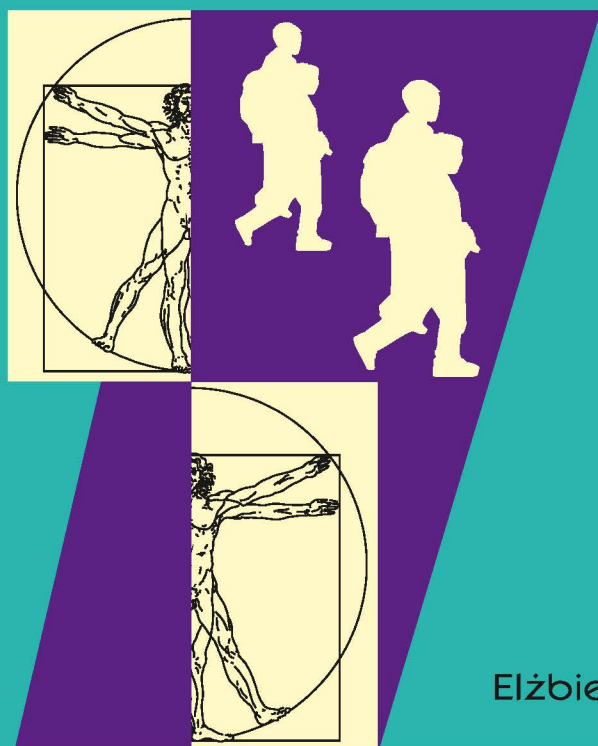


Pedagogika społeczna wstępy i kontynuacje



pod redakcją

Ewy Marynowicz-Hetki
Elżbiety Skoczylas-Namielskiej

Pedagogika społeczna

wstępy i kontynuacje



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

STAŁA KONFERENCJA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN

7

Pedagogika społeczna

wstępy i kontynuacje

pod redakcją

Ewy Marynowicz-Hetki
Elżbiety Skoczyłas-Namielskiej

 WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2015



Ewa Marynowicz-Hetka, Elżbieta Skoczylas-Namielska – Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENCI

Józefa Brągiel, Tadeusz Pilch

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Ewa Siwińska

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI

Lukasz Orzechowski

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2015

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06827.15.0.K

Ark. wyd. 22,3; ark. druk. 22,75

ISBN 978-83-7969-569-0 (wersja drukowana)
ISBN 978-83-7969-570-6 (wersja online)

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, faks (42) 665 58 62

SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA	7
1. W ODNIESIENIU DO TWÓRCZOŚCI HELENY RADLIŃSKIEJ I IRENY LEPALCZYK – HORYZONTY RECEPCJI/PRZEKROJE ANALIZ	15
1.1. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość: zarys stanowiska społeczno-pedagogicznego – Ewa Marynowicz-Hetka	15
1.2. Jak czytać pedagogikę społeczną? W stronę pedagogiki kompletnej Heleny Radlińskiej – Lech Witkowski	27
1.3. Trialektyka jako logika pedagogiki społecznej – Maria Mendel.....	57
1.4. Dylematyczny normatywizm metodologiczny na przykładzie diagnostyki pedagogicznej Ireny Lepalczyk – Mariusz Granosik.....	77
1.5. Źródła i współczesność akademickiej formacji pedagoga społecznego – Bohdan Cyrański	89
1.6. Wybrane problemy kształcenia na studiach pedagogicznych – w nawiązaniu do pracy <i>Problem kształcenia pracowników społecznych</i> pod redakcją Ireny Lepalczyk – Danuta Urbaniak-Zajac	99
1.7. Ku przyszłości bez przeszłości? Przyczynek do dyskusji o edukacji historycznej w kontekście dyscyplinaryzacji pedagogiki społecznej – Arkadiusz Żukiewicz.....	121
1.8. Profesor Irena Lepalczyk. Jej zainteresowania i myślenie o pedagogice społecznej – Ryszarda Czerniachowska	135
1.9. Relacja mistrz – uczeń: próba interpretacji na podstawie refleksji nad autobiografią naukową Ireny Lepalczyk – Izabela Kamińska	139
2. W ODPOWIEDZI NA WSPÓŁCZESNE PROBLEMY: SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNY PUNKT WIDZENIA	
2.1. Pedagogika społeczna wobec fundamentalnych kategorii aksjologicznych – Tadeusz Pilch	155
2.2. Upowszechnianie wzorców środowiskowej mobilizacji w dobie obecnej (determinizm ekspertów a ryzyko polityczne XXI wieku) – Andrzej Radziejewicz-Winnicki	167
2.3. Pedagogika społeczna w obliczu zmiany społecznej – kapitał społeczny jako narzędzie budowania ładu i przeobrażania środowiska – Danuta Lalak.....	177
2.4. Ludzka solidarność – między indywidualizmem a wspólnotą – Barbara Kromolicka.....	189
2.5. Tożsamość profesjonalna pedagogów społecznych i pracowników socjalnych – Ewa Kantowicz	203
2.6. Perspektywa fenomenologiczna w pracy socjalnej – Tomasz Biernat	217

3. W KONTEKŚCIE OBSZARÓW BADAWCZYCH I WSPÓLDZIAŁANIA Z INNYMI (SUB)DYSCYPLINAMI	229
3.1. Wstępy i kontynuacje obszarów badawczych Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego – Ewa Syrek	229
3.2. Badanie-działanie-kształcenie w toku interwencji w placówce – Lucyna Telka	239
3.3. Funkcja społeczna organizacji i stowarzyszeń społecznych. Uwagi pedagoga społecznego – Elżbieta Skoczylas-Namielska	257
3.4. Związki pedagogiki społecznej z medycyną. Początki i nie(?)liczne kontynuacje – Dorota Wolska-Prylińska	269
3.5. Pedagogika społeczna z perspektywy oświaty dorosłych – Olga Czerniawska	279
3.6. Trwanie i kontynuacja dziedzictwa Jana Henryka Pestalozziego we współczesnej Szwajcarii – Beata Szczepańska	285
4. DYSKUSJA PANELOWA: PEDAGOGIKA SPOŁECZNA: WSTĘPY I KONTYNUACJE – (oprac.) Izabela Kamińska, Elżbieta Skoczylas-Namielska	295
5. ZARYS KALENDARIUM KATEDRY PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO	333
BIBLIOGRAFIA	345

PRZEDMOWA

Tytuł tego tomu – *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje* – ma swoją historię. Taki nagłówek nosił ostatni konspekt książki, którą Profesor Irena Lepalczyk zamierzała przygotować. Podjęte zostały wstępne rozmowy i ustalenia. Jednak nie zdążono zebrać materiałów przed odejściem Pani Profesor. Na długo zamysł ten został odsunięty ze względu na różne, stale pilne, sprawy bieżące. Tym tomem, powrotem do tamtego tytułu zamierzonej publikacji, spłacamy dług i równocześnie pracując nad tekstami, powracamy mentalnie do dyskusji na temat tej książki.

Główną jej ideę można wyrazić, posługując się dwoma pytaniami. Pierwsze, sformułowane dość powściągliwie: co rozpoczęto? jak rozpoczęto? wyraża to, co zawierają wstępy, na ogół formułowane dość syntetycznie, ale z reguły nadające ton dalszej treści i podkreślające główne linie rozwoju. „Wstępy” akcentują także wymiar procesualny tej refleksji, a może i informują o tym, że nie myśli się o rozwoju linearnym, ale narażonym na zerwania i nieciągłości, czego pedagogika społeczna doświadczyła w swym rozwoju. Sformułowanie to ma także wymiar emocjonalny, wskazuje na możliwy ciąg dalszy, po wstępie jest kolejny wykład, wyraża więc nadzieję na rozwój, na kontynuację. Z tego rozumowania wynika drugie pytanie: o kontynuację, co poddane jest/zostało kontynuacji, jak ona przebiega?, jakie są/były jej uwarunkowania, okoliczności, możliwości? Kontynuacja, sama w sobie, jest procesem obejmującym zarazem dwa (pod)procesy – trwanie i zmianę. W zależności od proporcji między nimi można waloryzować proces kontynuacji. Jest on zwykle bardzo złożony, usytuowany w danym kontekście i uwarunkowany społecznie. Można wykreślić oscylację od śladowych cech kontynuacji wstępów do fundamentalnego trwania na tych samych pozycjach. W tych ramach można wykreślić wiele odmian tej ciągłości.

Ten tom, który oddajemy do rąk Czytelników, także ma swoją historię. Jego znaczenie jest szczególne, bo został wyróżniony włączeniem do zestawu publikacji Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego przygotowanych na okoliczność jubileuszu Uczelni, 70. rocznicy powstania Uniwersytetu Łódzkiego. Jak to bywa z wyróżnieniami, jest to dla nas fakt bardzo znaczący, bo podkreśla dokonania

Katedry Pedagogiki Społecznej, która również, w sensie symbolicznym, obchodzi swój jubileusz. Jej organizacja rozpoczęła się w Uniwersytecie Łódzkim, w marcu 1945 r., wraz z przyjazdem do Łodzi Profesor Heleny Radlińskiej. Z drugiej jednak strony jest to zobowiązanie wymagające przygotowania pracy na miarę tych 70. lat.

Wspólnie z Elżbietą Skoczylas-Namielską, współredaktorką tej książki, dołożyliśmy starań, aby tom ten miał znamiona pracy zespołowej, jak też stanowił świadectwo naszego uczestnictwa w środowisku/społeczności osób identyfikujących się z pedagogiką społeczną. W tym celu zbudowana została wspólna bibliografia, której lektura może również spełniać funkcję poznawczą, pokazując sytuowanie pedagogiki społecznej w aktualnych koncepcjach i dyskusji naukowej. Sporo mówi też o środowisku, o poszukiwaniach mentalnych odniesień, kiedy myślimy: pedagogika społeczna.

Przemawia bardzo teza, że nauka powstaje w dyskusji, stąd w naszych różnych formach studyjnych, seminaryjnych ta forma jest zawsze ważnym punktem programu. Tak też było w trakcie seminarium poświęconego namysłowi nad znaczeniem „wstępów” pedagogiki społecznej dla teraźniejszości i przyszłości, a więc dla jej kontynuacji jako subdyscypliny i jako orientacji działania oraz jej rozwoju, które Katedra Pedagogiki Społecznej współorganizowała 27. maja 2013 r. z Łódzkim Towarzystwem Naukowym i korzystała z pięknych sal jego siedziby. Mieliśmy zaszczyt i wielką przyjemność gościć wielu spośród Autorów tej książki. Dyskusja panelowa, która się wówczas odbyła, została zapisana i dołączona do tego tomu – stanowi świadectwo naszej rozmowy na temat tytułowy tej książki.

Historia powstania tej książki jest wpisana w różne inicjatywy związane z dbałością (przechowywaniem) o przeszłość, o „wstępy”, jak też z nowymi odczytaniem dorobku i z codzienną, bieżącą pracą nad pogłębianiem i wzbogacaniem jej poprzez badania własne czy zespołowe.

Recepcji źródeł pedagogiki społecznej, owych wstępów, poświęcona jest pierwsza część książki. Jak w każdej tego typu pracy te płaszczyzny analizy są wybiórcze, nie obejmują wszystkich znaczących autorów, należy je traktować jako sygnały odczytań, a całość jako przewodnik do dalszej pracy. Pokazuje, jak można określić przekroje analiz. Otwiera ją tekst Ewy Marynowicz-Hetki o tym, jak można określić stanowisko społeczno-pedagogiczne w czytaniu przeszłości i to, co ona może dać teraźniejszości oraz przyszłości.

Lech Witkowski, w artykule o dość prowokującym tytule, podejmuje próbę zarysowania wiodącej idei podjętych lektur dorobku Radlińskiej, zawartych w niedawno opublikowanej książce tego autora, która stanowi kontynuację innej, poświęconej pokoleniu wielkiego przełomu. Z natury rzeczy w tym tekście możliwe było zasygnalizowanie głównych tez. Najważniejsza z nich dotyczy ukazania dorobku Radlińskiej jako wielkiego źródła, z którego współczesne nauki o wychowaniu mogą i powinny korzystać. Walorem tej twórczości jest kompletność

analiz pedagogicznych i przyjęcie perspektywy transwersalnej w ich analizie. Jest to teza, która potwierdza także już istniejące intuicje w odczytaniu prac tej uczo-nej i co więcej wpisuje się doskonale w twórczość „pokolenia przełomu”, wska-zując na to, że „kiedyś byliśmy razem”, a po drodze procesy instytucjonalizacji i specjalizacji zdecydowanie zdominowały i rozproszyły ową wspólnotę idei. Oczywiście, tytułu tego tekstu nie należy przyjmować wprost jako wskazówki dydaktycznej, ale raczej jako zatroskanie autora, który „odkrył” w wyniku wspól-nych różnych aktywności i lektur pedagogikę społeczną i dostrzegł, że należy po-wrócić do źródeł, by wydobyć ich walory i umieć ocenić współczesny jej dyskurs.

Maria Mendel wprowadza w swym tekście perspektywę trzeciego wymiaru, uznając, że jest on tak charakterystyczny dla pedagogiki społecznej, wymagającej zwłaszcza w rozwiązaniach praktycznych trzeciej drogi. Odnosząc się do lektur Edwarda Soji i dyskursu „trzeciej przestrzeni”, stawia tezę o trialektycznym wy-miarze pedagogiki społecznej. Rozwija ją i egzemplifikuje na podstawie trójprze-strzeni szkoły.

Mariusz Granosik wysuwa pytanie o to, jak uporać się z dostrzeganą rozbież-nością między humanistycznym wymiarem pedagogiki społecznej, omawianym tutaj na podstawie prac Ireny Lepalczyk, a stosowaną w wielu pracach badaw-czych diagnozą zorientowaną na zewnętrzną ocenę sytuacji jednostki. Ramą kon-ceptualną jest oscylacja między normatywną a interpretatywną analizą rzeczywi-stości i wynikające z tego konsekwencje dla diagnostyki.

Kolejne trzy teksty tej części podejmują zagadnienie kształtowania/formowa-nia pedagogów społecznych.

Bohdan Cyrański, odnosząc się do źródeł pedagogiki społecznej, a zwłaszcza myśli i doświadczeń Heleny Radlińskiej w kształceniu pracowników społecznych w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej, analizuje uwarunkowania kształtowania (autor używa terminu „formacja”) pedagogów społecznych w swoistym zderzeniu wyobrażeń z zewnętrznymi warunkami funk-cjonowania współczesnego uniwersytetu.

Danuta Urbaniak-Zajac, nawiązując do koncepcji kształcenia pracowników społecznych omawianej w pracy pod redakcją Ireny Lepalczyk: *Problem kształ-cenia pracowników społecznych* i konfrontując ją z wynikami badań własnych nad współczesnymi absolwentami pedagogiki, stawia bardzo ważne pytania, ad-resowane z jednej strony do akademickiego środowiska pedagogów społecznych, z drugiej do podmiotów różnych pól praktyki zatrudniających tychże. Analizując ten tekst w kategoriach wstępów i kontynuacji, Czytelnik dochodzi do wniosku, że oczekiwania wobec kształcenia uniwersyteckiego daleko odbiegają od projek-tu sformułowanego w pracy stanowiącej punkt odniesienia.

Arkadiusz Żukiewicz przedstawia szereg argumentów za powrotem do obszaru, który nazywa kulturą kształcenia historycznego w zakresie pedagogiki społecznej, ro-zumianej jako obiekt studiów i jako (sub)dyscyplina. Autor podkreśla liczne ułomno-

ści w kształceniu i rozwoju dyscypliny, spowodowane utratą/zanikiem perspektywy historycznej w kształceniu pedagogów społecznych i w badaniach. Perspektywy tak ważnej dla Radlińskiej i określanej jako trzeci dział pedagogiki społecznej.

Kolejne dwa teksty bezpośrednio odnoszą się do osoby Profesor Ireny Lepalczyk, jej aktywności, biografii, postrzegania siebie. Autorkami są Ryszarda Czerniachowska i Izabela Kamińska. Pierwsza z nich kreśli, z autopsji, portret swej profesor, druga próbuje ją odkryć poprzez analizę tekstów autobiograficznych. Oba teksty są jedynie w pewnym sensie komplementarne. Izabela Kamińska idzie zdecydowanie dalej w swej analizie, próbuje, jak sama pisze, poszukiwać tego co „ukryte” w narracji autobiograficznej, co mogłoby odkryć relację Ireny Lepalczyk z Heleną Radlińską. Poza niezwykłymi walorami poznawczymi tak pomyślany tekst jest z jednej strony doskonałą ramą dla tej części rozpoczynającej się od interpretacji twórczości Heleny Radlińskiej, z drugiej zaś posiada walory na tyle uniwersalne, że ułatwia wyobrażenie sobie możliwych kontynuacji w przyszłości.

Druga część tomu obejmuje te teksty, które poruszają żywotne zagadnienia współczesności, ich autorzy bowiem odnoszą się w interpretacjach do stanowiska społeczno-pedagogicznego.

Tadeusz Pilch, proponuje nam esej dostarczający argumentacji dla sformułowanego pytania: „Czy świat sprawiedliwości i godności człowieka jest możliwy”? Pokazuje zewnętrzne uwarunkowania, odnosząc je do polityki i jej cech mogących stanowić pułapkę dla odpowiedzi na tak postawione pytanie. Ukazuje zbliżenia rozwiązań pozytywnych – „tak jest możliwy” – w interpretacji społeczno-pedagogicznej.

Andrzej Radziewicz-Winnicki stawia pytanie o to, jakie znaczenie dla współczesnego świata może mieć pedagogika społeczna, jakie też mogłoby być jej miejsce w tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego. Uznaje, że pedagogika społeczna mogłaby przyjąć „funkcję pedagogiki publicznej”, która „propagowałaby idee, normy czy wartości <ziszczalne> w realnym świecie”. Tym samym, jak zauważa sam autor, pedagogika społeczna wróciłaby do swych źródeł.

Danuta Lalak koncentruje analizę wokół kondycji pedagogiki społecznej w obliczu zmiany społecznej, jak również widocznych luk w konfrontacji z jej rozwojem w innych krajach, np. w Niemczech. Wymogiem chwili jest zmiana, a ta z kolei, zdaniem autorki, jest możliwa wówczas, gdy odnieść się można do zasobów, m.in. np. kapitału społecznego. Na tle tej charakterystyki autorka rozwija tezę, że pedagogika społeczna posiada zasoby teoretyczne i doświadczenia praktyczne, aby wzmacniać budowanie kapitału społecznego, niezbędnego dla procesów modernizacyjnych i przekształcania rzeczywistości.

Barbara Kromolicka zwraca uwagę na jeszcze jedną cechę współczesności: przerost, a w zasadzie wymóg indywidualizmu. Na tym tle rozważa cechy charakteryzujące solidarność międzyludzką, która może stanowić przejaw wspólnotowości. Odniesienia społeczno-pedagogiczne są w tym procesie także przydatne.

Kolejne dwa teksty odnoszą się do problematyki pracy socjalnej, która może być postrzegana jako sposób radzenia sobie z wcześniej omówionymi cechami/problemami współczesnego społeczeństwa.

Ewa Kantowicz podejmuje skomplikowane zagadnienie tożsamości profesjonalnej pedagogów społecznych i pracowników socjalnych, stawiając pytania o jej specyficzność, oddzielenie od poczucia misji, orientacji na realizowanie modelu kompetencyjnego i niekiedy zapomnianie o istotnych dyspozycjach osobowościowych do wykonywania trudnych zadań zawodowych związanych z obszarem pracy socjalnej.

Tomasz Biernat przybliży nam fenomenologiczną perspektywę praktyki pracy socjalnej, której głównym celem, zdaniem autora, jest „zmiana świata życia codziennego na lepsze”. W pierwszej części tekstu omówione są kategorie: „świat życia”, „świat przeżywany”, „życie codzienne”, które pozwalają autorowi określić pola badań pracy socjalnej z przyjętej perspektywy. Dodać należy, że całość nasycona jest aksjologicznie, troską o Innego i pojęcie jego świata życia.

Trzecia część tomu obejmuje teksty, które pokazują wstępy i kontynuacje pedagogiki społecznej z punktu widzenia różnych obszarów badawczych oraz związków pedagogiki społecznej z innymi (sub)dyscyplinami.

Ewa Syrek przybliży dorobek Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego, podkreślając jego spójność teoretyczną i metodologiczną, jak również odnosząc się w tej ocenie do opinii Ireny Lepalczyk, która bardzo wysoko považała dorobek i potencjał rozwojowy tej placówki naukowej. Argumentacja przytaczana w tekście potwierdza tę opinię i pokazuje liczne kontynuacje wstępów.

Lucyna Telka proponuje syntetyczne ujęcie problematyki badanie-działanie-kształcenie, ważnej i podstawowej dla społeczno-pedagogicznej perspektywy, które stanowi rezultat doświadczeń badawczych autorki w przekształcaniu przestrzeni instytucjonalnej, dokonywane w rezultacie badań partycypacyjnych w placówce. Rozwijana i ilustrowana jest teza, że stosując tę procedurę badawczą „badanie-działanie-kształcenie” możliwe jest równoczesne poznawanie, działanie i oddziaływanie/kształtowanie postaw. Ważnym odniesieniem teoretycznym dla tej analizy jest pedagogia instytucjonalna ujmowana jako koncepcja teoretyczna, ale także jako propozycja praktyczna. Tym samym tekst, w sposób widoczny, pokazuje wstępy i kontynuacje dla takiej perspektywy związku badań z oczekiwaniami praktyki oraz wyobraźnią ich uczestników.

Elżbieta Skoczylas-Namielska pokazuje ten proces „wstępy i kontynuacje” na przykładzie koncepcji stowarzyszeń społecznych, tak silnie włączonej do kanonu pedagogiki społecznej dzięki twórczości Aleksandra Kamińskiego. Autorkę zajmuje głównie jedna z funkcji stowarzyszeń społecznych – funkcja społeczna, którą rozwija, spożytkowując rezultaty badań własnych nad organizacjami pozarządowymi zorientowanymi na pracę z rodziną.

Dorota Wolska-Prylińska przybliży chlubne początki związków pedagogiki społecznej z medycyną, odwołując się do prac i dokonań praktycznych Heleny

Radlińskiej, Edwarda Mazurkiewicza i Aleksandra Kamińskiego, oraz stawia pytanie o to, jakie one są obecnie i czy współcześnie możliwe jest nie tylko „współistnienie w tej przestrzeni działania”, ale i współdziałanie w niej. Z punktu widzenia pytań, które stawia ten tom: Jakie wstępy? Jakie kontynuacje?, odpowiedź na pierwsze z nich pokazuje nam bogactwo związków i wspólnych projektów, w przeciwieństwie do odpowiedzi na drugie pytanie, w której odnajdujemy wiele wątpliwości, niepewności, z wątpienia w osiągnięciu poziomu współdziałania personelu medycznego i pedagogów społecznych w tej wspólnej przestrzeni, jaka była udziałem tych, którzy tworzyli wstępy pedagogiki społecznej.

Olga Czerniawska sygnalizuje główne koncepcje społeczno-pedagogiczne, które ukształtowały „biodronalny wymiar edukacji” tak ważny w oświacie dorosłych. Przywołuje więc koncepcję wychowania do starości Aleksandra Kamińskiego, kategorie wieku społecznego i środowiska niewidzialnego, pomocy w rozwoju oraz pojęcia profilaktyki i kompensacji. Zatrzymując się przy tym ostatnim, przywołuje nieco zapomnianą metaforę Radlińskiej o „naczyniach dusz ludzkich [które] mają zdolność rozszerzania i rozrastania”. Przykłady aktualnych badań i analiz potwierdzają znaczenie tych i innych koncepcji pedagogiki społecznej, które są w różny sposób obecne w dyskursie oświaty dorosłych.

Beata Szczepańska przybliżyła nam postać wielkiego pedagoga Jana Henryka Pestalozziego, którego praktyka wychowawcza i prace pisarskie traktowane są również jako prekursorskie dla pedagogiki społecznej. Taką rolę przypisują mu zarówno Ryszard Wroczyński, jak też Aleksander Kamiński. Zapoznajemy się z pięknymi przykładami trwania idei Pestalozziego w samej Szwajcarii i w innych krajach oraz z formami kontynuacji rozwiązań praktycznych odzwierciedlających jego myśl i dzieło. Zarówno zasięg, jak i rozmiary trwania tego dzieła oraz jego kontynuacji są imponujące. Z tego punktu widzenia tekst ten może być bardzo inspirujący dla niniejszego tomu, kiedy pytamy o okoliczności trwania dzieła stanowiącego wstępy wymagające rozwoju, a czasami tylko nowego odczytania. Trwanie nie oznacza bowiem i nie powinno oznaczać stagnacji, a jedynie źródło, z którego można czerpać.

Czwarta część tej książki obejmuje autoryzowany zapis dyskusji na temat: *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje*, opracowany przez Izabelę Kamińską i Elżbietę Skoczylas-Namielską. Toczyła się ona wokół wystąpień w części pierwszej seminarium, w której zabierali głos: Lech Witkowski, Arkadiusz Żukiewicz, Bohdan Cyrański, Mariusz Granosik, oraz wystąpień: Tadeusza Pilcha, Danuty Lalak, Jerzego Szmagałskiego, którzy swymi głosami nadali kształt dalszym wypowiedziom w tej sesji panelowej. Jej podsumowanie oddano Lechowi Witkowskiemu, co umożliwiło powrót do wątków poruszanych w wystąpieniu wstępnym tego mówcy. Treść tego zapisu oddaje dynamikę i atmosferę tego spotkania osób skupionych wokół problematyki wstępów i kontynuacji pedagogiki społecznej, a zwłaszcza dzieła Profesor Ireny Lepalczyk. Raduje bardzo hete-

rogeniczność zebranej społeczności, bardzo reprezentatywna grupa profesorów, doktorów, magistrów pedagogiki społecznej z wielu ośrodków akademickich od Białegostoku po Katowice i od Bydgoszczy po Warszawę, duża grupa studentów i praktyków (w tym zwłaszcza absolwentów). Dla nas, Zespołu Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, to było wielkie wyróżnienie i zobowiązanie móc gościć tylu znakomitych uczestników.

Książkę zamyka ważny, pierwszy raz publikowany, zarys kalendarium Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, który został opracowany przez redaktorki tej książki na podstawie materiałów publikowanych. W pierwotnym zamyśle planowaliśmy przygotować kalendarium na podstawie materiałów archiwalnych, ale tym razem okazało się to niemożliwe. Tym dokumentem pragniemy podkreślić jubileuszowy wymiar tej publikacji, sygnalizując tym samym nieznanie powszechnie instytucjonalne wstępy i kontynuacje tej placówki naukowej i dydaktycznej, której wielkie linie rozwoju wytyczyła Profesor Helena Radlińska, organizując ją na wiosnę 1945 r. Były one dla następców na katedrze i współpracujących z nimi zespołów ważnym zobowiązaniem, ale i przewodnikiem odnajdywania sensu i znaczenia pedagogiki społecznej w doświadczanej przez nich codzienności.

Dziękując Wszystkim, którzy włączyli się w przygotowanie tego ważnego dla naszej katedry tomu – bo symbolicznie jubileuszowego – zapraszamy do lektury.

Łódź, styczeń 2015

Redaktorki

1. W ODNIESIENIU DO TWÓRCZOŚCI HELENY RADLIŃSKIEJ I IRENY LEPALCZYK – HORYZONTY RECEPCJI/ /PRZEKROJE ANALIZ

*Ewa Marynowicz-Hetka**

1.1. Przeszłość – terażniejszość – przyszłość: zarys stanowiska społeczno-pedagogicznego¹

Punkt wyjścia – niefrasobliwa rozległość tematu

Pragnę rozpocząć od kilku zastrzeżeń, które pozwolą ukierunkować ewentualne zainteresowanie odbiorców dalszym ciągiem wypowiedzi. Z uwagi na formułę pracy zespołowej będę raczej formułować tezy, pewne konstatacje, niż w sposób analityczny je rozwijać.

Należę do tego środowiska badaczy i organizatorów badań naukowych, którzy widzą siłę w interdyscyplinarnym, a idealnie byłoby transwersalnym, rozwiązywaniu problemów badawczych wspólnych dla nauk humanistycznych i społecznych. Pedagogika społeczna właśnie tak transwersalnie rozumie niezbędność analizowania złożoności praktyki/pól praktyki.

Zaproponowany tytuł artykułu jest dość niefrasobliwie rozległe sformułowany. Wynika to m.in. z tego, że od lat zajmuję się w pedagogice społecznej konstruowaniem narzędzi analizy tej złożonej rzeczywistości społecznej, która jest jej przedmiotem, a więc edukacją, pomocą w rozwoju, pracą społeczną. W tej pracy korzystam z wielu stanowisk teoretycznych i metodologicznych, konstruując pewną całość zbudowaną w sposób transwersalny. Dla przedmiotu niniejszej książki, w której próbujemy nakreślić niektóre wyznaczające linie wstępów pedagogiki społecznej, a więc tego, co wyznaczyło ją w przeszłości, co nadało jej znaczenie dla kształtowania ich kontynuowania, dla terażniejszości i przewidywania dalszego ich trwania i kierunków zmiany, szczególnie przydatne wydaje się stano-

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

¹ Tekst został przygotowany na podstawie wystąpienia na interdyscyplinarnej konferencji zorganizowanej w październiku 2014 r. przez Centrum Badań Humanistycznych w Uniwersytecie Łódzkim, poświęconej *Nowemu odczytaniu tradycji*, będącej ważnym wydarzeniem w roku Kolbergerowskim.

wisko Gastona Bachelarda (2002) oraz podejście metodologiczne do badań historycznych charakterystyczne w pracach szkoły Annales, a zwłaszcza w stanowisku metodologicznym Ferdynanda Braudela (1999), podzielanym także przez Michela Foucaulta. Pierwsza z tez wynikających z tych stanowisk odnosi się do uznania, że rozwój zjawisk nie dokonuje się linearnie, lecz poprzez zerwania i nieciągłości. Druga podkreśla szczególny sposób spożytkowywania przeszłości, nie w sensie chronologicznym i linearnym, ale jako tło/kontekst dla tego co najważniejsze dla zrozumienia terażniejszości i antycypowania przyszłości.

Zaznajomienie się z metodą F. Braudela (1999), uwzględniającą odnajdywanie tych elementów/zdarzeń, które pozwalają egzemplifikować linie „długiego trwania” (*longue durée*), pozwala wyobrazić sobie możliwość takiego pojmowania przeszłości, w którym przerwy, fragmentaryzacje i nieciągłości (*discontinuités*) dają możliwość rekonstruowania debat organizujących pole wiedzy. Na tym tle można stawiać pytania o miejsce przeszłości, usytuowanej w terażniejszości i jej znaczenie dla strukturyzowania przyszłości. Tak sformułowane pytanie pozwala także na analizę nie tyle (nie tylko) zdarzeń przeszłości, ale „pochodzenia/genealogii” (w znaczeniu foucaultowskim)² aktualnych zjawisk społecznych usytuowanych w kontekście społecznym. Tak zorientowana dyskusja jest szczególnie ważna w pedagogice społecznej, która będąc usytuowaną w praktyce, ma aspiracje bycia (sub)dyscypliną pedagogiczną i równocześnie pedagogią, orientującą podejmowanie aktywności (działania). Otwartość na procesualnie zarysowane linie długiego trwania ułatwia rozwój i transgresję, które to procesy konstytuują cele finalne edukacji.

Nawiązując do dyskusji na ten temat, nie mówię o tradycji, ale o przeszłości. Zaproponowany jeszcze przez Profesor Irenę Lepalczyk tytuł tego tomu też oddaje taką intencję. Mówienie o wstępach i kontynuacji, a nie o tradycyjnych aspektach dyskursu czy praktyk, wyrażało tę powściągliwość prawdopodobnie uzasadnioną doświadczanymi zerwaniami i nieciągłościami w rozwoju pedagogiki społecznej zarówno dyscyplinarnym, jak i instytucjonalnym. Rozwiązanie to umożliwia także oddzielenie wymiaru temporalnego (przeszłość – terażniejszość – przyszłość) od wymiaru wartościującego/waloryzującego. Posługiwanie się terminem „przeszłość”, poza owym wyróżnieniem temporalnym, umożliwia zdystansowanie od ocen, które są niezbywalnym elementem kategorii „tradycja”. By o niej mówić w tych kategoriach („dobra”, „zła”, „bogata”, „uboga”), trzeba, by jej desygnaty były uznane, ocenione, nazwane z zewnątrz. Co, oczywiście, wzmacnia dylematyczność waloryzacji i utrudnia porozumienie, bo nie jest możliwe odwoływanie się do u wspólnionego doświadczenia pokolenia historycznego.

To, co dla pedagoga wydaje się niezmiernie ważne w myśleniu o tej triadzie temporalnej: przeszłość – terażniejszość – przyszłość, to to, co „zdarza się”

² Bliżej na temat możliwości stosowania do analiz społeczno-pedagogicznych metody genealogii i problematyzacji w ostatnio wydanym numerze „Societas/Communitas” (2013, nr 2) na temat problematyki pedagogizacji życia społecznego i licznych paradoksów tego zjawiska.

w przeszłości, teraźniejszości i może zdarzyć się w przyszłości. Tym czymś jest według słownika terminów filozoficznych André Lalanda (2006)³ „doświadczenie, które jak mówi autor zdarza się w przeszłości” (*ibidem*, s. 321). To „coś” może zdarzyć się przed chwilą, ale także mogło zdarzyć się przed tysiącami lat, a doświadczamy tego tu i teraz, kiedy projektujemy bliższą i dalszą przyszłość. Tak więc, „zdarzenie” nabiera także sensu symbolicznego, odnosi się bowiem do przestrzeni, którą w pedagogice społecznej w początkach kształtowania jej dyskursu określano terminem „środowisko niewidzialne” (Radlińska 1935, s. 33), powracającego wspólnie w wielu tekstach, a w jego kontynuacji wprowadzono (Marynowicz-Hetka, 2006a, 2007a, 2009, rozdz. 3) termin „instytucja symboliczna”, odnoszący się w pierwszym rzędzie do tej niewidzialnej charakterystyki przestrzeni.

Doświadczenie (Barbier 2011) jest więc obecne w tych trzech wymiarach temporalnych, tylko różnie wyrażone: doświadczane fizycznie (odczone), doświadczane mentalnie (wyobrażone), doświadczane werbalnie (zakomunikowane). Tak czy inaczej przenika transwersalnie te trzy przestrzenie temporalne. W niniejszej książce jest ono też tak wielorako obecne, choć na ogół doświadczane mentalnie i werbalnie. Doświadczenia fizyczne, odczone emocjonalnie i doznane w rezultacie bezpośredniego kontaktu z tymi, którzy tworzyli „wstępy” pedagogiki społecznej, były dla większości autorów tej książki zupełnie śladowym doznaniem bądź też nie miały w ogóle miejsca. Tym bardziej ich treść można odbierać jako przykład samoświadomości „wstępów” pedagogiki społecznej w aktualnej refleksji i pracy badawczej autorów, kształtowanej na podstawie lektur prac tych, którzy tworzyli podstawy pedagogiki społecznej. Ta droga poznania nie musi ograniczać się jedynie do warstwy mentalnej, także może stanowić transmisję preferowanych wartości i postaw w różnych sytuacjach granicznych, których Ci działający w pedagogice społecznej w okresie jej wstępów wiele doświadczali⁴.

Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość: wymiary relacyjne i cele finalne (orientacje) działania/aktywności

Narzędzie analizy przeszłości dla teraźniejszości i z myślą o przyszłości

To, co staje się ważne z punktu widzenia dyscypliny praktycznej, jaką jest pedagogika, to pytanie o ewentualne narzędzie analizy, które pozwala poprzez analizę przeszłości zrozumieć/pojąć (*integibilité*) teraźniejszość i projektować

³ Inspiracją sięgnięcia do tego słownika była lektura pracy J.-M. Barbiera (2011), poświęconej analizie pojęć obejmujących problematykę działania/aktywności.

⁴ Bliżej na ten temat piszę w artykule o mistrzyniach pracy socjalnej/społecznej. Por. Marynowicz-Hetka 2013.

przyszłość. Można schematycznie zarysować następujące obszary i pary związków/konfiguracji, wyodrębnione z punktu widzenia celów finalnych – orientowania aktywności/działania edukacyjnej(ego).

W odniesieniu do tego co przeszłe (dawne, byłe) najistotniejszy jest proces transmisji (wartości, idei, symboli), z uwagi na to, że może stanowić odniesienie dla procesu wartościowania, jakże ważnego w wychowaniu i tworzeniu uwspólnionego doświadczenia tych, którzy uczestniczą w pokoleniu historycznym, stanowiącym przestrzeń międzygeneracyjną. Proces tworzenia uwspólnionego doświadczenia⁵ przebiega poprzez rekonstrukcję i reorganizację, wymaga odniesień, które znajduje się m.in. w przeszłości (ale także w terażniejszości).

W odniesieniu do tego, co zdarza się w terażniejszości, jest działaniem/aktywnością. Przy czym nie chodzi tu o zwykłą „robotę”, jak powiedziałyby Hannah Arendt (1961, 1983)⁶, ale o aktywność w wymiarze mentalnym, emocjonalnym/motywacyjnym, działaniowym (wykonawczym).

Z kategorią przyszłości w dyskursie społeczno-pedagogicznym wiąże się transformacja/przekształcanie/zmiana ukierunkowana na ogół, na optymalizację. Inaczej mówiąc, dzięki zasobom (także uwspólnionemu doświadczeniu indywidualnemu i zbiorowemu) przeszłości można aktywność podmiotu orientować na czerpanie ze źródeł i ich pielęgnowanie (trwanie), uczestnictwo w procesie transmisji międzypokoleniowej, w terażniejszości działać tu i teraz, niestrategicznie (*bricolage*), myśląc o transformacji możliwej w przyszłości. Oczywiście, jest to możliwe pod warunkiem, że te wielkie przestrzenie przenikają się wzajemnie i są połączone relacyjnie.

W ten sposób te trzy wielkie kategorie: przeszłość – terażniejszość – przyszłość stanowią ramy teoretyczno-metodologiczne analizy pola praktyki (wychowawczej, edukacyjnej, kształceniowej, formacyjnej). Kształcimy/kształtujemy osobę dla terażniejszości i przyszłości, przeszłość stanowi kontekst społeczny i kulturowy tego procesu i niezbywalne odniesienie w formowaniu tożsamości indywidualnej i zbiorowej.

Nie jest łatwe wiązanie przeszłości z terażniejszością i przyszłością w czasach, kiedy tak powszechna jest postawa „tu i teraz i wymogu chwili”. Podkreślając te trzy wymiary temporalne, pamiętamy o zaleceniu Gastona Bachelarda (2002), aby dbając o dokonania przeszłości, czynić to z perspektywy terażniejszości i przyszłości. Tylko taka postawa pozwala na zmaganie z terażniejszością, zachowując przeszłość i projektując przyszłość. Chroni też przed pułapką oddziaływania wychowawczego na jakąś formę ideologizacji czy nawet indoktrynacji. Taką perspektywę zrównoważenia znaczenia tych trzech przestrzeni temporal-

⁵ Pojęcie zaproponowane przez J. Deweya 1968 [1947] i (1975) [1958]. Jego spożytkowanie dla wzbogacenia społeczno-pedagogicznej perspektywy orientowania działania omówiłam w artykule: Marynowicz-Hetka 2012a.

⁶ Interesującą interpretację podaje też biografka Hannah Arendt, Julia Kristeva (2007).

nych w działaniu edukacyjnym, formacyjnym, kształceniowym staramy się urzeczywistniać w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego w codziennej aktywności zorientowanej na rozwój pedagogiki społecznej.

Z tym złożonym procesem wiąże się wiele pytań. Jedno z tych bardzo ważnych odnosi się do tego, w jaki sposób „ogłądać” zmiany, w sposób krytyczny, zdystansowany. Czy możliwe jest odniesienie tezy G. Bachelarda do innych obszarów (pól) praktyki niż twórczość naukowa? Wydaje się, że odniesienia psychologiczne⁷ na to pozwalają. G. Bachelard (2002), mówiąc o uprawianiu twórczości naukowej, a więc o pewnej formie praktyki, przypomina, że „to, co dawne, musi być myślane w zależności od tego, co nowe” (*ibidem*, s. 323). Tak więc zwracamy się w kierunku przeszłości z perspektywy terażniejszości. Warto zauważyć, że taka wskazówka może być dwojako odczytywana. Z jednej strony może stać się poważną pułapką w kierunku wybiórczego traktowania przeszłości, ale z drugiej może też stanowić wzmocnienie dla rozumienia/pojęcia terażniejszości i jej relacji z przeszłością oraz przyszłością, o ile będziemy pamiętać, że specyficzną cechą procesów rozwoju jest zerwanie i nieciągłość.

Przyjmując ten punkt widzenia, można podjąć próbę dokonania analizy, jak teza o zerwaniu i nieciągłości rozwoju przejawia się w procesualności związków między przeszłością – terażniejszością i przyszłością. Przyjęcie tej perspektywy rozwoju poprzez zerwanie i nieciągłość wymaga odejścia od, bardzo oczekiwanego obecnie, szybkiego, linearnego wzrostu, pozwala na spojrzenie z dystansu i tak ukierunkowaną analizę naszej aktywności. Można w niej wyodrębnić wyraźne kryzysy, duże i małe porażki i wielkie sukcesy oraz drobne powodzenia w codziennej robocie.

Konkludując: cechą szczególną tak pomyślanego narzędzia analizy jest szczególna złożoność (dwoistość),

widziana tu jako cecha nasycania sytuacji społecznych znamionami złożoności, powstającego z przenikania się odmiennych wpływów, ze zderzenia tego, co mija i odchodzi, z tym co, zapowiada swoje nadejście, co wręcz znamionuje nową epokę, mimo jeszcze braku gotowego dla niej kształtu i dojrzałości przejawów (Witkowski 2013, s. 99).

Tak pojmowany paradygmat dwoistości sprzyja postrzeganiu złożoności, ale co najważniejsze w myśleniu o kształceniu/edukacji, podkreślając znaczenie orientacji w odkrywaniu znaczeń, także symbolicznych. Jego realizacja wymaga więc:

– upominania się o sytuację uwzględniającą typ złożoności strukturalnej niedający szansy ani na jednoznaczność, ani na rozłączność; nie ma tu miejsca na klasyczny „złoty środek”, widziany po Arystotelesowsku, wyznaczający jedną właściwą miarę (dawkę, normę) (*ibidem*, s. 583);

⁷ Można przywołać tu koncepcje Erika H. Eriksona (2004).

– uwrażliwienia na nieustanny proces dynamiki i napięcia, skazujący na nieredukowalną naprzemiennność (oscylację), w której wahanie nie jest – jak w duchu psychologicznym – brakiem stanowiska, ale wyraża jego złożony charakter (*ibidem*).

W rezultacie, owo dostrzeganie złożoności „jest więc cechą dojrzałego zachowania wynikłego ze złożoności strukturalnej, w której przychodzi działać” (*ibidem*).

To właśnie, uwrażliwienie badacza na złożoność analizowanych zagadnień (i także działania praktycznego), które wyraża jego dwoisty wymiar i wynikające z niego konsekwencje, można potraktować jako tezę przydatną do analizy omawianego zagadnienia. Zastosowanie tego narzędzia analizy pozwala nam także na nowo spojrzeć na koncepcję powstawania i transmisji wartości w przestrzeni uświadomionego doświadczania, w której złożoność i napięcie wyrosłe z wzajemnego oddziaływania są wyraźnie obecne i silnie się zaznaczają, niezależnie do wymiaru temporalnego.

Doświadczenie indywidualne zintegrowane poprzez rekonstrukcję i reorganizację i jego wymiar relacyjny

W tak pomyślanym narzędziu analizy szczególnego znaczenia nabiera kategoria doświadczenia, którą za słownikiem analizy aktywności J.M. Barbiera (2011) rozumie się jako:

zespół konstrukcji sensów, którymi jednostki operują odnosząc się do ich aktywności, które uznają lub które są uznane jako ich (aktywności), w związku z przypisanym im atrybutem identyfikacyjnym. Konstrukcje te są postrzegane przez podmioty i ich otoczenie jako zasoby (potencjał) dalszego rozwoju ich aktywności (*ibidem*, s. 69).

Można wyodrębnić trzy przestrzenie psychiczne/społeczne, w których to pojęcie jest wymieniane. Są to: przeżywanie aktywności, reprezentacje siebie i komunikowane o doświadczeniach.

Przeżywanie aktywności, a więc to, co zdarza się podmiotowi, posiada jedynie

status presemantyczny, zawierając reprezentację aktywności. Często obejmuje także aktywność mentalną i dyskursywną w odniesieniu do środowiska społecznego i fizycznego (*ibidem*, s. 69).

Drugim obszarem, w którym pojawia się termin „doświadczenie”, są reprezentacje siebie jako podmiotu działającego i jego związków z otoczeniem. Są one natychmiastowe lub powstają poprzez odwołanie się do pamięci. Reprezentacje siebie pozwalają skonstruować sens tego, czego się doświadcza. J.-M. Barbier (2011), odwołując się do słownika filozoficznego A. Lalanda (2006),

przycacza definicję doświadczenia rozumianego jako „odczuwanie czegoś co jest uznawane nie tylko jako zjawisko przejściowe, ale jako poszerzenie i wzbogacenie myśli, związane z przeżyciem i jako takie jest odczuwane” (*ibidem*, s. 321), inaczej mówiąc „doświadczenie to to, co podmioty robią z tym co im się zdarza” (*ibidem*).

Trzecim obszarem, w którym pojawia się kategoria doświadczenia, jest sfera komunikacji o doświadczeniach. Szczególny wymiar tej komunikacji, odnoszący się do aktywności podmiotu i włączającej stosunki podmiotu z innymi podmiotami, czyni ją komunikacją społeczną. Jest ona zawsze komunikacją adresowaną i odbywa się w różny sposób (zdawanie relacji, protokoły, streszczenia, opowiadanie życia, historie, narracja). Tu bardzo ważne są klasyfikacje aktów mowy.

Dla podjętej tutaj problematyki społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na te trzy pojemne kategorie przeszłości – teraźniejszości i przyszłości, a zwłaszcza ich relacyjnego wymiaru pożyteczne, może być odniesienie się do teorii pragmatycznej działania J. Deweya⁸. Jej szczególnym atrybutem jest pojmowanie edukacji jako procesu rekonstrukcji doświadczeń. Ten zintegrowany zbiór doświadczeń podmiotów działających charakteryzują cechy specyficzne. Są nimi: kontynuowanie i interakcja. J. Dewey mówi o kontinuum doświadczenia. Kontinuum i interakcja nigdy się nie oddzielają. Są, jeśli można się tak wyrazić, „aspektami” longitudinalnymi i brzegowymi (*lateraux*) doświadczenia (1968 [1947], s. 91). Określa się je zasadami, które mogą stanowić ramy uwspólnionych doświadczeń indywidualnych. Koncepcja doświadczenia J. Deweya, pojmowana relacyjnie i procesualnie, podkreśla, że doświadczenie nie obejmuje jedynie doznań, ale także mentalne ich uświadomienia w sensie indywidualnym oraz społecznym/zbiorowym. Pogląd ten wydał mi się bardzo zbliżony z pojmowaniem działania jako tworzenia instytucji symbolicznej, która to kategoria jest jedną z podstawowych w pedagogice społecznej.

Stanowisko, że „doświadczenie, jak rytm oddechu, jest rytmem brania i dawania” (*ibidem*, s. 71), jest bardzo zbliżone do poglądu H. Radlińskiej (1935) na temat relacji wychowawczej, zwłaszcza do podkreślania, że jej cechą immanentną jest relacyjność, wyrażająca się zarówno w braniu od drugiego, jak i dawaniu.

Relacyjny wymiar doświadczenia indywidualnego dobitnie wyraża poniższe zdanie:

doświadczenie zawsze pozostaje we wzajemnym oddziaływaniu „podmiotu” i „przedmiotu”, jaźni i świata, jakim ona żyje, i dlatego samo doświadczenie nigdy nie jest ani wyłącznie fizyczne, ani wyłącznie myślowe, niezależnie od tego, jaki czynnik nad nim bierze górę (Dewey 1975 [1958], s. 301).

⁸ Tak ocenia twórczość J. Deweya m.in. L. Koczanowicz (1994, s. 117).

W tym procesie stawania się, integrowania doświadczenia indywidualnego poprzez rekonstrukcję i reorganizację, cechą specyficzną jest podzielane doświadczenia przez innych uczestników danej przestrzeni. Można o nim mówić jako o uwspólnionym doświadczeniu – podzielanego przez innych. Ten mechanizm sprzyja wytwarzaniu więzi oraz społeczności.

Proces tworzenia uwspólnionego doświadczenia jest bardzo wymagający.

Na każdym etapie [...] musi [się] pamiętać i oceniać jako całość to wszystko co było przedtem, i porównywać do całości, która dopiero powstanie (Dewey 1968 [1947], s. 71).

Charakteryzują go atrybuty podobne do koncepcji zintegrowanego paradygmatu pedagogiki społecznej⁹, który w niej obecny od początku wyraża się w przyjęciu całościowego oraz kompleksowego oglądu sytuacji i pola aktywności.

Ramy procesu, w którym może zachodzić integrowanie doświadczenia indywidualnego poprzez rekonstrukcję, reorganizację i konstruowanie doświadczenia kompletnego oraz uwspólnionego, odnoszą się do trzech sfer doświadczania, zasygnalizowanych powyżej: przeżywania aktywności, reprezentacji siebie i komunikowania o doświadczeniach. Wpisują się one w trzy przestrzenie: afektywną, poznawczą, społeczną i są niewątpliwie konstytutywnymi elementami tożsamości. Tym samym konstruowanie tożsamości jest „procesem kontynuowanym”, ściśle związanym z aktywnością, odczuwaniem afektywnym i komunikowaniem zdarzeń.

W tym procesie istotne znaczenie ma integrowanie doświadczenia indywidualnego poprzez rekonstrukcję i reorganizację, jak również uświadamianie sobie tego fenomenu. Podzielanie doświadczenia, tworzenie uwspólnionego doświadczenia, związanie tego procesu z aktywnością jednostki, z jej działaniem, odwołuje nas do poszukiwania związków między tym procesem a tym, co składa się na aksjologiczne kryterium działania.

Z tym zagadnieniem wiąże się kwestia przetwarzania środowiska życia jednostki, a przede wszystkim pytanie o to, jak rozumieć ten proces, aby był on „własnym” (przyswojonym) procesem wszystkich uczestników interakcji. Za tymi pytaniami idą dalsze, odnoszące się do epistemologii kształtowania ram, kształtowania kultury praktyki. Pojmuje się ją jako pewien zespół działań lub efektów tych działań pewnej grupy (społeczności), wyodrębniony w odniesieniu do zespołu działań innej grupy społecznej, który w ten sposób podkreśla jej charakterystykę i tożsamość. Wymaga to zadbania o konstruowanie przestrzeni, w której w wyniku rekonstrukcji i reorganizacji następuje proces integrowania doświadczenia indywidualnego. Z tego punktu widzenia znaczące może być konstruowanie ramy konceptualnej orientowania działania/aktywności. Jedną z propozycji mogą być podejścia mediacyjne (*Kultura praktyki...* 2014).

⁹ Bliżej na ten temat: Marynowicz-Hetka 2010d.

Tworzenie przestrzeni dla konstruowania zintegrowanego i uwspólnionego doświadczania w teraźniejszości z uwzględnieniem przeszłości i z myślą o przyszłości

Integrowanie doświadczenia indywidualnego dokonujące się poprzez rekonstrukcję i reorganizację jest zdecydowanie bardziej kompletne, jeśli ma miejsce w zróżnicowanej przestrzeni społecznej. Stąd też pedagodzy społeczni chętnie odwołują się do bogactwa i wieloodniesieniowości odnajdywanej w koncepcji pokolenia historycznego (Radlińska 1935, s. 20–23). Proces integrowania doświadczenia indywidualnego w takiej przestrzeni sprzyja nadawaniu mu wymiaru całościowego i konstruowaniu doświadczenia kompletnego, niezbędnego atrybutu w procesie wartościowania¹⁰.

Koncepcja pokolenia historycznego (por. także: Marynowicz-Hetka 2006a, 2007a, 2009, s. 43–45) jest pojemna, obejmuje wszystkich, którzy niezależnie od wieku biologicznego w danym czasie historycznym uczestniczą, są obecni. Wprowadza ona istotny wymiar czasu i przestrzeni, stanowiący ramy dla podejmowanej aktywności. Pojęciem pokolenia historycznego obejmuje się jednostki w różnym wieku, przebywające w wyodrębnionej przestrzeni, których udziałem jest dany czas historyczny. Tak rozumiana koncepcja pokolenia jest bardzo logicznie powiązana z koncepcją człowieka i koncepcją wychowania, rozumianego jako pomoc w rozwoju, towarzyszenie rozwojowi, które może być udziałem jednostki w różnych okresach (w ciągu) jej życia. Co oznacza, że ta sama osoba, będąc przedstawicielem jednego pokolenia, może uczestniczyć w różnych jego konfiguracjach, w zależności od wieku biologicznego, fazy życia i ról społecznych, jakich oczekuje się od niej.

Kategoria pokolenia historycznego i związana z nią kategoria wieku społecznego (*ibidem*), odnoszą się w pedagogice społecznej do pojęć wzrostu, wrastania społecznego, wprowadzania w wartości. Stanowią matrycę, na której można budować dalsze koncepcje, zwłaszcza człowieka usytuowanego w sensie relacyjnym w środowisku życia, i z uwagi na swą ogólność, nadal inspirują do dalszych analiz oraz studiów.

Jak to już było podkreślane, czynnikiem sprzyjającym integracji doświadczenia poprzez rekonstrukcję i reorganizację jest stymulująca te procesy przestrzeń społeczna. Pytanie o to, w jaki sposób tworzyć społeczność, jest podstawowe dla pedagogiki społecznej. Stanowi ilustrację dbałości o budowanie takiej przestrzeni, w której mogą zachodzić procesy omówione w tym tekście, sprzyjające stawaniu się „uwspólnionego doświadczania”. Jest to przestrzeń wielości, dynamiczna, otwarta, nastawiona na przekraczanie rozmaitych progów (kulturowych, językowych, tematycznych, metodologicznych i w końcu rozwojowych). Poszukiwanie owego „uwspólnienia” wyraża się w dbałości odnajdywania jedności w różnorod-

¹⁰ Na uwagę zasługuje podkreślenie kompletności pedagogiki społecznej H. Radlińskiej w odczytaniu jej przez Lecha Witkowskiego (2014).

ności kulturowej, tematycznej, metodologicznej, epistemologicznej. Niewątpliwie jest to propozycja bardzo zobowiązująca i niebywale trudna do realizacji. W naszej aktywności, starając się kontynuować wielkie linie pedagogiki społecznej zarysowane we wstępach, podejmujemy ten wysiłek w kierunku otwartości i kooperacji. W przeciwnym wypadku możliwe byłoby fundamentalne zamknięcie w wąsko akceptowanym środowisku, ale także poprzez ekskluzję marginalizacja samej pedagogiki społecznej i sprzeniewierzenie się „wstępom”. Nauka wynikająca z lektur Tych, którzy tworzyli „wstępy” pedagogiki społecznej, jest wyraźnie zorientowana w kierunku wydobycia wysiłku uwspólnionego doświadczenia.

Konkluzja

W konkluzji należałoby się odwołać po raz kolejny¹¹ do intuicji H. Radlińskiej, odnoszącej się do wymiaru transwersalnego pedagogiki społecznej, którego realizacja jest niezwykle zobowiązująca i trudna, jednak konieczna. Określa bowiem specyficzność punktu widzenia pedagogiki społecznej, sytuując ją w szerszej społeczności nauk o wychowaniu, ale i nauk społecznych oraz humanistycznych.

Perspektywa transwersalna, wprawdzie niewypowiedziana *expressis verbis* przez H. Radlińską, jest tam w sposób „niepostrzegalny widoczna”, trawestując tytuł jednej z prac J. Rancièra (2007). Można ją odczytać także jako wskazówkę metodologiczną, aby analizować zjawiska społeczne globalnie i całościowo, nie zapominając wszakże o szczególowości i jednostkowości. Można więc mówić o transwersalnym stanowisku metodologicznym, odwołując się do propozycji Ferdynanda Braudela (1999). Wymagałoby to spożytkowania kategorii pojęciowej „długie trwanie”, która wymaga, aby pamiętać o cykliczności zdarzeń i strukturze wewnętrznej. Uznaje bowiem, że dopiero w długim trwaniu pokoleń możliwe jest wyodrębnienie trwałych elementów jakiegoś podejścia, jakiegoś stanowiska.

Analiza rozwoju pedagogiki społecznej z punktu widzenia tych elementów metodologicznych narzędzia analizy jest jeszcze przed nami. Śledząc aktualną literaturę przedmiotu, odnosi się wrażenie, że mamy jeszcze sporo do zrobienia (*Pedagogika społeczna...* 2014). Interdyscyplinarne i interkulturowe formy aktywności badawczej wzbogacają nasze doświadczenie indywidualne i uczestniczą w procesie nabywania tożsamości. Wielokulturowa przestrzeń seminariów badawczych sprzyja kształtowaniu postawy otwartości na wielość, inność, postrzeganie danej dyscypliny w sposób wielowymiarowy i procesualny, a niekiedy także na jej przekraczanie. Nasze doświadczenia w takim właśnie tworzeniu interdyscyplinarnej przestrzeni pozwalają na podkreślenie, że stanowią one istotną

¹¹ Po raz pierwszy wyraziłam ten pogląd w podręczniku z pedagogiki społecznej. Por. Marynowicz-Hetka 2007b.

przestrzeń formowania badaczy i dopomagania im w odkrywaniu swej tożsamości naukowej, która związana jest z podejściem społecznego tworzenia rzeczywistości i z pojmowaniem jej/ich paradygmatu/ów w kategoriach wyobrażeń o dyscyplinie, sposobie jej uprawiania podzielanych przez społeczność badaczy, w istocie wyrażającą pewną kulturę środowiska akademickiego¹².

Myśląc więc o związkach relacyjnych między przeszłością – terażniejszością – przyszłością i o narzędziu ich analizy w perspektywie społeczno-pedagogicznej, odnajdujemy podstawowe znaczenie złożoności tych związków, które sprzyjają procesowi rekonstrukcji i integracji doświadczenia indywidualnego i zbiorowego, a w rezultacie stawania się członkiem społeczności, co jest niezbywalnym celem każdej aktywności w przestrzeni społecznej.

¹² Przykład takiej formy poszukiwania (i odnalezienia) u wspólnionej przestrzeni znajdujemy w czasopiśmie „Societas/Communitas” (2013, nr 2), zawierającego teksty powstałe w rezultacie interdyscyplinarnego seminarium badawczego nad znaczeniem twórczości Michela Foucaulta dla nauk społecznych oraz myśli postfoucaultowskiej.

*Lech Witkowski**

1.2. Jak czytać pedagogikę społeczną? W stronę pedagogiki kompletnej Heleny Radlińskiej

Wstęp

Podjęmę tu zapewne ryzykowną próbą uwypuklenia – nie stanowiącego jednak syntezy autorskiej – niektórych tez i kontekstów metodologicznych obszernej (ponad 770 stron) książki autora pt. *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce* (2014)¹. Monografię tę dedykowałem Helenie Radlińskiej (1879–1954), Irenie Lepalczyk (1916–2003) i Ewie Marynowicz-Hetce, przy czym przesłanką dominującą nad całą narracją ostatecznie okazała się inspirująca dla mnie teza Aleksandra Kamińskiego o tym, że „polska pedagogika społeczna kształtowała się przed narodzinami cybernetyki” (Kamiński 1980b, s. 107). Nie spotkałem dotąd próby wyciągnięcia z tej sugestii wniosków badawczych dla analiz porównawczych i interpretacji z takiej perspektywy rozumienia dokonań H. Radlińskiej. A wydaje się ona frapująca i moim zdaniem przynosi istotne efekty. Nie mogąc ich skrótowo tu omówić ani nawet przywołać, zamierzam uwypuklić niektóre elementy strategii badawczej, jaka tu została zastosowana, stanowiąc przedłużenie i pogłębienie ustaleń z moich wcześniejszych prac, w tym powstałych z myślą o teorii pracy socjalnej i o teoretycznie dojrzałej rekonstrukcji historii myśli pedagogicznej w Polsce (Witkowski 2010a, 2013b).

* Akademia Pomorska, Słupsk.

¹ Wykorzystuję tu sformułowania, częściowo przeredagowane, wpisane w część wprowadzającą narracji metodologicznej w książce. Są one przez to jedynie sygnałne i fragmentaryczne, pozbawione uzasadnień i rozwinięć. Po te ostatnie odsyłam do pełnego tekstu książki. Jestem szczerze zobowiązany prof. Ewie Marynowicz-Hetce za zaproszenie do tego tomu. Lektura prac Heleny Radlińskiej stała się dla mnie w ostatnich miesiącach ważnym przeżyciem intelektualnym, rzutującym istotnie na moje postrzeganie pedagogiki w Polsce.

Kluczowy problem, jaki w tle stanowi sedno tych uwag, dotyczy strategii czytania historii dla teorii czy poszukiwania teorii tworzącej podstawę odczytania historii, jak też wiąże się z troską o „kulturę lektury” pozwalającą na przenoszenie/przetwarzanie impulsów z jednej przestrzeni dyskursu na inną, w tym filozoficznego czytania dyscyplin szczegółowych formalnie jak też wypracowywania przy tej okazji kategorii szerszych i ogólniejszych dla pełnego horyzontu dyskursu w trosce o kompletność postawy w jej dwoistych odniesieniach. Kluczowe okazuje się rozeznanie w możliwie dojrzałym typie epistemologii, a nie jedynie jakimś dyskursie technicznym. Chodzi w szczególności o cybernetykę jako strategię epistemologiczną o różnych lokalnych zastosowaniach w połączeniu z myśleniem o ekologii idei, procesów oraz umysłu, nie redukowanych do jednostronności tam, gdzie w grę wchodzi sprzężenia zwrotne zdwajające złożoność, pochopnie traktowaną jako przejaw rozdwojenia.

O dojrzałości podejścia do dyskursu „założycielskiego”

Nie ma prawdopodobnie lektury niewinnej wobec jej obiektu, a nie chcąc być naiwnym, autor musi podołać obowiązkowi etyki czytania, polegającemu na ukazaniu i uzasadnianiu perspektywy czytania, owej operacji selektywno-ekskluzywnej, której cena może być jedynie obroniona wskazaniem na korzyści interpretacyjne, zarazem nie przekreślające integralności całego wyjściowego tekstu (dorobku) ani możliwości odmiennego doń podejścia. Inaczej skazujemy się na reprezentacje okaleczające relacjonowane dokonanie, uwikłane w naiwną iluzję niewinności lub cynicznej wyższości. Bywa, że ta literatura „drugiego stopnia” niesie nie tylko ani nawet nie tyle zalety uwypuklające uzyskane impulsy, ale stanowi skrót, redukt, substytut, wręcz bryk „z drugiej ręki” i kolejnej (podręcznika cytującego już tylko inne podręczniki), gdy interpretacja brana jest w całości z dobrodziejstwem inwentarza wypierającego dostęp do warstwy wyjściowej, źródłowej. A mimo to chciałoby się, aby podjęta lektura była chirurgicznie dokładna, a jej cięcia interpretacyjne na tkance żywego słowa (idei, myśli, trosk programowych) nieżyjącego już autora możliwie wydobywały treści dające się przeszczepić do organizmu i krwiobiegu innego pokolenia, dla tchnięcia w nie nowego życia, dzięki takiemu życiodajnemu przeszczepowi. Pod tym względem H. Radlińska nie miała często szczęścia do swoich (potencjalnych) czytelników, nie wyłączając nawet tak uznanych jak Bogdan Suchodolski, o czym świadczy jubileuszowa wypowiedź tego ostatniego na 100-lecie urodzin „matki” polskiej pedagogiki społecznej (Suchodolski 1980).

Trzeba tym bardziej umieć uwzględnić krytycznie iluzje następstwa w nauce – gdy przywołania „klasyka” noszą znamiona niestety zbyt często epigońskie, rezonerskie, ilustracyjne, bezrefleksyjne, szczątkowe, nietwórcze – jednym słowem

iluzoryczne, pozorne i krzywdzące, także wówczas, gdy padają górnolotne słowa pochwały, poniżej wartości przywoływanej treści, dostrzeganej przy próbach jej lektury i aplikacji na serio. Są tu możliwe przynajmniej trzy powiązane pułapki, których doświadczyła również recepcja H. Radlińskiej: pułapka iluzji dominacji, sugerująca, że postaci czy treści, którym dalej udało się zdominować horyzont obiegowych skojarzeń i przywołań podręcznikowych, są wyższe, lepsze czy ważniejsze od tych, które zostały zdominowane, zlekceważone, pominięte czy choćby uznane za należące do innej epoki; pułapka iluzji następstwa, w ramach której postaci przychodzące po różnych autorach wielkich, w sposób naturalny przejmują i kontynuują wcześniejszą wielkość, a ich wykładnia tej wielkości pozostaje zasadna, wyręczając z zadania samodzielnego czytania tych wielkich, gdyż źródłowo nie można u nich znaleźć w zasadzie nic ważnego, czego by następcy nie sprawdzili, nie wydobyli i nie ogłosili; pułapka iluzji bezpośredniego świadectwa, która dotyczy wyobrażenia, że jeśli chce się wiedzieć, co było udziałem doświadczenia poznawczego źródłowo czytanego autora, to wystarczy odtworzyć jego świadectwo osobiste. No bo kto ma wiedzieć lepiej, co się z klasykiem działo, jak nie on sam? Te trzy założenia, zwane przeze mnie tu pułapkami iluzji, funkcjonują powszechnie, a przynajmniej często są wykorzystywane w myśleniu i narracji zarówno teoretycznej, jak i historycznej, także w odniesieniu do badań źródłowych. Dotyczą one także statusu uczniów, następców, którym przypisuje się „wierność” wyjściowej myśli, w odezwaniu od jakości rozwijania tezy i jej twórczego wykorzystania.

W przywoływanej/anonsowanej tu książce czułem się zobowiązany do kompleksowego skonfrontowania interesującego mnie kształtu myśli „założycielskiej” w polskiej pedagogice społecznej ze wspomnianymi narodzinami cybernetyki, jako że pozwala to uwypuklić uczestnictwo Heleny Radlińskiej w ważnych przeobrażeniach kultury humanistycznej, dotąd słabo uświadomionych wśród pedagogów, nie tylko społecznych. Jest tak, tym bardziej że w dyskursie założycielskim pedagogiki społecznej – nie tylko jako odrębnej dyscypliny – wiele akcentów okazuje się dojrzałych na miarę tego, co nazywam „przełomem dwoistości” w samej pedagogice, jak i szerzej w humanistyce. To omawiam rekonstrukcyjnie w osobnej książce (Witkowski 2013), a co stopniowo przebiega się w naszym dyskursie teoretycznym pedagogiki społecznej za sprawą Ewy Marynowicz-Hetki (2006a) czy co daje się odczytać, np. w dorobku tradycji niemieckiej ostatnich dekad (Winkler 2009, 2010), zresztą po części wbrew jej dominującym u nas wykładniom (Urbaniak-Zajac 2011).

Moim zadaniem stało się także ukazanie, że wartość dokonania Heleny Radlińskiej – mimo jego autorskiego przypisywania się do instytucjonalizowanej

z oporami subdyscypliny pedagogicznej – układa się w poprzek tradycyjnych podziałów dyscyplinarnych. Twierdzę także, że pedagogika w Polsce jako całość uprawiana byłaby dziś na zupełnie innym poziomie myślenia o aspektach społecznych wszelkiej działalności pedagogicznej, gdybyśmy przejęli się byli w minionych pokoleniach na serio projektem pedagogiki społecznej jako programem założycielskim dla kompletnej postawy pedagogicznej. Próbuję na nowo odczytać dorobek Radlińskiej jako teoretycznie założycielski dla CAŁEJ współczesnej pedagogiki, choć zarazem w dużym stopniu dotąd jeszcze niewyzyskany. Staram się potraktować tę myśl jako WSTĘP do zasadniczej odnowy aktualnej postaci pedagogiki dominującej, jak i jej alternatywnych wersji, nie umiejących z H. Radlińskiej dojrzale i wszechstronnie korzystać. Jest to tym bardziej niepokojące, że Jej dokonanie ma posmak – przy pełnym uznaniu dla Jej osobistego wkładu jako uczoney – doświadczenia niezwykle a nieuświadomionego przez nas fenomenu „Wielkiego Pokolenia” twórców założycieli dyskursu pedagogicznego w Polsce z okresu międzywojennego, obejmującego czołowe postaci pedagogów urodzonych w latach 1875–1880, w dużym stopniu marginalizowanego przez tryumfalnych reprezentantów epoki o 20 lat późniejszej, różnymi środkami utrwalających swoje dominujące pozycje instytucjonalne w PRL kosztem – dziś widać – znaczących i ważniejszych dla współczesności (Witkowski 2013). Po szczegóły odsyłam do moich wymienionych wyżej książek, a także do poruszającej problem autorytetu (Witkowski 2011).

Zarazem trzeba było pokazać, jakie tu dawały o sobie znać nieporozumienia i zasadnicze zerwania, aby nie podzielać rozmaitych i wzajemnie sprzecznych MITÓW KONTYNUACJI, na różne sposoby porozrzucanych po naszej literaturze pedagogicznej, zarazem przysyłających popelniane błędy i tendencyjnie narzucane uproszczenia, a nawet ugruntowane już fałsze. Stąd próba samodzielnej lektury spuścizny Radlińskiej musiała zaowocować polemicznym podejściem do rozmaitych jej wykładni, wręcz z troską o świadomie eskalowany spór, którego adresatami byli (alfabetycznie) m.in.: J. Chałasiński, M. Cichosz, Z. Dąbrowski, M. Granosik, T. Hejnicka-Bezwińska, A. Kamiński, B. Suchodolski, J. Szczepański, W. Theiss, E. Trempała². Dowodzę szerzej, że rozmaite próby czytania dorobku H. Radlińskiej nie są równoprawne, a spór o jakość lektur staje się polemiką o jakość uprawiania pedagogiki i jakość sprostania wyzwaniu, jakie stanowią teksty H. Radlińskiej dla śmiałka chcącego się z nimi na serio zmierzyć. A co dopiero mówić o tym, kto z góry zakłada swoją wyższość albo wystarczalność dowolnych selekcji wygodnych tropów jak w przypadku B. Suchodolskiego (Witkowski 2013). Jako *memento* powinna nam przyświecać normatywna definicja analfabe-

² Część tych odniesień odnaleźć można w bibliografii. Po pełny obraz i dokumentację powagi sporu muszę odesłać do książki z nadzieją, że nie zostanie wspaniałomyślnie przemilczana, jak to bywa w zwyczaju części środowiska akademickiego, a czego sama H. Radlińska także doświadczyła za życia i po dziś dzień.

tyzmu u H. Radlińskiej (1946a, s. 126), widzącej tu ważny termin występujący „w znaczeniu nieumiejętności użytkowania literatury”³.

Moja opowieść o pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej ani nie wpisuje się w dominujące o niej mity, ani też nie we wszystkie osobiste idiosynkrazje założycielki dyscypliny. Powaga w traktowaniu spuścizny nie musi oznaczać wierności horyzontowi myśli w każdym jej subiektywnym rozumieniu i przejawie jego intencjonalności, ale wiąże się ze zdolnością do zobowiązanych intelektualnie, zaciągających dług i rodzących poczucie wdzięczności, operacji przyswojenia poprzez wartościowe przetworzenie, dochowujące zarazem wierności tym intuicjom i załączkom idei, które znacznie później okazały się w innych kontekstach i koncepcjach najplodniejsze i najbardziej życiodajne teoretycznie. Można bowiem uczestniczyć w przeobrażeniach dyskursu nawet o charakterze dojrzewania przełomu, którego się nie uświadamia, ani nie ma narzędzi czy perspektywy do uświadomienia sobie tego procesu, bo to wymaga retrospekcji z uwzględnieniem kontekstów jeszcze nie dochodzących do głosu.

Tak, jak inne tego typu dokonania, pedagogika społeczna musiała zapewne przejść drogę, która utrudniła jej pełne zaistnienie w zgodzie z jakością jej ustaleń i trosk. Ważne narracje w humanistyce i naukach społecznych muszą się z pewnością instytucjonalizować jako budujące nowy, odrębny „punkt widzenia” czy zasadę działania, która rozwijana bywa w oderwaniu od równoległe dokonujących się procesów w nauce, nawet we wspólnym kręgu pokoleniowym (środowiskowym), nie mówiąc już o zmianach późniejszych w innych obszarach. Dopiero retrospektywnie daje się przekroczyć horyzont samowiedzy uczestników procesu, który nie może być zwykle rozpoznany jako taki, np. o charakterze przełomu o szerszym znaczeniu, jaki dopiero po jego zaistnieniu może być rozpoznany jako wcześniej już kiełkujący, chociaż jeszcze nie nazwany. Okazało się, że całe pokolenie (Witkowski 2013) może uczestniczyć w dojrzewającym „przełomie dwoistości”, nie dysponując ani rozwiniętą metodologicznie (mimo pierwszych zwiastunów) kategorią dwoistości, ani tym bardziej nie umiając unaocznic dokonującego się przełomu. Czytelnicy drepczący w miejscu i nie dokonujący analizy retrospekcyjnej także tego ani nie dostrzegają, ani nie doceniają, ani nie potrafią spożytkować.

Trudności w okresie stalinizmu, związane w szczególności z ideologiczną presją przeciw formule „pedagogiki społecznej”, widzianej w jej rodowodzie „burżuazyjnym” spowodowały, że obraz dokonań, jakie udało się uzyskać w ho-

³ Por. także: Radlińska 2003, s. 102. Taka kulturowo poszerzona kategoria analfabetyzmu wydaje się bezcenna jako sygnał możliwości jej stopniowania i odnoszenia poza formalną umiejętność czytania do poziomu jakości czynienia użytku z dostępnej sobie literatury. Pozwala ona widzieć przejaw analfabetyzmu w jawnie ułomnych próbach wykładni tekstu składnąd kulturowo niedostępnego potencjałowi interpretatora. O ten potencjał interpretacyjny wszak trzeba się starać, pamiętając przestrożę Zygmunta Mysłakowskiego, że „i arcydzieło może być obiektem niemym kulturowo” dla odbiorcy (Witkowski 2013).

ryzoncie dyskursu H. Radlińskiej, jej aktywności społecznej i dążeń, mimo zagrożeń tego okresu, został w dalszym ciągu zdominowany obroną i rozwojem osobnej dyscypliny pedagogicznej pod skrzydłami marksizmu. Jest to o tyle kłopotliwe – powiedzmy dobitnie przeciw niekiedy dominującym sentymentom w środowisku pedagogów społecznych – że intencja tworzenia takiej, całkowicie odrębnej czy zawężonej dyscypliny, oderwanej od ogólnej funkcji wychowania, nie leżała u podstaw pierwszych dziesięcioleci prac i starań H. Radlińskiej jako jedyna opcja wchodząca tu w grę.

Podobnie, wartości jej dokonań nie da się wpisać wyłącznie w samo rozwijanie oraz funkcjonowanie takiej dyscypliny i jej tradycji jako „szkoły polskiej” w obszarze pedagogiki społecznej, np. zajmującej się tylko ubóstwem. Wartość i zasługi Heleny Radlińskiej dla polskiej pedagogiki są – jak jestem o tym przekonany i próbuję uzasadniać w obszernych analizach w książce – znacznie szersze, głębsze i bardziej podstawowe w kontekście troski o całość naszych zadań oświatowych. Uzasadnienie tej tezy wymaga jednak nowych pogłębionych lektur i podjęcia próby zarysowania nowej perspektywy recepcyjnej, w polemice także z różnymi pochwałami i rekonstrukcjami. Co więcej, intencja ogarnięcia teoretycznego dokonujących się zjawisk i procesów nie może być bezkrytycznym zakładnikiem ani ramy myślowej dostępnej badanym postaciom, ani siły ich subiektywnych przekonań, idiosynkrazji czy dążeń, ani tym bardziej jednostronności afirmacyjnej, bywa wręcz apologetycznej.

Historyczno-teoretyczne podejście wymaga wypracowania sobie i ciągłego weryfikowania perspektywy interpretacyjnej, odnoszącej się np. do świadomości reprezentatywnej dla pokolenia danego czasu, czy mierzonej oddaleniem poznawanych zjawisk wobec późniejszych przeobrażeń. Jest tym ważniejsze, jeśli okazuje się, że wcześniejsze dokonania mogły – nie będąc w pełni reprezentatywnymi – antycypować późniejsze dojrzewanie stanowisk czy postulatów z nimi związanych. W tym kontekście ma niezwykłą wagę świadectwo przytoczone przez Radlińską w jej podstawowym tomie z 1935 r., a odsyłające do perspektywy zarysowanej w liście do niej z roku 1909 przez Stanisława Karpowicza, który dobitnie postuluje w nim, by

poddać rewizji dotychczasową pedagogikę ze stanowiska społecznego i następnie przeprowadzić w niej odpowiednie zmiany, nie wytwarzając przy tym żadnego kierunku społecznego, lecz tylko pedagogikę, na badaniu naukowym osnutą (Radlińska 1935, s. 240).

Niezależnie od tego, że częściowo marzenie o pewnych odrębnościach było tu dalej realizowane, jestem przekonany, że taka strategia nasycania całej pedagogiki impulsami dla niej koniecznymi i wartościowymi w zakresie profilowania jej odniesień społecznych miała i nadal ma sens, zachowując swój walor. Jego wykorzystanie może być rozstrzygające dla przyszłości pedagogiki w Polsce, jako dziedziny splatającej różnorodne nurty i dyscypliny myślowe. Chodzi też o jakość

środowiska, które musi na nowo z własnej tradycji wydobyć impulsy zablokowane przez lata ograniczeń i przymusów zewnętrznych oraz wewnętrznych słabości i patologii środowiskowych układów, a także dominujących w nich pojedynczych biografii i zdolności sprzęgania teorii oraz historii pedagogiki z dokonaniem całej humanistyki i poszczególnych obszarów nauk społecznych.

Nie darmo mocne akcenty w myśleniu H. Radlińskiej wiążą się do tego stopnia z odniesieniami do kultury i troski o wspomaganie dostępu do kultury w procesie wychowania, że B. Nawroczyński mógł widzieć tu wręcz analogię i zbieżność ze strategią „pedagogiki kultury” i to w sensie, jaki rekonstruowałem już osobno w tomie o przełomie dwoistości (Witkowski 2013). Nie jest przypadkiem też, że u H. Radlińskiej czytamy w charakterystyce pedagogiki społecznej z roku 1935, iż

Swoiste zainteresowania pedagogiki społecznej, którą można po części (w mniejszym niż Nawroczyński stopniu) utożsamiać z pedagogiką kultury, obejmują podział dóbr kulturalnych i dostęp do narzędzi twórczości kulturalnej. Uwydatniają się te zainteresowania w szeregu monografii, rozszerzających zwyczajowy zakres spraw wychowawczych i w działalności praktycznej na zaniedbanych dawniej polach (Radlińska 1935, s. 242)⁴.

Tymczasem jest dla mnie szczególnie ważne to, jakie idee H. Radlińskiej mają charakter przekraczający ramy historyczne czy obecnego jej wpisania w ramy dyscyplinarne, kluczowe dla pedagogiki społecznej jako instytucjonalnie wydzielonego obszaru badań i refleksji. Innymi słowy, postarałem się uwypuklić te akcenty wpisane w dokonania wielkiego pedagoga, w których staje się ona ważnym partnerem dla aktualnej myśli pedagogicznej w Polsce; akcenty odczytywane zarazem tak, że pozwalają na – a nawet zmuszają do – korekty obiegowych wyobrażeń o znaczeniu poszczególnych autorów i o tym, co ważnego działo się w polskiej pedagogice okresu międzywojennego i przynajmniej w pierwszej dekadzie po wojnie, jeśli skupić się na przedziale życia i twórczości H. Radlińskiej.

Maniera przemilczeń jest także efektem wręcz zabójczego dla jakości myśli pedagogicznej pofragmentaryzowania, wręcz poszatkania, niszczącego jej integralność, na zamknięte na siebie wzajemnie i uszkodzone jedynie szczątki ze swej istoty całościowego myślenia. Przez to też wielu przedstawicielom dyscyplin, które mogłyby skorzystać na studiowaniu prac H. Radlińskiej, jako uniwersalnie zaangażowanych i kompletnie wyposażonych do podejmowania ich problemów, często nawet do głowy nie przyjedzie, aby do tych prac zajrzeć, jako nie przynależnych do obowiązującego, czyli obiegowego kanonu i potocznych wyobrażeń, a jednak głęboko adekwatnych poznawczo.

⁴ Patrz także Radlińska 1961a, s. 64. Wydobyte w przytoczonej formule wskazanie na sugerowaną „swoistość” zainteresowań utrudnia także samej H. Radlińskiej dopuszczenie i zrozumienie szerszej wagi tego, co jej wysiłek i typ zaangażowania niósł ze sobą dla całej pedagogiki.

Ta maniera przemilczania nawet oczywistych dokonań także innych autorów stała się w okresie powojennym, z powodów doktrynalnych, ale i także mniejszego kalibru, choć nie mniej dolegliwych i niesprawiedliwych, udziałem wielu, w tym także nominalnych krytyków rozmaitych ułomności marksizmu czy pozytywizmu, w ich postawach roszczeniowych. O czym świadczą niektóre podręczniki np. z pedagogiki ogólnej. A przecież, nie mniej szkodliwe jest powodowanie nieobecności Heleny Radlińskiej czy jej szcątkowe odnotowanie, już choćby tylko z powodu ułomności własnych lektur, przez autorów niezdolnych do poważniejszego potraktowania jej dokonań czy ulegających stereotypowi wąsko rozdzielanych subdyscyplin pedagogicznych. Stają się oni zakładnikami wąskiego kojarzenia dokonań znakomitej badaczki, upominającej się przecież o organiczny wymiar społeczny relacji i praktyk edukacji oraz wychowania jako uniwersalnie obowiązujący, a nie jedynie fundujący ograniczony krąg zainteresowań izolowanej pedagogiki społecznej i to gdy ta izolacja jest szkodliwa i dla izolowanego, i dla izolującego się. Nie ulega przy tym wątpliwości, że aż przepaści dzielą niektóre odczytania i wykładnie czy zastosowania podręcznikowe dokonań H. Radlińskiej w obrębie samej pedagogiki społecznej, jeśli porównać choćby jej skrajnie odmienną co do skali obecność na kartach podręczników z pedagogiki społecznej autorstwa Ewy Marynowicz-Hetki (2006a) i Andrzeja Radziewicza-Winnickiego (2008). Podręczniki te już „zderzałem” osobno w odniesieniu do kategorii dwoistości (Witkowski, 2013), aby pokazać, że horyzonty teoretyczne tej samej dyscypliny mogą być zupełnie inaczej nasycone zanurzeniem w dyskursie historycznym, jak i inaczej zdolne do przełożenia jego impulsów na kategorie pracujące myślowo w nowym uwikłaniu problemowym.

Między wspólnotą pokoleniową a bliskością i wiernością

Jeden z punktów kontrowersji wpisanych w odmienne odczytywania i identyfikacje odnoszone do tradycji myśli dotyczy kwestii prawa do miana „najbliższego ucznia” oraz najlepszej strategii kontynuacji dzieła. W kontekście losów pedagogiki społecznej mamy tu kontrowersję wpisaną w horyzont gubiący istotne wątki wymagające krytycznego podejścia. Są tu dwa skrajne podejścia, z którymi nie mogę się zgodzić, proponując zupełnie inną perspektywę interpretacyjną, unieważniającą spór o to miano. Nie sposób bowiem zgodzić się w całości z Ireną Lepalczyk, gdy ta uznaje, że Aleksander Kamiński „był najbliższy poglądom naukowym H. Radlińskiej”, a ponadto, że jego podręcznik z roku 1972 ma „cechy charakterystyczne będące potwierdzeniem wysokiej tożsamości naukowej A. Kamińskiego z pedagogiką społeczną H. Radlińskiej”⁵. Mój sprzeciw wobec tezy I.

⁵ Por. rozważania I. Lepalczyk (1995, s. 15, 17) na temat „genezy i rozwoju pedagogiki społecznej”.

Lepalczyk uzasadniam, szeroko formułując rozmaite zarzuty wobec teoretycznej postawy A. Kamińskiego, jako odbiegającej miejscami od etosu i strategii wyjściowej koncepcji wielkiej twórczyni pedagogiki społecznej. Podobnie nie podzielam, konkurencyjnej zresztą wobec Ireny Lepalczyk, tezy Wiesława Theissa, przypisującego status najbliższego ucznia i kontynuatora dzieła Heleny Radlińskiej z kolei Ryszardowi Wroczyńskiemu, który – jak czytamy –

był najbliższym uczniem i współpracownikiem H. Radlińskiej. Kontynuując jej dzieło, rozwinął koncepcję pedagogiki społecznej [...] Pozostał wierny temu dziedzictwu (*Korespondencja Heleny Radlińskiej...* 2003, s. 105).

Zresztą nie uważam sporu o bliskość czy wierność ucznia za poważny i wart zachodu jako twórczo i teoretycznie mało nośny, a nawet mylący.

Właśnie analizy horyzontu teoretycznego dokonań wprowadzają tu wiele powodów do wątpliwości i niezgody, mimo oczywiście konieczności uznania ogromnych zasług, i A. Kamińskiego, i R. Wroczyńskiego np. w przywróceniu dostępu do pomnikowego kanonu prac wielkiej ich poprzedniczki w trybie tomów wydanych w Ossolineum w latach 1961–1964 (Radlińska 1961b, 1961a, 1964c). Zresztą kontrowersje wokół idei tzw. szkołocentryzmu zasługują na poważniejszą uwagę przy zderzeniu dojrzałości i poziomów myśli społeczno-pedagogicznej, gdy chce się tu widzieć kontynuację i wierność, a tym bardziej dalszy rozwój, a nie np. regres i niedocenienie.

Z pewnością też teza, iż

bezpośredni następcy Radlińskiej R. Wroczyński i A. Kamiński wybiórczo kontynuowali jej dorobek, skupiając się w większym stopniu na budowaniu dyscypliny akademickiej (Urbaniak-Zając 2010, s. 127),

wymaga krytycznego pogłębienia i dalszych korygujących uściśleń dla oceny efektów ich działań. Raz, że to wydaje się ostatecznie wręcz nader, w tym i szkodliwie wybiórcze, ze skutkami i takimi, że nie potrafili we wszystkim docenić ani podjąć tropy tego warte, a w niektórych sprawach wręcz ową tworzoną dyscyplinę cofnęli w jej rozwoju intelektualnym. Nie podjęli skojarzeń z cybernetyką, nie uwzględnili tropu kulturowego, a skupienie na tzw. szkołocentryzmie⁶ przyniosło

⁶ Zbyt rzadko zdarzają się dobitne krytyczne kwalifikacje tego przejawu „postępu” w pedagogice społecznej, jak w przypadku Stanisława Kawuli, widzącego tu „pułapkę panpedagogizmu”, stanowiącego „błąd”, który „niestety często występuje wśród wyznawców <szkołocentryzmu> w dobie współczesnej” (Kawula 2012, s. 36). Ten sam autor słusznie podkreśla za S. Kowalskim, że „<szkołocentryzm> nie dostrzegał jednak w pełni pozaszkolnych i poszkolnych systemów działań lub instytucji, w takim stopniu, w jakim interesuje się nimi pedagogika społeczna” (*ibidem*, s. 43). Tymczasem typologie formalnie jedynie odnotowujące różnice podejść do pedagogiki społecznej w jej obrębie, widzą tu zwykle równoprawne szkoły myślenia, jak świadczy o tym podejście M. Cichosza (2007, 2009), gubiące tym samym możliwość krytycznej analizy postępu lub regresu.

jawne osłabienie dojrzałości myślowej H. Radlińskiej i teoretyczne cofnięcie zaawansowania myślowego środowiska w stronę zredukowania perspektyw badań, a czasem i płytkich skłonności marksistowskich, zamkniętych na wiele rozważań nadal ważnych dla współczesności, np. w kwestiach dotyczących tożsamości grupowych, w tym i patriotyzmu. Tym bardziej, redukcjoni rzecznicy „pedagogiki środowiskowej” lub na drugim biegunie rzecznicy rezygnacji z terminu „środowisko”, czy też zadowolający się jego ujmowaniem w socjologii wychowania, nie znają głównych wizji przeobrażeń humanistyki, związanych z postulowaniem „ekologii” jako paradygmatu myślowego, a nie subdyscypliny społecznej, mającej wąski przedmiot.

Odrzucając niedojrzałą teoretycznie, hierarchizującą alternatywę „wierności” w zderzeniu Kamiński – Wroczyński, zarazem gubiącą pęknięcia oddzielające jej człony autorskie od głębokich warstw dokonania H. Radlińskiej, zmuszony jestem także zanegować całościową mitotwórczą wizję rozwoju pedagogiki społecznej, mającą swoje skrajnie przeciwstawne, a jednocześnie nie do przyjęcia wersje. Z jednej strony absolutnie nie do przyjęcia jest zdumiewająca próba T. Hejnickiej-Bezwińskiej (2014) wrzucenia wszystkich interesujących nas tu autorów do jednego worka fikcyjnego „pierwszego pokolenia”, mimo że dzielą ich często dekady, a także faktyczne ideowe postawy, w tym próby eliminacji tych, którzy należeli do rzekomo jednego pokolenia. Podobnie, rodzi zasadniczy sprzeciw wyobrażenie, jakoby rozwój pedagogiki społecznej, bez straty dla jego jakości, wyraził się podzieleniem narracji na różne, ale równoprawne „szkoły myślowe”, jak to przebija w narracji E. Trempały, gdyż o żadnej równoprawności intelektualnej mowy tu być nie może, a nadto nie rozpoznaje się ceny, jaką dyscyplina musiała płacić za okresowe i środowiskowe niezdolności w zakresie spożytkowania literatury. Jak unaocznia przykład rozważań M. Cichosza (2004), jakości jednak nie porównuje się wówczas rzetelnie, co najwyżej milcząco, niemal uznając za postęp albo sygnalizując odmienności, ale nie pogłębiane krytycznie i analitycznie⁷ i nie widziane w kategoriach regresu, nawet tam, gdzie wydaje się on oczywisty, a przynajmniej łatwy do ustalenia. Jeśli więc do głosu dochodziły inne „wypracowane koncepcje pedagogiki społecznej”, to musiało to – wbrew potocznym wyobrażeniom – odbić się na ich jakości (Cichosz 2004, s. 30), a przeciwstawiane sobie koncepcje (*ibidem*, s. 30–38): „wzmagająco-aktywistyczna”, „systemowo-integracyjna” i „krecyjno-

⁷ Tak postępuje m.in. M. Cichosz (2004), sygnalizujący jednakże, że teza o kontynuacji dziedzictwa Radlińskiej w rozwoju pedagogiki społecznej „wydaje się nie dość ścisła”, tak jak teza o jednorodności jego genezy „wydaje się wysoce dyskusyjna”, tak jak „dyskusyjny” jest związek „nowo powstałych ośrodków” pedagogiki społecznej w latach 70. ze „szkołą” Radlińskiej (*ibidem*, s. 91). Ta nieśmiała krytyka sugestii Aleksandra Kamińskiego, Stanisława Kowalskiego czy Edmunda Trempały, idących w przeciwną stronę, zasługuje na znacznie bardziej dobitne rozstrzygnięcia merytoryczne, naprawiające zaistniałe szkody interpretacyjne w rozwoju całej dyscypliny. Aż dziw, że można tu dowolnie sobie ustawiać pochwały zamiast uruchamiać krytykę. Tym bardziej cięży iluzja rzekomej równoprawności.

-pomocowa”, stanowią w istocie jedynie iluzoryczne preparaty i ułomne schematy instytucjonalne, gubiące to, czym całość pedagogiczna (także w jej części andragogicznej) u samej H. Radlińskiej była i czemu służyła. Podział ten ani nie oddaje sprawiedliwości samej twórczyni pedagogiki społecznej, ani nie wymierza sprawiedliwości tym zabiegom na dziedzictwie H. Radlińskiej, które unieważniły jej ogromny potencjał intelektualny, zarówno w procesie kształcenia do dyscypliny, jaką miała być pedagogika społeczna, jak i w kontekście troski o całość zabiegów sanacyjnych w sferze instytucji i działań oświatowych w Polsce.

Nie darmo w kontekście tradycji kształcenia pracowników oświaty w Polsce H. Radlińska stwierdziła coś znacznie bardziej ogólnie prawdziwego, w odniesieniu do rozmaitych tradycji, nie przeczuwając zapewne, że będzie to dotyczyło za jakiś czas także tradycji ustanowionej przez nią samą. Oto czytamy w kontekście historii oświaty:

Tradycja ta niestety nie wszystkim jest znana w całej rozciągłości; przerywana i usilnie niweczona, odradzała się i odradza fragmentarycznie (Radlińska 1947, s. 195).

Diagnozę tę można by i należy zapewne pogłębić w nawiązaniu do losów pedagogiki społecznej i prawdopodobnie każdej subdyscypliny pedagogicznej, gdzie można odnaleźć przejawy takich zjawisk, a ponadto przeinaczeń, marginalizacji, szkodliwych ukierunkowań, fałszywych reprezentacji i wykładni. Praca na materiale każdej tradycji musi zapewne splatać się także z wysiłkiem odsiewania ziarna od plew, czyli wartości od nieporozumień w tradycji także jej recepcji, w tradycji jej kontynuacji, często niewiele mających wspólnego z rzetelną i twórczo stymulującą kontynuacją samej wyjściowej tradycji.

Niezbędne w strategicznie zamierzonym przedsięwzięciu intelektualnym, jakim była dla mnie lektura całości spuścizny Heleny Radlińskiej, okazało się podjęcie najpierw – choć równolegle i stopniowo korygowanego zadania ugruntowania podłoża i budowy ramy dla badań, poprzez odniesienia historycznie i metodologiczne, rozstrzygające o tym, jakie przekroje problemowe znajdą się w polu widzenia lektur i podjętych przy tej okazji analiz. Jak mądrze pisała H. Radlińska (1935, s. 73): „Badanie naukowe wymaga rozległej kultury duchowej, na tle której formułują się pytania”. Kluczowy okazuje się tu stosunek do historii, w tym historii recepcji samego przedmiotu analiz, jak i jego własnych operacji na materiale inspiracji jemu dostępnych. Trzeba także wpisać dokonania Heleny Radlińskiej w odniesienia pokoleniowe do fenomenu Wielkiego Pokolenia pedagogów urodzonych na przełomie lat 70.–80. wieku XIX w Polsce.

Odczytanie spuścizny H. Radlińskiej podjęte zostało z jednoczesnym wysiłkiem wypracowania perspektywy dla jej ujęcia zarówno jako zjawiska historycznego, jak i widzianego przez pryzmat najnowszych dokonań w humanistyce. Własną wizję zderzam jednocześnie z dotychczasową recepcją tej myśli, jak też ze stanem pedagogiki społecznej w moim jego ogarnięciu. Jedną z przesłanek była także następująca sugestia samej Heleny Radlińskiej:

Przed wielkimi ojcami schylać czoło i wielkość ich rozpamiętywać – to nie znaczy jeszcze: ku ich drogom wieść. Znajomość i umiłowanie dziejów tylko wówczas służą twórczości, gdy przeszłość występuje w poznaniu, tak jak w życiu: jako ogniwo wielkiego łańcucha (Radlińska 1935, s. 7).

Oznacza to w szczególności, że lektura stawia sobie za zadanie wydobywanie akcentów mających także znaczenie jak najbardziej współczesne i projektujące postawę niekoniecznie naśladowczą, ale inspirującą się źródłowo i dokumentującą życiodajny, twórczy charakter dokonania H. Radlińskiej dla czytelnika zadającego jej tekstom pytania w 60 lat po śmierci ich autorki. Nie chodzi więc o uleganie wszystkim sytuacyjnym uwikłaniom autorki, która wręcz nie mogła, będąc uczestnikiem procesów przeobrażeń intelektualnych w humanistyce jej czasów, być w pełni świadomą dokonującego się przełomu. Ten stał się czytelny i widoczny dopiero z dalszej perspektywy, gdy się już faktycznie dokonał, choć nadal dla wielu pozostaje nierozpoznany.

Mimo, że zmuszony zostałem w szczególności do rozbudowanej polemiki z Józefem Chałasińskim, muszę przyznać mu rację w przekonaniu, iż

Elita intelektualna jest nie do pomyślenia bez historyczno-socjologicznej samowiedzy (Chałasiński 1958, s. 121).

Tę postulowaną samowiedzę buduję, uwypuklając wspomniany fenomen doświadczenia Wielkiego Pokolenia polskiej pedagogiki osób urodzonych w latach 1875–1880, które zostały niedoczytane i niedocenione pod wieloma względami w tradycji powojennej w Polsce. Uważam, że teza H. Radlińskiej z 1909 r., iż „Nie umiemy orientować się we własnym dorobku”⁸, ponad 100 lat po jej sformułowaniu zachowuje pod wieloma względami swoją aktualność, mimo że odnosi się do zupełnie innego kontekstu i przestrzeni dokonań. Z lektur H. Radlińskiej wyłania się moim zdaniem aktualny program dla pedagogiki w Polsce, uzasadnienie tego programu i próba jego realizacji na tle tradycji pedagogiki społecznej i stanu współczesnej humanistyki. Jednym z ogniw tej perspektywy jest konieczność wyeliminowania sztywnych rozgraniczeń pedagogiki społecznej, pedagogiki kultury i pedagogiki ogólnej, obok innych, jak pedagogika opiekuńczo-wychowawcza etc.

⁸ Cytat z referatu na posiedzeniu plenarnym Polskiego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie 1 lutego 1909 r. (za: Radlińska 1964c, s. 3).

Niezbędne jest podjęcie wysiłków dla uwolnienia myśli pedagogicznej w Polsce od gorsetu wykładni dominujących w PRL-u, w tym od spłyceń, wypaczeń, zaniechań i marginalizacji, jaki ustanowiły w pedagogice własne wzorce i ideały twórcze, oraz autorytety, które dużą część wysiłku pokolenia Radlińskiej przemilczały, nie doczytały, zastąpiły spłyceńcami rozmaitej proveniencji, a to marksistowskiej, a to katolickiej, a to scjentystycznej, a to szatkującej myślenie pedagogiczne na kawałki niezdolne do troski o pełnię i głębię odpowiedzialności specjalistycznej.

Czytanie jako twórcza rekontekstualizacja

Powstała książka historyczna i teoretyczna zarazem, w której współczesność i przeszłość, a także pedagogika i inne obszary myśli humanistycznej czy społecznej uwikłane są w sploty dla jej autora nie do rozcięcia, jako żywiące się sobą. Nie da się tego osiągnąć bez otwierania dostępu do najnowszych narracji czy części dyskursu humanistyki zbyt słabo kojarzonego jako zaplecze, podłoże dla poszerzania perspektywy i pogłębiania narzędzi interpretacyjnych pedagogiki społecznej w świetle działania impulsów z innych obszarów, jak teoria komunikacji, cybernetyka czy ekologia jako paradygmat humanistyczny.

Używając określeń Johna Urry'ego z jego *Socjologii mobilności*, chodziło o podjęcie „postdyscyplinarnej rekonfiguracji” (Urry 2009, s. 14) analizowanych dyskursów, w poprzek tradycyjnych podziałów. Wiąże się to z zamiarem nasycania myślenia pedagogicznego impulsami, zarówno w jego na nowo odczytywanej i nowymi narzędziami interpretowanej tradycji, jak i w próbach pokazania horyzontu idei ze współczesnej humanistyki, które te narzędzia umożliwiają i uzasadniają zarazem ową „rekonfigurację”, jak też podejście „postdyscyplinarne”, uczulone na granice – zwłaszcza instytucjonalne – dyscyplin, widziane jako bariery i przeszkody poznawcze, ale także wyzwania dla transgresyjnych wysiłków badawczych.

Tadeusz Kotarbiński (1967, s. 5) miał rację, pisząc, że „od czasu do czasu pojawia się w społeczeństwie człowiek, który starczy za instytucję”. Myśl ta ma z pewnością odniesienie także do historii nauki i dotyczy moim zdaniem statusu dorobku Heleny Radlińskiej, będącego wyrazem postawy kompletnej, idącej w poprzek poszatkowanych pól badań naukowych w stronę ich integralnego odnoszenia do pełnego obszaru zaangażowania intelektualnego. Nie darmo pisząc o rozwoju „polskiej myśli pedagogicznej” w pomnikowej próbie ogarnięcia jej historii, Bogdan Nawroczyński (1938, s. 258) podkreślał w roku 1938, że w okresie po I wojnie światowej: „Takiej dążności do objęcia zagadnień pedagogicznych w ich pełni nie było w Polsce od czasów Bronisława Trentowskiego”. Udział Heleny Radlińskiej w tym dążeniu nie ulega wątpliwości. Warto przywołać w tym kontekście Jej ostrzeżenie, kierowane do badaczy i działaczy społecznych,

o szczególnej wadze w obliczu tendencji do fragmentaryzowania pola odpowiedzialności dyskursu pedagogicznego:

Jednym z najczęstszych błędów, popełnianych przez fachowców, jest interesowanie się tylko określoną dziedziną pracy, niezwracanie uwagi na jej związki z całością kultury, z życiem duchowym. Działacze tacy, nie poznając całości stosunków ani przebiegu zjawisk, lekceważą sprawy ludzkie. Działanie ich przynosi obok zamierzonego pożytku, nieobliczalne szkody (Radlińska 1946b, s. 49)⁹.

Jak dotychczas dokonanie H. Radlińskiej zostało w polskiej pedagogice zmarnowane, niedoczytane. Co więcej, z różnych powodów (taktycznych, środowiskowych, historycznych) zastąpione najczęściej¹⁰ podejściami tylko nominalnie ją wykorzystujących następców czy kontynuatorów, pracujących często – mimo ukrywania tego faktu albo mimo niezrozumienia dokonującego się regresu – w „odmiennej perspektywie teoretycznej i ideowej” w zakresie relacji „człowiek i środowisko w kontekście wychowania” (Cichosz 2009, s. 28). Zarazem wyróżnianie okresów instytucjonalizacji pedagogiki społecznej w PRL-u do roku 1951, z dziurą likwidatorskich zapędów stalinizmu do 1956, potem funkcjonowania w „systemie” do 1989, zdominowanym afirmacją „wychowania socjalistycznego”, z kolejnym okresem transformacji po „przełomie”, ma służyć ilustrowaniu uprawomocnienia owej odmienności nie tylko instytucjonalizacji, ale także w warstwie myślenia teoretycznego (*ibidem*, s. 29). Tam, gdzie ta teza jest prawdziwa, może być potraktowana jako oskarżenie, gdyż obnaża nierozpoznaną skalę degradacji dyskursu, gubiącą głębokie i szerokie osadzenie narracji w myśleniu dopiero przebijającym się do świadomości w humanistyce w innych obszarach. Jej jednak szkodliwy charakter wyznacza błąd polegający na braku zrozumienia, że dopiero w latach 60., gdy powiodła się próba materialnej restytucji obecności dorobku Radlińskiej w tomach wydanych w Ossolineum (Radlińska 1961b, 1961a, 1964c), można by mówić o zaistnieniu niezbędnych warunków do pełnej recepcji, które jednak nie zostały dostatecznie wykorzystane. Nawet, kilkanaście lat później, tom zbierający eseje rozproszone i fragmenty podporządkowane idei „kultury i oświaty na wsi” (Radlińska 1979), mimo że znakomicie

⁹ Uwaga ta, odniesiona głównie do praktyków i badaczy rzeczywistości społecznej (jej środowisk), ma także zastosowanie do pedagogów społecznych i do stylu ich pracy na obszarze, bywa, ograniczania własnych zainteresowań i kompetencji interpretacyjnych.

¹⁰ Dostrzegam oczywiście szczególnie wartościowe próby i wysiłki pracy w pełnej przestrzeni refleksji Heleny Radlińskiej, jako nadal zobowiązującej dla całej pedagogiki społecznej, a nie tylko w pojedynczych jej aplikacjach czy ilustracjach. Wyróżnia się tu zwłaszcza strategia intelektualna Ewy Marynowicz-Hetki (2000, 2002b, 2006a, 2010c) wpisującej swoje starania w dyskurs międzynarodowy i w fundamentalne rysy programu Radlińskiej, widziane w szerokiej perspektywie, co jest mi bliskie. Zasługi – mimo pewnych ograniczeń własnych lektur – w przełamaniu blokad utrudniających dostęp do prac Radlińskiej mają także Aleksander Kamiński, Ryszard Wroczyński, a z nowego pokolenia po nich zwłaszcza Wiesław Theiss. O szczegółach nie mogę tu pisać, będzie można przeczytać o nich w mojej książce.

skomponowany, dla pokazania pełni, szerokości i głębi osadzenia problematyki społecznej dla pedagogiki, nie zmienił nastawień, nierozpoznany jako istotny teoretycznie, w tym zwłaszcza dla pedagogiki ogólnej. Lektura w duchu transpozycji kontekstów analiz H. Radlińskiej jako pełniej reprezentatywnych spowodowałaby wyższy poziom narracji ogólnopedagogicznej w Polsce, niezdolnej do zawierania przymierza intelektualnego z najcenniejszymi przejawami tradycji, jak i współczesności, do których dyskurs założycielski pedagogiki społecznej z pewnością należy, jeśli go należycie potraktować intelektualnie.

Niezbędny jest nowy jakościowo powrót do dorobku H. Radlińskiej, wpisującego się w dramatyczny los całej „formacji pokoleniowej”¹¹ dojrzewającej w czasach międzywojennych i zepchniętej na margines, okresowo niemal w niebyt w okresie powojennym, jak wynika z ustaleń tomu *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej* (Witkowski 2013). Zgadzam się z Ireną Lepalczyk, gdy podkreślała wagę starań, podjętych po części przez siebie wobec dokonań Heleny Radlińskiej, by „przedstawić kontynuacje, rozbieżności, sprzeczności, modyfikacje, uzupełnienia jej koncepcji pedagogicznej” (Lepalczyk 1993, s. 5), choć zarazem pokazuje, że wymaga to lektury dodatkowo ugruntowanej zarówno teoretycznie, jak i krytycznie oraz odnoszącej omawiane dokonania do rozwoju humanistyki jako takiej i jakości najnowszych prób uprawiania pedagogiki społecznej w Polsce i gdzieindziej.

O nową epistemologię i krytycyzm

Wymaga to także postawy przeciw pozorowi i ułomności alternatywności wpisanej w dążenia szeroko promowanej w Polsce „pedagogiki alternatywnej”. Walka intelektualna dotyczy jakości pedagogiki głównego nurtu i jego eksponentów, czy tego, co chce się tak w niej przedstawiać, w której niezbędne jest odzyskanie terenu dla idei, tropów, dorobku, postaci zepchniętych – przez PRL-owskie ograniczenia, nawyki i układy, jak i przez krytyczne wobec nich ujęcia – do getta oficjalnej wzniosłości klasyków lub tolerowanej alternatywności. Niezbędny staje się tu nowy bilans dokonań, bez którego wejście w XXI w. będzie jedynie w pedagogice ciągle pobożnym życzeniem, ciągnącym w ogonie iluzje, zapóźnienia i niesprawiedliwości minionego stulecia.

Bilans tu postulowany nie jest dotąd przygotowany kategorialnie ani ugruntowany historycznie. Niezbędne jest zbudowanie najpierw (czy w trakcie badań, co próbuję tu czynić) dyskursu teoretycznego, przynoszącego perspektywę rozumienia i krytyki, poza nastawieniem wskazującym jedynie na [...] poglądy, czy

¹¹ Mogę jedynie odesłać do moich szerszych rozważań wokół tej kategorii w tekście: *W poszukiwaniu nowoczesnej formacji intelektualnej w polskiej pedagogice* (Witkowski 2010b, s. 259–290).

opinie, z poziomu [...] poglądów czy opinii. Bez tego nie będzie unieważnienia skutków płytkich pochwał czy takich samych krytyk. Twierdzę, że pedagogika przedwojenna (zresztą w stopniu, jakiego jej czołówka nie była, bo nie mogła być świadoma) ukonstytuowała poprzez „przełom dwoistości” poważną perspektywę problematyzowania działań i myślenia oświatowego i wychowawczego, usiłując wypracować dyskurs, który dziś nie jest nie tylko zrozumiany i przyswojony, ale nawet przeczuwany (Witkowski 2013).

Niezbędne jest samokształcenie przez pryzmat całościowego zmierzania się z dokonaniem uznanym przez nas za wielkie, znaczące, a przynajmniej fundamentalne. Musi też dojść do wypracowania sobie takiej perspektywy, w której nie będziemy jedynie zakładnikami fascynacji, uwiedzenia czy bezkrytycznego ulegania podejściu, które nam zamknie perspektywę, zamiast dopiero ją otworzyć, by dało się przewyciężyć przeszkodę czy wręcz skazę w finezyjnie skądinąd rozwiniętym stanowisku. Stąd niezbędne okazuje się odnalezienie perspektyw zewnętrznych wobec dyskutowanej, dla uzyskania możliwości dostrzeżenia dzięki niej skazy, ograniczenia lub jedynie dojrzewania jakiegoś ważnego dla nas rysu myślowego, który tymczasem musiał pozostać jedynie zarysem, intuicją lub dawać o sobie znać jedynie przeblyskiem myśli czy prześwitywać dopiero w rozmaitych sformułowaniach. Przystawianie rozmaitych luster testujących to, co widać za ich pomocą, a czego nie widać, jeśli nie zmienimy perspektywy, czy nie poszerzymy horyzontu, pozwala czasem uzyskać efekt anamorfozy, dającej nam dostęp do odmiennej postaci wobec tego, co wcześniej jawiło się w opozycji tła i obrazu.

Stąd takie uprawianie humanistyki wymaga tu aż potrójnego procesu postaciowania wiedzy: sięgania po dokonania wielkich, których znaczenie potrafimy sobie określić; rozpoznawania ograniczeń, a nawet skaz, a zarazem szkodliwych ułomności w sposobach ich przedstawiania rzekomo kanonicznie już portretującego; i wreszcie sięgania do innych postaci i ich sposobów patrzenia, aby dało się z odmiennych pozycji niż nasze, spojrzeć na wyjściową postać dla uwypuklenia jej aktualnej siły i zalet.

Podjęcie gruntownych studiów tej czy innej koncepcji nie jest kwestią jedynie indywidualnej postawy przyszłych badaczy i dydaktyków, spadkobierców dyscypliny, ale sprawą ugruntowania myślenia w horyzoncie, z jednej strony źródłowym, a z drugiej strony w zakresie myśli, w szerszym kulturowo „środowisku niewidzialnym”¹² stanu humanistyki, aktualnego i możliwie szerokiego, zwrotnie

¹² Ideę tę staram się przywoływać, rekonstruować i rozwijać w przekroju całej omawianej książki, pokazując jej rozmaite usytuowania. Kluczowa sugestia pod wpływem Heleny Radlińskiej oznacza w jej przypadku wskazanie na treści składające się na „kulturę duchową” jednostki czy grup społecznych, zatem przeżywane i obecne w działaniu, a nadto opiera się na dopełniającym to odniesienie biegunie, wiążącym się z kulturą symboliczną, jako bogactwem dziedzictwa duchowego ludzkości, które przywołane i przetworzone może istotnie wpływać na ten pierwszy zakres „niewidzialności”, wpisanej w tożsamość realnych podmiotów społecznych.

mogącego rzutować na zrozumienie tego, co działo się wcześniej, jako kiełkujące, prześwitujące czy intuicyjnie dopiero przygotowywane.

Wydawałoby się, że wraz z publikacjami dorobku H. Radlińskiej w latach 60. i 70. skończyło się alibi na nieznamość jej dokonań i na ich przemilczanie lub niezdolność do głębokiego wykorzystania. Tak jednak nie jest i dziś, przez to więc podstawowe zadanie i dążenie polega na nadrobieniu zaległości recepcyjnych.

Nie uciekniemy żadną miarą mimo rozmaitych wyobrażeń od dwoistego zadania możliwie nowoczesnego odczytywania – w tym przetwarzania i wyzyskiwania – tradycji, jak i nasycania tradycją nowoczesności, by ta ostatnia nie była pozbawiona korzeni czy życiodajności, jaka może dopomóc w sięganiu daleko poza nią, ale dzięki wrośnięciu w nią, dającym siłę do jej przekroczenia i spojrzenia dalej, dzięki silnemu ukorzenieniu w głąb. Stąd te dwa kierunki działań muszą być ze sobą splecione, wzajemnie się korygować i czynić możliwymi.

Książka – podobnie jak pisane przeze mnie wcześniej w tym duchu – jest zaproszeniem albo nawet wezwaniem o to, aby udało się, być może dopiero dzięki zaangażowaniu nowego pokolenia badaczy, nie ulegających koniunkturalnym presjom, zdolnych zmobilizować ruch nowych, teoretycznych odczytań naszej klasyki (zaczynając od Trentowskiego, Staszica, Kołłątaja, Abramowskiego¹³, Libelta) z rozmaitych okresów naszej historii społecznej i kulturowej (z treściami oświeceniowymi, romantycznymi, pozytywizmu i narodzin państwowości polskiej i jej budowy z okresu międzywojennego). Musimy na nowo spróbować okazać się godnymi spadkobiercami uczestników „wielkiego pokolenia” pedagogiki polskiej (Hessena, Mysłakowskiego, Mirskiego, Nawroczyńskiego, Radlińskiej, Rowida, Szumana...)¹⁴, do których dokonań kolejne pokolenia (z Suchodolskim

¹³ Warto w kontekście tej postaci odnotować następującą uwagę Ireny Lepalczyk (2003, s. 154): „H. Radlińska pisała i mówiła, iż twórczość Edwarda Abramowskiego znacząco wpłynęła na rozwój pedagogiki społecznej. Wpływ ten nie jest jeszcze dostatecznie zbadany”. Jako historyk idei oświatowych Radlińska zaczęła, jak wiadomo, od prac o charakterze monograficznym, skupionych na przypadku Staszica czy Kołłątaja. Nie jestem w stanie, rzecz jasna, zrealizować pełnego zadania nowych odczytań całego pola jej własnych peregrynacji, mimo że osadzenie się na nowo w przestrzeni preceptorów analizowanego stanowiska jest metodologicznie zawsze niezbędne, tak jak i potrzeba wpisania własnych lektur w przestrzeń jego (także własnej) recepcji. Mam nadzieję, że Czytelnik, ogarniając skalę roboty już wykonanej, ze zrozumieniem potraktuje tę niepodjętą, choć uświadomioną jako konieczność, czekającą na kolejnych śmiałków.

¹⁴ Lista nazwisk wielkich tego pokolenia nie jest tu żadną miarą kompletna. Nie wolno pominąć sztandarowych postaci: Floriana Znanięckiego spośród socjologów wychowania czy Henryka Elzenberga wśród filozofów chociażby, czy Stanisława Kota spośród historyków wychowania (z tym ostatnim Radlińska miała okazję do dłuższej współpracy, jak sama przyznaje i co potwierdza list gratulacyjny do niej S. Kota z okazji Jej jubileuszu 50-lecia pracy (Radlińska 1979, s. 73, *Helena Radlińska. Człowiek i wychowawca* 1994/1995, s. 191). Pokazuję wspólnotę programową Radlińskiej i Kota w sferze badań nad historią wychowania (por. Orsza Radlińska 1928). To samo dotyczy relacji

na czele grona, średnio około 20 lat młodszego) nie zawsze umiały czy chciały odwołać się z właściwą uwagą i zrozumieniem. W tym kontekście rozmaite lektury jawią się jako opóźnione i opóźniające rozwój pedagogiki, nie dorastając do jej wcześniej już zaistniałego potencjału. Nie stać nas na dalsze trwonienie tego dorobku, tym bardziej że bez niego obecna produkcja twórcza okazuje się często i pod wieloma względami ułomna, nieświadoma nie tylko minionej rangi zobowiązującej nas do godnej ich postawy, ale i pod wieloma względami zapóźniona, zepchnięta na rozmaite manowce i uwikłana w chaos i brak zrozumienia dla wyzwań, często paradoksalnie pod wieloma względami analogicznych gdy Polska z niebytu politycznego wracała do istnienia.

Nie chodzi więc wyłącznie o zajmowanie się historią dla niej samej ani nawet o samą nową jakość świadomości historycznej¹⁵, ale o takie splecenie współczesności i tradycji i nasze pedagogiczne ukorzenie, które znalazłem u Heleny Radlińskiej, pozwalające posłużyć się historią jako życiodajną „glebą”, tak jak całą kulturą symboliczną dla naszego duchowego rozwoju.

Historia staje się w takiej nowej perspektywie życiodajną glebą, przestrzenią inspiracji, źródłem tropów pozwalających rozumieć wagę marginalizowanych prób modernizacji myślenia, mających swoje zapomniane czy zlekceważone antycypacje, które same przywrócone do życia, nadają sens dążeniom, traktowanym bez nich jako wykorzenione i niesłychane (Witkowski 2010a, s. 7)¹⁶.

Wartość zjawiska, jakie stanowi swoim dorobkiem Helena Radlińska, nakłada na jego recepcję wymogi przekraczające ramy pojedynczych (sub)dyscyplin pedagogicznych. I nic dziwnego, skoro jak podkreśla to Irena Lepalczyk,

między myślą Radlińskiej i Janusza Korczaka. Wymieniłem tymczasem w kategorii „wielkie pokolenie” głównie tych, którymi zdołałem się zająć we własnych lekturach, rekonstrukcjach i analizach krytycznych. Ogrom zadań dla nowej syntezy nadal pozostaje tu do podjęcia, jeśli chcemy otworzyć nową epokę na miarę XXI w., ale zarazem godną swoich korzeni, tkwiących w dziedziczonej tradycji, która przetworzona powinna żyć w postawach jej rzeczywistych spadkobierców kulturowych. Tymczasem nie podjęliśmy niezbędnego tu wysiłku w sposób, który by nam wszystkim wystawił dobre świadectwo.

¹⁵ Rzecz jasna, nie zamierzam bagatelizować wagi nawet tego zadania. Byłoby czymś fascynującym udostępnienie materiałów archiwalnych ukazujących poprzez korespondencję czy dokumentację realne aspekty życia i interakcji akademickich czołowych przynajmniej postaci polskiej pedagogiki. Ten zakres naszej wiedzy o okresie międzywojennym czy choćby latach życia Wielkiego Pokolenia do połowy lat 70. byłby niezwykle cenny i doprawdy żal, że w przypadku takich postaci jak Helena Radlińska mamy jedynie śladowe przejawy udostępniania takich materiałów. Wyróżniające się dotąd zaangażowanie Wiesława Theissa (1984; *Bogdan Suchodolski – Listy...* 2014) z pewnością nie wystarczy, niezbędna byłaby zmiana na rzecz szerszej postawy wobec wagi archiwaliów.

¹⁶ Wagę perspektywy przyjmującej „procesualne uprawianie historii myśli pedagogicznej”, za Bronisławem Ferdynandem Trentowskim, a współcześnie wraz z Bogusławem Śliwskim, Sławomirem Sztobrynem i niniejszym autorem podkreśla i stosuje także Wiesław Andrukowicz (2006) w swoich badaniach nad tradycją i jej ideami w pedagogice, patrz także: idem 2013, s. 9.

szeroki zasięg zainteresowań badawczych i umiejętność poruszania się na pograniczu różnych dyscyplin naukowych jest cechą umysłowości Radlińskiej, która całe życie przeciwstawiała się zjawisku dezintegracji nauk społecznych i pedagogicznych (Lepalczyk 1961, s. XXVII)¹⁷.

Sytuacja taka jest bardzo niewdzięczna i niekorzystna dla recepcji myśli takiej postaci, gdyż większość jej czytelników nie jest w stanie udźwignąć złożoności poznawanego zjawiska, często nawet nie zdając sobie z tego sprawy, jednocześnie występując z pozycji kontynuatora, znawcy czy następcy. O postaci formatu Heleny Radlińskiej można z pewnością napisać to samo, co czytamy we wstępie do książki poświęconej Gregory Batesonowi – postaci, którą tu dalej posługujemy się metodologicznie dla zbudowania ramy zewnętrznej czy tła dla odniesień do idei dwoistości w szerszym kontekście najnowszej humanistyki – gdy mówi się o nim, że ten

bardzo ważny, ale nieadekwatnie poznany myśliciel dwudziestego wieku [...] został zlekceważony głównie z powodu swojej odmowy na pozostawanie w ramach granic pojedynczych dyscyplin (Charlton 2008, s. 1).

Co więcej, okazało się, że w obu wypadkach nawet czynienie ważnych uwag wpisujących się w inne obszary specjalistyczne (np. dotyczące dydaktyki ogólnej, czy filozofii edukacji) nie wystarczyło na to, aby ich przedstawiciele potraktowali ten wkład z taką uwagą, jak na to zasługuje¹⁸. Zarazem szczególny kontekst insty-

¹⁷ Zauważmy rzecz znamionną i godną zadumy nad naszą dzisiejszą obecnością w nauce, że Helena Radlińska konfrontowała swoje badania i postulaty z różnymi środowiskami dyscyplin w naukach społecznych i w humanistyce, występując na zjazdach i sympozjach: historyków, socjologów, pedagogów, psychologów, bibliotekarzy, teoretyków wychowania moralnego, kształcenia dorosłych, lekarzy etc., o zasięgu krajowym i często międzynarodowym, a zarazem angażowała się w debaty akademickie, jak i w dyskusje praktyczne środowisk zawodowych: nauczycieli, działaczy oświatowych, zarządów rozmaitych organizacji społecznych (Lepalczyk, Skibińska 1974). Pozostaje retorycznym pytaniem, czy umieliśmy jej dokonania wykorzystać, czy choćby docenić i wziąć z niej przykład. Pozostaje dramatycznym pytaniem, jak odwrócić tendencję do niesprostania temu dorobkowi.

¹⁸ Odnotować warto jako sygnał pozytywny, ale daleko nie wystarczający i nie oddający sprawiedliwości aspektom dydaktycznym koncepcji i dokonań Radlińskiej fakt, że czołowi dydaktycy doceniają jej wkład w analizie zjawiska niepowodzeń szkolnych, badanego przez nią jeszcze w latach 30. (*Spoleczne przyczyny powodzeń...* 1937); zob. też Okoń 2003, s. 325, 361, 368 oraz Kupisiewicz 2000, s. 255–256. Zupełnie pominięta jest idea „dydaktyki przeżycia”, mimo że u Radlińskiej i w pedagogice kultury bardzo rozwinięta, to traktowana jako „*terra incognita*”, mimo jej wagi i ugruntowania w tradycji myśli pedagogicznej. Źródłem tych zaniechań była, moim zdaniem, zbyt wąska percepcja i recepcja pedagogiki społecznej, a także powielanie sugestii, jakoby „pedagogika kultury w sposób idealistyczny interpretowała osobowość ludzką”, skupiając się rzekomo na sile „mikrokosmosu [...] *humanista*” i lekceważąc jednocześnie „całą” rzeczywistość „społeczno-przyrodniczą, kulturową [sic! – LW], techniczną i gospodarczą”, ograniczając się zarazem do selekcjonowania i wyobcowania treści ważnych duchowo (Okoń 2003, s. 66). B. Suchodolski w tej wizji pedagogiki kultury i braku docenienia tradycji pedagogiki społecznej ma szczególnie, negatywne zasługi, odpowiadając na zapotrzebowanie ideowe i chęć zerwania z dorobkiem „burżuazyjnym” okresu przedwojennego. Moja poprzednia książka *Przełom dwoistości...*, jak i obecna usiłują wykonać pracę odwracającą te werdykty i zwykle zaniechania badawcze. Część analiz muszą jednak

tucjonalny nawet szerzej ważnych idei (np. epistemologicznych u G. Batesona, teorio-wychowawczych u H. Radlińskiej) okazuje się notorycznie przeszkodą recepcyjną czy alibi na nieczytanie takich dokonań, mimo że znaczących dla horyzontu osobnych specjalizacji.

Gdybym miał zasygnalizować syntetycznie najważniejszy wynik teoretyczny moich lektur, to byłoby to stwierdzenie następujące. Okazuje się, że program H. Radlińskiej stawiania i podejmowania zadań pedagogiki społecznej i ukierunkowań złożoności, które trzeba w niej brać pod uwagę, to w istocie cybernetyczna¹⁹ i krytyczna charakterystyka każdej poważnie programowanej pedagogiki jako „ekologii umysłu” w sensie Gregory Batesona, i w ślad za tym opisów ekologii w wymiarach idei i procesów wychowania. Zarazem okazało się naturalne wydobywanie akcentów, które rozpoznają w sytuacjach pedagogicznych, zdominowanych relacjami i działaniami komunikacyjnymi, złożoność strukturalną tychże znacznie później wydobywaną na jaw, za sprawą wspomnianego G. Batesona, jako „podwójne uwiązanie” (*double bind*), mające swój odpowiednik w wersji francuskiej (Seron 2009) we wskazaniu na „podwójne przymuszenie” (*double contrainte*), dające coraz bardziej o sobie znać w analizach interwencji terapeutycznych w literaturze światowej, ciągle poza świadomością metodologiczną polskich pedagogów.

Musimy podjąć zadanie „odgruzowania” dorobku H. Radlińskiej z tej naleciałości, wręcz rozmaitych postaci przytłoczenia, w wielu wypadkach gubiących sens naszej własnej tradycji, widocznych z perspektywy sytuowania jej myśli w późniejszym rozwoju humanistyki, w tym z „ekologią umysłu” wielkiego Gregory Batesona, widzianą jako wkład w budowanie podstaw cybernetycznego widzenia uniwersalnych złożoności w świecie ludzkim i przyrodniczym o kapitalnych przełożeniach i ilustracjach, w charakterystykach niezależnie wykładanych do lat 50., czyli do końca życia przez Helenę Radlińską.

Jest to kontynuacja – powtórzyć warto z szerszym akcentem – słusznej, ale zmarnowanej, bo przeoczonej, zlekceważonej, nie stymulującej dalszych badań

wykonać osobno specjaliści, np. dydaktycy ogólni, jeśli zrozumieją wagę odczytania Radlińskiej w całości. Zadanie to dotyczy w niemniejszym stopniu szeregu innych (sub)dyscyplin pedagogicznych, w tym zwłaszcza pedagogiki ogólnej. Jego podjęcie to żadna łaska.

¹⁹ Oczywiście nie w sensie, w jakim odcinał się od cybernetyki Józef Chałasiński (1968, s. 442–448), jak i nie w sensie krytykowanego przez niego ujęcia cybernetyki pełnego matematyzacji u Oskara Langego (1962). Podobnie nie wystarczy, moim zdaniem, techniczny, typologizujący dyskurs Mariana Mazura (1976), gdy chodzi o uwypuklenie nowej epistemologii, kojarzącej sprzężenie zwrotne z dwoistością jako ontologiczną złożonością strukturalną.

i analiz porównawczych – w kolejnych pokoleniach pedagogów społecznych, tezy Aleksandra Kamińskiego, przytoczonej na wstępie tego artykułu, iż „[p]olska pedagogika społeczna kształtowała się przed narodzinami cybernetyki” (Kamiński 1980b, s. 107). Antycypacja ta odbywała się zgodnie z duchem zarówno samej cybernetyki, jej rozwoju z lat 40. i 60. XX w., jak i tego, który był już stopniowo gruntowany w polskiej pedagogice przez trzon Wielkiego Pokolenia lat 80. XIX w. A pedagogika socjalistyczna i perspektywa marksistowska, w tym i późniejsze pokolenie Bogdana Suchodolskiego i on sam, nie mieli w tym dziele równie istotnego udziału, nie umieli go docenić ani uszanować jego obecności, a tym bardziej wykorzystać i uzupełnić. Wartość dokonań H. Radlińskiej i całego jej pokolenia, powiedzmy wprost: przerażającego pokolenie B. Suchodolskiego, nie znalazła w głównym nurcie pedagogiki w PRL-u miejsca ani wyrazu. Pora zrozumieć, że pedagogika na miarę XXI w., jeśli kiedyś zacznie poważniej rozwijać się w Polsce, będzie musiała głębiej sięgnąć do tego, co stanowi jego wielką tradycję ugruntowaną wysiłkiem okresu międzywojennego postaci, bywa wybitniejszych duchowo.

Pedagogika wobec przebudzenia i społecznej niewidzialności

Zwykle jednak dają o sobie znać zbyt redukcyjne i jałowe ramy lektur twórczości Heleny Radlińskiej. Pytania zadawane konwencjonalnie o to, co mówi ona o pedagogice społecznej, czy jak ją postrzega, zostały w nowym podejściu badawczym odwrócone na takie, których efekty mogłyby być ważne dla całej pedagogiki. Interesują mnie nie tylko założenia normatywne programu H. Radlińskiej i ich ugruntowanie jako źródło ich prawomocności historycznej, ale także ich konsekwencje normatywne niosące ze sobą uprawomocnienie, moim zdaniem, dotyczące zupełnie innego rozumienia funkcji pedagogiki społecznej niż dominujące w obiegowych wyobrażeniach. Jest to zarazem uprawomocnienie wartościowej – i to z zupełnie innych powodów niż znane samej H. Radlińskiej – wizji pedagogiki jako współbieżnej z dokonaniem ważnych skądinąd tropów humanistyki.

Otwarcie się na dorobek pedagogiki społecznej w jego najświetniejszym kształcie w tradycji polskiej niesie okazję do mobilizowania wyobraźni i wrażliwości oraz woli działania całej najnowszej pedagogiki w stronę potencjału krytyczności w duchu kategorii postulowanych i rozwijanych dla niej przez program krytyczności i radykalności „pedagogiki krytycznej” Henry’ego A. Giroux’a²⁰. On to na porządku dnia i to w dramatycznie analizowanych kontekstach realiów społecznych, politycznych i kulturowych Stanów Zjednoczonych i całego współczesnego świata zachodniego – z jego globalizacją, neoliberalizmem, konsumeryzmem i polimedialnością – stawia i ukazuje losy edukacji na tle troski o przyszłość, demokrację,

²⁰ Por. szerzej na temat tego nurtu i jego 25-letniej recepcji w Polsce: Giroux, Witkowski 2010.

uniwersytet i kulturę. Postulat krytyczny, by czynić pedagogikę „bardziej znaczącą”²¹ – także jako wyposażoną kategorialnie w siłę diagnostyczną, mobilizującą do przemiany dominujących trendów, zmanipulowanej świadomości, zagubionych trosk i traconych szans, a nawet niszczonej potencjałów – jest trudny do przecenienia, zwłaszcza w ostatnich dekadach.

Dyskurs H. Radlińskiej jako realizacja strategii „pedagogiki krytycznej” domaga się rozpoznania i uwzględnienia w standardach uprawiania całej dyscypliny, aby była zdolna bardziej do diagnoz alarmistycznych, demaskatorskich, rozpoznających patologie, zwłaszcza te uchodzące za wyraz pozytywnej postawy i troski czy normy w codziennym funkcjonowaniu. Z jednej strony zainteresowana ugruntowaniem naukowym myśli pedagogicznej, równocześnie zachęcała, aby otwierać się w praktyce na wszelkie dyskursy mogące wzbogacić doświadczenie i ułatwić kontakt z osobami będącymi ofiarami własnych środowisk zubożonych kulturowo i pozbawiających szans życiowych. Stąd cała gama dyskursów otwierających wrażliwość, udostępniających wgląd w doświadczenie i przeżycia, miałyby tu wielkie zastosowanie, jako należące do rzeczywistości społecznej komunikacji i zasługująca na twórcze i krytyczne wykorzystanie²². Gdy tymczasem przyjrzeć im się wnikliwie, odpowiednio głęboko krytycznie, zostają obnażone ich strony niosące dramatyczne zagrożenia i szkody, poprzez chociażby – przytoczmy ilustracje z jednego tylko tomu esejów H. Radlińskiej – „przerosty i pozory”, przyuczanie do „obłudnej pokory”, postawy będące wyrazem „zaślepienia” uczuciowego, skazujące na „samowolę” czy „panowanie absolutyzmu” w relacjach wychowawczych, przejawiające się w nagromadzeniu „przeszkód” rozwojowych i w niezdolności do stymulowania „przebudzenia” duchowego czy unikania „apoteozy przeżytków”, a także „pochopnego obniżania” poziomu i wagi rozmaitych dokonań tradycji, jak również ulegania presji „chaosu żądz, zachcianek i zniechęceń”²³. Zapewne byłoby fascynującym zadaniem opracowanie całego słownika terminologii krytycznej u H. Radlińskiej, służącej formułowaniu takich alarmistycznych i demaskatorskich diagnoz. Byłoby to z pewnością pełniejszym wyrazem ukierunkowania postawy poznawczej i zaangażowania normatywnego²⁴ pedagogiki społecznej – bez arbitralności własnych roszczeń, wraz z troską o pozyskiwanie ludzi do odpowiedzialności za własne życie, los, kraj, przyszłość. Może to się dokonywać poprzez próby przebudzenia wyobraź-

²¹ Hasło: „*Making the pedagogical more meaningful*” na różne sposoby przebija się od lat w pracach H.A. Girouxa’a (2011, s. 82).

²² Całą gamę takich dyskursów dla pedagogiki (także społecznej) wskazuje książka: Jaworska-Witkowska, Kwieciński 2011.

²³ Przytoczenia zebrane z: Radlińska 1979, s. 129, 141, 166, 307, 328, 349.

²⁴ Problem „normatywności” jest tu dalej przeze mnie dyskutowany dokładniej, jako uwikłany w subtelność różnic zwykle pomijanych w perspektywie niezdolnej do dostrzegania tu dwoistości i odmiennych poziomów analiz, jakie trzeba brać pod uwagę.

ni, wyzwolenie energii, promieniowanie impulsów kulturowych, mobilizację do twórczości, sprzyjanie kompetencjom i odwadze upominania się o siebie... Nie darmo, pisząc w roku 1922 na łamach organu samorządowego o momencie „przełomowym” historii społeczeństwa i narodu, podkreślała H. Radlińska wagę pracy oświatowej, która w górnolotnie brzmiącej wizji

[w]ybiegać winna naprzeciw rodzącemu się jutru, rozświetlać wzory, które ‚dzisiaj’ z wczorajszej przędzy tka wedle marzeń i pragnień, wedle słabości i mocy. Wiazać winna świeżo rozbudzonych obywateli z wielką spuścizną przeszłości i ideałami, prowadzącymi w przyszłość, budzić twórczość uśpionych jednostek i wprowadzać harmonię w twórczość zbiorową (Radlińska 1979, s. 171).

W tym samym miejscu H. Radlińska krytycznie zauważa, że w środowiskach najłatwiej sugerujących postawy wręcz „narzucający[m] się” wzorem kulturalnym (dla niej są to realia i życie miejskie, dziś można by wskazać wpływ ogólnomedialny) następuje degradacja wyobrażeń o wyższych standardach, które warto pielęgnować:

„wyższość”, którą spostrzega przechodzień, niewiele ma wspólnego z pogłębianiem i z bogaceniem życia społecznego i wartości duchowej jednostki (*ibidem*).

Na tym przykładzie widać, że nie da się pomyśleć wartościowej postawy pedagogiki społecznej bez włączenia się w troskę o to, aby wyobrażony standard warunkujący jakość bycia kulturowego dało się uznać za podstawę walki o jakość funkcjonowania społecznego jednostki i jej otoczenia. W tej perspektywie ukazuje się na nowo kluczowe posłanie o najwyższej wadze teoretycznej, kulturowej i praktycznej, nie tylko dla pedagogiki społecznej, chcącej dorównać do poziomu myślenia Heleny Radlińskiej. Widać je nie tylko dla CAŁEJ pedagogiki polskiej, jeśli chce być godna własnej tradycji, ale dla naszego zadania sprostania wyzwaniom przyszłości, jako związane zasadą fundującą zręby „ekologii idei” z jej wyprzedzeniem przez H. Radlińską o dekady. Chodzi o myśl postulującą troskę o „niewidzialne środowisko”²⁵ wartości i ideałów – krótko: dostępne dzie-

²⁵ Ten kluczowy dla naszej perspektywy termin H. Radlińska zawdzięcza, jak to odnotował A. Kamiński (1972, s. 37, także 1974, s. 43), podejściu Mary Hurlbutt (1923). Bezpośrednie świadectwo tego wpływu daje także sama polska uczona, sygnalizując w „liście ósmym”, iż szczególnie zawdzięcza amerykańskiej aktywistce uczulenie się na błędy pomocy społecznej (w odniesieniu do środowisk imigrantów amerykańskich) „wynikające z nieposzanowania środowiska niewidzialnego [...] Mary Hurlbutt uprzytomniła mi znaczenie środowiska niewidzialnego imigrantów (wysferzowanych) dla ochrony przed przestępczością” (Radlińska 1964c, s. 448). Dodajmy, że w jedynej uwadze na temat samej kategorii w cytowanym podręczniku Kamiński zauważa, że Radlińska, przywołując środowisko niewidzialne, „miała na myśli zwyczaje, obyczaje, wierzenia, idee etc.”, przy czym autor podkreśla zarazem, że uczona przywiązywała do tej kategorii „szczególnie wielkie znaczenie [...] traktując je [to środowisko niewidzialne – LW] jako często decydujące o zachowaniu się ludzi” (Kamiński 1972, s. 37; także 1974, s. 43).

dzictwo kultury symbolicznej²⁶ – bez którego jednostka nie będzie miała na czym polegać ani czym się wyrażać i posługiwać w budowaniu świata własnego życia i życia w świecie, rozpoznając ograniczenia i uwalniając się od nich. Kluczowe okazuje się uwypuklenie tych aspektów środowiska, które stanowią „niewidzialne prawa, poglądy tradycje dążenia”, przy czym ważne są zwłaszcza treści należące do środowiska – poza subiektywnym, obecnym w przeżyciach jednostki –

obiektywnego, wspólnego wszystkim lecz nie jednakowo rozpoznanego i spożytkowanego (Radlińska 1945, s. 71).

Wyznacza je dziedzictwo kulturowe, które może być subiektywnie niedostępne, a przez to marniejące w lokalnych (czasowo i przestrzennie) uwikłaniach społecznych. Nie darmo H. Radlińska pisała, wskazując na wartość zdolności odrzucania się i przekraczania ram doraźnych odniesień i widząc tu pewną uniwersalną cechę ludzkiego sposobu bycia w świecie społecznym (dzięki wymiarowi kulturowemu tego bycia):

Wejrzenie w środowisko niewidzialne, obiektywne, pozwala dojrzeć, że poczucie nieśmiertelności, możliwość odradzania się duchowego, przeżywanie radości i bólu jest jednakowe przez wszystkie czasy i okoliczności. To tylko forma wyrażania tych samych uczuć zmienia się z każdym pokoleniem, te same dążenia uzewnętrzniają się w coraz innym kształcie (*ibidem*, s. 72).

Jestem gotów bronić wagi tego akcentu w podejściu Radlińskiej jako wręcz zasadniczego dla możliwości definiowania funkcji kulturowej edukacji oraz podłoża strategii pedagogiki społecznej w zakresie – jak to będzie wielokrotnie nazwane – „meliorowania” środowiska i duchowości ludzkiej, w kierunku umożliwiających pełniejsze czerpanie z obiektywnego rezerwuaru bodźców rozwojowych tkwiących w kulturowym podłożu każdego człowieka poza ramami socjalizacyjnymi jego czasu i przestrzeni. Wbrew Aleksandrowi Kamińskiemu (1961, s. XXXII)²⁷, widzącemu tu przejawy idealizmu i metafizycznej skłonności u Radlińskiej, sytuacyjnie wygenerowanej przez przeżycia wojenne, którą z czasem miała porzucić, mamy tu trwały rys kondycji ludzkiej, której siła odradzania się z przyduszenia patologiami jej czasu może być przywrócona społecznie dzięki

²⁶ Dostępność ta manifestuje się poprzez obecność w przeżyciach, powstających pod wpływem „oddziaływań wychowawczych”, a jak pisze H. Radlińska: „Odbywają się one przede wszystkim w tak zwanym środowisku niewidzialnym, obejmującym wartości, które istnieją tylko w przeżyciach ludzkich. Działalność wychowawcza usiłuje znaleźć sposoby wzbudzania owych przeżyć, wprowadzania do świadomości jednostki walorów, które istnieją poza nią. Celem wychowawczym jest oddziaływanie na wolę, nastawienie ku twórczości, wcielającej ideał w życie indywidualne i gromadne” (1947, s. 18). Mamy tu w szczególności widoczne kryterium dostępności wartości kulturowych, związane z ich obecnością w przeżyciach i w świadomości, a zarazem stanowi to wymóg krytycznego oceniania realności społecznej prób oddziaływania wychowawczego.

²⁷ Dokładniejsze odniesienie do tej kwestii ma miejsce w książce.

nasycaniu jej świata (środowiska subiektywnego) impulsami z owego odepchniętego, zagłuszonego chwilowym zgiełkiem – wojennym czy później ideologicznym. Torowanie drogi do owego niezwykłego zaplecza „nieśmiertelności” czy – jak to dalej czytamy – „wiekuistości” dóbr stanowi sedno posłania kulturowego pracy społecznej. Inaczej nie warto by się nią zajmować, jako lokalnym ugłaskiwaniem pokrzywdzonych przez los i doraźną interwencją praktyczną z misją chwilowego naprawiania tego, co jawi się jako uszkodzone. Na szczęście, tradycja Heleny Radlińskiej i jej filozoficzne posłanie znacznie bardziej okazują się zobowiązujące dla pedagogiki społecznej, bez względu na to, czy ktoś będzie tu widział przerosty idealizmu społecznego. Niezgoda w rozmaitych kwestiach z akcentami czy idiosynkrazjami, nie zwalnia z obowiązku rozumienia, o jaką stawkę toczyła się tu i toczy gra. Stawką tą jest kulturowa funkcja edukacji i obecność edukacji w rozwoju człowieka, jako człowieka właśnie. Mamy tu postawienie na wychowanie i edukację w służbie kulturowego tworzenia człowieka. Przemysłenie na nowo wysiłków i ich ukierunkowań w programowym zaangażowaniu „Wielkiego Pokolenia”, które wraz z Heleną Radlińską 100 lat temu stawiało problemy uniwersalne, choć potem zbyt automatycznie wpisywane w ramy „pedagogiki kultury” czy „pedagogiki społecznej” – spada na nasze barki u progu XXI w., a co więcej, nie może dłużej czekać.

Formuła troski o „niewidzialne środowisko” kulturowe jako źródło przeżyć, przebudzeń duchowych i przemiany twórczej, obejmuje w wydaniu H. Radlińskiej sprzyjanie wysiłkowi „wrastania” w przestrzeń idei, wartości, ideałów z (bywa oddalonego) symbolicznego dziedzictwa kultury, kluczowego dla całości życia społecznego i dla losów wpisanych w biografie indywidualne. To właśnie wydaje mi się w zarysowanym tu ujęciu wielkiego, kompleksowego i pod wieloma względami kompletnego wysiłku Heleny Radlińskiej, najbardziej sztandarowa sugestia dla obecnej pedagogiki polskiej. Jest ona do pilnego podjęcia, przetworzenia i uczynienia ośrodkową wszystkich zabiegów i programów jakie zespalają myślenie i praktykę edukacyjną, opiekuńczą, wychowawczą, interwencyjną, terapeutyczną. Od tego zależy szansa troski o jakość „wychowania dla przyszłości” i uniknięcia splotu tego ostatniego, jakie dały o sobie znać i w teorii i w praktyce rozumienia relacji między kulturą, jednostką i społeczeństwem, między tradycją i nowoczesnością w czasach PRL-u i w warunkach transformacji ostatnich dwóch dekad.

O problematyczności i normatywności „środowiska”

Chcę tu podać jeden przykład bardziej rozbudowanych uwag. Wśród pytań, które trzeba zadać w kontekście roli, jaką odegrał u H. Radlińskiej niedoczytany termin „niewidzialne środowisko”, staje kwestia: czy warto bronić kategorii „śro-

dowiska” i podejścia ekologicznego w humanistyce dla pedagogiki społecznej? Zwykle negatywne podejście do tego pytania wynika moim zdaniem z tego, że pokutują tu co najmniej cztery wady postaw pedagogów społecznych w Polsce. Po pierwsze, nie zadali sobie trudu prześledzenia ewolucji kategorii środowiska i ekologii w humanistyce poza ich domeną, z czego ich tu wyręczam rozwijając akcenty obecne m.in. w tradycji myślenia cybernetycznego i teorii komunikacji. Co najwyżej skupiają się na idei „pedagogiki środowiskowej”, widząc w niej „wylonienie [...] subdyscypliny pedagogicznej” i to jeszcze „obok” pedagogiki społecznej (Sroczyński 2007, s. 67). Po drugie, badacze zwykle nie prześledzili – zasadniczej dla możliwości waloryzowania nowoczesnej idei „środowiska” – perspektywy znoszącej, unieważniającej więc wyobrażenia polaryzujące, dychotomizujące terminy wchodzące przy tej okazji w grę, na rzecz tego, co już określiłem mianem „przełomu dwoistości” (niemyłonej z dualizmem), a co zakorzeniło się w pedagogice międzywojennej równoległe zresztą z procesami odsłaniania naturalności dostrzegania sprzężeń wpływów, wzajemnych oddziaływań, dwubiegunowych układów, pozbawionych hipostazowania ich członów, jak i samej relacji między nimi. Po trzecie, pokutuje pewien styl odczytywania spuścizny Heleny Radlińskiej, w którym brak zrozumienia wyzwań niesionych przez rozpoznanie naturalności dwoistych uwikłań relacji i procesów społecznych w sytuacjach interesujących pedagogikę społeczną. Odrzucenie tego dominującego stylu pokazuje sytuacje, które naturalnie znoszą możliwość dysponowania ujęciami jednoznaczными jako jednostronnymi, które odróżniają sytuacje rozdwojenia całości od zdwojenia biegunów w jej obrębie, które rzekomo niespójność przypisywaną H. Radlińskiej czy innym ujęciom traktują jedynie jako efekt słabości interpretacyjnych, które nie radzą sobie ze złożonością dwubiegunową. Po czwarte, afirmacja pojedynczych przypadków, które otwierają się dopiero w ostatnich latach na „kwestionowanie” czy „osłabianie” tej rzekomo przyrodzonej słabości kategorii środowiska, grzeszy nieznajomością rozwiązań od całych dekad funkcjonujących w pedagogice społecznej, np. w Niemczech czy we Francji, nie dokonały takiego odczytania spuścizny H. Radlińskiej, które by uświadamiało taki kierunek rozumienia złożoności, z którymi się zmierzała zgodnie z „duchem” jej własnego pokolenia.

Byłoby i bywa pewnym nieporozumieniem przypisywanie podejściu H. Radlińskiej słabości reprezentowanych przez mityczne „tradycyjne ujęcie człowieka w środowisku”, jeśli traktować je jako polegające m. innymi na tym, że w takim modelu „możliwe związki między jednostką a jej środowiskiem są z góry ustalone” (Urbaniak-Zajac 2010, s. 134). Tym bardziej, jak się okazuje, nie do utrzymania, przy całościowym czytaniu dorobku H. Radlińskiej jest sugestia, że była głównie działaczką i „nie tyle koncentrowała się na teorii, ile na poszukiwaniu i opisywaniu warunków wprowadzania zmiany” w rzeczywistości społecznej, a tym bardziej nie wytrzymuje krytyki sugestia jakoby „nie stworzyła spójnej teo-

retycznej koncepcji środowiska”, wikłając się w „wypowiedzi ze sobą niezgodne” gdyż z jednej strony jej rzekomo ułomna „<koncepcja środowiska> miała charakter jednoznacznie obiektywistyczny, [...] z drugiej zaś jednoznacznie subiektywistyczny” (*ibidem*, s. 123–124, 126). Tymczasem podejście dwoiste nakazuje widzieć całkowicie poprawnie uwypuklone dwie strony medalu w zjawiskach dostatecznie złożonych, a takimi są wszystkie wyzwania społeczne, jakimi może się zajmować pedagog. Zapewne sprzeczność krytycy by widzieli i tam, gdzie z jednej strony padają odniesienia do konkretnej i bliskiej sytuacji społecznej, z drugiej zaś do kultury i to w jej „niewidzialnym” dziedzictwie historycznie wpisanym w skarbiec bogactwa całej ludzkości, jak też kojarzonym z „kulturą duchową” miejsca w jakim człowiek działa, jako potencjale, który wymaga „melioracji”.

Radlińska nie śledziła ani całości dorobku swego pokolenia, ani wszystkich głównych trendów rozwoju humanistyki jej współczesnej do połowy lat 50. Jedną z wielu konsekwencji wyniku prezentowanego na łamach sygnalizowanej tu mojej książki jest i to, że najwyraźniej nie wydaje się słuszną sugestią, że w przypadku pojęcia środowiska „jego teoretyczny sens przeminął”, a nawet że jest ono szkodliwe, skoro „zniechęca [...] do krytycznego myślenia, tworzy warunki do akceptacji niespójności” (*ibidem*, s. 138)²⁸. Twierdzę, że pedagogiki społecznej, jak i humanistyki jako całości nie stać już od dekad na oczekiwanie na zbyt silnie postulowaną spójność, niezdolną do radzenia sobie z dwoistością. Teoretyczny sens tej złożoności wydaje się chybiony jako oznaka „niespójności” jedynie w przypadku anachronicznych skojarzeń, z tym, co samo pojęcie „środowiska” ma nieść. Żeby to pokazać trzeba wykonać robotę rekonstrukcyjną i analityczną „od początku” z jednej strony i „od końca” z drugiej, aby obraz historycznego przypadku H. Radlińskiej mógł być widziany na tle teoretycznych odniesień do możliwie współczesnych koncepcji i dokonań, unieważniających zarówno tradycyjne lektury jak i wyobrażenia o tym, czy żyje najnowsza humanistyka, mogąca być naturalnym zapleczem i sprzymierzeńcem pedagogiki społecznej i każdej innej, nie wyłączając pedagogiki ogólnej, że podam ulubiony przykład. Prace H. Radlińskiej nie mają dla mnie statusu „świętych ksiąg” ani nie chodzi o to, aby upierać się, że to „już Radlińska powiedziała...”. Choć można przestrzegać przed taką postawą, to ja nie znam tych, którzy byliby jej wyznawcami i do nich sam nie należę. Już bardziej typowe wydają mi się postawy, na jakie zwracał krytycznie uwagę Michael Winkler, jeden z czołowych teoretyków niemieckiej pedagogiki społecznej, który w analogicznej sytuacji wskazywał

²⁸ Jest tak niezależnie od tego, że wiele ujęć czy zastosowań idei środowiska może nie wytrzymać krytyki i nieść rozmaite uproszczenia. Nie darmo Zbigniew Kwieciński nazywał „rzucaniem magicznych zaklęć”, to co w latach 70. robiła „zwulgaryzowana <teoria> szkoły środowiskowej, żądająca od szkoły, aby zmieniła świat cały w warunkach niedostatków i kryzysu jej samej” (Kwieciński 1982, s. 226); uwaga tego autora pochodzi z roku 1979. Najtrudniejsze bywa odzyskiwanie wartości idei, która sama podlega procesom wulgaryzacji ze strony jej zwolenników. Los kategorii środowiska nie jest tu odosobniony.

na przypadek uczonego, którego „wyniesiono wręcz do rangi klasyka, aby nie musieć go słuchać” (Winkler 2010, s. 21). Los H. Radlińskiej jako klasyka, którego się nie czyta, albo którego co najwyżej przywołuje się ilustracyjnie, wrywkowo i pochlebnie, ale i bez znaczenia, wydaje się analogiczny.

O tym zarazem, że nie zawsze zwolennicy kojarzenia pedagogiki społecznej w kontekstach dojrzałości myśli ekologicznej rozumieją istotę dokonującej się tu zmiany, świadczy dla mnie sugerowanie czasem zbyt silnej normatywności perspektywy, która jednak nie musi mieć tu zastosowania. H. Radlińskiej tymczasem przyświeca tylko troska o to, aby mogły zaistnieć dobre warunki do rozwoju i by stały się udziałem zainteresowanych, choćby w stopniu minimalnym, w trybie (w języku Radlińskiej) melioracji i kompensacji. A o pożądanym efekcie można tu mówić jedynie jako polegającym na tym, że uda się zainteresowanych „przebudzić” poprzez realne dotarcie do nich z wartością treści, do których dostępu byli pozbawieni. Pedagog społeczny może powiedzieć: przebudź się do działania, zobacz bardziej dostępny dla siebie świat, natomiast nie może nakazać konkretnych działań, czy sztywnych trybów ich ukierunkowania i egzekwowania. To jest znany problem napięcie między postawą otwartego humanisty, a postawą doktrynera i urzędnika biurokratycznie stawiającego sztywne wymagania. Usuwanie nieporozumień, przeszkód i barier nie oznacza zarazem wymuszania jednego trybu porozumienia i obowiązywania wizji „dobrego człowieka”, czy „dobrego rozwoju”. Ekologia jest znacznie bardziej humanistyczna i otwarta niż się czasem „pedagogom środowiskowym” czy społecznym wydaje.

A normatywność nie jest możliwa tylko na jeden silny sposób, a ma całą gamę odcieni, poziomów jej sytuowania i możliwości osłabiania roszczeń z nią nieuchronnie związanych. Jeśli powtórzyć, że obiektywną funkcją działań pedagogicznych jest wdrażanie do uczestnictwa w kulturze, jak to analizuję tu osobno, to w każdym zakresie tych trzech kategorii: wdrażania, wizji uczestnictwa, zakresu kultury interakcji można na różne sposoby ustanawiać niezbędne minimum normatywności i nie jest bez znaczenia, w którym miejscu z tych trzech odniesień normatywność ta jest silna czy słaba. Twierdzę, antycypując rozważania, że postulowana przeze mnie figura pedagoga jako „strażnika braku” jest ważna ekologicznie jako dysponująca osłabioną normatywnością własnych roszczeń, w szczególności nie upierając się przy żadnej idei „dobrego człowieka”, która miałaby obowiązywać innego. Problem osłabiania normatywności roszczeń w obszarze działań społeczno-pedagogicznych (w tym interwencji pomocowej w pracy socjalnej) jest słusznie podnoszony w literaturze, jako z groźbą „nadmiernej ingerencji w prywatność” rodzin czy osób (Sroczyński 2011, s. 254–255). Rzucanie się z pomocą uwikłane jest w dwoiste napięcie między Scyllą i Charybdą, wyznaczanymi przez narzucanie silnej normatywności rozwiązań, a porzucaniem intencji pomocowej, gdy brak gotowości do współdziałania na wymuszanych warunkach wsparcia.

Trzeba podjąć spór o jakość dominujących narracji w polskiej pedagogice społecznej, która z sobie znanych czy raczej nieznanymi powodów do dziś nie umiała stanąć na wysokości zadań, jakie otwarły się przed nią także pod wpływem tego – zważywszy na wszystkie przeszkody i wysiłek – jedyne genialnego dokonania w jej historii, które można by jedynie porównywać z największymi klasykami innych dyscyplin społecznych, jak chociażby Floriana Znanieckiego w socjologii.

Nie ma lepszej szkoły wchodzenia w świat pedagogiki społecznej, jak czytając H. Radlińską z perspektywą odniesień współczesnych, pozwalających lepiej rozumieć nie tylko to, co usiłowała zrobić, ale co tak naprawdę zdołała nam zostawić jako zobowiązujące do przetworzeń, bez których nie ma żywego i twórczego pokolenia. Lektura Jej prac stała się dla mnie w ostatnich kilkunastu miesiącach inicjacyjnym „auto rytym”²⁹ osobistego rozwoju poznawczego, niosąc doznania i doświadczenia przeżycia wstrząsu intelektualnego w wielu kwestiach, przebudzenia myślowego z otwarciem oczu na treści umykające z pola widzenia wielu oraz przemiany własnej perspektywy rozumienia tego, jak warto podejmować trud nasycania własnej pracy teoretycznej świadomością wagi wielu wypowiedzi wpisanych w dziedzictwo H. Radlińskiej.

Zamiast zakończenia

Wypada mi też podać na koniec choć jeden przykład miejsca w rozważaniach Heleny Radlińskiej, dającego się interpretować w kategoriach przełomu dwoistości i to jeszcze niedocenionego po dziś dzień. Najszerzej daje o sobie znać nienazwana relacja dwoistości w głęboko rozumianych i opisanych przez Nią napięciach między dwubiegunowymi układami, które wyznaczają pary: wpływy środowiska wobec sił jednostek, struktura urządzeń społecznych wobec woli i potencjału jednostek, czy przekształcanie współczesności wobec skłonności ciągłego powrotu do źródeł nieurzeczywistnionych postulatów i ideałów (Radlińska 1935, s. 15–16, 21–23). Szkodliwe formy wdrażania pewnych postaw pomocowych, np. zasiłków, odbieranych przez niektórych jako ich degradujących, czy upokarzających, lub chybionych przez postawy samych rodziców, wymagają – jak to podkreśla H. Radlińska już w analizach z lat 30. – szukania poprzez „urządzenia zastępcze” (*ibidem*, s. 152) innych form czy instytucji wspomagających rodzinę w jej zadaniach wychowawczych, np. poprzez bezpośrednie dożywianie dzieci w szkole, zamiast dawania pieniędzy rodzicom. Tworzy to warunki pozwalające na „rozumne pielęgnowanie” zarazem kierujące się „miarą dziecka” i podnoszą-

²⁹ Ideę auto rytu, jako własnego rytuału przejścia rozwojowego o charakterze inicjacyjnym wskazałem w rozważaniach wokół kategorii autorytetu, zrywających ze standardowymi o niej wyobrażeniami, por. Witkowski 2013, 2014.

ce poziom i skuteczność oddziaływania w bezpośredniej opiece nad dzieckiem. W perspektywie troski H. Radlińskiej widać jej uwrażliwienie na ciągle lekceważoną metodologicznie dwubiegunowość sytuacji pomocy, gdzie z jednej strony występuje powód i postać pomocy, eliminującej zło, a z drugiej daje o sobie znać groźba tworzenia nowego zła poprzez brak troski o inne dobro, jakie wymaga respektowania, jak poczucie własnej wartości. Na gruncie pedagogiki opiekuńczej krytyk Heleny Radlińskiej w osobie Zdzisława Dąbrowskiego (1980, 2006) cofa niestety refleksję nad opieką poniżej poziomu rozumienia jej dwoistego uwikłania w groźbę ubezwłasnowolnienia, obejmującego za każdym razem dwa co najmniej wyzwania usytuowane dwubiegunowo naprzeciw siebie (choć w trybie rozłącznej alternatywy), ale wręcz typowego sprzęgania i podstawiania. Na dalsze uwagi nie mam tu już miejsca, odsyłając do pełnego tekstu *Niewidzialnego środowiska* (Witkowski 2014).

Marzy mi się, aby powyżej powiedziane nie tylko zachęciło Czytelników do sięgnięcia po sygnalizowaną tu moją książkę, ale by ziściło się moje pragnienie rewitalizacji całości dyskursu pedagogicznego w Polsce, dzięki wszechstronnej lekturze tego kompletnego i najbardziej wartościowego dokonania w pedagogice polskiej, jakie stanowi dorobek Heleny Radlińskiej. Ma on w sobie moc założycielską zupełnie innego kalibru niż sądzili wielcy kolejnych pokoleń (nie wyłączając Bogdana Suchodolskiego) i o inną społecznie i kulturowo wartość działań pedagogicznych się upomina na dzisiaj. Według mnie może ułatwić nam wejście w wiek XXI wyzwań, jakich wariant sprzed prawie 100 lat od momentu odzyskania niepodległości, jest nadal bardzo pouczający i inspirujący dzięki kompletnemu zaangażowaniu Wielkiego Pokolenia Heleny Radlińskiej. Warto to sobie uświadomić przy okazji Jubileuszu 70-lecia pedagogiki społecznej, obchodzonego na Uniwersytecie Łódzkim, w duchu odpowiedzialności za przeszłość i mobilizacji dla przyszłości.

*Maria Mendel**

1.3. Trialektyka jako logika pedagogiki społecznej

Pamięci Profesor Ireny Lepalczyk,
poszukiwaczki trzech przestrzeni

Termin „trialektyka” stosowany jest tu w nawiązaniu i z inspiracji myślą Michela Foucaulta oraz jego kontynuatorów, głównie Edwarda Soji. M. Foucault trialektyką określa związek przenikania się wiedzy, władzy i przestrzeni, co przede wszystkim pokazała jego *heterotopia* (2005). Natomiast E. Soja dokonuje krytycznej analizy dualnego podziału przestrzeni, jako fizycznej lub mentalnej i proponuje alternatywną opcję myślenia przestrzennego, które określa jako trialektykę (1996). Podążając ścieżką wyznaczoną przez obu myślicieli, którzy tym pojęciem, pochodzącym z logiki systemów zamkniętych, swobodnie operują w odniesieniu do otwartych systemów społecznych, posługuję się nim w obszarze pedagogiki społecznej, pisząc dalej o jej „trialektycznej logice”.

Szerszą perspektywę dla tego tekstu tworzy myśl o przestrzennym charakterze wszelkich spraw ludzkich. Każda z nich ma bowiem swoje miejsce, w którym toczy się bezpośrednio, lub do którego nawiązuje. W tym sensie przestrzeń je umożliwia, dając im określony wyraz¹. Stąd myśl ta odnosi się także do pojęć i praktyk naukowych w zakresie pedagogiki, w szczególności pedagogiki społecznej, w ramach której powstała ta wypowiedź.

Kolejno przedstawiam w niej – najpierw – odniesienia teoretyczne mające znaczenie dla podjętej problematyki *prze strz en n o ś c i* pojęć, także tych, którymi – w sensie kluczowym dla dyscypliny – operuje pedagogika społeczna. Następnie staram się trialektycznie *upr z e s t r z e n n i ć* jedno z nich, mianowicie pojęcie szkoły, które – w tej wersji – przekracza ramy tradycyjnie kształtujących je, dwuwartościowych logik. Na koniec poświęcam więcej uwagi trialektyce,

* Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Zakład Pedagogiki Społecznej.

¹ Uzasadnienie tej tezy w: Mendel 2006c.

w polu pedagogiki społecznej spinającej nurt teoretycznej refleksji, empirycznego badania oraz działania o charakterze społecznym i politycznym.

Przestrzenność pojęć i potrzeba trialektyki²

Przestrzenność pojęć, sposobów badania i pojmowania rzeczywistości przyjmuję tu za Edwardem Soją (1996). Autor ten „zwrotem przestrzennym”, odnoszącym się do kultury, w szczególności także do nauk humanistycznych i społecznych, nazwał coraz bardziej odczuwaną potrzebę „spacjalizacji”³ (u p r z e s t r z e n n i a n i a), która byłaby wychodzeniem poza tradycyjny binaryzm myślenia o przestrzeni, jako materialnej (fizycznej) i społecznej (odczuwanej). E. Soja, zainspirowany Henriego Lefebvre’a ideą trzech przestrzeni (*perceived, conceived i lived*) oraz pojęciem heterotopii Michela Foucaulta, stworzył epistemologię nieustannie nawiązującą do dialektyki, ale zarazem ją kontestującą. Jego książka, swoisty manifest *Trzeciej Przestrzeni* (*ibidem*, 1996), głosi zainteresowanie t r i a l e k t y k ą⁴, pozwalającą na otwieranie zamkniętej logiki binarności i zamienianie wynikającej z niej perspektywy a l b o - a l b o, w bardziej elastyczną i płynną perspektywę t o i t o oraz również⁵.

Edward Soja poszukuje wielowymiarowych rozwiązań teoretycznych oraz społecznych, lokowanych w *Trzeciej Przestrzeni* (*Thirdspace*), proponując przy tym metodę, określaną jako *Critical Thirthing-as-Othering* – krytyczne potrącanie przez Innego (Nacher 2013), która pozwala na wychodzenie poza rygorystyczny binaryzm i – m.in. – tworzenie nowych sposobów reprezentacji, nowych polityk itd. Przekonujący w tym zakresie przykład (do którego nawiązywał Soja) to teoria postkolonialna, z Homi Bhabhy *Trzecią Przestrzenią* jako hybrydą, powstającą z zaniku oddzielności na rzecz otwarcia ku formom nowym i lepszym, bo leżącym ponad podziałami (Bhabha 2010).

Sam E. Soja, za pomocą interpretacji trialektycznych – lepiej niż dialektycznych pozwalających ujmować współczesną, nie przystającą do binarnych opisów

² Ta część powstała z wykorzystaniem fragmentów wcześniej opublikowanych tekstów autorki. Por. Mendel 2013.

³ „Spacjalizacja” odnosi się do stosowanego przez E.W. Soję angielskiego terminu: *spatializing*, występującego w polskojęzycznych tekstach, np. Anny Nacher (2013).

⁴ Trialektyka, jako niezbędne w obliczu współczesnych realiów, postmarksowskie przekraczanie dialektyki, obecna była w XX-wiecznych nurtach intelektualnych (głównie w drugiej połowie XX w. i tuż po II wojnie światowej). Jednym z jej propagatorów był duński filozof i awangardowy artysta malarz Asger Jorn, który wslawił się m.in. opracowaną w 1962 r. koncepcją trójstronnej piłki nożnej, mającej ilustrować zasady trialektyki jako logiki trójwartościowej, z powodzeniem zastępującej anachroniczną dialektykę marksistowską. Zob. <http://www.historiasztuki.com.pl/strony/020-00-00-ANTYKULTURA.html> (dostęp 12.02.2014).

⁵ Posługuję się tłumaczeniami zaczerpniętymi z tekstu A. Nacher (2013, s. 9).

rzeczywistość – u p r z e s t r z e n n i a szeroko rozumianą myśl społeczną, chociaż porusza się głównie w obszarze humanistycznej geografii.

Dla pedagogiki społecznej interesujące może być, jak w sposób przestrzenny autor ten odczytuje istotne dla niej pojęcia, np. pojęcie „przestrzennej sprawiedliwości” (*spatial justice*). Prowadzą do niej praktyki ugruntowane w trialektyce i związane z postawą krytyczną, dystansem, pytaniem. Symbolicznie, ale i w sensie fizycznym uprzestrzeniają one dwuwartościowość działań odwołujących się do dialektyki. W istocie polegają bowiem na przewyciężaniu ograniczeń wynikających z dialektycznego ogarniania rzeczywistości i opartych na nim prób jej zmieniania. E. Soja dowodzi, że sprawiedliwość, dziejąc się *gdzieś*, mając konkretne miejsca w przestrzeni (jej ontologie nie mogłyby obyć się bez miejsc), może być z powodzeniem analizowana i jednocześnie osiągnana. Dokonywać się to może w warunkach zaistnienia trójwymiarowej wiązki trialektycznie przenikających się podejść, w ramach których sprawiedliwość jest 1) teoretyczną koncepcją, 2) empirycznym badaniem oraz 3) strategią społecznego i politycznego działania (Soja 2010). Zniesione w ten sposób zostają liczne dychotomie, w szczególności ta, która tradycyjnie, w dwuwartościowej logice, opisuje związek pomiędzy teorią i praktyką. Sprawiedliwość nie ma sensu, kiedy pozostaje kategorią teoretyczną lub badawczą albo kategorią organizującą społeczne i polityczne działanie. Nabiera go, kiedy dialektyka spinająca dwubiegunowe wartości: sprawiedliwość – niesprawiedliwość, ustępuje miejsca trialektyce; logice, w której pojawia się trzecia wartość, lokująca się pomiędzy nimi i – jako pytanie o samą siebie – otwierająca w stronę nieustannego ruchu w przestrzeni społecznego życia. Ruchu, który może być sprawiedliwością, przewyciężającą dualną postać <*albo – albo*>; sprawiedliwością odpowiadającą warunkom płynnej nowoczesności, w której nic nie ma już trwałej formy, a zatem także nie daje się wyrazić w logice binarnej (zob. Bauman 2005).

Podobnie, w stronę alternatywy dla binarnych wartości, rozwijali swoje koncepcje zarówno Michel Foucault, jak jego uczniowie, m.in. Gilles Deleuze i Felix Guattari. Pierwszy, trialektycznie zorientowany we wszystkich praktycznie swoich poszukiwaniach, m.in. prekursor poststrukturalnej semiotyki, w nowym świetle ukazującej arbitralność znaku i oscylację panowania (czyli strukturę już nie dualną) w dyskursywnej rzeczywistości relacji opartych na wiedzy-władzy; dwaj następni – zapewniając ciągłość tym poszukiwaniom – stali się twórcami alternatywy dla homogenicznej przestrzeni *logos* (*ibidem*, s. 32–40). Pisali o tym m.in., że – zmierzając ku de-indywidualizacji⁶, pozwalającej na umknienie oku

⁶ Przed skrajną indywidualizacją, której doświadczamy (zob. *Modernizacja refleksyjna*, 2009), w latach 60. XX w. przestrzegali Michel Foucault, operując przykładami życia bez wspólnoty; życia wypróżnionego z autokreacyjnych, upodmiotawiających znaczeń powstających w relacjach wspólnotowych. *Jednostka jest produktem władzy...* – zob. M. Foucault (2004, s. 33) – podaje w tłumaczeniu za: Magdą Postołą, *Nie zakochuj się we władzy*, w: Rancière 2007.

władzy – trzeba nam funkcjonować jako < *to i to, i to, i tamto, i tamto, i to* > (Deleuze, Guattari 1986). Rozprzestrzeniać się jak nieprzewidywalnie rozpleniające się kłącza (*ibidem*). Kłącze⁷ oznacza systemy i zależności opisane w sposób zgeneralizowany w Deleuze’a i Guattariego modelu heterogenicznej przestrzeni *nomos* pozostającej w opozycji wobec – wspomnianej – homogenicznej przestrzeni *logos* (*ibidem*, s. 32–40). To przestrzeń o cechach rizomorficznych; rizomatyczny, otwarty system, w którym ważne są połączenia, relacje i kontekst. Regułą organizacji jest tu dezorganizacja; *nomos* stanowi więc rodzaj domu nomadów, stale wędrujących i zakorzeniających się gdzieś p o m i ę d z y, tak w s z ę d z i e, jak n i g d z i e; w t r z e c i e j p r z e s t r z e n i. Myśl G. Deleuze’a i F. Guattariego wywarła ogromny wpływ i zorientowała wiele odmian t r ó j w y m i a r o w e j myśli społecznej, powstających w końcu XX i początkach XXI w. Wiele z nich wiąże się z refleksją o demokracji; porządku stale niedoskonałym, budzącym potrzeby nowych ujęć, aktualizacji i prze-projektowań.

Można w tym kontekście przywołać – aktualnie szeroko rozwijane – koncepcje przestrzennej demokracji (*spatial democracy*). Znaleźć je można w twórczości naukowej Chantal Mouffe, autorki identyfikującej „paradoks demokracji” w warunkach płynnej nowoczesności, zmieniającej i przemieszczającej tradycyjne pola uprawiania polityki. Ch. Mouffe, pod szyldem *spatial democracy*, rozwija dzisiaj myśl wywodzącą się z jej teorii agonistycznego pluralizmu, w której nową przestrzeń (jak nową podmiotowość o charakterze politycznym) tworzą przeciwnicy, a nie wrogowie, ścierający się na gruncie wspólnych, nieredukowalnych wartości demokratycznych⁸. To przestrzeń trzecia umożliwiająca trwanie demokracji.

Nośną w tym obszarze perspektywę otwierają też prace współczesnego francuskiego filozofa Jacquesa Rancière’a, którego koncepcja „dzielenia postrzegalnego”, kluczowa w jego myśli, stanowi wyraz realizowanego p r z e s t r z e n n i e – w sposób dostępny zmysłom, w obrębie *doxa* – radykalnego założenia sprawiedliwości, równości społecznej, demokracji (Rancière 2007). W swobodnej rekonstrukcji można ująć je jako formy codziennego życia społecznego, które są wyrazem dzielenia wspólnej przestrzeni. Podzielania dokonującego się nie na zasadzie dzielenia przez podział, które przywołuje ideę równości bezwzględnej (na równe części, każdemu to samo), lecz raczej mieszczanie, akcentujące zgodę przestrzennie deliberacyjną, pozwalającą na zmieszczanie się w określonym przestrzennym zasobie wszystkich, nie tylko widocznych i słyszanych podmiotów, ich roszczeń, potrzeb itd. Zachodzi ono kiedy to, co wspólnie postrzeżemy i uznamy za sensowne (czyli Rancière’owskie *sensible* – postrzegalne) pozwala na wzajem-

⁷ Inaczej: rizom, kłączowata roślina – system nadziemnych i podziemnych korzeni, np. perz.

⁸ Mam na myśli aktualne kierunki zainteresowań naukowych Chantal Mouffe, wyrażające „uprzestrzennienie” jej teorii. Zob. m.in. <http://www.youtube.com/watch?v=kFIpcfl4pEA>, a także: Mouffe 2005. Koncepcję radykalnej demokracji, autorstwa Chantal Mouffe i Ernesto Laclau, w perspektywie przestrzennej zrekonstruowała Doreen Massey (zob. 1995, s. 283–288).

nie satysfakcjonujące przemieszczenia; kiedy – pamiętając o współzamieszkiwaniu świata, współwypełnianiu jego przestrzeni, jak wspólnego pokoju – potrafimy trzymać wzgląd na drugiego i posunąć się, zrobić mu miejsce itd. Kluczowa dla podmiotowego charakteru tożsamości sprawczość staje się w tej perspektywie kwestią relacji, zawiązywanych z wrażliwością na wspólnotowy i zarazem przestrzenny kontekst. Sprawczy podmiot tworzy miejsce własne nie tracąc z oczu miejsc innych, stale utrzymując wzgląd na drugiego. Autokreacyjne przekształcanie świata oznacza zatem nie jedynie dwubiegunowe procesy prowadzące od jednego stanu rzeczy do drugiego, lecz praktykę nieustannego zapośredniczania ich przez radykalne założenie sprawiedliwości społecznej, jako przestrzeni wspólnie dzielonej, w której każde działanie stanowi wyraz akceptowanego wzajemnie układania się w niej – zawsze wobec położenia w niej innych i w tym sensie – zawsze z innymi.

Szkola⁹

Tak rozumiana równość i sprawiedliwość społeczna jest podstawą kolejnej części tej wypowiedzi, skoncentrowanej na szkole jako jednym z kluczowych pojęć pedagogiki społecznej. Sformułowana na gruncie analizy przestrzeni szkoły, stanowić może kolejny przyczynek do aktualizacji idei szkoły uspołecznionej, demokratycznej, naszej. Uzasadnione bowiem wydaje się pytanie o przestrzenne obywatelstwo, stawiane tu w kontekście szkoły, którą zaliczyć można do pierwszych, lokalnych, najbliższych obywatelowi sfer praktykowania demokracji. Znaczenie tych praktyk pogłębia specyfika środowiska szkolnego. Wszystkie one odbywają się w społeczności zróżnicowanej pokoleniowo i pod względem statusu społeczno-ekonomicznego oraz ról i pozycji społecznych tworzących ją jednostek i grup. Warto więc pytać o trialektyki, których formacyjny sens może sprzyjać bądź utrudniać autokreację obywatela. Obywatela, którym jest kształtujący się w relacjach – i przysłowiowych murach szkoły – uczeń, jego rodzic czy nauczyciel. W tym znaczeniu analizy podjęte w tym opracowaniu mogą przyczynić się do identyfikacji aktualnych podmiotowości o charakterze politycznym.

Celem tego tekstu jest zatem także zachęta do powstawania w przestrzeni szkoły – która jest „taka, i taka, ale również i taka” – trzecich opcji¹⁰. Trzecia przestrzeń w tym przypadku będzie przestrzenią, powstającą w toku analizy nie dopuszczającej do podziałów, znajdujących podstawę w binarnych opozycjach jej rozmaitych znaczeń.

⁹ W tej części wykorzystane są fragmenty opublikowanego tekstu: Mendel 2014, s. 69–79.

¹⁰ Parafrazuję tu słowa przywoływane przez E. Soję za Lefebvrem: „Istnieje zawsze trzecia możliwość” (za: Nacher 2013, s. 9).

Tego rodzaju analizę umożliwić powinno wpisanie jej w teoretyczne ramy, które – podobnie, jak miało to miejsce w kilku moich wcześniejszych analizach miejsc i przestrzeni szkoły – wyznacza proksemika, czyli jeden z nurtów antropologii, przyjmujący postrzeganie przez człowieka przestrzeni jako wytworu kultury¹¹. Istotny wkład w rozwój tego nurtu wniosły prace amerykańskiego antropologa Edwarda T. Halla (1978).

Kluczowe tu znaczenie ma jego *Model strukturalny antropologii przestrzeni* (*ibidem*, s. 141–177). Według E.T. Halla proksemika przejawia się na trzech płaszczyznach, z których jedna – infrakulturowa – zakorzeniona jest w przeszłości i ma charakter behawioralny. Charakter drugiej – prekulturowej – jest fizjologiczny; przejawia się ona również aktualnie. Trzecia natomiast jest płaszczyzną mikro kulturową, na której dokonywane są nasze codzienne, „zwykłe” spostrzeżenia proksemiczne. Treść tego tekstu odnosi się głównie do niej, w związku z tym poświęcę jej nieco więcej uwagi.

Proksemika jako przejaw mikro kultury ma – według E.T. Halla – trzy aspekty: aspekt trwały, aspekt na pół trwały i aspekt nieformalny (*ibidem*, s. 141). Wzorcami „przestrzeni trwałej” są kulturowo zuniwersalizowane topografie, które *uczą* nas, jak mieścić się i jak użytkować przestrzeń zarówno naszych domów, jak miast i szerszych terytoriów. „Kształtujemy nasze budynki, a one kształtują nas”, powiedział ponoć Winston Churchill, ostrzegając, że odejście od intymnego wzorca przestrzennego Izby Gmin, wedle którego partie przeciwne siedzą naprzeciw siebie po dwóch stronach wąskiej nawy, może poważnie zmienić styl rządzenia (*ibidem*, s. 148). Przestrzeń trwałą wypełniają tego rodzaju wzorce, trwale ją aranżujące w sensie określonej zabudowy i sprzężonej z nią, niełatwej do zmiany, formuły bycia w niej ludzi.

Próba opisu wzorców, jakie aktualnie reprezentuje w tym zakresie polska szkoła, może przyczynić się do powstania warunków dla zmiany tej zrutyinizowanej formuły, opóźniającej lub uniemożliwiającej rozwój szkolnej wspólnoty oraz poprawę jakości pracy instytucji, która jest jej miejscem.

Natomiast *przestrzeń na pół trwała* (dalej – zamiennie – *pół trwała*) tworzona jest przez elementy wyposażenia, można powiedzieć, że *w-niesione* w przestrzeń, czyli możliwe do ich *przeniesienia* i – tym samym – dokonania jej re-aranżacji. W kontekście tego opracowania chodzi przy tym szczególnie o możliwość przekształcania za pomocą tych ruchów niechcianego charakteru przestrzeni i np. zmianę jej z *odspolecznej* (odpychającej, repulsywnie działającej w stosunku do pragnących wzajemnych kontaktów ludzi) na *odspoleczną*, stwarzającą okazje do inkluzji, zapraszającą do wspólnotowych form życia społecznego. E.T. Hall w opisie tego aspektu mikro kulturowych aranżacji i w *ymowy* przestrzeni posłużył się eksperymentami Humphry’ego Osmonda,

¹¹ Zob. m.in.: Mendel 2003a, s. 275–289; 2003b, s. 65–74; 2006a, s. 262–273; 2006b, s. 209–219.

lekarza, który na podstawie swoich obserwacji szpitalnego życia zaproponował udane eksperymenty, polegające – w dużym uproszczeniu – na odkryciu związku pomiędzy mobilnością krzeseł i stołów a samopoczuciem pacjentów. Wskutek innowacyjnych podpowiedzi przestrzennych H. Osmond wpływał na zmniejszenie liczby przestrzeni *sociofugal* (odspołecznych) i wzrost tych typu *sociopetal* (dospołecznych) w swoim szpitalu. Poprawiał tym samym kondycję pacjentów oraz ich wzajemne relacje, redukując jednocześnie – nakierowane na nieuzasadnione dyscyplinowanie pacjentów – zachowania szpitalnego personelu, który – charakterystycznie dla instytucji totalitarnej – mniej lub bardziej świadomie pracował na rzecz upodabniania zależnych od niego osób do mebli, „cicho przyklepionych do ścian w regularnych odstępach pomiędzy łózkami” (*ibidem*, s. 154). Przestrzeń półtrwałą cechuje możliwość przekształceń istotnych dla podmiotowej tożsamości jej użytkowników, kiedy np. proste przestawienie rzeczywistych mebli może prowadzić nie tylko do lepszego samopoczucia i prowadzić do ukształtowania się więzi pomiędzy ludźmi, ale i wpływać na ich autonomię. Ruchy w przestrzeni na pół trwałej wyraźnie zawierają potencjał emancypacyjny, co wydaje się istotne szczególnie w przyjętej tu orientacji na trialektyczne wymiary artykulacji przestrzennych i poszukiwanie autonomizujących przestrzeni *t r z e c i c h*.

Natomiast proksemicznym przejawem mikro kultury w aspekcie nieformalnym są cztery typy dystansów, jakie ustanawiają względem siebie ludzie w rozmaitych sytuacjach społecznych i w określonym kontekście emocjonalnym (dystanse te różnicuje – odczuwany przez ustanawiające je osoby – gniew, sympatia itd.)¹². Klasyfikacja E.T. Halla uwzględnia dystans intymny, indywidualny, społeczny i publiczny, przy czym w każdym z nich należy wyróżnić fazę bliższą i dalszą. Wyczuwanie ciepła drugiej osoby, słyszenie jej głosu i widzenie jej sylwetki z odległości kilku centymetrów, czy metrów, ma znaczenie zarówno wobec treści nadawanych i odbieranych komunikatów, jak dyspozycji do dalszych zachowań, a także orientacji, jaką przejawiać będą uczestnicy relacji względem siebie. Kontakt, zachodzący poprzez stawanie wobec siebie w określonej odległości, ma więc moc komunikatu, oznajmiającego określone informacje i może pełnić rolę determinanta postaw i kondycji życia społecznego. Dystanse, które rozróżnił E.T. Hall, nie pracują tak samo w różnych kulturach. Odległość, która jest „intymnym zbliżeniem” w jednej, może być rutyną kontaktów społecznych w drugiej (tak, jak ma to miejsce w przypadku Amerykanów, którzy reagują oburzeniem na dotykanie ich przez obcych ludzi, i mieszkańców Bliskiego Wschodu, dla których stanowi to normę w kontaktach społecznych) (*ibidem*, s. 163). Interesujące może być w tym świetle, jaka jest kultura szkoły w tym zakresie i jakie stwarza ona możliwości w odniesieniu do demokratycznie pojmowanej swobody i wolności tworzących ją aktorów społecznych.

¹² E.T. Hall wypowiada się o tych dystansach na podstawie analiz, przeprowadzonych przez H. Hedigera w odniesieniu do zwierząt (zob. Hall 1978, s. 156–157 i dalsze).

W kolejnej części będę poszukiwała odpowiedzi na postawione pytania, opowiadając o szkole, widzianej oczyma twórców i użytkowników jej przestrzeni, do których – poza uczniami, nauczycielami, rodzicami – zaliczają się studenci, realizujący w niej swoje praktyki i badania¹³.

Szkola jako przestrzeń trwała

Winston Churchill obawiał się, że styl rządzenia krajem zmieni się niekorzystnie wraz ze zmianą wzoru przestrzennego funkcjonowania Izby Gmin. W Polsce zmiana takiego wzoru w odniesieniu do szkoły wydaje się warunkiem *sine qua non* demokratyzacji jej życia. Dzisiaj ten wzór jest raczej jednolity i można powiedzieć o nim najogólniej, że petryfikuje – niesprzyjającą kształtowaniu się kompetencji aktywnego, partycypującego obywatela – jednokierunkowość komunikacji: nauczyciel – uczniowie, nauczyciel – rodzice uczniów, dyrektor – nauczyciele itd. Odzwierciedla ona dyskursywny charakter szkolnej rzeczywistości, w której panowanie i przewaga jednych nad drugimi uniemożliwia trening autonomii i realizację założenia równości, np. w partnerstwie edukacyjnym, które jest jednym z wyrazów tej idei¹⁴. Na podstawie badań mogę stwierdzić, że partnerstwo to zawiązując się pomiędzy aktorami społecznymi, współtworzącymi szkołę (nauczyciele, dyrekcja, władze oświatowe, uczniowie, ich rodzice i inni członkowie lokalnej społeczności wraz ze swoją samorządową reprezentacją, prowadzącą szkołę) jest rodzajem spółki, spełniającej następujące warunki:

- do spółki każdy coś wnosi, przy czym kontrybucje mogą być różne, niekoniecznie tej;
- samej dokładnie wartości, bo jest ona uznaniowa i wynika z negocjacji pomiędzy partnerami;
- każdy czerpie ze spółki określone korzyści, bo nie ma partnerstwa bez dawania i brania, które w swojej treści i formie jest także wspólnie ustalane;
- partnerów łączy poczucie wspólnego celu i traktowanie współpracy ze sobą jako wartości;
- każdy z partnerów, wchodząc w tę relację wzajemności (wzajemnej wymiany) nie traci nic ze swojej autonomii i zachowuje pełnię swoich praw;
- tym samym, wykazuje ciągłą otwartość na kompromis. Pozostając niezależnym, wie, że to samo musi zagwarantować innym.

Przestrzeń trwała naszej szkoły – niestety – nie mówi, że ma w niej miejsce tego rodzaju partnerstwo. Jej wzór przestrzenny charakteryzują cechy odnoszące się do wyżej określonych warunków.

¹³ M.in. badania, z których relację zawierają przywołane wcześniej moje teksty (zob. przyp. 11).

¹⁴ O partnerstwie edukacyjnym zob. Mendel 2000; 2001; *Animacja współpracy środowiskowej*, 2002; Mendel 2007.

Po pierwsze, nie ma negocjacji w sprawie budowy/rozbudowy/modyfikacji czy aranżacji schematu organizacyjnego wewnątrz szkoły. Najczęściej arbitralnie decyzje w tych sprawach podejmują urzędnicy (pracownicy nadzoru oświatowego, urzędów gminy) oraz dyrektorzy szkół.

Po drugie, korzyści z takiej, a nie innej formuły przestrzennej szkoły czerpią głównie nauczyciele. Również w tym zakresie brak negocjacji i nie ma równowagi zarówno w d a w a n i u, jak b r a n i u, odnoszącym się do użytkowania szkolnej przestrzeni. Jak piszą etnografowie i inni badacze, w ż y w a j ą c y się w tę przestrzeń na zasadzie codziennego w niej funkcjonowania, szkoła należy do pracujących w niej nauczycieli¹⁵. To oni ustalają reguły i kreślą wzory bycia w szkole, według których wszyscy inni są prowadzeni i przebywają pod mniej lub bardziej wyrazistą kontrolą już od przekroczenia jej progu. Wynika z nich jednoznaczny przekaz, przeczący idei równości i partycypacji współtworzących szkołę osób i grup w organizacji jej przestrzeni, mieszczeniu się w niej i z niej korzystaniu. Przekaz ten, adresowany do uczniów, mówi, że poruszają się po szkole ustalonymi z góry szlakami i zejście z nich grozi karą (regulują to przepisy generowane przez nauczycieli, niezależnie od statutowego organu, który dany regulamin uchwalił. W mikrokulturze szkolnej wszystkie one pozostają pod realną kontrolą <ciała pedagogicznego>). Wiadomo dzięki nim, że miejscem uczniów jest szkolna sala (sale), szatnia z określonym boksem, korytarze (często uniemożliwia się uczniom korzystanie z więcej, niż jednego), boisko – tylko po spełnieniu określonych warunków (strój, pogoda, opieka nauczyciela itp.) i ewentualnie kilka innych pomieszczeń, nie zaliczając do nich miejsc, w których uczniowie przed nauczycielami się kryją, tworząc w szkole zbudowanej dla nich swoje autonomiczne, umykające oku władzy nisze.

Podobnie rodzice, z tym że rejestr miejsc dla nich dostępnych jest węższy. Konieczne dla formowania się ich kultury kontakty, spotkania, imprezy organizują w domach lub – dosłownie – pod drzwiami szkoły, nie mając w jej budynku żadnego dla siebie miejsca, niezagrożonego obecnością/interwencją nauczycieli. Tym samym, paradoksalnie, „współgospodarze szkoły” (jak mówią o rodzicach oświatowe akty prawne, przynajmniej od czasu mocno akcentującej ich udział w życiu szkoły ustawy o systemie edukacji w Polsce, z 1991 r.) mają do niej silnie ograniczony dostęp.

Jedynymi, którzy mają w niej zarezerwowane wyłącznie dla siebie miejsca, są nauczyciele. Charakterystycznie wskazuje na to <pokój nauczycielski>, pod którym cierpliwie wystają zarówno uczniowie, jak rodzice, czekając na swoje z nauczycielami spotkania. Nauczyciele także jako jedyni, w odróżnieniu od uczniów, rodziców i innych użytkowników szkolnego budynku, mają prawo wstępu do wszystkich jego pomieszczeń, włączając toalety dla płci przeciwnej. Te sposoby przestrzennego

¹⁵ Zob. m.in.: Nowotniak 2012, Nalaskowski 2002, Kawecki 1996.

funkcjonowania nauczycieli nie pozostawiają wątpliwości co do tego, kto przestrze­nią szkoły rządzi, a także kto i jak rządzi szkołą. Cytat z W. Churchilla byłby tu znowu na miejscu. Wzory przestrzenne są wyrazem stylów panowania oraz ich antycypacją, prowokując określone rozwiązania w zakresie stosunków społecznych. Jeżeli są ustalane drogą jednokierunkowej komunikacji typu *top-down*, jak dzieje się w naszej szkole, na demokrację po prostu nie ma miejsca.

Po trzecie, wspólny cel nie łączy nauczycieli, uczniów i rodziców, swojej współpracy nie traktują oni jako wartości. Wystarczy przejść się szkolnym korytarzem, by dostrzec podporządkowanie przestrzeni grze wpływów, dalekiej od realizacji wspólnych zadań w drodze osiągnięcia wspólnych celów. Rysunki i inne prace uczniów, mniej lub bardziej drobne ogłoszenia mają jakby za zadanie – w sposób utylitarnie funkcjonalny – upiększać zarówno ściany jak rzeczywistość, głosząc pochwałę pracy edukacyjnej nauczycieli i zalety organizacji nauczania w szkole. Adresowanie ich do uczniów jest często pozorem (może to potwierdzać zawieszanie tych „dekoracji” ponad głowami uczniów, arbitralna ich selekcja w wykonaniu nauczycieli albo nierządnie wyręczanie uczniów przez nauczycieli w pracach, które mają dać spektakularny efekt propagandowy itp.). Pozór ten utrzymywany bywa świadomie w celu korzystnego modelowania opinii o szkole rodziców uczniów (również uczniów przyszłych), a także wizytatorów i innych dorosłych, mających np. wpływ na jej pozycję, finansowanie itd. Co jasno mówi trwała przestrzeń szkoły, nauczyciele pracują na jej wizerunek w sposób arbitralny, samodzielnie dokonując zarówno oceny, jak promocji szkolnej rzeczywistości. Abstrahują w tym od wkładu, jakim mogłaby się w tym okazać partnerska współpraca z uczniami, rodzicami, lokalną społecznością.

Po czwarte, nie ma w szkole relacji wzajemności jako wzajemnej wymiany pomiędzy nauczycielami, uczniami i rodzicami, rozumianymi jako partnerzy w szkole – z mocy i w intencji ustawy o systemie edukacji w Polsce – uspołecznionej. Zarówno uczeń, jak rodzic traci swoją autonomię, lub jej część, zaraz po przekroczeniu progu szkoły. Uczeń, osadzony od tej chwili w *<swojej>* ławce i *<swoich>*, wskazanych z góry miejscach, a rodzic – usadowiony na dziecięcym krzeselku podczas rodzicielskiego zebrania¹⁶, albo nieustannie wystający pod jakimiś drzwiami – a to w oczekiwaniu na dziecko (pod salą zajęć, przy szatni, pod bramą boiska itd.), a to w odpowiedzi na wezwanie ze strony nauczyciela czy dyrektora (pod pokojem nauczycielskim, gabinetem dykcji). Kiedyś, w wyniku badań wokół miejsca rodziców w przestrzeni szkoły określiłam je mianem *<po-dedrzwi>*, rozwijając zarazem myśl o dokonującej się w ten sposób eksterytorializacji współgospodarzy szkoły (Mendel 2003a).

Po piąte, kompromis nie cechuje relacji, kształtujących się na wzorce przestrzeni trwałej szkoły. Wzór ten po prostu nie pozwala na ustępstwa. W każdej sferze

¹⁶ Zob. krytyczna analiza fotografii przedstawiających tego typu sytuacje (Nalaskowski 2002).

działalności szkoły, która bez miejsc nie mogłaby zaistnieć, funkcję liderów i decydentów pełnią nauczyciele. Ich profesjonalna rola rozpina się pomiędzy nauczaniem, wychowaniem i opieką. Co nietrudno zaobserwować, bo widać to nawet podczas krótkiej wizyty w szkole, nauczają i wychowują w sposób, który dobrze wyraża przestrzenna metafora: <za zamkniętymi drzwiami klasy>. Cokolwiek głoszą deklaracje, te drzwi – w Polsce najczęściej z litego materiału, nieprzejrzyste, zamknięte na klucz – mówią o braku zgody nauczycieli na wgląd i każdą inną ingerencję w to, co robią. Opiekują się natomiast, stosując pracujące w przestrzeni dyscypliny dotyczące porządku i bezpieczeństwa (np. regulaminy ujmujące prawa do bycia, względnie robienia czegoś <tylko tutaj> albo <tylko tam>, w które wyposażone jest niemal każde szkolne pomieszczenie). Jak pokazała w swoich porównawczych badaniach francusko-polskich Justyna Nowotniak, polscy nauczyciele, z hasłami o podmiotowości uczniów na ustach, ograniczają lub nie respektują ich prawa do współtworzenia szkolnej przestrzeni, limitując ją i wydzielając sfery wpływu (np. tablice ekspozycyjne na wyniki twórczości własnej uczniów, podlegające ścisłej cenzurze ze strony nauczycieli) (Nowotniak 2012).

Szkoła jako przestrzeń na półtrwała

Przestrzeń półtrwała szkoły jest głównie odspołeczna. Działa jak *sociofugal* z powodu swojej nieprzyjazności zarówno dla uczniów, jak ich rodziców, a także nauczycieli. Wszyscy raczej uważają, że czują się w niej niezbyt dobrze i – generalnie – chętnie przestrzeń tę opuszczają. U siebie w szkole, czyli z poczuciem pełnej dospołeczności jej przestrzeni, uczniowie, nauczyciele i rodzice są jedynie w tworzonych przez siebie niszach. Nauczyciele przesiadują w pokoju nauczycielskim i swoich <kantorkach> na zapleczu gabinetów. Uczniowie lubią być sobie razem w kręgu gdzieś w zakątkach boiska albo w zbitych grupkach dynamicznie rozpraszających się po korytarzach, kiedy skutecznie umykają przed wzrokiem nauczycieli. A rodzice – jak wspomniałam – mają *sociopetal* zwykle pod jakimiś drzwiami albo w ogóle poza budynkiem szkoły, kiedy stają wobec siebie twarzą w twarz, a nie za plecami, jak to ma zwykle miejsce na klasowych zebraniach. Dospołeczna przestrzeń lokuje się w ich przypadku często poza terytorium szkoły, choć stanowią część jej wspólnoty.

Ciekawy jest ruch pomiędzy *sociofugal* i *sociopetal* w półtrwałej przestrzeni naszej szkoły. Obserwacje wskazują na to, że obywatelsko płodna, ale rzadziej pojawiająca się dospołeczność szybko ustępuje miejsca odspołecznej postaci. Krzeselka ustawione tak, by uczniowie, nauczyciele czy rodzice mogli komunikować się bez przeszkód i owocnie pracować razem, zaraz po zakończeniu lekcji czy zebrania wracają do rutynowego ustawienia, w rzędach, jedno za drugim. Obojętne, czy robią to sami uczestnicy tych, czy kolejnych zajęć, albo obsługa od-

powiadająca za sprzątanie, ten proksemiczny wyraz mikro kultury szkoły pozwala ukształtować wyobrażenie siły jej tradycji i działania totalitarnego charakteru tej instytucji.

Podobnie, sprzyjający odspołecznosci rytm tej przestrzeni rzadko zaburzany jest przez coś innego niż typowe, szkolne meble. Pamiętam, ile sprzeciwów i dyskusji wywoływały niegdyś – dzisiaj już mniej szokujące – kanapy, których wniesienie na szkolny korytarz czy hall rozbijało monolityczną strukturę wyposażenia i odmieniało klimat szkoły, wpływając na jego wyraźne ocieplenie. Tego rodzaju ocieplające szkołę zabiegi nie powinny być rzadkością. Szczególnie w świetle wiedzy o tym, ile szkód w sferze demokratyzacji życia szkoły i kształtowania w niej podmiotowych relacji wyrządza tendencja do ujmowania ucznia jako jednostki, z jej numerem w dzienniku, miejscem w ławce, haczykiem w szatni itd. (zob. Śliwerski 2008).

Istotną rolę w zmniejszaniu liczby oraz możliwości powstawania w polskich szkołach przestrzeni dospołecznych odgrywa sztywność wymagań instytucji, takich jak stacje sanitarno-epidemiologiczne. Inspektorzy tych stacji, zobowiązani prawnie do kontroli warunków higienicznych w szkole, bezrefleksyjnie zwykli egzekwować wymóg usytuowania źródła światła po lewej stronie ucznia, zajmującego się pisaniem. W rezultacie usztywniły się wzory przestrzeni półtrwałej, abstrahujące od rzeczywistych potrzeb uczniów, ślepe na ich indywidualne dyspozycje, zróżnicowania typów zajęć, w których uczestniczą itp. Tymczasem elastyczność w aranżacjach wnętrz klas i innych szkolnych pomieszczeń sprzyja dospołecznemu charakterowi przestrzeni szkoły, co można traktować jako równoznaczne z jej efektywnym funkcjonowaniem.

Dospołeczna przestrzeń szkoły to również jej otwarcie, umożliwiające rozwój kapitału społecznego. Jak dowiedli badacze, m.in. James Coleman i Robert D. Putnam, wyniki szkolne uczniów są wyraźnie lepsze w szkołach otwartych na środowisko, zapraszających i udostępniających miejsce nie tylko rodzicom, ale i dziadkom uczniów, innym ich krewnym, sąsiadom i innym członkom lokalnej społeczności¹⁷.

Szeroko otwarte drzwi i przeszklone, przezroczyste ściany szkoły są przy tym nie tylko metaforą instytucji, która osiąga z powodzeniem swoje cele, przyczyniając się do wzrostu kapitału społecznego i z niego korzystając. Jedną z koncepcji w tym zakresie opisuje – gwarantującą demokratyczną kondycję współżycia społecznego, z różnymi wersjami obywatelskiej partycypacji – transparentność tej instytucji, osiąganą w warunkach uwidaczniania tego, co ma w niej miejsce¹⁸. Jako instytucja społeczna, oferująca edukację – czyli wspólne, publiczne dobro – szkoła nie powinna mieć niczego do ukrywania przed społecznością, której część stanowi.

¹⁷ Zob. przegląd badań w tym zakresie: Theiss 2007, s. 90–93.

¹⁸ Zob. moja koncepcja *przezroczystej szkoły* bez murów (Mendel 1999).

Szkola jako przestrzeń nieformalna

Układ wzajemny ciał i odległość, jaką utrzymują kontaktujący się ze sobą w różnych konfiguracjach nauczyciele, uczniowie i rodzice stanowi komunikat proksemiczny. Pozwala on ukształtować wyobrażenie o mikrokulturze szkoły, niezależnie od treści komunikatów werbalnych i podawanych w wersji pisanej – dokumentów szkolnych, sprawozdań itp. Ich artykulacje są często deklaracjami nie znajdującymi potwierdzenia w działaniu głoszących je podmiotów. Niektórzy badacze wprost mówią o fikcji, szeroko reprezentowanej w szkolnych przekazach werbalnych oraz dokumentach¹⁹.

Wracając do komunikatu proksemicznego, E.T. Hall precyzuje opis przestrzeni układów nieformalnych, pisząc, że

sposób, w jaki usytuowują się ludzie względem siebie, jest oznaką bądź tego, co za więzi ich łączy, bądź tego, co za uczucia do siebie żywią, bądź obu tych rzeczy jednocześnie (Hall 1978, s. 164).

Przyglądając się temu sposobowi drogą badań empirycznych w odniesieniu do nauczycieli i rodziców, konkludowałam, że opiera się on na dystansie społecznym (rozmowy indywidualne) i publicznym (zebrania rodzicielskie), a ustanawianie go jest zwykle wyrazem panowania nauczycieli w relacji z rodzicami, przychodzącymi do nich – na ich zaproszenie bądź wezwanie – zawsze więc podporządkowanymi im już od progu (Mendel 2003a, 2006a i in.). Znamienny tu układ, w którym rodzic przychodzi na zebranie i jedynym przewidzianym dla niego miejscem jest uczniowskie, małe krzeselko, podczas gdy nauczyciel (jako jedyny w gronie samych dorosłych uczestników spotkania) dysponuje krzesłem gabarytowo do swojego wzrostu dopasowanym. Automatycznie wyznacza on dyskursywnie pozycje i wiadomo od pierwszego rzutu oka, kto rządzi w zaistniałej sytuacji. O partnerstwie w takich warunkach po prostu nie może być mowy, a jeżeli jakakolwiek wymiana na jego temat jest podjęta, to i tak nie ma szansy na poważne jego potraktowanie. Typowe układy nauczyciel – rodzice powstające podczas rutynowego zebrania rodzicielskiego w polskiej szkole²⁰ można opisać następująco:

Sytuacja 1: Nauczyciel stojący ponad głowami rodziców (w dystansie publicznym, kiedy przemawia do wszystkich).

Sytuacja 2: Nauczyciel podchodzący czasem do wybranych osób i zmuszony wówczas do niskiego pochylenia się nad nimi – siedzącymi na zbyt małych dla

¹⁹ M.in. badania Joyce Epstein, która pisała o *falszywym partnerstwie* i *falszu* w relacjach pomiędzy rodziną, szkołą i lokalną społecznością. Raportowałam je w: Mendel 2001.

²⁰ Opieram się na badaniach własnych, w których kilkakrotnie porównywałam polskie uwarunkowania współpracy pomiędzy rodzicami i szkołą, z występującymi w Szwecji, Holandii, Wielkiej Brytanii, USA. Zob. m.in.: Mendel 2000, 2001; *Animacja współpracy środowiskowej*, 2002.

siebie krzeselkach – co uprzejmie robi, by nawiązać kontakt (odległość intymna lub indywidualna).

Sytuacja 3: Nauczyciel prosi wywołanych rodziców do biurka, przy którym stoi lub sam siedzi, a rodzic stoi obok w <bezpiecznej> odległości. Nauczyciel jednak skraca ten dystans, chcąc pokazać mu oceny w dzienniku czy niekoniecznie formalnie przekazać mu swoje obserwacje itp. (dystans społeczny oraz intymny).

We wszystkich tych sytuacjach nauczyciel włada dystansem, dowolnie go ustalając i – nierzadko – zbijając z tropu czy konfundując rodziców jego zmianami. Dla przykładu, dystans bliski, 1,2–2,1 m, dotyczy nieformalnych kontaktów i przekroczenie go może być niejednoznaczne. Natomiast

stanie i spoglądanie na kogoś z góry z tej odległości wywołuje wrażenie dominacji, jak w wypadku człowieka mówiącego do swojej sekretarki, czy recepcjonistki – pisał Hall (1978, s. 166).

Bycie w takiej sytuacji dla rodzica nie może być komfortowe. Nauczyciel zaś, ustanawiając dystans, nie zawsze pewnie zdaje sobie sprawę, że czasem drastycznie przekracza kulturowo ustabilizowane granice, a operowanie zmiennym dystansem rodzi poczucie braku bezpieczeństwa drugiej strony relacji. Mniej lub bardziej świadomie nauczyciel tworzy w takich warunkach – lub rozwija – proksemikę nierówności. W jej świetle niewątpliwie przestaje dziwić tak zwana „bierność proskolna” rodziców, opisywana od lat jako fenomen braku ich zaangażowania w sprawy szkoły²¹. Stanowiąc podporządkowaną stronę w relacji z nauczycielami, unikają jej doświadczania, tracąc tym samym bezpowrotnie możliwość aktywnego uczestnictwa w edukacji (przysparzając osiągnięć zarówno sobie, szkole i lokalnej społeczności, jak własnemu dziecku) i ważną w autokreacji obywatela sferę partycypacji w życiu publicznym.

Podobnie, przyjrzenie się dystansom ustanawianym w szkole pomiędzy nauczycielami i uczniami, nauczycielami i dyrekcją lub nauczycielami, uczniami, rodzicami <między sobą>, prowadzi do wniosków, które nie pozwalają widzieć w szkole przestrzeni demokratycznych praktyk. <Patrzenie z góry> – z katedry, zza biurka, nad uczniowską ławką – jako realna praktyka, typowa dla osób w szkole uprzywilejowanych (czyli nauczycieli, wśród nich lepszych i gorszych, uszeregowanych według stopni awansu oraz według ocen dyrekcji), w aktualnej rzeczywistości uniemożliwia partnerstwo edukacyjne i zarazem demokratyzację życia społecznego. Potwierdzają to liczni badacze, postulując – niestety od lat, bez skutku – pilne i konieczne zmiany²². Ich kierunki wyznacza myśl o innym, mniej dyrektywnym nauczaniu, pozwalającym na swobodę uczniów i ich rzeczywiste konstruowanie wiedzy w szkole (zob. Klus-Stańska 2012); lepszej, autonomizującej uczniów formule funkcjonowania samorządu uczniowskiego i demokratycz-

²¹ Fenomen opisywany m.in. przez Stanisława Kawulę (1996).

²² Przegląd badań m.in. w: Paszenda 2006, Daszkiewicz 2002. Zob. także: Zawada 2013.

nej, uspołecznionej wersji organizacji i funkcjonowania szkoły – jako wspólnoty uczniów, ich rodziców i nauczycieli – na co dzień (zob. Śliwerski 2013).

Spotkanie: trzecia przestrzeń szkoły

Przeprowadzone analizy – tak, jak przewidywałam – aktualizują ideę i stawiają na powrót postulat szkoły uspołecznionej, która – w zgodzie z radykalnym założeniem przestrzennie praktykowanej demokracji – przez permanentny trening w relacjach uczniów, nauczycieli i rodziców stwarzałaby szansę kształtowania się aktywnych, politycznych podmiotowości. Analizy te koncentrowały się na kwestii przestrzennego obywatelstwa, kiedy pytałam o miejsca, z których w przestrzeni szkoły może być artykułowany pełnoprawny głos uczestników tworzącej ją wspólnoty. Ciekawa też byłam praktykowania demokracji w przestrzeni szkoły, budującej się jako sieć relacji w społeczności zróżnicowanej pokoleniowo i pod względem statusu, ról oraz pozycji społecznych tworzących ją jednostek i grup. Analizowałam tym samym przestrzenny wymiar możliwości uwalniania się od tych podziałów i *<stawania się obywatelem>*, odnoszącego się do ucznia, nauczyciela, rodzica. Bez względu na brak dogłębności tych analiz (podjęty w nich temat wymaga raczej formatu książki, niż standardowego artykułu), ich wyniki wskazują na niewystępowanie tego rodzaju możliwości.

Tym bardziej więc warto pytać o trialektykę i o trzecią przestrzeń szkoły, budującą się ponad podziałami, binarnie opozycjonującymi szkolne światy uczniów, rodziców i nauczycieli. Szkoła jest *<taka, i taka, ale również i taka>*, co w odniesieniu do wyniku moich analiz oznaczać może, że jej trzecia opcja to szkoła, której przestrzeń głosi wartość spotkania. Spotkania, które może przynieść wszystko, każdy scenariusz, każde rozwiązanie. Spotkanie jest bowiem niewyczerpaną potencjalnością.

Spotkanie, jak w każdej dyskursywności, jest okazją do mierzenia sił, konfrontacji, prowadzącej do polaryzacji pozycji jego uczestników. Tak dzieje się w szkole, której przestrzenie opisałam, odsłaniając jej mikrokulturę panowania. Jednak, w określonych warunkach, przyjmując radykalne założenie (Rancière) radykalnej demokracji (Mouffe), szkoła może wydobyć z siebie proksemikę wartości spotkania.

Wiedząc o dialektyce, w obrębie której brak równości w szkole jest normą, można unieważniać ją w określonej trialektyce. Ta operować by mogła – z jednej strony – ignorancją wobec znaczeń ścierających się w binarnych opozycjach. Z drugiej, facylitacyjną dyspozycją do ułatwiania obywatelskiej partycypacji. Zatem trialektycznie, na podstawie świadomej odmowy wiedzy o przeciwieństwach i zarazem kultywowanej skłonności do uważnego traktowania przestrzeni, rozumianej jako warunek realizacji założenia demokracji (każdy jej akt ma swoje miejsce), może powstać nowy wzór przestrzenny szkoły, otwarty nie na

uczni, czy rodzica lub nauczyciela, lecz na OBYWATELA. Szkoła mogłaby w ten sposób stawać się przestrzenią *demos*, z aranżacjami przestrzeni półtrwałej oraz dyspozycjami do ustanawiania w jej murach układów nieformalnych, głoszących wartość spotkania obywateli. Byłaby to szkoła z licznymi miejscami do rozmawiania i wspólnego działania; z wspomnianymi kanapami i urządzeniami ułatwiającymi dyskusje²³. Szkoła, w której wszystko mówi, że można i że warto widzieć się, wzajemnie się słyszeć i cenić, a różniąc się, zachowywać pełnię swoich praw w trwających nieprzerwanie negocjacjach. Dobro wspólne osiąmane byłoby w tych warunkach w wymiarze spraw zwykłych, codziennych, drogą praktykowanej i powszedniej, nie zaś okazjonalnej i odświętnej współpracy.

Pomocna w rozwijaniu takiej trialektyki może być wiedza o cechach edukacyjnych przestrzeni, które – w oparciu głównie o rekonstrukcje prac Doreen Massey – zebrała Susan Robertson (2010), jedna z czołowych dzisiaj badaczek uprzestrzeniających myśl o edukacji. Z jej studiów wynikają budujące wnioski, które głoszą, że – z jednej strony – edukacyjne przestrzenie są gotowymi produktami (<*są, jakie są*>), powiązanymi z podtrzymującymi je <*geometriami władzy*>, swobodnie wykorzystującymi system edukacyjny i inne instytucjonalne urządzenia. Z drugiej strony jednakże są one produkowane, to znaczy konstruowane społecznie, a przez to nietrwałe, nieprzewidywalne i zmienne; zdolne tworzyć geometrie własne. Trzecia przestrzeń szkoły jest zatem w nas wszystkich, współtworzących ją w mniej lub bardziej bezpośrednich z nią spotkaniach.

Trialektyczność pedagogiki społecznej

Trialektyka, jako trójwartościowa logika nie jest niczym nowym w pedagogice społecznej, która zawsze szukała „trzecich dróg”²⁴. Fundamenty pedagogiki społecznej stworzone przez Helenę Radlińską, a także budowanie na nich przez jej kontynuatorów i następców wykazuje cechy dążności do przełamywania rozmaitych binaryzmów i konstruowanie rozwiązań, wynikających z przenikania się elementów składowych różnych dychotomii. Irena Lepalczyk (1995, s. 29) wprost napisała, że „cechą charakterystyczną pedagogiki społecznej jest jej otwartość”. Co właściwe tej pedagogice, wszystkie te poszukiwania koncentrowały się na środowiskowych wymiarach życia społecznego, toczących się w określonych przestrzeniach. Trialektyka – bardzo bliska conceptowi Edwarda Soji – wydaje się być właściwością charakteryzującą polską pedagogikę społeczną.

²³ Modele tego typu szkół opisują m.in. Dymnicka, Rozmarynowska 2006, s. 251–261.

²⁴ Zob. m.in. prace Heleny Radlińskiej, Aleksandra Kamińskiego, Ireny Lepalczyk, Juliana Radziewicza (który zmierzał w stronę trójwspólnoty, jaką jest szkoła).

Stąd celem tej wypowiedzi jest też otwarcie na takie rozwinięcie aparatury pojęciowej tej dyscypliny, które nie byłoby budowaniem na negacji jej epistemologicznych, badawczych i społecznych sensów czy uzupełnianiem braków w jej zakresie. Aktualizując bowiem tę aparaturę i przekładając ją na język, w którym – w obliczu dzisiejszych typów społecznych więzi, kiedy nie działają już stare matryce językowe, np. te, pochodzące od E. Durkheima²⁵ – można by (wraz z globalnie rozumianym środowiskiem naukowym) z powodzeniem osiągnąć adekwatność proponowanych rozwiązań teoretycznych, metodologiczno-empirycznych i społeczno-politycznych.

Identyfikując pedagogikę społeczną Aleksander Kamiński pisał, że

naszym „znakiem rozpoznawczym” jest specyficzny punkt widzenia [...] polega on na dostrzeganiu zadań wychowawczych wynikających ze skrzyżowania: 1) wpływów środowiska na jednostki i grupy społeczne oraz 2) sił ludzkich dążących do ulepszenia środowiska, kompensowania jego braków, zapobiegania jego spaceniom – aby tym korzystniejszy był wpływ ulepszanego środowiska na jednostki i grupy” (Kamiński 1979, s. 43).

Pedagogika społeczna tym „specyficznym punktem widzenia” podkreśla swoją odrębność od pedagogiki ogólnej. Można powiedzieć, że jest on kluczowy dla jej tożsamości. Charakteryzujące go „skrzyżowanie” manifestuje znacząca obecność w pedagogice społecznej trójwartościowej logiki, wedle której wszelkie społeczne działania nie są gramy z sumą zerową – „wóz albo przewóz” – lecz dają rezultat niezerowy i rozwiązanie trzecie pojawia się pomiędzy zamykającą opcją <albo-albo>.

Helena Radlińska dała w swoim dziele wiele przykładów obecności, sygnalizującej trialektyczne podejście, sfery <pośród> w jej rozważaniach. Trialektyką jest – m.in. – zarysowana przez nią, założycielska dla pedagogiki społecznej, słynna droga „bóstwa” od stanu *in potentia* do stanu *in actu* (Radlińska 1935, zob. Theiss 1997, s. 76 i 160), nasycająca jej cele i inspirująca metody badania

²⁵ Mam na myśli aktualną nieadekwatność terminologii E. Durkheima, którą zauważył m.in. Marc Augé, opisując hipernowoczesność. Zdaniem tego autora, hipernowoczesność tworzy nie-miejsca, które nie są utopiami, bo istnieją, ale nie kryją w sobie żadnego społeczeństwa organicznego. Przestała więc działać i nie pasuje już do opisu rzeczywistości matryca Durkheima przydatna w opisie nowoczesności. Była ona oparta na relacjach (więziach określających typy solidarności) i w hipernowoczesności, po prostu, nie pracuje. W nie-miejscach, charakterystycznych dla naszej *super-modernity*, według M. Augé zakłada się, że jednostki będą wchodziły w relacje – nie między sobą – ale z tekstami, instrukcjami takich nadawców jak podmioty prawne, instytucje, korporacje. Interakcje z automatami, znakami zakazu i nakazu stawać się mają normą, a samotność – dominującą kondycją współczesności. Nie-miejsca, anonimowe przestrzenie lotnisk, hipermarketów czy hoteli, nie zapadając w pamięć, pamięci nie mają i są w związku z tym bez znaczenia. Bez znaczenia dla samego siebie staje się też podmiot, który – nie tworząc miejsc, a sunąc mniej lub bardziej gładko przez nie-miejsca – traci poczucie własnej tożsamości, identyfikację znajdując w jej zastępstwie. Zob. Augé 2010, s. 77 i inne.

oraz działania. Pedagogika społeczna wyraźnie rozpina się (<dzieje się, ma miejsce>) pomiędzy tymi dwoma stanami swojego podmiotu, przybierającego postać aktywizującego się człowieka, lokalnej społeczności, społeczeństwa. Silnie przemawiają w tym kontekście prace Ireny Lepalczyk, niestrudzonej poszukiwaczki <trzecich przestrzeni>. W sposób bezpośredni można tak czytać jej zainteresowania, uwidocznione np. w badaniach nad czasem wolnym, biegnącym w formach ulokowanych <pośród> zajęciami innego rodzaju, na przykład – jak głosi tytuł jednej z jej publikacji – *Wśród ludzi i księzek* (Lepalczyk 2003).

Charakterystyczna dla trialektycznego postrzegania rzeczywistości i jej przekształcania, jest – ponownie u Heleny Radlińskiej – wyrazista w strukturze jej ujęcia pedagogiki społecznej trójdzielność: teoria pracy społecznej, teoria oświaty dorosłych i dzieje pracy społecznej i oświatowej (Radlińska 1961a). H. Radlińska zbudowała pedagogikę społeczną jako nie tyle pokrywającą wyróżnione pola, co przenikającą się w ich zakresach. Całym swoim dziełem wyrażała, że – podążając po liniach jednego z możliwych trójkątów – „teoria pracy społecznej” ma sens, kiedy przenika się z „teorią oświaty dorosłych i dziejami pracy społecznej i oświatowej”. Strukturalnie, pedagogikę społeczną wyraża trialektyka określająca charakter wyodrębnionych w niej pól, ich zakresów i szczegółowych treści.

Pedagogika społeczna jest także trialektyczna w swoim – również identyfikującym ją w relacji wobec innych subdyscyplin pedagogiki – ciągłym wiązaniu podejść, znoszących binaryzm relacji pomiędzy teorią i praktyką działania społecznego ugruntowanego pedagogicznie. Analogicznie do wspomnianego postulatu Edwarda Soji, jest pedagogika społeczna zarówno koncepcją teoretyczną, jak badaniem empirycznym i politycznie funkcjonującą strategią społecznej zmiany. O czym świadczyć mogą także współcześnie powstające prace²⁶, wyalienowana teoria w pedagogice społecznej po prostu nie istnieje; nie ma w niej miejsca na rozwiązania teoretyczne oderwane od empirii, a także od różnego rodzaju projektów społecznych. Istotą pedagogiki społecznej jest ich wiązanie, generujące nowe jakości, które mają znaczenie jednocześnie teoretyczne i metodologiczne, jak społeczne.

Pewnym uzasadnieniem tego trialektycznego formatu pedagogiki społecznej może być grunt, z którego wyrosła. W świetle założycielskiego dla polskiej pedagogiki społecznej dziedzictwa, jakie pozostawiła Helena Radlińska, można podkreślać, że stanowi go idea progresywizmu. Irena Lepalczyk, kontynuatorka jej prekursorskiej myśli zdefiniowała progresywizm jako stanowisko,

którego reprezentanci zakładają, że poprawa ludzkiej egzystencji i reforma społeczeństwa są nie tylko możliwe, ale także pożądanego” (Lepalczyk 1998, cyt. za: Marynowicz-Hetka 2006a, s. 34).

²⁶ Zob. teoria Ewy Marynowicz-Hetki, która cechy pedagogiki społecznej ujmuje jako określające ją *orientacją działania*. Tym samym bez działania, badawczego i społeczno-politycznego, traciłaby ona sens (Marynowicz-Hetka 2006a).

Przy takim podejściu optyka <albo-albo> nie ma racji bytu, szczególnie w warunkach pogłębiającej się płynności świata. Poprawę ludzkiej/społecznej egzystencji można osiągać jedynie w warunkach uwzględniania heterogeniczności jej struktur, a co za tym idzie, nieprzewidywalności rozwiązań, rodzących się w skrzyżowaniach, wspomnianych tu za Kamińskim, albo – językiem Foucaulta – w <heterotopiach>, <miejscach innych>, konstruowanych <pośród> miejscami, z dystansu, owocującego emancypującym sprawstwem podmiotu (Foucault 2005).

W tej perspektywie trialektyka wydaje się stale niezmiernie aktualna i znacząca dla pedagogiki społecznej, która w tej logice konstruuje *status quo*. Jak mógł ukazać przedstawiony w tym tekście przykład szkoły, zaznacza się jednak potrzeba trialektycznego uprzestrzennienia i – tym samym – pogłębienia wymiaru pojęć, którymi operuje współcześnie polska pedagogika społeczna. Można w tym widzieć fascynujące zadanie dla – być może całego pokolenia – pedagogów społecznych.

*Mariusz Granosik**

1.4. Dylematyczny normatywizm metodologiczny na przykładzie diagnostyki pedagogicznej Ireny Lepalczyk

Wprowadzenie

Diagnostyka to niezwykle ważna, choć często teoretycznie niedoceniana, część refleksji pedagogicznej, która w zasadzie warunkuje działania podejmowane przez pedagoga, pracownika socjalnego czy terapeutę. Zwykle jest ona traktowana jako domena praktyki, a jeżeli już wkracza do dyskusji akademickiej, zazwyczaj ujmowana jest jako mniej rozwinięta siostra metodologii.

Choć trudno odmówić pewnych racji takiemu sytuowaniu diagnostyki (jako pochodnej metodologii), to jednak ujmowanie jej w wąskim kontekście metodologicznym znacząco utrudnia rozwój i teoretyczne gruntowanie tych aspektów diagnostyki pedagogicznej, które choć nie nawiązują wprost do metodologii, to jednak stanowią istotną część działania pedagogicznego.

W artykule przedstawiony zostanie model diagnozy środowiskowej obecny w pracach Ireny Lepalczyk, który, jako przykład orientacji normatywnej, zostanie następnie odniesiony do podejścia interpretatywnego, które stanowić będzie swoistą ramę całej analizy. Z tego względu niniejszy tekst nie został pomyślany, jako systematyczna rekonstrukcja metody diagnostycznej Ireny Lepalczyk. Właściwie trudno nawet wskazać, że taka spójna i oryginalna metoda, którą można byłoby przypisać jednej osobie, istnieje. Sama Irena Lepalczyk nieustannie odwoływała

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

się do Heleny Radlińskiej, pracowała też w różnych zespołach, w których powstała większość jej prac diagnostycznych. Efekty pracy tych zespołów też charakteryzują się swoistą heterogenicznością teoretyczną, a w pewnych obszarach również dylematycznością, ujawniającą się różnego rodzaju aporiami. Prezentowany tekst nie jest również wyczerpującą prezentacją normatywnej czy interpretatywnej perspektywy diagnostycznej, bo taki zamysł jest dopiero rozwijany¹ i z pewnością wymaga dzieła o znacznie większej objętości.

Zasadniczym celem rozpoczynającego się w ten sposób artykułu jest wykorzystanie wybranej części dorobku naukowego Ireny Lepalczyk jako ilustracji znacznie bardziej ogólnej tezy. Owa główna linia analityczna rozwijać się będzie wokół przekonania, że dyscyplina praktyczna, jaką niewątpliwie jest pedagogika społeczna, nie może sobie pozwolić na czystość paradygmatyczną (w przypadku Ireny Lepalczyk normatywną), wykluczając ją bowiem w znacznej mierze rozbieżne wymagania teorii i praktyki.

Podejście diagnostyczne Ireny Lepalczyk

Pedagogika społeczna w Polsce od samego początku powiązana była z pracami badawczo-diagnostycznymi, mającymi na celu rozpoznanie ważnych w danym okresie historycznym problemów społecznych. Tak czyniła Helena Radlińska, badając m.in. przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych uczniów (*Społeczne przyczyny powodzeń...* 1937), takie działania podejmowała również Irena Lepalczyk wraz z różnymi zespołami². Analiza ważniejszych prac diagnostycznych tej ostatniej autorki umożliwia zrekonstruowanie ich podstawowych założeń oraz metodologii zarówno w zakresie odniesień deklarowanych, jak i bardziej koniunktywnych³, ujawniających się już w konkretnych rozstrzygnięciach badawczych.

¹ Konceptualizacjami interpretatywnego ujęcia diagnostyki pedagogicznej zajmuje się zespół, w którego skład, poza mną, wchodzi: Anita Gulczyńska i Anna Jarkiewicz. Ogólne idee tego podejścia może Czytelnik znaleźć w innym moim tekście: Granosik 2013b. Podobne podejście rozwijają również autorzy zagraniczni, np. Völter 2008, Giebeler, 2008, Riemann 2009.

² Ponieważ Irena Lepalczyk swoje podejście diagnostyczne konstruowała w oparciu o prace Heleny Radlińskiej, a do tego jeszcze w różnych zespołach, czego efektem były prace zbiorowe, trudno jest wyodrębnić jej osobisty oryginalny wkład. W dalszej części tekstu będę przyjmował szerokie rozumienie perspektywy Ireny Lepalczyk, obejmujące również założenia prezentowane w diagnozach realizowanych pod jej kierownictwem oraz w pracach pod jej redakcją.

³ Odnoszę się tutaj do koncepcji podwójnego charakteru wiedzy (komunikatywnej i koniunktywnej) przyjętej w metodzie interpretacji dokumentarnej Ralfa Bohnsacka (2004, s. 20–24), która stanowi roboczą ramę metodologiczną prezentowanej dalej analizy. Byłoby jednak zdecydowanym nadużyciem stwierdzenie, że niniejsza praca wyczerpuje procedury proponowane przez wspomnianego autora.

Prekonceptualizacja teoretyczna

Diagnoza społeczna⁴ w pedagogice to dla Ireny Lepalczyk zdefiniowane przez Helenę Radlińską

rozpoznanie w poszczególnych przypadkach przyczyn badanego stanu, ocena jego objawów i możliwości przemian. Prowadzenie diagnozy prowadzi do planowania działalności, która ma wzmocnić badaną jednostkę czy grupę, nastawić jej wolę pokonania zła oraz dostarczyć pomocy z zewnątrz (Radlińska 1961a, s. 370, cyt za: Lepalczyk 1972, s. 11).

Tak określona aktywność analityczna opiera się u Ireny Lepalczyk na wyraźnie wskazanych normatywnych, zwykle zobiektywizowanych kryteriach i definicjach podstawowych pojęć. Na przykład, wykolejenie to (znowu z odniesieniem do Heleny Radlińskiej) odstępstwo od normy moralnej (wzorca) (Lepalczyk 1972, s. 5–6), które jest uwarunkowane czynnikami socjogennymi i psychogennymi (*ibidem*, s. 13). Oczywiście, autorka podkreśla złożoność zjawiska, które nie daje się ująć prostą definicją, ponieważ objawia się na różne sposoby i ma swoje przyczyny w wielu źródłach. Jednak, ostatecznie uznaje, przywołując model „medyczny”⁵, że wykolejenie powinno być diagnozowane na podstawie zespołu symptomów, które dopiero tworzą właściwy syndrom (*ibidem*, s. 11). Istotnym uwarunkowaniem tak rozumianego wykolejenia jest dezorganizacja społeczna, u której podstaw leży zanik więzi i skutecznej kontroli (*ibidem*, s. 9). W takiej sytuacji nie ma możliwości prawidłowego udziału jednostki w grupie, jedynie bowiem „przyjęcie przez jednostkę obiektywnych wartości dominujących w grupie społecznej (zwłaszcza w postaci zwyczajów i obyczajów, norm etycznych i prawnych) warunkuje prawidłowy udział jednostki w danej grupie” (*ibidem*, s. 9). Takie obiektywizujące spojrzenie, traktowanie zjawisk społecznych jako durkheimowskich faktów, prowadzi do podobnych wniosków diagnostyczno-analitycznych, że np. z dezorganizacją można sobie radzić poprzez lepiej zorganizowaną infrastrukturę socjalizującą: instytucje edukacyjne, wychowawcze, sportowe (*ibidem*, s. 244).

Sam proces diagnozowania, według Ireny Lepalczyk, powinien zmierzać w stronę konstruowania prognozy, stąd opiera się na dwóch równolegle rozwija-

⁴ Irena Lepalczyk we wcześniejszych pracach używała (często w nawiązaniu do Mary Richmond) określenia „diagnoza/prognoza socjalna”, ponieważ jednak współcześnie takie ujęcie wydaje się zawężać zakres stosowalności społeczno-pedagogicznych metod diagnostycznych, w tekście alternatywnie używane są terminy: diagnoza społeczna, diagnoza środowiskowa oraz diagnoza pedagogiczna (również wykorzystywane w późniejszych pracach Ireny Lepalczyk).

⁵ Ten sam model jest przywoływany podczas definiowania pojęć prognozy i profilaktyki, określenie „medyczny” nie oznacza tu, że powstał w ramach nauk medycznych albo że ogranicza się do ciała człowieka, ale że charakteryzuje go podobna perspektywa postrzegania problemu jako ujawnianego poprzez konkretne symptomy/syndromy.

nych wymiarach poszukiwań: indywidualnym i instytucjonalnym. I tak dla przykładu w przywołanej już pracy *Wykolejenia dzieci i dorosłych w małym mieście*, w pierwszym zakresie autorka wskazuje na inspiracje kryminologiczne, co zdaje się znajdować uzasadnienie w tematyce rozwijanej diagnozy (wykolejenia). Drugi wymiar odnoszony jest przez Irenę Lepalczyk już zdecydowanie do społeczno-pedagogicznego punktu widzenia, a dokładniej przekonania, że środowisko lokalne jest/może być źródłem instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych możliwości przeciwdziałania objawom wykolejenia i dezorganizacji (*ibidem*, s. 13).

Zorientowanie obserwacji zjawisk społecznych (badanie skategoryzowane)

Sama metoda diagnostyczna, a zatem przyjmowane przez Irenę Lepalczyk etapy postępowania, dosyć spójnie koresponduje z założeniami o bardziej teoretycznym charakterze. Zgodnie z ogólnymi postulatami metodologii normatywnej⁶, proces diagnostyczny rozpoczyna się od precyzyjnego apriorycznego zdefiniowania problemu oraz wyznaczenia w jego ramach zagadnień bardziej szczegółowych, które ze względu na praktyczną orientację są nazywane objawami „dominującymi” oraz „współwystępującymi”. Osobnym wymiarem poddanym badaniu jest stosunek rodziny i instytucji lokalnych do istniejących zaburzeń, a dokładniej, na ile aktywnie je usuwają, odrzucają i sublimują. Tak wybrane zagadnienia mają orientować dalsze postępowanie analityczne (*ibidem*, s. 17).

Normatywność tej orientacji jest podkreślana choćby przekonaniem, że o jakości diagnozy świadczy jej zasięg, duża ilość przeanalizowanych przypadków, które stanowią solidną podstawę uogólnień. Nie dziwi to w zestawieniu ze statystycznymi narzędziami, które niejako wymuszają myślenie w kategoriach wielkości próby, przy jednoczesnym nacisku na możliwie daleko posunięte uproszczenie i kategoryzowanie badania, by wyniki były łatwe do zakwalifikowania, a zatem policzalne⁷.

⁶ Generalny podział na paradygmat normatywny i interpretatywny został prawdopodobnie po raz pierwszy przedstawiony przez Thomasa P. Wilsona (1973), w Polsce przez Marka Czyżewskiego (1984). Autorzy ci, jak również liczni inni, niestety skupiają się głównie na prezentacji paradygmatu interpretatywnego. Podstawowe założenia perspektywy interpretatywnej i normatywnej w kontekście pracy socjalnej zostały też przedstawione w innym moim tekście (Granosik 2013b, s. 7–9). W bardzo dużym uproszczeniu metodologię normatywną utożsamia się z badaniami ilościowymi oraz podporządkowanymi im pomocniczymi analizami jakościowymi, opartymi na z góry przyjętej teorii oraz dążeniu do obiektywności, statystycznej reprezentacyjności próby.

⁷ Oparcie większości badań pedagogicznych realizowanych w latach 60.–80. na metodach ilościowych jest prawdopodobnie pochodną wyjątkowego upowszechnienia takiego podejścia w ówczesnych naukach społecznych, szczególnie w Polsce. Normatywna orientacja była zatem w wielu obszarach jedynym możliwym sposobem uprawiania nauki, przynajmniej tak się pewnie wówczas wydawało.

Opis diagnostyczny jest więc obiektywizowany, a to możliwe jest jedynie przy zastosowaniu, charakterystycznej dla ujęcia normatywnego, zewnętrznej perspektywy poznawczej. Zatem zarówno pytania, jak i odpowiedzi były przetwarzane przez diagnostę. Nawet pragnienia, plany i życzenia jednostki poddawanej diagnozie były zbierane w formie „uwag badającego o badanych” (Lepalczyk 1972, s. 256), a nie ich autonomicznych wypowiedzi. Zapewniało to niezbędną do dalszych przeliczeń standaryzację opisu i wstępną kategoryzację, bo badacz od razu wytwarzał „uwagi” wpasowane do szerszego schematu badania. Ten algorytm konstruowania badania zdają się potwierdzać jeszcze inne jego cechy, a mianowicie:

- kwantyfikacja wszystkich możliwych aspektów diagnozy, nawet miękkich zmiennych, jak np. nawiązywanie kontaktów społecznych, czy umiejętność podejmowania pracy społecznej (*ibidem*, s. 132),
- odnoszenie pomiarów do uniwersalnego wzorca, opartego na „obiektywnych” ustaleniach nauki (*ibidem*, s. 124),
- brak zainteresowania nieustrukturyzowanymi wypowiedziami badanych.

Rozważając przyczyny wyboru takiego modelu diagnostycznego, trudno nie zauważyć, że swoją diagnozę Irena Lepalczyk opierała na dostępnych wówczas metodach. Co więcej, potrzeba akademizacji pedagogiki społecznej często motywowała pedagogów do nadawania analizom diagnostycznym atrybutu badań naukowych, co zobowiązywało do jeszcze ściślejszego realizowania procedur metodologicznych (por. Ziemiński 1968).

Wydaje się też, że istotny udział w „unormatywnieniu” ówczesnej pedagogiki społecznej miał jej silny związek z analitycznym nurtem filozofii. W tym zakresie znaczną rolę w wytwarzaniu się tej subdyscypliny, szczególnie jeżeli chodzi o definiowanie pojęć, tworzenie typologii oraz warunków poprawności prowadzenia diagnozy, odegrali tacy filozofowie jak Tadeusz Kotarbiński czy Stefan Ziemiński, przywoływani w niemal każdej publikacji dotyczącej tej tematyki.

W zakresie odniesień teoretycznych, które generalnie rzadko były wplatanie w prace diagnostyczne Ireny Lepalczyk, dominują upowszechniane wówczas odmiany funkcjonalizmu i strukturalizmu, choćby pod postacią koncepcji systemowej, przyrównywanej do koncepcji środowiska oraz sił ludzkich Heleny Radlińskiej (*Instytucjonalna pomoc...* 1988, s. 39).

Większość opublikowanych prac diagnostycznych Ireny Lepalczyk dotyczy rozpoznania środowiskowych uwarunkowań wpływających na społeczne procesy wychowawcze. Poszukiwania te są jednak zwykle prowadzone na szeroką skalę (np. obejmują całe niewielkie miasto), przez co diagnoza jest bardzo ogólna, właściwie prawdopodobnie bardziej przydawała się lokalnym politykom społecznym, niż pedagogom pracującym z konkretnymi jednostkami, rodzinami, a nawet lokalnymi (niewielkimi) społecznościami. Trudno jednak dzisiaj ustalić, czy takie zogniskowanie aktywności analitycznej Ireny Lepalczyk było wynikiem jej świadomego wyboru, czy też koniecznością wynikającą z centralnego przydzielania

i nadzorowania tematów badawczych⁸. Współpracownicy Lepalczyk wskazują, że bardziej zindywidualizowane diagnozy, ujęte w ramy studium przypadków, były realizowane na seminariach magisterskich⁹, które pozostawały względnie odległe od bieżącej polityki badawczo-naukowej.

Niezależnie jednak od przyczyn i uwarunkowań, prace Ireny Lepalczyk oraz jej współpracowników ukształtowały pewien model diagnozowania, który można zakwalifikować do orientacji normatywnej. W znacznym uproszczeniu¹⁰, diagnostyka normatywna opiera się na następujących założeniach:

- ład społeczny zapewniony jest przez system norm, które układają się w rozpoznawalne wzory, dzięki czemu możliwe jest definiowanie wskaźników oraz wyprowadzanie społecznych typologii (akceptowanych ram normalności);
- rzeczywistość społeczna składa się z wymiaru subiektywnego (przekonań diagnozowanej jednostki) i obiektywnego (rezultatów diagnozy);
- diagnozowana jednostka jest przedmiotem wymiarowania (uchwycone są jej statyczne cechy, parametry, zależności, wskaźniki), którego efekty następnie odnoszone są do społecznie akceptowanych (średnich) wartości, a niekiedy nawet wartości wyższych niż średnie (ideałów);
- jednostka przystosowuje się do społeczeństwa poprzez internalizację norm (wartości), którymi nasycone jest środowisko wychowawcze.

Normatywny model diagnostyczny: aporie i dylematy

Już na początku pracy *Elementy diagnostyki pedagogicznej* (1987) autorzy podkreślają jej związek z teorią i metodologią pedagogiki społecznej, definiując ją jako postrzeganie jednostki w kontekście środowiska, a właściwie tych czynników, które mają wpływ na rozwój człowieka (dziecka, osoby młodej i dorosłej). Diagnostyka staje się częścią pracy socjalno- oraz kulturalno-wychowawczej, która ukierunkowana jest na rozpoznawanie stanu oraz znaczenia tych czynników (*Elementy diagnostyki pedagogicznej* 1987, s. 5). Jednak wspomniani autorzy w zasadzie zgodnie odwołują się do uznanej pracy Stefana Ziemskiego (1973) *Problemy dobrej diagnozy*, która zawiera niemal wzorcowy model diagnozowania normatywnego.

⁸ Taką interpretację wyprowadza Ewa Marynowicz-Hetka, która współpracowała z Ireną Lepalczyk przy wielu projektach. Sama Irena Lepalczyk pisze o niektórych swoich projektach jako odziedziczonych po Aleksandrze Kamińskim, który z kolei też często był jedynie realizatorem wielkich ogólnopolskich projektów badawczych.

⁹ Takie wspomnienia ma np. Ryszarda Czerniachowska, seminarzystka, a potem współpracowniczką Ireny Lepalczyk.

¹⁰ Bardziej szczegółowa prezentacja tego podejścia znajduje się w innych moich pracach: Granosik 2013a, s. 207–210; 2013b.

Normatywne narzędzia oraz sposoby opisu, choć mierzą lub wyjaśniają w kategoriach statystycznych niektóre zjawiska wychowawcze, nie dają szansy na zrozumienie jednostek jako ludzi, ani postrzegania ich w kategoriach aktywnych podmiotów. Uwidacznia się to wyraźnie choćby we wspomnianej już wcześniej pracy *Wykolejenia dzieci i dorosłych w małym mieście* (Lepalczyk 1972). Przytaczane przez autorkę indywidualne przypadki są prezentowane tak jak w oficjalnych raportach, czyli poprzez wymienienie ich podstawowych właściwości, zwykle wynikających z wcześniej przygotowanych, już w narzędziu, rejestrów kluczowych problemów. Nie ma tu miejsca na systemy wartości samego badanego, jego postrzeżenia, domysły, a nawet emocje.

Taka orientacja metodologiczna, z jednej strony wpisuje się w rozwijaną w tamtych czasach akademicką interpretację pedagogiki społecznej, z drugiej jednak pozostaje w trudnej do przeoczenia sprzeczności z ogólnie humanistyczną perspektywą pedagogiki w ogóle, obecną choćby w pracach wielokrotnie przywoływanych przez Irenę Lepalczyk prekursorów, np. Janusza Korczaka.

W pracy *Elementy diagnostyki pedagogicznej* (1987) Irena Lepalczyk systematycznie przedstawia dziedzictwo diagnostyczne, do którego sama nawiązuje, w tym wspomnianego wybitnego lekarza-pedagoga. Nieco wnikliwsza analiza sposobu rekonstruowania metody diagnostycznej Korczaka ukazuje podobny dylemat. „Medyczny” model diagnostyki objawowej kontrastowany jest z podkreślaną wielokrotnie przez tego samego autora potrzebą rozumienia dziecka jako człowieka. Jednak ten drugi aspekt w samym procesie diagnozowania ulega wyraźnemu zawieszeniu. Można odnieść wrażenie, że niedostatek medycznych narzędzi analitycznych miał uzasadniać pozostawienie go w sferze bliżej nieokreślonej humanistycznej wrażliwości wychowawcy. Czy jednak taka wrażliwość może się rozwijać np. w szkole traktowanej, na wzór medyczny, jako klinika wychowawcza? W takiej „klinice” głównymi metodami poznawczymi miały być: obserwacja (jednostki i grupy), statystyki wagi i wzrostu.

Lepalczyk przedstawia obie perspektywy wypracowane przez Korczaka (humanistyczną i medyczną), jednak w kontekście diagnostycznym zwraca uwagę głównie na tę, która powiązana jest z określonymi narzędziami „pomiarowymi”, zatem np. podkreśla rozwój fizyczny jako ważny obszar myśli Korczaka. Zwraca też uwagę na ogólny cel diagnozy, jakim jest poszukiwanie genezy (diagnostyka genetyczna) i typów (typologiczna) (*Elementy diagnostyki pedagogicznej* 1987, s. 10–11). W efekcie metoda diagnostyczna Janusza Korczaka przedstawiona jest jako szczytna idea zrozumienia, by lepiej „dziecko [...] kochać, szanować” (*ibidem*, s. 11) wypełniona niemal medyczną treścią zogniskowaną na trosce o ciało, a więc biologicznym wymiarze życia (np. obcinaniu paznokci) (*ibidem*, s. 9–10).

Podobne rozdwojenie charakteryzuje niemal wszystkie przywoływane przez Irenę Lepalczyk podejścia diagnostyczne, nie wyłączając samej Heleny Radliń-

skiej, którą Lepalczyk przedstawia jako zwolenniczkę normatywnego diagnozowania, wyznaczania uogólnionych, zobiektywizowanych wskaźników środowiska, ale również, jakby w oderwaniu od tej perspektywy, orędowniczkę troski o godność wychowanka, wyjątkowo „niepoliczalnego” atrybutu osoby ludzkiej. Co więcej, metoda Heleny Radlińskiej przedstawiana jako doświadczalność, konstruktywna wyobraźnia społeczna oparta na konfrontowaniu spostrzeżeń zewnętrznych i wewnętrznych (*ibidem*, s. 15) kontrastuje z koncepcją pomiaru rodziny miejskiej Aleksandra Kamińskiego (Kamiński 1974, s. 109–211; *Elementy diagnostyki pedagogicznej* 1987, s. 17) i klasycznym ujęciem Mary Richmond (1917), czego autorka jakby nie zauważała.

Podobnie przemilczana jest wewnętrzna niespójność metody diagnostycznej Natalii Han-Ilgiewicz przedstawianej jako statyczny pomiar osadzony w dynamicznej i procesualnej koncepcji wychowania, w której rozpoznanie i działanie występują równolegle (*Elementy diagnostyki pedagogicznej* 1987, s. 21–24). Mało kto jednak w latach 80. w Polsce dostrzegał paradygmatyczną rozbieżność między założeniem dynamicznej natury rzeczywistości społecznej a unieruchamiającą obiekt swojego poznania metodologią pomiaru.

W efekcie zderzenia humanistycznego nastawienia i pozytywistycznej metody badawczej¹¹ dochodzi do pęknięć, nieciągłości teoretyczno-metodologicznych, które zwykle rysują się pomiędzy filozoficznymi, w tym etycznymi, i teoretycznymi, założeniami pracy społecznej a praktyką diagnostyczną.

Na poziomie koncepcyjno-terminologicznym dobrego przykładu dostarcza analiza układów pojęć związanych z niedostosowaniem społecznym. W zakresie pojęć podstawowych Irena Lepalczyk proponuje odchodzenie od często wówczas używanego terminu „patologia społeczna”, bo wyraźnie wiąże się on z medycyną i takim patogenetycznym ujęciem problemów jednostek. Proponuje w zamian znacznie bardziej związane z naukami społecznymi pojęcie dezorganizacji (Lepalczyk 1972, s. 10). Takie przesunięcie teoretyczne nie przekłada się jednak na model badania/diagnozowania społecznych uwarunkowań, w tym bowiem zakresie autorka pozostaje w kręgu kategorii zaczerpniętych z nauk medycznych, takich jak: symptom, syndrom, prognoza i profilaktyka rozumiane bardzo medycznie (*ibidem*, s. 11 i 14).

¹¹ Jednym z efektów pozytywistycznego ujmowania nauki było powszechne wówczas utożsamianie diagnozy z badaniem naukowym. Patrząc z dzisiejszej perspektywy na ówczesne diagnozy, właściwie trudno wskazać różnice między naukowym rozpoznawaniem świata a zorientowanym na konkretną praktykę. Nie jest to jeszcze istotny problem dla badaczy, naukowców, dla których utrzymywanie wysokich standardów metodologicznych jest warunkiem środowiskowej uznawalności rezultatów, ale dla praktyków takie standardy często okazują się niepotrzebnie wyśrubowane. Co więcej, diagnozy środowiskowe nastawione na generalizację mają duże znaczenie dla wytwarzania ogólnych teorii zjawisk społecznych, są jednak mało przydatne w bezpośrednim rozwiązywaniu problemów klienta, wychowanka czy domownika.

Wspomniany paradoks przekłada się w konsekwencji na sposób orientowania działania pedagogicznego. W tym zakresie Irena Lepalczyk przywołuje podobnie dylematyczne stanowisko Heleny Radlińskiej, dla której wspomniane działania mają z jednej strony prowadzić do wzmacniania jednostki, ale jednocześnie nastawiać jej wolę pokonania zła (Radlińska 1961a, s. 370, za: Lepalczyk 1972, s. 11).

Rozdwojenie dotyka również już wąsko definiowaną diagnozę, w obrębie której można dostrzec wręcz rozbieżne oczekiwania. Z jednej strony, postulowany jest możliwie zobiektywizowany, precyzyjny, metodycznie poprawny pomiar, który wymusza swoiste unieruchomienie, uprzedmiotowienie badanego. Co więcej, trzeba na niego spojrzeć wąsko, wycinkowo, bo całego człowieka nie da się zmierzyć. Z drugiej strony, w ramach ogólnych założeń pracy społecznej, ustanawiane są wysokie standardy etyczne, wymuszające wręcz podmiotowe traktowanie badanego jako jednostki obdarzonej wolną wolą i możliwością stanowienia o sobie.

Osobne wymiarowanie różnych elementów funkcjonowania jednostki, które wynika z przyjętej metodologii (wyodrębnione szczegółowe problemy, pytania ankiety, dyspozycje do obserwacji) właściwie wyklucza całościowe, humanistyczne podejście.

To oczywiście jedynie wybrane przykłady, jednak ukazujące, wraz z wymienionymi wcześniej uwarunkowaniami, trudną do prostego wyjaśnienia rozbieżność pomiędzy wyraźnie przenikającą prace społeczno-pedagogiczne atmosferą podmiotowego humanizmu, osobowej troski i ludzkiej chęci pomocy, a bardzo pozytywnymi (normatywnymi) konceptualizacjami badawczymi i diagnostycznymi.

Z pewnością błędem byłoby przypisywać osobiście Irenie Lepalczyk to opozycyjne zestawienie, bowiem czerpała ona z dorobku poprzedników, o czym wielokrotnie wspomina w swoich pracach. Wręcz czuła się kontynuatorką i powierniczką pedagogiki społecznej zainicjowanej przez Helenę Radlińską, która nie tylko była jej wykładowcą czy nauczycielem, ale przede wszystkim Mistrzem.

Diagnostyka społeczno-pedagogiczna a orientacja interpretatywna: zerwania i kontynuacje

Rozwinięta wcześniej argumentacja może prowadzić do wniosku, że nawet najbardziej poprawnie skonstruowana diagnoza normatywna nie jest w stanie oddać specyfiki społecznego funkcjonowania człowieka jako aktywnego podmiotu. Po prostu opiera się na modelu epistemologicznym zaadaptowanym z nauk przyrodniczych i sprawdzającym się najlepiej w odniesieniu do świata nieożywionego, który ze względu na swoje cechy, jako jedyny gwarantuje zachowanie laboratoryjnych warunków pomiaru, czy jego powtarzalność.

Pozytywistyczny model poznawczy musi zatem popadać w mniejsze lub większe wewnętrzne napięcia, a nawet generować sprzeczności, jeżeli jest stoso-

wany do identyfikowania procesów wychowawczych czy zjawisk społecznych. Sprzeczności te mogą być tym bardziej złożone, że sam badacz ma swoje własne „subiektywne” odczucia, interpretacje, a również emocje, które nierzadko się wyzwalają podczas badania problemów społecznych często przetykanych ludzkimi tragediami. Koncepcje normatywne, jako sytuujące się w przestrzeni obiektywnej, nierzadko prowadzą do wniosków sprzecznych z takimi odczuciami, przez co świadomie lub mniej świadomie, ale zawsze wbrew metodologicznym rygoryzmom, są modyfikowane. Chcąc nie chcąc, badacz a niekiedy i teoretyk wnoszą ludzkie wątpliwości do świata wielkich systemów teoretycznych czy zestawień statystycznych nawet o najwyższym przedziale ufności. Tym bardziej, że takie zestawienia, choć wskazują niekiedy obszary zagrożeń, nie podpowiadają rozwiązań, kierunków konkretnego działania, a taka jest przecież rola diagnozy.

Pewną odpowiedzią na ten dylemat i deficyt zarazem jest paradygmat interpretacyjny, który choć również nie jest wolny od wad, wydaje się nieco zmniejszać dystans między humanistycznymi założeniami a analityczną metodologią, dając pewne nadzieje na kontynuację tradycyjnych wartości humanistycznych przy jednoczesnym zerwaniu z pozytywistycznymi modelami pomiaru.

Podstawową, ze względu na omawiany tu temat, odmiennością paradygmatu interpretacyjnego od normatywnego jest inne ułożenie celu, którym nie jest pomiar a zrozumienie logiki działania jednostki (rodziny, społeczności). Ponieważ wspomniana logika zwykle ujawnia się w działaniu, interpretacyjny opis przypadku musi być dynamiczny i musi uwzględniać jego powiązania z innymi podmiotami. Oznacza to w rezultacie diagnozowanie procesów wychowawczych z ich społecznymi uwarunkowaniami.

W tym zakresie kluczowa jest ocena, w jakim stopniu analizowane procesy są kształtowane przez podmiot, a w jakim są bezpośrednim lub pośrednim efektem różnych społecznych uwarunkowań. Takie nastawienie diagnostyczne jest efektem przekonania o niemożliwości obiektywnego poznania rzeczywistości społecznej (a nawet niecelowości dążenia do takiej wiedzy), jako że jest ona z natury intersubiektywna i nawet jej pozornie obiektywne elementy są wytworami intersubiektywnymi.

Kolejnym ważnym założeniem diagnostyki interpretacyjnej jest przekonanie, że jednostka jest samoświadomym podmiotem, który konstruuje „teorię” siebie w kontekście społecznym. Zadaniem diagnosty jest nauczenie się języka badanego oraz wejście w jego przestrzeń doświadczeń, jednak nie jako równy mu współuczestnik świata przeżywanego, ale raczej jako „profesjonalny obcy”¹². Diagnoza nie jest prostym procesem poznawczym, opartym na przepływie informacji, ale sposobem uczenia się od analizowanej jednostki umiejętności pa-

¹² Poznawcze korzyści, ale i trudności, takiej perspektywy bardziej szczegółowo w kontekście badań etnograficznych przedstawione są między innymi w książce Michaela Agara (1980).

trzenia na świat, a nawet działania w nim. Daje to w perspektywie możliwość planowania takiej aktywności profesjonalnej, która może być ukierunkowywana przez intersubiektywne oczekiwania, plany czy zamiary wychowanka. Co więcej, zwykle poszerzeniu ulega zakres oddziaływań, bowiem rozliczne warunkowania diagnozowanych procesów wymagają pracy nie tylko z wyizolowaną jednostką, ale również z szerszym układem społecznym, w jego naturalnym usytuowaniu (np. w społeczności sąsiedzkiej)¹³.

Analiza doświadczeń życiowych czy społecznego uczestnictwa jednostki musi być prowadzona w szerszych kontekstach społecznych (interakcjach z innymi podmiotami, „karierach” instytucjonalnych, dyskursie publicznym). Ważne w tym zakresie są procesy interpretacyjnego włączania wspomnianych kontekstów do doświadczeń konkretnej jednostki. Zatem, jednym z istotniejszych pól diagnozy pedagogicznej staje się adaptacja i wytwarzanie wzorów interpretacji, w szczególności zaś mechanizmów problematyzowania codzienności, od których zależne są działania podejmowane przez jednostki (grupy, zbiorowości). Diagnostyka interpretatywna to zatem również rekonstrukcja problemów, wokół których ma być zogniskowana aktywność pedagoga. W tym ujęciu problem społeczny traci swoją obiektywną, ugruntowaną statystycznie definicję, a postrzegany jest jako wytwór różnych dyskursów (instytucjonalnych, akademickich, publicznych) (Groenemeyer 2010, Czyżewski, Dunin 1991), który następnie uświadamiany jest jednostkom (Granosik 2010).

Przedstawione wcześniej kluczowe cechy diagnozy interpretatywnej (procesualność, podmiotowość, intersubiektywność, kontekstowość) choć zbliżają ją do humanistycznych założeń pedagogiki społecznej, nie rozwiązują wszystkich jej problemów. Tłumacząc intersubiektywną rzeczywistość na język nauki czy praktyki, w pewnym stopniu się ją obiektywizuje, dopasowuje do społecznych (naukowych lub instytucjonalnych) kontekstów, w których nigdy by nie zaistniała, gdyby nie diagnoza. Konieczne jest zatem uwzględnianie w opisach interpretatywnych tego nieuniknionego zanieczyszczenia normami nauki czy instytucji.

Ponadto, brak obiektywnego odniesienia (wzoru) wyklucza możliwość dążenia ku uniwersalnym ideałom, czy choćby standardom normalności. Nawet najbardziej poprawnie skonstruowana koncepcja interpretatywna, choć pozwala zrozumieć pewne zjawiska, nie wskazuje konkretnych kierunków działania, porzeczając jedynie na zrekonstruowanych planach, czy wyobrażeniach badanego. Potrzebne są zatem choćby śladowe normatywne lub ideologiczne linie orientacyjne, które powinny się wytwarzać w dyskursach profesjonalnych.

¹³ Bardzo interesujący przykład takiej diagnozy wraz z propozycją działania podjętego z perspektywy pedagoga-sąsiada daje Anita Gulczyńska (2013) w pracy: *Chłopaki z dzielnicy. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*.

*Bohdan Cyrański**

1.5. Źródła i współczesność akademickiej formacji pedagoga społecznego

Wprowadzenie

Zapisane w tytule sformułowanie „źródła formacji akademickiej” odnosię do pytania o uwarunkowania konieczne do jej podjęcia i zrealizowania. Kategorię uwarunkowania przyjmuję w sensie hermeneutycznym i jako zbiór skonkretyzowanych warunków koniecznych do rozumienia treści przekazu dla sformułowania wykładni będącej zapisem znaczenia wynikającego z analizy i interpretacji jego sensu¹. Jednocześnie podkreślam znaczenie uwarunkowań jako czynników istotnych do podejmowania różnych form aktywności społecznej i zawodowej, ukierunkowanych na zaspokajanie potrzeb zbiorowych i indywidualnych. Zagadnienia akademickiej formacji pedagoga społecznego odnosię do obu powyższych kontekstów. Prezentowane opracowanie jest próbą określenia uwarunkowań koniecznych do jej podjęcia. Są wśród nich:

- zasady uniwersytetu liberalnego,
- treści kształcenia,
- dojrzałość i kompetencje absolwentów jako cel formacji pedagoga społecznego,
- warunki zewnętrzne określające pole funkcjonowania uniwersytetu.

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych.

¹ Zależność między sensem przekazu i jego znaczeniem dla interpretatora została wyjaśniona przez P. Ricoeura (1985, 1989) oraz przez K. Rosner (1991), a także przez innych autorów, wśród nich B. Cyrańskiego (2012).

Zasady uniwersytetu liberalnego

Helena Radlińska, w poniższym fragmencie listu do Ireny², wspomina Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej jako akademickie środowisko kształtowania pedagogów społecznych:

Gdy mowa o słuchaczach, o naszej pracy i jej sposobach, wiele wspomnień chciałabym ci opowiedzieć. Nie przedstawiam tu jednak dziejów Studium i jego uczestników, lecz dzieje „stawania się” we mnie pedagogiki społecznej. Są one tak splecione ze Studium, że trudno je całkowicie rozdzielić (Radlińska 1964c, s. 437).

Wstępem do dalszej analizy będzie przypomnienie zasad, według których przebiegała formacja pedagogów społecznych. Będzie to podstawą do sformułowania pytania o ich sens (w znaczeniu sensu przekazu) i, jak sądzę, uzasadnionego znaczenia nadawanego przez interpretatora.

Było konieczne, aby nadać studiom wyraźnie akademicki charakter i korzystać z istniejącej wolności uniwersyteckiej (*ibidem*, s. 433).

Tradycyjnie przyjmujemy, że na autonomię uniwersytetu składają się wolność nauczania (wykładu) i studiowania, organizowanie uniwersytetu jako wspólnoty nauk i zasada samorządu uniwersyteckiego manifestująca się w prawie samorządu i w prawie samouzupelniania. Główną wartością obecną w przywoływanych zasadach jest więc wolność, która może być ograniczona kontekstem naukowym i akademickim. Pojęcie autonomii uniwersytetu określa też jego relacje ze światem polityki i państwem. Jako organizm autonomiczny, uniwersytet w istocie podlega własnemu prawu, wynikającemu z praw nauki ustalonych w badaniach i komunikowanych słuchaczom (por. Hessen 1931, s. 354–378). Zadaniem państwa jest tworzenie warunków korzystnych do realizowania owej misji. Stwarza to możliwość rozwoju instytucji akademickich określających i realizujących cele niekoniecznie odpowiadające wprost oczekiwaniom najważniejszego mecenasa. Należy jednak przyznać rację Paulinie Sosnowskiej (2012), która podkreśla za Humboldem, że uniwersytety, które będą realizowały cele własne, przyczynią się także do wypełniania celów państwa. Działalność uniwersytetu służy rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, a w konsekwencji pomyślności państwa (*ibidem*, s. 131).

Istotnym uzupełnieniem przywołanych wolności akademickich jest określenie celu kształcenia akademickiego jako opanowanie metody naukowej. Przyjęcie tak określonego celu studiowania prowadzi do uznania postulatu jedności wykładu

² H. Radlińska skierowała swoje wspomnienia z pracy społecznej, działalności politycznej i naukowej w formie listów do prof. Ireny Lepalczyk, swojej uczennicy i bliskiej współpracownicy, kierującej Katedrą Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1972–1987.

du i badań. Wymaga on od wykładowców i studentów aktywności, samodzielności i znajomości metody. Helena Radlińska uznawała te wskazania za obowiązujące. Wspominała:

Wstąpiłam na uniwersytet [...]. Oceniałam, że umiem sporo, ale brak mi metody badawczej. W Uniwersytecie Jagiellońskim mogę najlepiej nauczyć się tej metody studiując średniowiecze. [...] Dla odczuwanych potrzeb samodzielnej pracy badawczej zrobiłam dobrze. [...] Zajął się mną profesor, który stał się dla mnie w pełnym tego słowa znaczeniu mistrzem – Stanisław Krzyżanowski (Radlińska 1964c, s. 349).

Helena Radlińska stwarzała warunki do opanowania warsztatu metodologicznego w pracy ze studentami.

Wprowadzałam studentów do archiwów, uczyłam stawiania zagadnień i metod poszukiwań [...]. Młodziż powinna w czasie studiów wżyć się w zagadnienia prac badawczych, poznać z bliska wybierane dziedziny zawodowe, zdobywać sprawność, wypróbować swe doświadczenia (*ibidem*, s. 440).

Zasygnalizowany, pierwszy warunek akademickiej formacji pedagoga społecznego stanowi najszerszy kontekst analizy i interpretacji omawianego zagadnienia. Stanowi przestrzeń do wypełnienia treściami kształcenia, które określam jako drugi warunek akademickiej formacji pedagoga społecznego. Ujmując zagadnienie szerzej, łączę z pojęciem kultury.

Treści kształcenia

Początki nurtu kulturowego w refleksji filozoficznej związane są z neohumanizmem, nurtem kształtującym się na zachodzie Europy w XVIII i XIX w. Przedmiotem badań archeologicznych, historycznych i filozoficznych były dzieje kultury helleńskiej, która w założeniach miała stanowić podstawę i wzór dla odrodzenia człowieka (Wołoszyn 2003, s. 138). Formą realizacji tych postulatów była, kształtująca się na przełomie XIX i XX w., pedagogika kultury. Jej sens i znaczenie zapisane w kulturowym kanonie wynika z funkcji, którą ów przekaz pełni. Jest kodem dostępu, hermeneutycznym kluczem umożliwiającym osobie podjęcie próby rozumienia siebie, świata, dającym szansę na zakorzenienie w świecie. Kulturowo zapośredniczony wysiłek rozumienia jest warunkiem rozwoju, umiejętności wartościowania i przyjmowania postawy twórczej (*ibidem*, s. 220).

Refleksja, sformułowana na przełomie XIX i XX w. została przypomniana w Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia wydanej przez Komisję Europejską na początku XXI w. Autorzy Księgi

za jedną z podstawowych przesłanek kształcenia uznali koncentrację na kulturze ogólnej. Dzięki temu możliwe jest kształtowanie trzech fundamentalnych kompetencji życiowych a mianowicie: 1) zdolności do uchwycenia istoty rzeczy, 2) rozumienia i kreatywności, 3) osądu i podejmowania

decyzji. Z powyższego wynika, że przekaz kultury ogólnej nie odnosi się jedynie do „uwznioślenia ludzkiej duchowości”, lecz ma wymiar na wskroś pragmatyczny – jest bowiem pierwszym warunkiem przystosowania się do przeobrażeń w ekonomii i zatrudnieniu (*ibidem*, s. 220).

Stuletni dystans podkreślił i uwypuklił zasadniczą intencję, wspólną dla przywołanych stanowisk. Uznaje ona podstawowe znaczenie wysiłku rozumienia, w sensie hermeneutycznym, to znaczy w aspekcie kulturowym, językowym i historycznym. Podkreśla istnienie obiektywnie pojmowanej konieczności interpretowania, wynikającej z wysiłku rozumienia przez nadawanie znaczeń umożliwiających odniesienie się do świata.

Krótkie uzasadnienie znaczenia obecności wartości kultury w kształceniu i wychowaniu prowadzi do podkreślenia wagi edukacji kulturalnej, która:

- traktuje człowieka w sposób holistyczny, odnosząc się do wszystkich etapów jego życia;

- sięga po nowoczesne środki przekazu, podkreślając jednak prymat treści i wartości jako sposób ochrony odbiorcy przed zagrożeniem wynikającym z oddziaływania wirtualnej, symulowanej rzeczywistości, szkodzącej podmiotowym uwarunkowaniom nawiązywania relacji ze światem;

- jest skutecznym remedium na bierność, wtórność i schematyzm myślenia. Jednocześnie wzmacnia jego krytycyzm i samodzielność, stwarzając warunki do przyjmowania postawy obywatelskiej i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym (Jankowski 2010, s. 38–42).

Ostatnia uwaga podkreśla istnienie dwóch wymiarów obecności wartości kultury w edukacji – indywidualnego, związanego z pojęciem tożsamości i procesem jej budowania (Cyrański 2012, s. 8, 37, 63–65 i inne) oraz ponadindywidualnego, odnoszącego się do kompetencji społecznych. O kulturze, „która utrzymuje więzi społeczne, więc i społeczeństwo samo w stanie nienaruszonym”, pisał R. Scruton (2006, s. 9). B. Suchodolski, powołując się na B. Nawroczyńskiego, określał kulturę jako umiejętność życia w społeczeństwie, a uczestnictwo w niej jako „szukanie własnego wyrazu w czynnościach i myślach” (Suchodolski 1937, s. 268).

Obecności zagadnienia i pojęcia kultury w dyskursie pedagogiki społecznej nie trzeba – na potrzeby tego artykułu – szeroko uzasadniać. Pedagogiczne i wychowawcze powinności związane z pojęciem kultury są obecne w postulatach demokratyzacji wiedzy, udostępniania i upowszechniania kultury, wychowania rozumianego jako ukulturalnianie lub wprowadzanie w wartości kultury, w określaniu człowieka jako istoty bio-socjo-kulturalnej. Helena Radlińska podkreśla znaczenie wartości kultury dla poczucia tożsamości indywidualnej i zbiorowej wraz z konsekwencjami i powinnościami.

Poczucie odpowiedzialności za trwanie i rozwój kultury narodowej nakazuje poszanowanie wartości, które w danej koniunkturze [podkreśl. B.C.] wydają się mniej potrzebne od innych, przede wszystkim wartości nieważkich, czyli nie dających się sprawdzić wagą żelaza i złota (Radlińska 1961a, s. 270).

H. Radlińska wskazuje znaczenie wartości kultury dla rozwoju jednostki, narodu i społeczeństwa.

Naczelnym zjawiskiem w życiu społecznym jest rozwój kultury, powołaniem człowieka – tworzenie i doskonalenie kultury swego narodu, rolą narodów – wnoszenie zdobyczy kulturowych w życie ludzkości (Radlińska 1935, s. 10).

W innym miejscu precyzuje zasadniczą (formacyjną) funkcję kultury i istotny warunek jej realizacji.

Dobra wytworzone przez kulturę (kulturowe) istnieją, gdy są cenione i spożywane. Wpływają na postępowanie ludzi, stają się składnikiem wzorów społecznych. W zakresie kultury duchowej dobra cenione najwyżej obiektywizują się. Oddziaływanie ich jest wychowawcze, stają się składnikami wzorców, które uzupełniają i doskonalą wzory. Dzięki nim ludzie opanowują brutalność popędów, wprowadzają ład doskonalący naturę, kształtują życie (Radlińska 1961a, s. 365).

Znaczenie kultury polega więc na oddziaływaniu na osobę, ma walor formacyjny. Kultura musi być jednak obecna w świadomości człowieka – o tyle jest kulturą żywą. Owa obecność, rozumiana jako zdolność uwewnętrznienia wartości kultury i uznania ich za własne, prowadzi do opanowania wspomnianego hermeneutycznego kodu dostępu jako warunku uczestniczenia w procesach społecznych. Mówiąc inaczej, klucz hermeneutyczny tworzy – o ile jest uświadomiony – płaszczyznę porozumienia, możliwość posługiwania się wspólnym językiem, budowania relacji między grupami społecznymi, wiekowymi, zawodowymi, między rządzonymi i rządzącymi, wychowującymi i wychowywanymi. Jest warunkiem budowania wspólnot opartych na współdziałaniu i współtworzeniu (a nie na bezkompromisowej rywalizacji), wynikających z relacji podmiotowych (a nie przede wszystkim lub wyłącznie z relacji rzeczowych), umożliwiających holistycznie pojmowany, nie zaś parcjalny, fragmentaryczny, rozwój osoby. Istnienie i opanowanie kulturowego kodu dostępu można zatem uznać za czynnik i sposób przeciwdziałania partykularyzmowi, które nie chcą i nie potrafią dostrzec drugiego człowieka wraz z jego potrzebami, oczekiwaniami i dążeniami.

Wyprowadzone z neohumanizmu postulaty i wskazania koncentrowały się na uwarunkowaniach formacji osoby. Podnosiły znaczenie rozwijania cech podmiotowych, a więc zdolności, funkcji poznawczych, wolicjonalnych i emocjonalnych. Celem było kształtowanie istotnych kompetencji ogólnych bardziej niż dostarczanie skonkretyzowanych wiadomości. Jednocześnie podkreślano znaczenie znajomości języków klasycznych, choć także nowożytnych jako narzędzia umożliwiającego dostęp do wartości kultury i ich rozumienie (Wołoszyn 2003, s. 138).

Wymienione powyżej cechy i zasady kształcenia stały się punktem odniesienia reformy szkolnictwa, w tym uniwersytetu, zrealizowanej przez Wilhelma von Humboldta. Obok rozwijania badań naukowych i kształcenia uczonych, najbardziej istotnym z naszego punktu widzenia zadaniem było „kształcić na najwyż-

szym poziomie fachowców potrzebnych w rozmaitych dziedzinach gospodarki i kultury narodowej” (*ibidem*, s. 144).

Dzisiaj nazywamy ich profesjonalistami, ale zapominamy, że podstawą ich wykształcenia była wiedza ogólna, humanistyczna, także w przypadku wydziałów rozwijających przyrodznawstwo. Kształcenie zawodowe na poziomie wyższym podejmowały powstające pod koniec XVIII w. i w wieku XIX politechniki (*ibidem*).

Taki model rozwoju uczelni wyższych realizowano także na ziemiach polskich – przypomnę działalność Stanisława Staszica, przede wszystkim w odniesieniu do szkolnictwa zawodowego na różnych szczeblach.

Scharakteryzowane pokrótce treści kształcenia przyszłych absolwentów uniwersytetu, w tym pedagogów, można określić jako pojęcia centralne tej części artykułu. Za najbardziej istotne uznaję pojęcie „kultura w kontekście indywidualnym i wspólnotowym”. Wraz z postulatem rozwijania podmiotowości przejawiającej się w krytycyzmie, samodzielności w myśleniu i działaniu, podejmowaniu wysiłku interpretacji i rozumienia siebie w odniesieniu do świata określa ono najbardziej ogólny i zasadniczy wymiar formacji pedagoga społecznego – jej wymiar humanistyczny. Staje się on zasadą definiująca typ postawy pedagoga społecznego przyjmowanej wobec siebie i innych osób.

Dojrzałość i kompetencje jako cel formacji pedagoga społecznego³

Zadałem sobie pytanie o uwarunkowania przebiegu procesu akademickiej formacji pedagoga społecznego. Pierwszy z nich określa ramy instytucjonalne. Nie powinny być one kojarzone z innymi, dziś obowiązującymi. Zapisy zawarte w Krajowych Ramach Kwalifikacji mają charakter bardziej administracyjny niż wynikający z uzgodnień i norm powziętych i ustalonych przez członków autonomicznej wspólnoty akademickiej. Formą tradycyjnych, humboldtowskich ram funkcjonowania uniwersytetu jest pojęcie autonomii, a treścią świat i wartości kultury. Uczynienie z nich podstawy kształcenia jest próbą zdefiniowania drugiego warunku owej formacji i umożliwienia realizacji zapisanego w niej celu. Przywołam go za S. Hessenem, który pisze o człowieku jako istocie wykształconej, której osobowość, dzięki uznaniu najważniejszych wartości kulturowych za własne, staje się moralnie dojrzała (Hessen 1997, s. 156 i n.).

³ Mianem kompetencji określam warunki przyjmowania postawy profesjonalnej swoistej dla pedagoga społecznego. Są wśród nich m.in.: zaangażowanie w relacje społeczne i wychowawcze, wysiłek rozumienia siebie i innej osoby oraz odpowiedzialność, która charakteryzuje aktywność zawodową pedagoga. Szerzej na ten temat w B. Cyrański, *Uwagi o uwarunkowaniach profesjonalnej postawy pedagoga społecznego*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów* (w przygotowaniu).

K. Brodziński pisał mimo to dobitnie:

Do uniwersytetu po to przychodzimy, abyśmy odpowiadając powołaniu gruntownie oświeconych, kształcili się najprzód jako ludzie myślący i działający według zasad – i wtem dopiero ukształtowania nabierali obranej umiejętności (Brodziński 1926, s. 37).

Omówione pokrótce warunki akademickiej formacji pedagoga społecznego odnoszą do jej wymiaru instytucjonalnego. Z uniwersyteckiej autonomii wynikają lub wynikać powinny kompetencje i sprawstwo w zakresie stanowienia i dokonywania wyboru norm, zasad i treści studiowania. Uniwersytet powinien też mieć możliwość formułowania oczekiwań w stosunku do osób ubiegających się o włączenie do społeczności akademickiej. Pytam więc o sylwetkę kandydata do uniwersyteckich studiów z zakresu pedagogiki społecznej. Odpowiedź na to pytanie uznaję za kolejny warunek formacji akademickiej.

W sensie ogólnym wynika ona z rozważań, które miałem okazję wcześniej zaprezentować. Dotyczą pedagogiki społecznej, bo jest subdyscypliną akademicką, i dlatego, że jest całościową, a nie jednoczynnikową refleksją i praktyką wychowania. W sensie szczegółowym odpowiedzi udzieliła Helena Radlińska, formułując zasady funkcjonowania Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej i realizując je w praktyce. Zwięźle przypomnę te, które określają oczekiwania wobec kandydata na studia.

1. Studium specjalizowało w pracy społecznej osoby posiadające pełne przygotowanie w jakimkolwiek zawodzie [...] – ostatecznie (B.C.) trzeba się było godzić na równoległe prowadzenie studiów na dwóch wydziałach, lub w dwóch szkołach wyższych (Radlińska 1964c, s. 432).

2. Studiowcem, mógł zostać tylko ten, kto legitymował się co najmniej rocznym stażem pracy społecznej. Studiowali więc ci, którzy znali swe motywacje, wiedzieli jakie wykształcenie jest im potrzebne. Kandydaci najczęściej brali udział w pracach oświatowych, samorządowych, byli współdziałcami, harcerzami i związkowcami (*ibidem*, s. 434–435).

3. Kandydaci, którzy spełniali powyższe wymagania zdawali kolokwium wstępne. Opowiadali o swoich doświadczeniach, wnioskach i planach związanych z pracą społeczną (*ibidem*, s. 434).

Szeroka, ugruntowana, lub ugruntywana podczas równoległych studiów, wiedza akademicka, uzupełniona skonkretyzowanymi umiejętnościami wrażliwość społeczna, wynikająca z niej postawa aktywności i zaangażowania, kompetencje społeczne (pojęcie tak niezdarne dziś wykorzystywane) – oto cechy oczekiwane od przyszłych studiowców i, co ważniejsze, przez nich prezentowane.

Odpowiedź na pytanie o akademicką formację pedagoga społecznego prowadzi do charakterystyki sylwetki absolwenta studiów uniwersyteckich. Najważniejsza wydaje się zdolność przyjmowania postawy wobec świata, charakteryzującej się refleksyjnością właściwą dla osób podejmujących wysiłek wyjaśniania i rozumienia faktów i procesów społecznych, rozumienia siebie w świecie. Refleksyjność wymaga samodzielności myślenia. Osoba samodzielna w myśleniu jest niezależna, wolna i odpowiedzialna w refleksji i działaniu. Nie poddaje się

emocjonalnej perswazji – oczekuje zasadniczej i racjonalnej argumentacji. Samodzielne myślenie nacechowane jest swoistą nieufnością, wymagającą rozważenia wszelkich uzasadnień. Dokonujemy tego dzięki kompetencjom dającym umiejętność wartościowania.

Myślenie samodzielne to myślenie krytyczne, oparte na wnikliwości i dociekliwości, ze swej istoty otwarte na inną refleksję, nawiązujące z nią dialog, stwarzające jej możliwość zaistnienia. Otwartość, wolność, odpowiedzialność dają odwagę stawania w obronie prawdy wobec siebie i świata.

Przywołany powyżej zespół cech i powinności, postulowanych w stosunku do absolwenta studiów akademickich, uznaję za zasadniczy dla sformułowania jego charakterystyki w kategoriach uzyskiwanych kwalifikacji. Jak się zdaje, powinien on stanowić podstawę dla prób formułowania innych zestawień celów kształcenia akademickiego, na przykład zbioru kompetencji społecznych obecnych w Krajowych Ramach Kwalifikacyjnych. Zapisane tam kompetencje mogą być kształtowane (jeśli uznamy je za słusznie określone) na podstawie wskazanych wcześniej cech podmiotowych, stanowiących niezbędne uzasadnienie postulatów sformułowanych w ministerialnym dokumencie, w sposób bezkontekstowy. Pozbawione owego kontekstu Ramy opisują efekty kształcenia, choć powinny je definiować, uzasadniać i wyjaśniać. Pomijają pierwotną, istniejącą w tradycji akademickiej i wciąż żywą zależność między treścią formacji a kształtowaniem absolwentów studiów.

Sylwetka absolwenta studiów akademickich, opisana tu ogólnie, wymaga uzupełnienia w odniesieniu do pedagoga społecznego. Winien być zdolny do świadomego i odpowiedzialnego uczestnictwa w pracy dla społeczności lokalnej. Aktywność mająca na celu dobro wspólne staje się podstawą działania na rzecz szeroko określonych wspólnot – narodowej i ojczyzny. Szerzej o roli absolwentów studiów akademickich pisałem w książce *Aksjologia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej* (Cyrański 2012, s. 117–118).

Zewnętrzne uwarunkowania określające funkcjonowanie uniwersytetu

W tytule artykułu przywołałem kategorie: „źródła” i „współczesność”. Wypada odnieść się do współczesnych uwarunkowań akademickiej formacji pedagoga społecznego. Czynie to niechętnie, bo odnieść się muszę do problemu, którego rozwiązanie wydaje się trudne. W mojej opinii ów problem sprowadza się do zagrożeń i ograniczeń autonomii uniwersyteckiej. Wymienię je w punktach, zdając sobie sprawę z faktu, że moje wskazania mogą być dla wielu dyskusyjne, a ich lista niepełna.

Uwarunkowania polityczne. Związane są z uchwaleniem przez ministrów nauki i szkolnictwa wyższego UE Deklaracji Bolońskiej (19 czerwca 1999). Sfor-

mułowane w niej zostały dwa ogólne cele. Po pierwsze – stworzenie harmonijnego systemu szkolnictwa wyższego w Europie. Można próbować zadekretować Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, trzeba jednak wiedzieć, rozumieć i pamiętać, że wspólnota myślenia, refleksji i badania jest istotną cechą nauki i jej wolnego uprawiania, a nie odgórną, rządową, komisyjną lub jakiegokolwiek innej dekretacji. Środowiskiem wolnej idei są wolne uniwersytety. Były nim przez setki lat swojej historii.

Uwarunkowania związane z systemem kształcenia. Nieefektywny system kształcenia na poziomie podstawowym, gimnazjalnym i średnim, dewaluacja przez obniżenie poziomu wymagań i progu oceniania egzaminu maturalnego, rezygnacja z egzaminów wstępnych na studia, dyktatura testów, wprowadzanie reform strukturalnych (szkodliwych) w miejsce odpowiedzialnego reformowania treści kształcenia, wszystko to stawia w trudnej sytuacji uczelnie odpowiedzialne za organizację studiów, jak i osoby owe studia podejmujące.

Uwarunkowania natury finansowej. Środowisko akademickie jest świadome konsekwencji funkcjonowania w warunkach wolnego rynku. Pierwszym celem uczelni nie może być jednak zabieganie o środki finansowe, którego zaniechanie grozi upadkiem instytucji. Konsekwencją owego zabiegania jest około pięciokrotny wzrost liczby studentów w ostatnim dwudziestolecium i mniej więcej 30% wzrost liczby pracowników naukowo-dydaktycznych, w tym samym czasie. W tym kontekście masowość studiów można opisać jako efekt niedofinansowania uczelni wyższych, a nie tylko jako konsekwencję wzrostu aspiracji lub wymuszonego wzrostu niby-aspiracji „trzeba zrobić magisterkę”. Państwo nie czuje się wystarczająco zobowiązane w stosunku do tej sfery życia społecznego. Jego działania stwarzają warunki do obniżenia progu dostępu do studiowania, z wszelkimi tego konsekwencjami. Poza kontekstem instytucjonalnym finansowania szkolnictwa wyższego, oczywisty jest i widoczny problem wynagradzania pracowników szkół wyższych.

Uwarunkowania natury administracyjnej. Świat akademicki jest administrowany. Administratorami na poziomie uczelni są jego przedstawiciele, często do tej funkcji nieprzygotowani. Nie podejmują decyzji uzasadnionych autonomią akademicką, czyli takich, które wyprowadzane są z praw nauki, tylko usiłują – z lepszym lub gorszym skutkiem, w oparciu o takie lub inne motywacje – wykonać polecenia biurokratów i kontrolerów. Kontrola staje się wszechobecna. Poddajemy się jej, nie pytając o uzasadnienie i celowość. Poddajemy się ze złością lub rezygnacją. Rzadko ze zrozumieniem. Milczymy.

Uwarunkowania natury szczególnej – Krajowe Ramy Kwalifikacji. W istocie należałoby zaliczyć to zagadnienie do punktu pierwszego. W moim przekonaniu stanowi ono jednak przejaw szczególnego lekceważenia, braku refleksji, zadufania i braku krytycyzmu w stosunku do siebie (myślę o autorach publikacji ministerialnej), jak i w stosunku do idei, którą próbuje się realizować. Dyskusja

z tekstem, do którego się odnoszę, nie powinna wypełniać treści tej publikacji. Zacytuję więc tylko jego tytuł: *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Autonomia i ramy, kwalifikacje dla szkolnictwa – krótki, lapidarny tekst dający tak wiele możliwości interpretacji, jeśli potraktować go jako metaforę.

Po szóste – przypomnę. Pedagogika społeczna jest subdyscypliną akademicką, tak samo jak inne dotkniętą owymi uwarunkowaniami – zagrożeniami. Podobnie jak przedstawiciele innych dyscyplin jest zobowiązana – jesteśmy zobowiązani – w stosunku do poprzedniczek i poprzedników, wszystkich, którzy tworzyli, współtworzyli, opisywali jako normy i realizowali w praktyce, wynikające z owych norm powinności, składające się na uwarunkowania (źródła) formacji – w tym akademickiej – pedagoga społecznego.

Próba określenia źródeł akademickiej formacji pedagoga społecznego i współczesnych zagrożeń prowadzi do pytania o wnioski wynikające z tej prezentacji. Jeśli przyjmujemy, że neohumanistyczna wizja uniwersytetu uznawana przez wielu za idealistyczną jest dziś trudna, lub niemożliwa do utrzymania w całości, to bez wątpienia konieczne jest zachowanie jej istotnego elementu kształtującego podstawową funkcję uniwersytetu – funkcję krytyczną. Pozwoli to zdefiniować relację między nim a państwem, rynkiem, polityką, kształtowaną z poszanowaniem zasady autonomii. Potwierdzi rolę uniwersytetu jako najważniejszej instytucji, powołanej do realizowania tej funkcji. Będzie odpowiedzią na łatwe, często nie dość uzasadnione hasła o efektywności, skuteczności i jakości kształcenia formułowane przez władzę. Rządzący oczekują, rozkazują, określają cele i perswadują, każą uniwersytetowi nadążać, lecz niechętnie słuchają, pytają, proszą o wyjaśnienie. Zapominają, że ich rola polega na stwarzaniu warunków dla funkcjonowania uczelni w oparciu o zasady przypomniane w tym tekście.

Postulat ochrony i podejmowania funkcji krytycznej kierowany jest w tym samym stopniu do polityki i polityków, jak i do świata akademickiego. W drugim kontekście – przede wszystkim z myślą o pedagogice społecznej, która powstała i rozwijała się jako refleksja i praktyka nacechowana odpowiedzialnością, wrażliwością społeczną i wynikającą z tych wartości postawą krytyczną. To istotny element rozwijania tożsamości tej refleksji o wychowaniu i praktyki wychowania⁴.

⁴ Szerzej o tożsamości pedagoga społecznego pisałem w przywołanej już publikacji *Aksjologiczne podstawy pedagogiki społecznej...* (Cyrański 2012, s. 117–29).

Danuta Urbaniak-Zajac*

1.6. Wybrane problemy kształcenia na studiach pedagogicznych – w nawiązaniu do pracy *Problem kształcenia pracowników społecznych* pod redakcją Ireny Lepalczyk

Wymieniona w tytule książka opublikowana została w 1981 r. przez Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, a jej naukowej redakcji dokonała Irena Lepalczyk. Przypomnę, iż zamieszczone w opracowaniu teksty podzielone zostały na dwie części. Pierwsza dotyczy kształcenia w okresie II Rzeczypospolitej i w czasie okupacji, przy czym uwaga autorów koncentruje się na pracy jednej instytucji – i związanych z nią osobach – Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej. Część druga dotyczy kształcenia w Polsce Ludowej, którego formy i przebieg pokazane zostały na przykładzie wybranych instytucji, ideowo lub personalnie związanych z przedwojenną Wszechnicą. Można przypuszczać, iż celem opracowania nie była charakterystyka wszystkich form i podmiotów prowadzących w danym czasie kształcenie, a raczej wskazanie ciągłości określonej tradycji oraz tendencji rozwojowych w kształceniu (no właśnie – kogo?). Dla dzisiejszego czytelnika obie części mają równie historyczny charakter, ponieważ odnoszą się do nieistniejącej już rzeczywistości społecznej. Nie oznacza to jednak, że kwestie brane pod uwagę przy organizacji ówczesnego kształcenia należy automatycznie uznać za nieaktualne. Rozsądniej jest uczynić je przedmiotem refleksji, źródłem pytania o terażniejszość, punktem odniesienia pozwalającym wyraźniej dostrzec dokonujące się zmiany¹.

* Uniwersytet Łódzki Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych.

¹ Nawiązuję do propozycji Jacka Piekarskiego, który odróżnia rozumienie <tradycji jako sukcesji> od tradycji <jako zobowiązania>. Realizacja zobowiązania wymaga podjęcia wysiłku nie w kierunku konserwacji przeszłości, lecz dla rozumienia terażniejszości i przyszłości (Piekarski 2007, s. 91).

W niniejszym szkicu skupię się na dwóch kwestiach: po pierwsze, na zasygnalizowaniu warunków, które doprowadziły do nieistnienia w świadomości społecznej (w tym w świadomości stosownych decydentów) obrazu pedagoga społecznego czy też pedagoga nie będącego nauczycielem. Ten brak wskazuje na niedostrzeżenie – moim zdaniem – przez pedagogów (akademickich) potrzeby prowadzenia „polityki zawodu”, m.in. nieuznawanie zasadności administracyjnego sformalizowania kompetencji (tzn. dziedziny odpowiedzialności) właściwych przedstawicielom swojego zawodu. Kwestia ta nabiera znaczenia w warunkach promowanego obecnie uproszczonego wyobrażenia praktyczności kształcenia akademickiego. Drugie zagadnienie dotyczy znaczenia kształcenia akademickiego z perspektywy doświadczeń zawodowych absolwentów pedagogiki. Kwestia ta była przedmiotem badań empirycznych, w których uczestniczyli absolwenci pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego². Z badań wynika, że studia mają ograniczone znaczenie biograficzne, tzn. nie kształtują postawy studentów, a tym samym absolwentów pedagogiki.

Kształcenie a dziedzina praktyki

W tytule opracowania zredagowanego przez Irenę Lepalczyk mowa jest o *<pracownikach społecznych>*, natomiast w przedmowie autorka stwierdza:

Kształcenie kwalifikowanych pracowników socjalnych jest tematem niniejszej pracy zbiorowej (Lepalczyk 1981b, s. 5).

Pierwsza z nazw „pracownik społeczny” występuje w przedrukowanych, w pierwszej części tomu, tekstach Heleny Radlińskiej. Ale twórczyni polskiej pedagogiki społecznej równie często posługuje się innymi terminami: „pracownik oświatowy”, a także „pracownik służby społecznej”. Ostatecznie, H. Radlińska dostrzega

potrzebę zespolenia pracowników społecznych i oświatowych, [bo] działalność oświatowa jest częścią szerszych prac społecznych [...]. Pracownik służby społecznej zjawia się jako pomocnik w poszukiwaniu i wprowadzaniu w grę sił, które mają wyźwignąć człowieka czy grupę (Radlińska 1981, s. 20).

Wygląda na to, że dla H. Radlińskiej *<pracownik społeczny>* i *<pracownik służby społecznej>* to synonimy. Nie wydaje się, by były nazwą zawodu, tym bardziej stanowiska pracy. Określenia te oddają przesłanie działania i perspektywę działającego (por. Marynowicz-Hetka 1996). W ujęciu idealnym zna on – dzięki

² Jest to część wyników projektu badawczego dofinansowanego przez Narodowe Centrum Nauki.

uzyskanemu wykształceniu – mechanizmy działania <sil>, co więcej potrafi je wywoływać i wykorzystywać (<wprowadzając w grę>), ale nie on jest głównym sprawcą zmiany. Jest pomocnikiem w procesie <(wy-)dźwigania się>, tych którzy tą zmianą są najbardziej zainteresowani.

Aleksandra Majewska przypomina, że naukę w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej podejmowały osoby mające z reguły przygotowanie i doświadczenie zawodowe (albo co najmniej to drugie), a także doświadczenia gromadzone

na różnych odcinkach życia społecznego, kulturalnego, gospodarczego, często łącząc pracę zawodową z pracami społecznymi (Majewska 1981, s. 37).

Były to więc osoby pracujące zawodowo lub społecznie (honorowo) w różnych polach praktyki. Studia nie służyły zawodowej homogenizacji słuchaczy, przygotowywaniu ich do określonych miejsc pracy (wylączywszy biblioteki). Przekazywały treści ogólne mające pozwalać lepiej zrozumieć warunki działania zawodowego i planować to działanie, a także treści odnoszące się do określonej specjalistycznej praktyki³. Warto zauważyć, iż w Studium kształceni byli „pracownicy społeczni”, a nie „pedagodzy społeczni”. Można by wskazać kilka (potencjalnych) przyczyn wyboru takiej nazwy. Jedną z nich mogło być to, że pierwsza z nazw przywołuje raczej wielodyscyplinarny kontekst kształcenia, a druga jednodyscyplinarny. Przy czym warto pamiętać, że pedagogika jeszcze silniej niż obecnie kojarzyła się z nauczaniem i działaniami prowadzonymi w szkole lub innych instytucjach kształcenia formalnego.

Nazwa „pedagog społeczny” pojawiła się jako część zapisu na dyplomie ukończenia studiów wyższych na bardzo krótki czas, bezpośrednio po zakończeniu drugiej wojny światowej (w 1948 r. wstrzymano przyjęcia na te studia – Lepalczyk 1981a, s. 92), kiedy to absolwenci studiów organizowanych przez Katedrę Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego – kierowaną wówczas przez H. Radlińską – otrzymywali tytuł magistra filozofii w zakresie pedagogiki społecznej (*ibidem*, s. 95). Jak wiadomo, kształcenie to zostało przerwane z przyczyn politycznych⁴, z tych samych przyczyn zlikwidowano katedry pedagogiki społecznej prowadzące owo kształcenie. Późniejszej reaktywacji jednostek organizacyjnych (katedr lub zakładów pedagogiki społecznej) nie towarzyszyło przywrócenie studiów pedagogicznych w poprzedniej postaci. B. Smolińska-Theiss (1981) zauważa, że głównym zadaniem

³ M. Cichosz (2006, s. 174–176) wymienia za H. Brodowską cztery grupy specjalistyczne w ramach studiów w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP: kształcenie dorosłych, organizacja życia społecznego, bibliotekarstwo, opieka społeczna nad dzieckiem.

⁴ Kwestia politycznego uwikłania pedagogiki społecznej w latach powojennych i w późniejszym okresie PRL nie została jeszcze poddana systematycznym analizom historycznym, istnieją jednak opracowania przygotowane przez samych pedagogów społecznych, np. B. Smolińska-Theiss, W. Theiss (1995).

powołanego w 1953 na Uniwersytecie Warszawskim Wydziału Pedagogicznego było przygotowanie pracowników do szkół i zakładów kształcenia nauczycieli. Z tego względu w programie studiów znalazło się m.in. kształcenie w zakresie jednego z trzech przedmiotów szkolnych (biologii, historii, języka polskiego)⁵. Równocześnie zaczęto dostrzegać i realizować potrzeby związane z przygotowaniem pedagogów do pozaszkolnej działalności oświatowo-wychowawczej (*ibidem*, s. 114).

Zacytowana wypowiedź sygnalizuje dwie kwestie: a) sposób rozumienia pola czy przestrzeni społecznej praktyki pedagogicznej – instytucjonalnie stanowiła ją przede wszystkim szkoła⁶, z perspektywy typu działania: nauczanie, oświecanie i wychowywanie; b) dostrzeżenie przez przedstawicieli ówczesnej władzy politycznej sfery społecznej wymagającej objęcia kontrolą, z czym wiązała się potrzeba przygotowania odpowiedniej kadry. Istotne dla prowadzonego wywodu jest to, że pozaszkolna działalność oświatowo-wychowawcza mieściła się w zakresie działań przedwojennych pracowników społecznych, zwłaszcza oświatowców, a także w dyscyplinarnym przedmiocie pedagogiki społecznej. W efekcie ponownie zatrudniani na uniwersytetach pedagodzy społeczni mogli opracowywać treści kształcenia mającego przygotowywać do owej działalności oświatowo-wychowawczej, traktując jednocześnie owo kształcenie jako kontynuację – w takim stopniu, w jakim było to możliwe – wcześniejszych idei.

Znaczące dla przyszłości okazało się to, że w okresie PRL uniwersyteccy pedagodzy społeczni nie kształcili pedagogów społecznych, lecz (najczęściej) pedagogów opiekuńczo-wychowawczych i pedagogów kulturalno-oświatowych. A tym samym w praktyce instytucjonalnej nie pojawiła się nazwa „pedagog społeczny”. W efekcie ukształtowała się paradoksalna sytuacja: akademicka pedagogika społeczna uznająca się za dyscyplinę praktyczną nie miała i nie ma nadal „swojej” dziedziny praktyki, która *<uznawana byłaby>* za taką w potocznej świadomości i w *<świadomości decydentów>* różnych szczebli, mających wpływ na zatrudnianie pracowników w instytucjach. Przypuszczam, iż część czytelników może uważać tę kwestię za pozbawioną znaczenia, twierdząc, że te nazwy są drugorzędne, bo naprawdę ważne są treści przekazywane w procesie kształcenia. I wiadomo przecież,

⁵ To rozwiązanie jest zgodne z poglądami H. Radlińskiej: „Oświatowiec powinien w jednej jakiejś dziedzinie posiadać wykształcenie specjalne. Dla nauczycieli dorosłych pożądane jest opanowanie jednego przedmiotu nauczania, dla bibliotekarzy – dobra znajomość literatury itp.” (Radlińska 1981, s. 24).

⁶ Ukończyłam studia w roku 1980, kiedy to w ramach studiów prowadzonych przez Katedrę Pedagogiki Społecznej UŁ nie nauczano już dydaktyki i metodyki przedmiotu szkolnego (w bodajże 1978 r. zlikwidowana została nawet specjalność kształcenia: pedagogika szkolna). Ale na moim dyplomie ukończenia studiów jest zapis: „odbyła studia magisterskie [...] w zakresie pedagogiki – specjalność pedagogia opiekuńczo wychowawcza – nauczycielska”. Nie wiem, w czym się wyrażało moje kształcenie nauczycielskie (poza zajęciami z dydaktyki ogólnej), które uzasadniałoby taki dopisek. Nie miał on również żadnych konsekwencji, bo kiedy w 1983 r. zaczęłam pracować jako nauczyciel z klasą III w szkole podstawowej, to równolegle musiałam rozpocząć stosowny, trzy semestralny kurs w Zakładzie Kształcenia Nauczycieli.

że na specjalnościach prowadzonych przez katedry pedagogiki społecznej treści mają charakter społeczno-pedagogiczny. Niezależnie więc od tego, jak nazywa się specjalność, kształceni są tam pedagodzy społeczni albo co najmniej profesjonalści z postawą pedagoga społecznego. Nie zamierzam dyskutować z taką perspektywą postrzegania zagadnienia. Nie chodzi mi bowiem o zasadność przekonań nauczycieli akademickich, lecz o pozaakademicką praktykę instytucjonalną, kształtowaną w znacznym stopniu rozstrzygnięciami prawno-administracyjnymi, w ramach których nazwy przypisane do obiektów i stanów rzeczy mają znaczenie podstawowe, są bowiem – zgodnie z terminologią J.L. Austina – aktami performatywnymi.

Istotna różnica między okresem międzywojennym a czasami nam współczesnymi polega na nasilającej się tendencji do administracyjnego regulowania różnych dziedzin praktyki społecznej. Przyrost regulacji bardzo wyraźnie widać w obrębie pracy socjalnej, a konsekwencją tego stanu rzeczy jest zmiana relacji między tą dziedziną działań zawodowych a pedagogiką społeczną. Cytowałam już pierwsze zdanie z przedmowy do książki: *Problem kształcenia...* (1981), w którym informuje się czytelnika, iż przedmiotem namysłu autorów jest <kształcenie kwalifikowanych pracowników socjalnych>. Przypomnę, iż „pracownicy socjalni” pojawili się w orbicie zainteresowań pedagogów społecznych w latach 60. XX. w. wraz z planowanym tworzeniem państwowych szkół pracowników socjalnych (nazwa i organizacyjne usytuowanie kształcenia do pracy socjalnej ulegało zmianom, patrz np. Urbaniak-Zajac 1999, s. 45). Przygotowany program kształcenia nawiązywał do koncepcji H. Radlińskiej, a jednocześnie miał być bardziej praktyczny. J. Mikulski (1978, s. 11) stwierdza, że pracownik socjalny

zna zasady stosowania działań profilaktycznych i kompensacyjnych. Usilnie zmierza do dokonywania zmian w środowisku, aby zaspokoić potrzeby jednostki i grupy.

Zbudowanie idei kształcenia pracowników socjalnych opartej na teorii pedagogiki społecznej zapoczątkowało myślenie, iż praktyka pracy socjalnej jest dziedziną stosowania teorii społeczno-pedagogicznej (jako pierwszy taki pogląd zgłaszał wcześniej A. Kamiński 1961), co miało być zapewne formą kontynuacji przedwojennego kształcenia pracowników społecznych. Prawdopodobnie w tym kontekście I. Lepalczyk pisała o <pracownikach socjalnych> jako synonimie dla <pracowników społecznych>. Relacja swoistego teoretycznego podporządkowania co najmniej części pracy socjalnej pedagogice społecznej⁷ zaczęła się zdecydowanie zmieniać po 1989 r., kiedy na polski grunt zaczęto przenosić doświadczenia amerykańskiej pracy socjalnej, wraz z klasyczną atrybutową (wskaźnikową)

⁷ Przy akceptacji „zasadności kształcenia pracowników socjalnych opartego na różnej bazie teoretycznej, ukierunkowanej bądź na dyscypliny pedagogiczne z pedagogiką społeczną jako dominującą, bądź na nauki ekonomiczne z polityką społeczną jako dyscypliną wiodącą” (Lepalczyk 1981b, s. 5–6).

koncepcją profesjonalizacji (więcej: Urbaniak-Zajac 2007, s. 240–241). W miarę upływu czasu coraz więcej działań poddawanych jest administracyjnej regulacji – stają się usługami, a kulminacją regulacji jest ich standaryzacja (takich warunków działania nie było w okresie międzywojennym, kiedy to zakres działań i ich forma zależały głównie od pracowników społecznych). Współczesna praca socjalna ma być sprawnym narzędziem polityki społecznej. Dowodem na dobre wykonywanie tego zadania nie musi być wcale – jak można by się spodziewać – zmniejszenie problemów społecznych. Okazuje się, że wystarczą stosowne sprawozdania, w których w odpowiednich rubrykach zapisane zostaną rządy liczb – „wskaźników wykonanych działań”. Trudno mi znaleźć uzasadnienie dla przekonania, że absolwent pedagogiki (w domyśle społecznej, mimo że ukończona specjalność nazywa się inaczej) zatrudniony w dziedzinie pracy socjalnej oprze się wymogom instytucjonalnym, naciskom kolegów, oczekiwaniom klientów itp. i mniej będzie skoncentrowany na realizowaniu zadekretowanych standardów usług, a bardziej na organizowaniu środowiska i budzeniu sił ludzkich. Odnoszę wrażenie, że oredownicy „pedagogicznej podbudowy” w pracy socjalnej, wierzący, że w trakcie kształcenia na pedagogice ukształtujemy absolwentów, którzy zmienią praktykę pracy socjalnej, lekceważą znaczenie „przymusu codzienności”⁸. Odwołując się do przeprowadzonych badań (o czym więcej dalej), mogę powiedzieć, że w ramach kształcenia pedagogicznego nie przygotowujemy reformatorów życia społecznego, a tym bardziej rewolucjonistów.

Współczesny pracownik socjalny zdecydowanie różni się od międzywojennego pracownika społecznego. Posługiwanie się dzisiaj tą drugą nazwą na określenie absolwentek i absolwentów specjalności pedagogicznych, które w mniejszym lub większym stopniu zakorzenione są w pedagogice społecznej⁹, o tyle budzi wątpliwości, że poza bardzo wąskim gronem osób jest niezrozumiałe. Wspomnę tylko, że relacja między pedagogiką społeczną a pracą socjalną była również przedmiotem mniej czy bardziej (w różnym czasie) ożywionych dyskusji w Niemczech. Najpopularniejsze w tej chwili stanowisko głosi, że nie jest możliwe empiryczne rozdzielenie sfery praktyki pracy socjalnej (*Sozialarbeit*) i praktyki pedagogiki społecznej (*Sozialpädagogik*), a więc by nie zмагаć się z problemem, który nie ma w zasadzie praktycznego znaczenia, od kilku lat używa się określenia *Soziale Arbeit* (co ja tłumaczę jako praca społeczna), które obejmuje swym zakresem „całość” obu historycznie odmiennie wyodrębniających się sfer (tracących współcześnie swą odrębność). Ale mimo to w instytucjach pracują

⁸ Aby uniknąć ewentualnych nieporozumień: nie jestem zwolenniczką standaryzacji pracy socjalnej, też bym sobie życzyła, by w pracy socjalnej realnie wykorzystywane były przesłanki pedagogiki społecznej. Ale życzenia nie są opisem rzeczywistości.

⁹ Sama takiego określenia używałam, właśnie jako pojęcia zbiorczego dla określenia różnych stanowisk pracy, które łączy realizacja tej samej idei. W takim znaczeniu E. Marynowicz-Hetka (np. 2006b) używa określenia „profesje społeczne”.

albo pedagodzy społeczni, albo pracownicy socjalni¹⁰. A całkowicie otwartą sprawą jest teoretyczne ugruntowanie *Soziale Arbeit*.

Wspominałam już, że w naszym kraju ani w świadomości społecznej, ani w nomenklaturze instytucjonalnej nie funkcjonuje nazwa „pedagog społeczny”, ale problem jest o tyle szerszy, że nie używa się również nazwy „pedagog” (pominając stanowiska pedagoga szkolnego). Nieobecność owych określeń pociąga za sobą konsekwencje. W świadomości potocznej „pedagog” jest synonimem „nauczyciela”. Kim jest „pedagog” w świadomości administratorów i decydentów oświatowych, nie wiadomo, zważywszy, że absolwenci studiów pedagogicznych (różnych specjalności) relatywnie często zgłaszają się na uczelnię, by uzyskać pisemne zaświadczenie, że uzyskali na studiach pedagogiczne przygotowanie. Przez cały okres gwałtownego przyrostu liczby studentów w polskich uczelniach¹¹ kierunek pedagogika należał do najbardziej popularnych. Szacując bardzo skromnie, można przyjąć, że w ostatnich 20 latach studia na tym kierunku ukończyło ponad 500 tys. osób¹². W kontekście tej wielkiej liczby pojawia się pytanie, jaka jest tożsamość zawodowa absolwentów pedagogiki? Dlaczego nie zaznaczają swojej obecności jako grupa zawodowa w strukturach instytucjonalnych? Bo gdyby taką obecność zaznaczali, to musiałyby to znaleźć swoje odbicie w wiedzy potocznej członków społeczeństwa.

Można przypuszczać, iż czynnikiem osłabiającym „pedagogiczną tożsamość” absolwentów pedagogiki jest jej specjalnościowe rozproszenie. Oprócz znanych od wielu lat specjalności na kierunku pedagogika ciągle tworzone są nowe (np. pedagogika tańca, edukacja dla bezpieczeństwa, doradztwo zawodowe i <coaching> kariery, edukacja w zakresie rozwoju regionalnego). W ostatnim czasie pojawił się jeszcze jeden czynnik, który może pogłębiać to specjalnościowe rozproszenie. Chodzi o forsowaną przez MNiSzW tzw. praktyczność kształ-

¹⁰ W Niemczech <Sozi> (skrót od <sozial>) są elementem kultury masowej. Ich społeczny obraz jest znacznie bardziej zróżnicowany niż w naszym kraju. Nie są kojarzeni wyłącznie z biedą i problemami społecznymi, ale także z krytyczną postawą wobec lokalnej i centralnej polityki społecznej, z rzecznictwem w imieniu zepchniętych na margines. Na poparcie tego stanowiska nie mogę niestety przywołać wyników badań (być może były takie prowadzone, ale ja ich nie znam), wynika ono z moich wieloletnich obserwacji.

¹¹ W roku akademickim 1990/1992 studiowało w Polsce 390 409 osób. Gdy potraktuje się tę wartość jako 100, to w roku 2005/2006 wskaźnik wynosił 500 – studiowały bowiem 1 953 832 osoby. Od tego roku liczba studentów spada, w roku 2011/2012 wskaźnik wynosił 452. *Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013*, MNiSzW, www.nauka.gov.pl/2/oryginal/2013_7 (dostęp 12.02.2014).

¹² Szacunek ten jest o tyle kłopotliwy, że w sprawozdaniach GUS-u mowa jest o „pedagogicznej podgrupie kształcenia”. Tworzą ją nie tylko studenci kierunku pedagogika, lecz także osoby z kierunków, takich jak matematyka, fizyka itp., które wybrały specjalność nauczycielską. W wydawnictwie MNiSzW pt. *Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013* podaje się, iż w 2007 r. pedagogiczna podgrupa kształcenia stanowiła 11,6% (56 456 osób) wszystkich przyjętych wówczas studentów, w roku 2008 11,8%, w 2009 12,3% (te dwie liczby z notatki GUS www.stat.gov.pl), w 2011 zaznaczył się spadek – 8,8% (37 170).

cenia. To wyobrażenie praktyczności wiąże się z wdrażaniem w Europie Karty Bolońskiej, dlatego nie ma ono zasięgu lokalnego. W Niemczech poszczególne etapy wdrażania europejskich ustaleń nastąpiły wcześniej niż w Polsce, stąd na dokonujące się tam przemiany można patrzeć jak na naszą <możliwą przyszłość>. O ile jeszcze przed pięciu, sześciu laty w ramach studiów pedagogicznych u naszych sąsiadów oferowano kilka klasycznych specjalności pedagogicznych (z reguły była to: pedagogika społeczna, edukacja dorosłych, pedagogika specjalna, pedagogika mediów), o tyle teraz są dziesiątki specjalności. C. Grunert i H.-H. Krüger policzyli, że – w momencie prowadzenia ich badań – na studiach pierwszego stopnia były 34 specjalności, a drugiego 53¹³. Postępujące rozproszenie wynika z rywalizacji między szkołami wyższymi, które chcą zachęcić potencjalnych studentów atrakcyjną, gdzie indziej nie występującą, ofertą kształcenia. Ma także ogólniejsze uwarunkowania społeczno-kulturowe określane mianem „pedagogizacja życia społecznego” (por. Czyżewski 2013b¹⁴).

Podsumowując, gdyby spojrzeć na kształcenie na kierunku pedagogika z perspektywy liczby absolwentów, to należałoby ogłosić sukces: rok rocznie mury uczelni opuszczają tysiące wykwalifikowanych pedagogów. Ale gdy zapytamy przeciętnego człowieka, czym zajmuje się pedagog, to usłyszymy, że uczy dzieci i młodzież – pracuje w szkole. To znaczy, że w świadomości społecznej nie istnieje obraz pedagoga – nie nauczyciela. Pedagodzy, także pedagogzy społeczni, nie prowadzili (albo robili to nieskutecznie) „polityki zawodu”, nie zabiegali np. o jego formalno-administracyjne zdefiniowanie, nie określili przestrzenno-dziedzinowego pola jego kompetencji¹⁵. Obecnie, kiedy od kształcenia uniwersyteckiego oczekuje się bardzo prostolinijnie rozumianej praktyczności, rodzi się podejrzenie, że treści owego kształcenia w coraz większym stopniu określane będą przez rozporządzenia ministrów regulujących określone sfery praktyki instytucjonalnej, w których zazwyczaj zatrudniani są absolwenci pedagogiki. Dla przykładu: relatywnie niedawno utworzono stanowisko asystenta rodziny. Można przypuszczać,

¹³ Artykuł pt. *Zanikanie granic pedagogicznej pracy zawodowej oraz rozwój modeli kształcenia pedagogicznego w Niemczech* opublikowany będzie w pracy pod redakcją D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarskiego pt. *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*.

¹⁴ Nie jest to fenomen występujący tylko w Niemczech. Więcej na ten temat w innych artykułach zawartych w „Societas/Communitas” 2013, nr 2.

¹⁵ Inaczej stało się w Niemczech. Dziedzina „stosowania” tradycyjnej pedagogiki była naturalnie szkoła. Ale, jak wiadomo, na przełomie XIX. i XX w. P. Natorp przedstawił teorię „nowej pedagogiki”, czyli pedagogiki społecznej. Idea ta, a w zasadzie nazwa „pedagogika społeczna”, została wykorzystana politycznie przez G. Bäümera dla wzmocnienia nowo uchwalonej ustawy o pomocy młodzieży. W podręczniku z pedagogiki z 1929 r. przedstawiła ona nową definicję pedagogiki społecznej, określającą, że jest ona trzecim – obok rodziny i szkoły – obszarem pedagogicznego działania. W zakresie jej kompetencji znalazła się więc całość pozaszkolnej pracy z dziećmi i młodzieżą – w tym obszarze zatrudniano więc pedagogów społecznych. Więcej na ten temat D. Urbaniak-Zajęc (2003, s. 93–97), krytycznie – Ch. Niemeyer (2011).

że są już w Polsce studia pedagogiczne przygotowujące do pracy na tym stanowisku. Powraca stare pytanie, czy kształcić do konkretnego stanowiska pracy, czy do prowadzenia działań o określonym charakterze? Czy asystent rodziny „stosuje” jakościowo różną wiedzę i umiejętności niż np. pedagog szkolny, czy wychowawca z domu dziecka, którzy również powinni współpracować z rodzinami? Czy prowadząc wąsko specjalistyczne kształcenie, zwiększamy szanse absolwentów na rynku pracy, czy też je zmniejszamy? To są pytania, z którymi muszą się mierzyć organizatorzy kształcenia na pedagogice. Na ile pomocne być mogą doświadczenia historyczne, jest również kwestią otwartą, ponieważ uczestniczymy w zmianie kulturowej, w wyniku której dokonują się głębokie przewartościowania.

Niezależnie od tego, jakie odpowiedzi udzielone zostaną na postawione pytania, to ostatecznie biograficzne – w tym zawodowe – znaczenie kształcenia akademickiego uzależnione jest od jego uczestników – studentów, od ich odbioru „oferty edukacyjnej”, od ich zaangażowania. Wyniki badań empirycznych, które przedstawione zostaną w następnej części, pokazują, że same studia w niewielkim zakresie kształtują studentów. O osobistym znaczeniu studiów rozstrzygają doświadczenia pozaakademickie.

Znaczenie kształcenia akademickiego z perspektywy absolwentów pedagogiki¹⁶

W latach 2012–2013 w Katedrze Badań Edukacyjnych prowadzone były badania empiryczne, w których uczestniczyli absolwenci pedagogiki z lat 2000–2010 (głównie Uniwersytetu Łódzkiego). Procedura obejmowała dwa etapy: badania sondażowe (N = 319) i badania pogłębione (N = 30). Nadrzednym celem teoretycznym całego projektu badawczego była rekonstrukcja wzorów działań zawodowych absolwentów pedagogiki, przy uwzględnieniu ich doświadczeń edukacyjnych gromadzonych w trakcie kształcenia akademickiego. Niniejsza wypowiedź odnosi się jedynie do drugiej kwestii. Wymienione zostaną zrekonstruowane typy wzorów studiowania, odzwierciedlające się w doświadczeniach absolwentów pedagogiki. Rekonstrukcja owych wzorów stanowi odpowiedź na pytanie o znaczenie kształcenia akademickiego z perspektywy doświadczeń zawodowych absolwentów pedagogiki.

Metodą zastosowaną w badaniach pogłębionych była obiektywna hermeneutyka. Określa ona zasady i przebieg interpretacji protokołów, ale nie odnosi się do sposobu

¹⁶ Korzystam z fragmentów dwóch artykułów (*Koncepcja badań empirycznych; Kształcenie akademickie z perspektywy doświadczeń zawodowych absolwentów pedagogiki*), które w całości opublikowane zostaną przez Wydawnictwo „Impuls” w pracy pod redakcją D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarskiego pt. *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*. Przeprowadzone badania dofinansowane zostały ze środków NCN.

ich pozyskiwania. Technika gromadzenia „danych” był wywiad swobodny, obejmujący listę wątków/pytań. Zadawane pytania nie tyle ukierunkowane były na uzyskanie od absolwentów określonych informacji, co na uzyskanie wypowiedzi odzwierciedlających ich perspektywę postrzegania sytuacji i kontekst działania. W ujęciu modelowym odpowiedzi miały być – zainspirowanymi tematycznie przez badacza – szerszymi wypowiedziami, *quasi*-opowiadaniem. Stąd zaproponowana nazwa dla tego rodzaju wywiadu: „wywiad swobodny z elementami narracji”¹⁷. Ze względu na ograniczoną objętość artykułu nie będę charakteryzowała metody badawczej¹⁸. Wspomnę tylko, że w obiektywnej hermeneutyce przyjmuje się „istnienie” dwóch poziomów rzeczywistości społecznej: a) poziomu subiektywności, tzn. intencjonalnych znaczeń, zamierzeń, uzasadnień itp. formułowanych przez jednostki, w kontekście ich działania; b) poziomu obiektywności, tzn. realnie możliwych, społecznie podzielanych wariantów znaczeń. Stanowią one pulę możliwości, z której dokonywane są – z reguły nieświadomie – wybory jednostek. Przyjmuje się jednocześnie, że intencjonalne znaczenia werbalizowane przez jednostki (poziom subiektywnej świadomości) nie muszą być zgodne ze znaczeniami, które zostały zrekonstruowane podczas wnikliwej analizy sekwencyjnej i dają się uzgodnić ze strukturą danego przypadku¹⁹.

Próbę badawczą tworzyło 25 kobiet i 5 mężczyzn²⁰. Każdy z 30 wywiadów poddany został transkrypcji, a otrzymane protokoły wnikliwej interpretacji. Następnie wybranych zostało pięć protokołów kluczowych, w których odzwierciedlały się odmienne konfiguracje czynników nadających znaczenie okresowi studiowania²¹. Na ich podstawie zostało zrekonstruowanych pięć typów wzorów studiowania:

¹⁷ Wypowiedzi absolwentów, będące przedmiotem interpretacji, nie były więc całkowicie swobodne, zostały ukierunkowane zadawanymi pytaniami, ale jednocześnie forma pytań tworzyła realnie dużą swobodę w konstruowaniu wypowiedzi.

¹⁸ Dokładanie przedstawiona została w D. Urbaniak-Zajac, E. Kos (2013).

¹⁹ Dopelnienie koncepcji metodologicznej tkwi w metodycie interpretacji, w której podstawowa rola przypisywana jest rekonstrukcji latentnych struktur sensu i obiektywnych struktur znaczenia. Zasady, zgodnie z którymi powinna być prowadzona interpretacja, zostały opisane w innym miejscu (zasady: sekwencyjności, bezkontekstowości, dosłowności, ekstensywności, oszczędności (patrz: *ibidem*, s. 199–203).

²⁰ W pierwszym etapie badań, na końcu kwestionariusza ankiety umieszczona została informacja, że w drugim etapie chcemy przeprowadzić z częścią absolwentów wywiady i w związku z tym prosimy osoby, które zechcą wziąć w nich udział o podanie formy kontaktu (numer telefonu, adres mailowy). Pierwotna liczba zgód na udział w dalszych badaniach była relatywnie duża, kiedy jednak przyszło do umawiania się na spotkanie, pojawiły się problemy. Ostatecznie, aby uzyskać 30-osobową zbiorowość, trzeba było włączyć do badań 7 osób, które nie uczestniczyły w badaniach sondażowych. W planach dobór próby miał być strukturalny, w rzeczywistości miał charakter zgłoszeń ochotniczych. (Osoby nie zgłaszały się wprawdzie same, ale próbę tworzą ci, którzy nie odrzucili zaproszenia do wywiadu.) Bardziej szczegółowe informacje w opracowaniu przywołanym w przyp. 16.

²¹ Szczegółowa interpretacja tych protokołów przedstawiona została w opracowaniu wskazanym w przyp. 16. Jest ona nie tylko podstawą dla identyfikacji wspomnianych wzorów, ale także hipotezy struktury przypadku.

- studia jako dopełnienie aktywności życiowej,
- studia jako intelektualne doświadczanie,
- studia jako doskonalenie działania,
- studia jako pozyskiwanie reguł dla praktyki zawodowej,
- studia jako inspiracja dla poszerzania kompetencji.

Nie będę ich charakteryzowała, ponieważ pobieżny opis będzie banalny, a na rozwinięty nie ma miejsca w niniejszym artykule. Ale analiza zebranego materiału badawczego nie kończy się na rekonstrukcji wymienionych typów. W metodzie obiektywnej hermeneutyki uogólnienie polega na rekonstrukcji struktury przypadku (nie jest nim osoba, lecz społeczna <*praxis*>). Z niescharakteryzowanych (w tym artykule) wzorów studiowania wyabstrahowane zostały wspólne elementy znaczące zarówno dla przebiegu studiowania, jak i oceny znaczenia kształcenia przez absolwentów z perspektywy ich aktywności zawodowej. Każdy ze zidentyfikowanych czynników przyjmuje kilka wariantów, wynikających z typologicznego zróżnicowania doświadczeń badanych absolwentek i absolwentów²². Owe czynniki stanowią warunki kształcenia akademickiego pedagogów:

- wiedza przekazywana w trakcie studiów:
 - a) zbyt teoretyczna, a przez to nieprzydatna w pracy zawodowej;
 - b) co najmniej część przekazywanej wiedzy stanowi źródło inspiracji dla własnego działania absolwentów (<*sprawdzanie*> jej <*możliwości*>);
 - c) co najmniej część przekazywanej wiedzy porządkuje obraz „świata” i własnej osoby absolwenta, w tym obraz siebie jako profesjonalisty (obejmuje m.in. prawidłowości rozwoju człowieka, kryteria ważności wyborów);
- osobiste znaczenie studiów:
 - a) kolejny <*etap nauki*> nie różniący się w swej istocie od wcześniejszego (w szkole) – przyswajanie <porcji wiedzy> ustalonych przez nauczycieli, rozwój bez osobistego wysiłku przez „zarażanie się” od nauczycieli;
 - b) czas próbowania, sprawdzania, szukania – specjalny status studenta tworzy korzystne warunki dla podejmowania różnych aktywności;
 - c) studia jako doświadczenie intelektualne – czas dyskusji i roztrząsania argumentów;
- źródła zaangażowania w proces studiowania:
 - a) konieczność wykonania zadań warunkujących zaliczenie kolejnego semestru, a ostatecznie uzyskanie dyplomu ukończenia studiów;
 - b) szukanie inspiracji dla własnej aktywności;
 - c) ciekawość, chęć poznania uwarunkowań pracy z ludźmi;
- usytuowanie przez studenta odpowiedzialności za własną przyszłość zawodową;

²² Forma dokonanego podsumowania przypomina efekty interpretacji w metodzie teorii ugruntowanej, tzn. zrekonstruowane kategorie zostały „nasycone” poprzez ich właściwości.

a) w uczelni – szkoła wyższa ma przygotować studenta do pracy, dyplom ukończenia studiów jako warunek wystarczający dla podjęcia pracy zawodowej;

b) w samym sobie – kształcenie akademickie inspiruje, wskazuje <trophy>, ale ich podjęcie lub nie oraz praktyczne <sprawdzenie się> leży w gestii studentów (uczestniczenie w dodatkowych aktywnościach: kursy, wolontariat itp.).

Warto podkreślić, iż wyodrębnienie znaczących czynników i ich wariantów dokonało się w wyniku uogólnienia jednostkowych, realnych doświadczeń i nie jest konstrukcją logicznie możliwych stanów rzeczy czy egzemplifikacją założeń teoretycznych. Dlatego też poszczególne czynniki nie są w pełni rozłączne. W zasadzie można by sprowadzić je do dwóch kategorii: wiedzy (jej oceny) przekazywanej w procesie studiowania oraz postawy przyjmowanej wobec studiów i przygotowania do przyszłej pracy.

Zebrany materiał empiryczny (który ze względu na obszerność nie może być tu przedstawiany) sugeruje, że postawa młodego człowieka <dynamizująca proces studiowania>, warunkująca ocenę przekazywanej w jego trakcie wiedzy i <nastawienie wobec własnej przyszłości> zawodowej <kształtuje się> w przeważającym stopniu <poza uniwersytetem>. Ma to istotne konsekwencje nie tyle dla formalnej efektywności kształcenia mierzonej ocenami uzyskiwanymi przez studentów co dla osobistej, formacyjnej roli kształcenia akademickiego przyszłych pedagogów. Okazało się bowiem, że uniwersytet jako instytucja kształcąca ma niewielki wpływ na znaczące modyfikowanie zasobów, z którymi studenci pedagogiki rozpoczynają naukę. Osoby aktywne i poszukujące takimi pozostają, potrafią więc wykorzystać ofertę studiów bądź znaleźć „coś” obok nich. Nieaktywne i/lub zagubione również takimi pozostają²³, przy czym niektóre z nich osiągną nawet wysoką średnią ocen i są uznawane za bardzo dobre studentki (do tej kwestii powrócę).

Każda dychotomia jest uproszczeniem, nie jest więc opisem rzeczywistości, a zgłoszeniem problemu, z którym instancje odpowiedzialne za organizację kształcenia na studiach pedagogicznych będą musiały się zmierzyć. Przypuszczam bowiem, że liczebność studentów bliższych tej drugiej kategorii będzie rosła²⁴. Z jednej strony mamy niż demograficzny, a z drugiej triumfujący kapitalizm czyniący bohaterami tych, którzy odnoszą sukces materialny, a deprecjonujący słabych i nie-

²³ Ta prawidłowość jest widoczna dla uczestników kształcenia, zauważył ją np. B5: < myślę sobie że studenci ci którzy będą chcieli (.) to i tak w taki sposób robią (.) i tak funkcjonują (.) i w taki sposób korzystają > (68–9/14). Ten „sposób” to osobista aktywność poza zajęciami na uczelni. O sobie mówi: *szczerze się przyznaję że w tygodniu na uczelni byłem sześć do ośmiu godzin na zajęciach* (w. 21/13).

²⁴ Są uzasadnione przesłanki, by przypuszczać, iż rośnie już od kilku lat. B5 zauważył: *miałem czterdzieści cztery osoby na roku yy (.) trzy gdzieś działały (.) gdzieś próbowały pracować w trakcie studiów [...] reszta kompletnie nie była zainteresowana* (9–14/13). Jeśli nawet zacytowana wypowiedź przejaskrawia proporcje, jeśli B5 zbyt ostro ocenia koleżanki i kolegów, to bez wątpienia oddaje istniejącą prawidłowość.

zaradnych. Wydaje się, że aktywni i intelektualnie sprawni uczniowie będą zniechęceni (niekoniecznie intencjonalnie przez zatroskanych rodziców, lecz poprzez działanie „ukrytego programu” kulturowego) do podejmowania studiów pedagogicznych, w sytuacji wolnych miejsc na tych kierunkach, które obiecują swoim absolwentom wysoką pozycję społeczną i wysoką gażę.

Ograniczoność biograficznego znaczenia studiów dla badanych absolwentów wyraziła się w bezpośredni sposób w wywiadzie w wypowiedziach odnoszących się do końcowego etapu kształcenia akademickiego (podnoszone były wyłącznie formalne elementy: praca magisterska, obrona, poszukiwanie pracy zawodowej). Przypuszczenie badaczy, że ukończenie studiów wiąże się w jakimś stopniu ze zmianą o charakterze tożsamościowym, okazało się całkowicie nietrafne. Otrzymanie dyplomu pedagoga było po prostu formalnym zakończeniem kolejnego etapu życia i dawało formalne uprawnienia do wykonywania zawodu (<mam dyplom (.) mam papier> B5 w. 20/13)²⁵. Studia w relacjach absolwentów służą formalnemu przygotowaniu do pracy zawodowej – jest to jeden z wymiarów instrumentalizacji studiów. Moment obrony – symboliczny moment zdobycia dyplomu – dawał sam w sobie bardzo krótką osobistą satysfakcję, a realnym wskaźnikiem wartości dyplomu jest dla wielu osób jego <sprawczość> na rynku pracy.

Nie należy się dziwić, że młodzi ludzie po ukończeniu studiów chcą podjąć pracę zawodową. Są podstawy, by również nie dziwić się, że kiedy nie mogą jej znaleźć, to czują się oszukani przez uczelnię, a dokładniej przez reprezentantów kierunku studiów, który ukończyli. O ile pierwszy brak zdziwienia łączy się z moją akceptacją naturalności dążenia absolwentów, to drugi nie oznacza akceptacji ich poczucia oszukania (zwłaszcza z identyfikowaniem „winnych” tego stanu rzeczy), a tylko zrozumienie uwarunkowania kształtowania się tego poczucia. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego jako agenda państwa, a nie reprezentacja szkolnictwa wyższego – (relatywnie) autonomicznej dziedziny praktyki społecznej – dołącza się do chóru głoszącego, iż bezrobocie wśród absolwentów wynika przede wszystkim z niewłaściwych wyborów kierunków studiów, a także ze złego kształcenia. Nie chcę polemizować z ograniczonością tej argumentacji i jej politycznym charakterem (szkoda energii, nie sadzę, by decydenci ministerialni przeczytali niniejszą pracę), chcę natomiast podkreślić,

²⁵ Zdecydowana większość badanych osób wprost stwierdzała, że nie dostrzegali żadnych zmian albo sprowadzali je do formalnych różnic między czasem studiów i czasem pracy. Ale na pytanie: *a jakie zmiany dokonały się w pani postrzeganiu siebie po ukończeniu studiów?* były też takie odpowiedzi, które przy „pierwszym czytaniu” sugerowały doświadczenie zmiany znaczącej osobiście. Dla przykładu: <mhmm (.) no na pewno wzrost takiej samooceny (.) bo to jednak pani magister (.) prawda? > (E3, w. 32/1). Czytając literalnie to, co zostało powiedziane, można by przyjąć, że absolwentka sygnalizuje dokonanie się osobistej zmiany. Wnikliwsza analiza stawia jednak taką interpretację pod znakiem zapytania. Absolwentka mówi o sobie w trzeciej osobie, to istniejące – jej zdaniem – społeczne uznanie dla osób z wyższym wykształceniem podwyższało jej samoocenę, a więc podstawowe znaczenie miała ocena zewnętrzna.

iż wzmacnia ona poczucie osobistej nieodpowiedzialności pełnoletnich obywateli, którzy mają być tylko odbiorcami usługi edukacyjnej, i w tym sensie jest wysoce szkodliwa.

Wyniki przeprowadzonych badań pokazują, że problemem studiów pedagogicznych, ujmowanym z perspektywy przygotowywania studentów do profesjonalnej praktyki, jest brak gotowości znacznej części studentów do podjęcia indywidualnego wysiłku pracy nad sobą jako przyszłym pedagogiem, co łączy się ze specyfiką oczekiwań absolwentów wobec wiedzy przekazywanej podczas studiów. Oczekują oni <wiedzy użytecznej w praktyce>. To oczekiwanie o tyle jest zasadne, że aby działać profesjonalnie, należy dysponować wiedzą, uzasadniającą to działanie. Niemiecki badacz problemu P. Schallberger (2012) formułuje zbliżony postulat: kształcenie akademickie powinno dostarczać „wiedzy praktycznie ważnej” (*ibidem*, s. 69). Istota problemu tkwi w znaczeniu nadawanemu <wiedzy użytecznej w praktyce>, czy też <wiedzy praktycznie ważnej>. Zdaniem wielu absolwentów na studiach pedagogicznych dominuje <teoria>, która nie ma żadnej praktycznej użyteczności. Ten zarzut wobec kształcenia akademickiego jest powtarzany od dziesiętków lat i nauczyciele akademicki od dawna próbują go osłabiać. Tłumaczymy studentom, że uniwersytet nie jest szkołą zawodową, na zajęciach nie przekazuje się przepisów działań, lecz ich uwarunkowania, konteksty, prawidłowości zidentyfikowane w badaniach itp. A poza tym działanie, czy rozwiązanie problemu, które sprawdziło się w jednym kontekście, nie staje się rozwiązaniem uniwersalnym, które można dowolnie stosować. Takich rozwiązań po prostu nie ma.

Specyficzne ślady tych tłumaczeń ujawniają się w wypowiedziach wielu absolwentów. Niezależnie od dominującego tonu narzekań, że na studiach jest <za mało praktyki>, formułowali oni również wypowiedzi typu: <a wiadomo teoria jest ważna> (E 11 w.62/5). Interpretacja tej i podobnych treściowo sekwencji (w szerszym kontekście ich występowania) odsłania jednak deklaratywność tych wypowiedzi – ich znaczeniową pustkę. Jeśli byśmy przyjęli, że analogicznie do poprawności politycznej istnieje <poprawność akademicka>, to tego typu wypowiedzi byłyby jej przejawem. Absolwentka, której wypowiedź zacytowałam, odwołuje się do oczywistości (<wiadomo>), której – jej zdaniem – w środowisku akademickim podważyć nie można, tym samym zwalnia się z potrzeby argumentacji. W istocie <nie wiadomo> dlaczego teoria jest dla niej ważna, dlaczego jest ważna w ogóle. Ta sama absolwentka w dalszej sekwencji stwierdziła, że ze studiów „przysłały się” jej zajęcia warsztatowe (E 11 w. 63/5).

Mniej poprawny w swojej ocenie studiów był inny absolwent:

pierwsze dwa lata studiów no to wiadomo, że są w miarę nudnawe [...] pierwsze dwa lata to są takie teorie (.) głównie suche fakty (.) które część ludzi już wie (.) i które są moim zdaniem mało potrzebne (.) no bo tak to później w pracy (.) nie ma tak że przychodzi szef i się pyta (.) jaka była teoria Deweya (.) czy coś tam (B 6 26–31/7).

Wybrałam tę wypowiedź jako typową egzemplifikację studenckiego rozumienia (a później absolwenckiego) roli <teorii> w procesie kształcenia. Przekaz teorii miałby dla B6 sens, gdyby jego przełożony w miejscu pracy sprawdzał jej znajomość. <Teoria> nadaje się więc tylko do zrelacjonowania jej komuś. Absolwent nie widzi jej możliwego związku ze zmianą swojego myślenia o określonym wycinku rzeczywistości społeczno-wychowawczej ani związku z planowaniem własnego zawodowego działania. „Teoria” jest nudna (wspomniana poprawność akademicka wyraża się tutaj w zrelatywizowaniu oceny: jest ona w <miarę nudnawa>) i stanowi ją <głównie suche fakty>. Poza oceną wypowiedź ta – z perspektywy ogólnej metodologii nauki – zawiera błąd merytoryczny, wszak teoria nie stanowi zbioru faktów. Analizowana sekwencja wyraźnie oddaje potoczne rozumienie „teorii” typowe dla zdecydowanej większości studentów. Można przypuszczać, że dla absolwenta <suche fakty> to wszelkie twierdzenia wolne od konkretnego praktycznego kontekstu. Tym samym każda wypowiedź pisemna czy ustna, która nie odnosi się do konkretnego, jest teorią. A więc teorią jest nie tylko koncepcja uczenia się J. Deweya, ale także historia opieki nad dzieckiem czy prawno-administracyjne regulacje pracy pedagoga szkolnego. Ponieważ teorią może być wszystko, nie dziwi, że o niektórych kwestiach część studentów już <wie>, co ma być z perspektywy absolwenta dodatkowym czynnikiem deprecjonującym znaczenie teorii.

Z zaprezentowanej w innym miejscu rekonstrukcji typów wzoru studiowania wynika, że „teoretyczne” treści nie dla wszystkich badanych absolwentek i absolwentów są <nudnawym> i w istocie nic nieznaczącym składnikiem kształcenia akademickiego, mającego przygotowywać do wykonywania pracy zawodowej. Pogląd na znaczenie „teorii” uzależniony jest od źródeł zaangażowania w proces studiowania i osobistego znaczenia studiów. Zebrany materiał empiryczny nie daje jednak podstaw dla analiz, <w jaki sposób> treści o charakterze teoretycznym włączane były w trakcie kształcenia w struktury wiedzy studentów. Wypowiedzi absolwentek i absolwentów dotyczące kwestii <przyswajania> teorii były bardzo ogólne, i można na ich podstawie sformułować jedynie ogólnikowe interpretacje, np. że wiedza teoretyczna pozwala na porządkowanie zagadnień, ocenę warunków i form działania. Nie ma podstaw dla rekonstrukcji procesu, jak teoria <stawała się swoją>.

Pomocy w przyswojeniu teorii, a przede wszystkim w przełożeniu jej na działania praktyczne, absolwenci oczekują od nauczycieli akademickich:

Na studiach było bardzo dużo takiej wiedzy teoretycznej [...] czasami nie wszyscy potrafią przełożyć tę teorię której się naucza (.) na działania praktyczne (.) a fajnie by było (.) gdyby było więcej takich działań (.) gdzie można tą swoją zdobytą wiedzę (.) doświadczyć (.) zanim się pójdzie do pracy zobaczyć (.) czy dobrze zrozumiałem to (.) czego się nauczyłem²⁶ i jeszcze poprawić pod kątem osób które mogą zwrócić uwagę (.) zauważyć że coś” (M9 29–33/7).

²⁶ Ta wypowiedź sformułowana została przez kobietę. Podkreślam to, ponieważ w zacytowanym fragmencie (pozostała wypowiedź jest w rodzaju żeńskim) użyła czasowników w rodzaju męskim. Warto zauważyć, iż wypowiedź nie jest sformułowana w pierwszej osobie liczby pojedyn-

Ta wypowiedź podnosi podstawowy dla studiów pedagogicznych problem <przekładania> wiedzy teoretycznej na działania praktyczne. Kluczowy jest sposób rozumienia owego <przekładania>. Przy przyjęciu rozumienia dosłownego (przełożyć z jednego miejsca w inne) rodzi się pytanie, czy w ogóle możliwe jest bezpośrednie przełożenie wiedzy na działanie? Czy np. wiedząc, jakie czynności należy wykonać, by jechać na rowerze – i znając przy tym stosowne prawa fizyki – nie robiąca tego wcześniej osoba, będzie w stanie pojechać? Jak dokonuje się <przełożenie wiedzy na umieć>?²⁷ Materiał, którym dysponujemy, nie pozwala odpowiedzieć na te pytania, podstawowe dla kierunków studiów przygotowujących do działań praktycznych (potrzebne byłyby inaczej zaplanowane badania). Chcę jednak zwrócić uwagę, że absolwentka mówi o <doświadczeniu> zdobytej wiedzy i jej <zrozumieniu>, co wskazuje na dwie w pewnej mierze różne perspektywy uczenia się. Z jednej strony chciałaby mieć w trakcie studiów możliwość doświadczenia – sprawdzania siebie jako użytkownika zdobytej wiedzy. Z drugiej strony chce sprawdzić, <czy dobrze zrozumiałem (.) to czego się nauczyłem>. Ta sekwencja odzwierciedla w większym stopniu poznanie intelektualne, podczas gdy pierwsza poznawanie poprzez działanie – ćwiczenie. Wspólnym elementem obu sposobów uczenia jest albo istnienie jakiegoś działania wzorcowego, znanego osobom, <które mogą zwrócić uwagę>, albo to te osoby sytuacyjnie określają, jak być powinno. Czyli ujawniane jest oczekiwanie, żeby w trakcie studiów osoby uprawnione do <zwracania uwagi> orzekały, czy <przełożenie> wiedzy na działanie było prawidłowe, czy należy coś jeszcze poprawić. W tej wypowiedzi daje o sobie znać tęsknota za poczuciem bezpieczeństwa w działaniu, a w istocie za rutyną, bo to ona wyraża się w dysponowaniu sprawdzonymi wzorami działania. Przeciwiczyć można to, co jest powtarzalne. Absolwentka oczekuje pomocy w <przełożeniu wiedzy>, bo jej zdaniem jest to „umiejętność” nadająca sens studiowaniu, pozwalająca wykorzystywać wiedzę teoretyczną. W tej wypowiedzi wyraża się także szkolny wzór uczenia się. Kiedy absolwentka mówi <czy dobrze zrozumiałem>, to nie chodzi jej o uzgodnienie istoty problemu, czy możliwych znaczeń zachowań wychowanka itp. Ona chciałaby się upewnić czy poprawnie opanowała wspomniany wyżej wzór, czy się <dobrze nauczyła>.

Kiedy zestawia się doświadczenia studentów aktywnych i poszukujących oraz biernych i zagubionych, to wydaje się, że wzrostowi aktywności i niezależności myślowej studentów sprzyja istnienie czynników pozwalających na indywidual-

czej – nie ma więc prezentować własnych doświadczeń absolwentki, lecz uogólnione wnioski wynikające z obserwacji akademickiej codzienności. Dla naszego języka jest typowe, że gdy wypowiedź odnosi się do zbiorowości, w której są przedstawiciele obu płci, to zazwyczaj używa się rodzaju męskiego. Tak też postąpiła absolwentka, mimo że pedagogika należy do najbardziej sfeminizowanych kierunków studiów.

²⁷ Różnicę między <wiedzieć> (wissen) a <umieć> (können) zawsze mocno eksponował B. Dewe (1996).

na strukturyzację zdobywanej wiedzy akademickiej (co się rzadko zdarza), a co najmniej na świadomy wybór znaczących z jakiegoś powodu treści (częśćcej). Gdy ich brak, przekazywane w procesie kształcenia treści opanowywane zostają na czas egzaminów, odtwarzane i zapominane („słynne” 3 z: zakuć, zdać, zapomnieć). Nie jest to raczej wyrazem cynizmu, czy biernego oporu studentów (to wymagałoby zajęcia jakiegoś stanowiska) wobec treści kształcenia, lecz naturalnym procesem zapominania mechanicznie przyswajanych informacji. Wśród badanych absolwentek były studentki zaangażowane w studia – systematycznie uczyły się, ale wynikało to z lęku przed niezdaniem egzaminu czy nieuzyskaniem zaliczenia:

nie miałam takiej odwagi żeby iść (.) że tak powiem (.) jak niektórzy na żywioł (.) nie (.) nie umięjąc niczego (.) gdzieś tam sobie strzelali (.) natomiast ja jednak zawsze musiałam siedzieć w książkach (M4, w. 59–61/2).

Z perspektywy pracy zawodowej okazało się, że to zaangażowanie – poza bardzo dobrymi ocenami – niewiele dało na przyszłość. Studia były szkołą, a studentka zdyscyplinowaną uczennicą, która odpowiedzialność za to, co poznaje, scedowała w całości na nauczycieli. Jako absolwentka uważa:

gdybym zaczęła na nowo studiować (.) to inaczej bym do pewnych rzeczy podeszła (.) i pewnie te studia inaczej by dla mnie wyglądały (.) co innego by mi dały (M4 w.42–3/2).

W kontekście negatywnego znaczenia braku punktów ogniskujących przekazywane w trakcie studiów treści warto przywołać doświadczenia jeszcze jednej absolwentki (Joanny X.²⁸), ponieważ eksponują one kolejny istotny – w perspektywie przygotowywania do działań profesjonalnych – czynnik. Ona również (jak M4) była bardzo dobrą studentką zarówno z punktu widzenia formalnego, tzn. wysokiej średniej ocen, jak i zaangażowania w proces studiowania, zaangażowania wynikającego z ciekawości poznawczej. Była ona studentką refleksyjną, uczestniczącą w dyskusjach nad interesującymi ją kwestiami, a może wręcz te dyskusje inicjującą. To, co odróżnia typ wzoru studiowania reprezentowany przez Joannę X. od innych wzorów charakterystycznych dla aktywnych studentek i studentów, to brak doświadczeń z działalności praktycznej. Treści przekazywane na studiach poddawane były intelektualnej ocenie, nie wiadomo jednak, co stanowiło łączące je „rusztowanie”. Z perspektywy doświadczeń gromadzonych w pracy zawodowej Joanna X. uświadomiła sobie, że działania wychowawcze, pedagogiczne czy prewencyjne prowadzi konkretny człowiek – ona. Uświadomiła sobie, że

²⁸ Doświadczenia tej absolwentki były podstawą dla rekonstrukcji typu wzoru studiowania: „studia jako intelektualne doświadczanie”. Stąd w szczegółowej rekonstrukcji dokonałam jej „personalizacji” poprzez nadanie fikcyjnego imienia. Na marginesie Joanna X. jest absolwentką pedagogiki społecznej w zakresie pracy opiekuńczej i socjalno-wychowawczej, pracuje w Policji.

w działaniu zawodowym znajomość uwarunkowań problemów, znajomość reguł czy prawidłowości nie wystarcza. W warunkach stresu, napięcia człowiek ulega impulsom, popędom. Drogą do ograniczenia ich wpływu na własne działania zawodowe, poddania ich kontroli jest poznanie samej siebie. Jak wiadomo, systematyczna autoanaliza jest niezbędnym warunkiem profesjonalnej pracy terapeutów. Natomiast w procesie kształcenia akademickiego, przygotowującego przyszłych pedagogów, tej kwestii zasadniczo nie poświęca się uwagi.

Zbliżając się do końcowych konkluzji, należy odpowiedzieć na pytanie, czy kształcenie uniwersyteckie ma znaczenie biograficzne, czy w tej perspektywie przygotowuje studentki i studentów pedagogiki do działań profesjonalnych? Są podstawy, by twierdzić, iż w odniesieniu do większości studentów przygotowuje w niewielkim stopniu, ponieważ studia tylko w nielicznych przypadkach i w ograniczonym zakresie są środkiem do dokonywania przez studentów zmian w sobie i w otaczającym ich świecie. Jeśli spojrzymy na studentów właśnie z tej perspektywy – tzn. znaczenia studiów w perspektywie formowania siebie i świata, to można wyróżnić:

- osoby, które „przeszły” przez studia;
- osoby, które „przeszły” przez studia, ale jednocześnie doświadczyły w ich trakcie czegoś dla siebie znaczącego;
- osoby, które „przeszły” przez studia, doświadczyły czegoś dla siebie znaczącego i które „użyły” tego, co nabyły, w świecie poza uniwersytetem.

Dla przyszłych pedagogów sytuujących się w pierwszej, a częściowo także drugiej grupie, studia są kolejną fazą „nauki”, nie różniącą się istotowo od nauki w szkole. Dzieci, a potem młodzież uczą się w szkole przyswajania, dokładniej zapamiętywania informacji, które z reguły nie mają dla nich żadnego znaczenia (pokazuje to np. Klus-Stańska 2002). Dla uczniów ambitnych lub dyscyplinowanych przez rodziców znaczenie w szkole mają nie udostępniane treści, lecz oceny. Dlatego o pozytywne oceny walczą, nierzadko w nieczysty sposób. Takie wzory byli uczniowie przenoszą na grunt akademicki, na którym z powodzeniem je kultywują. Mówienie przez badanych absolwentów mniej czy bardziej bezpośrednio, że przekazywana na studiach wiedza jest nudna, oznacza, że jest dla nich nieważna. W związku z tym ten kolejny etap kształcenia (uniwersytet) jest równie obojętnie nieważny, nieznaczący, podobnie jak etapy go poprzedzające.

Warto zauważyć, iż wśród badanych absolwentów nie było nonkonformistów, którzy w czynny sposób nie zgadzaliby się z istniejącym porządkiem, którzy chcieliby zabiegać o zmiany. Ten stan rzeczy traktujemy jako wskaźnik braku realizacji innowacyjnej funkcji uniwersytetu. Studenci wykazują tendencje adaptacyjne, są zorientowani na swój indywidualny interes, a nie interes (jakkolwiek rozumianej) zbiorowości. Osoby, które w procesie socjalizacji wykształciły w sobie aktywną postawę i samodzielność, indywidualnie szukają możliwości nabywania umiejętności, doświadczeń, zwiększających ich szanse na znalezienie pracy.

Gromadzą znaczącą dla siebie wiedzę i umiejętności poza środowiskiem akademickim. Większość studentów, a później absolwentów nadaje tej wiedzy i umiejętnościom z racji „miejsca” nabywania charakter praktyczny. Gdyby jednak tę wiedzę, z której nie do końca zdają sobie sprawę²⁹, wypreparować, to okazałoby się, że jest nie mniej teoretyczna niż przekazywana na studiach. (Nie odnosi się przecież wyłącznie do jednostkowych zdarzeń i sytuacji, lecz do ich typów, określała warunki działania itp.). Chcę tym samym zwrócić uwagę, że użyteczność czy praktyczność nie jest cechą wiedzy ani miejsca, w jakim jest tworzona, lecz cechą działania. Wiedza może być użyteczna dla kogoś, „praktycznie przez niego zastosowana” wyłącznie w działaniu (więcej na ten temat Urbaniak-Zajac 2001). Najogólniej można powiedzieć, że wiedza praktyczna to wiedza ważna życiowo. Nasze badania pokazują, że dla większości badanych absolwentów wiedza akademicka nie jest ważna życiowo, nie potrafią sobie wyobrazić, w jaki sposób mogliby ją użyć.

W środowisku nauczycieli akademickich tęsknimy za wyselekcjonowanymi studentami, z jakimi mieliśmy do czynienia, gdy istniała reglamentacja liczby miejsc na poszczególnych kierunkach studiów. W warunkach umasowienia edukacji wyższej studia na pedagogice podejmują osoby o niższym niż wówczas potencjale intelektualnym oraz – jak pokazały wyniki naszych badań – o niższym poziomie osobistego zaangażowania w proces studiowania. Jakie rekomendacje dla wprowadzania zmian w organizację kształcenia można by zaproponować, uwzględniając uzyskane przez nas wyniki? Wykorzystaniem owych wyników jest już inne sformułowanie pytania – jego uszczegółowienie: co mogłoby zwiększyć poziom osobistego zaangażowania³⁰ studentów pedagogiki w proces studiowania, pamiętając, iż tendencja do aktywności (i inne cechy osobowościowe) wykształcają się wcześniej, przed rozpoczęciem kształcenia akademickiego?

Odpowiedź na to pytanie może tylko przyjąć postać wskazania warunków, które wydają się sprzyjać wzrostowi zaangażowania. Nie stanowi ona jednak rozwiązania problemu, lecz raczej jego sformułowanie:

– <tworzenie warunków dla problematyzacji i strukturyzacji wiedzy> przekazywanej w trakcie studiów. T. Bauman (2005, s. 22) zauważa, że uczenie się to nie wzrost ilościowy – przyswojenie nowych informacji „wypełniających głowę”, ale przede wszystkim zmiana jakościowa, czyli przekształcanie wiedzy już posiadanej. Wydaje się więc, że warto byłoby tej posiadanej już przez studentów wiedzy poświęcić więcej uwagi, wykorzystać ją. Wbrew pozorom nie jest

²⁹ Wiedzą nie do końca uświadamianą przez działający podmiot jest wiedza proceduralna, w odróżnieniu od deklaratywnej (np. Stemplewska-Zakowicz 1996).

³⁰ Znaczenie czynników osobowych w procesie uczenia się jest podkreślane przez wielu badaczy. Np. J. Rutkowiak (2005, s. 47) wprowadza rozróżnienie pomiędzy wewnętrznym – kiedy aktywność poznawania jest osobiście znacząca – i zewnętrznym uczeniem się, kiedy jednostka skłonna jest lokować odpowiedzialność za kierunek, treści i wyniki poznania poza sobą.

to wcale łatwe, może się bowiem pojawić tendencja do zbyt potocznego ujmowania zagadnień, co wzmacnia poczucie oczywistości towarzyszące naturalnemu nastawieniu. To wówczas stwierdzenie, że *<część ludzi już wie>*, deprecjonuje wartość przekazywanych wiadomości. Niezbędna jest pomoc nauczycieli akademickich w problematyzowaniu treści, czyli nie „referowanie dla referowania”, ale formułowanie pytań, na które referowany tekst udziela odpowiedzi. (Z mojej praktyki nauczyciela akademickiego wynika, że stawianie pytań, identyfikowanie problemów to pięta achillesowa współczesnych studentów, a może nie tylko studentów...). W kontekście tego zalecenia powraca podejmowany już problem osobistego „znaczenia wiedzy”. Tak długo, jak przekazywane treści nie będą odnosiły się do rzeczywistych problemów dostrzeganych przez studentów, tak długo pomoc w strukturyzowaniu wiedzy może być całkowicie nieskuteczna;

– *<tworzenie warunków dla sprawdzania się>* – z analizowanych wypowiedzi wynika, że studia pedagogiczne nie tworzą warunków dla sprawdzenia rzeczywistych możliwości studentów. To są studia, na których nie sposób się formalnie nie sprawdzić, można je bowiem skończyć bez specjalnego wysiłku. W konsekwencji u studentów może kształtować się nieuzasadnione poczucie łatwości zadań, z którymi mierzą się podczas studiów i poczucie łatwości radzenia sobie z wszelkimi problemami. Buduje się także nieadekwatny obraz własnej osoby. A rozprzestrzenianie się takich doświadczeń wzmacnia kulturą umowność praktyki studiowania. Ten stan rzeczy jest niekorzystny z wielu punktów widzenia. W tym miejscu warto zauważyć tylko, iż jest to dobry kontekst dla budowania się poczucia rozczarowania po zakończeniu studiów, gdy absolwenci zetkną się z realnymi problemami, z którymi nie będą sobie radzić. Ale tworzenie warunków dla sprawdzania się studentów wymaga od nas – pracowników naukowo-dydaktycznych – przyjrzenia się treściom kształcenia pedagogicznego, udzielenia odpowiedzi na pytanie, co uzasadnia ich ważność (zgodnie z tym, co już powiedzieliśmy: wiedza praktyczna to wiedza ważna życiowo);

– *<tworzenie warunków dla samopoznania>* – najpełniejsze samopoznanie dokonuje się w procesie sprawdzania, co lapidarnie ujęła W. Szymborska: *<tyle wiemy o sobie, ile nas sprawdzono>*. Niemniej jednak w kontekście kształcenia warto zastanawiać się (*quasi*) niezależnie nad warunkami samopoznania się studentów. Pierwszym krokiem nie jest oczywiście stworzenie poświęconych temu zajęć³¹, lecz uświadomienie wagi tej kwestii zarówno studentom, jak i nauczycie-

³¹ Zastrzeżenia wobec tworzenia jednego przedmiotu, odpowiedzialnego za „przekaz” stosownych treści, wynika z naszych niekorzystnych doświadczeń związanych z uczeniem studentów metodologii badań empirycznych. W programie studiów pedagogicznych z reguły jest stosowany przedmiot, w ramach którego przekazywane są metodologiczne, a częściej metodyczne treści i umiejętności. Problem polega na tym, że na wielu innych przedmiotach kwestie metodologiczne nie odgrywają żadnego znaczenia, w związku z tym dla większości studentów obszar stosowania treści metodologicznych ogranicza się do przedmiotu „metody badań”, czy „metodologia badań”.

lom akademickim. Samopoznanie winno stać się przedmiotem rzeczywistej komunikacji, przebiegającej co najmniej na dwóch poziomach: między studentami i nauczycielami, a także między studentami i studiowanymi przez nich tekstami.

Zakończenie

Dwie części tworzące niniejszy artykuł są niejednorodne. Treści części pierwszej odnoszą się raczej do kwestii formalnych i ogniskują wokół nazwy kierunku studiów pedagogicznych – w tym prowadzonych przez zakłady/katedry pedagogiki społecznej – tym samym wokół zarysowania dziedziny kompetencji zawodowych absolwenta. Natomiast treści części drugiej odnoszą się do studenckich doświadczeń absolwentów, dokładniej są rekonstrukcją ich oceny znaczenia pedagogicznego kształcenia akademickiego, dokonanej z dystansu czasowego. W części pierwszej sygnalizowane są przemiany w organizacji kształcenia pedagogicznego od okresu międzywojennego po współczesność, część druga odnosi się tylko do terażniejszości.

Być może relacja pomiędzy obiema częściami artykułu nie jest w pełni klarowna, spróbuję więc bardziej bezpośrednio, a jednocześnie syntetycznie, pokazać moją interpretację znaczenia opracowania przygotowanego przez Irenę Lepalczyk. Z zamieszczonych w nim tekstów historycznych można wyprowadzić wniosek, że kształcenie w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP, jak i w okresie PRL, nie miało w tym sensie charakteru zawodowego, że nie przygotowywało do pracy w ściśle określonej dziedzinie, było kształceniem poliwalentnym. Ale jednocześnie istotnym zadaniem procesu kształcenia akademickiego było formowanie postawy studenta, tym samym absolwenta. Ujmując to najkrócej: formowanie osobistego przekonania, że „zmiana w człowieku” wymaga „zmiany w środowisku”, wymaga wyzwolenia aktywności i zaangażowania; przekonania, że działanie zawodowe ma wymiar bezpośredni i pośredni – ujmując to w wielkich słowach: służba społeczna to służba człowiekowi a jednocześnie służba społeczeństwu (i odwrotnie). Z takiego wyobrażenia istoty kształcenia społeczno-pedagogicznego wynikały duże oczekiwania wobec studentów, absolwentów. To oni w codzienności zawodowej realizowanej w różnych instytucjach mieli tworzyć praktykę społeczno-pedagogiczną, bez wsparcia formalno-administracyjnego, ponieważ ich stanowisko pracy nosiło inną nazwę i regulowane było przepisami „nie uwzględniającymi” przesłanek pedagogiki społecznej.

Natomiast, rekonstrukcja akademickich doświadczeń absolwentów pedagogiki pokazuje, że studia są nieskuteczne w zakresie formacyjnym w tym sensie, że czynnikiem dominującym postawy studentów są doświadczenia poza akademickie. O ile obudzona przed studiami ciekawość poznawcza i wrażliwość społeczna, sprzyjają efektywności studiowania pedagogów, o tyle brak tych cech na początku

kształcenia nie zostaje uzupełniony w jego trakcie. W efekcie, u znacznej części studentów (potem absolwentów), rodzi się frustracja, wynikająca z przekonania o złym kształceniu uniwersyteckim, które jest za bardzo teoretyczne, a za mało praktyczne. Trudno oczekiwać, że tacy absolwenci będą świadomie kształtować rzeczywistość instytucjonalną, tak by możliwa była realizacja głównych przesłanek pedagogiki społecznej (np. w zakresie pracy socjalnej). Brak wyraźnie określonej dziedziny kompetencji zawodowych, traktowany wcześniej jako zaleta kształcenia, dzisiaj wywołuje u części absolwentów poczucie zagubienia.

Kształcenie akademickie pedagogów społecznych z racji nieokreśloności dziedziny praktyki zawodowej często było i jest przedmiotem namysłu teoretyków tej dyscypliny. Niemniej jednak niezbędne jest nowe otwarcie tej dyskusji, bowiem warunki, w których obecnie funkcjonujemy ulegają gwałtownym zmianom. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego silnie forsuje praktyczność kształcenia akademickiego, która ma wyrażać się w dostosowywaniu „oferty edukacyjnej” do oczekiwań pracodawców. Czy my pedagodzy możemy przedłożyć konkurencyjny model praktyczności kształcenia. Model, który jednocześnie pozwoli się realizować w istniejących warunkach? Czy warto na gruncie administracyjnym forsować określenie ram, tworzących zawód pedagoga, czy pedagoga społecznego, a może zbioru zawodów pedagogicznych? O ile pierwsze z tych dwóch pytań kierowane jest do teoretyków pedagogiki, to drugie raczej do stowarzyszeń i organizacji zawodowych, które byłyby zainteresowane prowadzeniem polityki zawodu czy zawodów.

*Arkadiusz Żukiewicz**

1.7. Ku przyszłości bez przeszłości? Przyczynek do dyskusji o edukacji historycznej w kontekście dyscyplinaryzacji pedagogiki społecznej

Kochajmy przeszłość,
pracujmy dla przyszłości
(Radlińska 1964c, s. 331)

Uwagi wprowadzające

Celem proponowanych rozważań czynię próbę nakreślenia szkicu do obrazu procesów dokonujących się w obszarze polskiej pedagogiki społecznej. Okres poddany namysłowi ograniczam do lat potransformacyjnych (od 1989 r.). Uzasadnia to w mojej ocenie fakt istotnej zmiany systemowej, która w obrębie nauki niosła ze sobą możliwość uwolnienia spod reżimów politycznych. Celowo podkreślam tu możliwość, gdyż nie jest to równoznaczne z wyzwoleniem spod...

Szczegółowym przedmiotem zainteresowania jest zagadnienie kształcenia historycznego obejmującego źródła dyscypliny i ich recepcję wśród kolejnych pokoleń badaczy oraz działaczy aspirujących i deklarujących swą przynależność do społeczności pedagogów społecznych. Recepcję odróżniam od interpretacji. Traktuję ją jako odbiór tekstów źródłowych w łączności z kontekstem i uwarunkowaniami zarówno autorskimi (osobistymi leżącymi po stronie twórcy tekstów źródłowych), jak i zewnętrznymi (determinowanymi sytuacją społeczną, gospodarczą, kulturową, a także polityczną), w jakich powstawały. Nie jest to zatem interpretacja na zasadach wolności od przeszłości. Orientacja tu i teraz jest jedną ze stosowanych (również w nauce) dróg odczytywania znaczeń treści powstałych w przeszłości. W toku rozważań przyjmuję stanowisko poddające w wątpliwość

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

słuszność dokonywania interpretacji tekstów źródłowych w oparciu o zasadę pełnej swobody oddawanej interpretatorowi. W moim przekonaniu pominięcie warunków historycznych i biograficznych, jakie towarzyszyły werbalizacji określonej wypowiedzi, wyrażaniu stanowisk czy tworzeniu konkretnych dzieł, jest obciążone wysokim ryzykiem zniekształceń. W konsekwencji może to z dużym prawdopodobieństwem prowadzić do przypisywania konkretnym autorom (ich wypowiedziom, głoszonym przez nich poglądom) znaczeń o charakterze nadinterpretacji.

W powyższym kontekście recepcję traktuję jako proces odbioru treści tekstów źródłowych powstałych w przeszłości (zarówno bliższej, jak i dalszej) w ścisłym związku z warunkami (wewnętrznymi – biografia autora, zewnętrznymi – sytuacja polityczna, społeczna, gospodarcza, kulturowa... danego okresu), w jakich były tworzone.

Ostatnia z uwag wprowadzających odnosi się do bezpośredniej inspiracji warunkującej zakres problemowy objęty namysłem. Doświadczenia pracy dydaktycznej oraz udział w dyskursie naukowym podczas różnego typu spotkań przekonują do poszukiwania skutecznych sposobów edukacji historycznej w obrębie dyscypliny. Częste rozmowy ze studentami zarówno w ramach zajęć, jak i pozadydaktycznych projektów podejmowanych przez członków kół naukowych, których byłem/jestem opiekunem merytorycznym, ujawniają liczne deficyty w sferze wiedzy o przeszłości pedagogiki społecznej. Sytuacja ta nie jest dużo lepsza w środowisku instytucjonalnych reprezentantów dyscypliny. Podejmowane publicznie dysputy o pedagogice społecznej są w zdecydowanej większości ogniskowane na przyszłości lub teraźniejszości. Jest to oczywiście konieczne i naturalne. Jednak zauważyć można dużą dysproporcję zaznaczającą się między uwagą poświęconą temu, co odnosi się do orientacji tu i teraz, względem rozważań o minionych okresach dyscypliny.

W praktyce prowadzonych dyskursów przeszłość nie zawsze bywa podstawą analizy teraźniejszości i antycypacji przyszłości. Źródłem tego zdają się być deficyty w sferze wykształcenia historycznego. Dotyczy to tak historii ogólnej, jak i jej działów szczegółowych. Kilka ostatnich lat pracy dydaktycznej ze studentami pedagogiki i pracy socjalnej pozwoliło dostrzec pewną prawidłowość. W grupach ok. 70.–80. studentów zaledwie 3–5 osób deklaruje zainteresowanie przeszłością. Znaczna część studentów uzasadnia swój stosunek do historii względami zanie dbań na niższych poziomach kształcenia. Jednak mało kto z nich dostrzega ścisły związek przeszłości z teraźniejszością.

Nieco inny, ale rodzajowo podobny problem występuje wśród instytucjonalnych przedstawicieli pedagogiki społecznej. W toku prezentacji konferencyjnych nierzadko przedstawiciele środowiska akademickiego z wielką atencją omawiają dorobek zagranicznych ośrodków naukowych. Znajomości osiągnięć zagranicznych nieczęsto odpowiada wiedza na temat rodzimego dorobku tematycznie

związanego z podejmowanymi w referatach zagadnieniami. Towarzyszą temu niejednokrotnie błędy rzeczowe oraz brak zrozumienia dla istotnych odrębności kulturowych, społecznych czy historycznych. Promotorzy modnych rozwiązań zdają się być protagonistami zmian, lecz brak wiedzy historycznej sprawia, że promocja tzw. nowości dokonuje się w oderwaniu od tradycji i dorobku dyscyplinarnego minionych pokoleń. Nietrudno zauważyć, że pęd ku nowoczesności może prowadzić do marnotrawienia potencjału własnej dyscypliny budowanego przez poprzedników. Spostrzeżenia czynione podczas Zjazdu Pedagogów Społecznych w 2013 r. potwierdzają, że z jednej strony znajomość przeszłości dyscypliny zdaje się stanowić drugoplanową perspektywę. Zaś zgłaszane w kuluarach zainteresowanie odkrywaniem przeszłości rodzi impuls do historycznych powrotów, do upowszechniania kultury historycznej wśród pedagogów społecznych (szczególnie młodych). Ważne jest przy tym upowszechnianie materiałów źródłowych, które stałyby się punktem wyjścia w procesach samokształcenia historycznego.

Powyższe zdaje się przekonywać, iż zagadnienie edukacji historycznej wymaga powszechnego dyskursu i poszukiwania skutecznych rozwiązań. Chodzi o znalezienie modelu równoważącego programy edukacyjne tak, by zagadnienia przyszłości i teraźniejszości nie wypierały tego, co decyduje o tożsamości absolwenta. Bez znajomości przeszłości trudno budować podstawy dla identyfikacji z dyscypliną, której początki są nieznanne i zarazem niezrozumiałe.

Wiążąc powyższe ogólne uwagi z pedagogiką społeczną, warto jeszcze raz przypomnieć, że historia kołem się toczy. Kto nie zna przeszłości, nie będzie w stanie wykorzystać dorobku poprzednich pokoleń w służbie teraźniejszości i przyszłości. Założenie to koresponduje z wprowadzającym cytatem stanowiącym motto niniejszych rozważań. Polscy pedagodzy społeczni mają powód, by z dumą, szacunkiem i zarazem godnością wspominać początki swej dyscypliny. Okres 1908–1939, a dalej lata II wojny światowej i powojenne działania podejmowane w dobie instytucjonalnej oraz systemowej zmiany (do roku 1950) to czasy, które bez cienia wątpliwości zasługują na uznanie potomnych. Przemawiają za tym zarówno przesłanki merytoryczne, jak i społeczny wymiar działalności środowiska społeczno-pedagogicznego. Lata niebytu instytucjonalnego polskiej pedagogiki społecznej wiążą się z okresem zniewolenia politycznego i próby swoistej sowietyzacji nauki. Okres ten wraz z instytucjonalną odbudową kolejnych dekad PRL wymaga dokładnych badań historycznych. Pozwoli to z odpowiedzialnością i dojrzałością bilansować dorobek tamtych lat. Bez gruntownych badań i kształcenia historycznego pozostaną wyłącznie emocje, którymi z dużą łatwością można manipulować, wyrządzając przy tym szkodę konkretnym ludziom i dyscyplinie, którą reprezentowali. Pustka historyczna stanowi dogodną sytuację dla poszukiwaczy sensacji, którzy za wszelką cenę pragną zaistnieć w przestrzeni publicznej. Eksploracja historyczna zdaje się tu być jednym ze skuteczniejszych sposobów ochrony przed manipulatywnym oddziaływaniem, którego ofiarą są milczący bo-

haterowie. Ocena przeszłości z perspektywy teraźniejszości zdaje się być niezbyt skomplikowaną czynnością. Jednak bez wysiłku badawczego, bez poniesionego trudu analizy źródeł i ich korelacji z sytuacją tamtych lat, bez zrozumienia związków i zależności, stawiane oceny będą obciążone wysokim ładunkiem emocjonalnym. Ten zaś zawsze oddala od prawdy i merytorycznej rzetelności.

W sferze regulacji prawnych obowiązuje wiele zasad. Jedna z nich głosi: nieznajomość prawa szkodzi. W naukach humanistycznych można przyjąć zasadę: nieznajomość historii ogranicza. Owe ograniczenie oznacza zawężenie pola widzenia i rozumienia spraw ludzkich. To z kolei przekłada się na obniżoną skuteczność działań, co w kontekście nauk praktycznych, do których zalicza się pedagogikę społeczną (Radlińska 1961a, s. 361), skutkuje ograniczeniem możliwości rozwojowych dyscypliny, jak również podważa rację jej istnienia w ujęciu arystotelesowskim.

Zarys zmian w polskiej pedagogice społecznej po transformacji systemowej

Kształcenie historyczne zdaje się być jednym z kluczowych elementów warunkujących dyscyplinarny rozwój każdej nauki. Odnosi się to również do polskiej pedagogiki społecznej, której zręby są budowane od 1908 r. Nikt dziś nie kwestionuje roli, jaką w tworzeniu dyscypliny odegrała Helena Radlińska wraz z jej pierwszoplanową pozycją w tym procesie (Kamiński 1980a, s. 13; Wroczyński 1966; Lepalczyk 1995, s. 7; Theiss 1997, s. 10; Okoń 2004, s. 303; Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 213 i n.). Wciąż jednak pozostaje wiele do uczynienia w zakresie znajomości owego procesu kształtowania się oraz rozumienia różnorodnych zależności, jakie towarzyszyły budowaniu i rozwojowi polskiej pedagogiki społecznej w ponad stoletnim okresie jej istnienia. Aby skutecznie podjąć działania w polu edukacji historycznej, warto podjąć dyskurs o systemowych oraz modelowych propozycjach rozwiązań praktycznych. Bez wątpienia w poszukiwaniu tym pomocne będzie syntetyczne przyjrzenie się ogólnym tendencjom przeobrażeń dokonujących się w polskiej pedagogice społecznej końca XX i początków XXI w.

Na plan pierwszy wyłaniają się tu co najmniej trzy zjawiska, które towarzyszą transformacji systemowej zainicjowanej w Polsce przełomem okrągłego stołu.

Pierwsze dotyczy otwarcia się środowiska na wszelkie nurty teoretyczne oraz badawcze, których reprezentanci deklarują swą więź z pedagogiką społeczną. Towarzyszy temu dynamiczna ekspansja instytucjonalna. W ślad za rozwojem ilościowym szkolnictwa wyższego następuje wzrost liczby jednostek dydaktycznych (niekiedy realizujących również działalność badawczą), nawiązujących instytucjonalnie do pedagogiki społecznej.

Drugie zjawisko towarzyszące transformacji systemowej pozostaje w związku z brakiem reakcji na wolność i możliwości, jakie niesie ze sobą odpolitycznienie

i decentralizacja państwa. Zwiększeniu autonomii uczelni wyższych, szczególnie w okresie pierwszych 20. lat po zmianie systemowej, towarzyszy stosunkowo niskie zainteresowanie przeszłością różnorodnych dyscyplin. Ogólnie można przyjąć, że normalną kolejną rzeczą jest próba oderwania się od przeszłości. Szczególnie, gdy zmiany przebiegają dynamicznie i wymagają zaangażowania w sprawy bieżące. W tym kontekście z dużym trudem powraca się do zagadnień związanych z początkami pedagogiki społecznej w Polsce, z jej korzeniami i przyczynami (uwarunkowaniami) rozwoju różnorodnych nurtów o zdecydowanie odmiennej genezie czy wręcz podstawach dyscyplinarnych.

Trzecią kwestią, również pozostającą na marginesie dyskursu oraz badań naukowych, pozostaje sprawa twórczości społeczno-pedagogicznej z okresu PRL. Pedagogika społeczna, jak i inne dyscypliny oraz dziedziny naukowe była uzależniona od politycznych priorytetów państwa socjalistycznego. Przykładem może być choćby brak możliwości swobodnej realizacji projektów badawczych wykraczających poza obszar wspólnoty państw socjalistycznych. Nie oznacza to jednak, że autorzy tamtego okresu byli biernymi wykonawcami zadań, jakie stawiała nauce zjednoczona partia robotnicza. Brak prac związanych z odkrywaniem realiów działania cenzury politycznej ingerującej w każdy rodzaj aktywności twórczej upowszechnianej oficjalnymi (legalnymi w tamtych czasach) kanałami dystrybucji, ogranicza możliwość zrozumienia specyfiki tamtego okresu. Przemilczenia w tym zakresie mogą sprawiać, że dzieła tamtych lat będą współcześnie pomijane lub wręcz wyłączone z kanonu lektur podstawowych czy uzupełniających. Co więcej, mogą one być oceniane negatywnie na podstawie emocjonalnych przesłanek i odrzucanych jako bezwartościowe.

Zarysowane powyżej przykłady po raz kolejny przekonują do podejmowania projektów badawczych metodami historycznymi. Ich efekty pozwolą w warunkach merytorycznej analizy odkrywać motywy, intencje i ówczesne siły determinujące twórców, autorów, badaczy minionej epoki do takiego, a nie innego działania czy werbalizacji określonych myśli. Mało który z młodszych badaczy ma świadomość istnienia cenzury politycznej. Można ją niekiedy porównać do procesów recenzyjnych, szczególnie w tych sytuacjach, gdy walor naukowy zastępują względy osobiste lub preferencje ideologiczne (por. Pólturzycki 2008, s. 67). Jednak specyfika okresu PRL zdaje się być już niezrozumiała dla współczesnych studentów czy młodych naukowców. Pokolenie to jest już wolne od upolitycznienia nauki i środowisk akademickich. Może więc mieć trudność w odczytywaniu naukowej wartości tekstów, których autorzy musieli niejednokrotnie łączyć przesłanie merytoryczne z oczekiwaniami cenzorów.

W odniesieniu do trzeciego typu zjawisk współwystępujących w pedagogice społecznej po 1989 r., a w szerszym odniesieniu również w polskiej nauce po transformacji systemowej, można dostrzec efekt wykorzenia. Pozostaje on w związku ze zjawiskami ograniczania pola edukacji historycznej i filozoficznej.

Efekt ten przybiera szczególnie na sile w odniesieniu do młodego pokolenia. Jest ono pozbawione możliwości gruntownego wykształcenia historycznego, przez co zostaje naznaczone tożsamościowo. W przypadku najmłodszych pedagogów społecznych zarysowuje się to na przykładzie rozwoju samej dyscypliny. W licznych ośrodkach akademickich instytucjonalny rozwój pedagogiki społecznej był związany z obowiązującymi do niedawna kanonami kształcenia pedagogicznego. Pedagogika społeczna, jako jeden z filarów programowych, była zaznaczana w strukturze organizacyjnej wydziałów i instytutów. Jednak zakres zaangażowania badawczego w sferze historii dorobku dyscyplinarnego nie stanowił jednego z obszarów zainteresowania. Co więcej, wciąż zdaje się on być na marginesie aktywności eksploracyjnej. Kwestią mogącą wzbudzać napięcia emocjonalne i poznawcze jest naukowa afiliacja kadry jednostek instytucjonalnie identyfikowalnych z pedagogiką społeczną. Dotyczy to także obsady stanowisk kierowniczych i identyfikacji z dyscypliną, której źródła zdają się być niejednokrotnie poza obszarem zainteresowania badawczego. Stan ten nie pozostaje bez wpływu na proces kształcenia i rozwoju młodych pedagogów społecznych, którzy na etapie formowania dyscyplinarnego doświadczają różnego typu sytuacji stymulujących ich kierunki zainteresowań naukowych. Łącząc to ze swoistą akceleracją naukową, nietrudno dostrzec, że tożsamość i związek z korzeniami pedagogiki społecznej ustępują terminom zakończenia poszczególnych etapów pionowego rozwoju naukowego, szczególnie w instytucjonalnym jego wymiarze.

Zarysowany powyżej proces wykorzeniania młodych reprezentantów dyscypliny po raz kolejny skłania do namysłu nad edukacją historyczną. Powraca tu kwestia wiedzy na temat przeszłości dyscypliny, znajomości jej źródeł, rozumienia istoty, interioryzacji wartości, identyfikacji z misją, kształtowania postaw, które decydują o życiu w zgodzie z ideałem i zarazem praktycznym dążeniem do jego urzeczywistnienia w codziennej służbie na rzecz współprzetwarzania rzeczywistości życia gromadnego (Radlińska 1961a, s. 305, 361). W wyniku wstępnych rozważań można sformułować tezę, która będzie stanowiła przesłankę dla dalszego namysłu nad zarysowanymi zagadnieniami. Zakładam, że kształcenie historyczne i związany z tym proces kształtowania tożsamości społeczno-pedagogicznej młodych adeptów dyscypliny będzie wspomagał rozwój dyscyplinarny pedagogów społecznych. Z optymizmem przyjmuję także, że proces ten będzie pozytywnie warunkował instytucjonalny rozwój pedagogiki społecznej, przyczyniając się do podnoszenia jakości teorii i badawczej identyfikowanej z tą dyscypliną. Kształcenie historyczne w zakresie pedagogiki społecznej może dokonywać się na podstawie analizy tekstów źródłowych promotorów, twórców i kontynuatorów rozwoju dyscyplinarnego tej nauki. Stąd tak ważna jest troska o to, by owe źródła były dostępne dla szerokiego grona odbiorców. W tym zakresie potrzebne są projekty badawczo-wydawnicze, które pozwolą zainicjować serię wydawniczą źródeł pedagogiki społecznej.

O miejsce dla historii w kształceniu społeczno-pedagogicznym

Tytuł tego podrozdziału celowo przyjmuje formę postulatywną. Nawiązuje tym samym do tytułu głównego, jak i zasadniczej części czynionych tu rozważań. W relacji do głównego tytułu stanowi on również odpowiedź na użyty tam znak zapytania. Innymi słowy, wyjaśnia, że wiodącym przesłaniem rozważań, wyznaczającym tok przyjętego rozumowania, jest koncepcja odzwierciedlona w sformułowaniu Heleny Radlińskiej, które stanowi motto dla tego tekstu. Jego rozwinięciem może być założenie, że doskonalenie terażniejszości z myślą o przyszłości nie może dokonywać się skutecznie i sprawnie, gdy będzie odewanie od przeszłości. Z tak sformułowanej tezy wynika troska i zarazem odpowiedzialność za procesy edukacyjne obejmujące zarówno sprawy terażniejszości i przyszłości, jak i przeszłości. W kontekście zaś budowania i wspierania rozwoju tożsamości dyscyplinarnej czy też profesjonalnej zagadnienie to nabiera szczególnego znaczenia. Przeszłość integrująca się w faktograficznym oraz przyczynowo-skutkowym układzie macierzy stanowi bowiem punkt wyjścia dla dogłębnego poznania i zrozumienia źródeł warunkujących obecny stan faktyczny. Perspektywa myślenia historycznego ułatwia również analizę dynamiki oraz kierunków procesów społecznych zachodzących w terażniejszej rzeczywistości (Radlińska 1961a, s. 390–391). Nie bez znaczenia jest tu także umiejętność przekraczania linearnych ram wyznaczanych tradycyjną chronologią analiz podłużnych. Ujęcie macierzowe wprowadza analizy poprzeczne, które w wyniku konwergencji tworzą wielowymiarowe siatki hermeneutycznej perspektywy obrazów życia i działalności ludzkiej oraz efektów ich twórczości. Struktury, daty, wydarzenia są przeplatane intencjami, zamierzeniami czy możliwościami (spożytkowanymi lub zmarnotrawionymi). Stanowią podstawę dla rozwoju sprawności krytycznego analizowania rzeczywistości z perspektywy post. Ułatwia to przekraczanie wąskich ram specjalizacji czy specjalności atomizujących rzeczywistość.

Kształcenie historyczne lokowane w procesie kreowania umiejętności dokonywania odpowiednich analiz oraz syntez dotyczących faktów, zdarzeń czy procesów jest bez wątpienia czynnikiem mogącym wspomagać rozwój człowieka i jego zdolności twórcze (myślenia abstrakcyjnego, wyobraźni itp.). Sprzyja bowiem budowaniu podstaw dla metodologicznych poszukiwań odpowiedzi na stawiane pytania wyrażające problemowe (w sensie badawczym) ujęcie interesujących wycinków rzeczywistości. Eksploracja oparta na wiedzy, umiejętnościach i wykształconych kompetencjach ułatwia humaniście dochodzenie do prawdy o świecie życia ludzkiego. Uwalnia tym samym od emocjonalnych reakcji na niewiedzę i nowość. Człowiek, który nie jest przygotowany do poszukiwań merytorycznych (ugruntowanych na znajomości podstaw metodologicznych), z łatwością ulega wpływom manipulacji wykorzystującej działania socjo- lub psychotechniczne. Te w głównej mierze odwołują się do ludzkich pokładów emo-

cyjnych i wywołują także reakcje (por. Cialdini 2007). Podatny na tego rodzaju oddziaływanie człowiek staje się bezradny wobec działań prowadzonych przez wyspecjalizowanych socjotechników. Intencje tych ostatnich są z zasady dalekie od idei dobra ludzkiego.

Edukacja historyczna może zatem odgrywać ważną rolę w przygotowaniu człowieka do aktywnego, odpowiedzialnego i merytorycznego (opartego na posiadanych umiejętnościach, wiedzy oraz kompetencjach) współuczestnictwa w procesach zmiany i przetwarzania rzeczywistości życia codziennego. Cecha ta jest bez wątpienia jedną z fundamentalnych i postulowanych w kontekście kształcenia i doskonalenia pedagogów społecznych. Odnosi się to zarówno do grupy reprezentującej przestrzeń działalności praktycznej, jak i osoby zorientowanej na teoretyczny rozwój dyscypliny.

Tożsamość społeczno-pedagogiczna to kolejny wymiar rozważań istotny w dyskursie o naukowym i zarazem dyscyplinarnym rozwoju. Jak w przypadku każdej profesji identyfikacja z jej ideą, misją, założeniami podstawowymi (fundamentalnymi) z zakresu ontologii, epistemologii etyki i antropologii, jest bezdyskusyjną koniecznością. To bowiem decyduje o trwaniu i rozwoju dyscypliny oraz jej reprezentantów. Stanowi także o jakości rozwoju i przyszłości. Pedagog społeczny nie może być wykorzeniony. Przywołując po raz kolejny koncepcję zakorzenienia odwołuję się do Heleny Radlińskiej, która już niemal przed 100 laty wskazywała na potrzebę budowania tożsamości człowieka w łączności z jego przeszłością (Radlińska 1935, s. 20 i n.). Tradycja, dorobek przeszłości, identyfikacja czy transmisja pokoleniowa to elementy, które wzmacniają ludzi zarówno w procesach rozwoju osobistego (indywidualnego), jak i społecznego (w tym zawodowego). Profesjonalizacja to ciągły proces rozwoju, który dokonuje się w łączności z przeszłością. Znajomość historycznych uwarunkowań danej profesji wymaga odwołań do przeszłości. Tym samym w procesie tym dokonuje się integracja zróżnicowanych elementów konstytuujących osobę jako profesjonalistę danej dziedziny (Greenwood 1957, s. 44 i n.). Pedagog społeczny w Polsce ma korzystną sytuację, ponieważ jego dyscyplina zawsze orientowała się w przestrzeni twórczości i praktyki służącej urzeczywistnianiu idei dobra ludzkiego. Działo się tak niezależnie od sytuacji politycznej czy gospodarczej. Reprezentanci pedagogiki społecznej trwali przy pierwotnych założeniach dyscypliny, która została powołana dla służby wzmacniania i poprawy warunków życia oraz rozwoju ludzkiego.

Kolejnym powodem, dla którego warto podejmować poszukiwania modelowego kształcenia historycznego pedagogów społecznych, jest zjawisko wyważania otwartych drzwi. Luki w wiedzy historycznej sprawiają, że traci się szansę na rozwiązywanie aktualnych problemów życia społecznego przy wykorzystaniu osiągnięć i dorobku poprzednich pokoleń praktyków oraz teoretyków działalności społecznej. Poszukiwanie metod, technik, narzędzi, modeli... to działania nie-

zbędne w toku służby podejmowanej w warunkach dynamicznej zmiany społecznej, gospodarczej, technologicznej czy szerzej – cywilizacyjnej. Jednakże, każde kolejne pokolenie nie musi rozpoczynać wszystkiego od nowa. Nie ma potrzeby zrywania z przeszłością i odrzucania wszystkiego, co zostało sprawdzone przez poprzedników pod względem skuteczności czy bezpieczeństwa ludzkiego. Dorobek minionych pokoleń można porównać do swoistego spadku, który otrzymuje kolejna generacja. Aby umiejętnie korzystać z dziedzictwa spadkowego, wymagana jest przede wszystkim wiedza o jego istnieniu, a także zawartości.

Tym, co wydaje się być najcenniejszym elementem dziedzictwa poprzednich pokoleń pedagogów społecznych, są pozostawione idee służby człowiekowi i pomnażania dobra ludzkiego. Spożytkowanie rodzimych idei, nawet po wielu latach, może usprawniać aktualnie dokonujące się procesy przebudowywania rzeczywistości życia gromadnego. W przypadku dziedzictwa konkretnych instrumentów w postaci narzędzi, technik czy metod działania, konieczne zdaje się odpowiednie wyposażenie w wiedzę i umiejętności. Można je porównać do instrukcji obsługi instrumentów działania praktycznego, których znajomość pozwoli zastosować je zgodnie z przeznaczeniem. One same mogą okazać się mało użyteczne po latach przemian technologicznych, ale na ich bazie można doskonalić oprzyrządowanie adekwatne do aktualnych w danych czasach możliwości konstrukcyjnych, materiałowych itp. Przytoczona argumentacja zdaje się przekonywać, że bez historycznych powrotów w rozwoju dyscyplinarnym pedagogów społecznych trudno spożytkować dziedziczony spadek. Zaś brak jego wykorzystania można traktować jako stratę opóźniającą rozwój zarówno dyscyplinarny, jak i profesjonalny.

Przywołana powyżej analogia dorobku poprzednich pokoleń pedagogów społecznych (teoretyków i praktyków) do spadku pozostaje w związku z innym zjawiskiem towarzyszącym deficytom w edukacji historycznej. Mam tu na myśli brak znajomości macierzystego dorobku dyscypliny i równoczesny zachwyt rozwiązaniami proponowanymi przez twórców/autorów wywodzących się z innych tradycji kulturowych, społecznych, gospodarczych, dyscyplinarnych itp. Zjawisko to dotyczy w sposób szczególnie najmłodsze pokolenie pedagogów społecznych (niekiedy także pokolenie średnie). Trudno nie pokusić się o ogólniejsze nawiązanie do sytuacji, w jakiej reprezentanci tych generacji byli kształceni. Objęły ich bowiem ograniczenia zarówno w zakresie edukacji filozoficznej, jak i historycznej. Liczba godzin przeznaczonych na realizację kursów z zakresu pedagogiki społecznej także ograniczała możliwości sięgania do zagadnień z zakresu filozoficznych i historycznych podstaw dyscypliny. Można przypuszczać, że z tego głównie wynika obecny stan ograniczeń w zakresie wiedzy, umiejętności i odpowiednich kompetencji historycznych. Okoliczności systemowe mogą stanowić usprawiedliwienie dla istniejącego stanu rzeczy, ale nie zmienia to faktu, że w praktyce urzeczywistnia się zasada: „cudze chwalicie”. Pewnie warto uzupełnić to przysłowie, bo i ono może być już mało rozpoznawalne dla najmłodszych Czytelników.

Wracając do zgłoszonego problemu niskiego poziomu wiedzy o dorobku dyscypliny, warto stawiać liczne merytoryczne pytania. Przykładem niech będzie kwestia zasadności promocji takich działań jak superwizja w pracy socjalnej. Dokonuje się ona obecnie przy jednoczesnej ignorancji (być może wynikającej z nieznajomości) dla dorobku rodzimej metodyki i koncepcji wsparcia metodycznego rozwijanych w Polsce na gruncie pedagogiki od ponad 100 lat. Uczestnicząc w przedmiotowych konferencjach poświęconych zagadnieniom działalności społecznej, pedagogiki społecznej, służby społecznej, mam niejednokrotnie okazję wsłuchiwać się w wystąpienia pełne zachwytu dla osiągnięć zagranicznych teoretyków i praktyków. Nieskrywanym pozytywnym emocjom towarzyszy niejednokrotnie przekonanie o konieczności wdrażania prezentowanych rozwiązań na gruncie polskiej służby społecznej, edukacji, polityki społecznej itp. Z wypowiedzi prelegentów można wywieść przekonanie, że propozycje te są niemal doskonałe. Egzemplifikacją jest koncepcja pracy skoncentrowanej na rozwiązaniach. Nie wdając się w szczegółową analizę porównawczą (wartą przeprowadzenia, ale nie w tym miejscu), stawiam pytanie: które z tradycyjnych (klasycznych) i rozwijanych na gruncie polskiej pedagogiki społecznej podejść w działalności społecznej nie było orientowane na rozwiązania? Podobnych przykładów nowinek, zaczerpniętych z wzorów zagranicznych, można przywoływać więcej, jak choćby: *mentoring*, *kouczing* [*coaching*] (pisownia w brzmieniu polskim celowa, choć trudna do zaakceptowania), *brooking*, *monitoring*, *empowerment* itp.

Z małym ryzykiem błędu można przyjąć, że znajomość idei oraz praktyk podejmowanych przez rodzimych poprzedników działalności społecznej stanowiłaby swoisty katalizator dla pedagogów społecznych zafascynowanych dorobkiem odmiennym historycznie, społecznie, kulturowo, a także gospodarczo czy politycznie (społeczno-politycznie). Gruntowna edukacja historyczna może być również instrumentem przeciwdziałającym postawom orientującym człowieka na posiadanie. Owe mieć przenosi się w działaniach praktycznych na bezwzględną walkę o pierwszeństwo. W takim ujęciu aktywności promocja nowinek ma sprawić, że promotor wpisze się na listę pionierów, innowatorów, rewolucjonistów przelamujących ramy współczesnej dyscypliny¹. Znajomość historii dyscypliny, sięganie do tekstów źródłowych, takich autorów jak Helena Radlińska, Ryszard Wroczyński, Aleksander Kamiński i kontynuatorów rozwoju pedagogiki społecznej, z dużym prawdopodobieństwem sprawi, że katalog nowości znacznie zawęzi się. Sami zaś wyznawcy nowości z większą ostrożnością i krytyką podejną do merytorycznej analizy odkrywanych ofert. Świadomość związków terażniejszości

¹ Nie mam tu intencji, a tym bardziej podstaw, by stwierdzić, że wszelkie próby rozwoju prowadzą do stwierdzenia, iż odkryto już wszystko. Nie mam wręcz pewności, czy ktokolwiek odpowiedzialny mógłby na takie stwierdzenie sobie pozwolić. Jednak mam powody, by przyjąć, że wiele z proponowanych obecnie pod szyldem nowoczesne czy innowacyjne form działalności społecznej ma swe źródła w początkach XX w.

z przeszłością skłania bowiem do poszukiwania tego co pożyteczne w konfrontacji z działaniami i dorobkiem minionych pokoleń. Wymaga to jednak solidnych podstaw opartych na wykształceniu historycznym, które ma istotne znaczenie w toku rozwoju profesjonalnego reprezentantów różnych grup zawodowych i dyscyplinarnych, w tym pedagogów społecznych.

W stronę naukowego (dyscyplinarnego) rozwoju pedagogiki społecznej. Próba rekapitulacji

Dokonując próby rekapitulacji podjętych tu rozważań, można wskazać na konkretne działania, które w kontekście dyscyplinarnego rozwoju pedagogiki społecznej mogą wspomagać ten proces. W pierwszej kolejności jawią się tu badania historyczne oparte na analizach podłużnych i poprzecznych. Generowane na ich podstawie macierze ułatwić mogą merytoryczną analizę procesów i zjawisk występujących w obrębie samej dyscypliny. Mogą one uwzględniać również zmienność uwarunkowań społecznych, gospodarczych, kulturowych, politycznych itp. poszczególnych okresów.

Badania historyczne i ich efekty mogą także stanowić wsparcie w procesach kształcenia kolejnych pokoleń pedagogów społecznych. Mogą stać się bezcenną bazą źródłową dla tych, którzy instytucjonalnie przynależą do środowiska społeczno-pedagogicznego, a równocześnie doświadczyli ograniczeń w sferze kształcenia historycznego. Możliwość ta w znacznej mierze byłaby warunkowana postawami i wolą sięgania do źródeł oraz opracowań historycznych. To, jak się wydaje, może być zadaniem niezmiernie trudnym do urzeczywistnienia w praktyce, z uwagi na dostrzegany niski poziom kultury historycznej w środowisku zorientowanym na teraźniejszość. Zauważalne ograniczenia i trudności nie mogą jednak stanowić usprawiedliwienia dla zaniechań w proponowanym działaniu. Przeciwnie, społeczno-pedagogiczna perspektywa zobowiązuje w tym wypadku do optymizmu i odwagi w tworzeniu bazy źródłowej dla edukacji historycznej.

Obok badań historycznych ważną rolę może odegrać aktywizacja młodzieży studiującej na różnych szczeblach edukacji pedagogicznej. Dotyczy to szczególnie organizowania systemów motywujących do poszukiwania odpowiedzi na pytania związane z przeszłością. Tu sięgnięcie po teksty źródłowe byłoby wiodącą metodą prowadzenia eksploracji stymulowanej i wspomaganej przez znawców przedmiotu. Trudno nie dostrzec w tym kontekście znacznego potencjału sprawczego, jaki posiadają twórcy programów kształcenia pedagogicznego. Poważnym zagrożeniem jest jednak dominacja czynników ekonomicznych oraz towarzysząca temu orientacja na „przyszłość i nowoczesność”, która zdaje się determinować praktykę działań organizacyjnych i strukturalnych. Orientacja taka wyznacza bowiem trendy oraz kierunki programowania procesów edukacyjnych we współ-

czesnym szkolnictwie wyższym. W tym jednak kontekście znaczącą rolę może odegrać powszechny dyskurs, który przełamie monopol ekonomizacji życia akademickiego i stereotypy prowadzące do deprecjacji wykształcenia historycznego oraz filozoficznego w toku kształtowania człowieka na szczeblu wyższym.

Zdaje się, że adresowana do młodzieży studenckiej oferta edukacyjna, oparta na kwerendach archiwalnych i bibliotecznych wyzwających procesy poszukiwania materiałów źródłowych, ich analizy, opracowania, systematyzacji i syntezy w toku prezentacji wyników prac własnych (indywidualnych lub zespołowych), może być znacznym wsparciem dla odkrywania walorów, jakie niesie ze sobą dorobek minionych okresów. W kontekście zaś eksploracji i eksplanacji źródeł społeczno-pedagogicznych istnieje wysokie prawdopodobieństwo zderzenia tego, co obecnie jest uznawane za „modne” z osiągnięciami poprzednich pokoleń. Konfrontacja ta bez wątpienia wzbudzi aktywność intelektualną, co może inspirować do poszukiwania merytorycznych rozwiązań w zakresie praktyki działalności społecznej. Uwzględniona przy tym może być wiedza i znajomość dorobku będącego efektem pracy wielu pokoleń rodaków, którzy angażowali się w służbę przebudowy rzeczywistości życia gromadnego.

Być może najważniejszym z podjętych tu zagadnień jest budowanie tożsamości społeczno-pedagogicznej opartej na wiedzy i prawdzie o przeszłości. Tożsamość ta nie będzie możliwa bez zapoznania się z osiągnięciami reprezentantów dyscypliny, którzy żyli i działali w poprzednich okresach tworzenia oraz rozwoju polskiej pedagogiki społecznej. Historia dyscypliny jest tu podstawą, bez której nie sposób odpowiedzialnie angażować się w procesy rozwoju dyscyplinarnego w teraźniejszości. Aktualny staje się więc po raz kolejny postulat powrotu do kultury kształcenia historycznego w zakresie pedagogiki społecznej. Przemawia za tym idea powrotu do korzeni pedagogiki społecznej. Kreśląc fundamentalne założenia tej dyscypliny, Helena Radlińska wskazywała na trzy zasadnicze filary polskiej pedagogiki społecznej. Jednym z nich była historia pracy społecznej i oświatowej (Radlińska 1961a, s. 361 i n.). Na marginesie można dostrzec, że instytucjonalne rozwiązania mogłyby być znaczącą pomocą w procesie rozwoju tego obszaru badań i aktywności teoriiotwórczej. Zagadnienia historyczne z zakresu pedagogiki społecznej są przedmiotem zainteresowania wciąż nielicznych jednostek przynależnych do struktury uniwersyteckiej. Zaznacza się tu środowisko łódzkie, warszawskie, bydgoskie oraz olsztyńskie². W odniesieniu do systemowego organizowania planów badawczych czy edukacyjnych w zakresie historii dys-

² Por. m.in. Wroczyński 1966, 1979; *Pedagogika społeczna. Człowiek...* 1995; Przeclawska, Theiss 1996; *Pedagogika społeczna – pytania o XXI wiek...* 2000; Theiss 1997; Trempała 1997; *Funkcjonowanie i kierunki rozwoju...* 2000; Cichosz 2004, 2006; Kawuła 1988, 2006; Ciczkowski 2006; Kamiński 1978, 1980a; Lepalczyk 1995, 2001; *Aleksander Kamiński – pedagog społeczny* 1996; Marynowicz-Hetka 2006a; *Profesor Irena Lepalczyk* 1996; *Pedagogika społeczna jako dyscyplina...* 1998; *Koncepcje pedagogiki społecznej* 1996.

cypliny zauważyć można brak działań obejmujących kompleksowo analizowaną przestrzeń aktywności akademickiej. Być może jest to również jedna z istotnych przyczyn rozproszenia przedmiotowego środowiska akademickiego i względnie niskiej identyfikacji dyscyplinarnej z pedagogiką społeczną, przy równoczesnym wysokim poziomie identyfikacji instytucjonalnej.

Swoistym panaceum na dostrzegane tu niedostatki może być integrowanie działań, obejmujących zarówno badania, jak i kształcenie historyczne pedagogów społecznych. Byłby to dobry początek powrotu do dyscyplinarnych źródeł. Ich znajomość oraz zrozumienie wydaje się być kluczem do budowy i rozwoju tożsamości społeczno-pedagogicznej zarówno teoretyków, jak i praktyków służby społecznej.

*Ryszarda Czerniachowska**

1.8. Profesor Irena Lepalczyk. Jej zainteresowania i myślenie o pedagogice społecznej

26 maja 2013 r. minęła dziesiąta rocznica śmierci prof. dr hab. Ireny Lepalczyk. Zmarła nad ranem, we własnym domu, obok Niej była jedyna siostra – Zofia Brodowska i Krystyna Licznarska, wcześniej sekretarka w Katedrze Pedagogiki Społecznej UŁ. Pani Profesor była do końca swych dni twórcza i aktywna, żywo interesowała się życiem społecznym, szczegółowo analizując bieżące wydarzenia.

Urodziła się 1. października 1916 r. w Smoleńsku. Dzieciństwo i młodość spędziła w Warszawie, kończąc tu szkołę powszechną i gimnazjum. Młodej dziewczynie przyszło żyć w czasach trudnych, bogatych, niosących wiele zmian. Cytowana poniżej myśl T. Kotarbińskiego niezwykle przylega do biografii Ireny Lepalczyk.

Każde zdarzenie zajmuje fragment czasu zwany chwilą tego zdarzenia. Na każdy wcześniejszy fragment czasu przypada jeden przynajmniej zespół zdarzeń, który godzi się nazywać warunkiem wystarczającym owego późniejszego zdarzenia, ze względu na jakieś prawo czasowego następstwa zdarzeń. Niektóre zdarzenia z danego fragmentu czasu są składnikami niezbędnymi wszelkiego warunku wystarczającego z tejże chwili. Pośród nich znajdują się zdarzenia o charakterze nacisku i te przynajmniej zdarzenia nazywamy przyczynami owego późniejszego zdarzenia (Kotarbiński 1975, s. 209).

Wiele lat później sama napisze:

W 1935 r. zdałam maturę. Sytuacja materialna rodziny, obserwacja życia i życliwe rozmowy utwierdziły mnie, że wymarzone studia medyczne nie są realne. Zachęty nauczycieli, by pójść do szkoły pielęgniarskiej, nie znalazły mego uznania. Dla poprawienia stanu finansowego rodziny podjęłam, z różnym skutkiem, pracę zarobkową. Nie wytrzymałam jednak i w 1937 r. rozpoczęłam studia historyczne na Uniwersytecie Warszawskim. [...] Na uczelni wybierałam wykłady, które odbywały się po południu, równocześnie bowiem pracowałam zarobkowo (Lepalczyk 2003, s. 149).

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

Paradoksalnie, uczestnictwo w proseminarium historycznym, prowadzonym przez W. Tatarkiewicza, stało się – jak pisze Irena Lepalczyk (*ibidem*) – jedną z przyczyn przerwania studiów, po upływie roku. Podjęty temat i lektura w języku francuskim okazały się bardzo absorbujące czasowo, i jak sama oceniła, nużące. „Nie bez wpływu na taką decyzję była opłata za studia 200 zł rocznie” (*ibidem*, s. 150).

W czasie II wojny światowej pracowała m.in. jako opiekun społeczny w Ośrodku Zdrowia i Opieki Społecznej w Warszawie, prowadziła ognisko Rady Głównej Opiekuńczej i była nauczycielką w szkole powszechnej na Grochowie. Intensywną działalność społeczną związała z harcerstwem, będąc instruktorem, drużynową i hufcową. Jako słuchacz rocznego kursu pedagogicznego po raz pierwszy spotkała H. Radlińską. Tak pisze o tym spotkaniu:

W czasie wojny miał miejsce fakt, który zaważył na moim życiu: podjęłam studia na Kursie Pedagogicznym, który po weryfikacji uzyskał status Państwowego Kursu Pedagogicznego. [...] Opiekunem kursu nauczycielskiego z ramienia tajnych władz oświatowych była prof. Helena Radlińska (*ibidem*).

Po ukończeniu kursu pedagogicznego w 1943 r. Irena Lepalczyk uczestniczyła w zajęciach konspiracyjnych w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej pod kierunkiem H. Radlińskiej. Zajęcia te zostaną uznane później jako dwa i pół roku studiów magisterskich i będą kontynuowane po wojnie w UŁ. W tym czasie napisze:

książki były mi przewodnikami w poszukiwaniu i rozwijaniu zainteresowań, formułowaniu drogi życiowej, kształtowaniu poglądu na świat” (*ibidem*).

W marcu 1945 r. Irena Lepalczyk przyjechała do Łodzi i podjęła studia z pedagogiki społecznej. Znalazła się w kręgu najbliższych osób związanych z H. Radlińską. Na podstawie pracy pt. *Przywódca w organizacji ochotniczej* uzyskała dyplom magistra filozofii w zakresie pedagogiki społecznej. Promotorem jej pracy była oczywiście H. Radlińska.

Z dniem 1. października 1946 r. została zatrudniona w Katedrze Pedagogiki Społecznej na stanowisku starszego asystenta, na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Łódzkiego, której kierownikiem była H. Radlińska. Ta postać i symboliczny dzień – 1. października – będą odtąd wyznaczały zmiany w życiu zawodowym, drogi rozwoju naukowego i twórczości Profesor Ireny Lepalczyk. Zasadne wydaje się być odwołanie do myśli T. Kotarbińskiego:

myślenie jako doznawanie przeświadczeń bywa czymś bardzo ważnym w całości spraw człowieka i współwyznacza drogę wszelkich działań (1975, s. 220).

Wyjątkowo niekorzystny dla organizacji, stowarzyszeń społecznych i innych samodzielnych jednostek był okres od 1949 do 1956 r. Wprowadzana w życie doktryna realnego socjalizmu głosiła, że tylko państwo jest powołane i zdolne do rozwiązywania problemów zdrowotnych, opiekuńczych, oświatowych i wycho-

wawczych. I tak do 1952 r. zostały zlikwidowane wszystkie organizacje prowadzące działalność opiekuńczo-wychowawczą (Tracewski 1997, s. 27).

W związku z planowaną likwidacją Katedry Pedagogiki Społecznej I. Lepalczyk w końcu 1949 r. zostaje zwolniona z pracy. Już poza uczelnią, na podstawie materiałów zebranych podczas stypendium Departamentu Spraw Społecznych ONZ, pod kierunkiem H. Radlińskiej, pisze i broni pracę doktorską pt. *Kształcenie pracowników społecznych w Belgii*. Jako bezrobotna pomaga H. Radlińskiej w pracach redakcyjnych, później podejmuje pracę zawodową jako wychowawca i instruktor w Państwowym Ośrodku Szkolenia Pracowników Społecznych, następnie w Bibliotece Wojewódzkiej w Łodzi.

Wpływ Profesor Radlińskiej, praktyka w bibliotece, rozbudzają w Irenie Lepalczyk zainteresowanie czytelnictwem. Stanie się autorką artykułów na temat wolnego czasu, potrzeb kulturalnych włókniarzy, czytelnictwa uczniów, ukazując przy tym rolę książki i biblioteki w rozwoju człowieka.

1. października 1962 r., po reaktywowaniu Katedry Pedagogiki Społecznej, zostaje zatrudniona na stanowisku adiunkta. Kierownikiem Katedry był wówczas Aleksander Kamiński. W osiem lat później na podstawie rozprawy pt. *Wykolejenia dzieci i dorosłych w małym mieście* zdaje kolokwium habilitacyjne. Praca opatrzona podtytułem *Wybrane zagadnienia pedagogiczno-społeczne* jest interesującym sondażem opinii, pogłębionym analizą indywidualnych przypadków. Autorka podkreśla przy tym zasadność stosowania kilku metod badawczych i porównywanie materiałów pochodzących z różnych źródeł w celu obiektywizacji gromadzonych danych. Przedmiotem realizowanych badań było występowanie i charakter wybranych przejawów dezorganizacji społecznej. Dla rozwiązania sformułowanych problemów przeprowadzono wywiady środowiskowe wśród 105 osób w rodzinie, instytucjach prowadzących działalność profilaktyczno-terapeutyczną, a także – w zależności od przypadku – w zakładzie pracy lub w szkole. Poza wartością diagnostyczną badań warto podkreślić sformułowaną przez Autorkę prognozę i wskazanie różnych możliwości zabiegów profilaktycznych.

1. października 1972 r., po przejściu Profesora Aleksandra Kamińskiego na emeryturę, najpierw jako docent, później jako profesor kieruje Katedrą Pedagogiki Społecznej aż do własnej emerytury (1987).

W pracach badawczych, także prowadzonych w zespołach, analizuje m.in. społeczno-wychowawcze aspekty środowiska lokalnego, problemy współczesnej rodziny, w tym wykolejenia dzieci i dorosłych, diagnostyki pedagogicznej i profilaktyki. Swoją uwagę zwraca również ku kulturze pedagogicznej społeczeństwa, społecznym i zdrowotnym skutkom alkoholizmu i innych uzależnień oraz instytucjonalnej pomocy dziecku i rodzinie.

Wiele lat aktywności społecznej i zawodowej sprzyja gromadzeniu tak ważnych doświadczeń, wzbogacaniu wiedzy i jej wykorzystania do budowania przyszłości. E. Marynowicz-Hetka (2006a, s. 207), odwołując się do stanowiska F.

Braudela i G. Bachelarda, wskazuje na sens i możliwości spożytkowania przeszłości. Pojęcie „długiego trwania” wymaga pamięci o cykliczności zdarzeń i ich strukturze wewnętrznej. W procesie tym możliwe jest wyodrębnienie trwałych elementów jakiegoś pojęcia i stanowiska.

Już będąc na emeryturze Profesor I. Lepalczyk przeżywa piękną uroczystość odnowienia doktoratu. Otoczona gronem najbliższych współpracowników i studentów jest głęboko poruszona, prawdziwie przeżywając każdą chwilę. W Katedrze powraca do historii pedagogiki społecznej, prowadząc seminarium magisterskie temu poświęcone i pisze prace o Helenie Radlińskiej (*Helena Radlińska. Człowiek i wychowawca* 1994/1995, Lepalczyk 2001) oraz Aleksandrze Kamińskim (*Aleksander Kamiński. Pedagog społeczny* 1996). Symbolicznym podsumowaniem Jej życia jest autobiografia *Wśród ludzi i książek* (Lepalczyk 2003, s. 339).

Pani Profesor była osobą skromną, niepowtarzalną i wyjątkową, wielką indywidualnością w pedagogice społecznej, harcerką wierząca w wartości nieprzemijające. Tworzyła i pielęgnowała specjalny rodzaj więzi z pracownikami i studentami, której fundamentem była życzliwość i zrozumienie. Składała wizyty domowe pracownikom przeżywającym trudności. Umiała jednak stawiać wymagania i egzekwować je. Obdarzona poczuciem humoru, barwna i towarzyska, staranna w pracy i zawsze oddana Helenie Radlińskiej, gromadziła wokół siebie osoby oddane idei pedagogiki społecznej.

Pedagogika społeczna Ireny Lepalczyk jest powiązana z Jej biografią, wynika z czasów, w jakich żyła, zmagają z problemami rzeczywistości i myśleniu o przyszłości. Nawiązując do słów T. Kotarbińskiego, który wprowadził nie odnosił ich do tej postaci, to jednak stanowią one celne podsumowanie życia Pani Profesor. Trzeba zauważyć, że troska o prawdę spletała się w Jej życiu „z troską o sprawność działania, które łączyły się z troską o życie godziwe” (Kotarbiński 1975, s. 220).

*Izabela Kamińska**

1.9. Relacja mistrz–uczeń: próba interpretacji na podstawie refleksji nad autobiografią naukową Profesor Ireny Lepalczyk

Wprowadzenie

Udział w seminarium naukowym pt. *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje*, które stało się przestrzenią do namysłu nad twórczością Profesor Ireny Lepalczyk w związku z dziesiątą rocznicą śmierci uczonej, okazało się dla mnie swego rodzaju wyzwaniem badawczym. Postanowiłam zagłębić się w lekturę autobiografii naukowej, traktując to dzieło jako zaproszenie do interpretacji, próby twórczego odczytania wydobywającego sens czy też sensy w niej tkwiące¹. W rezultacie przemyśleń towarzyszących mi podczas analitycznej lektury ostatniej książki Ireny Lepalczyk pt. *Wśród ludzi i książek* (2003), podjęłam decyzję, że pogłębioną analizę skoncentruję na relacji mistrz–uczeń.

Niniejszy tekst należy traktować jako zaproszenie do dyskusji, proponowanej przez pedagoga społecznego, który z racji metryki, nie miał osobistych styczności z Panią Profesor. Brak zetknięcia się z autorytetem osobowym Uczonej ułatwia krytyczne oraz analityczne myślenie, wolne od emocjonalnego zaangażowania (np. Granosik 2004), a z drugiej strony, stanowi istotną przeszkodę w obliczu podjęcia się zadania analizy biograficznej wypowiedzi autorki. Moją interpretację warto rozumieć jako zagajenie do dyskusji z Tymi, którzy współuczestniczyli w życiu naukowym Profesor Lepalczyk, to Oni najlepiej ocenią trafność zapre-

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

¹ Moje obcowanie z autobiografią Ireny Lepalczyk zbliżone jest do jednego z wariantów statusu tekstu w trakcie lektury, który Lech Witkowski (2009a) określił jako „tekst jako pretekst” (*ibidem*, s. 135). W tym wypadku lektura oznacza m.in. poszukiwanie drugiego dna, wypuklanie treści umiejscowionych między wierszami, wyczytywanie „ducha”, a nie litery (*ibidem*).

zentowanej analitycznej recepcji fragmentu dzieła *Wśród ludzi i książek*. Warto dodać, że niniejszym tekstem zapraszam do polemiki nie tylko nad trafnością dokonanej przeze mnie interpretacji wypowiedzi autobiograficznych autorki, ale również nad szerszym tematem, jakim jest relacja mistrz–uczeń we współczesnej rzeczywistości akademickiej.

Na początku chciałabym przedstawić założenia teoretyczne stanowiące punkt wyjścia podjętych rozważań, aby mój wywód zachował wymóg klarowności. Zaczę od tego, iż uznaję autobiografię naukową za formę autobiograficzną, która podobnie jak „właściwa” autobiografia, czyli obejmująca przebieg całego życia człowieka, nie jest tylko napisanym tekstem, lecz wyraża coś więcej. Małgorzata Czermińska (2009, s. 9–13) to „coś” określa jako „wzór życia” wydobyty ze zrekonstruowanych, minionych zdarzeń, połączonych z ich terażniejszym oglądem. Przyjmuję zatem, że narracja pod postacią autobiografii naukowej jest pewną spójną całością, konstrukcją, w której odzwierciedlony jest subiektywny system relewancji narratora (por. Schütze 2012, s. 162–165). Z przyjętych przeze mnie założeń wynika, iż autor piszący swoją autobiografię naukową nie bez powodu pewne wątki rozbudowuje, inne ze sobą łączy, pozostałe marginalizuje, dalsze pomija. Nie bez powodu również relacjonuje je w określonej narracyjnej formie. Georges Gusdorf (2009, s. 37) uważa, że to właśnie posiadany „postulat sensu” dyktuje wybór faktów i szczegółów, które należy opisać, a które pominąć. Oznacza to, iż lektura autobiografii umożliwi nie tylko poznanie życiorysu autora, ale również wgląd w określoną przez niego „rozumiałość” przeżyć, co genialnie określił Goethe w swoich wspomnieniach zatytułowanych *Zmyslenie i prawda*, mówiąc: „pisze się takie rzeczy, aby przekazać innym teorię wszechświata, jaką nosi się w sobie (za: Gusdorf 2009, s. 38).

Moja uwaga – czytelnika studiującego dzieło Ireny Lepalczyk – była skupiona na próbie zrozumienia figury „mistrza” w jej autobiografii, jako swoistego konstruktu, który naprowadza na tropy sensów, jakie można wydobyć poprzez sposób, w jaki ona sama postanowiła o tym napisać. Niniejszy tekst należy traktować jako interpretację autobiografii naukowej, napisaną z intencją poszukiwania tego, co „ukryte” lub zamieszczone „między wierszami”, czego można poszukiwać w konstrukcji treści i w formie narracyjnej, a co charakteryzuje i przybliży relację Ireny Lepalczyk z jej mistrzynią – Heleną Radlińską.

Narracja o mistrzu w przestrzeni całości autobiografii

Irena Lepalczyk spośród wielu możliwości wyrazu, jakimi można się posłużyć, pisząc autobiografię naukową, wybrała styl kronikarski. Sama autorka *explicit* twierdzi, że właśnie w taki sposób opowiada o swojej drodze do nauki (Lepalczyk 2003, s. 154). Dzieło *Wśród ludzi i książek* niewątpliwie można potraktować

jako kronikę zawierającą znaczące osoby, wydarzenia, instytucje dla budowania zrębów pedagogiki społecznej i jej rozwoju. Kronikarski styl wypowiedzi I. Lepalczyk charakteryzuje się sprawozdawczą retoryką, rzeczowością przekazu oraz wręcz niebywałą dbałością o szczegóły. W autobiografii autorki można znaleźć wiele fragmentów ukazujących precyzję protokołu, jak np.: wykaz wykładowców i nazwy przedmiotów, na jakie uczęszczała będąc studentką Działu Pracy Kulturalnej Uniwersytetu Łódzkiego – Wolnej Wszechnicy Polskiej (*ibidem*, s. 153–154), opis przebiegu egzaminu doktorskiego z wyszczególnieniem zagadnień, o które została spytana (*ibidem*, s. 169), listę recenzentów powołanych w trakcie procedury na tytuł profesora zwyczajnego (*ibidem*, s. 182), przebieg głosowania w sprawie nadania tytułu profesora zwyczajnego (*ibidem*)². Równie szczegółowo i rzeczowo I. Lepalczyk nakreśla portrety osób znaczących „na jej drodze do nauki” oraz ich losy. Takich portretów w całej autobiografii jest bardzo wiele, ale dla zobrazowania, w czym rzecz, można przytoczyć fragment opowieści o Natalii Majewskiej-Nekraszowej, która posiadała bogatą biografię harcerską i od 1940 r. wydawała konspiracyjne pismo „Młodzież”. Autorka pisze o niej w następujący sposób:

Nieprzerwanie od 1937 do 1942 r. Nata była drużynową 13 WZDH im. Marii Skłodowskiej-Curie. Na początku działań wojennych na wniosek komisarycznej komendantki Chorągwi Stanisławy Laski Nata Nekraszowa objęła kierownictwo Pogotowia Harcerki Chorągwi Warszawskiej. We wrześniu była komendantką Pomocniczego Szpitala Wojskowego nr 2 przy ul. Kopernika 13/15. W 1940 r. na parę miesięcy skierowana została do Terespoła nad Bugiem na placówkę pograniczną PCK [...]. Po wojnie miałam z nią kontakt pośredni. W 1957 r. na zjeździe Związku Nauczycielstwa Polskiego została powołana Komisja Zagadnień Wychowawczych i Młodzieżowych. W jej ramach powstała Podkomisja do Spraw Samorządu Uczniowskiego. Przewodniczącym został A. Kamiński. Nekraszowa znalazła się wśród jej najbardziej aktywnych członków. Uczestniczyła w konferencjach. Prowadziła badania wśród uczniów szkół średnich. Na podstawie doświadczeń opiekuńczej samorządu gimnazjum w Łucku napisała artykuł „Bratnia pomoc – samorząd uczniowski w Gimnazjum Koedukacyjnym im. Tadeusza Kościuszki w Łucku”. Charakteryzuje w nim nie tylko dzieje i pracę samorządu, lecz także swoją w nim rolę. Przetłumaczyła również pracę A. Ferrière’a pt. „Samorząd uczniowski we wspólnotach młodzieżowych” (*ibidem*, s. 99–100).

Kronikarski styl opowieści I. Lepalczyk o ludziach, instytucjach i ich losach, które przeplatały się z biografią samej narratorki³, sprawia, że *Wśród ludzi i książek* można potraktować jako dokument historyczny.

Narracja autorki nie zawiera tak wyraźnego połączenia życia zawodowego z prywatnym, jakie jest obecne np. w autobiografii Wincentego Okonia, peda-

² Ostatecznie Irena Lepalczyk nie otrzymała tytułu naukowego profesora zwyczajnego, co związane było z polityką kadrową, w której nie przewidywano nadania tytułu profesora zwyczajnego pracownikowi przygotowującemu się do emerytury (Lepalczyk 2003, s. 182).

³ W dalszej części tekstu będę posługiwała się również pojęciem „narratorka” jako synonimem określającym osobę Ireny Lepalczyk. Ma to również swoje uzasadnienie w przyjętym przeze mnie sposobie odczytywania autobiografii autorki, jako narracji autobiograficznej, którą, w pewnym zakresie, staram się analizować w niniejszym tekście.

goga z tego samego „pokolenia historycznego”⁴, co narratorka, który prezentuje dziennik z jednego roku swojego życia, do którego dołączona jest autobiografia naukowa (2005). Dzieło uczonej nie zawiera treści pozwalających odtworzyć, jak to określa Zbyszko Melosik, „trajektorię rozwoju myślenia naukowego” (2010, s. 506), w której można odnaleźć proces dojrzewania tożsamości naukowej czy też wyraz recepcji poglądów, które wyznacza uprawiana subdyscyplina lub konkretna teoria pełniąca funkcję ramy paradygmatycznej określającej sposób postrzegania rzeczywistości dookoła nas (*ibidem*). Nie można zatem powiedzieć, że autobiografia Lepalczyk nosi w sobie znamiona „psycho(auto)biografii naukowej”⁵, która umożliwi analizę procesu twórczego w kontekście biegu życia twórcy (Całek 2013, s. 68).

Należy jednak zaznaczyć, że w analizowanym dziele obecny jest również emocjonalny nurt narracji, który „czyni przekaz bardziej wiarygodnym i osobistym” (Marynowicz-Hetka 2003b, s. 6). Warto zwrócić uwagę na fragment autobiografii, w którym autorka relacjonuje trudny etap dotyczący bezrobocia w latach 1949–1961⁶, wynikającego z przerwy w istnieniu Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Autorka rozpoczyna tę część narracji, z właściwą sobie skrupulatną dbałością o szczegóły relacjonowanych zdarzeń, charakteryzuje formalne okoliczności jej zwolnienia związane z treścią otrzymanych dokumentów, które dostała zarówno ona, jak i Aleksander Kamiński. I. Lepalczyk przytacza treść listu, jaki A. Kamiński sformułował do Działu Personalnego UŁ w związku z otrzymanym wymówieniem, a także przedstawia zawartość dokumentacji Rady Wydziału Humanistycznego UŁ zawierającej przebieg rad, na których ważyły się losy jej dalszego zatrudnienia oraz zatrudnienia Kamińskiego. Początek tej części narracji nie odbiega od przyjętej konwencji wypowiedzi, która zbudowana jest na zasadzie kroniki z życia zawodowego, charakteryzowanej poprzez oficjalne wydarzenia z życia instytucji, w których uczestniczyła autorka. Zmiana sposobu narracji ujawnia się w dalszym fragmencie, który w całości cytuję poniżej, pogrubiony sformułowania szczególnie istotne dla prowadzonej analizy.

To była „droga przez mękę”. Znajdują się na niej podejmowane przez prof. H. Radlińską próby przeciwdziałania decyzjom Ministerstwa, m.in. interwencja u ministra oświaty S. Trojanowskiego,

⁴ „Pokolenie historyczne” obejmuje wszystkie osoby, niezależnie od wieku, żyjące w danym czasie historycznym” (Marynowicz-Hetka 2006a, s. 510).

⁵ Określenie w oryginalnej wersji dotyczy biografii, a nie autobiografii naukowej (Całek 2013, s. 68).

⁶ 15. grudnia 1949 r. Irena Lepalczyk otrzymała wymówienie z pracy na Uniwersytecie Łódzkim, zwolniona została zgodnie z treścią tego wymówienia „z dniem 31 grudnia 1949 roku” (Lepalczyk 2003, s. 166). W 1961 r. reaktywowano Katedrę Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. 1. października 1962 r. Lepalczyk została adiunktem w Katedrze Pedagogiki Społecznej” UŁ (*Profesor Irena Lepalczyk* 1966, s. 8).

asystenta A. B. Dobrowolskiego na WWP. Idzie choćby o nominację roczną lub półroczną – pisze w liście do Wandy Wyrobkowej z dnia 24 września i dodaje: Kamykowi pomaga wiele osób. Można by wprowadzić w grę Obrączkową i jej przyjaciół – pisze w innym liście. Zawiadamia, że prof. B. Suchodolski rozmawiał ze S. Skrzyszewskim. **Kiedy czytałam te listy, moje wzruszenie i równocześnie zażenowanie były ogromne. Wdzięczność dla prof. Heleny Radlińskiej, podejmującej z uporem przegraną sprawę, połączyła się z refleksją nad granicami ludzkiej dobroci i przyjaźni** (Lepalczyk 2003, s. 167).

Powyższy ustęp ma charakter bardziej osobisty niż główny, sprawozdawczy, nurt narracji. Kiedy, podczas lektury, natknęłam się na ten fragment, stało się dla mnie jasne, że autobiografia Lepalczyk zawiera, poza sprawozdawczym nurtem narracji, jeszcze jeden, ten emocjonalny, osobisty. Rozpoczęłam odnajdywanie wypowiedzi zabarwionych sentymentalnie, odkrywających przeżycia wewnętrzne autorki. Tym sposobem podjęłam się analizy jednego z wątków, jaki silnie zaznacza się w przytaczanej autobiografii naukowej, a mianowicie „relacja mistrz–uczeń”, której poświęcę resztę tekstu.

„Mistrz w obszarze myśli” – iluminacja

Jednym ze znaczących wątków, które stanowią część osobistego nurtu narracji w autobiografii I. Lepalczyk, jest relacja, jaka rozwijała się pomiędzy nią a Heleną Radlińską. Można tę relację opisać przez pryzmat związku, jaki zachodzi pomiędzy uczniem, a mistrzem. Przy czym należy wyjaśnić sposób, w jaki rozumie się pojęcie „mistrzostwa”.

Otóż, mistrzostwo można rozumieć nie tylko jako cechę osoby, ale również jako specyfikę relacji, w której możliwe jest zidentyfikowanie mistrza i ucznia (Piekarski 1997, s. 18). Jacek Piekarski zaznacza, że mistrzostwo w ujęciu relacyjnym stanowi atrybut, który nadają nam inni, kiedy uznają się za naszych uczniów (*ibidem*). Relacyjny wymiar mistrzostwa również wiąże się z działaniem względem ucznia, w którym potwierdza się ów atrybut. W tym sensie należy mówić nie tyle o posiadaniu, ile o potwierdzaniu mistrzostwa (*ibidem*).

Teresa Bauman (2004, s. 73) również zwraca uwagę na kategorię mistrzostwa z perspektywy relacji mistrz–uczeń. Wymienia charakterystyczne fazy dla takiej relacji, które składają się na: „naśladowanie mistrza”, kiedy dominuje chęć upodobnienia się do niego; „partnerstwo”, gdy uczeń zaczyna kształtować własną tożsamość naukową i wyrażać dojrzałą, samodzielna refleksję; „przekraczanie”, pozwalające uczniowi odejść od swojego mistrza i odkryć własną drogę.

Co można powiedzieć, na podstawie wnikliwej lektury *Wśród ludzi i książek*, o charakterze tej relacji, jaka łączyła Irenę Lepalczyk z Heleną Radlińską? Na to pytanie będę starała się odpowiedzieć w niniejszym tekście.

I. Lepalczyk niejako „otwiera” wątek dotyczący swojej Mistrzynie słowami:

Zaczęło się od iluminacji, od pierwszego kontaktu z tekstem prof. Heleny Radlińskiej z jej książki „Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego [podkr. I.K.]. Szkice z pedagogiki społecznej” [...] Nie mam wątpliwości, że recepcja myśli Radlińskiej miała charakter emocjonalny i selektywny. Pewnego rodzaju rewelacją była idea, że zamierzenia mogą stać się rzeczywistością, a rzeczywistość wyrasta z marzeń. Przecież wiele prac podjętych przez młodzież harcerską zamieniało marzenia w rzeczywistość, a rzeczywistość– wbrew tragicznym realiom życia– była opromieniona marzeniami (2003, s. 149–150).

Autorka autobiografii opisuje w tym fragmencie symboliczny początek jej relacji z H. Radlińską, która przemawia do niej poprzez tekst i zostaje usłyszana w sensie „realnym”. Spróbuję wyjaśnić tak sformułowany wniosek, odnosząc się do stanowiska Lecha Witkowskiego, który, analizując twórczość Zygmunta Myślakowskiego (2009b), wyodrębnia „dydaktykę przeżycia” (*ibidem*, s. 406–410). L. Witkowski zwraca uwagę, że realność kontaktu z tekstem polega na zrozumieniu go poprzez związek z własnymi przeżyciami, odczytanie ukrytych w nim znaczeń w połączeniu z „potrzebami, pragnieniami, uczuciami, wzruszeniami, oczekiwaniami” czytającego (*ibidem*, s. 407). Takie obcowanie z tekstem sprawia, że przestaje on być dla nas „niemym” obiektem kultury (*ibidem*, s. 406), co pozwala na kontakt z mistrzem w „obszarze myśli”⁷ (Bauman 2004, s. 75). W przytoczonym fragmencie I. Lepalczyk daje wyraz olśnieniu, jakiego doznała pod wpływem lektury H. Radlińskiej. Jest to „spotkanie” z tekstem, nabierające rangi wydarzenia⁸ w życiu autorki, które można określić jako „biograficzną epifanię”⁹ ze względu na iluminację, czyli odkrycie tego, co wcześniej pozostawało ukryte (Kafar 2011). Myślę, że pierwszy kontakt I. Lepalczyk z dziełem H. Radlińskiej można uznać za wydarzenie epifaniczne również dlatego, iż symbolicznie otwiera ono rozdział w jej życiu związany z zainteresowaniem pedagogiką społeczną (Lepalczyk 2003, s. 149). Poprzez realny kontakt z tekstem Radlińskiej, Lepalczyk przeżywa epifanię, która

działa niczym niezmywalny marker; wyznacza cezurę dzielącą życie na „przed” i „po”, na „wtedy” i „teraz” (Kafar 2011, s. 51).

⁷ Teresa Bauman wyróżnia dwa sposoby kontaktu z mistrzem. Píše o „mistrzach w obszarze myśli”, którzy przemawiają poprzez swoje dzieła zawierające „nadwyżkę sensu”, co sprawia, że czytelnicy odnajdują w nich własne inspiracje pozwalające tworzyć nowe koncepcje. Zdaniem autorki, można mówić również o „mistrzach w obszarze działania”, tych, z którymi kontaktujemy się bezpośrednio, których słuchamy i obserwujemy (2004, s. 73–75).

⁸ Używam pojęcia „spotkanie”, mając na myśli sposób, w jaki rozumie je Józef Tischner, który pisze: „Spotkać to coś więcej niż mieć świadomość, że inny jest obecny obok mnie lub przy mnie. Wmieszany w uliczny tłum mam świadomość, że obok mnie są inni ludzie, co jednak nie znaczy, że ich spotykam. Spotkanie jest wydarzeniem” (Tischner 2006b, s. 19).

⁹ Pojęcie to można rozumieć jako świecką epifanię, czyli „iluminację wyposażającą w całkiem nowe <widzenie> spraw, rozbłyskujących w nieznaną przedtem tonacją światła” (Gornat 2006, s. 23–24, za: Kafar 2011, s. 46).

Można przypuszczać, że zetknięcie z dziełem H. Radlińskiej dotknęło ją do żywego, wywołało iluminację ze względu na to, że odnalazła w nim nadrzędną ideę, jaką kierowała się w swoim życiu i pracy harcerskiej, która mówiła o tym, iż „zamierzenia mogą stać się rzeczywistością, rzeczywistość wyrasta z marzeń” (Lepalczyk 2003, s. 150). Być może Lepalczyk zafascynowała się prospektywizmem, silnie zaznaczającym się w twórczości H. Radlińskiej, inspirującym do postawy czynnej wobec środowiska, którą wyraża myśl, że w każdych warunkach można przeciwstawić się temu, co ogranicza działanie oraz realizować cele ukierunkowane na lepszą przyszłość (Radlińska 1964a, s. 474).

Należy również podkreślić znaczenie kontekstu historycznego, w jakim narratorka po raz pierwszy styka się z dziełem *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*. Był to bowiem czas II wojny światowej, zbiorowej trajektorii, jaką przeżywało wielu Polaków. Teksty H. Radlińskiej nasycone „kodeksem etycznym niepokornych” wyrażającym się w nonkonformizmie, odwadze cywilnej, poszanowaniu godności każdego człowieka, wspólnej pracy dla dobra ogółu (Theiss 1984, s. 17), dla wielu czytelników mogły stanowić źródło siły do zachowania postawy czynnej, nawet w tak trudnych czasach. Świadczą o tym słowa Ireny Jurgielewiczowej¹⁰:

Tak więc to, co było głoszone za dni, kiedy spokojnie toczył się nurt życia i co wówczas nie dawało kierunku naszym dążeniom, okazało swą wartość w dniach klęski, które mamy za sobą. Idee Heleny Radlińskiej wytrzymały najwyższe kryterium i co równie chyba ważne – umiało im też sprostać jej życie. [...] Czerpaliśmy z nich siły w dniach klęski, które minęły – czerpiemy je nadal w pracy i odbudowie (*Przemówienia i referaty 1994/1995*, s. 175).

Idee głoszone przez H. Radlińską znalazły podatny grunt w osobie I. Lepalczyk, która łączyła je z własnymi doświadczeniami wyniesionymi ze stylu życia harcerki oraz ideologii harcerskiej¹¹. I. Lepalczyk napisała, że:

Osobiście w „moim harcerstwie” [...] znajdowałam „moją pedagogikę społeczną” i jej Twórcę [podkr. J.K.] (Lepalczyk 2003, s. 112).

Autorka najwyraźniej zintegrowała własne przeżycia związane z działalnością harcerską z ideami H. Radlińskiej, być może właśnie taki „moment” stał się iluminacją, o której mowa we wcześniej przytoczonym fragmencie.

¹⁰ Fragment *Przemówienia Ireny Jurgielewiczowej* wygłoszonego podczas zjazdu słuchaczy Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP z okazji 50-lecia pracy naukowej Heleny Radlińskiej 25 maja 1947 r.

¹¹ Ideologia harcerska była przesyciona wartościami kształtującymi etos człowieka Ireny Lepalczyk, które można sprowadzić do trzech nadrzędnych: optymizm, dzielność i perfekcjonizm rozumiany jako „trwałe dążenie do doskonalenia własnej osobowości” (Lepalczyk 2003, s. 136).

Relacja z „mistrzem w obszarze działania”¹²

Znaczącym okresem biograficznym dla Ireny Lepalczyk było podjęcie studiów na Państwowym Kursie Pedagogicznym, którego opiekunem, była Helena Radlińska. Od tego momentu rozpoczyna się opowieść autorki o mistrzu w obszarze działania¹³, z którym ma się bezpośredni kontakt, którego się obserwuje i słucha (Bauman 2004, s. 75). Interesujący wydaje się sposób, w jaki narratorka opisuje relację z Heleną Radlińską od czasów kursu, po studia na tajnej Sekcji Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej. Nawiązuje ona do zdarzeń, w których mistrzyni wyraziła wobec niej słowa krytyki:

[W czasie studiów w ramach Państwowego Kursu Pedagogicznego] Na zakończenie kursu nauczycielskiego pod opieką prof. Radlińskiej przygotowałam pracę dyplomową na temat Uniwersytetów Ludowych. Radlińska **skrytykowała ją słowami, które dobrze zapamiętałam**: „Najgorzej jest pracować ze studentkami, które zajmują się publicystyką” (byłam wówczas członkiem redakcji czasopisma „Młodzież”) (Lepalczyk 2003, s. 151).

[W czasie studiów na tajnej Sekcji Społeczno-Oświatowej WWP] **Na seminarium z pedagogiki społecznej ponownie zostałam skrytykowana przez prof. Radlińską**. Odbyło się to w ten sposób, iż mój referat, którego podstawą był artykuł Zofii Gulińskiej na temat Uniwersytetów Ludowych w Danii, a dokładnie na temat Mikołaja Gruntviga, przedstawiałam aż przez dwa kolejne seminaria. W istocie były one wypełnione wspaniałymi uzupełnieniami pani profesor (*ibidem*, s. 152).

Powyższe fragmenty, wyodrębnione z całości narracji, można potraktować jako przemawiające o jakości relacji, w której słowa nauczyciela-mistrza są słowami autorytetu, którego uważniej się słucha (Marynowicz-Hetka 2013, s. 38) i głębiej zapadają w pamięć, poruszają. Lepalczyk pisała przecież swoją autobiografię, będąc na emeryturze (Marynowicz-Hetka 2003b, s. 6), w czasie swojego życia, kiedy wiele opisywanych osób, zdarzeń, miejsc, było dla niej dawnym wspomnieniem. Mimo to narratorka wydobywa z pamięci konkretne sytuacje, słowa związane z osobą Radlińskiej, co świadczy o tym, że miały dla niej szczególne znaczenie. Za takim wnioskiem przemawia to, iż zaprezentowane fragmenty tekstu wyróżniają się na tle nurtu narracji na temat okresu studiów tym, że jako jedyne opisują konkretne, pojedyncze wydarzenia. Autorka uruchamiając własny system relewancji, który odzwierciedla się w unikatowej strukturze narracyjnej, skondensowała własną autobiografię naukową do zdarzeń istotnych, tworzących całość konstrukcji, w której zazwyczaj nie pojawiają się tak detaliczne nawiązania do poszczególnych zdarzeń¹⁴. Słowa krytyki tak silnie zapadły narratorki w pamięci, być może dlatego,

¹² Patrz przyp. 7.

¹³ Można powiedzieć, że I. Lepalczyk miała to szczęście, że jej mistrzynią stał się „wielki człowiek tworzący wielkie dzieła” (Bauman 2004, s. 75).

¹⁴ W literaturze dotyczącej metody wywiadu narracyjnego opracowanej przez Fritza Schütze tego rodzaju fragmenty są określane jako „sceny”, które poprzez swą narracyjną formę wskazują na znaczące miejsce w doświadczeniach narratora (por. Czyżewski, Rokuszewska-Pawelek 1989, s. 35).

że był to początkowy etap w rozwijającej się relacji mistrza z uczniem, charakteryzujący się „uwielbieniem, zachwytem nad wielkością mistrza, emocjonalnym poddaniem się jego urokowi” (Bauman 2004, s. 73). I. Lepalczyk pisze o swoim „zauroczeniu” zajęciami z Profesor Radlińską (Lepalczyk 2003, s. 153), o „niezapomnianych” spotkaniach w „pokoiku” mistrzyni (*ibidem*, s. 152).

Relacja, jaką nawiązuje uczennica ze swoją mistrzynią, wkracza na inny poziom, kiedy po oswobodzeniu Warszawy¹⁵ I. Lepalczyk odszukuje H. Radlińską w Milanówku. Zapada wtedy decyzja o wspólnym wyjeździe do Łodzi. Postanowienie o pójściu za swoim mistrzem¹⁶ owocuje wprowadzeniem w środowisko skupione wokół osoby H. Radlińskiej oraz Wolnej Wszechnicy Polskiej. Tak oto pisze o tym sama autorka:

Babcia wprowadziła mnie w swoje środowisko. Dobrze czułam się w tym gronie, mimo różnicy wieku i, co ważniejsze, statusu społecznego i miejsca w hierarchii uczelnianej. [...] Dzięki nim znalazłam się w kręgu osób, które darzyły mnie życzliwością. Podobnie jak więzi harcerskie, związki z nimi okazały się trwałe i wywołują nieprzerwanie uczucia wdzięczności. **Radlińska oraz jej bliscy znajomi i przyjaciele sprawiali, że wewnątrznie rosłam i dojrzewałam** (*ibidem*, s. 258).

I. Lepalczyk, dzięki H. Radlińskiej, staje się częścią środowiska składającego się z byłych wykładowców Wolnej Wszechnicy Polskiej, jak: profesorowie Maria Librachowa, Natalia Gąsiorowska-Grabowska, Jan Muszkowski czy Sergiusz Hessen oraz oddanych uczniów „Babci”: Anna Bogusławska, Staszka Oprawska, Wanda Wyrobkova-Pawłowska, Irena Kryczyńska. Środowisko skoncentrowane wokół mistrzyni charakteryzuje, poza wspólnotą zainteresowań, również specyficzny klimat emocjonalny, który uwidacznia się we wręcz „familijnych” stosunkach wzajemnych. Jak zauważa Jerzy Grobis, tego rodzaju relacje dziś mogą jawić się jako społeczny anachronizm w czasach, gdy

jesteśmy [...] świadkami nowego zjawiska, występującego w masowej skali, a mianowicie, rozpadu bezpośredniej emocjonalnej więzi między mistrzem a uczniem (1997, s. 76).

W każdym razie nie sposób nie zgodzić się z Ewą Marynowicz-Hetką (2013, s. 37–38), która zauważa, iż niezwykły potencjał intelektualny, emocjonalny i działaniowy H. Radlińskiej¹⁷ sprawił, że okres, w którym rodziła się pedagogika

¹⁵ Po upadku Powstania Warszawskiego H. Radlińska przechodzi obóz w Pruszkowie. Następnie mieszka w Milanówku, gdzie odwiedza ją I. Lepalczyk (Theiss 1984, s. 33).

¹⁶ Nie są znane motywy decyzji I. Lepalczyk. Czy postanowiła wyjechać z Radlińską do Łodzi ze względu na swoją fascynację jej osobą i pedagogiką społeczną? Czy po prostu zamierzała dokończyć studia i uzyskać tytuł magistra? A może taka decyzja, ze względu na losy wojenne jej rodziny, była najrozsądniejsza w tamtym czasie? Autorka nie udziela odpowiedzi na te pytania, ale ich wyartykułowanie wydało mi się ważne ze względu na pułapkę opowiadania mitu o mistrzu i uczniu.

¹⁷ Sergiusz Hessen tak oto pisze w liście do Heleny Radlińskiej z 22.05.1947 r. o aurze, jaką ona roztaczała wokół siebie: „Zwłaszcza podczas wojny podziwiałem hart ducha Pani należąc do

społeczna, można określić jako czas, w którym była ona żywa, jako „instytucja symboliczna”¹⁸. W tym sensie, jeśli mówimy o szkole myślenia, jaką była w tamtych czasach pedagogika społeczna, to należy uwzględnić nie tylko „swoisty typ dyskursu wyodrębniony na podstawie instytucjonalnej identyfikacji uczestników” (Piekarski 1997, s. 19), ale również aspekt aksjologiczny, jaki ją spajał. Grono skupione wokół H. Radlińskiej stanowili bowiem ludzie o „wysokim poziomie duchowym” (*Depesze i korespondencja* 1994/1995, s. 188)¹⁹.

Związek I. Lepalczyk z H. Radlińską przeradza się w relację przyjaźni, jaka łączyła „Babcię” z jej „wnukami” – oddanymi uczniami, którzy przychodzili po poradę, nie tylko w sprawach naukowych, ale również życiowych (Lepalczyk 2003, s. 255). Dla których była ona mędrcem i przyjacielem, a nawet kimś więcej – przewodnikiem, guru (por. Bauman 2004, s. 71).

[Fragment wypowiedzi Hanny Bogusławskiej]²⁰ **Helena Radlińska wykreśliła linię – myśl zainteresowań umysłowych i dążeń, a przywiązanie do niej i miłość córki nigdy mnie nie opuszczały** (Lepalczyk 2003, s. 255).

Szczególne więź, jaka spajała H. Radlińską z jej uczniami, stała się udziałem również I. Lepalczyk, co wyraźnie widać w poniższym fragmencie narracji:

Warto tu dodać, że moja matka i siostra w czasie, gdy mieszkały w Gliwicach, należały do osób, które Babcia ogarniała swoją życzliwością, m.in. zapraszając na doroczne święta. Moja siostra podczas trudności z opałem spowodowała dostawę węgla prosto ze Śląska. Wełniana narzuta na tapczan oraz poszewka na poduszkę H. Radlińskiej to także wyraz jej troski, podobnie jak materiał na kostium. Moja rodzina otrzymała również wiele dowodów serdecznego myślenia. Wystarczy przeczytać niektóre listy Babci adresowane do mnie. **Dlaczego piszę o tych pozornie drobnych sprawach? Po pierwsze – w latach powojennych nie były drobne, po drugie – były przejawami i dowodami szeroko otwartych serc, charakterystycznych dla członków Rodziny Ludzkiej.** Żałuję, że nie jestem poetką (*ibidem*, s. 258).

Związek narratorki z jej mistrzem nabiera charakteru prywatnego, wykraczającego poza sferę spraw nauki. Uczniowie H. Radlińskiej byli zachęceni do przejawiania otwartej postawy względem mistrzyni, która wykazywała wobec nich stosunek wychowawczy i opiekuńczy (por. Sala 1994/1995, s. 115). Z czasem,

tych, którzy byli w zasięgu ciągle szerzącego się promieniowania osobowości Pani. Było to promieniowanie wiedzy, radości, miłości, które podtrzymywało na duchu zmęczonych i dodawało sił walczącym” (*Depesze i korespondencja* 1994/1995, s. 190).

¹⁸ Ewa Marynowicz-Hetka podaje, za Castoriadisem, iż instytucję symboliczną można rozumieć jako „sieć symboliczną, społecznie usankcjonowaną, w której krzyżują się, w zróżnicowanych relacjach i proporcjach, elementy realne i wyobrażalne” (Marynowicz-Hetka 2006a, s. 507).

¹⁹ Z listu Bronisławy Bobrowskiej z 22.05.1947 r.

²⁰ I. Lepalczyk podaje, że H. Bogusławska napisała te słowa w 90. roku życia (Lepalczyk 2003, s. 255).

w przypadku niektórych relacje te przeradzały się w niezwykle silne, pełne oddania, przyjacielskie²¹.

Warto również zauważyć, że charakter więzi łączącej uczennicę z mistrzynią wpisuje się w pewien fenomen obecny w środowisku pedagogów społecznych w czasach powojennych, który można określić pojęciem *la gratuité*, oznaczającym nieodpłatne, dobrowolne dawanie (Caillé, Chamail 2010, za: Marynowicz-Hetka 2012, s. 167)²². Taka atmosfera sprzyjała umacnianiu relacji mistrz–uczeń, które opierały się na „wzajemności przyjaznej” (*reciprocité amitié/philia*) (*ibidem*, s. 169), w której „nikt nie czuje się wykorzystywany, ma poczucie równości i wolności, ale równocześnie odczuwa, że jest w jakimś sensie wybranym (jedynym)” (Bruni 2010, s. 229, za: Marynowicz-Hetka 2012, s. 169).

Związek mistrza z uczniem jako relacja „wymiany darów”

Związek I. Lepalczyk z H. Radlińską przechodzi na kolejny etap w okresie przymusowego intermedium narratorki. Był to czas, w którym uczennica towarzyszy swojemu mistrzowi w pracy badawczej i zwyczajnej codzienności.

Poza pisaniem pod dyktando pomagałam w dostarczaniu materiałów do bibliotek, w robieniu przypisów, jak potrafiłam, starałam się pomóc w pracy redaktorskiej. **Nie miałam wątpliwości, że aż do śmierci prof. Radlińskiej– starałam się pomagać**, nie tylko w przygotowaniu prac naukowych, lecz także w organizacji życia, załatwianiu spraw codziennych, porozumiewaniu się z ludźmi i instytucjami (Lepalczyk 2003, s. 217–218).

I. Lepalczyk pomagała swojej mistrzyni w pracy nad książkami: *Listy o nauczaniu i pracy badawczej* (Radlińska 1964b) oraz *Stanisława Michalskiego autobiografia i działalność oświatowa* (1967). Narratorka przyznaje, że był to dla niej okres „trudny i piękny” zarazem (Lepalczyk 2003, s. 220), gdyż prace badawcze podejmowały – schorowana profesor na emeryturze i jej bezrobotna współpracownica.

Z analizy narracji wynika, iż był to etap biograficzny w życiu I. Lepalczyk, w którym w pełni urzeczywistnił się charakter relacji ucznia w stosunku do swojego mistrza. Uczennica, poprzez zaangażowanie w relację ze swoją mistrzynią ujawniła swoistą obecność autorytetu żywionego w stosunku do Niej²³ (Witkow-

²¹ Przykładem może być korespondencja pomiędzy Heleną Radlińską a Wandą Wyrobkową-Pawłowską (1945–1954) (*Listy o pedagogice społecznej* 1997, s. 34–149).

²² Aby lepiej zrozumieć charakter relacji łączących pedagogów społecznych w czasach powojennych, należałoby dodatkowo przeanalizować kontekst historyczny, w jakim one zachodziły.

²³ Chodzi tutaj o zwrócenie uwagi na obecność autorytetu, który nie jest gołosłowną deklaracją, ale wyraża się w działaniu „traktowania autorytetu serio”, jako „długu za ważne impulsy pomagające zmienić swoje nastawienie do życia, siebie samego i świata dookoła” (Witkowski 2011, s. 733).

ski 2011, s. 733). Był to czas, kiedy narratorka stała się pomocą, u boku mistrza, ale również mogła czerpać z niego, poszukiwać „bogactwa przeżyć intelektualnych” oraz odczuwać „szczęście kontaktu z wielką osobowością” (Lepalczyk 2003, s. 175). Tak oto sama autorka wypowiada się o tym „trudnym i zarazem pięknym” etapie jej życia u boku mistrza:

Czasem myślę, że gdybym z zakresu pisarstwa naukowego nic więcej nie zrobiła – to i tak **powinam być wdzięczna losowi za ten dar, jaki otrzymałam od Radlińskiej** (*ibidem*, s. 220).

Warto zauważyć, iż relacja Ireny Lepalczyk z Heleną Radlińską może być odczytana z perspektywy „koncepcji daru” (por. Fustier 1998b, Mauss 1973), która obrazuje dynamikę budowania relacji opartej na dawaniu „czasu, emocji, swej prywatności, swej indywidualności, po prostu siebie” (Marynowicz-Hetka 2006a, s. 141), w której „dług nigdy nie będzie wyrównany, wprost przeciwnie: nieustannie narasta” (Fustier 1998b, s. 197). Mając na uwadze tę perspektywę, warto zadać pytania: jaki dar otrzymany od H. Radlińskiej miała na myśli I. Lepalczyk? oraz: w jaki sposób próbowała nań odpowiedzieć?

Lepalczyk w zakończeniu swojej autobiografii napisała:

Przemyślenia towarzyszące tym dwóm wydawnictwom²⁴ zachęciły mnie do ukazania spraw w całości kształce życia, a przede wszystkim do **dania sobie odpowiedzi, czy wypełniłam te zadania, które podjęłam po śmierci Radlińskiej**. Staralam się nie zgubić podstawowych idei dyscypliny, zaczynając od przedstawienia myśli w zaczątych przez nią, a kontynuowanych przeze mnie pracach (Lepalczyk 2003, s. 317).

Powyższy fragment można potraktować jako egzemplifikację dynamiki relacji mistrz–uczeń, która wyzwala potrzebę odpowiedzi na „dar”. Narratorka w kilku miejscach swojej autobiografii pisze o poczuciu wdzięczności, jakie odczuwała wobec I. Radlińskiej (*ibidem*, s. 220, 258), co można tłumaczyć w kategoriach wdzięczności za pomoc, jaką od niej otrzymała²⁵ oraz „długu wdzięczności za konkretne zyski rozwojowe” (Witkowski 2011, s. 737), jakie się w niej dokonały dzięki relacji z mistrzynią. Uczeń różnie może spożytkować to, co dostaje od mistrza, oraz odpowiedzieć na to, co otrzymuje. Narratorka w odpowiedzi na „dar” za swoje zadanie życiowe uznaje

upowszechnianie dyscypliny w innych uczelniach i rozwinięcie oraz umocnienie w uczelni macierzystej (Lepalczyk 2003, s. 317).

²⁴ Chodzi o prace I. Lepalczyk: *Radości na trudnych drogach* (1997b); *Moje harcerstwo* (1997a).

²⁵ W czasie, kiedy I. Lepalczyk pozostawała bezrobotna, H. Radlińska podejmowała próby pomocy w poszukiwaniu zajęcia swojej uczennicy, czego ślad pozostał w *Listach o pedagogice społecznej* (1997), które I. Lepalczyk poznała dopiero w chwili wydania, a ich lektura wywoływała w niej bardzo silne emocje, jeszcze w czasie pisania autobiografii (2003, s. 214).

Jak twierdzi autorka, autobiografia, którą napisała, była z jej strony próbą własnego rozliczenia się z życiowych zadań, które podjęła po śmierci H. Radlińskiej (*ibidem*, s. 317), co można traktować jako symboliczną odpowiedź na „dar” otrzymany od mistrza.

Przyglądając się stosunkom łączącym obie uczone, należy zwrócić uwagę również na ryzyko ich nazbyt emocjonalnego wymiaru. Warto się zastanowić, czy relacja je łącząca była charakterystyczna raczej dla sfery prywatnej, zarezerwowanej dla więzi rodzinnych, przyjacielskich. W przypadku nawiązania relacji opartej li tylko na „wymianie darów”, istnieje ryzyko „uwikłania”, polegającego na współtworzeniu relacji, której logika sprowadza się do wzajemnego obdarowywania aż do momentu, gdy pojawia się dar, który nie sposób odwzajemnić, na który nie sposób odpowiedzieć kolejnym darem (Fustier 1998b, s. 198–202; Kamińska 2013, s. 305–307). W tego rodzaju więzi pojawia się zależność polegająca na odczuwanej powinności odwzajemnienia daru, czyli oddania czegoś z siebie, z własnej osoby, na co można nie mieć chęci i gotowości (Fustier 1998b, s. 202). W takiej relacji jedna ze stron może poczuć się oszukana, zdradzona, odrzucona ze względu na brak odwzajemnienia daru (*ibidem*, s. 200). Warto również się zastanowić, czy w przypadku relacji mistrz–uczeń nazbyt emocjonalna więź nie przeszkadza w analityczno-krytycznym stosunku do dzieł mistrza. W końcu, jak pisze przywoływana już Teresa Bauman, kwintesencją relacji mistrz–uczeń jest przekroczenie mistrza, a nie stanie się jego apologetą (2004, s. 73).

Relacja mistrza z uczniem jako formuła procesu dziedzictwa kulturowego

Irena Lepalczyk podkreśla, że jako pedagog społeczny czuła się częścią większej całości, którą nazywa „łańcuchem spraw i ludzi” (2003, s. 318). Ów łańcuch, jak tłumaczy narratorka, oznacza wspólnotę ludzi utożsamiających się z ideą mającą moc

przyczyniania się, mimo trudności i przeszkód, do coraz skuteczniejszego przekształcenia środowiska ludzkiego (*ibidem*, s. 318).

Autorka autobiografii wiele miejsca poświęca ludziom, z którymi zetknęła się na swojej drodze naukowej i ich losom, co można rozumieć jako chęć ukazania rozwoju pedagogiki społecznej jako instytucji symbolicznej, łączącej określone osoby i ich dzieje (*ibidem*, s. 177, 251). Taki sposób prowadzenia narracji znajduje swoje uzasadnienie w poczuciu przynależności do polskiej szkoły pedagogiki społecznej, której *spiritus movens* była H. Radlińska (por. *ibidem*, s. 235). Przy czym „szkołę” należy tutaj rozumieć jako instytucję symboliczną, charakteryzującą się wspólnotą idei i wartości, zgodnie z zasadą „zgodności myśli i czynów”

(Theiss 1984, s. 9). W tym sensie uzasadnione wydają się głosy, które określają „szkołę” stworzoną przez H. Radlińską nie tylko jako grupę wytwarzającą dyskurs naukowy, ale również ideowy ruch społeczny (*Depesze i korespondencja* 1994/1995, s. 189²⁶; *Miasto Społeczne Warszawa*).

Odczuwana przez I. Lepalczyk przynależność do wspólnoty pedagogów społecznych świadczy o tym, że jej potrzeba upowszechniania i rozwijania pedagogiki społecznej nie wynikała tylko z poczucia wdzięczności dla mistrza i chęci odwzajemnienia „daru”. Być może chodziło również o krzewienie i propagowanie określonych przekonań konstytutywnych dla pedagogiki społecznej tamtych czasów, związanych z udziałem wychowania w przebudowie społeczeństwa, wiarą w prymarną wartość człowieka, któremu należy stworzyć jak najlepsze warunki do jego rozwoju, co wiązało się z umożliwieniem demokratycznego rozwoju instytucji państwowych i społecznych (Theiss 1984, s. 10). Słusznie zauważa E. Marynowicz-Hetka (2013, s. 45), że metaforę użytą przez I. Lepalczyk – „łańcuch spraw i ludzi” – można odczytać jako formułę procesu dziedzictwa kulturowego (*la filiation*), która nakierowuje na rozważania związane z tym, „co się dziedziczy, jak się dziedziczy i jakie są uwarunkowania tego procesu” (*ibidem*, s. 35). Z tej perspektywy można wysnuć wniosek warty przedyskutowania, że Irena Lepalczyk jako „ogniwo łańcucha” realizowała swoją misję popularyzowania pedagogiki społecznej, ze względu na chęć przekazania dziedzictwa myśli i idei w nią wpisanej. Oznaczałoby to, że tłumaczenie relacji mistrz–uczeń, obecnej w biografii narratorki, przez pryzmat koncepcji daru, wymagałoby uzupełnień i wpisania tej relacji w głębię dziedzictwa kulturowego, w której dynamice istotne miejsce zajmuje

poczucie bycia spadkobiercą zobowiązujące do samodzielnego rozwijania idei i podążania w przyjętym kierunku (Witkowski 2011, s. 737).

Wątek uprawiania nauki w poczuciu uczestniczenia w procesie dziedzictwa kulturowego, który jedynie zasygnalizowałam w refleksji nad autobiografią I. Lepalczyk, z pewnością wymaga szerszego omówienia i dalszych analiz. Inspirujące w tym względzie wydają się stanowiska Ewy Marynowicz-Hetki (2013) oraz Lecha Witkowskiego (2009b, 2011).

Zakończenie

W ostatniej części tekstu chciałabym przyrzeć się obrazowi relacji mistrz–uczeń, który wyłania się z autobiografii narratorki, pod kątem wniosków, jakie można nakreślić na podstawie takiej propozycji formuły udziału w rzeczywistości naukowej.

²⁶ List L. Chomińskiego do H. Radlińskiej z 24.05.1947 r.

Przede wszystkim trzeba powiedzieć, że autorka autobiografii dojrzywała intelektualnie, rozwijała się naukowo w kontakcie z mistrzem, czyli tym, który „odkrył” nowy obszar wiedzy i posiadał moc gromadzenia wokół siebie innych, którzy podzielali fascynację „odkrywaniem” pedagogiki społecznej (por. Bauman 2004, s. 79). Warto jednak podkreślić za Teresą Bauman, że „mistrz wyłania się w obszarze intelektualnego horyzontu ucznia” (*ibidem*, s. 72), a to oznacza pewne zagrożenia, jakie niesie ze sobą tego rodzaju relacja w sytuacji, gdy uczeń staje się naśladowcą, apologetą albo jedynie kronikarzem własnego mistrza. W tym wypadku uczeń, niczym w hipnozie, podążając za swym mistrzem, jest niezdolny do twórczego, krytycznego, intelektualnego sporu, gdyż traktuje system naukowych poglądów mistrza jako dogmat, z którym się nie polemizuje (Witkowski 2009b, s. 94–98). W takiej sytuacji relacja mistrz–uczeń traci swój sens podstawowy, który sprowadza się do rozwoju wiedzy w danym obszarze. Dodatkowym aspektem, na jaki warto zwrócić uwagę, jest stworzenie pomiędzy uczniem a mistrzem relacji, która sprzyjałaby rozwojowi intelektualnemu, co, moim zdaniem, wymaga odpowiedniej równowagi, chroniącej przed „uwikłaniem się w spiralę darów” (por. Kamińska 2013, s. 305–307).

Warto zadać sobie pytanie, czy pedagogika społeczna stworzona przez Helenę Radlińską – mistrza, który posiadał wielu uczniów, była w czasach jej wczesnego rozwoju „szkołą myślenia”, charakteryzującą się wspólną płaszczyzną mentalną jej członków polegającą na zgodzie co do tego, „jak się myśli”, a nie „co się myśli” (Bauman 2004, s. 78). Członkowie szkoły myślenia podzielają przekonania co do wagi zadawania określonych pytań i formułowania specyficznych twierdzeń, ale wyróżnia ich zarazem „nieposłuszeństwo w myśleniu”, które świadczy o umiejętności wyjścia „poza” horyzont mistrza i przekroczenia go w drodze rozwoju twórczego (por. *ibidem*, s. 78). Zbierając materiały do niniejszego tekstu, w pewnym momencie natrafiłam na wypowiedź Władysława Sali, jednego z pierwszych studentów Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej, który tak oto wspomina intelektualną atmosferę z czasów studiów:

I tu właśnie²⁷ omawiano na żywo każde wystąpienie „Babci Radlińskiej”, spierano się o właściwe rozumienie jej pedagogiki społecznej (Sala, 1994/1995, s. 112).

Słowa te zainspirowały mnie do namysłu nad charakterem ówczesnej, rodzącej się szkoły pedagogiki społecznej. Czy była to szkoła naukowa, która jednocześnie posiadała walory szkoły myślenia? Czy intelektualne spory nad tym, jak należy „interpretować Radlińską” występujące wśród uczniów, a pewnie również wśród wykładowców, toczyły się wokół klucza „kto ma rację” w „odczytaniu Ra-

²⁷ Sala opowiada o spotkaniach mających miejsce w Ognisku Oświatowym przy ul. Wolskiej 44 w Warszawie, gdzie zamieszkiwali studenci Wolnej Wszechnicy Polskiej.

dlińskiej”, a nie w czym warto się z nią zgodzić, co zmienić, co odrzucić, co dodać, co zbudować inaczej?

Tego rodzaju pytania uzmysłowiły mi, że podejmując namysł nad relacją mistrz–uczeń, należy pamiętać o jej istocie, która polega na „przekroczeniu” mistrza, pójsciu własną drogą twórczą, polegającą na rozwinięciu idei przez niego zapoczątkowanych, odkryciu czegoś nowego (Bauman 2004, s. 73). Formuła kontaktu mistrza z uczniem, jeśli wyzwala odkrywcze, intelektualne spory i nie prowadzi do dogmatyzmu myślenia, daje szansę na twórczy rozwój w kontakcie z charyzmatyczną osobowością. O tym należy pamiętać szczególnie wtedy, gdy z gruntu odrzuca się tego rodzaju formułę kontaktów w społeczności akademickiej, traktując ją jako zaśniedziałą, archaiczną czy po prostu historyczną.

2. W ODPOWIEDZI NA WSPÓŁCZESNE PROBLEMY: SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNY PUNKT WIDZENIA

*Tadeusz Pilch**

2.1. Pedagogika społeczna wobec fundamentalnych kategorii aksjologicznych

Nierozłączność sprawiedliwości, godności i polityki

Pedagogika społeczna to nie tylko nauka o pragmatyce skutecznego działania na rzecz człowieka, wspólnoty społecznej i środowiska. To w równym stopniu dyscyplina humanistyczna aktywnie tworząca ład etyczny i opierająca swoją działalność na humanitarnych przeświadczeniach moralnych, których obecność w życiu społecznym jest warunkiem ładu każdej zbiorowości.

Przedmiotem mojej refleksji są trzy pojęcia o szczególnym znaczeniu dla jednostki, grupy społecznej i wspólnoty państwowej. Pojęcie godności mające szczególny sens i znaczenie dla jednostki, pojęcie sprawiedliwości, które nabiera szczególnego znaczenia jako mechanizm regulacji zachowań w zbiorowościach społecznych oraz polityka, którą traktuję jako specyficzną formę zarządzania zbiorowością globalną.

Trzy wielkie pojęcia – tak różne, a równocześnie bardzo wzajemnie ze sobą powiązane, warunkujące egzystencjalny dobrostan jednostki i w specyficzny sposób skazane na wspólnotę istnienia, ponieważ godność zależna jest od sprawiedliwości, sprawiedliwość gwarantowana jest systemem politycznym, a ten zasługuje na szacunek, jeśli zapewnia zachowanie godności i zasad sprawiedliwości. I trudno sobie wyobrazić realizowanie założeń praktycznych pedagogiki społecznej z jej naczelnym paradygmatem zmieniania środowiska siłami człowieka w imię ideałów, jeśli którakolwiek z tych trzech kategorii nie jest respektowana we właściwej formie.

* Uniwersytet Warszawski.

Pojęcia te mają swoją długą historię. Korzeniami sięgają starożytności i obecne są we wszystkich kulturach z uwzględnieniem ich swoistości. We wszystkich formach swego istnienia na tysiąc sposobów uwikłany jest los człowieka. Transparentność życia w społeczeństwach i państwach demokratycznych pozwala ujrzeć mizериę jednostki w zderzeniu ze światem polityki, a doświadczenia XX w. dostarczają dowodów na to, iż jedyną bronią jednostki, wobec zniewalających sił obłąkanego świata polityki i ekonomii jest osobista godność człowieka. Sprawiedliwość zaś jest najbardziej narażona na manipulacje i nadużycia przez politykę i niestety także przez człowieka.

Do banalnych twierdzeń należą opinie, że moralność społeczna, zresztą także indywidualna, ma wszelkie znamiona zjawiska koniunkturalnego i zmiennego. Porządek społeczny i stosunki międzyludzkie rządzą się prawem silniejszego. Ład moralny i społeczny, który miał nastać po obaleniu komunizmu, okazuje się być wielką iluzją. Epokę wielkich autorytetów osobowych Gandhiego, Schweitzera, Martina L. Kinga zastąpiły giganty zła: Stalin, Pol-Pot, koreańscy Kimowie lub groteskowe przypadki apostołów prawości, typu amerykańskiego senatora N. Gingricha i południowoamerykańskich rewolucjonistów typu H. Chaveza. Można chyba z całą pewnością powiedzieć, że największego rozczarowania przeciętnemu człowiekowi dostarczył świat polityki. Postkomunistyczny świat wolności okazał się swoistą kontynuacją strategii podporządkowania bardziej człowieka systemowi niż na odwrót.

Czy współczesny człowiek może gdziekolwiek poszukiwać trwałych, niezależnych instytucji, punktów oparcia, systemu wartości, które by dawały iskierkę nadziei, że współczesny świat to nie tylko świat regresu moralnego, ale także swoistego postępu społecznego i rozwoju moralnego? Humanistyka ma na to dwie propozycje nadziei. Obie ulokowane w odwiecznych instytucjach, jakie stworzył człowiek. Są nimi: religia i system sądownictwa. Trudno o przykłady ludzkich społeczności, które nie posiadałyby tych dwu kategorii społecznych, zjawisk, które w historii przybierały najprzeróżniejsze formy, ale zawsze towarzyszyły człowiekowi od zarania jego dziejów. To, co jest faktem ontologicznym, nie jest automatycznie argumentem moralnym i logicznym. Nad bilansem istnienia tych dwóch wielkich zjawisk cywilizacji spory trwają także już setki lat. Jednym ze znamienitych dyskursów na ten temat dostarczają poglądy dwóch wielkich myślicieli przełomu XIX i XX w.: Lwa Tołstoja i Leona Petrażyckiego. Pierwszy odmawiał „sprawiedliwości” i prawnu jakichkolwiek walorów moralnych, uważając prawo za opresyjny system przemocy władzy nad obywatelem poddanym. Drugi sakralizował prawo, sądząc, że to główny mechanizm ładu moralnego świata i droga do doskonałości moralnej społeczeństwa, państwa i człowieka. Nie starcza autorowi kompetencji, aby w tym dyskursie w ogóle zabierać głos. Wróćmy zatem do problemów polityki i godności człowieka.

W systemie, który rozsypał się na naszych oczach, wszystko było z pozoru proste. System totalitarny kreował świat w rzeczywistości bez wolności i bez

wartości, mimo że tytułarnie był to system najwyższych standardów wolności i humanitaryzmu. W istocie wolność była leninowską uświadomioną koniecznością, a wartość mierzono głównie kategoriami ekonomicznymi lub racjami skojarzonymi strukturalnie z partią komunistyczną. Rezygnacja z budowania świata dobra i propagowanie cnót miękkich wyszła daleko poza granice świata komunistycznego. Amerykański psycholog B.F. Skinner napisał w 1971 r. głośną książkę *Poza wolnością i godnością*, kreując sprawność i dobrobyt na wartości godne zabiegów, a wolność i godność człowieka odstawiał do lamusa szkodliwych mitów. Bardziej doświadczeni społecznie A. Huxley, a głównie G. Orwell, znający z autopsji system komunistyczny, głoszą katastroficzną koncepcję ostatecznego rozstania człowieka z szansą na życie w wolności i życie w godności. Świat i człowiek skazani są na totalitaryzm.

Trzeba przyznać, że doświadczenia ich epoki były przynębiające. Zaledwie jeden obłąkany, brunatny totalitaryzm został pokonany siłami połowy świata, a już drugi, czerwony wkroczył w historię człowieka i rozpoczął tryumfalny marsz przez kraje i kontynenty, i ogarnął pół świata. Trwa zresztą w różnych patologicznych, czasem groteskowych kształtach do dzisiaj w różnych enklawach politycznej struktury współczesności. Zresztą wolność, ten fetysz pojęciowy XIX w., i z innych pobudek była w XX w. kontestowana. Jeden z wybitnych pedagogów współczesności, T. Husen, ze skandynawską praktycznością deklaruje: „jeśli mam wybierać między wolnością a dobrobytem – wybieram dobrobyt”.

Można chyba uznać taką opinię za wyraz braku doświadczenia – czym jest brak wolności w kraju Stalina, Kim Ir Sena, Fidela Castro? Ale czy uczonemu przystoi taka naiwność?

Tak więc sceptycyzm wobec wartości dla człowieka fundamentalnych ogarniał nie tylko masy ludzkie, kierowane przez wielkich manipulatorów, ale i wielkich wizjonerów społecznych (A. Huxley), znawców duszy człowieka (B.F. Skinner) czy ekspertów międzynarodowych organizacji wychowania (T. Husen).

Jest ogromnie fascynującym zajęciem śledzenie łatwości, z jaką systemy totalitarne podporządkowywały sobie każdorazowo wymiar sprawiedliwości dla realizacji swoich najbardziej wynaturzonych celów społecznych. Ta okoliczność, w jakiś mimowolny sposób dostarcza argumentów dla katastroficzej wizji przyszłości człowieczego świata Lwa Tołstoja, w której świat będzie kierował się systemami sprawiedliwości, a nie ideałami chrystianistycznymi. Laboratoryjnych przykładów dostarczają szczególnie kraje Ameryki Południowej, gdzie reżimy wojskowe na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat dokonywały okrutnych zbrodni na własnych narodach w imię „sprawiedliwości społecznej”, np. Chile, Argentyna, zdając się całkowicie w realizacji represji na „niezależny” wymiar sprawiedliwości. O wymiarze sprawiedliwości w reżimach typu sowieckiego lub w laboratoriach społecznych typu kambodżańskiego Pol Pota nie ma nawet co mówić, bo trudno te instytucje nazywać wymiarem sprawiedliwości.

Ale to szczególne czasy XX w., nie mające wcześniejszych precedensów w skali poniewierania podstawowych właściwości humanitaryzmu.

Tęsknota i pragnienie wolności oraz życia godnego jest archetypem ludzkiej kultury o korzeniach, rzec można z przesadą, biologicznych. Można by wskazywać na różne religie, wzory kulturowe, ustroje społeczne, gdzie godność jednostki i wolności obywatelskie, przynajmniej w literze prawa oraz w głoszonych doktrynach, były niemal sakralizowane. Można by zapewne znaleźć równie dużo przykładów, kiedy to prawo, doktryna religijna czy filozoficzne paradygmaty z różnych pobudek i racji tę wolność i godność człowieka ograniczały, kwestionowały lub w inny sposób poddawały reglamentacji. To obszerne i nader ciekawe pole poszukiwań i porównań.

Nie licytując przeto doniosłości lub przewagi którejkolwiek z tych orientacji – zgódźmy się, że godność człowieka jako wartość jest trwałym elementem europejskiej myśli filozoficznej, polityka jest trwałym elementem rzeczywistości zorganizowanego człowieczeństwa, a sprawiedliwość jest nieusuwalnym przedmiotem dążeń człowieka, marzeniem i jednym z podstawowych atrybutów ładu moralnego wszystkich religii.

Godność to najtrudniejsza cnota – Seneka

Największy filozof starożytności – Arystoteles – czwartą księgę swej *Etyki nikomachejskiej* poświęcił właśnie godności, a polityce poświęcił odrębne dzieło zatytułowane właśnie *Polityka*, gdzie nakreślił podstawowe mechanizmy kierowania społeczeństwem. Idea sprawiedliwości pojawia się w dziele Platona *Państwo* jako czwarta cnota indywidualna, harmonizująca trzy pozostałe (mądrość, odwagę, opanowanie), i właściwość obiektywna jako cecha działalności mądrego ustawodawcy. U wspomnianego Arystotelesa, w *Etyce nikomachejskiej*, sprawiedliwość jest tożsama z doskonałością etyczną, wyrażającą się w sprawiedliwym wymierzaniu nagród i kar (sprawiedliwość wyrównawcza) oraz w sprawiedliwym podziale dóbr (sprawiedliwość rozdzielcza). Ten ostatni typ jest archetypem sprawiedliwości społecznej – nieziszczalnej tęsknoty człowieka od początków jego świadomego, społecznego istnienia. Dziś jest przedmiotem ostrych sporów między zwolennikami neoliberalnej ortodoksji a przedstawicielami socjaldemokracji, którzy reprezentują ideał państwa opiekuńczego.

Tak więc geneza pojęć: godności, polityki i sprawiedliwości ma najwyższe sankcje historyczne i najwyższą nobilitację intelektualną. Przez następne 2500 lat pojęcia te i treści z nimi związane doznawały tysięcznych nobilitacji w dziełach filozofów, teologów, socjologów i we wszelkich dziełach humanistów wszystkich czasów. Równie jednak bogaty jest rejestr zarzutów i win, jakimi myśliciele i humaniści obarczali te pojęcia, nie wspominając już o politykach, którzy swoją

działalnością odarli treść tych pojęć z walorów nobilitujących i godnościowych. Niestety, działalność polityków w zakresie odbierania zjawiskom oznaczonym tymi pojęciami wszelkich walorów humanistycznych jest niesłychanie skuteczna i trwa nieprzerwanie od starożytności.

Bardziej godne uwagi są jednak dokonania wybitnych myślicieli różnych epok, zajmujących się godnością człowieka. Wielki humanista renesansu G. Pico della Mirandola napisał *Oratio de hominis dignitate*. Współczesny, wybitny przedstawiciel chrześcijańskiego personalizmu G. Marcel w dziele *Dignité humaine* wynosi człowieka do najbardziej godnego bytu dzięki świadomości, aktywności i jedności z bogiem.

To tylko symboliczne przykłady, jak w historii myśli humanistycznej, tak w różnych epokach, obecne było pojęcie godności, pojawiające się w dziełach filozoficznych, religijnych, prawnych, a nawet przyrodniczych. Podobne zainteresowanie myśliciele różnych epok i orientacji okazywali pojęciom polityki i sprawiedliwości. Można by sformułować w tym miejscu hipotezę graniczącą z pewnością, że o ile w starożytności i średniowieczu zainteresowanie dla tych pojęć kształtowało się w opisywanej tu kolejności: godność, polityka, sprawiedliwość, to w czasach współczesnych największym zainteresowaniem cieszy się sprawiedliwość, w tym tzw. sprawiedliwość społeczna, na drugim miejscu jest na pewno państwo, a dopiero na trzecim godność. To znamienne i godna refleksji hierarchia zainteresowania dla rzeczywistości reprezentowanej przez te trzy pojęcia.

Tym bardziej więc warto dzisiaj, w momencie dość chaotycznego przełomu, zagrożenia ładu moralnego tradycyjnego świata, dominacji sił politycznych i struktur organizacyjnych państwa nad jednostką, powrócić do tego nurtu myśli humanistycznej, który w godności człowieka widzi fundamentalną wartość moralną i gwarancję powrotu do klasycznego rozumienia roli człowieka i moralnego porządku świata. Postulat taki nie brzmi enigmatycznie, jeśli uprzytomnić sobie, czym człowiek jest dla współczesnej filozofii neoliberalnej. Oto N. Postman (1995) w dziele *Technopol. Triumf techniki nad kulturą* daje taką m.in. oskarżycielską definicję człowieka:

„miarą wartości człowieka jest wydajność”, [...] więzi, lojalność, empatia są zbędnym balastem umysłu twórczego (*ibidem*, s. 219).

Jeśli przyrównać definicję N. Postmana do znanej frazy Protagorasa, że „miarą wszechrzeczy jest człowiek”, to wydaje się, że są to dwa różne światy aksjologii i rzeczywistości społecznej.

Godność jest postrzegana jako kategoria psychologiczna, wartość etyczna oraz społeczna właściwość człowieka. W znaczeniu pierwszym, psychologicznym, godność jest moralnym składnikiem postawy człowieka, czyli trwałym przekonaniem o niezależnej i samoistnej wartości osoby człowieka.

W znaczeniu etycznym godność jest rozumiana jako autonomiczna wartość przysługująca każdej istocie ludzkiej, której ochrona i poszanowanie jest powin-

nością moralną. Wartości tej strzegą różne wartości moralne na czele z kategorycznym imperatywem I. Kanta: „Nie traktuj nigdy człowieka tylko jako środek, ale zawsze także i jako cel”.

Wreszcie, godność jako społeczna właściwość człowieka wyraża się ochroną posiadanych i cenionych wartości przed zagrożeniem zewnętrznym. W tym sensie składnikiem godności człowieka są jego przekonania, ideologia, prawa obywatelskie, uprawnienia socjalne, zasada domniemanej niewinności itp.

Reasumując, godność człowieka to szczególna wartość osoby ludzkiej, na którą składają się: sam fakt bycia człowiekiem, niezależnie od jakichkolwiek innych właściwości (godność ontologiczna), intelektualne postrzeganie siebie jako autonomicznego zespołu wartości, dające pozytywny obraz siebie i regulujące ludzkie zachowania (godność w sensie psychologicznym) oraz społeczne zachowania, poglądy i nastawienia, które regulują stosunki międzyludzkie, określają funkcjonowanie człowieka w odpowiednich rolach i motywują jednostkę do pozytywnego zachowania względem świata zewnętrznego (godność w sensie społeczno-prawnym).

Z tak rozumianego pojęcia godności wypływa kilka istotnych wniosków o doniosłym znaczeniu dla świata myśli i pragmatyki działania politycznego.

Pierwszy z nich dotyczy źródeł godności człowieka. Otóż, w koncepcjach wielkich filozofów (Arystoteles, I. Kant, B. Pascal), a szczególnie w personalizmie chrześcijańskim (G. Marcel, E. Mounier) godność jest nam dana jako istocie ludzkiej, jest immanentną i nieutralną właściwością osoby ludzkiej i przez ten fakt zasługuje na bezwarunkowe poszanowanie. W tym świetle godności nie traci człowiek chory psychicznie, przeciwnik polityczny, więzień, innowierca. Posiada ją każdy, niezależnie od płci, wieku, wyznania, rasy, majątku, przynależności partyjnej... W wymienionych dziedzinach najwięcej grzechów obciąża politykę, która uznanie dla godności człowieka pragnie reglamentować, kierując się interesem państwa, partii czy grupy interesów. Jest to zjawisko częste i przybiera różne formy od agresji werbalnej poczynając, na eksterminacji politycznej kończąc. Praktyka polityczna naszego kraju, a szczególnie stosunki międzypartyjne dostarczają laboratoryjnych przykładów odbierania przeciwnikom politycznym godności.

W tym rozumieniu godności wielkie grzechy obciążają systemy prawne i praktykę sądowniczą wielu krajów, w których system przepisów prawa i system karanie uzależniony jest od osobowych właściwości podsądnego, np. kobiety i innowiercy w prawie muzułmańskim, represje i kryminalizacja poglądów politycznych w krajach komunistycznych – Chiny, Korea Płn., Kuba. Grzechy przeciw godności biorą się w tym przypadku z domniemania, że jej źródłem jest określona przynależność lub określone poglądy lub gotowość do określonych działań. Czyli generalnie godność przyznaje się lub się jej odmawia, w zależności od kondycji politycznej lub właściwości zbiorowych jednostki lub grupy.

Drugi wniosek dotyczy pojęcia aktywności i walki, zasadniczej właściwości życia politycznego i głównej cechy ludzkiego życia. Zaczniemy od fundamentalnego twierdzenia, że „godność rodzi się tam, gdzie człowiek styka się z człowiekiem” (B. Pascal). To zetknięcie człowieka z człowiekiem to m.in. praca lub walka („Godność rodzi się w pracy i w walce” – F. Dostojewski). I praca, i walka niosą w sobie zagrożenie konfliktem, sprzecznością interesów. „Nie może być uczciwego życia bez narażania się” – odpowiada B. Pascal. Otóż, pojęcie walki musi ulec reinterpretacji, jeśli chcemy przyjąć humanistyczną, nowoczesną postać stosunków międzyludzkich. Taki dopuszczalny, pożądany sens pojęcia walki daje prakseologia. Walka to spór, zmaganie stron, z których każda zakłada godziwe intencje adwersarza, dopuszcza błąd w jego rozumowaniu, dąży do zmiany jego poglądów, a nie do zniszczenia przeciwnika. W konflikcie chodzi o sprawiedliwość dla argumentów, a nie o zwycięstwo nad przeciwnikiem. Walcząc w ten sposób, nie naruszamy godności przeciwnika, a przede wszystkim godności własnej.

Potęga i hipokryzja polityki

Walka w sensie politycznym kieruje się dyrektywą: „to, co konieczne – jest słuszne” oraz odwieczną maksymą wszystkich polityków: „cel uświęca środki”. Niegodziwość walki politycznej aprobowano zawsze. Domagali się jej lub wymuszali ją sami politycy, władcy, panujący. W XVI w. N. Machiavelli w swoim dziele *Książę* wyniósł niegodziwość walki politycznej do rangi doktryny państwowej. Oczywiście, w takiej sytuacji prawo musiało zamilknąć.

Jednak już w XVII w., w myśli filozoficznej pojawiają się akcenty potępienia dla niegodziwości politycznej i brak moralnego przyzwolenia na działania wedle zasady: „co konieczne – to słuszne”. W późniejszych teoriach psychologii społecznej pojawia się interpretacja, wedle której łajdactwo polityczne jest, na ogół, rezultatem indywidualnych skłonności polityka, a nie konsekwencją konieczności obiektywnych. Na ogół owe indywidualne, niegodziwe skłonności *pro publico bono* nazywa się politycznym pragmatyzmem.

Przy takim rozumieniu walki nie może być mowy o dostrzeganiu i uszanowaniu w przeciwniku godności. Wręcz przeciwnie, racje walki skutecznej nakazują odebranie przeciwnikowi godności, zohydzenie go w oczach opinii publicznej. Z bogatej literatury wspomnieniowej, ze wymienię tylko największych klasyków: Aleksandra Solżenicyna, Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, wiemy, że stałą regułą komunistycznych władz było, przed ostateczną sądową rozprawą, poniżenie oskarżonych, odebranie im czci i jakichkolwiek szlachetnych pobudek. Niedościągłym wzorem w tej sztuce jest fundamentalne dzieło radzieckiej partii komunistycznej *Historia wszechzwiązkowej, komunistycznej partii (bolszewików). Krótki kurs*. W tym „dziele” aż roi się od epitetów i „obiektywnych ocen” przeciwników

politycznych. Stamtąd wywodzą się: „Bezideowe kliki szubrawców i karierowiczów politycznych”, „Wyradzanie się trockistowskich dwulicowców w bandę morderców i szpiegów”, „psy łańcuchowe”, i „zaplute karły reakcji”. Była to jednak umiarkowana klasyka wobec bogactwa i kunsztu werbalnego naczelnego prokuratora ZSRR Andrieja Wyszyńskiego. On nie udowadniał win, nie przedstawiał zarzutów. Głównie lżył: „Skazani to cuchnąca kupa ludzkich odchodów”, „nikczemna zgraja awanturników”, „psy pogańskie”, „przeklęte gady” itd., itp. Oczywiście konkluzją tych mów „oskarżycielskich” był zawsze jeden wniosek: „rozstrzelać!”.

Odbieranie godności jako walki politycznej to pamiętne praktyki z polskiego roku 1956, gdy w Poznaniu protest podniosły: „elementy kryminalne”, z roku 1968, gdy Polskę zaprzedać chcieli: „syjoniści”, agenci Dajana i inne „dojczgewandy, michniki, kuronie”. W roku 1976 budowę drugiej Polski zakłócić chcieli w Radomiu „warchoły”, a wtórowali im „cyniczni gracze z tzw. KOR-u”.

Warto w tym miejscu dokonać myślowego wyobrażenia i porównania dwu światów; tego wyżej opisywanego i tego, którym kreuje myśl ideowa wywiezioną z teorii pedagogiki społecznej. Ta konfrontacja pokazuje, że to są dwa obce światy. Ten pierwszy jest *Innym światem*, opisywanym przez G. Herlinga-Grudzińskiego, w którym nie ma miejsca dla żadnej treści, czynów i zachowań mających jakikolwiek związek z humanitaryzmem. Ten drugi jest owocem troski i wsparcia – kategorii podstawowej w działaniu pedagoga społecznego.

W systemach totalitarnych, oprócz ulubionej metody odzierania przeciwników politycznych z godności, stosowano jeszcze inny sposób opresyjności z wykorzystaniem aparatu sądowniczego i swoistego terroryzmu prawnego. Hitler swoich oponentów wieszał na hakach rzeźniczych. Argentyńscy generałowie swoich więźniów zrzucali z samolotów do morza. Pol Pot uśmiercał nie zresocjalizowanych wrogów systemu motykami lub łopatami. Aż prosi się, aby w tym rejestrze okrucieństwa nie zabrakło Nerona, który chrześcijan rzucał lwom na pożarcie.

Można by długo udowadniać w ten sposób, jak powszechną i ulubioną bronią w walce politycznej jest odbieranie godności oraz inne „zabiegi” eliminowania przeciwnika politycznego. Czy skuteczna to metoda walki? Po rezultatach sądząc, raczej mało skuteczna, lub skuteczna na krótki dystans. Osobliwością jej jest jednak to, iż jest stosowana uniwersalnie. Zmiana systemu niekoniecznie powoduje zmianę strategii i taktyki walki z przeciwnikiem. Zbliżone klimatem echa tych, wspomnianych wyżej, praktyk możemy obserwować w polskiej polityce od dłuższego już czasu na co dzień. Zastanawiająca jest geneza nasilenia się tej agresji, szczególnie ze strony partii politycznej bezpośrednio odwołującej się do wartości chrześcijańskich. Można tylko wnosić, że i taktykę, i strategię walki takiej partii reguluje jednak makiawelizm zalecający racjonalne stosowanie przemocy, podstęp i obłudy. Zastanawiające jest jednak także coś innego. Otóż, taka tak-

tyka partii nie odbiera jej milionów wyznawców. I mam tu na myśli różne partie, dla których kłamstwa wyborcze i obłuda wobec wyborców są chlebem powszednim. Może to ułomność wynikająca z historycznie uformowanej świadomości politycznej społeczeństwa, wedle której polityka i politycy mają uprawnienia do kłamstwa i łajdactwa? A może to brak przymiotów społeczeństwa obywatelskiego, którego cechą podstawową jest poczucie podmiotowości i sprawstwa?

Natomiast do niezwykle rzadkich przypadków należą sytuacje, kiedy przeciwnikowi, adwersarzowi, partnerowi przydaje się godności. Taka sytuacja pojawiła się na początku lat 90. ubiegłego wieku, kiedy to partie socjalistyczne i socjaldemokratyczne Europy Zachodniej postanowiły oddać sobie wzajemnie szacunek, jako podmiotom tej samej, szlachetnej walki o prawa człowieka. Dla politologów zadanie – rozstrzygnąć, jaką rolę w tym dżentelmeńskim geście odegrały przemiany polityczne w Europie Środkowej? Bardziej znamienitym przykładem była zmiana określenia przez Sobór Watykański II „heretyków” na „braci odłączonych” oraz odwołanie z właściwym uzasadnieniem – wzajemnej klątwy Kościołów: wschodniego i rzymskiego przez Dimitrios I i Jana Pawła II. To zjawiska, które słusznie mogą być traktowane jako akty sprawiedliwości.

Sądzę, że podstawowa konkluzja wywiedziona z praktyki to ta, iż walka zmierzająca do zniszczenia przeciwnika i odebrania mu godności nie jest skuteczna na dłuższą metę. Oszukują siebie i innych ci politycy, którzy swoją bezwzględność i instrumentalizm tłumaczą skutecznością. „Istota walki to skuteczne działanie dla celów godziwych” – powiada Arystoteles. Otóż wielkość polityki wyraża się w mariażu skuteczności i godziwości, a nie w połączeniu manipulacji i bezwzględności.

Powróćmy jeszcze do sformułowanej wcześniej definicji godności. Są w niej dwa szczególnie istotne elementy, które godne są krótkiego komentarza: psychologiczny i prawno-społeczny. Nie podejmę natomiast rozważań wokół filozoficznego i religijnego aspektu ludzkiej godności, bo przekracza to z jednej strony moje kompetencje, z drugiej zaś strony – możliwości techniczne. Mam na myśli okoliczność, że filozofia i religia kategorii godności poświęciły niezliczoną wielość dzieł i rozważań. Ich objęcie w krótkim szkicu byłoby intelektualną lekkością.

Czy świat sprawiedliwości i godności człowieka jest możliwy?

Pozostają nam rozważania o wybranych elementach godności człowieka, które wiążą się z jego kondycją psychiczną oraz usytuowaniem społecznym.

Wśród psychicznych komponentów poczucia godności ważne miejsce zajmuje poczucie własnej tożsamości, wiara w jej sens, racjonalność i moralną zasadność. „Być sobą” – to rodzaj wierności wobec swego losu, wobec swego miejsca

i roli życiowej. Traci godność, kto zapiera się swego pochodzenia – bo przyjmuje fałszywą przesłankę o gorszym i lepszym pochodzeniu, a to jest intelektualnie żalonna prawda. Traci godność, kto wstydzi się swego ubóstwa, bo przyjmuje za prawdę błędne, średniowieczne przekonanie, że bieda jest karą i przeznaczeniem, a bogactwo nagrodą za cnotę.

Umacnia swą godność, kto wierzy, że z równą zacnością można wyrabiać buty, jak i pisać wiersze, uprawiać rolę i kształcić ludzi. We wszystkich tych sytuacjach musi być spełniony jeden warunek: „warunek rozwojowej aktywności”. „Być sobą” oznacza nie wierność stałemu swemu statusowi, lecz raczej wierność swoim dążeniom. Nie tyle jest ważne kim jestem, lecz kim pragnę i mogę zostać. Pasuje do tej myśli ciekawa, prakseologiczna dyrektywa ukuta przez Tadeusza Kotarbińskiego: „Stawaj się tym, czym jesteś”.

W tym paradoksalnym powiedzeniu zawarty jest apel o: aktywność i dążenie do celu, doskonalenie się, wiarę w siebie. Nie chodzi więc o to, aby z pokorą przyjmować zrządzenia losu, z rezygnacją godzić się na swoje miejsce na ziemi. Godność człowieka leży w tym, aby los współkształtować, aby miejsce swego życia czynić doskonalszym, aby aktywnością służyć celom godziwym – własnym i wspólnym. Jakżeż to bliskie ideom pedagogiki społecznej.

Tu przechodzimy do społeczno-prawnych aspektów godności człowieka. Wyrażają się one w nadaniu aktywności wymiaru wspólnotowego i utylitarne. Aktywność człowieka buduje godność najskuteczniej wówczas, gdy skierowana jest ku innym, gdy ma charakter służby i gdy tworzy dobro. Aktywność sama dla siebie tylko dla aktu doznania tworzy pozory godności. Bierność życiowa, ucieczka w samotność prowadzą nieuchronnie do neurotycznego stylu życia.

Uściślenia wymaga owo pojemne słowo „aktywność”. Otóż, mam tu na myśli szczególny rodzaj twórczego działania, czyli każdy świadomy akt pracy, działania – zrodzony ze zdziwienia lub z niezadowolenia, a kończący się usunięciem tego, co dziwi lub powoduje niezadowolenie. Twórczość w tym sensie nie jest jakąś czynnością elitarną. Nie trzeba np. być „pomazańcem sztuki”, aby mieć przywilej twórczej aktywności.

Przykładem aktywności spełniającej wymienione trzy warunki (działanie dla innych, działanie służebne wobec innych, działanie dla powszechnego dobra) są działania osób powszechnie znanych: A. Schweitzera, J. Korczaka, Matki Teresy z Kalkuty, Brata Alberta Chmielowskiego i tysięcy, i milionów bezimiennych, prostych ludzi, którzy z mozołem wypełniają swoje codzienne powinności w poczuciu rzetelności pracy i służebności tej pracy pożytkowi innych ludzi.

Rzecz dla polityki i pedagogiki społecznej zasadnicza to pytanie, jak wychowywać ludzi do godności, jak ludzkiej działalności przydawać godności?

Pierwszym warunkiem jest odrzucenie ulubionej strategii działania politycznego, mianowicie, instrumentalnego traktowania ludzi. Postawy takie występują w dwóch odmianach: „inżynierskiej” i „klinicznej”. Ta pierwsza przyjmuje zasa-

dę, że ludziom tylko zewnątrznie, instytucjonalnie można zorganizować życie, ustanawiając i ukazując im cele, środki ich realizacji, mechanizmy współżycia. To powszechna praktyka systemów totalitarnych, które dbają o zagospodarowanie każdej przestrzeni i czasu prywatnego życia swoich obywateli. Druga odznacza się przekonaniem o ułomności ludzi i świata i tym, że można ich/go uratować, pod warunkiem podjęcia działań penitencjarnych, opiekuńczych, regulując ściśle zachowania człowieka i nadzorując jego aktywność jak nieroztropnego dziecka.

Polityka działa w świecie konstrukcji prawnych, reguł politycznej pragmatyki, zajmuje się ładem społecznym w wymiarze makro. W kalkulacjach politycznych jednostka nie występuje jako znaczący element. Liczą się zbiorowości, instytucje, zjawiska masowe. W tak rozumianym politycznym działaniu gubi się godność jednostki. W pragmatyce działań politycznych, poddanych idei skuteczności, wizualnej widowiskowości, efektów skierowanych na osobę polityka – jest bardzo niewiele miejsca na godność, jako zjawisko moralne i prawie wcale na godność jednostki.

Budować godność i wychowywać do godności można, wcielając się w rolę wychowawcy. Wychowawcą jest każdy, kto wyraża wolę działania służebnego dla dobra innych. Wychowawca działa w obszarze ludzkich potrzeb i wartości moralnych. Strategia wychowania ludzi godnych polega na przemianie systemu potrzeb w system wartości. Z pierwotnego odczucia głodu rodzi się wartość pracy, obowiązkowość, rzetelność, nawet solidarność grupowa. Aby jednak pierwotna potrzeba stworzyła wymienione wartości moralne, potrzebne jest wspólne przeżywanie wartości przez wychowanka i przewodnika. Podobnie z potrzeb seksualnych rodzą się wartości: przywiązania, miłości, poświęcenia. I tu także „wychowawca” (rodzic, nauczyciel, duchowny) mądrym słowem, przykładem, nauką – prowadzi człowieka od biologicznej potrzeby w świat wysublimowanych wartości, na których opiera się główny filar osobowości człowieka – poczucie godności.

Afirmacja godności jest dzisiaj szczególnie potrzebna. Wielu polityków głosi z arogancką otwartością prymat taktyki nad etyką i „głębką mądrość” dwuznacznej moralnie tezy, że polityka to sztuka osiągnięcia celów możliwych. Moralność, jako cecha „miękką”, jest przez politykę odrzucana. Tymczasem, jak powiada znany psycholog J. Kozielecki, „poza moralnością jest tylko kompulsywna konsumpcja, neurotyczny lęk i pustka osamotnienia”.

Alternatywą godności, czyli „bycia sobą” i wierności sobie, jest orientacja „radarowa”. To moralność robotów i konformistów. To postawa, która dopuszcza wymienialność wartości, warunkowość godności, posłuszeństwo okolicznościom i oportunizm. Są to wartości świata Orwellovskiego, świata doskonale zorganizowanej, ale totalnie odhumanizowanej codzienności. Świata, w którym nieobecna jest wolność i godność, bo „polityka nie znosi godności i autonomii” – twierdzi Arystoteles.

Warto pamiętać, że taką wizję świata kreuje polityka środkami politycznymi, a sprawiedliwość w sensie systemu i organizacji nie powinna jej w tym pomagać. Droga do świata sprawiedliwego, w którym szanowana jest godność człowieka, prowadzi poprzez organizację życia zbiorowego przez autonomiczną wspólnotę obywatelską. Ta zaś może powstać wyłącznie w drodze wychowania emancypującego i pracy organicznej we wspólnocie lokalnej. Pedagogika społeczna jako teoria i praktyka działania społecznego jest właściwie jedną z głównych dróg do budowania ładu społecznego i moralnego, w którym polityka będzie kształtowana przez reguły godności jednostki i zasady sprawiedliwości – a nie na odwrót.

*Andrzej Radzewicz-Winnicki**

2.2. Upowszechnianie wzorców środowiskowej mobilizacji w dobie obecnej (determinizm ekspertów a ryzyko polityczne XXI wieku)

Zamysł przygotowania do druku tego szczególnie autorskiego tekstu zrodził się wiosną bieżącego roku, w rezultacie szczytnej propozycji ze strony Profesor Ewy Marynowicz-Hetki – współredaktor naukowej tomu *Pedagogika społeczna. Wstępy i Kontynuacje* dedykowanego znakomitej uczoney Profesor Irenie Lepalczyk – w związku ze zbliżającą się wkrótce (2016) rocznicą stulecia urodzin znanej i wybitnej pedagog społecznej. Przypadająca data urodzin to zbiorowe zobowiązanie pamięci naszego środowiska wobec walorów koncepcji poznawczych oraz instruktywnych, obecnych w działalności praktycznej Ireny Lepalczyk¹. Dla mnie osobiście to prawdziwy zaszczyt, iż biorę udział w niniejszym przedsięwzięciu edytorskim, nawiązującym poniekąd do wskrzeszenia na obecnym etapie przeobrażeń – w trudnym okresie zmian globalnych – dominujących stanowisk teoretycznych towarzyszących rozwojowi klasycznej pedagogiki społecznej w Polsce.

Sądzę, że prezentacja wybiórczo wybranych przeze mnie treści powinna wiązać się z określoną logiką myślenia, postępowania, racjonalnością bądź też deklarowanym pragmatyzmem, które to ideologie/hasła postulowane są przez pedagogów społecznych już od dawna (*Pedagogika społeczna. Debata* 2007). Egzystują one nadal, aczkolwiek często w rozproszonym charakterze wśród wielu obszarów zróżnicowanych refleksji poszczególnych dyscyplin/subdyscyplin naukowych. Przystępując do wypełniania treścią wstępnie przyjętych założeń, zdaję sobie sprawę, iż perspektywy moich rozważań nie mogą (choćby tylko z powodu ograniczonej objętości artykułu) posiadać konkretnego charakteru

* Uniwersytet Zielonogórski, Katedra Pedagogiki Społecznej.

¹ Wyrażam serdeczne podziękowania dla całej Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego i życzenia pomyślnej realizacji tak ważkich okolicznościowo starań.

o *stricte* historycznym obliczu. Zmuszony jestem ograniczyć się do bieżąco prowadzonych obserwacji, egzemplifikując wyłącznie własne kompetencje akademickie: pedagoga społecznego, a równocześnie socjologa wychowania. W przedstawionych pokrótce dywagacjach, a zarazem często przytaczanych sytuacjach o charakterze irracjonalnych tendencji tworzących realia rodzimej rzeczywistości, opieram się na zdaniach i ocenach ekspertów, nade wszystko na autorytecie uznanych profesorów reprezentujących różne dyscypliny nauk społecznych.

W artykule pragnę wyrazić przekonanie, że pewne elementy rodzimego kapitału społecznego ograniczają masową partycypację społeczną, w zakresie akceptacji wzorów, norm i wartości propagowanych przez społeczności postindustrialne innych państw, konstytuujące współczesne pragmatyczne społeczeństwa wiedzy. Ukazując sprzeczności, można – w co stale wierzę – wykorzystać i uaktywnić pewne rezerwy oraz rozbudzić gotowość ponoszenia intelektualnego wysiłku przez środowiska rzeczników innowacji, świątłych i odpowiedzialnych polityków bądź też postępowych reprezentantów licznych środowisk akademickich, na rzecz twórczej kreacji i pomyślnego rozwoju społeczeństwa obywatelskiego.

Rozpocznę zatem od tautologicznego i znanego sformułowania, iż pomimo dokonującego się postępu cywilizacyjnego nasza egzystencja przebiega niestety w świecie paradoksów ekonomicznych, społecznych, politycznych i moralnych. Jednym z nich jest nadmiar stale występujących tendencji irracjonalistycznych, w nawiązaniu do koncepcji kapitału społecznego. Spełnia on bardzo różne, przede wszystkim oczekiwane (i korzystne) funkcje. Koordynuje działania indywidualne i grupowe. Trzeba jednak pamiętać, iż poza działaniami prospołecznymi występują również, a często w nadmiarze, bodźce sprawcze oddziaływań o charakterze antyspołecznym, tj. skumulowanych form patologicznych o zdecydowanie obstrukcyjnym charakterze (Levi 1996, s. 45–55; Borusowski 2006, s. 103–114). Przyjęte na wstępie ryzyko transformacyjne nie zapewniło – jak to widać z perspektywy dnia dzisiejszego – możliwości antycypowania wyników ostatecznie podejmowanych przez polityków rozstrzygnięć ani też nie pomogło oszacować prawdopodobieństwa wystąpienia pewnych publicznych reakcji bądź wywołanych nimi zjawisk (Karczmarszuk 2000, s. 70; por. *Spoleczeństwo. Demokracja. Edukacja* 2000). Tego typu sytuację zaliczyć z pewnością musimy do instytucjonalnych form negatywnego kapitału społecznego (*unsocial capital*), który pojawił się również w Polsce po 1989 r. Napotyka my nową falę antyracjonalistycznej krytyki polityków, mediów oraz w stosunku do rzadko pojawiających się projektów modernizacyjnych. Dotyczy ona patetycznych protestów przeciwko „złodowaceniu” czy też „oziębieniu” dusz, co prowadzi – w ocenach krytyków – do zanikania tradycyjnych autorytetów, wyzwalania się i upodmiotowienia nowych wartości

i odmiennych relacji rodzinnych. Są to protesty również stawiające określony opór pewnym partiom politycznym, elitom intelektualnym, kręgom mistycznym itp. (Glotz 1999, s. 48).

Czas społeczny doby transformacyjnej to wyjątkowy okres emancypacji w najnowszych dziejach narodu polskiego. Jest to zarazem intensywnie przebiegający proces przemian i licznych sporów i dyskusji. Niespotykana dynamika układów społeczno-kulturowych, które uprzednio pozostając w izolacji – w czasie Polski Ludowej – tworzyły systemy homogeniczne o bardzo niskim stopniu pluralizmu aksjologicznego, wpływa równocześnie na jakość i profil wszelkich dalszych przeobrażeń. Z pewnością z tych też powodów zakres pojęcia „grupa narodowa” wyznaczony przez koncepcję „typu idealnego” (w której jest przeważnie otwarty) ma obecnie wiele wspólnego w dziedzinach postkomunistycznej Polski, z często niedobrą i zamkniętą kategorią stereotypu, w której można się dopatrzeć przejawów irracjonalnego, a zarazem ideologicznego – o zabarwieniu nacjonalistycznym – rodzimego etnocentryzmu, nierzadko ukrywającego się za fasadą patriotyzmu (Kłoskowska 1993, s. 51–52). Sprzyjają takiemu zjawisku liczne kontrowersje w zmieniających się obozach władzy politycznej. Występują przeciw dwie odmiennie tendencje. Jedni w zróżnicowaniu kulturowym dostrzegają przeszkodę dla kształtowania współczesnego państwa polskiego, propagując odległe modele jednokulturowości. Inni z kolei nie tylko dopuszczają, lecz forsują stale współczesny model/wizerunek demokratycznego społeczeństwa wielokulturowego (Dyczewski 2000, s. 36).

Nasz „czas społeczny” ma *stricte* jakościowy charakter. Jest nieciągły, niejednorodny, zawiera daty krytyczne i okresy wypełnione unikalnymi wydarzeniami. Nie zawiera on jednolitego i odgórnie ustalonego systemu miar. Jest znaczącym czynnikiem odzwierciedlającym życie społeczne i procesy socjalizacyjno-wychowawcze, w którym uwikłane pozostają jednostki i grupy społeczne kolejnych generacji. Wyraża różne profile kulturowe i odsłania wzory aprobowanych i dezaprobowanych norm i wartości. To one właśnie tworzą określony imperatyw, stwarzający przesłanki ku wyzwaniu się aktywności bądź bierności, indywidualizmu, czy też preferowania postaw prospołecznych, tradycjonalizmu albo nowoczesności (Tarkowska 1998, s. 109–111).

Sygnalizowana powyżej sytuacja dotyczy także reprezentantów naszej subdyscypliny usilnie propagującej upowszechnianie zarówno zweryfikowanych, jak i postulowanych wzorów środowiskowej mobilności, a więc aktywizacji publicznej/społecznej (Wołk 2011). W odczuciu jakże wielu, zwłaszcza socjologów, raczej świat polityki jest niechętny wobec diagnoz i programów proponowanych przez ekspertów. Państwo Polskie wydaje się być nieprzygotowane do absorpcji stosowanej wiedzy socjopedagogicznej w polityce. Tam mamy bardzo niewielu pedagogów, tym samym administracja publiczna nie jest na ogół zainteresowana projektami opracowanymi przez naszą branżę. Decyduje o tym chyba odmienna

logika funkcjonowania tych sektorów. Pojawiają się autorytarne stwierdzenia, że jeśli polityka w naszym kraju będzie rozumiana, czy realizowana nade wszystko, jako sztuka zdobycia i utrzymania władzy (a nie w sensie arystotelesowskim, jako wypełnianie/spełnianie dobra publicznego), a biurokracja będzie służyła tak zdefiniowanym celom politycznym, to tak długo obiektywna, szeroka wiedza ekspertów i analiza *stricte* naukowa nie będzie sektorowi publicznemu w zasadzie potrzebna do społecznego pożytku/użytku. Mamy bowiem do czynienia na arenie publicznej – od początku lat 90. ubiegłego wieku – głównie z bezwzględny starciem reprezentantów poszczególnych partii politycznych i prowadzeniem wyniszczającej się walki na polu odmiennych programów i kulturowo-mentalnych przeciwieństw. Ze wszech miar trafnym spostrzeżeniem o charakterze postulatycznym – kończy swoje racjonalne wywody Profesor Piotr Gliński, którego niektóre refleksje pozwoliłem sobie przywołać. Zdaniem tego autora współczesna polityka winna bezwzględnie stać się w naszym kraju bardziej misyjna i zdecydowanie wizjonerska m.in. po to, aby wreszcie humaniści mogli w niej uczestniczyć, pomyślnie występując w swoich rolach ekspercko-zawodowych (Gliński 2007, s. 26–28; por. Śliwerski 2009, 2013).

Z tych też powodów jest to apel do reprezentantów nauk społecznych – to ocena Dawida Starka – można/trzeba nawet zaproponować ekspertom i politykom, aby zmiany transformacyjne badać z uwzględnieniem tzw. czynników dziedzictwa przeszłości (*path-dependent transformation*) – czego znakomitym przykładem staje się niniejsze zbiorowe opracowanie książkowe, a różne kategorie „przejścia” zmiany społecznej, w której nowe elementy wykorzystują się dopiero poprzez adaptację, przekształcenie, permutację, rewitalizację bądź też rekonfigurację różnych istniejących już organizacyjnych form i struktur (Stark 1996a, s. 112). Przy takim podejściu wdrożenia innowacyjne nie są już czystym zastępowaniem byłych (tradycyjnych) form, lecz ich rekombinacją (Stark 1996b, s. 995; za: Karczmarszuk 2000, s. 72).

Zdaniem wielu reprezentantów nauk społecznych zmieniający się dynamicznie świat społeczny zmusza do przeobrażeń tradycyjnego języka narracji, w jakim prowadzi się współczesne analizy i refleksje na ten temat (Kempny 2000, s. 5). Z tych też powodów wprowadzono określenie wiążące się z emancypacją społeczną. Emancypacja, w przyjętej interpretacji, stanowi ogólne tło, pewną teoretyczną perspektywę, która często nieświadomie towarzyszy kreatorom wprowadzanych modyfikacji i podejmowanych prób przyśpieszenia przemian następujących w Polsce po 1989 r. Sygnalizowane zjawiska postrzegane będą w perspektywie dokonującego się procesu historycznego, którego kolejną fazą jest proces emancypacji przejawiający się w rozszerzaniu jednostronnego i zbiorowego działania, m.in. wyzwolenia ekspresji rozwoju wolności gospodarczej czy też korzystania z przysługujących uprawnień politycznych (Kurczewski 1998, s. 69).

Podajemy – to znaczy wiarygodni eksperci – analizy tradycyjnie już interesujące pedagogów społecznych, ale obecnie wpisane są one w nową formułę za-

angażowania obywatelskiego, w nawiązanie uniwersalnej współpracy wielu osób, instytucji i kręgów społecznych reprezentujących różne struktury formalne i nieformalne. Niestety, często egzystują one wśród reguł wielowiekowej (zaściankowej) tradycji. W widoczny, konieczny do odnotowania sposób przeciwdziałają w pomyślnym instytucjonalizowaniu się programów z zakresu nowoczesnej organizacji społeczności lokalnych.

Należałoby oczekiwać, że w nowych realiach kultura edukacyjna będzie rekonstruować paradygmaty dotyczące sensowności i celowości utrwalania związków opartych na emocjach, tradycyjnych więzach czy uczuciach, a nie interesownych, chwilowych i przelotnych kontaktach o charakterze nieobowiązującej styczności.

Dla unowocześnienia i rozwoju współczesnej edukacji, przydatnej kreatorom przeobrażeń w środowiskach lokalnych, pilną kwestią wydaje się potrzeba instytucjonalizacji nowatorskiej etyki globalnej i kulturowego wzmocnienia wymiany edukacyjnej oraz poszukiwanie wiarygodności entropii rzeczywistości społecznej i edukacyjno-socjalizacyjnej.

Sądziłem, że w okresie nasilającej się emancypacji społecznej przedstawiciele współczesnej pedagogiki społecznej na podstawie badań z powodzeniem mogą przedkładać decydentom trafnie sporządzone ekspertyzy pedagogiczne. Przez takie właśnie przedsięwzięcia typu *active research*, niedoceniany kulturowy wymiar, poza omawianymi realiami, zmienić może, po części, swoje oblicze, m.in. dzięki zaangażowaniu reprezentantów pedagogiki. Podejmowane stymulacje kompensacyjne mogłyby dotyczyć kreowania przede wszystkim wśród społeczności lokalnych nowych wartości orientujących, a także próby eliminacji ze świadomości społecznej zastanych niekonsekwencji i sprzeczności we wzorach społeczno-kulturowych i zawodowych ukształtowanych w minionym stuleciu. Głębokiej reorientacji wymaga także kształt aspiracji edukacyjnych oraz towarzyszących im wartości. Wolno zatem żywić nadzieję, że oświata i nauki o wychowaniu będą w stanie aktywnie uczestniczyć w tworzeniu i realizacji takiej strategii transformacji, która sprzyjać będzie przekształceniom tradycyjnych struktur społecznych (Frąckowiak 1998, s. 13–37).

Działania kompensacyjne, organizowane w formie pomocy i samopomocy za pośrednictwem edukacyjnego wsparcia, pozwolą stworzyć warunki sprzyjające urzeczywistnieniu się typu idealnego społeczeństwa obywatelskiego, które stanowić będzie dla jednostki społeczeństwo w pełni przyjazne. Rozwój, jak zawsze, dokona się dzięki prowadzeniu kolejnych eksperymentów.

Zarysowane powyżej zagadnienia wprowadzają nas w problematykę teoretyczną samoorganizacji i aktywizacji małych struktur społecznych, które być może pozwolą/przyczynią się do przezwyciężania kryzysów publicznych (*Pedagogika wobec kryzysów życiowych* 1998, *Społeczności lokalne...* 1998). Podejmowane przez pedagogów społecznych działania, dotyczące stymulacji we-

wewnętrznych warunków wzrostu i przeciwdziałania zanikowi integracji społecznej środowisk lokalnych, mogą być uznane za próbę oczekiwanej i prowadzonej w tej dziedzinie kompensacji. Przeobrażenie lokalnych środowisk wychowawczych ma na celu wywołanie określonych zmian za pośrednictwem zróżnicowanego systemu ustalonych bodźców. Może ono polegać na wprowadzeniu innowacji, reform, wyzwalaniu oddolnej aktywności jednostek i grup społecznych i tym podobnej aktywności. Stworzenie określonej sytuacji bodźcowej zakładać powinno, iż efekt finalny nie musi i niekoniecznie będzie zgodny z arbitralnymi ustaleniami eksperymentatorów, animatorów bądź liderów. Specyfika środowiska wychowawczego polega na stworzeniu takiej sytuacji, w której osobowość jednostki odcisnie na projekcie przekształceń własne indywidualne piętno. Upowszechnianie wzorców środowiskowej mobilizacji nawiązuje bezpośrednio do rewitalizacji publicznej w obszarze danej przestrzeni społecznej.

Przypominamy więc, że termin „rewitalizacja”, z angielskiego *revitalization*, ma swoje źródłosłowie występujące w łacinie (zestawione z dwóch członów: *re+vit*), w dosłownym znaczeniu oznacza ‘przywrócenie do życia’. W innym ujęciu określenie to interpretuje się jako ożywienie. Proces polegający na przemianie zdegradowanych obszarów miast, w celu przywrócenia im pierwotnej funkcji bądź nadania, nowej, odmiennej. Działania te obejmują: zagospodarowanie terenów poprzemysłowych, poprawę jakości życia poprzez odtworzenie więzi społecznych w wielkich osiedlach. W takim rozumieniu rewitalizacja to zespół działań, których celem jest doprowadzenie do ożywienia, poprawy estetyki, wygody i jakości życia w odmienionej, a więc rewitalizowanej przestrzeni, w której diagnozowane są różnego rodzaju potrzeby jednostek i grup społecznych (Wilk 2010, s. 31). Jest to zarazem

proces działań zmierzających do odnowy funkcjonalnej kogoś lub czegoś, znajdującego się w złym stanie, poprzedzony diagnozą zaniedbań i degradacji, oparty na odpowiednio dobranym do danego przypadku, kompleksowym programie naprawczym i usprawniającym, a polegający początkowo na stworzeniu warunków do wznowienia aktywności na wyższym niż dotychczas poziomie na podstawie odnowionych zasobów, a następnie wykorzystaniu ich do wyraźnego odżywienia funkcjonowania danego podmiotu (Kubinowski 2006, s. 298).

Ewa Marynowicz-Hetka (*Pedagogika społeczna. Debata 2007*, s. 558) odwołując się do myśli Paula Ricoeura, wskazuje na kategorię człowieka zdolnego do działania. Zdolność owa operacjonalizowana jest poprzez wykorzystanie kategorii: zaangażowania, przyrzeczenia i wierności. Z kolei w ujęciu Myriam Revault d’Allonnes zdolność do działania obejmuje kompetencję wyrażania opinii, zdolność dokonywania rewaluacji własnych możliwości i perspektyw, skuteczności w planowanym działaniu, następnie obejmuje dysponowanie siłą sprawczą, gotowość do podejmowania inicjatyw, kolejnym elementem jest kompetencja dokonywania samorefleksji, kreowanie tożsamości narracyjnej. Ostatnią wymie-

nioną zmienną określającą zdolność do działania jest gotowość do przestrzegania umów, wywiązywania się z podjętych zobowiązań.

Aby zmierzone i podjęte działania rewitalizacyjne miały szansę na oczekiwane powodzenie, konieczne staje się – zdaniem Stanisława Kaczmarka – aktywne zaangażowanie większości członków lokalnej społeczności w dane, a więc określone przedsięwzięcie (Kaczmarek 2001, za: Wilk 2010, s. 30).

Wszystkie zrealizowane, ale też i te postulowane przedsięwzięcia badawcze, o których wspominałem uprzednio, mają/przybierają dwojaki cel: z jednej strony pragną rozwiązywać praktycznie problemy społeczne otaczającej jednostkę rzeczywistości, a z drugiej – podejmować próby rozwinięcia niektórych wątków środowiskowych właściwych tradycyjnym zainteresowaniom klasycznej pedagogiki społecznej, które mogłyby inspirować teoretyków do tworzenia wiarygodnych jeśli nie teorii to systematyzacji. Ów cel drugi wyraża się również w dalszym precyzowaniu samego przedmiotu dociekań pedagogiki społecznej, w ramach jej aktualnego paradygmatu, a więc ustaleniu statusu teoretycznego tej subdyscypliny (Modrzewski 2011). Biorąc pod uwagę ów paradygmatyczny wymiar pedagogiki społecznej, Ewa Marynowicz-Hetka zdecydowanie wyróżnia heterogeniczną oraz społeczno-pedagogiczną orientację działania wśród wielu aspektów aplikacyjnych przedsięwzięć/ działań złożonych – priorytetowych – pojawiających się w subdyscyplinie pedagogiki społecznej (*Pedagogika społeczna. Debata* 2007, s. 552–553; por. Bielska 2013, s. 9–10).

Prezentowaną racjonalność naszych przekonań i racji uwiarygodnia jedynie konstelacja naukowo uzasadnionych przekonań, które w praktyce użyteczności sprawczej posiadać mogą wagę podejmowania decyzji i różnego rodzaju inicjatyw/działań odwołujących się wyłącznie do naszej naukowej pragmatycznej i kulturowej kompetencji. Skądinąd prawdziwą – jeźliby ograniczyć ją do powierzchownych spostrzeżeń dotyczących działalności naukowej – tezę Stanisława Ossowskiego, w myśl której dzieje nauki zależą od tego, co się o nich myśli, nie stosuje się do zagadnień metanaukowych oddziaływania kultury na naukę, w tym funkcjonowania wzorców naukowej racjonalności, w małym stopniu zależą od tego, co się o tym myśli (Kaprański 1989, s. 45). Specyficzny charakter pedagogiki społecznej, jak słusznie zauważają m.in. Ewa Syrek, Danuta Urbaniak-Zajac czy też Ewa Bielska, związany jest ze zogniskowaniem wagi na jej *stricte* środowiskowych uwarunkowaniach przebiegu krzyżujących się procesów socjalizacji i wychowania w specyficznym dla tej właśnie subdyscypliny paradygmacie, w którym z góry zakłada się podejmowanie szeregu działań mających na celu ulepszanie, modyfikowanie, modernizację bądź też aktywizację środowisk lokalnych poprzez wykorzystanie zlokalizowanych w danym środowisku potencjałów. Obejmuje ona także bogatą refleksję teoretyczną dotyczącą uwarunkowań określających ich efektywność (Syrek 1987, s. 15–16; Urbaniak-Zajac 2003, s. 8; Bielska 2013, s. 17–18; i inni).

Tak więc eksperci, przedstawiając szczegółowe problemy o kluczowym znaczeniu, o którym rzetelna wiedza może przyczynić się do pomyślnego wykonywania zadań cząstkowych podczas przebiegu pracy zawodowej, prowadzonej w obszarze egzystencji społeczności lokalnej, przedstawiają zarówno ogólne ramy, jak i poszczególne elementy funkcjonowania *civil society* we współczesnym państwie demokratycznym w sferze teorii i praktyki. Wobec regresu instytucjonalnych środków demokracji partycypacyjnej w otaczającym nas łańdźie polityczno-ekonomicznym ciągle aktualne są pytania, czy w ogóle, a jeśli tak, to w jaki sposób można:

- zagwarantować społecznościom lokalnym podejmowanie ostatecznych rozstrzygnięć we wszystkich kwestiach wiążących się z organizacją życia na ich terenie, przy równoczesnym wykorzystywaniu środków w puli centralnej (państwowej)?

- co zrobić, by nadal – jak dotychczas – prolongować państwu strukturalną szansę na racjonalne podejmowanie decyzji, które nie są możliwe bez odpowiedniego społecznie upoważnienia do ingerencji w jego społeczny kontekst działania przy znaczącym i prawnie obwarowanym zastrzeżeniu dotyczącym współdecydowania władz i obywatelskich struktur lokalnych przy podejmowaniu ostatecznych decyzji?

Wiąże się z tym kolejny problem, czy i na ile dynamice opierania politycznych decyzji na rozwijającej się wiedzy przy równoczesnej polityzacji problemów nauki będą mogły jeszcze odpowiadać racjonalne i koherentne struktury społeczeństwa i państwa (Schmalz-Bruns 1992, s. 235–242).

A zatem, na ile determinizm ekspertów (a więc pogląd uznający zasadę prawidłowości, przyczynowego uwarunkowania wszelkich zjawisk związanych z rozwojem społeczeństwa i ludzkiego działania przyjmujący istnienie sprawnych zależności między nimi) jest w stanie przełamać bieżący opór politycznego i nieuzasadnionego przekonania wielu reprezentantów rodzimej polityki społecznej przejawiających daleko idącą niekompetencję cywilizacyjną? Niestety, na te pytania czytelnicy będą musieli uzyskać odpowiedzi sami, jeszcze nie w chwili obecnej, ale zapewne na przestrzeni kilku kolejnych lat, decydujących ostatecznie o trendach rozwoju współczesnego społeczeństwa obywatelskiego w Polsce. Społeczeństwo obywatelskie w naszym kraju znajduje się wciąż na etapie tworzenia, a więc powstawania, zmiany i konsolidacji. Jest to proces skomplikowany, wielopostaciowy i rozłożony w czasie. Procesy decentralizacji oraz pierwsze objawy integracji powinno się rozpatrywać nie w doraźnej, lecz w dalszej perspektywie czasowej. Niewątpliwie na przestrzeni ostatniej i bieżącej dekady pojawiły się już pewne symptomy kształtowania się tego typu społeczności. Można zatem mieć nadzieję, że dalsze przemiany przebiegać będą w kierunku tworzenia demokracji partycypacyjnej oraz zmierzać ewolucyjnie ku wyłamaniu odpowiedzialnego (świadomego swych praw i obowiązków) nowoczesnego, otwartego i aktywnego

społeczeństwa (Józko 2002, s. 148), m.in. za sprawą orędowników i rzeczników naszej subdyscypliny. Również pedagodzy społeczni dostrzegają, iż początek bieżącego stulecia cechuje permanentny kryzys, narastający wraz z upływem minionego czasu, a niewykorzystywany potencjał edukacji wskazuje raczej na „materializujący” się fakt deprecjacji oraz dewaluacji w odczuciu społecznym neoliberalnego porządku (por. Szwabowski 2010, s. 77, 86).

Niniejszy tekst poświęcony jest *de facto* wybranym problemom z obszarów żywiowości i irracjonalności postępowania, pojawiającym się w sferze behawioralnej wśród jednostek i grup społecznych w Polsce, nade wszystko wśród osób kreujących w okresie transformacji nowy postmonocentryczny ład społeczno-ekonomiczny. Omówione wybrane zagadnienia, jak również próba znalezienia odpowiedzi na niektóre od dawna zadawane pytania nie mogły być pełne i wyczerpujące. Z pewnością uwiadamia się fragmentaryczność prowadzonych analiz i refleksji. Trafne i rzetelne wykazanie prawideł i przyczynowości powstawania określonych żywiowościowych i samorzutnie ujawniających się zjawisk wymagałoby przedstawienia, wśród wielu dyscyplin nauk społecznych, wiarygodnego paradygmatu teoretycznego, możliwego do zastosowania dla szeregu zjawisk i procesów przebiegających w przestrzeniach mikrostrukturalnych. Mamy jednak pełną świadomość, iż podobnie jak całe społeczeństwo jest to układ burzliwie dynamiczny o niebywałej – wprost nie do ogarnięcia – złożoności. W okresie bieżącej dekady, w warunkach przemian, a równocześnie kryzysu globalizującego się świata zaistniała pilna potrzeba stworzenia kompleksowego systemu norm, wzorów i wartości, który pozostawiałby w ścisłym powiązaniu z racjonalnością działań oraz z oczekiwaną przez „indywiduum” społeczne jakością życia. Orientując się na cele ekonomiczne, moralne i humanistyczne towarzyszące procesom modernizacji, starałem się uczulić uwagę Czytelnika na ludzką niedoskonałość, partykularność interesów czy też arbitralność w podejmowaniu określonych decyzji jako ważne bariery i ograniczenia utrudniające dotarcie do zrationalizowanego świata pełnej i prawdziwej nowoczesności. Jest to zarazem wiara w ideologicznie propagowaną partycypację społeczną, ale równocześnie stanowić może o przyjęciu przez pedagogikę społeczną funkcji pedagogiki publicznej jako nauki/subdyscypliny propagującej idee, normy czy wartości „ziszczalne” w realnym świecie. Poprzez propagowanie potencjalnie możliwych w praktyce publicznej rozstrzygnięć tworzą one nową rolę naszej subdyscypliny, a integralna interwencja prowadzić winna ku polityce publicznej stanowiącej świat troski o wspólne dobra preferowane w społeczeństwie obywatelskim (Skrzypczak 2012, s. 13–32; por. Markowska, Mendel 2012, s. 7–9; Theiss, Winiarski 2006, i inni). Wracamy jednak do klasyki i na nowo okrywanej tradycji.

Dostrzegając walor rewitalizacji środowiskowej mobilizacji, mamy obecnie do czynienia – na gruncie pedagogiki społecznej – z próbą stymulacji wzrostu zainteresowania opinii publicznej jednostkowymi i grupowymi sytuacjami oraz problemami szczególnie trudnymi dotyczącymi wielu osób i wymagającymi nasilenia zorganizowanej pomocy.

Liczni pedagodzy społeczni starają się uświadomić szerszej opinii publicznej istnienie rozmaitych barier społecznych ograniczających szanse ludzi na ich satysfakcjonujący udział w życiu społecznym. Intencją takich działań jest m.in. udowodnienie faktu, że teorie socjalizacji mają swoje przełożenie na problemy rehabilitacji społecznej, kierowanej ku tym, którzy jej potrzebują. Służą one również pobudzeniu działań pomocowych oraz kompensacyjnych. W pierwszym rzędzie zajmują się wyznacznikami gotowości do nasilenia określonych i zróżnicowanych form pomocy (m.in. będą to zagadnienia w zakresie rozważań nad empatią i zachowaniami pomocowymi, uwewnętrznienie norm i zachowań społecznych, zachowań czy postaw altruistycznych i tym podobnych). Poza tym interesowały ich zawsze trwałe formy udzielania pomocy instytucjonalnej (przyjęte kryteria podziału poszczególnych instytucji, hierarchia norm regulujących działalność pracowników instytucji opieki i pomocy itp.) (Hajduk 2001, s. 24–56; Pilch 2008; *Społeczeństwo. Demokracja. Edukacja 2000, Kapitał społeczny a nierówności...* 2009, i inne).

Propagowane – w polskiej literaturze przedmiotu – wytyczne bądź propozycje, czy też postulowane rozwiązania, trzeba traktować z pilną uwagą, tworzą bowiem pouczający wniosek o zróżnicowanym sposobie myślenia o obiektywnie tworzonej nauce, skoro stanowią wspólnie w miarę spójny wzorzec socjotechnicznego postępowania w okresie zmiany społecznej, które mogą być z pożytkiem „przetransplantowane” na grunt użytecznych działań w obszarze rehabilitacji publicznej.

*Danuta Lalak**

2.3. Pedagogika społeczna w obliczu zmiany społecznej – kapitał społeczny jako narzędzie budowania ładu i przeobrażania środowiska

Celem tego artykułu jest wyartykułowanie wpływu przemian środowiska życia człowieka – kulturowych, społecznych, ekonomicznych, technologicznych – na charakter dyskursu naukowego i sposoby tworzenia praktyk społecznych, w który uwikłana jest i współtworzy pedagogika społeczna.

O potrzebie pogłębienia wiedzy teoretycznej, studiów porównawczych w obszarze pedagogiki, w tym pedagogiki społecznej, z pewnym resentymentem pisał przed 40. laty Ryszard Wroczyński w podręczniku do pedagogiki społecznej –

częstkowe studia poświęcone tej dziedzinie wskazują, jak bardzo złożony i trudny był start naukowy pedagogiki i jak bardzo złożone i trudne do badania są fakty i procesy stanowiące przedmiot zainteresowania pedagoga (Wroczyński 1974, s. 19).

Nasza subdyscyplina powstawała jako pedagogia społeczna – czyli wyrosła z refleksji ukierunkowanej na działanie oraz w odniesieniu do konkretnych praktyk społecznych – uwzględnionych w wyżej wymienionym i innych podręcznikach, takich jak instytucje opieki nad dzieckiem, poradnictwo wychowawcze, czas wolny dzieci i młodzieży, świetlica, Uniwersytet Ludowy... itp. Dzisiaj wydawać by się mogło, że pedagogika społeczna nie nadążała w swojej refleksji za zmianą społeczną. Można upatrywać wielorakich przyczyn tego zjawiska. Jedną z nich jest zapewne swoisty konserwyzm działania wynikający z konfesyjnych nurtów pomocy i wsparcia, z najsilniej zaznaczonym nurtem dobroczynności. Dodajmy jeszcze na marginesie, że nie wszystkie systemy społeczno-polityczne, wyrażające się w postaci wyartykułowanych w drugiej połowie XIX w. państw narodowych, jak i powiązane z nimi systemy nauki akademickiej, dostrzegały

* Uniwersytet Warszawski, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji.

i dostrzegają potrzebę uprawiania pedagogiki społecznej. Daje się zauważyć, że w krajach o silniejszej orientacji katolickiej jest ona zdecydowanie silniej reprezentowana i rozwijana. W krajach anglosaskich nie występuje w ogóle (Kościół rzymskokatolicki dominował na kontynencie, a anglikański w Anglii). Nauka społeczna Kościoła i konfesyjne nurty pomocowe odgrywały z pewnością ważną rolę w kształtowaniu fundamentalnych idei pedagogiki społecznej – sprawiedliwość społeczna, dobroczynność, miłosierdzie, pomocniczość... Tam, gdzie była i jest pedagogika społeczna, ale też tam, gdzie jej nie było i nie ma – do drugiej połowy XX W. dominował swoisty normatywizm w naukach o wychowaniu. Pedagogika jest ze swej istoty nauką normatywną (proces wychowania jest traktowany jako proces celowy, zamierzony, ukierunkowany na wartości o uniwersalnym charakterze, sformułowane na dekalogu). Edukacja jako naczelną ideą rozwoju społecznego odwołuje się również do norm i zasad powszechnie akceptowanych – demokracja, równość, sprawiedliwość.

Tak rozumiana idea edukacji, w połączeniu z wyraźną dominacją etyki protestanckiej stanowi również naczelną regułę rozwoju i postępu państw anglosaskich wydaje się bardziej nowoczesna i otwarta na zmianę społeczną. Silniej akcentuje tak popularną obecnie koncepcję liberalnej demokracji, która zajmuje miejsce reguł sprawiedliwości społecznej i zasad społecznego solidaryzmu. Pokłada większe oczekiwania w jednostce niż we wspólnocie, stwarza szanse i otwiera możliwości, ale gubi subsydiarność, ideę i potrzebę wspierania, wiarę w człowieka, postęp moralny, historię, ciągłość. Apologizuje wiarę w sprawczość, siłę indywidualności ukształtowaną w nowoczesności, jednoznacznie przekłada siłę nowego nad minione porządku.

Te dwie perspektywy zdają się podążać torem współbieżnym w obliczu braku recepty na obliczalność procesów społecznych – zarówno w wymiarze praktycznym (przeciwdziałanie ich negatywnym skutkom), jak i teoretycznym, *stricte* naukowym (budowanie racjonalnych analiz i prognoz zjawisk społecznych). Chyba, że postawimy inne cele nowoczesnej nauce, co *de facto* już się dokonuje, ale prowokuje kolejne pytania. Czy pedagogika społeczna może podążać nurtem etnograficznej fascynacji rejestrowania zmiany społecznej w miejsce jej racjonalnej analizy, ulegać beletryzacji nauki, ubiegać się o miejsce w tak rozumianym *mainstreamie* nauk społecznych?

Swoisty dla perspektywy pedagogicznej utilitaryzm, pojęcie służby społecznej skazuje pedagogikę społeczną na swoisty tradycjonalizm i pozostawiania jakoby poza głównym nurtem badań społecznych. Gdybyśmy usytuowali przedmiot jej refleksji głównie w obszarze nauk o pomaganiu i rozwiązywaniu problemów społecznych, to ewidentne i widoczne stają się anachronizmy rozwojowe pedagogiki społecznej, oddającej pole ekspansywnie rozwijającej się pracy socjalnej. Warto skonstatować, że pedagogika społeczna, jak i szeroko pojmowane nauki o edukacji, jeśli ulegną z kolei modzie na dekonstrukcję, postmodernistyczny fa-

talizm, dziennikarską potrzebę indukowania zjawisk w miejsce ich racjonalnej analizy, w pewnym stopniu sprzeniewierzą się swojej podstawowej idei inspirowania, prowadzenia ku lepszemu (wzwyż), towarzyszenia, wspierania, wspomaganie rozwoju, kompensacji. Współczesność stawia jednak przed pedagogiką społeczną nowe wyzwania.

Między Scyllą starego porządku a Charybdą wyzwań współczesności

Przez dziesiątki lat obowiązywały w świecie społecznym dość proste i jednoznaczne normy społeczne. Normy świata zachodniego najsilniej nawiązywały do etyki protestanckiej (odpowiedzialność, praca, poszanowanie prawa, indywidualizm) oraz etyki katolickiej, w której wspólnotowość i pomocniczość odgrywały silniejszą rolę. Normy obowiązujące w świecie dawnego obozu socjalistycznego charakteryzowały się wyraźnym pęknięciem aksjologicznym. Obowiązywały dwie moralności i dwa porządki, które w zasadzie udawało się godzić w codziennych praktykach życiowych – jeden rodzinno-religijny oparty na sentymencie, pamięci historycznej, dekalogu – wyraźnie konserwatywny, a drugi propaństwowy, zideologizowany, legitymizujący założenia ustrojowe. Te porządki były wszak zdefiniowane z góry. W refleksji nad światem społecznym i sferze praktyk społecznych pod koniec XX w. pojawiły się nowe obszary napięć, powodujące znaczące przemiany zasad i reguł budowania ładu społecznego – nasilające się kontakty międzykulturowe, nowa fala światowego terroryzmu. Odwołując się do refleksji teoretycznej, można powiedzieć, że paradygmat normatywny zaczął być zastępowany paradygmatem konstruktywistycznym. Co oznacza w praktyce, że ład społeczny musi być budowany na nowo. Nie sposób nadal odwoływać się do istniejących norm, okazują się bowiem one niewystarczające, anachroniczne –

ład społeczny budowany jest krok po kroku – nie dzięki stosowaniu się do uprzednio ustalonych norm, lecz wskutek procesów interpretacji polegających w dużej mierze na dopasowywaniu norm do sytuacji (Czyżewski 2013a, s. 19).

Proces ten wydaje się nieodwracalny. Jak pedagogika społeczna odnajduje się w tej nowej sytuacji? Proces budowania opiera się zwykle na zasobach, z których najczęściej przywoływany jest kapitał społeczny. Pojęcie to, choć inaczej nazywane (siły społeczne, działanie społeczne, współdziałanie, wzmoczenie duchowe), było od zawsze obecne w polskiej pedagogice społecznej, choć jej historia nie obfituje wyłącznie w konstruktywne przykłady budowania ładu społecznego.

Nie odwołując się do samych początków polskiej pedagogiki społecznej – sięgnijmy myślą do lat 60. i 70. W Polsce, tzw. Peerelu, niepodzielnie króluje siermiężny socjalizm. Polska pedagogika społeczna w tym okresie, mimo podejmowania ważnych poznawczo nurtów w badaniach (nad rodziną, szkołą, środo-

wiskiem), jest zmuszona pełnić rolę legitymizującą ówczesny ustrój. W Niemczech w naukach o pomaganiu i wychowaniu pojawia się silna refleksja krytyczna – w pedagogice nurt wychowania antyautorytarnego, w pracy socjalnej i psychologii nurt pomagania niedyrektywnego, nakierowany na procesy komunikacyjne, budowanie relacji opartej na rozumieniu potrzeb i umiejętności ich artykułowania. Etatyzm i biurokratyzm, które dotknęły sektory pomocowe (praca socjalna i pomoc społeczna), wzmocniły tendencję do uspołecznienia i uobywatelnienia pomagania (deinstytucjonalizacja i rozwój wolontaryzmu), krytykę wąsko pojętego skostniałego profesjonalizmu, odformalizowania instytucji (*Hadnbusch Sozialpädagogik...* 2009). Zwrócono również uwagę na rolę procesów edukacyjnych w przeobrażeniach społecznych dokonujących się współcześnie – Idea edukacji całościowej – raport Faure’a *Learning to be. The world of education today on tommorrow* 1972¹, raport Klubu Rzymskiego *No Limits to Learning: Bridging the human gap* 1979², którego istotą było zwrócenie uwagi na pogłębiający się dystans między rosnącą złożonością świata a zdolnością jego postrzegania i rozumienia (luka ludzka).

Lata 80. i 90. w Polsce to okres niewątpliwego otwarcia na Zachód w sensie intelektualnym i politycznym.

Lata 90. – nie bez wpływu transformacji ustrojowej w Europie Wschodniej i Środkowej – przyniosły w naszej części Europy rosnącą otwartość (a na Zachodzie umocnienie koniunktury) na problematykę sprawstwa (*agency*), społecznej konstrukcji rzeczywistości (*social construction of reality*), stawania się ładu społecznego (*social becoming*), kruchości, tymczasowości i płynnego charakteru ładu społecznego, życia codziennego, porozumiewania się, a także – *last but not least* – doświadczeń biograficznych (Czyżewski 2013a, s. 16).

W ten oto sposób zdefiniowane przez Marka Czyżewskiego procesy społeczne dokonujące się na przełomie XX i XXI w. i towarzysząca im rewolucja informatyczna zmieniły oblicze świata. Spełniła się przepowiednia autorów Raportu Klubu Rzymskiego – „luka ludzka” została wygenerowana. Człowiek przestał rozumieć zmiany w świecie, które sam sprowokował. Jakże są sposoby na zmniejszenie „luki ludzkiej”? Autorzy raportu z 1979 r. upatrują ich w edukacji, która powinna być innowacyjna, partycypacyjna, antycypacyjna. *Ucz się albo giń* – brzmiało hasło przewodnie raportu. Tradycyjnie pojmowana nauka, w szczególności socjologia, utraciła zdolność racjonalnego opisu tego świata. Stąd odrodzenie podejścia interpretatywnego i metody biograficznej. Warto dostrzec w tych procesach ogromne szanse rozwojowe dla pedagogiki społecznej. W refleksji społecznej dominują tezy o kryzysowym charakterze wielu zjawisk i schyłku całej formacji społecznej. Kryzys ten jest opisywany za pomocą takich haseł – społeczeństwo ryzyka, koniec człowieka, koniec historii, koniec państwa, kryzys wspólnot itp. Ten obraz polimorficz-

¹ Polskie wydanie raportu – Faure 1975.

² Polskie wydanie raportu – Botkin, Elmandjra, Malitza 1982.

nej współczesności kreślony przez licznych badaczy, filozofów i myślicieli, a także poetów i wizjonerów łączy wspólny mianownik. Jest nim powszechnie podzielane przeświadczenie, że człowiek został wyzwolony z wielu tradycyjnych, społecznych zależności, a jego współczesne uwikłania, choć mają charakter cywilizacyjny, to stanowią niepowtarzalne układy i konstelacje czynników indywidualnej sytuacji życiowej i intersubiektywnych relacji. Stąd ogromne zainteresowanie biografiami. Tym samym źródłem wiedzy o człowieku i świecie go otaczającym próżno upatrywać w obiektywnych warunkach życia. Dokonało się wyraziste przejście od społecznej determinacji rozwoju ludzkiego do silnie zindywidualizowanego charakteru życia społecznego. Ta perspektywa była zawsze szczególnie bliska pedagogice społecznej. To zindywidualizowane środowisko życia, a nie zobiektywizowane społeczeństwo jest centralną kategorią pojęciową naszej dyscypliny.

Jak kształtuje się kapitał społeczny? Perspektywa ogólnoteoretyczna

Czym jest zatem kapitał społeczny? Najpierw kilka jego klasycznych ujęć. Choć samo pojęcie jest stosunkowo nowe (upowszechnione zostało w literaturze w latach 90. XX w.), to odnosi się ono bezpośrednio do idei społeczeństwa obywatelskiego, która zrodziła się w starożytności. Warto przywołać w tym kontekście pojęcie *societas civilis* Cyserona, które jest łacińskim tłumaczeniem arystotelesowskiego *koinonia politike*. Starożytni dostrzegli zatem sens społeczeństwa, który wynika ze społecznej natury człowieka, z jego potrzeby współdziałania, tworzenia wspólnot i dążenia do dobrego życia.

Pełna w końcu wspólnota stworzona z większej liczby gmin wiejskich, która niejako już osiągnęła kres wszechstronnej samowystarczalności [autarkia] jest rządzoną [polis]; powstaje ona dla umożliwienia życia, a istnieje, aby życie było dobre (Arystoteles 1964, s. 3).

Dobre życie, jakkolwiek odmiennie i interpretowane w różnych czasach i epokach, jest jednym z celów nadrzędnych, do którego dążą jednostki, grupy społeczne (np. rodzina) i całe społeczeństwa. Wielu myślicieli i badaczy na przestrzeni wieków wiązało szanse na jego realizację z życiem wspólnotowym – Alexis de Tocqueville, Ferdinand Tönnies, Emil Durkheim, Max Weber, John Locke, Georg Simmel i wielu innych. Do współczesnych teoretyków kapitału społecznego zaliczani są przede wszystkim: Pierre Bourdieu, James Coleman, Robert Putnam. Wspólnym mianownikiem tych koncepcji jest przeświadczenie o zdolnościach jednostek do tworzenia sieci, relacji i więzi społecznych. „Sieci mają wartość” – taką myśl sformułował R. Putnam (2008, s. 33) i można ją uczynić dewizą kapitału społecznego. Jak tworzyła się teoria kapitału społecznego, której istotą jest przeświadczenie, że kapitał społeczny jest dobrem wspólnym, powstałym na bazie więzi społecznych jako podstawy relacji z innymi ludźmi?

Termin „kapitał społeczny” został użyty po raz pierwszy w 1916 r. przez działaczkę edukacyjną Ery Postępu, kuratorkę szkół wiejskich w zachodniej Wirginii, Lyndę J. Hanifan, w celu wyjaśnienia wartości ośrodków wspólnotowych. Według R. Putnama dostrzegła ona fundamentalną rolę towarzystwa, sympatii i stosunków wzajemnych między ludźmi, czyli tego wszystkiego, co kształtuje wspólnotę na bazie kontaktów niesformalizowanych. W latach 60. XX w. do ugruntowania pojęcia kapitału społecznego przyczyniła się Janet Jacobs. Zwróciła ona uwagę na rolę wydawać by się mogło bezcelowych kontaktów społecznych w miejscach publicznych w przestrzeni miejskiej, ale przede wszystkim na „sąsiedzkie nieformalne kontakty, poczucie lokalnej więzi i międzyludzkie zaufanie” (Theiss 2008, s. 13).

W niniejszym opracowaniu nie będą omawiane szerzej główne stanowiska teoretyczne kapitału społecznego, które zyskały już wiele opracowań w języku polskim. Do najbardziej znanych należą prace rodzimych politologów i socjologów (Bartoszek 2003, Sławecki 2011, Theiss 2008). Chciałabym jednakże odwołać się do znanej pracy R. Putnama *Samotna gra w kręgle* (2008), obrazującej przemiany wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych, oraz do wyników diagnozy społecznej (2003–2011), która kwestii kapitału społecznego w Polsce poświęca sporo miejsca.

W literaturze przedmiotu zwykło się wyróżniać następujące elementy składowe kapitału społecznego – powiązania między ludźmi nieformalne i formalne, zaufanie interpersonalne, zaufanie obywateli do instytucji publicznych, wspólnotowe normy i wartości społeczne, obywatelskie nastawienia członków grupy. Nie mniej ważną rolę odgrywają jednakże – kontakty społeczne w przestrzeni publicznej, artykułowanie potrzeb środowiskowych i podejmowanie działań w celu ich realizacji, zaangażowanie społeczne na rzecz wspólnoty na co dzień i w sytuacjach kryzysowych, identyfikacja z miejscem zamieszkania. Polacy deklarują związek ze społecznością lokalną, ze swoją miejscowością. Takiej odpowiedzi udzieliło 61% respondentów CEBOS (BS/151/2009) w badaniach sondażowych przeprowadzonych w 2009 r. na reprezentatywnej próbie dorosłych Polaków. W porównaniu z pomiarami wcześniejszymi z lat 2001, 2003 i 2004 nastąpił wzrost tego rodzaju identyfikacji o 8 punktów procentowych.

Kapitał społeczny w Polsce ma przede wszystkim charakter środowiskowy i w większym stopniu nieformalny. Z tego też powodu trudno zgodzić się z tezą wielokrotnie obecną w *Diagnozie społecznej* o próżni socjologicznej. Jako empiryczne atrybuty kapitału społecznego przyjęto w tym badaniu następujące wskaźniki: (1) zaufanie interpersonalne, (2) dobrowolną przynależność do organizacji i pełnienie w nich funkcji, udział w nieprzymusowych zebraniach publicznych i zabieranie na nich głosu, (3) dobrowolne działania i inicjowanie działań wspólnych na rzecz społeczności lokalnej, (4) udział w wyborach lub referendach ogólnokrajowych lub lokalnych oraz pozytywny stosunek do de-

mokracji, która tworzy najbardziej sprzyjające warunki dla rozwoju kapitału społecznego i sama się nim żywi. W świetle *Diagnozy społecznej* (2013) Polska nie spełnia żadnego kryterium społeczeństwa obywatelskiego. Pod względem ogólnego zaufania interpersonalnego zajmujemy jedno z ostatnich miejsc wśród krajów objętych badaniem *European Social Survey* (ESS) w w 2012 r.³ W Polsce z opinią, że „większości ludzi można ufać”, zgadza się według *Diagnozy społecznej* zaledwie 10,5% respondentów w 2003 i 2005 r. oraz 12,5% w roku 2013. W świetle badań ESS z opinią to zgadza się 18% Polaków – trzykrotnie mniej niż w Dani, Norwegii i Finlandii, które zajmują bardzo wysokie pozycje w najnowszych rankingach jakości życia (United Nations Development Programme UNDP 2013)⁴.

Funkcjonują wprawdzie dwa zbiorowe podmioty naród i rodzina, brakuje natomiast pomiędzy nimi innych wspólnot tworzących społeczeństwo. Tego typu podmioty pośrednie albo w ogóle nie funkcjonują, albo ich funkcjonowanie jest wymuszone instrumentami prawnymi. Próżnia między rodziną i narodem, o której w latach 70. pisał Stefan Nowak (1979), nie zniknęła, nie wypełniła się społeczeństwem obywatelskim. Jak wynika z diagnozy, kwestie kapitału społecznego w Polsce należy rozpatrywać przede wszystkim w kontekście historycznym. Realny socjalizm warunkował rozwój kapitału przetrwania (ciągły brak podstawowych dóbr, gospodarka deficytu) i adaptacji. Brak legitymizacji władzy spowodował zanik inicjatyw obywatelskich i współdziałania społecznego. Do dzisiaj wyraża się to niskim poziomem zaufania do instytucji publicznych. Warto jednakże spojrzeć na kwestię kapitału społecznego z uwzględnieniem innych parametrów jego tworzenia i występowania, przede wszystkim na kontekst kulturowy, zasadniczo pomijany w *Diagnozie społecznej*...

Badania typu *Diagnoza społeczna* mają charakter horyzontalny „tu i teraz”. Usiłuje się analizować kapitał społeczny w próżni, czyli pomijając „zasiedzenie”, zakorzenienie, nieformalne kontakty, i więzi społeczne w środowisku. Odniesienia do historii mają wyłącznie charakter teoretyczno-opisowy. Co gorsza, w ten sam sposób usiłuje się rozwijać kapitał społeczny⁵. Wówczas mamy potwierdzenie prognozy o istnieniu próżni socjologicznej. R. Putnam wyróżnia dwa typy kapitału. Pierwszy to kapitał integracyjny, spajający o charakterze ekskluzywnym. Wzmacnia małe grupy, przeciwstawiając je innym grupom. W polskiej rzeczywistości są to częstokroć małe, nieformalne grupy lokalnego interesu, które dążąc do zaspokojenia swoich potrzeb stawiają czoła lokalnym władzom, dysponentom środków publicznych. Obserwujemy te zjawiska w me-

³ Podaję za: *Diagnoza społeczna 2013*, s. 286, <http://ce.vizja.pl/en/issues/volume/7/issue/3.1> (dostęp 27.10.2014).

⁴ *Ibidem* s. 286.

⁵ Mam na uwadze *Strategię Rozwoju Kapitału Społecznego. Projekt dokumentu po konsultacjach społecznych*, 11.11.2011.

dialnej otoczce lokalnego konfliktu, kiedy rzecz idzie o drogę, szkołę, lokalną inwestycję. Drugi typ kapitału to kapitał łączący, inaczej inkluzywny, zapewniający więzi między różnymi grupami. W opinii R. Putnama, dla dobrego funkcjonowania nowoczesnego społeczeństwa ten drugi typ kapitału jest bardziej potrzebny, ale obydwa typy kapitału pełnią w nim rolę pozytywną (Putnam 2008, s. 14). Ważną kategorią w badaniach kapitału społecznego jest również pojęcie zaufania. Które również można dwojako analizować – jako zaufanie oparte na osobistych kontaktach i relacjach oraz zaufanie uogólnione, które dotyczy osób nieznanych. Badania prowadzone pod kierunkiem J. Czapińskiego (*Diagnoza społeczna* 2013) koncentrują się bardzo wyraźnie na kapitale inkluzywnym oraz na zaufaniu uogólnionym. Niezmiennie od 2003 r. pokazują niski poziom kapitału społecznego w Polsce, nie wskazując na zmiany i przeobrażenia w obrębie tego zjawiska. Tymczasem, wydaje się, że badania te nie są w stanie dostrzec zmian, metoda jest zbyt „gruba”, żeby nie powiedzieć powierzchowna, a badania nie uwzględniają w najmniejszym stopniu specyfiki środowiska lokalnego oraz indywidualnej wartości kapitału sieciowego.

Jak kształtuje się kapitał społeczny? Perspektywa pedagogiki społecznej

Pedagogika społeczna opiera się na kilku podstawowych fundamentach teoretycznych. Jednym z najważniejszych jest koncepcja środowiska, rozumianego jako struktura otaczająca człowieka, stanowiąca świat przeżywany i oddziałujący na jednostkę. Środowisko charakteryzuje się stałością oddziaływań, którą najlepiej wyjaśnić poprzez „zasiedzenie” i przynależność w kontraście do społeczeństwa, które analizuje się w kontekście mobilności (ruchliwości).

Środowisko wciska się między naturę i społeczeństwo, a człowiek doświadcza swego świata otaczającego w kategoriach i schematach środowiska” (Grathoff 1993, s. 244–245).

Drugim fundamentem pedagogiki społecznej są komponenty i siły społeczne w środowisku lokalnym (małej ojczyźnie): lokalni liderzy, lokalne elity, instytucje lokalne (samorządowe, publiczne, fundacje i stowarzyszenia), społeczna przedsiębiorczość wymiana usług i pomoc wzajemna, wspólnoty i sieci, lokalna kultura i historia...

Kapitał społeczny można również traktować jako zasób prywatny, indywidualną wartość, tak jak określił go Pierre Bourdieu. Istnieją struktury, obdarzone potencjalnie dużym kapitałem, które ujawniają się dość nieoczekiwanie („Nasza klasa”, a obecnie Facebook), pokazujące ogromne potrzeby w zakresie tworzenia sieci i więzi społecznych, nawet jeśli przybrały one postać karykaturalną. Choć trudno dzisiaj dokonać oceny tego wirtualnego kapitału społecznego, to wydaje się, że jest on tylko namiastką realnego, bazującego na kontaktach bezpośrednich. Jest on po

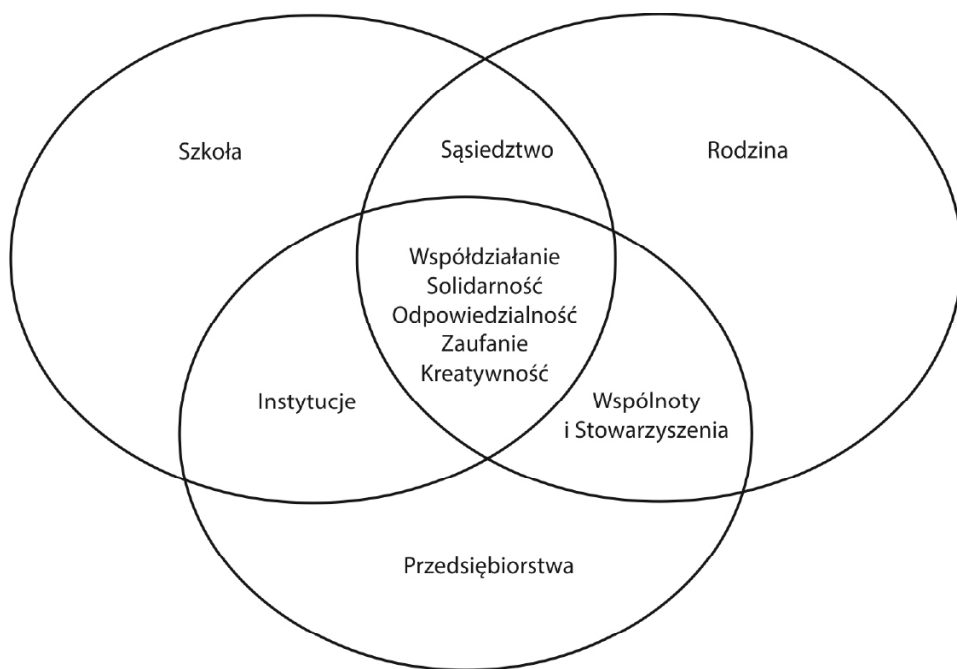
prostu mniej zobowiązujący, a wydaje się, że poczucie zobowiązania jest ważnym i mało akcentowanym elementem teorii kapitału społecznego. Realne więzi społeczne odwołują się bowiem do normy wzajemności. Warto jednak pamiętać, że kontakty sieciowe nie ograniczają się do nawiązywania nowych znajomości wirtualnych, ale również do umacniania już istniejących, często wieloletnich i osobistych. Dzięki sieci znikają bariery geograficzne, a komunikacja nabiera osobistego charakteru.

Teza niniejszych rozważań odnosi się jednakże w pierwszym rzędzie do doświadczeń teoretycznych i praktycznych pedagogiki społecznej i brzmi następująco: pedagogika społeczna dysponuje narzędziami (wiedza, metody diagnozy i pracy środowiskowej) oraz partycypuje w zasobach (organizacje i liderzy) do budowania kapitału społecznego.

Współdziałanie w środowisku – aktywizacja społeczności lokalnych

Jedną ze ścieżek wzmocnienia kapitału społecznego, budowania zaufania społecznego jest inicjowanie współdziałania w środowisku, a nie tylko opracowywanie strategii centralnych. Praca środowiskowa oparta na systemie metod pracy społecznej jest sposobem aktywizacji wychowawczej środowiska w ramach metody *community organisation*. Opiera się na działaniach wyzwających, wzmocniających dynamikę sił społecznych, czyli oddolnych inicjatyw społecznych. Procesy modernizacyjne osłabiły rolę samorodnego i spontanicznego procesu rozwoju sił społecznych. Ich odbudowa jest zadaniem pedagogiki społecznej. Jest to możliwe do realizacji w oparciu o metody i narzędzia pracy środowiskowej (Skrzypczak 2011). Rozwój społeczności lokalnej, który może się dokonać w określonej przestrzeni społecznej, polega na wzbogaceniu, wzmocnieniu sieci powiązań i kontaktów grupowych. Wypracowanie umiejętności tak, by społeczność lokalna mogła samodzielnie na podstawie dostępnych zasobów znacząco poprawić swoją sytuację.

Metody i narzędzia służące wzmocnieniu, aktywizacji społeczności lokalnej to m.in. animacja społeczno-kulturalna, edukacja środowiskowa, *empowerment*, praca na rzecz rozwoju społecznego, planowanie społeczne, wzmocnianie przedsiębiorczości lokalnej i inne. Organizatorami sfery publicznej są zrzeszenia, stowarzyszenia, grupy ludzi zaangażowane w realizację celów, rozwiązywanie wspólnych problemów. Tak powstają więzi społeczne, ugruntowane w przestrzeni społeczności lokalnej, których formułą organizacyjną są kluby, stowarzyszenia, koła, spółdzielnie oraz zupełnie niesformalizowane grupy osób zjednoczonych wokół jakiejś idei. Wzmocnienie potencjału kulturowego środowiska może dokonać się dzięki synergii zasobów w społeczności lokalnej – sile kapitału kulturowego, indywidualnego i społecznego.



Rysunek 1. Synergia zasobów w społeczności lokalnej
Źródło: opracowanie własne.

Poprzez działania – często inicjowane jako projekty socjalne, inicjatywy obywatelskie, akcje społeczne – mają szansę dokonać się przeobrażenia mentalne i świadomościowe. Człowiek pozornie wyzwolony z okowów przynależności wspólnotowych dawnego typu (presja zbiorowej obyczajowości, religijności, poczucie zobowiązania) zaczyna odczuwać potrzebę współtworzenia przestrzeni oraz współtworzenia nowego ładu społecznego, który jest ładem negocjowalnym, dynamicznym, otwartym na nowe zjawiska. Pedagogika społeczna eksploruje i wzmacnia ten rodzaj nowego, dyskursywnego porządku, który wyłania się na styku tradycji (historia, przeszłość, konserwatyzm) i (późnej) nowoczesności z wszelkimi konsekwencjami tej konfrontacji.

Kapitał społeczny należy do tych pojęć, które pozwalają wykorzystywać wiedzę i doświadczenie wielu dyscyplin naukowych w celu lepszego zrozumienia procesów społecznych o charakterze spontanicznym (trudno przewidywalnym)

z jednej strony, a z drugiej pozwalającym inicjować zmianę społeczną. Kapitał społeczny trudno jest wyprodukować w celach manipulacyjnych, w ogóle trudno go wyprodukować w sposób zamierzony i kontrolowany, z trudem poddaje się kontroli zewnętrznej, łatwo go zniszczyć nieprzemyślanymi działaniami z zewnątrz. Stanowi samopomnażającą się wartość o niezwykle subtelnej proveniencji, której wytworzenie jest procesem długotrwałym i dokonuje się na najniższych poziomach struktury społecznej. Może przyjmować charakter negatywny, kiedy brakuje szans na jego konstruktywne pomnażanie w ramach ciasnych schematów ograniczających wolność obywateli, w czasach niepewnych, kiedy ludzie starają się polegać na sobie i własnych kontaktach (sieciach) społecznych. Jest czułym barometrem demokracji i naturalnym regulatorem i spoiwem życia społecznego. Wyartykułowanie kapitału społecznego pozwoliło dostrzec immanentną, sprawczą rolę wspólnot lokalnych w kreowaniu ładu społecznego, względną niezależność tych wspólnot od działań zewnętrznych i ich zdolności regulacyjne, co przywraca wiarę (zachwianą) w naturalny i trwały sens życia społecznego. Obniża rangę prorocत्व o upadku społeczności i dekonstrukcji życia społecznego u samych podstaw.

*Barbara Kromolicka**

2.4. Ludzka solidarność – między indywidualizmem a wspólnotą

Wprowadzenie

Humanistyczne postrzeganie człowieka oraz rzeczywistości, w której toczy się jego życie, to wciąż główna perspektywa pedagogiki społecznej wyznaczona przez jej prekursorkę Helenę Radlińską. Swoisty punkt widzenia tej dyscypliny naukowej zakładał obok zaangażowania praktycznego i zainteresowania wzajemnym stosunkiem jednostki oraz środowiska także zajęcie się

wpływem ludzi na zapewnienie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk siłami człowieka w imię ideału (Radlińska 1961a, s. 361).

Współczesna pedagogika społeczna nadal pozostaje

humanistyczną refleksją o człowieku, środowisku i wielorako uwarunkowanym życiu człowieka (Frąckowiak 2007b, s. 111),

któremu przypisuje się główną odpowiedzialność za kształtowanie zintegrowanego, solidarnościowego społeczeństwa.

Idea solidarności między ludźmi od zawsze budziła duże nadzieje społeczne szczególnie, gdy w pamięci mamy jej znaczenie w latach 80., tj. w okresie przełomu ustroju politycznego w naszym kraju. Wtedy to solidarność była hasłem do jednoczenia się ludzi wokół zadań ważnych społecznie i wymagających szczególnego zaangażowania, a nawet swoistego poświęcenia sprawom wspólnym dla całego społeczeństwa – naszego państwa, lecz także ważnych dla jednostek,

* Uniwersytet Szczeciński, Wydział Humanistyczny, Zakład Pedagogiki Społecznej.

drugiego człowieka¹. I choć wydaje się, że obecnie u większości ludzi hasło: „solidarność” nie wywołuje już tak wielkich i jednoznacznie pozytywnych emocji, to wobec współcześnie różnicującego się społeczeństwa nadal zdaje się być konstruktywną ofertą dla możliwości wytworzenia nowego typu zintegrowania i budowania więzi pomiędzy ludźmi. Pozostaje jednak do rozwiązania bardzo istotna kwestia sposobu jej realizacji, ponieważ obecnie coraz częściej przekonujemy się, że przejawiane zachowania solidarnego z innym człowiekiem nie jest już tym naturalnym, spontanicznym odruchem serca, lecz raczej efektem zadziałania określonych zabiegów, nawet drobiazgowo przemyślanych i ukierunkowanych na zaplanowane i przygotowane akcje pobudzenia ludzi do oczekiwanego zachowania. Musimy więc przyznać, że twórcze solidaryzowanie ludzi się w obronie uniwersum naszego świata, podstawowych ogólnoludzkich wartości, godności człowieka, dodatkowo związane z przemianą samego siebie należy do jednych z najbardziej kłopotliwych zadań, przed jakim stajemy.

W świecie współczesnym pełnym sprzeczności, różnorodnych napięć, krótkotrwałych czy nawet chwilowych doznań, gdzie jedynie prawa mody, rynku i zysku wydają się kierować działaniami i zachowaniami ludzi do końca nierozpoznawalnymi, ocena postępowania człowieka znajdującego się w różnych sytuacjach i relacjach szczególnie tych, których celem jest dobro innego człowieka czy dobro wspólne, nie jest taka jednoznaczna.

Z jednej strony bowiem jesteśmy skłonni przypisywać ludziom oraz poszukiwać w ich zachowaniach cech wyłącznie świadczących o posiadanych wielkich pokładach wewnętrznego dobra. Koncentrujemy się wówczas na tych postawach i wspaniałych przykładach zachowań człowieka, które dowodzą, że ludzie mogą wzajemnie na siebie liczyć, ponieważ czynnie potwierdzają, że rozumieją, iż człowiek nie może zaznać szczęścia w samotności – izolacji od innego człowieka. Co więcej, przyjmujemy, że

nie ma człowieka poza społeczeństwem [...] ten kto pozostaje poza nim jest pozbawiony człowieczeństwa (Skarga 2007, s. 33).

Spoleczne solidaryzowanie się ludzi staje się naturalną drogą współlistnienia. Wszelkie działania, które temu przeczą, a w których zadowolenie człowiek uzyskuje kosztem drugiego człowieka (szczególnie, gdy niszczy jego godność, ogranicza jego wolność, sprowadza go do roli narzędzia przy realizacji swoich planów), staramy się usprawiedliwiać wyzwaniem współczesnego świata, a zaliczamy do nich m.in. przymus walki o swoje, nastawienie na teraźniejszość, materialistyczny i konsumpcyjny styl życia. Przykłady takich egoistycznych zachowań człowieka

¹ Powstanie Solidarności stanowiło przełomowe wydarzenie w historii naszego narodu, a także w dziejach Europy. Wydarzenia, które związane były z tym faktem, zaliczamy do naszego dziedzictwa narodowego.

m.in. upatrujemy w negatywnych wzorach zachodnich czy obecnie znaczącym, lecz niestety w coraz większym stopniu destrukcyjnym wpływie środków masowego przekazu na jakość życia społecznego. Media zorientowane wyłącznie na powierzchowną atrakcyjność przekazu i ranking oglądalności nie przywiązują szczególnej uwagi do społecznych kosztów emitowanych programów (dodajmy pomimo powołania specjalnej komisji do spraw etyki mediów) (Kromolicka 2012).

Z drugiej zaś strony, liczne przykłady w naszej codzienności, w której bezpośrednio dotyka nas bezwzględność i nieprawość zachowań człowieka skłania nas do myślenia o tym, że zło niestety leży w naturze człowieka, a efekty procesu dokonującej się zmiany społecznej tylko stwarzają dogodną płaszczyznę dla jego rozwoju. Coraz częściej bowiem ludzie, racjonalizując swoją sytuację, a w następstwie tego traktując przyszłość jako zagrożenie, wybierają taką drogę, w której decydują się na indywidualne – samodzielnie kreowanie własnego życia, bez oglądania się na udział i wspieranie w tym procesie innego człowieka. Ludzie są zindywidualizowani, tworząc „zindywidualizowane społeczeństwo”, twierdzi Zygmunt Bauman (2008), krytyczni wobec dokonującej się zmiany, w poczuciu obaw i lęków, rozczarowani brakiem kontroli nad swoim życiem, zdecydowanie pierwsze miejsce w swoim życiu oddają własnym umiejętnościom, wiedzy i kompetencjom. Ich ważnym sprzymierzeńcem staje się stale rozwijająca technika, która w wielu sprawach nie tylko wyręcza człowieka, ale wręcz coraz częściej także go zastępuje. Ludzie ci mają poczucie, że samodzielnie są zdolni zaspokoić wszystkie swoje potrzeby, osiągnąć niemal wszystko, na co w danym czasie mają ochotę. Cechuje ich zobojętnienie i pogłębiająca się sukcesywnie w miarę upływu czasu izolacja społeczna, a w konsekwencji, w skrajnych przypadkach swoisty kres człowieczeństwa. Barbara Skarga przestrzegala:

technika bowiem odczłowiecza. Patrzymy na innych przez pryzmat ich użyteczności dla takiego lub innego przedsięwzięcia. [...] Żywimy podziw dla techniki, korzystamy z niej, ale czyż nie powinniśmy jednocześnie czuć lęku przed tym technicyzowanym światem, gdzie wszystko pędzi w rytmach wideoklipów, po powierzchni rzeczy, gdzie nie ma czasu na refleksję, na jakąś głębszą myśl. Technicyzacja sprzyja kulturze masowej, kulturze mierności i banału, której ulegamy i czujemy, że coś się stało z człowiekiem, że w tej kulturze nie ma dla niego miejsca, że rzeczywiście nadchodzi jego kres (2007, s. 32).

W życiu społecznym coraz wyraźniej odczuwamy, że świat idei i praktyka dnia codziennego, rzeczywistość, w której żyjemy, nie tylko nie sprzyjają budowaniu więzi międzyludzkich, ale wręcz przeciwnie, wprowadzają nieuniknione napięcie we wzajemne relacje. M.-R. Kaczmarczyk (2012), za Michele Montaigne'em, podkreśla, że

każdy człowiek nosi w sobie cały kształt ludzkiego losu, wszyscy podążamy razem, płyniemy na tej samej łodzi. To przekonanie, charakterystyczne w taki, czy inny sposób dla cywilizacji osiowych, zaczyna ulegać erozji (*ibidem*, s. 10).

Łatwo zatem przewidzieć, do jakich następstw doprowadza społeczeństwo sytuacja, gdy sami przyczyniamy się do tego, że upraszczamy znaczenie określonych zdarzeń, ograniczamy kontakty międzyludzkie, wprowadzamy dystans i nieufność do już istniejących relacji. Wybieramy indywidualizm, co powoduje, że nie potrafimy ani myśleć, a tym bardziej działać kategoriami w ramach wspólnoty.

Zastanowienia wymaga więc zachowanie w świecie społecznym, w którym coraz wyraźniej odczuwana jest ekspansja indywidualizmu, w rozumieniu egoistycznego postępowania człowieka, z jednej strony pomniejszającego znaczenie i wartość życia wspólnotowego – solidarnego, z drugiej zaś jeszcze bardziej mobilizującego Innych – społeczeństwo do obrony jej aksjologicznego uniwersum.

Zagrożenia ekspansji indywidualizmu

W postępującym coraz szerzej indywidualizmie dopatruje się wielu negatywnych procesów charakteryzujących i w znaczniej mierze decydujących ostatecznie o jakości funkcjonowania całego społeczeństwa, a w nim jednostkowych relacji międzyludzkich.

Zindywidualizowanej jednostce przypisuje się pełną autonomię w podejmowaniu aktywności, dokonywania życiowych i aksjologicznych wyborów. Jak podkreśla Zbigniew Bokszański,

jednostki takie nie orientują się na gwarantowane tradycją, zinstytucjonalizowane wartości i normy, lecz odwołują się w coraz większym stopniu do swoich osobistych aspiracji i przekonań jako podstaw czy racji ich sądów i działań. Efektem tego procesu jest obserwowalna we współczesności znaczna różnorodność postaw, stylów życia i sposobów działania członków społeczeństwa (Bokszański 2007, s. 7).

Jak zauważa Ulrich Beck (2002, s. 22), indywidualizm oznacza chęć „życia własnym życiem”, co aktualizuje się w dokonywaniu nieskrępowanych wyborów w wielu dziedzinach i podejmowaniu na własną rękę autonomicznych decyzji i działań.

Z. Bokszański (2007) wskazuje, że

w refleksji socjologicznej m.in. Georga Simmela, Jerzego Szackiego nad nowoczesnym indywidualizmem wskazuje się na dwie jego podstawowe odmiany; „oświeceniowego indywidualizmu ilościowego” i „romantycznego indywidualizmu jakościowego” (*ibidem*, s. 17).

Zdaniem Jerzego Szackiego (2005), w tym pierwszym – oświeceniowym indywidualizmie ilościowym – eliminuje się właściwą indywidualność i zanika pojęcie wspólnoty jako zbiorowej jedności, a społeczeństwo tworzy pojedynczy, indywidualnie wolny człowiek, zaś zasadniczym elementem owego „ilościowego” indywidualizmu jest egalitaryzm, albowiem

indywidualizm ten musi utrzymywać, że to co jest w nas siłą twórczą, jest jednakowe – aczkolwiek nie w tym samym stopniu rozwinięte – u wszystkich ludzi (*ibidem*, s. 88).

Z kolei „romantyczny indywidualizm jakościowy” afirmuje wyzwoloną jednostkę „określonej i niepodobnej do żadnej innej” (*ibidem*, s. 88).

Istotnie, czyjś sposób życia, staje się biograficznym rozwiązaniem „systemowych sprzeczności”, jakby zauważył U. Beck (2012), a przecież różnorodność życia społecznego nieustannie je tworzy, co z kolei generuje ogromne zróżnicowanie w sposobach myślenia, wartościowania, dokonywanych wyborów i rozwiązań.

W rozwoju indywidualizmu dostrzega się więc przede wszystkim ewolucję postaw wobec norm moralnych, przemiany systemu wartości, stylów życia i światopoglądów. Obecne czasy, określane mianem okresu neoliberalizmu, są właśnie postrzegane nie tylko przez pryzmat wielorakości wizji i koncepcji człowieka, kryzysu wspólnoty, lecz także dominacji „niehumanitarnej etyki”. Etykę solidarności i wspólnej nadziei coraz częściej zastępuje „etyka sytuacyjna” (Saja 2014) uzasadniająca utylitaryzm społeczny, który niszczy ogólnoludzkie odczucia i zachowania moralne godne człowieka. Ta skłonność jednostek do relatywizowania wartości humanistycznych ukierunkowanych jako „dobro innego” czy „dobra wspólnego” jest swoistym wyznacznikiem indywidualizmu.

Obserwujemy uciekanie w sferę, w której człowiek kieruje się chłodną kalkulacją własnych interesów, dąży do maksymalnej przydatności swego indywidualnego działania przy minimalizacji jego kosztów, staje się człowiekiem o trzech obliczach zlewających się w jedno: jest więc gorliwym producentem, namiętnym konsumentem i człowiekiem wybrakowanym (Śliwerski 2014).

To zagubienie w świecie aksjologii sprawia, że człowiek znajduje się w rzeczywistości, w której nieustannie balansuje pomiędzy dobrem i złem, normą i antynormą. Ta nieustanna chwiejność aksjologiczna powoduje następnie, że upowszechnia się inny wzór społecznego funkcjonowania człowieka, w którym nie ma miejsca na litość, opiekuńczość i poświęcenie dla drugiego człowieka. Jeśli więc zachowania człowieka zechcemy rozważać właśnie w kategoriach etycznych, obserwujemy współwystępowanie „etyki godności” z „etyką usprawiedliwień”.

W etyce godności istnieje skłonność do postrzegania świata w kategoriach moralnych, jako pole walki między przeciwstawnymi aksjologiami czy dyskursami. Spotkamy się tu z sytuacjami moralizowania, pouczenia, odwoływania się do wcześniej obowiązujących standardów.

Natomiast zasadniczym wskaźnikiem etyki usprawiedliwień jest moralna relatywizacja, czyli skłonność do uelastyczniania norm moralnych przez wprowadzanie pragmatycznych racji i odstępstw, wprowadzanie kategorii „zła niezawinionego” czy „zła koniecznego”, co oznacza, że człowiek znajduje zawsze wytłumaczenie dla swojego postępowania, a wszelkie działania własne ocenia jedynie z perspektywy oczekiwanych korzyści.

Współcześnie moralna relatywizacja wydaje się przeważać w sposobie myślenia i, co bardziej niepokojące, także postępowania ludzi, a jej wyznacznikiem jest pragmatyzm działania wsparty hipokryzją, czyli fałszem, dwulicowością i obłudą cechującą współczesnego – tzw. elastycznego człowieka. Coraz częściej doświadczamy, że „elastyczny człowiek” coś innego myśli, coś innego mówi i zupełnie coś innego czyni. W związku z tym nieustannie przeżywamy rozczarowania we wzajemnych relacjach, nacechowanych coraz większą ostrożnością i brakiem zaufania do rzeczywistych przejawianych intencji oraz wyborów człowieka. W pewnym sensie takie zachowania człowieka usprawiedliwia Zygmunt Bauman, który zauważa, że

niegdy wcześniej konieczności dokonywania wyborów nie odczuwaliśmy tak dotkliwie, nigdy wcześniej wyborów nie dokonywaliśmy z aż tak dużą samoświadomością, nigdy wcześniej wybór nie wiązał się z poczuciem aż tak bolesnej, a równocześnie nieukojonej niepewności, nieustannej obawy, przed „pozostaniem się w tyle”, przed wykluczeniem z gry i niemożnością powrotu do niej, o ile nie spełni się nowych wymagań. [...] Wszystkie punkty odniesienia i wskazówki, które dzisiaj wydają się stałe i godne zaufania, jutro zostaną wykpięte jako mylne i kłamliwe (2012, s. 29).

„Elastyczny człowiek” znalazł jednak wyjście z tej moralnie zagmatwanej rzeczywistości, nie przejmując się tym, że w szczególnym położeniu znajdzie się z kolei człowiek wrażliwy moralnie, który czuje swoją odpowiedzialność nie tylko przed inną jednostką, grupą czy społeczeństwem, ale przede wszystkim przed samym sobą. Dla którego moralność jest źródłem oceny własnych zachowań, czynów, wypowiedzi oraz świadkiem sytuacji i zdarzeń innych osób ocenianych. Określa granice zachowań i wpływ na kształtowanie i jakość stosunków międzyludzkich. W zderzeniu z „elastycznym człowiekiem” traci jednak poczucie pewności i wiary w człowieka oraz sens działania na jego rzecz.

Z wielkim rozczarowaniem odkrywa, że stałość, prawda, sprawiedliwość i sama nadzieja na postęp społeczny słabną i przygasają w oczach bezradnych tłumów. Nie oczekuje więc już trwałych, jednoznacznie moralnych zachowań ludzi, zauroczonych Kantowskim gwiaździstym niebem moralnym (Frąckowiak 2007a, s. 10–12),

nie oczekuje wielkich poświęceń i wyrzeczeń, minimalizuje swoje oczekiwania wobec drugiego człowieka, sprowadzając je do poszukiwania choćby tylko oznak naturalnej – ludzkiej życzliwości. Skruszony, w poczuciu osaczenia arogancją świata ludzi i bezsensu trwania przy swoich zasadach wycofuje się w swój osamotniony także zindywidualizowany świat.

W dokonującym się procesie indywidualizującego się społeczeństwa coraz rzadziej mówimy o przyjaźni, a zapewne wielu, w ogóle w osiągnięcie takiej relacji z drugim człowiekiem już, po prostu, nie wierzy. Być może ludzie uważają, że przyjaźń jest przeżytkiem przeszłości, jakąś wartością istotną w pokoleniu osób starszych. Z biegiem czasu ten rodzaj więzi międzyludzkiej traci na znaczeniu i być może zupełnie zniknie, ustępując miejsca stosunkom bezosobowym, a może ograniczać się

będzie jedynie do sfery ściśle intymnej, bez wchodzenia na płaszczyznę koleżeńską, a tym bardziej zawodową (Kromolicka 2010). „Dla przyjaciół wszystko jest wspólne” (Stawrowski 2012), zauważał już Platon, co ukazywało ideał wspólnoty na tle powszechnego i elementarnego doświadczenia ludzkiej przyjaźni. Przyjaciele często myślą o tym samym, podobnie postrzegają świat, mają wspólne zainteresowania, są więc w stanie, na tej bazie – łączności psychicznej – działać wspólnie, nie tylko dla siebie, lecz także w obronie wartości społecznych. Wzajemne wsparcie pozwala dodatkowo ufać, że rzeczywistość, pomimo doświadczanych razów, nie jest zła i można skutecznie jej się przeciwstawiać. „Jestem, kim jestem – dzięki Tobie”! przypominają nam, od czasu do czasu ogromne bilbordy i reklamy w tygodnikach prasowych, prowadzonych projektach społecznych, nasilone szczególnie w okresie okołoswiątecznym, które podejmują próbę zwrócenia uwagi społecznej na znaczenie więzi międzyludzkich, także tych trwalszych i głębszych, jaką jest właśnie przyjaźń².

Odmienne doświadczenia zawsze budują odmienne światopoglądy i strategie życiowe. Perspektywa, że zindywidualizowane jednostki są w stanie tworzyć wspólnotowe działanie, wydaje się mało realna, a jednak mimo wszystko możemy doszukać się i odważnie promować zachowania, które uwypuklają wartość dobra i więzi międzyludzkich, czyli tej wewnętrznej mocy wspólnotowego życia.

Moc solidarnej wspólnotowości

Egoizm, autonomia, autopoiesis, samoizolacja, nieprzekładalność – oto kluczowe pojęcia za pomocą których, w teoriach socjologicznych, oraz w dyskusjach publicznych i politycznych charakteryzuje się współczesne społeczeństwo (Beck 2012, s. 92),

zindywidualizowane społeczeństwo, w którym zatraciła się, zdaniem badaczy „moc” – „dusza zbiorowa”. Według Maffesolego (2012) to „ukryta centralność”, wokół której ogniskują się wszelkie zachowania społeczne (Bucholc 2012, s. 35), a szczególnie relacje międzyludzkie. Martin Buber, określając cały wachlarz owych relacji od zwykłej obojętności po skrajne wykorzystywanie, wprowadził termin „ja-to”. W tym wykazał, że To – Inni są po prostu przedmiotami, które należy wykorzystywać do osiągnięcia własnych celów. Zimne podejście do innych, traktowanie ich jak narzędzi oznacza, że nie obchodzą nas ich uczucia (Buber 1992).

Wydaje się więc, że w takiej rzeczywistości nie ma także miejsca na litość i opiekuńczość, tak istotne zachowania cementujące społeczeństwo w poczuciu wzajemnej solidarności i odpowiedzialności.

² Badania tej kwestii społecznej systematycznie obserwowane przez CBOS wskazują, że poziom zaufania społecznego w naszym kraju szacuje się na poziomie zaledwie od kilku do kilkunastu procent, gdy tymczasem np. w krajach sąsiedzkich Dani czy Norwegii na poziomie niemal 80%. Por. *Potencjał społecznikowski...* 2012 i n.

W działalności opiekuńczej, która jest procesem długotrwałym, ważne jest przecież to, aby w przekazie społecznym znajdowały się elementy uzasadniające aprobatę i szacunek do każdej osoby, z racji jej ontycznej godności. Podjęcie działalności opiekuńczej wymaga przyjęcia dwóch postaw, obrony osoby znajdującej się w sytuacji trudnej oraz służby. Pierwsza postawa zakłada odwagę i umiejętność stawiania czoła współczesnym problemom egzystencjalnym i moralnym, a zwłaszcza tym, które zmierzają do deprecjonowania osoby znajdującej się w trudnych sytuacjach utrudniających jej indywidualny rozwój, zagrażających jej życiu czy zdrowiu. Z kolei przyjęcie postawy służby oznacza pełne zaangażowanie się w realizację swojego człowieczeństwa, która wyraża się we wzmocnieniu poczucia odpowiedzialnego towarzyszenia człowiekowi w różnych wymiarach i płaszczyznach jego życia poprzez działania wspierające w działalności profesjonalnej jak i nieprofesjonalnej.

Przyjęcie wymienionych postaw społecznych wymaga jednak właściwej interpretacji własnych obowiązków, misji czy zadań w drodze przygotowania człowieka do życia, czyli procesie jego wzrastania i rozwoju.

By podkreślać znaczenie mocy solidarnościowego i wspólnotowego życia, szczególnie silnie powinno się zaznaczać i podtrzymywać nadal funkcjonujące normy i wartości w życiu indywidualnym i społecznym, które znajdują swoje oparcie w przekazie naszego dziedzictwa kulturowego, a które wskazują na wspólnotowy charakter zachowań moralnych. Tradycyjnie przyjmuje się, że społeczeństwo polskie należy do kultur kolektywistycznych, w których szczególne znaczenie odgrywają więzi społeczne; rodzinne, lokalne, koleżeńskie itp. Istotne znaczenie dla ich kształtowania w poczuciu idei solidarności i wspólnotowości odegrała społeczna nauka Kościoła katolickiego. Jej główny nurt nauki opiera się bowiem na miłości, której manifestacją może być przykazanie „Miłuj bliźniego swego jak siebie samego”. Jak możemy przeczytać w jednym z fragmentów *Dziejów Apostolskich*, przykazanie „Jeden duch i jedno serce ożywiały wszystkich wierzących. Żaden nie nazywał swoim tego, co posiadał, ale wszystko mieli wspólne”³. Św. Augustyn – jeden z ojców Kościoła – był krzewicielem poglądu, że każde społeczeństwo jest wspólnotą opartą na wartościach i poglądach. To one jednoczą pojedyncze jednostki w grupy (Św. Augustyn z Hippony 2002). Podobnie św. Tomasz z Akwinu wskazywał, że

człowiek z głębi swej natury jest istotą społeczną i bez stosunków z innymi ludźmi nie może żyć ani rozwijać swoich uzdolnień. Potrzeby swoje także zaspokaja w określonej ludzkiej zbiorowości. W wielu sytuacjach istnieje dzięki innym, ale także co najpiękniejsze także dla innych. Jego samopoczucie, szczęście, pomyślność a nawet życie zależy od drugiego człowieka – jego wiedzy kompetencji, poczucia moralnych zobowiązań, od wrażliwości i reagowania odruchem serca na niedole innych (Majka 1988, s. 129).

³ J. Brejda, *Politischer Personalismus Max Szeler's*, referat wygłoszony podczas konferencji nt. Fenomenologia i nauki społeczne. Organizator IFiS PAN, Warszawa 28–29.11.2014.

Zasada solidarności jako jedna z fundamentalnych zasad społecznej nauki Kościoła zakłada współodpowiedzialność ludzi za wszystkich oraz dobro wspólne realizowanej na fundamencie więzi międzyludzkich.

Społeczna nauka Kościoła, choć dominująca, nie była jednak jedynym źródłem krzewienia idei życia solidarnościowego.

W połowie XIX wieku grupa francuskich socjalistów zwolenników dechrystianizacji i laicyzacji postanowiła zastąpić skompromitowane, ich zdaniem, pojęcie miłości bliźniego, właśnie ideą solidarności (*ibidem*, s. 194–195).

Jej przedstawicielem i grupy podejścia był Pierre Leroux (17987–1871), francuski filozof, ekonomista, społeczny reformator oraz dziennikarz, który był autorem wielu publikacji, w tym m.in. traktatu uznanego za filozoficzny manifest humanitarny (Leroux 1845). Zgodnie ze swoją wizją państwa przejął religijną zasadę już nie miłości bliźniego, lecz solidarności, uwalniając się od Kościoła, który jego zdaniem należy do lamusa historii. I tak pojęcie solidarności za sprawą socjalistów weszło do debaty publicznej, wzbudzając intelektualno-polityczno-etyczne ożywienie wokół problemów demokracji i wolności.

W konsekwencji we Francji pod koniec XIX w. pojawia także <edukacja społeczna w koncepcji Leona Bourgeois (1851–1925), która wyrażała różne cele, takie jak: wychowanie do demokracji, wychowanie do solidarności, upowszechnienie doktryny solidaryzmu (Laot, Marynowicz-Hetka 2007, s. 368–369).

Dopiero, dzięki papieżowi Piusowi XII zapomniana solidarność powraca do nauk kościoła za sprawą papieskiej encykliki *O solidarności ludzkiej i państwie totalitarnym* (20 października 1939). Pius XII w mrocznych czasach początku II wojny światowej daje światu przesłanie solidarności, wskazując na „wspólne pochodzenie i równość duchowej natury człowieka.

Wielkim odnowicielem i świadkiem solidarności stał się Jan Paweł II – i jego pontyfikat, poprzedzony drogą Karola Wojtyły i jego publikacją *Osoba i czyn*. W niej zwraca uwagę, że „właściwym podmiotem bytowania i działania również, gdy ono realizuje się wspólnie z innymi jest zawsze człowiek-osoba”. Dobro wspólne nie jest tu, jak gdyby narzucone czy przyjęte bezrefleksyjnie z tradycji, ale autor *Osoby i czynu* dochodzi do niego poprzez analizę postaw. Kluczową dla tych rozważań jest analiza postaw autentycznych, takich jak solidarność oraz sprzeciw.

Solidarność oznacza stałą gotowość do przyjmowania i realizowania takiej części, jak każdemu przypada w udziale z tej racji, że jest członkiem określonej wspólnoty (Wojtyła 2000, s. 313).

Żywa solidarność jest wczuwaniem się w potrzeby wspólnoty i reagowaniem na nie. Dowiadujemy się tu, że uczestnictwo spełnia się w postawie solidarności.

Dlatego też można powiedzieć, iż zasadniczym wyrazem uczestnictwa jako właściwości osoby jest postawa solidarności. Mocą tej postawy człowiek znajduje spełnienie siebie w dopełnianiu innych (*ibidem*, s. 324).

Papież Jan Paweł II szczególną rolę przypisywał zaangażowaniu człowieka na rzecz budowania dobra wspólnego, czyli dobra wszystkich i każdego z osobna, uznając, że wszyscy są odpowiedzialni za wszystkich. Ogromną, w związku z tym, uwagę zwracał na budowę i rozwój „cywilizacji miłości”, będącej namacalnym dowodem służby człowieka dla drugiego człowieka.

Drugim polskim myślicielem idei solidarności jest Józef Tischner i jego *Etyka solidarności* (1981), powstająca w okresie rodzącego się ruchu Solidarność. Ta praca jest dość szczegółowa, pisana na potrzeby chwili i zrodzona z takiej potrzeby. Rozdział pierwszy *Solidarność sumień* jest kazaniem wygłoszonym na Wawelu 19. października 1981 r. do wiernych, wśród których znajdowali się działacze nielegalnej wówczas związkowej Solidarności. To tutaj powstaje pierwsza, zasadnicza charakterystyka solidarności rozumianej jako pewna wspólnota – wspólnota sumień. J. Tischner, świadomy zarówno miejsca, w którym przyszło mu głosić, jak i audytorium, tworzącego właśnie historię, zarysowuje dwa wymiary takiej wspólnoty sumień. Wspólnoty zarówno ludzi współcześnie żyjących, jak i wspólnoty dziejowej.

Od tego momentu rodzi się wspólnota sumień. Człowiek, który pragnie coś dobrego zrobić, staje się członkiem spontanicznie powstałej wspólnoty ludzi dobrej woli (Tischner 2006a, s. 131).

Tradycje społecznej nauki Kościoła, jak i dorobek życia wybitnych Polaków dowodzą, że wspomniana „moc – ukryta centralność” społeczeństwa najpełniej wyraża się powinnością troski o drugiego człowieka, która wypływa z wewnętrznego przekonania o słuszności dobrowolnego i stałego niesienia pomocy osobie pozostającej w potrzebie. Jedynie bowiem człowiek ma zdolność poszanowania – przyjmowania innego człowieka takim, jaki jest, zdawania sobie sprawy z jego niepowtarzalnej indywidualności. Poszanowanie wyklucza wszelką manipulację i możliwość instrumentalnego traktowania człowieka jako środka do osiągnięcia jakichś celów, poza nim samym. Na tej kardynalnej zasadzie wspiera się wieloraka, solidarna działalność indywidualna i zbiorowa ukierunkowana na zaspokojenie ludzkich potrzeb. Ludzie chcą uczestniczyć w umykającym świecie i odczuwać przynależność wspólnotową, która jednocześnie nie będzie ich ograniczała i w każdej chwili pozwoli się wyłączyć, odpowiadając empatycznie i zaangażowaniem na wyzwania życia społecznego.

Przykładów wskazujących na to, że pomimo szerzącego się indywidualizmu solidarność międzyludzka nadal istnieje, mamy bardzo wiele. Dowodem jest stały rozwój sektora *non profit*, który bazuje na pracy wielu wolontariuszy, ludzi dobrej woli, którzy swój czas, umiejętności, kompetencje oddają w służbie Innego człowieka. Poza jednak stałą pracą organizacji pozarządowych są także inne spektakularne, akcyjne działania, które wydobywają „pokłady dobra” w poszczególnych jednostkach i całym społeczeństwie. Do najbardziej znanych należy oczywiście fenomen Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy, ukierun-

kowanej na zbiórkę pieniędzy na zaplanowany, jasno określany, szczytny cel społeczny. Fakt bicia swobodnego rekordu zbiórki pieniędzy w każdym roku prowadzonej akcji świadczy zarówno, o coraz większym zaangażowaniu społecznym i zrozumieniu dostrzeganych potrzeb, jak i o znakomitym zorganizowaniu przez pomysłodawców akcji.

Inną, dobrze już znaną, społecznie akceptowaną akcją jest „Szlachetna Paczka”. Od 13. lat pod koniec każdego roku kalendarzowego obserwujemy zaangażowanie społeczne wielu osób: wolontariuszy, instytucji, firm, osób prywatnych, związanych z coraz popularniejszą, dzięki mediom, tej akcji. Główna idea tego projektu zapoczątkowanej w 2001 r. zakłada budowanie solidarności międzyludzkiej z potrzebującymi, poprzez pośredniczenie w przekazywaniu, w okresie przedświątecznym Bożego Narodzenia, pomocy materialnej osobom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej.

Termin realizacji akcji, gwarantujący jej sukces nie jest przypadkowy. W tradycji kultury polskiej, w tym przedświątecznym okresie szczególnie podkreśla się znaczenie bliskości człowieka z człowiekiem. To czas refleksji nad istotą człowieczeństwa, czas okazywania wzajemnej życzliwości i ciepła, składania życzeń oraz obdarowywania się prezentami, które z założenia mają sprawić radość zarówno obdarowywanym, jak i obdarowującym. Pomysłodawcą działania „Szlachetnej Paczki” jest ks. Jacek Stryczek⁴, duszpasterz akademicki i duszpasterz ludzi biznesu. Społecznik, wielokrotnie za swoją działalność nagradzany⁵. Jest prezesem założonego z własnej inicjatywy Stowarzyszenia WIOSNA⁶, w ramach którego projekt „Szlachetna Paczka” jest obecnie realizowany.

Założenie działania szlachetnej paczki wydaje się być bardzo proste: połączyć ze sobą dwie strony – potrzebujących i tych, których sytuacja materialna jest na tyle dobra, że chcą i mogą udzielić materialnego wsparcia. Tworzona jest płaszczyzna wymiany: struktura i narzędzia, dzięki którym darczyńcy oraz wolontariusze mogą dzielić się z potrzebującymi.

W projekcie „Szlachetna Paczka” prywatni darczyńcy, a teraz coraz częściej i różne instytucje, odpowiadają na potrzeby osób najbardziej ubogich w okolicy swojego miasta czy rejonu. Informację na temat potrzeb ludzi, rodzin, dostarczają wolontariusze, którzy zbierają je wśród swoich poszczególnych społeczności lokalnych. Poszukują rodzin dotkniętych biedą, odwiedzają je i pytają o to, czego im najbardziej brakuje. Na wolontariuszach spoczywa szczególna odpowiedzialność

⁴ Duchowny katolicki, felietonista. Pomysłodawca niekonwencjonalnych działań ewangelizacyjnych. Nazywany mianem „marketingowca Kościoła”.

⁵ 2012 – tytuł Społecznika Roku Tygodnika „Newsweek”; 2012 – Nagroda Polskiej Rady Biznesu im. Jana Wejcherta za wybitne osiągnięcia w kategorii Działalność Społeczna; 2011 – Brązowy Medal Honorowy za zasługi dla woj. małopolskiego; 2010 – Człowiek Roku w plebiscycie „Gazety Krakowskiej”.

⁶ Stowarzyszenie WIOSNA – Wspólnota Indywidualności Otwartych.

prawidłowej oceny sytuacji⁷, określenia przejawianych najpilniejszych potrzeb, wreszcie dokonania wyboru potrzebujących, w konsekwencji którego potrzebujący zostają wprowadzeni do programu szlachetnej paczki. Wolontariusze ponoszą też konsekwencje dokonanych wyborów w kategorii: sukcesów i porażek.

Kolejnym interesującym przykładem solidarnościowego organizowania społeczeństwa jest działanie pod nazwą „Bank Czasu”. Polega ono na organizowaniu sieci sąsiedzkiej wymiany usług, możliwości poświęcenia wolnych godzin w służbie społeczności lokalnej. Miejsce w banku czasu może znaleźć każdy, kto, po pierwsze: ma coś do zaoferowania (wiedzę, konkretną umiejętność, zdolności czy po prostu dobrą wolę i swój wolny czas), po drugie, akceptuje, zadowolona się wymianą usług bądź nie oczekuje w zamian żadnej pomocy.

Idea banków sięga roku 1980, kiedy Edgar Cahn, amerykański prawnik i socjolog, stworzył określenie „*time dollars*” (czasodolar), rozumiane jako wymierna jednostka czasu. Organizacja „banku czasu” z uwagi na coraz szersze bezrobocie i związaną z tym pogarszającą się sytuację życiową ludzi zyskuje coraz więcej zwolenników, traktujących wymianę usług jako formę utrzymania siebie i swoich rodzin, w poczuciu życia we wspólnocie⁸.

Także przestrzeń wirtualna to doskonałe medium, pozwalające na zawieranie, podtrzymywanie i umacnianie relacji interpersonalnych ludzi na całym świecie, co otwiera możliwości skorzystania z nieograniczonego bagażu doświadczeń do rozwiązywania swoich problemów oraz samorozwoju. Portale społecznościowe stają się coraz częściej głównym źródłem apelu o wsparcie społeczne dla osób samotnych czy chorych. Są także przestrzenią nawiązywania bliskich relacji międzyludzkich, a nawet uzyskiwania realnej pomocy emocjonalnej, informacyjnej czy materialnej. To dzięki temu medium wiele osób ma poczucie przynależności do swoistej wspólnoty, na którą zawsze, w najróżniejszych sytuacjach, tych trudnych i tych dotyczących realizacji swoich marzeń, może liczyć. Jako przykład przywołać możemy działanie: „Skrzynki Dobroci”, która jest „miejscem” w przestrzeni wirtualnej/na stronach internetowych (np. różnych placówek), w obrębie których definiuje się potrzeby i jednocześnie posiadane zasoby, które mogą być rozdysponowane dla określonej grupy docelowej. To platforma komunikująca obie grupy ze sobą.

Przestrzeń wirtualna jest także miejscem niezwykle popularnej akcji społecznej *The Ice Bucket Challenge*, której celem jest zwrócenie uwagi na problemy ludzi chorych na Stwardnienie Zanikowe Boczne i zbiórka funduszy dla organizacji wspierających chorych. Także rozwój sieci współpracy zupełnie nieznanymi sobie

⁷ Ocena zasobów wśród potrzebujących ukierunkowanych na zmianę w życiu. Udzielane wsparcie ma stanowić impuls do zmiany. Nastawienie wyłącznie na „branie” dyskwalifikuje z programu.

⁸ Ta interesująca inicjatywa społeczna łącząca samozatrudnienie z budowaniem wspólnoty zasługuje na odrębne opracowanie.

osób w ramach „*Crowdfunding*”, potwierdza, że zawsze można liczyć na zrozumienie przejawianych potrzeb ze strony innych ludzi, nawet tych najbardziej śmiałych, np. wyprawa na księżyc. Przykładów potwierdzających wspierające działanie za pomocą przestrzeni wirtualnej możemy znaleźć znacznie więcej, ale już tylko te wymienione wskazują, że współdziałanie i współuczestnictwo ludzi stale rozwija się w oparciu o wrażliwość każdego człowieka na dobro innych. Wartość tę jednak należy nieustannie pielęgnować. Polacy, jak dowodzą badania socjologów⁹, albo nie udzielają się w ruchach społecznych, stowarzyszeniach, organizacjach, albo robią to w zakresie dotyczącym ich własnego „tu i teraz”. Nadal są zdolni do udziału w masowych „zrywach”, gdy mają one charakter protestu, akcji naprawczej, najlepiej charytatywnej (Dmochowska 2012, s. 133).

Zakończenie

Człowiek niemal każdego dnia, w środowisku swojego życia; społecznego czy zawodowego, pogłębia i poszerza swoje doświadczenie, czy może wprost, nieustannie uczy się życia. Doświadcza więc sensu odpowiedzialności i dumy zarówno z siebie, jak i zachowań innych ludzi. Doświadcza także wielu rozczarowań, które albo prowadzą do wywołania jakiejś zmiany czy szerszej refleksji, albo co gorsze powodują, że najpierw zamyka się w swym wnętrzu, a następnie zamyka się na świat zewnętrzny, na dalsze „bycie” we wspólnocie z innymi i dla innych.

We wspólnotach poszukujemy ochrony przed zagrażającą nam rzeczywistością, jednak to z kolei wymaga takich sposobów współdziałania, których podstawę stanowią postawy odpowiedzialności, wyobraźni społecznej i moralnej wrażliwości, które świadczą o zajęciu postawy dojrzałej wobec życia. Zadanie to nie należy jednak do łatwych, zajęcie bowiem dojrzałej postawy wobec życia jest możliwe tylko w tej sferze, w której człowiek stawia sobie pytanie o to, kim jest i po co żyje oraz jakie wartości i sposoby życia pomogą mu w pełni zrealizować swoje możliwości (Dziewiecki 1998, s. 9). Są na to szanse, ponieważ jednym z najistotniejszych czynników natury ludzkiej poza staraniem o byt egzystencjalny jest gotowość do występowania w obronie wartości, troska o ich przyjęcie, możliwość ich kreowania oraz utrzymywania istnienia. To człowiek jest przecież twórcą środowiska naszego życia i ma w sobie tę moc, by je przekształcać zgodnie z ujawniającymi się potrzebami ludzi. Podkreśla ten fakt Barbara Skarga, która zwraca uwagę, że

człowiek jest twórcą, jeżeli ma możliwość przeciwstawić się temu, co go otacza i władny jest ten świat zmienić, to w konsekwencji powinien mieć świadomość, że może zmienić także siebie i może odpo-

⁹ Badania diagnozy społecznej, a także Stowarzyszenie Klon/Jawor.

wiedzialnie pokierować swoim życiem [...] Mówi się często, że człowiek jest dany i zadany, że sam powinien wejść w siebie, poznać się i odpowiednio do tej diagnozy, czasem przykrej powinien zmienić samego siebie (2007, s. 35).

Pomimo więc, a może także i dzięki wielu sprzecznościom i przeobrażeniom społecznym i cywilizacyjnym, człowiek ma zdolność uczynić swoje życie wartościowym. W książce *Labirynty współczesności* Bogdan Suchodolski pisał:

Koncepcja życia wartościowego wykracza poza horyzonty „życia urzędzonego”. Jeśli nawet akceptuje w pewnym zakresie jego postulaty dobrobytu, wygody przyjemności, nie czyni ich jedynymi celami dążeń... Być może człowiek jest tym bardziej człowiekiem, im śmielej przekracza swe własne osiągnięcia i swe granice... W życiu wartościowym rzeczywistość jest wyzwaniem i jest apelem. A zarazem jest strefą naszego prawdziwego istnienia. Nawiązane zostają między ludźmi i światem więzy łączności bardziej różnorodne i głębokie niż w jego konsumpcyjnym wykorzystaniu. Są to więzi wspólnoty, która mieści w sobie i wysiłek i spokój, trud i zabawę, konstrukcje i kontemplację (1975, s. 148–149).

Bogdan Suchodolski wielokrotnie zwracał uwagę czytelnikowi na znaczenie odwagi w życiu człowieka i potrzebę przekraczania swoich granic. Człowiek, którego bogactwo wnętrza odzwierciedla się w jego zachowaniu i działaniu dla dobra innego, dla dobra wspólnego, niejednokrotnie może tego doświadczyć. Tak więc pozostaje nadzieja, że edukacja humanistyczna ukierunkowana na budowę odpowiedzialnego społeczeństwa opracuje scenariusze upragnionego, a zarazem możliwego do spełnienia marzenia o pięknym człowieczeństwie. Jak zauważa Tadeusz Pilch, wybitny pedagog społeczny,

dla teorii i praktyki pedagogicznej istnieją dwa odwieczne i niezmiennie problemy, które określają zarówno jej filozofię zadań jak i praktykę działalności pedagogicznej. Są nimi ideał człowieka oraz wizja świata społecznego. Oba te pojęcia oznaczają tak zadania wszelkiego wychowania, jak i system czynności i instytucji, na które składają się placówki, metodyka działania, jak i system czynności procesu wychowania. W tych ideałach jest miejsce na dobro wspólne, tolerancję, rozwój jednostkowy i społeczny oraz inne wartości, na których opierała się teoria i praktyka pedagogiki społecznej. A nie ma w nich miejsca na niesprawiedliwość, anomie, agresywną zdobywczość, egoizm i inne przymioty ponowoczesności świata, które niszczą wspólnotę człowieka (2007, s. 110).

Od tego stwierdzenia Profesora minęło już blisko osiem lat, a mimo wszystko zadania, jakie wyznaczył pedagogice społecznej, nadal pozostają aktualne: „Ideał człowieka i wizja świata społecznego (*ibidem*, s. 110).

*Ewa Kantowicz**

2.5. Tożsamość profesjonalna pedagogów społecznych i pracowników socjalnych

Wprowadzenie

Proces kształtowania tożsamości profesjonalnej pedagogów społecznych i pracowników socjalnych w Polsce jest złożony nie tylko ze względu na kontekstualność samego pojęcia tożsamości, ale także na uwikłanie w wielowymiarowość działania profesjonalnego oraz złożoność społecznego i indywidualnego funkcjonowania w zawodach społecznych. Tożsamość profesjonalna tych dwóch grup może współcześnie budzić kontrowersje, pomimo tego, że zarówno rodowód pedagoga społecznego i pracownika socjalnego, jak i tradycje kształcenia oraz działania zawodowego na gruncie polskim oparte są na zbliżonej tradycji.

Uważam, że dylematy te wynikają przede wszystkim z odmiennych ram instytucjonalnego funkcjonowania w zawodzie pedagoga społecznego i pracownika socjalnego, jak również formalnego uznania (nazewnictwa) i wpisania go w rejestr innych zawodów społecznych. Problem ten dotyczy przede wszystkim pedagoga społecznego, który oficjalnie nie ma swojego przełożenia na konkretny zawód, a jego identyfikacja tak w przestrzeni publicznej, jak i instytucjonalnej może być trudna. Zwykle kojarzony on jest z profesjonalistami podejmującymi działania socjalno-wychowawcze i opiekuńcze, czyli z zawodem pedagoga szkolnego, asystenta rodziny, opiekuna-wychowawcy, pedagoga ulicy, koordynatora pieczy zastępczej, pracownika kulturalno-oświatowego, edukatora dorosłych.

Dziś zarówno pedagodzy, jak i pracownicy socjalni to w większości osoby kompetentne, posiadające wyższe wykształcenie, zatrudnione w określonych instytucjach, to również osoby o wyraźnych zamiłowaniach i postawach. Takie cechy charakterologiczne przedstawicieli zawodów społecznych stają się wy-

* Uniwersytet Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Pedagogiki Społecznej.

znacznikiem powodzenia i satysfakcji z wykonywania pracy. I chociaż dzisiaj te profesje coraz rzadziej kojarzone są z misją społeczną, to jednak wymagają określonych predyspozycji osobowościowych oraz autentycznej identyfikacji z zawodem. Czym w związku z powyższym uwarunkowane jest kształtowanie profesjonalnej tożsamości? Jaki model profesjonalnej edukacji może sprzyjać kształceniu kompetencji i postaw, warunkujących kształtowanie tożsamości profesjonalnej? Jaka rolę w kształtowaniu tożsamości profesjonalnej w tym obszarze spełniają stowarzyszenia i organizacje zawodowe chroniące autonomię profesji?

To tylko niektóre pytania, na które spróbuję poszukać przynajmniej częściowych odpowiedzi.

Tożsamość profesjonalna

Człowiek swoje poczucie tożsamości tworzy poprzez to, co o sobie myśli i co wyobraża sobie, że inni o nim myślą. Biorąc pod uwagę ogólne definicje tożsamości, składają się na nią przede wszystkim dwa wymiary, które mogą być płaszczyzną analiz: indywidualny i społeczny. W ich świetle można więc rozpatrywać to, za kogo dana osoba siebie uważa, a także to, za kogo inni ją uważają w przestrzeni społecznego funkcjonowania w określonych rolach. Ponadto, tożsamość w wymiarze osobistym jest też określonym typem wyobrażenia o sobie samym, które powstaje w procesie tworzenia obrazu siebie, pewnego rodzaju wizualizacji siebie, tworzenia modelu o sobie samych (por. Woodward 2004, s. 12–13).

Zbigniew Bokszański (2007), definiując tożsamość, zwrócił uwagę na ujęcie normatywne i deskryptywne, na tożsamość jako proces i strukturę. Podkreślił, że w ujęciu normatywnym występuje przewodnik osobowy lub bezosobowy w postaci religii, ideologii. Wynikające z nich wskazania zawierają zasady, normy, określają kompetencje, powinności natury normatywnej, określone systemy wartości.

Tożsamość jako koncepcja

jest w całości nieuchwytna, jak czyjeś poczucie tożsamości. Ale czymkolwiek tożsamość może być, z pewnością jest ona związana z nieuchronnymi oszacowaniami kogoś przez niego samego i przez innych (Bokszański 1989, s. 124).

Oszacowania można sprowadzić do stawianych wobec siebie i innych zakresu oczekiwań co do sposobu działania, który wpływa na zachowanie aktora, jak i na zachowanie się interlokutora wobec niego. Jakość oszacowań zależy od symbolicznych perspektyw, do których odnoszą się partnerzy interakcji (Gulczyńska 2013, s. 32–33).

W ujęciu deskryptywnym zmierza się do całościowego opisu struktury tożsamości lub koncentruje się na jednym wycinku (Nikitorowicz 2007, s. 755). Istnieje też pojęcie tzw. tożsamości zbiorowych, których zadaniem jest dominacja nad członkami społeczeństwa przez wprowadzane instytucje społeczne.

Można wyróżnić (Piotrowski 1985, s. 67) trzy podejścia definiujące tożsamość. Pierwsze, oparte na założeniach szkoły Iowa z jej głównym reprezentantem M.H. Kuhnem, gdzie tożsamość określana jest jako koncepcja siebie, złożona ze względnie trwałych postaw jednostki względem siebie, nabywanych w relacji z innymi, z określonych statusów oraz ról pełnionych przez jednostkę w grupach, w których jest członkiem.

Drugie podejście, tzw. dynamiczne, prezentowane jest przez Ralpha H. Turnera (2006), gdzie

narzucanie tożsamości przez partnerów społecznych [...] odgrywa istotną rolę w uwewnętrznianiu obrazów siebie w oczach innych na poziomie trwałych autoidentyfikacji (*ibidem*, s. 67; Gulczyńska 2013, s. 33).

Trzecie podejście, tzw. negocjacyjne (Turner 2006, Strauss 1969, Goffman 1978, 2005), traktuje tożsamość jako zbiór obrazów siebie jednostki – „widzialnych, fenomenalnych postaci, pod którymi jednostki pojawiają się wobec siebie” (Piotrowski 1985, s. 68). Tożsamość w tym ujęciu jest nieustannie negocjowana i wymyka się rolom czy statusom (Gulczyńska 2013, s. 33).

W pracy *Tożsamość a odmienność kulturowa* (1992) Hanna Malewska-Peyre określiła tożsamość jednostkową jako poczucie jedności, podobieństwa do samego siebie, ciągłość w czasie i przestrzeni, jako względnie trwałą organizację uczuć, wartości i projektów na przyszłość, odnoszących się do samego siebie (istotna jest tu samoświadomość podmiotu). Zawsze jednak tożsamość jednostki kształtuje się w określonej grupie, pod wpływem określonej kultury, związana jest z określonym środowiskiem życia, kształtowana w procesie socjalizacji lub/i członkostwa w określonych grupach społecznych.

Niewątpliwie do osiągnięcia pełnej tożsamości niezbędny jest kontekst społecznego odniesienia, ponieważ tożsamość w perspektywie grupowej jest wynikiem kontaktu z grupą, określania siebie samego przez przynależność do danej grupy społecznej (lub wielu grup). Tożsamość z jakąś wspólnotą stanowi istotny warunek partycypacji w kulturze danej grupy, przynależności i lojalności grupowej. Jerzy Nikitorowicz (2007, s. 757) zauważa, że Florian Znaniecki (1971) tożsamość grupową traktował jako rzeczywistość istniejącą w świadomości ludzi, którzy w niej uczestniczą i tworzą ją (poznają siebie, swoje możliwości w środowisku wzrastania). Tożsamość ujmowana w perspektywie kulturowej łączy to co indywidualne, z tym co społeczne, rodzinne, lokalne. Stanowi więc zbiór charakterystycznych właściwości o różnej jakości, układających się w zachodzące na siebie i uzupełniające się wzajemnie warstwy-płaszczyzny, między które wkracza

kultura i edukacja w postaci pneumatyków (wartości, tradycji, zasad postępowania i zachowania, obyczajów, rytuałów, zwyczajów itp.), integrując i przenikając wszystkie płaszczyzny tożsamości i jednocześnie chroniąc odrębność określonych warstw tożsamości przed wstrząsami i konfliktami oraz zapewniając ich trwanie i rozwój (Nikitorowicz 2007, s. 760).

Można też mówić o tożsamości w ujęciu kognitywistycznym, gdzie jest ona elementem systemu wiedzy jednostki o sobie samej. Autoportret ten konstytuują treści bardzo zróżnicowane, powstają na podstawie samopisu i samooceny, odwołując się do właściwych jednostce standardów działania (jak pragnienia, potrzeby, lub aspiracje) oraz reguł tworzenia i komunikowania wiedzy o sobie. Warstwy te stanowią podstawowe elementy samowiedzy, na których tworzy się bardziej złożony konstrukt tożsamości (Błęszyńska 2008, s. 768).

Tożsamość jest więc rodzajem mapy, którą człowiek posługuje się w celu zrozumienia siebie, jest tym wszystkim, co człowiek od strony psychicznej nazywa swoim, jest tym, o czym każdy mówi „ja”, „mnie” (Kroplewski 2010, s. 15). Człowiek wtedy będzie bardziej od strony tożsamościowej zintegrowany, gdy wszelkie role życiowe, zadania, które pełni, będą z nim bardzo silnie związane, będą jednym z elementów jego „ja”. Natomiast wtedy, gdy istnieje duży rozdźwięk między „ja – człowiek” a „ja – rola, zadanie”, można mówić o niezintegrowanej tożsamości człowieka. Człowiek, który odczytuje siebie tylko od strony spełnianych zadań, ról, ma tożsamość zintegrowaną na niskim poziomie. Pełnione role życiowe są niewątpliwie jednym z ważniejszych elementów ludzkiej tożsamości, ale nie mogą one wyczerpywać tożsamości siebie. Podobnie jest z zintegrowaniem tożsamości na poziomie tylko świadomościowym, a więc wiedzy o sobie. W tym wypadku występuje silna świadomość siebie, ale ma ona bardzo małe przełożenie na sposób życia, na zachowanie, na pełnione funkcje.

W pojęciu „tożsamość” mieści się zarówno element obiektywny (kim człowiek jest faktycznie), jak i element subiektywny (za kogo człowiek siebie uważa, jaką ma świadomość siebie) (*ibidem*, s. 14). Elementem obiektywnym w tożsamości ludzkiej jest to, kim człowiek jest jako taki oraz zobiektywizowana wiedza na jego temat. Natomiast elementem subiektywnym jest świadomość siebie człowieka, co on na temat siebie wie, jakie cechy sobie przypisuje, do jakiej grupy siebie zalicza. Na element subiektywny składa się także akceptacja siebie, a zwłaszcza akceptacja cech uznawanych za określające siebie, a także swoich form zachowania.

Na tożsamość siebie składają się przede wszystkim dwa czynniki, a więc to, za kogo ja siebie uważam, a także to, za kogo inni mnie uważają. Człowiek swoje poczucie tożsamości tworzy poprzez to, co o sobie myśli i poprzez to, co wyobraża sobie, że inni o nim myślą. Na tożsamość składa się więc to, jakiego typu wyobrażenie o sobie samym mamy, w procesie tworzenia obrazu siebie robimy swojego rodzaju wizualizację siebie, tworzymy jakby modele siebie samych, które według nas opisują nas najlepiej (*ibidem*, s. 15; por. Woodward 2004, s. 12–13).

Od strony psychologicznej tożsamość jest tym, co inaczej nazywamy razem obrazem siebie, identyfikacją siebie, świadomością siebie i zgodą na siebie. Tożsamość jest rodzajem mapy, którą człowiek posługuje się w celu zrozumienia siebie, jest tym wszystkim, co człowiek od strony psychicznej nazywa swoim, jest tym, o czym każdy mówi „ja”, „mnie” (Kroplewski 2010, s. 15) Człowiek wtedy będzie bardziej od strony tożsamościowej zintegrowany, gdy wszelkie role życiowe, zadania, które pełni, będą z nim bardzo silnie związane, będą jednym z elementów jego „ja”. Wtedy natomiast, gdy istnieje duży rozdźwięk między „ja – człowiek” a „ja – rola, zadanie” można mówić o niezintegrowanej tożsamości człowieka. Człowiek, który odczytuje siebie tylko od strony spełnianych zadań, ról ma tożsamość zintegrowaną na niskim poziomie. Pełnione role życiowe są niewątpliwie jednym z ważniejszych elementów ludzkiej tożsamości, ale nie mogą one wyczerpywać tożsamości siebie (*ibidem*). Podobnie jest z zintegrowaniem tożsamości na poziomie tylko świadomościowym, a więc wiedzy o sobie. W tym wypadku występuje silna świadomość siebie, ale ma ona bardzo małe przełożenie na sposób życia, zachowanie, pełnione funkcje.

Analizy dotyczące tożsamości osobowej i społecznej mogą stanowić podstawę definiowania tożsamości zawodowej. Anna Brzezińska (Brzezińska, Appelt 2000), rozważając problem tożsamości zawodowej psychologa, zauważa, że tożsamość zawodowa łączy w sobie elementy tożsamości osobistej i społecznej. Spaja więc w jedną całość to, co zaświadcza o człowieku jako niepowtarzalnej jednostce, to co jest treścią struktury „Ja”, i to co ją łączy za pośrednictwem celów, wartości i zasad postępowania ze strukturą „My”, z grupą zawodową. Ludzi danej profesji łączy także podobny repertuar procedur postępowania i teorii służących rozumieniu i wyjaśnianiu napotykanego zjawiska, podobny rodzaj i zakres podejmowanych problemów (Kwiatkowska 2005, s. 72; Brzezińska, Appelt 2000, s. 156).

Reasumując rozważania dotyczące tożsamości oraz sposobów jej ujmowania, przyjmuję, że tożsamość w perspektywie profesjonalnej jest wynikiem kontaktu z daną grupą zawodową, określania siebie samego przez przynależność do tej grupy, a w perspektywie kulturowej łączy też to, co indywidualne – a więc postawy i działania zawodowe pracownika, z tym co zbiorowe, wynikające z misji, funkcji i zadań organizacji, którą dany profesjonalista reprezentuje i z którą w mniejszym lub większym stopniu się identyfikuje.

Dylematy definiowania tożsamości profesjonalnej pedagogów społecznych i pracowników socjalnych

Zauważam, że tożsamość profesjonalna/zawodowa pedagogów społecznych i pracowników socjalnych, jako przedstawicieli profesji społecznych, ma swoje wyraźne cechy, determinowane naturą działań zawodowych. W zawodzie peda-

goga, jak i pracownika socjalnego trudno jednoznacznie odróżnić indywidualne i zawodowe cechy, z jednej strony charakteryzujące go jako człowieka, a z drugiej jako profesjonalistę. Indywidualne bowiem predyspozycje i cechy, np. empatia, wrażliwość, otwartość, odpowiedzialność – stają się jednocześnie ważnymi elementami jego funkcjonowania w zawodzie. Pedagog i pracownik socjalny często działają w relacjach z innymi, w sytuacjach problemowych i nieprzewidywalnych, w związku z powyższym łączą cechy tożsamości indywidualnej i profesjonalnej, by lepiej (efektywniej) działać w polu praktyki zawodowej.

Jak wspomniałam na wstępie, przyjmuję, że kształtowanie tożsamości profesjonalnej pedagogów społecznych i pracowników socjalnych w przestrzeni społecznej jest wielorako uwarunkowane, ze względu na kontekstualność i złożoność działania społecznego, podejmowanego w toku zawodowej aktywności oraz niejednoznaczność zadań, które wyżej wymienieni profesjonalisci podejmują w ramach organizacji czy instytucji.

W kontekście polskim szczególnie dylematyczne jest formalne umiejscowienie pedagoga społecznego wśród innych zawodów, bo chociaż historia zawodu ma ponad stuletnią tradycję i z pedagogiem społecznym kojarzonych jest wiele społecznych profesji podejmujących działania opiekuńcze i socjalno-wychowawcze, to jednak w klasyfikacji zawodów nie ma „pedagoga społecznego”. Ponadto wspomniany brak legislacyjnych rozwiązań uznania tej profesji – utrudnia poszczególnym osobom zajmującym się zawodowo wyżej wspomnianymi działaniami, jednoznacznie określanie swej zawodowej tożsamości w polu praktyki – jako pedagoga społecznego.

Myślę, że zdecydowanie łatwiej tożsamość profesjonalną „pedagogów społecznych” zidentyfikować w grupie osób, które podejmują badania z zakresu pedagogiki społecznej oraz szeroko rozumianej pracy społecznej i zawodowo zajmują się nauczaniem pedagogiki społecznej na poziomie wyższym. Przynależność do tej grupy, w perspektywie kultury akademickiej, łączy indywidualne postawy i działania naukowo-dydaktyczne pedagogów społecznych z tym co zbiorowe, wynikające z tradycji polskiej pedagogiki społecznej, misji pedagogów oraz funkcji i zadań uczelni lub organizacji, którą dany profesjonalista reprezentuje, i z którą w mniejszym lub większym stopniu się identyfikuje.

W kontekście polskim mamy do czynienia z wieloma „szkołami” pedagogiki społecznej (por. Cichosz 2010, s. 48–49) prowadzonymi przez poszczególne ośrodki akademickie, skupionymi wokół określonych, wybitnych „mistrzów”, gromadzą wokół siebie młodsze grono osób próbujących kontynuować badania, kreować wzorce i konstruować nowe koncepcje działania wpisujące się w obszary zainteresowań teoretyczno-praktycznych pedagogiki społecznej.

Dziś, bardziej jednoznacznie zostały w Polsce określone kryteria formalne związane z zawodem pracownika socjalnego i umiejscowieniem go w spisie innych zawodów, tym samym wydaje się, że także kształtowanie tożsamości pro-

fesjonalnej tej grupy społecznych profesjonalistów może budzić mniej kontrowersji. Zgodnie z ustawą o pomocy społecznej z 12 marca 2004 r. (Dz.U. 2013, poz.182 z późn. zm.):

pracownikiem socjalnym może być osoba, która spełnia co najmniej jeden z wymienionych warunków:

1. posiada dyplom uzyskania tytułu zawodowego w zawodzie pracownik socjalny kolegium pracowników służb społecznych;
2. ukończyła studia wyższe na kierunku praca socjalna (ust. 1 pkt 1);
3. do dnia 31 grudnia 2013 roku ukończyła studia wyższe o specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego na jednym z kierunków: pedagogika, pedagogika specjalna, politologia, polityka społeczna, psychologia, socjologia lub nauki o rodzinie¹.

Oczekiwania ustawowe zawarte w ustawie o pomocy społecznej i w licznych pracach przedstawiających modelowe cechy pracownika socjalnego ukazują złożoność ról zawodowych, co ma niewątpliwy wpływ zarówno na spełnienie społecznych oczekiwań wobec roli, jak i własną koncepcję roli zawodowej. Od współczesnego pracownika socjalnego wymaga się dobrej znajomości przepisów prawa, odporności na stres i wypalenie zawodowe; dobrego radzenia sobie w różnych sytuacjach z różnymi podopiecznymi/klientami. Ponadto, pracownik socjalny ma być kreatywny, wdrażać innowacje, umiejętnie współpracować z różnymi podmiotami, korzystać z zasobów (instytucjonalnych i ludzkich). Pracownik socjalny powinien jeszcze charakteryzować się specjalnymi cechami osobowościowymi i moralnymi atrybutami, które pozwolą mu z powodzeniem wchodzić w społeczne interakcje, cieszyć się uznaniem i autorytetem.

Specyfika zawodu pracownika socjalnego polega również na tym, że w praktyce zawodowej realizowana jest niejedna rola zawodowa, a wiele, wynikających z kategorii zadań instytucji czy organizacji, w której pracownik socjalny podejmuje aktywność zawodową.

Pojęcie roli społecznej określane jest najczęściej jako zespół norm, przepisów i wymagań, które muszą być spełnione, aby móc wykonywać określone funkcje i czynności. Istotnym elementem teorii ról społecznych jest problem odpowiedniości między aspiracjami do podejmowania określonych ról a zdolnościami, predyspozycjami i kompetencjami (Misiak 1999, s. 247). Wieloznaczność i szeroki wachlarz ról zawodowych pracownika socjalnego jest określony ustawowo przypisanymi mu zadaniami, instytucjonalnym miejscem realizacji tych zadań, a także specyfiką problemów oraz kategorią klientów, z którymi i w stosunku do których podejmuje działania. W literaturze pedagogiczno-socjologicznej (Kromolicka 2002, Kotlarska-Michalska 2004, Kantowicz 2012 i inni) wymienia się najczęściej takie role zawodowe, jak: strateg, badacz, metodyk, diagnostyk, konsultant, superwizor, animator, adwokat, menager, oso-

¹ Art.116 ust.1 pkt 3, por. <http://www.mpis.gov.pl> (dostęp 28.04.2014).

ba zarządzająca przypadkiem, mediator, negocjator, terapeuta, doradca itp. Treść roli zawodowej polskiego pracownika socjalnego ulega ciągłym modyfikacjom, co jest spowodowane zarówno zmianami dokonującymi się w strukturze problemów społecznych i postaw klientów, zmianą miejsca instytucji pomocy społecznej w relacji z innymi organizacjami społecznymi czy edukacyjnymi, zmianą oczekiwań w stosunku do tej roli zawodowej, jak i zmianami koncepcji pracy socjalnej i modelu kształcenia do jej obszaru.

Wyjściem naprzeciw oczekiwaniom sprostania nowym zadaniom zawodowym jest kształcenie pracowników socjalnych na poziomie akademickim (minimum licencjat) oraz kształcenie i doskonalenie na poziomie studiów magisterskich i podyplomowych, które ma sprzyjać lepszemu funkcjonowaniu w określonej roli.

Kształtowanie tożsamości profesjonalnej w toku edukacji

Przyjmuję, że nieodzownym elementem kształtowania tożsamości profesjonalnej zarówno pedagogów społecznych, jak i pracowników socjalnych jest kształcenie, które umożliwi nabywanie wiedzy (też tej o zawodzie i jego rozwoju), umiejętności profesjonalnych, ale także kształtuje postawy i umiejętności niezbędne w praktyce zawodowej (por. Kantowicz 2005, s. 138).

Współcześnie dokonujące się zmiany w zakresach kształcenia uprawniających do wykonywania zawodu pracownika socjalnego zostały ukierunkowane pod wpływem dwóch czynników. Pierwszy stanowi konsekwencję administracyjnego włączenia polskiego szkolnictwa wyższego w rozpoczęty w 1999 r. proces boloński, który zmierzał do utworzenia do 2010 r. wspólnego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego respektującego zasady pełnej drożności systemów edukacji zwieńczonych trzystopniowym kształceniem na poziomie wyższym oraz zapewniającego absolwentom studiów pierwszego stopnia, w Polsce zwanych licencjackimi, przygotowanie zawodowe (por. Szmagański 2012, s. 287). Czynnikiem drugim jest, jak się wydaje, postanowienie Unii Europejskiej dotyczące zawodów regulowanych, które wyznaczają trzyletnie studia wyższe jako minimalny warunek wzajemnego uznawania przez kraje członkowskie dyplomów wysoko-kwalifikowanych specjalistów, w tym pracowników socjalnych (*ibidem*)².

Warto więc zastanowić się nad tym, jak profesjonalna, akademicka edukacja (na poziomie licencjatu) może kształtować kompetencje, i postawy warunkujące dobre funkcjonowanie w zawodzie? oraz czy edukacja może sprzyjać kształtowaniu tożsamości profesjonalnej?

² Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 września 2005 roku w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych (Dz.U. UE L 255/22, PL, 30.09.2005, art. 2–4, 12–14, pkt 9–18).

Kompetencje profesjonalne, które są nabywane w toku wyższej edukacji oraz w trakcie praktyki zawodowej i umiejętność wykorzystania wiedzy i doświadczeń, a także refleksja nad własnym działaniem w kontekście społeczno-instytucjonalnych uwarunkowań – to tylko niektóre wskaźniki profesjonalnej aktywności oraz konstruowania tożsamości.

Polskie koncepcje kształcenia pedagogów społecznych i pracowników socjalnych, zapoczątkowane przez Helenę Radlińską, a promowane i rozwijane przez innych przedstawicieli pedagogiki zarówno na gruncie rodzimym, jak i międzynarodowym, akceptują taki model edukacji, który uwzględnia różne pola pracy społecznej/socjalnej i złożoność problemów oraz zadań, którym te zawody społeczne mają sprostać.

Jednym z wcześniej wdrażanych modeli akademickiej edukacji był model rozwojowy – uzasadniający taki profil kształcenia, w toku którego możliwe jest nabywanie umiejętności i doskonalenie zdolności przewidywania, antycypacji przyszłych działań i odpowiedniego ich kształtowania. Przygotowanie do rozwojowego modelu pracy socjalnej uwzględnia w procesie kształcenia doskonalenie umiejętności twórczych i uczenie myślenia alternatywnego, niezbędnego w projektowaniu socjalnym, nie zaniedbując wyposażenia w wiedzę, umiejętności i instrumenty działania (Marynowicz-Hetka 1996b, s. 161).

Dziś w akademickiej edukacji do profesji społecznych oczekiwany byłby model łączący koncepcję rozwojową z podejściem technicznym, które większy nacisk kładzie na skuteczne posługiwanie się metodami, technikami i narzędziami, pozwalającymi na rozwiązywanie problemów w polu działania zawodowego. Wyłania się tzw. model rozwojowo-kompetencyjny, który ukierunkowany jest zarówno na wiedzę, jak i kompetencje oraz umiejętności działania, doskonalenie umiejętności twórczych i myślenie alternatywne (Marynowicz-Hetka 1996b, s. 161–162; Kantowicz 2005, s. 180–181; 2012, s. 111–112). W perspektywie takiego modelu edukacji wskazane jest uwzględnianie w programach kształcenia wiedzy z zakresu wielu nauk humanistyczno-społecznych (socjologii, pedagogiki, psychologii, antropologii, polityki społecznej). Multidyscyplinarne i holistyczne podejście do zakresu oraz wdrażania treści programowych profesjonalnej edukacji znajduje swe uzasadnienie w rozległości i nieprzewidywalności problemów, sytuacji i czynników, z jakimi profesjonalista może się spotkać w bezpośredniej praktyce pracy socjalnej, w pracy opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacyjnej, w działalności społeczno-kulturalnej i w innych płaszczyznach działań społecznych związanych z aktywnością zawodową. W modelu rozwojowo-kompetencyjnym zwraca się większą uwagę (w porównaniu z modelem rozwojowym) na właściwą organizację praktyk zawodowych, które umożliwiają stosowanie wiedzy w praktyce i kształcenie umiejętności metodycznych w działaniu.

Zauważam, że zarówno tradycje, jak i założenia profesjonalnej edukacji do pracy socjalnej są zasadne. Próbuje się je wdrażać poprzez konstruowanie

programów kształcenia, które są adekwatne do koncepcji i potrzeb społecznych. Próbuje się też promować właściwe dla wskazanego modelu metody nauczania i uczenia się, a także wiązać kształcenie teoretyczne z praktyką. Niemniej jednak stosunkowo krótki (trzyletni) cykl edukacji zawodowej nie sprzyja pełnej realizacji wyżej wymienionych zamierzeń, choć nie został on dotychczas poddany pełnej ewaluacji.

Co prawda, na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz Instytutu Spraw Publicznych w Warszawie, kilkakrotnie były prowadzone ogólnopolskie badania sondażowe nad statusem zawodowym polskich pracowników socjalnych (w roku 1995 i 2010), ich poziomem wykształcenia oraz niektórymi aspektami tożsamości profesjonalnej, to jednak nie koncentrowały się one na kompetencjach profesjonalnych i efektywnym (satysfakcjonującym) funkcjonowaniu w zawodzie.

Analizując proces profesjonalizacji przez pryzmat poziomu (wy)kształcenia, zauważam, że pośrednio wiąże się on z postawami wobec własnej aktywności zawodowej i chęci podwyższania swoich kwalifikacji. Kształtowanie profesjonalizmu i budowanie tożsamości profesjonalnej pracowników socjalnych to proces obejmujący zarówno rozwój zawodowy w kontekście edukacji, jak i stwarzanie możliwości awansu zawodowego, podwyższanie poczucia satysfakcji z własnej pracy oraz statusu zawodu w przestrzeni życia publicznego.

Profesjonalizacja pracy socjalnej w Polsce tylko w jednym obszarze, związanym z edukacją w aspekcie poziomu i form specjalistycznego kształcenia do pola pracy socjalnej w ostatnich dwóch dekadach, wskazuje na pozytywne przemiany. Ogólnopolskie badanie (*Charakterystyka kadr pomocy społecznej...* 1996), przeprowadzone na reprezentatywnej grupie pracowników socjalnych w roku 1995, ujawniło, że ponad 73% respondentów legitymowało się tylko wykształceniem średnim zawodowym, czyli ukończyło szkoły policealne, znaczna część badanych (20,2%) nie posiadała stosownego wykształcenia, a tylko 6,8% respondentów miało wykształcenie wyższe.

Porównując te badania z ogólnopolskimi badaniami sondażowymi przeprowadzonymi we wrześniu 2010 r. na zlecenie MPiPS przez Instytut Spraw Publicznych w Warszawie pod kierunkiem M. Rymszy, można stwierdzić, że w porównaniu z końcem lat 90. XX w. zdecydowanie podniósł się poziom wykształcenia pracowników socjalnych. Badaniami objęto grupę 1210 pracowników socjalnych zatrudnionych w trzech typach instytucji pomocy społecznej: ośrodkach pomocy społecznej, powiatowych centrach pomocy rodzinie i placówkach specjalizacyjnych (Kantowicz 2014, s. 9).

W porównaniu z badaniami z końca lat 90. XX. w. jest względnie wysokie wykształcenie i specjalistyczne przygotowanie do aktywności zawodowej: 42,7% posiada wyższe kierunkowe studia magisterskie; 4,7% inne studia magisterskie; 11,3% studia kierunkowe na poziomie licencjatu. Oznacza to, że w skali ogólnopolskiej

polskiej 58,7% pracowników socjalnych posiada wyższe wykształcenie, pozostałe 41,3% wykształcenie średnie (*Czy podejście aktywizujące ma szansę?* 2011, s. 41). Istotny jest fakt, że większość pracowników socjalnych podejmuje różne formy kształcenia i doksztalcania. I tak prawie połowa badanych (45,8%) ma specjalizację z zakresu pracy socjalnej lub pomocy społecznej. Spośród nich 76,0% legitymuje się specjalizacją I stopnia; 14,9% – specjalizacją II stopnia, a 9,1% specjalizacją z zakresu organizacji pomocy społecznej, która uprawnia do obejmowania funkcji kierowniczych (*ibidem*, s. 42).

Mimo stosunkowo optymistycznych wyników badań dotyczących poziomu wykształcenia, będącego pośrednio wskaźnikiem profesjonalnych kompetencji, mniej pozytywne są opinie pracowników socjalnych, dotyczące jednego z aspektów ich tożsamości profesjonalnej, odnoszącego się do oceny prestiżu zawodowego. Większość pracowników określa prestiż zawodowy jako niski. Młodszy pracownicy socjalni oraz pracownicy zatrudnieni w placówkach specjalistycznych oceniają go nieco wyżej niż starsi (por. Łuczyńska 2012, s. 42; Kantowicz 2014, s. 9).

Powołując się na badania empiryczne na temat poczucia zadowolenia pracowników socjalnych, przeprowadzone przez Martę Czechowską-Bielugę w 2011 r., na reprezentatywnej próbie 442. pracowników socjalnych województwa lubelskiego, poziom wykształcenia badanych pracowników był zbliżony do statystyk ogólnopolskich, tj. 43,39% z nich legitymowało się tytułem magisterskim, a w zdecydowanej większości byli to absolwenci kierunków pedagogicznych (66,31%); specjalistyczne wykształcenie wyższe – licencjat – posiadało 12,63% badanych; 36,66% byli to absolwenci policealnych szkół pracy socjalnej. Pozostali legitymowali się innym średnim wykształceniem (Czechowska-Bieluga 2013, s. 192). Niemniej jednak, poczucie zadowolenia z życia wśród pracowników socjalnych nie jest jednoznacznie związane z ich poziomem wykształcenia, uczestnictwem w doskonaleniu i satysfakcją z wykonywanego zawodu. Niektóre wyniki badań mogą pośrednio wskazywać na jeszcze stosunkowo niską świadomość znaczenia edukacji dla kształtowania indywidualnego i społecznego wizerunku zawodu oraz procesu profesjonalizacji wśród samych pracowników socjalnych. Dlatego też ten aspekt wymaga jeszcze dalszych, pogłębionych badań.

Biorąc pod uwagę wyniki własnych badań wśród pracowników socjalnych (Kantowicz 2011, s. 152) oraz doświadczenia w akademickim kształceniu do pola pracy socjalnej, uważam jednak, że proces edukacji jest ważną płaszczyzną, pośrednio determinującą tożsamość profesjonalną polskich pracowników socjalnych. Kształcenie może sprzyjać nie tylko podwyższaniu kompetencji, ale również identyfikacji z grupą zawodową oraz kształtowaniu prestiżu zawodu.

Organizacje i stowarzyszenia jako przestrzeń kształtowania tożsamości profesjonalnej pracowników socjalnych

Warto przypomnieć, że umacnianie zawodu pracownika socjalnego w Polsce, jak i w Europie nastąpiło z początkiem lat 70. XX. w., kiedy to w większości krajów europejskich powstawały stowarzyszenia pracowników socjalnych. Stowarzyszenia te, strzegąc monopolu profesji, definiowały kodeksy etyczne i inne rozwiązania, sprzyjające rozwojowi zawodu oraz intensyfikacji badań i ruchu na rzecz ochrony profesji społecznych.

W Polsce Towarzystwo Pracowników Socjalnych ukonstytuowało się na I Zjeździe Krajowym Towarzystwa 11 listopada 1987 r., zaktywizowało swą działalność w początkach lat 90. XX. w., „dopracowując” m.in. Statut PTPS i Kodeks Etyczny Pracownika Socjalnego, w trakcie IV Nadzwyczajnego Zjazdu Krajowego w 1998 r. W okresie pierwszej dekady działalności, poza pracami nad kodeksem, nie udało się stworzyć np. sieci regionalnych oddziałów tej organizacji. Co prawda, wśród podstawowych zadań Towarzystwo stawiało „podejmowanie działań zmierzających do podnoszenia i utrzymania wysokiego prestiżu zawodowego”³, to jednak w ciągu swojego istnienia nie odegrało znaczącej roli w rzeczywistej profesjonalizacji pracy socjalnej (por. Szmagalski 2001, s. 223). Od 2013 r. PTPS zawiesiło swoją działalność.

Należy podkreślić, że na tej płaszczyźnie zdecydowanie większe znaczenie ma funkcjonujące od 1990 r. Polskie Stowarzyszenie Szkół Pracy Socjalnej (PSSPS), które stało się niekwestionowanym inicjatorem wymiany doświadczeń między Szkołami (członkami Stowarzyszenia), promotorem badań i propagatorem nowoczesnych form profesjonalnego kształcenia do obszaru pracy socjalnej, a tym samym kształtowania tożsamości profesjonalnej i naukowej tej dziedziny teorii i praktyki (Kantowicz 2005, s. 43). Jubileuszowy XX Zjazd, który odbył się we Wrocławiu w październiku 2010 r., stworzył możliwość refleksyjnych rozważań nad kierunkami badań i kształcenia w polu pracy socjalnej w Polsce w ostatnim dwudziestolecu z perspektywy oddalenia. Dyskursy podjęte w trakcie naukowego seminarium, koncentrowały się nie tylko na dokonaniach naukowo-dydaktycznych ośrodków i szkół rozwijających badania i profesjonalną edukację do pracy socjalnej w Polsce, ale i na wieloaspektowych zmianach, jakie dokonały się dzięki inspiracjom i aktywności PSSPS w polu zarówno badań, jak i kształcenia oraz doskonalenia praktyki pracy socjalnej. Kolejne zjazdy PSSPS, które odbywały się w Białymstoku (2011), Poznaniu (2012), Gdańsku (2013) w mniejszym stopniu eksponowały historyczno-integracyjną rolę Stowarzyszenia, podejmując problematykę ewaluacji pracy socjalnej, udziału kobiet w badaniach i prak-

³ <http://ptps.ops.pl/statut.htm>, s. 1.

tyce socjalnej oraz paradygmatach metodologiczno-prakseologicznych działania i kształcenia profesjonalistów w tym obszarze.

Dzięki PSSPS i corocznym zjazdom oraz towarzyszącym im seminariom naukowym niewątpliwie kreowana jest przestrzeń wymiany myśli i doświadczeń społeczności badaczy, nauczycieli pedagogiki społecznej i pracy socjalnej a także przedstawicieli innych dyscyplin naukowych, podejmujących badania i innowacyjne działania w pracy socjalnej. Tradycją stało się także wydawanie w formie opracowań monograficznych publikacji pozjazdowych, będących przeglądem inspiracji, doświadczeń i dokonań przedstawicieli szkół – członków Stowarzyszenia i innych badaczy zainteresowanych tą problematyką. Monografie te stają się również cennymi kompendiami wiedzy o pracy socjalnej i mają nieocenione znaczenie w akademickiej edukacji oraz kształtowaniu tożsamości profesjonalnej w tym obszarze.

Podsumowanie

Pedagogika społeczna i praca socjalna jako dziedziny działania społecznego wyrosły z humanistycznych i demokratycznych idei, które zawsze opierały się na szacunku wobec równości i godności wszystkich ludzi, co określało też ich aksjologiczny charakter. W tym aspekcie zarówno pedagogzy społeczni, jak i pracownicy socjalni promują wiele wspólnych wartości.

Niemniej jednak działania profesjonalne tych dwóch grup zawodowych obecnie uległy znacznemu poszerzeniu i rozszczepieniu, mimo wielu wspólnych płaszczyzn praktyki profesjonalnej. Jeśli przyjmiemy, że „pedagogami społecznymi” są przede wszystkim osoby, które podejmują badania z zakresu pedagogiki społecznej i zawodowo zajmują się nauczaniem pedagogiki społecznej na poziomie wyższym, to można zauważyć stosunkowo silną identyfikację indywidualną i społeczną (a więc także ugruntowaną tożsamość profesjonalną) tej grupy. Wyraża się ona w szeroko podejmowanych dyskusjach i inicjatywach organizacyjnych (katedry lub zakłady pedagogiki społecznej na większości uniwersytetów w Polsce, Zespół Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Naukowym Pedagogów PAN, czasopisma profesjonalne, np. „Pedagogika Społeczna”, serie wydawnicze, bardzo liczne badania oraz publikacje w obszarze pedagogiki społecznej itp.). Przynależność do tej grupy, w perspektywie istniejącej rzeczywistej i symbolicznej kultury akademickiej, łączy wiele indywidualnych oraz zbiorowych działań naukowo-dydaktycznych pedagogów społecznych, opartych na tradycji polskiej pedagogiki społecznej, misji pedagogów oraz funkcji i zadań uczelni lub organizacji, którą dany profesjonalista reprezentuje.

Dziś, po ponad 24 latach reformowania systemu pomocy społecznej i podwyższania standardów kształcenia do pracy społecznej (socjalnej) w Polsce,

wieloaspektowo możemy analizować tożsamość profesjonalną pracowników socjalnych, ponieważ pracownicy socjalni reprezentują liczną, prawnie i instytucjonalnie ukonstytuowaną grupę zawodową.

Wymiernym świadectwem procesu kształtowania tożsamości tej grupy profesjonalistów społecznych jest podnoszenie ich poziomu wykształcenia, kreowanie przestrzeni dla ciągłego doskonalenia zawodowego i samokształcenia oraz stwarzanie organizacyjnych i formalnych ram pomyślnego funkcjonowania w zawodzie. Mimo przyjaznego klimatu i wielu sukcesów profesjonalizacji pracy socjalnej w ostatnich dekadach, nadal istnieją niedociągnięcia legislacyjne oraz bariery społeczno-mentalnościowe w polu edukacji i praktyki pracy socjalnej, utrudniające proces identyfikacji z profesją. Chociaż zatrudnieni w instytucjach pomocy społecznej pracownicy socjalni mają coraz wyższe poczucie profesjonalizmu, to jednak na podstawie wielu rozmów przeprowadzanych z pracownikami socjalnymi i obserwacji, zauważam stosunkowo niską identyfikację z zawodem i niedostatek solidarnych przedsięwzięć profesjonalnych (np. wspólna walka o wyższy prestiż zawodowy, ochrona praw pracowniczych).

Ponadto, mimo instytucjonalizacji pracy socjalnej i istnienia wielu podmiotów w strukturze systemu pomocy społecznej reprezentujących i zatrudniających tę grupę profesjonalistów, w przestrzeni publicznej głos pracowników socjalnych jest prawie niesłyszalny. Duża kontrola społeczna działań zawodowych pracowników socjalnych i częste ataki medialne wskazywałyby na potrzebę posiadania swoich rzeczników. Uważam, że większą rolę w kształtowaniu tożsamości pracowników socjalnych mogłoby odgrywać Polskie Towarzystwo Pracowników Socjalnych poprzez tworzenie regionalnych oddziałów oraz wsparcie tej organizacji w ochronie i promowaniu zawodu pracownika socjalnego w przestrzeni publicznej. Wyzwaniem także dla pedagogów społecznych jest dalsze podnoszenie świadomości profesjonalnej pracowników socjalnych poprzez edukację i poszerzanie kontaktów profesjonalnych oraz wspólne projekty, seminaria, warsztaty.

*Tomasz Biernat**

2.6. Perspektywa fenomenologiczna w pracy socjalnej

Wstęp

Fenomenologia, jako kierunek myślowy, jest niekiedy uważana za ostatnią oryginalną koncepcję filozoficzną, która pozostawiła trwały ślad we współczesnej nauce. Oddziaływanie idei fenomenologii było szerokie i objęło swoim zasięgiem nie tylko nauki humanistyczne, ale także społeczne i przyrodnicze. Nurt fenomenologiczny pojawił się np. w socjologii, psychologii, pedagogice, ale także we współczesnej fizyce i medycynie, co świadczy o jego niezwyklej sile i zdolności przekraczania granic różnych dyscyplin naukowych. Koncepcja ta może być ujmowana jako swoista teoria społeczna, usytuowana w fenomenologicznym paradygmacie poznania (Grathoff 1989, s. 426). Występujące w niniejszej analizie pojęcia, takie jak: świat „przeżywany” (E. Husserl – *Lebenswelt*), „świat życia codziennego” (A. Schütz – *Lifeworld*), „rzeczywistość codzienna” (P.L. Berger, T. Luckmann – *every-day-life*), wywodzą się z fenomenologicznej próby rozwiązania problemu wzajemnych relacji człowieka i świata.

Fenomenologia zaznaczyła swoją obecność także w obszarze pracy socjalnej, przede wszystkim w metodologii badań jakościowych, jednak egemplifikacje empiryczne jej zastosowania są nieliczne (por. Pascal 2010, Wilcke 2002). Ciągłe jest mało docenianą perspektywą teoretyczną w opracowaniach z zakresu pracy socjalnej (por. Biernat 2004, s. 133–147; 2013, s. 91–102). Niniejszy tekst jest próbą ukazania możliwości wykorzystania teoriopoznawczej perspektywy socjologii fenomenologicznej do pogłębienia rozumienia intersubiektywnych uwarunkowań pracy socjalnej.

* Uniwersytet Mikołaja Kopernika, w Toruniu, Wydział Pedagogiczny, Katedra Pracy Socjalnej.

„Świat codzienny” jako obszar pracy socjalnej

Problematyka życia codziennego ma swoje źródła w filozofii Edmunda Husserla (Husserl 1975). Jego studia dotyczące istoty rzeczywistości świata, funkcji świadomości, intersubiektywności i podstaw ludzkiego poznania zainicjowały ważny nurt metafleksji, dotyczącej tożsamości nauk humanistycznych, ich założeń epistemologicznych i ontologicznych. Odkrycie świata przeżywanego, który E. Husserl uczynił oddzielnym przedmiotem refleksji filozoficznej i naukowej, okazało się szczególnie płodne dla współczesnej socjologii. Wykorzystanie tej perspektywy do rozumienia i poznawania rzeczywistości społecznej przyczyniło się do powstania nowych kierunków socjologicznych, np. socjologii fenomenologicznej, etnometnologii, analizy konwersacyjnej, a także niektórych odłamów interakcjonizmu. U ich podstaw znalazła się husserlowska idea świata postawy naturalnej (w jego późniejszych pracach: świat przeżywany – *Lebenswelt*). Głównym jej założeniem jest stwierdzenie, że świat istnieje dla człowieka świadomościowo. Świat dany człowiekowi w codziennym doświadczeniu w tzw. naturalnym nastawieniu istnieje subiektywnie – jest postrzegany, przeżywany, poddawany refleksji poprzez świadomość podmiotu (*ibidem*, s. 80). Poznanie świata ma charakter bezpośredni i naoczny. Świat przeżywany składa się z obiektów, które istnieją w świadomości człowieka również wtedy, gdy nie znajdują się bezpośrednio w polu jego percepcji i uwagi. Są to obiekty świata rzeczy, przyrody, ludzi, ale także tak samo dostępne świadomości elementy świata wartości, dóbr, praktycznego życia¹. Świat przeżywany ma charakter „podręczny”. On sam, jak i jego poszczególne obiekty mogą być w każdej chwili przywoływane w świadomości. Jest zarówno światem teraźniejszym, przeszłym, jak i przyszłym. Wszystko, czego doświadcza jednostka, jest otoczone „horyzontem nieokreślonej rzeczywistości” (*ibidem*, s. 81–82). E. Husserl stwierdza, że świat przeżywany w codzienności jest ze swej natury intersubiektywny. Żyjemy we wspólnym świecie, podobnie go doświadczamy i podobną mamy o nim wiedzę. Wiedza o nim ma charakter przednaukowy, ponieważ powstała, zanim świat został przez naukę zbadany i opisany. Istotną cechą świata przeżywanego jest fundamentalna wiara w jego istnienie i realność. Świat, który jawi się w świadomości podmiotu, jest dla indywidualium ludzkiego podstawą działania i myślenia.

Idea świata przeżywanego stała się głównym motywem prac Alfreda Schütza, jednego z uczniów Edmunda Husserla. W swych analizach A. Schütz rozwija i modyfikuje koncepcje swego mistrza, koncentrując się na zagadnieniu intersubiektywności. Rozwiązanie tej kwestii uznał on za podstawowe dla ustalenia isto-

¹ E. Husserl pisał: „Krótko mówiąc, nie tylko przyroda nieożywionych ciał, lecz cały w ogóle konkretny świat otaczający (*Lebensumwelt*), w którym żyjemy, nie istnieje już odtąd dla mnie nie inaczej jak tylko w charakterze fenomenu bytowego” (1982, s. 26).

ty społeczności. Według niego intersubiektywność ukonstytuowana jest w aktach świadomościowych mających miejsce w społecznych interakcjach. Co więcej, konstatuje, że „stosunek twarzą w twarz stanowi podstawową strukturę świata codziennego” (Schütz 1962, s. 221). Chociaż świat życia codziennego jest zawsze światem określonego, osobowego podmiotu, jest jednocześnie światem innych ludzi. Zaproponowana przez A. Schütza koncepcja społecznego świata pozwala badać i opisywać go tak, jak jawi się on ludzkim podmiotom. Celem fenomenologicznego badania świata jest poznanie

jak człowiek w naturalnym nastawieniu, człowiek rzeczywiście żyjący w świecie społecznym, pojmuje ten świat i interpretuje go” (Schütz 1967, s. 220).

Według A. Schütza świat

ma określony sens i strukturę istotności dla ludzi żyjących, myślących i działających w nim. To oni dokonali już preselekcji i preinterpretacji świata za pomocą zespołów potocznych konstruktów odnoszących się do rzeczywistości świata codziennego i to te właśnie myślowe obiekty determinują ich zachowania, definiują cel ich działań, środki, którymi rozporządzają dla ich osiągnięcia (1979, s. 24).

Świat, w którym żyje człowiek, nie jest jego wyłączną, prywatną własnością, ale jest również światem innych żyjących i komunikujących się ze sobą ludzi. Zatem jest on współpodzielany z innymi, nie tylko poprzez fakt wspólnego w nim bycia, ale także poprzez wspólną o nim wiedzę. A. Schütz uznaje, że tylko niewielka część wiedzy o świecie ma źródło w indywidualnym doświadczeniu człowieka, lecz w istocie jest ona wynikiem społecznego badania i opisywania świata (*ibidem*, s. 30). Człowiek rodząc się, wchodzi w gotowy, opisany wcześniej i ustrukturyzowany świat, co stanowi podstawę wzajemnej komunikacji i działania (Manterys 1987). Wiedza o świecie codziennym, tzw. wiedza podręczna ma dwoisty charakter – jest zarazem subiektywna i intersubiektywna. Jej część subiektywna to efekt indywidualnych doświadczeń podmiotu, natomiast część intersubiektywna jest wynikiem doświadczeń zbiorowości i w postaci zgeneralizowanej jest od społeczeństwa przez jednostkę przejmowana (Schütz 1989). Wiedza ta ma charakter gotowych struktur poznawczych i interpretacyjnych ułatwiających orientację w świecie (świat i jego elementy są już zdefiniowane, utypowane i ustrukturyzowane). Wiedza ta ma charakter zdroworozsądkowy, jest oczywista i dla członków danej społeczności sama przez się zrozumiała.

Świat życia codziennego człowieka składa się z wielu mikroświatów, które tworzą jego rzeczywistość, np. świat fantazji, świat snów, teorii naukowej, ale także świat pracy, rodziny, choroby, świat uzależnienia itp. W schützowskiej koncepcji świat człowieka ma charakter egocentryczny. Swoją strukturą przypomina zespół okręgów współśrodkowych, których „punkt zero”, centrum tego świata, stanowi człowiek (*ibidem*, s. 124). Wokół niego, w różnej odległości, uzależnio-

nej od stopnia istotności, usytuowane są różne obiekty świata lub inne mikroświaty. Istotność ta jest zdeterminowana w kategoriach: zaznajomienie – obcość, indywidualność – typ, bliskość – anonimowość (Schütz 2008, s. 117). Innymi słowy, im ważniejsze jest coś dla podmiotu, tym bliższe znaczeniowo miejsce zajmuje w strukturze jego świata. Fenomenologia zwraca uwagę nie tylko na strukturę, ale także na relacje między świadomym podmiotem i elementami świata. Świat człowieka jest bardziej światem działania niż myśli, jest światem praktycznych interesów. Zainteresowanie światem ma charakter selektywny. Nie jesteśmy w stanie angażować się z równą intensywnością w jego warstwy. A. Schütz ujmuje to następująco:

selektywna funkcja naszych interesów organizuje świat pod dwoma względami – czasu i przestrzeni – od warstwy o największej istotności do najmniejszej (*ibidem*, s. 32).

Ta odległość znaczeniowa między człowiekiem a poszczególnymi elementami świata może zmieniać się pod wpływem bieżących doświadczeń i nieustannej interpretacji. W strukturze świata w tych samych kategoriach ujmowani są również inni ludzie. Są oni dla podmiotu mniej lub bardziej bliscy, ważni. Gdy relacja z nimi ma charakter bezpośredni, intymny, są oni „partnerami” w świecie, np. członkowie rodziny, koledzy z pracy. Jeżeli ludzie doświadczani są pośrednio i anonimowo, np. politycy, artyści – są oni dla podmiotu jego „współczesnymi”. W świecie codziennym człowieka są również obecni jego nieżyjący „poprzednicy”, którzy istnieją w pamięci oraz mają wpływ na jego życie. W świadomości ludzi funkcjonują także „następcy”, np. dzieci, które jeszcze się nie narodziły, przyszłe pokolenia, ludzkość (*ibidem*, s. 125).

Świat życia codziennego A. Schütz definiuje jako:

pełne organizacje rzeczywistości, w których doświadczenie jednostki może uzyskać znaczącą interpretację (1962, s. 207).

Świat ów ma dla indywiduum ludzkiego sens, którego źródłem jest sam człowiek, „jego przedspołeczne, samotne Ja”. Sens świata jako „uniwersum znaczeń” nadanych społecznie światu jest współdzielany przez innych ludzi. Świat jest w istocie „od samego początku światem intersubiektywnej kultury”². Oznacza to, że jest on, w obrębie różnych kultur, treściowo i jakościowo zróżnicowany. Świat codzienny, tak jak jawi się człowiekowi, jest zawsze światem określonej społeczności. W koncepcji świata A. Schütza także grupy ludzkie, organizacje społeczne, państwa i narody są w świadomości ludzi ujmowane jako struktury myślowe:

² A. Schütz uważał, że „od samego początku świat życia codziennego, jest wszechświatem mającym dla nas znaczenie (*universe of significance*), tzn. jest on strukturą sensu (*texture of meaning*), którą musimy interpretować, by znaleźć w nim nasze miejsce i poznać go (1979, s. 27).

zbiorowości społeczne i zinstytucjonalizowane stosunki [...] są konstruktami potocznego myślenia należącymi do stosunków idealnych. Z tego powodu możemy ujmować je jedynie symbolicznie (1962, s. 353).

Struktury wiedzy potocznej są intersubiektywnym odzwierciedleniem świata, ukazują go takim, jak go ujmują ludzie. Wiedza potoczna jest przekazywana za pośrednictwem języka. Język wprowadza jednostkę w świat społeczności, w której ona żyje. Za jego pośrednictwem człowiek poznaje świat i staje się jego uczestnikiem. Wiedza potoczna pełni ważną rolę w regulowaniu stosunków z samym sobą, innymi ludźmi i światem, jest wiedzą przyjmowaną na wiarę, a zatem niekwestionowaną i pewną.

Kontynuacją analiz Alfreda Schütza są prace Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna. Swą uwagę skoncentrowali oni na problemie: jak świat społeczny jest tworzony, podtrzymywany i przekazywany. Aby odpowiedzieć na to pytanie, zajęli się oni badaniem procesów instytucjonalizacji, socjalizacji i internalizacji świata społecznego. W ich ujęciu:

życie codzienne jako interpretowana przez ludzi rzeczywistość, z którą wiążą oni subiektywne znaczenia, jawi się w formie spójnego świata (Berger, Luckmann 1983, s. 49).

Tworzenie rzeczywistości ma charakter społeczny. Większość elementów rzeczywistości, np. podstawowe normy, prawa, wartości, tradycje funkcjonujące w danej zbiorowości, powstało w toku rozwoju społecznego i odpowiednio wcześniej uzyskało swą instytucjonalizację. Elementy te stały się treścią społecznego przekazu oraz podstawą socjalizacji. Inne składniki rzeczywistości aktualnie powstają (np. nowe wzory zachowań) lub zmieniają się (np. obyczaje). Rzeczywistość codzienna, oprócz elementów ogólnoludzkich, posiada także cechy specyficzne dla danej społeczności i te – jako jej wytwór – powinny być analizowane.

P.L. Berger i T. Luckmann mocno akcentują znaczenie języka w relacji człowiek – świat. Istniejące w języku symbole, definicje, struktury istotności pozwalają człowiekowi przyswajać świat, opisywać go i uzyskiwać w nim orientację. Język jest głównym narzędziem i zarazem budulcem tworzenia świata. Jest on także podstawą współpodzielania świata z innymi jego mieszkańcami:

Na tej językowej podstawie wznosi się gmach schematów interpretacyjnych, poznawczych i moralnych norm, systemów wartości i w końcu, wyrażane teoretycznie „światopoglądy”, które łącznie tworzą świat przedstawień zbiorowych [...] każdego ze społeczeństw (Berger 1985, s. 482).

Każde dziecko, ucząc się języka własnych rodziców, wchodzi w świat wspólnych symboli, znaczeń konkretnej grupy oraz jednocześnie przyswaja także zasady jego klasyfikowania i wartościowania. Język stanowi podstawę identyfikacji „swoich” i „obcych”. Wraz z przyswajaniem wiedzy potocznej człowiek przejmuje gotowe schematy poznawcze, procedury interpretacyjne i światopoglądy

(normy i wartości) danej grupy. Za pośrednictwem wiedzy potocznej wchodzi w rzeczywistość grupy, w której żyje. W procesie socjalizacji grupa poprzez język przekazuje nie tylko własną wizję świata (światopogląd grupowy), ale także zawarte w języku gotowe struktury poznawcze i interpretacyjne, służące do konstruowania wiedzy o świecie. W języku uogólnione są doświadczenia zbiorowe, w wyniku czego powstają ich zobiektywizowane typy, które są przenoszone na podobne obiekty, sytuacje i doświadczenia. Za pośrednictwem języka dokonywana jest transformacja wiedzy subiektywnej w obiektywną (w rozumieniu fenomenologicznym obiektywność oznacza intersubiektywność). W języku gromadzone są i przechowywane zbiory znaczeń i doświadczeń, które mogą być przekazywane następnym generacjom (Berger, Luckmann 1983, s. 73). Wiedza potoczna zawarta w języku stanowi w miarę całościową i pełną wizję świata określonej zbiorowości – świat przedstawień zbiorowych. Znane stwierdzenie L. Wittgensteina (1970): „granice mego języka oznaczają granice mego świata” (*ibidem*, s. 67) – zwraca uwagę na zależność postrzegania świata od języka oraz jednocześnie wskazują na obszar potencjalnego działania.

Zmiana świata klienta jako cel pracy socjalnej

Podstawowym celem zdrowego, dorosłego i świadomego człowieka „przeżywającego swoje życie” jest uzyskanie nad nim panowania (A. Schütz używa również określenia „dominacja”). Do realizacji tego celu jest niezbędna wiedza potoczna i niezachwiana wiara, że świat istnieje tak, jak się jawi w świadomości. Wiele codziennych działań ludzi ma charakter rutynowy, bo dotyczy typowych i bezproblemowych sytuacji, w których stosują oni sprawdzone procedury, umożliwiające im opanowanie świata. Jednak, zdarza się, że

to, co do tej pory nie rodziło pytań i było niekwestionowane, zawsze może zacząć budzić wątpliwości: rzeczy przyjmowane jako oczywistość mogą stać się problematyczne. Może tak być wówczas, gdy w indywidualnym bądź społecznym życiu pojawi się sytuacja, która nie może zostać przyjęta przez zastosowanie tradycyjnych i nawykowych wzorów działania czy też interpretacji. Nazywamy taką sytuację kryzysem – kryzysem częściowym, gdy kwestionuje on niektóre elementy świata przyjmowane za oczywiste, oraz kryzysem totalnym, gdy unieważnia on cały system odniesienia oraz system interpretacji (Schütz 2008, s. 157).

Stosowane do tej pory definicje sytuacji i schematy interpretacyjne stają się bezużyteczne. W języku potocznym istnieją określenia, które dobrze oddają ten rodzaj doświadczenia: „świat mi się zawalił”, „świat się rozsypał”.

Jednym z głównych celów tzw. profesji pomocowych, w tym także pracy socjalnej, jest pomoc w „naprawie świata”. Podejmowane działanie pomocowe może być także ujmowane jako rodzaj ingerencji w świat człowieka i próba jego

przemiany bądź zmiany. Alternacja świata może przebiegać w sposób powolny, rozłożony w czasie, np. procesy adaptacyjne na emigracji czy wchodzenie w nową fazę życia (np. emerytura, narodziny dziecka) bądź też pokonywanie kryzysu (np. żałoba, rozpad rodziny, wyleczenie z choroby nowotworowej). Istnieją również skrajne sytuacje, w których jednostka dokonuje radykalnej i gruntownej alternacji świata. Wtedy proces ten ma charakter nagły i gwałtowny (np. porzucenie swojego dotychczasowego życia i wstąpienie do klasztoru, wejście w sektę lub grupę przestępczą). Alternacja w każdym z tych przypadków polega na resocjalizacji. Jej podstawą są różnorodne techniki pedagogiczne i propagandowe, których zadaniem jest dezintegracja poprzedniego świata jednostki oraz zastąpienie go nowym. W celu dokonania zmiany powoływane są specjalne instytucje alternacji, które tworzą struktury uwiarygodnienia nowego świata. Według P.L. Bergera i T. Luckmanna:

Struktura uwiarygodnienia musi stać się światem jednostki, zastępującym wszelkie inne światy, a zwłaszcza świat, jaki jednostka „zamieszkiwała” przed swoją alternacją (1983, s. 243).

Skuteczna alternacja wymaga odizolowania jednostki od poprzedniego świata i jego współmieszkańców. W przypadku, gdy izolacja fizyczna nie jest możliwa oddzielenie dokonywane jest poprzez narzucenie jednostce odpowiedniej definicji „starego” świata, której celem jest jego nihilacja (np. tak, jak to ma miejsce w różnych sektach czy tajnych organizacjach).

Warunkiem alternacji świata jest zmiana aparatu konwersacyjnego, której podstawą jest przyswojenie nowych definicji rzeczywistości, nowych znaczeń, sensu. Przemiana aparatu konwersacyjnego może np. polegać na przyswojeniu nowego języka (np. w sytuacji emigracji) albo na reorganizacji „starego”, co wymaga przyjęcia nowych definicji rzeczywistości. Gdy jednostka wchodzi w nową grupę, która ma własny obraz świata i operuje własnym językiem, przemiana aparatu konwersacyjnego wiąże się ze zmianą partnerów konwersacji. W wyniku tych procesów dokonuje się również reinterpretacja biografii jednostki. Wymaga to od niej odrzucenia swej przeszłości, uznania jej za złą (*ibidem*, s. 244). Nowa grupa wprowadza nowego mieszkańca w swój świat, zapoznaje z jego tajnikami, a jednocześnie świat ten sobą uwiarygadnia i podtrzymuje (pewne podobieństwo można dostrzec np. u osób będących członkami grup anonimowych alkoholików) dokonuje się alternacja tożsamości zgodnie z regułami AA).

W procesie alternacji świata dochodzi również do przemiany tożsamości. Warto zwrócić uwagę na związek między światem życia codziennego i tożsamością. Wzajemne przenikanie się rzeczywistości psychicznej oraz rzeczywistości społecznej, które dokonuje się w trakcie socjalizacji formuje tożsamość jednostki. Społeczno-indywidualna natura człowieka sprawia, że jest on zarazem niepowtarzalnym, jednostkowym indywiduum, jak i istotą społeczną. Każdy człowiek posiada zarówno cechy niepowtarzalne, wyjątkowe, jak i cechy społeczne, wynikające z funkcjono-

wania w określonej zbiorowości³. Pełni ona podstawową funkcję w procesie kształtowania się tożsamości człowieka. Jak piszą P.L. Berger i T. Luckmann: „Tożsamość jest ostatecznie uprawomocniona przez umiejscowienie jej w symbolicznym uniwersum” (1983, s. 161), czyli w kulturze. Tożsamość wywołuje poczucie lojalności w stosunku do własnej grupy oraz jedność poglądów jej członków, co daje poczucie bezpieczeństwa. Podobne wartości wyznawane przez członków danej grupy, wywołują podobne uczucia i postawy. Innymi słowy, przynależność do danej zbiorowości determinuje również obraz świata, który jednostka przejmuje od grupy w postaci języka i zawartej w nim wiedzy potocznej. Tożsamość jednostki jest zatem zawsze tożsamością w granicach społecznie tworzonego świata. Mówiąc inaczej:

identyfikujemy się sami tak jak jesteśmy identyfikowani przez innych, poprzez umiejscowienie się we wspólnym świecie (Berger 1985, s. 483).

Bardzo ważnym okresem dla kształtowania się tożsamości jest dzieciństwo. Przebieg socjalizacji i internalizacji jest w dużej mierze zależny od stosunków społecznych, które zachodzą między dzieckiem i najbliższymi. Stanowią one

empiryczną podstawę utrwalania sposobu doświadczania świata przeżywanego i zarazem krystalizacji tożsamości osobowej (Luckmann 1989, s. 320–321).

Wiedza, którą dziecko nabywa w interakcjach w obrębie rodziny, pozwala na trwałą orientację w świecie. Warto zauważyć, że to przejmowanie sposobu widzenia i pojmowania świata przez kolejne pokolenia stanowi często barierę w pracy socjalnej (np. w sytuacji dziedzicznego ubóstwa, uzależnienia, niezadradności życiowej).

W pracy socjalnej dokonuje się w jakimś stopniu alternacja świata „Innego”. Poprzez komunikację, w której stykają się strumienie świadomości partnerów interakcji pomocowej oraz wspólne działania, zachodzi przemiana schematów opisowych, interpretacyjnych i wartościujących, jakimi posługuje się człowiek, który stracił panowanie nad światem. Chociaż pracownik socjalny, jak i „klient” są aktorami tego samego świata społecznego ich światy nie są identyczne. Pracownik socjalny, będąc uczestnikiem tego samego intersubiektywnego świata, ma możliwość poznawania świata klienta, co pomaga zrozumieć jego sytuację biograficzną, problem oraz wytworzyć odpowiednią relację pomocową. W jaki sposób możliwa jest komunikacja między ludźmi? Alfred Schütz zastosował metodę fenomenologiczną do badania rzeczywistości społecznej tak, jak ona dana jest w świadomości ludzi wchodzących ze sobą w interakcje. Jego analizy zagadnienia intersubiektyw-

³ Istotę tej dwoistości człowieka dobrze oddał Max Scheler (1980): „W każdej jednostce jest jakoś wewnętrznie obecne społeczeństwo [...] człowiek jest nie tylko jego częścią, lecz również społeczeństwo jako człon odniesienia, jest istotną częścią człowieka, że Ja jest nie tylko członem My, ale także My jest koniecznym członem Ja” (*ibidem*, s. 345).

ności oraz teza o przekładalności perspektyw ugruntowują metodę fenomenologiczną w badaniach społecznych. Teza o intersubiektywności świata zakłada, że ludzie żyją i działają w świecie, który uznają za wspólny. Komunikacja w nim dokonuje się w oparciu o wspólną wiedzę potoczną, która jest wynikiem społecznego, przednaukowego badania świata. Jest zatem wiedzą dostępną dla każdego tak zorientowanego badacza. Z kolei teza o przekładalności perspektyw zakłada, że

ta część świata, która jest dla mnie sama przez się zrozumiała, jest także sama przez się zrozumiała dla każdego, kto jest jednym z nas tzn. każdego czyj system istotności, jest w znacznym (wystarczającym) stopniu zgodny z twoim i moim (Schütz 1979, s. 29).

Te dwa główne założenia są fundamentalne dla możliwości badania wiedzy potocznej, którą ma drugi człowiek. Teza o przekładalności perspektyw stanowi płaszczyznę, na której dokonuje się poznanie i rozumienie intersubiektywnej rzeczywistości społecznej. Warunkiem tego jest interakcja „twarzą w twarz” i akt zwrócenia uwagi na drugą osobę. Tylko wtedy możliwa jest synchronizacja strumieni świadomości partnerów komunikacji (Dziewulski 1984, s. 141).

Interpretacja subiektywnych znaczeń słów wypowiedzianych przez badanego musi uwzględnić fakt, iż jego aktualna sytuacja jest zdeterminowana biograficznie,

ma ona swoją historię, jest nawarstwieniem wszystkich uprzednich doświadczeń zorganizowanych w stale posiadany przez niego zasób wiedzy podręcznej, zasób unikalny dany jemu i tylko jemu (Schütz 1979, s. 27).

Ktoś, kto chce ją poznać, powinien przyjąć „bezbiasną postawę naukowego obserwatora”, czyli odciąć się od swej biograficznej sytuacji w świecie społecznym. Aby zachować bezstronność, nie może angażować się w badaną sytuację i w każdej chwili może zwątpić w to, co w biograficznej sytuacji dnia codziennego jest zrozumiałe „samo przez się” (*ibidem*, s. 47). Badanie ludzkiej mowy (języka), wymaga uwzględnienia jej ekspresji oraz powiązania z ludzkim ciałem⁴. Obserwacja mowy ciała (postawa, gesty, poruszenia, spojrzenie, sposób mówienia) daje wiedzę o świecie innego. Ciało wysyła informacje o przeżywaniu świata, nadawanych znaczeniach, strukturach istotności.

Perspektywa fenomenologiczna w pracy socjalnej: postulaty teoriopoznawcze

Fenomenologia społeczna może stanowić istotne uzupełnienie teorii pracy socjalnej w kontekście rozumienia świata życia codziennego ludzi, z którymi na co dzień mają do czynienia pracownicy socjalni. Celem badań fenomenologii spo-

⁴ Wiele fenomenologicznych wskazówek dotyczących badania ludzkiej mowy można znaleźć w pracy M. Merleau-Ponty’ego (1976).

lecznej jest budowanie modeli części społecznego świata, które składałyby się z typowych ludzkich interakcji oraz analizowanie ich z punktu widzenia sensu, jaki mają dla ludzi. W kontekście pracy socjalnej ważne byłoby opisanie świata klientów, których dotyka kryzys częściowy lub totalny świata na skutek różnych problemów, np. świat osób bezdomnych, z niepełnosprawnością, narkomanów, ofiar przemocy. Praca socjalna wiąże się zawsze z wkraczaniem w ludzki świat, który jest przeżywany, ma swoją historię, jest poddawany interpretacji i ocenie. Świat życia codziennego jest świadomościowym fenomenem ustrukturyzowanym i zorganizowanym. Wiedza potoczna o tym świecie ma charakter przednaukowy, powstała, zanim świat został opisany przez badaczy. Ludzie w swoim codziennym życiu posługują się zazwyczaj gotowymi schematami poznawczymi i działaniowymi dostępnymi w tzw. wiedzy podręcznej. Praca socjalna ma charakter społeczny: ma miejsce w świecie społecznym, jest realizowana dla społeczeństwa i poprzez nie. Człowiek jest podmiotem społecznego świata i stanowi jego epicentrum. Świat i „ja” są silnie splecione, tworząc zręby tożsamości człowieka. Świat życia jest dla człowieka światem realnym i oczywistym, tak jak jawi się w świadomości i jaką ma o nim wiedzę. Jest ona zawarta w potocznych konstrukcjach językowych: opisach, definicjach, typizacjach, interpretacjach i wartościowaniach. Odkrywanie tych struktur językowych ułatwia nie tylko rozumienie ludzkich zachowań, ale także pozwala je modyfikować, np. poprzez redefiniowanie, reinterpretowanie, zmianę rutynowych systemów istotnościowych i sposobów typizacji. Badanie wiedzy potocznej pozwala odkryć nie tylko to, jak ludzie tworzą swój świat, ale także to, jak w nim definiują i osiągają swoje cele.

Celem pracy socjalnej jest zmiana świata życia codziennego na lepsze. W tym miejscu pojawia się kilka ważnych pytań. Jak poznawać świat, w którym żyje drugi człowiek, i który stanowi podstawę działania jego „czynnego ja”? Na ile i w jaki sposób ingerować w świat Innego? Jak zdefiniować zmianę, aby włączyć w ten proces klienta wraz z jego światem? Gdzie znajdują się granice przekształcania świata i tożsamości Innego? Jakie są podstawy etycznego uprawomocnienia tego działania? Jak w działaniach pracowników socjalnych uwzględniać aspekty subiektywne i intersubiektywne? Odpowiedzi na te pytania nie są łatwe. Wymagają bardziej pogłębionych studiów teoretycznych i empirycznych. Zarysowana perspektywa fenomenologiczna w obszarze pracy socjalnej obejmowałaby swoim zakresem następujące pola badawcze:

- światów społecznych (subświatów), w których żyją ludzie, sposobów ich konstruowania i podtrzymywania oraz przypisywanym im sensom i znaczeniom;
- wiedzy potocznej klientów i jej struktur w kontekście diagnozy i projektowania działań w pracy socjalnej;
- procedur alternacji światów klientów i tożsamości (zmiana struktury znaczeniowej świata i jego sensów);

- języka pracowników socjalnych oraz zawartych w nim procedur opisowych, definicyjnych, interpretacyjnych i wartościujących;
- nadawania i rozumienia sensu działań w pracy socjalnej;
- wiedzy potocznej o pracy socjalnej (klientów, decydentów, administracji).

Badanie struktury codziennego świata ludzi w trudnych i kryzysowych sytuacjach jest konieczne nie tylko dla uchwycenia tego, jak on jawi się w ludzkiej świadomości, ale także do odkrycia jego elementów korzystnych dla diagnozy i udzielenia pomocy. Rozumienie języka ludzi wymaga poznania zawartych w nim potocznych typizacji, procedur definicyjnych, interpretacyjnych i wartościujących, co zwiększa szansę na wniknięcie w świat, w którym funkcjonują. Może to zapobiec zderzeniu instytucjonalnego, profesjonalnego świata (często obcego i niezrozumiałego) ze światem życia codziennego ludzi.

3. W KONTEKŚCIE OBSZARÓW BADAWCZYCH I WSPÓLDZIAŁANIA Z INNYMI (SUB)DYSCYPLINAMI

Ewa Syrek*

3.1. Wstępy i kontynuacje obszarów badawczych Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego

Inspiracją do napisania tego tekstu było seminarium naukowe *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje*¹ oraz zbliżająca się setna rocznica urodzin Profesora Ireny Lepalczyk, w konsekwencji czego pragnę przede wszystkim nawiązać do Jej artykułu, opublikowanego w roku 1995 w książce pt. *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie* (1995, s. 20), w którym m.in. pisze:

w ostatnim czasie ukazał się podręcznik², który wymagałby pogłębionego omówienia, gdyż w wielu elementach różni się od wspomnianych... Ograniczę się jedynie do zwrócenia uwagi na niektóre zagadnienia. Podręcznik jest pracą zbiorową pod redakcją Andrzeja Radziewicza-Winnickiego, kierownika Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego. Redaktor – z wykształcenia socjolog wychowania i pedagog społeczny – jest autorem licznych prac, których problematyka dotyczy płynności pracowników w zakładzie przemysłowym, roli pedagogów w przemyśle. Należy do nich książka pt. „Identyfikacja z zawodem, grupą roboczą i zakładem pracy” (1979). Pod jego redakcją ukazały się prace zbiorowe, z których podaję przykładowo „Pedagogikę społeczną w perspektywie przemian gospodarczych” (1992). W innych [pracach – podkr. E.S.] dominują problemy socjologii wychowania (np. „Pedagogika a socjologia wychowania” (1986) lub „Współcześni socjologowie o wychowaniu”. Obie prace ukazały się pod redakcją A. Radziewicza-Winnickiego (Lepalczyk 1995, s. 20).

Kontynuując swoje analizy, Irena Lepalczyk zwraca szczególną uwagę na podręcznik pt. *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku. (Zagadnienia wybrane)* i dokonuje analizy niektórych rozdziałów, podsumowując swoje wywody słowami:

* Uniwersytet Śląski, Katedra Pedagogiki Społecznej.

¹ Seminarium odbyło się 27.05.2013 r. z inicjatywy Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego i przy współpracy z Łódzkim Towarzystwem Naukowym w 10 rocznicę śmierci Profesora Ireny Lepalczyk.

² Chodzi o podręcznik z pedagogiki społecznej, pod naukową redakcją Andrzeja Radziewicza-Winnickiego, pt. *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku (Zagadnienia wybrane)* (1992).

Redaktor [A. Radzewicz-Winnicki – przyp. E.S.] i autorzy dokonują analizy przemian aktualnie nurtujących współczesnego człowieka. Aktualizacja podejmowanych zagadnień, duża przenikliwość i wrażliwość zbliżają ich do pedagogiki społecznej w okresie jej powstawania (*ibidem*, s. 20).

Ta ówczesna ocena I. Lepalczyk była i jest odczytywana jako wyraz uznania dla redaktora naukowego podręcznika i autorów tekstów, choć jak podkreślała:

Nie było moim zamiarem recenzowanie podręcznika „Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku”, pragnę jedynie przedstawić jego cechy charakterystyczne (*ibidem*, s. 22).

Kontynuując swoje wywody, Autorka artykułu nawiązała do ostatniego rozdziału omawianego podręcznika pt. *Uwagi do aktualnej sytuacji pedagogiki* i słów redaktora naukowego [Andrzeja Radzewicza-Winnickiego – przyp. E.S.] i pisze:

przechodząc do konkluzji, chcę powiedzieć, iż niezależnie od warunków kulturowych i technicznych występujących w podzielonym politycznie świecie, wspólnymi dla pedagogiki społecznej, jako dyscypliny praktycznej, pozostają nadal dwa cele, o których przecie wielokrotnie była już mowa (podręcznik – s. 607) (*ibidem*).

Konkluzję tę uzupełnia Irena Lepalczyk następująco:

Tymi celami są działalność profilaktyczna i kompensacyjna. Jeśli dodamy, iż są one prowadzone w warunkach patologii i dezintegracji społecznej, wzrastającego elitaryzmu społeczeństw, w atmosferze wojen i terroryzmu, w sytuacji śmierci głodowej wielu narodów, nędzy i chorób oraz wielu innych wymienionych w książce [podręczniku – przyp. E.S.] zjawisk charakterystycznych dla końca XX wieku – to odczuwamy w pracy niedostatek koncepcji zaradczych nie tylko kompensacyjnych i profilaktycznych, ale głównie ratowniczych. Nie umniejsza to wartości podręcznika, wskazuje na konieczność dalszych badań, tym samym na drogi rozwoju dyscypliny (*ibidem*).

Irena Lepalczyk zadała także ważne pytanie: „czy w Polsce ukształtowała się szkoła/szkoły pedagogiki społecznej?”, zaznaczając, co jak sądzę jest szczególnie ważne, że:

Radlińska nie zostawiła zamkniętej teorii pedagogicznej, ograniczając jej paradygmaty umożliwiła wszystkim swoim uczniom i następcom wzbogacanie i rozwijanie dyscypliny przez rozwijanie i wzbogacanie zakresu problematyki badawczej, inicjowanie i modyfikowanie aparatury badawczej. Proponuję obecnie przyjąć hipotezę, iż w pedagogice polskiej wyodrębniła się szkoła, której przedstawiciele łączą wspólne założenia, twierdzenia i metody, zawarte w teoriach i subteoriach ze sobą sprzężonych i wzajemnie zależnych ukazujących rzeczywistość społeczną w sposób uniwersalny i jednolity (*ibidem*, s. 29).

Odnosząc się w tym miejscu do pojęcia szkoły naukowej, warto podkreślić, iż jest to pojęcie/określenie niejednoznaczne. Powstawanie, rozwój, a także funkcjonowanie szkół naukowych jest przedmiotem zainteresowania nauk społecznych

i humanistycznych i wiąże się także z pytaniem o kryteria ich wyodrębniania³. Nawiązując do wspomnianej hipotezy Ireny Lepalczyk, można przytoczyć pogląd Jerzego Szackiego⁴, który w przynależności do szkoły naukowej raczej akcentuje genezę poglądów naukowych niż ich treść oraz sam sposób myślenia i styl uprawiania nauki. Przynależność do tak rozumianej szkoły naukowej nie musi stawiać uczonego w opozycji do innych przedstawicieli nauki, ale może sprzyjać pogłębianiu się różnic merytorycznych (Szacki 1975, s. 6). Można zatem powiedzieć, iż teza będąca zarazem pytaniem, u kogo ktoś się uczył, jest przekładalna na inne stwierdzenie przybierające postać pytania dopełnienia: czego się nauczył? W tym rozumieniu „szkoła naukowa” to uczniowie/współpracownicy związani wspólną zależnością od wzorów prezentowanych przez „mistrza” oraz swoistą etyką naukową lansowaną przez twórcę/współtwórcę szkoły, z którymi zespół współpracowników się utożsamia zwłaszcza w początkowym okresie współdziałania (*ibidem*, s. 8–9). W tym miejscu chciałabym odwołać się do opinii⁵ Profesora Bogdana Suchodolskiego:

charakteryzując naukową działalność doc. Radziejewicz-Winnickiego, trzeba położyć nacisk na jego umiejętność tworzenia zespołów podejmujących określone problemy. Seryjne wydawnictwo pt. „Prace Pedagogiczne” i zbiorowe publikacje [...] są owocem pracy zespołowej. Oznacza to, iż pod kierunkiem doc. Winnickiego tworzy się pewnego rodzaju – szkoła – w dziedzinie pedagogiki społecznej (s. 3).

Ta znamienita opinia Bogdana Suchodolskiego napisana w roku 1987 i odczytana na nowo, z perspektywy czasu długoletniej aktywności naukowo-badawczej pracowników naukowych Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego, pozwala utwierdzić się w przekonaniu o sukcesywnym rozwoju śląskiej szkoły naukowej pedagogiki społecznej kształtowanej przez Profesora Andrzeja Radziejewicza-Winnickiego w okresie ponad 30 lat kierowania Katedrą.

Nawiązując do początków/wstępów rozwoju wspomnianej szkoły naukowej związanej z działalnością naukową Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego, warto odnotować, iż została ona utworzona w 1981 r., kierownictwo Katedry objął wówczas doc. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki. Zainteresowania naukowo-badawcze pracowników naukowych Katedry obejmowały wiele zagadnień wychodzących poza obszar dotychczasowych, klasycznych problemów/zagadnień pedagogiki społecznej, co w wyżej wspomnianym tekście

³ Szerzej na temat kryteriów wyodrębniania szkół naukowych pisze m.in. Mariusz Cichosz (2010).

⁴ Zob. także szerzej na temat instytucjonalizacji szkoły naukowej: Syrek 2007, *Funkcjonowanie i kierunki rozwoju...* 2000.

⁵ B. Suchodolski, *Opinia o działalności naukowej i dydaktycznej doc. dr hab. Andrzeja Radziejewicz-Winnickiego w związku z wystąpieniem Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚŁ o nadanie tytułu profesora*, mps.

podkreślała I. Lepalczyk. W latach 80. powstało wiele nowych opracowań naukowych uwzględniających w znacznym stopniu zachodzące wówczas w Polsce przeobrażenia społeczno-ekonomiczne. W pierwszym dziesięcioleciu działalności Katedry Pedagogiki Społecznej studia i badania naukowe⁶ związane były przede wszystkim z trzema podstawowymi obszarami, tj. pedagogiki społecznej na tle przemian gospodarczych; uwarunkowań patologii społecznej i niedostosowania społecznego; wybranych problemów resocjalizacji (metodyka działań, kształcenie kadr, nauczanie w resocjalizacji), realizowanymi przez 27-osobowy zespół pracowników naukowo-badawczych. Prace badawcze lat 90. zdecydowanie uwzględniały nowy wymiar współczesnych przemian – transformację społeczno-ustrojową dokonującą się wówczas w Polsce. W tym czasie właśnie, pod naukową redakcją Profesora Andrzeja Radziewicza-Winnickiego, opublikowany został podręcznik pt. *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku. (Zagadnienia wybrane)* (1992), o którym pisała i który analizowała w swoim artykule Irena Lepalczyk. Warto dodać iż podręcznik ten był pierwszym, po „kultowych” opracowaniach podręcznikowych lat 60. i 70. wybitnych autorytetów polskiej pedagogiki społecznej – Ryszarda Wroczyńskiego i Aleksandra Kamińskiego. Wkrótce powstała kolejna praca zbiorowa przygotowana pod naukowym kierunkiem kierownika Katedry Pedagogiki Społecznej – Andrzeja Radziewicza-Winnickiego pt. *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce* (1995), gdzie charakteryzowano nowe zjawiska społeczno-wychowawcze oraz analizowano tradycyjne/klasyczne wątki pedagogiki społecznej z punktu widzenia procesów związanych z dokonującą się zmianą społeczną w Polsce. W latach 90. można wyodrębnić dwa nurty badań podejmowanych przez pracowników naukowych Katedry, tj. nurt podstawowy związany z takimi zagadnieniami, jak: tożsamość pedagogiki i jej obszary zainteresowań w dobie kształtowania się nowej rzeczywistości społecznej; socjologiczne inspiracje dla polskiej pedagogiki społecznej w czasie zmiany społecznej; procesy demokratyzacji wybranych obszarów życia społecznego; modernizacja obszarów i ról społecznych w kontekście transformacji społeczno-politycznej i ekonomicznej oraz badania nad patologią społeczną ze szczególnym uwzględnieniem zagrożeń społecznych w małych i dużych strukturach społecznych; problemy i uwarunkowania resocjalizacji; prawne aspekty działań resocjalizacyjnych. Natomiast pod koniec lat 90. w pracach badawczych Katedry podjęto ogólny temat badawczy: *Integratywna strategia kształtowania lokalnych środowisk wychowawczych w zakresie profilaktyki, kompensacji i promocji zdrowia w okresie zmiany społecznej*, który wyznaczając podstawowy kierunek analiz, interpretacji badawczych i studiów, był sukcesywnie poszerzany o inne szczegółowe zagad-

⁶ Pełną bibliografię monografii i prac zbiorowych opublikowanych przez pracowników naukowych Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w latach 1981–2009 zawiera artykuł: Jarosz, Syrek 2010, s. 44–55.

nienia, takie jak np.: socjalizacja a dominujące style życia; szkoła jako system społeczny i planowanie oświaty w warunkach mechanizmów wolnorynkowych; instytucjonalne reakcje wobec przemocy i zaniedbywania dzieci oraz sieroctwa społecznego; zjawiska patologii społecznej w regionie uprzemysłowionym; diagnoza społeczna problemów środowiskowych; sytuacja zdrowotna dzieci i młodzieży w kontekście środowiskowych nierówności społecznych.

Kierunki badań prowadzone w Katedrze w latach 1998–2005 związane były z dwoma nurtami: teoretyczno-aplikacyjnym i empiryczno-aplikacyjnym. Zmiany i procesy zachodzące w Polsce od 2004 r. w wyniku akcesji do Unii Europejskiej stały się inspiracją dla poszerzania problemów badawczych o nowe zagadnienia i konteksty, m.in.: edukacja a życie codzienne; bezrobocie w środowisku osób niepełnosprawnych; diagnozowanie środowisk wychowawczych w warunkach zmiany społecznej; przemoc w życiu społecznym; społeczno-środowiskowe działania w zakresie ograniczania zjawisk krzywdzenia dzieci, instytucjonalizacja pedagogiki zdrowia; wsparcie społeczne i edukacja osób niepełnosprawnych; prawne aspekty rehabilitacji; liberalizm we współczesnej Europie i inne.

W kolejnych latach (2007–2009) realizowane i kontynuowane były badania naukowe w trzech podstawowych obszarach badawczych: współczesność jako kontekst procesów społeczno-wychowawczych; resocjalizacja i jej problemy – patologie i zagrożenia społeczne; zdrowie i edukacja zdrowotna – konteksty jakości życia. W tym okresie opublikowano 35 prac zwartych⁷ i ponad 320 artykułów naukowych. Szczególne miejsce edytorskie zajmuje jednak podręcznik akademicki autorstwa Andrzeja Radziejewicza-Winnickiego pt. *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności* (2008)⁸, który został opublikowany 16 lat po wydaniu pierwszego podręcznika, będącego przedmiotem uwagi Profesor Ireny Lepalczyk.

We *Wprowadzeniu* Autor wyżej wymienionego podręcznika pisze:

na koncepcję opracowania nowego podręcznika złożyło się kilka istotnych przyczyn. Po pierwsze, u schyłku roku 2006 oraz na początku 2007 ukazały się nakładem Wydawnictwa Naukowego PWN długo oczekiwane podręczniki z zakresu pedagogiki społecznej⁹. Przyjęty profil podręcznika – odróżniający go od innych opracowań we współczesnej pedagogice społecznej – traktować należy jako kompendium ważnych zagadnień podejmowanych w naukach społecznych na świecie (także przez pedagogów społecznych) ze szczególnym uwzględnieniem polskich pedagogów społecznych, kładących nacisk oraz akcentujących rolę tej subdyscypliny w bieżącej współczesności (Radziejewicz-Winnicki 2008, s. 14).

Podręcznik ten składa się z czterech części: *Pedagogika społeczna w strukturze pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz jako wyodrębniająca się praktyka*

⁷ Pełna bibliografia prac: Jarosz, Syrek 2010, s. 52–54.

⁸ Zob. recenzje tego podręcznika np. Marzec-Holka 2009, s. 210–213; Białek 2012, s. 32–35.

⁹ Chodzi o dwutomowy podręcznik Ewy Marynowicz-Hetki: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1 (2006a, 2007a; 2009) oraz *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Debata*, t. 2 (2007).

zawodowa w sferze opieki i pomocy społecznej (cz. I); Przeobrażenia społeczne, procesy, pojęcia oraz problemy towarzyszące zmianie społecznej (cz. II); Wybrane zagadnienia z metodologii i metodyki badań w naukach społecznych użyteczne badaczom doby transformacji (cz. III); Od ideologii ku rehabilitacji społecznej i wyzwoleniu aktywności człowieka. Problemy i interakcje społeczne wpływające na pomysłne uczestnictwo we współczesnych organizacjach społecznych (cz. IV). Już tytuły poszczególnych rozdziałów podręcznika sugerują specyfikę obszaru podjętych analiz i studiów na jego łamach, czego uzupełnieniem są dalsze wywody Autora [Andrzeja Radziewicza-Winnickiego – przyp. E.S.] podręcznika prowadzone we *Wprowadzeniu m.in.:*

w wielu krajach problematyką – tradycyjnie zarezerwowaną według przyjętej przez nas konwencji dla pedagogiki społecznej – zajmuje się socjologia wychowania czy też psychologia społeczna. Fakt ów stanowi zapewne barierę w uzyskaniu obiektywnej oceny rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce. Nie podjęto, jak dotąd, szerszych studiów odnoszących się do systematyzacji problemów środowiskowych badań pedagogicznych prowadzonych w Polsce nad wychowaniem. Z pewnością wymagałoby to ustalenia nie zawsze jednoznacznie ustalonych granic na przykład między pedagogiką społeczną a socjologią wychowania. Dla celów klasyfikacji konkretnych prac i prowadzonych badań empirycznych przydatne byłoby – zdaniem wielu autorów – rozróżnienie np. pedagogiki społecznej od socjologii wychowania, socjologii pedagogicznej czy pedagogiki socjologicznej. Równie kontrowersyjne okazać się mogą wzajemne relacje (w autorskim ujęciu) pomiędzy pedagogiką społeczną, pedagogiką opiekuńczą a pedagogiką lub/też pracą socjalną (*ibidem*, s. 15).

Wiadomo przecież, że na przykład typowe problemy we współczesnej pedagogice wiążą się bezpośrednio z badaniem określonych relacji wychowawczych przebiegających w pewnych sytuacjach społecznych wymagają zrozumienia większości podstawowych kategorii psychologicznych bądź socjologicznych. Znajduje to odzwierciedlenie w sposobie formułowania pytań badawczych, a także w powszechnie stosowanych procedurach typologiczno-klasyfikacyjnych stosowanych w trakcie systematyzacji rezultatów poznawczych. W ramach poszczególnych dyscyplin badających naukę np. historii, pedagogiki, socjologii, psychologii czy politologii ten sam cel bywa, jeśli nie bardzo różnie, to jednak odmiennie rozumiany. Każda z wyszczególnionych powyżej dyscyplin wyodrębniła pewien odmienny aspekt badanego zjawiska, dążąc konsekwentnie do jego zrozumienia. Taki dość wąski obraz specjalizacji nauki jest normalnym i nieuchronnym faktem w procesie rozwoju wiedzy, ale zarazem powoduje nieuniknione przecież kontrowersje.

I dalej Autor podkreśla:

lansując od dawna pogląd, że nauka polega przede wszystkim na rozwiązywaniu problemów społecznych, opierając się na uzasadnionych twierdzeniach o otaczającej jednostkę rzeczywistości. Badania prowadzone przez reprezentantów kilku dyscyplin są dobrem znaczącym i ważnym dla całego społeczeństwa (*ibidem*, s. 16).

Obszerne *Wprowadzenie* jest swoistą wykładnią poglądów Autora – Andrzeja Radziewicza-Winnickiego – dotyczących pedagogiki społecznej i jej relacji z innymi naukami. W roku 2010 ukazał się drukiem bardzo inspirujący do refleksji naukowej tekst Profesor Ewy Marynowicz-Hetki – współtwórczyni łódzkiej szkoły naukowej pedagogiki społecznej, bliskiej współpracownicy i kontynuator-

ki myśli naukowej Profesor Ireny Lepalczyk, pt. *Na marginesie lektury podręcznika pedagogiki społecznej autorstwa Profesora Andrzeja Radziewicza-Winnickiego. Rekonstrukcja punktu widzenia z perspektywy Innego* (2010b), w którym źródłem analizy poglądów na pedagogikę społeczną Autorka czyni wspomniany podręcznik i pisze:

inne w tym wypadku spojrzenie na pedagogikę społeczną pojmowaną jako subdyscyplina akademicka i na orientację w działaniu na polach aktywności przedstawicieli profesji społecznych, zaproponowaną w autorskiej koncepcji podręcznika (por. Marynowicz-Hetka 2006a; 2007a; 2009; *Pedagogika społeczna. Debata* 2007) wspartej przez cały ówczesny zespół Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego (Marynowicz-Hetka 2010b, s. 106).

Ewa Marynowicz-Hetka w swoim artykule akcentuje podstawowe różnice między wspomnianymi podręcznikami i podkreśla m.in. –

w przypadku pedagogiki społecznej proponowanej w „podręczniku Innego” jest to spojrzenie na znaczenie (miejsce) podmiotu (jednostki) w środowisku życia, na możliwość kształtowania owego środowiska, na siły sprawcze działania oraz na specyficzne cechy pedagogiki społecznej jako dyscypliny akademickiej oraz jako orientacji działania. [...]. W zamyśle podręcznika Andrzeja Radziewicza-Winnickiego było przygotowanie kompendium wiedzy o rzeczywistości społecznej, ujmowanej w kontekście globalnym w procesach transformacji, modernizacji i innowacji, przydatnej tym, którzy działają w polu praktyki i w polu badań. Oba podręczniki zostały przygotowane w odmiennych strategiach, ale w tym samym celu, jakim jest przydatność dla kształcenia pedagogów społecznych. Przyjmuję, że strategie mogą stanowić miernik pojmowania samej pedagogiki społecznej. Dla ich odkrycia interesujące może okazać się przeanalizowanie, w kontekście intencji „podręcznika Innego”, selektywnie wybranej wiedzy, składającej się na bardzo bogatą zawartość podręcznika Andrzeja Radziewicza-Winnickiego. Przydatne w takiej analizie wydaje się zastosowanie elementów narzędzia poziomu dyscyplinaryzacji dyskursu naukowego, obejmującego następujące atrybuty rzeczowego kryterium kształtowania się (sub)dyscypliny. Są nimi: podejmowana problematyka/przedmiot, sposób analizy zjawisk, aparatura pojęciowa, postępowanie badawcze, specyficzny punkt widzenia przyjęty w analizie zjawisk (*ibidem*, s. 108).

Ewa Marynowicz-Hetka w swoim tekście dokonuje ważnej i interesującej, z punktu widzenia tożsamości pedagogiki społecznej, analizy obu podręczników w kontekście różnic w problematyce/przedmiocie, sposobu analizy zjawisk, postępowania badawczego oraz specyficznego sposobu myślenia (zob. Marynowicz-Hetka 2010a).

Konkludując podjętą w tym tekście dyskusję, można powiedzieć, że dwugłos o pedagogice społecznej zawarty w dwu podręcznikach, powstałych w tym samym czasie społecznym, kiedy zdano sobie sprawę z potrzeby przygotowania autorskiej wypowiedzi na tematy podstawowe dla tej subdyscypliny jest komplementarny. Pokazuje wielką złożoność materii, świadczy o odwadze, ale także o uważności autorów. Jeden z nich ten „Inny” w tym tekście, stanowi autorski pomysł postrzegania pedagogiki społecznej będąc odniesieniem do pierwszych jej sformułowań i dbając o spójność języka, ograniczoność prezentowanych koncepcji, a nade wszystko wyposażenie w narzędzia analizy z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego. Drugi (w sensie chronologicznym publikacji) ukazuje ogrom problemów współczesnego świata w wymiarze globalnym i lokalnym, zapoznaje z wie-

loma koncepcjami i teoriami wyjaśniającymi, które z kosza obfitości propozycji może wybierać pedagog społeczny. Przyszłość pokaże, w jakim kierunku będzie rozwijać się pedagogika społeczna, oscylując między specyficznością i dookreślonością, z równoległą otwartością na inność czy też uniwersalnością, niespecyficznością punktu widzenia oraz w rezultacie hybrydalnym rozplynięciem się w wielości teorii społecznych (*ibidem*, s. 116–117).

Pozwolę sobie zauważyć iż ten swoisty „dwugłos podręcznikowy”, który tak naprawdę jest dwugłosem szkół naukowych pedagogiki społecznej (śląskiej i łódzkiej), nawiązuje swoim sposobem narracji do klasycznych dyskursów naukowych toczących się na łamach publikowanych autorskich tekstów (np. w socjologii – zob. np. *Krytyka rozumu socjologicznego* 1997). Ten sposób narracji skłania czytelnika do intelektualnej refleksji nie tylko o wyjątkowym sposobie jej prowadzenia, ale przede wszystkim ukierunkowuje na sposoby podejścia do analizowanego przedmiotu zagadnienia, w tym przypadku przez pryzmat podręczników na pedagogikę społeczną.

Jako osoba zakorzeniona naukowo i społecznie w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego, od początku jej istnienia, w roku 2011 objęłam kierownictwo Katedry z nastawieniem na kontynuację i rozwój szkoły naukowej zapoczątkowanej i rozwijanej, przez ponad 40 lat aktywności naukowo-zawodowej, przez Profesora Andrzeja Radziejewicza-Winnickiego. W latach 2010–2011 kontynuowany był główny/ogólny temat badawczy Katedry związany z integratywną strategią kształtowania lokalnych środowisk wychowawczych i wieloaspektowe badania naukowe uwzględniające m.in. takie zagadnienia, jak: współczesna pedagogika społeczna w kontekście interdyscyplinarnym; pedagogika społeczna, socjologia wychowania i polityka oświatowa; aktywizacja lokalna i obywatelska, wzory kultury współczesnej Polski; patologia społeczna, profilaktyka społeczna, kompensacja i resocjalizacja; problemy ludzkiej egzystencji, opór społeczny, zmiana społeczna a odpowiedzialność obywatelska; edukacja zdrowotna, strategie promocji zdrowia na różnych poziomach społecznych; socjalizacja i rozwój w kontekście manipulacji, wsparcie, pomoc społeczna i asysta społeczna¹⁰.

Podjęmowane aktualnie badania naukowe związane są z głównym tematem wiodącym: *Wykorzystanie kapitału społeczno-kulturowego w kontekście działań edukacyjno-pedagogicznych w zakresie uczestnictwa społecznego w zróżnicowanych środowiskach i grupach społecznych*. Realizowane projekty badawcze obejmują kilka wzajemnie powiązanych obszarów badawczych będących przedmiotem zainteresowań pedagogiki społecznej ukierunkowanych głównie

¹⁰ Prace autorskie i zbiorowe pracowników naukowych Katedry Pedagogiki Społecznej opublikowane w roku 2010: Borzucka-Sitkiewicz 2010, Dworak 2010, Noszczyk-Bernasiewicz 2010, Rzymelka-Frańkiewicz 2010, Wieczorek 2010, Wilk 2010, *Kultura popularna w społeczeństwie...* 2010, *Dzieciństwo – witraż bolesny* 2010, *Contemporary Challenges...* 2010, *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa...* 2010 oraz 73 artykuły naukowe. Opublikowane prace zwarte w 2011 r.: Bernasiewicz 2011, Raś 2011c, 2011a, 2011b.

na diagnozowanie wybranych problemów społeczno-wychowawczych i kulturowych oraz projektowanie strategii działań edukacyjno-pedagogicznych zgodnie z prakseologiczną funkcją pedagogiki społecznej¹¹. O dynamice rozwoju naukowego Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego świadczą, poza dorobkiem naukowym, także sukcesywnie osiągnięte awanse naukowe. Aktualnie w skład zespołu pracowników naukowo-dydaktycznych Katedry wchodzi dziewięciu samodzielnych pracowników naukowych (Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, Ewa Bielska, Maciej Bernasiewicz, Ewa Jarosz, Teresa Wilk, Danuta Raś, Leszek Wieczorek), w tym dwóch z tytułem naukowym profesora (Anna Nowak, Ewa Syrek) oraz 12 osób ze stopniem naukowym doktora. W roku 2014 z wielkim żalem pożegnaliśmy naszą koleżankę śp. dr hab. Beatę Dyrkę.

Setna rocznica urodzin Profesor Ireny Lepalczyk skłania do zadumy i refleksji, że poczynione w przeszłości swoiste wstępy naukowego oglądu na pedagogikę społeczną, jako dyscyplinę naukową, dokonane przez jej prekursorkę Helenę Radlińską wspaniale owocują poprzez kontynuacje/rozwój szkół naukowych, w kolejnych dekadach czasu społecznego, rozwojem dyscypliny wpisującym się także współcześnie w dyskurs o jej wieloparadygmatyczności.

¹¹ W roku 2012 opublikowane zostały następujące prace zwarte: Bulska 2012; Dyrda 2012; Jarosz, Nowak 2012; *Dilemata socjalni pedagogiki...* 2012; Nowak 2012; *Edukacja a marginalizacja...* (2012) oraz 46 artykułów naukowych, w tym 13 poza granicami kraju. W roku 2013 opublikowano prace zwarte: Bernasiewicz 2013; Bielska 2013; Borzucka-Sitkiewicz, Kowalczevska-Grabowska 2013b; *O potrzebie edukacji zdrowotnej...* 2013; *Szanować, słuchać, wspierać...* 2013; Borzucka-Sitkiewicz, Kowalczevska-Grabowska, 2013a; Leksy 2013; Raś 2013.

Lucyna Telka*

3.2. Badanie-działanie-kształcenie w toku interwencji w placówce

Uwagi wstępne

W opracowaniu został podjęty wątek, charakteryzujący pedagogikę społeczną od dawna, mianowicie związek badań naukowych z oczekiwaniami praktyki. Istnienie tego powiązania przywołuje już praca Heleny Radlińskiej i zespołu współpracowników, *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* (1937), w której, w poszczególnych analizach środowiska życia dzieci i dorosłych, uwidocznione zostały podstawowe przesłanki możliwych badań realizowanych przez pedagoga społecznego. Badań podejmowanych w toku działania w polu praktyki, pozwalających realizować cel poznawczy oraz cel praktyczny. Pożytkując język pedagogów społecznych pierwszej połowy XX w., można powiedzieć, że w badaniach pod kierunkiem H. Radlińskiej analizowano „zjawiska w ich naturalnych związkach” (Walicka-Chmielewska 1937, s. 419), planowano prace społeczne, budowano związek nauki „z twórczością życia” (*ibidem*) dla „wyodrębniania sił dynamicznych” (*Spoleczne przyczyny powodzeń... 1937*, s. 1).

W niniejszym opracowaniu analizowane będzie również następujące przekonanie – wychowawca uczy się przez całe życie. Doskonalenie w toku wykonywania zawodu można ująć jako jego zobowiązanie do kształtowania siebie, swojego warsztatu pracy. Kształtowanie siebie wymaga pewnych warunków, warto, by zachodziło w zespole współpracowników, a nie w samotności (Telka 2007). Przykładem analizowanym w artykule są długoletnie badania w placówce wychowania. To, co je cechuje, to: duży zasięg – wszystkie placówki określonego typu w wielkim mieście (31 placówek), uczestnictwo wszystkich pracowników, zwłaszcza kierowników i wychowawców, długotrwałość, omawiany bowiem

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

przykład badań realizowany był przez 5 lat, działania angażujące, aktywizujące uczestników badań do krytyki dotychczasowego dorobku pracowników, zerwanie z tym, co było (poglądy na wychowanie), zainicjowanie zmian radykalnych, przeżywanie kryzysu dotychczasowej wiedzy (*ibidem*).

Badania realizowane były poprzez metodę badanie-działanie, która jest określana za pomocą wielu terminów: badania aktywizujące, rozwojowe, partycypacyjne, badanie w działaniu, badanie-działanie-kształcenie. Różnorodny sposób określania tej metody uwydatnia ważne cechy tej orientacji badań jakościowych, mianowicie: wychowawca podejmuje zadania badawcze, odkrywa problemy własnej praktyki, projektuje zmiany w przestrzeni społecznej i fizycznej placówki, podejmuje działania pozwalające urzeczywistnić wyobrażone zmiany, a także refleksję nad działaniem. Wyłaniają się stąd też takie cechy badania-działania, jak: utylitarność, niepewność odkrywanych problemów, emancypacja uczestników. Ważną cechą jest też interwencja badacza w przestrzeni społecznej placówki. Badacz „wchodzi” w pewną konfigurację zdarzeń znamionujących proces wychowania w placówce, poprzez zastosowaną metodę badań podejmując interwencję (Marynowicz-Hetka 2006a). Badanie-działanie pozwala usytuować pracowników w centrum działań, dotyczących przetwarzania środowiska danej placówki, jak również sprecyzować, w obszarze praktyki, związki teorii z praktyką (Śliwerski 2002, s. 35). Christian Michelot podkreśla, że według Kurta Lewina badanie-działanie jest sposobnością do uczenia się, wypracowywania narzędzi zmiany w toku działania (Michelot 2002). Ułatwia to zadanie cykliczność procesu badawczego, powtarzanie faz: planowanie – działanie – obserwowanie – refleksja (Dubost, Lévy 2002; Szmidt 2002). Badacz prowadzi dziennik instytucjonalny (Hess 1989), analizuje go w toku badań, odczytuje znaczące momenty, przełomowe dla podejmowanego badania-działania, analizuje jego treść wspólnie z wychowawcami (Telka 2007).

Przetwarzanie środowiska życia

Celem badania-działania z perspektywy pedagogiki społecznej jest przetwarzanie środowiska życia siłami człowieka, a w szczególności siłami ludzi to środowisko tworzącymi (Radlińska 1961a, s. 354). W badaniu-działaniu tworzone są warunki do określenia „ideału”, w imię którego orientowane może być działanie wychowawcy w polu praktyki. Tworzone są warunki do przekształcania sposobu myślenia ludzi o swoim środowisku życia, środowisku pracy. Może ujawniać się, urzeczywistniać, postawa twórcza wychowawcy (*ibidem*, s. 355) zdolnego do działania, zaangażowanego w badanie-działanie. Analiza tej metody w poglądach Heleny Radlińskiej, dokonana przez Wiesława Theissa (1988), pokazuje działania praktyczne o charakterze twórczym, zorientowane na budowanie nowej jakości

życia, wielowymiarowe, długotrwałe, kompleksowe, odwołujące się do sytuacji w naturalnym ich przebiegu, w których chodziło o zmiany głębokie, trwałe. W. Theiss podkreśla, że proponowane przez H. Radlińską i jej zespół postępowanie badawcze było ukształtowanym modelem poznania.

Termin „badanie-działanie-kształcenie” obecne jest w każdym niemal wykładzie w podręczniku akademickim do pedagogiki społecznej (Marynowicz-Hetka 2006a). Zaznaczona jest zatem kontynuacja, w tej dyscyplinie, poglądu na wychowawcę uczącego się w toku wykonywania zawodu, wychowawcę, który podejmuje swoiste „oddalenie” od codziennych obowiązków (Marynowicz-Hetka 2003a), by je analizować w świetle przesłanek teoretycznych. Aktualne są jednak nadal pytania, jak wychowawca może kształtować warsztat pracy, jak wyostrzać swoją wrażliwość, wyobraźnię społeczną, jak kształtować postawę refleksyjnego praktyka. Analizowana metoda badań tworzy warunki do namysłu wychowawcy nad wspólnymi celami wychowania, do dyskusowania, dzielenia się spostrzeżeniami, stawiania pytań, czytania, pisania o swojej praktyce (Telka 2007), tworzenia zespołu pracowników podzielającego poglądy na temat wychowania. Zatem, badanie-działanie-kształcenie może pomagać optymalizować działanie wychowawcy, a w szczególności poszukiwać orientacji owego działania, poddawać analizie wiedzę przyswojoną i stosowaną przez niego w obszarze praktyki (Marynowicz-Hetka 2006a, s. 153). Według Michela Boutanquoi (2011) można wskazać dwie logiki badania-działania: badawczą (pozwalającą rozumieć praktykę) i działania (by dokonywać refleksji nad praktyką) (*ibidem*, s. 140).

W tym artykule przyjęte jest stanowisko Ewy Marynowicz-Hetki, by w zapisie terminu „badanie-działanie-kształcenie” poszukiwać przenikających się elementów poznawania i przekształcania pola praktyki. Metoda ta pełni trzy funkcje: poznawczą, sprawczą, kształcącą (Marynowicz-Hetka 2002a, s. 20), wpisując się w warsztat badawczy pedagoga społecznego i warsztat pracy wychowawcy w jego refleksji nad polem praktyki. Ujawnia swoje związki z kategorią przekształcania.

Przekształcanie środowiska uznane jest za przedmiot zabiegów wychowawczych (Tondera 1990, s. 65), by środowisko sprzyjało rozwojowi wychowanka i pracy zawodowej wychowawcy. „Przekształcanie”, „wzbogacanie”, „meliorowanie”, „ulepszanie”, „przebudowa”, „transformacja” – to terminy, do których może odwołać się pedagog społeczny charakteryzując przebieg badania-działania. Terminy, które objaśniają kategorię przekształcania, dotyczą poznawania, diagnozowania, kształtowania wyobraźni społecznej, dekonstruowania i konstruowania na nowo ram działania, odnajdywania sił, przełamywania bierności, zmęczenia (Telka 2007). Jacek Tondera przypomina wyrażenie sformułowane przez Helenę Radlińską, mianowicie „melioracja dusz” (Tondera 1990, s. 75). Dziś można w jego miejsce przywołać pojęcie wyobrażeń społecznych, które orientują działania wychowawcze, wybory, decyzje wychowawcy. Można również, jak się wy-

daje, wskazać, że H. Radlińska akcentowała mentalną sferę osobowości jednostki w procesie wychowania i procesie przekształcania środowiska życia.

Wiele wyników badań wskazuje, że przestrzeń społeczna placówek wychowania, edukacji jest zdominowana przez wychowawców podejmujących działania dyrektywne, które unieruchamiają wychowanka i wychowawcę w pochyłej relacji społecznej, akcentują niedostatek podmiotowości wychowanka, jego współuczestniczenia w konstruowaniu wiedzy (Klus-Stańska, Nowicka 2005 s. 20), w kształtowaniu przestrzeni społecznej placówki (np. Telka 2007) lub też wskazują na nasilające się zjawisko wypalenia zawodowego (Piasecka 2009). Zaznaczana jest również kwestia barier we wprowadzaniu innowacji w polu działania wychowawcy w placówce wychowania o charakterze oddolnym, nie zaś administracyjnym (Radziewicz-Winnicki 1999). By syntetycznie oddać wyniki owych badań, można odwołać się do poglądu Kazimierza Obuchowskiego, który wskazuje, że wychowawcy, nauczyciele uczą o świecie, który minął, często nie preferują „głów myślących” (Obuchowski 1997). „Dobro dziecka”, wychowanka, jest jedynie deklaracją, ponieważ przestrzeń społeczna jest dominowana przez dorosłych, dziecko może mieć ograniczoną możliwość jej współtworzenia (Telka 2007), bycia tym, kim jest (Korczak 1992).

Proces przekształcania przestrzeni społecznej placówki poprzez metodę badanie-działanie-kształcenie może/powinien rozpocząć się z inicjatywy wychowawców. W pedagogice społecznej podkreślana jest ich postawa twórcza (Radlińska 1961a) i jej komponent, określany jako twórcze niezadowolenie (Theiss 1984, s. 78). Badacz podejmuje współpracę z pracownikami placówki na podstawie zgłoszonego przez nich, przez dyrekcję, oczekiwania współpracy. Badacz na życzenie placówki tworzy warunki dla analizowania praktyki przez wychowawców, pomaga w formułowaniu problemów i poszukiwaniu sił z perspektywy „oddolnej”, słucha pracowników i użytkowników placówki, pracownicy podejmują wysiłek obserwacji, dyskusji, refleksji nad opracowywaną koncepcją teoretyczną, działania na rzecz zmiany w placówce.

Możliwości wychowawcy w kształtowaniu siebie

W związku z powyższym syntetycznym ujęciem problemów praktyki warto pokazać możliwości wychowawcy w kształtowaniu siebie oraz tworzenia warunków do jego uczenia się podejmowania refleksji nad działaniem w toku wykonywania zawodu. Celem współpracy pracowników placówki wychowania i badacza (pedagoga społecznego – pracownika uniwersytetu) staje się wspólne realizowanie procesu poznawania, zmian i budowania ram działania wychowawczego poprzez poszukiwanie koncepcji działania, która odnosiłaby się do współczesnych nurtów intelektualnych związanych z myśleniem o warunkach wspierania rozwo-

ju wychowanka w placówce. Analizowany przykład badania-działania-kształcenia scharakteryzować można jako typ badań, które pozwalają zastanowić się nad spożytkowaniem nowych praktyk, nowych podejść teoretycznych, metodologicznych, metodycznych (np. pedagogie instytucjonalne), w przekształcaniu rzeczywistości (Marynowicz-Hetka 2006a, s. 188).

Przywołanie propozycji pedagogii instytucjonalnych (Oury, Vasquez 1998; Lourau, 1970) pozwala na budowanie możliwości kształtowania siebie przez wychowawcę. Kształtować siebie to stawiać pytania praktyce, rozbudzać wyobraźnię społeczną, opracować narzędzie pozwalające orientować działanie wychowawcze (na przykład lub przede wszystkim, projekt pedagogiczny), tworzyć i pracować w zespole pedagogicznym, tworzyć warunki do wzajemności edukacyjnej, którą wyraża dzielenie wyobrażeń na temat wychowania przez wychowawców (i rodziców). Kształtowanie siebie – swojej wiedzy, warsztatu metodycznego, refleksyjności – jest podejmowane przez wychowawcę w toku wykonywania zawodu. Instytucje rosną dzięki wysiłkowi swoich pracowników (Radlińska 1961a, s. 287), przekształcane siłami ludzi tego środowiska życia, a to klasyczne sformułowanie pedagogiki społecznej jest nadal aktualne. Podkreśla, jak się wydaje, związek propozycji pedagogii instytucjonalnych oraz metody badanie-działanie-kształcenie, wskazując zaangażowanie wychowawców w refleksję nad polem praktyki, stawianie pytań – jaka jest, jaka może być praktyka wychowania w placówce. Podkreśla się (Marynowicz-Hetka 2006a, s. 270), że podejścia (pedagogie) instytucjonalne określane są jako przykład metody badanie-działanie-uczestnictwo, z uwagi na cel – analizowanie placówki i wpływanie na zmianę jej przestrzeni społecznej. Możliwości kształtowania siebie przez wychowawcę z punktu widzenia pedagogiki społecznej, pedagogii instytucjonalnych i metody badanie-działanie-kształcenie dokonują się z ludźmi, poprzez ludzi, dla ludzi, poprzez ich wysiłek, pracę, zaangażowanie, ciekawość, twórczość. W poglądach H. Radlińskiej (1961a, s. 355–356) wychowawca „umie rozpoznawać warunki działania i umiejętnie używać narzędzi”.

Pedagogie instytucjonalne mogą stanowić jedną z propozycji metodologicznych, teoretycznych i metodycznych do tworzenia warunków „powrotu wychowawców do roli ucznia”. Pedagogie instytucjonalne proponują spożytkowanie przez pracowników placówki możliwości kształtowania kultury praktyki, poznawania tego, co niewidoczne w codziennym działaniu, pobudzania niezgody na zastany porządek, podejmowania refleksji nad działaniem, kształtowania w sobie postawy refleksyjnego praktyka. Pedagogie instytucjonalne wskazują jako swoje przesłanki: autonomię, uczestnictwo w dyskusji na temat praktyki, kształtowanie umiejętności globalnego ujmowania przez wychowawcę zagadnień odnoszących się do działania w polu praktyki w danej placówce, budowanie wspólnoty przekonania na temat wychowania.

Niebywale często przywoływane słowa Heleny Radlińskiej: „za nikogo nie można się rozwijać, można jedynie pomóc rozwojowi” (*ibidem*, s. 324), doty-

czą również dorosłych, wychowawców w placówce praktyki. Pozwalają inicjować badania aktywizujące, badania innowacyjne, których współrealizatorami są wychowawcy, podczas których przekształcanie myślenia o działaniu zachęca do spożytkowania terminów opozycyjnych, np. wiedza teoretyczna – wiedza praktyczna; zamykanie przeszłości – otwieranie przyszłości; przeżywanie zmieniającej się terażniejszości – antycypowanie przyszłości; pewność dotychczasowego działania – zerwanie z dotychczasowym porządkiem myślenia o działaniu (Telka 2007, s. 16).

Autorzy (Oury, Vasquez 1998; Lourau 1970; Marynowicz-Hetka 2006a; Telka 2007), analizujący propozycje pedagogii instytucjonalnych, podkreślają, że powyższe terminy przybliżają złożoność, nielinearność procesu przekształcania. Pokazują, że terminy te przedstawione opozycyjnie znamionują wysiłek intelektualny, emocjonalny podjęty przez wychowawców – współuczestników badania-działania-kształcenia. Orientowaniu tego wysiłku służy wiele metodycznych propozycji pedagogii instytucjonalnych, mianowicie podjęcie przez pracowników placówki pisania o praktyce, dokonywanie obserwacji, a następnie uczestniczenie w dyskusjach na temat zdarzeń w polu praktyki i projektowanie działań (Telka 2007), „by wszystko mówiło za nas samych”, by stało się przedmiotem myślenia, i by stało się własnym przekonaniem wychowawcy (Mercader, Ciccone 2003). Podejmowane zadanie analizowania tych zdarzeń ma charakter wieloaspektowy, odnoszący się do wielu dyscyplin wiedzy, w których poszukuje się uzasadnień dla decyzji o zmianie. Przykład może stanowić analiza aktywności plastycznej wychowanka wymagająca przywołania: pedagogiki społecznej z jej propozycją koncepcji wychowania – towarzyszenie w rozwoju, psychologii rozwoju, psychologii twórczości, pedagogiki twórczości, biomedycznych podstaw analizy rozwoju człowieka (por. Telka 2007).

Koncepcje podejść instytucjonalnych, a zwłaszcza metodycznego postępowania związanego z interwencją w placówce, pozwalają pracownikom wytwarzać dokumenty sprzyjające nabywaniu wiedzy o swojej praktyce i umiejętności działania innego niż w praktyce dotychczasowej (np. pisanie o swojej praktyce, spotkania i dyskusje na temat spraw wychowania). Podejścia instytucjonalne pokazują kierunek podjęcia przez praktyków aktywnego uczestnictwa w przekształcaniu przestrzeni społecznej placówki – burzeniu porządku (analiza krytyczna) i odnajdywaniu nowego porządku (projekt pedagogiczny).

Edukacja to pierwszy krok do niezależności (Allende 2010, s. 219). W niniejszym opracowaniu ten pogląd odnosi się do kategorii „autonomia” – „autonomia wychowawcy”. Pojmowana jest ona tu jako uczestniczenie w pewnej wspólnotie myślenia o wychowanku, o sobie jako wychowawcy, relacjach, jakie są współtworzone pomiędzy nimi. Na przykład polega na odkrywaniu „prywatnych” koncepcji wychowania i osobowości człowieka oraz analizowaniu ich z perspektywy pomagania wychowankowi lub barier. Autonomia to wartość, która pozwala jed-

nostce stać się odpowiedzialną (Petiau, Portau 2012, s. 99). Wychowawca jest sam wobec/z wychowankiem w sytuacji wychowawczej (np. podczas rozmowy, zabawy) – jest gwarantem procesu wychowania (Imbert 1992), ale może jedynie pomagać rozwojowi, tworzyć warunki. O tym też powinien pamiętać w spotkaniu z wychowankiem. Pielęgnowanie związku teorii i praktyki może pomagać wychowawcy przywoływać konkretną koncepcję wychowania, koncepcję osobowości wychowanka/ człowieka w orientowaniu działania.

Zmiana w relacjach pomiędzy badaczem i pracownikami placówki

Oczekiwanie współpracy zgłoszone przez kierownictwo placówki powoduje obecność badacza w jej przestrzeni społecznej. Badacz, kierując się przesłankami pedagogii instytucjonalnych, prowadzi dziennik instytucjonalny (Hess 1989, Marynowicz-Hetka 2006a, Telka 2007). W toku analizy dziennika instytucjonalnego następuje odkrywanie cech dotychczasowych działań wychowawczych, odkrywanie iluzji działania dla dobra dziecka, pęknięć w relacjach społecznych. Następuje sformułowanie krytycznej oceny dotychczasowej koncepcji wychowania (Telka 2007). Dominującą relacją pomiędzy badaczem i wychowawcami jest w tym momencie badania – działania – kształcenia, paradoksalnie, relacja transferu (Wagner 1998). Transfer to relacja, która stawia badacza w roli eksperta, który gromadzi informacje, analizuje je i przekazuje do wiadomości pracownikom. Odkrywanie iluzji działania dla dobra dziecka stało się problemem, który wyłania się dopiero z analizy życia placówki, w której rozbrzmiewał śmiech dzieci, widoczna była ich aktywność w zabawie. Badacz zachwyił się dobrze zorganizowaną placówką. Sam został postawiony wobec wysiłku intelektualnego i emocjonalnego, by odkrywać w dzienniku instytucjonalnym problemy życia w placówce (*ibidem*). Wychowawcy zostali postawieni wobec podobnego wysiłku intelektualnego, mianowicie rozpoznania opozycji: dotychczasowe myślenie o wychowaniu – inne/ nowe myślenie o wychowaniu.

Propozycja teoretycznych przesłanek działania przedstawiona wychowawcom przez badacza doprowadziła do kryzysu. Dotyczyła określonej niedyrektywnej koncepcji wychowania (towarzyszenia w rozwoju) przywołanej po analizie informacji zawartych w dzienniku instytucjonalnym, możliwej do spożytkowania w kształtowaniu innego myślenia wychowawców na temat wychowania w placówce. Propozycja ta była długo negocjowana, analizowana, odkrywana w polu praktyki, poddawana mediacji. Propozycja ta zachęcała do tworzenia warunków do zaistnienia relacji wymiany pomiędzy pracownikami i badaczem (Telka 2007).

Wymiana (Wagner 1998) to kategoria relacji społecznych obecna w każdym etapie współdziałania, która stała się dominująca w toku badania-działania dopiero w procesie ujawniania kryzysu. Realizacja procesu badanie-działanie-kształce-

nie, osadzonego w propozycjach pedagogii instytucjonalnych, ujawnia, że badacz współtworzy warunki, by, jak chce André Lévy (2002, s. 410), doszło do napięć, kryzysu, załamania, rozdarcia – jeśli tak w istocie jest – pomiędzy wiedzą praktyków a wiedzą naukową. Badanie-działanie-kształcenie jako metoda analizy, wraz z praktykami, zdarzeń w polu praktyki przynosi emocje wychowawcy, takie jak opór, bunt, zmęczenie, bierność (Telka 2007), obciążenie iluzją „dobrej roboty” (Boutanquoi 2011, s. 138), dwutorowość realizacji pracy zawodowej. Charakterystyka relacji wymiany odnosi się również do spostrzeżenia, że w procesie badań wiele sytuacji dokonywało się bez bezpośredniego udziału badacza, a przede wszystkim pomiędzy pracownikami placówki (spotkania zespołów pedagogicznych, by opracowywać szczegółowe zadania). Badacz oddalał się od pozycji eksperta, stawał się współuczestnikiem rozmów na temat kształtowania wyobrażeń o działaniu. W toku relacji wymiany zaistniała możliwość „głośnego myślenia”, wypowiedziania swoich poglądów, wiedzy, spostrzeżeń po to, by mówić o praktyce, właśnie wymieniać się tym, co się wie, tym, co nurtuje, pozwala postawić pytanie. Relacja wymiany służyła temu, by myśleć o praktyce, by owo myślenie wzbogacane było o stanowiska teoretyczne, nowe pojęcia, inne perspektywy i własne doświadczenia wychowawców. W literaturze przywoływany jest termin „teoretyzacja myślenia o praktyce jako droga kształtowania siebie” (Mercader, Ciccone 2003).

Relacja – określana jako wzajemność dzielenia (Wagner, 1998) – dotyczy powstawania podzielanych poglądów na temat wychowania w placówce. Dotyczy również emancypacji pracowników i oddalania się badacza. Ważne jest zaznaczenie, jak wychowawcy wprowadzają zmiany w polu praktyki. Otóż, zaobserwowano ostrożność wychowawców, namysł, wdrażanie zmiany „małymi krokami”. Propozycje przekształceń realizowane były od konkretnych, obserwowalnych, fizycznych zmian, np. zamiana jednej dosyć zatłoczonej jadalni na kilka pomieszczeń, w których można spożywać posiłki spokojnie, w tempie odpowiadającym wychowankom, odkrywać, że obiad to nie trudność, lecz przyjemność. Uczestnicy badań podjęli kierunek zmian od namysłu, wytwarzania wyobrażeń o sytuacji do działania, sprawdzania, refleksyjnego ujmowania propozycji badacza (Telka 2007). To, co charakteryzuje badanie-działanie-kształcenie, to procesualność, dokonywanie się w czasie, „krok po kroku”, które oznacza działać powoli, odkrywając to, co jest ważne w polu praktyki, co stanowi problem, poszukując drogi, metody dla jego rozwiązania. To odkrywanie i kształtowanie swojej – uczestników badań – gotowości, dojrzałości warsztatowej, by podejmować kolejne zadanie. Taka aktywność wychowawców sprzyjała kształtowaniu wyobrażeń podzielanych na temat wychowania. W pedagogice społecznej proces przekształcania myślenia wychowawcy o wychowaniu jest orientowany demokratycznymi regułami tworzenia relacji społecznych – wymiana, dyskusja, negocjacje, mediacja, które wpisują się w rozumienie kategorii – relacja wzajemności dzielenia.

Francis Imbert (1992) zastanawia się nad warunkami istnienia wspólnoty ludzkiej, którą tworzą/mogą tworzyć podmiotowo do świata ustosunkowane jednostki.

W niniejszej publikacji zawężone jest rozumienie wspólnoty do podzielenia przekonań na temat wychowania, urzeczywistniania tych przekonań w czynie, w działaniu, w kształtowaniu relacji z wychowankiem i z wychowawcami. Wspólnotę charakteryzuje procesualność, czyli niedokończoność, staranie się o to, by relacje społeczne pielęgnować, odnawiać, wzmacniać. Wspólnota nie jest dana, trzeba ją kształtować; nie jest raz na zawsze – wymaga wysiłku, by istniała. Ochrania ona wychowawcę przed rutyną działania, samotnością myślenia o wychowaniu. Wspólnota jest podatna na pęknięcia, jest dynamiczna, ale też we wspólnocie odnajduje się to, co stabilne, podzielane, to, co scala poglądy, przynajmniej te dotyczące kluczowych spraw.

Badanie-działanie przynosi permanentną analizę gromadzonych informacji, wyłanianie się problemów pola praktyki, pytań, wątpliwości, które stają się zaczynem do rozmów oraz efektem rozmów badacza i praktyków, wytwarzanie kryzysu, by „odkrywać wiedzę pozwalającą na zmianę konkretnej sytuacji” (Czerpaniak-Walczak 2005, s. 83), współistnienie poznawania rzeczywistości społecznej i zmiany w niej. Badanie-działanie-kształcenie stanowi sposobność do pielęgnowania wspólnoty podzielanych przekonań o wychowaniu.

Badanie-działanie-kształcenie tworzy warunki do stawiania pytań: jakie jest działanie wychowawcy, dlaczego takie jest, jakie może być oraz jak je kształtować, by mogło podlegać zmianom. Budowanie przez pracowników przekonania, że droga od porządku dawnego poprzez jego naruszenie i opracowywanie nowego porządku, osiągnięcie równowagi, wymaga, by owa równowaga była regularnie poddawana refleksji. Można to postępowanie charakteryzować jako metodę, która pozwala tworzyć warunki dla kształtowania przez wychowawcę poglądu, że zmiana, według stanowiska Hugesa Puela (2002), to nie tylko brak stałości, zaburzenie równowagi, ale normalna aspiracja wielu osób. Zmiana charakteryzowana jest przez takie terminy, jak: „postęp”, „innowacja”, „uczenie się”, „ulepszanie świata”, „ciekawość”, „zgoda na nieznanne”. W pedagogice społecznej znacznie częściej stosowane jest pojęcie przekształcania proponowane już przez H. Radlińską. Przekształcanie rzeczywistości społecznej jest procesem złożonym, dynamicznym, można powiedzieć, że wypełnionym pracą człowieka nad sobą, współpracą z innymi. Interpretacja poglądu H. Radlińskiej na temat postawy twórczej pokazuje, że zmiany zachodzą w człowieku, akt woli jednostki dotyczący podjęcia działania zawiera niezgodę na to, co jest, zachęca do podjęcia wyboru, decyzji na rzecz rozwoju, uczenia się. W odniesieniu do wychowawcy przekształcanie można charakteryzować jako analizowanie praktyki wychowawczej, projektowanie jej optymalizowania, wdrażanie projektu przekształcania (Marynowicz-Hetka 2006a, Telka 2007). Czas niedokony słowa „wdrażanie” nie jest tu przypadkowy.

Dla omawianego badania-działania-kształcenia najbardziej charakterystyczne są następujące cechy:

– przyczyny zaistnienia: nie zewnętrzne, lecz wewnętrzne. Boutanquoi (2011, s. 140) wskazuje, że badanie – działanie może zostać zainicjowane po-

przez zgłoszenie oczekiwania współpracy z badaczem oraz może niekiedy stanowić pewną propozycję złożoną przez badacza. W prezentowanej w niniejszym opracowaniu odmianie badania – działania obie propozycje M. Boutanquoi mają miejsce. Z inicjatywy dyrektora zespołu placówek rozpoczęła się wieloletnia współpraca z badaczem. Dyrektor przedstawił wizję pracownika placówki – refleksyjnego praktyka. Jego wyobrażenia były „motorem” zachęcającym do podejmowania kolejnych etapów badań, ponieważ jego decyzja spowodowała otwarcie – otwieranie się placówek na obecność badacza. Oferta złożona przez badacza dotyczyła koncepcji wychowania możliwej do przyjęcia. M. Boutanquoi podkreśla, że oferta jest efektem dyskusji z pracownikami, rozpoznawania rzeczywistości społecznej w placówce i jest długo negocjowana;

- sposób zachodzenia zmian: nie rewolucyjny, lecz ewolucyjny, chociaż globalny, dotyczący całokształtu ram działania wychowawczego, dokonujący się w czasie, w tempie właściwym uczestnikom badań, polegający na odkrywaniu problemów rzeczywistości społecznej, stawianiu się problemom do badania, dyskusowania, wyłaniania spraw konkretnych do analizy;

- związek ze zbiorowością globalną: badanie-działanie pozwala wyprzedzać swoje czasy, inicjuje coś (tu przykładem są pierwsze ogólnopolskie seminaria naukowe dla pracowników placówek);

- bariery: społeczne, ekonomiczne, psychiczne;

- zakres zmian: nie jedynie elementy działania placówki, lecz całokształt koncepcji działania dokonywany w drodze dekonstrukcji tego, co było, by dokonywać transformacji wyobrażeń o działaniu, by konstruować nowe, inne ramy działania;

- mechanizmy działania: władza, mediacja. U podstaw wyboru koncepcji badania-działania-kształcenia znajduje się, podkreślane w literaturze, rozumienie takiego podejścia badawczego jako badań innowacyjnych (Krüger 2005, s. 150), podejmowanych na skutek odczuwanego niezadowolenia osób działających w polu praktyki (Łobocki 2004, s. 313), ulepszających praktykę, angażujących się w poszczególne elementy cyklu badań (Szmidt 2002, s. 48). Władza w toku badań może być spowodowana „władzą przepytywania”, ciekawością badacza (Blanchet 1985, s. 112), regułą obowiązkowego uczestnictwa pracowników w spotkaniach z badaczem (Fustier 1998a, s. 109). Spożytkowane w spotkaniach z pracownikami przesłanki mediacji pozwalają budować przestrzeń, w której jej uczestnicy mogą „otworzyć się” na samorozwój, na uczenie się (Fillion 1995), budowanie swoich wyobrażeń o działaniu.

Przestrzeń edukacyjna

Przestrzeń ta jest swoistą propozycją metodyczną pedagogii instytucjonalnych. Budowana jest przez pracowników placówki oraz zaproszonego do współpracy eksperta (badacza, anality). W niej dokonuje się intelektualna i emocjonalna

aktywność, w której jednostka angażuje się, by analizować swoje doświadczenie w nowym niż dotychczas porządku teoretycznym i metodycznym. Przynosi to niewygodne uczucia i myśli, ale pozwala budzić to, co uśpione, np. akceptację dla zmian, wysiłku uczenia się. W niej dokonuje się spotkanie z drugim człowiekiem, wychowawcą, badaczem. Przestrzeń edukacyjna jest przejawem specyficznego życia społecznego pracowników uczestniczących w badaniu-działaniu-kształceniu.

Przestrzeń edukacyjna to swoisty „tygiel” ujawnianych przeżyć emocjonalnych: buntu, ciekawości, wytężonej pracy, ale też niezadowolenia, zmęczenia, dystansowania się, oporu, eskapizmu, bierności (Telka 2007). To również przestrzeń ujawniania się kryzysu wiedzy praktycznej, obecności napięć i zdarzeń we współpracy z badaczem i ze sobą, jak: hierarchia, konflikt, kryzys, który „barwi wszystko na czerwono” (Guist-Desprairies 2002) oraz możliwości ich stopniowego niwelowania poprzez mediację, dialog, współpracę, dobrą atmosferę, zadania do wykonania. Powrót wychowawcy do stawania się uczniem, poznawania cech swojego działania w polu praktyki z dystansu nie jest łatwym zadaniem.

Przestrzeń edukacyjna kształtowana jest w toku spotkań grupowych. W literaturze jest określana jako swoista „przestrzeń słowa”, w której dokonuje się wzajemność edukacyjna pomiędzy badaczem i wychowawcą oraz pomiędzy wychowawcami (Niewiadomski 2001, s. 127), w której praktycy uczestniczą w procesie kształtowania siebie samego poprzez relacje z innymi. Można zatem powiedzieć, że uczestniczenie w przestrzeni edukacyjnej sprzyja budowaniu wspólnej drogi, pojmowanej procesualnie i temporalnie, przebywanej przez pracowników i badacza w poznawaniu się i dzieleniu się (świadomie lub niekiedy nie) swoim doświadczeniem, wiedzą, umiejętnościami. Przestrzeń ta służy „krytycznej ocenie życia wewnętrznego” placówki (Marynowicz-Hetka 1994), stanowi możliwość zastosowania metody badanie-działanie-kształcenie w przekształcaniu myślenia wychowawcy o swoich działaniach wychowawczych, wytwarzania innych, nowych wyobrażeń, orientujących działanie wychowawcze.

Przestrzeń edukacyjna sprzyja: kształtowaniu współpracy praktyków w odkrywaniu i rozwiązywaniu problemów praktyki (np. rutyna, przemoc symboliczna, autorytarność, z którymi trudno było się zgodzić wychowawcom działającym w imię dobra dziecka), konfrontowaniu z problemami praktyki artykułowanymi i nieuświadomionymi, wychodzeniu poza dotychczasowe ramy działania, prezentowaniu nowych idei, akceptacji bycia obserwowanym i obserwującym, zgodzie na krytykę i ocenę, stawianiu pytań, komunikowaniu swoich doświadczeń, opisów sytuacji, głośnemu myśleniu, współuczestnictwie w ustalaniu drogi i czasu do jej przebycia. Przestrzeń ta jest przejawem nowej, innej organizacja życia zawodowego wychowawców (np. projektowanie działań wychowawczych, spotkania z badaczem). Można zatem powiedzieć, że w przestrzeni edukacyjnej tworzą warunki do transformacji wyobrażeń o tym, kim jest wychowanek, o zmianie w kompetencjach zawodowych wychowawcy, w rozumieniu wychowania. Proces

zmian wyrażony symbolicznie w budowaniu przestrzeni edukacyjnej pokazuje, że zmiany rozpoczynają się w sferze mentalnej osobowości pracowników.

W przestrzeni edukacyjnej ujawniają się wyraźnie etapy metody badań w poznawaniu placówki, w szczególności ich zmieniający się, pogłębiający się poziom analizy jej cech. Przestrzeń ta służy podejmowaniu dyskusji, pozwalającej wychowawcom dostrzeżać dysonans pomiędzy cechami dotychczasowej wiedzy i propozycjami przedstawionymi przez badacza. Wychowawcy, uczestnicząc w przestrzeni edukacyjnej, podejmują się dekonstrukcji dotychczasowej koncepcji działania poprzez analizę pola praktyki i rekonstrukcji na nowo koncepcji wychowania. Przestrzeń ta służy tworzeniu warsztatu pracy (np. odkrywanie na nowo przydatności czytania, pisanie, obserwacji, projektowania w polu działania wychowawczego), ujmowaniu zadań bardziej globalnie, wspólnemu z badaczem spojrzeniu na placówkę retrospektywnie (analiza krytyczna) i antycypacyjnie (projektowanie).

Walory metody badanie-działanie-kształcenie ujawniają się poprzez bezpośrednie spotkania badacza i pracowników, wyjaśnianie, podczas spotkań, celu podjętych działań edukacyjnych, stopniowe dochodzenie do formułowania i rozumienia problemu przez pracowników. Ten rodzaj badań pozwala tworzyć warunki do tego, by problemy „stawały się” w toku postępowania badawczego, były odkrywane, pozwalały coraz głębiej rozpoznawać sytuację placówki. W odniesieniu do pracowników placówki główny problem badawczy uwidocznił się już w życzeniu placówki zgłoszonym przez dyrekcję. Dotyczył doskonalenia kompetencji zawodowych pracowników. W postępowaniu badacza problem badawczy wyłaniał się w toku poznawania placówki, projektowania działań edukacyjnych. Dotyczył dwoistości koncepcji wychowania stosowanej w kształtowaniu relacji społecznych, wyłonienia niespecyficznych (dyrektywność działania) i specyficznych (niedyrektywność) cech działań wychowawczych. Dalsze postępowanie edukacyjne odnosiło się do opracowania projektu pedagogicznego, promującego specyficzne cechy działania, czyli te, które pomagały tworzyć przestrzeń społeczną wypełnioną poziomymi relacjami społecznymi.

Rozpoznanie problemu badawczego, odkrywanie go, rozpoznanie sytuacji placówki może odbywać się dzięki prowadzeniu przez badacza dziennika instytucjonalnego oraz analizie jego treści wspólnie przez badacza i pracowników, w którym notowane są obserwacje działań wychowawczych wychowawców oraz rozmowy z nimi. Dziennik instytucjonalny (Hess 1989) jest narzędziem poznawania i komunikowania w toku badań. Nie wnosi on żadnego punktu widzenia badacza, przyjętego z góry. Ujawnia się tu raczej „pusta kartka” zapisywana przez badacza dzień po dniu. Informacje w nim są systematycznie poddawane analizie, budując przesłanki do pogłębiania obserwacji lub formułowania pytań podczas rozmów z wychowawcami. Badacz dzieli się treścią dziennika z uczestnikami badań. Dziennik instytucjonalny pozwala realizować reguły badania-działania:

systematyczność w pogłębianiu gromadzonych informacji, wzywaniu się badacza w problematykę codziennego życia placówki, kształtowanie podmiotowości w relacjach z uczestnikami badań, poszukiwanie i powoływanie kolejnych form współuczestnictwa w przekształcaniu przestrzeni społecznej placówki siłami ludzi pracujących w niej. P. Mercader i A. Ciccone (2003) podkreślają, że w istocie w procesie kształtowania siebie przez wychowawcę w toku wykonywania zawodu ważne jest ułatwianie ewolucji myślenia nad własną praktyką, mówienia o niej poprzez odniesienia do wiedzy teoretycznej. Dziennik instytucjonalny stanowi propozycję narzędzia, które pozwala tworzyć warunki do namysłu nad własną praktyką.

Uczestnicy badań

W. Theiss (1984) zwraca uwagę na, akcentowaną przez H. Radlińską, podmiotowość osób (wychowawców) biorących udział w badaniu-działaniu, ich zaangażowanie w proces przekształcania, uczestniczących w dynamicznych relacjach z badaczem, urzeczywistniających „lepsze jutro”, nową/inną jakość życia, własną pracę, kształtowanie warsztatu pracy wychowawcy, współdecydujących o kształcie zmian i podtrzymujących efekty przekształcania. Według W. Theissa, w poglądach H. Radlińskiej istotną cechą postępowania badacza był szacunek dla dotychczasowego dorobku pracowników placówki oraz nieprzyjmowanie rozwiązań z góry (*ibidem*, s. 91).

Badania kilkuletnie stawiają przed wychowawcą zadanie uczenia się, często innych niż dotychczas umiejętności, wiedzy. M. Łobocki (2004) także podkreśla podmiotowość wychowawcy zaangażowanego w omawiany rodzaj badań oraz złożoność, różnorodność wiedzy, umiejętności, doświadczeń, jakie wnosi do badań. Wychowawca charakteryzowany jest przez autora (*ibidem*, s. 313–314) jako osoba, która:

- posiada i spożytkowuje własne doświadczenia zawodowe i wiedzę praktyczną (warsztat metodyczny);
- posługuje się swoim, często potocznym, językiem dla opisu praktyki;
- poznaje i posługuje się metodologią badań pedagogicznych, staje się badaczem w miarę możliwości;
- zainteresowana jest możliwością zmian w placówce;
- orientuje się w problematyce, która stanowi przedmiot badania i działania oraz współuczestniczy w poszukiwaniu i precyzowaniu problematyki;
- prezentuje krytycyzm wobec proponowanych podejść teoretycznych i podejmowanych działań innowacyjnych oraz własnych pomysłów;
- uczy się, stawia pytania, czyta literaturę przedmiotu, pisemnie opracowuje wybrane zagadnienia;

– częściej skupia się na praktycznej użyteczności projektowanej innowacji niż na poszukiwaniu jej uzasadnień teoretycznych.

H.H. Krüger (2005, s. 152) wskazuje również na obciążenia, jakie ponosi wychowawca, uczestniczący w badaniu-działaniu, podkreślając, że:

– obciążony jest w toku działań podwójnym obowiązkiem, wynikającym z projektu badawczego i z podstawowych obowiązków zawodowych;

– ponosi odpowiedzialność za decyzje podjęte w związku z innowacją w polu działania praktycznego.

Wychowawca uczestniczący w badaniu-działaniu wnosi do procesu badawczego wiedzę, umiejętności, cechy osobowości, które są siłami pozwalającymi równoważyć wysiłek, emocjonalne zaangażowanie, zobowiązanie do uczenia się, przyjemnością z uczestnictwa w „przygodzie” myślenia o działaniu w polu praktyki (Mercader, Ciccone 2003). W toku współdziałania z badaczem może dokonywać się emancypacja wychowawców w opracowywaniu własnej koncepcji działania (znanej, przemyślanej, podzielanej przez pracowników danej placówki) oraz akceptacja pozycji ucznia przypisanej im symbolicznie przez podjęte działania edukacyjne.

Analiza literatury poświęconej metodzie badanie-działanie pokazuje charakter obecności badacza w relacji z pracownikami placówki. Barbara Smolińska-Theiss (1988), w jednym z opracowań, dokonuje charakterystyki zasadniczych cech badania w działaniu, wskazując następujące uwarunkowania takiego postępowania:

– badacz to osoba, która tworzy sytuację, by poprzez uczestnictwo w grupie realizującej badania starać się pomóc ludziom, z którymi pracuje, nie zaś jedynie realizować swoje plany badawcze;

– informuje grupę, z którą pracuje, o celu, sensie badań, włącza ją do oceny i weryfikacji uzyskanych efektów badawczych;

– pracuje z grupą w jej rzeczywistym środowisku, starając się wspólnie z nią odpowiadać konkretnym potrzebom społecznym;

– „wiedza zdobywana w badaniach jest wiedzą wspólną” badacza i wychowawców, jej zdobywanie sprzyja swoistej edukacji obu stron;

– badacz i pracownicy placówki spotykają się, by wnieść do działań swoją odmienność doświadczeń życiowych i zawodowych, gdzie praktyk ma prawo do podważenia i weryfikacji uzyskanych wyników.

Obecność badacza-pedagoga społecznego w placówce, realizowana na życzenie osób z nią związanych, charakteryzowana jest także z punktu widzenia podejść instytucjonalnych jako interwencja w zastany porządek społeczny (Telka 2010) W tak określonym metodologicznie i metodycznie postępowaniu, badacz podejmuje zadania w różnych rolach:

– jako badacz, który wyznaczył sobie, w relacji z pracownikami placówki, pozycję osoby uczącej się poprzez obserwowanie tej rzeczywistości społecznej;

- jako mediator pomiędzy teorią i praktykami tę teorię „opracowującymi”, przyjmujący stanowisko teoretyczne wywołujące dyskusję wychowawców wobec teorii i praktyki, dotyczącej spraw wychowania;
- jako analista – bowiem tworzy warunki do łączenia analizy z działaniem, obserwowania, rozmowy.

Badanie-działanie-kształcenie – perspektywa społeczno-pedagogiczna

Punktem wyjścia dla rozumienia pedagogiczno-społecznego punktu widzenia w pedagogice społecznej na przekształcanie, przetwarzanie, zmianę, transformację przestrzeni społecznej, w której żyje, pracuje jednostka, jest klasyczne sformułowanie H. Radlińskiej: „z ludźmi, dla ludzi”. Spożytkowanie metody badanie-działanie-kształcenie i propozycji pedagogii instytucjonalnych pozwala perspektywę społeczno-pedagogiczną charakteryzować w następujący sposób:

- z punktu widzenia zmiany, transformacji rzeczywistości społecznej, dokonującej się przez ludzi i w nich, w ich wyobrażeniach o działaniu;
- jako kształtowanie świadomego udziału w działaniu, w przekształcaniu przestrzeni przez wszystkie podmioty zaangażowane w życie placówki, a w szczególności pracowników danej placówki;
- wyrażone w poglądzie Tadeusza Pilcha (1998), w myśl którego najpierw trzeba poznać, następnie zorganizować siły ludzkie, by budować warunki życia wspólnymi siłami (*ibidem*, s. 166);
- oraz w poglądzie H. Radlińskiej – promowanie przekształcania przestrzeni społecznej placówki poprzez zaangażowanie ludzi w niej działających, dla nich, z nimi (instytucje rosną głównie „trudem pracowników fachowych” (Radlińska 1961a, s. 287);
- jako aktywne ustosunkowanie się pracowników do „tego, co tu i teraz”, poprzez wyrażanie niezgody na rzeczywistość;
- jako przekonanie, że przestrzeń społeczna placówki, tworzona jest przez ludzi w niej działających;
- jako usytuowanie pracownika placówki w roli osoby uczącej się, doskonalącej;
- poprzez uczestniczenie wychowawcy w dyskusji na temat praktyki, kształtowanie umiejętności globalnego ujmowania przez wychowawcę zagadnień odnoszących się do kwestii wychowania w danej placówce;
- poprzez tworzoną wspólnie przestrzeń uczenia się i refleksji w danej placówce;
- jako zaangażowanie się pracowników placówki w proces kształtowania swoich kompetencji zawodowych, warsztatu pracy, opracowywania projektu pedagogicznego placówki, refleksji nad polem działania;

- jako komunikacja werbalna pomiędzy pracownikami placówki, która stanowi narzędzie do analizowania zdarzeń w polu praktyki;
- jako spożytkowanie propozycji włączenia się badacza w proces refleksji nad praktyką, dokonywaną przez pracowników placówki wychowania na ich życzenie;
- jako tworzenie warunków wymiany wiedzy teoretycznej, metodologicznej, metodycznej, umożliwiającej poznawanie koncepcji działania w placówce badaczowi i jej pracownikom;
- poprzez uruchomione procesy transformacji wyobrażeń o działaniu wychowawczym, koncepcji działania;
- jako pogląd, że analizy swojej praktyki wychowawcy nie dokonuje samotnie, ale przy współdziałaniu innych pracowników placówki, którzy tworzą wspólnie przestrzeń edukacji oraz konstytuują zespół pedagogiczny pracowników placówki;
- poprzez wysiłek pracowników, związany z uczestnictwem w procesie zmian.

Podsumowanie

W podsumowaniu warto wskazać wyjątkowość tej współpracy, procesu edukacji, wdrażania innowacji, procesu kształtowania refleksyjności wychowawcy w placówce w odniesieniu do wprowadzanej filozofii działania wychowawczego. Podkreślić trzeba gotowość pracowników placówki, dyrekcji do podjęcia dalszego kształcenia, inicjatywę pracowników placówki w budowaniu współpracy z uczelnią wyższą. Efekty realizacji metody badane-działanie-kształcenie określić można w analizowanym przykładzie jako nieoczekiwane: od pilotażowych badań sondażowych, poprzez publikacje, ogólnopolskie seminaria naukowe, opracowanie narzędzia orientującego działania wychowawcy w placówce, do zmian w przepisach prawnych placówki, w zapisach dotyczących zakresu obowiązków pracowników. Takie ujęcie efektów podjętych badań wskazywałoby na jego linearny przebieg w czasie. Jednak to, co szczególnie znamionuje takie badania, to nielinearność zdarzeń, podejmowanych decyzji, przejawiających się kryzysów.

Mechanizmem, który uruchamia transformację mentalną uczestników współpracy, staje się możliwość wprowadzania niektórych zmian w życie i „testowania” ich w praktyce. Zatem można też powiedzieć, że „zdziwienie” pracowników, iż coś jest możliwe, że przynosi nowe zachowania wychowanków, pozwala odkrywać i akceptować przesłanki teoretyczne. Sytuacje te pokazały jednak, że edukacja nie ma charakteru linearnego – od badacza do pracowników placówki. Pokazały istniejące ograniczenia w relacjach badacza z praktykami. Pośrednim ogniwem w rozumieniu, akceptacji i aplikacji opracowanych przesłanek teoretycznych stała się praktyka (Telka 2007).

Kultura praktyki wychowawcy sytuuje się w nurcie współczesnych dyskusji o wychowaniu. Cechuje ją wrażliwość wychowawcy na problemy własnej praktyki, kształtowanie umiejętności ich formułowania, dyskusowania, odnajdywania propozycji zmian, wspólna praca z pracownikami i użytkownikami placówki (np. rodzicami). Badanie-działanie, realizowane w placówce praktyki, pozwala poznawać przejawy życia społecznego w jego naturalnych warunkach. To tkanka społeczna, w której przebywają wychowankowie, w której wychowawcy realizują swoje zadania wychowawcze. Badanie-działanie dokonuje się w żywym organizmie społecznym. Zatem w placówce dokonuje się proces wychowania, który jest „nie do zatrzymania” (Boutanquoi 2011, s. 138). Stąd badanie-działanie jest tak wymagającym etycznie sposobem badania rzeczywistości społecznej.

Ta metoda pozwala wychowawcy odkrywać nową/inną perspektywę praktyki wychowania. M. Boutanquoi charakteryzuje ją poprzez zestawienie: *bricolage* (aranżowanie) z wymogami teoretyczno-metodologicznymi, wskazuje na niepewność drogi do przebycia i konieczność zakotwiczenia w tym, co realne, praktyczne. Stawiane w toku procesu badawczego pytania i hipotezy sprzyjają temu, by napisać na nowo różnorodne sytuacje życia społecznego w placówce. W relacjach pracowników i badacza oraz pracowników pomiędzy sobą dokonywał się proces uruchamiania wyobraźni społecznej, dostrzegania szczegółów (w praktyce), dzięki poznawaniu całości (teorii), które można nazwać własnymi odkryciami, zdziwieniami przeżywanymi przez nich. Według Ch. Michelot, w poglądach K. Lewina podkreślany jest wymiar emancypacyjny badania – działania, możliwość „brania spraw w swoje ręce”, kształtowania poczucia sprawstwa przez uczestników (Michelot 2002, s. 514–515). Uczestnicy są bowiem włączani w każdy etap badań. Występuje równoprawna współpraca i pragmatyka różnicowania zadań: tych dla badacza, tych dla pracowników placówki. Wydaje się, że, jak podkreśla Earl Babbie (2005, s. 324), badanie – działanie – kształcenie pozwala budować warunki do odzyskiwania przez pracowników „władzy nad wiedzą”. H.H. Krüger (2005) wskazuje na proces wspólnego budowania powiązania pomiędzy teorią i praktyką, badania, w równoprawnej komunikacji, słuszności naukowych wypowiedzi i uzyskanych wyników. Poglądy H. Radlińskiej (1961a), dotyczące kształcenia się wychowawcy, są jednoznaczne. Wyrażają się m.in. w pojęciu wyobraźni społeczna – pobudzona i bogata, w odwoływaniu się wychowawcy w toku działania wychowawczego do określonej, znanej mu i sensownej całości – koncepcji wychowania, ujętej przecież w kategorii ideału w terminie „lepszego jutro”.

*Elżbieta Skoczylas-Namielska**

3.3. Funkcja społeczna organizacji i stowarzyszeń społecznych Uwagi pedagoga społecznego

Zagadnieniu funkcji, także w odniesieniu do organizacji społecznych, poświęcono w literaturze wiele miejsca¹. Moją intencją jest zwrócenie uwagi na ich funkcję społeczną, szczególnie na jeden z jej rodzajów – funkcje założone. Wypowiedź rozpocznę od przybliżenia słów kluczowych dla podjętego tematu (organizacje społeczne, stowarzyszenie społeczne, funkcja, funkcja społeczna i jej rodzaje). Następnie przedstawię kategoryzację funkcji założonych, która została wyodrębniona przeze mnie i przedstawiona w pracy (Skoczylas-Namielska 2008) powstałej na podstawie wyników eksploracji² kilkunastu organizacji pozarządowych Łodzi, zorientowanych na pracę z rodziną. Staram się podawać również przykłady organizmów i działań, które podejmują, aby zobrazować realizację poszczególnych kategorii funkcji. W uwagach końcowych spróbuję wskazać „elementy” z biografii wybranych pedagogów społecznych, związane z działalnością stowarzyszeniową, świadczące o realizacji funkcji społecznej stowarzyszeń, która odnosi się do wymiaru indywidualnego funkcjonowania jednostki. Biografie twórców, członków, działaczy organizacji społecznych wpisują się w historię instytucjonalną i pokazują, że „wymiar osobisty pozostaje w związku z instytucjonalnym” (Granosik 2005, s. 390).

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

¹ Przykładem mogą być opracowania A. Kamińskiego (1971, 1974), K.S. Sowy (1988), M.W. Winiarskiego (1995), A.N. Naumiuk (2003), E. Skoczylas-Namielskiej (2008).

² Przeprowadzonej na przełomie lat 2002/2003. Jej wyniki opublikowano w pracy E. Skoczylas-Namielska (2008). Na potrzeby niniejszego artykułu starałam się uaktualnić informacje dotyczące organizmów, na które się powołuję, i działań, które podejmują. Jako egzemplifikacja posłużyło mi tylko kilka spośród pierwotnie 18. badanych, z różnych powodów bowiem z niektórymi nie skontaktowałam się.

Organizacje społeczne i ich funkcje – próba przybliżenia pojęć

Zakres znaczeniowy pojęcia „organizacje społeczne” nie jest łatwo jednoznacznie ustalić. W naukach społecznych jest ono różnie określane. Nawet na gruncie pedagogiki społecznej występuje w wielu znaczeniach, choć autorzy najczęściej odwołują się do jednej z form organizacji społecznych – stowarzyszenia społecznego. W moich rozważaniach będę korzystać z ich dorobku. Przyjmuje, że organizacje społeczne³ są elementem środowiska społecznego i postrzegam je jako formę jego przeobrażania, aktywizowania. Uznaję, że stanowią również wskaźnik jego rozwoju oraz środowisko samo w sobie. Ujmuję je w sensie rzeczowym jako rzecz zorganizowaną (Zieleniewski 1968), placówkę, czyli punkt planowego wykonywania pracy określonego rodzaju, zaopatrzonej w odpowiednie narzędzia (za: Radlińska 1961a), jako przestrzeń, w której na skutek relacji, w jakie wchodzi ze sobą jednostki konstytuujące organizację, tworzy się instytucja/e w znaczeniu zespołu norm (Marynowicz-Hetka 1991, 2006a).

Organizacje społeczne, w zaproponowanym rozumieniu, są więc pojęciem bardzo pojemnym. W rzeczywistości społecznej występują w postaci różnego typu np. stowarzyszeń, fundacji, małych i olbrzymiejących, o rozroście których świadczyć może powoływanie do życia kolejnych oddziałów terenowych oraz placówek, w których realizowana jest praca określonego rodzaju. Nie są one, co prawda, instytucjami wprost powołanymi do realizacji zadań wychowawczych, chociaż Aleksander Kamiński zakłada, że stowarzyszenia społeczne mogą być, a niektóre są środowiskiem wychowawczym, pod warunkiem jednak, że spełniają określone wymogi (Kamiński 1971, s. 25; zob. także Skoczylas-Namielska 2008, s. 6). Kamiński wyraźnie podkreśla, że proces wychowawczy w tego typu organizmach jest funkcją jedynie towarzyszącą⁴ realizacji celów statutowych. Efekty wychowawcze są zaś dodatkowymi zyskami, które jednostka osiąga, angażując się w działalność stowarzyszeniową. Profity te szczególnie dotyczą członków aktywnych, przywódców i działaczy stowarzyszeń, którym autor przypisuje miano wychowawców, ale także innych odbiorców działań organizacji, użytkowników placówek przez nie prowadzonych. Konieczne jest jednak, aby świadomie i celowo podejmowali się aktywności społecznej dla dobra samych stowarzyszonych, ale i niekoniecznie członków stowarzyszenia, również innej/yh organizacji, społeczności lokalnej czy społeczeństwa. Ten

³ Dokładniejszą charakterystykę pojęcia „organizacje społeczne”, dokonaną z punktu widzenia pedagogiki społecznej, czytelnik znajdzie w pracy: Skoczylas-Namielska 2008.

⁴ Jednak przyjmując szerokie rozumienie wychowania, jako pomocy w rozwoju, który przebiega przynajmniej w trzech sferach (wzrostu, wrastania i wprowadzania w kulturę), można przyjąć, że każde wchodzenie w relacje wzbogaca jednostkę, przyczynia się do jej rozwoju, szczególnie zaś realizowanie się w aktywności stowarzyszeniowej, która podejmowana jest dla innych, z nimi i poprzez nich.

aspekt działań stowarzyszonych, skierowanych na środowisko, bądź wynikający z jego potrzeb, uwypukla także Irena Lepalczyk w swoim rozumieniu stowarzyszenia. Dla Pani Profesor jest ono

formalną grupą osób zidentyfikowanych z jego celami i zadaniami, połączonych wspólną więzią o charakterze przedmiotowym, wyrażającą się w dążeniu do realizacji wspólnego, obywatelskiego zadania, wynikającego z potrzeb aktualnych lub przewidywanych środowiska społecznego w skali mikro, jak i makro (Lepalczyk 1982, s. 343).

Podobnie traktuje stowarzyszenie społeczne A. Kamiński, również jako grupę celowo zorganizowaną dla realizacji wspólnego zadania, jako grupę rozwojowo-wychowawczą, wspierającą pomyślny rozwój osobowości jednostek, które mniej lub bardziej świadomie identyfikują się z jej celami i wartościami (Kamiński 1971, Szmagański 1995, s. 242).

Przyjęcie powyższego rozumienia organizacji społecznych jest istotne dla określenia ich funkcji, począwszy od rozumienia samego pojęcia „funkcja”. Dla Franciszka Adamskiego oznacza ona

pewną działalność skierowaną na określony cel, kontynuowaną w ramach danej struktury społecznej bądź dla podtrzymania danej społeczności w jej stanie normalnym lub też dla zaspokojenia potrzeb jednostkowych. Gdy mówimy, że jakaś instytucja spełnia określone funkcje społeczne (słuszne jest dodanie przymiotnika „społeczne” – zorientowane na społeczeństwo), to chcemy zaakcentować, że wykonuje ona określone czynności, na które oczekuje społeczeństwo, przynosi jakies skutki, wywołuje określone efekty, ważne dla innych instytucji społecznych (Adamski 1984, s. 46),

ale dodać należy, także dla poszczególnych jednostek, konstytuujących te instytucje, także organizacje społeczne.

Jak to podaje A. Kamiński (1971), pojęcie funkcji społecznej wprowadził do literatury Bronisław Malinowski dla oznaczenia całościowego wyniku zorganizowanej działalności, w odróżnieniu od zamiarów i celów, które chce się osiągnąć. Na grunt pedagogiki natomiast termin ten zaadaptował Zygmunt Mysłakowski, stwierdzając, że funkcja społeczna wychowania obejmuje wszystkie skutki działania wychowawczego, zarówno zamierzone, jak i niezamierzone.

Dość wnikliwie problematyka funkcji stowarzyszeń i związków młodzieży jest opracowana przez A. Kamińskiego, który, inspirując się prawdopodobnie w tym zakresie dorobkiem Z. Mysłakowskiego, rozumie społeczną funkcję danej instytucji jako wszystkie skutki jej działania, zarówno zamierzone, jak i niezamierzone. Przyjmując takie określenie funkcji społecznej, w odniesieniu do związków młodzieży, wyróżnia siedem jej kategorii szczegółowych. Wśród nich znajdują się funkcje: towarzyska, instrumentalna, czasowa, ideologiczna, wychowawcza, przygotowawcza, opóźniająca wiek społeczny. Przy czym ostatnia z wymienionych występuje w dwu postaciach, po pierwsze – funkcji przedłużania psychologicznej postawy niedojrzałości i po drugie – funkcji przedłużania młodości przez fascynację aktywnością społeczną, polityczną czy kulturalną (*ibidem*, s. 286–316).

A. Kamiński jest autorem także innej kategoryzacji funkcji społecznej stowarzyszeń, wydaje się, że lepiej znanej, bo być może, w pewnym sensie bardziej „uniwersalnej” niż zasygnalizowana wyżej. Można ją bowiem odnieść do różnych typów organizacji społecznych. Dychotomia, którą proponuje autor, obejmuje funkcję założoną, odnoszącą się do celów i zamierzeń statutowych bądź zawartych w aktach normatywnych czy też zarządzeniach oraz funkcję rzeczyswistą (Kamiński 1974). Druga z wyodrębnionych została uszczegółowiona przez wskazanie dodatkowo na jej trzy rodzaje.

Pierwsza – to funkcja sąsiedztwa z wyboru. Umożliwia zaspokojenie potrzeby afiliacji, przynależności do grupy osób podobnych do jednostki pod jakimś względem i wskazuje na wolną wolę w dokonywaniu wyboru i celową przynależność do danej struktury organizacyjnej. Choć niesie pewne zagrożenie. Może być ono związane z negatywnym wartościowaniem członków czy też użytkowników danej organizacji społecznej, placówki, ze stygmatyzacją, naznaczaniem ich jako gorszych, niebezpiecznych, niewygodnych dla części społeczeństwa, bo np. bezrobotnych, bezdomnych, niedosłyszących czy niesłyszących, chorych na schizofrenię⁵ lub też, wprost przeciwnie, postrzeganych jako grono elitarne, ekskluzywne, wyłączające pod jakimś względem⁶.

Druga – to funkcja integracyjna. Pozwala na integrację poprzez poszerzanie kręgów środowiskowych (wdrażanie się do pełnienia określonych ról społecznych, innych niż dotychczasowe, przez członkostwo i aktywność w stowarzyszeniu). Podkreśla, że organizacje społeczne stanowią pomost, łącznik między jednostką i społeczeństwem, łączą ją ze środowiskiem szerszym, umożliwiają jego przekształcanie, dokonywanie zmian. Są także poniekąd sygnalizatorem niedomogów w funkcjonowaniu organizacji państwowych i samorządowych.

Trzecia – to funkcja ekspresyjna. Pozwala na wyrażanie siebie, swoich przeżyć i upodobań. Zdaniem A. Kamińskiego realizują ją jedynie niektóre stowarzyszenia, np. artystyczne, popularno-naukowe, interesujące się tematyką filozoficzno-moralną, religijną czy krajoznawczą lub też takie, w ramach których funkcjonują placówki typu ekspresyjnego (zespoły amatorskie, sportowe, samokształceniowe). Jednak, przyjęcie szerokiego znaczenia ekspresji⁷, jako wszelkiego wyrażania się człowieka za pomocą symbolu⁸ oraz działania, podejmowanego

⁵ Np. członkowie stowarzyszeń zrzeszających osoby niewidome, niedowidzące, głuche, niedosłyszące, niepełnosprawne, także ich bliskich i przyjaciół czy uczestnicy warsztatów terapii zajęciowej.

⁶ Np. stowarzyszenia bibliofilskie.

⁷ Szeroko o ekspresji i jej teoretycznych inspiracjach oraz korzeniach pisze W. Pielasińska (1983).

⁸ Wyrażanie uczuć i upodobań, nie tylko w postaci wytworów trwałych, tj. np. pamiątki, dzieła literackie, muzyczne, plastyczne, formy teatralne, ale także nietrwałych (jeśli nie są zarejestrowane) – język mówiony, ruch, gesty, mimika, np. w ramach klubów dyskusyjnych, podczas konferencji, seminariów.

na rzecz innych, z nimi i poprzez nich, za rys odróżniający go od innego, który daje wyraz jego możliwościom, pozwala odnieść tę funkcję również do organizacji społecznych, działających w obszarze np. pomocy, edukacji, zdrowia.

Ekspresja, a więc fakt ujawniania tego co „drzemie” w jednostce, jest różnie uzewnętrzniana. Od tradycyjnego rozumienia, gdy sprowadza się do pewnych konkretnych wytworów (obrazy, rzeźby, wiersze, eseje, listy itp.), po ekspresję ciała ludzkiego. Jednostki mogą w różny sposób wyrażać swoje przeżycia, komunikować je innym, a za ich pomocą komunikować się z nimi. Bezpośrednia percepcja wyrażania się danej osoby pozwala postrzegać i odbierać jej przeżycia. Wytwory materialne natomiast dają możliwość jedynie wnioskowania o przeżyciach ich autora, a ich celem jest wywołanie reakcji u odbiorcy, wzbudzenie uczuć. Stąd tak ważne znaczenie przypisuje się ekspresji ciała ludzkiego, np. w estetyce (Ossowski 1949), ale także w różnych formach terapii (np. terapia przez teatr).

Formy ekspresji użytkowników organizacji społecznych są różnorodne. Od typowych i znanych już starożytnym – tańca i muzyki, które w połączeniu z ruchem, słowem, gestem i mimiką, są wykorzystywane przez członków grup teatralnych, działających przy stowarzyszeniach zrzeszających osoby z dysfunkcjami, ich bliskich i przyjaciół. Inne to śpiew przy akompaniamencie instrumentu muzycznego, który dodaje otuchy i nadziei, łączy ludzi, szczególnie popularny wśród dzieci ze świetlic środowiskowych, wieczorki taneczne, które pozwalają wyjść z sidła samotności (ich uczestnikami są osoby starsze), zajęcia plastyczne, rzeźbiarskie⁹ czy po prostu różne formy ekspresji słownej (dyskusyjne kluby filmowe, codzienne rozmowy między uczestnikami i także pracownikami placówki, które umożliwiają artykułowanie bolączek w kręgu osób, które rozumieją i udzielają wsparcia).

Funkcje organizacji społecznych zorientowanych na pracę z rodziną – propozycja kategoryzacji

Podstawą wyodrębnienia funkcji założonych organizacji społecznych zorientowanych na pracę z rodziną były badania eksploracyjne przeprowadzone w kilkunastu z nich. I choć upłynęło już wiele lat od ich zakończenia wyróżniona niegdyś kategoryzacja wydaje się być nadal aktualna. Uznałam, że warto ją przedstawić, choć mam świadomość jej nierozłączności.

Organizacje społeczne wpisują się swoją działalnością w pomoc w rozwoju jednostce i rodzinie.

⁹ Adresowane np. do uczestników warsztatów terapii zajęciowej, którzy biorą udział w malarzkich plenerach wyjazdowych, a ich prace prezentowane są na wystawach i aukcjach, zaś dochód z nich jest przeznaczany na zakup farb, płótna, sztalug, gliny itp.

Po pierwsze, spełniają więc funkcję nakierowaną na wspomaganie wszechstronnego rozwoju jednostki, podnoszenie jej sprawności fizycznej (a więc dbałość o wzrost), upowszechnianie sportu, wdrażanie do systematycznego uprawiania rekreacji (np. turystyki), wychowanie do wczasowania (obejmujące także pracę nad sobą, wyrażającą potrzebę samorozwoju), a także na realizację celów i zadań z zakresu opieki, w tym w rodzinach zastępczych i adopcyjnych.

Wśród tej bardzo pojemnej kategorii wyodrębnia się następujące kategorie szczegółowe:

- funkcję wspierania rozwoju biosocjokulturalnego jednostek w normie rozwojowej.

Wiele organizacji kieruje ofertę uczestnictwa w różnego rodzaju zespołach o charakterze sportowo-rekreacyjnym, specjalistycznym do rodzin (np. z małymi dziećmi) i osób różnej kategorii wiekowej. Wśród adresatów są także osoby uzależnione, używające i eksperymentujące z substancjami psychoaktywnymi, również ich rodziny. Proponuje się im porady specjalistyczne, uczestniczenie w zajęciach grupowych, propagujących zdrowy styl życia, doskonalenie, kształtowanie i rozwijanie umiejętności radzenia sobie z problemami czy udział w treningach umiejętności psychospołecznych;

- funkcję kompensowania braków i wspierania w rozwoju jednostek z dysfunkcjami fizycznymi i/lub psychicznymi, chorobami i problemami uniemożliwiającymi lub utrudniającymi funkcjonowanie im i ich rodzinom. Jest ona realizowana w ramach działań prowadzonych przez placówki wsparcia typu: kluby młodzieży (najczęściej skupiające osoby z dysfunkcją psychiczną czy sprzężonymi dysfunkcjami rozwojowymi), domy pomocy społecznej, mieszkania chronione, środowiskowe domy pomocy, świetlice środowiskowe, ośrodki adaptacyjno-rehabilitacyjne czy przedszkola;

- funkcję adaptacyjną – polegającą na podejmowaniu działań przystosowawczych na rzecz osób z trudnościami w funkcjonowaniu społecznym (adaptacja społeczna i zawodowa osób z zaburzeniami psychicznymi (zakłady czy centra aktywności zawodowej) oraz działań na rzecz adaptacji środowiska społecznego, pod kątem osób i ich dysfunkcji, które uniemożliwiają bądź utrudniają codzienną aktywność w środowisku społecznym;

- funkcję profilaktyczną – związaną z uświadamianiem problemu czy chociażby przeciwdziałaniem potencjalnym zachowaniom zagrażającym rozwojowi dzieci i młodzieży, realizowaną poprzez organizowanie i prowadzenie dokształcania nauczycieli oraz kadry kierowniczej szkół i placówek, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień dotyczących profilaktyki uzależnień i promocji zdrowego stylu życia. Wpisane jest w nią promowanie aktywnego spędzania czasu wolnego oraz rozwijanie umiejętności, zdolności do udziału w poczynaniach zespołowych¹⁰,

¹⁰ Także pomoc we wchodzeniu w relacje, często z człowiekiem o innym sposobie poruszania się, wyrażania swoich uczuć i myśli.

dzięki różnym formom gier i zabaw, wykorzystywanych podczas imprez plenerowych i przy wykorzystaniu animacji komunikacyjnej (Okoń 1996, s. 20–21);

- funkcję animacji, ożywiania środowiska lokalnego¹¹ – która ściśle wiąże się z poprzednią, także w zakresie przykładów działań, które ją obrazują. Próby aktywizowania społeczności lokalnej odbywają się najczęściej poprzez organizowanie festynów, imprez sportowych, majówek. Tego typu formy dają możliwość upowszechniania celów i zadań statutowych organizacji, nagłaśniania problemu, który dotyczy określonej kategorii osób i kształtowania postaw prospołecznych względem drugiego człowieka.

Po drugie, wyodrębnia się funkcję progresywną – związaną z podejmowaniem zadań ukierunkowanych na rozwój organizacji, poprzez ekstensyfikację jej działalności, Działania obrazujące przedmiotową funkcję przejawiają się we współpracy z instytucjami sektora publicznego i pozarządowego w kraju i poza jego granicami (realizują ją szczególnie stowarzyszenia duże, olbrzymie) oraz w inicjowaniu, organizowaniu i prowadzeniu prac badawczych, podejmujących problematykę np. funkcjonowania osób chorych na schizofrenię, wprowadzania w kulturę niewidomych i niedowidzących, a także powoływaniu oddziałów terenowych oraz kształceniu permanentnym pracowników (organizowanie kursów wewnętrznych i zewnętrznych – również dla osób spoza organizacji, szkoleń, sympozjów, konferencji, forów dyskusyjnych, warsztatów, rekolekcji).

Po trzecie wyróżnia się funkcję doskonalenia zawodowego. Chodzi zarówno o uzupełnianie wykształcenia, jak i podnoszenie kwalifikacji zawodowych dzieci i młodzieży, np. niesłyszącej i z uszkodzonym słuchem oraz dzieci rodziców niesłyszących, oraz podnoszenie kwalifikacji osób pracujących z użytkownikami placówek – przedstawiciele profesji społecznych, ale również członków rodzin, przyjaciół stowarzyszonych i odbiorców organizacji.

Po czwarte jest to funkcja ochrony praw i interesów użytkowników. Polega na przeciwdziałaniu dyskryminacji, upowszechnianiu tolerancji i poszanowania odrębności jednostek, wyróżniających się z ogółu ze względu na określoną cechę (dysfunkcję, chorobę, inny problem), przeciwdziałaniu stygmatyzacji, postawom unikania i wycofywania w stosunku do odbiorców działań, zmianie wyobrażeń o ludziach z problemem (koncentracja uwagi społeczeństwa nie na ich ograniczeniach czy słabościach. Ważne jest podkreślanie możliwości, odnalezienie i uaktywnienie potencjału, sił tkwiących w jednostkach – ochrona ich interesów zawodowych, ekonomicznych, społecznych oraz przeciwdziałanie dyskryminacji np. osób słabowidzących i niewidomych, głuchych i niedosłyszących).

Po piąte, istotne znaczenie w założeniach statutowych przypisuje się celom i zadaniom, które mieszczą się w ramach funkcji regulacyjnej. Ich przejawami są działania związane z inicjowaniem i opiniowaniem regulacji prawnych, odnoszą-

¹¹ Organizacja społeczna aranżuje działania, wychodzi z konkretnymi propozycjami organizacji czasu wolnego, zaś społeczność lokalna jest odbiorcą, „konsumentem” zaproponowanych form.

cych się do określonego zagadnienia. Podejmują je przede wszystkim organizacje duże, z wieloletnim stażem funkcjonowania, o zasięgu najczęściej ponadlokalnym. Mają one swoich przedstawicieli w komisjach samorządowych i rządowych, którzy pracują nad nowelizacjami ustaw, zmianami przepisów, dotyczących uregulowań ważnych dla określonej kategorii osób.

Po szóste, funkcja informacyjno-wydawnicza, propagandowa wyraża się w podejmowaniu działań informujących o działalności organizacji, pozwala na upowszechnianie jej celów, zadań oraz dorobku. Jest realizowana przez konkretne działania, tj. organizowanie imprez plenerowych, współpraca z mediami, wydawanie broszur, plakatów, ulotek. Niektóre stowarzyszenia zajmują się również wydawaniem i kolportażem podręczników, pomocy dydaktycznych, zabawek, czasopism i wydawnictw pismem punktowym, powiększonym drukiem, na kasetach dźwiękowych lub innych nośnikach. Należy podkreślić, że organizacje, które mają problemy finansowe, nie realizują przedmiotowej funkcji. Celowo zaprzestają informowania o swoim istnieniu, a zaoszczędzone w ten sposób środki przeznaczają na realizację zadań bezpośrednio związanych z pracą z rodziną.

Po siódme, funkcja religijno-etyczna podkreśla, że działalność organizacji opiera się na obowiązujących normach społecznych i określonym systemie wartości, które mogą „stanowić racje dla działania społecznego, jakim jest praca społeczna” (Marynowicz-Hetka 1996a, s. 138).

Po ósme, funkcja ekonomiczna umożliwia realizację zadań, „mieszczących się” w wyżej wymienionych funkcjach¹² oraz odzwierciedla kondycję organizacji. Organizacje pozarządowe środki na działalność pozyskują w różny sposób, z 1 procenta podatku, darowizn, budżetu miasta, gminy, aukcji prac swoich użytkowników, prowadzenia działalności gospodarczej, o ile osiągnięty przez nie dochód z tej działalności służy realizacji celów statutowych i nie jest przeznaczony do podziału między jego członków.

Wymienionych siedem pierwszych (sub)funkcji tworzy szeroko pojętą funkcję integracyjną. Wskazują one bowiem na ścisłe i wzajemne zależności między jednostką, z jakichś powodów dysfunkcyjną, ale także osobą pozostającą w stanie normy a środowiskiem, społecznością lokalną. Sposób funkcjonowania środowiska lokalnego (rozumienie potrzeb i możliwości osób je tworzących), poszczególnych jego elementów (ożywionych: ludzi, instytucji i martwych: rozwiązania architektoniczne, komunikacyjne), może stwarzać optymalne warunki dla rozwoju i być gwarantem integracji użytkowników organizacji ze środowiskiem lokalnym. Utworzenie swoistego „preferendum”¹³, w którym jednostka ma zapewnione optymalne warunki do rozwoju biosocjokulturalnego, bądź przynajmniej jeden

¹² Funkcja jest bowiem strukturą teoretyczną, zobrazowaną w celach i zadaniach, zaś wymiar praktyczny zyskuje w podejmowanych działaniach.

¹³ Niekoniecznie rozumianego jako sfera w obrębie danego środowiska – enklawa, ale w szerokim ujęciu, gdzie stawia się znak równości między pojęciami: sfera i środowisko społeczne.

lub kilka czynników osiąga wartość optymalną (np. rozwiązania architektoniczne, komunikacyjne umożliwiające korzystanie z instytucji środowiska lokalnego i uczestnictwo w życiu społeczno-kulturalnym osobom z dysfunkcjami wzroku i/ lub trudnościami lokomocyjnymi), zapewnia funkcjonowanie społeczeństwa otwartego na innych i na ich problemy.

Przedstawionych powyżej osiem założonych (sub)funkcji pomocowych organizacji społecznych można wyrazić w sposób dychotomiczny, wyróżniając funkcję integracyjną, obejmującą subfunkcje od pierwszej do siódmej oraz związaną z nią integralnie funkcję ekonomiczną, której realizacja umożliwia organizacjom pozyskiwanie środków¹⁴ na działalność.

Organizacje społeczne zorientowane na pracę z rodziną funkcje założone realizują w różnym zakresie. Uwarunkowania takiego stanu rzeczy są różnorodne, związane chociażby z ich wielkością, charakterem (stowarzyszenie funkcjonujące na zasadzie grupy samopomocowej lub też utworzone przez osoby nie doświadczające bezpośrednio problemu, ale przygotowane profesjonalnie do pracy z określonymi kategoriami osób, grup czy społeczności), źródłem finansowania. Wśród organizacji społecznych znajdują się takie, które systematycznie pozyskują fundusze na działalność (także ze środków unijnych), przeżywają rozkwit, wzrost, co wyraża się m.in. w ich olbrzymieniu (powołują kolejne placówki i struktury organizacji macierzystej). Są również takie, dla których sprawy budżetu stanowią jedynie trudność przejściową i nie zaburzają płynności funkcjonowania, ale i takie, które przeżywają istotny kryzys finansowy – poważnie ograniczający podejmowanie działań (organizuje się jedynie uroczystości okolicznościowe, głównie związane ze świętami). Wynika on często ze straty siły społecznej. Gdy odchodzi lider, a pozostałym brak sił, aby kontynuować rozpoczęte „dzieło”, następuje powolne zawieszanie działalności. Niewystarczająca kreatywność, operatywność w działaniu, czy niedostateczna elastyczność adaptacji do zmian w procesie transformacji społeczno-gospodarczo-politycznej tych, którzy w niej pozostali, powoduje „zamieranie” organizacji.

Podsumowując, wyodrębnione funkcje założone i rzeczywiste organizacji społecznych zorientowanych na pracę z rodziną można określić mianem szeroko pojętej funkcji addytywnej. Jest ona charakterystyczna dla organizmów powstających dzięki jednostkom, które świadomie i celowo łączą swoje wysiłki, aby osiągnąć wynik grupowy, jakiego nie mogłaby osiągnąć żadna z nich działając indywidualnie. Stąd, organizacje społeczne są grupami nacisku i głosem wielu, wypowiedzią mocną, donośną, znaczącą. Dzięki wysiłkowi zbiorowemu, zjednoczeniu sił jednostkowych, stają się zbiorową siłą społeczną, pozwalającą na osiągnięcie celów, które indywidualnie trudno byłoby realizować.

¹⁴ Ich wielkość decyduje o wartości udzielonego wsparcia rzeczowego, najczęściej w formie produktów żywnościowych, ubrań, mebli, sprzętów gospodarstwa domowego czy wykupienia lekarstw na receptę.

Uwagi końcowe

Problematykę stowarzyszeń zakotwiczył w pedagogice społecznej Aleksander Kamiński. Na jednym z konwersatoriów z pedagogiki społecznej sam podkreślał (jak przekazuje Irena Lepalczyk), że „jego osobowość ukształtowały głównie stowarzyszenia społeczne, a przede wszystkim harcerstwo” (Lepalczyk 1974, s. 13). Autorka pisze także, że

gdy jako kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego zaczął uprawiać teorię stowarzyszeń społecznych, miał za sobą niemały bagaż doświadczeń praktycznych z zakresu życia organizacyjnego (*ibidem*, s. 13).

W ten sposób podkreśla, jak duże znaczenie ma tego typu zaangażowanie i środowisko organizacji społecznych dla rozwoju indywidualnego oraz nabywania świadomości społecznej, co podkreślają także F. Laot i E. Marynowicz-Hetka (2007). Ponadto, stowarzyszanie się uczy wielu cnót społecznych, m.in. wierności wzajemnym zobowiązaniom, powściągnięcia chęci zysku, poczucia odpowiedzialności czy poświęcania swego czasu, pracy, trudu dla innych, dla wspólnego dobra, dodaje E. Marynowicz-Hetka (Marynowicz-Hetka, Granosik, Wolska-Prylińska 2007, s. 6), odwołując się do L. Bourgeois – francuskiego polityka, działacza, propagatora koncepcji solidaryzmu, także edukacji społecznej, której można uczyć się również poprzez włączanie się w działania istniejących organizacji społecznych lub poprzez tworzenie nowych tego typu organizmów.

Aktywność stowarzyszeniowa pokazuje, jak mocno organizacje społeczne, ale też różnego typu instytucje, wpisują się w biografię człowieka. Podobnie M. Granosik (2005) uważa, pisząc, że „częścią biografii staje się życie i kariera instytucjonalna”, a równocześnie odwracając tok rozumowania „częścią instytucji jest biografia pracownika” (*ibidem*, s. 390). Doskonałym potwierdzeniem powyższych słów jest biografia H. Radlińskiej, która

jeszcze przed sformułowaniem w roku 1908 określenia „pedagogika społeczna”, pracowała ona w działających pod zaborami tajnych stowarzyszeniach oświatowych i kontynuowała przez całe swoje życie zaangażowanie w działalność stowarzyszeniową aktywnym udziałem i zainteresowaniami badawczymi (Sznagałski 1996, s. 67).

H. Radlińska wprowadzona przez wuja do Warszawskiego Koła Oświaty Ludowej zaczęła bardzo aktywną pracę popularyzatorską, której pierwszym wyrazem była broszura jej autorstwa pt. *Kto to był Mickiewicz?*. Uczestniczyła czynnie również w pracach Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, także Instytutu Higieny Dziecięcej Fundacji L. Lenwała. W tzw. krakowskim okresie swojej aktywności była współorganizatorką i działaczką wielu stowarzyszeń społecznych, np. Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. A. Mic-

kiewiczza, Towarzystwa Polskiego Instytutu Pedagogicznego czy Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Z wieloma współpracowała, jak z Towarzystwem Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, Związkiem Polskiego Nauczycielstwa Ludowego (podczas swojego pobytu w Krakowie) czy Centralnym Związkiem Kółek Rolniczych¹⁵. Nie sposób wymienić je wszystkie. Dochodzi do tego jeszcze aktywność o zasięgu ponadkrajowym, w ramach np. Międzynarodowego Komitetu Szkół Pracy Socjalnej, którego była współzałożycielką, a który obecnie nosi nazwę Międzynarodowego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej – IASSW (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2004).

Aleksander Kamiński, podobnie jak jego poprzedniczka kierująca Katedrą Pedagogiki Społecznej UŁ, zapisał się jako aktywny działacz i członek wielu organizacji i instytucji, m.in. Związku Harcerstwa Polskiego, Związku Nauczycielstwa Polskiego, Polskiego Związku Higieny Psychiczej, Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN, Komitetu Nauk Pedagogicznych, także Białostockiego i Łódzkiego Towarzystwa Naukowego. Miał swój wkład w powołanie do życia wielu organizmów, tj. np. Związku Zawodowego Wychowawców, Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego, Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2002).

W biografii Ireny Lepalczyk wpisana jest również bogata aktywność stowarzyszeniowa. Pani Profesor aktywnie uczestniczyła w życiu wielu organizacji i stowarzyszeń: ZHP, ZNP (Zarząd Główny), Związku Zawodowego Włókniarzy, TWWP (pełniąc różne i liczne funkcje), Centralnego Związku Spółdzielczości Budownictwa Mieszkaniowego, Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Stowarzyszenia Szarych Szeregów czy Łódzkiego Towarzystwa Naukowego (Marynowicz-Hetka, Piekarski, 1996). Jej działalność, w ramach wymienionych struktur,

obejmowała współpracę w zakresie prowadzenia badań naukowych, upowszechniania wiedzy, przygotowywania rozpraw, redagowania prac zwartych, uczestniczenia w zjazdach i konferencjach (*ibidem*, s. 11).

Z podanych przykładów wynika, że funkcję społeczną organizacji i stowarzyszeń społecznych można rozpatrywać zarówno w wymiarze mikro – gdy odnosi się ją do wspomagania rozwoju jednostek, które same podejmują tego typu aktywność, jak i w wymiarze mezo i makro. Ostatnie z wymienionych, z kolei, wskazują nie tylko na stopień rozwoju społeczności lokalnej czy społeczeństwa, jego dynamikę, ale także na udział jego członków w tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego. Dają możliwość realizacji siebie poprzez podejmowanie działań w organizacyjnej formie różnego typu stowarzyszeń i organizacji społecznych. Choć, jak pisze M. Granosik (2005),

¹⁵ Bogatą dokumentację życia, działalności i dorobku H. Radlińskiej zawiera książka I. Lepalczyk (2001).

tworzenie nowych organizacji pozarządowych zwykle wymusza całościowe zaangażowanie (w sensie biograficznym), stawia przed twórcami poważne, często pionierskie zadania i obarcza ich znaczną odpowiedzialnością, z drugiej jednak strony, daje możliwość samorealizacji lub choćby znalezienia dla siebie lub swoich bliskich miejsca w społeczeństwie (*ibidem*, s. 393).

Organizacje społeczne kreują życie społeczne, próbują dokonywać w nim zmian poprzez nowe sposoby artykułowania potrzeb określonych kategorii osób. Są rzecznikami i ambasadorami wyłączonych z życia i zagrożonych wyłączeniem społecznym. Umożliwiają osiągnięcie dążeń grupowych, indywidualnie trudnych do zrealizowania.

*Dorota Wolska-Prylińska**

3.4. Związki pedagogiki społecznej z medycyną. Początki i nie(?)liczne kontynuacje

W wielu rozważaniach, dokonywanych na gruncie pedagogiki społecznej, przywoływane są jej cechy charakterystyczne, wskazywane przez Helenę Radlińską. Analizując zbiór podstawowych poglądów w zakresie dyscypliny, którą tworzyła, znajdujemy liczne odwołania do medycyny. Nauki lekarskie, czyli teorie zapobiegania chorobom i służące ratowaniu zdrowia, zalicza w pierwszym rzędzie do nauk praktycznych, dzięki którym pedagogika społeczna uzyskuje wiedzę o rozwoju człowieka. Tę wiedzę spożytkowuje do „dźwigania z upadku”, co wymaga jednocześnie współdziałania licznych specjalistów (Radlińska 1961a, s. 324). W tej koncepcji pracownik społeczny ma nie tylko stawać do pomocy innym specjalistom, w tym lekarzom. H. Radlińska wykazuje, że pedagogika społeczna może odwzajemniać się dyscyplinom, z których korzysta, dzięki innemu punktowi widzenia – wprowadzeniu zainteresowań wzajemnymi stosunkami człowieka i środowiska. Takie założenie podnosiło rangę pedagogiki społecznej, legitymizowało jej naukowość i jednocześnie podkreślało istotny wymiar praktyczny.

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o dzisiejszą kondycję pedagogiki społecznej może odbywać się poprzez analizę różnych zagadnień, którymi ona się zajmuje. Należy do nich niewątpliwie obszar zdrowia, rozpatrywany w wymiarze zarówno jednostkowym, jak i zbiorowym (ogólnospołecznym). Może się wydawać, że w tej kwestii pedagogika społeczna jest zepchnięta na margines (albo daje się spychać, podejmując zbyt mało badań i analiz teoretycznych w obszarze związków z medycyną) przez inne dyscypliny, takie jak pedagogika zdrowia, antropologia medyczna, socjologia medycyny oraz jej subdyscypliny, jak np. socjologia żywienia i wiele innych. Można twierdzić, że w przestrzeń zdrowia bardzo mocno wkroczyły w ostatnich latach różne dyscypliny, zaś wśród nauk pe-

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

dagogicznych mamy do czynienia z postępującą specjalizacją, rozwarstwieniem głównego nurtu, wywodzącego się ze związków pedagogiki społecznej z medycyną. Warto zatem przypominać punkt widzenia na związki pedagogiki społecznej z medycyną z perspektywy historycznej, ale również poszukiwać nowych odniesień teoretycznych i praktycznych dla podnoszenia jakości życia, kondycji zdrowotnej, skuteczności profilaktyki i leczenia.

Pedagodzy społeczni w mariażu z medycyną – powrót do źródeł

Historycznych związków pedagogiki społecznej z medycyną można poszukiwać zarówno w treściach podejmowanych przez pedagogów społecznych zagadnień, jak i w życiorysach wybitnych dla tej dyscypliny postaci. Wiele z nich posiadało bowiem inklinacje medyczne. U jednych nigdy nie przekształciły się one w praktykę, innym razem działania w zakresie medycyny zajmują ważne miejsce w ich życiu.

Najczęściej w kontekście zagadnień zdrowia przywoływana jest twórczyni polskiej pedagogiki społecznej – Helena Radlińska (1879–1954). Zazwyczaj podkreślana jest jej czynna obecność przy narodzinach pielęgniarstwa (Mazurkiewicz 1983, s. 70). Współcześnie na autorytet H. Radlińskiej powołuje się m.in. medycyna społeczna. Przyjmuje się, że to dzięki tej postaci ruch higieniczny w naszym kraju uzyskał „stan równowagi na dwóch koniecznych filarach: biomedycznym i humanistycznym” (Demel 2000, s. 168).

H. Radlińska zainteresowała się medycyną dzięki mężowi, Zygmuntowi Radlińskiemu, chirurgowi pracującemu m.in. w szpitalach Kijowa i Warszawy. Przeszła tajny kurs pielęgniarstwa, pomagała mężowi w gabinecie, była instrumentariuszką przy operacjach. Twierdziła, że w jej przypadku zainteresowanie pracami lekarskimi miało

duże znaczenie dla ustawiania spraw ludzkich w późniejszych rozważaniach nad pedagogiką społeczną (Radlińska 1964b, s. 340).

Swoją ochotniczą aktywność pielęgniarzką w bezpłatnych ambulatoriach m.in. Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności uważała za najważniejszą dla poznania życia społecznego. To wtedy zetknęła się z nędzą, skutkami klęsk społecznych oraz tragizmem

niewoli politycznej, uniemożliwiającej prowadzenie celowej akcji zapobiegawczej i czyniącej z pomocy lekarskiej narzędzie wynaradawiania. Nie było wówczas ubezpieczeń ani ośrodków zdrowia (*ibidem*, s. 341).

Z zagadnieniami chorób wśród dzieci zetknęła się podczas pracy w fundacji filantropijnej (w Instytucie im. Lenwała, związanym z Warszawskim Towarzy-

stwem Higienicznym). Do jej zadań należało m.in. kąpanie i opatrywanie chłopców. Dzięki temu miała okazję przyrzeć się skutkom niewłaściwego odżywiania, braku higieny, przesądów. Swoje obserwacje przeniosła po latach na grunt pedagogiki, badając społeczne przyczyny niepowodzeń szkolnych (*Społeczne przyczyny powodzeń... 1937*).

Zainteresowania H. Radlińskiej związane z wpływem warunków środowiskowych na prawidłowy rozwój i zdrowie człowieka dotyczyły różnych faz jego życia, włączając w to również okres prenatalny. Natomiast w sytuacji, kiedy doszło do zachorowania, zwracała uwagę na czynniki zaburzące proces leczenia i rehabilitacji. Twierdziła, że nie można oczekiwać skuteczności leczenia w sytuacji, kiedy pacjent wraca do złych warunków życia, tych samych, które sprzyjały zachorowaniu. To zjawisko nazywane jest współcześnie fenomenem „drzwi obrotowych” i dostrzega się je szczególnie często w psychiatrii (Jankowski 1994, s. 7).

Związki stanu zdrowia ludności z warunkami bytu miała okazję obserwować również podczas zesłania (w zachodniej Syberii). To w tamtym okresie ukształtowało się jej stanowisko mówiące, że różnice zewnętrzne nie czynią ludzi odmiennymi. W pewnych sytuacjach, właśnie w chorobie (w chorowaniu), wszyscy jesteśmy do siebie podobni (Radlińska 1964b, s. 346).

W okresie międzywojennym H. Radlińska była wykładowcą i instruktorem na kursach dla pielęgniarek. W czasie zajęć realizowała tematykę społeczną, środowiskową, a także problematykę samokształcenia.

Do medycyny zbliżał H. Radlińską również brat Ludwik, wybitny bakteriolog. Równie dobrze można jednak stwierdzić, że rodzeństwo zbliżało się wzajemnie do siebie w swoich profesjach, mimo różnic w poglądach politycznych (Lepalczyk 2001, s. 14). Ludwik Rajchman, poza aktywnością medyczną, zwalczaniem epidemii w Polsce i w świecie (m.in. w Chinach), jest przecież współtwórcą międzynarodowej pomocy dzieciom, inicjatorem powołania Funduszu Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci – UNICEF-u.

W przypadku Heleny Radlińskiej jej związki z medycyną odbywały się zarówno na gruncie praktyki medyczno-wychowawczej, jak i kształcenia przyszłych reprezentantów służb społecznych oraz reprezentantów służb medycznych. Wielu pedagogów społecznych reprezentuje głównie ten drugi obszar. Irena Lepalczyk (1916–2003), magistrantka i doktorantka Heleny Radlińskiej, pracownik Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, a po przejściu na emeryturę Profesora Aleksandra Kamińskiego – jej kierownik, marzyła o studiach medycznych (ale nie szkole pielęgniarstwa), jednak sytuacja materialna rodziny oraz jak pisze „obserwacja życia i życiowe rozmowy” (Lepalczyk 1997b) utwierdziły ją w przekonaniu, że takie studia nie są realne. W swojej pracy dydaktycznej i badawczej zawsze jednak zwracała uwagę na sprawy zdrowia, zazwyczaj w kontekście środowiskowym, zagadnienia związane z higieną, zdrowotnymi skutkami alkoholizmu i innych uzależnień oraz na ratownictwo jako postępowanie spo-

leczno-wychowawcze szczególnie związane z działaniami medycznymi. W praktyce również, w pewnym zakresie, jeszcze przed rozpoczęciem pracy naukowej uczestniczyła w takich działaniach, będąc opiekunką społeczną w Ośrodku Zdrowia i Opieki Społecznej w Warszawie.

Wytrwałym uczestnikiem jej zajęć, jak pisze o swoim studencie Irena Lepalczyk (*ibidem*, s. 68), był Edward Mazurkiewicz. To postać przywoływana bardzo często wówczas, kiedy omawiane są związki Heleny Radlińskiej z medycyną. Dokonana przez niego analiza prac H. Radlińskiej pozwoliła mu usytuować jej postać na pograniczu humanistyki i pielęgniarstwa. Tymczasem E. Mazurkiewicz, powołując się na poglądy H. Radlińskiej w kwestiach działań wychowawczo-zdrowotnych, znacząco rozwinął zagadnienia wychowania zdrowotnego, higieny i ochrony zdrowia. Możemy mówić o próbie skonfigurowania przez E. Mazurkiewicza zagadnień medycznych i społecznych poprzez popularyzację pedagogiki społecznej na gruncie medycyny. W tekstach zamieszczanych w czasopismach, książkach, a również w podręcznikach i publikacjach adresowanych szczególnie do studentów kierunków medycznych (por. Mazurkiewicz 1974, 1978) wskazywał na wychowawczą rolę lekarzy, pielęgniarek i innych reprezentantów medycyny. Każdego, kto jest odpowiedzialny za innych, a więc bezsprzecznie pracowników służby zdrowia, sytował wśród wychowawców. Natomiast każdy kontakt lekarza czy pielęgniarki z pacjentem uznawał za sytuację wychowawczą¹. Konsekwencją takiego stanowiska było przekonanie o potrzebie pedagogicznego kształcenia lekarzy. Zastrzegał jednak, że nie o techniki pedagogiczne chodzi (nie tylko o umiejętność przeprowadzenia pogadanki na temat zdrowia i choroby), ale o zrozumienie istoty procesu wychowania (Mazurkiewicz 1978, s. 378).

To, że polska pedagogika społeczna zawsze utrzymywała żywe kontakty ze służbą zdrowia, potwierdza dzieło Aleksandra Kamińskiego (1903–1978). W swoim namyśle nad związkami obu dyscyplin sugerował wprowadzenie pedagogiki społecznej do programów kształcenia pielęgniarek. Uzasadniał, że dzięki temu pogłębiłaby się społeczna motywacja tego zawodu oraz

uwrażliwienie pielęgniarek na wychowawcze traktowanie pacjenta, m.in. uczynienie pacjentów skupionych w salach szpitalnych i sanatoriach – grupami społecznymi świadomie i chętnie współdziałającymi z personelem lekarskim na rzecz maksymalnej skuteczności leczenia siebie i członków grupy (Kamiński 1982, s. 359).

Cztery przywołane powyżej postaci nie wyczerpują listy pedagogów społecznych, dla których sprawy zdrowia i współpracy z medycyną były bliskie. Przegląd można byłoby rozbudować zarówno o tych, których identyfikujemy

¹ Współcześnie, w większości podręczników dla studentów kierunków medycznych podkreślany jest wpływ przedstawicieli profesji medycznych na wychowanie społeczeństwa dla zdrowia (por. Banaszkiwicz 2008, s. 12).

głównie z ich pracą naukowo-badawczą, jak np. Ryszard Wroczyński, badający historię kultury fizycznej w Polsce i znaczenie aktywności w czasie wolnym dla rozwoju człowieka, ale również o pedagogów społecznych – praktyków, popularyzatorów, uzupełniających swoją aktywność pracą badawczą. Tu jako przykład można wymienić Aleksandrę Majewską, również realizującą liczne badania, ale silnie związaną z praktyką m.in. poprzez pracę na rzecz osób zaburzonych psychicznie, dzieci z odchyleniami od normy zdrowotnej, osób mających problem alkoholowy. W czasie swojej wieloletniej, bardzo bogatej i różnorodnej aktywności zawodowej, wielokrotnie współpracowała z lekarzami zarówno podczas działań skierowanych do osób dorosłych (inicjowała np. różne formy terapii w instytucjach leczenia psychiatrycznego), jak i dzieci (np. w ramach programu *Studium wiedzy o dziecku*, którego była współorganizatorką, lekarze przeprowadzali spotkania dla rodziców dzieci z odchyleniami od normy zdrowotnej). (Lepalczyk 2001, s. 221–227).

Z drugiej strony, niezwykle pasjonującym zagadnieniem dla współczesnego pedagoga społecznego jest poszukiwanie związków reprezentantów profesji medycznych z wychowaniem, edukacją, działaniem społecznym. Również w tym przypadku lista postaci jest długa. Wymieńmy tylko kilka nazwisk: Maria Aszoff, Karol Otton Jonscher, Henryk Jordan, Janusz Korczak, Anna Tomaszewicz-Dobrska, Seweryn Sterling.

Analiza historyczna dostarcza więc licznych przykładów pedagogów aktywnych w sprawach zdrowia i współpracujących z „medykami”, ale również reprezentantów profesji medycznych, którzy nie stronili od spraw społecznych, wychowawczych, rozumieli znaczenie współpracy interdyscyplinarnej dla rozwoju jednostek, społeczności, narodu. Czy w dzisiejszej rzeczywistości społecznej, w postępującej specjalizacji dyscyplin medycznych i społecznych, potrafimy znaleźć się we wspólnej przestrzeni działania?

Pedagodzy i pracownicy medyczni we wspólnej przestrzeni działania

Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy ostatnie ćwierć wieku przyniosło ograniczenie, czy też rozszerzenie obecności reprezentantów profesji społecznych i medycznych we wspólnej przestrzeni działania. Z jednej strony ze szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci zniknęli lekarze, a obecność pielęgniarską znacznie ograniczono. Niektóre placówki medyczne na tyle, na ile pozwalają na to przepisy prawa, ograniczają zatrudnienie pracowników socjalnych. Nawet czasopisma, z założenia interdyscyplinarne, dyskretnie zmieniły swoich adresatów. Na przykład „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” miało wcześniej w podtytule informację, że jest czasopismem „dla nauczycieli, lekarzy i pielęgniarek szkolnych”. Wraz z ograniczeniem obecności lekarzy i pie-

lęgniarek w szkole, po reaktywacji czasopisma, skierowano je do „nauczycieli wychowania fizycznego, trenerów oraz szkolnej służby zdrowia”. Z drugiej jednak strony licznie powstające i szeroko adresowane organizacje pozarządowe działają w oparciu o aktywność reprezentantów różnych profesji, w tym szczególnie często są tam *obok siebie, z sobą* właśnie reprezentanci profesji społecznych i medycznych.

Poszukiwanie wspólnych obszarów działania reprezentantów profesji społecznych i medycznych to zadawanie sobie pytań o to, kiedy i w jakich okolicznościach jesteście razem. Pierwszy obszar analiz może dotyczyć sytuacji związanych z chorobą (chorowaniem, byciem chorym, członkiem rodziny lub opiekunem chorego), zaś drugi to sytuacje związane ze zdrowiem (profilaktyką zdrowotną i medyczną, edukacją zdrowotną itp.) Ten drugi obszar coraz częściej rozpatrywany jest w ujęciu systemowym, poprzez poszukiwanie obiektywnego obrazu, uwzględniającego wielorakie aspekty tej problematyki, np. edukację zdrowotną w rodzinie i edukację zdrowotną w szkole (por. Lewicki 2006).

Zajmijmy się najpierw polem działania związanym z chorobą. Reprezentanci nauk medycznych i reprezentanci nauk społecznych rozchodzą się, ale i przenikają w kontakcie z chorym. Chodzi tu nie tylko o kategorię przestrzeni², w której żyje pacjent, rozumianej przez pedagogikę społeczną jako „trzeci wymiar, czyli to, co wypełnia dany obszar” (Marynowicz-Hetka 2006a, s. 87). Trzeba wziąć pod uwagę również wymiar temporalny – pracownik społeczny i lekarz na ogół są z pacjentem odrębnie, w innym czasie, co wyraża się m.in. w tym, że w innych momentach uczestniczą w procesie choroby, leczenia czy rehabilitacji, ale zdarza się, że bywają też razem, w tym samym czasie:

możemy potraktować leczenie jako zbitkę różnych postaci procesów, przebiegów i oczywiście także czasów. Więc na pierwszym miejscu mamy tu do czynienia z czasem chorego, w którym spotykają się różne doznania, odczucia, nastawienia, próby radzenia sobie z objawami choroby, z bólem i cierpieniem itd. Czas chorego jest czasem subiektywnym, w którym elementy rzeczywistości spotykają się z elementami wyobrażonymi, z czasem nadziei i czasem wyczekiwania (Szczepański 1997, s. 48).

Chory jest w tym czasie nie tylko jednostką biologiczną, ale ciągle nadal społeczną i kulturową. Dolegliwości wpływają na jego relacje z innymi ludźmi, jak i na rodzaje podejmowanej aktywności. Chory może zwracać się ku sobie i zagłębiać coraz bardziej w swoją chorobę (Ostrowska 2008, s. 27). Jednym z czynników warunkujących taki stan jest długość czasu trwania choroby.

Czas choroby to kategoria, która ma wymiar obiektywny i biologiczny. Można ująć go w granice między pojawieniem się choroby (choć jest to granica

² Kategoria przestrzeni zajmuje ważne miejsce w pedagogice społecznej. Jest kategorią jakościową, obejmującą niewidzialne siły środowiska społecznego, które nadają mu specyfikę. Współcześnie znajduje się bliskie związki tej kategorii z pojęciem środowiska niewidzialnego wprowadzonym przez H. Radlińską. Więcej na ten temat E. Marynowicz-Hetka (2006a).

umowna – złe samopoczucie chorego, pierwsze niepokojące wyniki badań itp.) a wyleczeniem lub zgonem.

Czas choroby zależy od odporności organizmu chorego, od skuteczności leczenia, od odporności psychicznej chorego i jego woli odzyskania zdrowia (Szczepański 1997, s. 48).

Praca nad wolą odzyskania zdrowia leży w dużej mierze w kompetencjach przedstawicieli profesji społecznych – w tym, jak umotywuujemy chorego, jakich dróg wspólnie z nim poszukamy, jak będziemy pracować z rodziną i innymi kręgami środowiskowymi ważnymi dla pacjenta. Tak więc nie możemy dokonać prostego rozróżnienia na czas choroby, w którym dominują medycy, i czas chorego, w którym mogą zaistnieć inni specjaliści.

Wartość zdrowia można analizować z perspektywy jednostki i społeczeństwa. W pierwszym przypadku myślimy o szczęściu osobistym ludzi, zaś w drugim istotne są motywy społeczne, wskazujące na znaczenie zdrowia dla kondycji państwa i narodu. Zdrowie nabiera wartości społecznej, a więc staje się oczywistym polem działania, które nie jest przynależne jednej tylko profesji. Analiza literatury z perspektywy historycznej pozwala wyodrębnić stałe, powtarzające się na przestrzeni lat przesłanki na rzecz wspierania kondycji zdrowotnej członków społeczeństwa. Aleksander Kamiński (1982) wymienia cztery motywy społeczne, uprzytomniające doniosłość pomyślności zdrowotnej: koszty leczenia, straty powodowane przez absencję w pracy, potrzeby obronności kraju, biologiczne zagrożenie narodu (chieractwo ludzi upośledzonych zdrowotnie, mało sprawnych, „kwekających”) (*ibidem*, s. 359). W pedagogice społecznej rozważania poświęcone zdrowiu w oczywisty sposób wkraczają w obszar środowiskowych warunków zdrowia i choroby (por. Syrek 2000). Mówiąc o wspólnych polach działania reprezentantów profesji społecznych oraz medycznych, wskazuje się na środowisko lokalne. Wszelkie instytucje społeczne, powoływane przez same społeczności lokalne, są również miejscem wspólnej aktywności. Przejawiać może się ona w pracach zmierzających do poprawy warunków życia na takie, które będą bardziej sprzyjały zdrowiu, w aktywności na rzecz osób chorych i niepełnosprawnych, w zainteresowaniu ludźmi starszymi, żyjącymi w tej społeczności lokalnej.

Pedagogika społeczna wskazuje na metodę, którą należy wykorzystywać w tego typu działaniach – jest to organizowanie społeczności lokalnej. Zawsze podkreślamy, że moc tej metody wynika m.in. z potencjału jednostek skupionych wokół działania. Wykorzystanie w pracy na rzecz środowiska lokalnego doświadczeń wynikających z profesji, którą reprezentują, jest wobec tego oczywistym kierunkiem działania. Tak więc lekarz, pielęgniarka czy inny reprezentant zawodów medycznych staje w sposób najbardziej naturalny obok pracownika socjalnego czy pedagoga w pracy na rzecz własnej społeczności lokalnej.

Odmianą tej metody jest praca z tzw. społecznościami swoistymi, do których należą pacjenci szpitala czy mieszkańcy większego domu pomocy społecznej.

W tych społecznościach komplementarność zadań postrzegana jest jako podstawa profesjonalnego działania. Wskazuje się wówczas na bezzasadność oddzielania zadań np. pracownika socjalnego od zadań pielęgniarki. Nauki społeczne wskazują często na wielce pożądaną współdziałanie pacjentów lub mieszkańców w tym procesie. Obszary objęte współzależnością działań pracowników to zarówno diagnozowanie, ustalanie planu pracy z indywidualnymi osobami lub grupami mieszkańców, wspólne wdrażanie zadań, ale

przy wyraźnym określeniu odpowiedzialności grup i poszczególnych pracowników za konkretne zadania (Kawczyńska-Butrym 1996, s. 120).

W obszarze współzależności mieści się również ewaluacja działań (w trakcie ich trwania) oraz ocena końcowa, połączona z pomocą informacyjną, wskazaniem kierunków dalszego postępowania, w przypadku opuszczania przez pacjenta lub mieszkańca placówki.

Szczególnym przykładem bezzasadności oddzielania zadań reprezentantów profesji społecznych i medycznych jest praca w takiej instytucji, jaką jest przychodnia dla osób bezdomnych. Tam zwrot „my wszyscy”, którym określają się pracownicy (pielęgniarki, lekarze, pracownicy socjalni), świadczy o jedności myślenia i działania na rzecz pacjenta-podopiecznego. Kontakt z nim wymusza wspólne działanie, które wpisane jest w naturę problemu społecznego, a nie tylko medycznego, z jakim się spotykają. W tym wymiarze „my wszyscy” – a nie „ja” i „ty” – jesteśmy również w poradni zdrowia psychicznego czy w wielu innych instytucjach, w których trudno oddzielić sytuację społeczną pacjenta od jego kondycji zdrowotnej. Można przyjąć, że im mniej „zabiegowy” (związany z wąsko specjalistycznym, tzw. zabiegowym postępowaniem medycznym) jest pracownik służby zdrowia, tym silniej utożsamiał będzie się z koniecznością współpracy z reprezentantami profesji społecznych.

Zupełnie inny obszar wspólnego działania – szkoła – ograniczony został w Polsce w znacznym stopniu od 1992 r. Wcześniej szkolną służbę zdrowia stanowili lekarz, lekarz stomatolog, pielęgniarka lub higienistka. Obecnie na terenie szkoły realizowana jest pomoc przedlekarska oraz w zakresie profilaktyki zdrowotnej, którą wykonuje pielęgniarka lub higienistka szkolna. Cały czas trwa dyskusja nad zasadnością takiego ograniczenia udziału służby zdrowia w opiece nad zdrowiem dzieci i młodzieży.

Jednym z częściej powtarzanych argumentów na rzecz owego ograniczenia jest dublowanie się zadań lekarza rodzinnego oraz szkolnego, ze wskazaniem na częsty brak przepływu informacji między nimi. W pedagogice społecznej zawsze podkreślano szczególnie ważną rolę, którą pełnić powinna szkolna służba zdrowia. Jej zadania mają się odnosić nie tylko do sfery diagnostycznej i leczniczej, ale również obejmować swoim zakresem szeroko rozumianą profilaktykę. Chodzi tu nie tylko o przykładową fluoryzację zębów w rejonach, w których poziom fluorków w wo-

dzie pitnej nie przekracza wskazanych wartości, ale o profilaktykę różnorodnych zjawisk mogących zaburzać prawidłowy rozwój psychofizyczny dzieci i młodzieży, takich jak chociażby uzależnienia. Zgodnie z przepisami prawa³ specjaliści odpowiedzialni za profilaktykę mają z sobą współpracować – pielęgniarka lub higienistka z lekarzem podstawowej opieki zdrowotnej, lekarzem dentystrą, pielęgniarką podstawowej opieki zdrowotnej, rodzicami lub innymi opiekunami uczniów, dyrektorem szkoły, a nawet z całą radą pedagogiczną oraz instytucjami działającymi na rzecz dzieci i młodzieży. Zauważmy, że są to podmioty rozproszone, gdzie wspomniany wcześniej przepływ informacji jest jeszcze trudniejszy niż w przypadku wspólnej lokalizacji na terenie szkoły. Tymczasem 80 lat temu H. Radlińska pisała o karcie rozwoju fizycznego i zdrowia, która w sposób całościowy obejmowałaby zagadnienia ważne dla wychowania, byłaby podstawą pomocy i poradnictwa, a reprezentanci medycyny (w tym higienistki szkolne i lekarze) ściśle współpracowali by z innymi wychowawcami (Radlińska 1961a, s. 185). Dzięki przeprowadzonym badaniom H. Radlińska wykazywała, jak złe odżywianie, niska higiena osobista, fatalny stan mieszkań wpływają na nieprawidłowy rozwój dzieci i drugoroczność. Z zawstydzeniem trzeba przyznać, że tyle lat po jej wnioskach z badań ciągle dożywianie dzieci w szkole jest koniecznością nie zawsze dobrze zorganizowaną, a zapewne również kąpiel szkolna, którą Radlińska nazywała „ważnym momentem wychowawczym” (*ibidem*, s. 184), znalazłaby swoje uzasadnienie.

Kierunki rozwoju

Ochrona zdrowia dzieci i młodzieży jest zagadnieniem najczęściej eksploatowanym wśród wspólnych pól działania pedagogów i reprezentantów profesji medycznych. W wielu krajach wskazuje się na liczne zaniedbania w tym zakresie i próbuje się określić kierunki rozwoju. Zagadnieniem od lat zajmuje się Światowa Organizacja Zdrowia (WHO), która eksponuje kwestie zdrowotne mogące stanowić zagrożenie dla rozwoju młodych ludzi, określa ich ryzyko i proponuje rozwiązania. Do największych zagrożeń zaliczono: wczesną ciążę i poród, HIV, niedożywienie, niepokojącą kondycję psychiczną, palenie tytoniu, spożywanie alkoholu, przemoc, urazy (w tym w wyniku wypadków drogowych) (*Young people: health risks and solutions* 2011). Związki pedagogiki społecznej, a szerzej – profesji społecznych i medycznych – w zapobieganiu wymienionym problemom i w ich rozwiązywaniu są oczywiste.

Profilaktyka zdrowotna i leczenie dzieci, młodzieży oraz dorosłych dostarcza w naszym kraju wielu dylematów. Tak np. osiągnięcie tych celów, które odnoszą

³ Por. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 22 grudnia 2004 r. w sprawie zakresu i organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą.

się do wczesnego wykrywania chorób i ich leczenia, uruchamia niejednokrotnie tzw. czarną stronę profilaktyki – lekarze mówią o edukowaniu pacjentów, którzy potem nie mają dostępu do leków, o istnieniu których wiedzą. Jest to przykład pokazujący, że istnieje przestrzeń do szeroko rozumianego współdziałania społecznego, takiej aktywności wspólnej, która analizuje zmiany w życiu społecznym, gospodarczym, politycznym zarówno w skali mikro (własnego regionu), jak i makro (ogólnospołecznej). Wspólne stanowisko może lepiej oddziaływać na postawy decydentów, a potem sprzyjać skutecznym działaniom „w terenie”. Pedagogika społeczna reprezentowała ten kierunek aktywności, nie tylko lokalnej, w wydaniu swoich przedstawicieli, od początku istnienia jako praktyczna (sub?) dyscyplina naukowa.

Nasuwa się wniosek, że pożądane związki dyscyplin to nie tylko współistnienie w przestrzeni działania, ale współdziałanie w niej. Postawy współdziałania – rozumianej jako takie nastawienie do wspólnej aktywności, które przyniesie korzyści dla „tego trzeciego”, adresata współdziałania, którym jest jednostka lub społeczność – nie nabiera się jednak zupełnie samoistnie. Należy ją kształtować, zanim przyszyły pedagog czy lekarz odbiorą dyplom ukończenia uczelni.

*Olga Czerniawska**

3.5. Pedagogika społeczna z perspektywy oświaty dorosłych

Tytuł ten można czy nawet należy przestawić i powinien on brzmieć: oświata dorosłych z perspektywy pedagogiki społecznej. Zajmuję się edukacją dorosłych od przeszło 50. lat. Moja droga prowadziła przez teorię pedagogiki społecznej i praktykę: pracę w szkole dla dorosłych, a więc kontakt z uczniem dorosłym, realizację kompensacyjnej funkcji edukacji, uzupełnienia i zdobycia wykształcenia średniego, a obecnie wyższego przez osoby dorosłe. Czynna byłam również w ruchu Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Uczenie się przez całe życie realizowałam zarówno w teorii, jak i praktyce.

Postrzeganie biodronalnego charakteru edukacji, a więc edukacji jako procesu permanentnego, było i jest prekursorską misją, przesłaniem pedagogiki społecznej. Do pionierskich należy koncepcja wychowania do starości opracowana i przedstawiona przez Aleksandra Kamińskiego (1974, s. 365), która mimo upływu lat nie straciła nic na aktualności. Jest stale ważna i przedstawiana jako istotny sposób przygotowania się do problemów związanych z emeryturą i procesem starzenia się. Zagadnienia te obecnie stanowią przedmiot zainteresowania edukacji dorosłych.

Uczenie się przez całe życie postrzega się jako warunek dla pomyślnego rozwoju (*Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości...* 2010). W całożyciowym procesie rozwoju ważną rolę spełniają dwa pojęcia z pedagogiki społecznej: „wiek społeczny” i „środowisko niewidzialne” (Radlińska 1961a, s. 72). W pracach Heleny Radlińskiej pojęcie wieku społecznego stosowane było do określania sytuacji dziecka, które miało opóźniony wiek szkolny w odniesieniu do wieku chronologicznego, ale równocześnie przyspieszony rozwój społeczny, z uwagi na przedwcześnie podejmowaną pracę zarobkową lub obciążanie obowiązkami w rodzinie w odniesieniu do wieku kalendarzowego (*ibidem*, s. 136–138). Kate-

* Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, emerytowany prof. Uniwersytetu Łódzkiego.

goria wieku społecznego jest widoczna również w odniesieniu do sytuacji osób dorosłych, kiedy np. można zaobserwować zjawiska młodocianej matki, młodej babci lub odwrotnie – starej matki, młodej wdowy itp. Dzieje się tak wówczas, gdy wiek kalendarzowy jest zbyt wczesny, czy późny, w odniesieniu do norm społecznych w danym czasie. Obecnie, kobiety czterdziestoletnie nie są określane mianem starej matki, bo zmieniły się normy rodzenia pierwszego dziecka, kiedyś zarezerwowane dla kobiet dwudziestoletnich czy trzydziestoletnich.

Także podejmowanie studiów w wieku 40. i 50. lat nie dziwi. Zmienia się też wiek naszej emerytury i wydłużonego okresu pracy zawodowej. Okazuje się, że w niektórych sytuacjach wybitne jednostki mogą pracować aż do śmierci, do utraty zdrowia czy sprawności do wykonywania zawodu, co dotyczy naukowców, artystów i innych twórców¹. Pojęcie opóźnionego czy wczesnego wieku społecznego jest ważne w rozpoznaniu potrzeb jednostki w określonym czasie historycznym. Można stwierdzić, że pewne role społeczne zmieniają się w trakcie postępu lat, i tak dzieci przejmują opiekę nad starymi rodzicami, stając się jakby ich rodzicami, opiekunami. Rodzice akceptują tę zamianę ról, a nawet oczekują opieki od swoich dzieci.

W badaniach emigrantów, imigrantów, osób przenoszących się z miejsca na miejsce, przesiedlonych itp. ważną rolę spełnia pojęcie środowiska niewidzialnego. Środowisko niewidzialne występuje w badaniach biograficznych. Obejmuje ono poznanie przeżyć wyniesionych z przeszłości – z dzieciństwa i młodości, z okolicy, którą trzeba było opuścić, związanej z krajem urodzenia, pochodzenia. Jego zakres dotyczy nie tylko warunków materialnych, geograficznych, ale także obyczajów, zwyczajów, kultury, atmosfery, smaków i zapachów, z przeszłości. Zachowanie w pamięci wyglądu miasta, wsi czy szerzej środowiska życia oraz wydobycie owego obrazu z pamięci przez przypomnienie i szczegółowy opis ulicy, domu, ogrodu, drogi itp. służyło m.in. w odbudowaniu niektórych miast niemieckich, Bremy czy Hamburga, zbombardowanych w czasie wojny. Uczestnicy Uniwersytetów Trzeciego Wieku opisywali ulice swojego miasta, poszukiwali starych fotografii i układali czy odtwarzali obraz swojej ulicy. W Polsce, podobnie, członkowie Stowarzyszeń Przyjaciół Wilna, Grodna, czy innych miast, ze szczegółami opowiadali o swoich miastach i opisywali je.

Ważną rolę spełnia założenie pedagogiki społecznej przedstawiające wielowymiarowy charakter edukacji. Głównym celem edukacji jest rozwój, a więc można powiedzieć, że ma być pomocą w rozwoju, ale rozwój ten dokonuje się przez etap wzrostu fizycznego, intelektualnego i społecznego. Pomocą w rozwoju może być wspieranie przez różne czynniki, odpowiednie urządzenia, społeczne placówki i siły społeczne, jednostkowe i zbiorowe. Może to być organiza-

¹ Takim przykładem jest aktywność sprawozdawcy sportowego Bogdana Tomaszewskiego, który w wieku 92 lat nadal relacjonował mecze tenisa.

nie aktywności społecznej, czasu wolnego jednostki. H. Radlińska pisze także o wprowadzaniu i „holownictwie”. Jest to proces przekazywania doświadczeń, umiejętności przez rodziców dzieciom i starszych pracowników nowo zatrudnionym (*ibidem*, s. 79). W sytuacji kryzysu społecznego, zmieniającej się szybko rzeczywistości, edukacja przechodzi w działalność opiekuńczą i staje się wsparciem w trudnej sytuacji życiowej. Postrzegana jest jako jedyna droga wyjścia z kryzysu, powrotu do normy, do uporządkowanego życia, wyjścia z bezrobocia, bezdomności czy nałogu. Można stwierdzić, że zaciera się granica między klasyczną pracą oświatową, edukacją a pomocą społeczną, wsparciem i opieką.

H. Radlińska w następujący sposób ujęła istotę wychowania dorosłych. W *Pracy oświatowej*.... pisze:

wychowanie dorosłych obejmuje kształcenie umysłowe, podawanie uczuć, ułatwia wartościowanie, wprowadza w istniejący dorobek, uświadamia i rozbudza siły, ukazuje sposób zaspokajania potrzeb, stosowania powściągów i dopomaga do zdobycia osobistej sprawności (Radlińska i in. 1913, s. 18).

H. Radlińska zwraca uwagę na to, że planuje się działalność wychowawczą nie tylko w odniesieniu do jednostek, ale i grup społecznych, rozumie więc tę działalność szeroko. Oświata dorosłych, stając się lekarstwem na różne niedomagania, potrzeby społeczne, wkracza w obszar resocjalizacji, opieki społecznej, a nawet ratownictwa. Jest wielowymiarowa. Taki wymiar edukacji dorosłych zaakceptowany został od kilku lat w polskim środowisku andragogów.

Na II Zjeździe Andragogicznym w Krakowie w 2012 r. przedstawiono różne instytucje edukacji dorosłych. Ważną rolę w ich rozwoju spełniały projekty europejskie ukierunkowane na pracę z więźniami, bezrobotnymi, Romami, kobietami czy ogólnie ludźmi starszymi z tzw. grupami ryzyka (Czerniawska 2011, s. 20), którzy są zagrożeni wykluczeniem społecznym (Aleksander 2012, s. 9). We włoskiej edukacji dorosłych ten kierunek działania określa się terminem *desintegrare*, oznaczającym pozytywne wyróżnienie.

Poszerzanie pól zainteresowania oświaty dorosłych obserwujemy także w wydawnictwach Biblioteki Edukacji Dorosłych. W tomie pt. *Dorosły w procesie kształcenia* Agnieszka Stopińska-Pająk (2012, s. 9–13) nawiązuje do początków andragogiki, w tym do pracy pt. *Praca oświatowa i jej zadania*, w której wśród autorów znajduje się H. Radlińska posługująca się pseudonimem Helena Orsza. Już pod swoim nazwiskiem H. Radlińska publikuje pracę na temat oświaty dorosłych (1947). Przegląd różnych form i instytucji oświaty dorosłych, jakie działały w Europie, zachęca do ich poznania i organizowania podobnych instytucji w Polsce. A. Stopińska-Pająk, pisząc o podręczniku *Praca oświatowa* (Radlińska i in. 1913), stwierdza, że dyscyplinę naukową można pokazać poprzez różne narracje, ukazując jej odmienną tożsamość. Do jakich elementów przeszłości andragogiki sięgamy, ma podstawowe znaczenie dla kształtowania się tożsamości andragogiki, a szczególnie dotyczy jej rozwoju (Stopińska-Pająk 2012, s. 63).

H. Radlińska w swoich pracach szczegółowo omawia, jak to określa, sposoby i narzędzia oddziaływania (1961a, s. 237), wśród nich formy oddziaływania oraz placówki i urzędnicy. Omawiając formy oddziaływania, podkreśla te, które posługują się żywym słowem, jak: pogadanka, gawęda, dyskusja, przemówienie, recytacja, dramatyzacja czy też te, które operują obrazem, pobudzającym wyobraźnię. Są to np. pokaz, wycieczka, audycja radiowa, film, praca z książką (*ibidem*, s. 258). Wśród placówek i urzędów wybiera placówki nauczania zbiorowego, jak kursy, szkoły, uczelnie, uniwersytety ludowe, uniwersytety powszechne, robotnicze, wiejskie. Następnie omawia też placówki nauczania indywidualnego, jak poradnie czy centralę kursów korespondencyjnych (*ibidem*). Wyróżnia też placówki współżycia wychowawczego: osady, świetlice, kluby oświatowe i placówki dostarczające narzędzi, jak: biblioteka, muzea, ośrodki wydawnicze, wypożyczalnie, rozgłośnie radiowe. Różnorodne role odgrywają teatry, kina i domy społeczne (*ibidem*, s. 273).

W funkcjonowaniu tych placówek i urzędów ważną rolę spełniają pracownicy instytucji oświatowych przygotowani do tego zawodowo oraz wolontariusze. Kazimierz Kornilowicz (1976) pisał o pracownikach posiadających cechy radioaktywne promieniujące, zarażające, pociągające czy wciągające do działań społecznych i edukacyjnych.

Są ludzie mający szczególne zdolności budzenia w innych czynnego, twórczego stosunku do życia, osobowości dynamiczne przekonane o słuszności wybranych przez siebie wartości, drogi promieniujące tą pewnością na innych (ludzie radioaktywni)” (*ibidem*, s. XXX).

Helena Radlińska (1961a) posługuje się terminem „andragogika”. Pisze:

pedagogika społeczna korzysta z materiałów i metod wielu nauk: teoretycznych, historycznych i praktycznych, które zajmują się z różnych stanowisk człowiekiem, kulturą, życiem społecznym. Posiada już jednak własny punkt widzenia i właściwe sobie zastosowanie metod badawczych. W obrębie dyscyplin pedagogicznych, do niej przede wszystkim odnosi się nazwa andragogiki – nauki o prowadzeniu człowieka (*ibidem*, s. 21).

Dalej podkreśla, że:

wspólne dla andragogiki i polityki społecznej jest przede wszystkim badanie twórczości społecznej ludzi. W teorii służby społecznej (która zrodziła się w obrębie polityki społecznej, stanowi raczej część andragogiki), to badanie jest skierowane ku poszukiwaniu cech, które pozwolą na diagnozę społeczną (*ibidem*, s. 22).

Zaś głównym zadaniem pedagogiki społecznej jest kompensacja, która polega na uzupełnieniu procesów społecznych i biologicznych czy raczej stanu wynikającego z owych procesów. H. Radlińska posługuje się przenośnią naczyń napełnionych wodą (*ibidem*). Wielkich, małych, całych i podziurawionych. Zasada kompensacji to „każdemu według pojemności”, każdemu tyle, ile wziąć potrafi.

Andragogika – mówi – interesuje się tym, jak przenieść naczynia leżące na uboczu bliżej, ku strumieniowi wód, jak inne oczyścić z mułu, naprawić [...]. Naczynia dusz ludzkich mają zdolność rozszerzania się i rozrastania, którego nie ma glina, ziemia (*ibidem*).

Ta metafora naczyń i wody nie funkcjonowała w bieżącej literaturze andragogicznej w PRL, byłaby wyśmiewana jako nienaukowa. Choć w literaturze światowej posługiwano się metaforą i górnolotnym stylem. Tak też zatytułowany był raport *Uczyć się, aby być. Edukacja i w niej ukryty skarb. Życie i uczenie się dla pomyślanej przyszłości* (Faure 1975, *Życie i uczenie się dla pomyślanej przyszłości...* 2010).

Naczynia dusz ludzkich i napełnienie ich źródlaną wodą w społeczeństwie ponowoczesnym nie budzi sprzeciwu, jest metaforą odważną i górnolotną. W dydaktyce biograficznej może znaleźć zastosowanie jako określenie potrzeb jednostki w odniesieniu do jej doświadczeń życiowych, edukacyjnych. Muszę przedyskutować tę sprawę i poznać zdanie środowiska andragogów. Należy natomiast podkreślić, że postrzeganie andragogiki w perspektywie zadań kompensacyjnych, naprawczych, wyrównawczych jest często obecne w projektach europejskich, stawianych na pomoc grupom priorytetowym, dysfunkcyjnym, zdegradowanym.

Wielowymiarowy charakter edukacji dorosłych wyraża się także w trzech metodach pracy społeczno-wychowawczej: metodzie indywidualnego przypadku, grupowej i organizowania środowiska lokalnego. Ich mawianie i stosowanie w praktyce nadaje edukacji dorosłych charakter działań przekształcających świadomość, prowadzących do demokracji, ku społeczeństwu obywatelskiemu. Uczy mediacji, szanowania zdania innych, ujawniania jednostkowych i zbiorowych sił społecznych do diagnozowania potrzeb społecznych. Prowadzi do przemiany środowiska społecznego siłami tego środowiska. Ożywia instytucje i stowarzyszenia społeczne.

H. Radlińska propagowała wykorzystanie metody indywidualnego przypadku nie tylko w poradnictwie i pracy społecznej, ale i oświatowej, np. w bibliotece, czytelnictwie, szkole i świetlicy itp. Uczestnik – dziecko, dorosły, młodociany i starszy – powinien być traktowany jako podmiot, owo naczynie, które trzeba napełnić według jego potrzeb i możliwości,

Szerokie zastosowanie ma metoda grupowa w pracy z każdą kategorią wiekową i w różnych sytuacjach – rozwoju, resocjalizacji czy pomocy. Stosowane są metody prowadzenia grupy od dyrektywnych do mediacyjnych. Metoda demokratyczna uczy poszanowania zdania innych osób, słuchania, akceptacji i pomocy, dzielenia się doświadczeniem życiowym, szacunku do innych osób. Zamieszczenie tych metod w podręczniku Aleksandra Kamińskiego (1974, s. 258–278) pozwoliło na przechowanie, w okresie PRL, wiedzy na temat demokratycznych reguł postępowania. Najszerzej wyrażała je metoda organizacji społeczności lokalnej.

Niezwykle istotne dla edukacji dorosłych jest szerokie spojrzenie na wymiar wychowania. Biodronalny aspekt potwierdza się w formach oświaty dorosłych skierowanych do osób, które chcą się uczyć, od młodocianych, po osoby wieko-

we. Na naukę nigdy nie jest za późno. Edukacja dorosłych długo broniła się przed zaliczeniem Uniwersytetów Trzeciego Wieku do form oświaty dorosłych. Tak było np. we Włoszech w latach 70. Obecnie przedstawia się je jako uniwersytety dla dorosłych (*Le Università per Adulti in Toscana* 2009).

Pedagogika społeczna potwierdza wielowymiarowy charakter edukacji – od pomocy w rozwoju, doskonalenia przez pomoc w przekształcaniu życia, środowiska, instytucji, reorganizacji swego życia, wychodzenia z nałogu, bezdomności, przestępczości, bezrobocia, do integracji z nowym środowiskiem społecznym. Wielofunkcyjność edukacji wyraża jej zakres od pomocy w rozwoju, poprzez kompensację, po resocjalizację. Założenie jest znane, wyraża je ciąg: naprawa, wywołująca zmianę, która dotyczy jednostki, instytucji i szerzej, środowiska lokalnego.

Pojęcie środowiska niewidzialnego znajduje akceptację w edukacji dorosłych szczególnie wówczas, gdy stosuje się metodę badań biograficznych i metodę dydaktyki biograficznej.

Myślę, że metafora naczyń, które trzeba napełnić na miarę ich możliwości i potrzeb, także zakorzeni się w edukacji dorosłych. Istotne jest postrzeganie zadań edukacyjnych przez określone kręgi społeczne: rodzinę, szkołę, zakład pracy i stowarzyszenia społeczne. Kolejnym ważnym przesłaniem jest szacunek dla historii, postrzeganie roli przeszłości dla rozwoju, a więc konieczność zachowania w pamięci instytucji działających w przeszłości, ich wzorów, metod działania i założeń.

Oświata dorosłych, szczególnie w nurcie badań porównawczych instytucji funkcjonujących w innych krajach, zawdzięcza pedagogice społecznej odbudowywanie czy odtwarzanie w przestrzeni i czasie ważnych instytucji służących rozwojowi, jednostkom, grupom społecznym i środowiskom lokalnym.

*Beata Szczepańska**

3.6. Trwanie i kontynuacja dziedzictwa Jana Henryka Pestalozziego we współczesnej Szwajcarii

Wprowadzenie

Szwajcarski pedagog Jan Henryk Pestalozzi, żyjący w latach 1746–1827, zarówno w Polsce, jak i na całym świecie uznawany jest za klasyka pedagogiki. W naszym kraju jego dorobek stanowił przede wszystkim podstawę do zaliczania go do grona prekursorów pedagogiki społecznej (Wroczyński 1974, s. 49)¹. Jeszcze wcześniej jednak idee pestalozziańskie oddziaływały na formowanie polskiej szkoły pedagogiki społecznej. W poglądach jej twórczyni – Heleny Radlińskiej (1961a) – odnaleźć można inspiracje poglądami J.H. Pestalozziego dotyczącymi zwłaszcza koncepcji ścisłej więzi szkoły ze środowiskiem (Wroczyński 1972, s. XLVIII). W Polsce dostrzegano także jego wkład do rozwoju metodyki nauczania początkowego, budowania koncepcji demokratycznej szkoły z ogólnokształcącym programem, jak również wątki pedeutologiczne. Ryszard Wroczyński w latach 70. ubiegłego wieku oceniał jednak, iż zarówno dzieł J.H. Pestalozziego, przetłumaczonych na język polski, jak i opracowań jego twórczości – pojawiło się w polskiej pedagogice stosunkowo niewiele (*ibidem*, s. LVII). Podobną opinię powtórzył po około 30 latach Ireneusz Pyrzyk, sytuując J.H. Pestalozziego w gronie prekursorów pedagogiki opiekuńczej (Pyrzyk 1998, s. 24–53) traktowanej – za Aleksandrem Kamińskim – jako jedna ze specjalizacji pedagogiki społecznej (Kamiński 1974, s. 15)². W latach 90. XX w. antropologia pedagogiczna J.H. Pestalozziego stała się

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii.

¹ Zob. też A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej: praca socjalna i kulturalna*, Warszawa 1972 i wydania następne (wyd. 5, 1982).

² Po II wojnie światowej ukazały się w Polsce następujące dzieła J.H. Pestalozziego: *Jak Gertruda uczy swoje dzieci: próba podania matkom w formie listów, jak mają uczyć swoje dzieci*, oprac. W. Szewczuk i M. Szulkin, przekł. M. Szulkin, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1955;

wyraźniej źródłem inspiracji dla filozofii wychowania i współczesnych poszukiwań harmonijnego wychowania³.

Autorka artykułu odbyła w 2012 r. podróż po Szwajcarii śladami J.H. Pestalozziego. Stąd też wyniknęła podjęta próba przeglądowego przedstawienia głównych, podejmowanych współcześnie prac teoretycznych i wydawniczych, dotyczących jego dorobku, ze wskazaniem na ośrodki badawcze nimi się zajmujące. Odniesiono się również do funkcjonowania dwóch wybranych, obecnych na mapie tego kraju placówek opiekuńczo-wychowawczych, stanowiących swego rodzaju kontynuację praktycznej działalności w tym zakresie J.H. Pestalozziego.

Może wydać się – na marginesie tych rozważań – zaskakujące, że w potocznym mniemaniu rodaków J.H. Pestalozziego jawi się on jako naiwny poczciwina, który oddawał ostatnią koszulę potrzebującym, co odzwierciedla zwrot: „Ja nie jestem Pestalozzim”, odpowiadający używanemu w Polsce określeniu „Nie jestem Matką Teresą z Kalkuty”. Wskazywany również przez polskich badaczy filozoficzny, niejasny przekaz poglądów J.H. Pestalozziego, jest z kolei w świadomości przeciętnego Szwajcara sprowadzony do uproszczonej, strywializowanej postaci, czyli uznawania, iż pedagog ten: „mamrotał zawsze pod nosem słowa: głowa, serce i ręka” (Brühlmeier 2011, s. 71). Jednocześnie dodać można, iż na jednym z bardzo nielicznych monumentów, utrwalających Jego pamięć w Szwajcarii, stojącym w Yverdon-les-Bain, wyryto właśnie słowa: „Żyłem jak żebrak, by uczyć żebraków żyć jak ludzie”.

Prace badawcze i wydawnicze

Przystępując do próby zobrazowania współczesnych prac teoretycznych i edytorskich dotyczących spuścizny J.H. Pestalozziego, należy dostrzec, wzięwszy pod uwagę okres po II wojnie światowej, iż nasilenie zainteresowania tą tematyką łączyło się z przygotowaniem lub obchodami rocznic – 150-lecia śmierci (Brühlmeier 2000, s. 7)⁴ i 250-lecia urodzin tego pedagoga⁵. Uformowany już

Pisma pedagogiczne 1972; *Łabędzi śpiew*, przekł. R. i R. Wroczyńscy, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław 1973; *Moje badania nad udziałem natury w rozwoju rodzaju ludzkiego*, przeł. H. Białek, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1984. Zob. też Brühlmeier 2011.

³ B. Śliwerski, *Istota samowychowania w poglądach pedagogicznych Jana Henryka Pestalozziego*, „Acta Universitatis Lodziensis” 1990, Folia Paedagogica et Psychologica 26; W. Śliwerska, B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Kraków 1991, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; Brühlmeier 2000, idem, *Wokół teorii wychowania Johanna Heinricha Pestalozziego*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

⁴ Z tej okazji z inicjatywy A. Brühlmeiera wydano trzy tomy studiów nad pismami Pestalozziego (nr 647, 755, 756): J.H. Pestalozzi, *Auswal aus seinen Schriften*, Hrsg.u.komm.v. A. Brühlmeier, 3 Bd., Bern 1977–1979.

⁵ G. Kuhlemann, *Pestalozzi in unserer Zeit. Literatur und Themen rund um seinen 250.Geburstag*, Baltmannsweiler 1998.

wcześniej wizerunek J.H. Pestalozziego jako klasyka pedagogiki znajdował się, zwłaszcza wtedy, w centrum naukowych dyskusji. Wyłaniała się z tych dyskusji potrzeba nowego spojrzenia na myśli, jak i praktykę pedagogiczną, które tworzył ten pedagog-filozof-reformator. Poddając ponownym ocenom Jego dorobek, starano się oddzielić kwestie związane z warunkami, okolicznościami i czasem powstawania, który przecież przemiął, od ponadczasowych, fundamentalnych zasad, mogących stanowić inspirację do rozwoju myśli pedagogicznej we wciąż zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Inicjowało to poszukiwanie podstawowych prawidłowości kształcenia i wychowania w spuściźnie szwajcarskiego pedagoga-reformatora, mających charakter uniwersalny i ukazywania tego, co w procesach wychowawczych można uznać za najważniejsze.

Należy mieć świadomość ogromnej skali podjętych badań i działań edytorskich oraz biblioznawczych, gdyż dzieła J.H. Pestalozziego wydano w latach 1927–1996⁶ w 31 tomach (Tröhler 2008, s. 99). Równolegle w latach 1946–1995 ukazało się 14 tomów Jego listów⁷. Zebrane dzieła i listy zostały zdigitalizowane i pojawiły się w formie elektronicznej w 1994 r. w opracowaniu Leonharda Friedricha i Sylvii Springer⁸. Bogactwo materiałów źródłowych wydanych do czasu obchodów 250-lecia urodzin J.H. Pestalozziego jest więc ogromne. Jednak wciąż na nowo podejmowane są krytyczne edycje prac tego pedagoga. Za największą inicjatywę w tym zakresie w ostatnich latach można uznać opracowanie i wydanie Jego dzieł dokonane przez zespół badaczy skupionych w Instytucie Badań Historycznych „Pestalozzianum”, kierowanym przez Daniela Tröhlera. Redakcją ogólną tego połączonego wydania wszystkich dzieł, a więc zebranych pism i listów, zajęli się obok D. Tröhlera – Rebekka Horlacher i Jürgen Oelkers⁹. Dzieła te wydane zostały w ośmiu tomach, a wśród badaczy zajmujących się poszczególnymi częściami znaleźli się poza nimi także: Fritz Osterwalder, Philip Gonan, Iris Ritzman oraz Petra Korte. Ukazywały się one w latach od 2004 do 2009 r.¹⁰

⁶ *Pestalozzi Sämtliche Werke*, Buchenau, A. Spranger, Eduard & Stettbacher Haus, Berlin–Zürich 1927–1996.

⁷ *Pestalozzi Sämtliche Briefe*, Pestalozzianum, Zürich 1946–1995.

⁸ *Sämtliche Werke und Briefe auf CD-ROM Johann Heinrich Pestalozzi*. Konzeption: L. Friedrich, S. Springer, Pestalozzianum, Zürich 1994. Por. *Sämtliche Werke und briefe: kritische Ausgabe Johann Heinrich Pestalozzi* (leit. hrsg.) H. Gehring, Verlag Neue Züricher Zeitung, Zürich 1994.

⁹ *Johann Heinrich Pestalozzi: Ausgewählte Werke – Studienausgabe*, (Hrsg.) R. Horlacher, J. Oelkers, D. Tröhler, Zürich 2004–2009.

¹⁰ W pierwszym i ostatnim tomie zawarte zostały liczne, ale drobniejsze pisma o tematyce socjopedagogicznej: *Johann Heinrich Pestalozzi: Ausgewählte Werke – Studienausgabe*, Bd. 1: *Sozialpädagogische Schriften I: Die Neuhof – Schriften 1775–1779*, D. Tröhler (Hrsg.), Zürich 2004; Bd. 8: *Sozialpädagogische Schriften I: Arbeit und Industrie nach 1800*, P. Gonon (Hrsg.), Zürich 2005. W roku 2004 ukazał się także piąty tom dzieł Pestalozziego: *Johann Heinrich Pestalozzi: Ausgewählte Werke – Studienausgabe*, Bd. 5: *Meine Nachforschung über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*, J. Oelkers (Hrsg.), Zürich 2004. Dwa tomy wydano w roku 2006: *Johann Heinrich Pestalozzi: Ausgewählte Werke – Studienausgabe*, Bd. 2: *Abenstunde eines Einsiedlers/ Stanser Brief*,

Kontynuację tej inicjatywy stanowi natomiast krytyczne wydanie listów, którego podjęło się wydawnictwo „Neue Züricher Zeitung”. Z sześciu zaplanowanych tomów tej publikacji ukazały się od 2009 r. cztery tomy¹¹. Rekonstrukcja części materiałów źródłowych o charakterze rękopisów dostarcza dodatkowych trudności z uwagi na stan zachowanych dokumentów. Pewna część listów J.H. Pestalozziego, najprawdopodobniej zaginiona w wersji oryginalnej, została odtworzona na podstawie tłumaczenia dokonanego na język angielski¹².

Wśród badaczy dorobku tego pedagoga znajdują się przede wszystkim przedstawiciele środowiska naukowego szwajcarskiego i wywodzący się z krajów niemieckojęzycznych. Wśród nich wymienić można: Maxa Liedtke¹³ oraz wspomnianych już: Fritza Osterwaldera, Fritza Petera Hagera, Jürgena Oelkera, Daniela Tröhlera, Arthura Brühlmeiera.

Za główne ośrodki zajmujące się problematyką pestalozziańską w niemieckojęzycznej części Szwajcarii uznać można Zurych i Berno. Zwłaszcza w pierwszym z nich współdziałanie badaczy skupionych wokół Uniwersytetu, Instytutu „Pestalozzianum” i Wydawnictwa „Neue Züricher Zeitung” zaowocowało opublikowaniem większości wymienionych już prac J.H. Pestalozziego. W Bernie zaś w 1993 r. zainicjowano wydawanie „Neue Pestalozzi-Studien”, które stanowiło forum prezentacji wyników naukowych poszukiwań pestalozziańskich¹⁴.

Z kolei ośrodek badawczy zajmujący się dorobkiem J.H. Pestalozziego, zlokalizowany we francuskojęzycznej części Szwajcarii, znajduje się w Yverdon-les-Bains. Centrum Dokumentacji i Badań Pestalozziańskich usytuowane jest w zamku, gdzie swoją placówkę prowadził J.H. Pestalozzi. Począwszy od 1979 r.

(Hrsg.) D. Tröhler, Zürich 2006; Bd. 7: *Schriften zu Mütterlichkeit und Erziehung*, (Hrsg.) P. Korte, Zürich 2006. Również dwa tomy ukazały się w roku 2009: *Johann Heinrich Pestalozzi: Ausgewählte Werke – Studienausgabe*, Bd. 3: *Gesetzgebung und Kindermord*, (Hrsg.) I. Ritzman, D. Tröhler, Zürich 2009; Bd. 4: *Schriften zur Französischen Revolution*, (Hrsg.) D. Höhler, Zürich 2009. W roku 2008 ukazał się jeden tom: *Johann Heinrich Pestalozzi: Ausgewählte Werke – Studienausgabe*, Band 6: *Schriften zu „methode“*, (Hrsg.) F. Osterwalder, Zürich 2004.

¹¹ *Sämtliche Briefe an Johann Heinrich Pestalozzi. Kritische Ausgabe*, (Hrsg.) R. Horlacher, D. Tröhler, Bd. 1: 1764–1804, Zürich 2009; Bd. 2: 1805–1809, Zürich 2010; Bd. 4: 1814–1817, Zürich 2012; Bd. 5: 1817–1820, Zürich 2013. Plan edycji był nieco inny, gdyż trzeci tom miał obejmować lata 1810–1816, a czwarty wyłącznie rok 1817, piąty zaś miał zawierać listy z lat 1818–1823, zaś szósty lata 1824–1827. Ukończenie wydawania tej serii planowano na 2014 r. Podaję za: *Einladung zur Subskription*, Verlag Neue Züricher Zeitung de Gruyter.

¹² *Letters on Early Education addressed to J.P. Greaves by Pestalozzi* (translated from German manuscript), Syracuse, N.Y. 1898 (reprint from the London editions, 1827).

¹³ Prace tego autora wydają się najczęściej wznawianymi publikacjami poświęconymi Pestalozziemiu w Niemczech. Pierwsza edycja to: M. Liedtke, *Johann Heinrich Pestalozzi*, Hamburg 1968. W 1998 roku ukazało się 15. wydanie tej książki.

¹⁴ Łącznie, w ramach „Neue Pestalozzi-Studien”, pod red. F.P. Hagera i D. Tröhlera ukazało się 6 tomów, m.in.: Bd. 2: *Philosophie und religion bei Pestalozzi. Pestalozzi-Bibliographie 1977–1992*, Bern 1994; *Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996*, Bern 1996.

organizowano spotkania, gromadzące pasjonatów, początkowo zainteresowanych przede wszystkim historią regionalną i pamiątkami związanymi z działalnością J.H. Pestalozziego właśnie w tym miejscu¹⁵. Zakres poszukiwań badawczych stopniowo się rozszerzał i pogłębiał. Od 1984 r. zaczęto wydawać „Bulletin du Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi”, którego ukazało się do 2011 r. – 35 zeszytów. Tematyka wydanego w tym roku biuletynu, zatytułowanego „Rousseau et Pestalozzi: le rêve et la glébe”, łączyła się z przygotowaniami do obchodów 300-lecia urodzin Jana Jakuba Rousseau¹⁶. W ośrodku w Yverdon podejmowano najczęściej prace badawcze o charakterze historiograficznym. Ukazało się tu również kilka pozycji zwartych¹⁷.

Obszerność zgromadzonej literatury autorstwa J.H. Pestalozziego, jak i opracowań tego tematu dotyczących, a także rozproszenie badaczy po całym świecie¹⁸ sprowokowały podjęcie kolejnej inicjatywy, którą opatrzone angielską nazwą „Pestalozzi goes to Internet”. Bezpośrednimi inspiracjami utworzenia strony internetowej z dokumentacją pestalozziańską były prace badawcze Gerharda Kuhlemana i Arthura Brühlmeiera. Opublikowana w 2002 r. w ich rezultacie książka – odnosząca się do życia, działalności J.H. Pestalozziego, zawierająca chronologię i bibliografię tekstów J.H. Pestalozziego oraz jemu poświęconych opracowań, a także teksty źródłowe – stanowiła punkt wyjścia do działań podjętych w wirtualnej przestrzeni¹⁹.

We wrześniu 2002 r. zostało utworzone Stowarzyszenie Pestalozziego w Internecie, powołane w celach informacyjnych i naukowych. Opinia publiczna miała dzięki jej działalności zyskać pełną informację na temat życia i twór-

¹⁵ *Actualité de Pestalozzi. Troisièmes Recontres Pestalozzi, Yverdon-les-Bains, 29 et 30 octobre 1982*, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, Yverdon 1982.

¹⁶ Tematami poszczególnych numerów „Bulletin du Centre Documentation et de Recherche Pestalozzi” były np. w 1986 – Anna Pestalozzi, 1989 – pomnik Pestalozziego, 1993 – Pestalozzi w Hiszpanii, 1998 – Pestalozzi w 1798, 1999 – kanton Vaud w epoce Pestalozziego, 2003 – Pestalozzi i nauka arytmetyki, 2006 – Pestalozzi w Japonii, 2007 – Isaak Ismelin – przyjaciel i wydawca Pestalozziego. Na podstawie: *Rousseau et Pestalozzi*, „Bulletin Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi” 2011, nr 35, s. 2.

¹⁷ J. Ramsauer, *Dans l'amitié de Pestalozzi* (intr. et trad.) Cornaz-Besson J., Yverdon-le-Bains 1994; F. Waridel, *Le premier institut Suisse pour enfants sourds-muets: une page d'histoire yverdonnoise*, Yverdon-les-Bains 1992.

¹⁸ K. Silber, *Pestalozzi. The Man and His Work*, London, Routledge and Kegan Paul, London 1960; R. Downs, *J.H. Pestalozzi, Father of Modern Pedagogy*, Boston 1975; H. Gering (ed.), *Pestalozzi in China: documentation International Academic Symposium on the Occasion of the Publication of Johann Heinrich Pestalozzi's Selected Works in Chinese*, Zürich 1995; T. Miyazaki, *Trends in Pestalozzianum Studies: Six Thematical and Methodological Types*, „Japanese Journal of Educational Research” 1981, vol. 48, nr 2, s. 143–154; F. P. Hager, *Pestalozzi und Rousseau*, Tokyo 1995; T. Ito, *Die Kategorie der Anschauung in der Pädagogik Pestalozzis: Theorie und Rezeption im Japan des 19. Jahrhunderts*, Bern, Berlin, Frankfurt 1995.

¹⁹ G. Kuhlemann, A. Brühlmeier (Hrsg.), *Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)*, Hohengehren 2002.

czości pedagogicznej J.H. Pestalozziego. Dla środowiska naukowego stworzono forum dyskusji. Zgromadzone materiały usystematyzowano i udostępniono w następujących grupach tematycznych: czasy, życie i praca, biografia J.H. Pestalozziego, jego podstawowe idee i pisma oraz literatura o nim. Utworzona strona internetowa www.heinrich-pestalozzi.info jest utrzymywana ze składek członków Stowarzyszenia oraz sponsoringu. Założycielami stowarzyszenia byli Kurt Werder i Arthur Brühlmeier, sprawujący funkcje przewodniczącego i wiceprzewodniczącego²⁰. Inicjatorzy powstania strony – poprzez udostępnienie tych materiałów – bardzo liczą na intensyfikację prac translatorskich pestalozziańskiej spuścizny. Byłoby to niewątpliwie bardzo potrzebne – zwłaszcza na gruncie polskim.

Praktyczne współczesne odniesienia – wybrane placówki pestalozziańskie

O ile rozległość, wnikliwość i międzynarodowy zasięg prowadzonych badań oraz naukowy dyskurs prowadzony wokół Jana Henryka Pestalozziego są dowodem na pozostawanie jego dorobku w kręgu nieustającej fascynacji środowisk naukowych, to obraz tego pedagoga-filozofa-reformatora, budowany w świadomości przeciętnego Szwajcara, zdaje się być konstruowany raczej na innej podstawie. Zainteresowanie życiem lokalnej społeczności i aktywne uczestnictwo w nim, wyrażane choćby przez wspieranie fundacji, wydaje się wpisane w nawyki życia społecznego Szwajcarów. Funkcjonuje tutaj wiele placówek opiekuńczo-wychowawczych, których zarówno nazwy, jak i działalność nawiązują do pestalozziańskiej teorii i praktyki pedagogicznej. Ich misja daje się sprowadzić do następującej myśli J.H. Pestalozziego:

Konieczne więc było najpierw obudzić w nich samego ducha, ożywić w nich uczciwe i obyczajne myśli i uczucia i w ten sposób doprowadzić do czynnego udziału w rzeczach zewnętrznych, uczynić je odważnymi, ochotnymi i posłusznymi (Pestalozzi 1972, s.78).

Jedną z fundacji, które zajmują się do czasów współczesnych prowadzeniem placówek opiekuńczo-wychowawczych, jest „Pestalozzifonds der Stadt Zürich”. Fundusz ten utworzony w związku z obchodami 150. rocznicy urodzin pedagoga przez mieszkańców miasta, z którym był mocno związany, legł u podstaw otwarcia „Pestalozzi – Jugendstätte Burghof” w Dielsdorfie²¹. Historia tego zakładu i jego dorobek zostały podsumowane w kilku wydawnictwach okolicz-

²⁰ <http://www.heinrich-pestalozzi.de/de/dokumentation/impressum/index.htm> (dostęp 09.07.2005).

²¹ [Fünfundsiebzig] 75 Jahre Pestalozzi – Jugendstätte Burghof (maschinengeschriebenes Manuskript), [b.r., m.w.].

nościowych²². Współcześnie, głównym zadaniem tego ośrodka przeznaczonego dla młodzieży męskiej w wieku od 15 do 22 r.ż. jest usamodzielnienie życiowe i przełamanie zaburzeń funkcjonowania w społeczeństwie wychowanków. Do ośrodka trafiają bowiem młodzi ludzie na mocy decyzji sądu dla nieletnich, władz opiekuńczych, pod opieką kuratora sądowego oraz skierowane przez agendy pomocy społecznej i oddziały ubezpieczenia emerytalno-rentowego. Ma on jednak charakter otwarty. Na podstawie realistycznej oceny potencjału rozwojowego podopiecznego ośrodka, poprzez zwiększanie jego samodzielności, zaradności i autonomii dąży się do jego integracji ze społeczeństwem. Po około 6-miesięcznym okresie pobytu w placówce określa się profil psychospołeczny wychowanka, mający charakter diagnostyczny-prognostyczny. Trzydziestu Podopiecznym ośrodka wsparcia rozwojowego udziela 50. różnych specjalistów. Należy podkreślić silny nacisk zarówno na kształcenie zawodowe i ogólne wychowanków, jak i organizację ich czasu wolnego. Program pracy placówki zakłada przygotowanie do pracy w kilku obszarach zawodowych (motoryzacja, przemysł chemiczny, ogrodnictwo, gastronomia, usługi remontowo-budowlane)²³, które odpowiadają potrzebom odczuwanym na tamtejszym rynku pracy, choć dodać należałoby, iż wskaźnik bezrobocia w Szwajcarii nie osiąga obecnie nawet 5%.

Odpowiednio zorganizowane środowisko życia ma w „Pestalozzi – Jugendstätte Burghof”, gdzie kształci się postawę szacunku wobec siebie i społeczeństwa oraz wdraża wychowanków do edukacji ustawicznej. Holistyczne pojmowanie edukacji, przesycane pestalozziańskimi pierwiastkami, opiera się na porównywaniu różnych kultur i wartości, pomagając prowadzić do dojrzewania duchowości wychowanków i zrozumienia przez nich odpowiedzialności za siebie i innych. W założeniach koncepcji pracy pedagogicznej tej placówki znajdujemy bowiem:

- budowanie realistycznego obrazu siebie,
- rozwijanie świadomości społecznej,
- zwiększanie zdolności do integracji społecznej,
- przygotowanie do elastycznego projektowania własnego rozwoju zawodowego i osobistego w warunkach pluralistycznego społeczeństwa²⁴.

Kolejną placówkę pestalozziańską z długim rodowodem stanowi Ośrodek NEUHOF, prowadzony przez fundację „Schweizerische Pestalozzistiftung Neu-

²² B. Hammer, *Pestalozzi – Jugendstätte Burgdorf der Stadt Zürich in Dielsdorf*, 1971; B. Hammer, R. Held, *Pestalozzi – Jugendstätte Burgdorf der Stadt Zürich in Dielsdorf*, Zürich 1971; E. Küenzli, B. Hammer, R. Held, *Pestalozzi – Jugendstätte Burgdorf der Stadt Zürich in Dielsdorf [Projekte und Bau]*, Zürich 1971.

²³ *Burgdorf Pestalozzi – Jugendstätte – eine institution der Stiftung Züricher Kinder-und Jugend*, <http://www.burgdorf.of/.story.html> (dostęp 11.03.2014).

²⁴ STEPS, *Stufenkonzept Burgdorf 2011. Konzeption und Anhänge*, <http://www.burgdorf.of/.story.html> (dostęp 11.03.2014).

hof²⁵. Jej siedzibą jest dawna posiadłość w miejscowości Birr, w kantonie Aargau, w której J.H. Pestalozzi rozpoczął swoją praktyczną działalność opiekuńczo-wychowawczą i właśnie do jej nazwy – Neuhof – nawiązuje się współcześnie. Powstanie tego – swego rodzaju Domu-Pomnika Pestalozziego zarówno ze względu na lokalizację, jak i odniesienie się do historii życia i pracy tego pedagoga – stanowi symboliczną realizację jego testamentu. Placówka ta została otwarta z inicjatywy Bazylejskiego Stowarzyszenia Nauczycieli w dniu 168. urodzin Pestalozziego – 12 stycznia 1914 r. (*Neuhof* 1989, s. 3–7).

Dzisiejszy NEUHOF, odnosząc się do wzorów pestalozziańskiego, wpisuje się mocno w potrzeby aktualnego życia podopiecznych, którymi są młodzi ludzie w trudnej sytuacji życiowej. Ma on założenia zbliżone do opisanych wcześniej w „Pestalozzi – Jugendstäte Burghof”. Funkcjonuje tutaj wspólnotowa forma życia zespołów młodzieżowych. Każda grupa złożona z wychowawców i wychowanków zamieszkuje jeden z czterech pawilonów usytuowanych na terenie ośrodka i podobnie jak w koncepcji J.H. Pestalozziego opiera swoje funkcjonowanie na wzorze rodziny. Zakres kształcenia zawodowego realizowanego w Birr jest bardzo szeroki i obejmuje grupy związane z rolnictwem, ogrodnictwem, kwaciarstwem, stolarstwem, ślusarstwem, kowalstwem, pracami budowlano-remontowymi i gastronomią. Stwarzane są różnorakie możliwości aktywności w czasie wolnym od nauki i pracy. Misją NEUHOF jest więc harmonijny rozwój osobowości młodych ludzi oraz wzmacnianie zachowań społecznych poprzez stworzenie aktywizującego zawodowo środowiska życia, pracy, wypoczynku i rekreacji²⁵.

W Szwajcarii znaleźć można wiele placówek opiekuńczo-wychowawczych opartych na myśli i praktycznych doświadczeniach pedagogicznych J.H. Pestalozziego, np. Fundacji Wiosek Pestalozziańskich w Trogen²⁶ czy Fundacji Olsenberg²⁷. Funkcjonowanie każdej z nich mogłoby stanowić przedmiot obszernych, odrębnych rozważań.

Zamykając przedstawioną próbę odniesienia się do trwania i kontynuacji dziedzictwa Jana Henryka Pestalozziego we współczesnej Szwajcarii, warto również wspomnieć o najnowszej inicjatywie Rady Europy upowszechniającej i zbliżającej do praktyki edukacyjnej spuściznę tego pedagoga-reformatora, a jednocześnie stymulującej międzynarodową współpracę w tym zakresie. Celem Programu Edukacji i Języków im. Pestalozziego jest usytuowanie w centrum praktyki edukacyjnej w wielu krajach zagadnień związanych z ideami humanitaryzmu, rozwojem demokracji i poszanowaniem zasad prawa, w tym szczególnie praw człowieka. Głównymi grupami, do których adresowany jest ten program szkoleniowy, są zajmujący się profesjonalnie edukacją – nauczyciele, wychowawcy i opiekunowie.

²⁵ *Lietbild Berufsbildungsheim im Neuhof*, <http://www.neuhof.org> (dostęp 12.03.2014).

²⁶ <http://www.pestalozzi.ch/de/home/>.

²⁷ <http://www.stiftolsberg.ch/>.

W ramach tego programu odbyła się w 2013 r. Letnia Szkoła pod hasłem „Rozumiejąc różnorodność”, ukierunkowana na podniesienie wśród uczestników świadomości heterogeniczności i wielokulturowości współczesnych społeczeństw i wykorzystanie ich roli w edukacji. Wydano również trzy tomy w ramach serii „Pestalozziana”, której redaktorem jest Joseph Huber²⁸.

Natomiast ubiegłoroczna, organizowana przez Radę Europy – Letnia Szkoła Pestalozziego (od 28 czerwca do 6 lipca 2014 r.) – nosiła nazwę „Promując uczestnictwo”. Adresatami tego przedsięwzięcia były, podobnie jak w roku poprzednim, osoby związane z praktyką edukacji. Zajmowali się poszukiwaniem wartości, wynikających z udziału w życiu społecznym, kulturalnym, politycznym i ekonomicznym. Szczególny nacisk organizatorzy położyli na aplikacyjny charakter szkolenia i wykazanie, jak instytucje edukacyjne mogą promować rozwijanie i kształtowanie postaw, które są niezbędne do pełnego uczestnictwa w życiu demokratycznego społeczeństwa. Wymiana pomysłów i doświadczeń odbywała się w ramach spersonalizowanego programu szkoleniowego oraz podczas dyskusji przy okrągłym stole na temat: „Społeczne media jako nowe formy partycypacji/uczestnictwa i ich znaczenie dla szkoły”²⁹.

²⁸ 1. *Teacher education for change. The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*; 2. *Intercultural Competencies for all. Preparation for living in a heterogeneous world*; 3. *Developing intercultural competencies through education (looking at the various implications of promoting the development of intercultural competencies in main stream education)*, Strasbourg 2011.

²⁹ http://www.coe.int/t/dg4/education/Pestalozzi/home/default_en.asp (dostęp 10.03.2014).

4. DYSKUSJA PANELOWA: PEDAGOGIKA SPOŁECZNA: WSTĘPY I KONTYNUACJE

przeprowadzona w ramach seminarium pod tym tytułem zorganizowanego przez Katedrę Pedagogiki Społecznej UŁ i Łódzkie Towarzystwo Naukowe w 10. rocznicę śmierci Profesor Ireny Lepalczyk w Łodzi w dniu 27. maja 2013

Wprowadzenie do dyskusji

Ewa Marynowicz-Hetka:

W pierwszej kolejności wprowadzenia do drugiej części naszego spotkania proponuję trójgłos – profesor Tadeusz Pilch, profesor Danuta Lalak, profesor Jerzy Szmagalski. Rozpoczyna profesor Tadeusz Pilch, który zatytułował swój głos następująco: *Mistrzowie i kontynuacja*. Następnie zabierze głos profesor Danuta Lalak, która przedstawi swój pogląd na temat: *Nakładanie się perspektyw – osobistej, historycznej i naukowej w biografii Profesor Ireny Lepalczyk*. Trzecim mówcą zagajającym dyskusję będzie profesor Jerzy Szmagalski, który odniesie się do tematu seminarium, omawiając zagadnienie: *Pedagogika społeczna: kontynuacje – przegląd badań na podstawie prac zgłaszanych na konkurs imienia prof. Ireny Lepalczyk*.

Rozpoczynając ten czas dyskusji, pragnę jeszcze zauważyć, że na sali mamy trzy pokolenia, chociaż przyjmując stanowisko Heleny Radlińskiej, to jest jedno pokolenie – pokolenie historyczne. Jest z nami duża grupa studentów pedagogiki społecznej – 12 osób. Jest oczywiście cała reprezentacja Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ, są nasi wspaniali goście i bardzo duża grupa laureatów nagrody naukowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego za prace badawcze z pedagogiki społecznej imienia Profesor Ireny Lepalczyk. Także myślę, że dyskusja nad wstępami pedagogiki społecznej i współczesnym jej wyrazem jako subdyscypliny akademickiej oraz orientacji aktywności profesjonalnej będzie ciekawa. Bardzo proszę Pana Profesora Tadeusza Pilcha o zabranie głosu w pierwszej kolejności.

Tadeusz Pilch:

Dla mnie Łódź jest pewnego rodzaju matecznikiem mistrzostwa. Pamiętam te klimaty, jakie towarzyszyły mojemu uczestnictwu w posiedzeniach Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, w seminariach prowadzonych

przez profesora Kamińskiego. Były to klimaty trochę rytualnego uprawiania nauki. Rytualnego w znaczeniu pozytywnym. Mistrz miał swoją szczególną, niekwestionowaną pozycję. Było wokół niego mnóstwo ludzi, którzy z dobrej woli, bez przymusu, stanowili otoczenie, tworząc swoisty klimat.

Mistrzostwo, proszę Państwa, to jest pewna uniwersalna kategoria, która jest obecna we wszystkich kulturach. Semantycznie rzecz biorąc, mistrzostwo odpowiada takim pojęciom, jak: *rabbi* w języku hebrajskim, jak *didáskalos* w języku greckim, co oznacza przewodnika w rozwoju, jak *magister* w języku łacińskim, jak wreszcie *guru* w sanskrycie. Wszystkie te pojęcia odróżniają się semantycznie, wszystkie jednak mówią o tym, że rola mistrza, mistrzostwo, przewodnictwo, autorytet, lider, guru, bo też przyswoiliśmy to pojęcie, stanowią pewną uniwersalną kategorię pojęciową, ludzką, humanistyczną, która odgrywa olbrzymią rolę w życiu każdego społeczeństwa. Dlatego słuszne jest, aby na mistrzostwo spojrzeć z pewną dawką selektywnej mądrości i z takim rodzajem przeświadczenia, że warto pielęgnować i tworzyć klimat mistrzostwa. Mistrzostwo może nam się niekiedy kojarzyć z treściami niekoniecznie tylko pozytywnymi, bo, jak zobaczymy, mogą być też mistrzostwa wykreowane, ustanowione decyzją administracyjną, np. liderstwo. Mistrzostwo może mieć znaczenie podmiotowe i przedmiotowe. Mistrzostwo przedmiotowe to biegłość w jakimś zakresie sprawności rzeczowych, np. mistrz murarski. Natomiast mistrzostwo podmiotowe to pewien zbiór cech osobowych i właściwości, które przysługują człowiekowi. Za tymi właściwościami kryje się nie tylko uznanie dla osobowych kwalifikacji, ale także gotowość otaczającego świata, grupy społecznej do uznania danego człowieka jako mistrza, przewodnika.

Siła zjawiska mistrzostwa w dużej mierze polega na dobrowolności. Mistrzostwo to jest przede wszystkim posiadanie autorytetu. Czasem mistrzostwo występuje także w postaci przedmiotowej, rzeczownikowej. Natomiast autorytet jest pewnego rodzaju przymiotem, przymiotnikiem. Autorytet może być także rodzajem osobowego posiadania autorytetu. Autorytet bowiem można mieć i autorytetem można być. To są dwa różne znaczenia. Autorytet można również mieć ze względu na jakieś sprawności, na przykład wyobraźmy sobie mistrza olimpijskiego w boksie. Autorytet także można mieć niezależnie od pewnych sprawności zewnętrznych, jako pewien rodzaj wyposażenia duchowego, emocjonalnego. Jest to ten drugi rodzaj autorytetu, nie będący rezultatem nominacji. Jako autorytet wybieramy kogoś prezydentem, ministrem. To jest nominacja pewnego typu. Natomiast autorytet w znaczeniu tym, że autorytetem się jest, opiera się o ideę służby, czyli przewodzenia komuś, dawania przykładu, tworzenia klimatu, w którym się pragnie być. Autorytet jest więc taką siłą, którą się posiada, prawdę mówiąc, nie wiadomo skąd. Monteskiusz powiada tak: „kto chce przewodzić ludziom powinien sprawić, by za nim szli, a nie pędzić ich przed sobą”. Ten autorytet, który pochodzi z nominacji, właśnie polega na tym, że pędzimy ludzi przed sobą, wy-

dając im rozkazy, wyznaczając zadania, cele i rygorystycznie ich przestrzegając. Natomiast ten drugi autorytet, który nie jest rodzajem funkcji społecznej, jest autorytetem za którym ludzie chcą podążać, w którym widzą pewne właściwości i cechy, których charakter jest szczególny.

Jeszcze dwa słowa o tym pierwszym typie autorytetów – posiadania go z nominacji. Bardzo często taki autorytet zostaje zastąpiony pojęciem „lider”. Lider to przywódca, to rodzaj przewodnika grupy i otóż tu można być liderem z nominacji, ale liderem zostaje się tylko w kontakcie z grupą. Lider jest przez grupę kreowany i istnieje tylko, jeśli istnieje grupa. Jest to inna strategia zdobywania autorytetu, w cudzysłowie szczególnego autorytetu. Jest taka socjologiczna zasada pozostawiania przywódcą poprzez nominację, poprzez zamach stanu, czasem przez inne operacje, które służą polityce.

Wracam do tematu mistrzostwa. Mistrzostwo jest to pewna nierozłączność relacji mistrz – uczeń. Nie ma mistrza, jeśli nie ma ucznia. Nie ma ucznia, jeśli ten uczeń nie ma swojego wzorca. Jest to potrzeba, którą bardzo wyraźnie widać u dzieci zaczynających edukację. One potrzebują takiego autorytetu, który jest dla nich oparciem, pewnego rodzaju wzorcem, początkiem drogi ku socjalizacji. W wieku późniejszym, to takim liderem, mistrzem i uczniem, jest człowiek, w którym się dostrzeże mistrza.

Kiedy sobie przypominam okres, gdy przyjeżdżałem do Katedry Pedagogiki Społecznej, to dostrzegalem, że Pan Profesor Aleksander Kamiński, Pani Profesor Irena Lepalczyk, ci mistrzowie korzystali z takiej pewnej sakralnej otoczki. Mnie nikt nie przymuszał do tego, żeby zwracać się do nich „na kolanach”, ale miałem takie poczucie ich wyjątkowości. Oni, notabene, byli bardzo krytyczni wobec mnie, wyleczyli mnie z bardzo wielu moich przypadłości, m.in. z samozadowolenia. Także ja do dziś pamiętam pewne uwagi Pana Profesora Kamińskiego czy Pani Profesor Lepalczyk, za które dzisiaj jestem wdzięczny. Wtedy z racji posiadanego dystansu, przyjmowałem wszelkie uwagi z pokorą.

Relacja mistrza i ucznia to taki rodzaj spotkania, w którym dokonuje się pewien rodzaj, trudno to zdefiniować w kategoriach psychologicznych, iluminacji, w której z obu stron następuje aprobatą podległości w klimacie wolności. Normalnie jesteśmy za demokracją, za niezależnością, niechętnie przyjmujemy dominację kogokolwiek nad sobą. Nawet w małżeństwie, może nawet szczególnie. Natomiast w tym wypadku, kiedy uznajemy kogoś za mistrza, uznajemy, że jest to osoba, której chcę się podporządkować. Takim szczególnym rodzajem podporządkowania i podległości jest kategoria „guru” w sanskrycie, w którym mistrz i przywódca ma cechy sakralne. Korzysta z pewnego przywileju ubóstwienia. To jest szczególna, dość powszechna, ale nie zawsze zrozumiała dla nas kategoria. Jest to zjawisko powszechnie traktowane w kulturze indyjskiej, trudne do przyjęcia w naszej obyczajowości. Mistrzostwo/przywództwo zawiera dwa ważne elementy, mianowicie zaufanie i posłuszeństwo. To jest znowu cecha wewnętrzna

mistrzostwa, pewna dyspozycja, którą gotowi jesteśmy okazywać swojemu mistrzowi. Ufamy mu całkowicie, że jego prawość, jego intelektualne sprawstwo, jego sprawności duchowe, są elementem, który może tylko bogacić, który może być tylko wartością dodaną i gotowi jesteśmy być posłuszni. To posłuszeństwo wyraża się w specyficznej dyspozycyjności intelektualno-duchowej, to nie jest posłuszeństwo w klice, w grupie przestępczej, gdzie wykonujemy często rozkazy wykraczające poza kategorie etyczne.

Przywództwo zdobywa się przede wszystkim przez cechy osobowe. Są też pewne sytuacje i okoliczności, w których to przywództwo przychodzi łatwiej. Odwołam się znowu do historii. Kiedy zaczynałem pracę w dyscyplinie pedagogicznej, to istnieli prawdziwi przywódcy, liderzy, mistrzowie. To była historyczna już postać Heleny Radlińskiej, to był Profesor Aleksander Kamiński, to była Profesor Irena Lepalczyk. Profesor Ewa Marynowicz-Hetka później stała się ikoną, liderem i dzisiaj czcimy ją na równi z innymi. To jest okoliczność, która ułatwia tę relację mistrza i ucznia.

Przywództwo i mistrzostwo ma wieloraką postać. Jest to zjawisko polimorficzne. Można mówić o przywództwie formalnym, emocjonalnym, prestiżowym, pragmatycznym, wreszcie integracyjnym, w przypadku osób, które potrafią budować wokół siebie środowisko. Przywódca integrujący tworzy wokół siebie klimat przyjaznej aury, w której wszyscy czują się dobrze, czują się dowartościowani. Pamiętam, że zgromadzenia w Katedrze Pedagogiki Społecznej obejmowały ludzi zasłużonych w nauce, w działalności praktycznej i początkujących asystentów. I wszyscy w tym klimacie, który tworzył Profesor Kamiński i Profesor Irena Lepalczyk, czuli się dobrze, czuli się pełnowartościowi. To jest też ten rodzaj przywództwa, dzięki któremu ktoś zostaje mistrzem – tworzy taką właśnie atmosferę.

Jeszcze krótka uwaga dotycząca tego, na czym polega następstwo w kontekście mistrzostwa. Otóż następstwo polega na respektowaniu, nie powtarzaniu, nie kontynuowaniu i niewierności formalnej, niewierności literalnej, lecz na kontynuowaniu przeświadczenia co do pewnych pryncypiów, co do pewnych zasad. Takich, które zostały sformułowane w powszechnej maksymie – budowanie świata dla człowieka, jego rękami wedle ideałów. To jest pewne pryncypium, a w jakim trybie będziemy je realizować technicznie, metodycznie, to już ma mniejsze znaczenie.

Żeby spuentować ideę mistrza, przytoczę dwa bardzo ważne aforyzmy. Jeden sformułowany przez filozofa Fryderyka Nietzschego: „źle się wywdzięcza mistrzowi, kto na zawsze jego uczniem pozostaje”. To są bardzo mądre, znaczące, ciekawe słowa i proszę, aby wszyscy ludzie młodzi, także studenci, zostali jego wyznawcami. Nie tylko macie zostać uczniami Pani Profesor Ewy Marynowicz-Hetki, ale przeróść ją. Druga znacząca i ważna maksyma to fraszka Jana Sztaudyngera: „mistrza lepiej czcić nie mogą, niżli idąc własną drogą”. Dziękuję za uwagę.

Ewa Marynowicz-Hetka:

Podejrzewam, że państwo studenci będą chcieli zabierać głos w czasie dyskusji. Całkowicie się zgadzam z intencją Nietzschego. Powiedziałam do Pana Profesora Witkowskiego, że jest to idea, która powraca w bardzo różnych stanowiskach. Idea odnosząca się do przekraczania. Po prostu inaczej idea mistrzostwa staje się niebezpieczna, zbliża się do fundamentalizmu. Drugą zaproszoną osobą do zagajenia dzisiejszej dyskusji jest Pani Profesor Danuta Lalak, znana wszystkim Państwu autorka ważnych książek.

Danuta Lalak:

Profesor Irena Lepalczyk swoją autobiografię *Wśród ludzi i książek* (2003) podsumowała takimi słowami: „Jestem szczęśliwa, że udało mi się być ogniwem tego wspaniałego łańcucha spraw i ludzi”. Tymi samymi słowami Pani Profesor Ewa Marynowicz-Hetka rozpoczęła przedmowę do tegoż wydania autobiografii Pani Profesor Ireny Lepalczyk, która jest dzisiaj podstawą mojej refleksji. Ze swej strony chciałabym powiedzieć, że jestem szczęśliwa, że udało mi się osobiście poznać Panią Profesor Lepalczyk, że posiadam własny egzemplarz jej autobiografii z autografem Autorki z roku 2003, który jest zarówno rokiem wydania książki, jak i rokiem śmierci Pani Profesor. Ja znałam Panią Profesor, natomiast Pani Profesor nie znała mnie w sensie osobowym. Poznałam bliżej Panią Profesor dzięki jej biografii. Jest to jedna z pierwszych autobiografii, która zainspirowała mnie do badań biograficznych.

Pozwolicie Państwo, że będę mówić w pierwszej osobie, nie będę streszczać ani opowiadać życia Pani Profesor, które tutaj wszyscy dużo lepiej znają, niż ja potrafię o nim opowiedzieć. Chciałabym tylko zwrócić uwagę na ważność autobiografii w badaniach i w rozumieniu życia człowieka. Uważam, że perspektywa uczenia się „życia z życia” jest dzisiaj bardzo ważną i cenną. Pozwolę sobie na refleksję, że ludzie nauki bardzo rzadko spisują autobiografie. To jest chyba właściwie jedyna autobiografia pedagoga społecznego, ale może się mylę. Uczeni w zasadzie nie podążają tym tropem, robią to celebryci, politycy. Lech Wałęsa napisał kilka autobiografii i w sensie przedmiotowym kilka napisano o nim. Naukowcy, uczeni, są przedmiotem biografii, ale długo po śmierci. Sami nie pozostawiają po sobie tego rodzaju świadectwa. Pani Profesor Lepalczyk takie świadectwo po sobie pozostawiła.

Odwołując się do znanego modelu teoretycznego dotyczącego analizy autobiografii, autorstwa Małgorzaty Czermińskiej, która wyróżniła „wyznanie”, „wyzwanie” i „świadectwo”, autobiografia Aleksandra Malinowskiego pod tytułem *Dziennik w ścisłym znaczeniu tego wyrazu* jest „wyzwaniem”. Jako „wyzwanie” zakwalifikowała tę autobiografię Grażyna Kubica, autorka przedmowy i osoba, która opracowała wstęp do dziennika Malinowskiego. Jako „wyznanie” zakwalifikowałabym autobiografię Paula Feyerabenda, znanego nam przede wszystkim

z radykalnego teoretyzowania, również na temat metody¹, który pozostawił po sobie dzieło autobiograficzne pt. *Zabijanie czasu* (1996). Natomiast biografię/autobiografię Pani Profesor Ireny Lepalczyk zdefiniowałabym jako biografia „świadectwo”.

Pozostając w tym trójkącie, chciałabym powiedzieć, że właściwie każda biografia przedziera się przez kilka perspektyw czasowych, kilka perspektyw temporalnych. W wymiarze horyzontalnym jest to czas biologiczny, osobisty, historyczny, pokoleniowy. W wymiarze wertykalnym mówimy o czasie przeszłym, teraźniejszym i przyszłym. W autobiografii w naturalny sposób wyeksponowana jest przeszłość, czyli to z czego możemy czerpać tę najważniejszą lekcję.

Przyjmując perspektywę analityczną, wyróżniłabym dwie płaszczyzny jako szczególnie ważne w biografii Pani Profesor Ireny Lepalczyk. Jest to płaszczyzna historyczno-pokoleniowa, niewątpliwie dominująca, bo na taki czas przypadło życie Pani Profesor, gdzie historia wpisywała się nie tylko w doświadczenia osobiste, ale w życiowe wybory, również ciążyła w jakimś sensie na jej karierze naukowej. Drugą płaszczyzną jest perspektywa naukowo-osobista. Nie da się oczywiście tych płaszczyzn oddzielić od siebie. One się nawzajem przenikają i stanowi to istotę biografii, czyli splot najróżniejszych okoliczności, które składają się na ostateczny wymiar ludzkiego życia. Przy czym pamiętajmy, że biografia ma to do siebie, że w zasadzie nie zaczyna się w momencie narodzin człowieka i nie kończy w momencie jego śmierci. Nasze dzisiejsze spotkanie jest tego najlepszym świadectwem. Przyjmując perspektywę historyczno-pokoleniową, kiedy przeglądałam autobiografię Pani Profesor Lepalczyk po raz pierwszy, a potem kolejny raz ją studiowałam, z radością odkrywałam, że chodziła do szkoły w miejscu, gdzie ja właściwie od 20. lat pracuję, że trójkąt przestrzenny, w którym ona się poruszała, chodząc do szkoły powszechnej, do gimnazjum, to jest właśnie ul. Czerniakowska, to jest ul. Chełmska w Warszawie... Poszłam zobaczyć, jak to miejsce dzisiaj wygląda, bo Pani Profesor Lepalczyk tak opisuje Chełmską 13, gdzie chodziła do szkoły: „wspólnie z domem dziecka szkoła powszechna korzystała z miejscowej kaplicy i dużego ogrodzonego parku. Wszystko to znajdowało się na zalesionym terenie. Zimą na stawie ślizgały się gromady dzieci, a w lesie grzybiarze zbierali opieńki”. Tych miejsc proszę Państwa już nie ma. Nieopodal Chełmskiej stoi ogromny szklany dom, budynek czy supermarket, który się nazywa bodajże „Panorama”. Z jednej strony widać ogromne wieżowce i nowe budynki, z drugiej strony zupełnie inne podwórka. I tak podążając śladami biografii, na ogół nabieramy zupełnie innej perspektywy patrzenia na miejsce.

Oczywiście, patrząc bardziej analitycznie na autobiografię Pani Profesor Lepalczyk i poszukując w niej pewnych ważnych momentów, chciałabym wyróż-

¹ P. Feyerabend (1996), *Przeciw metodzie*, przekł. S. Wiertelwski, Wrocław, Wydawnictwo „Siedmioróg”.

nić punkty graniczne, przełomowe czy szczególnie ważne, a potem tak zwane „zawieszenia”, czy takie miejsca biograficzne, które wymagały również pewnego zwrotu i podejmowania ważnych decyzji. Jako ważny punkt graniczny wymieniłabym jednak, mimo całego ciężkiego pokoleniowego doświadczenia i pięknej pracy w harcerstwie, wyjazd do Łodzi jako wyraźną zmianę i początek pracy na Uniwersytecie. Wyróżniłabym ten moment jako ważny szczególnie. Zresztą Pani Profesor daje temu wyraz, mówiąc, że ma teraz drugą nową Małą Ojczyznę po Warszawie, z którą była związana domem rodzinnym i edukacją. Jako drugi ważny punkt graniczny wyróżniłabym rozwiązanie umowy o pracę i pozostawanie poza Uniwersytetem przez ponad dziesięć lat od roku 1950 do 1962. Ile bowiem trzeba mieć w sobie samozaparca i determinacji, żeby mimo tak niesprzyjających okoliczności i jakby bez poczucia zawinienia komukolwiek, mimo wszystko, pozostawać wiernym swoim podstawowym wyborom. Zdecydowanie więcej w biografii Pani Profesor Lepalczyk było tego typu „zawieszeń” (*floating*) – jak określa ten stan Agnieszka Bron, profesor Uniwersytetu w Sztokholmie. To były te trudne czasy i trudne wybory, kiedy zastanawiała się, czy pójść na studia, czy też nie pójść, wybrać medycynę, czy też może szkołę pielęgniarstwa. Z kolei w życiu naukowym mierzyła się z niekorzystnymi decyzjami władz oświatowych. Przepraszam, nie oświatowych, ale tych władz, które nie pozwalały jej na przykład realizować swoich projektów badawczych czy nie chciały przyjąć dysertacji rozprawy habilitacyjnej, ponieważ była, na przykład, zbyt kapitalistyczna, albo propagowała nie takie wartości, jakie były oczekiwane.

Zbliżam się do końca. W zasadzie chciałabym zachęcić Państwa do lektury autobiografii Pani Profesor Ireny Lepalczyk i do pisania autobiografii. Na zakończenie chciałabym powiedzieć, czego ja się nauczyłam z biografii Pani Profesor Lepalczyk i zadedykować to mojemu Mistrzowi i przedmówcy – Panu Profesorowi Pilchowi. Otóż chciałam powiedzieć, że za życia trzeba dbać o dziedzictwo życia. Na to dziedzictwo składają się różne dzieła i dokonania. Nabrałam też przeświadczenia, że warto to robić i warto być wiernym nie tylko mistrzom, ale również uczniom i im służyć. Myślę, że Pani Profesor realizowała to zadanie. Oczywiście, mistrzów należy szanować, nawet nie zgadzając się z ich postawami. Wybaczając błędy i nie roztkliwiać się nad sobą. Niewątpliwie jest to bardzo ważna lekcja, bo Pani Profesor Lepalczyk, harcerka, miała tę postawę silnie ugruntowaną. To jest ta konieczność zachowywania zdrowego dystansu do spraw bieżących, o który trudno było w czasach cenzury i upolitycznienia wszelkich przejawów życia społecznego, potem naukowego. Zachowywać czujność i gotowość do podejmowania nowych zadań, a z życia wyciągać lekcje dla własnego rozwoju. Działać środowiskowo z oddaniem, ale refleksyjnie. Czyli, refleksyjność jest to umiejętność zwracania się do siebie zawsze z pytaniem zwrotnym. To jest zadanie, które każe czasem zastanowić się, zatrzymać się w refleksji i jeszcze raz zwrócić ku sobie... Taka zwrotność jest badaczowi bardzo potrzebna. To jest zatrzymanie

się z namysłem nad światem i nad sobą w tym świecie. Nie chciałabym wyłączać siebie z mojego warsztatu badacza, bo Pani Profesor Lepalczyk również tego nie robiła i w swojej autobiografii dała temu najlepsze świadectwo.

Ewa Marynowicz-Hetka:

Bardzo dziękuję Pani Profesor za tę analizę. Chciałam powiedzieć, że termin „łańcuch spraw i ludzi” to było takie ulubione określenie Pani Profesor Lepalczyk. Jest to tłumaczenie poprzez metaforę francuskiego określenia „*la filiation*”, które w analizie dziedzictwa kulturowego jest ważnym terminem i w ogóle istotną kategorią pojęciową. W rozmowach z Panią Profesor, pod koniec jej życia, kiedy już nie pracowała na uczelni w pełnym wymiarze, ta idea łańcucha silnie występowała.

Bardzo dziękuję Pani Profesor, myślę, że na pewno dużo więcej jeszcze można powiedzieć, może będą pytania, to też jest czas dyskusji. Zapraszam Pana Profesora Jerzego Szmagalskiego, członka kapituły nagrody naukowej za prace badawcze z pedagogiki społecznej im. Profesor Ireny Lepalczyk. Przy okazji chcę powiedzieć, że pozostali członkowie kapituły nagrody bardzo przepraszają, ale nie mogą dzisiaj z nami być. To jest Pan Profesor Bogusław Śliwerski i Pani Profesor Maria Mendel.

Jerzy Szmagalski:

Powierzono mi zadanie, żeby na podstawie prac zgłaszanych na Konkurs imienia Profesor Lepalczyk dokonać przeglądu badań w pedagogice społecznej. Chcę powiedzieć, że przyjąłem to zadanie z pokorą, ponieważ służy w kapitule konkursu i czytam te książki. Wszakże, gdy usiadłem nad tym zadaniem, to się przeraziłem, czego ja się w ogóle podjąłem, dlatego też nie będę dokonywał bardzo wnikliwego przeglądu badań. Piętnaście minut na omówienie kilkunastu książek to zadanie karkołomne. I jeszcze w dodatku pomyślałem sobie, że państwo czując się bezpiecznie we własnym gronie, w tych ciepłych i przychylnych murach, myślicie sobie, jak to dobrze się dzieje w pedagogice społecznej, skoro tak wiele książek zostało w naszym środowisku nominowane do nagrody w jej dziesięcioletniej historii. Otóż proszę Państwa, pedagogika społeczna nie tylko nie miała łatwo, ale zdarza się, że i dzisiaj nie ma łatwo. I o tym najpierw chcę kilka zdań powiedzieć.

Obecni tutaj mistrzowie oczywiście to pamiętają, ale studentom powiem. Pedagogika społeczna była prześladowana w minionym okresie. A jeden z takich brudnych przykładów chcę państwu przytoczyć. Zdarzyło się, że w wydanej w 1963 r. książce Ludwika Chmaja *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku* o Radlińskiej napisane zostały następujące słowa:

Radlińska nie brała pod uwagę rzeczywistości społeczno-politycznej, zaostrzającej się walki klasowej, ruchu robotniczego podnoszącego swoje własne wymagania oświatowe. Cała jej działalność była prowadzona w oderwaniu od owej rzeczywistości

...i tak dalej. Ten cytat znajduje się na stronie trzysta dziewiętnastej owej książki. Ja myślę, że te oskarżenia napisano właśnie ze „słusznych” pozycji, czy może nawet dopisano. Profesor Chmaj zmarł w 1959 r., a w nocy od Redakcji datowanej na 1961 rok, ktoś ubolewał, bo to nie było podpisane imiennie, że „książka profesora przedstawia nie dość trafne z punktu widzenia ideologii marksistowskiej niektóre charakterystyki, analizy i oceny pedagogiczne”. Podejrzewam, że to zdanie o tym „oderwaniu od rzeczywistości” i nie tylko to zdanie dopisano Ludwikowi Chmajowi, ponieważ w jego tekście na tejże 319. stronie znajduje się i taki passus:

jako pionierka w wyzwaniu aktywności społecznej, kulturalnej mas zaniedbanych i upośledzonych przy pomocy działaczy kulturalno-oświatowych, których wychowywała i przygotowywała.

Profesor Chmaj nie napisałby tak gramatycznie połamane go zdania, z którego wynika, że Profesor Radlińska przy pomocy wychowywanych przez nią działaczy kulturalno-oświatowych – masy te zaniedbywała. Inny przykład – był rok 1980, dla Państwa Studentów to czas zamierchły. Pewien zasłużony andragog z bastionu pedagogiki socjalistycznej dokonał wielkiego ataku na pole pedagogiki społecznej. Pan Profesor Pilch zna te teksty. O andragogu jakby zapomniano. Natomiast Profesor Lepalczyk, uczennica Radlińskiej, żyje w tekstach, nie tylko akademików.

Natknąłem się niedawno na powołanie się na tezy z dzieła Profesor Lepalczyk w biuletynie pod tytułem „Pracownik Socjalny”. To jest biuletyn informacyjny, doradczy. Pani Joanna Dunajska – pracownica socjalna z Gdańska, Agnieszka Sobiegała – praktykująca terapię rodzin na Śląsku, te panie powołują się na modele pracy z rodziną, które poznały w tekstach Pani Profesor. Ale pedagogika społeczna dalej nie ma łatwo.

Nie jestem z tego specjalnie dumny, nie czuję się ofiarą prześladowań, ale nie byle jakich oskarżeń doczekał się mój skromny artykuł pod tytułem *Kształcenie do pracy socjalnej w Polsce po 1989 roku* w książce *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*², chcę ją przekazać do Biblioteki Wydziału, która jej nie posiada, jak wynika z katalogu internetowego. Jest to jedna z tych tak zwanych projektowych publikacji dystrybuowanych bezpłatnie, które mają to do siebie, że po wydrukowaniu zalegają jakieś kąty. To jest patologiczny objaw tak zwanej grantozji: książki się produkuje, ale nie można ich sprzedawać, ktoś rozsyła je po kraju według własnego widzimisię. Więc pewnie dlatego nie dotarła. Proszę uprzejmie przekazać tę książkę Bibliotece Wydziału Nauk o Wychowaniu.

A wracając do tego, co się działo z moim artykułem... Anonimowy recenzent zaszczycił mnie takimi zarzutami: „bardzo krótki rozdział o chyba największym

² M Rymsza (red.), ss. 279–297, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2012.

nasyceniu ideologicznym”. „Praca socjalna jest traktowana w kontekście wybranej opcji politycznej, którą symbolizują T. Mazowiecki i J. Kuroń”. Muszę powiedzieć, że raz wspomniałem rząd Mazowieckiego w kontekście ustawy o pomocy społecznej z 1990 r. Nigdzie, niestety, tam nie wspomniałem Kuronia, chociaż miałem swój udział we wciąganiu go do zajęć na studium podyplomowym dla kadry pomocy społecznej prowadzonym na Wydziale Pedagogicznym UW w latach 90. Następny zarzut dotyczył pominięcia przeze mnie zasług licznych podmiotów. Recenzent wyliczył te pominięcia dodając: „lista ta jest przypadkowa i celem jest tylko wskazanie, że na poziomie OPS mamy do czynienia z rytualnymi działaniami pracowników socjalnych (dumnych z ustanowienia Dnia Pracownika Socjalnego), a na poziomie autorów książki z rytualnym odmienianiem nazwisk: Radlińska, Kamiński, Mazowiecki i Kuroń”. Oskarżył mnie więc, że nie napisałem o takich inicjatywach, jak: Saltrom, U Siemachy, Fundacja Barka, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, lokalne oddziały Ruchu Obrony Bezrobotnych. Zapewne ten recenzent ma jakieś solidne dane pozwalające twierdzić, że te organizacje odegrały istotną rolę w kształceniu pracowników socjalnych. Ja takich danych nie spotkałem, natomiast dobór instytucji jest o tyle ciekawy, że organizacja Saltrom jest organizacją salezjańską, organizacja „U Siemachy” jest prowadzona przez czcigodnego, naprawdę twórczego wychowawcę, księdza, a Ruch Obrony Bezrobotnych to organizacja o politycznych afiliacjach prawicowych. Chcę powiedzieć, że w końcu okazało się, o co anonimowemu recenzentowi chodzi. Cytuję: „przykłady te zostały wymienione przeze mnie w sposób chaotyczny i przypadkowy, lecz dowodzą one, że można nazwać i wprowadzić do obiegu naukowego oraz publicznego inne nazwiska, niż Radlińskiej czy Kamińskiego”. Tak, że – proszę Państwa, nie martwcie się – wrogów mamy zawsze.

A teraz przejdę do tematu, który mi powierzono do omówienia, to zajmie tylko parę minut. Gdyby Państwo sięgnęli do teczek, to znajdziecie w nich ulotkę z reprodukcjami okładek książek autorek i autorów, które zostały nagrodzone nagrodą imienia Profesora Lepalczyk. Proszę uprzejmie spojrzeć, ja nie będę wymieniał wszystkich nazwisk, ale wydaje mi się, że można w tych książkach, i to nie tylko dotyczy nagrodzonych, ale i innych, które nominowano do Konkursu, wyróżnić dwa podejścia badawcze. Pierwsze z nich nazywam badaniami meta-pedagogicznymi. Ten nurt badań reprezentują następujące książki: Mariusza Cichosza *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005. Rozwój – obszary refleksji i badań – koncepcje*; Arkadiusza Żukiewicza *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej* i Danuty Lalak *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Drugie podejście obejmuje książki relacjonujące badania terenowe. Ich wykaz znajduje się na ulotce, którą przygotowałem. Co charakteryzuje te książki sytuujące się w obu nurtach? Jeśli chodzi o książki metapedagogiczne, to trudno mi przedstawić krótkie recenzje czy też omówienia tych książek. Ale np. książka Danuty Lalak, rozprawa habilitacyjna,

ale nieobwieszona przypisami, aparaturami, obowiązującymi w książkach na stopień. Autorka odważnie strząsnęła z tej książki całą przyciężką aparaturę formalną i okazało się, że można dostać za taką książkę habilitację. Ten drugi nurt to książki oparte na rezultatach szczególnego rodzaju badań, krótko nazywam je badaniami terenowymi. Problematyka tych książek trafia tam, gdzie czai się jakiś konflikt, czy to w skali makro, czy to w skali mikro, czy to konflikt społeczny, czy to konflikt personalny – to taki jakby wspólny mianownik tych książek. Chcę powiedzieć, że to jest nowość w pedagogice społecznej. Nowość w odniesieniu do klasyki, bo zjawisko konfliktu społecznego w klasycznej pedagogice społecznej nie bardzo było dostrzegane. Może państwo lepiej oczytani zaprotestują, ale ja rozumiem tak, że Radlińska przyjmowała jako wspólny mianownik sił społecznych, po pierwsze zgodną identyfikację na poziomie wartości kultury narodowej, po drugie uznanie ideałów demokratycznych. Tymczasem, budzenie sił ludzkich nieuchronnie prowadzi do ścierania się interesów grupowych. Może ja czegoś nie doczytałem, ale to Barbarze Smolińskiej-Theiss bym przypisał odkrycie konfliktu z perspektywy pedagogiki społecznej. To ona w 1988 r. w jednej ze swoich prac napisała takie zdanie: „siły społeczne natrafiają na konflikt i mogą rozdzić konflikt”. W kraju uwolnionym od cenzury i kontroli ideologicznej, autorki i autorzy książek tej drugiej grupy zaatakowali, czy zaatakowały, nowe lub wydobyte na światło dzienne obszary potencjalnie lub aktualnie wrzących konfliktów. Te tytuły, które państwo widzą³ na ulotce, dają temu sygnał. To są właśnie książki o konfliktach. Dla przykładu rok 2011. Do kapituły spłynęły trzy książki o problemach wewnętrznych pedagogiki i trzy o problemach zewnętrznych wobec niej. Przyznam się, że jako członek kapituły opowiadałem się za rozpatrywaniem, jako godnych nagrody, książek z tej drugiej grupy. Nie tylko dlatego, że każda z nich dotyczyła immanentnie trudnych obszarów praktyki profesji społecznych, ale także dlatego, że odnosiły się

³ Chodzi o następujące książki nagrodzone w ciągu 10 lat trwania konkursu na prace badawcze z pedagogiki społecznej: Hanna Kubicka (2005), *Bezdomność rodzin samotnych matek. Społeczno-wychowawcze aspekty zjawiska*, Łódź, Wydawnictwo UŁ (nagroda 2006 r.); Elżbieta Czykwin (2007), *Stygmat społeczny*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN (nagroda 2008 r.); Ewa Jarosz (2009), *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Katowice, Wydawnictwo UŚI. (nagroda 2009 r.); Ewa Wysocka (2009), *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*, Katowice, Wydawnictwo UŚI. (nagroda 2010 r.); Wioleta Danilewicz (2010), *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana” (nagroda 2011 r.); Edyta Januszewska (2010), *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek” (wyróżnienie 2011 r.); Arkadiusz Żukiewicz (2009), *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej*, Kraków, Wydawnictwo UP (wyróżnienie 2011 r.); Danuta Lalak (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak” (nagroda 2012 r.); Bohdan Cyrański (2012), *Aksjologiczne podstawy pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*, Łódź, Wydawnictwo UŁ (nagroda 2013 r.); Anna Nowak (2012), *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*, Katowice, Wydawnictwo UŚI. (wyróżnienie 2013 r.).

do problemów uniwersalnych. Nie tylko drażących nasze społeczeństwo. Konfliktów podsycanych w walce dominujących graczy politycznych. Te książki poruszyły takie kwestie, jak ksenofobia *versus* tolerancja, nacjonalistyczna ksobność *versus* otwartość wobec innych kultur, katolickie *versus* areligijne wychowanie seksualne. W całym zbiorze nominowanych książek przeważały tytuły z tej drugiej grupy badań. Nie decyduję się na przywołanie wszystkich autorów i książek nominowanych do Nagrody z tych wszystkich lat jej trwania.

No, ale żeby nie było zbyt różowo, trzeba jednak powiedzieć, że do konkursu zgłaszano także książki, których kapitule nijak nie udało się uznać za odpowiadające warunkom regulaminu Nagrody. Zdarzały się też książki na stopień, charakteryzujące się bardzo schematycznym wyobrażeniem, jak taka praca powinna wyglądać. W gruncie rzeczy było niewiele, ale znalazły się też książki, które można przyrównać, uszanowawszy cały wysiłek, całą znacznie obszerniejszą niż wykorzystana, bazę literatury, do rozdętych prac magisterskich, wykonanych tak trochę na zasadzie ćwiczenia metodologicznego. Zgłoszona została na przykład książka „z odkryciami”, które tutaj zacytuje: „W związku z powyższymi poglądami historyków możemy stwierdzić, że rodzice kochali swoje dzieci, lecz tego nie okazywali. Dokonana analiza pozwoliła mi na wyprowadzenie następujących wniosków – uczestnictwo w kulturze rozpoczyna się już od najmłodszych lat”. Była także książka oparta na pomiarze postaw wykreowanych za pomocą kwestionariusza zawierającego pytania zamknięte. Kilka książek miało niefunkcjonalną strukturę. Łącznie książek na poziomie poniżej czy spoza kryteriów Konkursu napłynęło kilkanaście.

No cóż, *nobody is perfect*. Dobrze, że ludzie się zgłaszają, że piszą, że podejmują rzeczywiście ważne tematy, nie zawsze udaje się im w odkrywczy sposób przepracować podjęte problemy. Wiele jednak sprawia Kapitulę kłopot – kogo wybrać? No, ale jakoś próbujemy sobie z tym radzić.

Ewa Marynowicz-Hetka:

Bardzo dziękuję Panie Profesorze, chciałam przy tej okazji przedstawić laureatów obecnych na sali. W roku 2006 nagrodę otrzymała pani doktor Hanna Kubicka za książkę: *Bezdomność rodzin samotnych matek. Społeczno-wychowawcze aspekty zjawiska*, w roku 2009 pani profesor Ewa Jarosz, za książkę *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa lokalna i globalna*; w roku 2010 pani profesor Ewa Wysocka *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*, w roku 2011 pani profesor Wioleta Danilewicz, za książkę *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*; w roku 2012 pani profesor Danuta Lalak, za książkę *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Dziękuję za wprowadzenie szanownym osobom zabierającym głos, a teraz jest czas dla państwa i bardzo proszę o pytania, o reakcje,

a także jest to czas wymiany między nami, którzy zasiedli przy tym stole. Bardzo serdecznie proszę o skorzystanie z tej przestrzeni wymiany.

Zapis wymiany poglądów

Danuta Lalak:

Chciałabym dodać kilka słów do tego, co powiedział Pan Profesor Szmagalski w kontekście biografii Pani Profesor Lepalczyk. Oczywiście, spory ideologiczne, jak widać, zdarzają się w każdym czasie, również w dzisiejszych czasach. Krytyka ideologiczna w odniesieniu do działalności naukowej wzbudza w nas niesmak, ale nie ma dzisiaj żadnych poważnych konsekwencji. To jest jakby ta różnica czasów, w których my dzisiaj żyjemy.

Znalazłam taki fragment w autobiografii Pani Profesor Lepalczyk, który daje świadectwo kłopotów na etapie uzyskiwania stopni naukowych. Między innymi taka atmosfera towarzyszyła przygotowywaniu i recenzowaniu jej dysertacji doktorskiej. W grupie recenzentów była Pani Profesor Helena Radlińska, Profesor Ryszard Wroczyński, Profesor Jan Szczepański, ale była jeszcze pani, której nazwiska tutaj na wszelki wypadek nie podam, której udział miał zagwarantować, zgodność z wymogami marksizmu. Profesor Szczepański pisze w swojej recenzji m.in. tak: „czytelnik uzyskał rozległy, lecz przejrzysty obraz kierunków pracy i dążeń pracowników społecznych. Widzi szkolnictwo i jego funkcjonowanie, poznaje proces kształtowania zinstytucjonalizowanego zawodu pracownika społecznego”. Pani Profesor Lepalczyk pisała tę pracę na podstawie swoich badań, które przeprowadziła w Belgii, będąc tam na stypendium. Natomiast ów „czynnik ideologiczny” pracę charakteryzuje w ten sposób: „Podejście wyłącznie ideologiczne, idealistyczne, jaskrawe, nieraz bałamutne, mętne, metafizyczne. Brak elementu gospodarczego, jako podłoża życia w całokształcie. Katolickie, konserwatywne nastawienie, mimo pozornego obiektywizmu. Solidarność ogólnospołeczna, brak zróżnicowania klasowego, ideologicznego, walki społecznej i jej przyczyn”. W innym miejscu Pani Profesor Lepalczyk pisze, że tylko dzięki Profesorowi Kamińskiemu, który zadbał o odpowiednie uideologicznienie tej pracy, pomógł jej wprowadzić stosowne fragmenty, dysertacja zakończyła się pozytywnym przyjęciem egzaminu i uzyskaniem stopnia doktora.

Ewa Marynowicz-Hetka:

Jeszcze może trzeba dodać, o czym nie wiedziałam, nigdy mi tego nie powiedziała pani Profesor Lepalczyk, ale kiedyś w rozmowie Pani Zofia Brodowska⁴

⁴ Siostra prof. Ireny Lepalczyk, fundatorka nagrody za prace badawcze z pedagogiki społecznej imienia profesor Ireny Lepalczyk, przyznawanej przez Łódzkie Towarzystwo Naukowe od 2005 r.

powiedziała, że w momencie, kiedy Pani Profesor została zwolniona z UŁ, nie mogła nigdzie podjąć pracy, nawet jako woźna w szkole. Także to były konsekwencje.

Ewa Syrek:

Proszę pozwolić, że pierwsze słowa skieruję do Pani Profesor Ewy Marynowicz-Hetki z wielkim podziękowaniem za zaproszenie na to seminarium, za zainicjowanie tego spotkania, ponieważ stało się ono miejscem wspomnień o Pani Profesor Helenie Radlińskiej i Profesor Irenie Lepalczyk czy innych znakomitościach pedagogiki społecznej. Stało się także miejscem zaakcentowania bardzo wielu spraw, wątków podjętych przez państwa referentów, za to bardzo dziękuję. Moja wypowiedź będzie zawierała jeszcze kilka innych aspektów. Proszę państwa miałam ten wielki zaszczyt i niezwykłą przyjemność dwa razy w swoim życiu spotkać Panią Profesor Irenę Lepalczyk. Pamiętam, że był to dla mnie moment bardzo szczególny, ponieważ, nie wszyscy, spośród wówczas młodych pracowników nauki, mieli taką możliwość, żeby spotkać osobiście nestorów, pedagogiki społecznej. Miałam to szczęście, naprawdę byłam wtedy bardzo wzruszona i przeżywałam to.

Chciałabym odnieść się do pracy *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, pod redakcją Pana Profesora Tadeusza Pilcha i Pani Profesor Ireny Lepalczyk, w której to książce Pani Profesor Irena Lepalczyk charakteryzuje ośrodki pedagogiki społecznej w Polsce. I jest tam też charakterystyka ośrodka śląskiego – katowickiego, z takim zaznaczeniem, że Pani Profesor w sposób niezwykle otwarty, bo tak to odczytuję, odniosła się do pewnego innego uprawiania pedagogiki społecznej, niż w pozostałych ośrodkach, mianowicie bardziej idącego w kierunku socjologicznym, czy socjologii wychowania. Ze względu na to, co zresztą w tym artykule podkreśla, na to, iż wówczas kierownikiem Katedry Pedagogiki Społecznej był Pan Profesor Andrzej Radziewicz-Winnicki. Odnosząc się do słowa „kontynuacje” w tytule tego seminarium, chciałabym powiedzieć, że nadal w naszym ośrodku obecne są kontynuacje, idące w kierunku pogranicza socjologii wychowania i pedagogiki społecznej. Zaznaczając, że skądinąd dwie znakomite postacie – Heleny Radlińskiej i Floriana Znanięckiego – to postacie, które się kiedyś w życiu spotkały osobiście, jak opisuje to Pan Profesor Zygmunt Dulczewski – uczeń Floriana Znanięckiego, i które to osoby, wydaje mi się, nie cieszyły się specjalną wzajemną sympatią, ale inspirowały do różnych działań. Myślę, że te kontynuacje, właśnie z pogranicza podejmowania pewnej problematyki, uprawiania dyscypliny, idą właśnie w tym kierunku.

Pani Profesor pozwoli, że powołam się na naszą ostatnią rozmowę. Pani Profesor zasugerowała, że właściwie byłoby wspaniale, żebyśmy się mogli kiedyś spotkać, pedagogzy społeczni, przedstawiciele różnych ośrodków w Polsce, porozmawiać w jakim kierunku idzie rozwój dyscypliny w tych ośrodkach. Być

może gdyby do takiego spotkania doszło, byłoby to dla nas bardzo pouczające. W tym momencie pozwolę sobie nawiązać do wystąpienia Pana Profesora Witkowskiego, bardzo często może nie do końca wiemy, co się w tych ośrodkach dzieje, w sensie edytorskim, no chociażby ze względu na natłok pracy i wiele obowiązków. To jest jakby jeden wątek mojej wypowiedzi.

Ale jeśli państwo pozwolicie, jeszcze chciałabym się odnieść do wystąpienia Pana Profesora Pilcha dziękując za piękny obraz mistrzostwa. Wspaniale jest jeśli mamy swoich mistrzów i możemy się z nimi spotykać twarzą w twarz. To jest wielkie szczęście i jest to ogromnie pouczające. Ale co wtedy, gdy naszych mistrzów nie znamy? Gdy znamy tych mistrzów tylko z literatury? Mówię tutaj o klasycznej pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej. Pomyślałam sobie, mówię to jako osoba poszukująca odpowiedzi i dzieląca się pewną refleksją, że nie chciałabym, żeby ktoś wskazywał mi albo podpowiadał, jak mam czytać dzieła Radlińskiej. Z własnego doświadczenia wiem, że czytając klasyczne dzieła Heleny Radlińskiej, bardziej indywidualnie, można szukać inspiracji niepodpowiadanych przez nikogo. Myślę, że to jest wartością samą w sobie. Bo czasami, gdy się spotykamy z takim twierdzeniem, że być może niewłaściwie odczytujemy jakieś dzieła, to mam takie skojarzenia, za co przepraszam, że często też w szkole się mówi uczniom, jak należy interpretować dzieła wielkich klasyków. Nie wiem, czy to jest dobre, myślę, że nie, bo wówczas pozbawiamy drugą osobę czerpania ze źródła w sposób wolny, w sposób inspirujący, w sposób taki, który być może poprowadzi nas inną drogą niż usytuowanie tego mistrza, ale równie ciekawą, równie wartościową.

Olga Czerniawska:

Czuję się w obowiązku zabrać głos, ponieważ przez jakiś czas pracowałam w Katedrze Pedagogiki Społecznej, zanim powstał na Uniwersytecie Łódzkim Zakład, którego stałam się kierownikiem, mianowicie Oświaty Dorosłych, a następnie Katedra Teorii Wychowania, której byłam kierownikiem aż do przejścia na emeryturę. Także współpracowałam z Panią Profesor Lepalczyk, ona mnie przyjęła do pracy, ponieważ moja praca przypadła w momencie, kiedy Profesor Kamiński przeszedł na emeryturę, a był osobą niezwykle respektującą wszelkie, że tak powiem, granice, więc w momencie, kiedy przeszedł na emeryturę, uważał, że nie ma prawa wtrącać się do zatrudnienia czy w ogóle stwierdzać, czy ma przyjąć mnie do pracy. Ja byłam bliżej związana z Profesorem Kamińskim. Pod jego kierunkiem przygotowałam pracę doktorską, potem był opiekunem mojej habilitacji. Także uczestniczyłam w różnych jego projektach zbiorowych. W każdym razie decyzję podejmowała Profesor Lepalczyk, która musiała stwierdzić, czy mam być pracownikiem Katedry. Zadecydowała, że mam zostać przyjęta. Pracowałam przez jakiś czas aż usamodzielniałam się, tworząc najbardziej mi bliższy ośrodek, jakim był Zakład Oświaty Dorosłych.

Zresztą chcę powiedzieć, że na II Zjeździe Andragogów, który odbył się w Łodzi, powstał taki pomysł, żebym zorganizowała konferencję poświęconą studium pracy oświatowej Radlińskiej. W pewnym momencie nawet miałam taki zamiar, ale stwierdziłam, że nie mam ani sił przerobowych, ani możliwości uruchomienia tego wielkiego przedsięwzięcia i wycofałam się z tego projektu. Nawet rozmawiałam na ten temat z Panią Profesor Marynowicz-Hetką, ale stwierdziłam, że nie mam na to siły ani możliwości, żeby to zrobić.

Wracając do wątku wypowiedzi, otóż jestem niezwykle wdzięczna Panu Profesorowi Witkowskiemu za jego wystąpienie, ponieważ przywołał do życia pokolenie międzywojennej inteligencji. Jest to bardzo ważne, żebyśmy pamiętali, że takie pokolenie, takie środowisko inteligenckie było w Polsce. Instytucje klasyczne i pokolenia inteligenckie są tak jakby spychane, nie mówi się o nich. A one były kultywowane. Między innymi Profesor Kamiński przecież miał dom urządzony meblami z „Ładu”. Jak ja mówię studentom na wykładach o Spółdzielni „Ład”, to wszyscy pukają się w głowę – co to było? Kiedy to było? A była w tym idea sztuki ludowej, prostoty, estetyki, bardzo czystej w swoich środkach. Chodziło o to, żeby to wprowadzić i w ten sposób upięknąć nasze życie codzienne, estetyczne. Jeśli mówimy tutaj o Profesor Radlińskiej, to ona miała taką ideę szczególnie uporządkowanej biblioteki. No może dziś nam się to wydawać maniackie, ale miała pudełka, w tych pudełkach były książki poukładane według problemów oraz małe broszurki. Pani Profesor Lepalczyk to dalej kontynuowała i była przywiązana do tego. Zresztą taka *idée fixe* to nie tylko była tutaj, bo pamiętam, że jak poznałam pewnego filozofa z KUL-u, to pierwsze, co zrobił, to mnie wprowadził do swojej biblioteki, w której kolorami zaznaczał książki z danego okresu historycznego, średniowiecza, czy innego, i to było dla niego największe osiągnięcie jego życia. Chodzi o profesora Stefana Świeżawskiego, wiemy, że to nie było jedyne jego osiągnięcie, te kolorowe paski na książkach. Ci ludzie i te pokolenia intelektualistów zwracali uwagę na takie drobiazgi porządkowania środowiska życia, w którym funkcjonowali. Wydaje mi się, że to jest bardzo ważne, żebyśmy szanowali te środowiska, przywoływali te wielkie nazwiska. Dzisiaj wracamy do Znanińskiego, w którego twórczości wszystko się zaczyna. Profesor Znaniński napisał: „kocham chłopów polskich”, nikt nie zrozumiał, o co mu chodzi. No więc ja powiedziałam, że chodzi o chłopów z jego pamiętnika chłopskiego, z którego wychodziły wszystkie analizy, dlatego on kocha polskich chłopów. Miałam kiedyś przyjemność i honor uczestniczyć w takich spotkaniach organizowanych w Warszawie przez Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, które się oczywiście łączy z Radlińską i z jej zespołem. Zespół oświaty dorosłych prowadziła pani doktor Joanna Landy-Tołwińska – wybitna specjalistka badań analfabetyzmu w Polsce. Tam spotkałam ludzi z tego okresu dwudziestolecia międzywojennego. Było to dla mnie wielkie przeżycie – dyskusja, ocena mojej wypowiedzi. Mówiłam o edukacji we Włoszech. Później zakończyłam, a oni mówią:

proszę pani to przecież tak, jak u nas przed wojną. Tak, jak pani mówi to przecież wszystko tak było, to jest nic nowego, nic nadzwyczajnego. Rzeczywiście to jest prawda. Także, analizy historyczne i powroty do wspomnień na pewno są bardzo istotne i ważne. Dobrze, że to się tutaj dzieje. Zresztą ja podziwiam Panią Profesor Marynowicz-Hetkę, że tak wytrwale i konsekwentnie buduje tę misję, wspiera szkoły socjalne, Polskie Stowarzyszenie Szkół Pracy Socjalnej, kiedyś miałam przyjemność uczestniczyć w zjeździe tego stowarzyszenia. Oby tak dalej.

Irena Przybyłek:

Chciałabym Państwu opowiedzieć o moim mentorze, jakim była Pani Profesor Irena Lepalczyk, o moim, w cudzysłowu, spotkaniu, z Profesorem Heleną Radlińską oraz o takim też w cudzysłowie spotkaniu z Profesorem Kamińskim.

Otóż pracowałam w Szkole Podstawowej nr 192 w Łodzi, której patronką jest Profesor Radlińska. Pisałam pracę magisterską pod kierunkiem Pani Profesor Lepalczyk, na temat: *Helena Radlińska patronem szkoły*. Następnie przez 26 lat pełniłam funkcję dyrektora Szkoły Podstawowej nr 137 w Łodzi, im prof. Aleksandra Kamińskiego. Myślę, że moje spotkania z profesorem Radlińską i profesorem Lepalczyk to jest taka kontynuacja. Pamiętając o tym, staram się bardzo mocno, żeby następna ze szkół retkińskich (to są wszystkie szkoły na Retkini⁵) otrzymała imię Profesora Lepalczyk. Nie wychodzi mi to za bardzo, ale się staram. Mam teraz trochę więcej czasu. Od pół roku jestem na emeryturze. Może mi się to uda. Także to ważne, bo znałam osobiście Panią Profesor Lepalczyk. Bardzo miły człowiek, bardzo serdeczna, bardzo życzliwa, interesowała się zawsze tym, co się dzieje w domu. Okres moich studiów przypadł wtedy, kiedy byłam matką dwóch małych chłopców. Często biegnąc z pracy na zajęcia, spóźniałam się na seminarium magisterskie. Rzadko to się zdarzało, bo byłam uczennicą taką dość wywiązującą się ze swoich zadań. Także nieobojętne było jej to, co działo się w domu, w szkole. A propos kontynuacji, Pani Profesor Lepalczyk często towarzyszyła siostra – pani Zofia Brodowska, przychodziły na wszelkiego typu uroczystości szkolne, wtedy, kiedy byłam dyrektorem szkoły im. Kamińskiego. Oczywiście, 10 lat temu, ja, wszyscy ze sztandarem szkoły byliśmy na pogrzebie. Wczoraj też zapaliłam lampkę, bo była rocznica śmierci Pani Profesor.

Olga Czerniawska:

Przepraszam, bardzo chciałam jeszcze coś dopowiedzieć. Dwa pojęcia, których używam w moich badaniach i są bardzo ważne. Pierwsze z nich „wiek społeczny” uważam, że jest bardzo przydatne, nawet w badaniach oświaty dorosłych, jest takie elastyczne, a drugie, które też się pojawiło, to „środowisko niewidzialne”. Otóż ja kilkakrotnie pisałam o tym środowisku niewidzialnym,

⁵ Jedno z dużych osiedli mieszkaniowych w Łodzi.

a ono w tych badaniach biograficznych, ważnych dla Pani Profesor, występuje, zwłaszcza w badaniach ludzi starszych. Teraz pisałam recenzję na temat emigracji do Anglii, trzy fale emigracji. Środowisko niewidzialne występuje bardzo jasno w wypowiedziach.

Mirosław Sobiecki:

Poruszę dwie, a może trzy krótkie kwestie. Otóż pierwsza dotyczy kategorii mistrzostwa. Często mamy tę pokusę zmierzania ku skrajności i albo jest rewolucyjne odcięcie się, albo właśnie takie niemalże bałwochwalcze pokłonienie się przed autorytetem. Jednak jeśli spojrzymy w przeszłość, w nurt naszej europejskiej kultury, to wydaje mi się, że nie ma innej drogi jak twórcza kontynuacja. Ta zaś nigdy nie jest epigonizmem. Stąd też oczywiście chcemy swoich mistrzów przekraczać, zmierzać nieco dalej niż oni. I uważam, że to jest piękne. Jeszcze za moment do tego wrócę.

Ale teraz jeszcze wątek troszeczkę inny. Mianowicie, mówimy tu o mistrzach w kategoriach indywidualnych, powiedziałbym: mistrzach – osobach. Chciałbym też powiedzieć o kategoriach mistrzostwa także w odniesieniu do środowisk, bo to też jest istotne. Pan Profesor Liszewski ⁶ mówił na początku seminarium o tym, jak Łódź naukowo wyrastała po II wojnie światowej. Nie było tu praktycznie żadnych poważniejszych tradycji naukowych, intelektualnych, uniwersyteckich. One wykreowały się dopiero po wojnie. Ale wówczas Łódź stała się punktem odniesienia dla jeszcze młodszych ośrodków takich jak nasz białostocki. Warto może w tym momencie powiedzieć, że Białystok jako ośrodek uniwersytecki powstał w wyniku zawirowania roku 1968, kiedy to część nauczycieli z Uniwersytetu Warszawskiego została skazana na banicję do Białegostoku i dzięki temu powstał m.in. obecny Wydział Pedagogiki i Psychologii. Dzięki nawiązaniom do tradycji łódzkich i warszawskich zaczęło się tworzyć nowe środowisko, także z zakresu pedagogiki społecznej.

I chcę tu z dużym naciskiem podkreślić, że kiedy spotykamy się na różnych konferencjach, na których podnoszone są ważne kwestie, rozważane są ważne problemy, to moim zdaniem – rzadko, zbyt rzadko – pozwolę sobie na takie jednoznaczne podkreślenie, przywiązuje się wagę do tradycji. Chciałbym podziękować za to, że dzisiejsze spotkanie wpisuje się w to bardzo ważne działanie, w którym z jednej strony przypominamy osoby ważne dla nurtów myślenia, którymi na co dzień się zajmujemy, a z drugiej jest to okazja do spotykania się z reprezentantami środowisk, które tradycje w różnych miejscach budowały. Tu nawiązuję do słów Pani Profesor Ewy Syrek i jej wypowiedzi o katedrze katowickiej.

⁶ Profesor Stanisław Liszewski – Prezes Łódzkiego Towarzystwa Naukowego, które było współorganizatorem seminarium i podejmowało jego uczestników w swojej siedzibie.

Tadeusz Pilch:

Ja chcę zgłosić krótki komunikat na tle wypowiedzi Pana Profesora i Pani Profesor E. Syrek. Mianowicie Zespół Pedagogiki Społecznej, działający przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN (w Zespole tym znajduje się pani prof. Jarosz, pan prof. M. Sobiecki, doktor T. Sosnowski, no i ja, jako przewodniczący), przygotował, już prawie całkowicie gotowy (mam tutaj szkic), Zjazd Pedagogiki Społecznej, w terminie 27–29 listopada. Nazwaliśmy go (musi być na Mazowszu, bo stamtąd pochodzą pieniądze, natomiast dokładnej lokalizacji jeszcze nie ma) II Zjazdem Pedagogiki Społecznej⁷. Za tydzień, dwa, roześlemy informacje do wszystkich potencjalnych uczestników. Projekt tego Zjazdu został przygotowany bardzo demokratycznie, w 5 osób. Zostaną zaproszone wszystkie ośrodki, wszyscy pracownicy, od najmłodszych poczynając, łącznie ze studentami. Będzie to Zjazd, który jest zatytułowany *Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi i wartościom w XXI wieku*, a towarzyszy mu takie piękne hasło Janusza Korczaka, aforyzm: „Tego świata nie możemy zostawić, jakim jest”. To jest aforyzm, który jest „wierną” kontynuacją „radlińskiego” powiedzenia: „zmieniamy świat siłami człowieka w imię ideału”. Więc ja imiennie wszystkich tutaj zapraszam na Zjazd w imieniu tego Zespołu, który wymieniłem. Mamy 150 miejsc, opłata będzie wynosić 250 zł, stosunkowo niewiele, jak na obecne praktyki, bo najczęściej życzą sobie (to tylko tutaj płaciliśmy 50 zł) 300, 500, 600 zł. Więc wszystkich pięknie zapraszam. To będzie spotkanie nas wszystkich, różnych pokoleń, różnych orientacji, różnych ośrodków w służbie człowiekowi i postępowi w XXI w. Rzecz jest już prawie przygotowana, ale ona, jak powiadam, była przygotowywana demokratycznie, w kręgu najbliższych, bardzo małego zespołu, dlatego właśnie się udało, bo gdyby to puścić na szerokie wody powszechnej dyskusji, to pewnie by to trwało 2 lata, zanim byśmy zjazd przygotowali. Tak więc dziękuję, proszę pamiętać o moim zaproszeniu, ono wkrótce do Państwa dotrze.

Mirosława Zalewska-Pawlak:

Może rozrywam łańcuch, bo nie jestem pedagogiem społecznym. Jestem historykiem wychowania, zajmuję się badaniami historyczno-porównawczymi nad edukacją estetyczną, teorią wychowania estetycznego. Moim mistrzem była Pani Profesor Eugenia Podgórska. Jeżeli każdy ma jakiś wątek osobisty, to ja wspomnę, że uczęszczałam na wykłady i zdawałam egzaminy u Pani Profesor Lepalczyk, a potem jako młoda asystentka – stażystka, byłam łącznikiem między

⁷ Krótko po naszej dyskusji okazało się, że nazwa „II Zjazd Pedagogów Społecznych” jest oczywiście pomyłką. Prof. W. Theiss, który z upodobaniem szpera w historii – dał rozwinięty wykład na temat zjazdów pedagogów społecznych. Pierwszym z nazwy i z treści merytorycznych był zjazd w r. 1937 zorganizowany z okazji 40-lecia pracy naukowej i społecznej Heleny Radlińskiej. Nasz może być V zjazdem pedagogów społecznych. Zainteresowanych odsyłam do artykułu: Theiss 2013, s. 27–37.

dwoma paniami, bardzo silnymi osobowościami. Mogę powiedzieć, że w jakimś stopniu pełniłam rolę medium pośredniczącego między instytucjami, między piętrami, gdzie wówczas w gmachu przy ul. Uniwersyteckiej 3, obie Panie Profesor urzędowały. Ale na pewno nie mam aż tak istotnych wspomnień jak Państwo.

Natomiast przyszedł tu, jak każdy z nas, z racji swoich zainteresowań badawczych, doświadczeń życiowych, z pewnym przedtekstem, z oczekiwaniem, że jeżeli przyjdę na spotkanie z pedagogami społecznymi (nawiążę do niedawnej wypowiedzi Pana Profesora Witkowskiego), to na pewno przywołany zostanie problem autonomii. Pedagogika społeczna jest dziedziną, która jest bardzo empatyczna (używam swojej terminologii ze sztuki) na to, co się dzieje w społeczeństwie i również w nauce. Pomyślałam, że jeśli pedagodzy społeczni się nie zbuntują to kto?

To zapytanie zrodziło się w kontekście Państwa bardzo ciekawych wypowiedzi nawiązujących do kwestii autonomii uczelni i autonomii osobistej.

Pozwoliłam sobie wynotować, co mnie bardzo zainteresowało. Możecie Państwo przyjąć moje uwagi z pewnym dystansem, bo nie jestem „społecznikiem”. Był tutaj poruszany ważny problem, za który bardzo dziękuję, bo jest mi bliski – problem autorytetu i spotkania z mistrzem. Ja niegdyś swoje wieloletnie badania nad dziedziną, którą reprezentuję, związane z tradycją polską, zakończyłam minirozdziałem: *O potrzebie spotkania z mistrzem*. Doktor Cyrański mówił, że brakuje nam krytycyzmu, ja dodam, że brakuje nam autorytetów, brakuje spotkań z mistrzem.

Odniosę się jeszcze do Hessena (przywoływanego tutaj), przecież problem wolności jest przede wszystkim problemem wykształcenia. Dosyć trudno rozmawia się dzisiaj ze studentami o tym, że my wspólnie wychowujemy się do pełnej wolności, bo są przekonani, że wolność jest im dana do wykorzystania, jest przecież atrybutem naszych czasów. To jest problem do innych rozważań, z którymi nie chcę wchodzić, choć jest bardzo istotny.

Nawiążę też do wypowiedzi doktora Granosika, która była dla mnie, historyka, ciekawym intelektualnie wyzwaniem. Ja też często staję przed dylematem nadinterpretacji, jeśli chodzi o teksty historyczne. Profesor Syrek chyba też wspominała o tym, jak czytać teksty źródłowe. Dobrze by było, gdyby autor myślał tak, jak ja myślę o nim, ale nie jestem pewna. To jest zawsze moja nadinterpretacja. Jeżeli jest ona zwarta ideologicznie – intelektualnie jest bardzo ciekawą ucztą. Na ile jednak wolno mi ucztować kreatywnie na cudzych myślach? Tu powrócę do inspirującego wystąpienia prof. Lalak (żałuję, że nie znam książki) o autobiografii. Dla historyków jest bardzo ważną zasadą, żeby nie przekroczyć granicy nadinterpretacji. Dlatego ja odczytałam przesłanie prof. Lalak (choć wielkim pedagogiem nie jestem), że może warto pisać autobiografię, żeby nie być nadinterpretowanym.

Danuta Lalak:

Tego nie unikniemy pewnie.

Mirosława Zalewska-Pawlak:

Mnie też zdarzają się sytuacje, że mam błyskotliwą tezę, szukam wątków, które ją potwierdzą. To nie jest żadna uwaga krytyczna, tylko wiem, jakie są wtedy zachęty, żeby pewne rzeczy wybiórczo odnaleźć. Jest tu jeszcze problem uwikłania w świat ludzi, którzy wówczas żyli. Jeśli tego nie poznamy, to bardzo łatwo jest przekroczyć pewną granicę, co jak już wspominałam, samo w sobie jest fajnym spektaklem intelektualnym.

Jako historyk, bardzo się cieszę, że mogłam być tutaj z Państwem, spotkałam tak wielu wybitnych pedagogów, tak wiele znanych postaci. W odczytanych i wygłaszanych wystąpieniach, w spotkaniach i w dialogach w przerwach obrad zwróciłam uwagę na to, co Państwa łączy i jest waszą troską, choć nas nikt nie pyta o to w ankietach, co tworzy autorytet. My musimy naszą pracę przeliczyć wyłącznie na punkty. To jest absurdem, w którym wszyscy uczestniczymy. Chcę powiedzieć, że cenię te spotkania (uczestniczyłam w poprzednich) oraz Państwa działalność naukową, badawczą i tę wspólnotową niezmiernie wysoko, a szczególnie to, że mistrzostwo budujecie jako wartość. To jest niezwykle ważne, nie tylko dla twórców pedagogiki społecznej. Może warto oprócz krytycyzmu budować mistrzostwo i zachować jako wartość stanu akademickiego.

Mirosław Sobeki:

Przepraszam, że drugi raz zabieram głos, ale myślę, że w sprawie nadinterpretacji została podniesiona niezwykle ważna kwestia. Ważne jest, żeby szanować tradycję, ale bardzo istotne jest także to, abyśmy mogli na niej budować i niekoniecznie literalnie odwoływać się do niej. Odwołam się do jednego przykładu z zupełnie innej dyscypliny. Słyszałem wywiad z pewnym dyrygentem. Przyjechał doń bardzo znany kompozytor, którego utwór miał być wykonywany podczas koncertu. Zdolny młody dyrygent powiedział: „mistrzu, przepraszam, że tutaj stoję za pulpitem, bo to pan powinien stać i dyrygować swoim utworem”. Na co kompozytor odpowiedział: „ja swoje już zrobiłem, ja ten utwór już dawno napisałem, a teraz czekam, co pan z nim zrobi”. I często wydaje mi się, że w naszej twórczości naukowej jest podobnie. Ale rzeczywiście, zgadzam się, że już w szkole tworzy się takie niedobre skrypty, kiedy padają słynne słowa: „co autor chciał powiedzieć”. Często w szkole nie zachęca się ucznia do tego, żeby na podstawie tekstu autora zbudować myśl własną, tylko próbuje się odtwarzać idee przypisywane autorowi. I tak samo w odniesieniu do klasyków naszej dziedziny, jeżeli my ograniczymy się do tego, „co autor chciał powiedzieć” to jest chyba najistotniejsze, że to jest droga do nikąd. I w tym znaczeniu należy mówić o twórczej kontynuacji i troszeczkę bym tu nawiązał do wystąpienia Kolegi, że nie zamykamy się w tych normatywnych odczytaniach klasyków, tylko możemy na ich dziedzictwie twórczo budować.

Bohdan Cyrański:

Wątpliwości zawarte w dwóch poprzednich wypowiedziach dotyczących wątków interpretacyjnych sugerują, jak sądzę, proste i jednocześnie istotne rozwiązanie. Oto można przyjąć, że wszyscy jesteśmy hermeneutami od czasu, kiedy nauczyciel w czasie lekcji języka polskiego przeczytał jakiś utwór i po raz pierwszy usłyszeliśmy pytanie: co autor chciał przez to powiedzieć? To było pytanie wzięte z tradycji hermeneutyki romantycznej, bo odnosiło się do często ukrytych, wewnętrznych intencji i motywacji autora tekstu. P. Ricoeur pokazuje inną drogę i sposób interpretacji. W miejsce psychologizującego pytania: co autor chciał przez to powiedzieć, pyta: jaki jest sens tego, co powiedział i zobiektywizował w formie zapisu. tylko pytamy: jaki jest sens tego, co powiedział? Teraz nasze pierwsze zadanie polega na tym, aby zrobić wszystko, co możliwe dla odtworzenia tego zobiektywizowanego sensu. Dopiero kiedy uznaję, że zrobiłem już wszystko, co w tym zakresie mogłem uczynić, przychodzi czas na interpretację i to, co z interpretacji wynika, a więc znaczenie nadawane tekstowi przez interpretatora. Myślę, że gdybyśmy pamiętali o tym podziale to poruszanie się w świecie tekstu byłoby dużo bardziej bezpieczne i odpowiedzialne.

Jerzy Szmagalski:

Uczestniczyłem kiedyś w seminarium badawczym, na którym znany wówczas socjolog, wprawdzie teraz może trochę zapomniany, profesor Adam Sarapata przedstawił swoje wystąpienie, oparte na jego badaniach i otworzyła się dyskusja. W tej dyskusji młody doktorant zaczął pytać profesora, zapewne chcąc się wykazać przy okazji swoim odczytaniem, czy pan profesor zetknął się z tezą Sorokina i kogoś tam, rzucił kilka jeszcze nazwisk i tytułów. A Profesor westchnął i powiedział: młody Panie Kolego: „ja nie czytam, ja piszę”. Do Pana, Panie Profesorze może byśmy wystosowali taką prośbę, żeby Pan rozwinął jakieś warsztaty z czytania i pisania – tego nam rzeczywiście brakuje.

Ewa Wysocka:

Ja może później zabiorę głos na temat tego, co mnie zainspirowało, a teraz w kontekście tego, co powiedział Pan Profesor Szmagalski. Rzeczywiście jest taka anegdota, która krąży od dawna: „ja już nie czytam, ja piszę”. Ale z drugiej strony można by na to popatrzeć w świetle badań psychologów. Badania psychologów mówią, że ci, którzy dużo wiedzą, nie są zbyt twórczy, czyli najbardziej zamknięty umysł mają ci, którzy wiedzą zbyt dużo. Innymi słowy, jeśli pracuję na czystym umyśle, to może mam szansę coś nowego wymyślić, nie tylko reinterpretować tę wiedzę, którą już dużo wcześniej wielokrotnie przetworzono. Przecież Albert Einstein także mówił o wyobraźni twórczej, której przeszkadza zbyt duża wiedza. Przepraszam, oczywiście nie namawiam do tego, żeby nie czytać, nie namawiam do tego, żeby nie zdobywać wiedzy, ponieważ wiedza jest koniecz-

nością. Jednak, czy konieczna oznacza wystarczającą: po to by rozumieć, jeszcze czasami trzeba myśleć. To są to takie trzy elementy, moim zdaniem (wiedza, myślenie i rozumienie).

Beata Szczepańska:

Przede wszystkim chciałam podziękować za zaproszenie na to spotkanie Pani Profesor Ewie Marynowicz-Hetce. Poniekąd, idąc jej śladami, zaczęłam swoją przygodę naukowo-badawczą z pedagogiką społeczną, ponieważ praca – pierwsza, którą podjęłam, pod kierunkiem pana profesora Tadeusza Jałmużny, była pracą poświęconą funkcjonowaniu historii szkoły pracowników socjalnych, którą Pani Profesor współtworzyła. Stąd też z ogromnym sentymentem dotykałam śladów działalności Pani Profesor w tej szkole i próbowałam zrozumieć sens pracy socjalnej poprzez rekonstrukcyjną, historyczną analizę działalności tej placówki. Okazało się, że moje związki z pedagogiką społeczną, tak jak profesor Pilch określił: każdy pedagog jest pedagogiem społecznym, w związku z tym, każdy historyk wychowania jest związany z pedagogiką społeczną. Odniesienie się w badaniach regionalnych, łódzkich do uspołecznienia szkoły, tworzonej tutaj przez samorząd, nie udało się inaczej niż przez pryzmat dzieła Heleny Radlińskiej i w związku z tą działalnością pozaszkolną i oświatą dorosłych, żeby dojść do związku w moich aktualnych badaniach pedagogiki społecznej i medycyny społecznej, które niezwykle mnie zafrapowały, kiedy odkrywałam w medycynie społecznej sformułowania Neumana, przenoszone przez Polskie Towarzystwo Historii Medycyny, jako żywo pasujące do stwierdzenia Radlińskiej o tym, iż pierwszym zadaniem lekarza jest owszem uleczyć chorego i podjąć działania medyczne, ale kolejnym jego krokiem musi być interwencja społeczna i uzdrawianie środowiska społecznego, w którym te choroby powstają. Stąd też to taki mój mały wkład, historyka, skoncentrowanego na czytaniu i Radlińskiej i Mysłakowskiego oraz Ziemowicza, który bada wprawdzie praktykę edukacyjną, ale z tymi konotacjami społecznymi, wobec których nie może zostać obojętna.

Zofia Brodowska:

Chciałam Państwu wszystkim życzyć bardzo serdecznych, radosnych, miłych dni, Państwu wszystkim. Wzruszyłam się troszeczkę, przepraszam. Bardzo, bardzo, bardzo serdecznie dziękuję. Jestem wzruszona i bardzo dziękuję.

Ola Denus:

Jestem studentką II roku pedagogiki społecznej. U mnie w rodzinie jest tak, że większość ludzi dorosłych to pedagogzy. Ja poszłam w te same ślady, moja młodsza siostra również. Jest na Uniwersytecie w Białymstoku na I roku. Pani Profesor Zalewska-Pawlak powiedziała, że „mistrzostwo budowane jest jako wartość”. Cieszę z tego, że mogę uczestniczyć w tak wielkim wydarzeniu,

jakie ma tutaj miejsce, razem z takimi osobistościami, które jakby budują moją osobę pedagoga. Kiedy powiedziałam właśnie mojej młodszej siostrze o tym, gdzie, z kim i jak będę uczestniczyć w tym wydarzeniu, powiedziała: „wow”. Tak więc ona już na pierwszym roku ma tę świadomość, ale tak, jak już wcześniej wspomniałam, byliśmy w tym charakterze pedagogiki wcześniej wychowywane. Chciałam zaznaczyć, że wszystkie te wypowiedzi, które mogłam tu dzisiaj wysłuchać niosły wartości, których wcześniej nie dostrzegałam, których wcześniej, nie wyczytałam, których nie byłam w stanie jeszcze dostrzec. Dzisiaj pomagałam przy tym, żeby podać herbatę, kawę, obsłużyć, ale nie chcę, żeby moja praca pedagoga opierała się tylko na samej teorii. Chcę zbudować siebie taką, żebym mogła być pedagogiem społecznym zupełnie czynnym, dlatego, że uważam, że pedagog może budować teorię, ale tylko na praktyce. I w sumie to chyba byłoby na tyle.

Ewa Wysocka:

Czy ja mogę po raz drugi, bo teraz tak naprawdę chciałam zabrać głos. Bardzo dziękuję za to spotkanie, bardzo dziękuję za to zaproszenie. Było ono dla mnie ważne i sama się zdziwiłam, że aż tak ważne. W momencie, kiedy wysłuchałam wystąpień wszystkich Państwa, tu obecnych, zaproszonych i tych, którzy wzięli głos w dyskusji. Dużo tego jest, więc nie mogę opowiedzieć wszystkiego, ale dla mnie bardzo ważne jest to, że wskazaliście Państwo te wątki, które odczytywałam wcześniej w pracach naszych klasyków, ale które dotyczą bardzo szeroko rozumianego profesjonalizmu czy standardów profesjonalnych w pracy pedagoga i to pedagoga praktyka, ale także pedagoga budującego teorię, ponieważ jedno z drugim jest immanentnie powiązane. Natomiast mam takie wrażenie, że zapominamy o tym, iż budowana przez nas teoria ma służyć praktyce i ma służyć zmianie. Innymi słowy mam takie poczucie, że wiele z tych wątków, które były podejmowane wcześniej, dzisiaj szczególnie: metodologicznych, ale i aksjologiczno-etycznych, nie są podejmowane dalej, nie są rozwijane w sposób konsekwentny. Mam takie poczucie, że mamy braki, nie tylko pedagogzy społeczni, ale w ogóle pedagogzy, ponieważ patrząc nawet na te standardy, które obowiązują, w znienawidzonym przeze mnie z racji różnych doświadczeń, zawdzie lekarza, czyli medycynie, i te, które obowiązują u psychologów, to ja nie jestem przekonana do końca, że wszystko da się skodyfikować. Nie da się, ale wiele standardów profesjonalizmu pracy zarówno praktyka, jak i osoby zajmującej się nauką da się skodyfikować. Nie mamy standardów etycznych pracy pedagoga, pedagoga społecznego. Nie mamy też standardów profesjonalnych, mówiących o tym, jak mamy poznawać. Tutaj pojawiło się wiele takich wątków, które mówią o tym. Bardzo jestem wdzięczna panu doktorowi Granosikowi. Pojawił się także wątek, który związany był z pewnymi sprzecznościami i z bardzo dobrze postawionym dla mnie problemem takiej niemożności zachowania

pewnej czystości paradygmatycznej, bo to jest niemożliwe. Natomiast nie widzę jakby tych sprzeczności, dlatego, że one są po prostu do pogodzenia i nawet, kiedy odniosę się do tych dwu, które były tu pokazane. Pierwsze wzmacnianie jednostki *versus* wola pokonania zła. Na czym ma polegać wzmacnianie jednostki? Nie da się inaczej pokonać zła, aniżeli w momencie, kiedy nauczymy człowieka chcieć inaczej, ponieważ warunki życia to jedno, natomiast chcieć zmienić warunki swojego życia to drugie, czyli innymi słowy tak naprawdę musimy uczyć i zadbać o to, by budować motywację do pokonywania zła. I to jest owo wzmacnianie jednostki. Różne badania, które są od kilkudziesięciu lat prowadzone, może mało rozwijane na gruncie pedagogiki, chociaż już w tej chwili także, one wskazują na to, że tą siłą człowieka są pewne zasoby. Możemy je różnie nazwać. Możemy je nazwać zasobami różnego typu (w myśl koncepcji Antonowskiego – „salutogeneza”, ale też ta idea, która przede wszystkim przebija się dziś w resocjalizacji to idea „*resilience*”), czyli innymi słowy zasobem tym jest pewna odporność, i tą odpornością są właśnie owe siły społeczne, nazwane, w jakiś sposób skodyfikowane. Druga sprzeczność, której też nie widzę, bo jeśli mówimy tak: uwarunkowania patologii społecznej, czyli powiedzmy czynniki socjogenne i naznaczenie społeczne, jako reakcja. Nie widzę w tym nic dziwnego, bo gdy spojrzymy przez pryzmat koncepcji socjologicznych, czy koncepcji także psychologicznych, to my wiemy doskonale o tym, że to jest układ zwrotny, czyli układ, w którym powiedzmy, jeden czynnik wzmacnia drugi. To jest w pewnym sensie pytanie o to, czy rozsądzenie tego, co było pierwsze – „jajko czy kura?”. Innymi słowy, społeczeństwo, tworząc różnego rodzaju patologie, także broni się przed tym, by przyjąć na siebie za to winę czy odpowiedzialność. Mówią o tym podstawowe koncepcje psychologiczne dewiacji. Zatem widzę w tym ogromny potencjał odczytywania czy reinterpretacji powiedzmy tych tekstów, które ostatnio nawet przeglądałam, bo próbowałam coś napisać, by uczynić przynajmniej taki początek dla tworzenia pewnych standardów właśnie profesjonalizmu pedagoga. Nie ma sprzeczności między paradygmatem normatywnym czy paradygmatem interpretatywnym, czy go nazwiemy ilościowym, jakościowym. Kwestią jest umiejętność korzystania z obu. Szczególnie interesuje mnie owo dotykanie powiedzmy bezpośrednio życia, czyli innymi słowy badania, które dotyczą ludzi i ich życia i tego, jak oni sami tego życia doświadczają. O tym mówi też tytuł jednej z moich książek, którą uznaję za jedną z ważniejszych (dla siebie). To, co jest dla mnie takie zaskakujące w lekturze (bo czasami coś czytam) książek, które zdaniem autora są napisane, powiedzmy w paradygmacie normatywnym czy ilościowym, to nie to, że jest to badanie ilościowe, ale problemem jest to, że nie ma tam refleksji teoretycznej, czyli zatrzymujemy się jakby na poziomie opisu. Natomiast z wyjaśnianiem, odniesieniem do teorii jest już bardzo trudno, czyli prawdę powiedziawszy nie możemy wówczas zrozumieć rzeczywistości, bo pozostajemy na poziomie opisu. Mam dużo tego typu uwag, ale to wystarczy.

Dziękuję za to, że pokazano mi tutaj dzisiaj, tak naprawdę po raz kolejny przypomniano, że te wątki były podejmowane już bardzo dawno, natomiast mam poczucie, że w zbyt wąskim zakresie dzisiaj je podejmujemy i rozwijamy.

Mariusz Granosik:

Krótko się odniosę, nie będę teraz dyskutował, czy wskazane przeze mnie sprzeczności są prawdziwe, czy nie. To trzeba byłoby zajrzeć do tekstów Profesor Ireny Lepalczyk, zrozumieć to trochę w kontekście. Sens mojej wypowiedzi był inny, tzn. taki, że nie da się zbudować monolitu paradygmatycznego, który miałby zastosowanie w praktyce, co nie znaczy, że paradygmaty są nieistotne, albo że można je dowolnie łączyć. Mój wniosek jest taki, żeby trzymać się paradygmatów, w które się wierzy, natomiast zdawać sobie sprawę i świadomie robić od nich pewne odstępstwa, kiedy tego wymaga praktyczne ich zastosowanie. Mówię to dlatego, że w przerwie miałem pewne komentarze, które wydawało mi się mogły wynikać z niezrozumienia tego, co chciałem powiedzieć. Trzeba, jak się w coś wierzy, iść w tę stronę, ale mieć świadomość, że niekiedy są przeszkody, które trzeba w jakiś sposób ominąć i praktyka, aplikacja praktyczna jest tego rodzaju trudnością zarówno dla tych, którzy idą ścieżką normatywną jak i dla tych, którzy idą interpretatywną, a wcale nie wartościuję tych ścieżek, chociaż serce mam po jednej stronie.

Ewa Wysocka:

Ja tylko chciałam powiedzieć, że na pewno nie „dowolność”, ale to jest jeszcze jeden wątek, o którym chciałam mówić i pewnie długo, czyli wątek współpracy, takiej rzeczywistej współpracy pomiędzy różnymi, powiedzmy osobami czy różnymi ośrodkami. Wiadomo, każdy ma swoje sympatie, lepiej czuje się w takim czy innym paradygmacie, nie musi tego łączyć. Na pewno nie ma dowolności, jeśli chodzi o łączenie. Ale powiedzmy sobie szczerze, tak naprawę, jeśli mówimy o praktycznym zastosowaniu pewnych wyników, w takim szerszym ujęciu oraz w kontekście i możliwości generalizacji, a przecież praktyka pedagoga społecznego to nakazuje – no to musimy ze sobą współpracować. I to niekoniecznie musi robić jedna osoba, ponieważ na świecie istnieją zespoły, które są złożone z różnych profesjonalistów. Zawsze mnie dziwiło, powiedzmy jak oglądałam artykuły w takich – nazwijmy to – dobrych czasopismach, że one są wieloautorskie. Ostatnio usłyszałam komentarz profesora z Uniwersytetu w Buffalo (USA), że oni sobie tak naprawdę nie wyobrażają, że jedna osoba może napisać artykuł. Oni muszą współpracować ze sobą, bo jedni umieją to, drudzy umieją to i jedni patrzą z takiej perspektywy, inni z takiej. Potem ten łączny efekt jest, nazwijmy to, dziełem przybliżonym do doskonałości.

Danuta Lalak:

Powrócę na chwilę do tego wątku, który chyba nie wybrzmiał wystarczająco poważnie, który rozpoczął Pan Profesor Szmagalski, mówiąc, że wybitny uczoney to

już właściwie nie czyta, tylko pisze, a pani Profesor Wysocka skomentowała, że właściwie najlepiej na czystym umyśle pracować, ale oczywiście ja potraktowałam to z dużym dystansem. Ale wydaje się, ponieważ mamy na sali studentów, że to wymaga jeszcze jakiegoś drobnego komentarza i myślę sobie tak proszę Państwa, że my mamy jednak pewne podpowiedzi, nawet sięgając do autobiografii, co zrobić, np. żeby nasza wiedza, mówiąc najprościej, czy nasze schematy myślenia już utrwalone, lektury, które czytamy, rzeczywiście nie utrudniały nam myślenia innowacyjnego, otwartego. Chociażby zachęcam Państwa, zwłaszcza młodych, do lektury *Dziennika...* Bronisława Malinowskiego, który prowadząc swoje prace etnograficzne, koczując gdzieś na skrajach triobriandzkiej wioski i żyjąc z tubylcami, chociaż trochę z boku – prowadził dwa dzienniki. Jeden to był dziennik etnograficzny, gdzie spisywał swoje obserwacje naukowe, a drugi autobiograficzny. On oczywiście usiłował zrobić coś, co Husserl by nazwał redukcją transcendentną, czyli próbował zawiesić poznawczo swoje bieżące doświadczenia, swój system wiedzy dotychczasowej, uwarunkowanej kulturowo. Ale jak zawiesić, co to znaczy? To oczywiście jest trudne pytanie? I każdy może sobie na nie spróbować odpowiedzieć. Ale zawiesić tzn. zdać sobie sprawę z własnego sposobu myślenia, czyli poddać go refleksji. Poddać refleksji właściwie najprościej jest wtedy, kiedy albo o nim myślimy, albo go opisujemy. Sięgamy więc do języka i werbalizacji doświadczenia. Wówczas będziemy w stanie, chociaż na chwilę, się od niego zdystansować i jeśli to nam pomoże, to może wrócimy do czystego umysłu.

Włodzisław Kuzitowicz:

Proszę Państwa, jako że kiedyś byłem pracownikiem Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ, dziś chcę zabrać głos w nawiązaniu do zagadnienia związku między teorią a praktyką. Dla mnie od początku pedagogika społeczna miała ten powab i ten urok, że była najbliższą rzeczywistości społecznej. Była tu mowa o biografii, to ja może też zacznę od biografii. Otóż mogę powiedzieć, że pedagogiem zostałem dzięki profesorowi Kamińskiemu. Gdybym był artystą to miałbym już 3 lata temu benefis 50-lecia aktywności, bo w 1960 r. zacząłem prowadzić drużynę zuchów w szkole na Nowym Złotnie. Wtedy, abym wiedział jak to robić, ktoś mi podsunął *Książkę wodza zuchów* Aleksandra Kamińskiego. I tak dzięki jej lekturze zostałem wychowawcą. Potem drugi krok. Tak się złożyło, że po maturze dorabiałem sobie korepetycjami, (moje pierwsze studia to była filologia polska). Miałem ucznia, z którym sobie nie mogłem poradzić i doszedłem do wniosku, że jest coś w tej sytuacji więcej niż tylko to, że on się nie chce uczyć. I wtedy sobie przypomniałem, że mój ojciec i moja mama mówili mi, że w okresie ich narzeczeństwa mieli znajomą, która teraz jest psychologiem czy pedagogiem w jakiejś poradni. Popytałem, poszukałem i tak trafiłem do dr Aleksandry Majewskiej⁸. Przez dwa lata w Wojewódzkiej Poradni Wychowawczo-Zawodowej

⁸ Dr Aleksandra Majewska, współpracownica Radlińskiej ze Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP w Warszawie, asystentka w Katedrze Pedagogiki Społecznej UŁ w pierwszym okresie jest istnienia (1945–1950) prowadziła poradnię psychologiczno-pedagogiczną dla młodzieży.

w MDK przy Moniuszki, gdzie wtedy pracowała, byłem jej nieformalnym asystentem przy prowadzeniu indywidualnych przypadków trudności wychowawczych w rodzinach. Aleksandra Majewska pracowała z rodzicami, a ja z ich „problemowymi” synami. Miałem szczęście być jej uczniem i ona mnie tak naprawdę „na mur beton”, przesterowała z mojej wcześniej wymarzonej filologii polskiej na pedagogikę. Odслужиłem swoje trzy lata w marynarce, jako konsekwencję przerwania studiów filologicznych, i po powrocie do Łodzi, w 1970 r., zacząłem studiować, zaocznie, pedagogikę, marząc o tym, by profesor Kamiński był promotorem mojej pracy magisterskiej. No i, niestety, nie dotrwał, przeszedł na emeryturę właśnie w chwili, gdy dotarłem do czwartego roku studiów. Ale Pani Profesor Lepalczyk przyjęła mnie na seminarium magisterskie i to był mój drugi, już bezpośredni kontakt z pedagogiką społeczną. Oczywiście, seminarium u Niej – monograficzna praca magisterska *Ośrodek Szkolno-Wychowawczy – model a rzeczywistość* (byłem w tym czasie zastępcą dyrektora ds. domu dziecka w takim ośrodku), no i – gdy już tę pracę obroniłem – największa moja nagroda tamtego etapu życia – oferta pracy w Zakładzie Pedagogiki Społecznej, który katedrą stał się dopiero później. I tak zostałem kolegą z pracy Pani Profesor Ewy Marynowicz. Dlaczego o tym wszystkim mówię? Ponieważ dziś mogę powiedzieć tak: jestem przypadkiem alumna seminarium duchownego, który po przejściu prawie wszystkich etapów zdecydował się rzucić sutannę. Przepraszam, nie chcę tu uwłaczać naukowemu światu, raczej sobie, jeżeli już. Po siedmiu latach doszedłem do wniosku, że bycie naukowcem nie leży w moim charakterze. Przy pełnym porozumieniu i we wzajemnej zgodzie z Panią Profesor Ireną Lepalczyk, po ośmiu latach współpracy rozstaliśmy się. Jak przyszedłem z praktyki do Katedry, tak odszedłem z Katedry do praktyki. Wtedy dopiero się przekonałem – i to co teraz mówię, to właśnie dlatego chciałem zabrać głos – że gruntowne studia, możliwie szerokie, nie specjalistyczne, nie wąsko zawodowe, tylko możliwie szerokie, dają człowiekowi taki warsztat pracy i właśnie tę podbudowę ogólną, że może potem poradzić sobie w każdym miejscu pracy w edukacji i wychowaniu, w którym przyjdzie mu działać. Bo tak się złożyło, że po odejściu z Katedry miałem pewne trudności ze znalezieniem pracy w Łodzi, ale to już inna historia, bo przyczyny tej sytuacji nie leżały w barierach merytorycznych, a politycznych.

Najpierw pracowałem cztery lata jako wychowawca w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Przydała mi się tam pedagogika społeczna, przydały mi się wszystkie lektury z zakresu niedostosowania społecznego i o siłach ludzkich. W moich wychowankach, – były to dziewczyny, gdyż był to ośrodek przy ul. Drewnowskiej – szukałem sił wsparcia. Mam teraz w domu malowanie i przenosząc meble z pokoju do pokoju znalazłem list, który dostałem od narzeczonego mojej wychowanki. Bo ja współpracowałem z nim, ponieważ w nim szukałem dla niej siły do wyjścia z sytuacji, w jakiej się znalazła.

Później pracowałem w Wojewódzkiej Poradni Wychowawczo-Zawodowej jako jej dyrektor, gdzie również zajmowałem się organizowaniem wsparcia, już

w innym zakresie i formule. Ale cały czas czułem się przygotowany do tego, co robię. I nawet jak byłem przez 12 lat dyrektorem szkoły budowlanej, to wspaniale pomogła mi pedagogika społeczna w dostrzeganiu w każdym chłopaku człowieka, czy był on z takiej czy innej enklawy biedy łódzkiej, dotknięty taką czy inną patologią, człowieka któremu trzeba podać rękę i poprowadzić.

A teraz odniosę się już do wypowiedzi Koleżanki. Święte słowa – pedagogika, która nie ma zastosowania w praktyce, nadaje się tylko na śmietnik, jest niepotrzebna nikomu. Tylko ta pedagogika jest potrzebna, która daje narzędzie, ale nie wąsko specjalistyczne, tylko takie, które staje się uniwersalnym fundamentem samodzielnego rozwiązywania problemów. „Nauczyciel jako badacz” – pamiętam takie hasło Profesor Ireny Lepalczyk. Nie po to, żeby książki naukowe pisać, tylko żeby robił diagnozę konkretnych sytuacji i sobie samemu odpowiadał, jak rozwiązać problem autorsko, a nie według jakiegoś receptariusza. I to tylko chciałem powiedzieć, że zawdzięczam Pani Profesor Lepalczyk trzeci poziom mojego przybliżania do pedagogiki społecznej. Ja już nie będę mówił, ile jej zawdzięczam dzięki asystowaniu Jej przy w kolejnych rocznikach seminariów magisterskich. To wtedy poznałem „kuchnię” warsztatu pracy naukowca.

Dziś realizuję się w kolejnej odsłonie mojej biografii. Od siedmiu lat, już jako emeryt, redaguję internetową e-gazetę – „Gazeta Edukacyjną” i z tego naszego spotkania będzie tam zamieszczona ilustrowana relacja. Zapraszam. Adres jest prosty: www.gazeta.edu.pl⁹.

Ewa Cymmerman:

Ja się nazywam Ewa Cymmerman. Jestem studentką pedagogiki społecznej i mimo że serce wali mi jak młot, to powiem, co mi przyszło do głowy. Nawiązując trochę do słów doktora Cyrańskiego. Zaczynając od akademickości, czyli wolności, to chyba to właśnie nas ciągnie na studia. Jak kończymy szkołę średnią, chcemy być wolni, idziemy zdobywać wiedzę. Później następny moment to jest, no właśnie dzisiaj. Tak naprawdę sobie uświadomiłam, że to jest pedagogika kultury. Ta wolność kryje się w tym, że mamy możliwość korzystać z dorobku naukowego i pedagogika kultury, czyli to, w jaki sposób zdobywamy nasze zaliczenia, czy rzeczywiście się uczyliśmy, szukamy tego kontaktu, czy też szukamy ściąg i możliwości szybkiego zaliczenia, co się wiąże z sylwetką studenta, z tym w jaki sposób jesteśmy wychowywani. I teraz kontynuacja tego to mistrzostwo. Mamy tutaj niekwestionowanych mistrzów, ale tak mi przyszło do głowy, że w poszukiwaniu tej pedagogiki kultury, tego, jak byliśmy wychowywani przez te środowiska pozauniwersyteckie, to mamy też naszych mistrzów tutaj w postaci

⁹ Wydawca „Gazety Edukacyjnej” – Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi – zaprzestał jej wydawania 13 lipca 2013 r. Od września tegoż roku Włodzisław Kuzitowicz redaguje „Obserwatorium Edukacji”, pod adresem: www.obserwatoriumedukacji.pl.

doktorantów, doktorów, którzy może nie zasiadają tam za stołem, ale oni też są naszymi mistrzami, też tworzy się instytucja symboliczna, tworzy się ten klimat. Myślę więc, że jest nadzieja, że prędzej czy później każdy się „styka” z tą pedagogiką kultury i to, co on robi, to, czy będzie wolny, czy nie... – staramy się pomagać jako pedagodzy społeczni.

Podsumowanie dyskusji

Ewa Marynowicz-Hetka:

To wobec tego, jeśli już nie ma chętnych do zabrania głosu, a może jednak ktoś z młodych mistrzów? Nie. Wobec tego oddaję głos Szanownemu gronu Panelistów. Kto z Państwa chce zabrać głos, *ad vocem* odnośnie do występowania związków, czy Pan Profesor Pilch?

Tadeusz Pilch:

Nie, ja swój głos oddaję Lechowi, bo on jest filozofem, a ja byłem już filozofem, to ja oddaję Tobie czas, głosu nie.

Ewa Marynowicz-Hetka:

Czy są chętni poza tym? Nie. To proszę. Proszę bardzo.

Lech Witkowski:

Pozwólcie Państwo na kilka uwag, choć widzę, że niektórzy się śpieszą, ale ja jestem nauczony w starej szkole seminariów profesora Kwiecińskiego, że seminarium trwa tak długo, dopóki jest sprawa do dyskusji. Kto musi, niech wyjdzie, kto nie... Natomiast ja przez szacunek dla gospodarzy, przez szacunek dla Państwa, przez szacunek także dla własnego wysiłku i przez szacunek dla wagi spraw, o których rozmawiamy, po prostu chciałbym się czymś podzielić. Możliwie krótko w dwóch kwestiach i czyniąc dwa akcenty pokazujące także pewną odwagę polemiki, a przynajmniej upomnienia się o to, żebym był dobrze tutaj rozumiany. Więc najpierw kwestia mistrza. To powiem tylko tyle, że też się tym zająłem filozoficznie. Napisałem taki tekst *O obosieczności zasady mistrza*, więc zasada mistrza jest obosieczna, tzn. łatwo jest mówić dobre rzeczy o mistrzu, ale dobrze jest widzieć niebezpieczeństwa. Zresztą w ogóle obosieczność to jest taka praktyczna metafora, dotycząca tego, w szczególności, co kryje w sobie dwoistość. Zresztą nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria. Zwykle studenci marudzą na teorię, dlatego że im się pokazuje albo złe teorie, albo źle się je pokazuje. W szczególności dla praktyka jest ważne, np. żeby wiedzieć, nie znać ewentualnie teorie mistrzostwa, ale żeby wiedzieć – czego ja się dowiedziałem, czy nauczyłem

teoretycznie z modelu cyklu życia Eriksona – że środki i mechanizmy wspomagające rozwój są jednocześnie niebezpieczne rozwojowo i najbardziej wspomagające rozwój praktyczny są środki najbardziej niebezpieczne. Zatem to jest przykład tej obosieczności, której uświadomienie w ogóle wymaga pewnej odwagi i świadomości, także teoretycznej. Więc to tyle w kwestii mistrza, żeby powiedzieć, że trzeba umieć na tym pracować. Mistrzowie tego często nie umieją, ale i ci, którzy mają szansę spotkania mistrza, też tego nie umieją, bo albo maślanym wzrokiem toczą za kimś, albo w ogóle uważają, że nie ma nikogo godnego mistrza, a może nie ma nikogo godnego postawy ucznia, prawda? I przynajmniej plus rozmowy z zaangażowanymi studentami jest taki, że jeśli są uczciwi, to wiedzą, że sami wiele szans marnują na to, żeby własnego i mojego czasu nie marnować.

Teraz kwestia autorytetu. Napisałem dwie grube książki o autorytecie, wydane w „Impulsie”, więc nie będę o nim mówił, poza jednym wyjątkiem. Mianowicie, chcę powiedzieć, czego się nauczyłem dopiero, jak napisałem te ponad tysiąc stron o tym pojęciu autorytetu i o to się chcę upomnieć, dlatego że w wielu powracających tutaj akcentach zbyt łatwo mylimy te cztery miejsca, z pozycji których autorytet może przemawiać albo które kojarzymy z autorytetem. W kulturoznawczym czasopiśmie „Er(r)go”, zresztą redagowanym przeze mnie gościnnie na Uniwersytecie Śląskim, wyszedł niedawno mój tekst *Autorytet u stóp*, samo pismo jest pod redakcją profesora Wojciecha Kalagi. Ja m.in. odkryłem geniusz Heleny Radlińskiej, kiedy sobie uświadomiłem, że wbrew marksistom, wbrew naszemu gadaniu o pedagogice kultury, my nie wiemy tego, co ona potrafiła genialnie powiedzieć, mianowicie, że „kultura to jest gleba”, a ja dopowiedziałem, dzięki niej, że autorytet jest u stóp, tzn. my zwykle go mamy blisko pod stopami. To nie jest tak, że mamy mu się podporządkować, jakby był nad nami. Autorytet jest zawsze u stóp i teraz: my robimy z nim trzy rzeczy:

- albo go wdeptujemy w glebę i wtedy on się dla nas w ogóle nie liczy, zdegradowany;
- albo go obchodzimy, bo to mnie nie interesuje i on się dla nas nie liczy, bo nie dostrzegamy w nim żadnej wartości, pozostaje obojętny;
- albo potrafimy przy pewnym wysiłku zapuścić korzenie, żeby jakieś soki wyciągnąć i wtedy wrastając w jego impulsy wzrastamy i potrafimy wyjść do przodu z nowym potencjałem.

I teraz chcę tylko powiedzieć, że problematyka autorytetu mnie nauczyła, że nie uściśliliśmy sobie dokładnie tego, w jakich okolicznościach trzeba coś zrobić, aby ktoś był autorytetem dla nas. A mój spór, z którym ja tutaj przyjechałem, nie polegał na tym, żebym ja Państwa miał pouczać, jaki jest jeden obowiązujący sposób czytania, tylko chodziło o coś zupełnie poważniejszego. Ale ponieważ to jest najważniejsza rzecz, to chcę dotknąć jeszcze jednej wcześniej. Mianowicie, jestem wdzięczny doktorowi Granosikowi, że mi uświadomił, że warto napisać w mojej książce o Radlińskiej fragment albo rozdział poświęcony Pani

Profesor Lepalczyk, żeby pokazać, że i ona potrafiła wyjść naprzeciw problematyce dwoistości, chociaż jej wcale tak nie nazwała. Ale od razu chcę także powiedzieć, że w tym tekście Pańskim są w ogóle nie powiązane ze sobą dwie różne sprawy. Mianowicie, w żaden sposób nie zostało pokazane, że Lepalczyk jest wewnętrznie sprzeczna. Ja to dokładnie uzasadnię, bo to jest dokładnie przykład dwoistości, której Pański, że tak powiem, aparat interpretacyjny w ogóle nie chwyta. Zwłaszcza, że Pan się przyznał i to jest dla nas najważniejsze, że Pan zaczął od próby pokazania dualizmu normatywności czy interpretatywności, po czym Pan sam się przyznał, że czystość paradygmatyczna nie wchodzi w grę, a co oznacza tylko tyle, że nie ma w praktyce możliwości zastosowania nadgorliwości dualizmu, którą sam Pan operuje. W związku z tym zarzucanie komuś, że jest niekonsekwentny, to jest tylko niezdolność zobaczenia wartości i pochwały niekonsekwencji, jak mówił Kołakowski. Dwoistość z perspektywy zewnętrznej i takiej jednostronnej kojarzy się ze sprzecznością, a to jest tylko kwestia napięcia między biegunami, które powoduje, że nie ma tu miejsca dla harmonii. Tam może być też asymetria. Oczywiście nie ma żadnego znaczenia, że Pan ma serce po lewej stronie, bo to SLD może powiedzieć, że serce mamy po lewej stronie, a się wtedy zapomina, że serce pompuje krew także na prawą stronę i całe ciało, więc to nie ma żadnego znaczenia. Nawet było mi przykro, że taki argument został na poważnym forum tutaj podany. Co więcej, ponieważ wiem, że może być Panu bliska wiedza socjologiczna, to ja powiem, czego się nauczyłem od socjologów, co by pozwoliło wyeliminować w ogóle taki sposób analizy, jaki Pan usiłuje stosować. Więc po pierwsze w 1917 r. Weber w słynnym tekście *Zawód polityka* właśnie pokazał konieczność jednak dwustronnego działania, jednocześnie zaangażowania i neutralności. W 1966 r. w *Sociological ambivalence* u Mertona mamy dokładnie ten przykład, który pokazuje, że w rolach społecznych jest, jak on mówi, ambiwalencja socjologiczna, a ja mówię – dwoistość normatywna, jako złożoność strukturalna. To znaczy, gdyby pedagoga postawić wobec alternatywy: czy należy w rolach pedagogicznych kierować się zasadą bliskości, empatii, podmiotowości itd. czy zasadą dystansu, uprzedmiotowienia itd. to wiadomo, że oczywiście naprzemiennie obydwoma, tymczasem ten, kto ma wielki, szlachetny i podmiotowy, wrażliwy charakter to powie, że oczywiście konieczna jest empatia absolutnie jednostronnie, bo ma serce po lewej stronie – empatycznej. Oczywiście nie ma to żadnego znaczenia, dlatego że ideał pedagogiczny, czy w ogóle ideał rozpoznawanej socjologicznie struktury normatywnej ról, musi być oksymoroniczny i z formuły Mertona – którego tutaj przytoczę i się o niego upomnę. Klasyka Mertona, którego kiepsko wykładają na socjologii w Polsce, dlatego socjologowie, którzy go wykładają, też tego nie wiedzą – ideałem dla niego jest „*detached concern*”, czyli taka zdystansowana bliskość, a nie byle jaka bliskość, czy każda bliskość, a zwłaszcza nie maksymalizowana jednostronnie. Także jest mnóstwo zasad, które pozwalają zobaczyć, że mamy wystarczającą wiedzę, żeby

powiedzieć, że prywatnie oczywiście możemy sobie wybierać jak chcemy, ale profesjonalizm jest uwikłany w pewne wymagania łączenia przeciwieństw tak, żeby to nie było jednostronne, żeby to nie było zredukowane, żeby to nie było spłycone.

I teraz kwestia najważniejsza dotycząca tego, jak czytać Radlińską? Czy może nam ktoś mówić, co i jak czytać itd. Ja z sympatią rozmawiałem z Panią Profesor Syrek wcześniej na przerwie i tę sympatię oczywiście zachowuję, ale chciałem powiedzieć dwie rzeczy. Po pierwsze to marzenie o tym, żeby nikt nam nie mówił, jak czytać to jest marzenie nie wiem skąd, ale marzenie, które ja rozumiem, ale które wiem, że jest naiwne, a nawet niebezpieczne, powiem wprost. Dlaczego? Po pierwsze, ciągle nam mówi ktoś, jak czytać, zaczynając od podręczników. Ja przyjechałem tu do Państwa zbuntowany. Piszę m.in. książkę o Radlińskiej, żeby pokazać, że można czytać Radlińską inaczej, niż pokazują to w niektórych miejscach podręczniki. Więc mamy ciągle negatywne przykłady pokazywania jak czytać Radlińską, z których nic nie wynika, dlatego ja powiedziałem, że są do podjęcia te trzy zadania. Trzeba najpierw odzyskać tradycję, potem trzeba pokazać, że ma się zysk z tej umiejętności czytania, a potem jeszcze zysk z tego, że dzięki sporowi z tradycją możemy się od niej odbić, stając się bogatszymi duchowo. Po drugie, twierdzę, że mamy negatywne przykłady narzucania nam w strukturze dyskursu akademickiego błędnych, bo jałowych wyobrażeń o tym, jak czytać. Po trzecie, na szczęście u samej Radlińskiej, jak porządnie to czytamy, mamy podpowiedzi, jak ją czytać, ale to oczywiście wcale nie oznacza, że mamy się z nią zgadzać absolutnie. Ale dobrze byłoby najpierw zobaczyć, że tam jest na serio pewna pedagogika czytania, że tam jest pewna wizja, która mówi, że poza tym, że nie chcemy mieć autorytaryzmu, dyktującego nam wykładnię to jednocześnie nie możemy chcieć ulegać skutkom analfabetyzmu czytania, tzn. takiego w tym rozumieniu znowu Radlińskiej, tzn. że nie umiemy spożytkować tekstów, z którymi mamy do czynienia. Pokazałem przecież, że nie tyle ja wiem, jak należy czytać Gombrowicza, tylko pokazałem, że można czytać, zabijając Gombrowicza, więc chciałem, żeby było jasne – ja w tym gronie nie narzucam jednego, obowiązującego czytania Radlińskiej. Tylko mówię tyle, że jak już zaczynamy czytać, to może nauczymy się toczyć spór o jakość czytania, to może nauczymy się konfrontować efekty i style czytania, oraz ich metodologię, to może spróbujemy tak nie udawać, że może jesteśmy już dawno „*after*”, jak psychologowie czasem piszą książki „*after Piaget*”, po czym się okazuje, że do stóp nie dorastają Piagetowi. Więc dopowiem, że ja znam zawstydzające teksty, które są rzekomo dawno „*after Radlińska*”, bo ona jest swoista, bo ona jest specyficzna, bo ona jest tylko swoicie aktualna, bo ona jest historyczna, osadzona w „*jej czasach*”, bo jakieś nowe szkoły się pojawiły, które tymczasem nie dorastają do poziomu tej genialnej i nie dość przez nas na serio traktowanej jako leżąca nam u stóp i albo obchodzimy ją z daleka, albo już

jej ołtarzyk zrobiliśmy, pod hasłem: „tu leży klasyk”. Afirmujemy ją często bez pożytku, co jest oczywiście chore, bo najgorszą rzeczą, którą można zrobić dla żywego myślenia to postawić je na piedestale, który stanie się szybko katafalkiem. Więc żeby było jasne, ja uważam, że powinniśmy toczyć poważny spór o to, jak traktować tradycję. Ale zresztą zgodnie z tym, chodzi też o pytania o to, co łączy Radlińską, jako pedagoga społecznego z całą tradycją pedagogiki kultury nowego wychowania i takiej humanistyki, która wcale nie musi być postmodernistyczna, żeby była wrażliwa hermeneutycznie. Pojawia się właśnie ta teza: czytaj jak chcesz, ale jeżeli to ma być wartościowe, chociażby dla ciebie to po pierwsze pokaż, że przeżywasz te treści jako ważne dla ciebie. Po drugie, pokaż że one cię przebudziły do jakiegoś myślenia i po trzecie że one generują dla ciebie inspirujące impulsy do przemiany rozumienia twojego świata.

Więc ja oskarżam dużą część naszych kolegów, także profesorów, którzy potem nie umieją pokazać studentom, co żywego jest w teorii i student wychodzi, mówiąc: ja nie lubię teorii, ja wolę zajmować się praktyką – z naszej winy. Tu trzeba powiedzieć, że to mechanizm społeczny zabija wartość takiego myślenia. Miałem na Uniwersytecie Warszawskim niedawno dyskusję wokół mojej książki o przełomie dwoistości i Pani Profesor Siemak-Tylikowska, była Dziekan Wydziału Pedagogicznego UW, podała taki przykład. My studentom, ostatecznie na egzaminie magisterskim, pozwalamy wybrać jeden przykład do monograficznego omówienia postaci, więc mają wolność po całych studiach na UW. I się okazuje, że większość studentów, korzystając z tej wolności, wybiera albo Montessori, albo Pestalozziego i się raz tylko zdarzył przypadek studenta, który mówi: Ja skończyłem te studia. Ciągłe nam mówili o Montessori i Pestalozzim, a ja zobaczyłem na ścianie portret takiego starego profesora, który się nazywał Nawroczyński. Postanowiłem się dowiedzieć, co on naprawdę pisał i co on mówił i przygotowałem referat o Nawroczyńskim, bo on się okazał genialny. Otóż Nawroczyński okazał się dla tego studenta genialny nie dlatego, że mu umieli powiedzieć, co w nim jest żywego, chociażby z perspektywy własnego odczytania, tylko dlatego, że on zobaczył portret na tej ścianie. Więc można powiedzieć, że tu działa mechanizm pedagogiki społecznej, bo są ludzie stosujący zasady pedagogiki społecznej do niej samej. Jeżeli macie jakieś wyobrażenia społeczne, to trzeba się zabrać za analizę, skąd się one wzięły, jaki mechanizm społeczny się wziął. Zatem ja twierdzę, że w szczególności działa zły mechanizm społeczny tego, że tak traktujemy pedagogikę społeczną. Bo traktujemy Radlińską, według tego, jak wyczytałem w znanym podręczniku Kamińskiego, że albo swoista, subiektywna jakaś propozycja, albo wypreparowana z pedagogiki kultury i innych rzeczy, wizja, którą nikt inny nie ma się prawa zajmować poza pedagogami społecznymi. A okazuje się, że to jest efekt fałszywego, szkodliwego, błędnego społecznego mechanizmu traktowania dyskursu pedagogiki społecznej w samym środowisku pedagogów społecznych. I tyle.

I ostatni przykład. Mam pewien problem. Jak czytam, to się także nastawiam na kłócenie o meritum, i z autorem, i z czytelnikami. Więc ja jako filozof, jak powiedział tu Tadeusz Pilch, próbuję zrozumieć pewne rzeczy. Otóż dzisiaj na tej sali było wywieszane na ścianie i kilka osób poruszało takie newralgiczne sformułowanie Radlińskiej, które dla mnie wcale nie jest jasne, a Państwo się nim posługują, jak takim wytrychem, mianowicie „kwestia działania człowieka w imię ideału”. Otóż ja bym chciał zostawić Was na koniec z pytaniem. To się może najpierw zastanówcie dobrze, co to znaczy? Ja znam co najmniej pięć możliwości skojarzenia, co to znaczy owo w imię ideału, które trzeba wyrzucić do kosza, bo nie mają żadnego głębszego związku z tym, co Radlińska mówi. Na przykład, błędne są takie interpretacje w niektórych podręcznikach, że Radlińskiej „w imię ideału” oznacza w imię pewnego zadanego ideału, bo zaraz za tym idzie wersja: w imię dowolnego ideału. Tymczasem, chodzi o to, że troska o kulturę jako tę glebę wiąże się z tym, żeby nasycać ją pewnymi, tak jak rolnictwo nasycza nawozami, nasycać różnicą, nasycać impulsami. Oczywiście, co sobie wybierze, ten kto rośnie, to jest już jego sprawa, bo za niego nauczyć rozwijać się nie można, ale trzeba pokazać, że są miejsca, w których warto się pokłócić, warto pójść dalej, żeby uściślić i zrozumieć, na jakich warunkach dyskurs Radlińskiej się broni, bo na każdych warunkach się nie broni. Gdybym ja miał wiedzieć o Radlińskiej tylko tyle, co muszą wiedzieć studenci, rekonstruując niektóre podręczniki, to ja bym rozumiał, dlaczego oni wolą wykuć jakieś sformułowania o Montessori, bo im obiegowy preparat z Radlińskiej nic nie daje.

Reasumując, ja czytam Radlińską i innych autorów. I piszę książkę o tym czytaniu. Także umiem pokazać przeżycie spotkania, przebudzenie do pewnego myślenia i przemianę, która powoduje, że jestem nasycony taką ontologią wdzięczności. Wiem, za co jestem na serio wdzięczny Radlińskiej. Ja bym chciał, żeby Państwo sami się zapytali o to samo i zweryfikowali także autorów różnych podręczników, czy oni wiedzą, za co są jej wdzięczni, ale nie chodzi o to, by zadeklarować wdzięczność, tylko pokazać znaczenie idei dla nas. Więc ja tu w kilku miejscach pokazałem wdzięczność związaną z tym, że gdybym nie przeczytał tej postaci to nie wiedziałbym tego, co dziś dzięki niej wiem. Zatem jeżeli studenci mieli ileś godzin zajęć o Radlińskiej, a potem jeszcze powiedzą, że i tak jest lepsza praktyka niż teoria – to można się zastanowić, kto jest temu winny. Ja oczywiście z sympatią mówię. Jestem wdzięczny, że takie głosy się pojawiły, bo to jest dopiero punkt wyjścia do diagnozy, co trzeba zmienić w praktyce mechanizmów społecznych, żeby w szczególności pedagogika społeczna, jako refleksja teoretyczna dotarła głębiej także do środowiska pedagogów społecznych. Ona ciągle dociera w sposób zubożony z naszej własnej winy. Z ułomności naszych lektur. Jeśli mi się uda coś sobie pokazać, będę miał co pokazać innym; zresztą tak jak Radlińska mówi: najlepszy sposób na badania jest związany z mechanizmami samokształcenia. Więc ja przejrzałem, korzystając z zaproszenia Pani Profesor Ewy

Marynowicz-Hetki, w czym się posunąłem w samokształceniu i mam nadzieję, że się z kilkoma jeszcze innymi osobami spotkam, relacjonując lekturę w tym samokształceniu, posunę problem otwarcia perspektywy badawczej, która spowoduje, że ta gleba, w którą wrastamy, będzie bardziej życiodajna dla nas. Dziękuję bardzo.

Ewa Marynowicz-Hetka:

Czy ktoś może chce zareagować?

Mariusz Granosik:

Jestem trochę w niekorzystnej sytuacji, dlatego że ja niestety zgadzam się z większością tego, co Pan Profesor powiedział. Nie zgadzam się tylko z jednym, że ja powiedziałem to, co Pan Profesor skrytykował. Chodziło mi o coś innego. Może to moja wina, że ja tego nie wytłumaczyłem i tyle. I przepraszam, serce mam po jednej stronie – powiedziałem. Nie po lewej, proszę, żeby mnie tu nie łączyć z żadnymi opcjami politycznymi w żadnym wypadku.

Ewa Wysocka:

Ja już nie chcę zabierać głosu, chciałam tylko powiedzieć, że nie było tu żadnego ataku. Tam, gdzie nie ma „kłótni”, gdzie nie ma „błędu”, to ponoć się w ogóle nie uczymy, więc dla mnie to spotkanie jest bardzo, bardzo uczące i bardzo za nie dziękuję.

Ewa Marynowicz-Hetka:

Czy jeszcze ktoś chciałby zabrać głos w dyskusji ? Tak? Nie? W programie seminarium zaproponowaliśmy czas na podsumowanie seminarium. Wydaje mi się jednak, że nie powinniśmy podsumowywać, ponieważ w ten sposób zamykamy dyskusję. Natomiast myślę, że intencją tego zapisu było zarezerwowanie nieco czasu na odniesienie się do celu tego spotkania, był w nim namysł nad przeszłością dla teraźniejszości i dla przyszłości. Dzięki palecie wystąpień, ale ze szczególnym podkreśleniem przybliżenia zawartości najbliższej książki Pana Profesora Witkowskiego i wysiłku spojrzenia z oddalenia można przyjąć, że cel naszego spotkania został zrealizowany. Przypuszczam, że Państwo podzielają moją opinię. Muszę powiedzieć, że jeśli zaczynam jakąś nową kwestię, to najpierw sięgam do tego, co ostatnio napisał Profesor Witkowski, bądź też sięgam do innych autorów, ale bardzo często z innych dyscyplin humanistycznych i społecznych, ponieważ nie można, jak sądzę, stawiać nowych pytań dla starych zagadnień inaczej, jak tylko stawiając się w sytuacji innego.

Ktoś z Państwa zapytał co z mistrzem, jak go nie ma bezpośrednio. To jest też taki wariant, pewien typ kontaktu z mistrzem. Można mieć mistrzów poprzez

pośredni kontakt. Wydaje mi się, że rozwój jest możliwy dopiero poprzez poszukiwanie nowych skojarzeń, nowych asocjacji, a to wymaga powietrza/przestrzeni. Często używam takiej sentencji Simone Weill, iż „trzeba być odważnym, ale i uważnym”. Jest to bardzo mądre i pouczające sformułowanie. Stała uważność pozwala nam na takie zastanawianie się, czy oby już całkowicie nie wypłynęliśmy z danego kręgu zainteresowań i danej perspektywy ich analizy? Może już jesteśmy w jakiejś innej dyscyplinie? Czy mamy jeszcze odniesienia do naszej przeszłości, do naszego dorobku, do naszego przeżycia, po prostu do naszego doświadczenia?

Używając terminu Johna Deweya w tym czasie, który tutaj dzisiaj razem spędziliśmy, stopniowo tworzyła się pewna przestrzeń „u Wspólnego doświadczenia”. Tworzy się ono w sposób dynamiczny i procesualny poprzez systematyczną rekonstrukcję i reinterpretację. Te cechy: dynamika i procesualność są bardzo często podkreślane w naszych badaniach. Były obecne także tutaj. Dzięki dynamice jest możliwa zmiana, jest możliwy rozwój, a stymulatorem dynamiki jest właśnie dyskusja.

Raz jeszcze zwracam się do tych Państwa, przy tym stole, z podziękowaniami za przygotowanie wystąpień, za namysł, za inspiracje, za żywą reakcję. Bardzo dziękuję Pani Dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ, Profesor Danucie Urbaniak-Zajac, za obecność i udział. Dziękuję wszystkim Państwu. Mam nadzieję, że będzie może jakaś okazja do kontynuowania spotkań i w miarę naszych możliwości będziemy starać się realizować propozycję, która została zgłoszona przez Panią Profesor Syrek. Najbliższe zaproszenie mamy od Pana Profesora Pilcha. Jeszcze raz bardzo serdecznie dziękuję za obecność i udział.

Opracowanie

Izabela Kamińska, Elżbieta Skoczylas-Namielska

5. ZARYS KALENDARIUM KATEDRY PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO

Dzieje ludzi – splatają się z dziejami instytucji [...] i losy ludzi zależą częstokroć od istnienia instytucji, na odwrót – przez badanie tych losów można stwierdzić wartość i zasięg oddziaływania instytucji

(Helena Radlińska)

Uwagi wstępne

Ten zarys kalendarium Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego rozpocząć trzeba od zastrzeżeń, że nie aspiruje on do wyczerpującego opisu zdarzeń mających miejsce w jej historii. Wyraźna jest wybiórczość tematyki i struktury. Odwołując się do myśli Heleny Radlińskiej, przyjęto zasadę, że instytucje tworzą ludzie, wobec tego wśród wyróżnionych zdarzeń dominują progowe momenty w ich aktywności zawodowej, które miały bądź mogły mieć znaczenie dla całej struktury, jaką jest katedra. Staraliśmy się uwzględnić zdarzenia progowe, odnosząc się do koncepcji (Marynowicz-Hetka 2006a, 2007a, 2009) faz i progów rozwoju pedagogiki społecznej jako dyscypliny. Ten skromny zarys kalendarium wskazuje dobitnie, jakie znaczenia dla jej konstytuowania miał i ma potencjał naukowy i aktywność badawcza osób związanych z katedrą.

Przygotowanie wyczerpującego kalendarium wymagałoby podjęcia także studiów archiwalnych. Znane są liczne opracowania omawiające zakres prac badawczych, zasięg oddziaływania katedry. Wiele z nich cytujemy w tym krótkim tekście. Inne są podane w opracowaniu: Marynowicz-Hetka, Cyrańska 1998, s. 576–577. Najnowsze analizy znaleźć można w opracowaniu E. Marynowicz-Hetki (2010). Zgłębianie zdarzeń z przeszłości, odkrywanie determinacji naszych poprzedników w trwaniu, ale i dążeniu w otwartości do zmiany, stanowi fascynującą przygodę intelektualną, ale też i niemałe zobowiązanie oraz niepewność: czy sprostamy temu wyzwaniu?

Zdarzenia progowe

1925 – powołanie Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie i rozpoczęcie kształcenia pracowników społecznych.

1928–1932 – H. Radlińska „jest profesorem historii i organizacji oświaty w oddziale łódzkim Wolnej Wszechnicy Polskiej” (Lepalczyk, Skibińska 1974, s. 48) oraz członkiem w ramach akcji odczytów publicznych Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi, prof. H. Radlińska wygłasza dwa wykłady (*Rola służby społecznej w przebudowie życia: Zagadnienia pracy zawodowej i twórczości w działalności oświatowej Stanisława Staszica*) (*ibidem*, s. 395–396).

1929 – Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej zostaje członkiem Międzynarodowego Komitetu Szkół Pracy Społecznej (International Association of Schools of Social Work, obecnie szkoły europejskie są członkami European Association of Schools of Social Work). Przedstawicielem Polski w tym stowarzyszeniu jest Helena Radlińska, będąc członkiem zarządu.

1933/1934 – H. Radlińska jest delegatem Wydziału Pedagogicznego WWP (którego jest dziekanem) Wykładów Niestalych i Oddziału Wolnej Wszechnicy w Łodzi (*ibidem*, s. 60).

1944–1945 (wrzesień–luty) – tajne komplety studiów z pedagogiki społecznej (Skierniewice), ściśle kurs pedagogiczny dla absolwentów liceów ogólnokształcących, którym kieruje H. Radlińska, a uczestniczy w nim m.in. Irena Lepalczyk (*ibidem*, s. 68–69; Lepalczyk 2001, s. 132).

1945 (w końcu marca) – do Łodzi przyjeżdża profesor Helena Radlińska na zaproszenie pierwszego Rektora Uniwersytetu Łódzkiego T. Viewegera. „Organizuje Dział Pracy Kulturalnej Wydziału Pedagogicznego Państwowego Uniwersytetu w Łodzi – Wolna Wszechnica Polska” (Lepalczyk, Skibińska 1974, s. 69).

1945 (w końcu marca) – do Łodzi przyjeżdża Irena Lepalczyk i kontynuuje studia z pedagogiki społecznej rozpoczęte na tajnych kompletach i kursie pedagogicznym. Od 1. października 1946 zatrudniona na stanowisku asystenta w Katedrze Pedagogiki Społecznej UŁ. 19. grudnia 1946 Irena Lepalczyk otrzymuje dyplom magistra filozofii w zakresie pedagogiki społecznej. Jest to dyplom nr 10. Wydany przez Wydział Humanistyczny UŁ (Lepalczyk 2003).

1945 (24. maja) – dekret o utworzeniu Uniwersytetu Łódzkiego z Wydziałami: Humanistycznym, Matematyczno-Przyrodniczym, Prawno-Ekonomicznym. „Na Wydziale Humanistycznym kierownikiem nowo utworzonej Katedry i Zakładu Pedagogiki Społecznej zostaje mianowana profesor Helena Radlińska” (Lepalczyk, Skibińska 1974, s. 69).

1945 – Aleksander Kamiński, uczestnik seminarium doktorskiego prowadzonego przez profesora Sergiusza Hessena, zostaje zatrudniony w charakterze asystenta w Katedrze Pedagogiki Społecznej (*Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego* 2001, s. 250).

1946 (27. stycznia) – zebranie założycielskie, z inicjatywy H. Radlińskiej, Polskiego Instytutu Służby Społecznej, który następnie w roku 1948 „na żądanie Ministerstwa Oświaty zmienia nazwę na: Polskie Towarzystwo Studiów Społecznych” (Lepalczyk, Skibińska 1974, s. 397, 399; Lepalczyk 2001, s.158).

1946 (24. września) – Rozporządzenie Ministerstwa Oświaty o dyplomie magistra filozofii w zakresie pedagogiki społecznej nadawanego absolwentom Katedry Pedagogiki Społecznej.

1949 (15. grudnia) – zwolnienie z pracy w UŁ dr Ireny Lepalczyk, w związku z planowaną likwidacją Katedry (Lepalczyk 2003).

1950 (22. maja) – Irena Lepalczyk składa swemu promotorowi – prof. Helenie Radlińskiej dysertację doktorską, następnie ma miejsce obrona (*ibidem*).

1950 – kolokwium habilitacyjne dr. Ryszarda Wroczyńskiego na Wydziale Filozoficzno-Humanistycznym UŁ na podstawie rozprawy: *Programy oświatowe pozytywizmu w Polsce na tle społecznym i gospodarczym* (Kozdrowicz 2007, s. 20).

1949/1950 – reforma studiów – „dostosowanie do planu 6-letniego. [...] Studia dwustopniowe: dyplom zawodowy i stopień wyższy naukowy”. Reorganizacja dotyczyła pierwszego roku na Wydziale Humanistycznym. Rekrutacja na I rok studiów pedagogiki społecznej została wstrzymana. Pozostałe roczniki II–V kontynuowały studia do roku akademickiego 1952/1953. W rezultacie ta reforma nie objęła studiów z pedagogiki społecznej (por. Lepalczyk 2003, s. 167–168).

1950/1951 – H. Radlińska otrzymuje płatny urlop roczny (ponawiany). Prace dydaktyczne w latach 1950/1951 i 1951/1952 nadzoruje doc. dr hab. Ryszard Wroczyński (Lepalczyk, Skibińska 1974, s. 79).

1950 (4. września) – w związku z rocznym urlopem H. Radlińskiej opieka nad Katedrą Pedagogiki Społecznej powierzona zostaje prof. J. Szczepańskiemu (do 31 sierpnia 1951) (Lepalczyk 1981a, Bogusławska 1971).

1951 (czerwiec) – wstrzymanie działalności Polskiego Towarzystwa Służby Społecznej (poprzednio: Polski Instytut Służby Społecznej).

1952 – całkowita likwidacja Zakładu i Katedry, czas „niebytu” do końca roku 1961.

1954 (10. października) – umiera w Łodzi profesor Helena Radlińska.

1956 – Aleksander Kamiński „sporządził notatkę o potrzebie wznowienia studium pedagogiki społecznej na Wydziale Filozoficzno-Historycznym UŁ. Złożył ją na ręce prof. J. Szczepańskiego. Propozycję wznowienia studium pedagogicznego poparł zespół poselski pod kierownictwem Eugeniusza Ajnenkiela” (Lepalczyk 2003, s. 171).

1957 (1–4. kwietnia) – zjazd absolwentów H. Radlińskiej w Warszawie – III Zjazd Pedagogów Społecznych (Theiss 2013, s. 32).

1957 – powołanie Katedry Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Warszawskim i powierzenie kierownictwa doc. dr. hab. Ryszardowi Wroczyńskiemu (*ibidem*, s. 171).

1957/1958 – Irena Lepalczyk (2003, s. 171) notuje: „Pedagogika społeczna i jej przedstawiciel zaistnieli w UŁ, przy Katedrze Socjologii kierowanej przez prof. J. Chałasińskiego. [...] Kamiński prowadził wykład pt. *Wychowanie i środowisko* (*ibidem*, s. 171).

1958 (marzec) – Rada Wydziału Filozoficzno-Historycznego UŁ przywraca do pracy w UŁ Aleksandra Kamińskiego. Od 1957/1958 „pedagogika społeczna i jej przedstawiciel zaistnieli na UŁ” (*ibidem*, s. 171) we współdziałaniu najpierw z Katedrą Socjologii, kierowaną przez Józefa Chałasińskiego, a następnie z Katedrą Socjologii II, prowadzoną przez prof. Jana Szczepańskiego, w której to od czerwca 1958 Aleksander Kamiński został zatrudniony na stanowisku adiunkta (Lepalczyk 1981a, s. 93).

1959 (22. listopada) – habilitacja Aleksandra Kamińskiego w Warszawie – wsparcie Ryszarda Wroczyńskiego (*Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego* 2001, s. 256).

1961– (w końcu roku) reaktywowanie Katedry Pedagogiki Społecznej i przygotowywanie jej uruchomienia z nowym rokiem akademickim.

1962 (15. marca) – pierwsze konwersatorium dla absolwentów pedagogiki społecznej, powołane przez prof. Aleksandra Kamińskiego, następnie kontynuowane przez prof. Irenę Lepalczyk¹ i prof. E. Marynowicz-Hetkę, aż do roku 1990, kiedy to zupełnie osłabło zainteresowanie absolwentów do podejmowania pracy samokształceniowej w tej formie.

1962/1963 – pierwszy rok akademicki funkcjonowania reaktywowanej Katedry Pedagogiki Społecznej, na Wydziale Filozoficzno-Historycznym UŁ. Powierzenie funkcji kierownika doc. dr. hab. Aleksandrowi Kamińskiemu, który pełni ją do czasu przejścia na emeryturę – 30. września 1972.

1962/1963 – przywrócenie do pracy w UŁ Ireny Lepalczyk i mianowanie na stanowisko adiunkta. W następnych latach kierowanie Katedrą przez doc. dr.

¹ Najstarszy porządek (bardzo nieczytelny, odbity na powielaczu) konwersatorium, jaki odnaleziony został w archiwum Ireny Lepalczyk, nosi datę 25. września 1973 r. Jest to pierwszy rok konwersatorium, które organizowała doc. dr. hab. Irena Lepalczyk jako kierownik katedry. Początek listu: „konwersatorium odbywać się będzie po dawnemu – pod kierownictwem prof. A. Kamińskiego, w Zakładzie Pedagogiki Społecznej, w ostatnią lub przedostatnią środę miesiąca. Początek o 17.00, koniec o godz. 20.00. W dni te prof. Kamiński będzie do dyspozycji poszczególnych uczestników konwersatorium od godz. 16.00” i dalej porządek na sem. zim. 24 X 1973 prof. dr A. Kamiński: „Palenie papierosów przez młodzież – co zapobiega i jak zapobiegać”, mgr M. Gumola: „Przeobrażenia w życiu kulturalnym wsi powojennej”; 21 XI 1973 doc. dr I. Lepalczyk „Sprawozdanie z międzynarodowego seminarium andragogów”, mgr J. Janowski: „Przygotowanie zawodowe młodzieży upośledzonej umysłowo w ZSRR”; 9 XII 1973 dr O. Czerniawska: „Kazimierz Korńłowicz jako andragog i popularyzator”, mgr Z. Porczyńska: „J. Pieter o środowisku wychowawczym”; 23 I 1974 mgr T. Pudelko: „Instytucja opiekunów społecznych – przegląd literatury”, mgr B. Butrymowicz: Relacja z książki G. Janovitz...(nieczytelne)”. W podpisie: Kierownik Zakładu doc. dr. hab. Irena Lepalczyk.

Aleksandra Kamińskiego, zatrudnienie Brygidy Butrymowicz oraz Izy Muchnickiej na stanowiskach asystentów.

1970 – habilitacja dr Ireny Lepalczyk na Wydziale Filozoficzno-Historycznym UŁ i powołanie na stanowisko docenta.

1970/71 – w związku z powstaniem Instytutu Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Filozoficzno-Historycznym UŁ wprowadzenie zmian w strukturze. Zmiana nazwy na: Zakład Pedagogiki Społecznej (por. Marynowicz-Hetka, Cyrańska 1998, s. 567–568). Po rozwiązaniu Instytutu Pedagogiki i Psychologii w roku 1981 powrócono do nazwy Katedra Pedagogiki Społecznej, która pozostawała w strukturze Wydziału Filozoficzno-Historycznego do roku 1990 (*ibidem*, s. 568).

1971 – zatrudnienie Jana Badury na stanowisku asystenta.

1972 (1. października) – obejmuje kierownictwo Katedry doc. dr hab. Irena Lepalczyk i kieruje nią do 30. września 1987.

1972 (1. października) – zatrudnienie Olgi Czerniawskiej na stanowisku starszego wykładowcy w Międzywydziałowym Studium Kulturalno-Oświatowym Uniwersytetu Łódzkiego, którym kierowała doc. dr hab. Irena Lepalczyk. Była to struktura dydaktyczna odwołująca się do wzorów Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej, kierowanej w latach 20. i 30. XX w. przez Helenę Radlińską.

1972 (1. października) – zatrudnienie Ewy Marynowicz-Hetki, na stanowisku asystenta.

1973–1975 – zatrudnienie na stanowisku asystentów Barbary Juraś-Krawczyk i Kazimierza Zawadzkiego, którzy przygotowali prace doktorskie pod kierunkiem doc. dr hab. Olgi Czerniawskiej.

1977 – zatrudnienie Barbary Mrozińskiej i Jacka Piekarskiego na stanowiskach asystentów.

1978 (15. marca) – umiera w Warszawie profesor Aleksander Kamiński, pogrzeb na Powązkach staje się wielką manifestacją niepodległościową (*Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego* 2001, s. 261).

1978 – zatrudnienie Ryszardy Czerniachowskiej na stanowisku asystenta.

1979 – stulecie urodzin prof. Heleny Radlińskiej – konferencja w Piotrkowie Trybunalskim (*Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej* 1980).

1980 – zatrudnienie Beaty Wasilewskiej na stanowisku asystenta.

1980/81 – wyodrębnienie z Katedry Zakładu Oświaty Dorosłych, kierownik doc. dr hab. Olga Czerniawska, spośród pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej w składzie tego samodzielnego zakładu znaleźli się: Kazimierz Zawadzki, Barbara Juraś-Krawczyk.

1981 (19. stycznia) – prof. nadzw. Aleksander Kamiński odznaczony (pośmiertnie) Nagrodą Naukową Miasta Łodzi (*Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego*, 2001, s. 262).

1983 – zatrudnienie Wojciecha Mikołajewicza na stanowisku asystenta.

1984 – zatrudnienie Danuty Urbaniak-Zajęc, Krzysztofa Szmidta, Ewy Cyrańskiej na stanowiskach asystentów.

1985 – 40-lecie Katedry, konferencja. Jej zapis znajduje się w pracy pt. *Przekształcanie środowiska społecznego...* (1990).

1986 (luty) – zatrudnienie Bohdana Cyrańskiego na stanowisku asystenta.

1987 (marzec) – stanowisko docenta dla dr hab. E. Marynowicz-Hetki.

1972–1987 – w okresie kierowania Katedrą przez prof. Irenę Lepalczyk byli zatrudnieni w niej także na stanowiskach asystentów/adiunktów: Ewelina Krakowska, Włodzisław Kuzitowicz, Feliks Moskał, Urszula Owczarczyk, Barbara Podlasin, Dariusz Śmierzyński, Jacek Tondera, Teresa Wróbel, którzy z różnych powodów odeszli z Katedry.

1987 (30. września) – odejście na emeryturę prof. Ireny Lepalczyk i związana z tym faktem utrata praw do doktoryzowania i habilitowania w zakresie pedagogiki na Wydziale Filozoficzno-Historycznym UŁ.

1987 (1. października) – powierzenie kierownictwa Katedry doc. dr hab. Ewie Marynowicz-Hetce.

1988 – zatrudnienie Anny Bolanowskiej na stanowisku asystenta.

1989 (listopad) – wybór Ewy Marynowicz-Hetki do władz European Association of Schools of Social Work – otwarcie Katedry na współpracę z zagranicą i symboliczny powrót do źródeł (aktywność międzynarodowa Heleny Radlińskiej w International Association of Schools of Social Work).

1991/1992 – utworzenie Wydziału Nauk o Wychowaniu (pierwszy dziekan: prof. E. Marynowicz-Hetka) i usytuowanie Katedry Pedagogiki Społecznej w strukturze tego Wydziału. Zmiana siedziby Katedry z ul. Uniwersyteckiej 3, na ul. Mikołaja Kopernika 55.

1993/1994 – zmiany strukturalne na Wydziale i w Uczelni oraz powołanie Studium Pedagogicznego na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Wśród pierwszych pracowników Studium byli także doktorzy wcześniej zatrudnieni w Katedrze na stanowisku adiunktów: dr Jan Badura, dr Brygida Butrymowicz, dr Iza Muchnicka-Djakov.

1994/95 – powołanie w Katedrze Zakładu Badań Edukacyjnych i powierzenie kierownictwa dr. hab. Jackowi Piekarskiemu. Pierwszy skład zespołu obejmował następujące osoby: dr Ewa Cyrańska, dr Bohdan Cyrański, dr Danuta Urbaniak-Zajęc, mgr Katarzyna Perlińska.

1995 – stanowisko profesora nadzwyczajnego w Katedrze dla dr. hab. Jacka Piekarskiego.

1995 – konferencja 50-lecie Katedry. Jej zapis znajduje się w pracy pt. *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka...* 1998.

1995 – zatrudnienie Lucyny Telki na stanowisku adiunkta.

1996 (1. października) – uroczystość w Łódzkim Towarzystwie Naukowym z okazji 80-lecia urodzin prof. Ireny Lepalczyk.

1995 – zatrudnienie Hanny Kamińskiej na stanowisku asystenta.

1996 – zatrudnienie Elżbiety Skoczylas-Namielskiej na stanowisku asystenta.

1997 – zatrudnienie Anity Gulczyńskiej na stanowisku asystenta.

1998 (wrzesień) – pierwszych pięciu studentów Katedry wyjechało na staże w ramach programu Socrates. Otwarcie Katedry na przestrzeń międzynarodową również dla studentów.

1998 – zatrudnienie Anny Walczak na stanowisku adiunkta.

2000 (od 1. lutego) – wyodrębnienie z Katedry Zakładu Badań Edukacyjnych (w składzie: prof. J. Piekarski – kierownik, dr E. Cyrańska, dr B. Cyrański, dr D. Urbaniak-Zajac, mgr K. Perlińska) oraz odejście ze składu Katedry: dr. Wojciecha Mikołajewicza, dr. D. Śmierzyńskiego i dr. Krzysztofa Szmida.

2000 (24. maja) – odnowienie dyplomu doktorskiego prof. Ireny Lepalczyk, w 50. rocznicę złożenia przyrzeczenia doktorskiego w Uniwersytecie Łódzkim.

2000 (grudzień) – tytuł profesora nauk humanistycznych dla dr hab. Ewy Marynowicz-Hetki, stanowisko profesora zwyczajnego, marzec 2002 r.

7–9 czerwca 2001 – kongres europejski European Association of Schools of Social Work, przygotowany siłami katedry (sekretarze: Anita Gulczyńska, Elżbieta Skoczylas-Namielska), przy współpracy z Komitetem Polskim organizacji tego kongresu, Polskim Stowarzyszeniem Szkół Pracy Socjalnej.

2001 (listopad) – zatrudnienie na stanowisku profesora nadzwyczajnego dr. hab. Jerzego Szmagałskiego i współpraca przez okres 7 lat.

2001 (listopad) – zatrudnienie na stanowisku adiunkta dr. Mariusza Granosika.

2003 (27–29 stycznia) – 100-lecie urodzin profesora Aleksandra Kamińskiego, konferencja pt.: *Twórczość pedagogiczna Aleksandra Kamińskiego. Przeszłość wobec teraźniejszości i przyszłości*. Zapis dyskusji znajduje się w pracy: *Aleksander Kamiński i jego twórczość...* 2004.

2003 – (26. maja) – umiera w Łodzi profesor Irena Lepalczyk, pogrzeb w dniu 30. maja gromadzi wielu przedstawicieli społeczności pedagogów społecznych.

2003 – zatrudnienie Doroty Wolskiej-Prylińskiej na stanowisku asystenta.

2004 – zatrudnienie Katarzyny Gajek na stanowisku asystenta.

2004 – 50. rocznica śmierci profesor Heleny Radlińskiej, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, którego była członkiem od 1929 r., poświęca jej książkę z serii „Sylwetki Łódzkich Uczonych”.

2006 – wydanie pierwszego tomu podręcznika z pedagogiki społecznej autorskiego (E. Marynowicz-Hetka 2006a, 2007a, 2009), przy wsparciu całego Zespołu Katedry, ilustrującego tym samym zakres prac badawczych – symboliczne uświetnienie 60. rocznicy powstania Katedry.

2007 (11. czerwca) – zmiana siedziby Wydziału Nauk o Wychowaniu i Katedry: ul. Pomorska 46/48.

2007 – zatrudnienie Anny Jarkiewicz i Moniki Wojtczak na stanowiskach asystentów.

2008 – przygotowanie zespołowe nowego projektu pedagogicznego kształcenia studentów Katedry, studia dwustopniowe, stopień licencjacki kształcenie poprzez projektowanie.

2008 – zatrudnienie Katarzyny Kostrzyńskiej i Katarzyny Pękały na stanowiskach asystentów.

2009 – stanowisko profesora nadzwyczajnego w UŁ dla dr hab. Lucyny Telki.

2009 – zatrudnienie Izabeli Kamińskiej na stanowisku asystenta.

2012 (1. października) – konkurs na stanowisko profesora nadzwyczajnego w Katedrze, które obejmuje dr hab. Arkadiusz Żukiewicz.

2013 – odejście z Katedry dr Anny Walczak po kolokwium habilitacyjnym i objęcie funkcji kierownika Katedry Teorii Wychowania UŁ.

Od 1987 – zatrudnione były jako sekretarki Katedry: Zofia Rakowska, Elżbieta Markowska, Krystyna Licznarska, Joanna Koźba (aktualnie, od 2001).

Od 1987 do 2005 zatrudnieni byli pracownicy inżynieryjno-techniczni: Leszek Sołtysiak, Andrzej Hefczyński, Ewa Nowak, Marzena Bort-Szczepkowska.

Doktorzy i doktorzy habilitowani, profesorowie Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ w latach 1945–2015

Potencjał katedry najlepiej jest ocenić poprzez przypomnienie zdarzeń z przeszłości, tych, którzy ją tworzyli i budowali jej pozycję w społeczności akademickiej oraz zdarzeń aktualnych, dotyczących nas, kształtujących jej obraz i stanowiących jej siły ludzkie, wskazujące na potencjalne zasoby i możliwości rozwoju tak indywidualnego, jak też zbiorowego czy, jak to określiłaby Radlińska, „życia gromadnego”.

1945–1952 – 5. doktorów, w tym doktorat Ireny Lepalczyk, Wydział Filozoficzno-Historyczny UŁ, promotor: prof. H. Radlińska. Ponadto, doktoraty pod kierunkiem H. Radlińskiej przygotowali: Kazimierz Maj, Jan Bartecki, Helena Brodowska, Stefan Młotkowski, Stefan Artykiewicz (Lepalczyk 2003, s. 262).

1950 – habilitacja Ryszarda Wroczyńskiego, Wydział Filozoficzno-Historyczny UŁ.

1959 – habilitacja Aleksandra Kamińskiego, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.

1968 – doktorat Olgi Czerniawskiej, promotor: doc. dr hab. A. Kamiński, Wydział Filozoficzno-Historyczny UŁ.

1970 – habilitacja Ireny Lepalczyk na Wydziale Filozoficzno-Historycznym UŁ i stanowisko docenta (1971).

1973 – doktorat Izy Muchnickiej-Djakov, promotor: prof. A. Kamiński, Wydział Filozoficzno-Historyczny UŁ.

1973 – doktorat Brygidy Butrymowicz, promotor: prof. A. Kamiński, Wydział Filozoficzno-Historyczny UŁ.

1977 – doktorat Jana Badury, Wydział Filozoficzno-Historyczny UŁ, promotor: prof. A. Kamiński.

1962–1977 – w tym okresie pod kierunkiem prof. Aleksandra Kamińskiego, poza wyżej wymienionymi, powstały jeszcze prace doktorskie: Marii Pelcowej, Lecha Miliana, Jerzego Mikulskiego, Jana Janickiego, Marii Siniarskiej. Wszystkie prace były broniące na Wydziale Filozoficzno-Historycznym UŁ.

1977 – doktorat Ewy Marynowicz-Hetki, promotor: doc. dr hab. I. Lepalczyk, Wydział Filozoficzno-Historyczny UŁ.

1978 – habilitacja Olgi Czerniawskiej, Wydział Filozoficzno-Historyczny UŁ.

1980 – tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego dla doc. dr hab. Ireny Lepalczyk.

1984 – doktorat Jacka Piekarskiego, Wydział Filozoficzno-Historyczny UŁ, promotor: prof. I. Lepalczyk.

1984 – doktorat Teresy Wróbel, Wydział Filozoficzno-Historyczny UŁ, promotor: prof. I. Lepalczyk.

1984 – doktorat Barbary Mrozińskiej-Badury, promotor: prof. I. Lepalczyk, Wydział Filozoficzno-Historyczny UŁ.

1984 – habilitacja Edwarda Mazurkiewicza, Wydział Filozoficzno-Historyczny UŁ.

1986 – habilitacja Ewy Marynowicz-Hetki, Wydział Filozoficzno-Historyczny UŁ.

1986 – doktorat Ryszardy Czerniachowskiej, promotor: prof. I. Lepalczyk, Wydział Filozoficzno-Historyczny UŁ.

1988 – doktorat Anny Bolanowskiej, promotor: prof. I. Lepalczyk, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski.

1988 – doktorat Tadeusza Pudełko, promotor: prof. I. Lepalczyk, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.

1988 – doktorat Beaty Wasilewskiej, promotor: prof. I. Lepalczyk, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski.

1990 – doktorat Dariusza Śmierzyńskiego, promotor: prof. I. Lepalczyk, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski.

1990 – doktorat Danuty Urbaniak-Zajac, promotor: prof. I. Lepalczyk, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski.

1991 – doktorat Krzysztofa Szmidta, promotor: prof. I. Lepalczyk, Wydział Historyczno-Pedagogiczny, Uniwersytet Wrocławski.

1972–1991 – pod kierunkiem prof. Ireny Lepalczyk, poza wymienionymi wyżej powstały jeszcze prace doktorskie następujących osób: Zofii Porczyńskiej (1975), Aleksandra Makowskiego (1980), Ryszarda Ufnalskiego (1980).

1991 – doktorat Wojciecha Mikołajewicza, promotor: prof. E. Marynowicz-Hetka, Wydział Pedagogiczny, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.

1993 – doktorat Ewy Cyrańskiej, promotor: prof. E. Marynowicz-Hetka, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie.

1993 – habilitacja Jacka Piekarskiego, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.

1995 – doktorat Lucyny Telki, promotor: prof. E. Marynowicz-Hetka, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ.

1996 – doktorat Bohdana Cyrańskiego, promotor: prof. E. Marynowicz-Hetka, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ.

2000 – tytuł profesora nauk humanistycznych dla Ewy Marynowicz-Hetki.

2002 – doktorat Hanny Kamińskiej, promotor: prof. E. Marynowicz-Hetka, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ.

2002 – stanowisko profesora zwyczajnego dla Ewy Marynowicz-Hetki.

2005 – doktorat Anity Gulczyńskiej, promotor: prof. E. Marynowicz-Hetka, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ.

2005 – doktorat Elżbiety Skoczylas-Namielskiej, promotor: prof. E. Marynowicz-Hetka Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ.

2007 – doktorat Doroty Wolskiej-Prylińskiej, promotor: prof. E. Marynowicz-Hetka, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ.

2009 – habilitacja Lucyny Telki, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.

2010 – doctorat honoris causa Ostravskej Univerzity w Ostrawie (Rep. Czeska) dla prof. Ewy Marynowicz-Hetki.

2012 – doktorat Katarzyny Gajek, promotor: prof. E. Marynowicz-Hetka, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ.

2013 – kolokwium habilitacyjne Anny Walczak, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego.

2014 – doktorat Anny Jarkiewicz, promotor: prof. E. Marynowicz-Hetka, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ.

2014 – doktorat Małgorzaty Kostrzyńskiej, promotor: prof. E. Marynowicz-Hetka, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ.

2015 – habilitacja Mariusza Granosika, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu.

Studenci i absolwenci

W bazie danych absolwentów katedry obejmującej lata 1945–2005² znajduje się 2380 nazwisk absolwentów studiów magisterskich. W latach 1945–1952 – 116 dyplomów magistra filozofii w zakresie pedagogiki społecznej, wydanych na

² Do tego roku mamy w Katedrze bazę danych naszych absolwentów-magistrów, obejmującą imię nazwisko, tytuł pracy magisterskiej, nazwisko promotora. Po tej dacie, z uwagi na brak pracownika technicznego nie kontynuowano rejestracji prac.

Wydziale Humanistycznym UŁ. Wśród nich: m.in. Irena Kryczyńska, Tadeusz Szymański. Są to dyplomy wydane przez Wydział Humanistyczny, a następnie Wydział Filozoficzno-Historyczny.

W całym okresie funkcjonowania Katedry prowadzone były studia magisterskie 5-letnie oraz przez pewien czas w latach 70. (reformacja ministra Kuberskiego) studia zaoczne uzupełniające magisterskie 2-letnie. Dopiero w związku z regulacjami europejskimi od roku akad. 2007/2008 wprowadzono studia dwustopniowe (licencjat, magisterium), które wymagały opracowania nowego projektu kształcenia studentów. Opracowany program kształcenia został wysoko oceniony i otrzymał ze społeczną nagrodę dydaktyczną Rektora Uniwersytetu Łódzkiego (2012).

Katedra odpowiadała merytorycznie za przygotowanie studentów następujących specjalności³:

- filozofii w zakresie pedagogiki społecznej (116 magistrów) w latach 1945–1952;
- pedagogiki (specjalność pedagogiki społecznej nie była wykazywana na dyplomie pomimo jej odbycia) – w latach 1962–1972 (76 magistrów);
- pedagogiki o specjalności: opiekuńczo-wychowawcza, w zakresie pracy kulturalno-oświatowej, szkolna, wiedza o kulturze – w latach 1973–1986 ogółem wykształcono 814 magistrów;
- pedagogiki, specjalność: opiekuńczo-wychowawcza, kulturalno-oświatowa – w latach 1987–1995 wykształcono 434 magistrów;
- pedagogiki, specjalność: pedagogika społeczna w zakresie pracy opiekuńczej i socjalno-wychowawczej, specjalność od 1998. W latach 1995–2005 wykształcono 840 magistrów pedagogiki;
- pedagogiki, specjalność: pedagogika społeczna w zakresie pracy opiekuńczej i socjalno-wychowawczej na studiach I i II stopnia, od 2007/2008 do chwili obecnej – niestety nie dysponujemy danymi liczbowymi.

Ta wielka liczba absolwentów stanowi nasze bogactwo i niewątpliwie ma znaczenie dla kształtowania pozycji Katedry w obszarach praktyki, do których od początku swego istnienia kształcimy, aktualnie poprzez wyposażenie w ramy działania profesjonalnego i w społeczno-pedagogiczne odniesienia dla jego orientowania.

Tematyka badawcza

Omówienie w kilku zdaniach tematyki badawczej podejmowanej w Katedrze w tych wielu różnych okresach jej historii wymagałoby pogłębionych studiów. W opracowaniach cytowanych powyżej znajdujemy wiele danych do rozwinięcia

³ Wykaz nazw specjalności i liczby absolwentów do roku 1995 za: Marynowicz-Hetka, Cyrańska 1998, s. 576.

tego tematu. Ograniczymy się⁴ jedynie do wymienienia głównych nurtów aktualnej problematyki badawczej określonej w zadaniach badawczych na rok 2015 realizowanych we współpracy z krajowymi i zagranicznymi ośrodkami naukowymi. W pracach indywidualnych i zespołowych koncentrujemy się na następujących zagadnieniach:

- analiza działania społecznego w polu praktyki pedagoga społecznego, która obejmuje prace nad opracowaniem narzędzi analizy działania, konceptualizacją podejść teoretycznych i metodologicznych do analizowania działania, przykłady różnicowania kultury praktyki przedstawicieli profesji społecznych;

- podejścia epistemologiczne do badań w polu pracy socjalnej/społecznej, skoncentrowane na analizie partycypacyjnych badań zaangażowanych i poszukiwaniu adekwatnych form diagnostyki;

- społeczno-pedagogiczny punkt widzenia na zjawisko pedagogizacji życia społecznego (analiza dyskursu);

- kultura praktyki społeczno-wychowawczej analizowana z punktu widzenia zmian w przestrzeni społecznej placówek i refleksji nad kształceniem studentów do działania w polu praktyki. To zadanie obejmuje wiele jednostkowych projektów, jak np. analiza problematyki pieczy zastępczej w kontekście międzynarodowym czy konceptualizacja kształcenia pedagogów społecznych przygotowanych do pracy w środowisku otwartym;

- ramy teoretyczne pedagogiki społecznej. To zadanie badawcze stanowi powrót do zadań wcześniejszych, zorientowanych na opracowanie podstaw pedagogiki społecznej (podręcznik). Wyraża także dbałość o wymiar historyczny pedagogiki społecznej i ukazanie jej znaczenia dla perspektywy humanistycznej, w tym zwłaszcza upowszechnienia myśli społeczno-pedagogicznej Heleny Radlińskiej. Prace nad opracowaniem kalendarium Katedry Pedagogiki Społecznej, a także cała publikacja, którą oddajemy do rąk Czytelników, są wyrazem realizacji tego ważnego zadania, którego rezultaty umożliwiają uświadomienie potencjału Katedry i jej znaczenia w społeczności akademickiej w kraju i za granicą.

Opracowanie

Ewa Marynowicz-Hetka, Elżbieta Skoczylas-Namielska

⁴ Szczegółowy wykaz aktualnych zainteresowań badawczych w katedrze znaleźć można w opracowaniu: Marynowicz-Hetka 2010.

BIBLIOGRAFIA PRAC CYTOWANYCH

- Adamski F. (1984), *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, Warszawa, PWN.
- Agar M. H. (1980), *The professional stranger: An informal introduction to ethnography. Studies in anthropology*, University Michigan, Academic Press.
- Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls” [w przygotowaniu].
- Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości* (2004), red. E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik, Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Aleksander Kamiński – pedagog społeczny* (1996), red. I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Aleksander T. (2012), *Rekomendacja i wykluczenie społeczne, a kształcenie dorosłych*, [w:] *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych ku społecznej jedności*, red. Z. Szarota, Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP, s. 5–8.
- Allende I. (2010), *Suma naszych dni*, tłum. M. Jordan, Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Andrukowicz W. (2006), *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe USz.
- Andrukowicz W. (2013), *Wstęp*, [w:] *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki. Wybrani twórcy i ich idee w XIX i XX wieku*, red. W. Andrukowicz, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego USz „Minerwa”, s. 7–18.
- Animacja współpracy środowiskowej* (2002), red. M. Mendel, Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Arendt H. (1961, 1983), *Condition de l'homme moderne*, traduit de l'anglais, Préface de P. Ricoeur, Paris, Calmann-Lévy.
- Arystoteles (1964), *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, Warszawa, PWN.
- Arystoteles (2007), *Etyka nikomachejska*, tłum. O. Gromska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Augé M. (2010), *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. R. Chymkowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babbie E. (2005), *Badania społeczne w praktyce*, tłum. W. Betkiewicz i in., Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bachelard G. (2002), *Kształtowanie umysłu naukowego*, tłum. D. Leszczyński, Gdańsk, Wydawnictwo Słowo/Obraz/Terytoria.
- Banaszkiewicz M. (2008), *Zdrowie jako wartość*, [w:] *Promocja zdrowia dla studentów studiów licencjackich kierunku pielęgniarstwo i położnictwo. Teoretyczne podstawy promocji zdrowia*, t. 1, red. A. Andruszkiewicz, M. Banaszkiewicz, Lublin, Wydawnictwo Czelej, s. 11–13.

- Barbier J.-M. (2011), *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris, PUF.
- Bartoszek A. (2003), *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*, Katowice, Wydawnictwo UŚI.
- Bauman T. (2004), *Mistrzowie i szkoły myślenia w Uniwersytecie*, [w:] *Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza – kontynuacje – inspiracje – przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, red. E. Rodziewicz, K. Rzedziecka, E. Zalewska, Gdańsk, Wydawnictwo UG, s. 71–80.
- Bauman T. (2005), *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 15–43.
- Bauman Z. (2005), *Płynne życie*, tłum. T. Kunz, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z. (2008), *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Beck U. (2002), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Beck U. (2012), *Społeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, tłum. B. Baran, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Berger P.L. (1985), *Tożsamość jako problem socjologii wiedzy*, [w:] *Problemy socjologii wiedzy. Wybór tekstów*, red. S. Rainko, J. Niżnik, Warszawa, PWN, s. 478–489.
- Berger P.L., Luckmann T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bernasiewicz M. (2011), *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bernasiewicz M. (2013), *Yuppie oraz squatter. Globalne style życia w lokalnych środowiska wychowawczych*, Katowice, Wydawnictwo UŚI.
- Bhabha H.K. (2010), *Miejsca kultury*, tłum. T. Dobrogoszcz, Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Białek M. (2012), *Spojrzenie na pedagogikę społeczną poprzez pryzmat dorobku naukowego Profesora Andrzeja Radziewicza-Winnickiego*, „Wychowanie Na Co Dzień”, nr 3, s. 32–35.
- Bielska E. (2013), *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*, Katowice, Wydawnictwo UŚI.
- Biernat T. (2004), *Inspiracje fenomenologiczne w pracy socjalnej*, [w:] *Socjologia i polityka społeczna a aktualne problemy pracy socjalnej. Dylematy teorii i praktyki społecznej*, red. K. Wódcz, K. Piątek, Toruń, Wydawnictwo Akademickie „Akapit”, s. 133–146.
- Biernat T. (2013), *Duchowe aspekty pracy socjalnej*, [w:] *Praca socjalna – jej dyskursy, usytuowania i profile*, red. A. Kotlarska-Michalska, K. Piątek, Toruń–Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademickie „Akapit”, s. 91–103.
- Blanchet A. (1985), *L'Enretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod.
- Błężyńska K. (2008), *Tożsamość*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 761–773.
- Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego* (2001), red. I. Lepalczyk, W. Ciczkowski, Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Bogdan Suchodolski – Listy (1945–1948) do Heleny Radlińskiej* (2014), oprac. W. Theiss, [w:] *Bogdan Suchodolski – osoba i myśl, zbiór studiów*, red. I. Wojnar, Warszawa, Wydawnictwo PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, s. 33–49.
- Bogusławska A. (1971), *H. Radlińska w czasie II wojny światowej i potem*, „Zeszyty Historyczne”, z. 19, s. 159–160.
- Bohnsack R. (2004), *Metoda dokumentarna – od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji*, [w:] *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, red. S. Krzyczkała, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE, s. 17–35.

- Boksański Z. (1989), *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie socjologicznej*, Łódź, Wydawnictwo UL.
- Boksański Z. (2007), *Indywidualizm a zmiana społeczna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Borusowski J. (2006), *Kapitał społeczny a korupcja*, [w:] *Kapitały: ludzie i instytucje. Studia i szkice socjologiczne*, red. M.S. Szczepański, A. Śliż, Tychy–Opole, Wydawnictwo WSZiNS, UO, s. 103–116.
- Borzucka-Sitkiewicz K. (2010), *Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży jako wyznacznik oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych*, Katowice, Wydawnictwo UŚI.
- Borzucka-Sitkiewicz K., Kowalczevska-Grabowska K. (2013a), *Profilaktyka społeczna*, Katowice, Wydawnictwo UŚI.
- Borzucka-Sitkiewicz K., Kowalczevska-Grabowska K. (2013b), *Profilaktyka wybranych problemów zdrowotnych*, Katowice, Wydawnictwo UŚI.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M. (1982), *Uczyć się – bez granic: jak zewrzeć „lukę ludzką”?* *Raport Klubu Rzymskiego*, tłum. M. Kukliński, Warszawa, PWN.
- Boutanquoi M. (2011), *Pratiques professionnelles, évaluation et recherche-action*, „Connexion”, no 96, s. 135–149.
- Braudel F. (1999), *Historia i trwanie*, tłum. B. Geremek, Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”.
- Brodziński K. (1926), *O powołaniu i obowiązkach młodzieży akademickiej*, Warszawa, Biblioteka Narodowa.
- Brühlmeier A. (1976), *Wandlungen im Denken Pestalozzis. Von der „Abendstunde“ bis zu den „Nachforschungen“*, Zürich.
- Brühlmeier A. (1977), *Johann Heinrich Pestalozzi: Vermächtnis und Verpflichtung: Gedenkfeiern im Aargau zum 150. Todesjahr*, (Beitr.), Zürich.
- Brühlmeier A. (1988), *Menschenbildung im Zeitalter der Elektronik? – eine Anfrage bei Pestalozzi*, Horw.
- Brühlmeier A. (2000), *Edukacja humanistyczna*, przekł. I. Pańczakiewicz, Wydawnictwo II, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Brühlmeier A. (2007), *Menschen bilden 27 Mosaiksteine*, Baden.
- Brühlmeier A. (2011), *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johannna Heinricha Pestalozziego*, przekł. M. Wojdak-Piątkowska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Brzezińska A., Appelt K. (2000), *Tożsamość zawodowa psychologa*, [w:] *Etyczne problemy psychologii*, red. J. Brzeziński, M. Toeplitz-Wiśniewska, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 147–173.
- Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przekł. J. Doktor, Warszawa, Instytut Wydawniczy „PAX”.
- Bucholc M. (2012), *Przyszłość plebiscytu socjologów*, [w:] *Rytm życia. Wariacje na temat świata wyobraźni ponowoczesnej*, red. M. Maffesoli, Kraków, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, s. 25–54.
- Bulska J. (2012), *Środowisko rodzinne w trosce o zdrowie dziecka*, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Burgdorf Pestalozzi – Jugendstätte – eine institution der Stiftung Züricher Kinder-und Jugend*, <http://www.burgdorf.ofi.story.html> (dostęp 11.03.2014).
- Caillé A., Chamail Ph. (2010), *Présentation*, „Revue du Mauss”, no 35, s. 5–44.
- Całek A. (2013), *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie metody badawcze*, Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Chałasiński J. (1958), *Przeszłość i przyszłość inteligencji polskiej*, Warszawa, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Chałasiński J. (1968), *Kultura i naród. Studia i szkice*, Warszawa, Książka i Wiedza.

- Charakterystyka kadr pomocy społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem pracowników społecznych, z punktu widzenia ich sytuacji społecznej zawodowej, rodzinnej i ekonomicznej* (1996), Raport z badań w ramach projektu PHARE, Warszawa.
- Charlton N.G. (2008), *Understanding Gregory Bateson*, Albany, State University of New York Press.
- Cialdini R. (2007), *Wływianie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cichosz M. (2004), *Polska pedagogika społeczna w latach 1945–2003. Wybór tekstów źródłowych*, t. 1 i 2, Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Cichosz M. (2006), *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005. Rozwój – obszary refleksji i badań – koncepcje*, Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Cichosz M. (2009), *Pedagogika społeczna w toku przemian – wypracowane koncepcje, obszary badań – ciągłość i zmiana*, [w:] *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, red. W. Danilewicz, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 25–38.
- Cichosz M. (2010), *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej – drogi rozwoju*, [w:] *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, red. E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Ciczkowska-Giedziun, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, s. 42–52.
- Ciczkowski W. (2006), *Ewolucja zadań polskiej pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, s. 49–61.
- Contemporary challenges in social pedagogy* (2010), eds E. Jarosz, M. Juzl, M. Bargel, Brno-Czechy, Institut Meziborovych Studii.
- Cyrański B. (2012), *Aksjologiczne podstawy pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*, Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin* (2010), red. E. Syrek, Katowice, Wydawnictwo UŚI.
- Czechowska-Bieluga M. (2013), *Poczucie zadowolenia z życia pracowników społecznych w socjopedagogicznej perspektywie uwarunkowań pełnionej roli zawodowej*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Czerepaniak-Walczak M. (2005), *Badanie w działaniu: istota, warunki zastosowania*, [w:] *W kręgu socjologii interpretatywnej – zastosowanie metod jakościowych*, red. J. Leoński, A. Kołodziej-Durnaś, Szczecin, Uniwersytet Szczeciński, Economicus, s. 80–89.
- Czermińska M. (2009), *O autobiografii i autobiograficzności*, [w:] *Autobiografia*, red. M. Czermińska, Gdańsk, Wydawnictwo Słowo/Obraz/Terytoria, s. 5–17.
- Czerniawska O. (2011), *Nowe drogi andragogiki i gerontologii*, Łódź, AHE.
- Czy podejście aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej* (2011), red. M. Rymśza, Warszawa, ISP.
- Czyżewski M. (1984), *Socjolog i życie potoczne. Studium z etnometodologii i współczesnej socjologii interakcji*, „Acta Universitatis Lodzianensis”, Folia Sociologica 8.
- Czyżewski M. (2013a), *Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji, antyesencjalistyczne wątpliwości oraz sprawa krytyki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 9, nr 4, www.przegladsocjologiiijakosciowej.org (dostęp 05.05.2014).
- Czyżewski M. (2013b), *W kręgu społecznej pedagogii*, „Societas/Communitas”, nr 2(16), s. 43–74.
- Czyżewski M., Dunin K. (1991), *Seppospolita Polska (zamiast posłowania)*, [w:] *Cudze problemy. O ważności tego co nieważne*, red. M. Czyżewski, K. Dunin, A. Piotrowski, Warszawa, Ośrodek Badań Społecznych, s. 265–270.
- Czyżewski M., Rokuszewska-Pawełek A. (1989), *Analiza autobiografii R. Hössa*, cz. I, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2, s. 35–65.
- Daszkiewicz M. (2002), *Budynki i klasy*, „Edukacja i Dialog”, nr 4, http://www.eid.edu.pl/archiwum/2002,100/kwiecien,178/budynki_i_klasy,1282.html (dostęp 10.01.2014).

- Dąbrowski Z. (1980), *O pojmowaniu opieki przez H. Radlińską*, „Biuletyn TWWP. Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, s. 134–142.
- Dąbrowski Z. (2006), *Poglądy Heleny Radlińskiej*, [w:] Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 47–54.
- Deleuze G., Guattari F. (1986), *Noamndology: The war machine*, New York, Semiotext(e).
- Demel M. (2000), *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce*, t. I–II, III, Kraków, Wydawnictwo AWF.
- Depesze i korespondencja* (1994/95), [w:] *Helena Radlińska. Człowiek i wychowawca*, red. I. Lepalczyk, B. Wasilewska, Warszawa, TWWP, s. 179–197.
- Dewe B. (1996), *Wiedza i umiejętności w pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, tłum. D. Urbaniak-Zajęc, Warszawa, Wydawnictwo „Interart”, s. 95–130.
- Dewey J. (1968) [1947], *Éxpérience et éducation*, tłum. M. A. Carroi, Paris, Librairie Armand Colin.
- Dewey J. (1975) [1958], *Sztuka jako doświadczenie (Art as Experience)*, tłum. A. Potocki, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Diagnoza społeczna* (2013), <http://ce.vizja.pl/en/issues/volume/7/issue/3.1> (dostęp 27.10.2014).
- Dilemata socjalni pedagogiki v postmodernizm svete* (2012), red. E. Jarosz, M. Bargel, E. Janigova, Brno, Wydawnictwo Institut Mezioborovych Studii (publikacja elektroniczna na płycie CD, wielojęzyczna, ISBN 978-80-87182-27-7).
- Dmochowska M. (2012), *Nowe wspólnoty w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.
- Dubost J., Lévy A. (2002), *Recherche-action et intervention*, [w:] *Vocabulaire de psychologie. Références et positions*, dir. J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy, Ramonville Saint-Agne, Erès, s. 391–416.
- Dworak A. (2010), *Jakość życia dziecka z alergią – uwarunkowania środowiska rodzinnego*, Katowice, Wydawnictwo UŚI.
- Dyczewski L. (2000), *Tożsamość społeczno-kulturowa w globalizującym się świecie*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 27–42.
- Dymnicka M., Rozmarynowska K. (2006), *Architektura szkoły i jej społeczne funkcje*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław, Wydawnictwo DSWE, s. 251–261.
- Dyrda B. (2012), *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych – studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 września 2005 roku w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych* (Dz.U. UE L 255/22, PL, 30.09.2005, art. 2–4, 12–14, pkt 9–18).
- Dzieciństwo – witraż bolesny* (2010), red. E. Jarosz, „Chowanna”, t. 1, Katowice, Wydawnictwo UŚI.
- Dziewiecki M. (1998), *Duchowość i religijność*, „Carpe Diem”, nr 3
- Dziewulski H. (1984), *Alfred Schütz – uspołecznione pojmowanie świata*, „Studia Socjologiczne”, nr 3, s. 129–154.
- Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne* (2012), red. A. Nowak, „Chowanna” 2012, t. 1(38).
- Elementy diagnostyki pedagogicznej* (1987), red. I. Lepalczyk, J. Badura, Warszawa, PWN.
- Eliade M. (1974), *Sacrum, mit, historia*, tłum. A. Tatarkiewicz, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, przekł. M. Żywicki, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Faure E. (1975), *Uczyć się, aby być*, Warszawa, PWN.
- Filion L. (1995), *La médiation familiale pour renouer les fils brisés de la parole et de l'écoute*, „Portraits de Familles, Kaléidoscope”, vol. 5, no 2–3, s. 256–265.
- Foucault M. (2004), *Préface*, [w:] G. Deleuze, F. Guattari, *Anti-Oedipus. Capitalism and Schizophrenia*, trans. R. Yurley, M. Seem, H.R. Lane, London–New York, s. XV–XVI.

- Foucault M. (2005), *Inne przestrzenie*, tłum. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie”, nr 6 (95), s. 117–125.
- Frąckowiak T. (1998), *Edukacja, demokracja i sumienie (studia pedagogiczne)*, Poznań, Wydawnictwo „Eruditus”.
- Frąckowiak T. (2007a), *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Frąckowiak T. (2007b), *Pedagogika społeczna – pytania o tożsamość i przeszłość*, [w:] *Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Funkcjonowanie i kierunki rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce. Prezentacja ośrodków akademickich* (2000), red. E. Trempała, M. Cichosz, Olecko, Wszechnica Mazurska.
- Fustier P. (1998a), *De la crise du sacré au projet institutionnel*, „Connexions”. *Organisation et institution: nouvelles formes d'intervention*, no 71, Paris, Erès, s. 125–141.
- Fustier P. (1998b), *Działanie socjalne – znaczenie daru*, przeł. A. Czołnowska, [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 194–204.
- Giebeler C. (2008), *Das Praktikum als Feldforschung in Ländern des Südens*, [w:] *Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung*, Hrsg. C. Giebeler, W. Fischer, M. Goblirsch, I. Miethe, G. Riemann, Opladen, Verlag Barbara Budrich, s. 169–180.
- Giroux A.H. (2011), *On critical pedagogy*, New York–London, The Continuum International Publishing Group.
- Giroux A.H., Witkowski L. (2010), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, przedmowa Z. Kwieciński, posłowie T. Szkudlarek, aneks Z. Melosik, B. Śliwerski, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gliński P. (2007), *Socjologia polska i Polskie Towarzystwo Socjologiczne w roku 2007*, „Studia Socjologiczne”, nr 4, s. 11–30.
- Glott P. (1999), *Cyfrowy kapitalizm w erze informacji*, „Deutschland”, nr 6, s. 47–49.
- Goffman E. (1979), *Stigma. Notes of management of spoiled identity*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Goffman E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, przekł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gornat T. (2006), *A chemistry of stars. Epiphany, openness and ambiguity in the works of James Joyce*, Opole, Wydawnictwo UO.
- Granosik M. (2004), *Czy Aleksander Kamiński zasługuje na krytykę?*, [w:] *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, red. E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik, Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 414–418.
- Granosik M. (2005), *Nowa organizacja pozarządowa jako biograficzny plan działania – konceptualizacja teoretyczno-badawcza*, [w:] *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych. Z problemów działania i kształcenia*, red. B. Kromolicka, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapi”, s. 389–399.
- Granosik M. (2010), *Public discourse – a new field of social work*, [w:] *European societies in transition – social development and social work*, ed. Dan Sandu, Berlin, Lit Verlag, s. 41–56.
- Granosik M. (2013a), *Praca socjalna – analiza instytucjonalna z perspektywy konwersacyjnej*, Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Granosik M. (2013b), *Praca socjalna w perspektywie interpretatywnej: teoria, diagnoza, działanie*, [w:] *Nowe ujęcia znanych problemów pomocy społecznej*, red. A. Skowrońska, Warszawa, IRSS, s. 7–24.
- Grathoff R. (1989), *Codziennosc i świat przeżywany*, [w:] *Fenomenologia i socjologia*, red. Z. Krasnodębski, przekł. D. Lachowska, Warszawa, PWN, s. 426–458.

- Grathoff R. (1993), *Środowisko i społeczeństwo*, [w:] *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, red. Z. Krasnodębski, K. Hellen, przekł. D. Lachowska, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 244–275.
- Greenwood E. (1957), *Attributes of a profession*, „Social Work”, nr 2, <http://www.richardcheeks.com/professor/profattributes-x.htm> (dostęp 23.04.2014).
- Grobis J. (1997), *O pożytkach i następstwach dialogu naukowego. Na marginesie dyskusji „mistrz – uczeń” – wyobrażenia i rzeczywistość, czyli o tworzeniu szkół naukowych*, [w:] *Mistrz – uczeń. Wyobrażenia czy rzeczywistość czyli o tworzeniu szkół naukowych*, oprac. i wyb. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, ŁTN, s. 74–78.
- Groenemeyer A. (2010), *Doing social problems – doing social control. Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme in institutionellen Kontexten – Ein Forschungsprogramm*, [w:] *Doing Social Problems. Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme und sozialer Kontrolle in institutionellen Kontexten*, Hrsg. A. Groenemeyer, Wiesbaden, VS Verlag, s. 13–56.
- Guist-Desprairies F. (2002), *Crise*, [w:] *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*, red. J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy, Ramonville Saint-Agne, Erès, s. 108–117.
- Gulczyńska A. (2013), *Chłopaki z dzielnicy. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Gusdorf G. (2009), *Warunki i ograniczenia autobiografii*, przeł. J. Barczyński, [w:] *Autobiografia*, red. M. Czermińska, Gdańsk, Wydawnictwo Słowo/Obraz/Terytoria, s. 19–46.
- Hadnbuch Sozialpädagogik. Ein Leitfaden in der sozialen Arbeit* (2009), Hrsg. H.J. Buchremer, wyd. 3, Darmstadt, WGB.
- Hager F.P., Tröhler D. (Hrsg.) (1995), *Studien zur Pestalozzi-Rezeption im Deutschland des frühen 19. Jahrhunderts*, Bern–Stuttgart, Wien.
- Hajduk E. (2001), *Kulturowe wyznaczniki życia*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Hall E.T. (1978), *Ukryty wymiar*, tłum. T. Hołówka, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Warszawa, WAiP.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2014), *Bogdan Suchodolski wobec polskich sporów o pedagogikę*, [w:] *O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego. W 110. rocznicę urodzin*, red. Cz. Kupisiewicz i B. Śliwerski, Katowice, Oficyna Wydawnicza „Humanista”, s. 19–28.
- Helena Radlińska. Człowiek i wychowawca* (1994/1995), red. I. Lepalczyk, B. Wasilewska, Warszawa, TWWP.
- Hess R. (1989), *Le lycée au jour le jour. Ethnographie d'un établissement d'éducation*, Paris, Librairie de Méridiens Klincksieck.
- Hessen S. (1931), *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleńczyk, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Hessen S. (1997), *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Hurlbutt M.E. (1923), *The invisible environment of an immigrant*, [w:] *Proceedings of the National Conference of the Social Work*, Chicago, Illinois, The University of Chicago Press, s. 309–313.
- Husserl E. (1975), *Idee czystej fenomenologii i filozofii fenomenologicznej*, przekł. D. Gierulanka, t. 1, Warszawa, PWN.
- Husserl E. (1982), *Medytacje kartezjańskie*, tłum. A. Wajs, Warszawa, PWN.
- Imbert F. (1992), *Vers une clinique du pédagogue. Un itinéraire en science de l'éducation*, Vigneux, Éditions Matrice.
- Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie: diagnozy i propozycje* (1988), red. I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jankowski D. (2010), *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jankowski K. (1994), *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej... dwadzieścia lat później*, Warszawa, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO.

- Jarosz E., Syrek E. (2010), *Działalność naukowo-badawcza i organizacyjna Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w latach 1980/81–2009/10. Wokół szkoły naukowej Profesora Andrzeja Radziejewicza-Winnickiego*, [w:] *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*, red. E. Syrek, Katowice, Wydawnictwo UŚI., s. 44–55.
- Jarosz E., Nowak A. (2012), *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka. Funkcjonowanie znowelizowanej ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*, Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (2011), *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Józko M. (2002), *Społeczeństwo obywatelskie w małym mieście*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3, s. 123–150.
- Kaczmarczyk M.R. (2012), *Radykalizm ponowoczesności*, [w:] *Rytm życia. Wariacje na temat świata wyobraźni ponowoczesnej*, red. M. Maffesoli, Kraków, Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Kaczmarek S. (2001), *Rewitalizacja terenów poprzemysłowych. Nowy wymiar rozwoju miast*, Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Kafar M. (2011), *Biograficzne epifanie w kontekście tworzenia podstaw jakościowego kolektywu myślowego*, [w:] *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, t. 1, red. M. Kafar, Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 37–66.
- Kamińska I. (2013), *„Wymiana poprzez dar” jako kategoria relacji społecznej. Refleksje z pola praktyki*, [w:] *Kobiety w pracy socjalnej*, red. A. Kotlarska-Michalska, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 299–311.
- Kamiński A. (1961), *Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej H. Radlińskiej*, [w:] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. XX–XLV.
- Kamiński A. (1971), *Analiza teoretyczna polskich związków młodzieży do połowy XIX wieku*, Warszawa, PWN.
- Kamiński A. (1972, 1974), *Funkcje pedagogiki społecznej: praca socjalna i kulturalna*, Warszawa, PWN.
- Kamiński A. (1978), *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa, PWN.
- Kamiński A. (1979), *Pojęcia i problemy pedagogiki społecznej*, [w:] *Wychowanie i środowisko*, red. B. Passini, T. Pilch, Warszawa, WSiP, s. 37–60.
- Kamiński A. (1980a), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa, Wydawnictwo IV, PWN.
- Kamiński A. (1980b), *Teoria pracy socjalnej a pedagogika społeczna*, „Biuletyn TWWP. Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, s. 104–110.
- Kamiński A. (1982), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa, PWN.
- Kantowicz E. (2005), *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*, Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Kantowicz E. (2011), *Kierunki profesjonalnego kształcenia do pracy socjalnej w Europie*, [w:] *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. A. Cudowska, Białystok, Wydawnictwo Trans Humana, s. 149–158.
- Kantowicz E. (2012), *Pedagogika (w) pracy socjalnej*, Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Kantowicz E. (2014), *Profesjonalizacja pracy socjalnej w perspektywie zmian*, „Praca Socjalna”, nr 1, s. 3–15.
- Kapitał społeczny a nierówności. Kumulacja i redystrybucja* (2009), red. K. Marzec-Holka, H. Guzy Steinke, Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW.
- Kapralski S. (1989), *„Rozum niepokalany” i socjologia wiedzy*, „Studia Socjologiczne”, nr 4, s. 35–48.

- Karczmarszcuk K. (2000), *Determinizm a ryzyko transformacyjne. Przedsiębiorstwa w warunkach polskiego „wschodniego rynku”*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3, 69–88.
- Kawczyńska-Butrym Z. (1996), *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Warszawa, Wydawnictwo „Interart”.
- Kawecki I. (1996), *Etnografia i szkoła*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kawula S. (1988, 1996), *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn, Wydawnictwo WSP.
- Kawula S. (2006), *Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Kawula S. (2012), *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Kempny M. (2000), *Czy globalizacja kulturowa współdecyduje o dynamice społeczeństw postkomunistycznych*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 5–26.
- Kierski F. (1927), *Jan Henryk Pestalozzi*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Klus-Stańska D. (2012), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, wyd. II, Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa, WSiP.
- Kłoskowska A. (1993), *Stereotypy a rzeczywistość narodowej identyfikacji i przyswajania kultur*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4, s. 35–52.
- Koczanowicz, L. (1994), *Jednostka – działanie – społeczeństwo*, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.
- Koncepcje pedagogiki społecznej* (1996), red. T. Frąckowiak, Poznań, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, Wydawnictwo „Eruditus”.
- Korczak J. (1992), *Jak kochać dziecko*, Warszawa, Wydawnictwo J. Santorski & Co.
- Korespondencja Heleny Radlińskiej z Ryszardem Wroczyńskim z lat 1946–1954* (2003), oprac. W Theiss, „Nauka Polska, Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój”, t. XII.
- Korniłowicz K. (1976), *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kotarbiński T. (1975), *Hasło dobrej roboty*, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Kotarbiński T. (1967), *Słowo wstępne*, [w:] *Stanisława Michalskiego autobiografia i działalność oświatowa*, oprac. H. Radlińska, I. Lepalczyk, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 5–7.
- Kotlarska-Michalska A. (2004), *Nowe role pracownika socjalnego w nowych obszarach pracy socjalnej*, [w:] *Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – multikulturowość – edukacja*, red. J. Brągiel, P. Sikora, Opole, Wydawnictwo UO, s. 211–220.
- Kozdrowicz E. (2007), *Kalendarium życia i działalności Ryszarda Wroczyńskiego (1909–1987)*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2, s. 19–20.
- Kristeva J. (2007), *Geniusz kobiety. Hannah Arendt. Biografia*, tłum. J. Levin, Warszawa, Wydawnictwo KR.
- Kromolicka B. (2002), *Społeczno-zawodowa rola pracownika socjalnego. Studium z pedagogiki społecznej*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe USz.
- Kromolicka B. (2009), *Etos opiekuńczy w trakcie zmiany społecznej*, [w:] *Kapitał społeczny a nierówności, kumulacja i redystrybucja*, red. K. Marzec-Holka, Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW, s. 153–161.
- Kromolicka B. (2010), *Dar przyjaźni w społecznej czasoprzestrzeni*, [w:] *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society*, red. E. Syrek, Katowice, Wydawnictwo UŚI., s. 737–744.
- Kromolicka B. (2012), *Doświadczenie człowieczeństwa – rozważania w pigułce*, [w:] *Wartości, symbole i znaki dobra w pedagogice społecznej*, red. I. Kubiacyk, K. Marzec-Holka, A. Radziejewicz-Winnicki, W. Ambrozik, J. Modrzewski, P. Stępiak, P. Frąckowiak, „Próby i Szkice Humanistyczne”, t. 6, Poznań–Środa Wlkp., s. 115–121.

- Kropiewski Z. (2010), *Proces kształtowania tożsamości siebie*, [w:] *Młodzież w XXI wieku. Źródła wzrostu i kryzysów*, red. E. Jackowska, B. Kromolicka, Szczecin, Wydawnictwo PG, s. 13–27.
- Krüger H. H. (2005), *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przekł. D. Sztobryn, Gdańsk, GWP.
- Krytyka rozumu socjologicznego. Praca zbiorowa z okazji 100-lecia urodzin Tadeusza Szczurkiewicza* (1997), red. S. Kozyra-Kowalski, A. Przystalski, J. Włodarek, Poznań, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”.
- Kubinowski D. (2006), *Nowe procesy i zjawiska kulturowe jako wyzwanie dla współczesnej pedagogiki kultury – wprowadzenie*, [w:] *Pedagogika kultury*, t. 2, red. D. Kubinowski, Lublin, Wydawnictwo Naukowe UMC.
- Kukulski Z. (1930), *Pestalozzi w Polsce na początku XIX stulecia*, Lublin, Biblioteka UL, Gebethner i Wolff.
- Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość* (2010), red. M. Bernasiewicz, J. Drozdowicz, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia medycyjne w działaniu społecznym* (2014), red. E. Marynowicz-Hetka, L. Filion, D. Wolska-Prylińska, Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Kupisiewicz Cz. (2000), *Dydaktyka ogólna*, wyd. II, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt.
- Kurczewski J. (1998), *Rozważania nad strukturą społeczną emancypacji*, „*Studia Socjologiczne*”, nr 2, s. 69–88.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwieciński Z. (1982), *Konieczność – nadzieja – niepokój. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*, Warszawa, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Lalande A. (2006), *Vocabulaire technique et de la philosophie*, Paris, PUF, Quadrige.
- Lange O. (1962), *Całość i rozwój w świetle cybernetyki*, Warszawa, PWN.
- Laot F.F., Marynowicz-Hetka E. (2007), *Koncepcja edukacji społecznej we francuskiej myśli społecznej XIX w. i idee kształtowania się pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej – analiza porównawcza*, [w:] *Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki*, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 368–386.
- Leksy K. (2013), *Nadmierna masa ciała – konteksty psychospołeczne i pedagogiczno-edukacyjne*, Katowice, Wydawnictwo UŚI.
- Lepalczyk I. (1961), *Wstęp: Helena Radlińska – praktyk i teoretyk bibliotekarstwa*, [w:] H. Radlińska, *Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. V–XXVII.
- Lepalczyk I. (1972), *Wykolejenia dzieci i dorosłych w małym mieście. Wybrane zagadnienia pedagogiczno-społeczne*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Lepalczyk I. (1974), *Stowarzyszenie społeczne w ujęciu pedagogicznym Aleksandra Kamińskiego*, [w:] *Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze*, red. I. Lepalczyk, Warszawa, PWN, s. 13–26.
- Lepalczyk I. (1981a), *Katedra i Zakład Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Łódzkim w latach 1945–1975*, [w:] *Problem kształcenia pracowników społecznych*, red. I. Lepalczyk, Warszawa, TWWP, s. 92–112.
- Lepalczyk I. (1981b), *Przedmowa*, [w:] *Problem kształcenia pracowników społecznych*, red. I. Lepalczyk, Warszawa, TWWP, s. 5–13.
- Lepalczyk I. (1982), *Rola stowarzyszeń społecznych w edukacji ustawicznej społeczeństwa*, „*Chocwanna*”, z. 4, s. 342–350.
- Lepalczyk I. (1993), *Geneza i rozwój pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 5–29.

- Lepalczyk I. (1995), *Geneza i rozwój pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 7–32.
- Lepalczyk I. (1997a), *Moje harcerstwo*, Łódź, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Lepalczyk I. (1997b), *Radości na trudnych drogach*, [w:] A. Kowalska, A. Kurnatowski, I. Lepalczyk, Z. Rymaszewski, L. Woźniak, *Moja droga do nauki*, Łódź, ŁTN, s. 55–90.
- Lepalczyk I. (1998), *Helena Radlińska w Uniwersytecie Łódzkim*, [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 15–20.
- Lepalczyk I. (2001), *Helena Radlińska – życie i twórczość*, Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Lepalczyk I. (2003), *Wśród ludzi i książek*, Łódź, Wydawnictwo WiNG.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (2002), *Życiorys naukowy Profesora Aleksandra Kamińskiego*, [w:] *Profesor Aleksander Kamiński*, red. R. Czerniachowska, Łódź, ŁTN, s. 7–12.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (2004), *Helena Radlińska. Portret osoby badaczki, nauczycielki i działaczki społecznej*, [w:] *Profesor Helena Radlińska. W sto dwudziesto piątą rocznicę urodzin i pięćdziesiątą rocznicę śmierci*, red. E. Marynowicz-Hetka, W. Theiss, z. 75, Łódź, ŁTN, s. 9–14.
- Lepalczyk I., Skibińska W. (1974), *Helena Radlińska. Kalendarium życia i pracy*, „Roczniki Biblioteczne”, R. XXIII, z. 1, s. 3–402.
- Leroux P. H. (1845), *De l'Humanité, de son principe, et de son avenir, où se trouve exposée la vraie définition de la religion et où l'on explique le sens, la suite et l'enchaînement du Mosaïsme et du Christianisme*, vol. 2., Paris, Perrotin.
- Le Università per Adulti in Toscana* (2009), „Studi per il Consiglio”, nr 4.
- Lewicki Cz. (2006), *Edukacja zdrowotna – systemowa analiza zagadnień*, Rzeszów, Wydawnictwo URz.
- Levi M.J. (1996), *Social and unsocial capital: A Review essay of Robert Putnam's making democracy work*, „Politics and Society”, vol. 24, no 1.
- Lévy A. (2002), *Analyse de pratique*, [w:] *Vocabulaire de psychologie. Références et positions*, dir. J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Levy, Ramonville Saint-Agne, Erès, s. 302–312.
- Lietbild Berufsbildungsheim im Neuhof*, <http://www.neuhof.org> (dostęp 12.03.2014).
- Listy o pedagogice społecznej: Helena Radlińska, Aleksander Kamiński, Adam O. Uziembło* (1997), red. W. Theiss, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lourau R. (1970), *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minuit.
- Luckmann T. (1989), *O granicach świata społecznego*, [w:] *Fenomenologia i socjologia*, red. Z. Krasnodębski, tłum. D. Lachowska, Warszawa, PWN, s. 287–324.
- Łobocki M. (2004), *Badanie w działaniu na usługach nauczycieli*, [w:] *Materiały konferencyjne. Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 311–326.
- Łuczyńska M. (2012), *Pracownicy socjalni w procesie zmian – na podstawie badań z 1988, 1995 i 2010 roku*, [w:] *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, red. M. Rymśza, Warszawa, ISP, s. 37–96.
- Maffesoli M. (2012), *Rytm życia*, tłum. A. Karpowicz, Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Majewska A. (1981), *Słuchacze Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej*, [w:] *Problem kształcenia pracowników społecznych*, red. I. Lepalczyk, Warszawa, TWWP, s. 30–46.
- Majka J. (1988), *Katolicka nauka społeczna*, Warszawa, Wydawnictwo „Odiss”.
- Manterys A. (1987), *Ekspresja i komunikacja w świetle prac Alfreda Schütza*, „Studia Socjologiczne”, nr 3–4, s. 58–72.
- Markowska B., Mendel M. (2012), *Wprowadzenie*, „Zoon Politikon”, nr 3, s. 7–22.

- Marynowicz-Hetka E. (1991), *Analiza instytucjonalna – rodowód, przesłanki ogólne, przydatność w pedagogice społecznej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, *Rodzina i instytucje społeczno-wychowawcze*, Łódź, Centralny Program Badań Podstawowych, s. 7–29.
- Marynowicz-Hetka E. (1994), *Aplikacyjny nurt analizy instytucjonalnej i jego przydatność dla pedagogiki społecznej*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Łódź, WODN w Łodzi i WNoW UŁ, s. 45–60.
- Marynowicz-Hetka E. (1996a), *Koncepcja pracy społecznej w polskiej tradycji pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Warszawa, Wydawnictwo „Interart”, s. 133–142.
- Marynowicz-Hetka E. (1996b), *Praca socjalna i jej aktualne wymiary*, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Warszawa, Wydawnictwo „Interart”, s. 155–169.
- Marynowicz-Hetka E. (2000), *Edukacja w środowisku i jej zagrożenia*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, red. A. Przeclawska i W. Theiss, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 117–130.
- Marynowicz-Hetka E. (2002a), *Badanie – działanie – kształcenie. Wybrane problemy analizy i przygotowania do działania*, [w:] *Obszary pracy socjalnej w teorii i praktyce*, red. A. Kotlarska-Michalska, Poznań, UAM, s. 15–30.
- Marynowicz-Hetka E. (2002b), *Zamiast zakończenia – w sprawie kształcenia do profesji społecznych*, [w:] *Badanie – działanie – kształcenie. Czyli o przydatności dyscyplin społecznych dla doskonalenia praktyki profesji społecznych w dziedzinie oświaty, kultury i pracy społecznej*, red. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, ŁTN, s. 143–151.
- Marynowicz-Hetka E. (2003a), *Podstawy działań profilaktycznych – wybrane odniesienia teoretyczne kształcenia*, [w:] *Programy profilaktyki uzależnień. Z doświadczeń autorów*, red. L. Telka, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, s. 13–26.
- Marynowicz-Hetka E. (2003b), *Przedmowa*, [w:] I. Lepalczyk, *Wśród ludzi i książek*, Łódź, Wydawnictwo WiNG, s. 5–9.
- Marynowicz-Hetka E. (2006a, 2007a, 2009), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Wykład*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marynowicz-Hetka E. (2006b), *W sprawie kształcenia do profesji społecznych*, [w:] *Absolwent pedagogiki dziś*, red. E. Kozdrowicz, A. Przeclawska, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 27–45.
- Marynowicz-Hetka E. (2007b), *Uwagi na zakończenie – w kierunku transwersalności pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki*, red. E. Marynowicz-Hetka, t.2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 352–569.
- Marynowicz-Hetka E. (2010), *Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego w latach 2000–2009*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1(35), s. 29–40.
- Marynowicz-Hetka E. (2010a), *Kilka uwag w sprawie wieloparadygmatyczności pedagogiki społecznej*, [w:] *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, red. E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Ciczowska-Giedziun, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, s. 123–137.
- Marynowicz-Hetka E. (2010b), *Na marginesie lektury podręcznika pedagogiki społecznej autorstwa Profesora Andrzeja Radziewicza-Winnickiego. Rekonstrukcja punktu widzenia z perspektywy Innego*, [w:] *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. Rocznice urodzin*, red. E. Syrek, Katowice, Wydawnictwo UŚI, s. 105–117.
- Marynowicz-Hetka E. (2010c), *Nauka o edukacji społecznej Leona Bourgeois. Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej – próba rekonstrukcji podstaw filozoficznych i odniesienia współczesne*, [w:] *Filozofia wychowania w XX wieku*, red. S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomulska, Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 300–314.

- Marynowicz-Hetka E. (2010d), *W nawiązaniu do propozycji zintegrowanego paradygmatu pedagogiki Społecznej – ramy dyskusji*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac, Łódź, Wydawnictwo UŁ, WNoW UŁ, s. 73–90.
- Marynowicz-Hetka E. (2012), *Uprzedmiotowanie i marchandyzacja relacji społecznych – uwagi pedagoga społecznego na marginesie lektur*, [w:] *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność. Pedagogika filozoficzna*, t. 6, red. S. Sztobryń, M. Wasilewski, M. Rojek, Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 161–170.
- Marynowicz-Hetka E. (2013), *Mistrzynie pracy socjalnej/społecznej – fenomen trwania z perspektywy koncepcji rozwoju poprzez zerwania i nieciągłości. Propozycja ram narzędzia analizy*, [w:] *Kobiety w pracy socjalnej*, red. A. Kotlarska-Michalska, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 31–47.
- Marynowicz-Hetka E., Cyrańska E. (1998), *Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1945–1995*, [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Łódź–Warszawa, Wydawnictwo UŁ, ŁTN, WSPZNP, s. 567–568.
- Marynowicz-Hetka E., Granosik M., Wolska-Prylińska D. (2007), *Przedmowa. Co przedstawiła książka, czyli o społecznej funkcji stowarzyszenia się*, [w:] *Badania w pracy socjalnej/społecznej – przegląd dokonań i perspektywy*, red. E. Marynowicz-Hetka, M. Granosik, D. Wolska-Prylińska, Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 5–15.
- Marynowicz-Hetka E., Piekarski J. (1996), *Profesor Irena Lepalczyk. Życiorys naukowy*, [w:] *Sylwetki łódzkich uczonych. Profesor Irena Lepalczyk*, z. 35, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, Łódź, ŁTN, s. 7–11.
- Marzec-Holka K. (2009), *Podręcznik na miarę czasów*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 210–213.
- Massey D. (1995), *Thinking radical democracy spatially*, „Environment and Planning D: Society and Space”, vol. 13(3), s. 283–288.
- Mauss M. (1973), *Socjologia i antropologia*, przeł. M. Król, K. Pomian, J. Szacki, Warszawa, PWN.
- Mazur M. (1976), *Cybernetyka i charakter*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Mazurkiewicz E. (1974), *Problematyka socjalna pielęgniarstwa i jej pedagogiczne aspekty. Szkic zagadnień*, Warszawa, PZWL.
- Mazurkiewicz E.A. (1978), *Podstawy wychowania zdrowotnego*, [w:] *Higiena i ochrona zdrowia. Podręcznik dla studentów akademii medycznych*, red. Z.J. Brzeziński, C.W. Korczak, Warszawa, PZWL, s. 377–400.
- Mazurkiewicz E.A. (1983), *Sprawność działania socjalnego w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Melosik Z. (2010), *Aneks. Recenzja w trybie refleksji na temat wpływu pedagogiki krytycznej na moją tożsamość naukową*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 505–512.
- Mendel M. (1999), *Edukacja społeczna jako odmiana myślenia o wczesnej edukacji*, Olsztyn, Wydawnictwo „Głob”.
- Mendel M. (2000), *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Mendel M. (2001), *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Mendel M. (2003a), *O współgospodarzach bez pola, czyli o uspołecznianiu szkoły przez otwarcie na rodziców*, [w:] *Wymiar i współczesne interpretacje regionu*, red. I. Sagan, M. Rzepczyński, Gdańsk-Poznań, UG, Katedra Geografii Ekonomicznej, s. 275–289.
- Mendel M. (2003b), *The space that speaks. Parents' spots in school*, [w:] *School, family, and community partnerships in a world of differences and changes*, eds S. Castelli, M. Mendel, B. Ravn, Gdańsk, Wydawnictwo UG, s. 65–74.
- Mendel M. (2006a), *Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław, Wydawnictwo DSWE, s. 262–273.

- Mendel M. (2006b), *Parents' spots in schools – challenging place – conscious partnership*, „Interac-
coes”, no 2, s. 209–219.
- Mendel M. (2006c), *Wstęp*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław, Wydawnictwo
DSWE, s. 9–18.
- Mendel M. (2007), *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk, Wydawnictwo „Harmonia”.
- Mendel M. (2013), *Edukacyjna podróż w biografii jako badanie w działaniu*, [w:] *Edukacyjne ba-
dania w działaniu*, red. H. Červinkova, B.D. Gołębiak, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe
„Scholar”, s. 127–175.
- Mendel M. (2014), *Szkola – przestrzeń, która mówi*, [w:] *Przewrót kopernikański. Oddolnie zmie-
niamy polską edukację*, red. R. Firmhofer, A. Hildebrandt, Gdańsk, Instytut Badań nad Gospo-
darką Rynkową, s. 69–79.
- Mercader P., Ciccone A. (2003), *La formation des praticiens du social. Accompagner une crise
migratoire*, [w:] *La formation et action dans le travail social pour L'Europe d'aujourd'hui. Le
défi et la diversité des solutions*, red. Ch. Labonté-Roset, E. Marynowicz-Hetka, J. Szmagałski,
Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, s. 311–320.
- Merleau-Ponty M. (1976), *Proza świata. Eseje o mowie*, przekład E. Bieńkowska, S. Cichowicz,
J. Skoczyła, Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”.
- Miasto Społeczne Warszawa. Śladami dawnych społeczności. Helena Radlińska*, <http://miastospoleczne.pl/web/person/show/id/2> (dostęp 24.05.2014).
- Michelot Ch. (2002), *Lewin Kurt*, [w:] *Vocabulaire de psychologie. Références et positions*, dir.
J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy, Ramonville Saint-Agne, Erès, s. 505–517.
- Mikulski J. (1978), *Zawód – pracownik socjalny*, „Biuletyn TWWP. Człowiek w Pracy i w Osie-
dłu”, nr 6(76) XVII, s. 7–21.
- Misiak W. (1999), *Rola społeczna*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjal-
nej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 247–248.
- Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*
(2009), przeł. J. Konieczny, red. U. Beck, A. Giddens, S. Lash, Warszawa, Wydawnictwo Nau-
kowe PWN.
- Modrzewski J., (2011), *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*, Poznań–Kalisz, Wydawnictwo
UAM.
- Mouffe C. (2005), *Paradoks demokracji*, przekł. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wrocław,
Wydawnictwo DSWE.
- Nacher A. (2013), *Gender Studies a zmiana praktyki wiedzy w świecie nowych mediów*, [http://
pl.scribd.com/doc/38468593/Gender-studies-a-zmiana-praktyk-wiedzy-w-%C5%9Bwiecie-
nowych-mediow](http://pl.scribd.com/doc/38468593/Gender-studies-a-zmiana-praktyk-wiedzy-w-%C5%9Bwiecie-nowych-mediow) (dostęp 28.12.2013).
- Nalaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Naumiuk A. (2003), *Edukacja i aktywizacja społeczna w organizacjach pozarządowych. Przykład
ruchu United Way*, Warszawa, Wydawnictwo Edukacyjne „Orthos”.
- Nawroczyński B. (1938), *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny
i cechy charakterystyczne*, Lwów–Warszawa, Książnica – Atlas.
- Neuhof (1989), *Stiftung Schweizerisches Pestalozziheim*, Birr, (o.J. und O).
- Niemeyer Ch. (2011), *Pedagogika społeczna jako teoria pomocy młodzieży. Reminiscencje histo-
ryczne i perspektywy systemowe*, [w:] *Ciągłość i zmiana w teorii pedagogiki społecznej – wy-
brane zagadnienia*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, „Łódzkie Studia Pedagogiczne 2”,
Wydawnictwo UŁ, s. 41–63.
- Niewiadomski C. (2001), *L'accompagnement dans formation des éducateurs spécialisés: entre
construction de l'identité professionnelle et autonomie du sujet*, „Chemins de Formation”,
nr 4, s. 122–131.
- Nikitorowicz J. (2007), *Tożsamość*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, War-
szawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 754–760.

- Noszczyk-Bernasiewicz M. (2010), *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*, Katowice, Wydawnictwo UŚI.
- Nowak A. (2012), *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*, Katowice, Wydawnictwo UŚI.
- Nowak S. (1979), *System wartości polskiego społeczeństwa*, „Studia Socjologiczne”, nr 4, s. 155–172.
- Nowotniak J. (2012), *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce edukacyjnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Obuchowski K. (1997), *Mikro i makro świat człowieka*, [w:] *Strategie obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej. Zbiór studiów*, red. B. Suchodolski, Warszawa, Dom Wydawniczy „Elipsa”, s. 150–165.
- Okoń W. (1996), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. V, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Okoń W. (2005), *Samo życie osiemdziesięciolatka z autobiografią naukową autora*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- O potrzebie edukacji zdrowotnej kobiet w świetle badań społeczno-pedagogicznych* (2013), red. J. Bulska, Katowice, Wydawnictwo UŚI.
- Orsza Radlińska H. (1928), *Recenzja: Stanisław Kot, prof. historii kultury w Uniw. Jagiell.: Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*. R. 1924, Geberthner i Wolff, s. 663, „Kwartalnik Historyczny”, R. XLII, z. 2, Lwów, s. 387–391.
- Ossowski S. (1949), *U podstaw estetyki*, Warszawa, Wydawnictwo „Czytelnik”.
- Ostrowska A. (2008), *Rozprawa z czasem w chorobie przewlekłej*, [w:] *Socjologia i antropologia medycyny w działaniu*, red. W. Piątkowski, B. Płonka-Syroka, Wrocław, Oficyna Wydawnicza Arboretum, s. 21–32.
- Oury F., Vasquez A. (1998), *Vers une pédagogie institutionnelle?*, Vigneux, Edition Matrice.
- Pascal J. (2010), *Phenomenology as a research method for social work contexts: Understanding the lived experience of cancer survival*, Currents. New Scholarship in the Human Services, nr 2, s. 1–23, <http://currents.synergiesprairies.ca/currents/index.php/currents/article/viewFile/44/48>.
- Paszenda I. (2006), *Ukryte zalety klasy szkolnej*, „Edukacja i Dialog”, nr 2, http://www.eid.edu.pl/archiwum/2006,104/luty,216/ukryte_zalety_klasy_szkolnej,1900.html (dostęp 10.01.2014).
- Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie* (1995), red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej* (1980), red. I. Lepalczyk, J. Badura, „Biuletyn TWWP. Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, 2/92/XIX, 3/93/XIX.
- Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka: stan i perspektywy* (1998), red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Łódź–Warszawa, Wydawnictwo UŁ, ŁTN, WSPZNP.
- Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki* (2007), red. E. Marynowicz-Hetka, t. 2, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pedagogika społeczna – pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego* (2000), red. A. Przeclawska, W. Theiss, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku (Zagadnienia wybrane)* (1992), red. A. Radziejewicz-Winnicki, Katowice, Wydawnictwo ZSPM – Press.
- Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej* (2014), t. 2, red. W. Danilewicz, W. Theiss, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pedagogika wobec kryzysów życiowych* (1998), red. J. Stochmialek, Warszawa–Radom, Instytut Technologii Eksploatacji.
- Pestalozzi J.H. (1972), *Pisma pedagogiczne*, przekł. E. Bielicka, H. Handelsman, J. Mańkowska, W. Szewczuk, R.E. Wroczyńska, R. Wroczyński, Wrocław, Zakład im. Ossolińskich.
- Petiau A., Pourtau L. (2012), *Une autonomie polysémique. Réflexion à partir d'une recherche-action sur l'accès aux droit et aux soins des squatters*, „Vie Sociale”, no 1, s. 97–109.

- Piasecka B. (2009), *Przetrwąć w placówce. Kultura organizacyjna, stres pracy i reforma w placówkach opiekuńczo-wychowawczych*, Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Piekarski J. (1997), *Głos w dyskusji*, [w:] *Mistrz – uczeń. Wymagania czy rzeczywistość czyli o tworzeniu szkół naukowych*, oprac. i wyb. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, ŁTN, s. 16–20.
- Piekarski J. (2007), *U podstaw pedagogiki społecznej*, Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Pielasińska W. (1983), *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, Warszawa, WSiP.
- Pilch T. (1998), *Aksjologiczne korzenie i współczesne odniesienia pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Łódź, Wydawnictwo UŁ, ŁTN, WSPZNP, s. 163–167.
- Pilch T. (2007), *Pedagogika społeczna wobec kryzysu świata wartości, więzi i instytucji*, [w:] *Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pilch T. (2008), *Pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4, s. 7–28.
- Piotrowski A. (1985), *Pojęcie tożsamości w tradycji interakcjonizmu symbolicznego*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3, s. 65–71.
- Postman N. (1995), *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Potencjał społecznikowski i zaangażowanie Polaków w wolontariat*, CBOS, Warszawa 2012.
- Półturzycki J. (2008), *Potrzeba rekonstrukcji aksjologii w pedagogicznych studiach akademickich*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 41–68.
- Problem kształcenia pracowników społecznych* (1981), red. I. Lepalczyk, Warszawa, TWWP.
- Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce* (1995), red. A. Radziejewicz-Winnicki, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Profesor Irena Lepalczyk* (1996), red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, Łódź, ŁTN.
- Przeclawska A., Theiss W. (1996), *Pedagogika społeczna. Nowe zadania i szanse*, [w:] *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*, red. A. Przeclawska, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 9–28.
- Przekształcanie środowiska społecznego. Dorobek i kierunki dalszych badań. Pamiętnik sesji naukowej* (1990), red. I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, Łódź, TWWP Oddział w Łodzi.
- Przemówienia i referaty* (1994/1995), [w:] *Helena Radlińska. Człowiek i wychowawca*, red. I. Lepalczyk, B. Wasilewska, Warszawa, TWWP, s. 171–179.
- Puel H. (2002), *Wymagania technokratyczne: Spójność przebiegu procesu włączenia społecznego*, [w:] *Bezrobocie i praca socjalna w Polsce i we Francji. Instytucjonalizacja*, tłum. G. Karbowska, red. O. Carré, E. Marynowicz-Hetka, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, s. 145–178.
- Putnam R. (2008), *Samotna gra w kregle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przekł. P. Sadura i S. Szymański, M. Ziółkowski (przed.), Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pyrzyk I. (1998), *Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej. J. H. Pestalozzi, J. Korczak, A. Makarenko, J. Babicki*, Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Radlińska H. (1937), *Od Redakcji*, [w:] *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, red. H. Radlińska, Warszawa, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, s. 1–5.
- Radlińska H. (1945), *Pojmowanie kultury*, „Oświata i Kultura. Miesięcznik Poświęcony Zagadnieniom Oświaty Dorosłych”, R. I, nr 3–4, listopad–grudzień, s. 65–72.
- Radlińska H. (1946a), *Książka wśród ludzi*, Warszawa, Spółdzielnia Księgarsko-Wydawnicza „Światowid”.
- Radlińska H. (1946b), *Spojrzenie na rzeczywistość*, „Oświata i Kultura. Miesięcznik Poświęcony Zagadnieniom Oświaty Dorosłych”, R. II, nr 5–6, s. 248–253.

- Radlińska H. (1947), *Oświata dorosłych: zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja*, Warszawa, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury.
- Radlińska H. (1961a), *Pedagogika społeczna, Pisma pedagogiczne*, t. 1, *Wstęp*, R. Wroczyński i A. Kamiński, oprac. tekstu i komentarza W. Wyrobkowa-Delawska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Radlińska H. (1961b), *Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa*, *Wstęp* i oprac. I. Lepalczyk, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Radlińska H. (1964a), *List dwunasty. Próba syntezy*, [w:] *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej. Pisma pedagogiczne*, t. 3, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 473–478.
- Radlińska H. (1964b), *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, [w:] *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej. Pisma pedagogiczne*, t. 3, *Wstęp* J. Hulewicz, wybór i oprac. W. Wyrobkowa-Pawłowska, Komentarz W. Wyrobkowa-Pawłowska i J. Wojciechowska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 329–478.
- Radlińska H. (1964c), *Z dziejów pracy społeczno-oświatowej. Pisma pedagogiczne*, t. 3, *Wstęp* J. Hulewicz, wybór i oprac. W. Wyrobkowa-Pawłowska, Komentarz W. Wyrobkowa-Pawłowska i J. Wojciechowska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Radlińska H. (1979), *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*, przyg. do druku H. Brodowska, L. Wojtczak, *Wstęp* H. Brodowska, Warszawa, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Radlińska H. (1981), *Kształcenie pracowników społecznych*, [w:] *Problem kształcenia pracowników społecznych*, red. I. Lepalczyk, Warszawa, TWWP, s. 15–27.
- Radlińska H. (2003), *Książka wśród ludzi*, Warszawa, Wydawnictwo SBP.
- Radlińska H. i in. (1913), *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza*, Kraków.
- Radziejewicz-Winnicki A. (1999), *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji: [tom szkiców]*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Radziejewicz-Winnicki A. (2008), *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rancière J. (2007), *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, tłum. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Kraków, Wydawnictwo Ha!Art.
- Raś D. (2011a), *Przestępczość i wychowanie w dwudziestoleciu międzywojennym. Wybór tekstów*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Raś D. (2011b), *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku. Warunki życia, badania psychologiczno-społeczne, dobroczynność i wychowanie młodzieży*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Raś D. (2011c), *Uwagi o więzieniach, zapobieganiu występkom i wychowaniu młodzieży. Wybór tekstów z XV–XX wieku*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Raś D. (2013), *Skarby cieszyńskiej trówy*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Richmond M. (1917), *Social diagnosis*, New York, Russell Sage Foundation.
- Ricoeur P. (1985), *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przekł. E. Bieńkowska i in., Warszawa, Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Ricoeur P. (1989), *Język, tekst, interpretacja*, przekł. P. Graff, K. Rosner, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Riemann G. (2009), *Der Beitrag interaktionistischer Fallanalysen professionellen. Handeln zur sozialwissenschaftlichen Fundierung und Selbstkritik der Sozialen Arbeit*, [w:] *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektive*, Hrsg. R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlerst, S. Müller, Wiesbaden, VS Verlag, s. 287–305.
- Robertson S.L. (2010), *‘Spatializing’ the sociology of education. Stand-points, entry-point, vantage-points*, [w:] *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, eds M.W. Apple, S.J. Ball, L. Armando Gandin, London and New York, Routledge, s. 15–26.
- Rosner K. (1991), *Hermeneutyka jako krytyka kultury*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Rousseau et Pestalozzi (2011) „Bulletin Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi”.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 22 grudnia 2004 r. w sprawie zakresu i organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą.
- Rutkowiak J., 2005, *Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się*, w: *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 45–61.
- Rzymelka-Frańkiewicz A. (2010), *Politycy wobec przemian edukacyjnych. Studium odpowiedzialności społecznej*, Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Saja K. (2014), *Dlaczego warto budować teorie etyczne ?*, „Etyka Praktyczna”, Portal etyki akademickiej (blog autora, dostęp 15.09.2014).
- Sala W. (1994/1995), *Była mi bliska i pomocna na każdy czas*, [w:] *Helena Radlińska. Człowiek i wychowawca*, red. I. Lepalczyk, B. Wasilewska, Warszawa, TWWP, s. 111–123.
- Schallberger P. (2012), *Habituelle Prädispositionen auf Seiten der Studierenden und die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit. Einige kursorische Überlegungen*, w: *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule*, Hrsg. R. Becker-Lenc i in., Wiesbaden, Springer VS, s. 69–84.
- Scheler M. (1980), *Istota i formy sympatii*, przekł. A. Węgrzecki, Warszawa, PWN.
- Schmalz-Bruns R. (1992), *Civil Society – ein postmodernes Kunstprodukt?*, „Politische Vierteljahresschrift”, Bd. 33, H. 2, Westdeutscher Verlag.
- Schütz A. (1962), *Collected papers*, vol. I, *The problem of social reality*, The Hague.
- Schütz A. (1967), *The phenomenology of the social world*, Evanston.
- Schütz A. (1979), *Poistocznna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, przekł. D. Lachowska „Studia Filozoficzne”, nr 6, s. 21–51.
- Schütz A. (1989), *Fenomenologia i nauki społeczne*, [w:] *Fenomenologia i socjologia*, przekł. D. Lachowska, red. Z. Krasnodębski, Warszawa, PWN, s. 107–131.
- Schütz A. (2008), *O wielości światów*, przekł. B. Jabłońska, Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Schütze F. (2012), *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne*, przekł. K. Waniek, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, red. K. Kaźmierska, Kraków, Wydawnictwo NOMOS, s. 141–278.
- Scruton R. (2006), *Przewodnik po kulturze nowoczesnej dla inteligentnych*, tłum. J. Prokopiuk, J. Przybył, Warszawa, Wydawnictwo Thesaurus.
- Seron C., Wittezaele J.-J. (2009), *L'intervention therapeutique sous contrainte*, Bruxelles, Editions de Boeck .
- Skarga B. (2007), *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Skinner B. F. (1971/1978), *Poza wolnością i godnością*, tłum. W. Szlenberger, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Skoczył-Namińska E. (2008), *Organizacje społeczne – praca z rodziną. Studium realizacji pracy społecznej*, Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Skrzypczak B. (2011), *Rewitalizacja społeczna. Od aktywizacji do rozwoju lokalnego*, Radom, Instytut Technologii Eksploatacji, PIB.
- Skrzypczak B. (2012), *Pedagogika publiczna – edukacyjne konteksty kreowania lokalnych polityk publicznych*, „Zoon Politikon”, nr 3, s. 13–32.
- Ślawecki B. (2011), *Zatrudnianie po znajomości. Kapitał społeczny na rynku pracy*, Warszawa, Wydawnictwo C.H. Beck.
- Smolińska-Theiss B. (1981), *Z badań i doświadczeń Zakładu Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego*, [w:] *Problem kształcenia pracowników społecznych*, red. I. Lepalczyk, Warszawa, TWWP, s. 113–125.
- Smolińska-Theiss B. (1988), *Badanie przez działanie w pedagogice społecznej*, [w:] *Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska społecznego*, red. B. Smolińska-Theiss, Warszawa, Wydawnictwo UW, s. 58–86.

- Smolińska-Theiss B., Theiss W. (1995), *Pedagogika społeczna a polityka*, „Forum Oświatowe”, nr 1–2, s. 37–46.
- „Societas/Communitas” (2013), *Pedagogizacja życia społecznego*, red. M. Czyżewski, E. Marynowicz-Hetka, G. Woroniecka, nr 2.
- Soja E.W. (1996), *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*, Malden–Oxford, Blackwell Publishers.
- Soja E.W. (2010), *Seeking spatial justice*, Globalization and Community Series. University of Minnesota Press.
- Sosnowska P. (2012), *Idea niemieckiego uniwersytetu. Mit Humboldta?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4, s. 129–141.
- Sowa K. (1988), *Wstęp do socjologicznej teorii zrzeszeń*, Warszawa, PWN.
- Spoleczeństwo. Demokracja. Edukacja. Nowe wyzwanie w pracy socjalnej* (2000), red. K. Marzec-Holka, Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW.
- Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Prace z pedagogiki społecznej* (1937), red. H. Radlińska, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Spoleczności lokalne w obliczu zagrożenia i kataklizmu* (1998), red. E. Nycz, Opole–Kędzierzyn-Koźle, Instytut Śląski.
- Sroczyński W. (2007), *Kategoria środowiska w pedagogice społecznej. Funkcja środowiskowa i socjalna*, Siedlce, Wydawnictwo UP.-H.
- Sroczyński W. (2011), *Wybrane zagadnienia pedagogiki społecznej. Funkcja środowiskowa i socjalna*, Siedlce, Wydawnictwo UP.-H.
- Stanisława Michalskiego autobiografia i działalność oświatowa. Źródła do dziejów myśli pedagogicznej* (1967), t. 9, oprac. H. Radlińska, I. Lepalczyk, Wrocław, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.
- Stark D. (1996a), *Networks of Assets, Chains of Dept*, in: F. Frydman, *Corporate Governance in Central Europe and Russia*, eds Ch. Gray, A. Rapaczyński, Budapest, Central European University Press.
- Stark D. (1996b), *Recombinant property in east european capitalism*, „American Journal of Sociology”, vol. 101.
- Stawrowski Z. (2012), *Solidarność a idea doskonałej wspólnoty*, [w:] Z. Stawrowski, *Wokół idei wspólnoty*, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków, s. 187–198.
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny*, Wrocław, Wydawnictwo Leopoldium, Monografie FNP.
- STEPS, *Stufenkonzept Burgdorf 2011. Konzeption und Anhänge*, [http:// www.burgdorf.ofl.story.html](http://www.burgdorf.ofl.story.html) (dostęp 11.03.2014).
- Stopińska-Pająk A. (2012), *Powrót do źródeł – o pierwszym wydaniu podręcznika andragogiki*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 63–79.
- Strauss A. (1969), *Mirrors and masks. The search for Identity*, University of California Medical center, San Francisco, California, Sociology Press.
- Suchodolski B. (1937), *Uspołecznienie kultury*, Warszawa, Towarzystwo Wydawnicze „Rój”.
- Suchodolski B. (1975), *Labirynty współczesności*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Suchodolski B. (1980), *Heleny Radlińskiej koncepcja wychowania jako poszukiwania sił i pomocy w rozwoju*, „Biuletyn TWWP. Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, 2/92/XIX–3/93/XIX, s. 34–40.
- Syrek E. (1987), *Wychowanie jako przedmiot analiz pedagogiki społecznej i socjologii wychowania*, Katowice, Wydawnictwo UŚI.
- Syrek E. (2000), *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*, Katowice, Wydawnictwo UŚI.
- Syrek E. (2007), *Początki instytucjonalizacji szkoły naukowej w pedagogicznym ośrodku akademickim Uniwersytetu Śląskiego. (Działalność organizacyjna i naukowa Zakładu a następnie Katedry Pedagogiki Społecznej w latach 1974–2006)*, [w:] *Edukacja w sytuacji zmiany społecznej (Jubileusz 30-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego)*, red. S. Juszczak, „Chowanna”, t. 2 (29), s. 239–253.

- Szacki J. (1975), *O szkołach naukowych (zarys problematyki)*, „Studia Socjologiczne”, nr 4.
- Szacki J. (2005), *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szanować, słuchać, wspierać, chronić: *Prawa dzieci w rodzinie, szkole i środowisku* (2013), red. E. Jarosz, B. Dyrda, Katowice, Wydawnictwo UŚI.
- Szczepański J. (1997), *Koncepcje czasu tworzone przez nauki społeczne i ich ważność dla procesu leczenia*, „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna”, nr 10–11, s. 46–49.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013*, Wydawnictwo MNiSzW www.nauka.gov.pl/2/oryginal/2013_7 (dostęp 12.02.2014).
- Szmagałski J. (1995), *Metoda grupowa w pracy socjalnej*, w: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. I. Lepalczyk, T. Pilch, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 242–264.
- Szmagałski J. (1996), *Stowarzyszenie jako kategoria poznawcza i metoda pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Kregi poszukiwań*, red. A. Przeclawska, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak” s. 67–88.
- Szmagałski J. (2001), *Profesjonalizacja pracy socjalnej. Wyzwania dla Europy*, [w:] *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, red. E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, s. 211–228.
- Szmagałski J. (2012), *Kształcenie do pracy socjalnej w Polsce po 1989 roku*, [w:] *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, red. M. Rymusza, Warszawa, ISP, s. 279–298.
- Szmidt K. (2002), *Model action-recherche w badaniach twórczości dzieci i młodzieży. Próba pogodzenia zważnionych stron*, [w:] *Badanie-działanie-kształcenie czyli o przydatności dyscyplin społecznych dla doskonalenia praktyki profesji społecznych w dziedzinie oświaty, kultury i pracy socjalnej*, red. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, ŁTN, s. 43–54.
- Szwabowski O. (2010), *Wiara w edukację*, „Szkice Humanistyczne”, t. 10, vol. 21, nr 1, s. 77–88.
- Śliwowski B. (2002), *Badanie przez działanie w środowisku szkolnym*, [w:] *Badanie – działanie – kształcenie. Czyli o przydatności dyscyplin społecznych dla doskonalenia praktyki profesji społecznych w dziedzinie oświaty, kultury i pracy socjalnej*, red. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, ŁTN, s. 35–42.
- Śliwowski B. (2008), *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwowski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwowski B. (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej części centralizmu*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwowski B. (2014), *Globastacja oświatowa* (blog Autora, dostęp 22.11.2014).
- Św. Augustyn z Hippo (2002), *Państwo Boże*, tłum. ks. W. Kubicki, Biblioteka Europejska, Kęty, Wydawnictwo „Antyk”.
- Tarkowska E. (1998), *Czas społeczny*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa, Oficyna Wydawnicza, s. 109–111.
- Theiss W. (2007, 2008), *Krewni – znajomi – obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Theiss W. (1984), *Radlińska*, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Theiss W. (1988), *Badanie i działanie w koncepcji Heleny Radlińskiej*, [w:] *Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska społecznego*, red. B. Smolińska-Theiss, Warszawa, UW, s. 87–110.
- Theiss W. (1997), *Radlińska*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Theiss W., Winiarski M. (2006), *Pedagogika społeczna. Tradycja i współczesne konteksty*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4, s. 9–12.
- Theiss W. (2013), *O zjazdach pedagogów społecznych (1937–1981)*, [w:] *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, red. T. Pilch, T. Sosnowski, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 27–37.

- Telka L. (2007), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Telka L. (2010), *Les approches participatives dans les recherches en travail social*, [w:] *Le chercheur au cours de la transformation de conception du fonctionnement de l'action dans un établissement éducatif*, red. M. Granosik, A. Gulczyńska, E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 161–174.
- Tischner J. (1981), *Etyka solidarności*, Kraków, Wydawnictwo „Znak”
- Tischner J. (2006a), *Fenomenologia świadomości egotycznej*, [w:] J. Tischner, *Studia z filozofii świadomości*, Kraków, Instytut Myśli Józefa Tischnera.
- Tischner J. (2006b, 1999), *Filozofia dramatu*, Kraków, Wydawnictwo „Znak”.
- Tondera J. (1990), *Środowisko i jego przekształcanie w pedagogice społecznej H. Radlińskiej*, [w:] *Przekształcanie środowiska społecznego. Dorobek i kierunki dalszych badań*, red. I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, Łódź, TWWP, s. 65–84.
- Tożsamość a odmiennność kulturowa* (1992), red. P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, Warszawa, Instytut Psychologii PAN.
- Tracewski B. (1997), *Przyjaciele dzieci*, Warszawa, TPD.
- Trempała E. (1997), *Panorama pedagogiki społecznej*, Bydgoszcz, WSP w Bydgoszczy, Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Tröhler D. (2008), *Johann Heinrich Pestalozzi*, Göttingen.
- Turner R. H. (2006), *Koncepcja siebie w interakcji społecznej*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, red. A. Jasińska-Kania, L. M. Nijałowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 272–284.
- Urbaniak-Zajac D. (1999), *Koncepcja profesjonalizacji zawodów społecznych*, [w:] *Kształcenie pracowników socjalnych w przeddzień rozszerzenia Unii Europejskiej*, red. W. Warzywoda-Kruszyńska, J. Krzyszkowski, Łódź, Wydawnictwo Omega-Praxis, s. 43–60.
- Urbaniak-Zajac D. (2001), *Teoria i praktyka – kilka uwag o stosowaniu wiedzy naukowej*, [w:] *Problemy teoretyczno-metodologiczne pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Śmierzyński, Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 92–106.
- Urbaniak-Zajac D. (2003), *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Urbaniak-Zajac D. (2007), *O niektórych problemach profesjonalizacji pracy socjalnej w Polsce i w Niemczech. Społeczne nastawienie działań oraz wiedza jako przesłanka racjonalizacji praktyki zawodowej*, [w:] *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, red. E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, s. 251–276.
- Urbaniak-Zajac D. (2010), *„Środowisko” – historyczne czy teoretyczne pojęcie pedagogiki społecznej*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac, Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 119–140.
- Urbaniak-Zajac D. (2011), *Pedagogika społeczna wobec praktyki – perspektywa porównawcza polsko-niemiecka*, „Łódzkie Studia Pedagogiczne”, *Ciągłość i zmiana w teorii pedagogiki społecznej – wybrane zagadnienia*, t. 2, Łódź, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 15–40.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013), *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urry J. (2009), *Socjologia mobilności*, przekład J. Stawiński, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustawa o pomocy społecznej dnia 12 marca 2004 roku, Dz.U., nr 64, poz. 593 z późn. zmianami, <http://www.mpis.gov.pl> (dostęp 01.08.2013).
- Völter B. (2008), *Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung*, „Forum: Qualitative Sozialfors”, Nr 1, Vol. 9, art. 56.
- Wagner A. (1998), *Debata o pracy socjalnej/pedagogice społecznej – reprezentujemy homogeniczny*

- czy heterogeniczny paradygmat naukowy, tłum. D. Urbaniak-Zajac, [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Łódź, Wydawnictwo UŁ, ŁTN, ZNP, s. 455–462.
- Walicka-Chmielewska A. (1937), *Wnioski*, [w:] *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, red. H. Radlińska, Warszawa, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, s. 418–458.
- Waridel F. (1992), *Le premier institut Suisse pour enfants sourds-muets: une page d'histoire yverdonnoise*, Yverdon-les-Bains.
- Widmer Ch. (1973), *Pestalozzi's Burgdorfer Zeit 1799–1804*, Bern, Verlag Paul Haupt.
- Wieczorek L. (2010), *Diagnoza społeczna w zakresie zagrożeń patologiami na terenie Miasta Dąbrowa Górnicza*, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Wilcke M. M. (2002), *Hermeneutic phenomenology as a research method in social work*, “Currents. New Scholarship in the Human Services”, no 1, http://fsw.ucalgary.ca/currents_prod_v1/articles/wilcke_v1_n1.htm (dostęp 12.07.2014).
- Wilk T. (2010), *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty, Wałbrzycha*, Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Wilson T. P. (1973), *Normative and interpretive paradigms in sociology*, [w:] *Understanding everyday life*, ed. J. Douglas, London, Routledge & Kegan Paul, s. 57–79.
- Winiarski M. (1995) *Funkcje organizacji i stowarzyszeń społecznych w środowisku lokalnym*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. I. Lepalczyk, T. Pilch, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 195–221.
- Winkler M. (2009), *Pedagogika społeczna*, przedmowa D. Urbaniak-Zajac, przekład M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk, GW.
- Winkler M. (2010), *Kryzys pedagogiki społecznej – kontrola i subiektywizm*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss i D. Urbaniak-Zajac, Łódź, Wydawnictwo UŁ, s. 13–23.
- Witkowski L. (2009a), *W stronę wybuchowego czytania (O podstawowej barierze spotkania kulturowego)*, [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na księgę jubileuszową*, red. L. Witkowski, Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, s. 131–144.
- Witkowski L. (2009b), *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej. Przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2010a), *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny. O zarządzaniu humanistycznym: między filozofią edukacji i pedagogiką społeczną*, przedmowa: E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo WSEZiNS.
- Witkowski L. (2010b), *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Witkowski L. (2011), *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wittgenstein L. (1970), *Traktat logiczno-filozoficzny*, przekł. B. Wolniewicz, Warszawa, PWN.
- Wojtyła K. (2000), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, wyd. III, Lublin, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.
- Wołk Z. (2011), *Global and local changes on the modern Labour Market*, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza UZ.
- Wołoszyn S. (2003), *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*, [w:] *Pedagogika*

- (2003), t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 133–154.
- Woodward K. (2004), *Questioning identity: Gender, class, ethnicity*, London Routledge.
- Woynarowska B. (2012), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wroczyński R. (1966), *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa, PWN.
- Wroczyński R. (1972), *Wstęp*, [w:] J.H. Pestalozzi, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław, Zakład im. Ossolińskich, s. V–LIV.
- Wroczyński R. (1974), *Pedagogika społeczna*, Warszawa, PWN.
- Wroczyński R. (1979), *Pedagogika społeczna*, Warszawa, PWN.
- Young people: health risks and solutions* (2011), <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/en/> (dostęp 05.02.2014).
- Zawada I. (2013), *Przestrzeń edukacyjna klasy szkolnej*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 5 (41), nr 2, s. 75–94.
- Zieleniewski J. (1968), *Organizacja zespołów ludzkich*, Warszawa, PWN.
- Ziemski S. (1968), *Badania generalizujące i badania diagnostyczne jako typy badań naukowych*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 4, s. 71–78.
- Ziemski S. (1973), *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Znaniński F. (1971), *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, Warszawa, PWN.
- Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych* (2010), red. H. Bednarczyk, M. Pawłowa, E. Przybylska, UNESCO Confitea VI, Radom, Polski Komitet ds. UNESCO, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Polsko-Niemiecka Fundacja Edukacji Dorosłych.
- http://www.coe.int/t/dg4/education/Pestalozzi/home/default_en.asp (dostęp 10.03.2014).
- <http://www.heinrich-pestalozzi.de/de/dokumentation/impressum/index.htm> (dostęp 09.07.2005).
- <http://www.historiasztuki.com.pl/strony/020-00-00-ANTYKULTURA.html> (dostęp 12.02.2014).
- <http://www.mpis.gov.pl> (dostęp 01.08.2013).
- <http://www.pestalozzi.ch/de/home/>.
- <http://ptps.ops.pl/statut.htm>.
- <http://www.stiftolsberg.ch/>.
- <http://www.youtube.com/watch?v=kFIpcf14pEA>.