

Maria Mendel*, Agnieszka Naumiuk**, Bohdan Skrzypczak**

* Uniwersytet Gdański, ** Uniwersytet Warszawski

W trosce o społeczeństwo Pedagogika społeczna w czasach nacjonalizmu

In the interest of society Social pedagogy in the times of nationalism

ABSTRACT: Many of the current representations of social pedagogy find common ground in the expressed concern for „what is social”, „what is public”; for society. This concern takes the form of cultivating democratic thought in the conditions of an ongoing crisis of values, strengthening the principles of democracy. These conditions are conducive to the development of various types of conservatism, including the intensification of socially controversial forms in which contemporary nationalism manifests itself. We have composed a statement about these issues in three perspectives: socially responsible pedagogy (Agnieszka Naumiuk); public pedagogy (Bohdan Skrzypczak) and the pedagogy of the common place (Maria Mendel). We suggested these perspectives with the intention of using them as one of the many ways, currently emerging in the field of social pedagogy, of perceiving and changing the world in which we live, which cannot be described today without numerous references to the popular forms of nationalism.

KEYWORDS: Nationalism, public pedagogy, place pedagogy, social responsibility of pedagogy.

STRESZCZENIE: Wiele z aktualnych reprezentacji pedagogiki społecznej znajduje wspólne pole w wyrażanej trosce o „to, co społeczne”, „to, co publiczne”; o społeczeństwo. Troska ta przybiera postać kultywowania myśli demokratycznej w warunkach trwającego kryzysu wartości, ugruntowujących założenia demokracji. Warunki te sprzyjają rozwojowi różnego rodzaju konserwatyzmów, wśród nich nasilaniu się kontrowersyjnych społecznie form, w których przejawia się współczesny nacjonalizm. Wypowiedź wokół tych zagadnień skomponowaliśmy w trzech perspektywach: pedagogiki odpowiedzialnej społecznie (Agnieszka Naumiuk); pedagogiki publicznej (Bohdan Skrzypczak) oraz pedagogiki miejsca wspólnego (Maria Mendel). Perspektywy te zaproponowaliśmy z intencją użytkowania ich jako jednych z wielu aktualnie powstających w obszarze pedagogiki

społecznej sposobów postrzegania i zmieniania świata, w którym żyjemy, a którego dzisiaj nie da się już opisać bez licznych odniesień do upowszechniających się form nacjonalizmu.

SŁOWA KLUCZOWE: Nacjonalizm, pedagogika publiczna pedagogika miejsca, społeczna odpowiedzialność pedagogiki.

Wprowadzenie: Dlaczego troska o społeczeństwo; dlaczego teraz? (Maria Mendel)

Wiesław Theiss, wpisując swoje słowa w jubileusz 100-lecia Odzyskania przez Polskę Niepodległości, ogromnie trafnie i znacząco w kontekście aktualnej rzeczywistości, przypomniał Heleny Radlińskiej ostrą krytykę nacjonalistycznych koncepcji „spod znaku Ligi Narodowej” (2018, s. 150). Zacytował zdanie na temat – silnie i dzisiaj akcentowanego – stanowiska narodowców w sprawie szkoły i wychowania, które według Radlińskiej „ogranicza horyzonty i hamuje dążenia do zmiany”, a ich postawa i propagowanie kontrowersyjnej „pedagogiki pamięci”, która wychowanie narodowe sprowadza do „ciągłego oglądania się na groby”, jest „okradaniem narodowości” (Theiss 2018, s. 150). Pisała: „(w) imię szkoły polskiej i odrodzenia narodu wie dzie się młode pokolenie ku mogiłkom i tam lampy zapaliwszy, rozpamiętuje się przeszłość, nie jako tej przeszłości wolni spadkobiercy, lecz dłużnicy niewolni. Sprawie wychowania nie godzi [się] zaś pójść w niewolę jednego hasła, jednej wyłączającej inne idei, choćby idei polskiej, z najwznioślejszych chwil przeszłości wysnutej pod odpowiedzialnością przed życiem, któremu ma przygotowywać pracowników” (Radlińska 1908, przyt. za: Theiss 2018, s. 150).

Radlińska pisała o tych sprawach „na gorąco”, z energią publicystki żywo reagującej na dryfy społecznego rozwoju i zmiany w narodzie, którego czuła się częścią. Widziała się wprawdzie bardziej jako badaczka, postępująca „zgodnie z metodą naukową”, ale uważała, że „(w)arunki ówczesne wymagały jednak posługiwania się środkami publicystyki: oświetlania tego, co w danej chwili najaktualniejsze, przemawia do woli” (Radlińska 1964, przyt. za: Theiss 2018, s. 156). Pozostając pod wrażeniem tej postawy i w poczuciu licznych analogii, które zbliżają czasy współczesne do tych, które stały się palącym wyzwaniem dla Radlińskiej, w tej wypowiedzi próbujemy podjąć kwestie aktualne i niepozwalające nam, pedagogom społecznym, pozostawać w spokoju.

Społeczeństwa dzisiaj tym mniej, im więcej narodu. Argumenty dla takiego stanowiska znaleźć nietrudno. Można powiedzieć, że prawda ta obecnie „unosi się w powietrzu” i wszyscy pewnie w jakiś sposób odczuwamy, że wo-

kół coraz więcej narodu, w dodatku dziwnie pojmowanego, a mniej tego, co przyzwyczailiśmy się nazywać społeczeństwem, czyli dużej struktury społecznych więzi i stosunków opierających się na wzajemności. Słynne stwierdzenie Margaret Thatcher, że „nie ma czegoś takiego jak społeczeństwo” (*there's no such thing as society*)¹ przed ponad trzydziestoma laty dało szyld tej nasilającej się wówczas tendencji, która ideologicznie, rozwijała się jako zarazem neo-konserwatywna i neoliberalna. Potwierdzeniem mogą tu być Ronald Reagan i Margaret Thatcher – według partyjnej przynależności konserwatyści, identyfikowani jednak jako neokonserwatyści (Klein 2004). „Neo”, dopisane do nazwy tradycyjnie pojmowanego konserwatyzmu, wyraża rosnącą za ich rządów potęgę wpływów globalizującego się kapitału. Wskutek siły tych wpływów niկły wątpliwości, by tych przywódców określać mianem neoliberalów². Mariaż ideologii konserwatywnej z liberalną w wersji „neo” pokazuje też kolejna wypowiedź Margaret Thatcher, że alternatywa nie istnieje (*There is no Alternative* – TINA). Hasło TINA przywołuje „syndrom TINA”. Kiedy o nim mowa, wiadomo że chodzi o – podpierający się z jednej strony konserwatywnymi wartościami, a z drugiej operujący neoliberalną bezwzględnością zasady wolnego rynku – kurs na prywatyzację sektora publicznego, ogarniający globalną politykę i gospodarkę³.

Jednak ten ideologiczny „mix” zyskał z latami cechę, która pozwala dzisiaj opisywać go jako dryf w ramach nowego konserwatyzmu. Chodzi o nacisk na militarny aspekt rzeczywistości społeczno-gospodarczej i politycznej. Jego wyróżnikami stało się – jak w wydaniu Donalda Trumpa, Władimira Putina i innych – coraz popularniejsze operowanie strategiami i narzędziami militar-

¹ Fragment wywiadu w *Women's Own*, z roku 1987, przytaczam za: Margaret Thatcher: a life in quotes, <https://www.theguardian.com/politics/2013/apr/08/margaret-thatcher-quotes> (data pobrania: 10.08.2018). Wypowiedź ta, szerzej: „They are casting their problems at society. And, you know, there's no such thing as society. There are individual men and women and there are families. And no government can do anything except through people, and people must look after themselves first. It is our duty to look after ourselves and then, also, to look after our neighbours” („Oni zrzucają swoje problemy na społeczeństwo. I, wiesz, nie ma czegoś takiego jak społeczeństwo (podkr. MM). Są indywidualni mężczyźni i kobiety, i są rodziny. Żaden rząd nie może nic zrobić, tylko ludzie, a ludzie muszą najpierw zadbać o siebie. Naszym obowiązkiem jest dbać o siebie, a także dbać o naszych sąsiadów” – tłum. własne).

² Zrobiła tak m.in. Naomi Klein. Zob.: tamże.

³ „There is No Alternative” (TINA) w przemówieniu Margaret Thatcher, zakorzeniającej neoliberalny paradygmat, weszło do światowego słownika, dając szyld „syndromowi TINA”, czyli retoryce dominującej w debacie społecznej, nieuchronnie prowadzącej do postępującej komodyfikacji i prywatyzacji sektora publicznego oraz rozwiązań ekonomiczno-społecznych bezwzględnie faworyzujących stronę reprezentującą kapitał. Zob. np.: Żakowski 2005, s. 8.

nymi oraz rozwijanie politycznego dyskursu w klimacie konfrontacji typu wojennego, rodem z Carla Schmitta, twórcy teorii partyzanta (Schmitt 1963). Ilustracją może tu być – ponownie – cytat z Margaret Thatcher. W czasie – *de facto* nigdy niewypowiedzianej (partyzanckiej) – wojny o Falklandy, bez względu na jej dramatyczny przebieg i ofiary, tak obwieściła zakończenie brytyjskiej akcji militarnej: „Cieszymy się z tej wiadomości i gratulujemy naszej marynarce wojennej. Radujmy się” (Thatcher 1982).

Naród w świetle tych uwarunkowań przestał być czymś, o czym dawniej myślano, iż „tworzy się samo”. Ideologiczna maszyna, mieszająca tak zwane tradycyjne wartości i apoteozująca rynkową wolność, uformowała nowy paradygmat narodu. Zgodnie z założeniem, że naród można skonstruować jak korporacyjną markę, powstał tak zwany „branding narodowy”. Rozwija się on, konstruując narody „na potrzeby tych, którzy mają władzę, potrzebę i pieniądze, aby to zrobić” (Szymik 2018, s. 92). Działający na ich zlecenie eksperci od narodowego brandingu wymyślają narody zgodnie z prostą instrukcją: „zacząć od flagi, hymnu, dni narodowych, stadionów, linii lotniczych, języka i kilku mitów” (Szymik 2018, s. 92).

Im mniej społeczeństwa i więcej takiego narodu, tym bardziej groźny jest nacjonalizm. Jako postawa polityczna, gospodarcza i społeczna współczesny nacjonalizm hołduje bowiem – odpowiednio – współczesnemu narodowi. Ten zaś, jak wydaje się wskazywać na to – wyrósł na populizm⁴, a aktualnie dominująca wersja neokonserwatyizmu rynkowo zorientowanego i operującego silnie akcentowanym militaryzmem, stanowi rodzaj „korporacyjnej marki”. Naród skonstruowany na zlecenie, funkcjonalny i podporządkowany globalnym interesom rozgrywanym w sferze polityczno-militarnej, gospodarczej i społecznej, służy tym interesom głównie za pośrednictwem postawy swoich apologetów, którą wywołuje i podsycza. Nacjonalizm, tym samym, jawi się również jako postawa „na zlecenie”, w pełni funkcjonalna wobec globalnego biznesu. Wszystko to, przy wspomnianym bardzo silnym nacisku na rozwiązania militarne, przywodzi zagrożenie „rozwiązaniami ostatecznymi”; po prostu pachnie wojną.

⁴ Populizm opisywał Zygmunt Bauman (2017) jako coraz atrakcyjniejszy, bo przemawiający gniewem wykluczonych. Jak jednak w interesującej z nim polemice pisał Jan Tokarski, Bauman nie zauważa, że swoją rosnącą popularność populizm zawdzięcza klęsce lewicy, w latach dziewięćdziesiątych oraz początkach nowego stulecia poszukującej „trzeciej drogi” i zachłystującej się elastycznością granic ponowoczesnego świata. Swobodę przesuwania tych granic lewica utożsamiała z wolnością, otwierając tym drzwi dla ekspansji mentalności kapitalistycznej. Zob.: Tokarski 2018, s. 64–67.

W tych warunkach wzrasta znaczenie i narasta potrzeba troski o społeczeństwo przejawiająca się kultywowaniem „tego, co społeczne”, co „między nami”, w obszarze wzajemnych, w codziennym życiu rozwijanych stosunków. W tym kontekście piszemy dalej o pedagogice społecznej w wersjach, które wydają nam się aktualne; potrzebne w tych czasach.

Wyzwania pedagogiki odpowiedzialnej społecznie

(Agnieszka Naumiuk)

W pedagogice społecznej od początków jej istnienia wyłączenie i wykluczanie społeczne budziło sprzeciw. Zgoda na celowe wytwarzanie warunków różnicowania społecznego z jednej strony, oraz wybiórcze systemy wsparcia wybranych grup z drugiej, nie była i nie jest możliwa do zaakceptowania, jeśli pedagodzy mają kierować się podstawowymi i fundamentalnymi dla wychowania ideałami tworzenia warunków społecznej sprawiedliwości i równości. W pryzmacie analiz teorii i praktyk edukacyjnych szczególnie należy podkreślić znaczenie środowisk wychowawczych w odniesieniu do kształtowania jak najpełniejszego rozwoju człowieka. Trudno bowiem zaakceptować sytuację społecznych opresji wyrażanych dyskryminowaniem, wyłączeniem z zasobu określonych praw, poniżaniem, prześladowaniem czy karaniem pewnych jednostek i grup ze względu na ich odmienny sposób myślenia, mówienia, działania, niezgodny z obowiązującym stylem, niekiedy narzucanym siłą (Bielska 2013; Pilch, Sosnowski 2013).

Różnorodność świata społecznego stanowi o bogactwie ujęć i koncepcji wychowania dla wszystkich. Jednocześnie rodzi się dyskusja jak w to otwarcie na świat wpisać pojęcie tradycji w kontekście zróżnicowanej wspólnoty (Kurczewska 2016, s. 35). Jak ująć ją w całość społecznych różnorodnych doświadczeń, kulturowych odmian i ekonomicznych oraz etnicznych konfliktów (Nikitorowicz i in. 2009), a przy tym mieć wzgląd na potrzebę tożsamości, przynależności, akceptacji, poczucia bezpieczeństwa? Gdy rodzi się chaos powodowany szybkim tempem zmian, wzrasta niepewność jutra oraz powstają kulturowe nieporozumienia oraz egzystencjalne lęki wynikające z coraz częstszych masowych migracji. Poczucie stabilizacji znika, a władzę zyskuje siła obiecująca spokój. Koi ona ból niepewności, daje poczucie bezpieczeństwa i budzi wiarę w skuteczność siły zmniejszającej ryzyko społeczne (zob. Beck 2004). Nacjonalizm buduje rzeczywistość takiej społecznej ochrony opierając się na indoktrynacji i wizerunku etnicznej wspólnoty krwi, odziedziczonej po przodkach, wraz z narodzinami (Malczewski i in. 2012). Punktem wyjścia jest swoiście pojmowana stabilizacja wynikająca z historycznie umocowanego pra-

wa do przynależności (i tożsamości) grupy narodowej, w której przywileje i ochrona nie wynikają z jakichkolwiek wysiłków adaptacyjnych. Jednocześnie w duchu nacjonalizmu człowiek powinien chcieć utrzymywać ów status grupowego zdeterminowania i trwać w nim ze wszystkimi obecnymi i przyszłymi konsekwencjami, w szczególności w zobowiązaniu współpracy przy ochronie innych osób, zdefiniowanych przez wspólne narodowe pochodzenie. Nie takie, zdaniem Amitai Etzionego, są źródła i pierwotne znaczenie tworzenia racji nacjonalizmu i roli rządów (Etzioni 2014). Jednak skłonność do uległości władzy demagogicznie utrwalającej wizerunek zasadnej siły, w zamian za dobre życie i lojalnościowe nagrody, wydaje się większa w czasach wzrostu nacjonalistycznych i totalitarnych mechanizmów kontroli społecznej, nie po raz pierwszy w Polsce doświadczanych (Grott 2014). Istotne staje się zatem pytanie, jak to jest możliwe, że pedagodzy nie rozwijają form oporu przeciw manipulacjom i wystawianiu na ryzyko kolejnego pokolenia, któremu w zagrożeniu opresją przyjdzie wyrastać?

Idee neoliberalne zachwiały tworzonymi przez dziesięciolecia narodowymi strategiami budowania szczęśliwości bezpiecznej, w zamian oferując internacjonalistyczne wizje człowieka wyzwolonego z ograniczeń narodowej dyscypliny społecznej; w wolnym wyborze różnie rozumianej wspólnoty „zastępczej”, takiej która by mu bardziej odpowiadała i którą mógłby zmieniać, gdyby nie spełniała jego oczekiwań. Szczęśliwość neoliberalna jest okupiona jednak niepokojem wolności „od” zamiast „do” (zob. Fromm 2007). Otwierając po latach poprzednich systemowych socjalistycznych form kontroli społecznej myślenie inkluzyjne i postawy tolerancji dla różnych odmian i stylów życia, idee te poprowadziły jednak do myślenia głównie o prawach, pomijając kwestię związków i współodpowiedzialności. Neoliberalizm nie sprawdził się także w kontekście niepokojów i niepowodzeń życiowych, edukacyjnych czy ekonomicznych. Traktując życie jako indywidualny projekt, który obarczony jest osobistym ryzykiem klęski, spowodował przekształcenie możliwej współpracy w warunkach demokratycznej wolności w walkę o własny sukces – byt wyzwolony z więzi z innymi. Komunitariańskie idee wspólnotowości (Grygień 2016) zostały skonfrontowane z postsocjalistycznym resentymentem do wszystkiego co kolektywne, co wykorzystane zostało przez kapitalizm pozorujący poczucie braku ograniczeń jednostki. Być może tendencje te uspiły naszą czujność pedagogiczną – skupiając się na poszukiwaniu recepty na neoliberalne przechylenie, godziliśmy się na obietnice powrotu do „normalności”, nie zauważając niszczącej siły jaka za fasadą logiki powrotu do narodowych więzi i wzmacnianie własnej wspólnotowości, otwiera pole kolejnemu przechyleniu, znacznie groźniejszemu w skutkach – tworzenia się totalitarnych umysłów, jak to ukazał m.in. George Orwell w sławnej powieści *Rok 1984*.

W obu tych coraz bardziej polaryzujących się perspektywach, koncepcja świata może wydawać się nam pedagogom, przerysowana i niezrównoważona: zarówno rzeczywistość wolnej gospodarki i poddania człowieka mechanizmom rynkowym, jak i ścisłej kontroli społecznej oraz narodowego protekcjonizmu. Przeczą one sprawiedliwym, empatycznym i otwartym działaniom, próbując wpleść wychowanie i edukację w ramy dyrektywnego zarządzania lub sprowadzić jego funkcjonowanie do ekonomicznej efektywności.

Dla pedagoga społecznego kryterium pomocy i wsparcia oparte jest na uważnym patrzeniu na świat wokół i odnajdowaniu sytuacji, w których potencjał i możliwości grup oraz jednostek są zachwiane, nie mają możliwości pełnego rozkwitu. Istotne jest też widzenie istniejących lub mogących się rozwinąć zasobów środowiska, możliwych do uruchomienia w profilaktyce, interwencji czy resocjalizacji. Troska o los człowieka zmieniała się zawsze w ukonkretnioną ideę pracy społecznej: tworzenie instytucji opiekuńczych, alternatywne podejście do form edukacji powszechnej, kształcenie pracowników służb społecznych czy wspieranie ruchów oddolnych. W tych wszystkich poczynaniach idea społeczeństwa wspierającego, wychowującego, wzmacniającego wysiłki rozwojowe jednostek i grup odgrywała kluczową rolę. Bez mądrego, świadomego swojej roli i rezylietnego społeczeństwa nie może być mowy o wychowaniu społecznym. Tymczasem ostatnie kilka dekad utrzymywało stan edukacyjnego rozpadu systemu wartości, którego efekty dziś odczuwamy: walka między absolutną wolnością w społeczeństwie wychowawczo obojętnym na współwystępowanie sprzecznych norm a absolutyzmem edukacyjnym skutkującym neurotycznym przywiązaniem do kontroli szczegółów życia obywatelskiego i koniecznością regulowania, a w konsekwencji przeregulowaniem systemów edukacyjnych.

W tradycji walki z powszechnym przyzwoleniem na determinację wynikającej z przynależności narodowej zapisała się Jane Addams, amerykańska aktywistka, której udało się przyczynić do fundamentalnej zmiany podejścia do imigrantów i osób ubogich w Stanach Zjednoczonych poprzez stworzenie 1889 roku w Chicago settlementu Hull House i prowadzenie go przez ponad 40 lat. Uczestnicząc w rozwoju ruchu takich osad w USA Addams nie tylko wcielała w życie szczytne idee progresywizmu społecznego, solidaryzmu i wspólnotowej odpowiedzialności, ale i wydobywała długofalową pracą zrozumienie, że integracja społeczna nie jest prostym mechanicznym procesem, gdyż wyraża wspólnotowe aspiracje i nadzieje na warunki współ-życia oraz, że nie prowadzi do niej lepsza droga niż przez edukację. Krytyka jej działań przez innych społeczników, niechęć władz lokalnych, trudności finansowe i potrzeba nieustannej aktywności publicznej, wymagały pracy, odwagi i samozaparć oraz

jak sama stwierdziła, także wieloletniego uczenia się pracy środowiskowej. Adams pracowała w skrajnie odmiennych warunkach, lecz widoczne są pewne podobieństwa do obecnej sytuacji w Polsce i w Europie – postrzeganie imigrantów jako grupy ludzi biednych, niewykształconych i będących przyczyną patologii społecznych było i jest niestety także współcześnie powszechne. Także i dziś zastanawiamy się jak pracować w środowisku w sytuacji masowych migracji, walczymy o realizację mądrych projektów integracyjnych, stąd i dziś potrzebne jest pedagogice przywrócenie dyskusji nad społeczną odpowiedzialnością pedagogiki (Naumiuk 2016).

Można zastanawiać się dlaczego takich długofalowych inicjatyw jak settlementy obecnie już nie ma, i czy jest możliwy sukces społeczno-edukacyjny na wielką skalę, skoro na co dzień społecznicy i inicjatywy organizacji społecznych napotykają na tak wiele trudności? Można też dywagować o końcu epoki siłaczy i siłaczek, o wielu przeszkodach w kontynuacji pięknych dzieł społecznych wynikających z czasów masowej konsumpcji, utraty więzi społecznych, obojętności na sprawy wspólne. Czasami jednak po prostu nie wiemy, jak badać i opisywać fenomen społecznikowski, jak wspierać i czasem krytycznie, lecz nie zniechęcająco, ujawniać istniejące w nim słabości, zagrożenia czy nawet patologie. Z pewnością potrzebny jest głęboki namysł i właściwie wyartykułowana troska wynikająca z badania i oglądu wielu niebezpieczeństw dla wychowania i rozwoju człowieka, nie tylko w stosunku do istniejących działań, ale i wobec faktu ich braku. Zrozumienie sensu i istoty współczesnej partycypacji zmienia jakość dokonywanej zmiany społecznej, zaś troska o społeczeństwo i o człowieka w nim żyjącego stawia przed pedagogiką (nie tylko społeczną) nowe cele w odniesieniu do rozumienia partnerstwa i uczestnictwa obywatelskiego.

Wychowaniu stawiane są bowiem nowe wyzwania podnoszenia świadomości społecznej w sytuacji uczestnictwa opartego na naśladownictwie, o niskim poziomie refleksji, nastawionego na kopiowanie wzorców zachodnich, bez odpowiednio pogłębionego przemyślenia sensu i istoty działania własnego, oraz w sytuacji braku wewnętrznej motywacji do zaangażowania. Wydaje się, że zwłaszcza w obliczu trudności z realizacją swobodnych obywatelskich działań i rozumienia wychowania jako procesu długofalowego, rola pedagogiki społecznej jest istotna w dyskusjach o znaczeniu partycypacji dla wzmocnienia demokracji.

Niestety, istniejące obecnie systemy, zwłaszcza edukacji szkolnej mają ogromne trudności z realizacją tej koncepcji. Nie powinno być to, jak to się dzieje obecnie, działanie „pozaszkolne”, „alternatywne”, „innowacyjne” jedynie. Jednak w terażniejszości skupionej przede wszystkim na realizacji praw człowieka, mówienie o współodpowiedzialności na co dzień schodzi na dal-

szy plan, a uczestnictwo i działanie społeczne stają się raczej rodzajem hobby – zatem musi być interesujące, atrakcyjne by znaleźli się chętni. Na inny punkt widzenia funkcji wychowania do demokracji wskazywał już John Dewey w klasycznym dziele *Demokracja i wychowanie*, ukazując jego funkcję tworzenia warunków demokracji i konieczność jego aktywnej odpowiedzi na zróżnicowane potrzeby wielu grup należących do wspólnoty, podejmującego, poprzez jak najszersze kształtowanie jednostkowych doświadczeń, zadanie otwartej wymiany wiedzy i umiejętności między ludźmi, ożywiającego twórczość jednostek, a przez to zapewniającego im większe szanse rozwoju (Dewey 1972, s. 113–122). Jego zdaniem izolacja, selekcja (moglibyśmy dodać: i traktowanie partycypacji demokratycznej jako formy li tylko spędzania czasu wolnego – przyp. AN), powoduje zachwianie równowagi intelektualnej stymulacji, sztywność i formalizm organizacyjny, i w rzeczywistości hamowanie rozwoju jednostek oraz grup a także wypaczanie struktur demokratycznych (Dewey 1972, s. 118–119).

Pedagogika nastawiona na edukację ku odpowiedzialnej partycypacji potrzebuje zatem, poprzez zdefiniowanie celów m.in. w obszarze postawy wobec społecznikostwa i uczestnictwa społecznego jako praktyki codzienności, przeformułować dotychczasową akceptację istniejących stylów agitacji prospołecznej, ale także upolitycznionej krytyki określonych form uczestnictwa, na kierunek rozumienia potrzeb, możliwości, kierowania swoją wolnością ku tworzeniu społeczeństwa w jakim chce się żyć. Współczesność domaga się refleksji nad nowoczesną teorią i praktyką „pedagogiki czynu społecznego” i rozprawienia się z mitami, stereotypami oraz propagandą, które utrudniają zrozumienie nas samych jako istot (pro)społecznych. Sam fakt, że edukacja jest nastawiona na partycypację oraz udział w zmianie społecznej jest symptomatyczny i stanowi o niemożności pozbawienia jej rysu aksjonormatywnego. Współczesny wzrost wiedzy społecznej powoduje zaś, że proces takiej refleksji nie może już być zamknięty w samej dyscyplinie, ale demokratyzuje się i domaga, by o kształcie przyszłości partycypacji „w” i „dla” edukacji wraz z nami pedagogami dyskutowali także świadomi i światli społecznicy.

O potrzebie kształtowania wspólnoty publicznej (Bohdan Skrzypczak)

W debacie o miejscu i znaczeniu pedagogiki w życiu publicznym stosunkowo rzadko podkreśla się jej wymiar polityczny. Tymczasem w przeciwieństwie do socjalizacji (dopasowanie do świata jaki jest) konstruuje ona przeszczeń wychowania ludzi, która jest zawsze przygotowaniem do społeczeństwa,

którego (jeszcze) nie ma. Tworzenie konstruktów przyszłego świata to w dużej mierze domena polityki – to w debacie politycznej proponowane są wizje nowego świata. Chcąc nie chcąc, w obszarze rozwoju społeczeństwa ścierają się perspektywy polityczne i pedagogiczne. Spotkanie i relacje polityki z pedagogiką są najczęściej dla tej ostatniej trudne. Na tym gruncie zrodził się koncept subparadygmatu pedagogiki społecznej zaproponowany w książce *(Re)konstruowanie instytucji społecznościowych. Perspektywa pedagogiki społecznej* (Skrzypczak 2016). Ten punkt widzenia określony jako *pedagogika publiczna* stawia w polu refleksji edukacyjne uwarunkowania systemowego/instytucjonalnego oraz publicznego/politycznego kształtowania społeczeństwa. Zachowując podstawowy paradygmat pedagogiki społecznej – rozwoju rozumianego jako przetwarzanie środowiska siłami człowieka – wskazuje potrzebę „uzbrojenia” go w krytyczną analizę wychowawczych skutków: (a) instrumentalnego oddziaływania polityki publicznej, (b) wielowymiarowego nieformalnego uczenia, (c) politycznego wpływu współczesnej kultury.

Pedagogika publiczna nawiązuje w tym aspekcie do anglosaskiego pojęcia *public pedagogy*, która łącząc wymiar edukacyjny z polityką, ukazuje jego konsekwencje dla jakości sfery publicznej (Biesta 2014, s. 16). Obserwowane obecnie w sferze publicznej napięcie pomiędzy, metaforycznie ujmując, zwolennikami „społeczeństwa” i „narodu” jest dobrą okazją, by zasygnalizować punkt widzenia pedagogiki publicznej zarówno jako pewnej perspektywy krytycznej (na przykładzie zastosowania dwóch teorii: governmentalizacji M. Foucault oraz imaginarium społecznego Ch. Taylora), a także jako sposobu interwencji pedagogicznej.

Neoliberalna mikrofizyka zarządzania społeczeństwem

Jednym z większych wyzwań współczesnej pedagogiki społecznej jest ryzyko wplątania jej w mechanizmy neoliberalnego sprawowania władzy. Działająca w tym paradygmacie władza eksponuje – bliski pedagogom – aspekt podmiotowości rozumianej jako wolności jednostki mającej być samosterownym aktorem zaangażowanym w rozwój osobisty i zbiorowy (zob. Granosik 2018). Takie podejście oznacza osłabienie bezpośredniego systemu kontroli społecznej na rzecz wpływania na to, co każdy z nas samodzielnie wybierze (Hindess 1999, s. 110). Można jednak w nim dostrzec – jak zauważają niektórzy pedagodzy – rodzaj iluzji podmiotowej autonomii, której towarzyszy przymus samorealizacji sprowadzający się do kafeterii wyborów z góry przewidzianych dla poszczególnych jednostek (Męczkowska 2006, s. 140–141). Teorią, która pozwala głębiej rozpoznać tę nieprzejrzystą rzeczywistość „samozarządzającego się społeczeństwa”, jest rządomyślność (ang. *governmentality*) Michaela

Foucaulta (Foucault 1998). Zwraca ona uwagę na proces redefiniowania istoty władzy, która może być pojmowana jako sposób, w jaki rządy usiłują „wytwarzać” obywateli, którzy w najlepszy możliwy sposób realizują ich politykę. Odkrywa techniki i strategie, poprzez które społeczeństwo daje sobą kierować (Jones 2007, s. 174). W przypadku neoliberalnej rządomyślności wytwarzana wiedza i zorganizowane praktyki (mentalne, racjonalne i techniczne) ukierunkowane są na konstruowanie samoregulujących się podmiotów.

Stosując tę perspektywę poznawczą, można z pewnym zaskoczeniem skonstatować, że techniki i sposoby wpływu współczesnej władzy upodabniają się do założeń pedagogiki społecznej. Na przykład w promowanym w polityce publicznej koncepcie kapitału ludzkiego możemy odnaleźć kategorię sił ludzkich, z kolei strategia aktywnej polityki społecznej przypomina przetwarzanie środowiska jego siłami. Wszystko to dzieje się w imię ideału, którym jest upodmiotowienie, a przede wszystkim samorozwój. Programy/polityki publiczne „pedagogizują się” i „mogą być rozumiane jako instrumenty, poprzez które społeczeństwa regulują same siebie i usiłują ukierunkowywać ludzkie zachowania w akceptowalnych kierunkach” (Kraft, Furlong 2007, s. 26). Gdy jednak wnikiemy głębiej w logikę polityk publicznych odkryjemy, że ten sposób zarządzania społeczeństwem ma ukryte negatywne mechanizmy. Wymusza na odbiorcach bezalternatywne dostosowanie do dominujących zasad życia. Projekty finansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego na pierwszym planie stawiając potrzebę upodmiotowienia, przy okazji ją znacząco redefiniują, pozbawiając emancypacyjnego charakteru. Sprawczość, działanie, zaangażowanie, etyczna odpowiedzialność, autonomia przekształcana jest w: zaradność, efektywność, rywalizację, samodzielność lub poinformowanie (Męczkowska 2007, s. 354). Od grup defaworyzowanych oczekuje się dzielenia wartości klasy średniej, które są często sprzeczne z ich modelami życia: macierzyństwa, nawyków żywieniowych, sposobów spędzania wolnego czasu, organizacji rodziny, komunikacji (Granosik 2018, s. 60). W realizowane pod szyldem upodmiotowienia programy publiczne uwikłana bywa – nieświadoma zagrożenia – pedagogika społeczna. W ten sposób pozbawiana zostaje swej wychowawczej misji – emancypacyjnej mocy – co uniemożliwia podjęcie społecznego oporu, który by przeciął misterne nici mikrofizyki władzy nad społeczeństwem (Arbiszewski 2001, s. 21). Efektem procesów rządomyślności stało się poczucie samowykluczenia różnorodnych grup i społeczności nieczujących się dobrze w proponowanym im wzorcu obywatela i pracownika. Wielu z nich akceptację i identyfikację odnajduje we wspólnocie narodowej, w której wreszcie mogą być sobą, a nawet otrzymują prawo i zachętę do wykluczania z narodu innych (np. klasy średniej).

Narodowe imaginarium społeczne

Naród jako wspólnota wyobrażona (Anderson 1997), czyli taka której członkowie, mimo że bezpośrednio się nie spotykają i nie znają tworzą w umysłach obraz wspólnoty, stała się ważną i ekspansywną ideą współczesnej debaty publicznej w Polsce. Ze zdziwieniem obserwujemy dziś jak sprawy publiczne przekształcane są w narodowe, a te nawet wbrew intencjom niebezpiecznie zbliżają się do nacjonalizmu. Odczytanie społecznych źródeł i wychowawczych konsekwencji tego typu transformacji znaczeń może być problemem nie tylko dla pedagogów społecznych, ale także innych uczestników sfery publicznej. Inspirującej ramy teoretycznej do analizy uwarunkowań konstruowania wspólnoty narodowej dostarcza koncept imaginarium społecznego zaproponowany przez Charlesa Taylora (Taylor 2010), a spopularyzowany przed kilku laty w Polsce przez Andrzeja Ledera (Leder 2014). Obu badaczom imaginarium służy do zrozumienia powstawania i oddziaływania trwałych wyobrażeń zbudowanych na pamięci wydarzeń historycznych, które następnie funkcjonują w świadomości i nieświadomości społecznej. Dzięki temu, że historie tworzące imaginarium są reprezentowane w słowach, opowieściach, całej symbolicznej spuściznie wchłanianej przez każdego z nas – w rodzinie, szkole, kulturze masowej – mogą one jednocześnie stanowić szkielet podmiotowości całej wspólnoty określanej w psychanalizie terminem pole symboliczne. Charles Taylor definiuje owo uniwersum symboliczne jako podobne rozumienie spraw, umożliwiające wspólne praktyki i powstanie poczucia prawomocności podzielanego przez szerokie grupy społeczne. Warto podkreślić, że te wyobrażenia mogą być fałszywe, czyli mogą przesłaniać pewne znaczące fakty, które nie pasują do narzucanych znaczeń, przez co stają się ideologiczną świadomością. W ten sposób proces przekształcania imaginarium skupia się na reinterpretacji uprzednio powszechnie podzielanego zbioru przekonań.

Ten sposób „wychowawczego” oddziaływania znany w Polsce jako polityka historyczna zmienia cały układ społecznego myślenia. Odwraca, przekształca lub tworzy nowe historyczne imaginarium społeczne⁵. Władza na nowo pisze przeszłość tak, by historię dopasować do potrzeb teraźniejszości. Tworzy narrację, a następnie wprowadza ją do krwioobiegu społecznego, po to, by stała się obowiązująca. Ciekawym przykładem siły odgórnie skonstruowanego imaginarium może być ewolucja znaczenia aktywności grup rekonstrukcji histo-

⁵ *To jest rewolucja. PiS zmienia imaginarium historyczne. Wywiad z prof. Rafałem Wnukiem, „Gazeta Wyborcza”* <http://lublin.wyborcza.pl/lublin/7,48724,23842188,kto-nie-z-nami-ten-nie-jest-polakiem-tak-pis-buduje-wspolnote.html>.

rycznych. Dziś jest to prawdziwy ruch społeczny, w który aktywnie zaangażowanych jest kilkadziesiąt tysięcy ludzi, a odbiorcami odtwarzanych wydarzeń są każdego roku miliony Polaków. Rekonstruowana przeszłość – obrazy i towarzyszące im społeczne emocje – zawładnęły społeczną wyobraźnią, stały się jednym z ważniejszych praktyk w narodowym polu symbolicznym.

Początki ruchu, określanego dziś pojęciem rekonstrukcyjnego, przypadają w Polsce na lata 70. XX w., kiedy to została zorganizowana pierwsza impreza rycerska na zamku w Golubiu-Dobrzyniu. Na dobre polski ruch rekonstrukcji historycznych narodził się na początku lat 90. XX w. jako jeden z przejawów odnowieniu zainteresowania lokalną tożsamością. Sztandarowy program tego czasu „Małe Ojczyzny – tradycja dla przyszłości”, uformowany w myśl pedagogicznej koncepcji edukacji środowiskowej zachęcał i dawał przestrzeń do poszukiwań historycznych. Uruchomiona energia społeczna, w dalekim planie tworzyła kulturową tożsamość, a w bliskiej perspektywie dawała okazję do reżyserowania emocjonujących historycznych widowisk, stwarzających możliwość do wyrażania lokalnego patriotyzmu. Rozwijające się lawinowo grupy rekonstrukcyjne były atrakcyjnymi wychowawczo środowiskami, w ramach których można było nabywać kompetencje społeczne związane z byciem liderem i pracą zespołową w połączeniu z wymiarem aksjologicznym (kodeks rycerski, sprawiedliwość, odwaga, godność). Co ważne, rekonstrukcyjna edukacja przez praktykę historyczną obejmowała nie tylko mężczyzn, ale całe rodziny, stając się wielopokoleniowym doświadczeniem formacyjnym. Różnorodny i niezideologizowany ruch stał się znaczącym potencjałem społecznym i politycznym. Dlatego w pewnym momencie ruch społeczny został zaanektowany przez państwową politykę historyczną. Na oddolną aktywność rekonstruktorów nałożono odgórnie sformułowaną narrację heroicznego patriotyzmu. Rekonstrukcje historyczne zaczęto przeciwstawiać tzw. pedagogice wstydu (krytycznej analizie historycznej). W ten sposób w ciągu kilku lat wielobarwny ruch pasjonatów historii stał się nośnikiem państwowo skonstruowanej pamięci narodowej czego symbolicznym przejawem był udział rekonstruktorów w nacjonalistycznym w swej wymowie Marszu Niepodległości. Co ciekawe, uczestnicy ruchu prawdopodobnie tylko w niewielkim stopniu zdają sobie sprawę z tego „efektu odwrócenia” (zob. Boudon 2008) polegającego na tym, że pierwotne idee poszukiwań historycznych zostały wprzęgnięte w nowy dyskurs zmieniający sens społecznych praktyk. Imaginarium posiada bowiem moc ustanawiania, a nawet narzucania własnej ramy moralnej. W ten sposób – jak zauważa jeden z twórców *public pedagogy* H. Giroux – „odgrywa kluczową rolę w tworzeniu narracji, metafor i obrazów, które mają potężną siłę pedagogiczną ustanawiającą sposób w jaki ludzie myślą o sobie i swoich relacjach z innymi” (Giroux 1998, s. 62).

**Projekt „Solidarność codziennie jest możliwa”
– pedagogiczne konstruowanie wspólnoty publicznej**

Krytyczne studia prowadzone w obrębie pedagogiki publicznej/*public pedagogy* podkreślają potrzebę działania pedagoga w roli intelektualisty publicznego (aktywisty społecznego), dzięki czemu może upowszechniać nowe idee dotyczące organizacji życia społecznego poprzez angażowanie się w testowania ich w społecznej rzeczywistości. Był to punkt wyjścia do opracowania interwencji pedagogicznej – kampanii społecznej „Solidarność codziennie jest możliwa!” – przygotowanej przez środowisko edukatorów Stowarzyszenia Centrum Aktywności Lokalnych (CAL)⁶. Była ona próbą społecznego oporu w sytuacji wcześniej opisanych zagrożeń. Zakładała oddolne i edukacyjne wytworzenia nowego imaginarium społecznego określonego jako „solidarność codziennie”. Refleksyjnego podłoża do tak zdefiniowanego praktycznego przejawu pedagogiki publicznej dostarczył między innymi przywoływany już Charles Taylor w pracy *Źródła podmiotowości* (Taylor 2001) zauważając, że przestrzeń i aktywność publiczna to przede wszystkim wypełniona znaczeniem wspólnota moralna.

Solidarność potraktowana została jako kontrapunkt do nasilających się podziałów. Po jednej stronie mamy gorzką refleksję wskazującą, że neoliberalna transformacja sprzed dwóch dekad zaprzeczyła nadziejom związanym z etosem solidarnościowej rewolucji 1980 r., a jej bohaterowie – robotnicy okazali się przegranymi przemian. Po drugiej stronie natomiast jest sytuacja, w której solidarność wprzęgnięto do bezpośredniej politycznej walki z liberalno-demokratyczną wizją społeczeństwa. Mamy więc do czynienia z sytuacją, w której ważny dla Polaków historyczny symbol bardziej dzieli niż łączy. Mimo to edukatorzy CAL uznali, że nadal można inspirować się duchem solidarności, tylko trzeba nadać mu nowy kontekst społeczny, a inspiracją do tego jest hasło – *solidarność codziennie*⁷.

W tym nowym znaczeniu solidarność może być miernikiem jakości wspólnoty, wyznacznikiem integracji społecznej, ważną odpowiedzią na problemy, takie jak: niechęć do innych, w tym do imigrantów, zawiść, trudne położenie wielu grup wykluczonych, pęknięcie społeczeństwa. „Kiedy ludzie myślą kto jest swój, a kto obcy, szybko włączają się klisze stereotypów. Czują się blisko z tymi, którzy są do nich podobni, może to być wiek, sytuacja mate-

⁶ www.cal.org.pl

⁷ Nazwa i zarys idei solidarność codziennie została wypracowana wspólnie przez edukatorów CAL i Europejskiego Centrum Solidarności w Gdańsku.

rialna, zawodowa, społeczna. Osoby słabsze nie zabierają głosu i nie walczą o swoje prawa, są niewidzialne. W ten sposób tworzą się całe grupy zapomnianych – innych, obcych. Bo nie przystają do głównego – «normalnego» nurtu w społeczności, są często niezauważani, niepotrzebni, odgradzeni murem obojętności czy też niechęci⁸. Ludzie łączą się w plemiona wspólnych zapartywań, nie mając ochoty do rozmowy z innym, obcym. Nie poszukują nici porozumienia, a raczej zamykają się w bańkach czy plemionach społecznych ludzi podobnych sobie.

Zacytowany fragment tej oddolnej diagnozy pokazuje, że jednym z najważniejszych dziś wyzwań pedagogii społecznej jest odpowiedź na pytanie czy i jak można przekraczać niewidoczne granice i bariery w naszych społecznościach. Jak dbać o słabszych i zasypywać podziały, tworzyć przestrzenie i okazje, w których każdy może czuć się ważny i doceniony – tworzyć przestrzenie wspólne. Spotkania edukatorów i animatorów CAL rozpoznające tę sytuację pokazały nie tylko potrzebę nadania nowego znaczenia „wspólnocie solidarności” (codziennie), ale także wolę działania, by poprzez społeczną narrację i mikrodziałania na rzecz wzajemnego zaufania, kultury współpracy oraz wrażliwości na innych budować nową umowę społeczną. Efektem namysłu okazał się plan pedagogicznej interwencji – kampanii obywatelskiej odbywającej się w skali lokalnej i ogólnopolskiej. Inicjatywa była realizowana poprzez przeprowadzanie 20 wydarzeń/debat na terenie całej Polski, w których wzięło udział ponad tysiąc animatorów i liderów społecznych, a więc ludzi, którzy są aktywni w swoich społecznościach, są motorem różnych inicjatyw – społecznym nośnikiem idei. Każde debata przygotowana była wolontarystycznie przez edukatorów CAL (niekiedy wspieranych przez zaprzyjaźnionych instytucjonalnych partnerów) i zakładała społeczne przeanalizowanie na konkretnych przykładach, podziałów występujących wśród mieszkańców na poziomie lokalnym. Problemy, które poruszono to między innymi pełne napięcia diady: napływowi/„lokalsi”, przestrzenie otwarte/zamknięte, bierność/aktywność obywatelska, władza lokalna/obywatele, elita/lud, sieci/kliki, sąsiad – wróg/przyjaciel, publiczne/prywatne, dziedzictwo – nasze/obce czy wpływowi/wykluczeni. Dyskusja i aktywne formy wspomagające (warsztaty, drama) umożliwiła podzielenie się przykładami, które stanowiły punkt wyjścia do odnalezienia postulowanych codziennych mikropraktyk, które nazwano „gestami solidarności”⁹. W trakcie spotkań szukano konkretnych przykładów, osób, które można nazwać ani-

⁸ Cytat pochodzi z materiałów kampanii.

⁹ W nawiązaniu i w kontrze do mikrofizyki władzy przejawiającej się w najdrobniejszych praktykach społecznych i w ludzkiej cielesności.

mator(k)ami solidarności codziennie. Efektem tych poszukiwań były nominacje do nagrody dla animatorów *solidarności codziennie* im. Heleny Radlińskiej.

Kampania zawierała trzy kluczowe mechanizmy interwencji zmierzającej do odwrócenia dominujących trendów. Pierwszy polegał na tym, by poprzez refleksję nad obecnością *solidarności codziennie* w lokalnych projektach i działaniach różnych instytucji zmuszonych do funkcjonowania zgodnie z instrumentalną logiką polityk publicznych wzmocnić lub przywrócić aksjologiczną perspektywę i wrażliwość społeczną. Drugi zmierzał do partycypacyjnego wytworzenia dyskursu *solidarności codziennie* jako swego rodzaju oddolnego imaginarium społecznego. Trzeci zakładał zainteresowanie grupy animatorów i liderów lokalnych byciem promotorem praktyk *solidarności codziennie*. Realizacja tych celów miała kreować postawy, dzięki którym ludzie różnych kultur będą zmotywowani, by poszerzać przestrzeń kooperacji o grupy, które dotąd były wykluczane. Taką strategię Peter Sloterdijk określił mianem wytwarzania systemu odpornościowego rozumianego jako symboliczne wsparcie „żeby w codziennych ćwiczeniach nabierać dobrych nawyków, służących wspólnemu przetrwaniu” (Sloterdijk 2009, za Kołtan 2012, s. 138).

Kampania była silnie nacechowana edukacyjnie, promowała postawy aktywne, demonstrujące i eksperymentalne. Aktywne dlatego, że miały kreować nowe rozwiązania, które próbują odzyskać realne możliwości i pola działania dla różnych form zbiorowej współpracy. Demonstrujące ponieważ pokazywały, że można porzucić „bezalternatywne” wzory pochodzące z rynku lub państwowo zdefiniowanych wartości. Eksperymentalne, bo służyły odkrywaniu nowych dróg przedsiębiorczości wspólnotowej. Przyjęcie tak zarysowanej perspektywy pedagogiki publicznej miało na celu przetestowanie edukacyjnego procesu wytwarzania i promowania wysokiej jakości wspólnot publicznych (ang. *public togetherness*) – czyli przestrzeni/miejsc, w których możemy i chcemy być solidarni z innymi.

Perspektywa pedagogiki miejsca wspólnego (Maria Mendel)

Wypowiedź ta koncentruje się na sensie wspólności i uprawiania pedagogiki społecznej jako pedagogiki miejsca wspólnego. Proponuję myślenie o tym w związku z przedstawioną we *Wprowadzeniu* aktualną potrzebą obrotu społeczeństwa¹⁰. Dlaczego?

¹⁰ Rozwinięcie przedstawianych dalej fragmentów znajdzie Czytelnik w: Mendel 2017.

W książce o pedagogice miejsca wspólnego starałam się przedstawić argumenty przemawiające za tezą, głoszącą sens pedagogicznej pracy na rzecz kształtowania nowych orientacji ideologicznych, społecznych postaw i dyspozycji do zachowań, podmiotowości i polityk reprezentacji, umożliwiających zmianę tych elementów współczesnej rzeczywistości, które przyczyniają się do rujnowania tego, co w niej coraz bardziej deficytowe, a zarazem najcenniejsze, bo praktykowane: demokratyczna równość i sprawiedliwość społeczna w działaniu. Działanie to przebiega w określonej przestrzeni, której wymiar fizyczno-symboliczny i edukacyjny zarazem, czyli miejsca, które znaczą ucząc, wydaje się szczególnie interesujący, jeżeli myślimy o wspomnianej zmianie. W książce skupiłam się na mieście i szkole, jako miejscach, w których manifestuje się postępująca ruina wspólności¹¹, i których rozwijanie w kierunku innym, niż aktualny, postrzegam jako realną szansę i pedagogiczne wyzwanie.

Kiedy mowa o ruinie wspólności, chodzi o procesy i zjawiska, niszczące podstawy tak demokracji, jak – szerzej – *uniwersum* świata wspólnego, czyli bytu podzielanego, wyrażanego w ontologii wzajemnej wrażliwości. Doświadczane dziś dewastacje nie dopuszczają alternatyw (jak wspomniany syndrom TINA...) i monopolizują sferę publiczną. Niszczą zarówno miejskie *co-vivendi*, jak szkołę, która – przez kształtującą ją ideę powszechności i równości edukacji – miałaby szansę realizacji kluczowych dla społeczeństwa funkcji integracyjnych i demokratyzacyjnych. Współbieżnie rozwijając się w odniesieniu do miasta i szkoły, procesy te i zjawiska *explicite* wyrażają trwający demontaż wspólnotowych więzi – społeczeństwa, lokalnych społeczności – i demokracji.

W tej wypowiedzi, dla której punktem wyjścia jest aktualność postulatu obrony społeczeństwa, nacisk chcę położyć na to spośród jego znaczeń, które – przenikając je wszystkie – akcentuje nieredukowalność i przestrzenny wymiar międzyludzkiego kontaktu (bez niego nie ma społecznych więzi i społeczeństwa, które niezmiennie „gdzieś” się zawiązuje). Tym samym, w centrum zainteresowania stawiam społeczną produktywność relacji wynikających z życia ludzi nie tylko „w świecie”, ale i „dla świata” (zgodnie z rozróżnieniem typów egzystencji Gerta Biesty (Biesta 2017). To znaczenie społeczeństwa, w którym należy widzieć Foucaultowską dyskursywność (żyjemy w relacjach władzy), ale i głębię sensu dobra wspólnego. W szczególności jego praktykowania, które – za Pierrem Rosanvallone – nazywam „wspólnością” (Rosanvallon 2013). Wspólność jest według niego warunkiem *sine qua non* umacniania więzi w społeczeństwie. Powinna obejmować trzy podstawowe

¹¹ Wyjaśniane dalej pojęcie Pierre’a Rosanvallon, zob. tenże 2016.

we, współdziałające ze sobą wymiary: partycypację, wzajemne zrozumienie i obieg. Pierwszy rozgrywa się we „wspólnym jako świętowaniu i manifestacji”, ale też we „wspólnym zwrotnym”, rodzącym się w przepływie informacji medialnych oraz swobodnym transferze idei. Drugi wymiar – „wspólne jako wzajemne zrozumienie” – zależy w dużej mierze od pracy tych, którzy badają społeczny świat i go opisują (intelektualiści, dziennikarze, in.) oraz od aktywistów, autorów blogów, artystów i innych, „którzy wyrażają życie społeczeństwa za pomocą dźwięku i obrazu” (Rosanvallon 2016, s. 32). Wzajemne zrozumienie, opierając się na spotkaniach z nimi i materiałach, których dostarczają, może „przewyciężyć uprzedzenia i podważyć nazbyt uproszczone slogany, uproszczone przekonania” (Rosanvallon 2016, s. 32). Natomiast wymiar trzeci, *wspólne jako obieg*, definiowany jest w kategoriach wspólnej przestrzeni. „Wspólne jako obieg [...] przejawia się zazwyczaj w niepisanych formach uprzejmości, które jednak wytwarzają swego rodzaju rozproszoną wiedzę. Przelotne kontakty dopełniają poczucie, że mieszka się obok innych, co pomaga rozwinąć równościowy etos. Mogą mieć miejsce w transporcie publicznym, publicznych budynkach, a nawet na ulicy. Ludzie dzielą ciągle zmieniającą się scenериę, kształtowaną przez jakość środowiska miejskiego. Ten rodzaj komunikacji utrudniają jednak bariery różnego rodzaju: istnienie izolowanych osiedli i enklaw, wykluczenie i bezpodstawną prywatyzację przestrzeni miejskiej. **Wspólne jako obieg, to kruche dobro publiczne**” (podkr.: MM) (Rosanvallon 2016, s. 32).

O wspólność trzeba troszczyć się i o nią zabiegać, szczególnie, gdy nieźle ma się nacjonalizm, zaprzeczający jej w swoim nakierowaniu na podziały. Ważną w tym rolę odgrywa owo kruche, ginące bez troski, dobro wspólne. Dobro takie charakteryzuje między innymi to, co dla Savidana jest postawą demokratyczną, a ja opisywałam jako „orientację na wspólność”¹². W orientacji tej demokratyczne wartości, takie jak równość i sprawiedliwość oraz właśnie dobro wspólne, określają aksjologiczną przestrzeń działania.

Miejsce – niezmiennie pedagogiczne – jest areną kształtowania tego dobra kruchego, bo niezwykle ulotnego i delikatnego, wymagającego ciągłej pielęgnacji, kultywowania. Miejsce, to również fizyczny wymiar nadziei, że uda się je osiągnąć, kiedy dialogujących w nim partnerów wiąże dążenie do spr-

¹² Zob.: Mendel 2017. Orientację rozumiem tu za Markiem Ziółkowskim, dla którego jest ona bliska pojęciu postawy, ale wyraża mniej zamknięte rejestry znaczeń swoich elementów składowych, takich jak wiedza o rzeczywistości (w orientacji rozumiana szeroko, także jako wiedza nieuświadomiona, potoczna), wartości (w orientacji pojmowane jako nie zawsze sprecyzowane, np. wizje stanów idealnych) itd. Zob.: Ziółkowski 1990.

wiedliwości, skutkujące osiągnięciem przez nich równego statusu. To dążenie właśnie sprawia, że jedna strona konfliktu (stanowiącego nieusuwalną kondycję demokracji) zyskuje szansę, by lepiej zrozumieć drugą i – co za tym idzie – konstruktywnie budować Rosanvallonowskie „społeczeństwo równych”. Pedagogiczne podstawy takiego rozumienia dialogu znakomicie uformował Gert Biesta (Biesta 2017). W myśli o pedagogice miejsca wspólnego stale wracam do jego podejścia. Ważny dla mnie grunt w myśleniu o dialogu stwarza też Leszka Koczanowicza koncepcja demokracji niekonsensualnej, wyprowadzona z – przenikającego tę pedagogikę – amerykańskiego pragmatyzmu oraz teorii demokracji deliberatywnej i założenia nieredukowalnego antagonizmu, skutkującego pochwałą konfliktu jako podstawy relacji obywatelskich (Koczanowicz 2015).

Generalnie, znaczenie wspólności można sprowadzić do postaci kondycji, którą wykazuje społeczeństwo demokratyczne, czyli to, w którym rozwinęło się nowe doświadczanie innego, jako „istoty nam równej”, przejawiające się „zarówno w sposobie myślenia, jak odczuwania, i działania”; w „postawie demokratycznej” (Savidan 2012, s. 24–25). Pytanie o przyszłość demokratycznego świata jest kwestią warunków możliwości osiągnięcia tej kondycji. Na takim gruncie wyrasta pedagogiczne zainteresowanie wspólnością w fizycznie określonym, materialnym „gdzieś” – równość czy sprawiedliwość społeczna mają bowiem miejsca, ich charakter jest głęboko przestrzenny (zob Soja 2010).

Miejsce, o którym można powiedzieć, że praktykowana w nim jest wspólność, jest wyrazem uzewnętrznienia dialogu, będącego kluczową formą demokratycznego współistnienia. Szukając miejsca wspólnego, rozglądając się zatem należy za różnymi postaciami dialogowania, które takie miejsce tworzy; pytać o to, jak i gdzie się to dzieje. Mając na uwadze miejską przestrzeń, można w odpowiedzi analizować sposoby, w jakie mieszkańcy-sąsiedzi układają się ze sobą, we wzajemnych relacjach, czyli jak budują swoje *modi co-vivendi*. Zestaw takich *modi*, ugruntowany w wynikach empirycznych badań, to – między innymi – książka o gdańskich przypadkach, które analizowali badacze reprezentujący różne dyscypliny i przez to pozostający na różne sposoby wrażliwymi wobec tego, co – w dążeniu do odkrywania praktykowanych postaci zgodnego i godnego współżycia społecznego – skupiło ich uwagę w historycznej i aktualnej przestrzeni Gdańska (Mendel 2015). Ważne, by odnotować, że miejsce wspólne powstaje w praktykowanym, demokratycznym dialogu, który nie rozgrywa się jedynie w sferze tu konwencjonalnej, jaką jest sfera werbalna (choć ma w niej, oczywiście, swoje reprezentacje). W ramach gdańskich badań, na przykład, antropolożka codzienności i socjolożka, Dorota Rancew-Sikora, opisała na podstawie narracji oraz analizy ogłoszeń i planów rozkładu

pomieszczeń, jak tuż po drugiej wojnie światowej, stawianie ścianek działowych w poniemieckich mieszkaniach i domach zamieszkiwanych przez nowo przybyłych lokatorów, okazywało się dialogowaniem, w którym stronami byli zarówno współlokatorzy, jak polityczno-wojskowy i administracyjny zarząd miasta (Rancew-Sikora 2015, s. 229–275). Strony te nie były równe, ale w toczących się rozmowach i formalnych oraz zupełnie nieformalnych działaniach, w wymianie dokumentów i mniej lub bardziej ostatecznych decyzjach lokalowych, widać było starania o demokratyczną słyszalność głosu i dążenie do równości. To, co działo się przy tym pomiędzy ludźmi było nierzadko straszne, jak straszne bywają konflikty, ale radykalna wola zmiany i pragmatyzm działania nie raz zwyciężały, bo ścianka stawiała nie zawsze tam, gdzie nakazano ją postawić, lecz tam, gdzie ją wynegocjowano. Dominik Krzywiński, z perspektywy pedagogiczno-socjologicznej studiujący „znikającą stocznię i jej obrońców”, powędrował z uczestnikami konfliktu – walki o stocznię – subiektywną trasą miejsc (nie)istniejących, których nie ma, jak nie ma już stoczni (Krzywiński 2015, s. 71–98). W rezultacie mógł opisać fascynujące dialogowanie, które toczyło się kiedyś i które – jak okazało się w badaniu – trwa nadal w wymianie, nakierowanej teraz na troskę o to, co zostało. Można by dalej przywoływać fragmenty badania gdańskich *modi co-vivendi*, ale pewnie wystarczą na ten moment miejsca wspólne, które za Rancew-Sikorą i Krzywińskim krótko przedstawiłam. Konkluzje – być może – słabo zachęcają chętnych do uprawiania pedagogiki miejsca wspólnego, ponieważ ani wywalczona klitka w poniemieckim mieszkaniu nie musi pociągać jako wyraz owocności rekomendowanej tu formy współbycia, ani – tym bardziej – niekoniecznie zachętą jest przedmiot dialogu, w którym szło o stocznię, a tej ostatecznie prawie nie ma. Jednak „prawie” – jak w znanej reklamie – naprawdę czyni różnicę, być może wyznaczając jakiś obszar sprawczości, poza którym miejsca wspólnego już nie ma, lecz w którym ciągle ma szansę na rozwój. Kulturowane, może rozwinąć się do postaci silnie angażującej, ugruntowując swój status miejsca współodczuwanej, praktykowanej wspólności.

Zakończenie

Nasz trójgłos na temat troski o los społeczeństwa ukazany z trzech różnych perspektyw: społecznej odpowiedzialności, roli publicznej i kształtowania miejsca życia, przyjęty jako formuła wystąpienia zaproponowana przez organizatorów VI Zjazdu Pedagogów Społecznych, ale także podjęty w naszym wspólnym artykule, stał się symbolem określonego, bardzo potrzebnego sposobu rozmowy nas jako pedagogów społecznych, których wiele łączy, i któ-

rzy nie chcą zatracać, mimo indywidualnych spojrzeń i odmiennych pól badawczych, wspólnotowego charakteru dyscypliny oraz pragną kontynuować jej tradycje krytycznej postawy w trosce o budowanie lepszych środowisk wychowawczych. Nacjonalistyczne inklinacje wywołują nie tyle złe wspomnienia i niepokoje o przyszłość, ale także mobilizują do wzmożonego wysiłku o walkę o rozwój człowieka w sytuacji, gdy jego głos bywa lekceważony w różnorodnie rozumianej grze interesów władzy.

Literatura

- Anderson B (1997), *Wspólnoty wyobrażone. Rozważanie o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Znak, Kraków.
- Arbiszewski K. (2001), *Problem Foucaulta. Podmiot, władza i zalecenia właściwego postępowania*, [w:] *Filozofia i polityka w XX wieku*, M. Szulakiewicz (red.), Aureus, Warszawa.
- Bauman Z., (2017), *Retrotopia*, Polity Press, Cambridge-Malden.
- Beck U. (2004), *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Bielska E. (2013), *Koncepcja oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*, Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Biesta G.J.J. (2017), *The Rediscovery of Teaching*, Routledge, New York–Abingdon.
- Boudon R. (2008), *Efekt odwócenia. niezamierzone skutki działań społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Dewey J. (1972), *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*, Ossolineum, Wrocław (wyd. pierwsze 1916).
- Foucault M. (1998), *Podmiot i władza*, przeł. J. Zychowicz, „Lewą Nogą”, nr 10.
- Fromm E. (2007), *Ucieczka od wolności*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa (wyd. pierwsze 1941).
- Giroux H. (1998), *Schooling and the struggle for public life. Critical pedagogy in the modern wge*, Minneapolis.
- Granosik M. (2018), *Critical Social Pedagogy in Historical Context: the Polish Example*, [w:] *Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations* (red.), D. Keller, K. O’Neil, H. Nicolaisen, D. Schugurensky, K. Villaseñor, Social Pedagogy Association Phoenix, Arizona.
- Grott B. (2014), *Dylematy polskiego nacjonalizmu. Powrót do tradycji czy przebudowa narodo- wego ducha*, Wydawnictwo von borowiecky: Klub Zachowawczo-Monarchistyczny, Radzymin.
- Hindess B (1999), *Filozofie władzy*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław.
- Jones M. (2007), *An Introduction to Political Geography Space, Place, and Politics*. Routledge, New York.
- Klein N. (2004), *No Logo*, przeł. H. Pustuła, Świat Literacki, Izabelin.
- Koczanowicz L.(2015), *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, PWN, Warszawa.
- Kołtan J (2012), *Solidaryzm, antypolityka i zanik zaufania. Rozwój i upadek solidarnościowego etosu*, „Zoon Politikon”, nr 3.

- Kraft M.E., Furlog S.R. (2007), *Public Policy. Politics, Analysis and Alternatives*, CQ Press, Washington.
- Krzymiński D. (2015), *Znikająca stocznia i jej obrońcy. Wędrówka subiektywną trasą miejsc (nie) istniejących*, [w:] *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, M. Mendel (red.), Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk.
- Mendel M. (red.) (2015), *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk.
- Mendel M. (2017), *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe KAT-EDRA, Gdańsk.
- Męczkowska A. (2006), *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Męczkowska A. (2007), *Edukacja a problem kształtowania relacji społecznych. Pomiędzy wyzwaniem podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata*, [w:] *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, Materiały VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin.
- Naumiuk A. (2016), *Jane Addams i jej koncepcja pracy w środowisku społecznym*, „Pedagogika Społeczna” nr 3(61).
- Nikitorowicz J., Muszyńska J., Sobiecki M. (red.) (2009), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok.
- Orwell G. (2014), *Rok 1984*, Wydawnictwo Muza, Warszawa.
- Pilch T., Sosnowski T. (red.) (2013), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Rancew-Sikora D. (2015), *Wspólny przedpokój? Modi co-vivendi w mieszkaniach*, [w:] *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, M. Mendel (red.), Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk.
- Rosanvallón P. (2016), *Wspólność*, tłum. Borys Jastrzębski, „Res Publica Nova”, nr 2.
- Rosanvallón P. (2013), *The Society of Equals*, tłum. A. Goldhammer, Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Savidan P. (2012), *Wielokulturowość*, tłum. Ewa Kozłowska, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Schmitt C. (1963), *The Theory of the Partisan: A Commentary/Remark on the Concept of the Political*, Duncker & Humblot, Berlin.
- Skrzypczak B. (2016), *Współczynnik społecznościowy. Edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznościowych – w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapi”, Toruń.
- Sloterdijk P. (2009), *Du musst dein Leben ändern. Über Anthropotechnik, Suhrkamp*, Frankfurt am Main.
- Soja E.W. (2010), *Seeking Spatial Justice*, Globalization and Community Series, University of Minnesota Press.
- Szymik J. (2018), *Kto wstydzi się orła?*, „Kontakt”, nr 37.
- Taylor Ch. (2001), *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Taylor Ch. (2010), *Nowoczesne imaginaria społeczne*, Znak, Kraków.
- Theiss W. (2018), *Demokratyczna szkoła polska. Niepodległościowy projekt Heleny Radlińskiej z lat 1906–1918*, [w:] *Pomorskie drogi do Niepodległej*, J. Borzyszkowski, C. Obracht-Prondzyński (red.), Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk.
- Żakowski J., (2005), *Anty-TINA. Rozmowy o lepszym świecie, myśleniu i życiu*, Sic!, Warszawa.

Źródła internetowe

- Almedom A.M. (2015), *Understanding human resilience in the context of interconnected health and social systems: Whose understanding matters most?* Ecology and Society 20(4):40. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-08195-200440> (data pobrania: 12.11.2018).
- Etzioni A. (2014), *Communitarianism revisited*, Journal of Political Ideologies, 2014 Vol. 19, No. 3, 241–260, <http://dx.doi.org/10.1080/13569317.2014.951142>, <https://www.uv.es/sasece/docum2015/Etzioni%20Communitarianism%20Revisited.pdf> (data pobrania: 15.11.2018).
- Grygień J. (2016), *Wspólnota responsywna, czyli jaka? Komunitaryzm wobec problemu partycypacji politycznej*, Prakseologia nr 158, t. 2/2016 <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-b0eea4c2-5909-417b-93ca-a3a322458ca3> (data pobrania: 15.11.2018).
- Kurczewska J. (2016), *Wspólnoty pamięci lokalnej i narodowej. Kilka uwag o ich zbiorowym wytwarzaniu à la polonaise*. Teksty drugie, 2016, nr 6, s. 30–51; http://rcin.org.pl/Content/63013/WA248_82847_P-I-2524_kurczewska-wspolnoty_o.pdf (data pobrania: 12.11.2018).
- Leder A. (2014), *Prześlona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*, Krytyka Polityczna, Warszawa.
- Malczewski J., Kaliński M., Eckhardt P. (2012), *Nacjonalizm Historyczne i współczesne oblicza*, Kraków, Przystawki, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/16883/malczewski_kalinski_eckhardt_nacjonalizm_historyczne_i_wspolczesne_oblicza.pdf?sequence=1&isAllowed=y (data pobrania: 12.11.2018).
- Thatcher M. (1982), *A life in quotes*, <https://www.theguardian.com/politics/2013/apr/08/margaret-thatcher-quotes> (data pobrania: 10.08.2018).
- To jest rewolucja. PiS zmienia imaginarium historyczne*. Wywiad z prof. Rafałem Wnukiem, Gazeta wyborcza <http://lublin.wyborcza.pl/lublin/7,48724,23842188,kto-nie-z-nami-ten-nie-jest-polakiem-tak-pis-buduje-wspolnote.html> (10.08.2018).