyjała rodzina duża – praktyczniejsza była rodzina mała zredukowana do dwóch pokoleń (rodziców i dzieci).

Franciszek Adamski, charakteryzując rodzinę nuklearną, podkreśla, że różni się ona od rozszerzonej rodziny preindustrialnej tym, że jest bardziej odosobniona w kontaktach społecznych i bardziej zależna od różnych instytucji społecznych i zawodowych, które stopniowo przejmują realizację jej funkcji. Z czasem rodzina nuklearna przekształciła się coraz wyraźniej z grupy produkcyjno-konsumpcyjnej w grupę wyłącznie konsumpcyjną (Adamski 2002, s. 65).

Termin „rodzina nuklearna” przez długie lata był w nauce uniwersalny, gdyż w tym czasie, w którym Murdock go sformułował, odzwierciedlał ówczesną sytuację społeczną. Wszak większość społeczeństwa kultury zachodniej żyła w takich rodzinach (Szlendak 2012, s. 97). Ta definicja rodziny miała również duży wpływ

na socjologów budujących teorie wyjaśniające złożoność funkcjonowania społeczeństwa industrialnego. Talcott Parsons twierdził wręcz, że rodzina nuklearna jest niezbędną instytucją dla przetrwania społeczeństwa, gdyż wypełnia wobec niego bardzo ważne funkcje i przynosi systemowi kapitalistycznemu wymierne zyski w postaci zachowania porządku społecznego i wstępnego socjalizowania dzieci oraz stabilizacji ludzkich osobowości (Szlendak 2012, s. 98).

Zdaniem Parsonsa społeczeństwo zredukowało funkcje rodziny do dwóch: wstępnej socjalizacji dzieci oraz stabilizacji ludzkiej osobowości poprzez zaspokojenie intymnych i emocjonalnych potrzeb jej członków (Parsons 1969). Socjalizacja pierwotna odbywa się zasadniczo w obrębie rodziny w okresie preedypalnym, później przebiega ona poza rodziną. Z kolei stabilizacja osobowości dojrzałej realizowana jest głównie przez wzajemną miłość pomiędzy małżonkami. Czyni ona osobowość bardziej odporną na działanie niekorzystnych sił zewnętrznych i wewnętrznych oraz nadaje osobowości stabilną formę. Rodzina, zdaniem Parsonsa, przynosi wymierne korzyści społeczeństwu, gdyż działa na członków rodziny pełniących określone role, zaspokaja ich potrzeby, a równocześnie stabilizuje system społeczny (Parsons 1969).

Myślenie kategoriami rodziny nuklearnej jest obecne również na gruncie polskim. Wielu naukowców w formułowanych przez siebie definicjach rodziny uwzględnia podstawowe jej cechy. Przede wszystkim akcentuje konieczność istnienia stosunku małżeństwa oraz pokrewieństwa (rzeczywistego lub zastępczego).

Małżeństwo będące załącznikiem rodziny jest legalnym, względnie trwałym związkiem kobiety i mężczyzny, powołanym w celu wspólnego pożycia, współpracy dla dobra rodziny, a więc głównie wychowania dzieci oraz wzajemnej pomocy. W grę wchodzi tu również wzajemne satysfakcje emocjonalne (Tyska 1979, s. 73).

Znany socjolog Jan Szczepański zdefiniował rodzinę następująco: „rodzina to mała grupa pierwotna złożona z osób, które łączy stosunek małżeński i rodzicielski oraz silna więź międzyosobnicza” (Szczepański 1970, s. 70), przy czym stosunek rodzicielski używany jest w szerokim społeczno-prawnym rozumieniu tego terminu, umacniany z reguły prawem naturalnym, obyczajami i kontekstem kulturowym. Autor tej definicji podkreśla, że rodzina jest grupą społeczną zapewniającą społeczeństwu ciągłość biologiczną oraz kulturową.

Jest ona jedyną grupą rozrodczą rozmnażającą się nie poprzez przyjmowanie członków z zewnątrz, lecz przez rodzenie dzieci [...], a więc grupą utrzymującą ciągłość biologiczną społeczeństwa (przez rodzenie nowych członków i przez przekazywanie im cech biologicznych); druga podstawowa funkcja polega na przekazywaniu dziedzictwa kulturowego szerszej zbiorowości w jego zasadniczej postaci (Szczepański 1970, s. 299).

Z kolei Zbigniew Tyszka, autor pierwszego podręcznika do socjologii rodziny, definiuje rodzinę jako „zbiorowość ludzi powiązanych ze sobą więzią małżeństwa, pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji” (Tyszka 1979, s. 94). Definicja ta podkreśla, że więzi, które łączą członków rodziny są najistotniejsze dla uznawania danej zbiorowości za rodzinę. Na pierwszym miejscu Tyszka stawia więź małżeńską dającą fundament założenia i trwania rodziny, a następnie więź pokrewieństwa, z tym, że nie precyzuje, jaki stopień tego pokrewieństwa pozwala zaliczyć daną osobę do rodziny. Z dalszej treści definicji można się domyślać, że idzie o najbliższe pokrewieństwo. Przypomnijmy, że przez pokrewieństwo w linii prostej rozumie się krewnych z linii wstępnej: rodziców, dzieci, wnuki, prawnuki, z linii bocznej: rodzeństwo, wujów, kuzynów (Kwak 1994, s. 9).

Przykładem nieco innej definicji rodziny jest ta, którą podaje Maria Ziemska. Brzmi ona następująco:

rodzina jako mała, naturalna grupa społeczna, składająca się głównie z małżonków i ich dzieci, stanowi całość względnie trwałą podlegającą dynamicznym przekształceniom związanym głównie z biegiem życia jednostek wchodzących w jej skład; opiera się ona na zastanych tradycjach społecznych i rozwija własną tradycję (Ziemska 1979, s. 11).

W tak sformułowanej definicji odnajdujemy elementy składowe definicji rodziny nuklearnej, ale pojawienie się zapisu „składa się głównie z małżonków” sugeruje, że autorka dopuszcza do zakresu terminu rodziny inne związki niż małżeńskie, jeśli mają dzieci. Ponadto w tej definicji podkreśla się dynamikę życia rodzinnego wynikającą z przechodzenia członków rodziny przez poszczególne etapy swego rozwoju. Zwraca się uwagę również na rolę tradycji społecznej. Stwierdzenie, że rodzina „rozwija własną tradycję” wskazuje na dostrzeganie w niej potencjału twórczego, pozwalającego jej na wytwarzanie nowych wartości.

Z kolei Zbigniew Zaborowski ujmuje rodzinę jako

grupę naturalną opartą na związkach krwi, małżeństwa lub adopcji, ale także [...] grupę społeczno-wychowawczą, która kulturowo określa normy i wartości, realizuje je za pomocą mniej lub bardziej świadomych metod i technik, posiada taką, a nie inną strukturę wewnętrzną, tj. układ ról, pozycji i wzajemnych stosunków (Zaborowski 1980, s. 14–18).

W tej definicji pojawia się nowy akcent, mianowicie określenie rodziny jako grupy społeczno-wychowawczej. To podkreślenie roli wychowawczej rodziny zbliża tę definicję do ujmowania rodziny przez pedagogów, gdyż w dyscyplinie tej zakłada się, że rodzina jest środowiskiem wychowawczym, grupą wychowawczą lub społeczno-wychowawczą, o niezmiernie silnych zdolnościach samoregulacyjnych. Rodzina wypełnia zadania nie tylko wobec swych członków, ale i wobec społeczeństwa.

Kawula zdefiniował rodzinę jako „grupę społeczną (małą, pierwotną), za podstawę której przyjmuje się instytucję małżeństwa (w naszych warunkach kulturowych jest to związek monogamiczny) i wynikający z niego stosunek pokrewieństwa lub adopcji” (Kawula 1978, s. 125). Pedagog ten odróżnia rodzinę małą od kręgu rodzinnego i zakłada, że chodzi tylko o „osoby powiązane najbliższym pokrewieństwem (dzieci, rodzice lub rzadziej dziadkowie) zamieszkujące razem i prowadzące wspólne gospodarstwo domowe” (Kawula 1978, s. 125). Definicja ta w zasadzie jest odbiciem treści definicji rodziny nuklearnej, ale w podręczniku *Pedagogika rodziny* autor podkreśla, że pedagoga rodziny interesuje „rodzina rozpatrywana jako grupa wychowawcza, w której na bazie stosunków małżeństwa i pokrewieństwa (pokrewieństwa rzeczywistego lub zastępczego) kształtują się relacje wychowawcze pomiędzy członkami grupy” (Kawula, Brągiel, Janke 2005, s. 34). Pedagoga zajmują procesy wychowawcze w rodzinie oraz rodzina jako czynnik pozarodzinnych oddziaływań wychowawczych. W centrum zainteresowań poznawczych i wychowawczych pedagoga społecznego jest pomyślność rodziny, ale również badanie zaburzeń wydolności wychowawczej rodzin w celu prowadzenia korekcji środowiska życia tych rodzin (Kawula, Brągiel, Janke 2005, s. 42).

Przywoływane powyżej definicje rodziny nie satysfakcjonują obecnie naukowców, szczególnie statystyków i demografów, którzy próbują policzyć i na swój sposób przedstawić coraz bardziej zróżnicowaną rzeczywistość rodzinną. Pewnym rozwiązaniem miał być termin „gospodarstwo domowe”, przez który rozumie się „dowolny zestaw ludzi zamieszkujących jeden dom i wspólnie go utrzymujących” (Szlendak 2012, s. 103). Użycie terminu „gospodarstwo domowe” pozwala łatwiej badać ludzi w jednym domu jako całość, niż dochodzić, ile w nim jest rodzin i czy osoby żyjące w tym gospodarstwie stanowią rodzinę. Tak zgromadzone dane o rodzinie trzeba analizować z dużą ostrożnością, gdyż należy mieć na względzie to, że jedno gospodarstwo nie jest tożsame z jedną rodziną, bo rodziną nie jest jedna osoba prowadząca samodzielne gospodarstwo domowe.

Redefiniowanie rodziny trwa. Pojawiają się jej nowe ujęcia w ważnych dokumentach. W Narodowym Spisie Powszechnym Ludności i Mieszkań z dnia 20 maja 2002 roku przyjęto, że rodzina (biologiczna) to dwie lub większa liczba osób, które są związane jako mąż i żona, wspólnie żyjący partnerzy (kohabitanci) – osoby płci przeciwnej lub jako rodzice i dziecko. Analiza treści powyższego ujęcia pokazuje, że definiowanie rodziny próbuje sprostać zmianom rzeczywistego życia rodzinnego i dostosowuje się do ponowoczesności, eliminując z definicji jej podstawowe atrybuty. Wszak rodzinę tworzą partnerzy wspólnie żyjący (bez ślubu), a także mogą ją tworzyć pary bez dzieci.

Sformułowania te wydają się zapowiedzią zmiany, jaka jest konieczna w definiowaniu rodziny. Naukowcy są świadomi tej potrzeby i mówią o niej. Zwraca na to uwagę Kawula, który uważa, że tradycyjne definicje rodziny nie wytrzymują zderzenia z rzeczywistością, gdyż są zbyt wąskie. Uważa on, że

odpowiednia definicja powinna zawierać wszystkie formy życia rodzinnego charakterystyczne dla społeczeństw różnych kultur, okresów historycznych i ustrojów. Definicja powinna też obejmować wszystkie typy rodzin: powstałe w wyniku wymiany pierwotnych partnerów w małżeństwie na nowych, małżeństwa z dziećmi adoptowanymi, rodziny zastępcze, rodziny grupowe, zrekonstruowane etc. (Kawula, Brągiel, Janke 2005, s. 13).

Zdaniem Anny Gizy-Poleszczuk (2005) problemy z definiowaniem rodziny wynikają z bezustannego odwoływania się do mitów oraz uznawanej moralności. Z kolei według Johna Bernardesa rodzina nuklearna jest nierealistycznym mitem, a jej popularyzowanie i zachęcanie do jej zakładania krzywdzi wielu ludzi, którzy nie mogą sprostać tym wzorcom, cierpią i wpadają w depresję (za: Szlendak 2012, s. 105).

Termin „rodzina nuklearna” nie pozwala na opis wielu gospodarstw w Europie i na świecie – jest niedostosowany do szybko zmieniającej się rzeczywistości i deprecjonuje inne formy współżycia rodzinnego, które nie przystając do takiego rozumienia rodziny, mogą być postrzegane jako nienormalne, patologiczne czy dewiacyjne. Coraz więcej naukowców odchodzi od klasycznego ujmowania rodziny i próbuje tworzyć definicje, które mają odzwierciedlać istotę przemiany w niej zachodzącej. Próbując sobie poradzić ze zmianą postrzegania rodziny i jej definiowaniem, w dokumentach Unii Europejskiej zastąpiono definicję rodziny szerokim i wieloznacznym określeniem „życie rodzinne”. To rozszerzenie definicji nie jest tylko zabiegiem formalnym, ale odzwierciedleniem dokonujących się przemian społecznych związanych z rodziną (Biernat 2014, s. 187). Obecnie trwają „redefinicje i reinterpretacje rodziny na niespotykaną skalę i w zakresie nieznanym przed laty” (Muszyński 2008, s. 7).

Najbardziej liberalną propozycję definiowania rodziny proponuje Krystyna Slany. W jej ujęciu rodziną jest „jakiegokolwiek połączenie dwóch osób (lub więcej), złączonych więzami obopólnej umowy, związkiem urodzenia bądź adopcji, realizującej wspólne działania i obowiązki” (Slany 2002, s. 80). Oddaje ona ducha „nowej kultury i nowej rodziny, którą konstytuują takie wartości, jak: wolność życia według własnego scenariusza, a nie narzuconego przez tradycję, indywidualizacja potrzeb, aspiracji i własnej tożsamości” (Doniec 2013, s. 46).

Naukowcy próbujący redefiniować rodzinę uwzględniają w jej treściach zmiany, jakie dokonały się w niej pod wpływem nowych warunków jej funkcjonowania. Próbę taką podejmuje F. Philip Rice, w swej definicji stwierdzając, że

rodzina jest grupą osób połączonych przez więź małżeńską, więzy krwi, adopcję albo przez jakiegokolwiek seksualnie wyznaczające się relacje, w której po pierwsze – dorośli współpracują finansowo na rzecz utrzymania i opieki nad dziećmi, po drugie – jednostki są powiązane ze sobą intymnymi interpersonalnymi stosunkami, po trzecie – członkowie identyfikują się z grupą, która posiada własną tożsamość (za: Kwak 2005, s. 9–10).

Zgodnie z tą definicją do rodziny zalicza się osoby nie tylko powiązane z nią w sensie prawnym czy biologicznym, ale również uznaje się za rodzinę związki ko-habitacyjne, o ile spełniają kryteria zawarte w definicji, tj. są w pełni zaangażowane w związek i opierają go na intymnej, interpersonalnej wymianie (Kwak 2005, s. 10).

W opinii Bernardesa należy odrzucić wypracowany w naukach społecznych koncept „rodziny” jako nieadekwatny i badać jedynie to, co aktorzy życia społecznego sami uznają za rodzinę (za: Szlendak 2012, s. 105). Pewną propozycją rozwinięcia tej sugestii przedstawia Irene Levin. Proponuje ona odejście od ścisłego definiowania rodziny na rzecz konstruowania wraz z badanymi (członkami rodziny) mapy rodziny. Mapa ta polega na tworzeniu przez daną osobę listy członków rodziny (na której mogą być umieszczeni nie tylko krewni, lecz także przyjaciele i zwierzęta) oraz oznaczaniu bliskości i dystansu między poszczególnymi osobami. Mapa ta jest swoistą wizualizacją wewnętrznego obrazu rodziny badanej jednostki. Według autorki rodziną są wszyscy ci, których dana osoba uznaje za członków rodziny, a więc również koty i psy, o ile tak ktoś uważa. Ciekawym odkryciem dokonany przez prowadzących takie badania było stwierdzenie, że kobiety w odróżnieniu od mężczyzn włączają do swojej rodziny nie tylko osoby, które są bliskie dla nich samych, ale też osoby, które są bliskie dla ich bliskich (za: Szlendak 2012, s. 105). Te „mapy rodziny” nasręczają badaczom wiele problemów, gdyż zaliczanie kota lub świnki morskiej do rodziny jawi się im jako patologia.

Naukowcy, uciekając od tradycyjnej definicji rodziny, która dziś nie pasuje ani do związków międzyludzkich, ani do gospodarstw domowych, podkreślają, że z tych definicji należy wyeliminować założenie, że rodzina jest statyczna, a zatem nie należy jej postrzegać jako struktury, ale jako proces. Idąc w tym kierunku, Marta Wiatr podejmuje śmiałą próbę odmiennego definiowania rodziny. Twierdzi, że

rodzina przestaje być jedynie instytucją rozpatrywaną z uwagi na funkcje pełnione na rzecz własnych członków i szerszych struktur społecznych, a staje się raczej samokreującym się i odtwarzającym, modyfikującym układem, w którym przebiegają procesy uczenia się przez interakcję z innymi, realizację zadań, rozwiązywanie rodzących się sprzeczności [...] ustawiczne negocjowanie i rene-gocjowanie znaczeń świata (Wiatr 2013, s. 8).

To uczenie się przebiega na trzech poziomach:

a) na poziomie codziennego życia – polega na intersubiektywnym konstytuowaniu świata życia i budowaniu środowiska rodzinnego jako pewnego uniwersum kultury rodzinnej i lokalnej,

b) na poziomie przebudowywania struktury własnych doświadczeń,

c) na poziomie uczenia się biograficznego w kontekście wszystkich wymiarów życia (zob. Wiatr 2013, Winiarski 2017).

Dostrzeganie w rodzinie dynamiki, zmienności i różnorodności form określane jest jako ponowoczesne traktowanie rodziny, w odróżnieniu od nowoczesnego,

charakterystycznego dla teoretyków rodziny nuklearnej zwracających uwagę na strukturę rodziny i jej funkcje.

Ponowoczesny model rodziny zaczął się rozwijać w latach 80. XX wieku pod wpływem nowej teorii działania (*New Action Theory*). Wówczas zaczęto analizować rodzinę, uwzględniając przemiany dokonujące się w życiu rodzinnym i podejmowano próby redefiniowania rodziny tak, aby termin ten uwzględniał zachodzące w niej zmiany. Przykładem może być model diady Simmla-Trosta, w którym podstawą definicji jest diada. Rodzinę stanowi więc jedna diada: rodzic – dziecko lub partner – partner. Propozycja ta wzbudza jednak kontrowersje, ponieważ nie spełnia funkcji reprodukcyjnej, a przecież dopływ nowych członków do społeczeństwa jest konieczny, aby mogło ono trwać.

Wiele ponowoczesnych definicji rodziny koncentruje się na dzieciach i podkreśla ich niezbędność w związku, który chcemy uznać za rodzinę. Na przykład Iry Reiss uważa, że „rodzina to mała struktura społeczna oparta na pokrewieństwie, której kluczową funkcją jest socjalizacja dzieci” (za: Szlendak 2012, s. 112). Cechą definiującą rodzinę jest fakt, że przychodzą w niej na świat dzieci, niezależnie od tego, na jakiego typu diadzie jest ona oparta (małżeńskiej, kohabitacyjnej jedno- czy dwupłciowej) (Szlendak 2012, s. 114). Najprościej rodzinę określa się jako grupę osób składających się z rodziców (rodzica) wychowujących dzieci. Szlendak, próbując połączyć trzy tradycje opisu rodziny: model komórkowy podkreślający konieczność posiadania i socjalizowania dzieci, model ewolucyjny, w którym para matka – dziecko stanowi podstawę życia rodzinnego i model postmodernistycznej diady, przyjmuje, że „rodzina to co najmniej jedna diada: rodzic lub dorosły opiekun – dziecko (Szlendak 2012, s. 113). Rodziny nie tworzy więc diada, w której brakuje dzieci poddanych opiece. W przypadku diady matka – dziecko występuje relacja biologiczna, pozostałe diady uwzględniające różne układy rodzinne są konstrukcją społeczną.

Podsumowanie

Dokonująca się transformacja rodziny sprawia, że w rzeczywistości społecznej funkcjonują różne formy życia małżeńsko-rodzinnego. Wymuszają one rozszerzenie klasycznej definicji rodziny tak, aby obejmowała ona swym zakresem wielość jej postaci. Przyjęcie definicji rodziny opartej na diadzie rodzic – dziecko wydaje się na tyle rewolucyjne, a przy tym i pojemne, że definicja ta satysfakcjonuje szczególnie młodą generację. Podsumowując, można też powiedzieć, że trwająca w czasie redefinicja rodziny jest pewną próbą sprawdzenia, na ile elastyczny jest model i ile sposobów ludzkiego bycia razem „może jeszcze być umieszczone w ramach społecznej etykiety rodziny” (Lis-Kujawski 2008, s. 23). Przede wszystkim jest odzwierciedleniem ciągłej zmiany dokonującej się w rodzinie ery postmodernizmu.

Bibliografia

- Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Biernat T. (2014), *Czy istnieje rodzina ponowoczesna?*, „Pedagogia Christiana”, nr 2 (34), s. 183–195.
- Doniec R. (2013), *Rodzina polska w XXI wieku – przemiany i kondycja. Próba syntezy*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4 (50), s. 45–73.
- Giza-Poleszczuk A. (2005), *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kawula S. (1978), *Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych środowiska rodzinnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń.
- Kawula S. (2007), *Pedagogika społeczna i jej wyzwania na początku XXI wieku*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Debata*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 40–57.
- Kawula S. (2008), *Alternatywne kształty rodziny współczesnej. Tendencje przemian w początkach XXI wieku*, [w:] W. Muszyński, E. Sikora (red.), *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 395–415.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A. (2005), *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kwak A. (1994), *Rodzina i jej przemiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kwak A. (2005), *Rodzina w dobie przemian: małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Lis-Kujawski A. (2008), *Postmodernizm w podróży do granic rodziny*, [w:] W. Muszyński, E. Sikora (red.), *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 17–24.
- Matyjas B. (2003), *Dzieciństwo w rodzinie bezrobotnych w środowisku małego miasta*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Marynowicz-Hetka E. (1987), *Dziecko w rodzinie problemowej. Pomoc w rozwoju*, Wydawnictwo Instytutu Wydawniczego Związków Zawodowych, Warszawa.
- Muszyński W. (2008), *Małżeństwo i rodzina. Redefinicje i reinterpretacje*, [w:] W. Muszyński, E. Sikora (red.), *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 7–13.
- Parsons T. (1969), *Struktura społeczna a osobowość*, tłum. M. Tabin, wstęp A. Kłoskowska, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Radlińska H. (1937), *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa.
- Slany K. (2002), *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- Szczapański J. (1967), *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Szczepański J. (1970), *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa.
- Szlendak T. (2012), *Socjologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Theiss W. (1984), *Radlińska*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Tyszką Z. (1979), *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa.
- Wiatr M. (2013), *Rodzina jako środowisko uczące się*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2, s. 7–21.

- Winiarski M. (2017), *W kręgu pedagogiki społecznej: studia, szkice, refleksje*, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź–Warszawa.
- Zaborowski Z. (1980), *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- Ziemska M. (1979), *Rodzina a osobowość*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.

Bożena Matyjas

Dzieciństwo jako kategoria badań w pedagogice społecznej – kierunki, nurty, współczesne obrazy

Wprowadzenie

Punktem wyjścia rozważań pedagogicznych dotyczących dzieciństwa jest stwierdzenie, iż jest ono bardzo ważnym okresem w życiu każdego człowieka, determinującym jego dalsze życie, a także czasem intensywnych oddziaływań socjalizacyjnych i wychowawczych kształtujących osobowość dziecka. Pedagoga społecznego interesują różnego typu środowiska (rodzina, szkoła, środowisko lokalne i globalne), które w tych oddziaływaniach uczestniczą, a także w jakim stopniu dziecko/wychowanek w nich partycypuje.

Dzieciństwo i związane z nim pojęcie „dziecka” stanowiło (i nadal stanowi) przedmiot poznania naukowego wielu dyscyplin naukowych: filozofii, historii, psychologii, socjologii oraz pedagogiki, która korzystając z dorobku wcześniej wymienionych, stworzyła polikategorialną definicję dzieciństwa. Pedagogiczna perspektywa dzieciństwa, łącząc perspektywy wyróżnionych nauk, tworzy własną narrację dotyczącą dziecka i dzieciństwa, poszerza ją i wzbogaca własnymi treściami. Przyjęcie na użytek analiz i badań empirycznych pojęcia „dziecko” implikuje rozumienie dzieciństwa, są one bowiem nierozdzielnie ze sobą związane. Ważna jest także perspektywa ich opisu, ponieważ w każdej proponuje się inny paradygmat – różne znaczenia nadawane dzieciństwu i dziecku.

M. Szczepska-Pustkowska (2009, s. 81–119) wskazuje, że dzieciństwo wskutek odmiennych podstaw ontologicznych i epistemologicznych przeszło skomplikowaną drogę przeobrażeń. Można je rozpatrywać w dwóch perspektywach: horyzontalnej i wertykalnej, w których wykorzystuje się różnego typu konteksty rozwoju dziecka, różne jego wizje. Perspektywa horyzontalna łączy w sobie podejście psychologiczne, socjologiczne, pedagogiczne, historyczne, antropologiczne, etnograficzne, religijne i wiele innych (tamże, s. 79). Natomiast perspektywa wertykalna podkreśla dynamiczne podejście do badań nad dzieciństwem,

wskazuje na punkty zwrotne, przejścia, od których rozpoczęły się znaczące zmiany w rozumieniu dzieciństwa jako kategorii społeczno-kulturowej. B. Smolińska-Theiss wyróżniła trzy takie przejścia, a każde z nich powiązała z nowym paradygmatem w podejściu do dzieciństwa (Smolińska-Theiss 2010, s. 16–23).

Wyróżnione powyżej perspektywy podejścia do dzieciństwa przyczyniły się do multidyscyplinarnych i wielokontekstowych badań poświęconych dziecku i dzieciństwu na gruncie pedagogiki, zwłaszcza pedagogiki społecznej. Wskazują one na holistyczne ujmowanie dzieciństwa, sytuując je w czasie, przestrzeni, kulturze, społeczeństwie. Wynika z niego nowe spojrzenie na dziecko i dzieciństwo (Matyjas 2012, s. 21–22). Przewartościowano w nim problematykę związaną z dzieckiem i dzieciństwem. W takim podejściu dzieciństwo rozumiane jest jako konstrukt społeczny tworzony przez dzieci i dla dzieci – jest więc faktem biologicznym, posiadającym też wymiar społeczny. Wymaga ono od dorosłych dbałości o zachowanie dziecięcej przestrzeni życia i jej walorów (Marszałek 2015, s. 118).

Współczesne pedagogiczne rozważania na temat dzieciństwa sytuują się w orientacji podmiotowo-humanistycznej. Szczególne zainteresowanie dzieckiem i dzieciństwem jest widoczne w pedagogice społecznej, gdzie prowadzone są badania teoretyczno-poznawcze, empiryczno-diagnostyczne oraz praktyczno-projektowe wskazujące na „niesprawiedliwą kwestię dziecka, dziecięcego losu, warunków życia dzieci” (Segiet 2011, s. 128), a także dbałość o warunki oświatowe, kulturowe, opiekuńcze, wychowawcze oraz socjalne rodzin i ich dzieci. Takie podejście przyczynia się do diagnozy stanu i poziomu zagrożeń rozwojowych, dojścia do ich źródeł, wyjaśnienia skutków, czyli podjęcia działań naprawczych w małej skali (Marynowicz-Hetka 1985, 1987; Matyjas 2008; Segiet 2000). Z badań tego typu wyłaniają się różne obrazy dzieciństwa (Matyjas 2008, s. 156–334; Smolińska-Theiss 2014, s. 193–252), zawsze rozpatrywane w kontekście środowiskowych uwarunkowań rozwoju, wychowania, socjalizacji i edukacji dzieci, najczęściej jednak w odniesieniu do różnego typu środowisk rodzinnych różnicujących jakość dzieciństwa (Matyjas 2009, s. 512).

W dalszej części rozważań dotyczących problematyki dzieciństwa jako kategorii badań w pedagogice społecznej podjęte zostaną takie kwestie, jak: eksplikacja pojęcia „dzieciństwo”, interdyscyplinarne podejście do dzieciństwa uwzględniające perspektywę nauk humanistycznych i społecznych, dzieciństwo w pedagogice – kierunki i nurty badań, podejścia badawcze, a także współczesne obrazy dzieciństwa.

Dzieciństwo – metamorfoza pojęcia, interdyscyplinarny zakres znaczeniowy

Współczesne rozumienie i podejście do dzieciństwa jest wynikiem wielowiekowego stosunku do niego oraz traktowania dziecka w dziejach ludzkości, które ewoluowały wraz z rozwojem historii kultury, stosunków społecznych czy wiedzy o człowieku i jego rozwoju.

Stosunek do dziecka był inny w starożytności egipskiej (podejście spartańskie i ateńskie) i pozaeuropejskiej (azjatyckie, np. w państwie Uhr), inne w średniowieczu (restrykcyjny charakter stosunku do dziecka), odrodzeniu i oświeceniu (silne nurty humanistyczne), inny w kolejnych epokach i współcześnie (Matyjas 2008, s. 13).

Prawdopodobnym początkiem zainteresowania dzieciństwem, naukowej refleksji nad nim był wiek XVII – widoczne to jest m.in. w malarstwie, literaturze, architekturze, twórczości sakralnej. Ale dopiero wiek XIX (jego połowa) rozpoczął systematyczną, naukową refleksję nad dzieciństwem. W tym czasie zaczęły się rozwijać nauki społeczne (Matyjas 2008, s. 22).

Należy podkreślić, że z pojęciem dzieciństwa nierozzerwalnie związane jest pojęcie dziecka. Dziecko to osoba/człowiek znajdujący się w okresie rozwojowym, który określa się dzieciństwem. W polskim ustawodawstwie i literaturze pedagogicznej dzieckiem jest osoba do 18. roku życia (Łopatka 2000, s. 8). W ujęciu słownikowym (pedagogicznym) dziecko to „człowiek w pierwszym okresie rozwoju osobniczego, od chwili urodzenia do zakończenia procesu wzrastania” (Milerski, Śliwerski [red.] 2000, s. 51). W ujęciu pedagogicznym dziecko traktowane jest jako psychofizyczna całość, na którą składają się wszystkie sfery rozwojowe: biologiczna, fizyczna, intelektualna, psychiczna, emocjonalna, społeczno-kulturowa i duchowa (Matyjas 2017, s. 37). Widoczne jest również podmiotowe traktowanie dziecka – jako podmiotu rozwoju i wychowania, jako wartości autotelicznej, a także osoby, której przypisana jest godność (tamże, s. 36–37).

Współczesne podejście do dzieciństwa wynika z rozumienia pojęcia „dziecka”. Dzieciństwo powiązane jest bowiem z okresami rozwojowymi w życiu dziecka. Według B. Śliwerskiego „kategorie dziecka i dzieciństwa wpisują się w okresy rozwojowe człowieka” (2007, s. 24). Dzieciństwo (i traktowane jako synonim pojęcie dziecka) rozpatrywane jest na gruncie pedagogiki społecznej interdyscyplinarnie, uwzględnia się tutaj różne perspektywy poznania naukowego: antropologiczno-filozoficzną, socjologiczną, psychologiczną oraz pedagogiczną (Segiet 2011, s. 19–160).

Pierwsza z wymienionych, tj. perspektywa antropologiczno-filozoficzna, prowadzi do zdefiniowania dzieciństwa jako kategorii wyrastającej z koncepcji człowieka, świata, życia, spojrzenia na podstawowe wartości, a tym samym

spojrzenia na dziecko jako osobę. M. Szczepska-Pustkowska dowodzi, że studia dotyczące dziecka i dzieciństwa należy skierować ku filozofii jako nauce o człowieku, namysłu nad człowiekiem jako osobą (2012, s. 36). Pojęcie osoby ludzkiej w odniesieniu do pojęcia „człowiek” jest kluczowe dla zrozumienia dzieciństwa. K. Segiet podkreśla, że na określenie człowieka jako osoby miało wpływ wiele nurtów filozofii: klasyczna, fenomenologia, egzystencjalizm, personalizm, antropologia (2011, s. 19–38). Szczególną rolę w określeniu dzieciństwa miało, zdaniem wymienionej autorki, chrześcijaństwo, które wniosło nową koncepcję człowieka – wynika z niej, że dziecko jest osobą, ma nieocenioną wartość, uznajemy w nim prymat ducha, nie może być ono urzeczowione, ma niezbywalne prawa, które tkwią w naturze ludzkiej, jako osoba oczekuje powinności od osób opiekujących się nim (tamże, s. 37). Przedstawiona wizja dziecka/dzieciństwa ma charakter uniwersalny, powszechnie społecznie uznawany, implikuje także rozumienie kategorii dziecka i dzieciństwa w pedagogice.

Dzieciństwo rozpatrywane w perspektywie historycznej, historyczno-biograficznej odnoszone jest do epok i form stosunków społecznych. Ujmuje dzieciństwo w aspekcie zmieniających się wartości kulturowych i religijnych. K. Segiet, nakreślając problematykę dziecka i dzieciństwa – począwszy od starożytności, poprzez czasy nowożytne (renesans, oświecenie), aż do czasów najnowszych – skupiła się na zaakcentowaniu idei kształtowania się podmiotowości dziecka (Segiet 2011, s. 64). Należy podkreślić, że to wiek XVIII został określony jako „odkrycie dzieciństwa”, zaczęto bowiem zauważać dziecko i jego potrzeby, specyficzne cechy (wpływ poglądów J. Locke’a i J.-J. Rousseau) (Matyjas 2017, s. 79). Natomiast przewartościowanie problematyki dzieciństwa w kulturze europejskiej dokonało się na przełomie XVIII i XIX wieku. To zwolennicy tzw. Nowego Wychowania postawili w centrum zainteresowania dziecko, jego możliwości, zainteresowania, potrzeby. Jako przykład może posłużyć praca E. Key pt. *Stulecie dziecka*, w której przedstawiona została nowa wizja szczęśliwego dzieciństwa, nowych szans rozwojowych i edukacyjnych (tamże, s. 79).

Ponowne odkrycie dziecka i dzieciństwa nastąpiło w drugiej połowie XX wieku (w Polsce w latach 80.), natomiast dynamiczny rozwój badań w tym zakresie przypada na XXI wiek.

Dzieciństwo historycznie konstruowane należy odnosić do wyobrażeń o tym, jakie powinny być dzieci i jakie znaczenie miały one dla dorosłych w różnych epokach, czasach oraz jak te idee ulegały zmianie aż do czasów nam współczesnych (Matyjas 2017, s. 79).

Dla współczesnego dyskursu pedagogicznego nad dzieciństwem ważne są również perspektywy: socjologiczna i psychologiczna. W pierwszej z wymienionych rozpatruje się dzieciństwo w aspekcie społecznym, procesów socjalizacji, które kształtują osobowość dziecka. Dzieciństwo uznawane jest tutaj jako konstrukt

społeczny, społeczno-kulturowy (Smolińska-Theiss 2003, s. 870). Wskazuje się na oddziałujące na dziecko różne instytucje społeczne (rodzina, szkoła, środowisko lokalne, mass media) oraz własną aktywność dziecka w kształtowaniu siebie i swojej przestrzeni życia. Dzieciństwo jest w tym ujęciu obrazem dziecięcej kreacji – tworzą je dziecięce przeżycia, doświadczenia związane z rodziną, grupą rówieśniczą, szkołą czy instytucjami społecznymi. Socjalizacja w ujęciu socjologicznym ujmowana jest jako przygotowanie dziecka do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, nabywania kompetencji społecznych, dzięki którym uzyskuje ono społeczną dojrzałość (Segiet 2011, s. 79–80).

Z kolei psychologiczna perspektywa dzieciństwa wiąże się z rozwojem dziecka, poszczególnych sfer jego rozwoju. Szczególne znaczenie w charakteryzowaniu dziecka/dzieciństwa ma psychologia rozwojowa. Określa się tutaj dzieciństwo jako etap rozwoju biografii, w którym dziecko osiąga kompetencje z punktu widzenia zaspokajania potrzeb osobistych i społecznych (Matyjas 2012, s. 23). Zdaniem A. Brzezińskiej psychologa interesuje albo poziom (zakres) rozwoju jakiejś wybranej właściwości dziecka (wybrany aspekt jego funkcjonowania), albo całość tego funkcjonowania ze wszystkimi uwarunkowaniami podmiotowymi i sytuacyjnymi (za: Segiet 2011, s. 69–70). W psychologii rozwojowej wyróżnia się cztery czynniki rozwoju człowieka, które są także pomocne w rozpatrywaniu kategorii dziecka i dzieciństwa. Należą do nich:

1) zadatki biologiczne (predyspozycje, wyposażenie genetyczne, cechy wrodzone);

2) środowisko fizyczne (materialne), społeczne (obcowanie z ludźmi i przedmiotami), organizacja przestrzenna i czasowa środowiska, stymulacja zewnętrzna, zewnętrzne wpływy niezamierzone;

3) wychowanie: wpływy intencjonalne, socjalizacja, kształcenie, nauczanie, modelowanie;

4) aktywność podmiotu: własna, spontaniczna, wewnętrznie zmotywowana działalność (Segiet 2011, s. 69–70).

Zainteresowanie dzieciństwem w psychologii rozwojowej wynika z ważności tego okresu dla dalszego rozwoju człowieka, a także dynamiki tego rozwoju. B. Smolińska-Theiss podkreśliła w psychologicznym ujęciu dziecka i dzieciństwa dwa ważne ośrodki badawcze i nazwiska uczonych (2014, s. 24 i n.). Pierwszym był Jean Piaget, twórca tzw. genewskiej szkoły psychologii rozwojowej dziecka, który poszukiwał prawidłowości i mechanizmów rozwoju. W wyniku jego badań powstały opisy/charakterystyki faz, przez jakie przechodzi dziecko – chodziło głównie o fazy rozwoju myślenia, które są istotne w procesie uczenia się, konstruowania przez dziecko swojej wiedzy.

Drugi z wyróżnionych ośrodków psychologicznych badających rozwój dziecka należy wiązać z takimi badaczami, jak Karl i Charlotte Bühler oraz Hildegarde Hetzer (Smolińska-Theiss 2014, s. 25). Wymienieni badacze, wychodząc od

biologicznego, behawioralnego spojrzenia na dziecko, poszukiwali obiektywnej linii jego rozwoju: od urodzenia do 6. roku życia. Właśnie z tych badań wyłoniło się pięć faz rozwojowych dziecka, które później rozwinięto i nazwano. Były to następujące fazy: wiek niemowlęcy, poniemowlęcy, przedszkolny, młodszy wiek szkolny i wiek dorastania.

Ujmowanie dzieciństwa w perspektywie pedagogicznej ma wymiar interdyscyplinarny, łączą się tutaj perspektywy badań nad dzieckiem/dzieciństwem wyróżnione i opisane powyżej, tj. perspektywa antropologiczno-filozoficzna, historyczna, socjologiczna oraz psychologiczno-biograficzna. Dzieciństwo określa się tutaj jako

etap psychologiczno-rozwojowy, wychowawczy oraz społeczno-historyczny w życiu człowieka; w szerszym znaczeniu obejmuje okres od urodzenia do dorosłości; w węższym od urodzenia do adolescencji; suma doświadczeń dziecka stanowi fundament wspomagający okresy po nim następujące; realizuje się w określonych warunkach biologiczno-rozwojowych, społeczno-kulturowych, religijno-sakralnych wpływających na jakość i wartość życia człowieka; zjawisko historyczno-społeczno-kulturowe opisujące sytuacje oraz warunki społeczne w różnego typu środowiskach społecznych (Izdebska 2016, s. 305).

Przytoczona definicja reprezentuje punkt widzenia pedagogiki, w tym pedagogiki społecznej, akcentując społeczno-kulturowe uwarunkowania dzieciństwa oraz ujmując je integralnie w aspekcie jednostkowym i środowiskowym. Dzieciństwo w perspektywie pedagogicznej postrzegane jest holistycznie, uwzględnia się w niej wszystkie czynniki/środowiska kształtujące osobowość dziecka. Uwzględniając zadatki wrodzone (natura człowieka), wskazuje się też na uwarunkowania społeczne, kulturowe, środowiskowe, które konstruują dzieciństwo. Podkreśla się w nich rolę samego dziecka jako aktywnego podmiotu kreującego własną biografię (Matyjas 2017, s. 84). Pedagogika społeczna jest tutaj postrzegana jako nauka podkreślająca wartość dzieciństwa – ważny etap w rozwoju człowieka, który należy wspierać w integralnym i wszechstronnym rozwoju (Marszałek 2015, s. 118).

Kierunki, orientacje i nurty badań nad dzieciństwem

Kierunki badań nad dzieciństwem i dokonujące się tutaj zmiany wynikają z nadawania pojęciu dzieciństwa nowych znaczeń, wynikających z przyjmowanych na gruncie pedagogiki teoretycznych paradygmatów. W pedagogice społecznej niezwykle istotny jest społeczny/środowiskowy kontekst badań nad dzieciństwem. Szczególną uwagę zwraca się w nich na powiązanie zmiany społecznej z indywidualnym rozwojem dziecka. Dziecko (*humanum*) stawiane jest tutaj w centrum zainteresowania. Współczesne badania dzieciństwa skierowane są „na”

dziecko i „ku” dziecku; nadają mu nowy status, ponieważ akcentują podmiotowość dziecka.

Dziecko i dzieciństwo łączone są w pedagogice z rozumieniem i interpretacją procesu wychowania, z zadaniami wychowawczymi przypisanymi temu etapowi życia/biografii człowieka (Śliwerski 2007, s. 24–25). W literaturze pedagogicznej wyróżnione zostały trzy modele określające relacje między koncepcją dziecka a zadaniami wychowania (tamże, s. 102–112). Pierwszy model dotyczy deficytów – bazuje na tym, czym dziecko „jeszcze nie jest”. Podkreśla się tutaj zależność dziecka od dorosłych: rodziców, nauczycieli, innych osób znaczących. B. Śliwerski wskazuje, iż ów stan „jeszcze nie” jest dowodem na to, iż dziecko nie osiągnęło jeszcze (tak jak dorosły) dojrzałości do bycia (w pełni) człowiekiem: nie jest jeszcze samodzielne, mądre, kulturalne, nie może współdecydować o sprawach własnych i społecznych (tamże, s. 102).

Drugi wyróżniony przez cytowanego autora model opiera się na równości (izonomii) w relacjach dziecka z dorosłymi, z poszanowaniem podmiotowości obydwu. Wskazuje się tutaj na partnerstwo, dialog, wspólnotę, wzajemną wymianę uczuć, wiedzy i doświadczeń pomiędzy dorosłym i dzieckiem. Natomiast trzeci model określający relacje pomiędzy koncepcją dziecka z zadaniami wychowania określić można jako autonomiczny (samowychowanie, autosocjalizacja). Dziecko „jest pojmowane jako więcej niż” dorosły (Śliwerski 2007, s. 108). Jego rozwój jest konsekwencją własnych planów, wyborów i działań, ponieważ jest suwerennym podmiotem, tak jak dorosły, chociaż w innym wymiarze i zakresie.

Modele wyróżnione przez B. Śliwerskiego wpisują się w dyskurs badań nad dzieciństwem/badania dzieciństwa w aspekcie naukowym, metodologicznym, empirycznym. Różne modele badań dzieciństwa, uwzględniające różne jego perspektywy, wymiary, aspekty czy też konteksty, wynikają z kierunków zmian w podejściu do dziecka i dzieciństwa. B. Smolińska-Theiss wyróżniła ich aż siedem:

- pierwszy związany jest ze zmieniającym się podmiotem badań (orientacja na dzieci jako grupę społeczną, mniejszość społeczną, np. dzieci biedne, bogate, zdrowe, chore, uczące się, wiejskie, miejskie, uzdolnione, dzieci – cudzoziemcy, migranci, żołnierze, żebracy, prostytutki itd. Każda z tych grup żyje w innych warunkach, boryka się z innymi problemami, inaczej planuje przyszłość, ma inne perspektywy życiowe i zawodowe);
- drugi wskazuje, że dzieciństwo traci swój mitologiczny urok (dzieci tracą przywileje i ochronę, wtapiają się w strukturę społeczną, budują własną biografię, korzystają z różnych zasobów rodziny i środowiska, poznają konsekwencje własnych wyborów, uczą się odpowiedzialności za własne działania, są nośnikami zmiany społecznej, coraz mniej w nich dzieciństwa, coraz więcej obywatelstwa);
- trzeci wyznacza zmieniającą się przestrzeń i czas dzieciństwa (wkroczenie dziecka do polityki, religii, w różne obszary przestrzeni publicznej);

- czwarty wskazuje, że istnieje specjalna dziecięca przestrzeń publiczna, oddzielona od świata dorosłych, np. szkoła, która przesuwa współczesne dzieciństwo z obszaru rodziny w obszar instytucji z obowiązującymi dziećmi regułami i normami (od charakteru szkoły zależy podejście do dzieciństwa);

- piąty wskazuje, że zmienia się czas dziecka i dzieciństwa (w aspektach historycznym i realnym); pozwalają na to nowe media, wizualizacja przekazów, które mogą przesuwać wektory czasu, jednak konkretne dziecko należy do określonej kultury i danego czasu i nie sposób zrozumieć dzieciństwa w oderwaniu od nich;

- szósty wskazuje na zmieniający się czas biograficzny dziecka; tradycyjnie dzieciństwo było określane w kategoriach psychologicznych, odnoszono je do etapów rozwoju dziecka, okres adolescencji oznaczał w zasadzie koniec dzieciństwa, następował etap młodości; w badaniach pedagogicznych pojawiała się także kategoria tzw. wieku społecznego (9–11 lat) – etapu wchodzenia dziecka w życie społeczne;

- siódmy wyznacza granice dzieciństwa (np. w programach europejskich, w działaniach Rady Europy, UNESCO, UNICEF); akcentowane jest najwcześniejsze dzieciństwo związane z okresem płodowym i pierwszymi miesiącami życia, a także późne dzieciństwo na granicy dorosłości; w tym drugim przypadku dzieciństwo traktowane jest jako status społeczny osób, które są zależne od rodziny, późne dzieciństwo stanowi wyraz efektów socjalizacyjnych rodziny, pokazuje zasoby, z których młody człowiek buduje swoją biografię i w rezultacie wnosi indywidualny oraz zbiorowy wkład w zmianę społeczną (Smolińska-Theiss 2010, s. 24–25).

Wyróżnione przez cytowaną autorkę kierunki zmian w podejściu do dzieciństwa wynikają nie tylko z nadawania temu pojęciu nowych znaczeń na podstawie paradygmatów, które formułowane są na gruncie nauk społecznych, w tym pedagogiki, ale wyrastają też z praktyki społecznej i wychowawczej.

W pedagogice społecznej występuje perspektywa teoretyczna i interpretacyjna, w których badając dzieciństwo, zwraca się uwagę na powiązanie zmiany społecznej z indywidualnym rozwojem dziecka. Współczesna myśl pedagogiczna próbuje wnikliwie opisać sytuację dziecka, jego dzieciństwo, ukazując jednocześnie bogactwo powiązań ze światem społecznym, kulturowym, a także powiązać je z własną aktywnością umożliwiającą osiągnięcie kompetencji społecznego uczestnictwa czy bycia twórczym w swoim środowisku życia (por. Segiet 2011, s. 15).

W centrum badań nad dzieciństwem na gruncie pedagogiki społecznej znajduje się krytyczna analiza nierówności i różnicowań społecznych, ale też pytanie o warunki życia, oraz (także) o indywidualne strategie rozwiązywania problemów, z którymi mierzą się dziecko i rodzina. „Zmiany w tej sferze mają przede wszystkim charakter praktyczny. Ich celem jest usprawnienie i racjonalizacja

pomocy oraz pracy socjalnej” (Smolińska-Theiss 2010, s. 23). Tego typu badania prowadzi wielu teoretyków i praktyków dzieciństwa – koncentrują się oni na opisie i analizie zróżnicowanych warunków życia i rozwoju dziecka, ukazując m.in. problemy dotyczące szans i barier wychowawczo-edukacyjnych oraz zagrożeń, na które narażone są przede wszystkim dzieci.

Badania nad dzieciństwem mają charakter przedmiotowy (orientacja ilościowa), podmiotowy (orientacja jakościowa) lub przedmiotowo-podmiotowy (tzw. triangulacja, orientacja „mieszana”). Orientację jakościową w badaniach dzieciństwa proponuje D. Lalak (2010, s. 17). W takim ujęciu dzieciństwo to jeden z etapów w biografii człowieka (po nim następują kolejne: młodość, dorosłość, starość). Biografia stanowi w badaniach nad dzieciństwem bardzo ważne źródło naukowe dające wgląd w zdarzenia, obrazuje przebieg życia i procesy indywidualnego kształtowania. W biografii, jak dowodzi cytowana autorka, mieści się zawsze ujęcie indywidualne, w tym aktywna rola podmiotu – jednostki/dziecka w procesie wychowania i socjalizacji, a także uwarunkowania środowiskowe (punkt widzenia pedagogiki społecznej). Badania dzieciństwa zarówno w orientacji ilościowej, jak i jakościowej (o charakterze przedmiotowym lub podmiotowym), posiadające status badań teoretycznych lub empirycznych, wynikają z zakresu znaczeniowego pojęcia „dzieciństwo”, który wyznaczają odmienne nurty badań. B. Śliwerski wyróżnił trzy nurty badań nad dzieckiem i dzieciństwem:

1) nurt etnologiczny – koncentrujący się na odrębnych badaniach nad dzieckiem jako indywiduum i jako członkiem grup społecznych oraz nad dzieciństwem jako społecznym statusem (w strukturze grup wiekowych i generacyjnych); chodzi tutaj zwłaszcza o status rodzinny dziecka, a także o zmiany zachodzące w obrębie rodzinnego i społecznego traktowania dzieciństwa;

2) nurt konstruktywistyczny – skupia uwagę na dzieciach jako autorach czy konstruktorach ich własnego życia, własnego środowiska i własnego rozwoju; poszukuje się tutaj odpowiedzi na pytanie: „w jakiej mierze dzieci aktywnie kształtują siebie, swoje środowisko?”;

3) nurt historyczny – skupia się na historii dzieciństwa, na historycznych aspektach społecznego konstruowania dzieciństwa, które zapoczątkował w swoich badaniach P. Ariès; znajduje się w tym nurcie uporządkowana chronologicznie wiedza o koncepcjach dziecka w różnych epokach i okresach historycznych (Śliwerski 2007, s. 83–84).

Wyróżnione powyżej nurty badań nad dzieckiem i dzieciństwem stanowią punkt wyjścia do różnego typu badań pedagogicznych, ponieważ określają ich paradygmat teoretyczny, orientację metodologiczną, a tym samym model podejmowanych przez pedagogów społecznych badań.

Obrazy współczesnego dzieciństwa – próba kategoryzacji

Dzieciństwo jako kategoria badań pedagogiki społecznej, teoretycznie i empirycznie zorientowanej, ujmowane jest wielodyscyplinarnie i wieloaspektowo. Badania teoretyczne obejmują głównie rozważania historyczne wskazujące na współczesne rozumienie dziecka i dzieciństwa – jego społeczne i podmiotowe konstruowanie. Przykładem są tutaj badania M. Jacyno i A. Szulżyckiej (1999), M. Szczepskiej-Pustkowskiej (2012) czy E. Jarosz (2010). W badaniach empirycznych dominują badania prowadzone w orientacji ilościowej – mają one charakter diagnostyczny (Izdebska 2007, 2015; Jarosz 2001; Matyjas 2003, 2012, 2017; Segiet 2000, 2011; Smolińska-Theiss 1993, 2014 i in.). B. Smolińska-Theiss (1993) i W. Theiss (1996) wskazują w przypadku tego typu badań na szeroki wymiar (rozpatrywania) dzieciństwa – odnoszenie się do sytuacji i położenia społecznego dzieci jako grupy społecznej. Natomiast badania dzieciństwa w orientacji jakościowej, rzadko podejmowane w „czystej” formie (Ostrouch-Kamińska 2011), odnoszą się do indywidualnego dziecięcego świata doświadczeń, znaczeń i wartości; jest to dziecięcy świat przeżywany, dziecięce doświadczenia związane z rodziną, grupą rówieśniczą, z instytucjami społecznymi, zjawiskami i procesami, które dziecko usiłuje zdefiniować, poznać, zrozumieć. „Częściowe” badania empiryczne dzieciństwa w orientacji jakościowej występują w typie badań mieszanych (ilościowo-jakościowych), które prowadzili B. Smolińska-Theiss (1993, 2014), B. Matyjas (2003, 2012, 2017) czy K. Segiet (2000, 2011).

Wyróżnione powyżej badania obejmowały środowisko życia dziecka, warunki, w jakich ono żyje (czy zaspokajane są jego potrzeby rozwojowe), a także cechy niekorzystnych dla życia i rozwoju warunków (nierówności oświatowe, kulturalne, opiekuńcze, wychowawcze i socjalne). Diagnoza owych warunków stanowi podstawę oddziaływań pedagogicznych, kompensacyjnych, profilaktycznych, reedukacyjnych i innych. Są one szczególnie istotne w pedagogice społecznej, w której jednym z podstawowych zadań jest taka organizacja środowiska dziecka, aby stwarzało mu ono jak najlepsze warunki do integralnego rozwoju. Zwracała na to uwagę H. Radlińska (1961) – twórczyni pedagogiki społecznej w Polsce. We wszystkich publikacjach podkreślała ona środowiskowy kontekst wszelkich procesów opiekuńczych, wychowawczych, socjalizacyjnych czy edukacyjnych. Na podstawie diagnozy sytuacji dzieci tworzone są różne obrazy dzieciństwa. Wyłaniają się one z prac konkretnych badaczy i mają autorski charakter. Przedstawili je w swoich monografiach tacy autorzy, jak: B. Matyjas (2008, 2017), B. Smolińska-Theiss (1993, 2014), K. Segiet (2000, 2011), E. Jarosz (2013, 2017), J. Izdebska (2015) i inni. Badania wspomnianych przedstawicieli pedagogiki społecznej dotyczące sytuacji dzieci/dzieciństwa prowadzone były głównie w aspekcie uwarunkowań rodzinnych, ale też szerzej – szkolnych, środowiska lokalnego. Wyłaniające się z badań obrazy współczesnego dzieciństwa są różnicowane; wskazują na korzystne (prawidłowe) warunki rozwoju, wychowania i edukacji dzieci, lecz także warunki niekorzystne (nieprawidłowe),

które stwarzają zagrożenie dla biosocjokulturalnego rozwoju dzieci. Przedstawiony dychotomiczny podział na dzieciństwo korzystne rozwojowo, wychowawczo i edukacyjnie oraz dzieciństwo niekorzystne, które nie gwarantuje prawidłowego rozwoju dzieci, stanowi jedną z kategoryzacji różnych obrazów dzieciństwa. Jest ona bardzo ważna w pedagogice społecznej, ponieważ wskazuje na środowiskowe uwarunkowania nieprawidłowo przebiegających procesów socjalizacyjno-wychowawczych i edukacyjnych dzieci, którymi należy się zająć oraz tak zorganizować i zmodyfikować owe środowiska, aby stwarzały korzystne warunki dla rozwoju dzieci (to jedno z podstawowych zadań pedagogiki społecznej).

Innym kryterium kategoryzacji obrazów dzieciństwa może być rodzaj środowiska, w którym dziecko się wychowuje czy edukuje. I tak można wyróżnić: dzieciństwo w rodzinie (należy wskazać na konkretne rodziny: bezrobotne, z problemem alkoholizmu, niepełne, np. wskutek rozwodu, migracyjne, z chorobą i niepełnosprawnością, i inne), dzieciństwo w szkole (równych bądź nierównych szans edukacyjnych), a także dzieciństwo w środowisku lokalnym (wieś, małe miasto, duże miasto; możliwości partycypacji społecznej dzieci). W każdym z wymienionych środowisk da się wyróżnić obrazy dzieciństwa w zależności od charakterystyk poszczególnych środowisk i ich cech.

Na koniec chciałabym zaproponować kryterium kategoryzacji dzieciństwa, które odnosi się do dwóch rodzajów czynników: makro- i mikrospołecznych. W pierwszej grupie czynników można wyróżnić: dzieciństwo globalne, dzieciństwo medialne (telewizyjne, komputerowe, tabletowe), dzieciństwo nadkonsumpcji (reklama). W drugiej grupie czynników determinujących dany obraz dzieciństwa należy wymienić rodzinę jako podstawowe środowisko życia dziecka. To rodzina i jej status kreują dzieciństwo, dlatego można mówić o dzieciństwie statusowym (Smolińska-Theiss 2014; Matyjas 2017). Może to być dzieciństwo bogate, dostatnie, a nawet nadmiaru, tzw. cukierkowe oraz dzieciństwo biedne, zagrożone (Smolińska-Theiss 1993; Segiet 2000; Matyjas 2003, 2017). W obydwu wyróżnionych grupach czynników makro- i mikrospołecznych można przedstawić bardziej szczegółowe obrazy dzieciństwa, które zależą od określonych warunków społecznych, kulturowych, środowiskowych, konkretnej sytuacji/statusu rodzin, w jakich wrażliwają dzieci (Brągiel, Matyjas, Segiet 2019).

Należy podkreślić, że wymienione obrazy dzieciństwa nie funkcjonują autonomicznie. Czynniki determinujące dzieciństwo przenikają się, tworząc „ogólną” przestrzeń wychowania, socjalizacji i edukacji dzieci. Czynniki globalne przenikają się z rodzinnymi czy środowiska lokalnego, tworząc mozaikę oddziaływań socjalizacyjnych, kulturowych i edukacyjnych determinujących dany obraz dzieciństwa. B. Smolińska-Theiss podkreśla, iż tym, co różnicuje dzieciństwo, tworząc różne jego obrazy, jest kultura rodzinna, środowiskowa, etniczna wyniesiona z domu rodzinnego i przenoszona na teren szkoły, grup rówieśniczych czy towarzyskich (Smolińska-Theiss 2014, s. 45).

Autorka wskazuje na różne wartości, kody kulturowe i komunikacyjne, na różne sieci powiązań społecznych, religijnych, kulturowych, które pełniąc funkcję Ressourcen, budują codzienność dzieci, ich plany edukacyjne i społeczne (Matyjas 2017, s. 91).

Rodzina jako podstawowe i niezastąpione środowisko rozwoju dzieci stanowi w pedagogice społecznej bardzo ważny obszar badań (Matyjas 2009). W niej skupiają się bowiem, jak w soczewce, czynniki makro- i mikrospołeczne, wpływy globalne, lokalne, społeczne czy kulturowe. To właśnie rodzina stanowi, zwłaszcza w okresie dzieciństwa, najważniejszy punkt odniesienia dla dziecka, jego systemu wartości, wzorców zachowań społecznych, kultury bycia i życia. Odmienne obrazy dzieciństwa będzie tworzyć rodzina prawidłowo wypełniająca swoje funkcje i zadania wobec rodziny, niż ta, która wypełnia je nieprawidłowo. Dla pedagogów społecznych ważna jest diagnoza sytuacji dzieci w danej rodzinie, zwłaszcza tej funkcjonującej nieprawidłowo, aby móc podjąć oddziaływania (socjalne, pedagogiczne, kompensacyjne, profilaktyczne, resocjalizacyjne) zmierzające do reorganizacji, zmiany danego środowiska rodzinnego (na podstawie jego zasobów) na „korzystne” wychowawczo.

Podsumowanie

Dzieciństwo jako jedna z kategorii badań w pedagogice społecznej to ważny obszar analiz i interpretacji. Zawsze jest ono sytuowane w kontekście środowiskowych uwarunkowań rozwoju, wychowania, socjalizacji i edukacji dzieci. Zainteresowanie dzieciństwem wynika z faktu, iż stanowi ono pierwszy etap w rozwoju człowieka, który określa jego przyszłość.

Dzieciństwo ujmowane jest na gruncie pedagogiki społecznej interdyscyplinarnie (dorobek wielu nauk, w tym humanistycznych i społecznych), holistycznie/integralnie i podmiotowo (dziecko jako *humanum*, aktywny podmiot własnego rozwoju, własnej biografii). Prowadzone na gruncie tej subdyscypliny badania dzieciństwa/nad dzieciństwem mają charakter przedmiotowy (orientacja badań ilościowych), rzadziej podmiotowy (orientacja badań jakościowych), a także przedmiotowo-podmiotowy (łączenie obydwu orientacji badawczych, tj. ilościowej i jakościowej). Wyłaniają się z nich różne obrazy dzieciństwa, które można skategoryzować według różnych kryteriów, co czyni w swoich badaniach wielu przedstawicieli pedagogiki społecznej (B. Smolińska-Theiss, B. Matyjas, K. Segiet, E. Jarosz, J. Izdebska i in.). Najczęściej problematyka dzieciństwa opisywana jest w kontekście środowiska rodzinnego, szkolnego i środowiska lokalnego. Zawsze jednak charakteryzowane i oceniane są owe środowiska w aspekcie ich prawidłowych lub nieprawidłowych (tj. „korzystnych” lub „niekorzystnych”) warunków rozwoju, wychowania i socjalizacji dzieci.

Bibliografia

- Aries P. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. M. Ochab, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Brańkiel J., Matyjas B., Segiet K. (2019), *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Izdebska J. (2007), *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Izdebska J. (2015), *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Białystok.
- Izdebska J. (2016), *Dzieciństwo*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom, s. 305–315.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Jarosz E. (2001), *Dom, który krzywdzi*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Jarosz E. (2010), *Krzywdzenie dzieci – piętno społeczne*, „Chowanna”, t. 1 (34), s. 62–76.
- Jarosz E. (2013), *Spoleczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych*, „Studia Edukacyjne”, nr 24, s. 89–102.
- Jarosz E. (2017), *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2 (64), s. 57–81.
- Lalak D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Łopatka A. (2000), *Dziecko. Jego prawa człowieka*, Wydawnictwo Prawnicze Iris, Warszawa.
- Marszałek L. (2015), *Aksjologiczny kontekst dzieciństwa*, „Seminare”, t. 36, nr 3, s. 117–126.
- Marynowicz-Hetka E. (1985), *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną niepełną*, Instytut Wydawniczy Centralnej Rady Związków Zawodowych, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (1987), *Dziecko w rodzinie problemowej. Pomoc w rozwoju*, Instytut Wydawniczy Centralnej Rady Związków Zawodowych, Warszawa.
- Marzec-Holka K. (2004), *Dzieciobójstwo: przestępstwo uprzywilejowane czy zbrodnia*, Wydawnictwo AB im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Matyjas B. (2003), *Dzieciństwo w rodzinie bezrobotnych w środowisku małego miasta (na przykładzie Pińczowa)*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Matyjas B. (2008), *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Matyjas B. (2009), *Pedagogika społeczna i rodzinna – obszary badań*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Debata*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 505–517.
- Matyjas B. (2012), *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Matyjas B. (2017), *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego. Warunki socjalizacyjno-edukacyjne dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Milerski B., Śliwowski B. (red.) (2000), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ostrouch-Kamińska J. (2011), *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa.
- Segiet K. (2000), *Dziecko w wielkim mieście*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań.

- Segiet K. (2011), *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Smolińska-Theiss B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B. (2003), *Dzieciństwo*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B. (2010), *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna”, t. 1 (34), s. 13–26.
- Smolińska-Theiss B. (2014), *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Szczepska-Pustkowska M. (2009), *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 79–122.
- Szczepska-Pustkowska M. (2012), *W stronę filozofii dzieciństwa. Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa w tle*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1 (21), s. 35–49.
- Śliwowski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pajoocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Theiss W. (1996), *Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

Mariusz Cichosz

Animacja społeczno-kulturalna w ujęciu pedagogiki społecznej – inspiracje i rozstrzygnięcia

Animacja społeczno-kulturalna jako jeden z działów pedagogiki społecznej od samego początku istnienia tej subdyscypliny pedagogicznej zajmowała w niej i nadal zajmuje bardzo ważne miejsce. Jednocześnie można tu wskazać na interesujące drogi rozwoju tego specyficznego obszaru – teorii i praktyki pedagogicznej.

Źródła

Specyfiką animacji społeczno-kulturalnej jest to, iż mówimy tu o wychowaniu, które może być i ma być realizowane w kontekście tego, co stanowi kulturę i co nią nazywamy. Można i należy oczywiście powiedzieć, że odkąd podejmowano refleksję nad wychowaniem, ten kulturowy aspekt zawsze był brany pod uwagę, a nawet był wskazywany jako znaczący. Gdy jednak chodzi o systemowo uprawianą pedagogikę, to pedagogika związana z kulturą – zwłaszcza ta, która nazywana jest pedagogiką kultury – wyodrębniła się dopiero na przełomie XIX i XX wieku¹. Pedagogika ta z „natury rzeczy” (tam, gdzie chodzi o jej ontologiczną, epistemologiczną oraz aksjologiczną strukturę i odniesienia) zwróciła się ku wartościom, podkreśliła podmiotowy i twórczy charakter działań i aktywności człowieka. Zwróciła się także ku dobrom kultury, wskazując i analizując obszary ich urzeczywistniania. Ludwik Chmaj przedstawiając rozwijające się nurty i prądy pedagogiczne na przełomie XIX i XX wieku, tak określił i scharakteryzował pedagogikę kultury:

¹ Problematyka tzw. pedagogiki kultury jest stosunkowo szeroko przedstawiona w literaturze przedmiotu. W pedagogice są to prace np. S. Wołoszyna, L. Chmaja czy K. Sośnickiego (por. Chmaj 1963; Sośnicki 1967).

W myśl pedagogiki kultury zadaniem wychowania jest przygotowanie jednostek do czynnego i twórczego udziału w życiu kulturalnym przez wprowadzenie ich w świat wartości ponadindywidualnych, rozwinięcie ich sił duchowych, wpojenie im wzniosłego ideału kultury [...] to, co w owym życiu ma sens i wartość, nigdy nie jest samowystarczalne, ale wartość ową nabywa dzięki uczestnictwu w różnych dziedzinach ducha przedmiotowego, istniejących poza jednostką (dziedziny wartości). Dziedziny te, jak nauka, sztuka, religia, język, stanowią samoistne autonomiczne rzeczywistości; a choć przerastają one byt indywidualnej świadomości, zachowują się jednak i rozwijają jedynie dzięki ciąglemu odnawianemu jej wysiłkowi twórczemu. [...] Jednostka uczestnicząc w rzeczywistości ponadindywidualnej, przyswajając sobie wartości przedmiotowe, przeżywając je i stwarzając nowe, organizując swoje życie wewnętrzne wokół tych wartości, osiąga dopiero swój byt czysto ludzki, staje się prawdziwą osobowością [...] (Chmaj 1963, s. 341–342).

Sposób rozumienia wychowania, jaki przyjmowała pedagogika kultury, był mocno inspirujący dla powstającej w tym samym czasie w Polsce pedagogiki społecznej. Od samego bowiem początku wyodrębniania się tej subdyscypliny pedagogicznej, a nawet jeszcze wtedy, gdy można mówić, iż był to okres działalności jej prekursorów, pedagogika ta zwróciła uwagę na wychowawczą rolę kultury – w tym wartości, a w określonym kontekście społeczno-politycznym – kultury i wartości narodowych związanych z dorobkiem i tożsamością narodową². Helena Radlińska, twórczyni pedagogiki społecznej, pisała wówczas:

Wychowanie jest funkcją społeczną. Praw do niego szukać należy w życiu samym. Naczelnym zjawiskiem w życiu społecznym jest rozwój kultury, powołaniem człowieka tworzenie i doskonalenie kultury swojego narodu, rolą narodów – wnoszenie zdobyczy kulturalnych w życie ludzkości. Każda praca, każde usiłowanie, by jakiś ideał kulturalny w czyn wcielić, sprzyja rozwojowi ludzkości (Radlińska 1935, s. 10).

W takim rozumieniu pedagogiki społecznej stawała się ona przede wszystkim pedagogiką określonych działań – pracą oświatową i kulturalną, która miała być realizowana w środowiskach życia człowieka. Chodziło w tych działaniach o dostarczanie określonych treści (także w obszarze treści kulturowych i z ich wykorzystaniem), z drugiej zaś strony – o pobudzanie aktywności społecznej człowieka i jego działań twórczych. Miało się to odbywać głównie poprzez wskazane instytucje. Na tym więc etapie rozwoju pedagogiki społecznej – dziś określanej jako animacja społeczno-kulturalna – działalność ta przyjmowała wówczas nazwę pracy społecznej i oświatowej oraz pracy kulturalnej.

² Ważny jest tu kontekst działań niepodległościowych, na który wskazywali wówczas prekursorzy polskiej pedagogiki społecznej.

Rozwój koncepcji

Kolejne lata rozwoju pedagogiki społecznej, szczególnie po II wojnie światowej, utrwaliły ten wyraźny instytucjonalny charakter działań animacyjnych – oświatowych i kulturalnych, zawężając go jednocześnie do praktyki pozaszkolnej jako element szeroko rozumianej oświaty, dalej działań realizowanych przede wszystkim w odniesieniu do osób dorosłych (choć nie tylko)³. Wyraźniej też w tym okresie wiązano te działania z obszarem czasu wolnego, jak było to np. w pracach A. Kamińskiego (Cichosz 2006, s. 151). W powstających wówczas równoległe pracach R. Wroczyńskiego – postaci znaczącej dla powojennej pedagogiki społecznej – wątek czasu wolnego jednak się nie pojawiał, a przynajmniej nie był tak mocno akcentowany. Autor ten wplatał go raczej właśnie w problematykę wychowania pozaszkolnego. Samą zaś animację utożsamiał z wychowaniem rozumianym tak, jak przyjmowała to ówczesna pedagogika społeczna, gdzie w wychowaniu chodziło o pobudzenie do aktywnej samodzielności oraz twórczej aktywności. Pisał o tym w sposób następujący:

Pojęcie wychowania jako szerokiej i wszechstronnej animacji rozszerzało tereny i wymiary działalności pedagogicznej. Praca wychowawcza bowiem w tym ujęciu przekraczała tradycyjną funkcję transmisji określonego systemu wartości (przekonań, wiedzy, sprawności, nawyków). Na plan pierwszy wysuwały się takie zadania, jak inspiracja, pobudzenie rozwoju, rozwijanie „sił wewnętrznych” jednostek i grup społecznych, motywacji do aktywności i samodzielności (Wroczyński 1985, s. 10).

Dla przyjmowanych tu rozstrzygnięć bardzo ważne były również te, które odnosiły się do rozumienia samej kultury jako jednego z punktów odniesienia dla podejmowanej praktyki wychowawczej. Idąc w tej sprawie za ustaleniami ówczesnych pedagogów społecznych, także za ustaleniami A. Kamińskiego oraz innych autorów reprezentatywnych dla tego okresu rozwoju dyscypliny, należy stwierdzić, że sama kultura pojmowana była jako zespół wartości, norm oraz wzorów i wzorców. Przyjmując zaś dotychczasowy, wypracowany cel wszelkich działań proponowanych w pedagogice społecznej, iż chodzi w nich o organizowanie środowiska i to niezależnie od tego, w jakim kontekście teoretycznym i metodologicznym było to mówione, w odniesieniu do kultury wskazywano na następujące cele tych działań: udostępnianie kultury, upowszechnianie kultury oraz wprowadzanie w kulturę. To na tych płaszczyznach rozpatrywano zakres potrzebnych do zrealizowania działań w obszarze kultury. To była fundamentalna płaszczyzna rozpoznawania kultury. Przyjmowano różne koncepcje, zarówno na poziomie

³ W niniejszym opracowaniu wykorzystuję moje wcześniejsze i obecne badania, jakie prowadzę nad *animacją społeczno-kulturalną*. Opublikowałem je już wcześniej w takich moich opracowaniach i artykułach, jak m.in. Cichosz, Lewicka, Molesztak (red.) (2018), a także Sosnowski, Danilewicz, Sobecki (red.) (2016).

rozstrzygnięć teoretycznych, jak i proponowanych rozwiązań praktycznych – animacyjnych. Doprowadziło to jednocześnie do wyodrębnienia w tym okresie w pedagogice społecznej niejako osobnego działu – obszaru praktyki środowiskowej, którą określano odtąd jako działalność kulturalno-oświatową (przechodząc niejako od tej optyki/stylistyki: pracy oświatowej i pracy kulturalnej). Towarzyszył temu praktyczny charakter działań w obszarze kultury, a także instytucjonalizm – czyli dominujący instytucjonalny charakter tych działań – przyjmowanych rozwiązań w zakresie praktyki wychowawczej.

Do kluczowych i kierunkowych prac powstających w tym okresie, w których przyjmowano powyższe rozumienie tego, czym ma być działalność kulturalno-oświatowa, zalicza się pracę pt. *Podstawy działalności kulturalno-oświatowej* (Jankowski i in. 1985). Taki sposób rozumienia wzmacniany był jednocześnie ówczesnym, systemowym i funkcjonalnym podejściem do problematyki wychowania. Charakteryzując w takim znaczeniu ówczesny system oddziaływań kulturalno-oświatowych, pisano wówczas:

Układ kulturalno-oświatowy w naszym kraju nazwaliśmy systemem społecznym. Co się za tym kryje? Kiedy usiłujemy myślowo ogarnąć działalność kulturalno-oświatową, kojarzymy sobie zarówno pewne spłoty działań, ich ciągi i całe układy takich ciągów wyróżniające się zbieżnymi cechami i właściwościami, jak też instytucje, które zostały powołane do prowadzenia takich działań, a także liczne inne instytucje, które niekiedy tylko, okolicznościowo czy marginesowo, ją podejmują. W ten sposób, kiedy jeszcze uwzględnimy powiązania między tymi instytucjami i ich działaniami, dochodzimy do statycznego opisu systemu kulturalno-oświatowego w takim lub innym zakresie wchodzącego (jako całość czy za pośrednictwem swoich elementów) do innych systemów społecznych, np. do systemu oświaty i wychowania, systemu politycznego, systemu gospodarczego (Jankowski i in. 1985, s. 13).

Ostatecznie w takim ujęciu przejawem instytucjonalizacji systemu kulturalno-oświatowego było:

- a) sterowanie działalnością kulturalno-oświatową i rozwojem odpowiednich instytucji w ramach jednolitej polityki kulturalnej państwa oraz systemu planowania państwowego i społecznego prowadzonego na wszystkich szczeblach organizacji (od centralnego do lokalnego i placówkowego);
- b) prowadzenie jej w organizacyjnych ramach instytucji specjalnie powoływanych do rozwijania tej działalności, bądź też przez zakłady pracy, rady związków zawodowych, koła i instytucje związków młodzieży, instytucje sztuki, szkoły itd., które nie zawsze powołują placówki kulturalno-oświatowe, ale mimo to rozwijają działalność kulturalno-oświatową ze względu na potrzeby, jakie wiążą się z realizacją ich głównych funkcji społecznych (Jankowski i in. 1985, s. 23).

Do szczególnie ważnych i kluczowych postaci – twórców w tej dziedzinie należeli wówczas m.in. J. Kargul, A. Przećławska oraz J. Żebrowski czy

D. Jankowski. Autorzy ci w swoich pracach podejmowali ważne zagadnienia zarówno z zakresu teorii, jak i praktyki działalności kulturalno-oświatowej.

Należy tu podkreślić, iż taki sposób rozumienia realizacji działań kulturalno-oświatowych wyraźnie i jednoznacznie wpisywał się w budowany ówczesnie całościowy system oświaty, który zakładał, że wychowanie w państwie ma być podejmowane, realizowane i koordynowane centralnie według ustalonych ogólnie zaleceń. Wychowanie to ma być jednolite – w tym sensie, że po pierwsze, ma dawać szanse każdemu i być dostępne dla każdego, a po drugie, ma to być wychowanie jednolite ideowo – oparte na idei wychowania socjalistycznego. Poza tym oddziaływania wychowawcze powinny obejmować wszystkie miejsca aktywności społecznej człowieka. Poza wychowaniem szkolnym, które ma odgrywać kierowniczą rolę w procesie wychowania, szczególnie istotne stało się również wychowanie pozaszkolne. Z punktu widzenia skuteczności takiego wychowania podnoszono też problem integrowania podejmowanych oddziaływań wychowawczych. D. Jankowski pisał, że jest to „system zorganizowanych wolnoczasowych zajęć kulturalnych dzieci, młodzieży i dorosłych o charakterze kreatywnym” (Jankowski i in. 1985, s. 11).

W powyższym ujęciu działalność/działanie kulturalno-oświatowe, kontynuując zresztą dotychczas wypracowaną tradycję w pedagogice społecznej, pojęte było jako metoda pracy środowiskowej. W tym też sensie dla potrzeb działań w obszarze kultury przywołano, jako właściwe dla nich, metody pracy środowiskowej, tzn. metodę indywidualnych przypadków, metodę pracy z grupą, metodę organizowania środowiska, które były wskazywane już wcześniej jako „klasyczne” metody pracy środowiskowej (Czerniawska 1979, s. 30–52). Jednocześnie podkreślano systemowy charakter środowiskowej pracy oraz potrzebę jej planowania i programowania, jako części całościowego systemu oddziaływań wychowawczych. Wskazywano na nią jako na najbardziej adekwatną i właściwą dla tego typu działań przestrzeń całościową i jako taką wpisywano również w koncepcje edukacji ustawicznej.

Przemiany

Po przełomie i transformacji systemowej w Polsce, do której doszło na przełomie lat 80. i 90., i tym samym po odejściu od dotychczasowych wzorców ideowych w naukach społecznych, również w pedagogice, opisany wyżej wzorzec działalności kulturalno-oświatowej został poddany weryfikacji. W związku z tymi przemianami w pedagogice polskiej pojawiła się dotąd mało obecna literatura zachodnia poruszająca zagadnienie twórczej aktywności w obszarze kultury czy poprzez kulturę, określana mianem animacji społeczno-kulturalnej. Pojęcie to było już wcześniej obecne w polskiej literaturze. W latach 70. i 80., powołując

się na wzory zachodnie, pisała o takim nurcie pracy wychowawczej O. Czerniawska, lecz był to wówczas nurt mało znany i nie został zaadaptowany – był ideowo odmienny od ówczesnych rozstrzygnięć przyjmowanych w tym zakresie na gruncie pedagogiki polskiej. W omawianym tu okresie kluczową pracą dla tego nurtu była monografia M. Kopczyńskiej pt. *Animacja społeczno-kulturalna* (Kopczyńska 1993).

W tej nowej odsłonie rozumienia edukacyjnej działalności w obszarze kultury – animacji społeczno-kulturalnej – podkreślono wyraźnie, iż chodzi w niej z jednej strony o pobudzanie i wyzwalamie twórczej aktywności podmiotu, szczególnie w obszarze kultury, ale też o pobudzanie jego aktywności społecznej. Stąd często podkreśla się, iż celem animacji społeczno-kulturalnej jest integracja i partycypacja oraz adaptacja społeczna. M. Kopczyńska pisze o tym w sposób następujący:

Funkcja adaptacyjna i integracyjna (socjalizacyjna) ma prowadzić do „łagodnego” przystosowania, stopniowej adaptacji jednostek do licznych zmian gospodarczych, ekonomicznych, technicznych i kulturalnych zachodzących w społeczeństwie. Animacja sprzyja więc komunikacji społecznej i dialogowi przez rozwój aktywności, uczestnictwa społecznego i kulturalnego. Kieruje energię ku zadaniom zbiorowym i praktykom kulturalnym, aby ulepszyć „klimat społeczny”, zażegnać konflikty, nie dopuścić do radykalnych zmian struktury społecznej, osłabić krytykę społeczną i kontestację przez zwiększenie uczestnictwa zgodnego z aprobowanymi przez system kierunkami (Kopczyńska 1993, s. 102).

Zasygnalizowana w tym miejscu inspiracja zachodniej pedagogiki dla animacji (m.in. gdy chodzi o sposób rozumienia człowieka i jego roli w życiu społecznym oraz zadań dla edukacji) wyraźnie lokalizuje się w nurcie krytyczno-kreatywnym, odróżniającym się od dotychczasowych podejść adaptacyjnych mocno podkreślających instytucjonalny i funkcjonalny charakter takich działań.

Jednocześnie należy powiedzieć, że współcześnie, nawiązując do takich inspiracji, jeśli chodzi o sposób rozumienia animacji społeczno-kulturalnej, rozbudowano nurt edukacji kulturalnej uprawianej głównie w kontekście szeroko rozumianej pedagogiki kultury. W pedagogice tej zwrócono uwagę na takie jej cele, jak m.in.:

- restytuowanie i ochranianie dziedzictwa kulturalnego,
- tworzenie warunków do rozwoju twórczości artystycznej i kulturalnej,
- rozszerzenie aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym (Jedlewska 1999, s. 52).

W tym samym czasie w sposób niejako wywodzący się czy też wprost kontynuujący tradycję pedagogiki społecznej rozwijał się i rozwija nadal nurt tzw. edukacji środowiskowej, akcentującej potrzebę społecznego, środowiskowego wpływu na uczestników życia społecznego w zakresie pobudzania ich aktywności

i twórczego działania w odniesieniu do różnych płaszczyzn społecznego uczestnictwa człowieka, także w zakresie kultury.

Wypracowane i wskazane powyżej tradycje działań animacyjnych – wychowawczych, realizowanych w obszarze kultury, podejmowane na gruncie edukacji środowiskowej oraz edukacji kulturalnej można przedstawić w sposób, o którym piszę poniżej.

Edukacja środowiskowa

Edukacja środowiskowa jako jedna z koncepcji wypracowywanych w pedagogice społecznej – koncepcji określonych działań edukacyjnych – środowiskowych, wskazuje na różne obszary aktywności społecznej człowieka, które mogą być – powinny być poddawane takim oddziaływaniom. Jednym z tych obszarów jest kultura. We współczesnej pedagogice społecznej edukacja środowiskowa jest coraz bardziej precyzyjnie – choć też szeroko – definiowana i określana. W. Theiss podaje, że edukacja środowiskowa jest nieformalną (realizowaną często poza systemem oficjalnych oddziaływań) edukacją dzieci, młodzieży, dorosłych i jest związana z realizacją potrzeb środowiska oraz społeczności lokalnej. Wskazuje tu zarówno na potrzeby indywidualne, grupowe czy zbiorowe, a wśród nich potrzeby ekonomiczne, kulturalne, polityczne (Theiss 1996, s. 2). Celem tak określonej edukacji środowiskowej jest zaś odnajdywanie, ocenianie oraz rozwijanie miejscowych zasobów kulturowo-społecznych i tą drogą kształtowanie tożsamości lokalnej, ogólnonarodowej, a także europejskiej oraz kształtowanie aktywności i twórczych postaw jednostek, grup społecznych i środowisk lokalnych w budowaniu mikroświata człowieka (tamże, s. 12). W podobny sposób, wskazując na społeczno-praktyczny wymiar edukacji środowiskowej, definiuje ją M. Winiarski:

Edukację środowiskową można obecnie rozumieć dwojako: jako swoisty proces lub metodę pracy społeczno-wychowawczej. Metoda środowiskowa to sposób organizowania społeczności lokalnej do podejmowania zadań w zakresie opieki i pomocy społecznej polegający na aktywizowaniu sił społecznych i ich ukierunkowaniu na realizacji tych zadań. W tej, jak i w każdej metodzie kładzie się akcent na stronę organizacyjno-techniczną prowadzonej działalności. Edukacja środowiskowa jako proces ogólnie biorąc – to sekwencja zmian zachodzących w środowisku lokalnym, dotyczących kształcenia, wychowania, opieki, pomocy społecznej, edukacji kulturalnej, która dokonuje się za sprawą sił społecznych tego środowiska (Lalak, Pilch 1999, s. 36).

W tak rozumianej edukacji środowiskowej – jako procesie wychowania – można ostatecznie wskazać na jego elementy składowe. Są to: przyjmowane cele i zadania, struktura organizacyjna realizująca przyjęte zadania – osoby, grupy, instytucje (relacje i współpraca między nimi), przyjęta strategia działania, efekty, rezultaty edukacyjne, społeczne i kulturowe.

Edukacja środowiskowa jest więc dzisiaj pojmowana w pedagogice społecznej szeroko: jako działalność wychowawcza – animacyjna, prowadząca do aktywizowania społeczności lokalnych. Nastawiona jest na pobudzanie do twórczej aktywności w różnych dziedzinach społecznej obecności człowieka, także w dziedzinie kultury. W takim sensie koncepcja edukacji środowiskowej jest więc typem animacji społeczno-kulturalnej.

Należy jednocześnie podkreślić współczesne różnicowanie się tej koncepcji w obrębie samej pedagogiki społecznej. Można tu bowiem wskazać na różne współczesne nachylenia interpretacyjne przyjmowane w odniesieniu do rozumienia samej animacji społecznej. Przykładem może być koncepcja współpracy środowiskowej, której celem jest budowanie partnerstwa edukacyjnego (Mendel 2004), jak również koncepcja animacji jako środka pobudzającego do lokalnej aktywności twórczej (Skrzypczak 2016).

M. Mendel, charakteryzując koncepcję współpracy środowiskowej, pisze, że można ją uznać za działalność zmierzającą do kształtowania wspólnot, przy czym wspólnotę należy rozumieć jako społeczność, w której jednostki łączą więzi, zmierzającą do partycypacji i emancypacji prowadzącej do rozwojowej pełni i poczucia wolności, współpracy jednostek i grup, ich nieograniczonego uczestnictwa w życiu lokalnego środowiska, niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego oraz innych barier. I, jak stwierdza autorka, tak rozumianą animację współpracy środowiskowej można uznać za bardzo bliską animacji społeczno-kulturalnej i wychowawczej (Mendel [red.] 2004).

Edukacja kulturalna

Poza koncepcją edukacji środowiskowej problematyka oddziaływań wychowawczych realizowanych na gruncie kultury i poprzez nią podjęta została również w koncepcji edukacji kulturalnej. W tym wypadku jednak przywoływana jest tu inna tradycja refleksji nad wychowaniem, tradycja tzw. pedagogiki kultury. W myśl tej pedagogiki wychowanie ma być przygotowaniem człowieka do czynnego i twórczego udziału w życiu kulturalnym, co ma się dokonywać poprzez wprowadzenie go w świat wartości ponadindywidualnych, a następnie rozwijanie sił duchowych i wpajanie ideałów kultury. I. Wojnar sprecyzowała ten sposób rozumienia pedagogiki kultury, mówiąc, iż analizuje ona czynność budzenia w jednostce jej „kultury subiektywnej” dzięki oddziaływaniu „kultury obiektywnej”. Proces ten wyraża się według autorki w sposobie ujmowania i przeżywania wytworów kultury. Autorka dalej stwierdza, iż dla tradycyjnej pedagogiki kultury centralnym pojęciem jest *bildung* – kształcenie, możliwe dzięki istnieniu obiektywnego uniwersum ludzkich wytworów (tzw. dziedzictwa), szczególnej roli wartości, jak również osobistym procesom rozumienia (Gajda 1998, s. 22).

Charakteryzując dalej pedagogikę kultury z punktu widzenia przyjmowanego w niej szerokiego sposobu rozumienia uczestniczenia w kulturze, I. Wojnar wskazuje, iż droga człowieka do kultury ma prowadzić nie tylko przez kontakt z tradycyjnymi wartościami (np. kultury artystycznej), lecz także przez udział człowieka w nowoczesnych formach życia i działania kulturalnego, jak też działania społecznego i zawodowego. Droga do kultury, zdaniem autorki, miałyby bardziej przesuwać się z kształcenia przez tradycję i wiedzę ku uczestnictwu i przeżywaniu, obyczajom i sposobom życia (tamże, s. 25). Wojnar pisze o tym w sposób następujący:

Droga do kultury [...] prowadzi przez pogłębienie intensywności osobowego życia, potwierdzanie samym sobą spełnianych czynności i głoszonych poglądów oraz czerpanie ze świata wartości; osiągnięcie kultury wyrażania się w stylu osobowego życia, stosunku człowieka do siebie samego i do innych ludzi, wykonywanej pracy, wrażliwości na prawdę i piękno, odczuciu powagi życia (Gajda 1998, s. 25).

Koncepcją współcześnie rozwijającą idee pedagogiki kultury i do niej nawiązującą jest koncepcja edukacji kulturalnej. Przemiany społeczno-kulturalne przełomu XIX i XX wieku potwierdziły bowiem ważną rolę i wagę kultury dla rozwoju społecznego. Uwypukliły jednocześnie nowe wyzwania w zakresie edukacji do kultury i przez nią – edukacji kulturalnej właśnie. Do zadań i celów tak pojętej edukacji kulturalnej (edukacji do kultury) zalicza się m.in.:

- przyswajanie wiedzy z zakresu dziedzictwa kulturowego i jednocześnie nabywanie umiejętności oceny tego dziedzictwa;
- wprowadzanie do uczestnictwa we współczesnym życiu kulturalnym;
- aktywne zaangażowanie w procesy upowszechniania i udostępniania dóbr kultury;
- uwrażliwienie na różnorodność i równoważność kultur;
- zwracanie uwagi na podstawową więź łączącą dziedzictwo kulturowe ze współczesnością;
- wychowanie estetyczne i artystyczne;
- kształcenie do wartości moralnych i obywatelskich;
- przygotowanie do krytycznego korzystania z masowych środków przekazu;
- kształcenie interkulturalne i wielokulturowe (Gajda 1998, s. 30).

Jednocześnie wskazuje się na praktyczny wymiar edukacji kulturalnej – na działania, poprzez które może i powinna być ona realizowana. Wymienia się tu działania programowe podejmowane w instytucjach oświatowych (np. przedszkola, szkoły) w powiązaniu i we współpracy z instytucjami kulturalnymi, takimi jak domy kultury, muzea, teatry biblioteki, kluby, działania w obszarze kultury podejmowane w ramach organizacji dziecięcych, młodzieżowych oraz dla osób dorosłych, różnych stowarzyszeń, fundacji w dziedzinie zarówno upowszechniania wartości, jak i pobudzania aktywności twórczej jednostek, włączanie w treści kształcenia zawodowego

nauczycieli, wychowawców oraz opiekunów zagadnień i problematyki kultury, upowszechnianie wartości humanistycznych w środkach masowego komunikowania, upowszechnianie idei wielokulturowości (Jedlewska 1999, s. 48).

Ostatecznie w ramach tak pojętej edukacji kulturalnej wyróżnia się dzisiaj wychowanie estetyczne (wychowanie do sztuki i przez sztukę), edukację humanistyczną oraz wychowanie do uczestnictwa w kulturze, niejednokrotnie też wskazuje się na bliskość tej edukacji z podejściem personalistycznym w wychowaniu⁴. Są to więc z jednej strony nurty ideowe, budujące obszar uzasadnień dla edukacji kulturalnej, z drugiej zaś wskazany przez nie profil ontologiczny ma decydujący wpływ i znaczenie dla proponowanej praktyki dla niej właściwej.

Animacja społeczno-kulturalna dzisiaj

We współczesnej refleksji pedagogicznej odnoszącej się do zagadnienia podejmowania wychowawczych działań w zakresie kultury, obok wyżej przedstawionych nurtów edukacji środowiskowej oraz edukacji kulturalnej istnieje też szeroki nurt animacji społeczno-kulturalnej. Wydaje się, że nurt ten stosunkowo mocno czerpie z nurtów wyżej przedstawionych, wpisując się w różnych aspektach w przyjęte na ich gruncie założenia i rozstrzygnięcia. Ma on jednak również swoje specyficzne źródła. Geneza tego nurtu jest bowiem dość wyraźnie zlokalizowana w rozwoju myśli o wychowaniu – o animacji i wskazuje się w tym zakresie dość jednoznacznie na wpływ zachodniej myśli społecznej, zwłaszcza francuskiej. Inspiracje tej myśli są bardzo wyraźne, co też znalazło swoje odbicie w wielu przekładach prac naukowych, metodycznych realizowanych w Polsce w tym zakresie. M. Kopczyńska w jednej ze swoich książek, które pokazują dorobek w zakresie animacji społeczno-kulturalnej krajów zachodnich napisała:

Próba przybliżenia polskim czytelnikom podstawowych zagadnień animacji społeczno-kulturalnej w krajach Europy Zachodniej, przede wszystkim – we Francji, wydaje się uzasadniona niekwestionowanymi osiągnięciami tych państw w prezentowanej dziedzinie. Skromna u nas literatura na ten temat nie ułatwia korzystania z doświadczeń zachodnich animatorów naszym twórcom i realizatorom polityki społecznej i kulturalnej (Kopczyńska 1993, s. 5).

⁴ Edukacja kulturalna i jej rozwój, jaki został tu przedstawiony, wyraźnie wskazuje na pedagogikę kultury jako jej źródło. Wielowątkowość tego związku wymaga jednak jeszcze wielu badań źródłowych. Niewątpliwie jest pozostawanie edukacji kulturalnej w ideowym i poznawczym związku również z takimi działami pedagogiki, jak edukacja humanistyczna, pedagogika personalistyczna, pedagogika twórczości, pedagogika społeczna, edukacja międzykulturowa czy wychowanie przez sztukę.

Korzystając z powyższych inspiracji, ale także tych wypracowanych na gruncie pedagogiki – pedagogiki społecznej przyjmuje się współcześnie rozumienie animacji społeczno-kulturalnej w trzech znaczeniach:

- jako kierunek działania wśród ludzi, który ma na celu ułatwienie jednostce oraz grupie udziału w aktywnym i twórczym życiu społecznym dzięki lepszemu rozumieniu przemian, jakie w nim zachodzą, i poprzez nie, a także łatwiejsze porozumiewanie się z innymi oraz współudział w ożywianiu środowiska;

- jako metodę działania w pracy kulturalnej oraz społeczno-wychowawczej, która ma prowadzić do stymulacji aktywnego zachowania zarówno zbiorowości – społeczności lokalnej, jak i małej grupy. Chodzi tu o stymulację do działania mającego na celu ulepszanie życia społecznego, danego środowiska, także poprzez wskazywanie wizji owych ulepszeń i pobudzanie ludzi do ich realizacji;

- jako proces wewnętrzny zachodzący w samej jednostce – w osobowości, dzięki któremu następuje zarówno ożywianie, aktywizowanie, pobudzanie do działania, jak i odkrywanie w sobie sił twórczych, możliwości kreacyjnych, działaniowych – czyli jest to proces odkrywania siebie (Kargul 1999, s. 131–132).

Wskazany tu sposób rozumienia animacji społeczno-kulturalnej bardzo wyraźnie nawiązuje do rozstrzygnięć wypracowanych wcześniej w pedagogice społecznej. Pedagogice, która zawsze, pomimo swojej różnorodności problemowej, akcentowała swój społeczny i środowiskowy charakter – i to zarówno na poziomie teorii, jak i przyjmowanych rozstrzygnięć praktycznych. J. Kargul, dokonując charakterystyki animacji społeczno-kulturalnej, napisał:

Animacja społeczno-kulturalna to ożywianie, uruchamianie sił społecznych tkwiących w środowisku, dzięki którym można dokonywać przeobrażeń, obejmujących zmiany o charakterze ekonomicznym, społecznym, kulturalnym, a których rezultatem będzie harmonijny rozwój społeczności we wszystkich dziedzinach życia (Kargul 1999, s. 133).

Takie społeczno-środowiskowe ujęcie animacji społeczno-kulturalnej wydaje się dzisiaj dominujące wśród przedstawicieli tego nurtu w pedagogice. Potwierdzają to również jej następujące funkcje:

- adaptacyjna – ułatwiająca przystosowanie się osób i grup do społeczno-kulturowych warunków życia;

- komunikacyjna – ułatwiająca porozumiewanie się osób i grup – wytwarzanie więzi – także komunikowanie się szersze, kulturowe, na bazie wartości;

- partycypacyjna – prowadząca do udziału w życiu społecznym oraz aktywności kulturalnej, również poprzez akty twórcze;

- integracyjna – włączająca jednostki i grupy w całość życia społecznego – zespalająca je, także na gruncie kultury;

- edukacyjna – dająca wiedzę, kształcąca postawy oraz wrażliwość moralno-estetyczno-humanistyczną.

W tak pojętej i mocno usytuowanej społecznie oraz środowiskowo animacji społeczno-kulturalnej zwraca się też uwagę na zorientowanie działań animacyjnych na rozwój kulturalny i kształtowanie tożsamości kulturowej społeczności lokalnych. W tym zakresie wskazuje się tu m.in. na cele takie, jak:

- uwrażliwianie na wartości kulturowe środowiska życia – regionu oraz budzenie świadomości jego odrębności;
- kształtowanie świadomości bogactwa kulturowego miejsca swojego życia i poczucia przynależności do niego;
- pobudzanie postawy twórczej oraz kształtowanie umiejętności twórczej ekspresji;
- umacnianie więzi z własną kulturą i ludźmi;
- wspomaganie i uczestnictwo w procesie rewitalizacji kulturowego dorobku środowiska;
- kształtowanie umiejętności współdziałania i zaangażowania w sprawy swojej ojczyzny, kształtowanie postawy patriotyzmu;
- uwrażliwianie na wartości innych kultur – kształtowanie tolerancji i szacunku wobec człowieka;
- kształtowanie umiejętności świadomego i krytycznego odbioru innych wartości oraz wybiórczego ich asymilowania (Jedlewska 1999, s. 37).

Dziś często pojmuje się animację społeczno-kulturalną jako metodę środowiskową, która jako taka ma na celu doprowadzanie zarówno do jednostkowej, jak i zespołowej aktywności społecznej, w której chodzi głównie o ożywianie sił społecznych – przede wszystkim w obszarze kultury i poprzez kulturę – aby dzięki nim dokonywać przeobrażeń społecznych i budować odpowiednią postawę jednostki – osoby, postawę zaangażowania oraz wrażliwości na wartości i kulturę w wymiarze środowiska, regionu i szerzej.

Nurt animacji społeczno-kulturalnej jest więc dzisiaj szerokim nurtem myślenia o działaniach wychowawczych – animacyjnych, realizowanych także w kontekście kultury. To z jednej strony szerokie podejście do problematyki kultury, wyraźnie nawiązujące i przywołujące tradycje pedagogiki kultury i edukacji kulturalnej, z drugiej zaś widoczne wpisywanie się w tradycje polskiej pedagogiki społecznej wraz z jej ideą środowiskowych oddziaływań wychowawczych.

Dokładniejszego rozpoznania wymagałoby zidentyfikowanie powyższych wpływów pod względem specyfiki przyjmowanych w nich rozstrzygnięć teoretycznych, i to w szerokim zakresie – rozumienia rzeczywistości, w której zachodzą te procesy (założenia ontologiczne), sposobów pojmowania dla nich stanów wartościowych (założenia aksjologiczne), także z przełożeniem na wymaganą pod tym względem określoną praktykę, również w wymiarze prakseologii. Animacja społeczno-kulturalna wpisuje się tu generalnie w dyskurs teoriopoznawczy, jaki od lat podejmowany jest w pedagogice. Na pewno jednak też ze względu na swoją specyfikę przedmiotową przyjmuje ona swoiste rozstrzygnięcia.

Jednym z czynników, który warunkuje rozstrzygnięcia przyjmowane w powyższych zakresach jest (na poziomie projektowanej praktyki) m.in. adresat działań, na którego wskazuje się w animacji społeczno-kulturalnej. Specyfika wieku (i związanych z nim określonych sytuacji życiowych) przekłada się bowiem na specyfikę postrzegania, odbioru i uczestnictwa w kulturze – jak również szeroko pojętego uczestnictwa w życiu społecznym – co jest jednym z głównych zadań i celów animacji społeczno-kulturalnej.

Bibliografia

- Chmaj L. (1963), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Cichosz M. (2006), *Polska pedagogika społeczna w latach 1955–2003*, t. 2, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Cichosz M., Lewicka M., Molesztak A. (red.) (2018), *Animacja społeczno-kulturalna. Współczesne wyzwania. Młodzież i seniorzy jako odbiorcy kultury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Czerniawska O. (1979), *Metody pracy kulturalno-wychowawczej*, [w:] J. Badura, O. Czerniawska (red.), *Instytucje i placówki kulturalno-wychowawcze*, Instytut Wydawniczy Centralnej Rady Związków Zawodowych, Warszawa, s. 30–52.
- Gajda J. (1998), *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Jankowski D., Kargul J., Kowalski F., Przyszczypkowski K. (1985), *Podstawy działalności kulturalno-oświatowej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa.
- Jedlewska B. (1999), *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kopczyńska M. (1993), *Animacja społeczno-kulturalna*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa.
- Kargul J. (1999), *Animacja kulturalna*, [w:] T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 131–134.
- Lalak D., Pilch T. (1999), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Mendel M. (red.) (2004), *Animacja współpracy środowiskowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Skrzypczak B. (2016), *Współczynnik społecznościowy*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń.
- Sosnowski T., Danilewicz W., Sobecki M. (red.) (2016), *Pedagog jako animator w przestrzeni życia społecznego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Sośnicki K. (1967), *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Theiss W. (1996), *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10, s. 2–8.
- Wroczyński R. (1985), *Animacyjna funkcja pedagogiki społecznej*, [w:] J. Radziewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika societatis. Przedmiot, zadania a współczesność*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, nr 686, Katowice, s. 9–15.

Ewa Kantowicz

Społeczno-pedagogiczne inspiracje w kształceniu służb społecznych – tradycje i teraźniejszość

Wprowadzenie

Edukacja profesjonalistów wymaga wielopłaszczyznowej przestrzeni kształtowania oczekiwanych kompetencji i postaw, które mogą być kreowane w procesie kształcenia, a realizowane w zawodowym działaniu. Dziś przestrzeń ta jest wytworem organizacji lub instytucji, w której przebiega kształcenie i działanie, a której celem jest transformacja zarówno w wymiarze społecznym, jak i w wymiarze indywidualnym. Podkreśla się też, że proces rozwoju zawodowego służb społecznych, będący efektem kształcenia i działania, sprzyja kształtowaniu profesjonalnej tożsamości oraz jest wielorako uwarunkowany.

Profesjonalista społeczny jako podmiot działający w polu społecznej praktyki, jego autorefleksja nad polem tej praktyki, rozumienie siebie i innych przez badanie i działanie społeczno-pedagogiczne, stanowią w moim przekonaniu jądro współczesnej misji szeroko rozumianej pracy socjalnej, wskazując tym samym na znaczenie teorii pedagogiki społecznej dla teorii pracy socjalnej oraz stając się główną inspiracją dla pedagogii kształcenia profesjonalistów nie tylko w Polsce, ale i w Europie (Kantowicz 2013, s. 31).

Podejmując dyskurs nad społeczno-pedagogicznymi ideami w edukacji pracowników służb społecznych, pragnę zwrócić uwagę na polskie tradycje zainspirowane przez Helenę Radlińską i jej kontynuatorów.

Tradycje społeczno-pedagogiczne w kształceniu służb społecznych

Tradycje społeczno-pedagogiczne w kształceniu służb społecznych w Polsce sięgają początku XX wieku, kiedy Helena Radlińska rozwijała teorię pracy społecznej. Koncepcja pracy społecznej sformułowana przez Radlińską umożliwia orientowanie działania społecznego na tworzenie wspólnoty. Jej struktura jest

wielowymiarowa, ponieważ oznacza równocześnie cel działania (dla społeczności) i sposób osiągania działania nie tylko „dla społeczności”, ale i „poprzez społeczność”. Praca społeczna jest więc tutaj rozumiana szeroko, jako pole praktycznych zastosowań pedagogiki społecznej. Praca społeczna to nie dystrybucja dóbr, lecz wsparcie w pokonywaniu trudności poprzez odnajdywanie sił społecznych (w sobie i środowisku) (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2004, s. 13). W myśl tak pojmowanej pracy społecznej w kształceniu pracowników społecznych szczególny akcent kładzie się na podejście interdyscyplinarne oraz jego ukierunkowanie na działania wychowawcze wobec jednostki, grupy czy społeczności.

Wkład H. Radlińskiej w koncepcję połączenia po części ochotniczego, po części zawodowego zaangażowania społecznego i opieki społecznej oraz troska o profesjonalne przygotowanie służb społecznych stanowią jedną z ważniejszych inspiracji edukacji do pracy socjalnej. Warto podkreślić, że utworzenie w 1925 roku w Warszawie przy Wolnej Wszechnicy Polskiej akademickiego kształcenia – Studium Pracy Społeczno-Oświatowej było pierwszą formą instytucjonalizacji i profesjonalizacji pracy socjalnej w Polsce. Przyjęta wówczas koncepcja kształcenia pracowników społecznych odpowiadała podobnym rozwiązaniom światowym i europejskim... i respektowała reguły interdyscyplinarności, wieloaspektowości oraz poliwalentności kształcenia do profesji społecznych. Dwuletnie studia przeznaczone były na ogół dla osób już posiadających pewną praktykę w pracy zawodowej i niekiedy także przygotowanie specjalistyczne (Marynowicz-Hetka 2001, s. 397).

Jak pisała H. Radlińska, szkoły te przeznaczone były nie tylko dla zawodowców, którzy w przyszłości mieli oddać się całkowicie służbie społecznej. Kształcić mieli się w nich i ci, którzy posiadali wyraźnie inny zawód, związany z zagadnieniami służby społecznej, a którzy pragnęli uzupełnić swoje przygotowanie fachowe (duchowni, prawnicy, lekarze, inżynierowie, pielęgniarki, nauczyciele, urzędnicy), zwłaszcza ci, którzy w swej pracy publicznej czy prywatnej stykają się z palącymi zagadnieniami społecznymi (Theiss 1997, s. 286–287).

Przyjęta wówczas koncepcja kształcenia pracowników społecznych odpowiadała podobnym rozwiązaniom światowym i europejskim, z uwagi na doświadczenia Radlińskiej w międzynarodowym ruchu szkół pracy socjalnej. Ale równocześnie była to koncepcja oryginalna, opracowana z perspektywy konkretnych warunków społecznych w Polsce (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2004, s. 13). Warto podkreślić, że dzięki Radlińskiej kształceniu pracowników służb społecznych nadano obszerny zakres, obejmujący przygotowanie do działań pomocniczych, opiekuńczo-wychowawczych i kulturalno-oświatowych. O profesjach tych pisała: „Są one powołane do rozbudzania i organizowania sił ludzkich, do stwarzania i prowadzenia wspomagających się zespółów, do czuwania nad warunkami pracy i bytu, do wyrównywania krzywd, do życzliwej, bezstronnej pomocy w przezwyciężaniu bezradności i cierpienia” (Theiss 1997, s. 282).

Według H. Radlińskiej służba społeczna zastąpiła dawną filantropię i różni się od niej zasadniczo, bowiem działa nie w imię miłosierdzia, lecz solidarności i interesu ogólnego. Chodzi o zapobieganie złu, wypadkom, niesienie pomocy w ten sposób, by człowieka wytraconego z równowagi wprowadzić z powrotem do życia społecznego. Warto zauważyć, że Radlińska podkreślała konieczność naukowego przygotowania tych służb, pisząc m.in.:

Służba ta metodami naukowymi dąży do zaspokajania potrzeb wynikających z życia społecznego. Bada przyczyny zła i siły budujące dobro, inicjuje i propaguje ustawodawstwo, działa wszechstronnie [...]. Jest służbą wychowawczą (Radlińska za: Theiss 1997, s. 283).

Uważała ponadto, że

do pełnienia owocnej służby społecznej nie wystarcza sama tylko dobra, nawet najlepsza wola. Trzeba poznać dotychczasowy dorobek i metody, żeby móc skutecznie pracować... Trzeba być fachowcem świadomym zadań i trudności, żeby nie zrazić się przeszkodami, nie stracić zapału pod naporem niepowodzeń i chwilowych niechęci (Radlińska za: Theiss 1997, s. 285).

Mówiąc o wieloaspektowym kształceniu służb społecznych, H. Radlińska akcentowała powiązania edukacji akademickiej z instytucjami społecznymi, które zapewniają studentom wykształcenie praktyczne, a także odwoływanie się w procesie kształcenia do obserwacji „bieżących zagadnień życia społecznego” (Radlińska za: Theiss 1997, s. 282). W myśl tych założeń pracownik społeczny (socjalny) to przewodnik, którego celem jest inspirowanie potencjału ludzi, dodawanie im odwagi i pomoc w zrozumieniu, że trudności mogą ich wzmacniać. Wreszcie pracownik socjalny „idzie w gromadzie” i mierzy swoją wartość tym, co może wydobyć z grupy (tamże, s. 282–283). W koncepcji H. Radlińskiej profesjonalista w procesie kształcenia winien osiąść wielodyscyplinarną i zintegrowaną wiedzę oraz umiejętności, które stają się warunkiem interpretowania problemów, jak również definiowania specyficznych pól działalności zawodowej czy też aplikowania określonych form i metod pracy socjalnej.

Ważnym elementem naukowo-profesjonalnej aktywności Radlińskiej była działalność na forach międzynarodowych. Wyrażała się ona w czynnym udziale w licznych konferencjach naukowych. W tym miejscu warto nadmienić, że Radlińska była jedną z pięciu członków założycieli Międzynarodowego Komitetu Szkół Pracy Socjalnej, który powstał w Berlinie w 1929 roku, a który dziś nosi nazwę International Association of Schools of Social Work (IASSW) (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka, 2004, s. 10). Jak pisze Aleksander Kamiński, w środowisko międzynarodowe Radlińska wniosła novum, którego sens polegał na uruchomieniu siły społecznej, na ulepszaniu środowiska życia poczynaniami dynamicznych ideowo jednostek i grup społecznych, których odnajdywanie

i wspieranie, aktywizowanie przez rozbudzanie wyobraźni społecznej i instruowanie w działalności oświatowej i opiekuńczej – stanowi podstawowe zadanie pedagogów oraz pracowników społecznych (Kamiński za: Marynowicz-Hetka 1996a, s. 134).

Z poglądów H. Radlińskiej wynika, że pracę społeczną rozumianą w aspekcie pracy socjalnej widziała jako działalność wielowymiarową, zaangażowaną nie tylko w rewitalizację potencjału jednostek i grup, lecz także w budowanie kapitału społecznego. Interpretując poglądy Radlińskiej, M.D. Brainerd zauważa, że określana przez nią praca społeczna to praca socjalna, która rozważa każdy aspekt życia społecznego – z nastawieniem na usuwanie występujących, znanych i nieznanymi sił, które zagrażają rozwojowi jednostek i społeczeństwa. Legislacja, polityka, oświata, opieka zdrowotna, opieka społeczna to dziedziny, w których winien działać pracownik społeczny powołany do rozbudzania i organizowania sił ludzkich (Brainerd, 2004).

We wspomnieniach niemieckiego badacza i propagatora kształcenia do pracy socjalnej w Europie Friedricha W. Seibela poznanie dorobku i inicjatyw H. Radlińskiej w polu edukacji do pracy socjalnej na gruncie międzynarodowym było dla niego „niezwykłym odkryciem” (Seibel 2004, s. 69). Autor ten, pracując nad zgromadzonymi w jego zbiorach danymi, tj. protokołami Międzynarodowych Konferencji Pracy Socjalnej, które odbywały się w Europie: kolejno w Paryżu, 1929, Fankfurcie, 1932 i Londynie, 1936, ocenił wysoko wkład H. Radlińskiej w rozwój pracy socjalnej w Europie, promowanie pedagogicznych idei w działaniach zawodowych i zaangażowanie w europejski ruch kształcenia pracowników służb społecznych. Seibel do dziś wspomina nowatorskość i aktualność poglądów Radlińskiej związanych z koncepcją pedagogiki społecznej, pracy społecznej oraz kształtowaniem wspólnoty z udziałem i wykorzystaniem potencjału „sił ludzkich” (tamże, s. 70).

Tradycje profesjonalnego przygotowania pracowników służb społecznych realizowane były w Katedrze Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Łódzkim, a dzięki Radlińskiej w latach 1945–1951 katedra ta stała się ważnym ośrodkiem edukacji akademickiej pedagogów społecznych, pracowników socjalnych oraz rozwoju kadr naukowych zorientowanych na problematykę działania społecznego.

Kontynuatorem idei Radlińskiej w zakresie przygotowania zawodowego i kształcenia pracowników służb społecznych w Polsce był Aleksander Kamiński. Zainteresowanie A. Kamińskiego problematyką kształcenia do pracy socjalnej sięga początków lat 60., kiedy to z dużym entuzjazmem zaakceptował powołaną ponownie do życia w 1959 roku instytucję opiekunów społecznych (Lepalczyk 1999, s. 67). Uważał, że zawód pracownika socjalnego ma szerokie perspektywy rozwoju w sferze usług zdrowotnych, oświatowych, kulturalnych, rekreacyjnych oraz opieki społecznej także w Polsce, stwierdzając:

Politycy i administratorzy w pełni docenią rolę pracownika socjalnego dopiero wtedy, gdy uświadomią sobie, iż praca fachowa tego pracownika polega nie tylko na zaspokojeniu potrzeb socjalno-bytowych i kulturalnych, lecz nade wszystko na: pobudzaniu jednostki (w toku prowadzenia jej przypadku) do umiejętnego podejmowania własnych wysiłków i polepszania swego losu; organizowaniu pracy grupowej dla polepszania własnej sytuacji przez członków grupy; organizowaniu środowiska sąsiedzkiego dla zaspokojenia całokształtu swych potrzeb przez daną społeczność (Kamiński 1985, s. 92).

Ukierunkowując rolę pracowników społecznych na działania o charakterze pedagogicznym, Kamiński widział także potrzebę dwuwarstwowego układu programów uczelni kształcących pracowników socjalnych. Jako pierwszy obszar profesjonalnego kształcenia wymieniał „poliwalentną”, wielowartościową bazę wiedzy i umiejętności potrzebnych wszystkim ludziom do tego zawodu, niezależnie od specjalizacji oraz jako drugi obszar – „nadbudowę” w postaci kilku specjalizacji do wyboru uczących się. Zgodnie z tą koncepcją organizacji procesu edukacji akademickiej dla pracowników socjalnych, „poliwalentnej” bazie służyć powinna znaczna część programu studiów (np. dwie trzecie), a specjalizacji – końcowy okres nauczania oraz praca dyplomowa (Kantowicz 2004, s. 359–367).

Reasumując inspiracje H. Radlińskiej i A. Kamińskiego w obszarze działania społeczno-pedagogicznego i kształcenia pracowników służb społecznych w Polsce, można powiedzieć, że ważnym elementem proponowanego przez nich modelu było przygotowanie poliwalentne do podejmowania zadań w różnych sektorach życia społecznego (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2004, s. 13). Ta perspektywa kształcenia oraz dbałość o równoległe przygotowanie do badania, działania i kształcenia są nadal aktualne i korespondują ze współczesnym modelem rozwojowym i rozwojowo-kompetencyjnym (Kantowicz 2013, s. 157–161). Charakterystyczną cechą tych modeli jest wielowymiarowość, a więc przygotowanie do podejmowania zadań w różnych dziedzinach profesjonalnego działania, badania i (samo)kształcenia oraz podkreślanie znaczenia refleksyjności w zawodowej pracy społecznej. W perspektywie modelu rozwojowo-kompetencyjnego podkreśla się znaczenie wiedzy z zakresu wielu nauk humanistyczno-społecznych (socjologii, pedagogiki, psychologii, antropologii, polityki). To interdyscyplinarne podejście do zakresu treści programowych profesjonalnej edukacji znajduje swe uzasadnienie w rozległości i nieprzewidywalności problemów, sytuacji i czynników, z jakimi można się spotkać w bezpośredniej praktyce pracy socjalnej, w pracy opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacyjnej, w działalności społeczno-kulturalnej i innych płaszczyznach profesjonalnych działań związanych z szeroko pojętą pracą socjalną (por. Kantowicz 2013, s. 154). W modelu tym, podobne jak w proponowanym przez Radlińską modelu poliwalentnym, zwraca się większą uwagę na właściwą organizację praktyk zawodowych, które umożliwiają stosowanie wiedzy w praktyce i kształcenie umiejętności metodycznych w działaniu.

Teraźniejszość społeczno-pedagogicznych idei w kształceniu profesjonalistów społecznych

Przemiany w Polsce w ostatnim trzydziestoleciu zmodyfikowały i usankcjonowały zarówno zadania, jak i kształcenie pracowników służb społecznych, a we współczesnych dyskursach nad profesjonalnym przygotowaniem do działania społecznego Ewa Marynowicz-Hetka wprowadziła kategorię profesji społecznych.

Jej zdaniem w polu pracy społecznej funkcjonują zawody, które można skategoryzować jako „profesje społeczne”. Przedstawiciele profesji społecznych orientują swoje działania zarówno na opiekę i pomoc, jak i na wychowanie (edukację) oraz animację. Ich aktywność łączy wspólny cel działania, jakim jest ułatwianie nawiązywania relacji społecznych, wyzwajające mechanizm włączenia do życia społecznego. Współcześnie elementem integrującym różne zawody społeczne są podobne zadania szczegółowe, podobny system wartości i norm, w którym podkreśla się wspólną misję, swego rodzaju powołanie – wszystkich tych, którzy działają w tkance społecznej na rzecz innych i z innymi (Marynowicz-Hetka 1998, s. 44). Profesje społeczne obejmują różne kategorie stanowisk pracy i zawodów działających w przestrzeni społecznej:

1) zawody ukierunkowane na opiekę i pomoc, m.in. pracownicy socjalni, opiekunowie-wychowawcy, kuratorzy sądowi, doradcy rodzinni, asystenci rodzin;

2) zawody ukierunkowane na wychowanie i edukację, m.in. pedagodzy specjalni, pracujących z dziećmi przejawiającymi deficyty fizyczne i psychiczne oraz zaburzenia w zachowaniu; nauczyciele-wychowawcy pracujący indywidualnie z dziećmi specjalnej troski; nauczyciele zawodu pracujący z dziećmi niepełnosprawnymi, wychowawcy dzieci w wieku przedszkolnym;

3) zawody ukierunkowane na animację społeczno-kulturalną w środowisku, m.in. animatorzy społeczno-kulturalni, instruktorzy zajęć artystycznych, wychowawcy ulicy;

4) zawody ukierunkowane na pomoc psychologiczną i terapię, m.in. konsultanci w różnego typu poradniach specjalistycznych, terapeuci zajęć indywidualnych i grupowych, instruktorzy warsztatów terapii zajęciowej, rehabilitanci w różnego typu placówkach socjalno-wychowawczych;

5) zawody ukierunkowane na organizację pomocy społecznej, m.in. politycy społeczni, kierownicy fundacji oraz organizacji pozarządowych, menadżerowie instytucji pomocy społecznej.

W koncepcji kształcenia profesjonalistów społecznych E. Marynowicz-Hetka promuje model rozwojowy, w toku którego możliwe jest nabywanie umiejętności i doskonalenie zdolności przewidywania, antycypacji aktualnych i przyszłych działań oraz odpowiedniego ich kształtowania. Jest to model edukacji, w którym kształtuje się myślenie heurystyczno-probabilistyczne, w więc w którym istotny nacisk kładzie się na metodę poznania i działania. Przygotowanie do

rozwojowego modelu pracy społecznej uwzględnia w procesie kształcenia doskonalenie umiejętności twórczych i uczenie myślenia alternatywnego, niezbędnego np. w projektowaniu socjalnym, nie zaniedbując wszakże wyposażania w wiedzę, umiejętności i instrumenty działania (Marynowicz-Hetka 1996a, s. 161). E. Marynowicz-Hetka w kształceniu do pracy społecznej proponuje także aplikację podejścia transwersalnego oraz nadawanie komplementarnego znaczenia przekazowi i kształtowaniu wiedzy, co prowadzi do wdrażania w akademickiej edukacji modelu rozwojowego, zgodnie z którym możliwe jest nabywanie umiejętności i doskonalenie zdolności przewidywania, antycypacji aktualnych i przyszłych działań oraz odpowiednie ich kształtowanie. Jest to model edukacji, w którym kształtuje się myślenie heurystyczno-probabilistyczne, a więc w którym istotny nacisk kładzie się na metodę poznania i działania.

E. Marynowicz-Hetka, promując wielowymiarowość kształcenia i dbałość o jakość kształcenia do obszaru pracy socjalnej, wprowadza pojęcie kultury kształcenia, na którą składają się: czas i przestrzeń kształcenia, które wymuszają pamięć o tym, że kształcenie, a zwłaszcza kształtowanie jest procesem i uzyskanie satysfakcjonującego rezultatu wymaga czasu z uwagi na zróżnicowany i indywidualny czas dojrzewania społecznego uczestników tego procesu; ocena możliwości, sposobów tworzenia tożsamości indywidualnej, co leży u podstaw procesu kształcenia (kształtowania), pojmowanego jako podzielenie wyobrażeń aksjologicznych dotyczących zasadności celów działania i racji ich modyfikowania; osoby znaczące, nauczyciele, organizatorzy kształcenia, osoby towarzyszące w różny sposób tym, którzy uczestniczą w procesie kształcenia; populacja, do której skierowane jest kształcenie (Marynowicz-Hetka 2003, s. 26). Szczególną odpowiedzialność za kształtowanie kultury kształcenia badaczka przypisuje przedstawicielom Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej.

Andrzej Olubiński, interpretując ideę „sił społecznych”, zwraca uwagę na te aspekty działań profesjonalnych, które tworzą rodzaj refleksji o charakterze pedagogicznym, a które mają zastosowanie zarówno we współczesnej pracy socjalnej, jak i kształceniu pedagogów oraz pracowników służb społecznych. Inspiracje społeczno-pedagogiczne wyrażają się w integralno-holistycznym oraz systemowym postrzeganiu człowieka i jego roli w przeobrażeniach społecznych, a głównie w umiejętności dostrzegania związków i zależności między człowiekiem i jego środowiskiem, w traktowaniu środowiska jako homeostatycznego systemu, docenianiu możliwości zmian, odkrywaniu potencjału jednostki oraz jej zdolności reintegracyjnych; w podkreślaniu podmiotowo-kreatywnej funkcji człowieka w środowisku poprzez diagnozowanie jego potrzeb, dążeń, uzdolnień oraz aspiracji, dzięki którym możliwa jest nie tylko adaptacja do zmieniających się warunków, lecz także umiejętność ich przekształcania w działanie; w preferowaniu fenomenologicznej i humanistycznej wizji człowieka w kontekście jego „dobrych” intencji oraz motywacji działań i wrodzonej lub nabytej umiejętności modyfikacji

tych działań na podstawie gromadzonej, odpowiednio przetwarzanej oraz pozytywnie ocenianej przez siebie wiedzy i doświadczeń zdobywanych w procesie działania (Olubiński 2004, s. 145).

W aspekcie powyższych idei pedagogicznych w pracy socjalnej i kształceniu do jej obszaru można przyjąć, że część z nich stanowi rodzaj refleksji humanistycznej nad koncepcjami działań pomocowych, szczególnie w odniesieniu do zindywidualizowanych relacji między podmiotami tych działań w polu profesjonalnej praktyki.

Postrzeżenie pracy społeczno-pedagogicznej jako działalności ukierunkowanej na zmiany społeczne, aktywizację społeczną, wspieranie i wspomaganie jednostki – rozumiane jako towarzyszenie w rozwoju, jest zbieżne z normatywnymi i epistemologicznymi wymiarami pedagogiki społecznej i kształtującej się subdyscypliny pedagogiki pracy socjalnej (por. Kantowicz 2013, s. 38). Pedagogika pracy socjalnej może stać się także swoistą kulturą praktyki społeczno-pedagogicznej i kształcenia profesjonalistów społecznych, bowiem obejmuje działania ukierunkowane na pomoc w rozwoju (indywidualnym, grupowym, zbiorowym), bardziej podmiotowe wsparcie i opiekę w trudnych sytuacjach (Kantowicz 2013, s. 54).

Ważnym elementem procesu przygotowania zawodowego profesjonalistów społecznych, które wynika zarówno z koncepcji działania społeczno-pedagogicznego, teorii sił społecznych, jak i założeń pedagogiki pracy socjalnej, jest kształtowanie u kandydatów do profesji społecznych postaw badawczych związanych nie tylko z umiejętnym diagnozowaniem rzeczywistości społecznej swoich podopiecznych – klientów, lecz także z przetwarzaniem i kreowaniem nowej wiedzy naukowej w obszarze praktyki pracy społecznej (Kantowicz 2005, s. 267).

Uwagi końcowe

Rozważania dotyczące wkładu Radlińskiej w kształcenie pracowników społecznych (socjalnych) i nadanie mu akademickiego wymiaru jest nieocenione, a aktualne trendy w edukacji i profesjonalizacji pracy socjalnej w Polsce i w Europie wskazują na aktualność oraz ważność tych idei. Dzięki społeczno-pedagogicznym inspiracjom w kształceniu służb społecznych działania podejmowane przez profesjonalistów społecznych ukierunkowane są na wsparcie i pomoc w rozwoju jednostek, grup i społeczności, jak też na poprawianie relacji interpersonalnych, aktywizowanie i mobilizowanie do pozytywnych zmian, integrację oraz podnoszenie jakości własnego życia. Polskie tradycje kształcenia na tej płaszczyźnie – promowane i rozwijane przez innych przedstawicieli pedagogiki społecznej na gruncie rodzimym oraz międzynarodowym – rozwijają właśnie takie modele edukacji, które są otwarte na rzeczywiste i potencjalne pola pracy społeczno-pedagogicznej i swoistą misję przedstawicieli zawodów społecznych.

Należy przypuszczać, że nowa sytuacja społeczna oraz reforma systemu szkolnictwa wyższego w Polsce pozwoli wzbogacić dyskurs nad koncepcjami i kierunkami profesjonalnej edukacji do pracy społecznej i wskaże obszary działania społeczno-pedagogicznego wymagające podjęcia. Z punktu widzenia sformułowanych w opracowaniu refleksji dotyczących znaczenia tradycji kształcenia oraz aktualnych wyzwań, ważnym celem może być tworzenie takiego środowiska badaczy i działaczy społecznych, w którym projektowanie i realizacja innowacyjnych propozycji edukacyjnych będzie stanowić odpowiedź na aktualne problemy społeczne.

Zgodnie ze stanowiskiem Ewy Marynowicz-Hetki:

myśląc o związkach między przeszłością – teraźniejszością – przyszłością i o narzędziach analizy w perspektywie społeczno-pedagogicznej (także w polu kształcenia społecznych profesjonalistów), odnajdujemy podstawowe znaczenie złożoności tych związków, które sprzyjają procesowi rekonstrukcji i integracji doświadczenia indywidualnego i zbiorowego, a w rezultacie stawania się członkiem społeczności [...] (Marynowicz-Hetka 2015, s. 25).

Będąc członkiem społeczności badaczy i nauczycieli akademickich zanurzonych od wielu lat w edukację do pola pracy społeczno-pedagogicznej, mam świadomość znaczenia złożoności tych związków w procesie kształcenia i kształtowania wiedzy oraz kompetencji przyszłych profesjonalistów.

Bibliografia

- Brainerd M.D. (2004), *Helena Radlińska. Przesłanie dla pracy socjalnej z przeszłości Polski*, [w:] *Sylwetki łódzkich uczonych. Profesor Helena Radlińska*, z. 75, Wydawnictwo Łódzkiego Towarzystwa Naukowego, Łódź, s. 59–68.
- Kamiński A. (1985), *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, wyd. IV, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kantowicz E. (2004), *Koncepcje kształcenia do pracy społecznej w ujęciu Aleksandra Kamińskiego*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik (red.), *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 359–367.
- Kantowicz E. (2005), *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Kantowicz E. (2013), *Pedagogika (w) pracy socjalnej*, wyd. II, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Lepalczyk I. (1999), *Wpływ Kamińskiego na praktykę i myśl socjalną w Polsce*, [w:] I. Lepalczyk, W. Ciczkowski (red.), *Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 66–73.
- Lepalczyk I. (2001), *Helena Radlińska – życie i twórczość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (2004), *Helena Radlińska – portret osoby, badaczki nauczycielki i działaczki społecznej*, [w:] *Sylwetki łódzkich uczonych. Profesor Helena Radlińska*, z. 75, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź, s. 9–14.
- Marynowicz-Hetka E. (1996a), *Koncepcja pracy socjalnej w polskiej tradycji pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Wydawnictwo „Interart”, Warszawa, s. 133–142.
- Marynowicz-Hetka E. (1996b), *Praca socjalna i jej aktualne wymiary*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Wydawnictwo „Interart”, Warszawa, s. 155–169.
- Marynowicz-Hetka E. (1998), *Akademickie studia nienauczyielskie w reformującej się szkole wyższej – problemy do dyskusji*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3–4 (169–170), s. 43–52.
- Marynowicz-Hetka E. (2001), *Europejskie wymiary w kształceniu i działaniu profesji społecznych*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów działania i kształcenia*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice, s. 392–404.
- Marynowicz-Hetka E. (2003), *Ramy instytucjonalne działania społecznego*, [w:] E. Kantowicz, A. Olubiński (red.), *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń, s. 17–30.
- Marynowicz-Hetka E. (2015), *Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość: zarys stanowiska społeczno-pedagogicznego*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna – wstępy i kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 15–25.
- Olubiński A. (2004), *Praca socjalna. Aspekty humanistyczne i pedagogiczne*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń.
- Radlińska H. (1961), *Pisma wybrane*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Sylwetki łódzkich uczonych. Profesor Helena Radlińska* (2004), z. 75, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź.
- Seibel F.W. (2004), *Helena Radlińska – moje odkrycie wybitnej prekursorki europejskiej pracy socjalnej*, [w:] *Sylwetki łódzkich uczonych. Profesor Helena Radlińska*, z. 75, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź, s. 69–73.
- Theiss W. (1997), *Radlińska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

Barbara Kromolicka

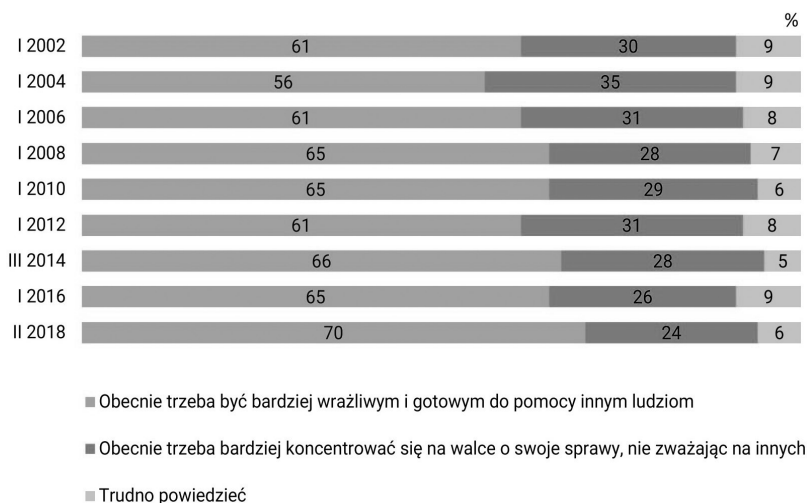
Społeczno-edukacyjne znaczenie wolontariatu

*Jeżeli chcesz zbudować okręt,
to nie zwoluj ludzi w celu zrobienia planów,
podzielenia pracy,
przygotowania narzędzi i wycinania drzew,
lecz naucz ich tęsknoty za bezmiarem morza.
Wtedy zbudują statek sami.*

Antoine de Saint-Exupéry

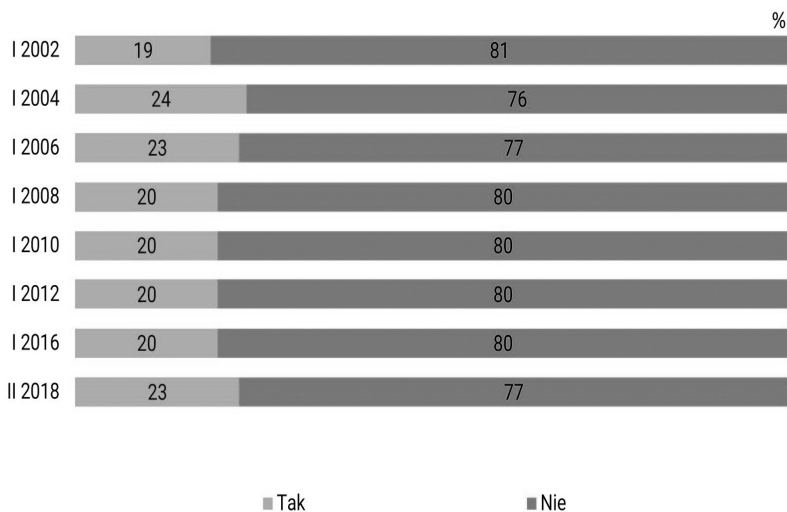
Wprowadzenie

Przytoczona w motcie myśl Saint-Exupéry'ego wskazuje, jak odpowiedzialne zadanie należy przypisać procesowi edukacji (wychowania i kształcenia) człowieka dla rozwoju jego empatyczności, wrażliwości, a w konsekwencji – rozwijania potrzeby podejmowania aktywności społecznej. Konieczność edukacji w tych zakresach potwierdzają dane z raportów Centrum Badania Opinii Społecznych na temat uwarunkowań społecznej aktywności Polaków. Analizy danych z kolejnych raportów CBOS prowadzonych od 2002 roku, niestety, nie są optymistyczne. Dowiadujemy się bowiem, że z jednej strony badani Polacy rozumieją potrzebę przejawiania większej wrażliwości i gotowości do udzielania pomocy innym ludziom (rys. 1) – tak sądzą ok. 70% badanych w roku 2018 (w roku: 2002 – 61%, 2004 – 56%, 2006 – 61%), z drugiej zaś strony faktyczne zaangażowanie na rzecz swojego środowiska (rys. 2) deklaruje jedynie 23% badanych respondentów.



Rys. 1. Czy Polacy są altruistami?

Źródło: CBOS (2018)



Rys. 2. Czy w ubiegłym roku zdarzyło się Panu/i dobrowolnie i nieodpłatnie pracować na rzecz swojego środowiska, kościoła, osiedla, wsi...?

Źródło: CBOS (2018)

Respondenci dostrzegają zatem konieczność bycia otwartymi na potrzeby innych ludzi, jednak nie dążą do rzeczywistego zaangażowania się w działanie w środowisku lokalnym czy wspólnotowym. Tendencja, co należy dostrzec, jest lekko optymistyczna, gdyż o 3 punkty procentowe zwiększyła się jednak liczba

zaangażowanych w wolontariat, lecz trudno oczywiście wyrazić zadowolenie z faktu, że istnieje tak duża rozbieżność pomiędzy deklaracją wskazującą na zrozumienie tego, jak być powinno, a stanem faktycznym, czego wyrazem są już konkretne czyny. Gdyby deklarowaną wrażliwość i gotowość do pomocy innym ludziom przyjąć jako pewnego rodzaju wyzwanie, to zgodnie z koncepcją sił ludzkich w rozumieniu Heleny Radlińskiej 77% osób nieprzejawiających żadnej aktywności należałoby traktować jako ukryte siły ludzkie, jeszcze nieuświadomione, stanowiące jednak potencjalne możliwości każdego człowieka i oczekujące na odpowiedni impuls do ich zaktywizowania.

W potocznym rozumieniu przyjmujemy jednak, że ludzie starają się być pomocni w różnych sytuacjach, szczególnie gdy pomocy oczekują dzieci, czego dowodem mogą być pojawiające się w mediach podziękowania od osób, których trudną sytuację nagłośniono. W związku z powyższym nie jest zaskoczeniem także i to, że, jak wskazują badania (CBOS 2019) na temat sytuacji pomocowych, w których badani przynajmniej raz w roku uczestniczyli (tab. 1), jeśli już pomagamy, to najczęściej czynimy to poprzez przekazanie pieniędzy na cele dobroczynne w formie 1% podatku. Możliwość przekazywania 1% podatku dochodowego od osób fizycznych wprowadziła ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie w 2003 roku. Rozwiązanie to przyczyniło się do znacznego wsparcia finansowego działalności organizacji pozarządowych (fundacje i stowarzyszenia) działających w różnych sferach pomocowych¹. Jak pokazują dane zawarte w tab. 1, świadomość społeczna obywateli o wadze takiego sposobu wsparcia organizacji pozarządowych systematycznie wzrasta.

Ze społecznego punktu widzenia możliwość przekazywania 1% podatku organizacjom OPP jest przejawem demokracji bezpośredniej. Dzięki niemu każdy polski podatnik może samodzielnie zdecydować, do kogo trafi część podatku dochodowego, który powinien zapłacić państwu. Jeśli nie zdecydujemy się na przekazanie 1% organizacji pożytku publicznego, to podatek za dany rok trafi do „wspólnego worka”, o którego przeznaczeniu decyduje rząd i sejm. Z prawnopodatkowego punktu widzenia 1% to pieniądze należne państwu, które i tak podatnik musi „oddać”. Przekazując 1% podatku dochodowego, nie dysponujemy zatem własnymi pieniędzmi, a tylko korzystamy z „uprzejmości” państwa, które pozwala podatnikom samodzielnie zdecydować, gdzie trafią państwowe pieniądze. Nie jest to więc darowizna, którą wyklada się dobrowolnie z własnej kieszeni².

Równie chętnie Polacy uczestniczą w zbiórkach pieniędzy do tzw. puszek. Przykładem jest fenomen zbiórki pieniędzy w ramach Wielkiej Orkiestry Świątecznej

¹ Przepisy określające, kto i jak może przekazać 1% podatku, znajdują się w ustawie o podatku dochodowym od osób fizycznych, Dz. U. 1991, nr 80, poz. 350 z późn. zm.

² Poradnik 1% podatku dla OPP: <https://poradnik.ngo.pl/1-podatku-dla-opp> (dostęp: 31.05.2019).

Pomocy (WOŚP). O tym, że Polacy są bardzo zaangażowani w tę akcję świadczą osiągnięte każdego roku rekordowe kwoty zbiórki³.

Jak wskazują dane zobrazowane w tab. 1, Polacy równie chętnie udzielają pomocy rzeczowej, przekazując ubrania, książki, meble itp. Tylko wciąż niezadowalające jest jednak osobiste zaangażowanie w postaci oddania własnego czasu i pracy na cele dobroczynne.

Tabela 1. Rodzaj pomocy udzielanej przez respondentów

Sytuacje, w których badani przynajmniej raz uczestniczyli w danym roku	Odsetki wskazań dotyczących roku											
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Przekazanie pieniędzy na cele dobroczynne	49	43	54	49	62	62	60	64	64	64	64	71
Przekazanie rzeczy, np. ubrań, książek, na cele dobroczynne	45	44	40	37	46	45	52	57	56	58	59	62
Przeznaczenie własnej pracy, usług, na cele dobroczynne	18	19	15	12	16	15	17	17	22	22	20	25
Praca w charakterze wolontariusza	4	5	5	6	6	5	5	5	8	8	6	8

Źródło: CBOS (2019).

Przyczyn braku stałego zaangażowania w prace w charakterze wolontariusza zapewne jest wiele, wymienię jedynie: pogarszającą się sytuację materialną ludzi, większą, coraz bardziej „zawłaszczającą” aktywność zawodową, migracje zarobkowe, szczególnie młodych ludzi, tych z reguły najbardziej aktywnych. Niewykluczone, że przyczyn braku zaangażowania obywateli w działalność społeczną poszukiwać należy także w braku zaufania do działalności organizacji pozarządowych, podtrzymywanego przez medialne nagłaśnianie nadużyć z udziałem

³ Na kwotę zebraną w Finale WOŚP w 2018 r., czyli 126 373 804,34 zł, złożyły się zbiórka publiczna (71 177 112,70 zł), pozostałe darowizny przekazane na cel akcji, przede wszystkim poprzez kanały elektroniczne (54 543 011,44 zł), oraz dary rzeczowe w postaci sprzętu medycznego, który WOŚP przekazuje bezpośrednio szpitalom (653 680,20 zł), <https://www.wosp.org.pl> (dostęp: 25.05.2019).

wolontariuszy. Jednak za główną przyczynę należy uznać fakt braku szerszej wiedzy o istocie wolontariatu, historycznych źródłach, jego rozwoju, który tak pięknie obrazuje etos opiekuńczy człowieka. Wreszcie, zbyt mało uwagi nadal poświęca się walorom wolontariatu wpisanym w różne obszary rozwoju i funkcjonowania człowieka, a zatem nie dostrzega się potrzeby tego rodzaju aktywności.

Swoistość wolontariatu

Współcześnie przyjmuje się, że wolontariat odzwierciedla poziom zainteresowania i zaangażowania ludzi w przeobrażanie środowisk swojego życia, najczęściej podejmowanego z zamiarem ulepszenia tego, co nie sprzyja prawidłowemu funkcjonowaniu człowieka. W tradycyjnym znaczeniu wolontariat to po prostu praca bez wynagrodzenia, czy też „praktyka bez wynagrodzenia dla nauczenia się zawodu” (Lalak, Pilch [red.] 1999, s. 335). Współcześnie termin „wolontariat” stosowany jest na określenie bezpłatnego, świadomego, dobrowolnego działania, stałego bądź okazjonalnego, na rzecz innych, wykraczającego poza więzi rodzinno-koleżeńskie i przyjacielskie (Jordan, Ochman 1997, s. 15; Kromolicka 2009a, s. 115–125). Z uwagi na realizowaną funkcję możemy przyjąć, że wolontariat to ogniwo w systemie zróżnicowanych działań ludzkich, często niezależnych od tych wyznaczonych przez państwo, których treścią jest zaktywizowanie jednostek i grup społecznych do organizowania dodatkowego, niezależnego od wypracowanego przez państwo, systemu różnorodnych usług, realizowanych w różnych sferach funkcjonowania człowieka. W wymiarze społecznym oraz etyczno-moralnym wolontariat postrzegany jest najczęściej jako szlachetny, choć nie zawsze skuteczny, sposób łagodzenia społecznych niesprawiedliwości, jako swoisty wyraz solidarności ze słabszymi. Vinicio Albanesi twierdził wprost, że wolontariat jest „pierścieniem spajającym tych, którzy czują się dobrze, z tymi, którzy czują się źle” (Gawroński 1999, s. 3; Kromolicka 2009b, s. 195–205). Moim zdaniem takie rozumienie wolontariatu opiera się na przekonaniu, że wolontariat jest fundamentem dojrzałej humanistycznej postawy życiowej, którą możemy ująć także w kategorii swoistego obywatelskiego obowiązku, polegającego na roztaczaniu opieki nad jednostkami słabszymi bądź znajdującymi się w trudnej sytuacji życiowej.

W potocznym rozumieniu często dochodzi do „nadużywania” określenia „wolontariat” dla opisu tej aktywności człowieka, która nie zawiera w sobie jego istoty. Przyjmuje się bowiem, że tym, co charakteryzuje wolontariat jest po prostu wykonywanie pracy bez wynagrodzenia, a osoby w ten sposób postępujące określa się wolontariuszami. Tymczasem zdecydowanego podkreślenia wymaga fakt, że aby określoną działalność uznać za wolontariat, musi ona posiadać następujące cechy: „świadomą bezinteresowność, dobrowolność, bezpośredniość oraz ciągłość i systematyczność działania” (Gawroński 1999, s. 226; Kromolicka 2009b, s. 195–205).

Świadoma bezinteresowność wskazuje, że wolontariat opiera się na bezinteresownej woli służenia innym ludziom. Aktywność nie jest motywowana chęcią znalezienia pracy i zarobku. Nie jest kierowana osiągnięciem korzyści – wynagrodzenia zewnętrznego. Człowiek działający bezinteresownie nie oczekuje żadnej gratyfikacji za swoją pracę, czas poświęcony na działanie w interesie rozwiązania nie swoich problemów. Świadoma bezinteresowność jest aktem wyraźnej intencji udzielania innym pomocy, wsparcia i ponoszenia wpływających z tego konsekwencji.

Dobrowolność oznacza, że zaangażowanie wolontariusza wynika z własnego wyboru, wolnej woli, a nie z pewnych wiążących norm, reguł, zasad czy obowiązków służbowych (zawodowych). Tylko ta cecha odróżnia w sposób zasadniczy dzisiejszą działalność społeczną od dawnych czynów społecznych. Dobrowolność pozwala na takie połączenie potrzeb wolontariusza, motywujących go do działania oraz zadań i funkcji organizacji, które są satysfakcjonujące dla obu stron.

Bezpośredniość wskazuje na specyficzną bliskość, w jakiej wolontariusz w swoim działaniu zbliża się do problemów społecznych (najczęściej ludzkich), występujących w zróżnicowanych obszarach życia społecznego.

Ciągłość i systematyczność działania w pewnym sensie określa jakość i stopień społecznego zaangażowania w wolontariat jego realizatorów. Wskazuje na ich w pełni konsekwentne i odpowiedzialne podejście do przyjętych na siebie zadań, gwarantujące osiągnięcie wyznaczonego celu. Jedynie więc czas zaangażowania jest istotnym wyznacznikiem wypracowanej strategii działania. W tym miejscu należy nadmienić, że podejmowane jednorazowo działanie, określane mianem „wolontariatu akcyjnego”, w które angażują się rzesze – bardzo często młodych – ludzi, nie spełnia wszystkich warunków istoty wolontariatu (w znaczeniu tego fenomenu), a zatem może być jedynie traktowane jako forma uprawiania się do wolontariatu stałego. Wolontariat akcyjny, którego cechą jest dobrowolność i bezinteresowność materialna jest oczywiście pożądaną formą aktywności społecznej, która może przyczynić się do pełniejszego, stałego zaangażowania w wolontariacie.

Omówione charakterystyczne cechy wolontariatu wskazują, że ta specyficzna aktywność społeczna często przekracza granice środowisk życia wolontariuszy, a nawet granice państw, nosząc znamiona swoistej służby społecznej. Zaangażowanie obywateli w wolontariat jest zarówno odpowiedzią na niedomagania funkcjonowania państwa w sferach pomocowych, jak i płaszczyzną dla rozwijania własnych pasji i zainteresowań, zdobywania nowych doświadczeń, w tym doskonalenia zawodowego. Jak pisał Zbigniew Kwieciński:

człowiek działający w organizacjach wolontarystycznych (ruchu społecznym – przyp. B.K.), podejmując decyzje i działania, uczy się pokonywać trudności i zdobywać doświadczenie. Aktywność

społeczna ma związek z aktywnością życiową, również w sferze intelektualnej. Współczesny działacz społeczny – wolontariusz, jest zaangażowany nie tylko w walkę o coś i dla kogoś, w przekonywanie innych do swoich racji, lecz także w analizowanie i ocenę potrzeb, planowanie, przygotowywanie i organizowanie działań, w pogłębienie wiedzy z różnych dziedzin. Niejednokrotnie jest to początek odkrywania świata nauki i tworzenia własnych koncepcji świata i ludzkości. Rozbudzona aktywność zmienia sposób widzenia i rozumienia świata, motywuje do dalszych działań, do rozwoju. Ludzie aktywni współuczestniczą w zmianach i są odbierani przez innych jako ci, którzy mogą coś zmienić (Kwieceński 2007, s. 7).

Zapewne dzięki m.in. takim spostrzeżeniom

wolontariat postrzegany jest jako swoista kuźnia charakterów, umiejętności i miejsce samorealizacji, staż dla przyszłej pracy zawodowej oraz forma przygotowania do realizacji tego, czym młody człowiek jest zainteresowany lub co w przyszłości może być dla niego przydatne (Ciesiołkiewicz 2002, s 10).

Kilka słów o genezie wolontariatu

O wolontariacie jako ruchu społecznym zaczęto mówić dopiero w połowie lat 70. Okazją do tego był, już dzisiaj historyczny, I Narodowy Kongres Wolontariatu zorganizowany w 1975 roku przez Caritas we Włoszech, w którym uczestniczyły ważne organizacje pozarządowe i kościelne, aktywnie walczące z izolacją społeczną. Podczas toczącej się dyskusji przyjęto definicję wolontariatu, uznając to działanie za

zobowiązanie stałe do pracy, służby i interwencji tak w wymiarze indywidualnym, a jeszcze bardziej grupowym, bez oglądania się na paralelną aktywność państwa. Wolontariusz natomiast jest obywatelem, który spełniając obowiązki swojego stanu (rodzina, zawód itd.), a także obowiązki obywatelskie (zaangażowanie w sprawy administracyjne, polityczne itd.), zgłasza swoją dyspozycyjność do bezinteresownej służby wspólnocie. Stawia on do dyspozycji swoje możliwości i posiadane środki, swój czas do dawania twórczych odpowiedzi na wszystkie pojawiające się potrzeby, w pierwszej kolejności obywatelom swojego regionu (Ciesiołkiewicz 2002, s. 9).

To wydarzenie wyznaczyło punkt zwrotny w ruchu zaangażowania społecznego wobec najbardziej potrzebujących, które wymagało już radykalnych działań i sięgania do samych korzeni problemów, przekraczając granicę bezkrytycznej i niewystarczającej dobroczynności, obnażającej wewnętrzną słabość całego systemu społecznego. Zdecydowanie potwierdził się polityczny wymiar pracy na rzecz ludzi z marginesu społecznego jako działania zmierzającego do zmiany społeczeństwa, które często samo ów margines tworzy. W czasie kongresu zaproponowano dalsze działania dla zapewnienia opieki i usług osobom potrzebującym, ale przede wszystkim zmierzające do usunięcia społecznych przyczyn niedostatku

poprzez walkę z nierównościami ekonomicznymi i społecznymi, które zawsze są źródłem wszystkich form izolacji. Od tamtego kongresu nie mówiono już o dobroczynności czy zwykłej opiece, lecz o ruchu obywatelskim z aspiracjami dojrzałymi i głębokimi, mówiono o wolontariacie (Gawroński 1999; Kromolicka 2010, s. 431–442).

Polska, o czym już wspomiano, ma bardzo bogatą i niezwykle interesującą, sięgającą XII wieku tradycję rozwoju filantropii i dobroczynności⁴ w ujęciu społeczno-kulturowym, organizacyjnym oraz w zakresie pracy społecznej opartej na aktywizowaniu sił ludzkich, zdolnych do przekształcania środowisk swojego życia⁵. Historycznie rzecz ujmując, jednoznacznie możemy stwierdzić, że ludzie pomagali sobie od zawsze, uznając cudze dobro za wartość i przyjmując, że wartość tę w większym lub mniejszym stopniu da się zrealizować (Kromolicka 2001, s. 65). Zawsze też zakładano, że człowiek odnajduje pełnię swych wymiarów, gdy uczy się aktywnego uczestnictwa w działaniach społecznych, w reformowaniu oraz konstruowaniu nowej rzeczywistości subiektywnej i obiektywnej. Spoglądając z tej perspektywy na rozwój i społeczne zakorzenienie wolontariatu w naszej rzeczywistości, można uznać, że wolontariat jest jedynie naturalną, udoskonaloną kontynuacją wcześniejszych wzorców działania społecznego na rzecz i w kierunku budowy dobra wspólnego oraz doskonalenia jakości życia człowieka w jego ontogenetycznym rozwoju.

Walory wolontariatu

Wolontariatowi przypisuje się humanistyczny i humanitarny charakter, co sprawia, że ta forma aktywności ludzkiej niesie ze sobą szczególne walory, stając się tym samym istotnym źródłem upowszechniania wartości, szczególnie ważnych w realizacji pełnego, nasyconego wartościami człowieczeństwa, a więc jest swoistym źródłem formowania ogólnoludzkiej kultury moralnej i cywilizacyjnej. Walory wolontariatu należy rozpatrywać w kilku istotnych wymiarach funkcjonowania i kształtowania się naszego człowieczeństwa, tj. społecznym, kulturowym, edukacyjnym, osobowym, religijnym, etyczno-moralnym oraz ekonomicznym.

⁴ Historię pomagania na ziemiach polskich, od przybliżenia inicjatyw i postaw w tym zakresie pierwszych królów, poprzez działalność edukacyjno-opiekuńczą zakonów, a także działalność dobroczynną przemysłowców XIX i XX wieku, inicjatywy wybitnych Polaków, po przykłady współczesnych działań omawia Leś (2001).

⁵ Zagadnienie sił społecznych i ich aktywizowania stanowi jedną z głównych kategorii pojęciowych w pedagogice społecznej. Helena Radlińska, prekursorka rozwoju tej dyscypliny naukowej, wskazywała m.in. na znaczenie „czynu”, charakteryzując jednostkę i jej stosunek do rzeczywistości. Podkreślała, że pożądana jest twórcza postawa jednostki, bowiem jedynie sam człowiek, który rozwija się pod wpływem warunków bytu i kręgów kultury, może zapewnić byt oczekiwanym społecznie wartościom – czynnikiem jego rozwoju i lepszego jutra.

Wymiar społeczny to podstawowa płaszczyzna wolontariatu, na którą jest ukierunkowany i w ramach której jest realizowany. Powszechnie na ten wymiar najczęściej wskazujemy, gdy podejmujemy próbę wykazania znaczenia i szczególnych właściwości wolontariatu jako swoistej metody uwrażliwiania ludzi na potrzeby społeczne, a głównie na konieczność roztaczania opieki nad jednostkami słabszymi, wymagającymi wsparcia i opieki. Opieka we współczesnej cywilizacji wynika również ze społecznego podziału obowiązków. Jak podkreślał Jerzy Materne,

opieka stanowiąca jest prawem obywatelskim. Ma ono potwierdzać nie tylko prawo naturalne, ale je rozszerzać. [...] Narastanie wielorakich potencjalnych zagrożeń powoduje, iż pojedynczy człowiek nie jest w stanie uporać się ze skomplikowaną rzeczywistością (Materne 1999, s. 43–44).

Z tej perspektywy pokazujemy, że główne walory wolontariatu są właśnie związane z kształtowaniem obywatelskiej odpowiedzialności za dobro wspólne oraz jakość funkcjonowania człowieka w środowiskach swojego życia. Skala rozwoju i uczestnictwa obywateli w wolontariacie może świadczyć o przejawianej społecznej solidarności, o odpowiedzialności za kształtowanie środowiska życia, a w nim jakości więzi społecznych ukierunkowanych na współbycie, współżycie czy współodpowiedzialność, współlistnienie itd. Można zatem przyjąć, że wolontariat to fundament humanistycznej demokracji, a zarazem czynnik postępowych zmian społecznych, w których człowiek przyjmuje na siebie zadanie przekształcania środowiska swojego bytowania także w sferze pożądaných wartości ogólnoludzkich.

Wolontariat wpisuje się w określony ład aksjonormatywny społeczeństwa, przyczyniając się też do kształtowania określonych wzorów zachowań kulturowych. Udział w wolontariacie, w którym troska o innych ludzi jest podstawą budowania prawidłowych relacji międzyludzkich, sprzyja formowaniu codziennej osobistej kultury życia. Specyfika spojrzenia na problemy ludzkie i możliwości ich rozwiązywania dzięki doświadczeniu wolontariatu jest wprost bazą do budowania kultury socjalnej społeczeństwa jako trwałego elementu ludzkiego doświadczenia i humanistycznych perspektyw. To dzięki zaangażowaniu w wolontariat w środowiskach lokalnych można wypracować określone wzory zachowania, sposoby na skuteczne rozwiązywanie problemów społeczności lokalnej utrwalane w postaci obowiązujących norm zachowania.

Jednym z głównych walorów wolontariatu jest jego wymiar edukacyjny w odniesieniu do ludzi na różnych etapach ontogenetycznego rozwoju. Wolontariat jest coraz bardziej popularny zarówno wśród dzieci, młodzieży, osób dorosłych, jak i seniorów. Stanowi bowiem jedną z form edukacji pozaformalnej, coraz powszechniej stosowanej w procesie kształcenia i wychowania. Ponieważ, jak zauważa Martin Buber (1993), problemem współczesnej egzystencji nie jest

człowiek sam w sobie, lecz człowiek z drugim człowiekiem, docenia się to, że udział w wolontariacie prowokuje do refleksji, do zadawania pytań samemu sobie, analizowania własnych oraz cudzych poglądów, zachowań i postaw. Sprzyja wypracowaniu większej otwartości życiowej, szczególnie w odniesieniu do/dla Innego.

Zachętę do wykorzystania aktywności w ramach wolontariatu miało stanowić rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r., poz. 977). W załączniku nr 4 rozporządzenia czytamy:

w procesie kształcenia ogólnego szkoła na III i IV etapie edukacyjnym kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawczą, kreatywność, przedsiębiorczość, kulturę osobistą, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji [...] (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r., Dz.U. z 2014 r., poz. 803).

Przyjęto, że rolą szkoły jest należyte przygotowanie ucznia do zainteresowania się problematyką społeczną i ewentualnego współdziałania w sprawach publicznych, poprzez poznanie i angażowanie się w sprawy najbliższego środowiska lokalnego i uczestniczenie w wydarzeniach organizowanych przez lokalną społeczność.

To swoiste zadanie edukacji szkolnej oraz znaczenie walorów wolontariatu dostrzeżono także budując nową podstawę programową edukacji w szkole opublikowaną dnia 14 lutego 2017 r. W ustawie znalazł się już wprost zapis, że „zadaniem szkoły jest [...] zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat” (Dz.U. z 2017 r., poz. 356). W podstawie programowej z przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie” wprowadzono wymaganie, aby uczeń potrafił wyjaśnić ideę wolontariatu i umiał przedstawić formy działalności wolontariuszy. Także w podstawie programowej z przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie” zaznaczono, aby

uczeń brał udział w życiu społecznym przez: wolontariat, aktywność w działaniu stowarzyszeń, grup nieformalnych lub aktywność indywidualną [...]. Również w przedmiocie „Etyka” wymagana jest umiejętność objaśniania przez ucznia, czym jest szacunek, przyjaźń, życzliwość, altruizm, troska, bezinteresowność, wolontariat, koleżeństwo, wdzięczność, współczucie, empatia [...] (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

Szczególnym dowodem na to, że wolontariat stał się ważną formą edukacji (wychowania oraz kształcenia) dzieci i młodzieży był fakt ogłoszenia przez

ministra edukacji roku szkolnego 2016/2017 Rokiem Wolontariatu⁶. Docenienie wolontariatu w procesie edukacji wpisuje się w europejskie podejście do edukacji społecznej, bowiem w Europie duży nacisk kładzie się na edukację społeczną. W wielu europejskich szkołach edukacja społeczna jest realizowana właśnie poprzez wolontariat. Takie rozwiązanie przyjęte jest w takich krajach, jak Austria, Cypr, Finlandia, Francja, Grecja, Holandia, Irlandia, Łotwa, Niemcy, Norwegia, Portugalia, Słowacja, Słowenia, Szwecja, Węgry i Wielka Brytania. W państwach tych dostrzeżono korzyści z wolontariatu szkolnego i uczniowie dostają poświadczenie w jego uczestnictwie. We Francji, Norwegii czy Wielkiej Brytanii istnieją systemy walidacji pozwalające na uznawanie zdobytych kompetencji poza formalnym systemem edukacji w postaci wydawanych świadectw bądź dyplomów. Mimo że wolontariat nie jest wprowadzony jako element edukacji formalnej, istnieje szereg regulacji prawnych pozwalających na uznawanie działalności wolontariackiej i zdobytych w jej wyniku osiągnięć. Wydawane są np. suplementy do świadectw szkolnych (Niemcy) czy dodatkowe punkty na świadectwie (Finlandia, Polska), książeczki umiejętności (Francja). Wspomniany wolontariat w Wielkiej Brytanii realizowany jest w czasie rocznej przerwy w nauce przed rozpoczęciem studiów, a jego elementy zawarte są w podstawie programowej jako program wychowania obywatelskiego.

Pracując na rzecz zaspokajania ujawniających się potrzeb społecznych, dzieci i młodzież zdobywają potrzebne doświadczenie, podnoszą swoje kwalifikacje, poznają nowe rzeczy, a także rozwijają swoje zdolności i umiejętności:

Odkrywają świat i uczą się w nim funkcjonować, odkrywając własne i innych potrzeby. Jest to szczególnie istotne dla ludzi młodych, którzy dopiero będą decydować o swoim przyszłym życiu zawodowym, a wcześniejsze doświadczenia znacznie mogą im to ułatwić. Wolontariat uczy odpowiedzialności za powierzone im zadania, kształtuje charakter i postawy społeczne, odgrywając ważną rolę w rozwoju osobowości jednostki (Bejma 2012, s. 29).

Szczególne zainteresowanie wolontariatem wykazuje młodzież, dla której działalność wolontariacka może być bardzo ważnym etapem życia. Przejawia się ono chęcią aktywności, wykorzystaniem lub odkryciem posiadanych zdolności czy umiejętności, może też być po prostu pożytecznym sposobem spędzenia wolnego czasu, co jest szczególnie ważne u dorastającej młodzieży.

W okresie adolescencji kształtuje się przecież tożsamość człowieka, na którą ogromny wpływ ma grupa odniesienia, kształtują się ideały i role życiowe, które uczniowie będą pełnić w przyszłości. To również okres pytań: kim chcę być, kim jestem, co chcę robić, podejmowania samodzielnych decyzji i wyborów (Kroplewski 2010, s.10).

⁶ Zobacz: <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/minister-anna-zalewska-na-inauguracji-roku-szkolnego-w-rudnie.html> (dostęp: 12.06.2019).

Papież Jan Paweł II, doceniając wartość działania w wolontariacie jako procesu stawania się człowiekiem, z ogromną troską zwracał się do ludzi młodych. Mówił:

Wolontariat, ten wspaniały fenomen naszych czasów, powinien być żywy pośród was. [...] żaden młody człowiek, będący w waszym wieku, jeśli nie poświęci – w takiej czy innej formie – jakiejś części swego czasu na służbę innym, nie może nazywać siebie chrześcijaninem (Dybciak 2001, s. 47).

Papież cenił i promował aktywność w wolontariacie, przypisując mu szczególne aspekty wychowawcze. Podkreślał, że w wychowaniu chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej „był”, a nie tylko „miał”, aby poprzez wszystko, co ma, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, ażeby również umiał bardziej „być” nie tylko z „drugim”, ale także i „dla drugich” (Dybciak 2001, s. 47). Postulował, by szkoły, instytucje wychowawcze tworzyły odpowiedzialne programy wychowawcze i kształcenia dla młodych ludzi, w których służba „drugiemu człowiekowi” stanowiłaby ich trwały element.

Refleksja końcowa

Wartość działania w wolontariacie sprowadza się do poznawania i odnajdywania sensu służby, a dzięki temu – kształtowania i doświadczania własnej bezinteresowności. To jeden ze sposobów na dzielenie własnego istnienia z istnieniem innych, to możliwość kontaktu z drugim człowiekiem czy rzeczywistością społeczną, co stanowi istotne źródło kształtowania się nowych doświadczeń. Uczestnictwo w wolontariacie pozwala na formowanie samoodpowiedzialności i świadomości społecznej, co z kolei sprzyja indywidualnemu rozwojowi, poznaniu siebie, swoich możliwości, a często odkrycie tych nie ujawnionych dotąd cech to także swoiste „przekraczanie samego siebie” w zderzeniu z nowymi wyzwaniami. Podejmowana aktywność społeczna przyczynia się czy też wprost tworzy odmienną świadomość także i u tych osób, które żyjąc w dostatku, bez większych problemów życiowych, zazwyczaj nie martwią się trudną sytuacją innych.

Oczywiście, wyróżnienie tych podstawowych walorów, w których wskazujemy na specyficzne wartości wolontariatu, nie może osłabiać pytania aksjologicznego o sens oraz intencje takiego zabiegu, szczególnie gdy przedmiotem rozważań i poszukiwań jest właśnie wolontariat – nośnik i gwarant dobra oraz bezinteresowności. Jak podaje Lech Witkowski, istnieją rozliczne powody, aby podkreślać, że nie jest dopuszczalne – wbrew typowym tendencjom promocyjnym i nastawieniom – kojarzenie relacji „pomocowej” z różnymi korzyściami,

a tym bardziej z własnymi czy wymiernymi i namacalnymi zyskami, gdzie mają być czytelne wyznaczniki służące do świadomie postrzeganej przydatności, satysfakcji czy społecznej gratyfikacji. Autor przestrzega przed nadmiernym lukrowaniem, czyli fałszowaniem realiów relacji pomocowej także w wolontariacie.

Sytuacje pomocowe bywają na tyle traumatyczne dla tego, komu pomagamy, aż tak dla niego upokarzające, że wolontariusz musi być dobrze przygotowany i na to, że jako pomagający może być dotknięty agresją, niezrozumieniem, niewdzięcznością i pogardą, naruszeniem jego elementarnych standardów etycznych czy estetycznych (Witkowski 2005, s. 22–23).

Nie umniejszając znaczenia przytoczonych uwag, wolontariat jako przestrzeń działania i nabywania doświadczeń oraz rozwiązywania problemów społecznych jest dobrem, które realizuje się w fundamentalnych dla ogółu społeczeństwa zadaniach:

- przekazuje sens człowieczeństwa w służbie, podczas gdy w wielu strukturach publicznych działania interwencyjne często podążają obojętnymi torami administracyjnymi, nierzadko z dala od najbardziej potrzebujących;

- stymuluje instytucje publiczne i domaga się praw dla najsłabszych od państwa, które zaangażowało się w opiekę nad najbardziej potrzebującymi na podstawie zasady mówiącej, że wszyscy ludzie posiadają taką samą godność. Wszyscy ludzie: starsi, niepełnosprawni, chorzy na AIDS, emigranci – powinni być objęci opieką instytucji publicznych;

- wyprzedza odpowiedzi państwa na nagłe potrzeby, określa i wytycza linie interwencji oraz pozytywne modele dla działalności struktur publicznych. Często wolontariat jako pierwszy podejmuje działania i ostrzega przed trudnymi sytuacjami;

- tworzy odmienną świadomość u osób, które zazwyczaj nie martwią się trudną sytuacją innych, przyczynia się do odbudowy obywatelskiej i moralnej postawy społeczeństwa;

- integruje służby publiczne w tych sektorach, w których interwencja państwa jest niewystarczająca. Dzięki temu odpowiada w sposób natychmiastowy, indywidualny, jasny i ludzki (Gawroński 1999, s. 26–27).

Także L. Witkowski zwraca uwagę, że obecność wolontariatu w życiu społecznym to z całą pewnością kwestia dojrzałości i to widzianej aż w trzech perspektywach:

- dojrzałości samej demokracji w Polsce, jej instytucji, strategii legislacyjnych oraz procedur wdrażania i udrażniania aktywności obywatelskiej;

- dojrzałości do kształtowania demokracji nas jako obywateli, współuczestników życia społecznego, w tym dojrzałości kształcenia do poczucia obywatelskiej

odpowiedzialności za warunki egzystencji ludzi dotkniętych złym losem, albo choćby tylko nieradzących sobie z życiem;

– dojrzałości naszych środowisk, w tym szkół i uczelni, do demokratycznej, twórczej, więc i osobotwórczej edukacji, skupionej na trosce o jakość człowieka wychowywanego, a zarazem połączonej z promocją dojrzałej refleksji, krytycznie odnoszącej się do jakości środowisk wychowawczych w Polsce, jak i do poziomu oraz stylu funkcjonowania akademickiego reprezentantów nauk społecznych (Witkowski 2005, s. 29–30).

Wolontariat jest filarem nośnym niemal każdego społeczeństwa, który jednocześnie wymaga stałego zainteresowania, promocji i pielęgnacji. Jest nieodzowny i coraz trudniej się bez niego obejść nie tylko z uwagi na oferowane różnorodne usługi, lecz także na wartości, jakie wnosi w życie społeczne.

Bibliografia

- Bejma A. (2012), *Rola wolontariatu w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] K. Ostrowska-Wasilewska, A. Kola (red.), *Wolontariat szansą rozwoju społecznego*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń, s. 27–46.
- Buber M. (1993), *Problem człowieka*, PWN, Warszawa.
- CBOS (2018), *Czy Polacy są altruistami?*, Centrum Badania Opinii Społecznej, komunikat z badań nr 31/2018.
- CBOS (2019), *Aktywność i doświadczenia Polaków w 2018 roku*, Centrum Badania Opinii Społecznej, komunikat z badań nr 20/2019.
- Ciesiołkiewicz A. (2002), *Wolontariat szansą młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 5, s. 9–13.
- Dybciak K. (2001), *Elementarz Jana Pawła II dla wierzącego, wątpiącego i szukającego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Gawroński S. (1999), *Ochotnicy miłości bliźniego*, Biblioteka „Więzi”, Warszawa.
- Jordan P., Ochman M. (1997), *Jak pracować z wolontariuszami*, http://www.procarpathia.pl/download/Z2Z4L3Byb2Nhc nBhdGhpYS9wbC9kZWZhdWx0X211bHRpbGlzdGFfcGxpa293LzEyMQ/jak_pracowac_z_wolontariuszami.pdf (dostęp: 12.06.2019).
- Kromolicka B. (2000), *Wolontariusz w życiu społecznym*, [w:] J. Brągiel, Z. Jasiński (red.), *W kręgu humanistycznej edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 289–297.
- Kromolicka B. (2001), *Czyniący dobro – działalność Koła Wolontariatu Studenckiego przy Instytucie Pedagogiki US w Szczecinie*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1, s. 65–71.
- Kromolicka B. (2005), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń.
- Kromolicka B. (2007a), *Budowa kultury socjalnej jako zadanie pedagogiki społecznej*, [w:] B. Kromolicka, A. Radziejewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz (red.), *Pedagogika społeczna po 1989 roku*, Wyższa Szkoła Zarządzania w Katowicach, Katowice, s. 245–252.
- Kromolicka B. (2007b), *Kultura socjalna jako wyznacznik demokratycznego społeczeństwa opiekuńczego*, [w:] K. Piątek (red.), *Aktywna polityka społeczna z perspektywy Europy socjalnej*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń, s. 65–77.

- Kromolicka B. (2009a), *Walory współczesnego wolontariatu*, [w:] A. Żukiewicz (red.), *Ciągłość i zmiana w pomocy społecznej i pracy socjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 115–125.
- Kromolicka B. (2009b), *Wolontariat lustrem naszego człowieczeństwa*, [w:] B. Fedyn, J. Pośpiech, M. Szepelawy (red.), *Człowiek w świecie natury i kultury*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Racibórz, s. 195–205.
- Kromolicka B. (2010), *Znaczenie wolontariatu w procesie zmiany społecznej*, [w:] M. Konopczyński, W. Theiss, M. Winiarski (red.), *Pedagogika społeczna. Przestrzenie życia i edukacji*, Pedagogium – Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa, s. 431–442.
- Kropiewski Z. (2010), *Proces kształtowania się tożsamości siebie. Analizy psychologiczno-pedagogiczne*, [w:] E. Jackowska, B. Kromolicka (red.), *Młodzież XXI wieku. Źródła wzrostu i kryzysów*, Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin, s. 13–29.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP, Wrocław.
- Lalak D., Pilch T. (red.) (1999), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Leś E. (2001), *Zarys historii filantropii i dobroczynności w Polsce*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Materne J. (1999), *Pedagogika socjalna. Systematyzacja zagadnień i pojęć*, Wydawnictwo Mater, Szczecin.
- Witkowski L. (2005), *Człowiek i profesjonalizm w pracy socjalnej (Czyli jak bronić wolontariat przez woluntaryzm – spojrzenie filozofa)*, [w:] B. Kromolicka (red.), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń, s. 19–35.

Ewa Syrek

Edukacja żywieniowa jako ważny komponent promocji zdrowia

Wprowadzenie

Helena Radlińska (1879–1954), prekursorka pedagogiki społecznej w Polsce, podkreślała, że pedagogika społeczna musi sięgać do nauk biologicznych i społecznych, ponieważ korzysta z „badań nad zachowaniami i skrzywieniami rozwoju indywidualnego, wprowadza dane o ich społecznych przyczynach o możliwościach i sposobach zapobiegania im i wyrównywania” (Radlińska 1961, s. 364). Radlińska prowadziła badania środowiskowe, które dotyczyły niepowodzeń szkolnych i uwzględniały także sprawy zdrowia, a jej doświadczenia lekarskie i pielęgniarskie znalazły wyraz w jej późniejszych pracach z zakresu pedagogiki empirycznej i teorii pracy socjalnej (Demel, Mazurkiewicz, Wentlandtowa 1976, s. 253–261). „Wychowanie dla spraw zdrowia” w klasycznej koncepcji pedagogiki społecznej H. Radlińskiej uwzględniało pomoc ludziom w zdobywaniu wiedzy o zdrowiu, kształtowaniu umiejętności, nawyków i sprawności służących zdrowiu, jego utrwalaniu i doskonaleniu oraz pomoc w rozwijaniu pozytywnego zainteresowania zdrowiem, kształtowaniu odpowiednich postaw umożliwiających profilaktykę, rehabilitację, ratownictwo oraz stosowanie zasad higieny w życiu jednostek i zbiorowości (Mazurkiewicz 1983, s. 70; zob. także np. Syrek 2000, s. 31–34). Dokonania H. Radlińskiej, stanowiące klasyczną koncepcję pedagogiki społecznej, stały się najbardziej twórczą inspiracją dla rozwoju pedagogiki zdrowia, która znajduje w tej koncepcji oparcie w sensie poznawczo-teoretycznym oraz w sensie praktycznego działania edukacyjnego. W wielu swoich tekstach argumentowałam, że pedagogika społeczna spełnia rolę metateorii pedagogiki zdrowia, poszerzając swoje obszary zainteresowań poznawczo-badawczych o nowe konteksty/obszary problemów społeczno-środowiskowych. Koncepcja praktycznego działania pedagogiki zdrowia wyraża się m.in. w środowiskowej (instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej) edukacji zdrowotnej, spełniając tym samym

funkcję prakseologiczną w środowisku życia człowieka. Pojęcie środowiska życia spotykamy w literaturze przedmiotu nie tylko z zakresu pedagogiki, zwracając uwagę na konfigurację jego elementów (Marynowicz-Hetka 2006, s. 54–65), lecz także w literaturze przedmiotu z zakresu promocji zdrowia w odniesieniu do społeczno-ekologicznego modelu zdrowia (zob. np. Woynarowska 2007, s. 28–29). Koncepcja środowiska w pedagogice społecznej oraz społeczno-ekologiczny model zdrowia stanowią współczesną podstawę teoretyczną pedagogiki zdrowia z respektowaniem głównych idei pedagogiki społecznej.

Klasyczna pedagogika społeczna, prezentowana przez H. Radlińską, R. Wroczyńskiego oraz A. Przeclawską, przyjmowała i respektowała główne idee. Były to: idea pomocniczości: twórcą świata społecznego, struktury dynamicznej i zmiennej są „siły ludzkie”, idea sprawiedliwości społecznej: wszyscy ludzie powinni mieć równy dostęp do warunków rozwoju; szansę tę daje ład społeczny oparty na demokracji, idea pomocniczości: społeczeństwo ma obowiązek niesienia pomocy w rozwoju wszystkim potrzebującym jednostkom, grupom, środowiskom społecznym, idea edukacji społecznej: wychowanie jest jednym z elementów życia społeczno-kulturowego (Marynowicz-Hetka 2006, s. 46).

Przyjmuję, że przedmiot poznania, analizowania badań naukowych i działań wskazywanych w pedagogice zdrowia wynika z podstaw teoretycznych pedagogiki społecznej oraz jej funkcji. Pedagogika społeczna „zajmuje się teorią środowiskowych uwarunkowań edukacji i rozwoju człowieka oraz teorią i praktyką kształtowania środowiska” (Przeclawska 1996, s. 9). Współczesna pedagogika zdrowia jest subdyscypliną pedagogiki, jej przedmiotem zainteresowań poznawczo-badawczych i analiz są społeczno-środowiskowe uwarunkowania zdrowia i choroby, wieloaspektowe i wielosektorowe działania środowiskowe (instytucjonalne i pozainstytucjonalne) na rzecz zdrowia różnych grup społecznych oraz badanie i ewaluacja procesów edukacji zdrowotnej (wychowania i kształcenia) ukierunkowanej na doskonalenie zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego, a także umiejętności życiowych sprzyjających zdrowemu stylowi życia i poprawie jakości życia w każdym okresie życia człowieka, celem projektowania pedagogicznych działań kompensacyjnych (w tym edukacyjnych) na rzecz jednostki i środowiska, wykorzystywanych także w pracy socjalnej (Syrek 2008, s. 21). Pedagogika zdrowia korzysta z metod badań nauk społecznych, a do podstawowych jej pojęć należą m.in.: zdrowie (w ujęciu holistycznym), choroba (w ujęciu socjologicznym), edukacja zdrowotna (kształcenie i wychowanie), środowisko, umiejętności życiowe, kompensacja, profilaktyka społeczna, promocja zdrowia. Edukacja zdrowotna jest jednym z podstawowych narzędzi promocji zdrowia, jest procesem całościowym, a jej celem jest podnoszenie świadomości i umiejętności zdrowotnych sprzyjających zachowaniom prozdrowotnym i zdrowemu stylowi życia. Należy zwrócić uwagę, iż edukacja zdrowotna powinna być dostosowana do wieku, konkretnego środowiska i potrzeb edukacyjnych danej zbiorowości (Woynarowska [red.] 2017,

s. 96–106). Celem opracowania jest zasygnalizowanie problemu zdrowia związanego ze społecznymi i środowiskowymi aspektami odżywiania młodego pokolenia oraz zagrożeń zdrowotnych wynikających z nadwagi i otyłości. Współcześnie problem ten nabiera szczególnego znaczenia w sensie jednostkowym, ale i społecznym i wiąże się z podnoszeniem świadomości społecznej w zakresie odżywiania poprzez edukację zdrowotną.

Zróżnicowane uwarunkowania odżywiania – konteksty edukacji zdrowotnej

Sposób odżywiania dzieci i młodzieży jest uwarunkowany i zróżnicowany wieloma czynnikami, takimi jak: preferowany styl życia oraz wartości w środowisku rodzinnym dzieci i młodzieży, wykształcenie i status rodziców/opiekunów i preferowane zasady odżywiania (produkty, czas i miejsce posiłków, rytuały spożywania codziennych posiłków), środowisko społeczno-kulturowe (m.in. warunki ekonomiczne, miejsce zamieszkania), środowisko fizyczne (miejsce sprzedaży żywności, infrastruktura w miejscu zamieszkania), dostępność żywności (np. w domu, w szkole), ceny żywności, środowisko informacyjne (np. mass media jako źródło informacji o żywności, żywieniu, reklamy) etc. (zob. np. *Bezpieczeństwo żywności...* 2014) oraz upodobania indywidualne (zob. np. Gottwald, Kolmer [oprac.] 2009). Sposób odżywiania to „dobór produktów spożywczych w codziennym żywieniu, ich przygotowanie i spożycie charakterystyczne dla danego regionu, kraju lub grupy ludności, uzależnione od czynników kulturowych, społecznych i ekonomicznych” (Woźnicka 2015, s. 123). Model bezpiecznego żywienia stanowi zestaw zaleceń żywieniowych, który opracowuje się na podstawie wyników zobiektywizowanych badań nauk medyczno-żywieniowych. Ważnymi czynnikami jest także organizacja posiłków, dobór produktów w codziennej diecie, zapotrzebowanie na składniki odżywcze oraz inne czynniki mające znaczenie w odżywianiu dzieci i młodzieży, do których, jak już wspomniałam, należą: wzory zachowań żywieniowych kształtowanych od dzieciństwa w środowisku kulturowym (rodzinnym, rówieśniczym); status społeczno-ekonomiczny rodziny; ceny produktów, reklamy, edukacja żywieniowa (Woynarowska [red.] 2017, s. 360 i 364). Warto szczególnie podkreślić, iż odpowiednie odżywianie dzieci i młodzieży jest niezbędne dla prawidłowego rozwoju w sensie biologicznym i psychospołecznym. Zapobiega niedoborowi witamin, minerałów, zmniejsza ryzyko wielu chorób. Odżywianie w dzieciństwie i w okresie adolescencji ma znaczenie w preferencjach żywieniowych w dorosłym życiu. Należy zwrócić uwagę, że w roku 2016 nastąpiła modyfikacja Piramidy Zdrowego Żywienia i Aktywności Fizycznej, gdzie zaleca się codzienną aktywność fizyczną, a kolejne piętra zawierają grupy

produktów niezbędne dla prawidłowego żywienia (Dzielska, Kleszczewska 2018, s. 103). Sposób odżywiania jest elementem stylu życia, który w różnych grupach społecznych i środowiskach jest zróżnicowany, a według strategii Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) styl życia oznacza sposób bycia oparty na wzajemnych relacjach między warunkami życia w szerokim rozumieniu a indywidualnymi wzorami zachowań, zdeterminowanymi cechami indywidualnymi i czynnikami społeczno-kulturowymi (zob. np. Domański i in. 2015; Juraś-Krawczyk, Woźnicka [red.] 2015). Zakres wzorów zachowań dostępnych jednostce może zostać ograniczony lub poszerzony pod wpływem czynników środowiskowych oraz stopnia indywidualnej samodzielności (Heszen, Sęk 2007, s. 104). Światowa Organizacja Zdrowia alarmuje, że wzrost nadwagi i otyłości na świecie przybiera aktualnie postać epidemii. Otyłość należy do zaburzeń odżywiania i jest uwarunkowana wieloma czynnikami: biologicznymi, psychologicznymi i społeczno-kulturowymi (zob. np. Jasiówka 2014; Leksy 2013; Domański i in. 2015). WHO akcentuje, że otyłość wiąże się z czynnikami ryzyka odpowiedzialnymi za liczbę zgonów na świecie. Dotyczy ona 400 mln, a nadwaga 1,6 mln ludzi na świecie. Liczba osób otyłych do 18. roku życia w ostatnich dekadach potroiła się. Prognozuje się tempo wzrostu otyłości do 2035 roku: około 12 mln osób będzie miało nietolerancję glukozy, 4 mln zachoruje na cukrzycę typu 2, 27 mln będzie miało nadciśnienie, a 38 mln stłuszczenie wątroby. WHO wskazuje na liczne uwarunkowania nadwagi i otyłości, m.in. picie słodkich napojów, spożywanie posiłków typu *fast food*, siedzący tryb życia, zbyt mała aktywność ruchowa, spożywanie nadmiaru kalorii w stosunku do potrzeb organizmu, niewłaściwe nawyki żywieniowe, czynniki psychospołeczne (np. kompulsywne objadanie się) (*Global Food...* 2018). Wskaźnik BMI (*body mass index*), czyli waga osoby w kilogramach podzielona przez wzrost podniesiony do kwadratu (w metrach), jest powszechnie stosowany do klasyfikacji nadwagi i otyłości wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Europejska Inicjatywa Nadzoru Nad Otyłością w Dzieciństwie WHO (COSI) została ustanowiona w 35 krajach Europejskiego Regionu WHO w celu mierzenia tendencji w zakresie nadwagi i otyłości uczniów szkół podstawowych w wieku 6–9 lat i uzyskania danych porównawczych oraz informowania o podjętych działaniach zmierzających do odwrócenia tego trendu (zob. np. *Better Food...* 2018). Warto w tym miejscu nawiązać także do międzynarodowych badań nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej (11–15 lat) na próbach reprezentatywnych HBSC (Health Behavior in School-aged Children), które są realizowane od 1982 roku co cztery lata. Obecnie członkami sieci badawczej jest 49 państw (Polska od 1989 roku). Ostatnie badania były przeprowadzone w roku szkolnym 2017/2018. Systematycznie (cykl czteroletni) badania charakteryzują się zintegrowanym i wielopłaszczyznowym modelem, który stwarza możliwości wielostronnego ich wykorzystania, tj. dla opisu zachowań zdrowotnych i samooceny

zdrowia w kontekście społecznym umożliwia poszukiwanie czynników ryzyka oraz czynników chroniących względem zdrowia i zachowań zdrowotnych młodzieży, opis i analizę wielu obszarów funkcjonowania młodzieży, dokonywanie analiz wielopoziomowych (indywidualnego, klasy szkolnej czy kraju), trendów zmian poszczególnych obszarach zdrowia, dokonywanie porównań międzynarodowych, uczestnictwo w ewaluacji programów profilaktycznych na poziomie krajowym (Mazur, Małkowska-Szcutnik 2018, s. 9). Z ostatnich badań HBSC prowadzonych zgodnie z kategoriami BMI (*cut off points*) (według WHO, 2007) otyłość i nadwaga wystąpiły u 21,3%, w tym otyłość u 4,7% ankietowanych nastolatków (istotnie częściej u chłopców). Natomiast według międzynarodowych standardów/kryteriów IOTE (International Obesity Task Force) nadwaga i otyłość wystąpiła u 16,5%. Odsetek uczniów 11-, 13- i 15-letnich z nadwagą i otyłością wzrósł od 2014 roku o prawie 2 punkty procentowe (Oblacińska 2018, s. 72 i 75–76). Jeśli chodzi o spożywanie produktów korzystnych dla zdrowia, to z badań tych wynika, że jedna trzecia nastolatków spożywa owoce (32,8%) i warzywa (34,2%) na zalecanym poziomie. W porównaniu z rokiem 2014 obserwuje się wzrost odsetka codziennego spożywania warzyw o 4,9% i owoców 4,4% (w grupie nastolatków 11–15 lat). Produkty niekorzystne dla zdrowia to głównie cukier, który badani nastolatki spożywają częściej niż jeden raz w tygodniu (69,9%). Dziewczeta częściej niż chłopcy spożywały słodkie w nadmiernych ilościach (72,6% i 66,9%). W porównaniu z rokiem 2014 zaobserwowano spadek odsetka jedzenia słodkiego raz w tygodniu o 2,6% i picia słodkich napojów o 11,9% wśród badanych nastolatków (Dzielska, Kleszczewska 2018, s. 109; zob. także Matyja 2014). Współcześnie preferowane są, głównie w mass mediach, młodość, sprawność i idealna sylwetka ciała, co powoduje, że młodzież, a także młodzi dorośli podejmują działania związane z obniżeniem masy ciała za pomocą specjalnych diet, aktywności fizycznej i suplementów diety (np. przyspieszających spalanie tkanki tłuszczowej), często z powodu niewłaściwej oceny masy swojego ciała i wyglądu. Z badań HBSC wynika, iż co piąty badany nastolatek (11–15 lat) podejmował zachowania zmierzające do redukcji masy ciała – 25,4% dziewcząt i 16,2% chłopców. Redukowanie masy ciała jest uzasadnione, gdy dotyczy nastolatków z nadwagą lub otyłością i powinno być prowadzone pod kontrolą lekarza. Odpowiednio wczesne zapobieganie oraz leczenie otyłości zmniejsza ryzyko cukrzycy, chorób metabolicznych, chorób układu krążenia i układu ruchu, co jest ważne także ze względu na dobrostan psychiczny i zapobiega odrzuceniu społecznemu młodych ludzi (Wojnarowska 2018, s. 120–121). W obliczu danych statystycznych i prognoz na najbliższe lata dotyczących nadwagi i otyłości oraz jej zdrowotnych skutków u dzieci, młodzieży i dorosłych, konieczne staje się włączenie na różnych poziomach organizacji systemu szkolnictwa edukacji żywieniowej, jak również niezbędna staje się edukacja żywieniowa przeznaczona dla różnych grup

społecznych celem poszerzania wiedzy i umiejętności sprzyjających dobremu, wartościowemu, jeśli chodzi o potrzeby organizmu w danej fazie/cykle życia, odżywianiu siebie i członków rodziny, wybieraniu właściwych produktów (np. czytanie etykiet na produktach, odrzucanie produktów niezdrowych, niekorzystnych dla zdrowia), posiadaniu umiejętności przygotowywania zdrowych posiłków, uczeniu dzieci i najbliższych zasad zdrowego żywienia. Jak podkreślają znawcy przedmiotu, na wybory żywieniowe mają wpływ takie czynniki, jak: ekspozycja na nowe potrawy – polega ona na wielokrotnie powtarzanym proponowaniu dzieciom nowych potraw; dodawanie do potraw coraz to nowych produktów, tak aby dziecko nie reagowało niechęcią i strachem; uczenie się społeczne poprzez obserwacje sytuacji społecznych, naśladowanie osób znaczących w bezpośrednim otoczeniu dziecka (np. rodzice, dziadkowie, rodzeństwo, grupa rówieśnicza) oraz w środkach masowego przekazu; uczenie się asocjacyjne – nagradzanie dziecka za dobre wybory żywieniowe. W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy fazy edukacji żywieniowej: pierwsza wiąże się z motywacją i zwiększeniem świadomości poprzez wskazywanie korzyści płynących ze zmiany sposobu żywienia, druga dotyczy umożliwienia podjęcia zmiany w sposobie odżywiania z uwzględnieniem celu, jakiemu ma służyć, a trzecia – faza środowiskowa – dotyczy pracy z decydentami, którzy wspierają wysiłki ludzi do zmiany zachowań żywieniowych (Woynarowska [red.] 2017, s. 268–269). Rodzice jako pierwsi wprowadzają dzieci w świat jedzenia i odżywiania.

Żywność jest okazją do wprowadzania dziecka w świat oczekiwań wynikających z konieczności nabywania kultury społeczeństwa, do którego człowiek przynależy. W przeważającej większości sposoby żywienia stanowią na tym etapie kształtowania kultury nieświadomy społecznie system kształtowania zachowań (Matyja 2013, s. 101).

W nawiązaniu do koncepcji antropologicznej Margaret Mead należy podkreślić, że sposoby odżywiania preferowane przez rodziców mogą ulegać modyfikacji poprzez wprowadzanie elementów innych kuchni (np. azjatyckich). Natomiast radykalne zmiany sposobu odżywiania następują wówczas, gdy rozwój nauki i technologii powoduje szybkie przetwarzanie produktów, co wpływa na pozabawienie produktu swoich naturalnych walorów (Matyja 2013, s. 102). Edukacja żywieniowa w rodzinie odbywa się poprzez wiele różnych czynności, np. włączenie dzieci do robienia zakupów wspólnie z rodzicami (uczenie czytania etykiet, uzasadnianie wyboru lub odrzucenia określonych produktów spożywczych), samodzielne, stosownie do wieku, dokonywanie zakupów przez dzieci, uczenie dziecka krytycznego podejścia do reklam produktów żywnościowych, wspólne z dziećmi przygotowywanie posiłków, wspólne spożywanie posiłków (przynajmniej jednego w ciągu dnia), uczenie kultury jedzenia, tworzenie emocjonalnej atmosfery bliskości i bezpieczeństwa (Woynarowska [red.] 2017, s. 376–377).

Mając na uwadze konteksty społeczne związane z żywieniem, nie sposób pominąć znaczenia religii w doborze produktów (odrzućanie pewnych produktów) i sposobie przygotowania potraw oraz rytuałach związanych z ich spożywaniem, kultywowanych w rodzinach wyznających daną religię (np. kuchnia żydowska, hinduska, arabska):

posiłek staje się faktem socjologicznym, podlegającym regułom o charakterze estetycznym, stylizacyjnym, ponadindywidualnym, regulującym nie tylko rodzaj, ale i formę spożywania potraw. Samo jedzenie oraz czynność spożywania go stają się więc nośnikami znaczeń kulturowych oraz obrastają w rytuały, w związku z czym kuchnia jest istotnym elementem tożsamości grupowej, w tym religijnej (Woźniak 2013, s. 133).

Każdemu z aspektów związanych z żywieniem i sposobami odżywiania można by poświęcić oddzielne opracowanie, ponieważ są one złożone, ponadto można je analizować z różnych perspektyw: medycznej, psychologicznej, społecznej/socjologicznej i pedagogicznej w zależności od tego, którą perspektywę zagadnienia chcemy szczególnie zaakcentować. W tekście zasygnalizowałam jedynie zagadnienie, które powinno być podejmowane badawczo i edukacyjnie, ponieważ celem edukacji żywieniowej jest podnoszenie poziomu świadomości dotyczącej sposobu odżywiania (wraz z jego komponentami) oraz promowanie zdrowego stylu życia ukierunkowanego na podnoszenie jakości życia codziennego. Edukacja żywieniowa jest ważnym obszarem promocji zdrowia.

Na przestrzeni ostatnich dekad pojęcie promocji zdrowia uległo rozwojowi. I tak np. promocję zdrowia określa się jako proces, który umożliwia ludziom zwiększenie kontroli nad swoim zdrowiem lub proces, który umożliwia ludziom zwiększenie kontroli nad czynnikami determinującymi zdrowie i w ten sposób jego poprawę. W najnowszych definicjach promocji zdrowia zwraca się uwagę na konieczność rozwijania, w sposób zrównoważony, zdrowia pozytywnego oraz profilaktyki chorób poprzez działania polityki społecznej, a także poprzez strategię i działania obejmujące liczne obszary, np. społeczne, ekonomiczne, kulturowe, edukacyjne oraz działania zainicjowane przez społeczność. Ponadto w promocji zdrowia przewiduje się działania zaplanowane, które tworzą warunki życia sprzyjające zdrowiu poprzez połączenie mechanizmów edukacyjnych, organizacyjnych, prawnych, politycznych. Warto jednak zaznaczyć, że współcześnie akcentuje się, iż promocja zdrowia odnosi się do systemów społecznych, natomiast edukacja zdrowotna, będąca jednym z narzędzi promocji zdrowia, jest ukierunkowana na jednostki i grupy. Istotę rozwoju działań związanych z promocją zdrowia stanowi rozwój badań naukowych o charakterze interdyscyplinarnym oraz podejmowanie działań wielosektorowych (Woynarowska [red.] 2017, s. 121–122). Nawiązując do konieczności współpracy międzysektorowej w celu osiągnięcia zamierzonych celów dotyczących zdrowia, należy podkreślić, że

w ustawie o zdrowiu publicznym (Dz.U. z 2015 r., poz. 1916) pierwszy cel operacyjny dotyczy sposobu żywienia i stanu odżywiania oraz aktywności fizycznej społeczeństwa, dla realizacji którego należy podjąć szereg działań wielosektorowych. Do najważniejszych z nich należą: zwiększenie dostępności produktów spożywczych zalecanych do spożycia i zmniejszenie dostępności produktów niezalecanych do spożycia, ograniczenie presji marketingowej produktów niezdrowych do spożycia, kierowanej zwłaszcza do dzieci i młodzieży, upowszechnienie w placówkach systemu edukacji wiedzy dotyczącej zdrowego żywienia i aktywności fizycznej, kształtowanie i umożliwienie prawidłowych wyborów żywieniowych oraz aktywności fizycznej w środowiskach nauki, pracy i rekreacji, działania edukacyjne podejmowane w mass mediach upowszechniające prawidłowe żywienie i promowanie kultury fizycznej, rozwój kompetencji osób (nauczycieli, edukatorów zdrowia, pracowników administracji instytucjonalnej) na rzecz ograniczania nadwagi i otyłości, dostępność porad dietetycznych i związanych z aktywnością fizyczną, dostępność opieki zdrowotnej oraz wykrywania chorób będących konsekwencją nadwagi i otyłości, prowadzenie badań naukowych nad sposobami i stanem odżywiania społeczeństwa polskiego oraz aktywności fizycznej, profilaktyka nadwagi i otyłości. Natomiast głównym celem WHO/Europe jest monitorowanie przyczyn chorób, którym można zapobiegać, a także ich determinantów prowadzących do otyłości. W obszarze aktywności fizycznej i diety Biuro Regionalne WHO wspiera poszczególne kraje na podstawie zaleceń *Globalnego raportu na temat chorób niezakaźnych* (2014) oraz *Europejskiego Planu Działania w dziedzinie Żywności i Żywienia 2015–2020* (2014). Celem strategicznym tego ostatniego jest przeciwdziałanie przedwczesnym zgonom i zmniejszenie obciążenia chorobami niezakaźnymi związanymi ze sposobem odżywiania, którym można zapobiegać, otyłością oraz innymi postaciami nieprawidłowego stanu odżywiania, nadal powszechnie występującymi w Regionie Europejskim WHO, na które silnie oddziałują czynniki warunkujące zdrowie i które w znaczący sposób negatywnie wpływają na dobrostan i jakość zdrowia (tamże, s. 8).

Podsumowanie

Jednym z najważniejszych posunięć ukierunkowanych na poprawę zdrowia i jakości życia społeczeństwa jest podjęcie systemowych działań wielosektorowych oraz działań edukacyjnych w celu podnoszenia świadomości zdrowotnej społeczeństwa w zakresie uwarunkowań zdrowia i zagrożeń zdrowia. Niezbędne jest wskazywanie, jak wiele dla zdrowia znaczą indywidualne wybory zachowań prozdrowotnych.

Bibliografia

- Bezpieczeństwo żywności. Zrozumieć politykę Unii Europejskiej, „Od pola do stołu” – bezpieczna i zdrowa żywność dla każdego* (2014), Komisja Europejska, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Bruksela–Belgia–Luksemburg.
- Better Food and Nutrition in Europe: A Progress Report Monitoring Policy Implementation in the WHO European Region* (2018), World Health Organization, Copenhagen.
- Demel M., Mazurkiewicz E.A., Wentlandtowa H. (1976), *Pedagogika zdrowia. (Oświata zdrowotna)*, [w:] W. Okoń (red.), *Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych*, PWN, Warszawa, s. 253–261.
- Domański H., Karpiński Z., Przybysz D., Straczuk J. (2015), *Wzory jedzenia a struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Dzielska A., Kleszczewska D. (2018), *Spożywanie wybranych produktów przez młodzież*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa, s. 103–110.
- Europejski Plan Działania w dziedzinie Żywności i Żywienia 2015–2020* (2014), Europejski Komitet Regionalny Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), 15–18 września, Kopenhaga.
- Gottwald F.T., Kolmer L. (oprac.) (2009), *Jedzenie. Rytuály i magia*, tłum. E. Ptaszyńska-Sadowska, Wydawnictwo Muza, Warszawa.
- Global Food Security Index 2018. Building Resilience in the Face of Rising Food-Security Risks*, A report from the Economist Intelligence Unit, London.
- Heszen I., Sęk H. (2007), *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Jasiówka A. (2014), *Zaburzenia odżywiania występujące u dzieci i młodzieży*, [w:] B. Adamczyk (red.), *Od socjologii medycyny do socjologii żywienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 195–204.
- Juraś-Krawczyk B., Woźnicka E. (red.) (2015), *Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Leksy K. (2013), *Nadmierna masa ciała – konteksty psychospołeczne i pedagogiczno-edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Matyja A. (2013), *Socjalizacja a żywienie – analiza socjologiczna*, [w:] B. Adamczyk (red.), *Od socjologii medycyny do socjologii żywienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 97–118.
- Matyja A. (2014), *Schematy żywieniowe dzieci i młodzieży – analiza czynnikowa*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, nr 95 (2), s. 481–487.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mazur J., Małkowska-Szkutnik A. (2018), *Wprowadzenie. Metodologia badań HBSC 2018*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa, s. 7–22.
- Mazurkiewicz E.A. (1983), *Sprawność działania socjalnego w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Łódź.
- Przeclawska A. (1996), *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Łódź.
- Oblacińska A. (2018), *Rozwój fizyczny, samoocena masy ciała*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa, s. 70–81.
- Syrek E. (2000), *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Syrek E. (2008), *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Ustawa z dnia 11 września 2015 roku o zdrowiu publicznym, Dz.U. z 2015 r., poz. 1916.
- Woźnicka E. (2015), *Bariery w zdrowym odżywianiu w opinii dorosłych*, [w:] B. Juraś-Krawczyk, E. Woźnicka (red.), *Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Woźniak B. (2013), *Regulacyjna funkcja religii a sposób odżywiania się i zdrowie osób zaangażowanych religijnie*, [w:] B. Adamczyk (red.), *Od socjologii medycyny do socjologii żywienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 129–146.
- Woynarowska B. (2007), *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Woynarowska B. (2018), *Zachowania ukierunkowane na zmniejszenie masy ciała*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szkućnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa, s. 120–124.
- Woynarowska B. (red.) (2017), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

CZEŚĆ III

POGRANICZA PEDAGOGIKA SPOŁECZNA NA SKRZYŻOWANIU NAUK

Jerzy Modrzewski

Pedagogika społeczna a socjologia wychowania (edukacji) Dylematy współpracy¹

Wprowadzenie

Świadomość potrzeby rozważenia wzajemnych relacji łączących, względnie dzielących, nauki socjologiczne z naukami pedagogicznymi w rodzimej tradycji budowania ich zawartości merytorycznej i kształtowania ich cech podmiotowych ujawniła się, jak sądzę, wraz z opublikowaniem pierwszego tomu *Socjologii wychowania* Floriana Znanieckiego, w którym zawarł on często cytowaną, przy okazji rozważania owych związków, prowokację intelektualną na temat społecznej natury procesów wychowawczych i w związku z tym podmiotowej zasadności konstruowania ich teorii w ramach dyscypliny socjologicznej². Rzecz jasna, iż reakcja na tę prowokację mogła mieć i miała różną postać, i rozmaite uzasadniały ją przesłanki. Nie można wśród nich wykluczyć także pobudek emocjonalnych czy uzasadnień partykularnych ujawnianych przez włączających się do dyskusji nad zasadnością owej tezy pedagogów (Włodarek 1992, s. 39–77).

¹ Artykuł jest gruntownie zmienioną jego pierwotną wersją opublikowaną w: Theiss, Winiarski (red.) (b.d.w.).

² Florian Znaniecki swoje zainteresowania społeczną problematyką i naturą wychowania ujawnił już jako współautor *Chłopa polskiego*, w drugiej połowie lat nastych XX wieku, jednak dopiero w *Socjologii wychowania*, t. 1 (1928), t. 2 (1930), konstruuje w zasadzie kompletną socjologiczną teorię wychowania, uwzględniając w niej zarówno społeczne warunki wychowania (grupy, które są zainteresowane pozyskiwaniem nowych, kompetentnych członków), jak i charakterystykę społecznego przebiegu wychowania, metod „urabiania osoby społecznej w jednostce”, definiując wychowanie jako: „działalność społeczną, której przedmiotem jest osobnik będący kandydatem na członka grupy społecznej i której zadaniem, warunkującym faktyczne zamiary i metody, jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska członka” (Znaniecki 2001, s. 21). Tezę o społecznej istocie procesu wychowania i socjologii jako jedynej uprawnionej dyscypliny naukowej do konstruowania teorii tego procesu wygłosił Znaniecki w 1928 roku na seminarium naukowym w Krynicy, wzbudzając nią dynamiczną dyskusję, w której stanowisko przeciwstawne Znanieckiemu zajęła wówczas Helena Radlińska.

Jakkolwiek potraktujemy owe reakcje, a pojawiały się one przeważnie w momentach trudnych dla nauk pedagogicznych – zagrożenia ich instytucjonalnej egzystencji, kontynuacji dotychczas praktykowanego sposobu (paradygmatu) ich uprawiania czy wyczerpania się ich aktualnych normatywnych (ideologicznych) podstaw, zwłaszcza w sytuacji radykalnej zmiany ustrojowej – były one zawsze mniej lub bardziej pozorowaną czy udaną próbą chronienia lub maskowania ich autonomii zarówno wobec tej, jak i innych dyscyplin wiedzy naukowej, dotyczących, w sobie właściwych aspektach, tak czy inaczej pojmowanego wychowania, jeśli zgodzić się na taką terminologiczną kwalifikację deklarowanego zresztą przez nie same ich przedmiotu³.

Śledzenie i identyfikowanie owych relacji w dotychczasowej historii uprawiania nauk pedagogicznych w rodzimych środowiskach akademickich miało i ma jeszcze mniej emocjonujące uzasadnienia, wśród których potrzeba porządkowania ich dorobku, a także zarysowania linii ich rozwoju czy kontynuacji wydaje się jednym z częściej podnoszonych i uzasadniających taką praktykę argumentów⁴. Właśnie podejmowane w ostatnim czasie próby syntezy owego dorobku i przyjmowane w nich kryteria jego porządkowania wzbudzają i uaktualniają problem ich wzajemnych, interdyscyplinarnych odniesień, zarówno samych dokonań poznawczych, jak i leżących u ich podstaw przesłanek filozoficznych czy teoretyczno-praktycznych⁵. Refleksja nad stanem zaawansowania nauk pedagogicznych, nad kierunkami ich rozwoju czy wreszcie nad znaczeniem poznawczym i praktycznym ich dorobku, w danym momencie ich historii i stanu zaawansowania jego praktycznej aplikacji, jeśli ma być poznawczo płodna i rzetelna warsztatowo, musi uwzględniać owe marginesy czy punkty styczne aspektów ich uprawiania i przedmiotów ich zainteresowania, zwłaszcza wówczas, gdy pojawia się konieczność obrony czy utrzymania ich autonomii nie tylko zawarowanej instytucjonalnie, lecz właśnie merytorycznej⁶.

³ O kłopotach związanych z definicją wychowania jako przedmiotu nauk pedagogicznych pisało już niejednokrotnie w rodzimym piśmiennictwie, a kilkanaście lat temu np. Śliwerski (red. 2006, 2007a, 2007b).

⁴ Między innymi w opublikowanych w początkach XXI wieku podręcznikach pedagogiki społecznej, jak np. Marynowicz-Hetka (2006), Radziejewicz-Winnicki (2008), Cichosz (2016).

⁵ Porównaj np. Witkowski (2014) i polemiczną recenzję B. Śliwerskiego z autorem monografii, pomieszczonej w numerze 1 (55) „Pedagogiki Społecznej” (Śliwerski 2015).

⁶ Zagadnienie to zyskuje szczególnie na swoim znaczeniu w okresie swoistych dla historii polskiej (i nie tylko tej) pedagogiki „przesilen” politycznego – ustrojowego kontekstu jej uprawiania oraz rzekomej „odnowy”, a raczej permanentnie nasilającej się konfrontacji ideologicznej (kulturowej) sił konserwatywnych i postępowych, manipulujących świadomością i pamięcią społeczną, a w tym zwłaszcza edukacyjnymi instrumentami ich zawłaszczania, którym interesownie ulegają zarówno teoretycy nauk pedagogicznych, politycy i administrujący edukacją, jak i nauczyciele – wychowawcy. Nie ulega wątpliwości i to, że istotną rolę w dynamizowaniu zmian „obowiązujących” paradygmatów uprawiania nauki pedagogicznej (i nie tylko) odgrywa także czynnik cywilizacyjny

Z taką sytuacją mamy do czynienia wówczas, gdy zainteresowania poznawcze osób i środowisk profesjonalnie zajmujących się uprawianiem nauk pedagogicznych wykraczają poza dotychczas praktykowane i respektowane granice ich merytorycznej odrębności, względnie, gdy ich praktyczne zaangażowanie wkracza w obszary dotychczas penetrowane przez przedstawicieli innych, niepedagogicznych dyscyplin akademickich lub też gdy obszary zainteresowań praktycznych rozwiązań konstruowanych na gruncie nauk pedagogicznych ulegają dynamicznym i często trudnym do jednoznacznego zakwalifikowania przeobrażeniom⁷.

Wreszcie przywoływanie zagadnienia wzajemnych związków nauk pedagogicznych z innymi naukami o człowieku, jego kulturze i współtworzonej strukturze społecznej staje się aktualnym i potrzebnym, gdy każda z tych współegzystujących z naukami pedagogicznymi dyscyplin wiedzy naukowej (i nie tylko takiej)⁸, ale i one same ulegają gwałtownemu przyspieszeniu w swoim rozwoju, gdy dotychczas praktykowane formy wzajemnej współpracy (jak je określił w swoim czasie B. Suchodolski)⁹ tracą na aktualności, stając się bardziej czynnikiem hamującym niż torującym wzajemnie wyznaczany i doświadczany postęp w ich rozwoju czy umacnianiu się ich pozycji w panteonie wiedzy naukowej. Rodzi to, rzecz jasna, problem synchronizacji owych dysproporcji obserwowanych w dynamice

(np. wynalazki usprawniające względnie rewolucjonizujące kanały komunikacji międzyludzkiej). Patrz np. Briggs, Burke (2009).

⁷ Zagadnienia te stanowią dość częsty przedmiot rozważań zwłaszcza w prezentowaniu autorskich wizji perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych czy teorii konstruowanych na ich gruncie, np. dotyczących takiej formy praktyki społecznej, którą określa się mianem pracy socjalnej a która stanowi przedmiot żywego zainteresowania pedagogów i np. socjologów. Patrz m.in. monografia M. Granosika (2013).

⁸ W zasadzie większość, jeśli nie każda z ideologii projektująca postać życia społecznego i obecnych w niej osób zawiera mniej lub bardziej wyartykułowany w niej program pedagogiczny wzorujący ład aksjonormatywny życia społecznego i wzór osobowy podporządkowanych mu osób społecznych, np. ideologie zwane przekazem religijnym. Patrz m.in.: Gutek (2003), Zielińska-Kostyło (2005), Mannheim (2008), Dziubka i in. (2008), Potulicka, Rutkowiak (2010).

⁹ Określenia tego użył w swoim czasie B. Suchodolski (1966 a,b) w tytułach zredagowanych przez siebie monografii. Na przykład B. Śliwerski (red. 2006), redaktor podręcznika wiedzy pedagogicznej, zdecydował się na zastosowanie wobec tych nauk określenia: podstawy nauk o wychowaniu – jako podtytułu pierwszego tomu podręcznika. Określenie może budzić uzasadnione wątpliwości, z których pierwsze z brzegu dotyczy tego, jakoby nauki te nie interesowały się budową teorii wychowania we właściwych dla siebie aspektach, a tylko tworzyły podstawy dla nauki pedagogicznej, która powinna realizować pomyślnie zainteresowania owym przedmiotem dopiero po uwzględnieniu owych podstaw. Zagadnienie to zmienia zasadniczo swoje znaczenie, gdy punktem wyjścia w tych rozważaniach uczynimy namysł nad istotą i zasadnością rozróżnienia nauk podstawowych od prakseologicznych (stosowanych, projektowych), wszakże znakomita reprezentacja zdeklarowanych współtwórców nauki pedagogicznej upatruje znamion jej identyfikacji podmiotowej jako jednej z dyscyplin podstawowych z dziedziny nauk społecznych – co znajduje także swój wyraz w aktualnie obowiązującej systematyce dziedzin wiedzy (niekoniecznie tylko naukowej), a uznanych i etykietowanych przez PAN jako takich.

dyscyplinarnych przekształceń, w poszukiwaniu i często rekonstruowaniu od nowa czy na nowych podstawach punktów styecznych i płaszczyzn współpracy.

Z taką sytuacją mamy do czynienia w aktualnie doświadczanej i współtworzonej historii oraz praktyce wzajemnych odniesień nauk pedagogicznych i socjologicznych w ogóle, a pedagogiki społecznej i socjologii wychowania (edukacji) w szczególności. Niniejsze opracowanie, dedykowane dostojnej Jubilatce, Pani Profesor Ewie Marynowicz-Hetce, jest próbą (którą to już z kolei?) włączenia się do dyskusji nad konsekwencjami starych i poszukiwaniem nowych możliwości współistnienia oraz potrzebą współtworzenia wartościowej poznawczo i praktycznie wiedzy z pogranicza przedmiotowych obszarów zainteresowań nauki socjologicznej i pedagogicznej, przybierających rozmaite mniej lub bardziej zautonomizowane, w obrębie tych nauk i wobec siebie, postacie subdyscyplinarne, zarówno o rodowodzie socjologicznym, jak i pedagogicznym, względnie formujące się we wzajemnie zorientowane nurty refleksji i badań socjologiczno-pedagogizujących czy pedagogiczno-socjologizujących.

Warto przy tym mieć na uwadze i to, że więzi czy związki pomiędzy naukami pedagogicznymi i naukami, które ujawniają zainteresowania poznawcze jakoś pojmovanymi w nich zjawiskami i procesami identyfikowanymi jako wychowawcze, kształtowały się od początku uprawiania nauki pedagogicznej. W zasadzie początki jej uprawiania jako nauki autonomicznej, zinstytucjonalizowanej, akademickiej sytuowały ją w obrębie już zastanego stanu refleksji i badań o tych procesach czy zjawiskach i odpowiadających im praktykach społecznych, z rozwijania których żadna z nich, jak dotychczas, nie zrezygnowała, umacniając swoje nimi zainteresowania zarówno w formie refleksji teoretyczno-filozoficznej, jak i realizacji konstruowanych w nich projektów badawczych diagnozujących praktyki wychowawcze w interesujących je aspektach.

Przywołane tu zagadnienie współpracy nauki socjologicznej z nauką pedagogiczną ma, rzecz jasna, szerszy wymiar i bardziej złożone uwarunkowania aniżeli tylko tkwiące w specyfice przedmiotów owych dyscyplin bądź w sposobach ich uprawiania i ewentualnie praktycznego zastosowania ich dorobku czy oferowanych przez nie rozstrzygnięć teoretycznych i metodologicznych. Owe szersze uwarunkowania sięgają bowiem głębszych, historyczno-cywilizacyjnych przyczyn i konsekwencji uprawiania jakichkolwiek rodzajów wiedzy o rzeczywistości będącej udziałem ludzkiego poznania i ludzkiej praktyki, a także ich historyczno-ustrojowych kontekstów współokreślających możliwości i realne warunki ich instytucjonalizacji, a tym samym znaczenia w społecznym podziale przywilejów i udziale w sprawowaniu władzy – co, jak wiadomo, w nieco zmodyfikowanej wobec klasycznych rozstrzygnięć formie z połowy XIX wieku przypomnieli twórcy postmodernizmu (Foucault 1977).

Dylemat I

Aktualność cywilizacyjnego wzoru uprawiania wiedzy zwanej nauką

Zagadnienie integracji czy współpracy tak lub inaczej wyodrębnionych dyscyplin wiedzy naukowej w ogóle, a nauk o wychowaniu w szczególności, niewątpliwie pozostaje w istotnym związku z kulturową (społeczno-kulturową) identyfikacją zarówno samych rodzajów wiedzy, jaką posługują się ludzie w aktualnym – historycznie i stacjonarnie – tworzeniu swojej *praxis*, czyli sposobów radzenia sobie z własną egzystencją i orientacją w świecie, w którym żyjemy, jak i przyjętych i obowiązujących w kręgach społecznych, jak by je określił F. Znaniecki, sposobach jej wytwarzania i porządkowania standardami jej ontologicznej i epistemo-logicznej kwalifikacji czy prawomocności (Znaniecki 1971, 1984; Hałas 1999).

Trudno przy tym jednoznacznie określić wagę, znaczenie i gradację owych czynników – wyznaczników historycznego procesu wyłaniania się, krzepnięcia i praktykowania rozmaitych rodzajów wiedzy w rozwiązywaniu przez duże struktury społeczne (społeczeństwa zorganizowane w państwa) swojego problemu egzystencjalnego. Materiał historyczny i antropologiczny, a zwłaszcza olbrzymi, nagromadzony przez tysiąclecia dorobek filozoficzny, a w ostatnim stuleciu socjologiczny, jednoznacznie wskazuje tu na wzajemne związki owego symbolicznego składnika kultury, jego rodzaju i mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanej postaci jego uprawomocnienia, z dominującym ładem społecznym struktur etnicznych, politycznych, sfederalizowanych (narodów i państw), z jakich wyłania się i utrwała ogólny obraz aktualizującej się w nich praktyki i świadomości społecznej¹⁰.

Czynnik cywilizacyjny współokreśla i w zasadniczej mierze współdecyduje o tym, jakie rodzaje wiedzy będą społecznie obecne i które z nich będą oraz jak uczestniczyły czy współokreślały jakie fragmenty czy obszary ludzkiej, a tym samym i społecznej, świadomości, a także wzorowanej nią praktyki. Gdyby wyłonić intuicyjnie taki jej obszar, który ogólnie można określić mianem praktyk wychowawczych i zgodzić się na jego identyfikację, np. jako to wszystko, co jest czynione przez osoby współtworzące jakiś dostatecznie duży fragment struktury społecznej i odpowiadającej mu kultury, a uświadamiające sobie swój aktywny udział w jego współtworzeniu i zachowaniu znamion jego identyfikacji wobec

¹⁰ Mam tu zwłaszcza na uwadze dialektykę stanowienia ładu społecznego, systemu ekonomicznego i politycznego, z dominującą w danym układzie społecznym (plemiennym, społecznościowym, państwowym, federacyjnym) orientacją poznawczą współtworzących go osób, np. magiczną, teologiczną względnie oświeceniową – scjentystyczną, agnostyczną, a zdarza się, że i ateistyczną. Zagadnienie to stanowi przedmiot żywego zainteresowania antropologów kultury, aczkolwiek pojawia się ono także dość często w pracach socjologów cywilizacji i socjologów wiedzy, np. w publikacjach W. Knobla, I. Wallersteina, S.N. Eisenstadta, A. Touraine'a i wielu innych. Patrz m.in.: Burke (2016).

innych osób i siebie samych w przeświadczeniu, iż zaniechanie tych działań może przyczynić się do degradacji współtworzonego układu społecznego i zwłaszcza identyfikującej go kultury, których odmiany nie chcą i nie mogliby akceptować – to wówczas bez trudu można uzasadnić tezę, iż w poszczególnych odsłonach cywilizacyjnych, dotychczas doświadczanych przez ludzkość (zbieracko-łowicką, agrarną, przemysłową i poprzemysłową) praktyki te były i są wzorowane (poza wiedzą praktyczno-użyteczną) z dopełniającym ją udziałem rozmaitych innych rodzajów wiedzy, wszakże w każdym przypadku z ewidentną dominacją jednych i marginalizacją względnie radykalną deprecjacją innych (jeśli te inne mogły się pojawić i były obecne w danym układzie społecznym oraz były postrzegane jako ewidentne zagrożenie dla pielęgnowanego w nim ładu aksjonormatywnego i uzasadniającej go orientacji poznawczej)¹¹.

Przykładowo, koegzystencja wiedzy magicznej z religijną w praktykach wychowawczych w większości znanych nam społeczeństwach, jeśli była w ogóle możliwa, to znamionowała, względnie zapowiadała, mniej lub bardziej radykalną odmianę owego ładu i nowe oblicze cywilizacyjne – a w okresach ich cywilizacyjnej stabilizacji była w zasadzie wykluczona. Podobnie koegzystencja wiedzy religijnej z naukową – scjentyistyczną – stała się możliwa dopiero u schyłku cywilizacji agrarnej, zapowiadając i wyznaczając jej radykalną odmianę ku przemysłowej, wybitnie wspartej swoistą rewolucją intelektualną, jaką było europejskie oświecenie (Znaniński 1971; Buliński 2002).

Czynnik cywilizacyjny rozstrzyga więc nie tylko o porządku strukturalno-organizacyjnym społeczeństw, lecz także o porządku aksjonormatywnym, manifestującym się w wymiarze świadomościowym i działaniowym współtworzących i dzielących go pokoleń, również – czy przede wszystkim – jak to ukazała w połowie XX wieku Margaret Mead w swojej monografii poświęconej kulturom: post-, ko- i prefiguratywnym, w obrazie aktualizujących się w nich praktyk wychowawczych (socjalizacyjnych), a w zasadzie w obrazie wychowawczego stosunku pokoleń: dorosłego i dorastającego (Mead 2000). Bowiem w każdym, tak czy inaczej wyłonionym porządku cywilizacyjnym możliwość współobecności w praktykach wychowawczych różnych rodzajów wiedzy jest kwestią historycznie kształtującego się procesu instytucjonalizacji wytwarzania, stosowania i chronienia w nim jej określonego rodzaju oraz deprecjonowania, względnie likwidowania, źródeł tworzenia wiedzy wobec niej konkurencyjnej. Właśnie tę prawidłowość mamy na uwadze, gdy podejmujemy zagadnienie współpracy rozmaitych dyscyplin wiedzy naukowej, co zresztą było i jest przedmiotem częstych i uporczywych sporów wokół tego, co dzisiaj określa się (identyfikuje) mianem wiedzy naukowej. Składają

¹¹ Swoistym wyjątkiem w tym względzie były starożytne społeczności państw-miast greckich, w których pielęgnowując wiedzę religijną, swobodnie rozwijano wiedzę naukową (zwaną ogólnie filozoficzną, względnie *theoriją* – jak np. u Arystotelesa), nie rezygnując także z funkcjonalności w tym względzie wiedzy praktyczno-technologicznej i magicznej.

się na nią rozmaite porządki myślenia i objaśniania rzeczywistości. Rozmaity jest też ich walor poznawczy i praktyczny (czy wręcz praktycystyczny) w formowaniu m.in. teoretycznego oglądu i interpretacji procesów zwanych wychowawczymi (edukacyjnymi) i praktycznych form ich realizacji¹².

Podjęmowane dotychczas próby, jakiegokolwiek by one nie były, uporządkowania wiedzy ludzkiej według kryteriów (np. stopnia ich prawdziwości – adekwatności wobec tak czy inaczej konstruowanej prawdy, niezawodności, korespondencji z empirycznie doświadczanymi stanami rzeczy, racjonalności, praktycznego znaczenia – instrumentalności, efektywności w niezbędnym rozwiązywaniu takich czy innych stanów rzeczy) i wydzielanie z niej wiedzy określonej mianem naukowej oraz przydawanie jej szczególnych walorów, np. poznawczych czy praktycznych, wzbudzało i nadal budzi nie tylko silne emocje, ale i realne działania zmierzające ku jej (temu wydzielaniu) totalnej dyskredytacji („nie ma wiedzy obiektywnej”), albo ku podważaniu jej cywilizacyjnej prawomocności („zobaczcie do czego doprowadziła realizacja idei postępu”), albo do przydania jej waloru zwyczajności („każdy rodzaj wiedzy jest równoprawny, jeśli jest praktycznie użyteczny i zaspokaja realizację takich czy innych ludzkich potrzeb” – teza pragmatystów) (Tambiah 2007; Korab [red.] 2011).

W zależności od tego, w jakiej cywilizacji, w jakim porządku aksjonormatywnym rozważa się ideę współobecności, a nawet kompozycji wyodrębnianych rodzajów wiedzy, warto mieć na uwadze to, czy i jaka współpraca pomiędzy osobami i środowiskami je uprawiającymi jest w ogóle możliwa, a jeśli tak, to czemu ona ma służyć i jakie mogą być konsekwencje owej różnie pojmowanej współpracy dla praktyki, np. wychowawczej czy edukacyjnej (Gutek 2003).

Dylemat II

O fenomenie tzw. nauk społecznych *versus* humanistycznych

Zagadnienie prawomocności wiedzy naukowej i jej udziału w kształtowaniu obrazu świadomości oraz praktyki społecznej w cywilizacji industrialnej i postindustrialnej jest żenująco oczywiste. Jednak mimo całej swojej oczywistości prawomocność jest permanentnie nie tylko poddawana próbie konfrontacji, w wymiarze symbolicznym i czynnościowym, lecz także mniej lub bardziej kamuflowanej dyskredytacji i nawet degradacji w praktyce rozstrzygania o istotnych indywidualnie i społecznie kwestiach aksjologicznych i egzystencjalnych (np. w postaci dekretoowania wiedzy religijnej w państwie świeckim, udziału instytucji jej wytwarzania

¹² Wielce pouczającym doświadczeniem, a zarazem komplikującym klarowność kryteriów wydzielenia owych dyscyplin zwanych pedagogicznymi, może być lektura enigmatycznej formy syntezy nauk pedagogicznych w Polsce, zaproponowanej w swoim czasie przez S. Wołoszyna (1993).

i pielęgnowania w życiu politycznym i administracyjnym, ekonomicznym zabezpieczeniu przez państwo funkcjonowania i infrastruktury instytucji kultu religijnego – poprzez dotacje i wyzbywanie się dóbr materialnych na rzecz instytucji kościelnej, a także ponoszenia kosztów kształcenia np. kadr kapłańskich itd.)¹³.

Próby owe, będące konsekwencją realnych czy rzeczywistych wpływów politycznych instytucji wytwarzających i pielęgnujących wiedzę religijną czy jakkolwiek inną postać wiedzy ideologicznej, uzasadniającej udział czy interesy tego rodzaju instytucji w życiu społecznym, są szczególnie widoczne w dziedzinie praktyki wychowawczej (edukacyjnej) współczesnych społeczeństw, a więc w dziedzinie formowania i petryfikowania świadomości podmiotowej i zbiorowej – społecznej oraz, co jest tego efektem, rozlicznych form ludzkiej aktywności, w tym zwłaszcza poznawczej, akcentującej bądź dyskredytującej wiedzę typu *science* (np. tworzenie i upowszechnianie towarzystw i gremiów: wierzących i aktywnie chroniących przeświadczenie o płaskości Ziemi, inicjujących „małpie procesy” dyskredytujące teorię ewolucji, zaprzeczających realności lądowania ludzi na Księżycu czy innych planetach Układu Słonecznego i traktujących doniesienia medialne o tych faktach jako spreparowane kłamstwo, podejmowanie intensywnych prób i akcji „wyprowadzania Darwina ze szkół”, tworzenie muzeów kreacjonizmu, organizacji np. zwolenników tzw. inteligentnego projektu itp. itd.) (Brockman 2007; Tambiah 2007; Korab [red.] 2011; Pigliucci 2019).

Konfrontacje wiedzy naukowej z ideologiczną (w sensie przydanym temu pojęciu przez K. Mannheima) (Mannheim 2008) przybierały rozmaite postacie i ujawniały różne konsekwencje, nierzadko tragiczne dla twórców tej pierwszej i zbawienne dla koryfeusza tej drugiej. Nas one tutaj mniej interesują, aczkolwiek proces czy zjawisko zmagania się instytucji wytwarzających rozmaite rodzaje wiedzy (jeśli uległy one instytucjonalizacji) o ich prymat i uznanie w dziele formowania świadomości indywidualnej (kształcenie i wychowanie kolejnych pokoleń) i zbiorowej (pozyskiwanie i spełnianie władzy, stosowanie przemocy symbolicznej – indoktrynacji, manipulacja świadomością) jest ciągle, uporczywie aktualne oraz przybiera rozmaite postacie, zwłaszcza w dwustuletniej historii nauk określanych wcześniej mianem społecznych (socjologia – A. Comte) a następnie, często zamiennie – humanistycznych (nauki o świecie *humanum* – W. Dilthey).

¹³ Jednym z wielu przykładów zawłaszczania przez instytucje kultu religijnego tego obszaru kultury, praktyki i instytucjonalizacji, jaki stanowi akademickość uprawiania i tworzenia wiedzy naukowej, jest nie tylko obecność w świeckich uniwersytetach wydziałów teologii katolickiej, kształcących księży danego kultu (mimo istnienia i funkcjonowania obok nich uczelni instytucji religijnej), lecz także próby włączania np. magistrów i doktorów takich kierunków studiów (a nie teologii w ogóle jako swoistego fenomenu kulturowego) do procedur awansu na stopień i tytuł naukowy – np. z socjologii, pedagogiki, historii – z dorobkiem teologicznym, co się zresztą nierzadko kończy powodzeniem nawet po pierwszych nieudanych próbach.

Jak pamiętamy, w latach 30. XIX wieku A. Comte podjął heroiczną próbę wydzielenia z całokształtu nagromadzonej przez ludzkość wiedzy takiego jej fragmentu i postaci, którą nazwał pozytywną – pewną – niezawodną. Zakwalifikował do tego rodzaju wiedzy tylko dorobek nauk przyrodniczych i matematycznych (formalnych), określając przy tym kryteria owej kwalifikacji. To, co pozytywne, jak sądzi o tej próbie J. Szacki w swoim monumentalnym dziele poświęconym historii myśli społecznej, „zostało przeciwstawione temu, co negatywne, urojone, jałowe, chwiejne, mgliste i destrukcyjne jako to, co realne, pożyteczne, ścisłe, pewne i konstruktywne” (Szacki 2002, s. 246). I dalej pisze Szacki:

pozytywistyczny fenomenalizm kierował się także przeciwko religii, a w każdym razie religii odwołującej się do bytów nadprzyrodzonych i objawienia pretendującej do roli prawomocnej wiedzy o świecie. Pozytywiści byli agnostykami i pytania o religię uchylali jako nierozstrzygalne, tak samo jak pytania metafizyki. Te dwie formy przednaukowej świadomości miały zresztą w ich oczach wiele wspólnego, gdyż były tak samo sprzeczne z wymogami naukowości (Szacki 2002, s. 247).

Tak więc pozytywistom pierwszej i kolejnych generacji zawdzięczamy nie tylko podjęcie w zasadzie skutecznych starań zmierzających do uporządkowania sceny intelektualnej ludzkości, lecz przede wszystkim wyraźne i konsekwentne wydzielenie z całokształtu wiedzy, jaką wytworzyła ludzkość w całym swoim dotychczasowym, historycznie kształtującym się wysiłku, zmierzającym do pomysłnego rozwiązywania swoich problemów egzystencjalnych, a zwłaszcza do satysfakcjonującego opisanie i objaśniania świata w którym żyjemy, jej niezawodnej poznawczo postaci, przydając tej pierwszej znamiona wiedzy nomotetycznej, symbolizującej rzeczywistość w formie teorii formalnych i empirycznych. Pomijając dwustuletnią historię meandrycznych losów tej koncepcji, które stanowią przedmiot żywego zainteresowania m.in. socjologów wiedzy czy antropologów kultury (Zemło 2003; Sojak 2004), nie można zapominać o jej istotnym znaczeniu w kształtowaniu oblicza współczesnej cywilizacji, podejmowanych i realizowanych w niej praktykach (edukacyjnych, produkcyjnych, eksploracyjnych, ekologicznych itd.) oraz towarzyszących im procesów kształtowania świadomości indywidualnej i społecznej, przybierających już w masowej skali postać zinstytucjonalizowaną, wywierającą zdecydowany wpływ na indywidualnie formowane i osiągnane wizje podmiotowego życia (Szczepański 1995) oraz jego zbiorowej reprezentacji i organizacji¹⁴. Warto przy tym mieć na uwadze to, iż współczesna kondycja tego rodzaju wiedzy, uprawianej w zasadzie dyscyplinarnie, jej aktualny stan i charakterystyka dynamiki jej rozwoju jest konsekwencją

¹⁴ Jednym z tysiąca przykładów kreowania i lansowania tego rodzaju wizji może być koncepcja demokracji agonistycznej i radykalnej Chantal Mouffe (Mouffe 2005). Porównaj też: Wallerstein (2008).

owych wspomnianych wcześniej jej zmagani z innymi rodzajami wiedzy (Benton, Craib 2003), zyskującymi również obecnie, ale i zawsze w trakcie działania się historii nauk zwanych społecznymi, znaczne – jeśli nie zasadnicze – wsparcie w środowiskach uprawiania wiedzy identyfikowanej instytucjonalnie jako naukowej, a zwłaszcza poza nimi, w nieustającej, mniej lub bardziej otwartej, walce o prymat w „rządzie dusz”, w opisywaniu i objaśnianiu świata i kondycji egzystencjalnej zanurzonych w nim osób oraz w pozyskiwaniu i w dysponowaniu władzą, a przede wszystkim dobrami materialnymi, w stanowieniu i praktykowaniu porządków politycznych¹⁵.

Wiedza naukowa uprawiana według paradygmatu pozytywistycznego wyzwała i wzmacniała w ostatnich wiekach nie tylko wiarę w oświecony ROZUM – kreujący i wyposażający ludzkość w możliwości technologiczne opanowywania przyrody dla dobra ludzkości, dla pomyślnego radzenia sobie z przewyżczeniem i rozwiązywaniem problemów egzystencjalnych, rozmaitych naturalnych ograniczeń – lecz także wzmacniała wiarę w racjonalizację społecznej sceny życia ludzkiego, uznając społeczeństwo za byt obiektywny, podobnie jak przedmioty świata natury, poddający się ogólnemu mechanizmowi ewolucyjnemu i rządzonego nim prawidłowościami przyczynowo-skutkowymi, dającym się rozpoznać w toku stosowania procedur badania empirycznego. Jak wiadomo, owo przekonanie czy nadzieja na racjonalizację procesu poznania rzeczywistości społecznej (ludzkiej) i radzenia sobie z rozmaitymi, doświadczanymi przez ludzi problemami (zwanymi m.in. społecznymi)¹⁶ poddawane jest permanentnej krytyce zarówno z pozycji innych niż naukowy systemów wiedzy i chroniących je instytucji, jak i przede wszystkim z obszaru takich form ich uprawiania, które z mniejszymi czy większymi oporami kwalifikuje się do wiedzy naukowej. Historia owych zmagani paradygmatycznych jest tak częstym przedmiotem analiz i rozstrzygnięć filozoficznych, ideologicznych czy naukoznawczych, i nie tylko takich, że wystarczy tylko przypomnieć kilka kluczowych dla jej ukazania faktów.

Nauki społeczne – pierwotnie określone przez A. Comte’a ogólnym mianem socjologii – jak wiadomo, już w chwili opublikowania czwartego tomu *Kursu filozofii pozytywnej* i w toku jego ówczesnej recepcji nie zyskały akceptacji w pozytywistycznej wizji ich uprawiania, ze względu na przyjęte przez A. Comte’a zarówno ontologiczne, jak i gnoseologiczne przesłanki jej (ich) identyfikacji. Podobnie inspirowany tą wizją nurt (orientacja teoretyczno-metodologiczna w socjologii), określany przez socjologów jako naturalistyczny – systemowy (H. Spencer, É. Durkheim, T. Parsons, N. Luhmann, E. Wilson), w całej swojej

¹⁵ O nieustającej wzajemnej konfrontacji podmiotów dysponujących władzą i legitymującą ją wiedzą – rozmaitych rodzajów – niejednokrotnie wspomina w swojej twórczości Z. Melosik.

¹⁶ Wśród licznych publikacji poświęconych prezentacji teorii tzw. problemów społecznych warto wskazać np. opracowania: Heiner (2002), Henslin (2003), a także Macionis (2011), Rubington, Weinberg (eds) (2003).

prawie 150-letniej historii był i jest przedmiotem mniej lub bardziej radykalnej krytyki, która tylko po części zdyskredytowała filozoficzne przesłanki uprawiania tego rodzaju socjologii. Krytyka pozytywistycznego paradygmatu wiedzy o rzeczywistości ludzkiej przede wszystkim dyskredytowała przyjętą w nim zasadę jedności wiedzy naukowej, sytuując w centrum zainteresowania tych nauk (określonych przez W. Diltheya mianem humanistycznych) problematykę wartości (H. Rickert, W. Dilthey, H. Bergson, F. Znaniecki), intersubiektywnego charakteru wyzwalanych nimi ludzkich więzi (W. Windelband, G. Simmel, Ch. H. Cooley, G.H. Mead, W.I. Thomas i in.), emanacji świadomości, intelektu we właściwościach kultury, których poznanie wymaga stosowania podejścia określonego mianem rozumienia (W. Dilthey, M. Weber, F. Znaniecki i in.) (Wilson 2002, s. 9).

Zasadnicze przesłanki owej wczesnej krytyki nauk społecznych (socjologii), rozwijanych w paradygmacie pozytywistycznym (H. Spencer, przedstawiciele kierunku geograficznego i rasowo-antropologicznego, „biologicznie” zorientowani socjologowie pierwszej i kolejnych generacji, socjologięści: É. Durkheim i niektórzy przedstawiciele jego szkoły, T. Parsons, R.K. Merton, socjologowie reprezentujący ekologiczny kierunek w socjologii, N. Luhmann i in.), były podnoszone, modyfikowane i wciąż przypominane w kolejnych atakach na kontynuowany i również rekonstruowany w naukach społecznych pozytywistyczny wzór ich uprawiania. Mam tu na uwadze argumenty podnoszone w materialistyczno-historycznym oraz fenomenologicznym nurcie krytyki pozytywizmu (K. Marks, T. Adorno, E. Husserl, A. Schütz i wielu innych), a także czynione z pozycji etnometodologicznych i hermeneutycznych, negujące nie tylko ich funkcję wiernej – obiektywistycznej deskrypcji i eksplikacji rzeczywistości ludzkiej, lecz przede wszystkim rezygnujące z instrumentalnych (pragmatycznych), a eksponujące interpretatywne ich walory (J. Habermas), krytycyzm poznawczy, aspiracje antycypacyjne itp.

Krytyka pozytywistycznego paradygmatu uprawiania nauk społecznych (wśród nich zwłaszcza socjologii) podważała również zasadność stosowania w nich metody indukcyjnej (K. Popper) i możliwości ich sukcesywnego rozwoju w toku kumulacji zdobywanej przez nie wiedzy (T. Kuhn). Wreszcie jej dopełnieniem stały się argumenty podnoszone w kręgach postmodernistów negujących w ogóle prymat jakiegokolwiek rodzaju wiedzy (w tym naukowej) w dysponowaniu i ferowaniu absolutną prawdą oraz jedyną metodą jej uzasadniania (P. Feyerabend).

Mając na uwadze ów rozległy, wielowątkowy i najeżony wieloma barierami proces formowania się współczesnego oblicza nauk określanych zarówno mianem społecznych, jak i często zamiennie (nie bezinteresownie i intencjonalnie) – humanistycznych („topiąc” w takim ich określeniu wszelakie rodzaje wiedzy o rzeczywistości ludzkiej i pozorując przydanie im miana wiedzy naukowej we współczesnym, odbiegającym od Comtowskiej identyfikacji, rozumieniu tego

pojęcia), a także kształtowania się i rekonstruowania zasad ich uprawiania i relatywizowania do innych rodzajów wiedzy, warto jeszcze poczynić kilka refleksji nad ich aktualną kondycją i bliską perspektywą rozwoju.

Niewątpliwie tym, co wydaje się szczególnym rysem aktualnej kondycji tych nauk jest ich ewoluowanie ku metodologii badań zwanych najczęściej mianem jakościowych – idiograficznych. Mamy więc w nich do czynienia ze swoistym renesansem metod, które, najogólniej rzecz ujmując, można określić mianem rozumiejących – hermeneutycznych, o rozmaitych mniej lub bardziej oryginalnych postaciach, w tym zarówno intra-, jak i ekstraspektywnych i projekcyjnych (Lofland i in. 2009). W wymiarze ontologicznym obserwujemy w nich wyraźne przesunięcie akcentów z zainteresowania aksjonormatywnymi podstawami ładu społecznego ku kreacji porządku kognitywnego formowanego przez działające w sytuacjach społecznych i interakcjach jednostki. Wydaje się, że podejście systemowe, funkcjonalne ustępuje rozlicznym odmianom podejścia interakcjonistycznego i etnometodologicznego. Wyraźnie dominuje tu także krytyczna czy emancypacyjna postawa badacza teoretyka, skoncentrowanego na realizacji z góry przyjętych wartości, np. jakoś pojmowanej sprawiedliwości (Rawls 2009), podmiotowości (postmoderniści), ofiarności (*action research*), itp.

Do rangi normy metodologicznej urasta zasada eklektycznego stosowania metod dotychczas praktykowanych, a nawet swoiście wykreowany i pokrętnie uzasadniany metodologiczny anarchizm, m.in. zalecający swobodny wybór metody oraz autorskiej procedury jej zastosowania. Wszystko to nie ułatwia bynajmniej podejmowania i rozwijania współpracy pomiędzy nauką socjologiczną, która w swojej dotychczasowej historii ujawnia niezwykłą plastyczność i chłonność owych rozmaitych, wskazanych wyżej, koncepcji ich rozumienia i metody uprawiania – a naukami pedagogicznymi, które orientując się głównie ku praktyce, ku rozwiązywaniu rozlicznych kwestii indywidualnych i społecznych, zbyt często ulegają inspiracjom ideologicznym (politycznym) aniżeli teoretycznym, lepiej lub gorzej uzasadniając swoje ingerencje w interesującą je rzeczywistość, równocześnie konkurując, w sposób mniej lub bardziej otwarty, a nawet agresywny, w swoich i cudzych środowiskach ich uprawiania, nierzadko z pobudek partykularnych (Witkowski 2018; Jaworska-Witkowska, Kwieciński 2011; Kwieciński 2012).

Dylemat III

Ideologie – „jedynie słuszna wiedza”. Czym zatem jest ideologia jako rodzaj wiedzy, projekcji, obietnicy, technologii (socjotechniki), religii, wreszcie filozofii?

Samo pojęcie ideologii pojawiło się w oświeceniu i przez członków ówczesnego paryskiego Instytutu Narodowego było stosowane dla oznaczenia wiedzy zrationalizowanej, umożliwiającej organizację życia społecznego według zasad naukowych. Zdaje się, że to pojmowanie ideologii legło u podstaw pomysłu A. Comte’a, by wiedzę o rzeczywistości ludzkiej budować tak samo, jak wiedzę o rzeczywistości przyrodniczej. Bowiern zadaniem ideologów, a więc osób dysponujących ową wiedzą, miało być pouczanie władców, jak rozsądnie sprawować władzę, stanowić i egzekwować prawo, rozwiązywać pomyślnie problemy egzystencjalne, rozwijać dobrobyt, przyczyniać się do wzrostu pomyślności swojego narodu czy społeczeństwa. Jak wiadomo, zamysł ten został totalnie zdyskredytowany przez Napoleona, który w zasadzie odmawiał członkom instytutu nie tylko udziału w sprawowaniu rządów, lecz także możliwości udzielania jakichkolwiek rad władcy (imperatorowi)¹⁷.

Pojęcie ideologii, co zresztą jest często przywoływane, pojawiło się w pracach K. Marksa i F. Engelsa (np. w pracy *Ideologia niemiecka* z 1836 roku) i było stosowane wobec pewnego rodzaju filozoficznej, bezpodstawnej interpretacji udziału jednostki i historii w wyznaczaniu obrazu dziejów (przypisywanie człowiekowi, jego myślom oraz historii mocy sprawczej), określanej mianem filozofii idealistycznej i przeciwstawianej filozofii materialistycznej, konstruowanej na podstawie przesłanek naukowych, a nie metafizycznych – spekulatywnych¹⁸. Podobne znaczenie temu pojęciu przypisywał G. Lukács, m.in. w pracy pt. *Historia i świadomość klasowa*, jako synonimowi fałszywej świadomości budowanej na bazie wiedzy i doświadczenia potocznego.

¹⁷ Bez względu na pierwotne losy owego zamysłu udział zespołów eksperckich w procesie podejmowania decyzji politycznych wydaje się obecnie niekwestionowany w tych państwach, które deklarują i w znacznej mierze realizują zasady tak czy inaczej pojmowanego w nich ustroju demokratycznego, jednak przesłanki owych decyzji nie zawsze i nie wszędzie pozostają w związku przyczynowym z owymi eksperckimi zaleceniami czy radami. Jednym z wielu przykładów rozmiękania się intencji i racji eksperckich z celami rzeczywistości realizowanymi w polityce współczesnych państw mogą być losy tzw. raportów Klubu Rzymskiego, krajowych raportów o stanie oświaty czy polityczne znaczenie raportu przygotowanego pod kierunkiem F. Mayora (Mayor [red.] 2001). Aktualnie bulwersującym opinię społeczną casusem eksperckiej manipulacji w naszym kraju może być powołanie i zwłaszcza funkcjonowanie podkomisji do tzw. zbadania przyczyn katastrofy smoleńskiej z 2010 roku.

¹⁸ Współcześnie tego rodzaju próbę oddzielenia wiedzy naukowej od wiedzy zwanej ideologiczną znajdujemy w artykule J. Woleńskiego (1992).

Do socjologii pojęcie ideologii wprowadził dopiero w latach 20. XX wieku K. Mannheim w pracy *Ideologia i utopia*, opublikowanej w 1929 roku, w której rozróżniał jej węższe i szersze znaczenie. W ujęciu węższym ideologia ma strukturę kłamstwa, wynika z intencji wprowadzenia kogokolwiek w błąd w imię interesu grupowego. W szerszym znaczeniu pod pojęciem ideologii Mannheim rozumiał całą wiedzę potoczną, jaką dysponuje jakaś grupa społeczna czy partia i wykorzystuje do realizacji aspiracji czy dążeń swoich członków, osiągnięcia celów czy też budowania wizji swojej przyszłości. Do świadomości społecznej wiedza ta przenika selektywnie, współtworząc takie jej postacie, które określa się np. mianem liberalizmu, anarchizmu, konserwatyzmu, socjalizmu, komunizmu itd. Ideologią jest także każda postać przyjmowanych przez teoretyków i badaczy założeń (przesłanek), na podstawie których konstruują oni taki czy inny punkt widzenia określonego przedmiotu i sposobu jego ujmowania oraz interpretacji. W tym sensie ideologicznymi są wszystkie dotychczas stosowane w konstruowaniu wiedzy o społeczeństwie i człowieku ich paradygmaty (w znaczeniu przydanym temu pojęciu przez T. Kuhna).

Według Z. Baumana¹⁹ obecnie pojęcie to może być i jest utożsamiane:

- ze świadomością istnienia istotnych związków pomiędzy sposobami uprawiania jakiejś nauki (dyscypliny naukowej i tworzonej w niej koncepcji, teorii) a interesami takiej czy innej grupy politycznej, w tym także wyznaniowej, jeśli rości sobie ona prawo do udziału w życiu społeczno-politycznym;

- ze zbiorem milcząco przyjmowanych przesłanek normatywnych przez autorów takiego czy innego projektu budowania danej dyscypliny wiedzy czy sposobu jej uprawiania (w tym sensie np. przypisuje się socjologii funkcjonalnej ideologię konserwatywną, gloryfikującą organizację państwową o ustroju liberalno-kapitalistycznym; socjologii interakcjonistycznej – ideologię liberalną, anarchistyczną; materialistycznej – ideologię rewolucyjną itd.);

- z zasadniczą przesłanką tzw. przewrotów naukowych, ekspozycji nowego wobec już zastanych paradygmatów uprawiania wiedzy o rzeczywistości społeczno-ludzkiej, zwłaszcza jeśli w owym przewrocie wyraźnie zaznaczają się interesy jakichś układów społecznych (T. Kuhn);

- z upatrywaniem związków pomiędzy sensem wypowiedianych sądów a ich formą językową (H.-G. Gadamer);

- z przeświadczeniem o możliwości weryfikacji teorii naukowej z rzeczywistością, a tym samym o możliwości udowodnienia prawomocności teorii (J. Derrida);

- z przeświadczeniem o tym, iż jakkolwiek wiedza refleksyjna o ambicjach obiektywnych musi być i jest zakorzeniona w jakichś założeniach ideologicznych, tzw. źródłach przedrefleksyjnych.

¹⁹ Ten fragment jest parafrazą tekstu Z. Baumana (Bauman 1998, s. 297–301).

Ten pobieżny przegląd znaczeń związanych z pojęciem ideologii orientuje nas w znacznej mierze w tym, z czym mamy obecnie do czynienia, gdy podejmujemy próbę odpowiedzi na pytanie o możliwości i potrzebę współpracy nauki socjologicznej z naukami pedagogicznymi. Nie ulega bowiem wątpliwości, mając na względzie wskazane przez Z. Baumana tak pojemne i rozmaite znaczenia tego pojęcia, że tak czy inaczej rozumiana ideologia, tak czy inaczej kategoryzowana, stanowi źródło przesłanek, na podstawie których kreuje się kolejne konkurencyjne wobec poprzednich koncepcje uprawiania zarówno wiedzy socjologicznej, jak i pedagogicznej.

Wpływ ideologii na teoretyczną (ideologiczną) koncepcję uprawiania wiedzy o społeczeństwie i człowieku jest w zasadzie niekwestionowany, aczkolwiek przeważnie przemilczany, przynajmniej przez twórców takiej czy innej koncepcji. Jej udział w formowaniu oblicza nauk społecznych czy humanistycznych nie ogranicza się tylko do ich warstwy teoretycznej (socjologia), lecz przede wszystkim do formułowania dyrektyw praktycznych (pedagogika), sposobów postępowania w rozmaitych sferach ludzkiego bytowania, ludzkiej obecności i ujawnianej aktywności. Za G.L. Gutkiem można zaryzykować tezę, iż ideologia przydaje określonym koncepcjom teoretycznym (zwanym teoretycznymi) wymiaru temporalnego i stacjonarnego, albo inaczej rzecz ujmując – historycznego, zarówno w sensie czasu minionego, aktualnego, jak i przyszłego. Gutek pisze m.in., że:

- 1) ideologia, interpretując przyszłość, nadaje grupie określoną perspektywę czasową i przestrzenną;
- 2) ideologia tłumaczy obecną sytuację społeczną, ekonomiczną, polityczną, edukacyjną;
- 3) analiza przeszłości jest podstawą, na której formułuje się koncepcję przemiany społecznej, dzięki czemu można wyróżnić nowe wzorce, według których układały się minione wydarzenia i które mogą powtórzyć się w przyszłości;
- 4) ideologia określa również strategie działania, ponieważ dostarcza pewnego modelu przyszłości [...]. Aby grupa mogła osiągnąć wyznaczone cele, ideologia zaleca konkretne działania polityczne bądź edukacyjne (Gutek 2003, s. 148).

Niewątpliwie takie ideologie, jak nacjonalizm czy etnonacjonalizm, liberalizm, konserwatyzm, utopizm czy totalitaryzm wywarły i nadal wywierają istotny wpływ na historycznie kształtującą się oraz współczesną postać nauk społecznych, zwłaszcza socjologicznych i pedagogicznych. Rzecz w tym, że każda z nich nie tylko kształtowała wcześniej i obecnie swoją warstwę teoretyczno-metodologiczną, na podstawie rozmaitych przesłanek ideologicznych, często rozbieżnych, lecz przede wszystkim swoje prakseologiczne koncepcje i procedury ich praktycznego wdrażania, zwłaszcza w interesującą nas tutaj praktykę edukacyjną czy szerzej pojętą praktykę wychowawczą, tak czy inaczej sytuując je w opozycji bądź synchronii wobec praktyki politycznej. W efekcie owych praktyk każda

z nich w nierównym stopniu i zakresie spełnia warunek dziedziny wiedzy *stricte* naukowej, względnie w zasadniczej mierze wiedzy *stricte* ideologicznej²⁰.

W związku z tym swoistym paradoksem bywa i staje się antyhumanitarna czy wręcz barbarzyńska praktyka polityczna kształtowania i uzasadniania, wskazaniami m.in. nauk, które określa się mianem humanistycznych, bezmiaru doświadczanej, a niezawinionej przez ludzi biedy, przemocy, grabieży, gwałtów, upodlenia i masowych mordów. Dzieje się tak zawsze i wszędzie wówczas, gdy polityczne manipulacje świadomością społeczną w imię interesów grupowych znajdują swoje uzasadnienie i kamuflaż m.in. w oferowanej przez te dyscypliny teoretycznej (ideologicznej) kwalifikacji praktykowanej ideologii, przydającej jej rangę ponadczasowej i tym samym uswięconej wartości.

Dylemat IV

Moda na kognitywny kreacjonizm

Dokonując pobieżnego przeglądu dylematów, jakie pojawiają się w refleksji nad często postulowaną i czasami faktycznie realizowaną współpracą pomiędzy podmiotami uprawiającymi wiedzę socjologiczną i pedagogiczną w ogóle,

²⁰ To rozróżnienie zawartych w takich czy innych systemach wiedzy, w ich instytucjonalizacji i ujawnianych przez ich koryfeuszy, postaw naukowych i ideologicznych świetnie ukazał wspomniany już Woleński, wskazując, że: „1. Naukowców interesuje rzeczywistość, jaka jest. Ideologów interesuje rzeczywistość, jaka powinna być. 2. Naukowcy chcą, żeby ich poglądy pasowały do rzeczywistości. Ideolodzy chcą, żeby rzeczywistość pasowała do ich poglądów. 3. Stwierdzając niezgodność między poglądami a dowodami, naukowiec odrzuca poglądy. Stwierdzając niezgodność między poglądami a dowodami, ideolog odrzuca dowody. 4. Naukowiec uważa naukę za zawód, do którego czuje zamiłowanie. Ideolog uważa ideologię za misję, do której czuje on posłannictwo. 5. Naukowiec szuka prawdy i martwi się trudnościami w jej znajdowaniu. Ideolog zna prawdę od początku i cieszy się jej zupełnością. 6. Naukowiec ma mnóstwo wątpliwości, czy jest prawdą to, co mówi nauka. Ideolog nie ma najmniejszej wątpliwości, że jest prawdą to, co mówi ideologia. 7. Naukowiec uważa to, co mówi nauka, za bardzo nietrwałe. Ideolog uważa to, co mówi ideologia, za wieczne. 8. Naukowcy dążą do uwydatnienia różnic między nauką a ideologią. Ideolodzy dążą do zacierania różnic między nauką a ideologią. 9. Naukowiec nie chce, aby mu przypisano, że jest ideologiem. Ideolog chce, aby mu przypisano naukowość. 10. Naukowiec unika nawet pozorów ideologizacji. Ideolog zabiega choćby o pozory naukowości. 11. Naukowiec stara się obalać poglądy istniejące w nauce. Ideolog stara się przeciwdziałać obalaniu poglądów istniejących w ideologii. 12. Naukowiec popiera krytykujących naukę. Ideolog zwalcza krytykujących ideologię. 13. Naukowiec uważa twórcę odmiennych idei za nowatora. Ideolog uważa twórcę odmiennych idei za wroga. 14. Naukowiec uważa za postęp, gdy ktoś oderwie się od poglądów obowiązujących w nauce. Ideolog uważa za zdradę, gdy ktoś oderwie się od poglądów obowiązujących w ideologii. 15. Naukowiec uważa, że jeśli coś nie jest nowe, to nie jest wartościowe dla nauki, a wobec tego nie zasługuje na zainteresowanie. Ideolog uważa, że jeśli coś jest nowe, to jest szkodliwe dla ideologii, a wobec tego zasługuje na potępienie. 16. Naukowcy są dumni z tego, że w nauce w ciągu tak krótkiego czasu tak wiele się zmieniło. Ideolodzy są dumni z tego, że w ideologii w ciągu tak długiego czasu nic się nie zmieniło” (Woleński 1992, s. 37).

a w szczególności tych ich dziedzin, które interesują się tymi samymi obiektami, fragmentami praktyki społecznej, stanami rzeczy, zjawiskami czy faktami w sobie właściwych (?) aspektach, jeśli takie są jeszcze możliwe do wskazania, zachowania i zwłaszcza respektowania²¹, trzeba mieć na uwadze także dotychczasowe doświadczenia w dziele budowania i realizowania owych pomostów współpracy i wynikających z tego konsekwencji poznawczych i praktycznych (Palka 1999; Radziewicz-Winnicki [red.] 1986, 1993; Gołębiowski 1999).

Niewątpliwie partnerzy owej współpracy muszą być zidentyfikowani, zarówno przez samych siebie, jak i we wzajemnych kwalifikacjach, a tym samym identyfikacjach podmiotowych (dyscyplinarnych). Dotyczy to nie tylko współpracujących ze sobą osób, struktur czy instytucji, ale również rozmaitych rodzajów wiedzy, zwłaszcza uprawianych dyscyplinarnie – zdarza się, że etykietowanych tak samo, a oznaczających nie to samo. Zagadnienie to stanowiło i w dalszym ciągu stanowi przedmiot uwagi i dyskusji dotyczącej warunków autonomii poszczególnych faktycznych czy potencjalnych partnerów owej współpracy, bez względu na jej instytucjonalne czy formalnoprawne ograniczenia lub zalecenia (Kowalski 1969, 1974; Kowalski, Wawryniuk [red.] 1984).

Problem wszakże polega na tym, iż od początku uprawiania socjologicznej refleksji teoretycznej o tak czy inaczej pojmowanym wychowaniu, mamy w niej do czynienia z co najmniej kilkoma sposobami jej identyfikowania.

Po pierwsze, pojawia się ona w kontekście filozoficzno-teoretycznego systemu wiedzy socjologicznej jako jeden z nieodłącznych elementów owego systemu. Działo się tak w klasycznym okresie jej uprawiania (A. Comte, H. Spencer, E. Durkheim, K. Marks, G. Simmel, M. Weber, W.G. Sumner, W.A. Small, H.F. Giddings, Ch. H. Cooley, W.I. Thomas, F. Znaniecki, G.H. Mead, T. Parsons, R.K. Merton), jak i obecnie w jej XX i XXI-wiecznej historii (G.C. Homans, P.M. Blau, H. Blumer, R.H. Turner, E. Goffman, R. Dahrendorf, R. Collins, P. Bourdieu, A. Giddens, P. Sztompka, P. Berger, T. Luckmann, J. Habermas, M. Archer, R. Boudon, A. Touraine, Z. Bauman, A.R. Hochschild, M. Maffesoli, J. Urry i wielu innych), zwłaszcza w twórczości tych socjologów, którzy ujawniają aspiracje konstruowania istotnie zmodyfikowanych wobec klasycznych wersji całościowych systemów wiedzy socjologicznej, określanych czasami mianem orientacji teoretyczno-metodologicznych, względnie ich współczesnymi rekonstrukcjami (Jasińska-Kania i in. [red.] 2006; Manterys, Mucha [red.] 2009).

Współpraca nauk pedagogicznych czy jakoś wyodrębnianej z nich dyscypliny z tak uprawianą socjologiczną problematyką wychowania przybierała:

²¹ Problem ten budzi szereg kontrowersji i nadal angażuje intelektualnie oraz emocjonalnie, zwłaszcza w odniesieniu do praktycznie zorientowanej socjologicznej refleksji o tak czy inaczej pojmowanym wychowaniu i jej pedagogicznej orientacji, uwzględniającej w zasadzie tylko lub przede wszystkim społeczno-kulturowy wymiar tego zjawiska i procesu.

– albo postać pedagogiki socjologicznej (o słabszych związkach – socjologizującej), która w zasadzie przejmowała (nie zawsze świadomie, nie zawsze je eksponując) przyjęte w tych systemach przesłanki filozoficzne o charakterze ontologicznym oraz gnoseologicznym – uzasadniające eksponowaną w niej i gloryfikowaną przy tej okazji ideologię wychowania, edukacji czy czynności pomocowych²²;

– albo postać zbioru dyrektyw praktycznych, mniej lub bardziej spójnych i kompletnych, odnoszących się do określonej dziedziny praktyki społecznej (np. edukacyjnej, opiekuńczej, resocjalizacyjnej itd.), aplikowanych w przeświadczeniu przyczyniania się do jej optymalizacji, a określanych mianem socjologicznych podstaw albo przesłanek służących praktyce pedagogicznej²³. Przeświadczenie to, co zdarza się dość często, oparte jest na swoistym uwiedzeniu autorów takich pomysłów bardziej ideologicznymi podstawami owych przesłanek aniżeli gruntowną analizą treści aplikowanej teorii socjologicznej i ewentualnie uzasadniającego jej praktyczne walory stanu badań.

Jednak tak uprawiana socjologiczna problematyka wychowania nie jest zorientowana ku pedagogice ani ku żadnej innej formie refleksji o wychowaniu. Jeśli buduje się ją w postaci i według wzoru nauki teoretyczno-empirycznej, opisującej i wyjaśniającej interesujący ją przedmiot w tym jego fragmencie, który określa ona mianem wychowania, wówczas realizuje ona w zasadzie cele nauki nomotetycznej, interesując się nim poznawczo i poszukując wyjaśnienia tak czy inaczej pojmowanego i ujmowanego przez nią wychowania lub każdego innego obiektu swojego zainteresowania, będącego symbolizacją tego fragmentu rzeczywistości czy praktyki społecznej, który może interesować inne dyscypliny naukowe, w tym pedagogiczne, w odnośnym i właściwym dla nich aspekcie. Zainteresowanie to może jednak, jak już wspomniano, pozostawać w związku z obecną w konstruowanym przez socjologa dyskursie teoretycznym ideologią, wzorującą badaną przez socjologa bądź interpretowaną rzeczywistością społeczną (np. zatroskanego o reprodukcję rzeczywistości społecznej oglądanej w kontekście ideologii religijnej – jakiegokolwiek – w tym np. tzw. społecznej nauce Kościoła katolickiego).

²² O roli ideologii anarchistycznej w popularyzowaniu idei dobroczynności czy wzajemnej pomocy: Kropotkin (2006). Pedagogiczna aplikacja owej idei m.in. w monografii H. Guzy-Steinke (2013), względnie o pedagogicznych aplikacjach socjologicznej konwencji ujmowania rzeczywistości społecznej w kontekstach interakcyjnych – w monografii M. Granosika (2013) lub K. Ornakiej (2013).

²³ Jednym z wielu przykładów takich aplikacji mogą być próby – koncepcje systemowej organizacji (integracji) środowisk lokalnych w ich funkcji wychowawczej, względnie próby wykorzystywania socjologicznych koncepcji (teorii) socjalizacji w pedagogicznych propozycjach optymalizacji działań resocjalizacyjnych w placówkach karnej izolacji osób przestępczych i w środowiskowych działaniach profilaktyczno-prewencyjnych (Konopczyński 2014; Ambrozik 2016; Matysiak-Błaszczak 2016).

Po drugie, problematyka tak pojętego wychowania pojawia się nie tylko w ogólnych koncepcjach teoretycznych socjologii (np. ujmowana jako jeden z istotnych mechanizmów czy procesów społecznych, jako kategoria działań czy czynności społecznych, rodzajów ról i instytucjonalizacji życia społecznego), lecz także jako znaczący komponent takich wycinków rzeczywistości społecznej, które stanowią przedmiot zainteresowania i teoretyzowania jej dyscyplin szczegółowych, każdej w sobie właściwym kontekście merytorycznym.

Takie subdyscypliny socjologii ogólnej, jak socjologia kultury, rodziny, moralności, religii, rozmaitych zrzeszeń czy organizacji, grup i instytucji, terytorialnych form skupień społecznych, w sobie właściwym i zakreślonym przez ich przedmioty zakresie uwzględniają i analizują również interesujące je aspekty procesu wychowawczego, jeśli stanowi on komponent opisywanego przez nie fragmentu rzeczywistości, ujmowanego zarówno w kategoriach strukturalnych, jak i dynamicznych – funkcjonalnych. To, że poszczególne szczegółowe dyscypliny pedagogiczne mogą korzystać – i często korzystają – z dorobku tamtych nauk nie oznacza jeszcze, że taki zamiar przyświecał uprawiającym je socjologom. Socjologia kultury czy moralności jest przede wszystkim dziedziną nauki socjologicznej i jeśli uprawia się je w kontekstach ogólnej teorii socjologicznej (orientacji teoretyczno-metodologicznej), wówczas służy ona realizacji celów, jakie formuje się przed socjologią jako nauką nomotetyczną, względnie nauką idiograficzną czy wreszcie interpretatywną (kognitywną). Cele nauk pedagogicznych mogą je interesować tylko w zakresie, w jakim nauki podstawowe w ogóle interesują się praktycznymi zastosowaniami konstruowanych w nich teorii.

Po trzecie, problematyka wychowania – jeszcze raz trzeba to podkreślić, że socjolog zawsze pojmuje ją w kontekstach ogólnej, akceptowanej i współkonstruowanej przez siebie teorii socjologicznej – od przełomu XIX i XX wieku stanowi w socjologii jeden z centralnych przedmiotów zainteresowania poznawczego, np. jako jeden z podstawowych mechanizmów reprodukcji struktury i kultury poprzez pokolenia, jako mechanizm konformizacji – uspołeczniania natury ludzkiej, lecz również emancypacji pokoleń, jako proces wyznaczający postać więzi społecznych, jako warunek społecznej obecności ludzi (warunek nabywania kompetencji do pełnienia ról społecznych itd.) (Archer 2013; Marody 2014; Lewicki i in. [red.] 2015).

Owe zainteresowania poznawcze wychowaniem (rozmaicie pojmowanym, interpretowanym czy rozumianym) przybierają z jednej strony postać subdyscypliny socjologicznej o charakterze podstawowym, z drugiej zaś zainteresowanie praktyką wychowawczą, jej konkretną, a nawet zinstytucjonalizowaną postacią, tworzy odrębną wobec tamtej subdyscyplinę, którą kwalifikuje się rozmaicie: raz jako dziedzinę interesującą się praktyką wychowawczą i w nią ingerującą (np. w politykę oświatową, zarządzanie systemu szkolnego w danym miejscu i czasie, proces kształcenia nauczycieli itd.), a również rozmaicie określaną

(Frysztacki [red.] 1996), a kiedy indziej jako formę transmisji teorii socjologicznej ku różnym postaciom teoretyzowania prakseologicznego, odnoszonego do wybranej dziedziny praktyki wychowawczej, zinstytucjonalizowanej (np. procesów socjalizacyjnych – edukacyjnych uruchamianych i realizowanych w szkolnictwie, w środkach masowego przekazu, w instytucjach kultu religijnego, w poradnictwie czy doradztwie rodzinnym, a nawet w więziennictwie itp.). Tę drugą postać uprawiania socjologicznej refleksji o wychowaniu różnie się etykietuje, a wśród wielu propozycji i ich aplikacji pojawiają się takie określenia, jak: socjologia pedagogiczna, socjopedagogika, socjologia wychowawcza (*educational sociology*), socjologia edukacji, oświaty, szkolnictwa (Znaniński 1951; Kowalski 1974; Szymański 2014; Modrzewski 2016).

Historia i specyfika obu tych subdyscyplin socjologicznych była przedmiotem wielu opracowań oraz proponowanych w nich rozstrzygnięć co do obecności w nich ich cech przedmiotowych i podmiotowych, a zwłaszcza prób wskazania i wzorowania postaci ich relacji wobec autonomicznie postrzeganej nauki pedagogicznej oraz form jej instytucjonalizacji, zwłaszcza akademickiej (Radzewicz-Winnicki 2004)²⁴. Coraz częściej, przynajmniej w ostatnim czasie, wraz z postępującą specjalizacją w realizacji zainteresowań poznawczych wyizolowanymi czy jednostkowymi obiektami w nauce socjologicznej (np. tzw. socjologii codzienności) (Sztompka, Bogunia-Borowska [red.] 2008), pojawiają się opracowania, które mogą być i są kwalifikowane jako przyczynki do wyłaniających się z nich nowych, coraz bardziej szczegółowych jej subdyscyplin (np. socjologii grup rówieńczych, klasy szkolnej, zawodu nauczycielskiego, lokalnego środowiska wychowawczego, środków masowego przekazu, czasu wolnego, dziecka – dzieciństwa itd.) (Miształ 1974; Jenks 2008; Truszkowska-Wojtkowiak 2012; Dąbrowska-Bąk, Pawełek 2013), ogólnie kwalifikowanych do socjologii wychowania bądź tylko do socjologicznych zainteresowań wychowaniem. Mogą one, choć nie muszą, nawiązywać do już nagromadzonego w tej nauce dorobku teoretycznego i weryfikującego go stanu badań, kontynuując bądź rezygnując z kontynuacji linii jej (ich) rozwoju, względnie ją (je)

²⁴ Problem kwalifikacji wskazanej w tekście subdyscypliny jako nauki o wychowaniu czy edukacji pociąga za sobą konieczność jej uwzględnienia bądź pominięcia w strukturze organizacyjnej katedr, instytutów, wydziałów uniwersyteckich prowadzących studia akademickie (jakie?), a przede wszystkim uruchamiających i realizujących procedury awansowe (jakie?, komu?, w jakiej dziedzinie?), które budzą – mając na uwadze aktualne praktyki w systemie akademickich studiów i funkcjonowania gremiów awansowych – zrozumiałe wątpliwości i obawy, zwłaszcza kompetencyjne. Uwaga ta odnosi się do obecności w tych gremiach także reprezentantów innych nauk interesujących się wychowaniem czy oświatą, np. historyków, antropologów czy filozofów wychowania, którzy ubiegają się o uzyskanie stopnia, a nawet tytułu naukowego w akademickich gremiach i instytucjach pedagogicznych. Kuriozalne w tym względzie stają się praktyki uzyskiwania stopni i tytułów naukowych z nauk społecznych w gremiach pedagogicznych np. przez doktorów teologii.

dyskredytując (jak to ma miejsce w niektórych opracowaniach kwalifikowanych do nurtu zwanego *women study*) (Miluska 1996).

Szczególnych walorów poznawczych tego rodzaju dokonań twórczych upatruje się w ujawnianiu przez ich autorów postawy, którą modnie określa się mianem kognitywnego kracjonizmu, towarzyszącego w zasadzie ujawnianiu ogólnej postawy krytycznej wobec praktyki doświadczanej przez autorów takich opracowań. Niewątpliwie, co zresztą jest niejednokrotnie podkreślane przy okazji podnoszenia psychologicznych aspektów twórczości naukowej i jej filozoficznych podstaw, postawa krytyczna w tworzeniu wiedzy naukowej spełnia pozytywną rolę, wszakże pod warunkiem, że uwzględnia ona nie tylko orientację w dotychczasowych dokonaniach poznawczych, lecz także dostateczną wyobraźnię konsekwencji proponowanych i często wdrażanych do praktyki rozwiązań (Walczak 2006).

Dotykamy tu kluczowej dla rozpatrywanego zagadnienia kwestii, jaką jest spożytkowanie owego olbrzymiego dorobku socjologicznego w zakresie rozpoznania, zdiagnozowania i zinterpretowania praktyk wychowawczych społeczeństwa przez naukę pedagogiczną, która, podobnie jak tamta, starając się zachować pewne ogólne standardy jej naukowości (znamiona wiedzy naukowej bądź ideologicznej) w mniejszym lub większym stopniu i zakresie, z jednej strony ulega naciskowi czasu historycznego i kontekstów miejsca jej uprawiania, z drugiej zaś tak czy inaczej kontynuuje identyfikowaną z nią tradycję, w znacznej mierze ideologiczną, normatywną czy wręcz praktycystyczną²⁵.

Podsumowanie

Pedagogika społeczna, bez względu na to, jaki przypisuje sobie rodowód, jak wzoruje i odtwarza swoją historię, jak identyfikuje swój przedmiot, a zwłaszcza swoje cechy podmiotowe – a wszystko to, niestety, nie jest jednoznaczne – należy do nauk pedagogicznych, dzieląc z nimi swój los, swoje dotychczasowe dokonania i swoją perspektywę²⁶.

²⁵ Mam tu na uwadze zwłaszcza tzw. nurty „pedagogiki nawiedzonej”, zakwalifikowanej tak przez Z. Kwiecińskiego (Jaworska-Witkowska, Kwieciński 2011).

²⁶ F. Hamburger we wprowadzeniu do rozdziału wskazanego wyżej podręcznika akademickiego pedagogiki pod red. B. Śliwerskiego pisze: „Pedagogika społeczna ma problem sama z sobą i nie jest w stanie udzielić odpowiedzi na pytanie, czym właściwie jest. Funkcjonuje jako wzniesiony w piśmiennictwie gmach zbudowany z idei lub jako społeczna rzeczywistość występująca w różnych formach, lecz wydaje się, że nie możliwe jest jej całościowe przedstawienie czy zewnętrzny opis” (Śliwerski, Kwieciński [red.] 2007, t. 3, s. 1). Rzecz jasna, można się tą autorską prowokacyjną konstatacją przejąć i zrezygnować z uprawiania społecznie zorientowanej pedagogiki, można też potraktować ją jako swoiste wyzwanie znanego i uznanego pedagoga społecznego zachęcające do czynienia kolejnych prób jej przedmiotowej i podmiotowej identyfikacji jak to czyni m.in. w swojej najnowszej monografii Szanowna Jubilatka (Marynowicz-Hetka 2019).

To kondycja poznawcza i prakseologiczna nauk pedagogicznych w zasadniczej mierze określała i będzie określać jej miejsce wśród nauk o wychowaniu, i nie tylko takich, bowiem od początku swojej rodzimej historii orientowała się ona także na rozwiązywanie problemów egzystencjalnych osób, grup i środowisk społecznie upośledzonych, pozbawionych możliwości i nadziei na odmianę swojego losu. W tym jej prakseologicznym zorientowaniu na dobro człowieka skazanego na mizериę swojej egzystencji i człowieka bezradnego, człowieka niepokodzonego, a więc pozostającego w konflikcie z samym sobą, z innymi, ze społeczeństwem, a zwłaszcza z państwem, sięga ona w zasadniczej mierze po argumenty aksjologiczne o rozmaitej genezie i różnej kwalifikacji, uzasadniające konstruowane w niej i faktycznie realizowane działania pomocowe, wspierające takie osoby i tworzone przez nie struktury (np. rodzinne).

Wymiar losu jednostkowego ujmuje ona przede wszystkim w kontekście najbliższego mu środowiska, lecz coraz częściej dostrzega też jego wyznaczniki społeczno-kulturowe, polityczno-państwowe i ogólnocywilizacyjne. Jednak ich kwalifikacja w kategoriach determinant owego losu czy aktualnie doświadczanej przez ludzi sytuacji życiowej w zasadniczej mierze pozostaje w związku z przyjmowanymi w niej przesłankami, podstawami aksjologicznymi czy wręcz ideologicznymi (także teologicznymi), spychając bądź sytuując na drugim planie racje konstruowane na podstawie przesłanek empirycznych (teoretyczno-empirycznych), zwłaszcza odnajdywanych na gruncie nauki socjologicznej, psychologicznej, historycznej czy antropologicznej. Wszystko to sprawia, że w swojej przeszło-wiekowej historii nie może się ona poszczycić osiągnięciami, które w sposób jednoznaczny nobilitowałyby ją jako naukę znajdującą czy wskazującą sposoby rozwiązywania owych sytuacji, kwalifikowanych przez nią samą jako trudne czy wymagające wsparcia ze strony innych kierujących się w swojej działalności raczej emocjami aniżeli racjami²⁷.

Obszary biedy, zniewolenia, niepokojów społecznych, przestępczości, demoralizacji i nieporadności, niestety, narastają również w tych krajach, w których pojawiły się także pomysły, racje i motywacje ich mniej lub bardziej planowego przezwycięzania, względnie planowej – instytucjonalnej działalności (pracy społecznej i pedagogiki społecznej rozumianej jako swoistego rodzaju praktyka pomocowa, dobroczynna). Wszystko to, niestety, świadczy o tym, iż konstruowane na jej gruncie koncepcje mają ograniczony zasięg poznawczy (jeśli są w ogóle realizowane), że raczej łagodzą skutki, „leczą” objawy, kompensują konsekwencje, niż ukazują czy usuwają przyczyny owych zjawisk, procesów czy stanów rzeczy.

²⁷ Mam tu głównie na uwadze inspirowany przez pedagogów znacznie rozbudowany m.in. w Polsce ruch wolontariatowy, ale także rzesze pracowników socjalnych, których działalność najczęściej ma charakter ratunkowy, łagodzący problem, sytuację, doświadczany stan rzeczy, bez zasadniczego wpływu na permanentnie aktualny, a nawet niepokojąco wzrastający stan jakkolwiek kwalifikowanych problemów społecznych, w tym tych interesujących pedagogów.

Jednak sięganie przez pedagogów społecznych do rozstrzygnięć socjologicznych, do teorii wyjaśniających przyczyny pojawiania się i uporczywego istnienia owych kwestii zawsze jednak rodzi ryzyko zyskania przez nich ideologicznej, a co za tym idzie – politycznej etykiety (Czyżewski 2013; Granosik 2013).

Jeśli pozostaje ona w zgodzie z aktualną wykładnią polityczną istniejącego ładu społecznego, wówczas pedagodzy społeczni zyskują szansę realizacji swoich pomysłów, a nawet szansę na ich instytucjonalizację. Jeśli nie, wówczas proponowane przez nich rozwiązania, aspirujące do uzdrawiania społeczeństwa czy sytuacji dotyczących interesujących ich kategorii osób, grup, społeczności, z trudem znajdują możliwości realizacji, zyskując nawet miano opozycyjnych czy wręcz niebezpiecznych (świadczy o tym np. ujawnianie się agresywnych prób dyskredytacji idei pomocowego ruchu społecznego zwanego Wielką Orkiestrą Świątecznej Pomocy, a więc inicjatyw pojawiających się i upowszechnianych nie tylko na gruncie pedagogiki społecznej). Rzecz jasna, pedagodzy społeczni mogą się tymi politycznymi „zawirowaniami” nie przejmować, jednak wówczas szanse na realizację ich pomysłów czy proponowanych rozwiązań ulegają znacznemu, jeśli nie całkowitemu ograniczeniu – a to one, a nie argumenty natury merytorycznej, zbyt często przesądzają o losach podejmowanych i realizowanych przez pedagogów społecznych (oraz uprawianej przez nich dyscypliny) dobroczynnych inicjatyw, deprecjonując pojawiające się w pedagogicznej refleksji teoretycznej znamiona kognitywnego kreacjonizmu.

Bibliografia

- Ambrozik W. (2016), *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Archer M.S. (2013), *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, tłum. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- Baumann Z. (1998), *Ideologia*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. I, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 297–301.
- Benton T.I., Craib I. (2003), *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Briggs A., Burke P. (2009), *A Social History of Media. From Gutenberg to the Internet*, 3rd ed., Polity Press, Cambridge.
- Brockman J. (2007), *Nauka a kreacjonizm. O naukowych uroszczeniach teorii inteligentnego projektu*, tłum. S. Piehaczek, D. Sagan, CiS, Warszawa.
- Buliński T. (2002), *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Burke P. (2016), *Społeczna historia wiedzy*, tłum. A. Kunicka, Aletheia, Warszawa.
- Cichosz M. (2016), *O pedagogice społecznej i jej rozwoju. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Czyżewski M. (2013), *W kręgu społecznej pedagogii*, „Societas/Communitas”, nr 2 (16), s. 43–74.

- Dąbrowska-Bąk M., Pawełek K. (2013), *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego*, Wydawnictwo Naukowe. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Dziubka K., Szlachta B., Nijakowski L.M. (2008), *Idee i ideologie we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Foucault M. (1977), *Archeologia wiedzy*, tłum. A. Siemek, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Frysztacki K. (red.) (1996), *Z zagadnień socjologii stosowanej*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Gołębiowski G. (1999), *Związki pedagogiki z socjologią*, [w:] L. Turowski (red.), *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 411–421.
- Granosik M. (2013), *Praca socjalna – analiza instytucjonalna z perspektywy konwersacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Granosik M. (2013), *Pogranicza pedagogizacji – refleksje o wielowymiarowości procesów instytucjonalizacji na przykładzie pracy socjalnej*, „Societas/Communitas”, nr 2 (16), s. 97–116.
- Gutek G.L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Guza-Steinke H. (2013), *Relacja wzajemności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Hałas E. (1999), *Teoria socjologiczna Floriana Znanieckiego a wyzwania XXI wieku*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Heiner R. (2002), *Social Problems: An Introduction to Critical Constructionism*, Oxford University Press, New York.
- Henslin J.M. (2003), *Social Problems*, 6th ed., Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Jasińska-Kania A., Nijakowski L.M., Szacki J., Ziółkowski M. (red.) (2006), *Współczesne teorie socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (2011), *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Jenks Ch. (2008), *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, tłum. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 111–134.
- Konopczyński M. (2014), *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Korab K. (red.) (2011), *Pseudonauka. Choroba, magia czy biznes?*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Kowalski S. (1969), *Socjologia wychowania a nauki pedagogiczne*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 78–99.
- Kowalski S. (1974), *Socjologia wychowania w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kowalski S. (1985), *Sytuacja w pedagogice społecznej w zakresie badań nad doskonaleniem systemu wychowawczego w środowisku*, [w:] W. Okoń (red.), *O sytuacji w naukach pedagogicznych*, Monografie Pedagogiczne, t. 49, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Kowalski S., Wawryniuk S. (red.) (1984), *Doskonalenie funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Kropotkin P. (2006), *Pomoc wzajemna*, Bractwo Trojka, Poznań.
- Kwieciński Z. (2012), *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Lewicki M., Mandes S., Przybylska A., Sikorska M., Trutkowski C. (red.) (2015), *Socjologia uspołecznienia. Księga dedykowana Profesorowi Mirosławowi Marody*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

- Lofland J., Snow D.A., Anderson L., Lofland L.H. (2009), *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, tłum. A. Kordasiewicz, S. Urbańska, M. Żychlińska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Macionis J.J. (2011), *Social Problems*, Pearson Education, Upper Saddle River.
- Mayor F. (red.) (2001), *Przyszłość świata*, tłum. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Raport UNESCO, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Mannheim K. (2008), *Ideologia i utopia*, tłum. J. Miziński, Aletheia, Warszawa.
- Manterys A., Mucha J. (red.) (2009), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- Marody M. (2014), *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (2013), *Pedagogizacja życia społecznego w optyce społeczno-pedagogicznej*, „Societas/Communitas”, nr 2 (16), s. 75–97.
- Marynowicz-Hetka E. (2019), *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Matysiak-Błaszczuk A. (2016), *Więzienne macierzyństwo. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Miluska J. (1996), *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Miształ B. (1974), *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa–Wrocław.
- Modrzewski J. (2016), *Socjopedagogika. Studia – szkice – refleksje – wspomnienia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Mouffe Ch. (2005), *Paradoks demokracji*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Okoń W. (red.) (1985), *O sytuacji w naukach pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Ornacka K. (2013), *Od socjologii do pracy socjalnej. Społeczny fenomen dzieciństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Palka S. (1999), *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Pigliucci M. (2019), *Bujda na resorach. Jak odróżnić naukę od bredni?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rawls J. (2009), *Teoria sprawiedliwości*, tłum. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Radziewicz-Winnicki A. (2004), *Społeczeństwo w trakcie zmiany, Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Radziewicz-Winnicki A. (2008), *Pedagogika społeczna w obliczu realiów współczesności*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Radziewicz-Winnicki A. (red.) (1986), *Pedagogika a socjologia wychowania. Szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Radziewicz-Winnicki A. (red.) (1993), *Współcześni socjologowie o wychowaniu. Zarys wybranych koncepcji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Rubington E., Weinberg M.S. (eds) (2003), *The Study of Social Problems: Seven Perspectives*, Oxford University Press, New York.
- Sojak R. (2004), *Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Suchodolski B. (1966a), *Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Suchodolski B. (1966b), *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Szacki J. (2002), *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szczepański J. (1995), *Wizje naszego życia*, Wydawnictwo Wyższej Prywatnej Szkoły Businessu i Administracji, Warszawa.
- Sztompka P., Bogunia-Borowska M. (red.) (2008), *Socjologia codzienności*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Szymański M.S. (2014), *Socjologia edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa.
- Śliwowski B. (2007a), *Istota i przedmiot badań teorii wychowania*, [w:] B. Śliwowski, Z. Kwiecieński (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 14–27.
- Śliwowski B. (2007b), *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 47–58.
- Śliwowski B. (2015), *O zakresie i sposobie odczytania dzieł Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego jako współczesnego filozofa edukacji*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1 (55), s. 155–179.
- Śliwowski B. (red.) (2006), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Śliwowski B., Kwiecieński Z. (red.) (2007), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Tambiah S.J. (2007), *Magia, nauka, religia a zakres racjonalności*, tłum. B. Hlebowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Theiss W., Winiarski M. (red.) (b.d.w.), *Pedagogika społeczna. Tradycja i współczesne konteksty*, Pedagogium – Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa.
- Truskowska-Wojtkowiak M. (2012), *Fenomen czasu wolnego*, Harmonia, Gdańsk.
- Walczak M. (2006), *Racjonalność nauki. Problemy, koncepcje, argumenty*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Wallerstein I. (2008), *Utopistyka. Alternatywy historyczne dla XXI wieku*, tłum. I. Czyż, Bractwo Trojka, Poznań.
- Wilson E.O. (2002), *Konsiliencja. Jedność wiedzy*, tłum. J. Mikos, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Witkowski L. (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przelomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Witkowski L. (2018), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Włodarek J. (1992), *Socjologia wychowania w Polsce*, cz. 2, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Woleński J. (1992), *Ideologia, nauka, prawda, pluralizm i eklektyzm*, [w:] T. Borkowski (red.), *Nauki społeczne a polityka: konflikt czy współdziałanie*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Socjologiczne, Kraków.
- Wołoszyn S. (1993), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

- Zemło M. (2003), *Socjologia wiedzy w tradycji interakcjonistyczno-fenomenologicznej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Zielińska-Kostyło H. (2005), *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Znаниеcki F. (1951), *The scientific function of sociology of education*, "Educational Theory", no. 2, s. 69–86.
- Znаниеcki F. (1971), *Nauki o kulturze*, PWN, Warszawa.
- Znаниеcki F. (1984), *Spoleczne role uczonych*, PWN, Warszawa.
- Znаниеcki F. (2001), *Socjologia wychowania*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Jean Foucart

Penser par le milieu : un thème nouveau. Le programme de la transaction en sociologie

Penser par le milieu devient spécifique à ce que nous qualifierons le régime de fluidité sociale. Il est spécifique de l'approche scientifique contemporaine. En sociologie, le programme de la transaction sociale est typique de cet imaginaire. Nous débuterons notre présentation par une perspective épistémologique en nous basant sur des philosophes tels Gilles Deleuze et Félix Guattari. Nous verrons que penser par le milieu s'est trouvée être un mode de pensée potentialisé avant de se trouver actualisé. Cela nous mènera à préciser ce mode de pensée dans la science contemporaine avant de situer cet imaginaire dans une contexte macrosocial. Nous en arriverons à préciser ce mode de pensée dans la sociologie au travers du programme de la transaction sociale.

L'émergence d'un nouveau thème : le milieu ou l'entre

1. Les thémata selon Holton (1981, 1982)

Cet auteur désigne par thémata ces « motifs de l'imagination scientifique », ces « invariants », ces « principes intouchables », ces « sources d'énergie », ces « modèles d'interprétation », ces éléments servant de contrainte ou de stimulant pour l'individu, déterminant une orientation ou une polarisation au sein de la communauté scientifique. À travers la recherche des thémata, l'auteur décèle dans le discours ce qui, de la pensée, est resté scellé dans les mots ou ce qui est le non-dit de pensées englouties qui sous-tendent toujours les paroles expresses du discours. Les thémata que dégage Gerald Holton renvoient à des questions et des problèmes que la science a explicitement exclus de son domaine. Il s'agit d'options fondatrices qui ne peuvent être démontrées. Elles échappent à la logique

de la preuve. Aucune expérience ne peut donner raison à une thèse plutôt qu'à une autre ; leur contenu est exclu de son domaine. Elles sont trop polysémiques et leur contenu est trop proche de la pensée symbolique pour qu'ils puissent se laisser discuter. Si en effet les thémata sont source d'intelligibilité, ils ne peuvent que servir à rendre le monde intelligible d'une manière que les impératifs seuls de la logique ne sauraient admettre.

Les thémata retenus par les scientifiques sont ceux qui sont conformes à leur sensibilité, qui expriment les thèmes de base de leur imaginaire : par exemple, plein/vide, unité/diversité, complémentarité, continuité/discontinuité... Ils sont organisés le plus souvent en couples antithétiques qui apparaissent à différents moments de l'histoire. Ces couples ne sont pas habituellement exposés comme tels, mais se laissent découvrir, soit dans l'analyse des concepts, soit dans l'étude des choix méthodologiques, soit dans les propositions ou hypothèses de base. Au fond, Holton a redécouvert ce que Bachelard mettait en évidence dans *La formation de l'esprit scientifique* (1947), l'arrière-fond symbolique de la connaissance, puisant aux sources profondes de l'affectivité et de l'imaginaire. Mais là où Bachelard pointait des interférences avec le travail scientifique et la constitution d'obstacles épistémologiques, Holton révèle l'existence de représentations fondatrices¹.

2. Le thème contemporain : L'incertain et le mouvement du milieu

On retrouve cet imaginaire auquel se réfère Michel Serres (1980) lorsqu'il explique que

les concepts scientifiques modernes ont été formés à l'image des solides et sur la base d'une pensée cartésienne excluant le fluctuant et le composite. En se référant aux modèles offerts par les objets aux contours irréguliers et incertains, comme les fluides, les flammes ou les nuages, la pensée scientifique se donnerait les moyens d'une meilleure prise en compte de la diversité et de la complexité des choses (Serres 1980, p. 95).

Nous utiliserons indifféremment les notions d'entre et de milieu. Le milieu n'est pas une moyenne ou une médiane. Il est cette dynamique de la tension/liaison ou fusion/superposition entre pôles opposés. Ce mode de pensée semble aujourd'hui s'actualiser dans le cadre de la démarche d'auteurs aussi différents que Deleuze et Guattari d'une part, Yves Barel, Ruyer, Callon, etc., d'autre part et, ce qui sera plus précisément l'objet de notre propos, dans le cadre du programme de la transaction. Longtemps, ce mode de pensée est resté potentiel. Il s'opère depuis les années 1970, sous l'influence d'auteurs tels Deleuze et Guattari, ce que François

¹ Voir à cet effet Berthelot (1998).

Dosse appelle une « réhabilitation des vaincus » (2007, p. 198). Il nous semble intéressant de citer quelques-uns de ces auteurs longtemps oublié que sont entre autre Gilbert Simondon, Geoffroy de Saint-Hilaire, Gabriel Tarde, Georg Simmel.

Pour ne pas nous limiter au domaine de la sociologie nous dirons quelques mots de Simondon et du biologiste Saint-Hilaire. Auparavant, nous allons situer cette pensée du milieu en nous inspirant des auteurs qui en ont fait l'axe de leur pensée : Deleuze et Guattari.

Dans un entretien accordé au journal « Libération », Deleuze dit :

Penser au milieu et par le milieu comme cœur des choses et comme cœur de la pensée quitter la pensée – arbre avec ses hauts et ses bas, ses alphas et ses omégas, devenez un penseur – brin d'herbe qui pousse et qui pense ! Vous serez plus véloce que les lévriers les mieux dressés à la course ! On entend déjà grommeler la bêtise : « mais enfin, où est-il votre foutu milieu ? » (Deleuze 1969, p. 10).

Il est peut être partout, mais jamais à la moyenne d'extrémités qui sont déjà là. La moyenne affaiblit toujours... Le milieu de Deleuze n'est pas un « point » mais plutôt un axe, une charnière commandant tout un jeu de forces, e virtualités. Il y a même du chimique dans le milieu, c'est un catalyseur : sans être un constituant, il déclenche la transformation faible.

Dans leur ouvrage *Capitalisme et Schizophrénie. Mille plateaux* les auteurs écrivent :

Une ligne de devenir ne se définit ni par des points qu'elle relie ni par des points qui la composent : au contraire, elle passe entre les points, elle ne pousse que par le milieu, et file dans une direction perpendiculaire aux points qu'on a d'abord distingués, transversale au rapport localisable entre points contigus et distants. Un point est toujours d'origine. Mais une ligne de devenir n'a ni début ni fin, ni départ ni arrivée, ni origine, ni destination ; et parler d'absence d'origine, ériger l'absence d'origine en origine, est un mauvais jeu de mots. Une ligne de devenir a seulement un milieu. Le milieu n'est pas une moyenne, c'est un accéléré, c'est la vitesse absolue du mouvement. Un devenir est toujours au milieu, on ne peut le prendre qu'au milieu. Un devenir n'est ni un ni deux, ni le rapport des deux, mais entre-deux (Deleuze, Guattari 1980, p. 360).

À partir de cette pensée, tout le principe d'identité se désagrège et le vrai ne peut se référer à l'essentiel, à l'immuable, à l'identique : « Ce qu'on appelait jadis les lois de la pensée (les principes d'identité, de contradiction, de tiers exclu) se trouve privé de tout fondement » (Dosse 2007, p. 494). La vérité se trouve alors déplacée sur le terrain du bougé, des transformations, elle renvoie au changement inexorable, à la puissance du faux, au devenir de la différenciation.

La métaphysique de Deleuze (1980, p. 204) est celle du déploiement de la figure du paradoxe, de la tension poussée à l'extrême contre la doxa, le sens commun toujours pris dans des alternatives, devant choisir tel ou tel terme, et s'enfermant ainsi facilement dans ce que Deleuze stigmatisait comme

le véritable ennemi de la philosophie « la bêtise ». Deleuze s'inscrit dans une dans une histoire d'auteurs dominés, peu à peu oubliés par le champ scientifique. Nous avons là un excellent exemple de la tension entre l'actualisation et la potentialisation.

La pensée de Simondon (1964) a influencé la pensée naissante de Deleuze, qui l'évoque dans *Différence et répétition* (1968) et *Logique du sens* (1969). Mais l'œuvre de Simondon n'est véritablement découverte par les philosophes que depuis la fin des années 1990, et elle continue d'ailleurs de paraître de façon posthume. Les deux concepts qui dominent ses thèses principale et complémentaire pour le Doctorat d'État sont les concepts d'individuation et de transduction. Simondon s'intéresse aux phénomènes d'individuation, à la croisée de cultures multiples, aussi bien techniques que scientifiques que philosophiques.

Deleuze trouve chez Simondon la quête des processus d'individualisation qui se frayent leur chemin à partir de la rencontre de deux ordres de grandeur entre lesquels une onde, une intensité, des potentiels se déclenchent. L'individu, selon Simondon n'est pas un être stable, mais le résultat d'une rencontre de processus, d'opérations et de forme, une rencontre d'énergies différentielles « entre des affects, des percepts, des émotions » (Dosse 2007, p. 200).

Selon Simondon, la notion de milieu intervient dans le mouvement de connaissance. La pensée d'un phénomène doit parvenir à se situer au milieu, au sens de se tenir à distance des deux pôles qui forment les tenseurs de la contradiction fixée par l'individualité qu'il s'agit d'isoler et de penser. Le milieu, c'est ici le centre, le point réel, concret, topographique mais aussi épistémologique, où se tiennent reliées les qualités contradictoires sur la ligne qui relie les deux pôles de l'opposition. Les exemples abondent, puisés dans une multiplicité de domaines, attestant que cette pensée du centre, de la zone obscure centrale, constitue un principe ontologique/épistémologique princeps de la pensée simondonienne.

Un autre grand vaincu exhumé par Deleuze est le biologiste Etienne Geoffroy Saint-Hilaire qui a perdu contre Georges Cuvier. Là encore, comme à propos de la confrontation entre Durkheim et Tarde, c'est l'élément temporel, l'introduction d'une dynamique, l'attention à un processus ouvert en train de s'accomplir qui retiennent l'attention de Deleuze et lui font préférer les orientations de Saint-Hilaire au statisme de la typologie de Cuvier. Pourtant à l'époque, c'est Cuvier qui fait figure de moderne en jetant les bases de voies nouvelles pour la biologie, occupée à étudier la coordination des diverses fonctions de l'organisme pour chaque espèce. Au contraire de ce fonctionnalisme, pour Saint-Hilaire « l'introduction de facteur temporel est essentiel ».

Deleuze exhume la sociologie de Gabriel Tarde, le grand vaincu de la controverse qui l'a opposé à Durkheim. Tarde a écrit qu'« exister c'est différer »

et a essayé, au tournant du siècle, de restituer la dynamique propre de la différence et de donner « la différence pour but à elle-même » (Tarde 1895, p. 391). Tarde refuse toute chosification du social. Il part de l'idée que les représentations collectives ne sont pas un donné, mais un construit, qu'elles sont travaillées par des mouvements d'imitation et des mouvements d'invention (1890).

Nous nous trouvons face à une pensée du temporel, des processus du microscopique. On retrouve Simmel, sociologue aussi vaincu par Durkheim, potentialisé, qui réintroduit dans la littérature française par Raymond Aron (1981), puis Julien Freund (1981) connaît aujourd'hui un regain d'intérêt. Simmel, à la différence de Durkheim n'avait pas porté beaucoup d'intérêt aux sociétés constituées, aux faits établis, mais à tout ce tissu conjonctif d'objets, de rites, de rythmes, apparemment anodins et pourtant essentiels, qui lui font dire que la vie sociale, les phénomènes de socialisation se forment, se font et se défont dans les entre-deux. « L'essentiel est toujours entre » disait-il.

Cette idée d'« entre-deux » est caractéristique de la pensée de Simmel. Il s'agit d'une pensée dualiste « au début était la scission ». Une bonne partie de ses essais s'ouvre par un dualisme, une antinomie ou un paradoxe. Ainsi des quinze essais rassemblés dans « Philosophie de la culture », neuf sont structurés par une opposition fondamentale, par exemple entre les événements contingents et la trame globale de la vie (« L'aventure ») ou l'avoir et le non-avoir (la coquetterie). Le fait que ces oppositions soient annoncées dans la première phrase marque bien que le fond de la pensée de Simmel se résume par la notion de dualisme, de la dualité en interaction ou de la dialectique sans fin.

Psychologie individuelle, sociologie, esthétique, philosophie, les approches se mêlent dans les textes de Simmel. Son audace intellectuelle est précisément de s'attarder sur les seuils, de se tenir aux lisières des certitudes positives, sans pour autant basculer dans un relativisme absolu ; de fréquenter les frontières disciplinaires et d'investir non point seulement l'entre-deux, encore moins l'entre soi « spécifiquement unitaire », identitaire, fermé sur lui-même, mais l'« entre » en tant que tel, en tant que site. Dans la langue, « entre » n'est « ni purement syntaxique, ni purement sémantique, il marque l'ouverture articulée » de cette opposition, nous dit Jacques Derrida (1972, p. 252) en des termes qui qualifieraient parfaitement la perspective de Simmel. Ce dernier s'en tenant à la sémantique distingue quant à lui le double sens du mot « entre », qui renvoie à la fois à la réciprocité d'une relation (deux voisins qui se fréquentent) et à une interposition dans l'espace (l'écart entre leurs deux maisons), pour mieux souligner leur conjonction sociologique : « l'action réciproque fait de l'espace, jusqu'alors vide et néant, quelque chose pour nous, elle le remplit tandis qu'il la rend possible » (Simmel 1999, p. 601). Simmel estime que la vie, qu'elle soit biologique ou psychologique, historique ou sociale, est sans cesse confrontée

à ce mouvement contradictoire de l'unification et de la désagrégation et même elle ne demeure vie qu'en le perpétuant et en le faisant renaître constamment sous de nouvelles formes.

Là où les choses se tiennent, où les couples d'opposition sont à l'œuvre dans les processus d'individuation, c'est là où les choses sont réelles, et c'est là qu'il s'agit de les penser. Les pôles extrêmes qui fixent des identités apparemment stables, ne sont que des abstractions, des non-réalités, des fictions engendrées dans la connaissance par le schème hylémorphique. La zone obscure centrale, masquée par ce schème, est l'accomplissement pratique, concret, de la relation d'individuation, qui a valeur d'être.

Nous avons été amené à utiliser les notions d'actualisation et de potentialisation. Elles s'inscrivent dans la thématique de l'« entre ».

3. La tension entre la potentialisation et l'actualisation

A tout phénomène ou élément ou événement logique quelconque, et donc au jugement qui le pense, à la proposition qui l'exprime, au signe qui le symbolise : e, par exemple, doit toujours être associé, structurellement et fonctionnellement, un anti-phénomène ou anti-élément ou anti-événement logique, et donc un jugement, une proposition, un signe contradictoire : non-e ; et de telle sorte que e ou non-e ne peut jamais qu'être potentialisé par l'actualisation de non-e ou e, mais non pas disparaître afin que soit non-e soit e puisse se suffire à lui-même dans une indépendance et donc une non-contradiction rigoureuse (comme dans toute logique, classique ou autre, qui se fonde sur l'absoluité du principe de non-contradiction) (Nicolescu 1999, p. 50)

On voit immédiatement que la logique du contradictoire ne s'applique pas seulement à des propositions comme les logiques que nous appellerons classiques mais s'applique à des choses quelconques à condition qu'elles soient des dynamismes : des phénomènes, des éléments, des événements, associés à leurs « anti-phénomènes », « anti-éléments », « anti-événements ». C'est leur caractère dynamique qui permet de les dire « logiques ». Et d'autre part, on voit que ce postulat met en question l'absoluité du principe de non contradiction. La potentialisation n'est pas une disparition. Elle est le fait de devenir virtuel, quand le terme antagoniste devient actuel.

La pensée du milieu : l'actualisation d'une potentialisation : la science contemporaine

1. L'incomplétude selon la science moderne

A la linéarité, à la causalité des approches galiléennes, ce thème intègre les notions d'incertitude, d'objectivité faible, de chaos, de bifurcation. Une grande partie du paradigme dont le fondement se trouve dans la physique, les mathématiques, la chimie repose sur les notions d'incertitude, d'indétermination, d'incomplétude, d'imprédictibilité. On retrouve les théories du chaos, le principe d'incertitude d'Heisenberg, le théorème de Gödel etc. Or, de telles notions ne sont-elles pas des notions du milieu ? Le chaos suppose une ensemble de conditions initiales, l'imprédictible suppose un système, l'incertitude suppose aussi des repères.

On pourrait en déduire qu'il repose sur notre ignorance et non sur des connaissances. Or en réalité, il s'agit du contraire. Nous sommes face à un bouleversement épistémologique de grande ampleur : désormais, nous savons parfaitement et pourquoi nous ne saurons jamais certaines choses. Comme l'intitule Jean Staune (2017, p. 441) : « La voie de l'incomplétude : je sais pourquoi je ne sais pas ». Nous savons de façon extrêmement précise et scientifique pourquoi nous ne connaissons jamais en même temps la position et la vitesse d'une particule (principe d'incertitude d'Heisenberg), pourquoi nous n'aurons jamais de système à la fois complet et cohérent (théorème de Gödel), pourquoi nous ne prédirons jamais avec exactitude le temps qu'il fera dans un mois (théorie du chaos). Si étonnant que cela puisse paraître, il s'agit donc d'un progrès de nos connaissances et non d'une régression de celles-ci. Qu'il soit possible de montrer les limites de la science de l'intérieur de la science et non pas depuis l'extérieur est une victoire pour la méthode scientifique.

Jean-François Lambert est, à ma connaissance, celui qui a le mieux développé et synthétisé cette approche de l'incomplétude au cours des dernières années, en ajoutant aux faits ici mentionnés l'incomplétude du langage de Wittgenstein et l'approche de l'inconscient de Lacan :

Il apparaît à l'évidence que tant l'étude du langage (Wittgenstein) ou celle de la logique (Gödel) que celle de la structure de la matière (Heisenberg) ou de l'inconscient (Lacan) débouchent sur le même constat d'incomplétude, le même horizon d'indécidabilité. La même impossibilité à limiter le vrai à la totalité de ce qui peut être dit, formellement démontré ou immédiatement mesuré. Tout ce qui précède conduit au même constat : ça échappe. Reconnaître que quelque chose est formalisable, c'est aussi reconnaître que quelque chose de cette chose échappe nécessairement, la formalisation serait impossible si elle n'impliquait pas que quelque chose échappe. Tout ensemble de traces (toute écriture, tout langage, tout système formel, toute mesure) suppose un « insu » qui, précisément, ne

laisse pas de trace mais se manifeste dans les blancs de l'écriture. Le socle même de l'écriture ne peut s'écrire comme le socle du langage ne peut se dire, comme le socle de la logique formelle ne peut se formaliser. Bien que ne pouvant ni s'écrire ni se dire, le fondement se montre dans l'acte de parole ou d'écriture (Lambert 1995, p. 33–35 et 50–53).

Nous soulignerons un point particulier qui nous semble condenser ces quelques lignes. Il faut, en effet, distinguer l'objectivité forte de l'objectivité faible. Par exemple, si l'on nous dit que « la gravitation ne dépend que des masses et du carré de la distance », il s'agit d'un « énoncé à objectivité forte », car les masses et les positions des objets macroscopiques ne varient pas quand on les mesure. Mais comme les énoncés de la théorie quantique font référence à nos perceptions ou à nos instruments, ils sont objectifs seulement parce qu'ils sont vrais pour n'importe quel observateur. Donc on ne peut dire qu'ils sont vrais dans l'absolu puisque leur vérité suppose une référence à la communauté des observateurs humains. Ce sont les énoncés à objectivité faible. Il faut donc admettre que la réalité restera voilée. Elle n'est certes pas inconnaissable, mais nous pouvons avoir des lueurs sur elle (Staune 2017, p. 94).

Il faut regarder savoir et ignorance comme tissés l'un avec l'autre, comme toujours interpénétrés, comme non séparables absolument. Tout savoir est en effet porteur de sa part d'ignorance – ce que dévoilera d'ailleurs son futur puisque nous ne cessons jamais d'y revenir et de qualifier autrement nos énoncés (Pestre 2013, p. 63). La valorisation de cette perspective scientifique n'est pas indépendante d'un contexte macro social. Il n'est pas dans notre propos d'établir une relation mécanique ou déterminante entre un contexte macrosocial et la redéfinition de la science. Les rapports sont complexes, incertains. De nombreux auteurs tels Einstein, Heisenberg, Simmel, etc. pourraient dire sont des auteurs du début du XX^e siècle. Un thème émerge sur une durée relativement longue. Au travers de conflits il tend à devenir dominant.

Une analyse en termes de macrosociologie et de microsociologie historiques seraient sans doute nécessaire, mais tel n'est pas notre propos.

2. Le contexte macrosocial : la fluidité sociale

L'homme contemporain est confronté à la difficulté de vivre dans un monde dépourvu de fondements solides et stables. Il doit s'adapter aux idées d'instabilité, de multiplicité de métamorphose. Il doit sans cesse inventer des solutions flottantes, mobiles et plurielles. Dans un tel contexte, il doit faire preuve de créativité, d'imagination, notamment ruser, bricoler. L'enjeu majeur pour des individus en régime de fluidité n'est plus de s'arracher à des traditions, de renverser un ordre autoritaire ou contraignant, de lever des interdits, des entraves ou des rigidités, mais de construire dans des situations de semi-incertitude (Foucart 2016).

Le régime de fluidité se caractérise par une logique de libre circulation et de mouvement. Il remplace les segments par des séquences, la structuration par la fluidité, la stabilité par le mouvement. C'est un régime au sein duquel les notions de passage, d'entre-deux, de flexibilité priment sur celles de position et d'ordre. La logique de flux implique une érosion des unités discrètes qui composent l'espace social (identités, positions, catégories...) et leur substitution par une continuité où ces éléments flottent librement, ayant perdu leurs ancrages habituels.

Le suremploi de termes comme « passage », « passeur », « interstice », métissage, « hybridation » indique à l'évidence que « passer » ne va plus de soi.

Dans le cadre d'un modèle sociétal, on vit et pense sous le signe de la « différence » : différence sexuelle, différence entre autochtone et étranger, différence entre malade et bien portant, différence entre approche scientifique et non scientifique, différence entre mort et vivant, différence entre état de conscience et non-conscience (coma)... Il y a toujours un trait, une frontière, qui départage le tout, avec un en deçà et un au-delà, et qui fait la différence.

Le régime de fluidité oblige à ne plus se contenter du repère de la différence. On s'intéresse à la méchanceté des bons, à la bonté des méchants, à la masculinité des femmes, à la part féminine des hommes, à l'ignorance des experts et au savoir des ignorants, etc.

Deux cultures ne viennent pas s'opposer le long d'une frontière, d'un bord. Il n'y a pas deux identités différentes qui viennent s'aligner le long du trait qui les départage. Au contraire, il s'agit d'un vaste espace où recolllements et intégrations doivent être souples, mobiles, riches de jeux différentiels. L'idée de frontière ou de traits avec un dedans et un dehors, un ici et un ailleurs, paraît insuffisante.

L'entre-deux est une forme de coupure-lien entre les deux termes, à ceci près que l'espace de la coupure et celui du lien sont plus vastes qu'on ne croit ; et que chacune des deux entités a toujours partie liée avec l'autre. Il n'y a pas de no mans' land entre les deux, il n'y a pas un seul bord qui départage, il y a deux bords qui se touchent ou qui sont tels que les flux circulent entre eux (Sibony 1991, p. 11).

Une propriété centrale d'un régime de fluidité réside dans le bricolage d'entre-deux, d'intervalles, de passage. Il ne s'agit plus d'opposer frontalement des domaines, par exemple « la théorie » vs « la pratique » ou « le rural », « l'urbain », mais de dégager des interstices, des passages, des entre-deux. On peut donner de multiples exemples l'entremêlement de l'urbain et du rural, les espaces semi-naturels, les espaces intermédiaires, les « trans » divers : transversalité, transdisciplinarité, transgenre ; des concepts se référant à des processus tel le concept de « nomisation » (Marquet 1991).

Le noyau dur de cette constellation sémantique, entre-deux, espace intermédiaire, espace transitionnel... c'est l'« être entre » qui exprime en même temps ambiguïté, dialectique, et finalement une condition générale de transition.

Le programme de la transaction

1. La notion de transaction sociale

De par sa centration sur l' « entre », le concept de transaction s'avère être un outil analytique particulièrement intéressant pour la mise en évidence des propriétés du vivre ensemble en régime de fluidité. Il s'intéresse au mouvement de la quotidienneté sous l'angle des processus au travers desquels se construisent de multiples compromis entre acteurs à la fois liés et séparés. Il a une fonction heuristique. L'accent est placé sur la complexité des situations dont l'évolution est semi-aléatoire plutôt que sur les situations fortement structurées et codifiées, sur les processus implicites d'ajustement constant entre les partenaires plutôt que sur leurs négociations explicites, sur la production progressive par les partenaires eux-mêmes des normes de leur interaction plutôt que sur la préexistence d'un cadre normatif dûment balisé, sur la tension entre le calcul d'intérêt et l'affirmation de sens où la seconde peut très bien prévaloir, sur la relative confiance que les partenaires ont avantage à se créditer mutuellement plutôt que sur la concurrence entre rivaux... Les transactions se développent dans les interstices, aux interfaces. Elles se traduisent par des compromis pratiques que des acteurs inégaux sont contraints de négocier avec eux-mêmes, avec les autres, avec les organisations. Elles permettent de trouver des solutions qu'aucun des partenaires n'aurait pu trouver par lui-même. Ce qui se produit à l'interface est forcément différent de ce qui aurait pu advenir à chacun des pôles pris isolément. Il y a innovation sous contrainte. La sociologie de la transaction s'intéresse à l'implicite, au non-dit et à l'informel... Elle est sceptique sur la transparence des organisations et sur la prévisibilité des conduites. La transaction est un processus de socialisation et d'apprentissage de l'ajustement à autrui. Elle est aussi un « mode de comportement diffus dans la vie quotidienne à travers lequel se construit, dans l'action réciproque, le sens du jeu social ». Elle suppose, à la base, du compromis entre la liaison et la séparation, entre ce que Simmel qualifie de Pont et de Porte.

Alors que le concept d'interaction suggère une rencontre entre monades, par conséquence, accentue la séparation, la transaction suggère un procès de transformation entre entités agissantes, par quoi, chacune d'elle acquiert des traits qu'elle ne possédait pas auparavant.

Le terme de transaction est en lui-même un oxymore. Le préfixe « trans » désigne ce qui relie, ce qui fonde un monde commun, la transformation réciproque. Le suffixe « action » désigne par contre l'acteur séparé, qui mène sa stratégie. Il y a donc ce paradoxe d'être à la fois lié et séparé, dedans et dehors.

La transaction est une procédure implicite. Elle sous-tend l'interaction. Elle ne suppose pas une rencontre explicitement orientée vers la recherche d'un compromis. Elle est diffuse, car elle porte sur

des aspects multiples, dont on ne sait pas à l'avance à propos de quoi elle sera décisive. Au contraire, la négociation suppose une procédure formelle, délimitée, impliquant des partenaires à part entière ayant un pouvoir de décision. La transaction fonctionne en temps continu, alors que la négociation fonctionne selon des temporalités discontinues autour d'une table où l'on discute selon des règles déterminées dans une relation de méfiance réciproque qui aboutit finalement à formaliser les accords dans une convention collective. La transaction fonctionne selon des temporalités plus continues, quotidiennes, dans une relation qui vise la confiance réciproque des partenaires. La transaction ne suppose pas de désaccord ou de conflit. Le fonctionnement est quasi inverse dans la négociation où une certaine méfiance aboutit à formaliser les accords dans une convention écrite (Remy, Saint-Jacques 1986, p. 50).

La transaction part de l'idée que les compromis provisoires et incertains qui s'élaborent sont en relation semi aléatoire avec le contexte macrosocial. Elle s'intéresse à ces multiples jeux à la frontière par lesquels les acteurs jouent avec les contraintes, se les approprient. Elle s'interroge également sur les effets de ce jeu. Les effets sont à la fois intentionnels et non intentionnels. On rejoint le paradoxe des conséquences développé par Weber. Elle fait sien également les paradoxes de l'inconséquence selon lequel des faits en apparence majeurs peuvent avoir des effets microsociaux et, inversement, de l'amplification selon lequel des faits apparemment mineurs peuvent des effets relativement majeurs².

La transaction est fondamentalement paradoxale. La définition que donne Ruyer est essentielle : « Ce paradoxe est la possibilité que *quelque chose* soit à la fois acteur et terrain de son action. La fusion, la superposition paradoxale de l'acteur et du champ, du *sujet* et de *l'objet*, de ce qui dit et de ce qui se dit, revêtent mille formes différentes » (Ruyer 1966, p.42).

2. La méthodologie de l'approche transactionnelle : Le rejet de l'excès de formalisation

La transaction est une manière de travailler la complexité du social sans pour autant la réduire (Remy 2005, p. 86–87). Raisonner à partir de ce que nous appelons « le programme de la transaction », c'est emprunter des chemins non tracés, des lignes de fuite, des parcours nomades pour explorer tout ce qui peut révéler des différences et des connections inédites. Il s'agit d'une approche en diagonale, d'une valorisation de la transversalité. En d'autres termes, la transaction ne vise pas à relier deux pôles, mais à rechercher ce qui se construit entre deux pôles. Il ne s'agit pas d'un mode de pensée ternaire, aristotélicienne, mais d'une ternarité mobile.

Le programme de la transaction résiste à un excès de formalisation : il fédère des auteurs et des auteurs qui souhaitent rendre compte d'une condition

² Cette remarque nous a été suggérée par J. Remy.

sociale croissante qui a trait à l'affirmation de situations d'entre-deux. Cette intention équivaut à s'interroger sur les manières de rendre compte et raison de situations atypiques sans les réduire à des types, sans les déposséder, en d'autres termes de leur caractère ambivalent et fuyant. Autrement dit, la sociologie des transactions sociales prend clairement position pour une lecture du monde qui réhabilite les clairs obscurs. Elle participe, à ce titre à une réhabilitation du tiers (Rudolf 2011, p. 294).

La sociologie de la transaction œuvre à la reconnaissance d'interactions inclassables, à l'interface de plusieurs imaginaires, qui n'ont pas fait l'objet de typifications estampillées, et qui doivent le rester. Bernard Fusulier (2005, p. 100), par exemple, nous dit que « la transaction cherche à amalgamer les caractéristiques du marché économique, de l'échange social et de la négociation en vue de mieux appréhender les réalités humaines ».

La sociologie de la transaction que l'on peut qualifier d'analogique se refuse à opérer un type de traduction – l'objectivation – qui ne lui semble pas conforme aux objets qu'elle étudie. L'inscription d'une situation d'entre-deux dans un type univoque bafoue, en effet, l'esprit et la forme de la réalité qu'elle rencontre et dont elle souhaite rendre compte. La transaction est une façon de regarder la réalité que l'on désire analyser et aide à se positionner sur certaines questions.

Le problème que se posent les protagonistes de la sociologie des transactions sociale dépasse le cadre d'un cas singulier : il concerne l'ensemble des entreprises qui se donnent comme mission la connaissance de situations hybrides et dynamiques, voire fuyantes. Comment connaître une norme qui semble résister à la stabilité et en rendre compte sans la figer dans des catégories délimitées précisément ? (Rudolf 2011, p. 266).

La transaction est elle-même un entre-deux. Elle évite l'excès de formalisation, sans pour autant se réduire à une notion commune, elle est mobile, peu figée.

Bibliographie

- Aron R. (1981), *La sociologie allemande contemporaine*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Berthelot J.-M. (1998), *L'intelligence du social*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Gilles Ch. (1996), *Pour Gilles Deleuze, penseur du déclin*, « Libération », 6 avril.
- Deleuze G. (1968), *Différence et répétition*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Deleuze G. (1969), *Logique du sens*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- Deleuze G., Guattari F. (1980), *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- Derrida J. (1972), *La dissémination*, Seuil, Paris.
- Dosse F. (2007), *Gilles Deleuze, Félix Guattari. Biographie croisée*, La Découverte, Paris.
- Foucart J. (2016), *Fluidité sociale et conceptualisations de l'entre deux*, Persée, Aix en Provence.

- Freund J. (1981), *Introduction à Georg Simmel*, [in :] *Sociologie et épistémologie*, Presses Universitaires de France, Paris, p. 7–78.
- Fusulier B., (2005), *Articuler l'école et l'entreprise*, L' Harmattan, Paris.
- Holton G. (1981), *L'imagination scientifique*, Gallimard, Paris.
- Holton G. (1982), *L'invention scientifique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Lambert J.-Fr. (1995), *L'incomplétude, un nouveau paradigme*, « Revue III^e millénaire », no. 37, p. 33–53.
- Marquet J. (1991), *Nomisation et réalité dynamiques*, Academia, Louvain la Neuve.
- Nicolescu B. (1999), *Le tiers inclus. De la physique quantique à l'ontologie*, [in :] H. Badescu, B. Nicolescu (éd.), *Stéphane Lupasco. L'homme et son œuvre*, Editions du Rocher, Paris.
- Pestre D. (2013), *A contre-science. Politique et savoirs des sociétés contemporaines*, Seuil, Paris.
- Remy J., Saint-Jacques M. (1986), *L'école comme modalité de transaction sociale*, « Recherches Sociologiques », no. 3, p. 309–326.
- Remy J. (2005), *Négociations et transactions sociales*, « Négociations », no. 3, p. 85–95.
- Rudolf F. (2011), *Sociologie des transactions sociales et sociologie de la traduction. Des approches complémentaires ou en compétition ?*, [in :] Ph. Hamman, J.-Y. Causer (éd.), *Ville, environnement et transitions démocratiques. Hommage au Professeur Maurice Blanc*, P.I.E. Peter Lang, Bruxelles, p. 261–272.
- Ruyer R. (1966), *Paradoxes de la conscience et limites de l'automatisme*, Albin Michel, Paris.
- Serres M. (1980), *Hermès V. Le passage du Nord-Ouest*, Les éditions de Minuit, Paris.
- Sibony D. (1991), *Entre-deux. L'origine en partage*, Editions du Seuil, Paris.
- Simmel G. (1999), *Sociologie. Etudes sur les formes de la socialisation*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Simondon G. (1964), *L'Individu et sa genèse physico-biologique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Staune J. (2017), *Notre existence a-t-elle un sens ?*, Pluriel, Paris.
- Tarde G. (1890), *Les lois de l'imitation*, Alcan, Paris.
- Tarde G. (1895), *La variation universelle*, [in :] *Essais et Mélanges Sociologiques*, Stock et Masson, Paris, p. 391–422.

Jean-Marie Barbier

Konstruowanie aktywności i podmiotu w aktywności – wzajemne powiązania

W stronę antropologii aktywności

W badaniach pól praktyki regularnie napotykamy na dwie trudności. W szczególności dotyczy to zawodów zorientowanych na Drugiego bądź własną aktywność, jak na przykład: edukacja, zarządzanie, praca socjalna, komunikacja, aktywność fizyczna i sportowa. Kwestie trudne to:

– Czy możliwe jest ustanowienie relacji między transformacjami aktywności i transformacjami podmiotów je podejmujących lub włączonych w nią poprzez samo prowadzenie aktywności?

– Czy analiza własnej aktywności, czego często domagamy się w tych dziedzinach (analiza praktyk, podejście refleksyjne, refleksja w trakcie aktywności), może być sama w sobie analizowana jako aktywność?

W tym sensie odnotować można wiele wątpliwości/sprzeczności:

– w naukach o zarządzaniu i organizacji rozwijany jest np. koncept uczenia się/przyswajania wiedzy, podczas gdy w tej dziedzinie badań przedmiotem w większej mierze są warunki przebiegu aktywności podmiotów;

– pojęcie reprezentacji jest stosowane w różnych dziedzinach, często w odmiennych sensach, w których można jednak odnaleźć wspólny punkt: jest nim aktywność podmiotów, w efekcie której przedmioty dotychczas nieobecne w ich środowisku fizycznym stają się dla nich obecne;

– w pragmatyzmie pojęcie nawyku aktywności, używane przez Johna Deweya (1993), można zdefiniować jako prowizoryczną stabilizację pewnej organizacji w akcie działania, która może być aktywowana przez podmiot w danej sytuacji, lokowana i przekształcana w trakcie prowadzenia aktywności. Pojęcie nawyku aktywności odnosi się jednocześnie do aktywności i podmiotów w aktywności, jest to pojęcie zbliżone do pojęcia *schème* u Jeana Piageta czy *habitus* u Pierre'a Bourdieu;

– analiza aktywności podmiotów nad ich własną aktywnością przybiera różne formy: raz stanowi narzędzie kształcenia/transformacji siebie, innym razem narzędzie transformacji organizacji czy też narzędzie badawcze, niekiedy jest wszystkim naraz, co ma miejsce w wielu postępowaniach klinicznych.

Wątpliwości/sprzeczności te zbieżne są oczywiście z intuicjami wspólnymi wielu prądom myślenia (jak marksistowski, historyczno-kulturowy, pragmatyczny, konstruktywistyczny), które skrótowo opisuje się słynnymi formułami: „człowiek tworzy się, produkując” (Marx [éd.] 1999) oraz „konstruuje się, budując, jest produktem ogromnej akumulacji czynów” (Sève 1972). Występują tu te same luki, gdyż chodzi przede wszystkim o perspektywę badań, o płodną orientację epistemologiczną, mogącą ufundować antropologię aktywności (Diop 2007), nie zaś o narzędzie nadające się bezpośrednio do zastosowania.

Doświadczenie i konstrukty doświadczenia

Przypuszczamy, że trudności omówione powyżej można przezwyciężyć w następujący sposób:

– przyznając zasadnicze miejsce pojęciu doświadczenia oraz proponując inną, powiązaną z nim koncepcję aktywności;

– uznając kategorie, które podmioty stosują do identyfikacji swoich aktywności oraz identyfikowania siebie samych jako materiał badawczy, a nie jako narzędzia analizy.

Doświadczenie może być zdefiniowane, jako *powiązanie ciągłej transformacji jakiejś aktywności oraz ciągłej transformacji podmiotu przez i w tej aktywności*. Konstrukty doświadczenia¹ są transformacjami podmiotu wytworzonymi w trakcie prowadzenia aktywności, a następnie wprowadzonymi do jego dalszej aktywności, np. ramy percepcyjne, nawyki aktywności, habitus, schematy (*schémes*), wzorce (*patterns*).

Konstrukty doświadczenia, formułowane z holistycznego punktu widzenia, nie są oddzielane, nawet jeśli wyodrębnia się aktywność i podmioty w tej aktywności. Odpowiadają one *przypisywaniu* przez podmioty, postrzegające i dokonujące reprezentacji siebie lub komunikujące, „jakości” swojemu działaniu (używanie „przymiotników”) i sobie samym w działaniu. Konstrukty te jawią się jako dostarczające bytów świata oraz tych tworzonych przez nie same w świecie pewnych całości/jednostek względem indywidualnych percepcji, reprezentacji i/lub komunikacji. Na przykład percepcja pozwala podmiotom na przekształcanie bytów świata w przedmioty dla siebie.

¹ „Wiedza wywodząca się z doświadczenia” jest pewną społeczną waloryzacją konstruktów doświadczenia.

Konstrukty doświadczenia pozwalają na *identyfikowanie* przedmiotów w podejściach do aktywności. Odnoszą się one do *równoczesnych konfiguracji obecności* i są powiązane z wcześniejszym doświadczeniem podmiotów.

Aktywność to nie tylko widoczna aktywność podmiotu czy transformacji świata zewnętrznego. Ma ona zakres o wiele szerszy (Barbier, Durand [dir.] 2017) – jest to jednocześnie proces transformacji świata i proces transformacji podmiotów przekształcających świat; proces transformacji, a więc alteracji/przemiany (w sensie „sprawiania, że coś staje się inne”) oraz proces percepcji. Dotyczy ona wszystkich relacji, jakie podmioty mogą nawiązywać ze swoim otoczeniem: fizycznym, społecznym, mentalnym. Aktywność oddziałuje na świat i podmioty postrzegające/przekształcające świat. Często przebiega ona bez wstępnej intencji.

Analiza własnej aktywności, dokonywana przez podmioty, opiera się często na konstrukcjach doświadczenia i prowadzi do określenia zależności między wcześniej wyodrębnionymi zjawiskami: *zależności pojawiania się, zachodzenia na siebie lub współokreślenia*. Ten proces zachodzi w formie mentalnej (mówi się wówczas o rozumieniu) czy dyskursywnej zależności.

Praca nad analizą aktywności polega na mobilizowaniu konceptów pojmowalności, ulegających transformacji w trakcie badania, współzależnie z wyodrębnionymi zjawiskami. Analizowanie jest konstruowaniem związków/zależności między wyróżnionymi zjawiskami. Prowadzenie dyskursu na temat danych związków/zależności między zjawiskami jest społecznie kontrolowane i określane jako ogłaszanie „wiedzy”.

Proponuję, by pojmować konstrukty doświadczenia podmiotów, odnoszące się do ich aktywności oraz ich samych w aktywności, w trzech ujęciach analitycznych. Są to: aktywność/doświadczenie, działanie/opracowanie doświadczenia, interakcja/komunikowanie doświadczenia.

Doświadczenie aktywności, afekt, postrzeganie, transformacja „siebie”

Pierwszy sposób pojmowania „konstruktów doświadczenia” związanych z aktywnością oraz podmiotów w aktywności może się dokonywać wraz z kategorią „doświadczenia aktywności”.

Doświadczenie aktywności możemy zdefiniować jako „to, co zdarza się podmiotom prowadzącym ją”. Dostyć dobrze określa ją niemiecki termin *Erlebnis*, gdyż przedrostek *er-* w języku niemieckim oznacza jednocześnie to, co przebiega i to, co pozostaje w wyniku prowadzenia aktywności. To samo znaczenie odnajdujemy w hiszpańskim *vivido* lub portugalskim *vivencia*. Tak rozumianego doświadczenia aktywności nie można oddzielić od samego życia. Jego główną cechą jest posiadanie statusu *przedrefleksyjnego* lub *przedpredykatywnego*. Nie jest ono rozpoznane przez podmiot mentalnie ani dyskursywnie. Zawiera

w sobie wiele elementów składowych, takich jak: gesty, ruchy, przeżywanie reprezentacji, ale te czynniki nie są aktywnością jako taką. Elementy te są obecne w aktywności, ale nie nad nią.

Doświadczenie aktywności usytuowane jest *hic et nunc*, co niekiedy powoduje, że mówimy o przeżyciach w liczbie mnogiej. Stosując określenie Deweya (2010, s. 83), można powiedzieć, że zwyczajowe konceptualizacje są tymi właśnie *przeżyciami*, które podlegają ewolucji i zarazem kumulacji: „doświadczenie zapożycza od wcześniejszych doświadczeń i modyfikuje jakość doświadczeń późniejszych” (Dewey 1977).

To właśnie na poziomie doświadczania aktywności należy sytuować *afekty*. Można je zdefiniować jako *transformacje orientacji aktywności podmiotów w jej trakcie, poprzez nią i dla niej*. Afekty odnoszą się zarówno do podmiotów, jak i do ich aktywności. Spinoza postrzega je jako „to, co wpływa na moc działania, zwiększa ją lub zmniejsza, wspiera lub osłabia” (Spinoza 1988). Afekty nie są stanami, lecz transformacjami, i to transformacjami wzajemnymi podmiotów poprzez ich aktywności oraz aktywności poprzez podmioty. Tak rozumiane transformacje towarzyszą, nadają rytm i regulują przebieg aktywności. Prowokują aktywność i są przez nią prowokowane. Nie znajdują się w aktywności, same są aktywnością, współtworzą ją. Stanowią jej „oblicze”.

Na poziomie doświadczania aktywności sytuuje się także *postrzeganie*, które niekoniecznie musi być mentalne czy dyskursywne. Przedmiotem postrzegania są *byty świata przez/dla/w aktywności podmiotów*. „Przedmiot” nie istnieje bez „podmiotu” działającego. Kiedy podmiot działający postrzega afekty, oznacza to, że są one *odczuwane* i stanowią zazwyczaj przedmiot waloryzacji pozytywnej lub negatywnej, zwłaszcza w odniesieniu do cierpienia lub przyjemności. Tak więc odczucia to postrzeganie afektów przez podmiot.

Doświadczeniu towarzyszy także doświadczanie *transformacji „siebie”*, co stanowi jedność, poprzez powiązanie z przebiegiem życia samego podmiotu. Ta „sobość” (*soi*) składa się z rutyny, przyzwyczajień, różnych przebiegów aktywności, będących w nieustannej transformacji, wyposażona jest też w atrybut ciągłości w tej transformacji (Erikson 1972/1978). Stanowi jedność zaangażowania podmiotu w swoją aktywność. Może być definiowana jako *postrzeganie przez podmiot tego, co stanowi o jego jedności i ciągłości w tej transformacji*.

Na płaszczyźnie metodologicznej poszukiwanie dostępu do doświadczania było tradycyjnym celem introspekcji, a ostatnio stało się także zamysłem narzędzi przeznaczonych do podtrzymywania werbalizacji przeżyć (a więc „ponownego przeżycia”) lub *dostępu do części przedrefleksyjnej doświadczenia*, jak np. rozmowa wyjaśniająca (Vermersch 1994). Cel ten może być również osiągnięty, gdy punktem wyjścia są widoczne, lecz niekontrolowane czyny podmiotu, jak np. lapsusy słowne lub czyny nieudane.

Działanie, opracowanie doświadczenia, emocje, „ja” *ipse (moi)*

Drugi sposób pojmowania „zwyczajowych konceptualizacji” wokół aktywności oraz podmiotu w aktywności można zaproponować w odniesieniu do kategorii „działanie/ opracowanie doświadczenia”.

Działanie może być definiowane jako *jednostkowa organizacja aktywności*, przyporządkowana intencji (w odróżnieniu od świadomości²) transformacji świata, *posiadająca jedność* funkcji, sensu i/lub znaczenia *dla podmiotów w nią zaangażowanych oraz ich partnerów*.

Na poziomie działania sytuujemy *opracowanie doświadczenia*. Możemy do tego podejść tak: co czynią podmioty z tym, co im się zdarza? Zdaniem Aldousa Huxleya (1954) „doświadczenie nie jest tym, co przytrafia się jednostce, lecz tym, co jednostka czyni z tym, co jej się przytrafia”. W języku niemieckim odpowiada mu wyrażenie pojęcie *Erfahrung*, a w języku francuskim dwa pojęcia: *for intérieur* (reprezentacja dla siebie) lub *retentissement intérieur* (oddźwięk wewnętrzny) (Jodelet 2006). Odpowiada ono pojmowaniu przez podmiot aktywności będącej w trakcie realizacji oraz działań przyszłych. Powstaje na podstawie wcześniejszych epizodów aktywności podmiotu i polega na tworzeniu reprezentacji mentalnych, retrospektywnych i antycypujących, odnoszących się do organizacji aktywności. Podmiot nadaje mu jedność sensu, uporządkowaną wokół osobistych intencji transformacji świata. Doświadczenie opracowywane jest jednocześnie na temat działania, w jego obrębie i dla niego. A konstrukcje mentalne, do których prowadzi doświadczenie, uważane są przez podmiot za swoje własne i kojarzone z afektami, zapewniającymi zaangażowanie w działanie. Świetnie obrazuje to klasyczne pojęcie *inquiry* (analiza/badanie), które odnajdujemy u Deweya (1993, s. 169) – analiza/badanie to „kontrolowana lub kierowana transformacja pewnej sytuacji, która jest na tyle określona poprzez rozróżnienia i relacje składowe, że przekształca elementy sytuacji pierwotnej w pewną ujednoczoną całość”. Opracowanie doświadczenia jest powiązaną z emocjami aktywnością mentalną podmiotów nad ich aktywnością/działaniem.

To właśnie na poziomie działania i opracowania doświadczenia należy sytuować *emocje*, które rozpoczynają i kończą działanie. Emocje można definiować zarazem jako *zerwanie/zawieszenie aktywności w trakcie realizacji*, jak i moment *transformacji konstrukcji sensu*, dokonywanych przez podmiot w stosunku do własnych aktywności.

Także na poziomie działania i opracowania doświadczenia możemy sytuować konstruowanie swojego „ja” (*ipse* u Paula Ricoeura) – „jażń zaangażowaną w rozwój zdarzeń aż do ich zwińczenia, którego oczekuje lub się obawia” (Dewey 2010). Określenie siebie i jego zarysów jest nierozdzielnie związane z opracowaniem doświadczenia, stanowiącym jego oblicze. Jest reprezentacją wartościującą podmiotu, obejmującą jego zasoby/potencjały, moc sprawczą, kompetencje i ogólne panowanie

² Świadomość intencji stanowi aktywność dodatkową.

nad działaniem. Możemy je zdefiniować jako wypadkową aktów myślowych podmiotu na temat siebie samego, formułowanych przez siebie i dla siebie.

W płaszczyźnie metodologicznej dostępowi do opracowania doświadczenia może sprzyjać *autokonfrontacja*, która obejmuje zwerbalizowanie przez podmiot jednostkowych tropów swej aktywności. Umożliwia to jednocześnie dostęp do procesu opracowania doświadczenia oraz jego przebiegu, a więc w efekcie werbalizacji stanowi pewien wkład w konstruowanie siebie.

Interakcje, komunikowanie doświadczenia, uczucia, „ja” narracyjne (*Je*)

Trzeci zakres pojmowania „zwyczajowych konceptualizacji”, związanych zarówno z aktywnością, jak i podmiotem w aktywności, można wyodrębnić wokół konstrukcji „interakcji/komunikowania doświadczenia”.

Interakcje możemy zdefiniować jako *organizacje aktywności specyficznie uporządkowane wokół wzajemnie wywieranego przez podmioty wpływu na transformacje swojej aktywności*. Obejmują one w szczególności działania komunikacyjne, dające się analizować jako pewne *propozycje znaczeniowe*, których intencją i/bądź efektem jest transformacja konstruktów sensu, dokonująca się u podmiotów będących adresatami tych ofert. Oferty znaczeniowe zajmują centralne miejsce we wszystkich społecznych sferach zawodowych, takich jak: edukacja, zdrowie, działanie społeczne, działanie w dziedzinie ergonomii, zarządzania instytucjami, bezpieczeństwa, zarządzania zasobami ludzkimi³.

Doświadczenie komunikowane, a więc to, co „mówię o tym, co mi się zdarza”, sytuuje się na poziomie interakcji. Jednakże komunikowanie doświadczenia nie ogranicza się tylko do kanału dyskursu. Może również polegać na przesadnym akcentowaniu lub na komunikowaniu działania w taki sposób, aby „dać przykład” lub wzbudzić u Drugiego chęć zaangażowania się w działanie (Harbonnier-Topin 2009).

Na poziomie interakcji należy sytuować także *uczucia*. Wpływają one na konstrukcje mentalne i dyskursywne podmiotu wyrażające pewne uznanie i przywiązanie do jakiejś znanej i podzielanej całości (Pagès 1986). W wymiarze społecznym są bardziej trwałe i mniej jednostkowe niż afekty i emocje. Pojawianie się uczuć sprzyja opracowaniu doświadczenia, konstruowaniu „ja” *ipse (moi)*, stanowiącego wypadkową wszystkich aktów myślenia o sobie. Prowadzą one także do doświadczania wzajemnego uznania podmiotów, będącego efektem ich interakcji. Pojawianie się uczuć jest bezpośrednio związane z *transformacją stosunków pomiędzy uznaniem osobistym i uznaniem społecznym*, pomiędzy uznaniem siebie przez siebie a uznaniem siebie przez Drugiego. Jest ono wytworem *kombinacji zachodzącej między świadomością i interakcjami*.

³ Nazywa się je niekiedy „zawodami adresowanymi do Drugiego”.

Także na poziomie interakcji należy sytuować afirmację „ja” (*Je*). „Ja” jest pewnym obrazem siebie – podmiot adresuje ten obraz zarówno do Drugiego, jak i do siebie samego. Jest odpowiednikiem tożsamości narracyjnej u Ricoeura. Zresztą, chodzi tu w mniejszym stopniu o „ja” w liczbie pojedynczej niż o „ja” w liczbie mnogiej, jeśli staramy się brać pod uwagę wielość przestrzeni wypowiedzi, dyskursu, komunikacji, w których znajdują się te podmioty. Ta perspektywa umożliwia w szczególności analizę zjawisk „polifonii” (Ducrot 1984). „Ja” może także oznaczać „my” w przypadku podmiotu zbiorowego.

Zarówno w badaniach, jak i w kształceniu mamy łatwiejszy dostęp do interakcji i doświadczenia komunikowanego, z uwagi na to, że korpus badawczy dyskursu, opisu czy transmisji doświadczenia stanowi bezpośredni efekt i ślad komunikacji mającej miejsce w toku badań. Ale uwaga! Są to jedynie wytwory, a nie sam proces. W płaszczyźnie metodologicznej uprzywilejowanym narzędziem umożliwiającym analizę interakcji, doświadczenia komunikowanego, konstruowania uczuć oraz afirmacji „ja” lub „my” jest prawdopodobnie analiza dyskursu. Pozwala ona na rozpatrywanie stosunków podmiotów wobec swego dyskursu, co czyni analizę bardziej finezyjną w odniesieniu do tego samego dyskursu w różnych przestrzeniach aktywności, w której podmioty się sytuują. Analiza dyskursu umożliwia właśnie analizowanie stosunków między subiektywizacją a generalizacją, które stanowią sedno komunikowania doświadczenia (Astier 2007).

Doświadczenia życiowe i doświadczenia badawcze

Przeczuwamy, jak pisał Ludwig Wittgenstein, że nawet wówczas, gdy rozwiążemy wszelkie możliwe kwestie naukowe, to i tak jedynie nieznacznie przybliżymy się do problemów odnoszących się do naszego życia. Czyż ten pesymizm filozofa nie jest po prostu ustanawianiem zerwania ontologicznego/społecznego/metodologicznego między konstruktami doświadczenia a konstruktami analizy aktywności?

Postulowanie ciągłości doświadczenia ludzkiego, obieranie za przedmiot badań tego, co dla aktorów stanowi ważne odniesienie, nie prowadzi do zerwania między doświadczeniem życiowym a doświadczeniami badawczymi. Orientacja analityczna „przez działanie/dla działania” jest pewną kulturą badawczą, w której nie oddziela się teorii aktywności od konstruowania się podmiotów. Stara się nie tylko zakreślać przedmiot nauk społecznych w związku z aktywnością, lecz także sytuuje postępowanie badawcze jako pewną aktywność i doświadczenie.

Tłumaczenie: Grażyna Karbowska
Konsultacja naukowa: Lech Witkowski

Bibliografia

- Astier P. (2007), *Dire, faire et savoir, remarques sur leurs relations à partir des discours d'expérience*, [w:] M.-J. Avenier, C. Schmitt, *La construction de savoirs pour l'action*, L'Harmattan, Paris, p. 69–85.
- Barbier J.-M. (2016), *Leksykon analizy aktywności*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Barbier J.-M. Durand M. (dir.) (2017), *Encyclopédie d'analyse des activités*, Formation et Pratiques Professionnelles, Presses Universitaires de France, Paris.
- Dewey J. (1977), *Reality as Experience*, The Collected Works of John Dewey, vol. 3, Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1993), *Logique. La théorie de l'enquête*, L'interrogation philosophique, Presses Universitaires de France, Paris.
- Dewey J. (2010), *L'art comme expérience*, Gallimard, Paris.
- Diop C. (2007), *Jean Rouch. L'anthropologie autrement*, « Journal des Anthropologues », vol. 110–111, p. 185–205.
- Ducrot O. (1984), *Le Dire et le dit*, Les Éditions de Mimit, Paris.
- Erikson E. (1972/1978), *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Gallimard, Paris.
- Harbonnier-Topin N. (2009), *Autour de la proposition dansée: regards sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine*, CRF, Paris.
- Huxley A. (1954), *The Doors of Perception*, Chotto et Windus Ltd., London.
- Jodelet D. (2006), *Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales*, [w:] V. Haas (éd.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p. 235–255.
- Pagès M. (1986), *Trace ou sens. Le système émotionnel*, Hommes et Groupes, Paris.
- Marx K. (éd.) (1999), *Les manuscrits de 1844*, Garnier Flammarion, Paris.
- Sève L. (1972), *Marxisme et théorie de la personnalité*, Editions sociales, Paris.
- Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, ESF, Paris.
- Spinoza B. (1988), *Ethique III*, Seuil, Paris.

Dominique Paturel

Participatory Approaches in Social Work Research

I met Professor Ewa Marynowicz-Hetka at the 3rd European Centre for Social Work Resources Seminar which she co-created with Geneviève Crespo, then the director of the École Supérieure en Travail Social. This seminar started with a small group of researchers from across Europe, questioning the epistemology of participatory approaches to social work. We soon shared an intellectual proximity in the way of understanding everybody's place in this type of approach. I am indebted to her for some first-rate discussions on the epistemological characteristics of the postures of research in participatory approaches. These exchanges enriched my own reflection on what I call Science-Action in Social Work. In addition, I had the honour of her being a member of the jury for my habilitation (HDR): A big thank you!

All research work is based on a vision of the world that underpins the research subject or project as well as the methodology used. The epistemological reflection cannot be dismissed and is consubstantial with any research. Inversely, the methodological and conceptual choices made throughout the research draw a logic that links theoretical, methodological and epistemological issues.

In March 2017, some thirty research organizations and civil society organizations signed the Charter of Science and Participatory Research in France. This charter¹ gives participatory research the following definition: “participatory science and research are a form of scientific knowledge production in which actors from civil society participate, individually or collectively, actively and deliberately”. The “participatory” spectrum is wide and should be looked at more closely.

Since Kurt Lewin (1951), research in the social sciences has made the register of forms of research evolve by theorizing not only on the actors practices but by

¹ <http://institut.inra.fr/Partenaires/Sciences-et-societe/Toutes-les-actualites/Signature-Charte-des-sciences-et-recherches-participatives-en-France> (accessed: 10.06.2019).

integrating them into the construction of research projects. Most of these research projects aim to understand what is happening to them in real life situations.

The references used to qualify this research range from clinic to collaboration, partnership to intervention, as well as applied sciences. They are centered on people, with some emphasis on the function mechanism. Three research designs appear in the landscape of participatory approaches: action-research in partnership or collaboration, action-science, and intervention-research. These three forms do not integrate participation in the same way. While collaborative action-research seeks to overcome the gap between researchers² and technicians and aims to share methods and results, science-action aims rather to mobilize actors in the production of knowledge, and to enhance the actors' expertise research-intervention meanwhile, aims at solving the problems for which research is sought. Like the other two, it is contextual and aims to produce actionable knowledge.

Management sciences, through their project of disciplinary knowledge, remain on the border between science and action. A proposal to deal with this problem is precisely to integrate a contributor position and to accompany the change: it is impossible to envisage this objective without the participation of some (the people concerned) and others (the researchers). It is then a question of abandoning the so-called neutrality of the researcher in social sciences in order, on the contrary, to take into account their implication and make visible the conditions of their intervention in order to show what the spirit of a scientific undertaking is (David 2000).

In the first instance, we will discuss the issue of participation and what participation it is. Followed by how the strength of the involvement of the researcher comes to position the issue for Social Work Research (SWR). It allows us to demonstrate the methodology that we have built as we have progressed in our research problem: namely access to sustainable food for families and persons in a situation of precarity.

The issue of participation

No originality in recalling that the managerial logic and the managerial ideology (de Gaulejac 2006; Le Gof 2016), that accompany it, have profoundly transformed the management of the "social". The New Public Management, present in all social and medico-social programs, puts forward 8 characteristics (Chappoz, Pupion 2012), including the participation of users in the definition and evaluation

² In the original French text, given our gender, we make the choice to feminize the vocabulary and do not choose inclusive writing.

of public services. This participation is required for efficiency in the use of public funds and the economic efficiency of public and parapublic services.

In SWR, the shift of the user (Jaeger 2014) as research target rather than that of beneficiary, to go on to become associated with the research and today being positioned as “expert by experience” shows us that participation is not linear and mostly evolves in its standards in line with social and managerial expectations; it is no longer possible today to obtain a public subsidy or private funds without using participation as a criterion for intervention, and consequently, for evaluation: for example, the “Fondation de France” has awarded 88M euros to 4897 projects in 2016 with the presence of this criterion (49% of funded projects).³

On the Social and Solidarity Economy side, integration organizations expose the participation of employees that are considered vulnerable. In a literary review, A. Mousty (2016) shows that the participation of these employees is non-existent: both because there is no implementation, and business leaders do not recognize this participation as useful to the running of their company. They express an assumption that employees in integration, given that their life course excludes them from the labour market, are not able to participate in the running of a company. In addition, employees in integration internalize this “unconscious” incapacity and for the most part, they consider their situation as an opportunity and hold special recognition of management.

Participation is therefore a polymorphous concept and in this context, what does it mean? The definition of participatory research in the charter signed by thirty organizations takes into account diversified programs ranging from:

- health prevention planning for a segment of the population identified as poor with the intermediation of an NGO,
- taking (with the help of citizens) inventory of biodiversity by counting individuals in each species,
- updating the professional knowledge of trades by mobilizing professionals for analysis of their activity,
- solving difficulties in an organization by relying on the actors involved, etc.

We could extend this list of examples, but what is clearly apparent is that the participation is not the same and the researchers’ posture is also not on the same level. Based on our research experiences, we have identified three participatory forms that assign each other’s positions:

- reaction to proposals or points of view presented by experts or specialists,

³ We were able to identify this criterion on 49% of the projects from the 2016 activity annual report; it does not mean that this criterion is not present in the other projects but there is nothing to clearly identify it; <https://www.fondationdefrance.org/fr/rapport-annuel> (accessed: 10.06.2019).

– deliberation that requires specific knowledge and experiences; the consequence is that most of the time, it will involve specialized actors, designated as representatives,

– recognition of different knowledge through participant interventions and degree of participation according to the sponsor.⁴

In any case, the power relationship of those who know about others is a crucial point about how this generates the degree of participation. This power relationship is not at all linear and even less static and often determines the level of participation. Although researchers can often position themselves in knowing and imposing their framework of thought, the fact remains that participation may be the result of legal obligation, as is the case with the French law of 2002 renovating social and medico-social action.⁵ The important change in this law compared to that of the law of 1975, lies in empowering individuals. The change of vocabulary is symptomatic of this transformation since there are definitely beneficiaries or users but the attribution of “person in difficulty or distress” has made an appearance. In order that persons can comprehend what is being proposed to them, the law foresees that all the information necessary for the expression of their informed consent is communicated. Access to information is one of the conditions for the direct and active participation of individuals. These are the basics of a top-down social action design, implying that it is about starting from the person’s needs. Participatory approaches will then serve as a distinction for certain social action operators, in particular to modernize their market segment: the “expert by experience” for some, and labeling tools and practices for others, in the name of dignity.⁶ Hence, the importance of knowing who uses participation and for what purposes.

Knowledge and learning skills are today part of the power to act. Therefore, participation cannot be observed without considering it from all of these elements: social relation and access to information and knowledge.

Participatory research and the question of the researcher’s involvement

If the constructivist paradigm (that the world is not given once and for all and there is no timeless rationality) is often the reference point in this way of conceiving participatory research, we think the fact that there is no separation between the

⁴ <http://www.atd-quartmonde.org/nos-actions/penser-agir-ensemble/croisement-des-savoirs> (accessed: 10.06.2019).

⁵ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000215460&categorieLien=id> (accessed: 10.06.2019).

⁶ As if all of us were not experts of our own history with a claim to dignity.

observing system and the observed system is an essential presupposition. The implication and therefore its analysis are at the heart of our posture and will require considering them together in the implementation of research applications.

We have chosen to start from relational responsibility ethics (Paturel 2014), answerable to care, a theory defined by Tronto, based on his work. This theory is accompanied by ethical considerations that consist in making the forms of exclusion and fragility visible, and conversely, of recognition, generated through the links between the actors, posing the vulnerability and the interdependence of human beings as anthropological basis.⁷

In this theoretical framework, the participatory approach is relational: whether from the actors' interactions or the different forms of links between people, implements and actions. The ethical preoccupation is going to be focused on the relations, namely the classical unit of analysis which is the actor (individual or group) is here replaced by the relation (Tronto 2013). In addition, conflicts arising out of the nature of responsibility are addressed by giving a central place to the social, political and economic positions of individuals and institutions. Relational responsibility is closer to conviction ethics despite its name.

Being a social worker requires distance, guaranteeing a vision that takes into account the resonances of our own life course; this attitude does not disappear when our professional activity changes and we integrate a research collective. The concept of implication makes it possible to leave the confrontation subject/object and to conceive the dynamic relation; the approach is rooted in the fact that the object remains permanently present and slips into the smallest interstices; it crosses us with a back and forth effect where daily life is not dissociated from intellectual life, they are reinforced by each other. At this point, the implication becomes the heart of the research process:

The implication is the node of the relationships of the individual to the world from which he is born and in which he participates. This also includes the sum of the threads that attach it, conscious and unconscious, as passive and active options that flow from its own folds. This space, between intimate and social, in perpetual transductive shifts, cannot be [...] subjected to any organization, projected in a universe [...] where no stable border can be permanently installed (Perrault-Soliveres 2001, p. 234).

There is no social work if there is no concrete manifestation and formalization of concern for the other by the enunciation of values. Social workers are personally involved (as a subject) and have to carry out a mission with professional imperatives. It is at the crossroads of these two dimensions (that of the subject, and that of the actor) that the know-how, the skills, the reference experiences and the culture carrying values are manufactured. The skills mobilized for social work are

⁷ It can be thought for all living things.

those of the helping relationship: attentive listening (conscious and unconscious) of the person, identification of projections of oneself on the other, control of countertransference, hindsight on the situation, apprehension of elements of the situation and contextualisation in the professional and personal environment. To improve these skills, introspection and a reflexive approach are needed. Reflexivity, in the sense of professional practice, consists of a process of introspection, and an explanation of the existential implicitness of one's own history. The goal is to be more effective or efficient and to account for the explicitness of the action in the eyes of peers: professional practice feeds on this reflexivity.

Acutely conscious of the subjectivity at work in our posture and influenced by these professional gestures, related to our past activity as a social service assistant, it is a matter of constructing a methodology that makes this particular angle acceptable. The most complex aspect is to report the toing and froing that occurred simultaneously or independently of each other, in their complementarity or contradiction.

Our previous work experience, source of richness in understanding and collecting data, often came up against the distance needed to develop a research question: these clashes are themselves important to identify in order to keep the indicators of involvement to feed the research itself.

This passage happens through hypersubjectivity. It deals with “a giving of oneself with a particular attention to the world, that wants to maintain the other and the self permanently in an experiential historicity that characterizes individuation” (Perrault-Soliveres 2001, p. 251). Hypersubjectivity is in these conditions, the access to “a whole jumble contained in facts, by the unavoidable expression of the various subjectivities at work in each of the individual expressions” (*ibid.*).

This dimension of reflexivity is essential when we co-create participatory research and it is good that we understand its meaning and method from our experience as a social worker. However, the majority of participatory research does not provide the time, the financial means and the necessary access conditions for this reflexive work. Indeed, it is not only a question of returning to *ex post* research but to approach it *ex ante*. The procedure cannot consist solely of feedback but must materialize through tools: individual and collective research journal, notebooks, traces of reflection, peer group, etc. These reflexive methods guarantee, in particular, that the social relationship between the participants and the democratic process is brought to light. In addition, these tools and the work of reflexivity are valuable in the evaluation of research objectives. In addition, our experience in participatory research has allowed us to experience the possible disqualification from development of actors as to the legitimacy of the presence of researchers who regarded their expertise and perspective (non-participatory approach) as being superior. Consequently, they were not given, by other actors

any legitimacy to be present in the field. The current period, in particular by the extent of managerial ideology, makes technical expertise the truth, without the possibility of any controversy: the participation is then understood as throwing light from the stakeholders to inform the expertise.

Survey methodology

The research posture on the side of people participation, anchored in this hypersubjectivity described in the previous point, sensitive to the asymmetrical social relation forced us to polish our survey methodology. On the other hand, our experience as social workers working on social surveys has forced us to the question “how we do it”. It is therefore by trying to hold together all these elements that we gradually put together the survey methodology presented here, anchored in our research question about access to sustainable food for families and persons in precarious situations within the challenges of climate change. We also teach it in this embedded form as an approach to the ethics of care.

The context of social support for food in social work

Populations in precarious situations are constantly invaded by intrusive examinations of their lives. There are constant demands to unravel one’s life story, and to have to tell it is often the counterpart to obtaining access to their rights or to extra-legal aid. These constraints create tension for them, caught between social control through disclosure of their privacy and submission to these requirements that become the norm for the way they disclose their lives. These obligations to tell the story of their lives are therefore a humiliating process which they have to go through to get the help or support they need.

The theme of food is quite complex to address, not for the object as such; but because food is the legal pretext on the one hand, to obtain help from the populations concerned and on the other hand, as a margin for maneuvering for social workers or volunteers to justify their intervention.

For example, to access a social grocery store, the family or the person concerned must put a dossier together. This project justifies the work of social support carried out by salaried professionals.⁸

The nature of the projects is based on the fact that the domestic saving made on the purchase of food products will be used, among other things, to pay an

⁸ Most often than not, they are counsellors in social and family economics on budget education.

energy bill or will enter into a repayment plan for rent debts. In social support, the purchase of food at the price of social groceries (that is to say 10 to 30% of the price in supermarkets) are “translated” at the real price with the idea that the person must become aware of what it costs to become self-sufficient. The link between the project aim and the translation of prices into real terms (as typically found in supermarkets) to ensure that people learn to be more autonomous is quite strange: at no time is it taken into account that if the resources of these persons does not increase, if there is no financial compensation through social assistance or income from activity, even with a 100% desire for autonomy, there is no great opportunity for them to regain control of their way of obtaining food supplies products.⁹

Accounting standards from the budgets of these families have been instituted over time by social policies via social agencies (such as the Caisse Allocations Familiales – Family Allowance Fund) and the practices and training of social workers. Perrin-Hérédia (2016) shows that this construction of accounting standards that allows agents of social action schemes (commissions that grant financial assistance, debt overload commissions) to carry out their activities, produces categories of management without connection to the current circumstances of the people concerned. Notably, “the leftover-to-live” is what is supposed to remain after subtracting all the fixed and exceptional expenses from income and divided by the number of people living in the home. The basis of calculation is a monthly average and collects all income. As Perrin-Hérédia points out,

the ethnographic survey [...] showed that most households do not consider their resources and expenditures as undifferentiated. In some families, in particular, family allowances or alimony have a special status: they can be used only for children’s expenses (clothing, leisure, future expenses) and are not, in this case, at any time, considered to be suitable for the settlement of loans (Perrin-Hérédia 2016, p. 32).

In addition, for social workers to arrive at this calculation, they must list all the family’s expenses, and to this end, track down the way they spend each euro. This listing must be justified with invoices and without it, it will be estimated according to “reference budgets” established either during the concerned social workers’ training or as proposed by the National Observatory of Poverty and Social Exclusion (ONPES 2015).¹⁰

In what appears to be a neutral method applied by professionals who have learned both from the matrix of these domestic budgets and the needs recognized

⁹ This analysis is valid for other budget items.

¹⁰ We assisted in the restitution of the ONPES methodology (October 13, 2015); on that occasion, we had expressed our concern that the food item was so low and that sustainability was not included in any of the categories in this reference budget.

by social institutions, we are in fact, at the heart of this process of the above-evoked tension.

Access to food is conceived through food aid and in the form of foodstuffs; and it is because the aid is in the form of food products that the “project” is justified, the counterpart to access the social grocery store. When the counterparty is not in the payment of an invoice or a refund, one may be obliged to attend an activity at the social grocery store or the food aid operator: a cooking workshop¹¹, a nutritional or health workshop, etc.

THE EXAMPLE OF COOKING WORKSHOPS: COOKING

Cooking workshops are ambiguous tools in the field of social work. They cause confusion as to their actual purpose.

They find their place in a long history of social accompaniment of the working-class environments which is this tension between control and social help. The presuppositions are that the working classes don't have the knowledge and that they must be taught so that they have a chance to be included in society. These assumptions are valid for all other aspects of everyday life, but diet as a system, in fact, founds the way we do society. It is therefore, invisibly, an element of inclusion in or exclusion from it.

In an international comparative research¹² carried out by Fischler and Masson between 2000 and 2002 on the food models and the link with the body and health, a categorization of three elements appears: the product, the conditions of its production, and the way of eating.

For France, eating together is the most important aspect: conviviality, not just for holidays or Sunday with family and friends, but everyday life. For Italians (ONPES 2015, p. 44) the product and the its quality pass before commensality; for Americans (*ibid.*, p. 55), food is above all a succession of nutrients and an intimate act.

This survey allows us to understand why food in France is used in the context of social policies and charity work as a form of integration into society and why the discourse around the social bond is as strong: it is not so much the change of food practices which is at stake but the fact of keeping the social bond as signification of proximity or distance with society.

We have a better understanding of why social workers have captured this dimension through these workshops. But these workshops are never analyzed with regard to the social control they exert on both the fact of submitting to the French food model and its instrumentalization in the service of developments related to health and new health standards.

¹¹ In 2015, the Food Bank had 4369 kitchen workshops, and reached 33 000 people.

¹² Six countries concerned: France, Italy, Switzerland, Germany, England, the United States.

The field survey

Given this context, the way in which the investigation is conducted proves to be delicate: not only in the way of conducting it but also in the biased responses stemming from the directive to tell one's life story.

Data collection requires several sources and cannot be based on interviews alone, regardless of the nature of the interview. For this we combine several entries:

- a first linked to observation,
- a second to the interviews,
- a third from documentary sources.

These three entries are rather traditional; the peculiarity is that it is necessary to have all three in order to triangulate the data. Triangulation avoids ending up with data that goes in one direction and others in the opposite direction, making it impossible to deduce, to analyze, or to understand anything.

We insist on the observation posture which seems to us to be the cornerstone of this methodology. The interviews (Kaufmann 1996) and the documentary research (Albarelo 2012; Dumez 2013) are well informed in literature.

1. Observation

At the origin of social work training in France, the School of Superintendents opened its doors to the sociology of Le Play (Paturel 2010; Aballéa 2013). All the methodological work put in place by them was based on observation work and the collection of data in situ: in other words, empirical data collected in the workplace. From this data, they analyzed the work situations of women and young people and took their life trajectories into account. Then they made proposals for improving their working conditions.

Similarly, the survey work conducted in the United States by settlement social workers (Ward 2013) was based on empirical work from their interventions.

For both, the scientific process was present, with tension between knowledge and action, between the theoretical approach based on theory and thereby deductive and a practical approach, thereby empirical and inductive.

This social survey approach is taken up by the interactionists within the framework of the *Field Training Project*; they actively participated in the development of what is the hallmark of the School of Chicago, from field sociology to laboratory sociology. Gold (1958) distinguishes four postures in the participant

observation: the complete observer, the observer as participant, the participant as observer, and the complete participant.¹³

It is this position of participant as observer that we adopt in a majority way, including by assuming the role of researcher.

Directly inspired by this work, Pfadenhauer (2005) formulates four distinct criteria of “observant participation” in contrary to “participant observation”:

- Firstly, research is ideally aimed at the production of observational data, but also at experiential data, to increase the type of materials collected.

- Secondly, if arbitrations are necessary in the field, participation has priority over observation. The choice is not so categorical. Indeed, there is a range of possibilities between the two extreme approaches. The ability to alternate between one and the other gives rise to a better presence.

- Thirdly, the goal is to seek an insider perspective rather than an outsider perspective. The production of knowledge is built on a direct experience in the field, subjective rather than on the development of a distant and approximate point of view, which is said to be objective.

- Fourthly, the distance required for the scientific approach is carried out in successive stages, at the rate of analytical breaks negotiated with the fieldwork. In its academic sense, it is supposed to be based on objectified distancing of the proximity relations inevitably woven into fieldwork. The goal is to become aware of the effects of the survey, to accept the problems of entanglement between the researcher and her fieldwork and to propose a way to treat them. Participation can be intense, temporarily overshadowing lucidity and intellectual availability. This moment is particularly useful for describing moments of research during which the participant’s daily life takes over the observer’s part, preventing her from acting as a researcher, having time to record information, discussing and taking a step back with respect to its object. The consequent implication on fieldwork is to understand the inside of a phenomenon bias unknown for the researcher or the scientific community, passing from the status of “outsider” to that of “insider”. In addition, an intellectual commitment is necessary for intervention research because this justifies the use of this notion. In these conditions, the researcher participates in the change that has been made and/or hoped for.

These four principles serve as a central framework for calibrating the “observant participation” approach. An important limitation of this posture is that it takes time to build. The success of “observant participation” therefore lies in its ability to integrate the observed environment. It is not something that is innate. Our previous training and our hyper-subjectivity are completely at ease in this posture and allow us to manage the change of role necessary for these comings and goings both in the intensity of the participation and the reflexivity to this

¹³ Developed by Renaud Mousty (2015, p. 470) in his doctorate thesis.

participation. This simultaneous presence to oneself and to others, the intelligence of situations in relation to being attentive to people, thus open to an improvisation that builds pliability in its exchanges.

These skills are necessary for observant participation, giving us the possibility, in food aid distribution places for example, to chat with people in queues, without adding to their constraints. But all this is possible because an ethical framework exists and is undertaken concretely and done in an open manner, not in a clandestine way. The peculiarity of the notion of ethics is precisely to show the obligation to defend a process of truth in the making (Badiou 2009). With each confrontation of points of view, it is possible to track traces in the wake created by this situation. It is not necessary to opt for an investigation incognito insofar as the status of the researcher in the organization is precisely to work on these situations.

2. Interviews

In our case, the interview, depending on the contact person¹⁴, focuses on one or two objects. Unlike a closed, directive or semi-directive questionnaire, it is not a question of collecting verbatim from the fieldwork to respond positively or negatively to pre-established hypotheses, but rather to methodically frame the comings and goings between proximity and distance from material, access to information and production of research questions, observation and interpretation of facts.

This method is not based on the administration of pre-established questions, but on a list of points of attention that are addressed freely, in an on the spur of the moment discussion. Thanks to this flexible process, it is possible to tackle delicate situations. The principle adopted to consider an opinion as representative of the situation is that of saturation (Glaser, Strauss 1967; Kaufmann 1996). Saturation is reached when the last data collected divulges nothing or almost nothing. The objective is to capture the diversity of the actors' representations, the sample of participants is considered representative when the accumulated data no longer have a new character, that is, they confirm what has already been collected and bring nothing new. This method allows access to the necessary material, but it does not guarantee the quality of the material collected.

The preparation of the interview with a heuristic grid that erases the findings of the necessary data is an indispensable preamble. Then the work on the catchword/phrase formulation is central because it is this catchword/phrase that will be investigated. However, all this depends on the context of the meetings, the place, and what will happen.

¹⁴ Often in the context of food aid, it is mainly women who are present.

SURVEY ON THE USE OF CANNED FOOD IN FOOD AID DISTRIBUTION

We're seeking to know the eating habits of people receiving food aid from an operator that historically distributes this type of help in a working-class neighborhood of Lille and more especially the use of canned goods.

The people line up and are in one of these situations where they had to go through different stages of inspection to have the right to receive this food distribution.

Various scientific nutrition studies alert us to the poor quality of the food in populations with small budgets; the presuppositions mentioned above on poverty on the one hand, the promotion through the new food model of fresh products (especially marketed through short channels) on the other, strongly devalue the content of food aid distributions. For the families and the people concerned, it is a double challenge: get this help and make do with the products distributed: hence the importance of the catchword in our contact. In addition, we had read a number of studies (FranceAgriMer 2014; UPIIA 2018) which considers the use of canned foods by all consumers as something that is not valorized.

We started with the following question: How do you cook canned foods?

From that catchword/phrase, we told people that we recognize canned foods as food to cook and that we recognize their skills to do so. We were able to talk to people both individually and in small groups. We did about 225 interviews lasting from 15 to 45 minutes.

This type of methodology involves limiting the reproduction of the interpretation of what has been said as far as possible. It is a question of giving interviewees the freedom to expand on what they say:

We can (we must) be more rigorous, more demanding on the form and on the coherence of what we propose than the people in the field who themselves are not, but we rarely make up an explanation principal, an interpretation of their situation and their behavior, which would not have occurred to them at all. Quite the contrary – it's a feeling I have often experienced – people in the field are theory producers, “ordinary erudites”, to whom it would be stupid not to listen to, and would be foolish to take their reasonings as a given (Girin 1989, p. 3).

This means being interested in the thoughts of others, to their way of reasoning, while being wary of fables and able to flush out the foibles. One way to do this is to work on the temporality of facts.

In parallel, interview notes are written during the meeting and they exclusively compile benchmarks and observations as to the reliability of the exchange. This work consists in putting down on paper the moment of the interview in which they intervene as quickly as possible. The goal is twofold: on the one hand, to free one's mind from that sensation and focus on the present moment; on the other hand, it allows one to go back to it during the analysis stage.

The final task is to write about the exchanges in a logbook, and then take the time to complete the notes, including initial impressions immediately after the logging. This compilation work will provide additional elements to recontextualize the interview in the analysis phase.

This record-keeping is absolutely essential and requires writing discipline. Indeed, in this particular context, we never record exchanges. Interviewees are hostile to it, and this safeguards against any loss of trust but the direct consequence is obviously rigorous logging.

Conclusion

How is this methodology under the responsibility of Science Action within social work? Ending with a question mark may not be the clearest stance. However, in the debate on the existence of a disciplinary field of social work, we believe that epistemological issues are important to define a way of thinking about research on the social question rooted in the professional knowledge of social work.

The international definition of social work¹⁵ represents a boundary defining this field, and we believe that a specific methodology survey is part of another milestone. This proposed methodology, inscribed in the history of social surveys and “Leplaysian” social surveys, contributes to the existence of this second boundary. In this “second boundary” pool, there are other trends such as the “evident-based boundary practice”, which is more focused on the needs of new public management. Our methodological proposal is in opposition to this trend.

The spectrum of participatory research is broad and it would be more appropriate to speak of participatory approaches than to qualify research as “participatory”. Indeed, participation cannot be decreed and the degree of participation will oscillate along an axis determined by the decision-making power on the orientation of the research hypotheses and the collection of data.

We also take a stand in this range of participatory approaches, notably by not sharing the belief of neutrality and cold and distant objectivity. However, this does not mean not exercising scientific rigor. Participatory research results from co-working between researchers and non-researchers relying on reciprocity in an ethic of relational responsibility. Such involvement is most often shared and cannot be just a rule or institutional participatory imperative imposed or decreed by the creation of a market segment. However, approaching research work as a professional activity in a participatory approach does not indicate that we would be in a consensual space that would put an end to power relations; moreover, it is also a question of making research visible as a professional activity with its own knowledge and practices: doing research is also a profession. Given our history and our experience with minorities, we know that the relationships of domination of different knowledge are to be understood, together in their macro dimensions (for example, academic knowledge vs experiential knowledge, gender issues, and

¹⁵ <https://www.eassw.org/global-definition-of-social-work> (accessed: 10.06.2019).

postcolonial, etc.), and in micro scales (for example, the same issues in inter-individual relationships).

The complexity of social issues in the economic and political stakes at the beginning of the 21st century shows us that the democratic question is central: citizens do not want to be left out of the production of knowledge that impacts their daily lives. Participatory research, drawing on the skills of social work, can take its place in the social science research register, particularly by focusing on integrating reflective tools. These tools make it possible to maintain the asymmetrical social relationship between researchers and non-researchers and the search for epistemic justice. La Recherche En Travail Social – RETS (Social Work Research) on this research register, is then reconnected with one of its objectives which is social transformation for all, in a project of mutual emancipation, very different from removing rifts between researchers, technicians and social work technicians as this promotes collaborative action research.

For now, we can simply confirm that the scientific framework of management sciences, allows us to develop through the use of research intervention, a methodology survey that takes into account the international definition of social work as an ethical basis and can be concerned about populations in situations of precarity. In addition, by placing the recipients of social action deployments as a co-actor of research, participatory approaches offer a twofold result:

- on the one hand, by revealing inequalities and by designing new knowledge and knowledge derived from cross-approaches,
- on the other hand, by allowing the recipients of these inequalities to appropriate these by the dissemination of scientific knowledge and the processes by which this knowledge is obtained.

Thus the social recognition engendered by this process participates towards protections against social contempt.

Our conviction is that the multidisciplinary needed in our time can be guaranteed by management sciences, and secondly, because the issues around climate change will have a strong impact on the most vulnerable populations. Social work needs to think about the future, to produce new knowledge, to imagine interventions: research-intervention is a framework which makes it possible to answer these two imperatives.

It is this ensemble, epistemological and methodological, that we call Science-Action in Social Work and which guides us in the SWR where epistemic justice and social transformation are central.

Bibliography

- Aballéa F. (2013), *Les surintendantes d'Usine: un échec de la professionnalisation de la sociologie*, "Vie Sociale", no. 1, p. 145–162.
- Albarelo L. (2012), *Apprendre à chercher*, de Boeck, Bruxelles.
- Badiou A. (2009), *L'éthique, essai sur la conscience du mal*, Nous, Caen.
- Chappoz Y., Pupion P.C. (2012), *Le new management public*, "Gestion et Management Public", vol. 1, no. 2, p. 1–3.
- David A. (2000), *La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion?*, [in:] *AIMS, IX^{ème} Conférence de l'Association Internationale Management Stratégique*, Université de Montpellier, 24–26 mai, <http://www.strategie-aims.com> (accessed: 10.06.2019).
- De Gaulejac V. (2006), *L'idéologie managériale comme perversion sociale*, [in:] J. Aïn (ed.), *Perversions, aux frontières du trauma*, ERES, Toulouse, p. 189–206.
- Dumez H. (2013), *Méthode de la recherche qualitative. Les 10 Questions clefs de la démarche compréhensive*, Vuibert, Paris.
- FranceAgriMer (2014), *Les consommateurs européens et les conserves*, <https://www.franceagri-mer.fr/content/download/30207/268704/file/SYN-FEL-2014-etude%20UetA%20conserve.pdf> (accessed: 22.02.2020).
- Girin J. (1989), *L'opportunisme méthodique dans les recherches sur les organisations*, [in:] *Journée d'étude la recherche-action en action et en question*, AFCET, Collège de Systémique, Ecole Centrale de Paris, 10 mars 1989.
- Glaser B., Strauss A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Aldine Transaction, New Brunswick–London.
- Gold R.L. (1958), *Roles in sociological field observations*, "Social Forces", vol. 36, no. 3, <http://msessd.ioe.edu.np/wp-content/uploads/2017/04/GOLD-PARTICIPANT-OBSERVATION.pdf> (accessed: 10.06.2019).
- Jaeger M. (2014), *La participation des usagers à la recherche dans le champ du travail social*, [in:] D. Paturel (éd.), *La recherche en travail social: les approches participatives*, Champ Social, Nîmes, p. 80–93.
- Kaufmann J.C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Nathan, Paris.
- Le Goff J.P. (2016), *Malaise dans la démocratie*, Stock, Paris.
- Lewin K. (1951), *Field Theory of Social Science: Selected Theoretical Papers*, Harper and Brothers, New York.
- Mousty A. (2016), *L'entreprise, un espace économique, politique et de solidarités*, Master professionnel « Intervention et Développement Social, parcours ESS et Action Publique », Université Montpellier 3.
- Mousty R. (2015), *La fabrique de l'éthique. Enjeux et dynamiques de la formalisation éthique en entreprise*, thèse de doctorat soutenu le 18 septembre 2015, Ecole Polytechnique, Paris.
- ONPES (2015), *Les budgets de référence: une méthode d'évaluation des besoins pour une participation effective à la vie sociale. Rapport ONPES 2014–2015*, http://www.onpes.gouv.fr/IMG/pdf/Lettre_ONPES_1_mai2015-2.pdf (accessed: 10.06.2019).
- Paturel D. (2008), *L'implication au cœur d'un processus de recherche*, "Pensée Plurielle", vol. 3, no. 19, <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2008-3-page-51.htm> (accessed: 10.06.2019).
- Paturel D. (2010), *Le service social du travail à l'épreuve de la GRH: la fonction de Tiers Social*, L'Harmattan, Paris.
- Paturel D. (2014), *Construire les bases d'une communauté de recherche en travail social*, [in:] M. Jaeger (éd.), *Le travail social et la recherche. Conférence de consensus*, Dunod, Paris.
- Perrault-Soliveres A. (2001), *Infirmières, le savoir de la nuit*, Presses Universitaires de France, Paris.

- Perrin-Hérédia A. (2014), *La gestion des comptes en milieux populaires: des catégories administratives désajustées par rapport aux pratiques*, "Informations Sociales", no. 182, p. 30–38.
- Pfadenhauer M. (2005), *Ethnography of scenes. Towards a sociological life-world analysis of (post-traditional) community-building*, "FQS", vol. 6, no. 3, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/23/49> (accessed: 10.06.2019).
- Tronto J. (2013), *Le risque ou le care*, Presses Universitaires de France, Paris.
- UPPIA (2018), Rapport d'activité, <https://www.laconserve.com/actualite/parution-du-rapport-dactivite-2018> (accessed: 22.02.2020).
- Ward J. (2013), *Les mouvements des settlements et les populations afro-américaines: engagement ou oubli?*, "Vie Sociale", no. 4, p. 143–155.

Tadeusz Pilch

Pedagogika społeczna wobec milczenia i bierności obywatelskiej, wobec władzy, bogactwa i nierówności społecznych

Człowieka w zaawansowanym statusie emeryta – nie powinno już wiele dziwić. Szczególnie jeśli, jak to się dzieje w moim przypadku, na przestrzeni całego życia był obserwatorem, a czasem aktywnym uczestnikiem niezliczonej liczby zakrętów historii, odmian czasu, osobliwości ludzkich zachowań, ale przede wszystkim był uczestnikiem kilku transformacji ustrojowo-politycznych, które na głowie stawiały dotychczasowy ład społeczny, a w jego miejsce instalowały nowe formacje prawno-ustrojowe, kreowały nowe systemy wartości i nowe sposoby kierowania życiem zbiorowym. A mimo to życie jest bogatsze niż nasze najśmielsze wyobrażenia o kształcie przyszłości i przychodzi nam w pewnym momencie zmierzyć się z rzeczywistością, która zgodnie z regułami rozumu nie powinna się zdarzyć. A jednak...

Milczenie jako mechanizm zniewolenia. Działanie jako bunt przeciw bezradności

Obcując całe dojrzałe życie z obszarem refleksji intelektualnej narosłej w kręgu dyscypliny nazywanej pedagogiką społeczną, nie można wyzwolić się ze schematów odbierania rzeczywistości i jej oceniania, wyrażania dążeń i podejmowania zachowań, które wynikają z systemu aksjologicznego tej dyscypliny nauk społecznych. Pragmatykę działań, odczuć i ocen, które wykształca pedagogika społeczna można streścić poetycko dwoma aforyzmami, z których pierwszy wyraził Dante Alighieri w swoim niezwykłym dziele – *Boskiej komedii*: „dusz obojętnych nie chce ani niebo, ani piekło”. To jedna spośród licznych mądrości mistycznych wywiedziona przez Dantego z filozofii Platona, Boecjusza, Alberta Wielkiego i Tomasza z Akwinu – protest przeciwko obojętności. Dzisiaj ta prawda – o istocie obojętności, utwierdzona regułami psychologii społecznej – jest uznawana za

jeden z fundamentalnych czynników destrukcji życia zbiorowości społecznych. Obojętność jest następstwem milczenia jako specyficznej postawy zachowania społecznego. W pragmatyce społecznej uważa się, że kto milczy – ten popiera; kto nie protestuje – ten się zgadza! Ta filozofia postrzegania milczenia i protestu jest obecna w świadomości potocznej od bardzo dawna. Znowu odwołam się tu do poety, tym razem polskiego, C.K. Norwida, który sformułował powyższą prawdę w takiej oto formie: „naród, który się oburza – ma prawo do nadziei; ale biada temu, który gnije w milczeniu”!

Drugim aforyzmem, który chciałbym tu przyjąć ze szczególną uwagą jest określenie powołania działalności pedagogicznej/wychowawczej/opiekuńczej przez J.H. Pestalozziego, który misję pedagogów określił następująco: „starajmy się zostawić ten świat, choć odrobinę lepszym – nim go zastaliśmy”! Wyrażone w tym sformułowaniu intencje wielkiego pedagoga uważam za trafne i doniosłe dla społecznej funkcji nauk pedagogicznych, dla roli wychowawców i pedagogów, dla wszelkich instytucjonalnych form opieki i rozwoju, że nie waham się nazwać tego postulatu: imperatywem kategorycznym pedagogiki.

Powołaniem nauczyciela jest tworzenie przyszłości. Tworzy tę przyszłość, kształtując osobowość wychowanków, ich formację intelektualną i moralną, wyposażając ich w podstawowe sprawności funkcjonowania społecznego. Ale nade wszystko tworzy przyszłość, rozbudzając w wychowanku potrzebę zmiany, rozwoju i ulepszania swego otoczenia. Są to poniekąd naturalne dyspozycje każdego człowieka i na ich fundamentach powinien wyrastać program nauczania i wychowania.

Ta idea zmiany i naprawiania świata przewijała się w myśli pedagogicznej od wieków. Pojawia się w pismach J.A. Komeńskiego, G.W. Leibniza, wymienianego już J.H. Pestalozziego. Współcześnie dobitnie wyraziła ją H. Radlińska – doświadczony animator wychowania społecznego i pracy oświatowej, która w swoim dziele *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej* tak określiła zadanie pedagogiki społecznej: „W imię ideału, siłami człowieka – wychowanie przetwarza dzień dzisiejszy” (Radlińska 1935, s. 19). Podobny dezyderat w podobnie trudnym czasie sformułował J. Korczak: „Tego świata nie wolno zostawiać – jakim jest”.

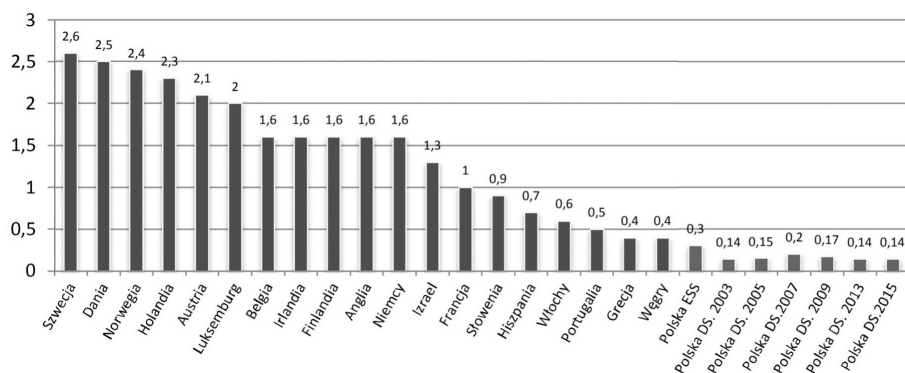
Siła wspólnoty i dramat osamotnienia

Stałym składnikiem nowych pedagogicznych apeli jest negatywna diagnoza społecznego, a także gospodarczego, kulturalnego otoczenia człowieka i jego „twórczości”. Drugim ważnym składnikiem jest wiara w kreatywną moc człowieka, szczególnie człowieka zjednoczonego we wspólnocie. Dlatego warto mieć na uwadze, że siły ludzkie, siły społeczne nie są właściwością jednostki osamotnionej; są zawsze przymiotem zbiorowości lub jej szczególnej postaci – wspólnoty!

To wspólnota złączona ideą kreatywności jest podmiotem zmian i rozwoju. Ważnym, a może najważniejszym celem wychowania społecznego nie jest ukształtowanie osamotnionego geniusza, lecz stworzenie z jednostek świadomej wspólnoty wokół cenionych celów i wartości ważnych dla całego społeczeństwa. Owe cele i wartości to wielkie zadanie całej kultury humanistycznej człowieka, ludzkiej cywilizacji, stworzonej przez nasze dzieje, od starożytności poczynając, poprzez humanitarne tradycje średniowiecza, na asymilacji ogólnoludzkich wartości humanistycznych obecnych we wszelkich kulturach, wierzeniach i tradycjach współczesności kończąc.

Konieczne są tutaj dwa przeświadczenia: pierwsze, zakładające, że cokolwiek człowiek stworzył z myślą o dobru swojej wspólnoty – jest godne uwagi i aprobaty, i drugie, że kulturowego i moralnego dorobku cywilizacji człowieka nie wolno segregować wedle jakichkolwiek reguł jakościowych – słuszne i niesłuszne, lepsze i gorsze itp. Oczywiście z takiej zasady oceny należy wyłączyć wszelkie kategorie zła, ideologie wrogości, ideologie antyhumanitarne.

W opozycji do wspólnoty znajdujemy osamotnioną jednostkę. Jej status może wyrażać się wykluczeniem, odosobnieniem. Jednym z bardzo trafnych określeń jednostki ludzkiej o takim statusie jest *ubóstwo w powiązania międzyludzkie!* Jednostka, nie będąc członkiem wspólnoty, równocześnie rzadko jest uwikłana w relacje w grupach celowych, stowarzyszeniach. Jest to trzeci odrębny byt istnienia społecznego, obok wspólnoty i stowarzyszenia. Jej główne cechy to osamotnienie, brak więzi emocjonalnych oraz „społeczna nieobecność” we wszelkich formach aktywności grupowej. Społeczna nieobecność wyraża się także w milczeniu. A oto empiryczny obraz takich sytuacji, które ukazują spektakularne formy nieobecności w przestrzeni społecznej, świadczące o obojętności wobec wspólnotowych form aktywności (rys. 1).



Rys. 1. Przeciętna liczba organizacji, do których należą Polacy po 16. roku życia

Źródło: *Diagnoza społeczna (2015)*

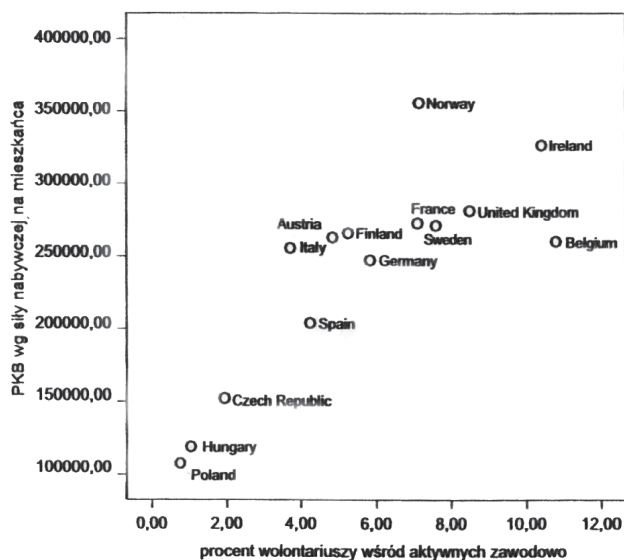
Bierny i milczący obywatel – marzenie każdej autorytarnej władzy

Dane przedstawione na rys. 1 to poruszający obraz bierności polskiego społeczeństwa. Trudno dziś postawić trafną diagnozę, co jest źródłem tak dramatycznej nieobecności Polaków w organizacjach i instytucjonalnych formach życia społecznego. W Polsce działa około 70 tys. najprzeróżniejszych organizacji politycznych (tych najmniej), gospodarczych, społecznych, miłośniczych, od hodowców gołębi pocztowych, filatelistów, kół przyjaciół, np. Zamościa, do bardzo znaczących i masowych, np. kół gospodyń wiejskich, ochotniczych straży pożarnych. Mimo tej obfitości ofert Polska znajduje się na szarym końcu zaangażowania w działalność obywatelską, środowiskową, prospołeczną. Tłumaczenia można szukać w przeszłości, kiedy przynależność do niektórych, szczególnie politycznych organizacji, wywoływała ostracyzm moralny otoczenia, czasem była przymusem – i to od najmłodszych lat, bo młodzież szkolna miała wręcz konieczność przynależności np. do PCK lub, co już mogło zostawić trwałe urazy, do TPPR, czyli Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej. Nie ma jednak pewności, czy pamięć takich praktyk jest jedyną przyczyną „nieobecności”.

Spójrzmy bowiem na inny wskaźnik społecznych postaw Polaków wynikający z ich zaangażowania w zjawisko wolontariatu. Przecież to zachowanie formalnie nobilitujące, zgodne z powszechnie wyznawanym systemem wartości i przekonaniami religijnymi społeczeństwa, które mniema o sobie, że jest wzorem cnót chrześcijańskich, a nasze władze polityczne wręcz widzą rolę Polski w dziele chrystianizacji Europy – zdaniem premiera polskiego rządu. I oto ten naród z „serca Europy”, aspirujący do przewodzenia jej w cnotach wiary chrześcijańskiej, znajduje się na ostatnim miejscu w rankingu zaangażowania w aktywność wolontariacką!

Milczenie i obojętność to bardzo doniosłe mechanizmy wyrażania społecznego istnienia człowieka. O ile nie wynikają z wybranej, swoistej koncepcji życia, są jedną z najbardziej destrukcyjnych form funkcjonowania człowieka. Dodać należy, że tę formę życia preferuje coraz większa liczba członków społeczeństwa, w tym młodzieży. Sprzyja temu masowy rozwój „komunikatorów”, ułatwiających pozorną obecność posiadaczy elektronicznych gadżetów w sieci powiązań międzyludzkich. To jednak specyficzna forma aktywności, której towarzyszą różnorodne, negatywne zachowania lub nawet zachowania z pogranicza patologii. Jest to bardzo poważny i narastający problem pedagogiczny i kulturowy, z którym na razie mamy bezrefleksyjny kontakt, bez świadomości, że może on całkowicie odmienić istotę stosunków międzyludzkich.

Milczenie jest jakąś formą biernej akceptacji otoczenia i jego cech. Milczeniem wyrażamy brak sprzeciwu wobec zdarzeń i wszelkich niepożądanych aspektów rzeczywistości. Milczenie jest też manifestacją braku więzi z otoczeniem społecznym i brakiem sprzeciwu wobec zdarzeń, cech i procesów zachodzących w bliższym i dalszym otoczeniu.



$R^2=0.67$

Rys. 2. Procent wolontariuszy wśród aktywnych zawodowo Europejczyków

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project, GUS (2004)

Spróbujmy odpowiedzieć na pytanie: dlaczego milczenie jest złem? Milczenie w takim rozumieniu, w jakim zostało tu przyjęte, jest równoznaczne z obojętnością. Obojętność natomiast jest swoistą postacią negacji zaangażowania, osądu i działania człowieka, którego potocznie nazywamy jednostką uspołecznioną. Zatem milczenie i obojętność to znamiona aspołeczności. Pedagogowie, wychowawcy nie wolno dopuścić, aby owocem jego zabiegów były postawy aspołeczne, w tym obojętność i milczenie.

Należy jednak pamiętać, że milczenie, np. w kulturze i praktykach religijnych chrześcijaństwa, a także w innych religiach, nosiło znamiona swoistej cnoty wyrażającej powściągliwość, wyrozumowaną dyscyplinę ograniczeń własnej ekspansji na otoczenie zewnętrzne, swoisty stan wyciszenia służący kontemplacji. Sprzyjało skupieniu, obserwacji świata zewnętrznego i zracjonalizowanemu odbiorowi informacji zewnętrznych z otoczenia społecznego. Ponadto w przekonaniu wyznawców sprzyjało odbiorowi nakazów moralnych płynących z zasad wiary lub symboliki znaków uznawanych przez wyznawców za przekazy Boże. Milczenie może mieć także wymiar ascetyczny. Jest wówczas drogą doskonalenia wewnętrznego, panowania nad emocjami i reakcjami na bodźce zewnętrzne. U eremitów milczenie i kontemplacja były drogą do wolności i ucieczki od zewnętrznych pokus otoczenia, i ogólniej – pokus doczesnego świata.

Milczenie spełnia w praktyce społecznej wiele innych, moralnie obojętnych funkcji. Spotykane często w dyskursie społecznym milczenie treściowe polega na omijaniu pewnych tematów, które mogą być przykre w odbiorze społecznym lub dla pewnych grup. Najbardziej spektakularną formą takiego milczenia jest obyczajowy nakaz: „o zmarłych albo nic, albo dobrze” (*de mortuis nil nisi bene*), sformułowany przez jednego z siedmiu mędrców starożytności Chilona ze Sparty. Przytaczam ten przykład jako symbol uniwersalności pewnych reguł rządzących ludzkimi zachowaniami i wielofunkcyjność znaczeń. Można by w tym sensie przytoczyć liczne przykłady funkcji milczenia jako okazywania wzgardy, lekceważenia, lęku itp.

Milczenie jako postawa moralna było notowane już w starożytności, kiedy z różnych przyczyn uciekano się do milczenia jako formy sprzeciwu, poparcia, pochwały. Te formy milczenia, skrywające czasem obojętność, należą do najgorszych przywar człowieka. A jeśli są upowszechnionymi mechanizmami socjotechniki władzy, utrwalonymi zachowaniem społecznym, stają się zielonym światłem dla wszelkich form politycznej i społecznej patologii. *Cum tacent – clamant* (milcząc – wołają wymownie) – woła Ciceron w mowie „przeciwko Katylinie”. *Tacent – satis laudant* (milcząc – pochwalają) – pisze Terencjusz w dziele *Eunuch*. Najbardziej spektakularnie zasadę milczenia wykorzystywał papież Bonifacy VIII, który w ostrej walce o prymat władzy kościelnej nad świecką wszelkie milczenie wywołane lękiem przed ekskomuniką traktował jako aprobatę swoich działań: *Qui tacet, consentit* – kto milczy wyraża zgodę – napisał w swoich dekretach.

Tak więc milczenie jest bardzo uniwersalną formą wyrażania swojej opinii już od starożytności. Współczesność nadała milczeniu nowe znaczenia. Pomijając wspomniane rodzaje religijnej wymowy milczenia jako formy modlitwy, skupienia, doskonalenia, które pozostają *mutatis mutandis* niezmienione, dzisiaj milczenie przybrało dwojaką postać: po pierwsze, milczenia wymuszonego opresyjną polityką władzy jako zachowania pożądanego i korzystnego dla rządzących. Z taką formą milczenia spotykamy się we wszelkich władzach opresyjnych, reżimach faszystowskich, komunistycznych lub wszelkiej maści ustrojach totalitarnych, które w tej chwili dominują na połowie świata. My, Polacy, dopiero co wyszliśmy z jednego z najbardziej patologicznych systemów komunistycznej władzy totalitarnej, dla której milczenie obywateli było pożądanym, inspirowanym i nagradzonym. Po trzydziestu latach odzyskanej wolności mamy do czynienia znowu z dążeniem władzy politycznej do stworzenia „jednomyślności”, za cenę – na razie – wykluczenia z niektórych form życia zbiorowego, zaliczenia do „gorszego sortu” (przywódca partii rządzącej), grożenia wyeliminowaniem (fizycznym) wszelkich elementów „antysystemowych” (senator Bierecki). I to jest druga postać lub motyw milczenia, który nazwałbym perswazyjno-konformistycznym. Jeszcze brak represji fizycznych, które z upodobaniem praktykował reżim faszystowski i komunistyczny, ale w kraju, w którym pali się książki i wieszają kukły opozycjonistów na szubienicy, kolejne edycje represji są tylko kwestią czasu.

Niezrozumiałym paradoksem jest fakt, że aktywność werbalno-oratorska człowieka wzbudza znacznie większe zainteresowanie powszechne niż działalność obywatelska. Mam na myśli zwykłego człowieka, obywatela, który jeśli wyjdzie na ulicę i zacznie publicznie wyrażać pewne opinie, sądy, apele, spotka się z formalną reakcją władzy publicznej i w zależności od treści owych wystąpień werbalnych zostanie potraktowany w określony sposób: od represji prawnych, jeśli przekroczy normy prawne, poprzez określone ograniczenia administracyjne, jeśli miejsce, czas lub sposób wyrażania opinii będą podlegać ocenie określonych przepisów bądź regulaminów. Natomiast nie wzbudzi niczyjzego zainteresowania, jeśli obywatel będzie zamiatał publiczną ulicę, pomagał niepełnosprawnym w poruszaniu się w miejscach publicznych, sadził drzewo na skwerze i podejmował dziesiątki innych czynności, które mają walor służby publicznej, podejmowania inicjatyw. Ani w przypadku aktywności werbalnej, ani aktywności publicznej nie mam na myśli czynów kryminalnych, zabronionych, bo te są przedmiotem obowiązkowej aktywności organów powołanych do strzeżenia ładu publicznego. Mówię o normalnych zachowaniach, które noszą znamiona pewnej niezwykłości.

Bogactwo, ubóstwo, nierówności – nieopanowane żywioły współczesnej cywilizacji

Problem jest bardzo złożony. Bo o ile możemy wymagać i inspirować zaangażowanie człowieka/wychowanka, na które można realnie wpłynąć, to sprawa staje się trudna w sytuacji i w okolicznościach, które wydają się poza zasięgiem naszych możliwości skutecznego działania. Uczestnictwo w życiu środowiska lokalnego, ochrona lokalnej zieleni, budowa placu zabaw, poprawa usług komunalnych i tysiąc innych, ważnych czynników życia, rodziny, zbiorowości, dzieci, seniorów, niepełnosprawnych – jest w oczywisty sposób w zasięgu wpływów lokalnej zbiorowości i skutecznego oddziaływania. Ale w globalnym świecie równie ważne są zjawiska, na które z pozoru nie mamy żadnego wpływu. Na przykład – od zawsze, ale szczególnie od połowy XX wieku, istniały wielkie nierówności, które stały się przekleństwem społeczeństw i humanitaryzmu. Ich tempo przyrastania i groteskowość w wymiarach przekracza granice wyobraźni. I trudno się dziwić, że wobec tak globalnych zjawisk społeczność lokalna jest bezradna. Ale bezradne lub celowo aprobujące są wszelkie społeczne i formalne siły, które wobec tego absurdu cywilizacyjnego są celowo niezainteresowane jego redukcją, w tym wielkie religie świata skupiające miliardy wyznawców!? Miłosierdziem można było naprawić nierówności w średniowieczu. Dzisiaj miłosierdzie jest plastrem maskującym rozmiary wyzysku i nierówności. Siła oddziaływania tych religii jest wielka. Dlaczego nic nie czynią poza kontynuacją średniowiecznych nakazów jałmużny? Jak to się dzieje, że największa demokracja świata – USA

– wybiera na prezydenta człowieka, który z dumą ogłasza, że chciwość jest jedną z najważniejszych cnót i sam jest jej głównym kapłanem?

Podobną filozofię bezradności można obserwować wobec przyrody, niszczonej bezrozumnie przez człowieka, w czym główną pobudką jest wspomniana już chciwość, mimo świadomości, że kiedy zniknie ostatnia pszczoła, w kilka lat zginie ludzkość. Uczeni to udowadniają, świat o tym wie, a hekatomba przyrody trwa, niszczenie zieleni, dzika eksploatacja kopalin ani na chwilę nie ustaje. Można powstrzymać w jednym kraju nierozumnego ministra przyrody, który zabrał się za wycinkę najbardziej pierwotnego lasu w Europie, ale nazajutrz prezydent tego kraju do spółki z premierem radośnie ogłaszają, że kraj ma takie zasoby węgla, że przez najbliższe 50 lat może być z tego tytułu potęgą. Może na pewno – zatruć całą Europę albo utrzymać ocieplanie klimatu wiodące świat na zatracenie.

W tych narzekaniach przewija się obecność władzy i jej szczególna rola. Stosunek do władzy oraz związane z nią kontrowersje znane są od tysięcy lat. Ani bogactwo, ani władza nigdy nie były uznawane za przymioty kwalifikujące ich posiadaczy do chluby, nigdy nie nobilitowały człowieka. Starożytność kultury europejskiej przyjmowała panujący ład ekonomiczny i polityczny za stany naturalne. Ale już religie Wschodu umiar, hojność, wyrzeczenie traktowały jako cnoty nobilitujące. Podobne postawy pojawiają się w religii chrześcijańskiej na granicy starożytności i średniowiecza. Liczni święci doktorzy Kościoła głoszą kult ubóstwa jako pożądaną drogę do zbawienia. Władzę zaś traktują – zgodnie z przekazem ewangelicznym opisującym kuszenie Chrystusa na pustyni przez szatana obietnicą władzy nad światem – jako źródło zła.

Na przełomie V i VI wieku wielki filozof chrześcijański Boecjusz (480–524) wyraził powszechnie wówczas uznawany sąd o władzy świeckiej: *omnes malum ex potestas* (wszelkie zło pochodzi od władzy). Wygrana papieża Grzegorza VII nad cesarzem niemieckim Henrykiem IV w sporze o inwestyturę (1122), przyznająca papieżowi prymat nadawania kościelnych, a następnie świeckich godności, nadały władzy świeckiej pośrednio sakralny charakter. Często używane określenie „pomazaniec boży” oznaczał uznanie nowej prawdy: *omnes potestas ex divinae* (wszelka władza ma boskie pochodzenie). I przez kilkaset lat wszelka władza w kulturze Zachodu skwapliwie z tej sakralności władzy korzystała. Notabene, dzisiaj władze uważają, że wybory są taką formą ich sakralnej nobilitacji, mimo że często owa większość to zmanipulowane koalicje lub stworzone społeczną socjotechniką sztuczne „większości”. Ale to nie przeszkadza współczesnej władzy uzurpować sobie praw do nieograniczonej władzy ustawodawczej nad wszelkimi regułami życia publicznego, łącznie z ingerencją w treść konstytucji.

Zupełnie odmienna jest natura bogactwa. Władza ma oblicze jawnego zła i panowania nad człowiekiem/obywatelem. Podmiotowość obywatelską dostrzega tylko w okresie walki o ponowny wybór. Używa wówczas wszelkich technik propagandowych i najbardziej niegodziwych form oddziaływania socjotechnicznego

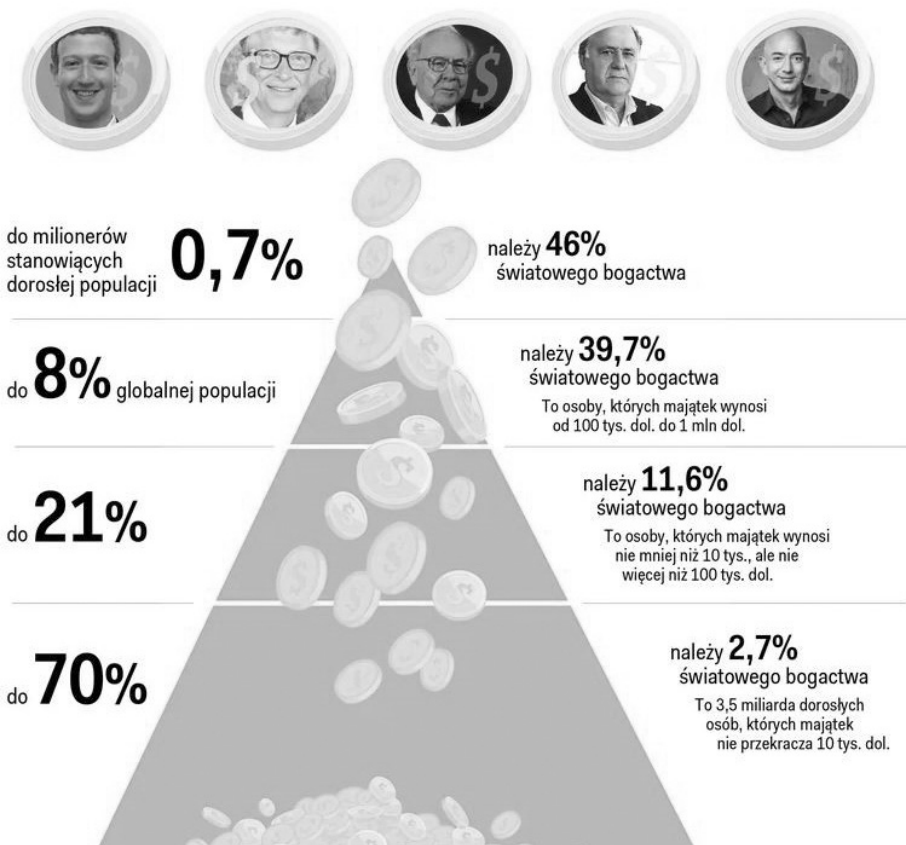
na kształtowanie pożądanej świadomości społecznej. Bogactwo natomiast pierwotnie uznawane było za naturalny stan społecznej struktury ludzkich zbiorowości. Pierwotne miary bogactwa to m.in. możliwość zaspokojenia własnych potrzeb w nadmiarze, gromadzenie jego nośników (rzeczy, pieniędzy), używanie go jako środka do zdobywania władzy. Dzisiaj koszty zdobycia władzy, także w krajach rozwiniętej demokracji, są tak wysokie, a koszty zdobycia wysokich stanowisk wybieralnych są tak olbrzymie, że nie podoła im nawet wielki majątek osobisty kandydata. Muszą być użyte środki sponsorowane, które trzeba „oddać” poprzez różne formy „usług” dla donatorów. Tak więc władza, pierwotne i na różne sposoby definiowane zło – splata się w nowoczesnym systemie kreowania struktur politycznych z bogactwem, które we współczesnych kategoriach moralnych ma w pewnym sensie enigmatycznie etyczną naturę. Wszystko jednak przemawia za tym, że bogactwo staje się głównym kreatorem ładu powszechnego: gospodarczego, politycznego, społecznego i wszelkich innych postaci sił, które rozstrzygają o wszelkim porządku współczesnego świata. Humanistyka nie ma jednoznacznego sądu o sile, znaczeniu i wszechwładzy bogactwa, bo pieniądze i bogactwo cenią dyskrekcję i ciszę.

Bogactwo współcześnie nabiera także innych, różnorodnych form, niemających postaci posiadania rzeczy lub pieniędzy. W czasach realnego socjalizmu w Polsce i w bloku sowieckim formą bogactwa było tzw. prawo dyspozycji. Osoby, ośrodki władzy, instytucje dysponowały „towarami rzadkimi” wedle osobistych preferencji. Były to m.in. talony na samochody, na pralki, na miejsce na listach kandydatów do spółdzielni mieszkaniowej i na wiele innych, niedostępnych dóbr. Nadejście wolnego rynku całkowicie unieważniło jeden z elementarnych mechanizmów panowania władzy.

W krajach demokracji liberalnej „bogactwo” towarzyszy procesom kształtowania się kapitału społecznego budowanego powszechnie dostępnym systemem edukacji. Przykładem takiej formy zdemokratyzowanego bogactwa są kraje skandynawskie, gdzie powszechność i dostępność oświaty oraz rozwinięte i zdemokratyzowane formy gospodarki narodowej mają charakter spółdzielczości, dzięki którym zjawisko rozwarstwienia ekonomicznego ma symboliczny wymiar.

Natomiast dominującą formą współczesnego bogactwa są niekontrolowane i niewiarygodnie nieuprawnione rozwarstwienia dochodów, które przez ONZ-owskie agendy ekonomiczne zostały określone mianem groteskowych. Zjawisko jest powszechnie znane i opisywane. Wedle różnych, spektakularnych danych np. posiadacze jednej trzeciej bogactwa światowego mieszczą się w jednym autobusie. I choć postęp ekonomiczny objął proporcjonalnie cały świat, to ciągle kilkanaście tysięcy dzieci rocznie umiera z głodu lub chorób wynikających z niedożywienia. Dynamika narastania różnic w dochodach stale się powiększa, miliarderów i milionierów przybywa w populacji ludzkiej relatywnie rocznie półtora raza szybciej niż bogatych w innych grupach zamożności.

W ocenach moralnych bogactwo we wszystkich wielkich religiach było traktowane zawsze z wieloma zastrzeżeniami. Znajdowało usprawiedliwienie, jeśli było źródłem jałmużny, uniwersalnej powinności wszelkich religii i warunkiem zbawienia. Samo posiadanie, jeśli służy celom dobra wspólnego, nie jest złem. Natomiast szczególną postacią zła jest postawa chciwości w jego gromadzeniu z wykorzystaniem drugiego, słabszego człowieka. To jeden z wielkich grzechów ludzkiej moralności bez wyjątku potępiany, od czasów Tertuliana (wiek II–III n.e.), poprzez Augustyna i św. Tomasza, aż po papieża Leona XIII (encyklika *Rerum novarum*) i Jana XXIII (encyklika *Mater et magistra*). Budzi niekłamany podziw szczerą prezydenta USA D. Trumpa, który po wyborze na prezydenta USA ogłosił, że chciwość jest jedną z cnót człowieka i dźwignią postępu.



Rys. 3. Piramida bogactwa i źródła nierówności

Źródło: Davies, Lluberas, Shorrocks (2017)

W zamieszczonej tu ilustracji (rys. 3) brakuje istotnych informacji. Chodzi o to, że ogromna dynamika kumulacji bogactwa dotyczy coraz węższego kręgu miliarderów, a autorzy prorokują, że rychło doczekamy się pierwszych bilionerów. Przy relatywnym bogaceniu się całego świata skala kumulacji superbogactwa przekracza wszelkie granice zdrowego rozsądku ekonomicznego i społecznych reguł moralnych. Ta tendencja, która nie napotyka żadnych racjonalnych, ekonomicznych ani prawnych ograniczeń, zawiera *implicite* globalne zagrożenia o nieznanym i prawie niewyobrażalnym charakterze i istocie. W teologii scholastycznej, zapewne pod wpływem świadomości, że walka z uniwersalnym dążeniem człowieka do bogacenia się jest bez szans, wykształcił się racjonalistyczny kierunek nawoływania do umiaru i podziału posiadania na rzeczy konieczne i zbyteczne. Idea dóbr zbytecznych wyrażała aprobatę do posiadania rzeczy koniecznych do zaspokojenia nawet rozwiniętych potrzeb, oraz pozostałych, które są zbyteczne i które należy rozdać. Ta myśl ojców Kościoła chrześcijańskiego, która narodziła się na przełomie starożytności i średniowiecza, jest tak niezwykle nowoczesna, że aż trudno uwierzyć w jej aktualność. „Wszystko, czego bogaci mają za dużo, zostało zabrane ubogim” (św. Ambroży, IV wiek). Podobną myśl w radykalniejszej formie wyraża bł. Cezary z Heisterbachu (XIII wiek): „Każdy bogacz jest albo złodziejem, albo synem złodzieja”. Równie niezwykle myśl wyraża św. Tomasz Akwinata, sugerując, że część dóbr z bogactwa należy przeznaczyć na zwiększenie możliwości i umiejętności produkcji dóbr powszechnego użytku.

Aczkolwiek nurt myślenia nieprzyjaznego bogactwu, niesprawiedliwemu podziałowi dochodów sięga starożytności, a nowoczesne myślenie o ich przeciwdziałaniu wymyślali już scholastycy, to proces kumulacji bogactwa trwa nieustannie od starożytności, a w czasach nam współczesnych przybrał rozmiary groteskowe (określenie dokumentu ONZ z roku 1997). Wymieniony w tym dokumencie prezes Lawrence Coss, dyrektor korporacji Green Free Financial, otrzymywał wynagrodzenie w wysokości 280 682 dolary dziennie! (Raport o globalizacji 1997). Polskie przypadki groteskowych wynagrodzeń to wręcz manifestacja skromności. W roku 2004 prezes Orlenu za 17 dni pracy otrzymał ponad 6 mln zł wynagrodzenia. Inny prezes Orlenu w roku 2003 otrzymał roczne wynagrodzenie w wysokości ponad 13 mln zł, czyli za każdą godzinę pracy, zabawy i snu otrzymywał 1400 zł. Najlepiej wynagradzany przedsiębiorca, prezes Janusz Filipiak, we własnej firmie wypłaca sobie pensję w wysokości 35 tys. zł dziennie.

Na przełomie XX i XXI wieku mamy do uporania się z kilkoma globalnymi problemami świata, uwikłanymi w prawa ekonomiczne i moralne. Pierwszym jest z pozoru pozytywne zjawisko niezwykle przyspieszenia rozwoju gospodarczego świata, co skutkuje ogromną redukcją światowych rozmiarów ubóstwa. Równocześnie nigdy w historii nie zanotowano tak gigantycznych rozmiarów kumulowania się bogactwa w indywidualnych rękach. Ich wielkość przekroczyła wszelkie racjonalne granice. Jest ono pięć razy większe niż przyrost przeciętnych

dochodów pracowniczych. Dzieje się tak w wyniku uruchomienia globalnych form usług, m.in. informatycznych. Na liście najbogatszych podmiotów świata pierwsze dziesięć miejsc zajmują firmy informatyczne. Ich klienci stanowią w sumie wielkości liczone w miliardach. Jest to więc całkowicie nowa formuła kumulowania zysków – nie przez machinacje gospodarcze, lecz przez masowość wykorzystania źródeł informacji i interkomunikacji. Ale to nie usprawiedliwia anomalii w finansowym rozwarstwieniu dochodów. Na razie jednak nie są znane sposoby i możliwości wpływania na jakiegokolwiek znormalizowanie sytuacji. Od 2000 roku liczba milionerów wzrosła o 170%, a ośmiu najbogatszych ludzi świata, którymi są bez wyjątku twórcy platform informatycznych, zgromadziło majątek równy posiadaniu przez połowę populacji ludzkości, czyli przez 3,7 mld osób.

Jest swoistym dziwologiem ekonomicznym i politycznym plasowanie się Polski w czołówce krajów o najwyższych wskaźnikach rozwarstwienia dochodów. W świetle ostatnich badań zjawiska, z zastosowaniem innej metodologii opisywania nierówności dochodów niż powszechnie stosowany współczynnik Giniego, Polska zajmuje pierwsze miejsce w Europie pod względem nierówności i rozwarstwienia dochodów. Polska to najmniej egalitarny kraj w Europie. Twierdzą tak badacze z Laboratorium Nierówności na Świecie (World Inequality Lab): Thomas Blanchet, Lucas Chansel i Amory Gethin z ośrodka naukowego utworzonego m.in. przez Thomasa Piketty'ego. Informację o tym zamieścił w polskich czasopismach dr hab. Michał Brzeziński.

Ustalenia francuskich badaczy są swoistą rewelacją społeczną, bo niezależnie od stopnia ich ścisłości w twierdzeniu tym kryje się poważne oskarżenie pod adresem polityki socjalnej naszego kraju. Ich twierdzenia oparte są na badaniach całkowicie odmienną metodologią niż stosowany dotąd współczynnik Giniego. W świetle tego wskaźnika Polska znajdowała się w średnich miarach nierówności wśród krajów europejskich, choć także daleko jej było do wymiarów egalitaryzmu, charakteryzujących np. kraje skandynawskie. Wynosił on w 2017 roku 29,2 pkt, podobnie jak we Francji i Niemczech. Niższy był w 13 spośród 31 krajów, dla których dane podaje Eurostat. Wedle danych badaczy francuskich na 10% najlepiej zarabiających Polaków przypada 40% dochodu narodowego. W żadnym innym kraju UE ten wskaźnik nierówności dochodowej nie jest wyższy.

Te niewiarygodne formy kumulacji bogactwa są swoistą nowością. Historycznie sięgają niecałych stu lat. Żadna z nauk społecznych – ani ekonomia, ani socjologia, ani także pedagogika – nie mają żadnych pomysłów na opanowanie żywiołu bogacenia się elit i gwałtownie pogłębiającego się rozwarstwienia społecznego, co musi w perspektywie historycznej doprowadzić do katastrofy społecznej. Refleksja nad tymi zagrożeniami jest może bardziej kwestią zmiany mentalności człowieka, czyli wychowania, niż uruchomienia jakichkolwiek regulatorów ekonomicznych.

Trzecim wielkim globalnym problemem świata jest **zagrożenie ekologiczne**. Pomijając jego przerażające rozmiary i perspektywy, należy zwrócić uwagę na dwie kwestie uwikłane w jego przyczyny i przebieg. Pierwsza to złowroga rola władz politycznych, które w imię realizacji swoich, często egoistycznych, celów lekceważą te zagrożenia i działają przeciwnie w ich ograniczaniu. Tu akurat polskie władze polityczne, ze swoim sakralnym stosunkiem do kopalni i barbarzyńskim do zielonej przyrody lekceważeniem energii odnawialnej, są trafną ilustracją bezmyślności i braku wyobraźni oraz braku uogólnionej odpowiedzialności wobec tego zagrożenia. Drugim zaniechaniem szkodliwym dla przyrody jest brak świadomości społecznej o pożądanych zachowaniach każdego człowieka wobec środowiska przyrodniczego. Także i w tym przypadku Polska jest negatywnym przykładem beztroski w wychowaniu szkolnym oraz w zaniechaniach oświecenia obywatelskiego w zakresie ratowania przed zagrożeniami.

Na koniec, globalnym zjawiskiem zagrażającym łaadowi społecznemu (którego także możemy być niechlubnym przykładem) są **podziały, antagonizmy, cyniczna polityka** mocarstw światowych rozniecająca ogniska nienawiści, konflikty religijne, etniczne, a na gruncie wewnętrznym – irracjonalne animozje ideologiczne pozbawione jakichkolwiek racjonalnych uzasadnień. I ten ostatni przypadek jest owocem głupoty władzy politycznej, która w rozniecaniu animozji i konfliktów wewnętrznych widzi wzrost znaczenia i rangi prestiżowej swoich żalonych organizmów politycznych. Pewną anomalią współczesnych tendencji życia politycznego jest lawinowy wzrost partii typu wodzowskiego, kreowania na liderów ludzi miłkiego rozumu i złych charakterów, mafijnego zarządzania życiem własnej partii, czyli zarządzania niejawnego. Posługiwanie się w realizacji celów politycznych własnych ugrupowań wynajmowanymi i wyszkolonymi sztabami manipulatorów socjotechnicznych. To tylko sygnałne wskazania zagrożeń współczesnego ładu społecznego, które domagają się zasadniczej refleksji myśli humanistycznej i reakcji nauk społecznych, w tym szczególnie pedagogiki społecznej, która od bardzo dawna i na różne sposoby pragnie budować nowy świat siłami człowieka wedle humanistycznych ideałów. Pierwszym warunkiem skutecznej realizacji takich zamiarów jest zmiana mentalności człowieka z wygodnej postawy obojętności i milczenia na postawę zaangażowanego i głośnego recenzenta otaczającego świata. A drugim warunkiem jest uznanie panującego porządku ekonomicznego i społecznego współczesnego świata za nieludzki oraz podjęcie czynnych działań celem jego naprawy lub powstrzymania katastrofy.

Bibliografia

- Atkinson A. (2017), *Nierówności. Co się da zrobić?*, tłum. M. Ratajczak, M. Szlinder, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Bauman Z. (2006), *Spoleczeństwo w stanie oblężenia*, tłum. J. Margański, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Davies J., Lluberas R., Shorrocks A., *Credit Suisse Global Wealth Data Book 2017*, Research Institute, Zurich.
- Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków* (2015), red. J. Czapiński, T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa.
- Etzioni A. (2012), *Aktywne społeczeństwo. Teoria procesów społecznych i politycznych*, tłum. S. Burdziej, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- Klebaniuk J. (red.) (2007), *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa.
- Ghiglieri M. (2001), *Ciemna strona człowieka*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Wydawnictwo CiS, W.A.B., Warszawa.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GUS (2004), *Rocznik statystyczny*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- Marzec-Holka K., Guzy-Steinke H. (red.) (2009), *Kapitał społeczny a nierówności. Kumulacja i redystrybucja*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Klein N. (2014), *No logo. Bez przestrzeni, bez wyboru, bez pracy*, tłum. M. Halaba, H. Jankowska, K. Makaruk, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- Landes D. (2015), *Bogactwo i nędza narodów. Dlaczego jedni są tak bogaci, a inni tak ubodzy?*, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- Piketty T. (2015), *Ekonomia nierówności*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Raport o globalizacji (1997), *Raport o Rozwoju Społecznym – Polska 1997. Zmieniająca się rola państwa*, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP), Nowy Jork.
- Rawls J. (1998), *Liberalizm polityczny*, tłum. A. Romaniuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sandel M. (2009), *Liberalizm a granice sprawiedliwości*, tłum. A. Grobler, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Singer P. (2006), *Jeden świat. Etyka globalizacji*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Stiglitz J. (2007), *Wizja sprawiedliwej globalizacji. Propozycje usprawnień*, tłum. A. Szeworski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szachaj A. (2000), *Jednostka czy wspólnota? Spór liberałów z komunitarystami a „sprawa polska”*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Walzer M. (2007), *Sfery sprawiedliwości. Obrona pluralizmu i równości*, tłum. M. Szczubiałka, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Jerzy Szmagalski

Pedagogika społeczna w rozumieniu badaczy pracy socjalnej. Perspektywa międzynarodowa

Wprowadzenie

Od początku XXI wieku następuje przyśpieszenie rozprzestrzeniania się pedagogiki społecznej na świecie, jak dowodzą Àngela Janer Hidalgo i Xavier Úcar w ostatnio opublikowanym artykule poświęconym jej perspektywom rozwojowym. Badanie na ten temat przedstawili na podstawie uzyskanych metodą deltyfiką opinii dziewiętnastu ekspertek i ekspertów zajmujących się tą dziedziną, pochodzących z dziewięciu krajów europejskich oraz USA, Chile i Brazylii. Autorzy ci podkreślili zwłaszcza wprowadzenie modelu interwencji społeczno-pedagogicznej w świecie anglojęzycznym oraz zakorzenianie pedagogiki społecznej w krajach Ameryki Łacińskiej (Janer Hidalgo, Úcar 2019, s. 2). Ci sami autorzy nieco wcześniej przedstawili wyniki tego badania odnoszące się do zróżnicowań pedagogiki społecznej w międzynarodowej perspektywie. Z konkluzji tych badań, odnoszących się do relacji między pedagogiką społeczną a pracą socjalną, wynika, że ta pierwsza jest m.in. teorią odnoszącą się do pracy socjalnej i kulturalnej orientowanej przez praktykę i na rzecz praktyki, natomiast praca socjalna jest profesją, z którymi ma ona najbardziej bezpośrednie relacje. Obok tych zgodnych ustaleń rozwiązanie problemu relacji między pedagogiką społeczną a pracą socjalną zarówno na poziomie akademickim, jak i profesjonalnym pozostaje jednak jako budzące wątpliwości (Janer Hidalgo, Úcar 2017, s. 212–213).

Próby rozpatrzenia tych relacji w Europie przez badaczy pracy socjalnej wykazują niejednoznaczną sytuację. W niektórych krajach, jak na przykład w Chorwacji i Macedonii (obecnie Macedonii Północnej), pedagogika społeczna i praca socjalna rozwijają się jako oddzielne dyscypliny nauk społecznych. W innych pedagogika społeczna ze swym epistemologicznym paradygmatem wywiera wpływ na rozwój pracy socjalnej jako dyscyplina pokrewna. W Niemczech i w Polsce m.in. te dziedziny są postrzegane jako blisko ze sobą powiązane (Zaviršek, Lawrence 2012, s. 441, 443). Rzeczywiście, w naszym kraju relacje między

pedagogiką społeczną a pracą socjalną są oczywiste i kultywowane od czasów Heleny Radlińskiej. Natomiast w Niemczech od dawna te relacje, niełatwe, były i są powodem kontrowersji. Działo się tak zwłaszcza, gdy pod władzą nazistów dokonano tam uzurpacji pedagogiki społecznej jako teorii uzasadniającej plan konsolidacji Niemiec stosownie do idei rasowo zdefiniowanej wspólnoty ludu. Gdy po II wojnie światowej alianci zdecydowali o korzystaniu z amerykańskich metod pracy socjalnej w społecznej rekonstrukcji Niemiec, pedagogika społeczna, osłabiona pod hitlerowską władzą z powodu prześladowań jej krytycznie nastawionych reprezentantów, uległa zawieszeniu. Jej odrodzenie nastąpiło na fali kontrkulturowych ruchów młodzieży zapoczątkowanych w 1968 roku, ale kontrowersje między nią a pracą socjalną się utrzymują. Świadczą o tym odmienne modele kształcenia: pedagogów na uniwersytetach, a pracowników socjalnych w wyższych szkołach zawodowych – *Fachhochschulen* (Lorenz 2008; Sałustowicz 2012).

Debata nad relacjami pomiędzy pedagogiką a pracą socjalną obejmuje od początku XXI wieku coraz szersze międzynarodowe kręgi wraz z rozszerzającym się na świecie przyswajaniem tej pierwszej w krajach, gdzie przedtem była nieznaną. Zapewne można wskazać szereg autorów studiujących pracę socjalną, którzy się do tego przyczynili, ale piszący ten tekst bierze na siebie ryzyko przedstawienia wkładu w to dzieło Waltera Lorenza, Malcolma Paine i Juhy Hämäläinen, mając przekonanie, że to właśnie oni wywołali swoimi rozważaniami największe zainteresowanie i refleksję na ten temat zarówno wśród pedagogów społecznych, jak i badaczy pracy socjalnej na świecie.

Walter Lorenz

Lorenz akademicką karierę rozpoczęła w 1978 roku na National University of Ireland, University College Cork i kontynuowaną od 2001 roku na Libera Università die Bolzano związał z nauczaniem i badaniami w zakresie pracy socjalnej, potwierdzając swoją aktywność wieloma artykułami, współredagowanymi i autorskimi książkami (Lorenz b.d.w.)¹. W jego dorobku bez wahania można wyróżnić książkę zatytułowaną *Social Work in a Changing Europe* – dzieło pionierskie w czasach, w których zostało opublikowane. W tym dziele jako jeden z pierwszych autorów Lorenz wniósł do międzynarodowego obiegu relacje między pracą socjalną a pedagogiką społeczną (Lorenz 1994).

Według Lorenza pedagogika, zwłaszcza pedagogika społeczna, to najmocniejsza i najbardziej wpływowa alternatywa wobec paradygmatu caseworku,

¹ Dane na temat publikacji Lorenza zawarte w jego CV dostępnym w Internecie są niepełne, obejmują pozycje opublikowane w latach 2003–2017.

który jest fundamentalny dla amerykańskiego nurtu rozwojowego pracy socjalnej, a wszak opiera się na „pożyczonych” – jak sam napisał – teoriach psychodynamicznych. Niemniej jednak, autor ten ostrzega, że pedagogika, podobnie jak praca socjalna, może zawierać elementy kontroli społecznej oraz rzecznictwa społecznego czy wyzwalania. W pewnej formie pedagogiki można traktować ucznia jak puste naczynie, jak czasami uległy, czasami oporny obiekt edukacyjnych starań, w innej można ożywić edukacyjny potencjał drzemiący w każdej osobie. Ostrzega on, że nie ma immanentnych korzyści w opieraniu profesji społecznych na pedagogice dla przeciwstawienia ich konceptualizacji jako stosowanej nauki społecznej lub jako pochodnych psychologii. Przewagi pedagogiki jako teoretycznej podstawy pracy socjalnej można upatrywać w tym, że praca ta mieści się w pedagogice wśród jej równie ważnych zakresów praktyki, zamiast stanowić „pożyczony” zbiór koncepcji. Zdaniem Lorenza w Europie związek między naukami pedagogicznymi a pracą socjalną jest oczywisty, ponieważ przeszedł próbę czasu. Nauki te mają dobrze ugruntowane miejsce na uniwersytetach w wielu krajach europejskich i włączają w swój zakres pracę socjalną. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, nawiązując do tematu książki i czasu, w którym powstała, że autor powiadomił czytelników zza niedawno zdartej żelaznej kurtyny, iż w Czechach, na Słowacji i w Polsce dla pracy socjalnej powstała szansa nawiązania do dawnej tradycji kształcenia na poziomie uniwersyteckim pomimo przerwy spowodowanej przez komunizm (Lorenz 1994, s. 87–88). W rzeczywistości wówczas, gdy książka została opublikowana, kształcenie pracowników socjalnych na studiach wyższych już funkcjonowało nie tylko – jak wiemy – w Polsce, nie tylko w Czechach i na Słowacji, ale i w innych krajach europejskich, które uwolniły się od komunistycznych reżimów (Constable, Mehta 1994).

Lorenz, analizując miejsce pracy socjalnej w kontekście europejskim, zdecydował, jak się zdaje, że ważne jest zapoznanie czytelników z niemieckimi przejściami z pedagogiką społeczną. Przypomniał, że pionierskie jej rozumienie zaproponował w 1844 roku Karl Mager (1810–1858), określając ją jako teorię przyswajania kultury, skupiającą się na całościowym kształtowaniu społeczeństwa, w którym formalne instytucje edukacyjne odgrywają jedynie ograniczoną rolę. Inni pedagodzy, jak Friedrich A.W. Diesterweg (1790–1866) i Paul Natorp (1854–1924), przyczyniali się do przemieniania tego uniwersalistycznego znaczenia pedagogiki społecznej. Według Diesterwega pedagogika społeczna była teorią kształcenia odwracającego widmo pauperyzacji i demoralizacji proletariatu w zachodzących wówczas procesach industrializacji zagrażających stabilności społeczeństwa. Uznając, że problemy społeczne są rezultatami wadliwej socjalizacji, przypisał on nauczycielom odpowiedzialność za rozwijanie umiejętności społecznych uczniów, a przez to reformowanie społeczeństwa nie przez kościelne nawoływanie do bojaźni i dyscypliny, lecz środkami pedagogicznymi. Natorp w pedagogice społecznej znalazł środek inżynierii społecznej dla

paternalistycznych państw niemieckich w XIX wieku. Według niego winna ona być edukacją, która kierunkuje indywidualną wolę na wyższy poziom woli wspólnotowej. Tak rozumiana pedagogika społeczna miałaby być programem osiągnięcia lepszego przystosowania społecznego (Lorenz 1994, s. 87–93).

Opisane przez Lorenza dawne niemieckie doświadczenie z polaryzacją rozumienia pedagogiki społecznej ma, jego zdaniem, utrzymujące się znaczenie także dla pracy socjalnej, zawarte w dylemacie:

Czy pedagogika społeczna jest zasadniczo ucieleśnieniem dominujących interesów społecznych w odniesieniu do wszystkich projektów edukacyjnych, szkół, przedszkoli, edukacji dorosłych jako środek przenoszenia jej wartości do wszystkich sektorów populacji i osiągnięcia bardziej skutecznej kontroli społecznej, czy jest ona krytycznym sumieniem pedagogiki, cierniem w mięszu oficjalnej agendy, emancypacyjnym programem samodzielnie kierowanych procesów uczenia się wewnątrz i na zewnątrz systemu edukacji, dążących do transformacji społeczeństwa? (Lorenz 1994, s. 93)

Określając ten dylemat, Lorenz zdaje się proponować rozwojowe doświadczenia niemieckiej pedagogiki społecznej jako przesłanki do wyjaśnienia nieuniknionej polityczności pracy socjalnej. W konkluzjach, którymi podsumowuje swój wgląd w pracę socjalną w zmieniającej się Europie, podkreślił, że zmiany, które zachodzą na kontynencie i w skali globalnej ani nie zezwalają na to, by praca socjalna ograniczała się do służenia realizacji krajowej polityki społecznej, ani na to, żeby wycofała się w pozorną neutralność tradycyjnego profesjonalizmu (Lorenz 1994, s. 169). Lorenz nie próbował przedstawić paradygmatu związku między pedagogiką społeczną a pracą socjalną: podrzędności, równorzędności, czy może nadrzędności. Jak się zdaje, z jego rozważań wynika, że obie te dziedziny są skazane na rozstrzygnięcie tego dylematu raczej w praktyce niż na gruncie teoretycznym, na którym się uzupełniają.

Malcolm Payne

Payne rozpoczął karierę akademicką jako wykładowca pracy socjalnej na Bristol University w 1976 roku, poprzedzając ją kilkuletnią praktyką pracownika socjalnego. W swojej karierze był zatrudniany na kilku uniwersytetach w Anglii i jako wizytujący profesor na uniwersytetach w Bratysławie i Opolu. Swoje związki z praktyką pracy socjalnej zaświadcza zatrudnieniami w instytucjach opiekuńczych na kierowniczych lub doradczych stanowiskach, m.in. w hospicjum. Jego dorobek publikacyjny zawiera 16 książek autorskich i współautorskich, 12 zredagowanych i współredagowanych, wiele rozdziałów w pracach zbiorowych i artykułów (Payne, b.d.w.). W tym dorobku znajduje się opublikowane w 1991 roku fundamentalne dzieło pt. *Modern Social Work Theory*, następnie trzykrotnie aktualizowane (Payne 1991, 1997, 2005a, 2014). Właśnie w rozległych studiach nad

teoriami pracy socjalnej Payne podjął starania prowadzące do identyfikacji teoretycznego znaczenia pedagogiki społecznej dla tej pracy. Natomiast w książce *The Origins of Social Work. Continuity and Change* przedstawił historyczne tło rozwoju anglo-amerykańskiego nurtu pracy socjalnej od jej prapoczątków do końca XX wieku na tle zachodnioeuropejskich procesów rozwoju pomocy społecznej, wraz z próbą projekcji przyszłości pracy socjalnej. W tej publikacji wprowadził wątek historii pedagogiki społecznej, w jego interpretacji dziedziny funkcjonalnie pokrewnej pracy socjalnej, uwzględniając jako pionierskie w jej rozwoju Niemcy, Danię, Hiszpanię oraz Polskę, z podkreśleniem roli Radlińskiej i Korczaka (Payne 2005b, s. 206–208).

W *Modern Social Work Theory* Payne przedstawił wiele orientacji teoretycznych, zidentyfikowanych przez niego w światowej literaturze przedmiotu, poprzedzając te przeglądy rozważaniami metateoretycznymi. W kolejnych wydaniach zmieniały się orientacje teoretyczne, książki się rozrastały, a ich konstrukcja ulegała zmianom, co zdaje się świadczyć zarówno o dynamice rozwoju teorii, jak i o pogłębiającej się refleksji autora na ich temat. Każde z wydań przedstawia szereg teorii. Wydanie czwarte zawiera charakterystyki jedenastu podejść teoretycznych, których nie sposób przedstawić czy choćby wymienić w ramach tego tekstu.

Potencjał teoretyczny pedagogiki społecznej dla pracy socjalnej Payne zauważył w wydaniu drugim *Modern Social Work Theory*, po raz pierwszy umieszczając wzmiankę o jej zastosowaniach w niektórych krajach europejskich w rozdziale poświęconym przedstawieniu pracy socjalnej na rzecz rozwoju społeczności lokalnej (*Social and Community Development*) (Payne 1997, s. 203). Bardziej wnikliwie rozpatrzył ten potencjał w wydaniu trzecim. Tu potraktował go jako jedną z alternatyw dla, jak napisał, zachodnich teorii pracy socjalnej, np. ghandyjska praca socjalna z Indii, perspektywy z Chin i Afryki oraz pedagogika społeczna z Europy. W rozdziale *Social and Community Development* Payne wpisał pedagogikę społeczną obok animacji i agologii – duńskiej wersji pracy ze społecznością. Podkreślił wspólne tym teoriom założenie o edukacji jako działaniu dążącemu do zmiany sytuacji ludzi w ubóstwie przez zwalczanie wykluczenia społecznego, rozwijanie społecznej tożsamości, prowadzącemu do osobowego i społecznego rozwoju przez rozwiązywanie problemów społecznych, bardziej niż przez indywidualne rozwiązywanie problemów osobistych (Payne 2005a, s. 14, 215). Z analizy przesłań niemieckiej pedagogiki społecznej wyprowadził on dla pracy socjalnej następującą tezę:

Ludzie edukują się w interakcjach z innymi i we wzajemnej wymianie percepcji na temat świata. Wyzwolenie osiąga się przez mediację poglądów i zachowań jednostki we wspólnocie, w której język odgrywa ważną rolę, jako że zrozumienie siebie pojawia się dzięki dyskusji w kolektywie (Payne 2005a, s. 216).

Payne, mimo swojego zainteresowania relacją między pracą socjalną a pedagogiką społeczną, nie ułatwił czytelnikom zapoznania się z jego stanowiskami w tej sprawie. W wydaniach drugim i trzecim można odnaleźć je jedynie poprzez indeksy rzeczowe. Dopiero w wydaniu czwartym pedagogika społeczna uzyskała więcej jego uwagi, co jest odzwierciedlone w tytule rozdziału *Macropractice, Social Development and Social Pedagogy* oraz w większej liczbie wskazań w indeksie rzeczowym, prowadzących czytelnika do opisów różnych kontekstów związku pedagogiki społecznej z teoriami pracy socjalnej (Payne 2014). Spośród refleksji, jakie Payne poświęcił w tym tomie potencjałowi pedagogiki społecznej jako teorii mogącej inspirować pracę socjalną, tutaj przedstawione są przykładowe tezy. Pedagogika społeczna:

- wraz w teoriami makropracyki i rozwoju społeczności może być wykorzystana do rozwiązywania problemów i empowermentu jako celów pracy socjalnej, a teorie te wnoszą do praktyki priorytet dla społecznego i edukacyjnego angażowania ludzi, mających wspólne interesy i trudności, do wspólnej pracy nad ich pokonaniem (Payne 2014, s. 33);
- jest kluczową europejską perspektywą mającą istotne powiązania z pracą grupową, szczególnie z dziećmi i w placówkach pobytowych. Jest to ogólna teoria pracy socjalnej zorientowanej na procesy edukacyjne i rozwojowe (tamże, s. 49).

W wydaniu czwartym Payne przedstawił także wnioski z nowego w brytyjskiej opiece nad dziećmi pewnego pilotażowego projektu wdrożenia podejścia pedagogiki społecznej do praktyki zakładowej opieki nad dziećmi (*children's residential social care*):

- szerokie rozumienie opieki jako holistycznej i wielowymiarowej, pomaganie dzieciom w uczeniu się wzbogacony sposób przez wspieranie ich zdolności do samodzielnego myślenia;
- rozwijanie autentycznych, opartych na zaufaniu stosunków między dziećmi i dorosłymi, obejmujących autorytet i sympatię oraz rozsądny stopień prywatności dla dziecka (Payne 2014, s. 224)².

Kończąc z konieczności skrócone opisanie wkładu, który Payne wniósł do włączania pedagogiki społecznej w obręb teorii pracy socjalnej, należy podkreślić jego interpretację empowermentu i rzecznictwa jako podejść pracowników socjalnych do budowania pomocy oraz sojuszy, które stworzą ludziom szanse osiągnięcia pożądanых zmian w ich życiu. Empowerment wspomaga ludzi w dojściu do samodzielnego decydowania, do nabierania wiary w swoje możliwości, zaś rzecznictwo dąży do reprezentowania interesów ludzi bezsilnych. Oba podejścia realizują misję pracy socjalnej wobec ludzi szczególnie marginalizowanych, takich jak

² Payne w tym miejscu powołał się na raport z 2011 roku, którego współautorkami były m.in. Claire Cameron i Pat Petrie, pionierki pedagogiki społecznej w Wielkiej Brytanii.

osoby niepełnosprawne, z trudnościami uczenia się, osoby starsze czy dzieci pod opieką zastępczą. Payne podkreśla, że w realizacji empowermentu i rzecznictwa pomocna będzie, obok teorii interwencji kryzysowej, praktyki skoncentrowanej na zadaniach, pracy ze społecznością i innych podejść inspirujących samodzielność, także pedagogika społeczna (Payne 2014, s. 294, 316).

Juha Hämäläinen

Hämäläinen jest profesorem pracy socjalnej i pedagogiki społecznej na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Wschodniej Finlandii, Itä-Suomen yliopisto. Przywołanie go w tym tekście jako wyróżniającego się w skali międzynarodowej badacza pracy socjalnej jest uzasadnione po pierwsze tym, że piastuje w swoim kraju uniwersytecką godność profesora pracy socjalnej, a po drugie – problematyką jego zainteresowań badawczych. W dorobku publikacji autorskich i współautorskich, liczącym ponad 260 pozycji, wykazuje 143 artykuły w międzynarodowych czasopismach recenzowanych, kilkanaście książek autorskich i współautorskich. Wiele publikacji stanowi splot problematyki pracy socjalnej i pedagogiki społecznej, wiele jest poświęconych w całości pracy socjalnej. Charakterystyczna dla dorobku tego badacza jest intensywna współpraca z autorami zagranicznymi z Chin, Niemiec, Szwecji i innych krajów, w tym z Europy Środkowej (Hämäläinen 2019). W Finlandii, w której pedagogika społeczna jest względnie nową dziedziną, jest jej pionierem i, jak się zdaje, bardzo aktywnym propagatorem. Jest współautorem, wraz z Leeną Kurki, pierwszego podręcznika pedagogiki społecznej pt. *Sosiaalipedagogiikka*, opublikowanego w 1997 roku (Foster 2012, s. 18).

W międzynarodowej debacie nad relacjami między pedagogiką społeczną a pracą socjalną szeroki oddźwięk wywołał jego artykuł *The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work* (Hämäläinen 2003), wręcz wołający tym tytułem o zainteresowanie się jego treścią w ramach studium przedsięwziętego w niniejszym tekście. Przed przedstawieniem propozycji zawartych w tym artykule Hämäläinena warto jednak wrócić do innej jego pracy, opublikowanej wiele lat wcześniej, w 1989 roku, pt. *Social Pedagogy as a Metatheory of Social Work Education*. Nastąpiło to, zdaje się, przed czasem ożywienia międzynarodowego zainteresowania tym tematem³. Warto wrócić do tej pracy, gdyż nie straciły one na aktualności.

³ Google Scholar, wprawdzie przeglądarka nie w pełni miarodajna, bo penetrująca tylko teksty dostępne w Internecie, wyszukała 22 cytowania tego artykułu, a 210 poprzedniego tu przywołanego (dostęp: 10.06.2019).

Hämäläinen w tym artykule, adresowanym do międzynarodowej społeczności badaczy pracy socjalnej, zastrzegł, zapewne świadom przeważających wówczas w niej paradygmatów anglo-amerykańskich, że trudno jest zdefiniować pedagogikę społeczną, bo oba oznaczające ją terminy są wieloznaczne. Przedstawił zatem trzy interpretacje tego pojęcia:

1. Tradycja pedagogiczna, w której podkreślany jest społeczny związek z naukami pedagogicznymi, a teoria wychowania postrzegana jest z punktu widzenia procesów społecznych leżących u podstaw praktyk wychowawczych lub wychowania i edukacji dzieci.
2. Dziedzina studiów, w której łączy się wiedzę o dobrym życiu (etyka), znajomość warunków dobrego rozwoju, wychowania i edukacji (nauki pedagogiczne) oraz znajomość warunków dobra i dobrobytu społecznego (nauki społeczne).
3. Strategia lub tendencja w pracy socjalnej, w której podstawą orientacji pracy są elementy tradycji wspomnianej wyżej dziedziny nauki (Hämäläinen 1989, s. 117).

Podkreślił on także aspekt praktyczny pedagogiki społecznej. W praktycznym działaniu jej dążenia wyznacza program prewencji i łagodzenia problemów społecznych, zapewniając ludziom środki mentalne, umiejętności i postawy niezbędne do radzenia sobie w życiu, rozwiązywania problemów, zmieniania swojego otoczenia – i jeśli trzeba – również dostosowania się do niego. Hämäläinen wskazał na początki tej orientacji w tworzonym w Europie w XVIII i XIX wieku w systemie elementarnego szkolnictwa, będącym po części socjopedagogicznym programem, w ramach którego reformy społeczne miały być osiągnięte środkami edukacyjnymi. Podstawą działania socjopedagogicznego jest założenie, że problemy społeczne, przynajmniej częściowo, wynikają z braku wiedzy i umiejętności wymaganych w życiu lub z nieprawidłowych postaw. Zatem edukacja w zakresie wiedzy i umiejętności przydatnych w radzeniu sobie w życiu oraz kształtowanie odpowiednich postaw wyposaży ludzi do rozwiązywania indywidualnie i wspólnie problemów negatywnie oddziałujących na jakość życia czy do wprowadzenia koniecznych zmian w ich stylu życia. Socjopedagogiczna perspektywa winna być uwzględniana w społecznych dziedzinach aktywności, takich jak publiczna służba zdrowia czy praca socjalna⁴. W tym podejściu do pracy socjalnej przyjmuje się, że ludzie winni być wspierani do rozwiązywania swoich problemów społecznych z własnej inicjatywy, wspólnie z innymi (Hämäläinen 1989, s. 118).

Hämäläinen, krytycznie podchodząc do traktowania polityki społecznej w Finlandii jako naukowej podstawy pracy socjalnej – koniecznej, ale niewystarczającej – zaproponował socjopedagogiczną koncepcję tej pracy (tamże, s. 119). Pedagogiczna praca socjalna winna być orientowana przez trzy wektory wiedzy: 1) wiedzę o godnym życiu (filozofia praktyczna, szczególnie etyka społeczna); 2) wiedzę

⁴ W tym miejscu nasuwa się refleksja, że niewydolność publicznej służby zdrowia w naszym kraju po części wynika z niedostatku aktywizującej edukacji prozdrowotnej.

o warunkach dobra społecznego i dobrobytu (nauki społeczne) oraz 3) wiedzę o warunkach prawidłowego rozwoju, wychowania i kształcenia (nauki o edukacji).

W koncepcji pedagogicznej pracy socjalnej zaproponowanej przez Hämäläinena łatwo dopatrzeć się podobieństwa do propozycji Aleksandra Kamińskiego przedstawianych w jego wydanym w 1971 roku dziele *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, w którym przecież używał pojęcia „praca socjalno-wychowawcza”. Jest nieprawdopodobne, żeby Hämäläinen znał dzieło Kamińskiego; podobieństwo świadczy o inspiracjach obu autorów tymi samymi tradycjami pedagogiki społecznej, do których się niezależnie odwoływali. Wypada też dodać, że Hämäläinen przypomniał wkład Heleny Radlińskiej w pedagogikę społeczną, stwierdzając, że według niej „pedagogika społeczna jest niezależną nauką praktyczną, która w dodatku do opisywania rzeczywistości może być także interpretowana jako dążąca do promowania narodowego dobrobytu i rozwoju humanizmu w społeczeństwie” (tamże, s. 121). Wszak napisał to w czasie, gdy Helena Radlińska, za życia funkcjonująca w międzynarodowych środowiskach pedagogów i pracowników socjalnych, była na Zachodzie zapomniana.

Artykuł *The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work*, także adresowany do pracowników socjalnych, Hämäläinen opublikował świadom, że w ciągu 14 lat od opublikowania poprzedniego zaczęła się ekspansja pedagogiki społecznej poza kraje, gdzie była tradycyjnie uprawiana. Odnotował, oprócz wspomnianego wyżej podręcznika swego współautorstwa wraz z Kurki, publikacje w latach 2000/2001 podręczników w Danii, Rosji i Szwecji, napomknął też o Hiszpanii. Wspomniał RPA, gdzie pedagogika społeczna jest uprawiana na afrykańskich uniwersytetach pod wpływem duńskim, ale nie na anglojęzycznych. Zwrócił uwagę, że koncepcja pedagogiki społecznej wprawdzie nie zdobyła znaczącej pozycji w krajach anglo-amerykańskich, ale podkreślił, że settlementy, których najbardziej wpływową inicjatorką w końcu XIX wieku była Jane Addams, funkcjonowały w teorii i praktyce na podstawie założeń społeczno-pedagogicznych (Hämäläinen 2003, s. 70–71). Godzi się dodać, że od tego czasu w Wielkiej Brytanii pedagogika społeczna znacznie umocniła swoją pozycję na uniwersytetach i w praktyce, a także zdobyła przyczółek akademicki w USA na Arizona State University (Petrie 2013; Schugurensky 2016). Hämäläinen przedstawił wyjaśnienie genezy pedagogiki społecznej w koncepcjach europejskich myślicieli, takich jak Comenius, Pestalozzi, Fröbel, którzy upatrywali edukacyjnej drogi do rozwiązywania problemów społecznych oraz pokazał w encyklopedycznym ujęciu drogę rozwoju pedagogiki społecznej w Niemczech poprzez koncepcje jej kolejnych twórców. Swoje studium Hämäläinen oparł na reprezentatywnym wyborze niemieckiej literatury przedmiotu (2003, s. 71–74). Widać w międzynarodowej literaturze przedmiotu, że tą wykładnią zdobył on zainteresowanie wielu następnym autorów poruszających na początku XXI wieku w problematykę pedagogiki społecznej, a także niżej podpisanego (Szmagański 2007, s. 226, 233, 234).

Również w swoim stanowisku w sprawie związków między pedagogiką społeczną a pracą socjalną Hämäläinen nawiązał do debaty, która toczyła się nad tymi związkami w Niemczech jeszcze w okresie międzywojennym, a tony jej nadawali Herman Nohl, uznający pedagogikę społeczną za teorię pracy socjalnej, i Alice Salomon, rozwijająca tę pracę w oparciu o podejście amerykańskie. Ten spór nawiązał się po II wojnie światowej, gdy alianci, zwłaszcza Amerykanie, wprowadzili pracę socjalną do programów denazyfikacyjnych, o czym więcej na początku tego tekstu z powołaniem się na K. Lorenza. Hämäläinen, relacjonując dalszy ciąg tego sporu, wyodrębnił w niemieckiej literaturze z lat 1971–1998 trzy teorie uznające: 1) brak związku między obiema dziedzinami, 2) ich tożsamość oraz 3) ich uzupełnianie się wzajemne. Jego zdaniem doszło w tym sporze do zmieszania obu tradycji, czego wyrazem jest skrót SA/SP (*Sozialarbeit/Sozialpädagogik*) lub łącząca je forma bardziej ogólna – *Soziale Arbeit* (Hämäläinen 2003, s. 75).

Swoje stanowisko wobec relacji między obiema dziedzinami Hämäläinen przedstawił w założeniu, że pedagogika społeczna jest perspektywą (nie jedyną) dla pracy socjalnej, formułując jej definicję za Lotharem Böhnischem w *Sozialpädagogik der Lebensalter: eine Einführung*, książce wydanej w 1997 roku, parokrotnie wznawianej, ostatnio w roku 2017. Zgodnie z tą definicją:

Pedagogika społeczna koncentruje się na kwestiach integracji jednostki w społeczeństwie, zarówno w teorii, jak i w praktyce. Ma na celu łagodzenie wykluczenia społecznego. Zajmuje się procesami ludzkiego rozwoju, które wiążą ludzi z systemami, instytucjami i społecznościami ważnymi dla ich dobrostanu i kierowania własnym życiem, zarządzania życiem. Podstawową ideą pedagogiki społecznej jest promowanie społecznego funkcjonowania ludzi, ich integracji, uczestnictwa, tożsamości społecznej i kompetencji społecznej jako członków społeczeństwa. Szczególnie odnosi się to do problemów, które ludzie mają z integracją społeczną oraz zarządzaniem życiem w różnych fazach życia (Hämäläinen 2003, s. 76).

Przyjmując takie rozumienie pedagogiki społecznej jako perspektywy dla pracy socjalnej, Hämäläinen podkreślił, że to nie znaczy, iż miałyby ona być metodą czy nawet zbiorem metod tej pracy. Jest ona, według Hämäläinena, dyscypliną z własną teoretyczną orientacją wobec świata. Przyjęcie perspektywy pedagogiki społecznej w kształceniu do pracy socjalnej oznacza, że studenci mają szansę uwewnętrznienia takiego podejścia do praktyki, które nie tylko koncentruje się na pomaganiu ludziom w przetrwaniu trudnych sytuacji, ale wspiera te ich procesy rozwojowe, które są związane z wartościami moralnymi. Dla uzasadnienia tak pojętego procesu pomocy Hämäläinen przywołał maksymę kategorycznego imperatywu Kanta, która jego zdaniem określa każdą istotę ludzką jako byt o absolutnej i unikatowej wartości oraz stanowi, że wszyscy powinni być traktowani jako podmioty z przyrodzonego im prawa, zaś nigdy jako środki osiągnięcia celów innych osób. Z tego punktu widzenia edukacyjnym celem pracy socjalnej jest

pomoc ludziom w osiągnięciu i utrzymaniu doświadczenia sensu i godności w ich życiu (Hämäläinen 2003, s. 77).

Istniejąca, według interpretacji Hämäläinena, teoretyczna niejasność relacji między pedagogiką społeczną a pracą socjalną da się rozwiązać w następujący sposób:

[...] jako gałąź studiów pedagogika społeczna ma własne podejście do teoretycznych analiz, obejmujące stanowiska innych dyscyplin i wzmacniające bazy wiedzy różnych profesji. Dlatego może być traktowana jako wzbogacenie ram teoretycznych kształcenia do pracy socjalnej, jak również jako będąca sama w sobie edukacyjnym podejściem do starań o ludzki dobrostan (Hämäläinen 2003, s. 78).

Swoje rozważania Hämäläinen zakończył metaforą, której spolszczenie można ująć następująco: koncepcja pedagogiki społecznej nie opowiada o obklejaniu miast i miasteczek jaskrawo pokolorowanymi plakatami, naganiającymi ludzkość do transformowania świata. Opowiada o dodawaniu wartości do społecznych potrzeb pociągnięciami naukowego pędzla (Hämäläinen 2003, s. 78).

Zamiast podsumowania

Podsumowanie tego tekstu na podstawie przeglądu stanowisk Lorenza, Payne'a i Hämäläinena, w czasach, gdy pedagogika społeczna dynamicznie zaczęła wykraczać poza jej tradycyjne terytoria, byłoby nadmiernym uproszczeniem. Warto więc jego zakończenie uzupełnić odwołaniem się do badania Ángeli Janer Hidalgo i Xavier Úcara, przytoczonego tu już we wprowadzeniu. Autorzy ci przedstawili, opierając się na opiniach ekspertów pedagogiki społecznej z dwunastu krajów, jej uogólnione rozumienie.

Pedagogika społeczna funkcjonująca w specyficznych ramach politycznych, społecznych i kulturowych każdego kraju jest nauką, praktyką i sztuką, która rodzi się z potrzeby zapewnienia edukacyjnej odpowiedzi na sytuacje i problemy społeczno-kulturowe, zarówno indywidualne, jak i zbiorowe, przeżywane przez jednostki ludzkie, grupy i społeczności. Z jednej strony, jako dyscyplina akademicka, jest wiedzą podbudowującą rozwój procesów kształceniowych w różnych sferach profesjonalnych, a profesje najbardziej bezpośrednio z nią związane to praca socjalna, edukacja społeczna, pedagogika, praca z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi oraz interwencje społeczne w społecznościach. Z drugiej strony, jako praktyka może być wykorzystywana do interwencji w bardzo niejednorodnych obszarach działania (Janer Hidalgo, Úcar 2019, s. 19).

Takie rozumienie pedagogiki społecznej znajduje potwierdzenie w realiach. W lutym 2018 roku w Meksyku odbyła się Pierwsza Międzynarodowa Konferencja

Pedagogiki Społecznej poświęcona tematowi *Pedagogika społeczna i edukacja społeczna. Łącząc tradycje i innowacje*. Uczestniczyło w niej 350 osób z 17 krajów. Wystąpienia konferencyjne, prezentowane po angielsku, hiszpańsku i portugalsku, ukazywały szeroki wachlarz perspektyw uprawiania pedagogiki społecznej. Poruszano tam takie tematy, jak edukacja uchodźców, pedagogika kultury, kształcenie edukatorów społecznych i pracowników socjalnych, edukacja społeczna, teoria pedagogiczna, edukacja w więzieniach, rozwój społeczności, praca socjalna, interwencje w zakresie K-12⁵ i wyższego kształcenia, indygenna edukacja oraz partycypacyjne badanie w działaniu (Keller i in. 2018, s. 3). Jak się wydaje, nie tylko analizy teoretyczne wykazują, że obie dziedziny: pedagogika społeczna i praca socjalna, niezależnie od kontekstów społeczno-kulturowych, w których się rozwijają, niosą w sobie potencjały wzajemnych inspiracji. Konferencja w Meksyku oraz zaplanowane następne konferencje na Cyprze w 2020 roku i w Kolumbii w 2022 roku dowodzą, że gromadzą się podmioty uprawiające czy to badania, kształcenie, czy praktykę w jednej z tych dziedzin lub w obu, gotowe do podkreślania wspólnej tożsamości.

Bibliografia

- Constable R., Mehta V. (1994), *Education for Social Work in Eastern Europe. Changing Horizons*, Lyceum Books, Chicago.
- Foster R. (2012), *The Pedagogy of Recognition. Dancing Identity and Mutuality*, Tampere University Press, Tampere.
- Hämäläinen J. (1989), *Social pedagogy as a metatheory of social work education*, "International Social Work", no. 2, s. 117–128.
- Hämäläinen J. (2003), *The concept of social pedagogy in the field of social work*, "Journal of Social Work", no. 1, s. 69–80.
- Janer Hidalgo À., Úcar X. (2017), *Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective*, "European Journal of Social Work", no. 2, s. 203–218.
- Janer Hidalgo À., Úcar X. (2019), *Social pedagogy in the world today: An analysis of the academic, training and professional perspectives*, "British Journal of Social Work", no. 0, s. 1–21.
- Lorenz W. (1994), *Social Work in a Changing Europe*, Routledge, London.
- Lorenz W. (2008), *Paradigms and politics: Understanding methods paradigms in an historical context: The case of social pedagogy*, "British Journal of Social Work", no. 4, s. 625–644.
- Payne M. (1991), *Modern Social Work Theory. A Critical Introduction*, Education Ltd., Macmillan, Houndmills, Basingstoke.
- Payne M. (1997), *Modern Social Work Theory*, 2nd ed., Lyceum Books Inc., Chicago.
- Payne M. (2005a), *Modern Social Work Theory*, 3rd ed., Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke.
- Payne M. (2005b), *The Origins of Social Work. Continuity and Change*, Houndmills, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

⁵ Skrót K-12 jest stosowany w USA i Kanadzie na określenie systemu edukacji publicznej od przedszkola (*Kindergarten*) do ostatniej, dwunastej klasy szkoły średniej.

- Payne M. (2014), *Modern Social Work Theory*, 4th ed., Houndmills, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Sałustowicz P. (2012), *Social Work Between Discipline and Profession. A Historical Case Study of Social Work in Germany from the 1970s to the 1990s*, Societas Pars Mundi Publishing, Bielefeld.
- Szmagalski J. (2007), *Recepcja pedagogiki społecznej poza tradycyjnymi obszarami jej uprawiania. Przykład brytyjski*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 225–233.
- Zaviršek D., Lawrence S. (2012), *Regional perspectives on social work: Europe*, [w:] K. Lyons, T. Hokenstad, M. Pawar, N. Huegler, N. Hall (eds), *The Sage Handbook of International Social Work*, Sage Publications Ltd., London, s. 436–450.

Netografia

- Hämäläinen J. (2019), *Publications*, https://wiivi.uef.fi/crisyp/displ/_/en/cr_redir_all/fet/fet/sea?-direction=3&id=2701094 (dostęp: 10.06.2019).
- Keller D., O’Neil K., Nicolaisen H., Schugurensky D., Villaseñor K. (2018), *Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations*, Social Pedagogy Association, Phoenix, Arizona, <https://www.socialpedagogy.org/publications> (dostęp: 14.06.2019).
- Lorenz W. (b.d.w.), *University Academic Curriculum Vitae*, <https://www.unibz.it/en/faculties/education/academic-staff/person/125-walter-august-lorenz> (dostęp: 7.06.2019).
- Payne M. (b.d.w.), *Curriculum Vitae*, <https://independent.academia.edu/MalcolmPayne/CurriculumVitae> (dostęp: 7.06.2019).
- Petrie P. (2013), *Social pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold?*, “Education Policy Analysis Archives”, no. 37, <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1339> (dostęp: 11.06.2019).
- Schugurensky D. (2016), *Social Pedagogy in North America: Historical Background and Current Developments*, “Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria”, no. 27, <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44164> (dostęp: 11.06.2019).

Oldřich Chytil, Ivana Kowaliková

Social Work Research in the Czech Republic and Slovakia

History of research in social work

Social work research in Czechoslovakia (Czech Republic since 1993) has been connected to social work education from the early beginning. The University of Political and Social Sciences in Prague with its Faculty of Social Studies was established in 1945, followed in 1947 by the establishment of the University of Social Sciences in Brno. In both of them, an eight-semester social work program was provided.

Research departments named Social Clinics were an important part of both universities. Quoting the press of that time:

Scientific institutes, laboratories and research institutes are an essential part of any higher education institution that provides its students with research and training opportunities. It goes without saying that it was also necessary to establish social clinics at the Faculty of Social Studies as part of the University of Political and Social Sciences. This helped to lay the basis for the theoretical and scientific elaboration of social work methods (Janoušek 1947, p. 84).

The Social Clinics at the University of Political and Social Sciences in Prague were chaired by Marie Krakešová. The results of her research were published in two books: *Psychogenesis of Social Cases* (Krakešová-Došková 1946) and *Introduction into Practice at Social Clinics* (Krakešová 1948). In these monographs, she defines the theoretical background and methods of educational social therapy as a case work.

In 1953, as a result of the 1948 Communist coup, both universities were closed down, because of the belief that there are no social problems in socialism and therefore no social workers are needed. From 1953 until 1989, there were several types of social work education and training. In the 1950s, there was even

secondary school level social work education in Prague completed with a school-leaving examination. Until 1968, the Prague school was the only institution educating social workers also in a two-year post-secondary study programme. In 1968, a secondary social and law school was established with a two-year post-secondary study programme in Ostrava and a year later, in Brno (Chytil, Popelková 2002).

In the 1950s and early 1960s, social workers acted only in the area of social care for children and youth and in the institutions for the older and disabled people. In this period, social work was virtually disposed of (Chytil, Popelková 2002).

The most important incentive for the development of social work in Czechoslovakia was in 1968. One of the results of the Prague Spring was the recognition that social problems exist even under socialism, which led to the creation of a new social policy concept. The Ministry of Labour and Social Affairs was re-established and, based on experience gained in Western European countries, programmes of social work with families and children, with older and disabled people, with persons having been incarcerated, and with homeless people were conceived. Social work was developed in enterprises, educational, health, and prison facilities, as well as in social care institutions (Chytil, Popelková 2002).

After the occupation of Czechoslovakia by Soviet troops and political repressions in the early 1970s, many university-educated workers were forced to leave their jobs. These were mainly university teachers, psychologists, sociologists, and lawyers. It is surprising that these people were allowed to start working as social workers, which was of great importance for the development of social work in Czechoslovakia. These people enriched social work with skills that helped conceive new social programmes, introduce new methods of social work, and carry out research (Chytil 1996).

The dissolution of university education in social work in the 1950s should have logically lead to a loss of interest in the development of social work research and the development of theoretical concepts. Yet, paradoxically, there was no such development in Czechoslovakia. The development of social work as a practical discipline after 1968 resulted in a requirement for a theoretical reflection of practice. The characteristic feature of Czechoslovak social work of that era is that it was not satisfied with mere pragmatism, but sought answers to questions of which methods to work with clients and which theoretical concepts of social work should be the grounds for these methods (Chytil 1998).

Research is important for the development of social work as a scientific discipline and for the development of theories and methods. The social work research in the 1970s and 1980s was organised by the Czechoslovak Research Institute for Labour and Social Affairs. It was of such great importance for the development of social work that also graduates of the University of Political and Social Sciences in Prague and the University of Social Sciences in Brno worked

at this research centre. The research mainly focused on analysis of social needs of specific target groups, i.e. old and disabled citizens, families with children, the Roma minority and persons released from prison. In addition to this research, there was additional research carried out on the effectiveness of social work methods with the above target groups (Dunovský, Kučera, Zelenková 1974; Schimmerlingová 1977; Junková, Čermáková 1979; Pavlok, Douchová, Vyšín 1984). Other research institutes, such as the Criminal Science Research Institute, also touched upon social work in their research. This institute focused on the effectiveness of social work methods in terms of prevention of juvenile delinquency and adult crime. Other organisations, for example the Penological Research Institute, inquired into social work methods in the prison system.

In addition to research carried out by research institutions, some specialized social work centres had organised research. For example from 1986 to 1989, a post-penitentiary centre in Ostrava (dealing with social work with persons released from prison) conducted research, in collaboration with the Department of Sociology, Faculty of Arts, Palacký University in Olomouc, on a 1200 client sample, which identified subjective and objective factors affecting the social worker – client relationship (Chytil 1991).

The lack of university-qualified social workers was addressed by graduates in psychology, sociology and educational sciences in the 1970s and 1980s. It was the students of the listed fields who showed an interest in social work who conducted research on various aspects of social work as part of their diploma theses (Chytil 1998).

Research in social work after 1989

The development of research in social work after 1989 is closely linked to the renewal of university education in social work. University education in social work in the Czech Republic is offered at three levels: a three-year Bachelor's, a two-year follow-up Master's and a four-year doctoral degree.

Some of the authors who have long been involved in research in social work have been trying to investigate the role and position of social work research in the Czech Republic. One of the founders of research in social work, Ivana Loučková, notes in the publication *Research Methods in Social Work*:

The need for knowledge and understanding of matters, phenomena, processes and any other areas worthy of people's interest is the core of activities defined as 'research'. We can ask ourselves what the role of research in social work is. Is it sufficient to limit ourselves to the interaction and communication of sets of knowledge and skills, when social work is in essence about dealing with people? (Loučková 2014, p. 21).

Professor Baum, who has also been long involved in social work research, replies to Loučková as follows:

What is important in social work is to take into consideration while conducting research, to what extent the clients of social work are ‘researched’ as research objects and, on the other hand, to what extent are encouraged to become co-creators activated during research and given a chance to co-create the research process in a totally different way than it is common in other research approaches of empirical social research. Social work needs specific approaches and methods of empirical social research, while the search for research questions is governed by the requirements stemming from the social function of social work (Baum, Gojová (eds) 2014, p. 11).

Content analysis carried out in “The Journal of Czech and Slovak Social Work”, issues 2014–2018

“The Journal of Czech and Slovak Social Work” (“Sociální práce/Sociálna práca”) is the only Czech and Slovak professional periodical in the field of social work that is indexed in SCOPUS. Quantitative content analysis of the texts published in this journal was used to gain insight into social work research in both countries. According to Berelson (1952) it is a research technique for an objective, systematic and quantitative description of the manifest content of communication. Quantitative content analysis according to Hendl and Remr (2017) begins with defining a research question and deciding on the selection of data for analysis. In our research we ask the question: “What research in the field of social work was published in the journal between 2014–2018?”.

The reason for the selection of texts from the period 2014–2018 was to analyse the state of research in social work over the last five years. The basic unit of quantitative content analysis was the individual articles we chose based on the criterion of empirical research in social work. Another criterion was the subject areas: historical research in social work, research with social workers being the main research object, and research with clients of social work being the main object. The categories set for implementation of content analysis were a mutually exclusive system with clearly defined indicators. We compiled the following categories: history of social work, social work with families, the conditions for performance of social work activities, social workers in health care, professionalization of social work, methods used by social workers, dilemmas in social work, social workers active in social and legal protection of children, social work with persons with intellectual disabilities, burnout syndrome, supervision, informatisation of social work, social work with asylum seekers and aliens, critical social work, clients evicted from housing, socially excluded clients, children and youth, clients with multiple problems. Quantitative content analysis resulted in the quantification of categories and the description of each research included in

any category. Research reliability was ensured by two encoders who contributed to the compilation of different categories.

Based on the quantitative content analysis (Hendl, Remr 2017) of research works carried out by Czech and Slovak authors published in “The Journal of Czech and Slovak Social Work” between 2014–2018, we found that out of a total of 103 scientific articles, 30 contained the published results of research in social work. Of the above 30 articles, three dealt with the subject area of historical research in social work.

Historical research in social work, which is based on analysis of available resources such as period publications, journals, archival materials, or memories of direct participants, must stem from the methodology of historical research. Historical research based on work in the archives takes time, and this is probably the reason why only three historical research results were published in the period monitored.

Marie Špiláčková’s research aimed to describe the history of corporate social work in Bohemia and Moravia in 1921–1992. She concluded that the development of corporate social work in the former Czechoslovakia was similar to that of developed industrial countries in Europe. Unfortunately, the corporate social work in the Czech Republic was discontinued in 1992 (Špiláčková 2018).

Pavla Kodymová described the history of the interconnection of American and Czechoslovak social work in Czech lands between 1918 and 1936 thanks to the activities of Alice Masaryková. The research results help social workers understand the period of transition from non-professional social work to professional work in the context of key factors determining its initial form in Czechoslovakia (Kodymová 2018).

The aim of Jana Levická’s historical research was to collect information on the events related to the establishment and development of the M.R. Štefánik Institute with its activities contributed to the beginning of social work education in Slovakia. The author gathered information on educational goals, curricula of social and medical school founded in 1924 as part of the M.R. Štefánik Institute in Turčanský Svätý Martin, and also on some personalities who participated in the establishment of the institute. This research delivered important information on the history of Slovakian social work (Levická 2018).

Research focused on social workers

An important subject area of research in 20 articles were social workers. We have identified research that was classified into the following pre-defined categories: social work with families, conditions for performance of social work activities, social workers in health care, professionalization of social work, methods used

by social workers, dilemmas in social work, social workers in social and legal protection of children, social work with persons with intellectual disabilities, burnout syndrome, supervision, informatization of social work, social work with asylum seekers and foreign nationals, critical social work.

1. Social work with families (3 research works)

Qualitative research based on the Constructivist Grounded Theory by Kathy Charmaz implemented by Barbora Gřundělová concerns critical reflection on the construction of motherhood and fatherhood in social work with families. The result of her research is the finding that both female and male social workers primarily construct mothers as carers and fathers as breadwinners. This traditional model of gender roles in the family is considered natural and functional by social workers, and is not critically reflected (Gřundělová 2018).

Other qualitative research by Barbora Gřundělová is based on a Phenomenological approach. The aim of the investigation was to find out how the gender constructions of social workers regarding the image of mothers-clients and fathers-clients influence their ideas of possible solutions to work-family conflict experienced by their clients. The author concluded that there were fundamental differences in the perception of mothers-clients and fathers-clients by male and female social workers. Due to the frequently unreflected stereotypical perception of the family, helping professionals do not realize the need of mothers-clients and fathers-clients to solve problem situations of interactions between work and family areas at all (Gřundělová 2015).

In the third research work, Eva Mydlíková analysed three models of family therapy using quantitative content analysis. Subsequently, by using qualitative research, the author identified key indicators of family social dysfunction applied by social workers active in social and legal protection of children in Slovakia and compared them with the main indicators of family functioning according to selected family therapy models. Research results can help to assess the social risk rate of families by social workers employed in departments of social and legal protection of children (Mydlíková 2017).

2. Conditions for performance of social work activities (3 research works)

The aim of quantitative research by Eva Hejzlarová and Miriam Kotrusová was to monitor the impact of social reform in 2011/2012 on the conditions of social work performance. The social reform has transferred the system of financial and material benefits from municipalities to employment offices in large cities.

The authors concluded that the municipalities negatively perceived the loss of competence in provision of benefits in material need, which was considered an important tool for social work with persons in adverse social situations (Hejzlarová, Kotrusová 2016).

The qualitative research implemented by Alice Gojová and Kateřina Glumbíková aimed to identify possible roots of the helplessness of a social worker. The authors, applying the Grounded Theory by Strauss and Corbin, reflected the structural influences that affect activities of a social worker. The researchers wanted to understand the mechanism of how social workers recognise the role and goals of social work, its clients, problems and possible solutions. One of the research conclusions is that interviewed social workers believe that social work has limited possibilities to respond to the problems of its clients and that this belief causes them to experience feelings of helplessness and despair (Gojová, Glumbíková 2015).

Applying the Grounded Theory Method of Strauss and Corbin, Michaela Hiekischová in her qualitative research dealt with the consequences of social reform in 2012 concerning social work and specifically, the provision and distribution of benefits as regards material needs at the Employment Office of the Czech Republic and examined whether the reform affected the experience of helplessness by social workers in this regard. She concluded that the helplessness of social workers was primarily due to the awareness that, as a result of the politicization and economization of social work, they did not have the time to pursue their profession to the extent and in the way they were used to, imagined it, and/or were trained to do. None of the respondents perceived social work as a “mere” payment of social benefits, rather the opposite. They showed a desire to play a role of a professional worker, not a bureaucrat (Hiekischová 2015).

3. Social workers employed in health care (2 research works)

Two qualitative research based articles deal with social work in the health care system. The first very unique research by Iva Kuzníková is on the practice of social work in health care facilities. Based on the case study results, the author recommends to supporting and developing the professional autonomy of health and social worker as an equal member of a multidisciplinary team at health care facilities (Kuzníková 2017).

The role of a social worker in working with parents of children with enuresis was investigated through case studies by Michaela Vaško. She concluded that the role of a social worker in this field includes motivational, counseling, activating, supporting and supervision activities (Vaško 2018).

4. Professionalization of social work (2 research works)

In her qualitative case study, Lenka Divoká explores how social workers describe the current state of their profession. She deals with the issue of the professionalization of social work in the field of social and legal children protection. Social workers reported the lack a professional organisation in the field of social work (Divoká 2017).

A possible explanation of why this is the case can be found in the second of the two research works on the professionalization of social work. His author Roman Baláž, applying qualitative research strategy, explores how social workers construct the professionalism of their activity. The research is based on an interpretative analysis of meaning which methodically and conceptually draws on the combination of critical discursive psychology and post-structuralist discursive analysis. He concludes that we cannot assume that social workers would take some joint action in the name of professionalization of social work in the Czech Republic. Research participants' ideas on the professionalization of social work are so heterogeneous and so conflicting that their joint professional action is out of the question, according to the author (Baláž 2017).

5. Methods used by social workers (2 research works)

In their quantitative research, Eva Nedomová and Marie Špiláčková analysed the use of the task-oriented approach by social workers who work in outpatient fields and residential social services within the Ostrava area. The result of the survey showed that social workers do not apply this approach in their practice, but it is possible to identify some elements of the method. Mostly, it was cooperation with the client in the definition of his/her problems, the goals to be achieved, as well as in the formulation of tasks to be completed within a certain time frame, evaluation of the progress in solving the problem (Nedomová, Špiláčková 2014).

Qualitative research (case study) implemented by Libor Musil, Olga Hubíková, and Jana Havlíková deals with the question of whether social workers understand assisting people in regard to their material needs, as “compensation for personal deficits” or “mediation of problem interaction”. The compensation is based on the idea that the problem to be addressed by social work is the failure to meet individual's needs. Personal deficits are understood by the authors to mean health related, psychological or personal, economic, qualification and other problems or deficiencies that prevent an individual from satisfying his/her needs in different areas of his/her life. The second type of understanding of social work is aimed at mediation or perhaps facilitation of problematic interactions between clients and their social environment, for example with their relatives, gambling company

owners, authorities, banks, energy suppliers, social and health service providers, etc. The researchers reconstructed the both above-mentioned understandings of social work. In addition, they identified mixed variations that consist of a combination of both types of understanding of social work (Musil, Hubíková, Havlíková 2014).

6. Dilemmas in social work (1 research)

The topic of qualitative research by Radka Janebová, Marcela Hudečková, Romana Zapadlová and Jana Musilová was the dilemmas of social workers. The authors perceived the dilemma as a situation where a social worker faces two mutually incompatible options from which to choose. In the research, using the Grounded Theory method by Straus and Corbin, they focused on the dilemmas between the perception of the need to assert clients' rights and the demands of contracting authorities that were in conflict with clients' rights. The authors considered elected representatives and persons delegated by the representatives to be the contracting authorities who were to assume responsibility for solving adverse situations of citizens and to promote public interests while complying with valid legislation. The research shows that the situation of social workers in asserting of clients' rights in the Czech Republic is characterized by uncertainty and extortion and is significantly influenced by the politicization of social work (Janebová *et al.* 2015).

7. Social workers activities in the social and legal protection of children (1 research work)

The aim of the qualitative research of Kateřina Glumbíková, Soňa Vávrová and Dana Nedělníková which applied qualitative content analysis was to identify, describe and analyse the optics used by social workers in their assessment of the social and legal protection of children. In the research, the two assessment perspectives identified were *nomothetic* and *idiographic*. The nomothetic optics of the work with a client assumes that it is necessary to look at it from a legal perspective and the typology of life situations, which create standards for assessment of clients and cases and the subsequent application of objectified solutions. Social workers showed a lack of identification with nomothetic optics. Research participants reported that they became enforcers of the client's obligations and collectors of evidence against the client. On the other hand, idiographic optics emphasises uniqueness and an individual approach. The authors of the research note that workers in the social and legal protection of children emphasise the need to create space in the 'jungle of regulations' for the use of idiographic optics in client assessment (Glumbíková, Vávrová, Nedělníková 2018).

8. Social work with persons with intellectual (learning) disabilities (1 research)

Using qualitative content analysis, authors Zdeňka Adamčíková, Jana Bernoldová and Iva Strnadová investigated the existing system of formal support for parents with intellectual disabilities and the readiness of social workers to work with this group of parents. The authors found that social workers often acted intuitively with the parents with intellectual disabilities without any broader knowledge of appropriate work techniques and methods. At the same time, they found out that the setting of the social services system does not correspond to the needs of their clients; both suitable residential and in particular field services are missing (Adamčíková, Bernoldová, Strnadová 2018).

9. Burnout syndrome (1 research work)

Tatiana Žiaková and Lenka Lukáčová used quantitative research techniques to investigate the prevalence of burnout syndrome in social work with people with intellectual disabilities in Slovakian social care facilities. The findings of the survey reveal that social workers who come into a daily contact with a higher number of clients with intellectual disability are in the highest risk group (Žiaková, Lukáčová 2017).

10. Supervision (1 research work)

Veronika Benešová and Edita Šmidmajerová in their qualitative research presented supervision as a tool for prevention of a burnout syndrome using a sample of field social workers. Applying the Grounded Theory, the authors found that all research participants were trying to prevent burnout syndrome, whether they were those who had already experienced the syndrome, or those who had not. Supervision was deemed to be an effective tool for the prevention of burnout (Benešová, Šmidmajerová 2018).

11. Informatisation of social work (1 research work)

The qualitative research of Adéla Recmanová and Soňa Vávrová using the modified method of Grounded Theory by Hood is focused on the reflection of social workers on the informatisation of Czech social work in social activation services for families with children. The research results showed that social workers

are very intensely aware of the process of informatisation, and they consider three areas to be the most affected by this process:

(1) The method of conducting interventions (which is any professional intervention of a social worker for the benefit of a service user). For example, it is the use of information and communication technologies to communicate with institutions, and/or the search for information.

(2) The form of communication between a social worker and a social service user. Within the framework of information and communication technologies, many tools such as a mobile phone and/or email can be used for communication that facilitates the transfer of information and mutual cooperation, or agreement with the client.

(3) The relationship between a social worker and a service user. If the social worker chooses not to use information and communication technologies in their fieldwork, there may be more frequent contact with the service user. That is why some social workers do not consider information and communication technologies an appropriate tool to facilitate finding the solution to a service user's situation, but rather see personal contact as a more suitable basis for this. (Recmanová, Vávrová 2017).

12. Social work with asylum seekers and aliens (1 research work)

In Slovakia, Martina Žáková and Daniela Strýčková analysed social workers' reflections on two non-governmental organisations working with asylum seekers and aliens who had been granted additional international protection. Additional protection is granted to aliens who do not have the right to seek asylum but need international protection. According to the authors' findings, social workers feel vulnerable while performing their duties. They are forced to defend their work, to deal with bureaucratic systems and to fight for the very survival of projects (Žáková, Strýčková 2017). The authors note that they used a qualitative research strategy, but did not describe the specified method, only the technique – open coding – has been described.

13. Critical social work (1 research work)

Radka Janebová and Barbora Celá investigated how organisations and representatives of organisations that in their opinion carry out critical social work, perceive their activities in relation to social work in general terms as well as to critical social work. According to the authors, the attributes of critical social work include, in particular: a commitment to defend the oppressed and powerless,

a participatory approach to clients, criticism of a domineering ideology, the transfer of structural or other systemic causes of problems at individual level, and an emphasis on the empowerment of oppressed people to take collective action in order to achieve social change. The authors discovered that methods of social work that could be described as critical are implemented in the Czech Republic, but they are not declared to be critical social work by organisations (Janebová, Celá 2016). A qualitative research strategy using the techniques of semi-standardised interview and document analysis is mentioned in the text. However, it does not list the qualitative research method used.

Research focused on clients of social work

Clients of social work were the subject area of research in seven articles. Extensive research that was included in the following predetermined categories has been identified: clients evicted from their housing, socially excluded clients, children and youth, clients with multiple issues.

1. Clients excluded from housing (3 research works)

Eliška Černá and Lenka Polánková investigated what type of knowledge about “social housing” is being produced by people with this experience and what strategies they propose to employ. A qualitative research strategy, specifically empowering action research and its method of oppressed theatre was used. The theatre production identified a key phenomenon: “business with poverty in housing” (short-term lease or sub-lease contracts, forced evictions, poor quality of rental flats, and flats in socially excluded localities). As part of the three cases together with participants (i.e. people excluded from housing), the researchers formed strategies for dealing with profiting from poverty in housing, namely: accommodation in one’s family or neighbour flat, social worker support, rental deposit return request, an eviction blockade, living in a tent in the street, and collective negotiations with an owner. The decision not to give up, solidarity, and publicity are shown to be key issues in these strategies (Černá, Polánková 2018).

The authors of subsequent research by Kateřina Glumbíková, Barbora Grundělová, Ivana Kaniová, Anna Krausová, Kateřina Lukešová, Zuzana Stanková, and Marie Špiláčková sought an answer to the research question: “How do homeless shelter residents perceive their health and health services?”. And also “How do topics of health and health services manifest in their narratives?”. The data obtained through the semi-structured interview was analysed using the

Constructivist Grounded Theory by Charmaz. The research finding is that the residents of homeless shelters have specific needs in the area of mental health and well-being, the fulfillment of which they most often seek in the social workers' practice (Glumbíková *et al.* 2017).

Kateřina Glumbíková and Soňa Vávrová explored the possibility of using the concept of hope and a desirable future as a tool for reducing instrumental responsibility in individual planning in shelters across the Czech Republic. Instrumental responsibility means the reduction of social work to a measurable outcome. Instrumental responsibility limits the autonomy of a social worker and the scope for his/her decision-making. The researchers used a qualitative research strategy – the Grounded Theory by Clark. The data was collected through in-depth interviews focused on the desired future. On the basis of the research, the authors concluded that the concept of hope and a desirable future could be considered a potential tool for reducing instrumental responsibility in individual planning in shelters as well as the concept of recovery and focus on individuals' strengths (Glumbíková, Vávrová 2018).

2. Socially excluded clients (2 research works)

In their qualitative research based on Social Constructivism and interpretative paradigm, Zuzana Stanková and Alice Gojová used a case study method to investigate the possibilities of using community work in a socially excluded locality as viewed by the residents of the excluded locality. One of the research results is that clients are empowered in the process of community work thus acquire new competences. The social exclusion can be mitigated by strengthening the relationship between members of a socially excluded locality, using the help of community work (Stanková, Gojová 2018).

The research by Monika Bjelončíková and Vendula Gojová in a socially excluded locality was focused on identification and analysis of the needs of its residents and residents of a neighbouring area. Qualitative research was carried out using the participatory research method arising from the community. The authors concluded that the label “socially excluded locality” in the investigated district led to the situation that the part of the population perceived themselves as socially excluded, which could be also reflected in their life strategies. Some of the neighbours of residents from a socially excluded locality feel stigmatized. On the one hand, tension is growing between the two groups, and on the other, an alliance based on a jointly shared stigma is created (Bjelončíková, Gojová 2016).

3. Children and youth (1 research work)

In a qualitative case study, Anna Krchňavá explored the possibilities of using a participatory approach as a possible solution to the problems of children and youth from a socially excluded locality in the city. Based on the research results, the author states that the participatory approach is used in a low-threshold centre for these children and youth, especially in the following areas: setting of personal goals, reconstruction of the facility interior, preparation of activities for a low-threshold centre. The case study results showed that the involvement of children and youngsters in this centre in the participation process proved successful, but that the participatory approach used has not been anchored in methodology. The research results also show that according to social workers there are other areas where the participatory approach can be used, for example in rule setting, the opening hours of the low-threshold centre, and the determination of clients' rights (Krchňavá 2014).

4. Clients with multiple issues (1 research work)

In her qualitative research, Markéta Szotáková focuses on the involvement of the helping professionals and their clients in cooperation in "case management" as one of the methods of social work. Based on a multiple case study, she seeks an answer to the question: "How does the active involvement of a client and a helping professional affect the cooperation within case management?". Communication partners in qualitative research were clients with multiple issues (recovery from substance abuse, situation after leaving prison, health problems, psychiatric diagnosis, debts and/or executions, homeless persons, jobless persons, parenting problems and other life-style related difficulties associated with drug abuse) and helping professionals (psychologists, psychotherapists, social workers, officials and one physician). In conclusion, the author states that case management is one of the directions that allows (under well-set conditions and rules) the participation and active involvement of clients and helping professionals in solving multiple client problems (Szotáková 2014).

Conclusion

When looking for an answer to the research question: "What research works in the field of social work were published in "The Journal of Czech and Slovak Social Work" in 2014–2018?", we came to interesting conclusions. Out of a total of 103 scientific papers published in this journal during the monitored period, only

30 papers published the results of empirical research in social work. The research included three thematic areas, namely historical research in social work, research where social workers were the research object and research where clients were the research object.

Another interesting finding is that out of 30 research works, only three were carried out using a quantitative research strategy, and 27 works used different qualitative research methods. The predominance of the qualitative approach in research in social work could be due to the fact that empirical research in social work is not only a quantitative representation of the social status of clients or an examination of objectively given conditions of their life. Social work research also includes a qualitative examination of clients' life situations, which means that we are interested in interpretative patterns (Baum, Gojová [eds] 2014).

What we consider striking is that out of twenty research works of social workers only three of them dealt with the conditions for performance of social work. The topic of two works was the consequences of social reform in 2012. Only one research explicitly addressed the conditions of social work performance from the perspective of social workers. This was the research carried out by Gojová and Glumbíková (2015) and titled: *(Helpless) Social Work as a Source of Empowerment?* This research aimed to understand the perception of social work by social workers. The research sample included 22 heads of social care departments and their deputies from municipalities with extended power in the Moravian-Silesian Region. Qualitative research took place at the beginning of 2011, with the use of the Grounded Theory.

The first topic that arose in this research was the failure to establish social work as a profession that ultimately allows political influence on social work. Another consequence of the politicization of social work is the separation of social workers from its design. According to some interviewees, local politicians are not interested in supporting social services (Gojová, Glumbíková 2015).

Another subject area of interviews can be called non-recognition of social work and social work done according to template. The image of social workers in society was viewed as negative by the communication partners. According to them, social workers are legally assigned to work with a client in a certain way, and they lack the institutional tools to do so. Social workers perceive the limitation of their competences by force majeure and interpret it as an expression of lack of trust in their expertise (Gojová, Glumbíková 2015).

The third category within group interviews with social workers was feelings of helplessness in solving social problems. According to the communication partners, the social workers have only few options available to find solutions to problems. It presents the structural causes of problems and at the same time obstacles of a structural nature that hinder or make finding solutions difficult (Gojová, Glumbíková 2015).

The fact that the situation of social workers did not improve in 2018 is evidenced by the statements of social workers in the workshops as part of the research by Glumbíková, Vávrová, and Nedělníková (2018), focused on the assessment optics regarding social and legal child protection. The above-mentioned non-recognition of social work is characterized by the following statement: “Society does not even know what a social worker is doing; people think that we support only those that are socially maladjusted, those dependent on social benefits”.

Only in seven out of 30 research works were the clients of social work the research object. The result of the content analysis is the finding that only some target groups of social work were represented in these works. They were clients excluded from housing, socially excluded clients, children and youth, and clients with multiple issues. In the monitored period, there were no research works dealing with the older people and/or those with health disadvantages nor with other target groups.

We are aware that the submitted overview of research in social work is not complete. Some of the research results have been published abroad, or only in the form of research reports. However, the analysed Journal of Social Work is the only periodical published in the Czech Republic and Slovakia, and therefore it should be able to serve as an illustration of research in the field of social work.

Bibliography

- Adamčíková Z., Bernoldová J., Strnadová I. (2018), *Formální podpora rodičů s mentálním postižením pohledem sociálních pracovníků*, “Sociální práce/Sociální práce”, nr 6, p. 123–142.
- Baláz R. (2017), *Profesionalita sociálních pracovníků: Znamka kvality, anebo procedurální berlička?*, “Sociální práce/Sociální práce”, nr 6, p. 131–151.
- Baum D., Gojová A (eds) (2014), *Výzkumné metody v sociální práci*, Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava.
- Benešová V., Šmidmajerová E. (2018), *Supervize jako nástroj v prevenci syndromu vyhoření*, “Sociální práce/Sociální práce”, nr 2, p. 63–71.
- Berelson B. (1952), *Content Analysis in Communication Research*, Free Press, New York.
- Bjelončíková M., Gojová V. (2016), *Nezamýšlené důsledky označení “sociálně vyloučená lokalita”*, “Sociální práce/Sociální práce”, nr 3, p. 76–86.
- Černá E., Polánková L. (2018). *Mít domov znamená důstojně bydlet! Divadlo utlačovaných jako nástroj uplatňování kritické reflexivity*, “Sociální práce/Sociální práce”, nr 3, p. 22–39.
- Chytil O. (1991), *Význam terapeutického vztahu postpenitenciární péči*, [in:] J. Voňková (ed.), *Postpenitenciární péče na rozcestí*, Ústav státu a práva ČSAV, Praha, p. 57–68.
- Chytil O. (1996), *Social work education: A view from the Czech Republic*, “Alummi Journal”, no. 7, p. 1–4.

- Chytil O. (1998), *Transformation in Osten und die Folgen für die Sozial Arbeit in der Tschechischen Republik*, [in:] H. Göppner, R. Oxenknecht-Witzsch (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Sozialarbeitswissenschaft in einem sich wandelnden Europa*, Lambertus, Freiburg im Breisgau, p. 81–96.
- Chytil O., Popelková R. (2002), *Sociální politika a sociální práce v České republice*, [in:] *Súčasný stav sociálnej práce na Slovensku a perspektívy jej rozvoja*, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, p. 46–77.
- Divoká L. (2017), *Professionalization of child protection in the Czech Republic from the perspective of sociological theories*, “Czech and Slovak Social Work”, nr 4, p. 30–47.
- Dunovský J., Kučera M., Zelenková M. (1974), *Děti narozené mimo manželství*, Organizační a tiskové oddělení Ministerstva práce a sociálních věcí ČSR, Praha.
- Gojová A., Glumbíková K. (2015), *(Bez)mocná sociální práce jako zdroj zplnomocnění?*, “Sociální práce/Sociální práce”, nr 5, p. 52–63.
- Glumbíková K., Vávrová S. (2018), *Koncept naděje a žádoucí budoucnosti jako nástroj redukce instrumentální odpovědnosti v individuální plánování v azylových domech v České republice*, “Sociální práce/Sociální práce”, nr 5, p. 52–64.
- Glumbíková K., Vávrová S., Nedělníková D. (2018), *Optiky posuzování v agendě sociálně-právní ochrany dětí*, “Sociální práce/Sociální práce”, nr 6, p. 78–88.
- Glumbíková K., Gřundělová B., Kaniová I., Krausová A., Lukešová K., Stanková Z., Špiláčková M. (2017), *Sociální práce a terapie v azylových domech*, “Sociální práce/Sociální práce”, nr 5, p. 36–51.
- Gřundělová B. (2015), *Sladování rodinného a pracovního života klientek a klientů sociální práce genderovou perspektivou sociálních pracovníků a pracovníků*, “Sociální práce/Sociální práce” nr 5, p. 106–120.
- Gřundělová B. (2018), *Kritická reflexe konstrukce mateřství a otcovství v sociální práci s rodinou*, “Sociální práce/Sociální práce”, nr 3, p. 40–53.
- Hejzlarová E.M., Kotrusová M. (2016), *„Kdyby neproběhla reforma, tak bychom fond neřizovali“: finanční pomoc na úrovni obcí jako reakce na sociální reformu. Proměny obcí jako lokálních sociálních systémů*, “Sociální práce/Sociální práce”, nr 2, p. 5–21.
- Hendl J., Remr J. (2017), *Metody výzkumu a evaluace*, Portál, Praha.
- Hiekischová M. (2015), *Sociální práce na úřadech práce – od stresu k bezmoci?*, “Sociální práce/Sociální práce”, nr 5, p. 79–88.
- Janebová R., Celá B. (2016), *Kritická praxe mezi 'jinou' sociální prací a aktivismem*, “Sociální práce/Sociální práce”, nr 2, p. 22–38.
- Janebová R., Hudečková M., Zapadlová R., Musilová J. (2015), *Příběhy sociálních pracovníků a pracovníků, kteří nemlčeli – Způsoby řešení dilemat*, “Sociální práce/Sociální práce”, nr 2, p. 25–39.
- Janoušek B. (1947), *Studie o sociálních případech*, “Sociální revue”, nr 3, p. 84–85.
- Junková L., Čermáková M. (1979), *Sociální kurátoři v postpenitenciární péči*, “Výzkumné práce”, řada B, číslo 77, Československý výzkumný ústav práce a sociálních věcí, Praha.
- Kodymová P. (2018), *Propojení americké a československé sociální práce na území Čech v letech 1918–1936 prostřednictvím aktivit Alice Masarykové*, “Sociální práce/Sociální práce”, nr 5, p. 19–34.
- Krakešová M. (1948), *Úvod do praxe na sociálních klinikách*, Sociální fakulta VŠPS, Praha.
- Krakešová-Došková M. (1946), *Psychogenese sociálních případů (o vzniku sociální úchylnosti)*, Nová osvěta, Praha.
- Krchňavá A. (2014), *The participatory approach in Low-threshold Centres for Children and Youth*, “Czech and Slovak Social Work”, no. 5, p. 46–57.

- Kuzníková I. (2017), *The practice of social work in health care in the Czech Republic: How to identify understanding the practice of social work in health care through research?*, "Czech and Slovak Social Work", no. 1, p. 5–22.
- Levická J. (2018), *Prínos Ústavu M.R. Štefánika ku vzdelávaniu sociálnych pracovníkov na Slovensku*, "Sociální práce/Sociálna práca", nr 5, p. 35–51.
- Loučková I. (2014), *Výzkum v sociální práci – problémy a možnosti?*, [in:] D. Baum, A. Gojová (eds), *Výzkumné metody v sociální práci*, Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava, p. 21–36.
- Musil L., Hubíková O., Havlíková J. (2014), *Sociální práce s lidmi s hmotnou nouzí*, "Sociální práce/Sociálna práca", nr 2, p. 71–86.
- Mydlíková E. (2017), *Vybrané modely rodinej terapie v kontexte posudzovania sociálneho rizika rodiny*, "Sociální práce/Sociálna práca", nr 5, p. 5–16.
- Nedomová E., Špiláčková M. (2014), *Analýza využití úkolově orientovaného přístupu v praxi na území města Ostravy*, "Sociální práce/Sociálna práca", nr 3, p. 102–116.
- Pavlok V., Douchová J., Vyšín J. (1984), *Péče o společenskou integraci cikánských občanů z hlediska resortu sociálních věcí*, "Výzkumné práce", řada B, číslo 102, Československý výzkumný ústav práce a sociálních věcí, Praha.
- Recmanová A., Vávrová S. (2017), *Proměny sociální práce v informační společnosti: reflexe sociálních pracovníků sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi*, "Sociální práce/Sociálna práca", nr 3, p. 65–79.
- Schimmerlingová V. (1977), *Analýza vybraných problémů života a potřeb neúplných rodin*, "Výzkumné práce", řada B, číslo 72, Československý výzkumný ústav práce a sociálních věcí, Praha.
- Stanková Z., Gojová A. (2018), *Implementation of community work in a socially excluded locality as viewed by its participants*, "Czech and Slovak Social Work", no. 1, p. 19–35.
- Szotáková M. (2014), *Case management: aktivní zapojení klienta i pracovníka do spolupráce*, "Sociální práce/Sociálna práca", nr 3, p. s. 61–80.
- Špiláčková M. (2018), *Etablování profesionální sociální práce v rámci sociální politiky podniků na území Čech a Moravy*, "Sociální práce/Sociálna práca", nr 5, p. 5–18.
- Vaško M. (2018), *Role sociálních pracovníků z hlediska přístupů rodičů k léčbě enurézy dětí*, "Sociální práce/Sociálna práca", nr 6, p. 105–122.
- Žáková M., Strýčková D. (2017), *Reflektovanie sociálnej práce sociálnymi pracovníkmi pracujúcimi s azylantmi a s cudzincami, ktorým bola poskytnutá doplnková ochrana*, "Sociální práce/Sociálna práca", nr 2, p. 19–29.
- Žiaková T., Lukáčová L. (2017), *Syndróm vyhorenia u sociálnych pracovníkov v zariadení sociálnych služieb s ľuďmi s mentálnym znevýhodnením na Slovensku*, "Sociální práce/Sociálna práca", nr 5, p. 83–97.

O Autorach

Jean-Marie Barbier, profesor w Conservatoire National des Arts et Métiers w Paryżu, gdzie utworzył Centrum Badań nad Kształceniem oraz Katedrę UNESCO Kształcenia i Praktyk Profesjonalnych. Jest doktorem *honoris causa* Uniwersytetu Louvain. W języku polskim opublikowano wybór jego tekstów: *Działanie w kształceniu i w pracy socjalnej. Analiza podejść* (Katowice 2006) oraz *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć* (Łódź 2016, w przekł. E. Marynowicz-Hetki). We Francji w ostatnich latach opublikował (razem z M. Durandem) *Encyclopédie d'analyse des activités* (Paris 2017).

Józefa Brągiel, profesor zwyczajny, pedagog społeczny, socjolog. Pracuje w Instytucie Nauk Pedagogicznych Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Opolskiego. Specjalizuje się w pedagogice społecznej i pedagogice rodziny. Jej zainteresowania badawcze dotyczą problematyki rodziny i rodzicielstwa, aktualnie koncentrują się głównie wokół zmian zachodzących we współczesnej rodzinie. Jest współtwórczynią polskiej pedagogiki rodziny, współautorką książki *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki* (współaut. S. Kawula, A.W. Janke, Toruń 1997). W dorobku naukowym posiada kilkaset publikacji: książek, rozdziałów w książkach i artykułów w czasopismach, w języku polskim i angielskim. Do najważniejszych można zaliczyć: *Zrozumieć dziecko skrzywdzone* (Opole 1996), *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany* (współaut. B. Matyjas, K. Segiet, Poznań 2019), *Rodzina w kręgu ponowoczesnych przemian i wyzwiań niepełnosprawności* (współaut. B. Górnicka, Kraków 2020). Jest również współredaktorką (z B. Górnicką) monografii z cyklu „Rodzicielstwo”, w tym m.in.: *Rodzicielstwo w obliczu niepełnosprawności i zaniedbania* (Opole 2014), *Rodzicielstwo w sytuacji dezorganizacji rodziny i możliwości wspomagania rodziców* (Opole 2014), *Rodzicielstwo w różnych fazach rozwoju rodziny* (Opole 2017), *Rodzicielstwo w obliczu trudności i problemów życiowych oraz ich przewycięzanie* (Opole 2017).

Oldřich Chytil, profesor pracy socjalnej, doktor *honoris causa* Uniwersytetu w Trnawie. Pracuje na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Ostrawskiego. Zajmuje się teorią i metodami pracy socjalnej oraz konsekwencjami zmian społecznych dla pracy socjalnej. Jest dyrektorem Europejskiego Instytutu Badań Pracy Socjalnej (ERIS), który ma siedzibę na Uniwersytecie w Ostrawie.

Mariusz Cichosz, doktor habilitowany, profesor w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego. W latach 2009–2019 inicjator, twórca i kierownik Zakładu Myśli Społecznej i Edukacji Środowiskowej. Pracuje w Katedrze Pedagogiki Społecznej. W pracy naukowej, z zainteresowania i pasji pedagog społeczny – prowadzi badania z zakresu jej teorii, zwłaszcza w obszarze badań nad środowiskiem i kulturą. Jest autorem licznych publikacji z tego zakresu, w tym m.in. takich monografii, jak: *Polska pedagogika społeczna w latach 1945–2003. Wybór tekstów źródłowych*, t. 1–2 (Toruń 2004), *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005. Rozwój – obszary refleksji i badań – koncepcje* (Toruń 2006), *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian* (współred. R. Leppert, Bydgoszcz 2011), *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki* (Kraków 2014), *O pedagogice społecznej i jej rozwoju. Wybrane zagadnienia. Wybór teksów z badań własnych* (Kraków 2016).

Jean Foucart, doktor socjologii. Jest wykładowcą na Wydziale Społecznym Haute École Charleroi-Europe, gdzie uczy metod badawczych w naukach społecznych. Kieruje czasopismem „Pensée Plurielle” oraz jest autorem kilku książek i artykułów dotyczących praktyk pracy socjalnej, w szczególności w obszarze cierpienia. Jest autorem wielokrotnie wznawianego dzieła: *Sociologie de la souffrance* (Bruxelles 2003).

Ewa Kantowicz, doktor habilitowany, profesor w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Pracuje w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Metodologii Badań Edukacyjnych na Wydziale Nauk Społecznych, jest kierownikiem studiów doktoranckich w dyscyplinie pedagogika. W latach 2010–2019 pełniła funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Społecznej. W 2019 roku została prezesem zarządu Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej na kadencję 2019–2023. W jej działalności naukowo-badawczej można wyróżnić kilka obszarów: problematykę ochrony praw dziecka, powiązaną z systemem opieki nad dzieckiem i pracą socjalną z rodziną; problematykę wsparcia społecznego i aktywizacji osób zagrożonych wykluczeniem; zagadnienia profesjonalizacji zawodów pomocowych oraz kształcenia profesjonalistów społecznych w kontekście polskim i europejskim. Jest autorką pięciu monografii autorskich, m.in. *Social Work in Poland in Times of Transition* (Olsztyn 2018) i redaktorem lub współredaktorem kilkunastu prac wieloautorskich, m.in. *Wielowymiarowość wsparcia współczesnej*

rodziny polskiej, t. 1 (Olsztyn 2015), *Między bezradnością a działaniem* (Olsztyn 2018), a także ponad stu artykułów w periodykach naukowych oraz opracowaniach zbiorowych polsko- i anglojęzycznych.

Ivana Kowalíková, doktorantka pracy socjalnej na Wydziale Studiów Społecznych Uniwersytetu Ostrawskiego. Tematem jej badań jest wsparcie społeczne seniorów w trudnych sytuacjach oraz konsekwencje tej formy działania dla pracy socjalnej. Wyniki jej badań publikowane są w czasopismach naukowych.

Barbara Kromolicka, profesor zwyczajny. Pracuje w Uniwersytecie Szczecińskim. Kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej Instytutu Pedagogiki. Wiceprzewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz przewodnicząca Sekcji ds. polityki szkolnictwa wyższego i parametryzacji jednostek naukowych PAN w latach 2017–2019. Przewodnicząca Rady Pomocy Społecznej w Ministerstwie Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Od 1998 roku członkini Prezydium Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej w Polsce. Opiekun Koła Naukowego Wolontariatu Studenckiego. Prekursorka tworzenia i merytoryczny opiekun świetlic środowiskowych w Szczecinie. Zainteresowania naukowe koncentrują się na problematyce rodziny w kulturowej kreacji, a szczególnie zagadnieniu jakości współczesnego rodzicielstwa; pracy socjalnej w systemie kształcenia i polach praktyki; funkcjonowania człowieka w sytuacjach granicznych; animacji środowiska poprzez wprowadzanie społecznych i edukacyjnych idei wolontariatu. Prekursorka badań nad wolontariatem w Polsce, szczególnie nad wolontariatem hospicyjnym, któremu poświęciła wiele swoich publikacji i wystąpień naukowych. Autorka monografii, m.in. *O (wyzwaniach) współczesnej pracy socjalnej. Nowe problemy, zmiana, transgresja* (Szczecin 2017), redaktor lub współredaktor naukowy prac zbiorowych, m.in. *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego* (Szczecin 2008), *Z pomocą człowiekowi. Wsparcie i opieka w sytuacji nieuleczalnej choroby* (Toruń 2012), *Służby społeczne w pracy z uchodźcami na pograniczu polsko-niemieckim* (Szczecin 2018). Autorka blisko stu dwudziestu artykułów i rozpraw opublikowanych w recenzowanych monografiach oraz czasopismach o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym.

Bożena Matyjas, profesor zwyczajny. Pracuje w Zakładzie Pedagogiki Społecznej Instytutu Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego w Kielcach. Zainteresowania badawcze to przede wszystkim takie kwestie, jak: dziecko i dzieciństwo jako kategoria poznania naukowego (orientacja ilościowa i jakościowa); dzieciństwo w różnego typu środowiskach wychowawczych: rodzinie, szkole, środowisku lokalnym i globalnym; obrazy współczesnego dzieciństwa w badaniach pedagogicznych. Monografie autorskie: *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska* (Warszawa 2008), *Dzieciństwo*

na wsi. *Warunki życia i edukacji* (Kraków 2012), *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego. Warunki socjalizacyjno-edukacyjne dzieci w wieku szkolnym* (Warszawa 2017). Monografia współautorska: J. Brągiel, B. Matyjas, K. Segiet, *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany* (Poznań 2019).

Maria Mendel, profesor zwyczajny. Pracuje w Uniwersytecie Gdańskim w Zakładzie Pedagogiki Społecznej. W ramach zainteresowań, skupiających się na jakości przestrzeni publicznej współtworzonej w edukacyjnych relacjach przestrzennych, od lat rozwija koncepcję pedagogiki miejsca. Do myśli pedagogicznej wprowadziła kilka pojęć i kategorii, zasilających głównie teorię pedagogiki społecznej, m.in.: „partnerstwo edukacyjne” i edukacja/animacja/praca socjalna „w przymierzu” (idea „sprzymierzeńca”), „rodzicielska tożsamość” i tożsamość jako „lokalność”, „koinopolityzm”, „miasto pedagogiczne”, „miasto – wspólny pokój”, „miejsce wspólne”, czy najnowsze: „eduwidma”. W ostatnich latach skoncentrowana na miejscu, jakim jest miasto. Realizowała liczne projekty empiryczne, wśród nich kilka skoncentrowanych na Gdańsku: *Tożsamość gdańszczan. Budowanie na (nie)pamięci* (Gdańsk 2010), *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi* (Gdańsk 2015), *Gdańsk według dzieci. Dziecięce geografie na rzecz spójności społecznej miasta* (Gdańsk 2017). Z ostatnich publikacji: *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła* (Gdańsk 2017).

Jerzy Modrzewski, profesor zwyczajny, emerytowany profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Problematyka badawcza i zainteresowania naukowe to m.in. procesy socjalizacyjne wszystkich kategorii społecznych – w tym wiekowych, aktualizujące się w swojej różnej postaci w środowiskach życiowej aktywności jednostki. Autor monografii, m.in. *Socjopedagogika: studia – szkice – refleksje – wspomnienia* (Poznań 2016) i redaktor kilkunastu monografii, m.in. *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym: inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji* (Poznań 2012) oraz kilkuset artykułów i rozdziałów w pracach zwartych z obszaru socjologii wychowania i pedagogiki społecznej. Ostatnio zredagowana monografia, wspólnie z A. Matysiak-Błaszczuk i E. Włodarczyk: *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)* (Poznań 2018); w przygotowaniu tom poświęcony profesorowi Stanisławowi Kowalskiemu: *Stanisław Kowalski – pamięć postaci uczonego i kontynuacje jego dorobku*.

Dominique Paturel, doktor nauk o zarządzaniu i badacz w UMR Innovation (Inrae Montpellier). Jej badania koncentrują się na stabilności dostępu do żywności dla wszystkich, a zwłaszcza dla rodzin o niskich dochodach i osób w niepewnych sytuacjach. Rozwija badania partycypacyjne, czyli realizowane we współpracy z zainteresowanymi osobami.

Tadeusz Pilch, profesor zwyczajny, emerytowany profesor Wydziału Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego. Pracował w Katedrze Pedagogiki Społecznej. Zainteresowania badawcze dotyczą kwestii nierówności społecznych, procesów marginalizacji i wykluczenia, dysfunkcjonalności systemu oświatowego. Autor dwustu pięćdziesięciu publikacji, w tym sześciu monografii i podręczników, dwunastu redakcji prac zbiorowych, około dwustu czterdziestu rozpraw, artykułów i publikacji oświatowych. Wybrane publikacje to: *Spory o szkołę* (Warszawa 1999), *Zasady badań pedagogicznych* (Warszawa 2002), opracowane wspólnie z prof. Teresą Bauman; redakcja naukowa ośmiu tomów *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* (Warszawa 2003–2009); redakcja książki *Uczniowie na drogach Warmii i Mazur. Narodziny nierówności* (Olsztyn 2016).

Friedrich W. Seibel, emerytowany profesor. Wykładał na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Nauk Stosowanych w Koblencji w Niemczech (1971–2006) oraz w Katedrze Jeana Monneta Interdyscyplinarnych Badań Europejskich (1996–2006), dyrektor programu studiów „Europejskie społeczne studia edukacyjne – ECES” (1996–2006). Był członkiem założycielem ECCE: prezesem (1985–1995), a następnie dyrektorem zarządzającym (1995–2015). Kierownik sieci tematycznej SOCRATES w zawodach społecznych „ECSPRESS” (1996–1999).

Barbara Smolińska-Theiss, profesor zwyczajny. Pracuje w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie; wieloletnia profesor Uniwersytetu Warszawskiego. Przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, w latach 2008–2018 społeczna doradczyni Rzecznika Praw Dziecka. Prace badawcze dotyczą takich kwestii, jak: teoria i metodologia pedagogiki społecznej, społeczno-kulturowa problematyka dziecka i dzieciństwa, pedagogika Janusza Korczaka. Główne publikacje redagowane: *Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego* (Warszawa 1988), *Węgrów. Siły społeczne małego miasta* (Warszawa 1991), *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka* (Warszawa 1999). Monografie autorskie: *Dzieciństwo w małym mieście* (Warszawa 1993), *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej* (Warszawa 2014), *Korczakowskie narracje pedagogiczne* (Kraków 2014).

Ewa Syrek, profesor zwyczajny. Pracuje w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach na Wydziale Nauk Społecznych w Instytucie Pedagogiki. Zainteresowania badawcze obejmują obszary zagadnień związanych z pedagogiką społeczną oraz pedagogiką zdrowia i dotyczą m.in. kulturowych i społeczno-środowiskowych uwarunkowań zdrowia i choroby, zagrożeń zdrowia dzieci i młodzieży, edukacji

zdrowotnej i promocji zdrowia. Autorka monografii m.in. *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze* (Katowice 2008). Współautorka monografii, m.in. wspólnie z K. Borzucką-Sitkiewicz, *Edukacja zdrowotna* (Warszawa 2009); redaktor monografii, m.in. *Psychospołeczne konteksty problemów zdrowia rodziny w perspektywie edukacji zdrowotnej* (Katowice 2008), *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society* (Katowice 2010).

Jerzy Szmagałski, doktor habilitowany, profesor Akademii Pedagogiki Społecznej w Warszawie. Pracuje w Instytucie Profilaktyki Społecznej i Pracy Socjalnej. Jest kierownikiem Zakładu Polityki Społecznej i Pracy Socjalnej. Od 2017 roku redaktor naczelny „Pracy Socjalnej”. Zainteresowania badawcze: rozwój teorii pracy socjalnej na świecie. Główne publikacje z ostatnich lat: *Rozwój koncepcji pracy socjalnej na świecie. Jedna czy wiele?* (Warszawa 2018), *O pedagogice społecznej na świecie* („Pedagogika Społeczna” 2018, t. 2 (68)), *Praca socjalna z uchodźcami. Wybrane teorie i założenia praktyki* (w: *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa*, t. 1, red. B. Pasamonik, U. Markowska-Manista, Warszawa 2017), *Psychospołeczna pomoc ludziom poszkodowanym w katastrofach i klęskach żywiołowych jako wyzwanie dla pracy socjalnej* (w: *Praca socjalna wobec katastrof i klęsk żywiołowych. Teoria, doświadczenia zagraniczne, krajowe ramy organizacyjno-prawne*, red. J. Szmagałski, Warszawa 2014).

Wiesław Theiss, profesor zwyczajny, profesor w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, emerytowany profesor Uniwersytetu Warszawskiego. Obszary badań naukowych: dzieje, teoria i metodologia pedagogiki społecznej, dziecko i dzieciństwo w czasach wojny, pamięć społeczna i edukacja. Główne publikacje: *Dzieci syberyjskie. Dzieje polskich dzieci repatriowanych z Syberii i Mandżurii w latach 1919–1923* (Warszawa 1992), *Radlińska* (wyd. II, Warszawa 1997), *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych* (wyd. II, Warszawa 1999), redaktor: *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny* (Warszawa 2001), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym* (współred. B. Skrzypczak, Warszawa 2006), *Troska i nadzieja. Działalność społeczno-wychowawcza ks. Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908–1939* (współaut. T. Matsumoto, Toruń 2012), *Dzieci syberyjskie 1919–1922* (wersja językowa: polska, angielska i japońska; wyd. II, Warszawa 2018), *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna* (współred. M. Mendel, Gdańsk 2019).

Danuta Urbaniak-Zajac, profesor zwyczajny. Pracuje w Uniwersytecie Łódzkim, kieruje Katedrą Badań Edukacyjnych Wydziału Nauk o Wychowaniu. Główne zainteresowania badawcze: metodologia badań empirycznych, teoria

pedagogiki społecznej, profesjonalizacja działań zawodowych pedagogów. Wybrane publikacje: *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki* (Łódź 2003), *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka* (współaut. E. Kos, Warszawa 2013), *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne* (Kraków 2016).

Antonin Wagner jest emerytowanym profesorem zarządzania w Schools of Public Engagement of The New School w Nowym Jorku. Wcześniej był profesorem finansów publicznych na uniwersytecie w Zurychu w Szwajcarii i pracował w latach 1975–1999 jako dziekan tamtejszej School of Social Work. W latach 1984–1991 przewodniczył Europejskiej Grupie Regionalnej (ERG), organizacji poprzedzającej Europejskie Stowarzyszenie Szkół Pracy Socjalnej (EASSW).

Lech Witkowski, profesor zwyczajny, filozof i pedagog. Pracuje w Akademii Pomorskiej w Słupsku w Instytucie Pedagogiki. Wykłada po angielsku, włosku, francusku i rosyjsku. Od 2013 roku jest członkiem Rady Fundacji na rzecz Myślenia im. Barbary Skargi. W latach 2016–2017 współpracował z International Bate-son Institute w Sztokholmie w ramach projektu „Ecology of Mind”. Publikacje to m.in.: *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury* (Kraków 2018), *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona* (Kraków 2015), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania* (Kraków 2014), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka* (Kraków 2012), *Historie autorytetu między edukacją i kulturą* (Kraków 2011), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (współaut. H.A. Giroux, Kraków 2010), *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny. O zarządzaniu humanistycznym: między filozofią edukacji i pedagogiką społeczną* (przedm. E. Marynowicz-Hetka, Łódź 2010), *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji* (Wrocław 2010), *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)* (Kraków 2009), *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postaci, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową* (Toruń 2009). Redakcja naukowa książki: *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu* (Toruń 2019).

