

PEDAGOGIKA

Rok XIV
2015

SPOŁECZNA

Nr 1 (55)

Pod

patronatem ZESPOŁU PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
PRZY KOMITECIE NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK

W numerze:

Zbigniew Marek

Duchowość, religia i wychowanie

Janusz Surzykiewicz

Religia, religijność i duchowość
jako zasoby osobowe i kapitał społeczny
w pedagogice społecznej/pracy socjalnej

Tadeusz Pilch

Dwie pedagogiki



PEDAGOGIUM

WYŻSZA SZKOŁA NAUK SPOŁECZNYCH
W WARSZAWIE

Kwartalnik

PEDAGOGIKA

Rok XIV
2015

SPOŁECZNA

Nr 1 (55)

Pod
patronatem ZESPOŁU PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
PRZY KOMITECIE NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK



PEDAGOGIUM

WYŻSZA SZKOŁA NAUK SPOŁECZNYCH
W WARSZAWIE

Komitet redakcyjny/Editorial Board

Elvyra Aciénė (Klaipėda University), Wiesław Ambrozik (Adam Mickiewicz University, Poznań), Michał Bron Jr (Södertörn University, Stockholm), Batia Gilad (International J. Korczak Association), Ewa Marynowicz-Hetka (University of Łódź), Stanisław Kawula (University of Warmia and Mazury, Olsztyn), Tatiana Krukova (Kostroma State University), Krystyna Marzec-Holka (Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz), Zbyszek Melosik (Adam Mickiewicz University, Poznań), Monika Malewska (Central Connecticut State University), Maria Mendel (University of Gdańsk), Pavel Mühlbacher (Masaryk University, Brno), Jerzy Nikitorowicz (University of Białystok), Jerzy Modrzewski (Adam Mickiewicz University, Poznań), Ulrich Paetzold (Brandenburg University of Technology, Cottbus), Jacek Piekarski (University of Łódź), Andrzej Radziewicz-Winnicki (University of Zielona Góra), Ewa Syrek (University of Silesia, Katowice), Władysław Szulakiewicz (Nicolaus Copernicus University, Toruń), Bogusław Śliwerski (The Christian Theological Academy, Warszawa)

Rada redakcyjna/Editorial Committee

Tomasz Biernat (Nicolaus Copernicus University, Toruń), Józefa Brągiel (Opole University), Grażyna Dryżałowska (University of Warsaw), Emília Janigová (Catholic University of Ružomberk), Marek Konopczyński (Pedagogium College of Social Sciences in Warsaw), Jan Niewęglowski (Stefan Wyszyński Catholic University, Warsaw), Tadeusz Pilch (Przewodniczący/Chairman, University of Computer Sciences and Economics in Olsztyn), Bohdan Skrzypczak (University of Warsaw), Mirosław Sobecki (University of Białystok), Janusz Surzykiewicz (Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt), Maciej Tanaś (Academy of Special Education, Warsaw), Mikołaj Winiarski (University of Computer Sciences and Economics in Olsztyn)

Redakcja/Editorial Office

Wioleta Danilewicz (Zastępca redaktora naczelnego/Deputy Editor), Ewa Jarosz (Zastępca redaktora naczelnego/Deputy Editor), Izabela Kubicka (Sekretarz redakcji/Editorial Manager), Michał Kwiatkowski (Redaktor statystyczny/Statistical Editor), Jan Lachowicz (Redaktor językowy w zakresie języka polskiego/Editor in Polish Language), Agnieszka Naumiuk (Sekretarz redakcji/Editorial Manager), Anna Odrowąż-Coates (Redaktor językowy w zakresie języka angielskiego/Editor in English Language), Dorota Sadowska (Redaktor językowy w zakresie języka niemieckiego/Editor in German Language), Barbara Smolińska-Theiss (Zastępca redaktora naczelnego/Deputy Editor), Wiesław Theiss (Redaktor naczelny/Editor-in-Chief)

Redaktorzy tematyczni/Associate Editors

Wioleta Danilewicz, Ewa Jarosz, Marek Konopczyński, Tadeusz Pilch, Barbara Smolińska-Theiss, Mirosław Sobecki
Ewa Syrek, Wiesław Theiss, Mikołaj Winiarski

Publikacja sfinansowana przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Czasopismo jest indeksowane w bazach:

„The Central European Journal of Social Sciences and Humanities” – CEJSH
Index Copernicus International
ARIANTA

Za publikację w kwartalniku „Pedagogika Społeczna”

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego przyznaje 6 punktów

© Copyright by PEDAGOGIUM WSNS

ISSN 1642-672X

Redakcja oświadcza, że wersja drukowana jest pierwotną wersją niniejszego czasopisma

Redakcja

00-102 Warszawa, ul. Marszałkowska 115, e-mail: redakcja@pedagogium.pl, www.pedagogikaspoleczna.com

Łamanie: Studio Kropka dtp – Piotr Kabaciński; Druk i oprawa: Drukarnia POZKAL Spółka z o.o.

Spis treści

ZAGADNIENIA PODSTAWOWE

Zbigniew Marek Duchowość, religia i wychowanie.....	9
Janusz Surzykiewicz Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej.....	23
Bogdan Stańkowski Jan Paweł II i Benedykt XVI o wychowaniu i duchowym rozwoju młodej dzieży	73
Mariusz Sztaba Aktualność i ważność idei „trójpracy” Jadwigi Zamojskiej dla integralnego rozwoju osoby	93

STUDIA I ARTYKUŁY

Agnieszka Piejka Kształtowanie kultury pokoju w ludziach – perspektywa globalna.....	115
Jolanta Muszyńska Jedno miejsce, dwa wyznania	129
Danuta Raś O Bogusławie Chmielowskim (1929–2014) – zarys biografii naukowej	141

PREZENTACJE I DYSKUSJE

- Bogusław Śliwerski
O zakresie i sposobie odczytania dzieł Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego jako współczesnego filozofa edukacji..... 155
- Margaret Stout, Joannine M. Love, Mirosław Patalon
Od ontologii do administracji. Integracja społeczna w ujęciu Mary Follett..... 181
- Tadeusz Pilch
Dwie pedagogiki 197

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

- Tomasz Nowicki
Badanie ku zmianie. Integracja i opór romskich rodzin wobec polityki wysiedleń..... 207
- Kamilla Łaguna-Raszkiewicz
Miejsce i pamięć o jego przeszłości z perspektywy osób bezrobotnych 245

RECENZJE

- Mikołaj Winiarski
Agnieszka Naumiuk, *Edukacja – Partycypacja – Zmiana w doświadczeniach i wyobrażeniach działaczy lokalnych (animatorów społecznych)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014..... 261
- Anna Perkowska-Klejman
Eugenia Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Regana do Baraka Obamy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014 270
- Wojciech Gola
Jolanta Sokołowska, Małgorzata Szpunar, Jolanta Wojciechowska, *Wybrane problemy pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2014..... 275

Quarterly

S O C I A L

Year XIV

2015

Vol. 1 (55)

P E D A G O G Y

Patronage

of:

SOCIAL PEDAGOGY UNIT

OF THE COMMITTEE OF PEDAGOGICAL SCIENCES

OF POLISH ACADEMY OF SCIENCES



PEDAGOGIUM

COLLEGE OF SOCIAL SCIENCES

List of contents

FUNDAMENTAL ISSUES

Zbigniew Marek	
Spirituality, religion and upbringing.....	9
Janusz Surzykiewicz	
Religion, religiosity and spirituality as individual resources and social capital within the field of social pedagogy and social work.....	23
Bogdan Stańkowski	
Pope John Paul II and Benedict XVI as promoters of education and spiritual development of young people – personalistic perspective	73
Mariusz Sztaba	
The validity and importance of Jadwiga Zamoyska's idea of "triple-work" for the intrinsic development of a person.....	93

STUDIES AND ARTICLES

Agnieszka Piejka	
Shaping the culture of peace in people – a global perspective.....	115
Jolanta Muszyńska	
One place, two faiths	129
Danuta Raś	
Bogusław Chmielowski (1929–2014) – an outline of his scientific biography	141

PRESENTATIONS AND DISCUSSIONS

Bogusław Śliwerski

Lech Witkowski's reading of the works of Helena Radlińska from the perspective of a modern philosopher of education – scope and method..... 155

Margaret Stout, Joannine M. Love, Mirosław Patalon

From Ontology to Administration. Social Intergration: Follettian Thinking..... 181

Tadeusz Pilch

Two pedagogies..... 197

RESEARCH REPORTS

Tomasz Nowicki

Study towards change Integration and resistance of Roma families towards evictions policy..... 207

Kamilla Łaguna-Raszkiewicz

The place and memory about its past from the perspective of the unemployed..... 245

BOOK REVIEWS

Mikołaj Winiarski

Agnieszka Naumiuk, *Edukacja – Partycypacja – Zmiana w doświadczeniach i wyobrażeniach działaczy lokalnych (animatorów społecznych)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014..... 261

Anna Perkowska-Klejman

Eugenia Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Regana do Baraka Obamy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014..... 270

Wojciech Gola

Jolanta Sokołowska, Małgorzata Szpunar, Jolanta Wojciechowska, *Wybrane problemy pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2014..... 275

Zbigniew Marek

Akademia Ignatianum w Krakowie

Duchowość, religia i wychowanie

Spirituality, religion and upbringing

ABSTRACT: The article offers reflection on the significance of referring to religion – which constitutes the basis of spiritual development of a human being – in educational processes. Without questioning the role of natural spirituality in educational processes, the role of spirituality based on the relations of human beings with Transcendence is emphasised. Frequent misunderstandings in this area often originate from a lack of thorough knowledge of the religious message directed at education, as it cannot be identified with attaining one's goals (the message of a doctrine). A reflection on the tasks of pedagogy of religion can be helpful in analysing the relation between education and religion. Bearing this in mind, the author highlights the vital role of education and upbringing in a person's spiritual development. The author believes that such development will help a person open to a reality where 'to have' is not the most important value. This is why spirituality understood in its broadest sense is so important in education. It also enables a person to open not only to natural cognition, where the intellect plays the leading role, but also to religious cognition, where the central role is played by the answers to existential questions 'offered' to people by God, which is the essence of the pedagogy of religion.

KEYWORDS: Religion, spirituality, spiritual life, education, Transcendence.

STRESZCZENIE: W artykule podjęto refleksję nad zasadnością odwoływania się w procesach edukacyjnych do religii stanowiącej fundament rozwoju duchowego człowieka. Bez kwestionowania udziału w procesach edukacyjnych duchowości naturalnej, zostaje podkreślona rola duchowości odwołującej się do relacji człowieka z Transcendencją. Występujące na tym polu nieporozumienia w wielu przypadkach biorą się z nieznaności religijnego przesłania wobec edukacji, jako że nie można go utożsamiać z realizacją celów własnych (przekazem doktryny). Wiele światła przy ustalaniu relacji między edukacją a religią może wnieść refleksja nad zadaniami rozwijanej pedagogiki religii. Z tym przekonaniem autor wskazuje na znaczenie edukacyjno-wychowawcze troski o rozwój duchowy człowieka. Uważa też, że rozwój ten będzie wspierać otwarcie osoby na rzeczywistości wykraczające poza pojęcie „mieć”. Z tych powodów istotne dla całej edukacji są działania dowartościowujące

walory, jakie zawiera w sobie pojęcie „duchowość”. Na tej drodze upatruje też możliwość otwierania osoby nie tylko na rzeczywistość poznania naturalnego, w którym wiodącą rolę spełnia intelekt, ale też na poznanie religijne. W tej drugiej formie poznania dominującą rolę spełniają „podawane” ludziom przez Boga wyjaśnienia ich egzystencjalnych pytań, którymi szczegółowo zajmuje się pedagogika religii.

SŁOWA KLUCZOWE: Religia – duchowość – życie duchowe – wychowanie – Transcendencja.

Powszechna zgoda co do tego, że nadrzędnym celem wychowania jest wspieranie procesów, które służą kształtowaniu osobowości człowieka, sugeruje korzystanie z wszystkich dostępnych środków do jego osiągnięcia. Problem zaczyna się, kiedy uświadamiamy sobie, że procesy te zachodzą w zróżnicowanych światopoglądowo społeczeństwach. Wolfgang Brezinka podejmując tę kwestię w kontekście funkcjonowania społeczeństw pluralistycznych zauważa, że „realistyczna polityka w kwestiach religii, moralności i wychowania, obok pielęgnowania religijnych zasobów tradycji, moralności i wychowania, musi też energiczniej niż do tej pory popierać moralne odpowiedniki religii”. Jego zdaniem „konieczna jest wieloaspektowa strategia z dwoma punktami ciężkości:

1. wspieranie wszystkich służących w najszerszym sensie dobru ogółu społecznych ugrupowań z ich specyficznymi ideałami;
2. wspieranie, wzbogacanie i rozpowszechnianie społecznych ideałów podstawowych, które winny być wspólne dla wszystkich obywateli” (Brezinka 2007, s. 41).

Poszukiwanie rozwiązań zasygnalizowanej sytuacji wymaga rzetelnej refleksji nad tym, co dla wszystkich zainteresowanych wydaje się wspólne. Jak zauważył już w drugiej połowie minionego wieku Stefan Kunowski wspólne, jeśli nie dla wszystkich, to dla większości systemów wychowania, są „zjawiska duchowe” (Kunowski 1981, s. 210) często łączone z terminem „duchowość”. Nawiązując do tego spostrzeżenia Lidia Marszałek zauważa, że pedagodzy tylko w nikłym stopniu uwzględniają tę rzeczywistość (Marszałek 2013, s. 12–15; wydaje się, że sytuacja ta stopniowo ulega zmianie, czego wyrazem jest chociażby zorganizowana w listopadzie 2014 r. na Uniwersytecie Łódzkim konferencja: *Wokół życia duchowego. Myśl pedagogiczna Bogdana Nawroczyńskiego i jej współczesne implikacje*), chociaż nie jest ona obca naukom humanistycznym i społecznym. Być może wpływ na ten stan rzeczy w sposób znaczący wciąż jeszcze wywiera zacieśnianie znaczeń tego terminu do sfery życia religijnego i wiary człowieka. Wobec zgłaszanych wątpliwości i niejasności warto zająć się możliwościami korzystania z „dobrych owoców, spadających z drzewa wiary chrześcijańskiej na życie społeczne” bez podtekstów religijnej indoktrynacji (Brezinka 2007, s. 41), łączonej z religijnymi celami działalności

katechetycznej Kościołów i wspólnot religijnych. W dyskursie chcemy pochylić się nad przydatnością odwoływania się do duchowości i religii w edukacji i wychowaniu.

Duchowość

Jedno z pytań, jakie rodzi się w kontekście sugestii S. Kunowskiego o potrzebie respektowania duchowości w procesach integralnego rozwoju osoby, dotyczy możliwości i zasadności odwoływania się do rzeczywistości nazywanej w terminologii teologicznej „duchowością”. W naukach teologicznych łączony jest on zarówno z życiem religijnym (chrześcijańskim), jak też z przeżywaniem wiary (Witek 1989, s. 330). Przyjmuje się, że duchowość stanowi istotny element ludzkiego życia, jakim jest zjednoczenie z Bogiem. Wynika z tego, że nie można uważać jej za jakiś drugorzędny przymiot lub ubogacenie człowieka (Daniluk 1989, s. 317). Dzięki jej rozwijaniu człowiekowi łatwiej znaleźć odpowiedź na pytanie, o co mu ostatecznie w życiu chodzi (Fleming 2013, s. 26).

Pojęcie „duchowość” nie jest jednak zawłaszczone przez nauki teologiczne. Jest terminem występującym także w literaturze humanistycznej i służy objaśnianiu ludzkiej egzystencji (Marszałek 2013, s. 27). „Duchowość”, jako zjawisko, uważana jest za pojęcie proste, niedefiniowalne, któremu trudno nadać jakiś wspólny mianownik (Chmielewski 2002, s. 229). Większość definicji utożsamia ją z ludzką religijnością. Łączy się ją z różnymi formami poznania, emocji (uczuć) i przekonań religijnych, a nawet wiary. Ten sposób postrzegania duchowości nie upoważnia jednak do twierdzenia, że za jej pośrednictwem zostaje wyrażana religijność człowieka. Oczywiście, nie wyklucza to, że oba pojęcia są sobie bliskie. Różnice, jakie zachodzą między nimi, wyznaczają granice zależności. O ile bowiem duchowość bardziej kieruje człowieka w stronę idei i wartości pozamaterialnych, to w przypadku religijności mamy do czynienia z działaniami zwracającym człowieka w stronę osobowego Boga. Podobne różnice zachodzą między duchowością a wiarą. O ile duchowość spełnia funkcję wartości objaśniającej sens ludzkiego życia, to wiara religijna opiera się na nawiązywanych przy udzielaniu chrztu osobowych relacjach z Bogiem. Wiara eksponuje też konsekwencje tych relacji: bezwarunkowe okazywanie Bogu zaufania, miłości i wierności nawet w sytuacjach, które po ludzku wydają się dla człowieka oczywistą porażką (np. śmierć) (Tillich 1987, s. 76; B. Sesboüé 2000, s. 34–36; Rychlicki 2001, s. 77–80).

Powyższe rozróżnienie pokazuje, że duchowość w znaczeniu religijnym (chrześcijańskim) łączona jest z system odwoływania się do wiary człowieka. System ten kształtuje styl życia, prądy kulturowe oraz sposób sprawowania

kultu. Oznacza też formę życia, która opiera się na akceptowaniu nadrzędnej wartości, jaką dla człowieka jest Sacrum (Witek 1989, s. 330–331). Tak rozumiana duchowość powiązana jest zatem z dążeniem człowieka do najwyższego celu, jakim jest Bóg (Wiseman 2009, s. 25). Wyrazem tych dążeń są zajmowane w życiu postawy. Odnoszą się one do sfery intelektualno-poznawczej, emocjonalno-wartościującej oraz behawioralnej. Wynika z tego, że duchowość współtworzą: świadomość (poznanie), emocjonalność (uczucia) oraz wartości (w tym religijne) wraz z przyjmowaną i akceptowaną ich hierarchią (Chmielewski 2002, s. 229). Ponadto duchowością określa się też wiele zróżnicowanych form warunkowanych przynależnością do zinstytucjonalizowanej konfessji, tradycji kulturowej, formacji wewnątrzkonfesyjnej (zakony) czy stylu epoki (Olchanowski 2006, s. 141). W tych przypadkach do tego pojęcia dodaje się zazwyczaj przymiotnik określający rodzaj duchowości, o którą chodzi: np. duchowość chrześcijańska, prawosławna, buddyjska, benedyktyńska, baroku lub współczesna (Pawluczuk 2004, s. 90).

Współcześnie o duchowości człowieka mówi się też bez odnoszenia jej do kontekstów życia religijnego. Podkreśla się, że życie duchowe, duchowość dotyczą ludzkiej codzienności. Tym samym tworzone jest pojęcie duchowości różne od terminu duchowości religijnej. Można nazwać ją „duchowością naturalną”. Także i w tym przypadku w szerokim i uniwersalnym znaczeniu należy ją uważać za właściwość, która odwołuje się do immanencji ludzkiego bytu. Wyraża ona najbardziej ukryty element, z którego promieniuje dynamizm ludzkiego ducha. Termin ten przedstawiciele nauk psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych (Marszałek 2013, s. 27–59) odnoszą do ludzkich tęsknot oraz dążeń do życia uporządkowanego, opartego na dobrych relacjach z innymi, a także do poszukiwań skryzystalizowanego sensu własnego życia. Dążenia te zostają oparte na naturalnych, a nie religijnych przesłankach.

Duchowość zazwyczaj łączy się z przekonaniami i postawami człowieka. Wyraża się je w wartościach ogólnoludzkich, do których zaliczana jest praca, myślenie, symbole, mowa, sztuka, zabawa, kult, religia, kultura, nauka. Oznacza to, że jako pojęcie antropologiczne „duchowość” odnosi się do „wyższej siły” czy też „porządku”, który istnieje poza człowiekiem, i od którego człowiek czuje się zależny, chociaż nie zawsze jest w stanie tę „siłę” nazwać, określić (Lowen 1992, s. 13–19). Pośród wielu definicji duchowości warto zatrzymać się na dwóch: pierwszej – sformułowanej przez S. Kunowskiego (Kunowski 1981, s. 210–211) – zostają przypisane następujące cechy: rozumność, zdolność do wartościowania i oceniania, wolność, twórczość, otwartość. Inną definicję duchowości, która dowartościowuje dynamizm ludzkiego działania, podaje David L. Fleming SJ (Fleming 2012, s. 5–6), dla którego jest ona zbiorem: postaw,

zwyczajów i wartości. Zbór ten kreśli przed człowiekiem „drogę postępowania” promującą wizję życia, refleksyjny stosunek do codzienności, pełne szacunku nastawienie do świata i nadzieję na pełne odnalezienie Boga (nieśmiertelność).

Duchowość wpisana w naturę człowieka

We współczesnych systemach antropologicznych dominują orientacje inspirowane humanizmem. Objaśniają one w jaki sposób człowiek staje się człowiekiem, jak nim pozostaje, kiedy przestaje nim być, a kiedy staje się nim ponownie itp. (Schulz 2007, s. 14). W świetle metafizyki dopowiemy, że jest on postrzegany jako byt żywy i rozumny, tożsamy z sobą i niepodzielny. Jego życie charakteryzuje jedność biologii (życia wegetatywnego), życia popędowo-zmysłowego oraz życia osobowego (Kiereś 2010, s. 96). Jest zatem bytem substancjalnym, który tworzą ciało i duch, a nie wiązką świadomościowych aktów. Ciało i duch człowieka pozostają względem siebie we wzajemnej, chociaż niesprawdzalnej (Ślipko 2002, s. 51) relacji; stanowią elementarne części składowe jednej (czyli wewnętrznie jednolitej) natury człowieka. Oznacza to, że człowiek pozostając bytem fizycznym, osobowym jest też bytem „ponadfizycznym” takim, który skierowany jest ku jeszcze innym stopniom doskonałości urzeczywistnianej mocą działania (Ślipko 2002, s. 222), które budzą i rozwijają duchowe właściwości natury ludzkiej: akty umysłu i woli (Kozakiewicz 2007, s. 92).

Przedstawione właściwości natury człowieka wskazują, że jest on podmiotem swego istnienia i działania, a więc wyraża się jako „ktoś” w odróżnieniu od istnienia i dynamizmu rzeczy, ujmowanych zaimkiem „coś” (Bronk 2010, s. 63). Swą podmiotowość wyraża w czynach świadomych – naznaczonych aktem poznania, wolnych oraz odpowiedzialnych. Zdolność ta sprawia, że poprzez rozumne działanie może urzeczywistniać swoje człowieczeństwo, odkrywać własne miejsce we wszechświecie oraz swoje ostateczne przeznaczenie. Można mówić, że zdolności te uposażają człowieka w cechy przypisywane duchowości. One to prowadzą go ku osiągnięciu doskonałości. Z tych też powodów, dla pełnego rozwoju człowieka niezbędne jest równomierne rozkładanie działań wspierających ten rozwój zarówno w wymiarze życia biologicznego, jak też duchowego (niezależnie od tego, jak będzie wyjaśniana natura człowieka) (Witek 1989, s. 330). Konieczność taka wynika z tego, że wrażliwość duchowa (duchowość) nie jest automatycznie wpisana w naturę człowieka. Przeciwnie, jest przedmiotem stopniowego jej nabywania i rozwijania.

Właściwością duchowego wymiaru natury człowieka jest zdolność do „bycia otwartym” na otoczenie. Wywiera ona wpływ na relacje osoby nawiązywane z samym sobą, z innymi osobami, z otoczeniem (Adamski 2005, s. 10)

oraz Transcendencją – Bogiem. Znaczenie wielowymiarowych relacji dobrze objaśniają obserwacje poczynione przez Stefana Szumana. Według niego każdy człowiek już u początku swojego życia, zanim jeszcze uświadomi sobie własne istnienie, spostrzega istnienie zarówno innych osób, jak i rzeczy. Na tej podstawie Szuman wnioskuje, że w każdym człowieku istnieje „wrodzone ty”, które nakierowuje go na drugiego człowieka oraz umożliwia odbieranie otaczającego świata jako czegoś zewnętrznego, czegoś, co stoi przed nim i jest obiektem jego poznania (Szuman 1985, s. 48). W ten sposób człowiek uczy się obiektywnego nastawienia do świata. Nawiązując relacje doświadcza własnej podmiotowości: uświadamia sobie, że świat jest mu potrzebny zarówno dla zaspokojenia potrzeb poznania, jak i ubogacania swojej osobowości. Na tej samej drodze rozwija i przyjmuje wzorce życia społecznego, które czyni normami swego moralnego postępowania. Uczy się wreszcie postępowania opartego na motywach altruistycznych, które wyzwalają w nim gotowość bezinteresownego angażowania się w czynienie innym dobra (Marek 2005, s. 52–53).

W literaturze (Piaget 1971, s. 82–83; Olbrycht 2007) psychologicznej i pedagogicznej podkreśla się, że rozwijaniu relacji sprzyjają doświadczenia nabywane w czasie przechodzenia ze stadium życia heteronomicznego w stadium życia autonomicznego. W ich toku ma miejsce zarówno dojrzewanie osobowości, jak też przejmowanie coraz większej odpowiedzialności za swe czyny. Wyrazem tych dążeń są pragnienia osiągania dobra. W pierwszej kolejności człowiek pragnie dobra dla siebie. Jego osiąganie powiązane jest z relacjami nawiązywanym z sobą. Przy ich rozwijaniu postrzega siebie zarówno jako podmiot, jak też jako przedmiot własnego myślenia i chcenia: myśli „o sobie” i chce „dla siebie” (Marek 2005, s. 52–53). Relacje te stają się fundamentem budowania relacji międzyosobowych. Dzięki nim osoba odkrywa swą tożsamość. Dzieje się to na drodze odczuwania obecności, uczestnictwa i zaangażowania w sprawy kogoś innego. Stosunki nawiązywane z sobą i z innymi sprzyjają też podejmowaniu i rozwijaniu relacji z Transcendencją – Bogiem. Karl Rahner zauważa, że w każdym człowieku mocno tkwi z jednej strony pragnienia szczęścia, dobra, piękna, a z drugiej poczucie ograniczoności w zaspokajaniu tych potrzeb. Człowiek z jednej strony odczuwa swoją podmiotowość, a z drugiej własne ograniczenia. Ich poznawanie skłania go do poszukiwań możliwości pozwalających przekraczanie poznawanych granic. Pragnienie to czyni go otwartym na Transcendencję, której wprawdzie nie potrafi objąć, i która pozostaje dla niego tajemnicą, ale podpowiada mu możliwości wytłumaczenia i spełnienia własnej podmiotowości (Schneider 1995, s. 439).

Troska o budzenie i rozwijanie relacji z sobą i innymi, a także z Transcendencją jest wyrazem dobrze rozumianej chrześcijańskiej duchowości (Dani-

luk 1989, s. 317), jako że na tej drodze człowiek zmierza do osiągnięcia ludzkiej i religijnej dojrzałości. O ile dojrzałość ludzka uświadamia możliwości zaspokajania naturalnych potrzeb, to efektem dojrzałości religijnej jest umiejętność otwierania się na Transcendencję – Boga. Istotą takiej dojrzałości, zdaniem Parmanandy Divarkara, są postawy, w których człowiek okazuje osobowemu Bogu miłość i zaufanie. One wyzwala gotowość przyjęcia jako znaku miłości Boga do człowieka nawet tego, co w życiu jest bardzo trudne i niezrozumiałe (Divarkar 2002, s. 157).

Właściwością relacji nawiązywanych z Bogiem jest wyzwianie w człowieku twórczego niepokoju, który skłania go do poszukiwań wartości absolutnych oraz sensu swojego życia. Poszukiwania te Paul Tillich nazwał „troską ostateczną” (Tillich 1987). Troska ta pod żadnym pozorem nie wyklucza troski o sprawy tymczasowe. Podkreśla natomiast istniejącą w człowieku potrzebę, czy wręcz konieczność, określenia najważniejszego, ostatecznego przedmiotu swych dążeń, zabiegów i wysiłków. To ostateczne zatroskanie odnosi się, zdaniem Macieja Bogdalczyka, do źródeł ludzkiego bytu i ostatecznego sensu jego egzystencji. Dla tych powodów człowiek jest gotów spełniać wymagania stawiane mu przez to co Świąte-Transcendentne-Boga, gdyż jest przekonany o realności spełnienia swych najgłębszych pragnień (Bogdalczyk 2012, s. 93).

Podejmowanie zagadnień nazwanych „troską ostateczną” uświadamia zależność zachodzącą między tym, co człowiek jest w stanie poznać dzięki intelektowi oraz tym, co poznaje dzięki Bożemu objawieniu. Dostrzeżenie tych zależności dobrze ukazuje różnice zachodzące między naturalną a religijną duchowością. Bez podważania rangi naturalnego objaśniania duchowości dla rozwoju i wychowania osoby należy podkreślić, że w swym zakresie koncentruje się ono na niematerialnym walorze życia codziennego. Obrazują je relacje nawiązywane z sobą, a także z innymi osobami oraz otoczeniem. Ten wymiar duchowości dowartościowuje znaczenie i wartość troski o rozwój i osiągnięcie dojrzałości – człowieczeństwa – poznawanej w wymiarze czasowym. Z kolei duchowość inspirowana religią (chrześcijaństwem) otwiera przed człowiekiem nabywanie umiejętności poznawania świata nie tylko drogą intelektualną i zmysłową – właściwą poznaniu naturalnemu – ale też dzięki poznaniu płynącemu z wyznawanej wiary – poznaniu religijnemu (Marek 2014, s. 50), które wykracza poza ograniczoność przy objaśnianiu istoty dojrzałości, doskonałości, człowieczeństwa. Rozróżnianie wymiarów poznania jest zatem konieczne choćby dlatego, że rzeczywistość ludzkiej egzystencji może być wyjaśniana zarówno z perspektywy naturalnej, jak i religijnej. Wprawdzie poznanie religijne z różnych powodów może nie przekonywać człowieka nastawionego jedynie na empiryczne badanie rzeczywistości, nie znaczy to jednak, że jest ono

falszywe. Respektowanie porządku poznania naturalnego oraz religijnego jest wyrazem korzystania z suwerennych wyborów człowieka. Decyzje te wiążą się z akceptowaniem i przyjęciem za własne zarówno treści poznawanych za pomocą rozumu, jak i treści docierających do człowieka za pośrednictwem Bózego objawienia.

Duchowość i wychowanie

Akceptacja cielesno-duchowej natury człowieka uświadamia, że o ile sfera cielesności nie może istnieć poza własnymi granicami, o tyle duch człowieka inspiruje jego dążenia do transgresji, czyli przekraczania granic własnej ograniczoności, dzięki czemu może dystansować się od materii, a także wykraczać poza swą cielesność oraz własną ograniczoność (Witek 1989, s. 330; Wiseman 2009, s. 21). Zdolność ta nie rozwija się jednak automatycznie. Domaga się wsparcia. Dlatego tak ważne jest korzystanie w toku procesów edukacyjno-wychowawczych z dorobku i osiągnięć różnych dyscyplin nauki (Pasek 2010, s. 59–60), w tym także z dorobku nauk teologicznych. Chociaż oczekiwania te wydają się działaniami pożądanymi, to jednak wciąż napotykać na wiele trudności. Zdaniem Wojciecha Cichosza dzieje się tak dlatego, że współcześnie kultura w znacznej mierze jest postrzegana i ukazywana jedynie w wymiarze horyzontalnym: opisuje sposoby życia, myślenia, działania oraz jej formy i wytwory. To jednowymiarowe jej postrzeganie grozi instrumentalnym patrzeniem na człowieka, czego wyrazem jest statyczna optyka – „jestem”, w której pomija się wymiar wertykalny kultury – „w górę”. Chodzi więc o odkrywanie kultury jako środowiska sprzyjającego integralnemu rozwojowi osoby. Dla tych powodów niezbędna jest troska nie tylko o rozwój biologiczny człowieka, ale też o rozwój duchowy: poznawczy, moralny i estetyczny. Wymaga to włączenia w te procesy także religii (Cichosz 2013, s. 174–176).

W dyskusji nad modelem współczesnego wychowania pojawiają się głosy podważające zasadność udziału religii w procesach edukacji. Opinie te nie mają jednak fundamentów merytorycznych. Zazwyczaj są one wynikiem powierzchownych, uproszczonych i niesprawdzonych opinii i ocen religii. Niechęć czy wręcz sprzeciw wobec odwoływania się w edukacji do tradycji religijnej biorą się też i stąd, że przypisuje się jej dominujące znaczenie oraz szczególnie duży zakres kompetencji, w tym konfesyjną indoktrynację. Podstawą takich stanowisk są też odmienne od religijnych (chrześcijańskich) założenia antropologiczne. Jeszcze innych przyczyn odrzucania religii w edukacji i wychowaniu należy doszukiwać się w niedocenianiu, a wręcz kwestionowaniu, istnienia sfery duchowej człowieka. W tym miejscu warto zauważyć, że człowiek dzięki

swej duchowości dąży do nieograniczonego poznania i znalezienia odpowiedzi na fundamentalne dla swej egzystencji pytania o początek, koniec, przeznaczenie. Nie wszyscy są też gotowi, by uznać ograniczoność poznania ludzkiego i szukać poza sobą odpowiedzi na te pytania.

Wątpliwości odnoszące się do znaczenia religii w rozwoju osoby, a niekiedy nawet negowanie i odrzucanie jej udziału w tych procesach, przynajmniej po części są efektem myśli modernistycznej i ponowoczesnej. Myśl ta w wielu dziedzinach współczesnego życia, w tym także w edukacji, wywołuje duże zamieszanie, „bałagan” dostrzegany zarówno w myśleniu, jak i w działaniu człowieka. Wyzwała on zachowania, których właściwością jest charakterystyczna „przesada”, prowadząca do gromadzenia coraz to nowych doznań oraz gotowość zaspokajania wszystkich odczuwanych potrzeb. Nastawienie takie w efekcie prowadzi do zgody na wszelką dowolność w tworzeniu codzienności. Jego widzialnym efektem są akcenty położone we współczesnej edukacji na „mieć”. Warto zwrócić uwagę także i na to, że ten sposób ludzkiego myślenia i funkcjonowania stawia pod znakiem zapytania istnienie jakichkolwiek autorytetów oraz dewaluuje ich wartość, co w następstwie wywołuje pustkę wynikającą z utraty kontaktu z tradycją i historią (Walulik 2012, s. 185–188).

Anna Walulik (2012, s. 185–193) wyraża przekonanie, że ponowoczesny sposób myślenia i działania stawia pod znakiem zapytania istnienie jakichkolwiek autorytetów oraz dewaluuje ich wartość. Podkreśla, że sytuacja taka jest efektem doktryn politycznych i społecznych, kierunków artystycznych, a także pojęć naukowych, które w swym słownictwie używają końcówki „-izm” (relatywizm, konsumpcjonizm itd.). Według niej terminy te sugerują rzeczywistość abstrakcyjną, chociaż w rzeczywistości wyrażają realne odniesienia do spraw codziennego życia człowieka. Dlatego wraz z ich wprowadzaniem do codziennego życia, pojawiają się przed edukacją i wychowaniem kolejne palące problemy, które niejednokrotnie szokują zmianami w systemach wartości i przesunięciami w ustalonych granicach moralnych i etycznych. Konkretyzując swoje myślenie podkreśla, że zagrożenia, jakie niesie ze sobą relatywizm i inne „-izmy”, polegają na zagłuszaniu świadomości osoby. W następstwie czego zaczyna być ona przekonana, że reguły i normy życia społecznego obowiązują „tylko” pod pewnymi warunkami. Dzieje się tak dlatego, że każda reguła zostaje zrelatywizowana sytuacyjnie i personalnie: zawiera klauzulę określającą warunki oraz granice swojej stosowalności. W takiej właśnie sytuacji naturalna relatywność życia (nie tylko w wymiarze społecznym) może przybrać formy zagrażające rozwojowi osoby, gdyż podstawowe zasady życia zostają ignorowane, subiektywnie interpretowane i stosowane według własnych, egoistycznych interesów. Dla ich osiągnięcia człowiek może relatywizować zasady, albo się do

nich dostosowywać. Ten rodzaj dostosowania się do życia grupy – ze względu na własne interesy – nie jest jednak socjalizacją, gdyż nie zawiera gotowości kształtowania społeczności – wspólnoty dążącej do swego rozwoju. Staje się natomiast zdeformowaną formą poszukiwań własnego miejsca w społeczeństwie. Wyraża ją konformizm.

Wskazane zagrożenia nie wydają się nieuzasadnione. Dlatego wymagają działań edukacyjno-wychowawczych, które budzić będą w wychowankach większą wrażliwość na świat wartości niematerialnych, związanych zarówno z naturalną, jak i religijną duchowością. Chodzi o przywoływanie w całokształcie procesów edukacyjnych wartości kultury duchowej. Pozwoli to wyzwalać zaangażowanie na rzecz uodparniania wychowanków na zagrożenia związane z „-izmowymi” ideologiami, które zamierzają wprowadzać w życie społeczno-kulturowe wielości wartości, norm, wzorów zachowań i wskazań etyczno-moralnych. Nie ulega wątpliwości, że wsparciem dla tych działań jest też religia (Sobór Watykański II 1968, nr 1), której rolę należy utożsamiać nie tyle z działalnością konfesyjną wspólnot religijnych, lecz raczej z otwierającą człowieka na tworzenie kultury duchowej.

Wychowanie i religia

Przywołanie i korzystanie w działaniach edukacyjno-wychowawczych z kultury duchowej, wsparte myślą teologiczną, pozwala, wbrew myśleniu postmodernistycznemu, na integralny rozwój człowieka. To dzięki refleksji teologicznej chrześcijaństwo jest w stanie prowadzić ludzkość „wzwyż”, czego wyrazem jest uczenie miłości bez miary (Nossol 2001, s. 21) i służby dobru. Warto też zauważyć, że nic tak silnie nie pomaga człowiekowi w podejmowaniu i realizowaniu życiowych projektów oraz w rozwiązywaniu konfliktów i sytuacji granicznych jak właśnie religia (Exeler 1977, s. 31). Jest to możliwe dzięki autorytetowi Boga, o którym chrześcijanie powiedzą, iż On nigdy nie oszukał człowieka. Z tych też powodów chrześcijaństwo w przeciwieństwie do idei postmodernistycznych opowiada się za, i broni, tak zwanych „wielkich narracji” (choć nie przyznaje im wartości absolutnej), które kwestionował postmodernizm. „Wielkie narracje” uważane są za „obiektywne teorie i systemy racjonalnej wiedzy i myśli, które jednak niesłusznie roszczą sobie pretensje do bycia fundamentem uniwersalnej, absolutnej i wszechstronnej wiedzy, prawdy oraz słuszności” (Morbitzer 2005). W przypadku „wielkich narracji” błędna była absolutna wiara w wielkość i zdolności poznawcze ludzkiego rozumu. Dążenie do uczynienia z ludzkiego rozumu uniwersalnego fundamentu absolutnej i wszechstronnej wiedzy, prawdy dość szybko okazało się nieosiągalne.

Właściwa modernizmowi wiara w obiektywne teorie i systemy została przez postmodernizm podważona.

Przemiany zachodzące pod wpływem postmodernizmu sprzyjają postulatowi, by „wielkie narracje” zastąpić tak zwanymi „małymi narracjami”. Mają one zagwarantować człowiekowi właściwe funkcjonowanie w świecie. Tymczasem narracje te w odróżnieniu od „wielkich” dopuszczają różnorodność i wielość idei, czego następstwem jest odrzucenie jednej, uniwersalnej prawdy o istniejącej rzeczywistości. W następstwie tego myślenia jakakolwiek próba oceny rzeczywistości jest uważana za niesprawiedliwą i krzywdzącą, bo odbywa się w świetle zasad innej, niezależnej oceny (Marek 2014, s. 132–133). W przeciwieństwie do działań inspirowanych myślą ponowoczesną wysiłki przewartościowania i w konsekwencji akceptacji obiektywnych zasad i wartości oparte są na założeniach „wielkich narracji”. W nurt tych działań włącza się też religia (chrześcijaństwo). Ich charakterystycznym rysem jest podkreślanie konieczności podejmowania wysiłku i trudu, umożliwiającego przejąć i uznać za własną hierarchię wartości, która wynika z przyjętych ideałów etycznych (Mariański 1990, s. 403). Z ich pomocą osoba jest w stanie nabywać pożądane postawy społeczne, które czynią zeń „człowieka sumienia”, dojrzałego do podjęcia trudu, by bardziej „być” aniżeli „mieć”.

Poszukiwaniom możliwości odwoływania się do religii w procesach edukacyjno-wychowawczych winno towarzyszyć przekonanie, że w takim przypadku nie może chodzić o realizowanie religijnych (katechetycznych) celów (Marek 2007, s. 85–124). Należy raczej mówić o poszukiwaniu możliwości udzielania osobie wsparcia w otwieraniu się na wartości transcendentne. Zagadnieniem tym zajmuje się pedagogika religii, która w świetle poznania naturalnego i religijnego wskazuje możliwości postrzegania i interpretowania ludzkiej egzystencji w świetle treści religijnych (Marek 2014, s. 64). Drugim znaczącym wymiarem odwoływania się do objaśnień czerpanych z religii jest sfera moralności człowieka. Objasnienia takie w kontekście „wielkich narracji” kreuje religia. Działania te wpisane są w realizację szeroko rozumianego wychowania moralnego. Nie należy go uważać za jeden z rodzajów czy też działów wychowania, lecz za wewnętrzną formę każdego rodzaju wychowania (fizycznego, umysłowego, społecznego, kulturalnego, światopoglądowego) choćby dlatego, że w swojej istocie jest kształtowaniem człowieka, i to nie w sensie jego rozwoju jako gatunku, lecz w znaczeniu doskonalenia każdej indywidualnej jednostki we wszystkich dziedzinach życia i działalności (Marek 2005, s. 62–63). Jeśli się nadto przyjmie, że nadrzędnym celem edukacji i wychowania jest osiągnięcie dojrzałości – doskonałości, to religia w sposób znaczący wpisuje się w te procesy poprzez akceptowanie oraz absolutyzowanie poznawanych war-

tości moralnych. Dostarcza też nowych motywów do działania, które obejmują wspomnianą wcześniej „troskę ostateczną” człowieka. Co więcej, motywy czerpane z religii wyzwalały w osobie twórczy niepokój, a także wspierały w niej zdolności porządkowania i scalania życiowych doznań (Makselon 1995, s. 260).

W odwoływaniu się w procesach edukacyjno-wychowawczych do religii charakterystyczne jest i to, że pomaga ona osobie hierarchizować wartości. W procesach tych uczy się odkrywać sens swego życia (Murawski 2002, s. 121). Religia dostarcza również osobie objaśnień zasadności ludzkich zachowań oraz, co nie jest bez znaczenia, dodaje kolejne, nowe motywy życiowych zachowań (Marek 2005, s. 126–127). Można powiedzieć, że dostarcza ona stabilnego punktu odniesienia, co nie jest bez znaczenia przy poczuciu własnej ograniczoności, jako że nikt „nie może samodzielnie odnaleźć punktów orientacyjnych dostarczających oparcia i sensu życia, lecz – podobnie jak w uczeniu się języka – jesteśmy tu zdani na przekaz, na tradycję. Potrzebujemy uprzedniej wobec nas religii lub filozofii życia, poezji, która wskazuje drogę. Interioryzacja punktów orientacyjnych zależy – przynajmniej w dzieciństwie i w młodości – od tego, czy nasi bliscy są nimi przeniknięci i czy kierują się nimi w życiu” (Brezinka 2005, s. 32).

Zakończenie

Przedłożone przemyślenia nie zadowolą wszystkich czytelników. Moim zamiarem nie było jednak licytowanie się, kto będzie miał więcej argumentów „za”, a kto „przeciw” odwoływaniu się w wychowaniu do duchowości religijnej. Takie postępowanie godziłoby w to, co wpisane jest w określenie „pedagog”. Z całą odpowiedzialnością natomiast opowiadam się za koniecznością rzetelnej refleksji nad wszystkim, co z pedagogicznej perspektywy ma służyć dobru i integralnemu rozwojowi człowieka. W tym przekonaniu starałem się podkreślić znaczenie edukacyjno-wychowawczej troski o rozwój duchowy człowieka, gdyż tylko on może wspierać pełne otwarcie osoby na rzeczywistość wykraczającą poza pojęcie „mieć”. Służyć temu mają działania zmierzające do kształtowania ludzkich postaw, które charakteryzuje umiejętność odpowiedzialnego posługiwania się rozumem przy poszukiwaniu prawdy. Dlatego też do wartościowanie walorów, jakie zawiera w sobie pojęcie „duchowość”, wydaje się właściwą drogą do otwierania osoby nie tylko na rzeczywistość poznania naturalnego, w którym wiodącą rolę spełnia intelekt, ale też na poznanie religijne. W tej drugiej formie poznania dominującą rolę spełniają „podawane” przez Boga wyjaśnienia stawianych przez człowieka egzystencjalnych pytań. Pomoc w ich zrozumieniu niosą nauki teologiczne. Dlatego też troska o roz-

wój i dobro człowieka nie może być przypisywana wyłącznie jednej dyscyplinie nauki. Przeciwnie, konieczne jest korzystanie z wszystkich dostępnych możliwości udzielania osobie wsparcia, aby dorastała do swej dojrzałości, doskonałości, spełnienia.

Literatura

- Adamski F. (2005), *Wprowadzenie. Personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Adamski F. (red.), Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Bogdalczyk M. (2012), *Wiara jako troska ostateczna. W nawiązaniu do myśli Paula Tillicha*, „Logos i Ethos”, nr 33.
- Brezinka W. (2005), *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Brezinka W. (2007), *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Bronk A. (2010), *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa*, [w:] *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Nowak M., Magiera P., Szewczak I. (red.), Wydawnictwo KUL, Wydawnictwo Gaudium, Lublin.
- Chmielewski M. (red.), 2002, *Duchowość*, [w:] *Leksykon duchowości katolickiej*, Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków.
- Cichosz W. (2013), *Możliwości dialogu wychowania chrześcijańskiego ze współczesną edukacją polską*, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin.
- Daniluk M. (1989), *Duchowość chrześcijańska*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. IV, Łukaszyk R., Bieńkowski L., Gryglewicz F. (red.), WN KUL, Lublin.
- Divarkar P. (2002), *Droga wewnętrznego poznania*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Exeler A. (1977), *Grundfragen der Religionspädagogik. Vorlesung*, Teil 1, Sommersemester 1977, 31 (skrypt w posiadaniu autora).
- Fleming D.L. (2013), *Czym jest duchowość ignacjańska?*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Kieres B. (2010), *Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Gaudium, Lublin.
- Kozakiewicz S. (2007), *Człowiek*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii*, Rogowski C. (red.), Verbum, Warszawa.
- Kunowski S. (1981), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź.
- Lowen A. (1992), *Duchowość ciała*, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, Warszawa.
- Makselon J. (red.) (1995), *Człowiek jako istota religijna*, [w:] *Psychologia dla teologów*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- Marek Z. (2005), *Podstawy wychowania moralnego*, WSF-P „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Marek Z. (2007), *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, WSF-P „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Marek Z. (2014), *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Mariański J. (1990), *Moralność w procesie przemian. Szkice socjologiczne*, PAX, Warszawa.
- Marszałek L. (2013), *Duchowość dziecka: znaczenia, perspektywy, konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa.
- Morbitz J. (2005), *Postmodernistyczne konteksty Internetu*, www.up.krakow.pl/ktime/ref2005/

- Murawski R. (2002), *Dorastający, [w:] Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele. Podręcznik do religii dla I klasy liceum i technikum*, seria: *Drogi świadków Chrystusa*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Nossol A. (2001), *Wychowanie religijne jako wyzwanie dla współczesnej Europy*, [w:] *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, Chałupniak R., Kotorz J., WT UO, Opole.
- Olbrycht K. (2007), *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Olchanowski T. (2006), *Duchowość i narcyzm*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa.
- Pasek Z. (2010), *O przydatności pojęcia duchowość do badań nad współczesną kulturą*, [w:] *Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków.
- Pawluczuk W. (2004), *Duchowość*, [w:] *Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*, Libiszowska-Żółtkowska, Mariański J. (red.), Wydawnictwo Verbinum, Warszawa.
- Piaget J. (1971), *Rozwój ocen moralnych*, PWN, Warszawa.
- Rychlicki Cz. (2001), *Wiara, nadzieja, miłość wobec wieczności*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock.
- Schneider T. (red.) (1995), *Nuovo corso di dogmatica*, t. I, Queriniana, Brescia, 439.
- Schulz R. (2007), *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. II: *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Sesboüé B. (2000), *Wierzę*, Wydawnictwo Księży Marianów, Księgarnia św. Wojciecha, Warszawa–Poznań.
- Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, Pallottinum, Poznań 1968.
- Szuman S. (1985), *Dzieła wybrane*, t. I, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Ślipko T. (2002), *Zarys etyki ogólnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Tillich P. (1987), *Dynamika wiary*, W drodze, Poznań.
- Walulik A. (2012), *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Wiseman J.A. (2009), *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Witek S. (1989), *Duchowość religijna*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. IV, Łukaszyk R., Bieńkowski L., Gryglewicz F. (red.), WN KUL, Lublin.

Janusz Surzykiewicz

Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt

Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej

Religion, religiosity and spirituality as individual resources and social capital within the field of social pedagogy and social work

ABSTRACT: The issue of religion, religiosity and spirituality was presented in scientific, interdisciplinary perspective as a fundamental dimension of individuals' resources and social capital of modern society. The human challenge of creating one's own biography, striving for self-fulfilment and self-determination, as well as the social fields of tension in an ever changing socio-cultural context, constitute the fundamental elements of the scientifically justified object of reflection and the influence of social pedagogy and social work within the scope of 'spiritual help'. The understanding of this type of theoretical and practical approach, its legitimacy and professionalism is enrooted both in philosophical anthropology as well as in social sciences and medicine. The category of individuals' needs, especially spiritual-religious needs in health promotion, in choosing and pursuing professional career and in so called workplace spirituality and paradigm of socio-moral capital are determinants for theory-creating and professional interactions in the context of social pedagogy and social work.

KEYWORDS: Religion, religiosity, spirituality, spiritual needs, spiritual help and support, choosing and pursuing professional career, workplace spirituality, social capital.

STRESZCZENIE: Problematyka religii, religijności i duchowości została ukazana w naukowej, interdyscyplinarnej perspektywie jako podstawowy wymiar zasobów jednostki i kapitał społeczny współczesnego społeczeństwa. Zarówno wyzwania indywidualne człowieka związane z kształtowaniem jego własnej biografii, dążeniem do samorealizacji i samostanowienia oraz społeczne pola napięć w ciągle zmieniających się kontekstach społeczno-

-kulturowych, stanowią jeden z podstawowych wymiarów uzasadnionego naukowo przedmiotu refleksji i działania pedagogiki społecznej oraz pracy socjalnej w ramach tzw. „pomocy duchowej”. Rozumienie tego podejścia teoretycznego i praktycznego, jego zasadność i profesjonalność znajduje swoje uzasadnienie zarówno w antropologii filozoficznej, jak i w naukach społecznych oraz medycznych. Kategoria potrzeb jednostki, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb duchowo-religijnych w promocji zdrowia, w wyborze i realizacji kariery zawodowej, jak i tzw. duchowości miejsca pracy oraz paradygmat kapitału społeczno-moralnego, są tu wyznacznikami teorii twórczego i profesjonalnego oddziaływania w ramach pedagogiki społecznej i pracy socjalnej.

SŁOWA KLUCZOWE: Religia, religijność, duchowość, potrzeby duchowe, wsparcie i pomoc duchowa, wybór zawodu, duchowość miejsca pracy, kapitał społeczny.

Zapotrzebowanie na wsparcie/pomoc duchową

Cechą charakterystyczną współczesnych społeczeństw, tzw. wysoko rozwiniętych, jest to, że z jednej strony naznaczone są one brakiem jednorodności i silnym zróżnicowaniem wszelakich obszarów egzystencji i koegzystencji ludzi, a z drugiej strony widoczna jest w nich silna radykalizacja fundamentalnych pozycji, związanych z podstawowymi dla życia poglądami, jako reakcją na wzrastającą dezorientację pogładową. Nasilające się zróżnicowanie stanowisk i biografii ludzkich wyraża się w swoistym procesie fragmentaryzacji oraz rozpadzie związków i wszelakich więzi. Pedagogika społeczna i praca socjalna poruszają się w centrum tychże napięć, szukając jak najbardziej adekwatnych rozwiązań i etycznie akceptowalnych, wiarygodnych interpretacji życia ludzkiego, w celu wypracowania stosownych systemów wsparcia społeczno-pedagogicznego pomocnych w rozwiązywaniu różnych dylematów jednostki i społeczeństwa. Zasadność i profesjonalizm udzielanego i organizowanego wsparcia warunkuje wiele czynników indywidualnych, ale też społeczno-kulturowych, w tym duchowych i religijnych. W płynnym społeczeństwie zmieniających się i elastycznych struktur społeczno-kulturowych, polityczno-ekonomicznych oraz relacji międzyludzkich (Bauman 2006) jednostkowa biografia, z tzw. wyboru, przynosi wiele szans rozwojowych, ale też nierzadko wiąże się z poważnym ryzykiem (Beck 1986).

Wywołana w ten sposób powszechna względność tradycyjnych autorytetów i instytucji, przy jednoczesnym dążeniu jednostki do wszechstronnej samorealizacji, znajduje się w tego typu pluralistycznych społeczeństwach w polu szeregu napięć, chociażby tych, które wynikają z wymogów stawianych obywatelowi przez państwa, rozmaite instytucje, wspólnoty oraz wspólnoty religijne, ale również tych podyktowanych indywidualnymi potrzebami i wymogami samostanowienia. Kiedy dla jednych zewnętrzne normy wydają się zbyt represyjne, szczególnie, gdy dotyczą kształtowania życia osobistego i społecz-

nego, to dla drugih są one koniecznym punktem odniesienia w tym względzie. Narastająca złożoność codziennego życia powoduje, że piętrzy się liczba kompleksowych decyzji, jakie trzeba podejmować, i stylów życia, które można wybierać. W konsekwencji skutkuje to potrzebą postawienia adekwatnej diagnozy i organizacji profesjonalnego wsparcia dla osób nieradzących sobie z wyzwaniami samorealizacji w świecie bez „granic i autorytetów” i rodzi potrzebę angażowania profesjonalistów wspierających takie osoby w podejmowaniu właściwych wyborów, w poszukiwanie sensu w życiu, w nadawaniu mu odpowiedniego kierunku (por. Bartkowiak 2013).

W związku z powyższym warto się zastanowić, czy istniejące, uwarunkowane kulturowo i religijnie, względnie też światopoglądowo neutralne strategie udzielania wsparcia psychospołecznego, można zredukować tylko do kwestii pomocy tak, aby odpowiednio zoperacjonalizowane tworzyły niejako neutralne zasady, ogólne wskazania istotne w postępowaniu na rzecz potrzeb jednostki i społeczeństwa. Czy wręcz przeciwnie, z uwagi na poszanowanie godności i wolności oraz potrzeb jednostki, nie należy uwzględniać jej potrzeb w całości kształcie ich zapisu. Praktykowane wcześniej unikanie tematyki duchowo-religijnej, traktowanie jej jako prywatnej sfery lub uwzględnianie tylko w ramach wyznaniowo zabarwionej pomocy psychospołecznej coraz częściej podlega wyraźnej rewizji. Jest to szczególnie istotne, ponieważ w świetle wyników badań naukowych z zakresu medycyny i nauk społecznych zaznacza się wyraźny prąd poznawczy, poszukujący w tym obszarze klucza do określenia podstawowych wyznaczników dla zasobów osobowych jednostki i tych, które stanowią ważny wymiar kapitału społecznego.

Z tego też względu uzasadnione staje się podjęcie pogłębionej refleksji naukowej nad znaczeniem wymiaru religijno-duchowego w pedagogice społecznej i pracy socjalnej. Jego bliższe określenie teoretyczno-poznawcze, jak i włączenie w działalność praktyczną, powinny prowadzić do wypracowania nowej kategorii pomocy społeczno-pedagogicznej, która obejmie, w sensie szeroko rozumianego życia wewnętrznego człowieka, tzw. pomoc duchową. Życie wewnętrzne człowieka stanowi o egzystencjalno-bytowym wymogu konstytuującym całokształt antropologii pośród wielu innych czynników – psychoemocjonalnych, aksologiczno-moralnych, czynników związanych z poszukiwaniem sensu życia i nadawaniem mu określonych znaczeń, transcendencją siebie samego i realizacją własnych potrzeb – prowadzących do zwrócenia uwagi i dowartościowania roli, jaką odgrywają tu normy i przekonania religijne, osobista religijność i duchowość. Uwzględnienie i aktywizacja tego typu zasobów osobowych i społecznych, w i poprzez teorię i praktykę pedagogiki społecznej i pracy socjalnej jest wymogiem, *sine qua non* obecnej doby.

Według Hero (2010) poszukiwania duchowo-religijne to swoisty akt „symbolizacji autonomii jednostki” i jej starań o „sakralizację własnego JA”. Kształtowanie własnego życia jest tu mocno skoncentrowane na sferze przeżyciowo-doświadczalnej, stylizacja życia skupia się głównie na subiektywnym odczuciu i indywidualnych potrzebach jednostki. Tym samym w wyemancypowanych dążeniach ponowoczesnych, świadomość związków przyczynowych w strukturalnych konfiguracjach kulturowych schodzi na drugi plan. Stąd też w analizie życia współczesnego człowieka krytyka aktualnie istniejącego układu sił i struktur władzy nie ma większego znaczenia w kształtowaniu jego codzienności. Zaciera się też świadomość historyczna rozwoju społecznego, jego podziału, racjonalizacji i przyczyn „desakralizacji” świata. W poszukiwaniu kolejnych bodźców i osiągnięć życiowych wytwarza się na szeroką skalę charakterystyczna „społeczno-kulturowa śpiączka”. Zjawisko to, zdaniem Seppmanna (2000), jest wynikiem ponowocześnie uwarunkowanego braku „wiążącej wszystkich świadomości historycznej” oraz charakterystycznego „społeczno-kulturowego stanu bezświadomości”, jako że nie ma „wiążącej roli rozsądkowych powiązań”. Postmodernizm jawi się tu nie tylko jako realność dynamiki przejawów życia społecznego, lecz jest także wyrazem ideologii i starannie zaplanowanego systemu władzy, w którym „rozbity” człowiek, odwracając się od świata realiów, poddaje się bezwiednie wszelkim zależnościom i obcej determinacji. Została uśpiona człowiecza intuicja, gdyż na tle postępujących różnic (także nierówności) w standardach życia, trudno zauważyć przyczyny rozpadu społeczeństwa, jego percepcji i postępowania. W tym kontekście dochodzi również do polaryzacji wielkich religii, które podlegają swoistym strukturalno-systemowym i konkurującym systemom społecznym, regulującym je i odpowiednio instytucjonalizującym. W konsekwencji prowadzi to do zdystansowania się od nich wyemancypowanej jednostki, która jednak podlega innym mechanizmom związanym z ekonomizacją, prywatyzacją życia i mechanistyczno-funkcjonalnemu rozumieniu egzystencji ludzkiej. Wszystko to w codzienności życia i pracy człowieka uzewnętrznia się coraz częściej w poczuciu bezsensowności egzystencjalnej. Stąd też rozwój swoistego ruchu poszukiwania głębi życia wewnętrznego człowieka, jego sfery duchowej, która w tym kontekście może też przejmować wypaczone formy i uzewnętrzniać się jako wyraz swoistej samoregulacji, bądź też w ekstremalnym przypadku, realizować się w ucieczce od realiów życia (Libiszowska-Żółtkowska 2014; zob. też szereg artykułów w: Libiszowska-Żółtkowska; Grotowska 2010).

Jeśli w tej sytuacji pedagodzy społeczni i pracownicy socjalni mają do spełnienia misję wspierania i pomagania, to powinna się ona opierać nie tylko na osobistej intuicji i indywidualnych preferencjach, ale przede wszystkim

na naukowo potwierdzonym rozumieniu pozytywnych walorów i negatywnych uwarunkowań, zarówno „przebudzenia duchowego” w kontekście współczesności, jak i uwzględnieniu tradycji wyrażającej się w religijnych systemach, w różnych formach religijności i duchowości oraz w całokształcie ich indywidualnych potrzeb i społecznych przejawów. Powyższe doświadczenia mogą stanowić o ważnych zasobach osobowych i społecznych współczesnego człowieka oraz mieć znaczący udział w rozwoju teorii i praktyki w pedagogice społecznej i pracy socjalnej.

Wobec powyższego należy poważnie potraktować stanowisko Becka (1986), który zakłada, że zaangażowanie społeczne w tym obszarze wymagać będzie pracy nie tylko skupionej na potrzebach jednostki, ale też całego społeczeństwa. A zatem nie będzie ograniczać się tylko do subiektywnych doświadczeń i potrzeb człowieka, jego ponowoczesnego podążania za doświadczaniem i samodoświadczaniem w duchowości, co często objawia się swoistą ucieczką ze sfery społecznej w świat egocentrycznych przeżyć. Dlatego pedagog społeczny winien być gotowy do krytycznej dyskusji w ramach kulturowo autoryzowanych, samoświadomościowych stanowisk i religijnych oczywistości. Zapotrzebowanie na teorię społeczno-pedagogiczną w tym zakresie rodzi konieczność wyjścia naprzeciw oczekiwaniom indywidualnym i społecznym ludzi, zaktywizowania w nich zdolności i przekazania wzorcowych interpretacji życia poprzez krytyczną refleksję nad zapotrzebowaniem na duchowość, czy też na religię, a może też na transreligijną, ponadkulturową więź, obejmującą wszystkie aspekty życia wewnętrznego człowieka i jego powiązania społeczne.

Panująca przez dłuższy czas w naukach społecznych względnie powszechna opinia o postępującym procesie zmniejszającej się roli religii w życiu współczesnych społeczeństw, uzmysławia coraz częściej, zwłaszcza w ostatnich latach, duże zapotrzebowanie na badania nad religią i duchowością oraz nad ich wpływem na życie społeczne. Obserwujemy też z jednej strony krytyczne stanowiska wobec religii i jej instytucji, a z drugiej, prawdziwy renesans tej problematyki w refleksji naukowej (por. Traunmüller 2011). Równocześnie jednak nie można nie zauważyć ciągle jeszcze obecnych, a czasami nawet narastających, religijnych obciążeń wynikających z przeszłości, które do dziś wywołują uprzedzenia hamujące rozwój dialogu i nauki w tym względzie. Wychodzą przy tym na jaw ciemne strony związane z religią w naszym kręgu kulturowym, które wpływały lub mogą wpływać negatywnie na rozumienie „ciała i duszy” człowieka oraz szeregu wymiarów życia społeczno-kulturowego. W tym kontekście, szczególnie w zachodnich kręgach kulturowych, jest zauważalny rozwój licznych ruchów emancypacyjnych, niezależnych od ogólnych trendów socjologicznych – indywidualizacji, deinstytucjonalizacji, globalizacji,

sprzyjających rozwojowi krytycznych prądów w stosunku do różnych tradycji. W niektórych środowiskach społecznych i grupach wiekowych obserwuje się dodatkowo wzmożone próby uwolnienia się od tzw. chrześcijańskich obciążeń przeszłości, m.in. poprzez propagowanie haseł typu: wrogość wobec cielesności i seksualności (zob. m.in. Nauer 2009). Rodzi się w ten sposób swoistą „nerwicę eklezjogenną” (por. Baumann 2007). Inne widoczne tu krytyczne punkty odniesienia to: przesłanie groźby, przesadne skupianie się na grzechu (por. Moser 1976), posługa misyjna oparta na przemocy („fundamentalizm”, „fanatyzm religijny”, „nietolerancja”) (por. Angenendt 2007), a szczególnie argumenty mówiące, że religia była i jest źródłem nietolerancji, przemocy i konfliktu społecznego (Huntington 1996; Wolf 1999; Juergensmayer 2004; Götze i in. 2013), które mogą wzmacniać do niej niechęć (por. Pickel i in. 2014; Pickel 2012), czy też, w duchu raczej reformatorskiej troski, przypominać o patriarchalnej władzy, klerykalizmie i innych podobnych, krytycznych opiniach funkcjonujących w społeczeństwie.

Należy także przypuszczać, że do pewnego stopnia, również historyczna kuratela Kościoła lub próby indoktrynacji badań i nauki, czy też ograniczania ich wolności, powodują do dzisiaj duże opory świata nauki przed badaniami nad rolą religijności i duchowości w naukach społecznych – większą otwartością cieszą się tu dziedziny medycyny i etyki. Trudniej jest jednak o tego typu otwartość i inicjatywy badawcze w psychologii i pedagogice. Wiele współczesnych, bez wątpienia ten niepełny „katalog grzechów” Kościołów chrześcijańskich, wiąże w różnej formie – najczęściej uogólnień – z religią. Stąd też w ostatnich latach powszechnie podzielane jest stanowisko, również wśród wielu teologów, że na powrót tego typu zjawisk w żadnym przypadku nie można pozwolić. Być może dlatego, że chociaż już od czasów Tocqueville’a (1976) i Durkheima (1983), nauki społeczne przypisywały religii funkcję integracji społecznej i dostrzegały w niej ważny zasób treści wspomagających budowę więzi społecznych, ciągle jeszcze przebija się głos krytyczny. Bądź też w innych przypadkach w ogóle pomija się walory religii, tak istotne w życiu indywidualnym i społecznym. Podobny obraz wyłania się z innych ważnych opracowań dotyczących problematyki integracji społecznej. Na przykład w publikacji *Soziale Integration* (Integracja społeczna), wydanej przez Friedrichsa i Jagodzinskiego (1999), kwestia religii teoretycznie została uwzględniona, ale w ostateczności autorzy postulują tezę, że w nowoczesnym społeczeństwie religia (już) nie pełni roli integrującej. W pracach Heitmeyera i współautorów, dotyczących integracji i dezintegracji społecznej (Heitmeyer, Imbusch 2005; Heitmeyer 1997a, b), religia jest niemal nieobecna. Jedynie wyjątkowo wspomina się o niej, przede wszystkim akcentując zagrożenie dla integracji ze

strony religii fundamentalistycznej (Heitmeyer i in. 1997). Ostatnie lata przyniosły jednak nowe prądy, ukazujące pozytywne oddziaływanie religii na procesy integracji i kształtowania kapitału społecznego (Traunmüller 2012, 2009; Liedhegener, Werkner 2011; Pickel i in 2014).

Wobec powyższego należy zauważyć, że dynamika zainteresowania religią, religijnością i duchowością w dużej mierze uwarunkowana jest globalnymi problemami i społeczno-kulturowymi przemianami, prowadzącymi do polaryzacji religii i światopoglądów, wynikających z napiętrzających się konfliktów społeczno-politycznych i ruchów terrorystycznych oraz podyktowanych nimi migracji tysięcy ludzi. Nieprzewidywalne w tym wymiarze spotkanie względnie ścieranie się światopoglądów przywołuje potrzebę badań nad uwarunkowaniami pokojowego współżycia i dialogu w społeczeństwach wielokulturowych. Z drugiej strony, niezależnie od tych globalnych uwarunkowań, obserwuje się znaczny wzrost zainteresowań badawczych w różnych dziedzinach nauk społecznych i medycznych w zakresie badań nad zdrowiem, chorobą i procesami starzenia się oraz różnych form opieki z nimi związanych. W tym względzie możemy mówić o prawdziwym boomie tematów dotyczących szczególnie duchowości w obrębie promocji zdrowia i opieki paliatywnej, jak i zagadnień związanych z rozwojem zrównoważonym (por. np. Hedlund-de Witt 2011; Borowska 2012) integracją społeczną oraz kapitałem ludzkim.

Religia, religijność i duchowość jako zasoby jednostki

Dyfuzja pojęciowa

„Religia”, „religijność” i „duchowość” to pojęcia wielowymiarowe, kryjące w sobie szereg warstw znaczeniowych. Potocznym, niekoniecznie najwłaściwszym, sposobem rozumienia religijności jest częste utożsamianie jej z duchowością. Mimo praktyki używania wyrazów „religijność” i „duchowość” zamienianie, nie są one znaczeniowo identyczne. Łączy je wiele cech wspólnych, ale, przyjmując koncepcyjny punkt widzenia, można powiedzieć, że źródło różnicowania wiąże się z potrzebą wyłonienia tzw. duchowości religijnej i duchowości pozareligijnej. Duchowość wyrastająca z tradycji religijnej ma wiele cech wspólnych z tym, co rozumiemy poprzez religijność i odnosi się do istoty lub siły wyższej. Wymieniona druga forma duchowości wiąże się z potrzebą i zdolnością jednostki do transcendowania samej siebie i świata, niekoniecznie mając przy tym zamyśl poszukiwania znaczenia i sensu życia w powiązaniu z przedmiotem nadprzyrodzonym. Religia natomiast to przede wszystkim światopogląd i wspólnie przekazywana wiara, którą zrzeszone w niej osoby zachowują w postaci doktryny, praktykują w codziennych i świątecznych ry-

tuałach. Podczas gdy u podstaw religii leży zinstytucjonalizowany społeczny charakter, w przypadku religijności, a także duchowości, w centrum znajduje się doświadczenie indywidualne, które jednak z czasem częściowo też zatracą indywidualny charakter, podlega rytualizacji i utylitarnemu przyporządkowaniu się określonej wspólnocie potrzeb i idei (szerzej na ten temat: Libiszowska-Żółtkowska, Grotowska 2010; Jaworski, Koczwara 2011).

Postawę jednostki wobec religii często rozpatruje się w odniesieniu do trzech komponentów. Komponent emocjonalny postawy wobec religii obejmuje wyuczone przez jednostkę reakcje na sytuacje znaczeniowo odnoszące się do systemu interpretacyjnego, który zakłada istnienie rzeczywistości ponadnaturalnej. Aspekt kognitywny wobec religii obejmuje poznane i opanowane przez jednostkę sposoby mówienia i myślenia, odpowiadające za rozpoznanie sytuacji oraz jej określenie jako przynależnej do sfery religijnej. Chodzi tu o sposób interpretowania przez jednostkę doświadczanej przez nią rzeczywistości oraz stosowany przez nią sposób wyjaśniania zjawisk poprzez odwoływanie się do uniwersum symbolicznego danej religii. Trzeci komponent – behawioralny – związany jest z postawą wobec religii i odnosi się do kultu religijnego, obejmując rytuały, które dla jednostki mają znaczenie symboliczne (Mielicka 2009; Jaworski, Koczwara 2011).

Specyfiką przekonań religijnych jest to, że dotyczą one transcendentnej rzeczywistości. Człowiek religijny postrzega siebie, innego człowieka oraz świat materialny z transcendentnej perspektywy. Fakt uznania religii łączy się ze specyficznym doświadczeniem wartości religijnych, z odkryciem, zwłaszcza poprzez doświadczenie Sacrum (Chlewiński 1991, s. 104). W przypadku religijności dokonuje się zwykle podziału na: religijność wewnętrzną, religijność zewnętrzną i „poszukiwania duchowe” (Allport, Ross 1967; Batson, Schoenrade 1991; Maltby, Lewis 1996; Maltby, Day 1998; MacDonald 2000). W religijności wewnętrznej najważniejsze są wyraziste postawy osobiste, oparte na przekonaniach i wartościach, które uważa się za ostateczny cel życia ludzkiego. Mniejszą uwagę przywiązuje się do aspektów społecznych. Natomiast podstawą religijności zewnętrznej są wartości i przekonania demonstrowane na zewnątrz. Z kolei „poszukiwania duchowe” można określić jako gotowość do badania źródeł idei, otwartego poruszania kwestii egzystencjalnych, uwzględniania nowych elementów wiedzy oraz krytycznego spojrzenia na życie i wielość jego przejawów, w poszukiwaniu tego, co najważniejsze. K. Pargament (1999), wybitna postać wśród specjalistów badań problematyki duchowości na świecie, za najważniejszy aspekt swojej definicji duchowości uznaje „poszukiwanie świętości”. Postawa duchowa nie jest więc egoistyczna, lecz jednoznacznie ukierunkowana na transcendentalne „centrum”.

Pojęcie duchowości jest bardziej zróżnicowane niż pojęcie religijności, wyróżnia się np.: fenomenologiczny wymiar duchowości, dobre samopoczucie egzystencjalne, poszukiwanie sensu i znaczenia w życiu, przekonania parainormalne, ale też różne przejawy doświadczeń religijnych i różnych wymiarów religijności (MacDonald 2000). Duchowość wymyka się zatem dokładnej definicji (Sinclair i in. 2006). Można ją raczej umieścić w polu pojęciowym, które brytyjski teolog M. Wright (2004, s. 75–78) nazywa „domeną duchową”. Centralną rolę odgrywają tu, według Martsolfy i Mickleya (1998), czynniki pozostające ze sobą w ścisłej relacji: *meaning* – sens; *values* – wartości; *transcendence* – transcendencja; *connecting* – przywiązanie; *becoming* – stawanie się. W wielu przypadkach rozumienie duchowości wynika z utożsamiania rozwoju wewnętrznego z osiąganiem dojrzałości poprzez stopniowy rozwój hierarchii potrzeb w takim kierunku, aby nie dominowały w niej potrzeby typu najbardziej podstawowego, związanego z fizycznością, kosztem potrzeb wyższego rzędu, np. potrzeby kontaktu z pięknem, dobrem, wykraczania poza siebie, altruizmu, potrzeby twórczości. Stąd też swoistym sposobem rozumienia duchowości jest interpretowanie jej w kategoriach zdolności człowieka do pogłębionej refleksji nad własnym bytem, posiadania rozwiniętej samoświadomości. W konsekwencji, duchowość, będąc pojęciem wielowymiarowym, obejmuje zarówno pogłębione życie religijne, w tym również różne światopoglądy, jak i kompetencje poznawcze rozumienia siebie i świata oraz posiadanie świadomie kształtowanego wymiaru moralnego. Tym samym możemy mieć do czynienia z osobami, które będą deklarowały, że są duchowe, ale niekoniecznie religijne (Saucier, Skrzypińska 2006).

Wobec powyższego, próba sformułowania otwartej definicji duchowości często kończy się powstaniem „synkretycznego konglomeratu”, który w większości przypadków pomija charakterystyczne elementy poszczególnych religii i światopoglądów, wyabstrahowując je do wyżej wskazanych czynników. W rezultacie pod pojęciem duchowości rozumie się wyraz postawy życiowej, której przejawy to poszukiwanie sensu i znaczenia życia przez osoby świadome swojego pochodzenia od Boga (rozumianego zarówno jako boski byt transcendentny, jak i byt immanentny, np. Bóg, Allah, JHW, tao, Brahman, pradžńa, wszystko w jednym) oraz identyfikujące się z innymi ludźmi, z przyrodą, z tym, co boskie itd. Urzeczywistnianie nauk, doświadczeń lub poglądów bezpośrednio przekłada się na styl życia i etykę (por. Büssing, Ostermann 2004; Libiszowska-Żółtkowska, Grotowska 2010). Religia zajmuje tu ważne, jeśli nie główne miejsce, podobnie jak inne wymiary: ja, inni lub kosmos. Duchowość nie musi być jednak tożsama z religią. Religijność jednostki, pobożność lub jej przynależność religijna mają podstawowe znaczenie dla indywidualnych prze-

jawów duchowości. Duchowość nie musi być związana z wyznaniem, instytucją kościelną. Jest raczej przestrzenią wolności w życiu człowieka, umożliwiającą szukanie odpowiedzi na pytania i twórczą reorientację.

Takie rozumienie powyższych konotacji sygnalizuje istnienie względnie otwartego pojęcia w rozumieniu życia wewnętrznego człowieka, które, opierając się na anglosaskiej tradycji, określa je mianem *spirituality* (duchowość), gdzie za wspólny mianownik przyjmuje się *otwartość jednostki, swoistą wolność na jej własną wizję znaczeń i ich przeżywanie*. Pojęcie duchowości zawiera więc zarówno aspekt wolności, jak i wymagania, ponieważ jednostka musi najpierw określić zakres własnej *indywidualności duchowej*. Wymóg indywidualności duchowej uprawnia do refleksji o życiu. Aspekt wolności ma podstawowe znaczenie. Często w sytuacjach konfliktowych na styku np. medycyny z etyką, chroni jednostkę przed roszczeniami stawianymi przez określone światopoglądy i wspólnoty religijne. Równocześnie ten wymiar duchowej wolności chroni nie tylko przed ewentualnymi roszczeniami ze strony instytucji religijnych, ale też pozwala na zachowanie swoistej autonomii wobec służby zdrowia, opieki społecznej lub też reprezentujących je instytucji, np. kliniki, domu seniora. Poważne potraktowanie tego obszaru funkcjonowania pacjenta, klienta wymaga zastosowania właściwej diagnozy, gdzie już zwyczajny wywiad dotyczący indywidualnej duchowości pozwala określić nie tylko np. sposób leczenia, w kontekście biografii chorego i uznawanych przez niego wartości, ale też respektować jego decyzje o samostanowieniu, które nie zawsze odpowiadają standardom klucza kwalifikacyjnego w medycynie czy też stosowanego w opiece społecznej itp. Ten wymiar duchowości stawia ją zatem w swoistym polu napięcia również w odniesieniu do etyki, poszerza jej wymiar o świat przeżywanych wartości, indywidualnego poszukiwania znaczeń i sensu, a także relacji z innymi i siłą wyższą, czy też z Bogiem.

Pojęcie „duchowości” stało się w konsekwencji niezwykle modne. Zawiera w sobie konotacje autentyczności i osobistej szczerości, wolności wewnętrznej, uwagi, zgodności z sobą, innymi i przyrodą oraz konotację otwarcia na transcendencję i przestrzeń, na tajemnicę (por. Baumann 2009). Pojęcia „duchowy” i „duchowość” nabrały charakteru „słów szlachetnych” i pragmatycznych, ozdabiających bardzo różne oferty, zarówno te o charakterze religijnym, jak i świeckim: medytacje ignacjańskie, dominikańskie, kilkudniowe pobyty w klasztorze, *wellness*, doradztwo życiowe, coaching duchowy, a także ezoterykę opartą na układaniu kart lub stawianiu horoskopów. „Duchowy” i „duchowość” odnoszą się do autentycznych doświadczeń własnych, które najczęściej są związane z „uwolnieniem się” od zinstytucjonalizowanej religii oraz reguł i dogmatów instytucji religijnych, w tym Kościołów (Grom 2009b, s. 145).

Duchowość jako zasób indywidualno-osobowy i jej uzasadnienie

Duchowość swą karierę zawdzięcza nie tylko wyrażonej w niej, zakotwiczonej antropologicznie, tęsknocie człowieka za transcendowaniem siebie i otaczającej go rzeczywistości oraz kosmosu, lecz także silnemu forsowaniu w nauce tego typu podejść do zagadnień egzystencjalnych. Badania jakości życia, które zapoczątkował John Kenneth Galbraith, pozwoliły zidentyfikować – oprócz czynników społecznych, czyli obiektywnych warunków życia – ważny element stanowiący o jego jakości, czyli „subiektywne dobre samopoczucie”. W 1971 roku na konferencji White House Conference on Aging stwierdzono, że celem zabezpieczenia na starość i celem badań nad starością powinien być „aspekt duchowy dobrego samopoczucia”. Aspekt duchowy określono jako wewnętrzne zasoby człowieka, zwłaszcza jego ostateczną troskę (*ultimate concern*) – podstawową wartość, na której opierają się wszystkie inne wartości, główna filozofia życiowa: religijna, antyreligijna lub niereligijna, kierująca jego działaniem, a także nadprzyrodzony i niematerialny wymiar człowieczeństwa (por. Grom 2009a, s. 13). W 1995 roku Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) do kwestionariusza WHOQOL, przeznaczonego do oceny jakości życia w aspekcie zdrowia, włączyła pytanie odnoszące się do duchowości, religii, osobistej wiary. Uznano, że profilaktyka zdrowotna i pokonywanie chorób to nie tylko unikanie zagrożeń (palenia tytoniu, picia alkoholu, stresu), ale ważne są tu również zasoby osobiste: zadowolenie z życia, spełnienie sensu życia i różne formy pokonywania chorób, także motywowane religią. Dla ich określenia wybrano pojęcie zbiorowe: „duchowość”, będące nośnikiem szczerej sympatii. Pojęcie to nie stwarza ograniczeń, łączy wszystkich tych, którzy elementy duchowe, ideowe, niematerialne i nadprzyrodzone chcą traktować całościowo i poważnie, opowiadając się tym samym przeciwko redukcyjnemu, materialistycznemu postrzeganiu człowieka i świata. Duchowość ma charakter pluralistyczny i nieograniczenie pozytywny wydźwięk (Grom 2009a, s. 14). W środowisku nauk społecznych, psychologów, socjologów i przedstawicieli nauk medycznych oraz opiekuńczych ceni się, że wykracza ono poza religijność i jest niemal nieskończone. „Duchowość” od momentu jej uznania przez WHO, stała się pełnoprawnym przedmiotem badań i może liczyć na (publiczne) środki na badania naukowe, oprócz znacznych funduszy udostępnianych przez niektóre prywatne fundacje.

„Duchowość” rozpoznana jako kategoria zasobów osobowych jednostki stała się przedmiotem badań i dyskusji naukowych. To był ważny i zwrotny moment w naukowym podejściu i w praktyce zawodowej w zakresie medycznym i psychospołecznym. Pionierskie przedsięwzięcia na polu badań nad ja-

kością życia, w zakresie opieki paliatywnej, w terapii chorób przewlekłych oraz w gerontologii udokumentowały, że nie tylko prawo konstytucyjne obywatela, klienta, pacjenta, osoby w potrzebie – jako prawna i umowna zasada – przyznaje mu i pozwala na udzielenie wsparcia duchowego, ale że jest to przede wszystkim wymóg podyktowany obiektywnym uwarunkowaniem konstytucji człowieka jako tego, który ma potrzeby duchowe, zaś ich zabezpieczenie staje się warunkiem *sine qua non* leczenia, terapii i opieki. W związku z tym uzmysłowiono sobie, że należy podjąć trud zwrócenia uwagi na potrzeby *explicite* duchowo-religijne i te *implicite* kojarzone z duchowością, aby zaspokoić potrzeby ludzi znajdujących się w trudnej sytuacji: ze względu na stan zdrowia, kondycję społeczną, wiek i inne uwarunkowania – przede wszystkim bazując na ich własnych zasobach wewnętrznych i zewnętrznych, tu szczególnie powiązaniach z innymi osobami (np. grupy i wspólnoty religijne, medytacyjne itp.), zapewnić im możliwie najskuteczniejszą terapię i opiekę, a w ten sposób zadbać też o najlepszy standard profesjonalnego wsparcia (np. Uchmanowicz 2012; Büssing i in. 2013).

W tym kontekście „duchowość” staje się pojęciem nadrzędnym. Dotyczy nowych zjawisk sięgających daleko poza obszar religii instytucjonalnej. Tak rozszerzone spektrum pojęciowe „duchowości” umożliwia porozumienie z osobami, z którymi kontakt na płaszczyźnie czysto religijnej byłby w tym względzie znacznie utrudniony. Napotyka się tu, z punktu widzenia logiki teologicznego rozumowania, opory środowisk religijnych. Związane są one zarówno z metodologią postępowania badawczego, jak też z interpretacją rzeczywistości duchowo-religijnej. Krytyczne stanowisko zwraca uwagę na fakt, że poddając tego typu zagadnienia operacjonalizacji empirycznej, prowokuje się niejako naturalistyczną redukcję rzeczywistości religijnej. Nie bez znaczenia jest tu opinia znanego badacza problematyki Fricka (2009, s. 146), który sam, jako lekarz i jezuita, będąc też kierownikiem pierwszej w Niemczech profesury „Spiritual Care” na wydziale medycznym Uniwersytetu Ludwika w Monachium, podkreśla, że godna pochwały jest zapoczątkowana otwartość medycyny na duchowe aspekty potrzeb człowieka, które jak najbardziej należy badać naukowo. Jednocześnie powinno się jednak pamiętać, że niesie to ze sobą niebezpieczeństwo utylitarystyczno-materialistycznej instrumentalizacji religii przez terapeutyczne połączenie „czynnika wiary” z „przepisaną” przez lekarza religijnością czy też duchowością. W refleksji teologicznej zarzuca się w tym względzie instrumentalizację walorów religijno-duchowych na rzecz ich wymiarów funkcjonalno-terapeutycznych, czyli tych, które lansują wiarę w wiarę jako metodę terapii, i rezygnują z odniesienia do istoty wyższej, czy też rezygnujących z odniesienia do Boga osobowego, który „wspiera i leczy”,

co dotyczy wierzeń religii odnoszących się do Boga osobowego, jak np. chrześcijaństwo czy też islam.

Niezależnie od powyższych różnic, w stanowiskach na temat podjętych zagadnień istnieje bardzo duże zapotrzebowanie na dowodowe przesłanki (oparte na ewidencji empiryczno-badawczej), potwierdzające zasadność zastosowania wsparcia duchowo-religijnego na szeroką skalę w zawodach medycznych, społeczno-opiekuńczych i poradniczych (por. odnośnie do sytuacji w kraju, np. Wnuk, Marcinkowski 2012; Büssing i in. 2014a; Büssing i in 2014b). W badaniach tego rodzaju, oprócz zwykłych problemów charakterystycznych dla wszystkich badań w naukach społecznych, dodatkowo wchodzi w rachubę typowe dla tego obszaru badawczego problemy. Znaczenie form wyrazu religijności i duchowości zmienia się. Ponadto wiele osób, nie mając styczności z tą problematyką, nie rozumie szeregu sformułowań z nią związanych, chociażby samego pojęcia „duchowość”, które nie zawsze odpowiada prymarnemu znaczeniu. Coraz mniejszą rolę odgrywają również formy wyrazu konwencjonalnej religijności, używane w niektórych instrumentach pomiarowych jako wskaźniki religijności. Zatem tzw. Hasłowe ujęcie problematyki kryje w sobie wiele trudności badawczych, wskazując na kwestie dotychczas w dużej mierze nierozwiązane. Można tu rozpocząć od samego rozumienia „religii” i „duchowości”, przez sformułowanie właściwych pytań i operacjonalizację problemu badawczego z nimi związanego (por. Zwingmann, Moosbrugger 2004; Büssing 2012; Pawlikowski 2013). Trudno jest sprostać zbadaniu idiosynkratycznego, czyli bardzo indywidualnego doświadczenia religijnego i zachowania człowieka (por. Lawrence, Head 2009, s. 279). Ilościowe badania empiryczne potwierdzają, że istnieją znaczne trudności koncepcyjne w zoperacjonalizowaniu tego, co nazywa się rolą duchowości, religijności i religii w życiu człowieka. Konieczna staje się współpraca różnych dyscyplin naukowych: teologii, psychologii religii, antropologii, socjologii kultury, a także neurobiologii i innych nauk (por. Emons, Paloutzian 2003). Pole badań jakościowych jest tu bardziej otwarte, ale też trudne do standaryzacji, choćby z uwagi na fakt, że wiele osób z trudem wypowiada się na temat swojego wewnętrznego życia religijno-duchowego, nawet jeśli posiada doświadczenia mistyczne (Schnabel 2008). Oba aspekty: trudność mówienia o (autentycznych) doświadczeniach duchowych i przybliżone ujęcie ich indywidualnego wpływu psychologiczno-osobowościowego i psychologiczno-motywacyjnego, stają się jeszcze bardziej skomplikowane wtedy, gdy religia i duchowość są systemowo wypierane z życia społecznego, potępiane i obejmowane tabu, nierzadko pod postacią fundamentalizmu (por. Kissler 2008).

Jednakże, aby móc wskazać na zasadność opieki duchowej, niezbędne staje się zastosowanie standardowych metod badawczych. Konieczne jest również dokumentowanie badań i prezentowanie ich wyników w literaturze specjalistycznej i w publikacjach przeznaczonych dla masowego czytelnika. Zgodzić się należy z poglądami H.G. Koeniga (2008, s. 53), sformułowanymi m.in. w jego książce *Medicine, Religion, and Health*, że skoro czynniki psychospołeczne mogą znacznie wpływać na system fizjologiczny ciała ludzkiego i bezpośrednio współdecydować o dobrym lub złym dobrostanie człowieka i jego zdolności do walki z chorobą, to również na tej podstawie można wykazać, że zaangażowanie religijne/duchowe wpływa korzystnie bądź też negatywnie na zdrowie fizyczne, psychiczne i społeczne człowieka. Tego typu założenie hipotetyczne znalazło w międzyczasie szereg dowodów potwierdzających fakt, że również czynniki religijno-duchowe mogą mieć pozytywny wpływ na zdrowie fizyczne, zmniejszając stres psychologiczny, zwiększając wsparcie społeczne i zachęcając do pozytywnych zachowań prozdrowotnych. Zwrócono też uwagę na fakt, że regularna praktyka religijna i duchowa wpływa pozytywnie na stan zdrowia (por. Mochon i in. 2008; Balboni i in. 2010). Brak pozytywnych efektów w tym względzie wiąże się z negatywnym obrazem Boga i z różnymi przejawami zaburzeń o charakterze psychiatrycznym. Jednocześnie stwierdzono, że w sytuacjach, gdy potrzeba duchowo-religijnego wsparcia nie jest zaspokojona, u osób, które mają tego typu zapotrzebowanie, mogą nasilić się objawy depresji.

Pomimo wielu krytycznych odniesień coraz szerzej rozwija się praktyka bazująca na wspólnym punkcie odniesienia i zainteresowaniu nią różnych środowisk (np. lekarzy, psychologów, pedagogów i duszpasterzy). W centrum ich refleksji znajdują się *indywidualne* potrzeby duchowe powierzonych im osób (klientów, pacjentów), członków ich rodzin, pracowników służby zdrowia, a także podstawowe warunki indywidualnej duchowości włączone w ramy zabezpieczania jakości funkcjonowania różnych instytucji (szpitala, domu opieki itp.). W konsekwencji też z coraz większym respektem podchodzi się do religijnego i kulturowego umiejscowienia indywidualnych potrzeb duchowych. Tak też np. w szpitalach niewyznaniowych wydziela się odpowiednie pomieszczenia – niekiedy są to wspólne sale skupienia duchowego – przeznaczone do odbywania praktyk religijnych i duchowych.

Pomimo tych pozytywnych praktyk należy zauważyć, że sytuacja jest jeszcze ciągle w stadium początkowym. Stosunkowo bardziej rozwinięte są normy, koncepcje i metody postępowania w tym względzie w krajach anglosaskich, szczególnie w USA, gdzie np. w trakcie studiów medycznych, oraz w szkołach przygotowujących do pracy socjalnej, student/uczeń jest zobowią-

zany do zaliczenia materiału z zakresu potrzeb duchowych (por. Puchalski i in. 2014). W Niemczech i innych krajach Europy, także w Polsce, sytuacja jest bardziej skomplikowana. Oczywiście istnieje bardzo szeroko rozbudowana opieka duchowo-religijna w służbie zdrowia, szczególnie w konfesyjnych klinikach i innych ośrodkach społeczno-opiekuńczych. Znacznie gorzej sytuacja wygląda w państwowych ośrodkach służby zdrowia, gdzie, co prawda, istnieje oferta wsparcia religijno-duchowego, ale ograniczona jest ona do opieki w ramach danego wyznania. Tymczasem obserwuje się duże zapotrzebowanie na taką pomoc również dla osób spoza określonych kręgów religijno-wyznaniowych.

Zupełnie nowym fenomenem, stwierdzonym w praktyce badawczej, jest fakt, że pacjenci czy też klienci życzą sobie, aby wsparcie duchowo-religijne było brane pod uwagę również w pracy personelu medycznego i opiekuńczego. Szereg badań empirycznych potwierdza, że pacjenci nawet częściej życzą sobie rozmowy na tematy religijno-duchowe z personelem służby zdrowia, a nie członkami Kościołów lub związków wyznaniowych (Voltmer i in. 2013; Balboni i in. 2010). To drugie zagadnienie, jak można przypuszczać, wiąże się również z jakością oferowanego wsparcia duchowo-religijnego, które zbyt często, zredukowane do samego rytuału i powierzchowności postępowania, nie przynosi duchowo-religijnego ukojenia. Zatem, można co prawda odnieść wrażenie, zgodne z opinią S. Ehm i M. Utsch (2008, s. 3), że w medycynie i psychoterapii, włączanie potrzeb i oczekiwań duchowych pacjenta w proces terapeutyczno-leczniczy powinno być dziś obowiązującym standardem, to jednak w praktyce można mówić o swoistej otwartości i ostrożnym zainteresowaniu, ale niekoniecznie o strukturalno-systemowych rozwiązaniach w tym względzie. W opublikowanym w 2009 roku podręczniku *Handbuch der Gesundheitspsychologie nd Medizinischen Psychologie* („Podręcznik psychologii zdrowia i psychologii medycznej”), na sześciuset stronach tekstu nie ma poważniejszej wzmianki o religijności i duchowości lub tego rodzaju „potrzebach” człowieka, nie mówiąc już o innych kluczowych pojęciach dotyczących podstaw i koncepcji stosowanych w psychologii zdrowia.

Znacznie lepiej wygląda sytuacja w zakresie opieki paliatywnej. Tu opieka duchowa oficjalnie i praktycznie została włączona do standardów wsparcia osób w fazie terminalnej (por. Roser 2007). Wypracowany w tej sferze model opieki uznaje się coraz częściej za multidyscyplinarny cel szpitalnictwa jako takiego, a E. Frick (2009) mówi nawet o specjalności medycznej.

Pomimo obserwowanego rozluźnienia się powiązań w zakresie zinstytucjonalizowanej religijności i postępującej polaryzacji przekonań religijnych pozostaje duża populacja osób mających głębokie życie duchowo-religijne i wyraźnie artykułująca swoje potrzeby w tym względzie. Nawet te osoby, które

deklarują się jako agnostycy, przejawiają często żywe zainteresowanie i potrzeby w tym zakresie, oczekując *implicite* na stosowne wsparcie. Jeżeli zatem przyjmie się tezę, że znaczna liczba osób chorych, szczególnie tych przewlekle lub też terminalnie chorych, wyraża jawną lub też domyślną potrzebę duchowo-religijnego wsparcia, to trzeba postawić sobie pytanie, kto w coraz to bardziej zsekularyzowanych społeczeństwach może zabezpieczyć tego typu pomoc (por. Frick i in. 2006; Büssing i in. 2013).

Poradnictwo zawodowe a duchowość i religijność

Zagadnienie duchowości, religii i rozwoju kariery jest obiektem badań z perspektywy teoretycznej oraz praktycznej. Duffy (2006) dokonał przeglądu piśmiennictwa w tej dziedzinie i znalazł kilka modeli teoretycznych, które zostały wykorzystane, aby wyjaśnić, czy i w jakim stopniu duchowość lub religia odgrywają rolę w rozwoju kariery. Kwestią sporną jest to, jakoby religia i duchowość były nierozzerwalnie powiązane z działalnością człowieka oraz że mogą wywierać wpływ na przyszłe zdarzenia związane z pracą oraz życiowymi powodzeniami (Fox 2003; Ondeck 2002). Howard i Howard (1997) sugerują, że religia jest filtrem, przez który osoby religijne czy duchowne przypisują sens swojemu życiu. Naukowcy zauważyli również, że wykonywane zawody są czynnościami duchowymi, które służą jako podstawa dla sensu życia. Na przykład w eksploracyjnych badaniach jakościowych (Lips-Wiersma 2002) na temat wpływu duchowości na zachowania w karierze zawodowej, uczestnicy badań potwierdzili, że duchowość wpłynęła na ich przekonania o dużym znaczeniu doświadczeń płynących z pracy. Ponadto badania dotyczące związku między duchowością a osiąganym w życiu sukcesem (Ashar i Lane-Maher 2004) wskazują, że postrzeganie sukcesu przez respondentów było związane z: ich doświadczeniem zawodowym, poczuciem spełnienia i zdolnością do posiadania „sensu” i „celu” w życiu. Milliman, Czaplewski i Ferguson (2003) w swoich badaniach na temat duchowości oraz zachowań i postaw w miejscu pracy wykazali, że głębsze doświadczenia duchowe, wynikające z wykonywanej pracy, związane były z wyższym poziomem: (a) zaangażowania organizacyjnego, (b) wewnętrznego zadowolenia z pracy, (c) własnego udziału w pracy oraz (d) organizacji opartej na samoocenie.

Rola duchowości i religijności w kontekście wyboru zawodu i w życiu zawodowym

Podczas wyboru zawodu i w procesie adaptacji zawodowej biorą udział rozmaite uwarunkowania społeczno-kulturowe i właściwości psychologiczne

danej osoby, które warunkują pomyślne rezultaty jej działań, jak np. poczucie skuteczność zawodowej, poczucie celowości zawodowej i jej tożsamość zawodowa. (Abele, Spurk 2009; Bandura 1997; Lent i in. 1994; Hirschi, Vondracek 2009). W zakresie tej problematyki także i koncepcja duchowości stała się ostatnio przedmiotem wyteżonej uwagi. Trzeba tutaj zaznaczyć, że duchowość zawodowa, proces pracy i zarządzanie instytucją tworzyły wachlarz modnych pojęć już na początku lat 90. ubiegłego stulecia. Stanowiły one wówczas treść wielu artykułów w czasopismach fachowych, były przedmiotem licznych publikacji i opracowań specjalistycznych (m.in. w „Journal of Managerial Psychology”; „Journal of Management Inquiry”; „Journal of Management Education, Organization”; „Journal of Organizational Change Management”). Jednak krytycznym, zwrotnym punktem w tych działaniach okazało się to, że powoływane wówczas do życia teorie na temat znaczenia i roli duchowości w pracy były przeważnie konstruowane tylko na podstawie dyskursów teoretycznych i bardzo sporadycznych studiów przypadku, zamiast na systematycznych, empirycznie udokumentowanych badaniach. Dlatego też, na skutek coraz bardziej rosnącego zainteresowania i chronicznego braku solidnych podstaw badawczych na ten temat, nadzwyczaj konieczna stawała się ewaluacja duchowości w kontekście ustrukturalizowanego życia, a publikacje podręcznika *Handbook of Workplace Spirituality and Organizational Performance* (Giacalone, Jurkiewicz 2010) dodatkowo potwierdziły tę konieczność. Dały one do zrozumienia, że istnieje wyraźna współzależność pomiędzy duchowością a życiem zawodowym i różnymi formami zarządzania instytucją. Podobnego zdania był zresztą Fry (2005), który już na wstępie specjalnego wydania „The Leadership Quarterly” potwierdził ten sam fakt. Chodzi tutaj przede wszystkim o czynniki indywidualne, oddziałujące na życie zawodowe i schematy teoretycznych zastosowań (m.in. teoria zarządzania i organizacji, koncepcja zarządzania, aż do praktycznych zastosowań).

O ile na początku XXI wieku dziedzina ta znajdowała się jeszcze w początkowej fazie rozwoju, tak z upływem lat stała się szybko rozwijającą i uzasadnioną naukowo dyscypliną. Na szczególną uwagę zasługują tutaj trzy główne punkty odniesienia: (a) badanie wartości duchowych i wynikających z nich schematów działań ludzkich, (b) tworzenie ramowych modeli w kontekście duchowości i (c) opracowanie kryteriów pomiaru duchowości (Karakas 2010). Punkt styczności powyższych trzech aspektów stał się ważnym przedmiotem badań naukowych nad powstawaniem i realizacją kariery zawodowej (Duffy 2006). Pokazały one, że zachodzi wyraźna korelacja pomiędzy religijnością, duchowością i działaniami ludzkimi na rzecz wyboru zawodu i jego realizacji (por. np. badania Richmonda 1997; Witmer, Sweeney 1992; Duffy,

Blustein 2005; Duffy, Lent 2008; Duffy i in. 2012). Okazuje się, że mają one wręcz kolosalny wpływ na rozwój zawodowy jednostki, np. na podejmowane przez nią decyzje, oraz na przebieg jej kariery zawodowej (Fox 2003; Ondeck 2002).

To szerokie spektrum zagadnień duchowości, religii i rozwoju zawodowego sprawia, że badania i konceptualizacja indywidualnych priorytetów zawodowych przeżywają od pewnego czasu renesans naukowy i społeczny. Biorąc pod uwagę konstrukt dojrzałości zawodowej, już wielokrotnie udało się dowieść, że działania motywowane religijnie i duchowo korzystnie wpływają na poczucie głębszego znaczenia wykonywanego zawodu, a nawet przyczyniają się do postrzegania go jako powołania (Lips-Wiersma 2002; Davidson, Caddell 1994; Duffy i in. 2011; Dik, Duffy 2009; Phillips 2000; Hernandez i in. 2011; Hunter i in. 2010). W naszej ponowoczesnej kulturze pracy wyraźnie utrzymuje się już od lat 90. XX w. tendencja do wiązania wyborów zawodowych z charakterystycznymi źródłami motywacji duchowych (Wrzesniewski i in. 1997). Ponadto niektóre badania wykazały, że poczucie powołania ma działanie pozytywne i jest często pomocne w ocenie wartości pracy i wykonywanego zawodu (Duffy 2010), co z kolei służy gotowości do pomocy „drugiemu” i daje poczucie praworządności społecznej (Leak 1992; Davidson, Caddell 1994). Jest to ważne tym bardziej, że w obliczu ciągle rosnących wymagań i oczekiwań społeczeństwa zorientowanego na osiąganie kolejnych sukcesów, stale rosną wymagania stawiane pracownikom. Oczekuje się od nich coraz większej aktywności, skuteczności, przedsiębiorczości, kreatywności, młode osoby coraz częściej muszą stawiać czoła nękającym je wątpliwościom i obawom o swoją przyszłość zawodową.

Dlatego też szerokie grono badaczy postrzega duchowość i religijność jako korzystny czynnik w procesie rozwoju zawodowego i w procesie adaptacji zawodowej (Hirschi, Herrman 2013; Dik, Duffy 2009; Lips-Wiersma 2002; Richmond 1997; Witmer, Sweeney 1992). Przede wszystkim dotyczy to wsparcia, którego potrzebują młodzi ludzie, a które mogą otrzymać już na początku swojej drogi rozwoju zawodowego. Przy założeniu oczywiście, że wsparciem dla danej osoby – w obliczu zawodowej adaptacji i czekających ją ważnych decyzji zawodowych – jest poczucie silnej więzi duchowej (Duffy, Lent 2008). Stwierdzono istniejące współzależności pomiędzy religijnością, duchowością a satysfakcją zawodową (Robert i in. 2006), które korzystnie wpływają na prawidłowe funkcjonowanie zawodowe i prawidłowy rozwój jednostki w procesie pracy (Lewis, Hardin 2002; Milliman i in. 2003). Zresztą podobne obserwacje uczynili także Phillips (2000), Walken i Dixon (2002), którzy zarejestrowali dodatnią korelację pomiędzy przynależnością religijną i regularnym uprawianiem

praktyk duchowych a pomyślną adaptacją afroamerykańskiej młodzieży akademickiej do codziennego życia uniwersyteckiego i uzyskanymi przez nią lepszymi wynikami w nauce. Dlatego też zakłada się wysokie prawdopodobieństwo istnienia mechanizmów redukujących stres, które są bezpośrednio uwarunkowane stabilizacją duchową i religijną (Constantine i in. 2006; Ellison 1993).

Przeprowadzone badania potwierdziły również pozytywny wpływ duchowości na procesy podejmowania decyzji zawodowych i nabywania wyższych kompetencji zawodowych i kreatywności (Royce-Davis, Stewart 2000; Woźniak 2005; Constantine i in. 2006; Lips-Wiersma 2002; Polak 2010). Po raz pierwszy na problem dojrzałości zawodowej zwrócił uwagę Super (1990), który jasno zdefiniował skłonności jednostki w obliczu przydzielanych jej zadań, mających na celu stymulację jej rozwoju osobowego. Na tej podstawie Duffy i Blustein (2005) udowodnili, że osoby religijne, wierzące w siłę nadprzyrodzoną podczas podejmowania wszelkich decyzji zawodowych, czyniły to z dużo większą pewnością siebie, a przydzielone im prace wykonywały z dużo głębszym zaangażowaniem, aniżeli osoby niewierzące. Dlatego uznają oni, że osoby duchowo i religijnie umocnione charakteryzują się większą dojrzałością zawodową.

Badania wskazują na silne oddziaływanie religijności i duchowości w zakresie procesów konstruowania wartości zawodowych, prospołecznych i altruistycznych, które z kolei przyczyniają się do prawidłowego kształtowania właściwych motywacji i adekwatnych do norm społecznych postaw zawodowych. Bez żadnego większego problemu da się udowodnić, że osoby głęboko religijne, opierające się na indywidualnym postrzeganiu świata, znacznie częściej wybierają zawody subsydiarne (np. pracownik socjalny, nauczyciel, doradca), a stosunkowo rzadko podążają za materialną drogą kariery (Falkowski 2000; Browne 2002; Duffy 2010). Ponadto osoby religijne znacznie wcześniej są w stanie określić przebieg swojej kariery zawodowej, aniżeli osoby mało religijne, lub w ogóle niewierzące (Dillon, Wink 2007).

Dlatego też proponuje się, by doradcy zawodowi wykazywali się gotowością do dyskusji na temat duchowych i religijnych problemów swoich klientów, dla których ta kwestia może mieć duże znaczenie. Należy przy tym uwzględnić fakt, że klienci mają prawo do własnego zdania na temat duchowości i religijności, a doradca ma obowiązek, bez żadnych zastrzeżeń i bez narzucania własnych przekonań religijnych, akceptować je (Wolf 2004).

Miejsce pracy a duchowość

Obok badań nad duchowością i religijnością w ramach planowania zawodu, decyzji w kwestii powołania i rozwoju kariery zawodowej (Richmond 1997; Witmer, Sweeney 1992; Duffy, Blustein 2005; Duffy, Lent 2008) ważną

rolę odgrywają wpływy duchowości i religijności także w kontekście miejsca pracy (Hill i in. 2013; Lips-Wiersma 2002; Adams, Csiernik 2002; Millman i in. 2003; Polley i in. 2005). Interdyscyplinarna i integracyjna dziedzina badań naukowych, jaką jest duchowość miejsca pracy, odnosi się w teorii, badaniach naukowych i praktyce zarówno do nauk o pracy i organizacji, ze szczególnym uwzględnieniem psychologii religii i duchowości, jak również do dziedziny zarządzania, w ramach której duchowość konceptualizuje się jako specyficzny zasób (Hill, Dik 2012).

Zgodnie z założeniami literatury przedmiotu dotyczącej duchowości miejsca pracy, pracownicy obok licznych potrzeb i interesów mają również oczekiwania duchowe. Ich życie duchowe istnieje i rozwija się m.in. poprzez odnajdywanie sensu w pracy i we wspólnocie koleżeńskej współpracowników (Hill i in. 2013; Ashmos, Duchon 2000; Robbins 2003). Niektóre z definicji duchowości miejsca pracy wskazują na związek ducha, duszy i ciała. Inne operacjonalizacje podkreślają przede wszystkim aspekty otoczenia w miejscu pracy, które w jednostce, grupie bądź całej organizacji wzmagają indywidualne uczucie zadowolenia i doświadczenia transcendencji (Giacalone, Jurkiewicz 2010). Podejmuje się kompleksowe starania na poziomie organizacyjnym, aby umożliwić, względnie zachęcić pracowników, by swoje zasady religijne i duchowe wykorzystywali w codziennej pracy. Wedle Duffy i współpracowników obejmuje to: (1) respektowanie religijnej i duchowej różnorodności w miejscu pracy (zob. także Bennett 2008; Zymonik 2008), jak również (2) wsparcie integracji pracy i wiary. Ponadto pracownicy powinni mieć konkretne możliwości wnoszenia do pracy swoich zasad religijnych i duchowych w taki sposób, aby wspierały one realizację celów organizacyjnych (Duffy 2010). Zakładając, iż duchowość i religijność jako podstawy systemu wartości i mechanizmy radzenia sobie z problemami stanowią ważne cechy zadowolenia z pracy, Bennett (2008) opisał model wielu płaszczyzn organizacyjnego zobowiązania odnośnie do religijnego i duchowego zróżnicowania pracowników. Są to m.in. strategie *compliance*, które umożliwiają pracownikom swobodne wyrażanie przekonań religijnych, jak również strategie normujące, gwarantujące im zabezpieczenie od strony prawnej. W ten sposób pracownicy mogą aktywować swoje zasoby religijne i duchowe podczas pracy w organizacji. Realizacja tego wymaga również odpowiedniego zrozumienia na poziomie kierownictwa przedsiębiorstwa.

Analizując liczne definicje duchowości miejsca pracy, można wyróżnić trzy wymiary ich odniesień: (a) szukanie pewnego rodzaju „głębi” w powiązaniu z miejscem pracy, (b) poszukiwanie wewnętrznego i duchowego zaspokojenia w zawodzie, (c) poczucie więzi i wspólnoty, często wyrażające się poprzez oddanie, wzajemne poczucie odpowiedzialności i dzielenie się (Fry 2005).

Na poziomie indywidualnym badania naukowe nad duchowością skupiają się na kontekście organizacyjnym, a zwłaszcza na wewnętrznych wymiarach ludzkiego życia. Podczas gdy duchowość jest dla niektórych ludzi sztuką życia i odnajdywaniem sensu, dla innych stanowi dodatkowo formę przestrzegania doktryn i reguł religii. Z tego wynika, że duchowość miejsca pracy powinna być skonceptualizowana w taki sposób, aby znaleźć odniesienie do wszystkich ludzi, niezależnie od ich postawy religijnej. Dlatego też duchowość jest uważana za konieczną dla religijności, lecz religijność nie jest konieczna dla duchowości (Hill i in., 2013).

Organizacje, które są bezpośrednio związane z konkretną religią (np. podmioty związane z religią lub wyznaniem), powinny stawiać swoim pracownikom określone wymagania w zakresie religii, wychowania i kształcenia. Spełniając to kryterium, organizacje, które deklarują podłoże duchowe, mogą być określane jako ukierunkowane duchowo. Misja i cele takiej organizacji związane są z jej duchowym światem, który wpływa także odpowiednio na pracowników. Należy jednak wyraźnie odróżniać religię i duchowość w miejscu pracy oraz w miarę możliwości rozważać je z osobna. Religia w miejscu pracy niesie ze sobą niebezpieczeństwo urażenia klientów i udziałowców, jak również negatywnego oddziaływania na morale organizacji i dobre samopoczucie pracowników (Giacalone, Jurkiewicz 2010; Karakas 2010). Paloutzian, Emmons i Keortge (2010) podkreślają znaczenie wielowymiarowego, interdyscyplinarnego rozumienia duchowości w miejscu pracy.

Podsumowując trzeba zauważyć, że z biegiem lat wypracowano różne modele integracji – wiary i pracy (Lynn i in. 2009) – od koncepcyjnego podziału religii i duchowości w miejscu pracy do szeroko ujętych religijnych poglądów, których zainteresowanie skupia się na całości problematyki pracy i życia.

Jurkiewicz i Giacalone (2004), powołując się na podobne ujęcia, definiują duchowość miejsca pracy jako wartości organizacyjne, które wyrażają się w kulturze wspierającej pracowników. Obejmują one: (a) doświadczenie transcendencji poprzez aktywność zawodową, (b) ułatwienie przeżywania więzi z innymi, (c) uczucia spełnienia i radości. Autorzy podkreślają pozytywne związki między motywacją pracowników oraz większym oddaniem i zdolnością adaptacji w obliczu zmian organizacyjnych. Jako konkretne zmienne duchowości miejsca pracy wymieniają: większą życzliwość, generatywność, humanizm, uczciwość, sprawiedliwość, wzajemność, odpowiedzialność i zaufanie. Również Dent i in. (2005) w metaanalizie na podstawie 87 artykułów naukowych na temat duchowości miejsca pracy wykazali znaczące korelacje między duchowością a zwiększoną produktywnością pracowników.

Duchowość na poziomie kierownictwa

Obok badania wpływu przekonań duchowych i religijnych na indywidualny rozwój kariery zawodowej, jak również w kontekście miejsca pracy, można zauważyć, iż w ostatnich latach wzrosło zainteresowanie wpływem duchowości na przedsiębiorstwo i kierownictwo, na co wskazują również liczne publikacje podejmujące ten temat (m.in. Ashmos, Duchon 2000; Duchon, Plowman 2005; Jurkiewicz, Giacalone 2004; Milliman i in. 2003; Reave 2005). Wobec braku jasnych operacjonalizacji koncepcji duchowego kierownictwa (Markow, Klenke 2005) istnieje niewiele systemowych prób definicji.

Według Fry'ea (2005) duchowość osoby na stanowisku kierowniczym obejmuje dwa centralne elementy podstawowe: (a) transcendencja siebie/ja, która wyraża się w odczuwaniu powołania bądź pragnienia, (b) przekonanie, iż własne czyny – poza wartością ekonomiczną i samozaspokojeniem – mają wartość i sens. Osobista duchowość osoby na stanowisku kierowniczym prowadzi do rozwoju wartości, takich jak: dalekowzroczność (np. w odniesieniu do ustalania celów, przemyśleń nad ideałami, wzmocnienia nadziei i wiary), altruistyczna miłość (m.in. w formie przebaczenia, dobra, przyzwoitości, empatii, szczerości, cierpliwości, odwagi, zaufania i skromności), jak również nadzieja i wiara (np. w formie cierpliwości, wytrwałości i oczekiwania). Wraz z tymi wartościami duchowość sprzyja rozwojowi specyficznych postaw i sposobów zachowania, które dają osobie na stanowisku kierowniczym, jak i podwładnym, dobre duchowe samopoczucie, wyrażane poprzez odczuwanie powołania i przynależności. Prowadzi to z kolei do wykształcenia wizji i postępowania zgodnie z wartościami w relacjach międzyludzkich, jak również do wzmocnienia zespołu oraz całej organizacji. Wywołuje to zadowolenie pracowników i zaangażowanie na poziomie organizacyjnym, co znajduje odzwierciedlenie w korzyściach finansowych i odpowiedzialności społecznej. Fry nie podejmuje tematu źródeł duchowości osób na stanowiskach kierowniczych.

W przeciwieństwie do Fry'ea, Kriger i Seng (2005) definiują wiarę religijną jako uzasadnione źródło wartości duchowych i wzorców zachowania. Wyszczególniają czynniki wpływu, które mogą równie odnosić się do Jahwe, Boga, Allaha, Shivy lub Buddy i odpowiadają tym samym religijnym tradycjom zarówno judaizmu, jak i chrześcijaństwa, islamu, hinduizmu, buddyzmu. Same duchowe przekonania zostały przez nich zdefiniowane jako wiara i nadzieja w osobowego i kochającego Boga, jako potrzeba bycia blisko Boga i odczuwania wyższego powołania, służenia temu Bogu. Praktyki duchowe obejmują przy tym modlitwę, medytację i lekturę pism. Zgodnie z przedstawioną konceptualizacją również Reave (2005) wskazał, iż koncepcja duchowości na po-

ziomie kierowniczym nie sprowadza się do ucieleśnienia wartości duchowych (jak przyzwoitość, zaufanie, wartości etyczne, szczerza komunikacja i skromność), lecz przejawia się o wiele bardziej w duchowym zachowaniu się, które charakteryzuje szacunek, uczciwe traktowanie, pomoc międzyludzka, odpowiedzialne słuchanie, docenianie wkładu i czynności innych ludzi, jak również podejmowanie działań duchowych. Reave (2005) wskazał również, iż żadna konceptualizacja nie podaje specyficznych źródeł duchowości. Przyczyną tego może być strach przed oskarżeniem o zbyt rygorystyczną dogmatyczność (Markow, Klenke 2005) oraz przekonanie, iż duchowość nie powinna ograniczać się do doktryny jednej religii czy wyznania (Yukl 2010).

W tym sensie w nurcie tzw. Psychologii pozytywnej pojawiło się również współzrędnienie do pojęcia inteligencja emocjonalna – o wiele słabiej zintegrowane w nauce – pokrewne pojęcie tzw. Inteligencji duchowej (Ruszel, 2010). Według jego promotora D. Zohara (2007), w poszukiwaniu sensu życia, wartości i celów nie dominuje jedynie wskaźnik inteligencji racjonalno-logicznej, lecz przede wszystkim tzw. Inteligencja duchowa, która dzięki zdolności do transcendowania własnej egzystencji odwołuje się do wartości duchowych, obejmujące również elementy inteligencji emocjonalnej i teleologicznej.

Religia i duchowość a kapitał społeczny

Religia i integracja społeczna

Podstawowa idea kryjąca się za koncepcją kapitału społecznego jest względnie prosta. Aspekty integracji społecznej stanowią wartościowy zasób, z którego mogą korzystać zarówno jednostki, jak i wspólnoty, regiony lub narody (por. Coleman 1990; Fukuyama 1995; Putnam 1993; Esser 2008; Diekmann 2007; van Deth 2008). Instytucje społeczne, w tym też religijne, rozumiane w ujęciu atrybutywnym, jako normatywny zbiór reguł, pozwalający na realizację istotnych społecznie funkcji w określonym kontekście społecznym, spełniają bardzo ważną rolę, zarówno w systemie organizacji życia społecznego, jak i osobistego, jednostek. Dzięki nim dostarczane są dobra i usługi zaspokajające różne potrzeby i regulujące stosunki społeczne, integrujące działania społeczne i zapewniające ciągłość życia społecznego (por. Kaźmierczak, Rymśa 2007; Theiss 2007).

Za główny strukturalny aspekt kapitału społecznego uważa się powiązania między ludźmi, czyli sieci społeczne (Lin 2001; Portes 1998; Putnam 2000). W badaniach kapitału społecznego odróżnia się sieci *nieformalne* od *formalnych* form związku (Putnam, Goss 2001; Pichler, Wallace 2007). Sieci nieformalne obejmują związki rodzinne, przyjacielskie i ze znajomymi, ce-

chujące się spontanicznymi i mało regularnymi interakcjami. Natomiast formalne sieci społeczne odznaczają się znacznie większym stopniem regulacji i selektywnością. Obejmują na przykład członkostwo w towarzystwach sportowych i śpiewaczych, stowarzyszeniach zawodowych i lobbystycznych, pracę społeczną w komitetach rodzicielskich lub organizacjach dobrowolnych oraz udział w inicjatywach obywatelskich i grupach samopomocowych. Obie formy sieci stanowią wzorce związków, które mogą przynosić korzyści prywatne i publiczne. Szczególnie w obszarze różnych zrzeszeń społecznych i grup uczą człowieka komunikacji, współpracy i gotowości niesienia pomocy oraz rozwiązywania problemów zbiorowych i indywidualnych. Z tego względu przypisuje się im szczególną funkcję socjalizacyjną w tworzeniu więzi społecznych (Putnam 1993). Ważną rolę w tym względzie odgrywają również nieformalne formy życia społecznego, gdyż procesy wymiany w kręgu rodziny i znajomych, w miejscu pracy lub sąsiedztwie zachodzą niemal każdego dnia i są znacznie bardziej intensywne (czasowo) niż członkostwo i działalność społeczna w stowarzyszeniach. Dlatego z reguły mają nawet większą wartość w życiu człowieka (Newton 1999).

Kolejne ważne rozróżnienie, spotykane w ramach badań kapitału społecznego, dotyczy społecznego kapitału pomostowego (*bridging*) i społecznego kapitału wiążącego (*bonding*) (Putnam 2000; Putnam, Goss 2001; Zmerli 2008). Pierwszy cechuje heterogeniczne związki społeczne, łączące ludzi z różnych obszarów społecznych, a drugi odnosi się do sieci homogenicznych. W obrębie społecznego kapitału pomostowego Wuthnow (2002) rozróżnia *identity-bridging social capital*, strukturę sieci heterogeniczną pod względem przynależności etnicznej, religijnej lub wiekowej od *status-bridging social capital*, czyli formy sieci przewyższającej różnice poziome odnoszące się do władzy, wpływu, bogactwa lub prestiżu. W kontekście więzi społecznych szczególne znaczenie przypisuje się sieciom tworzącym pomosty (*bridging*) między różnymi obszarami społecznymi (Paxton 1999). Natomiast formy społecznego kapitału wiążącego (*bonding*) stanowią ważne źródło wsparcia społecznego. Jednak często towarzyszy im wykluczenie i tym samym kryją one w sobie „ryzyko negatywnego oddziaływania zewnętrznego” dla społeczeństwa jako całości (Putnam, Goss 2001, s. 29).

W ostatnich latach, dzięki badaniom nad problematyką kapitału społecznego, zagadnienie integracji społecznej w coraz większym stopniu pojawia się w sferze zainteresowania nauk społecznych (Coleman 1988; Franzen, Freitag 2007; Portes 1998; Putnam 1993, 2000). Badania kapitału społecznego od samego początku spletały się z przemyśleniami związanymi z religią. Coleman (1988; Coleman, Hoffer 1987) zwrócił uwagę na specyficzną siłę katolickich

szkół prywatnych, wpływając pozytywnie na wyniki nauczania i na obniżenie prawdopodobieństwa przerwania nauki przez uczniów i wskazał na ścisły związek zachodzący pomiędzy współdziałaniem szkoły z rodzicami i wspólnotą religijną oraz na wynikające stąd normujące efekty religii i kontroli społecznej wspólnoty religijnej. Natomiast Putnam (2000), analizując sytuację w USA, stwierdził, że amerykańskie stowarzyszenia mają najczęściej charakter religijny i że religijność, oprócz wykształcenia, ma największy wpływ na wyposażenie człowieka w indywidualny kapitał społeczny. Wreszcie Fukuyama (1995, 2000) podkreśla wpływ głównych zasad protestantyzmu na ogólne zaufanie do ludzi i oddziela je od nieufnej familiarności o proveniencji konfucjańskiej i katolickiej.

Problematyka badawcza z tego zakresu rozwija się szczególnie w Ameryce Północnej. W Europie, z niewieloma wyjątkami, ogranicza się ona głównie do recepcji myśli amerykańskiej (por. Smidt 2003; Adloff 2007; Liedhegener 2007 i przede wszystkim Roßteutscher 2009). Badacze przyjmują, że zarówno czynniki *endogenne*, dotyczące treści wiary i struktur organizacyjnych, jak i elementy *egzogenne*, czyli społeczne warunki ramowe, mają związek z rozwojem kapitału społecznego (Koenig 2008).

W niemieckich badaniach dotyczących kapitału społecznego dotychczas w dużym stopniu zaniedbywano religię. Offe i Fuchs (2001) dokonali przeglądu badań nad kapitałem społecznym w Niemczech, przypisując Kościołom, wprawdzie teoretycznie, funkcję katalizatora generującego znaczny kapitał społeczny, jednak z powodu braku danych nie przeprowadzili oni analizy empirycznej. Jedną z nowszych i znaczących publikacji dotycząca kapitału społecznego, uwzględnia wiele tematów poddanych analizie empirycznej, ale żaden z nich nie zawiera szczegółowej analizy zagadnień religii i jej powiązania z kapitałem społecznym (zob. Franzen, Freitag 2007; Lüdicke, Diewald 2007 oraz Meulemann 2008).

Niemniej jednak w ostatnich latach obserwuje się w Niemczech, podobnie jak i w Polsce (por. Kurczewska 2001; Ziemkowski 2005; Mariański 2007; Sroczyńska 2007; Szymczak 2010; Mielcarek 2011; Libiszowska-Żółtkowska 2014), wzrastające zainteresowanie tą problematyką (por. Liedhegener 2008; Roßteutscher 2009; Freitag, Traunmüller 2008, 2012; Traunmüller 2012, 2013; Pickl i in. 2014). W Polsce wyraźnie brakuje prac badawczych w tym zakresie. W niemieckim obszarze językowym, pojawiły się ogólne opracowania problematyki, ale należy zauważyć, że i tu istnieje niewiele empirycznych prac badawczych. Kecskes i Wolf (1996) w tomie *Konfession, Religion und soziale Netzwerke* (Wyznanie, religia i sieci społeczne), bazując na badaniu ankietowym wykonanym w jednej z dzielnic Kolonii, przeprowadzili

analizę związków zachodzących pomiędzy religijnością chrześcijańską a funkcjonowaniem sieci społecznych. Strukturę stowarzyszeń religijnych i ich rolę w społeczeństwie obywatelskim analizował gruntownie Roßteutscher (2008) w międzynarodowych badaniach porównawczych *Religion, Konfession, Demokratie* (Religia, wyznanie, demokracja), przeprowadzonych w dwunastu miastach europejskich, w tym z Niemiec – z Mannheim i Chemnitz. Nawiązując do powyższych przedsięwzięć badawczych Traunmüller (2009, 2012), korzystając z danych pochodzących z Socjoekonomicznych Badań Panelowych (SOEP), badał, czy i w jaki sposób, indywidualna religijność przyczynia się do generowania i utrzymania kapitału społecznego, i jakie różnice w tym zakresie można stwierdzić między różnymi tradycjami religijnymi. Jako zmienne zależne ustalono udział w formalnych sieciach na rzecz zaangażowania obywatelskiego oraz uczestnictwo w nieformalnych sieciach przyjacielskich, potencjały identyfikacji i statusu w obu sieciach.

We współczesnej debacie na temat związku religii z kapitałem społecznym można wyróżnić dwie zasadnicze koncepcje wyjaśniające, pozwalające udzielić odpowiedzi na powyższe pytania (por. Putnam 2000; Roßteutscher 2009; Monsma 2007; Smidt 2003). Zgodnie z pierwszym punktem widzenia, który można określić mianem koncepcji weberiańskiej, na postrzeganie innych ludzi, bliźnich oraz stosunki z nimi wpływa przede wszystkim treść wiary i światopogląd wynikający z tradycji religijnej oraz wywodzące się z nich normy, co sprzyja powstawaniu specyficznych form kapitału społecznego (Cnaan et al. 2003; Fukuyama 2000; Lenski 1961). Oprócz wyżej wymienionych aspektów strukturalnych zaangażowania społecznego, w koncepcji kapitału społecznego uwzględnia się również kulturowy wymiar integracji społecznej. Znaczącą rolę odgrywa tu aspekt zaufania do ludzi (Coleman 1990; Fukuyama 1995; Putnam 1993, 2000). Interesujące badania powiązań zachodzących pomiędzy religią a zaufaniem przeprowadził na gruncie niemieckim Traunmüller (2009, 2012, 2013).

Drugi punkt widzenia – najszerszej reprezentowany w debacie, który można określić mianem koncepcji Durkheima – w przeciwieństwie do aspektów kulturowych, silniej akcentuje wpływ strukturalnego wymiaru zaangażowania we wspólnotę religijną oraz udziału w rytuałach na tworzenie kapitału społecznego. Wobec tego Kościoły i inne organizacje religijne są przede wszystkim strukturami możliwości, zapewniającymi warunki sprzyjające powstawaniu relacji międzyludzkich (Putnam 2000; Ammerman 1997; Greeley 1997). Zakłada się również, że wpływ zarówno kulturowego, jak i strukturalnego wymiaru religijności na kapitał społeczny, zależy od rodzaju religii i wyznania. Religie różnią się pod względem treści wiary i struktur organiza-

cyjnych, i tym samym mają różny potencjał tworzenia kapitału społecznego. Innymi słowy, wpływ subiektywnej religijności i publicznej praktyki religijnej na budowanie kapitału społecznego zależy od tradycji religijnej (por. Beyerlein, Hipp 2006; Putnam 2000).

Religia jako podstawa kulturowa kapitału społecznego

Z perspektywy kulturowej religia jest systemem symboli, sytuującym człowieka w relacji z Istotą Wyższą/Bogiem, światem i bliźnim. Z niej wywodzą się pojęcia wartości i normy zachowania, sprzyjające również mniej lub więcej integracji społecznej (por. Pollack 2003; Stark, Bainbridge 1996). Już A. de Tocqueville (1976) uważał, że zasługa religii polega na okiełznaniu egoistycznych popędów poprzez nałożenie na każdego obowiązków wobec wszystkich ludzi. Również Kecskes i Wolf (1996, s. 24) dostrzegają w chrześcijańskim rozumieniu wartości i norm postępowania skuteczną przeciwwagę dla odosobnienia i wypierania związków społecznych, co wynika z natury chrześcijańskiej nauki wiary wymagającej budowania związków społecznych. Fukuyama (2000) podkreśla przy tej okazji, że decydujące dla więzi społecznej cechy, jak: wiarygodność, obowiązkowość i respekt w znacznym stopniu pokrywają się z wartościami, które opisuje Max Weber w swoim dziele *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (Etyka protestancka a duch kapitalizmu). W tym znaczeniu subiektywna religijność i orientacja wiary obligują do uznania relacji międzyludzkich oraz nastawień prospołecznych, a tym samym sprzyjają budowaniu i utrzymaniu kapitału społecznego. Wyobrażenie fundamentalnej równości wszystkich ludzi powinno więc znaleźć swój wyraz również w normach społecznych i stosunkach społecznych z bliźnimi oraz zachęcać do tworzenia heterogenicznych sieci związków (Wuthnow 2003).

Uniwersalizm moralny, nierozłącznie związany z istotą wielu dużych religii, powinien sprzyjać tworzeniu zwłaszcza *społecznego kapitału pomostowego* (Fukuyama 2000; Wuthnow 2002, 2003). Wiara chrześcijańska i muzułmańska zwraca się jednakowo do wszystkich, przyczyniając się do pokonywania granic społecznych i etnicznych między ludźmi (Bahovec i in. 2007). Niemniej jednak tradycje religijne różnią się w swoich wyobrażeniach stopniem włączenia jednostki do wspólnoty, tworząc tym samym różne predyspozycje wobec określonych form kapitału społecznego. Zazwyczaj w interpretacji, np. chrześcijańskich wyznań, przeciwstawia się *indywidualistycznie zorientowany* protestantyzm *kolektywistycznemu* katolicyzmowi, co oczywiście rodzi też odpowiednie konsekwencje w rozumieniu roli obu wyznań i w preferowanym przez nie charakterze powiązań społecznych (Curtis i in. 2001; Weber 1988; Greeley 1989; Roßteutscher 2009). Indywidualizm charakteryzuje się relacjami z wy-

branymi przez jednostkę, dobrowolnymi związkami z przyjaciółmi i innymi grupami wtórnymi, natomiast kolektywizm bardziej idzie w parze z formalnie określonymi i tradycyjnymi sieciami, czyli związkami w obrębie rodziny lub pokrewieństwa (Allik, Realo 2004). Lenski (1961) widział tu np. konieczność wzmoczonej świadomości w stosunku wspólnot protestanckich, które, z uwagi na wysoki potencjał indywidualistyczny, zdradzają również podwyższony poziom konkurencyjności i chęci wykazania się jako jednostka, co może też rodzić wiele napięć, ale wytwarza również szersze obszary relacji, a zatem podstawy dla kapitału społecznego. Według Webera (1988), znaczącym osiągnięciem religii etycznych i ascetycznych, jak te protestanckie, było przełamanie więzi plemiennych, ukonstytuowanie przewagi wspólnoty wiary i wspólnoty *etycznego* prowadzenia życia ponad „wspólnotą krwi”. Katolicyzm natomiast podobnie jak islam (dotychczas zaniedbywany w badaniach), cechuje się wyrazistym kolektywistycznym familiaryzmem, zapewniającym priorytet więzom rodzinnym (por. Gellner 1992).

Powyższe zróżnicowanie pomiędzy protestanckim – *indywidualistycznym* – a katolickim – *kolektywistycznym*, ujęciem wartości odzwierciedla się również w stosunku do uczestnictwa w sferze publicznej i wpływa tym samym na gotowość włączania się do formalnych sieci obywatelskiego zaangażowania (Lenski 1961; Greeley 1989). Należy założyć, że szczególnie protestancka doktryna samoodповідzialności jednostki powinna sprzyjać powstawaniu silniejszych związków obywatelskich z uwagi na powinność jednoczenia się w budowaniu przyszłości, brania we własne ręce społecznych wyzwań, bez czekania na rozwiązania ze strony państwa czy też Kościoła (Curtis i in. 2001). Tego typu faworyzującej interpretacji pozycji protestanckiej przeciwstawiane jest jednak stwierdzenie, że wyrazista orientacja wspólnotowa katolicyzmu i akcentowanie etyki miłosierdzia bardziej pobudzają gotowość do angażowania się niż protestancki indywidualizm (Offe, Fuchs 2001; Davis, Liedhegener 2007). Przy tym idea subsydiarności, wywodząca się z katolickiej nauki społecznej, pozwala uzasadnić wyraźną preferencję przeniesienia odpowiedzialności z państwa na grupy i organizacje obywatelskie i społeczno-edukacyjne (Mariański 1993, 2007; Sroczyńska 2007; Sadłoń 2012; Theiss 2013).

Religia jako podstawa strukturalna kapitału społecznego

W koncepcji powiązań pomiędzy kapitałem społecznym a religią przytacza się również ważną argumentację ukazującą, że dzięki zorganizowanej strukturze religijnej tworzone są również struktury możliwości partycypacji społecznej oraz wytwarza się przestrzeń do pośredniczenia w przekazywaniu umiejętności niezbędnych do takiej partycypacji (Putnam 2000; Verba i in.

1995). Publiczna praktyka religijna może korzystnie wpływać na generowanie *nieformalnych* form kapitału społecznego (Putnam 2000). Aktywne włączenie w struktury wspólnoty religijnej daje możliwość regularnego kontaktu i wymiany z innymi ludźmi, co umożliwia nawiązywanie znajomości lub nawet przyjaźni. Dzięki kontaktom zawartym we wspólnocie ludzie łączą się w jeszcze większe i bardziej rozgałęzione sieci, wykraczające poza granice wspólnoty religijnej. Badania amerykańskie potwierdzają związek chodzenia do kościoła z wielkością sieci oraz częstością interakcji (Bradley 1995; Ellison, George 1994; McPherson i in. 2001; Putnam 2000; McIntosh i in. 2002).

Z tego punktu widzenia Kościoły stanowią swoiste platformy rekrutacyjne i umożliwiające znajdowanie odpowiednich osób do obejmowania urzędów honorowych i działalności dobrowolnej (Verba i in. 1995). Wspólnoty religijne w duchu współpracy z innymi grupami społecznymi i organizacjami, czy też stowarzyszeniami, promują szereg osób do podejmowania ważnych obowiązków w strukturach świeckich (Ammerman 1997; Lam 2002). Potwierdzają to badania naukowe analizujące sytuację w USA. Wspólnoty religijne ujawniają się tu jako ważne katalizatory aktywnego zaangażowania obywatelskiego i sprzyjają włączaniu ludzi w sformalizowane sieci społeczne (Park, Smith 2000; Putnam 2000; Becker, Dhingra 2001; Campbell, Yonish 2003; Greeley 1997; Lam 2002, 2006; Ruiter, DeGraaf 2006; Monsma 2007).

Aktywne zaangażowanie we wspólnocie religijnej i udział w jej życiu, może być ważnym źródłem przede wszystkim społecznego kapitału pomostowego (Traunmüller 2012, 2013). Przy takim rozumieniu koncepcji wspólnoty religijnej należy zauważyć w niej istotny kontekst dla kształtowania stabilnych relacji ludzi z najróżniejszych obszarów i reprezentujących zróżnicowany status społeczny oraz podążających za realizacją wspólnych celów (Wuthnow 2002, 2003). Poza rodziną, to właśnie wspólnoty religijne reprezentują jeden z niewielu obszarów życia społecznego, na którym spotykają się różne pokolenia (Coleman, Hoffer 1987). Ponadto zróżnicowana struktura możliwości zwiększa prawdopodobieństwo pozyskania ważnego kapitału społecznego przez osoby o stosunkowo niższym statusie niż ich wpływowi znajomi (Wuthnow 2002; Roßteutscher 2009).

W społeczeństwie polskim Kościół rzymskokatolicki i inne mniejszości wyznaniowe odgrywają w tym względzie bardzo ważną rolę, zarówno na poziomie instytucjonalno-organizacyjnym, jak i indywidualno-wspólnotowym. Pomijając sam fakt działalności społeczno-politycznej i moralnej na poziomie makrostrukturalnym, to przede wszystkim wspólnoty parafialne w mezo-wymiarze stanowią jedne z podstawowych instytucji organizujących życie społeczne i kulturalne, towarzyskie i rodzinno-sąsiedzkie. Uwidacznia się tu

jednoznacznie funkcja integracyjna i kontrolna tego typu powiązań, ale też budująca zaufanie i stabilizująca więzi społeczne. Wspólne świętowanie, zwyczaje i rytuały oraz działania kulturalno-charytatywne, spotkania i przeżycia inicjują procesy integracji społeczności i umacniają wzajemne zaufanie. Organizacje i relacje religijne kształtują zatem głębokie więzi społeczne, wpływają na zakorzenienie w świadomości społecznej cenionych wartości oraz norm, utrwalają reguły wzajemności, kształtują pozytywny wizerunek wspólnotowości.

Doświadczenia tego typu wykraczają poza obszar religijno-instytucjonalny i czysto religijny, obejmują rozwój w sferze duchowej, też tej poznawczo-emocjonalnej i aksjologicznej, służą nabywaniu kompetencji społecznych, praktyce komunikacji, współorganizowania i współdecydowania. Stąd też religijność i duchowość, jako istotne predykatory postaw prospołecznych oraz zmienne współdecydujące o uogólnionym zaufaniu do innych, są też gwarantem i podstawą obywatelskości, a co za tym idzie ważnym wymiarem kapitału społecznego (Kurczewska 2001).

Zaufanie społeczne jako podstawa kapitału społecznego

Generowanie kapitału społecznego, głównej podstawy współżycia społecznego, zależy od cech osobowych człowieka i jego otoczenia instytucjonalnego. Stosunki społeczne zakładają istnienie wspólnych wartości i norm oraz określonego poziomu zaufania stron. Z tego względu zaufanie społeczne stało się w ostatnich latach przedmiotem rosnącej liczby badań (np. Fukuyama 1995; Sztompka 1999; Hardin 2002), poświęconych przede wszystkim budowaniu i utrzymaniu kapitału społecznego (Yamagishi, Yamagishi 1994; Brehm, Rahn 1997; Hearn 1997; Smith, Kulynych 2002; Hearn 1997; Wilson 2000; Hardin 2002) jako ważnej podstawy nowoczesnych społeczeństw (Uslaner 2002). Zaufanie społeczne, które w koncepcji kapitału społecznego Putnama (1993) tworzy koło cnót, obejmujące udział społeczny, normy wzajemności i wartości społeczne, stanowi główny aspekt kulturowy tego kapitału. Na płaszczyźnie socjologicznej zaufanie społeczne (jako formę zaufania interpersonalnego) należy oddzielić od zaufania politycznego, które jest definiowane jako „pionowe” zaufanie obywateli do elit politycznych (Fuchs i in. 2002). Natomiast zaufanie interpersonalne można rozumieć jako „poziome” zaufanie między ludźmi (Newton 1999). Zaufanie dzieli się na zaufanie osobiste i społeczne. *Zaufanie osobiste* opiera się na konkretnych doświadczeniach jednostki, ogranicza się do wąskiego kręgu osób i odnosi do osobistych powiązań, zaś *zaufanie społeczne lub ogólne* odzwierciedla pełne zaufanie jednostki do innych osób, nawet jeśli jednostka nie wchodzi w związki z tymi osobami lub ich nie zna. Zaufanie społeczne dzieli się na wiele sposobów. Na przykład Uslaner (2002) wyod-

rębnił zaufanie strategiczne i moralne. Zaufanie społeczne bazuje na normach lub abstrakcyjnym zaufaniu do systemu instytucjonalnego. Uogólnione zaufanie stanowi kognitywny kapitał społeczny o potencjale wspólnotowym, który może wpływać pozytywnie nie tylko na jednostkę, lecz także na całe społeczeństwo (Koller 1997), co przejawia się w różnych formach społecznych procesów integracyjnych (Coleman 1988; Putnam 2000; Franzen, Freitag 2007; Esser 2008; Fukuyama 1995).

W debacie o kapitale społecznym zakłada się, że zaufanie społeczne koresponduje z udziałem społecznym (Putnam 2000). Osoby cechujące się wysokim poziomem zaufania społecznego zazwyczaj ufają ludziom i dlatego dobrowolnie łączą się w grupy oraz angażują w pracę stowarzyszeń. Są również bardziej zaangażowane politycznie i chętniej podejmują dobrowolną pracę na rzecz wspólnot (Fukuyama 1995; Putnam 2000; Uslaner 2002). Jak wynika z badań empirycznych, zachodzi również odwrotna relacja – zaangażowanie społeczne i kontakty z ludźmi stymulują i wzmacniają zaufanie społeczne (Knight 2001; Rice, Steele 2001; Putnam 2001; Delhey, Newton 2003). W ten sposób, dzięki reakcjom cyrkularnym, poziom zaufania stale rośnie (Putnam 2000; Welch i in. 2007).

Badania wpływu religii i religijności na tworzenie i realizację kapitału społecznego nie mogą się ograniczać do zwykłego określenia wyznania. Dokładne ujęcie religijności w kontekście teorii kapitału społecznego wymaga znacznie większego zróżnicowania profili religijnych i postaw, co pozostaje w zgodzie z wynikami badań Welcha i in. (2007), które wprawdzie ograniczały się tylko do analiz porównawczych wpływu religijności członków różnych wyznań na kapitał społeczny, ale ich autorzy wyrazili potrzebę głębszego, indywidualnego podejścia do religijności i duchowości. Wyzwanie to zostało podjęte w badaniach Surzykiewicza (2012). Próba losowa badań kwestionariuszowych obejmowała 672 ankietowanych. Celem badań było określenie wpływu religii i religijności na tworzenie zaufania oraz zaangażowania społecznego. W tym kontekście szczególnie interesujące było określenie wpływu różnych wzorców orientacji religijnej (dojrzała religijność, orientacja konserwatywno-tradycyjna i obojętność religijna) na poziom zaufania tzw. ogólnego (społecznego) i osobistego, jak również na zaangażowanie społeczne. Wyniki badań pokazały, że religijne wzorce orientacji są ważnymi predyktorami prognozy zaufania międzyosobowego. Dotyczy to zwłaszcza powstawania zaufania osobistego np. do przyjaciół lub znajomych ($R^2 = 0.17$). Zgodnie z oczekiwaniami wyniki badań pokazały, że dla prognozowania zaufania ogólnego (społecznego) ($R^2 = 0.09$) najwyższy udział wyjaśnienia dawały wzorce orientacji dojrzałej religijności. Na zaufanie ogólne wpływają znacząco również postawy konser-

watywno-tradycyjne. Natomiast nie można było włączyć do modelu prognozytycznego wzorców orientacji obojętności religijnej. Tym samym specyficzny wkład religijnych wzorców orientacji odzwierciedla trwały wpływ na zwiększenie promienia zaufania indywidualnego. W najwyższym kręgu zaufania przyjaciele i znajomi są darzeni zaufaniem niezależnie od orientacji religijnej. Poszerzaniu budowania zaufania sprzyjają przede wszystkim wzorce orientacji dojrzałej religijności. Niewykluczone, że można to tłumaczyć bardziej uduchowioną religijnością i pogłębioną orientacją na wartości religijne, co z kolei idzie w parze z większym szacunkiem do stosunków międzyludzkich i z postawami prospołecznymi. Od takiej postawy oczekuje się nie tylko zaufania społecznego, lecz także gotowości do obdarzania nim innych. Zaufaniu ogólnemu sprzyjają także orientacje konserwatywno-tradycyjne, jednak w znacznie mniejszym stopniu. Można to tłumaczyć postawą religijną ukierunkowaną na rytuały, nadającą dominujący ton orientacji religijno-konserwatywnej, co powoduje, że na pierwszym planie znajduje się aktywność religijna, a na dalszym – zaangażowanie społeczne.

Z badań nad wyjaśnieniem zaangażowania społecznego w otoczeniu lokalnym, zgodnie z postawioną hipotezą, wynika, że bardzo istotny wkład wyjaśniający daje nie tylko zaufanie ogólne, lecz także zaufanie osobiste, co pozwoliło uzyskać wyjaśnienie wariancji na poziomie 26%. Rzeczywiście, wpływ osobistego zaufania na zaangażowanie społeczne na rzecz ogółu społeczeństwa okazał się znacznie słabszy. Jednak pozostał istotny statystycznie. Widać wyraźnie, że na zaangażowanie społeczne, zarówno w społeczeństwie, jaki i w środowisku lokalnym, bezpośrednio wpływa przede wszystkim postawa orientacji dojrzałej religijności. Należy to tłumaczyć silną motywacją wewnętrzną postawy religijnej, skłaniającej do działania społecznego. Tak jak oczekiwano, gotowości do zaangażowania społecznego w środowisku lokalnym sprzyjają zarówno postawy konserwatywno-tradycyjne, jak obojętne religijnie, chociaż w znacznie słabszym stopniu. Gotowość tę w ramach konserwatywno-tradycyjnego wzorca orientacji można tłumaczyć silnym związkiem lokalnym z członkami własnej grupy wewnętrznej oraz aktywowaniem religijnych przekonań o wartościach, które oddziałują pozytywnie na gotowość do zaangażowania. Lokalną gotowość do zaangażowania w ramach wzorców orientacji religijnie obojętnych można również tłumaczyć aktywacją wspólnych interesów. Wyniki badań bawarskich dowodzą, że religijnie nacechowany wzorec orientacji może stymulować nie tylko zaangażowanie społeczne związane z wyznaniem, lecz także może stanowić pomost dla partycypacji społecznej i wpływać na budowanie zaufania wewnątrz grupy i poza nią.

Przedstawione tu ogólnie argumenty przemawiają za uznaniem wartości religii dla życia nie tylko indywidualnego, ale również dla jego waloru społecznego. Koncepcja zasobów czy też kapitału pozwala na koncepcyjne ujęcie ukazanej problematyki w kategoriach nauk społecznych i uzasadnia jej teoriotwórcze znaczenie w pedagogice społecznej i pracy socjalnej oraz w projektowaniu koncepcyjnym i metodycznym ich działalności. Przedstawione argumenty potwierdzają tezę, że również w nowoczesnym społeczeństwie można zakładać istotną funkcji religii wspierających integrację społeczną.

Wsparcie i opieka duchowa w pedagogice społecznej/pracy socjalnej

Refleksja naukowa nad rozwojem relacji społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem działań pomocowych, zorientowanych na wspieranie w rozwoju i towarzyszenie jednostkom, grupom społecznym i społecznościom w przełamywaniu sytuacji trudnych i budowaniu mocnych więzi społecznych, stanowi centralny wymiar zaangażowania pedagogiki społecznej na rzecz współkształtowania instytucji symbolicznej, jaką jest kapitał społeczny.

W ostatnich latach zabiega się o to, aby teoria i praktyka miały dobre podstawy filozoficzno-etyczne, określające ich sens, celowość oraz w konsekwencji też odpowiednio wpływały na wspieranie i przekształcanie indywidualnego kapitału osobowego i społecznego. Na obecnym etapie nikt nie wątpi, że aksjologia i etyka stanowią w tym względzie niezbędny wymiar tożsamościowy dyscyplin i odpowiednio profesjonalności pedagoga społecznego i pracownika socjalnego. W tym niezwykle ważnym podejściu, które można by określić jako etyczno-aksjologiczne, nie wyczerpuje się jednak specyfika przedmiotu pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, we wpisanym w nie zobowiązaniu do całościowego budowania kapitału społecznego, który jak wykazaliśmy, wymaga jeszcze bardziej organicznego spojrzenia na człowieka i jego otoczenie, właśnie z perspektywy religijno-duchowej.

Tego typu działalność na rzecz drugiego człowieka i społeczeństwa stanowi w duchu koncepcji kapitału społecznego fundament ładu społecznego i moralnego i, jak pisze Mariański (2007, s. 31), nabiera szczególnego znaczenia w związku z sygnalizowanymi przemianami społeczno-kulturowymi, nasilającym się indywidualizmem postaw oraz jednostronnym przeakcentowaniem praw człowieka do wolności bez ograniczeń, jako wartości absolutnej i w pewnym sensie samozbawczej. Taka postawa staje się ryzykowna, zarówno dla jednostki, z uwagi na jej egzystencjalną niepewność, a nawet wyobcowanie, oraz dla życia społecznego, gdyż pozbawia je trwałych punktów odniesienia. Natomiast zagwarantowanie ładu społeczno-moralnego, rozumiane

w kategoriach katolickiej nauki społecznej, zawiera w sobie ideę dobra wspólnego, realizowaną tak przez jednostkę, jak i społeczność, czyli tworzy kapitał moralny i społeczny (Marianiński 2007).

Biorąc jednak pod uwagę znaczenie walorów religijno-duchowych, w ich nie tylko socjologicznym wymiarze, lecz przede wszystkim na poziomie doświadczenia egzystencjalnego człowieka, uwidacznia się ich niezastąpiony wymiar również w charakterze tzw. kapitału duchowo-religijnego, rozumianego jak zasoby jednostki i jej otoczenia, wyrastające z przeżycia religijnego i doświadczenia transcendencji własnej egzystencji i świata, odkrywania celów życiowych, nadawania znaczeń i poszukiwania sensu, włączając w to dobro kulturowe i bogactwo religii. W tym znaczeniu koncepcja kapitału duchowego przyjmuje, że same walory antropologii konstytucyjnej człowieka decydują o jego przysposobieniu do poszukiwania i nadawania znaczeń celom i określaniu sensowności życia. To rodzi z kolei postulat, aby również w życiu społeczno-gospodarczym zauważyć wagę wartości duchowych, potrzebę komunikowania potrzeby sensu, celów i fundamentalnych wartości (Lietz i in. 2013; Biernat 2011; Baker, Miles-Watson 2008).

Wobec powyższego, w zależności od tego, czy mamy do czynienia ze szkołą, szpitalem, czy jakąś inną instytucją społeczną, należy przyjąć, że posiada ona program koncepcyjny i praktykę, które powinny mierzyć się również z potrzebami duchowo-religijnymi jednostki, jej najbliższego otoczenia oraz wymogami klimatu społecznego i kultury organizacyjnej danej instytucji czy też organizacji, w odniesieniu do religii, wiary i duchowości w jej obrębie. Opieka duchowo-religijna uzupełnia ofertę całościowej opieki nad klientem, pacjentem, osadzonym wtedy, gdy ujawnia się kruchość egzystencji zarówno jednostki, jak i systemu społecznego, ale też tam, gdzie wspólnie buduje się harmonijne współżycie. Tego typu swoiste „duszpasterstwo” prowadzi działalność też na peryferiach codziennego życia, towarzyszy ludzkim załamaniam, ale nie chce naprawiać człowieka, lecz uświadamiać mu, że można żyć godnie i być spełnionym, pomimo różnych kondycji – także w sytuacjach krytycznych – do końca. Życie chce mieć swoją formę, godność i autonomię, aż po swój kres. Z tego też wynika zasadność opieki duchowej w placówkach służby zdrowia, gdzie stając się jej integralną częścią, opieka ta wychodzi naprzeciw oczekiwaniom pielęgniarstwa i medycyny, które w zauważalny sposób otwierają się na duchowość.

Światowa Organizacja Zdrowia włączyła duchowość do definicji zdrowia i choroby WHO z 2002 r., stwierdzając: „Opieka duchowa służy poprawie jakości życia chorych i ich rodzin w obliczu problemów związanych z nieuleczalną chorobą. Szczególnie istotne jest wczesne rozpoznanie oraz leczenie

bólów i innych objawów fizycznych, a także rozwiązywanie problemów psychospołecznych i duchowych”.

Warto jednak zauważyć, że opieka duchowa nie jest tu uzasadniona prawem do wolności religijnej, lecz zasadnością wynikającą z potrzeb jednostki i jakością profesjonalnego wsparcia, ukierunkowanego na dobre samopoczucie pacjenta, które obejmuje aspekty psychiczne, społeczne i duchowe, czyli opiera się o subiektywną jakość życia. Jeśli dobremu samopoczuciu – proszę nie mylić go z powierzchownym rozumieniem – zagraża pogarszający się stan zdrowia, choroba, kryzys samorealizacji, relacji społecznych, wówczas powstają potrzeby: cielesne, psychiczne, społeczne i duchowe, które powinny być zaspokojone za pośrednictwem odpowiednich zabiegów terapeutycznych i psychopedagogicznych czy też organizacyjnych. Zatem opieka duchowa próbuje wspierać jednostkę w różnych wyzwaniach życiowych, stanowi wsparcie tam, gdzie ta jednostka w procesie samostanowienia się i realizacji własnych celów i całej biografii napotyka na trudności. Zwrócenie uwagi na zasoby religijno-duchowe w tym względzie, historię wiary i przekonań, uznawanych wartości i odpowiedzialności za innych stanowi ważny potencjał pomocowy (Roser 2007; Ryś 2008). W tym wymiarze opieka duchowa to troska o indywidualne zaangażowanie i udział w sprawiającym satysfakcję życiu, w jego codzienności i całokształcie. Opieka duchowa stara się tworzyć przestrzeń, w której jest miejsce na zachowanie indywidualności i otwartości, gdzie można skupić się i zastanowić nad celami w życiu, wyzwaniami, kryzysem czy chorobą. Tak też międzynarodowe Towarzystwa Medycyny Paliatywnej przyjmują, że duchowość to postawa wewnętrzna, duch wewnętrzny, jak również osobiste rozumienie sensu bycia człowiekiem, pozwalające stawić czoła doświadczeniom życiowym, a zwłaszcza zagrożeniom egzystencjalnym.

Opieka duchowa stanowi wielodyscyplinarną formę wsparcia i strategii leczenia czy też terapii. Tego rodzaju opieka duchowa, duszpasterstwo ma swój określony charakter i jest niereligijna w szerokim tego słowa znaczeniu. W porozumieniu ze wszystkimi uczestnikami procesu leczenia stara się znaleźć przestrzeń dla duchowych potrzeb jednostki, obejmuje zarówno członków rodziny chorego, jak i pracowników służby zdrowia oraz samą instytucję szpitala i jest prowadzona na mikro-płaszczyźnie (w bezpośrednim kontakcie osobistym) i mezopłaszczyźnie (w instytucji). Opieka duchowa, w wąskim tego słowa znaczeniu, jest powierzana wykwalifikowanemu personelowi duszpasterskiemu, w duchu określonych związków wyznaniowych. Kościoły przyjmują na siebie to zadanie zgodnie z biblijnym przykazaniem odwiedzania chorych i umierających. W tym sensie Kościół, w postaci osoby dokonującej posługi duszpasterskiej, oferuje partnera do rozmowy i tradycję chrześcijańską jako

punkt odniesienia, co w wielu przypadkach pozwala osobie w potrzebie czy też chorej uzyskać orientację duchową. Szczególnie w kontekście krytycznych wydarzeń życiowych duszpasterze, a czasem obdarzone zaufaniem osoby z zespołu lekarsko-pielęgniarskiego, podejmują się nowych zadań i ról – gwarantów i katalizatorów spełnienia potrzeb duchowych pacjentów i połączenia ich w harmonijną całość. Duchowość staje się wspólną treścią procesu opieki, leczenia lub nawet umierania.

Nie znamy odpowiedzi na wszystkie pytania. Nie wiemy, jakie kompetencje są potrzebne do towarzyszenia duchowego. Czy może wystarczy jedynie świadomość własnej duchowości? A może trzeba określić kryteria duchowości, miejsca zdobywania wiedzy lub nabywania praktyki?

Rola opiekuna duchowego w nowoczesnym szpitalu lub w innej instytucji społecznej zmienia się w obliczu stałego poszerzania zakresu znaczeniowego duchowości: z mianowanego sługi religijnego, któremu powierzono „misję zwiastowania” duszpasterz staje się tłumaczem zagadnień religijno-duchowych i katalizatorem (transcendentalnych) doświadczeń i znaczeń. Spory etyczne i zbiorowe podejmowanie decyzji, postawiły przedstawicieli Kościoła w nowej roli: duszpasterze nie chcą (również z powodu szerszego rozumienia duchowości), aby leczenie i przywracanie do zdrowia sprowadzać jedynie do sprawnego procesu medycznego, przebiegającego tylko pod nadzorem przedstawicieli nauk przyrodniczych. Dzisiejszy opiekun duchowy świadomie widzi się w roli uzupełniającej pracę personelu lekarsko-pielęgniarskiego. Między innymi dlatego potrzeba wyraźnie określonej duchowości, ujętej w ramy organizacyjne, jest tak wielka, że samo duszpasterstwo nie jest w stanie sprostać temu wyzwaniu. Z tego względu realizacja i kształtowanie duchowości w instytucjach służby zdrowia i opieki społecznej musi odbywać się przy stałym udziale przedstawicieli innych zawodów (por. Ryś 2013). Duszpasterze nie mają monopolu na duchowość, chociaż ich zawód daje dobre narzędzia do jej wypełniania. Wnoszą oni kompetencje teologiczno-pasterskie i komunikacyjne, liturgiczne, rytualne oraz etyczne. Dlatego instytucje bezwyznaniowe zatrudniają duszpasterzy, gdyż świadomie chcą wykorzystywać ich kompetencje duchowo-komunikacyjne. Niewykluczone, że duchowni tracą wtedy swoją niezależność, którą mieli, gdy zatrudniał ich Kościół. Z drugiej strony bardziej się wówczas integrują z zespołami interdyscyplinarnymi. Duszpasterze przejmują też coraz częściej inne zadania: koordynują doradztwo etyczne, są członkami zespołów interdyscyplinarnych, towarzyszącym umierającym i krewnym w żałobie, opiekującym się bliskimi chorego. Przynosi to korzyść nie tylko jednostce, lecz także wpływa korzystnie na wizerunek szpitala.

Ciągle poszukuje się nowych kompetencji w obszarze klinicznego doradztwa etycznego i rozwija je wspólnie z duszpasterzami. Tak tworzą się nowe role, które należy odróżnić od klasycznej, wyznaniowej roli duszpasterstwa. Należy wyjaśnić, czy duszpasterstwo ma powiełać pozycję Kościoła (prawdopodobnie mało przydatną), czy uczestniczyć w bieżącej dyskusji, uwzględniającej – oprócz uprawnionych pozycji kościelnych – indywidualne podejście do życia i wartości oraz kulturę zespołu i organizacji. Przy podejmowaniu decyzji w klinice nie liczą się odwieczne prawdy, niezależnie, z jakiej pozycji zawodowej byłyby one formułowane. Ważniejsza jest nowa mądrość sytuacyjna, weryfikowana sposobem rozwiązywania problemów pacjentów przez zespoły multidyscyplinarne oraz tym, w jaki sposób równoważone są wartości i interesy, i jak zespoły – mimo rozbieżności i konfliktów – znajdują wspólną duchowość, będącą motorem ich działania (Campbell 2007; Gingrich, Worthington 2007).

Tego typu egzemplaryczne wyeksponowanie kompetencji duchowo-religijnych w sektorze promocji zdrowia i opieki społecznej może jednak, i powinno, znaleźć swój wyraz również na poziomie codziennych prac wolontariuszy, chociażby przy wspieraniu wolontariuszy (por. Sawicki 2013; Krakowiak 2014), czy też w pracy z bezdomnymi (Dębski 2012).

Poszerzone pojęcie duchowości uzmysławia, że Kościół lub religia nie mają monopolu na zaspokajanie potrzeb duchowych, odpowiadania na nie i towarzyszenie im. Potrzeb duchowych nie wolno pod żadnym pozorem standaryzować. Współcześnie ukierunkowane na jednostkę tendencje życia codziennego oraz pluralizacja religii i duchowości stanowią niezbywalną wartość dodatkową humanizmu i misję traktowania potrzeb duchowych w instytucjach współczesnego życia.

Biorąc pod uwagę wysoki walor religii, religijności i duchowości jako zasobu osobowego i społecznego, należy uznać, że pomimo licznych przemian we współczesności, duże znaczenie ma umiejscowienie i kultywowanie *explicit* chrześcijańskiej duchowości, jeśli będzie się ją przekonująco reprezentować i włączać do otwartej dyskusji i wspólnych procesów nauczania. Chrześcijańską wiarę w zmartwychwstanie lub inne prądy i obrazy wiary można konkretyzować właśnie w kryzysie i chorobie poprzez wspólną interpretację, poznawanie i nadawanie nowego kształtu wierze jako wyrazowi opanowania i prawa do nieukończonego dzieła, a nie poprzez presję czasu i oczekiwanie na szybkie uzdrowienie. Ponadto taka duchowość stanowi wyzwanie organizacyjne i systemowe, gdyż na innej płaszczyźnie będzie musiała zmierzyć się z często zbyt ekonomicznym myśleniem instytucji zdrowia i opieki społecznej. Już teraz np. szpitale wyznaniowe sprzeciwiają się podobnym praktykom, m.in. przedłużając czas pobytu pacjentów w swoich placówkach przed skiero-

waniem ich do domu opieki lub hospicjum. Stawiają one na szali uzasadnioną efektywność ekonomiczną oraz wartość godnego życia do końca i prawo do bezpiecznego zamieszkania, będące wyrazem chrześcijańskiej gościnności i zarazem organizacyjnej duchowości.

Trzeba też stwierdzić, że ostrożność w sferze duchowej opieki w pracy z klientem wymaga wysokiego poziomu profesjonalizmu, bowiem wymiar duchowy należy do bardzo intymnych sfer życia i nie jest jasne, jakie kompetencje należy posiadać, aby w tym zakresie być pomocnym. Tu, znacznie bardziej niż gdzie indziej, można by się obawiać naruszenia autonomii pacjenta i nadużycia kompetencji. Tym niemniej, jak wykazano, istnieje duże zapotrzebowanie na tego typu formę opieki i wypracowanie stosownych standardów w różnych obszarach działania społeczno-socjalnego i medyczno-opiekuńczego.

Literatura

- Abele A.E., Spurk D. (2009), *The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 74, s. 53–62.
- Adams D., Csiernik R. (2002), *Seeking the lost spirit: Understanding spirituality and restoring it to the workplace*, „Employee Assistance Quarterly”, nr 17, s. 31–44.
- Adloff F. (2007), *Civil society, civic engagement, and religion: findings and research problems in Germany and the U.S.*, [w:] *Civil society, civic engagement and Catholicism in the U.S.*, Liedhegener A., Kremp W. (red.), Wissenschaftlicher Verlag Trier, Trier, s. 63–92.
- Allik J., Realo A. (2004), *Individualism-collectivism and social capital*, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, nr 35, s. 29–49.
- Allport G.W., Ross J.M. (1967), *Personal religious orientation and prejudice*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 5, s. 432–433.
- Ammerman N.T. (1997), *Congregation and community*, Rutgers University Press, New Brunswick.
- Angenendt A. (2007), *Toleranz und Gewalt. Das Christentum zwischen Bibel und Schwert*, Aschendorff, Münster.
- Ashar H., Lane-Maher M. (2004), *Success and spirituality in the new business paradigm*, „Journal of Management Inquiry”, nr 13, s. 249–260.
- Ashmos D., Duchon D. (2000), *Spirituality at work: A conceptualization and measure*, „Journal of Management Inquiry”, nr 9, s. 134–145.
- Bahovec I., Potocnik V., Zrinscak S. (2007), *Religion and social capital: The diversity of European regions*, [w:] *Social capital and governance. Old and new members of the EU in comparison*, Adam F. (red.), LIT, Berlin, s. 174–200.
- Baker Ch., Miles-Watson J. (2008), *Exploring secular spiritual capital: An engagement in religious and secular dialogue for a common future?*, „International Journal of Public Theology”, nr 2, s. 442–464.
- Balboni T.A., Paulk M.E., Balboni M.J. i in. (2010), *Provision of spiritual care to patients with advanced cancer: associations with medical care and quality of life near death*, „Journal of Clinical Oncology”, nr 28, s. 445–452.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, Freeman, New York.
- Bartkowiak A. (red.) (2013), *Sens życia w teorii i badaniach naukowych*, Wydawnictwo WSH, Leszno.

- Batson C.D., Schoenrade P. (1991), *Measuring religion as a quest: (1) validity concerns*, „Journal for the Scientific Study of Religion”, nr 30, s. 416–429.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Baumann K. (2007), *Zwangsstörung und Religion aus heutiger Sicht. Fortschritte der Neurologie, „Psychiatrie”*, nr 75, s. 587–592.
- Baumann K. (2009), *Religiöser Glaube, persönliche Spiritualität und Gesundheit. Überlegungen und Fragen im interdisziplinären Feld von Theologie und Religionswissenschaft, Medizin und Psychotherapie*, „Zeitschrift für Medizinische Ethik”, nr 55, s. 131–144.
- Beck U. (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Becker P.E., Dhingra P.H. (2001), *Religious involvement and volunteering: Implications for civil society*, „Sociology of Religion”, nr 62, s. 15–35.
- Bengel J., Jerusalem M. (2009), *Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie. Handbuch der Psychologie*, Bd. 12, Hogrefe, Göttingen.
- Bennett M.F. (2008), *Religious and spiritual diversity in the workplace*, [w:] *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the crosscultural dynamics within organizations*, Moodian M.A. (red.), CA: Sage, Thousand Oaks, s. 45–59.
- Beyerlein K., Hipp J.R. (2006), *From pews to participation: The effect of congregation activity and context on bridging civic engagement*, „Social Problems”, nr 53, s. 97–117.
- Biernat T. (2011), *Duchowy wymiar pracy socjalnej. Potencjał wiary, nadziei i miłości*, „Praca Socjalna”, nr 6, s. 3–14.
- Borowska A. (2012), *Rozwój zrównoważony a rozwój duchowy człowieka*, „Economy and Management”, nr 2, s. 20–27.
- Bradley D.E. (1995), *Religious involvement and social resources: Evidence from the data set „Americans' changing lives”*, „Journal for the Scientific Study of Religion”, nr 34, s. 259–267.
- Brehm J., Rahn W. (1997), *Individual-level evidence for the causes and consequences of social capital*, „American Journal of Political Science”, nr 41, s. 999–1023.
- Browne L.A. (2002), *On faith and work: The relationship between religiosity and work values*, „Dissertation abstracts international section A: Humanities and social sciences”, nr 62, 4069.
- Büssing A. (2012), *Messverfahren für spirituelle Bedürfnisse chronisch Kranker*, „Spiritual Care”, nr 3, s. 36–50.
- Büssing A., Franczak K., Surzykiewicz J. (2014a), *Spiritual and Religious Attitudes in Dealing with Illness in Polish Patients with Chronic Diseases: Validation of the Polish Version of the SpREUK Questionnaire*, „Journal of Religion and Health”.
- Büssing A., Janko A., Baumann K., Hvidt N.Ch., Kopf A. (2013), *Original Research Article Spiritual Needs among Patients with Chronic Pain Diseases and Cancer Living in a Secular Society*, „Pain Medicine”, nr 14, s. 1362–1373.
- Büssing A., Ostermann T. (2004), *Caritas und ihre neuen Dimensionen – Spiritualität und Krankheit*, [w:] *Caritas plus. Qualität hat einen Namen*, Patzek M. (red.), Kevelaer, s. 110–133.
- Büssing A., Ostermann T., Matthiessen P.F. (2005), *Engagement of patients in religious and spiritual practices. Confirmatory results with the SpREUK-P 1.1 questionnaire as a tool of quality of life research*, „Health and Quality of Life Outcomes”, nr 3, s. 1–11.
- Büssing A., Pilchowska I., Surzykiewicz J. (2014b), *Spiritual needs of polish patients with chronic diseases*, „Journal of Religion and Health”.

- Campbell C.D. (2007), *Integrating Christianity across the supervisory process*, „Journal of Psychology and Christianity”, nr 4, s. 321–327.
- Campbell D.E., Yonish S.J. (2003), *Religion and volunteering in America*, [w:] *Religion as social capital*, Smidt C.E. (red.), Waco: Baylor University Press, s. 87–106.
- Chlewiński Z. (1991), *Dojrzałość. Osobowość, sumienie, religijność*, Poznań.
- Cnaan R.A., Boddie S.C., Yancey G.I. (2003), *Bowling alone but serving together: The congregational norm of community involvement*, [w:] *Religion as social capital. Producing the common good*, Smidt C.E., (red.), Waco: Baylor University Press, s. 19–31.
- Coleman J.S. (1988), *Social capital in the creation of human capital*, „The American Journal of Sociology”, nr 94, s. 95–120.
- Coleman J.S. (1990), *The foundations of social theory*, Harvard University Press, Cambridge.
- Coleman J.S., Hoffer T. (1987), *Public and private high schools: The impact of communities*, Basic Books, New York.
- Constantine M.G., Miville M.L., Warren A.K., Gainor K.A., Lewis-Coles M.E.L. (2006), *Religion, spirituality, and career development in African American college students: A qualitative inquiry*, „The Career Development Quarterly”, nr 54, s. 227–241.
- Curtis J.E., Baer D.E., Grabb E.G. (2001), *Nations of joiners: Explaining voluntary association membership in democratic societies*, „American Sociological Review”, nr 66, s. 783–805.
- Davidson J.C., Caddell D.P. (1994), *Religion and the meaning of work*, „Journal for the Scientific Study of Religion”, nr 33, s. 135–147.
- Davis M., Liedhegener A. (2007), *Catholic civic engagement at the local level. The parish and beyond*, [w:] *Civil society, civic engagement and Catholicism in the U.S.*, Liedhegener A., Kremp W. (red.), Wissenschaftlicher Verlag Trier, Trier, s. 135–160.
- Delhey J., Newton K. (2003), *Who trusts? The origins of social trust in seven societies*, „European Societies”, nr 5, s. 93–137.
- Dent E., Higgins E., Wharff D. (2005), *Spirituality and leadership: An empirical review of definitions, and embedded assumptions*, „Leadership Quarterly”, nr 16, s. 625–653.
- Deth J.W. van (2008), *Measuring social capital*, [w:] *The handbook of social capital*, Castiglione D., Deth J.W. van, Wolleb G. (red.), Oxford University Press, New York, s. 150–176.
- Dębski M. (2012), *Czy ludziom „zbędnym” niezbędna jest religia? Na podstawie wyników badań pilotażowych nad życiem religijnym osób bezdomnych*, [w:] *Nieobecność społeczna. W poszukiwaniu sensów i znaczeń*, Galor Z., Goryńska-Bittner B. (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu, Poznań, s. 1–32.
- Diekmann A. (2007), *Dimensionen des Sozialkapitals*, [w:] *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen (Sonderheft Nr. 47 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie)*, Franzen A., Freitag M. (red.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, s. 47–65.
- Dik B.J., Duffy R.D. (2009), *Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice*, „The Counseling Psychologist”, nr 37, s. 424–250.
- Dillon M., Wink P. (2007), *In the course of a lifetime: Tracing religious belief, practice and change*, University of California Press, Berkeley.
- Duchon D., Plowman D. (2005), *Nurturing the spirit at work: Impact on work unit performance*, „Leadership Quarterly”, nr 16, s. 807–833.
- Duffy R.D. (2006), *Spirituality, religion, and career development: Current status and future directions*, „The Career Development Quarterly”, nr 55, s. 52–63.
- Duffy R.D. (2010), *Spirituality, religion, and work values*, „Journal of Psychology and Theology”, nr 38, s. 52–61.
- Duffy R.D., Blustein D.L. (2005), *The relationship between spirituality, religiousness, and career adaptability*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 67, s. 429–440.

- Duffy R.D., Bott E.M., Allan B.A., Torrey C.L., Dik B.J. (2012), *Perceiving a calling, living a calling, and job satisfaction: Testing a moderated, multiple mediator model*. „Journal of Counseling Psychology”, nr 59, s. 50–59.
- Duffy R.D., Dik B.J., Steger M.F. (2011), *Calling and work-related outcomes: Career commitment as a mediator*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 78, s. 210–218.
- Duffy R.D., Lent R.W. (2008), *Relation of religious support to career decision self-efficacy in college students*, „Journal of Career Assessment”, nr 16, s. 360–369.
- Duffy R.D., Reid L., Dik B.J. (2010), *Spirituality, religion and career development: implications for the workplace*, „Journal of Management, Spirituality & Religion”, nr 7, s. 209–221.
- Durkheim E. (1983), *Der Selbstmord*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Ehm S., Utsch M. (2008), Vorwort, [w:] *Wie macht der Glaube gesund? Zur Qualität christlicher Gesundheitsangebote*, Ehm S., Utsch M. (red.), EZW-Texte 199, s. 3–6.
- Ellison C.G. (1993), *Religious involvement and self-perception among Black Americans*, „Social Forces”, nr 71, s. 1027–1055.
- Ellison C.G., George L.K. (1994), *Religious involvement, social ties, and social support in a Southeastern community*, „Journal for the Scientific Study of Religion”, nr 33, s. 46–61.
- Emmons R.A., Paloutzian R.F. (2003), *The Psychology of Religion*, „Annual Review of Psychology”, nr 54, s. 377–402.
- Esser H. (2008), *The two meanings of social capital*, [w:] *The handbook of social capital*, Castiglione D., Deth J.W. van, Wolleb G. (red.), Oxford University Press, New York, s. 22–49.
- Falkowski C.K. (2000), *Locus of control, religious values, work values and social policy choices*, „Dissertation abstracts international: Section B: The sciences and engineering”, nr 61, 1694.
- Fox L.A. (2003), *The role of the church in career guidance and development: A review of the literature 1960-early 2000s.*, „Journal of Career Development”, nr 29, s. 167–182.
- Franzen A., Freitag M. (red.), (2007), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen (Sonderheft Nr. 47 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie)*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Freitag M. (2004), *Schweizer Welten des Sozialkapitals. Empirische Untersuchungen zum sozialen Leben in Regionen und Kantonen*, „Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft”, nr 10, s. 87–118.
- Freitag M., Traummüller R. (2008), *Sozialkapitalwelten in Deutschland. Soziale Netzwerke, Vertrauen und Reziprozitätsnormen im subnationalen Vergleich*, „Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft”, nr 2, s. 221–256.
- Freitag M., Traummüller R. (2012), *Gemeinden und Vereinsengagement. Aktuelle Befunde für die lokale Ebene der Schweiz*, „Revue der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft”, nr 4, s. 11–13.
- Frick E. (2009), *Spiritual Care: ein neues Fachgebiet der Medizin*, *Zeitschrift für Medizinische Ethik*, nr 55, s. 145–155.
- Frick E., Riedner C., Fegg M., Hauf S., Borasio G.D. (2006), *A clinical interview assessing cancer patients' spiritual needs and preferences*, „European Journal of Cancer Care”, nr 15, s. 238–243.
- Friedrichs J., Jagodzinski W. (red.), (1999), *Soziale Integration (Sonderheft Nr. 39 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie)*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Fry L.W. (2005), *Toward a paradigm of spiritual leadership*, „The Leadership Quarterly”, nr 16, s. 619–622.
- Fuchs D., Gabriel O.W., Völkl K. (2002), *Vertrauen in politische Institutionen und politische Unterstützung*, „Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft”, nr 31, s. 427–450.

- Fukuyama F. (1995), *Trust. The social virtues and the creation of prosperity*, Simon & Schuster, New York.
- Fukuyama F. (2000), *The great disruption: Human nature and the reconstruction of social order*, Touchstone, New York.
- Gellner E. (1992), *Der Islam als Gesellschaftsordnung*, DTV, München.
- Giacalone R., Jurkiewicz C. (red.), (2010), *The science of workplace spirituality*, [w:] *The handbook of workplace spirituality and organizational performance*, 2nd ed., Sharpe, Armonk, s. 3–28.
- Gingrich F., Worthington E.L. (2007), *Supervision and Integration of Faith into Clinical Practice: Research Considerations*, „Journal of Psychology and Christianity”, nr 4, s. 342–355.
- Götze C., Jaeckel Y., Pickel G. (2013), *Religiöse Pluralisierung als Konfliktfaktor? Wirkungen religiösen Sozialkapitals auf die Integrationsbereitschaft in Deutschland*, [w:] *Religion und Politik im vereinigten Deutschland: was bleibt von der Rückkehr des Religiösen?*, Pickel G., Hidalgo O. i in. (red.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, s. 271–304.
- Greeley A. (1989), *Protestant and Catholic: Is the analogical imagination extinct?*, „American Sociological Review”, nr 54, s. 485–502.
- Greeley A. (1997), *Coleman revisited: Religious structures as a source of social capital*, „The American Behavioral Scientist”, nr 40, s. 587–594.
- Grochmal S. (2012), *Paradygmat jedności – nowy paradygmat zarządzania przedsiębiorstwem w aspekcie zarządzania zasobami ludzkimi*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 249, s. 358–368.
- Grom B. (2009a), *Spiritualität – die Karriere eines Begriffs: Eine religionspsychologische Perspektive*, [w:] *Spiritualität und Medizin. Gemeinsame Sorge für den kranken Menschen*, Frick E., Roser T. (red.), Kohlhammer, Stuttgart, s. 12–17.
- Grom B. (2009b), *Spiritualität ohne Grenzen*, „Stimmen der Zeit”, nr 227, s. 145–146.
- Hardin R. (2002), *Trust and Trustworthiness*, Russell Sage Foundation, New York.
- Hearn F. (1997), *Moral Order and Social Disorder*, Aldine de Gruyter.
- Hedlund-de Witt A. (2011), *The rising culture and worldview of contemporary spirituality: A sociological study of potentials and pitfalls for sustainable development*, „Ecological Economics”, nr 70, s. 1057–1065.
- Heitmeyer W. (red.), (1997a), *Was treibt die Gesellschaft auseinander?*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Heitmeyer W. (red.), (1997b), *Was hält die Gesellschaft zusammen?*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Heitmeyer W., Imbusch P. (red.), (2005), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Heitmeyer W., Müller J., Schröder H. (red.), (1997), *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Hernandez E.F., Foley P.F., Beitin B.K. (2011), *Hearing the call: A phenomenological study of religion in career choice*, „Journal of Career Development”, nr 38, s. 62–88.
- Hero M. (2010), *Die neuen Formen des religiösen Lebens. Eine institutionentheoretische Analyse neuer Religiosität. Reihe: Religion in der Gesellschaft*, Ergon, Würzburg.
- Hill P.C., Dik B.J. (2012), *Psychology and religion on workplace spirituality*, NC: Information, Age Charlotte.
- Hill P.C., Jurkiewicz C.L., Giacalone R.A., Fry L.W. (2013), *From concept to science: Continuing steps in workplace spirituality research*, [w:] *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, 2nd ed., Paloutzian R.F., Park C.L. (red.), s. 617–631, Guilford Press, New York.

- Hirschi A., Vondracek F.W. (2009), *Adaptation of career goals to self and opportunities in early adolescence*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 75, s. 120–128.
- Hirschi A., Herrmann A. (2013), *Calling and career preparation: Investigating developmental patterns and temporal precedence*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 83, s. 51–60.
- Howard B.S., Howard J.R. (1997), *Occupation as spiritual activity*, „American Journal of Occupational Therapy”, nr 51, s. 181–185.
- Hunter I., Dik B.J., Banning J.H. (2010), *College students' perceptions of calling in work and life: A qualitative analysis*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 76, s. 178–186.
- Huntington S.P. (1996), *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*, Europaverlag, München/Wien.
- Jaworski R., Koczwarą M. (2011), *Duchowość teocentryczna i antropocentryczna. Refleksja Psychologiczna*, „Studia Płockie”, nr 39, s. 165–182.
- Juergensmeyer M. (2004), *Terror im Namen Gottes. Ein Blick hinter die Kulissen des gewalttätigen Fundamentalismus*, Herder, Freiburg i. Breisgau.
- Jurkiewicz C., Giacalone R. (2004), *A values framework for measuring the impact of workplace spirituality on organizational performance*, „Journal of Business Ethics”, nr 49, s. 129–142.
- Karakas F. (2010), *Spiritual and performance in organizations: A Literature Review*, „Journal of Business Ethics”, nr 94, s. 89–106.
- Kaźmierczak T., Rymśa M. (red.), (2007), *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, ISP, Warszawa.
- Kecskes R., Wolf C. (1996), *Konfession, Religion und soziale Netzwerke. Zur Bedeutung christlicher Religiosität in personalen Beziehungen*, Leske + Budrich, Opladen.
- Kissler A. (2008), *Der aufgeklärte Gott. Wie die Religion zur Vernunft kam*, Pattloch, München.
- Koenig H.G. (2008), *Medicine, religion, and health: where science and spirituality meet*, West Conshohocken, Pennsylvania: Templeton Press.
- Krakowiak P. (2014), *Edukacyjne funkcje wolontariatu i ich percepcja w nauczaniu Kościoła w XXI wieku*, „Paedagogia Christiana”, nr 32, s. 163–184.
- Kruger M.P., Seng Y. (2005), *Leadership with inner meaning: A contingency theory of leadership based on the worldviews of five religions*, „The Leadership Quarterly”, nr 16, s. 771–806.
- Krok D. (2008), *The role of spirituality in coping: Examining the relationships between spiritual dimensions and coping styles*, „Mental Health, Religion & Culture”, nr 11, s. 643–653.
- Kurczewska J. (2001), *Lokalne społeczeństwa obywatelskie w Polsce*, [w:] *Rozumienie zmian społecznych*, Hałas E. (red.), TN KUL, Lublin.
- Lam P.Y. (2002), *As the flocks gather: How religion affects voluntary association participation*, „Journal for the Scientific Study of Religion”, nr 41, s. 405–422.
- Lam P.-Y. (2006), *Religion and civic culture: A cross-national study of voluntary association membership*, „Journal for the Social Scientific Study of Religion”, nr 45, s. 177–193.
- Lawrence R.M., Head J.H. (2009), *Ageing*, [w:] *Spirituality and Psychiatry*, Cook C., Powell A., Sims A. (red.), Royal College of Psychiatrists Publications, London, s. 273–294.
- Leak G.K. (1992), *Religiousness and social interest: An empirical assessment*, „Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice”, nr 48, s. 288–301.
- Lenski G. (1961), *The religious factor: A sociological study of religion's impact on politics, economics, and family life*, Doubleday, Garden City.
- Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. (1994), *Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 51, s. 935–960.
- Lewis M.M., Hardin S.I. (2002), *Relations among and between career values and Christian religious values*, „Counseling and Values”, nr 46, s. 96–107.

- Libiszowska-Żółtkowska M. (2014), *Der religiöse und spirituelle Pluralismus im heutigen Polen, [w:] Zwischen Säkularisierung und religiöser Vitalisierung*, Hainz M., Pickel G., Pollack D., Libiszowska-Żółtkowska M., Firlit E. (red.), Springer Fachmedien, Wiesbaden, s. 289–300.
- Libiszowska-Żółtkowska M. (red.), (2009), *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim, Socjologiczne studium przypadków*, Sicin SA, Warszawa.
- Libiszowska-Żółtkowska M., Grotowska S. (red.), (2010), *Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, NOMOS, Kraków.
- Liedhegener A. (2007), *Civic engagement by religion. American civil society and the catholic case in perspective. An introduction*, [w:] *Civil society, civic engagement and Catholicism in the U.S.*, Liedhegener A., Kremp W. (red.), Wissenschaftlicher Verlag Trier, Trier, s. 3–15.
- Liedhegener A. (2008), *Religion in der vergleichenden Politikwissenschaft: Begriffe – Konzepte – Forschungsfelder*, [w:] *Der Begriff der Religion*, Hildebrandt M., Brocker M. (red.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, s. 179–196.
- Liedhegener A., Werkner I.-J. (red.), (2011), *Religion zwischen Zivilgesellschaft und politischem System. Befunde – Positionen – Perspektiven*, VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Lietz C.A., Langer C.L., Furman R. (2013), *Establishing Trustworthiness in Qualitative Research in Social Work. Implications from a Study Regarding Spirituality*, „Qualitative Social Work”, nr 5, s. 441–458.
- Lin N. (2001), *Social capital. A theory of social structure and action*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lips-Wiersma M. (2002), *Analyzing the career concerns of spiritually oriented people: Lessons for contemporary organizations*, „Career Development International”, nr 7, s. 385–39.
- Lüdicke J., Diewald M. (red.), (2007), *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Lynn M.L., Naughton M.J., VanderVeen S. (2009), *Faith at Work Scale (FWS): Justification, development, and validation of a measure of Judaeo-Christian religion in the workplace*, „Journal of Business Ethics”, nr 85, s. 227–241.
- MacDonald D.A. (2000), *Spirituality: Description, measurement and relation to the Five Factor Model of personality*, „Journal of Personality”, nr 68, s. 153–197.
- Maltby J., Day L. (1998), *Amending a measure of the Quest Religious Orientation: Applicability of the scale's use among religious and non-religious persons*, „Personality and Individual Differences”, nr 25, s. 517–522.
- Maltby J., Lewis C.A. (1996), *Measuring intrinsic and extrinsic orientation toward religion: Amendments for its use among religious and non-religious samples*, „Personality and Individual Differences”, nr 21, s. 937–946.
- Mariański J. (2005), *Kościół katolicki w Polsce a życie społeczne. Studium socjologiczno-pastoralne*, Gaudium, Lublin.
- Mariański J. (2007), *Spółeczeństwo ponowoczesne i jego dylematy moralne*, [w:] *Nowoczesność – Ponowoczesność. Społeczeństwo obywatelskie w Europie Środkowej i Wschodniej*, t. 1, Partycki S. (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Markow F., Klenke K. (2005), *The effects of personal meaning and calling on organizational commitment: An empirical investigation of spiritual leadership*, „International Journal of Organizational Analysis”, nr 13, s. 8–27.
- Martsof D.S., Mickley J.R. (1998), *The concept of spirituality in nursing theories: differing world-views and extent of focus*, „Journal of Advanced Nursing”, nr 27, s. 294–303.

- McIntosh W.A., Sykes D., Kubena K.S. (2002), *Religion and community among the elderly: The relationship between the religious and secular characteristics of their social networks*, „Review of Religious Research”, nr 44, s. 109–125.
- McPherson M., Smith-Lovin L., Cook J.M. (2001), *Birds of a Feather: Homophily in Social Networks*, „Annual Review of Sociology”, nr 27, s. 415–444.
- Meulemann H. (red.), (2008), *Social capital in Europe: Similarity of countries and diversity of people?*, Brill, Leiden–Boston.
- Mielcarek A. (2011), *Rola judaizmu i protestantyzmu w rozwoju kapitalizmu i tworzeniu kapitału ludzkiego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Współczesne Problemy Ekonomiczne. Globalizacja. Liberalizacja. Etyka”, nr 3, s. 179–191.
- Mielicka H. (2009), *Tożsamość indywidualna a tożsamość społeczna jako wymiar religijności*, [w:] *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim, Socjologiczne studium przypadków*, Libiszowska-Żółtkowska M. (red.), Sicin SA, Warszawa.
- Milliman J., Czapelwski A., Ferguson J. (2003), *Workplace spirituality and employee work attitudes*, „Journal of Organizational Change Management”, nr 16, s. 426–447.
- Mochon D., Norton M.I., Ariely D. (2008), *Getting off the hedonic treadmill, one step at a time: The impact of regular religious practice and exercise on well-being*, „Journal of Economic Psychology”, nr 29, s. 632–642.
- Monsma S.V. (2007), *Religion and philanthropic giving and volunteering: Building blocks for civic responsibility*, „Interdisciplinary Journal of Research on Religion”, nr 3; article 1: www.religiournal.com
- Moser T. (1976), *Die Gottesvergiftung*, Suhrkamp, Frankfurt.
- Nauer D. (2009), *Seelsorge im Krankenhaus? Sorge um die Seele*, Krankendienst, nr 82, s. 225–233.
- Newton K. (1999), *Social capital and democracy in modern Europe*, [w:] *Social capital and European democracy*, van Deth J.W. (red.), Routledge, London–New York, s. 3–24.
- Offe C., Fuchs S. (2001), *Schwund des Sozialkapitals? Der Fall Deutschland*, [w:] *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*, Putnam R.D. (red.), Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, s. 417–511.
- Ondeck D.M. (2002), *Religion and spirituality*, „Home Health Care Management & Practice”, nr 14, s. 231–232.
- Paloutzian R.F., Emmons R.A., Keortge S.G. (2010), *Spiritual well-being, spiritual intelligence, and healthy workplace policy*, [w:] *The handbook of workplace spirituality and organizational performance*, 2nd ed., Giacalone R., Jurkiewicz C. (red.), NY: Sharpe, Armonk, s. 73–86.
- Pargament K.I. (1999), *The psychology of religion and spirituality? Yes and no*, „International Journal for the Psychology of Religion”, nr 9, s. 3–16.
- Park J.Z., Smith C. (2000), *„To whom much has been given...”: Religious capital and community voluntarism among churchgoing protestants*, „Journal for the Scientific Study of Religion”, nr 39, s. 272–286.
- Pawlikowski J. (2013), *Problemy metodologiczne w badaniach nad związkiem pomiędzy religijnością a zdrowiem*, „Studia Metodologiczne”, nr 30, s. 123–144.
- Paxton P. (1999), *Is social capital declining in the United States? A multiple indicator assessment*, „American Journal of Sociology”, nr 105, s. 88–127.
- Phillips F.L.S. (2000), *The effects of spirituality on the adjustment to college of African American students who attend a predominantly White institution*, „Dissertation Abstracts International”, nr 61, 527A.
- Pichler F., Wallace C. (2007), *Patterns of formal and informal social capital in Europe*, „European Sociological Review”, nr 23, s. 243–435.

- Pickel G. (2012), *Religiosity and bonding to the church in East Germany in Eastern European comparison – is Germany still following a special path?*, [w:] *Transformations of religiosity – religion and religiosity in Central and Eastern Europe 1989–2010*, Pickel G., Sammet K. (red.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, s. 135–154.
- Pickel G., Jaeckel Y., Götze C., Gladkich A. (2014), *Religiöses Sozialkapital in Deutschland und Polen*, [w:] *Zwischen Säkularisierung und religiöser Vitalisierung. Religiosität in Deutschland und Polen im Vergleich*, Heinz M., Pickel G. i in (red.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, s. 199–216.
- Polak J. (2010), *Religijność a innowacyjność. Psychologiczne perspektywy badawcze*, „Chowanna”, nr 2, s. 99–118.
- Pollack D. (2003), *Was ist Religion? Versuch einer Definition*, [w:] *Säkularisierung – ein moderner Mythos?*, Pollack D. (red.), Mohr Siebeck, Tübingen, s. 28–55.
- Polley D., Vora J., SubbaNarasimha P.N. (2005), *Paying the devil his due: Limits and Liabilities of workplace spirituality*, „The International Journal of Organizational Analysis”, nr 13, s. 50–63.
- Portes A. (1998), *Social capital: Its origins and applications in modern sociology*, „Annual Review of Sociology”, nr 24, s. 1–24.
- Puchalski Ch.M., Blatt B., Kogan M., Butler A. (2014), *Spirituality and Health: The Development of a Field*, „Academic Medicine”, nr 89, s. 10–16.
- Putnam R. D. (1993), *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*, Princeton University Press, Princeton.
- Putnam R.D. (2000), *Bowling alone. The collapse and revival of American community*, Simon Schuster, New York.
- Putnam R.D. (red.), (2001), *Gesellschaft und Gemeinsinn: Sozialkapital im internationalen Vergleich*, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Putnam R.D., Goss K.A. (2001), *Einleitung*, [w:] *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*, Putnam R.D. (red.), Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, s. 15–43.
- Reave L. (2005), *Spiritual values and practices related to leadership effectiveness*, „Leadership Quarterly”, nr 16, s. 655–687.
- Rice T.W., Steele B. (2001), *White ethnic diversity and community attachment in small Iowa towns*, „Social Science Quarterly”, nr 82, s. 397–407.
- Richmond L.J. (1997), *Spirituality and career assessment*, [w:] *Connection between spirit and work in career development*, Bloch D.P., Richmond L.J. (red.), CA: Davies-Black Publishing, Palo Alto.
- Robbins S.P. (2003), *Organizational behavior*, 10th ed., NJ: Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Robert T.E., Young J.S., Kelly V.A. (2006), *Relationships between adult workers' spiritual well-being and job satisfaction: A preliminary study*, „Counseling and Values”, nr 50, s. 165–175.
- Roser T. (2007), *Spiritual Care. Ethische, organisationale und spirituelle Aspekte der Krankenhauseseelsorge. Ein praktisch-theologischer Zugang*, „Münchener Reihe Palliative Care. Palliativmedizin – Palliativpflege – Hospizarbeit”, Bd. 3, Kohlhammer, Stuttgart.
- Roßteutscher S. (2008), *Social capital and civic engagement: A comparative perspective*, [w:] *The Handbook of Social Capital*, Castiglione D., van Deth J.W., Wolleb G. (red.), Oxford University Press, Oxford, s. 208–240.
- Roßteutscher S. (2009), *Religion, Zivilgesellschaft, Demokratie. Eine international vergleichende Studie zur Natur religiöser Märkte und der demokratischen Rolle religiöser Zivilgesellschaften*, Nomos, Baden-Baden.

- Royce-Davis J., Stewart M. (2000), *Addressing the relationship between career development and spirituality when working with college students. (Report No. CG030834)*, East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Ruiter S., Graaf N.D. de (2006), *National context, religiosity, and volunteering: Results from 53 countries*, „American Sociological Review”, nr 71, s. 191–210.
- Ruszel M.E. (2010), *Wartość inteligencji duchowej w procesie przemian społeczno-gospodarczych*, [w:] *Rodzina wartości, przemiany*, Ruszel M.E. (red.), Fundacja Uniwersytecka w Stalowej Woli, Stalowa Wola, s. 25–34.
- Ryś E. (2013), *Troska o człowieka psychicznie chorego w zawodach z misją społeczną*, [w:] *Troska o człowieka psychicznie chorego. Wsparcie – Terapia – Ochrona*, Dymier A. (red.), Szczecin, s. 377–389.
- Ryś E. (2008), *Duchowość w perspektywie pracy socjalnej*, Rużomberok.
- Sadłóń W. (2012), *Determinanty funkcjonowania opiekuńczej wspólnoty lokalnej*, „Polityka Społeczna”, nr 5/6, s. 24–29.
- Saucier G., Skrzypińska K. (2006), *Spiritual but not religious? Evidence for two independent Dispositions*, „Journal of Personality”, nr 74, s. 1258–1292.
- Sawicki R. (2013), *Inspiracje tradycji chrześcijańskiej duchowości w praktyce kierownictwa duchowego wolontariusza*, „Studia Elckie”, nr 15, s. 335–347.
- Schnabel U. (2008), *Die Vermessung des Glaubens. Forscher ergründen, wie der Glaube entsteht und warum er Berge versetzt*, Blessing, München.
- Seppmann W. (2000), *Das Ende der Gesellschaftskritik? Die “Postmoderne” als Realität und Ideologie*, Papyrossa, Köln.
- Sinclair S., Pereira J., Raffin S. (2006), *A thematic review of the spirituality literature within palliative care*, „Journal of Palliative Medicine”, nr 9, s. 464–479.
- Smidt C.E. (2003), *Religion as social capital. producing the common good*, Baylor University Press, Waco.
- Smith S.S.R., Kulynych J. (2002), *Liberty, equality, and ... social capital?*, [w:] *Social capital: critical perspectives on community and „bowling alone”*, McLean S.L., Schultz D.A., Steger M.B. (red.), New York University Press, New York–London, s. 127–146.
- Sroczyńska M. (2007), *Kapitał społeczny a więź religijna (możliwości i ograniczenia), Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, Uniwersytet Rzeszowski, 10, s. 52–65.
- Sroczyńska M. (2007), *Więź religijna a problematyka kapitału społecznego – wyzwania dla pracy socjalnej*, [w:] *Rodzina jako środowisko pracy socjalnej. Teoria i praktyka*, Matyjas B., Biała J. (red.), Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Stark R., Bainbridge W.S. (1996), *Religion, deviance and social control*, Routledge, New York–London.
- Super D.E. (1990), *A life-span, life-space approach to career development*, [w:] *Career choice and development*, Brown D., Brooks L. (red.), CA: Jossey-Bass San Francisco, s. 197–262.
- Surzykiewicz J. (2012), *Polskie duszpasterstwo wśród Polaków w Niemczech*, [w:] *Studia nad życiem społeczno-kulturalnym Polaków w Niemczech*, Misiak W., Surzykiewicz J. (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 123–147.
- Sztompka P. (1999), *Trust: A sociological theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Szymczak W. (2010), *Religijność – aktywność – obywatelskość. O społecznym potencjale organizacji religijnych w Polsce*, „Roczniki Nauk Społecznych”, nr 2, s. 87–118.
- Theiss M. (2007), *Krewni – znajomi – obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Wydawnictwo Adam Marszałek Toruń.
- Theiss W. (2013), *Katolicka praca społeczno-wychowawcza. Szkic zagadnienia*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2, s. 47–71.

- Tocqueville A. de (1976), *Über die Demokratie in Amerika*, DTV, München.
- Trautmüller R. (2009a), *Individual religiosity, religious context, and the creation of social trust in Germany*. *Schmollers Jahrbuch*, „Journal of Applied Social Science Studies”, nr 129, s. 357–365.
- Trautmüller R. (2009b), *Religion und Sozialkapital: Individuelle Religiosität, religiöser Kontext und die Entstehung von sozialem Vertrauen*, [w:] *Religion@Gesellschaft. Jahrbuch Ökonomie und Gesellschaft*, Matiaske W., Grözingen G. (red.), Metropolis, Marburg.
- Trautmüller R. (2009c), *Religion und Sozialintegration. Eine empirische Analyse der religiösen Grundlagen sozialen Kapitals*, „Berliner Journal für Soziologie”, nr 3, s. 435–468.
- Trautmüller R. (2011), *Segen oder Fluch? Zum Einfluss von Staat-Kirche-Beziehungen auf die Vitalität religiöser Zivilgesellschaften im europäischen Vergleich*, [w:] *Religion zwischen Zivilgesellschaft und politischem System*, Liedhegener A., Werkner I. (red.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, s. 138–161.
- Trautmüller R. (2012), *Religion und Sozialkapital. Ein doppelter Kulturvergleich*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Trautmüller R. (2013), *Religiöse Diversität und Sozialintegration im internationalen Vergleich*, „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie”, nr 65, s. 437–465.
- Uchmanowicz E. (2012), *Potrzeby duchowe i wsparcie psychologiczne ludzi będących u kresu życia w kontekście opieki hospicyjnej*, „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne” nr 2, s. 67–72.
- Uslaner E.M. (2002), *The moral foundation of trust*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Verba S., Scholzman K.L., Brady H. (1995), *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*, Harvard University Press, Cambridge.
- Voltmer E., Büssing A., Koenig H.G., Al Zaben F. (2013), *Religiosity / Spirituality of German Doctors in Private Practice and Likelihood of Addressing R/S Issues with Patients*, „Journal of Religion and Health”, nr 3, s. 245–264.
- Walker K.L., Dixon V. (2002), *Spirituality and academic performance among African American college students*, „Journal of Black Psychology”, nr 28, s. 107–121.
- Weber M. (1988), *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*, Mohr Siebeck, Tübingen.
- Welch M.R., Sikkink D., Loveland M.T. (2007), *The radius of trust: religion, social embeddedness, and trust in strangers*, „Social Forces”, nr 86, s. 23–46.
- Wilson J. (2000), *Volunteering*, „Annual Review of Sociology”, nr 26, 215–240.
- Witmer J.M., Sweeney T.J. (1992), *A holistic model of wellness and prevention over the life span*, „The Journal of Counseling and Development”, nr 71, s. 140–148.
- Wnuk M., Marcinkowski J.T. (2012), *Psychologiczne funkcje religii*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” nr 93, s. 239–243.
- Wolf C. (1999), *Religiöse Pluralisierung in der Bundesrepublik Deutschland*, [w:] *Soziale Integration (Sonderheft Nr. 39 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie)*, Friedrichs J., Jagodzinski W. (red.), Westdeutscher Verlag, Opladen s. 320–349.
- Wolf J.T. (2004), *Teach, but don't preach: Practical guidelines for addressing spiritual concerns of students*, „Professional School Counseling”, nr 7, s. 363–366.
- Woźniak M.G. (2005), *Czy religia jest jednym ze źródeł kapitału intelektualnego. Wnioski pod adresem ekonomii i gospodarki*, [w:] *Religia a gospodarka*, Partycki S. (red.), TN KUL, Lublin.
- Wright M. (2004), *Hospice care and models of spirituality*, „European Journal of Palliative Care”, nr 11, s. 75–78.
- Wrzesniewski A., McCauley C., Rozin P., Schwartz B. (1997), *Jobs, careers, and callings: People's reactions to their work*, „Journal of Research in Personality”, nr 31, s. 21–33.

- Wuthnow R. (2002), *Religious involvement and status-bridging social capital*, „Journal for the Scientific Study of Religion”, nr 41, s. 669–684.
- Wuthnow R. (2003), *Overcoming status distinctions? Religious involvement, social class, race, and ethnicity in friendship patterns*, „Sociology of Religion”, nr 64, s. 423–442.
- Yamigishi T., Yamigishi M. (1994), *Trust and commitment in the United States and Japan*, „Motivation and Emotion”, nr 18, s. 129–166.
- Yukl G. (2010), *Leadership in organizations*, 7th ed., NJ: Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Ziemkowski M. (2005), *Kapitał społeczny a wspólnoty religijne*, [w:] *Encyklopedia socjologii. Suplement*, Kubiak H., Lissowski G., Morawski W., Szacki J. (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 93–104.
- Zmerli S. (2008), *Inklusives und exklusives Sozialkapital in Deutschland: Grundlagen, Erscheinungsformen und Erklärungspotential eines alternativen theoretischen Konzepts*, Nomos, Baden-Baden.
- Zohar D. (2007), *Inteligencja duchowa. Inwestowanie w wartości*, [w:] *Biznes*, t. 5: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Szczepaniak K. (red.), PWN, Warszawa.
- Zwingmann C., Moosbrugger H. (red.), (2004), *Religiosität: Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung. Neue Beiträge zur Religionspsychologie*, u.a.: Waxmann, Münster.
- Zymonik Z. (2008), *Kapitał duchowy w doskonaleniu zarządzania przedsiębiorstwem*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Zarządzanie Personalem jako Kryterium Doskonałości”, nr 31, s. 327–338.

Bogdan Stańkowski

Akademia Ignatianum w Krakowie

Jan Paweł II i Benedykt XVI o wychowaniu i duchowym rozwoju młodzieży

Pope John Paul II and Benedict XVI as promoters of education and spiritual development of young people – personalistic perspective

ABSTRACT: The axiological revolution in Polish society and awareness of the challenges facing today's educators is the inspiration for this paper's theme of the education of youth within the changing socio-cultural context of our country. In the first part of this article the author describes young people and describes aspects related to their fundamental education. The aim of the second part is to present the profiles of two popes: John Paul II and Bedendict XVI, using documents issued by them to show their visions of education, which predominate in papal teaching. The article is therefore an analytical one and attempts to explore the idea of papal teaching concerning the upbringing of the younger generation, in a Christian personalistic perspective.

KEYWORDS: Education of youth – personalistic approach, John Paul II, Benedict XVI, papal teaching.

STRESZCZENIE: Rewolucja aksjologiczna w społeczeństwie polskim oraz świadomość wyzwań stojących przed współczesnymi wychowawcami stały się inspiracją do podjęcia tematu dotyczącego wychowania młodzieży w zmieniającym się kontekście społeczno-kulturowym naszego kraju. W pierwszej części artykułu został nakreślony obraz młodzieży i niektóre fundamentalne aspekty wychowania. W drugiej części autor przybliży postaci dwóch papieży: Jana Pawła II i Benedykta XVI, próbując na bazie wydanych przez nich dokumentów, listów do młodych, przesłań z okazji spotkań z młodzieżą, ukazać pewne linie, wizje wychowania, dominujące w ich nauczaniu. Artykuł ma zatem charakter analityczny i próbuje zgłębić zamysł wspomnianych papieży nad wychowaniem młodego pokolenia w kluczu chrześcijańskim.

SŁOWA KLUCZOWE: Wychowanie młodzieży – ujęcie personalistyczne, Jan Paweł II, Benedykt XVI, nauczanie papieskie.

Wstęp

Wydarzenia końca lat 80. XX w. spowodowały, że nasze społeczeństwo, a przede wszystkim młodzież, znalazło się w nowej wcześniej nieznanej sytuacji. Wzrosły swobody demokratyczne i obywatelskie, a co za tym idzie wolność osobista. Obserwujemy pewien upadek autorytetów oraz starych instytucji kontroli społecznej. Świat uniwersalnych wartości, kanony zasad moralnych, wychowawcze funkcje rodziny i szkoły wydają się tracić na znaczeniu (Jan Paweł II 1995, n. 59). Społeczeństwo jest świadome, że również z winy środowiska rodzinnego młodzież zostaje pozbawiona przekazu wartości, uważanych dotąd za niepodważalne (Kwiatkowska 1994, s. 9). Środki masowego przekazu w sposób notoryczny zamazują kryteria dobra i zła, niosąc w ten sposób ogromne zagrożenie szczególnie dla młodego pokolenia (Zajac 1998, s. 95). Niektórzy mówią nawet o cichej rewolucji aksjologicznej wśród młodzieży polskiej (Czackowska 2001). Dostrzegamy, że Kościół w tym wszystkim szuka sposobów dotarcia do młodego człowieka. Szczególnie Pontyfikat Jana Pawła II był naznaczony dialogiem z młodymi ludźmi (wystarczy wspomnieć Światowe Dni Młodzieży, spotkania z młodzieżą przy okazji licznych pielgrzymek, Europejskie Spotkania Młodych w Taizé itd.).

Zarówno Jan Paweł II, jak i Benedykt XVI, wskazywali na silną potrzebę wychowania w ogóle, przestrzegając wychowawców przed pokusą poddania się i powstrzymywania się od działań wychowawczych (Benedykt XVI 2008b, s. 4). Mając świadomość kryzysu i wyzwań stojących przed wychowaniem, w pierwszej części opracowania nakreślono obraz młodzieży i niektóre fundamentalne aspekty wychowania we współczesnym kontekście społecznym. W drugiej części, na podstawie analizy materiałów źródłowych, przybliżono wizję wychowania, wypracowaną przez Jana Pawła II i Benedykta XVI. Warto uściślić, że poszukiwania badawcze dotyczące ujęcia wychowania kreślonego przez Papieża Polaka zostaną przeprowadzone opierając się na listach do młodych, przemówieniach i przesłaniach z okazji Jego spotkań z młodzieżą. Wizje wychowania kreślone przez obydwu papieży będą odczytywane w kluczu propozycji chrześcijańskiej.

Młodzież w orbicie zainteresowania Kościoła – fundamentalne aspekty wychowania

Nie ulega wątpliwości, że Kościół ze swoim Magisterium od wieków posiada ogromny wpływ na ogół społeczeństwa. Znane są okresy w historii, kie-

dy to właśnie Kościół zarządzał szkolnictwem, pełnił funkcję religijno-polityczną, kulturotwórczą. Ostatnio zauważalna jest marginalizacja chrześcijaństwa, chęć jego wyparcia z przestrzeni publicznej, pozbawianie młodych ludzi propozycji wychowania chrześcijańskiego, lub też ukazywanie dorobku pedagogii chrześcijańskiej jako czegoś już zaprzeszłego, albo konfesyjnego, a więc ograniczonego dla pewnej grupy ludzi. W tym kontekście można dostrzec również mniejsze zainteresowanie aktywnym życiem religijnym ze strony młodzieży. Z drugiej jednak strony zauważamy w Kościele nowe inicjatywy, skierowane szczególnie do ludzi młodych. Otwiera się nowe miejsca, gdzie młodzież może się spotykać, organizowane są pielgrzymki, parafialne drużyny sportowe, oratoria, oazy. Młodzież ma szerszy dostęp do wydawnictw katolickich, może brać udział w programach TV prowadzonych w duchu chrześcijańskim. W świetle badań, okazuje się, że w tej grupie w ostatnich latach zauważalny jest pewien powrót do religii. Następuje odradzanie się religijności indywidualnej, tzn. przechodzenie od religijności dziedziczonej od rodziców i dziadków do religii akceptowanej na zasadzie świadomego, osobistego wyboru (Osiał 2011, s. 126). Młodzi ludzie spełniają większość praktyk religijnych, aczkolwiek w ich motywacji dominuje przyzwyczajenie, presja środowiska rodzinnego i społecznego, kierowanie się sentymentem i rutyną. Z badań wynika, że religijność wśród młodzieży nabiera cech osobistego wyboru, tracąc rangę wartości dziedziczonej, przekazywanej przez rodzinę i środowisko. Nadto w swego rodzaju próżni ideologicznej, w jakiej znalazła się młodzież, obserwowany jest powrót do przeżywania transcendencji, sacrum, wzrost zainteresowania zjawiskami parapsychologicznymi. Lansowana jest idea, że można być religijnym, ale bez wyraźnej idei Boga. Substytutem doświadczenia religijnego staje się szaleńczy taniec w dyskoteczce, na koncercie rockowym, zażywanie narkotyków, udział w nowych sektach parareligijnych (Bronk 1996, s. 90). Bardzo dokładną fotografię świata młodzieży od strony socjologicznej kreśli Z. Melosik, zwracając uwagę na to, iż współczesna młodzież polska boryka się z problemem konsumpcji, kultem ciała i seksualności, przymusem przyjemności. Autor zauważa, iż w takim kontekście rodzi się „styl życia typu instant i «instant tożsamość», płynna i niestabilna – pop-tożsamość” (Melosik 2005, s. 16). Nawyk „klikania” daje młodemu człowiekowi poczucie bycia globalnym nastolatkiem, oraz sprawia, iż zaczyna on traktować rzeczywistość jako wielki supermarket. Społeczeństwo pluralistyczne i świat, w którym przyszło żyć młodym ludziom sprzyja postawom relatywistycznym w sferze wartości, w sferze prawd kulturowych, społecznych i religijnych. Badacze dostrzegają istnienie redukcjonistycznych antropologii postmodernistycznych, które wedle zasady *pars pro toto*, redukują człowieka do jakiegoś jednego aspektu, postrzegając

go zazwyczaj w jego wymiarze cielesnym, bez odniesienia do transcendencji (Stańkowski 2014, s. 50–66).

Psychopedagog północnoamerykański J.S. Bruner w opracowaniu *W poszukiwaniu teorii nauczania* stwierdza, że praktycznie każde pokolenie na nowo musi zdefiniować naturę, cel wychowania, charakter, po to, aby zagwarantować przyszłemu pokoleniu osiągnięcie maksimum swobody i racjonalności. „W każdym bowiem pokoleniu zachodzą zmiany – zarówno w warunkach życia, jak w samej wiedzy – które z jednej strony ograniczają nauczyciela, z drugiej zaś – otwierają mu nowe możliwości działania” (Bruner 1974, s. 47).

To stwierdzenie zachęca do pochylenia się nad rozumieniem wychowania w aktualnym kontekście polskim. Podkreśla się przede wszystkim to, iż osoba ludzka jest w centrum zainteresowania procesu wychowania (Pati 2009, s. 3). Mówi się zatem o tym, aby wychowanie zmierzało do zmiany zachowania młodego człowieka, jego nastawienia. Wychowanie postrzegane jest również jako proces mający na celu wprowadzenie zmian w strukturach poznawczych i osobowych (autorealizacja, branie odpowiedzialności za siebie itp.). Ważnym wymiarem w procesie wychowania są relacje międzypodmiotowe (Formella i in. 2009, s. 451). Wychowanie jest spotkaniem się dwóch podmiotów, osobowego „ja” i „ty”, gdzie na pewnym etapie następuje fascynacja mistrzem (Lulek 2000, s. 97–98). W tym wymiarze następuje przekaz wartości i treści, które są esencją życia wychowawcy. Staje się on niejako sprawcą wielu znaków zapytania, które rodzą się w młodym człowieku (Comitato per il progetto culturale della CEI 2009, s. 3–24). W tym sensie wychowanie nie jest nigdy zwykłą zależnością wychowanek od wychowawcy, ale swego rodzaju sztuką, gdzie następuje przewyższanie egocentryzmu na rzecz prawdziwego spotkania drugiej osoby (Walczak 2007). Stąd rodzi się konieczność komunikowania swojej koncepcji człowieka i życia. Wychowanie zatem widziane jest przede wszystkim w wymiarze tworzenia nowych znaczących relacji, które stawałyby się dla wychowanek inspiracją do poszukiwania nowych wartości. Badacze nierzadko podkreślają, iż wychowanie nie może być utożsamiane z przyswajaniem przez wychowanek pewnych umiejętności technicznych, oraz że nie można go redukować li tylko do przekazu treści (Fabris 2010, s. 88). Ostatnio znamienne jest także patrzenie na proces wychowania jako na mierzalny produkt ludzkiej aktywności w kategoriach jej efektywności (Śliwowski 2011, s. 19–39). Badacze przestrzegają również przed tym, aby sens wychowania nie był zdeterminowany procesami ekonomiczno-produkcyjnymi, gdzie człowiek byłby postrzegany jedynie w kategoriach zasobów ludzkich, zaniebując wzrost i promowanie wychowanek jako osoby ludzkiej (Stańkowski 2014, s. 144–152).

Cele edukacyjne współczesnej młodzieży w nauczaniu Jana Pawła II

Dla Jana Pawła II wychowanie nie jest jedynie teorią, ale swego rodzaju sztuką, najważniejszą dla człowieka (Wojtyła 1992, s. 79). Podmiotem wychowania jest zawsze osoba, która postrzegana jest w wymiarze personalistycznym (Wrońska 1993, s. 193 i n.). Istotą wychowania jest to, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem, aby bardziej „był”, niż „miał” (Jan Paweł II, 1986, s. 71). Znane jest porównanie wykorzystane w *Fides et ratio*, mówiące o dwóch skrzydłach: wiara i rozum, za pomocą których duch ludzki unosi się w kierunku kontemplacji prawdy. Te dwa wymiary wskazują na kierunek działań wychowawczych: kształtowanie umysłu i dążenie do osiągnięcia dojrzałości duchowej. Niemniej jednak dla Papieża, fundamentem wszelkiego rozwoju i wychowania jest osoba Jezusa Chrystusa. To właśnie spotkanie z Jezusem nadaje sens egzystencji człowieka i wstrząsa nią, ukazując duchowe horyzonty prawdziwej wolności (Jan Paweł II 2007, s. 527). Praktycznie całe nauczanie papieskie ukierunkowane na młodych jest chrystocentryczne (Mastalski 2012, s. 254).

Kształtowanie umysłu

Zachwyt i zdolność do zadziwienia

Człowiek ma wrodzoną zdolność do zachwytu nad otaczającym go światem. Chce odkrywać rzeczy nowe (Jan Paweł II 1998, nr 1). Stawia sobie pytania: Kim jestem? Skąd przychodzę? Dokąd zmierzam? Dlaczego istnieje zło? Wspólnym źródłem tych pytań jest potrzeba sensu, którą człowiek od początku bardzo mocno odczuwa w swoim sercu. Od odpowiedzi na te pytania zależy bowiem jaki kierunek winien nadać własnemu życiu. Tak więc bez tych pytań, bez tego elementu zadziwienia, człowiek popadłby w rutynę, przestałby się rozwijać i stopniowo stałby się niezdolny do życia naprawdę osobowego (Jan Paweł II 1998, nr 4). Właśnie dlatego, że w dzisiejszym świecie, wśród ludzi młodych przeważa nastawienie pełne wątpliwości, krytyki, braku zaufania w możliwości człowieka, by poznać otaczającą rzeczywistość i by poznać samego siebie. Istnieje zatem realna potrzeba kształtowania w sobie zdolności do zadziwienia, aby być zdolnymi do stworzenia pewnej zależności pomiędzy moim „ja”, a tym co rzeczywiste, pomiędzy „my” a tym co zwie się prawdą. To wezwanie, aby poznać samego siebie, wyryte na architrawie świątyni w Delfach, stanowi świadectwo fundamentalnej prawdy, iż każdy człowiek, określając się pośród całego stworzenia właśnie jako „człowiek”, jest tym, który zna samego siebie (Jan Paweł II 1998, nr 1).

Poszukiwanie prawdy

Człowiek jest tym, który ciągle poszukuje prawdy (Jan Paweł II 1998, nr 28), tym, który zadaje sobie pytanie: Kim jestem? Dlaczego istnieje zło w świecie i w życiu codziennym? Co będzie po tym życiu ziemskim? (Paweł VI 2015, nr 10). Dla Jana Pawła II zrezygnować ze stawiania sobie tych pytań, oznaczałoby wyrzec się wielkiej przygody, jaką jest poszukiwanie prawdy o swoim życiu. Te pytania są obecne również w kulturze, literaturze i tekstach filozoficznych wielu ludzi. W człowieku z jednej strony istnieje potrzeba prawdy uznanej jako definitywnej (Jan Paweł II 1998, nr 27), a z drugiej, możliwość pewnych poszukiwań, które znajdują swój koniec w Absolutie (Jan Paweł II 1998, nr 33). W spotkaniu z Chrystusem człowiek może znaleźć zaspokojenie tego niepokoju, w którym tętni to, co najgłębiej ludzkie: poszukiwanie prawdy, potrzeba dobra, głód wolności, tęsknota za pięknem, głos sumienia (Jan Paweł II 1979b). Papież przyznaje, że młodzi odczuwają potrzebę wartości i poszukiwania prawdy, co prowadzi do zdobycia prawdziwej wolności, czyli zdolności świadomych wyborów, opartych na opanowaniu siebie i na darze z siebie (Jan Paweł II 2008h, s. 202–206). Wymiar poszukiwania prawdy jest jak najbardziej potrzebny w wychowaniu młodego pokolenia. I nie chodzi tutaj tylko o tę prawdę dotyczącą siebie samych (strony pozytywne, negatywne charakteru, własna cielesność, obawy, ograniczenia, potrzeby egzystowania, potrzeba bycia kochanym i potrzeba spełnienia się przez miłość do drugiej osoby), ale głównie chodzi o to, by wychowywać się do przyjęcia tej rzeczywistości, jaką jest samo życie, żyć pełnią życia (Jan Paweł II 2008k, s. 578–579). W wychowaniu konieczne jest uświadamianie wychowankowi sensu transcendentnego prawdy, gdyż bez niej nie ma szans na rozeznanie znaczenia wartości, rozróżnienia dobra od zła (Wojtyła 1976, s. 42). W tym wymiarze ważne jest, aby wyczulać wychowanka na przyjęcie zarówno poprawnej hierarchii wartości, która będzie uwzględniać zarówno te konieczne i pożyteczne, jak i te wartości, które determinują nasze działania zachęcając do ofiarności i poświęcenia.

Docieranie do serca wychowanka vs. formowanie sumienia i odniesienia do wartości

Z dokumentów i wystąpień Jana Pawła II wyłania się obraz Kościoła, który winien wypłynąć na głębię, by spotkać tam człowieka, jego niezgłębioną tajemnicę. To Kościół przez wychowawców świeckich i katechetów winien docierać do serca człowieka, gdyż tam następuje jego zbawcze spotkanie z Chrystusem (Jan Paweł II 2008l, s. 668–672). Papież podkreśla, że chociaż proble-

my ekonomiczne są ważne, to jednak człowiek potrzebuje nie tylko chleba, ale przede wszystkim życia intelektualnego i duchowego: rozwoju umysłu i sumienia (Jan Paweł II 2008r, s. 222). Mówiąc do młodzieży muzułmańskiej zwracał uwagę, iż dzisiejszy młody człowiek jest narażony na kryzys tożsamości i zapominanie o wartościach, z tego względu ważne jest, aby mieć w sobie to wewnętrzne światło, jakim jest odniesienie do sumienia. To w nim znajduje się kodeks autentycznych wartości, które stanowią fundament, na którym można zbudować prawdziwego człowieka (Jan Paweł II 2008s, s. 279). W wychowaniu młodzieży, zdaniem Papieża, stawiać należy nacisk na przywrócenie mocy głosowi sumienia, co staje się podstawowym wymogiem na drodze rozwoju prawdziwego człowieczeństwa. To sumienie jest w stanie uwiarygodnić fakt wyższości dóbr moralnych i godziwych nad dobrami materialnymi i biologicznymi (Wojtyła 1979, s. 30). W tej perspektywie wydaje się słuszna opinia Jana Pawła II, że miarą postępu ludzkości nie są zdobycze technologii, ale raczej stopień wrażliwości moralnej osiągnięty przez tę społeczność (Jan Paweł II 2008s). Owo sumienie, wpisane w byt człowieka, dyktuje jemu niejako wartości, do których winien dążyć, i które powinny być również celem wychowania: uczciwość, szczerość, odwaga, poszanowanie ładu moralnego, szacunek wobec rodziców i innych osób, odpowiedzialność, poszanowanie życia drugiego człowieka (Jan Paweł II 2008m, s. 207–209). Do wyboru wartości konieczna jest odpowiednio ukształtowana świadomość moralna, czyli sumienie, które jest instancją doradczą, niezbędną człowiekowi do podejmowania właściwych wyborów. Kształtowanie sumienia jest ważne, gdyż w zamyśle Papieża jest ono niejako świadkiem Prawa-Dekalogu, wpisanego w świadomość moralną człowieka (Jan Paweł II 2015b). Na płaszczyźnie relacji owo formowanie sumienia jest konieczne, gdyż w ten sposób młody człowiek staje się krytycznym sumieniem społeczeństwa (Jan Paweł II 2008t, s. 184–190).

Docieranie do serca wychowanka odbywa się również poprzez otwieranie go na świat wartości, szczególnie tych transcendentnych (Jan Paweł II 2008a, s. 62). Papież mówi o wartościach ciała, umysłu i serca, ale są one przedstawiane w perspektywie otwarcia się na transcendencję Boga. Bez tego nadprzyrodzonego wymiaru człowiek staje się więźniem siebie samego lub innych (Jan Paweł II 2008n, s. 52). W nauczaniu papieskim, wychowanie jest pojmowane jako otwieranie wychowanka, młodego człowieka na świat wartości. Wychowanek nie jest próżnią wartości, ale posiada jakąś strukturę aksjologiczną, która wymaga uporządkowania. Dzięki wyborowi wartości człowiek określa i kształtuje własne człowieczeństwo (Wojtyła 1969, s. 125). Papież wręcz błagał młodzież, aby szukała prawdziwych wartości oraz ideałów wzbogacających jej życie (Jan Paweł II 2008b, s. 142).

Ukierunkowanie na wolność, odpowiedzialność i miłość

Jan Paweł II pozostając w nurcie personalistycznym definiuje wychowanie jako „uczłowieczanie” człowieka, czyli uczenie się jak stawać się prawdziwym człowiekiem, zaangażowanym w budowanie swojej przyszłości (Jan Paweł II 1990, s. 91). Owo uczłowieczanie musi mieć odniesienie do wartości, które realizują się w człowieku za pośrednictwem jego wolności. W tym właśnie wyraża się jego podmiotowość. Wolność, jak też i inteligencja człowieka, nie są dziełem przypadku (Jan Paweł II 2008d, s. 15). W człowieku tkwi poszukiwanie prawdy, nienasycona potrzeba dobra, głód wolności, tęsknota za pięknem, głos sumienia (Jan Paweł II 1979a, nr 18). Wolność w ujęciu Jana Pawła II nie jest swawolą, ale raczej zdolnością przeżywania w sposób odpowiedzialny prawdy o naszej relacji z Bogiem i z innymi ludźmi (Jan Paweł II 2008i, s. 324). Jest ona nie tylko darem, ale przede wszystkim zadaniem, trudem połączonym z odpowiedzialnością moralną każdego człowieka, który oświadczyć poznaje swoją wolność. Owo zadanie ma polegać na tym, aby doświadczenie tej wolności opierało się na prawdach ostatecznych, które wyjaśniają człowiekowi sens własnej egzystencji, własnego przeznaczenia, oraz określają racje własnych wyborów (Jan Paweł II 2008p, s. 70). Wychowanie do wolności Jan Paweł II pojmuje jako formowanie młodego człowieka do wyboru wartości, gdyż jak to dostrzegamy w *Liście do młodych* człowiek, dzięki wyborowi wartości określa i kształtuje swoje człowieczeństwo, a każde odstępstwo od tej zasady i wejście na drogę spontaniczności prowadzi do zniewolenia (Jan Paweł II 2015b). Papież przestrzega młodych ludzi przede wszystkim przed iluzją wolności bez żadnych ograniczeń. Prowadzić to może do większej kontroli nad człowiekiem, ubezwłasnowolnienia, poddania go urokom konsumpcji materialistycznej (Jan Paweł II 2008p, s. 71). Owa wolność musi być zdaniem Papieża osadzona na najwyższych zasadach moralnych i religijnych, w przeciwnym wypadku człowiek łatwo staje się łupem manipulacji i zniewolenia ze strony różnych sił pod pretekstem większej wolności (Jan Paweł II 2008c, s. 31). Ucieczka od używania własnej wolności, aby zrozumieć prawdę o sobie i swej egzystencji, sprawia, że młody człowiek wystawia się na niebezpieczne oddziaływanie mechanizmów przystosowania społecznego, co prowadzi bardziej do uległości niż do racjonalnego wykorzystania własnej wolności (Jan Paweł II 2008p, s. 70).

Ukierunkowanie na wolność łączy się z inną zdolnością człowieka jaką jest kierowanie się odpowiedzialnością. Dla Jana Pawła II, odpowiedzialność jest zdolnością odpowiadania wolą na wartości i za wartości (Wojtyła 1994, s. 213). Ma ona głównie wymiar moralny dla człowieka (Jan Paweł II 2008p,

s. 70). Jest to odpowiedzialność zarówno osobista (za życie, za jego przyszły kształt, za jego wartości), jak też i społeczna (za kształtowanie sprawiedliwości, ładu moralnego, własnego środowiska rodzinnego i społecznego, za dobro wspólne) (Jan Paweł II 2008g, s. 26). Papież przestrzega młodych przed dezertowaniem od odpowiedzialności, uciekając w ulotne przyjemności, w złudny świat alkoholu i narkotyków, w życie seksualne pozbawione wszelkiego uczucia, w świat przemocy i cynizmu (Jan Paweł II 2008f, s. 117–118). Odpowiedzialność za wartości jest procesem, stopniowym dorastaniem. Dlatego też wychowanie winno mieć na celu kształtowanie człowieka odpowiedzialnego zarówno za siebie, jak i za społeczeństwo.

W każdym młodym człowieku rodzi się również potrzeba miłości, która często realizowana jest w małżeństwie, w życiu rodzinnym. Miłość jest świadomą decyzją woli, wyjściem ku drugiej osobie, oderwaniem się od siebie, by kochać do końca za darmo (Jan Paweł II 2008n, s. 55). Miłości nie można sprowadzić jedynie do tego, co czujemy. Ma ona zdaniem Papieża głębsze korzenie, które tkwią w jego duchowym „ja”, w jego umyśle i woli (Jan Paweł II 2008j, s. 66). Miłość ma zatem swą formę personalistyczną, gdyż odnosi się do osoby, dlatego też należy afirmować jej ponadrzeczową i ponadkonsumpcyjną wartość (Wojtyła 1982, s. 42). Stąd rodzi się postulat wołający o wychowanie młodych ludzi do miłości. Miłości można uczyć się przez przykład, świadectwo, ale nade wszystko odnosząc się do „kodeksu miłości”, którym jest Ewangelia (Jan Paweł II 2008o, s. 76). W tej perspektywie wychowanie do miłości byłoby kształtowaniem postaw zrozumienia, że człowiek jest osobą mającą swoją godność i swoje życie duchowe, które wykracza poza świat materialny. Miłość w myśli Jana Pawła II jest darem serca, ale równocześnie wielkim zadaniem, które trzeba podjąć dla drugiego człowieka i wspólnie z drugim człowiekiem (Jan Paweł II 2008g, s. 27). Papież zachęca do odkrycia tej miłości, ale przede wszystkim do wychowywania młodego pokolenia do miłości, poprzez akceptowanie drugiego, dawanie świadectwa otwartości, a nade wszystko poprzez odniesienie do miłości, jaką Bóg obdarza człowieka (Jan Paweł II 2015b, s. 352).

Samowychowanie

W ujęciu Jana Pawła II punktem wyjścia prawdziwej edukacji jest prawda o człowieku, uznanie jego godności i odniesienia do transcendencji. Samowychowanie nie byłoby jakimś kolejnym stopniem wychowania, nie jest też zaprzeczeniem dotychczasowych wysiłków poczynionych w różnych kontekstach wychowawczych (Jan Paweł II 2015a). Oznacza ono, że młody człowiek po osiągnięciu pewnego stopnia dojrzałości psychofizycznej, zaczyna „wychow-

wywać się sam”, staje się wychowawcą, będąc jednocześnie wychowankiem (Wojtyła 1994, s. 158). Prawdą podstawową, która stoi u podstaw samowychowania i autorealizacji jest to, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem, aby bardziej był, realizując swoje zadania, działając w słusznej sprawie, podejmując powinności, od których nie może zdezerterować, przyjmując porządek prawd i wartości, o które musi walczyć i których musi bronić (Jan Paweł II 2008e, s. 767). Trud budowania siebie skupia się nie tylko na tym, co na zewnątrz, ale przede wszystkim chodzi o budowanie swej wewnętrznej struktury, w trudzie i wytrwałości, zmierzając do tego, by „posiąść swoją duszę”, co jest uważane przez papieża jako owoc samowychowania (Jan Paweł II 2015b, s. 373). Jan Paweł II, podkreślał, iż wychowanek w swojej autonomii ma stawać się coraz bardziej wewnątrzsterownym, przyjmując postawę odpowiedzialności za kształt swojego człowieczeństwa (Jan Paweł II 1999b, s. 106–109). Samowychowanie miałoby zatem zmierzać do tego, by stawać się *człowiekiem, chrześcijaninem*, aby odkrywać i rozwijać w sobie talenty otrzymane od Stwórcy i realizować właściwe każdemu powołanie do świętości (Jan Paweł II 1999a, s. 350).

Troska o wychowanie młodzieży w nauczaniu Benedykta XVI

Zagadnieniu wychowania Benedykt XVI poświęcił swoją uwagę już od samego początku swojego pontyfikatu (Benedykt XVI 2015a). C. Ruini uważa, że to właśnie z inicjatywy tego papieża w kontekście włoskim zaczęto coraz częściej wskazywać na nowe wyzwania wychowawcze (Ruini 2015). Kwestii wychowania nie da się rozstrzygnąć, nie zagłębiając się we współczesne problemy antropologiczne, które bezpośrednio łączą się z misją Kościoła, dlatego, że pomiędzy wychowaniem a ewangelizacją można dostrzec istotną relację. Papież stwierdza, że bez wychowania nie ma ewangelizacji, która byłaby trwała i głęboka, nie ma wzrostu i dojrzewania, nie ma wreszcie pewnego procesu zmiany w mentalności i kulturze (Benedykt XVI 2015a). Zgodnie z nauczaniem Jana Pawła II, Benedykt XVI w ewangelizacji młodych pokoleń upatruje cel nadrzędny. Każdy Światowy Dzień Młodzieży jest namacalnym dowodem na to, iż Kościół darzy szczególną troską młodych, szuka ich, i chce spotykać się z nimi, aby im zakomunikować piękno bycia uczniem Chrystusa.

Jakie są zatem, według Benedykta XVI, źródła kryzysu współczesnego wychowania w dobie postmodernizmu? Papież utożsamia ów kryzys z coraz większą trudnością w przekazywaniu młodemu pokoleniu podstawowych wartości dotyczących ludzkiej egzystencji i najważniejszych zasad postępowania, wyjaśniając, iż jest to praktycznie proces trudny do uniknięcia w społeczeń-

stwie i kulturze, zbyt często bazujących na relatywizmie i subiektywizmie, które to postawy stały się czymś w rodzaju dogmatu (Benedykt XVI 2007a, s. 4). W społeczeństwie ciągłych zmian, które odrzuca odniesienie do wartości łączących ludzi, w społeczeństwie, które odrzuca istnienie prawdy uniwersalnej, zastępując ją pluralizmem różnorodnych opinii, proces samego wychowania staje się bardzo trudny, nieomal niemożliwy. Dzieje się coś niepokojącego, gdyż jak zauważa to wielu ludzi, starsze pokolenie nie jest w stanie podołać wychowaniu młodego pokolenia. Wszechobecna jest mentalność gloryfikująca ideę, iż wolność oznacza uwolnienie się od wszelkich więzi. Ten kryzys dotyczy również rodziny, która jest *par excellence* miejscem formowania się nowych generacji ludzi młodych. Nastawienie młodych typu „wszystko i od zaraz”, zaniedbywanie przez rodziców swoich obowiązków, ich nieobecność w życiu dorastającego człowieka, generuje nastawienie zbyt permissive w stosunku do młodych ludzi, co czyni prawie niemożliwym zaistnienie zdrowej relacji o charakterze wychowawczym (Simonetti 2007). Papież dodaje również, że sami wychowawcy wydają się przeżywać kryzys, do końca nie rozumiejąc, jaka jest ich misja i rola, jaką mają do spełnienia w dzisiejszym społeczeństwie (Benedykt XVI 2007a, s. 4). Jakie więc zadania kreśli Ojciec Św. przed wychowawcami? Docieramy zatem do sedna refleksji Benedykta XVI dotyczących problemu wychowania młodych ludzi. W jego nauczaniu można dostrzec kilka głównych idei, które leżą mu szczególnie na sercu:

Teocentryzm i chrystocentryzm

Papież jest przekonany, iż nie da się zrozumieć współczesnego człowieka bez odniesienia do Chrystusa jako Boga. Kto usuwa Boga z przestrzeni publicznej, fałszuje rzeczywistość. Tylko osoba uznająca istnienie Boga, zna rzeczywistość i może odpowiedzieć na nią w sposób adekwatny i ludzki (Benedykt XVI 2007b, s. 13). Młodzi potrzebują Boga, nawet jeśli sami słabo to artykułują. Z punktu widzenia wychowawczego, kto nie daje Boga, daje zbyt mało (Benedykt XVI 2005b, s. 608). Dla Benedykta XVI środowisko wychowawcze winno otwierać młodego człowieka na transcendencję i na ludzi (Benedykt XVI 2012). Dla Papieża zadaniem priorytetowym jest wychowanie nowych pokoleń do wiary, do pójścia za Chrystusem i do naśladowania go. Młodzi muszą poczuć się zrozumiani, kochani. Nie można ukazywać wiary jako czegoś, co wiąże się z przeszłością, ale jako coś, co jest możliwe do zrealizowania i wyjaśnienia za pomocą zdolności poznawczych umysłu ludzkiego. Papież apeluje o to, by zwracać uwagę na osobisty kontakt z Chrystusem (Benedykt XVI 2007a, s. 4). „Potrzebujemy ludzi, którzy zwróceni ku Bogu, uczą się od Niego prawdziwego humanizmu, gdyż tylko ludzie «dotknęci

przez Boga» mogą spowodować, że On sam przez nich dotrze do człowieka” (Ratzinger 2005, s. 28).

Priorytet młodzieży vs protagonizm

Papież podkreśla, że w działalności Kościoła, młodzież winna stanowić element priorytetowy, gdyż „żyje w świecie dalekim od Boga” (Benedykt XVI 2007c, s. 4). Warto w tym momencie zatrzymać się również nad postacią wychowanka, który jest protagonistą własnego procesu wychowawczego. Wiele prac na temat współczesnego młodego człowieka potwierdza, że w każdym czasie, również i obecnie, młodzież pragnie w pewien sposób potwierdzić swoją tożsamość, chce być sobą, poszukując racji swojego istnienia. Zmotywowana potrafi wydobyć z siebie wiele ważnych cech i energię do działania na rzecz innych. Papież dostrzega, że współczesna młodzież żyjąca w społeczeństwie postmodernistycznym, kultywującym postawy infantylizmu, ma trudności w procesie prawidłowego rozwoju, przedłużając okres adolescencji w nieskończoność. Młodzi obawiając się utraty gloryfikowanej wolności, pozostają niechętni wobec podjęcia definitywnego wyboru (kapłaństwo, małżeństwo itp.). Słabi i niekoherentni w swoich zachowaniach są w pewnym sensie dziećmi tej kultury, która przeżywa głęboki kryzys, a która również nie potrafi wychować nowych pokoleń, będących kimś więcej, aniżeli tylko konsumującymi dobra materialne.

Wychowanie integralne i odniesienie do sumienia

Wychowanie zdaniem Benedykta XVI wymaga przede wszystkim poznania kim jest człowiek (Benedykt XVI 2012). Papież mówiąc o wyzwaniach edukacyjnych na płaszczyźnie antropologicznej podkreśla aspekt *humanum*, w którym dialogiczność podmiotów byłaby elementem esencjalnym. Chodzi zatem, aby młodzieży zaoferować nie tylko kształcenie, przygotowanie do wejścia na rynek pracy, ale głównie chodzi o wychowanie integralne osoby ludzkiej (Benedykt XVI 2009, nr 55, 61), gdzie tworzenie tożsamości na bazie międzypodmiotowych relacji będzie jednym z jej elementów (Buber 1993, s. 59–65). Ów człowiek jest postrzegany przez Papieża także w wymiarze moralnym i duchowym. Dlatego zrozumiałe jest, że gdy w nauczaniu mówi o wychowaniu młodych ludzi, szczególny akcent stawia na odniesienie do sumienia. Człowiek wychodząc poza perspektywę relatywistyczną, w swoim sumieniu odkrywa prawo, które nie jest utworzone przez niego samego, ale odczytuje je niejako i winien być posłuszny temu „głosowi”, który nawołuje do czynienia dobra, brania odpowiedzialności za popełnione zło (Paweł VI 2015, nr 16). Benedykt XVI podkreślał, że tylko solidne wychowanie sumień młodych ludzi może uchronić ich

przed niebezpieczeństwem i uczynić zdolnymi do tego, by mogli walczyć, zawsze licząc tylko na siłę prawdy i dobra (Benedykt XVI 2012).

Poszukiwanie prawdy i piękna

Ogromną trudnością w pracy wychowawczej, wskazywaną przez Papieża, jest w dzisiejszym świecie wszechobecna kultura relatywizmu, która niczego nie uznaje za ostateczne, i dla której jedynym kryterium jest własne „ja” człowieka. W tej relatywistycznej perspektywie nie jest możliwe prawdziwe wychowanie, gdyż „bez światła prawdy każdy człowiek prędzej czy później zwątpi w wartość własnego życia i relacji, które się na nie składają, w sens wysiłków, które podejmuje wspólnie z innymi, aby coś zbudować” (Benedykt XVI 2005c, s. 33). W świecie opanowanym dyktaturą relatywizmu, gdzie opinie subiektywne wypierają prawdę, Papież wytrwale przypomina zasadę związku między wiarą a rozumem i przestrzega przed konsekwencjami jakie następują w chwili separacji tychże czynników (Benedykt XVI 2006c). Twierdzi, iż pragnienie prawdy przynależy do natury człowieka. Z tego względu wychowanie nowych pokoleń musi uwzględniać tę zasadę. Dialog między wiarą a rozumem, jeśli tylko przeprowadzony jest z zachowaniem rygorów naukowości i w szczerości serca, może dopomóc racjonalnie przyjąć wiarę w Boga jedynego (Benedykt XVI 2007a). Papież przestrzega społeczeństwa zachodnie przed tym, iż współczesny człowiek zafascynowany wiedzą, władzą i pragmatyzmem, może w końcowym rozrachunku zatracić odniesienie do prawdy (Benedykt XVI 2008c).

Analizując Magisterium Benedykta XVI dochodzimy do ważnego zagadnienia, które często jest tam wspominane. Otóż chodzi o *piękno*. Ojciec Św. podkreśla, iż młodzi mają potrzebę, aby mówić im o pięknie wiary i przynależności do Chrystusa. Źródłem radosnego życia chrześcijańskiego jest pewność bycia kochanym przez Boga (Benedykt XVI 2007a). Dzisiaj zbyt często chrześcijaństwo postrzegane jest jako nagromadzenie różnego rodzaju zakazów, które paradoksalnie miałyby prowadzić do ubezwłasnowolnienia wolności człowieka i jego pragnienia do bycia szczęśliwym. Papież podkreśla jednak, że chrześcijaństwo nie jest redukwalne do suchego moralizowania („musisz”, „nie możesz”). Jest ono ciągłym poszukiwaniem Chrystusa, co w wymiarze edukacyjnym jest ciągłym ukazywaniem nowych horyzontów i poszukiwaniem piękna życia opartego na Ewangelii.

Respektowanie wolności wychowanka

Nie można też zapominać, że relacja wychowawcza jest spotkaniem się dwóch wolności, a samo wychowanie chrześcijańskie jest procesem, w którym formułuje się autentyczna wolność człowieka (Benedykt XVI 2007a, s. 4). Pa-

pież podkreśla, że kiedy młodzi ludzie dostrzegą, iż są szanowani i respektowana jest ich wolność, to nawet, jeśli prezentują się jeszcze jako osoby kruche, którym brakuje też pewnej stałości, to nie znaczy, że brakuje im otwartości na stawiane im wymagania (Benedykt XVI 2007a, s. 5). Wychowawcy muszą poważnie potraktować wątpliwości i pytania ze strony młodzieży, zarówno te na płaszczyźnie egzystencjalnej, jak też i te powstałe na gruncie dialogu rozumu i wiary. W wychowaniu integralnym osoby Papież stawia nacisk na znalezienie właściwej równowagi między wolnością a dyscypliną. Bez codziennego wdrażania zasad zachowania i współżycia między ludźmi nie można uformować charakteru człowieka, który byłby gotowy do przezwyciężania życiowych problemów i podejmowania decyzji definitywnych (Benedykt XVI 2008a, s. 8). Tak więc prawdziwe wychowanie w obliczu pewnej kruchości jaką młodzi demonstrowają od strony psychologicznej, musi w pewien sposób pobudzić młodego człowieka, dodać mu odwagi w podejmowaniu definitywnych decyzji (Benedykt XVI 2006b, s. 473–474).

Stawianie na dialog z młodzieżą

Benedykt XVI wykazuje wielką zdolność rozmowy z młodymi. Z całą pewnością wpływa na to ma bycie długie lata profesorem uniwersyteckim. Jego opinia na temat współczesnej młodzieży jest niezwykle konstruktywna. Wyraża przekonanie, że trzeba pomóc młodym ludziom docenić te wszystkie bogactwa, które posiadają w sobie: dynamizm, pragnienie czegoś pozytywnego w życiu. Młodzież ma w sobie wielkie pragnienie poszukiwania Boga. Młodzi chcą wiedzieć czy On istnieje i czy ma im coś ważnego do powiedzenia. Dlatego też z takim entuzjazmem Benedykt XVI podjął również zadanie wychowywania młodych pokoleń kontynuując Światowe Dni Młodzieży (Benedykt XVI 2006a, s. 177). Przy tej okazji zwracał on uwagę na bardzo istotny element w pracy z młodzieżą: o akceptację, jak sam nazwał, „zdrowej prowokacji” ze strony młodego człowieka. Otwarcie się wychowawców na tę prowokację może ożywić w nich samych entuzjazm i poszukiwanie ciągle to nowych dróg na drodze ewangelizacji i formowania młodego człowieka (Benedykt XVI 2005a, s. 4–5). Papież zauważa jednakże, że w przypadku wychowawcy pójście za ową prowokacją łączy się z posiadaniem autorytetu, który rodzi się, dając świadectwo swojego życia. O wiele większe ma to znaczenie, gdy chodzi o wychowanie do wiary, do przyjęcia jedyne go autorytetu, jakim jest Chrystus.

Rodzina jako naturalne środowisko wychowania

Ojciec święty jest zdania, że wychowanie nowych pokoleń wymaga zaangażowania całej wspólnoty chrześcijańskiej na poziomie parafii, diecezji, regio-

nu. Jest to postawa ewidentnie sprzeczna z postawą indywidualizmu, tak często podkreślaną przez współczesną kulturę medialną. Jednakże zdaniem Benedykta XVI najważniejszym środowiskiem wychowania dzieci i młodzieży jest rodzina (Benedykt XVI 2015c). Jest ona postrzegana nie tyle w swym wymiarze socjologicznym, co bardziej w wymiarze antropologiczno-teologicznym (Benedykt XVI 2015b). To ona jest podstawową komórką społeczeństwa, w której rodzice stają się pierwszymi wychowawcami, starając się o to, by w rodzinie młody człowiek uczył się wartości ludzkich i chrześcijańskich. Papież podkreśla, że to właśnie w rodzinie dzieci uczą się solidarności międzypokoleniowej, poszanowania zasad, przebaczenia drugiemu i otwartości na drugiego człowieka (Benedykt XVI 2011, s. 7).

Wnioski

Współczesne wychowanie przeżywa kryzys. Gloryfikacja społeczeństwa konsumpcyjnego, promocja cielesności, naruszanie hierarchii wartości, błędne wzorce i wizje życia, brak dialogu i osobowego spotkania z wychowawcą, wychowanie postrzegane w kategoriach „produktu mierzalnego” prowadzą do zapaści lub zaniechania trudu rzeczywistego wychowania młodego pokolenia. Przybliżone wizje Jana Pawła II i Benedykta XVI odnoszące się do wychowania młodego człowieka można syntetycznie scharakteryzować w następujący sposób:

- Wychowanie wymaga zrozumienia kim jest człowiek, poznania jego antropologicznych fundamentów.
- Jan Paweł II i Benedykt XVI patrzą na człowieka-wychowanka przez pryzmat jego ontologicznych relacji z Bogiem i Chrystusem. Z tego względu wychowanie nie może abstrahować od wymiaru religijnego i duchowego.
- Poszukiwanie prawdy i uświadomienie wychowankowi sensu transcendentnej prawdy pozwala rozeznaczyć właściwą hierarchię wartości i rozróżnić dobro od zła.
- W wychowaniu nie można abstrahować od formowania sumienia i odniesienia do tegoż sumienia jako kodeksu autentycznych wartości, stanowiących fundament prawdziwego człowieka.
- Wychowanie jest docieraniem do serca wychowanka poprzez otwieranie go na świat wartości szczególnie tych religijnych i transcendentnych, dzięki którym młody człowiek kształtuje własne człowieczeństwo.
- Wychowanie jest relacją, spotkaniem się dwóch wolności, dlatego istnieje konieczność z jednej strony respektowania wolności młodego człowieka,

- a z drugiej, stawiania wymagań, ukazywania nowych horyzontów wartości, wzorców i ideałów, ku którym wychowanek ma okazję zmierzać.
- Wychowanek postrzegany jest przez obydwu papieży podmiotowo, w kluczu personalistycznym, jako osoba wolna, protagonista odpowiedzialny, zdolny do budowania własnej przyszłości, otwierający się na miłość nadprzyrodzoną i tę płynącą od drugiego człowieka. Ów protagonizm ma wyrażać się również w podjęciu wysiłku pracy samowychowawczej nad sobą, aby osiągnąć wewnętrznąsterowność, przyjmując postawę odpowiedzialnego budowania swojego *humanum*.

Literatura

- Benedykt XVI (2005a), *Discorso ai presuli della Conferenza episcopale tedesca*, „L'Osservatore Romano”, 24 agosto 2005, s. 4–5.
- Benedykt XVI (2005b), *Messaggio per la Quaresima 2006*, „Insegnamenti” I, s. 608.
- Benedykt XVI (2005c), *Przemówienie z okazji otwarcia Kongresu Diecezji Rzymskiej w Bazylice św. Jana na Lateranie 6 czerwca 2005*, „L'Osservatore Romano”, wydanie polskie, nr 9, s. 33.
- Benedykt XVI (2006a), *Colloquio con i sacerdoti della diocesi di Albano*, „Insegnamenti” II, s. 177.
- Benedykt XVI (2006b), *Discorso al IV Convegno nazionale della Chiesa che è in Italia*, „Insegnamenti” II, 2, s. 473–474.
- Benedykt XVI (2006c), *Wiara, rozum i uniwersytet – wspomnienia i refleksje*, wykład na Uniwersytecie Ratyżbna, 12 września 2006, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/przemowienia/bawaria_ratyzbna_12092006.html [data dostępu: 6.02.2015].
- Benedykt XVI (2007a), *Discorso di apertura del Convegno della diocesi di Roma*, „L'Osservatore Romano”, 13 giugno 2007, s. 4.
- Benedykt XVI (2007b), *Discorso di apertura della V Conferenza Generale dell'Episcopato Latino-americano e dei Caraibi*, „L'Osservatore Romano”, 14–15 maja 2007, s. 13.
- Benedykt XVI (2007c), *Incontro con i parroci e il clero della diocesi di Roma*, „L'Osservatore Romano”, 24 lutego 2007, s. 4.
- Benedykt XVI (2008a), *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente della formazione delle nuove generazioni*, „L'Osservatore Romano”, 24 stycznia 2008, s. 8.
- Benedykt XVI (2008b), *List o pilnej potrzebie wychowania*, 21.01.2018, „Katecheta”, nr 7–8, s. 4.
- Benedykt XVI (2008c), *Tekst niewyголоszonego przemówienia na Uniwersita' degli Studi „La Sapienza” di Roma, przewidzianego na 17 stycznia 2008*, http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2008/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20080117_la-sapienza.html [data dostępu: 6.02.2015].
- Benedykt XVI (2009), *Encyklika Caritas in Veritate. O integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie*, Wydawnictwo M, Kraków.
- Benedykt XVI (2011), *Przemówienie do władz regionu Lacjum, gminy i prowincji Rzymu*, 14 stycznia 2011, „L'Osservatore Romano”, wydanie polskie, nr 4, s. 7.
- Benedykt XVI (2012), *Wychowanie młodzieży do sprawiedliwości i pokoju*, Orędzie Ojca Świętego na XLV Światowy Dzień Pokoju, 1 stycznia 2012 r., http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pl/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20111208_xlv-world-day-peace.html [data dostępu: 5.02.2015].

- Benedykt XVI (2015a), *List Ojca Świętego do uczestników XXVI Kapituły Generalnej Salesjanów*, Rzym 1 marca 2008, http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/it/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080301_capitolo-salesiani.html [data dostępu: 06.02.2015].
- Benedykt XVI (2015b), *Rodzina chrześcijańska wspólnotą wychowania i wiary*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/przemowienia/rodzina_06062005.html [data dostępu: 5.02.2015].
- Benedykt XVI (2015c), *Wychowanie pierwszorzędnym zadaniem Kościoła*, <http://ekai.pl/wydarzenia/watykan/x29569/benedykt-xvi-wychowanie-piersworzednym-zadaniem-kosciola/?print=1> [data dostępu: 2.02.2015].
- Bronk A. (1996), *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos”, nr 1–2, s. 79–100.
- Bruner J.S. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, przeł. E. Krasieńska, PIW, Warszawa.
- Buber M. (1993), *Io e tu*, [w:] tenże, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano.
- Chałupniak R. (2001), „Wychowanie religijne” czy „wychowanie chrześcijańskie”, [w:] *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, Chałupniak R., Kostorz J. (red.), WTUW, Opole.
- Comitato per il progetto culturale della CEI (red.). (2009), *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, prefazione di Camillo Ruini, Laterza, Roma–Bari.
- Czackowska E. (2001), *Cicha rewolucja. Wywiad z ks. Sławomirem Zarębką*, „Rzeczpospolita” 24.01.2001.
- Fabris A. (2010), *Tre aspetti dell'odierna sfida educativa*, „Pedagogia e Vita”, nr 2, s. 88.
- Formella Z., Soledad Assettati M. (2009), *Le nuove sfide della psicologia dell'educazione*, „Orientamenti Pedagogici”, nr 3, s. 451.
- Jan Paweł II (1979a), *Encyklika Redemptor hominis*, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych, Warszawa.
- Jan Paweł II (1979b), *Wyzwolenie Chrystusowe we wspólnocie Kościoła* [przemówienie do młodzieży], „Comunione e Liberazione”, 31 marca.
- Jan Paweł II (1986), *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie* [przemówienie podczas wizyty w UNESCO 1980], Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej, Rzym.
- Jan Paweł II (1990), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi* [Przyszłość człowieka to sam człowiek. W czasie mszy św. dla rodzin, Braga – Monte Sameiro, Portugalia, 15.05.1982], Żukowicz J. (red.), Kraków.
- Jan Paweł II (1995), *Encyklika Evangelium vitae*, Libreria Editrice Vaticana, Watykan.
- Jan Paweł II (1998), *Encyklika Fides et ratio. O relacjach między wiarą a rozumem*, Biblos, Tarnów.
- Jan Paweł II. (1999a), *Homilia w czasie liturgii słowa skierowana do młodzieży zgromadzonej na Placu Mickiewicza*, Poznań 3 czerwca 1997, [w:] *Drogowskazy dla Polaków Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. III, Wydawnictwo M, Kraków.
- Jan Paweł II (1999b), *Homilia w czasie mszy św. odprawionej dla alumnów, młodzieży zakonnej i służby liturgicznej*, Częstochowa 06.06.1979, [w:] *Drogowskazy dla Polaków Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. II, Wydawnictwo M, Kraków.
- Jan Paweł II (2007), *Orędzie na IX i X Światowy Dzień Młodzieży*, [w:] Jan Paweł II, *Dzieła zebrane*, t. IV, Wydawnictwo M, Kraków.
- Jan Paweł II (2008a), *Budować mosty przyjaźni i braterstwa, sprawiedliwości, miłości i pokoju*, Spotkanie z młodzieżą, Budokan, Tokio, 24 lutego 1981, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata*, Polski i Lednicy, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2008b), *Być chrześcijaninem, znaczy zgodzić się na życie alternatywne*, Spotkanie z młodzieżą Szwajcarii niemieckiej, Einsiedeln, Szwajcaria, 15 czerwca 1984, [w:] *Pod-*

- ręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2008c), *Chrystus wzywa do prawdy*, Homilia w czasie Mszy św. dla młodzieży irlandzkiej, 30 września 1979, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2008d), *Do dzieci i młodzieży w Bazylice Świętego Piotra*, 14 marca 1979, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2008e), *Homilia w czasie liturgii słowa skierowana do młodzieży zgromadzonej na Westerplatte*, 12 czerwca 1987, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2008f), *Jezus Chrystus naszą drogą*, Spotkanie z młodzieżą na stadionie Prater, Austria, 10 września 1983, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2008g), *Krzyż najważniejszą katedrą prawdy Bożej i ludzkiej*, Przemówienie do młodzieży akademickiej, Bazylika Św. Piotra, 5 kwietnia 1979, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2008h), *Młodzi są wezwani do tworzenia z dorosłymi planu przyszłego społeczeństwa*, spotkanie w Mestre (Włochy) 17 czerwca 1985, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2008i), *Nadszedł czas, aby zabłysło wasze światło*, Spotkanie z młodzieżą w „Kiel Center” St. Louis, 26 stycznia 1999, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2008j), *Nadzieja – miłość – pokój*, Spotkanie z młodzieżą, Budokan, Tokio 24 lutego 1981, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2008k), *Nauczycielu – gdzie mieszkaś? Chodźcie, a zobaczycie” (J. 1, 38-39)*, Orędzie do młodzieży całego świata z okazji XII Światowych Dni Młodzieży, 15 sierpnia 1996, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2008l), *Nie lękajcie się – jest z wami Jezus*. Spotkanie z młodzieżą diecezji rzymskiej, 5 kwietnia 2005, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań 2008.
- Jan Paweł II (2008m), *Odnova świata wymaga poświęceń*, Przemówienie do młodzieży, Douala, Kamerun 13 sierpnia 1985, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2008n), *Orędzie do francuskiej młodzieży*, 1 czerwca 1980, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.

- Jan Paweł II (2008o), *Podstawowy problem ludzkiego życia*, Homilia podczas Mszy św. dla młodzieży, Lizbona, 14 maja 1982, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2008p), *Przyjmijcie trud wolności*, Przemówienie do młodzieży uniwersyteckiej w Auli Pawła VI, 14 kwietnia 1981, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2008r), *Wierzymy w Boga, wielbimy Boga, szukamy Boga*. Spotkanie z młodzieżą muzułmańską w Casablanca, 19 sierpnia 1985, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2008s), *Wspólnie realizujcie projekt humanizacji świata*, Przemówienie do młodzieży na Anioł Pański, Florencja, 19 października 1986, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2008t), *Wy jesteście Kościołem, jesteście nim wszyscy*, Spotkanie z młodzieżą w Amersfoort, Holandia, 14 maja 1985, [w:] *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Koźmińska H. (red.), Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań.
- Jan Paweł II (2015a), *Gratissimam sane*. List Ojca Świętego do rodzin z okazji Roku Rodziny 1994, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/gratissimam.html [data dostępu: 5.02.2015].
- Jan Paweł II (2015b), *Parati semper*. List do młodych całego świata z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży, 31 marca 1985, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/parati.html [data dostępu: 5.02.2015].
- Kwiatkowska H. (1994), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, IHNOiT, Warszawa.
- Lulek B. (2000), *Rodzina i szkoła wobec rozwoju osobowości dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Mastalski J. (2012), *Model wychowania w nauczaniu bł. Jana Pawła II*, „*Verbum Vitae*”, n. 21, s. 253–271.
- Melosik Z. (2005), *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Leppert R., Melosik Z., Wojtasik B. (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Osiał W. (2011), *Wybrane cechy współczesnej religijności i ich wyzwania dla edukacji religijnej*, [w:] *Wychowanie a wyzwania ponowoczesności*, Osewska E. (red.), Wydawnictwo UKSW, Warszawa.
- Pati L. (2009), *Centralità della persona nell'educazione*, „*La Famiglia*”, nr 248, s. 3.
- Paweł VI (2015), *Gaudium et spes. Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, nr 10, http://www.nonpossumus.pl/encykliki/sobor_II/gaudium_et_spes/wstep.php [data dostępu: 25.01.2015].
- Ratzinger J. (2005), *L'Europa nella crisi delle culture*, Cantagalli, Siena.
- Ruini C. (2015), *Wystąpienie inauguracyjne na IX Forum del Progetto Culturale*, Rzym 27–28 marca 2009, http://www.chiesacattolica.it/ccl_new_v3/allegati/5298/27%20marzo%202009_Prolusione%20IX%20Forum.pdf [data dostępu: 6.02.2015].
- Simonetti P. (2007), *S.O.S. educazione: genitori permissivi e „figli padroni”*, „*Avvenire*”, 16 listopada.

- Stańkowski B. (2014), *Zacznijmy od człowieka. Pedagogika w poszukiwaniu nowych kontekstów dla integracji i rozwoju społeczno-kulturowego*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Sztaba M. (2015), *Społeczny wymiar wychowania chrześcijańskiego w nauczaniu Kościoła katolickiego*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/katecheta201105_wychowanie.html# [data dostępu: 5.02.2015].
- Śliwerski B. (2011), *Paradoksy polityki oświatowej w Polsce*, „Studia Edukacyjne”, nr 16, s. 19–39.
- Walczak P. (2007), *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Wojtyła K. (1979), *Elementarz etyczny*, Znak, Kraków.
- Wojtyła K. (1982), *Miłość i odpowiedzialność*, KUL, Lublin.
- Wojtyła K. (1994), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, KUL, Lublin.
- Wojtyła K. (1969), *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków.
- Wojtyła K. (1992), *Wychowanie do prawdy i wolności*, [w:] *Człowiek drogą Kościoła*, Czajkowska K. (red.), Fundacja Jana Pawła II, Ośrodek Dokumentacji Pontyfikatu, Rzym.
- Wojtyła K. (1976), *Znak, któremu sprzeciwić się będą. Rekolekcje w Watykanie 1976*, Pallottinum, Poznań–Warszawa.
- Wrońska K. (1993), *O możliwości zbudowania teorii wychowania personalistycznego K. Wojtyły*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Adamski F. (red.), Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wysocka E. (2000), *Młodzież a religia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Zajac A. (1998), *Media w kulturze, nauce i oświacie. V Ogólnopolska Konferencja Naukowa*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 21, s. 95.

Mariusz Sztaba

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Aktualność i ważność idei „trójpracy” Jadwigi Zamoyskiej dla integralnego rozwoju osoby

The validity and importance of Jadwiga Zamoyska's idea of "triple-work" for the intrinsic development of a person

ABSTRACT: When reflecting on work performed by different scientific disciplines, one cannot lose sight of the 'person' who is of course, the final goal and criterion of work. The requirements of the economic market, in contrary to neoliberalism, are not the most important, but the human-employee is. Jadwiga Zamoyska's "triple-work" concept is a personalistic and astute idea of systematic, parallel work, to develop a person physically, intellectually and spiritually. The article analyzes this model. It indicates its validity and unusual meaning for the intrinsic development of a person.

KEYWORDS: Person, work, the idea of triple-work, intellectual, physical and spiritual work, intrinsic development of a person.

STRESZCZENIE: Refleksje nad pracą czynione przez różne dyscypliny naukowe, nie mogą zagubić w swoim polu widzenia osobę, która jest ostatecznym celem i kryterium pracy. To nie wymogi rynku są najważniejsze, jak głosi neoliberalizm, ale człowiek-pracownik. Personalistycznym i mądrościowym spojrzeniem na pracę charakteryzuje się idea „trójpracy” Jadwigi Zamoyskiej, polegająca na prowadzeniu przez każdego człowieka równoległe i systematycznie pracy fizycznej, umysłowej i duchowej. Proponowany artykuł analizuje tę ideę, wskazując na jej aktualność i niezwykle znaczenie dla integralnego rozwoju osoby.

SŁOWA KLUCZOWE: Osoba, praca, idea trójpracy, praca umysłowa, fizyczna i duchowa, integralny rozwój osoby.

Praca jest ważnym aspektem życia i działania człowieka. Jednak jak wykazuje historia, w ciągu dziejów była (i nadal jest) fałszowana i narażona na wiele niebezpieczeństw. Wydaje się, że tak jak po 1989 r. w Polsce wyraźnie mówiono o potrzebie „pracy nad pracą”¹ w związku z końcem ustroju komunistycznego², tak dzisiaj w dobie globalizmu i związanego z nim swoistego zawirowania wokół pracy³, należy podjąć na nowo tę samą ideę w kontekście wychowania do pracy i przez pracę.

Współczesny, interdyscyplinarny namysł nad pracą powinien służyć rozwiązaniu problemu, który można wyrazić pytaniem: czy, kiedy i jaka praca autentycznie służy integralnemu rozwojowi osoby? Badacze omawianego zjawiska zdając sobie sprawę z funkcji przedmiotowej, społecznej i ekonomicznej pracy (Kalinowski i in. 2005, s. 9–44), szczególną uwagę powinni poświęcać funkcji podmiotowej pracy, pamiętając o podstawowej zasadzie, że „pierwszą podstawową wartością pracy jest sam człowiek – jej podmiot. Wiąże się z tym od razu bardzo ważny wniosek natury etycznej: o ile prawdą jest, że człowiek jest przeznaczony i powołany do pracy, to jednak nade wszystko praca jest «dla człowieka», a nie człowiek «dla pracy»” (Jan Paweł II 1981, nr 6).

W rozwiązywaniu powyżej zasygnalizowanego problemu pomocną i wielce inspirującą jest idea „trójpracy” Jadwigi Zamoyskiej, którą prezentuje poniższy artykuł⁴. Na początku zostanie ukazana chrześcijańska inspira-

¹ Po raz pierwszy użył tego sformułowania ks. Józef Tischner we wrześniu 1981 roku, podczas Mszy św. odbywającej się w hali „Olivia”, w ramach pierwszego zjazdu „Solidarności”, podkreślając wówczas, że „kluczem do niepodległości Polski jest praca nad pracą”. Szczególną pracę nad pracą w Polsce podjął Jan Paweł II podczas pielgrzymek do Ojczyzny w roku 1983 i 1987, kiedy to wielokrotnie uczył o godności pracy i człowieka pracy, mówiąc o „ewangelii pracy”. Samego zaś wyrażenia „praca nad pracą” Papież użył 11 czerwca 1987 r. podczas homilii w Szczecinie, wygłoszonej na Mszy w intencji rodzin.

² Chociaż ustrój komunistyczny deklarował się jako oparty na pracy i sama praca była główną kategorią dla filozofów marksistowskich, to paradoksalnie w żadnym innym ustroju nie nastąpiła taka deprecjacja pracy i alienacja człowieka przez nią, jak w komunizmie (Gałkowski 2012, s. 125–126).

³ Współczesne społeczeństwo jest nazywane *społeczeństwem pracy*. Jednak pod wpływem technologii informatycznych i telekomunikacyjnych oraz globalnych sił rynkowych, wartość rynkowa pracy ludzkiej zmniejsza się. Widoczne są także procesy odstandaryzowania pracy zarobkowej, jej czasu i miejsca. Pojawiają się nowe formy zatrudnienia (wynajmowanie pracowników, job-sharing, korzystanie z usług osoby samozatrudnionej, korzystanie z osoby wykonującej pracę w domu, zatrudnienie na podstawie umowy stażowej itd.) i nietypowe systemy czasu pracy (skrócony tydzień pracy, system pracy weekendowej). W dobie globalizmu dochodzi do przestrzennego i czasowego rozdzielenia procesów pracy i produkcji (Bogaj 2007, s. 53–56).

⁴ W artykule stosuję zamiennie pojęcia „trójpraca” i „potrójna praca”, gdyż są tożsame, co do zakresu i treści.

cja analizowanej idei. Kolejno czytelnik zapozna się z ogólną koncepcją pracy w myśli omawianej Autorki, ze szczególnym uwzględnieniem jej personalistycznego i mądrościowego charakteru. Następnie zostanie poddana analizie treść i zakres pojęcia „trójpraca”. Całość refleksji dopełnią pedagogiczne wnioski i postulaty.

Chrześcijańska inspiracja idei „trójpracy”

Wielki wpływ na wydobywanie różnorodnych funkcji pracy, ukazujących jej wieloaspektowość i osobową wartość oraz godność, ma społeczna nauka Kościoła oraz naukowy namysł nad nią w postaci katolickiej nauki społecznej (Papieska Rada Iustitia et Pax 2005, nr 255–322)⁵. Od początku chrześcijaństwa, prawie każdy liczący się filozof i teolog chrześcijański zajmował się problematyką pracy, co przeczy pokutującemu do dziś twierdzeniu, że filozoficzne myślenie o pracy zaczęło się od K. Marksa⁶. Chrześcijaństwo, nawiązując do tradycji biblijnej, stworzyło własną tradycję dotyczącą pracy, która akcentuje jej istotę, potrzebę, przyczynę, podmiot wartości i cel (Gałkowski 2012, s. 34–54, 80–96). Tradycja ta jest wciąż weryfikowana i ubogacana (dopełniana) pod wpływem różnych zmian cywilizacyjno-kulturowych (Gałkowski 2012, s. 99–107). Po drugiej wojnie światowej konfrontacja z marksistowską koncepcją pracy sprzyjała pogłębionemu, integralnemu i adekwatnemu rozumieniu pracy, dzięki namysłowi takich autorów jak: S. Wyszyński, Cz. Strzeszewski, J. Majka, Cz. Bartnik, K. Wojtyła, J. Tischner, którzy tworzyli nowoczesną *filozofię pracy* i *teologię pracy* (Gałkowski 2012, s. 125–144). Niewątpliwie syntezą współczesnej myśli chrześcijańskiej (katolickiej) dotyczącą pracy jest pierwsza encyklika społeczna Jana Pawła II *Laborem exercens. O pracy ludzkiej*⁷ i toczona wokół niej dyskusje (Gałkowski 1986, 2012, s. 99, 200–224). Praca nie jest ujmowana już tylko jako zabezpieczenie bytu ludzkiego i potrzeb człowie-

⁵ J.W. Gałkowski prezentuje rozumienie pracy w papieskich encyklikach, poczynawszy od encykliki Leona XIII *Rerum novarum* z 1891 r. (2012, s. 224–238).

⁶ J. Gałkowski z wielką erudycją opisuje historię pojęcia „praca”, wskazując na kluczowe przełomy w jej ujęciu i rozumieniu, do których zalicza myśl starożytną, myśl biblijną i chrześcijańską, etykę protestancką, pojęcie pracy u G.W.F. Hegla, marksistowską koncepcję pracy oraz ważny „dialog” chrześcijańsko-marksistowski toczony po drugiej wojnie światowej w Polsce, a dotyczący pracy (2012, s. 19–126).

⁷ Główne idee encykliki w całości poświęconej po raz pierwszy pracy, mają swoje uzasadnienie i fundament w myśli filozoficzno-teologicznej K. Wojtyły, na co bardzo rzeczowo wskazuje J. Gałkowski (2012, s. 127–238).

ka⁸, ale również jako czynnik dokonywania zasadniczych i twórczych zmian w kosmosferze i socjosferze, a także jako czynnik osobowego rozwoju człowieka⁹. Praca jawi się jako egzystencjalnie ważna wartość, przez którą osoba wypowiada się, tzn. wyraża siebie oraz transcenduje siebie i świat (Gałkowski 2012, s. 101–103). Dlatego też stoi ona w centrum ludzkiego życia jako moralne zadanie.

Przy całej swojej niepodważalnej wartości i konieczności praca nie jest i nie może być ani naczelną kategorią filozoficzną, ani też życiową. Praca ma ambiwalentny charakter. Może człowieka wyzwalać, ale i zniewalać. Wiąże się z radością, ale i z trudem oraz cierpieniem. Jawi się jako powinność, ale także uprawnienie (Gałkowski 2012, s. 361–370). Praca mieści się w obrębie relacji: człowiek–świat, przy czym nie obejmuje ich całości, ale jedynie te, w których człowiek podporządkowuje sobie świat (Gałkowski 2012, s. 308). Praca jest tylko jednym z wielu aspektów działania osoby, a nie jego całością¹⁰. Nie zaspokaja ona wszystkich ludzkich potrzeb¹¹. A poza tym istnieje jeszcze coś, do czego człowiek dąży i czego potrzebuje, mianowicie szeroko pojęta kontemplacja (Gałkowski 2012, s. 105–107, 389–401), moralność (Gałkowski 2012,

⁸ Problematykę relacji między potrzebami ludzkimi a pracą analizuje i omawia J. Gałkowski w przywoływanej monografii (2012, s. 241–279).

⁹ Jest zasadnicza różnica między marksistowskim a chrześcijańskim rozumieniem osobotwórczej funkcji pracy. W marksizmie problem człowieka i jego losu rozgrywa się w obrębie materialistycznie pojmowanego Kosmosu, poza którym już nic nie istnieje. Praca jest pojmowana jako fundamentalne tworzenie istnienia ludzkiego, bo wydobywa ona człowieka z całości Kosmosu, kształtując od początku i w całości jego człowieczeństwo. W ten sposób według marksizmu praca tworzy człowieka jako nowy rodzaj bytu w przekroju historycznym i gatunkowym. Takie ujęcie pracy i antropogenezy tworzy błędne koło: warunkiem istnienia pracy jest istnienie człowieka, a warunkiem istnienia człowieka jest praca. W chrześcijaństwie praca jest tylko jedną z płaszczyzn, na których dokonuje się integralny rozwój człowieka. Praca tworzy człowieka, ale nie jest to tworzenie od początku i pełne. Praca nie istnieje poza, ani tym bardziej przed człowiekiem. Jest ona ze względu na człowieka i dla niego (Gałkowski 2012, s. 65–77, 305–310, 357–359).

¹⁰ Dla zrozumienia tego zagadnienia niezwykle ważne jest studium Karola Wojtyły: *Osoba i czyn* (2000).

¹¹ Zasygnalizowane tutaj cechy charakterystyczne pracy, a gruntownie przeanalizowane i opisane w przywoływanej monografii Gałkowskiego, pozwalają na prezentację bardzo nośnej i inspirującej współczesnej definicji pracy. „Praca jest to aspekt aktywnego zachowania się człowieka wobec świata, podlegający normowaniu moralnemu, wynikający z jego niesamowystarczalności przejawiającej się w potrzebach, realizowany w ludzkim czynie w celu podporządkowania sobie świata dla pośredniego zaspokojenia potrzeb, powodujący rozwój człowieka, a mający charakter ambiwalentny” (Gałkowski 2012, s. 313–314).

s. 127–134, 201–224)¹², zabawa (Gałkowski 2012, s. 286–291), czas wolny (Gałkowski 2012, s. 383–389) i tzw. „stan trzeci”, na który wskazywał W. Tatarkiewicz pisząc w *Drodze przez estetykę* o skupieniu i marzeniu (Gałkowski 2012, s. 291–294).

W tę wielką chrześcijańską tradycję dotyczącą pracy – przy znacznym wkładzie Polaków¹³ – wpisuje się swoją myślą i doświadczeniem Jadwiga Zamoyska (4.07.1831–4.11.1923)¹⁴. Podstawy jej koncepcji wychowawczej, której istotę stanowiło wychowanie do pracy, przez pracę i w niej, są na wskroś katolickie, co potwierdził papież Leon XIII w skierowanym do Zamoyskiej *brevé*, z dnia 26 stycznia 1886 r. z racji założenia zakładu wychowawczego dla dziewcząt (Kustra 2012, s. 89–179) oraz papież Pius X w specjalnym liście skierowanym do niej 10 maja 1906 roku (Kustra 2012, s. 376–380). Rozumienie pracy przez Zamoyską nie tylko ubogaciło tę tradycję, ale można powiedzieć, że w wielu aspektach wyprzedziło współczesną katolicką myśl na temat pracy, zaprezentowaną w encyklice *Laborem exercens*, co będzie widoczne w dalszej części artykułu.

¹² Karol Wojtyła podkreśla, że moralność jest czymś istotowo różnym od działania ludzkiego, lecz „równocześnie jest z nim tak zespolona, że realnie nie istnieje bez działania ludzkiego, bez czynów” (2000, s. 97). Ona decyduje o tym, czy człowiek „spełniając czyn”, równocześnie „spełnia siebie”, tzn. aktualizuje tkwiące w sobie potencjalności. Zależy to od jakości moralnej czynu. Dlatego napisze Wojtyła, że „wartości moralne – są bowiem tak istotne dla osoby, że prawdziwe jej spełnienie dokonuje się nie tyle przez sam czyn ile przez moralną dobroć tego czynu. Zło zaś moralne stanowi raczej o nie – spełnieniu, chociaż osoba również wówczas spełnia czyn. Spełniając zaś czyn, spełnia w nim także ontologicznie siebie. Najgłębszą rzeczywistość moralności można przeto ująć jako spełnianie siebie w dobru, bowiem spełnianie siebie w złu jest nie – spełnieniem” (2000, s. 197; por. Sztaba 2014b, s. 115–137).

¹³ Wskazuje na to Gałkowski, przybliżając w swojej monografii polskie tradycje pracy (2000, s. 111–126).

¹⁴ Jadwiga Działyńska (po mężu Zamoyska), zwana „niewiastą mężną” oraz „niewiastą biblijną”, była żoną gen. Władysława Zamoyskiego, matką czworga dzieci, patriotką, społecniczką, osobą dobrze wykształconą i obytą ze światem, rozumnie wierzącą i praktykującą katoliczką. Swoje życie i talenty poświęciła pracy niepodległościowej, wspierając w całości męża, który był najbliższym doradcą księcia Adama Czartoryskiego. Założyła ona w 1881 r. Zakład Kórnicki, w skład którego wchodziły: Szkoła Domowej Pracy, Internat i Stowarzyszenie Matki Boskiej Dobrej Rady. We wspomnianej szkole, która przetrwała do 1947 r., z sukcesami realizowała ideę potrójnej pracy, kształcąc i wychowując wiele młodych Polek. Czas komunizmu sprawił, że jej postać i działalność „zatarły się” w świadomości nowych pokoleń Polaków. Jednak jej oryginalność, świątobliwe życie i wciąż aktualny program wychowawczy sprawiają, że nadal fascynuje sobą, a Synod Archidiecezji Poznańskiej, 23 listopada 2008 r. oficjalnie zaliczył ją w poczet osób oczekujących chwały ołtarzy (beatyfikacji), obdarzając ją tytułem Służebnicy Bożej (Kustra 2012, s. 62–87).

Personalistyczne i mądrościowe spojrzenie Jadwigi Zamoyskiej na problematykę pracy

Zamoyska swoje uwagi i cenne wskazówki dotyczące pracy zawarła w publikacji *O pracy* (2001)¹⁵. Autorka była przekonana, że narodowi polskiemu będącemu pod zaborami, potrzebna jest szeroka dyskusja na temat pracy, i że zrozumienie istoty pracy pomoże przeciwdziałać wadom narodowym, aby Polacy potrafili dobrze służyć Ojczyźnie.

Historia pojęcia pracy bardzo wyraźnie podkreśla organiczny związek pomiędzy koncepcją człowieka a koncepcją pracy. W zależności bowiem od tego, jak rozumiano człowieka – czy ujmowano go jako byt zasadniczo duchowy, czy też materialny – zmieniały się też oceny pracy, rozumienie jej istoty i zakresu (Gałkowski 2012, s. 103). Wiedziała o tym Zamoyska i dlatego ujmując integralnie i w sposób personalistyczny człowieka, pracę rozumiała adekwatnie, odnosząc ją do całej osoby, co dobitnie wyraziło się w idei trójpacy. Autorka była przekonana, że w pierwszym rzędzie trzeba odkrywać nie tyle przedmiotowy, co podmiotowy sens pracy¹⁶ i adekwatną metodę pracy (Zamoyska 2001, s. 13).

Omawiana Autorka uważała także, że trzeba doceniać znaczenie codziennej pracy wykonywanej w sposób systematyczny, wytrwały i konsekwentny. Bowiem „to, czego Bóg od nas żąda pod względem wielkości, to jest czynić w sposób wielki rzeczy małe” (Zamoyska 2001, s. 13).

Zamoyska podkreślała, że praca jest dla człowieka *bonum arduum* (dobrem trudnym)¹⁷. Praca jest środkiem, a nie ostatecznym celem człowieka. Rządzi się ona prostą zasadą: „aby nie zaczynać od tego, na czym można by skończyć i nie zaniedbywać tego, co zwłoki nie cierpi; nie brać się do pracy nadobowiązkowej, nie wykonawszy poprzednio obowiązkowej; nie rzucać się na to, co dalsze, nie odpowiadawszy temu, co bliższe; nie porywać się na rzeczy trudne i dowolne, nie wypełniwszy sumiennie tego, co konieczne i łatwe;

¹⁵ Pierwsze wydanie książki ukazało się w Poznaniu w 1900 r. Wydanie, na które powołuję się w tym artykule jest przygotowane na podstawie 2. wydania przedwojennego, opracowanego przez ks. Stanisława Brossa i opublikowanego w Poznaniu w 1938 r. Tekst ten zawarty jest również we wspomnianej już monografii Czesława Kustry (2012, s. 381–464).

¹⁶ Karol Wojtyła pisze w tym kontekście o wartości personalistycznej czynu (pracy), która „polega na tym, że w czynie osoba siebie samą aktualizuje, w czym wyraża się właściwa jej struktura samoposiadania i samopanowania” (2000, s. 304–307; por. Gałkowski 2012, 340–343).

¹⁷ Tak też pracę rozumiał św. Tomasz z Akwinu, który pierwszy użył tego określenia oraz Jan Paweł II, posługując się nim w encyklice *Laborem exercens*, nr 9.

nie kusić się o szczodrośliwość, kosztem sprawiedliwości; nie marzyć o tym, co by zrobić można w lepszych warunkach, ale myśleć o tym, co zrobić trzeba w warunkach takich, jakie są; nie tracić czasu, zaprzatając sobie myśl przyszłością, ale skrzętnie z obecnej chwili korzystać, czyniąc to, co obecnie, w obecnych stosunkach jest pożądane i co się samo z porządku rzeczy nastęcza; za-
dośćuczynić obowiązkom przyrodzonym, zanim się weźmie do działalności poza tym obrębem” (Zamoyska 2001, s. 119).

Zakres i treść „trójpracy”

Zamoyska odwołując się do integralnej i personalistycznej antropologii wskazywała na trzy zdolności człowieka: fizyczne, umysłowe i duchowe oraz na analogiczne do nich trzy rodzaje lenistwa: fizyczne, duchowe i umysłowe. Odpowiedzią na owe zdolności jest potrójna praca: fizyczna, umysłowa i duchowa, która jest „zarazem jedynym środkiem na pokonanie lenistwa” (Zamoyska 2001, s. 25).

Idea trójpracy dotyczy więc struktury pracy autentycznie osobotwórczej, na którą składa się praca fizyczna, umysłowa i duchowa¹⁸. Zamoyska wskazując na absolutną potrzebę prowadzenia równoległe i systematycznie „trójpracy”, demaskowała zarazem pewne przesady i stereotypy dotyczące pracy widoczne w jej czasach, ale i mające także obecnie swoich zwolenników i głosicieli. Dlatego pisała, że „pracy wewnętrznej, duchowej, świat nie rozumie i rozumieć nie może. Pracą ręczną świat pogardza; być może, iż poszanowanie jej będzie cechą wieku przyszłego” (Zamoyska 2001, s. 24).

Zdaniem Autorki, wymienione trzy rodzaje pracy są nierozłączne, „a nadto każdy rodzaj tyle tylko istotnej wartości posiada, o ile jest połączony z tamtymi dwiema”¹⁹. Dopiero wykonywane razem są w stanie zrealizować zamierzone funkcje, sprzyjać integralnemu rozwojowi człowieka i autentycznemu postępowi²⁰. Dzięki urzeczywistnianiu trójpracy, „najgrubsze nawet zajęcia odbywać się mogą z ładem, przyzwoitością, a nawet z wykwinnością.

¹⁸ Cz. Kustra obszernie opisuje te rodzaje pracy w swojej monografii, odwołując się do różnych komentarzy (2012, s. 304–321).

¹⁹ Tamże, s. 24.

²⁰ Społeczna nauka Kościoła optuje za personalistycznym ujęciem postępu i rozwoju, uwzględniając szerokie rozumienie rzeczywistości kryjącej się za tymi pojęciami. Termin „postęp” odpowiada bardziej aspektowi ekonomiczno-technicznemu (np. postęp naukowy, postęp techniczny, postęp ekonomiczny), natomiast pojęcie „rozwój” ma wydźwięk bardziej personalistyczno-humanistyczny (np. rozwój społeczny, rozwój moralny itd.) (Sztaba 2014c, s. 291–316).

Jeżeli jakakolwiek praca wzbudza wstręt, to wina leży nie w przedmiocie pracy, ale w nieumiejętności tych, co się do niej biorą. Człowiek wykształcony i uduchowiony każdą pracę, jeśli się tak wyrazić wolno, uszlachetnia i uduchawia, podnosząc ją do siebie. Jeżeli zaś pracy się oddając, staje się pospolicym, rubasznym, wstrętnym, to wina leży nie w pracy, ale w nim samym. Dusze i umysły zawsze własnego szukają poziomu i jeśli się zniżają, to powód upadku leży w nich samych, a nie w warunkach, w jakich się znajdują. [...] wszelki rozwój i postęp ludzki, ażeby był trwały i istotny, musi oprzeć się na tej potrójnej pracy. Jeżeli dzieła ludzkie mają mniej lub więcej doniosłości i przynoszą mniej lub więcej stałych korzyści, to w tym właśnie stosunku, w jakim mniej lub więcej na tej potrójnej podstawie się wzniosły. Doskonałe wykonanie tego, co umysł i dusza natchnęły, nadaje dopiero tym pomysłom i natchnieniom całkowitą ich wartość” (Zamoyska 2001, s. 26–27).

Istota pracy fizycznej

Zamoyska zastanawiała się, dlaczego ludzie mają w poniżeniu pracę ręczną (materialną, fizyczną)²¹, skoro Bóg stworzył wszystko jako dobre (por. Rdz 1) „pod miarą i liczbą i wagą” (Mdr 11, 21), tj. według ściśle określonych praw i zasad i „nie brzydził się tym, co stworzył” (Zamoyska 2001, s. 31). Jej zdaniem pogarda dla pracy fizycznej świadczy o niskim poziomie moralnym społeczeństwa oraz zdradza nieumiejętność i niedbalstwo ludzi. Człowiek wykonujący pracę fizyczną powinien naśladować Boga, który stworzył wszystko z ładem i harmonią, wykonując swoją pracę z dokładnością i przez to zbliżając się do piękna „ubarwiającego i uszlachetniającego życie, nadającego pewną poezję i malowniczość najpospolitszym jego czynnościom” (Zamoyska 2001, s. 33).

Zamoyska poszukując źródeł uprzedzenia i pogardy dla pracy fizycznej, zauważała, że to nie sam trud odstrasza, ale „pewna karność potrzebna

²¹ W starożytności nie doceniano pracy fizycznej, a nawet nią pogardzano. Ten negatywny stosunek wynikał z rozumienia Kosmosu jako doskonałego, koniecznego i niezmiennego, w którym głównym zadaniem człowieka była jego kontemplacja, a praca jawiła się jako „zło konieczne”, warunek wstępny do kontemplacji. W myśli starożytnych praca wynikała z tego, że człowiek jest złożony z dwóch elementów: wyższego – duchowego i niższego – materialnego. Czynnikiem rozwoju istoty człowieka i wyrazem jego wielkości była kontemplacja, praca zaś była pojmowana jako konieczny, ale ograniczający i niegodny wolnego człowieka czynnik. T. Veblen w publikacji *Teoria klasy próżniaczej* wymienił cztery rodzaje zajęć uważanych za godne najwyższej klasy społecznej: polityka, sprawowanie ceremonii religijnych, wojowanie i sport. W późniejszych epokach to negatywne podejście do pracy fizycznej miało charakter stereotypu, gdyż generalnie zmieniał się stosunek do pracy (Gałkowski 2012, s. 19–34).

do pracy regularnej, porządnej i wytrwałej”, do owej „miary, wagi i porządku”, które towarzyszyły Bogu przy stwarzaniu świata (Zamoyska 2001, s. 33). Autorka była przekonana, że brak ścisłości i dokładności w wykonywaniu pracy fizycznej związany jest z polskim usposobieniem, któremu brak tych cech w charakterze. A przecież „doskonałość pracy daje miarę uszanowania dla niej i zamiłowania jej, tak jak zamiłowanie i uszanowanie jej daje miarę jej doskonałości” (Zamoyska 2001, s. 32).

Autorka wiedząc, że „narody są uleczalne”, nawoływała Polaków do dokładności, ścisłości i piękna przy wykonywaniu pracy fizycznej. Dlatego akcentowała ważność właściwego gospodarowania czasem, przezorność w planowaniu pracy, porządek, ład i roztropność (Zamoyska 2001, s. 35–42)²².

Zamoyska szczególną uwagę zwracała na pracę na roli i w ogrodzie²³, będąc przekonana, że ten rodzaj pracy fizycznej wywiera dobroczynny wpływ na „zdrowie, humor, umysł, duszę i całe usposobienie człowieka; ona jest rzeczywistym i nieraz najlepszym lekarstwem nie tylko na rozmaite choroby ciała, ale i na choroby duszy” (Zamoyska 2001, s. 43). Praca na roli „jest wielką mistrzynią ducha” (Zamoyska 2001, s. 44), gdyż wyraźnie pokazuje, jak ważna jest systematyczność, dokładność i cierpliwość w życiu człowieka. „Dość kilka dni nie zaglądać do jakiejś grządy, a już dziesiątki zielsk i chwastów na niej się rozpanoszą i już cały legion szkodników z wierzchu i ze spodu zabierze się do niszczenia, obgryzania, podcinania biednych roślinek. Czy to nie obraz duszy i tych szkód, jakie spowodzić może najmniejsze jej zaniedbanie!” (Zamoyska 2001, s. 44).

Zdaniem Zamoyskiej człowiek potrafi wykonywać pracę fizyczną z dokładnością i z poczuciem piękna, gdy łączy ją z pracą umysłową i duchową. Potrzebne jest „wykształcenie umysłowe”, aby należycie zaplanować i realizować pracę fizyczną, aby umiejętnie prowadzić pracę przemysłową na każdym jej etapie (Zamoyska 2001, s. 45–46). Chodzi bowiem o to, „ażeby spełniając obowiązki choćby najdrobniejsze, czynić to ze zrozumieniem ich znacze-

²² Takie personalistyczne i mądrościowe podejście do pracy fizycznej pozwoliło mówić Janowi Pawłowi II w Encyklice *Laborem exercens* o duchowości pracy (nr 24–27).

²³ Jeżeli pracą na roli oraz rolnikami jawnie pogardzano w ustroju komunistycznym, to nawet już w starożytności Hezjod i Cyceon cenili pracę na roli, uważając ją za zajęcie prawdziwie godne człowieka szlachetnego (Gałkowski 2012, s. 32–33). Nobilitację pracy na roli po okresie dyskryminacji przez ustrój komunistyczny wyraźnie widać w encyklice *Laborem exercens* nr 21–22 oraz w nauczaniu Jana Pawła II podczas pielgrzymek do Ojczyzny (Durlak 2001). Kościół zresztą w czasie komunizmu zawsze wspierał rolników i sadowników, ukazując im sens i piękno pracy na roli.

nia odwiecznego w myśl woli Bożej i ogólnego jej zarysu względem świata fizycznego i moralnego” (Zamoyska 2001, s. 39).

Praca umysłowa nie uchroni jednak pracy fizycznej przed pokusą pogardy dla niej i bylejakością przy jej wykonywaniu. Potrzeba pracy duchowej, wewnętrznej, która przywodzi na pamięć Stwórcę i Jezusa Chrystusa, który dla nas i dla naszego zbawienia wiele wycierpiał, aż po krzyż. Zdaniem Zamoyskiej – a potwierdza to też wielowiekowe doświadczenie chrześcijańskie²⁴ – troska o ducha zwalcza pokusy i przynosi zwycięstwo (Zamoyska 2001, s. 46–47).

Ludzie wykonujący pracę fizyczną, a zaniedbujący umysłową i duchową, „pojęcia nie mają o prawach fizycznych, które pracą ich rządzą, ani o prawach moralnych, które życiem rządzić powinny” (Zamoyska 2001, s. 24). A przecież jak zauważa Autorka, „im umiejętniej umysł kierował rękę, tym ręka skuteczniej wymogła na umyśle wysiłki do przyjścia jej w pomoc i tym sposobem ręka co najmniej o tyle stała się mistrzynią umysłu, o ile umysł był mistrzem ręki” (Zamoyska 2001, s. 26–27).

Istota pracy umysłowej

Zamoyska pisała, że chociaż ludzie w jej czasach pojmowali i cenili pracę umysłową – gdyż żądza wiedzy stanowiła jedną z charakterystycznych cech początku XX w. – to i tak większość z nich nie podejmowała pracy umysłowej, aby pogłębiać swoje wykształcenie (Zamoyska 2001, s. 24). Przyczynę tego widziała w lekkomyślności, nieudolności i lenistwie umysłowym. Autorka dostrzegając wady ówczesnego kształcenia szkolnego, które nie dawało „podstawy i umiejętności ułatwiającej dalsze osobiste kształcenie się”, ani nie wyrabiało „zamiłowania do pracy umysłowej”, ani też nie „wzbudzało potrzeby nabywania dalszej nauki” (Zamoyska 2001, s. 51), postulowała potrzebę całościowego kształcenia, zarówno formalnego (publiczne wykłady, prywatne lekcje), jak i nieformalnego (samokształcenie)²⁵. Uważała bowiem, że kształcenie się i doskonalenie przez całe życie, to przywilej udzielony przez Boga jedynie człowiekowi, a nie korzystanie z niego jest sprzeniewierzeniem się Stwórcy (Zamoyska 2001, s. 53–54).

²⁴ Zamoyska w tym kontekście wskazuje na pracę benedyktynów, kartuzów i trapistów, którzy łączyli te trzy rodzaje pracy, przenikając myślą prawa rządzące światem i ludźmi i wznosząc się duchem do Boga (2001, s. 28).

²⁵ Zanim stwierdzono w raporcie Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, że „konceptcja edukacji przez całe życie jawi się jako klucz do bram XXI wieku”, to o potrzebie całościowego kształcenia się wiedziała już Zamoyska i postulowała ją na progu XX wieku (Delors 1998, s. 17).

Autorka szukając przyczyn absurdałnej sytuacji, przejawiającej się w tym, że ludzie cierpiąc na „umysłowy niedostatek” nie próbują mu nawet zaradzić, doszła do wniosku, że za ten stan rzeczy, obok wyżej wspomnianych przyczyn, odpowiada także „brak samych podstaw, elementarnych zasad, na których dalszy rozwój umysłowy opierać się musi” (Zamoyska 2001, s. 53). Do tych podstaw zaliczała: dobre czytanie, kaligraficzne i poprawne pisanie, arytmetykę, znajomość pierwszych zasad nauk przyrodniczych i geografii, naukę języków obcych, historię, filozofię, religię (naukę katechizmu i historii biblijnej) (Zamoyska 2001, s. 54–55).

Zamoyska wskazując na te przedmioty, rzeczowo wyliczała korzyści z nich płynące dla integralnego rozwoju człowieka. Nauka języków obcych bardzo dodatnio wpływa na rozwój umysłowy osoby (Zamoyska 2001, s. 56). Czytanie dobrych, wartościowych książek oświeca, umacnia, uszlachetnia i uświęca. „Czytanie jest dla istoty moralnej człowieka tym, czym pokarm jest dla jego istoty fizycznej: tak jak pokarm wytwarza jego zdrowie i siły, tak czytanie wytwarza, jeśli się tak wyrazić wolno, jego temperament duchowy, to jest jego zdrowie i siły moralne” (Zamoyska 2001, s. 63).

Poznanie wytworów kultury: literatury, sztuki i muzyki ma służyć zrozumieniu i ocenie prawdziwego piękna, które ma pierwszorzędne znaczenie dla poszczególnego człowieka i całych społeczeństw. Pojęcie o pięknie i zamiłowanie piękna prowadzi dusze do prawdy, równowagi, harmonii, celowości i ładu i chroni przed brzydotą (Zamoyska 2001, s. 69–73)²⁶.

Arytmetyka – nauka władania liczbami – uczy prawdy i prawdy wymaga. Wyrabia ona „logikę, ścisłość wnioskowania, przytomność umysłu, szybkie obejmowanie przedmiotu, słowem stanowi pierwszorzędną gimnastykę umysłową, której zaniedbanie obniża niemało poziom umysłów” (Zamoyska 2001, s. 57). Zdaniem Autorki liczby są w życiu niezbędne tak, jak i sama mowa. Dlatego też, „jak rubaszną, nieokrzesaną, prostacką mową wstydziłaby się wyrażać osoba wykształcona, a nawet nie zdołałaby nią wyrazić wszystkich odcieni swych myśli i uczuć, tak wstydzić by się należało nieumiejętności władania liczbami, która umysł krępuje i czyni go nieudolnym” (Zamoyska 2001, s. 57).

Do bardzo pożądaných, elementarnych nauk Zamoyska zalicza także rysunek geometryczny i techniczny, bowiem „niemożność narysowania rzeczy, którą się ma na myśli jest rodzajem kalektwa i jakby niemowlęctwa, bo czło-

²⁶ Ta myśl współgra z myślą K.C. Norwida, który pisał w *Promethidionie*, że „piękno na to jest, by zachwycało do pracy – praca, by się zmartwychwstało”. Niewątpliwie jeśli człowiek bezinteresownie obcuje z prawdą, dobrem i pięknem w *praxis*, wówczas tworzy coś wartościowego i godnego osoby (Gałkowski 2012, s. 143, 199–200).

wiek myśli swoje wyraża nie tylko mową, nie tylko pismem, nie tylko liczbami, które są wymowne, ale i rysunkiem, który w pewnych okolicznościach może się stać najwymowniejszym środkiem do wyrażania myśli” (Zamoyska 2001, s. 58).

Autorka zachęca, aby w samokształceniowej pracy umysłowej zgłębiać pojęcia z nauk przyrodniczych, kosmografii, fizyki, chemii, botaniki i innych dyscyplin, aby lepiej „rozumieć tajemnice przyrody”, których poznawanie „dziwnie umysł rozwija, daje mu przenikliwość, przytomność, świeżość, jakby zawsze odnawiającą się młodość, którą obdarzona jest przyroda. Przenikanie rzeczy materialnych, przyrodzonych, dają zarazem pojęcie o rzeczach nadprzyrodzonych, duchowych, których tamte są zwykle jakby podobieństwem. Nauki przyrodnicze w ludziach dobrej woli utwierdzają wiarę” (Zamoyska 2001, s. 59).

Zamoyska doceniając także nauki społeczne postulowała, aby każdy zapoznawał się z ich osiągnięciami, pamiętając o tym, że podlegają one ciągłym zmianom. Szczególną uwagę zwracała na wychowanie jako *ars artium*, którego głównym zadaniem jest „mądrze pokierować władzami duszy dziecięcej” (Zamoyska 2001, s. 67).

Autorka wielką rolę w pracy umysłowej przypisywała poznawaniu dzieł filozoficznych, bowiem filozofia „otwiera umysłowi bezmiernie rozległe widnokręgi, rozbudza zamiłowanie prawdy, zmusza do wnikania we własne jestestwo i w prawa rządzące bytem wszystkich jestestw” (Zamoyska 2001, s. 63). „Zdrową” filozofię uważała za „światło dla umysłu”, „najpiękniejszą i najzacniejszą ze wszystkich nauk, bo natchnioną zamiłowaniem mądrości” (Zamoyska 2001, s. 64). Zdaniem Zamoyskiej filozofia zastosowana do historii strzeże tę ostatnią przed tym, aby nie była ona tylko prostym nagromadzeniem luźnych faktów, ale jednym, nieprzerwanym łańcuchem przyczyn i skutków. Poza tym, filozofia pomagając człowiekowi poznać samego siebie, przygotowuje umysł do poznawania Boga, do wiary (Zamoyska 2001, s. 63–65).

W pracy samokształceniowej Zamoyska kładła wielki nacisk na poznawanie katechizmu i historii biblijnej. Była bowiem przekonana, że „nauka bez wiary wykołaja umysł, a tym samym sąd i całe życie” (Zamoyska 2001, s. 59)²⁷.

Wyżej zaprezentowane przedmioty pracy umysłowej miały służyć rozwojowi umysłu, ale równocześnie i całego człowieka. Zamoyska była przekonana, że odpowiednie kształcenie umysłu wytwarza pożądaną równowagę, a kto polubi pracę umysłową, „znajdzie w niej rozrywkę, pociechę [...], wyrobi pamięć,

²⁷ Tę myśl rozwinął i pogłębił Jan Paweł II w Encyklice *Fides et ratio. O relacjach między wiarą a rozumem* (4.09.1998), a także Benedykt XVI w licznych wystąpieniach (Sztaba 2014a).

uwagę, logikę, tak w życiu potrzebną i pożądaną” (Zamoyska 2001, s. 63). Ponadto praca umysłowa pogłębia umiejętność skupienia myśli, poważnego zgłębiania spraw, o których się słyszy, strzeże przed bezmyślnością, powierzchownością i czczym gadaniem (Zamoyska 2001, s. 123).

Autorka wiedziała, że praca umysłowa nie może być jednakowa dla wszystkich, ale powinna być na miarę zdolności i upodobań. Nie może jej jednak zabraknąć, aby umysł „nie tępiał”. Rozumiała także i to, że ten rodzaj pracy może służyć podźwignięciu społeczeństwa, gdy będzie rozbudzał wśród niego „zamiłowanie do wszystkiego, co znaczne, prawdziwie mądre, prawdziwie piękne, prawdziwie godne poświęcenia mu uwagi i czasu” (Zamoyska 2001, s. 80)²⁸. Zdaniem Zamoyskiej samokształcenie w zgodzie z prawdą, dobrem i pięknem jest wysoce pożądane w zmaterializowanym świecie, który burzy autentyczną hierarchię wartości²⁹. Dlatego pisała, że „kto raz zakosztuje w nauce prawdziwej mądrości i prawdziwego piękna, ten zdobędzie sobie miarę porównania, która i blichtr i wszystko, co szpetne, w prawdziwym świetle przedstawi” (Zamoyska 2001, s. 80).

Praca umysłowa, choć tak bardzo ważna dla integralnego rozwoju człowieka, odizolowana od pozostałych rodzajów pracy jest niewystarczająca i narażona na zagubienie swojej celowości. Ubodzy i narażeni na wiele niebezpieczeństw są ci, którzy zapracowani umysłowo, „«nie mają czasu» zaczerpnąć światła i natchnienia u prawdziwego źródła wiedzy, ani nie mają dość czasu, aby w zetknięciu z życiem potocznym doświadczyć prawdziwości swoich zaopatrywań” (Zamoyska 2001, s. 24–25).

Istota pracy duchowej

Prace fizyczna i umysłowa nie są wystarczające dla integralnego rozwoju osoby, a tym bardziej do tego, aby człowiek osiągnął cel, do którego Pan Bóg go powołał, tj. do doskonałości (świętości), na którą wskazał Chrystus mówiąc: „Bądźcie i wy wtedy doskonali, jako i Ojciec Wasz niebieski jest doskonały” (Mt 5, 48)³⁰. Zdaniem Zamoyskiej to wezwanie jest zdumiewające wobec ludzkiej słabości, ale realne, bo Bóg nie żąda rzeczy niemożliwych, a poza

²⁸ Jakże istotna jest to uwaga także dla współczesnej edukacji, do której wkradają się „ideologiczne plewy” w imię tolerancji i pluralizmu.

²⁹ Niewątpliwie w naszych czasach zagrożonych relatywizmem i chaosem aksjologicznym, transcendentalia (prawda, dobro i piękno) obok cnót (poznawczych i moralnych) jawią się jako wartości wysoce pożądane i egzystencjalnie ważne.

³⁰ Świętość – pisała J. Zamoyska – „polega na cnotach dla każdego przystępnych; potrzeba tylko dobrej woli, woli wiernej, mężnej, cierpliwej, pokornej i wytrwałej” (2001, s. 116).

tym obdarza swoją łaską. Dążenie do doskonałości, wyrażającej się w gruncie rzeczy w bezinteresownej miłości Boga i ludzi jest zadaniem na całe życie (Zamoyska 2001, s. 85).

Praca duchowa, wewnętrzna³¹ powinna dążyć do wytworzenia w człowieku wiernego podobieństwa do Chrystusa poprzez walkę z grzechami, wadami i niedoskonałościami oraz wyrabianie w sobie cnót. Praca duchowa ma służyć zrozumieniu woli Bożej w stosunku do ogółu ludzi i konkretnej osoby (Zamoyska 2001, s. 88).

Praca duchowa jest nużąca i „częstokroć przez długie lata na pozór bezowocna, jest podwójnego rodzaju: można by ją przyrównać zarazem do pracy malarskiej i do pracy rzeźbiarskiej. Malarz malując, farby na płótno nakłada i tym wytwarza kształty i barwy do uwydatnienia swej myśli potrzebne. Rzeźbiarz wprost przeciwnym działaniem do celu dochodzi, bo myśl swą uwydatnia, odkrzesując i ujmując z marmuru to, co uwydatnieniu jego myśli stoi na przeszkodzie. Jest wreszcie sztuka zarazem rzeźbiarska i malarska, polegająca na malowaniu poprzednio rzeźbionych postaci” (Zamoyska 2001, s. 86).

Przytoczone porównanie z pracy malarza i rzeźbiarza pozwoliło Autorce zaprezentować proces pracy duchowej. Jest ona łatwiejsza dla tych, którzy wdrazali się do niej przez dobre wychowanie, będące „nauką i początkiem pracy nad sobą” (Zamoyska 2001, s. 86). W pracy malarza i rzeźbiarza potrzebny jest wzór, w który trzeba dobrze „wpatrzeć się”, odpowiedni materiał i narzędzia.

Wzorem jest Jezus Chrystus. Człowiek powinien wpatrywać się w ten Wzór, poznawać życie i naukę Jezusa, Jego sposób postępowania i wartościowania. Może czynić to poprzez czytanie Pisma św., naukę katechizmu, liturgii, historii Kościoła, czytanie żywotów świętych (Zamoyska 2001, s. 89–94).

Materiałem w pracy duchowej jest sam człowiek, który jest przez Stwórcę sobie zadany. Praca duchowa, podobnie jak omówione dwie wcześniej, domaga się „miary, wagi i porządku” (Zamoyska 2001, s. 87–88).

„Dłutem” zaś i „pędzlem” są Słowo Boże, prawo Boże (prawo naturalne), nauka Kościoła i „wszystkie środki jakie nam Kościół do uświęcenia po-

³¹ Zamoyska jako chrześcijanka skupiła swoją uwagę na specyfice pracy duchowej chrześcijanina. Ale przecież każdy człowiek, niezależnie od wyznawanej religii, czy nawet deklarowanego ateizmu, bądź agnostycyzmu, posiada wymiar duchowy, poprzez to, że posiada duszę i władze duchowe: rozum i wolną wolę (Sztaba 2013, s. 114–134). Człowiek jest więc powołany do pracy duchowej, aby rozwijał w sobie życie duchowe, o czym dobitnie uczyła pedagogika kultury okresu międzywojennego (Nawroczyński 1947) i co odkrywa się we współczesnej pedagogice (Kostkiewicz 2003, 2004).

daje, wreszcie wszystkie osoby, wydarzenia i okoliczności, wśród których nas Pan Bóg postawił” (Zamoyska 2001, s. 87)³².

Czytanie Pisma św. i nauka wiary są podstawą dla pracy duchowej. Potrzeba jednak wysiłku woli, aby dobre myśli i idee wprowadzić w czyn. Zasadnicza praca duchowa rozpoczyna się dopiero wtedy, „gdy przenikając się zasadami wiary, staramy się je przeprowadzić we wszystkich szczegółach życia” (Zamoyska 2001, s. 94). Przywoływana Autorka była przekonana, że związek pomiędzy słowem i czynem tworzy rozmyślanie, które jest „dla życia duchowego tym, czym rachunkowość dla rolnictwa, przemysłu i kupiectwa, [...] jest zarazem ostrogą i wędzidłem; wykazuje w jakim kierunku pracę potęgować, a w jakim zaniechać; jest wreszcie tym, czym ster i żagle są dla łodzi na morskie fale rzuconej; z niego nauczyć się można, jak pracować, aby słowo Boże, w czynach objawione, «ciałem się stało»” (Zamoyska 2001, s. 94).

Rozmyślanie nad życiem i nauką Chrystusa przynosi poznanie własnych wad i niedostatków. „W promieniu słońca nie więcej jest pyłu, jak w cieniu, ale przy świetle wyraźniej widzieć i zetrzeć się on daje, podczas gdy po ciemku ani się go domyślać, ani mu zaradzić podobna” (Zamoyska 2001, s. 98). Poznanie własnych wad i przewinień pobudza do żalu za nie, który jest jak „nawóz” na rolę duszy, użyźniający ją do cnoty (Zamoyska 2001, s. 98).

W pracy duchowej bardzo istotne jest nabywanie i pielęgnowanie już posiadanych cnót i wartości egzystencjalnie ważnych, do których Autorka zalicza: prawdę, miłość, przyjaźń, wiarę, nadzieję, roztropność, sprawiedliwość, wytrwałość (Zamoyska 2001, s. 96–98, 103, 110–112, 116–117). Ale wszelki autentyczny postęp w ich praktykowaniu nie jest możliwy bez skruchy i umartwienia oraz codziennego rachunku sumienia (Zamoyska 2001, s. 98–101). Proces pracy duchowej podtrzymują i wzmacniają, przyczyniając się do jego owocności, Sakrament spowiedzi i Komunia św., uczestnictwo we Mszy św. oraz modlitwa i kierownictwo duchowe, a także rekolekcje (Zamoyska 2001, s. 101–110).

Zamoyska zwracała wielką uwagę na umiejętność łączenia „czasu na samotność” z „czasem na przebywanie wśród ludzi”, ważnego dla równowagi w życiu duchowym. Uważała bowiem, że „samotność i życie wspólnotowe są w stosunku do zdrowia duszy tym, czym dzień i noc, praca i spoczynek w stosunku do zdrowia ciała [...]. W samotności czerpiemy światło i siły do życia wśród ludzi potrzebne, a w życiu wspólnotowym znajdujemy za-

³² Zamoyska była świadoma faktu wpływu tzw. sytuacji wychowawczej (zajmuje się nią „pedagogika przedmiotu”) na proces pracy duchowej, który nigdy nie dokonuje się w izolacji od otoczenia (Nowak 2000, s. 520–567).

stosowanie tych zasad, których w samotności szukaliśmy” (Zamoyska 2001, s. 112–113). Umiejętność życia w samotności i wśród ludzi jest wyrazem roztropności i mądrości³³. Kto nie chce znaleźć czasu „na skupienie się w samotności, schodzi do stanu jakoby wołu czy konia roboczego, pędzonego z dnia na dzień, z godziny na godzinę; siły swoje stera, ale duchowo się nie rozwinię, nie podniesie, nie dorośnie miary”. Z kolei, gdy samotność „przeciąga się ponad właściwą miarę, wyradza utopię bez możliwego zastosowania, ideologię bez celu, dziecinna, bo niedoświadczoną; wyradza samolubstwo i pychę, pewność siebie, a zatem bezwiedna może zarozumiałość [...]. Człowiek żyjący przeważnie w samotności sam siebie poznać nie może” (Zamoyska 2001, s. 113). Dlatego Autorka konkluduje, że „praca w samotności jest o tyle skuteczniejsza, o ile pobyt wśród ludzi wykazał jej braki, praca zaś wśród ludzi o tyle jest umiejętniejsza, o ile praca w samotności nadała jej prawdziwy kierunek” (Zamoyska 2001, s. 114).

Do skuteczności pracy duchowej przyczynia się roztropnie zrobiony rozkład czasu i zajęć oraz wierne przestrzeganie go (Zamoyska 2001, s. 110–111). Podobnie jak w pracy fizycznej i umysłowej, także w pracy duchowej potrzebna jest „miara, waga i porządek” oraz dokładność sprzyjające oszczędności sił i czasu oraz większej równowadze umysłu i duszy. Nic w pracy nie powinno być „zostawione na pastwę chwilowego widzimisię i przemijających skłonności” (Zamoyska 2001, s. 110).

Zdaniem Zamoyskiej praca fizyczna, umysłowa i duchowa domaga się odpoczynku³⁴. Jest on (powinien być) jednak inny niż u zwierząt. Jeśli koń czy wół „spracowawszy się, muszą odpoczywać, nic zupełnie nie robiąc, to czło-

³³ Samotność jest egzystencjalnym stanem człowieka, który towarzyszy mu w wielu momentach jego życia z różnym nasileniem. Jest stanem wieloaspektowym, przez co trudno o jednoznaczną jego definicję. W świetle literatury można mówić o negatywnym i pozytywnym obliczu samotności. W ujęciu negatywnym, samotność jest nośnikiem przykrych doznań i przeżyć. Towarzyszy jej smutek, niepokój, żal oraz agresja. Wpływa ona ujemnie na kondycję fizyczną i psychiczną osoby oraz na funkcjonowanie mikrostruktur społecznych. Pozytywne oblicze samotności wskazuje na jej dobroczynny wpływ, gdyż tak doświadczana i przeżywana samotność stwarza szansę do „zebrania myśli, skupienia, zastanowienia się nad tym, co się wokół dzieje, eksperymentowania, badania, dociekania, rozwijania wyobraźni, tworzenia dzieł oryginalnych i twórczych, wewnętrznego wyciszenia, poszukiwania sensu życia, kontemplacji, rozmowy z samym sobą i Bogiem” (Sztaba 2013b).

³⁴ Nieumiejętność odpoczywania i należytego świętowania przez współczesnego człowieka, skłoniła Jana Pawła II do napisania Listu apostolskiego *Dies Domini. O świętowaniu niedzieli* (31.05.1998), w którym obok wskazań adresowanych szczególnie do chrześcijan znalazły się i te, które ukazują każdemu człowiekowi sens niedzieli jako dnia radości i odpoczynku oraz dnia objawiającego sens czasu (nr 55–80).

wiek z wyjątkiem chwil na sen przeznaczonych, odpoczywa nie za pomocą próżniactwa, ale przez zmianę zajęcia. Uzdolniony do pracy ręcznej, umysłowej i duchowej, znajduje wypoczynek nie tylko w przechodzeniu od jednego rodzaju do drugiego, ale każdy z tych rodzajów pracy tak urozmaicić zdoła, że sama ta różnorodność stanowi doskonale i najmielsze wytchnienie” (Zamoyska 2001, s. 74).

Pedagogiczne implikacje idei „trójpracy”

Wczytując się w rozprawę Zamoyskiej O *pracy*, odnosi się wrażenie, jakby była ona pisana w naszych czasach, które dostarczyły interdyscyplinarnego namysłu nad wieloaspektowym zjawiskiem pracy. Głębia spojrzenia na ludzką pracę wyrosła z jej dojrzałej duchowości chrześcijańskiej, osobistego doświadczenia i z praktyki Szkoły Pracy Domowej, którą założyła i prowadziła do końca swojego życia. Czego nauczała, tym żyła. Sama zresztą pisała, że „wszelką pracę, ażeby była poważna i skuteczna, trzeba zacząć od siebie; siebie poprawić, siebie nauczyć, siebie wyrobić i wykształcić! Już J. Długosz zrobił uwagę, że Polacy bardziej są skorzy do nawracania drugich, niż siebie samych, a wiemy, jakie owoce z tego dziś wyrosły” (Zamoyska 2001, s. 125).

Zamoyska była przekonana, że realizacja trójpracy, czyli równolegle prowadzona praca fizyczna, umysłowa i duchowa służy prawdziwemu rozwojowi osoby oraz postępowi zarówno materialnemu, jak i moralnemu (Zamoyska 2001, s. 127). Tylko taka praca stanowi fundament dla autentycznej pracy społecznej (Zamoyska 2001, s. 124).

Omawiana Autorka bardzo świadomie realizowała w swoim życiu i działalności wychowanie do pracy, przez pracę i w pracy³⁵, kierując się ideą trójpracy³⁶. Równocześnie uniknęła błędu wielu tzw. *szkół pracy*, wyrosłych w ramach Ruchu Nowe Wychowanie, które faworyzowały pracę fizyczną kosztem umysłowej, nie wspominając już o duchowej (Chmaj 1938, s. 168–274).

Potrójna praca chroni współczesne wychowanie przez pracę i do pracy, realizowane w domu rodzinnym, jak i w ramach edukacji przedzawodowej (Baraniak 2010, s. 200–202), przed błędem popełnianym przez wielu rodziców, którzy uważają, że jedynym obowiązkiem i pracą, które powinno wypeł-

³⁵ Historyczny rys dotyczący pracy w wychowaniu dostarcza monografia Cz. Kustry (2012, s. 260–267).

³⁶ Podstawy koncepcji wychowawczej Jadwigi Zamoyskiej oraz metodykę wychowania kobiet w Szkole Domowej Pracy rzeczowo omawia Cz. Kustra w przywoływanej monografii (2012, s. 89–179, 323–351).

niać dziecko jest nauka szkolna (praca umysłowa). Takie podejście do pracy obniża owocność pedagogicznych działań w ramach wychowywania do pracy i przez pracę, oraz utrudnia w dalszej konsekwencji adekwatne planowanie i realizację kariery zawodowej (Sztaba 2013c).

Na konieczności łączenia pracy fizycznej, umysłowej i duchowej w celu integralnego rozwoju osoby i urzeczywistniania podstawowych funkcji pracy, takich jak: podmiotowa, przedmiotowa, społeczna i ekonomiczna wskazuje współczesna filozofia pracy. Podkreśla ona poznawczy, dążeńiowy i społeczny aspekt osobowej wartości pracy.

Poznawczy aspekt osobowej wartości pracy

Działanie ludzkie bez poznania nie jest czynem – pracą, ale tylko wyładowaniem wewnętrznej energii podmiotu. W poznaniu połączonym z pracą chodzi o stwierdzenie, co człowiek chce osiągnąć przez pracę i w jaki sposób. Poznanie pozwala osobie wytworzyć pomysł i wskazać cel, którego realizacja ma być efektem pracy. Proces pracy domaga się nieustannej racjonalnej, poznawczej kontroli. Poznanie jawi się więc jako warunek pracy. Jednak nie znajduje się ono tylko przy planowaniu i rozpoczęciu pracy, ale towarzyszy temu procesowi. Bowiem praca domaga się poznania tworzywa, podmiotu, okoliczności działania oraz refleksji nad tymi wszystkimi czynnikami i nad samym poznaniem. W procesie pracy potrzeba refleksji, aby uchwycić jej sens i celowość, co warunkuje skuteczność pracy. Dzięki poznaniu niweluje się dystans, a nieraz i przepaść dzielącą podmiot i przedmiot (Gałkowski 2012, s. 315–320). Poznawanie świata w czasie pracy jest aktywne i twórcze³⁷. W procesie pracy zazębiają się i przenikają dwa prądy: jeden płynie od poznania do działania, a drugi od działania do ludzkiego poznania³⁸.

Poznanie w kontekście pracy odgrywa ważne funkcje: prakseologiczną (kontrola przebiegu i celowości pracy), biotechniczną (dostosowanie pracy do rytmu życia, możliwości i potrzeb człowieka) oraz refleksyjną (odkrywanie wartości pracy w ogóle i każdej konkretnej pracy, tworzenie hierarchii wartości związanej z pracą, humanizowanie i uetycznianie procesu pracy) a także mądrościową (nabieranie wewnętrznego dystansu do świata, własnych działań i wytworów oraz współczesnej cywilizacji) (Gałkowski 2012, s. 322–323, 340–343).

³⁷ Praca z konieczności domaga się poznania świata i człowieka, równocześnie doskonaląc sam proces poznawczy (Gałkowski 2012, s. 341–343).

³⁸ Problem relacji pomiędzy teorią i praktyką jest wciąż aktualny i ważny (Nowak 2005).

Poznawczy aspekt osobowej wartości pracy zwraca uwagę na znaczenie pracy umysłowej w procesie pracy fizycznej, ukazując zarazem sprzężenie zwrotne zachodzące między tymi dwoma rodzajami pracy.

Dążeńiowy (wolitywny) aspekt osobowej wartości pracy

Niewątpliwie w procesie pracy należy także uwzględniać wolną wolę osoby ludzkiej. To prawda, że przetwarzanie świata dokonuje się siłą podmiotu. Ale to nie jest tylko siła fizyczna, czy też świadomościowa, ale o wiele bardziej siła woli – owa energia, która podtrzymuje działanie mięśni, zmysłów i intelektu. To właśnie wolna wola integruje w całość różne ludzkie dynamizmy. Praca jest zarówno przejawem energii woli, jak również czynnikiem doskonalącym wolę poprzez nieustanną jej mobilizację i wysilek. Praca daje człowiekowi możliwość panowania nad światem, ale także jest czynnikiem samostanowienia osoby, tzn. samoposiadania i samopanowania (Wojtyła 2000, s. 151–228; Sztaba 2014b, s. 125–127). Wynikiem zaś samostanowienia (bycia autentycznie wolnym) jest branie odpowiedzialności za siebie, innych ludzi i otaczający świat (Wojtyła 2000, s. 211–216). Praca powiązana z wolną wolą człowieka jawi się jako proces narastającej odpowiedzialności i powinności człowieka (Gałkowski 2012, s. 323–335, 343–345). Z faktu istotnego związku pracy i działania ludzkiej woli, wynika problem stosunku pracy do ludzkiej wolności – czy szerzej ujmując – stosunek pracy do moralności i odwrotnie³⁹.

W powyższym kontekście można zauważyć konieczną potrzebę łączenia pracy fizycznej (przetwarzanie świata) z pracą umysłową (poznawanie świata, człowieka i procesu pracy) oraz z pracą duchową (integracja osoby w czynie, transcendencja). Ta ostatnia służy m.in. łączeniu i harmonizacji energii fizycznej, świadomościowej i wolnościowej (dążeńiowej) osoby. Praca duchowa poprzez naturalną skłonność do kontemplacji, skupienia i otwarcia na moralność strzeże człowieka przed alienacją przez pracę, gdy staje się ona wartością nadrzędną wobec osoby, podporządkowując ją sobie⁴⁰. Dzięki pracy duchowej, poprzez modlitwę i celebacje, świętowanie i aktywny odpoczynek człowiek po-

³⁹ Zagadnieniem wolnej woli w strukturze osobowej człowieka zajmuje się etyka normatywna, która analizuje doświadczenie etyczne ujawniające osobę jako podmiot moralny i podmiot moralności oraz jest fundamentalnym problemem dla wychowania moralnego (Sztaba 2014b, s. 127–134).

⁴⁰ K. Wojtyła w artykule *Problem konstytuowania się kultury poprzez ludzką praxis* wskazywał na potrzebę zachowania w ludzkim życiu stosownej równowagi pomiędzy *actio* i *contemplatio* (Gałkowski 2012, s. 139–144).

trafi stworzyć wewnętrzny dystans do pracy i kontrolować sam proces pracy, jego sens i cel (Gałkowski 2012, s. 321–322).

Równolegle i harmonijnie prowadzone trzy rodzaje pracy służą rzeczywistemu wyzwaniu się człowieka od sił natury i własnych słabości oraz chronią przed zamianą jednych determinizmów na inne w procesie pracy, np. zamiana determinizmów i alienacji przyrody na alienację maszyny i cywilizacji w imię tworzonego przez człowieka lepszego świata niż stary, „naturalny” (Gałkowski 2012, s. 123).

Spółeczny aspekt osobowej wartości pracy

Dla większej skuteczności pracy potrzebny jest jej społeczny podział oraz społeczny podział jej wyników. Praca jest ważnym czynnikiem tworzenia więzi międzyosobowych i społecznych⁴¹ oraz wartości społecznych, a także wartości cywilizacyjnych i kulturowych (Gałkowski 2012, s. 345–359). Praca tworzy więc nowy świat ludzki. Dlatego kontakt z tym światem, znalezienie się w nim i odnalezienie oraz odniesienie do niego swojego życia, to ważne zadanie, które domaga się tzw. kompetencji społecznych i moralnych. Można mówić tutaj o wielkiej potrzebie wychowania społecznego, które formowałoby ludzi do aktywnego i twórczego „współbycia i współdziałania”⁴². A ponieważ często świat pracy zawodowej formuje ludzi zbyt jednostronnie i mechanicznie (jako dobre roboty) potrzeba uetycnienia pracy zawodowej i środowisk pracy (Gałkowski 2012, s. 345–349).

Reasumując zaprezentowane analizy i wnioski należy jeszcze raz stwierdzić, że idea potrójnej pracy Jadwigi Zamoyskiej jawi się jako adekwatna propozycja w procesie wychowania do pracy, przez pracę i w niej w celu realizacji integralnego rozwoju osoby i skutecznego urzeczywistniania podstawowych funkcji pracy.

Praca fizyczna zapewnia stały kontakt ze światem, wyostża realistyczne spojrzenie, tłumia aprioryzm i marzycielstwo, przyczynia się do zdrowia psychicznego, duchowego i fizycznego, przeciwdziała niezaradności oraz brakowi inicjatywy. Najlepiej uczy systematyczności i dokładności, bowiem jej wyniki są wprost namacalne. Praca umysłowa, jako stałe ćwiczenie władz intelektu, zapewnia możliwość posługiwania się pojęciami ogólnymi, podtrzymuje zdolność do abstrakcyjnego myślenia, dokonywania analogii, analiz i syntez,

⁴¹ Praca powoduje rozwój kompetencji społecznych, a zarazem domaga się od pracownika poszerzenia tychże kompetencji (Kalinowski i in. 2005, s. 25–26).

⁴² Problematykę tę prezentuję w studium: *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II* (2012).

decyduje o zdolności do prawidłowego rozumowania i autentycznej dyskusji, przeciwdziała bierności i niedojrzałości umysłu. Wreszcie praca duchowa jako zaplanowane i systematycznie rozwijanie własnego, wewnętrznego życia duchowego (religijnego), „prześwietła” sprawy ziemskie właściwym kolorytem, sprawiając, że odzyskują swoje istotne proporcje.

Trójpraca dobitnie ukazuje, że autentyczna praca nie jest możliwa bez poznania i kontemplacji oraz nie odbywa się poza polem moralności (Gałkowski 2012, s. 105–107).

Literatura

- Baraniak B. (2010), *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa.
- Bogaj A. (2007), *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] *Pedagogika pracy*, Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B. (red.), Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 53–56.
- Chmaj L. (1938), *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, „Nasza Księgarnia” Warszawa–Wilno.
- Delors J. (red.) (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, UNESCO, Warszawa.
- Durlak L. (2001), *Wartość i znaczenie pracy na roli w świetle nauczania społecznego Jana Pawła II*, WN PAT, Kraków.
- Gałkowski J.W. (2012), *Człowiek – praca – wartości*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Gałkowski J.W. (red.) (1986), *Jan Paweł II Laborem exercens. Tekst i komentarze*, RW KUL, Lublin.
- Jan Paweł II (1981), *Encyklika Laborem exercens. O pracy ludzkiej*.
- Jan Paweł II (1998), *Encyklika Fides et ratio. O relacjach między wiarą a rozumem*.
- Kalinowski M., Czuma I., Kuć M., Kulik A. (red.) (2005), *Praca*, Wydawnictwo Gaudium, Lublin.
- Kostkiewicz J. (2003), *Warstwa duchowa w teoriach pedagogicznych XX wieku – W. Flitner, S. Hessen, S. Kunowski*, [w:] M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 175–186.
- Kostkiewicz J. (red.) (2004), *Duchowość jako wartość i obszar wspierania rozwoju człowieka dorosłego*, [w:] *Aksjologia edukacji dorosłych*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 141–152.
- Kustra Cz. (2012), *Kobieta i praca w koncepcji wychowawczej Jadwigi z Działyńskich Zamoyskiej (1831–1923)*, WN UMK, Toruń.
- Nawroczyński B. (1947), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i SKA, Kraków–Warszawa.
- Nowak M. (2000), *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, RW KUL, Lublin.
- Nowak M. (2005), *Wymiary „teorii” i „praktyki” w pedagogice w ujęciu Karola Wojtyły*, „Wychowanie”, nr 4–5, s. 10–13.
- Papieska Rada Iustitia et Pax (2005), *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- Sztaba M. (2012), *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, TNKUL, Lublin.

- Sztaba M. (2013a), „*Jaka pedagogika i jaka duchowość? W poszukiwaniu adekwatnej, Realnej i integralnej koncepcji pedagogiki*”, [w:] Bartoszewski J., Swędrak J., Struzik E. (red.), *Wychowanie: czy może „obejść się” bez duchowości?*, WSHE, Kraków, s. 114–134.
- Sztaba M. (2013b), *Pedagogika integracyjna wobec wieloaspektowego problemu samotności Człowieka*, „Rozprawy Społeczne”, nr 1, s. 52–60.
- Sztaba M. (2013c), *Wychowanie do pracy i przez pracę jako istotny element wspomagający planowanie i realizację kariery zawodowej*, [w:] Jakimiuk B. (red.), *Między wychowaniem a karierą zawodową*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 91–108.
- Sztaba M. (oprac.) (2014a), *Benedykt XVI. «Aby na nowo odkryć radość w wierze...»*, *Antologia papieskich wypowiedzi na temat wiary, wątpienia i ateizmu*, Oficyna Wydawniczo-Poli-graficzna ADAM, Warszawa.
- Sztaba M. (2014b), *Człowiek jako byt moralny w myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, [w:] A. Różyło, M. Sztaba (red.), *Człowiek w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Wybrane aspekty adekwatnej antropologii*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 115–137.
- Sztaba M. (2014c), *Troska o integralny rozwój i postęp u podstaw trwałego bezpieczeństwa. Refleksja w świetle nauki społecznej Kościoła katolickiego*, [w:] Bebas S., Kowalski P. (red.), *Bezpieczeństwo w warunkach zmian społecznych, cywilizacyjnych i kulturowych*, Wydawnictwo WSH im. Króla Stefana Batorego, Piotrków Trybunalski, s. 291–316.
- Zamoyska J. (2001), *O pracy*, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin.

Agnieszka Piejka

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Kształtowanie kultury pokoju w ludziach – perspektywa globalna

Shaping the culture of peace in people – a global perspective

ABSTRACT: This paper refers to issues related to education for peace, and in particular, one of its most significant components – shaping the culture of peace in people. I outline several historical moments and initiatives forming the tradition of the contemporary perception of peace and conditions for its establishment. I present the definition adopted by UNESCO of the culture of peace, and based on this definition, I investigate the possibilities of its shaping. In this process, not only the knowledge of the world is important, but also the issues of developing the individual's sense of emotional relationship with the world and other people are significant. I attribute a special role to the arts, as one of the most important sources of self-knowledge of individuals as well as nations and countries, the population of individual continents as well as the entire globe. Additionally, following Herbert Read, I emphasize the significance of creativity and creative expression.

KEYWORDS: The culture of peace, education for peace, arts, creativity.

STRESZCZENIE: Niniejszy artykuł dotyczy problematyki wychowania dla pokoju, a w szczególności jednego z najważniejszych jego komponentów, jakim jest kształtowanie kultury pokoju w ludziach. Przypominam w nim kilka momentów historycznych i inicjatyw, które kształtowały tradycję współczesnego myślenia o pokoju i o warunkach jego tworzenia. Autorka prezentuje przyjętą przez UNESCO definicję kultury pokoju i bazując na niej, zastanawia się nad możliwościami jej kształtowania. Za ważne w tym procesie uznaje nie tylko zdobywanie wiedzy o świecie, lecz także kwestię rozwijania w jednostce poczucia emocjonalnej więzi ze światem i z innymi ludźmi. Szczególną rolę w tym zakresie przypisuje sztuce, jako jednemu z najważniejszych źródeł samowiedzy zarówno jednostek, jak też narodów i państw, mieszkańców poszczególnych kontynentów i całego ziemskiego globu. Za Herbertem Readem wskazuje też na znaczenie kreatywności i twórczej ekspresji.

SŁOWA KLUCZOWE: Kultura pokoju, edukacja dla pokoju, sztuka, twórczość.

Pytania o pokój – pytania o człowieka i o jego edukację

Pytania o przyczyny i istotę wojny oraz o możliwości jej wyeliminowania człowiek zadaje sobie od wieków. Już w pismach myślicieli starożytnych znajdujemy rozważania na ten temat oraz towarzyszące im próby poszukiwania warunków pokoju. Jednak długa i bogata tradycja tych rozważań nie przełożyła się jak dotąd na realny, powszechny i trwały pokój na świecie. Marzenie ludzkości o nim pozostaje niespełnione. Postęp techniczny, cywilizacyjny, również nie przybliżył nas do jego osiągnięcia; przeciwnie – wyzwolił nowe zagrożenia i nowe źródła napięć, a proces globalizacji sprawia, że współczesnemu człowiekowi trudno jest postrzegać odległe od niego w sensie geograficznym, lokalne konflikty zbrojne jako coś, co mu na pewno nigdy w sposób bezpośredni nie zagrozi.

Momentami szczególnie ważnymi dla refleksji nad wyeliminowaniem konfliktów zbrojnych i nad warunkami trwałego i powszechnego pokoju były dwie wojny światowe. Ich koszmar wzbudzał powszechny lęk, pojawiły się więc tendencje do podjęcia takich wysiłków i inicjatyw, by zabezpieczyć ludzkość przed kolejnymi, tak tragicznymi w skutkach sytuacjami. Po zakończeniu pierwszej wojny światowej, w 1920 roku utworzona została pierwsza w historii międzynarodowa organizacja, stawiająca sobie za cel utrzymanie pokoju i bezpieczeństwa oraz sprzyjanie rozwojowi i współpracy między narodami. Była to Liga Narodów, zrzeszająca kilkadziesiąt państw – sygnatariuszy *Paktu Ligi Narodów*. Pierwsze lata po zakończeniu tej wojny to także czas powstania nowej dziedziny nauki – stosunków międzynarodowych. Była to odpowiedź intelektualistów na wydarzenia z lat 1914–1918. Za szczególnie ważne z naukowego punktu widzenia uznali oni poszukiwanie odpowiedzi na pytania o takie regulacje międzynarodowe i formy organizacji stosunków między państwami, które dawałyby gwarancje pokojowego współistnienia.

Koniec drugiej wojny światowej przyniósł powstanie Organizacji Narodów Zjednoczonych (1945), która jako spadkobierczyni Ligi Narodów za swoje najważniejsze cele uznała utrzymanie międzynarodowego pokoju i bezpieczeństwa za pomocą zbiorowych i pokojowych wysiłków, rozwijanie przyjaznych stosunków między narodami na zasadach samostanowienia i równouprawnienia, rozwiązywanie konkretnych problemów międzynarodowych na zasadzie współpracy międzynarodowej oraz uznania równości ras, płci, języków i wyznań oraz stanowienie ośrodka uzgadniania działań narodów w imię wspólnych celów. Z kolei w obszarze nauki pojawiła się nowa dziedzina – badania nad pokojem (*peace research*). Od końca pierwszej wojny światowej badania

te były, jak wspomniano, domeną stosunków międzynarodowych. Jednak po 1945 roku powstały liczne instytuty zajmujące się wyłącznie problematyką pokojowego współistnienia ludzi, można więc mówić o wyłonieniu się nowej, odrębnej dziedziny nauki, określanej do dziś mianem *peace reserach*.

W kontekście refleksji nad pokojem szczególnie istotne były i wciąż są pytania o jego istotę. Stanowią one punkt wyjścia dla namysłu nad warunkami, które muszą być spełnione i nad działaniami, jakie należy podjąć, byśmy mogli choćby w niewielkim stopniu przybliżyć się do przełożenia idei na życiowe realia. Współcześni badacze tej problematyki odwołują się do dwóch definicji pokoju. W obrębie pierwszej z nich, tzw. definicji wąskiej, pokój utożsamiany jest z brakiem wojen. Definicja druga, szeroka, wskazuje na to, że brak wojen nie jest wystarczającym warunkiem, jaki musi być spełniony, by można było mówić o pełnym pokoju. Warunek ten jest jedynie podstawą, punktem wyjścia dla budowania pokoju jako konstruktywnej wartości, jako zasady, regulującej stosunki między ludźmi. Na wprowadzenie tej szerokiej definicji do badań nad pokojem w dużym stopniu wpłynęły poglądy norweskiego uczonego, założyciela Peace Research Institute w Oslo, Johana Galtunga¹. Akcentował on ograniczenia wąskiego, negatywnego rozumienia pojęcia „pokój” i zaznaczał, że powinno być ono rozpatrywane raczej w kategoriach procesu, niż faktu (Galtung 1975). Proces oznacza dokonywanie się różnego rodzaju zmian, zarówno tych, które związane są ze stosunkami międzynarodowymi, jak i tych odnoszących się do funkcjonowania struktur społecznych w obrębie poszczególnych państw i narodów. Powinien on prowadzić do wyeliminowania ze stosunków społecznych różnych przejawów przemocy (Galtung wymienia tu przede wszystkim przemoc personalną oraz przemoc strukturalną) oraz do tworzenia takich warunków życia, które będą umożliwiać coraz pełniejsze zaspokojenie ludzkich potrzeb.

Do dzisiaj toczą się dyskusje na temat uwarunkowań i wartości, które oznaczałyby pokój jako zjawisko będące czymś znacznie więcej, niż tylko przerwą między kolejnymi konfliktami zbrojnymi. Jak dotąd trudno tu mówić o jednomyślności; pojawiają się bardzo różne propozycje konkretyzacji szerokiej definicji pokoju. Badacze są jednak zgodni co do tego, iż definicja negatywna, utożsamiająca pokój z brakiem wojny, jest zdecydowanie niewystarczająca. Sytuacja ta obliuguje do znacznego poszerzenia obszaru badań nad pokojem oraz do uznania ich interdyscyplinarnego charakteru. Muszą one

¹ Choć oczywiście poglądy, zgodnie z którymi utożsamianie pokoju jedynie z brakiem wojny mają długą tradycję. Za przełomowe w tym kontekście należy uznać dzieło Immanuela Kanta, *O wiecznym pokoju* (1795).

obejmować procesy odnoszące do różnorodnych faktów i struktur społecznych, a także odnosić się do wielorakich aspektów funkcjonowania jednostki. Obok pytań o regulację stosunków międzynarodowych istotne są więc także pytania inne, na przykład: Czy pokój na świecie w jakikolwiek sposób zależy od pojedynczego człowieka? Nie od tego, który jest politykiem, kieruje państwem, albo wpływową organizacją międzynarodową, nie od tego, który jako zaangażowany działacz całe swoje życie podporządkowuje propokojowej aktywności na skalę międzynarodową, ale od zwykłego człowieka, który nie ma nic wspólnego z wielką polityką?

Twierdzącą odpowiedź na to pytanie zaakcentowano między innymi w preambule aktu konstytucyjnego UNESCO (1945), gdzie znajdujemy następujące stwierdzenie: „Skoro wojny biorą początek w umysłach ludzi, to właśnie w umysłach ludzi muszą być budowane podstawy pokoju”. Wskazuje ono po pierwsze na fakt, iż wszystko, co dzieje się na świecie w kontekście wojen i pokoju, ma swoje źródła w ludzkich wyborach i działaniach. Każdy proces, także taki, który dziś wydaje się wymykać spod kontroli uczestników konfliktów zbrojnych, miał kiedyś swój początek w konkretnych decyzjach konkretnych ludzi. W akcie konstytucyjnym UNESCO podkreślono też, iż w kontekście budowania fundamentów pokojowego współistnienia potrzebne i zasadne jest myślenie o jednostkach. Tym samym obok działań politycznych, koncentrujących się na poprawie stosunków międzynarodowych i na wyeliminowaniu dziesiątków lokalnych konfliktów, sprawą zasadniczą dla budowania pokoju staje się edukacja. Wpisuje się ona w długofalowe strategie myślenia o sytuacji człowieka w świecie, wymaga czasu i zaangażowania bardzo wielu osób, instytucji i środowisk. Jest jednak równie niezbędna, jak aktywność polityczna. Zaniechanie działań edukacyjnych sprawi, iż – jak to było do tej pory – pokój nie będzie niczym więcej, niż tylko dłuższą lub krótszą przerwą pomiędzy kolejnymi wojnami². Pytania o pokój mają więc także wymiar pedagogiczny i należy je uznać za kluczowe dla budowania bezpieczniejszej przyszłości.

Najważniejsze tezy wyjściowe, które należałoby zaakcentować w kontekście tak ukierunkowanego myślenia o pokoju, są następujące:

- Człowiek nie jest jedynie odbiorcą tego, co dzieje się w otaczającym go świecie. Bez wątpienia jest przez ten świat tworzony, ale także może go zmieniać i współtworzyć.

² W literaturze przedmiotu znaleźć można termin „pauza strategiczna”. Przywołuje go między innymi B. Balcerowicz twierdząc, że jest to względnie trwały okres między wojnami, przedział czasu, w którym między państwami i narodami nie dochodzi do wojny. Kategoria ta ma akcentować nietrwałość rozumianego w ten sposób pokoju. B. Balcerowicz (2002, s. 10–11).

- W ludzkiej naturze zakorzenione są zarówno tendencje do dobra, jak i do zła; zdolność do działań empatycznych, altruistycznych, jak też zdolność do agresji i destrukcji. W każdej jednostce, ze względu na jej osobistą historię i wielość czynników, którym podlegała i wciąż podlega, tworzą one jedyny w swoim rodzaju, ustawicznie zmieniający się wewnętrzny układ sił.
- Edukacja to proces, który ma moc kształtowania człowieka, stymulowania jego rozwoju i ukierunkowywania dokonujących się w nim zmian. Stanowi ona jeden z najistotniejszych czynników wpływających na wspomniany wyżej, wewnętrzny układ sił i tendencji w ludzkiej jednostce. Zawarty w niej potencjał może sprawić, że człowiek będzie coraz lepiej rozumiał siebie i otaczający go świat i że uzna swoją sprawczość i odpowiedzialność nie tylko w kontekście własnego, jednostkowego losu, ale także w perspektywie przyszłości świata.
- Edukacja jest więc „sprawą człowieka w świecie”. Pomijanie jednego z tych dwóch zasadniczych obszarów (z jednej strony jednostkowości, niepowtarzalności i wyjątkowości każdego człowieka, z drugiej – zjawisk i procesów charakterystycznych dla świata, od skali najbliższego jednostce środowiska społecznego, do skali globalnej) oraz współzależności, jakie tu istnieją, jest zawsze zubożeniem, a wręcz niezrozumieniem istoty edukacji.
- Jedną z najważniejszych spraw człowieka w świecie pozostaje budowanie pokoju. Obecnie problem ten nabiera szczególnego znaczenia, ze względu na zglobalizowany charakter współczesnego świata. Globalne zależności i powiązania sprawiają, że na konflikty lokalne trudno dziś patrzeć jako na całkowicie i z pewnością nam niezagrożące – nawet, jeśli przyglądamy się im z bardzo odległej perspektywy geograficznej i kulturowej.
- Budowanie pokoju powinno być uznane za jedno z najważniejszych zobowiązań edukacyjnych.

Jest to bez wątpienia zadanie bardzo trudne, wymaga bowiem nie tylko poszukiwania konkretnych rozwiązań realizacyjnych, odnoszących się do procesu wychowania i kształcenia, ale też uznania jego wagi przez wszystkich tych, którzy o kształcie i jakości edukacji (przynajmniej w jej zinstytucjonalizowanych formach) decydują. Znaczenie wychowania dla pokoju zostało wprawdzie uznane i zaakcentowane na szczęblu organizacji międzynarodowych, oraz specjalnie powołanych do realizacji tego celu fundacji i stowarzyszeń, jednak wciąż kluczowe pozostają pytania o świadomość decydentów oświatowych i nauczycieli w tym obszarze. Niezbędne wydaje się rozpoznanie, w jakim stopniu w środowiskach tych pokutuje przekonanie, iż problemy

wojny i pokoju mają wyłącznie wymiar polityczny i nawet jeśli zależą od bardzo wielu czynników kulturowych, społecznych i ekonomicznych, to faktyczne znaczenie mają w ich kontekście tylko działania polityków. Postawy nauczycieli mają absolutnie zasadnicze znaczenie dla praktyki wychowania dla pokoju.

Kształtowanie kultury pokoju jako jeden z filarów edukacji dla pokoju

W kontekście edukacji dla pokoju wiele kwestii należy uznać za wymagające dogłębnego namysłu teoretycznego i wnikliwych (często interdyscyplinarnych) badań. Powyżej wspomniałam o znaczeniu postaw nauczycieli, uznając je za kluczowe dla praktyki wychowania i kształcenia. Nie chodzi przecież o to, by edukację dla pokoju zamknąć w granicach jednego, specjalnie dla tych celów wyodrębnionego przedmiotu nauczania, lecz przeciwnie, by o możliwościach budowania i wzmacniania pokoju można było mówić w bardzo różnych kontekstach, by problematyka ta traktowana była jako swoiste zagadnienie nadrzędne i interdyscyplinarne lub określając to inaczej – by całościowo i szeroko rozumiany proces edukacji człowieka nasycić tą problematyką.

Innym zagadnieniem, bardzo istotnym w perspektywie pytań o istotę edukacji dla pokoju, jest kwestia wspomnianych wcześniej dwóch kontekstów, które powinny stanowić najważniejsze punkty odniesienia w procesie wychowania i kształcenia: człowieka i świata. Za sprawą edukacji jednostka powinna zyskiwać coraz to nowe możliwości poznawania i rozumienia samej siebie, by móc coraz bardziej świadomie kierować własnym rozwojem. Jeśli szkoła jest krytykowana i uznawana za instytucję dysfunkcyjną, to bardzo często dzieje się tak właśnie w kontekście jej nieprzystawalności do takiego „zapotrzebowania” uczniów.

Jednak także w kontekście drugiego z wymienionych punktów odniesienia – świata – proste przekazywanie wiedzy nigdy nie było i wciąż nie jest wystarczające. Rozumienie zjawisk i procesów zachodzących w świecie ma tu znaczenie kluczowe, o co wielokrotnie upominano się na gruncie nauk pedagogicznych. Wymaga ono aktywności intelektualnej jednostki, umiejętności krytycznego odnoszenia się do zdobywanej wiedzy i świadomego nadawania jej własnych sensów i znaczeń. Jednak gdy mówimy o edukacji dla pokoju należy zaznaczyć, iż ważny jest nie tylko wysiłek intelektualny. Musimy pamiętać, iż zaangażowanie się jednostki w budowanie pokoju na świecie wiąże się z uznaniem go za własny dom, za ojczyznę, przy czym przynależność ta może być odkrywana w różnych wymiarach – od małej ojczyzny (dzielnicy, miasta, regionu), przez dom-kontynent, do (jak to określił m.in. E. Morin) Zie-

mi-ojczyzny (Morin 1998). Poczucie osobistej identyfikacji sprawia, że świat jest przez człowieka postrzegany jako jego własne miejsce, że nie jest „światem bez miejsc”, w którym trudno jest doświadczać własnej podmiotowości i sprawczości (Theiss 2008, s. 78–79). „Moje miejsce” obliguje do przyjęcia za nie odpowiedzialności. Istniejące między nim a jednostką więzi sprawiają, że troszcząc się o nie, jednocześnie troszczy się ona o siebie, o własne bezpieczeństwo i o własną tożsamość.

W odniesieniu do relacji człowiek–świat na gruncie edukacji dla pokoju pojawia się wiele zagadnień i problemów. Zasadnicze wydaje się między innymi pytanie o to, w jaki sposób rozwijać w jednostce poczucie odpowiedzialności i sprawczości za pokój na świecie? Jak przeciwstawiać się powszechnemu poczuciu alienacji w tym zakresie? Odpowiedzi na te pytania poszukiwane są między innymi w obrębie pedagogiki społecznej, a także wielo- i międzykulturowej. Bowiem nie jest już dziś możliwy namysł nad światem bez uwzględnienia jego wielokulturowego wymiaru.

Koncentrowanie się na jednostce, na jej postawach i działaniach, jako na bardzo istotnym aspekcie tworzenia podwalin pokojowego współistnienia ludzi na świecie, wzrasta już od kilku dziesięcioleci. Możemy je obserwować od przełomu lat 70. i 80. ubiegłego wieku w obszarze *peace research* (Kosteczki 1990, s. 32). Za bardzo ważny moment dla wzmacniania tej perspektywy badawczej i różnorodnych propokojowych inicjatyw uznać należy drugą połowę lat 90. XX wieku. Powiązanie problematyki pokoju z jakością życia człowieka było wówczas wyraźnie akcentowane. Ukazały się wówczas tak istotne dla omawianej tematyki książki, jak np.: *Peace by peaceful means* Johana Galtunga (1996), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* J. Delorsa (1996, wyd. polskie 1998), *Przyszłość świata* F. Mayora (1999, wyd. polskie 2001).

Coraz częściej też przy okazji różnych propokojowych inicjatyw przywoływana była kategoria: „kultura pokoju”. Rok 2000 UNESCO ogłosiło Międzynarodowym Rokiem Szerzenia Kultury Pokoju. Przygotowując program jego obchodów przedstawiono zestaw zasad i podstawowych treści odnoszących się do tego pojęcia. Stwierdzono: „Kultura Pokoju opiera się na zasadach Karty NZ i respektowaniu praw człowieka, demokracji i tolerancji, promocji rozwoju, edukacji dla pokoju, swobodnego przepływu informacji i szerokiego uczestnictwa kobiet, a także integralnego podejścia do zapobiegania przemocy i konfliktom oraz wysiłkach mających na celu stworzenie warunków dla pokoju i jego konsolidacji” (Dokument ONZ A/RES/52/13).

Z kolei Federico Mayor przytacza za UNESCO następującą definicję kultury pokoju: „kultura współżycia i dzielenia się z innymi oparta na zasadach wolności, sprawiedliwości i demokracji, tolerancji i solidarności; kultura, która

odrzuca przemoc, dąży do zapobiegania konfliktom u ich źródeł oraz rozwiązywania problemów przez dialog i negocjacje; kultura, która zapewnia wszystkim pełnię praw i możliwość pełnego uczestnictwa w endogennym rozwoju społeczeństwa” (Mayor 2001, s. 468).

Przygotowany przez UNESCO Program Międzynarodowego Roku Szerzenia Kultury Pokoju zakładał, iż pokój oznacza istnienie harmonii we wszystkich zakresach ludzkiego życia i postępowania, a edukację traktował jako podstawowy sposób wpajania i rozwijania umiejętności pokojowego współistnienia. Wychowanie dla pokoju nie zostało przyporządkowane jednemu, ściśle określonemu przedmiotowi szkolnego nauczania. Stwierdzono bowiem, iż problematyka ta wymaga współpracy wielu nauczycieli i zaangażowania całych szkolnych społeczności. Za jedną z najważniejszych kwestii wpisanych w ideę wychowania dla pokoju uznano rozwijanie takich umiejętności, które pozwoliłyby jednostce stawać się świadomym i aktywnym obywatelem współczesnego świata. Wiązano to z uznaniem przez nią wartości określających dobre samopoczucie ludzi, takich jak: wolność, sprawiedliwość, odpowiedzialność, godność, równość, solidarność, poczucie bezpieczeństwa, a także z jej aktywnością na rzecz wspólnoty ludzkiej (przede wszystkim w skali lokalnej) i ochrony środowiska (Wojnar 2000, s. 119–120). Odniesiono się więc bezpośrednio do tego, co jest w człowieku – do jego postaw i działań, które jako ukierunkowane na pokojowe współistnienie z innymi stanowią wyraz jego kultury pokoju.

To, że kultura pokoju odnosi się przede wszystkim do postaw i zachowań konkretnych ludzi, w sposób szczególny ukazuje też inny dokument z omawianego okresu, tzw. *Manifest 2000 na rzecz kultury pokoju i niestosowania przemocy*, przygotowany przez grupę laureatów pokojowej nagrody Nobla. Dokument ten opracowany został w formie jednostkowego, osobistego zobowiązania do przestrzegania zasad i zachowań promujących kulturę pokoju (takich jak: poszanowanie życia, przeciwstawianie się przemocy, działania przeciwko wykluczeniu i niesprawiedliwości, obrona wolności wypowiedzi i różnorodności kulturowej, popieranie odpowiedzialnej konsumpcji, przyczynianie się do rozwoju najbliższej jednostce społeczności lokalnej)³. Warto nadmienić, że podpisało się pod nim 75 milionów ludzi, czyli ok. 1% populacji całego świata, co świadczy o szerokim poparciu społecznym, nośności omawianej idei i nadziei, jakie z nią wiązano. Jej promowaniu i rozpowszechnianiu sprzyjać miało ustanowienie na lata 2001–2010 Międzynarodowej Dekady Promowania Kultury Pokoju i Niestosowania Przemocy dla Dobra Dzieci Świata (Dokument ONZ A/RES/53/25). Opublikowany w 2005 roku raport

³ Manifest ten zaprezentowano i dokładnie omówiono w: A. Piejka 2014, s. 66–74.

ONZ, dotyczący efektów tej wielkiej inicjatywy wskazywał, iż zajmuje się nią ok. 700 organizacji w ponad 100 krajach, które zorganizowały ogromną liczbę konferencji, spotkań oraz wystaw ilustrujących okrucieństwa wojny i potrzebę krzewienia kultury pokoju. Przygotowano też tysiące materiałów informacyjnych i promocyjnych (Czaja 2008, s. 269).

Kształtowanie kultury pokoju w ludziach stanowi „oddolny” sposób budowania pokoju na świecie, nie mniej ważny, niż bezpośrednie działania polityczne, mające na celu zahamowanie istniejących konfliktów i propokojowe regulacje stosunków międzynarodowych. Jak bowiem podkreśla Federico Mayor: „Pokój nie powinien być narzucany wyłącznie z zewnątrz, za pomocą porozumień ekonomicznych i politycznych; powinien również nabrać rozmachu w każdym z nas i w ramach kultur, na fundamencie moralnym i intelektualnym ludzkości. Pokoju nie narzuca się z zewnątrz: jest on integralną częścią nas samych i powinien rozkwitać dzięki naszym czynom i postawom. Kultura pokoju polega na kształtowaniu naszego osobistego stosunku do sprawiedliwości, która – jak pisze E. MacGregor – jest podstawowym narzędziem służącym definiowaniu celu pokoju” (Mayor 2001, s. 473).

Jeżeli kształtowanie kultury pokoju jest tak ważnym zobowiązaniem edukacyjnym, to obliguje nas ono do zadawania pytań o konkretne możliwości jego realizacji. Musimy też uwzględniać wielość perspektyw, które są tu istotne: od perspektywy najmniejszych społeczności, będących pierwszym środowiskiem wychowawczym dziecka, przez poszerzające się w toku jego życia obszary społecznego uczestnictwa (grupy rówieśnicze, małe ojczyzny, instytucje oświatowe i religijne), do perspektywy kontynentalnej i globalnej, kiedy to człowiek postrzegany jest jako przedstawiciel wielkiej, ludzkiej wspólnoty istot zamieszkujących Ziemię. Każda z tych perspektyw jest istotna dla kształtowania się tożsamości człowieka. Stawia to pedagogów w obliczu różnego rodzaju wyzwań i dylematów, odczuwanych tym dotkliwiej, iż często czują się oni nieprzygotowani do takiej pracy i osamotnieni w podejmowanych wysiłkach.

Co można im zaproponować? Jakie kierunki działań należy tu uznać za szczególnie potrzebne? Kolejna część niniejszego artykułu jest próbą odpowiedzi na te pytania.

Możliwości kształtowania kultury pokoju w ludziach ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy globalnej

Wymienione powyżej różnorodne perspektywy kształtowania kultury pokoju muszą być traktowane komplementarnie. Trudno je pooddzielać zarówno w teorii, która powinna uwzględniać wzajemne zależności pomiędzy zjawiska-

mi na skalę globalną i lokalną, jak i na gruncie działań praktycznych, gdzie zawsze mamy do czynienia z człowiekiem wywodzącym się z określonego środowiska, z konkretnego miejsca. Teza ta zachowuje ważność także wtedy, gdy kształtowanie kultury pokoju rozważamy w kontekście edukacji najmłodszych. Metodocy wczesnej edukacji podkreślają, jak ważne jest w tym przypadku odnoszenie wiedzy, którą dziecko zdobywa do znanego i bliskiego mu otoczenia. Nie oznacza to jednak, że perspektywa szersza, globalna, ma być w tym przypadku pomijana. Wskazywała na to między innymi jedna z pionierek wychowania dla pokoju, a jednocześnie pedagog o trudnych do przecenienia zasługach dla teorii i praktyki wychowania przedszkolnego, Maria Montessori. W jej przekonaniu już od najmłodszych lat można rozwijać w dziecku nie tylko umiejętność współpracy, chęć dzielenia się, pokojowego rozwiązywania konfliktów i współodczuwającą, czynną litość (*compassion*) wobec słabszych (co oczywiście można robić, odnosząc się do najbliższego dziecku otoczenia), ale także szacunek i podziw (*worship*) do ludzkości jako takiej, do jej osiągnięć i mocy twórczych. W jednym z tekstów Montessori pisała: „Bycie człowiekiem daje tak wiele powodów do dumy, że powinno prowadzić do poczucia odpowiedzialności i (prawie) religijnego uwielbienia. Ten, kto osiąga taki stan, szanuje i chroni nie tylko życie ludzkie, ale też wszystkie istniejące rzeczy, gdyż z nich wszystkich człowiek czerpie wielkość własnych dzieł” (Montessori 2009, s. 185). Przekonanie o wadze tego zadania wynika z samej idei wychowania kosmicznego, którego propagatorką była Montessori. Człowiek powinien postrzegać siebie i swoje życie nie tylko w jednostkowej, zindywidualizowanej perspektywie. Ważne jest, by od dzieciństwa rozwijał w sobie także świadomość jedności, harmonii i współzależności w świecie rozumianym jako jeden wielki organizm, a siebie widział jako jeden z jego elementów. W takiej szerokiej, globalnej perspektywie jednostka powinna postrzegać zarówno swoje relacje z innymi ludźmi, jak i z otoczeniem przyrodniczym⁴.

Montessori nie tylko wskazuje na fakt, iż budowanie relacji jednostka–świat powinno rozpoczynać się od najwcześniejszego etapu edukacji, akcentuje także kwestię uczuć, intuicji i wyobraźni. Nabywanie wiedzy o współzależnościach, jakie wiążą dziś wszystkich ludzi na Ziemi jest oczywiście istotne w procesie kształtowania kultury pokoju, jednak za szczególnie ważny należy tu uznać rozwój emocjonalnego poczucia przynależności do Ziemi jako

⁴ Montessori pozostawiła wiele bardzo konkretnych pod względem treściowym i metodycznym wskazówek, jak realizować te postulaty. W odniesieniu do przedszkoli i szkół montessoriańskich trudno więc mówić o nieprzygotowaniu i osamotnieniu nauczycieli w tym zakresie.

ojczyzny wszystkich ludzi. Kultura pokoju wiąże się nie tylko z kompetencjami poznawczymi, oznacza także zdolność do empatii, dzielenia się z innymi, altruizmu, tolerancji i dialogu. Sytuacje wymagające współdziałania (zadania wykonywane w grupach, projekty realizowane podczas wyjazdów i wymian uczniowskich, dyskusje) stanowią doskonałą okazję do ćwiczenia tego rodzaju umiejętności. Ważną rolę może tu też odegrać literatura. Jak podkreśla amerykańska filozof, Martha Nussbaum: „Nawyk zadumy kształtowany opowieściami przedstawia inną osobę w perspektywie jej wielowymiarowego i głębokiego wnętrza; jako wyposażoną w cechy, które różnią ją od nas samych, oraz sekrety wymagające uszanowania. Ze względu na przedstawione walory literacka wyobraźnia jest doskonałym przygotowaniem do etycznych działań. Nawyki empatii i snucia domysłów sprzyjają kształtowaniu pewnego typu obywatelstwa oraz określonego rodzaju wspólnoty, która pielęgnuje empatyczne udzielanie odpowiedzi na potrzeby innych oraz rozumie różne okoliczności kształtujące te potrzeby z uwzględnieniem odrębności i prywatności innego” (Nussbaum 2008, s. 101).

Literatura jest swoistym narzędziem, umożliwiającym wniknięcie w los i wnętrze drugiego człowieka. Siła jej oddziaływania angażuje nie tylko naszą refleksję, ale także uczucia, intuicję i wyobraźnię. Pod jej wpływem w czytelniku może rozwijać się szczególnie wrażliwość na wspólnotę ludzkiego losu i związane z tym poczucie jedności z innymi ludźmi na całym świecie.

Doskonałym przykładem literatury o takiej właśnie mocy oddziaływania są znane na całym świecie dzieła Ryszarda Kapuścińskiego. Opowiadają one o ludziach w najróżniejszych zakątkach świata, dotyczą przemian politycznych i konfliktów rozgrywających się na różnych kontynentach, a jednocześnie prowokują czytelnika do dostrzegania we wszystkich tych sytuacjach (dramatycznych wyborów, władzy i podporządkowania, cierpienia, umierania) prawdy o uniwersalności ludzkiego doświadczenia.

Literatura nie jest jedyną dziedziną sztuki, która może odgrywać zasadniczą rolę w procesie kształtowania kultury pokoju w ludziach. Warto pamiętać o możliwościach, jakie zawiera w sobie sztuka w bardzo szerokim jej rozumieniu: jako źródło samowiedzy człowieka, jak też jako sposób działania, kreatywność, twórczość, ekspresja. W pierwszym z wymienionych kontekstów sztuka sprzyja procesowi konstruowania i pogłębiania tożsamości jednostek, narodów i państw, a także mieszkańców poszczególnych kontynentów i całego ziemskiego globu. Dzieje się tak, ponieważ „ilustruje ona samą istotę ludzkiej tożsamości: potwierdza swoistość, odrębność, niepowtarzalność i wyjątkowość, zarówno ludzkich jednostek, jak i zbiorowości, plemion, grup, narodów. Sztuka jest istotnym czynnikiem ciągłości kultur i losów, osób i zbiorowo-

ści, podstawowym elementem dziedzictwa określającego historyczne trwanie a także nieustający ruch i zmianę, w perspektywie płynącego czasu” (Wojnar 2000, s. 157–158). Jednocześnie sztuka uwrażliwia nas na to, co wspólne, co łączy ludzi ponad niezaprzeczalnymi różnicami. Natomiast jeśli spojrzymy na sztukę jako na sposób działania, kreatywność, ekspresję człowieka, wówczas zaakcentować należy jej znaczenie w poszerzaniu wyobraźni artystycznej, ale też moralnej i społecznej. Zwracał na to uwagę między innymi Herbert Read, uznając sztukę za jeden z „warunków dla pokoju” (Read 1967). Pisał on: „Człowiek jest przede wszystkim tym, który tworzy. Twórczość jest psychologicznym zaprzeczeniem zniszczenia [...]. Dzieło sztuki nie jest tylko ozdobą: jest wyrazem jednego z najgłębszych instynktów człowieka, instynktu, który go kieruje do rozszerzenia zakresu swego zmysłowego postrzegania. Instynkt ten decyduje o rozwoju zmysłów w okresie dzieciństwa i jeśli zostaje przedłużony na okres życia dorosłego, zwykle podnieca ludzi do przedkładania działań konstruktywnych ponad działania niszczące” (Read 1967, s. 7). Sztuka ma więc siłę przeobrażania człowieka i „naprawy rzeczy ludzkich”. Z tego też powodu Read postrzegał wychowanie dla pokoju i wychowanie przez sztukę jako idee bardzo silnie ze sobą powiązane.

Kompetencje związane z kulturą pokoju pozwalają człowiekowi „działać lokalnie, myśląc globalnie”. Podejmowana na mikroskalę aktywność jest przez niego odbierana jako sensowna i mająca znaczenie w odniesieniu do makroskali świata, za który człowiek czuje się odpowiedzialny, gdyż jest on „jego miejscem”. Jak starano się to wykazać, istnieją uniwersalne narzędzia, które w ciągu całego życia jednostki mogą służyć rozwojowi jej propokojowej postawy.

Kształtowanie kultury pokoju w ludziach nie jest oczywiście jedynym komponentem edukacji dla pokoju. Istnieje wiele innych jej aspektów, które muszą być brane pod uwagę, jeśli ma być ona skuteczna. Jednym z nich jest z pewnością sytuacja społeczno-polityczna, w której edukacja ta jest realizowana. Innych rozwiązań wymaga ona wtedy, gdy dotyczy społeczności zagrożonych bezpośrednio większymi konfliktami, innych – gdy próbuje się ją wprowadzać w życie na obszarach lokalnych napięć i wojen. Ten społeczno-polityczny kontekst jest jednym z najważniejszych czynników, który musi być uwzględniany, gdy pytamy o najważniejsze cele i zadania edukacji dla pokoju oraz o możliwości ich realizacji (Salomon 2002, 2009). W warunkach konfliktu konieczne staje się zmodyfikowanie postawy wobec konkretnej, dookreślonej grupy (plemienia, narodu, państwa itp.), postrzeganej jako wroga i jest to bezsprzecznie najważniejsze zadanie związane z edukacją dla pokoju. Zadanie to wydaje się ekstremalnie trudne zarówno ze względu na doświadczają-

nie ze strony przeciwnika aktów agresji i czynnych napaści oraz z powodu nagromadzonych (często przechodzących z pokolenia na pokolenie i tworzących pamięć zbiorową) silnych, negatywnych emocji. Można tu mówić o swoistej „kulturze konfliktu”, która jako konstrukt społeczny nie tylko zapewnia jasny, spójny i przewidywalny obraz sytuacji, usprawiedliwiający agresję wobec przeciwnika, ale także kształtuje i podtrzymuje tożsamość społeczną (Bar-Tal za: Kuleta-Hulboj 2011, s. 6–8). Trzeba się też liczyć z tym, iż bez konstruktywnych rozwiązań na szczeblu politycznym, oddziaływania edukacyjne nie okażą się skuteczne. Niezależnie jednak od skomplikowanego układu czynników wpływających na kształt i efektywność edukacji dla pokoju, kształtowanie kultury pokoju w ludziach pozostaje jej bardzo istotnym aspektem. Kompetencje i cechy człowieka kultury pokoju otwierają go na inność, ale też uwrażliwiają na to, co jest dla wszystkich ludzi wspólne. Są to umiejętności bardzo potrzebne, gdy podejmuje się próbę zredefiniowania toczącego się konfliktu i zmiany stosunku do przeciwnika.

Kultura pokoju wiąże się z osobistym zobowiązaniem człowieka wobec świata jako domu. Zobowiązaniem, by czynić go lepszym. Dlatego kształtowanie jej w ludziach uznać należy za jeden z najważniejszych sposobów budowania i umacniania pokoju na świecie. Proces ten przybliża też człowieka do jego mocy twórczych, pozwala mu postrzegać samego siebie jako istotę wrażliwą, kreatywną, sprawczą i odpowiedzialną. Służy więc zarówno jednostce, jak i światu.

Literatura

- Balcerowicz B. (2002), *Pokój i „nie-pokój” na progu XXI wieku*, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa.
- Czaja J. (2008), *Kulturowe czynniki bezpieczeństwa*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.
- Delors J. (1996), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.
- Galtung J. (1975), *Peace: Research – Education – Action. Essas In Peace Research*, vol. 1, Copenhagen.
- Galtung J. (1996), *Peace by Peacefull means. Peace and Conflict, Development and Civilization*, PRIO, Oslo.
- Kant I. (1995), *O wiecznym pokoju. Zarys filozoficzny*, tłum. F. Przybylak, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Kostecki W. (1990), *Współczesne badania nad pokojem*, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa.
- Mayor F. we współpracy z J. Bindem (2001), *Przyszłość świata*, przekł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Montessori M. (2009), *Czym jest wychowanie kosmiczne?*, przekł. K. Dereszowska, B. Surma, [w:] *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, B. Surma (red.), Palatum, Łódź–Kraków.

- Morin E., Kern A.B. (1998), *Ziemia – Ojczyzna*, przekł. T. Jakielowa, PIW, Warszawa.
- Nussbaum M. (2008), *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przekł. A. Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Piejka A. (2014), *U źródeł szans i możliwości edukacji dla pokoju*, Biuletyn Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, nr 1.
- Read H. (1967), *Warunki dla pokoju*, przekł. I. Wojnar, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Salomon G. (2002), *The Nature of Peace Education: Not All Programs Are Created Equal*, [w:] *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World*, Salomon G., Nevo B. (red.), Mahwah, New Jersey–London.
- Salomon G. (2009), *Peace Education: Its Nature, Nurture and the Challenges It Faces*, [w:] *Handbook on Building Cultures of Peace*, Rivera J. de (red.), Springer, New York.
- Theiss W. (2008), *Dom i ojczyzna – miejsca w świecie bez miejsc. Trzy perspektywy*, [w:] *Dom i ojczyzna. Dylematy wielokulturowości*, Lalak D. (red.), Uniwersytet Warszawski. Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Warszawa.
- Wojnar I. (2000), *Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*, [w:] Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Wojnar I. (2000), *Sztuka i edukacja – zagadnienia podstawowe*, [w:] Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

Jolanta Muszyńska

Uniwersytet w Białymstoku

Jedno miejsce, dwa wyznania*

One place, two faiths

ABSTRACT: The author attempts to describe the situation of the social coexistence of people of different faiths in one place. The significance of religious convictions, from the perspective of an individual and a group, are discussed as well as the functioning of individuals in religiously diverse local communities. The place and the social space, described in the article comprises of the local communities from the north-eastern border of Poland. These are communities built around traditional values, which have never been a cultural and religious monolith. The analysis is devoted, in particular to Christians, represented by Catholics and members of the Orthodox Church.

KEYWORDS: Place, community of assent, identity, social distance, religious difference.

STRESZCZENIE: Artykuł jest próbą opisu sytuacji współzycia społecznego w jednym miejscu osób odmiennych wyznaniowo. Podjęte rozważania dotyczą znaczenia wyznania z perspektywy jednostki i grupy oraz funkcjonowania zróżnicowanych wyznaniowo wspólnot lokalnych. Miejscem, przestrzenią społeczną opisaną w artykule są wspólnoty lokalne północno-wschodniego pogranicza Polski. Są to wspólnoty konstruowane wokół tradycyjnych wartości, które ani w przeszłości jak też w teraźniejszości nie były i nie są monolitem kulturowym i religijnym. Szczególną uwagę poświęcam wyznawcom religii chrześcijańskiej – najsilniej reprezentowaną przez wyznawców katolicyzmu i prawosławia.

SŁOWA KLUCZOWE: Miejsce, wspólnota uzgodnienie, tożsamość, dystans społeczny, różnica religijna.

* W artykule odnoszę się do fragmentów badań, analiz i interpretacji opublikowanych w: Muszyńska 2014.

Miejsce i wyznanie...

Miejsca są zawsze czyjeś. W nich jesteśmy nie tylko dlatego, że tu mieszkamy, ale również dlatego, że jesteśmy emocjonalnie z nimi związani (Buczyńska-Garewicz 2006, s. 26). Nasze emocjonalne przywiązanie do miejsca nie jest możliwe bez zrozumienia ustanowionych znaczeń, bez odwołania się do wartości. Wartości są trwałym elementem kultury i to one orientują nasze przekonania, stanowią podstawy wyboru określonych działań i przekonań oraz określają zestaw cech, których oczekuje się od jednostki funkcjonującej w określonej zbiorowości (Misztal 1980, s. 40–43). Co jednak, gdy ta zbiorowość nie jest jednolita, gdy istnieją różnice w wierzeniach i praktykach religijnych? Jan Szczepański napisał: „To, co jest wiarą innych ludzi, obcych lub wrogich nam grup, na przykład wiara innowierców, jest dla nas przesądem. [...] Człowiek niepodzielający naszych codziennych, niesprawdzonych przecież poglądów, które też są wiarą, najczęściej traktowany jest jako człowiek, który się «myli»” (Szczepański 1988, s. 161). Przywołana wypowiedź prowokuje do postawienia pytań: Czy możliwe jest współistnienie społeczne na jednej przestrzeni, w jednym miejscu grup różnych wyznań? Jakie znaczenie, z perspektywy jednostki i grupy, ma wyznanie w zróżnicowanym wyznaniowo miejscu? Czy, mimo tego zróżnicowania, nadal możemy mówić o wspólnocie lokalnej? Tak sformułowane pytania mogą dotyczyć każdej przestrzeni i każdego miejsca na współczesnej mapie świata. Jednak szczególną możliwość poszukiwania odpowiedzi dostrzegam w przestrzeni społeczności lokalnych północno-wschodniego pogranicza Polski.

Wspólnoty lokalne północno-wschodniego pogranicza Polski to są konstruowane wokół tradycyjnych wartości. Nie są one jednak ani monolitem kulturowym, ani religijnym lub wyznaniowym. Różnorodność religijnych wspólnot lokalnych jest stałym elementem współczesnego i przeszłego ich obrazu. Dominującą religią jest tu oczywiście chrześcijaństwo, najsilniej reprezentowane przez wyznawców katolicyzmu i prawosławia¹. Między tymi wyznaniem istnieją różnice, dotyczące przede wszystkim sfery praktyk religijnych. Odmienne terminy obchodzenia świąt, odmienne zwyczaje są elementami najbardziej widocznymi w codzienności życia społecznego.

¹ Wyznawcy kościoła rzymsko-katolickiego na terenie woj. podlaskiego skupieni są w 360 parafiach, natomiast wyznawcy prawosławia w 42: <http://www.archibial.pl/>; <http://orthodox.bialystok.pl/> [data pobrania: 12.11.2014].

Religia i wyznanie wywierają znaczący wpływ na indywidualne i społeczne funkcjonowanie jednostki poprzez system przekonań zawarty w wartościach i postawach. Polska, obok Irlandii i Stanów Zjednoczonych, zaliczona jest przez Seymoura Martina Lipseta do grupy „rolniczych państw”, w których przywiązanie do religii i wiara w Boga czyni obywateli tych krajów najgorliwszymi pod względem praktyk religijnych (Lipset 1991, s. 185–188). Po części potwierdzają to badania prowadzone przez CBOS – większość Polaków uznaje religię za istotny element ich codziennej egzystencji. Zdecydowana większość ankietowanych (77%) ocenia jej rolę w swoim życiu jako ważną, a jedynie dla co ósmego (12%) nie ma ona większego znaczenia. W szerszym jednak kontekście wiara religijna jako wartość schodzi na nieco dalszy plan².

Wyjątek stanowią tu małe wspólnoty lokalne. W małych społecznościach lokalnych większość codziennych interakcji społecznych ma charakter *face to face*, a więc kontrola społeczna postaw i zachowań wobec tradycyjnych wartości (a taką jest religia) jest zdecydowanie silniejsza. Jak napisał Emile Durkheim, w kulturach tradycyjnych małych społeczności religia jest tym, co przenika prawie wszystkie aspekty życia, a obrzędowość zbiorowa, będąca formą praktyk społecznych, staje się okazją do spotkań wyznawców. Religia pełni więc tu funkcję jednoczącą i kształtującą myślenie grupy (Giddens 2007, s. 560–561) i warunkowana jest przez kontekst społeczny a „swobodne powiązania między ideami religijnymi a interesami wyznających je określonych sił społecznych wzajemnie się wzmacniają” (Kurtz 2008, s. 809).

Różnica religijna i jej społeczne znaczenie

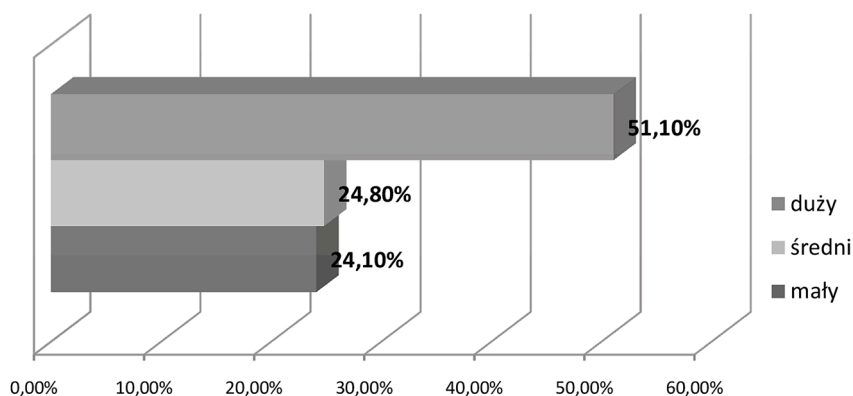
Krajobraz kulturowy współczesnych miejscowości północno-wschodniego pogranicza jest efektem wielowiekowej tradycji współistnienia różnorodnych grup kulturowych, religijnych i wyznaniowych. W wielu miejscowościach stałym elementem architektury krajobrazu są usytuowane na krańcach tej samej drogi świątynie dwóch różnych wyznań, a dopełnieniem tego obrazu są miejsca, gdzie odnajdujemy tablice przypominające o synagogach. Dziedzictwo kulturowe tych miejsc, a więc pamięć komunikatywna i pamięć kulturowa (zob. Assman 2008) są z założenia „obciążone” wielokulturowością. Pamięć

² Zdecydowana większość ankietowanych (77%) ocenia jej rolę w swoim życiu jako ważną, a jedynie dla co ósmego (12%) nie ma ona większego znaczenia. W szerszym kontekście wiara religijna jako wartość schodzi jednak na nieco dalszy plan. Znacznie wyżej cenione są: zdrowie oraz rodzina, a także uczciwość, praca, szacunek innych osób oraz spokój: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2006/K_081_06.PDF [data pobrania: 19.02.2014].

komunikatywna to pamięć przekazywana z pokolenia na pokolenie; jest aktywną formą pamięci zawartą we wspomnieniach i doświadczeniach żyjących osób. Pamięć kulturowa to pamięć doświadczana przez zbiorowość, to pamiętanie, które wyraża się stosunkiem do przeszłości grupy związanej z konkretną przestrzenią kulturową. Zatem życie w miejscu, gdzie zarówno we wspomnieniach osobistych, jak i w pamięci zbiorowej, odmienność religijna jest stałą cechą krajobrazu kulturowego pozwala sądzić, że postawy mieszkańców wobec odmienności religijnej są bardziej przychylne niż w środowiskach lokalnych jednolitych wyznaniowo. Pierwszą zasadniczą kwestią staje się więc pytanie o dystans religijny mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski³. Różnica religijna jest bowiem tą różnicą, które zgodnie z założeniem Antoiny Kłoskowskiej o religii jako sferze kultury o wielkiej złożoności i różnorodności oraz przyjętego przez nią Durkheimowskiego rozumienia religii, sytuuje ją w kategorii różnicy w kulturze społecznej (Kłoskowska 1981, s. 210).

Okazuje się, że doświadczanie w codziennym życiu społecznym odmienności religijnej zarówno w przeszłości jak i teraźniejszości nie jest determinantem postaw otwartych mieszkańców wobec odmienności religijnej. Ponad połowę badanych mieszkańców (51,1%) charakteryzuje duży poziom dystansu społecznego wobec odmienności religijnej (wykres 1). Sądzę, że przewaga dużego poziomu dystansu społecznego wobec odmienności religijnej wynika z „interesu” grupy, do której przynależą. Zachowana *odległość* w tym przypadku pełni funkcję chroniącą i podkreślającą tożsamość religijną grupy. Możliwość weryfikacji takiego założenia wymaga pogłębienia analizy poziomu dystansu społecznego wobec odmienności religijnej o aspekt tożsamości religijnej grupy pierwotnej czyli rodziny badanych.

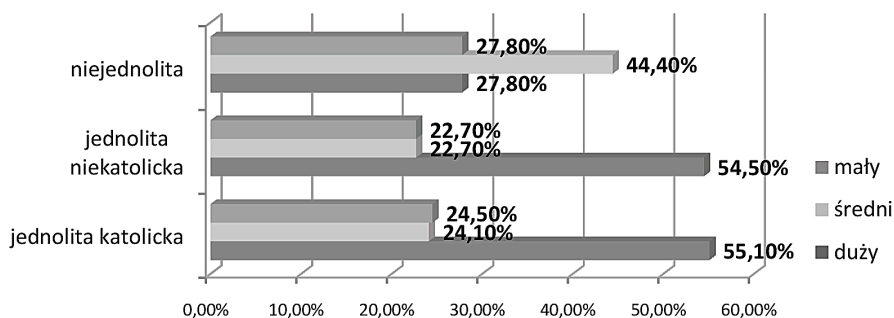
³ Badania ilościowe przeprowadzono wśród mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Miejscowości, z których pochodzili badani: Augustów, Bakałarzewo, Barehowo, Biała Piska, Biała Podlaska, Bielsk Podlaski, Białystok, Brańsk, Bodowiec, Bujenka, Czarna Białostocka, Czeremcha, Czerwonka, Chodorówka, Chraboły, Długobórz, Długosze, Dobrzyniewo, Dolny Las, Dworzysko, Dudki, Elk, Gąski, Giby, Giżycko, Głęboki Rów, Gołdap, Grabowo, Grajewo, Grauzie, Gródek, Hajnówka, Harsz, Janowo, Jaświły, Jeże, Kąp, Kętrzyn, Klukowo, Kolniszki, Kołaki, Kowale Oleckie, Koziniec, Krasne, Kranopol, Kuków, Letniki, Łapy, Łomża, Łosice, Maćkowa Ruda, Małkinia Górna, Mężenin, Mikołajki, Miłkowice Stawki, Narew, Narewka, Niedźwieckie, Olecko, Olszyny Kolonia, Orzysz, Ostrów Mazowiecka, Pasteczники Duże, Piątница, Pietkowo, Piotrowo, Pisz, Płaska, Pniewo, Poduchowna, Pogorzelec, Pólkoty, Prostki, Pruska, Przebród, Przerośl, Radziszewo, Rogajny, Różan, Sejny, Snopki, Sokółka, Sosnowo, Suchowola, Suwałki, Szczuczyn, Szepietowo, Szymany, Szypliszki, Śródlisie, Świętajno, Taciewo, Udziejek, Waniewo, Wasilków, Wąsosz, Węgorzewo, Wieliczki, Wiena, Wydmyny, Wychodne, Wysokie, Zabiele, Zambrów, Zalesie, Żytkiejmy.



N = 291

Wykres 1. Poziom dystansu społecznego badanych mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski wobec odmienności religijnej

Źródło: badania własne.



N = 291; $\chi^2 = 35,524$; df = 9; istotność, 000

Wykres 2. Homogeniczność/heterogeniczność wyznaniowa rodzin badanych a poziom dystansu społecznego wobec odmienności religijnej

Źródło: badania własne.

Spójność wyznaniowa rodziny badanych osób, jak się okazuje, jest istotnym czynnikiem warunkującym ich poziom dystansu społecznego wobec odmienności religijnej. Duży poziom dystansu społecznego charakteryzuje podobny odsetek badanych pochodzących z rodzin jednolitych katolickich (55,1%), jak też rodzin jednolitych niekatolickich (54,5%). W odniesieniu do pozostałych dwóch poziomów dystansu: małego i średniego, dostrzegamy podobną zależność. W sytuacji rodzin badanych wewnętrznie zróżnicowanych wyznaniowo, dominującym poziomem jest średni poziom dystansu (44,4%).

Porównując trzy typy rodzin wyraźnie dostrzegamy znaczą różnicę procentową pomiędzy badanymi pochodzącymi z rodzin jednolitych i niejednolitych wyznaniowo w odniesieniu do dużego poziomu dystansu społecznego wobec odmienności religijnej. Wartości religijne dla polskiego społeczeństwa mają ogromne znaczenie, a szczególna rola przypada rodzinie, która w ocenie młodych ludzi przede wszystkim kształtuje ich jako osoby wierzące⁴. Mimo zmian zachodzących we współczesnej rodzinie, zwłaszcza jej roli i funkcjonujących społecznie nowych typów rodzin, to jej rola jest nadal znacząca w przekazie dzieciom kapitału kulturowego, społecznego i ekonomicznego (zob. Danilewicz 2010). Kapitał społeczny interpretowany w ujęciu Jamesa Colemana (zob. Coleman 1990), Roberta Dawida Putnama (zob. Putnam 2008) i kulturowy w interpretacji Francisa Fukuyamy (zob. Fukuyama 2009) czy też Pierre Bourdieu (zob. Bourdieu, Wacquant 2001) wyraźnie wskazują na społeczną jego funkcję w zakresie konstruowania obrazu grupy. Stąd też, sądzę, poziom dystansu społecznego wobec odmienności religijnej uwarunkowany tożsamością religijną rodziny badanych osób jest próbą ochrony kapitału kulturowego rodziny.

Rola wyznania w zróżnicowanej przestrzeni lokalnej – perspektywa jednostki i grupy

Cechą badań sondażowych jest to, że w większości opierają się na deklaracjach badanych. Warto zatem obraz uzyskany w wyniku takich badań dopełnić subiektywnymi poglądami osób szczególnie zaangażowanych w życie wspólnot lokalnych. Przeprowadzone wywiady z osobami znaczącymi⁵ pozwoliły na skonstruowanie obrazu wspólnot lokalnych w kontekście zróżnicowania wyznaniowego i znaczenia wyznania w relacjach społecznych.

Na pograniczu etniczno-kulturowym wyznanie odgrywa rolę istotnego kryterium przynależności i jest ważniejsze niż poza tym obszarem. W świadomości społecznej mieszkańców wzajemne związki między przynależnością wyznaniową a narodową mają wpływ na autoidentyfikacje narodowe, ale również na zjawisko naznaczania narodowego poszczególnych wspólnot lokalnych (Sadowski, Czerniawska 1999, s. 88–124). Bycie prawosławnym, jak podkre-

⁴ 55% badanych wskazało rodzinę jako przekonującą ich do Boga i kształtującą ich jako osoby wierzące; sondaż TNS dla „Gazety Wyborczej”, przeprowadzony w dniach 29.11 – 4.12.2013 roku na próbie 1000 Polaków w wieku 15 lat i starszych, „Gazeta Wyborcza” 18.12.2013, nr 294.

⁵ W analizie wykorzystano wywiady z osobami znaczącymi, mieszkającymi w Bielsku Podlaskim, Gródku, Kozińcach, Dobrzyniewie Dużym.

śła Włodzimierz Pawluczuk (Pawluczuk 2008, s. 135), na północno-wschodnim pograniczu Polski często nie oznacza tylko wyznawanej konfesji, ale jest również identyfikacją z określonym typem tradycji i kultury. „Identyfikacja prawosławnego jako Polaka nie oznacza po prostu Polaka wyznania prawosławnego jakim jest na przykład w Warszawie [...]. Pojęcie «Białorusin» na Białostocczyźnie odnosi się do mieszkańców tego regionu wyznania prawosławnego” (Pawluczuk 2008, s. 135). Potwierdza to jeden z rozmówców: „Kościół i kultura były ze sobą zawsze powiązane. U nas czasami w moim odczuciu odbywa się to błędnie... kim jesteś ... jestem prawosławny i wcale nie myślę o konfesji ale o przestrzeni kulturowej ... Oczywiście, że łatwiej jest się określić jako prawosławny bo jest to fakt niepodważalny, ochrzciło się w cerkwi, czasami chodzi się do niej częściej lub rzadziej... natomiast bycie Białorusinem wymaga już świadomości kulturowej, etnicznej, wymaga wiedzy, wymaga procesu dochodzenia. Stąd też duża przewaga w samookreślaniu siebie prawosławnych. Widać to chociażby po spisach powszechnych... coraz mniej tego etosu białoruskiego, w ostatnim spisie w Bielsku taką narodowość zadeklarowało tylko ok. 10% osób”.

Wyznanie prawosławne z perspektywy społeczności lokalnych północno-wschodniego pogranicza Polski staje się więc synonimem przynależności narodowej. Zatem często przekłada się to na stereotypowy podział na Polaków-Katolików i Białorusinów-Prawosławnych. Według cytowanego już Pawluczuka prawosławie to „religia losu” odmienna od „religii wyboru”. Religię wyboru świadomie się wybiera, do religii losu człowiek zostaje przypisany (Pawluczuk 2008, s. 136).

Czasami w środowiskach zdominowanych przez wyznawców katolicyzmu jednostka zostaje postawiona w sytuacji trudnego wyboru osobistego: „Do tej wsi przyjechałam z nakazu pracy... ja pochodzę z Orli. [...] Tu poznałam męża i tak zostałam [...] Moja wieś to bardzo ważne dla mnie miejsce... Nie urodziłam się tu, ale całe życie tu mieszkam, i całe życie tu coś robię... To miejsce zmieniło moje życie. [...] Tu poznałam męża, tu w kościele wzięłam ślub... Zmieniłam wyznanie... Ja jestem z domu prawosławna, ale ślub wzięłam w kościele i zmieniłam wiarę... Mama to bardzo płakała jak ja tak mogłam zrobić. Miałam chłopaków prawosławnych swojej wiary w Bielsku, w chórze cerkiewnym śpiewałam [...] Dzieci swoje też ochrzciłam w kościele, nie chciałam, by tak jak u moich sąsiadów w Orli było, że syn to chrzczony w kościele, bo ojciec katolik, a córki w cerkwi, bo matka prawosławna... to do niczego niepodobne. Ja od razu chciałam, by moje dzieci chrzczone były w kościele, i synowie i córki. A dzieciom to też lepiej. Niech będą tak jak wszystkie tu wkoło nich”.

Sytuacja opisana przez moją rozmówczynię jest często spotykana w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Zmiana konfesji w sytuacji zawierania małżeństw mieszanych różnie w przeszłości i teraźniejszości jest postrzegana przez członków społeczności lokalnej:

„Większość osób u nas pochodzi z rodzin mieszanych wyznaniowo i dostrzegam coraz mniejszy w tym problem z punktu widzenia społecznego. Kiedyś bardziej restrykcyjnie do tego podchodzono... a teraz to tylko jakieś wyjątki, że jest opór w rodzinie przed takimi małżeństwami”. To co jest praktykowane przez mieszkańców, a przez to i akceptowane społecznie, nie zawsze jest spójne z oczekiwaniami tych, którzy z przypisanej im roli są odpowiedzialni za trwałość grupy wyznaniowej. Stąd też opinia księży, proboszczów parafii katolickiej i prawosławnej na temat zawierania małżeństw mieszanych wyznaniowo jest odmienna. „Stawiamy pewne wymagania swoim parafianom, zwłaszcza kiedy dotyczy to ślubów i małżeństw mieszanych. Każdy z nas poniekąd walczy o swoją wiarę”; „Z małżeństwami mieszanymi coraz częściej mam do czynienia. Na terenie parafii jest ich kilka, może 3–4. Z mojej perspektywy to nie stwarza problemu, o ile widzę ich w kościele”.

Zmiana wiary w optyce jednostki jest zmianą przynależności do grupy, ale w postrzeganiu grupy, do której jednostka „wchodzi” i tej, z której „wychodzi” pozostaje ona na stałe przypisana do grupy pierwotnej. Można być prawosławnym-baptystą, ożeniwszy się z katoliczką, formalnie można zostać katolikiem, wtedy jest się „przechrztą” lub można wyjść za mąż za prawosławnego i przyjąć prawosławie – ale i tak zostanie się katoliczką. Okazuje się więc, że wyznanie (nie tylko prawosławie, jak twierdzi W. Pawluczuk), jest w sytuacji społeczności lokalnych północno-wschodniego pogranicza Polski „losem”, przypisaniem – poprzez wyznanie rodziców.

Wspólnoty parafialne – symboliczny podział przestrzeni

Wiara jest niezbędna do utrzymania spójności grupy, ale też motywuje do zbiorowego działania (Szczepański 1988, s. 170). O ile aktywność społeczna i partycypacja w życiu społecznym w miejscu zamieszkania Polaków jest niska, o tyle aktywniejsi jesteśmy w życiu parafialnym. Badania CBOS przeprowadzone w 2011 roku dotyczące praktyk religijnych Polaków ukazały, że we wszystkich grupach społeczno-demograficznych większość stanowią badani praktykujący w swojej lokalnej parafii. Zmienną, która w największym stopniu różnicowała odpowiedzi w tym względzie, było miejsce zamieszkania. Im mniejsza miejscowość, tym większe przywiązanie do lokalnej parafii jako miejsca praktyk religijnych (www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K_141_11.PDF).

Potwierdza to wypowiedź jednego z respondentów, proboszcza parafii katolickiej: „Społeczność gminy jest przywiązana do kościoła. Chętnie dają coś od siebie. Wcześniej byłem na parafii w Knyszynie od razu po święceniach. Knyszyn to małe miasteczko, tam trochę był inny klimat. Tutaj widzę (w gminie) większe zaangażowanie. To pewnie też wynika w Kozińcach z tej silnej determinacji, by ta parafia powstała. Pewnie też fakt, że jest to środowisko wiejskie, ma wpływ na to”.

Uczestnictwo w nabożeństwach, przyjmowanie duchownych w domu to tylko niektóre z licznych aspektów praktyk religijnych. Przynależność do wspólnoty religijnej, lokalnej wspólnoty parafialnej wyznacza również zaangażowanie społeczne w działania na jej rzecz. Przy większości parafii funkcjonują rady parafialne i to właśnie ich członkowie inicjują wiele działań. „Kościół funkcjonuje na zasadzie statutu, który określa skład osób bezpośrednio odpowiedzialnych za funkcjonowanie parafii. To kapłan, rada parafialna, komisja rewizyjna, są też doradcy z różnych miejscowości popieczycieli (popieczyciel – opiekun, przedstawiciel tych ludzi, którzy żyją w innej miejscowości niż parafia – wyj. J.M), ale ją wspierają i wspierają swoją wspólnotę lokalną. Każdą problematyczną sprawę w naszej parafii rozwiązujemy na wspólnych spotkaniach. One oczywiście dotyczą bardziej kwestii organizacyjnych niż katechetycznych. [...] Życie wspólnotowe skupia się wokół parafii zawsze. Obecnie najwięcej dzieje się przy parafiach nowych, gdzie jest dużo młodych ludzi”.

Działania podejmowane przez parafian dotyczą dbałości o zachowanie ważnych przestrzeni życia religijnego społeczności jakim są cmentarze. Cmentarz, zwłaszcza wiejski, można uznać za Edwardem Twitchellem Hallem za przestrzeń trwałą, świadomie organizowaną z założeniem jej długiego trwania (zob. Hall 2003). Jest to swoisty zapis historii miejsca. Zapis wartości i wzorów społecznej pamięci (zob. Halbwachs 2008). Dbałość o niego jest więc również dbałością o pamięć przeszłości społeczności lokalnej. W wielu miejscowościach cmentarze katolickie i prawosławne są położone na wspólnym terenie, a ich symboliczną granicą są krzyże umieszczone na nagrobkach.

W tradycji chrześcijańskiej świątynia, Dom Boży obdarzony jest w percepcji współwyznawców szczególnym znaczeniem, stąd też wielka dbałość o nią: „Nasza świątynia wygląda imponująco obecnie, zmieniła się na zewnątrz i w środku. Korzystamy z dotacji unijnych, piszemy projekty, dzięki temu mamy duże środki na wiele działań. Na odnowę cerkwi, ale też na inne rzeczy. Projekt napisaliśmy sami, jako rada parafialna. Szukaliśmy tego jak znaleźć pieniądze, trochę pomagali nam ludzie i z gminy mieszkańcy. Dzięki temu otrzymaliśmy i środki z Unii, i z ministerstwa kultury, i Urzędu Marszałkowskiego. Zdaję sobie sprawę, że to ogromny nasz sukces... Przecież wiejskie parafie

są inaczej traktowane niż te w mieście. Nasza świątynia nie jest wiekowa... Została pobudowana po II wojnie, więc trzeba było dużo wysiłku włożyć, by przekonać urzędników do przyznania środków. W świątyni mamy przepiękną polichromię wykonaną przez prof. Dobrzańskiego, Nowosielskiego, witraże ciekawe. I to zadecydowało, że otrzymaliśmy wsparcie”.

Kopuły cerkwi i dachy kościołów podkreślają zróżnicowanie wyznaniowe lokalnych społeczności. Przy większości dróg prowadzących do miejscowości na północno-wschodnim pograniczu spotykamy ustawione obok siebie krzyże: katolickie i prawosławne. Są one nie tylko swoistą „informacją” dla przyjezdnych, ale też ważnym symbolem miejsca.

Funkcjonowanie na jednej przestrzeni lokalnej różnych grup wyznaniowych i podkreślane przez część moich rozmówców swoiste zróżnicowanie wewnętrznego systemu społecznego wspólnot lokalnych może prowadzić do zaburzonych relacji społecznych, do konfliktów (zob. Dahrendorf 2008). Większość rozmówców podkreśla w swoich wypowiedziach, że jeżeli pojawia się konflikt w przestrzeni lokalnej to ma on raczej charakter indywidualny i personalny niż kulturowy i społeczny. Można uznać więc to za naturalną sytuację, podkreślającą indywidualne potrzeby, postawy i nastawienia poszczególnych jednostek. Potwierdza to proboszcz parafii prawosławnej w Gródku: „Czasami zdarza się w takich małych wioskach, gdzie mieszka albo jedna rodzina katolicka wśród prawosławnych, albo tylko jedna prawosławna wśród katolików, że ludzie zapominają, że jedni czy też drudzy mają święta... ale ogólnie to raczej sąsiedzi wspólnie świętują i jedne, i drugie święta. Moim zdaniem zachowanie wobec siebie wynika z relacji sąsiedzkich... jak są dobre relacje, to ludzie się wzajemnie wspierają, a jak złe, to robią sobie na złość”.

Obraz społeczności lokalnych pogranicza, jaki rysuje się w kontekście cytowanych wypowiedzi, implikuje ujmowanie ich w kategorii specyficznego systemu. System w świetle teorii systemów Ludwiga von Bertalanffego oznacza pewien złożony, stanowiący spójną całość przedmiot. Nie jest on sumą tworzących go elementów, ale nową jakością (zob. L. von Bertalanffy 1984). Tak ujmowany system cechuje dynamizm, zróżnicowanie, struktura, organizacja, zdolność do utrzymywania stałości oraz zdolność do rozwoju.

A jednak wspólnoty...

Społeczności lokalne północno-wschodniego pogranicza Polski, pomimo ich wewnętrznego zróżnicowania, stanowią specyficzną formę wspólnoty jaką są wspólnoty uzgodnienia. Wspólnoty uzgodnienia (*community of assent*) polegają na podzieleniu tych samych przekonań, wartości i norm (Morris 1996,

s. 223–249). Jak to jest możliwe, skoro mieszkańcy wyznają inną wiarę? Ludzie wierzący, jak twierdzi Peter L. Berger uznają swoją powinność wobec Boga i wobec innych ludzi. Zaznacza jednak, że moralność i osądy moralne nie zawsze muszą być związane z wiarą w Boga (Berger 2007, s. 226–227). Z tym założeniem Bergera, z perspektywy wspólnot lokalnych północno-wschodniego pogranicza Polski oraz ich tradycyjności można polemizować. Wiara w Boga decyduje tu o moralności, powinności i odpowiedzialności – decyduje o jakości relacji w życiu codziennym. Obecność innego wyznania i bezpośredniość kontaktów z jego wyznawcami, jest po prostu częścią realnie istniejącej codzienności życia społecznego. W bezpośrednim kontakcie oczywiście postrzegam innego, posługując się typizacjami (Berger, Luckman 2010, s. 46–47) (w tym przypadku wyznaniowymi), jednocześnie jednak właśnie ten bezpośredni kontakt, mający oparcie w obserwacji go w codziennym, wspólnym społecznym życiu odrzuca jego anonimowość, a fakt tego, że **wierzy**, czyni go „istotą bliską wyobrażonemu ideałowi człowieka” (Szczepański 1988, s. 162). Odkrywanie wartości, w opinii Hanny Świdy-Ziemby, jest niezależne od społeczno-kulturowych czynników zewnętrznych. „Moralną wspólnotę” mogą tworzyć osoby o różnej przynależności religijnej (Świda-Ziemba 2002, s. 150). Codziennność wspólnego życia w miejscu, gdzie obok siebie od zawsze były dwa wyznania, jego przeszłość i pamięć zbiorowa, ale i wspomnienia poszczególnych osób, przypominają o wypracowanych, uzgodnionych paradygmatach postępowania, popartych założeniem, że tak postępowało się zawsze i tak należy postępować. Ta „społeczna prawda” staje się podstawą i zasadą funkcjonowania lokalnych wspólnot północno-wschodniego pogranicza Polski.

Literatura

- Assmann J. (2008), *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Berger P.L. (2007), *Pytania o wiarę. Sceptyczna zachęta do chrześcijaństwa*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Berger P.L., Luckmann T. (2010), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PWN, Warszawa.
- Bertalanffy L. (1984), *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, PWN, Warszawa.
- Bourdieu P.L., Wacquant J.D. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Buczyńska-Garewicz H. (2006), *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Coleman J. (1990), *Foundations of Social Theory*, MA: Harvard University Press, Cambridge.
- Coleman J. (1988), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology”, nr 9.
- Dahrendorf R. (2008), *Klasy i konflikt klasowy w społeczeństwie przemysłowym*, Zakład Wydawniczy NOMOS, seria: Współczesne Teorie Socjologiczne, Kraków.

- Danilewicz W. (2010), *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Trans Humana, Białystok.
- Fukuyama F. (2009) *Koniec historii*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Giddens A. (2007), *Socjologia*, PWN, Warszawa.
- Halbwachs M. (2008), *Społeczne ramy pamięci*, PWN, Warszawa.
- Hall E.T. (2003), *Ukryty wymiar*, Wydawnictwo Muza, Warszawa.
- Kłoskowska A. (1981), *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa.
- Kurtz L. (2008), *Wierzenia, rytuały, instytucje*, [w:] *Socjologia codzienności*, Sztompka P., Bogunia-Borowska M. (red.), Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Lipset S.M., *Comment on Luckmann*, [w:] *Social Theory for a Changing Society*, Bourdieu P., Coleman I.J.S. (red), Boulder Col.
- Misztal M. (1980), *Problematyka wartości w socjologii*, PWN, Warszawa.
- Morris P. (1996), *Community beyond tradition*, [w:], *Detraditionalization. Critical. Reflection on Authority and Identity*, Heelas P., Lash S., Morris P. (red.), Blackwell Publisher, Oxford.
- Muszyńska J. (2014), *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pawluczuk W. (2008), *Przemiany świadomości etnicznej mieszkańców wschodniej Białostocczyzny*, [w:] *Przyszłość tradycji*, Krzemień-Ojak S. (red.), Libra, Białystok.
- Putnam R.D. (2008), *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Sadowski A., Czerniawska M. (1999), *Tożsamość Polaków na pograniczach*, Wydawnictwo UWB, Białystok.
- Szczepański J. (1988), *Sprawy ludzkie*, wyd. IV rozszerzone, Czytelnik, Warszawa.
- Świda-Ziemba H. (2002), *W co wierzy ten, kto nie wierzy*, [w:] Wolańczyk M. (red), *Co nas łączy? Dialog z niewierzącymi*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Źródła internetowe
<http://www.archibial.pl/>; <http://orthodox.bialystok.pl/>
http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2006/K_081_06.PDF
http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K_141_11.PDF

Danuta Raś

Uniwersytet Śląski

O Bogusławie Chmielowskim (1929–2014) – zarys biografii naukowej

Bogusław Chmielowski (1929–2014) – an outline of his scientific biography

ABSTRACT: The paper contains an outline of the scientific biography of Bogusław Chmielowski (1929–2014) – a social pedagogue, student and a colleague of Aleksander Kamiński. For many years the head of Palace of Youth in Katowice, Chmielowski was also Vice-Rector of the Academy of Physical Education in Katowice, the author of multiple publications pertaining to teachers' education, the extracurricular education and the theory of social pedagogy. His major works include: *The Palace of Youth as an education institution* (1971), *Formation and training of teachers from the lifelong learning perspective* (1985), *The changing space of upbringing* (1999)¹.

KEYWORDS: Bogusław Chmielowski, teacher education, social pedagogy, lifelong learning, Palace of Youth in Katowice (Poland).

STRESZCZENIE: W artykule został przedstawiony zarys biografii naukowej Bogusława Chmielowskiego (1929–2014) – pedagoga społecznego, ucznia i współpracownika Aleksandra Kamińskiego, wieloletniego dyrektora Pałacu Młodzieży w Katowicach, prorektora Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach, autora publikacji z zakresu kształcenia nauczycieli, edukacji pozaszkolnej oraz teorii pedagogiki społecznej, m.in.: *Pałac*

¹ The original titles in Polish: *Pałac Młodzieży jako placówka wychowawcza* (1971); *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli wobec perspektywy edukacji ustawicznej* (1985); *Zmieniająca się przestrzeń wychowania* (1999).

Młodzieży jako placówka wychowawcza (1971), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli wobec perspektywy edukacji ustawicznej* (1985), *Zmieniająca się przestrzeń wychowania* (1999).

SŁOWA KLUCZOWE: Bogusław Chmielowski, kształcenie nauczycieli, pedagogika społeczna, edukacja ustawiczna, Pałac Młodzieży w Katowicach.

Bogusław Jan Chmielowski urodził się 30 maja 1929 r. w Krakowie, w rodzinie robotniczej. Do wybuchu wojny ukończył 4 klasy szkoły powszechnej w Nowym Sączu. W czasie okupacji uczęszczał rok do szkoły handlowej, jedynej szkoły średniej dostępnej dla Polaków. W 1945 r. podjął naukę w I Gimnazjum im. Jana Długosza w Nowym Sączu, a następnie w liceum humanistycznym im. Bolesława Chrobrego. W latach 1949–1952 studiował filologię polską na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie oraz filologię francuską w Instytut de France. Studia drugiego stopnia (eksternistyczne) podjął na Uniwersytecie Jagiellońskim. W 1958 r. ukończył pracę magisterską pod kierunkiem prof. dr Kazimierza Wyki. W latach 1952–1971 pracował w Pałacu Młodzieży w Katowicach. Początkowo jako kierownik pracowni języka polskiego i historii literatury, następnie jako kierownik gabinetu metodycznego oraz redaktor „Biuletynu Pedagogicznego”. Od 1962 r. był zastępcą dyrektora, a od 1970 r. dyrektorem Pałacu Młodzieży.

W 1966 roku podjął studia doktoranckie przy Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. W 1971 r. obronił rozprawę doktorską pt. *Wychowanie do czasów w placówce typu pałac młodzieży*, napisaną pod kierunkiem prof. dr Aleksandra Kamińskiego i uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych.

W latach 1974–1999 pracował w Instytucie Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Katowicach na stanowisku dyrektora do spraw naukowo-badawczych; był też redaktorem „Chowanny”. W 1983 r. przeprowadził przewód habilitacyjny na Uniwersytecie Łódzkim, na podstawie rozprawy *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli wobec perspektywy edukacji ustawicznej*.

W latach 1991–1999 pełnił funkcję kierownika Katedry Pedagogiki i Psychologii w Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach, a w latach 1993–1996 był prorektorem tej uczelni. W 1999 r. opublikował książkę *Zmieniająca się przestrzeń wychowania*. W tym samym roku przeszedł na emeryturę, ale pozostał aktywny zawodowo. W latach 2000–2009 pracował w Wyższej Szkole Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie na Wydziale Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach. Zmarł 17 stycznia 2014 r. w Mikołowie.

Jakim był człowiekiem? Pracowitym i twórczym do późnych lat (książka jak można rzec „profesorska” (*Zmieniająca się przestrzeń wychowania*) ukazała się w 1999 r. gdy miał lat 70 i przechodził na emeryturę, a jej uzupełnienie ukazało się w podręczniku *Pedagogika społeczna* (t. 2, 2007). Żył skromnie, rodzinę stawiał na pierwszym miejscu, jego pasją oprócz nauki były podróże i turystyka (szczególnie Beskid Niski), podróżował na emeryturze.

Będąc już na emeryturze, od roku 2000 pracował w Wyższej Szkole Pedagogicznej TWP w Katowicach, gdzie dał się poznać jako obowiązkowy, światły nauczyciel akademicki. W tym czasie angażował się też w duszpasterstwo akademickie w Katowicach. W kontaktach międzyludzkich zachowywał raczej dystans, niełatwo nawiązywał znajomości, był wymagający. Na to składały się zapewne zarówno osobiste dyspozycje, historia życia i trudne lata młodości, jak i zmienne uwarunkowania społeczno-historyczne. Wypromował jednego doktora (dr hab. Krzysztof Sas-Nowosielski, który kontynuuje jego pracę na AWF w Katowicach). Biografia B. Chmielowskiego – to historia ludzi drugiej połowy XX wieku, którzy przeżyli wiele znaczących wydarzeń społeczno-ekonomicznych i politycznych. W takich czasach i warunkach wypadało im żyć, i z takimi problemami musieli sobie radzić. Czy z tej próby wyszli zwycięsko? Co zostawili potomnym?

Wszelkie oceny są zawsze niepełne i przez to stronnicze. Warto jednak zastanowić się, czy nie należałoby upamiętnić profesora Chmielowskiego jego pracę i dokonania w trudnych, specyficznych latach Katowic i nazwać jego imieniem placówkę, w której wiele lat pracował – czyli Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Katowicach.

Bogusław Chmielowski został tłumnie pożegnany na cmentarzu w Katowicach. Akademia Wychowania Fizycznego w nekrologu napisała krótko i serdecznie „Z poczuciem wielkiej straty żegnamy Prof. Bogusława Chmielowskiego, wieloletniego wykładowcę AWF, Prorektora Uczelni w latach 1993–1996, wspaniałego pedagoga, przyjaciela, naukowca, człowieka o wielkim sercu”.

Wokół problemów wychowania pozaszkolnego i kształcenia nauczycieli

Pierwszy etap pracy B. Chmielowskiego łączył się z Pałacem Młodzieży im. Bolesława Bieruta (1952–1974) w Katowicach. Do instytucji tej trafił po ukończonych studiach polonistycznych w Krakowie. Podsumowaniem ówczesnych doświadczeń i przemyśleń jest książka *Pałac Młodzieży jako placówka wychowawcza* (1971). Była to zmieniona wersja pracy doktorskiej, napisanej pod kierunkiem Aleksandra Kamińskiego w Katedrze Pedagogiki Spo-

łecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Promotor napisał *Wprowadzenie* do książki B. Chmielowskiego, co zapewne było dużym wyróżnieniem. W tej niezbyt obszernej książce autor podjął próbę analizy stosowanych w placówce koncepcji wychowania pozaszkolnego. Opowiedział się za tzw. pośrednim modelem wychowawczym, powstałym w wyniku zazębiania się i przenikania środowiskowego modelu wychowania (samowychowania) oraz modelu propagandowego; drugi z nich przekazuje wartości społecznie pożądane.

Na zasygnalizowanym tle B. Chmielowski dokonał pogłębionej analizy relacji wychowawca–wychowanek. Za B. Suchodolskim proponował – jako najbardziej wartościową – postawę wychowawcy, który przewodniczy zespołowi, co zarazem nie wyklucza inicjatywy oraz swobody i samodzielności wychowanków. Zauważa, że postawy skrajne, zarówno autokratyczne jak liberalne, stanowią duże ryzyko zaniedbań wychowawczych. Podkreśla, iż „kierownicza rola wychowawcy w zespole [...] polega głównie na zachęcaniu do samokształcenia oraz wprawianiu uczestników zespołu do samodzielności i samorządności” (s. 94). Aby podnieść efekty pracy w zakresie aktywności i współpracy w zespole Chmielowski proponuje szeroki udział wychowanków w projektowaniu i realizacji zajęć, a także uczestnictwo w pracach całej instytucji i w życiu całej społeczności wychowanków. Podkreśla, że jest to aktywność przeznaczona „dla wspólnego pożytku”, dla dobra wspólnego. W myśl tych propozycji indywidualne, egocentryczne działania powinny przekształcać się w procesie realizacji wspólnego, ponadindywidualnego celu.

Przywołane tezy B. Chmielowskiego opierały się na założeniach socjalistycznego wychowania młodzieży. Pracownicy katowickiego Pałacu podczas wyjazdu do Odessy bezpośrednio zaznajamiali się z teorią i praktyką sowieckiego modelu edukacji, by rozwiązania te następnie przenieść do „Stalinogrodu”, jak w latach 1953–1956 nazywały się Katowice. Dyrektorem Pałacu był wtedy Leon Małkowski, później Henryk Gąsior. Trzeba jednak zaznaczyć, iż w książce *Pałac Młodzież jako placówka wychowawcza* raczej nie spotykamy dosłownych odniesień do socjalistycznych wzorów wychowania i budowania komunizmu na świecie. Główna oś zainteresowań autora koncentruje się wokół mechanizmów sprzyjających i utrudniających funkcjonowanie Pałacu Młodzieży jako instytucji wychowującej do wartościowego spędzania wolnego czasu. Warto podkreślić jednocześnie, iż swoje badania B. Chmielowski prowadził za pomocą obserwacji pracowników instytucji jak i wychowanków, eksperymentu naturalnego w klubie młodych twórców, a także wywiadu połączonego z analizą dokumentów osobistych i urzędowych.

W roku 1973 powołano do życia Instytut Kształcenia Nauczycieli, jednocześnie nastąpiły zmiany w oświacie (reforma szkolna). Bogusław Chmielowski

pracował w Instytucie Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych (od roku 1974 do 1990), a równocześnie był zatrudniony na Uniwersytecie Śląskim. Z tych ówczesnych studiów i doświadczeń zawodowych wyrosła jego druga, znacząca praca: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli wobec perspektywy edukacji ustawicznej*; książka była podstawą nadania mu stopnia doktora habilitowanego na Uniwersytecie Łódzkim w roku 1985.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli... jest próbą całościowego ujęcia problemu przygotowania kadry pedagogicznej do stałego podnoszenia swoich kwalifikacji. Model ten „zrywa” z ustalonym podziałem na etapy życia, które było charakterystyczne dla wieku XIX – tj. dzieciństwo, młodość (szkoła), wiek dojrzały, starość (bez szkoły i nauki). Dynamiczne zmiany społeczno-ekonomiczne oraz konkurencja na rynku pracy wymusiły zmianę podejścia wobec roli kształcenia w życiu człowieka. B. Chmielowski trafnie odgadł znaczenie wymogu ustawicznego kształcenia i podjął ten temat w sposób dojrzały i kompetentny na początku lat 80. XX w. Zwrócił uwagę na teoretyczne i organizacyjne podstawy kształcenia oraz kształtowanie motywacji nauczycieli do podejmowania wysiłku samokształcenia i samodoskonalenia. Stosunkowo niewiele miejsca poświęcił podstawom ideologicznym, by skoncentrować się na merytorycznej stronie zagadnienia.

Autor wyszedł z przyjętego powszechnie założenia w latach 60. XX w., że edukacja jest czynnikiem wzrostu ekonomicznego kraju, inwestowanie w człowieka przynosi korzyści nie tylko jemu samemu, lecz również innym podmiotom gospodarczym. Zwrócił jednocześnie uwagę, że kształcenie ustawiczne ma charakter interdyscyplinarny – korzystać trzeba nie tylko z dydaktyki i metody kształcenia dorosłych, ale również z socjologii (istotne są problemy adaptacji) i psychologii (kształtowania motywacji osób, w tym wypadku nauczycieli) itd. W związku z tym pedagogikę rozumiał Chmielowski jako „naukę intradyscyplinarną pozostającą w wielu związkach z innymi rodzajami wiedzy, w ramach której kształcenie nauczycieli nie jest możliwe bez uwzględnienia zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań analizy procesu uczenia się i nauczania” (Chmielowski 1983, s. 17).

W pracy *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli...* B. Chmielowski zwracał uwagę na kierunki zmian we współczesnej szkole. Podkreślał, iż szkoła w Polsce powinna zmieniać się zgodnie z tendencjami światowymi w szkołę środowiskową, otwartą, funkcjonującą według zaleceń pedagogiki społecznej. Szkoła ma przygotować do przyszłości – tutaj B. Chmielowski widzi dwie możliwości – albo do życia w takim świecie, jakim on przypuszczalnie będzie, bądź w świecie, jakim być powinien. Wychowanie może przygotowywać do probabilistycznej wizji świata i człowieka lub do przekształcenia zaistniałych wa-

runków – tak twierdził za H. Muszyńskim i B. Suchodolskim. W swojej własnej koncepcji wychowania dla przyszłości B. Chmielowski akcentował udział młodzieży w procesie nauczania, stymulowanie zachowań twórczych, samorządność i samowychowanie, powiązanie szkoły ze środowiskiem, przygotowanie młodzieży nie do tego co było, a do tego co się wyłania i staje. Podkreśla znaną tezę, iż wychowanie nie jest adaptacją do istniejących warunków.

Zdaniem B. Chmielowskiego charakterystyczną właściwością zawodu nauczyciela jest to, że działa on „in loco parentis”, w zastępstwie rodzica jako inicjator socjalizacji, integracji i kontroli społecznej działając równocześnie jako arbiter w sprawach postępowania i będąc swoistym układem odniesienia. Natomiast kwestionuje rolę nauczyciela jako jedynego wzoru osobowego. Nawet najbardziej poprawna jednostkowa działalność nauczyciela i szkoły jest jego zdaniem mało skuteczna bez współpracy z oddziaływaniami społeczeństwa. Zauważa przy tym, że „nie można instytucjonalnie uprzywilejować członków żadnych organizacji ani zwolenników jakiegokolwiek światopoglądu”. Szkoła ma być demokratyczna i nie może przypisywać sobie prawa do arbitralnego kształtowania wartości, przekonań i postaw uczniów. Ma przekazywać wartości uniwersalne, trwalsze „niż synchroniczne wobec jej działalności programy polityczne”. Jest to warunkiem niezbędnym do umocnienia jej autonomii i przywrócenia wiarygodności (Chmielowski 1983, s. 134). Nauczyciel na drodze samokształcenia i samodoskonalenia ma realizować zasadę „wierności samemu sobie i wybranej drodze życia”.

Postępująca w twórczości i życiu B. Chmielowskiego ewolucja poglądów, od pedagogiki zaangażowanej ideologicznie do pedagogiki demokratycznej, jest wyraźnie widoczna w pracy zbiorowej pod jego redakcją *Doskonalenie systemu edukacyjnego szkoły* (1989). Jest to niekompletny zbiór wystąpień zaplanowanych na ogólnopolską konferencję w 1988 roku, zorganizowaną przez Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Katowicach. W tym czasie, jak pisał Chmielowski, „szkoła znalazła się w punkcie zwrotnym w swojej historii”, a także świat stanął na „cywilizacyjnym rozdrożu”. Skutkowało to przede wszystkim powszechnie podejmowaną krytyczną analizą szkoły jako instytucji manipulującej treściami kształcenia w celach indoktrynacji, w której dominowała funkcja adaptacyjna nad emancypacyjną, i w której także występowały wypaczenia w zakresie organizacji pracy. Odwoływał się tutaj Chmielowski do koncepcji szkoły alternatywnej, jako odpowiedzi na nowe problemy społeczne. Nawiązywał do krytycznych prób budowania szkoły otwartej i środowiskowej, nawiązującej współpracę z otoczeniem społecznym. Podkreślał, że istotne w tych propozycjach są postulaty przemiany szkoły z instytucji o charakterze ideowym w instytucję będącą środowiskiem życia młodzieży. Doda-

wał, w duchu postulatów „Solidarności”, iż społeczeństwo powinno mieć możliwość współdecydowania o szkole

Bogusław Chmielowski podkreślał także walory koncepcji szkoły jako instytucji pomocy w rozwoju młodzieży, stanowiska, które zostało wypracowane przez zespół pod kierunkiem Ireny Lepalczyk i Ewy Marynowicz-Hetki. Koncepcja ta jest jednak – zauważał – trudna do urzeczywistnienia, ze względu na konieczność zatrudnienia różnych specjalistów, wolontariuszy działających na jej terenie i w jej otoczeniu. Krytycznie odnosił się również do innych propozycji reformy szkół, np. „Wrocławskiej Szkoły Przyszłości” Ryszarda Łukaszewicza oraz do eksperymentu wychowawczego Heliodora Muszyńskiego.

Perspektywy pedagogiki społecznej

W roku 1999 Bogusław Chmielowski wydał pracę *Zmieniająca się przestrzeń wychowania*, na którą składały się jego wcześniejsze publikacje i referaty z lat 1989–1999. W książce tej koncentrował się na kilku obszarach badawczych. Przede wszystkim zajął się problematyką zadań czekających polską szkołę w obliczu zmian politycznych. Stwierdził, że istnieje potrzeba przejścia do „nowej generacji” problemów edukacyjnych, zrekonstruowania od początku podstawowych teorii oraz zoperacjonalizowania ich do użytku pedagogiki. W dłuższej bowiem perspektywie zmiany polityczne w Polsce nie będą mogły w pełni się urzeczywistnić bez głębokich zmian w szkole. Dostrzegał konieczność współpracy międzynarodowej nad takimi kwestiami, jak m.in.: selekcja szkolna, prewencja wobec narkomanii, badania nad nowym modelem szkoły wspólnotowej czyli szkoły nauczycieli, rodziców i uczniów. Inne tematy dotyczące tej grupy problemów koncentrują się na roli kultury w szkole, edukacji alternatywnej, szkolnictwie zawodowym.

Kolejna grupa tekstów w omawianej książce dotyczy kształcenia nauczycieli i zadań nauczyciela akademickiego w roli wychowawcy, co ma skutkować osiągnięciem przez studenta autonomii moralnej. Koncepcja ta odwołuje się do propozycji Floriana Znanieckiego, Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego. Dziś, przy nastawieniu bardzo utylitarnym i praktycznym, jego rozważania nad osobowością i koncepcją kształcenia kadry nauczycielskiej brzmią nieco „archaicznie” z uwagi na jego odniesienia do historii oraz religii, ale też bardzo futurystycznie, nowatorsko, świeżo i twórczo.

Kluczową kwestią omawianego zbioru tekstów jest problem koncepcji pedagogiki końca XX w. Tytuł rozważań brzmi trochę melodramatycznie: *Między zwątpieniem a nadzieją*. Rozważania Chmielowskiego – mimo współczesnych treści – mają konotację z minionej epoki, społeczno-socjalistyczną,

w której szkoła, nauczyciele, politycy i działacze społeczni mieli ważne miejsce w strukturze aparatu władzy i organizacji życia społecznego. Zawód nauczyciela (obok duchownego) był od kilku stuleci drogą awansu dla dzieci biednych warstw społecznych, szczególnie w okresie budowania państwa socjalistycznego. Rzeczywistość początku wieku XXI okazała się bardziej pragmatyczna, prozaiczna i utylitarna. Mimo dużej liczby kandydatów na studia pedagogiczne, znaczenie absolwentów tego kierunku na rynku pracy jest dość ograniczone. Feminizacja, brak miejsc pracy, niż demograficzny, brak pieniędzy na szkołę, niewystarczająca opieka wychowawcza, jedynie dla niewielkiej części dzieci z patologicznych rodzin, niskie płace w oświacie – skutkują niską pozycją nauczycieli w życiu społeczno-politycznym. Uczelnie wyższe, które kształcą fachowców w zakresie zawodów inżyniersko-medycznych, w istocie przygotowują inteligentną, dobrze wykształconą kadrę robotniczo-usługową dla państw zachodnich.

Bogusław Chmielowski w *Zmieniającej się przestrzeni wychowania* zawarł ważny referat: *Transfer kultury w szkole polskiej w okresie PRL (1944–1989)* (tekst ten ukazał się uprzednio w 1994 r. w czasopiśmie o zasięgu lokalnym: „Zeszyty Naukowo-Metodyczne” AWF w Katowicach). Praca ta stanowi rzetelną, wszechstronną analizę polskiej szkoły w okresie realnego socjalizmu, co nie było w tamtym czasie zjawiskiem powszechnie podejmowanym przez twórców i decydentów w zakresie życia społeczno-pedagogicznego. Rozrachunek z przeszłością wymagał od niego dojrzałości i uczciwości, by analizować w sposób odpowiedzialny system, którego przez wiele lat był częścią składową. Bez tego tekstu publikacja *Zmieniająca się przestrzeń wychowania* byłaby nierzetelna, niepełna, a wywody autora nie zasługiwałyby na szacunek i zaufanie. Według opinii Chmielowskiego PRL była państwem totalitarnym, w którym jedną z realizowanych zasad był „nieformalny luz”, czyli nieoficjalna (piąta) zasada – obok ideologii, centralizmu, gospodarki planowej, systemu policyjnego (za: K. Kersten 1994). Jak pisze był to „luz” umożliwiający koegzystencję jednostki i społeczeństwa. Jego granicami były przyjęte obszary tabu: „Aby można było w Polsce żyć i działać należało opanować sztukę poruszania się na tym ograniczonym terenie, między pryncypiami a tabu” (Chmielowski 1999, s. 90).

Wielu spośród ówczesnych liderów życia naukowego i społecznego w Polsce właściwie nie dostrzegło i nie zrozumiało istoty zaistniałych zmian po roku 1989, traktując nowy okres historii Polski jako zmianę rządu, przy jednoczesnym niezmiennianiu „odgórnego” sposobu zarządzania oświatą i nauką. Chmielowski zabrał wtedy głos. W sposób przemyślany i dojrzały postrzegał i opisywał nową rzeczywistość i nową perspektywę filozoficzno-społeczną i polityczną. Rozumiał, że samo zastąpienie słów „budowa społeczeństwa so-

cialistycznego” na enigmatyczny zwrot „okres transformacji i demokracji nowej epoki” nie wystarczy.

W tekście *Transfer kultury w szkole polskiej w okresie PRL (1944–1989)* Chmielowski zwrócił uwagę na dwa ważne – jego zdaniem – ogniwa życia społecznego i zasad funkcjonowania w państwie. Pierwsze to szkoła jako instytucja transferu kulturowego, a drugie dotyczy funkcjonowania kultury w PRL. Stwierdził, że szkoła chociaż „bezbronna” w PRL-u, bez możliwości oddziaływań na sferę gospodarki, kontroli społecznej i prawodawstwa, przygotowywała ludzi myślących, krytycznych i odpowiedzialnych. Pomimo udziału w wychowaniu człowieka zaangażowanego w budowę socjalizmu, „udało się [tej] szkole zachować mniejszy lub większy margines swobody”. Stwierdził ponadto, iż każdy nauczyciel tamtego okresu, który był mniej aktywny w umocnieniu obowiązującej ideologii, który nie był bezkrytyczny, stanowił według władzy zagrożenie dla obowiązującego systemu. Stąd konkluzja B. Chmielowskiego, iż udział edukacji w procesie wspierania zmian społeczno-politycznych nie dokonuje się bezpośrednio, jak jeszcze do niedawna sądzili zwolennicy neopopulistycznego paradygmatu (Chmielowski 1999, s. 99–100).

Kolejnym elementem w budowanej przez Bogusława Chmielowskiego panoramie pedagogiki jest zagadnienie redefinicji ideału wychowawczego szkoły, a także problem przygotowania uczniów do obywatelstwa europejskiego. Trafne do dziś – i ważne dla przyszłości – jest jego przesłanie dotyczące zachowania tożsamości narodowej młodego pokolenia, najbardziej narażonego na pokusy jednostronnie rozumianej homogenizacji świata i pułapki postmodernizmu. Zderzając ze sobą takie pojęcia jak demokracja, liberalizm, wartości chrześcijańskie i wychowanie, Chmielowski przestrzega przed liberalną koncepcją wolności jednostki, prowadzącą do subiektywizmu, samowoli i destrukcji społeczeństwa. W wychowaniu młodzieży najważniejsze miejsce przyznaje rodzinie, korzystającej ze wsparcia szkoły i Kościoła. Dość sceptycznie zapatruje się na respektowanie wartości przekazywanych przez szkołę, działającą za pomocą przymusu zewnętrznego. O istocie wychowania rozstrzyga bowiem samowychowanie jednostki ludzkiej, dążącej do tego, aby stać się autonomiczną osobowością. Docenia wychowanie religijne „Wartości chrześcijańskie są zbieżne z wpisanymi w naturę człowieka uniwersalnymi normami”, „są rodzajem apelu do tego, co wzniosłe w człowieku”, nie zagrażają nikomu. Jednocześnie B. Chmielowski podkreśla, że istnieje uzasadniona obawa przed przekształceniem szkoły publicznej w wyznaniową z uwagi na naruszanie zasad pluralistycznej istoty nowoczesnej demokracji i ideologizację wiary i opowiada się za humanizmem i katolicyzmem otwartym jako nowym ideałem wychowania (Chmielowski 1999, s. 116).

Kontynuację tych rozważań stanowi ostatni rozdział zbioru, dotyczący perspektyw pedagogiki społecznej. Chmielowski skłania się do poglądu, że pedagogika społeczna to nauka stymulująca pożądane procesy społeczne, a nie tylko reagująca na zaistniałe zmiany. Duże znaczenie przyznaje nie tyle różnicom ekonomicznym, co roli kultury i rewolucji elektronicznej. Krytycznie odnosi się do różnych „najnowszych” koncepcji roli nauki i wizji współczesnego świata oraz przyszłości, opartych na analizie poglądów nowej generacji filozofów, ekonomistów, uczonych i przedstawicieli nauk społecznych, od Francisa Fukuyamy, Samuela Huntingtona do Johna K. Galbraitha. Podkreśla, iż dobrodziejstwa rewolucji elektronicznej paradoksalnie przyczyniają się do zwiększenia bezrobocia, zjawiska masowego ubóstwa oraz zmiany instytucjonalnych form pomocy społecznej, zastępowanych przez działania grup samopomocowych.

Bogusław Chmielowski z wielką rezerwą, ostrożnie i krytycznie ocenia współczesne prądy intelektualne, propozycje nowego stylu życia elitarnych grup ludzi bogatych, wykształconych, kontrolujących sytuację społeczno-ekonomiczną i kulturalną – reprezentujących amerykański styl życia, protestanczką etykę pracy, jak grupy yuppie i in. Proponuje model pedagogiki społecznej oparty na przewyżczeniu komunistycznego dziedzictwa, powrót do źródeł, z uwzględnieniem postulatów ponowoczesności. Jest to model, jak się wydaje, pełny, bogaty, i „jedynie słuszny”. Lecz nie wiadomo w jakim stopniu możliwy jest do realizacji. B. Chmielowski ma świadomość tego, gdy stwierdza, że socjalizm „jest to choroba nieuleczalna”, a pozostałości minionego okresu, są bardzo trudne lub wręcz niemożliwe do przewyżczenia.

„Sądzę – jak pisze B. Chmielowski – że zarówno w ocenie naszego osobistego wkładu w rozwój pedagogiki społecznej w okresie PRL, jak i jej dorobku, konieczne jest ostrożne formułowanie opinii i pamiętanie, że «każdy z nas uległ w jakiejś mierze tej infekcji», nawet jeśli to była jedynie «choroba na własną niewinność»” (Chmielowski 1999, s. 195). Wskazany w tej sytuacji jest renesans wartości, oparty na etyce personalnej, w poczuciu winy i odpowiedzialności za wadliwe koncepcje powstające w „moralnej próżni” wytworzonej przez mechanizmy ustrojowe.

Konieczny jest też, zdaniem Chmielowskiego, powrót do koncepcji pedagogiki społecznej lat międzywojennych oraz poznanie pomijanych a istotnych prac autorów niemiecko- i francuskojęzycznych. Powrót do źródeł zmusza nas do rewizji dotychczasowych opinii i podjęcia prób reinterpretacji twórczości Heleny Radlińskiej czy też Ryszarda Wroczyńskiego. Temu celowi służą takie inicjatywy, jak m.in. seria „Biblioteka pracownika socjalnego” redagowana przez E. Marynowicz-Hetkę oraz konferencje środowiska pedagogów społecznych.

Analizowany tekst *Perspektywy pedagogiki* ma charakter refleksyjno-rachunkowy, wskazuje na istotne zagadnienia, które należy uwzględnić przy kształtowaniu nowego paradygmatu pedagogiki społecznej i jej perspektyw. Autor nie proponuje konkretnych rozwiązań, nie konkretyzuje zarzutów, ani nie wskazuje na błędy, nieprawdę, fałszywe teorie. Czy powodem jest tu brak odwagi, skromność i wrażliwość autora? Tekst Bogusława Chmielowskiego pozostawia spory niedosyt i dowodzi, że nie wiadomo które, a więc wszystkie teksty minionej epoki i dawne przedsięwzięcia społeczno-kulturalne należy traktować z podejrzliwością i co najmniej z dystansem.

Bogusław Chmielowski wrócił do zasygnalizowanych wyżej kwestii w tekście *Przyszłość pedagogiki społecznej – o nowy paradygmat dyscypliny* (2007), opublikowanym w podręczniku akademickim *Pedagogika społeczna* (t. 2) pod redakcją E. Marynowicz-Hetki. Pedagogice społecznej przyznaje wysokie miejsce w życiu człowieka i społeczeństw. Za niemieckim pedagogiem Wolfgangiem Brezinką stwierdza, że cele wychowania są rodzajem „ponadindywidualnego, społecznie usankcjonowanego ideału, który [...] obejmuje wszystkich ludzi” (Chmielowski 2007, s. 127). Kontynuuje rozważania na temat nowego kontekstu czasu wolnego, nowych praktyk wypoczynku, sportu, zdrowia a również wprowadza inne zagadnienia – przede wszystkim socjoekonomiczne i psychospołeczne aspekty egzystencji osób trzeciego wieku. To ostatnie zagadnienie postrzega jako konsekwencję procesu starzenia się społeczeństwa i osłabienia więzi międzypokoleniowych w rodzinie współczesnej – jako swego rodzaju obciążenia dla „społeczeństwa młodych” i „świata dla młodych”.

W kwestii poszukiwania nowego paradygmatu pedagogiki proponuje jej większe „dyscyplinowanie”, wprowadzenie ładu i przejrzystości w dyskursach i koncentrację jedynie na tym co jest właściwe tylko dla niej, bez rozpraszania się na inne zagadnienia. Zwraca uwagę na konieczność „prawdy historycznej” i „etycznego nawrócenia”, odkłamania społecznej rzeczywistości (Chmielowski 2007, s. 134). Sam Chmielowski – niejako w ramach realizacji tego wezwania – w omawianym tekście przypomina treści pomijane przez długi czas, dotyczące udziału chrześcijańskiej myśli społecznej w kształtowaniu się pedagogiki społecznej. Ma tu na myśli np. udział osób zakonnych i świeckich w takich organizacjach jak „Sokół”, YMCA, ZHP i in., które nie akceptowały ideologii komunistycznej i ateistycznego światopoglądu. Zagadnienia te w końcu lat 40. XX w. omawiał w ramach proseminarium na Uniwersytecie Łódzkim A. Kamiński. Bogusław Chmielowski proponował ponadto powrót do pominiętych, wcześniej nieanalizowanych w sposób wystarczający prac Heleny Radlińskiej.

Za Tadeuszem Frąckowiakiem stwierdził, że pedagogika społeczna ma charakter polimorficzny i jako taka ma prawo czerpać z dorobku metodolo-

gicznego innych dziedzin wiedzy, dostosowując go do swoich potrzeb, bowiem między poszczególnymi rodzajami wiedzy nie ma stałych różnic, a ich problematyka i metody mogą i powinny być wspólne (Chmielowski 2007, s. 135).

Bogusław Chmielowski w pracy *Przyszłość pedagogiki społecznej* (2007) raz jeszcze opowiedział się za swoim „pierwszym mistrzem”, promotorem rozprawy doktorskiej, Aleksandrem Kamińskim, przyznając się do zwolenników jego poglądów i koncepcji pedagogiki społecznej.

Aneks

Wykaz publikacji Bogusława Chmielewskiego za lata 1990–2007 – wybór

- (1990), *Dokształcanie i doskonalenie nauczycieli wobec nowej generacji problemów edukacyjnych*, [w:] *Doskonalenie nauczycieli – rzeczywistość, oczekiwania, propozycje*, Knafel K. (red.), WSP, Kielce.
- 1990), *Gestaltung der neuen Konzeption der Grundschule in Polen zwischen den zwei Weltkriegen 1918–1939*, [w:] Genovesi i in., *History of Elementary School teaching and Curriculum*, Verlag August Lax, Hildesheim.
- 1990), *Główne tendencje we współczesnej pedeutologii*, [w:] *Nauki pedagogiczne na Śląsku w Polsce Ludowej*, Gawlik S. (red.), WSP, Opole.
- (1991) *Nauczyciel akademicki w roli wychowawcy*, [w:] *Nauczyciel akademicki jako współtwórca środowiska wychowawczego uczelni wyższej*, Lepalczyk I. (red.), Uniwersytet Łódzki, Łódź.
- (1991), *Aporematy „nowego” systemu dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, [w:] *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Kwiatkowska H. (red.), Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa.
- (1991), *Szkoła uspołeczniona a edukacja alternatywna*, „Forum Oświatowe”, nr 5.
- (1992), *Gerontologia społeczna w ujęciu A. Kamińskiego (1903–1978)*, [w:] – Dziegielewska M. (red.), *Refleksje nad starością – aspekty społeczne, edukacyjne i etyczne*, Uniwersytet Łódzki, Łódź.
- (1992), *W poszukiwaniu adekwatnej koncepcji kształcenia nauczycieli*, „Rocznik Naukowy” AWF w Katowicach, nr 21, Katowice.
- (1993), *Pedagogika końca XX w. między zwątpieniem a nadzieją*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, Śliwerski B. (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993.
- (1993), *Projekty uczenia się ludzi dorosłych – przebieg i wyniki badań*, (wspólnie z B. Bullą), [w:], *Edukacja dorosłych w sytuacji przemian na tle porównawczym*, Truszkowski A. (red.), Uniwersytet Łódzki, Łódź.
- (1993), *Etyczno-metodologiczne aspekty badań biograficznych – kilka refleksji*, [w:] *Edukacja dorosłych w systemie przemian na tle porównawczym*, wyd. 2 zm., Truszkowski A. (red.), Uniwersytet Łódzki, Łódź.
- (1994), *Wkład Aleksandra Kamińskiego (1903–1978) w rozwój pedagogiki społecznej jako dyscypliny uniwersyteckiej* (wersja pełna), „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2.
- (1984), *Transfer kultury w szkole polskiej w okresie PRL (1944–1989)*, „Zeszyty Metodyczno-Naukowe AWF w Katowicach”, Katowice.
- (1995), *Pedagogika kultury Bogdana Suchodolskiego (1903–1992)*, „Rocznik Naukowy” AWF w Katowicach, Katowice.

- (1995), *Szkolnictwo zawodowe w Polsce między rekonstrukcją a integracją*, [w:] Kształcenie zawodowe polskiej młodzieży w Dolnej Saksonii, Butrymowicz B., Eichler M., Griesse H. (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- (1995), *Miejsce i rola edukacji humanistycznej a koncepcja kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego*, [w:] *Nauki o kulturze fizycznej wobec wyzwań współczesnej cywilizacji*, Chmielowski B. (red.), AWF Katowice, Katowice.
- (1996), *Współczesne zagrożenia cywilizacyjne i ekologiczne ze szczególnym uwzględnieniem Górnego Śląska*, [w:] *Współczesne zagrożenia dzieci i młodzieży* Raciborza, Kapica M., Szcóćka A. (red.), Atla – 2, Wrocław.
- (1996), *Nauczyciel akademicki wobec wyzwań postmodernizmu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7 oraz „Rocznik Naukowy” AWF w Katowicach, Katowice.
- (1996), *Szkoła Polska w poszukiwaniu nowego ideału wychowania*, „Rocznik Naukowy” AWF w Katowicach, Katowice.
- (1997), *Religia i wychowanie religijne w Polsce w okresie transformacji*, „Rocznik Naukowy” AWF w Katowicach, Katowice.
- (1999), *Zmieniająca się przestrzeń wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- (2000), *Eschatologiczne aspekty starości z postmodernistycznej perspektywy*, [w:] *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starych*, Dziegielewska M. (red.), ITE, Łódź.

Literatura i źródła

- Budniak A. (1999), *Czasopismo pedagogiczne „Chowanna” 1929–1997. Zarys monograficzny*, UŚ, Katowice.
- Chmielowski B. (1960), *Choinka noworoczna*, Gabinet Metodyczny Pałacu Młodzieży, Katowice.
- Chmielowski B. (1971), *Pałac Młodzieży jako placówka wychowawcza (Wychowanie do wczasów w placówce typu Pałac Młodzieży)*, Gabinet Metodyczny – Pałac Młodzieży w Katowicach, Katowice.
- Chmielowski B. (red.) (1980), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w perspektywie kształcenia ustawicznego*, Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświaty, Katowice.
- Chmielowski B. (1983), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli wobec perspektywy edukacji ustawicznej*, Uniwersytet Śląski. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach nr 559, Katowice.
- Chmielowski B. (red.) (1989), *Doskonalenie systemu edukacyjnego szkoły*, Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Katowice.
- Chmielowski B. (1999), *Zmieniająca się przestrzeń wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Chmielowski B. (2007), *Przyszłość pedagogiki społecznej – o nowy paradygmat dyscypliny*, [w:] *Pedagogika społeczna. Debata*, podręcznik akademicki, t. 2, Marynowicz-Hetka E. (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kamiński A. (1971), *Przedmowa* [w:] B. Chmielowski, *Pałac Młodzieży jako placówka wychowawcza (Wychowanie do wczasów w placówce typu Pałac Młodzieży)*, Gabinet Metodyczny – Pałac Młodzieży w Katowicach, Katowice.
- Kersten K. (1994), *Spór o PRL. Bilans zamknięcia*, „Tygodnik Powszechny” nr 20.
- Krawczyk Z. (1978), *Studia z filozofii i socjologii kultury fizycznej*, Sport i Turystyka, Warszawa.
- Małkowski L., Chmielowski B., Świtkowski M. (1963), *Gry i zabawy z książką*, Pałac Młodzieży, Katowice.

- Muszyński H. (1993) *Pedagogika polska na przełomie dwóch formacji społecznych* [w] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Kwiatkowska-Kowal B. (red), Warszawa.
- Ponczek M. i in. (red.) (2010), *40-lecie Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach*, AWF, Katowice.
- Przyszczykowski K. (1993), *Opozycja polityczna w Polsce – wyznania dla edukacji*, Edytor, Poznań–Toruń..
- Sraga M. (2009), *Akademia Wychowania Fizycznego w Katowicach w latach 1970–2005 i jej rola w kształtowaniu kadr kultury fizycznej*, AWF, Katowice.
- Ślężyński J. (red) (2000), *Akademia Wychowania Fizycznego 1970–2000*, AWF, Katowice.
- Theiss W. (1992), *Szkoła i nauczyciel w okresie stalinowskim*, „Kultura i Edukacja” nr 1.

Akta Bogusława Chmielowskiego w posiadaniu instytucji:

- Pałac Młodzieży w Katowicach
- Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach
- Uniwersytet Śląski w Katowicach
- Akademia Wychowania Fizycznego w Katowicach
- Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie oddział w Katowicach
- Biogramy B. Chmielowskiego (Akademia Wychowania Fizycznego)
- Wywiady z nauczycielami akademickimi, pracownikami Akademii Wychowania Fizycznego, Uniwersytetu Śląskiego i innych uczelni oraz z Duszpasterstwa Akademickiego oraz wywiad z Tomaszem Chmielowskim, synem B. Chmielowskiego.

Bogusław Śliwerski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

O zakresie i sposobie odczytania dzieł Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego jako współczesnego filozofa edukacji

Lech Witkowski's reading of the works of Helena Radlińska from the perspective of a modern philosopher of education – scope and method

ABSTRACT: My dissertation is a polemic on the latest book by the philosopher of education Lech Witkowski. The book in question is dedicated to the invisible environment and supposedly to the complete pedagogy of Helena Radlińska. However, one cannot deal with this almost eight hundred page work by means of a classic review as it not only delves into modern pedagogy and scientific academia but also into the research methodologies of renowned authorities in humanistic pedagogy who are unable to respond personally to the arguments presented. Polish pedagogy has not yet come to terms with its phases of inception and development that took place in the heyday of socialist totalitarianism. Consequently – as with a philosopher of education who is an outsider (in a positive sense) to social education– new and relevant interpretations may be arrived at, concerning the lives and achievements of H. Radlińska and of those who were followers of this outstanding social educator, but inappropriate conclusions that are wide of the mark may also be presented. The author of this study into Helena Radlińska's social pedagogy has produced a titanic work of research by making a broad, comparative study of existing literature that goes beyond covering the period of her life and creative activity. He has, however, also set about the unjustifiable demolition of the thoughts and works of Polish social pedagogy's great figures, writing about them in a judicial and accusatory style without knowledge of the sources and without knowledge of the historical method required in this kind of analysis and assessment. As a result, an interesting scientific debate awaits us which not must be only be free from demagoguery and private frustration but must also be free from the errors of contemporary thought's comparative methodology.

KEYWORDS: Social pedagogy, historical research, pedagogical thought, critical pedagogy, totalitarianism, reception of scientific literature, invisible environment, philosophy of education, humanities.

STRESZCZENIE: Moja rozprawa jest polemiką z najnowszą książką filozofa edukacji Lecha Witkowskiego, którą poświęcił niewidzialnemu środowisku i rzekomo pedagogice kompletnej Heleny Radlińskiej. Nie można jednak prawie osmiusetstronicowego dzieła potraktować w kategoriach klasycznej recenzji, gdyż dotyczy ono współczesnej pedagogiki, akademickiego środowiska naukowego oraz metodologii badań tekstów klasyków humanistycznej pedagogiki, którzy już nie mogą osobiście odpowiedzieć na sformułowane przez badacza tezy. Pedagogika polska nie rozliczyła się z fazą swojego istnienia i rozwoju doby totalitaryzmu socjalistycznego, toteż – jak w przypadku filozofa edukacji jako outsidera (w pozytywnym tego słowa znaczeniu) pedagogiki społecznej – może dojść do trafnych z punktu widzenia odczytywania nowych idei, ale i nieodpowiedzialnych ocen dzieł i życia tych, którzy byli następcami wybitnej pedagog społecznej H. Radlińskiej. Autor studium o pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej wykonał tytaniczną pracę badawczą dokonując szerokiego, komparatystycznego studium nad literaturą nie tylko okresu jej życia i działalności twórczej. Dokonał jednak zarazem nieuzasadnionej dewastacji myśli wielkich postaci polskiej pedagogiki społecznej pisząc o nich w stylistyce rozprawy sądowniczej, oskarżycielskiej bez znajomości źródeł, bez znajomości obowiązujących w tego typu analizach i ocenach metod badań historycznych. Czeką nas zatem interesująca debata naukowa, która musi być wolna od demagogii i prywatnych frustracji oraz od błędów metodologii badań komparatystycznych współczesnej myśli.

SŁOWA KLUCZOWE: Pedagogika społeczna, badania historyczne, myśl pedagogiczna, pedagogika krytyczna, totalitaryzm, recepcja literatury naukowej, niewidzialne środowisko, filozofia edukacji, humanistyka.

Wydana w grudniu 2014 r. książka Lecha Witkowskiego o niewidzialnym środowisku i rzekomo pedagogice kompletnej Heleny Radlińskiej powinna wzbudzić zainteresowanie pedagogów w naszym kraju. Została bowiem napisana przez filozofa edukacji jako outsidera (w pozytywnym tego słowa znaczeniu) pedagogiki społecznej, który jako badacz – spoza tej subdyscypliny naukowej, a więc jako TEN OBCY – mógł doświadczyć zupełnie nowych impulsów w rozprawach i dokonaniach czołowej postaci, jaką była bohaterka jego tomu (por. Witkowski 2014). Sam po kilkudziesięciu latach od ukończenia własnych studiów, zaczął dokonywać odkryć poznawczych dotychczas mu nieznanych, ale i niedostrzeganych przez samych pedagogów społecznych. Różne są tego powody, ale nie dostrzegam w tym żadnego błędu. Na każdy utwór musi przyjść jego czas, jego twórca i jego praca.

Uczenie się od OBCEGO, od outsidera – jak pisała o tym w latach 90. XX w. Joanna Rutkowiak (Rutkowiak 1997) ma swoje ogromne zalety, co także w mojej aktywności naukowej jest od samego początku kluczowym przesłaniem. Kiedy po raz pierwszy czytałem książkę J. Rutkowiak o takim właśnie podejściu do obcego sobie terytorium wiedzy wiedziałem, że w polityce oświatowej takie podejście było czymś zupełnie nowym. W nauce, w konceptualizacji badań społecznych jest ono niezwykle wartościowe, do czego wielokrotnie zachęcał w swoich rozprawach psycholog Zbigniew Pietrasiński (Pietrasiński 1983, 2008). Joanna Rutkowiak zainicjowała wówczas pracą zbiorową nowy typ relacji z badaniami komparatystycznych w zakresie pedeutologii, by re-

formatorów oświaty w Szwecji pobudzić do głębokiej autorefleksji, zaś polskich badaczy zachęcić do studiów natury (meta)teoretycznej.

Przypomniałem sobie tę rozprawę, gdyż zawiera ona kluczowy dla recepcji także najnowszej książki Lecha Witkowskiego aspekt nie tylko szans, ale i barier uczenia się od outsidera. Autor studium o pedagogii społecznej Heleny Radlińskiej wykonał bowiem tytaniczną pracę badawczą dokonując szerokiego, komparatystycznego studium nad literaturą nie tylko okresu jej życia i działalności twórczej. Otworzył tym samym nowe drzwi do spuścizny już w jakimś przeciwieństwie zakresie analizowanej, przywoływanej tu i ówdzie przez czytelników różnej maści – naukowców, oświatowców, pracowników socjalnych, pedagogów specjalnych, a nawet teoretyków wychowania. Witkowski udostępnia nam przestrzeń myśli tak jeszcze nie wydobywanej z jej częściowej niewidzialności, by zachęcić do kolejnych badań pedagogicznych. Jego książka może mieć implikacje dla kontynuatorów nie tylko „jego” sposobu myślenia i odczytywania dzieł minionych klasyków pedagogicznych teorii i praktyk, ale także znacząco odchodzących od źródeł, a poszukujących nowych kategorii pojęciowych, innych myśli czy idei.

Uczenie się od innego nie wyrasta przecież ani z czyichś oskarżeń o zaniechania, niedoczytania, niedomówienia itp., ani z narzucanego nam przez kogokolwiek (bez względu na wielość tytułów i godności) jego punktu widzenia jako jedynie prawomocnego, słusznego czy – tym bardziej – rzekomo prawdziwego. Uczenie się od OBCEGO rodzi się bez jego ingerencji, zobowiązań, nieustannych często i nachalnych pouczeń czy wymachiwania symboliczną ręką. Sztuka uczenia się rodzi się z pasji do tego, co jest istotą samego procesu poznawczego, z chęci dociekania prawdy, a nie jej głoszenia czy narzucania. Witkowski przyznaje, że musiał wkroczyć na obce sobie terytorium wiedzy, gdyż nie zamierzał i nie chce dostosowywać się do istniejących w literaturze z pedagogiki społecznej i dyscyplin z nią współpracujących odczytań myśli H. Radlińskiej. Są one – co precyzyjnie wykazuje w wielu miejscach – częściowo sprzeczne z zasadami badań metodologicznych (historycznych, oświatowych) i ich zastosowaniem w różnych pracach badawczych czy ich recepcji w pedagogice społecznej i dla pedagogiki w ogóle. Takie podejście jest dyskusyjne. Humanistyka – to nie czysta matematyka. Nie mamy tu aksjomatów, a zatem wyprowadzane wnioski muszą być zgodne z przyjętymi przez badacza kryteriami do analizowania lektur i tylko w takich ramach są one słuszne lub niesłuszne, adekwatne do nich lub nieadekwatne, ale nie są ani prawdziwe, ani fałszywe.

Lech Witkowski ujawnia powód napisania książki przez niego jako filozofa, którym jest podjęcie próby „uwolnienia myśli pedagogicznej w Polsce od

gorsetu PRL-u, w tym od spłyceń, wypaczeń, zaniechań i marginalizacji, ustanowionego w pedagogice przez własne wzorce i ideały twórcze oraz autorytety, które dużą część wysiłku pokolenia Radlińskiej przemilczały, dużej części nie doczytały, dużą część zastąpiły spłyceńcami rozmaitej proveniencji, a to marksistowskiej, a to katolickiej, a to szatkującej myślenie pedagogiczne na kawałki niezdolne do troski o pełnię i głębię odpowiedzialności specjalistycznej” (Witkowski 2014, s. 19–20). Chwała mu za to. Oby wreszcie zaistniał głębiej i szerszej ten zakres badań. Pisząc i wydając liczne monografie naukowe, z i o filozofii edukacji, zajmując się recepcją humanistycznej myśli w pedagogice i dla pedagogiki, czyni ją zupełnie inną, niż była nią dotychczas, kiedy w okresie PRL została zamknięta w pozytywistycznym paradygmacie badań, korzystając z przywileju i obowiązku zatroszczenia się o własną autonomię, redukując przy okazji wszystko to, co było jej fundamentalnym bogactwem i wartością na rzecz instrumentalnego wpisania się w ideologię władz politycznych i rządzących sferą kształcenia i wychowania w naszym państwie tak w okresie totalitaryzmu, jak i od 25 lat zachodzącej transformacji ustrojowej.

Nie ulega wątpliwości, że rozprawa Lecha Witkowskiego jest dowodem na to, jak drobiazgowo i skrupulatnie można wyłuskiwać z literatury klasyków pedagogiki wartościowe myśli, by spuścizna przeszłości nie stała się jedynie obiektem „muzealnym”, czymś, co można podziwiać, ale traktować zarazem jako relikwyt przeszłości. Witkowski odczytuje na nowo uniwersalny przekaz niektórych idei, poglądów czy ocen, potwierdzając własnymi komentarzami, że nie nastąpiła jeszcze na przykładzie twórczości H. Radlińskiej – jego zdaniem – właściwa asymilacja treści, przesłań, idei. Można oczywiście zastanawiać się nad tym, jaki ma sens tak drobiazgowo wyszukiwanie pewnych myśli czy nawet komentarzy tej pedagog, skoro dotyczyły one w określonym czasie i miejscu konkretnego tekstu lub osoby? Czy jest sens roztkliwiać się nad recenzją podręcznika z historii wychowania Stanisława Kota w sytuacji, gdy z uwagi na jego ponadczasowy charakter jest on w nieustannym obiegu, zastosowaniu. Nie ma bowiem możliwości, by współcześni nam historycy oświaty i wychowania pomijali to źródło, gdyż sami dobrze wiedzą, bez opinii o nim Radlińskiej, jaka jest jego wartość merytoryczna i metodologiczna. Czy trzeba zatem o niej przypominać przy okazji recepcji różnych prac naukowych przez Radlińską tak, jakby nie było to nigdy i przez nikogo dostrzeżone?

Warto tej rozprawie poświęcić odrębny tom, pracę zbiorową, konferencję naukową, by podzielić się szansami, jakie wnosi jej treść dla o(d)żywienia pedagogów społecznych, ale i by zwrócić uwagę na bariery, które jej autor sam skonstruował. Należy ją przeczytać, by nie została ulokowana jedynie na półkach bibliotek jako ich ozdoba, której wielkość może niektórych zniechę-

cić do sięgnięcia po nią, do zapoznania się z jej treścią lub tylko częściowego jej „skonsumowania”. Natomiast ładnie będzie ozdabiać jakąś przestrzeń. Używając gestaltowskiej formuły (Fuhr 1991; Żłobicki 2008) – Witkowski nie zaprosił nas na obiad składający się z kilku dań, ale na „wielkie żarcie”, które powinno trwać długo, by po spożyciu jednych treści, natychmiast wydać je z własnego organizmu, wspomagając się metodologią badań porównawczych, biograficznych i historycznych oraz by trawić to, co jest dla duszy naukowca najbardziej wartościowe, a co stanie się budulcem własnych badań na kolejne lata.

Opiniowana tu rozprawa – jako kolejna z serii przełomu dwoistości w pedagogice (por. Witkowski 2001, 2013) – wymaga odpowiedzi widzialnego środowiska pedagogicznego w Polsce. Czy i w jakim zakresie to nastąpi? Nie wiem, gdyż już tytułem, ale przede wszystkim objętością, zawartością treści częściowo „zniechęca” potencjalnego czytelnika do sięgnięcia po nią i studiowania. Książka ma bowiem kilka wstępów i zakończeń, a żaden z rozdziałów nie pozostawia obojętnym na idee, które stały się dla autora wyrzutem sumienia rzekomo całej pedagogiki oraz próbą zadośćuczynienia „krzywdzie”, jaka została wyrządzona prekursorce polskiej pedagogiki społecznej w wyniku zмовy milczenia, niedoczytania, niezrozumienia itd. Właściwie na kartach tej monografii pedagogicy są tak często i gęsto obrzucani oskarżeniami o nieuctwo, dyletantstwo, że miejscami Radlińska, której przecież ten tom miał być i został poświęcony, ze swoimi dziełami staje się niewidzialna. W tym jednak kontekście nie tylko mogę podzielić się z czytelnikami „Pedagogiki Społecznej” refleksją i opinią na temat tego potężnego studium, ale i mam w pewnej mierze większy do jego treści dystans, gdyż nie jestem „nominalnym pedagogiem społecznym”. Nie przyjmuję do siebie oskarżeń, jakobym powierzchownie znał własną tradycję i nie dysponował narzędziami teoretycznymi do problematyzowania realiów interwencji pedagogicznej... (Witkowski 2014, s. 727) mimo, że Witkowski rozhuśtał się w swojej wszechkrytyczności. Nikt już po kolejnym dziele tego autora nie może czuć się spełnionym naukowo, bo jakże daleko mu do mistrza. Może jednak tym łatwiej i tym bardziej będą chętni do podjęcia rzuconej rękawicy i podejmą walkę na idee w duchu prawdy, dobra i piękna?

Jako nieoskarżony wprost mogę za Witkowskim wytykać każdemu pedagogowi społecznemu, że jest już od tylu lat przedstawicielem tej subdyscypliny nauk pedagogicznych a „nie potrafił nawiązać kontaktu z myślą, jako żywo myślą, pożywną, a nawet życiodajną” (Witkowski 2014, s. 731). Do czasu ukazania się rozprawy L. Witkowskiego nie istniała *de facto* pedagogika społeczna, toteż aż dziw bierze, że znaleźli się recenzenci, *nota bene* chyba nie peda-

godzy społeczni, chociaż z biografii niektórych wynika, że właśnie tacy, którzy bez cienia wątpliwości zgodzili się z formą oskarżycielskiego przekazu treści górującego nad jej kluczowymi dla nauki znaczeniami. Nie zazdroszczę zatem pedagogom społecznym skorzystania z zaproszenia do czytania tej rozprawy, której autor upomina się m.in. o jakość uprawiania nauki w humanistyce w Polsce rzucając zarazem wyzwanie dużej części środowisk pedagogicznych i nowemu pokoleniu badaczy, by sięgało „...po najlepsze wzory z przeszłości” (Witkowski 2014, s. 20). Mamy tu bowiem paradoksalne zaproszenie do lektury napisanej w stylistyce rozprawy naukowej, ale w trybie rozprawy sądowniczej, nie tylko metaforycznie, bowiem autor nieustannie oskarża wszystkich i o wszystko, oczekując że będą jako oskarżeni zachwyceni uświadomieniem im własnej „nędzy intelektualnej”, toteż w porę przebudzą się z ponad półwiecznego letargu. Dobrze, że pojawił się dzwonnik, który bijąc na alarm pokazał, że można być „mnichem” pedagogiki społecznej, który jako jedyny dał wreszcie pełne świadectwo i upomniał się o rangę procesów niedoczytanego dotychczas dziedzictwa symbolicznego polskiej pedagogii.

To, jak L. Witkowski sam wpisuje odczytanie czyichś dzieł w określone ramy kategoryjne pokazuje, że jego rozumienie wagi dokonań Radlińskiej na dziś nie jest ani pełne, ani właściwe, chociaż nie ulega wątpliwości, że jest wyjątkowe, osobliwe i godne uwagi. Rama – ujmując to metaforycznie – może bowiem być złocista, ozdobna, z drewna surowego albo aluminiowa, frezowana, retro, *passe-partout* itd., toteż na jej zawartość musimy patrzeć tylko i wyłącznie w obrębie narzuconej nam przez artystę pióra treść obrazu wraz z jego ramą. Być może byłby on inny, większy, szerszy, może nawet głębszy, pełniejszy itp., gdyby nie oprawienie go w ramę „dwoistości”, która ma świadczyć o wyjątkowości pokolenia naszych mistrzów sprzed prawie stu lat i beznadziejności niegodnych jego następców (z wyjątkiem L. Witkowskiego, czyli zgodnie z odkrytym przez psychologów syndromem N-1 – Koziński 1986). Wszystkim jesteśmy winni pamięć i troskę o odczytanie tego, co jest ponadczasowe, uniwersalne, co aksjonormatywną głębią i tradycją pozwala na zachowanie narodowej i kulturowej tożsamości. Powinniśmy jednak pozwolić każdemu badaczowi na szukanie własnych ram do obrazu, który może być wynikiem zupełnie innego odczytania treści rozpraw minionych pokoleń. Przypisywanie sobie wyłączności na jedyne, pełne i właściwe odczytanie cudzego dorobku jest cenzurowaniem ludzkiej myśli, naukowej twórczości przy niedostrzeganiu u samego siebie tego, co zarzuca się innym.

Jak dla mnie ta rozprawa jest niespójna, gdyż autor nie odpowiedział na wstępie na podstawową kwestię, która ujęta jest w tytule książki – co rozumie przez pedagogikę kompletną? Co to jest za pedagogika? Czy wybijając na

pierwszy plan tę cechę pedagogiki Radlińskiej chciał nam uzasadnić potrzebę tak szerokiego omawiania znanych mu jej rozpraw i to w kontekście naukowej literatury i autorów, których równie dobrze mogłoby być jeszcze ze stu? Dla mnie ta analiza jest kompletnie niekompletna właśnie dlatego, że niewidzialne środowisko, jako kluczowa kategoria w pracach Radlińskiej, po pierwsze nie jest jej zasługą ani tym bardziej prymarnym dokonaniem, jak to usiłuje jej Witkowski przypisać, ani też nie potwierdza, że kompletną staje się czyjaś pedagogika wówczas, kiedy się wydobędzie na jaw jej dotychczasową fragmentarycznie niewidzialność.

W życiu społecznym nic nie jest jednostronne, w czym przekonuje nas także Radlińska. Równie dobrze można by napisać, że dzieło Witkowskiego jest spóźnioną umysłowością wobec dzieł Radlińskiej, której szczytów sam nie osiągnął. Można wynosić czyjaś pracę naukową na wyżyny, jak czyniła to Radlińska wobec podręcznika Kota, ale i tak nie zmienia to faktu, że jest to popularyzacja wiedzy o faktach historycznych z właściwym jej kontekstem ściśle historycznej oceny czynników, które rzutują na ocenę wartości i wpływów. Równie dobrze to, co krytykuje Radlińska w podręczniku Majchrowskiego, może zachwycić innego badacza dziejów szkolnictwa ze względu na poszukiwane przez niego zupełnie inne dane czy oceny dla opisywanych w nim zdarzeń lub procesów oświatowych.

Oba podręczniki są w tym sensie nieporównywalne ze sobą, że każdy z autorów przyjął w swojej analizie odrębne kryteria do opisu i wyjaśniania dziejów: jeden ze względu na idee, kierunki, prądy myśli, drugi pod kątem ustrojów kształcenia i wychowania. Oba podręczniki dopełniają się, o czym świadczy fakt wielokrotnego wznawiania ich wydań. Nie absolutyzowałbym zatem tak fragmentarycznej oceny Radlińskiej tylko dlatego, że pasuje ona do własnej konstrukcji i stylistyki narracji w ocenianiu innych. Rozprawa naukowa, jeśli nie jest studium biograficznym, nie może być ocenianiem przy okazji czyichś postaw czy poglądów, bo jest to nieuczciwe i rozmija się z etyką, żeby nie dodać – także dobrymi obyczajami w nauce. To, że ktoś, gdzieś być może sam je naruszał, a co wymagałoby jednak rzetelnego osądzenia, nie może być powodem do tego, by wymierzać „swoją sprawiedliwość” nożycami tnącymi jego teksty pod kątem powyższego zamiaru. Nie odnajduję w pracach Radlińskiej takiej postawy.

Makropedagogika historyczna, o którą upomina się w badaniach biograficznych dotyczących recepcji dzieł (a nie także dokonań) L. Witkowski, wymaga opierania się na źródłach pierwotnych, autentycznych dokumentach, a nie tak, jak on to czyni, na wnioskowaniu pośrednim ze źródeł wtórnych czy wręcz pochodnych. Tu autor nawet nie korzysta z rzetelnych badań histo-

ryków jako głównego źródła empirycznego, tylko formułuje swoje oceny o innych czy badanej postaci na podstawie własnych analogii, domysłów a często też supozycji. Autor nie zbadał, czy historycy dostarczyli materiały do prowadzenia analiz porównawczych. Nie można zatem twierdzić, że Radlińska była w jakimś poglądzie czy opinii – *nota bene* wyrwanych z kontekstu – blisko lub dalej poglądów np. Zygmunta Mysłakowskiego, bo nawet nie wiemy, a autor tego nie zbadał, czy ona w ogóle знаła jego prace, czy rzeczywiście interesowała się jego poglądami. W ten sposób można wykazywać zbieżność lub rozbieżność poglądów do setek a nawet tysięcy autorów, bo nie ma tu znaczenia, którego sobie wybierzemy do porównań.

Tak więc do odniesień historycznych konieczne jest penetrowanie archiwów, a nie tworzenie o kimś lub o czymś opinii na podstawie własnych domniemań. W ten sposób buduje się chwiejną (re-)konstrukcję, która jest niebezpieczna, gdyż narzuca intensywnością i wielokrotnością powtórzeń często tych samych fraz i opinii fałszywy obraz jako jedynie prawdziwy i zasadny. Nie ma w tym nic złego, że L. Witkowski nie prowadzi badań pierwotnych, bo i nie musi tego umieć, gdyż od tego są wyspecjalizowani historycy i oni dysponują właściwymi kompetencjami, ale nie może w związku z tym kreować u czytelników rozprawy przeświadczenia, że jest wreszcie pierwszym, jedynym i jedynie wiarygodnym badaczem spuścizny tej pedagog społecznej. Filozof nie jest początkującym twórcą, naukowcem u progu kariery, by mógł z taką lekkością i nieodpowiedzialnością zarzucać innym, że są niedouczone narczyżami, a nawet ofiarami neoliberalnego świata, niedoczytani, z rzekomego braku wysiłku niedojrzali do kultury uczenia się, a co gorsza – nieświadomi tego, że są ułomnymi konsumentami, „niezdolnymi do skorzystania dla własnego pożytku z większości funkcji tego dziedzictwa” (Witkowski 2014, s. 733).

Mamy tu do czynienia z rozprawą wybitnego myśliciela, filozofa, który niewątpliwie jest trudnym (w różnych aspektach) w odbiorze darem dla polskiej pedagogiki. Niniejszą rozprawę – częściowo przecież poświęconej pedagogice H. Radlińskiej, a częściowo dotyczącą poglądów różnych postaci nauki polskiej obok jej twórczości, napisał mając ponad 60 lat życia (wiem, że pracował nad nią od dwóch lat). Smaganie zatem młodszych od siebie lub już minionych pedagogów społecznych za powyższe – jego zdaniem – ułomności jest nie tylko niepedagogiczne, ale i nierzetelne. Wynikałoby bowiem z dominującego w tej rozprawie zarzutu, że wszyscy naukowcy, młodzi i starsi, mieli obowiązek zajmowania się kategorią dwoistości jako fundamentalną kategorią pedagogiczną. Zaletą tej rozprawy jest niewątpliwie to, że L. Witkowski jako pierwszy dokonuje tak syntetycznej, szerokiej, ale – nie wiemy do końca, czy też wyczerpującej – analizy źródeł, autorytetów naukowych swoich czy

także kolejnych generacji, które odwołują się w wąskim czy szerokim zakresie do dzieł H. Radlińskiej.

Jeśli prześledzimy uważnie przywoływane przez tego autora źródła, to okaże się, że podstawa do formułowanych wobec nich ocen jest w jednych przypadkach uzasadniona, a w innych nie. Niedopuszczalne jest zarzucanie Mariuszowi Cichoszowi – badaczowi szkół naukowych w pedagogice społecznej w pełnym zakresie tej subdyscypliny naukowej, że nie przeprowadził tak bogatej analizy dzieł Heleny Radlińskiej. Równie dobrze, można by mieć do niego pretensje o twórców innych szkół pedagogicznych, ale przecież wiadomo, że jego rozprawa miała zupełnie inny cel, inny przedmiot badań, a więc nie może być w ten sposób krytykowana. Podobnie, jak trudno mieć pretensje do autora artykułu, który ma ograniczoną liczbę stron, że nie napisał go na 800 stron, tylko 12 czy 20 stronach i dlatego nadać mu miano „studium”.

Na tym polega wolność nauki, że każdy badacz ma prawo do koncentrowania swoich badań na ważnym problemie, który nie musi być wcale kluczowy dla wszystkich (Śliwerski 2009, 2012). Myśl pedagogiczna, tak jak w pozostałych dyscyplinach humanistycznych, nie jest i nie może być myślą dogmatyczną. Pedagogika to nie matematyka czy fizyka jądrowa, aczkolwiek i w tych naukach mamy już do czynienia z kategorią np. nieoznaczoności. A zatem paradoksalnie, Witkowski oskarża pedagogów społecznych – nie wiedzieć dlaczego akurat za Z. Baumanem – o to, że są „maklerami i konsumentami na scenie rynkowych przetargów w zakresie myślenia o świecie i działania w nim...” (Witkowski 2014, s. 733). Taki zarzut można by postawić każdemu naukowcowi, który ośmielił się nie dostrzec jedynie słusznej i wartościowej kategorii pojęciowej „dwoistości”, jako właśnie owej ramy do recepcji cudzych dzieł. Wolę zatem metodologię badań uwolnioną od osobistych problemów, jak chociażby Johna H. Goldthorpe’a, który pisze: „fakty historyczne nie dadzą się ustalić poznawczo jako zbiór dobrze określonych elementów, z których każdy byłby niezależny od pozostałych i które łącznie stworzyłyby określoną i ostateczną wersję rzeczywistości. [...] fakty historyczne trzeba traktować tylko jako «inferencje ze śladów przeszłości» o wagach zależnych od solidności podstaw wnioskowania, które zwykle bywają wzajemnie powiązane w tym sensie, że razem utrzymują lub tracą wiarygodność i oczywiście wciąż podlegają reinterpretacjom, radykalnym bądź w bardzo subtelnych niuansach” (Goldthorpe 2012, s 71).

Trzeba umieć czytać, myśleć i pisać w przyjętej przez siebie ramie kategoryjnej, ale jest jeszcze lepiej, gdy wychodzi się poza nią, gdyż świat idei na szczęście nie jest zamknięty i nie da się sprowadzić do rzekomej jego komple-

ności¹. Jak pisze Witkowski, jego książka jest efektem „pewnej strategii czytania i upominania się o jakość lektur, od której zależy nasza zdolność nawiązywania kontaktu z myślą, jako żywą myślą, pożywną, a nawet życiodajną” (Witkowski 2014, s. 733). Wieńczące książkę tego autora zdanie powinno być tego świadectwem: „Bez głębszych odniesień do trosk Heleny Radlińskiej grozi nam sytuacja, że o tym wszystkim zapomnimy” (Witkowski 2014, s. 733).

Osobiście jestem przeciwny czytaniu czyichś rozpraw z uprzednio założoną powinnością odnalezienia w nich wszystkiego, co tylko może w jakikolwiek sposób łączyć się z *wishful thinking*. Nic bardziej błędnego nie może grozić naukowcowi, jeśli przed czytaniem a co gorsza w jego trakcie, przyjmuje ramę, w którą zamierza wcisnąć recypowane w dziełach myśli tak, jakby one istotnie były zamiarem autorów niezdolnych do samodzielnego jej wytworzenia. Dopiero pojawienie się czytelnika L. Witkowskiego sprawia, że wreszcie ktoś tę rozpoczętą ramę zamknął, domknął a wszystkich pozostałych pedagogów niezdolnych do tego wysiłku osądził jako *naukowych felerów*. Piszę o tym, bo nie zgadzam się z takim pisarstwem, a nie z samym wysiłkiem badacza, znakomitego filozofa, bo wykonał w jakiejś mierze za nas, dla siebie (przynajmniej, że jest to efekt samokształceniowy) i dla nas ciekawe i ważne zadanie.

Nie mam takiej możliwości, by w ograniczonych dla klasycznych form publikowania w czasopiśmiennictwie recenzji odnosić się do powyższej monografii w wyczerpujący sposób. Nie będę jej ani streszczał, ani z nią szczegółowo dyskutował, gdyż jej autor zadał ją nam wszystkim jako „pracę domową” z pozycji surowego, a przy tym niesprawiedliwego w swoich ocenach, nauczyciela, który z wysokim mniemaniem o własnej metanarracji wyklucza już wszystkich z uczynienia wspólnym dobrem procesu czytania tekstów naukowych. Który bowiem uczeń – smagany na prawo i lewo biczem oraz połajankami – zachwyci się swoim „oprawcą”? Nie rozumiem, po co Witkowski ubrał się w togę sędziego całego środowiska, pisząc tylko w jednym zdaniu (proszę je przeczytać ze zrozumieniem, bo ja miałem z tym problem), co następuje: „Prawdziwy pedagog, godny tego miana, jawi mi się jako pedagog kompletny, który musi być także pedagogiem społecznym – ten jednak, by być nim na serio, musi umieć być otwartym na kulturę, być nie tylko zamkniętym pedagogiem kultury, ile pedagogiem kulturowo zakorzenionym i zakorze-

¹ Zob.: Białecka-Pikul 2012; Bronk 1982; Brożek 2014; Burszta 2004; Nycz (red.) 2000; Dobrzański 1999; Dziemidowicz, Muzyka 1991; Fleischer 2004; Goldthorpe 2012; Gutek 2003; Hejmej 2013; Jałmużna, Michalska, Michalski (red.) 2004; Piekarski, Urbaniak-Zajac, Szmidt 2010; Piotrowski 2008; Skarga 1989.

niającym, aby klasyczna już triada Radlińskiej – wrastania w glebę kulturową, wzrostu jako wrastania dzięki temu zakorzenieniu do nowych potencjałów rozwojowych i dojrzałości jako wyrośnięcia do podjęcia zadań nowego czasu – stanowiła osnowę dla każdej głęboko wrażliwej i odpowiedzialnej pedagogiki oraz pozwalała działać na rzecz przeżyć rozwojowych, przebudzeni i przemian stanowiących o jakości naszego bycia w świecie jako jednostek oraz zbiorowości troszczących się o swoją przyszłość i o swoje więzi z dziedzictwem kulturowym stanowiącym szansę i wyzwanie” (Witkowski 2014, s. 726).

Autor niewątpliwie dokonał z rozważań Radlińskiej miejscami pasjonujących transkrypcji tekstów, a bardziej nawet pewnych ich fragmentów, na które być może pedagodzy nie zwrócili czy nie zwróciliby uwagi, bo wcale nie jestem przekonany (do czego mam prawo jako nienominalny pedagog społeczny), że nikt wyłuskanych w tej pracy myśli Radlińskiej nigdy nie doczytał i nie dostrzegł. To, że ktoś nie ujął ich w ramę „dwoistości”, to całe szczęście. Mamy dzięki temu więcej ram, bo jest też więcej portretów niż ten Witkowskiego, myślą współczesnych czytelników rozpraw znakomitej pedagog społecznej. Żaden przecież z pedagogów społecznych, których L. Witkowski wywołuje w tej rozprawie z nazwiska i wyłuskanych z kontekstu cytatów (*nota bene* unikając w stosunku do niektórych tych samych ocen, na jakie pozwala sobie w stosunku do młodszego pokolenia), bez względu na to ile miejsca, i w jakim celu, poświęcił uwagę dziełom i/czy życiowym dokonaniom Heleny Radlińskiej, nie zasługuje na tak lawinową i zgeneralizowaną ocenę negatywną czy pozytywną w świetle przyjętych w tej książce kryteriów. Są wśród nich tacy, którzy mieli nie tylko prawo, ale i zasługę w tym, że o Radlińskiej wspomnieli w swojej pracy o niej „kwitując jedynie obiegowymi omówieniami, okazjonalnymi nawiązaniem, podręcznikowymi streszczeniami w najlepszym wypadku” (Witkowski 2014, s. 725). Ich prace miały z założenia i z odpowiadającej im formy zupełnie inną ramę, zupełnie inne przesłanie. Po co zatem mierzyć i porównywać to, co jest nieporównywalne, jakby porównywalnym było czy być musiało? Czyż to nie dzięki nim właśnie Witkowski postanowił napisać książkę o Radlińskiej, bo przecież gdyby ich nie było, to ona zapewne nigdy by nie powstała?

Nic tak bardzo nie wywołuje w nas wzburzenia i potrzeby twórczej reakcji jak brak czegoś, będący symptomem naukowej frustracji. Ocenę historyczną współcześnie żyjących i tworzących pedagogów społecznych pozostawiam im samym i historykom myśli pedagogicznej, gdyż Witkowski nie jest ani nominalnym pedagogiem społecznym, co sprawia, że naprawdę nie zna setek rozpraw z tej dyscypliny pisząc tak, jakby posiadał wiedzę z jej pełnego zakresu, ani nie skorzystał z metodologii badań historycznych, w świetle któ-

rych formułowane przezeń oceny są nie tylko niekompetentne, ale i arogancje. Doprawdy, trzeba jednak poważnych studiów historycznych, znajomości metodologii badań historycznych i biograficznych na temat życia i pracy naukowej humanistów właśnie w okresie PRL, by wypisywać modne bzdury (to określenie filozofa Alana Sokala) na temat ich służalczego wobec reżimu spychania w niepamięć czy też celowego zniekształcania myśli tej pedagog.

Na szczęście w okresie, którego restrykcji już osobiście nie doświadczyła sama Radlińska, jej wychowankowie i współpracownicy przechowali nie tylko źródła pamięci o prawdzie tamtych czasów, ale i jej wkładu w rozwój pedagogiki społecznej. Insynuowanie, że ktoś robił karierę polityczną, administracyjną albo naukową w świecie akademickim jej kosztem jest nieodpowiedzialne i szkodliwe kulturowo. To sobie wystawia Witkowski świadectwo, a nie żyjącym i tworzącym w PRL pedagogom, skoro nie wie, że w tym czasie, w dobie sowieckiej indoktrynacji, bolszewickiego niszczenia polskiego narodu, jego elit właśnie dzięki m.in. Aleksandrowi Kamińskiemu, którego tekstów L. Witkowski nawet nie raczył przeczytać (dotarł zaledwie do kilku), zasilany był ruch oporu przeciwko ówczesnemu reżimowi. Nie wiedział czy nie pasowało to do własnych insynuacji, że komunistyczna władza pozbawiła A. Kamińskiego katedry i pracy na kierunku pedagogika, że studia z filozofii i pedagogiki zostały usunięte z Uniwersytetu Łódzkiego jako groźne dla odsłony bolszewickiej indoktrynacji? Czas życia i twórczości H. Radlińskiej był na szczęście okresem możliwego ziszczenia się jej marzeń i ideałów, toteż proponowana przez nią wizja pracy społecznej mogła wtapiać się także w okresie bolszewickiego totalitaryzmu w naszym kraju w różne modele, praktyki i naukowe prace pedagogiczne.

Kategoria swoistości czy odrębności dyscypliny naukowej nie była wymysłem polskich pedagogów okresu PRL, o czym Witkowski powinien wiedzieć, gdyż z tym neopozytywistycznym produktem mamy do czynienia także dzisiaj, kiedy nadal usiłuje się wyodrębniać w tym nurcie coraz bardziej rzekomo autonomiczne subdyscypliny naukowe, chociaż światowa nauka od połowy lat 80. XX w. koncentruje się na powrocie do uniwersum, do myślenia integralnego, holistycznego, inkluzywnego wiedzy różnych nauk. Przypisywanie zatem polskim pedagogom rzekomego „fuszerowania dyscypliny” pedagogiki społecznej jest w tym przypadku świadectwem nie tyle własnej ignorancji. Kiedy pisze: „Sugestie, że to tylko zły system utrudniał dojrzale i uczciwie intelektualnie wpisanie w tradycję są nie tylko bałamutne, lecz także groźne i wymagają przeciwdziałania wskazującego krytycznie na rozmaite postawy przynoszące strzępki wiedzy lub jakieś jej modne substytuty, bez świadomości korzeni i wymaganej przez to głębi myślenia, jeśli nie chcemy się wkręcić w regres” (Witkowski 2014, s. 709).

Pozostawiam czytelnikom ocenę diagnozy L. Witkowskiego, przedstawiciela elit toruńskiego PZPR, któremu nie powiodła się w ramach struktur partyjnych zmiana ustrojowa (był kreatorem krytycznego wewnątrz partii władzy ruchu poprzecznego), a oczekiwał jej od naukowców niezwiązanych z tą nomenklaturą polityczną. To jest zdumiewające, a przy tym intelektualnie niezrzetelne. Czyżby nie wiedział, dlaczego w tekstach niektórych uczonych miał miejsce agresywny marksizm, nadinterpretacja niekorzystnie krytykowanych przez siebie stanowisk i argumentów? Wystarczy zajrzeć do rozpraw Instytutu Pamięci Narodowej, by zobaczyć, którzy autorzy i dlaczego byli w okresie PRL na cenzurowanym i jakie były ich wolności w udostępnianiu recepcji myśli burżuazyjnych pedagogów okresu międzywojennego dwudziestolecia. Gdyby Witkowski był tak szykanowany przez Służbę Bezpieczeństwa jak Sergiusz Hessen czy Aleksander Kamiński, to zapewne nie napisałby wielu zdań oceniających w swojej rozprawie. Przypisywanie A. Kamińskiemu jakoby był szydercą wobec kulturowych i edukacyjnych wyzwań w poglądach Radlińskiej (Witkowski 2014, s. 405) jest więcej niż niestosowne, a kompromitujące oceniającego.

Przypisywanie A. Kamińskiemu, że bał się afirmowania pedagogiki społecznej H. Radlińskiej, lub że niesłusznie uchodził za twórczego kontynuatora myśli Radlińskiej jest tu groteskowe i żalosne zarazem, bo wyssane z pojedynczych fragmentów zaledwie kilku znanych Witkowskiemu prac tego autora. Dowiadujemy się, że Kamiński był nieudolny, zmarnował sugestie, okazał się niezdolny, chociaż zdawał sobie sprawę, oraz że tylko raz wpisuje analizę czegoś w coś. Wolę być bezkrytycznym apologetą prac A. Kamińskiego, jeśli nie mam źródłowych podstaw do formułowania o nim ocen, niż niekompetentnym i aroganckim wobec jego dzieł i dokonań pseudokrytykiem, który wkleja do literatury naukowej szkodliwe, bo osobiste, oparte na braku znajomości faktów i źródeł swoje wydumane opinie. Witkowski nie potrafi oddzielać ocen czyichś poglądów, teorii od ocen ich autorów, osób, stapiając je ze sobą, co zdaje się będzie zwrótnie rzutować także na postrzeganie jego obecności w naukach pedagogicznych przez kolejne pokolenia. Jakim prawem posługuje się rozpoznawanymi przez siebie u kogoś „wadami jego nastawień” (Witkowski 2014, s. 154 i dalsze)?

Nikt nie dał prawa Witkowskiemu osądzać w tak generalny sposób innych przez pryzmat własnych problemów, potyczek lub frustracji spowodowanych zupełnie innymi czynnikami, niewidzialnymi środowiskowo i w środowisku, bo prezentowanymi jednostronnie. Nie jestem pedagogiem społecznym, więc nie odnoszę się do sporów intrasubdyscyplinarnych, a więc toczących się w łonie tej subdyscypliny nauk pedagogicznych, jakie miały i mają miejsce od początku jej zaistnienia aż po dzień dzisiejszy. Czytam rozprawę Witkowskie-

go jako pedagog ogólny, interesujący się od wielu lat badaniami współczesnej myśli w naszej dyscyplinie naukowej, z pełną świadomością, że mój sposób jej odczytywania i wprowadzania w obieg naukowych debat także ma swoje słabe, ale i dobre strony. Nie pozwoliłbym sobie na tak aroganckie określenia w stosunku do kogokolwiek czy jakiegokolwiek dzieła w stylu, który pochwała Witkowski za Radlińską (jeśli prawdą jest to, że ona rzeczywiście sama tak postępowała, bo z mojego odczytania jej dokonań wcale to nie wynika), jakoby właściwymi były „uwagi oceniające rozmaite postawy, jak u Kota widzącego np. «spóźnioną umysłowość», a także porównujące to, co dominuje z tym, co bierze udział w ruchach umysłowych «szczytów»” (Witkowski 2014, s. 123).

Nikt dzisiaj nie zaprzecza, że pedagogika socjalistyczna wpisała się instrumentalnie w ideologię władz politycznych i rządzących systemem kształcenia w naszym państwie nie tylko w okresie dwóch totalitaryzmów. Instrumentalnie służalcza funkcja naszej dyscypliny odrodziła się częściowo w dwudziestopięcioleciu transformacji ustrojowej III RP². Żadna z rozpraw pedagogów krytycznych, także wobec polskiej rzeczywistości – jej samej nie zmieniła. Warto zatem uderzyć się we własną pierś, by nie zarzucać innym tego, czego samemu się nie osiągnęło. Ani H. Radlińska sama z siebie nie mogła zmienić środowiskowych, w tym politycznych uwarunkowań życia ludzi w ówczesnym świecie, ani nie dokonały i nie sprawią tego prace największych – zdaniem L. Witkowskiego – humanistów czy społeczników. Tak w modernistycznym jak i ponowoczesnym świecie iskry zapalne i podpalacze dziejów są spoza świata lektur filozofów, etyków, pedagogów, politologów, socjologów czy psychologów.

Filozof edukacji świetnie zna dzieje rozwoju nauk humanistycznych, toteż nie znajduję powodu do stosowania demagogicznych chwytów w narracji normatywnej i oceniającej pokolenia społecznych pedagogów, by obciążać swoich adwersarzy brakiem samoświadomości znaczenia dzieł H. Radlińskiej czy nieumiejętnym posługiwaniem się jej myślami w swoich pracach. Oczywiście, można przyznać autorowi rację, że pedagodzy społeczni powinni rozliczyć się z okresem PRL-owskiej pozostałości politycznego i ideologicznego gorsetu, ale on tego też nie uczynił mimo 25-lecia wolności, którą się cieszy. Nie dotarł bowiem ani do świadków, ani do źródeł historycznych tamtego okresu, tylko wysupłał z pojedynczych często zdań czy akapitów treści, nadając im swoją ocenę. Tak można jedynie manipulować wiedzą, ale nie ją two-

² Służalczą wobec reżimu PRL była także psychologia i socjologia, ale i dzisiejsi naukowcy różnych dyscyplin zapominają o doktorskiej przysiędze służenia prawdzie, o czym piszę w: Śliwerski 2015.

rzyć w duchu prawdy i wartości etycznych, o które sam upomina się w swoich dziełach. W tym sensie książka Lecha Witkowskiego, oprócz znakomitych pomysłów, śladów własnych odczytań i tytanicznego wprost pisarstwa, prowadzi do wykołajenia społecznego sposób prowadzenia badań naukowych nad współczesną myślą pedagogiczną.

Autor tej monografii, która – moim zdaniem – wbrew podtytułowi wcale nie jest dowodem kompletności pedagogiki H. Radlińskiej, prowokuje pedagogów do (u-)ważnego czytania, refleksji, samokrytyki, permanentnego samokształcenia i doskonalenia tak warsztatu badawczego, jak i treści publikowanych rozpraw zgodnie z własnym kryterium recepcji tekstów i ramą kategorialną. Witkowski pisząc i wydając liczne rozprawy, monografie naukowe z i o filozofii edukacji, zajmując się recepcją humanistycznej myśli w pedagogice i dla pedagogiki, czyni ją zupełnie inną, niż była dotychczas. W tym sensie jest jego twórczość wielkim darem dla nauk o wychowaniu. Te bowiem w dużej części były zamknięte w pozytywistycznym paradygmacie badań. Wielu naukowców korzystało z ortodoksyjnego „przywileju” oraz obowiązku zatroszczenia się o autonomię dyscypliny naukowej redukując przy okazji wszystko to, co było jej fundamentalnym bogactwem, jej warstwę aksjonormatywną, kulturową.

To, co moim zdaniem nie powiodło się autorowi, bo i z pozycji outsidera było niemożliwe, to „zbudowanie całościowego horyzontu dla sytuowania aktualnego dyskursu pedagogiki społecznej (w tym teorii pracy socjalnej), gdzie część tego horyzontu obejmuje perspektywę historyczną, wpisywania się w rozumienie tradycji i jej przetwarzanie oraz przyswajanie nadal nowocześnie brzmiących akcentów” (Witkowski 2014, s. 20). Horyzont jest nieograniczony, dobór źródeł także, a te, które stały się okazją do przeświecenia myśli H. Radlińskiej, na szczęście nie wyczerpują wszystkich zasobów do (re-)interpretacji wiedzy i śladów przeszłości. Nie jest bowiem prawdą, że w polskich uniwersytetach czy akademiach jej pedagogika jest nieobecna, niewidzialna – i to w formie oraz treści, jakiej życzyłby sobie autor tego dzieła. Jest ona bowiem i obecna, i dostrzegana, ale z zupełnie innych perspektyw, pod zupełnie innym kątem, których on sam nie dostrzegł, bo nie musiał, a które odrzucił, by zaznaczyć swoją recepcję, jako jedynie możliwą i najbardziej słuszną.

To, że jest możliwa i wartościowa recepcja dzieł Radlińskiej z perspektywy przełomu dwoistości w humanistyce, Witkowski sam uzasadnia merytorycznie i należy mu się za to wielka pochwała. Nie jest to jednak recepcja kompletna, wyczerpująca wszystkie możliwe jej zakresy i kryteria, gdyż te nie są ani rozpoznane, ani możliwe do uwydatnienia. Kierowałbym się w ta-

kich przypadkach większą pokorą i starannością oraz uczciwością wobec humanistyki, która na szczęście nie godzi się na tak rozumianą wyłączność jednostronnego i apodyktycznego narzucania wszystkim czytelnikom odczytania czyichś rozpraw. Godzi się natomiast z prawem każdego badacza do dokonywania wyborów własnych kryteriów analitycznych i kierowania się nimi w uzasadnianiu odkrywanych racji.

Książka Lecha Witkowskiego ma kilka warstw, z których jedna na pewno nie powinna się w niej znaleźć, gdyż wymaga zupełnie odrębnych i uczciwych badań – co najmniej metodą monografii instytucjonalnej, wzbogaconej metodą badań biograficznych i analizą dokumentacji. Tylko wówczas można formułować oceny o jednostkach akademickich oraz pracujących w nich osobach. To, czego dokonuje w tej książce L. Witkowski (choć także w uprzednich, ale bez autorefleksji co do pozanaukowego charakteru pewnych części własnych narracji) jest w powyższym aspekcie nieuprawnione. Praca naukowa może – a nawet powinna – uwzględniać w części (jakkolwiek strukturalnie usytuowanej) uzasadnienie podjęcia problemu badawczego, powody podjętego do realizacji zamiaru poznawczego oraz maksymalnie rzetelnie powinna oddać stan dotychczasowych badań w tym zakresie. Musi zatem odnosić się do dokonań minionych autorów, tych znakomitych – w ocenie badacza, jak i mniej poprawnych merytorycznie lub metodologicznie. Nadawanie jednak tym rekonstrukcjom cech osobistych rozliczeń z własną historią w tle i własnym wyobrażeniem o tym, jak inni powinni pracować naukowo i pełnić określone role w akademickim środowisku, nie tylko wykracza poza kanon badań naukowych, ale i czyni go toksycznym w przekazie i odbiorze.

Witkowski usprawiedliwia swoją postawę – będącą w wielu miejscach i wielokrotnie powtarzanym aktem publicystycznego rozrachunku z kimś lub czymś – co radykalnie różni się z jego, przecież dającą podstawy do repliki, krytyką czyichś poglądów czy nawet całych rozpraw. Jak jednak dyskutować z autorem sądów wartościujących, które w wielu miejscach zawierają kwantyfikator duży w ocenie zmiennej *X*. Raz jest nią środowisko wszystkich pedagogów społecznych, wszystkich uniwersytetów, innym razem wszystkich pedagogów, jakichś tajemniczych, bo nieuwzględnionych w przypisie z imienia i nazwiska czy chociażby tytułu ich rozpraw. Gdyby odcedzić te – z naukowego punktu widzenia a merytorycznie nieuzasadnione – toksyny, to mielibyśmy dzieło czyste i w pełni wartościowe w jego naukowej narracji. A tak, to jako pasjonat studiów komparatystycznych myśli pedagogicznej, stoję przed zadaniem takim samym, z jakim miałem do czynienia w okresie PRL, tzn. czytania czyichś, nawet bardzo wartościowych rozpraw z koniecznością omijania tych zdań czy fragmentów, które miały charakter *stricte* ideologiczny, pseudo-

naukowy. Wielki myśliciel nie zapanował nad własnymi problemami, którymi chce obdarzać tych, którzy ich nie znają i nie poznają, gdyż nie mają i nie będą mieli możliwości ich zweryfikowania.

Nie było warto wielkości własnej myśli i ciężkiej pracy osadzać w kontekstach, które nie mają nic wspólnego z Radlińską, gdyż taka idiosynkrazja czyni tę rozprawę częściowo niestrawną. Takiemu filozofowi nie jest potrzebna marność czyjegokolwiek czy jakiegokolwiek bytu, instytucji, by uwydatniać na jej tle różne słabości. Sam przecież nie pracuje w wybitnym naukowo środowisku, chociaż powinien wykładać w Cambridge lub Oxfordzie. Są jednak bariery tkwiące w każdym z nas, w warunkach naszego życia, obowiązującego prawa, które nie muszą źle świadczyć o kimkolwiek. Wolę zatem radować się krytycznym laserem myśli krytycznej L. Witkowskiego, skupionej tylko i wyłącznie na dziełach Radlińskiej i innych humanistów, aniżeli na pojawiającym się dość często między wartościowymi akapitami własnych analiz tradycyjnym skalpelem, który na dodatek nie jest właściwie zaostrzony. Sam nie ustrzegł się błędów np. Chmaj miał na imię Ludwik, a nie Leon czy w potocznym powtarzaniu poglądów mających ośmieszyć nurt np. wychowania pądocentrycznego (Śliwerski 2007) czy psychologii humanistycznej³ Autor nie zadał sobie trudu, by zapoznać się z tekstami źródłowymi lub porównawczymi, toteż nie trafnie przypisuje pierwszeństwo Radlińskiej w posłużeniu się kategorią „niewidzialnego środowiska” wychowawczego. Jak nie zna się literatury pedagogicznej, to tego typu określenia wprowadzają w błąd czytelników, który potem muszą naprawiać historycy myśli⁴.

Zdumiewające są niczym nieoparte wtręty ocenne, które rozmijają się z rzeczywistością, kiedy są nieustannie powtarzane przez tego autora bez własnych dociekań badawczych. Rzecz dotyczy tu akapitu, w którym głosi: „W Polsce, niestety, największą atrakcją stała się formuła sprzyjania antypedagogice oraz tzw. Pedagogice alternatywnej, która nie mierzy się wystarczająco z patologiami nurtu dominującego, oficjalnego i uchodzącego za normę w codzienności oświatowej ani nie jest głębiej osadzona w rodzimej tradycji myślowej, a nawet zapoznała dorobek przewycięzania sentymentalizmu spłyconego humanistycznie i jego wizji rozwoju. Tymczasem zapominamy, że – jak to wiedzieli już nasi wielcy – dojrzałą alternatywą dla autorytaryzmu nie jest

³ Razi Witkowskiego powoływanie się przez A. Kamińskiego na uznaną i cenioną w świecie teorię potrzeb, natomiast już nie osadzanie własnej teorii osobowości przez K. Obuchowskiego w tej samej, bo humanistycznej psychologii.

⁴ Kategoria ta ma swoje zakorzenienie zarówno w pracach lorda Roberta Baden-Powella (metoda wychowania pośredniego), Ellen Key (idea niewidzialnego wychowania).

skrajny permisywizm (Witkowski 2014, s. 387). Także w tym przypadku musiałby skwitować te dwa zdania, że jak się nie ma czymś pojęcia, to lepiej tego nie przywoływać w takim kontekście i ocenach, gdyż ani antypedagogika, ani pedagogika alternatywna (ciekawe, co autor ma tu na myśli) nie jest apologią skrajnego permisywizmu (Sośnicki 1964)⁵.

Zarzucanie słownikom płytkości biogramów czy haseł przedmiotowych jest niepoważne, bo oznacza, że krytyk nie wie, jakimi rygorami metodycznymi muszą się kierować ich autorzy. *Nota bene* sam wydał kiedyś słownik, w którym zamieszczone pojęcia są opisane płytko, częściowo definicyjnie (por. Witkowski 2007). Czy to źle? Każda forma pracy naukowej rządzi się przecież innymi funkcjami. Podobnie, kiedy Witkowski przypisuje Z. Kwiecińskiemu podjęcie problematyki „przedwypalenia zawodowego” (Witkowski 2014, s. 430) chociaż ta była wcześniej przedstawiona przez Roberta Kwaśnicę (Kwaśnica 1994) czy Aleksandra Nalaskowskiego (Nalaskowski 1997). Twierdzenie, że ceniony przed wojną personalizm krytyczny Wiliama Sterna został w polskiej pedagogice „zepchnięty w niepamięć” (Witkowski 2014, s. 574) jest także nieprawdziwe, gdyż do jego teorii osobowości odwoływał się chociażby Kazimierz Sośnicki, przedstawiając teorię konwergencji tego psychologa jako przedstawiciela kondycjonalizmu pedagogicznego (Sośnicki 1964).

Nie ma też racji Witkowski, kiedy pisze o inspirującym dla niego i niezwykle ważnym tropie „cybernetycznych skojarzeń porównawczych” jako niepodjętych szerzej w Polsce „bodaj przez nikogo” (Witkowski 2014, s. 554), podczas gdy mamy wielu aplikatorów tego podejścia do fenomenów społeczno-wychowawczych (por. Duraj-Nowakowa 1997; Mazur 1976; Śliwerski 2001). Przywoływanie dzisiaj teorii Urie Bronfenbrennera jako ożywczej czy odżywczej dla pedagogiki jest o tyle dziwne, że tę pasję mamy już dawno za sobą. Dzisiaj znacznie dalej rozwinęła się psychologia środowiskowa, pedagogika przeżywania codzienności (*Erlebnisspädagogik*) oraz pedagogika ekologiczna, także pedagogika społeczna (por. H.-H. Krüger 2005; Kwieciński, Śliwerski 2003; Śliwerski 2006). Nie rozumiem, dlaczego L. Witkowskiego tak zafascynowała (niewymieniona zresztą nawet w przypisach czy bibliografii) publikacja izraelskiej pedagog Keiny z 2002 r., skoro w Polsce mamy od przełomu lat 90. XX w. liczne rozprawy z pedagogiki konstruktywistycznej, a zatem nie trze-

⁵ Polecam literaturę z tego zakresu, bo nie ma miejsca na jej wymienienie: Antypedagogika lub o antypedagogice w Polsce <http://www.boguslawsliverski.pl/polecam/literatura/antypedagogika2.htm> i Edukacja alternatywna: http://www.boguslawsliverski.pl/polecam/literatura/edukacja_alternatywna.htm

ba nam streszczać książek mało znaczących autorów z jakże późnym „przebudzeniem” dydaktycznym.

Pięknie, że tyle lat temu H. Radlińska podnosiła kwestie socjalizacji środowiskowej. Nie była w tym osamotniona, gdyż znakomicie i głębiej rozwijała się także w tym nurcie pedagogika Marii Montessori. Sprzecznością jest teza Witkowskiego, że: „H. Radlińskiej nie można przypisać żadnej intencji indoktrynacji ani propagowania wąskiej ideologii ruchu politycznego, który ma na celu narzucanie czy jednostronną perswazję w kierunku jakiejś gotowej i jednoznacznej, z premedytacją podjętej ścieżki rozwojowej, dopuszczającej jedynie takie a nie inne myślenie” (Witkowski 2014, s. 460). Indoktrynacji przypisać nie można, ale już propagowanie ideologii socjalistycznego ruchu zapewne tak, chociaż na szczęście nie w formie jego wyłączności. Nie przekonuje mnie dzieło Witkowskiego jako rzekomo zabierające głos w horyzoncie pytań pedagogiki ogólnej, gdyż ich nie sformułował i nie dał na nie odpowiedzi. Słusznie. Skoro nie ma pytań, to i nie ma podpowiedzi. Zamiast szukać u uczniów i kontynuatorów spuścizny pedagogicznej H. Radlińskiej pereł myślowych, wołał skupić się na wyselekcjonowaniu tych, którym trzeba wykazać braki w tym zakresie, by zarazem nie zrazić sobie innych, mających w zanadrzu poważniejsze i głębsze dane na temat pedagogiki społecznej i jej rzeczywistych źródeł. Pozostawiam jednak tę kwestię pedagogom społecznym.

Ujęta w podtytule kategoria „pedagogika kompletna” powinna być w cudzysłowie tak, jak ma to miejsce w krótkich tezach Witkowskiego na otwarcie analiz wyjaśniających przedmiot własnych studiów. Pisze bowiem: „Radlińska jest czytana jako pedagog «kompletny», intuicyjnie wyczuwający wiele z tropów myślowych dopiero przebijających się w latach 20. po 40. na świecie, jak myślenie cybernetyczne, rozumienie ekologiczne, rozważania społeczne o kulturze i kulturowe o zjawiskach społecznych czy «komunitaryzm». [...] Mamy tu program dla całej pedagogiki, dramatycznie aktualny i potrzebny, jak ośmielałam się sądzić, śledząc stan dyskursu pedagogicznego w jego rozmaitych odsłonach i zakresach” (Witkowski 2014, s. 19). Tak więc pedagogika Radlińskiej nie była i nie jest kompletna we właściwym tego słowa znaczeniu. Autor ma na uwadze przydatność dzieł pedagogicznych Radlińskiej dla pedagogiki z jej różnymi subdyscyplinami, by te mogły czerpać nie tylko inspiracje, ale także istotne impulsy, być może dotychczas niedostrzegane przez historyków wychowania, teoretyków wychowania, pedagogów specjalnych, pedagogów opiekuńczo-wychowawczych, andragogów, dydaktyków itd.

Zupełnie nie jest dla mnie zrozumiałe poświęcenie uwagi badaniom Z. Kwiecińskiego, które przecież – jak sam zresztą Witkowski stwierdza – nie odwoływały się do rzekomo kompletnej pedagogiki H. Radlińskiej. Ich war-

tość jest tu autoteliczna, toteż ich eksponowanie w tej akurat rozprawie może budzić zdumienie. Co innego, gdyby Witkowski chciał zaznaczyć, że Kwieciński jest kontynuatorem myśli pedagogicznej Radlińskiej, ale tego nie da się w żaden sposób udowodnić, więc po co poszerzać własną rozprawę kwestią, która nie ma z nią rzeczywistego związku. Równie dobrze można byłoby przywołać tu badania Krystyny Chałas, Mirosława J. Szymańskiego, Ryszarda Borowicza itd., itd. Mamy w tej pracy do czynienia z błędem, który Goldthorpe charakteryzuje na przykładzie innej rozprawy jako „szereg inferencji, nieraz złożonych i często mających raczej charakter przypuszczeń, które są wysnuwane z reliktyw przeszłości, a więc wyraźnie niekompletne, prawie na pewno niereprezentatywne i pod wieloma innymi względami problematyczne (Goldthorpe 2012, s. 73).

Wyrażam jedynie sprzeciw wobec traktowania wszystkich pedagogów po H. Radlińskiej jako niegodnych, bo nierównorzędnych jej wielkości (Witkowski 2014, s. 73) czy niezdolnych do podejmowania najważniejszych problemów w ramach tej subdyscypliny nauk pedagogicznych. Tworzenie z niej postumentu z brązu jest w wyraźnej sprzeczności z jej kulturą życia. To Witkowski stworzył swoją pracę pułapki iluzji toksycznych następców, którzy nie dorosli do wielkości swojej poprzedniczki. Aż strach pomyśleć, co będzie z kolejnymi, a odchodzącymi z tego świata pedagogami, których następcy tego filozofa będą traktować w podobny sposób. Zgadzam się z Witkowskim, że o sile dyscypliny zależy zdolność „rozliczania się z własnymi zapętlzeniami historycznymi, a tym bardziej środowiskowymi” (Witkowski 2014, s. 66), ale pod warunkiem, że sami stosujemy metody badań historycznych, rzetelną, opartą na uwzględnieniu jak największej liczby zmiennych, niezależnych od autorów badanych tekstów, a nie mniemanologii stosowanej.

Witkowski dokonuje interpretacji materiałów drugiego rzędu, to znaczy interpretuje interpretacje czegoś, co samo przecież już było interpretacją. Mamy tu do czynienia z typowym w badaniach historiograficznych błędem arbitralności, który polega na wnioskowaniu z nieskończonego i nieznanego zbioru danych tak, jakby były skończone i pełne. Tymczasem sami historycy, którzy badają te same pierwotne źródła dochodzą do zupełnie innych wniosków w zależności od tego, jaką sami posługują się teorią czy ukrytymi zamierzeniami poznawczymi. Jeżeli bowiem chcemy udowodnić, że dotychczas wszyscy inni, którzy mieli cokolwiek wspólnego z dziełami Radlińskiej są nędznikami jej twórczości, nieudolnymi czytelnikami, to nic trudnego, by taką tezę udowodnić, wyłączając z kontekstu własnych interpretacji historię ich rozpraw, rzeczywiste powody ich powstania, ba, możliwości wolnego publikowania w czasie restrykcyjnej cenzury okresu PRL i obowiązującej wówczas doktryny mark-

sistowsko-leninowskiej, w których przywoływali jakieś fragmenty jej prac czy dokonywali na nich własnych analiz i ocen. To prawda, że nikogo w 25 lat, a nawet i 50 po uzyskaniu wolności przez Polskę nie zwalnia z tego, by nie podjąć wysiłku uwolnionego od uprzednich barier administracyjnych badań, ale tak samo nie zwalnia autora takich interpretacji czy zarzutów z faktu, by jednak w przypisie odnotować chociaż rodzaj wywoływanych źródeł.

Błędne jest założenie autora tej książki, że każdy, kto jest czy mieni się pedagogiem społecznym, miał czy ma obowiązek (wobec kogo, czego? – kultury, dziejów myśli? pedagogiki? historii kraju i kultury?) zajmować się pedagogiką H. Radlińskiej. Oczywiście kanonem jest wiedzieć, kim była, czego dokonała i jakie miała poglądy, opinie na określone przedmioty jej badań zjawiska czy wydarzenia. Nie ma jednak powodu, by każdy musiał odczytywać jej dzieła w kategoriach dwoistości. Równie dobrze można wskazać na inną kategorię pojęciową, która wpisała się znacząco w jej rozprawach, a dzisiaj jest aktualna czy ponadczasowa. W tym sensie zdumiewa mnie roszczenie filozofa do konieczności zajmowania się przez innych tym, czym on sam zajął się poznawczo w wieku, który nie jest świadectwem początku drogi, tylko znakomitym wypełnianiem własną twórczością jego potencjału.

Nie odnoszę wrażenia, tylko nabrałem pewności, że Witkowski napisał książkę tendencyjną, bowiem tak skroił wybrane przez siebie źródła, aby potwierdzały jego tezę. Tym samym jednych obdarza samymi superlatywami mimo, że usytuowane w innym miejscu rozprawy zarzuty jako skierowane *en block*, do całego środowiska, akurat równie dobrze mogłyby charakteryzować i ich postawę czy dokonania lub zaniechania akademickie wobec spuścizny H. Radlińskiej. Tak nie można czynić jeśli chce się mienić sędzią środowiska akademickiego. Trzeba wówczas rzetelnie i literalnie odnieść się do wszystkich jednostek i ich kierowników studiując uprzednio ich rozprawy i odniesienia do Radlińskiej, zaniechania, przemilczenia, przekłamania itd., itd. Jeśli miałoby to być studium instytucjonalnej i środowiskowej winy, to należałoby dokonać analiz empirycznych, dowodowych, historiograficznych i biograficznych, a nie wybiórczo jednych krytykować, a innych w tej krytyce oszczędzać.

Inna kwestia, czy rzeczywiście należy i warto dzisiaj sięgać do rozpraw Heleny Radlińskiej? Co to znaczy kompletna pedagogika? Czyżbyśmy mieli powrócić do jakiejś zamkniętej pedagogiki, bo pełnej, wyczerpującej? Może właśnie dlatego w tak różnym zakresie myśl tej pedagog była przedmiotem odniesień, analiz, porównań, że nie będąc kompletną, usystematyzowaną, pełną stwarzała i nadal inspiruje do badań w różnych subdyscyplinach wiedzy nie tylko pedagogicznej. Każdy racjonalny sposób oceniania cudzych rozpraw jako źródeł wtórnych nie prowadzi do pełnej rekonstrukcji czyjegoś do-

robku, bo nie może, gdyż jest pozbawiony owych źródeł pierwotnych. Lech Witkowski nie wyjaśnia, jakimi kryteriami kierował się w doborze źródeł do własnych analiz, nie wytłumaczył się, w jaki sposób dokonał wyboru między nimi i dlaczego nie zawarł koniecznego wskazania o ograniczonym prawie do ich analiz i interpretacji.

W naukach humanistycznych, a z tej perspektywy prowadzi swoje badania Witkowski, nie ma wzorca do jednej interpretacji nawet tych samych źródeł i faktów historycznych. Przywoływane prace są intersubiektywnie niekomunikowalne i nieporównywalne, natomiast autor traktuje je właśnie jako takie. Najważniejszym przesłaniem tej książki jest to, by nie uciekać od historii, od dzieł minionych pokoleń, aby kształtować także świadomość historyczną reprezentowanej przez siebie nauki. To jednak oznacza także świadomość umocowań i ograniczeń, właśnie w warstwie wnioskowej, interpretacyjnej, którym muszą podlegać nasze badania. Jest dla mnie oczywiste, że w podręczniku akademickim autor ma za zadanie popularyzować czyjąś wiedzę, poglądy, teorie, a zatem nie ma tam miejsca na prowadzenie głębokich sporów. Nic także nie stoi na przeszkodzie, by wyeksponować w odniesieniu do referowanych zagadnień ich punkty krytyczne czy dyskusyjne albo także ich zalety.

W komparatystyce historyczno-biograficznej nie zostały wypracowane jak dotąd jasne i uznane przez naukową wspólnotę reguły i procedury do właściwego badania tekstów źródłowych i uwarunkowań ich powstania oraz upublicznienia. O przeszłości piszemy przecież w teraźniejszości wzbogaconej o lektury, mistrzów, źródła, których wyeliminować się z biografii badacza nie da. W czasach Radlińskiej nie było Bachelarda, Levinasa, Eriksona, Baumana itd., itd., a jednak Witkowski dokonuje odczytu jej dzieł z zapisanym kodem myśli także współczesnych, a jej nieznanymi twórców, humanistów. Nie można ubóstwa danych pierwotnych zakrywać bogactwem rozpraw i myśli autorów niezwiązanych z twórczością Radlińskiej. Odnoszę wrażenie, że Lech Witkowski kierował się logiką dwuwartościową, tzn. gdy czyjeś poglądy były zbieżne z kluczową dla niego kategorią dwoistości, to badacz okazywał się dla niego poprawnym badaczem, naukowcem, a gdy nie, to nędznikiem.

Z metodologicznego punktu widzenia porównywanie zbiorów tekstów ma sens tylko wówczas, kiedy zachowana jest w nich i identyfikowalna jedność określonych podejść badawczych. Tylko wówczas można rozkładać je na części pierwsze i pokazywać, czego w tych zbiorach jest więcej lub mniej, na co ich autorzy położyli większy lub mniejszy nacisk i jak sądzimy – dlaczego? Tylko wówczas, kiedy zbiory są izomorficzne można dokonywać na nich interpretacji ich elementów, tak jak ma to miejsce z zastosowaniem kanonu J.S. Mila (metoda zgodności i różnicy). Wówczas możemy stwierdzić, że u jednego

pedagoga społecznego coś występuje lub tego nie ma. Jeśli jednak przyjmujemy założenie, że będziemy oceniać czyjs zbiór tekstów, rozpraw, które nie były pisane pod kątem kategorii dwoistości, tylko ze względu na zupełnie inny cel i przedmiot poznania czy ich popularyzacji, to zastosowane wobec nich analizy mogą mieć co najwyżej charakter probabilistyczny, gdyż opierają się na źródłach, które treściowo nie są tożsame. Tak więc dzięki pracy Lecha Witkowskiego widzimy, jak wyprowadzane wnioski są pochodną preferowanego stylu badań porównawczych, intra-, inter- czy nawet transsubdyscyplinarnych, który nie może przybierać charakteru prawdy, ale domniemań, supozycji czy różnorodnych a niespójnych metodologicznie (re-)interpretacji.

Autor zupełnie pominął historię instytucjonalizacji pedagogiki społecznej, to, w jak zróżnicowanych warunkach akademickich, kadrowych i społecznych powstawały jednostki podstawowe z nazwą „pedagogika społeczna” (katedra, zakład, pracownia). W każdej z nich inaczej następowała dyfuzja wiedzy z tej subdyscypliny nauk pedagogicznych i obowiązywała inna dominanta przedmiotu badań. To, że możemy odnaleźć w pracach Radlińskiej różne kwestie wcale nie oznacza, że z tego tytułu każda z tych jednostek powinna zaczynać swoje działania badawcze i dydaktyczne od doszukiwania się w publikacjach Radlińskiej kompletnej pedagogiki, skoro koncentracja uwagi badaczy w sposób uzasadniony także metodologicznie musiała i powinna być skoncentrowana na pedagogice społecznej, a nie ogólnej, dydaktyce czy historii myśli pedagogicznej.

Tę książkę warto przeczytać, podobnie jak każdą inną tego Autora, gdyż – jak trafnie wskazują naukowcy – nawet częściowo krytykowane w danym momencie rozprawy bardzo dobrze służą nauce. To dzięki nim mogą powstawać nowe monografie, pojawiają się oryginalne projekty badawcze, a i my sami się zmieniamy. Być może, gdyby nie jakieś negatywne doświadczenia Lecha Witkowskiego w jego akademickiej karierze, a sam też wielu doświadczyłem, ta książka nigdy by nie powstała. Być może napisałby dwie czy trzy odrębne książki, co ujawnia także w tym dziele, oddzielając od siebie wątki i rekonstrukcje tekstów, które z Radlińską niewiele mają wspólnego. Na tym jednak polega dwoistość humanistyki w subiektywnym do niej podejściu.

Literatura

- Białecka-Pikul M. (2012), *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
Bronk A. (1982), *Rozumienie – Dzieje. Język. Filozofia hermeneutyczna H.G. Gadamera*, TN KUL, Lublin.
Brożek B. (2014), *Granice interpretacji*, Copernicus Center Press Sp. z o.o., Kraków.
Burszta W.J. (2004), *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.

- Dobrzański D. (1999), *Interpretacja jako proces nadawania znaczeń. Studium z etnometodologii*, UAM w Poznaniu, Poznań.
- Duraj-Nowakowa K. (1997), *Modelowanie systemowe w pedagogice*, WN WSP, Kraków.
- Dziemidowicz Cz., Muzyka H. (1991), *Neopozytywizm i hermeneutyka – Ku nowej episteme pedagogiki. Kilka uwag pomniejszych*, PTP, Olsztyn.
- Fleischer M. (2004), *Teorie kultury i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Fuhr R. (1991), *Pedagogika Gestalt. Dostęp do wiedzy osobistej*, przeł. B. Śliwerski, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. I, Kwieciński Z. (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Goldthorpe J.H. (2012), *O socjologii. Integracja badań i teorii*, przeł. Jerzyna Słomczyńska, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Gutek G.L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk.
- Hejmej A. (2013), *Komparatystyka. Studia literackie – studia kulturowe*, Universitas, Kraków.
- Jalmużna T., Michalska I., Michalski G. (red.) (2004), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kozielecki J. (1986), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa.
- Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław.
- Krüger H.-H. (2005), *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (2003), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, WN PWN, Warszawa.
- Mazur M. (1976), *Cybernetyka i charakter*, PIW, Warszawa.
- Nalaskowski A. (1997), *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Nycz R. (red.) (2000), *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Szmidt K.J. (red.) (2010), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pietrasiński Z. (1983), *Atakowanie problemów*, NK Warszawa.
- Pietrasiński Z. (2008), *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Wydawnictwo CIS, Warszawa.
- Piotrowski P. (2008), *Badania porównawcze w meta teoretycznie zorientowanej refleksji nad wychowaniem. Zarys problematyki metodologicznej*, Prace naukowe Katedry UNESCO, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Rutkowiak J. (red.) (1997), *Uczenie się od outsidera. Perspektywa edukacji europejskiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Skarga B. (1989), *Granice historyczności*, PIW, Warszawa.
- Sośnicki K. (1967), *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Śliwerski B. (2001), *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, GWP, Gdańsk.
- Śliwerski B. (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2010), *Myśleć jak pedagog*, GWP, Gdańsk.
- Śliwerski B. (2012), *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Śliwowski B. (red.) (2006), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, GWP, Gdańsk.
- Witkowski L. (2001), *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hesse)*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Spraw Publicznych i Katedra Teorii Edukacji i Kultury Kraków.
- Witkowski L. (2007), *O słowniku nowej generacji dla pedagogiki, Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, t. II, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Witkowski L. (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Żłobicki W. (2008), *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Margaret Stout, Joannine M. Love, Mirosław Patalon

Od ontologii do administracji Integracja społeczna w ujęciu Mary Follett*

From ontology to administration Social integration according to Mary Follett

Wdzięczny jestem Margaret Stout, Joannine M. Love i Mirosławowi Patalonowi za przedstawienie dorobku Mary Follett. Ze względu na studia w Radcliffe College, Follett należy uznać raczej za współpracowniczkę Whiteheada niż jego naśladowczynię, jako że na Harvardzie pracowała cała plejada poprzedniej

* Amerykańskie wydawnictwo Process Century Press podpisało umowę na wydanie książki autorstwa Margaret Stout i Joannine M. Love we współpracy z Mirosławem Patalonem pod tytułem *Integrative Process: Follettian Thinking from Ontology to Administration*. Publikacja ukaże się drukiem w pierwszej połowie 2015 roku. W Stanach Zjednoczonych odnotowuje się ostatnio znaczący wzrost zainteresowania dorobkiem Mary Parker Follett (1868–1933). Do tej pory była ona znana jako inspiratorka zmian w teorii zarządzania, teraz uznaje się jej wpływ na organizację administracji publicznej i pracy socjalnej w USA. Za zgodą wydawnictwa na tłumaczenie i publikację w Polsce prezentujemy Państwu wybrane fragmenty książki. Myśl Follett osadzona zostaje tu w szerszym kontekście amerykańskiego pragmatyzmu i filozofii procesu Alfreda Northa Whiteheada. Dla spójności tekstu pominięto śródtytuły. Przedmowę (zaznaczoną kursywą) do całości przygotowywanej publikacji napisał John B. Cobb, Jr., jeden z założycieli Centrum Myśli Procesualnej w Claremont (Kalifornia), najbardziej wpływowy obecnie przedstawiciel filozofii i teologii procesu.

generacji filozofów procesu i pragmatyzmu, takich jak William James, Charles Peirce czy Josiah Royce.

W samym sercu tej szerszej społeczności myślicieli dojrzała idea świata jako procesu, który nieustannie uaktualnia się w nowych syntezach przeszłości. Follett nazywała to „procesem integracji” zbudowanym na „twórczym doświadczeniu”. Z kolei Charles Hartshorne pisał o „twórczej syntezie”, a Henry Nelson Wieman dobro człowieka przedstawiał jako wyrastające z procesu „twórczej transformacji”. Dla Whiteheada sednem „twórczości” było stawianie się jedności w oparciu wielość; każde zdarzenie podlega tej zasadzie. Choć Whitehead dostarczył nam najdokładniejszego opisu tego procesu, to całemu tamtemu środowisku zawdzięczamy uporządkowany obraz świata jako nieustannej integracji zamiast ruchu substancjalnych jego części.

Z tej perspektywy zrozumiałe staje się ugruntowanie przyszłych przekonań Mary Follett, pomimo iż rozwój uniwersytetu prowadził raczej do separacji poszczególnych dziedzin nauki niż integracyjnego ujmowania całej rzeczywistości. Wydaje się, że kwestie ontologiczne stały się mniej ważne, a uczeni tacy jak James, Peirce, Royce i Whitehead zostali zmarginalizowani. O Mary Follett niemal zapomniano. Teraz przeżywamy renesans tamtej myśli, chociaż czasami doświadczamy pewnych paradoksów. Jeśli bowiem dorobek wspomnianych wcześniej uczonych spotykał się ledwie z pobieżnym zainteresowaniem na wydziałach filozoficznych, to stał się znaczącą inspiracją w obszarze zarządzania i administracji. Follett jest tu dzisiaj uznawana nawet za fundatorkę przełomowych koncepcji, co oczywiście spotyka się z entuzjazmem środowisk filozofów procesu. W szczególności odnosi się to do powiązań myśli Alfreda Northa Whiteheada z koncepcjami politologicznymi i ekonomicznymi, dowodzi bowiem słuszności naszego przekonania o możliwości zastosowania tej filozofii w szerokim spektrum teorii i praktyki. Niewątpliwie jest to dopiero początek tego typu za-

American publishing house Process Century Press signed an agreement to publish a manuscript with the working title *Integrative Process: Follettian Thinking from Ontology to Administration* by Margaret Stout and Joannine Love in cooperation with Mirosław Patalon. The book will be issued in 2015. In the United States we can observe a growing interest in the work of Mary Parker Follett (1868–1933). So far she was mainly known as a very influential thinker in the field of management. Now she is more associated with public administration and social work. With the permission from Process Century Press to undertake and publish a Polish translation of the manuscript we present here first parts of the book (translated by Mirosław Patalon). Mary Follett is described here in a wider context of American pragmatism and process philosophy of Alfred North Whitehead. Foreword to the book was written by John B. Cobb, co-funder of the Center for Process Studies in Claremont, California and a distinguished representative of the process philosophy and theology.

stosowań, ale już dostarcza on radości zwolennikom procesualizmu. Z tym większym zainteresowaniem śledzić będziemy dalsze badania Stout, Love, Patalona i innych uczonych zainspirowanych myślą Mary Follett.

John B. Cobb, Jr.

Claremont, CA

1 grudnia 2013 roku

Mary Follett¹ była wpływową i powszechnie szanowaną intelektualistką okresu ery postępu, zaangażowaną w praktyczne programy pracy socjalnej oraz doradztwo w zarządzaniu (zarówno biznesowym, jak i publicznym) w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii aż do swojej śmierci pod koniec 1933 roku. Podkreślić należy, że przedmiotem jej zainteresowania było przede wszystkim społeczeństwo jako całość, w mniejszym stopniu zajmowała się zarządzaniem organizacjami. Odpowiedzi na fundamentalne pytanie o sprawnie funkcjonujące i sprawiedliwe społeczeństwo szukać należy w idei „demokratycznego zarządzania” (Graham 1995a, 15), o czym Follett pisała już w swoich pierwszych publikacjach: *The Speaker of the House of Representatives* (Follett 1896), *The New State: Group Organization the Solution of Popular Government* (Follett 1918), „Community is a Proces” (Follett 1919), *Creative Experience* (Follett 1924), *Dynamic Administration* (Metcalf and Urwick 1942) oraz *Freedom & Co-ordination* (Urwick 1949).

Istotą poszukiwań Mary Follett były *sposoby, w jakie jednostki wchodzą ze sobą w relacje w życiu społecznym*, przy czym pole, na którym szukała odpowiedzi było bardzo szerokie i obejmowało filozofię, etykę, teorię polityki, prawo, socjologię, psychologię, biologię, fizykę i matematykę. Wynikało to z przyjętego założenia o korelacji i „wzajemnym zapośredniczeniu” wyuczonych źródeł eksploracji (Follett 2013a, xvii), co miało bezpośredni wpływ na jej krytykę systemów hierarchii i rywalizacji oraz zwrócenie się w kierunku teorii integracji jako podstawy zarządzania i funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego jako całości oraz jego reprezentacji, takich jak gospodarka i władza². Dostrzec tu można również wątek, który dzisiaj określamy perspek-

¹ Używamy formy Mary Follett w odróżnieniu do wersji konwencjonalnej Mary Parker Follett, ponieważ taka funkcjonowała za jej życia (Tonn 2003, xiv).

² W ten właśnie sposób Mesle (2008) opisuje projekt filozofii spekulatywnej zmierzającej do całościowego ujęcia rzeczy; zacząć należy od fundamentalnych zasad, następnie określić możliwe ich zastosowanie, by w ten sposób dokonać zadowalającej generalizacji. Jak pisze,

tywą feministyczną w teorii administracji (Banerjee 2008; Kaag 2008; Mansbridge 1998; McLarney and Rhyno 1999; Morton and Lindquist 1997; Nickel and Eikenberry 2006; Pratt 2011; Stivers 1990; Witt 2007). Nie oznacza to bynajmniej, że samą Follett uznać należy za feministkę. Choć była wszechstronnie zaangażowana w życie naukowe i społeczne swoich czasów, to jednak nie włączała się w ówczesne działania na rzecz praw kobiet. Istotę człowieczeństwa postrzegała bowiem nie przez pryzmat genderowy: „Istotą ruchu kobiecego nie jest zapewnienie prawa głosu kobiecie jako kobiecie, lecz jako człowiekowi. To fundamentalna różnica” (Follett 1998, 171). Wydaje się zatem, że jej postawę można raczej określić kategorią „kulturowej kobiecości” (Stivers 2000; 2002, 128) niż sytuować w perspektywie filozofii feministycznej.

Pomimo iż sama Follett „nie starała się uprawiać filozofii w systematyczny sposób”, a nawet „uznawała to za rodzaj intelektualnej arogancji” (Drucker 1995, 8), to jeśli spojrzeć na jej całociowy dorobek, „dostrzec można atrakcyjną spójność wzajemnie uzupełniających się poglądów” (Graham 1995a, 25). I rzeczywiście – nie będąc *filozofem* jako takim, dokonuje swoich analiz ze zdumiewającą konsekwencją logiczną, dbając jednocześnie o ukazywanie ścisłej korelacji pomiędzy teorią a praktyką, ontologią a administracją.

Prace Follett zawsze dotyczyły aktualnych problemów społecznych, skądinąd nieodbiegających znacząco od dzisiejszej sytuacji. Opisując własny kontekst historyczny, Follett (2003b) zwracała uwagę na palące problemy społeczne związane z: „(1) ...wyczerpywaniem się bogactw naturalnych; (2) zaostrzającą się konkurencją; (3) pogłębiającym się bezrobociem [sic]; (4) potrzebą redefinicji etycznych koncepcji dotyczących relacji międzyludzkich; (5) palącą potrzebą postrzegania działalności gospodarczej jako służby publicznej, zawierającej w sobie odpowiedzialność za wszelkie podejmowane działania” (122). Niewątpliwie, wskazane tu problemy nie tylko nie przestały być aktualne, ale w dobie globalizacji i związanych z nią kryzysów natury społecznej, ekonomicznej i środowiskowej, pogłębiły się i domagają się podjęcia radykalnych rozwiązań. Do tego tematu wrócimy w rozdziale 13.

Od końca lat 80-tych ubiegłego stulecia obserwujemy znaczący wzrost zainteresowania pracami Mary Follett w obszarze takich dyscyplin jak zarządzanie, biznes, mediacje i negocjacje, praca socjalna, administracja publiczna. Wyraża się on również publikacjami biograficznymi na jej temat (Tonn 2003) oraz wznowieniami jej własnych książek (Follett 1998, 2013a), a także teksta-

„podjęte zadanie wymaga kombinacji twórczej wyobraźni ze ścisłością myślenia, co jest domeną niewielu osób” (Mesle 2008, 16). W naszej ocenie taką cechę przejawiała Follett.

mi krytycznymi (Graham 1995b; Metcalf and Urwick 2003, Urwick 2013), wciąż aktualizowanymi informatorami cytowań (zob. np. Fry and Raadschelders 2013; Shafritz, Hyde and Parkes 2004) i bogactwem poszczególnych przypisów do jej tekstów we współczesnej literaturze naukowej (zob. rozdział 13). Wszyscy ci uczeni, wydawcy, autorzy tekstów są zgodni, iż współczesny kontekst społeczno-ekonomiczny stworzył warunki dla szerokiego zainteresowania zarówno myślą Mary Follett, jak i jej praktycznymi dokonaniem. Warren Bennis (1995), ekspert z zakresu zarządzania, ujmuje to następująco – „jej znaczący dorobek... wyprzedził swoje czasy” (181). Wielu akademików i praktyków wyraża podobne przekonanie, zachwycając się „bogactwem jej obserwacji i analiz” (Lawrence 1995, 291) do tego stopnia, że określono ją nawet mianem „prorokini zarządzania” (Drucker 1995, 9)³.

W istocie, możemy mówić o rozkwicie prac na temat jej teorii zarządzania. W oparciu o Indeks Cytowań w Naukach Społecznych (SSCI) Fry i Thomas (1996) podają, że w latach 1969–1990 Follett była cytowana przez 129 uczonych w 96 różnych periodykach naukowych. Od 1980 roku możemy mówić o stałym wzroście tego trendu, głównie ze względu na zainteresowanie jej pracami w obszarze mediacji i negocjacji oraz teorii konfliktów. Jednak w tamtym okresie były to odniesienia dość powierzchowne i dotyczyły raczej jej prac z zakresu zarządzania, a w mniejszym stopniu nauk o polityce. Jak już wspomniano wcześniej, publikacja Tonn (2003) co prawda w „pogłębiany i systematyczny sposób przedstawia zarówno postać Mary Follett, jak i jej pisma, jednak pozbawiona jest krytycznych interpretacji” (Stivers 2006, 473). Niestety, większość krytycznych analiz w tamtym okresie zawierało sporo przekłamań na temat teorii Follett (Stout and Love 2014), o czym mowa będzie w rozdziale 11.

Istniała zatem paląca potrzeba całościowego, systematycznego i krytycznego opracowania dorobku Mary Parker Follett, by jej teorie mogły być w rzetelny sposób dalej poddawane naukowej analizie. Jest to w szczególności ważne w obszarze administracji publicznej, gdzie zbiegają się jej dwa główne wątki teoretyczne, dotyczące polityki społecznej i związanej z nią władzy. Ma to bezpośrednie przełożenie na praktyczne rozwiązania z uwagi na fakt, że Follett dostrzegała ogromne znaczenie zarządzania w działaniu społecznym. Z tego względu niniejsza książka jest tak pomyślana, by skorzystać z niej mogli zarówno akademicy, jak i studenci zaawansowanych roczników studiów

³ Określenie Follett jako „prorokini zarządzania” często pojawia się w późniejszych publikacjach (Graham 1995b), ale jako pierwszy użył go George (1972), pisząc o niej jako o „proroku na pustyni zarządzania” (139).

nad administracją publiczną i pracą socjalną. Sprzyja temu biografia Follett, która zaczynała swoją karierę od politologicznej teorii, następnie zwróciła się w kierunku teorii zarządzania z jednoczesnym praktycznym zaangażowaniem w pracę socjalną⁴. Książka może być również pomocna badaczom innych obszarów służby publicznej i zarządzania, a także filozofom zainteresowanym przekładaniem teorii na praktykę.

Jako przedstawiciele nauk stosowanych prezentujemy w niniejszym projekcie specyficzną perspektywę badawczą. Podchodzimy bowiem do pism Follett z punktu widzenia praktyka zaangażowanego w rozwój społeczności lokalnej, pracę socjalną czy duszpasterstwo. Odkrywamy przy tym niezwykłą przydatność myśli naszej autorki w wyjaśnianiu zjawisk, którymi na co dzień się zajmujemy. Jednocześnie jako teoretycy dostrzegamy wyraźną paralelność teorii Follett z ujęciem procesualnym, co w pewnym sensie łączy ją również z prominentnymi przedstawicielami pragmatyzmu i postmodernizmu; zwracamy na to uwagę w przypisach do każdego rozdziału⁵. W prezentowanej książce pokazujemy Follett jako spadkobierczynię całej zachodniej tradycji filozoficznej, od Heraklita poczynsz⁶.

Ponieważ opublikowano już świetne – zarówno obszerne, jak i skrócone – biografie Mary Follett (zob. np. Graham 1995b; Mattson 1998; Metcalf and Urwick 2003; Tonn 2003; Urwick 2013), w naszej publikacji nie będziemy temu tematowi poświęcać wiele miejsca, ograniczymy się jedynie do przedstawienia podstawowych informacji sytuujących jej idee na tle historii. Mamy nadzieję, że pozwoli to na lepsze zrozumienie omawianej spuścizny intelektualnej oraz jej trafności i współczesnej aktualności. [...]

Mary Follett urodziła się 3 września 1868 roku w Quincy (przedmieście Bostonu), w stanie Massachusetts, gdzie spędziła również swoje dzieciństwo. Jej rodzice byli zamożnymi kwakrami. Uczęszczała do Thayer Academy

⁴ Na polu administracji publicznej recenzji kolejnego wydania *The New State* dokonał Cunningham (2000), włączając w ten sposób Follett do obiegu naukowego w tej dyscyplinie. Z kolei Stivers (2006) zrecenzował jej biografię autorstwa Joan Tonn. Ponowne odkrycie Follett przez politologów i teoretyków zarządzania miało skutek również w uwzględnieniu jej osoby w ważnej publikacji *Mastering Public Administration: From Max Weber to Dwight Waldo* (Fry 1989; Fry and Raadschelders 2008), najważniejszego podręcznika w tym obszarze wiedzy. W rzeczy samej, Follett określono mianem „pierwszej damy administracji publicznej” (Morton and Lindquist 1997, 350).

⁵ O'Connor (2000) sugeruje, że filozoficzne inklinacje Follett „mogą powodować pewne trudności w odbiorze jej myśli” (167). Pamiętać jednak należy, że tylko nieliczni uczeni ściśle łączyli filozofię z teorią zarządzania.

⁶ Sama Follett (1998, 34) w *The New State* odwołuje się do Heraklita.

w sąsiednim Braintree, do dzisiaj uznawanej za jedną z najlepszych prywatnych szkół podstawowych w Stanach Zjednoczonych. Z powodu problemów finansowych rodziny na krótko przerwała edukację, by w 1892 roku wstąpić do Society for the Collegiate Instruction of Women w Cambridge, Massachusetts (późniejszy Radcliffe College, dzisiaj część Uniwersytetu Harvarda), studiując ekonomię, zarządzanie, prawo i filozofię. W tym samym okresie podjęła roczne studia w Newnham College (część Uniwersytetu w Cambridge). Jej praca dyplomowa została opublikowana jeszcze przed formalną obroną w 1896 roku pod tytułem *The Speaker of the House of Representatives*, szybko zyskując uznanie w obszarze studiów o polityce. Studia ukończyła z wyróżnieniem w roku 1898, jednak jako kobieta w tamtym czasie nie mogła uzyskać stopnia doktora.

W latach 1900–1908 Follett była pracownikiem socjalnym w Roxbury Neighborhood House – domu pomocy społecznej w jednej z najbardziej zróżnicowanych pod względem etnicznym i ekonomicznym dzielnic Bostonu. Od 1908 roku zaangażowała się w działalność ruchu wspierającego społeczność lokalną jako przewodnicząca Ligi Kobiet na Rzecz Infrastruktury Szkolnej. Prowadzony przez nią komitet stworzył w 1911 roku eksperymentalne Centrum Społeczne przy East Boston High School. Projekt okazał się dużym sukcesem i skutkował utworzeniem podobnych ośrodków w mieście. W tym właśnie okresie rozpoczęła się fascynacja Follett implementacją idei demokracji jako stylu życia. Temu tematowi poświęciła późniejsze badania i publikacje naukowe: *The New State: Group Organization the Solution of Popular Government* (Follett 1918) i „Community is a Process” (Follett 1919). W tym okresie angażowała się również w działalność Rady na Rzecz Płacy Minimalnej w Massachusetts (MMWB), a w 1917 roku została wiceprzewodniczącą Narodowego Stowarzyszenia Społeczności Lokalnych (NCCA). Ponadto Follett aktywnie wspierała ruch reform społecznych *The Inquiry* zapoczątkowany przez Federalną Radę Kościołów w Ameryce (FCCA). Tego typu doświadczenia wpłynęły (począwszy od lat 20-tych) na zwrot w jej zainteresowaniach badawczych z sektora publicznego na zarządzanie biznesem.

Podkreślić należy, że silne zaangażowanie społeczne nigdy nie tłumilo zapału naukowego Follett. Jego kulminacją była publikacja *Creative Experience* (Follett 1924), w której wyklarowała swoje filozoficzne założenia, wcześniej ogólnie zawarte w *The New State* (Follett 1918). W 1926 roku Mary Follett przeprowadziła się do Wielkiej Brytanii, gdzie podjęła zarówno pracę, jak i dalsze studia w Uniwersytecie Oksfordzkim. Od tego momentu rozpoczyna się również jej kariera jako popularnego wykładowcy zapraszanego przez instytucje rządowe i prywatne, w tym biznesowe (m.in. Uniwersytet Harvarda, Uniwersytet w Syracuse, Taylor Society, Ford Hall Forum w Bosto-

nie, Bureau of Personnel Administration w Nowym Jorku, American Historical Association, American Philosophical Association, Rowntree Conference w Uniwersytecie Oxfordzkim oraz London School of Economics) do przedstawiania podstaw jej relacyjnej filozofii procesu w odniesieniu do różnych sfer życia społecznego. Mary Follett współpracowała również z Ligą Narodów, Międzynarodową Organizacją Pracy w Genewie oraz była konsultantką Prezydenta Stanów Zjednoczonych Franklina D. Roosevelta. [...]

Teoria procesu integracji powstała w wyniku interdyscyplinarnych studiów autorki, które doprowadziły ją do spójnego postrzegania ontologicznych, psychologicznych i epistemologicznych zasad z ich jednoczesnym zastosowaniem w etyce, politologii, ekonomii i administracji. Każdy element tej koncepcji wydaje się być wpasowany w całość z najwyższą starannością o wzajemną spójność wszystkich jej członów. Ma to charakter „samo-twórczej koherencji” (Follett 2013a, 61) do tego stopnia, że analizowany jako całość dorobek Mary Follett „daje silne poczucie satysfakcjonującej przystawalności i zwartości poszczególnych myśli” (Philips 2010, 57).

Z pozycji tak zwartej teorii procesu integracji Follett dokonuje krytyki paradygmatów wynikających zarówno z idealizmu, jak i realizmu w postaci pozytywizmu czy behawioryzmu, promując jednocześnie alternatywne koncepcje pragmatystyczne. Autorka przy tym nie brnie w kierunku dualizmu czy binarności, które również zdecydowanie krytykuje. Jej rozumienie integracji (Follett 1918, 1919, 1924) polega na konsekwentnym kroczeniu „trzecią (pomiędzy monizmem a pluralizmem) drogą” (Tonn 2003, 317), której istotą jest prawdziwa synteza paradoksalnych zestawień idealizm/realizm, humanizm/instrumentalizm, konserwatyzm/liberalizm. Jak ujmuje to Follett, „idealizm i realizm spotykają się w aktualności” (Follett 1919, 587), co „ma kluczowe znaczenie zarówno dla etyki czy psychologii, jak i dla świata fizycznego; podobnie jest z socjologią: (Follett 2013a, 88). Jednak wydaje się, że najważniejsze skutki tej syntezy objawiają się w społecznych interakcjach, a zatem w „obszarze polityki, przemysłu i prawa” (Follett 2013a, 74–75) oraz „etyki” (Follett 2013a, 295). [...]

Metoda interpretacyjna Follett bliska jest Webera (1949) modelowi typu idealnego. Follett przy tym postrzega jako kluczową misję nauk społecznych w formowaniu wszelkiej ludzkiej aktywności⁷. Jej celem jest odkrycie „w ja-

⁷ Barclay (2005) zauważa, że metodologia Follett ma charakter jakościowy, co pozwala lepiej ująć badane zjawiska. Podobnie Child (2013) sugeruje, że Follett posługuje się rozumowaniem indukcyjnym w oparciu o materiał empiryczny zebrany przez „dwadzieścia pięć lat jej aktywnego zaangażowania w pracę środowiskową oraz służbę publiczną i doradztwo biznesowe” (86).

ki sposób człowiek wchodzi w interakcje i jak można je usprawnić” (Follett 2013a, xii), aby „dokonać zmian w sferze ekonomii, polityki, prawa i etyki” (Follett 1919, 579). Jednocześnie Follett zauważa, że nie można tego dokonać przez prostą reorganizację tych sfer. Zachowanie ludzkie, włączając w to instytucje władzy, jest wiedzione zasadami i filozoficznymi założeniami. Jednakże „większość ludzi nie podejmuje odpowiednich decyzji, a nawet nie jest ich świadoma... To wielka szkoda, bowiem świadomość podstaw zachowań jest punktem wyjścia świadomych decyzji w życiu” (Follett 2013b, 50). Potrzebne jest zatem poszerzenie świadomości, by odkryć, że „wielkim błędem jest zawężanie myślenia... U podstaw wszelkich przekonań i zachowań leży określony fundament zasad, przez pryzmat którego następuje myślenie i podejmowane jest działanie” (Follett 2003c, 183)⁸. Jeśli szukamy jedynie rozwiązań wyodrębnionych i częściowych problemów, nie uzyskamy trwałej przemiany: „Wielu wydaje się trafny postulat, by oddzielić politykę od biznesu, jednak głęboko pod powierzchnią jest sfera, która zarządza obiema tymi aktywnościami człowieka i tam trzeba dotrzeć, by zrozumieć łączące je relacje” (Follett 1998, 216–217). Nie oznacza to bynajmniej, że Follett chce dokonać tu rozdziału, raczej oprzeć politykę i biznes na tej samej demokratycznej zasadzie. Zmiana w ekonomii politycznej musi być poprzedzona zmianą głębszych i fundamentalnych przekonań⁹. Jak powiada, „chcę pokazać, że klucz do zrozumienia kwestii natury politycznej i zarządzania biznesem jest jeden, a jego istotą jest zrozumienie natury relacji integrujących i łączących wszystkie części jednej całości” (Follett 2003c, 190). [...]

W wyniku przeprowadzonych analiz i interpretacji znaczeń funkcjonujących w różnych obszarach wiedzy Follett dochodzi do przekonania, że centralną kategorią jest w nich *integracja* (Follett 2013a, 57). A zatem proces integracji staje się fundamentalną charakterystyką świata – zarówno fizycznego, jak i społecznego, w rzeczy samej – jego ontologiczną zasadą. Na jej określenie Follett używa również terminu *krążenie reakcji*, znajdując dlań aplikacje w chemii i fizyce (Follett 2013a, 73–74) oraz biologii i filozofii (Follett 2013d, 80).

⁸ Mendenhall, Macomber i Cutright (2000) przekonują, że „Follett była raczej prorokinią chaosu i komplikacji” (203), a jej uzasadnienie dla głoszonych propozycji społecznych pochodzi z nieliniarnych zależności (teoria chaosu i złożoności)” (Ryan i Rutherford 2000, 216).

⁹ Ryan i Rutherford (2000) zauważają, że filozofowie bazują na paradygmacie jednostki lub grupy, co „prowadzi zawsze do odmiennych teorii politologicznych” (Ryan i Rutherford 2000, 216). W swoim dążeniu Follett zwiastuje początek „ontologicznego zwrotu” (Prozorov 2014, xxviii) w teorii społecznej, objawiającego się związkiem ontologii z praktykami i strukturami społecznymi (White 2000).

Ta zasada relacyjnej i dynamicznej integracji odnosi się w takim samym stopniu do bytów jednostkowych i do wszelkich zbiorowości. [...]

Łącząc zmodyfikowaną przez siebie psychoanalizę i teorię Gestalt, Follett formułuje specyficzny pogląd na temat kondycji jednostki – pozostaje ona zawsze zanurzona w sieci interakcji z pozostałymi uczestnikami szeroko rozumianego środowiska, jednocześnie sama na nie wpływając – „możemy to nazwać krążeniem reakcji i zachowań, widocznym również w codziennym życiu jednostek i instytucji społecznych” (Follett 2013b, 61). Ich tożsamość stale nabudowywana jest w tym nieustannie pulsującym obiegu reakcji, bowiem „każdy proces ma trzy aspekty: interakcję, scalanie i wyłanianie... Podkreślić wszakże należy, że nie są one etapami, lecz jego symultanicznymi aspektami na każdym etapie stawania się” (Follett 2003c, 198). Tak rozumiany organiczny proces jest w rzeczy samej ontologiczną i psychospołeczną koniecznością. [...]

Tożsamość kształtuje się na sposób relacyjny i dynamiczny, bowiem zachodzące związki, zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz systemu, stale aktualizują sytuację¹⁰. Jednostki ludzkie są jednocześnie całościowymi systemami, zawierającymi w sobie aspekty: biologiczny, emocjonalny, intelektualny, psychologiczny i duchowy – każdy z nich na swój sposób stale przeplata się z otoczeniem. W ten sposób, poprzez złożone relacje, jednostka istnieje „jako dynamiczny rezultat współdziałania wszystkich sił kosmosu. Człowiek żyje na wielu planetach, a jego rozwój zależny jest od jakości ich związków” (Follett 2013b, 145–146). W ujęciu Follett człowiek jest zatem bytem wieloaspektowym, dynamicznym konglomeratem tożsamości, osobowości i doświadczeń w procesie nieustannej aktualizacji¹¹. Za Jamesem wyjaśnia, że „skoro człowiek jest zbiorem doświadczeń, możemy mówić o wielu ‘ja’ w każdym indywiduum” (Follett 1998, 20), a zatem istotą ludzkiej natury jest „wielorakość bycia” (Follett 1998, 291). W oparciu o te przekonania Follett twierdzi, że „państwu nie wolno ujmować człowieka jedynie w oparciu o jego wyodrębnione aspekty. Człowiek nie bywa ojcem w rodzinie, biorącym udział w wyborach obywatelem, tworzącym swoje dzieła artystą, biznesmenem w swoim biurze czy też członkiem jakiegoś kościoła, lecz jest każdym z nich jednocześnie. Z tego względu w polityce potrzebujemy zintegrowanych osobowości” (Follett 1998, 291–292). [...]

¹⁰ W tym sensie Follett „antycypuje koncepcję strukturacji Giddensa” (Child 1995, 91).

¹¹ Morton i Lindquist (1997) ujednolicają pojmowanie przez Follett człowieka jako bytu dynamicznego i relacyjnego; w pewnym sensie to autonomiczne sfery, jednak tworzone w wyniku wzajemnych relacji. Wydaje się to być zbieżne z feministycznym postrzeganiem jednostki.

Izolując jednostkę z jakiegokolwiek sfery jej zaangażowania, „odcinamy ją de facto od określonego źródła wartości i uniemożliwiamy zaistnienie zdrowej relacji międzyludzkiej, co więcej – powodujemy wielką szkodę” (Follett 2013c, 24) w procesie współtworzenia tożsamości. A przecież w ujęciu Follett stanowi on istotę integracji, czyli „niekończącej się gry pomiędzy tym, co jednostkowe, a tym, co zbiorowe” (Follett 1919, 580). [...] Świadomość takiego współuwarunkowania wytwarza „poczucie jedności i przynależności” (Follett 1998, 45), utwierdzone w integrującym procesie życia: „Środowisko to proces... *twórczy proces*” (Follett 1919, 576), bowiem umożliwia „zaistnienie siły życia, kształtującej osobowość, cele, wolę, oddanie” (Follett 1919, 577). W takim środowisku rodzi się „zdrowy indywidualizm, odpowiedzialny za życie, z którego wszystko się wywodzi” (Follett 1998, 3).

W tym miejscu ujawnia się rozróżnienie pomiędzy tłumem a grupą stworzoną przez owe zdrowe indywidua. Follett przekonuje, że rozwój społeczny możliwy jest właśnie dzięki zdolności jednostek do formowania grup, i przypomina, że „dynamika tłumy opiera się na namowie, natomiast grupy na wzajemnym przenikaniu się jej członków” (Follett 1998, 86); „tłum to po prostu niezróżnicowana masa, podczas gdy grupa stanowi wieloczłonową całość” (Follett 1998, 87). Z tego względu działanie tłumy można porównać do dźwięku unisono, natomiast grupy do harmonii” (Follett 1998, 86). Oznacza to, że grupa nie jest chwilowym zbiorowiskiem wokół jednostkowego problemu, lecz względnie trwałą strukturą wzajemnie powiązanych jednostek. To jakościowa, nie ilościowa różnica, nie chodzi bowiem o „stopień skomplikowania, lecz o jakość działania” (Follett 1998, 87)¹². [...] Follett podkreśla, że w przeciwieństwie do tłumy, w zintegrowanej wspólnotowym myśleniu i dążeniami grupie „przesunięte zostaje centrum [sic] świadomości z ‘ja’ jednostkowego na ‘ja’ grupowe. W rezultacie mamy do czynienia z wielością ‘ja’ wchodzących w interakcje w grupie” (Follett 1919, 578). [...]

Wzorem samoorganizujących się społeczności lokalnych w okresie ery postępu w Stanach Zjednoczonych – również współcześnie praktyczne zaangażowanie jest drogą do wspólnotowego myślenia, zarządzania i działania. Follett jest przekonana, że „grupy sąsiedzkie są najlepszą szkołą postawy obywatelskiej” (Follett 1998, 339), ponieważ „nie istnieją one jedynie dla zaspokojenia lokalnych potrzeb, nawet nie dla wzmacniania więzi międzyludzkich czy akcji społecznych, lecz przede wszystkim praktycznie uczą demokracji” (Follett

¹² To rozróżnienie wydaje się to być zbieżne z Whiteheada typologią społeczności (Mesle 2008).

1998, 207). Jeśli ograniczymy się jedynie do pielęgnowania więzi rodzinnych, przyjacielskich czy zawodowych, nawet nie dostrzeżemy potrzeby integracji: „Ukochana przez nas swojskość własnego środowiska nie daje możliwości prawdziwego rozwoju, bo nie pozwala dostrzec głębszych różnic. A przecież musimy doświadczać czegoś bardziej dojrzałego – radości z uświadomionej różnorodności” (Follett 1998, 199). Taką możliwość daje uczestnictwo w „grupach sąsiedzkich, które pobudzają do rozwoju poprzez naturalną dla nich różnorodność idei i praktyk” (Follett 1998, 196). [...]

Tego typu naturalna różnorodność sprawia, że grupy sąsiedzkie są kolebką aktywności politycznej – „w codziennym doświadczeniu ludzi, których spotykamy uczymy się prawdziwej empatii i zrozumienia istoty całego społeczeństwa” (Follett 1998, 193). [...] Taka integracja na najniższym poziomie wytwarza zdolność do inkluzji wyższego rzędu, bowiem „nigdy nie zrozumiemy, co oznacza jedność społeczeństwa, jeśli nie osiągniemy jej w najbliższym sąsiedztwie. Jakaż może być lepsza szkoła odpowiedzialności i myślenia globalnego niż sąsiedztwo pojmowane jako żywa społeczność?” (Follett 1998, 202).

Bibliografia

- Banerjee, Amrita. 2008. “Follett’s Pragmatist Ontology of Relations: Potentials for a Feminist Perspective on Violence.” *Journal of Speculative Philosophy* no. 22 (1):3–11.
- Barber, Benjamin. 1998. “Foreword.” In *The New State: Group Organization the Solution of Popular Government*, xiii–xvi. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Barclay, Laurie J. 2005. “Following in the footsteps of Mary Parker Follett: Exploring how insights from the past can advance organizational justice theory and research.” *Management Decision* no. 43 (5/6):740–760.
- Bennis, Warren. 1995. “Thoughts on “The Essentials of Leadership.”” In *Mary Parker Follett, Prophet of Management: A Celebration of Writings from the 1920s*, edited by Pauline Graham, 177–181. Washington, D.C.: Beard Books.
- Cabot, Richard C. 1934. “Mary Parker Follett, An Appreciation.” *The Radcliffe Quarterly* no. 18 (2):80–82.
- Catlaw, Thomas J. 2007. *Fabricating The People: Politics & Administration in the Biopolitical State*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press.
- Child, John. 1995. “Follett: Constructive Conflict.” In *Mary Parker Follett, Prophet of Management: A Celebration of Writings from the 1920s*, edited by Pauline Graham, 87–95. Washington, D.C.: Beard Books.
- . 2013. “Mary Parker Follett.” In *The Handbook of Management Theorists*, edited by Morgan Witzel and Malcolm Warner, 74–93. Oxford: Oxford University Press.
- Cunningham, Robert. 2000. “The New State.” *Journal of Organizational Change Management* no. 13 (1):89–91.
- Desmet, Ronny. 2007. *Whitehead and the British Reception of Einstein’s Relativity: An Addendum to Victor Lowe’s Whitehead Biography*. Claremont, CA: Center for Process Studies.

- Drucker, Peter F. 1995. "Introduction." In *Mary Parker Follett, Prophet of Management: A Celebration of Writings from the 1920s*, edited by Pauline Graham, 1–9. Washington, D.C.: Beard Books.
- Follett, Mary Parker. 1896. *The Speaker of the House of Representatives*. New York: Longmans, Green and Co.
- . 1918. *The New State: Group Organization the Solution of Popular Government*. New York: Longmans, Green and Co.
- . 1919. "Community is a Process." *Philosophical Review* no. 28 (6):576–588.
- . 1924. *Creative Experience*. New York: Longmans, Green and Co. Original edition, 1924.
- . 1998. *The New State: Group Organization the Solution of Popular Government*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press. Original edition, 1918.
- . 2003a. "Constructive Conflict." In *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett*, edited by Henry C. Metcalf and Lyndall Urwick, 30–49. New York: Routledge. Original edition, 1942.
- . 2003b. "How Must Business Management Develop in Order to Possess the Essentials of a Profession?" In *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett*, edited by Henry C. Metcalf and Lyndall Urwick, 117–131. New York: Routledge. Original edition, 1942.
- . 2003c. "The Psychology of Control." In *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett*, edited by Henry C. Metcalf and Lyndall Urwick, 183–209. New York: Routledge. Original edition, 1942.
- . 2013a. *Creative Experience*. Peabody, MA: Martino Fine Books.
- . 2013b. "The Giving of Orders." In *Freedom and Co-ordination: Lectures in Business Organization by Mary Parker Follett*, edited by Lyndall Urwick, 16–33. Abingdon: Routledge.
- . 2013c. "The Illusion of Final Authority." In *Freedom and Co-ordination: Lectures in Business Organization by Mary Parker Follett*, edited by Lyndall Urwick, 1–15. Abingdon: Routledge.
- . 2013d. "The Process of Control." In *Freedom and Co-ordination: Lectures in Business Organization by Mary Parker Follett*, edited by Lyndall Urwick, 77–89. Abingdon: Routledge.
- Fox, Elliot M. 1968. "Mary Parker Follett: The Enduring Contribution." *Public Administration Review* no. 28 (6):520–529.
- Fry, Brian R. 1989. *Mastering Public Administration: From Max Weber to Dwight Waldo*. 1st ed: Seven Bridges Press, LLC.
- Fry, Brian R., and Jos C. N. Raadschelders. 2008. *Mastering Public Administration: From Max Weber to Dwight Waldo*. 2nd ed. Washington, D.C.: CQ Press.
- . 2013. *Mastering Public Administration: From Max Weber to Dwight Waldo*. 3rd ed. Washington, D.C.: CQ Press.
- Fry, Brian R., and Lotte L. Thomas. 1996. "Mary Parker Follett: Assessing the contribution and impact of her writings." *Journal of Management History* no. 2 (2):11.
- Gehani, R. Ray, and Rashmi Gehani. 2007. "Mary Parker Follett's Constructive Conflict: A "Psychological Foundation of Business Administration" for Innovative Global Enterprises." *International Journal of Public Administration* no. 30 (4):387–404.
- George, Claude S. Jr. 1972. *The history of management thought*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Graham, Pauline. 1995a. "Mary Parker Follett (1868–1933): A Pioneering Life." In *Mary Parker Follett, Prophet of Management: A Celebration of Writings from the 1920s*, edited by Pauline Graham, 11–32. Washington, D.C.: Beard Books.
- . 1995b. *Mary Parker Follett, Prophet of Management: A Celebration of Writings from the 1920s*. Washington, D.C.: Beard Books.
- Haldane, Richard Burdon. 1920. "Introduction." In *The New State: Group Organization the Solution of Popular Government*, edited by Mary Parker Follett. New York: Longmans, Green and Co.
- Harmon, Michael M. 2006. *Public Administration's Final Exam: A Pragmatist Restructuring of the Profession and the Discipline*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press.
- Harmon, Michael M., and O. C. McSwite. 2011. *Whenever Two or More Are Gathered: Relationship as the Heart of Ethical Discourse*. Edited by Camilla Stivers, *Public Administration: Criticism & Creativity*. Tuscaloosa, AL: The University of Alabama Press.
- Hendriks, Frank. 2010. *Vital Democracy: A Theory of Democracy in Action*. New York: Oxford University Press.
- Howe, Louis E. 2006. "Enchantment, Weak Ontologies, and Administrative Ethics." *Administration & Society* no. 38 (4):422–446.
- Kaag, John. 2008. "Women and Forgotten Movements in American Philosophy: The Work of Ella Lyman Cabor and Mary Parker Follett." *Transactions of the Charles S. Peirce Society* no. 44 (1):134–157.
- Kanter, Rosabeth Moss. 1995. "Preface." In *Mary Parker Follett, Prophet of Management: A Celebration of Writings from the 1920s*, edited by Pauline Graham, xiii–xix. Washington, D.C.: Beard Books.
- Krupp, Sherman R. 1961. *Pattern in organization analysis: A critical examination*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lawrence, Paul R. 1995. "Epilogue." In *Mary Parker Follett, Prophet of Management: A Celebration of Writings from the 1920s*, edited by Pauline Graham, 291–296. Washington, D.C.: Beard Books.
- Love, Jeannine M. 2008. "The Rugged Individualist Club." *Administrative Theory & Praxis* no. 30 (4):424–449.
- . 2012. "From Atomistic to Interwoven: Utilizing a Typology of Individualisms to Envision a Process Approach to Governance." *Administrative Theory & Praxis* no. 34 (3):362–384.
- . 2013. "A Society of Control: The paradox of the People and the Individual." *Public Administration Quarterly*.
- Mansbridge, Jane J. 1998. "Mary Parker Follett: Feminist and Negotiator." In *The New State: Group Organization the Solution of Popular Government*, xvii–xxviii. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Mattson, Kevin. 1998. "Reading Follett: An Introduction to *The New State*." In *The New State: Group Organization the Solution of Popular Government*, xxiv–lix. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- McLarney, C., and Shelley Rhyno. 1999. "Mary Parker Follett: Visionary Leadership and Strategic Management." *Women in Management Review* no. 14 (7):292–304.
- Mendenhall, Mark E., James H. Macomber, and Marc Cutright. 2000. "Mary Parker Follett: Prophet of chaos and complexity." *Journal of Management History* no. 6 (4):191.
- Mesle, C. Robert. 2008. *Process-relational philosophy: an introduction to Alfred North Whitehead*. West Conshohocken, PA: Templeton Foundation Press.

- Metcalf, Henry C., and Lyndall Urwick. 1942. *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- . 2003. *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett*. New York: Routledge. Original edition, 1942.
- Morton, Noel O'R., and Stefanie A. Lindquist. 1997. "Revealing the feminist in Mary Parker Follett." *Administration & Society* no. 29 (3):348–371.
- Nickel, Patricia Mooney, and Angela M. Eikenberry. 2006. "Beyond Public vs. Private: The Transformative Potential of Democratic Feminist Management." *Administrative Theory & Praxis* no. 28 (3):359–380.
- O'Connor, Ellen S. 1996. "Lines of Authority: Readings of foundational texts on the profession of management." *Journal of Management History* no. 2 (3):26–49.
- . 2000. "Integrating Follett: History, philosophy and management." *Journal of Management History* no. 6 (4):167–190.
- Parker, Sir Peter. 1995. "Most Quoted--Least Heeded: The Five Senses of Follett." In *Mary Parker Follett, Prophet of Management: A Celebration of Writings from the 1920s*, edited by Pauline Graham, 282–290. Washington, D.C.: Beard Books.
- Phillips, John R. 2010. "Scholarship and Public Service: The Life and Work of Mary Parker Follett." *Public Voices* no. XI (2):47–69.
- Pratt, Scott L. 2011. "American Power: Mary Parker Follett and Michel Foucault." *Foucault Studies* (11):76–91.
- Prozorov, Sergei. 2014. *Ontology and world politics: Void universalism I*. Edited by Edkins Jenny and Nick Vaughan-Williams. 2 vols. Vol. 1, *Interventions*. New York: Routledge.
- Ryan, Lori V., and Matthew A. Rutherford. 2000. "Mary Parker Follett: Individualist or collectivist? Or both?" *Journal of Management History* no. 6 (5):207–223.
- Shafritz, Jay M., Albert C. Hyde, and Sandra J. Parkes. 2004. *Classics of Public Administration*. 5th ed. Belmont, CA: Wadsworth.
- Sorokin, Pitirim. 1957. *Social and Cultural Dynamics: A Study of Change in Major Systems of Art, Truth, Ethics, Law and Social Relationships*. 5 vols. Vol. Revised and Abridged. Boston: Porter Sargent. Original edition, 1937.
- Stivers, Camilla. 1990. "Toward a Feminist Perspective in Public Administration Theory." *Women in Politics* no. 10 (4):481–490.
- . 2000. *Bureau Men, Settlement Women: Constructing Public Administration in the Progressive Era*. Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- . 2002. *Gender Images in Public Administration: Legitimacy and the Administrative State*. Second ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- . 2006. "Integrating Mary Parker Follett and Public Administration." *Public Administration Review* no. 66 (3):473–476.
- Stout, Margaret. 2010. "Reclaiming the (Lost) Art of Ideal-Typing in Public Administration." *Administrative Theory & Praxis* no. 32 (4):491–519.
- . 2012a. "Competing ontologies: A primer for public administration." *Public Administration Review* no. 72 (3):388–398.
- . 2012b. "Toward a relational language of process." *Administrative Theory & Praxis* no. 34 (3):407–432.
- . 2013. *Logics of Legitimacy: Three Traditions of Public Administration Praxis*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- . 2014. "The many faces of unity." *Public Administration Quarterly* no. 38 (2):forthcoming.
- Stout, Margaret, and Jeannine M. Love. 2013a. "Ethical Choice Making." *Public Administration Quarterly* no. 37 (2):278–294.

- . 2013b. "Relational Process Ontology: A Grounding for Global Governance." *Administration & Society*. doi: 10.1177/0095399713490692.
- . 2014. "The Unfortunate Misinterpretation of Miss Follett." *Public Voices* no. 13 (2):11–32.
- Stout, Margaret, and Carrie Staton. 2011. "The Ontology of Process Philosophy in Follett's Administrative Theory." *Administrative Theory & Praxis* no. 33 (2):268–292.
- Tonn, Joan C. 2003. *Mary P. Follett: Creating Democracy, Transforming Management*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Urwick, Lyndall. 1949. *Freedom & Co-ordination: Lectures in business organisation by Mary Parker Follett*. London: Management Publications Trust, Ltd.
- . 2013. *Freedom & Co-ordination: Lectures in business organisation by Mary Parker Follett*. Abingdon: Routledge.
- Weber, Max. 1949. *The Methodology of the Social Sciences*. New York: The Free Press.
- White, Stephen K. 2000. *Sustaining Affirmation: The Strengths of Weak Ontology in Political Theory*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Witt, Matthew T. 2007. Mary Parker Follett: Retrospect & prospect. In *CMS5 2007*. Manchester, England.

Tadeusz Pilch

Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie

Dwie pedagogiki

Two pedagogies

ABSTRACT: The message of this paper attempts to show two concepts of the practice of pedagogy, understood as a science and practical activity. The first is favoured by academic circles and as such, academic pedagogy is characterised by social isolation, environmental limitation and the dominance of intellectual and cognitive reflection. In result, it becomes a formula of powerlessness towards all adverse changes and negative developmental strategies. The second style of pedagogical practice is represented by pedagogy of action. Phenomenon considered to be harmful are changed through practical action. For instance, schools that are predestined to be closed down are able to continue to run under a new administrative structure as institutions independent from central government. In such activities one may observe a positive determination, whilst the concept described at the beginning is dominated by overwhelming helplessness in the face of hostile reality. Out of the more engaged active strategy, social pedagogy was born.

KEYWORDS: Helplessness of scientific reflection, pedagogy in action, the accord for the common good.

STRESZCZENIE: Komunikat jest próbą ukazania dwóch koncepcji uprawiania pedagogiki jako nauki i działania praktycznego. Pierwszą preferuje środowisko akademickie i jako pedagogika „akademicka” charakteryzuje się społeczną izolacją, ograniczeniem środowiskowym, dominacją refleksji intelektualnej i poznawczej. W rezultacie jest to formuła swoistej bezsilności wobec wszelkich niekorzystnych przemian i strategii rozwojowych. Drugi styl uprawiania pedagogiki, to pedagogika działania. Zjawiska oceniane jako szkodliwe są zmieniane w działanie, np. likwidowane szkoły są dalej prowadzone w innym porządku administracyjnym, jako instytucje niezależne od struktur państwowych. W tym działaniu widać pozytywną determinację, podczas gdy w pierwszym dominuje obezwładniająca bezradność wobec nieprzyjemnej rzeczywistości. Z takiej strategii działania narodziła się pedagogika społeczna.

SŁOWA KLUCZOWE: Bezradność naukowej refleksji, pedagogika w działaniu, porozumienie dla wspólnego dobra.

W październiku 2014 roku uczestniczyłem w dwóch, w pewnym sensie niezwykłych, konferencjach. Ich niezwykłość polegała na odmienności przyjętych założeń, całkowicie innym przebiegu obrad i na różnym odbiorze społecznym. Problematyka obu jednak mieściła się w paradygmacie teoretycznym pedagogiki społecznej.

Pierwsza to konferencja zorganizowana przez Katedrę Pedagogiki Społecznej i Katedrę Pedagogiki Opiekuńczej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Do współorganizacji zaproszono Federację Organizacji Socjalnych województwa Warmińsko-Mazurskiego. Wspominam o tym, ponieważ jest to praktyka rzadka i godna uwagi.

Druga to konferencja zorganizowana przez Stowarzyszenie „Edukator” w Łomży, w 15-lecie istnienia i działalności na rzecz rozwoju edukacji i społeczeństwa obywatelskiego na obszarach wiejskich. Pełna oficjalna nazwa instytucji brzmi: Społeczno-Oświatowe Stowarzyszenie Pomocy Pokrzywdzonym i Niepełnosprawnym „Edukator” w Łomży.

Konferencja akademicka Katedr UWM, kierowanych przez dwoje znanych pedagogów społecznych Ewę Kantowicz i Andrzeja Olubińskiego, było drugim spotkaniem z cyklu zainicjowanych przez ten ośrodek naukowy serii spotkań nazwanych udanie i obiecująco „Zagrożone człowieczeństwo”, tym razem ukierunkowane na „poszukiwanie i rozwijanie sił społecznych”. Pierwsza konferencja z tego cyklu odbyła się 7–8 czerwca 2011 r. również w Starych Jabłonkach, obok ogólnej nazwy – „Zagrożone Człowieczeństwo” została doprecyzowana określeniem: „Typologia zagrożeń rodziny i różnych faz rozwoju człowieka”. Uważam, że nie znajdziemy wśród setek odbywanych konferencji w naszych środowiskach nauk społecznych wielu podobnie udanych określeń tematyki konferencyjnej; trafiającej w sedno współczesnych niepokojów i potrzeb poznawczych oraz terapeutycznych. Ponownie podkreślam, że wśród organizatorów konferencji znalazła się Federacja Organizacji Socjalnych województwa Warmińsko-Mazurskiego. Była to więc próba mariażu nauki akademickiej i formy jej stosowania w praktyce społecznej; próba ubogacenia zamkniętego dotąd w murach ośrodków akademickich dyskursu naukowego nad rzeczywistością w jakąś formę przemiany myśli teoretycznej w praktykę społeczną.

Mimo wyjątkowego pomysłu tematycznego, oraz chyba jednak symbolicznego związku z praktyką reprezentowaną przez ową regionalną federację organizacji socjalnych, konferencja w Starych Jabłonkach pozostała akademicką formułą uprawiania nauki, która bardzo udanie służy przyjętym i kulturowanym od lat formom akademickiej ekspresji mądrości, ale jest słabo, lub w ogóle nieprzekładalna na język praktyki społecznej, nie mówiąc już o realnym wpływie na rzeczywistość. Pozostała jak setki innych, podobnych konfe-

rencji „wież z kości słoniowej”, światem osobnym i bezsilnym wobec rzeczywistych zagrożeń. Już w trakcie konferencji rozgorzały prawdziwe spory o te kwestie. Niezwykle ciekawe, udokumentowane wystąpienia Andrzeja Olubińskiego o paradoksach parametryzacji w naukach społecznych oraz Andrzeja Bałandynowicza o cyberprzemocy, manipulacji i uprzedmiotowieniu człowieka wywołały pytania z sali: jaki będzie praktyczny sens tych mądrych konstatacji? Czy dotrą do ośrodków decyzji? Czy którakolwiek z tych myśli zostanie wdrożona w praktykę w postaci zarządzenia, decyzji...? Czy w ogóle dowie się o nich ktokolwiek, kto zarządza tym właśnie obszarem rzeczywistości? Muszę przyznać, że dobrej odpowiedzi nie było. Ze złością skonstatowano, że najważniejsze nawet prawdy z akademickich konferencji nie przebijają się do ośrodków decyzji, że pozostaną na papierze, zapełnią wydawnictwa pokonferencyjne, które czytane będą znowu tylko przez środowisko akademickie. Mądrość i nawet najbardziej pożyteczne prawdy krążą w zamkniętym i symbolicznie izolowanym świecie akademickim.

Nie mamy chyba prawa uskarżać się na jakiegokolwiek ograniczenia w ekspresji i upublicznianiu nawet najbardziej kontrowersyjnych poglądów i formułowanych postulatów. Gdzie kryje się więc tajemnica całkowitej obojętności „ośrodków decyzji” (tak w uproszczeniu nazywam instytucję państwa ze wszystkimi jego instancjami i atrybutami), wobec ewidentnych spraw, bolączek, zagrożeń, które podnoszą środowiska naukowe. Inna rzecz, że nasze naukowe środowiska wobec tysięcy problemów i doniosłych dla rozwoju kraju spraw są „niewidome”, lub nie uznają ich godnymi swego zainteresowania. Przechodzimy obojętnie wobec polityki zatrudnienia, która „wypycha” za granicę polski kapitał społeczny, bo tu ten „kapitał”, czyli młodzi ludzie, nie mają żadnej szansy na ludzką stabilizację. Nie dostrzegamy wadliwej od dziesięcioleci polityki prorodzinnej, dzięki której polskie wskaźniki rozrodczości są najniższe w Europie i jedne z najniższych w świecie... Kto ponosi winę za trwające dziesiątki lat w bezrefleksyjnej bezmyślności szkodliwe polityki naszych rządów? Rządy czy może ośrodki opiniotwórcze, w tym nauka?

Nauki pedagogiczne, nauki o polityce – zgodnie z klasyfikacją obszarów, dziedzin i dyscyplin i prawne poświęciły dziesiątki konferencji i zapełniły dziesiątki tomów koncepcjami zracjonalizowanych sposobów organizowania pomocy społecznej, pracy socjalnej, jej profilaktyce, organizacji i doskonalenia. Od kilkudziesięciu lat trudno uznać, że w tej dziedzinie dokonał się istotny przełom. Podobne zależności moglibyśmy ukazać na przykładzie problemów polityki rodzinnej, stosunków pracy, profilaktyki społecznej... i wielu innych obszarów! Jakie fatum ciąży na przykład nad naszą polityką społeczną, że mimo setek konferencji, publikacji i oczywistych prawd kraj nasz umacnia swój

światowy prymat w liczbie punktów dystrybucji alkoholu, i to już w wymiarze całodobowym? Czy liberalne prawo gospodarcze całkowicie odebrało politykom rozum? Nie, to tylko ze słownika polityki państwowej zniknęło pojęcie i praktyka – odpowiedzialności!

I ta piękna i mądra konferencja i dzieło, które zapewne będzie jej owocem, staną się kapitałem zamkniętym w salach uniwersyteckich i bibliotekach. Ponad 60 referatów, relacji z badań, projektów rozwiązań instytucjonalnych i systemowych nie doczeka się zainteresowania ze strony żadnego resortu, żadnego urzędnika odpowiedzialnego za nasze życie zbiorowe. Wzbogacą skarbnicę wiedzy, która jeszcze wzmocni siłę bezsilnej nauki.

Ale czy to oznacza, że my, naukowcy, badacze, analitycy jesteśmy bez winy? Czy bezmyślność i powiedzmy wprost – nieodpowiedzialność elit rządzących – usprawiedliwia nas? W jaki sposób zakłóciliśmy dobre samopoczucie rządzących? Czyż nie wiemy, że zasadnie opinia publiczna polityków, parlamentarzystów, urzędników wysokiego szczebla, umieściła na samym dole drabiny poważania społecznego? Czyli odmawia im intelektualnej legitymacji do zachowań racjonalnych, reformatorskich, obarcza ich brakiem zaufania, że mogą działać na rzecz dobra wspólnego, przypisuje złe intencje...

Niech jednym z dowodów będzie casus prawny związany z tzw. reprywatyzacją. Przed blisko 30 laty rozpoczęły się niepokoje związane ze zgłaszanymi roszczeniami rzekomych właścicieli domów, działek zajętych przez miasto na podstawie tzw. dekretu Bieruta. Z czasem procesy „reprywatyzacyjne” stawały się coraz bardziej masowe, nabrały cech wyraźnie kryminalnych, ich odpryskiem było morderstwo walczącej lokatorki przez spalenie. Policja, oczywiście nie wykryła sprawców, prokuratura w ogóle sprawą się nie zainteresowała... Dziś, po kilku latach od tragedii mieszkanie lokatorki, uwikłany w procedurę wywłaszczenia „właściciel” wystawia na sprzedaż za milion złotych! W międzyczasie prasa szeroko opisuje nieprawości reprywatyzacyjne polegające na uprawomocnieniu przez sądy przedstawicielstwa osoby – właściciela, który liczy sobie 150 lat, wyczyny tzw. „czyścicieli” kamienic, którym przy czynnościach towarzyszy policja, aby wyrzucani lokatorzy, czasem ludzie kalecy, nie zakłócili ich „uprawnionych” czynności, zwracanie boisk szkolnych, szkół, przedszkoli, bo zdaniem sądu „usługi oświatowe może spełniać także podmiot prywatny”. Oto Państwo i jego organy, nad ich niezakłóconym funkcjonowaniem czuwa prezydent miasta w randze profesora prawa!

A teraz znajdziemy jakikolwiek głos sprzeciwu środowiska naukowego, którego przedstawiciele dla odmiany zajmują pierwsze miejsca na liście zawodów zaufania i prestiżu społecznego. Może jakąś konferencję o socjalnych skutkach procedur reprywatyzacyjnych. Może konferencję poświęconą etyce

służb publicznych, policji, prokuratury, sądownictwa, służb rzekomo zaufania społecznego. A może manifest przeciwko nieprawościom, wyjąwszy protesty zmarginalizowanej grupki socjalistów, których przedstawicielem jest Piotr Ikonowicz, i którego policja aresztuje, a sąd skazuje na więzienie, bo zakłóca „porządek prawny państwa”! Otóż nie znajdziemy takiej konferencji i takiego stanowiska. Wdrukowana w świadomość środowiska nauki zasada, że nauka nie para się polityką, siedzi w niej mocno już trzecie pokolenie. Nic nie wskazuje na to, że się ocknie, że dostrzeże swoje społeczne powinności. Na „naprawę” klasy politycznej, w warunkach panującej u nas kultury politycznej, nie ma co liczyć!

A teraz o drugim spotkaniu, które organizatorzy nazwali „uroczystą konferencją”, w 15-lecie założenia i działalności Stowarzyszenia „Edukator” w Łomży. Pierwotnym impulsem powstania „Edukatora” była chęć ratowania likwidowanych małych szkół wiejskich. Dzisiaj, po piętnastu latach istnienia, jest to jedna z najbardziej dynamicznych i pożytecznych struktur społecznego działania w kraju. Narodziła się z intelektualnego pomysłu kilku ludzi, którzy uwierzyli w oczywistą prawdę, w którą do dzisiaj nie mogą uwierzyć kreatorzy wielkiej polityki, a nawet naukowcy uniwersyteccy, że likwidowanie szkoły jest społecznym grzechem! Prawdziwą przyczyną likwidacji małych szkół, w przeważającej skali na wsi, były oszczędności. W sensie rzeczowym powód taki jest wątpliwy, zważywszy skutki takich decyzji wyrażane w tzw. rachunku ciągnionym. Widać to na przykładzie nowego pomysłu jakim wsławiła się najpierw Warszawa, a za nią inne wielkie miasta: Poznań, Kraków, Wrocław... – likwidacja szkolnych stołówek. Jeśli obliczyć skutki wymuszonego bezrobocia kucharek, obsługi, koniecznych zasiłków, wzrostu cen posiłków dla dzieci, dewastacji „majątku kuchennego”..., to korzyści z tych oszczędnościowych posunięć odniosły tylko firmy cateringowe. Podobnie jak ze słynnym już zatrudnianiem sprzątaczek przez tzw. firmy zewnętrzne... Idę w te dygresje, aby pokazać brak głębszego sensu w działaniach „reformatorskich” władz politycznych naszego państwa. Więcej, chcę powiedzieć, że największe nasilenie „oszczędnościowego” likwidowania małych szkół na wsi przypadło na czas, kiedy Polska wydawała miliardy na budowę stadionów (ok. 12 miliardów). Władze Warszawy obwieściły, że na likwidacji stołówek szkolnych „zaoszczędziły” 27 milionów rocznie. Jest to wyjątkowo perfidna informacja, zważywszy, że w tym samym roku, te same władze weszły w spółkę inwestycyjną z prywatnym właścicielem stadionu Legii Warszawa na sumę 460 milionów zł. Czyli współbudowały arenę sportową, miejsce ustawicznych, bandyckich zabaw, z których każda kosztuje miasto kilka lub kilkanaście milionów złotych strat. Operacjom tym patronuje wspomniana już pani prezydent miasta, profesor prawa. Mówienie

w tym kontekście o potrzebie oszczędzania na dzieciach i infrastrukturze kulturowej jest pełne hipokryzji i wręcz cyniczne. A nie dodaję tu argumentu o skutkach zdrowotnych i zmęczeniu dzieci zmuszonych do codziennych dojazdów do szkół zbiorczych, niestety w trudnych na ogół warunkach (odsyłam do Raportu pt. „Dzieci na drogach Warmii i Mazur”, red. T. Pilch, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2013, nr 2, Olsztyn).

Istnieją zresztą już odpowiednie raporty Najwyższej Izby Kontroli, która zajęła się rzeczywistym wymiarem owych oświatowych „oszczędności”. Kontrola NIK przeprowadzona w roku 2005 w dwudziestu kilku gminach dowiodła, że tylko w przypadku 23% kontrolowanych gmin można mówić o rzeczywistych oszczędnościach. W pozostałych przypadkach albo nie uzyskano żadnych oszczędności, albo wręcz koszty gminy wzrosły na skutek likwidacji szkół.

Równie krytyczne są wyniki kontroli NIK przeprowadzone wobec 119 procedur likwidacyjnych w latach 2011–2013. Na pierwszym miejscu wytknięto wadliwość społeczną podejmowanych decyzji. Wszędzie niemal dochodziło do drastycznych konfliktów społecznych. Pracę straciło 1179 pedagogów. Warunki formalne nauczania dzieci uległy poprawie, ale nie badano zjawiska zmęczenia dzieci dojazdami, a raport nie odniósł się do zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, z których dzieci dojeżdżające są wykluczone. Czyli zostały one pozbawione jednego z głównych czynników rozwojowych, czynników wyrównujących start edukacyjny oraz ważny impuls kształtowania aspiracji edukacyjnych.

I na takim tle pojawia się z pozoru bezsilna organizacja społeczna, w niewielkim mieście, nieuzbrojona w zastępy prawników, przebojowych polityków, bogatych sponsorów – która ma odwagę uznać, że likwidacja szkoły jest aktem barbarzyńskim. Jest aktem pozbawiającym społeczność lokalną ważnego elementu tożsamości, ośrodka skupienia emocjonalnego, rzeczywistego lub potencjalnego nośnika kultury. Nikt, nigdy nie wykazał jakichkolwiek korzyści płynących z likwidacji małej szkoły i przemieszczenia dzieci do dużych szkół. Raport, o którym wyżej wspomniałem, dowodzi raczej czegoś przeciwnego; dowodzi wykluczenia dojeżdżających dzieci z zajęć wspierających rozwój, ich zmęczenia, gorszych nieznacznie wyników w nauce i większej absencji, spłaszczenia aspiracji edukacyjnych...

I teraz rzecz zasadnicza! Jakie ciała akademickie, jakie gremia pedagogiczne protestowały przeciwko takiej strategii „rozwoju” naszego szkolnictwa? Żadne! Polska pedagogika społeczna i instytucjonalna milczały. Po kilkudziesięciu latach beztróskiej polityki dekomponowania sieci szkolnej – ukazała się pierwsza w tej materii doniosła książka Danuty Urygi (habilitowała się w roku 2014 – gratulacje), pt. *Mała szkoła w środowisku wiejskim. Socjopedagogiczne*

studium obywatelskich inicjatyw (Wydawnictwo APS, Warszawa 2013). Polska pedagogika instytucjonalna i akademicka milczą dalej. Nie ze strachu. Z nawyku. Okres socjalizmu wdrukował w świadomość uczonych, że zabieranie głosu w sprawach publicznych i zabieranie głosu poza salami wykładowymi, to swoiste *faux-pas*, nietakt, uchybienie powołaniu uczonych! Wielka liczba uczonych do dziś taki pogląd podziela. Wyłomem jest publiczny i „publicystyczny” blog przewodniczącego KNP PAN Bogusława Śliwerskiego.

Kto natomiast zaczął protestować? Najpierw rodzice. Na kilka tysięcy aktów o likwidacji szkoły można naliczyć kilkadziesiąt przypadków, kiedy likwidacja nie wywołała protestów środowiska wiejskiego. Skale tych protestów, ich przebieg, scenerie – godne są wejścia w kanon historii polskiej oświaty. Píše o nich ciekawie w swojej książce Danuta Uryga.

Drugim środowiskiem, które podjęło walkę z owymi tendencjami likwidatorskimi były spontaniczne, czasem niezorganizowane grupy „obywatelskie”. I o takich inicjatywach pisze także wspomniana już Danuta Uryga. „Zostajemy zapoznani z losami anonimowych liderów lokalnej oświaty i placówek, których utrzymanie wymagało heroicznych zmagania z przeciwnościami losu, zabieganie o sprawy publiczne, w imieniu słabszych, tracących nadzieje na wartość tego, co jest znacznie ważniejsze niż sama infrastruktura szkoły” (z recenzji B. Śliwerskiego monografii D. Urygi).

Trzecie, bliżniacze do powyższego środowisko, to dobrze zorganizowani działacze oświatowi, doświadczeni nauczyciele, którzy w sposób przemysłowy, wykorzystując instrumenty prawne i finansowe ruszyli na ratunek likwidowanym szkołom. Zahartowali się w ustawicznych bojach z biurokracją, okrzepili organizacyjnie, spotkali się z ostrożną tolerancją władz lokalnych, ale czasami także z ich niechęcią. Stopniowo poszerzali obszar swego zainteresowania, obejmując nim m.in. dzieci upośledzone, grupy wykluczonych... „Stowarzyszenie „Eduktor” w Łomży, to właśnie taki przypadek, twardych i zdecydowanych nauczycieli, oświatowców i działaczy w starym, nobilitującym sensie. Działacz – pojęcie wywodzące się z tradycji Pozytywizmu, był określeniem honorowym. To dopiero czasy współczesne nadały nazwie działacza treści pejoratywne. Działacz, w tym pozytywnym znaczeniu, inicjuje i promuje różnorodne działania na rzecz środowiska lokalnego, małych wspólnot na wsi, w małych miasteczkach. Celem ich działań jest wyrównywanie szans rozwojowych osób oraz środowisk zagrożonych marginalizacją edukacyjną, społeczną i ekonomiczną. Stowarzyszenie inicjuje partnerstwo ludzi oraz instytucji na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, zdolnego do skutecznego rozwiązywania problemów lokalnych. Swoją działalność „Eduktor” opiera na pracy wielu zaangażowanych specjalistów oraz na aktywności wie-

lu wolontariuszy” – pisze w swoim materiale jubileuszowym Prezes „Edukatora” Barbara Kuczałek.

„Uroczysta” konferencja zgromadziła ok. 300 osób. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele, potem rodzice, następnie młodzież szkolna i wreszcie dzieci z prowadzonych przedszkoli, w tym przedszkola dla dzieci upośledzonych. Trudno opisać atmosferę tej konferencji. Była to rzeczowa debata o społecznych potrzebach środowisk lokalnych: wiejskich, małomiasteczkowych. Była też nieukrywana duma z osiągnięć, które w wymiarze małej wioski mają sens fundamentalny. Ich wyrazem były występy młodych wokalistów, muzyków, przedszkolnych aktorów ze szkół i przedszkoli, które „miały nie istnieć”. Był wreszcie klimat wiary w sens podjętych wysiłków. Wreszcie coś, co w takiej sytuacji wydało mi się niezwykle – ani jednej skargi, narzekania, zwątpienia. Manifestacja twardej wiary w swoje racje, których nikt nie ma prawa podważyć.

Nie sposób opisać dokonań tego niezwykłego Stowarzyszenia. Uczestnicy otrzymali dokument elektroniczny zawierający szczegółową relację z 15 lat działalności na 180 stronach. Przytoczę krótkie podsumowanie prezes organizacji, Barbary Kuczałek:

„Rok 2014 to piętnasty rok istnienia i wyężonej pracy ludzi łomżyńskiego „Edukatora”. Aktualnie prowadzimy 44 wiejskie szkoły podstawowe w 33 gminach, w dwudziestu powiatach pięciu województw Polski północno-wschodniej: podlaskiego, warmińsko-mazurskiego, mazowieckiego, lubelskiego oraz woj. opolskiego. W trzech odległych województwach: lubelskim, podkarpackim i dolnośląskim funkcjonują samodzielne oddziały zamiejscowe, które samodzielnie prowadzą kolejne trzy szkoły. Od 2003 roku prowadzimy dwa przedszkola w Łomży, zlikwidowane przez miasto ze względów ekonomiczno-demograficznych. Od kilku lat realizujemy liczne programy wsparcia i rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych w wieku przedszkolnym oraz wielospecjalistyczne poradnictwo dla członków rodzin tych dzieci. Nasz Przedszkolny Ośrodek Wsparcia i Rehabilitacji Dzieci Niepełnosprawnych, utworzony w 2007 roku, znany jest w wielu okolicznych wsiach i gminach, skąd przywozimy na rehabilitację dzieci niepełnosprawne. Szczególną troską otaczamy dzieci dotknięte niepełnosprawnością, zamieszkałe w małych środowiskach, gdzie dostęp do profesjonalnej opieki i pomocy jest bardzo utrudniony, ograniczony. Dzięki inicjatywom ludzi Stowarzyszenia ponad 600 wiejskich nauczycieli – głównie kobiet – nie utraciło pracy, ponad 3000 dzieci wiejskich w wieku 6–12 lat ma swoją przyjazną szkołę w pobliżu domu, ponad 1000 dzieci w wieku 3–5 lat korzysta w naszych placówkach z edukacji przedszkolnej, a niemal setka łomżyńskich maluchów korzysta z opieki w zorganizowanych w 2013 roku żłob-

kach miejskich, pierwszych w Łomży (po okresie transformacji). W zamieszczonych na płycie opracowaniach, które polecamy życzliwej Państwu uwadze, dyrektorzy prowadzonych przez Edukatora szkół i przedszkoli podjęli próbę zaprezentowania swoich placówek i ich niektórych dokonań. Są to niemal kronikarskie zapisy, inspirujące i niezwykle w swojej prostocie, utrwalające w naszej ulotnej pamięci nadzwyczajne dzieło niezwykłych ludzi – ludzi „EDUKATORA”. Łomża, październik 2014”.

Byłem gościem tej konferencji. Wyraziłem swoje uznanie i podziw dla skuteczności wielkich dokonań Stowarzyszenia. Na szczęście nie proszono mnie o „wygłoszenie referatu”. Nie wiedziałbym, co powiedzieć tym ludziom, którzy już zrealizowali w rzeczywistości modele i rozwiązania, o których my debatujemy na setkach konferencji i zjazdów. My nie liczymy się dla decydentów i ośrodków decyzji. Oni nie liczą się z decydentami i ośrodkami władzy. Na szczęście władza, z różnych, także koniunkturalnych powodów, musi się z nimi liczyć. Tworzą więc rzeczywistość, którą nauka akademicka projektuje, opisuje i wznosi modły do świata polityki, aby podjął realizację jej idei. Potężne środowisko akademickiej pedagogiki, liczące setki profesorów i doktorów – nie uratowało ani jednej małej szkoły wiejskiej przed likwidacją. Ma w dorobku dwie–trzy pozycje książkowe poświęcone małym wiejskim szkołom. Natomiast w Łomży grupa kilkunastu „bożych szaleńców” jak nazywam takich ludzi, dokonała w kilkanaście lat dzieła, którego wartości i skutków nie sposób ocenić!

Co zrobić, abyśmy stali się dla siebie potrzebni, nauczyli się porozumiewać, potrafili sobie wzajemnie służyć? Nie sobie, a wielkiemu zadaniu: „niepozostawiania świata jakim jest” – do czego wzywał Janusz Korczak. Oni, działacze „Edukatora” robią to skutecznie; czynią świat takim jaki powinien być!

Literatura

- Danilewicz W., Theiss W. (2014), *Zagrożenie człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, t. 2, V Zjazd Pedagogów Społecznych, Wydawnictwo Naukowe „Żak”, Warszawa.
- Pilch T., Sosnowski T. (red.) (2013), *Zagrożenie człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, t. 1, V Zjazd Pedagogów Społecznych, Wydawnictwo Naukowe „Żak”, Warszawa.
- Śliwowski B. (2015), *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Uryga D. (2013) *Mała szkoła w środowisku wiejskim. Socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw*, Wydawnictwo APS, Warszawa.

Tomasz Nowicki

Uniwersytet Gdański

**Badanie ku zmianie
Integracja i opór romskich rodzin
wobec polityki wysiedleń***

**Study towards change
Integration and resistance of Roma families
towards evictions policy**

ABSTRACT: Poland is not prepared to receive immigrants. Under Polish law, Romanian Roma are not a polish ethnic minority. Their situation also does not qualify them for refugee status. Polish law segregates Romanian Roma, pushing them to the bottom of society and in extreme poverty. Current legislation favours economically desirable immigrants and pushes undesirable immigrants beyond the system. This policy leads to extreme poverty, pathologization and exclusion. Exclusion raises social resistance and creates resistance tactics. The events described in this paper are an attempt to connect action research with the fight against exclusion.

KEYWORDS: Roma, action research, exclusion, poverty, homelessness, human rights, citizen rights, difference, universality, policy, subject.

STRESZCZENIE: Polska nie jest przygotowana na przyjęcie imigrantów. W świetle prawa Romowie rumuńscy nie stanowią polskiej mniejszości etnicznej, ani też ich sytuacja nie kwalifikuje ich do uzyskania statusu uchodźcy. Polskie prawo segreguje Romów rumuńskich, spychając ich na margines i w skrajne ubóstwo. Obecne przepisy faworyzują pożądaných ekonomicznie imigrantów, a tych niepożądanych wyrzucają

* Tekst powstał w ramach projektu NCN 2013/09/B/HS6/03091 zatytułowanego „M-ro-dzice i m-dzieci. Bezprzewodowa socjalizacja i uczenie się w kulturze cyfrowej”.

poza system. Taka polityka prowadzi do skrajnego ubóstwa, patologizacji i wykluczenia. Wykluczenie budzi społeczny opór i wytwarza taktyki oporu. Opisane wydarzenia są próbą połączenia badania w działaniu z walką z wykluczeniem.

SŁOWA KLUCZOWE: Romowie, badanie w działaniu, wykluczenie, bieda, bezdomność, prawa człowieka, prawa obywatela, różnica, uniwersalność, polityka, podmiot.

Wstęp: metodologia, analiza danych i etyka praktyczna

Tłem do powstania niniejszego tekstu są wydarzenia z 4–26 sierpnia 2014 roku, kiedy to władze Gdańska dokonały nielegalnego zburzenia domów i wysiedlenia rodziny rumuńskich Romów¹ z zajmowanych przez nich terenów. Rola jaką odegrałem w opisanych wydarzeniach przebiega na trajektorii badacza zaangażowanego w zmianę społeczną, pedagoga, facylitatora i aktywisty. Charakter i forma narracji jaką przyjęto w opracowaniu na temat przebiegu wydarzeń i obserwacji mieści się w nurcie badań w działaniu i wiedzy usytuowanej. Tak sformułowany program badania nie będzie przyjmował strategii obiektywizujących zniekształceń przyjętych przeze mnie założeń aksjologicznych i etycznych, które polegałyby na maskowaniu obecności obserwującego/uczestniczącego podmiotu usuwając jego obecność i wpływ na obserwację analizowanych zjawisk, wznosząc się na pozycję wszechogarniającego spojrzenia.

Uzasadnieniem dla tak zarysowanego punktu wyjścia badań jest identyfikacja problemu badawczego w obszarze konfliktu społecznego między reprezentantami grupy większościowej (reprezentowanej przez władze Gdańska) i poparciem społecznym dla jej działań a pozycją mniejszościową rumuńskich Romów. Mimo to, postaram się nie polaryzować opisu wykluczenia Romów przez władzę Gdańska na osi opozycji większość–mniejszość, mając świadomość, że dobrane w ten sposób terminy same wpisują się w logikę dyskursywnego konstruowania ofiary. Podjęte przez grupę aktywistów, której byłem

¹ W przedmiotowej publikacji używane będą wymiennie dwa terminy określające omawianą grupę etniczną: Cyganie i Romowie. Wyraz „Cygany” jest egzotyzmem, czyli nazwą grupy etnicznej stosowanej przez innych. Niemniej słowo to jest używane i praktykowane w komunikacji przez przedstawicieli tej grupy jako ich nazwa. Z kolei zwrot „Rom” (w języku romani oznacza „człowiek”) jest endotyzmem, czyli nazwą wynalezioną przez członków tej grupy. Pomimo że obecnie poprawność polityczna nakazywałaby użycie słowa „Rom”, z uwagi na pejoratywne konotacje zwrotu „Cygany”, zdecydowałem się na używanie obydwu zwrotów. W moim przekonaniu współczesne użycie słowa „Cygany” wpisuje się w subwersywną strategię użycia języka poprzez cytowanie go wbrew jego pierwotnej wersji, zarówno przez samych Cyganów, jak i przez artystów oraz twórców kulturowych.

członkiem, działania miały na celu emancypację, uwłasnowolnienie i upodmiotowienie Romów poprzez włączenie ich w wypracowywane wspólnie strategie oporu i nacisku na władze Gdańska. W scenie, w którą wkroczyłem z badaniem w działaniu, przyjęcie obiektywizującej pozycji byłoby etycznie i metodologicznie obciążone błędem konfirmacji, tj. konstruowania prawdy przy użyciu języka, który uczynił problem Romów przezroczystym, nie posiadając pojęć i kategorii mogących opisać tę grupę. Ponadto, jak się okazało w toku badania, przyjęcie obiektywizujących koncepcji „prawdy”, będącej językiem grupy dominującej, wpisywało Romów w normatywizujące koncepcje „równości” praw a kwestię ich obywatelskości identyfikowało jako problem praw człowieka. Wyjście od dominującego dyskursu legitymizowałoby przemoc wykonaną przez władzę jako obiektywną (normatywną) i przezroczystą. Dlatego wyszedłem od przekonania, że nie można wcześniej przyjąć pozycji bezstronnego badacza w sytuacji, w której nie było woli ani narzędzi do intersubiektywizacji przestrzeni tego konfliktu społecznego. W procesie, w którym normatywizujące kategorie grupy większościowej nie przeszły próby dialogu i nie zostały poddane epistemologicznej dociekliwości znalezienia wspólnego języka dla ram „gdańskiego problemu z Romami” oznaczało przyjęcie pozycji zaangażowanej w wiedzę usytuowaną w stosunku do wiedzy uprzywilejowanej grupy dominującej.

Przyjęte sposoby zbierania danych zostały poddane analizie krytycznej dyskursu (KAD). Za przyjęciem metody krytycznej analizy dyskursu jako sposobu czytania danych empirycznych przemawia konieczność wydobywania skrywanych sensów i ukazywania czy też czynienia postrzegalnym tego, co zostało splecione w strukturę niewidzialnych „oczywistości”. Rozplątywanie dyskursów pozwala zobaczyć stare pozycje z nowych miejsc i może mieć wpływ na stare pozycje. Tym samym jako narzędzie analizy i krytyki może prowadzić do zmiany praktyki językowej i społecznej. Zmiana i krytyka dyskursu, rozumianego jako akt komunikacyjny i performatywny, dotyczyła perlokucyjnego charakteru wypowiedzi reprezentantów władz miasta Gdańska. W związku z powyższym zostały poddane analizie wypowiedzi językowe dotyczące Romów. Szczególnie istotne było prześledzenie jak akty mowy wytwarzały fakty społeczne i jak na skutek badania zaangażowanego fakty te ulegały syntaktycznym i semantycznym przemieszczeniom.

Należy jeszcze wspomnieć, że branie w nawias obiektywności (normatywności) było implikacją badania w działaniu, które wymuszało na nas postawienie na pierwszym miejscu poprawności podążania/nadążania za dyskursem i wydarzeniami. Specyfika takich badań wymuszała na uczestnikach przyjmowanie metody trzech stopni oceny i wytwarzania danych empirycznych w trakcie praktyki badawczej: 1. Planowanie działania, ogólnej idei i ce-

łów. 2. Realizacji zaplanowanych działań. 3. Ustalania faktów, rekonesansu aktualnego etapu realizacji planu ogólnego oraz modyfikacji dalszego planu do nowo powstałych faktów. Etapy poszczególnych segmentów działania najczęściej się przeplatały i tworzyły spiralę, aż do momentu, kiedy grupa robocza uznała badanie za nasycone, bądź zrealizowane w odniesieniu do zaplanowanego celu interwencji (Lewin 2010, s. 9).

Niemniej czytelnikowi należą się dodatkowe wyjaśnienia w sprawie kłopotów z etycznością zaangażowania badań, które wpisują się w kontrowersyjność oskarżenia o wtargnięcie (w) i zmianę badanego przedmiotu. Mamy tu zatem do czynienia z badaniami, które w trakcie analizy odkrywają znaczenia, aby pokazać ich hegemoniczne wiązania i wydobyć nowe dyskursywne przestrzenie. Obiektywizm badań zazwyczaj rozumiemy jako nieinwazyjne, niewartościujące podejście do badanego przedmiotu. W perspektywie krytycznej mogliśmy wziąć w nawias *obiektywizmy*, które zmuszałyby nas do przyjęcia ideologicznych pozycji bezstronnego badacza – perspektywy widzenia osoby trzeciej. W bogatej literaturze studiów nad nauką wykazywano już wielokrotnie, że takie obiektywizujące podejścia ukryły swoje założenia w oświeceniowej koncepcji instrumentalnego rozumu (por. Horkheimer 2007; Horkheimer, Adorno 2010; Haraway 2014). Takie podejście zakładało, że obiektywizujące reżimy prawdy muszą prowadzić do wniosków pozwalających na technologizację wiedzy i laboratoryzację świata, która polega na oczyszczaniu zjawisk ze zmiennych, a w przypadku nauk społecznych z tła badanych zjawisk i ponownej aplikacji tak zrozumianych faktów na warunkach dominującej „prawdy” laboratorium (por. Latour 2013; Afeltowicz, Pietrowicz 2009). W omawianym przypadku takie podejście oznaczałoby całkowitą asymilację Romów z warunkami „polskiej” rzeczywistości. Nasze rozumienie działań emancypacyjnych początkowo nie zakładało wykluczającego wkluczenia jako warunku multikulturalizmu. Dlatego staraliśmy się nie uznawać nierówności za punkt wyjścia dla działań wkluczających. Niemniej to podejście uległo zmianie w trakcie planowania działań i w dalszej części badań różnica kulturowa stała się istotną częścią strategii działania. Mimo że „różnica” stanowi zagrożenie dla polityki równościowej w naszym projekcie, okazała się strategiczna dla mediacji i nacisków na władze Gdańska. Zaangażowanie w działanie posiadało tę zaletę, że pozwalało, na zmianę perspektywy i eksperyment przyjęcia pozycji partykularyzmów wykluczonej grupy (słuchania ich głosu) i jej miejsca, z którego obserwowaliśmy i planowaliśmy działania. Pozwoliło to nam zobaczyć nowe i inne pozycje badanego zagadnienia oraz pracę przetwarzających je dyskursów, które z horyzontu władzy obiektywizującej (normatywnej) maszyny poprawności metodologicznej były niedostrzegalne.

Krytyka „obiektywizujących” podejść pokazała, że nauka jest najczęściej wyrazem pewnych partykularyzmów i ideologii (Haraway 2014). Od tych „grzechów” nie było także wolne nasze podejście, które zakładało działanie komunikacyjne z rumuńskimi Romami. Podejście to oznaczało, że planowane działania, które zakładały uczestnictwo w nich Romów, były omawiane pod kątem przewidywanych korzyści oraz ryzyka. Proces ten wymagał wielokrotnych powtórzeń zanim dochodziło do realizacji planowanych działań. Konieczność powtarzania działań komunikacyjnych wynikała zarówno z różnic kulturowych, jak i bariery językowej. Ponadto w społeczności romskiej wszelkie decyzje dotyczące zewnętrznych działań podejmują mężczyźni i aby nabrać przekonania o akceptacji i zgodzie na konkretne działania należało mieć pewność, że cała grupa była wtajemniczona w idee działań i się na nią zgadzała. Istotną rolę odgrywało także uszanowanie hierarchii rodzinnej i upewnianie się, że proponowane działania zaakceptował ojciec rodziny. Wypracowywanie wewnątrz grupy warunków intersubiektywności było jedną z metod minimalizujących wpływ i autorytaryzm naszego wtargnięcia w ich społeczność. Stworzenie takich warunków polegało na dostrojeniu naszych wzajemnych kompetencji językowych do zakresu słów i pojęć znanych, komunikowalnych i rozumianych przez nas i Romów. Działania te oznaczały też dla nas pokonywanie barier i uprzedzeń dzielących nasze światy i budowanie wzajemnego szacunku i zaufania oraz więzi emocjonalnych. Niemniej to nam przypadała w kreowaniu tych działań rola przekazywania sensu i znaczeń propozycji. Oznaczało to przyjęcie pozycji „wiedzącego” podmiotu, zakładającego znajomość danych empirycznych, które należało przekazać i mediować z grupą. Dlatego tak istotnym było wytwarzanie wewnątrz grupy warunków intersubiektywnej rzeczywistości. Ważne dla naszego podejścia badawczego było odróżnienie autorytetu od autorytaryzmu, dlatego dotychczas starałem się podkreślać i zaznaczać naszą pozycję w dynamice procesów badania, w których odgrywaliśmy czynną i aktywną rolę. Nasze uczestnictwo było ukierunkowanym działaniem na rzecz zmiany społecznej, a nasza pozycja była zewnętrzna w stosunku do grupy rumuńskich Romów. Wszelkie próby ukrycia i wymazania naszej interwencji byłyby zniekształcaniem rzeczywistości. Owszem, nasze podejście zakładało dialog, niemniej był to dialog oparty na asymetrii relacji, w której komunikacja zakładała transmisję wiedzy i doświadczeń dotyczących rozbudzania świadomości krytycznej i możliwości oporu przed systemowym wykluczeniem. Partnerstwo w działaniach emancypacyjnych oznaczało najpierw przekazanie instrumentalnej wiedzy na temat rzeczywistości formalno-prawnej oraz umiejętności „czytania” mechanizmów działania opinii publicznej i roli mediów (czwartej władzy) w demokracji dzielenia

postrzegalnego, celem czynienia widzialnym wykluczenia i dyskryminacji, jakie były udziałem Romów (Rancière 2007). Dopóty, dopóki nie uczyniliśmy zadość powyższym warunkom, działania nasze przemieszczały się między rolą pedagoga a facylitatora.

Mimo to, scena w której działaliśmy odtwarzała napięcia między kategorią uniwersalności pojęcia praw człowieka i obywatela a różnicami etnicznymi i kulturowymi tworząc kolejne napięcia etyczne. Oznaczało to, że tam gdzie warunki wydarzeń wysuwały na pierwszy plan cywilizacyjne uniwersalizmy, pierwszeństwo zyskiwały ujęcia totalizujących cięć równościowych kategorii ludzkie – obywatel, wtedy nasza pozycja interwencji z zewnątrz przechodziła w pozycję w pełni uczestniczącą – wewnątrz, stając się „naszą wspólną sprawą”. W takich fragmentach badań nasza aktywność była dominująca i pozycjonowała naszą obecność „dodających się” aktorów na pierwszym planie. Taka polaryzacja znaczących: ludzkie – obywatel, Romowie – Polacy, powodowała epistemologiczne trudności odróżnienia migotania znaczeń między pozycją aktora wydarzeń a reprezentacją wydarzeń. W praktyce jednak oznaczało to, że nasze role i trajektorie nadawania znaczeń ulegały odwróceniu, niemniej dialogiczność w grupie pozostawała zachowana. Z kolei, gdy ważność zyskiwały kategorie „różnicy”, aktorami wydarzeń stawali się rumuńscy Romowie.

Na marginesie tego wstępu należy zwrócić uwagę, że pisanie o pozycji znaczeń *człowiek (obywatel) – Romowie*, jako grupa etniczna, wymaga odniesienia się do dyskusji na temat tożsamości podmiotu i obecnej w niej krytyki normatywizującego esencjalizmu, który zdaniem autora niniejszej pracy, w przypadku kategorii *Romowie*, wymaga wyjaśnienia możliwych nieporozumień interpretacyjnych.

Badania nad społecznością romską jednoznacznie wskazują na konstruktywistyczny wymiar tożsamości kulturowej Romów (Jakoubek 2010, s. 164). Wobec tego przez Romów należy rozumieć nosicieli określonych wzorców kulturowych, a specyfikę i odrębność kulturową nazwać „romską tradycją”. Takie rozpoznanie definicyjne różnicy i dystynktywnych warunków, każe nam odrzucić esencjalistyczne i biologiczne stereotypy na temat „cyganów”. Problem ten ma długą tradycję sięgającą starożytności, która poprzez średniowiecze, aż do dzisiaj, nosi nazwę sporu między statusem uniwersaliów i nominaliów. Problem ten wskazuje na konotacje konceptualizacji kategorii Romowie z jej statusem ontologicznym oraz kulturowym. Innymi słowy chcę powiedzieć, że wszelka forma wykluczenia tworzy się jako napięcie między uznaniem pierwszeństwa istnienia jakiejś grupy społecznej, jako systemu zamkniętego, kosztem traktowania przejawów ich jednostkowego istnienia, jako manifestacji zbioru cech pojęcia ogólnego. Innym istotnym aspektem wyjścia od napięcia re-

lacji *człowiek (obywatel)* – *Romowie*, tj. uniwersaliów i różnicy, jest dostrzeżenie wzajemnego związku tych kategorii jako bezosobowo opisujących jakiś obszar podmiotów w ten sposób wykrojonych. Podejście takie wciąż zdradza marzenie o obiektywizacji badań i analiz, przypominając o tym, że nasz model wiedzy, redukując prawdę do uniwersalności, usunął z niej subiektywność, tworząc podział na naukę i pisarstwo. Badanie zaangażowane byłoby zatem próbą pogodzenia pisarstwa z nauką, czyli nieustannym pikowaniem z uniwersalności w nominalność życia. Jeszcze inaczej to ujmując kategorie *człowiek (obywatel)* – *Romowie* narzucają traktowanie indywiduów jako wielości, które nie są postrzegane jako podmioty (ja), czyli w pierwszej osobie liczby pojedynczej, czy też jak partnerzy w dialogu (Ty), w drugiej osobie liczby pojedynczej, lecz w trzeciej osobie liczby mnogiej. Jeżeli tylko przynależność etniczna definiuje Roma w polskim społeczeństwie, to jest on w tym społeczeństwie postrzegany przez pryzmat bycia Romem. Jego aktywność i obecność wyjaśniana jest jako konsekwencja jego romskości, czyli manifestacji jego tradycji kulturowej, ale przede wszystkim stereotypów narosłych wokół tej różnicy. W tym sensie nasze zaangażowanie odrzucało takie modele badania, pozostając działaniem w perspektywie osoby drugiej liczby pojedynczej. Wiedza wytwarzana w ten sposób byłaby działaniem nastawionym na wytwarzanie intersubiektywności w przestrzeni wzajemnej troski i szacunku o innego. *Nasze podejście do tej grupy byłoby zatem kompromisem między orientacją co do tego, kim są ludzie wysiedleni przez gdańskie władze a ich kulturowym habitusem. W przestrzeni praktyki politycznych działań oznaczało to uznanie ich praw konstruowanych na bazie europejskiego humanizmu oraz uszanowanie ich odrębności kulturowej.* Takie podejście do podmiotowości romskiej nie odrzucało biologicznego ciała, ani nie sprowadzało go do białej karty, próbując łączyć je w całość z kulturową nadbudową.

Problem ten był sygnalizowany we wczesnych tekstach Donny Harraway dotyczących feminizmu i radykalnej redukcji problemu „różnicy” do performatywnej przestrzeni dyskursów i konstruktywizmu. Zarówno konstruktywistyczne jak i esencjalistyczne wyjaśnienia nie sprowadzają się do redukcjonistycznych ujęć wyboru i determinacji. „Nie, my zachowujemy się tak, jak się zachowujemy głównie dlatego, że 1) jesteśmy tak wychowani (determinacja *tradycji*); 2) jest to dla nas raczej wygodne (determinacja *adaptacji*), przy czym jest oczywiste, że gdybyśmy byli wychowani w odmiennej tradycji (choćby tej „tradycyjnie romskiej”), albo byśmy wyrastali lub żyli w innym środowisku (w socjalnie wykluczonej miejscowości), nasze zachowanie lub jego wzory, jak też wartości i normy, od nich też by pochodziły (a ich przestrzeganie byłoby wymuszone społeczną kontrolą), byłoby inne (prawdopodobnie bar-

dzo podobne właśnie tym, które wyżej opisaliśmy jako typowe dla tradycyjnej romskiej kultury, albo kultury biedy). Innymi słowy: trzeba pamiętać, że mało kiedy wybór systemu wartości, z którego wywodzą się normy własnych zachowań wynika z woli jednostki” (Jakoubek 2010, s. 178). Świat społeczny, w którym przychodzi nam żyć nie jest nam dany, lecz jest nam zadany.

Nasze podejście i etyka działań starała się zachować ducha freirowskiej filozofii emancypacji, jako świadomego wyzwania się od doświadczanej i rozumianej opresji. Drugim istotnym paradygmatem obranej strategii działań była koncepcja Ranciéra (2007) dzielenia postrzegalnego i czynienie widzialnym i słyszalnym głosu uciśnionych. Działanie to zakładało podwójną strategię legalizacji obecności i widzialności Romów w Gdańsku oraz upodmiotowienia ich obecności w tkance społecznej miasta poprzez przejmowanie przez nich głosu w trakcie wydarzeń. Uwidacznianie i nagłaśnianie było podmiotowym procesem, który pozwalał Romom samodzielnie mówić i oceniać swoje położenie oraz artykułować potrzeby i decyzje na temat jego zmiany. Jednak nie o samą pracę nastawioną na troskę o siebie chodziło w tym procesie, lecz wytworzenie możliwości takich warunków rozumienia relacyjnego położenia między Ja – świat, które pozwalało na przekształcenie wybranego odcinka rzeczywistości. Freire rozumiał wyzwolenie poprzez odzyskiwanie głosu i przerywanie milczenia, które doprowadzi do krytycznej świadomości. Jednak w przypadku różnicy kulturowej i językowej proces ten w pracy z Romami był złożony z uwagi na ich odmienne kompetencje komunikacyjne. Odzyskiwanie sprawiedliwości musiało bowiem przełamać strach przed dyskursywnym zniekształcaniem rzeczywistości, które byłoby niemożliwe bez zaangażowania nowoczesnych technologii mediów i uruchomienia mechanizmów translacji głosu uciśnionych, jakie dawała kultura mediów. To jednak wcale nie oznaczało konieczności rozwijania kompetencji komunikacyjnych Romów, lecz zainteresowania władz dialogiem oraz zwrócenia uwagi mediów. Pedagogika uciśnionych Paola Freire polega na pracy z wykluczonymi społecznie grupami. Jest wykuwana z uciśnionych, czyli praca pedagoga polega na budzeniu świadomości, a nie wymuszaniu przejęcia poglądów i wiedzy depozytariusza „świadomości”. Taka praca jest zaangażowaniem pedagoga wchodzącego w niebezpieczną i niestabilną pozycję szpagatu między ideologią grupy dominującej a zrozumieniem i wysłuchaniem głosu uciśnionych. Zadanie to umożliwia walkę o odzyskanie wolności i człowieczeństwa uciśnionych. Taki projekt edukacyjny czyni wykluczenie ekonomiczne i symboliczne, wraz z jego konsekwencjami, przedmiotem krytycznego namysłu uciśnionych. Zakłada on, że tylko taki proces stawia możliwość zaangażowania się w opór i walkę o wyzwolenie. Nasza rola zatem wpisywała się w ujęcie Śliwerskiego (2010, s. 267), któ-

ry zaangażowanie rozumie jako stawianie po stronie zniewolonych, biednych i uciśnionych, po to, aby pomagać im w odzyskaniu mocy mówienia za siebie, odzyskania poczucia bezpieczeństwa i zaufania. Niemniej, co należy podkreślić, w naszej perspektywie było za wcześnie na tak istotną dla Freire alfabetyzację, jako drogi do wyzwolenia z „kultury ciszy”. Nasze podejście i cele nie zakładały alfabetyzacji, ani nie rozstrzygały po której stronie wykluczenia czy oporu mieści się romska tradycja oralnej transmisji kulturowej. Spora część naszej pracy polegała na etycznym przyjęciu „zasłony niewiedzy” do momentu zrozumienia czym są określone zachowania i strategie życia romskiego, które z nich wynikają z odrębności kulturowej, a które są następstwem adaptacji do, narzuconej społecznej kontrolą i uciskiem, kultury biedy. Według antropolożki Judith Okely przekonanie o konieczności alfabetyzacja Romów wynika z wielu nieporozumień na temat ich kultury i charakteru romskiej edukacji nastawionej na uczenie się praktyki codzienności nieterytorialnej. Jak zauważa Okely: „Niepiśmienność jest jednym ze sposobów oporu wobec dominacji. Tłumaczy to w pewnym stopniu trzymanie się przez Romów wędrownego trybu życia, który uniemożliwia naukę w jednej szkole. Jednakże nie jest to uzasadnienie wystarczające. Inne ludy nomadyczne już w średniowieczu uznały umiejętność czytania i pisanie za istotny element swojej kultury, umożliwiając im studiowanie Koranu. Dla Romów te umiejętności nie były priorytetem, nie były im także potrzebne w wykonywanych przez nich pracach. Bardziej liczyło się, aby dzieci towarzyszyły im przy codziennych czynnościach i uczyły się danego zawodu, a w przyszłości mogły zarabiać na życie w ten sam sposób. Poza tym zawsze istniała możliwość skorzystania z czyjejś pomocy przy wypełnianiu dokumentów. Ci, co wierzą w skuteczność programów edukacyjnych, naiwnie argumentują, że Romowie muszą umieć czytać, aby zrozumieć znaczenie znaków drogowych. Tak jakby bez tej umiejętności nie radzili sobie dotąd z podróżowaniem. Romski analfabetyzm nie tylko nie stanowi pewnego rodzaju dysfunkcji, ale w wielu aspektach można go postrzegać jako przejaw walki o wolność. Romowie są wolni od systemu edukacji oraz od aparatu państwowego, jak nazwał go francuski filozof Louis Althusser (1971). Poprzez unikanie edukacji i kulturalnej indoktrynacji nie wyrażają zgody na wchłonięcie przez hegemoniczne społeczeństwo większościowe” (Okely 2011, s. 14).

Zrozumienie romskiej kultury i potrzeb eksmitowanej przez władze Gdańska rodziny nie mogło zatem przyjąć sztywnej ramy „pewności” tego, co powinni chcieć uciśnieni. To powodowało założenie przez nas „niewiedzy” w wielu aspektach tego, czym będzie odzyskanie praw i wolności dla tej grupy. Świadomość „niewiedzy”, niepewności oznaczała zgodę na odmowę. Był to rodzaj pedagogiki oddolnej, dopuszczającej wielogłos splatających się rozumień

i teorii. Niemożliwe byłoby wykonanie tego badania w działaniu, gdybyśmy przyjęli ideologię aparatów państwowej edukacji. Wpuszczenie nas przez Romów do swojej społeczności zakładało m.in. zdobycie zaufania poprzez pokazanie naszej antysystemowości i niezgody względem przemocy władz miasta.

Sytuacja rumuńskich Romów w Polsce

Rumuńscy Romowie pojawili się w Polsce na początku lat 90. ubiegłego wieku. Po ustaniu ważności wiz ich pobyt był nielegalny i oznaczał ciągłe ukrywanie się i unikanie władz oraz zmienianie miejsca zamieszkania. Deportacje w tamtym czasie były nagminne. Od kiedy Rumunia stała się państwem członkowskim Unii Europejskiej (Rumunia jest we Wspólnocie od 1 stycznia 2007 r.) Romowie zyskali prawo do swobodnego poruszania po terenie UE (Art. 45 Karty Praw Podstawowych UE oraz dyrektywa 2004/38/WE). Od tego czasu Romowie przebywają w Polsce legalnie i jako obywatele UE mogą podjąć legalną pracę a ich dzieci mają prawo do edukacji. Jednak migracja ta wymyka się rządowym statystykom z powodu zniesienia kontroli granicznej. Polski rząd, od czasu wejścia do UE, nie podjął żadnych działań na rzecz wprowadzenia polityki migracyjnej na skalę całego kraju. Liczba imigrantów ciągle wzrasta i nie jest już zjawiskiem marginalnym. Na podstawie przepisów o rejestracji pobytu na terytorium innego kraju członkowskiego istnieje obowiązek dopełnienia tej formalności po trzech miesiącach, aby stać się widzialnym dla polskiego systemu. Mimo to nie ma mechanizmów ułatwiających spełnienie tego obowiązku dla imigrantów ekonomicznych, poza tym Polska nie radzi sobie z ustaleniem czasu pobytu tej grupy na swoim terytorium. Niezarejestrowanie pobytu uniemożliwia Romom otrzymanie wsparcia od pomocy społecznej oraz korzystanie z usług Urzędu Pracy. Do rejestracji pobytu w Polsce potrzebne jest wykazanie dochodu wystarczającego do samodzielnego utrzymania rodziny oraz posiadanie umowy o pracę i ubezpieczenia zdrowotnego. Spora część Cyganów nie spełnia żadnego z powyższych warunków, ani nie ma szansy na ich spełnienie. Dla większości przedstawicieli tej grupy możliwość znalezienia pracy jest nieosiągalna z powodu niskich kwalifikacji, ale przede wszystkim z powodu społecznych uprzedzeń. Na przykład Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Gdańsku, mimo że posiada listę partnerów z rynku pracy zatrudniających bezdomnych przyznaje, że pracodawcy nie przyjmują w ramach tej współpracy cudzoziemców (mimo że przyznanie się do takich obostrzeń jest jawną dyskryminacją). Ubezpieczenie zdrowotne hipotetycznie można wykupić samodzielnie, jednak jak tego dokonać nie mając możliwości podjęcia pracy, która też nie zawsze gwarantuje objęcie pracowni-

ka opieką medyczną oraz wynagrodzeniem pozwalającym na jego wykupienie. Polskie prawo segreguje Romów rumuńskich spychając ich na margines i w skrajne ubóstwo. Obecne przepisy faworyzują pożądanym ekonomicznie imigrantów, a tych niepożądanych wyrzucają poza system. Taka polityka prowadzi do skrajnego ubóstwa, patologizacji i wykluczenia. Romowie są zmuszeni do wytwarzania własnych adaptacyjnych mechanizmów przetrwania i życia „z dnia na dzień”, którego pokłosiem jest żebractwo. Zarabiać na ulicy wychodzą przede wszystkim kobiety i dzieci. Mężczyźni w tym czasie trudnią się zbieraniem złomu i pracami domowymi. Zapytani o swój wyuczony zawód wymieniają obróbkę metali i budowę metalowych pieców (obecnie cech ten zanika na skutek skrajnego ubóstwa i braku dostępu do materiałów i narzędzi oraz możliwości zbytu). Jeśli już komuś ze społeczności romskiej udaje się dostać pracę, jest ona zazwyczaj nielegalna, bez jakiejkolwiek umowy. Są to głównie zajęcia dorywcze na kilka godzin, np. prace porządkowe w ogrodach okolicznych mieszkańców lub na budowach.

Efektom tych warunków oraz nieznajomości swoich praw jest koncentracja tej grupy na zapewnieniu sobie elementarnych środków do przetrwania. Ich codzienność polega na poszukiwaniu jedzenia, schronienia i zamykaniu się w grupach rodzinnych i wzajemnych powiązaniach dających im poczucie bezpieczeństwa. Brak dostępu do mieszkań powoduje, że biorą sprawy w swoje ręce, znajdując opuszczone działki, na których stawiają prowizoryczne domy, zrobione z tego, co znajdują na ulicy lub zajmując pustostany. Tylko niektórym udaje się wynająć mieszkania o bardzo niskim standardzie.

Przepisy są tak skonstruowane, że wydostanie się z tego błędnego koła staje się dla tej społeczności niemożliwe. Dlatego polscy urzędnicy w kontaktach z rumuńskimi Romami najczęściej sugerują, że najlepszym dla nich rozwiązaniem jest opuszczenie kraju. Brak realnej polityki antydyskryminacyjnej tylko potęguje stereotypy narosłe wokół Romów. Władze miast, przedstawiciele instytucji publicznych, policji oraz straży granicznej albo nie mają narzędzi i środków do wyjścia naprzeciw problemom imigrantów, albo (najczęściej) łamią prawa Romów, wykorzystując przepaść językową i nieznajomość przez nich przepisów.

Jak podaje raport Amnesty International przyczyną emigracji ekonomicznej Romów rumuńskich jest nie tylko skrajne ubóstwo, lecz także polityka dyskryminacyjna kraju ich pochodzenia: „17 grudnia 2010 roku 76 romskich rodzin, zostało przymusowo wysiedlonych przez władze miasta Kluż-Napoka z ich domów znajdujących się w centrum miasta z ulicy Coastei. Jedynym oficjalnym zawiadomieniem o wysiedleniu było ostrzeżenie, które otrzymali dwa dni wcześniej. Nie skonsultowano decyzji z rodzinami, nie miały one dostę-

pu do środków prawnych i nie zapewniono im właściwego alternatywnego miejsca zamieszkania. Rodziny zostały przeniesione na peryferie miasta, blisko składowiska odpadów chemicznych, w miejsce, gdzie już wcześniej przesiedlano Romów. Jedynie 40 rodzin otrzymało zastępcze miejsce zamieszkania, ale był to jeden osiemnastometrowy pokój na rodzinę. Na cztery pokoje przypada jedna łazienka, w której jest tylko zimna woda. Lokale mieszkaniowe zostały wybudowane z pieniędzy publicznych. Jest to część działań władz miasta, które aktywnie wspierają segregację mieszkaniową będącą formą dyskryminacji. 36 z 76 wysiedlonych rodzin nie otrzymało alternatywnego miejsca zamieszkania i zostało bez dachu nad głową. Niektórzy przenieśli się wraz z dalszymi krewnymi do nowych mieszkań, co skutkowało ogromnym przełudnieniem, inni budowali domy zaraz przy istniejących, ale jedynie za ustną zgodą władz miejskich, co naraża ich na groźbę dalszych przymusowych wysiedleń i utraty domu” (Amnesty International 2013, s. 4–5).

Zastraszanie, przeganianie, poniżanie, a w skrajnych przypadkach naruszanie nietykalności cielesnej oraz nadużywanie przepisów przez władze, jak podaje AI, są codziennością życia Romów. Migranci ekonomiczni są także celem ataków na tle etnicznym. Jednym z głównych powodów niechęci społeczności Romskiej do lokalnych władz jest ciągła groźba deportacji, odebrania dzieci, ale przede wszystkim eksmisje z zajętych przez nich pustostanów lub budowanych przez nich prowizorycznych domków. Dramatem tych ludzi jest nie tylko utrata domu, ale w konsekwencji systemowa niemożność uzyskania praw lub środków do znalezienia nowego. Jedynie we Wrocławiu udało się powstrzymać plany eksmisyjne miasta kierując sprawę wysiedlenia Romów na drogę sądową. Gdy dochodzi do rozpraw sądowych Cyganom nie przysługuje tłumacz języka romani (większość Romów nie zna rumuńskiego, gdyż urodziła się już w Polsce, a ich rodzice przekazują dzieciom ich tradycję w języku romani). Przesłuchania z kolei przeprowadzane są w języku rumuńskim. Interwencje prawne w większości przypadków dotyczą praw rodzicielskich. Zdarzało się, że Romkom odbierane były dzieci w szpitalach. Najczęściej z powodu ubóstwa, które jest diagnozowane na podstawie braku środków pozwalających na pokrycie kosztów porodu i pobytu w szpitalu oraz braku ubezpieczenia zdrowotnego. Druga, najczęściej występująca forma interwencji prawnych, dotyczy zatrzymywania żebrzących osób.

Wysiedlenia Romów szczególnie dotkliwie dotyczą romskich dzieci, które w ten sposób trwale zniechęcają się już w młodości do kontaktu ze światem zewnętrznym. „Dzieci romskie są często naocznymi świadkami brutalności i okrucieństwa płynącego z zewnątrz. Zazwyczaj to one pierwsze spotykają przedstawicieli władz podczas nalotów policyjnych na obozowiska. Nie są «nie-

winne», lecz politycznie uwikłane. Przyjmują rolę świadków i posłańców pomiędzy dwoma światami. Pedagodzy muszą więc odpowiedzieć sobie na pytanie, dlaczego miałyby chcieć stać się częścią społeczności dominującej, która od wieków ich prześladowała, konfiskowała cały dobytek i używała przemocy w stosunku do ich rodziców? Pamiętam małą romską dziewczynkę – usypiając swoją młodszą siostrę, zapewniała ją, że żaden policjant, kurator czy nauczyciel nie przyjdzie i nie zrobi jej krzywdy” (Okely 2011, s. 17–18). Niestety doświadczenia Romów w Polsce także wpisują się w historię masowych wysiedleń, utwierdzając członków tej grupy w braku zaufania do władz: „Jedną z głośniejszych akcji organizowanych przez polskie samorządy, która miała miejsce w 1996 roku, był najazd służb porządkowych na osadę rumuńskich Romów w Warszawie. O godzinie czwartej nad ranem znaczne siły policji stołecznej i urzędnicy wtargnęli na koczowisko pod mostem Grota Roweckiego. W wyniku tej akcji deportowano z naszego kraju 129 imigrantów, z których około jedną trzecią stanowiły dzieci” (<http://www.rozbrat.org/images/pdf/romowie-broszura.pdf> s. 6, data pobrania: 22.11.2014). Rok później podobna historia wydarzyła się we Wrocławiu: „W 1997 roku cała grupa koczująca na Tarnogaju, jednej z wrocławskich dzielnic, wsiadła do podstawionych autobusów. Przedstawiciele służb powiedzieli im, że zostaną objęci pomocą. Nie były to jednak ich prawdziwe zamiary. Grupa została deportowana. Ich dobytek i baraki zniszczono. Konsekwencją takich zachowań jest niechęć Romów do współpracy z urzędnikami i funkcjonariuszami służb publicznych; społeczność romska nie darzy ich zaufaniem” (NOMADA 2013, s. 3)².

Podobna sytuacja dotyczy służby zdrowia. Pomoc lekarska jest odmawiana nie tylko dorosłym, ale także dzieciom. Niewielu Romów uzyskuje dostęp do świadczeń zdrowotnych, a jednostkowe przypadki nie polegają najczęściej na wejściu do systemu, lecz jego obejściu przy pomocy osób z zewnątrz. Najczęściej ten dostęp jest ograniczony lub niedostępny. W dniu dwudziestego dziewiątego września 2014 r. asystowałem w otrzymaniu pomocy dla szesnastoletniej Romki, której wcześniej założono na skutek powikłań po porodzie cewkę moczową. Tego dnia mijał już drugi miesiąc od terminu kiedy cewka miała być usunięta. Pomimo to szpital, w którym dziewczyna urodziła dziecko – odmówił wykonania tego zabiegu, mimo że lekarze byli świadomi zagrożenia dla zdrowia tej dziewczyny i możliwych powikłań i możliwych infekcji. Administracja szpitala użyła ekonomicznego szantażu, uzależniając udzielenie

² Z opisywanej poniżej grupy Romów mieszkających obecnie w Gdańsku, Constanti i Ewa Stoica także byli ofiarami deportacji z 1997 we Wrocławiu.

pomocy od wniesienia opłaty dziewięciu tysięcy złotych za przyjęcie porodu i usunięcie cewki. Dopiero w innym szpitalu udzielono tej dziewczynie pomocy, po tym jak wyraźnie podkreśliłem, że pacjentka jest nieletnia i, że nie można przerwać rozpoczętego leczenia w sytuacji kiedy takie przerwanie zagraża jej zdrowiu. Po tych wyjaśnieniach szpital zgodził się na wykonanie zabiegu po zapłaceniu pięciuset złotych. W tej sprawie udzielono pomocy, ponieważ romska rodzina uzbierała taką kwotę. Niemniej takie dyskryminacyjne praktyki w stosunku do osób biednych najczęściej kończą się powikłaniami zdrowotnymi i są codziennością wykluczonych. Problemy zdrowotne romskich rodzin to nie tylko brak dostępu do służby zdrowia, ale także głód i nieprawidłowa dieta. W konsekwencji członkowie tej społeczności rzadko dożywają późnej starości, cierpiąc przez większość życia na przewlekłe choroby. U dzieci z kolei pojawiają się zaburzenia rozwoju, a nierozpoznane choroby skutkują powikłaniami do końca życia.

Jednak brak polityki samorządowej nie zachęca Romów do wyjazdu z Polski. Zepchnięci na margines nie znikają z krajobrazu miast, stając się niewygodnym „problemem” i częścią polskiej rzeczywistości. Wielu z nich przychodzi na świat w Polsce, jednak nie otrzymują polskiego obywatelstwa, dziedzicząc je po rodzicach wraz z kłopotami uzyskania rejestracji pobytu. Mimo to, romskie dzieci uczą się samodzielnie języka polskiego podczas oglądania telewizji, ale nie potrafią pisać ani czytać. Ich status prawny jest zawieszony, pozostają niewidoczni dla urzędników. Trudno uwierzyć w fakt, iż imigranci romscy żyjąc tutaj od wielu lat pozostają niezauważeni, a władze i polskie społeczeństwo przypominają sobie o nich jedynie przy okazji doniesień medialnych lub w sytuacji, kiedy w ich sąsiedztwie pojawiają się romskie osady. Obecny stan prawny polaryzuje nastroje społeczne, przyczyniając się do wytwarzania kultury biedy, wzmacniając stereotypy na temat tej grupy. Wykluczenie potęguje brak woli administracji państwowej i służb do przestrzegania praw Romów i przekazywania im wiedzy na temat praw i obowiązków, które im przysługują z tytułu członkostwa w UE i przebywania w Polsce. Praktyka pracy z tą grupą pokazuje, że często sami depozytariusze prawa nie przestrzegają go, ponieważ go nie znają. Taka sytuacja wytwarza kulturę biedy, której mechanizmy wymagają ogromnej determinacji przetrwania. Polska nie jest przygotowana na przyjęcie imigrantów. W świetle prawa Romowie rumuńscy nie stanowią polskiej mniejszości etnicznej, ani też ich sytuacja nie kwalifikuje ich do uzyskania statusu uchodźcy. Paradoksalnie ta sytuacja prowadzi do tego, że aby ominąć obowiązek rejestracji pobytu w Polsce, Romom czasem jest łatwiej uzyskać status ofiary handlu ludźmi (nawet jeśli członek tej grupy nie doświadczał tej zbrodni). Sytuacja taka wydaje się być wygodna dla polskich

władz, które twierdzą, że problem romskiej imigracji jej nie dotyczy. Brak jakiegokolwiek przyjaznego mechanizmu włączania do systemu, wraz z wykluczeniem ekonomicznym, antagonizuje nastroje społeczne sprawiając, że dialog międzykulturowy jest bardzo trudny.

Rumuńscy Romowie w Gdańsku – analiza dyskursu

Pierwsza medialna wzmianka o obecności Cyganów przy ul. Bursztynowej w Gdańsku Jelitkowie pochodzi z 2012 roku (http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,112654,11345820,Piekna_Ergo_Arena__a_w_okolicy_straszny_brud_i_meliny.html#ixzz3HMg08nqW, data pobrania: 22.11.2014). Artykuł z „Gazety Wyborczej” zatytułowany *Piękna Ergo Arena, a w okolicy straszny brud i meliny*, polaryzuje obecność biedy z nową miejską inwestycją obiektu sportowego, mającego stać się wizytówką trójmiasta oraz reklamą jej sponsora. Artykuł przedstawia biedę w języku odwołującym się do estetyki widzialnego, to co niepożądane zostaje opisane przy użyciu zwrotów: „brud”, „meliny”, „nędza”, „rozpacz”, „różne elementy”.

W styczniu 2014 r. „Gazeta Wyborcza” powraca do tematu rumuńskich Romów mieszkających na opuszczonych terenach działkowych w Gdańsku, opisując ich życie i problemy związane z pobytem w Polsce. Z artykułów tych możemy się dowiedzieć, że społeczność zajmująca te tereny składa się z siedemnastoosobowej grupy Cyganów pochodzących z Rumunii. Powodem ich przyjazdu do Polski jest emigracja ekonomiczna. Romowie zanim przyjechali do Gdańska, w którym żyją od dwóch lat, przebywali w osadzie we Wrocławiu. Żyli tam przez pięć lat. Z doniesień medialnych dowiadujemy się ponadto, że nie byli całkiem niewidoczni dla przedstawicieli gdańskich władz: „Monika Ostrowska, rzeczniczka MOPR-u. – ...od kilku miesięcy pracownik socjalny kontaktuje się z tymi rodzinami, mimo ograniczonych możliwości udziela im możliwego wsparcia” (http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,15273832,Cyganie_z_dzialek_pod_opieka_MOPR_u__Oni_nic_nie.html#ixzz3HRIkuZ3B, data pobrania: 22.11.2014). Do tematu Romów „Gazeta Wyborcza Trójmiasto” powracała jeszcze kilkakrotnie. Z artykułów tych wynika, że sąsiedztwo Romów nie przeszkadza okolicznym mieszkańcom, oraz że spotykają się często ze wsparciem i zrozumieniem sąsiadów.

Drugiego sierpnia 2014 roku w osadzie Romów zjawiają się funkcjonariusze straży miejskiej w celu poinformowania, że muszą opuścić to miejsce do czwartego sierpnia. W zapowiedzianym dniu przybywają urzędnicy Biura Obsługi Mieszkańców (BOM) w asyście policji i straży miejskiej wraz z robotnikami, którzy są lokatorami mieszkań komunalnych odpracowującymi nieza-

placony czynsz. Romowie mają godzinę na spakowanie się i opuszczenie swoich domów, mogą zabrać tylko swój podręczny dobytek. Ich domy są niszczone wraz z pozostawionym mieniem. Cyganie nie zostają poinformowani o przysługujących im prawach (nie zostaje wskazany lokal zastępczy, przysługujący w takich sytuacjach, do którego grupa mogłaby się udać) oraz nie zostaje im przedstawiony prawomocny wyrok eksmisyjny. Bez wsparcia, w atmosferze lęku spowodowanego obecnością służb mundurowych opuszczają swoje domy. Ponadto nie zostaje zapewniony tłumacz języka, który gwarantowałby zrozumienie przez nich zaistniałej sytuacji. Od tej pory Romowie śpią w namiotach, ukryci w pobliskich krzakach w Sopocie.

Eksmisja zostaje nagłośniona w mediach 7 sierpnia w „Dzienniku Bałtyckim”, „Gazecie Wyborczej Trójmiasto” oraz przez Amnesty International. Władze miasta przyczynę eksmisji tłumaczą tym, że: „urzędnicy wielokrotnie otrzymywali od mieszkańców skargi na uciążliwe sąsiedztwo” (<http://www.dziennikbaaltycki.pl/artukul/3532923,romowie-eksmitowani-bez-wyroku-urzednicy-kazali-zniszczyc-ich-oboz-wideo-zdjecia,id,t.html>, data pobrania: 22.11.2014); „teren ten (znajdujący się nieopodal uczęszczanej w sezonie plaży) w ocenie służb miejskich wymagał pilnego uporządkowania. [...] Osoby bezdomne zazwyczaj kierowane są do schroniska, natomiast turyści korzystają z turystycznej bazy noclegowej” (http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16445143,Gdansk_wyrzuca_Romow__Urzednicy_sprzatneli_dzialki.html, data pobrania: 22.11.2014). Dziennikarze ustalają, że o eksmisji i decyzjach magistratu w sprawie Romów nie byli uprzedzeni pracownicy MOPR. Aleksandra Kozłowska z „Gazety Wyborczej” o eksmisji informuje Amnesty International, które następnego dnia wysłała do prezydenta Gdańska Pawła Adamowicza pismo wyrażające zaniepokojenie powstałą sytuacją oraz żądanie wyjaśnień. Ponadto dziennikarka informuje, że Agata Ferenc ze Stowarzyszenia na Rzecz Integracji Społeczeństwa Wielokulturowego Nomada z Wrocławia zamierza złożyć w tej sprawie zawiadomienie do prokuratury o popełnieniu przestępstwa. Paweł Adamowicz wyjaśnia, że: „Z jednej strony prawo własności musi być uszanowane, z drugiej strony moi współpracownicy muszą przestrzegać zasad, i to będę wyjaśniał” (<https://twitter.com/Koczowisko/status/497438059416535040>, data pobrania: 22.11.2014). Stosunek mediów do opisywanej sprawy jest jednoznacznie krytyczny wobec magistratu. W dyskursie władz miejskich po raz pierwszy pojawia się nazwanie Romów „turystami”.

W kolejnych dniach sprawę wysiedlenia Romów komentuje także „Dziennik Opinii” (<http://m.krytykapolityczna.pl/artykuly/opinie/20140808/burzenie-mieszkanczy-realne-rozwiazania>, data pobrania: 22.11.2014), radio

TOK FM (<http://audycje.tokfm.pl/odcinek/17458>, data pobrania: 22.11.2014), „Wirtualna Polska”. W mediach pojawiają się pytania i wypowiedzi, na ile zaistniałe wydarzenia łączą się z pochodzeniem etnicznym; niemniej w wypowiedziach dominuje wątek legalistyczny, podkreślane jest, że do eksmisji doszło bez rozprawy sądowej i wyroku.

W dniu 12 sierpnia do prokuratury wpływa, złożone przez Nomadę, zawiadomienie o podejrzeniu popełnienia przestępstwa. Z prasy możemy się dowiedzieć, że Paweł Adamowicz przyznaje, że podczas eksmisji doszło do błędów: „Błędem moich współpracowników jest to, że nie zaprosili do współpracy przy tym wydarzeniu MOPR-u, który wskazałby alternatywne miejsca noclegu dla bezdomnych, ale co do zasady nie akceptuję budowania obozowiska na czyimś terenie. [...] Poza tym, że nie przestrzegają prawa własności, istnieją spore problemy w zakresie opieki nad dziećmi, wypełnianiem obowiązku szkolnego. Od lat MOPR współpracuje z romskimi rodzinami w różnym zakresie i błędem jest to, że nie zaproszono ich do współpracy w tym zdarzeniu. Sprawę wrocławską znam, wiem też, że to obywatele Unii, którzy mają tak jak inni prawa, które należy przestrzegać, ale i obowiązki, które muszą wypełniać” (http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16461790,NOMADA_o_wyrzuconych_Romach__Potepiamy_nielegalne.html, data pobrania: 22.11.2014). Brak komunikacji między magistratem a MOPR podkreśla także zastępca prezydenta miasta Gdańska Paweł Lisicki w swojej odpowiedzi dla AI. W piśmie skierowanym do AI władze Gdańska podkreślają, że Romowie twierdzili, że są turystami oraz, że teren opuścili świadomie i dobrowolnie. Z kolei opuszczone domki i pozostawiony przez Romów na miejscu dobytek Lisicki nazywa zalegającymi na terenie miejskiej działki śmieciami, które należało uprzątnąć (http://amnesty.org.pl/uploads/media/12.08.2014_Odpowied%C5%BA_Zast%C4%99pcy_Prezydenta_Miasta_Gda%C5%84ska.pdf, data pobrania: 22.11.2014). Dyrektorka AI Draginja Nadazdin odpowiada, że w sytuacji w jakiej przedstawiono Cyganom konieczność opuszczenia ich domów nie można mówić o jakiegokolwiek dobrowolności (http://amnesty.org.pl/uploads/media/12.08.2014_List_AI_do_Prezydenta_Miasta_Gda%C5%84ska.pdf, data pobrania: 22.11.2014).

Między aktywistami z kilku miast i Nomadą trwają rozmowy o spotkaniu się w Gdańsku i rozpoczęciu pracy z Romami. Wstępnym pomysłem na działanie jest odbudowanie zburzonych mieszkań w poprzednim miejscu. Byłoby to zgodne z prawem, ponieważ zgodnie z art. 344 Kodeksu Cywilnego posiadaczowi, którego posiadanie zostało naruszone, przysługują tzw. roszczenia posesoryjne, na które składają się: roszczenie o przywrócenie stanu poprzedniego.

W dniu 22 sierpnia Rzecznik Praw Obywatelskich informuje prezydenta Gdańska o wszczęciu postępowania wyjaśniającego w sprawie opuszczenia i opróżnienia terenu miejskiego w Gdańsku Jelitkowie przez zamieszkałych ten teren Romów. Z kolei na poziomie oddolnym powstaje grupa robocza aktywistów i aktywistek. Zaczynamy wypracowywać szczegóły działania i strategię. Jako pierwszy krok zostaje ustalona konieczność rozpoznania terenu oraz przede wszystkim, potrzeba spotkania z wysiedlonymi imigrantami. Chcemy ustalić czego potrzebuje i oczekuje rodzina Stoiców i Calderar.

Na pierwsze spotkanie z Romami umawiamy się przy sopockiej Ergo Arenie, spod której odbiera nas Constantin Stoica. Jesteśmy prowadzeni w pobliskie zarośla, w głębi których rozbite są trzy namioty oraz stoi prowizoryczny piec, na którym Romowie przygotowują posiłki. Na ziemi rozłożone są dywany, a nieopodal znajduje się palenisko, przy którym Cyganie ogrzewają się, gdy robi się chłodniej. W tamtym czasie grupa Romów składa się z jedenastu osób (pozostali wyjechali po eksmisji do Wrocławia). Jesteśmy serdecznie witani i częstowani colą z kawą rozpuszczalną. Rozmawiamy o tym, co możemy zrobić i jak możemy im pomóc. Słuchamy, co mają do powiedzenia, jak przebiegała eksmisja. Ustalamy, że powinniśmy znaleźć nowe, bezpieczne miejsce dla zamieszkania z dala od mediów i wiedzy miejskich władz. Zaczynamy oglądać pierwsze pustostany i działki, na których potencjalnie mogliby zamieszkać Romowie.

W kolejnych dnia grupa aktywistek powiększa się o kolejne osoby. Kolektyw Syrena nagłaśnia gdańską eksmisję w środowisku anarchistycznym, publikując radykalny tekst pt. *Anatomia faszyzmu, partycypacji i rewolty: mafia mieszkaniowa i współczesne niewolnictwo w Gdańsku* (<http://syrena.tk/anatomia-faszyzmu-partycypacji-i-rewolty-mafia-mieszkaniowa-i-wspolczesne-niewolnictwo-w-gdansk/>, data pobrania: 22.11.2014). Artykuł jest próbą poszerzenia perspektywy dyskryminacyjnej o sprawy związane z polityką mieszkaniową w Gdańsku. W naszej grupie trwają rozmowy o tym, jak upodmiotwić Romów i przypomnieć władzom miasta o tym, że rodzina ta jest częścią gdańskiej społeczności, i w jakim znajduje się obecnie położeniu. Jednocześnie zależy nam na oddaniu głosu pokrzywdzonym i uczynienie ich słyszalnymi i widzialnymi. O sprawie zostają powiadomione lokalne media. Przygotowywany jest list, który podpisują Cyganie. W liście zostają przedstawione potrzeby i sytuacja Romów.

W dniu 22 sierpnia 2014 r. wyrzuceni Romowie wraz z grupą aktywistów udają się do biura prezydenta Gdańska Pawła Adamowicza i wręczają list z prośbą o pomoc. Do Romów wychodzi rzecznik prasowy prezydenta Antoni Pawlak, który ponownie stwierdza, że Cyganie są turystami i nie

mieli prawa zajmować miejskiego gruntu. Całemu wydarzeniu przyglądają się dziennikarze „Gazety Wyborczej” oraz „Dziennika Bałtyckiego”. Zgodnie z sugestią rzecznika prasowego prezydenta, grupa udaje się do MOPR, który ma udzielić pomocy Romom. Na miejscu spotykamy się z przedstawicielami ośrodka, którzy jako ofertę schronienia proponują segregację i rozdzielenie kobiet i mężczyzn (https://www.facebook.com/761684880543694/photos/a.761730513872464.1073741828.761684880543694/761752067203642/?type=1&relevant_count=1, data pobrania: 22.11.2014). Ponadto tego dnia prasa opisuje, że za decyzją o eksmisji Romów stały miejskie interesy związane ze sprzedażą działki przy ul. Bursztynowej deweloperowi (<http://www.dziennikbaaltycki.pl/artukul/3548043,eksmisja-romow-w-gdansk-teren-potrzebny-b-yl-deweloperowi,id,t.html>, data pobrania: 22.11.2014).

W kolejnych dniach nasz zespół dzieli się na dwie grupy, które zajmują się poszukiwaniem bezpiecznych miejsc stwarzających szansę na zamieszkanie. Spędzamy razem wiele godzin i zaczynamy coraz lepiej wzajemnie się rozumieć. Romowie powiedzą potem, że to był dla nich ważny czas, gdyż czuli, że nie są sami i mają w nas wsparcie. Cyganie czują się bezpiecznej z nami i pewniej się przemieszczają w nieznanych im miejscach.

Dwudziestego piątego sierpnia aktualne schronienie Romów zostaje odnalezione przez sopocką Straż Miejską, która każe im opuścić zajmowane miejsce do 29 sierpnia. Udajemy się na kolejne spotkanie z pracownikami MOPR, na którym wspólnie zastanawiamy się jak objąć Romów programem pomocy socjalnej.

Dotychczas w mediach panuje równowaga między akcentowaniem motywacji eksmisji Romów pochodzeniem etnicznym a nielegalnością eksmisji. W liście złożonym do prezydenta miasta przez rodzinę Stoiców i Calderar, podkreślana jest perspektywa bycia mieszkańcem Gdańska i chęć integracji. Niemniej w dyskursie medialnym zaczyna pojawiać się nowy element odwołania się do tożsamości historycznej miasta solidarności i wielokulturowości. W tym kontekście w mediach pojawia się sprawa zbliżającego się otwarcia Europejskiego Centrum Solidarności. Głosem tej krytyki staje się pisarz i historyk Mieczysław Abramowicz, który pyta się: „Szczycimy się liczącą kilka wieków tradycją wielokulturowości i tolerancji, ideami wolności i solidarności, które tu, w naszym Mieście, legły u podstaw największej, bezkrwawej rewolucji, w Mieście, w którym za chwilę otwarte zostanie Europejskie Centrum Solidarności, z którego wszyscy tak bardzo będziemy dumni. Gdzie była gdańska solidarność, poszanowanie dla inności, prawo do godnego traktowania, do szacunku, gdy 4 sierpnia grupa miejskich urzędników w asyście Straży Miejskiej wyganiała rumuńskich imigrantów z ich slumsów w Jelitkowie?” (<http://trojmia>

sto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16525358,_Wstydze_sie_za_moje_Miasto____Gdanski_pisarz_ostro.html#ixzz3HpgLmD66, data pobrania: 22.11.2014).

Mimo złożonej dzień wcześniej obietnicy, 26 sierpnia otrzymujemy telefon od Romów, że jest u nich Straż Miejska i każe im się pakować i opuścić zajmowane miejsce. Jedziemy na miejsce i informujemy o tym media. Na miejscu do Straży Miejskiej zdążyli już dołączyć pracownicy sopockiego MOPS, którzy rozmawiają ze strażą, aby dała Cyganom czas na zabranie całego swojego dobytku. Romowie są przestraszeni, zdenerwowani oraz bezsilni. Naradzamy się wspólnie, co dalej robić i czekamy na dziennikarzy. Informujemy Romów, że nie mamy jeszcze dla nich nowego miejsca zamieszkania, ale władze Gdańska i Sopotu nie pozostawiają nam wyboru... Wiemy, że zgodnie z prawem możemy podjąć próbę przywrócenie utraconego stanu posiadania, tj. wrócić do Gdańska Jelitkowa na Bursztynową, z której rodziny romskie zostały wysiedlone. Podejmujemy wspólnie decyzję o powrocie do poprzedniego miejsca zamieszkania. W międzyczasie jedna z Romek – Ewa Stoica, udziela wywiadu dla TVP Gdańsk. Opowiada o tym, co się stało oraz pokazuje reporterom, gdzie wcześniej mieszkali – to jej pierwszy w życiu wywiad udzielony do kamery (<http://www.tvp.pl/gdansk/aktualnosci/spoleczne/romowie-wyrzuceni-z-gdanska-i-sopotu/16583773>, data pobrania: 22.11.2014). Teren na Bursztynowej stoi niezabezpieczony. Jedenastoosobowa grupa rumuńskich imigrantów wraca na ul. Bursztynową. Pomagamy przenieść ich dobytek oraz przystępujemy do rozkładania namiotów. Na miejscu pojawia się patrol Straży Miejskiej, który nas obserwuje, ale do nas nie podchodzi i nie podejmuje interwencji. Potem przybywają przedstawiciele gdańskiego magistratu: pracownicy Gdańskiego Zarządu Nieruchomości Komunalnych, pracownicy Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie oraz Policja. Urzędnicy w asyście Straży Miejskiej informują nas, że musimy opuścić ten teren: „Państwo nie macie prawa tutaj być, a to co jest tutaj w tej chwili zaaranżowane to jest prowokacja [...] Tutaj nie było żadnej eksmisji”. Zapytana przez Aleksandrę Kornatowską z Nieformalnej Grupy Wsparcia Romów Rumuńskich w Gdańsku o to, jak w takim razie nazwać działania władz, urzędniczka stwierdziła: – „To było porządkowanie terenu. – Porządki to może pani zrobić zbierając śmieci z ziemi – odpowiedziała Kornatowska. Kierowniczką BOM: – Dokładnie, takie były śmieci” (<http://www.dziennikbałtycki.pl/artukul/3552645,romowie-znowu-wyrzuceni-urzedniczka-to-bylo-porzadkowanie-terenu-zdjecia-filmy,id,t.html>, data pobrania: 22.11.2014). Służby mundurowe są przez nas poinformowane, że Romowie tutaj mieszkali i mają prawo przebywać w tym miejscu, a miasto wykonało eksmisję bez prawomocnego wyroku sądu. Po konsultacjach ze swoimi przełożonymi Policja i Straż Miejska ma związane ręce i nie podejmuje inter-

wencji. Niemniej asystuje w działaniach urzędników, pozostając na miejscu. Następnie przyjeżdża zastępca prezydenta miasta Maciej Lisicki, który w celu pozbycia się Romów wzywa na miejsce Straż Graniczną, aby sprawdziła ich dokumenty. Ponadto zostają wezwani robotnicy i prywatni ochroniarze, którzy mają ponownie zniszczyć mienie Romów, tym razem byłyby to ich namioty. Podjęte przez Lisickiego środki ewidentnie mają za zadanie przestraszyć Cyganów i zmusić ich do „dobrowolnego” opuszczenia miejskiej działki. Zastępca prezydenta ponownie powtarza, że mieszkający w tym miejscu przez ostatnie trzy lata Romowie są turystami i nie są jego mieszkańcami. Mimo naszych starań i przekonywania Romów, że nie ma podstaw prawnych, aby ich w tej chwili stąd usunąć, Constantin (który w tej rodzinie podejmuje decyzje) będąc przestraszony i zdenerwowany, decyduje, że nie zostaną w tym miejscu. Wobec tego opuszczamy teren działek przy ul. Bursztynowej.

W trakcie tych wydarzeń dobytek Cyganów znowu ulega zniszczeniu, rodzina zostaje pozbawiona pieca i materaców, z trzech posiadanych namiotów, pozostają tylko dwa. Jedenaście osób pozostaje z dwoma trzyosobowymi namiotami i szuka schronienia na kolejną noc. Udaje im się znaleźć miejsce w okolicach cmentarza w Gdańsku Oliwie. W nocy jest zimno, dowozimy śpiwory, butle z gazem, dywany oraz ciepłą herbatę. Nad ranem chłód jest nie do zniesienia i Romowie przenoszą się, by przeczekać noc na dworcu kolejowym.

Od 26 sierpnia nasze działania i naciski medialne przestają przebiegać na poziomie poszukiwania ścieżek dialogu i konsensusu, przekształcając naszą strategię w antagonizowanie konfliktu z miastem, poprzez przyjęcie dyskursu akcentującego wykluczenie, prześladowanie i dyskryminację. Pokłosiem kolejnych wypędzeń jest lęk i strach rodziny Stoiców i dochodzi do chwilowego załamania się komunikacji między naszą grupą a Romami. Mimo to, udaje nam się ustalić, że są oni teraz bezpieczni i wynajmują pole namiotowe. Rozpoczynamy własną kampanię medialną, zakładając bloga *ROMOWIE W GDAŃSKU – PRZECIWKO WYPĘDZENIOM I EKSMISJOM* oraz grupę społecznościową na Facebooku *Romowie w Gdańsku*, piszemy także własną notę prasową na temat ostatnich wydarzeń oraz petycję *Przeciwko Bezprawnej Eksmisji Romów w Gdańsku* (<http://www.petycje.pl/petycjePodglad.php?petycjeid=10787>; <http://lewica.pl/?id=29752&tytul=Gda%F1sk:-Kolejna-eksmisja-Rom%F3w>; <https://www.facebook.com/pages/Romowie-w-Gda%C5%84sku/761684880543694?ref=hl>; <http://romowiegdansk.wordpress.com/>, data pobrania: 22.11.2014).

Po kolejnych eksmisjach historia gdańskich Romów swoim zasięgiem zaczyna wykraczać poza lokalne media. Głos w sprawie eksmisji zabierają przedstawiciele stowarzyszeń zrzeszających polskich Romów: Roman Kwiatkowski i Bogdan Trojanek (<http://gdansk.gosc.pl/doc/2137761.Polski-Rom-Rozumiem->

-gdanskich-urzedników, data pobrania: 22.11.2014). Organizacje te przede wszystkim pragną podkreślić swój partykularny interes jakim jest troska o dobry wizerunek polskich Romów. W związku z tym zwracają uwagę na swoje narodowe pochodzenie, kształtowane na tym, że Polska jest krajem wielokulturowym. W ich interesie jest krytyka wszystkich aktorów podkreślających w tej sprawie pochodzenie etniczne i podkreślanie polskiego obywatelstwa i obywatelstwa Romów rumuńskich oraz kwestii związanych z równością wobec prawa. List Stowarzyszenia Romów w Polsce do prezydenta miasta Gdańska Pawła Adamowicza, kończy się następującymi słowami: „polscy Romowie już dosyć mają ciągłych rasistowskich, nienawistnych, ksenofobicznych wystąpień części mediów oraz bardzo wielu internautów pod ich adresem. Dlaczego niewykonywanie przez władze państwowe i samorządowe swoich obowiązków ma ciągle odbijać się na polskich Romach «wrzucanych do jednej beczki» z łamiącymi prawo cudzoziemcami. Panie Prezydencie, niech Pan wejdzie na strony internetowe, na których wcześniej ukazały się artykuły o eksmisji obywateli rumuńskich w Gdańsku. Przeczyta Pan kilkadziesiąt (kilkaset) nienawistnych wpisów pod naszym adresem, a czy myśmy zawinili? Dla przeciętnego Polaka Rom rumuński, czy polski to jedno! Podając powyższe uprzejmie prosimy o zobowiązanie podległych służb do egzekwowania prawa” (<http://stowarzyszenie.romowie.net/czytnik-aktualnosci/items/list-do-prezydenta-gdanska-w-zwiazku-z-eksmisja-romow.html>, data pobrania: 22.11.2014).

Nie wszystkie organizacje zrzeszające Romów w Polsce przedkładały tożsamość budowaną na obywatelstwie nad pochodzenie etniczne. Odminną pozycję przyjął Związek Romów Polskich w artykule opublikowanym na swojej stronie, opisującym przebieg wydarzeń w Gdańsku (<http://www.romowie.com/modules.php?name=News&file=article&sid=1368>, data pobrania: 22.11.2014).

Jak wcześniej zauważono, forma nacisku na gdańskie władze zaczęła coraz silniej dotyczyć polityki historycznej budowanej na etosie solidarności. Zbiegało się to w czasie z otwarciem Europejskiego Centrum Solidarności (ECS), które wzbudzało wiele kontrowersji wśród mieszkańców, a wśród byłych działaczy Solidarności oraz społeczników krytycznie nastawionych do władzy, było jawnym gestem zagarniania ruchu robotniczego przez polityków, dla których Solidarność stała się symbolem walki z komunizmem. Krytyka tej polityki w kontekście sprawy rumuńskich Romów pojawia się zarówno w napisanej przeze mnie petycji, jak i w wypowiedziach społecznych autorytetów, dziennikarzy i socjologów (<http://www.radiogdansk.pl/index.php/audycje-rg/rozmowa-kontrolowana/item/16064-socjolog-o-gdanskich-romach-to-klopot-ogolnoeuropejski.html>; <http://www.dziennikbaltycki.pl/artykul/3553417,eksmisja-romow-rece-turysty-marzna-tak-samo-komentarz,id,t.html>; [228](http://zakowski.blog.polity-</p></div><div data-bbox=)

ka.pl/2014/09/01/ecsjakobolglowy/, data pobrania: 22.11.2014). W związku z otwarciem Europejskiego Centrum Solidarności w naszej grupie trwała dyskusja na temat zorganizowania protestu w dniu jego otwarcia. Naszą główną wątpliwość powodował krótki czas na nagłośnienie protestu oraz możliwość uzyskania wsparcia ze strony trójmiejskich aktywistów, dotychczas ignorujących poczynania gdańskich władz wobec imigrantów. Informujemy Romów o tym wydarzeniu, ryzyku i naszych wątpliwościach oraz o tym jakie mogą być z tego korzyści. Zaczynamy poszukiwać wsparcia w lokalnych środowiskach trójmiejskich. Nie licząc dziennikarzy, dotychczas aktywnie włączyły się do pomocy Romom dwie osoby z Gdańska (razem ze mną). Udajemy się na kilka spotkań, na których udaje się zebrać wstępne deklaracje pomocy od kilku osób. Czasu na przygotowanie protestu jest niewiele, ponieważ do uroczystego otwarcia pozostają tylko dwa dni. Część naszej grupy przygotowuje transparent na zbliżające się otwarcie ECS. Na dzień przed jego otwarciem okazuje się, że część gdańskiego środowiska, która deklarowała wcześniej przygotowanie oprawy dźwiękowej dla protestu rezygnuje z uczestnictwa. Mając nieliczne poparcie lokalnych środowisk rezygnujemy z protestu. Naszą decyzję umacnia troska o brak możliwości zabezpieczenia Romów przed interwencją różnych obecnych na miejscu służb mundurowych oraz ryzyko obrócenia przekazu medialnego przeciwko zainteresowanym.

Romowie po eksmisjach z 26 sierpnia znajdują schronienie na działce u starszego mężczyzny, który wykorzystując ich wykluczenie, żąda od nich za możliwość rozbicia namiotów 90 zł za dobę³. Próbuje negocjować cenę, jednak osoba wynajmująca działkę nie chce słyszeć o obniżeniu kosztów. Wynajmujący teren mężczyzna uważa, że Cyganie nie zasługują na lepsze traktowanie, ponieważ są ludźmi gorszej kategorii z uwagi na ich pochodzenie. Nie dochodzimy do porozumienia. Warunki w jakich żyją Cyganie opisuje Aleksandra Kozłowska z „Gazety Wyborczej”: „Standard niewiele lepszy od ogródkowej altanki, ale jeśli nie uzbierają dość złomu, nie zapłacą co wieczór – «dziadek» krzyczy, że wezwie Policję, niech wyp... stąd tych Cyganów, on nie będzie się po sądach włóczył” (http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16736335,Jak_zyja_Romowie_w_Polsce___Tu_zrobimy_za_20_zl_obiad.html#ixzz3HxFxpous, data pobrania: 22.11.2014).

W dniu 29 sierpnia sprawę dyskryminacji rumuńskich Romów nagłaśniają ogólnopolskie media. TVN24 w programie Romana Kurkiewicza

³ We wrześniu mężczyzna pozwala Romom zająć mały pokój i korytarz w barakach mieszczących się na działce.

i Jana Wróbla „Dwie prawdy”, krytycznie opisuje działania gdańskiego magistratu (<http://kontakt24.tvn24.pl/zamykamy-sie-na-zamknietych-osiedlach-dwie-prawdy-w-tvn24,129984.html>, data pobrania: 22.11.2014). Audycja jest efektem naszej współpracy z Romanem Kurkiewiczem.

Trzydziestego sierpnia nasza grupa rozjeżdża się do swoich miast. Na miejscu pozostaje Agata Ferenc z Nomady oraz dwie osoby z trójmiasta. Nie ustajemy w dalszych poszukiwaniach rozwiązania problemu mieszkaniowego dla Romów z Gdańska.

Po wydarzeniach z sierpnia media skupiają się na śledzeniu poczynąń gdańskiej prokuratury, która rozpatruje zawiadomienie Nomady o popełnieniu przestępstwa⁴. Badane są podstawy do wszczęcia śledztwa. „Gazecie Wyborczej” udaje się uzyskać wypowiedź z Prokuratury wskazującą na złamanie prawa, przez urzędników: „Jeśli nie dopatrzymy się jego naruszenia, nie zmieni to faktu, że w Polsce obowiązują także inne przepisy prawa, które zabraniają – bez prawomocnego orzeczenia sądu – dokonywania eksmisji na własną rękę” (http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16591394,Prokuratura_bada_eksmisje_Romow_Miasto_sie_broni_.html#ixzz3HuzpKdQJ, data pobrania: 22.11.2014).

Działania naszego zespołu we wrześniu skupiają się wokół dalszego wsparcia rodziny Stoiców i Calderar oraz organizacji publicznej debaty w sprawie miejskiej polityki wobec imigrantów. Wiadomo już, że magistrat szykuje jakąś formę wsparcia dla eksmitowanych Romów. Jednak urzędnicy milczą w sprawie szczegółów i nie włączają mieszkańców, Romów oraz nas w konsultacje dotyczące jak taka polityka powinna wyglądać. Szczególnie ważne w tej sprawie jest włączenie do dyskusji Romów, którzy chcą zabierać głos w swoim imieniu. Spodziewamy się, że miasto będzie starało się wyrugować nas z debaty publicznej i prac z Romami, traktując jako dodatkowe i niepotrzebne podmioty. Partnerem, któremu zostanie dedykowana praca z Romami, będzie Centrum Wsparcia Imigrantów i Imigrantek. Organizacja współpracująca od dłuższego czasu z miastem i mająca dobre stosunki z urzędnikami.

⁴ W trakcie pisania tego artykułu odnalazłem informację o tym, że to nie pierwsza nieprawidłowo przeprowadzona eksmisja przez gdański magistrat. Taka sytuacja miała już miejsce w Gdańsku w 2004 roku, kiedy to sprawujący urząd zastępcy prezydenta Szczepana Lewna eksmitował z miejskiego lokalu właściciela restauracji. W tej sprawie gdański sąd wydał wyrok i skazał miejskiego urzędnika na pół roku więzienia w zawieszeniu na dwa lata: <http://www.trojmiasto.pl/wiadomosci/Szczepan-Lewna-zlamal-prawo-n20565.html>, data pobrania: 22.11.2014 r. Po Lewnie urząd ten objął Maciej Lisicki odpowiedzialny za obecne wysiedlenie Romów z dnia 26 sierpnia. Odnośnie eksmisji z dnia 4 sierpnia nie jest nam znana osoba odpowiedzialna za tę decyzję.

Na temat minionych wydarzeń Cyganie udzielają wywiadu do „Dziennika Bałtyckiego”, podczas którego opowiadają o swoich przeżyciach. Ewa Stoica, partnerka Pardeliana Calderar: „jest z siebie dumna, ze swojej odwagi w tamtym dniu. Chodzi o to, że na miejscu był wiceprezydent Gdańska, Maciej Lisicki. – Powiedziała mu, że nie ma serca, jest świnią – relacjonuje Pardelian, a siedząca obok Romka się śmieje” (<http://www.dziennikbałtycki.pl/artukul/3565461,zarowno-przymowanie-jak-i-przepedzanie-romow-ma-swoje-tradycje-w-wielowiekowej-historii-pomorza,id,t.html>, data pobrania: 22.11.2014).

Jedenastego września Jacek Wierciński na stronach „Dziennika Bałtyckiego” informuje: „Po serii artykułów «Dziennika Bałtyckiego» i protestach aktywistów gdańscy urzędnicy zmienili zdanie. Śledztwo w tej sprawie podjęła gdańska prokuratura. [...] – Polska nie jest pod względem prawnym przygotowana do poradzenia sobie z problemem imigrantów. Gdańsk w tej chwili przygotowuje pilotażowy program pomocy socjalnej dla romskich imigrantów” (<http://www.dziennikbałtycki.pl/artukul/3570275,eksmisja-romow-w-gdansk-u-rzednicy-jednak-pomoga-imigrantom,id,t.html>, data pobrania: 22.11.2014).

Z kolei „Gazeta Wyborcza” zmianę polityki gdańskich władz opisuje w następujący sposób: „Być może to naciski organizacji pozarządowych i rzecznika praw obywatelskich sprawiły, że jednak na tym nie koniec” (http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16618901,Miasto_opracowuje_program_pomocy_Romom.html, data pobrania: 22.11.2014). Również Amnesty International podkreśla swoją rolę w uruchomieniu przez gdański magistrat pilotażowego programu pomocy romskiej rodzinie (<https://storify.com/amnestyPL/romowie-w-gda-sku>, data pobrania: 22.11.2014). Natomiast Roman Kurkiewicz ironicznie sugeruje, że władze miasta zmieniły swoją politykę po jego audycji (<http://www.tvn24.pl/dwie-prawdy,101,m/w-dwoch-prawdach-armia-zawodowa-czy-z-poboru,468885.html>, data pobrania: 22.11.2014).

Warto podkreślić, że wydarzenie te mają miejsce przed zbliżającymi się wyborami samorządowymi i władzy na pewno nie zależało na podtrzymaniu złej prasy w poczytnych tytułach. Splot czynników, który spowodował ugięcie się miejskich władz, miał wielu aktorów. Analiza wydarzeń i dyskursu medialnego wskazuje, że władze przegrywały w mediach. Również na polu prawnym prokuratura, na wniosek Nomady, wszczęła śledztwo, mając wątpliwości co do decyzji urzędników. W końcu jest też Nieformalna Grupa Wsparcia Romów Rumuńskich w Gdańsku. Nie należy zapominać o samych Romach, którzy wykazali gotowość do walki o swoje prawa, głośno krzyczeli, że dzieje się im krzywda, udzielali wywiadów dziennikarzom, byli w Urzędzie Miasta, brali udział w debacie publicznej. Mimo że władze miasta chcia-

ły o nich zapomnieć, Cyganie ciągle powracali w mediach. Praca naszego zespołu odbywała się w cieniu i polegała na wspieraniu Romów i tłumaczeniu, kiedy i dlaczego powinni zabierać głos w swoim imieniu.

Trzynastego września odbyła się debata pt. „Jakiej integracji potrzebujemy? Romowie w Polsce – lokatorzy, turyści, imigranci?” Do dyskusji miasto wystawiło szeregowych urzędników, niemających wpływu na decyzję o eksmisji Romów i niepodejmujący decyzji w zakresie polityki społecznej miasta. W dyskusji udział wzięli przedstawiciele NGO-sów, aktywiści oraz przedstawiciele Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Gdańsku i Wydziału Rozwoju Społecznego. Przedstawiciele magistratu nie byli w stanie nic powiedzieć na temat przygotowywanego programu pomocy dla Romów. Powtarzali to, co już wiedzieliśmy, że pomoc która jest dostępna, dotyczy osób z zarejestrowanym pobytem. Wówczas mogli zaoferować pomoc rzeczową: odzież i żywność, a dla dzieci wyprawki szkolne i obiad w szkole. Na nasze uwagi, że na rejestrację pobytu potrzeba pieniędzy, których Romowie nie mają oraz wsparcia ze strony instytucji odpowiadali, że ich możliwości ogranicza ustawa o pomocy społecznej. Urzędnicy sugerowali, aby organizacją pomocy zajęły się niezależne organizacje samorządowe albo aktywiści. Na koniec dyskusji urzędnicy zadeklarowali, że się z nami skontaktują w celu dalszych planów wypracowywania pomocy Romom i strategii dla działań wobec imigrantów. Obietnicy tej nie spełnili (http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16637525,Po_debacie_w_sprawie_rumunskich_Romow_miasto_i_NGO_sy.html#ixzz3HwWJmLT3, data pobrania: 22.11.2014).

Oficjalne ogłoszenie uruchomienia programu pomocy dla Romów ma miejsce szesnastego września, podczas spotkania z Draginą Nadażdin dyrektorką Amnesty International i Ewą Kamińską zastępczynią prezydenta miasta Gdańska (http://amnesty.org.pl/no_cache/aktualnosci/strona/article/8413.html, data pobrania: 22.11.2014). W kolejnych dniach dowiemy się, że program będzie kosztował 10 000 złotych i potrwa od 1 października do końca 2014 roku. Niemniej władze deklarują dalszą pracę z tą grupą w kolejnym roku. Program ma objąć pomoc w rejestracji pobytu w Polsce, wsparcie w znalezieniu mieszkania oraz edukację, ubezpieczenie zdrowotne i znalezienie pracy. Organizacją, której przekazuje miasto te zadania jest CWII (<http://www.dziennik-baltycki.pl/artukul/3577111,eksmisja-romow-w-gdansk-miasto-da-10-tys-zl-organizacji-ktora-pomoze-rodzinie,id,t.html>, data pobrania: 22.11.2014).

Dnia 26 września zastępczyni prezydenta ds. polityki społecznej, Ewa Kamińska, przesyła odpowiedź na petycję: „Przeciwko bezprawnej eksmisji Romów w Gdańsku”. Magistrat wyjaśnia, że decyzja o uruchomieniu programu wsparcia dla Romów wynika z ich

trudnej sytuacji (<https://www.facebook.com/761684880543694/photos/a-761730513872464.1073741828.761684880543694/774772322568283/?type=1&theater>, data pobrania: 22.11.2014). Zastanawiamy się dlaczego miasto nie odpowiada Stoicom i Calderar na list z 22 sierpnia, na który termin odpowiedzi właśnie mija. Petycja nie została złożona, była jedynie zamieszczona w internecie...

Po koniec września Romom udaje się znaleźć nowe mieszkanie. Mediuje my z właścicielem domu warunki umowy najmu. Przygotowuję umowę najmu, którą Romowie podpisują z właścicielem domu. W dniu 1 października rodzina przeprowadza się do nowego miejsca. Asystuje im CWII (http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16803980,Udostepnil_Romom_polowe_domu___Jest_ruch___jest_zycie_.html#ixzz3HxByGbII, data pobrania: 22.11.2014).

Moja praca z Romami w trakcie tych wydarzeń przeradza się w przyjaźń. Obecnie pomagam im w kontaktach z policją i prokuraturą. W czasie jednej z rozmów jeszcze przed przeprowadzką, Pardelien Carderar stwierdza: „Wiesz co Tomek, ostatnio jak syn dziadka straszył nas, że nas wyrzuci, powiedziałem mu to, co ty mu ostatnio mówiłeś: że nie może nas wyrzucić od tak, że zadzwonię na policję albo zgłoszę to z Tomkiem tam, gdzie trzeba. I wiesz co, syn dziadka po tym, jak to powiedziałem poszedł sobie i dał nam spokój”.

Na koniec należy jeszcze wspomnieć o znaczeniu i roli opinii społecznej, wyrażanej między innymi w formie komentarzy pod publikowanymi w internecie artykułami. Nie należy przeceniać ich znaczenia w badaniu postaw społecznych, gdyż procent osób czytających i chcących komentować publikowane teksty też wymagałby osobnej analizy. Warto jednak w ich ocenie podkreślić anonimowość wyrażania opinii. I tak na przykład te same osoby, które w anonimowych wpisach wyrażają ksenofobiczne postawy, w sytuacjach nierozproszonej widzialności i odpowiedzialności mogą wyrażać odmienne postawy. Niemniej pojawiające się komentarze można ująć w psychoanalityczne kategorie analizy ja realnego i ja idealnego. W tym ujęciu przestrzeń internetowych komentarzy w pewnych przypadkach można traktować jako źródło badań nad Ja realnym wypowiadających się podmiotów. W związku z powyższym uzasadnione wydaje się zauważenie znaczenia jakościowej analizy rzeczywistych postaw społecznych na podstawie internetowych wpisów. W pewnych sytuacjach mogą one stać się strukturą konstruującą postawy ja idealnego, czyli tego, jak chcemy, aby widzieli nas inni. Na podstawie takiego wnioskowania możliwe było konstruowanie retorycznych argumentów, krytykujących gdański magistrat za wywołaną falę nienawiści, romofobii i ksenofobii. Media opisujące wydarzenia, także były przyczyną wywołanej w internecie fali „hejtu” skierowanego na Romów. Mimo to należy pamiętać, że rolę dziennikarzy by-

ło opisywanie, zdobywanie informacji oraz upublicznianie treści ważnych społecznie. Pozwoliło to na oskarżenie gdańskich władz za wywołanie uśpionej niechęci do Romów. Argumentu tego użyłem pisząc petycję. Także Stowarzyszenie Romów w Polsce podniosło ten zarzut. W nieco innym kontekście odniósł się do internetowych komentarzy Przemysław Gulda, próbując na ich podstawie dokonać oceny mieszkańców Gdańska, Polaków, ludzi. Niemniej jego tekst w całości był krytyką polityki władz Gdańska (http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16605696,Romowie_nas_sprawdzaja.html; <http://www.petycje.pl/petycjePodglad.php?petycjeid=10787>; <http://stowarzyszenie.romowie.net/czytnik-aktualnosci/items/list-do-prezydenta-gdanska-w-zwiazku-z-eksmisja-romow.html>, data pobrania: 22.11.2014).

W komentarzach pod artykułami dominował obraz romofobii i stereotypów narosłych wokół Cyganów, przejawiający się w pogardliwym opisie tej grupy. Druga część internetowych wpisów dotyczyła krytyki dziennikarzy opisujących tę sprawę, przy jednoczesnym pochwalę władz Gdańska za przeprowadzoną eksmisję. Najmniej reprezentowane były komentarze w obronie praw człowieka. W przypadku kiedy internauci próbowali polemizować z tekstem, dominowała konstrukcja nazwana w eryście: brakującym środkiem: „No to może państwo z Amnesty International albo piszący to dziennikarzyna weźmie ich do siebie do domu niech tam mu wrosną w krajobraz”. Argument ten polegał na sprowadzeniu oceny działań podmiotów stających po stronie Romów do skrajności. Zarzut taki często kierowany jest w stronę aktywistów czy też osób wrażliwych społecznie. Wartość retoryczna tak skonstruowanej argumentacji polega na usytuowaniu słuszności działań w pozycji świętości i całkowitego porzucenia swoich partykularnych interesów. Polega ona na zniekształceniu sceny jakiegoś konfliktu i przedstawieniu jej w karykaturalny sposób. W sprawie eksmisji konflikt wydarzał się na osi Romowie–miasto Gdańsk. W momencie, kiedy w przestrzeń tej relacji weszły osoby trzecie: aktywiści/społecznicy, które chciały pomóc uciśnionym, mapa konfliktu rekonfigurowała się i po stronie wykluczonych pojawili się nowi aktorzy. Ten moment był wykorzystywany do podstawienia w miejsce systemu/władzy aktywistów i skierowania do nich żądania wzięcia odpowiedzialności za skutki działań władzy. To od magistratu należało oczekiwać świętości, która w przedmiotowej sprawie oznaczała przestrzeganie prawa i zasad współżycia społecznego.

Diagnoza – analiza teoretyczna

Rozproszenie mniejszości Romów rumuńskich na terenie państw członkowskich UE spowodowane przemocą ekonomiczną oraz polityką Rumunii,

możemy uznać za próbę szerzenia romofobii wśród narodów, które były do nich przyjaźnie usposobione. „W nawiązaniu do ustaleń Agencji Praw Podstawowych Unii Europejskiej z 2009 roku, szacuje się, że każdy Rom padł w swoim życiu ofiarą dyskryminacji rasowej, co przeszkadza im w znalezieniu pracy czy dostępie do wykształcenia równej jakości jak inni” (Amnesty International 2013, s. 1).

Historia miejsc, w których pojawiają się Cyganie, pokazuje, że ich obecność w zachodnich demokracjach identyfikowana jest jako sytuacja zagrożenia. Obserwacja polityk radzenia sobie przez państwa UE z Romami wskazuje na jedną główną cechę – prowadzenia działań sprzyjających usunięciu Romów z terytorium danego kraju. Napływ Cyganów na terytoria innych państw oraz ich ciągła wędrówka wywołują sprzeciw rdzennej ludności i przez to stają się najsilniejszą siłą dla budowania polityki uprzedzeń wobec tej grupy. Prześladowania i ucieczki z jednego miejsca na drugie odbierają Romom możliwość kumulacji kapitału ekonomicznego, doprowadzając do sytuacji, że grupa ta jest coraz biedniejsza, a przez to bardziej uciążliwa dla przyjmującego ich kraju. Zwiększające się wykluczenie i bieda powodują w konsekwencji, że reakcje społeczne na obecność Cyganów stoją się coraz gwałtowniejsze.

W świetle prawa Romowie rumuńscy nie stanowią polskiej mniejszości etnicznej ani narodowej, ponieważ są obywatelami innego kraju. Ich sytuacja także nie kwalifikuje Romów do uzyskania statusu uchodźcy, ponieważ są członkami UE. Jednak już sam eksces bycia człowiekiem nieprzewidywanym przez polskie prawo wskazuje na niebezpieczeństwo wykluczenia poprzez nieobecność. Potrzeba istnienia mechanizmu raportowania i księgowania w porządku prawnym jakiejś grupy wskazuje na paradoks oraz etymologię znaczenia słowa podmiot, czyli kogoś podlegającego obowiązkom i prawom. W praktyce oznacza to, że obywatelami danego kraju są jedynie członkowie narodu państwowego. Aby zrównać inne grupy ludzi z tym statusem potrzeba wyjątkowego prawa o uchodźcach bądź grupach etnicznych. Wyjątkowość i konieczność istnienia dodatkowego zapisu, protokołu na temat praw i obowiązków podkreśla ich różnicę i niezasymilowaną odrębność. Dwuznaczność sytuacji Romów rumuńskich w Polsce bierze się z tego, że mimo że wkraczając na terytorium Rzeczypospolitej pozostają niewidoczni dla systemu, to posiadają obowiązki wobec prawa kraju, w którym przebywają, a ponadto są nadal obywatelami Rumuni. W tej scenerii jedyne możliwe włączenia Cyganów do systemu prawnego następują w sytuacjach, gdy zostaną naruszone obowiązki wynikające z prawa i dochodzi do jego złamania. Sytuację taką nazywam negatywnym włączeniem, kiedy niewidzialna dla systemu jednostka zaczyna podlegać prawu stając się podmiotem, który złamał prawo. Stan po-

wyższy jest najczęstszym mechanizmem wykluczenia Romów, którzy zostają zawieszeni w przestrzeni między sytuacją pozbawienia ich praw i jednoczesnego przywołania obowiązków prawnych. Prowadzi to do tego, że kryterium sprawdzającym czy ktoś znalazł się poza prawem jest pytanie: czy odnosi on korzyść z jego złamania. Jeśli przestępstwo staje się jedyną drogą, która zmienia czyjąś sytuację prawną, to możemy zakładać, że został on pozbawiony praw człowieka. Złamanie prawa bowiem staje się jedynym środkiem pozwalającym odzyskać „równość” wobec prawa. Nieważne jest to, że równość tą odzyskuje się poprzez naruszenie jakiejś normy prawnej, najważniejszy jest fakt odzyskania podmiotowości poprzez złamanie normy przewidzianej przez porządek prawny. Retoryka ta zresztą pojawiła się *explicite* w wypowiedziach władz miasta Gdańska: „Ktoś zajął miejską działkę i nas najmniej interesuje, czy to jest Polak, Rumun czy Szwed. Gdyby w miejskim parku rozbili namiot Szwedzi, też byśmy ich wyprosili” (http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16591394,Prokuratura_bada_eksmisje_Romow_Miasto_sie_broni_.html, data pobrania: 22.11.2014). Tę możliwość bycia równym w prawie i nie bycia traktowanym gorzej dostrzegły władze miasta, zauważając, że łamiąc prawo stajemy się w jego obliczu równi. Równość bowiem nie jest nam dana w sferze publicznej, lecz jest nam zadana, podczas gdy życie sprywatyzowane jest egzystencją nierówności i różnicy. To właśnie decydowało o sile słów wóldarzy Gdańska, że przypominając Cyganom o przepisach, zaoferowano im negatywność prawną, polegającą na posiadaniu obowiązków. Okazało się, że tylko naruszając przepisy prawa Romom udało się odzyskać prawa i ochronę wynikającą z przepisów. Dochodzimy w ten sposób do paradoksu, że dla wykluczonych z systemu i pozbawionych praw tylko złamanie prawa pozwala odzyskać osobowość prawną i stać się częścią społeczności (Arendt 2008, s. 401).

Napięcie między równością a różnicą jest w tym przypadku rozgrywką między publicznym a prywatnym. Niemożność wkluczenia Romów do porządku prawnego bierze się z nieumiejętności zrównania etnicznej różnicy z równością grup społecznych, wobec których stosuje się mechanizm wydobywania tego, co prywatne w sferę polityczności poprzez uzyskanie satysfakcjonującego większościową wspólnotę narodową poziomu jednorodności.

Cyganie uwięzieni w swojej odmienności, pozostając poza zasięgiem polityki niwelowania różnic, oddani są na łaskę instytucji i organizacji, które mają jedynie możliwość przypomnienia społeczności, że grupa ta ma jeszcze prawa ludzi pozbawionych praw, jakimi są prawa człowieka. Odpolitycznienie i prywatyzacja życia uciśnionych sprowadza ich egzystencję do ekspresji różnicy w przestrzeni pozbawionej łączności z wspólnie zamieszkiwaną i tworzoną przez innych sferą publiczną.

Istnieje jeszcze jedna możliwość ukonstytuowania podmiotowości, bardziej niebezpieczna i nieprzewidywalna, polegająca na przekroczeniu przestrzeni niewidzialnego wyjątku i uczynienia swojego „prywatnego” wykluczenia sprawą polityczną. Taką ścieżkę w dzisiejszych czasach umożliwiły media, które mają moc uczynienia prywatnego – publicznym. O ile prawo otwierało drogę dla negatywnego wkluczenia, to media pozwalały na przemieszczenie niewidzialnej etnicznej różnicy z przestrzeni równości wobec prawa w przestrzeń znaczącej różnicy, czyniącej sprywatyzowane życie wykluczonych sprawą publiczną. Komuś, kto zostaje pozbawiony osobowości prawnej, żyje w sferze nieprzejrzystej szarej strefy, całe jego życie staje się prywatne, pozostaje tylko czysta egzystencja nawet tam, gdzie dla innych istnieje sfera publiczna. Wobec tego ryzyko takiego działania bierze się z tego, że życie dotkniętych wykluczeniem zostaje wstawione w przestrzeń, której siła bierze się z możliwości wzbudzania emocji, które w przypadku Romów były okupione pełnymi niechęci komentarzami internautów pod artykułami opisującymi ich historię. Uzyskiwany za pomocą mediów poziom odmienności i konstruowania różnicy pozwalał na wykrojenie się z przestrzeni bezimiennego, niewidzialnego tłumu, pozwalał na odzyskanie głosu. Wydostanie się z bezsilności i bezradności odbywało się za pomocą hałasu uzyskanego poprzez nagłośnienie wykluczenia. Opinia publiczna dostawała szansę na dowiedzenie się kim są Romowie, jaka jest ich historia oraz dlaczego złamali i naruszyli obowiązki prawne, pomimo że odmówiono im praw.

Wracając do zagadnienia równości wobec prawa Romów rumuńskich problem, który zaistniał na skutek polityki władz miasta sprowadzał się do naruszenia zasad istnienia porządku publicznego. Dla rumuńskich Romów oznaczający zerwanie równości poprzez zubożenie do tych, którzy mają obowiązki bez praw. Gdy korelacja obowiązku-prawa zostaje przerwana względem jednej grupy a istnieje wobec pozostałych przedstawicieli społeczeństwa, to istnienie porządku prawnego staje się przywilejem i nagrodą dla wybranych. Zniesienie równości i uniwersalności obowiązywania prawa powoduje zaprzeczenie samej naturze prawodawstwa. System prawny obnaża w ten sposób swoją ekskluzywność, sprowadzając swoje stanowienie do schmittowskiej wizji suwerennego wyjątku. Porządek prawny staje się arbitralnym kaprysem osoby lub osób posiadających władzę podejmowania suwerennych decyzji.

Fakt, że władze miasta i jego służby odpowiedzialne za pomoc społeczną oferowały Romom tylko pomoc materialną, taką jak wyżywienie i ubranie, stawiał tę grupę w pozycji kogoś, komu można pomóc, ponieważ pozostaje poza prawem. Tym samym prawo do pomocy przestaje być obowiązkiem, a staje się aktem łaski w ramach suwerennej polityki samorządu miejskiego.

„Po przeprowadzeniu wywiadu środowiskowego możemy zaoferować pomoc prawną i psychologiczną, celowy zasiłek na żywność, leki – powiedziała Anna Sobota. – Gdyby państwo mieli choćby tymczasowy adres: w schronisku albo u kogoś z rodziny, wtedy możemy przedstawić oferty pracy” (http://wyborcza.pl/1,75478,16522251,Wyrzuceni_Romowie_prosza_Adamowicza_o_pomoc_Tez.html, data pobrania: 23.11.2014). Słusznie zauważano w zawistnych komentarzach pod artykułami poświęconymi Romom, że pomoc którą otrzymują jest przywilejem, nie wynika z obowiązujących przepisów, jest przypadkowa i niezależna od tego, co robią lub mają robić jej beneficjenci.

Jedyną instancją, do której można było próbować odwoływać się, były prawa człowieka, które mimo swojej nazwy nie stanowią praw, lecz rodzaj deklaracji, wołania o pomoc ludzi pozbawionych praw. Według Hannah Arendt paradoks istnienia praw ludzkich polega na powołaniu do życia idei nieesen-cjalnego abstrakcyjnego człowieka (*tabula rasa*), który nie istniał w żadnym czasie historycznym (2008, s. 407). Życie abstrakcyjne, to życie prywatne, sprowadzone do umysłu, czyli kogoś, komu pozostały tylko myśli zamknięte w monadę swojej „idiotyczności”. Prawa człowieka określono jako niezbywalne, ponieważ mają być one niezależne od istnienia konkretnych rządów i obowiązywać ponadnarodowo. Problem w tym, że jeśli nie ma rządu ani instancji, która mogłaby egzekwować jakieś prawa, to nie ma też żadnej władzy ani gwarancji ich wykonywania. Przypomina to agambenowskie rozważania o stanie wyjątkowym *rzeczy – dzoe*, czyli nagiego życia wykluczonego z obszaru politycznego (Agamben 2008). Takie оголошение życia nie pozwala na mówienie o przemocy prawnej i ucisku ekonomicznym względem *dzoe*. Najpierw należałoby przywrócić życiu znaczenie *bios*, czyli życia politycznego, które pozwala na dalszą artykulację krzywdy i ustanowienia jako ofiary kogoś pozbawionego praw. W tym sensie prawa człowieka byłyby w ujęciu Arendt prawami nagiego życia, którego wymiar *bios* polityczny zostaje zredukowany do *dzoe*: „prawa obywatelskie, czyli różne w zależności od kraju prawa obywateli, miały ucieleśniać i wyrażać w formie konkretnych ustaw odwieczne prawa człowieka, które przecież miały być niezależne od obywatelstwa i narodowości” (Arendt 2008, s. 410). Takie zrównanie dwóch osobnych *modi* życia prowadzi do pomieszania pojęć, tworząc niebezpieczny wyłom w postrzeganiu polityki. Prawa człowieka, do których odwoływano się w konflikcie Romów z władzami miasta Gdańska, stawały się roszczeniem wołania o suwerenny akt łaski względem osób, sprowadzonych w swym istnieniu do dwóch skrajności prawnej kpiny ludzkich praw oraz sprywatyzowanej inności etnicznej. Sama możliwość istnienia takiej artykulacji krzywdy pokazuje nam, że uznanie praw człowieka, czyli nagiego życia, za obszar interwencji politycznej, doprowadziło

do zmieszania się dwóch rodzajów istnienia prywatnego *dzoë* i politycznego *bios*. Agamben takie przejście nazwał przekształceniem się suwerennej władzy w biowładzę. W ten sposób prawodawstwo buduje swój fundament na prawach ludzkich. Gdy dochodzi do takiego zawłaszczenia, prawa człowieka stają się prawami obywatela. W ten sposób obywatel Rumunii znajdując się na terytorium Polski tylko poprzez uzyskanie przywilejów wynikających z polskiego obywatelstwa, które częściowo daje rejestracja pobytu, może odzyskać prawa człowieka. Mamy zatem sprzeczność, albo prawa obywatela są prawami człowieka, co nie może być prawdą, ponieważ obywatelstwo byłoby wtedy prawem ludzi bez praw, albo prawa człowieka są prawem obywatela, czyli prawem ludzi posiadających prawa. Wyjście z tego splątania kategorii proponuje Rancière pisząc, że: „Tymczasem trzecie założenie istnieje, można je wyłożyć następująco: prawa człowieka są to prawa tych, którzy nie mają praw, jakie im przysługują, i którzy mają prawa, które im nie przysługują” (2008, s. 128).

Co by to mogło oznaczać dla przedmiotowej sytuacji Romów, których władze miasta Gdańsk pozbawiły prawa do mieszkania? Rancière proponuje spojrzeć na kwestię odwoływania się do praw człowieka, jak na zjawisko wytwarzania dyssensu (2008, s. 131). Dyssens w jego ujęciu będzie rozziwem między normą a prawem, czyli tym, co być powinno, a co jest dane w treści danego pojęcia. Proponuje on odwołanie się do pojęcia krzywdy powodowanej pozbawieniem praw, które stwarza możliwość odwołania się do nieposiadanych praw a gwarantowanych jako ludzkie. Drugą możliwością byłoby złamanie prawa jako aktu demonstracji nieposłuszeństwa, np. poprzez zapewnienie sobie gwarantowanego deklaracją praw człowieka prawa do mieszkania i przywołanie sankcji karnej niepozwalającej korzystać z tego prawa. Takie działania sprowadzałyby opór do egzekwowania praw, których Romowie nie posiadali, ale które im przysługiwały. Taki proces upodmiotowienia byłby zatem takim przetwarzaniem wykluczenia i opresji, które polegałaby na rozpoznaniu ścieżek wchodzenia w system praw i obowiązków oraz wskazaniu tego, kto tego prawa odmawia. Przy takiej konceptualizacji abstrakcyjność pojęcia człowiek w deklaracji praw pozwala na potraktowanie jej zapisów jako przestrzeni normatywnej, do której możemy się odwołać, gdy chcemy zakwestionować różnicę między byciem Polakiem a Romem, czyli, w omawianej sytuacji, między byciem w przestrzeni politycznej a byciem negatywnie wkluczonym poprzez posiadanie obowiązków (złamanie prawa).

Innym jeszcze rodzajem wykluczenia było oskarżenie wobec Romów i aktywistów, którzy przyłączyli się do walki o ich prawa, o zarzut braku chęci budowania konsensusu między stronami konfliktu. Wydarzyło się to podczas próby odzyskania posiadania miejsca zamieszkania odebranego przez władze

Gdańska: „Państwo nie macie prawa tutaj być, a to co jest tutaj w tej chwili zaaranżowane to jest prowokacja [...] Tutaj nie było żadnej eksmisji” (<http://www.dziennikbaltycki.pl/artukul/3552645,romowie-znowu-wyrzuceni-urzedniczka-to-bylo-porzadkowanie-terenu-zdjecia-filmy,id,t.html>, data pobrania: 22.11.2014). Kolejne wypowiedzi wiceprezydent miasta także wskazywały na próbę zrzućenia odpowiedzialności za brak dialogu i realnej polityki władz na niechętnych na dostosowanie się do istniejących rozwiązań Romów: „Ale o czym tu właściwie jeszcze rozmawiać? – pyta na wstępie wiceprezydent. O tym, że ci ludzie spędzili dziś noc pod gołym niebem, nie śpiąc z zimna. – Ależ to ich wybór! Proponowaliśmy im schronisko dla osób bezdomnych. W Gdańsku funkcjonują osobne ośrodki dla mężczyzn, osobne dla kobiet – odpowiada Kamińska. Ale oni nie chcą się rozdzielać. Są trzypokoleniową rodziną, potrzebują siebie. – No cóż. Skoro nie chcą się rozdzielać, ich wybór. Jeśli nie chcą skorzystać z wachlarza naszych propozycji, nie możemy ich zmuszać. Oni po prostu nie chcą się integrować; nie szukają pracy – mówi wiceprezydent. Trudno jednak znaleźć w Polsce pracodawcę, który zatrudni legalnie obcokrajowca, a szczególnie Roma. Na to Ewa Kamińska ma jedną odpowiedź. – „Nasza największa skucha polegała na tym, że od razu, po trzech miesiącach zamieszkiwania Romów w Gdańsku, nie usunęliśmy ich z zajmowanego terenu. Po trzech miesiącach powinni zarejestrować swój pobyt, a ponieważ tego nie zrobili, powinniśmy wezwać straż graniczną, by odesłała ich do Rumunii. Ale wiadomo jak to jest – człowiekowi mięknie serce, szuka się dziurek w prawie, przymyka oko. Udawaliśmy, że nie wiemy, że oni tam mieszkają. A my nie mamy terenów pod koczowiska. Mamy tereny pod drogi, szkoły, mieszkania, ale nie pod koczowiska” (http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16539785,Wiceprezydent_Kaminska_o_Romach__Niech_zostana_na.html, data pobrania: 22.11.2014).

Czym w istocie miał być osiągnięty na warunkach przedstawicieli władz Gdańska konsensus, jak nie wymuszeniem dialogu w sytuacji konfliktu, w którym jedna ze stron, mając już świadomość pozbawienia Romów prawa do legalnej eksmisji, odmawiała przyznania podmiotowości prawnej Romom, oferując im w zamian pomoc charytatywną. W zasadzie zarzut ten sprowadzał się do narzucania warunków dialogu poprzez wyrugowanie z jego przestrzeni ekscesu jakim była nasza w nim obecność oraz rodziny Stoiców i Calderar poprzez zastąpienie nadmiarowych podmiotów „rzeczywistymi partnerami”. Sytuacja taka powtórzyła się nawet po pozornym zwycięstwie, jakim była publiczna deklaracja władz miasta o uruchomieniu pilotażowego programu wsparcia dla rodziny Romów rumuńskich. Miało to miejsce, gdy na list złożony przez Romów do prezydenta, wiceprezydent Kamińska, zamiast odpo-

wiedzieć na prośbę o pomoc tej rodzinie, udzieliła pisemnej odpowiedzi na umieszczoną w internecie petycję, kierując jej treść do mnie. Wynikało z niej wyraźnie, że nowym partnerem w dialogu z miastem będzie wyłoniona pozakonkursowo organizacja samorządowa. Taka strategia wyjścia z opresji, jaką był konflikt skonstruowany na opozycji między polityką miasta a prawami człowieka, była działaniem mającym usunąć fakt pozbawienia praw i zastąpienia go technicznym problemem dystrybucji pomocy dla „społeczności romskiej”. Usunięcie z polityki przestrzeni konfliktu, jaką są chociażby problemy wykluczenia, i gładkie przechodzenie z debaty nad przestrzeganiem przez władze miejskie prawa, a ich praktyczną stosowalnością, prowadzi do sztucznej sytuacji przemieszczenia sporów w obszar eksperckich strategii „zarządzania sytuacją kryzysową”. Polityka taka prowadzi do zawieszenia problemu statusu prawnego imigrantów. W rezultacie prawa stają się bezużyteczne, stając się prawami człowieka. Rancière o takiej dewaluacji polityki i praw wyraża się bez złudzeń twierdząc, że: „No cóż, skoro są bezużyteczne, robi się z nimi to samo co osoby pełne miłosierdzia robią ze starymi ubraniami – daje się je biednym [...]. Tak oto kończy się proces, w ramach którego prawa człowieka stają się prawami tych, którzy nie mają żadnych praw – prawami nagich istot ludzkich poddanych niehumanitarnym prześladowaniom i niehumanitarnym warunkom egzystencji. Stają się prawami humanitarnymi, prawami tych, którzy nie są w stanie ich ustanowić, prawami ofiar absolutnej odmowy jakiegokolwiek prawa” (2008, s. 136).

Podsumowując: jeśli uznamy, że prawa wykluczonych są prawami osób pozbawionych praw, a jedyną realnie dającą się uzyskać reakcją systemu na brak praw nie jest transformacja przepisów w stronę przywrócenia utraconych praw lecz oczekiwanie na suwerenny wyjątek znalezienia rozziw dla aktu miłosierdzia i humanitaryzmu. To prawa osób, którym odmawia się praw, stają się ekscesem i przywilejem. Jeśli obowiązujące przepisy nie stwarzają możliwości walki z wykluczeniem, ale w świetle prawa pozbawiają innych możliwości do godnego życia to oznacza, że historia XX wieku niewiele nas nauczyła. A przecież wiemy do czego doprowadziło zasłanianie się prawem w sytuacjach kiedy porządek prawny odbierał innym szansę na utrzymanie się na powierzchni życia. W tym znaczeniu kształtuje się też różnica między podmiotem a przedmiotem. Podmiotem w porządku prawnym jest ten kto posiada (podlega pod) prawa i obowiązki, na drugim krańcu tej opozycji pojawia się przedmiot *dzoe*, czyli nagie życie, o którym nowoczesna polityka będzie wyrażać się w trzeciej osobie liczby mnogiej. Takie przemieszczenie konfliktów politycznych jest w istocie zaprzeczeniem polityki, jeśli grupy społeczne podlegające władzy stają się zobiektywizowanym „problemem” (oni/one – trzecia osoba

liczy mnogiej)), to w praktyce prowadzi to do sytuacji, że adresaci tej polityki stają rzeczą, „grupą społeczną”, z którą władza nie prowadzi dialogu, który oznaczałby rozmowę toczoną w przestrzeni zwrotów artykułowanych w drugiej osobie liczby mnogiej – politykę *par excellence*. W istocie to właśnie miało miejsce w Gdańsku, kiedy władze miasta zamiast odpowiedzieć Romom na złożony przez nich list udzieliły odpowiedzi opisując Romów przy użyciu formy właściwej dla konstruowania wiedzo-władzy zwrotów obiektywizujących tę rodzinę do trzecio-osobowej formy „grupy etnicznej”. Sprowadzając walkę z wykluczeniem i dyskryminacją do polityki humanitaryzmu w istocie robimy to, czego logikę chcemy zakwestionować – doprowadzając do sytuacji, w której prawa człowieka stają się całkiem puste. Władza taka sprowadza politykę wobec wykluczonych do wyjątku, w którym pomoc wykluczonym staje się regułą. Lecz niech chodzi o regułę, która staje się prawem, lecz regułę, która zależy od woli polityków – staje się władzą suwerenną nad tymi, którzy nie mają władzy i praw. Utrzymanie porządku prawnego, w którym ustawy i prawa skutecznie odgradzają możliwość uczestnictwa we wspólnocie innym, prowadzi do tego, co Hannah Arendt nazwała banalnością zła (Arendt 2010). W takiej sytuacji znajdowali się w Gdańsku pracownicy Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie, kiedy zapisy ustawy o pomocy społecznej, czyli warunki podlegania pod prawo, nie pozwalały na udzielenie wsparcia oraz pracę z Cyganami. Z perspektywy ludzkiej taka sytuacja powodowała dwuznaczne uwikłanie moralno-prawne pracowników MOPR-u, którzy chcieli udzielić wsparcia, ale nie mieli narzędzi prawnych do wprowadzenia w życie tej chęci.

Literatura

- Afeltowicz Ł., Pietrowicz K. (2009), *Czy socjologowie są w stanie budować maszyny społeczne?*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 1.
- Agamben G. (2008), *Homo Sacer*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Arendt H. (2008), *Korzenie totalitaryzmu*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Arendt H. (2010), *Eichmann w Jerozolimie*, Znak, Kraków.
- Horkheimer M. (2007), *Krytyka instrumentalnego rozumu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Horkheimer M., Adorno T.W. (2010), *Dialektyka Oświecenia*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Haraway D. (1988), *Wiedze usytuowane. Kwestia nauki w feminizmie i przywilej ograniczonej/ częściowej perspektywy*, THINK THANK FEMINISTYCZNY <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0062haraway1988.pdf>, data pobrania: 22.11.2014.
- Jakoubek M. (2010), *Przyczyny „romskiej” przestępczości*, „Studia Romologica” nr 3, Bartosz A. (red.), Muzeum Okręgowe w Tarnowie, Tarnów.
- Lewin K. (2010), *Badania w działaniu a problemy mniejszości*, [w:] *Badania w działaniu*, Cervinkowa H., Gołębniak B.D. (red.), Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.

- Latour B. (2013), *Nadzieja Pandory*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Mniejszości bez praw. Imigranci Romscy w Polsce, <http://www.rozbrat.org/images/pdf/romowie-broszura.pdf>, data pobrania: 22.11.2014.
- Okely J. (2011), *Analfabetyzm a walka o wolność*, [w:] *Dilaog Pheniben*, nr 4, Talewicz-Kwiatkowska J. (red.), Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim.
- Prawa człowieka TERAŻ! Prawa Romów TUTAJ! Wezwanie do działania dla Unii Europejskiej, http://amnesty.org.pl/fileadmin/user_upload/Prawa_czlowieka_TERAŻ_Prawa_Romow_TUTAJ_briefing_04.2013.pdf, data pobrania: 22.11.2014.
- Rancière J. (2007), *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, Korporacja Ha!art, Kraków.
- Rancière J. (2008), *Nienawiść do demokracji*, Książka i Prasa, Warszawa.
- Społeczność Romów rumuńskich we Wrocławiu, http://nomada.info.pl/wp-content/uploads/2013/11/romaraport_pl_final.pdf, data pobrania: 22.11.2014.
- Śliwerski B. (2010), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Kamilla Łaguna-Raszkiewicz

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Miejsce i pamięć o jego przeszłości z perspektywy osób bezrobotnych

The place and memory about its past from the perspective of the unemployed

ABSTRACT: A place, an environment of a local community, is a fundamental concept of social pedagogy. However, for many people a place is associated with marginalization and exclusion. Studies were conducted on a group of 85 unemployed people, from towns of the Podlaskie region of Poland. By use of a questionnaire, the subject's, their parents' and grandparents' place of residence, place of birth, education, profession were established. The questionnaire used scales to define the subject's attitude towards their place of residence, home, neighborhood and city, the importance of their place of residence and whether they have an interest in town history or an interest in history in general. The main result of the studies is the conclusion that the relationship of the unemployed towards their home, neighborhood and city, their understanding of the importance of their place of residence, their interest in town history and social history, are connected to the strength of their family roots. In the majority of cases, the respondents' knowledge of family history was limited to their parents and their connection to 'home' was stronger than their attachment to their neighborhood and city. The unemployed who expressed weaker positive relations to their town also spoke far less favorably about their home. Their interest in town history and history in general is the derivation of their city of origin, their elementary school education and their modest incomes.

KEYWORDS: Unemployed, family history factors, relation to place, memory of place.

STRESZCZENIE: Miejsce, środowisko życia wspólnoty lokalnej, jest podstawowym pojęciem refleksji pedagogiki społecznej. Wielu mieszkańców kojarzy się ono z marginalizacją i wykluczeniem. Badania przeprowadzono w grupie 85 bezrobotnych z miast województwa podlaskiego. Za pomocą kwestionariusza

określono miejsce zamieszkania, urodzenia oraz wykształcenie i zawód osób badanych, ich rodziców i dziadków. Badani bezrobotni wypełnili skale: stosunek do miejsca zamieszkania: domu, okolicy i miasta, znaczenie miejsca zamieszkania, opinie na temat miejscowości, zainteresowanie historią miejscowości i zainteresowanie historią w ogóle. Generalnym wynikiem badań jest wniosek, że ustosunkowanie bezrobotnych wobec domu, okolicy i miasta, pojmowanie przez nich znaczenia miejsca zamieszkania oraz ich zainteresowanie historią miejscowości i historią społeczną pozostaje w istotnym związku z niskim poziomem zakorzenienia rodzinnego, tj. wiedzy o miejscu urodzenia, wykształceniu i zawodzie rodziców i dziadków. Znajomość historii rodzinnej u bezrobotnych w większości przypadków ograniczała się do rodziców badanych. Stosunek do miejsca jako domu zdecydowanie przeważał nad odczuciami wobec okolicy i miasta. Bezrobotni, którzy wyrażali słabsze pozytywne ustosunkowanie do swojej miejscowości, zdecydowanie mniej przychylnie odnosili się do domu. Zainteresowanie bezrobotnych historią miejscowości oraz historią w ogóle jest pochodną ich miejskiego pochodzenia, ponadpodstawowego wykształcenia i skromnych dochodów.

SŁOWA KLUCZOWE: Bezrobotni, czynniki pochodzenia rodzinnego, ustosunkowanie do miejsca, pamięć miejsca.

Wprowadzenie

Od mniej więcej dwóch dekad w Polsce przedmiotem badań interdyscyplinarnych stało się „miejsce” (Lewicka 2012, s. 26). Jest to kategoria niezwykle pojemna, inspirująca i zarazem fundamentalna dla pedagogiki. Bywa opoką (Augé, 2010, s. XII) i treścią naszej tożsamości, stymuluje lub ogranicza kontakty społeczne, tworzy naszą historię rodzinną. Z miejscem związana jest też często smutna, szara i bezradna rzeczywistość egzystencji wielu polskich rodzin.

Doświadczana przez ludzi codzienność jest na trwale powiązana z edukacyjno-wychowawczym potencjałem przeszłości. Sięgnięcie do zasobów pamięci zbiorowej miejsca, z jego różnorodnością wzorów osobowych otwiera szerszą perspektywę indywidualnego odbioru dnia dzisiejszego i przywraca wiarę w możliwość rewitalizacji społecznej. Pamięć zbiorowa powinna służyć wyzwoleniu, a nie ujarzmieniu ludzi (Le Goff 2007, s. 157). Odwołując się do założeń pedagogiki społecznej, środowisko życia ludzkiego powinno być miejscem przekształceń, zmian, udoskonaleń, aktywizacji, których twórcami, zgodnie z ideą podmiotowości, są siły społeczne kierujące się zasadą budowania wspólnej przestrzeni „lepszego jutra” (Łaguna-Raszkiewicz 2012, s. 67). Świat, w którym żyjemy, często jest miejscem nierównych szans, które dla wielu z nas kojarzą się jedynie z nie-pamięcią, marginalizacją, samotnością, brakiem perspektyw na przyszłość. Rozwiązaniem wydaje się znalezienie sensu ludzkiej egzystencji (Mosiek 2007, s. 386), wszędzie tam, gdzie mogłoby się wydawać, że tego sensu brakuje, połączonej z wartościowym stosunkiem do miejsca. Tak jak na przełomie XIX/XX wieku pedagogikę społeczną określano mianem pedagogiki „wzmocnienia duchowego” (Theiss 2001, s. 17), tak dzisiaj tę subdyscy-

plinę można by nazwać pedagogiką „wzmózonej odpowiedzialności” – wobec każdego potrzebującego człowieka i miejsca, w którym żyje¹.

Z punktu widzenia praktyki edukacyjnej istotne są pytania: Jakiego typu działania należy podjąć, aby „przywrócić” miejsce wszystkim jego mieszkańcom? W jaki sposób aktywizować osoby zmarginalizowane, będące kapitałem ludzkim, by poczuły się potrzebne i ważne dla rozwoju środowiska lokalnego? Jak powinien wyglądać współczesny wymiar środowiskowych działań pomocowych, traktowanych jako „służba społeczna” na rzecz dobra każdej jednostki (Theiss 1997, s. 272), zabiegających o jej wszechstronny rozwój i pomyślność? Pytania te sygnalizują potrzebę refleksji badawczej nad wymienionymi problemami. Niniejszy artykuł nie stawia sobie za cel udzielenia na nie odpowiedzi.

Chcąc poznać i zrozumieć stosunek do miejsca zamieszkania i pamięci o jego przeszłości warto wziąć pod uwagę wpływ czynników środowiskowych i społecznych. Na wiedzę o przeszłości rzutuje indywidualne doświadczenie biograficzne (Theiss 2006, s. 121) oraz sposób konstruowania jej określonych znaczeń i wartości. Sposób odbioru rzeczywistości zależy od członków danej grupy i związany jest z selekcją tego, co później zostanie zapamiętane. Można kontynuować tradycję przeszłości miejsca albo wyrzec się jej, odwołując się w życiu codziennym do tradycji negatywnej (Szacki 2011, s. 173). Warto podkreślić, że niezwykle ważne dla pedagogiki pamięci jest poszukiwanie i utrwalanie tożsamości indywidualnej oraz odbudowa kapitału społecznego lokalnych wspólnot, które polityka władzy PRL marginalizowała.

Problemy badawcze i hipotezy

Celem artykułu jest poznanie opinii osób bezrobotnych dotyczących miejsca, w którym na co dzień mieszkają:

- 1) Czym dla badanej grupy jest miejsce, które zamieszkują, jakie funkcje ono spełnia oraz czym jest pamięć o jego przeszłości?
- 2) Czy badane osoby mają poczucie ważności i przydatności dla wspólnoty lokalnej oraz czy podejmują jakieś działania na rzecz jej rozwoju?
- 3) Czy bezrobotni czują się zakorzenieni w miejscu, w którym żyją?
- 4) Jaki jest poziom wiedzy osób bezrobotnych na temat historii miejscowości, w której żyją oraz ich przeszłości rodzinnej?

¹ „W ostatecznym rachunku zarówno kształt społecznego życia, los człowieka i przyszłość ludzkości zależą będą od zasad moralnych, jakie współczesny człowiek zechce przyjąć” (Pilch 2001, s. 137).

- 5) Czym dla bezrobotnych jest historia w ogóle? W jaki sposób postrzegają wiedzę o przeszłości i czy ich zdaniem warto podjąć starania, aby ją zgłębić?

Podjęte badania nawiązują do socjologicznej tradycji badawczej analizującej specyfikę stosunku ludzi ubogich do czasu (Tarkowska 2005, s. 161). Jednak bezpośrednim punktem odniesienia, biorąc pod uwagę jego perspektywę interdyscyplinarną, jest nurt badań środowiskowych pedagogiki społecznej uwzględniający kontekst historyczny. Ich celem jest poznanie specyfiki miejsca powalającej zrozumieć funkcjonowanie jednostek i grup społecznych w powiązaniu z ich mikrohistorią rodzinną i środowiskową (Lalak 2013, s. 30–31).

Przyjęto założenie, iż postawy wobec miejsca odzwierciedlają indywidualny odbiór miejsca, jego sposób doświadczania, tradycje rodzinne lub ich brak. Postawy te oscylują pomiędzy uczuciem obojętności i brakiem zainteresowania a chęcią zdobywania wiedzy na temat przeszłości miejsca, aktywnym uczestnictwem w jego życiu, troską o jego teraźniejszą kondycję i przyszłość. Założono także, iż osoby bezrobotne z uwagi na specyfikę ich funkcjonowania mają inne potrzeby i oczekiwania w stosunku do swojego miejsca zamieszkania niż osoby mające stałe źródło dochodu.

Metoda

Narzędzia badawcze

W przeprowadzonych badaniach zastosowano 5 skal²: 1. stosunek do miejsca zamieszkania: domu, okolicy i miejscowości, 2. znaczenie miejsca zamieszkania, 3. opinie na temat miejscowości, 4. zainteresowanie historią miejscowości oraz 5. zainteresowanie historią w ogóle. W osobno zastosowanej metryczce pytano o płeć, wiek, miejsce urodzenia i zamieszkania osoby badanej, jej rodziców i dziadków, jak również o wykształcenie i zawód osoby badanej, jej rodziców i dziadków, ponadto o jej dochody i stosunek do religii.

Osoby badane, czas i teren badań

Badaniem objęto 85 osób bezrobotnych: 66 kobiet i 19 mężczyzn, mieszkańców Białegostoku, Łap, Tykocina, Orli i Sidry. Wymienione miasta leżą w województwie podlaskim, gdzie stopa bezrobocia rejestrowanego w marcu

² Autorką skal jest profesor Maria Lewicka z Katedry Psychologii Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, która udzieliła autorce artykułu zgodę na ich wykorzystanie w badaniach (zob. Lewicka 2012).

2014 roku wynosiła 15,1%. Dobór badanej próby był celowy – chodziło o osoby pozbawione stałego źródła dochodu przynajmniej przez pół roku. Badani określili swoją sytuację materialną jako trudną. 51 badanych nie pracowało od ponad roku, a posiadane przez nich środki pieniężne były niewystarczające dla zaspokojenia potrzeb podstawowych. Badana grupa była jednorodna narodowościowo. Deklarowaną religijnością (85% wierzących praktykujących) osoby badane nie odbiegały od ogółu polskiego społeczeństwa.

W lutym 2014 roku przeprowadzono pilotaż. Właściwe badania trwały od marca do kwietnia tegoż roku. Realizacja badań była możliwa dzięki studentom Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku będących pracownikami Ośrodków Pomocy Społecznej, których podopiecznymi były osoby bezrobotne.

Wyniki

Charakterystyka badanej grupy

Charakterystykę grupy przeprowadzono na podstawie obliczeń statystycznych³. Biorąc pod uwagę wiek badanych osób, najliczniej, przez 42 osoby był reprezentowany przedział wiekowy między 25 a 40 rokiem życia, 26 osób mieściło się w przedziale powyżej 40 roku życia, 14 osób w przedziale pomiędzy 20 a 25 rokiem życia, 3 osoby zaznaczyły w metryczce wiek 16–20 lat.

Kolejnym kryterium charakteryzującym badane osoby było miejsce zamieszkania. Trzydziestu pięciu bezrobotnych mieszkało na wsi, 27 było mieszkańcami małego miasta (do 5 tysięcy mieszkańców), 18 zamieszkiwało w mieście średniej wielkości (od 6 do 50 tysięcy mieszkańców), tylko 5 osób pochodziło z dużego miasta (powyżej 50 tysięcy mieszkańców).

Pod względem miejsca urodzenia najliczniejsza, 27-osobowa grupa wywodziła się z małego miasta, 21 osób urodziło się na wsi, 18 osób w mieście średniej wielkości i tylko 5 osób jako miejsce swoich narodzin zaznaczyło duże miasto.

Dane dotyczące miejsca urodzenia rodziców wskazują, że najliczniej była reprezentowana wieś: 51 matek i 42 ojców, a najmniej średnie miasto: 8 matek i 6 ojców oraz duże miasto: 8 matek i 5 ojców. Podobne wyniki otrzymano w przypadku miejsca urodzenia dziadków. 72 babcie i 71 dziadków ze strony matki oraz 73 babcie i 66 dziadków ze strony ojca urodziło się na wsi. Tylko 3 babcie i 4 dziadków ze strony matki oraz 3 babcie i 4 dziadków ze strony

³ W obliczeniach stosowano pakiet statystyczny STATISTICA-10.

ojca urodziło się w dużym mieście, zaś w mieście średniej wielkości urodziły się 2 babcie i 3 dziadków ze strony matki oraz babcia i 5 dziadków ze strony ojca. W małym mieście urodziło się 6 babć i 5 dziadków ze strony matki oraz 6 babć i 9 dziadków ze strony ojca.

Na pytanie o poziom wykształcenia 3 osoby odpowiedziały, że mają wykształcenie niepełne podstawowe, 6 osób podało wykształcenie podstawowe, 15 zasadnicze zawodowe, 35 osób wskazało wykształcenie średnie, 10 niepełne wyższe, 14 wyższe.

Osoby badane reprezentowały różne zawody fizyczne, techniczne i inne. Najmniejsza grupa reprezentowała zawód rolniczy: 2 osoby, grupę najliczniejszą stanowiło 45 osób bez zawodu.

Jeśli zaś chodzi o wykształcenie i zawód rodziców osób bezrobotnych, najliczniejszą grupę stanowiło 27 matek, które posiadały wykształcenie podstawowe, oraz 36 matek bez zawodu, 29 matek wykonywało pracę fizyczną. Podobnie było wśród ojców osób bezrobotnych: 24 ojców miało wykształcenie podstawowe, 26 pracowało fizycznie, 21 było bez zawodu.

Charakterystyczna dla badanych bezrobotnych była ich niewielka wiedza o wykształceniu i zawodzie dziadków z obojga stron. Brak wiedzy o wykształceniu babci ze strony matki zadeklarowały 33 osoby, o zawodzie babci nic nie wiedziało 35 osób. O wykształceniu dziadka ze strony matki nie miały wiedzy 34 osoby, a 36 osób nie znało jego zawodu. Brak wiedzy o wykształceniu i zawodzie babci i dziadka ze strony ojca zadeklarowało, odpowiednio, 38 i 40 osób. Te i poprzednie dane są ewidentnym wskaźnikiem niskiego poziomu rodzinnej tradycji wykształcenia i zawodu w rodzinach badanych bezrobotnych.

Porównanie wyników osób bezrobotnych w skalach stosunku do miejsca zamieszkania oraz stosunku do historii

Wyniki przedstawione w tabeli 1 pokazują, że badani bezrobotni wykazują stopniowalny stosunek do miejsca, które zamieszkują. Zdecydowanie przeważa pozytywny stosunek do miejsca jako domu. Dominacja tego ustosunkowania nad ustosunkowaniem wobec okolicy oraz miasta jest ogromna. Odczucia wobec okolicy przeważają nad odczuciami wobec miasta na pograniczu istotności statystycznej; obie te tendencje niewiele różnią się od siebie. Tylko pamięć miejsca jako domu wpisała się wyraźnie w świadomość bezrobotnych, odczucia wobec okolicy i miasta zlewają się.

Tabela 1. Stosunek do domu, okolicy i miasta u bezrobotnych (N = 85, wyniki testu t-Studenta dla prób zależnych)

Skala	Średnia	SD	Porównanie	t	df	Istotność różnicy
Stosunek do domu	46,968	10,18	dom/okolica	5,452	2	,0000000
Stosunek do okolicy	42,803	9,40	dom/miasto	6,353	2	,0000000
Stosunek do miasta	41,901	9,05	okolica/miasto	1,77	2	,07

Uzupełniając wyniki w tabeli 1 danymi z metryczki, warto nadmienić, że wielu badanych bezrobotnych nie znało przeszłości rodzinnej, nawet przeszłości swoich rodziców. 22 osoby zadeklarowały, że wyobraża sobie możliwość wyjazdu do innego miejsca na stałe; takiej możliwości nie rozważało 21 osób, a 21 osób nie potrafiło udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Miejsce zamieszkania spełnia istotną rolę w przypadku 28 osób, ale jednocześnie nie jest dobrze znane w sensie „znam tutaj każdy kamień”. Tylko 25 badanych stwierdziło, że zdanie „nie jest ważne, gdzie mieszkam” raczej do nich nie pasuje, 16 osób zaznaczyło odpowiedź „i tak i nie”. Komponentem przywiązania do miejsca nie są także groby przodków. 29 osób wykazało niezdecydowanie („i tak i nie”) w przypadku braku przywiązania do jakiegokolwiek miejsca i tylko 23 osoby odpowiedziały, że wymieniona postawa raczej do nich nie pasuje. Bezrobotni nie deklarowali chęci zamieszkania w innych miejscach w Polsce i na świecie. Można wnioskować, że nie mieli możliwości finansowych, aby dokonać tak dużych zmian w swoim życiu. W ramach wartościującego spojrzenia na miejsce, 55 badanych stwierdziło, że o miejscu, w którym mieszka, nie może powiedzieć, że jest jak każde inne, więc nie różni się niczym od innych miejsc; połowa badanych, 42 osoby, nie wiąże swojej przyszłości z miejscem zamieszkania, a druga połowa, 40 badanych, wręcz przeciwnie.

Ważną kategorią z punktu widzenia sytuacji osób bezrobotnych jest poczucie wpływu na to, co się dzieje w domu i w środowisku lokalnym, w związku z tym istotny jest sposób postrzegania własnej osoby, poczucie ważności, przydatności dla wspólnoty lokalnej. Spośród badanych 23 osoby stwierdziły, że nie mają wpływu na to, co się dzieje w ich domu, 42 osoby nie potrafiły powiedzieć, czy mają wpływ na to, co się dzieje w okolicy, a 35 osób na to, co się dzieje w ich mieście. O funkcjonowaniu człowieka w miejscu, w którym żyje, mówi też aktywność na rzecz środowiska. W grupie badanej 37 osób zadeklarowało ochotę angażowania się w sprawy domu, potrzeby okolicy znalazły się w kręgu jedynie potencjalnego zaangażowania 31 osób i również 31 osób nie potrafiło powiedzieć, czy ma ochotę angażować się w sprawy miasta. Zastanawia odpowiedź 69 osób, które stwierdziły, że nic ich nie wiąże z miejscem zamieszkania, w którym trzeba dokonać wielu napraw i zmian.

W tabeli 2 podano wielkości średnich i odchylenia standardowe w skalach znaczenia miejsca zamieszkania i opinii na temat miejscowości oraz w skalach zainteresowania historią miejscowości i historią w ogóle⁴.

Tabela 2. Znaczenie miejsca zamieszkania, opinie na temat miejscowości oraz zainteresowanie historią miejscowości i historią społeczną u bezrobotnych (N = 85)

Skala	Średnia	SD
Znaczenie miejsca zamieszkania	62,33	10,89
Opinie na temat miejscowości	41,30	9,07
Zainteresowanie historią miejscowości	41,95	6,93
Zainteresowanie historią w ogóle	34,76	5,66

W tabeli 2 uderza niski poziom wyników średnich. Plasują się one nieco powyżej połowy punktów, jakie można było otrzymać w każdej z tych skal. Badani często zaznaczali odpowiedzi wyrażające ich stosunek negatywny albo neutralny, czyli brak zdania na dany temat. To przemawiałoby za niewielkim zainteresowaniem, jakim badani bezrobotni obdarzają miejsce zamieszkania, jego historię, jak też historię społeczną w ogóle.

Analizując odpowiedzi badanych bezrobotnych w skalach znaczenia miejsca zamieszkania oraz opinii o historii tego miejsca i historii społecznej stwierdzamy, że zdecydowanie zakorzenionymi w stosunku do domu czuło się 36 osób, 26 osób deklaroowało swoje zakorzenienie w okolicy. Według 25 osób przodkowie mieszkali w miejscu ich zamieszkania; prawie tyle samo, bo 22 osoby stwierdziły, że miejsce ich zamieszkania nie jest związane z przeszłością ich rodziny.

W badanej grupie 43 osoby stwierdziły, że interesują się historią swojej miejscowości zdecydowanie i że raczej można tak powiedzieć. 20 osób sięgało do stron internetowych poświęconych historii ich miejscowości lub regionu, 24 osoby miały książki dotyczące historii miejscowości lub ich domu, lecz 26 osobom trudno było jednoznacznie stwierdzić, że je czyta. 28 badanych chętnie oglądało programy telewizyjne o historii ich miejscowości lub regionu. Sporej liczbie badanych (28) trudność sprawiało opowiedzenie się po stronie tezy, że w mieście ważniejsza jest dbałość o zabytki niż wygoda mieszkańców, 23 stwierdziło, że raczej ważniejsza jest wygoda; 28 badanych nie potrafiło powiedzieć jednoznacznie, czy warto wkładać duże pieniądze w odrestaurowywanie starego budynku zamiast go wyburzyć, a dla 22 osób było jasne, że raczej

⁴ Wyników w tych skalach nie można wziąć do statystycznych porównań średnich grupowych z powodu nierównych liczebności budujących je twierdzeń.

mimo kosztów powinno się dbać o stare budynki w mieście. 25 osób badanych zaprzeczyło, by opowieści dotyczące przeszłości ich nudziły, zdecydowanie zaprzeczyło temu 24 badanych.

Spośród badanych 26 osób z łatwością potrafiło rozpoznać na przedwojennych fotografiach różne miejsca swojego miasta, 14 nie było tego pewnych. Na pytanie, czy historia miasta to sekwencja wzajemnie powiązanych wydarzeń, niezdecydowanie wykazało 39 osób. Bezrobotni (32 osoby) nie mieli także sprecyzowanej wiedzy dotyczącej kultywowania tradycji i zwyczajów dawnych mieszkańców miasta. W ocenie badanych (36 osób) trudno było powiedzieć, że nie ma ciągłości między różnymi okresami historii miasta ani pomiędzy wydarzeniami w ich mieście w różnych okresach historycznych.

Co się tyczy związków przeszłości z teraźniejszymi interesami państwa i narodu, 21 osób badanych zgodziło się z twierdzeniem, że wiedza o przeszłości powinna być przekazywana w taki sposób, aby służyła dzisiejszym interesom narodu; 25 osób stwierdziło, że trudno im ocenić jednoznacznie, czy prawda historyczna powinna ustąpić przekazywaniu treści o przeszłości służącym dzisiejszym interesom narodowym; według 38 osób czasem lepiej jest przemilczeć pewne wydarzenia historyczne po to, aby nie psuły one wizerunku naszego narodu; 33 osoby nie miały wyrobionego zdania na ten temat.

Analiza wariancji

Jednoczynnikowa analiza wariancji (ANOVA) wyników w grupie bezrobotnych przyniosła sporo istotnych oddziaływań kategorii charakteryzujących osoby bezrobotne (zmiennych niezależnych) na ich ustosunkowanie wobec domu, okolicy i miasta, na subiektywne znaczenie miejsca zamieszkania, opinie o nim oraz na zainteresowanie historią miejsca zamieszkania i historią w ogóle (zmienne zależne). Tabele 3–6 zawierają wyłącznie oddziaływania istotne statystycznie.

Tabela 3. Analiza wariancji wyników w skali ustosunkowania do domu (zmienna zależna) ze względu na kategorie opisujące osoby bezrobotne (zmienne niezależne) (N = 85)

Skala	Kategoria	F(1,85)	p	η kwadrat	Średnie
Stosunek do domu	miejsce zamieszkania	3,52	,034	0,128	a = 46,9, b = 49,85 c = 50,46, d = 59,33
	miejsce ur. dziadka ze strony ojca	2,66	,027	0,140	a = 48,25, b = 49,00 c = 33,00, d = 44,00 o = 43,50
	wykształcenie ojca	2,84	,007	0,237	a = 39,33, b = 49,54 c = 48,37, d = 48,80

Skala	Kategoria	F(1,85)	p	η kwadrat	Średnie
	wykształcenie babci ze strony matki	3,76	,007	0,0158	a = 48,52, b = 50,04 c = 51,77, d = 55,00
	wykształcenie dziadka ze strony matki	3,63	,005	0,186	a = 47,82, b = 50,86 c = 52,44, d = 52,00
	wykształcenie babci ze strony ojca	7,03	,000	0,300	a = 48,26, b = 53,70 c = 29,50, d = 58,00 o = 42,47
	wykształcenie dziadka ze strony ojca	3,44	,004	0,201	a = 47,10, b = 52,50 c = 52,60, d = 55,00 o = 47,00
	zawód matki	2,74	,013	0,199	f = 51,03, r = 51,33 t = 42,28, h = 43, 330 = 49,00, o = 49,00, bz = 44,33
	zawód babci ze strony matki	3,83	,006	0,160	f = 52,60, d = 52,00 r = 51,69, o = 42,42 bz = 48,34
	zawód babci ze strony ojca	6,16	,000	0,180	f = 47,16, r = 54,27 o = 43,07, bz = 48,30
	zawód dziadka ze strony ojca	3,48	,006	0,180	f = 54,85, r = 49,09 t = 55,00, o = 42,85 bz = 54,00
	zawód dziadka ze strony matki	5,78	,001	0,170	f = 51,37, r = 49,30 o = 42,22, bz = 54,20

Oznaczenia: miejsce urodzenia: a – wieś, b – małe miasto, c – średnie miasto, d – duże miasto; miejsce zamieszkania: a – wieś, b – małe miasto, c – średnie miasto, d – duże miasto; wykształcenie: a – niepełne podstawowe, b – podstawowe, c – zasadnicze zawodowe, d – średnie, e – niepełne wyższe, f – wyższe; zawód: t – techniczny, p – przyrodniczy, h – humanistyczny, f – fizyczny, r – rolniczy, bz – bez zawodu, o – brak danych.

Tabela 3 obejmuje dane analizy wariancji najobficiej reprezentujące oddziaływania czynników indywidualnych, rodzinnych i środowiskowych na stosunek do domu. Najbardziej pozytywne ustosunkowanie do domu wykazała bezrobotni mieszkający w dużym mieście i ci, których dziadek urodził się w małym mieście. Lepsze ustosunkowanie do domu rodzinnego idzie w parze z ponadpodstawowym wykształceniem ojca oraz dziadków z obojga stron, jak też z wiedzą o wykształceniu ojca i dziadków. Ponadto jest ono powiązane przyczynowo z zatrudnieniem zawodowym matki i dziadków z obojga stron (przeważa zawód rolniczy, fizyczny i techniczny), jak też z wiedzą osób badanych o zawodzie matki i dziadków oraz o tym, że matka i dziadkowie nie podjęli pracy w żadnym zawodzie.

Tabela 4. Analiza wariancji wyników w skali ustosunkowania do okolicy (zmienna zależna) ze względu na kategorie opisujące osoby bezrobotne (zmienne niezależne) (N = 85)

Skala	Kategoria	F (1,85)	p	η kwadrat	Średnie
Stosunek do okolicy	miejsce zamieszkania	4,48	,014	0,135	a = 46,03, b = 42,85 c = 37,33, d = 39,40
	zawód matki	2,95	,008	0,210	f = 44,96, h = 40,66 r = 49,68, t = 35,77 h = 40,66, o = 36,00 bz = 42,11
	wykształcenie dziadka ze strony matki	2,93	,017	0,150	a = 45,17, b = 46,69 c = 42,44, f = 32,00 o = 39,05
	wykształcenie babci ze strony matki	5,66	,000	0,260	b = 48,45, c = 28,50 d = 45,00, o = 38,81
	wykształcenie dziadka ze strony ojca	2,77	,016	0,170	a = 45,11, b = 45,50 c = 47,60, d = 45,00 o = 37,00
	zawód babci ze strony matki	2,64	,038	0,110	f = 43,00, r = 44,92 o = 39,60, bz = 46,38
	zawód babci ze strony ojca	5,92	,001	0,170	f = 41,50, r = 48,00 o = 39,00, bz = 46,25
	zawód dziadka ze strony matki	3,52	,018	0,110	f = 43,35, r = 46,10 o = 39,27, bz = 46,80
	zawód dziadka ze strony ojca	3,81	,013	0,132	f = 48,14, r = 45,55 t = 45,00, o = 39,17 bz = 44,00

Oznaczenia jak w tabeli 3.

Bardziej pozytywny stosunek do okolicy pojawił się u osób mieszkających na wsi i w małym mieście. Wystąpił również u bezrobotnych, których babcia miała wykształcenie podstawowe lub średnie oraz u tych bezrobotnych, którzy mieli babcie i dziadków wykształconych na poziomie podstawowym. Przy badaniu wpływu zawodu na ustosunkowanie do okolicy notorycznie powtarza się, że było ono najniższe u bezrobotnych, którzy nie mieli wiedzy o zawodzie swoich dziadków z obojga stron.

Tabela 5. Analiza wariancji wyników w skali stosunku do miasta (zmienna zależna) ze względu na kategorie opisujące osoby bezrobotne (zmienne niezależne) (N = 85)

Skala	Kategoria	F(1,85)	p	η kwadrat	Średnie
Stosunek do miasta	pleć	4,67	,038	0,05	k = 42,51, m = 37,5
	miejsce ur.	5,45	,001	0,168	a = 39,52, b = 36,33 c = 42,44, d = 47,29

Oznaczenia: pleć: k – kobieta, m – mężczyzna. Pozostałe oznaczenia jak w tabeli 3.

Stosunek do miasta jest istotnie pozytywniejszy u tych bezrobotnych, którzy urodzili się w mieście, których matka miała przynajmniej wykształcenie podstawowe, również jej ojciec miał przynajmniej takie wykształcenie i wykonywał jakiś konkretny zawód, oraz u kobiet.

Tabela 6. Analiza wariancji wyników w skali znaczenie miejsca zamieszkania oraz w skalach zainteresowanie historią miejscowości i historią w ogóle (zmiennie zależne) ze względu na kategorie opisujące osoby bezrobotne (zmiennie niezależne) (N = 85)

Skala	Kategoria	F(1,85)	p	η kwadrat	Średnie
Znaczenie miejsca	miejsce ur.	2,77	,046	0,093	a = 58,42, b = 59,72 c = 63,86, d = 67,29
Zainteresowanie historią miejscowości	pleć	4,02	,46	0,048	k = 42,33, m = 37,68
	miejsce ur.	5,42	,001	0,167	a = 36,90, b = 38,11 c = 43,51, d = 46,29
	wykształcenie	2,64	,016	0,194	a = 35,33, b = 36,66 c = 37,80, d = 40,57 e = 48,00, f = 46,28
Zainteresowanie historią w ogóle	miejsce ur.	8,34	,000	0,294	a = 34,80, b = 34,24 c = 36,75, d = 37,00
	miejsce ur. babci ze strony matki	3,17	,017	0,137	a = 34,66, b = 35,66 c = 44,00, d = 35,66
	miejsce ur. dziadka ze strony matki	3,14	,018	0,135	a = 34,73, b = 33,20 c = 41,66, d = 37,00
	miejsce ur. babci ze strony ojca	3,70	,008	0,156	a = 34,50, b = 40,33 c = 41,00, d = 34,43
	miejsce ur. dziadka ze strony ojca	2,27	,050	0,125	a = 34,44, b = 38,66 c = 35,60, d = 34,50
	dochody	3,86	,050	0,44	b = 36,41, c = 33,91

Oznaczenia: dochody: a – dobre, b – skromne, c – niewystarczające. Pozostałe oznaczenia jak w tabeli 3 i 5.

W tabeli 6 zawarto wyniki ANOVA w skali znaczenie miejsca zamieszkania oraz w skalach zainteresowań historycznych. Stwierdza się zasadnicze znaczenie miejsca urodzenia osób badanych i ich dziadków. Bezrobotni urodzeni w dużym mieście istotnie bardziej liczą się w swoim życiu ze znaczeniem miejsca niż osoby urodzone w mniejszych miejscowościach. Najbardziej zainteresowanymi historią swojej miejscowości również są bezrobotni urodzeni w dużym mieście oraz kobiety i osoby z wykształceniem wyższym. Najbardziej pozytywny stosunek do historii w ogóle wystąpił u tych bezrobotnych, którzy urodzili się w dużym mieście i których dziadkowie z obojga stron urodzili się w miastach średniej wielkości. Co ciekawe i ważne, wyższe zainteresowanie historią w ogóle wykazali bezrobotni o choćby skromnych dochodach, w kontraście z tymi bezrobotnymi, których sytuacja ekonomiczna była zła.

Dyskusja wyników

Badani bezrobotni zamieszkujący w dużym mieście mieli znacznie pozytywniejsze odczucia wobec swojego domu aniżeli osoby z innych miejsc zamieszkania, jednakże bezrobotni z dużego i średniego miasta mieli istotnie mniej pozytywny stosunek do okolicy aniżeli bezrobotni mieszkający na wsi i w małym mieście. Zdecydowanie niższy poziom pozytywnych odczuć wobec domu wykazali bezrobotni bez zawodu ze wsi, aniżeli osoby pochodzące z innych miejsc zamieszkania, które parają się różnymi zajęciami zawodowymi. Innym ciekawym wynikiem badań jest to, że osoby bezrobotne, które nie potrafiły wskazać zawodu dziadków z obojga stron, wykazały mało przychylnych odczuć przede wszystkim wobec domu, w którym zamieszkują, w mniejszym stopniu wobec okolicy i miasta.

Badani bezrobotni nie mieli konkretnej wiedzy o zamieszkiwanym miejscu, co świadczy o ich niewielkim zakorzenieniu w środowisku miejskim. Dowodem na to jest tylko jedno odkryte statystycznie istotne oddziaływanie czynników niezależnych na znaczenie miejsca zamieszkania oraz brak jakichkolwiek istotnych związków tych czynników z wymiarem opinii na temat miejscowości. Zainteresowanie historią miejscowości u badanych bezrobotnych było pochodną miejsca urodzenia i wykształcenia – ewidentnie wyższe u urodzonych w dużym mieście i lepiej wykształconych. Również urodzenie się w dużym mieście wzmagало zainteresowanie bezrobotnych historią społeczną. Znaczący wpływ na to miało miejsce urodzenia dziadków z obojga stron: miasto średniej wielkości i poniekąd małe miasto. Zainteresowaniom historycznym zdecydowanie nie sprzyjało wiejskie pochodzenie dziadków. Niebagatelne znaczenie miał czynnik ekonomiczny: zainteresowanie historią społeczną wymaga choćby znośnych warunków egzystencji. Można przypuszczać, że osoby pochodzące z mniejszych miejscowości, które nie są bezrobotne i mogą poszczycić się pewnymi sukcesami, przejawiają większe zainteresowanie historią miasta, w którym mieszkają, jak też historią w ogóle.

Zależność mierzonych wymiarów stosunku do miejsca i zainteresowań historią od kategorii indywidualnych, rodzinnych i środowiskowych u badanych bezrobotnych wskazuje generalnie, że wykształcenie oraz zawód rodziców i dziadków z obojga stron są zasadniczymi czynnikami pozytywnych odczuć wobec domu, okolicy i miasta, poruszają też myślenie o znaczeniu miejsca zamieszkania i na tematy historyczne. Słabe korzenie rodzinne utrudniają określenie pozytywnego stosunku do miejsca zamieszkania, historii miejsca i historii społecznej, co wydaje się ważną charakterystyką osób bezrobotnych.

Wnioski

1. Badane osoby bezrobotne można w większości zaliczyć do grupy osób bez wyraźnej tradycji wykształcenia i zawodu w rodzinie. Znajomość historii rodzinnej w większości przypadków ograniczyła się do rodziców. Przeszłość dziadków, a tym bardziej starszych pokoleń, była im nieznana.
2. Badani bezrobotni często byli niezdecydowani w swoich ocenach miejsca, w którym żyją. Są grupą wykluczoną, ich mobilność jest ograniczona brakiem pieniędzy, wykształcenia i zawodu, kwalifikacji niezbędnych, aby zaistnieć na rynku pracy. Sporo bezrobotnych nie lubiło swojego miasta, gdyż ich zdaniem jest to miejsce bez jakichkolwiek perspektyw zmian na lepsze.
3. Badane osoby bezrobotne są biernie „przywiązane” do miejsca w sensie niedostrzegania lub braku chęci dostrzeżenia zachowań alternatywnych.
4. Opinie badanych bezrobotnych na temat miejscowości, ich wiedza o jej historii, jak też o historii w ogóle jest powierzchowna i ogólnikowa, w związku z tym trudno im dokonać oceny dotyczącej sposobów podtrzymywania tradycji miejsca.
5. Miejsce, które zamieszkują badane osoby bezrobotne, nie ma dla nich wyraźnego znaczenia; nie wiążą z nim swojej przyszłości, niewiele wiedzą o jego przeszłości – jest to miejsce dość przypadkowej egzystencji bez perspektyw.

Literatura

- Augé M. (2010), *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, (ze wstępu W.J. Burszty), WN PWN, Warszawa.
- Goff J. Le (2007), *Historia i pamięć*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Lalak D. (2013), *Biografia środowiska – na styku klasycznej biografii i badań terenowych*, „Pedagogika Społeczna” nr 1.
- Lewicka M. (2012), *Psychologia miejsca*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Łaguna-Raszkiewicz K. (2012), *Pamięć społeczna o relacjach polsko-żydowskich w Białymstoku. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo GRADO, Toruń.
- Mosiek P. (2007), *Rodzima pedagogika społeczna wobec bezrobocia i marginalizacji społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*, B. Kromolicka i in. (red.), Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, Katowice.
- Pilch T. (2001), *Edukacja a społeczne procesy marginalizacji*, [w:] *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Trempała E., Cichosz M. (red.), Wszechnica Mazurska w Olecku, Olecko.

- Szacki J. (2011), *Tradycja*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Tarkowska E. (2005), *Czas, pamięć i ubóstwo*, [w:] *Wobec przeszłości. Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*, Szpociński A. (red.), Instytut im. Adama Mickiewicza, Warszawa.
- Theiss W. (1997), *Radlińska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Theiss W. (2001), *Pedagogika społeczna okresu II Rzeczypospolitej (Pytania o naukowy dyskurs)*, [w:] *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Trempała E., Cichosz M. (red.), Wszechnica Mazurska w Olecku, Olecko.
- Theiss W. (2006), *O metodzie historycznej w pedagogice społecznej*, „Pedagogika Społeczna” nr 4.

Agnieszka Naumiuk

**Edukacja – Partycypacja – Zmiana w doświadczeniach i wyobrażeniach
działaczy lokalnych (animatorów społecznych)**

Warszawa 2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, ss. 263

Już od początku lat 90. minionego wieku trwa żywa debata nad tożsamością polskiej pedagogiki społecznej. Znajduje ona odzwierciedlenie w licznych publikacjach: podręcznikach, opracowaniach monograficznych, rozprawach problemowych, artykułach w periodykach pedagogicznych, projektach badawczych, artykułach prasowych i internetowych. Wiele uwagi poświęcono /poświęca się także przeszłości, teraźniejszości i przyszłości pedagogiki społecznej na konferencjach naukowych, seminariach, spotkaniach organizowanych przez pedagogów społecznych.

W trakcie tego dyskursu wyłoniło się kilkanaście stanowisk, ujęć istoty i atrybutów pedagogiki społecznej, osadzonej w kontekście rzeczywistości postindustrialnej i przemian zachodzących w naszym kraju. Część autorów w swoich projekcjach tej dyscypliny nawiązuje i respektuje konstytutywne założenia jej wersji klasycznej (autorstwa H. Radlińskiej, R. Wroczyńskiego, A. Kamińskiego i kilku ich uczniów), ubogacając ją paroma nowymi elementami przedmiotowo-metodologicznymi. Do tej grupy autorów należy m.in. zaliczyć: S. Kawulę, A. Przeclawską, W. Theissa, E. Trempałę, T. Pilcha, J. Piekarskiego, T. Frąckowiaka, E. Marynowicz-Hetkę, A. Radziejwicz-Winnickiego.

Wejście na teren pedagogiki społecznej przedstawicieli innych subdyscyplin pedagogiki i nauk pokrewnych oraz daleko posunięty woluntaryzm w tworzeniu jej „nowych” wizji, niesie pewne – już dostrzegalne – niebezpieczeństwo w postaci jej rozmytej tożsamości. Coraz częściej pojawiają się opinie, że pedagogika społeczna nie ma wyrazistego przedmiotu ani klarownych założeń metodologicznych, że grozi jej katastrofa, upadek, przejęcie przez dyscypliny pokrewne jej pola przedmiotowego. Główną przyczynę takich „dys-

kwalifikujących” opinii, widzę w natłoku mało odpowiedzialnych i niekompetentnych projekcji koncepcji „pedagogiki społecznej” (czyli niebędących pedagogiką społeczną). W tych wydaniach pedagogice społecznej zaczyna brakować „stałego rdzenia” (rusztowania), wątku naczelnego, swego rodzaju drogowskazu problemowego, kategorii rusztowalnych, paradygmatu umiejscowionego na *continuum* – ciągłość (wybiórcze uwzględnianie dorobku klasycznej pedagogiki społecznej, wartości nietracących swojej rangi i zachowujących aktualność) i zmiana (przebudowywanie paradygmatu uwzględniając wartości dziedzictwa i wyzwania teraźniejszości i antycypowanej przyszłości).

Jakie jest wyjście z tego impasu „rozmytej tożsamości” pedagogiki społecznej, a dokładniej mówiąc, daleko posuniętej jej dezintegracji, niosącej kryzys, a może nawet samozatrącenie się? Wydaje się, że kapitalne znaczenie może mieć tutaj: a) sięganie do dziedzictwa pedagogiki społecznej, dorobku jej twórców i współtwórców; b) respektowanie w najszerszym zakresie imperatywu: ciągłość i zmiana, gwarantującego progresywny rozwój dyscypliny; c) zachowanie i respektowanie w procesie jej rozwoju konstatacji, że jej *genus proximum* stanowi relacja o charakterze dialektycznym: środowisko $\Leftrightarrow$ człowiek, którą należy uznać – jak czyniono to w klasycznej pedagogice społecznej – za stały jej trzon, rdzeń, fundamentalną i rusztowalną podstawę, przesądzającą o jej tożsamości – nie tylko czasu przeszłego, ale także teraźniejszego i przyszłego; d) ciągła identyfikacja pól praktyki, będących terenami jej penetracji empirycznej i projekcji praktycznej (zmian środowiskowych), a także kształcenia kadry pedagogów społecznych, będących animatorami i organizatorami pracy środowiskowej; e) rozwijanie metodologii środowiskowych badań empirycznych pod kątem specyfiki przedmiotu tej dyscypliny.

Praca Agnieszki Naumiuk *Edukacja – Partycypacja – Zmiana w doświadczeniach i wyobrażeniach działaczy lokalnych (animatorów społecznych)* dość trafnie wpisuje się do tego żywego i dynamicznego nurtu (zapoczątkowanego już na początku lat 90. minionego stulecia), debaty, dyskusji nad tożsamością współczesnej pedagogiki społecznej w warunkach transformacji ustrojowej, ekonomicznej, społeczno-kulturowej, a także jej wizji perspektywnej w kontekście wielowymiarowej, dynamicznej i permanentnej zmiany typowej dla świata przyszłości. Wczytując się uważniej w treść tytułu pracy, można sądzić, że traktuje ona li tylko o działaniu społecznym i jego podmiotach wykonawczych, uwzględniając jego konstytutywne, organiczne wymiary: edukację, partycypację i zmianę. W rzeczy samej tak nie jest, tytuł pracy – moim zdaniem – nie jest w pełni adekwatny do jej treści. Trafniejszym tytułem byłby: „Edukacja – Partycypacja – Zmiana. Studium z pedagogiki społecznej”. Praca ta w pełni zasługuje na taki tytuł, nadający jej rangę studium. Dodam,

że moja propozycja nie jest tutaj przypadkowa, dlatego że: 1) znaczna część treści pracy traktuje o kategorii „działanie społeczne”, które przecież stanowi przedmiot pedagogiki społecznej (uznawany przez wielu pedagogów społecznych), przesądzający znacząco o jej tożsamości. Mamy więc tutaj do czynienia z autorskim, oryginalnym spojrzeniem na tę dyscyplinę przez pryzmat działania społecznego; 2) znaczna część tekstu bezpośrednio dotyczy pedagogiki społecznej (jej tradycji, stanu teraźniejszego i wizji rozwoju); 3) wiele uwagi poświęca Autorka funkcjom pedagogiki społecznej w procesie dokonujących się zmian w wielowymiarowej rzeczywistości czasu teraźniejszego i przyszłego; 4) praca kreuje także nowy model badań jakościowych o szczególnych walorach teoretyczno-diagnostycznych i praktycznych (służebny wobec praktyki społeczno-pedagogicznej).

Warto też zwrócić uwagę na autorski układ treści tego studium. Wyodrębniono tutaj pięć rozdziałów: pierwsze trzy o charakterze teoretycznym, traktują o działaniu społecznym (czyli przedmiocie pedagogiki społecznej!), rozpatrywanym w różnych kontekstach teorii nauk społecznych, pedagogiki, progresywnych idei (podmiotowości, konstrukttywizmu społecznego, współczesnych wzorców, ideałów i autorytetów aktywności społecznej); dwa następne rozdziały (IV i V) mają charakter empiryczno-diagnostyczny, ukazują działanie społeczne w wyobrażeniu i doświadczeniu praktyków (działaczy społecznych), a także ich wyobrażenia, postulacje, prognozy dotyczące „edukacji społecznej przyszłości”.

W układzie treści tego dzieła dostrzegam dwie autorskie, ważne inspiracje i projekcje dotyczące współczesnej pedagogiki społecznej, dotyczące mianowicie jej rusztowalnej struktury merytorycznej oraz sposobu jej uprawiania przez pedagogów społecznych. Jeśli chodzi o układ, strukturę treści w tej projekcji; składają się nań, współtworzą ją: 1) wiedza ogólna (teorie) z dziedziny nauk społecznych, będąca dla pedagogiki społecznej *sui genesis* podłożem, kontekstem teoretycznym i zarazem inspiracją do zakotwiczenia dyscypliny w rodzinie nauk społecznych i także ukierunkowaniem (przesłanką) rozwoju jej teorii na różnych poziomach (od metateorii do teorii o charakterze metodyczno-praktycznym); 2) wiedza ogólna z dziedziny pedagogiki (w tym też pedagogiki społecznej!), przedstawiająca w głównej mierze kluczowe idee i koncepcje społeczno-pedagogiczne. Można powiedzieć, upedagogizujące dyscyplinę i stanowiące drugi poziom przesłanek i inspiracji uprawiania ogólnej refleksji i empirii w ramach tej dyscypliny, a także i praktyki środowiskowej; 3) wiedza metodologiczna dotycząca strategii badań środowiskowych, w szczególności o charakterze jakościowym, zorientowanych na wymiary subiektywne przedmiotu tej dyscypliny (doświadczenia, wyobraże-

nia, potrzeby, sposoby myślenia, uczucia, spostrzeżenia, oceny stanu rzeczy...). W konsekwencji pozwalająca na pogłębienie wiedzy o człowieku i jego świecie egzystencji, funkcjonowania, pragnieniach zmiany, a także uhumanistycznienie upodmiotowienie procesu badawczego. Wzorcowym przykładem są tutaj badania zrealizowane przez Autorkę, z zastosowaniem strategii „badanie i działanie”; 4) wiedza empiryczno-diagnostyczna, budowana na podłożu doświadczeń praktyków–działaczy społecznych, liderów, animatorów, pedagogów nieprofesjonalnych, zanurzonych w praktyce społeczno-pedagogicznej. Spełnia ona dwie znaczące funkcje: a) weryfikująco-wzbogacającą, to znaczy weryfikującą, ale także w pewnej mierze ugruntowującą szczególnie teorie społeczno-pedagogiczne (rozdz. II i III), oraz w jakimś stopniu wiedzę ogólną (teorie) z dziedziny nauk społecznych (rozdz. I); b) praktyczno-projektującą, zorientowaną wprost na projektowanie i modernizację praktyki – działalności społeczno-pedagogicznej, edukacyjnej, umiejscowionej w czasie teraźniejszym i przyszłym.

Jeśli chodzi o inspirowaną i projektowaną pośrednio w tym studium drogę uprawiania pedagogiki społecznej jako dziedziny nauk społeczno-pedagogicznych, zaprezentowany przykład jest wielce pouczający i w znacznym stopniu godny naśladowania. Na tej drodze można wyodrębnić – co czyni Autorka – następujące i występujące po sobie, etapy, fazy: studyjno-refleksyjną, empiryczno-diagnostyczną i praktyczną (działanie społeczne i edukacyjne) i jednocześnie weryfikacyjno-projektującą (budowanie wizji zmiany w działalności społeczno-pedagogicznej i edukacyjnej, np. edukacji środowiskowej, animacji społeczno-kulturalnej, edukacji obywatelskiej). Wyodrębnione wyżej komponenty, konstytuujące i ukierunkowujące ową drogę uprawiania, praktykowania pedagogiki społecznej, tworzą swoistą całość logiczną, prakseologicznie i nauko-twórczą jak najbardziej zasadną przez fakt, że uwzględniają wymogi procesu budowania nauki o charakterze teoretyczno-praktycznym oraz to, że wzajemnie się dopełniają, warunkują i weryfikują, słowem tworzą układ zintegrowany.

Jak dotychczas w żadnym z podręczników pedagogiki społecznej, jak też i innych pracach tematyczno-problemowych z obszaru tej dyscypliny – takiego zasadnego wiązania teorii społecznych, teorii społeczno-wychowawczych i praktyki społeczno-wychowawczej, jak w niniejszym studium, nie spotkałem. Oznacza to relacje wzajemności między konstruktami teoretycznymi (metateoriami społecznymi i teoriami społeczno-wychowawczymi) a praktyką pedagogiczną, owocujące znaczącym zasileniem teorii społeczno-pedagogicznych, a w szczególności zagwarantowaniem inspirującego kontekstu dla praktyki działania społecznego, także w pewnym stopniu wyznaczającego kierunki

rozwoju pedagogii. Ważnym, prawie niespotykanym w pedagogice społecznej, było/jest zastosowanie w narracji autorskiej dwojakiego rodzaju analizy. Zasadność tego zabiegu najbardziej oddaje wypowiedź samej Autorki: „zastosowano dwa typy analiz: 1) klasyczny kierunek analizy w obszarze edukacji społecznej, czyli teorii wyznaczających kierunki inspiracji dla określonych koncepcji społeczno-wychowawczych, które z kolei proponują rozwiązania dla praktyki (rozdz. I–III); 2) analizy odwróconej, ukazującej inspiracje i wiedzę wynikającą z doświadczenia osób działających społecznie jako elementów pewnej obywatelskiej pedagogiki, jak też swobodnego, alternatywnego, nieformalnego funkcjonowania w obszarze wpływów środowiskowych, stanowiących podstawę do wysuwania propozycji społeczno-wychowawczych oraz teorii społecznych” (rozdz. IV–V, zob. s. 11).

Warto też zwrócić uwagę w tej pracy na charakter i formę narracji autorskiej, która tutaj jest szczególnym walorem i jednocześnie znakiem czasu królowania idei demokracji, w tym relacji dialogicznej między ludźmi. Nie mamy tutaj do czynienia z formą wykładu *ex cathedra*, jednogłosu autorskiego, autorytatywnego, kostycznego na dany temat, problem, ale z formą debaty, dyskusji, swoistej rozmowy o współczesnej pedagogice społecznej – oglądanej i projektowanej przez pryzmat jej przedmiotu – działania społecznego. Autorka występuje tutaj w roli rozważnego moderatora i zarazem kompetentnego uczestnika debaty pedagogicznej. Uczestnikami tej debaty są: a) autorzy – przedstawiciele nauk filozoficzno-społecznych i ich teksty, tworzących podłoże – kontekst teoretyczny dla pedagogiki społecznej, umiejscawiając ją w ten sposób w rodzinie tych nauk i udostępniając jej swój potencjał merytoryczno-metodologiczny; b) liczna grupa pedagogów, w tym też pedagogów społecznych, autorów tekstów dotyczących koncepcji społeczno-pedagogicznych, wyrosłych i zakorzenionych w pracach klasyków pedagogiki w ogóle oraz pedagogiki społecznej, a także pedagogów współczesnych, uprawiających swoją dyscyplinę w okresie wielkiej zmiany; c) liczna grupa badanych – praktyków rozumiejących i myślących o teraźniejszości jak i przyszłości działania społecznego (idei społecznikostwa), wpisującego się w proces zmiany, zmierzającej w kierunku konstruowania przyszłości bliższej i dalszej. Badani to: działacze społeczni, liderzy, animatorzy społeczno-kulturalni, społeczni edukatorzy, pedagogzy nieprofesjonalni, osoby znaczące w środowisku. Można powiedzieć, że mamy tutaj do czynienia z permanentnym wielopodmiotowym dialogiem na temat teraźniejszości i przyszłości pedagogiki społecznej. Autorka – z jej właściwą skromnością i kompetencją – stawia kluczowe pytania dotyczące tej dyscypliny i z uwagą wsłuchuje się w liczne głosy swoich interlokutorów, starając się zrozumieć to „co oni mówią”, i jakie stąd płyną inspiracje do dalsze-

go myślenia o tej dziedzinie nauki. Bez wątpienia taka forma narracji godna jest naśladowania nie tylko przez pedagogów społecznych.

W czym głównie przejawia się inność, *novum* tego autorskiego ujęcia pedagogiki społecznej, czyli czym ono różni się od dotychczasowych ujęć podręcznikowych, i nie tylko? Dostrzegam ową inność i oryginalność przede wszystkim w: a) zestawie przesłanek wyjściowych, przedzałożeniach, które stanowią tutaj swego rodzaju teoretyczne podłoże (kontekst) inspiracji ukierunkowujących atrybucje treści przedmiotowo-problemowych dyscypliny, a dokładniej rzecz biorąc, jej konstytutywne wyróżniki, cechy; b) samym konstrukcie atrybucji, czyli zestawie głównych, autotelicznych cech, w znacznej mierze przesądzających o tożsamości dyscypliny i o jej kolorycie autorskim; c) miejscu i roli praktyki – działania społecznego, działaczy społecznych w przekształcaniu, ulepszaniu środowiska życia, jego modernizacji, a także poszerzania i pogłębiania wiedzy na podłożu licznych doświadczeń i konstruktywnej wyobraźni; d) strategii metodologiczno-badawczej, zarysowanym modelu uprawiania empirii, w szczególności badań środowiskowych o charakterze jakościowym; e) zarysie rekonstrukcji drogi rozwoju pedagogiki społecznej w czasie teraźniejszym i przyszłym, w perspektywie zmiany dynamicznej i wielokulturowej oraz budowania wizji tej dyscypliny zaangażowanej w proces konstruowania przyszłości.

Przy konstruowaniu atrybucji merytorycznej pedagogiki społecznej, Autorka bierze pod uwagę przesłanki natury teoretycznej, metodologiczno-empirycznej i praktycznej, a szczegółowiej rzecz biorąc, teorie, koncepcje i idee społeczno-pedagogiczne: demokracji, społeczeństwa obywatelskiego, społeczeństwa wiedzy, globalizacji, podmiotowości, zmiany dynamicznej, relacji międzypodmiotowych o charakterze dialogiczno-kooperacyjnym, idee tożsamości podmiotu działającego, konstruktywizmu społecznego; teorie działania społecznego (społecznikostwa), środowiska społeczno-wychowawczego, wspólnoty (wspólnotowości), lokalności, oddolności, edukacji środowiskowej, edukacji społecznej, idee twórczości i aktywności, ciągłości (odwoływanie się do tradycji) i zmiany (prospektywizm), pluralizmu, koncepcję badań jakościowych o charakterze diagnostyczno-eksploracyjnym.

Ta wielość teorii, idei, koncepcji społeczno-pedagogicznych tworzących podłoże teoretyczne i zarazem inspirujące kierunek refleksji, myślenia o pedagogice społecznej współczesnej, jak i jej wizji rozwoju, wskazuje na jej teoretyczność i umiejscowienie w rodzinie nauk społecznych, a także jej charakter multidyscyplinarny, interdyscyplinarny. W tym zestawie teorii, idei i koncepcji dominują konstrukty pedagogiczne i socjologiczne, choć obecne są także te o rodowodzie psychologicznym, filozoficznym i politologicznym. Nie oznacza

to jednak, że podłoże kontekstowo-inspirujące zatracą charakter pedagogiczny. Moim zdaniem, raczej dojdzie tutaj do wchłonięcia przez pedagogikę społeczną wiedzy ogólnej z innych dyscyplin i pewnego jej przetworzenia na własny użytek, czyli jej upedagogicznienia. Takie osadzenie pedagogiki społecznej – co słusznie czyni Autorka – w kontekście interdyscyplinarnym i wielowymiarowym wydatnie przyczyni się do podniesienia jej poziomu naukowego i zarazem rangi wśród nauk społecznych.

Jakie są znamienne rysy wizji pedagogiki społecznej autorstwa A. Namumiuk? Najogólniej rzecz biorąc, jest to pedagogika swoją atrybucją wyraźnie odbiegająca od typowych ujęć podręcznikowych, i pod względem swojej teoretyczności, wymiaru metodologiczno-empirycznego, orientacji propraktycznej i wizji prospektywnej. Pedagogika ta jest mocno osadzona w kontekście dokonujących się zmian, narastania nowych kierunków, wyzwań w refleksji naukowej w obszarze nauk społecznych, a także zachodzących zmian w wielowymiarowej rzeczywistości, realiach życia i funkcjonowania społeczeństwa oraz wyzwań przyszłości w tym zakresie.

Pedagogikę społeczną – w tym autorskim ujęciu – przede wszystkim znamionuje:

Jej koloryt obywatelski (idea obywatelskości), osadzony w modelu demokracji, zakładający oddolność w kształtowaniu procesu wychowawczo-edukacyjnego, reagowaniu na potrzeby społeczne, poszukiwaniu możliwości rozwoju społecznego, także sprawczość podmiotu (s. 9, 32).

Upodmiotowienie pedagogiki, czyli odejście od perspektywy instytucjonalnej, a skupienie się na osobach aktywnie działających (działaczach społecznych, animatorach, edukatorach...), dokonujących zmiany w środowiskach lokalnych i ich refleksjach nad działaniem społecznym z punktu widzenia podmiotu działającego (s. 9).

Up Praktycznienie pedagogiki społecznej – przede wszystkim urzeczywistnia się to poprzez jej ukierunkowanie pragmatyczne, poprzez rozwijanie teorii, która może wpływać na jakość praktyki (niosąc moc inspiracji do kreacji nowej rzeczywistości w skali lokalnej i szerszej), a także rozwijanie – ze szczególnym udziałem praktyków, działaczy, liderów, animatorów społecznych – działu wiedzy metodyczno-projektowej. Istotną formą służenia praktyce jest tutaj preferowanie integralnej strategii „badanie i działanie”.

Jej prospektywność, przejawiająca się w zainteresowaniu przyszłością świata w węższej i szerszej skali, zakładająca też udział w budowaniu jego przyszłej wizji, poprzez stymulowanie i organizowanie „edukacji przyszłości” (rozdz. V).

Progresywność i zaangażowanie w proces zmiany, modernizacji współczesnej rzeczywistości i „świata przyszłości”. „W procesie długofalowych prze-

mian – konstatuje Autorka – [pedagogika społeczna – M.W.] zachęca do poszukiwań i eksperymentów społecznych, które są jednocześnie wyrazem nadziei, że człowiek – podmiot myślący, ma siłę ulepszać świat i walczyć o ideały. Dostrzega w teorii i praktyce społecznej istotne narzędzia dla zmiany” (s. 247). Autorka lansuje w wymiarze jednostkowym i społecznym imperatyw: „niezgody na świat zastany”.

Otwartość na nowe prądy, ruchy społeczne i intelektualne, na inne dziedziny nauk społecznych, „na świat społeczny, poza – pedagogiczny i jego potencjały w przebudowie oraz usprawnianiu warunków społeczno-rozwojowych i edukacyjnych, a także poszukiwanie sprzymierzeńców dla pedagogiki społecznej” (s. 64).

Retrospektywność – sięganie do tradycji pedagogiki społecznej, jej potencjału w zakresie twórczej refleksji ogólnej, podstaw metodologicznych i projekcji metodycznych, przede wszystkim autorstwa H. Radlińskiej, R. Wroczyńskiego i A. Kamińskiego. „Niniejsza praca – podkreśla Autorka – w wielu miejscach odwołuje się do tradycji pedagogiki społecznej [...] w jej spojrzeniu na relacje człowieka ze środowiskiem [...] w całokształcie zależności wpływów wychowawczych [...] przede wszystkim na sferze zagadnień związanych z podmiotem przekształcającym otaczający go świat” (s. 8–9).

Jej charakter środowiskowy – w ujęciu szerokim i wielowymiarowym, rozumianym jako miejsce, kontekst działania społecznego, jako jego cel (przekształcanie, modernizowanie), a także strategia środowiskowa, pełniąca znaczącą rolę „w budowaniu planu zmiany lub rozwoju na podstawie zakładanego udziału i potencjału środowiskowego, oraz „przestrzeń edukacyjna” o charakterze otwartym, niesformalizowanym, umożliwiającą oddolne podmiotowe i kreatywne współtworzenie aprobowanych wzorów kultury i pożądanych praktyk społecznych (s. 64). Eksponuje się tutaj oddolność wszystkich typów, rodzajów edukacji w czasie teraźniejszym i przyszłym.

Wyraźne zorientowanie proedukacyjne, zamocowujące charakter pedagogiczny tej dyscypliny i wskazujące na szczególną rolę edukacji w strategii działania społecznego, jego zakresu i poziomu w czasie teraźniejszym i przyszłym. Edukacji społecznej nadaje się tutaj – co warto podkreślić – dość szerokie znaczenie, obejmuje ona: autoedukację w działaniu, potrzeby edukacyjne w tym zakresie, obszary formacji do działania społecznego, wzorce i autorytety społeczne, propozycje działaczy dotyczące edukacji przyszłości (s. 189).

Zmierzanie ku podejściu multidyscyplinarnemu, interdyscyplinarnemu w uprawianiu tej dyscypliny. Choć Autorka zdaje sobie sprawę, że może to nieść „obawy o tożsamość pedagogiki społecznej jako strażnika wartości i wyobraźni pedagogicznej, zarówno w obszarach teorii jak i praktyki społecznej”

(s. 52), zrobiła śmiały i wyraźny krok w kierunku nadania swojej pracy (studium) charakteru multidyscyplinarnego (patrz: rozdz. I, ponad 80% przypisów – odniesień do prac autorów niepedagogów: socjologów, filozofów, psychologów, historyków, politologów, prakseologów, polityków społecznych, metodologów...; bibliografia: ponad 50% pozycji autorów niepedagogów).

Teoriotwórczy i praktyczny charakter środowiskowych badań empirycznych. Mają one tutaj charakter jakościowo-projektujący, obejmują sposoby myślenia, konstruowanie wyobrażeń, doświadczenie rzeczywistości, inicjatyw lokalnych, recepcje zmian w perspektywie działaczy społecznych oraz wpływanie na nie (s. 133). Jest to spojrzenie „z punktu widzenia podmiotu działającego, kreującego siebie i świat, wypowiadającego się o tym, co dla niego ważne, poprzez swoje działanie dokonującego, na swoją miarę, zmiany społecznej” (s. 134). Znamionem działania społecznego i wiedzy o nim jest to, że ona jest opisem tego działania, jest refleksją nad nim, jest też wyobrażeniową wizją jego postaci i udziału w konstruowaniu przyszłości. W tym dziele z pedagogiki społecznej – jak w żadnej z dotychczasowych prac – badani i ich wypowiedzi, refleksje, projekcje zajmują tak poczesne miejsce (prawie połowa tekstu); można bez wątplenia ich uznać za współtwórców tej znakomitej pracy.

Rozbudowana i rzetelnie opracowana siatka pojęciowa, stanowiąca kluczowy warunek *condicio sine qua non* każdej ambitnej pracy naukowej z dziedziny pedagogiki, a w szczególności podręcznika o znamionach nowego ujęcia, podejścia do tej dyscypliny, adresowanego do licznych czytelników – studentów kierunków pedagogicznych i innych kierunków, a także naukowców uprawiających tę dziedzinę nauki.

W świetle powyższego zestawu atrybutów pedagogiki społecznej, jawi się nam nowe oblicze tej dyscypliny oraz liczne inspiracje do jej uprawiania i kierunku dalszego jej rozwoju w kontekście dokonujących się zmian i wyzwań świata przyszłości. Zachęcam do lektury tej ambitnej pracy pedagogów uprawiających tę naukę (dość liczną społeczność), studentów uczelni pedagogicznych i kierunków pedagogicznych innych uczelni, polityków społecznych, działaczy społecznych, liderów, animatorów społecznych, uczestników form edukacji środowiskowej i ustawicznej...

Mikołaj Winiarski, Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie

Eugenia Potulicka

**Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych
Od Ronalda Regana do Baraka Obamy**

Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, ss. 442

Eugenia Potulicka jest kierownikiem Zakładu Pedagogiki Porównawczej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Przez wiele lat pełniła funkcję prezesa Polskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół systemów szkolnych w różnych krajach, edukacji w kontekście społeczno-kulturowym oraz reform edukacji na świecie, szczególnie zaś reform neoliberalnych.

Wiosną 2014 roku ukazała się książka E. Potulickiej poświęcona neoliberalnym reformom edukacji w Stanach Zjednoczonych. Neoliberalizm to dominująca we współczesnym świecie ideologia, postulująca ograniczenie do minimum ingerencji państwa w gospodarkę oraz powrót do zasad wolnego rynku. Doktryna ta zdominowała podejście do edukacji w Stanach Zjednoczonych. Ekonomia korporacyjna stała się obowiązującym tam imperatywem edukacji.

Recenzowana publikacja zawiera szerokie opracowanie tematu edukacji w Stanach Zjednoczonych w epoce globalizmu i wolnego rynku. Celem opracowania jest próba zrozumienia wszystkich mechanizmów wpływu korporacjonizmu na reformy edukacji. Autorka analizuje pod tym kątem okres od początku lat osiemdziesiątych dwudziestego wieku do teraźniejszości. Sięgając po tę książkę zakładałam, że neoliberalizm jest pojęciem wielowątkowym, trudnym do zrozumienia. Tymczasem przedstawione w rozprawie zagadnienia zaprezentowane są bardzo przystępnie i rzeczowo. Czytelnik ma możliwość zrozumienia kierunków i etapów neoliberalnych reform edukacji w Stanach Zjednoczonych. Dzieje się tak zapewne dlatego, że autorka posługuje się bogatym warsztatem badawczym hermeneutyki krytycznej. Dokonuje przeglądu,

analizy i konfrontacji materiałów z różnych źródeł. W publikacji przeprowadzony jest drobiazgowy proces dogłębnej interpretacji raportów, danych statystycznych, doniesień publicystycznych i naukowych, opinii różnych osób, przepisów prawa – wraz z uzasadnieniami tychże regulacji. Czynniki społeczne, polityczne i finansowe wpływające na edukację widzimy zarówno mikroskopowo jak i makroskopowo. Autorka posługuje się konkretnymi przykładami oraz ukazuje całokształt szkolnictwa amerykańskiego w ostatnich dziesięcioleciach. Profesor dokonuje obnażenia amerykańskiej oświaty, miejscami ukazując jej niedostatki. Analizie poddane zostały działania na najwyższym szczeblu związane z zachodzącymi procesami zmian w szkolnictwie. Mowa tu o niekończących się reformach edukacji, które są wdrażane po to, aby uniknąć katastrofy w szkolnictwie amerykańskim, co może doprowadzić Stany Zjednoczone do zapaści cywilizacyjnej.

Omawiana publikacja obejmuje 442 strony. Struktura recenzowanej książki zaopatrzona wstępem autorki, zawiera dziesięć rozdziałów oraz podsumowanie. Każdy z rozdziałów składa się z podrozdziałów, których treści stanowią logiczny ciąg poruszanych w nich zagadnień.

W pierwszym rozdziale Eugenia Potulicka przedstawia zagadnienie „oddania” edukacji prawom wolnego rynku. Zwolennicy takiego podejścia do edukacji krytykują szkolnictwo publiczne, niski poziom kształcenia kadr nauczycielskich, a także atakują inicjatywy podejmowane przez związki zawodowe nauczycieli. Autorka odwołuje się między innymi do pracy Murraya (2008), który przyczyn nierówności edukacyjnych poszukuje w statusie społeczno-ekonomicznym uczniów. Murray krytykuje reformę prezydenta Busha zatytułowaną: „Nie pozostawimy żadnego dziecka w tyle” (*No child left behind*), i w neoliberalnym duchu opowiada się za zróżnicowanym podejściem do nauczania dzieci w zależności od ich zdolności.

W następnym rozdziale autorka prezentuje teorie wykorzystywane przez neoliberalizm. Odczytujemy silny i bezpośredni związek tych teorii z edukacją. Przykładowo teoria transakcji społecznych, zgodnie z którą korzyści osobiste są najwyższą wartością, sprowadza ludzi do konkurujących ze sobą w zakresie usług edukacyjnych konsumentów. Teoria kapitału ludzkiego może być także odczytana jako niebezpieczne podłoże dla polityki oświatowej. Traktowanie wiedzy, umiejętności i wykształcenia jako towaru, sprowadza człowieka do rangi przedmiotu o większej lub mniejszej użyteczności ekonomicznej.

Ważnymi i wartościowymi częściami publikacji są rozdziały 6 i 7. Pierwszy dotyczy *voucherów* wykorzystywanych w edukacji amerykańskiej, a drugi szkół czarterowych. Analizowane pojęcia ukazane zostały w aspekcie pedago-

gicznym, socjologicznym, ekonomicznym oraz prawnym. Idea wprowadzenia *voucherów* do systemu edukacyjnego powoduje, że zaczyna on działać na zasadach wolnego rynku. Rodzice, którzy posiadają „bon” na opłacenie edukacji, mają wolny wybór szkoły dla swoich dzieci. „Władza wolnego rynku” jako idea naprawy szkolnictwa nie sprawdza się jednak. Efektywność modelu *voucherowego*, zwłaszcza w zakresie wyższości szkół prywatnych nad państwowymi, nie została empirycznie potwierdzona. Krytycy *voucherów* twierdzą również, że są one narzędziem segregacji statusowych i etnicznych uczniów, co było negowane w szkolnictwie publicznym. Należy jednak podkreślić, że odnotowano korzystny wpływ konkurencji na jakość nauczania w szkołach publicznych oraz na kontakty szkoły z rodzicami.

Organizacja szkół czarterowych opiera się na możliwości przejmowania szkół od państwa przez zorganizowaną grupę obywateli. Szkoły czarterowe są wyłączone z obowiązku rejonizacji, a ich budżet zależy bezpośrednio od liczby uczniów. W recenzowanej publikacji autorka obnaża zasady organizacji takich szkół. Píše, że „rozwój szkół czarterowych to jeden z najbardziej kontrowersyjnych, a zarazem interesujących eksperymentów pedagogicznych, jakie miały miejsce w ostatnich dekadach” (s. 230). Szkoły czarterowe mogą być prowadzone dla zysku na przykład przez różnych menadżerów, firmy, ale także bez nastawienia na zysk przez rodziców, nauczycieli, agencje *non profit*. W obu przypadkach szkole zależy na atrakcyjności oferty edukacyjnej. Według Carpentera i Finna (2006), na których powołała się Potulicka, szkoły progresywne stanowią blisko 30% szkół czarterowych.

Wśród akademików szczególnie zainteresowanie zapewne wzbudzi ostatni – zawierający w tytule dopełnienie „czas przetrwania” – rozdział książki, poświęcony reformom amerykańskich uniwersytetów. Polityka neoliberalna odciska bolesne piętno na szkolnictwie wyższym w Stanach Zjednoczonych. Autorka prezentuje szereg opinii na temat zagrożeń związanych z tą polityką. Powołując się na różne źródła wymienia między innymi: zagubienie idei wartości wyższych, konsumencką mentalność studentów, znaczny wzrost kosztów studiowania, dziesięciokrotny wzrost liczby instytucji kształcących, intensywną kontrolę finansową uczelni, bardzo niskie zarobki akademików oraz upolitycznienie uczelni przy jednoczesnym braku zaangażowania kadry nauczycielskiej w pracę, a w końcu zanik etosu pracownika naukowego.

Książka Eugenii Potulickiej jest kierowana do szerokiego grona odbiorców. Jest warta polecenia każdemu, kto chce być świadomym obywatelem. Powinna zaś stanowić lekturę obowiązkową dla wszystkich osób związanych z oświatą (naukowców, nauczycieli, polityków), którzy poszukują skutecznych metod zmian edukacyjnych.

Dla pedagogów społecznych interesujące będą zagadnienia związane z nierównościami społecznymi w edukacji. Szczególnie uwypuklone są różnice na tle rasowym oraz pochodzenie z różnych klas społecznych, które ukazano jako czynniki determinujące ścieżki edukacyjne amerykańskich dzieci. Naszkicowanie: teorii kapitału ludzkiego, teorii transakcji społecznych, teorii wyboru publicznego, teorii kosztów transakcyjnych – pozwala zrozumieć to, że beneficjanci edukacji znajdują się w sytuacji selekcji i wykluczenia. Wyównywanie szans edukacyjnych oraz integracja dzieci z różnych środowisk w praktyce jest fikcją.

Prezentowane w książce treści są wysoce przekonujące, jednak czytelnikowi pozostawiona zostaje możliwość wypracowania własnego stanowiska, związanego z analizowaną przestrzenią edukacyjną. Szczególnie smutna refleksja pojawiła się podczas lektury rozdziału na temat szkolnictwa wyższego, bowiem szereg prezentowanych tam treści jest spójnych z tym, co obserwujemy w polskim systemie. Lektura pozostałych rozdziałów może również doprowadzić do wytworzenia niepokojących tez: „że to już nas dotyczy”, „że nie ma odwrotu”, „że nic nie da się zrobić”. Pedagodzy mogą poczuć także wielki dysonans. Z jednej strony mogą się odnieść do obowiązujących w Polsce podstaw programowych i treści Krajowych Ram Kwalifikacji, dyskurs który prowadzi do konkluzji, że współcześnie podkreślane są w edukacji takie wartości jak: rozumienie, świadomość, kreatywność, krytyczne myślenie, refleksyjność, autonomia działania uczniów i nauczycieli. Przyglądając się także retoryce Ministerstwa Edukacji Narodowej mogą zakładać, że nauczyciele mają być przewodnikami i partnerami uczniów, którzy inspirują ich do rozwoju. Z drugiej strony lektura *Neoliberalnych reform...* uzmysławia im to, że budowany model jest fikcją, a jedyną wartością procesu edukacji staje się wynik testu. W praktyce edukacyjnej brakuje miejsca na innowację, nauka odbywa się według ustalonych przez „niewidzialną rękę” schematów. Potulicka dostrzega to, że wychowujemy ludzi pozbawionych samodzielności intelektualnej, zdolnych do wykonywania poleceń, ludzi wykreowanych zgodnie „z kluczem”. Trudno jest dostrzec szanse przeciwstawienia się zaistniałemu procesowi. Czy polskiemu społeczeństwu także grozi „epidemia głupoty”? Wydzwięk tego zagrożenia jest w prezentowanej publikacji niezwykle sugestywny. Czytelnika ogarnia poczucie, że to co się dzieje z edukacją jest poza jakimkolwiek wpływami środowisk, które powinny ją tworzyć i regulować. Pod wpływem lektury rodzi się wiele pytań. Do czego doprowadzą neoliberalne reformy edukacji? Dlaczego politycy tego nie widzą, nie rozumieją, udają że nie widzą? Czy ktokolwiek to kontroluje, czy da się to zatrzymać, wyhamować?

Z książki Eugenii Potulickiej odczytujemy przestrożę sformułowaną na przykładzie Stanów Zjednoczonych, że podporządkowanie edukacji globalnemu rynkowi jest niebezpieczne. Groźne jest zwłaszcza to, że wiele krajów – zwłaszcza europejskich – naśladuje amerykańską politykę edukacyjną i neoliberalne reformy edukacji, które są kontynuowane w Stanach Zjednoczonych. Książkę można potraktować jako manifest wyrażający konieczność dyskursu publicznego na temat kierunków, w których zmierza również nasza, polska edukacja.

Literatura

- Murray Ch. (2008), *Real education. Four simple truths for bringing America's schools back to reality*, Three Rivers Press, New York.
- Carpenter D.M., Finn Ch.E. jr (2006), *Playing to type? Mapping the charter school landscape*, Fordham Foundation, Washington.

Anna Perkowska-Klejman, Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Jolanta Sokołowska, Małgorzata Szpunar, Jolanta Wojciechowska

Wybrane problemy pracy socjalnej

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2014, ss. 167

Książka *Wybrane problemy pracy socjalnej w mieście* jest pracą zbiorową autorek związanych z Zakładem Pedagogiki Społecznej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Publikacja składa się z trzech części. Pierwszy tekst, autorstwa Małgorzaty Szpunar, dotyczy uwarunkowań pracy asystentów rodzin w ramach projektu społecznego realizowanego przez MOPS w Gdyni. Drugi, opracowany przez Jolantę Sokołowską, zajmuje się zagadnieniem pracy socjalnej i działań pedagogicznych kierowanych do dzieci i młodzieży w przestrzeni ulicy, metodą streetworkingu. Autorką ostatniej części opracowania jest Jolanta Wojciechowska, która zajmuje się wyzwaniami w pracy socjalnej w perspektywie działań kierowanych do osób żyjących z HIV/AIDS.

Wspólnym obszarem odwołań wszystkich tekstów jest społeczno-przestrzenny kontekst środowiska miejskiego omawianych zagadnień. Wspólnych tropów we wstępie do recenzowanej książki poszukuje Maria Mendel. Punktem wyjścia staje się tutaj wezwanie „o ludzki sens miasta” (s. 10). Przedmiotem tego wezwania jest splot zagadnień związanych z zadaniami pracy socjalnej, społecznymi ideami podmiotowości i inkluzji społecznej oraz warunkami społeczno-przestrzennymi współczesnego miasta jako miejsca życia człowieka. Z owego splotu wyłania się konstrukcja pedagogiczna określająca pracę socjalną jako interwencję w relację podmiot–miejsce. Odwołując się do koncepcji przestrzeni miejskiej Henry Lefebvre’a, Michela de Certeau czy Doreen Massey, Maria Mendel wskazuje na różne konteksty bycia-w (umiejscawiania się), korzystania i kształtowania (produkowania) miejsca-miasta przez zamieszkujących je ludzi. Przywołane konteksty określają perspektywę możliwości i postulatów wobec roli pracy socjalnej i pracowników socjalnych działających na rzecz potrzebujących wsparcia mieszkańców miasta. Postulaty te dotyczą uzna-

nia podmiotowości odbiorców usług społecznych, wspierania podmiotów zamieszkujących miasto w kształtowaniu swojego miejsca i odzyskiwania mocy do kształtowania ludzkiego sensu miasta wobec „pogarszających się warunków podmiotowego życia w mieście” (s. 15).

Pierwsza część książki, autorstwa Małgorzaty Szpunar, *Asystenci rodzin w przestrzeni miasta*, jest studium programu asystentów rodzin, prowadzonego przez gdyński MOPS. Przedstawiony tu został model działań asystenta rodziny, wraz z jego źródłami teoretycznymi i praktycznymi. Analizie teoretycznej zostały poddane zagadnienia dotyczące zjawiska rodzin z wieloma problemami żyjących w środowisku miejskim. Na uwagę zasługuje silne osadzenie w literaturze przedmiotu oraz odniesienia do wyników badań społecznych zarówno polskich jak i zagranicznych. Analiza teoretyczna uzupełniona została przedstawieniem specyficznych warunków społecznych i instytucjonalnych kształtujących przestrzeń życia odbiorców i działalność pracowników Ośrodka Pomocy Społecznej w Gdyni. Fragmenty te są w znacznej części faktograficznym opisem problemów i dostępnych usług społecznych, wskazujących na ograniczenia i możliwości w podmiotowym uczestnictwie w życiu miasta.

Istotnym elementem tego studium jest prezentacja i analiza wywiadów z gdyńskimi asystentkami rodzin, które były fragmentem większego projektu badawczego, realizowanego przez autorkę. Przedstawione są wypowiedzi asystentek, dotyczące najważniejszych problemów z jakimi mierzą się rodziny, z którymi współpracują – uwarunkowań wykluczenia, postaw i stylów życia, uzależnień i problemów z tym z wiązanych, a także trudności, jakie w tym kontekście napotykały same asystentki. Autorka przedstawia także wypowiedzi asystentek na temat organizacji działań i zasobów środowiskowych wykorzystywanych w pracy asystenta rodzin.

Co warto zaznaczyć, w swoich analizach, autorka przygląda się nie tylko opisywanym problemom, ale także sposobowi, w jaki uczestniczki badania o nich opowiadają. Dzięki temu przedstawiona analiza staje się opowieścią o relacji pracownik socjalny–osoba wspomagana. Pokazany jest stosunek asystentek do osób wspieranych i ich problemów, sposób odbioru przez nich oferowanych usług, ale też dylematy związane z pracą asystentek i ocena przez nie własnych działań.

Niestety w prezentowanym studium brakuje wypowiedzi członków rodzin korzystających ze wsparcia (choć autorka prowadziła tego typu badania wcześniej), co powoduje, że możemy przyglądać się tej relacji tylko ze strony przedstawicieli instytucji. I nawet pomimo tego, że udało się pozyskać refleksyjne wypowiedzi asystentek, to niektóre pytania pozostały otwarte. Głos drugiej strony mógłby rzucić pełniejsze światło na zagadnienia motywacji i go-

towości na zmianę oraz obaw i oporu jakiego doświadczają odbiorcy usług asystentów. Wezwanie Marii Mendel o ludzki sens miasta i podmiotowość jego mieszkańców w kontekście pracy asystentów rodzin pogłębia ten niedosyt. Wypowiedzi tych, którzy zamieszkując miasto, napotykają na różne problemy w kształtowaniu podmiotowej egzystencji w nim, mogłyby ukazać nowe sposoby odczytywania warunków, w jakich żyją i jak postrzegają pomoc im oferowaną. Dzięki temu, być może, możliwe byłoby uzyskanie wglądu w przestrzeń przeżywaną przez gdyńskie rodziny, z ich postrzeganiem społecznych i materialno-instytucjonalnych warunków życia oraz z sensami i znaczeniami jakie im nadają.

Studium poświęcone działalności gdyńskiego programu asystentów rodziny jest ważnym tekstem w momencie wdrażania tego typu programów w całej Polsce w efekcie uchwalenia w 2011 roku Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Przedstawia on pierwsze doświadczenia i obserwacje dotyczące zarówno sposobu organizacji działań, jak i współpracy z odbiorcami działań pracowników socjalnych. Nie należy jednak traktować tego tekstu jako instruktażu lub podręcznika. Będzie on natomiast cennym źródłem refleksji i inspiracji dla osób przygotowujących się do pracy, doświadczonych asystentów oraz kierowników programów asystenckich.

Druga część książki, której autorką jest Jolanta Sokołowska – *Ulica jako przestrzeń życia i pracy socjalnej w świetle badań biograficznych dzieci ulicy*, podejmuje zagadnienie prowadzenia działań edukacyjnych w przestrzeni ulicznej, skierowanych do dzieci i młodzieży, które traktują otwartą przestrzeń miasta jako swoje środowisko życia. Punktem wyjścia dla tego studium jest przyjęcie kulturowej perspektywy w opisie i analizie przestrzeni miejskiej i sposobów jej postrzegania, wykorzystywania oraz tworzenia przez młodych mieszkańców.

Miasto jest w tym ujęciu obszarem ważnego doświadczenia życiowego, które podlega wzajemnym procesom kształtowania. W przestrzeni miejskiej objawiają się takie czynniki, jak peryferyjność czy ryzyko, które tworzą warunki życia osób zagrożonych marginalizacją. Z drugiej strony w swoim biograficznym doświadczeniu osoby te nadają przestrzeni indywidualne i kolektywne znaczenia. Te wzajemne oddziaływania są śledzone przez autorkę w kontekście definiowania problemu „dzieci ulicy” w Polsce.

Przywoływany już we wstępie splot warunków przestrzenno-społecznych i podmiotowej egzystencji ludzkiej autorka odnajduje w teoriach dynamiki kulturowej. Analizując sytuację dzieci spędzających czas na ulicy wskazuje na intersubiektywny, symboliczno-interpretacyjny sposób rozumienia kultury. Głównym narzędziem do zrozumienia badanego zagadnienia staje się, obok koncepcji kapitału kulturowego Pierre’a Bourdieu, założeń metodologicznych

Harolda Garfinkela, Normana Denzina czy Duccio'a Demetrio, model dynamiki kulturowej Mary Hatch. Model ten opisuje proces powstawania i odtworzenia kultury, a także warunki w jakich następują zmiany w kulturze, co może mieć szczególne znaczenie w podejmowaniu działań na rzecz inkluzji społecznej młodych ludzi.

Jolanta Sokołowska prezentuje w swoim studium wyniki badań prowadzonych wśród kilkunastu chłopców, którzy są przez autorkę określani jako tzw. dzieci ulicy. Wykorzystując technikę wywiadu narracyjnego autorka podjęła próbę dekonstrukcji procesu kształtowania kulturowego swoich respondentów oraz wynikającego z tego sposobu rozumienia rzeczywistości. Analizowany jest sposób kształtowania się wartości kulturowych „dzieci ulicy” w kontekście relacji ze szkołą, rówieśnikami i rodzinami oraz wynikający z niego sposób postrzegania świata przez respondentów i podejmowane strategie działania w przestrzeni szkolnej, rodzinnej i miejskiej.

Odkrywanie świata „dzieci ulicy” ich oczyma wydaje się być niezwykle cenne dla tworzenia adekwatnych propozycji działań pedagogicznych w przestrzeni miejskiej, które będą uznawać podmiotowość człowieka w jego środowisku życia. Autorka dzięki swoim badaniom daje nam taką możliwość. Wykorzystanie modelu dynamiki kulturowej do analizy tego zagadnienia pozwala ująć w działaniach na rzecz zmiany sytuacji życiowej młodych osób wzajemnie się przenikające konteksty społeczne, przestrzenne i wychowawcze, które kształtują życie i sposób postrzegania rzeczywistości przez „dzieci ulicy”. Pracownik socjalny lub pedagog społeczny nie może udzielać wsparcia w oderwaniu od kulturowego zakorzenienia odbiorców swoich działań. Ukazanie świata przeżywanego chłopców uczestniczących w badaniu, ujawnia różne perspektywy z jakich może być postrzegana rzeczywistość społeczna oraz różnice między oczekiwanymi funkcjami instytucji działających na rzecz dzieci (np. szkoły) i ich subiektywny sposób odbioru przez „dzieci ulicy”.

Biorąc pod uwagę, że tekst prezentuje rezultaty badań empirycznych, warto odnieść się do kwestii metodologicznych. Trafność zastosowania metody biograficznej potwierdzona jest w wyczuwanej szczerości i autentyczności prezentowanych wypowiedzi. Dostrzegalne powtórzenia tych samych wypowiedzi, w celu ilustracji różnych zagadnień, pozwalają jednak zadać pytanie o gęstość i pojemność treściową zebranego materiału badawczego. Mimo wszystko należy pamiętać, że dostęp do tak specyficznych uczestników badania, z pewnością wymagał dużego zaangażowania i doświadczenia badawczego od autorki. Autorka, w swoich analizach narracji „dzieci ulicy”, odkrywała wzajemne związki biograficzno-przestrzenne w życiu młodych ludzi egzystujących w przestrzeni miasta. Umożliwiło to poszukiwanie dróg, które mogą prowadzić do zmiany

społecznej, uwzględniając realnie i symbolicznie doświadczaną przestrzeń życia w działaniach socjalnych do nich kierowanych.

Trzecie z prezentowanych w recenzowanej książce studiów – *Praca socjalna w przestrzeni miasta z osobami żyjącymi z HIV/AIDS* – autorstwa Jolanty Wojciechowskiej, poszukuje odpowiedzi na pytania o specyfikę pracy socjalnej kierowanej do określonej w tytule grupy klientów pomocy społecznej. Autorka, uzasadnia potrzebę podjęcia tego problemu w swoich badaniach kilkoma argumentami – specyfiką medyczną wirusa HIV, jego konsekwencjami zdrowotnymi i drogami zakażenia, których pracownik socjalny powinien być świadomy; powiązaniem zakażenia HIV m.in. z ryzykownymi zachowaniami (głównie seksualnymi oraz przyjmowaniem narkotyków drogą dożylną), które mogą dotyczyć różnych grup odbiorców, korzystających ze wsparcia pracowników socjalnych oraz związanym z HIV/AIDS zjawiskiem stygmatyzacji, które może prowadzić do procesów dyskryminacji i/lub marginalizacji.

Autorka zauważa, że pracownik socjalny powinien posiadać wiedzę oraz znać możliwe rozwiązania (w zakresie/obszarze czego?) w obszarze problematyki HIV/AIDS oraz wspierania osób z nim żyjących, gdyż praca z tymi osobami „stawia przed pracownikiem socjalnym specjalne wymagania co do wiedzy, kompetencji i postawy etycznej” (s. 128). Recenzowany tekst w dużej mierze jest wprowadzeniem w problematykę HIV/AIDS, uwzględniającym te trzy aspekty – wiedzy, kompetencji i postaw.

W publikacji przedstawione są syntetycznie podstawowe, lecz równocześnie aktualne informacje na temat przebiegu i warunków zakażenia, epidemiologii oraz podejmowanych starań na rzecz zwiększenia jakości leczenia zakażenia HIV oraz AIDS. Autorka podejmuje kwestie społeczno-psychologicznych aspektów funkcjonowania osób żyjących z HIV/AIDS. Poszukuje wyjaśnień dotyczących procesów stygmatyzacji przy wykorzystaniu autorskiego modelu „społecznego systemu obronnego”. Zwraca uwagę, że myśląc o działaniach na rzecz osób żyjących z HIV/AIDS należy unikać postawy generalizującej, ponieważ nie każda taka osoba będzie chciała lub potrzebowała wsparcia socjalnego, a osoby będące klientami pomocy społecznej będą miały zróżnicowane potrzeby, wynikające z różnych źródeł zakażenia oraz odmiennej indywidualnej sytuacji życiowej.

Powracając do wątku przewodniego recenzowanej książki, autorka poszukuje związków epidemii HIV z miastem, jako przestrzenią życia. Wskazuje tutaj na zachodzące w mieście procesy segregacji przestrzennej i społecznej, które wpływają na pojawienie się obszarów ubóstwa i marginalizacji oraz większe zagrożenia dla zdrowia. Jak sama jednak zauważa, opiera swoje analizy na badaniach miast amerykańskich. Nie ma bowiem rzetelnych badań i danych

do analizy obecnej sytuacji w Polsce, przez co w ograniczonym stopniu można je odnieść do rzeczywistości z jaką spotykają się pracownicy socjalni w kraju.

Bez względu na to, na ile będą wypracowane szczegółowe standardy pracy socjalnej z osobami żyjącymi z HIV/AIDS, z pewnością warto, aby pracownicy socjalni posiadali odpowiednią wiedzę i przyjęli postawy, dzięki którym będą mogli zaoferować adekwatne wsparcie. Omawiany tekst dosyć skrótowo porusza wiele zagadnień ważnych dla głębszego zrozumienia problemów z jakimi mierzą się osoby z HIV/AIDS, i z jakimi wyzwaniem mogą się spotkać w swojej pracy pracownicy socjalni. Przykład działań prowadzonych przez Stowarzyszenie „Pomoc Socjalna” ukazuje możliwe rozwiązania w zakresie usług społecznych i obszary, w których mogą być prowadzone – od ograniczania potencjalnego ryzyka po pracę środowiskową.

Pomoc społeczna kieruje swoją ofertę do ludzi ze zróżnicowanymi problemami, toteż powinna ona elastycznie dostosowywać się do potrzeb różnych odbiorców przy zachowaniu pedagogicznego założenia podmiotowości odbiorców usług społecznych i ich relacji ze światem. W recenzowanej książce przedstawiono studia dotyczące pracy z osobami żyjącymi z HIV/AIDS, pracy środowiskowej z rodzinami oraz z dziećmi spędzającymi czas w środowisku ulicy. Są to trzy wybrane, spośród wielu problemów społecznych, jakie mogą być zaobserwowane w polskich miastach. We wszystkich prezentowanych tekstach autorki odpowiedziały na wezwanie Marii Mendel „o ludzki sens miasta”, wskazując na konieczność myślenia o pracy pracownika socjalnego z perspektywy specyficznych potrzeb, wyzwań i oczekiwań różnych odbiorców.

Wojciech Gola, Uniwersytet Warszawski

KWESTIONARIUSZ AUTORA

Imię i Nazwisko.....

Naukowy tytuł/stopień.....

Miejsce pracy.....

Wydział/Instytut.....

Katedra/Zakład.....

Adres do korespondencji.....

.....

e-mail: e-mail służbowy:

telefon

OŚWIADCZENIE AUTORA

Niniejszym oświadczam, że artykuł pt.

.....

.....

- jest moim dziełem oryginalnym:

☐

tak

☐

nie

- jest pracą współautorską, w której udział procentowy poszczególnych autorów kształtuje się następująco:

.....

.....

- Oświadczam, że moje dzieło:

☐

nie było dotychczas nigdzie publikowane

☐

ukazało się drukiem:

.....

Jednocześnie wyrażam zgodę na opublikowanie „on-line” tytułu, streszczenia oraz słów kluczowych artykułu mojego autorstwa w międzynarodowej bazie danych „The Central European Journal of Social Sciences and Humanities” <<http://cejsh.icm.edu.pl>>

.....

podpis Autora

INFORMACJA DLA AUTORÓW

1. Kwartalnik przyjmuje do druku studia teoretyczne, prace badawcze, prace przeglądowe, recenzje, sprawozdania z konferencji i spotkań naukowych a także informacje kronikarskie.
2. Do studiów teoretycznych, prac badawczych i przeglądowych należy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim o obj. 0,5 strony maszynopisu. Streszczenie pracy teoretycznej i przeglądowej powinno zawierać zasadnicze założenia i wnioski. Streszczenie pracy badawczej powinno zawierać tytuł pracy, główne założenia badań, zastosowaną metodologię i najważniejsze wnioski z badań. Do prac należy także dołączyć słowa kluczowe (3–5) w języku polskim i angielskim oraz tłumaczenie tytułu pracy i streszczenie w języku angielskim. Konsultacja językowa streszczeń z „native speakerem” leży w gestii autora tekstu. Tłumaczenia „literalne” będą odsyłane do poprawy, w celu zachowania wysokiego poziomu językowego pisma.
3. Nadesłane do Redakcji teksty są poddawane ocenie formalnej (weryfikacja wewnątrzredakcyjna), a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów (tzw. podwójna ślepa recenzja).
4. Każdy autor otrzymuje bezpłatnie 1 egzemplarz pisma.
5. Artykuł można przesłać w formie elektronicznej na adres Redakcji – redakcja@pedagogium.pl (nie jest wymagane przekazywanie wydrukowanych tekstów). Autor dołącza do artykułu Oświadczenie zawierające podstawowe informacje o Autorze (tytuł naukowy, miejsce pracy, adres korespondencyjny) wraz z klauzulą potwierdzającą oryginalność tekstu. Oświadczenie zamieszczone jest w każdym numerze pisma oraz na stronie www.pedagogikaspoeczna.com Autor zobowiązany jest przekazać Redakcji podpisany druk oświadczenia w wersji papierowej lub jego skan na adres mailowy Redakcji.
6. Cytowane w pracy piśmiennictwo należy podać na końcu pracy w porządku alfabetycznym według nazwisk autorów, bez stron.
7. Artykuł powinien być przygotowany wg wzoru:
Typ pliku – Microsoft Word
Czcionka – Times New Roman, 12 pkt
Odstępy między wierszami – 1,5
Marginesy – 2,5
Objętość artykułu – łącznie z bibliografią – do 20 stron maszynopisu.
8. Obowiązują wyłącznie następujące **standardy przypisów**:
 - Numerowane i umieszczone na dole strony są tylko przypisy odautorskie.
 - Przypisy bibliograficzne umieszczone są bezpośrednio w tekście i zawierają nazwisko autora, rok wydania dzieła i numer strony, np. (Pilch 2001, s. 5).
 - Przytaczając dwie książki tego samego autora wydane w tym samym roku, stosujemy zapis (Pilch 2001a; Pilch 2001b).
 - Jeśli przytaczana praca ma dwóch autorów, umieszczamy oba nazwiska; w przypadku większej liczby autorów, podajemy pierwsze nazwisko i „i in.”, np. (Konopczyński i in., 2007).
9. Artykuły proszę przysyłać mailem na adres redakcja@pedagogium.pl lub pocztą (z treścią artykułu na płycie CD) na adres: Pedagogium WSNS w Warszawie, ul. Marszałkowska 115; 00-102 Warszawa, z dopiskiem Redakcja Pedagogiki Spoecznej.
10. Pozostałe informacje dotyczące kwartalnika „Pedagogika Spoeczna” można znaleźć na stronie www.pedagogikaspoeczna.com

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

Pod
patronatem ZESPOŁU PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
PRZY KOMITECIE NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK



Wydawnictwo PEDAGOGIUM
Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie

ul. Marszałkowska 115
00-102 Warszawa
www.pedagogikaspoleczna.com



PEDAGOGIUM
WYŻSZA SZKOŁA NAUK SPOŁECZNYCH

**Zapraszamy do prenumeraty
kwartalnika „Pedagogika Społeczna”**

Roczna prenumerata w 2015 roku (4 numery) – 100 zł brutto
Cena pojedynczego numeru kwartalnika – 26,50 zł brutto
Cena pojedynczego numeru zakupionego w siedzibie Uczelni – 23,00 zł brutto

W przypadku zamówienia rocznej prenumeraty,
w cenę wliczone są koszty przesyłki

Kwartalnik można zamówić/zaprenumerować:
✓ korespondencyjnie,
✓ e-mailem (wydawnictwo@pedagogium.pl)

Istnieje możliwość zakupu archiwalnych numerów kwartalnika.
Informacje na temat dotychczas wydanych numerów można znaleźć na

www.pedagogikaspoleczna.com



PEDAGOGIKA SPOŁECZNA
Zamówienie

Imię, nazwisko (dla osób fizycznych).....

Nazwa instytucji.....

.....

Adres.....

.....

NIP (w przypadku zamówienia faktury VAT)

Telefon, e-mail:

Roczna prenumerata kwartalnika od numeru.....

Wybrany numer kwartalnika (który?)

Po złożeniu zamówienia prosimy oczekiwać na odpowiedź, w ramach której otrzymacie Państwo:

- fakturę pro-forma w przypadku Instytucji
- kwotę oraz dane do przelewu – odbiorcy prywatni

Czytelny podpis osoby upoważnionej