Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice

Księga Jubileuszowa
poświęcona Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu
w 70. rocznicę urodzin

pod redakcją
AGATY MATYSIAK-BŁASZCZYK I EWY WŁODARCZYK

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2016

Recenzent: prof. zw. dr hab. Barbara Smolińska-Theiss

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

Projekt okładki: Ewa Wąsowska
Redaktor: Adriana Staniszewska
Redaktor techniczny: Dorota Borowiak
Łamanie komputerowe: Eugeniusz Strykowski

ISBN 978-83-232-3022-9

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. ALEKSANDRA FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 36,5. Ark. druk. 35,25 + wklejka

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4

Spis treści

Słowo od redaktorek (Agata Matysiak-Błaszczyk, Ewa Włodarczyk) 9

Przedmowa (Bogusław Śliwerski) 11

I. JUBILATOWI – PROFESOROWI JERZEMU MODRZEWSKIEMU

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, EWA WŁODARCZYK
Uczestnictwo społeczne w biegu życia Profesora Jerzego Modrzewskiego 17

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK
Bibliografia prac Profesora Jerzego Modrzewskiego 31

ELŻBIETA GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK
List do Przyjaciela 47

TERESA WILK
Jest taki… 59

ANDRZEJ RADZIEWICZ-WINNICKI
O krytycyzmie naukowym, pedagogice społecznej i socjologii wychowania Jerzego Modrzewskiego. Garść refleksji ogólnych na dzień jubileuszu 63

EWA MARYNOWICZ-HETKA
Myśląc o wymogu kompleksowości w naukach o wychowaniu – na marginesie lektury tekstów 73

DOROTA SIPIŃSKA, BARTŁOMIEJ SIPIŃSKI
Neokantowskie ślady w poglądach Profesora Jerzego Modrzewskiego 89

MIROSŁAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA
Exposé dla Promotora i nasze spotkanie wokół związków partnerskich 97

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK
Spotkania z Profesorem Jerzym Modrzewskim 101

II. WOKÓŁ AKSJOLOGII PEDAGOGICZNEJ

ZBYSZKO MELOSIK
Jurydyzacja codzienności – bezradność jednostki w obliczu normy i prawnika 107

KAZIMIERZ WOJNOWSKI
Z aksjologii cnoty umiaru i cnoty ufności 121

HELIODOR MUSZYŃSKI
Przekonania w życiu jednostki i społeczeństwa 131

HALINA GUZY-STEINKE
Wdzięczne i niewdzięczne normy społeczne. Wariacje na temat wdzięczności .. 143

EWA RYŚ
O sensie życia 153

III. WYCHOWANIE, SOCJALIZACJA, EDUKACJA – KONTEKSTY TEORETYCZNE I SPOŁECZNE

MIROSŁAW J. SZYMAŃSKI
Edukacja jako wartość w zmieniającym się świecie 169

TADEUSZ PILCH
Polska (nie)tolerancja. Fundamenty – objawy – konsekwencje dla pedagogiki społecznej 179

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK
Socjalizacja akademicka w czasach nadmiaru. O socjalizacji w (akademickim) krajobrazie medialnym 193

WALDEMAR SEGIET
Socjalizacja i struktura społeczna jako kategorie organizujące poznanie rodziny 203

DZIERŻYMIR JANKOWSKI
Socjalizacja jednostki wobec wzrostu dynamiki zmian środowiska życia 215

KRYSTYNA MARZEC-HOLKA
Partycypacja społeczna na poziomie edukacji – perspektywa kapitału społecznego 225

WOJCIECH SROCZYŃSKI
Czy możliwa jest pedagogika środowiskowa? 241

IV. POKOLENIOWY OBRAZ EDUKACJI

EWA JAROSZ
Dziecko – aktywny obywatel 257

KATARZYNA SEGIET
Dzieciństwo jako konstrukt socjokulturowy i pedagogiczny 271

KAMILA SŁUPSKA
Blaski i cienie okresu młodości współcześnie – między karierą a marginalizacją 285

EWA ROMAN
Społeczno-kulturowe wzory aktywności zdrowotnej młodzieży 299

ALINA SZCZUREK-BORUTA
Uczestnictwo społeczne młodzieży z perspektywy edukacji międzykulturowej 305

EWA WŁODARCZYK
Macierzyństwo jako wzór uczestnictwa społecznego w kontekście procesu socjalizacji młodzieży ... 317

DANUTA KRZYSZTOFIAK, ASTRID TOKAJ
Starość uczestnicząca versus starość zmarginalizowana. O doświadczaniu starości w społeczeństwie polskim ... 327

V. PEDAGOGICZNE PROBLEMY RESOCJALIZACJI

WIESŁAW AMBROZIK
O konieczności uspołecznienia systemu resocjalizacji ... 341

MAREK KONOPCZYŃSKI
Karać czy nie karać? Pedagogika resocjalizacyjna versus pedagogika resocjalizacyjna ... 351

WIESŁAWA KUBIAK-KRZYWICKA
Zmiana tożsamości dewiacyjnej podstawą bezpieczeństwa społecznego ... 359

BARBARA TOROŃ-FÓRMANEK
Resocjalizacja a proces prizonizacji wśród osadzonych mężczyzn i kobiet ... 371

PIOTR STĘPNIAK
Polski model służby probacyjnej – stan obecny i perspektywy rozwojowe ... 383

ANNA NOWAK
Prawa osób niepełnosprawnych w systemie praw człowieka ... 395

SAMANTA KOWALSKA
Prawo do życia w świetle orzecznictwa Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu – wybrane zagadnienia ... 405

BEATA SKAFIRIAK
Próba prezentacji konkluzji na temat więziennego macierzyństwa w dyskursie naukowym pedagogiki socjalizacyjnej Profesora Jerzego Modrzewskiego ... 417

VI. NA POGRANICZU NAUK – TEORII I PRAKTYKI SPOŁECZNEJ

ALICJA KARGULOWA
Uwikłania etyczne poradnictwa w kontekście pedagogiki krytycznej ... 439

EWA SYREK
Inspiracje dla pedagogiki zdrowia ... 453

EDWARD JELIŃSKI
O edukacji z perspektywy historyczno-filozoficznej ... 461

WIESŁAW THEISS
Między represją a opieką. O bezprizornych w Rosji (1918-1939) ... 469

MARIAN WALCZAK
Utracone zbiory biblioteczne podczas II wojny światowej i okupacji hitlerowskiej ... 481

KAROL MAUSCH
Psychologia w obszarze pomagania innym. O zastosowaniu wiedzy psychologicznej w pracy socjalnej 489

BARBARA KROMOLICKA
„Szlachetna paczka" – między Scyllą a Charybdą 501

MIROSŁAW J. ŚMIAŁEK
(Nie)kontrowersyjne myślenie w przestrzeni przywództwa edukacyjnego 515

MAGDALENA PIORUNEK
Badanie karier (biografii) zawodowych – autorskie poszukiwania. Między podejściem kwantytatywnym a kwalitatywnym 523

KATARZYNA DWORNICZEK, MARTA GRZEŚKO-NYCZKA, MONIKA KOŚCIELNIAK
Metoda monografii pedagogicznej – aspekty teoretyczne i praktyczne 539

FRANCISZEK PAWLAK, KAZIMIERZ WOJNOWSKI
Oświata rolnicza w tworzeniu i rozwijaniu zasobów lokalnych w regionie leszczyńskim 549



Słowo od redaktorek

W związku ze zbliżającą się 70. rocznicą urodzin Pana Profesora Jerzego Modrzewskiego oraz 45-lecia Jego pracy naukowej przypadł nam w udziale wielki zaszczyt pełnienia funkcji redaktorek niniejszej Księgi Jubileuszowej dedykowanej temu znakomitemu pedagogowi społecznemu. Zaproszenie do jej współtworzenia przyjęli wybitni reprezentanci niemal wszystkich liczących się ośrodków naukowych w Polsce. Różnorodność zainteresowań naukowych autorów tekstów zamieszczonych w niniejszym tomie bez wątpienia stanowi jego niepodważalną wartość. To dla nas wielka radość, że wokół osoby Profesora Modrzewskiego skupiają się uczeni, których od lat wiąże z Jubilatem szczególny rodzaj życzliwej współpracy, sympatii i przyjaźni.

W tym miejscu składamy ogromne podziękowania dla Pana prof. zw. dra hab. Zbyszka Melosika – dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za entuzjastyczne przyjęcie naszej inicjatywy uhonorowania jubileuszu pracy naukowej Pana Profesora Jerzego Modrzewskiego oraz za sfinansowanie tej okazałej publikacji.

Wartości tej Księdze dodaje przedmowa napisana przez Pana prof. zw. dra hab. Bogusława Śliwerskiego, któremu serdecznie dziękujemy za trud włożony w jej przygotowanie.

Nie sposób wyrazić wdzięczności Pani prof. zw. dr hab. Barbarze Smolińskiej-Theiss za poświęcony czas i rzetelność recenzji tej obszernej publikacji oraz za cenną podpowiedź dotyczącą uporządkowania zebranych artykułów w poszczególne części księgi.

Wszystkim autorom tekstów gorąco dziękujemy za włączenie się w pracę nad tą publikacją, będącą wyrazem szacunku i przyjaźni nas wszystkich wobec osoby Pana Profesora Jerzego Modrzewskiego – uczniów, kolegów i przyjaciół.

Agata Matysiak-Błaszczyk
Ewa Włodarczyk

Przedmowa

Jestem niezmiernie wdzięczny redaktorkom i pomysłodawcom niniejszej Księgi za danie mi szansy włączenia się w obchody jubileuszu Profesora dra hab. Jerzego Modrzewskiego. Obecność w tak szacownym gronie uczonych przyjaciół i współpracowników poznańskiego pedagoga społecznego z różnych uczelni w naszym kraju wzbudza najwyższy szacunek dla dostojnego Jubilata, którego dotychczasowe życie i twórczość naukowa oraz aktywność społeczna i dydaktyczna wpisują się złotymi zgłoskami w pamięć ludzkich serc i wywołują naturalne poczucie zobowiązania do wielopokoleniowej wzajemności w akademickiej trosce o naukową prawdę. Uczeni o tak wysokim etosie akademickim stanowią dla kolejnych pokoleń punkt odniesienia nie tylko do humanistycznego zakorzenienia się w nauce, ale i do urzeczywistniania osobistych dążeń, zamiarów, aspiracji i działań na rzecz pedagogiki jako nauki oraz praktyki społecznej.

Jeśli można powiedzieć o naukowcu, że jest darem (dla) pedagogiki, uniwersytetu i społeczeństwa, to z pewnością dotyczy to Jerzego Modrzewskiego, z którym spotkania w salach dydaktycznych, konferencyjnych czy na kartach jego dzieł stanowiły ważną dla formowania się ludzkich charakterów możliwość przebudzenia się z trwania w schematach poznawczych, jednostronności czy nazbyt pospiesznie uznawanych poglądów na temat wychowania i teorii socjalizacji. Jest on kontynuatorem tradycji socjologicznej orientacji w pedagogice społecznej, nasycającym ją własną myślą pedagogiczną, która wzmacnia jej teoretyczne podstawy i status wiedzy naukowej. Stworzył bowiem swoimi oryginalnymi studiami autonomiczny, a zarazem interdyscyplinarny system wiedzy o modelowaniu szeroko pojętego wychowania niezależnie od zmieniającego się wokół nas codziennego świata życia. Tego typu badania podstawowe najlepiej służą rozwojowi pedagogiki (nie tylko pedagogiki społecznej) oraz konceptualizacji w polu jej zainteresowań poznawczych badań empirycznych nad środowiskowymi uwarunkowaniami socjalizacji i inkulturacji jednostek. Wystarczy zapoznać się z licznymi publikacjami Jubilata, by zdać sobie sprawę z tego, jak konsekwentnie i znakomicie rozwijał swoje zainteresowania problemami pedago-

gicznymi i wzmacniał teoretyczne podstawy ich rozwiązywania, a tym samym optymalizowania szans życiowych naszych wychowanków, z uwzględnieniem ich uwarunkowań rodzinnych, środowiskowych, ustrojowych i cywilizacyjnych.

Szkoda że osoby zarządzające w naszym kraju systemem szkolnictwa (w tym szkolnictwa wyższego) nie korzystają z teoretycznych podstaw aktualizacji procesów społecznych w skali makro, która została tak znakomicie wyłożona przez Profesora Modrzewskiego w jego licznych rozprawach. Nie dochodziłoby wówczas do retrogresywnego typu uczestnictwa społecznego zmieniających się w okresie transformacji politycznej III RP elit władzy. To właśnie poznański pedagog uzasadnia w swoich publikacjach funkcjonowanie człowieka w rzeczywistości instytucjonalnej i środowiskowej w rolach społecznych (przedmiotowo i/lub podmiotowo) jako poddawanego m.in. napięciom poznawczym, ekonomicznym, kulturowym czy politycznym i współtworzącego zarazem formy jego bycia człowiekiem, relacje międzyludzkie oraz w różnym stopniu i zakresie partycypującego w życiu społecznym.

Jubilat nie mógł przypuszczać, że kiedy prowadził metateoretyczne badania do swojej teorii socjalizacji, stworzył podstawy kontynuowania przez kolejnych badaczy także jego dokonań naukowych, opisu i eksplikacji międzypokoleniowego procesu transmisji jego wiedzy oraz naukowego rekonstruowania ewolucji struktury, dynamiki i mechanizmów trwałości lub zmienności naszego poznania i doznawania świata. Zamieszczone w tym tomie rozprawy doskonale odzwierciedlają pewne etapy i mechanizmy formujące społeczną postać naukowego i osobistego życia Profesora w spełniających się obiektywnie i subiektywnie jego dotychczasowych wymiarach i okresach. Wyłaniająca się z każdego z artykułów biografia Jerzego Modrzewskiego stanowi znakomite potwierdzenie jego teorii socjalizacji w kontekście biografii społecznej pojmowanej jako kulturowo wykreowana postać społecznego uczestnictwa w pedagogice jako nauce i praktyce społecznej.

W imieniu Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk składam Jubilatowi najserdeczniejsze życzenia, by kolejne lata życia i twórczości naukowej były wypełnione osobistą satysfakcją z własnych dokonań oraz sukcesów wypromowanych kadr naukowych, owocowały zdrowiem i poczuciem zasłużonego szczęścia oraz czyniły je wartościowym w przeżywaniu zachodzących zmian i doświadczaniu spełnienia własnych planów i marzeń. Jesteśmy dumni z pracy naukowo-dydaktycznej Jubilata, jego niepowtarzalnej obecności w tworzeniu najwyższych standardów w naukach humanistycznych i społecznych, a szczególnie w pedagogice społecznej. Rzetelność naukowa, wyjątkowa umiejętność rekonstruowania współczesnej myśli pedagogicznej w kwestiach kluczowych dla polskiej oświaty, szkolnic-

twa wyższego i oddziaływań środowiskowych na różne pokolenia, wspomaganie przez Profesora kandydatów do zawodu pedagogicznego oraz wzmacnianie ich profesjonalnego i osobowościowego samodoskonalenia znakomitymi dziełami o ponadczasowym charakterze i uniwersalnych treściach pozwala na włączanie się młodych badaczy oraz sił społecznych w polską edukację i wychowanie na wszystkich ich poziomach. Jesteśmy wielce zobowiązani Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu za jego ogromny dar wiedzy, szlachetność uczuć i postaw. Kieruję zatem wobec Szanownego Jubilata wyrazy wielkiego szacunku, poczucia współradowania się Jego osiągnięciami i słowa nadziei na dalszą wymianę myśli, dzieł i spotkań. Niech zdrowie i siły sprzyjają Panu Profesorowi na miarę osobistych pragnień w tworzeniu *imperium humanum* z pełnym przekonaniem, że członkowie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN służą w tym także swoim wsparciem. Czytelnikom tego tomu życzę zaś satysfakcji z rozbudzonej zamieszczonymi tu rozprawami potrzeby poznawania kulturowego wzoru życia Jubilata w szeroko rozumianej pedagogice społecznej.

Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN
prof. dr hab. Bogusław Śliwerski dr h.c.

I

Jubilatowi – Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu

Agata Matysiak-Błaszczyk
Ewa Włodarczyk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Uczestnictwo społeczne w biegu życia Profesora Jerzego Modrzewskiego

Życie Szanownego Jubilata – Profesora dra hab. Jerzego Modrzewskiego – któremu poświęcona jest ta Księga, było i nadal jest niezwykle barwne. Niemałym wyzwaniem jest uwzględnienie i szczegółowy opis wszystkich, nieprawdopodobnie licznych wydarzeń z Jego życia, dlatego w niniejszym wstępie ograniczymy się do zasygnalizowania zaledwie niektórych z nich.

Profesor Jerzy Modrzewski urodził się 11 maja 1946 r. w Śmieszkowie – miejscowości położonej koło Czarnkowa. Jego rodzice, Franciszka i Karol Modrzewscy, przebywali tam chwilowo po zawierusze wojennej. W tym samym roku osiedlili się w miejscowości Jędrzejewo koło Piły, uruchamiając w niej zakład produkcji mebli. Wczesne wspomnienia z dzieciństwa Profesora to „głównie dźwięk pracujących maszyn stolarskich, ujadanie psa, rozsłonecznione podwórze zarośnięte ptasim rdestem i nieomal stały ruch podjeżdżających wozów, rzadziej samochodów i ciągła obecność ludzi w obejściu, żołnierzy, wojskowych pojazdów i wojskowego sprzętu. To już ostatnie lata czterdzieste wkraczające w pięćdziesiąte”[1].

Lata 1951-1956 stanowiły szczególnie trudny okres w życiu rodziny Profesora. Był to, jak pisze Profesor, „czas rozłąki rodzicielskiej[2], prowadzenia domu i gospodarstwa przez mamę z dziecięcym udziałem [Profesora – A.M.B]

---

[1] Wszystkie cytowane i parafrazowane wspomnienia zaczerpnięte zostały z niepublikowanej autobiografii Profesora Jerzego Modrzewskiego zatytułowanej *Czas przeżywany – dokonany – zapominany*.

[2] W jednostce 2255 Garnizonu Poznańskiego, na Ławicy, ojciec Profesora będzie się ukrywał aż do 1956 r. z powodu podjętych wobec niego „kroków” przez ówczesny Urząd Bezpieczeństwa.

i jego rodzeństwa. To równocześnie czas zdobywania pierwszych konkretnych dziecięcych doświadczeń oraz czas rozpoczęcia nauki w miejscowej szkole podstawowej, znacznie ograniczający beztroskę – radosne wczesne dzieciństwo, spędzane na zabawach przy domu, ale i na spacerach i wędrówkach z rodzicami po bliższej i dalszej okolicy. Był to także czas wsłuchiwania się w wieczorne opowieści rodziców – mamy z okresu wołyńskiego oraz ojca o jego udziale w słynnej bitwie pod Bzurą czy też niewolniczej pracy w fabryce w ówczesnym niemieckim *Schneidemühl*, a obecnej polskiej Pile, a także o powojennych staraniach osiedlenia się w sytuacji niemożności powrotu do rodzinnego domu w okolice Lubomla na Wołyniu. Tam dziadkowie [Profesora – A.M.B], po powrocie z zesłania na Syberię w 1905 r. i osiedleniu się na Wschodnich Kresach ówczesnej Polski, prowadzili początkowo skromne gospodarstwo rolne, a następnie ponad dwustuhektarową kolonię ziemską dopełnioną lasem i łąkami, hodując konie dla wojska.

1 września 1953 r., z zeszytem i ołówkiem w ręku, Jerzy idzie do szkoły i jak wspomina: „sam, bez lęku, z dużą radością i optymizmem". Zna już kilku nauczycieli i kierownika szkoły (który dość często odwiedzał jego dom), zna także kilku kolegów z okolicy, z którymi będzie współtworzył zespół klasowy przez następnych 7 lat. Idzie do szkoły z zaciekawieniem, a przede wszystkim z mocnym postanowieniem jak najrychlejszego opanowania sztuki czytania i pisania z *Elementarza* Mariana Falskiego, który dostaje od swojej siostry Jadwigi. Codzienną drogę do szkoły (około pół kilometra) pokonuje w pięć minut. W szkole chętnie rysuje, uczy się piosenek, śpiewa, ćwiczy się fizycznie, a przede wszystkim uczy się pisania i czytania. Zawsze po lekcjach, ale także we wszystkie dni wolne od nauki pomaga rodzicom w gospodarstwie. Na odrabianie lekcji zostaje mu tylko godzina lub dwie.

Po roku nauki, z nieskrywaną dumą, przynosi do domu świadectwo pomyślnie ukończonego pierwszego roku szkolnego wraz z pierwszą nagrodą książkową. Podobnie w kolejnych latach uzyskiwane przez niego świadectwa szkolne z wybitnymi wynikami stają się powodem jego dumy, ale też chlubą dla całej rodziny. Od początku szkoły podstawowej Jerzy bardzo dużo czyta, każdą wolną chwilę poświęca lekturze. Ten czas jest szczególnie istotny dla niego. Jak sam pisze w autobiografii: „Z perspektywy czasu aktualnego decyzję o wyborze dalszej drogi kształcenia, po ukończeniu nauki w jędrzejewskiej szkole podstawowej, uznać trzeba za decydującą o obrazie całej konstruowanej i przeżywanej podmiotowo biografii. Gdy spoglądam na to swoje dzieciństwo z perspektywy aktualnego czasu, znajduję w nim wiele sprzyjających dalszej – awansującej życiowej, zresztą nie tylko mojej, drodze okoliczności […], lecz także tych obiektywnych w stosunku do podmiotowo, jednostkowo współtworzonej i doświadczanej

sytuacji życiowej tamtego czasu. Była ona nasycona wieloma promującymi je okolicznościami i warunkami rodzinnymi, sąsiedzkimi, wiejskimi i pozalokalnymi, w których polityka oświatowa państwa szczególnie skłaniała do realizacji tego rodzaju planów, jakie ujawnił i zamierzał zrealizować wówczas jeden z setek tysięcy absolwentów wiejskiej szkoły powszechnej z powodzeniem promującej i orientującej swoich absolwentów ku dalszej edukacji aktualizującej się już poza środowiskiem swojego dziecięcego świata".

W 1960 r. Jerzy zdaje egzamin wstępny do Liceum Pedagogicznego w Trzciance Lubuskiej, które kończy z wyróżnieniem w 1965 r. Kadrę trzcianeckiego liceum, w okresie jego edukacji, stanowili nauczyciele wybrani spośród najlepszych – uczących zarówno w szkołach podstawowych, jak i licealnych. Byli oni doskonale przygotowani i zorientowani w swoich przedmiotach nauczania, przejawiając przy tym godne naśladowania postawy, styl bycia, orientacje na wartości i to coś, co przesądza o uznaniu nauczycieli za osoby z niekwestionowanym autorytetem, swoistą mistrzowską charyzmą. W zasadzie każdy ze spotkanych w tej szkole profesorów, jak wspomina Profesor, identyfikował się z pełnioną rolą nauczyciela, wychowawcy, przewodnika, instruktora i doradcy. W tym czasie uczono nie tylko tego, co przewidywał program, ale również dobrych manier, zasad godnego postępowania, orientacji na wartości, umiejętności sensownego projektowania i przeżywania swego nauczycielskiego i prywatnego życia.

W trakcie nauki w liceum Jerzy odbywa w 1963 r. (po trzeciej klasie) praktyki kolonijne jako pomocnik wychowawców grup, zdobywając stosowne do tej roli uprawnienia. Warto przy tej okazji wspomnieć, że od trzeciej klasy uczniowie tej szkoły systematycznie prowadzili lekcje w licealnej szkole ćwiczeń (wcześniej przygotowując się do nich pod okiem zatrudnionych w niej nauczycieli). Jednym z podstawowych warunków właściwego traktowania tej formy zdobywania kompetencji nauczycielskich było przygotowywanie szczegółowych (wręcz drobiazgowo ujmujących przebieg prowadzonej lekcji) elaboratów, które sprawiały młodym uczniom – przynajmniej w początkach przygody nauczycielskiej – sporo kłopotów. Nauka w liceum przebiegała zgodnie z ustalonym ministerialnie trybem programowym i była dopełniana codziennymi zdarzeniami, sytuacjami oraz zwyczajnym biegiem spraw, zarówno uczniowskich, jak i nauczycielskich. Jej obraz tworzyły również warunki i okoliczności trzcianeckiego – małomiasteczkowego środowiska szkoły.

Podczas licealnej edukacji Jerzy poznaje swoją przyszłą żonę Halinę, z którą wiąże się ślubnym węzłem w 1967 r.

Nadszedł czas matury, którą Jerzy zdaje z bardzo dobrymi wynikami. W miesiąc po uzyskaniu świadectwa maturalnego pomyślnie przechodzi

egzamin wstępny[3] na jednolite studia pedagogiczne w UAM w Poznaniu, kontynuując je do 1970 r. wraz z realizowanymi równolegle w tej uczelni studiami historycznymi. W trakcie studiów poznaje przyszłych profesorów, m.in.: Wiesława Ambrozika, Włodzimierza Dykcika, Tadeusza Frąckowiaka i Janusza Włodarka, pełniącego wówczas funkcję opiekuna roku, na którym studiuje Jerzy, i praktykującego u boku prof. Stanisława Kowalskiego – ówczesnego kierownika Katedry Pedagogiki. Mężczyźni od pierwszego roku studiów zostali objęci szkoleniem wojskowym, które trwało aż do końca czwartego roku w wymiarze jednego dnia w tygodniu, tj. około 36 dni w roku, a więc w sumie około 150 dni w czasie trwania studiów pięcioletnich, a zakończone zostało dwumiesięcznym pobytem w jednostce wojskowej, w której szkoleni wojskowo studenci składali przysięgę wierności ojczyźnie.

Drugi rok studiów rozpoczął się dla Jerzego niepomyślnie, ponieważ nie przyznano mu miejsca w akademiku ani stypendium. Gdyby nie koledzy z roku, zwłaszcza Wiesław Ambrozik, zapewne przerwałby studia. Tylko dzięki ich wyrozumiałości i wolnemu łóżku w pokoju mógł przetrwać ten trudny okres. Mimo wcześniejszych socjalnych zawirowań drugi rok, podobnie jak pierwszy, przebiegł pomyślnie. Poza zwyczajnymi studenckimi troskami i codziennymi problemami, zwłaszcza materialnymi, jakie musiał sukcesywnie rozwiązywać, zaczął interesować się filozofią, co w dalszej perspektywie skutkowało włączeniem się w prace Międzyuczelnianego Koła Filozoficznego, formalnie nadzorowanego przez prof. Stefana Kaczmarka, a faktycznie przez dra Józefa Bańkę, z którym Jerzy nawiązał niezwykle serdeczne więzi podtrzymywane przez wiele kolejnych lat.

Na trzecim roku studiów m.in. z Wiesławem Ambrozikiem i Tadeuszem Frąckowiakiem zamieszkuje w pokoju akademickim. Jest to okres, w którym wraz z pierwszym z nich angażuje się w uczelniane struktury Zrzeszenia Studentów Polskich. Wiesław Ambrozik przewodzi w tym czasie uczelnianej Komisji Kultury, z ramienia której organizuje w akademiku „Jagienka" klub „Cicibór", a Jerzy przejmuje kierownictwo Międzyuczelnianego Koła Filozoficznego i przewodniczy Uczelnianej Komisji Rewizyjnej. Jego zastępcą w kierowaniu pracami koła zostaje na kilka lat Maria Czerepaniak (później prof. Maria Czerepaniak-Walczak).

---

[3] Pierwszą osobą, którą Jerzy spotkał w dniu egzaminu wstępnego przed uniwersyteckim Collegium Minus, gdzie się one odbyły (w Małej Auli), był Tadeusz Frąckowiak ze Skoków. Poznał go w wakacje 1964 r., na obozie WF i PW w trzcianeckim Liceum Pedagogicznym, które było wówczas organizatorem tego rodzaju zajęć dla chłopców ze wszystkich liceów pedagogicznych Wielkopolski, w tym dla uczniów Liceum Pedagogicznego w Wągrowcu, wśród których był m.in. Tadeusz Frąckowiak.

Trzeci rok akademicki mija w tempie dość gwałtownym. Z jego początkiem wraz z Wiesławem Ambrozikiem i Tadeuszem Frąckowiakiem Jerzy zostaje zaangażowany w prace eksperymentalne zaprojektowane przez prof. Stanisława Kowalskiego i mgra Jana Włodarka, a realizowane przez następne lata w poznańskim Zakładzie Poprawczym. Eksperyment ma charakter pedagogiczny, a więc przepełniony jest intencją niesienia pomocy dla chłopców zamkniętych w zakładzie zwanym poprawczym i poddawanych w związku z tym oddziaływaniom resocjalizacyjnym.

Na przełomie lutego i marca 1968 r., wraz z kolegami z roku, rozpoczyna miesięczną praktykę w Zakładzie Poprawczym w Antoniewie. Tymczasem w Poznaniu młodzież wiecuje pod pomnikiem Adama Mickiewicza. Uczestnicy tych praktyk, w tym Jerzy, wracają do miasta w chwili największego studenckiego poruszenia i z innymi uczestnikami tej manifestacji przemieszczają się pod wieczór ku akademikom na ul. Dożynkowej, gonieni przez oddział milicji i ZOMO. O zdarzeniu tym dyskutują, kwalifikując je jako „ruch spontaniczny, wyrażający zdrowy, a więc potrzebny sprzeciw zakłamywaniu, przez ośrodek władzy centralnej i podległy mu aparat propagandy, sytuacji politycznej w kraju i ograniczaniu swobód obywatelskich, a zwłaszcza swobody wypowiedzi".

Czwarty rok studiów to w pełni kontrolowany i w znacznej mierze podmiotowo kreowany bieg zdarzeń. W lipcu tego roku Jerzy wyjeżdża do Gorzowa Wielkopolskiego, by odsłużyć swoje wojskowe zobowiązanie w pierwszorzutowym, zmotoryzowanym pułku piechoty. Nie wspomina jednak tego czasu z sentymentem. Pisze o nim: „był to bowiem czas i miejsce szczególnie traumatyczne. Byliśmy przygotowywani do radzenia sobie w sytuacji enigmatycznie określanej mianem konfliktu zbrojnego, a nazywając rzecz po imieniu: sytuacji bezpośredniego współzabijania się. Program tego szkolenia przewidywał zarówno zajęcia o charakterze teoretycznym (taktyka walki, regulaminy wojskowe, dowodzenie pododdziałami itp.), indoktrynacyjnym – szkolenie polityczne, ale również praktycznym – w terenie o rozmaitej postaci i przeznaczeniu, między innymi z naszym udziałem w wyimaginowanej sytuacji bojowej, którą określano mianem marszobiegu trwającego nieprzerwanie 36 godzin z pełnym rynsztunkiem – bez odpoczynku i posiłków, z finiszem pod Siekierkami na wzgórzu pradoliny Odry". Jak wspomina Profesor: „Zdecydowana większość z nas sprostała temu wyzwaniu, kilku z nas »poległo«, a kilku autentycznie się rozchorowało i wylądowało w szpitalu gorzowskim. Moja drużyna, którą współtworzyłem wraz z Wiesławem Ambrozikiem i Tadeuszem Frąckowiakiem, trzymała się nieźle, z dużym zapałem i hartem ducha »zdobywając okopy i szańce nieprzyjaciela« w te upalne dni i wyjątkowo chłodne lipcowe

noce. Naszym dowódcą plutonu był w tym trudnym gorzowskim okresie mgr Stanisław Wawryniuk, odbywający swoją rezerwową służbę wojskową w studium Wojskowym UAM. Podobnie wśród dowódców kompanii pojawili się także nasi znajomi ze studiów: mgr Czesław Nosal z Katedry Psychologii i mgr Gerard Jaroszyk, historyk. W tej jednostce składaliśmy również przysięgę na wierność ojczyźnie i jej politycznemu przywództwu. W ostatnich dniach pobytu w jednostce wojskowej składaliśmy egzaminy z poszczególnych przedmiotów, zyskując formalne potwierdzenie stanu zdobytych w niej kompetencji wojskowych".

Piąty rok studiów Jerzy rozpoczyna z mocnym ulokowaniem w społeczności akademickiej studentów Uniwersytetu. Jest członkiem Komitetu Wykonawczego Rady Uczelnianej ZSP i wiceprzewodniczącym Rady Uczelnianej ZSP, a pod koniec roku pełniącym obowiązki przewodniczącego w zastępstwie urlopowanego wówczas przewodniczącego Tomasza Pokrzywniaka. Piąty rok studiów to także okres jego zaangażowania w praktykę pedagogiczną na terenie Zakładu Poprawczego w Poznaniu, godzoną z badaniami prowadzonymi na potrzeby pracy magisterskiej poświęconej problematyce wychowania w tego typu placówce resocjalizacyjnej.

Jerzy uczęszcza wówczas na seminarium magisterskie do prof. Stanisława Kowalskiego. Silnie angażuje się w prace organizacji młodzieżowej, w planowanie i przygotowywanie kolejnych spotkań Międzyuczelnianego Koła Filozoficznego, w ramach którego pisze pierwszy artykuł poświęcony ideologii ruchów młodzieżowych na Zachodzie Europy i w Ameryce. A w kwietniu 1970 r. – jak pisze Profesor w swojej autobiografii – „nastąpił w Radzie Okręgowej ZSP przewrót gabinetowy. Od władzy zostaje odsunięty Tadeusz Kiełczowski, a funkcję jej przewodniczącego – do czasu kolejnych wyborów, w wyniku których funkcję tę będzie piastował absolwent poznańskiej Akademii Medycznej, mgr Grzegorz Wiśniewski – przejmuje Ireneusz Gołębiewski, jej dotychczasowy wiceprzewodniczący". To właśnie on proponuje Jerzemu przejście do Rady Okręgowej na etat oraz funkcję jej wiceprzewodniczącego i przewodniczącego Komisji Propagandy i Informacji. Po rozważeniu wszelkich konsekwencji podjęcia takiej decyzji decyduje się on na ten krok. „Decyzja ta nie była łatwa – bowiem przejście do Rady Okręgowej naruszało tradycyjny porządek i koleżeńskie układy w sprawowaniu władzy w tej uczelnianej organizacji i bezpośrednio godziło w autorytet jej byłego i aktualnego przewodniczącego", co miało pewne znaczenie w formowaniu dalszych losów życiowych Profesora.

W maju 1970 r. Jerzy Modrzewski uzyskuje absolutorium w auli Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, a 17 czerwca tego samego roku przystępuje do obrony pracy magisterskiej przygotowanej pod kierunkiem prof.

Kowalskiego. W październiku 1970 r., czyli tuż po skończeniu studiów, zostaje zatrudniony w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (przekształconym wówczas z Katedry Pedagogiki) w Zakładzie Pedagogiki Społecznej – u prof. dra hab. Stanisława Kowalskiego na etacie asystenta, a później starszego asystenta. W zawartej wówczas umowie widniała już informacja o zatrudnieniu nie w Katedrze, lecz w Instytucie Pedagogiki, przy czym ta kategorialna przemiana tej instytucji nastąpiła bez wiedzy i udziału jej kierownika, prof. Kowalskiego, który dowiedział się o tym na pierwszym zwołanym przez siebie październikowym zebraniu pracowników, co Profesor Modrzewski wspomina jako „kolejne doświadczenie w jego biografii autorytarnej obecności czynnika sprawującego władzę w Polsce" i ujmuje to tak: „Tak więc moja kariera zawodowa w nowym miejscu pracy rozpoczęła się od lekcji politycznej dyskredytacji mojego mistrza, który ze stoickim spokojem skomentował ten fakt jako pojawienie się okazji do poświęcenia uwolnionego tą decyzją czasu swojej pracy naukowej".

Propozycja zatrudnienia od razu po studiach (złożona jako jedynemu z tego rocznika) była ewenementem, a jednocześnie dużym zaskoczeniem, wyrazem prestiżu i wyzwaniem[4]. W tym okresie Jerzy Modrzewski jest niezwykle aktywny na różnych polach – oprócz obowiązków dydaktycznych (i wówczas, i już zawsze znacznie wykraczających poza obowiązujące pensum) planuje i podejmuje wiele przedsięwzięć badawczych. Pełni także liczne obowiązki związane z pracą w Radzie Okręgowej ZSP, realizowane w Poznaniu, jak i związane z wyjazdami w Polskę i nie tylko (które – jak wspomina Profesor – „w sposób mniej lub bardziej ewidentny zaważyły na jego dalszych losach życiowych, przysparzając głównie kłopotów i ograniczeń").

Równolegle do tych form aktywności Jerzy Modrzewski jest zaangażowany w prace utworzonego przez siebie Zespołu Badań Środowiska Akademickiego, który skupiał głównie młodych pracowników nauki reprezentujących nauki: socjologię, politologię i psychologię oraz studentów pedagogiki, zajmujących się projektowaniem i uczestniczących w realizacji wielu badań pozwalających poznać opinie młodzieży akademickiej (byli wśród nich m.in.: Wiesław Ambrozik, Tadeusz Frąckowiak, Ewa Solarczyk,

---

[4] Z czasem stopniowo rezygnowano z tej formy doskonalenia kompetencji naukowych i zawodowych pracowników nauki na rzecz wprowadzenia czteroletnich studiów doktoranckich. Profesor Modrzewski, wracając pamięcią do tamtego czasu, opowiadał, że na jednym ze spotkań z ówczesnym prorektorem, prof. Stefanem Jurgą, wyraził obawę, iż jest to zdecydowanie zbyt krótki okres na rzetelne przygotowanie pracy doktorskiej i zdobycie solidnych kompetencji nauczyciela akademickiego, czym niechybnie naraził się władzy rektorskiej.

Bogusława Gołębniak, Maria Lewicka i Christian Zeller). W tym czasie uczestniczy również w seminariach naukowych prowadzonych przez prof. Kowalskiego, który kierował, z ramienia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, powołanym przez ten Komitet ogólnopolskim zespołem badawczym złożonym z reprezentantów prawie wszystkich rodzimych środowisk społeczno-pedagogicznych, którego zadaniem była diagnoza wychowawczego funkcjonowania typowych środowisk lokalnych w ówczesnej Polsce.

Z powodu tak licznych obciążeń znacznie dłużej przygotowuje konspekt swojej pracy doktorskiej, by w czerwcu 1974 r. otworzyć przewód doktorski, wówczas jeszcze na Wydziale Filozoficzno-Historycznym UAM. W międzyczasie inicjuje i realizuje dziesiątki projektów i wyjazdów; jest też wielokrotnie nagradzany. Wraz z Andrzejem Pfeifferem pisze artykuły poświęcone praktykom przyjmowania studentów nie z egzaminu, a z odwołań i protekcji, ale teksty te – oczywiście ocenzurowane – nigdy nie zostały opublikowane.

W listopadzie 1977 r. (po uprzednio zdanych pomyślnie egzaminach z filozofii u prof. Stefana Kaczmarka, języka rosyjskiego – komisyjnie zdawanego w Studium Języków Obcych UAM i pedagogiki zdawanej w Zakładzie przed gronem złożonym z promotora – prof. Stanisława Kowalskiego, przewodniczącego przewodu – prof. Stanisława Michalskiego i profesorów recenzentów) następuje obrona pracy doktorskiej (recenzowanej przez doc. dra hab. Benona Bromberka i prof. dr hab. Marię Jakowicką) na Wydziale Nauk Społecznych, po której prof. Benon Bromberek publicznie proponuje Jerzemu Modrzewskiemu przejście do jego Zakładu i kontynuowanie badań w zakresie problematyki podjętej w pracy doktorskiej. Na przełomie 1977 i 1978 r. przenosi się więc do Zakładu Pedagogiki Szkoły Wyższej kierowanego wówczas przez prof. Bromberka, na etat adiunkta, biorąc aktywny udział w pracach kilku zespołów badawczych (kierowanych przez profesorów: S. Kowalskiego, Z. Kwiecińskiego, A. Kwileckiego, B. Bromberka, W. Markiewicza, J. Kulpińską i innych).

W tym czasie podejmuje się pełnienia funkcji pełnomocnika dziekana WNS do spraw dydaktycznych Instytutu Pedagogiki, a następnie funkcji jego wicedyrektora, a oprócz tego przygotowuje monografię habilitacyjną poświęconą środowisku społecznemu młodzieży studiującej. To okres bogaty w zadania dydaktyczne, badania terenowe, obozy badawcze, projekty badawcze (m.in. zlecony przez Wiedeński Ośrodek Badań Społecznych, za pośrednictwem PAN, projekt badawczy o nazwie „Form-Projekt"), liczne publikacje, nagrody rektorskie, udział w wielu seminariach oraz konferencjach naukowych krajowych i zagranicznych (z czasem także moderowanie ich), a jednocześnie znajdowanie czasu na podróże po kraju i świecie. Te i kolejne lata obfitują w nawiązywanie i podtrzymywanie licznych i różno-

rodnych relacji społecznych, po trosze zawodowych, po trosze nieformalnych, z których wiele trwa do dziś.

Rok 1988 w biografii Profesora zostaje szczególnie naznaczony publikacją pracy habilitacyjnej zatytułowanej *Środowisko społeczne młodzieży studiującej*. Recenzje jego dorobku naukowego przygotowują wówczas: prof. Władysław Markiewicz – wiceprzewodniczący Polskiej Akademii Nauk, prof. Kazimierz Jaskot – rektor Uniwersytetu Szczecińskiego i prof. Benon Bromberek – kierownik Zakładu Pedagogiki Szkoły Wyższej i dyrektor Instytutu Pedagogiki. Kolokwium habilitacyjne przebiega w gronie samodzielnych pracowników nauki, reprezentujących dziedziny: socjologiczną, psychologiczną, filozoficzną, politologiczną, kulturoznawczą i pedagogiczną na Wydziale Nauk Społecznych UAM, zakończone (a jakże by inaczej!) uzyskaniem przez Jerzego Modrzewskiego stopnia doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki.

W 1990 r. Jerzy Modrzewski otrzymuje ministerialne (a później rektorskie) mianowanie na etat docenta w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a niedługo potem decyzją JM Rektora UAM zostaje powołany na stanowisko kierownika zaocznego Studium Pedagogiki na WNS UAM.

W tym samym roku umiera prof. Stanisław Kowalski, często nazywany przez Jerzego Modrzewskiego mistrzem. Uroczystości pogrzebowe skupiają wielu jego uczniów, przyjaciół i współpracowników z całej Polski. Warto w tym miejscu wspomnieć, że pamięć o prof. Kowalskim jest nieprzerwanie pielęgnowana przez Profesora Modrzewskiego, w którego tekstach naukowych można odnaleźć liczne nawiązania do myśli i dokonań Jego mistrza. Szczególnym wyrazem pamięci o nim było zorganizowanie przez Zakład Pedagogiki Społecznej konferencji naukowej z okazji 90. rocznicy urodzin nieżyjącego już wówczas od czterech lat prof. Kowalskiego, która zgromadziła liczne grono uczestników z całej Polski, a gościem honorowym spotkania był ówczesny wiceminister oświaty prof. Tadeusz Pilch.

Z inicjatywy prof. Jana Włodarka w 1991 r. zostaje utworzony zespół badawczy, w skład którego wszedł także Jerzy Modrzewski. Zespół ten, we współpracy z prof. Klausem Hurrelmannem z Uniwersytetu w Bilefield, włączył się w realizację podjętego w Niemczech zadania badawczego diagnozującego stan uspołecznienia dzieci i młodzieży szkół wiejskich i miejskich oraz ujawnianych przez nich w tym procesie zagrożeń jego pomyślnego przebiegu (na próbie 700 uczniów szkół podstawowych i średnich, z trzykrotnym ponawianiem sondażu – w latach: 1991, 1996 i 2001). Udział w tego rodzaju projektach badawczych wpisuje się w całą biografię Profesora.

W związku z reorganizacją struktury planowanego Wydziału Studiów Edukacyjnych, wyłonionego z Wydziału Nauk Społecznych Instytutu Peda-

gogiki na początku lat 90., Jerzy Modrzewski kolejny raz staje przed dylematem. Wspomina to tak: „Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej z inicjatywy prof. Bromberka, który w tym czasie stracił funkcję dyrektora Instytutu na rzecz prof. Kwiecińskiego, miałby w tej planowanej strukturze współtworzyć Katedrę Dydaktyki z jej kierownikiem prof. Denkiem. Pomysł ten nie odpowiadał mojej wizji funkcjonowania w tej mającej powstać strukturze i po namyśle postanowiłem powrócić do Zakładu Pedagogiki Społecznej, by wesprzeć etatem samodzielnego pracownika starania doc. Frąckowiaka o utworzenie Katedry Pedagogiki Społecznej". I tak się stało: w 1993 r. powraca do Zakładu Pedagogiki Społecznej, odnawiając ścisłą współpracę z prof. Tadeuszem Frąckowiakiem, wówczas już kierownikiem tego Zakładu. W centrum swoich zainteresowań naukowych konsekwentnie sytuuje kwestie socjalizacji i społecznego uczestnictwa jednostki, stając się niekwestionowanym autorytetem w tym obszarze.

Przygotowany w tym czasie przez Jerzego Modrzewskiego tekst wystąpienia na konferencję organizowaną przez Zakład Socjologii Edukacji we wrześniu 1993 r. w Błażejewku, poświęconą problematyce współczesnych teorii i problemów socjologii edukacji, a zatytułowany *Socjalizacja jako proces wyznaczający kształt społecznego uczestnictwa jednostki w jej cyklu życia*, w zasadzie zainaugurował realizację autorskiego projektu teoretycznego, będącego podstawą przygotowania monografii uznanej przez jej recenzentów za profesorską.

Także od września 1993 r. funkcjonuje powołana do życia nowa struktura organizacyjna UAM – Wydział Studiów Edukacyjnych, którego dziekanem zostaje prof. Zbigniew Kwieciński, gdzie Profesor pozostaje do czasu przejścia na emeryturę.

Również w 1993 r. ukazuje się pierwsza współredagowana przez Jerzego Modrzewskiego książka (*Socjalizacja i wartości. Aktualne konteksty*) i jak sam przywołuje to wydarzenie w pamięci: „jej opublikowanie stało się dla mnie ważnym biograficznym wydarzeniem".

W tym czasie z całej Polski spływają do Profesora Modrzewskiego propozycje podjęcia pracy etatowej w rozmaitych środowiskach akademickich w kraju, przede wszystkim z wyższych szkół pedagogicznych, np. w Słupsku, Środzie Wielkopolskiej, Krakowie i Szczecinie. Ostatecznie wieloletnią współpracę Profesor podejmuje z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Zielonej Górze (obecnie Uniwersytetem Zielonogórskim), z Bałtycką Wyższą Szkołą Humanistyczną (w której pełnił funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Społecznej), z Wyższą Szkołą Humanistyczną Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie, z Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Lesznie, z Wielkopolską Wyższą Szkołą Społeczno-Ekonomiczną w Środzie Wielko-

polskiej oraz z kaliskim Wydziałem Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

W 1997 r., po aż 9 latach od obrony pracy habilitacyjnej i wielu staraniach ówczesnego dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych, Jerzy Modrzewski otrzymuje mianowanie na stanowisko profesora nadzwyczajnego UAM, a w 2002 r. – ponowienie mianowania na to stanowisko, tym razem na czas nieokreślony. Sięgając pamięcią do uroczystej nominacji na stanowisko profesorskie w UAM w listopadzie 2002 r. Profesor tak wspomina tamtą chwilę: „Rozglądałem się po małej auli Uniwersytetu, przypominając sobie dzień i moment swoich egzaminów wstępnych na studia uniwersyteckie, które właśnie odbywały się w tej samej sali, w której JM Rektor Uniwersytetu, po 37 latach od tamtej chwili, wręczał mi mianowanie na etat profesora tej uczelni. Tamta uroczystość zapisała się w mojej pamięci ze szczególną satysfakcjonującą mnie ekspresją i znaczną dozą niedowierzania, że mimo rozmaitych przeciwności losu spowalniających awans naukowy i zawodowy dotarłem jeszcze w niezłej kondycji zdrowotnej i intelektualnej do Parnasu mojej Alma Mater".

Niedługo potem na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu zostaje utworzony Zakład Badań Środowisk Wychowawczych (dopełniający swoimi przedsięwzięciami badawczymi i zainteresowaniami poznawczymi prace realizowane w Zakładzie Pedagogiki Społecznej), którego kierownikiem przez cały okres jego istnienia był i nadal jest Profesor.

Rok 2004 przyniósł finalizację pracy redakcyjnej nad przygotowaniem monografii poświęconej problematyce uczestnictwa społecznego i socjalizacji (*Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*), która stanowiła podstawę wystąpienia władz dziekańskich Wydziału o wszczęcie procedury nadania Jerzemu Modrzewskiemu tytułu profesorskiego. On sam tak wspomina losy tej publikacji: „Władze dziekańskie w zasadzie nie ujawniły zainteresowania tą monografią, mimo pokrycia kosztów jej publikacji w Wydawnictwie Naukowym UAM. Dopiero okazanie monografii ówczesnemu prorektorowi UAM, panu prof. Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu, a więc dzięki Jego autentycznemu zaangażowaniu, tę procedurę zainicjowało, przełamując zrozumiały dla mnie opór w tym względzie władz mojego bądź co bądź wydziału". Recenzentami dorobku Profesora w procedurze ubiegania się o tytuł naukowy zostali profesorowie: Tadeusz Frąckowiak, Andrzej Radziewicz-Winnicki i Mirosław Szymański.

Ważna data w biografii Jerzego Modrzewskiego to 8 czerwca 2006 r., w którym to dniu Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej nadaje mu tytuł naukowy profesora nauk humanistycznych. W tym samym roku otrzymuje również medal Komisji Edukacji Narodowej (przyznany na wniosek PWSZ

w Lesznie i etat profesora zwyczajnego tej uczelni) oraz nagrodę indywidualną I stopnia przyznaną przez JM Rektora UAM. Jednak mianowanie na etat profesora zwyczajnego UAM następuje dopiero w marcu 2013 r. To odraczanie awansu zawodowego Profesora wynikało prawdopodobnie z nieskrywania przez Profesora lewicujących poglądów i stanowisk tak ściśle związanych z uprawianą przezeń subdyscypliną pedagogiczną.

W latach 2007-2011 Profesor Modrzewski pełni funkcję wiceprzewodniczącego Zespołu Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, a w 2011 r. zostaje odznaczony przez Prezydenta RP złotym medalem zasługi za długoletnią nienaganną służbę.

W dniu 1 marca 2013 r. JM Rektor na uroczystym posiedzeniu Senatu UAM mianuje Jerzego Modrzewskiego na stanowisko profesora zwyczajnego w tej uczelni.

Nabycie praw emerytalnych w 2011 r. nie wiąże się jednak ze „zwolnieniem tempa", bo Profesor Modrzewski nadal zaskakuje aktywnością na każdym polu: intelektualnym, fizycznym i towarzyskim. Jest członkiem kilku towarzystw naukowych i zespołów redagujących czasopisma naukowe, współpracuje z wieloma ośrodkami akademickimi w kraju i za granicą, bierze udział w pracach Zespołu Pedagogów Społecznych przy KNP PAN i Zespołu Ekspertów CKK ds. Stopni i Tytułu Naukowego, recenzuje liczne prace doktorskie, habilitacyjne i profesorskie. Jest autorem imponującej liczby publikacji w czasopismach i monografiach naukowych oraz autorem i redaktorem kilkunastu prac zwartych. Jego wykładów z zakresu problematyki socjologii ogólnej, socjologii wychowania oraz teorii środowisk wychowawczych wysłuchało kilka pokoleń studentów pedagogiki w wielu ośrodkach akademickich w Polsce. Od wielu lat Profesor jeździ po Polsce przez 7 dni w tygodniu, pokonując już nie setki, a tysiące kilometrów rocznie, pomiędzy UAM w Poznaniu, Uniwersytetem Zielonogórskim, koszalińską Bałtycką Wyższą Szkołą Humanistyczną, kaliskim Wydziałem Pedagogiczno-Artystycznym UAM, leszczyńską Państwową Wyższą Szkołą Zawodową i Wielkopolską Wyższą Szkołą Społeczno-Ekonomiczną w Środzie Wielkopolskiej. Nie wiadomo, kiedy znajduje czas na czytanie, wystąpienia na konferencjach, obszerne publikacje. Jego seminaria magisterskie (prowadzone najpierw w ciasnym pokoiku z brzydkimi firankami, ulokowanym nad wydziałową czytelnią, a dopiero potem w nieco bardziej przestronnym i klimatycznie urządzonym gabinecie, już bez snujących się nad głową i podpatrujących warsztat Mistrza doktorantek) zawsze są oblegane przez rzesze studentów (a głównie studentek…), Jego artykuły nie pozostawiają obojętnymi czytelników, a Jego wystąpienia pobudzają słuchaczy do dyskusji.

Jak mawiał Florian Znaniecki, uczony to „człowiek stale zajmujący się nauką, […] którego zajęcie naukowe jest społecznie uznane jako zgodne z pewnymi obiektywnymi sprawdzianami, a przez to obiektywnie wartościowe”[5]. Mamy zaszczyt i niewątpliwą przyjemność współpracy z Szanownym Jubilatem, Profesorem zw. drem hab. Jerzym Modrzewskim, który jest znakomitym przykładem takiego uczonego, nieustannie inspirującego i mobilizującego do rzetelnej pracy naukowej. Niniejsza publikacja stanowi wyraz naszego podziwu i podziękowania dla Pana Profesora za codzienną współpracę oraz trud i zaangażowanie w procesie formowania nas w roli pracowników nauki. W tych kilku zdaniach nie sposób wyrazić ogromu naszej wdzięczności.

---

[5] F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych*, Warszawa 1984, s. 211.

Agata Matysiak-Błaszczyk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Bibliografia prac Profesora Jerzego Modrzewskiego

Monografie

Środowisko społeczne młodzieży studiującej, Poznań 1989, ss. 184.
Socjalizacja i uczestnictwo społeczne, Poznań 2004, ss. 282.
Socjalizacja i uczestnictwo społeczne, Poznań 2007, wyd. II, ss. 284.
Studia socjopedagogiczne. Aktualia, Poznań – Kalisz 2011, ss. 379.
Socjopedagogika. Studia – szkice – refleksje – wspomnienia (w przygotowaniu do druku).

Prace zbiorowe

Socjalizacja a wartości (aktualne konteksty), Poznań 1995, ss. 194 (redakcja wspólnie z T. Frąckowiakiem).
Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów, Koszalin 1998, ss. 400 (redakcja wspólnie z A. Ambrozikiem).
Społeczno-gospodarcze problemy regionu leszczyńskiego. Gospodarka i struktura regionu leszczyńskiego. Monografia socjoekonomiczna, Leszno 2000, ss. 205 (redakcja wspólnie z K. Wojnowskim).
Poznawanie i rozwiązywanie społecznego problemu bezrobocia, Warszawa 2001, ss. 124.
Teoria pedagogiczna i praktyka edukacyjna, Leszno 2007, ss. 261 (redakcja wspólnie z K. Maćkowiakiem).
Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje…), Kalisz – Poznań 2008, ss. 387 (redakcja wspólnie z J.M. Śmiałkiem i K. Wojnowskim).

Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej. Dzieciństwo i młodość. Przewodnik i teksty do ćwiczeń z socjologii wychowania, Leszno 2010, ss. 340 (redakcja wspólnie z D. Sipińską i A. Matysiak-Błaszczyk).

Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej. Dorosłość i starość, Leszno 2011, ss. 194 (redakcja wspólnie z A. Matysiak-Błaszczyk i D. Sipińską).

Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym. Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji, Poznań – Kalisz 2012, ss. 465 (redakcja wspólnie z A. Matysiak-Błaszczyk).

Artykuły, wstępy, przedmowy i recenzje drukowane w czasopismach i pracach zbiorowych

1977

Funkcje wychowawcze szkoły wyższej w opinii młodzieży studiującej (maszynopis pracy doktorskiej przygotowanej pod kierunkiem prof. dra hab. S. Kowalskiego).

1978

Recenzja pracy S. Wawryniuka: *Kształtowanie się systemu wychowawczego w wielkomiejskim osiedlu mieszkaniowym*, „Studia Socjologiczne" 1978, nr 2, s. 297-299.

Wybrane aspekty wychowawczego funkcjonowania szkoły wyższej w opinii młodzieży studiującej, w: *Pedagogiczne i psychologiczne determinanty studiowania*, Rzeszów 1978, s. 25-38.

1979

Kształtowanie świadomości wychowawczej rodziców jako warunek optymalizacji działalności społeczno-wychowawczej w osiedlu, w: J. Walkowiak, J. Sosnowski (red.), *Optymalizacja działalności społeczno-wychowawczej. Socjologiczne studium o osiedlach spółdzielczych*, Zielona Góra 1979, s. 17-28.

Potrzeby badawcze w zakresie diagnozy i uwarunkowań stanu realizacji idei partnerstwa i samorządności w szkole wyższej, w: I. Gołębiewski (red.), *Samorządność studencka oraz partnerstwo w dydaktyce, wychowaniu i badaniach naukowych*, Poznań 1979, s. 186-191.

Recenzja pracy A. Zandeckiego: *Społeczno-zawodowe pochodzenie studentów a ich wyniki w nauce*, „Życie Szkoły Wyższej" 1979, nr 2, s. 171-175.

Studenckie praktyki badawcze w formie obozu naukowego. Program i jego realizacja, w: *O większą efektywność działań ideowo-wychowawczych w środowisku akademickim*, Poznań 1979, s. 39-47 (wspólnie z W. Ambrozikiem).

Świadomościowe postrzeganie przez młodzież akademicką funkcji wychowawczych szkoły wyższej jako wskaźnik jakości pracy ideowo-wychowawczej, w: *O większą efektywność działań ideowo-wychowawczych w środowisku akademickim*, Poznań 1979, s. 110-126.

Studia uniwersyteckie w samoocenie absolwentów kierunków i specjalności nauczycielskich, w: B. Bromberek (red.), *Udział nauczycieli wielkopolskich w realizacji reformy szkolnej*, Poznań 1979, s. 136-150 (wspólnie z A. Zandeckim).

Współdziałanie szkoły wyższej ze środowiskiem w procesie kształtowania społecznej osobowości młodzieży studiującej, „Neodidagmata" 1979, nr XII, s. 109-121 (wspólnie z T. Frąckowiakiem).

1980

Praktyka obozowo-kolonijna studentów. Poradnik metodyczny, Poznań 1980, ss. 24 (wspólnie z B. Bromberkiem).

Sytuacja opiekuńcza uczniów zbiorczej szkoły gminnej, „Zbiorcza Szkoła Gminna" 1980, nr 5, s. 148-154 (wspólnie z A. Rossian).

1981

Praktyka kolonijno-obozowa w opinii studentów kierunków i specjalności nauczycielskich UAM. Komunikat z badań, „Ruch Pedagogiczny" 1981, nr 5, s. 695-705.

Recenzja pracy D. Gielarowskiej: *Dom studencki jako środowisko wychowujące*, „Życie Szkoły Wyższej" 1981, nr 12, s. 123-127.

Społeczno-wychowawcze środowisko młodzieży rozpoczynającej studia i niektóre jego aspekty pedagogiczne, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1981, nr 3, s. 33-54.

Tendencje reorientacyjne w wyższym szkolnictwie technicznym, „Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej" 1981, nr 18 (*Humanizacja techniki i humanistyczny model studiów technicznych*), s. 131-140.

1983

Miejsce i rola samodoskonalenia się studentów w procesie ich socjalizacji, „Zeszyty Naukowe Wydziału Pedagogicznego WSP w Szczecinie" 1983, nr 13, cz. II, s. 325-330 (wspólnie z A. Pfeifferem).

Pedagogiczne i pozapedagogiczne aspekty stanowienia i realizacji celów kształcenia w szkole wyższej, w: K. Jaskot (red.), *O wzrost efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej*, Szczecin 1983, s. 7-19.

1984

Udział młodzieży studiującej w życiu społecznym środowiska akademickiego, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1984, nr 2, s. 31-57.

Uniwersytet w układzie miejskim i regionalnym, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny" 1984, nr 4, s. 299-321.

1985

Uczestnictwo studentów w życiu uczelni – zarys typologii, w: B. Bromberek (red.), *Rozwój samodzielności, aktywności i świadomości społecznej odpowiedzialności studentów*, Poznań – Halle 1985, s. 114-133.

Udział uniwersytetu w kształtowaniu składu społecznego nauczycieli, „Życie Szkoły Wyższej" 1985, nr 5, s. 31-43.

Młodzież jako kategoria badań pedagogicznych, w: J. Kurowski (red.), *Teoretyczno-metodologiczne problemy badań nad młodzieżą*, Warszawa 1985, s. 33-49.

Interdyscyplinarne badania nad młodzieżą z perspektywy nauk pedagogicznych, w: J. Kurowski (red.), *Teoretyczno-metodologiczne problemy badań nad młodzieżą*, Warszawa 1985, s. 125-141.

1986

Młodzież wiejska wśród kandydatów na studia uniwersyteckie, „Młodzież i Wieś", 1986, nr 1, s. 59-66 (wspólnie z A. Zandeckim).

Kursy przygotowawcze do egzaminów wstępnych na studia wyższe, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1986, nr 4, s. 41-60 (wspólnie z A. Zandeckim).

Uczelnia jako środowisko socjalizacji młodzieży studiującej, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1986, nr 1, s. 31-59.

1987

Miasto jako środowisko socjalizacji młodzieży akademickiej, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1987, nr 3, s. 63-78.

Młodzież pochodzenia wiejskiego wśród kandydatów i przyjętych na studia w UAM w Poznaniu, w latach 1980/81-1984/85, w: R. Borowicz (red.), *Społeczeństwo – wieś – młodzież. Między szkołą średnią a wyższą. Szanse młodzieży wiejskiej i chłopskiej*, Poznań 1987, s. 9-27 (wspólnie z A. Zandeckim).

Kursy przygotowawcze do egzaminów wstępnych na studia wyższe – próba diagnozy i zarys modelu optymalizacji, w: R. Borowicz (red.), *Społeczeństwo – wieś – młodzież. Między szkołą średnią a wyższą. Szanse młodzieży wiejskiej i chłopskiej*, Poznań 1987, s. 49-77 (wspólnie z A. Zandeckim).

1988

Przyczynek do typologii uczestnictwa studentów w życiu uczelni, „Neodidagmata" 1988, nr 18, s. 85-100.

Stan aktualny i perspektywy kształcenia podyplomowego nauczycieli specjalizacji ogólnej i przedmiotowej w UAM, w: B. Bromberek (red.), *Uniwersytecki system zintegrowanego kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, Poznań 1988, s. 92-106.

1989

Recenzja pracy pod red. W. Okonia: *O sytuacji w naukach pedagogicznych*, „Neodidagmata" 1989, nr 19.

Społeczna samoidentyfikacja młodzieży studiującej, „Życie Szkoły Wyższej" 1989, nr 12, s. 109-118.

Socjalizacja młodzieży akademickiej w warunkach środowiska społecznego szkoły wyższej. Refleksja metodologiczna, w: H. Muszyński (red.), *Socjalizacja, osobowość, wychowanie*, Poznań 1989, s. 239-249.

1993

Socjalizacja, w: T. Frąckowiak (red.), *Profesor Stanisław Kowalski. Rola uczonego w wyobraźni i doświadczeniu jego uczniów*, Poznań 1993.

Z socjopedagogicznej problematyki szkoły wyższej, w: T. Frąckowiak (red.), *Profesor Stanisław Kowalski. Rola uczonego w wyobraźni i doświadczeniu jego uczniów*, Poznań 1993.

1994

Socjalizacja, w: W. Ambrozik, T. Frąckowiak, S. Wawryniuk (red.), *Pamięć i obecność społeczna*, Poznań 1994, s. 51-57.

Z socjopedagogicznej problematyki szkoły wyższej, w: W. Ambrozik, T. Frąckowiak, S. Wawryniuk (red.), *Pamięć i obecność społeczna*, Poznań 1994, s. 133-153.

Przejawy i niektóre uwarunkowania nieprzystosowania społecznego uczniów starszych klas wiejskiej szkoły podstawowej, w: W. Ambrozik, T. Frąckowiak, S. Wawryniuk (red.), *Pamięć i obecność społeczna*, Poznań 1994, s. 239-273.

Recenzja XIX tomu *Acta Universitatis Nicolai Copernici*, „Ruch Pedagogiczny" 1994, nr 5.

Socjalizacja jako proces wyznaczający kształt społecznego uczestnictwa jednostki w jej cyklu życia, „Forum Oświatowe" 1994, nr 1, s. 135-156.

Uczelnia jako środowisko realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych, „Problemy Dydaktyki i Wychowania w Akademii Rolniczej w Poznaniu" 1994, nr 12.

1995

Próba typologii socjalizacji z perspektywy poznawczej pedagogiki społecznej, w: T. Frąckowiak, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja a wartości (aktualne konteksty)*, Poznań 1995, s. 36-55.

Zakończenie, w: T. Frąckowiak, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja a wartości (aktualne konteksty)*, Poznań 1995, s. 192-194.

1996

Uczelnia jako środowisko socjalizacji młodzieży studiującej, „Piotrkowskie Studia Pedagogiczne" 1996, t. 3.

Prakseologiczne modele pomocy społecznej jako kulturowy wzór reakcji społecznej na sytuację trudną, w: T. Frąckowiak (red.), *Koncepcje pedagogiki społecznej*, Poznań 1996, s. 127-143.

1997

Biograficzny wymiar procesu socjalizacji, „Studia Edukacyjne" 1997, nr 3, s. 29-45.

1998

Kulturowe wzory reakcji społecznej na sytuacje zagrażające uczestnictwu społecznemu jednostki, w: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Łódź 1998, s. 346-357.

Uwagi wprowadzające, w: E. Roman, *Młodzież studiująca wobec wartości własnego zdrowia*, Poznań 1998, s. 5-11.

Studenci poznańskiego ośrodka akademickiego wobec wartości zdrowia i jego zagrożeń, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 1998, nr 11/12.

1999

Sprawozdanie z obrad sekcji XIII, w: J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Warszawa – Poznań 1999, s. 449-451 (wspólnie z R. Borowiczem).

Pedagogika społeczna wobec aktualnych przeobrażeń i zagrożeń środowisk wychowawczych w Polsce, w: E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*, t. I, Katowice 1999, s. 40-47.

2000

Childhood – Social function and problem, w: E. Górnikowska-Zwolak, K.D. Marzec, A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Dillemas of Education. The Social and*

Political Context of Educational Change in Post-Communist Poland, Katowice 2000, s. 143-159.

Społeczno-gospodarcze problemy regionu leszczyńskiego, Leszno 2000 (redakcja wspólnie z K. Wojnowskim).

Udział nowo tworzonych szkół wyższych w kształtowaniu i przekształcaniu tradycyjnych ośrodków akademickich w Polsce, w: J. Modrzewski, K. Wojnowski (red.), *Społeczno-gospodarcze problemy regionu leszczyńskiego*, Leszno 2000, s. 36-45.

Aktualność społecznej kwestii dzieciństwa, w: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian reform oświatowych*, Zielona Góra 2000, s. 352-359.

Recenzja pracy E. Hajduka: *Układy społeczne i ich funkcje socjalizacyjne (zarys problemów)*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny" 2000, nr 3.

Dzieciństwo – funkcja i kwestia społeczna, „Studia Edukacyjne" 2000, nr 5, s. 111-123.

2001

Wprowadzenie, w: J. Modrzewski (red.), *Poznawanie i rozwiązywanie społecznego problemu bezrobocia*, Warszawa 2001, s. 4-9.

Dzieciństwo jako kategoria wieku społecznego, w: T. Frąckowiak (red.), *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, Warszawa 2001, s. 303-320.

2002

Społeczna obecność jednostki. Fantazmaty i konkrety w podmiotowym doświadczaniu i kreowaniu rzeczywistości, w: A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne*, t. I, Katowice 2002, s. 40-47.

Młodzież jako kategoria wieku społecznego, w: J. Grzesiak (red.), *Edukacja i kultura*, Kalisz 2002, s. 108-133.

2003

Adaptacja społeczna, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 24-27.

Idea lokalności a praktyka edukacyjna, w: D. Jankowski (red.), *Szkoła w społeczności lokalnej*, Kalisz 2003, s. 67-74.

Społeczna funkcja osób dorosłych, w: E. Solarczyk-Ambrozik, E. Zduniak (red.), *Edukacyjne wyzwania i zagrożenia początku XXI wieku*, Warszawa – Poznań 2003, s. 65-78.

2004

Idea lokalności. U podstaw pedagogicznych problemów wychowawczego funkcjonowania środowisk terytorialnych, w: W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja*, Poznań 2004, s. 197-205.

2005

Pamięć społeczna, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa 2005, s. 19-20.

Pragmatyzm społeczny, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa 2005, s. 839-841.

Małe ojczyzny jako przestrzeń socjalizacji dzieci. Między standaryzacją a marginalizacją dzieciństwa, w: T. Frąckowiak (red.), *Dziecko i edukacyjne oferty małych ojczyzn*, Poznań 2005, s. 73-83.

Problem szans i zagrożeń socjalizacyjnych dzieci i młodzieży w wymiarze społeczeństwa globalnego i środowiska lokalnego, w: T. Frąckowiak, P. Mosiek, A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)*, Rawicz – Leszno 2005, s. 76-86.

Związki szkoły ze środowiskiem lokalnym, „Auxilium Sociale" 2005, nr 3-4, s. 145-150.

2006

Biograficzny wymiar uczestnictwa społecznego i jego marginalizacji, w: K. Białobrzeska, S. Kawula (red.), *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej*, Toruń 2006, s. 83-99.

Społeczeństwo, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa 2006, s. 889-893.

Socjologia wychowania, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa 2006, s. 835-843 (wspólnie z D. Sipińską).

Socjalizacja, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa 2006, s. 803-815 (wspólnie z D. Sipińską).

Uniwersytet w układzie lokalnym i regionalnym, w: J. Kapounowa (red.), *Prinos univerzit k transformaci regionu*, Ostrava 2006, s. 18-33.

2007

Teoria pedagogiczna i praktyka edukacyjna, Leszno 2007 (redakcja wspólnie z K. Maćkowiakiem). *Wstęp*, s. 9-13.

Komercjalizacja edukacji zinstytucjonalizowanej i jej niektóre konsekwencje stratyfikacyjne, w: J. Modrzewski, K. Maćkowiak (red.), *Teoria pedagogiczna i praktyka edukacyjna*, Leszno 2007, s. 47-61.

Pedagogika społeczna wobec syndromu „niepewnego jutra", w: B. Kromolicka, A. Radziewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*, Katowice 2007, s. 314-325.

Relational Ontology of Equivalence and Antinomy of Synergy, w: *Kultura – Ugdymas – Visuomene* [Culture – Education – Society], Kowno 2007, s. 91-93 (wspólnie z K. Wojnowskim).

Społeczeństwo ryzyka i jego socjalizacyjne zagrożenia, w: T. Frąckowiak (red.), *Wychowanie w przestrzeni wolności współczesnego społeczeństwa*, Poznań 2007, s. 73-80.

Pedagogika społeczna a socjologia wychowania. Dylematy integracji, w: W. Theiss, M. Winiarski (red.), *Pedagogika społeczna. Tradycja i współczesne konteksty*, Warszawa 2007, s. 97-117.

2008

Socjologia przestrzeni edukacyjnych, w: J. Modrzewski, J.M. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje…)*, Kalisz – Poznań 2008, s. 93-113.

Globalizacja i pedagogika, w: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, Warszawa 2008, s. 72-79.

Biograficzne ramy uczestnictwa społecznego i jego marginalizacji, „Studia Edukacyjne" 2008, nr 7, s. 55-71.

Antynomia społecznej partycypacji i ekskluzji, w: B. Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Szczecin 2008, s. 491-499.

Socjalizacja wartości zdrowia, „Chowanna" 2008, nr 2(31), s. 13-33.

Życie społeczne, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Warszawa 2008, s. 1051-1055 (wspólnie z D. Sipińską).

Przedmowa, w: E. Włodarczyk, *Młodzież wobec macierzyństwa i jego kulturowej kreacji*, Poznań 2008, s. 5-11.

Kwestia problemów i ładu społecznego. Ład demokratyczny a obecność problemów społecznych w globalizującym się społeczeństwie polskim, „Próby i Szkice Humanistyczne" 2008, nr 2, s. 55-65.

2009

Społeczna konstrukcja i destrukcja dorosłości, w: T. Frąckowiak, M. Kabat (red.), *Profesor Janusz Gnitecki – pedagog i filozof. Pamięć i wspomnienia*, Poznań 2009, s. 155-167.

Poznańska pedagogika społeczna. Tożsamość, tradycja, perspektywa poznawcza, w: *Pedagogika społeczna w Europie Środkowej – stan obecny i perspektywy*, Brno

2009, s. 206-220; również w wersji czeskiej: *Poznanska socialni pedagogika. Totożnost, tradice, perspektivy poznani*, w: *Socialni pedagogika ve sredni Europe*, Brno 2009, s. 192-204 (wspólnie z T. Frąckowiakiem).

Wychowanie jako problem społeczny, w: K. Wojnowski, M. Marcinowski (red.), *Parerga o przestrzeni edukacyjnej*, Kalisz 2009, s. 317-335.

Ład demokratyczny a obecność problemów społecznych w globalizującym się społeczeństwie polskim z kapitałem ludzkim w tle, w: K. Marzec-Holka, H. Guzy-Steinke (red.), *Kapitał społeczny a nierówności, kumulacja i redystrybucja*, Bydgoszcz 2009, s. 78-93.

Relacje podmiotowo-przedmiotowe w doświadczeniu społeczeństwa wychowującego jako problem teoretyczny i praktyczny, w: M. Śmiałek (red.), *W stronę przywództwa edukacyjnego. Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni*, Kalisz 2009, s. 28-52.

2010

Ideologia, w: *Suplement Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, Warszawa 2010, s. 199-203 (wspólnie z D. Sipińską).

Ład społeczny, w: *Suplement Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, Warszawa 2010, s. 285-293 (wspólnie z D. Sipińską).

Społeczna konstrukcja i destrukcja dorosłości, w: M. Konopczyński, W. Theiss, M. Winiarski (red.), *Pedagogika społeczna. Przestrzenie życia i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Pilchowi*, Warszawa 2010, s. 116-130.

Kształtowanie się perspektywy poznawczej poznańskiej pedagogiki społecznej, w: E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Ciczkowska-Giedziun (red.), *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, Toruń 2010, s. 53-85 (wspólnie z T. Frąckowiakiem).

Edukacja utowarowiona. Pułapki komercjalizacji edukacji zinstytucjonalizowanej, w: J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zając (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Łódź 2010, s. 167-201.

Przedmowa, w: A. Matysiak-Błaszczyk, *Sytuacja życiowa kobiet pozbawionych wolności*, Kraków 2010, s. 7-10.

Relacje podmiotowo-przedmiotowe w doświadczeniu społeczeństwa wychowującego jako problem teoretyczny i praktyczny, w: K. Segiet, K. Słupska-Kwiatkowska (red.), *Animacja środowiska a edukacja i wychowanie na potrzeby jutra*, Gniezno 2010, s. 47-71.

Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej. Dzieciństwo i młodość. Przewodnik i teksty do ćwiczeń z socjologii wycho-

wania, Leszno 2010 (redakcja wspólnie z D. Sipińską i A. Matysiak-Błaszczyk), ss. 340.

Wsparcie społeczne jako czynnik wzorujący współczesne scenariusze biograficzne, w: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, Toruń 2010, s. 15-50.

Starość w perspektywie i kwalifikacji społecznej, w: E. Syrek (red.), *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society*, Katowice 2010, s. 472-485.

Social construction and destruction of adulthood, „Studia Edukacyjne" 2010, nr 11, s. 101-113.

Dylematy integracji pedagogiki społecznej i socjologii wychowania, „Próby i Szkice Humanistyczne" 2010, nr 4(1), s. 102-127.

Tożsamość, tradycja i perspektywa poznawcza socjologicznej pedagogiki polskiej, „Próby i Szkice Humanistyczne" 2010, nr 4(1), s. 277-289 (wspólnie z T. Frąckowiakiem).

2011

Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej. Dorosłość i starość (redakcja wspólnie z A. Matysiak-Błaszczyk i D. Sipińską), Leszno 2011, ss. 194.

Polska wieś wobec kulturowo-edukacyjnych wyzwań integracji z Unią Europejską, w: Z. Nawrocki, F. Pawlak, K. Wojnowski (red.), *Środowiskowa podmiotowość społeczności lokalnej w unijnej przestrzeni gospodarczej i społeczno-kulturowej*, Leszno 2011, s. 28-41.

Pedagogika społeczna wobec syndromu „niepewnego jutra", „Studia i Szkice Humanistyczne" 2011, nr 5, s. 183-199.

2012

Wspomnienie o profesorze Tadeuszu Frąckowiaku – naszym koledze, przyjacielu i współpracowniku, „Próby i Szkice Humanistyczne" 2012, nr 6, s. 39-45 (wspólnie z W. Ambrozikiem).

Konformizm i dewiacja w doświadczeniu socjalizacyjnym jednostek i w ich społecznej kwalifikacji, „Studia i Szkice Humanistyczne" 2012, nr 6, s. 181-197.

Polska wieś wobec kulturowo-edukacyjnych wyzwań integracji z Unią Europejską, „Studia Edukacyjne" 2012, nr 19, s. 7-31.

Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym. Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji (redakcja wspólnie z A. Matysiak-Błaszczyk), Poznań – Kalisz 2012, ss. 465.

Wstęp, w: A. Matysiak-Błaszczyk, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym. Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji*, Poznań – Kalisz 2012, s. 7-15.

Konformizm i dewiacja w doświadczeniu socjalizacyjnym jednostek i w ich społecznej kwalifikacji, w: A. Matysiak-Błaszczyk, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym. Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji*, Poznań – Kalisz 2012, s. 19-34.

2013

Odmiany współczesnego polskiego problemu rodzinnego, w: M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka (red.), *Rodzina – młodzież – dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, Poznań 2013, s. 23-53.

Wspomnienie o profesorze Tadeuszu Frąckowiaku – naszym koledze, przyjacielu i współpracowniku, „Pedagogika Społeczna" 2013, nr 1.

Impulsy edukacyjne w (re)konstrukcji struktury nie tylko społeczeństwa polskiego, „Studia Edukacyjne" 2013, nr 24, s. 7-27.

Dynamika projekcji biograficznych w społeczeństwie późnej nowoczesności, „Pedagogika Społeczna" 2013, nr 3, s. 21-37.

Meandry polskiej zinstytucjonalizowanej socjologii wychowania, w: J. Kaczmarek, A. Przestalski (red.), *Od przeszłości ku nowym horyzontom. W kręgu historii socjologii*, Poznań 2013, s. 103-127.

Biograficzny i społeczny wymiar przestrzeni penitencjarnej – zarys problemu, w: P. Stępniak (red.), *Blaski i cienie współczesnej przestrzeni penitencjarnej*, Kalisz 2014, s. 495-507.

2014

Prizonizacja przestrzeni społecznej. Między praktyką zniewalania a mirażem bezpieczeństwa osobistego, „Pedagogika Społeczna" 2014, nr 3, s. 23-51.

Moje spotkania z Radlińską, „Pedagogika Społeczna" 2014, nr 4, s. 128-136.

Przedmowa, w: I. Zychowicz, *Studenci Koszalina – edukacja i socjalizacja*, Koszalin 2014, s. 5-6.

2015

Wspomnienie o profesorze i rektorze Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy – Edmundzie Trempale, w: K. Marzec-Holka i in. (red.), *Szkoła naukowa pedagogiki społecznej Edmunda Trempały – inspiracją zmiany społecznej, dzieł i życiorysów*, Bydgoszcz 2015, s. 180-188.

Pedagogika społeczna wobec bierności, bezczynności i bezradności w doświadczeniu indywidualnym i społecznym, „Pedagogika Społeczna" 2015, nr 2, s. 9-25.

Meandry polskiej zinstytucjonalizowanej socjologii wychowania, „Studia Edukacyjne" 2015, nr 35, s. 55-85.

Doktorzy promowani przez Profesora Jerzego Modrzewskiego

Ewa Roman, *Młodzież studiująca wobec wartości zdrowia i jego zagrożeń*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 1997.

Barbara Toroń, *Sytuacja społeczna dzieci z parcjalnymi zaburzeniami rozwoju*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2004.

Ewa Włodarczyk, *Młodzież szkolna wobec macierzyństwa*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2005.

Agata Matysiak-Błaszczyk, *Sytuacja życiowa kobiet pozbawionych wolności*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2006.

Marzena Łukomska, *Problem prostytucji w środowisku lokalnym. Studium socjopedagogiczne na przykładzie Kołobrzegu*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2007.

Iwona Zychowicz, *Studenci Koszalina w procesie socjalizacji akademickiej*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2009.

Danuta Krzysztofiak, *Wspomaganie egzystencji ludzi starych. Konteksty socjopedagogiczne*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2013.

Mirosława Ściupider-Młodkowska, *Związki partnerskie w biografiach młodzieży studiującej*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2014.

Recenzje prac doktorskich i habilitacyjnych

Prace doktorskie

Halina Maciejewicz, *Przygotowanie uczniów klas VIII szkół podstawowych do dbałości o własne zdrowie*, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Szczeciński, 1997.

Bogusław Dzięcioł, *Funkcjonowanie kontroli społecznej wobec dziecka w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2001.

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, *Wzory zachowań zdrowotnych w procesie socjalizacji a style życia młodzieży (na podstawie badań uczniów szkół ponadpodstawowych na terenie miasta Katowic i okolic)*, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 2001.

Anna Pluskota-Lewandowska, *Fenomen optymizmu, pesymizmu wśród młodzieży*, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, 2002.

Grażyna Teusz, *Kompetencje młodzieży studenckiej w radzeniu sobie z krytycznymi wydarzeniami swojego życia*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2003.

Hubert Kupiec, *Kontrola społeczna nad młodzieżą dorastającą w dużym mieście*, Instytut Pedagogiki, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Szczeciński, 2004.

Maciej Kokociński, *Rola grup rówieśniczych w procesie socjalizacji młodzieży*, Instytut Socjologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2005.

Joanna Łuczak, *Rekreacja ruchowa osób starszych z poznańskich klubów seniora*, Wydział Wychowania Fizycznego, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, 2007.

Kamila Słupska-Kwiatkowska, *Egalitaryzacja szans kształcenia młodzieży jako problem społeczny III Rzeczypospolitej,* Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2008.

Karolina Kosińska, *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym objętych pomocą społeczną*, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, 2010.

Marta Błaszczyk, *Rola ojca w poglądach i planach życiowych młodych mężczyzn*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2010.

Maciej Gołębiowski, *Resocjalizacja penitencjarna w percepcji społeczności zakładu karnego*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2011.

Mateusz Klimek, *Socjopedagogiczna analiza przestępczości w środowisku miasta przemysłowego na przykładzie Rybnickiego Okręgu Węglowego*, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 2012.

Magda Kalkowska (Pozorska), *Doświadczenia polskich emigrantek na niemieckim rynku pracy. Studium socjopedagogiczne*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2013.

Anna Makowska, *Typy biograficzne osób niepełnosprawnych intelektualnie w edukacyjnym kręgu społecznym*, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Szczeciński, 2013.

Anna Niziołek, *Rola aktywności plastycznej w procesie powrotu ucznia z obszaru wykluczenia społecznego*, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, 2014.

Prace habilitacyjne

Ewa Syrek, *Teoretyczne standardy zdrowia dzieci i młodzieży a ich środowiskowe uwarunkowania w regionie górnośląskim. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 1998.

Barbara Hajduk, *Socjalizacja studentów w małym ośrodku akademickim*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2000.

Alina Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2008.

Wojciech Sroczyński, *Kategoria środowiska w polskiej pedagogice społecznej*, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, 2009.

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, *Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży (jako wyznacznik oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych)*, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 2011.

Zofia Frączek, *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny*, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2014.

Halina Guzy-Steinke, *Relacja wzajemności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, 2014.

Józef Młyński, *Instytucjonalne formy wsparcia rodziny we współczesnym społeczeństwie polskim*, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, 2015.

Lidia Marek, *Cykl artykułów i dwie monografie poświęcone kategorii odpowiedzialności*, Instytut Pedagogiki i Psychologii, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Szczeciński, 2015.

Opiniowanie dorobku naukowego w przewodach habilitacyjnych Agnieszki Naumiuk z Uniwersytetu Warszawskiego 2015 i Krzysztofa Wojcieszka z Pedagogium – Warszawa 2015.

Udział recenzyjny w przewodach profesorskich

Prof. dr hab. Marek Konopczyński
Prof. dr hab. Anna Nowak
Prof. dr hab. Barbara Smolińska-Theiss
Prof. dr hab. Adam Zych

Elżbieta Górnikowska-Zwolak

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. kard. Augusta Hlonda w Mysłowicach

List do Przyjaciela

W kwietniu 1943 r. we Francji ukazała się książka Antoine'a de Saint-Exupéry'ego pt. *Mały Książę*. Autor dedykował ją swojemu przyjacielowi Leonowi Werthowi. W tym samym roku ukazał się tekst pt. *List do zakładnika*; zaplanowany jako przedmowa do książki Wertha (wcześniejsze tytuły: *List do Leona Wertha*, *List do Przyjaciela*), zaczął jednak żyć własnym życiem. Tak oto za sprawą jednego z autorów, de Saint-Exupéry'ego, poznajemy drugiego. Dowiadujemy się o wielkiej przyjaźni, jaka łączyła obu pisarzy.

Drogi Profesorze, Jerzy, za Twoją przyczyną, za sprawą Twojego wspaniałego jubileuszu, świat (cokolwiek kryje się pod tym pojęciem lub, używając słów Virginii Wolf, „to, co ludzie nazywają światem") będzie miał okazję dowiedzieć się o nas i o naszej przyjaźni.

Na początku jednak muszę Cię, Profesorze, uprzedzić, a zarazem prosić – nie spodziewaj się pięknego, uroczystego, konwencjonalnego listu. Takiego, na jaki zasługujesz, jaki Ci się należy i jaki(e) otrzymasz od wielu szanujących i podziwiających Cię gości. Przyjmij tych kilka luźnych refleksji, skojarzeń, wspomnień wywołanych Twoim świętem.

Porozmawiajmy (bo list to przecież forma rozmowy) o tym, co dla nas obojga jest tak interesujące i co zarazem czyni naszą przyjaźń trudniejszą aniżeli wówczas, gdy występuje duża różnica wieku (nawiązuję tu do różnicy wieku 22 lat między wymienionymi wcześniej pisarzami). Bo jakakolwiek by nie była, różnica wieku jest mniej istotna niż różnica płci, oznaczająca przynależność do dwóch odmiennych rodzajów gatunku ludzkiego: męskiego i żeńskiego. Ta właśnie różnica płci tworzy intrygujące napięcie, zaciekawia… jednego/jedną drugim. Od tego się przecież zaczęło… zaczęła się nasza przyjaźń (szczególna, tak jak każda relacja o charakterze przyjaźni jest na swój sposób wyjątkowa) – od wzajemnego zaciekawienia, a potem

oswajania – oswajania, które trwa od ponad 20 lat, choć głównie na odległość, korespondencyjnie.

Zadzierzgnięte zostały więzy, o których mówi lis Małemu Księciu. „Co znaczy »oswoić«?", dopytywał Mały Książę. „Jest to pojęcie zupełnie zapomniane – powiedział lis. – »Oswoić« znaczy »stworzyć więzy«". I wyjaśniał dalej dopytującemu Małemu Księciu: „teraz jesteś dla mnie tylko małym chłopcem, podobnym do stu tysięcy małych chłopców. Nie potrzebuję ciebie. I ty także mnie nie potrzebujesz. Jestem dla ciebie tylko lisem, podobnym do stu tysięcy innych lisów. Lecz jeżeli mnie oswoisz, będziemy się nawzajem potrzebować. Będziesz dla mnie jedyny na świecie. I ja będę dla ciebie jedyny na świecie".

Tak, Jerzy, już nie jesteś podobny do innych profesorów, oswoiłeś mnie i jesteś jedyny taki, Profesor poznański, Profesor z Poznania to Ty, choć w Poznaniu jest tak wielu profesorów godnych szacunku i na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza też jest ich wielu.

„Zaczynam rozumieć – powiedział Mały Książę. – Jest jedna róża… zdaje mi się, że ona mnie oswoiła…"

Popatrz, Profesorze, jedna końcówka „-a" i tak wiele zmienia. **Ta** róża oswoił**a**. Lis, bo tak występuje w opowieści (nie lisica), i Mały Książę to żywe istoty rodzaju męskiego. Przyjaźń między nimi (nawet jeśli, jak w tej baśni, należą oni do odmiennych światów: zwierząt i ludzi) ma zapewne inny charakter niż przyjaźń między nim a nią, przedstawicielami odmiennych rodzajów: męskiego i żeńskiego. Dla Ciebie rodzaj żeński… Nie, stanowczo nie powinnam mówić za Ciebie. Teraz powinnam oddać głos Tobie, sam najlepiej wiesz, czym jest dla Ciebie rodzaj żeński. Przypuszczam, że chętnie byś się wypowiedział na ten temat, choć nie w każdych okolicznościach i nie w każdym towarzystwie byś to samo powiedział. Inaczej publicznie, a inaczej prywatnie, inaczej jednej słuchającej Cię osobie, a inaczej wielu osobom, inaczej mężczyźnie, a inaczej kobiecie.

Zapewne pierwszym synonimem rodzaju żeńskiego, jaki wyłoni się w Twoich myślach, będzie ten: *kobiety*. One, te, które nęcą, przyciągają, wabią, czarują… ogród pięciu tysięcy róż. W ogrodzie pełnym róż dobrze jest być mężczyzną takim jak Ty, Profesorze. Przystojnym, eleganckim, mówiącym gładko i mądrymi słowy, uwodzącym barwą głosu, onieśmielającym swoją pewnością siebie, pewnością władzy nad nimi. A kiedy porywasz którąś różę do tańca, to Twoja moc rośnie, władza potężnieje, bo prowadzisz zręcznie i zdecydowanie. Nic, tylko się poddać.

Poznaliśmy się w tańcu. Łatwo odtworzyć datę, jeśli pamięta się okoliczności. A był to wieczór po obradach 20 września 1994 r. Wtedy właśnie, w Kiekrzu nad Jeziorem Kierskim, Twój, Profesorze, macierzysty Wydział Studiów Edukacyjnych UAM zorganizował konferencję nt. „Pedagogika

społeczna wobec przeobrażeń typowych środowisk życia człowieka. Rzeczywistość Polski lat 90." Głównodowodzącym, że tak powiem, był prof. Zbigniew Kwieciński. Nasza ekipa, z Uniwersytetu Śląskiego, była duża, siedmioosobowa, i aż pięć osób z Katedry Pedagogiki Społecznej: Ewa Syrek, Urszula Kamińska, Felek Bocian, Andrzej Czerkawski i ja, a także Mirek Wójcik i Lidia Kaczmarzyk-Kiełb z zaprzyjaźnionej katedry. Tak duża delegacja musiała robić wrażenie, zwłaszcza że między naszymi ośrodkami zaczynało już pozytywnie iskrzyć.

Tu również był początek oswajania się, za sprawą kierownika katedry prof. Andrzeja Radziewicza-Winnickiego. On sam był nieobecny, z jakichś względów nie przyjechał. Może to i dobrze, mogłyśmy, mówię teraz o żeńskiej części delegacji, swobodnie (bez zazdrosnego oka szefa) poddać się adoracji uczonych mężczyzn z UAM, skorych do zabawy.

Moje wystąpienie zatytułowane *Edukacja kobiet dla demokracji* kosztowało mnie wiele emocji. I wywołało, jak sądzę, sporo emocji, zainteresowania. Przysłużył się temu jeden z profesorów (z którym jestem dzisiaj zaprzyjaźniona i cenię to sobie bardzo), swymi żartami z upodobaniem zakłócał przekaz, przeszkadzał w odbiorze przesłania, jakie można by sformułować następująco: zbyt mało kobiet jest obecnych w życiu publicznym, zwłaszcza politycznym; edukacja dziewcząt i kobiet prowadząca do zaangażowania obywatelskiego jest potrzebna nam wszystkim, nie tylko kobietom; nie powinniśmy pozwolić na marnowanie potencjału kobiet, ich wiedzy, doświadczeń, energii, pracy na rzecz społeczeństwa i państwa.

Problematyka feministyczna, zagadnienie równouprawnienia kobiet i mężczyzn na początku lat 90. nie były jeszcze popularne. Dopiero 10 lat później Polska przystąpiła do Unii Europejskiej. Tamten czas, a dokładnie tamten rok – 1994 – zapisał się w naszej historii złożeniem wniosku o członkostwo w UE, czekał nas długi proces dostosowawczy, spełnianie warunków o charakterze politycznym, gospodarczym i prawnym. W ślad za tym szły zmiany mentalności. Dużo, bardzo dużo działo się w tej mierze, w postrzeganiu praw kobiet. Wielki ruch społeczny (przekształcony w stowarzyszenie), jakim jest Kongres Kobiet Polskich, gromadzi tysiące uczestniczek z całego kraju po raz siódmy z rzędu. A jednocześnie doświadczyliśmy dziwnej i nieprzyjemnej kampanii pod hasłem „ideologia gender" i „genderyzm". Wtedy, w 1994 r., to kluczowe dla badań (w wielu dziedzinach) pojęcie, jakim jest płeć kulturowa, inaczej rodzaj, czyli gender, było jeszcze nieobecne (lub go nie dostrzegałam) w polskim dyskursie naukowym, a tym bardziej w mainstreamowej debacie publicznej. Zetknęłam się z nim jednak kilka lat wcześniej, podczas stażu na Uniwersytecie w Stirling w 1990 r. To wówczas dowiedziałam się o nurcie badań określanych mianem *gender studies*.

Pozwól mi Przyjacielu, Profesorze miły, że zanim wrócę do tańca, a raczej wspomnienia o nim, poczynię jeszcze dygresję na temat nieszczęsnego, a może fascynującego gender. Właśnie wróciłam z konferencji w Warszawie, na której Twoje krajanki (i krajanie), grupa badaczek i badaczy z Poznania, z jej liderką Iwoną Chmurą-Rutkowską, prezentowała wyniki badań projektu „Gender w podręcznikach". Miałam okazję zapoznać się dokładnie z tym trzytomowym dziełem, spędziłam przy nim upalny sierpień, przygotowując recenzję i nie przesadzę, gdy powiem, że jest to lektura w równej mierze pasjonująca, co pożyteczna, a dla pedagogów obowiązkowa. Otwiera umysły. O ileż szerzej możemy widzieć dzięki niej i lepiej rozumieć wszystko, co nas otacza. Nie miejsce tu i nie pora, aby zajmować się równościową i antydyskryminacyjną edukacją. Ale to gender, Jerzy, to gender!!! Ono wydaje się być wszechobecne i coraz bardziej podniecające (ono, bo wybieram rodzaj nijaki: **to** gender, jak to dziwo, to zjawisko; skoro gender to płeć kulturowa, mogłabym też mówić: **ta** gender, a jeśli przyjmę w domyśle *rodzaj*: męski, żeński, nijaki, to mówiłabym **ten** gender. Słowo weszło do naszego języka, a nie jest polskie, czy już ktoś ustalił jego rodzaj? Gender genderu? Skoro wyrazy „kierowca" czy „sprzedawca" zakończone na „a" są rodzaju męskiego, to „gender" może być rodzaju nijakiego).

Tymczasem zaglądam do mojego ulubionego czasopisma „Polityka" i czytam ze zdziwieniem (pozytywnym) wypowiedź ks. prof. Andrzeja Draguły. Pozwól, że przywołam jej fragment: „Słowo gender jest bardzo niejednoznaczne. Moja magistrantka napisała w tym roku pracę na temat rozumienia tego terminu w oficjalnym dyskursie Kościoła i dyskursie publicystycznym. Pokazała rozbieżność w rozumieniu tego pojęcia, od pewnej uznanej metody humanistycznej czytania tekstów kulturowych aż po gender rozumiany jako projekt polityczny, czyli tzw. genderyzm. Myślę, że popełniamy błąd, zakładając, że konieczną konsekwencją metody humanistycznej jest i musi być projekt ideologiczny", mówi ks. Draguła. Jakże inaczej niż bardziej znany ksiądz, też profesor, Dariusz Oko.

Osobiście przedkładam ponad inne wyjaśnienie prof. Anny Titkow, uznanej badaczki, która dla swoich doktorantek i doktorantów, a także bardziej zaawansowanych adeptek i adeptów nauki jest skarbnicą wiedzy w tym zakresie. W przedmowie do polskiego wydania znakomitej pracy naukowej (nie wiem, czy ją znasz, Profesorze) *Kobiety, mężczyźni i płeć. Debata w toku* pod redakcją Mary Roth Walsh, amerykańskiej psycholożki, pisze: „W języku polskim zdecydowanie trafniej [niż „rodzaj"] istotę kategorii »gender« ujmuje sformułowanie »płeć kulturowa«, które wyraźnie zaznacza, iż mówimy i chcemy zwrócić uwagę na »kulturową nadbudowę« płci biologicznej. Że interesuje nas zespół cech przypisanych i zachowań oczekiwanych od kobiety i mężczyzny, które są zarazem postrzegane jako przy-

datne w ich społecznym funkcjonowaniu". Titkow wyznaje, że dla niej termin „gender" jest synonimem teoretycznego przełomu w sposobie pojmowania i badania nie tylko sytuacji kobiet, ale całości życia społecznego, w tym również zasad jego funkcjonowania.

Gender jest więc pojęciem sygnalizującym przyjęty sposób poznawania, choć nie równoznacznym z terminem „metoda". Ale niech tam, i to, co jest w artykule, nie najgorzej brzmi. Natomiast genderyzm, choć w wypowiedzi ks. profesora występuje z dodatkiem „tak zwany", lepiej żeby nie pojawiał się wcale. Na szczęście w tej rozmowie (tekście) nie występuje tak popularna zbitka słowna, upowszechniana m.in. przez ks. Okę, jaką jest „ideologia gender". W istocie bowiem nie ma czegoś takiego. To taka Nessie, potwór z Loch Ness. Chociaż jej nie ma, wciąż się o niej mówi. I to gdzie?! Nie zgadłbyś, drogi Profesorze. I ja też bym się nie spodziewała. W państwowej instytucji kultury… W MOCAK-u, czyli Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie, jest prezentowana wystawa, którą mam nadzieję zobaczyć przed zamknięciem: *Gender w sztuce*. Kuratorka wystawy, a zarazem dyrektorka MOCAK-u, Maria Anna Potocka, przedstawiła na stronie internetowej muzeum siedmiopunktowy komentarz do wystawy pt. *Nieporozumienia w kwestii GENDER*. W punkcie pierwszym zatytułowanym: *Pochodzenie gender*, zamiast wyjaśnić tę kategorię pojęciową, autorka używa zbitki pojęć „ideologia gender". Koszmar. Bardzo to niedobre, nie służy zrozumieniu, nabyciu wiedzy.

Zostawmy w takim razie panią dyrektor i wróćmy na chwilę do ks. prof. Draguły. Jego rozmówczyni, Joanna Podgórska, wypowiada następujące zdanie: „Stawia ksiądz rzadko słyszane w Polsce pytanie: jaką Bóg ma płeć?". I widzisz, mój Przyjacielu Profesorze, Ty miałeś okazję usłyszeć to pytanie wcześniej, wybrzmiało ono w dyskusji, której przysłuchiwałeś się na zjeździe pedagogów społecznych w listopadzie 2013 r. W mojej wersji miało postać pytania-rozstrzygnięcia: „**Czy** Bóg ma płeć?" i było odpowiedzią, prowokującą, co przyznałam wówczas, na równie prowokujące pytanie dyskutanta-księdza: „Czy dobro ma płeć?".

Przyjacielu drogi, ileż żywych emocji i ożywczych refleksji ominęłoby mnie, gdybym była bardziej posłuszna, bardziej rozsądna, bardziej ufająca starszemu koledze. Co ja mówię! Jakiemu koledze? Profesorowi Mistrzowi, jednemu z grona Wielkich Profesorów Poznańskich, znaczącego liczbą i zbiorowym intelektem, silnego poczuciem pewności siebie mężczyzn profesorów, z ośrodka naukowego skupiającego uczniów prof. Stanisława Kowalskiego, i cofając się jeszcze dalej – spadkobierców intelektualnych prof. Floriana Znanieckiego. My z Katowic czuliśmy respekt (a my, kobiety, młodsze pracowniczki nauki, to dopiero czułyśmy dzielący nas dystans), staliśmy skromniutko, spragnieni przymierza z tak znamienitymi uczonymi.

To właśnie wtedy, w tamtym z 1994 r. kierskim wieczornym tańcu, będąc zapewne pod wrażeniem mojego przejęcia się problematyką, którą przedstawiałam, wyraziłeś swoją opinię, czy może przestrogę: żebym się tak bardzo nie angażowała w ten feminizm, bo będę kojarzona jednoznacznie i wyłącznie z tą problematyką (przed gender nie mogłeś mnie ostrzec, bo, jak nadmieniłam wcześniej, kategoria ta nie występowała jeszcze w polskich badaniach). I co tu było czynić z taką przestrogą, jak się do niej odnieść? Choć minęło sporo czasu od tamtego dnia, pamiętam dobrze, że poczułam silny niepokój, jakbym stanęła w obliczu niebezpieczeństwa. Uświadomiłam sobie, że czeka mnie trudna, samodzielna decyzja. A jednocześnie czułam się zaskoczona. Tak, zaskoczyłeś mnie, Profesorze, podjęciem takiego wątku rozmowy. Ty, znakomity tancerz, mogłeś przecież poprzestać na warstwie rozrywkowej, cieszyć się atmosferą zabawy z tyloma atrakcyjnymi kobietami. W udzielonej mi przestrodze poczułam troskę o mnie i to było to, co mnie zaskoczyło. Obcy, ale mądrzejszy ode mnie, doświadczony, obeznany w świecie nauki, chciałeś mnie ostrzec przed czymś złym. Tak to odebrałam. I to był początek naszego wzajemnego oswajania się, zawiązywania przyjaźni.

„Poznaje się tylko to, co się oswoi – powiedział lis. – Ludzie mają zbyt mało czasu, aby cokolwiek poznać. Kupują w sklepach rzeczy gotowe. A ponieważ nie ma magazynów z przyjaciółmi, więc ludzie nie mają przyjaciół. Jeśli chcesz mieć przyjaciela, oswój mnie!"

A ja znowu powrócę do rodzaju: męskiego, żeńskiego (gender). Co robić, jeśli chcesz mieć *przyjaciółkę*. Tu otwiera się cały obszar dyskusji, wielokrotnie przerabianych, czy możliwa jest przyjaźń między mężczyzną i kobietą. Zostawię na boku zagadnienie napięcia/pola seksualnego, jakie może wytworzyć się między nim a nią, przedstawicielami różnych, a zarazem dopełniających się rodzajów gatunku ludzkiego. Interesuje mnie coś innego, mianowicie to, czy Przyjaciel-Mistrz mężczyzna, i to taki mężczyzna jak Ty, Profesorze, piękny okaz, w pełni korzystający z uroków bycia nim (adorowany i adorujący odmienną płeć) jest w stanie zrozumieć, więcej: odczuć potrzebę uprawiania pedagogiki (społecznej) wrażliwej na płeć kulturową (*gender sensitive social pedagogy*). Czy jest w stanie zrozumieć już nie tyle przyjaciółkę, ile kobietę refleksyjną, a poprzez nią jej świat (ich, kobiet, świat) – nasze, kobiet, środowisko kulturowe (środowisko – główne pojęcie pedagogiki społecznej), z naszym językiem macierzystym, w którym kobiet nie ma. Jak Ty byś się czuł, gdyby stale Cię unieważniano? Nie Ciebie osobiście, lecz Ciebie jako mężczyznę. Kiedy szukam czegoś w Internecie, np. piosenki Barbary Kraftówny *Dramat w ogródkach działkowych*, natychmiast pojawia się hasło: „inne piosenki tego *artysty*". Dlaczego artysty? Czyżby nie było słowa rodzaju żeńskiego? Mężczyzna wszędzie jest na swoim miejscu, ma właściwe określenia siebie. A kobieta?

Raz jeszcze zaglądam na stronę Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie, tym razem aby poznać skład Rady Muzeum powołanej przez Prezydenta Miasta Krakowa. Są w Radzie osobistości, dziewięć nazwisk, siedmiu mężczyzn i dwie kobiety. Przedstawieni są następującym określeniami (czasem wieloma): pisarz, dziennikarz, znawca, artysta fotografik, członek Związku PAF, dyrektor Instytutu Książki, prezes oddziału NBP, polityk, ekonomista, profesor, artysta, były rektor, dyrektor artystyczny, dyrektor instytutu, krytyk, kurator, wybitna postać świata sztuki.

Zgadnij, Profesorze, które z tych określeń dotyczy kobiet? Mówimy o środowisku kulturowym, co widać nawet w nazwach: Instytut Książki, Instytut Adama Mickiewicza, Związek Polskich Artystów Fotografików, Centrum Sztuki Mediów WRO, Uniwersytet Artystyczny (notabene w Poznaniu); środowisku, które oddziałuje wychowawczo, kształtuje tożsamość: zbiorową, ale i jednostkową, tożsamość mężczyzn i kobiet, odwołuje się do wartości. Mówimy o instytucji państwowej, działającej w państwie, które deklaruje w Konstytucji (art. 32.2), że nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiejkolwiek przyczyny. I uściśla się w art. 33.1: „Kobieta i mężczyzna w Rzeczypospolitej Polskiej mają równe prawa w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym". A w art. 33.2 mówi się o jednakowym dla kobiety i mężczyzny prawie do kształcenia, zatrudnienia, awansów, do zajmowania stanowisk, pełnienia funkcji, uzyskiwania godności publicznych i odznaczeń. Nie mówi się tylko, że wszystko to dzieje się w odniesieniu do męskiego nazewnictwa: zawodów, funkcji, stanowisk, do męskich określeń. Nawet wówczas, gdy nazwy żeńskie są w naszym języku od dawna obecne, gdy nie trzeba ich tworzyć. Choć przecież z tworzeniem nowych pojęć też nie ma problemu, gdy taka potrzeba zaistnieje. A wszystko to czynią ludzie wykształceni, to oni przecież dają przykład. I nie pociesza mnie, *Przyjaciółko* (jak się z tym określeniem czujesz?), że czynią tak w równej mierze mężczyźni i kobiety. Nie pociesza mnie, że kobiety określone mianem męskim nie protestują, a czasem protestują, gdy są określone mianem żeńskim, bo nie chcą być wyróżniane w ten sposób. Nie pociesza mnie słaba znajomość języka polskiego i jeszcze słabsza refleksyjność w tej mierze użytkowników i użytkowniczek naszego języka. Ja chcę i mam prawo do tego, aby nazywać mnie stosownie do płci i zgodnie z rodzajem. Jestem partnerką – w tańcu, a nie partnerem. Chcę widzieć, dostrzegać obecność innych kobiet, tym bardziej wyraziście, im mniej jest ich w pewnych gremiach. Dwie wśród dziewięciu: Anna Bikont – pisarka, dziennikarka, znawczyni spraw żydowskich i Anda Rottenberg – krytyczka, kuratorka, wybitna postać polskiego świata sztuki.

Możesz powiedzieć, *Profesorko Przyjaciółko*, że jest to moje osobiste przewrażliwienie, mało ważna kwestia, a badawczo nieistotna rzecz, czego do-

wodzi fakt, że uczeni mężczyźni nie zajmują się wcale (lub czynią to nader rzadko) takimi zagadnieniami – seksistowskim językiem. Wyjątkiem, jakże chwalebnym, był polski językoznawca Jan Niecisław Baudoin de Courtenay, uznawany za jednego z najwybitniejszych w historii dyscypliny. Popełnił on, jak to się dawniej mówiło, artykuł pod znamiennym tytułem: *Wpływ języka na światopogląd i nastrój*. W 1929 r. napisał: „Ujawniane w języku przekonanie, według którego forma męska jest czymś pierwotnym, a żeńska – pochodnym i wtórnym, stoi w sprzeczności z zasadami logiki i poczuciem sprawiedliwości". A inny uczony mąż, Ludwik Krzywicki, w swojej rozprawie na temat moralności zauważył, iż żaden z moralistów nie wzbogacił treści założeń moralnych tak znacząco, jak uczyniły to rzesze ludzi poniżonych i pokrzywdzonych. Trzeba być pokrzywdzonym, a nie uprzywilejowanym, żeby krzywdę dostrzec; bo krzywdę odczuwa się inaczej niż przywilej – szybko, mocno, dotkliwie. Uprzywilejowani rzadko dostrzegają w tym fakcie (posiadania przywileju) niesprawiedliwość.

Gdybym była bardziej lękliwa i mniej samodzielna (Andrzej Radziewicz-Winnicki powiedziałby: nie tak uparta), posłuchałabym Twojej, Przyjacielu, rady i odstąpiłabym (lub bardziej zdystansowała się) od tej trudnej, kontrowersyjnej problematyki, która często skazuje uprawiających ją na samotność, niezrozumienie, a czasem wyśmianie. Ponieważ jednak jestem uparta jak oślica i ożywiona tym myśleniem genderowym, chcę jeszcze raz powrócić do pięknej opowieści o przyjaźni, do *Małego Księcia*.

Co za rozmowa, z Jubileuszem niewiele ma wspólnego. Pozwól jednak, Jubilacie, że napiszę/powiem po swojemu.

Jak bowiem zauważyła Virginia Wolf: „Po stokroć byłoby szkoda, gdyby kobiety pisały tak, jak piszą mężczyźni, żyły, jak żyją mężczyźni lub zaczęły wyglądać tak jak oni – biorąc bowiem pod uwagę różnorodność świata, z trudem wystarczają nam dwie płcie".

* * *

Świat książek dla dzieci nie zajmował mnie już od dawna. A teraz zupełnie przypadkowo powrócił, za sprawą dojrzałych wiekiem pań, z którymi spotykam się na zajęciach uniwersytetu trzeciego wieku (przy Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Mysłowicach). Warsztaty pod nazwą „Studio pięknego słowa" są porą spotkań z różnorodną literaturą, podczas których znajdujemy radość w czytaniu i prowadzonej refleksji. Od jakiegoś czasu uczestniczki zajęć przynoszą lektury swoich wnucząt. I wspólnie odkrywamy przedstawione tam światy, przyglądamy się ich bohaterkom i bohaterom. Teraz jako całkiem duże dziewczynki nie czekamy na cudze objaśnienia, same interpretujemy.

Czy zechciałbyś, Profesorze, odbyć wraz ze mną wędrówkę śladami Małego Księcia? Spróbuj, proszę.

Narrator poświęca swoją książkę przyjacielowi, osobie dorosłej, i zwraca się do dzieci, przedstawiając powody, dla których ów dorosły, Leon Werth, zasługuje na opowieść. Gdyby jednak te powody nie wystarczały, autor chętnie poświęci książkę dziecku, jakim kiedyś był ten dorosły. „Wszyscy dorośli byli kiedyś dziećmi", pisze de Saint-Exupéry. Chwilę potem mamy już uściślenie: dziecko to mały *chłopiec*, którym był kiedyś jego przyjaciel. I tak wchodzimy do świata chłopców, do ich krainy. Narrator będzie opowiadał dzieciom, na pozór wszystkim dzieciom, ale pełniej przemówi do chłopców. I też nie do wszystkich. Nasz narrator, jak pisze – za radą dorosłych – w wieku sześciu lat porzucił karierę malarską (rysowanie węży zamkniętych oraz otwartych). Wybrał zawód pilota. Gdyby dorosłą osobą była kobieta, w czasie, o którym mowa (lata 20. XX wieku), nie dopuszczono by jej do zawodu. Nawet dzisiaj nie jest to zawód łatwy do zdobycia przez kobiety. No i ta nazwa: pilotka.

„Zawód pilota dał mi okazję do licznych spotkań z wieloma poważnymi ludźmi. Wiele czasu spędziłem z dorosłymi", pisze narrator. Kim byli ci poważni dorośli ludzie, autor nie uściśla. Mówi tylko, że obserwował ich z bliska i nie zmienił swojej (niepochlebnej) opinii o nich. „Gdy spotykałem dorosłą osobę, która wydawała mi się trochę mądrzejsza, robiłem na niej doświadczenie z moim rysunkiem […]". Autor/narrator nie precyzuje, że byli to mężczyźni, a przynajmniej nie mówi tego wprost. Refleksyjna czytelniczka (czytelnik), uwrażliwiona genderowo, sama dochodzi do tej konkluzji, czytając następne zdania: „Starałem się być na poziomie mego rozmówcy. Rozmawiałem o brydżu, golfie, polityce i krawatach".

A zatem same męskie tematy. Męskie gry: brydż, golf i najciekawsza z nich – polityka. Nie była to rozmowa o gotowaniu, urządzaniu przyjęć, dbaniu o figurę, wychowywaniu dzieci. Czy kobiety były w tym gronie, trudno jednoznacznie odpowiedzieć. Jeśli były, to stłumione, w tle, najprawdopodobniej jednak ich tam nie było. Może kobiety wykazałyby się większą wyobraźnią i odgadły, co jest na rysunku. Ale był to męski klub, jeden z tych, które pamiętamy z filmu *Pożegnanie z Afryką*. Widać to jeszcze lepiej, gdy zwrócimy uwagę, że rozmowa miała charakter lekki, niezobowiązujący, nie dotyczyła pracy. Było to zatem towarzystwo gentlemanów, przedstawicieli klasy próżniaczej. Na marginesie warto zauważyć, że sam autor pochodził z rodziny hrabiowskiej.

Narrator, który przymusowo wylądował na Saharze, usłyszał czyjś głosik, zobaczył małego człowieczka i usłyszał jego prośbę: „narysuj mi baranka". Ponieważ, jak trafnie zauważył, „zawsze ulega się urokowi tajemnicy", wyciągnął z kieszeni kartkę papieru i wieczne pióro. Jeszcze nie długopis,

ten wejdzie do użytku wkrótce, będą go używać piloci alianccy podczas drugiej wojny światowej. Pióro to narzędzie pisarskie, niekojarzące się z kobietami. O twórczości pisarskiej kobiet Virginia Woolf wypowiedziała się w eseju *Własny pokój* niewiele wcześniej, niż miała miejsce opisywana sytuacja. Wieczne pióro to przedmiot, który bywał bardzo drogi, a jego zakup jeszcze w XX wieku był niemałym wydatkiem.

Mały Książę, którego spotkał narrator, przybył z innej planety – prawdopodobnie gwiazdy B-612. Czytamy: „Ta gwiazda była widziana raz tylko, w 1909 roku, przez tureckiego astronoma, które swoje odkrycie ogłosił na Międzynarodowym Kongresie Astronomów. Nikt jednak nie chciał mu wierzyć, ponieważ miał bardzo dziwne ubranie. Tacy bowiem są dorośli ludzie" – wyjaśnia narrator. I kontynuuje: „Na szczęście dla planety B-612 turecki dyktator kazał pod karą śmierci zmienić swojemu ludowi ubiór na europejski. Astronom ogłosił po raz wtóry swoje odkrycie w roku 1920 – i tym razem był ubrany w elegancki frak. Cały świat mu uwierzył".

Różnice kulturowe, przejawiające się w wyglądzie, stroju, zachowaniu, to temat zdumiewająco aktualny dzisiaj w Europie, pełnej uchodźców spoza naszego kontynentu. Jednak *revenons à nos moutons* (powróćmy do naszych baranów), czyli kwestii rodzaju lub, jak kto woli, płci kulturowej (gender). Jaki strój założony przez kobietę mógłby uwiarygodnić jej odkrycie w tamtych czasach? A w dzisiejszych – czy już wszystko się zmieniło, szanse są jednakowe?

„Opowiedziałem wam te szczegóły o planecie B-612 i podałem numer ze względu na dorosłych" – kontynuuje narrator. „Dorośli są zakochani w cyfrach. Jeśli opowiadacie im o nowym przyjacielu, nigdy nie spytają o rzeczy najważniejsze. Nigdy nie usłyszycie: »Jaki jest dźwięk jego głosu? W co lubi się bawić? Czy zbiera motyle?« Oni spytają was: »Ile ma lat? Ilu ma braci? Ile waży? Ile zarabia jego ojciec?«. Wówczas dopiero sądzą, że coś wiedzą o waszym przyjacielu. Jeżeli mówicie dorosłym: »Widziałem piękny dom z czerwonej cegły, z geranium w oknach i gołębiami na dachu« – nie potrafią sobie wyobrazić tego domu. Trzeba im powiedzieć: »Widziałem dom za sto tysięcy złotych«. Wtedy krzykną: »Jaki to piękny dom«".

Dorośli są w tym opisie traktowani jako zbiorowość homogeniczna. Opisywani są z perspektywy mężczyzn. A przecież wrażliwość kobiet, ich empatia w stosunku do dzieci, którymi się opiekują i do opieki tej są zobowiązane z racji roli społecznej (gender), przywiązanie do szczegółów, estetyki, do tego wszystkiego, o co muszą na co dzień dbać, bo tego się od nich oczekuje, pozwala przypuszczać, że kobiety są innym rodzajem dorosłych niż tu opisani, choć oczywiście funkcjonują w świecie, w którym obowiązują reguły dorosłych mężczyzn. A jeśli chciałyby, któraś z nich, napisać ciekawy artykuł, to będzie on za taki uznany tylko wówczas, gdy ukaże się w presti-

żowym czasopiśmie, najlepiej zagranicznym, wysoko punktowanym (przypatrzmy się wówczas liczbowemu udziałowi mężczyzn i kobiet w radzie naukowej lub wydawniczej).

„Planeta Małego Księcia krążyła w okolicy planetek 325, 326, 327, 328, 329, 330. Zaczął więc od zwiedzania tych planet, aby znaleźć sobie zajęcie i czegoś się nauczyć".

Dokonajmy więc wspólnie przeglądu mieszkańców tych planet. „Pierwszą zamieszkiwał Król. Ubrany w purpurę i gronostaje, siedział na tronie […] majestatyczny". Aby zatrzymać nowego poddanego, jakiego zobaczył w osobie Małego Księcia, zaoferował mu stanowisko ministra sprawiedliwości, w ostateczności mianował ambasadorem. Władza, stanowiska, wysokie funkcje to świat mężczyzn, świat polityki. Purpura i gronostaje są nam jeszcze znane ze świata akademickiego – tu też najczęściej są dla mężczyzn.

Kolejny mieszkaniec to Próżny, kłaniający się i skromnie „uchylający kapelusza", gdy go oklaskują. Przypomina mi się tu test z socjologii skonstruowany przez Piotra Sztompkę, zamieszczony w jego podręczniku *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Jest tam zadanie do rozwiązania, jedno ze 160 – należy zidentyfikować opisane zachowanie, wybierając właściwy termin socjologiczny. A zdanie brzmi: „Reguła, że *zdejmujemy* kapelusz, żeby pozdrowić znajomego, jest przykładem: […]". Ten wybitny socjolog nie dostrzegł swojej androcentrycznej perspektywy poznawczej, gdy w domyślnym podmiocie zbiorowym *my* usytuował zarówno mężczyzn, jak i kobiety (studentów i studentki). A przecież, jak wiemy, eleganckie panie nie zdejmują kapeluszy (a nieeleganckie ich nie noszą).

„Następną planetę zajmował Pijak". O ileż częściej reprezentujący mężczyzn niż kobiety.

„Czwarta planeta należała do Bankiera", człowieka poważnego – jak określił sam siebie – posiadacza pięciuset milionów gwiazd, czyli bogactwa. Zarządzał nimi, liczył i przeliczał. Świat bankierów, banków i złożonych w nich depozytów to świat wybitnie męski. Wystarczy przejrzeć skład rad nadzorczych. Pojawia się tu jeszcze zagadnienie odkryć i wynalazków. „Jeśli odkryjesz wyspę, która nie należy do nikogo, jest twoja. Jeśli zrobisz wynalazek i opatentujesz go, jest twój" – wyjaśniał Bankier Małemu Księciu. Wyprawy, odkrycia i wynalazki to świat przygody, realizowania pasji poznawczych, swobody… raczej dla mężczyzn. Kobiety w tym czasie zajmują się domostwem.

Piątą planetę zamieszkiwał Latarnik. W ciągu minuty zapalał i gasił lampę, bo taki był rozkaz. Jego praca miała kiedyś sens, ale potem go straciła. Jednak, jak wyjaśnił: „Nic tu nie ma do rozumienia. Rozkaz jest rozkazem". Latarnik z jego światem rozkazów i podporządkowania się im, wypełnionym służbą, przypomina żołnierza lub innego funkcjonariusza służb

mundurowych (ewentualnie członka hierarchii kościelnej). Jeszcze jedno wcielenie mężczyzny.

Na szóstej planecie mieszkał Starszy Pan – geograf. Bardzo potrzebował badaczy. Wyjaśnił Małemu Księciu, że jest zbyt ważny, aby mógł sobie pozwolić na łazikowanie, on przyjmuje badaczy, wypytuje i notuje ich spostrzeżenia. „A gdy uwagi któregoś uzna za interesujące, wtedy każe robić wywiad o moralności danego badacza. […] Ponieważ kłamiący badacz wywołałby katastrofy w księgach geografii. A także badacz, który zbyt dużo pije". Wyjaśnił Małemu Księciu, jak szkodliwy jest badacz, który zbyt dużo pije. „Ponieważ pijany widzi podwójnie, a więc geograf zanotowałby dwie góry w miejscu, gdzie jest tylko jedna". O kobietach badaczkach nie było mowy. Tym bardziej o ich piciu.

* * *

A wracając do Ciebie, mój Przyjacielu, do nas.

„– Ludzie zapomnieli o tej prawdzie – rzekł lis. – Lecz tobie nie wolno zapomnieć. Stajesz się odpowiedzialny na zawsze za to, co oswoiłeś".

Nie wiem, czym się kierowałeś, Profesorze, gdy w chwili załamania się mojej kariery akademickiej, problemów z awansem habilitacyjnym związanym z tematem dysertacji (myśl feministyczna), zaproponowałeś, że przeczytasz maszynopis, wyrazisz swoje uwagi… Na palcach jednej ręki mogłam wówczas policzyć osoby, które zaoferowały mi pomoc. Konkretną i wymierną. Tak, Przyjacielu Profesorze Jerzy, wówczas, a było to dziesięć lat od chwili naszego poznania, znowu poczułam się zaskoczona, zdziwiona tym, że piszesz do mnie, że interesują Cię moje trudne sprawy, moje problemy. Poczułam, że jest ktoś, kto, choć mieszka daleko, myśli o mnie z troską i wyraża gotowość podzielenia się cennymi zasobami: czasem, intelektualnym wyrobieniem, uwagą. Wykazałeś odpowiedzialność za to, co oswoiłeś.

Dzisiaj, gdy świętujemy Twój, Profesorze, Jubileusz, jest pora, aby powiedzieć, jak bardzo jestem Ci wdzięczna za tamten gest. Za tamto troskliwe o mnie myślenie i działanie. Dziękuję Ci, Przyjacielu, za każdy Twój list i kartkę, także te, w których upominasz się o moją większą aktywność korespondencyjną. Jestem prawdziwie i gorąco wdzięczna za każdą Twoją pracę naukową, którą obdarowujesz mnie, dołączając piękną dedykację (żebym jeszcze potrafiła łatwiej Cię odczytywać…). Schlebia mi, że chcesz się ze mną dzielić swoimi dokonaniami, refleksjami – uważasz, że warto. Dowartościowujesz mnie, gdy proponujesz wspólne przedsięwzięcia naukowe. I zawstydzasz, gdy po raz kolejny nie odpowiadam na zaproszenia. Ale i za te zawstydzenia Ci dziękuję.

Tychy, wrzesień 2015 r.

Teresa Wilk

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Jest taki…

Wielce Szanowny Jubilacie, połączenie tak znakomitych jubileuszy – 70. rocznica urodzin Pana Profesora, 45 lat pracy w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, 45-lecie powstania Zakładu Pedagogiki Społecznej w UAM oraz 15-lecie funkcjonowania Zakładu Badań Środowisk Wychowawczych, kierowanego niezmiennie przez Pana Profesora – jest piękną okazją do uhonorowania Jubilata, prezentacji Jego osoby i dorobku.

Nie podejmuję się próby prezentacji, jakże obszernego, dorobku naukowego Pana Profesora, bo najpełniej przedstawią to Jego współpracownicy, nie mogę jednak nie wspomnieć, że uważna lektura piśmiennictwa autorstwa Szanownego Jubilata w pełni potwierdza Jego ogromny wkład w rozwój pedagogiki społecznej. Szeroka aktywność badawcza, wrażliwość na negatywne zjawiska i doświadczenia będące udziałem coraz większych grup społecznych, podkreślanie potrzeby socjalizacji i wychowania w każdym wieku oraz aktywizacji i uczestnictwa społecznego na każdym etapie życia, racjonalny namysł nad odpowiedzialnym organizowaniem środowisk wychowawczych, interdyscyplinarność – rozumiana jako przekraczanie ram pedagogiki (społecznej) i orientacja na wzbogacanie i rozwój naszej dyscypliny, odniesienie nie tylko do nauk społecznych, ale także do kultury, sztuki, przestrzeni tak cennych dla pełnego rozwoju człowieka – to tylko niektóre obszary badawczych eksploracji Jubilata, które są przejawem Jego zaangażowania, a także wiedzy, doświadczenia, odpowiedzialności i wrażliwości społecznej.

Moje pierwsze spotkania z Panem Profesorem datują się na schyłek lat 90. ubiegłego wieku. Kolejne lata stanowią ilustrację naukowo-konferencyjnych spotkań w różnych ośrodkach akademickich. Te najbardziej zapamiętane to obecność Profesora w Katedrze Pedagogiki Społecznej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

I chociaż powodem owej obecności były najczęściej obowiązki naukowe Profesora – jako recenzenta, członka komisji czy uczestnika seminarium – to zawsze, poza działalnością *stricte* naukową, znajdował Pan Profesor czas na dyskusje, rozmowy o życiu z kolegami i przyjaciółmi z naszej Katedry. Zawsze były to spotkania zajmujące, życzliwe, uważne. Nie mogło być inaczej, wszak postawa moralna Jubilata, przygotowanie merytoryczne, wiedza, autorytet, odpowiedzialność, życzliwość i dobro to nie tylko zalety stanowiące wartości, ale i praktyka postępowania w codziennym, także pozanaukowym, życiu. Nie są to cechy, które charakteryzują każdego człowieka, tym bardziej więc dziękuję/dziękujemy, że Ty, Panie Profesorze, taki jesteś. Dobrze oddają to słowa Floriana Znanieckiego: „Ludzie ci nie zatracają przekonania o ważności systemów kulturalnych, w których czynnie uczestniczą, i wartości zadań, które spełniają, ani nie zanika u nich dążenie do aktywności moralnej we własnym środowisku społecznym; lecz ważność własnej sfery kulturalnej widzą w jej związku z obiektywnym całokształtem kultury, własne środowisko społeczne cenią w odniesieniu do całej ludzkości. Te właściwości osobiste nazwiemy po staremu mądrością i dobrocią”[1].

Najlepszym wyrazem wieloletniej aktywności naukowo-badawczej, eksperckiej i dydaktycznej Profesora są opracowania i publikacje naukowe, wypromowani doktorzy, magistrzy, ale także nagrody i wyróżnienia, nie tylko ze strony środowisk akademickich.

Analizując przebieg zawodowego życia Jubilata, Jego zaangażowanie w rewitalizację codziennego życia, odpowiedzialność i systematyczność, trudno nie dostrzec zbieżności ze słowami Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego zawartymi w poezji:

Nie jesteśmy, by spożywać
urok świata, ale po to,
by go tworzyć i przetaczać
przez czasy jak skałę złotą.

Choćby i po razy tysiąc
Osaczały nas trudności,
my idziemy blaskiem bijąc
w urodę maszyn i roślin.

W poczekalniach kin srebrzystych,
gdy zadymka śnieżna bredzi,
nieraz siadamy strudzeni,
strudzonych ludzi sąsiedzi.

---

[1] F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974, s. 351.

Dni i noce z nami biegną,
a my z nimi ku przodowi,
w trudzie tworząc piękno, piękno,
które znów służy trudowi […][2].

Postawę, którą w codziennym życiu – osobistym i zawodowym – prezentuje Pan Profesor, trafnie określają też słowa Seneki: „Najmniej działa się tym, co się mówi, więcej tym, co się robi, a najwięcej tym, kim się jest".

Pięknie żyć to wielka sztuka, ale może jeszcze większa, gdy inni, ku ogólnemu dobru, chcą korzystać z tworzonego piękna.

Przekazując wyrazy uznania, bardzo dziękuję za każde z Tobą, Profesorze, spotkanie i życzę serdecznie, by na co dzień towarzyszyły Ci tylko dobre wspomnienia i dobrzy ludzie, a realizacja naukowych działań była zawsze pomyślna.

Niech każda chwila Twojego życia, Profesorze, będzie dobrem, prawdą i pięknem.

Katowice, słoneczny dzień września 2015 r.

---

[2] K.I. Gałczyński, *Poezje*, Pieśń VI – fragment, Lublin 1986, s. 278.

Andrzej Radziewicz-Winnicki

Społeczna Akademia Nauk w Łodzi

O krytycyzmie naukowym, pedagogice społecznej i socjologii wychowania Jerzego Modrzewskiego. Garść refleksji ogólnych na dzień jubileuszu

Znakomitą okazją do pozyskania wybitnych umysłów spośród przedstawicieli nauk społecznych oraz prezentacji ich indywidualnych ocen wszechstronnej działalności mego Przyjaciela, jest jubileusz 70. urodzin Profesora Jerzego Modrzewskiego. Uczony ten należy do wyjątkowo twórczych polskich humanistów ze względu na głębię przemyśleń, ogrom pracy, rzetelność prowadzonych od lat badań oraz ich interkulturalny charakter. Nikt w kraju wśród pedagogów społecznych i socjologów wychowania nie ma wątpliwości, że decyzja dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, prof. Zbyszka Melosika, w sprawie edycji Księgi Jubileuszowej poświęconej Profesorowi Modrzewskiemu jest ze wszech miar słuszna, trafna, a w recepcji społecznej wyjątkowo ważka. Jubilat to człowiek nauki świętujący dziś 45-lecie zatrudnienia w znakomitej macierzystej Wszechnicy, jak również 45-lecie powstania Zakładu Pedagogiki Społecznej UAM, z którym jest związany od samego początku, a także 15-lecie funkcjonowania Zakładu Badań Środowisk Wychowawczych, kierowanego od chwili powstania przez jakże mobilnego Profesora. Jubilat jest bowiem nie tylko znanym uczonym, ale także świetnym dydaktykiem. Studentów i współpracowników nigdy mu nie brakowało, a listy na jego seminaria magisterskie należały zawsze do wypełnianych w pierwszej kolejności.

Nie ulega zatem wątpliwości, że Jerzy Modrzewski był i nadal jest jednym z głównych twórców/współtwórców dwóch subdyscyplin naukowych

(pedagogiki społecznej i socjologii wychowania) w niesłychanie trudnym rozwoju i utrwalaniu ich tożsamości u schyłku ubiegłego oraz w początkach obecnego stulecia.

Niniejszy szkic nie stanowi próby koherentnej i systematycznej analizy większości poglądów naukowych Jerzego Modrzewskiego, sądzę bowiem, że takie opracowanie przygotują w najbliższej przyszłości liczni współpracownicy i uczniowie Mistrza. Mój szkic jest zaś wyrazem uznania i hołdu składanego osobie będącej uosobieniem pełnego pasji, twórczego „człowieka uniwersytetu", pomyślnie realizującego etos humanisty i osoby niezwykle oddanej młodym adeptom pedagogiki i socjologii.

* * *

Na wstępie przedstawię pokrótce dokonania tego wybitnego poznańskiego pedagoga społecznego i socjologa wychowania. Przez wiele lat odgrywał on różne role naukowe i społeczne, wiążące się przede wszystkim z jego kompetencjami i doświadczeniami, które nabywał w swej macierzystej uczelni, tj. na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Nie ma wątpliwości, że o kształtowaniu się osobowości jednostki w dużym stopniu decyduje rodzina – jej pochodzenie, funkcjonowanie w środowisku zamieszkania, jak również funkcjonowanie wewnętrzne. Im dłużej i pełniej ten czynnik oddziałuje, tym głębsze pozostawia ślady, zwłaszcza u reprezentantów nauk humanistycznych, i ma wpływ na późniejsze podejmowane przez nich studia i badania terenowe. Obejmuje on całokształt danej osoby, wyznaczając warunki jej rozwoju, poziom uczestnictwa w kulturze, stopień zamożności, dostęp do pewnych wartości, które zinternalizowane stają się jej własnością na zawsze oraz budzą i zapewne budzić będą różne potrzeby i skłaniać do ich zaspokojenia[1].

Jestem głęboko przekonany, że miejsce urodzenia, rodzina, atmosfera studiów akademickich oraz znakomici mistrzowie, z którymi stykał się kandydat, w potem już nauczyciel akademicki wyjątkowego Uniwersytetu w Poznaniu, wszystko to wywarło istotny wpływ na rozwój jego talentu, zamiłowanie do nauki, jak również podjęcie określonej tematyki badawczej.

Jerzy Modrzewski urodził się 11 maja 1946 r. w Śmieszkowie koło Czarnkowa, w rodzinie osadników wojskowych pochodzących z Kresów, z Ziemi Wołyńskiej. Po ukończeniu wiejskiej szkoły podstawowej podjął naukę w Liceum Pedagogicznym w Trzciance Lubuskiej, w której to szkole uzyskał świadectwo dojrzałości (1965). W latach 1965-1970 studiował na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w Katedrze Pedagogiki,

---

[1] A. Wesołowski, *O krytycyzmie Tadeusza Szczurkiewicza*, w: F. Krzykała (red.), *Wybrane zagadnienia socjologii Tadeusza Szczurkiewicza*, Poznań 1990, s. 13.

uzupełniając – na co warto zwrócić uwagę – studia pedagogiczne studiami historycznymi. W 1970 r. uzyskał tytuł magistra pedagogiki po przedstawieniu pracy dyplomowej, której promotorem był prof. dr hab. Stanisław Kowalski, i pomyślnym przebiegu egzaminu magisterskiego. W tym samym roku został zatrudniony na etacie asystenta w Zakładzie Pedagogiki Społecznej, utworzonym wówczas w Instytucie Pedagogiki UAM. W Zakładzie tym przygotował, a następnie obronił pracę doktorską (1977)[2]. W tym samym roku przeszedł do Zakładu Pedagogiki Szkoły Wyższej. W latach 1978-1990 był zatrudniony na etacie adiunkta, a od 1990 do 1997 r. na etacie docenta, po uzyskaniu w 1989 r. stopnia doktora habilitowanego[3]. W 1997 r. uzyskał etat profesora nadzwyczajnego w Zakładzie Pedagogiki Społecznej na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM, a kilka lat później, w 2006 r., otrzymał od Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej nominację profesury tytularnej.

W latach 1987-1989 J. Modrzewski pełnił funkcję pełnomocnika dziekana Wydziału Nauk Społecznych UAM do spraw dydaktycznych w Instytucie Pedagogiki, a od 1989 do 1992 r. funkcję zastępcy dyrektora Instytutu.

W 1992 r. decyzją władz rektorskich UAM został powołany na stanowisko kierownika studiów zaocznych Instytutu Pedagogiki UAM, które piastował aż do 1994 r. W 1992 r. przyjął także funkcję kierownika Zakładu Badań Środowisk Wychowawczych w Wydziale Studiów Edukacyjnych, którą odpowiedzialnie i z sukcesem pełni do dziś.

Dorobek naukowy uczonego obejmuje kilka subdyscyplin nauk społecznych. Wiele jego prac zwartych i artykułów trudno zakwalifikować do jednej dyscypliny. Często sytuują się one na pograniczu pedagogiki, socjologii, politologii czy filozofii (filozofia wychowania, filozofia społeczna), a niektóre wkraczają nawet na grunt psychologii (psychologia społeczna). Najczęściej jednak badania i prowadzone przez niego dywagacje dotyczą procesu wychowania widzianego przez pryzmat różnych teorii socjologicznych. Oczywiście najbliższe Profesorowi pozostają dwie subdyscypliny: pedagogika społeczna i socjologia wychowania. Jestem przekonany, że na biografię naukową Jubilata największy wpływ wywarł uczeń genialnego Floriana Znanieckiego, prof. Stanisław Kowalski. Dzięki jego wieloletniej opiece naukowej Profesor miał możliwość – wraz z kilkoma innymi wybitnymi osobowościami wywodzącymi się z poznańskiej szkoły socjologii wychowania i pedagogiki społecznej (Wiesławem Ambrozikiem, Władysławem Dykci-

---

[2] Praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. S. Kowalskiego opatrzona została tytułem: *Funkcje wychowawcze szkoły wyższej w opinii młodzieży studiującej*.

[3] Podstawą pomyślnie przeprowadzonego kolokwium habilitacyjnego była opublikowana rozprawa pt. *Środowisko społeczne młodzieży studiującej*.

kiem, Tadeuszem Frąckowiakiem, Stanisławem Wawryniukiem, Janem Włodarkiem) – nie tyle obserwowania, ile czynnego współudziału w kształtowaniu akademickiego oblicza humanistycznego środowiska Poznania, Wielkopolski i kraju. Warto nadmienić, że dostojne grono profesorskie pedagogów Uniwersytetu Poznańskiego – wraz z akademickimi reprezentantami stołecznej Warszawy – zawsze, a szczególnie w ostatnich dekadach – uświetniało (w większości) rodzime dokonania edukacyjne. Tworzą je indywidualności niepowszednie, ludzie nauki mający największe zdolności krytycznego spojrzenia w naszym pokoleniu, do których niewątpliwie trzeba zaliczyć wymienione wyżej osoby.

Czcigodny Jubilat jest jednym z kontynuatorów twórczych tradycji polskiej pedagogiki społecznej i socjologii wychowania, uformowanych jeszcze w okresie międzywojennym w szkołach naukowych profesorów Floriana Znanieckiego, Heleny Radlińskiej, a następnie Stanisława Kowalskiego, do których to dorobku badacze skupieni w tym kręgu nawiązywali bezpośrednio, zarówno w swoich badaniach, jak i stosowanej metodologii oraz weryfikowanych i konstruowanych teoriach.

Początkowo przedmiotem zainteresowań Jerzego Modrzewskiego była socjopedagogiczna problematyka szkoły wyższej, a zwłaszcza jej wychowawcze działanie w powiązaniu ze środowiskiem lokalnym i regionem. Problematyce tej poświęcił Profesor kilka lat studiów teoretycznych, prowadził też badania empiryczne wśród studentów, diagnozując ich wiedzę, opinie i postawy wobec wybranych wartości realizowanych w toku studiów uniwersyteckich, w latach 70. i 80. Warto zwrócić uwagę na efektywną współpracę Profesora z byłym Instytutem Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego w Warszawie oraz liczne kontakty naukowe z profesorami tej miary, co Joanna Kulpińska, Stefan Nowak czy Jan Szczepański. W Poznaniu zaś przez wiele lat współpracował on z profesorami: Benonem Bromberkiem, Zbigniewem Kwiecińskim, Andrzejem Kwileckim i Władysławem Markiewiczem[4].

W okresie późniejszym podjął się szczegółowych analiz w obszarze socjologii i uczestnictwa społecznego. Wpisał się na trwałe w literaturę przedmiotu poprzez uzmysłowienie, tj. uwidocznienie i prezentację znaczenia pozaformalnych kryteriów przydatności pewnych pojęć socjologicznych występujących we współczesnej pedagogice społecznej, zaś samo kryterium przydatności poznawczej (teoretycznej) książki pt. *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*[5] nie może budzić jakichkolwiek zastrzeżeń czy wątpliwości. Bliższe

---

[4] A. Radziewicz-Winnicki, *Przedmowa*, w: J. Modrzewski, *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*, Poznań – Kalisz 2011, s. 14.

[5] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004 (wyd. I), ss. 285; Poznań 2007 (wyd. II), ss. 284.

przyjrzenie się tej znanej pracy Jerzego Modrzewskiego może być najlepszą odpowiedzią na niektóre powierzchowne sądy spostrzeżeniowe, podające w wątpliwość możliwość tworzenia nowych teorii czy prowadzenia systematyzacji przedmiotowo-typologicznej w obszarze pedagogiki. Książka ta jest nie tylko kontynuacją stale aktualnych przesłanek znanej koncepcji społecznego stawania się jednostki w realiach intensywnie przebiegającej zmiany społecznej Williama Thomasa i Floriana Znanieckiego, ale także ich wiarygodnym poszerzeniem. Szczególną użyteczność tej pracy widzę w przeobrażającej się obecnie pedagogice społecznej.

Zamiarem autora było przeprowadzenie wszechstronnej i wielokierunkowej analizy procesu socjalizacji, zmierzającej do ze wszech miar udanego skonstruowania typu idealnego (modelu) procesu jako specyficznego układu różnorodnych instytucji i sytuacji środowiskowo-wychowawczych. Jego analizy prowadzą do interesujących rozstrzygnięć tudzież propozycji (autorskich) określenia procesów społecznych stwarzających szansę na określony rodzaj satysfakcjonującego uczestnictwa jednostki w życiu społecznym – na pomyślnie realizowaną partycypację społeczną[6].

Podejmując ten problem badawczy, autor wykorzystuje „w interpretacji całożyciowo sytuowanego procesu socjalizacji pojęcie »społecznego uczestnictwa«, konstruując jego typologię i zarys teorii społecznego uczestnictwa jednostki, określającego społeczny aspekt indywidualnej biografii, a będącego funkcją podmiotowo i przedmiotowo aktualizującego się procesu socjalizacji jednostki”[7].

Zaprezentowane rozstrzygnięcia stanowią ramy, które z powodzeniem można traktować jako warunki wspomagające społeczne funkcjonowanie dzieci, młodzieży i osób dorosłych w życiu publicznym. W poszczególnych fragmentach tego obszernego tomu przedstawiono złożoną problematykę formowania się społecznych biografii jednostek tworzących podstawowe kategorie społeczne: płci i wieku, z eksponowaniem tych drugich i prezentacją form ich doświadczania we współczesnych społeczeństwach przemysłowych. To swoiste kompletowanie wiedzy oraz reguł racjonalnego działania w procesie transformacji społecznych i edukacyjnych może przyczynić się do przyjmowania przez twórców współczesnego nowego ładu społeczno-edukacyjnego bardziej efektywnych rozwiązań.

Jak wielokrotnie wspominano, termin „socjalizacja” jest stosowany w ramach wielu dyscyplin naukowych i z tego względu różnie rozumiany, zaś w wymiarze empirycznym – różnie operacjonalizowany. Każda z propozycji zwraca uwagę na inny aspekt badanego zjawiska, np. na czas trwa-

---

[6] J. Włodarek, *Socjologia wychowania w Polsce*, Poznań 1992, s. 100-102.

[7] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne…*, op.cit., s. 12-13.

nia – proces zachodzący w pełnym cyklu ludzkiej biografii (do czego dużą wagę przywiązuje autor), na interakcyjny charakter zjawiska (społeczne uczenie się) bądź na oczekiwany społecznie rezultat samego procesu (społeczne ukształtowanie jednostki, przystosowanie). W literaturze przedmiotu można też spotkać inne pojęcie, które bywa stosowane jako synonim lub pojęcie bliskoznaczne, a mianowicie: „uspołecznienie"[8].

Autor jest świadom tego, że rezultaty prowadzonych badań i analiz w równym stopniu zależą od posiadanej wiedzy na temat stanowisk prezentowanych przez różne dyscypliny naukowe, co od trafnego doboru podczas analiz obserwowanych wskaźników, które często przybierają postać faktorów właściwości ukrytych. Termin „socjalizacja" zawiera w sobie wiele „właściwości ukrytych, które w naukach społecznych nie sprowadzają się jedynie do tych, które oznaczają świadome przeżycia jednostek i całych grup społecznych. Pewne własności są właśnie przykładem złożonych zjawisk, mających z reguły bardzo odległe odniesienie do uzewnętrzniających się cech, a więc cech bezpośrednio obserwowanych, przy czym charakteryzuje je bardzo bogate nadznaczenie. Nadznaczenie, o którym przed laty wspominał Stefan Nowak, polega na obecności cech i przeżyć w zasadzie niedostępnych introspekcji, tj. nieświadomych. Niektóre teorie osobowości posługują się różnymi typami własności ukrytych, niebędących cechami introspekcyjnymi. Występuje także inna, specjalna kategoria pojęć, którą autor brał pod uwagę, oznaczających własności określone jako cechy dyspozycyjne. Cechom tym przypisujemy jedynie pewne prawdopodobieństwo wystąpienia. Jest to bowiem (zaledwie) skłonność, tendencja, wstępny zamiar jednostki (przedmiotu) danego (określonego) zachowania się w takiej, a nie innej sytuacji. Cechom dyspozycyjnym nie przypisujemy na ogół żadnej innej własności niż tylko sygnalizowaną wyżej gotowość wystąpienia[9].

Problematyka socjalizacji rozpatrywana przez Jerzego Modrzewskiego w ujęciu teoretycznym może jawić się jako skomplikowany układ relacji między strukturą społeczną a jednostką. Podczas prowadzenia wielokierunkowych analiz dominują – moim zdaniem – trzy stanowiska (perspektywy) poznawcze: socjologiczny funkcjonalizm, interakcjonalizm symboliczny oraz teoria wymiany społecznej.

Czynnikowa analiza problemów i zależności zaprezentowanych w pracy jest związana z poszczególnymi fazami socjalizacji oraz instytucjami socjalizacji, z którymi jednostka wchodzi w interakcje. Są one prezentowane w ramach analiz prowadzonych w poszczególnych rozdziałach. Struktura pracy jest logiczna, przejrzysta i odpowiadająca najbardziej surowym kryte-

---

[8] R. Borowicz, *Socjalizacja*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002, s. 42-43.

[9] S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 100-101.

riom prac naukowych. Składa się ona z uwag wprowadzających, dziewięciu rozdziałów, podsumowania i obszernej bibliografii. Niezależnie od rozumienia terminu „teoria" we współczesnej metodologii nauk społecznych, autor podejmuje wybrane kwestie z zakresu socjalizacji i satysfakcjonującej partycypacji społecznej, tak istotne z uwagi na konieczność aktywizacji lokalnych środowisk wychowawczych w obliczu zmiany społecznej. Zasługują one w mojej ocenie na miano szczególnej i ważnej z racji implikacji poznawczo-naukowych i praktyczno-społecznych systematyzacji teoretycznej.

Zapewne w nieodległej przyszłości, przy kolejnych podejmowanych przez Profesora analizach i dalszej systematyzacji typologicznej poszczególnych zmiennych, te zbiory twierdzeń wyjaśniających i przewidujących występowanie określonych zachowań mogą zostać uznane za integratywną teorię (strategię) socjalizacji, wykorzystywaną w działaniach na rzecz aktywizacji środowisk wychowawczych w obrębie społeczności lokalnej. To bardzo ważne opracowanie reprezentuje typ książki informacyjno-podręcznikowej, a zarazem zawiera wiele krytycznych analiz stanu (czy też dorobku) współczesnej pedagogiki społecznej w Polsce w odniesieniu do procesów socjalizacji i uczestnictwa społecznego.

Profesor w niemal wszystkich swoich opracowaniach zwraca uwagę, że ważne procesy w środowisku ludzi dorosłych zachodzą właśnie w ramach społeczności lokalnej. Ich wyróżnikiem staje się terytorialność oraz lokalność/regionalność, tzn. przewaga występowania więzi bezpośrednich. Ponadto w swoich licznych tekstach (rozprawach, artykułach, komunikatach z badań) podkreśla on rolę wyższej uczelni, która w sytuacji umasowienia szkolnictwa wyższego (i ekspansji edukacyjnej) powinna realizować trzy główne cele: ekonomiczny (łączenie inwestycji w kapitał ludzki ze wzrostem ekonomicznej wartości i wydajności pracy), reprezentowanie praw jednostki (urzeczywistnienie w codziennej praktyce aksjomatu, że każda jednostka ma prawo do kształcenia wedle własnych preferencji, ambicji, uzasadnień i żaden rodzaj dyskryminacji nie może mieć racji bytu w społeczeństwie postindustrialnym) oraz kształcenie dla/ku demokracji (system edukacyjny jako otwarty, złożony układ wielu instytucjonalnych oddziaływań stwarzających członkom danego społeczeństwa równe szanse w dostępie do wszystkich poziomów edukacji, służący pomyślnej partycypacji społecznej). Profesor dostrzega również konieczność rozbudzania aspiracji i oczekiwań edukacyjnych, a także koszty (obciążenia) psychiczne i społeczne związane ze zdobywaniem kolejnych poziomów wykształcenia na przestrzeni życia[10].

---

[10] E. Wnuk-Lipińska, *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie zmian społecznych*, Warszawa 1991, s. 20-21.

Jerzy Modrzewski jest autorem blisko 150 publikacji, w tym zwartych prac książkowych oraz opracowań redakcyjnych, a także rozpraw, szkiców, artykułów i komunikatów naukowych. Imponować może jego umiejętność łączenia bogatych rozważań teoretycznych z analizą wyników badań empirycznych. Przyjaciół, kolegów i współpracowników potrafi „zarazić" swoją dociekliwością w prowadzeniu analiz wielozmianowych, jak również konstruowaniu wartościotwórczych teorii dla nauk o wychowaniu, które okazują się przydatne we współczesnej kulturze globalizacji. Od wielu już lat z powodzeniem tworzy koncepcje edukacji i socjalizacji regionalnej, zawierające wiele socjotechnicznych zaleceń dla aktywizacji i rozwoju nowoczesnych, zmodernizowanych społeczności lokalnych[11].

Jest wielkim orędownikiem pilnego wprowadzenia zmian zamierzonych przez ekspertów, a proponowanych zarówno przez instytucje „zewnętrzne", jak i „wewnętrzne". Jedne i drugie – jak twierdzi – mogą być skutkiem różnego rodzaju inicjatyw (także tych oddolnie podejmowanych przez lokalne środowiska wychowawcze). Jest on też członkiem wielu społeczności akademickich, o uznanym „obywatelstwie" w świecie nauki, godnie reprezentującym jeden z najlepszych współczesnych uniwersytetów europejskich (oczywiście poznański). Na co dzień zaś pozostaje nie tylko błyskotliwym intelektualistą, ale i znakomitym dydaktykiem. Adeptów nauk społecznych (głównie pedagogów) nie brakuje w gronie tych, którym przyszło uczestniczyć w wykładach czy seminariach prowadzonych przez Profesora. Wszystkim tym, którzy bezpośrednio zetknęli się z Jubilatem, jawi się on jako wyjątkowo akceptowana postać o niezwykłej pogodzie ducha, życzliwy człowiek, otwarty, ale przy tym wymagający i dostojny, o uznanym autorytecie, z sukcesem realizujący etos akademickiego nauczyciela.

* * *

W dniu święta naszego drogiego Jubilata nie sposób pominąć roli zawsze otwartego i nadzwyczaj gościnnego domu rodzinnego Profesora – o urokliwej architektonicznie i specjalnie zaprojektowanej przestrzeni, zlokalizowanego w Poznaniu – który nie tylko ja odwiedzałem wielokrotnie. Byliśmy zawsze wyjątkowo serdecznie, dostojnie i przyjaźnie przyjmowani zarówno przez samego Profesora, jak również przez jego żonę Halinę, siostrę Teresę i dwóch synów państwa Modrzewskich: Bogusza i Klaudiusza.

Drogi Profesorze, kochany Jubilacie, wyjątkowy przyjacielu! W dniu dzisiejszym składam Ci głęboki pokłon za całość dokonań, za od lat przejawianą postawę i propagowany styl życia. Oprócz skromności emanuje od Ciebie dostojeństwo człowieka nauki oraz życzliwość i dobroć. Twoje twórcze

---

[11] A. Radziewicz-Winnicki, *Przedmowa*, op.cit., s. 15-16.

istnienie jest przykładem zaangażowania na rzecz wartości tak dla naszej egzystencji doniosłych. Po raz wtóry dziękuję Ci, najlepszy Panie Profesorze, za lata Twoich niestrudzonych starań i krzewienia zasad akademickich, które wywierają wpływ na całe środowisko pedagogów w Polsce. Przesyłając Ci w dniu jubileuszu najlepsze i szczere myśli oddanej przyjaźni i wieloletniej sympatii – także od moich najbliższych, Iwony i Igora, pozostaję jak zawsze wobec Ciebie pełen szacunku i ciepłych uczuć. Wspieraj nas nadal, drogi i kochany Jurku, swoją głęboką i rzetelną wiedzą, talentem, wielkim zapałem i wyrozumiałą życzliwością.

Z estymą, podziwem i przyjaźnią, bardzo tradycyjnie: *Ad multos annos!*

Ewa Marynowicz-Hetka

Uniwersytet Łódzki

Myśląc o wymogu kompleksowości w naukach o wychowaniu – na marginesie lektury tekstów[1]

Punkt wyjścia

Przygotowując się do napisania tego krótkiego tekstu na zaproszenie redaktorów tomu jubileuszowego dla Pana Profesora Jerzego Modrzewskiego, powróciłam do niektórych prac tego autora, aby odkryć wspólne przestrzenie namysłu i analiz. Jedną ze wspólnych naszych trosk jest poszukiwanie rozwiązania dla badania/analizy złożoności sytuacji wychowawczych i całego procesu edukacyjnego. Stanowisko autora jest rozwijane m.in. w uwagach na temat tworzenia kompleksowej teorii środowiska wychowawczego[2]. Nie wnikając głębiej w powody podejmowania problematyki środowiska wychowawczego i stawiania tego ambitnego zadania pedagogom, warto przypomnieć, że problematyka środowiska wychowawczego, a także myślenia zintegrowanego jest stałym ogniwem poznawczej perspektywy poznańskiego środowiska pedagogów społecznych. Myślę tutaj o dokonaniach zespołu badawczego skupionego wokół prof. Stanisława Kowalskiego i rozwijanej przez niego koncepcji podejścia systemowego.

---

[1] Chodzi przede wszystkim o tekst Jerzego Modrzewskiego: *O aktualności potrzeby konstruowania kompleksowej teorii środowisk wychowawczych*, w: J. Modrzewski, *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*, Poznań – Kalisz 2011, s. 78-94; oraz o tekst Stanisława Kowalskiego na temat podejścia systemowego: *Podejście systemowe w badaniu środowisk wychowawczych*, „Studia Pedagogiczne" 1984, t. XLVII: *Doskonalenie funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, pod red. S. Kowalskiego, S. Wawryniuka, s. 9-34; a także o monografię: L. Marmoz, R. Marmoz (red.), *La recherche en éducation. Pluralité et complexité*, Paris 2014.

[2] J. Modrzewski, *O aktualności potrzeby konstruowania…*, op.cit.

Troska o kompleksową analizę złożonego pola praktyki i badań, a także o kompleksowe podejmowanie w nim aktywności/działania jest tym, w czym stykają się nasze analizy, prowadzone niezależnie od reprezentowanej specjalności pedagogicznej i dominującego stanowiska w danej szkole myślenia. Po prostu myślenie i działanie kompleksowe stanowi niezbywalny wymóg działania z uwagi na stopień skomplikowania i złożoności zjawisk społecznych. Wymóg kompleksowości[3] jest silnie akcentowany we współczesnej literaturze analizującej mechanizmy zjawisk społecznych, nie tylko z uwagi na złożoność zjawisk społecznych, szczególnie edukacyjnych, ale także na obserwowane mechanizmy ich odhumanizowania i urzeczowienia, czyli oderwania aktywności od jej celu, czego doświadczamy współcześnie w życiu akademickim.

Nie jest to nowe zagadnienie, osobiście namyślam się nad nim od wielu lat, do czego zmusza mnie złożoność praktyki i sytuacji społecznych, które rozwiązujemy każdego dnia. Miałam okazję mówić na ten temat na seminarium w 2008 r., zorganizowanym przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, na okoliczność 100-lecia urodzin prof. S. Kowalskiego. Tekst wystąpienia[4] nigdy się nie ukazał, lecz kiedy sięgnęłam do jego wersji pierwotnej, okazało się, że w związku z tytułową tematyką mógłby być w całości opublikowany. Będzie zatem stanowić część tego artykułu przygotowanego z myślą o twórczości Profesora Jerzego Modrzewskiego. Odnosić się będę także do dyskusji toczonej w środowisku międzynarodowym na temat kompleksowości w naukach o wychowaniu oraz formułowanego wymogu[5] badań w polu edukacji i niezbędności realizowania ich w ujęciu wieloodniesieniowym, kompleksowym, a w rezultacie zmierzającej do konstruowania zintegrowanego paradygmatu[6] postrzegania zjawisk edukacyjnych.

Podzielam pogląd[7] Jerzego Modrzewskiego na temat potrzeby budowania kompleksowej perspektywy analizy zjawisk wychowawczych. Wydaje

---

[3] E. Morin, *Vers l'abime?*, Paris 2007; por. *La recherche en éducation*…, op.cit.; E. Marynowicz-Hetka, *Katedra UNESCO: kształcenie i praktyki profesjonalne (Chaire UNESCO: „Formation et des pratiques professionnelles") – zakres aktywności*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" 2015, nr 1, s. 192-197, http://www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/text.php?ids=101367 [23.10.2015].

[4] Wystąpienie było zatytułowane: *Podejście systemowe i/lub podejście transwersalne? Na marginesie relektury tekstu Stanisława Kowalskiego „Podejście systemowe w badaniu środowisk wychowawczych"*.

[5] Ostatnio wydana praca podejmująca to zagadnienie to: *La recherche en éducation*…, op.cit.

[6] Zagadnienie to omawiałam w kilku tekstach. Najpełniejsza analiza znajduje się w artykule: E. Marynowicz-Hetka, *W nawiązaniu do propozycji zintegrowanego paradygmatu pedagogiki społecznej – ramy dyskusji*, w: J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zając (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Łódź 2010, s. 73-90.

[7] Wyrażony m.in. w tekście: J. Modrzewski, *O aktualności potrzeby konstruowania*…, op.cit.

mi się, że należy zastanowić się nad tym, jak to czynić (to także pytanie praktyczne, tyle że w sensie epistemologicznym), aby nie ograniczać się do wyszczególnienia dyscyplin, zagadnień, kierunków myślenia, które byłyby niezbędne w konstruowaniu takiego kompleksowego podejścia. Moje głębokie przekonanie jest takie, że trzeba poszukiwać rozwiązań epistemologicznych, które pozwolą na wyodrębnienie, mówiąc językiem Heleny Radlińskiej, punktu widzenia, który może wyrażać się w poszukiwaniu trzeciej drogi, w podejściu transwersalnym czy wręcz w kształtowaniu zintegrowanego paradygmatu analizy działania.

Główne pytania, które wynikają z takiego punktu wyjścia, dotyczą konieczności zbudowania narzędzia analizy, które pozwoliłoby na rozpoznanie zmian w kierunku kompleksowości analizy, badań, wpisania w nie takich rozwiązań, jak:

- interdyscyplinarność, transwersalność, paradygmat zintegrowany, rozumianych jako wyraz celu owej złożonej aktywności;
- przesunięcie metodologiczne w orientacjach badawczych w kierunku badań etnograficznych, badań uczestniczących (partycypacyjnych), wymagających wyraźnej zamiany ról badacz – badany;
- sposoby porozumienia poprzez kooperację, współdziałanie czy uwspólnione (podzielane) doświadczenie[8], wymagające tworzenia przestrzeni symbolicznej;
- uprzedzenie zagrożeń podejścia kompleksowego, na które zwraca się najczęściej uwagę w jego krytyce, przejawiających się w powierzchowności analizy, ogólnikowości i łatwości w uogólnianiu, braku narzędzi analizy.

O powrotach i fenomenie *la filiation*

Okazje rocznicowe zachęcają niekiedy do podkreślania sensu powrotów do twórczości naznaczonej czasem i pewnym kontekstem społecznym. Poszukując uzasadnienia dla takiego postępowania, odwołuję się najczęściej do kompleksowego podejścia metodologicznego do zdarzeń historycznych, opracowanego przez Ferdynanda Braudela[9], określanego mianem analizy „długiego trwania". Jego zastosowanie pozwala nie tylko policzyć drobne

---

[8] Termin zaczerpnięty z koncepcji działania Johna Deweya. Por. J. Dewey, *Éxpérience et education*, Paris [1947] 1968. Odnoszę się do niego m.in. w tekście: E. Marynowicz-Hetka, *Orientowanie działania – rama konceptualna pojmowania kultury praktyki*, w: E. Marynowicz-Hetka, L. Filion, D. Wolska-Prylińska (red.), *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*, Łódź 2014, s. 17-31.

[9] F. Braudel, *Historia i trwanie*, Warszawa [1971] 1999.

zdarzenia (fakty) i ustalić ich zapis chronologiczny, ale również ocenić ich wymiar ponadczasowy, sprawdzony w długim trwaniu, a tym samym podkreślić swoistą uniwersalność przesłania. Lektura prac Jerzego Modrzewskiego ujawnia takie związki.

Innym elementem tego typu analiz jest przenikanie się biografii, wyrażające się w procesie, który trafnie określa termin *la filiation* (od *fil* – nitka, z franc. następstwo idei, dziedzictwo kulturowe). Proces ten, wyrażający się w następstwie idei i poczuciu przynależności kulturowej, można nazwać „łańcuchem spraw i ludzi", jak pisze w swojej autobiografii prof. Irena Lepalczyk[10], która była związana ze środowiskiem poznańskim wspólnymi projektami badawczymi[11].

Tom „Studiów Pedagogicznych" z 1984 r. pt. *Doskonalenie funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, przygotowany pod redakcją Stanisława Kowalskiego i Stanisława Wawryniuka, oraz odwołujący się do niego tekst Jerzego Modrzewskiego[12] z 2011 r. mogą być przykładami takiego łańcucha spraw i stanowisk, optymistycznej koncepcji postrzegania rzeczywistości społecznej i wiary w możliwości jej optymalizacji. W wyniku przyjęcia innych paradygmatów analizy działania wielu z nas odeszło jednak od tak ukierunkowanego postrzegania rzeczywistości oraz wyznaczania prakseologicznych celów działania w sposób jednoznacznie przekładalny na rozwiązania proste, czytelne i możliwe do natychmiastowego stosowania. Od tamtego czasu (lat 70. XX wieku) zmiana społeczna, zmiana nas samych, kontekstu społecznego oraz paradygmatów i orientacji metodologicznych w kierunku podejść interpretatywnych i konstruktywistycznych w sposób znaczący wpłynęła na modyfikację naszych stanowisk, wyrażającą niepewność i zachwianie wiary w możliwość „prostej" zmiany środowiska, w jakim zachodzi proces uspołecznienia i wychowania.

Kiedy mowa o procesie *la filiation*, nie można pominąć aspektów indywidualnych, uczestnictwa przy warsztacie mistrza. W projekcie badawczym, o którym mowa powyżej, uczestniczyło wiele osób identyfikujących się z różnymi subdyscyplinami pedagogicznymi oraz dyscyplinami humanistycznymi i społecznymi. Był to także mój pierwszy kontakt z zespołem wielodyscyplinarnym, który łączyła opracowana przez Stanisława Kowal-

---

[10] I. Lepalczyk, *W kręgu książek i ludzi*, Łódź 2003.

[11] Świadectwem tej współpracy są m.in.: „Studia Pedagogiczne" 1984, t. XLVII (*Doskonalenie funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, pod red. S. Kowalskiego, S. Wawryniuka), zawierające rezultaty wspólnych badań. Por. I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, *Działalność społeczno-wychowawcza w środowisku lokalnym. Diagnoza i program doskonalenia*, w: ibidem, s. 35-55.

[12] J. Modrzewski, *O aktualności potrzeby konstruowania* …, op.cit.

skiego[13] koncepcja podejścia (a nie systemu) systemowego do analizy różnych środowisk, w sensie, jaki pojęciu środowisk wychowawczych nadawał Florian Znaniecki. Kontakt, który być może zaważył na dalszym poszukiwaniu interdyscyplinarnych związków analizy, podejść teoretycznych i metod, krzyżujących się w danym polu działania (wychowania, pomocy, pracy socjalnej, kształcenia i kształtowania), i na tym, że pytanie, jak analizować w sposób rzetelny i pełny tak złożone zjawiska, z jakimi ma do czynienia pedagog, jest nadal istotne. Ten wymiar dbałości o poziom analiz jest dobrze widoczny w publikacjach Jerzego Modrzewskiego. Łańcuch spraw i ludzi odnajduje nowe ogniwa.

Podejście systemowe i/lub podejście transwersalne

Kontynuując namysł nad określeniem proporcji perspektywy normatywnej i perspektywy interpretatywnej w dyskursie o naukach o wychowaniu, o pracy socjalnej, ogólnie mówiąc: o działaniu w polu praktyki, oraz wskazując na niektóre konsekwencje dla badań w ich stosowaniu, odniosę się do tekstów S. Kowalskiego i podejmujących podobną problematykę tekstów J. Modrzewskiego.

Lektura tekstów S. Kowalskiego prowadzona po latach, prześwietlona współczesnymi rozwiązaniami metodologicznymi, a zwłaszcza elementami podejścia transwersalnego, nabiera nowej jakości, ukazując zamysł „tlący się", lecz nie wyrażony przez autora. Podobnie, jeśli dobrze zrozumiałam zamysł teoretyczny twórczości J. Modrzewskiego, te elementy spojrzenia kompleksowego, integrującego i transwersalnego są także obecne w twórczości tego autora. Dla czytelności analizy niezbędne jest jednak syntetyczne scharakteryzowanie obu stanowisk: podejścia systemowego oraz podejścia transwersalnego.

Rzeczowym przedmiotem analizy dotyczącej podejścia systemowego jest tekst S. Kowalskiego[14], w którym autor, odwołując się do kontekstu społecznego przełomu lat 80. i 90. badań prowadzonych w tym czasie, wyjaśnia znaczenie podejścia systemowego w badaniach społeczności oraz dokonuje oryginalnej próby jego opisu, odróżniając je od analizy systemów. Tę relekturę tekstów spróbuję nałożyć na współczesne stanowiska analizy pola działania społecznego przekraczające jedną dyscyplinę[15].

---

[13] S. Kowalski, *Podejście systemowe w badaniu środowisk wychowawczych*, „Studia Pedagogiczne" 1984, t. XLVII, s. 9-34.

[14] Ibidem.

[15] Perspektywę metateoretyczną analizy działania proponuje w swoich pracach Jean-Marie Barbier. Por. J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, Kato-

O podejściu systemowym

Na wstępie analizy warto przypomnieć główne elementy stanowiska S. Kowalskiego w sprawie kategorii „podejście systemowe". Była ona stosowana w odróżnieniu od pojęcia systemu i odnosiła się do „całościowego ujmowania badanych obiektów"[16], usytuowano ją zaś między perspektywą holistyczną (uznaną zresztą przez autora za „nie dość ostro uwzględniającą wielowymiarowość ujmowanych obiektów") a pluralistyczną (odnoszącą się do wielości w zawierającej ją całości), uwzględniając przy tym jej specyfikę polegającą na „poszukiwaniu zależności między częściami badanego obiektu" oraz „między badanymi obiektami a składnikami dalszego i bliższego otoczenia"[17].

Tak pojmowane podejście systemowe jest zorientowane na odkrywanie celów praktycznych oraz na wieloaspektowe ujmowanie rzeczywistości. Polega zatem na pojmowaniu obiektu badanego jako systemu oraz na wyodrębnianiu z jego otoczenia (nadsystemu) określonego procesu lub funkcji stanowiących względnie autonomiczną całość, odpowiednio sprzężoną w splot subsystemów. Ważną funkcję w tym stanowisku spełnia kategoria modelu i modelowania rzeczywistości (m.in. autor zwraca uwagę na znaczenie zastosowania podejścia systemowego w ekonomii).

Opisane wyżej ujęcie podejścia systemowego pozwala zdaniem autora na:

- przekraczanie granic dyscyplin i możliwość usytuowania między naukami jednostkowymi,
- kształtowanie się dyscyplin jednoaspektowych (np. socjotechnika),
- kształtowanie się dyscyplin kompleksowych (wieloaspektowych), a zarazem praktycznych. Autor tego w ten sposób nie wyraża, ale można tak wyobrazić sobie np. rozwój nauk o wychowaniu czy nauk o pracy socjalnej[18].

Te właśnie uwagi dotyczące konsekwencji metodologicznych w wyniku zastosowania podejścia systemowego wydają się nadal aktualne, mimo że perspektywa wielości i wielowymiarowości metodologicznej niezwykle się rozwinęła i utrwaliła we współczesnej refleksji metodologicznej i epistemologicznej[19]. Zwrócenie uwagi – w czasach triumfu analizy systemowej, która

---

wice 2006; idem, *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris 2011 (w przygotowaniu tłumaczenie na język polski).

[16] S. Kowalski, *Podejście systemowe*…, op.cit., s. 12.

[17] Ibidem.

[18] Ibidem, s. 10.

[19] Por. A. Manterys, *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, Warszawa 1997; R. Hess, A. Savoye (red.), *Perspective de l'analyse institutionnelle*, Paris 1994.

doskonale usytuowała się do dzisiaj w metodologii, jak i w praktyce niektórych subdysyplin (np. analiza systemowa pracy z rodziną) – na to, że w badaniu środowisk wychowawczych (używając terminologii autora) powinno się raczej stosować postępowanie właściwe podejściu, a nie nauce o systemie, należy uznać za cenne i warte dalszej eksploracji. W rozumieniu autora odróżnienie tych dwóch stanowisk (nauki o systemie i podejścia systemowego) wyraża się w tym, że nauka o systemach wymaga określenia wspólnego przedmiotu i wspólnej metody, zaś podejście systemowe zezwala na zachowanie autonomiczności i odrębności zarówno przedmiotu, jak i metody, dzięki czemu może być wykorzystywane w badaniach wielodyscyplinarnych. Temu stanowisku autora będzie poświęcona dalsza analiza współczesnych ujęć metodologicznych, pozwalających na przekraczanie dyscyplin i tworzenie w rezultacie metateoretycznej refleksji nad polem praktyki.

O podejściu transwersalnym

Zamierzając bardzo skrótowo wyjaśnić tę kategorię, należy przede wszystkim zwrócić uwagę na dwa wymiary transwersalności. Po pierwsze, transwersalność pojmowana jest jako tworzenie perspektywy transwersalnej (międzydyscyplinarnej), które ma szczególne zastosowanie w procesie dyscyplinaryzacji refleksji nad obszarami działania, np. w procesie tworzenia dyscyplin wieloodniesieniowych, jakimi są nauki (lub nauka) o wychowaniu czy nauki (lub nauka) o pracy socjalnej. W obu przypadkach podejście transwersalne stanowi wymiar metateoretycznej refleksji nad polem działania, tj. edukacji czy pracy socjalnej. W procesie tworzenia nauki o pracy socjalnej czy nauki o wychowaniu widoczne jest poszukiwanie perspektywy transwersalnej, tworzenie metateorii umożliwiającej odniesienia epistemologiczne dla poznania (zrozumienia) tego obszaru działania, jego zorientowania oraz poszukiwania uzasadnień dla działania.

Po drugie, podejście transwersalne ujmowane jest jako stanowisko metodologiczne, wynikające z niedostatków znanych perspektyw poznania działania (gdy ono samo jest przedmiotem badania), stanowiące antidotum na niedostatki perspektywy obiektywistycznej. Podejście transwersalne, rozumiane jako perspektywa „nad", umożliwia całościową analizę działania: „z zewnątrz", „od wewnątrz" i „nad nim", czyli także z pewnego oddalenia[20].

---

[20] J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej…*, op.cit.

Podejście transwersalne (międzydyscyplinarne) w procesie dyscyplinaryzacji refleksji nad działaniem

Próby analizy różnych wątków podejścia transwersalnego datują się w literaturze od połowy lat 70. XX wieku i w przypadku takiego obszaru działania społecznego, jakim jest edukacja, ale także praca socjalna, prawdopodobnie są związane z przełomami świadomościowymi, jakie miały miejsce w tych dziedzinach pod koniec lat 60. (wiosną 1968 r.), oraz – jak można również przypuszczać – z zachwianiem wiary w pragmatyczne i skuteczne rozwiązywanie problemów edukacyjnych i socjalnych. Przełom lat 70. i 80. charakteryzuje się także krytyką[21] podejść interdyscyplinarnych i pluridyscyplinarnych do obszarów działania społecznego, a zwłaszcza do pracy socjalnej. Podejścia te, uznane za dominujący i pożyteczny paradygmat orientujący badanie – działanie, okazały się niewystarczające zwłaszcza dla namysłu nad kształceniem w kierunku profesjonalności, którego walorem stało się równomierne rozłożenie akcentów na to, co jednostkowe, i to, co ogólne, oraz na to, co różnorodne, i to, co jednorodne. Propozycją bardzo chętnie przyjmowaną, zwłaszcza w kręgach przedstawicieli pedagogii instytucjonalnych[22], było podejście transwersalne, a więc wieloprzesłankowe, wieloodniesieniowe. Ruch ten trwa do dziś i poza pracami socjologów, mikrosocjologów, przedstawicieli nauk o wychowaniu, a następnie psychosocjologów, obejmuje też pracę René Barbiera[23] z 1997 r., w której autor przywołując koncepcję multiprzesłankowego i multiodniesieniowego postrzegania rzeczywistości społecznej oraz łącząc ją z koncepcją badanie – działanie (wrażliwe słuchanie i rozmowa), konstruuje interesującą propozycję przygotowania do działania w polu edukacji. Jej istotę dobrze oddaje tytuł pracy: *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines* [Podejście transwersalne. Uważne słuchanie w naukach humanistycznych].

Wśród przykładów perspektywy transwersalnej, pojmowanej jako międzydyscyplinarne ujęcie refleksji nad polem działania, sprzyjającej procesowi dyscyplinaryzacji owej refleksji, wymienić można:

– pedagogie instytucjonalne/ruchy instytucjonalne, które nie będąc jednolitą i zwartą teorią, są raczej zapisem refleksji nad wydarzeniami życia społecznego, nad przebiegiem procesów społecznych w strukturach

---

[21] Por. S. Staub-Bernasconi, *Przedmiot pracy socjalnej – rozwój podejść teoretycznych w ujęciu porównawczym*, w: E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Katowice 2001, s. 40-62.

[22] J. Ardoino, R. Lourau (red.), *Les pedagogies institutionnelles*, Paris 1994; G. Mendel, *La société n'est pas une famille. De la psychanalyse à la sociopsychanalyse*, Paris 1992.

[23] R. Barbier, *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris 1997.

społecznych różnej wielkości. Mają one podobny rodowód społeczny co pedagogika społeczna – były i są niezgodą na zastaną rzeczywistość. Poszczególne nurty ruchów instytucjonalnych, będące krytycznym namysłem nad praktyką edukacyjną i socjalną, zaowocowały interesującymi propozycjami koncepcyjnymi dotyczącymi przeformułowania pojęcia instytucji i wynikającymi z tego implikacjami[24]. Koncepcja ta zakłada, że edukacja jest przede wszystkim tworzeniem instytucji symbolicznej, w której spotykają się elementy wyobrażalne z realnymi i która stale jest w trakcie tworzenia i rozwoju, gdzie takie walory, jak procesualność i temporalność, są głównymi atrybutami;

- transwersalną teorię edukacji[25], określaną niekiedy mianem psychosocjologicznej teorii edukacji[26], zbudowaną na podstawie wieloodniesieniowych przesłanek tworzących transwersalną konfigurację. W podejściu tym szczególnie ważne jest odniesienie do wewnętrznej struktury jednostek, z którymi się pracuje, równocześnie je poznając. Przyjmuje się, że to właśnie te elementy (np. wyobrażenia, idee, symbole, mity, wartości) określają i orientują działanie społeczne podmiotu oraz nadają mu sens. Stanowisko to, obecne we współczesnej dyskusji na temat działania w polu praktyki, uzasadnia także pożytek z tworzenia związków między poszczególnymi dyscyplinami nauki o człowieku. Jedną z podstawowych kategorii pojęciowych jest wielość. Wyodrębnia się trzy typy wielości: wielość perspektyw analizy, wielość czasu i przestrzeni (sposobu usytuowania), które w zasadzie są nierozdzielne, tworząc czasoprzestrzeń, oraz wielość odniesień teoretycznych, które różnicują sposoby interpretowania działania i odnajdywania jego sensu oraz znaczenia. Wyodrębnia się czasoprzestrzeń: historyczną, ekonomiczną, społeczną i polityczną oraz jednostkową i zbiorową. Źródłem wielości odniesień (przesłanek teoretycznych) są (lub mogą być), jak pisze autor, następujące pola: antropologii, nauk społecznych, filozofii, mądrości i duchowości, sztuki i poezji. Wielość perspektyw temporalno-przestrzennych wymaga, aby brać pod uwagę ich wymiar „historyczny, społeczny, ekonomiczny, polityczny, kulturalny, psychologiczny, biologiczny i kosmiczny”[27];
- stanowisko Ferdynanda Braudela[28], który w trosce o wspólnotę nauk o człowieku, tak drobiazgowo zróżnicowanych i niekiedy poróżnio-

---

[24] Szerzej: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Wykład*, t. I, Warszawa 2006, 2007, 2009, rozdz. 9.

[25] R. Barbier, *L'approche transversale*…, op.cit.

[26] Ibidem, s. 311.

[27] Ibidem, s. 321.

[28] F. Braudel, *Historia i trwanie*, op.cit.

nych, apeluje o całościowe analizowanie zjawisk społecznych. Proponuje w tym celu spożytkowanie kategorii pojęciowej „długie trwanie", która wymaga, aby pamiętać przede wszystkim o cykliczności zdarzeń i ich strukturze wewnętrznej. Można tego dokonać poprzez oddalenie się, spojrzenie na nią z innej perspektywy bądź z innej dyscypliny. Analiza zdarzeń z takiej właśnie perspektywy oddalenia i długiego trwania pozwala na ich autonomiczną waloryzację. Perspektywa długiego trwania pozwala także na odkrywanie źródeł tworzenia siebie i tworzenia instytucji, z uwzględnieniem wymiarów aksjologicznych, społecznych, kontekstowych, dzięki czemu utwierdza w przekonaniu o użyteczności powrotów do przeszłości. Zdaniem tego autora powroty te są o tyle użyteczne, o ile ułatwiają nam objaśnianie teraźniejszości i dostarczają argumentów oraz materiału dla projektowania przyszłości;
- stanowisko Edgara Morina[29], postrzegane jako wskazówka dla myślenia o przyszłości i jej rozwoju, które stało się podstawą rozwijanej potem przez wielu autorów koncepcji kompleksowości. Jedną z barier owego procesu myślenia i działania kompleksowego jest dominacja podejścia fragmentarycznego, zagrażająca szczególnie przestrzeni kulturalnej, której tworzeniu i rozwojowi służy myślenie kompleksowe[30].

Podejście transwersalne – całościowe, komplementarne analizowanie pola działania

Z uwagi na przedmiot analizy w niniejszym tekście bliższego omówienia wymaga drugi z wymienionych wymiarów transwersalności, ujmowany jako stanowisko metodologiczne w analizie pola działania.

W wieloaspektowych i wieloodniesieniowych podejściach do analizy pola działania i badań, pojmowanych jako zespoły przekonań i narzędzi analizy orientujących poznanie pola działania i badań, można wyodrębnić co najmniej trzy rozwiązania: pluridyscyplinarne, interdyscyplinarne i transwersalne. Podobnie zorganizowana dyskusja toczy się wokół swoistej logiki kształtowania wiedzy (np. dotyczącej procesów i zjawisk edukacyjnych), która odrywa się od rodzimych dyscyplin i sytuuje w podejściu transdyscy-

---

[29] E. Morin, *Vers l'abime?*, op.cit.

[30] Dyskusja ta jest bardzo aktualna w naukach o wychowaniu. Odbyła się ona m.in. na kongresie Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, gdzie poruszano zagadnienia kompleksowości i wielości badań nad edukacją. W pracy podsumowującej tę dyskusję pojawia się ta sama teza dotycząca wymogu kompleksowości analiz i działania wobec złożoności problemów i zjawisk społecznych, w tym edukacyjnych. Por. *La recherche en éducation*…, op.cit.

plinarnym, a tym samym kompleksowym. Staje się więc „wiedzą kompleksową". Analizy na ten temat prowadzą m.in. Fernando Sabirón i Ana Arraiz[31], określając procesy ewolucji dyscyplinarnej. Przebiega ona ich zdaniem w oscylacji:

- od podejścia dyscyplinarnego, wyraźnie określającego przedmiot i metodę badań oraz dającego w rezultacie wiedzę fragmentaryczną, wykorzystywaną w rozwiązaniach technologicznych/instrumentalnych;
- poprzez podejście pluri-multidyscyplinarne, w którym spotyka się wiele dyscyplin, ale każda z nich zachowuje swoje odniesienia, a aplikacja rezultatów badań wyraźnie podnosi poziom profesjonalności;
- i poprzez podejście interdyscyplinarne, w którym następuje redefinicja przedmiotu badań i metody, które ich zdaniem stanowiło reakcję na obecne w dyskursie stanowiska „końca nauki i wyczerpania się przedmiotu badań oraz metody"[32], ale było przydatne dla praktyki edukacyjnej;
- do podejścia transdyscyplinarnego, które cechuje jedność wiedzy, zyskującej nowe sensy edukacyjne i odkrywającej nowe aspekty realności, także wirtualnej[33].

Pogląd ten nie odbiega znacznie od znanego stanowiska Edgara Morina, będącego pochwałą myślenia i działania kompleksowego, w odróżnieniu od powszechnej segmentaryzacji i fragmentaryzacji tych obszarów. F. Sabirón i A. Arraiz podkreślają znaczenie podejścia kompleksowego zarówno w wymiarze naukowym, jak i praktycznym, gdyż „nadaje [ono] sens nowej teorii przydatnej w badaniach nad edukacją i jej nowymi aspektami"[34].

Pomijając ważne procesy dyscyplinaryzacji wiedzy, spróbuję scharakteryzować specyficzne cechy podejść zorientowanych na rozwiązania wspólne, a w rezultacie kompleksowe.

Idea myślenia kompleksowego jest bardzo obecna w pedagogice społecznej[35], postrzeganej jako koncepcja „kompletna"[36]. W centrum jej zainteresowania znajdują się różnorodne pola praktyki. Złożoność obserwowanych tam zjawisk społecznych wymaga pogłębionej refleksji na temat aktywności

---

[31] F. Sabirón, A. Arriaz, *Complexité et recherche en éducation: la construction complexe des savoirs scientifiques en éducation*, w: *La recherche en éducation…*, op.cit., s. 31-42.

[32] Ibidem, s. 40.

[33] Ibidem, s. 40-41.

[34] Ibidem, s. 41.

[35] H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935.

[36] L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia umysłu i idei i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków 2014.

usytuowanych w nich podmiotów. Pedagogika społeczna jest więc pewnym nurtem myślenia transwersalnego, które znajduje się „na skrzyżowaniu nauk o człowieku, nauk o kulturze, nauk społecznych i nauk o wychowaniu". Odwołuje się w swych analizach do takich myśli, jak progresywizm i pragmatyzm. Problem myślenia kompleksowego wyrażany w umiejętności współdziałania jest jednym z ważniejszych w jej dyskursie.

Przykładem pojmowania podejścia transwersalnego jako stanowiska metodologicznego służącego poznaniu pola działania i analizowania przebiegu samego działania w polu praktyki, uwzględniającego perspektywę „nad" (metateoretyczną), jest koncepcja całościowego i komplementarnego oglądu badanych elementów[37]. Podejście to umożliwia analizę procesu uświadamiania, rozumienia istoty i znaczenia podejmowanego działania, a także analizę sytuacji rozwiązywania problemu, uwzględniając wzajemny wpływ trzech kategorii wyobrażeń: sytuacji, siebie jako podmiotu działającego oraz samego działania, które zmieniają się w trakcie procesu rozwiązywania problemu. Proces ten można nazwać semantyką pojmowalności działania (*intelligibilité*)[38]. Do koncepcji tej odnoszę się w innych pracach na temat problematyki działania w polu praktyki[39]. Warto podkreślić te jej elementy, które wiążą się z transwersalną perspektywą analizy działania. Spośród jej cech charakterystycznych, poza analizą samego języka działania i tego, jak się mówi o działaniu, na co zwraca się uwagę, co się przemilcza, w perspektywie społeczno-pedagogicznej szczególnie ważne jest naznaczenie aksjologiczne i symboliczne oraz waloryzacja związków między wyobrażeniami – istniejącymi i pożądanymi.

Pomijając takie zagadnienia, jak dydaktyka działania czy też jego metodyka, czyli wszystko to, co wiąże się z przygotowaniem do działania w różnych obszarach życia społecznego oraz związków między działaniem i kształceniem (a ściślej: kształtowaniem, formowaniem jednostki), warto zatrzymać się, w związku z problematyką podejść transwersalnych, na metodologii poznania, analizowania działania. Propozycja ta opiera się na przypuszczeniu, że transwersalny, a więc także całościowy ogląd kategorii działania wymaga analizy z trzech określonych aksjologicznie perspektyw:

– wyobrażeniowej, odnoszącej się do posiadanych wyobrażeń o działaniu, wyobrażeń o sobie i o swoich możliwościach,

---

[37] J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej*, op.cit.

[38] Jest to pojęcie opracowane przez Paula Ricoeura i wykorzystane w koncepcji analizy działania J.-M. Barbiera. Por. J.-M. Barbier, *Semantyka działania i semantyka pojmowalności działań – przykład kształcenia*, w: J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej…*, op.cit., s. 255-268.

[39] Por. E. Marynowicz-Hetka, *Kultura aktywności duchowej: niektóre elementy narzędzia analizy* (w druku).

– afektywnej, pozwalającej na samoocenę poczucia tożsamości oraz poczucia kompetencji działania i zdolności,
– operacyjnej, w której przebiega cały proces działania[40].

Dopiero tak całościowo pojmowane poznanie działania nabiera waloru podejścia transwersalnego. Działanie ujmowane, najogólniej mówiąc, jako strukturyzowanie teraźniejszości przez przyszłość i nadawanie sensu antycypacji zawiera w sobie pytania pozwalające: na zdefiniowanie sytuacji, jej określenie, wyjaśnienie, nadanie sensu i analizowanie jej kontekstu, na orientowanie działania poprzez artykułowanie jego celów i uzasadnień oraz na podejmowanie aktywności bądź tylko jej projektowanie, wskazywanie na niezbędność jej podjęcia.

Zakończenie – sens powrotów

Tekst stanowi próbę analizy związków między podejściem systemowym i podejściem transwersalnym w obszarze działania pedagoga społecznego, jakim może być edukacja, ale także praca socjalna i kształcenie (czy raczej: kształtowanie). Głównym punktem odniesienia analizy była ponowna lektura prac Jerzego Modrzewskiego poświęconych myśleniu integralnemu, kompleksowemu oraz tekstów zebranych w XLVII tomie „Studiów Pedagogicznych", którego wydanie w 1984 r. stanowiło ważne wydarzenie naukowe. Opublikowanie tej pozycji było nie tylko „zwykłym" podsumowaniem wyników badań prowadzonych w zespole interdyscyplinarnym, ale także pewnym przykładem, że możliwe i realne jest współdziałanie badawcze przedstawicieli dyscyplin pokrewnych (zwłaszcza socjologii wychowania i pedagogiki społecznej)[41].

Analiza ta została dokonana w perspektywie współczesnych koncepcji wieloaspektowego badania rzeczywistości społecznej i wieloodniesieniowego działania w niej. Jako przykład takiej perspektywy omówione zostały podejścia systemowe i transwersalne i na tej podstawie podjęto próbę odpowiedzi na pytanie o związki między tymi dwoma podejściami oraz o wynikające z nich konsekwencje dla badania i działania. Skłania ona do wniosku, że oba podejścia: systemowe i transwersalne mają wspólne podstawy wieloaspektowego i wielodniesieniowego analizowania rzeczywistości społecznej, z tym że podejście systemowe wyraża świat w kategorii systemów,

---

[40] J.-M. Barbier, O. Galatanu, *Jednostkowość działania: kilka narzędzi analizy*, w: J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej*…, op.cit., s. 145-174.

[41] Należy dodać, że było to szczególnie ważne z uwagi na toczącą się w tym okresie dyskusję na temat współdziałania, możliwości i przeszkód, jaką prowadzili profesorowie Aleksander Kamiński i Stanisław Kowalski.

subsystemów, a podejście transwersalne posługuje się własnym metateoretycznym językiem, w którym wyraża związki między analizowanymi elementami. Przedmiotem jego analizy może być jednostkowe pole aktywności, ale także inne zjawiska ujmowane w szerszym horyzoncie, w związku z czym przydatność epistemologiczna takiego podejścia dla wzbogacania analizy aktywności w polu praktyki staje się znacząca.

Różnice w podejściach systemowym i transwersalnym są szczególnie widoczne w dominujących stanowiskach metodologicznych. W podejściu systemowym wyraźnie obecna jest perspektywa normatywna i zewnętrzne usytuowanie badacza, które pozwala mu, przy użyciu narzędzi i dzięki odpowiedniemu przygotowaniu warsztatowemu, analizować uporządkowany świat i wpływać na jego zmianę, poprzez formułowanie – jak to określano w owym czasie – prakseologicznych dyrektyw działania.

W podejściu transwersalnym dominuje stanowisko interpretatywne, które przenika perspektywa partycypacyjna, zbudowana na rozumieniu człowieka jako podmiotu działającego i otaczającego go nieuporządkowanego (a nawet chaotycznego) kontekstu, stale zmieniającego się i znajdującego się w trakcie tworzenia. W tej perspektywie badacz jest usytuowany wewnętrznie i usiłuje, uczestnicząc w polu działania, zrozumieć je (pojąć). Wyjaśnieniu (objaśnieniu) takiej rzeczywistości sprzyja przyjęcie perspektywy transwersalnej, w której krzyżują się elementy zewnętrzne z wewnętrznymi i z oddaleniem od pola działania. Jest to więc perspektywa, która pozwala analizować rzeczywistość w ujęciu trójwymiarowym, co uznaje się za znaczące dla współcześnie prowadzonych badań w polu edukacji. Podkreśla się, że jedną z uprawnionych ram epistemologicznych dla nowych wyzwań metodologicznych może być podejście kompleksowe[42].

Podejście transwersalne daje także sposobność oglądania złożoności rzeczywistości społecznej z punktu widzenia wielu dyscyplin, ale jej wyrażenie dokonuje się w jednym, uniwersalnym przekazie. W ten sposób podejście to łączy to, co uniwersalne i powtarzalne, z tym, co jednostkowe, specyficzne i wyjątkowe. Równocześnie aspekt metateoretyczny i metametodologiczny może okazać się użyteczny w konstytuowaniu się dyscyplin i procesie dyscyplinaryzacji refleksyjnej praktyki, co dotyczy zarówno edukacji, jak i np. pracy socjalnej. Na ten proces i tę konsekwencję stosowania podejścia systemowego, a nie nauki o systemie, zwracał uwagę S. Kowalski. Namysł nad tym dziełem i jego współczesnym odczytaniem oraz pogłębieniem w twórczości J. Modrzewskiego jako refleksji metodologicznej nad polem aktywności (działania) stał się impulsem do powrotu do myślenia o moż-

---

[42] Por. P. Boumard, *Nouvelles approches méthodologiques. Quelles epistémologies?*, w: *La recherche en éducation…*, op.cit., s. 145-150.

liwej przydatności podejścia transwersalnego do analizy pola działania (oraz przygotowania do niego), a także do nowego odczytania zamysłu pedagogiki społecznej H. Radlińskiej, sformułowanego w znanym określeniu o tym, że nazwa pedagogiki społecznej wyraża jej rolę łącznika pomiędzy zespołem nauk o wychowaniu a nauk o kulturze i społeczeństwie. Można przypuszczać, że pewien sposób pojmowania pedagogiki społecznej, rozumianej jako namysł nad i dla działania, jako pewien system pojęć i znaczeń, mogący stanowić odniesienia dla poznania działania – wychowania, pomocy w rozwoju, jego orientowania i uzasadnienia wyboru sposobów aktywności, mógłby być tu brany pod rozwagę jako perspektywa metateoretyczna.

Odnajdowanie nowego w starym nadaje sens relekturom i powrotom do przeszłości, zorientowanym wszakże na teraźniejszość i przyszłość, oraz utwierdza nas w przeświadczeniu, że fenomen *la filiation* pozwala na pogłębienie namysłu nad rzeczywistością i naszym w niej usytuowaniem. Dlatego tak ważne są okolicznościowe publikacje oferujące przestrzeń dla wyrażenia wspólnoty myśli, której niekiedy sobie nie uświadamiamy.

Dorota Sipińska
Bartłomiej Sipiński

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie

Neokantowskie ślady w poglądach Profesora Jerzego Modrzewskiego

Uczony to człowiek stale zajmujący się nauką. Lecz nie każdy człowiek stale zajmujący się nauką jest uczonym, tylko taki, którego zajęcie naukowe jest społecznie uznane jako zgodne z pewnymi obiektywnymi sprawdzianami, a przez to obiektywnie wartościowe. To uznanie społeczne objawia się w tym, że pewien krąg społeczny ludzi […] *nadaje mu z racji jego zajęcia naukowego stanowisko społeczne, z którego wynikają pewne uprawnienia oraz traktuje jego zajęcie naukowe jako funkcję społeczną. Człowiek, który korzysta z uprawnień takiego stanowiska i spełnia powinności takiej funkcji, odgrywa w danym kręgu rolę społeczną uczonego*[1].

Neokantyzm

Neokantyzm[2] jako kierunek filozoficzny pojawił się na przełomie XIX i XX wieku na określenie dwóch szkół filozoficznych: marburskiej i badeńskiej. Za twórcę neokantyzmu uważany jest Hermann von Helmholtz[3], który w 1855 r. w swoim wykładzie *Über das Sehen des Menschen* powołał się na filozofię Immanuela Kanta, aby wykazać istotny związek refleksji filozoficznej z doświadczeniem, jakiego dostarczają nauki szczegółowe.

---

[1] F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych*, Warszawa 1984, s. 211.

[2] T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku. Nurty*, t. II, Kraków 2009, s. 9.

[3] Ibidem.

Pod tym względem neokantyzm był ścisłą i metodyczną filozofią, która sytuuje się między metafizyką spekulatywną a zwykłym empiryzmem[4]. Być może dlatego właśnie okazał się „humanistycznym" sposobem myślenia, otwierającym drogę do zupełnie nowego sposobu refleksji w naukach humanistycznych i do krytycznej analizy rzeczywistości społecznej.

Neokantyzm jest zatem ogólnohumanistycznym sposobem myślenia, co oznacza, że w polu jego refleksji mieści się cała perspektywa ludzkiego istnienia i egzystencji człowieka.

Jednym z podstawowych zagadnień, wokół których koncentrowała się myśl neokantowska, była „walka z tezami wulgarnego materializmu, objawiająca się w sporze o duszę i ciało"[5], gdzie chodziło o rozstrzygnięcie kwestii relacji między tym, co psychiczne, a tym, co fizyczne[6].

Typologia neokantyzmu ukazująca jego różnorodność została zaproponowana przez historyka filozofii Traugotta Konstantina Osterreicha[7], który wyróżnił siedem jego głównych kierunków:

- kierunek fizjologiczny (Hermann von Helmholtz, Albert Lange),
- krytycyzm psychologiczny (Jakob Friedrich Fries, szkoła neofriesowska),
- kierunek metafizyczny (Otto Liebmann, Friedrich Paulsen),
- krytycyzm relatywistyczny (Georg Simmel),
- kierunek realistyczny (Alois Riehl),
- kierunek logistyczny – szkoła marburska (Hermann Cohen, Paul Natorp, Ernst Cassirer),
- krytycyzm teoretycznoaksjologiczny – szkoła badeńska (Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert, Hugo Munsterberg)[8].

Typologia ta pojawia się zarówno w literaturze niemieckojęzycznej poświęconej neokantyzmowi, jak i w polskiej literaturze przedmiotu[9].

Neokantyści[10] próbowali przeciwstawić się rozpowszechnianiu metod nauk przyrodniczych w humanistyce i naukach społecznych. W związku z tym koncepcja neokantyzmu miała spełniać następujące warunki:

- oddzielenie nauk przyrodniczych od humanistycznych, kulturowych, historycznych, jako efekt kantowskiego dualizmu (postrzegalny i poznawalny świat „zjawisk" oraz świat „rzeczy samych w sobie") implikowany w moralności, wolności, estetyce i jedności jaźni[11];

---

[4] D. Julia, *Słownik filozofii*, Katowice 1996, s. 257.

[5] T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku*…, op.cit., s. 11.

[6] Ibidem.

[7] Ibidem, s. 12.

[8] Ibidem.

[9] J. Suchorzewska-Kiersnowska, *Metafizyka Kanta w świetle polemiki neokantystów*, „Przegląd Filozoficzny" 1937, nr 40, s. 367-398; T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku*…, op.cit., s. 12.

[10] G. Marshall (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa 2006, s. 207.

[11] Ibidem.

- przyjęcie Kantowskiej metody filozoficznej, dzięki której można było nie tylko uniezależnić nauki humanistyczne, historyczne od nauk przyrodniczych, ale i uzupełnić Kantowską obronę nauk przyrodniczych o analizę pojęciowych i metodologicznych warunków obiektywnego poznania zjawisk historycznych i kulturowych[12];
- istotny i trwały wpływ na filozoficzne i metodologiczne podstawy niemieckiej socjologii rozumiejącej (Georg Simmel, Max Weber)[13];
- teoretyczna inspiracja dla reprezentantów XX-wiecznego marksizmu zachodniego oraz dla francuskiego socjologa Émile'a Durkheima[14].

Pomimo wielu trudności neokantyzm był obecny w zasadzie na wszystkich płaszczyznach sporów filozoficznych i naukowych, a także znalazł swoje miejsce w filozofii życia, fenomenologii, filozofii dialogu, filozofii egzystencji i w hermeneutyce[15].

Koncepcja współczynnika humanistycznego[16]

Punktem wyjścia w podjętej refleksji jest stwierdzenie, że sposób życia jednostki oraz jej miejsce w strukturze społecznej stanowią konsekwencję (u)kształtowanego sposobu postrzegania świata wytworzonego w kręgach wychowawczych.

Teza, że rzeczywistość kulturowa nie może być pojmowana na obraz i podobieństwo rzeczywistości przyrodniczej, należy do głównych twierdzeń wybitnego socjologa Floriana Znanieckiego[17]. Oznacza to, że podstawowym warunkiem rozwoju nauk o kulturze było „uniezależnienie się od naturalizmu"[18], które polega na ujęciu rzeczywistości kulturowej ze współczynnikiem humanistycznym, nie jako świata rzeczy, lecz jako świata wartości[19].

Współczynnik humanistyczny[20] definiowany jest w dwóch perspektywach, a mianowicie w:

- perspektywie epistemologicznej, która oznacza poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o postawę lub sposób postępowania badacza kultury. Badacz kultury, zdaniem Znanieckiego, „stara się odkryć jakiś ład

---

[12] Ibidem.
[13] Ibidem.
[14] Ibidem.
[15] T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku*…, op.cit., s. 17.
[16] J. Szacki, *Znaniecki*, Warszawa 1986, s. 90.
[17] Ibidem.
[18] Ibidem.
[19] Ibidem.
[20] Ibidem, s. 91.

wśród faktów empirycznych, które zależą od tych czynników, są przez nie stwarzane i utrzymywane"[21]. Osiągnięcie celu jest możliwe wówczas, gdy „ujmuje on każdy badany fakt empiryczny […] ze współczynnikiem humanistycznym, tak jak fakt ten jawi się tym jednostkom, które go doświadczają i używają"[22];

– perspektywie ontologicznej, która oznacza poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o cechy konstytutywne i swoiste rzeczywistości badanej przez badacza kultury. Zdaniem Znanieckiego „dane badawcze kultury są zawsze czyjeś, nigdy niczyje"[23].

Analiza przedstawionych wykładni prowadzi do refleksji, która z założenia nie stawia badacza kultury przed wyborem, ponieważ „kulturę albo bada się ze współczynnikiem humanistycznym, albo nie bada się jej wcale, gdyż wymyka się ona każdemu innemu ujęciu. […] bez współczynnika humanistycznego rzeczywistość kulturowa […] nie istnieje"[24].

Zagadnienie współczynnika humanistycznego poruszył Florian Znaniecki w *Nocie metodologicznej*, pisząc o istocie trwania interakcji postaw i wartości, prowadzących w konsekwencji do zmiany społecznej[25]. Rzecz dotyczy konieczności uwzględniania tego, „jak dana wartość czy postawa wyraża się w świadomości jednostki czy grupy społecznej, i tylko uwzględnianie tego czynnika może doprowadzić do powodzenia działań podejmowanych w celu wywołania zmian bądź też utrwalenia istniejącego stanu rzeczy"[26].

Współczynnik humanistyczny staje się zatem atrybutem wszelkich zjawisk, procesów i obiektów składających się na rzeczywistość społeczną oraz stanowi cechę „przedmiotów humanistycznego badania"[27], których treść jest wypadkową społecznie uwarunkowanych doświadczeń i wiedzy poznających i działających jednostek[28].

Możliwości… „nowych ludzi"[29]

Jak pisał Jerzy Szacki, „rzeczywistość kulturowa to rzeczywistość »czyjaś«, ale jej »właściciele« wcale nie uważają siebie za jej twórców, a przeży-

---

[21] F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, Warszawa 1971, s. 228-229.

[22] Ibidem.

[23] J. Szacki, *Znaniecki*, op.cit., s. 91.

[24] Ibidem, s. 93.

[25] Z. Dulczewski, *O Florianie Znanieckim*, Poznań 2000, s. 143.

[26] Ibidem.

[27] K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 250.

[28] Ibidem.

[29] F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 2001, s. 298.

wając uważają ją za istniejącą obiektywnie”[30]. Tak rozumiana rzeczywistość kulturowa staje się środowiskiem życia i działania ludzi, którzy są przekonani o istotnym znaczeniu „systemów kulturalnych”, w których aktywnie uczestniczą, i wartości zadań, które realizują[31].

Ważne jest też to, że nie zanika w ludziach potrzeba podejmowania działania o charakterze moralnym w swoim środowisku społecznym. Tacy ludzie dostrzegają to, co stanowi istotę ich społecznego funkcjonowania, a mianowicie znaczenie „osobistej sfery kulturalnej” widzą w związku z „obiektywnym całokształtem kultury”[32]. Tak ujęte i zdefiniowane właściwości osobiste F. Znaniecki nazywa mądrością i dobrocią[33].

Człowiek „mądry” ceni systemy kulturalne w całym ich zróżnicowaniu, w całym ich bogactwie oraz ujawnia pozytywną postawę wobec nich[34]. Człowiek „dobry” nie walczy z ludźmi[35], z założenia uważa każdą jednostkę i zbiorowość ludzką jako pozytywną wartość społeczną, a za normalne i autentyczne działania uznaje porozumienie, sympatię, współdziałanie oraz altruizm wobec innych[36]. W każdym społeczeństwie mamy do czynienia z ludźmi mądrymi i dobrymi, których celem jest umożliwianie budowania ideałów nowej cywilizacji[37].

Niezbędnym warunkiem zaistnienia nowej cywilizacji jest zdaniem F. Znanieckiego połączenie zaangażowania aktywnych jednostek ludzkich zorientowanych i skupionych wokół ideału. Ku takiemu przedsięwzięciu prowadzi w zasadzie tylko jedna droga, a mianowicie „musi powstać konkretny, realny zespół […] ludzi mądrych a dobrych, podzielających ideał nowej cywilizacji”[38].

Zagadnienie uczestnictwa społecznego jednostki jako ślad neokantowski

Uczestnictwo społeczne[39], zdaniem Jerzego Modrzewskiego, to istota społecznej rzeczywistości „rozumiejącej”[40], to współtworzenie rzeczywistości

---

[30] J. Szacki, *Znaniecki*, op.cit., s. 99-100.

[31] F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi*…, op.cit., s. 304.

[32] Ibidem.

[33] Ibidem, s. 305.

[34] Ibidem, s. 306.

[35] Ibidem.

[36] Ibidem.

[37] Ibidem, s. 307.

[38] Ibidem, s. 308.

[39] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 51.

[40] Ibidem.

społecznej[41]. Rzeczywistość ta istnieje i ujawnia się w społecznym uczestnictwie oraz współdziałaniu osób społecznych, identyfikowanych w kategoriach bytu realnego (wymiar fizyczny) i ideacyjnego (wymiar symboliczny i świadomościowy)[42]. Osoby społeczne funkcjonujące w danej rzeczywistości manifestują swą obecność społeczną w świadomości społecznej i w zachowaniach osób działających w określonym układzie społecznym, ze względu na który wskazane uczestnictwo jest rozpatrywane[43].

Tak rozumiane uczestnictwo J. Modrzewski odnosi do osób funkcjonujących w rzeczywistości społecznej w sposób realny, rozumiany jako realne pełnienie ról społecznych, wchodzenie w realne stosunki społeczne, zajmowanie realnych pozycji i cieszenie się realnym uznaniem wynikającym z posiadanego (realnego) statusu społecznego[44].

Analiza przesłanek określających uczestnictwo społeczne pozwala przypuszczać, że dany układ/system społeczny tworzą jednostki istniejące i funkcjonujące realnie i ideacyjnie, wchodzące w relacje, dzięki którym współtworzona jest rzeczywistość społeczna, aktualizująca się w toku i poprzez uczestnictwo osób społecznych, przejawiające określoną właściwość, jaką jest życie społeczne[45].

Życie społeczne, podkreśla J. Modrzewski, należy postrzegać nie przez pryzmat przysługujących tej kategorii właściwości przyrodniczych, lecz przez pryzmat przyjętych w danym układzie społecznym standardów interpretacji tej rzeczywistości[46]. Taki sposób definiowania kategorii „życie społeczne" oznacza odniesienie do ustaleń podejścia humanistycznego, a mianowicie: „żyje społecznie ten, kto wchodzi w kontakty i stosunki, […] kto odgrywa określone role społeczne, kto pozostaje w więzi z innymi osobami, kto podejmuje z nimi dialog, kto ujawnia i poddaje społecznemu osądowi swoje myśli, swoje stany psychiczne, konstruowane przez siebie obrazy rzeczywistości, […] kto uwspólnia postrzegany przez siebie świat, w którym żyje"[47].

Konkluzja

Celem niniejszego artykułu było zwrócenie uwagi na poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki, elementy i obszary życia społecznego są

---

[41] Ibidem, s. 54.
[42] Ibidem.
[43] Ibidem, s. 51.
[44] Ibidem, s. 53.
[45] Ibidem, s. 55.
[46] Ibidem.
[47] Ibidem, s. 56.

znaczące, ważne i najbardziej typowe dla rozwoju osoby społecznej, dla jej aktywności, autonomii, godności, podmiotowości, uczestnictwa w budowaniu tej rzeczywistości, społecznie akceptowanej i wyrażanej w społecznym funkcjonowaniu człowieka.

Myśl Profesora Jerzego Modrzewskiego stanowi cenne źródło wiedzy i refleksji na „starej nowej" drodze poszukiwania i budowania odpowiedzi w duchu socjologii humanistycznej, pozwalającej zrozumieć sens egzystencji człowieka zmagającego się ze współczesną rzeczywistością i życiem społecznym.

Mirosława Ściupider-Młodkowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Exposé dla Promotora i nasze spotkanie wokół związków partnerskich

Z wielkim sentymentem wspominam pierwsze seminarium magisterskie w 2006 r. z Profesorem Jerzym Modrzewskim. Malutki pokoik numer 39 w budynku Instytutu Filozofii, w którym w środy około godziny 11 robiło się bardzo tłoczno od studentek pedagogiki, wsłuchanych w Profesora i często rozbawionych zadawanymi przez Niego kontrowersyjnymi pytaniami.

Właśnie wróciłam z Erasmusa z La Coruñi, mając głowę pełną pomysłów na pisanie i badanie. W tym samym czasie uczestniczyłam w innym seminarium magisterskim, pisząc pracę o konformizmie i samokierowaniu. Obawiałam się jednego: posłuszeństwa, skrupulatnej realizacji tematu, bez miejsca na własną inicjatywę badawczą. Wszystkie lęki i wyobrażenia o seminarium okazały się bezpodstawne.

Profesor w skupieniu nie tylko wysłuchał mojej koncepcji badań międzynarodowych, ale stanowczo zachęcił do pracy „od zaraz". Powiedział wtedy: „Nigdy nie ograniczam rozwoju kobietom, jak najbardziej: badaj". Potem Promotor zasypał mnie serią inspirujących pytań dotyczących wartości życia rodzinnego i to one rozpoczęły naszą wspólną przygodę i listę niekończących się obowiązkowych do dziś lektur („Koniecznie musisz to przeczytać!"). Erudycja i niezwykle bogata wiedza akademicka cechuje Profesora i przejawia się w Jego cennych wykładach, seminariach i licznych publikacjach.

Zwieńczeniem spotkań z Szanownym Jubilatem jest nasz wspólny sukces – dwie szczęśliwie obronione prace dyplomowe, za co jestem Panu Profesorowi nie tylko wdzięczna, lecz za co z głębi duszy go przeklinam, nie

odrywając od 8 lat nosa od książek, a później od klawiatury komputera. Tylko Pan Profesor potrafi tak subtelnie i skutecznie zmotywować mnie do pracy naukowej. Po obronie dwóch prac magisterskich w 2007 r. byłam przekonana o pożegnaniu kampusu Szamarzewo, lecz mój Promotor z charakterystycznym optymizmem i pewnością siebie powiedział: „Wiem, że prędzej czy później znów się spotkamy". Ponieważ należę do najbardziej krnąbrnych wychowanek Profesora, co sam mi wielokrotnie powtarza i co osobiście uważam za nasze „dobro wspólne", oczywiście nie posłuchałam. Odbyłam staż w „Łejerach", potem podjęłam pracę w charakterze rejonowego pracownika socjalnego w MOPR w Poznaniu i od czasu do czasu otrzymywałam telefon od Pana Profesora, niczym wielki wyrzut sumienia, z pytaniem co czytam, a później z informacją o tym, że zostałam przyjęta w drodze konkursu na studia doktoranckie.

Kolejne niezwykłe spotkanie przez duże S trwa już 8 lat w pokoju z zegarem i sylwetkami profesorów: Floriana Znanieckiego i Stanisława Kowalskiego. To w nim odbywają się ważne intelektualne dyskusje, zawsze w dialogu. Atmosfera, jaka panuje w miejscu pracy Profesora – spokój, ład i porządek – otwiera przestrzeń dla myśli, twórczej pracy i piętrzących się notatek, przerywanych dzwonem zegara i tłumami dobijających się seminarzystek.

Styl pracy akademickiej Pana Profesora przypomina mi dzwonnika z Notre-Dame, nie tylko z tego powodu, że Profesor jest człowiekiem o wielkim sercu i wielkiej skromności, lecz przede wszystkim dlatego, że w czasie pomiędzy jednym dzwonem zegara a kolejnym Profesor z misją mentora nauk społecznych pomaga wydobyć to, co najlepsze, z każdego słuchacza. Bez względu na ambicje, pracowitość czy intelekt, pozostawia swoich seminarzystów z mądrościami, obok których nie mogą przejść obojętnie. Pomoc ta koresponduje z godnymi uznania skromnością i humorem, które neutralizują wszystkie mniej lub bardziej stresujące sytuacje i smutne pytania: o sens bycia w związku, sens miłości, partnerstwa, rodziny, edukacji, społeczeństwa. Nasze dialogi, które często przybierają postać nie tylko konwersacji, ale i negocjacji, dotyczą zawsze szerokich problemów społecznych. Wartościowe wykłady i seminaria Profesora nie mają w sobie nic z wydumanych egzystencjalnych rozważań, są za to bogate w przykłady i sferę praxis, a przy tym motywują do działania i stawiają wyzwania dla współczesnej pedagogiki i nauk społecznych.

W takiej atmosferze „narodził się" w nas temat związków partnerskich w biografiach polskiej i czeskiej młodzieży studiującej, który podjęłam w rozprawie doktorskiej. Wszystkie moje zamierzenia naukowe i życiowe zawsze spotykają się z dużą akceptacją i wyrozumiałością ze strony Profesora, a czasem i troską o to, jak to wszystko pogodzę, aby „nie wypaść z tempa

pisania" – słowa, które Szanowny Jubilat wielokrotnie do mnie kieruje, a które zawsze odbieram jako życzliwą zachętę.

Niezwykle cenię przestrzeń pisania i badania, jaką przez te wszystkie godziny naszego spotkania otrzymuję. Przestrzeń i cierpliwość, jakimi mnie Profesor hojnie obdarowuje, pozwalają mi w pełni realizować zamierzone cele naukowe. Jednocześnie podziwiam zapał naukowy i dydaktyczny, którym Profesor od wielu lat zaraża najbardziej opieszałych studentów i czytelników swoich publikacji, jakże trudnych (ze względu na konieczność skupiania uwagi na precyzyjnym wywodzie oraz mnogości odniesień erudycyjnych). Nie mogę wyjść z podziwu nad aktualizowaniem wiedzy i lektur, podążaniem za nowymi trendami w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych. Profesor nie tylko wszystkie te książki posiada i chętnie wypożycza, ale potrafi je także w nieskończonej liczbie zapamiętać tytułami i autorami, a co najważniejsze – uobecnia je w swoim niebanalnym dorobku naukowym.

Jestem bardzo dumna z tego, że dane było nam się spotkać i zaprzyjaźnić, bo krążąc naukowo wokół związków partnerskich, odkrywaliśmy siebie jako ludzi. Pedagogika społeczna nigdy nie byłaby dla mnie tak fascynującą dziedziną nauki, gdyby nie twórczość i osoba Profesora Modrzewskiego.

Profesorze, zawsze z humorem i bezpośrednio witasz studentki pedagogiki: „Czego chcecie ode mnie, sroki? (w znaczeniu: Po co przyszłyście, piękne kobiety?), po czym poświęcasz im ogrom czasu i oddajesz wszystko, co najlepsze: wiarę w siebie, pozytywną i wolną od buty atmosferę wymiany myśli, swoją intuicję naukową. Jesteś przy tym z jednej strony zupełnie zamknięty w oryginalnym i twórczym światku naukowym (niczym dzwonnik z Notre-Dame w murach katedry), z drugiej strony liczysz na wymianę poglądów jak prawdziwy pedagog społeczny. Dziękuję – to za małe słowo.

Agata Matysiak-Błaszczyk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Spotkania z Profesorem Jerzym Modrzewskim

Szanowny Panie Profesorze, w związku ze zbliżającą się 70. rocznicą urodzin Pana Profesora oraz 45-leciem zatrudnienia na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a także 45-leciem istnienia Zakładu Pedagogiki Społecznej UAM i 15-leciem istnienia Zakładu Badań Środowisk Wychowawczych, kierowanego od chwili jego powstania przez Pana Profesora, przypadł mi w udziale niezwykły zaszczyt, a zarazem przyjemność wyrażenia w słowach znaczenia i doświadczania spotkań z Panem Profesorem.

Spotkania te są wyjątkowe i wiele znaczące nie tylko dla mojego wrastania w życie naukowe, ale przede wszystkim dla kształtowania mnie jako osoby społecznej. Przypominają mi one pracę w teatrze, gdzie reżyser-Profesor jest odpowiedzialny za ostatecznie wypracowaną sztukę, ale przede wszystkim za merytoryczne przygotowanie aktorów (wśród których jestem i ja) do społecznej ekspozycji. Przygotowania do premiery niejednokrotnie oznaczają niezliczone spotkania reżysera z aktorami – spotkania, w czasie których jedna i druga strona ma możliwość swobodnego wyrażania myśli i słów.

Szanowny Profesorze, nasze spotkania jedni będą nazywać rozmową, drudzy dialogiem, inni dysputą. A chodzi w tym wszystkim o poznanie prawdziwe, któremu – jak pisał Tadeusz Frąckowiak – „niezbędna jest prawda ontologiczna i czemu służą prawość w życiu, skromność w zachowaniu, dobra wola, konieczna, jednak nie bezkrytyczna szczerość, dyscyplina słowa i zwięzłość myśli oraz erudycja”[1]. Można zatem powiedzieć, że już od kilkunastu lat wspólnie pracujemy nad spektaklem pt. „Próba zrozumienia życia i świata”.

---

[1] T. Frąckowiak, *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*, Poznań 2007.

Reżyser-mistrz słowa i przekazu

W pierwszej odsłonie miałam sposobność usłyszeć Pana Profesora na wykładach z przedmiotu socjologia ogólna na I roku studiów pedagogicznych. Już wówczas zaimponował mi Pan Profesor wiedzą, niepospolitą erudycją i kulturą osobistą. Notatki z wykładów do dziś skrzętnie przechowuję – z wielu względów, ale przede wszystkim dlatego, że Profesor jako jeden z nielicznych prowadził uporządkowane wykłady, nie używając żadnych pomocy. Udział w tych wykładach był wyjątkowym przeżyciem intelektualnym, w którym słuchacze nie dowierzali, że wymieniane przez Profesora nazwiska, daty, tytuły książek są przez Pana wszystkie zapamiętane. Było to spotkanie z Profesorem, który nabył wyjątkowe kompetencje intelektualne i komunikacyjne.

Reżyser-doradca i nauczyciel

Kolejne nasze spotkanie to dokładnie wyreżyserowana przez Profesora sztuka pt. „Seminarium magisterskie". Próby do tej sztuki odbywały się w atmosferze życzliwości i serdeczności. Najważniejsza jednak była nieoceniona pomoc Profesora-reżysera w projektowaniu badań empirycznych. Wiele godzin spędzonych w Pana gabinecie i twórcze dyskusje na temat metodologicznych podstaw pracy magisterskiej to czas niezwykle dla mnie istotny – czas, w którym nikt dotąd tak kompetentnie i rzeczowo nie wyjaśnił mi sensu schematu relacji zmiennych oraz innych zawiłości metodologicznych. Był to czas wyjątkowej premiery – obrony pracy magisterskiej, która bardziej jednak przypominała naukowy dyskurs zestresowanej magistrantki i dwóch wybitnych uczonych: Pana Profesora i prof. T. Frąckowiaka.

Reżyser-mentor i opiekun

Scenariusz trzeci to zupełnie przeze mnie nieoczekiwana propozycja podjęcia w kierowanym przez Pana Profesora Zakładzie studiów doktoranckich. Wielki to był dla mnie zaszczyt i zobowiązanie, ale także obawa i niepewność, czy podołam zadaniom, które wiążą się z przygotowaniem dysertacji doktorskiej pod naukowym kierownictwem tak znakomitego i wymagającego Profesora. W tym czasie i w zasadzie do chwili obecnej cechuje Profesora niezwykła sumienność pracy ze swoimi uczennicami – czyta każdy tekst, konsultuje wszystkie etapy pracy, inspiruje do ciągłego czytania książek („Agata, koniecznie musisz to przeczytać"), prowadzi długie dysku-

sje o przeczytanych lekturach. W kontakcie z Profesorem ma się wrażenie, że pracuje on naukowo bez wytchnienia. Słowa Adama Mickiewicza „mądrość musisz sam z siebie własną dobyć pracą" najlepiej oddają zaangażowanie Profesora w życie zawodowe.

W tym scenariuszu staję się także częstym gościem w domu Profesora, gdzie uśmiechnięta i życzliwa mi pani Halina Modrzewska traktuje mnie niemal jak członka rodziny. Dom państwa Modrzewskich kojarzy mi się z Domem Pracy Twórczej: panująca cisza, pomieszczenia wypełnione książkami oraz stylowe, przepiękne piece kaflowe, które dając ciepło i ogień, symbolizują dla mnie intelektualne oświecenie.

Codzienność pracy z Profesorem jest fascynującym przeżyciem i ustawicznym pokonywaniem swoich słabości i niedomagań w niełatwej pracy nauczyciela akademickiego. Jest ustrukturyzowanym w czasie, niczym teatralne przedstawienie („Agata, do wszystkiego trzeba dojrzeć"), przedsięwzięciem naukowym. Życie zawodowe z Profesorem Jerzym to ciągłe wyrywanie się do przodu, do postaci wyższej, doskonalszej, sprawiającej czasami wrażenie niemożliwej do osiągnięcia. Kolejne scenariusze spotkań z Profesorem ukazują moje próby pracy z reżyserem doskonałym.

Reżyser-mistrz pióra

Scenariusz czwarty to praca twórcza z Profesorem, której efektem jest opublikowanie kilku wspólnych artykułów naukowych i prac zbiorowych. Podczas tych spotkań Profesor zachwycał mnie swoją dokładnością, pracowitością i uporządkowaniem („Agata, przeczytaj ten tekst jeszcze raz, trzeba w przypisie dodać…"). Profesor skłania mnie do tego, co trudniejsze, bardziej mozolne, w co trzeba włożyć więcej twórczych starań i wysiłku, co nie przychodzi łatwo i szybko, a często łączy się z pracą nad samą sobą.

Scenariusze czasu minionego Profesora-reżysera, mnie-aktorki, uczennicy pozostają w naszej pamięci i doświadczeniu. Czas dla nas na szczęście się nie zatrzymał i my, Profesorze, również w czasie zatrzymać się nie możemy. Raduję się i doceniam każde spotkanie z życzliwym Mędrcem, Doradcą i Niedoścignionym Wzorem. Mądrość życia to często dostrzeganie wartości spotkań dnia codziennego.

Panie Profesorze, przy tej wyjątkowej okazji chciałabym serdecznie podziękować za nasze spotkania. Jako reżyser trudnej sztuki naukowej uosabia Pan trzy najważniejsze dla mnie-aktorki cechy: mądrość, dobro i skromność. A ja… „Stawię temu czoło z szerokim uśmiechem. Nigdy się nie poddam […], będę przekraczać wszelkie granice […]. Przedstawienie musi trwać…"[2].

---

[2] Tłumaczenie tekstu piosenki zespołu Queen *The Show Must Go On*.

II

WOKÓŁ AKSJOLOGII PEDAGOGICZNEJ

Zbyszko Melosik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Jurydyzacja codzienności – bezradność jednostki w obliczu normy i prawnika

Dziedzina prawa stanowi pewien kontekst rozumienia „formalnego" podporządkowania człowieka w społeczeństwie, w którym panuje jednocześnie radykalna wolność kulturowa. Problem ten można przedstawić na kilku płaszczyznach. Punktem wyjścia niech będzie następująca teza: oto współcześnie kolejne obszary życia społecznego, a w konsekwencji tożsamość człowieka, podlegają coraz bardziej szczegółowej normalizacji prawnej, do tego stopnia, że możemy mówić o „prawnicyzacji" życia społecznego. Oczywiście zjawisko to ma dużej mierze charakter „naturalny", wynika bowiem z coraz większego różnicowania się istniejących form praktyk społecznych oraz wyłaniania się nowych ich form. Niezależnie jednak od tego prowadzi ono do coraz większego „kodyfikowania" rzeczywistości oraz szczegółowego regulowania tożsamości człowieka („na najbardziej banalnym poziomie prawo dostarcza gotowe uzasadnienia konformizmu"[1]).

Prawo więc, jako część rzeczywistości społecznej, zawłaszcza, a nawet „pożera" coraz większe połacie życia społecznego, również takie, które dotychczas były wolne od ingerencji prawnej. Większość ludzi nie zdaje sobie przy tym sprawy z tego, że podejmowane przez nich praktyki codziennego życia w mniejszym lub większym stopniu są skodyfikowane. Dopiero skutkujące określonymi sankcjami łamanie obowiązujących norm czy zasad prawnych im to uświadamia (przykładem tego jest obchodzenie praw autorskich i rosnąca liczba pozwów związanych z tą kwestią).

---

[1] M.C. Suchman, L.B. Edelman, *Legal Rational Myths: The New Institutionalism and the Law and Society Tradition*, „Law and Social Inquiry" 1996, t. 21, nr 4, s. 936.

Analiza postępującej monopolizacji życia społecznego i tożsamości przez prawo wymaga rozważenia problemów bardziej ogólnych. Dotyczą one przede wszystkim odpowiedzi na banalne w swej prostocie pytanie: Na czym polega władza prawa? Aby na nie odpowiedzieć, wyjdę od stwierdzenia, że prawo nie tylko stanowi „odzwierciedlenie" rzeczywistości, w której istnieje, nie tylko ingeruje czy interweniuje w rzeczywistość, a w konsekwencji w tożsamość człowieka, ale także wytwarza nowe, coraz bardziej skomplikowane formy rzeczywistości i zmusza człowieka, pod groźbą sankcji, do życia w ich ramach oraz do akceptacji panujących w nich zasad. Trudno zresztą zakwestionować taką logikę prawa, gdyż brak regulacji prawnych spowodowałby, iż konflikty, które obecnie rozwiązywane są na drodze prawnej, mogłyby być rozwiązywane w sposób bardzo destrukcyjny, np. z wykorzystaniem przemocy. Takie jednak przekonanie nie zmienia faktu, że żyjemy w strukturach prawnych.

Warto zatem przedstawić wyjaśniające istotę prawnej ingerencji prawa w rzeczywistość i tożsamość człowieka poglądy Jacka M. Balkina i Pierre'a Bourdieu. Ten pierwszy, profesor wydziału prawa na Uniwersytecie Yale, twierdzi, że prawo ustala pewne formy prawdy, według których żyją ludzie, m.in. poprzez „tworzenie kategorii i dystynkcji, które definiują pewne sytuacje i zachowania w kontraście do innych sytuacji i zachowań […] z punktu widzenia doktryny prawnej"[2]. Objaśnia to dalej w następujący sposób: „Prawo nieustannie rozpowszechnia prawdę w świecie. Nadaje realność pewnym rzeczom, [a także] sprawia, że pewne rzeczy stają się prawdziwe, a inne fałszywe"[3]. Świadomie lub nieświadomie ludzie żyją według prawd prawnych, które – dodam od siebie – przenikają do ich zdrowego rozsądku, tworzą pryzmaty postrzegania rzeczywistości (Mark C. Suchman i Lauren B. Edelman twierdzą, że inwazja prawa w tożsamość powoduje „wprowadzenie ogólnych prawnych kategorii w kognitywne mapy, pozwalając prawu wykreślać i ograniczać percepcję świata"[4]). W tym kontekście J.M. Balkin pisze jednoznacznie: „Prawo i pojęcia prawne splatają się z tworzywem codziennego życia i z kulturowym oprogramowaniem, które ludzie wykorzystują do zrozumienia swoich praktycznych sytuacji. W ten sposób prawo staje się nieodłączną częścią technik socjalizacji, z całą uwewnętrznioną siłą tego procesu. Prawo jest najbardziej potężne, kiedy jest najbardziej kulturowe, kiedy jest najbardziej niewidzialne, kiedy jest bezgłośnie wintegrowane w praktyczne i moralne rozumienie [świata]"[5].

---

[2] J.M. Balkin, *The Proliferation of Legal Truth*, „Harvard Journal of Law and Public Policy" 2003, t. 26, nr 1, s. 6.

[3] Ibidem, s. 7.

[4] M.C. Suchman, L.B. Edelman, *Legal Rational Myths*…, op.cit., s. 936.

[5] J.M. Balkin, *The Proliferation of Legal Truth*, op.cit., s. 16.

Odpowiadając na pytanie, „dlaczego rozpowszechnianie rzeczywistości prawnej jest ważne", J.M. Balkin stwierdza: „Po pierwsze, kształtuje, ukierunkowuje i ogranicza sposoby przeżywania przez ludzi swojego życia […]. Po drugie, kształtuje ludzkie przekonania i pojmowanie [rzeczywistości] […]. Po trzecie, władza prawa do narzucania swojej wizji świata może zderzyć się z innymi [alternatywnymi] praktykami wiedzy i innymi formami prawdy"[6], co często prowadzi do konfliktów. W tym trzecim przypadku można przywołać rozbieżność norm prawnych wprowadzanych na poziomie całego społeczeństwa i tradycji lokalnej czy sprzeczność niektórych norm międzynarodowych z zasadami obowiązującymi dotąd w poszczególnych państwach.

J.M. Balkin podejmuje także problem owego, wspomnianego przez mnie, „pożerania" rzeczywistości i tożsamości przez prawo. Uważa, że „nieustannie wytwarzając pewną formę wiedzy – wiedzę prawną […], prawo stanowi coś więcej niż zestaw sankcji". Jako „forma kulturowego oprogramowania, które kształtuje sposoby naszego myślenia o świecie i jego pojmowania […] [prawo] kolonizuje ludzki umysł"[7]. Proces ten zdaje się nie mieć końca: „prawo tworzy nowe pojęcia, rozróżnienia, jednostki i instytucje, które w relacji zwrotnej tworzą możliwość wytworzenia nowych prawd". W konsekwencji powoduje to „reorganizację, a nawet zastąpienie istniejących form postrzegania społecznego, praktyki społecznej i rzeczywistości społecznej"[8]. W konkluzji J.M. Balkin pisze: „Władza prawa rośnie organicznie i nieubłaganie wraz ze wzrostem kolonizacji przez prawo ludzkiej wyobraźni"[9].

Podsumowując, można stwierdzić, że według J.M. Balkina prawo wytwarza strukturę, która znajduje się na zewnątrz człowieka w swojej formie makrospołecznej, a jednocześnie staje się integralną częścią jego tożsamości (na poziomie mikrospołecznym). Wydaje się więc, że mamy tu do czynienia z „podwójną pajęczyną", która wyznacza zarówno możliwe działania społeczne człowieka, jak i trajektorie rozwoju jego tożsamości. Przy czym regulacje prawne są w tych zakresach coraz bardziej szczegółowe oraz – jak to było zawsze – „nieubłagane" (od prawa uciec nie można – jeśli coś jest prawnie zdefiniowane, to jest to definicja ostateczna i uniwersalna). Można w tym miejscu przywołać tekst Duncana Kennedy'ego na temat poglądów Maxa Webera, w którym pisze on, że normy prawne mogą być usankcjonowane przez tradycję, charyzmę prawodawcy lub po prostu przez wprowa-

---

[6] Ibidem, s. 7.

[7] Ibidem, s. 8.

[8] Ibidem, s. 11.

[9] Ibidem, s. 15-16.

dzenie ich w życie[10]. Ta trzecia forma, współcześnie moim zdaniem dominująca, nie potrzebuje uprawomocnienia, ponieważ samo wprowadzenie jakiejś normy w życie stanowi jej uprawomocnienie. W wyniku wydarzeń norma uprawomacnia się poprzez swoje istnienie i działanie. Norma prawna nie potrzebuje bowiem akceptacji, wystarczy, że istnieje.

Można przytoczyć kilka przykładów wydania aktu prawnego, który uprawomacniał się poprzez sam akt swojego powstania, choćby ze sfery szkolnictwa. Jednym z nich jest likwidacja ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum i utworzenia w ich miejsce sześcioletniej szkoły podstawowej, trzyletniego gimnazjum i trzyletniego liceum. W wyniku tej restrukturyzacji zmienił się przebieg biografii milionów ludzi, którzy zostali przekierowani na nowe, formalne i przymusowe ścieżki edukacyjne. Większe nawet konsekwencje dla całego pokolenia młodzieży miało rozbicie pięcioletnich studiów magisterskich (w przypadku zdecydowanej większości kierunków) i wprowadzenie trzyletnich studiów licencjackich oraz dwuletnich magisterskich. W rezultacie tego aktu prawnego nastąpił przewrót w strukturze instytucjonalnej szkolnictwa wyższego, a także w strukturze akademickich wyborów młodzieży i ich biografii. Zastrzegam przy tym, że nie oceniam tych zjawisk negatywnie, pokazuję jedynie, iż zmiana prawna tworzy nowe formy praktyki społecznej, nowe formy tożsamości i biografii, słowem – nową rzeczywistość. Zauważmy, że w każdym z tych przypadków, mimo kontrowersji, akt prawny został wprowadzony w sposób strukturalny, inwazyjnie, a jedyną możliwą reakcją społeczną było dostosowanie się (z czasem nowe rozwiązania uległy naturalizacji – stały się wyrazem zdrowego rozsądku ludzi, a ich akceptacja następuje zgodnie z zasadą „tak po prostu jest").

Również P. Bourdieu zdecydowanie twierdzi, że prawo jest przesycone władzą. Do pewnego stopnia jego poglądy pokrywają się z tymi, które prezentuje J.M. Balkin, ale w pewnym miejscu nabierają radykalnego charakteru. Przywołam tu interesujący w swojej konstrukcji artykuł zamieszczony w „The Hastings Law Journal", który składa się z dwóch części: merytorycznego wprowadzenia do myśli P. Bourdieu, autorstwa Richarda Terdimana, oraz oryginalnego tekstu P. Bourdieu (którego tytuł stanowi także tytuł całego artykułu)[11].

Zdaniem P. Bourdieu – jak ujmuje to R. Terdiman – prawo oraz inne strukturalne formy życia społecznego, działając jak magnes, tworzą „pola

---

[10] D. Kennedy, *The Disenchantment of Logical Formal Legal Rationality or Max Weber's Sociology in the Genealogy of the Contemporary Mode of Western Legal Thought*, „Hastings Law Journal" 2004, nr 55, s. 1043.

[11] P. Bourdieu, *The Force of Law: Toward a Sociology of Juridical Field*, „The Hastings Law Journal" 1987, nr 38, s. 806-853 (na s. 806-813 znajduje się wprowadzenie R. Terdimana).

społeczne, [które] stosują przymus wobec tych, którzy znajdą się w polu ich działania", choć osoby te zazwyczaj nie są świadome źródła przyciągania. „Podobnie jak ma to miejsce w przypadku magnetyzmu, władza o charakterze społecznym jest nieodłącznie tajemnicza" (dodam: dla osób znajdujących się pod jej wpływem)[12]. Zatem każdy, kto dostanie się w pole działania magnesu prawnego, musi podporządkować się zasadom i regulacjom, które tam panują, żyjąc własnym życiem[13]. Tak pisze o tym sam P. Bourdieu: „wejście w przestrzeń prawną implikuje milczącą akceptację fundamentalnego prawa tej przestrzeni, podstawowej tautologii, która wymaga, aby w jej ramach konflikty mogą były rozwiązywane jedynie w sposób prawny, to znaczy zgodnie z zasadami i konwencjami tej przestrzeni samej w sobie. Z tego powodu takie wejście całkowicie redefiniuje codzienne doświadczenie i całą sytuację"[14].

P. Bourdieu, omawiając władzę prawa, przywołuje dwie zasady. Pierwsza z nich to formalizacja, z którą łączy się pojęcie „władzy formy"[15]. Jej istotą jest – jak ujmuje to R. Terdiman – „konstytutywna tendencja prawa do formalizowania i kodyfikowania wszystkiego, co pojawia się w polu jego widzenia"[16]. Owo „wszystko" nabiera więc w nieuchronny sposób charakteru czy kontekstu prawnego, ulega sformalizowaniu poprzez prawo (np. „struktura percepcji i szacowania zwykłych konfliktów" zostaje przekształcona w „prawne konfrontacje"[17]). Rzeczywistość – jak mogę sądzić w świetle analiz poglądów P. Bourdieu – staje się „formą prawną". W konsekwencji procesu formalizacji rzeczywistość jest jego zdaniem redukowana przez „prawne definicje" do „użytecznej fikcji"[18]. Przy tym jednak „jurydyczna formalizacja wprowadza w stosunki społeczne jasność i przewidywalność"[19].

Formalizacja odbywa się przede wszystkim poprzez słowa i teksty. P. Bourdieu zwraca uwagę – jak twierdzi R. Terdiman – na „lingwistyczną i społeczną władzę prawa »do sprawiania, aby rzeczy się stawały poprzez słowa«"[20]; decydujące znaczenie ma tu „pisana formalizacja tekstów prawnych"[21] (przy czym niezwykle istotną rolę w prawie odgrywa „walka

---

[12] R. Terdiman, *Wprowadzenie do P. Bourdieu, The Force of Law: Toward a Sociology of Juridical Field*, „The Hastings Law Journal" 1987, nr 38, s. 806.

[13] Ibidem, s. 807.

[14] P. Bourdieu, *The Force of Law*…, op.cit., s. 831.

[15] R. Terdiman, *Wprowadzenie*…, op.cit., s. 809.

[16] Ibidem.

[17] P. Bourdieu, *The Force of Law*…, op.cit., s. 833.

[18] Ibidem, s. 835.

[19] Ibidem, s. 849.

[20] R. Terdiman, *Wprowadzenie*…, op.cit., s. 809.

[21] Ibidem, s. 810.

o uprawomocnioną i legitymizowaną interpretację tekstów", która ma charakter symboliczny i językowy, stanowiąc przy tym część walki o kontrolę społeczną[22]).

Druga zasada władzy prawa, czyli uniwersalizacja, zdaje się odwoływać do pojęcia „pożerania" rzeczywistości przez prawo. Dla P. Bourdieu nie ulega wątpliwości, że w sferze tej prawo odnosi ogromne sukcesy – oto bowiem „uniwersalistyczne roszczenia doktryny prawnej i procedur prawnych", dzięki skutecznym działaniom „jurydycznej formalizacji" sprawiają, że prawo uzyskuje status „praktycznej »uniwersalności«„[23]. Oznacza ona więc „generalizację w praktyce [określonego] sposobu działania i wyrażania się"[24]. P. Bourdieu pisze o tym w sposób następujący: „W skomplikowanym społeczeństwie efekt uniwersalizacji stanowi jeden z mechanizmów, i to bez wątpienia jeden z najbardziej potężnych, wytwarzania symbolicznej dominacji […] narzucania uprawomocnienia w porządku społecznym". Upowszechnienie normy prawnej „prowadzi do autentycznego wpływania na zachowanie wszystkich aktorów społecznych, niezależnie od wszelkich różnic w statusie i w stylu życia". „Efekt uniwersalizacji" (albo „efekt normalizacji") wprowadza „praktyczną władzę prawnych ograniczeń"[25]. W konsekwencji powstaje sytuacja, w której prawo reprezentuje „oficjalną wersję świata"[26].

Wprowadzanie tej wersji świata w tożsamość następuje w sposób inwazyjny. Przywołam tu raz jeszcze komentarz R. Terdimana. Otóż P. Bourdieu, analizując zjawisko konstruowania tożsamości, dokonuje rozróżnienia między ortodoksją i doksją [*doxa*]. „Ta pierwsza definiowana jest jako prawidłowe, społecznie uprawomocnione […] wymaganie, do którego każdy musi się dostosować. W ten sposób ortodoksja implikuje pewien poziom kontroli zewnętrznej. Z drugiej strony doksja implikuje natychmiastową zgodę wywołaną przez to, co wydaje się oczywiste, transparentnie normalne. Rzeczywiście, doksja stanowi normalność, w której urzeczywistnienie normy jest tak całkowite, że norma sama w sobie, jako przymus, przestaje istnieć jako taka"[27]. W ten właśnie sposób prawo staje się częścią nas samych – następuje ubezwłasnowolnienie „od wewnątrz".

Warto przywołać tu pewien kontekst odróżniający poglądy P. Bourdieu od tych, które sformułował J.M. Balkin. O ile ten drugi twierdzi, że władzy prawa podlegają wszyscy członkowie społeczeństwa w sposób jednakowy

---

[22] Ibidem, s. 808.

[23] P. Bourdieu, *The Force of Law*…, op.cit., s. 844.

[24] Ibidem, s. 845.

[25] Ibidem, s. 846.

[26] Ibidem, s. 848.

[27] R. Terdiman, *Wprowadzenie* …, op.cit., s. 812.

i uniwersalny, o tyle pierwszy uważa prawo za formę przemocy i władzy sprawowanej przez jedną grupę czy klasę społeczną nad innymi (zrywa on więc z tradycją pojmowania prawa jako posłuszeństwa wobec normy, a nie wobec osoby[28]).

Prawo jest dla P. Bourdieu – jak rekonstruuje to Mauricio García Villegas – „systemem symbolicznym […], poprzez który ustanawiane są klasyfikacje i determinowane są podstawowe kategorie społecznego włączania i wykluczania"[29]. Jednak zdaniem P. Bourdieu prawo, oprócz funkcji kognitywnej i społecznej organizacji życia, pełni także „polityczną funkcję dominacji". Uznaje on, i jest to logiczne w świetle całej jego koncepcji, że prawo stanowi formę symbolicznej władzy i symbolicznej przemocy (pisze też – jak ujmuje to M.G. Villegas – „o symbolicznej władzy, która zawarta jest w tekstach prawniczych"[30]), ma też – w interpretacji M.G. Villegasa – „potencjał w zakresie ustanawiania klasyfikacji, które są podstawowe dla porządku społecznego – legalne/nielegalne, sprawiedliwe/niesprawiedliwe, prawdziwe/fałszywe – wszystko to zawiera ogromną władzę polityczną"[31].

P. Bourdieu zdaje się więc zajmować jasno określone stanowisko w debacie między formalizmem, który głosi, że prawo posiada całkowitą autonomię w relacjach ze światem zewnętrznym, a instrumentalizmem, który „postrzega prawo jako odzwierciedlenie, jako narzędzie na usługach dominujących grup"[32]. Rezygnuje przy tym z koncepcji „czystej teorii prawa", opowiadając się za koncepcją uznającą prawo za „instrument dominacji"; w innym miejscu zaś nie zgadza się z twierdzeniem, że system prawny ma charakter „autoreferencyjny"[33] (to znaczy, że stanowi dla siebie jedyny układ odniesienia – bez „zewnętrznej ingerencji"). Pisze on ponadto w sposób krytyczny, że przestrzeń prawna funkcjonuje tak, jakby była „przestrzenią neutralną", chociaż w żadnym przypadku nią nie jest[34].

Interpretacja sfery prawnej dokonana przez P. Bourdieu jest bardzo przekonująca, jednak współcześnie należałoby – jak sądzę – zmodyfikować ją w jednym z aspektów. Moim zdaniem prawo nie działała bowiem już wyraźnie w imieniu czy na rzecz klasy dominującej, reprodukując jej status społeczny. Współcześnie opozycja my (wobec których stosuje się prawo) – oni (którzy wobec nas stosują prawo) straciła dawną ostrość. Wyłanianie się różnorodnych i sprzecznych ze sobą „trajektorii stratyfikacji" społecznej

---

[28] D. Kennedy, *The Disenchantment of Logical…*, op.cit., s. 1039.

[29] M.G. Villegas, *On Pierre Bourdieu's Legal Thought*, „Droit et Société" 2004, nr 56/57, s. 60.

[30] Ibidem.

[31] Ibidem.

[32] P. Bourdieu, *The Force of Law…*, op.cit., s. 814.

[33] Ibidem, s. 816.

[34] Ibidem, s. 830.

spowodowało, że trudno dziś znaleźć centrum, w którego interesie działa prawo. Straciło ono swój dawny „klasowy charakter". Nie oznacza to, że prawo nie obejmuje władzy regulowania tożsamości i rzeczywistości, ale stwierdzenie, że we współczesnych społeczeństwach Zachodu reprezentuje ono jednoznaczny „interes", nie jest moim zdaniem zasadne.

Omawiając zjawisko asymetrycznych relacji między jednostką a prawem, trudno nie poruszyć problemu relacji międzyludzkich. Poczucie zagubienia laika w konfrontacji z systemem prawa wynika bowiem także z jego – opierającego się na pełnym intelektualnego dyskomfortu – uzależnienia w kontaktach z prawnikami. Jak pisze nawiązujący do myśli M. Webera David M. Trubek: „W […] społeczeństwie głównym źródłem normatywnego uporządkowania jest logicznie spójny układ zasad, skonstruowanych na wyspecjalizowany sposób. Zasady te są stworzone przez wysoce wyspecjalizowane formy myśli, które mogą być zastosowane jedynie przez wykształconych profesjonalistów"[35]. Wydaje się przy tym, że prawnicy (i lekarze), stanowiąc w opinii społecznej uosobienie ekspertów niemal „w czystej postaci", robią wszystko, aby to uzależnienie pogłębić, eksponując „przepaść" między swoją tożsamością a tożsamością laika. Odwołując się do rozważań M. Webera (w komentarzu D.M. Trubeka) trzeba stwierdzić, że prawnicy, jako „odróżnialna »grupa statusu«", stanowią grupę społeczną „stworzoną na podstawie formalnej edukacji, prestiżu zawodowego i odróżnialnego stylu życia"[36]. Podstawową strategią w relacjach prawników z laikami jest podkreślanie dystansu i eksponowanie poczucia wyższości. Takie podejście jest kształtowane – zdaniem Margaret Thornton – w zachodnich szkołach prawa, w których panuje klimat „technokratyczny". W krytycznej wobec edukacji prawniczej analizie autorka ta wychodzi od stwierdzenia, że we współczesnym społeczeństwie wciąż dominuje idea prawnika jako „wszystkowiedzącego technokraty, który ma uprzywilejowaną wiedzę i który w rezultacie tego sprawuje władzę"[37]. W szkołach prawa przekazuje się przyszłym prawnikom odwołujące się do prawnego pozytywizmu przekonanie, że „prawo stanowi autoreferencyjny system, który potrafi dawać »prawdziwe« odpowiedzi"[38]. Przekazywana jest też wizja prawa, które jest neutralne, akontekstualne i zmierza do „obiektywnej sprawiedliwości"[39]. W konsekwencji następuje w edukacji prawniczej redukcja tego, co społecz-

---

[35] D.M. Trubek, *Max Weber on Law and the Rise of Capitalism*, „Winsconsin Law Review" 1972, nr 3, s. 736.

[36] Ibidem, s. 739.

[37] M. Thornton, *Technocentrism in the Law School: Why the Gender and Colour of Law Remain the Same*, „Osgoode Hall Law Journal" 1998, t. 36, nr 2, s. 372.

[38] Ibidem.

[39] Ibidem, s. 374.

ne, do „prawnych formuł" i „wiedzy technicznej"[40]. Podobne stanowisko prezentuje Elizabeth Mertz, która utrzymuje, że w świecie prawnym coraz częściej stosowane jest „podejście instrumentalne i techniczne", które dominuje nad „moralnym i wrażliwym na kontekst szacowaniem"[41]. Następuje także „przejście od »świadomości zorientowanej na sprawiedliwość« do »świadomości zorientowanej na grę«"[42].

Lucy A. Jewell w znakomitym tekście dotyczącym kształcenia na najlepszych amerykańskich wydziałach prawa pokazuje, w jaki sposób przekonanie o elitarności społecznej konstruowane jest podczas mającej tam miejsce uniwersyteckiej socjalizacji. Pisze ona, że jej celem, oprócz wyposażenia studentów w najlepsze kompetencje, jest odtwarzanie prawniczej elity zawodowej: „szkoły prawne odtwarzają wizerunek zawodu prawniczego jako kultury klasy wyższej poprzez nauczanie studentów adaptacji, typowego dla tej klasy »profesjonalnego« manieryzmu i zachowań. Amerykańska profesja prawnicza była postrzegana przez długi czas jako grupa zajmująca kulturową i społeczną przestrzeń arystokracji" (zdaniem tej autorki amerykańskich prawników cechuje wręcz – wynikająca z dążenia do potwierdzenia swojego statusu – obsesja na punkcie kultury klas najwyższych). Prestiż ten jest „zwiększany także poprzez pokazywanie na zewnątrz symbolicznych dóbr i manier, które tworzą aurę smaku, dystynkcji i wysokiej kultury", włącznie z „powściągliwym, z właściwą dykcją" sposobem wypowiadania się[43] (co stanowi jeden z czynników potwierdzania „depersonalizacji relacji jako normy w dyskursie prawnym"[44]). L.A. Lewell twierdzi przy tym, że „oparte na tworzeniu dystansu maniery klasy wyższej pomagają prezentować prawo jako neutralne i obiektywne oraz pozbawione przemocy, budując przekonanie o sprawiedliwości procesów prawnych" i wraz ze „stylem językowego wypowiadania się, typowym dla klas wyższych, pomagają w utrzymywaniu publicznej wiary w uprawomocnienie zawodu prawniczego i instytucji prawniczych"[45]. Od pierwszego roku edukacji studenci prawa przekonywani są o nadrzędności swojego przyszłego statusu, świadomie kształtuje się przy tym ich wysokie poczucie własnej wartości/wyższości. „Socjalizacja językowa" jest w tym kontekście bardzo istotna: „Wydziały prawa preferują wycyzelowaną, pozbawioną emocji i gramatycznie

---

[40] Ibidem, s. 373.

[41] Podaję za: J.M. Conley, *Can You Talk Like a Lawyer and Still Think Like a Human Being? Mertz's The Language of the law School*, „Law and Social Inquiry" 2009, t. 34, nr 4, s. 1001.

[42] Ibidem.

[43] L.A. Jewell, *Bourdieu and American Legal Education: How Law Schools Reproduce Social Stratification and Class Hierarchy*, „Buffalo Law Review" 2008, t. 56, nr 4, s. 1197.

[44] M. Thornton, *Technocentrism in the Law*…, op.cit., s. 379.

[45] L.A. Jewell, *Bourdieu and American Legal Education*…, op.cit., s. 1198.

poprawną formę komunikacji, która koreluje z uznawanym za właściwy komunikacyjnym stylem klasy wyższej". Ponadto przekonuje się studentów, że „właściwe gramatycznie wysławianie się i formalny ton głosu sprawią, że tekst [wypowiedzi] będzie postrzegany jako uprawomocniony, z kolei zła gramatyka lub natarczywy, emocjonalny ton sprawi, że odbiorca będzie traktował tekst podejrzliwie"[46].

Takie podejście prawników do laików (pozbawionych kompetencji prawnych) prowadzi do uprzedmiotowienia tej drugiej grupy w relacjach z prawem, co przekłada się na poczucie bezradności intelektualnej i szerzej: tożsamościowej.

Kwestia roli języka w tworzeniu dystansu między prawnikami a laikami wymaga pogłębienia (choć można tu zadać za Johnem M. Conleyem prowokujące pytanie, czy język prawniczy naprawdę jest „czymś więcej niż tylko powierzchowną grą językową, która mistyfikuje [językowo] to, co z istoty swojej jest proste, wzmacniając w ten sposób nieuzasadnioną władzę, którą posiada ta profesja [prawnicza]"[47]). Komentując poglądy E. Mertz, J.M. Conley podkreśla, że język odgrywa kluczową rolę w „profesjonalnej mistyfikacji prawa" (tym bardziej że „generuje pojawienie się neutralności"[48]). E. Mertz uważa, że „nawet jeśli osoba z zewnątrz mogłaby nauczyć się całego technicznego słownictwa", to „znaczenie, jakie prawnicy odnajdują w tekście, pozostanie dla niej ulotne", nawet jeśli będzie poszukiwała ona jakiegoś „układu odniesienia"[49]. Ma to miejsce o tyle często, że „amerykańska tradycja precedensów prawnych oparta jest […] na zmieniającej się interpretacji przedmiotu stanowiącego punkt wyjścia procesu rekontekstualizacji w następnych przypadkach"[50]. Podobne podejście do relacji między prawnikami a laikami prezentuje P. Bourdieu. Twierdzi on, że prawnicy świadomie stosują strategie mające na celu zdobywanie coraz większej władzy: „profesjonaliści tworzą potrzebę zwiększania własnej przydatności poprzez przedefiniowanie problemów wyrażanych w zwykłym języku w problemy prawne, tłumacząc je w język prawa i proponując […] różne możliwości osiągania sukcesu dzięki różnym strategiom działania". Odbywa się to w ramach „hermetycznej logiki, nieodstępnej dla laików", w wyniku której dochodzi do „panowania nad sytuacją tych, którzy posiadają kwalifikacje prawne"[51]. Dla P. Bourdieu nie ulega wątpliwości, że w przestrzeni

---

[46] Ibidem, s. 1200.

[47] J.M. Conley, *Can You Talk Like a Lawyer*…, op.cit., s. 986.

[48] Ibidem, s. 994, 1001.

[49] Ibidem, s. 994.

[50] Ibidem.

[51] P. Bourdieu, *The Force of Law*…, op.cit., s. 834.

prawnej laik traci swoją podmiotowość[52], przy czym proces ten ogarnia – wraz ze wspomnianą już uniwersalizacją prawa – coraz to nowe sfery życia, poprzez „wnoszenie do porządku prawnego tych obszarów życia społecznego, które wcześniej były uznawane za domenę przedprawnych form rozwiązywania konfliktów". P. Bourdieu pisze też o zjawisku „cyrkularnego wzmacniania", polegającego na tym, że „każdy krok w kierunku »jurydyzacji« jakiegoś wymiaru praktyki tworzy nowe »potrzeby jurydyczne«", przy czym „wzrost formalizmu procedur prawnych" jeszcze bardziej pogłębia wykluczenie laików[53]. Jako konkluzję można przytoczyć stwierdzenie P. Bourdieu na temat ubezwłasnowolnienia jednostki w konfrontacji społecznej z prawnikami i systemem prawnym: „Instytucja »przestrzeni prawnej« implikuje ustanowienie granicy między aktorami. Dokonuje się w niej podział na tych, którzy potrafią uczestniczyć w grze, i tych, którzy […] są w rzeczywistości wykluczani przez swoją niezdolność do uzyskania konwersji przestrzeni mentalnej – w szczególności na poziomie lingwistycznym"[54].

W związku z tym władzę prawa i władzę prawników można interpretować w świetle bardziej ogólnych poglądów P. Bourdieu. Komentując relacje dominacji i podporządkowania, które są jego zdaniem obecne w niemal każdej rozmowie, pisze on w sposób następujący: „Wartość wypowiedzi zależy od stosunków władzy, które są konkretnie ustanowione w ramach kompetencji językowych rozmówców, rozumianych zarówno jako ich zdolność w zakresie zastosowania, jak i szacowania; innymi słowy, zależy od różnych podmiotów [agentów] włączonych w rozmowę do narzucenia kryteriów szacowania, najbardziej korzystnych [dla siebie]"[55]. Jednocześnie w każdej rozmowie jednostka reprezentuje grupę posiadającą „pewne kompetencje"[56], a style językowe poszczególnych grup nie są równoważne, lecz tworzą pewien rodzaj hierarchii[57]. Rozważania P. Bourdieu mają charakter uniwersalny i odnoszą się do wszystkich typów konwersacji społecznych, nie mogą być jednak lepiej wyrażone niż poprzez relacje występujące w rozmowach między prawnikiem a laikiem (czy lekarzem a pacjentem). Już w pierwszych zdaniach takiej rozmowy tworzy się asymetryczność relacji, którą potwierdza profesjonalny i często protekcjonalny styl wypowiedzi tego pierwszego (prawnika, lekarza). Istotą każdej sytuacji prawnej jest nie-

---

[52] Ibidem, s. 836-837.

[53] Ibidem, s. 837.

[54] Ibidem, s. 828.

[55] P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power. The Discourse Reader*, red. A. Jaworski, N. Coupland, London 1999, s. 503.

[56] Ibidem.

[57] Ibidem, s. 504.

równorzędność wypowiedzi. Wypowiedź prawnika dominuje w sposób absolutny – symbolizuje kompetencje i władzę; z kolei laik jest ignorantem, który każdym swoim zdaniem ujawnia bezradność, zarówno językową, jak i merytoryczną. Przykład robotnika ze wsi popegeerowskiej, który udaje się do kancelarii prawnej w swojej sprawie spadkowej, zdaje się tu być bardzo jednoznaczny. Natomiast w sytuacji, gdy laik należy do klasy wyższej, posiada wysoki kapitał kulturowy, a niekiedy i władzę, może odczuwać w mikrorelacjach z prawnikiem głębokie upokorzenie z uwagi na swoje merytoryczno-językowe uprzedmiotowienie. Zdarzają się jednak sytuacje wynajmowania prawników przez ludzi bogatych, którzy żądają od nich, „aby wszystko załatwili", i nie podejmują nawet próby zrozumienia „niuansów prawnych".

P. Bourdieu uważa, że sfera językowa służy potwierdzaniu statusu dominujących grup społecznych, a jej rola w tym zakresie wzrasta wraz ze stopniem formalizacji konkretnej konwersacyjnej sytuacji. Pisał on tym w sposób następujący: „rezultat narzucenia uprawomocnienia jest większy […], gdy wykorzystanie uprawomocnionego języka jest bardziej imperatywne […], to znaczy kiedy sytuacja jest bardziej formalna". Im sytuacja jest bardziej formalna, tym „bardziej praktycznie spójna z normami uprawomocnionego języka, tym bardziej jest zdominowana przez dominujących, to znaczy przez posiadaczy uprawomocnionych kompetencji, posiadających władzę mówienia w sposób świadczący o posiadaniu władzy"[58]. Fragment ten znakomicie oddaje swoiste ubezwłasnowolnienie milionów ludzi w relacji z prawem i prawnikami. Na sali sądowej laik może czuć się jak marionetka, która jest całkowicie bezradna wobec formalnej sytuacji i skrajnie sformalizowanych wypowiedzi, zarówno w zakresie treści, jak i stylu.

Nie odmawiając zasadności rozważaniom P. Bourdieu dotyczącym władzy i przemocy języka, można w nich dostrzec pewien paradoks. Łatwo bowiem można wyobrazić sobie sytuację, w której prawnik naprawiający swój samochód w warsztacie mechanicznym znajdzie się na pozycji całkowitego laika. Czekając niecierpliwie na naprawienie nagłej, uniemożliwiającej mu dalszą jazdę usterki, znajduje się w bardzo niekomfortowej językowej sytuacji. Mechanicy prowadzą bowiem rozmowę w języku fachowym, którego on nie rozumie. Oczywiście to podporządkowanie prawnika jest chwilowe, po zapłaceniu za usługę szybko wyjeżdża z warsztatu, a wydarzenie to ma niewielki wpływ na jego tożsamość, jednak dyskomfort i niecierpliwość, jakie odczuwa w warsztacie samochodowym, są znamienne.

Kontynuując rozważania na temat ubezwłasnowolnienia części rzeczywistości i tożsamości przez prawo, dodam, że jej część związana jest z upo-

---

[58] Ibidem, s. 505.

wszechnianiem się prawa międzynarodowego, które zaczyna w coraz większym stopniu regulować życie wewnętrzne państw oraz zamieszkujących je jednostek[59]. Jego pozytywna rola, np. w walce o prawa człowieka i równość czy określaniu standardów zdrowia, nie podlega dyskusji. Oczywistą konsekwencją wprowadzania prawa międzynarodowego jest jednak – z istoty swojej „kolonizujące" – wymazywanie różnic kulturowych, uniwersalizowanie praktyk społecznych, zgodnie ze standardami zewnętrznymi wobec historycznie ukształtowanej rzeczywistości wewnętrznej państwa. Można nawet mówić o kolonializmie prawnym – sfera prawa poszczególnych państw coraz bardziej podporządkowywana jest normom powołanym do życia na poziomie międzynarodowym (i nie chcę tu oceniać, czy prawo międzynarodowe działa w interesie mocarstw politycznych i wielkich korporacji, czy też reprezentuje interes „globalnej społeczności"). Trzeba dodać, że efektywność wdrażania w praktykę życia społecznego zasad prawnych stworzonych na poziomie międzynarodowym jest coraz bardziej znacząca, mimo że propagujące je instytucje nie posiadają – jak ujmują to Joshua Cohen i Charles F. Sabel – „opartej na przymusie, niezależnej władzy", a to dlatego, że „uczestnictwo w tych ciałach [instytucjach] często przynosi poważne korzyści, stąd zagrożenie wykluczeniem [za brak dostosowania się do międzynarodowych norm prawnych] samo w sobie jest postrzegane jako forma sankcji"[60]. Setki milionów ludzi żyją więc w międzynarodowej rzeczywistości prawnej, nie uświadamiając sobie tego.

Na zakończenie pragnę stwierdzić, że mimo dość krytycznej retoryki mojego tekstu nie podważam zasadności powstawania nowych regulacji prawnych. Rozwój prawa stanowi logiczną konsekwencję różnicowania się praktyk społecznych, co wymusza kodyfikację różnych społecznych wydarzeń i sytuacji (wspomnę tu choćby o konieczności ujęcia w ramy prawne rzeczywistości internetowej). Ciągle aktualne wydaje się więc twierdzenie M. Webera, który komentując występujące i w jego czasach specjalizowanie i różnicowanie się prawa, pisał, że stanowi to skutek „coraz bardziej złożonych konfliktów interesów, które muszą być rozwiązane przez maszynerię prawa"[61]. Z drugiej strony tworzenie nowych i coraz bardziej szczegółowych norm prawnych, obejmujących swoim strukturalnym działaniem kolejne sfery życia społecznego, powoduje swoistą „kodyfikację" człowieka i jego tożsamości oraz zamknięcie go w ramach „strukturalnej pajęczyny", która określa jego działania i myślenie. Bezalternatywna rzeczywistość pra-

---

[59] J. Cohen, C.F. Sabel, *Global Democracy*, „International Law and Politics" 2005, nr 37, s. 764.

[60] Ibidem.

[61] Podaję za: D. Kennedy, *The Disenchantment of Logically…*, op.cit., s. 1045.

wa pozostaje przy tym w sprzeczności z „wszystkoalternatywną" rzeczywistością kulturową, w której dominuje „zamieszanie". Warto też podkreślić, że prawo pozwala człowiekowi na osadzenie swojej tożsamości w konkretnych formach życia i praktyki społecznej. Zniewolenie poprzez prawo może więc być paradoksalnie postrzegane jako forma wyzwolenia od zniewalającej człowieka wolności i zniewalającego chaosu, które panują w obszarze kultury popularnej i mediów (bowiem „legalizm oferuje optymalne połączenie przymusu i przewidywalności"[62]).

[62] D.M. Trubek, *Max Weber on Law*…, op.cit., s. 743.

Kazimierz Wojnowski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Z aksjologii cnoty umiaru i cnoty ufności

Umiar jako wartość *w sobie* i *dla siebie*

Cnota umiaru uznawana jest w kulturach wszystkich ludów za pierwszorzędną wśród innych, wysoko cenionych, wartość osobową[1]. Historia narodów i indywidualne doświadczenia ludzi wskazują jednak, że owa cnota umiaru jest najtrudniejszą do spełnienia i nieczęsto stosowaną[2]. W autopsychicznej refleksji postrzegana jest jako dotkliwa właściwość subiektywnego ograniczania się, tak w dążeniu, jak i w samym działaniu. Stereotypy ocenne wobec postaw, działań i zachowań prezentowanych z umiarem zawierają pozytywną wartość i przypisują im – raczej deklaratywnie – znaczenie dobra. Zakres znaczeniowy pojęcia „umiar" odnosi się do nastawienia motywacyjnego, aspiracji oraz czynów i ujmuje je jako intencyjne ograniczanie, powściągliwość, niepełność, zrównoważenie, zaniechanie, zrezygnowanie, odmówienie sobie czegoś. Działaniu z umiarem towarzyszy swoista rezygnacja z wyłączności dla siebie i samoograniczenie pełni uprawnień, wyraża się zaś jako dawana innym możliwość, dzielenie się z nimi.

Przestrzeganie umiaru jest świadomym przekonaniem o koniecznym spełnieniu owej pozytywnej wartości, czyli czynieniu dobra poprzez działanie w ograniczeniu lub z ograniczenia. Okazywanie umiaru przez osobę działającą może mieć liczne przedmiotowo-treściowe motywacje z obszaru aksjologii pozytywnej, przeważnie etycznej, a wśród ludzi religijnych – ze

---

[1] *Z mądrości Talmudu*, Warszawa 1988, s. 227-235. Zob. Tarjag micwot – *613 przykazań judaizmu. Szewa micwot derabanan – siedem przykazań rabinicznych. Szewa micwot bne Naoch – siedem przykazań dla nie Żydów*, Kraków 2000.

[2] Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia, Poznań – Warszawa 1987; Koran, Warszawa 1986.

sfery wiary. Owe motywacje mogą także wynikać z aksjologii racjonalnego poznania lub z pragmatyzmu, np. osiągania właściwego rezultatu dzięki współpracy z innymi[3].

Przekonanie o potrzebie umiaru w działaniu własnym jest powszechne, zwłaszcza w komunikowaniu na zewnątrz niezbędności tej cnoty. Natomiast w realizacji celu działania nie występuje ono jako czynne kryterium samooceny, przeważnie jest częścią mniemania o własnej poprawności respektowania wartości umiaru. Społeczne oczekiwanie na przejawy umiaru w działalności publicznej jest powszechne i wyraża się jako kryterium ocenne poprawności bądź negatywności tej działalności.

Indywidualne przeświadczenie o potrzebie umiaru może mieć dwie postaci: umiar w sobie oraz umiar dla siebie. Umiar w sobie umiejscowiony jest w sferze motywacyjnej, stanowi wartość aksjologii moralnej i pragmatycznej. W tym ujęciu umiar ma znaczenie istotnego i trwałego aksjologicznie przekonania, koniecznego w motywacji granicznej/ograniczającej zamierzenia, plany, pragnienia, aspiracje. Umiar dla siebie uzewnętrznia się w sferze własnych działań, zdarzeń z osobistym uczestnictwem i dobrą postawą. Jest to faktyczna realizacja umiaru, przeważnie publiczna i pozytywnie waloryzowana przez środowisko. Umiar w postawie czynnej sytuacyjnie okazywany jest zawsze wobec kogoś lub w stosunku do czegoś. Jest to zewnętrzny wizerunek umiaru, stanowiący wyraz dobra.

Pragmatyczny kontekst rozważań o umiarze jest nieunikniony, choć mogłoby się wydawać, że jest on znikomy lub niewłaściwy w dyskursie o powściągliwości, ograniczaniu się, zaniechaniu, gdyż powstrzymuje wolną wolę (jej pełnię) i maksymalizm działania. Dotyczy on korzyści płynącej z zaniechania, ograniczania się, a więc z umiaru jako unikania skutków negatywnych, fatalnych rezultatów, strat czy nieszczęść. Wobec tego z czego wynika poczucie umiaru oraz działanie z umiarem? Czy z ostrożności wynikającej z obawy, czy z głębszego pojmowania ponadindywidualnego dobra? Zapewne z obu powodów, mając w pierwszym przypadku motyw roztropności wobec obawy, a w drugim – respekt dla względnej trwałości etycznych wartości i wrażliwość moralną. Historia ludzkości i biografie ludzi wskazują, że przyczyną klęski zawsze był brak umiaru, niepohamowanie, zaś w losie osobowym negatywne doznania były powodowane brakiem roztropności[4]. Za negatywne doświadczenia w życiorysie przeważnie odpowiada maksymalizm indywidualistyczny, przejawiający się w relacjach międzyosobowych i międzygrupowych. Interakcje międzyosobowe zakłó-

---

[3] M. de Montaigne, *Próby*, t. I, Warszawa 1985, s. 304-308.

[4] Słynna sprawa Lucjusza Sergiusza Katyliny jest przykładem zdzierstwa dokonanego na prowincji i próbą kupienia za zrabowane pieniądze urzędu konsula. Zob. M.T. Cyceron, *Mowy*, Kęty 1989, s. 28-76.

cone brakiem równowagi między oczekiwaniami a możliwościami ich zaspokojenia tworzą najczęściej przestrzeń dla postawy umiaru. Pozaosobowe relacje z istotami żywymi lub przedmiotami i urządzeniami oraz stanami natury (przyrody) zwykle skutkują negatywnością powstałą z braku rozwagi. Rozwaga to zracjonalizowana treść sytuacyjna zastosowania umiaru, jako nakazu osiągnięcia pozytywnego skutku działania.

Częste i powszechne jest wezwanie o pomiarkowanie się, kierowane przeważnie ku innym, rzadziej zaś wobec siebie. Apele te są sygnałem ostrzegawczym, a zarazem przypomnieniem o potrzebie etycznego motywu i moralnie dobrego działania (czynu)[5]. Codzienne, zwykłe i powszechne wyrazy braku umiarkowania, wybrane spośród wielu jego negatywnych przykładów, przedstawiam poniżej jako utratę cennych korzyści. Są to m.in.:

- tragiczne skutki braku umiaru w prowadzeniu samochodu, nadmierna prędkość i pośpiech, naruszanie przepisów prawa o ruchu drogowym, powodujące śmierć, kalectwo i choroby, a także inne straty życiowe lub stałe ograniczenia własne i innych osób;
- dramatyczne przeżycia powodowane brakiem umiaru w jedzeniu i piciu (szczególnie piciu alkoholu), skutkujące otyłością, chorobami, uzależnieniami, utratą autorytetu, zmierzaniem w stronę brzydoty oraz nieszczęścia osobistego i bliskich osób[6];
- dramatyczne i nierzadko tragiczne, pozbawione powściągliwości aktywności seksualne oraz brak kontroli nad popędem płciowym, skutkujące ciężkimi chorobami, niechcianą ciążą, decyzją aborcyjną;
- negatywne zachowania o najwyższym ryzyku, naruszające prawo i normy życia społecznego (w tym życia zwierząt), skutkujące pozbawieniem wolności lub jej ograniczeniem, karą finansową, zakazem przedmiotowej działalności, wykluczeniem z dotychczasowej zbiorowości, utratą bliskich osób, rozstaniem z przyjaciółmi, pozbawieniem dóbr i godności własnej. Brak umiaru najwyraźniej przedstawia mit o Ikarze, ukazujący niepohamowanie prowadzące do upadku. Umiarkowanie jest wyrazem wewnętrznej dyscypliny, a wstrzemięźliwość – umiejętnością ograniczania swoich pragnień dzięki przestrzeganiu ustalonych zasad.

Umiar jest sprzymierzeńcem różnych form pożytku, towarzyszy systematycznemu i długotrwałemu korzystaniu z pozytywności, czyli czerpaniu korzyści z wygód i dóbr. Warunkiem tego jest jednak niepozbawianie innych ludzi i istot żywych możliwości dążenia do uczestnictwa w podobnych pożytkach. Okazywanie umiaru oraz oczekiwanie go od innych jest trudne

---

[5] Plutarch, *Moralia*, t. II, Warszawa 1988, s. 237-243.

[6] Pismo Święte, Księga Mądrości. Mądrość Syracha, s. 823.

i nierzadko niemożliwe. Kierowanie się umiarem jest raczej stałą postawą niż jednorazowym aktem, okolicznościowym gestem czy sytuacyjną możliwością.

Egzemplifikacja pożytku będącego rezultatem umiaru jest zróżnicowana przedmiotowo. Pożytki wynikające ze stosowania umiaru można dostrzec m.in., gdy:

- sferę stosunków politycznych cechuje demokracja, zapewnienie praw i wolności, bezpieczeństwo, stabilność gospodarcza, rozwój społeczny, zrównoważony rozwój środowiska, inicjatywy pokojowe, oszczędne państwo, dobre relacje międzynarodowe;
- sferę stosunków gospodarczych cechuje bezpieczeństwo energetyczne, zabezpieczenie surowców, stabilność w handlu zagranicznym, zrównoważenie długu wewnętrznego (budżetu), kontrolowana konkurencja na rynku, stabilność parytetu pieniężnego, rozwój rynku kapitałowego, bezpieczna bankowość, rozwój przedsiębiorczości, pluralizm gospodarki, kontrola nad budżetem, zracjonalizowana polityka socjalna;
- sferę polityki społecznej cechuje wzrost ludzkich zasobów pracy, bezpieczeństwo socjalne, mocna pozycja służby zdrowia i edukacji, skuteczność pomocy, wsparcie dla kultury, zracjonalizowana strategia emerytalna i efektywna jej praktyka, rozwój infrastruktury na potrzeby opieki, profilaktyki i wychowania, urzeczywistnianie pomocniczości i solidaryzmu społecznego;
- sferę stosunków narodowościowych cechuje harmonijna współpraca międzykulturowa, realizacja wartości kulturowych zbiorowości etnicznych i mniejszości narodowych, równouprawnienie w zakresie ich podmiotowości;
- sferę kultury cechuje pluralizm treści, wartości i dóbr kultury, tolerancja i wsparcie rozwoju kultury źródeł, wspólnotowość i uniwersalizm wśród ludzi.

Wskazane sfery życia publicznego wymagają kierowania się umiarem przez polityków i twórców poszczególnych dziedzin życia: politycznego, gospodarczego, kulturalnego, intelektualnego i konfesyjnego.

Największą wartością pozytywną, stanowiącą przejaw dobra społecznego, jest pokój wewnętrzny i zewnętrzny w państwie oraz harmonijny rozwój takich dziedzin życia krajowego, jak: stabilność socjalna, dostępność pracy i jej ekonomiczna adekwatność, rozwój kulturalny, edukacyjny i naukowy, a także wzrost zamożności społeczeństwa. Racjonalizacja priorytetów w polityce państwa, o ile ma miejsce, jest przejawem umiaru w sprawowaniu władzy jako zwierzchności nad danym społeczeństwem. Wszelkie formy zwierzchności wymagają umiaru, jeśli mają być skuteczne.

O pożytkach płynących ze stosowania umiaru w dziedzinie posiadania i własności dóbr oraz ich rozporządzania świadczą następujące pozytywne stany społeczne:

- własność przedmiotowych warunków pracy otwarta na potrzeby rynku pracy skutkuje wzrostem zatrudnienia i dobrymi warunkami socjalnymi;
- posiadanie dóbr i kapitału finansowego objawia się sponsoringiem, mecenatem, fundacyjnością;
- rozporządzanie bogactwem społecznym (własnością Skarbu Państwa) sprzyja awansom zawodowym ze względu na kompetencje i przejawia się regulacjami w ramach wsparcia finansowego, edukacyjnego i kapitałowego, a także rozbudową infrastruktury gospodarczej;
- własność i kapitał prywatny sprzyja wzrostowi poziomu życia zatrudnionych i poprawie warunków środowiska poprzez godziwą płacę, współfinansowanie lub tworzenie samodzielnych instytucji pożytku publicznego bądź ich wspieranie.

Sfera relacji międzyosobowych oraz tych o charakterze więzi jest szczególnie wrażliwa na postawę, którą cechuje umiar, i wywołuje następujące skutki:

- w małżeństwie zapobiega, ogranicza, usuwa skrajne dominacje, wywołując, rozwijając i utrwalając miłość, wzajemną pomoc, harmonię współżycia;
- w rodzinie zapobiega, powstrzymuje bądź ogranicza dążenia do faworyzowania dzieci lub rodzica, wprowadza współodpowiedzialność, kształtuje samodzielność i odpowiedzialność, tworzy warunki równości, sprzyja rozwojowi wrażliwości na potrzeby innych i okazywaniu im pomocy;
- w środowisku pracy tonuje konflikty, ogranicza rywalizację o zadania wykonawcze, powstrzymuje zabieganie o funkcje, uspokaja ambicje i dążenia do uczestnictwa w reprezentacji, racjonalizuje przyjmowanie zobowiązań;
- w sferze kontaktów przyjacielskich warunkuje ich istnienie, trwałość, rozwój i jakość, objawia się w tolerancji, wyrozumiałości, uzasadnionej stanowczości i rozumnej ustępliwości, zapewnia spełnienie zobowiązania, mobilizuje do inicjatywy własnej.

Istnieje bliska, a w wielu sferach życia ludzkiego bezpośrednia zależność między stosowaniem umiaru w tworzeniu makrostosunków społecznych a kierowaniem się nim w relacjach międzyosobowych. Przejawia się ona w ograniczaniu egoizmu i partykularyzmu na różnych poziomach struktury społecznej i stosunków funkcjonalnie zależnych.

Cnota umiaru jest podstawą harmonii, współpracy, wzajemnego poszanowania. Tworzy dobro wielopostaciowe i stanowi fundament wspólnotowości ludzkiej oraz istnienia wszelkiego bytu żywego, jego warunków społecznych i przyrodniczych. Brak umiaru lub jego zawsze dotkliwy niedostatek wyraża się w pysze, arogancji, pogardzie, nietolerancji, chciwości, przez co zubaża człowieczeństwo i zagraża wspólnotowości, jest złem świadomie zawinionym, którego można bez większego wysiłku uniknąć – wystarczy kierować się umiarem[7]. Dzisiaj jest bardzo potrzebna stoicka cnota umiaru, pozwalająca osiągnąć szczęście poprzez eudajmonię jako alternatywę wobec hedonii[8].

Ufność *z siebie* w *kogoś* a zaufanie *komuś*

Wspólnotowość międzyosobowych relacji i kontaktów tworzy się poprzez pozytywne postawy i ich skutki, a także nieuzewnętrznione intencje i pozytywne przeświadczenia ludzi, którzy je posiadają, oraz tych, którzy ich oczekują. Dla tworzenia i rozwijania wspólnotowych cech osobowości człowieka zasadnicze znaczenie mają sytuacje wzajemnego zobowiązania, oparte na zaufaniu. Osobowy wymiar wspólnotowości, powstający w sferze działalności gospodarczej oraz w sferze zaspokajania indywidualnych potrzeb ludzi, jest społecznie więziotwórczy, a na mikropoziomie zbiorowości ludzkich stanowi źródło uniwersalizmu.

Relacje międzyosobowe są powszechne i konieczne, toteż stanowią trwałą cechę społecznej i osobowej egzystencji człowieka. Człowiek żyje, pracuje i wypoczywa w stosunkach regulowanych normatywnie: prawnie, etycznie, kulturowo i przedmiotowo. Jednakże treści o charakterze nakazu lub zakazu, mające sankcję normatywną (np. prawną, moralną, religijną), nie odnoszą się wyłącznie do oczekiwań człowieka co do spełnienia jego potrzeb przez innych ludzi. Spełnianie potrzeb lub świadczenie usług, mające swą równowartość pieniężną, jest cechą wyłącznie relacji międzyludzkich, nie występuje poza kulturą społeczną. Relacje takie są regulowane normatywnie, zwłaszcza przez określone dziedziny prawa oraz przez sferę zwyczajową, etyczną lub religijną. Treści tych norm zakazują działań, które naruszałyby zasadę równości stron bądź czyniły nieekwiwalentnym charakter zobowiązania realizowanego przez usługodawcę na rzecz usługobiorcy. Normy prawne, a zwłaszcza związane z nimi sankcje, spełniają formalny

---

[7] J. Jaśtal, *Etyka cnót wobec wyzwań etyki środowiskowej: spór o granice naturalistycznego dyskursu etycznego*, w: W. Galewicz (red.), *Świadomość środowiska*, Kraków 2006, s. 45-61.

[8] L.A. Seneka, *Myśli*, Warszawa 2004, s. 197-199.

wymóg ochrony interesu stron zobowiązujących się do świadczenia usługi. Nie są one jednak jedynym regulatorem stosunku między stronami w sytuacji świadczenia usługi.

Dokonujący wyboru podmiotu świadczącego usługę kieruje się nie tylko świadomością należnych mu praw oraz wiedzą o obowiązkach spoczywających na usługodawcy, lecz dokonuje „aktu zawierzenia usługodawcy", że ten spełni jego oczekiwania. Jest to taka sytuacja psychiczna usługobiorcy, która polega na stworzeniu przez niego własnego ryzyka, sytuacja ryzyka dla siebie, trwająca do czasu należytej i starannej realizacji usługi. Sytuacja ta oznacza zaufanie do usługodawcy. Jest ona pierwotną przyczyną wspólnotowego stosunku między stronami zobowiązania.

Kategoria zaufania należy do sfery psychonormatywnej aksjologii w stosunkach międzyludzkich. Zaufanie jest dyspozycją psychiczną ukształtowaną przez treści doświadczenia pozytywnego. Podstawowe treści zaufania zawierają pozytywne sensy wartościujące przedmiotowe działania ludzi. Tworzenie przeświadczeń ufności odbywa się na drodze bezpośredniego doświadczania pozytywnych działań ze strony innych (np. usługodawców, usługowykonawców). Budowanie postawy ufności następuje zaś poprzez doświadczenie pośrednie, np. przyjmowanie pozytywnych opinii. Postawa ufna wyraża pozytywny stosunek do innych ludzi, a jej wartości antycypują dobro. Zaufanie jest wartością etyczną, bowiem spełnione w praktyce moralnej stanowi wyraz pozytywnych relacji międzyludzkich i stosunków społecznych. Zaufanie spełnione przejawia się w dobru moralnym, a niespełnione wyraża jego brak. Zaufanie zawiedzione narusza wspólnotową relację między stronami zobowiązania.

Zaufanie jako zespół pozytywnych przeświadczeń egocentrycznych kierowanych ku stronie relacji (stosunku) jest subiektywnym zobowiązaniem drugiej strony do działania zgodnie z oczekiwaniami ufającego. Zaufanie jest w tym sensie sankcjonowaniem przez ufającego spełnień deklarowanych przez zobowiązanego. Usługodawca, deklarując spełnienie usługi, wytwarza w usługobiorcy ufne przeświadczenie o jej wykonaniu. Może on je wytwarzać poprzez reklamę lub bezpośredni kontakt z klientem. Usługodawca poprzez publiczne istnienie oraz sposób i jakość wykonania usługi kształtuje u klientów ufny wobec niego stosunek. W takiej sytuacji ma miejsce tworzenie prowspólnotowego nastawienia i oczekiwania usługodawcy wobec usługobiorców.

Przedmiotowość zaufania jest indywidualna u każdego człowieka. Podlega ona standaryzacji, gdy przyjmuje postać konkretnego treściowo i przedmiotowo spełnienia. Można jednak wskazać typowe cechy jakości zachowań i działań osoby darzonej zaufaniem (usługowykonawcy). Są nimi: spełnienie treści oczekiwania, wykonanie usługi w całości, czasowa dokładność, nie-

zawodność oraz realizacja parametrów ilościowych i jakościowych. Zaufanie w kontekście przedmiotowego spełnienia zobowiązania jest potwierdzeniem słuszności przyjętego *a priori* pozytywnego stosunku do strony realizującej zobowiązanie. Pozytywne *a priori* jest przesłanką wspólnotowego wyposażenia osobowościowego człowieka.

Zaufanie może mieć przesłanki realne, na których opiera się treść oczekiwania, oraz przesłanki pozbawione odniesień do przedmiotowego oczekiwania. Pierwsza postać zaufania ma charakter realistyczny, a jej treści są zrelatywizowane do przedmiotu oczekiwania i jakości spełnienia (np. usługi). Zaufanie realistyczne cechuje się dominacją zracjonalizowanej woli nad emocjonalnym oczekiwaniem (chceniem). W zaufaniu tym zawiera się racjonalnie uzasadniona sankcja (pozytywna lub negatywna) spełnienia oczekiwania czy wykonania usługi. Zaufanie zracjonalizowane (bądź krytyczne), często określane jako ograniczone, stanowi wyraz realistycznego postępowania w stosunkach międzyosobowych, a w relacji o charakterze wzajemnych zobowiązań jest warunkiem koniecznym ich spełnienia. Kierowanie się racjonalnością stanowi wyraz tworzenia wspólnotowego charakteru wzajemnych zobowiązań.

Zaufanie w relacjach usługodawczych i usługobiorczych nie jest równoważne dla obu stron. Usługobiorca w odróżnieniu od usługodawcy jest w sytuacji większego ryzyka bądź w mniej korzystnym położeniu. Świadczenie pieniężne ze strony usługobiorcy bądź inne świadczenie za wykonaną usługę oraz ważność danej usługi są główną racją stanu emocjonalnego przeżycia jej spełnienia (wykonania), zarówno w przypadku całkowicie zadowalającym, jak i odwrotnym. Świadomość znaczenia wykonywania danej usługi jest dla usługodawcy głównym elementem etycznej motywacji jej najstaranniejszego spełnienia. Zaufanie usługobiorcy nakierowane jest na tę świadomość usługodawcy. Świadomość stron zobowiązania pozwala na wypełnienie treści zaufania. Usługodawca musi mieć świadomość tego, że jego działanie jest pozytywnie odbierane w świadomości etycznej usługobiorcy, że jego oczekiwania są nieuzewnętrznioną sankcją dla usługodawcy, sankcją o charakterze moralnym. W takiej sytuacji usługodawca wyraża prowspólnotową intencję, uzasadniającą zaufanie usługobiorcy.

Zaufanie to relacja między świadomością stron zobowiązania, między treścią oczekiwań jego wykonania a treścią uświadamiającą ważność tego oczekiwania przez usługodawcę. Treść zaufania ma charakter aksjologicznie etyczny, ponieważ wyraża sensy wartościujące. W potocznym rozumieniu postawę ufności uznaje się za pozytywną, bez względu na treściową zawartość zaufania bądź samą zasadność wyrażania zaufania. Postawa utrwalająca zaufanie jest moralnie dobra, zaś postawa odwrotna – moralnie zła. Dla stron będących w relacji wzajemnej ufności spełnienie lub niespełnienie

oczekiwania, sankcjonowane moralnie, ma znaczenie podstawowe. Spełnienie zaufania jest wyrazem kierowania się w relacji zobowiązującej strony wartościami etycznymi, a przez to – wyrazem postawy moralnie dobrej oraz przejawem wspólnotowości w realizacji zobowiązań. Niespełnienie zaufania kojarzone jest najczęściej z brakiem motywu etycznego w relacji zobowiązania stron, a przez to z przejawem zła moralnego. Postawa zaufania ma sens i kontekst etyczny, gdy pojmowana jest jako wartość oraz czyn moralny, gdy sankcjonowana jest jako pozytywne spełnienie, a więc jako dobro moralne lub w przypadku niespełnienia – jako zło moralne.

Zaufanie musi być kształtowane i rozwijane po obu stronach relacji zobowiązania. Zarówno klienci, jak i usługodawcy powinni wytwarzać w swej świadomości przeświadczenia o charakterze realistycznych zobowiązań i oczekiwań oraz aksjologicznych waloryzacji. W dyspozycje te należy wyposażać przyszłych usługodawców w procesie edukacji zawodowej. W kształceniu specjalistycznych kadr dla praktycznych dziedzin życia społecznego należy kłaść akcenty dydaktyczne na przedmioty z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, a zwłaszcza na poznawanie wiedzy etycznej, socjologicznej, pedagogicznej i psychologicznej. Chcąc spełnić oczekiwania klientów, usługodawcy powinni kierować się w swojej pracy zasadami etyki zawodowej, wiedzą o psychice człowieka oraz o mechanizmach zachowań indywidualnych i zbiorowych. Aby zdobyć zaufanie klientów, muszą oni wykazywać wrażliwość moralną oraz posiadać wiedzę merytoryczną o przedmiocie swej działalności. Edukacja dotycząca kultury obsługi jest bezalternatywna, ponieważ stosowanie w praktyce zawodowej wiedzy o niej zbliża usługodawcę do klienta, a klienta przywiązuje do usługodawcy, wytwarzając u niego zaufanie. Zaufanie jako relacja etyczna i jej spełnienie, jako czyn moralnie dobry, jest nieodzowne w sferze gospodarki rynkowej oraz kultury społecznej, ponieważ stanowi ważną więź międzyludzką. Zaufanie jest czynnikiem o treści wspólnotowej między ludźmi. Osiągnięcie wspólnotowości podmiotowej w sferze relacji rynkowych i zaspokajania potrzeb osobowych należy do najważniejszych działań odkrywających sens uniwersalizmu w relacjach międzyludzkich, który ufność urzeczywistnia w zaufaniu.

Heliodor Muszyński

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Lesznie

Przekonania w życiu jednostki i społeczeństwa

Czym jest przekonanie? Najogólniej można je zaliczyć do kategorii posiadanych („żywionych") przez jednostkę sądów, czyli myśli wyrażanych słowami w gramatycznej postaci zdań. Sądy te odznaczają się jednak tym, że są mniej lub bardziej trwale zachowywane w naszej psychice, a ponadto uznawane w pewien określony sposób. Nie są to więc ani sądy okazjonalne, które wyrażamy pod wpływem chwili, a następnie zapominamy, ani też sądy potoczne, a zarazem błahe, które wprawdzie zachowujemy, ale do których nie przywiązujemy większego znaczenia. Przekonania to trwale i silnie żywione sądy, które przechowujemy w umyśle i aktualizujemy w odpowiednich sytuacjach. Sądy te odznaczają się szczególnymi właściwościami. Pierwszą z nich jest to, że utrzymywanie ich odbywa się na wyższym poziomie asercji, a więc uznawania ich za pewne, niezawodne lub słuszne, niepodważalne i niepodlegające osobistym wątpliwościom. Drugą ich właściwością jest to, że traktujemy je za z jakichś powodów ważne dla siebie, stanowiące punkt odniesienia dla wyrażanego stanowiska, reakcji czy zachowania. Jest to związane z właściwością trzecią, a mianowicie pewnym poziomem ich „upsychicznienia", polegającego na tym, że owe sądy stają się osobiście bliskimi, własnymi, czujemy się z nimi związani, mamy do nich emocjonalny stosunek, jesteśmy gotowi ich bronić, nawet za cenę jakichś kosztów, strat czy poświęceń. Co więcej, przekonania stanowią ważny element budowania tożsamości jednostki, czyli określania własnej osoby. Warto też zwrócić uwagę na społeczny charakter przekonań – posiadając je, uczestniczymy zwykle w jakichś pozasubiektywnie uznawanych i stosowanych formach oglądu świata, myślenia o nim lub przynajmniej deklarowania jakichś stanowisk czy wyrażania naszych poglądów. Przekonania są zarów-

no budulcem naszego Ja, sposobem psychicznego funkcjonowania, jak też swoistym spoiwem łączącym nas z innymi. To właśnie sprawia, że przekonania wyznaczają także ramy i formy naszego uczestnictwa społecznego, udziału w życiu zbiorowym, zwłaszcza w zorganizowanych działaniach i praktykach o charakterze ideowym, politycznym, religijnym czy obyczajowym.

Przekonania są zwykle porządkowane, a nawet hierarchizowane w naszym umyśle. Kryje się za tym jakaś, niekoniecznie świadomie rozwinięta, klasyfikacja – pewne przekonania uznajemy za nadrzędne w stosunku do innych lub powiązane ze sobą. Przede wszystkim jednak klasyfikacja przekonań jest niezbędna do celów diagnostycznych, kiedy zamierzamy je opisywać i porównywać. Może być ona przeprowadzana według różnych kryteriów. Po pierwsze, wyłaniamy poszczególne kategorie przekonań według ich przedmiotu. Mogą się one odnosić do różnych dziedzin naszego świata, a więc tych rzeczy i zjawisk, które wyodrębniamy jako obiekty naszego poznania, myślenia i działania. Na tej zasadzie możemy mówić o takich przekonaniach, jak społeczne, polityczne, moralne, religijne czy prawne. Klasyfikacja ta pozostaje jednak niezamknięta, jako że nie ma takiej dziedziny życia, która nie mogłaby być przedmiotem czyichś przekonań. Po drugie, przekonania można porządkować według wyodrębnionych spraw, które są przedmiotami czyichś stanowisk, wątpliwości lub poszukiwań, niezależnie od tego, jaki zakres i jakie znaczenie one dla nas mają. Można wprawdzie wyróżnić wiele będących tradycyjnie przedmiotem kontrowersji stanowisk, a więc i odmiennych przekonań, jak choćby kwestia początku i końca świata, pochodzenia życia na Ziemi, istnienia życia pozagrobowego czy ingerencji Boga w bieg życia ludzkiego (np. cudownych uzdrowień), jednak także ta klasyfikacja otwiera niczym nieograniczone możliwości, bo przekonania mogą dotyczyć spraw o bardzo różnym zakresie i ciężarze gatunkowym. Na przykład ktoś może takie pojedyncze wydarzenie w swoim życiu, jak choroba, wypadek czy spotkanie drugiej osoby, przypisywać działaniu określonych sił, ale wpływowi tych sił może także przypisywać zdarzenia dotyczące całych kontynentów, a nawet globu. Wreszcie, po trzecie, przekonania można klasyfikować według logicznego charakteru sądów, jakie one zawierają. W związku z tym można wyróżnić: 1) przekonania ontologiczne, które orzekają coś o określonych faktach, ich przyczynach lub skutkach (np. przekonanie, że komórka jajowa w macicy kobiety z chwilą zapłodnienia staje się dzieckiem); 2) przekonania aksjologiczne, zawierające ocenę określonych faktów lub zjawisk i uznające jakieś stany rzeczy za pożądane lub nie (np. przekonanie o tym, że najlepsze jest społeczeństwo o możliwie zminimalizowanej roli państwa); 3) przekonania deontyczne, które mówią o powinnościach i obowiązkach człowieka (np. przekonanie o tym, że powinnością

kobiety ciężarnej jest urodzenie dziecka nawet w sytuacji zagrożenia chorobą lub śmiercią). Jak widać, przekonania ontologiczne, aksjologiczne i deontyczne mogą, choć nie muszą, wiązać się ze sobą i stanowić zharmonizowane lub powiązane zespoły.

Definicja przekonań pociąga za sobą szerszy problem – umieszczenia tego pojęcia w całym systemie pojęć psychologicznych. W nauce żadne pojęcie nie może być od takiego jednolitego systemu oderwane. W tym przypadku chodzi o pojęcia nadrzędne, a więc o takich zakresach, w których można umieścić także pojęcie przekonania. Sprawa jest o tyle trudna, że wielu autorów w ogóle go nie używa lub zalicza jedynie do pojęć języka potocznego, niewymagających definicji. Zwykle nie pojawia się ono w indeksach rzeczowych dzieł z zakresu psychologii społecznej lub psychologii osobowości. Czyżby ten rodzaj dyspozycji psychicznych, jakimi są przekonania, nie był w ogóle wyróżniany jako odrębna kategoria? Lektura wielu dzieł zdaje się potwierdzać taki domysł. Słowo „przekonanie" jest po prostu przez wielu autorów zastępowane słowem „sąd" lub (rzadziej) „pogląd" czy „opinia" bądź też używane zamiennie z nimi.

Łatwo zauważyć, że słowa te nie oddają tego, co rozumiemy pod pojęciem przekonania, a co wyżej starałem się nieco dookreślić. Gdybyśmy więc zrezygnowali z tego pojęcia i pozostali wyłącznie przy terminie „pogląd" (*maining*) lub „sąd" (*judgement*) bądź też „opinia", szybko doszlibyśmy do wniosku, że coś istotnego pomijamy. Jest bowiem różnica między poglądem (lub sądem), rozumianym jako uznanie jakiegoś zdania dotyczącego potocznego zdarzenia (np. nierówności w dochodach nieustannie wzrastają), a poglądem, który uznajemy za szczególnie ważny i z którym wiążemy pewne emocje (np. nie do zaakceptowania jest zwiększanie się nierówności społecznych).

Powstaje zatem pytanie: Czy pojęcie przekonania jest w ogóle potrzebne do opisywania i charakteryzowania stanów osobowości człowieka? Aby na nie odpowiedzieć, spróbujmy ustalić, jak radzą sobie bez niego psychologowie zajmujący się osobowością człowieka. Analiza dzieł wielu autorów prowadzi do wniosku, że pojęcie przekonań nie ma w nich w ogóle zastosowania. Jest ono bądź używane jako powszechnie zrozumiałe, a więc niewymagające definiowania[1], bądź jest zastępowane pojęciem postawy. Na przykład w znakomitym podręczniku psychologii społecznej Theodore'a

---

[1] Na przykład Leon Festinger mówi o niezgodności przekonań, ale nie zajmuje się nimi samymi, zaliczając je jedynie – obok postaw i wartości – do „elementów poznawczych". Podobnie Milton Rokeach wymienia przekonania obok wartości i postaw, ale w ustaleniach definicyjnych ich pojęcie pomija. Por. L. Festinger, *Teoria dysonansu poznawczego*, Warszawa 2007, s. 25; M. Rokeach, *Understanding Human Values*, New York 1979.

M. Newcomba i współautorów[2] znajdują się obszerne analizy tego, co tradycyjnie nazwalibyśmy sądami lub przekonaniami, jednak słowa te są konsekwentnie (na ogół) zastępowane przez opisy zawartości postaw. Lektura tej pracy prowadzi zatem do ogólnego wniosku, że opisy ludzkich postaw są przez autorów ujmowane wyłącznie w kategoriach wypowiedzi werbalnych ich reprezentantów. Innymi słowy, to, jaką ktoś ma postawę, daje się określić jedynie przez to, co mówi o przedmiocie tej postawy lub o sobie jako jej reprezentancie.

Mamy zatem do czynienia ze zredukowaniem przez wielu autorów przekonań do postaw. Przyjmuje się, że opisując ludzkie postawy, wyczerpujemy także wszystko to, co dotąd ujmowano w kategoriach przekonań[3]. Powstaje jednak pytanie, czy taka redukcja nie jest w istocie uproszczeniem, czy nie pomijamy czegoś ważnego dla charakterystyki osobowości człowieka. Wątpliwość ta prowadzi niektórych psychologów do poglądu, że przekonania stanowią istotny element życia psychicznego człowieka, zaś ich pojęciowa odrębność jest w pełni uzasadniona.

Odrębność ta nie oznacza bynajmniej zakresowej równorzędności pojęć „przekonanie" i „postawa". Jeśli postawę rozumieć jako względnie trwałą organizację dyspozycji poznawczych, emocjonalnych, wolicjonalnych i behawioralnych skoncentrowanych na danym przedmiocie i składających się na stosunek do tego przedmiotu, to elementem postawy mogą być także – i często bywają – przekonania. Pojęcie postawy oddaje sposób funkcjonowania osobowości człowieka w jego codziennych transakcjach życiowych. Łączy ono w jedną całość różne procesy pojawiające się w danej transakcji. To, o czym podręczniki psychologii traktują oddzielnie, w życiu ściśle się łączy i współdziała ze sobą. Zaś wspólnym podłożem wszystkich tych procesów są doświadczenia jednostki z danym przedmiotem. Na tę wieloelementową strukturę postawy zwracali już uwagę twórcy jej koncepcji – Florian Znaniecki i William I. Thomas. Postawa była dla nich „połączeniem procesów intelektualnych, emocjonalnych i wolicjonalnych"[4].

Współcześni psycholodzy są zgodni w kwestii struktury postawy. Wyróżniają w niej cztery elementy: 1) emocjonalny (postawa predysponuje do

---

[2] Th.M. Newcomb, R.H. Turner, Ph.E. Converse, *Social Psychology*, New York 1965.

[3] Warto zwrócić uwagę na dość częste uproszczenia, które pozwalają niektórym autorom omijać pojęcie przekonań tam, gdzie zachodziłaby taka konieczność. Na przykład wielu autorów umieszcza obok postaw także wartości, nie wnikając w to, w jaki sposób są one zachowywane i jak funkcjonują w psychice. Jeśli wartości nie są włączane w skład postaw, jak czyni to np. Theodore M. Newcomb, to pojęciem, które pozwala określić ich miejsce w psychice, jest „przekonanie". Inną sprawą jest to, że także przekonania można uznać za element postaw.

[4] F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, Warszawa 1971, s. 412.

określonych przeżyć uczuciowych w stosunku do jej przedmiotu), 2) wolicjonalny (postawa aktualizuje się przez wyzwolenie określonych motywacji skierowanych ku temu przedmiotowi), 3) kognitywny (postawa uruchamia określone procesy poznawcze i myślowe dotyczące przedmiotu), 4) działaniowy (postawa uruchamia określone schematy otwartych działań skierowanych na dany przedmiot)[5].

Swoistą cechą postaw jest to, że są one „gotowością" (jak zaznaczają niektórzy teoretycy, np. Gordon W. Allport) do ściśle określonych reakcji (poznawczych, emocjonalnych, wolicjonalnych) na dany przedmiot, lecz gotowość ta obejmuje całą gamę możliwych reakcji wyrażających stosunek jednostki do danego przedmiotu. Reakcje te są wypadkową stanu psychicznego właściwego danej postawie oraz warunków i sytuacji, w których następuje konfrontacja jednostki z przedmiotem postawy. Na przykład postawa opiekuńcza matki wobec dziecka nie aktualizuje się wciąż w takich samych emocjach, motywacjach czy zachowaniach, lecz wyzwala różne, odpowiednio do tego, jak matka postrzega położenie i potrzeby dziecka oraz w jakich okolicznościach są one wyrażane.

Nas interesuje jednak relacja, jaka zachodzi między przekonaniem a postawą. Poczynione wyżej uwagi i rozróżnienia prowadzą do dość oczywistego wniosku, że przekonania wchodzą w skład poznawczego elementu postawy. Wniosek ten potwierdza wielu autorów, według których przekonania są lokowane w tym elemencie już na mocy definicji postawy. Na przykład Stefan Nowak określa postawę wobec danego przedmiotu jako ogół względnie trwałych dyspozycji, do których zalicza także „względnie trwałe przekonania o naturze i własnościach tego przedmiotu"[6].

Warto zająć się również funkcjami, jakie spełniają przekonania w życiu indywidualnym i zbiorowym. Już ta zapowiedź sugeruje ich podział na dwie kategorie. Do pierwszej należą te, które odnoszą się do życia jednostki, do drugiej – funkcje regulujące życie zbiorowe. Jeśli chodzi o pierwsze, to można wyróżnić wśród nich przynajmniej cztery funkcje zasadnicze: 1) funkcję sterowania przez jednostkę własną aktywnością (nazwiemy ją upodmiotowiającą), 2) funkcję budowania własnej tożsamości (identyfikacyjną), 3) funkcję duchowej łączności z innymi (afiliacyjną), 4) funkcję układania życia w sposób potwierdzający własne Ja (samorealizacyjną).

Funkcja upodmiotowiająca jednostkę w jej aktywności polega na tym, że przekonania są jednym z ważnych wewnętrznych czynników determinują-

---

[5] Por. T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1970, s. 15; M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Warszawa 1976, s. 17 nn.

[6] S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, w: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa 1973, s. 23.

cych zachowania człowieka, a więc regulatorów naszego postępowania. Tym samym stoją one na straży naszej autonomii i wyznaczają naszą autosterowność, sprawiają, że podejmowane działania nie są wyłącznie wypadkową wpływu okoliczności lub oddziaływań zewnętrznych, lecz wynikają z sięgania do przeszłych doświadczeń i do zasobów wewnętrznych – osobistych. Przekonania wyrastają na podłożu tych doświadczeń, ale są jednocześnie efektami ich przetworzenia: co do porządku rzeczy i zależności rządzących rzeczywistością, co do skuteczności różnych działań, wreszcie co do wartości poszczególnych stanów rzeczy i powinności człowieka w relacjach ze światem. Przekonania dają jednostce oparcie i siłę w jej życiowej aktywności: wyzwalają zarówno motywację i energię, jak też wyznaczają kierunek działania i wybór określonych czynników motywacyjnych. Głównym motywem postępowania człowieka jest dążenie do tego, aby było ono zgodne z posiadanymi przekonaniami, w szczególności zaś aby nie wchodziło z nimi w kolizję. Może być ona bowiem źródłem dysonansu poznawczego, który wywołuje stres i skłania do jego redukcji – najczęściej przez podporządkowanie własnego postępowania posiadanym przekonaniom.

Przekonania stanowią także jeden z podstawowych elementów budowania tożsamości jednostki. To głównie za ich pomocą określa się ona jako osoba, buduje obraz samej siebie i rozwija poczucie własnej odrębności. Przekonania pozwalają na znajdowanie odpowiedzi na podstawowe pytania związane z egzystencją jednostki: Kim jestem (z jakimi osobami lub grupami się identyfikuję)? Kim chciałbym i kim mógłbym być (do czego aspiruję i jakimi zasobami osobistymi dysponuję)? Co jest mi drogie (dla czego i dla kogo warto się poświęcać)? Ku czemu zmierzam (jakie są moje życiowe cele)? Jaki sens ma moje życie (jakim wartościom je podporządkowuję)? Czym powinienem kierować się w życiu (jakie zasady postępowania mnie bezwzględnie obowiązują)?

Wysoką rangę osobotwórczą należy też przyznać trzeciej z wyróżnionych funkcji przekonań w odniesieniu do życia jednostki. Jest nią funkcja afiliacyjna, polegająca na poszukiwaniu duchowej łączności z innymi. Wprawdzie musimy uwzględniać możliwość budowania przez jednostkę systemu przekonań w pewnym społecznym odosobnieniu (w przeciwnym razie musielibyśmy odmówić prawa do przekonań pustelnikom), ale nie do pomyślenia jest zbudowanie przez jednostkę systemu przekonań w całkowitej izolacji od duchowego dorobku ludzkości. Przekonania wyrastają zawsze z psychicznej łączności z ideami zrodzonymi społecznie i żywymi w zbiorowych przeżyciach tych, którzy je posiadają i kultywują. Jednostka buduje własne przekonania w ramach procesów uczestnictwa społecznego, w toku których w taki lub inny sposób ma styczność z życiem duchowym innych członków grup. Dzieje się to zawsze na bazie więzi z nimi, a przekonania

stają się spoiwem łączącym ją z tymi grupami. Przekonania dają jednostce poczucie identyfikacji z wyróżnianymi w jej świadomości grupami społecznymi – niezależnie od tego, czy są to realne grupy członkowskie, czy tylko wyobrażone lub odległe przestrzennie „grupy odniesienia”[7]. Przekonania sytuują więc ludzi społecznie, dają poczucie duchowej wspólnoty i łączności, więzi i uczestnictwa w realizowaniu wartości przypisywanych bliskim sobie grupom.

Czwartą funkcją jest funkcja samorealizacyjna. Wymaga ona obszerniejszego omówienia z racji roli, jaką odgrywają przekonania w rozwoju osobowości człowieka. Przekonania są istotnym czynnikiem, a zarazem warunkiem funkcjonowania jednostki w sposób autonomiczny[8] i autocentryczny, dzięki któremu buduje ona indywidualny i niepowtarzalny układ Ja – świat. Powstaje on i kształtuje się w wyniku procesów składających się na czynne układanie własnego życia. Jedną z właściwości osobowości, jak ujmuje to Tadeusz Mądrzycki, jest jej prospektywność. Osobowość jest bowiem systemem tworzącym i realizującym określone plany[9]. Realizacja życiowych zamierzeń, zarówno krótko-, jak i długoterminowych, przynosi jednostce satysfakcję ze świadomości osiągnięcia celu i potwierdzenia swoich kompetencji lub możliwości. Zorientowanie na cel może jednak sięgać dalej, niż określa to pragmatyzm samego działania. Jest tak wówczas, gdy jednostka sama dla siebie staje się punktem odniesienia w relacjach ze światem i sobą. Przez osiąganie stawianych sobie celów, kreślenie własnych perspektyw i szans jednostka szuka potwierdzenia własnej wartości jako osoby.

Istotą samorealizacji jest więc osiąganie zgodności między osobistymi dyspozycjami, które jednostka wystawia niejako na próbę, a własnymi dokonaniami, z której to zgodności jednostka czerpie poczucie własnej wartości. Osiąganie lub zachowywanie takiej zgodności, a więc potwierdzanie siebie, staje się głównym motywem nie tylko pojedynczych działań, lecz całego sposobu życia. Orientacja na ocenę własnej osoby płynącą z zewnątrz (odpowiedzialność przed innymi, liczenie się z opinią społeczną) zostaje zastąpiona orientacją na ocenę odwołującą się do własnego systemu wartości (poczucie odpowiedzialności za siebie i własne życie). Sposób życia będący stałym źródłem pozytywnego wartościowania własnej osoby staje się główną siłą napędową także osobistego rozwoju. Jednostka stara się dokonywać takich wyborów życiowych, a więc realizować takie cele, podejmować takie zadania, pełnić takie role, wchodzić w takie relacje z innymi,

---

[7] Por. M. Sherif, C.W. Sherif, *Reference Groups. Exploration into Conformity and Deviation of Adolescents*, New York 1964, s. 54 nn.

[8] A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006, s. 203 nn.

[9] T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości…*, op.cit., s. 84 nn.

a wreszcie dokonywać takich zmian w samej sobie, w których i przez które potwierdza siebie i osiąga poczucie własnej wartości, potwierdza też swoje oczekiwania wobec samej siebie, swoją koncepcję własnej osoby – takiej, jaką chciałaby być we własnych oczach, a także w oczach innych. To potwierdzanie siebie wynika z własnych trafnych decyzji, dokonań i osiągnięć – zawsze jednak przypisywanych sobie i ocenianych przez siebie.

U podstaw samorealizacji spoczywa własna intencjonalność, rozumiana jako dochowywanie wierności sobie, bycie autentycznym wyrazicielem siebie, odpornym na cudze lub własne pokusy czy naciski[10]. Jest ona jednak czymś więcej niż wymogiem „bycia sobą" i wierności sobie. Samorealizacja następuje wtedy, kiedy jednostka prowadzi życie w sposób dostarczający jej doświadczeń – ze światem zewnętrznym i z samą sobą – potwierdzających i podnoszących jej własne Ja idealne. Polega ona na prowadzeniu własnego życia i kształtowaniu samego siebie w sposób satysfakcjonujący, bo zgodny z własnym systemem dążeń, oczekiwań, szans i perspektyw. Jest „stawaniem się" tym, czym jednostka chciałaby być w relacjach ze sobą i ze światem.

Samorealizacja, czyli prowadzenie życia w sposób potwierdzający siebie, własne dążenia i aspiracje, określający własne szanse i możliwości, dokonuje się zawsze poprzez własne decyzje, których skutki są oceniane pozytywnie w sposób autonomiczny, a więc według własnego systemu wartości. Jest tak zarówno wtedy, kiedy jednostka samorzutnie dokonuje konstruktywnych, niekiedy wręcz radykalnych zmian w otaczającym ją świecie lub w sobie samej, jak też wtedy, kiedy opiera się zmianom dla siebie niekorzystnym, groźnym lub niszczącym, ale zawsze niezgodnym lub sprzecznym z własnym systemem wartości i własną koncepcją Ja. Możliwości samorealizacji otwierają się przed jednostką nie tylko w sytuacjach szans i wyzwań na drodze twórczego, niekonwencjonalnego działania, ale także w sytuacjach zagrożeń i opresji, kiedy konieczna jest obrona lub poświęcenie. Wtedy zawsze jednostka odwołuje się do własnego systemu wartości, a więc znajduje siłę, inspiracje i oparcie we własnych przekonaniach.

Zrozumiałe jest, że zarówno intencjonalność, jak i samorealizacja jest następstwem rozwoju własnego Ja. Jedna i druga jest możliwa wówczas, gdy jednostka dysponuje wystarczającym bogactwem zasobów wewnętrznych, które mogą dawać oparcie w rozstrzyganiu dylematów życiowych, których istotą są relacje z sobą samym i ze światem. Dąży ona do tego, aby relacje te były dla niej źródłem życiowej satysfakcji, a ta wyznaczona już nie tyle i nie przede wszystkim przez to, co przynosi życie, lecz przez odniesienie do własnego systemu wartości. W osiąganiu życiowej intencjonalności i w sa-

---

[10] K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań 2000, s. 97 nn.

morealizacji człowiek jest sam i ostatecznie zdany jest na własny potencjał. Bycie sobą i samorealizacja mogą się dokonywać niekoniecznie w warunkach sprzyjających osiąganiu dobrostanu. Wymagają niekiedy wytrwałości i hartu ducha. Potencjał duchowy, w którym znajdują wtedy oparcie, to własny system przekonań. Bycie sobą oznacza więc dla jednostki postępowanie zgodnie z własnymi przekonaniami, zaś realizacja siebie to nic innego jak nadawanie własnemu życiu i własnemu rozwojowi takiego biegu i kształtu, jakie we własnych przekonaniach znajdują potwierdzenie.

Przekonania odgrywają również istotną rolę w życiu społecznym. Są one podzielane przez jednostki żyjące w określonej zbiorowości lub należące do niej. Z tej racji jednostki mają poczucie psychicznej łączności ze sobą, ale także odrębności od innych, niepodzielających danych przekonań. Przekonania są zatem czynnikiem społecznych podziałów na „swoich" i „obcych". Przede wszystkim jednak są ważnymi, bo stale czynnymi elementami świadomości społecznej i jako takie są przechowywane, kultywowane i praktykowane, wyznaczając sposób życia i trwania społeczeństw lub grup społecznych. Funkcje, jakie spełniają przekonania w życiu społecznym, to: 1) funkcja tworzenia więzi w grupach społecznych (integracyjna), 2) funkcja nadawania strukturalnego i normatywnego ładu w życiu zbiorowym członków grupy (stabilizacyjna), 3) funkcja wytwarzania w życiu zbiorowym kulturowych układów symbolicznych zapewniających przeżywanie duchowej wspólnoty grupy (ideologiczna), 4) funkcja wzbudzania i kierowania energii społecznej ku celom warunkującym trwanie, pomyślność i rozwój grupy (energetyzacja życia społecznego).

Pierwsza z wymienionych, funkcja integracyjna, polega na tym, że przekonania łączą ludzi, są czynnikiem więziotwórczym. Spajają grupy społeczne, zapewniają ich trwanie, zwykle też pokoleniową ciągłość. Chodzi tu o duchowe porozumienie członków danej zbiorowości na zasadzie wspólnoty stanowisk w ważnych dla nich kwestiach. Podzielane przekonania zbliżają ludzi ku sobie, są nie tylko przedmiotem bardziej ożywionej komunikacji, ale także współprzeżywania, przechowywania w zbiorowej pamięci, wspólnego kultywowania i praktykowania. Na ich podłożu kształtują się bliskie związki interpersonalne (koleżeństwo, przyjaźnie, związki partnerskie, małe grupy nieformalne), rozwijają się postawy gotowości do współpracy i solidarności wobec wszystkich członków grupy. Z podzielanych przekonań wyrasta poczucie bliskości w stosunku do członków własnej grupy, do jej wartości, dążeń, symboli, tradycji i obyczajów. Rozpad grupy następuje zwykle wskutek utraty wspólnych przekonań bądź też utrata ich nieuchronnie do takiego rozpadu grupy prowadzi. Wspólnie podzielane i kultywowane przekonania są też ważnym czynnikiem zwartości grupy i jej trwałości. Grupa przedłuża swoje istnienie przez przekazywanie kandyda-

tom na swoich członków przekonań uznawanych za szczególnie ważne i wyróżniające jej członków spośród innych.

Ważną funkcją, jaką przekonania pełnią w życiu zbiorowym, jest także funkcja stabilizacyjna. Podzielane w grupie przekonania w różny sposób skłaniają jej członków do zachowywania określonego porządku strukturalnego (wyróżniane role, pozycje, stanowiska, godności i autorytety) i normatywnego (przepisy, obowiązki, nakazy, obrzędy czy rytuały). System przekonań stanowi również podstawę kontroli społecznej w życiu zbiorowym, której podlegają wszyscy członkowie, a która dysponuje sankcjami, zwykle także osadzonymi w systemie przekonań. System taki zawiera obowiązujące wzory i ideały osobowe bądź też są one z niego wyprowadzane i stosowane w praktyce życiowej.

Trzecia z wyróżnionych funkcji, jaką w życiu zbiorowym pełnią przekonania, to funkcja ideologiczna. Podzielane przez zbiorowość przekonania wchodzą w skład świadomości społecznej i stają się treściami wspólnie przeżywanymi, praktykowanymi i kultywowanymi, a w toku tych procesów podlegają przetworzeniom. Powstają w ten sposób niezwykle ważne dla życia zbiorowego systemy symboliczne przyjmujące postać narracji, instytucji, ideologii, wierzeń czy kultów, które są nosicielami ustalonych i powszechnie rozumianych, odbieranych i przeżywanych znaczeń, głównie o treści emocjonalnej. Kształtują się podzielane przez członków grupy systemy ponadindywidualnych wartości, w których zawierają oni swoje wartości osobiste. Traktowanie z czcią własnych przekonań i wartości przybiera postać współuczestniczenia w kultywowaniu i urzeczywistnianiu wartości wspólnych. Przez odbiór i przeżywanie tych treści członkowie grupy zaspokajają swoje potrzeby duchowe, przede wszystkim jednak zyskują świadomość uczestniczenia w duchowym życiu zbiorowości.

Społecznie podzielane przekonania pełnią także funkcję dynamizowania życia grupy, jej przemian lub rozwoju. Żywione przez grupę przekonania są niezwykle ważnym i jedynym w swoim rodzaju rezerwuarem sił psychicznych grupy i zasobów warunkujących ciągłość istnienia i możliwości przekształceń oraz rozwoju grupy. Może ona trwać, osiągać pomyślność i rozwijać się tylko o tyle, o ile jej członkowie są zaangażowani w życie grupy i gotowi do aktywności podporządkowanej trosce o jej dobro. Wspólne przekonania mogą (choć nie muszą, bo mogą mieć także charakter dla grupy destruktywny) być źródłem cennych zasobów duchowych zdolnych wywoływać stopniowe lub raptowne zmiany w życiu, ideałach i morale grupy. Mogą pobudzać do działań wyrywających grupę z zacofania, marazmu, inercji lub apatii, ale mogą także do takich stanów prowadzić.

W świetle tego można odpowiedzieć na pytanie: Dlaczego ludzie poszukują przekonań, dążą do nich, żywią je, trwają przy nich nawet wtedy, kiedy

muszą ponosić jakieś tego koszty? To dążenie do własnych przekonań jest zresztą często jedynie odpowiedzią na starania grupy o to, aby każdej dorastającej jednostce przekazać określony system przekonań. Spotyka się więc ona z zachętami i naciskami ukierunkowanymi na przyjęcie określonych przekonań i postępowanie zgodnie z nimi. Brak określonych przekonań lub posiadanie przekonań odmiennych od powszechnie podzielanych budzi zawsze zaniepokojenie i jest przedmiotem przeciwdziałania, poddawania „dewiantów" różnym próbom „nawrócenia" lub korekty, ale także naciskom, represjom, penalizacji, wykluczeniu (wyklęciu), banicji, a nawet zgładzeniu. Z kolei sama jednostka wykazuje tendencję do poszukiwania, przyjmowania, kształtowania w sobie, przechowywania, kultywowania i praktykowania przekonań grupy, do której pragnie należeć. We współczesnym świecie, zróżnicowanym pod względem uznawanych wartości, jednostka stoi przed wyborem – musi się w jakiś sposób określić, inaczej byłaby zawieszona lub zagubiona w społecznej próżni. Ludzie w dawnych wiekach nie mieli takiej potrzeby, bo rodzili się i wyrastali w jednej grupie o monolitycznym systemie przekonań. Innego nie znali, a jeśli się pojawiał, był uznawany za odszczepieństwo (herezję), a nawet zbrodnię. Dopiero pojawienie się w Europie różnych wyznań zaczęło stawiać ludzi przed koniecznością dokonywania wyboru. Ale i to było przez całe wieki iluzoryczne – ludzie zwykle (choć nie zawsze) przyjmowali takie przekonania, jakich wyznawanie i praktykowanie nakazywał im ich władca i zwykle nie mieli potrzeby identyfikowania się z inną grupą lub grupami.

Drugi rodzaj potrzeb prowadzących człowieka do poszukiwania i kultywowania przekonań to potrzeby czysto poznawcze. Są one związane ze świadomością własnej odrębności wobec świata i własnego istnienia w czasie i przestrzeni. Ta właśnie świadomość zrodziła wyłącznie ludzki fenomen celowości naszych działań, a co za tym idzie – zdolność ujmowania życia w kategoriach przewidywanej lub oczekiwanej przyszłości. Z tego wyrastają pytania o sens naszych działań, a tym samym życia oraz pytania o dalszą przyszłość. Ogarniając poznawczo całe swoje istnienie – od urodzenia do śmierci – człowiek zaczął zastanawiać się nad jego sensem. Sprzyjało temu niewątpliwie doświadczanie śmierci innych członków wspólnoty. Umierali bliscy, ale pamięć o nich i więź duchowa z nimi pozostawała żywa. Towarzyszyło to stawianiu pytań o to, czemu służy życie i co czeka człowieka po śmierci, skoro żyje on dalej w ludzkiej pamięci.

Halina Guzy-Steinke

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Wdzięczne i niewdzięczne normy społeczne. Wariacje na temat wdzięczności[1]

We współczesnych realiach życia cele pedagogiki mogą z jednej strony wydawać się przeżytkiem, z drugiej zaś najbardziej pożądanym działaniem. W centrum jej zainteresowania zawsze było kształtowanie człowieka jako osoby, przekazywanie wartości, przygotowanie do podejmowania i utrzymywania relacji z innymi ludźmi, również do samorealizacji.

Współczesny świat kładzie nacisk na umiejętności praktyczne, na zaradność, która pozwala mierzyć się z ciągle nowymi wymaganiami i wyzwaniami życiowymi. Współcześni ludzie skoncentrowani są na sobie i własnym jednostkowym celu. Ich indywidualne interesy rozluźniają więzi społeczne, co stanowi zagrożenie dla relacji międzyludzkich, a tym samym dla istnienia wspólnot. Nadrzędnym celem/zadaniem wspólnoty jest trwanie, a w toku działania jednostek na rzecz tego celu powstają pewnego rodzaju współuzależnienia, które mają charakter habitualny wynikający ze wzajemnych relacji (ja – ty – on), wytwarzających przyzwyczajenia i tradycje[2]. W ten sposób w procesie uspołecznienia powstaje emocjonalne związanie leżące u podstaw wytwarzania więzi. To „bycie-dzielone-z-innymi", jak nazywają wspólnotę Anna Giza-Poleszczuk i Mirosława Marody, wyrasta z działań wynikających z upodobań, dopasowania i pamięci, których pod-

---

[1] Materiał zawarty w artykule jest skróconą, ale zmodyfikowaną i uzupełnioną wariacją na temat przedstawiony w książce pt. *Relacja wzajemności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Bydgoszcz 2013.

[2] A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2004, s. 139.

stawą jest wspólne użytkowanie dóbr, wspólne użytkowanie kultury[3]. Więzi skłaniają jednostkę do zachowań wynikających z poczucia winy bądź zobowiązań, które mogą być w konflikcie z jej indywidualnymi interesami[4]. W trakcie wspólnego działania wykształcają się normy porządkujące ludzkie postępowanie, wskazujące, jak należy zachowywać się właściwie (porządnie) w relacjach społecznych. Dlatego bez procesu wychowania proces uspołecznienia, w którym wytwarzają się więzi społeczne i jednostka przygotowuje się do pełnienia wielu ról społecznych oraz funkcjonowania wśród innych ludzi, jest niepełny.

Roman Ingarden zwracał uwagę na społeczne znaczenie norm, których fundamentem są ludzkie przekonania. Członkowie społeczności są przeświadczeni, że „coś należy, trzeba zrobić, co powinno być". Są to przekonania ponadjednostkowe, uniwersalne wobec warunków, w jakich zachowanie przebiega[5]. Jürgen Habermas uważa, że „normy wyrażają zgodę istniejącą w grupie społecznej. Wszyscy członkowie grupy, dla których dana norma ma charakter obowiązujący, mogą wzajemnie od siebie oczekiwać, że w określonej sytuacji wykonają nakazane działania. […] centralne pojęcie stosowania normy oznacza spełnienie zgeneralizowanego oczekiwania co do zachowań"[6]. To Leszek Kołakowski zauważył, że świat konserwatywny posiada kodeks etyczny, który zwalnia od decyzji. Kodeks ma charakter zhierarchizowany i wskazuje, które nakazy są bezwarunkowe, a które ograniczone warunkami. Kodeks zdaniem filozofa daje poczucie uczestnictwa w życiu społecznym, udział w przepływie wartości, jednocześnie ograniczając działanie[7].

Normy są wprowadzane poprzez obietnice nagrody za ich przestrzeganie bądź groźby czy kary za ich przekroczenie. Obietnice mogą dotyczyć wszystkiego, ponieważ mają skłaniać do przestrzegania norm. Wdraża się je także poprzez kształtowanie postaw emocjonalnych, które umożliwiają ich wysłuchiwanie. Norma zapewnia trwanie i urzeczywistnianie tego, co cenne, otwiera człowieka na świat wartości. Struktura normy uwzględnia odniesienie do adresata i działania, a w praktyce pedagogicznej trudno pominąć zarówno adresata normy, jak również stany i działania, które nakazuje realizować[8]. Trudno też nie zauważyć, że współczesny świat funkcjonuje na

---

[3] Ibidem.

[4] Ibidem, s. 103.

[5] R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, red. A. Węgrzecki, Warszawa 1989, s. 16-17; U. Morszczyńska, *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*, Kraków 2009, s. 200-201; H. Guzy-Steinke, *Relacja wzajemności…*, op.cit., s. 21.

[6] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, Warszawa 1999, s. 161.

[7] L. Kołakowski, *Kultura i fetysze: eseje*, Warszawa 2000, s. 152-153.

[8] U. Morszczyńska, *Normy w pedagogice…*, op.cit., s. 243-244.

styku systemów normatywnych, co może powodować uczucie dysonansu, konieczność, a zarazem niepewność wyborów. Dlatego w imię wolności normy często są łamane lub nieprzestrzegane. Obecnie często postrzegane są jako narzucone ograniczenia, ponieważ wiąże się z nimi odczucie przymusu wynikające ze środowiskowych oczekiwań i przekonania o niezmienności norm.

Wiele norm społecznych stawia długoterminowy interes ponad krótkoterminowy, a interes grupy ponad interes indywidualny. Normy te spotykają się z niechęcią i nieprzychylnością tych, którym nakazano stosować się do nich, ponieważ ludzi do działania motywuje szybka nagroda. Do tego rodzaju norm należą normy moralne. Arystoteles w *Etyce Nikomachejskiej* głosi, że normy moralne w odróżnieniu od norm intelektualnych wyuczane są wskutek powtarzania i przyzwyczajenia, tak by czynności z początku nieprzyjemne stały się przyjemnymi lub przynajmniej mniej nieprzyjemnymi. Edukacja moralna nie jest więc zadaniem poznawczym, w wyniku którego ludzie mają uświadomić sobie, że interes własny jest ucieleśniony w danej normie, ale raczej rodzajem przyzwyczajenia, gdzie preferencje indywidualne kształtuje się tak, by wspierały zachowanie zgodne z normą. To oznacza, że zwyczaj społeczny, raz nabyty, nie da się zmienić tak łatwo, jak można zmienić ideę czy myśl, np. odrzucić ją na podstawie prostej informacji[9].

W rozpatrywaniu norm moralnych należy także zwrócić uwagę na zagadnienie ich powszechności. Już w latach 80. XX wieku Maria Ossowska zauważyła, że zagadnienie powszechności norm moralnych związane jest z potrzebami praktycznymi, które wynikają z coraz częściej podejmowanych wspólnych europejskich działań politycznych, kulturowych czy gospodarczych. Tłumaczyła ona powszechność norm moralnych m.in. ich kontekstem emocjonalnym[10]. W rozważaniach dotyczących tej kwestii[11] autorka przedstawiła pogląd uznający istnienie norm moralnych za odpowiedź na ludzkie potrzeby, które ułatwiają „dogadanie się". Powszechnością norm moralnych są zainteresowani wszyscy, ponieważ przyczyniają się one do stabilizacji grupy społecznej. Działania czy zachowania jednostki wynikają z przyjętego systemu wartości, który wraz z motywami, celami i zainteresowaniami składa się na system afektywno-poznawczy. Janusz Reykowski uznaje, że każdy w swoim działaniu może kierować się różnymi wartościami w różnych kontekstach, ale istotne jest to, jakimi wartościami kieruje się w typo-

---

[9] F. Fukuyama, *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa 2000, s. 202.

[10] M. Ossowska, *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*, Warszawa 1986, s. 162-192.

[11] M. Ossowska porównuje normy moralne do zadań spostrzegawczych, doznań estetycznych, norm o oczywistości pozornej i norm o oczywistości autentycznej, odwołując się do wielu autorów i badaczy, zagadnienia te podsumowując potrzebą badań w tym zakresie.

wych, codziennych sytuacjach[12]. Ogólnie rzecz biorąc, pewne wartości cenione są bardziej, a inne mniej, zaś system wartości służy jako płaszczyzna odniesienia dla respektowania norm. Wartości są regułami wyznaczającymi akceptowane cele działań. Zazwyczaj wartości są dziedziczone kulturowo, a jednostka w niewielkim stopniu koryguje je lub zmienia, zmniejszając ważność jednych, a zwiększając innych. Zinternalizowany przez jednostkę system wartości jest uważany za podstawę jej stosunku do innych ludzi i do społeczeństwa. Będąc jednym z ważniejszych regulatorów działań, wartości są także miarą oceny świata, innych ludzi oraz siebie[13]. Należy również pamiętać, że działania, które przynoszą innym korzyści, zachowują swoją wartość niezależnie od kierujących nimi motywów.

Wartości i normy tworzą łącznie schematy wzorów zachowań, które propaguje kultura. Antonina Kłoskowska określiła wzory jako „regularności – czyli względnie trwałą strukturę powtarzających się zachowań ludzkich, uwarunkowanych czynnikami społeczno-kulturowymi"[14]. Wzór ten podlega transmisji kulturowej, czyli przekazywany jest z pokolenia na pokolenie. Dzięki temu jednostka w trakcie realizowania codziennych zadań poznaje określone przez grupę społeczną, do której należy, granice dopuszczalnych zachowań, stosowanych nakazów i zakazów. Poznaje zatem wprowadzone i utrwalone wzorce[15]. Ponadto poznaje obyczaj danej grupy społecznej powtarzany w określonych sytuacjach, obwarowany sankcjami społecznymi, wymagany od członków zbiorowości i narzucony im przez tradycję. Ponieważ „obyczaj ma moc i funkcje normatywne. Pozostaje zawsze w ścisłym związku z przyjętym w społeczności, uznawanym systemem norm i wartości i jest spontanicznym wyrazem tych norm"[16]. Eric W. Rothenbuhler pisze: „w zachowaniu zgodnym z obyczajem istotne jest to, że zachowanie to jest uświęcone obyczajem. Obyczaje są normami zewnętrznymi, służącymi osądzaniu zachowania. Zachowanie zgodne z obyczajem staje się zatem imperatywem stanowiącym o ładzie etycznym lub społecznym"[17]. Józef Szczepański podkreśla, że „obyczaj to ustalony sposób postępowania, z którym grupa wiąże pewne oceny moralne i którego naruszenie wywołuje sankcje negatywne. Obyczaj zakłada pewien przymus w uznaniu wartości i przy-

---

[12] J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1979, s. 21-46.

[13] M. Golka, *Kultura jako system*, Poznań 1992, s. 127.

[14] A. Kłoskowska, *Wzory i modele w socjologicznych badaniach rodziny*, „Studia Socjologiczne" 1962, nr 2; J. Turowski, *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, Lublin 1994, s. 70.

[15] J. Górniewicz, *Teoria wychowania (wybrane zagadnienia)*, Olsztyn 2004, s. 12-13.

[16] B. Ogrodowska, *Zwyczaje, obrzędy i tradycje w Polsce. Mały słownik*, Warszawa 2000, s. 137.

[17] E.W. Rothenbuhler, *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, Kraków 2003, s. 38.

mus w definiowaniu sytuacji. […] obyczaje są związane z systemem wartości uznawanych przez grupę, następnie z ustalonymi definicjami sytuacji, w których wartości mogą się znaleźć, i ze wzorami zachowania wobec nich"[18].

Za wzór zachowania, a jednocześnie normę, jak również obyczaj regulujący funkcjonowanie w grupie społecznej, można uznać wzajemność w sytuacji powszechnego stosowania. W relacji wzajemności partnerzy uznają normę moralną wyższego rzędu, mówiącą, że: „Należy wyświadczać przysługi tym, którzy tobie je wyświadczają", podkreślając w ten sposób potrzebę ogólnego zobowiązania do odpłacania się za otrzymane dobro[19]. W ten sposób, zdaniem Alvina W. Gouldnera, wzajemność może być potraktowana jako norma moralna, która dyktuje działania i określa zobowiązania jako wdzięczność za otrzymane dobra lub przysługi. Uogólniona norma moralna mówi, że jesteśmy coś winni ludziom ze względu na wcześniejsze interakcje z nimi, ze względu na to, że wcześniej oni uczynili coś dla nas[20]. „Jeśli chcesz, aby inni ci pomogli, musisz sam im pomagać. Wynika z tego, że rzeczą nie tylko właściwą, ale i korzystną jest zarówno uznawać określone uprawnienia statusowe innych, jak i stosować się do ogólnej normy"[21]. Podejście do wzajemności, jak zwrócił uwagę Bronisław Malinowski, zależy od wewnętrznych jednostkowych przekonań opartych na przekazywanych w kulturze przesądach. Decydują o nim sentymenty lub potoczne przekonania, które przejawiają się w wierze, że wzajemna wymiana dóbr i usług po jakimś czasie zrównoważy się, a ludzi niewspierających tych, którzy udzielili im wsparcia, spotka jakaś kara. Istnieje zatem przeświadczenie o możliwości oczekiwania pomocy od tych, którym kiedyś się pomogło[22].

W ten sposób wzajemność spełnia jedną z najważniejszych funkcji w grupie społecznej, czyli stabilizuje stosunki międzyludzkie. Procesy wymiany prowadzą do powstawania zaufania w relacjach społecznych. Wzajemne zaufanie między partnerami wymiany zachęca ich do angażowania się w różne, ciągle nowe transakcje, takie jak wymiana porad, pomocy, poparcia społecznego i kontraktów[23], ponieważ we wzajemności mieści się zarówno bezinteresowna troska o drugiego człowieka, jak również stosunki ludzi kierujących się egoistycznymi interesami.

---

[18] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1965, s. 120-121.

[19] A.W. Gouldner, *Norma wzajemności. Preliminaria*, w: M.M. Kempny, J. Szmatka (red.), *Współczesne teorie wymiany społecznej. Zbiór tekstów*, Warszawa 1992, s. 91-93.

[20] Ibidem, s. 92.

[21] Ibidem, s. 97.

[22] Ibidem, s. 91.

[23] P. Blau, *Wymiana jako podstawowa siła życia*, w: M.M. Kempny, J. Szmatka (red.), *Współczesne teorie…*, op.cit., s. 443.

Konkretne wymagania odnoszące się do wzajemności zależą od sytuacji i rodzaju przysług, jakie jedna strona wyświadcza drugiej. Ludzie podchodzą do formy gratyfikacji racjonalnie, określają normę wzajemności na pewnym poziomie ogólności, by było możliwe odwołanie się do konkretnych zachowań w razie potrzeby. Wartość ta bywa zmienna i w dużej mierze zależy od intensywności potrzeby otrzymującego w danej chwili (przyjaciel w biedzie), majętności darczyńcy (dał, chociaż nie było go stać lub podzielił się ostatnim groszem), przypisywanych motywów (bezinteresownie) oraz nacisków, jakie się zauważa (dał z własnej woli). W ten sposób wartość zobowiązania zmienia się w zależności od statusu społecznego zainteresowanych stron[24]. Obowiązek jednego partnera nie jest w stosunku moralnym prawem drugiego; nie wymaga także, by drugi partner przyjął podobny obowiązek. O obowiązku tym decyduje sumienie, sposób, w jaki jednostka odnosi się do kwestii odpłaty, nagrody czy równości obciążeń, i to on sprawia, że staje się ona podmiotem moralnym. Zobowiązania w tej relacji mogą wynikać z tego, że obowiązek spoczywający na obdarowanym ma charakter jedynie moralny i odwołuje się do chęci obdarowanego, by postąpić właściwie, a nie do przepisów formalnych, wymogów prawnych czy sankcji karnych[25]. Przekonanie o możliwości odroczenia gratyfikacji oparte jest na założeniu, że o zadośćuczynieniu nie myśli się wtedy, gdy zamierza się kogoś obdarować ani wtedy, gdy dar się wręcza. Jednak ofiarodawca spodziewa się w przyszłości jakiejś gratyfikacji, która wyrówna poniesione koszty. Gotowość do obdarowywania nie wytrzymuje często długotrwałej zwłoki lub regularnego zawodu, mimo że motywem obdarowywania nie jest chęć zysku, tylko życzliwość. Otrzymanie daru obciąża obdarowywanego, ponieważ moralnej ocenie podlega człowiek obdarowany, nie obdarowujący.

Z wzajemnością związana jest więc zarówno wdzięczność, jak i niewdzięczność, która jest społecznie niepożądana, ale powszechna. Już Arystoteles zwrócił uwagę na mechanizm, który jest właściwy obdarowanym – brak poczucia wdzięczności. Wielki filozof pisze: „wszyscy kochają bardziej to, co własnym swym trudem zdobyli, tak np. ci, co zdobyli majątek, bardziej są do niego przywiązani aniżeli ci, co go odziedziczyli; i doznawanie przysług zdaje się być czymś niewymagającym żadnej pracy, wyświadczanie ich zaś czymś połączonym z trudami”[26]. Tego samego zdania jest François de La Rochefoucauld, według którego zachowanie polegające na odpłacaniu dobrem za dobro nie jest częste, ponieważ stanowi dla ludzi zbyt dużą trudność, czują się oni wtedy do czegoś przymuszeni, a nie jest to

---

[24] A.W. Gouldner, *Norma wzajemności*…, op.cit., s. 93.

[25] Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s.78.

[26] Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, Warszawa 2007, ks. 9, rozdz. 6, 7, s. 269.

uczucie pożądane. „Prawie wszyscy lubią uiszczać się z drobnych zobowiązań, wielu jest wdzięcznych za średnie; ale nie ma prawie nikogo, kto by nie odpłacał niewdzięcznością wielkich" – pisał La Rochefoucauld[27].

W rewanżowaniu się za przysługi należy zachować umiar. Szybki i pochopny rewanż może wzbudzić niesmak. „Zbyt wielki pośpiech w spłacie zobowiązania jest poniekąd niewdzięcznością" – pisał La Rochefoucauld. M. Ossowska tłumaczy pośpiech w odwzajemnieniu poczuciem dumy człowieka, który nie chce nikomu niczego zawdzięczać, gdyż obowiązek wdzięczności odczuwa jako zniewolenie. Problem pojawia się w sytuacji uszczęśliwiania na siłę, gdy niechciane przysługi wzbudzają irytację, zobowiązując do wdzięczności wbrew woli[28]. Poza tym mogą mieć znaczenie instrumentalne, stając się sposobem na zaznaczenie wyższości wobec innych, a także przyczynić się do budowania poczucia własnej wartości. Jeśli jedna osoba daje coś drugiej, to powoduje zobowiązanie i tym samym zyskuje pewność, że nie traci niczego bezpowrotnie. Wzajemność wymaga rewanżowania się w podobny sposób za otrzymane od kogoś dobro – przysługa za przysługę, jak ty mnie, tak ja tobie[29].

Z drugiej strony życie społeczne, życie na pokaz, które jest naszym udziałem, nie pozwala być „gorszym" – trzeba zwrócić więcej niż się otrzymało. Zaproszenie powinno być odwzajemnione, gości należy godnie przyjąć przy okazji świąt, wesela, komunii, a nawet pogrzebu. Dar nie jest zamkniętym, samowystarczającym epizodem, ponieważ ma sens przede wszystkim wtedy, gdy jest narzędziem w budowaniu trwałych więzi między osobami czy grupami, które w innym przypadku byłyby od siebie izolowane lub trwały w antagonizmie[30].

Zdaniem Claude'a Lévi-Straussa płaszczyzna wymiany przedmiotów czy usług staje się płaszczyzną powstawania emocji – „serdeczność domaga się serdeczności"; gdy ktoś nam coś ofiarowuje albo czymś częstuje, trudno zachować się obojętnie, można tylko przyjąć postawę serdeczności lub wrogości. Dobry zwyczaj nakazuje odmowę przyjęcia daru bez okazania dawcy szacunku[31]. Szacunek staje się tutaj nagrodą za otrzymany dar. Nagradzające stają się reakcje społeczne, oceny spontaniczne, takie jak osobista sympatia, aprobata dla opinii i sądów, podziw dla zdolności, uznanie społeczne, gdy nie przyświeca mu intencja wynagradzania. Drugim rodzajem nagradzających reakcji społecznych są działania wyrachowane, które mogą być

---

[27] Za: M. Ossowska, *Normy moralne: próba systematyzacji*, Warszawa 2000, s. 187.

[28] Ibidem, s. 188.

[29] R.B. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2002, s. 47.

[30] Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 78.

[31] C. Lévi-Strauss, *Zasada wzajemności*, w: M.M. Kempny, J. Szmatka (red.), *Współczesne teorie…*, op.cit., s. 110-119.

przedmiotem wymiany, a stosowanie ich jest pomyślane jako bodziec. W tym wypadku jest to akceptacja społeczna i wszelkiego rodzaju przysługi instrumentalne (np. ustępliwość wobec życzeń[32]).

Ostatni rodzaj reakcji nagradzających to reakcje jednostronne, które przejawiają się ogólnym szacunkiem dla kogoś oraz uległością wobec jego życzeń, zwiększając w ten sposób jego prestiż, obdarzając go większą władzą. Związanie się z osobami, które darzą jednostkę szacunkiem, jest dla niej nagradzające, w konsekwencji czego będzie im ona dostarczała dalszych bodźców, by ten stosunek utrzymać. W tym wypadku nie można zawieść zaufania dawcy, by nie wzbudzić podejrzeń, że okazywany szacunek może być udawany w celu osiągnięcia własnych korzyści.

W relacjach społecznych strony uzyskują pewne nagrody, jednak ponoszą także koszty utrzymywania związku. Mogą to być wyróżnione przez Petera M. Blaua koszty inwestycyjne, koszty bezpośrednie i koszty straconych okazji. Koszty inwestycyjne to poświęcenie własnego czasu i wysiłku dla uzyskania umiejętności i możliwości wyświadczania przysług instrumentalnych. Jest to również praca nad uzyskaniem uznania dla siebie i swoich słów, po to by wzbudzić szacunek dla własnej pochwały, jak również po to, by była ona wartościowa dla innych. Wśród kosztów bezpośrednich najbardziej wyróżniający się koszt transakcji stanowi podporządkowanie się wyrażające szacunek i uległość, czyli nagradzanie partnera prestiżem lub władzą. Najogólniejszym kosztem nagród społecznych w interakcjach jest poświęcony temu procesowi czas, którego wartość należy mierzyć utraconymi w okresie tej wymiany możliwościami. P.M. Blau nazywa go kosztem straconych okazji, ponieważ poświęcając czas jednemu z zadań, nie poświęcamy czasu na działanie być może bardziej dla nas korzystne[33].

Jak zatem wygląda stosunek do wdzięczności za uzyskane dobro? Badania przeprowadzone w 2011 r. na 436 mieszkańcach powiatu bydgoskiego wykazały, że ludzie uważają wdzięczność za powszechny sposób postępowania. Istnieje związek między tym przekonaniem a wyższym wykształceniem i dobrą sytuacją materialną respondentów. Przeświadczenie o tym, że dobro powróci do darczyńcy, jest związane z wyższym wykształceniem, a wiara w konieczność odwzajemniania – z religijnością. Religijność ma także związek z przekonaniem o potrzebie wychowania do wdzięczności. Wzajemność/wdzięczność nie jest konieczna w gronie znajomych, przyjaciół – tak wskazują osoby z wyższym wykształceniem, mieszkańcy dużych miast

---

[32] W psychologii społecznej opisana została manipulacja wykorzystująca ustępstwa w celu osiągnięcia zamierzonego efektu.

[33] P.M. Blau, *Wymiana społeczna*, w: P. Śpiewak (red.), *Klasyczne teorie socjologiczne*, Warszawa 2006, s. 89.

i kobiety. Jednocześnie mieszkańcy dużych miast zwracają uwagę na osoby w swoim otoczeniu, które nie potrafią docenić otrzymanej pomocy. Badania wskazują na związek między poczuciem wdzięczności a płcią – kobiety są bardziej skłonne do wdzięczności niż mężczyźni. Istnieje także związek między wiekiem a poczuciem wdzięczności – im młodszy respondent, tym częściej przyznaje się do wdzięczności.

Badania wykazują, że wdzięczność jest traktowana jako powinność w relacjach społecznych, jednakże trudno przyznać się do jej oczekiwania. Wdzięczność, która jest wyrazem szacunku, uznania dla darczyńcy, staje się więc czasami niewdzięczna w realizacji. Ważna jest zatem w wymiarze jednostkowym, kiedy dotyczy bezpośrednio osoby zainteresowanej – wtedy określana jest jako norma, obyczaj, dobre (porządne) zachowanie.

Florian Znaniecki podkreślał supererogacyjny charakter wdzięczności, która znajduje się ponad i poza obowiązkowym zachowaniem, ale jeśli się do niej przymusza, traci ona swój szczególny charakter, dlatego odpowiedzią na wdzięczność może być jedynie pozytywna ocena postępowania[34].

* * *

Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu z wdzięcznością za poświęcony czas na rozmowy o wzajemności i jej zawiłościach, za uwagę i życzliwość, z którą ze strony Profesora spotykałam się zawsze przy każdym spotkaniu i każdej rozmowie. Przede wszystkim dziękuję za merytoryczne wskazówki w moich poszukiwaniach i rozterkach naukowych.

Panie Profesorze dziękuję za życzliwą obecność w moim naukowym życiu.

---

[34] F. Znaniecki, *Relacje społeczne i role społeczne*, Warszawa 2011, s. 173.

Ewa Ryś

Politechnika Koszalińska

O sensie życia

Wstęp

Pytania o sens, sens życia, sens wszechświata należą do najważniejszych pytań, jakie od zawsze stawiają sobie ludzie. Można nawet przyjąć, że wszystkie inne dociekania są z nimi powiązane[1]. Pojęcie sensu ma swoje znaczenia i interpretacje religijne, filozoficzne, kulturowe, społeczne, naukowe i osobiste. Samo pojęcie sensu ma wiele płaszczyzn odniesienia i wiele znaczeń[2]. W słownikowym ujęciu sens wiąże się z tym, co posiada znaczenie, w ujęciu wartościującym zaś – z subiektywnym odczuciem, że to, do czego sens się odnosi, jest zrozumiałe i prawdziwe. Łacińskie pochodzenie terminu „sens" od *sensus* oznacza: 1) zmysł (wagę poznania zmysłowego, uczucie, poznanie, w którym uczestniczą zmysły zewnętrzne i wewnętrzne); 2) sposób myślenia (pogląd, myśl, sąd, smak, gust)[3]. Wielu badaczy wskazuje na wielowymiarowość tego pojęcia oraz możliwości rozpatrywania go na różnych płaszczyznach[4].

---

[1] Por. M. Heller, *Sens życia i sens wszechświata*, Kraków 2015.

[2] W. Stróżewski, *Istnienie i sens*, Kraków 2005.

[3] Ibidem, s. 466-467.

[4] Władysław Stróżewski omawia np. płaszczyzny sensu: semantyczną (treść nazwy), fenomenologiczną – noetyczną, intencjonalną (wynik świadomościowych, racjonalnych, noetycznych aktów; „jeśli chcemy mówić o możliwości odczytywania sensu świata, musimy przyjąć, że jest on właśnie rezultatem jakiejś świadomościowej konstytucji"), ontologiczną (założenie obiektywności rzeczywistości; sens czegoś; występują dwa przypadki: a) racjonalność bytu jest mu nadawana przez ludzi; b) byt sam w sobie posiada racjonalność – jako ład); ontycznej (sens jest odczytywany); aksjologiczną (wartości jako źródło sensu; jako jedno z najgłębszych doświadczeń człowieka), metafizyczną (pytanie o granice sensu; doświadczenie istnienia; istnienie „tajemnicą", której zgłębianie jest „naszym zadaniem") (W. Stróżewski, *Istnienie i sens*, op.cit.) Michał Heller zwraca zaś uwagę na bliskoznaczność terminów „sens" i „znaczenie". Proponuje odnosić termin „znaczenie" do wyrażeń językowych (np. znaczenie pojęcia „sens"),

Niemieckie słowo „sens" (*Sinn*) wywodzi się od *sinnan*, które w języku średnio-wysokoniemieckim oznacza podróżować, iść, podążać w jakimś kierunku[5]. Alfried Längle podkreśla jego podwójne znaczenie: z jednej strony oznacza ono zrozumienie szerszego kontekstu, w którym osadzone jest życie, z drugiej – zrozumienie decyzji wyznaczających własną drogę życia wraz z wartościującym odnoszeniem się do tych wyborów. Pytania o sens, ze względu na ich zasięg, mogą mieć charakter globalny (dotyczą sensu tego, co jest, np. jaki sens ma życie) bądź sytuacyjny, egzystencjalny (pytania codzienne; dotyczą subiektywnych, sytuacyjnych niepokojów, np. jaki sens ma moje życie w tej sytuacji). Pytania egzystencjalne powstają wtedy, gdy osoba wartościuje kierunek swojego działania poprzez konfrontowanie aktywności z wartościami, które zamierza zrealizować lub realizuje[6].

Podejmowanie refleksji nad duchowym życiem osoby, zwłaszcza nad doświadczeniami duchowymi, może służyć lepszemu zrozumieniu fenomenu świata człowieka oraz wykorzystaniu tej wiedzy w praktycznym radzeniu sobie z wyzwaniami własnej egzystencji. Samoświadomość sprawia, że człowiek staje się zatroskany o własny los, z troską pyta o swoje powołanie, sens życia, sposób życia, zwłaszcza w sytuacjach, które Karl Jaspers nazywa „granicznymi", a Irwin D. Yalom „stresem kondycji ludzkiej", gdzie pojawia się konfrontacja ze śmiercią, wolnością, izolacją, brakiem sensu, cierpieniem[7].

---

a „sens" do obiektów pozajęzykowych (np. jaki jest sens człowieka i wszechświata), zauważając jednocześnie, że mimo pewnego pokrewieństwa występuje między nimi istotna różnica (M. Heller, *Sens życia i sens wszechświata*, op.cit.). Problematyczność związaną z wielowarstwowością pojęcia „sens" omawia Gilles Deleuze. Podkreśla on m.in. subiektywne, obiektywne, formalne, atrybutywne, semantyczne, logiczne aspekty i konteksty tego terminu (G. Deleuze, *Logika sensu*, Warszawa 2011).

[5] A. Längle, *Zum Glück braucht der Mensch Sinn Oder: Können wir uns selbst glücklich machen?*, „ORF Studioheft" 2010, nr 52.

[6] Warto przypomnieć uwagi W. Stróżewskiego na temat postulatywnego charakteru sensu życia. Uzasadnieniem postulatu sensu życia są według filozofa wartości, które są realizowane i stanowią podłoże norm działania, co podkreśla indywidualne ujmowanie sensu życia przez działający podmiot, który w czysto subiektywny sposób odczytuje i realizuje wartości (w znaczeniu: poczucie sensu życia). W związku z tym, że proces ten współtowarzyszy życiu, należy mówić o sensie życia właśnie jako „o postulowaniu" sensu życia. „Sens postulowany zasadza się ostatecznie na nadziei, że nie tylko jest trafny i słuszny, ale i możliwy do spełnienia. […] Sens życia […] się dokonuje mimo doświadczanych na co dzień, zupełnie niezrozumiałych, jeśli nie wręcz absurdalnych, kolei naszego życia" (W. Stróżewski, *Istnienie i sens*, op.cit., s. 478). Sens życia, jako poczucie sensu życia, jest tworzony, realizowany wraz z odpowiadaniem za jego jakość, oraz ma swoje ostateczne odniesienie w ustaleniach podmiotu. Na subiektywny, prywatny, osobisty charakter poszukiwania i definiowania sensu życia zwracają uwagę badacze przedmiotu, m.in. K. Obuchowski (*Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 1995), J.M. Bocheński (*Sens życia i inne eseje*, Kraków 1993), K. Popielski (*Człowiek – pytanie otwarte*, Lublin 1987).

[7] Por. M. Potępa, *Spór o podmiot w filozofii współczesnej Husserl – Heidegger – Gadamer – Jaspers*, Warszawa 2003; I.D. Yalom, *Psychoterapia egzystencjalna*, Warszawa 2008.

Egzystencjalna perspektywa pytań o sens

Człowiek jest istotą, która zadaje pytania ontologiczne (dotyczące własnego bytu) oraz egzystencjalne (dotyczące własnego bycia) i w ciągu swego życia poszukuje na nie odpowiedzi. Problematyka człowieka jako „osoby ludzkiej" często jest podejmowana we współczesnych rozważaniach filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych[8]. Egzystencjalistyczne spojrzenie na osobę uwrażliwia na kwestie związane z egzystencją (istnieniem). Pojęcie „egzystencja", od *ex-sistere*, oznaczającego stawać się, wyłaniać się, koncentruje uwagę na wewnętrznym świecie człowieka oraz jego kontekstach: rzeczywistości innych ludzi, świecie rzeczy, subiektywnych przeżyciach[9]. Wśród atrybutów ludzkiej egzystencji najczęściej wymieniane są: przestrzenność, czasowość, cielesność, relacyjność (koegzystencja), nastrój, wolność, świadomość, autentyczność[10]. Ujawniają one złożoność, wielowymiarowość i tajemniczość natury człowieka, która oprócz dymensji fizycznej i psychicznej obejmuje także duchowość[11]. Duchowość wiąże się ze sferą pragnień, obaw, nadziei, pytań dotyczących egzystencji i jej sensu, odwagi, wytrwałości, spełnienia[12]. Człowiek nie tylko pyta o swoje życie, ale też chce zrozumieć swój byt i dąży do rozpoznania tego, co sensowne, tzn. co jest wykonalne, możliwe, właściwe, cenne, by móc afirmować życie, pomimo zagrażającego mu niebytu, cierpienia, pustki. Poszukiwanie sensu życia jest podstawową potrzebą duchową, a jego realizacja – wyrazem duchowej kondycji człowieka. Poczucie (subiektywny stan psychiczny) sensu życia wiąże się z: dążeniem do zrozumienia doświadczeń życiowych (tłumaczenie, objaśnianie, interpretacja), motywacją (uznanie wartości, wybór celów, zaangażowanie), uczuciami (poczucie satysfakcji, spełnienia)[13].

---

[8] Por. J.A. Prokopski, *Egzystencja i tragizm. Dialektyka ludzkiej skończoności. Krytyka nowożytnej i współczesnej myśli egzystencjalistycznej*, Kęty 2007; H. Gasiul, *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*, Warszawa 2006; T. Borowska, *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa 1998.

[9] Ibidem.

[10] J.A. Prokopski, *Egzystencja i tragizm…*, op.cit.; C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 1990.

[11] Wyjątkowe znaczenie duchowego wymiaru człowieka omawiają m.in. przedstawiciele egzystencjalnej psychologii osobowości: L. Binswanger, M. Boss, V. Frankl, G. Marcel, R. May, E. Minkowski, P. Tillich, A. Läangle. Por. H. Gasiul, *Psychologia osobowości*, op.cit.; P. Oleś, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa 2003.

[12] Por. E. Ryś, *Sens życia w perspektywie transcendencji*, w: A. Bartkowiak (red.), *Sens życia w teorii i badaniach*, Leszno 2013.

[13] Por. D. Krok, *Jak mierzyć sens życia w psychologii? Wielowymiarowe podejście do metod pomiaru*, w: A. Bartkowiak (red.), *Sens życia…*, op.cit.

Zainteresowanie autonomią duchowej egzystencji człowieka oraz cierpieniem związanym z nieradzeniem sobie z ludzkimi sprawami znalazło odzwierciedlenie w stworzonej przez Viktora E. Frankla (psychiatry, neurologa) logoterapii (psychoterapeutyczne uświadomienie *logosu*, czyli uświadomienie sensu i wartości) i analizie egzystencjalnej (psychoterapeutyczne uprzytomnienie sobie wolności i odpowiedzialności), a następnie w stanowiskach jego kontynuatorów[14].

Logoterapia V.E. Frankla opiera się na trzech koncepcjach: wolnej woli, woli sensu, sensu życia[15]. Wolna wola oznacza możliwość zajęcia postawy wobec sytuacji, w jakiej człowiek się znajduje (zarówno wobec warunków somatycznych, jak i psychicznych). „Przyjęcie postawy wobec fenomenów somatycznych i psychicznych oznacza konieczność wzniesienia się ponad nie i otwarcia na całkiem nowy wymiar – fenomenów noetycznych albo, mówiąc inaczej, wymiar noologiczny […] dotyczący sfery, w której ulokowane są specyficzne ludzkie fenomeny"[16]. Dzięki wartościom i ideałom zawartym w sferze noologicznej człowiek znajduje punkt odniesienia dla oceny swojego działania w kontekście dobra[17]. Natura człowieka posiada wymiar noetyczny – duchowy (nie w sensie teologicznym), który sprawia, że jest istotą otwartą na rzeczywistość, zorientowaną „na coś lub kogoś in-

---

[14] Logoterapia jest pomocą człowiekowi, który doświadcza frustracji sensu (sens = *logos*), głosi bowiem, że podstawowym dążeniem człowieka jest znalezienie sensu życia. V.E. Frankl, *Homo patiens*, Warszawa 1998, s. 125.

[15] V.E. Frankl, *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Warszawa 2010.

[16] Ibidem, s. 29-30.

[17] V.E. Frankl odwołuje się do teorii wartości Maxa Schelera. Według Schelera uniwersum wartości, rozumianych jako rzeczywistość jakości idealnych, posiada immanentną strukturę, która jest uporządkowana i tworzy obiektywną hierarchię wartości. M. Scheler, biorąc pod uwagę wysokość i substrat wartości, podzielił wartości na: 1) osobowe (osób) i 2) rzeczowe (rzeczy). Wśród wartości osobowych (które są wyższe od rzeczowych) wyróżnił: 1) wartości samej osoby i 2) wartości cnót, natomiast wśród wartości rzeczowych wyodrębnił: 1) wartości dóbr materialnych: przyjemnościowych, pożytkowych, 2) wartości dóbr witalnie wartościowych, 3) wartości dóbr „duchowych", np. dobra kulturalne. Następnie uszeregował wartości według różnic między samymi jakościami wartościowymi w ten sposób, że najniżej znajdują się wartości hedonistyczne (szereg: przyjemność – nieprzyjemność). Są one dostępne i istnieją dla istot zmysłowo-cielesnych. Ponad wartościami hedonistycznymi są wartości witalne (szereg: szlachetność – prostackość). Nad nimi znajdują się wartości duchowe, które są dostępne niezależnie od sfery ciała i materialnego otoczenia, a uchwytne są w aktach duchowego czucia, duchowego wyróżniania wartości (preferencji), miłości i nienawiści. Wśród wartości duchowych wymienił: 1) wartości estetyczne (piękno, brzydota), 2) wartości moralne (prawe, nieprawe), 3) wartości prawdy (czystego poznania). Ukoronowaniem hierarchii wartości są wartości religijne, tego, co święte i nieświęte (grzeszne). M. Scheler przyjął, że wartości duchowe i święte przysługują aktom wolnym. Zob. E. Ryś, *Rozwój emocjonalny jako zagubiona kategoria edukacji aksjologicznej szkoły wyższej*, w: J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, Kraków 2008.

nego" niż on sam[18]. Otwartość ta wskazuje, że osobowa natura cechuje się zdolnością do transgresji i transcendencji, co w rozumieniu V.E. Frankla oznacza zbliżanie się do innych ludzi i wypełnianie sensów[19]. Wola sensu jest podstawowym dążeniem do odnalezienia i wypełnienia celu i sensu w życiu. Wypełnianie sensu dotyczy procesu podejmowania decyzji. Dążąc do wypełnienia sensu, człowiek doświadcza pewnego napięcia (między rzeczywistością a ideałami) związanego z podejmowaniem wyborów towarzyszących realizacji kierunku działania (napięcie związane z tym, kim jestem, a kim powinienem lub mógłbym być). „Człowiek żyje ideałami i wartościami, a jego egzystencja nie może być autentyczna, o ile nie przeżywa się jej w kategoriach samotranscendencji"[20]. Intencjonalność działania wiąże się zatem z orientacją na sens (człowiek wykracza poza siebie ku sensom, które są czymś innym niż on sam, „czymś więcej niż tylko zwykłym wyrażeniem Ja i jego projekcją"[21]; „sens to implikowane znaczenie"[22]) oraz z istotą, przed którą czuje się odpowiedzialny. Rollo May uważa, że intencjonalność jest strukturą nadającą sens doświadczeniu, gdyż dzięki temu, że decyduje, w jaki sposób osoba postrzega świat i którym obiektom nadaje znaczenie, staje się „pomostem" między jednostką a przedmiotem[23]. Intencjonalność wiąże się zawsze z indywidualnym rozumieniem własnej sytuacji, które ujawnia się w dążeniu do tego, co dla osoby jest sensowne. Pojęcie to oznacza zarówno wiedzę danej osoby na temat rzeczywistości, jak też proces konstytuowania tej rzeczywistości. Człowiek jest zatem istotą, która intencjonalnie, zwracając się ku swojej egzystencji, troszczy się o swoje życie, a jeśli przestaje się o nie troszczyć, zatraca samego siebie. Intencjonalność pozwala na doświadczanie i rozwój własnej tożsamości oraz jej budowanie, gdyż jedną z jej właściwości, wynikającą z powiązania z wolą, jest oznaczanie przyszłości i urzeczywistnianie tego, co ważne, w teraźniejszości („pojmuję – mogę – chcę – jestem")[24]. Świadomość własnej odpowiedzialności sprawia, że człowiek dokonuje wyborów i odpowiada za nie, „ale w ostatecznym rachunku nigdy nie odpowiada sam przed sobą"[25]. Realizacja dążenia do sensu wymaga transcendencji i relacji z obiektywnie istniejącymi wartościami. Dzięki noologicznemu wymiarowi natury człowiek doświadcza wolności w podejmowaniu decyzji i odpowiedzialności, która według

---

[18] V.E. Frankl, *Wola sensu*…, op.cit., s. 39.
[19] Ibidem, s. 47.
[20] Ibidem, s. 73.
[21] Ibidem, s. 84.
[22] Ibidem, s. 86.
[23] R. May, *Miłość i wola*, Poznań 2011, s. 260.
[24] Ibidem, s. 284.
[25] V.E. Frankl, *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, Warszawa 2012, s. 81.

V.E. Frankla pozwala na udzielanie „właściwej" odpowiedzi na dane pytanie i odczytanie „prawdziwego" sensu danej sytuacji[26]. Kiedy człowiek przestaje troszczyć się o realizację sensów, pojawia się cierpienie duchowe – bolesne odczucia np. w postaci poczucia winy, agresji, prowizorycznej postawy wobec życia[27]. Doświadczeniom tym towarzyszą nieprzyjemne i bolesne stany frustracji, dlatego w celu ich zniwelowania podmiot może dążyć do przyjemności, władzy czy hipochondrycznego zainteresowania własnym zdrowiem[28].

Stanowisko V.E. Frankla wiąże się z uznaniem, że każdy człowiek, niezależnie od wieku i sytuacji, w jakiej się znajduje, ma swoje wyjątkowe powołanie czy misję, której celem jest wypełnienie konkretnego zadania[29]. Nie chodzi jednak tylko o to, aby pytać w ogóle o sens życia, ale o to, by uświadomić sobie, że pytanie to wymaga własnej, indywidualnej odpowiedzi. Pytanie o sens stawia człowiekowi samo życie, a on „musi na nie odpowiedzieć, odpowiadając za swoje życie – musi na nie odpowiedzieć, będąc odpowiedzialnym […], jest to […] »odpowiedź przez działanie«"[30]. Życie stawia każdemu pytania, a jedynym rozwiązaniem, rozumianym jako odpowiedź, jest odpowiedzialność za własną egzystencję[31]. Odkrycie pytania o sens odsłania specyfikę ludzkiego życia, która wiąże się m.in. z uświadomieniem sobie skończoności własnej egzystencji wraz z problematycznością egzystencji: co można uczynić ze swoim życiem. Człowiek jest bytem, który jest świadomy, intencjonalny, odpowiedzialny, pozostaje w „intencjonalnej relacji z tym, co transcendentne"[32].

Wewnętrzny rozwój osoby dokonuje się dzięki aktom transcendencji, czyli zdolności do wykorzystania potencjału pozwalającego na przekraczanie warunków działania oraz poszerzania wewnętrznych, zewnętrznych i temporalnych granic własnego Ja. Jest to możliwe wtedy, gdy osoba: coraz lepiej rozumie siebie i wychodzi poza aktualne pojęcie o samej sobie; poszerza własną aktywność i wychodzi poza krąg własnych spraw ku kontaktom z innymi i angażuje się na ich rzecz lub na rzecz subiektywnie ważnych idei,

---

[26] V.E. Frankl, *Wola sensu*…, op.cit., s. 86.

[27] E. Ryś, *Samobójstwa młodzieży w kontekście cierpienia duchowego* (maszynopis).

[28] Por. V.E. Frankl, *Bóg ukryty*…, op.cit.

[29] Według V.E. Frankla sens życia można odkryć poprzez: 1) „twórczą pracę" czy działanie (to, co człowiek daje światu); 2) „doświadczanie czegoś", np. dobroci, prawdy, piękna „lub kontakt z innym człowiekiem" poprzez miłość (to, co człowiek czerpie ze świata); 3) znoszenie cierpienia (postawa, jaką człowiek przyjmuje wobec losu, którego nie może zmienić). Drogi, które prowadzą do odnalezienia sensu, to kreacja, doświadczenie i postawa. V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei w otchłani Holokaustu*, Warszawa 2009, s. 167.

[30] V.E. Frankl, *Bóg ukryty*…, op.cit., s. 41-42.

[31] V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*…, op.cit., s. 164.

[32] V.E. Frankl, *Bóg ukryty*…, op.cit., s. 84.

tworzy ubogacające syntezy na bazie wspomnień z przeszłości i nadziei na przyszłość, które prowadzą do bogatszych i doskonalszych sposobów rozumienia sensu istnienia, czasu oraz relacji między nią a światem lub nieskończonością (kosmosem lub istotą wyższą)[33]. Człowiek dąży do tego, aby znaleźć uzasadnienie, wyjaśnienie i zrozumienie własnego istnienia. Sens oznacza to, co zrozumiałe, co pozwala zachować poczucie ładu w horyzoncie przyjętej interpretacji[34].

Wybrane aspekty pytań o sens życia

Pytania o sens życia służą zrozumieniu i nadaniu znaczenia własnemu życiu, wynikają z niepokojów związanych z charakterem motywacji i zaangażowania w działanie, intencjonalności w wyborze wartości i określania celu życia oraz doświadczania emocji i uczuć, które im towarzyszą. Pytania o sens życia to pytania o motywację, wartości, cel, zaangażowanie, emocje.

Według V.E. Frankla dążenie do znalezienia sensu życia stanowi największą siłę motywującą człowieka do działania. A. Längle, który reprezentuje współczesną analizę egzystencjalną, opracował koncepcję, według której opisaną przez V.E. Frankla motywację sensu poprzedzają trzy siły egzystencjalne (motywacje egzystencjalne), najgłębiej poruszające człowieka:

- niepokój związany z podstawowym pytaniem dotyczącym egzystencji („Jestem tu, ale czy *mogę* (jako cały człowiek) tu być, czy mam tu swoje miejsce, ochronę, oparcie?"). Zasadniczą kwestią jest tu problem akceptacji, w znaczeniu akceptacji siebie, bycia akceptowanym, akceptacji innych;
- niepokój związany z podstawowym pytaniem dotyczącym życia („Żyję, ale czy *lubię* żyć, czy doświadczam pełni, zjednoczenia z innymi?

---

[33] P.K. Oleś, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, op.cit. Doświadczanie transcendencji uchwycone jest w wynikach badań empirycznych m.in. pod postacią posttraumatycznego wzrostu, polegającego na tym, że traumatyczna sytuacja ma odległe, pozytywne skutki. Ludzie pytani o odległe skutki takiego wydarzenia wskazują na zwiększenie refleksyjności, dokonywanie bardziej świadomych wyborów, dążeń, większej kontroli działania, większej tolerancji wobec innych, bardziej odpowiedzialnego wykorzystania czasu. Ibidem, s. 328.

[34] „[P]ytanie o sens istnienia jest istotnie nierozerwalnie związane z pytaniem o sens życia, ponieważ człowiek nie może żyć poza uniwersum sensu i im głębsze ma duchowe potrzeby, tym bardziej wymaga również przepojenia sensem całej rzeczywistości". Zob. K. Tarnowski, *Człowiek i transcendencja*, Kraków 2007, s. 28. Według Karola Tarnowskiego „nieuchronnym krokiem na drodze poszukiwania sensu życia jest rzeczywiste – a nie tylko myślowe – przekroczenie horyzontu własnej indywidualności i partykularności ku temu, co buduje człowieczeństwo jako takie: męstwo, godność, miłość. W ten zarazem sposób indywidualne rozumienie sensu życia przechodzi s a m o r z u t n i e w jego rozumienie »powszechne«". Ibidem, s. 41.

Czy dany mi czas przeżywam jako wartość?"). Najważniejszą sprawą staje się tu zagadnienie afirmacji życia i akceptacji;

– niepokój związany z podstawowym pytaniem dotyczącym samego siebie („Jestem, ale czy *mam prawo* być takim, jakim jestem, czy doświadczam szacunku, uwagi, respektu, poczucia własnej wartości?"). Pytania te dotykają problemu wolności.

Charakter tych trzech sił motywacyjnych pozwala w określony sposób, zawsze indywidualny i specyficzny dla danego człowieka, poszukiwać sensu w danej sytuacji i okolicznościach. Odnalezienie go wiąże się z doświadczaniem niepokoju związanego z pytaniem o sens egzystencji, z odczytaniem „prawdziwego sensu" własnej aktualnej sytuacji i nadaniem jej znaczenia, co oznacza przyjęcie „najsensowniejszej" postawy wobec niepokoju związanego z pytaniem o sens egzystencji („Jestem tutaj, ale co *powinno* z tego wynikać? Co mam dziś do zrobienia, żeby moje życie stanowiło sensowną całość? Czy uczestniczę w życiu większych wspólnot, aż po religijne, w których nie tylko o mnie chodzi? Po co żyję?")[35].

Podstawowe pytania związane z egzystencją dotyczą zatem wielopłaszczyznowego, osobowego świata, który obejmuje warunki zewnętrzne i wewnętrzne, jest kontekstem własnego istnienia i wiąże się ze rozumieniem rzeczywistości, własnego życia, własnego osobowego bycia, przyszłości[36]. Żeby lepiej zrozumieć samego siebie, człowiek pyta: 1) czy może istnieć w granicach sytuacji, w której się znajduje, 2) o wartości swojego życia (o relacje do swojego życia), 3) o swoją tożsamość (o zgodę na bycie takim, jakim się jest; czy w warunkach, w których żyje, może być sobą; czy jest na to przyzwolenie ze strony innych; czy też musi ukrywać się, przybierać maski i jak się z tym czuje; czy akceptuje taki stan rzeczy), 4) o przyszłość (czy widzi siebie w kontekście sensu; czy wie, co powinien robić; co myśli o swoim życiu)[37]. Według A. Länglego egzystencjalnie spełnione życie opiera się na czterech płaszczyznach egzystencjalnych: mogę, lubię, mam przyzwolenie, powinienem[38]. Oznacza to wewnętrzną akceptację – zgodę na działanie i przeżycia (R. May nazywa ten rodzaj świadomości „siłą ducha"[39]). Wtedy człowiek ma poczucie, że własne umiejętności i kompetencje pozwalają mu radzić sobie z wyzwaniami swojego życia w warunkach, które uznaje za umożliwiające egzystencję i je akceptuje. Spełnione życie wiąże się więc z zaakceptowaniem warunków egzystencji, życiem wartościami, poczuciem,

---

[35] V.E. Frankl, *Wola sensu*…, op.cit.

[36] Por. A. Längle, D. Burgi, *Existentiaelles Coaching*, Wien 2014.

[37] Ibidem, s. 27, 75.

[38] Ibidem, s. 73.

[39] R. May, *Miłość i wola*, op.cit.

że jest się darzonym uznaniem, szacunkiem oraz z byciem w zgodzie z tym, co ma się stać[40]. A. Längle uważa, że:

- dla akceptacji własnego istnienia ważne jest m.in. zaakceptowanie warunków życia, zdziwienie, poczucie bezpieczeństwa, dostrzeganie możliwości działania, zaufanie, tolerancja, wartości uniwersalne (np. odwaga, nadzieja, prawda, spokój);
- dla postawy „lubienia życia" – m.in. afirmacja, wartości, uczucia, miłość, radość, przywiązanie, bliskość, relacje;
- dla własnej tożsamości – m.in. szacunek, spotkanie samego siebie, wewnętrzne odczuwanie, przyzwolenie na bycie sobą, niepowtarzalność, bycie zauważonym jako indywiduum, uznanie, sprawiedliwość;
- dla postrzegania siebie w kontekście sensu – m.in. bycie w relacji z czymś większym od siebie, wartości, refleksyjność, akceptacja sensu, cel, myślenie o przyszłości[41].

Logoteoria zakłada, że człowiek posiada potencjał osobowy (personalny), który pozwala mu na spełnienie własnej egzystencji. Poczucie utraty własnych zasobów czy dostępu do nich na ogół ma źródło w: odczuwaniu braku wewnętrznej zgody na to, jak się żyje, oraz odczuwaniu braku dialogu ze światem wewnętrznym lub zewnętrznym[42]. Patogenny wpływ tych czynników wiąże się z zachwianiem egzystencji wynikającym z zakłóceń w obszarach motywacji egzystencjalnej. Zakłócenia, blokady motywacji egzystencjalnej prowadzą do zaburzeń w różnych obszarach i zakresach życia człowieka:

- braki w pierwszej motywacji egzystencjalnej, która oparta jest na relacjach z rzeczywistością, innymi osobami, akceptacją siebie, swojej cielesności, zaufaniu, doświadczaniu radości, uczuć wyższych, przyczyniają się do powstawania lęku;
- braki w drugiej motywacji egzystencjalnej, która związana jest z afirmacją życia, w wyniku naruszenia poczucia godności, własnej wartości, integracji wewnętrznej, intymności, osobistych relacji z wartościami przyczyniają się do depresji;
- braki w trzeciej motywacji egzystencjalnej, która związana jest z rozchwianiem jaźni, utratą poczucia tożsamości, poczucia autentyczności, bycia sobą, obniżoną samooceną, przyczyniają się do zaburzeń osobowości (np. osobowość histrioniczna);
- braki w czwartej motywacji egzystencjalnej, która związana jest z relacjami z wartościami świata szerszego niż własne ja, z wartościami du-

---

[40] Por. A. Längle, D. Burgi, *Existentiaelles Coaching*, op.cit., s. 143.

[41] Ibidem, s. 28-30.

[42] A. Längle, *Rozmowa terapeutyczna jako droga odkrywania siebie samego. „Drogowskazy do wolności"*, „Psychoterapia" 2003, nr 1(124), s. 42.

chowymi, utratą perspektywy bycia związanym z czymś poza i ponad własnym Ja, powoduje utratę rozumienia i znaczenia własnej egzystencji, sensu własnego istnienia, co skutkuje poczuciem pustki, bezsensu i przyczynia się do uzależnień, samobójstw[43].

Na znaczenie poczucia sensowności w integracji osobowości zwraca uwagę m.in. Aaron Antonovsky. Przyjmuje on, że poczucie sensowności jest jednym z trzech czynników (obok poczucia zrozumiałości i poczucia zaradności) decydujących o poczuciu koherencji[44]. Poczucie sensowności „to stopień, w jakim człowiek czuje, że życie ma sens z punktu widzenia emocjonalnego, że przynajmniej część problemów i wymagań, jakie niesie życie, warta jest wysiłku poświęcenia i zaangażowania, jest czymś »mile widzianym«, a nie obciążeniem, którym człowiek wolałby się nie obarczać"[45]. Jednocześnie jest to składnik najważniejszy, gdyż „[b]ez niego wysokie poczucie zrozumiałości i zaradności prawdopodobnie okaże się nietrwałe. Dla osoby zaangażowanej, odpowiednio zmotywowanej droga do rozumienia i znalezienia zasobów stoi otworem"[46]. Znaczenie sensowności wiąże się z tym, że odnosi się ono do sfery motywacyjnej, dlatego osoba silnie zmotywowana do działania traktuje pojawiające się w jej życiu trudności, przeszkody, problemy jako wyzwania, którym może sprostać. Za A. Antonowskim można przyjąć, że poczucie sensowności odgrywa decydującą rolę w funkcjonowaniu jednostki i współwarunkuje to, w jakim stopniu ma ona poczucie pewności, że świat, w którym żyje, jest dla niej zrozumiały i wytłumaczalny, posiada zasoby do radzenia sobie z życiem oraz traktuje wymagania, jakie stawia przed nią życie, jako wyzwanie. Osoba, która uznaje pewne obszary życia za szczególnie istotne, jest w stanie podjąć wysiłek i zaangażować się w realizację wartości.

Poczucie sensu życia i współwystępujące z nim przeżycia emocjonalne omawia m.in. Martin E.P. Seligman w teorii szczęścia, a później w teorii dobrostanu[47]. W teorii prawdziwego szczęścia poczucie sensu i celu oznacza życie dla czegoś wyższego, dla idei. W pięcioskładnikowej teorii dobrostanu sens, rozumiany jako „poczucie przynależności do czegoś, co uznajemy za większe od nas, oraz gotowość służby na jego rzecz", przyczynia się do poprawy samopoczucia, toteż poszukuje się go dla niego samego[48]. Poczucie

---

[43] G. Kirchbach, *Ogólne wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*, „European Psychoterapy" 2003, nr 1(4).

[44] A. Antonovsky, *Rozwiązanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa 1995.

[45] Ibidem, s. 35.

[46] Ibidem, s. 36.

[47] M.E.P. Seligman, *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*, Poznań 2011.

[48] Ibidem, s. 34.

sensu i celu ukierunkowuje działanie na uznanie wartości moralnych jako nadrzędnych w autonomicznie określonej hierarchii aksjologicznej. Wiążą się one z wartością prawdy, także w obszarze poznawania samego siebie, odkrywania swojego powołania, i stanowią wyraz duchowej kondycji człowieka. Poczucie sensu życia wzmacnia motywację do zachowań autonomicznych, odpowiedzialnych, skierowanych na rozwój siebie i relacji z innymi. Poczucie, że życie ma sens, oznacza, iż człowiek posiada coś, „dla czego warto żyć".

Zakończenie – poczucie sensu życia w kontekście uczestnictwa społecznego

Poczucie sensu życia ma charakter subiektywny, indywidualny, właściwy tylko danej osobie, kształtuje się jednak w procesie uczestnictwa społecznego. Jednym z przejawów uczestnictwa społecznego jest tożsamość, osobowość, świadomość, a zatem i samoświadomość dotycząca własnej egzystencji[49]. Samo zjawisko uczestnictwa społecznego (jako istota społecznej rzeczywistości) Jerzy Modrzewski odnosi do osób istniejących realnie, jako osób fizycznych (tworzących swoją biografię), oraz do osób ideacyjnych (posiadających walor symboliczny)[50]. Człowiek jako istota społeczna buduje samego siebie w relacjach z elementami różnych przestrzeni, w warunkach świata społecznego, w którym wchodzi w interakcje społeczne z innymi ludźmi (można je rozpatrywać np. w kontekście mechanizmów kontroli społecznej) oraz w interakcjach z imponderabiliami świata kultury (wartości, etos społeczny). Przestrzeń rozpatrywana w kontekście współczynnika humanistycznego stanowi źródło doświadczeń życiowych, poprzez które jednostka definiuje własną sytuację[51]. Florian Znaniecki odnosi pojęcie sytuacji do sytuacji ponadosobistej (warunki rzeczywistości obejmujące takie

---

[49] Por. J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 53.

[50] Ibidem, s. 51 nn.

[51] Por. J. Modrzewski, *Socjologia przestrzeni edukacyjnych*, w: J. Modrzewski, K.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje…)*, Kalisz – Poznań 2008. Najprawdopodobniej jako pierwszy termin „sytuacja" do rozważań naukowych wprowadził William Thomas (por. F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, Warszawa 1991; E. Hałas, *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Lublin 1987). Definicja sytuacji to „studium badania i zastanawiania się", poprzedzające każdy „samozdeterminowany akt zachowania"; „w istocie rzeczy od definicji sytuacji zależą nie tylko konkretne czyny; stopniowo cała polityka życiowa i osobowość samej jednostki kształtuje się jako wynik serii takich definicji" (W. Thomas, *Definicja sytuacji*, w: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych*, Warszawa 1975, s. 67).

elementy, jak: ukształtowanie terenu, środowisko ekologiczne, uregulowane obyczajowo i zwyczajowo, normatywnie stosunki społeczne „na bazie zaaprobowanych przez większość »ideacyjnych tworów« stanowiących wzorce, wartości i normy, które są osnową sądów wartościujących odnoszonych do działań ludzi" przyjęte jako obowiązujące)[52], sytuację społeczną (zespół „wartości i postaw, z którymi jednostka czy grupa ma do czynienia w procesie działalności i według których planuje się działalność oraz ocenia wyniki")[53], definicję sytuacji (indywidualna refleksyjna działalność człowieka, polegająca na wyodrębnieniu pewnych elementów jako istotnych dla interpretacji danej sytuacji, która przejawia się w działaniu jako jej rozwiązanie)[54]. F. Znaniecki podkreśla, że na kierunek aktywności ostatecznie wpływa nie tyle świat wartości kulturowych zawartych w etosie społecznym, przekazywanym w procesie rytualizacji zachowań, tworzącym określoną konfigurację priorytetów, ile właśnie definicja sytuacji[55]. Interakcje społeczne stanowią proces, w trakcie którego ich uczestnicy konstruują znaczenia i sensy – w ten sposób włączany zostaje do przebiegu działania subiektywny, charakterystyczny dla jednostki, aspekt działania. Ustalenia te są bardzo istotne dla określenia relacji między fenomenami, jakimi są sens życia i wychowanie. Z jednej strony mamy do czynienia z troską człowieka o swoją egzystencję, z drugiej – z troską społeczeństwa o stworzenie optymalnych warunków pozwalających na zaspokojenie potrzeby sensu życia (m.in. poprzez zbudowanie struktur wspólnotowych w obszarze edukacji)[56]. Rozpo-

---

[52] F. Znaniecki, *Rzeczywistość kulturowa*, Warszawa 1991, s. 706.

[53] W. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski*, t. I, Warszawa 1977, s. 85.

[54] Ibidem.

[55] F. Znaniecki zasadność takiego stanowiska (gdzie sytuację oddziela się od warunków obiektywnych) tłumaczy w następujący sposób: „Jednostka mająca do czynienia z pewną sytuacją może nie brać pod uwagę warunków, które – wzięte pod uwagę – radykalnie zmieniłyby jej koncepcję sytuacji; często też uwzględnia fakty nie będące częścią warunków obiektywnych" (F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, Warszawa 1991, s. 242). W trakcie refleksyjnego procesu (o różnym stopniu świadomości) rozpatrywania sytuacji jednostka dokonuje przeglądu wartości, które według niej są istotne, jak też związków między nimi, w konsekwencji czego powstaje „wyobrażenie o sytuacji" działającego, określane mianem definicji sytuacji W ten sposób zawsze mamy do czynienia z „czyimś" działaniem i doświadczeniem, gdyż posiadają one właściwości nadane im przez działającego, co F. Znaniecki nazywa „współczynnikiem humanistycznym". Działania ludzkie (czynności) różnią się między sobą zakotwiczeniem w świecie wartości, gdzie przez wartości rozumiane są wszelkie przedmioty ludzkich działań, a w każdym czynie występuje ukierunkowująca go wartość. Takie ujęcie definiowania sytuacji ukazuje człowieka w wymiarze podmiotowym, który układ norm kulturowych traktuje jako jedną z możliwości samookreślenia się w działaniu, a zatem jako jedną z możliwych płaszczyzn odniesienia, bez deterministycznych założeń reprodukowania kulturowego. Por. K. Mausch, E. Ryś, *Patologia społeczna. Wybrane zagadnienia*, Szczecin 2007.

[56] J. Modrzewski, *Wychowanie jako problem społeczny – jego istota i dynamika*, w: J. Modrzewski, *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*, Poznań – Kalisz 2011.

znawanie tych zagadnień może służyć zarówno refleksji teoretycznej, jak i pedagogii.

Reasumując, można przyjąć, że poszukiwanie sensu życia stanowi duchową potrzebę człowieka, a uczestnictwo społeczne – kontekst jej realizacji.

* * *

Szanowny Profesorze Jerzy, proszę przyjąć podziękowania za współuczestnictwo w kaliskich spotkaniach i radość płynącą z niekończących się rozmów nie tylko o duszy i jej ucieleśnieniach… Z okazji Jubileuszu 70. urodzin i 45-lecia pracy naukowej życzę Panu Profesorowi poczucia spełnienia w ciągłym odkrywaniu „przytulnego miejsca".

III

WYCHOWANIE, SOCJALIZACJA, EDUKACJA – KONTEKSTY TEORETYCZNE I SPOŁECZNE

Mirosław J. Szymański

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Edukacja jako wartość w zmieniającym się świecie

Zmiana społeczna należy do najbardziej charakterystycznych zjawisk naszych czasów. Ma ona charakter kompleksowy, gdyż ogarnia wszystkie dziedziny życia, instytucje, grupy społeczne, osoby. Jej cechą jest obejmowanie rozległych przestrzeni – nie ma już bowiem środowiska na świecie, w którym nie następowałyby istotne zmiany. Zwykle zmiany społeczne mają charakter radykalny, gdyż istotnie przekształcają organizację i warunki życia społecznego, świadomość ludzi, zasady moralne i normy społeczne, modyfikują codzienne czynności ludzi, inspirują ich nowe dążenia oraz przekształcają jakość i styl życia. Cechą współczesnej zmiany jest także jej gwałtowność. Wyraża się ona w tym, że różnorodne oblicza zmiany pojawiają się nagle z niebywałą siłą (np. exodus ludności arabskiej z Syrii i Libanu do Europy lub intensyfikacja komunikacji medialnej), a przebieg zmiany ma charakter dynamiczny. W dodatku rzadko mamy do czynienia z pojedynczymi, niezależnymi od siebie zmianami. Na ogół występują one – jak określa to Piotr Sztompka – w postaci wiązki zmian. Oznacza to odejście od prostej wizji dynamiki społecznej[1].

Nie ulega wątpliwości, że ostatnie dziesięciolecia charakteryzują się występowaniem różnorodnych, dynamicznych, radykalnych zmian społecznych. Oczywiście zmiany społeczne występowały także wcześniej, ale miały tak powolny przebieg, że były dla ludzi prawie niezauważalne. Przeważnie nie odgrywały istotnej roli w życiu poszczególnych osób. W stabilnych warunkach społecznych trwałe znaczenie miały przyjęte w określonych grupach ludzi wartości i wzory społeczno-kulturowe. Niezmiennym szacunkiem cieszyły się te same autorytety. Nie było podstaw do kwestionowania

[1] P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, s. 22-24.

wcześniej ustalonych i sprawdzonych celów wychowania. Cała działalność wychowawcza zmierzała do przystosowania młodego człowieka do istniejących stałych warunków życia i pracy zawodowej. Edukacja miała wyłącznie charakter adaptacyjny. Jej zadaniem była transmisja kulturowa, utrzymywanie społecznego podziału pracy oraz tych samych technologii działalności wytwórczej.

Wiek XX przyniósł istotne zmiany w tak określonym stanie rzeczy. W najbardziej rozwiniętych krajach apogeum osiągnęły kapitalistyczne układy społeczne i gospodarcze. W końcu stulecia pojawiły się symptomy postkapitalistycznego rozwoju społecznego. Społeczeństwo kapitalistyczne było zdominowane przez dwie klasy społeczne: właścicieli przedsiębiorstw i robotników. Tymczasem – jak twierdził Peter F. Drucker w końcu XX wieku – już w pierwszych dekadach obecnego stulecia liczba tradycyjnych robotników zatrudnionych w produkcji i przy przenoszeniu towarów nie przekroczy 1/6 czy 1/8 siły roboczej. Kontrola nad kapitałem nie zawsze należy do kapitalistów. W końcowych latach XX wieku w Stanach Zjednoczonych połowa akcji kapitałowych największych potentatów krajowych należała do funduszy emerytalnych, a jednocześnie prawie połowa kredytów zaciąganych przez największe firmy pochodziła z tych funduszy[2].

W drugiej połowie XX wieku w coraz większej liczbie krajów główną rolę zaczęła odgrywać gospodarka rynkowa. Przyczyniało się to do przyspieszenia rozwoju ekonomicznego, podnoszenia dochodów wybranych grup ludności, a także do ogólnej poprawy jakości życia społeczeństw. W tych warunkach zaistniały podstawy kształtowania się i umacniania demokratycznych systemów społecznych i politycznych, rozwoju społeczeństwa obywatelskiego oraz podmiotowego traktowania ludzi w różnych instytucjach społecznych, poczynając od rodziny, poprzez szkoły i inne instytucje oświatowo-wychowawcze, zakłady pracy, aż po instytucje kultury, miejsca wypoczynku i rekreacji.

Gwałtowne zmiany społeczne, ekonomiczne i kulturowe są wywoływane przez różne zespoły przyczyn. Wśród najważniejszych wymienia się postęp naukowo-techniczny, dzięki któremu możliwe stało się istotne podniesienie efektywności produkcji i jakości życia ludzi oraz znaczące przeobrażenie cywilizacyjne większości krajów na świecie. Ważną rolę odgrywa też eksplozja informacyjna, umożliwiająca gromadzenie, przechowywanie i błyskawiczne przekazywanie niezliczonych ilości danych i wiadomości na odległość. Jest to z kolei jednym z istotnych czynników globalizacji, która oznacza tworzenie się światowego układu interesów społecznych i ekonomicznych, przenikanie kultury bez granic etnicznych i narodowych, zmniej-

---

[2] P.F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999, s. 12.

szanie roli granic w przemieszczaniu się ludzi, handlu i polityce. Globalizacja to zjawisko pozornego kurczenia się czasu i przestrzeni, dzięki czemu człowiek nie jest już zamknięty w ramach swojej miejscowości i środowiska, ale może żyć i zajmować się problemami typowymi dla całego świata, czerpać z bogactwa dóbr ogólnoświatowej kultury. Ważną dziedziną zmiany jest integracja europejska, umożliwiająca podniesienie efektywności gospodarowania, a także promocję i umacnianie tendencji demokratycznych. W krajach Europy Środkowej ogromne znaczenie ma transformacja ustrojowa, dzięki której możliwe stało się porzucenie coraz bardziej niewydolnego systemu komunistycznego oraz rozpoczęcie budowy społeczeństwa obywatelskiego i gospodarki rynkowej.

Ogrom tych wielorakich zmian nie oznacza, że minione stulecie i początek obecnego to okres ogólnego, ciągłego, harmonijnego postępu. Choć jest on widoczny we wszystkich dziedzinach, zdarzają się też fazy kryzysów, okresy zastoju, a nawet głębokiego regresu. Przyniosły je przede wszystkim okresy rządów totalitarnich: faszyzmu i komunizmu. Tragiczne w skutkach dwie wojny światowe, stosowanie środków masowej zagłady, eksterminacja ludności w obozach koncentracyjnych, uderzenia atomowe w Hiroszimie i Nagasaki – wszystko to głęboko wstrząsnęło sumieniami ludzi, zachwiało wiarę w prawidłowy rozwój świata i kondycję moralną społeczeństw. Po wojnie rozwinął się wprawdzie silny ruch pokojowy, wiele osób i organizacji podjęło wzmożone działania na rzecz krzewienia humanizmu w codziennym życiu, ale ciągłe dawały o sobie znać siły destrukcji, przemocy, moralnego nihilizmu.

Dziś siłą nośną negatywnych zjawisk są z kolei jałowe i destrukcyjne spory polityczne, niekompetencja osób lub ugrupowań sprawujących władzę, a zwłaszcza wszystko to, co ma podłoże jawnie patologiczne: działania mafii, przedstawicieli drapieżnego biznesu, organizacji terrorystycznych, gangów narkotykowych, różnorodnych sekt i grup przestępczych. Choć ten świat działań pozaprawnych i patologicznych koncentruje się na sferze materialnej, zwłaszcza pieniędzy, w istocie zaburza cały społecznie ukształtowany układ wartości, wynosząc własne interesy ponad potrzeby innych ludzi, cwaniactwo, spryt i brutalność ponad uczciwą pracę, a dewiacje ponad uczciwy i akceptowany społecznie styl życia.

Narastanie sprzeczności we współczesnym życiu społecznym, kulturze i gospodarce jest – zdaniem niektórych teoretyków – wyrazem wyczerpywania się możliwości systemu kapitalistycznego, według innych zaś stanowi dowód załamania się wiary w skuteczność modernistycznej drogi rozwoju. Otworzyło to przestrzeń do debaty w duchu postmodernistycznym, która – acz podjęła różne wątki i prezentowała często odmienne nurty i stanowiska – zakwestionowała konwencjonalne pojmowanie demokracji, roli państwa

czy ogólniej – wszelkich form władzy, poglądów na temat wiedzy i sposobów jej reprodukcji. Jak pisał jeden z głównych teoretyków postmodernizmu, Jean-François Lyotard, innowacje naukowe, techniczne i artystyczne tworzą nowy świat, w którym jednostki nie mogą liczyć na korzyści ze wskazówek czy tradycyjnego oparcia aksjologicznego[3].

Współwystępowanie w dzisiejszym życiu skrajnie odmiennych zjawisk, mieszanie się dobra i zła, a niekiedy zlewanie się negatywów i pozytywów życia w pozorną jedność wywołuje lub wywoływać może chaos aksjologiczny, zamęt w systemie wartości, ryzyko mylenia prawidłowych i nagannych zasad i norm moralnych, zagubienie w coraz bardziej złożonym i nieprzejrzystym świecie. Najlepszym, najbardziej skutecznym środkiem zaradczym byłaby oczywiście kompleksowa naprawa świata, by mógł on być tylko miejscem pozytywnych zdarzeń i zjawisk. Wiadomo jednak, że jest to zadanie bardzo trudne, a zdaniem pesymistów niemal niemożliwe. Na pewno uzdrowienie sytuacji społecznej i gospodarczej nie może nastąpić bez włączenia edukacji w lepsze przygotowanie młodego pokolenia do działania w zmieniającym się świecie. Nie może także nastąpić bez odpowiedniego wspomagania dorosłych w rozumieniu zachodzących zjawisk, przystosowaniu się do nich i takim modyfikowaniu swoich poglądów i postaw, aby mogli oni świadomie i aktywnie uczestniczyć w nowo kreowanej rzeczywistości.

To mieli na myśli autorzy raportu dla UNESCO, członkowie Międzynarodowej Komisji dla XXI wieku działającej pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa. Nieprzypadkowo nadali temu raportowi tytuł *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Już na początku raportu Jacques Delors pisał: „W obliczu rozlicznych wyzwań edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej […]. Komisja pragnęłaby wyrazić swe głębokie przeświadczenie o doniosłej roli edukacji w stałym rozwoju jednostki i społeczeństwa. Nie jest ona »cudownym środkiem« ani zaklęciem »sezamie otwórz się« wprowadzającym w świat, który urzeczywistnia wszystkie ideały. Jest z pewnością tylko jednym ze sposobów, lecz w większym stopniu niż inne służącym bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi, którego celem jest likwidacja ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku, wojen"[4].

Rozwijając tę myśl, Delors wymienia kilka istotnych powodów, które nakazują nadanie edukacji wysokiej rangi wśród narodowych i ogólnospołecznych priorytetów. Jednym z nich jest zwykła troska o dzieci i młodzież

---

[3] J.-F. Lyotard, *The Postmodern Condition*, Minneapolis 1984.

[4] *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku*, Warszawa 1998, s. 9.

w świecie, w którym dorośli wykazują ciągłą skłonność do koncentrowania się na własnych problemach. Edukacja ma także ogromne znaczenie jako czynnik kształtujący jednostki i grupy społeczne. Wysoki poziom świadomości społecznej ułatwia porozumienie między ludźmi, między różnymi społecznościami i całymi narodami. Przeciwdziała największym zagrożeniom globalnym, takim jak: rozwiązywanie konfliktów poprzez przemoc i agresję zbrojną, niszczenie środowiska naturalnego, niekontrolowany przyrost demograficzny, szerzenie się chorób cywilizacyjnych, bezrobocie, wykluczenie, ubóstwo.

Jeśli edukacja jest z tych i innych jeszcze względów – jak to podkreślają eksperci – skarbem, a zatem bardzo znaczącą wartością, to konieczne wydaje się zwrócenie uwagi na kilka istotnych spraw.

Po pierwsze, wartość edukacji w naszych czasach gwałtownie wzrasta, co jest naturalną konsekwencją przechodzenia od niższych poziomów rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego do realiów społeczeństwa informacyjnego, świata opartego na wiedzy. W coraz bardziej złożonej rzeczywistości społecznej nie można rozumieć świata i „być sobą" w tym świecie bez odpowiedniego poziomu wiedzy. Człowiek niepojmujący świata, nierozumiejący zjawisk społecznych, nieodczytujący wielu ważnych zjawisk współczesnej kultury staje się w większej lub mniejszej mierze osobą wykluczoną, niepełnowartościową, skazaną na wegetację na peryferiach życia współczesnego w ograniczonych i niezbyt ciekawych kręgach środowiskowych. Na każdym kroku odczuwa brak kompetencji i umiejętności działania, która zależy przecież od wcześniejszych dokonań edukacyjnych. Nie może dostać cieszącej się prestiżem pracy, nie ma szans na godziwe zarobki, nie jest w stanie realizować się w życiu zawodowym. Pod wielkim znakiem zapytania stają także możliwości spełnienia się w życiu osobistym, gdyż mało kto gotów jest wiązać się, choćby towarzysko, z funkcjonalnym analfabetą, ten zaś nie ma prawie żadnych podstaw i środków, które pozwoliłyby mu zyskać sympatię i uznanie innych.

Z kolei ludzie dobrze wykształceni mają wiele atutów. Przede wszystkim zdobyta dzięki starannej edukacji głęboka znajomość życia społecznego, pracy zawodowej i kultury daje im poczucie bycia pełnowartościowymi członkami współczesnego społeczeństwa. Wiedzą oni, czym jest społeczeństwo obywatelskie, jakie są jego prawa oraz jak w nim działać. Mają dobre podstawy i właściwe przygotowanie do dokonywania wyborów życiowych, a pole tych wyborów jest bardzo szerokie. I choć nikt nie ma recepty na sukces we współczesnym społeczeństwie określanym mianem „społeczeństwem ryzyka"[5], charakterystyczny dla tego społeczeństwa indywidualizm

[5] U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.

wywołuje o wiele bardziej wartościowe skutki w przypadku ludzi wykształconych niż w grupie „funkcjonalnych analfabetów" i tych, których poziom jest nieco od nich wyższy, nie na tyle jednak, by umożliwiać skuteczne korzystanie z edukacji we własnym życiu.

Po drugie, edukacja przestaje być wartością ważna jedynie dla osób wybranych, członków elity. Ma zasadnicze znaczenie dla wszystkich ludzi. Dokonany przez Zygmunta Baumana podział ludzi na „turystów", czyli beneficjentów globalizacji, i „włóczęgów", którzy są ich karykaturalnym odbiciem[6], ściśle wiąże się z poziomem i jakością edukacji przedstawicieli jednej i drugiej grupy. Nieprzypadkowo Z. Bauman przytacza wypowiedź Diany Coyle, autorki pracy *The Weightless World*, która rozwodzi się nad pięknymi perspektywami osobistych wyborów, jakie zglobalizowany świat daje „turystom". „Ludziom takim jak ja – mówiła Coyle – wykształconym i dobrze zarabiającym ekonomistom i dziennikarzom, obdarzonym pewną dozą przedsiębiorczości, nowa elastyczność brytyjskiego rynku pracy dostarczyła wspaniałych możliwości". Jednocześnie dostrzega, że „dla ludzi, którzy nie posiadają wystarczających kwalifikacji, nie dysponują odpowiednim wsparciem rodzinnym czy oszczędnościami, coraz większa elastyczność sprowadza się do tego, że pracodawcy coraz bardziej ich wyzyskują"[7].

Wykształcenie ma coraz większe znaczenie dla usytuowania ludzi w społeczeństwie. Jest wyznacznikiem szans podejmowania działalności zawodowej i efektów pracy, uczestnictwa w życiu społecznym i we współczesnej kulturze, funkcjonowania w rodzinie, powodzenia w życiu. Jest niezbędne do skutecznego rozwiązywania problemów osobistych, kształtowania własnej tożsamości, samoakceptacji i samooceny, racjonalnego kształtowania poczucia sensu życia.

Po trzecie, we współczesnym społeczeństwie standardem staje się coraz wyższy poziom edukacji. Powszechność kształcenia, do urzeczywistnienia której dążono usilnie od czasów oświecenia, dotyczyła najpierw szczebla elementarnego i kształcenia na poziomie podstawowym, by od mniej więcej półwiecza w coraz większym stopniu obejmować kształcenie średnie, a obecnie już także studia policealne i wyższe. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że społeczeństwa stają się bogatsze i stać je na coraz pełniejsze urzeczywistnianie aspiracji edukacyjnych oraz związanych z nimi planów życiowych ludzi. W miarę poprawy jakości życia i demokratyzacji społeczeństwa następuje wzrost podmiotowości jego członków, otwieranie nowych dróg życiowych, zwiększanie indywidualizacji. Jednostki mają coraz większe poczucie sprawstwa. Cenią możliwości własnego rozwoju, m.in. poprzez

---

[6] Z. Bauman, *Globalizacja. I co z niej wynika?*, Warszawa 1999.

[7] Ibidem, s. 107.

kształcenie się, co ułatwia im konstruowanie swej tożsamości. Powszechny wysoki poziom wykształcenia ludności umożliwia zarazem dalszy wzrost gospodarczy. Wysoki kapitał społeczny ma coraz większą wagę ekonomiczną. Jest gwarantem pomyślnego rozwoju gospodarki i różnych dziedzin kultury.

Po czwarte, edukacja odgrywa i nadal będzie odgrywać istotną rolę w procesie egalitaryzacji życia społecznego. Niezależnie od tego, czy analizujemy przyczyny i skutki nierówności społecznych oraz możliwości przeciwdziałania im według teorii Jamesa Colemana, Hilary'ego Putnama, Pierre'a Bourdieu, Nana Kina czy innej[8], dowiadujemy się, że edukacja jest ważnym czynnikiem wzrostu kapitału społecznego i słabo rozwiniętych środowisk lokalnych, aktywności publicznej, uczestnictwa w kulturze, wykorzystywania sieci komunikacji społecznej do dostarczania informacji i wiedzy dla rodzin mających niską pozycję w hierarchii społecznej. Potwierdzają to liczne badania i studia prowadzone od lat przez polskich autorów, w tym prezentowane niedawno opracowania zawarte w pracy zbiorowej *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*[9].

Po piąte, w warunkach gospodarki rynkowej walory edukacyjne zdobyte przez człowieka, np. świadectwa i dyplomy, stają się ważnym elementem jego mobilności i wyznacznikiem szans powodzenia na rynku pracy. Świadectwa szkolne (*educational credentials*) – jak wykazali w swoich pracach Collins i Turner[10] – stanowią jedne z ważniejszych współcześnie „listów uwierzytelniających". Stają się coraz bardziej istotną rekomendacją w staraniach o pracę, ułatwiają wygrywanie konkursów, odnoszenie sukcesów w konkurencji zawodowej, nieustannie nasilającej się wraz z rozwojem konkurencji rynkowej. Ta „przepustka" do dobrej pracy jest zarazem otwarciem drogi do preferowanego modelu życia, jego pożądanej jakości. Praca zgodna z oczekiwaniami jest niezbędna do urzeczywistniania aspiracji i planów zarówno dotyczących działalności zawodowej, jak i innych dziedzin aktywności człowieka. Nawet jeśli nie do końca mogą być one spełnione, uzyskane wykształcenie ułatwia orientację w świecie, mobilność społeczną i zawodową, wybór alternatywnych, sensownych dróg postępowania.

Po szóste, działalność zawodowa wymaga ciągłego zwiększania kwalifikacji i kompetencji pracowników, co ściśle wiąże się z intelektualizacją procesu pracy. W obecnych warunkach nie chodzi już tylko o produkcję ekstensywną, o to, by za wszelką cenę wytworzyć więcej. Liczy się przede

---

[8] Szerzej: P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny a edukacja*, Warszawa 2014.

[9] A. Gromkowska-Melosik, M. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Poznań 2014.

[10] Szerzej: M.J. Szymański, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2004, s. 37-38.

wszystkim jakość pracy. Dzięki niej możliwe jest nadążanie za postępem technologicznym, podnoszenie estetyki produktów, ich zgodności z aktualnymi tendencjami i modą. W efekcie tego zapewniona jest konkurencyjność wyrobów i ich dostosowanie do coraz bardziej wysublimowanych oczekiwań odbiorców. Nowoczesny charakter produkcji i usług wymaga jednak wysokich kwalifikacji osób zatrudnionych na niemal wszystkich stanowiskach – od działów zajmujących się badaniami i rozwojem, poprzez zarządzanie, finanse, logistykę, marketing, po różnego typu funkcje wykonawcze. Konkurencyjność w gospodarce wymaga ciągłego zwiększania tempa innowacji, a jest to możliwe jedynie pod warunkiem kształtowania twórczych postaw osób zajmujących się projektowaniem nowych rozwiązań oraz ich wdrażaniem w cyklu pracy zawodowej.

Po siódme, szkoła nie ma już dziś monopolu edukacyjnego. Nawet uczniowie w czasie trwania obowiązku szkolnego zdobywają znaczną część swojej wiedzy i umiejętności poza nią – z mediów, w tym Internetu, od rówieśników, z kontaktów społecznych, i działalności w instytucjach pozaszkolnych. Edukacja przenika różne dziedziny życia, a żadna z nich nie może obyć się bez kształcenia i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Współczesne społeczeństwo w coraz większym stopniu staje się społeczeństwem wychowującym, a socjalizacja, którą Jerzy Modrzewski nazywa specjalizacyjną lub edukacyjną, ma w tym społeczeństwie coraz większe znaczenie[11]. Dorośli, w tym seniorzy, również podlegają takiej socjalizacji. Jest ona niezbędna do aktywnego uczestnictwa społecznego, właściwego wykonywania zadań zawodowych, satysfakcji w życiu osobistym. Nowym wyzwaniem staje się utrzymanie więzi międzypokoleniowych. Są już dziś takie dziedziny, w których to nie młode pokolenie ma dorastać do poziomu dorosłych, ale odwrotnie – to ludzie dojrzali muszą nadążać za tym, co potrafią młodzi.

Po ósme, wartość edukacji nie ogranicza się zatem do niektórych tylko okresów życia. Nie jest już tak, że troska o jej nabywanie odnosi się do dzieciństwa i młodości, lat spędzanych w szkole i w głównej mierze poświęconych na naukę. Dziś aktywność edukacyjną powinni zachowywać wszyscy – od dzieci w wieku przedszkolnym po ludzi, którzy zakończyli już swą działalność zawodową. Szybki postęp naukowo-techniczny, duża dynamika przemian społecznych i ekonomicznych, pojawianie się coraz to nowych wydarzeń i zjawisk w dziedzinie kultury to czynniki, które zmuszają każdego człowieka do reagowania na zmiany i do przystosowywania się do nich. Nie jest to możliwe bez edukacji ustawicznej obejmującej całe życie człowieka.

---

[11] J. Modrzewski, *Socjalizacja a uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 30-43.

Po dziewiąte, nawet w koncepcjach postmodernistów, zakładających względność prawdy i koniec „wielkich narracji", edukacja nie traci na znaczeniu. Jest wręcz przeciwnie, gdyż tylko ludzie bardzo dobrze wykształceni mogą dokonywać dekonstrukcji, odkrywać zawarte w tekstach z wielu dziedzin ukryte formy sprawowania kontroli i władzy, odsłaniać istniejące nierówności społeczne, bronić praw pokrzywdzonych kobiet oraz interesów mniejszości etnicznych. Stanley Aronowitz i Henry A. Giroux twierdzą, że „krytyczny postmodernizm ujawnia możliwości nie tylko dotyczące przemyślenia koncepcji reform edukacyjnych, ale też tworzenia dyskursu pedagogicznego, który wzmocni najbardziej radykalne impulsy i praktyki w społeczeństwie demokratycznym"[12]. Ten typ dyskursu niewątpliwie wymaga pogłębionej wiedzy.

Przedstawiony w niniejszym artykule ogólny i zapewne niepełny opis głównych czynników wpływających na miejsce edukacji w społecznym systemie wartości dotyczy sytuacji obiektywnej, nie zawsze dostatecznie uświadamianej przez dzieci, młodzież i dorosłych. Na przykład wśród czterech kategorii młodzieży współczesnej, które wyróżniła Barbara Fatyga[13], tylko dwie są wyraźnie zorientowane na edukację. Pierwsza to grupa, którą autorka określa mianem „złotej legendy pokoleniowej", a więc młodych ludzi pochodzących z zamożnych rodzin i mających rodziców z wyższym wykształceniem, zaliczanych do „pięknych i bogatych", przedsiębiorczych i kreatywnych, dbających o karierę zawodową, wysoki status ekonomiczny, prestiż, dalsze pogłębianie kompetencji i poziomu kultury. Druga grupa to „biała legenda pokoleniowa", obejmującą młodzież pochodzenia inteligenckiego, z rodzin zubożałych, które utraciły w okresie transformacji swoją dawną pozycję społeczną, młodzież, która mimo to wierzy w tradycyjne wartości, wyznaje kult pracy, perfekcjonizmu, wysokich kompetencji, sprawnego działania. Edukacja ma zdecydowanie mniejsze znaczenie dla tej części młodzieży, którą B. Fatyga zalicza do grupy „szarej legendy pokoleniowej". Ci młodzi ludzie są nastawieni afiliacyjnie, konformistycznie, nie dążą do radykalnej zmiany sposobu i jakości życia. Wynika to z przeczucia lub przekonania, że zmiana ta nie jest możliwa. Z kolei przedstawiciele „czarnej legendy pokoleniowej" – cwaniacy, mafiozi, jamacze, dresiarze, blokersi i inni – mają negatywny stosunek do życia społecznego, poszukują możliwie wielu przyjemności w czasie poza nauką, nie cenią wykształcenia. Dążą do łatwego „urządzenia się". Cechuje ich spryt, przebiegłość, kult pieniądza, nieliczenie się z dobrem społecznym.

---

[12] S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern education*, Minneapolis 1991, s. 187.

[13] B. Fatyga, *Resentyment, marketing i legenda*, w: M. Piasecki (red.), *Młodzi końca wieku: pokolenie 2000 czy pokolenie '89*, Warszawa 1999, s. 113.

Podobne, a może nawet większe zróżnicowanie występuje wśród dorosłych. Nie podważa to jednak opisanych wcześniej prawidłowości obiektywnego wzrostu roli wykształcenia jako wartości we współczesnym życiu. Jak bowiem trafnie zauważa Czesław Banach: „wiedza i kompetencja toczą nieustający bój z niewiedzą i niekompetencją”[14]. Ze społecznego punktu widzenia ważne jest więc to, by społeczeństwo było jak najlepiej wykształcone, by zmniejszać obszary anachronicznej w naszych czasach niewiedzy i niekompetencji poszczególnych osób oraz wcale niemałych grup społecznych.

---

[14] Cz. Banach, *Wśród praw i powinności. Aforyzmy – myśli*, Jelenia Góra 2003, s. 44.

Tadeusz Pilch

emerytowany profesor Uniwersytetu Warszawskiego
Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP Olsztyn

Polska (nie)tolerancja. Fundamenty – objawy – konsekwencje dla pedagogiki społecznej

Zawiłe formy objawiania się nietolerancji

Trudno dziś o bardziej aktualne i przejmujące zjawisko niż tolerancja i jej przeciwieństwo – nietolerancja, zarówno wówczas, gdy obszarem naszej obserwacji są stosunki globalne, międzynarodowe, międzyreligijne, międzykulturowe, jak i wówczas, gdy refleksji poddajemy naszą rodzimą, polską rzeczywistość.

Tolerancja i nietolerancja to pojęcia leksykalnie bliźniacze, lecz treściowo odmienne jak niebo i piekło. To porównanie jest wielce wymowne i celowo użyte – jako opozycja pojęć trafnie oddających istotę wzajemnego stosunku rozważanych kategorii. Tolerancja jest podstawowym mechanizmem kształtowania ładu społecznego oraz źródłem uniwersalnego dobra w rozumieniu społecznym. W takim kontekście można ją wręcz uznać za synonim dobra, natomiast w wymiarze indywidualnym – za kardynalną cnotę człowieka żyjącego w kręgu wartości humanistycznych. W pierwszym, globalnym wymiarze jest więc pożądaną zasadą regulującą życie społeczne i koniecznością gwarantującą zachowanie społecznego spokoju i zbiorowego dobrostanu. W drugim, indywidualnym wymiarze – jest cnotą zdobiącą (według określenia Marii Ossowskiej), której posiadanie jest walorem osobowości człowieka, czyni go pożądanym i ze wszech miar użytecznym uczestnikiem życia zbiorowego. Tu jednak ważna uwaga: jej brak w rejestrze cnót obywatelskich jednostki, odmiennie niż brak tolerancji w życiu publicznym, nie

musi prowadzić do destrukcji stosunków międzyludzkich ani do manifestacji zachowań zaburzających relacje społeczne. Bo o ile nietolerancja w wymiarze ogólnym, w życiu zbiorowym ma zawsze negatywne skutki dla odmienności, mniejszości, obcego, a także szkodliwy wpływ na stanowienie prawa, formy obyczajowości, funkcjonowanie instytucji publicznych, o tyle nietolerancja jednostkowa nie musi być ani manifestowana, ani czynna. Może być tylko elementem świadomości, za którą nie muszą iść złe czyny i zachowania wobec drugiego człowieka. Przykładem jest obyczajowość towarzyska: przyjaźnimy się z osobami, z którymi podzielamy poglądy, upodobania, przekonania religijne lub polityczne, a unikamy kontaktów z osobami, które reprezentują inną, obcą nam obyczajowość, przynależność do odmiennej grupy społecznej, inne poglądy polityczne czy praktyki religijne. Łagodną formą nietolerancji jest częste w polskich realiach wykluczanie z kręgów towarzyskich ludzi o odmiennej orientacji seksualnej czy ludzi pochodzących ze środowisk defaworyzowanych (np. ze wsi). Dopiero wówczas, gdy indywidualna nietolerancja, która potocznie utożsamiana jest z „poglądami" lub konwenansami, nabiera znamion politycznych, nadawanych na ogół przez organizacje czy partie polityczne, gdy zostaje wprzęgnięta w ruch zbiorowy, wyrażający najczęściej zwykłe polityczne kalkulacje i w tym zbiorowym działaniu zostaje skierowana przeciwko komuś lub czemuś, wówczas nabiera cech negatywnych i niszczy stosunki międzyludzkie, staje się siłą destrukcyjną.

Cicha, wyważona tolerancja wobec teoretycznego i praktycznego zróżnicowania nietolerancji znajduje się w praktyce społecznej na straconej pozycji, zwłaszcza w systemach o charakterze totalitarnym. W Polsce cechowała się ona szczególną wyrazistością, bo przy tradycjach demokratycznych wszelkie formy nietolerancyjnej propagandy, stylu działania instytucji publicznych i przejętych ze Związku Radzieckiego form życia politycznego ukazywały wszechmoc i bezwzględność skutków realizowania ideologii „jedynie słusznych rozwiązań".

Na przykład stworzono karkołomną figurę sylogistyczną o braku winy w sensie subiektywnym, ale o zasadniczej winie w sensie obiektywnym. W ten sposób zniewolone umysły ortodoksyjnych komunistów akceptowały swoją obiektywną winę, nie mając żadnej osobistej winy, współpracowały gorliwie ze swoimi oprawcami i bez wahania potwierdzały każdy absurdalny zarzut, a nawet szły na śmierć, konsekwentnie popierając partię lub wodza.

W takim rodzaju myślenia mieściły się i inne komunistyczne paradoksy. Jednym z ważniejszych był ten o zaostrzaniu się walki klasowej w miarę umacniania się ustroju komunistycznego. Ustrój się umacniał, wzrastał (potencjalnie) dobrobyt, więc był zaciekle atakowany przez siły reakcji imperia-

listycznej, wobec czego brak wszystkiego tłumaczono wzmożoną obroną zdobyczy socjalizmu, które wymagają wyrzeczeń… Budzenie lęku, pranie mózgów, idea oblężonej twierdzy, śmieszna logika rozumowania i tłumaczenia – służyły rozwijaniu totalnej nietolerancji

Nie upłynęło pół wieku od czasów groteskowej, ale i złowrogiej dla jednostek, a nawet tragicznej w skutkach budowy izolowanych, wrogich światów, wobec których jedyną słuszną postawą było totalne potępienie, a znów mamy w naszym kraju różne „plemiona", które używają całego arsenału środków, aby się wzajemnie zohydzać (pierwszy stopień totalnej nietolerancji), udowadniać szkodliwość istnienia i działania adwersarza, wzbudzać wrogość i niszczyć (ostatni stopień nietolerancji).

Narodziny współczesnej polskiej nietolerancji wynikły z politycznych potrzeb ugrupowań partyjnych. Przykro to stwierdzić, ale uciekanie się do takich praktyk, jakie obserwujemy dziś na polskiej scenie publicznej, jest świadectwem bezradności intelektualnej klasy politycznej, zagubieniem bądź brakiem tradycji demokratycznych, a może raczej istnieniem bogatej tradycji awanturnictwa politycznego, które w szlacheckiej Polsce miało ogromne rozmiary i przejawiało się wręcz w walkach na sejmach i sejmikach. W XVIII wieku finałem (nie znaczy, że pomyślnym) kończył się mniej więcej co dwudziesty sejm. Wątłą demokrację II Rzeczpospolitej zakończył czczony dziś mąż stanu Józef Piłsudski, wprowadzając do sejmu wojsko. Demokracja życia publicznego w Polsce Ludowej to osobliwość, dla której nie ma narzędzi analizy w naukach politologicznych. Skąd więc nasze elity polityczne mają czerpać wzory kultury parlamentarnej i wzorce przyzwoitości politycznej? Nietolerancja we wszystkich odmianach jest takim wygodnym i skutecznie działającym narzędziem. Względna „pokojowa" forma tej nietolerancji wynika poniekąd z istnienia i ułomnego, ale jednak działania prawa, choć w skrajnych przypadkach doszło już do politycznego zamachu śmiertelnego, a ugrupowania tzw. narodowców jawnie nawołują do przemocy, stosują ją i czerpią z tego wiele korzyści; pozyskują nowych adeptów, środki materialne, społeczne poparcie.

Janusowe oblicze polskiej tolerancji

Współczesne mechanizmy wyzwalania i sankcjonowania zachowań nietolerancyjnych, budujące specyficzną polską świadomość tolerancji dla nietolerancji w najszerszych kręgach społecznych, od katolickich rozgłośni radiowych poczynając, poprzez publiczne życie polityczne, na agresywnych bandytach stadionowych kończąc, mają swoje głębokie korzenie w polskiej historii. Zanim jednak odwołam się do historii polskiej nietolerancji, chciał-

bym marginalnie wspomnieć chwalebne momenty polskiej tolerancji, z których Polska może być dumna.

W XIII wieku w większości krajów Europy Zachodniej, szczególnie w Hiszpanii, Francji, Anglii oraz w południowych prowincjach Cesarstwa Niemieckiego, Żydzi podlegali jawnie dyskryminacyjnym przepisom bądź byli prześladowani i mordowani pod pretekstem obrony wiary. Wybitny papież średniowiecza Innocenty XIII w 1205 r. ogłosił, że wszyscy Żydzi są skazani na wieczną niewolę za ukrzyżowanie Jezusa, a długi wobec nich należy anulować. Dziesięć lat później nakazał im noszenie „znamion hańby" na odzieży – mężczyznom żółtego kółka, kobietom dwóch białych pasków. Żydów prześladowała Francja Filipa Pięknego, tworząc dla nich getta, mordował ich angielski król Edward I, a w 1290 r. całkowicie wygnał z Anglii. Dwa wieki później okrutnym prześladowaniom zostali poddani w Hiszpanii, w których znaczącą rolę odegrała Święta Inkwizycja, „weryfikując" swoimi metodami prawdziwość ich konwersji na katolicyzm, nakazanej przez hiszpańskich władców. W 1492 r. na mocy wydanego edyktu królowa Izabela I wypędziła Żydów z Aragonii i Kastylii. We wszystkich tych przypadkach, szczególnie w bulli Innocentego III i okrucieństwie Edwarda I, chodziło o pieniądze, którymi zarządzali Żydzi jako jedyni wówczas „wykwalifikowani ekonomiści". To chciwość władców uruchamiała doktrynalne i prawne mechanizmy prześladowania, rabunku i morderstw. Bulla Innocentego III, wiecznie zadłużonego i potrzebującego pieniędzy organizatora krucjat i głównego twórcy teokratycznego porządku ówczesnego świata, dała początek chrześcijańskiemu antysemityzmowi.

W wyniku rozpoczętych na zachodzie Europy prześladowań Żydów nastąpił napływ i osiedlanie się ich na ziemiach Polski i krajów Europy Środkowej i Wschodniej. I oto na ziemiach Polski spotyka ich przyjazne przyjęcie i dobre traktowanie. Książę wielkopolski Bolesław Pobożny w 1264 r. ogłosił pierwszy przywilej dla ludności żydowskiej miasta Kalisza gwarantujący jej ochronę życia cywilnego i gospodarczego oraz ochronę żydowskich świątyń i cmentarzy. Polska jawnie ignoruje wówczas zalecenie Innocentego III nakazującego noszenie przez Żydów „znaków hańby" na odzieży oraz mieszkania w wydzielonych dzielnicach. Naraża się przez to na gniew legata papieskiego, który w 1267 r. domaga się od książąt i biskupów respektowania zarządzenia papieża. Nieskutecznie. Dopiero wprowadzenie w Polsce osadnictwa na prawie magdeburskim przyczynia się do powstania dzielnic żydowskich. Ale jest to wówczas podyktowane raczej względami organizacyjno-porządkowymi i fiskalnymi aniżeli doktrynalnymi lub uprzedzeniami rasowo-religijnymi. Na tej samej wszak zasadzie powstają kwartały sukienników, rzeźników oraz innych grup zawodowych i społecznych. Król Kazimierz Wielki w XIV wieku potwierdza przywileje dla Żydów wydane przez

jego dziadka Bolesława i rozciąga je na całe królestwo. Trudno mówić wówczas o antysemityzmie w Polsce, zważywszy, że bankierem królewskim zostaje Żyd Lewko, syn Jordana, a jawną nałożnicą króla Kazimierza – Żydówka Estera.

Po okresie prześladowań i wygnania Żydów z Francji w 1181 r., z Anglii w 1290 r., z Austrii w 1421 r., z Hiszpanii w 1492 r., z Portugalii w 1498 r. Żydzi zaczęli przemieszczać się do Europy Wschodniej – w największej mierze na ziemie polskie, gdzie stworzyli najliczniejszą diasporę, która przez wieki była centrum życia religijnego i kulturalnego judaizmu. Tam rozwinął się chasydyzm, jeden z głównych ruchów religijnych nowożytnego judaizmu. Wprawdzie w toku dziejów stosunek do Żydów ulegał zmianom i z czasem nabrał wyraźnych cech niechęci, jednak nie sposób wytłumaczyć racjami rozumu czy przesłanek historyczno-społecznych takiego poziomu agresywnego antysemityzmu, z jakim spotykamy się dzisiaj w naszym kraju. Trudno pojąć genezę swoistej „filozofii" antysemityzmu, która wyraźnie odróżnia te postawy ksenofobii i szowinizmu od stosunku np. do rumuńskich Cyganów czy innych sąsiadów ze wschodu.

Nie ma więc bezpośredniego związku między wyjątkowo chlubną tradycją tolerancji Polski Piastowskiej a stosunkami narodowościowymi i wyznaniowymi Polski współczesnej. Ówczesna polska tolerancja miała wymiar globalny w sensie politycznym i religijny w sensie przedmiotowym. W czasach I Rzeczypospolitej pokój religijny był koniecznym warunkiem pokoju i trwania wieloetnicznej i wieloreligijnej Rzeczypospolitej, a zarazem specyficzną wykładnią interesów państwa, czyli „narodu szlacheckiego". Równość szlacheckiego stanu, podniesiona do rangi głównej zasady wiary społecznej szlachty, skutkowała szacunkiem dla innowierczych „braci szlachty", kalwinów, arian czy prawosławnych. Ale to, co skłaniało katolicką szlachtę do tolerancji wobec innowierców szlacheckich, nie było szacunkiem dla odrębnej religii, lecz sakralnym stosunkiem do tożsamości stanowej. Polski szlachcic natomiast miał w równej pogardzie chłopa katolickiego, co prawosławnego czy protestanckiego.

Przywilej żydowski nadany przez Bolesława Pobożnego w 1264 r., potwierdzony przez Kazimierza Wielkiego, zostaje w 1505 r. zatwierdzony przez sejm z inicjatywy króla Aleksandra. Odnawia go i znacznie modyfikuje Zygmunt I w 1531 r. Wreszcie w 1573 r. zostaje uchwalona Konfederacja Warszawska, zwana wielką kartą polskiej tolerancji. Jest to dokument wyjątkowy w życiu politycznym ówczesnej Europy, podobnie jak przywilej żydowski Bolesława Pobożnego, wydany w czasach, gdy w całej Europie Zachodniej panował terror Świętej Inkwizycji, a Żydzi byli prześladowani i wypędzani z większości krajów.

Konfederacja miała jednak inny, szerszy wymiar polityczny. Dotyczyła wszystkich innowierców, a szczególnie pozażydowskich. Ci bowiem, na mocy innych regulacji prawnych, byli chronieni w swoim kulcie i odrębności kulturowej.

Treść Konfederacji Warszawskiej zaczyna się uroczyście i podniośle. Brzmi ona tak: „My, Rady Koronne, duchowne i świeckie i rycerstwo wszystko, i stany insze jednej a nierozdzielnej Rzeczypospolitej […] Oznajmujemy wszystkim wobec komu należy […], iż staraliśmy się o to wszyscy pilnie na zjeździe warszawskim, jako byśmy przykładem przodków swych sami między sobą pokój, sprawiedliwość, porządek i obronę Rzeczypospolitej zatrzymać i zachować mogli. […] A iż w Rzeczypospolitej naszej jest różność niemała religii, zapobiegając temu, aby się z tej przyczyny między ludźmi sedycja (rozruchy) jaka szkodliwa nie wszczęła, którą po inszych królestwach jaśnie widziemy, obiecujemy to sobie spólnie, za nas i za potomki nasze na wieczne czasy pod obowiązkiem przysięgi, pod wiara czcią i sumieniem naszym, iż którzy jestechmy *dissidentes de religione* (różni w wierze), pokój między sobą zachować, a dla różnej wiary i odmiany w Kościelech krwie nie przelewać ani się penować (karać) odsądzeniem majętności, na honorze, więzieniem i wygnaniem i zwierzchności żadnej ani urzędowi do takowego progressu (postępowania) żadnym sposobem nie pomagać”[1].

Treść Konfederacji zawiera solenne obietnice wolności religijnej oraz surowe wezwanie do czynnego przeciwstawiania się prześladowaniom na tle religijnym, ktokolwiek by je podejmował, nie wyłączając króla, i uznania ich jako sprzecznych z prawem.

Tu jednak objawia się drugie oblicze owej wolności i powszechnej solidarności narodu. To, co miało tak pięknie służyć wolności szlacheckiej – wszak oni tylko byli narodem – nie mogło przecież być źródłem zaburzeń „odwiecznego” porządku społecznego i naruszać świętego prawa zwierzchności nad poddanymi. Dlatego też w zakończeniu wielkiej karty tolerancji znajdziemy znamienne zastrzeżenia: „Wszakże przez tę konfederacją naszą zwierzchności żadnej nad poddanymi ich, tak panów duchownych, jako i świeckich, nie derogujemy (nie ujmujemy) i posłuszeństwa żadnego poddanych przeciwko panom ich nie psujemy. I owszem, jeśliby takowa licencja (chęć) gdzie była pod pretekstem wiary, tedy jako zawsze było, będzie wolno i teraz panu poddanego swego nieposłusznego tam tak w duchownych jak i świeckich rzeczach podług rozumienia swego karać”[2].

Można sądzić, że w tym „zastrzeżeniu” leży przyczyna, iż wielka karta polskiej tolerancji stała się chlubą polskiej myśli politycznej, szczególnie że

---

[1] Cyt. za: S. Salmonowicz, *Konfederacja Warszawska 1573*, Warszawa 1985, s. 21-22.

[2] Ibidem.

w sposób wyjątkowy wyróżniała polską regulację w tym zakresie od praktyk innych krajów europejskich; ale nie stała się podstawą polskiej świadomości narodowej i powszechnego respektowania. Odnosiła się wszak do 10% ówczesnego społeczeństwa. Ogromna większość cierpiała ucisk w skali nieznanej innych europejskim krajom. Polskie poddaństwo uważane jest za jedno z najokrutniejszych w Europie i miało różnorodne następstwa, np. sprzyjało zaborcom w ich polityce wobec narodu. Wystarczy wymienić „rabację galicyjską" sprowokowaną przez Austriaków, wykorzystywanie wrogości chłopów w powstaniach narodowych. A Polska szlachecka, nawet w obliczu „ostatecznych" wyborów, nie była w stanie zmienić swego stosunku do poddaństwa (Manifest Kościuszki). Wolność chłopom przynieśli zaborcy: rosyjski i austriacki. Na tej pamięci wyrosła w okresie przed odzyskaniem niepodległości i w czasach II Rzeczypospolitej największa siła polityczna Polski – ruch ludowy. Siła polityczna o niezwykłej, ogólnonarodowej orientacji, udokumentowana odezwą Witosa do chłopów i ich spontaniczną reakcją w czasie najazdu bolszewików w 1920 r. Warto zauważyć, że – dla równowagi – przedstawiciele dawnej klasy szlacheckiej nigdy nie uznali swojej historycznej winy wobec wsi, wręcz przeciwnie – jeszcze w latach 1917-1918 w sejmie galicyjskim usilnie forsowali odrębny system szkolnictwa dla warstwy chłopskiej.

Współczesne odmiany polskiej nietolerancji

Dzisiejszą ilustracją polskiego antysemityzmu, pomijając inspirowane przez komunistyczną propagandę niechlubne wydarzenia z 1968 r., jest incydent, który miał miejsce po nadaniu szkole we wsi Dmosin na ziemi łódzkiej imienia Jana Brzechwy – poety, którego zna i lubi każde polskie dziecko. Pojawił się tam bowiem „ekspert", który oznajmił, że Brzechwa to Żyd! I tu następuje wielki, metafizyczny niemal problem, który w tajemniczy sposób niewinnej procedurze nadania szkole imienia autora wierszyka *Kaczka Dziwaczka* przypisuje rangę obrony tożsamości narodowej. Niestety, niechlubną rolę nieprzyjaznego komentatora przyjął miejscowy proboszcz. Mieszkańcy wioski uzasadniają swoją niechęć do Brzechwy – Żyda konieczną obroną „resztek polskości", bo wszak w sejmie – według eksperta Bolesława Tejkowskiego – 80% składu to Żydzi, w senacie – aż 90%, niechże więc choć wioska Dmosin pozostanie czysto polska. Finał jest zresztą pomyślny – szkoła ta nadal nosi imię wielkiego poety Jana Brzechwy. Byłaby to historia wyłącznie humorystyczna, gdyby nie śmiertelna powaga, jaka towarzyszyła tym zdarzeniom i jego aktorom. Mimo wszystko należy z zadowoleniem

odnotować, że dziś mierzymy się z groteskową postacią nietolerancji, a nie tragedią pogromu kieleckiego.

Na tym przykładzie widać, że polski antysemityzm jest zjawiskiem bardziej mistycznym niż społecznym. Jest niemal całkowicie uwolniony od racjonalnego myślenia, od uwikłania w ekonomiczną grę interesów, a argumentację znajduje w prawdach mitologicznych. A co dla sprawy ważne i symptomatyczne, to postawa lokalnego duszpasterza. Okazuje się, że czerpie on inspirację dla swoich poglądów z przeświadczeń Innocentego III z XIII wieku, a nie z nauk i postawy Jana Pawła II – papieża Polaka, który zrewolucjonizował stosunki chrześcijaństwa z judaizmem. I nie jest on w swej postawie osamotnionym przypadkiem polskiego duchownego.

Nie jest możliwy systematyczny opis zjawiska nietolerancji, bo oprócz jej polimorficznej natury, bogactwa form w różnych kręgach kultury największą barierą byłaby jej ponadczasowa obecność w historii człowieka. Źródłem wszelkiej nietolerancji jest archetyp obcości. Ze zjawiskiem obcości człowiek stykał się zawsze i obcość zawsze budziła reakcje obronne, agresywne, izolacyjne. Nietolerancja jest więc tak stara jak historia człowieka. Dziś mamy świat rozpoznany, zidentyfikowany, można nawet powiedzieć: oswojony. Ale nietolerancja nie zniknęła. Ostatnie stulecie przepełnione było niespotykanym w historii nasileniem i różnorodnością nietolerancji. Tworzyły ją, rozwijały i wykorzystywały jej wynaturzone postacie wielkie imperia: Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, Japonia, ideologie: rasizm, faszyzm, komunizm, systemy polityczne: Niemcy, Rosja, Chiny, oraz religie: islam i liczne sekty religii chrześcijańskiej. Wszystkie te podmioty tworzyły się i uzasadniały swoje istnienie walką z innymi. Musiały w tym celu zohydzić przeciwnika, odebrać mu godność, zakwestionować jego prawo do istnienia i w ostateczności zniszczyć.

Ład pojęciowy i definicyjny

Trudno o precyzyjną i uniwersalną definicję nietolerancji z racji jej niezwykłej różnorodności pojęciowej, rzeczowej, bogactwa obiektów, przeciwko którym jest ona czynna lub skierowana, nie mówiąc już o jej długim istnieniu w dziejach człowieka. W takiej sytuacji jedyną możliwą definicją nietolerancji jest definicja kontekstowa, zawierająca enumeratywny rejestr przedmiotów, przeciwko którym jest skierowana, i głównych form jej oddziaływania. Wedle tych zasad definicja nietolerancji może brzmieć następująco:

Nietolerancja to nieprzyjazne zachowanie lub opinia skierowane przeciwko ludziom, ich poglądom, zjawiskom lub wartościom, które nie podoba-

ją się „nam", są przez „nas" potępiane, w celu ich zmiany lub zniszczenia, mimo że ich istnienie lub posiadanie nie wyrządza innym szkody i jest uprawnione przez prawa natury, obyczaje i kulturę oraz uniwersalne zasady etyki.

W definicji tej można dostrzec pięć cech, które warto wymienić z racji ich znaczenia dla procesów społecznej oceny i wychowawczego „leczenia" z zarazy nietolerancji:

- nietolerancja oznacza postawę, zachowanie, sąd wynikające z procesów rozumowych lub pseudorozumowych, umotywowanych różnymi czynnikami, o silnym zabarwieniu emocjonalnym,
- podmiotem takich zachowań lub przeświadczeń są jednostki, grupy, instytucje państwowe lub samo państwo, a także nieformalne ugrupowania i ruchy społeczne,
- skierowane są one przeciwko innym ludziom, grupom, instytucjom, systemom wartości kulturowych lub religijnych, prawu ludzi do autonomii w myśleniu, zachowaniu i wartościach,
- cechy i właściwości, przeciwko którym się kierują, są w powszechnym rozumieniu wolności i godności człowieka w pełni uprawnione i nie szkodzą innym,
- nietolerancja wyraża się w różnych postaciach agresji, przymusu, opresji psychicznej, eliminowania lub niszczenia.

Literatura etyczna na ogół nie poprzestaje na samej definicji, lecz z uwagi na różnorodność historyczną, polimorficzność przedmiotową, wielorakość form i nasilenia uzupełnia definicję egzemplifikacją opisową. Na pierwszym miejscu zwykle wymienia się źródła nietolerancji.

Na podstawie własnych badań uznałem, że pierwszą przyczyną nietolerancji jest ignorancja. Kryterium rozstrzygającym było nie tyle bardziej powszechne występowanie nietolerancji wśród osób o niskim poziomie wykształcenia, ile okoliczność, że przedmiotem nietolerancji byli ludzie i zjawiska postrzegani jako nieznani, obcy, inni.

Na drugim miejscu należy wymienić lęk i poczucie zagrożenia. Są to powszechne i naturalne uczucia w sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa, stanu posiadania, utraty przywileju. Ale i tutaj pojawia się lęk wynikający z poczucia odmienności ocenianej osoby bądź zjawiska, ich obcości, negatywnej oceny etycznej lub estetycznej, postrzeganej jako gorsza od własnych kwalifikacji w tej mierze.

Na trzecim miejscu wśród przyczyn nietolerancji należy wymienić przesądy. Jest to szczególna postać ignorancji, ale różniąca się od niewiedzy uporczywością trwania i nieusuwalnością mimo objaśnień. Najgroźniejsza postać przesądów to te skierowane przeciw ludziom, oparte na stereotypach nieznanej genezy, wywołujące zachowania agresywne wobec ludzi lub grup

społecznych, etnicznych, religijnych. Polskim przykładem są przesądy dotyczące Cyganów, Żydów, przesądy ludowe polegające na wierze w złe moce określonych jednostek, wiara w określone dyspozycje warunkowane cechami zewnętrznymi. Przesąd nie poddaje się perswazji ani doświadczeniu. Jest trwałym i uporczywym stanem świadomości, stanowi bazę dla zachowań nieprzyjaznych, a nawet agresywnych.

Czwartą przyczyną nietolerancji są dyspozycje psychiczne warunkowane cechami osobowymi, głównie osobowość autorytarna, odznaczająca się rygoryzmem obyczajowym i silnym nastawieniem punitywnym wobec ludzi i otoczenia. Wykazuje ona skłonności do przekonań i zachowań „sztywnych", bezalternatywnych wobec wszystkiego, co jest sprzeczne z jej wyobrażonym ładem moralnym, społecznym, a nawet estetycznym. Jej system przekonań jest kompletny i trwały. Istotną rolę w jej systemie ocen i przekonań odgrywają stereotypy. Zasadniczym elementem świadomości takiej osoby jest przekonanie o tym, że świat zewnętrzny to skumulowane zagrożenie, wobec czego należy być ciągle gotowym na walkę w obronie s w e g o *status quo*.

Piątą przyczyną zachowań nietolerancyjnych są dyspozycje psychiczne warunkowane okolicznościami zewnętrznymi. W tej puli czynników motywujących zachowania nietolerancyjne główną rolę odgrywa manipulacja świadomością społeczną. Na pierwszym miejscu, jako najpowszechniejszy mechanizm, stoi propaganda, potem system wychowania i różne inne metody wpływania na stan świadomości, w tym reklama. Negatywną rolę może także odegrać konformizm, a nawet towarzyskie konwenanse. Uwagę należy również zwrócić na modne obecnie formy „zabaw" telewizyjnych, które tworzą specyficzny świat rzekomo wysokich standardów etycznych, społecznych i estetycznych, narzucając nieodpornym grupom schematy myślenia i oceniania, które mogą łatwo przeradzać się w zachowania izolujące, ośmieszające, naznaczające wybrane obiekty, zjawiska, orientacje… Wszystkie te czynniki mogą kształtować osobowość podatną na przekonania i zachowania ksenofobiczne, nietolerancyjne wobec osób, grup i wartości.

Rzadko zdarza się, aby akt nietolerancji miał jedno, łatwe do określenia źródło. Na ogół u podstaw zachowań nietolerancyjnych leży zespół okoliczności i uwarunkowań, w którym z trudem można wyodrębnić poszczególne, cząstkowe przyczyny oraz określić ich wielkość i natężenie.

Dla wychowania społecznego istotne jest pytanie o przedmiot nietolerancji. Ma ono służyć refleksji nad nasileniem i skutkami działalności nietolerancyjnej oraz świadomością, kto jest najgroźniejszym sprawcą aktów nietolerancji.

Nietolerancja w pierwszym rzędzie dotyka człowieka, jego właściwości i uprawnioną działalności. Nie toleruje się więc lub, mówiąc wprost, prze-

śladuje ludzi ze względu na cechy zewnętrzne (np. kalectwo czy rasę), zachowania (uprawianie określonych praktyk, tryb życia, sposób ubierania się), przekonania (głównie religijne, obyczajowe, kulturowe). Dziś musimy też wymienić nietolerancję wobec ludzi o określonych przekonaniach politycznych. Polska jest szczególnym polem obserwacji skrajnych nastawień, wrogości politycznej, aktów agresji, łącznie z zamachami śmiertelnymi, wyszydzaniem bezpośrednim oraz internetowym (tzw. hejtowanie, mające wszelkie cechy mowy nienawiści). Trzeba też pamiętać o krajach totalitarnych lub teokratycznych, takich jak Iran czy Rosja, gdzie za niewłaściwe przekonania ideowe płaci się głową.

Drugim przedmiotem nietolerancji są różne formy grupowego istnienia człowieka, a więc grupy formalne i nieformalne, warstwy społeczne („niedotykalni"), grupy etniczne (Kurdowie), grupy rasowe (system apartheidu, murzyni w USA, metysi w Ameryce Płd.), dowolne grupy narodowościowe w Rosji bolszewickiej, Ujgurowie w Chinach. Na nietolerancję narażone są formacje podkulturowe i kontrkulturowe, szczególnie młodzieży, oraz sekty i ruchy religijne (świadkowie Jehowy, mormoni).

Trzecim przedmiotem nietolerancji jest świat wartości stworzony przez człowieka. Jego elementy pojawiały się już w świecie aktywności człowieka. Na pierwszym miejscu trzeba wymienić systemy i doktryny religijne. To one w historii nietolerancji odegrały najbardziej znaczącą rolę i były obiektem najostrzejszych w dziejach prześladowań. Do kategorii tej należą: ideologie, systemy etyczne i polityczne, prawo zwyczajowe i prawo stanowione, obyczajowe konwenanse, a nawet instytucje i imprezy (np. Przystanek Woodstock czy Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy).

Pedagogika społeczna wobec nietolerancji

To enumeratywne wyliczanie podstaw, z których wyrasta nietolerancja, osób, które ona dotyka, przeciw którym jest skierowana, miało na celu nie tylko jej rozwinięcie, lecz także precyzyjne określenie jej źródeł, form, celów i skutków. Ale ta precyzja ma mniejsze znaczenie dla samej definicji niż dla możliwości stworzenia programu jej eliminowania, ograniczania jej agresywności, przygotowania ludzi na konfrontację z jej niszczącymi formami. A te działania to już elementy strategii walki z nią, wychowania człowieka i społeczeństwa do budowania świata bez nietolerancji.

Przejmujący obraz stanu polskiej nietolerancji przedstawił w swoim krótkim felietonie Jacek Żakowski: „W lustrze uchodźców zobaczyliśmy naszą straszną twarz. Nie tylko ksenofobiczną, rasistowską i islamofobiczną.

Także egoistyczną, samolubną, okrutną, tchórzliwą, agresywną i paranoiczną. To nie twarz całej Polski… ale jest to twarz, która w różnych natężeniach i formach skolonizowała sferę publiczną. Nigdy dotąd ta straszna polska twarz nie była tak dobrze widoczna, bo nigdy wcześniej nie mogliśmy tak ostro zestawić reakcji Polaków z reakcjami innych społeczeństw na cudze cierpienie… Fetor polskiej ksenofobii rozniósł się po Europie. […] Ale może nam się to przydać, bo spora część nas zobaczyła tę naszą straszną twarz w całej okazałości. To twarz, która niewinnym ofiarom lustracji mówi, że »gdzie drwa rąbią, tam wióry lecą«. To twarz, która jak nikt w Europie oszczędza na leczeniu chorych i pomocy najsłabszym. To twarz, która szczuje chorych na lekarzy, rodziców na nauczycieli, starych na młodych, mieszczuchów na chłopów. To twarz, która zamiast współdziałania proponuje walkę, zamiast wspólnoty podział, zamiast empatii albo zrozumienia – potępienie lub odrzucenie, zamiast pomocy represje. To twarz, która »swoich« ze wszystkiego rozgrzesza, a »obcych« o wszystko oskarża… Codzienna twarz telewizji, gazet, internetowych forów, parlamentu… Zobaczenie jej na tle innych społeczeństw nareszcie nas przeraziło”[3].

Ten przejmujący opis „twarzy” polskiej nietolerancji pokazuje swoistą i niezmierzoną odległość moralną tolerancji od nietolerancji. Tolerancja jest jak oliwa w maszynie. Nie widać jej, ale organizm dzięki niej działa bez zgrzytów i zacięć. Nie jest manifestacją i czynem. Jest raczej bezczynnością i aprobatą dla zewnętrznego świata, szczególnie dla innego, obcego. Słownikowe znaczenie tolerancji to „cierpliwe znoszenie, cierpliwa wyrozumiałość”. Tolerancja łatwo może skojarzyć się z obojętnością. Ale obojętność, indyferentyzm społeczny, mizantropia mają negatywny wydźwięk społeczny. Tolerancja odwrotnie – ma pozytywną konotację. Tolerancję od bezczynnej cierpliwości, pobłażliwości i obojętności odróżnia świadomość, że jest to aktywna indywidualna postawa wobec otoczenia, regulowana elementami intelektualno-poznawczymi, emocjonalnymi i motywacyjnymi. W tym duchu sformułował definicję tolerancji Jan Legowicz, historyk filozofii, a więc człowiek znający różne nurty myślenia, pragnień i działania, nadając jej kształt, który oprócz cech konstytutywnych i desygnatów pojęcia zawiera także rodzaj apelu do emocji moralnych człowieka.

„Tolerancja to swoista w swych założeniach i odniesieniach postawa ludzka, która będąc szczególną wartością sama dla siebie, jest dlatego w życiu ludzkim tak pożądana, gdyż jeśli nie jedynie, to głównie dzięki niej można wszędzie żyć zgodnie i szczęśliwie…”[4]

---

[3] J. Żakowski, *Polska twarz*, „Gazeta Wyborcza” z 7.09.2015 r. *Dictum sapienti sat!*

[4] J. Legowicz, *Tolerancja – wymóg życia społecznego*, „Nowe Drogi” 1985, nr 8, s. 26.

Istota definicji J. Legowicza zdaje się mówić: tolerancja to w mniejszym stopniu problem filozoficzny czy socjologiczny, a w większym problem moralny i zadanie wychowania społecznego.

Obecność wspomnianych trzech czynników nadaje tolerancji charakter cechy nabywanej w drodze wychowania. Tolerancja jako bardzo ważny mechanizm regulujący zachowania indywidualne i zbiorowe staje się doniosłym i złożonym zadaniem wychowania społecznego, emocjonalnego oraz rozwoju intelektualnego. Nie ma innej drogi meliorowania rzeczywistości i stosunków międzyludzkich – ani w wymiarze wewnętrznym, polskim, ani w wymiarze międzynarodowym, który przybiera w tej chwili rozmiary kataklizmu humanitarnego – niż wychowanie i edukacja. Trzeba więc wiązać nadzieje ze zróżnicowanym i polimorficznym procesem oświecania społeczeństwa oraz integrowania odczuć wspólnoty i solidarności z całą rodziną ludzką. Droga jest na pewno słuszna; jej realność, przynajmniej na razie, to utopia.

Rozważaniom o polskiej tolerancji i nietolerancji towarzyszy bezradność – dramatyczne uczucie pedagoga społecznego. Trudno stwierdzić, skąd wzięły się akty wielkodusznej i niezwykłej jak na owe czasy ustawy Bolesława Pobożnego i parowiekowe podążanie tą drogą aż po przełom XVI i XVII wieku. Niełatwo też wyjaśnić, dlaczego w drugiej połowie XVII wieku powoli rodzi się antysemityzm, który później przybierze patologiczne rozmiary i zawstydzające nasilenie; dlaczego trwa on współcześnie wbrew postawie i naukom największego moralnego i religijnego autorytetu Polaków – Jana Pawła II. Nie można rozumowo wyjaśnić, skąd w Polsce stanowej i ortodoksyjnie katolickiej bierze się Konfederacja Warszawska – słusznie nazywana wielką kartą polskiej tolerancji, i równocześnie wyłączenie z niej poddanych stanowiących wówczas 3/4 narodu oraz obrona tego stanu rzeczy nawet za cenę utraty niezawisłości państwowej. Nie wszystko można wyjaśnić egoizmem klasowym. Ale prawdą jest, że ten stan rzeczy może być praźródłem obecnej irracjonalnej i powszechnej nietolerancji między wszystkimi: wierzącymi i niewierzącymi, wykształconymi i niewykształconymi, krakowiakami i warszawiakami, rzekomymi postkomunistami i… nie wiadomo jak nazwać ich przeciwieństwo, wyznawcami „wiary smoleńskiej" i autorami „przemysłu pogardy". Same nazwy mają sens groteskowy, a co dopiero mówić o racjonalności tych podziałów. Nie ulega wątpliwości, że nietolerancja jest obecnie w Polsce paliwem waśni, konfliktów i niekiedy autentycznych uczuć wrogości w jednej narodowej rodzinie. Żaden z członków tej rodziny nie chce się wyrzec uczuć, które dają mu poczucie identyfikacji z jedynie słuszną racją i jedynie doniosłą wartością. Jeśli się jednak posłucha treści przemówień „pod krzyżem" na Krakowskim Przedmieściu w Warszawie, okrzyków narodowców w Białymstoku, popatrzy na zacho-

wania kibiców Wisły, Widzewa, Lecha, a także posłucha niektórych przemówień w Sejmie i Senacie czy weźmie się pod uwagę milczenie wobec tych bolesnych zjawisk ugruntowanego wiekami autorytetu Kościoła, to trudno zachować pedagogiczny optymizm.

* * *

Poznań, jego tradycje naukowe i wielkie postacie humanistyki skłaniają do podjęcia problemu wymagającego ładu pojęciowego i definicyjnych ścisłości. Te nierozwinięte refleksje poświęcam prominentnemu kontynuatorowi owych wspaniałych tradycji humanistyki poznańskiej – znakomitemu Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu.

Maria Czerepaniak-Walczak

Uniwersytet Szczeciński

Socjalizacja akademicka w czasach nadmiaru. O socjalizacji w (akademickim) krajobrazie medialnym

Wprowadzenie

Wpisywanie się do księgi jubileuszowej uświetniającej dorobek i miejsce w nauce osoby, której osiągnięcia odciskają piętno na rozumieniu istoty procesów socjalizacji, jest dużym wyzwaniem. Z jednej strony istnieje pokusa apologetycznego podejścia do tego dorobku, z drugiej – pokusa dyskusji z nim, poddawania refleksji tych jego wątków, które generują nowe pytania o istotę socjalizacji w rzeczywistości akademickiej, w której współcześnie żyjemy, a raczej w rzeczywistościach, w których żyjemy[1]. Przyjęłam tę drugą perspektywę.

Specyfiką każdej nauki jest „gonienie króliczka" – rzeczywistości, która w nieubłagalnym tempie się zmienia. Poszukiwane są kolejne sposoby wyjaśniania świata, by na tej podstawie, przynajmniej w niektórych naukach, projektować doskonalenie go. Właśnie pedagogika należy do tej grupy nauk, które tak ambitne zadanie stawiają przed sobą. Szczególnym powodem trudności w jego realizacji jest uwikłanie pedagogiki w paradoks, który wyraża się w tym, iż projektowanie przygotowania do życia jest z góry skazane na niepowodzenie. Nie jest bowiem możliwe osiągnięcie tego poprzez adap-

[1] Współcześnie żyjemy w trzech komplementarnych rzeczywistościach: realnej, wirtualnej i rozszerzonej. Szerzej: M. Czerepaniak-Walczak, *„Świat życia" jako kategoria pedagogiczna*, „Przegląd Pedagogiczny" 2011, nr 1.

tację do zastanych warunków. Życie w zmieniającym się wykładniczo czasie i erze **G**(oogle) nie poddaje się takiemu podejściu.

Dlaczego uniwersytet można rozumieć jako przestrzeń socjalizacji/desocjalizacji? Zdaję sobie sprawę z dyskusji nad tymi dwoma procesami i analityczno-wyjaśniającą użytecznością obydwu pojęć, niemniej dostrzegam ich potencjał w rozumieniu i projektowaniu interakcji społecznych w szkole wyższej. W tym tekście przyjmuję perspektywę Jerzego Modrzewskiego o fazowości życia ludzkiego, którą rozwinął w książce *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*[2]. Tę fazowość z jednej strony odnoszę do etapowości edukacji (studia to VI, VII i VIII etap edukacji), z drugiej zaś – do statusu osoby w akademickiej hierarchii (nauczyciela akademickiego, jego drogi od asystenta do profesora zwyczajnego). Jak pisze J. Modrzewski: „w tym kontekście życie ludzkie jest wartościowe, gdy poprzez nie jednostka spełnia związane z nią oczekiwania społeczne, które przybiera postać standardowego dla danego układu społecznego wzoru całożyciowego uczestnictwa społecznego jednostki, a manifestującego się w sekwencji podejmowanych i faktycznie odgrywanych ról w wyznaczonym społecznie i wzorowanym kulturowo czasie i zajmowania w związku z tym wynikających z nich pozycji w strukturze danego układu. Spełnianie przez jednostkę tego swoistego oczekiwania społecznego manifestuje się także w ujawnianiu przez nią również kulturowo wzorowanej dynamiki podejmowania i porzucania ról i ich kompozycji właściwych dla doświadczanych przez jednostkę faz jej cyklu życiowego”[3].

Można zatem postawić pytanie o kulturowe uwzorcowanie dynamiki podejmowania i porzucania ról oraz ich kompozycji właściwych dla faz życia. Takie stanowisko podkreśla adaptacyjną funkcję socjalizacji i prowadzi do godzenia się na doświadczanie deprywacji, ograniczeń w dostępie do wartości, a także hamuje przyjmowanie wzorów transgresywnych, emancypacyjnych. I właśnie z tezą o adaptacyjności chcę podjąć dyskusję. Wszak socjalizacja to adaptacja do zastanych wzorów i norm. Nabiera to szczególnego znaczenia w kontekście dynamiki zmiany oraz nadmiaru ofert wzorów i norm.

Strukturę tekstu organizuje pytanie o istotę socjalizacji w warunkach, jakie występują we współczesnej szkole wyższej. Pytanie to zawężam do sytuacji nadmiaru doświadczanego, acz nie zawsze uświadamianego przez uczestników interakcji społecznych i edukacyjnych. Dlatego w pierwszej kolejności przybliżam specyfikę czasu nadmiaru, omawiam właściwości

---

[2] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004.

[3] Ibidem, s. 11-12.

krajobrazu medialnego i na tym tle przedstawiam charakterystyczne cechy socjalizacji akademickiej oraz znaczenie procesu desocjalizacji. W zakończeniu stawiam zaś pytania o rolę nauczyciela akademickiego jako organizatora interakcji społecznych w otwartej edukacji.

Specyfika czasu nadmiaru

Mówienie/pisanie o życiu w czasach nadmiaru wymaga ustalenia, czym te czasy się charakteryzują, co jest dla nich specyficzne. Pojęcie nadmiaru zwykle kojarzone jest z dobrobytem. Przysłowie, że od przybytku (a więc i od nadmiaru) głowa nie boli, jest głęboko zakorzenione w potocznych przekonaniach. Jednocześnie nadmiar, tak jak niedostatek, może budzić niepokój. Co zatem złego jest w nadmiarze? Niedobory, niedostatki są powodem strapień. Stanowią źródło wielu niepożądanych zachowań jednostkowych i zbiorowych, osobowych frustracji i ich następstw, a także zaburzeń porządku społecznego. Czy to samo można dostrzec w sytuacji nadmiaru? Moim zdaniem tak. Doświadczenia życia codziennego w warunkach obfitości, przeładowania, stłoczenia, przeciążenia, bogactwa, naddatków i innych przejawów nadmiaru także mogą przeciążać i wyczerpywać zasoby fizyczne, emocjonalne i intelektualne oraz prowadzić do zaburzeń.

Zjawisko nadmiaru występuje we wszystkich sferach życia: w naturze i w kulturze. Nadmiar słońca powoduje suszę, nadmiar deszczu – powodzie, nadmiar jakiegoś gatunku zaburza ekosystem, a nadmiar bodźców zaburza uwagę. Jak pisze Mirosława Marody, doświadczenie stłoczenia, z jakim „stykamy się na co dzień, jego istota i konsekwencje nie dadzą się sprowadzić do czysto fizykalnego wymiaru – jako doświadczenie społeczne ma również element poczucia samotności w tłumie nieznanych i najczęściej obojętnych ludzi”[4].

Autorka wskazuje kolejne cechy współczesnych społeczeństw, takie jak masa oferowanych towarów i masa informacji[5]. Każda z tych cech jest powodem konieczności wypracowania nowych strategii radzenia sobie z nadmiarem, ale także z napięciami i pułapkami, jakie rodzi pragnienie posiadania i gotowość rezygnacji. Oznacza to powstawanie nowych norm relacji człowieka z elementami jego otoczenia społecznego i materialnego. Nadmiar(y) jest (są) znaczącym czynnikiem i kontekstem procesów socjalizacyjnych.

Zjawisko nadmiaru towarzyszy nam codziennie, doświadczane jest w niemal każdej sytuacji. W szczególny sposób doświadczamy go w środo-

---

[4] M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa 2014, s. 83.

[5] Ibidem.

wisku akademickim. Jest ono bowiem miejscem zagęszczenia i obfitości wszystkich wymienionych przez M. Marody zjawisk: ludzi, rzeczy i informacji. Mimo kryzysu demograficznego i znaczącego spadku liczby studentów (w ciągu dekady 2005-2015 ich liczba zmniejszyła się o prawie 1/4, tj. 24,79 p.p., czyli 484 446 osób) grupy studenckie i seminaryjne wciąż są bardzo liczne. Utrudnione są tradycyjne relacje mistrz – uczeń. Siłą rzeczy interakcje studentów i nauczycieli muszą przybierać inne, nowe postaci. Ma to istotny wpływ na relacje społeczne i procesy socjalizacji w uczelni oraz pozaakademickiej aktywności jej podmiotów. Wyzwala bowiem poczucie „utraty kontroli, bycia zablokowanym lub co najmniej skrępowanym w swych (potencjalnych) działaniach"[6].

Nadmiar w szkolnictwie wyższym widoczny jest również w zjawisku inflacji dyplomów. Wzrost wskaźnika akademickiej skolaryzacji i będący jego następstwem wzrost liczby osób z cenzusem akademickim skutkuje nadpodażą wykwalifikowanych kadr. Powoduje to sytuację zawyżonych kwalifikacji w stosunku do wymagań stanowiska pracy[7]. Nadmiar kwalifikacji oraz uprawnień stawia posiadaczy/posiadaczki dyplomów i certyfikatów w obliczu nowych, niespotykanych wcześniej wyzwań, uczenia się nowych sposobów radzenia sobie. Uruchamia to mechanizmy socjalizacji renuncjacyjnej, wyrażającej się w uczeniu się zaprzestawania dotychczasowych utrwalonych zachowań, a przynajmniej ograniczania ich.

Spośród wielu czynników nadmiaru w szkole wyższej, poza wskazanymi, specyficznymi nie tylko dla polskiego szkolnictwa wyższego, chcę wyróżnić globalny trend w postaci umiędzynarodowienia edukacji akademickiej. Zjawisko to budzi tyleż nadziei, co niepokojów. Z jednej strony niesie nadzieję na szczerą i otwartą wymianę idei i osiągnięć nauki w skali globalnej oraz upowszechnianie podmiotowych kompetencji obywatela świata, z drugiej zaś – wyraża obawy o drenaż mózgów, o nową postać kolonializmu, tworzenia centrów „metropolitarnych" (uniwersytetów z czołówki list rankingowych) i kolonii, obszarów poddawanych szczególnemu wyzyskowi intelektualnemu, źródeł zasobów i miejsc testowania. Zarówno nadzieje, jak i obawy mają swoje uzasadnienie we współczesnych praktykach społecz-

---

[6] Ibidem, s. 87.

[7] Co piąta osoba zatrudniona w krajach OECD pracuje poniżej swoich kwalifikacji. Największy odsetek pracowników posiadających zbyt wysokie jak na swoje stanowisko pracy kwalifikacje występuje w Japonii (ponad 31%). Na kolejnych miejscach znalazły się: Wielka Brytania, Australia i Irlandia, gdzie odsetek osób zatrudnionych poniżej kwalifikacji wyniósł odpowiednio: 29,9%, 27,8% i 27,2%. W Polsce odsetek ten osiągnął w 2013 r. poziom 16,4%. Podaję za: M. Jodłowska, *Zbyt wysokie kwalifikacje mogą być problemem*, http://praca.interia.pl/news-zbyt-wysokie-kwalifikacje-moga-byc-problemem,nId,1730112#utm _source=paste &utm _medium=paste&utm_campaign=other [1.09.2015].

nych. Swobodny przepływ idei i dóbr przyczynia się bowiem do rozwoju i doskonalenia wielu wymiarów jednostkowego i zbiorowego życia, a zarazem poszerza sfery ograniczeń.

Umiędzynarodowienie edukacji akademickiej i badań naukowych jest czynnikiem, wyrazem i efektem nadmiaru, jakkolwiek argumenty na rzecz tego procesu sugerują istnienie niedostatków w ofercie edukacyjnej macierzystej uczelni (co zachęca do mobilności) oraz w zakresie odkryć nauki w aktualnych zespołach (co skłania do formowania międzynarodowych zespołów badawczych). Zarówno mobilność edukacyjna, jak i międzynarodowe zespoły badawcze stanowią naturalne warunki uczenia się nowych wzorów i norm społecznego uczestnictwa, a także oduczania się tych, do których jesteśmy przyzwyczajeni. Studiowanie i praca w wielokulturowych zespołach mogą jednak przytłaczać nadmiarem bodźców i wyzwań.

Należy dodać, że czasy nadmiaru nie są wyłącznie specyfiką współczesności. Różne „nadwyżki" i przejawy „obfitości" istniały w każdej epoce. Eksplozja demograficzna w XIX wieku stała się podstawą koncepcji Thomasa Malthusa, a w latach 30. XX wieku Florian Znaniecki pisał: „weszliśmy w okres, gdy zmienność wypływająca z nowych pomysłów staje się zwykłą cechą życia kulturalnego (i dodam: edukacji) i nie tylko nie ma żadnych widoków jej zmniejszenia się, lecz przeciwnie, wszystko przemawia za tym, że będzie się bezustannie potęgować"[8]. Nadmiar jest zatem codziennym doświadczeniem i zostawia swój ślad w każdej przestrzeni jednostkowego i zbiorowego życia. Socjalizacja w czasach nadmiaru staje się zatem atrakcyjnym przedmiotem analizy. Ze względu na wielkość pola problemowego zawężam ją do środowiska akademickiego.

Socjalizacja w „wieku studenckim"[9]

Bycie studentem (ale także nauczycielem akademickim) w czasach nadmiaru jest niespotykanym wcześniej źródłem doświadczeń. Upodmiotowienie procesów społecznych i edukacyjnych w szkole wyższej sprawia, że ma ona szansę stać się miejscem funkcjonowania wspólnoty uczących się i ekspertów/znawców. Wymaga to innych dyspozycji i sprawności aniżeli for-

---

[8] F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi i cywilizacja przyszłości*, Warszawa 2001, s. 67.

[9] Określenie „wiek studencki" piszę w cudzysłowie ze względu na uznanie tej fazy życia za źródło podmiotowych doświadczeń, niezależnie od wieku metrycznego. Przyjmując perspektywę Jerzego Modrzewskiego, uznaję, że jest to etap społecznej biografii osoby, w którym bazując na wcześniejszych doświadczeniach, osoba ta doskonali swoje kompetencje niezbędne do podjęcia kolejnej roli społecznej. J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne…*, op.cit., s. 39.

malne interakcje w grupie studenckiej i hierarchiczne relacje z nauczycielami akademickimi. Przede wszystkim wymaga ograniczania mocy habitusu edukacyjnego, rutyny utrwalanej przez co najmniej 12 lat uczestnictwa w formalnej edukacji i zastępowania jej swoistą improwizacją w nieprzewidzianych sytuacjach. Przyjmując perspektywę Niklasa Luhmanna, można powiedzieć, że socjalizacja jako proces wspólnego życia w związkach społecznych wymaga „udziału w komunikacji jako informacji o niebezpieczeństwach, rozczarowaniach, wszelkiego rodzaju koincydencjach o realizacji odniesienia do norm społecznych oraz o tym, co jest właściwe w danej sytuacji"[10].

Jerzy Modrzewski, wyróżniając typy socjalizacji, stawia i rozwija tezę o związku tego procesu z uczestnictwem w życiu zbiorowym. Pisze on: „określony typ socjalizacji, dominujący w danej fazie cyklu życiowego jednostki, uruchamia określony, odpowiadający mu typ jej społecznego uczestnictwa, pobudzając ją do: ujawnienia gotowości kształtowania określonych kompetencji (lub powstrzymywania się od określonych zachowań), kształtowania ich, zachowania w niezmienionej postaci odpowiadającej oczekiwaniom układu jej społecznej aktywności, względnie pozbywania się czy minimalizowania ich znaczenia w procesie społecznego uczestnictwa"[11].

Czas studiów („wiek studencki") cechuje specyficzny typ socjalizacji. Z jednej strony wciąż dominuje socjalizacja petryfikująca podmiotowe doświadczenia z wcześniejszych etapów edukacji, co wyraża się w pełnieniu tradycyjnych ról ucznia i zachowaniu hierarchicznego ładu w interakcjach społecznych[12]. Z drugiej strony upowszechniają się nowe wzory komunikacji i interakcji społecznej. Ma to częściowo związek z zacieraniem się cykli życia, powstaniem społecznej arytmii[13]. Jak pisze Manuel Castells: „Obecnie organizacyjne, technologiczne i kulturowe wydarzenia, charakterystyczne dla nowego, wyłaniającego się społeczeństwa zdecydowanie podważają ten uporządkowany cykl życia, bez zastępowania alternatywną sekwencją. Przyjmuję hipotezę, że społeczeństwo sieciowe charakteryzuje załamanie rytmów, zarówno biologicznych, jak i społecznych, powiązanych z pojęciem cyklu życia"[14].

---

[10] N. Luhmann, *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*, Kraków 2007, s. 193.

[11] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*…, op.cit., s. 38-39.

[12] Nierzadko studenci i nauczyciele akademiccy odczuwają skrępowanie, a co najmniej czują się nieswojo, gdy poza uczelnią zachowują się „niestosownie" do swojej roli i miejsca w strukturze, np. gdy w sklepie kupują piwo. Z moich rozmów ze studentami wynika, że jest to dla nich sytuacja krępująca – zarówno wtedy, gdy ja widzę piwo w ich koszykach, jak i wtedy, gdy oni widzą je w moim. Podobne uczucie towarzyszy niektórym nauczycielom akademickim.

[13] M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, Warszawa 2007, s. 443 nn.

[14] Ibidem, s. 444 (wyróżnienie w oryginale).

„Wiek studencki" może u poszczególnych osób przypadać na różny wiek metryczny, różne usytuowanie w strukturze społecznej i różną sytuację ekonomiczną, to znaczy może występować w każdym okresie życia osoby, „zawsze wówczas, gdy doskonali ona kompetencje niezbędne do podjęcia nowej roli społecznej, umożliwiającej jej stabilizację albo rekonstrukcję swojej alokacji społecznej"[15].

Szczególnie warto zwrócić uwagę na „studenckość" osób, które z racji wieku zakończyły już swoją aktywność zawodową. Nie idzie tu o Uniwersytet Trzeciego Wieku, ale o formalne studiowanie dla spełnienia swoich marzeń i aspiracji. W tym kontekście przełamywanie stereotypów na temat „wieku studenckiego", to znaczy utożsamiania tego wieku z późną adolescencją lub wczesną dorosłością, jest koniecznością wpisaną w akademicką codzienność. Wiąże się to z socjalizacją akademicką studentów rozpoczynających studia. Tworzenie warunków doświadczania przez nich, ale i przez nauczycieli akademickich, nowych wzorów zachowań i nowych typów relacji jest ważne z co najmniej dwóch powodów: po pierwsze, budzi świadomość norm i wartości akademickich niezbędnych do funkcjonowania w roli studenta, w tym relacji z nauczycielami, które są ważne z uwagi na efektywne studiowanie; po drugie, wspomaga tworzenie sieci społecznej, pomnażanie kapitału społecznego oraz zmniejsza napięcia związane z funkcjonowaniem w nowym środowisku i przyjmowaniem określonej hierarchii wartości. Inaczej mówiąc, socjalizacja w „wieku studenckim", poprzez uczestnictwo w interakcjach społecznych i edukacyjnych w szkole wyższej, wyraża się w przyjmowaniu wzorów zachowań oraz rozumieniu i poszanowaniu symboli.

Procesowi temu towarzyszy nierzadko inny, którego efektem jest uwalnianie się od rutyny, rezygnowanie z wzorów i norm, do których osoba jest przyzwyczajona. Jest to proces desocjalizacji, czyli usuwania z pamięci dotychczasowych doświadczeń, zarówno socjalizacyjnych, jak i edukacyjnych, oraz zastępowania ich innymi, adekwatnymi do nowych warunków. Proces ten nabiera szczególnego znaczenia w szkole wyższej funkcjonującej w krajobrazie medialnym.

Uniwersytet w krajobrazie medialnym w czasach nadmiaru

Żyjemy, jak nigdy dotąd, w wielowymiarowej rzeczywistości, a raczej w wielu (nie zawsze) komplementarnych rzeczywistościach. Nasza działalność nie jest liniowa. Musimy radzić sobie z wieloma zadaniami jednocze-

---

[15] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*…, op.cit., s. 39.

śnie, a także rozumieć wiele informacji, podejmować różne zadania i dostosowywać je do codziennych sytuacji. W codziennym życiu (i użyciu) pojawiają się nowe, nieznane dotąd przedmioty i relacje społeczne. Tworzy to nowe pola jednostkowych i zbiorowych doświadczeń oraz nowe warunki socjalizacji. Prowadzi do powstawania nowych czynników i przejawów tego procesu, które można nazwać „socjalizacją online". Występuje ona w sytuacjach nowych doświadczeń komunikacyjnych, w formalnych i nieformalnych interakcjach społecznych. Różni się od socjalizacji tercjalnej, wyrażającej się w przyswajaniu norm i wzorów zachowań z przekazów medialnych, uczeniu się funkcjonowania w świecie z tekstów i obrazów upowszechnianych za pośrednictwem tradycyjnych (telewizji, radia, prasy) i nowych środków komunikacji. Mianem „socjalizacji online" określam proces stawania się i bycia członkiem wspólnoty funkcjonującej w krajobrazie medialnym[16]. Wraz z użyciem coraz bardziej wyrafinowanych technicznie środków poszerza się zakres treści i form upowszechniania wzorów i norm relacji społecznych oraz pracy nad sobą. Zwiększa się przy tym zamęt w obszarze wzorców osobowego i społecznego rozwoju. To zaś uruchamia nowe mechanizmy społecznego uczenia się, stawania się członkiem wspólnoty. O znaczeniu nowych środków komunikowania się w codziennym życiu świadczą m.in. wyniki sondażu, według których najważniejszym kryterium w wyborze hotelu przez podróżnych jest dostęp do wi-fi w pokoju. Dopiero na drugim miejscu jest łazienka[17].

Przybliżenie specyfiki „socjalizacji online" poprzedzę przedstawieniem istoty krajobrazu medialnego (*mediascape*). Krajobraz medialny będący źródłem podmiotowych doświadczeń definiowany jest przez Arjuna Appaduraia jako struktura, na którą „składają się zarówno sprzęty i urządzenia elektroniczne do wytwarzania i rozpowszechniania informacji (dzienniki, czasopisma, stacje telewizyjne, studia produkcji filmowej itp.), które są dostępne dla rosnącej grupy zainteresowanych osób i grup na całym świecie,

---

[16] Określenie „krajobraz medialny" (*mediascape*) przyjmuję za Arjunem Appaduraiem. Jak pisze autor: „Używam terminów ze wspólnym przyrostkiem *scape*, który wskazuje przede wszystkim, że nie są one obiektywnie dane i nie wyglądają tak samo z każdego punktu widzenia, pod każdym kątem, ale raczej że są to konstrukty o głębokiej perspektywie, na którą wpływa historyczne, językowe i polityczne usytuowanie różnych podmiotów: państw narodowych, międzynarodowych firm, wspólnot diaspory, a także ugrupowań i ruchów (np. religijnych, politycznych lub ekonomicznych), a nawet grup bazujących na bezpośrednich interakcjach (*face-to-face*), takich jak: gminy, grupy sąsiedzkie i rodziny, dla których dynamiczne krajobrazy stanowią źródła osobistego i zbiorowego doświadczenia". A. Appadurai, *Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy*, „Theory, Culture & Society" 1990, nr 7, s. 295-310.

[17] L. Robinson, P. Reeves, F. Murphy, P. Hogg, *Supporting socialisation in the transition to university: A potential use for on-line discussion boards*, http://www.huffingtonpost.ca/2014/04/09/free-wi-fi-hotel-amenities-_n_5116913.html [31.08.2015].

jak i obrazy świata kreowane przez te media"[18]. Są one miejscem doświadczania przez ludzi własnego potencjału oraz wzorów relacji społecznych, przestrzenią współistnienia, ale też ścierania się różnorodnych, nierzadko konkurujących ze sobą znaczeń i idei. Są też szczególnym miejscem doświadczania nadmiaru: informacji, idei, ideologii. Wejście w ten krajobraz umożliwia doświadczanie bycia członkiem wspólnot(y), ale także bycia kimś osobnym, odrębnym, Innym.

„Socjalizacja online" przebiega w dwóch rodzajach interakcji: w interakcjach edukacyjnych i pozaedukacyjnych. Zdaję sobie sprawę z niezręczności i nieostrości tego podziału, lecz odwołuję się do tego porządku w celu uwypuklenia jej specyfiki. W interakcjach edukacyjnych, między nauczycielem akademickim a studentem/studentką, proces socjalizacji sprzyja uczeniu się nowych sposobów prezentowania siebie, manifestowania tożsamości, odkrywania i wzbogacania wzorów komunikowania się, wyrażania własnych opinii, respektowania czasu i innych norm, które nazywane są „netykietą"[19]. Relacje społeczne w rzeczywistości wirtualnej wywołują napięcia obyczajowe. To, co zostało utrwalone w świadomości ludzi jako przejawy *savoir--vivre'u* specyficznego dla danego kręgu kulturowego, nie zawsze daje się zastosować w świecie Sieci. Stąd potrzeba nowego zbioru zasad zachowania się, obyczajowości w interakcjach z osobami i instytucjami, w relacjach formalnych i nieformalnych. Z własnego doświadczenia wiem, jak wiele problemów nastręczają studentom „witacze", czyli pierwsze słowa w korespondencji mailowej lub wpis na platformie edukacyjnej (takimi słowami są zwykle: „Witam", „Witaj"). Podobna uwaga odnosi się do „nicków" i adresów mailowych typu „buziaczki2002", „sloneczko1987", a także używania emotikonów. Poznanie i przyswojenie wzorów sprzyjających zachowaniu statusu w interakcji formalnej jest jednym z elementów procesu socjalizacji w krajobrazie medialnym. Jest również częścią procesu desocjalizacji, derutynizacji. Odnosi się to zarówno do osób rozpoczynających studia, zadomowionych już w szkole wyższej, jak i do nauczycieli akademickich. Oni również nieustannie stają wobec nowych, niespotykanych wcześniej sytuacji.

Uwagi końcowe

Poznawanie przez studentów i nauczycieli kultury akademickiej wzorów i norm zachowań w szkole wyższej jest procesem istotnym dla zacho-

---

[18] A. Appadurai, *Disjuncture and Difference…*, op.cit.

[19] Słowo „netykieta", powstałe z połączenia rzeczowników *network* (sieć) i etykieta, jest stosowane od wczesnych lat 80. XX wieku. Przyjmuje się, że ukuł je Brad Templeton. Zob. D. Post Senning, *Manners in a Digital World. Living well Online*, New York 2013, s. 6.

wania tradycji i godności uczelni, ale także ze względu na rozwój osoby w tym środowisku w poczuciu bezpieczeństwa i zaufania. Jest czynnikiem oswajania i przyswajania wzorów przeżywania rzeczywistości i sposobów jej uzasadniania. Nabiera to szczególnego znaczenia w kontekście współczesnych zjawisk i procesów zachodzących w szkole wyższej. Wśród nich na czoło wysuwają się procesy marketyzacji szkolnictwa wyższego, supremacji praw rynkowych, a także westernizacji (a raczej amerykanizacji) norm i wzorów funkcjonowania uczelni, które istotnie zmieniają relacje między podmiotami.

Tym, co jest szczególnym czynnikiem nadmiaru, zwłaszcza nadmiaru informacji i nadmiaru relacji społecznych, są materialne i symboliczne elementy krajobrazu medialnego. Funkcjonowanie szkoły wyższej w krajobrazie medialnym niesie możliwości (i konieczności) kontaktów, które w coraz mniejszym stopniu regulowane są przez wzajemnie rozpoznawane i podzielane reguły współżycia. Są one nowymi formami akcji i interakcji oraz nowymi typami stosunków społecznych. Zmediatyzowane interakcje różnią się od bezpośrednich. Stanowią one wyzwanie zarówno dla nauczycieli akademickich, jak również dla (współ)organizatorów procesów socjalizacji i desocjalizacji w uczelni. Na tym tle nasuwają się pytania o specyfikę socjalizacji, ale też profesjonalizacji nauczycieli akademickich. Na ile wsparciem dla tych procesów mogą być administracyjnie inicjowane i organizowane akcje typu „Zawód naukowiec", a na ile mogą mieć znaczenie współczesne pandemie: grantowa, punktowa, ankietowa?[20] Jak w czasach nadmiaru (niemal wszystkiego) wspierać rozwój osobowy uczestników interakcji społecznych w szkole wyższej i zmianę społeczną w uczelni oraz w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu? Odpowiedzi na te pytania wymagają pogłębionych studiów oraz otwartej powszechnej debaty z udziałem wszystkich podmiotów edukacji akademickiej. Liczący się w niej głos należy do osób, które swoją karierę akademicką związały z badaniami socjalizacji i szkoły wyższej. Wśród nich jest Profesor Jerzy Modrzewski.

---

[20] Szerzej o tych „epidemiach": M. Czerepaniak-Walczak, *Po pierwsze rentowność? Odzyskiwanie edukacji uniwersyteckiej*, „Więź" 2015, nr 1.

Waldemar Segiet

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Socjalizacja i struktura społeczna jako kategorie organizujące poznanie rodziny[1]

Wprowadzenie

Rodzina, której pojęcie należy do najbardziej złożonych terminów socjologii[2], kryje w sobie określony potencjał – istotny dla wypełnianej przez nią roli. Rodzina, będąc subsystemem społecznym, wykazuje tendencje do homeostazy i w procesie tym dąży do optymalnych powiązań z innymi strukturami społecznymi, tworząc wraz z nimi względnie spójny makrosystem społeczny. Realizowany przez nią sposób życia, który jest „konsekwencją internalizacji i ciągłego przetransponowywania systemu norm i wartości, będących elementami systemu normatywnego społeczeństwa, systemu kulturowego danego miejsca i czasu oraz tradycji kulturowej przekazywanej w procesie socjalizacji"[3], stanowi najbliższy mikrosystem rozwoju indywidualnego. Ważne jest więc, aby rodzice stworzyli dla siebie i swoich dzieci „wyspę porządku udanego wspólnego życia", co okazuje się szczególnie ważnym zadaniem współczesnej rodziny[4].

---

[1] Temat ten został szerzej omówiony w książce: W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013.

[2] Zmieniają się teoretyczne ujęcia rodziny, kryteria jej definiowania, same definicje. Zob. F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1982; K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002; T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010.

[3] W. Wrzesień, A. Żurek, *Wzory współzależności pomiędzy jednostką a rodziną*, „Roczniki Socjologii Rodziny" 1999, t. XI.

[4] W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Kraków 2007, s. 226.

Procesy zachodzące w społeczeństwach ponowoczesnych tworzą nową sytuację rodziny, w której zmienia się jej znaczenie. Z tego względu podkreśla się redukcję wielu tradycyjnie przypisywanych rodzinie funkcji[5], zwraca się uwagę na jej istotne zadania (posiadanie i wychowywanie dzieci, a tym samym przyczynianie się do reprodukcji struktury społecznej), eksponuje się powinności rodziców wobec dzieci (tworzenie warunków do ich pełnego rozwoju i zdobycia przez nie optymalnego poziomu wykształcenia). Osobną kwestią jest „siła" dzisiejszych rodzin i ich rola w tworzeniu kapitału ludzkiego[6]. Na rodzinę jako kreatora kapitału społecznego zwraca uwagę James S. Coleman, który krytycznie odnosi się do kwestii zastępowania „opiekuńczości rodziny opiekuńczością państwa" oraz do stanu dzisiejszej rodziny, która – jego zdaniem – niszczeje, psuje się i jest coraz mniej skuteczna[7].

Sama rodzina, ze swoją społeczną pozycją i ważnością realizowanych zadań, stanowi przedmiot wielu polemik i podstawę bardziej złożonych problemów z nią kojarzonych (często problemów o tradycyjnym zasięgu, lecz na nowo sytuowanych). Ważne jest wśród nich „odkrywanie" znaczenia rodziny jako instytucji testującej, selekcjonującej i dystrybuującej.

Socjalizacja i rodzina

Zgodnie ze znanymi z literatury przedmiotu charakterystykami socjalizację można ujmować „jako proces powstawania i rozwoju osobowości zachodzący we wzajemnej zależności ze społecznie przekazywanym środowiskiem socjalnym i materialnym. Przy czym chodzi zwłaszcza o to, jak człowiek staje się podmiotem zdolnym do społecznego działania"[8]. Powszechnie akceptowaną definicję tego pojęcia stworzył Klaus Hurrelmann, według którego socjalizacja to proces wyłaniania się, kształtowania i rozwoju osobowości ludzkiej, aktualizujący się w naprzemiennej zależności organizmu jednostki od społecznych i ekologicznych warunków jej życia, prowadzący do stawania się dojrzałą społecznie jednostką, wyposażoną w dynamicznie podtrzymywane w okresie całego życia zdolności i umiejętności skutecznego działania zarówno w obrębie całego społeczeństwa, jak i w jego poszczególnych elementach[9]. Jednostka rozwijająca się w określo-

---

[5] M. Sikorska, *Życie rodzinne*, w: A. Giza, M. Sikorska (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie*, Warszawa 2012.

[6] B. Balcerzak-Paradowska, *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków*, Warszawa 2004.

[7] J.S. Coleman, *Racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa*, „Studia Socjologiczne" 1993, nr 1.

[8] K.-J. Tillman, *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996, s. 6.

[9] K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań 1994, s. 16.

nych warunkach społecznych zmuszona jest im sprostać, ale też może na nie wpływać, zdobywając doświadczenia życiowe oraz kształtując własny sposób postrzegania świata, myślenia i okazywania uczuć. Uczy się zachowania według przyjętych wzorów rozumienia kultury. Staje się wyznawcą pewnych wartości i poglądów, ujawnia określone zainteresowania i gotowość do działania. Jest zdolna do utrzymywania się i realizowania ról społecznych. Jak stwierdza bowiem Günter C. Behrmann: „Nikt nie przychodzi na świat jako Niemiec lub Francuz, jako pracownik, urzędnik czy przedsiębiorca, jako protestant, katolik lub ateista, jako monarchista, republikanin, socjalista, czy liberał, jako posłuszny poddany lub rewolucjonista"[10].

Ustosunkowując się do różnych sposobów opisywania zależności między osobowością jednostki a społeczeństwem oraz do wielości proponowanych definicji pojęcia „socjalizacja", obudowanych bogatą literaturą, w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania w rodzaju: kto uczy się czego, kiedy, jak, w jakich społecznych warunkach oraz z jakim skutkiem?, pozostajemy w określonej konstrukcji społeczno-jednostkowej poprzez uwzględnienie teoretycznych kontekstów zastosowania pojęcia socjalizacji. W artykule tym ograniczę się do ukazania sposobów wykorzystywania pojęcia „socjalizacja" w określaniu przedmiotu interdyscyplinarnej, teoretycznej wizji międzypokoleniowej, interpokoleniowej i interosobniczej transmisji rzeczywistości ludzkiej jako teoretycznego obrazu jego struktury, dynamiki oraz mechanizmów jej trwałości i zmienności, ujmowanych i interpretowanych w aspekcie historycznym i stacjonarnym[11].

W rozwijanej wciąż teorii socjalizacji, idąc śladem Williama I. Thomasa i Floriana Znanieckiego[12], eksponuje się dziś kategorię uczestnictwa społecznego, umożliwiającą standaryzację obrazu życia ludzkiego poprzez typowanie następujących po sobie faz: uczestnictwa przedmiotowego, przedmiotowo-podmiotowego, podmiotowo-przedmiotowego i podmiotowego, jak również pozostającą w związku z propozycją typologii socjalizacji odniesionej do cyklu życia jednostki (cyklu jej życiowego uczestnictwa społecznego)[13]. Ujmowanie procesu socjalizacji w relacji do procesu uczestnictwa społecznego pozwala przyporządkować typowym formom uczestnictwa społecznego typowe fazy procesu socjalizacji, np. uczestnictwu adaptacyjnemu może odpowiadać socjalizacja akulturacyjna, specjalizującemu – socjalizacja edukacyjna, identyfikującemu – socjalizacja petryfikująca (alokacyj-

---

[10] G.C. Behrmann, *Soziales System und politische Sozialisation*, Stuttgard 1979, s. 12.

[11] J. Habermas, *Teoria i praktyka*, Warszawa 1983.

[12] W.I. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Warszawa 1976.

[13] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 30.

na), a retrogresywnemu – socjalizacja renonsacyjna. Może też służyć opisowi i wyjaśnianiu formowania się i dynamiki biografii społecznych jednostek jako kulturowo uformowanych postaci ich społecznego uczestnictwa[14].

Uznawanie socjalizacji za warunek zaistnienia danego typu uczestnictwa społecznego i sekwencji jego biograficznych wzorów pozwala także na przedstawienie pola spełniania się szans życiowych jednostek i rozmaitych postaci biografii – doświadczania przez ludzi typowych form ich społecznej obecności[15]. Socjalizacja analizowana w perspektywie biograficznej wprowadza nowe problemy, nowe aspekty relacji jednostka – społeczeństwo oraz zmiany tych relacji. Umacnianie się orientacji przyjmowanej przez socjologię przebiegu życia potwierdzają analizy oparte choćby na propozycji trójfazowego przebiegu życia odpowiadającego wzorowi biografii: szkoła – zawód – emerytura[16], pojawiają się też takie, które ukazują znaczenie edukacji dla kształtu całego życia człowieka[17].

W proces uczenia się przez jednostkę stawania się członkiem społeczeństwa, tworzenia i przekazywania wzorów przebiegu życia włącza się rodzina. W niej rozpoczyna się i następuje proces socjalizacji, w toku którego człowiek uczy się abecadła społecznego – posługiwania się językiem, gestem, a także elementarnych wzorów zachowań i podstawowych ról społecznych (jest się dzieckiem, chłopcem bądź dziewczynką, nie należy bić młodszego rodzeństwa, powinno się słuchać rodziców, to oni są znaczącymi innymi)[18]. Dom rodzinny, z jego wyjątkową atmosferą, zwyczajami, „wewnętrznym językiem" i wypracowanymi strukturami istotności, jawi się dziecku jako jedynie istniejący i możliwy. Staje się jego „własnym światem", w którym to, jak nigdzie indziej, miejsce dziecka nie wydaje się z góry określone, a osobowość bardziej uwypuklona. Świat ten – przedstawiający się dziecku jako świat „w ogóle" – oddziela je od innej „sztucznej" rzeczywistości[19], ale też warunkuje późniejsze funkcjonowanie w niej. W celu jej dookreślenia warto przywołać pojęcie socjalizacji wtórnej, w opisie kładzie się nacisk na: uwalnianie uczestników od identyfikacji emocjonalnej, występowanie wielu różnych znaczących innych, znaczenie oddziaływań instytucji (wśród nich szkoły), możliwość dokonywania wyborów. Na sposób funkcjonowania jednostki w zróżnicowanym świecie społecznym socjalizacji

---

[14] Ibidem, s. 77.

[15] J. Modrzewski, *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*, Poznań – Kalisz 2011, s. 249.

[16] E. Hajduk, *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Warszawa 2001.

[17] P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005.

[18] B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 152.

[19] Por. J. Rutkowiak, *„Udomowienie" i „zadomowienie" jako kategorie krytycznego opisu relacji szkoły i domu rodzinnego ucznia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2009, nr 1.

wtórnej i dokonywane przez nią wybory wpływa wcześniejsza socjalizacja rodzinna.

Skupianie uwagi na socjalizacji pierwotnej i wtórnej, z jednoczesnym ukierunkowaniem jej na przebieg biografii jednostek, prowadzi do pogłębionych charakterystyk środowiska rodzinnego, które reprezentując różne warunki życia (zewnętrzne i wewnętrzne), dostarczają różnorodnych doświadczeń ważnych dla rozwoju kompetencji w układach społecznych poza rodziną, uznawanych za niezbędne w skutecznym wypełnianiu roli ucznia. To także sprowadzenie opisu przebiegu życia do opisu kariery szkolnej, w tym szkolnych osiągnięć, wyborów edukacyjnych jednostki, ze wskazaniem na rodzinę pochodzenia jako współtwórcę jej edukacyjnej biografii. Podkreślając znaczenie warunków, w jakich zachodzi socjalizacja i ustalając jej najbardziej prawdopodobne czynniki umiejscowione w środowisku rodzinnym i poza nim, a kształtujące biografię jednostki, można ukierunkować refleksję na możliwości realizacji życiowych szans, wśród których ważne są odniesienia edukacyjne.

Spośród dokonanych rozpoznań i nadawanych im znaczeń bierze się pod uwagę podstawowe konteksty socjalizacji pierwotnej, w których dziecko uczy się właściwego zachowania w różnych sytuacjach społecznych (kontekst regulacyjny), dowiaduje się o naturze przedmiotów i nabywa różne umiejętności manualne i poznawcze (kontekst instrukcyjny), zachęcane jest do eksperymentowania i przetwarzania świata zarówno materialnie, jak i symbolicznie (kontekst innowacyjny) oraz uczy się określać własne uczucia, jak również wnioskować o uczuciach i motywacjach innych osób (kontekst interpersonalny)[20]. Zwraca się też uwagę na to, że rodzice wymagają i oczekują od dzieci określonych zachowań, wytyczają granice i ustanawiają kierunkowskazy ważne w późniejszym życiu. Reprezentując dziecko, podejmują w jego imieniu istotne decyzje (jak np. wybór szkoły). Poprzez organizację dnia dziecka oraz wpływ na dobór znajomych mogą ograniczać niekorzystne wpływy z zewnątrz. „Jeżeli rodzice nie dostrzegają, iż jest to zakres ich odpowiedzialności, czyli gdy nie robią użytku z przysługujących im możliwości stawiania wymagań i ograniczeń, względnie z ukierunkowywania dziecięcych doświadczeń, to konsekwencją nie będzie wcale lepszy rozwój dziecięcej woli, lecz paradoksalnie wpłyną na nią inne, obce źródła, szczególnie mass media"[21]. Podkreśla się, że rodzina – ze swoją codziennością rodzinną, sposobem odnoszenia się do siebie domowników, omawiania problemów szkolnych dziecka, prowadzenia gospodarstwa do-

---

[20] B. Bernstein, *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards Sociology of Language*, t. I, London 1971.

[21] F.X. Kaufmann, *Zukunft der Familie im vereinten Deutschland*, München 1995, s. 49.

mowego – kształtuje specyficzną moralność dziecka, jego stosunek do innych ludzi, podejście do solidarności, sumienności, podejmowania i wypełniania zobowiązań – stanowi więc „miejsce kształcenia". „Proces kształcenia dokonuje się w codziennym życiu rodziny poprzez wzajemność stosunków między pokoleniami oraz wzajemność dawania i brania, a także poprzez spełnianie podstawowych warunków dostępu do świata społeczno-kulturalnego"[22].

Zagadnienie rozjaśniania znaczenia wewnątrzrodzinnej socjalizacji prowadzi do edukacji formalnej dziecka. Liczą się w niej doświadczenia socjalizacyjne, które dziecko zdobywa w środowisku rodzinnym, oraz ich jakość, zależna od kategorii rodziny. Warto wspomnieć o problemie niskich osiągnięć szkolnych, drugoroczności, zjawisku odpadu szkolnego powiązanego ze statusem socjoekonomicznym rodziny. Jak się okazuje, uczniowie pochodzący z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym najczęściej „kierowani" są do gorszych szkół, do najmniej wartościowych programów nauczania, stanowią największy odsetek osób powtarzających klasę, wchodzą w obszar nędzy kulturowej. Wgląd w ustalenia badaczy na temat rodzinnych uwarunkowań edukacji dziecka pozwala stwierdzić, że istnieje pozytywna korelacja między systemem wartości rodziny i aspiracjami edukacyjnymi rodziców a szkolnymi osiągnięciami dziecka[23]. W analizach istoty i znaczenia rodziny dla kształtowania biografii edukacyjnej dziecka często wskazuje się na poziom wykształcenia rodziców, zwłaszcza matki. Jej rolę uzasadnia to, że dziecko swoje codzienne sprawy oraz te związane z orientacją w świecie w większym stopniu rozwiązuje przy udziale matki niż rzadziej obecnego ojca[24]. Nie oznacza to jednak, że dzieci, zdobywając doświadczenia zależne w dużej mierze od rodziców odpowiedzialnych za ich akulturację, kontrolę i edukację, obierają ostatecznie drogi zawodowe swoich rodziców. Zrozumiałe jest, że w wyniku strukturalnych zmian społecznych przewartościowujących znaczenie i obraz wykonywanych zawodów, prowadzących do wzorowania biografii ludzi pracujących bez gwarancji socjalnego zabezpieczenia, mogą następować rozłamy między karierą zawodową rodziców a perspektywami zawodowymi dzieci. Wówczas zadaniem rodziców nie jest wskazywanie dzieciom drogi zawodowej, lecz udzie-

---

[22] P. Büchner, *Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge*, w: P. Büchner, A. Brake (red.), *Bildungsort Familie*, Wiesbaden 2006, s. 41.

[23] Por. Z. Kwieciński, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002; M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Warszawa 2007; M. Ścisłowicz, *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, Kielce 1994.

[24] U. Engel, K. Hurrelmann, *Familie und Bildungschancen*, w: R. Nave-Herz, M. Markefka (red.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung*, t. I: *Familienforschung*, Neuwied – Frankfurt am Main 1989, s. 475-489.

lanie im emocjonalnego i materialnego wsparcia, tak by mogły one odnaleźć się w różnorodności zawodowych możliwości, nauczyć się chodzić własnymi drogami, pokonywać przejścia oraz radzić sobie z porażkami. Perspektywa ta – ukazująca sposoby zdobywania wykształcenia, utwierdzająca w jego wyborze i wskazująca nowe kierunki – znajduje odbicie również w socjalizacji rodzinnej, dokonującej się pomiędzy miłością i zrozumieniem a rozsądkiem i oczekiwaniami[25].

Struktura społeczna i rodzina

Każda jednostka rodzi się w określonym układzie społecznym i poddawana jest wpływowi znaczących innych, dostosowując pewne aspekty społecznego świata do własnego umiejscowienia w strukturze społecznej, a także ze względu na jednostkową szczególność wynikającą z biografii[26], pośrednicząc w jego wybiórczym przekazywaniu, zostaje w tym świecie umiejscowiona. Oczywiście jest to ściśle związane z rodziną, która sama jest usytuowana w przestrzeni społecznej, w której toczy się jej życie, a także w hierarchicznym układzie segmentów społecznych czy systemie norm i instytucji regulujących sieć stosunków społecznych w danym społeczeństwie. Rozmaite usytuowanie rodzin i zróżnicowane rodzinne ulokowanie jednostek ma szczególne znaczenie eksplanacyjne w analizie społecznych uwarunkowań losu jednostki w ramach jej cyklu życiowego oraz jej położenia w strukturze społecznej.

Pojęcie struktury społecznej, któremu nadaje się wiele znaczeń[27], podsuwa wizję jednostki włączanej w porządek społeczny, społeczną hierarchię, przy czym może to być wizja „człowieka wędrownego", którego droga i doświadczenia nabyte w wędrówce prowadzą do społeczeństwa otwartej rekrutacji[28], albo jednostki zamkniętej w przedziałach spetryfikowanej przestrzeni społecznej. Zmiana miejsca jednostki w systemie społecznym, której punkt startu określa pochodzenie społeczne, a potwierdzeniem są realizowane przez nią role, odbywa się pod wpływem rozmaitych czynników, takich jak cechy samych jednostek i ich rodziców (są osoby utalentowane i pracowite, a inne leniwe i niezdolne; jedni rodzice mogą i chcą inwestować w wykształcenie dzieci, inni nie mogą lub nie chcą) oraz możliwości, jakie

---

[25] Por. L. Böhnisch, *Familie und Bildung*, w: R. Tippelt, B. Schmidt (red.), *Handbuch Bildungsforschung 3, durchgesehene Auflage*, Wiesbaden 2010.

[26] P.L. Berger, T. Luckman, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 205.

[27] Por. P. Sztompka, *Zmiana strukturalna społeczeństwa: szkice teorii*, „Studia Socjologiczne" 1983, nr 2.

[28] Por. W. Narojek, *Społeczeństwo otwartej rekrutacji*, Warszawa 1980.

stwarza dane społeczeństwo. Zależą one od tego, czy struktura społeczeństwa jest dynamicznym, przestrzenno-czasowym układem losów czy spetryfikowanych pozycji. Kategoria struktury społecznej może być rozpatrywana w perspektywie schematu konceptualizacji i ukazywana jako „ustrój", przy uwzględnieniu konfliktowego charakteru struktury społecznej, lub jako formy aktywności grupowych, związane z wymianą społeczną[29].

Traktowaniu rodziny jako „jednostki reprodukcyjnej" czy „medium reprodukcji struktury społecznej"[30] towarzyszą twierdzenia w rodzaju: rodzina jest miejscem, w którym zawiązują się podstawowe dla życia społecznego struktury reprodukcji; jako specyficznie ukształtowane środowisko zawiera w sobie ogrom informacji, które wraz z dziedzictwem genetycznym współokreślają i współkształtują tożsamość swoich członków, ich potencjał intelektualny; „rodzina reprezentuje oraz transmituje swoisty kapitał zamknięty w charakterze tworzonego przez nią milieu: kapitał kulturowy, ekonomiczny i społeczny"[31].

„Urodzinnienie" reprodukcji i „funkcjonalizacja" rodziny w tworzeniu struktury społecznej wynikają z przekonania, że rodzina jest głównym czynnikiem przekazywania statusu i wyznacza „wyjściową" pozycję społeczną poszczególnych jednostek. Jest podstawą struktury społecznej i dzięki niej klasa ma społeczną i biologiczną trwałość. Klasa społeczna bowiem, jak stwierdza Talcott Parsons, składa się nie z jednostek, ale z rodzin. Istnieje wtedy, gdy istnieją grupy pokrewieństwa „jako solidarne komórki w systemie uwarstwienia" – komórki, których wszyscy członkowie mają taki sam status[32].

Ważnym aspektem działania struktury społecznej jest jej zdolność do alokacji jednostek i grup w różnych wymiarach społecznego zróżnicowania, potwierdzanego procesem zdobywania, utrzymywania, porzucania lub tracenia przez jednostki i grupy przywilejów lub społecznych upośledzeń. W każdym społeczeństwie istnieją grupy, które różnią się między sobą społecznym usytuowaniem, są osoby bogatsze, potężniejsze, cieszące się wyższym statusem społecznym niż inne; istnieje hierarchiczność pozycji społecznych jednostek i różnice położenia społecznego poszczególnych rodzin.

Wskazuje się jednocześnie na ideał społeczeństwa „równych szans", społeczeństwa statusu osiąganego, a także na rodzinę, która jest jednostką reprodukcyjną, a jej status wpływa na szanse dziecka. Jednak przepływ z kla-

---

[29] J. Turowski, *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, Lublin 1994, s. 53-66.

[30] A. Giza-Poleszczuk, *Rodzina a system społeczny. Reprodukcja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Warszawa 2005.

[31] Ibidem, s. 41.

[32] T. Parsons, *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa 1972.

sy do klasy nie jest trudny, zależy bowiem głównie od samej jednostki. Jej zasoby intelektualne (inteligencja) wyjaśniają w dużej mierze zróżnicowanie wykształcenia, statusu zawodowego i dochodu. Jest to podejście, w którym przyjmuje się, że głównym czynnikiem stratyfikacji społecznej powinna być motywacja jednostki i jej ciężka praca, a w określaniu potencjału życiowego i przebiegu biografii jednostki największe znaczenie powinny mieć wrodzone talenty, zdolności i osiągnięcia. Chodzi tu o „przerywanie związków pomiędzy społecznym pochodzeniem a sukcesem społecznym", o to, aby „urodzenie w biednej rodzinie nie stwarzało barier dla sukcesu, a urodzenie w bogatej lub o wyższym statusie nie gwarantowało uniknięcia porażki". „Nierówność społeczna powinna być rezultatem indywidualnych różnic w posiadanej inteligencji lub talentach" i stanowić konsekwencję „rywalizacji o nierównomiernie rozdzielaną władzę i nagrody". »Wychwycenie najlepszych« to cel procesów stratyfikacji"[33]. Powstaje zatem pytanie, czy tak rzeczywiście jest?

Zakończenie

Stawiając sobie za cel zebranie i omówienie wybranych kwestii z obszaru „socjalizacja i struktura społeczna", z wpisaną w niego rodziną, chciałbym pokusić się na koniec o wykoncypowanie lepszej, bo poddanej swoistej „polityzacji", jakości funkcjonowania rodziny. Charakterystyczne przy tym jest to, że w nakierowaniu myślenia pedagogicznego na rodzinę i poszukiwaniu konstruktywnych rozwiązań uwzględniony zostaje porządek społeczny z potwierdzanym nim priorytetem określonych reguł i instytucji.

Odnosząc się do własności systemowych, skupię się na tym, co wydobywane z rozważań nad polityką społeczną może przełożyć się na nadawanie szczególnego znaczenia rodzinie i pozwolić odpowiedzieć na pytanie, jak kształtować politykę z nią związaną, aby mogła ona służyć „najlepiej pojętemu interesowi" dziecka. Warto podkreślić, że polityka rodzinna jest uważana za część polityki społecznej, a u podstaw jej wyodrębnienia leży określenie „adresata", czyli rodziny, przede wszystkim mającej dzieci, przygotowującej je do dorosłości, a więc spełniającej ważne ze społecznego punktu widzenia funkcje.

Taki sposób rozumowania musi przełożyć się na podejście do polityki społecznej i rodzinnej, w której promuje się uczestnictwo i współpracę róż-

---

[33] Koncepcja społeczeństwa merytokratycznego za: T. Gmerek, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, w: A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek (red.), *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2008.

nych podmiotów (przede wszystkim rodzin), wzmacnianie ich roli na rzecz rozwoju społecznego opartego na realizacji zasad sprawiedliwości i społecznej solidarności. W budowaniu przekonań na temat rodziny i oczekiwań z nią związanych, sposobów rozumienia jej roli i obecności ważna jest idea wzmacniania rodziny (*empowerment*), poszukiwania w niej sił, które tkwią w pozytywnych relacjach i powiązaniach jej ze światem zewnętrznym; przekonywanie, że wszystkie rodziny mają siły, możliwości i obszary potencjalnego wzrostu, wreszcie przyjęcie jednej z możliwych konkluzji, która brzmi: „Jeśli ktoś patrzy na problemy w rodzinie, będzie widział tylko problemy. Jeśli będzie szukał sił – znajdzie je"[34].

W interesującym mnie wymiarze przedstawiania rodziny często stosuje się termin „rodzinne zasoby", który został wprowadzony do pracy socjalnej z rodziną, a także uznany za priorytet polityki społecznej, rodzinnej. Wynikająca z tego zmiana sposobu postrzegania rodziny i podkreślanie znaczenia jej potencjałów, zasobów i sił jest szansą na zwiększenie efektywności polityki społecznej, pod warunkiem skutecznego niwelowania niezawinionych różnic w sytuacji rodzin (szczególnie tych wymagających diagnozy deficytów). Promowanie rodzinnych zasobów pozwalających zrozumieć, czym jest (może być) siła rodziny, jak jest ona ważna (powinna być), ma przed sobą perspektywy, jeśli tylko polityka skierowana na ochronę i wspieranie interesów rodziny nie będzie pomijała zróżnicowania standardów życiowych rodzin.

Co więcej, jeśli stawką ma być demokracja – już nie o charakterze dekoracyjnym[35], społeczeństwo obywateli, a nie książąt czy kupców[36] – to systemowych gwarancji wymaga rodzina, promowania jej rozwoju poprzez prorodzinną politykę społeczną i prospołeczną politykę rodzinną (w tej ostatniej chodzi o pomoc rodzinie w prawidłowym realizowaniu przez nią funkcji edukacyjnej, alokacyjnej)[37]. Duże znaczenie ma także ujawnianie nieuchronnych oddziaływań polityki społecznej państwa na obszary życia rodzinnego, z podkreśleniem, że „im lepsza będzie jakość życia rodzinnego, tym lepsze i bardziej pożądane będzie życie społeczne, polityczne i gospo-

---

[34] J. DeFrain, N. Stinnett, *Family Strengths*, w: *International Encyclopedia of Marriage and Family*, New York 2003, s. 652, podaję za: T. Biernat, *Siły rodziny jako przedmiot pracy socjalnej*, w: K. Piątek, K. Szymańska-Zybertowicz (red.), *Profesjonalna praca socjalna. Nowy paradygmat czy niedokończone zadanie?*, Toruń 2011.

[35] P. Śpiewak, *Dekoracyjna demokracja*, „Res Publica Nowa" lipiec 2002.

[36] J. Szacki (red.), *Ani książę, ani kupiec: obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, Kraków – Warszawa 1997.

[37] Por. L. Dziewięcka-Bokun, *Rodzina jako wyzwanie polityki społecznej*, w: J. Kędzior, A. Ładyżyński (red.), *Współczesne wyzwania pracy socjalnej*, Toruń 2006.

darcze w dzisiejszym świecie”[38], co oznacza, że rodzinie należy się rola przypisywana dziś podmiotom polityki społecznej. W wykorzystywaniu rodziny jako testu społecznego, a zarazem instrumentu dystrybucji społecznej ważne okazuje się społeczne zakorzenienie jednostki, dziedziczenie i jego mechanizmy.

---

[38] U. Kazubowska, *Nowe wymiary pracy socjalnej z rodziną w Polsce – stan aktualny i kierunki przemian*, w: J. Brągiel (red.), *Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – multikulturowość – edukacja*, Opole 2004.

Dzierżymir Jankowski

emerytowany profesor UAM
prof. zw. Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej Milenium

Socjalizacja jednostki wobec wzrostu dynamiki zmian środowiska życia

Profesor Jerzy Modrzewski w książce *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne* stwierdza, że socjologiczne zainteresowania socjalizacją jednostki są nie tyle skoncentrowane na nabywaniu i społecznym rozwoju jej cech osobowych, ile na tym, „jak istnieje ona społecznie"[1].

Ta konstatacja może służyć odróżnieniu podejść dwóch szczególnie sobie bliskich subdyscyplin nauki: socjologii wychowania i pedagogiki społecznej. Obie są zainteresowane procesami uspołeczniania człowieka jako osoby i członka społeczeństwa w różnych fazach jego rozwoju i we wszystkich głównych zakresach: poznawczo-mentalnym, aksjologiczno-emocjonalnym, kulturowym i sprawnościowym, a ponadto interesują się grupami społecznymi i instytucjami, które są głównymi płaszczyznami urzeczywistniania tych procesów.

Socjologia wychowania koncentruje się szczególnie na społecznym uczestnictwie człowieka w środowisku życia i jego potrzebach oraz problemach edukacyjnej ewolucji systemów cywilizacyjno-kulturowych, w tym polityki edukacyjnej społeczeństw. Natomiast pedagogika społeczna skupia się na diagnozowaniu potrzeb i procesów edukacyjnych oraz metodyce optymalizowania procesów społeczno-edukacyjnego rozwoju jednostek i oddziaływań edukacyjnych podstawowych zbiorowości ludzi (rodzina, społeczność lokalna, grupy rówieśnicze, zrzeszenia, instytucje, np. szkoła, placówki wychowania pozaszkolnego, ośrodki terapeutyczne).

---

[1] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 11.

Oba wymienione zakresy badań są niezwykle istotne w ponowoczesnych społeczeństwach, ale też szczególnie trudne do rozwijania ze względu na niespotykaną wcześniej, tak wielką dynamikę zmian cywilizacyjno-kulturowych, przyrodniczych, technologicznych, gospodarczo-ekonomicznych, a także dokonujący się wielki postęp nauki wciąż odsłaniającej nowe problemy.

Zachodzące zmiany i aspiracje ludzi stawiają zarówno ich samych, jak też instytucje przed wieloma nowymi wyzwaniami. Niesprostanie im będzie zaburzać proces uspołeczniania ludzi do roli rzeczywistych podmiotów oraz kooperantów ich współżycia i działań.

Trudności nauki i praktyki w tych zakresach związane są zwłaszcza z wielkim zróżnicowaniem obecnych środowisk życia ludzi: przyrodniczego, historycznego, cywilizacyjnego, kulturowego, gospodarczego, światopoglądowego i politycznego, jak również z coraz szerzej otwierającymi się dla jednostek i ich grup przestrzeniami świata, generującymi różnorodne rodzajowo i treściowo bodźce osobotwórcze.

Środowiska współczesnych ludzi ulegają dynamicznym zmianom nie tylko w wyniku uwarunkowań zewnętrznych (obiektywnych), ale także uwarunkowań subiektywnych: reakcji, dążeń i aspiracji swoich członków oraz wytwarzanych przez nich sytuacji. Żadne z tych uwarunkowań nie daje się skutecznie rozpoznawać, kontrolować, poddawać modyfikacji, w tym wzmacnianiu, osłabianiu czy oddalaniu zagrożeń. Tworzą one jednak sploty okoliczności i uwarunkowania przestrzeni społecznych, w których żyjemy i się rozwijamy, o innych strukturach od tych, które historycznie dziedziczyliśmy i biograficznie oswoiliśmy wcześniej (np. rodzinnych, społecznych, lokalnych, instytucjonalnych, ekonomicznych, politycznych). Te nowe okoliczności narzucają nam konieczność tworzenia bogatych sieci powiązań lokalnych, regionalnych, gospodarczych, państwowych, politycznych, komunikacyjnych i innych, a także kształtowania więzi w skali pozanarodowej.

Obecnie dają też o sobie znać coraz bardziej zindywidualizowane reakcje i wpływ jednostek na konfigurację środowiskowych bodźców, jak również współtworzenie warunków dla rozwijanej aktywności, mniej lub bardziej odpowiadające osobistym dążeniom, stanowiące wysoce zsubiektywizowane podstawy własnego stawania się oraz tworzenia różnorodnych i zmiennych powiązań społecznych.

Niekiedy jednostki przyjmują własne sposoby istnienia w danych im przestrzeniach, wynikające z osobistej orientacji życia, różnej od pozostałych uczestników środowiska, oraz z bogactwa zasobów swojego otoczenia czy szerszych całości społecznych, kulturalnych, gospodarczych: narodu, wspólnoty wyznaniowej lub zbiorowości wolnomyślicielskich.

Wszystko to miało miejsce również we wcześniejszych okresach historycznych. Obecnie jednak, w warunkach ogromnego przyśpieszenia oraz przekształcania się świata i zmiany dynamiki życia jednostek, funkcjonowania grup i instytucji, pogłębiania się osobistej wolności jednostki i samodzielności różnych struktur społecznych, nieunikniona staje się indywidualizacja ról społecznych i sposobów ich realizowania przez każdą osobę, która funkcjonuje w społeczeństwie i jego grupach bądź warstwach społecznych[2].

Coraz szersze otwieranie się świata na wzbogacanie interakcji oraz rozwijanie instrumentów technicznych, rozpowszechnianych w wielkiej skali (transport, komunikacja elektroniczna, polityka otwartości przestrzeni komunikacyjno-migracyjnych, reklama i komercjalizacja inicjatyw twórczych) zwiększa możliwości tworzenia przez jednostkę nowych form urzeczywistniania swojego istnienia, rozwoju osobowego, społecznego i twórczego oraz oceny roli społecznej, której spełniania nie zawsze bywa świadoma.

Ogromną rolę w życiu ludzi odgrywają też postęp nauki, dynamiczny rozwój edukacji i towarzyszące im zmiany obyczajowe, przekraczające granice tego, co dotąd było dozwolone lub jedynie w ograniczonych ramach tolerowane w środowiskach rodzinnych, społecznościach lokalnych, zawodowych, religijnych, strukturach państwowych i innych zhierarchizowanych zbiorowościach ludzi.

Osobista wolność jednostki i swoboda rozwijania aktywności, którą pobudza przeogromny „rynek propagowanych rzeczy i wzorów zachowań" wśród wszystkich kategorii społecznych: dzieci, młodzieży, dorosłych kobiet, mężczyzn, niekiedy homoseksualnych, transseksualnych, zaburzonych

---

[2] W swoich socjologicznych analizach grup społecznych Florian Znaniecki (*Ludzie teraźniejsi i cywilizacja przyszłości*, Warszawa [1934] 1974) wyróżnił trzy społeczno-kulturowe typy jednostek: normalni, nadnormalni (tych drugich określił dosadniej „nadnormalnymi zboczeńcami") i podnormalni (czyli „podnormalni zboczeńcy"). Twierdził, że tylko ludzie nadnormalni („nadnormalni zboczeńcy") są źródłem dynamicznego rozwoju społeczeństw. Historia społeczeństw, państw, grup i instytucji na ogół potwierdza tezę o twórczej roli wybitnych jednostek w przekształcaniu struktur społecznych, zdolnych rodzić postęp. Pierwszych (normalni) traktował jako jednostki przeciętne, przystosowane i uległe, a ostatnich (podnormalni) jako jednostki destrukcyjne. F. Znaniecki nie wartościował wymienionych kategorii, ale uwzględniał rzeczywiste role spełniane przez jednostki w społeczeństwie. Psycholog Zbigniew Pietrusiński w swoim dziele pt. *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja* (Warszawa 2008) uznał wysiłek autokreacyjny za podstawę stawania się jednostką twórczą, które analizował w retrospekcji historycznej i w społeczeństwie współczesnym. Bez niego jednostka, twierdził, zostaje zagrożona „analfabetyzmem mentalnym", skazującą ją jedynie na reprodukowanie rozpowszechnionych wzorów myślenia i zachowań. W tym nurcie myślenia próbę rozwinięcia stanowią moje publikacje książkowe i artykuły: m.in. *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 1999; *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków 2006, 2010; *Edukacja i autoedukacja. Współzależność, konteksty, twórczy rozwój*, Toruń 2012.

społecznie i psychicznie, jak też specyficznych praktyk ludzi w różnym wieku, staje się podłożem trudności w organizacji życia członków coraz bardziej licznych demokratycznych społeczeństw. W wielu społeczeństwach wolność osobista jednostki staje się też normą prawną o różnym stopniu penalizacji i stosowanej praktyce.

Obecnie wymienione uwarunkowania społeczne (a można rozszerzać ich listę) oraz odkrywane przez inne nauki i dyscypliny twórczości, nie tylko nauki społeczne, ale również filozofię, genetykę, medycynę, psychologię, etnologię, językoznawstwo, teorię sztuki, twórczość artystyczną, rodzą konieczność poddania rewizji dotychczasowego postrzegania środowiska życia człowieka, w tym jego środowiska edukacyjnego (wychowawczego)[3].

Dotychczasowe definicje środowiska edukacyjnego (wychowawczego) w obecnych czasach okazują się niewystarczające. Wymagają bowiem uwzględnienia nowych form i sytuacji oddziaływań społecznych.

Problematyka środowiska człowieka, w tym jego ważnego składnika, jakim jest środowisko edukacyjne, nie może być ograniczana tylko do środowisk dzieci i młodzieży, ale musi też uwzględniać sterującą rolę ludzi dorosłych: jako rodziców, nauczycieli, polityków, a także szefów instytucji, menedżerów, nie wyłączając ludzi w starszym wieku, gdyż formułowane idee, wzory zachowań i wpływy odnoszą się do różnych pokoleń i zyskują nowe interpretacje, funkcje i spełniają rozmaite cele instrumentalne.

---

[3] W socjologii i pedagogice XX wieku widoczne są dwa podejścia w definiowaniu środowiska wychowawczego człowieka. Florian Znaniecki, ówczesny profesor i założyciel pierwszego w Polsce Instytutu Socjologii na Uniwersytecie Poznańskim, definiował środowisko wychowawcze jako „odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu". I wyjaśniał, że stanowi ono „raczej układ czynności, które w oczach danej grupy przedstawiają się jako użyteczne bezpośrednio lub pośrednio do wyrobienia kandydata na członka"; czynności podejmowanych zwłaszcza przez „najwcześniejsze składniki wczesnego środowiska społecznego młodocianej jednostki" (F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I: *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa [1928] 1973, s. 87). Wystąpiły tu dwa ograniczenia rozumienia środowiska wychowawczego jako komponentu środowiska społecznego: pierwsze do wychowawczej funkcji konkretnych grup (czy instytucji) lub ich określonych zbiorów, drugie – do czynności odniesionych głównie do wychowanka w fazie dzieciństwa i młodości. Uniwersytecki uczeń F. Znanieckiego, Stanisław Kowalski, profesor UAM, poszerzył tę definicję środowiska wychowawczego, określając je jako „kontrolowany i nastawiony na realizację celów wychowawczych system bodźców społecznych, kulturowych i przyrodniczych" (S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, s. 92). Z kolei Zdzisław Sośnicki definiował środowisko wychowawcze jako układ sytuacji wychowawczych (Z. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964, s. 49), a Józef Pieter jako „złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których rozwijający się człowiek przystosowuje się w wychowawczym okresie swego życia" (J. Pieter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław – Kraków 1960).

Dlatego też w drugiej połowie XX wieku społeczeństwa i państwa uświadomiły sobie potrzebę rozwijania na szeroką skalę i w wielu zakresach edukacji dorosłych, w tym ludzi w starszym wieku, nie wyłączając nawet wieku sędziwego. Nowa dyscyplina wiedzy nazywana andragogiką (wcześniej – pedagogiką dorosłych) stała się nie tylko komponentem pedagogiki (jej subdyscypliną), ale staje się nawet odrębną socjologiczno-psychologiczno-pedagogiczno-ekonomiczną i biologiczno-medyczną dziedziną wiedzy naukowej[4].

Edukacja permanentna jest wielkim wyzwaniem dla współczesnych społeczeństw. Rozumiana jest nie tylko jako edukacja dalsza, poszkolna, ale jako dziedzina praktyki całożyciowej, rozpoznającej potrzeby, prawidłowości, politykę, warunki i sposoby efektywnego procesu całożyciowego wspierania rozwoju jednostki, a pośrednio też dynamizowania rozwoju grup społecznych, z uwzględnieniem specyficznych procesów zachodzących w poszczególnych fazach ich stawania się.

Coraz większe uznanie wzbudza również wyzwalanie twórczych sił jednostki w kształtowaniu swojego środowiska jako płaszczyzny przyjaznej realizowaniu własnej wizji siebie i kreowaniu osobistego świata jednostki. Termin „osobisty świat" przekracza granice podejścia antropologicznego. W obecnych społeczeństwach demokratycznych, najczęściej coraz bardziej otwartych kulturowo, jednostka nie jest już „urabiana" jedynie przez swoje bliskie środowisko.

Stosując w podejściu do jednostki czy zbioru jednostek kryteria socjologiczne i psychologiczne, niezbędne także w pedagogice, musimy uwzględniać rzeczywistość społeczno-kulturową jednostki jako realnie przez nią współkreowaną, a nie jedynie jako element w funkcjonowaniu i spełnianiu obiektywnych potrzeb społecznych określanych przez grupy społeczne czy instytucje.

Uznanie podmiotowości jednostki implikuje zatem myślenie o niej jako o współtwórcy swojego otoczenia: geofizycznego, kulturowego, społecznego, a nie tylko jako o „bycie w nim" czy „jako zbiorze czegoś jemu danego": norm zachowań, sposobów życia, używania określonych środków, korzystania z instytucji pomocowych. Może to stanowić pewien składnik zadań instytucji i grup, odniesiony zwłaszcza do początkowych okresów życia dzieci, obecnie już nie zamkniętych jedynie w małej przestrzeni czy miejscu (np. rodzina, żłobek), w którym udaje się organizacyjnie zapewnić pewne minimum potrzeb[5].

---

[4] M. Malewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku: próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2001, nr 2.

[5] Już w okresie prenatalnym i niemowlęcym dziecko znajduje się w świecie bodźców płynących z odległych przestrzeni świata, takich jak: elektroniczne dźwięki głosów ludzi i zwie-

Stajemy więc przed doniosłym pytaniem: Co jest obecnie rzeczywistym środowiskiem społecznym jednostki, a w nim środowiskiem wychowawczym/edukacyjnym? Czy jest nim bezpośrednie otoczenie, „dane" jej jako zobiektywizowana rzeczywistość, mniej lub bardziej trwała, umiejscowiona w określonej przestrzeni (miejscu[6]), oddziałująca w pewien sposób i dająca możliwości rozwijania określonej, w swoich normatywnych czy obyczajowych założeniach, aktywności recepcyjnej, ekspresyjnej, fizycznej, społecznej, kreatywnej?

Dzisiaj dawna popularna kategoria „środowisko życia" jest zupełnie anachroniczna, bo nawet w przypadku współczesnego dziecka w wieku przedszkolnym, a nawet wcześniejszym, środowisko wciąż ulega przeobrażeniom i to nie tylko w głównych etapach jego życia oraz zakresach rozwoju osobowego, wyróżnianych przez socjologów, psychologów i pedagogów, ale i w całym przebiegu życia. Biorąc pod uwagę dynamikę obecnych zmian, można powiedzieć, że czas życia we wszystkich jego zakresach też bardzo przyśpieszył.

Zgodnie z tezą przywołaną na wstępie tego artykułu, a rozwijaną przez Jerzego Modrzewskiego, akcentuje się raczej sposób istnienia jednostki w danych warunkach i sytuacjach. Ale przecież istnienie jednostki coraz częściej z racji jej wolności osobistej i możliwości różnych zachowań jest warunkowane także przez czynniki subiektywne właściwe dla niej i ich rezultaty, a więc: jej wrażliwość, wolę, poszukiwane rodzaje przeżyć, kształtującą się wraz z jej czynnym samorozwojem mentalność, gromadzone doświadczenia i czynione z nich użytki, a nie jedynie przez określone warunki oraz kierowane ku niej działania, narzucane ograniczenia i kontrole.

Potencjał środowiska jednostki czy jakiegoś ich zbioru, jego kształt i uznawane wartości są w coraz większym stopniu zależne właśnie od jednostki, od posiadanych i rozwijanych przez nią predyspozycji, intencjonalnych czy spontanicznych reakcji na różne bodźce, codziennych zachowań, a przede wszystkim od tego, jak „konfiguruje" ona własne środowisko, jak w nim funkcjonuje oraz kto i co staje się czynnikiem rozbudzającym jej zainteresowania, inspirującym i wspomagającym rozwijanie określonej działalności. Ona sama obiektywne możliwości działań i szanse swego rozwoju osobowego może lekceważyć, zachowywać się pasywnie wobec zewnętrznych inicjatyw, a nawet je tłumić, zaburzać, niweczyć.

Wszystko zależy od tego, jaka ona jest i jaka się staje, w jakim kierunku następuje jej rozwój mentalny, samoocena, doświadczenia, jaka jest jej wizja

---

rząt, muzyka radiowa, obrazy i dźwięki telewizyjne, inne sygnały przerywające ciszę, w tym wielu z nich nakładających się na siebie.

[6] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006.

siebie idealnego i kulturowy model jej życia, jakie cele sobie stawia, jakie motywy kierują jej zachowaniem, jaką dysponuje siłą woli, by je urzeczywistnić. Wielu ludzi nie myśli o tym, czy i jak mogą uczestniczyć w kształtowaniu swojego środowiska życia i jego rozwoju, by czynić je przyjaznym dla siebie, swoich aspiracji, a także dla osób bliskich czy całych grup społecznych.

Obecny świat, dążąc do demokracji i wolności ludzi, daje jednostce możliwość współodpowiedzialności za swoje podmiotowe stawanie się i istnienie, jako mającej prawo i obowiązek czynnie kształtować/współkształtować środowisko swojego życia.

Ponadto jej środowiskiem jest już nie tylko świat realny, ale też w coraz większym stopniu świat wirtualny. Niby odległy, ale obecny w codziennym życiu, nawet w domu, i jawiący się coraz częściej jako realny, gdyż płynące z niego bodźce często tak właśnie odbieramy i przeżywamy – jako tożsame z realnymi. Wielu ludzi intensyfikuje korzystanie z bodźców świata wirtualnego. Należą do nich obecnie nie tylko dzieci i młodzież, ale coraz częściej dorośli, a nawet osoby starsze. Przyjmowane przez nich przekazy ze świata wirtualnego stają się dla nich równie ważne, a może nawet ważniejsze niż te pochodzące z interakcji w bezpośrednim środowisku życia. Komórka, komputer, telewizor, Internet, film mogą zaspokoić wiele ich potrzeb bycia w świecie!

Wtedy słabnie nawet wpływ środowiska bliskiego: rodzinnego, szkolnego, uczelnianego, zakładowego, sąsiedzkiego, koleżeńskiego, parafialnego. Jednostka nieustannie porządkuje obrazy napływające z wielu obszarów, i to nie tylko wirtualnie dostępnych, jawiących się jej jako realne, selekcjonowanych i „reżyserowanych" dla celów komunikacji masowej, powszechnie obecnych „na rynku". Często jawią się one jako atrakcyjniejsze, bo są pełne nowych, ciekawych wzorów.

Towarzyszy temu także przemieszczanie się ludzi w przestrzeni i poznawanie życia różnych społeczeństw, możliwe przy otwierającym się świecie, mające charakter okazjonalny (np. turystyczny) bądź zawodowy, edukacyjny czy migracyjny, a przy wielopokoleniowym rozproszeniu członków rodzin macierzystych, niekiedy również wewnątrzrodzinny, bo rodziny są coraz bardziej przestrzennie rozproszone. Społeczne przemieszczanie się staje się normą już nie tylko wśród elit intelektualnych, politycznych czy gospodarczych, ale wśród wszystkich warstw społecznych i obejmuje coraz większe odsetki populacji ludzi na całym świecie.

Jeśli można tu coś zmienić, aby uczynić jednostkę rzeczywistym podmiotem swego życia i środowiska, w którym będzie ona się realizować w wielu zakresach i formach swego istnienia, to trzeba ją uzdolnić i uczynić ją samą głównym podmiotem swojego rozwoju, pomóc jej docenić znaczenie

autoedukacyjnej aktywności, inspirowanej humanistycznym dążeniem do pełni rozwoju osobowego – spełnienia się jako osoba.

Praca nad sobą staje się niezbędnym elementem kształtowania swojej tożsamości i autonomii osobowej oraz rozwijania twórczych zdolności myślenia i działania, a także kształtowania środowiska z czynnym udziałem własnym i ambicją nadawania swemu życiu nowych, wyższych wartości, jako ich poszukiwacz, współtwórca i odbiorca.

Żaden zorganizowany system socjalizacyjno-edukacyjny nie zdoła zrealizować takiego zadania. Może jedynie zapewnić jednostce pewne zasoby wiedzy i rozwinąć w niej określone sprawności, a także – co często bywa zaniedbywane – ułatwiać, wspomagać i dostarczać jej intelektualnych inspiracji oraz kształtować jej autokreacyjną postawę, dwojako ukierunkowaną: k u s o b i e (autoedukacja) i k u ś r o d o w i s k u (aktywność kreacyjna i konstruktywne współdziałanie).

W świetle powyższych rozważań niezbędne staje się nie tylko nowe spojrzenie na współczesne środowisko życia jednostki i jego składnik, jakim jest szeroko pojęte środowisko edukacyjne. Musi ono obecnie koncentrować się na tworzeniu warunków i dostarczaniu bodźców do twórczego rozwoju każdej jednostki na miarę posiadanego przez nią potencjału psychofizycznego oraz wspomagać ją w rozwijaniu kompetencji ogólnospołecznych i specjalistyczno-zawodowych, ważnych dla jej spełniania się jako osoby i obywatela, jak również członka grup społecznych i sieci powiązań z innymi.

Współkreatorem korzystnego dla rozwoju jednostki i jej życiowego spełniania się może być jedynie środowisko czy instytucje, w których jednostka zaistnieje jako ich rzeczywisty podmiot, wnoszący w nie swoją wolę i swój potencjał do rozwiązywania zadań.

Z tego wynika, że każdy proces edukacyjny i każde środowisko edukacyjne może spełnić swoje zadania wobec jednostki głównie poprzez wspieranie jej twórczego rozwoju. Inspirując i wspomagając rozwijaną przez nią aktywność, łączy działanie dwóch składników psychospołecznych: 1) wysiłek edukacyjny całego dostępnego mu i wzbogacanego przez siebie środowiska, 2) własną aktywność autoedukacyjną. Stają się one wtedy wolne od „urabiania", ale pełne twórczych sytuacji działania i spełniania się jednostki jako jego członka.

Taka koncepcja i praktyka działalności edukacyjnej i autoedukacyjnej podmiotu oraz jego rozwoju osobowego i społeczno-zawodowego wymaga tworzenia nowoczesnych środowisk społeczno-edukacyjnych, które będą sprzyjać aktywizowaniu każdego uczestnika w całym przebiegu jego życia.

Bycie w świecie w wielu społeczeństwach prawnie wolnych, ale nie wolnych od masowej trybalizacji, której mechanizmy widoczne są w działalności publicznej, edukacji, gospodarce, technice, polityce, religii, a nawet nau-

ce, wymaga od jednostki dbałości o swoją tożsamość osobową, autonomię i twórczo pomyślany całożyciowy rozwój, jako doniosła wartość, a nie tylko aktualne spełnianie zewnętrznych wymagań[7].

Kończąc ten tekst, winienem odnotować, że wiele myśli w nim zawartych kiełkowało już w czasie mojego uczestnictwa w latach 70.-90. XX wieku, czyli w ostatnich dekadach aktywności naukowej i życia prof. Stanisława Kowalskiego, kierującego długi czas zespołem naukowym poznańskich socjopedagogów UAM. Czynnym dyskutantem był w nim młodszy ode mnie Jerzy Modrzewski. Wiele zawdzięczam wszystkim jego członkom, ale też podziwianemu zawsze Jerzemu.

---

[7] Por. Z. Pietrasiński, *Ekspansja pięknych umysłów*…, op.cit.; D. Jankowski, *Pedagogika kultury*…, op.cit.; idem, *Edukacja i autoedukacja*…, op.cit.

Krystyna Marzec-Holka

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Partycypacja społeczna na poziomie edukacji – perspektywa kapitału społecznego[1]

Kapitał społeczny a partycypacja społeczna

Kapitał społeczny, kapitał ludzki, w tym niewątpliwie kapitał edukacyjny, a szczególnie typy kapitału i ich poziom, decyduje o poziomie uczestnictwa społeczeństwa – rodziców, członków środowisk lokalnych – w konstruowaniu „rzeczywistości edukacyjnej", a więc poziomie i jakości edukacji szkolnej. Analizy teoretyczne i badania empiryczne dotyczące kapitału społecznego były podejmowane w ekonomii, socjologii, politologii, polityce społecznej, natomiast pedagogika i jej subdyscyplina, jaką jest pedagogika społeczna, dopiero od kilku lat podejmują dyskurs na temat związku pomiędzy kapitałem społecznym a np. uczestnictwem rodziców i środowisk lokalnych i jego znaczenia dla rozszerzania funkcji dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i środowiskowo-organizatorskiej szkoły.

Wyniki polskich badań empirycznych dotyczących kapitału społecznego i partycypacji społecznej, prowadzone przez Pawła Starostę i Macieja Frykowskiego, wykazały istotny statystycznie związek pomiędzy uczestnictwem społecznym a komponentami kapitału społecznego (kapitałem sieciowym, kapitałem wewnątrzgrupowym, komunalnym oraz obywatelskim) w środowisku wiejskim województwa łódzkiego. Uzyskane rezultaty wska-

---

[1] Niniejszy tekst stanowi zmieniony i uzupełniony fragment monografii: K. Marzec-Holka, *Kapitał społeczny a wspólnoty wiejskie w obronie „małych szkół" (przykład województwa kujawsko-pomorskiego)*, Bydgoszcz 2015.

zują na negatywny związek pomiędzy brakiem kapitału a pełną partycypacją polityczną oraz na pozytywny i istotny statystycznie związek pomiędzy kapitałem sieciowym a pełną partycypacją. Regresja logistyczna przeprowadzona dla zmiennej zależnej „pełna partycypacja" i typów kapitału jako zmiennych niezależnych sugeruje, że największy wpływ na głębsze zaangażowanie polityczne ma przede wszystkim kapitał sieciowy oraz „pieniaczy" (oznacza on narodową specjalność, rozległą sieć kontaktów, nieufność wobec ludzi, instytucji, angażowanie się w konflikt i niszczenie przeciwników)[2]. Może to oznaczać, że silniejsze zaangażowanie w politykę w środowisku wiejskim opiera się głównie na silnym przekonaniu o wysokiej internalizacji przez jednostkę kluczowych wartości społecznych, rozbudowanych sieciowych powiązaniach społecznych i wysokim poziomie nieufności wobec innych grup i kategorii społecznych. Wyniki autorów dowodzą także, iż „wysoce istotna statystycznie i zauważalna pod względem siły jest również korelacja pomiędzy apatią polityczną, czyli brakiem partycypacji, a brakiem kapitału. […] W sumie uzyskane dane upoważniają do potwierdzenia znanej już tezy, iż brak kapitału prowadzi do apatii politycznej oraz że widoczną, chociaż słabą rolę w procesie mobilizacji politycznej odgrywają w środowisku wiejskim i małomiasteczkowym kapitał sieciowy, a w jeszcze mniejszym zakresie kapitał obywatelski"[3].

W relacjonowanych wynikach badań autorzy stwierdzają, że zaangażowanie polityczne w warunkach środowiska wiejskiego i małomiasteczkowego jest pochodną wpływu grup nieformalnych i wąskich kręgów zaufania społecznego, kształtujących główne poglądy i zachowania mieszkańców w sferze politycznej zarówno na poziomie krajowym, jak i lokalnym[4]. W literaturze przedmiotu znajdują się analizy i oceny poziomu rozwoju społeczeństwa obywatelskiego w Polsce, np. zlecane i opracowane przez CBOS lub ujęte w *Diagnozie społecznej* Janusza Czapińskiego z 2005 r. Kategoria kapitału społecznego najłatwiej tworzy się na poziomie mikro, bowiem dotyczy związków i więzi pomiędzy osobami znanymi, którym można zaufać i z którymi można współpracować, natomiast kształtowanie się kapitału społecznego na poziomie mezo i makro jest złożone, a barier upatruje się m.in. w: rozproszeniu interesów jednostek i grup, innym charakterze więzi, większych zbiorowościach, rosnącej formalizacji działań. „Im wyższy poziom zorganizowania życia społecznego, tym trudniej okazywać i doznawać

---

[2] P. Starosta, M. Frykowski, *Typy kapitału ludzkiego i wzory partycypacji obywatelskiej*, w: M.S. Szczepański, K. Bierwiaczonka, T. Nawrocki (red.), *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, Katowice 2008, s. 252-260.

[3] Ibidem, s. 261.

[4] Ibidem, s. 262.

zaufania czy poczucia bezpośrednich związków osobowych. […] Na szczególną uwagę zasługuje poziom średnich struktur, gdzie z jednej strony jednostki nadal mają możliwość wnoszenia własnego wkładu do działań, jako członkowie zbiorowości lokalnych, regionalnych czy organizacji, z drugiej strony jest to obszar podejmowania istotnych decyzji gospodarczych, społecznych czy też politycznych"[5].

Próbę analizy i ukazania przestrzenno-geograficznego rozkładu kapitału społecznego podjął Jarosław Działek w tekście *Geografia kapitału społecznego. Regionalne zróżnicowanie zasobów w Polsce*[6]. Autor przytacza tezę D. Mihalowa[7], że Polska i kraje Europy Środkowo-Wschodniej pozbawione są zasobów kapitału społecznego bądź dominują w nich formy „antynowoczesne"[8]. Wyniki różnych badań społecznych potwierdzają zaś istnienie stwierdzonej przez klasyka socjologii polskiej, Stefana Nowaka[9], próżni średniego szczebla, wskazując na niską aktywność stowarzyszeniową i niski poziom zaufania społecznego Polaków. Autor uwzględnia w swej ocenie interpretację struktur historycznych w kontekście różnic w zasobach kapitału społecznego regionalnego, określonego przez Tomasza Zaryckiego[10].

W kontekście „analizy przestrzennej przywoływany jest podział współczesnej Polski na obszary trzech dawnych zaborów oraz Ziemie Zachodnie i Północne. Zwykle obszar dawnej Kongresówki jest postrzegany jako słabo rozwinięty, z mało aktywną ludnością. Na przeciwległym biegunie ma się znajdować Wielkopolska, gdzie poziom aktywności jest najwyższy. Również Galicja przywoływana jest jako obszar, gdzie aktywność społeczna powinna być wysoka, bowiem zabór austriacki „umożliwiał rozwój polskich organizacji w warunkach regionalnej autonomii, jednakże wysoka religijność

---

[5] J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2005. Warunki życia współczesnych Polaków*, Warszawa 2005.

[6] J. Działek, *Geografia kapitału społecznego. Regionalne zróżnicowanie kapitału społecznego w Polsce*, w: M.S. Szczepański, K. Bierwniczonka, T. Nawrocki (red.), *Kapitały ludzkie i społeczne*…, op.cit., s. 145.

[7] D. Mihalow, *Social Capital in Central and Eastern Europe*, „A Critical Assessmeny and Literature Review" 2004.

[8] G. Kolankiewicz, *Social Capital and Social Change*, „British Journal of Sociology" 1996, t. 47, nr 3, s. 427-441; S.C. Butrric, J.P. Moran, *Russia's Massing Link? Social Capital, Entrepreneurialism, and Economic Performance in Post-communist Russia*, „Comumunist and Post-Communist Studies" 2005, nr 38, s. 357-368.

[9] J. Nowak, *System wartości społeczeństwa polskiego*, „Studia Socjologiczne" 1979, nr 4; A. Kubiak, A. Miszalska, *Czy nowa próżnia społeczna, czyli o stanie więzi społecznych III Rzeczypospolitej*, „Kultura i Społeczeństwo" 2004, t. 48, nr 2, s. 19-43.

[10] T. Zarycki, *Zachowania wyborcze polskiej wsi w podziale na regiony historyczne. Niejednoznaczność interpretacji i nieadekwatność narzędzi teoretycznych*, „Przegląd Socjologiczny" 1998, nr 47(2), s. 169-184; idem, *Region jako kontekst zachowań politycznych*, Warszawa 2002.

mieszkańców – jak sugeruje Robert Putnam – nie idzie w parze z otwarciem na innych, natomiast Ziemie Zachodnie i Północne są postrzegane jako […] obszary trapionych bezrobociem i wyzbytych wspólnej tradycji i tożsamości mieszkańców byłych PGR-ów […], jednak ludność tych terenów ukształtowana w wyniku powojennych migracji cechuje się wysoką aktywnością, przedsiębiorczością i innowacyjnością"[11].

W świetle analizy wskaźnika określającego liczbę stowarzyszeń na 10 tys. mieszkańców (2000-2006) ranking województw kształtuje się następująco: na pierwszym miejscu lokuje się województwo mazowieckie z Warszawą (gdzie 60% stowarzyszeń ogólnopolskich posiada swą siedzibę – to nadreprezentacja w porównaniu z innymi województwami). Województwa zachodnie i północne mają wskaźnik przewyższający średnią krajową, poniżej średniej lokuje się województwo wielkopolskie, zaś najniższe wartości uzyskują województwa Polski południowej. Autor analizy stawia problemy wymagające pogłębionych badań, ważne zarówno z punktu widzenia wartości poznawczych, jak i praktycznych, dotyczące słabo rozwiniętego kapitału społecznego na Ziemiach Zachodnich oraz „zamkniętych społeczności" w województwach południowej Polski[12]. „Na przestrzenno-geograficzny rozkład kapitału politycznego, a także społecznego nakłada się brak starań, polityki społecznej, ekonomicznej państwa o pokolenie młodych współczesnych Polaków, bowiem pokolenie 20-, 30-latków lokujące się w kategoriach średniego i wysokiego kapitału edukacyjnego i społecznego opuściło kraj, wybierając emigrację. Potwierdzają to badania naukowe i sondaże CBOS-u. Młodzi, dobrze wykształceni ludzie, wchodzący w dorosłe życiowe role (rodzinne, zawodowe, obywatelskie), wnoszą w społeczny krwiobieg własne aspiracje, kompetencje, oczekiwania i – jak zauważyła Krystyna Szafraniec w publikacji *Młodzi i oświata za burtą przemian* – kapitał ten w niejednym kraju jest satysfakcjonująco wykorzystywany"[13].

Należy zgodzić się z autorką, że „emigracja, która w pewnych kategoriach oznacza możliwość zmiany otoczenia z niekontrolowanego, w którym nie ma się poczucia wpływu na własne życie, na kontrolowane, w którym się je ma, chroni nie tylko przed niebezpiecznym (życiowo, psychologicznie) syndromem bezradności i niespełnienia, ale również uwalnia system od energii, która może wzniecić bunt, a także od energii, która mogłaby pchnąć życie społeczne na nowe, bardziej innowacyjne tory […]. Po 1981 r. wyjechało z Polski w ocenie autorki przynajmniej 200 tys. osób, a może ćwierć mi-

---

[11] J. Działek, Katowice,*Geografia kapitału społecznego…*, op.cit., s. 132.

[12] Ibidem, s. 134-141.

[13] K. Szafraniec, *Potencjał młodzieżowego buntu – uwarunkowania i funkcje społeczne*, w: K. Szafraniec (red.), *Młodość i oświata za burtą przemian*, Toruń 2008, s. 32.

liona. Po 2000 r. – szacuje K. Szafraniec, uwzględniając dane Izabeli Grabowskiej-Lusińskej[14] – wyjechało z Polski od 800 tys. do dwóch milionów osób"[15]. Z badań autorki wynika, że w styczniu 2007 r. chęć realizacji planów emigracyjnych deklarowało 79% uczących się 19-latków z województw dolnośląskiego i warmińsko-mazurskiego[16].

Można zaryzykować wniosek, że współczesna młodzież niewiele różni się od młodzieży lat 90., badanej przez Hannę Świdę-Ziembę, bowiem np. pojęcie „wspólnoty" kojarzy z podobieństwem ludzi, a nie z potrzebą związków emocjonalnych czy rodzinnych[17]. Autorka w wyniku przeprowadzonych analiz stwierdza: „Tak więc wspólnota to nie to samo, co zanurzenie w grupie ludzi bliskich i jakoś podobnych, stanowiących oparcie i mur ochronny przed obcym światem. Wydaje się, że wspólnota to tyle po prostu, co harmonia, pozwalająca na uniknięcie pełnych napięć dysonansów związanych z kontaktami z ludźmi odmiennymi, na zachowanie równowagi psychicznej […], na uniknięcie sytuacji nadmiernie emocjonalnie angażujących"[18].

Silne przeżycia według H. Świdy-Ziemby kojarzone są „z doświadczeniem swej niepowtarzalnej odrębności, intensywnej prawdziwej miłości, rodzicielstwa i atrakcyjnej pracy. Silne emocje nie dotyczą w opinii badanych młodych ludzi »życia egzotycznego«, pełnego przygód, lecz ich ważnym źródłem mogą być standardy powszechnego życia – rodzina i praca"[19].

„Badaną młodzież cechuje podmiotowe nastawienie do życia, […] nadanie własnemu życiu piętna niepowtarzalnej indywidualności, ukierunkowane jest przy tym na odniesienie sukcesu w realizacji bardzo różnych, osobiście znaczących celów. Podmiotowość […] wyraża brak zgody na życie, w którym wartości osobiście ważne nie mogą być przez jednostkę zrealizowane. Klęski na ważnych polach – przy podmiotowym podejściu – stają się równoznaczne z utratą poczucia sensu życia"[20].

Warto podkreślić, że filozofia społeczna nie potrafi odpowiedzieć na pytanie, czym jest społeczeństwo, ale nauki społeczne dostarczają wiedzy

---

[14] I. Grabowska-Lusińska, *Fale emigracji wśród polskiej młodzieży – metodologiczne problemy w ocenie skali zjawiska*, referat wygłoszony w Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS oraz IISCE DSWE, Wrocław 30.03.2007, w: K. Szafraniec (red.), *Młodość i oświata za burtą przemian*, op.cit.

[15] Ibidem, s. 33.

[16] Ibidem, s. 37.

[17] H. Świda-Ziemba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1998, s. 286.

[18] Ibidem, s. 268-267.

[19] Ibidem, s. 285.

[20] Ibidem, s. 287.

o tym, jak funkcjonuje społeczeństwo oraz jak funkcjonują jednostki, które podejmują decyzje „ekonomiczne, konsumenckie, decyzje wytwórców dóbr i usług, demograficzne – gdy zawierają małżeństwa, płodzą dzieci, migrują, gdy wybierają przywódców i decyzje polityczne, gdy pną się po drabinie społecznej – jak zauważa Jan Poleszczuk – obierają określone pasje w stylu *reality show*, gdy stają się śmiesznymi yuppies czy groźnymi skinami"[21]. Wybory młodzieży lokują się na kontinuum między całkowitym zaangażowaniem a całkowitą neutralnością. Socjologowie twierdzą, że w swoich życiowych wyborach polska młodzież zdeterminowana jest w dużej mierze kapitałem społecznym i kulturowym[22]. Monika Kwiecińska-Zdrenka stawia pytanie: Czy uczestnictwo w demokracji deliberatywnej[23] wymaga pewnego poziomu rozwoju moralnego? I odpowiada: „Działanie w demokracji deliberatywnej wymaga świadomości, że istnieją pewne uniwersalne zasady etyczne (każda jednostka rozpoznaje naturę moralności), a z drugiej strony – rozpoznania użyteczności umowy społecznej i praw jednostki. Innymi słowy działanie w demokracji deliberatywnej wymaga – jak się zdaje – osiągnięcia postkonwencjonalnego rozwoju moralnego (Kohlberg) lub mówiąc językiem Habermasa – kompetencji emancypacyjnych i umiejętności komunikacji"[24].

Autorka formułuje pesymistyczny pogląd, że dla większości młodych Polaków ten poziom rozwoju jest nieosiągalny, chyba że są oni wyposażeni przez rodziców w szczególny kapitał społeczny i kulturowy[25], czyli zaufanie do systemu społecznego. W Polsce „porzucone pokolenie" to takie pokolenie, które dotknęła niemoc systemu. Kategoria niemocy oznacza brak pomysłu na tworzenie mechanizmów, które mogłyby sprzyjać równości szans edukacyjnych i życiowych oraz zapobiegać marginalizacji nie tylko w edukacji, ale także w zatrudnieniu czy „odsunięciu" w czasie realizacji ważnych

---

[21] J. Poleszczuk, *Czym jest społeczeństwo*, w: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa 2002, s. 24.

[22] H. Świda-Ziemba, *Wartości egzystencjalne młodzieży…*, op.cit.; K. Szafraniec (red.), *Młodość i oświata za burtą przemian*, op.cit.; M. Kwiecińska-Zdrenka, *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości*, Toruń 2004; eadem, *Zaangażowanie a neutralność: postawy obywatelskie młodzieży. W poszukiwaniu pola badawczego*, w: K. Szafraniec (red.), *Młodość i oświata za burtą przemian*, op.cit., s. 187-196; B. Fatyga, *Młodość bez skrzydeł. Nastolatki w małym mieście. Raport z badań i diagnoza sytuacji społeczno-kulturalnej*, Warszawa 2002.

[23] Według M. Kwiecińskiej-Zdrenki, deliberatywna demokracja to taka, w której obecność obywateli nie jest redukowana do udziału w wyborach, ale taka, w której obywatele bezpośrednio wpływają na decyzje polityczne, decydujące o ich życiu. Zob. M. Kwiecińska-Zdrenka, *Zaangażowanie a neutralność…*, op.cit., s. 188.

[24] Ibidem, s. 186.

[25] Ibidem, s. 192.

ról społecznych i rozwoju tożsamości[26]. Podobną ocenę dotyczącą wymiaru pesymizmu młodzieży przedstawiła Maria Dudzikowa w tekście pt. *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*. Autorka formułuje następującą tezę: „Funkcjonowanie kapitału społecznego oznacza […] umiejętne łączenie ludzi we wspólnoty i rozwijanie tkwiących w nich możliwości […], należy sądzić, że jeszcze nigdy nie byliśmy w takiej sytuacji, kiedy to właśnie kapitał społeczny i perspektywy jego rozwoju w środowisku szkolnym miały tak wielką rangę jak obecnie. Uświadomiłam to sobie stosunkowo niedawno, a mianowicie kiedy pod koniec wieku władze oświatowe, posługując się dekretami, wzmacnianymi apostolską retoryką, usiłowały wprowadzić reformę szkoły przygotowaną w swych strukturalnych i programowych założeniach właściwie bez udziału nauczycieli i rodziców, »ponad głowami« uczniów, i dlatego dystansującej się wobec niej – niewiarygodnej od samego początku w sytuacji zderzenia z zewnętrznymi i podmiotowymi warunkami"[27].

Maria Dudzikowa zadaje pytanie: Na ile polska szkoła jest dzisiaj przestrzenią, w której i poprzez którą tworzony jest kapitał społeczny i jakie można przedstawić prognozy w tym względzie?[28] W odpowiedzi stawia tezę: „jeśli uwzględnimy dwa ściśle ze sobą związane aspekty kapitału społecznego: zaufanie społeczne i zaangażowanie obywatelskie, to na podstawie rozmaitych wskaźników w środowiskach szkolnych można zaobserwować jego erozję"[29]. Proces ten, podkreśla autorka, nie tylko nie zostanie zahamowany, ale w obliczu polityki MEN – o ile nie nastąpi mobilizacja do przeciwdziałania – będzie postępował. Rośnie ranga małych, prywatnych wspólnot w życiu młodzieży – pisze H. Świda-Ziemba – bowiem w świetle prowadzonych analiz empirycznych (w 1996 i po 2000 r.) młodzież pojmuje świat indywidualistycznie i awspólnotowo, co prowadzi do określonych konsekwencji psychologicznych, a owo wyizolowane postrzeganie życia jednostkowego wytwarza w psychice dotkliwy brak. Młodzież postrzega świat zewnętrzny (media, instytucje edukacyjne, nawet środowisko kolegów) jako oparty na zasadach indywidualistycznej rywalizacji, pełnym zaspokojeniu potrzeb konsumpcyjnych, zewnętrznej atrakcyjności, karierze, wysokości dochodów osobistych. Młodzież według H. Świdy-Ziemby postrzega ten świat jako „lansujący pewien obowiązujący wzór osobowy […], niecodzienne obserwacje stają się podstawą do opisu

---

[26] Ibidem, s. 159.

[27] M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, Gdańsk 2008, s. 237.

[28] Ibidem, s. 238.

[29] Ibidem. s. 239.

własnego środowiska"[30]. Młodzi są świadomi „podwójnej osobowości", w której warstwa prywatna odgrywa dużą rolę, zaś publiczna stanowi konsekwencję uczestnictwa w świecie. Tak ukształtowana „podwójna osobowość" powoduje, że nisko sytuują się, zwłaszcza w sferze publicznej, różne formy wspólnot: klasa szkolna, grono kolegów, a także szersze wspólnoty: naród, państwo, społeczeństwo, ludzkość[31]. Te wspólnoty, zdaniem autorki, są słabo reprezentowane, nawet w sferze poznawczej, w związku z tym indywidualistyczne normy moralne nie będą miały znaczenia dla funkcjonowania grup społecznych w sferze publicznej[32].

„Erozja kapitału" społecznego to pojęcie coraz częściej przywoływane w literaturze. W rozumieniu Jamesa S. Colemana odnosi się ono do niszczenia więzi społecznych na skutek „przemian technologicznych, rozszerzających zakres ludzkich kontaktów i likwidujących ograniczenia natury geograficznej, umożliwiając ruchliwość społeczną, służącą budowaniu tworów społecznych opartych o wspólne zainteresowania"[33]. Praca J.S. Colemana pt. *Racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa* zawiera tezę dotyczącą erozji kapitału: „nie ma co płakać nad takim stanem rzeczy, jako że ta zmiana całkiem nieodwracalna niesie ze sobą i zagrożenia, i szanse, które są dla socjologów [a według M. Dudzikowej – także pedagogów] wezwaniem, by włączyć się do projektowania organizacji społeczeństwa przyszłości, opartego na rozumieniu procesów społecznych" oraz o „racjonalną rekonstrukcję społeczeństwa"[34].

W nurcie tego dyskursu naukowego lokują się także badania empiryczne Barbary Smolińskiej-Theiss z lat 2008-2009, poświęcone dzieciom i młodzieży pochodzącym z klas średnich, z elitarnych liceów warszawskich. Autorka badała zjawisko odwrotu młodzieży od zachowań rynkowych naznaczonych presją konkurencji i walki o sukces. „Młodzież – pisze autorka – zaczyna cenić sobie spokojną pracę, możliwość samorealizacji. Jest to jednak ściśle związane z autodefinicją pozycji społecznej (phi 0,32). Uczniowie, którzy zaliczyli się do elit, wybierają wolne zawody i stanowiska kierownicze. Wyższa klasa średnia zainteresowana jest tworzeniem własnych firm i stanowiskami kierowniczymi w prywatnych firmach. Spokojną pracę urzędniczą wybierają przedstawiciele warstw średnich. […] Najbardziej mobilną

---

[30] H. Świda-Ziemba, *Paradoks postaw etycznych młodzieży licealnej i studenckiej*, w: J. Mariański, I. Smyczek (red.), *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 158.

[31] Ibidem, s. 160-161.

[32] Ibidem, s. 162.

[33] J.S. Coleman, *Racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa*, New York 1993, s. 27, podaję za: M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego*…, op.cit., s. 210-211.

[34] Ibidem, s. 211.

grupą okazały się dzieci należące do wyższej klasy średniej. Są zdecydowanie zorientowane na samodzielną pracę, gotowe podjąć ryzyko tworzenia własnej firmy"[35]. Z badań B. Smolińskiej-Theiss wyłania się nowa grupa społeczna – młodzieży wychowanej w dobrobycie, która już nie walczy o sukces, dobre wykształcenie i dobry zawód, […], bowiem wysoka pozycja społeczna rodziny umożliwiła im dobrą jakościowo edukację, wybór zawodu i możliwość wyboru własnej drogi życiowej. […] Są racjonalni i ambitni, polegają głównie na sobie, są gotowi przyjmować i zmieniać różne wyzwania. […] Elastyczni i pozornie otwarci, a jednocześnie stroniący od życia społecznego, skoncentrowani na sobie. […] Dzieci klasy średniej elitarnych liceów warszawskich wybierają towarzystwo osób o tym samym statusie społecznym, sprzeczne z deklaracjami, iż są grupą otwartą, demokratyczną, utrzymującą kontakty z innymi grupami**.** Poszukują dla siebie takich dróg edukacyjnych i zawodowych, które potwierdzą ich wysoką pozycję społeczną. Można dodać, iż tworzą sieci społeczne, które utrwalają przynależność do elit społecznych, pozostając na granicy neutralności wobec partycypacji społecznej"[36].

W wielu opracowaniach z ostatnich lat zwraca się uwagę na problem wycofywania się społeczeństwa z szerszej aktywności. Stanisław Michałowski, politolog, znawca polskiej myśli politycznej i samorządu terytorialnego, wiąże ten stan głównie z systemem kształcenia w Polsce i ograniczaniem swej aktywności przez młodzież, która była najbardziej aktywna w tworzeniu organizacji pozarządowych w pierwszej połowie lat 90. Jej malejąca aktywność jest szczególnie niebezpieczna. Na potwierdzenie tego autor przywołuje w tekście pt. *Społeczeństwo obywatelskie w Polsce – mit czy realna perspektywa* opinię środowiska Fundacji Demokracji Lokalnej, która zawiera potwierdzenie stanowiska profesora: „Maleje społeczna aktywność. Nie rozwija się we właściwym stopniu ruch organizacji pozarządowych, ludzie dotychczas aktywni wycofują się z życia publicznego, zmęczeni i zniechęceni trudnościami. Szczególnie groźna jest odmowa udziału przez młodsze pokolenie. Obowiązująca w tym środowisku postawa ucieczki w życie prywatne, manifestowanego wręcz braku zainteresowania i zaangażowania w sprawy publiczne, postrzeganie jako niezrozumiałe, trudne, jałowe zajęcie jest zjawiskiem mającym tendencje do pogłębiania się […]. Brak zaangażowania młodego pokolenia w działanie obywatelskie i powszechna niewiedza obywateli o ustroju państwa są skutkiem zaniedbań w polityce edukacyjnej państwa. Ambitny program przemian zakładał, że Polacy sami nauczą

---

[35] B. Smolińska-Theiss, *Lepiej urodzeni – lepiej wykształceni*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie…*, op.cit., s. 439.

[36] Ibidem, s. 441.

się życia i działania w warunkach demokratycznego państwa i gospodarki rynkowej. Poważnym błędem było zaniechanie podjęcia szerokiego programu edukacji społecznej"[37]. Stan ten potwierdzają raporty z badań[38], z których wynika, że 13,2%, czyli ok. 4 mln dorosłych Polaków poświęciło swój czas na bezpłatną pracę na rzecz innych. W porównaniu z 2006 r. nastąpił jednak spadek liczby wolontariuszy o prawie blisko 9 p.p. Najwięcej wolontariuszy (ok. 2/3) straciły organizacje zajmujące się pomocą dla najuboższych i bezdomnych. Wśród organizacji, w których najwięcej wolontariuszy pracuje w ramach pomocy charytatywnej, znajdują się: organizacje edukacyjne, oświatowe, zajmujące się opieką nad dziećmi, wychowaniem oraz wspieraniem placówek oświatowych. Jednakże z roku na rok rośnie liczba i udział osób przekazujących 1% podatku na rzecz organizacji pozarządowych.

Anna Giza-Poleszczuk przedmiotem swoich rozważań uczyniła kapitał społeczny zakorzeniony w strukturach relacji społecznych – tych o charakterze organizacji formalnej, jak i tych, które opierają się na bliskości i pokrewieństwie[39]. Autorka zwraca uwagę na fakt, że z każdą formą interakcji międzyludzkich wiążą się możliwe do skapitalizowania zasoby, takie jak:

- „wzajemne zobowiązania i oczekiwania wynikające z ról społecznych", oparte na zaufaniu wobec partnera, który powinien się wywiązywać z oczekiwań roli,
- „dostęp do informacji" to zasoby możliwe do skapitalizowania, oznaczające możliwość wymuszenia na partnerach działań ułatwiających realizację własnych celów, przy zastosowaniu mniejszych kosztów,
- „normy i sankcje społeczne", którymi można posłużyć się do wymuszania pożądanych zachowań innych ludzi; wtedy jedynie, kiedy są one efektywne, skapitalizowaniu podlegają także „relacje władzy", czyli to władza staje się zasobem ułatwiającym efektywne podporządkowywanie innych tak, że jednostka osiąga swoje cele mniejszym kosztem[40].

Zasoby nadające się do skapitalizowania na rynku interakcji społecznych mogą zdaniem autorki mieć dwa wymiary: 1) mogą być tworzone przez jednostki organizujące się w grupy celowe o charakterze prospołecznym, zaangażowane w prace woluntarystyczne (np. stowarzyszenia i fundacje:

---

[37] S. Michałowski, *Społeczeństwo obywatelskie w Polsce – mit czy realna perspektywa*, Lublin 2002, s. 401.

[38] *Wolontariat, filantropia i 1%. Raport z badań*, oprac. A. Boczko, A. Ogrodzka, Warszawa 2007.

[39] A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, M. Rychard (red.), *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany systemowej*, Warszawa 2000, s. 97-166.

[40] Ibidem, s. 98-99.

pracujące na rzecz dzieci chorych, niepełnosprawnych, na rzecz ochrony dóbr kultury czy ochrony „małych szkół" w środowiskach małomiasteczkowych i wiejskich); 2) mogą także powstawać jako uboczny efekt istniejących struktur i stosunków społecznych o cechach korupcyjnych[41].

Anna Giza-Poleszczuk w dalszej części prowadzonego dyskursu zwraca uwagę, że czynniki sprzyjające samorzutnemu tworzeniu się i funkcjonowaniu kapitału społecznego (niemającego charakteru ubocznego) to: stopień domknięcia struktury w relacji danej zbiorowości, stabilność danej zbiorowości i system wartości kulturowych oraz czynniki indywidualne, choć te ostatnie są trudne do wyodrębnienia, np. istnienie w zbiorowościach jednostek silnie zaangażowanych w sprawy lokalne, dysponujących czasem oraz kulturowymi i psychologicznymi umiejętnościami, z komunikowaniem włącznie[42].

Pedagodzy społeczni, podobnie jak socjolodzy, w przypadku zasobów tworzonych intencjonalnie przyjmują, że wiążą się one z klasycznymi dylematami towarzyszącymi powstawaniu i funkcjonowaniu dóbr publicznych. Andrzej Radziewicz-Winnicki, poddając analizie społeczeństwo nowoczesne z perspektywy ponowoczesnej, dowodzi: „w pedagogice społecznej przyjmuje się oczywiście *stricte* środowiskowy typ interpretacji własnych obowiązków, misji i zadań. Wyzwania dnia dzisiejszego i nadchodzącej przyszłości powodują, że szeroko rozumiana edukacja musi przygotować ludzi do korzystania z bieżących osiągnięć zmieniającej się cywilizacji, ale także włączyć ich do twórczego i czynnego uczestnictwa w życiu zbiorowym. To z kolei implikuje wprowadzenie przez nas samych licznych zmian i innowacji, szerzenie różnych form opieki, wzmacnianie poczucia odpowiedzialności za losy jednostek i grup społecznych. Osobiste zaangażowanie przejawiać się wówczas może w interpretacji, czy dychotomicznym przyjęciu wyzwanej orientacji, tak indywidualistycznej, jak i zbiorowej. […] Uwzględnienie ryzyka wpisane jest jednak w istotę współczesnej demokracji zwróconej przede wszystkim ku powszechnej mobilizacji oraz pomyślnej partycypacji społecznej […]. Wierzymy – dodaje autor – że dzięki podejmowaniu m.in. działań modernizacyjnych, współczesna pedagogika społeczna zyska wśród innych dyscyplin nauk społecznych ugruntowaną i stabilną pozycję jako subdyscyplina zaawansowanych analiz teoretycznych, a zarazem licząca się dziedzina praktyczna, w rozwiązywaniu długofalowych i bieżących problemów społecznych"[43].

W cytowanym opracowaniu A. Gizy-Poleszczuk znajdujemy spostrzeżenie, które ogranicza w pewnym stopniu proces rozwoju kapitału społecz-

---

[41] Ibidem, s. 99.

[42] Ibidem, s. 102-103.

[43] A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika spoleczna*, Warszawa 2008, s. 277-278.

nego w Polsce, a mianowicie: „mobilizacja zasobów społecznych na poziomie lokalnym odgrywa istotną rolę w transformacji systemowej, której jednym z podstawowych celów jest decentralizacja. Ponieważ jednak gra toczy się tu o przerzucanie części kosztów wytwarzania dóbr publicznych na społeczności lokalne (jak np. usprawnianie edukacji), implementacja reguł dokonuje się z trudem. Wszak […] intencjonalna mobilizacja zbiorowości do jakiegoś celu, nawet jeśli leży to w interesie wszystkich zainteresowanych, napotyka na barierę […], bowiem ktoś będzie musiał ponieść koszty działania, na którym skorzystają wszyscy”[44].

Podstawowym celem działań podejmowanych w przestrzeni społecznej jest uzyskiwanie względnej równowagi pomiędzy habitusem a regułami określającymi funkcjonowanie przestrzeni społecznej. Ludzie dysponują w tym przypadku trzema rodzajami kapitału: kapitałem ekonomicznym, społecznym i kulturowym[45]. „Istotne przy tym jest nie tylko to – jak podaje Wojciech Łukowski – czy dysponują oni możliwościami inwestowania tych kapitałów, ale – co równie ważne – czy i w jakich warunkach możliwa jest ich konwersja. Dokonywanie konwersji nie zawsze odbywa się w sposób świadomy, często przebiega nawykowo […]. W praktyce ludzie postrzegają w zróżnicowany sposób to, co mogliby uznać za satysfakcjonujący wolumen danego kapitału […]. Satysfakcja pojawia się wtedy, gdy ludzie działający w jakimś polu doznają satysfakcji i realizują swoje cele, prowadzi to również do wytwarzania się poczucia więzi i przywiązania do danej przestrzeni społecznej. Wytwarzanie się więzi i ich utrwalanie w danej przestrzeni społecznej stanowi podstawę zakorzenienia każdego ładu społecznego – demokratycznego”[46].

Do „analizy świata społecznego” wykorzystuje się zwykle podejście Pierre’a Bourdieu. Jednak twórcą „teorii pola społecznego” jest klasyk psychologii społecznej, Kurt Lewin, który jeszcze przed wybuchem II wojny światowej zauważył, że grupa społeczna, która ma konstruować pole, powinna być określona przez współzależność pomiędzy jej członkami, „nie zaś ich cechy wspólne. […] Podobieństwo pomiędzy członkami pewnych grup może w ogóle nie istnieć – składać się one mogą z osób praktycznie nie podobnych pod względem większości cech społecznych. Pomimo to grupy takie mogą zachowywać spójność i funkcjonalność”[47].

---

[44] Ibidem, s. 105.

[45] P. Bourdieu, *Acts of Resistance. Against the New Myts of Our Time*, Cambridge 2001.

[46] W. Łukowski, *Związki (wiązki) transakcyjne w lokalnej przestrzeni społecznej*, w: B. Jałowiecki, W. Łukowski (red.), *Społeczność lokalna –- teraźniejszość i przyszłość*, Warszawa 2006, s. 110-111.

[47] Ibidem, s. 105.

Tomasz Zarycki teorię pola społecznego wykorzystuje do analizy nowego ujęcia peryferii i zależności od centrum[48]. W nawiązaniu do omawianych rozważań proponuje on własną koncepcję relacyjnego spojrzenia na stosunki centro-peryferyjne. „Kontekst, w jakim się rozgrywają, można postrzegać jako pole, w którym da się wyróżnić część »centralną« i »peryferyjną« […]. Można mówić o dwu subpolach, pozostających w zależności. Ich odrębność będzie zależała od względnej autonomii, jaką uzyskują. Jeśli peryferie są całkowicie niesamodzielne strukturalnie wobec centrów, układ centro-peryferyjny rozpatrywać można jako jedno względnie spójne pole. Jeśli jednak peryferie cieszą się określoną autonomią, ich świat może być rozważany właśnie jako subpole o własnej strukturze. […] W każdym z tych pól ulokowani są działający na nich aktorzy oraz angażowane przez nich zasoby kapitałowe, które posiadają. Suma kapitałów zaangażowanych w określonych subpolach określa ich wagę oraz reguły życia społecznego, jakimi się rządzą"[49].

Barbara Skarga, niezwykła postać w humanistyce i filozofii, w *Tercecie metafizycznym* najwięcej miejsca poświęca konstruktowi pojęciowemu „świat". Prezentuje własną analizę pojęcia, podkreślając, że jego desygnatem jest rzeczywistość przyrodnicza, a wtórnie społeczna. „Świat to ogół przedmiotów materialnych, ale także istot żyjących, a więc i ludzi. […] Świat społeczny jest więc czymś innym niż społeczność sama. Charakterystyka społeczności nie wystarcza, by jej świat zrozumieć i opisać. Nie nadaje się do tego – pisze autorka – analiza danych demograficznych, stosunków politycznych i społecznych, ekonomii, analiza historycznych wydarzeń, bowiem takie rozumienie świata pozwala na scharakteryzowanie danej społeczności, lecz nie ze względu na takie lub inne jej cechy, lub nowe formy uspołecznienia, gdyż wszystkie one są wtórne, wynikają bowiem ze sposobów jej bycia. „Świat jest byciem bytów pewnej społeczności, a nie jej atrybutem"[50]. Nie jest łatwo uczynić go przyjaznym w „zamieszkaniu", „każde zaś społeczeństwo – pisze B. Skarga, odwołując się do Castoriadiasa[51], który pojęciu wyobrażenia społecznego próbował nadać sens teoretyczny – tworzy sieć znaczeń, która orientuje społeczność w całym życiu. […] Castoriadias pisał: »Każde społeczeństwo określa i opracowuje swój obraz świata naturalnego, uniwersum, w którym żyje. Tej wizji nadaje takie całościowe znaczenie, by mogła wyznaczyć miejsce każdemu przedmiotowi i każdej istocie mającej

---

[48] T. Zarycki, *Peryferie. Nowe ujęcie zależności centro-peryferyjnych*, Warszawa 2009, s. 19-32.

[49] Ibidem, s. 55-56.

[50] B. Skarga, *Tercet metafizyczny*, w: eadem, *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Kraków 2009, s. 76.

[51] Ibidem, s. 105-106.

odniesienie do zbiorowości i w rezultacie utworzyć pewien porządek świata« […]. Wyobrażenie nie ma nic wspólnego z marzeniem, rojeniem, czy uleganiem iluzjom. Jest zdolnością transcedentalną w kantowskim sensie słowa, to znaczy warunkiem możliwości określonej formy świata, zdolnością tworzenia form nie tylko »w głowie, ale w samym bycie. To zdolność nadawania sensu zgodnie z tymi sensami, zdolność kształtowania życia według projektowanego wzoru«"[52].

Dla Castoriadiasa wszystkie formy społeczne są efektem twórczego działania wyobrażenia. B. Skarga zaś stwierdza: „nie mam żadnych wątpliwości, że każda wspólnota nadaje sens swojemu światu i że wyobrażenia społeczne mają moc wielką. Chociaż kiedyś – pisze autorka – wolałam wybrać inny termin niż wyobrażenie, chodziło mi bowiem nie o całość przestrzeni świata, lecz o podstawowy jej schemat, jakby kanwę, na której różne wyobrażenia się tworzą, a więc o myśl ludzką"[53].

W pracy *Granice historyczności* autorka nawiązywała bowiem do Foucaultowskiego terminu *epistema*. Pisała wówczas o kształtowaniu się *epistemy*, czyli o fundamentalnym kodzie kultury, który rządzi jej językiem, schematami percepcyjnymi, sposobami wymiany, technikami, jej wartościami, hierarchią działań[54]. Dzisiaj przyznaje, że woli używać pojęcia wyobrażenia społecznego, „bowiem jest szersze, […] wypełnia przestrzeń świata ludzką nadzieją, wątpliwościami, rozmaitego typu dążeniami, a również przekonaniami dotyczącymi możliwości poznania i działania, przybierającymi zwykle zobiektywizowane formy w najrozmaitszych dziedzinach ludzkiego życia"[55].

Rozważania Tadeusza Frąckowiaka, wieloletniego przyjaciela Profesora Jerzego Modrzewskiego, niewątpliwie lokują się także w „świecie społecznym" Barbary Skargi, który w dyskursie pedagoga społecznego na temat demokracji, liberalizmu i możliwości stworzenia ładu społecznego poprzez edukację i szkołę podkreśla, że są to konstrukty przynależące do świata idei i wartości, dodając, że „każde pokolenie ustanawia własną hierarchię sal w wielkim muzeum przeszłości, zmienia zestaw eksponatów, dorabia własne podpisy pod tymi samymi obiektami czy wreszcie tłumaczy dawne objaśnienia na język współczesny"[56].

Te objaśnienia i propozycje definicyjne znajdujemy w pracach George'a Orwella, Paula Ricoeura, Józefa Bocheńskiego oraz wielu koncepcjach i teo-

---

[52] Ibidem; por. M. Kowalska, *Demokracja w kole krytyki*, Białystok 2005, s. 130.

[53] B. Skarga, *Tożsamość i różnica…*, op.cit., s. 106.

[54] B. Skarga, *Granice historyczności*, Warszawa 1989, s. 193.

[55] Ibidem, s. 107.

[56] Zob. T. Frąckowiak, *Edukacja, demokracja, sumienie. Studium pedagogiczne*, Poznań 1998, s. 93-94.

riach (jak np. wspólnotowy i indywidualny wymiar demokracji Edwarda Abramowskiego, człowiek twórcą demokracji Anny Przecławskiej i Wiesława Theissa; dwa modele demokracji: modernistyczny i postmodernistyczny Zbigniewa Kwiecińskiego; propozycja analizy rozumnej i konkretnej demokracji Józefa Tischnera)[57].

Jak zauważa T. Frąckowiak: „pedagodzy społeczni postulują przezwyciężanie bezradności rozumu, religii, norm moralnych i nadziei, przez wychowanie prowadzące do umasowienia kompetencji moralnego altruizmu. […] Przeszłość i współczesność upatruje w badaniach edukacyjnej demokratyzacji (podstawowych, wdrożeniowych, weryfikacyjnych), w badaniach demaskatorskich (Z. Kwieciński, J. Materne, W. Wincławski), wybiegających poza racjonalistyczne dogmatyzmy oświatowe"[58].

W trudnych czasach polskich przemian wiele wspólnot i środowisk lokalnych przechodzi kryzys koncepcji życia i warunków realizowania wielkich ludzkich nadziei – stwierdza T. Frąckowiak i stawia pytanie: „Czy same »oczywistości etyczne«, wspólne ludziom dobrej woli zdołają wyjść na spotkanie z potrzebami człowieka, stanąć w jego obronie, ochronić jego godność ponad miarę, zagrożoną przez »ekonomizację, konfrontację, konkurencyjność i egoizm?« […] Aby zapobiec zagrożeniom, potrzebny jest – pisze autor – »optymizm, indeterminizm i aktywizm przełamujące negatywne następstwa rezygnacji z niepewnego jutra i zobojętnienia«, potrzebne są: twórcza wiara, piękno i harmonia, pomimo docierających zewsząd do małych ojczyzn oznak cierpienia, rozpaczy, wojen, narodowych rywalizacji, niedostatku pożywienia, a nawet pozbawiania dachu nad głową"[59].

Można ten pogląd uzupełnić stosunkiem do społeczeństwa Ralfa Dahrendorfa, który w swoich rozważaniach politycznych nie traktuje równości jako jednej z głównych wartości. Nierówność nie jest sama w sobie zła, nie stanowi też zagrożenia dla stabilności społecznej. Przeciwnie – głosi R. Dahrendorf – „uważam ją za motor zmian, które są przecież pożądane. Dotyczy to jednak tylko sytuacji, gdy w społeczeństwie naprawdę istnieje pewien podstawowy poziom równości, poniżej którego nikomu nie pozwala się spaść"[60]. Ten wybitny socjolog, politolog i działacz społeczny „wyraża zgodę" na pojawienie się superbogaczy, niepokoi go jednak zjawisko wykluczenia społecznego odnoszące się nie tylko do grup obecnych w naszych społeczeństwach, lecz do całych krajów, które – jak się wydaje – nie mają szans na włączenie się do światowej społeczności. Takie podejście

---

[57] Ibidem.

[58] Ibidem, s. 95.

[59] Ibidem, s. 20-21.

[60] R. Darhendorf, *Granice nierówności*, „Rzeczpospolita" z 2-4.06.2005 r.

R. Daharendorf określa jako liberalny pogląd na społeczeństwo, ale przy zachowaniu pewnego warunku, jakim jest gwarancja podstawowego statusu dla wszystkich, bowiem w sytuacji nieuchronności nierówności muszą istnieć jakieś jej granice[61].

W zakończeniu pragnę zwrócić uwagę na znaczenie rozpraw naukowych, wystąpień i dyskursów Jubilata, Profesora Jerzego Modrzewskiego, który pozostaje wierny w swojej twórczości poglądom swego Mistrza prof. Stanisława Kowalskiego. Trudno odnieść się do wszystkich prac, lecz szczególne znaczenie mają rozprawy poświęcone szansom i zagrożeniom dzieci i młodzieży oraz społeczeństwa w środowiskach lokalnych współczesnej Polski, takie jak: *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne* (Poznań 2007), *Społeczna konstrukcja i dekonstrukcja dorosłości* (Poznań 2009), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje…)* (Kalisz – Poznań 2008), *Teoria pedagogiczna i praktyka edukacyjna* (Leszno 2007), *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia* (Poznań – Kalisz 2011), *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym. Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji* (red. J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, Poznań – Kalisz 2012) i wiele innych rozpraw.

* * *

Szanowny Panie Profesorze, czas jubileuszu to czas refleksji dla osób Panu bliskich, szerokiego grona współpracowników i przyjaciół z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ale także wielu przyjaciół ze środowiska naukowego nauk społecznych, a szczególnie środowiska pedagogów społecznych. Z okazji 70. urodzin proszę, Drogi Profesorze, o przyjęcie wyrazów przyjaźni, najszczerszych życzeń zdrowia, wielu sukcesów i satysfakcji w dalszym twórczym działaniu na rzecz nauki polskiej. *Ad multos annos!*

---

[61] Ibidem.

Wojciech Sroczyński

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Czy możliwa jest pedagogika środowiskowa?

Wstęp

Zwrotu „pedagogika środowiskowa”[1] używam w sensie całkowicie teoretyczno-projektującym, hipotetycznym, *a priori*, ponieważ nie istnieje formalnie takowa profesja ani teoria ją uzasadniająca. Stosuję je z pełnym rozmysłem, nie posługując się określeniem „pedagogika środowiska” czy „pedagogika ekologiczna”, istnieją bowiem różnice między zakresami zjawisk, które te terminy konotują. Celem niniejszego artykułu jest rozważenie możliwości wyodrębnienia takiej dziedziny wiedzy (teorii), a w konsekwencji także profesji. Nie będą tu zaś poruszane kwestie ontologiczne, epistemologiczne ani metodologiczne tej dziedziny pedagogicznej. Czym miałaby charakteryzować się ta dziedzina, jaki jest jej przedmiot, cele, terminologia, stosunek do innych nauk i dyscyplin pedagogicznych, ewentualne potrzeby powołania profesji pedagoga środowiskowego – wszystkie te zagadnienia muszą być rozważane osobno, a tu najwyżej zasygnalizowane. Jako metodę przyjąłem analizę poglądów teoretyków pedagogiki społecznej, zarówno tych, którzy kształtowali podstawy tej nauki pedagogicznej, a których określam mianem klasyków, jak i współczesnych, zawartych w ich zasadniczych dziełach. Pytanie można sformułować następująco: Czy obecny stan wiedzy z zakresu pedagogiki społecznej daje podstawy do wyodrębnienia nurtu[2], który można by określić mianem „pedagogiki środowiskowej”?

---

[1] W. Sroczyński, *Pedagogika środowiskowa. Kategoria środowiska w teorii polskiej pedagogiki społecznej*, Warszawa 2006.

[2] Por. B. Śliwerski, *Wstęp*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. I, Warszawa 2009, s. 184-195.

Kształtowanie się idei pedagogiki środowiskowej

Gdy prześledzimy rozwój pedagogiki, to zauważymy, że „środowisko" było od początku jej podstawowym pojęciem, konotującym warunki i czynniki determinujące przebieg wychowania. Posługiwali się nim prekursorzy i klasycy, odnosząc ten termin nie tylko do teorii uwarunkowań procesów wychowawczych, ale traktując go jako podstawową kategorię ontyczną i epistemologiczną pedagogiki[3]. Ryszard Wroczyński, odnosząc się do genezy pedagogiki społecznej, przytacza pracę Adolfa Diesterwega, wydaną w języku niemieckim w 1834 r. pt. *Wegweiser zur Bildung für Deutsche Lehrer*, w której autor użył nazwy *Sozialpädagogik*. Zdaniem Jerzego Materne[4] termin ten oznaczał teorię i działalność pedagogów, którzy włączali się w rozwiązywanie problemów społecznych, jakie pojawiły w konkretnych środowiskach wraz ze zmianą stylu życia wywołanego przemianami cywilizacyjnymi i kulturowymi. W Polsce środowiskiem wychowawczym zainteresowano się na przełomie XIX i XX wieku. W latach 30. XX wieku powstała oryginalna koncepcja pedagogiki społecznej opracowana przez Helenę Radlińską, jako teoria, a zarazem praktyka działania oświatowo-kulturalnego i pracy społecznej, dając początek nauce rozwijającej się na skrzyżowaniu dyscyplin humanistycznych i biologicznych, zorientowana na badanie środowiska życia wychowanków i jego ulepszanie przez nasycanie wartościami i poprawę warunków bytowych[5].

Genezy idei pedagogiki środowiskowej można szukać w poglądach prekursorów pedagogiki społecznej: Kazimierza Korniłowicza[6] i Stanisława

---

[3] Zob. np. J. Piaget, *J. Amos Komeński (1592-1670)*, w: Cz. Kulisiewicz, I. Wojnar (red.), *Myśliciele o wychowaniu*, Warszawa 1996.

[4] J. Materne podaje, że nazwy *Sozialpädagogik* A. Diesterweg użył w 1850 r. Zob. J. Materne, *Pedagogika socjalna*, Szczecin 1999, s. 13.

[5] Edward Mazurkiewicz pisze, że pedagogika społeczna jest w związku z tak sformułowanym pytaniem nauką praktyczną (jak określali ją Radlińska i Kamiński), albo prakseologiczną (jak nazywał ją Ryszard Wroczyński) lub że jest teorią skutecznego działania (według Szczepańskiego) albo że cechuje ją prakseologiczny sposób stawiania i rozwiązywania problemów (jak to formułował Tadeusz Kotarbiński). Podkreśla się w ten sposób, że interesuje ją, jak na podstawie poznania zależności między faktami można osiągać postulowany stan rzeczy. W pedagogice społecznej owo „jak" nie oznacza konkretnych sposobów wykonania czegoś (metodyki), ale strony merytorycznej, wyrażającej się formule, „co trzeba robić". Odpowiedzią na pytanie „jak" zajmują się więc metodyki, a na pytanie „co" – nauki stosowane. Zob. E. Mazurkiewicz, *Walory praktyczności pedagogiki społecznej*, w: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995, s. 71.

[6] R. Wroczyński, *Kazimierza Korniłowicza koncepcja pracy kulturalnej jako „pomocy w tworzeniu"*, „Rocznik Pedagogiczny" 1984, t. 9; idem, *Życie i działalność Stanisława Karpowicza*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1964, nr 3. Zob. także: E. Kozdrowicz, T. Pilch (red.), *R. Wroczyński. Żyć w ludziach i dziełach*, Warszawa 2007.

Karpowicza[7]. Także Zygmunt Mysłakowski[8] pisał, że o wychowaniu człowieka decydują czynniki wewnętrzne (predyspozycje osobiste) i zewnętrzne (wpływy środowiska). Tym drugim przypisywał większe znaczenie w osiąganiu pozytywnych rezultatów wychowawczych. Znaczenie teorii dla pracy pedagogicznej w środowisku podkreślał Edward Abramowski[9]. Także z socjologicznej teorii Ludwika Krzywickiego można wyciągnąć pozytywne wnioski co do podstawowych zasad działania w środowisku lokalnym, takich jak samorządność, autonomia i demokracja[10].

Początków pedagogiki środowiskowej można dopatrywać się też w poglądzie Konstantego Krzeczkowskiego[11] na rolę tej nauki w c e l o w y m [podkr. W.S.] kształtowaniu struktur społecznych oraz w metodologii badań środowiskowych Stanisława Rychlińskiego[12].

Rozważając początki myślenia w kategoriach pedagogiki środowiskowej, trudno nie wspomnieć o inicjatywach organizacji mających przyczynić się do wspierania rozwoju dzieci przez organizowanie placów zabaw, czasu wolnego itp.[13] Można powiedzieć, że teoretyczne problemy i metodyka działania pedagogicznego tam opisywane odżywają dziś pod nazwą „pedagogiki podwórkowej" czy „pedagogiki ulicy".

Funkcję środowiskową pedagogiki społecznej można wyłonić z analizy poglądów Heleny Radlińskiej[14] na temat potrzeb życiowych i edukacyjnych wychowanków. Jest ona dziś traktowana jako poważne zadanie teoretyczne i praktyczne[15]. Działanie w środowisku życia człowieka ma zarazem charakter humanistyczny, gdyż wymaga odwołania się do potencjału lokalnego

---

[7] S. Karpowicz, *Pisma pedagogiczne*, Warszawa 1965, s. 216-217.

[8] Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964.

[9] J. Auleytner, *Polityka społeczna. Teoria i organizacja*, Warszawa 2000.

[10] I. Lepalczyk, *Helena Radlińska. Życie i twórczość*, Toruń 2001, s. 21.

[11] Por. K. Krzeczkowski, *Polityka społeczna*, Łódź 1947. Jak pisze Irena Lepalczyk: „Z Konstantym Krzeczkowskim Helena wraz z młodszym o dwa lata bratem Ludwikiem przyjaźniła się serdecznie w tajnych robotach uczniowskich i w Towarzystwie Miejsko-Wiejskiej Oświaty. I. Lepalczyk, *Helena Radlińska*…, op.cit.

[12] S. Rychliński, *Badanie środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935; idem, *Lustracje społeczne*, Łódź 1947.

[13] I. Chmieleńska (red.), *Pedagogika podwórkowa*, Warszawa 1963; B. Butrymowicz, I. Gomółka (red.), *Pedagogika Towarzystwa Przyjaciół Dzieci*, Warszawa 1975.

[14] H. Radlińska, *Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935, s. 15.

[15] S. Kawula, *Pedagogika społeczna wobec wyzwań współczesności*, w: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, Warszawa 1998, s. 120; E. Marynowicz-Hetka, *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną niepełną*, Warszawa 1985; eadem, *Pedagogika społeczna*, t. I, Warszawa 2006; W. Sroczyński, *Pedagogika środowiskowa*…, op.cit.

środowiska, który H. Radlińska określiła mianem „sił społecznych/ludzkich". Ten humanistyczny aspekt pedagogiki społecznej podkreślają współcześni uczeni. Tadeusz Frąckowiak pisał, że H. Radlińska z własnej pedagogiki „rozumiejącego i współczulnego serca" tworzy teorię wychowania, opieki, ratownictwa, pomocy[16]. Można ją łączyć z nurtem rozważań humanistycznych, który nazwał „pedagogiką sumienia społecznego"[17]. Także rozległe studia Jerzego Modrzewskiego[18] nad pedagogiką społeczną wskazują na humanistyczny charakter tej nauki. Humanistyczny akcent w refleksji H. Radlińskiej widoczny jest najwyraźniej w jej koncepcji miejsca. Przez słowo „miejsce" rozumiała ona nie tyle fizyczny punkt w przestrzeni, z którym człowiek wiązał się emocjonalnie, traktując go jak własny, osobisty, znany, a zatem bezpieczny, ale nadała mu znaczenie symboliczne, pisząc, że każdy człowiek nosi w sobie „miejsce" pochodzenia. W tym rozumieniu miejsce stanowi symboliczną przestrzeń mającą wartość osobistą. Florian Znaniecki pisał w tym kontekście o relacji człowiek – środowisko następująco: „środowisko rzeczywiste grup społecznych to nie środowisko widziane i poznawane przez obserwatora, który nowe grupy […] w nim lokalizuje, lecz to, które członkowie tych grup sami postrzegają jako dane w przebiegu ich doświadczenia"[19]. Miejsce, które zinternalizował człowiek w swej osobowości, to coś w rodzaju „środowiska subiektywnego"[20]. To „niewidzialne"[21], czyli niedostrzegalne dla postronnego obserwatora elementy subiektywnego świata, które człowiek tworzy dzięki posiadaniu indywidualnych cech własnej osobowości: „inne informacje docierają do zawodowego piłkarza […], inne do wybitnego naukowca"[22]. Olga Czerniawska termin „środowisko niewidzialne" rozumie jako system osobistych wyobrażeń człowieka o rzeczywistości, na który składają się cechy jego duchowości i dziedzictwa kulturowego[23]. Środowisko niewidzialne, osobiste (subiektywne) powinno wchodzić także w zakres badań projektowanej pedagogiki środowiskowej,

---

[16] T. Frąckowiak, *Pedagogika społeczna – pytania o tożsamość i przyszłość*, w: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, t. II, Warszawa 2007, s. 113-115.

[17] Ibidem, s. 117.

[18] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004; idem, *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*, Poznań – Kalisz 2011.

[19] F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Warszawa, s. 33.

[20] W. Sroczyński, *Środowisko subiektywne w ujęciu symbolicznego interakcjonizmu*, w: idem, *Kategoria środowiska w pedagogice społecznej (szkice z pedagogiki społecznej)*, Warszawa 2007, s. 69-74.

[21] W. Sroczyński, *Środowisko niewidzialne w pedagogice humanistycznej*, „Pedagogika Społeczna" 2005; idem, *Środowisko niewidzialne w pedagogice humanistycznej*, w: idem, *Kategoria środowiska w pedagogice społecznej*…, op.cit., s. 59-67.

[22] Z. Zaborowski, *Człowiek, jego świat i życie*, Warszawa 2003, s. 201-202.

[23] O. Czerniawska, *Funkcje środowiska niewidzialnego w andragogice i gerontologii wychowawczej*, w: E. Cyrańska, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Łódź –Warszawa 1998.

co wyraźnie łączyłoby ją z pedagogiką humanistyczną. Jak pisałem w innym szkicu[24], świata człowieka nie można zredukować do obiektywnie postrzeganego przez badacza systemu materialnych obiektów, bowiem doświadczanie przez człowieka obiektywnej rzeczywistości zawsze ma charakter osobisty, nawet jeśli jest kulturowo uwarunkowane[25].

Z analizy koncepcji pedagogiki społecznej H. Radlińskiej można wnioskować, że dostrzegała ona walor (funkcję) empiryczny tej nauki, co oznaczało konieczność weryfikowania hipotez badaniami empirycznymi[26]. W tym kontekście na nowo formułowane jest zagadnienie „celowego przetwarzania środowiska społecznego" w warunkach zaistniałej zmiany ustrojowej w Polsce[27]. Można na tej podstawie stwierdzić, że H. Radlińska definiowała pedagogikę społeczną głównie z punktu widzenia jej funkcji środowiskowej i humanistycznej[28]. Radlińskiej pedagogika społeczna[29] to nauka interesująca się „rolą ludzi […] w przekształcaniu środowiska"[30]. Środowisko wychowawcze definiowała zaś dwojako: 1) jako zespół warunków bytowych i 2) jako system czynników kształtujących osobowość[31].

Kolejni badacze rozwijali ideę pedagogiki społecznej jako nauki o środowiskowych uwarunkowaniach edukacji, wychowania i teorii działania pedagogicznego w środowisku życia człowieka. Aleksander Kamiński[32] podstawowe w jego rozumieniu funkcje pedagogiki: pracę socjalną i kulturalną także lokował w polu działalności środowiskowej. W węższym ujęciu pedagogika społeczna została zdefiniowana przez niego jako „teoria i praktyka pracy społecznej – socjalnej i kulturalnej"[33], podejmowanej w środowi-

---

[24] W. Sroczyński, *Środowisko subiektywne*…, op.cit., s. 74.

[25] Por. E. Hałas, *Znaczenia i wartości społeczne. O filozofii Floriana Znanieckiego*, Lublin 1991, s. 16.

[26] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1936, s. 362.

[27] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, t. I, Warszawa 2006, s. 54-76.

[28] W. Sroczyński, *Helena Radlińska o funkcjach pedagogiki społecznej. Pedagogika społeczna czy środowiskowa?*, „Ruch Pedagogiczny" 2004, nr 3-4.

[29] Pedagogika społeczna jest „nauką praktyczną rozwijającą się na skrzyżowaniu nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teoria i historia kultury), interesującą się wzajemnymi związkami jednostki i środowiska, wpływem warunków bytowych i kręgów kulturowych na istotę ludzką w różnych okresach jego życia, rolą ludzi w upowszechnianiu i udostępnianiu wartości oraz w przekształcaniu środowiska, zgodnie z przyjętym ideałem".

[30] S. Kawula, *Badania pedagogiczne zespołu Heleny Radlińskiej (1879-1954)*, w: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, Toruń 2001.

[31] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, op.cit., s. 361.

[32] A. Kamiński, *Pojęcia i problemy pedagogiki społecznej*, w: B. Passini, T. Pilch (red.), *Wychowanie i środowisko*, Warszawa 1979, s. 41.

[33] Pod pojęciem funkcji socjalnej pedagogiki społecznej Aleksander Kamiński rozumiał teorię pracy opiekuńczej oraz teorię pracy kulturalnej. A. Kamiński, *Pojęcia i problemy pedagogiki społecznej*, w: B. Passini, T. Pilch (red.), *Wychowanie i środowisko*, op.cit., s. 41.

sku życia człowieka[34]. Szerokie ujęcie pedagogiki społecznej jako 1) kierunku studiów i badań nad środowiskiem determinującym przebieg wychowania oraz 2) teorii pracy pedagogicznej w środowisku życia może zaś stanowić teoretyczną podstawę konstruowanej koncepcji pedagogiki środowiskowej.

Ryszard Wroczyński, uznawany za twórcę pedagogiki środowiskowej, pojęciem „środowisko" posługiwał się w badaniach nad związkiem szkoły z otoczeniem lokalnym. Jego zdaniem pedagogika społeczna za główny przedmiot badań przyjmuje środowisko wychowawcze, ale akcentował on także rolę pracy pedagogicznej w środowisku życia wychowanka. Opracował typologię, przyjmując jako kryterium rodzaj oddziałujących na jednostkę bodźców lub cechy terytorialne środowiska[35]. Oprócz naturalnych[36] środowisk wychowawczych wyodrębnił intencjonalne, czyli „pozaszkolne placówki podejmujące planową pracę wychowawczo-oświatową"[37]. R. Wroczyński badaniom środowiska wychowawczego nadaje charakter empiryczny: pedagogikę społeczną „interesuje empiryczny obraz środowiska społecznego – konkretnie funkcjonujące środowisko i jego wychowawcze oddziaływanie"[38]. Akcentował również rolę pracy pedagogicznej w środowisku życia wychowanka.

Autorzy odróżniają otoczenie od środowiska: „Otoczenie jest pojęciem szerszym, oznacza całą zewnętrzną strukturę, niezależnie od tego, czy jest ona trwała czy zmienna i czy stanowi źródło bodźców rozwojowych"[39]. Interpretując te poglądy, trzeba podkreślić, że środowisko wychowawcze tworzą te elementy otoczenia, z którymi człowiek ma styczność i to tylko wówczas, gdy wywierają one wpływ na jego psychikę. Na wychowanka oddziałują różne sytuacje i bodźce, nie zawsze pozytywne z perspektywy aksjologii pedagogicznej. W tym miejscu wyłania się rola wychowawcy,

---

[34] Związki pracy socjalnej z pedagogiką społeczną stanowią odrębny przedmiot studiów. Por. np. S. Kawula, *Pedagogika społeczna. Dzisiaj i jutro*, Toruń 2012; E. Kantowicz (red.), *Koncepcja i praktyka działania społecznego w pracy socjalnej*, Olsztyn 2011; J. Modrzewski, *Studia i szkice socjopedagogiczne…*, op.cit.; E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Debata*, t. II, Warszawa 2007; W. Sroczyński, *Wybrane zagadnienia pedagogiki społecznej. Funkcja środowiskowa i socjalna*, Siedlce 2011.

[35] R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1974, s. 84.

[36] Warto zwrócić uwagę na brak konsekwencji autora w określaniu mianem „naturalne" raz środowiska przyrodniczego, a raz środowisk pierwotnych (w rozumieniu socjologii), czyli rodziny, otoczenia społecznego i grup rówieśniczych.

[37] R. Wroczyński, *Wychowanie czy praca pedagogiczna w środowisku?*, „Ruch Pedagogiczny" 2006, nr 1-2, s. 29-40; idem, *Kategoria środowiska wychowawczego w pedagogice społecznej. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 2007.

[38] R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, op.cit., s. 79.

[39] Ibidem.

który tworzy środowisko wychowujące[40]. R. Wroczyński stwierdzał wprost, że wychowawca musi „zmierzać do objęcia zasięgiem swego działania najbliższe środowisko, po to, aby dokonywać w nim zmiany zgodne z celami wychowania"[41]. Można więc przyjąć, że działanie pedagoga nadaje środowisku wychowawczemu wartość pozytywną, stając się „wychowującym". R. Wroczyński nie wyróżnił *explicite* kategorii „środowiska wychowawczego"[42].

Rozważając problem środowiska wychowawczego, warto przywołać poglądy Józefa Pietera i Kazimierza Sośnickiego. J. Pieter definiuje środowisko jako „złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których człowiek rozwijający się przystosowuje się czynnie w wychowawczym okresie swego życia"[43]. Zaakcentowana jest tu „stałość", podobnie jak u H. Radlińskiej, oddziaływania elementów otoczenia, z którymi wychowanek wchodzi w interakcje. J. Pieter wyróżnił następujące środowiska: 1) okoliczne, 2) miejscowe, czyli lokalne, 3) osobiste warunki środowiskowe (środowisko domowe). Definiując środowisko wychowawcze, podkreśla jego funkcję adaptacyjną. Jerzy Modrzewski ten model socjalizacji nazywa „mechanicystycznym" lub socjalizacją „antycypacyjną"[44]. J. Pieter definiując „środowisko", posługiwał się terminem „okres wychowawczy", uważając go za istotny, gdyż bez niego nie można byłoby mówić „o środowisku wychowawczym, lecz o środowisku ludzkim"[45]. K. Sośnicki z kolei zwrócił uwagę na znaczenie terminu „sytuacja wychowawcza", traktując ją jako komponent środowiska wychowawczego, jak pisał: „Ogół sytuacji wychowawczych nazywamy środowiskiem wychowawczym"[46]. Przez sytuację wychowawczą rozumie on całość warunków, a więc zarówno działań celowo-wychowawczych, jak i spontanicznych wpływów, które działając na jednostkę, powodują u niej określone przeżycia psychiczne. Warto zwrócić

---

[40] Przez środowisko naturalne rozumiem „pierwotne" w znaczeniu socjologicznym, czyli zastane przez rodzącego się i wzrastającego człowieka elementy: przyrodnicze, demograficzne, wspólnotowe, ekonomiczne, kulturowe, cywilizacyjne, składające się na jego środowisko „wychowujące".

[41] R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, op.cit., s. 96. Na temat roli kręgów wychowawczych w cyklu życia człowieka zob. W. Sroczyński, *Pedagogika środowiskowa*…, op.cit., s. 68.

[42] Pisał o tym tak: „W studiach pedagogicznych spotykamy pojęcie środowiska wychowawczego". Takie pojęcie środowiska wprowadzają m.in. J. Pieter i K. Sośnicki.

[43] J. Pieter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław – Kraków 1960, s. 48.

[44] J. Modrzewski, *Próba typologii socjalizacji z perspektywy porównawczej pedagogiki społecznej*, w: T. Frąckowiak, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja a wartości*, Poznań 1995, s. 39 i 46-49; idem, *Socjalizacja jako proces wyznaczający kształt społecznego uczestnictwa jednostki w jej cyklu życia*, „Forum Oświatowe" 1994, nr 1.

[45] J. Pieter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*, op.cit., s. 48.

[46] K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1984, s. 49.

uwagę, że w dyskursie pedagogicznym termin „sytuacja wychowawcza" stosowany jest rzadko, a przecież za jego pomocą można doprecyzować społeczny charakter środowiska. Na sytuację składają się takie elementy, jak: 1) miejsce sytuacji („co to jest za miejsce"); 2) oczekiwania znajdujących się w nim osób; 3) rozgrywane wydarzenia („co się w danym momencie i w określonym miejscu odbywa"); 4) role pełnione przez ludzi znajdujących się w danym czasie w określonym miejscu[47]. Socjologiczna definicja sytuacji nasuwa skojarzenie z terminem „ośrodków aktywności", którymi posługują się amerykańscy psycholodzy środowiskowi[48].

Znaczący wkład w rozwój teorii środowiska wychowawczego wniósł Stanisław Kowalski i skupiony wokół niego zespół badaczy. Kierując od 1970 r. Katedrą Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, patronował badaniom nad środowiskowymi uwarunkowaniami wychowania, selekcji szkolnych i wychowawczą rolą lokalnych środowisk społecznych. Jako podstawę badań przyjął definicję środowiska wychowawczego Floriana Znanieckiego, brzmiącą: „odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika mającego zostać członkiem po odpowiednim przygotowaniu". Tak zdefiniowane „środowisko" mogło być w całej rozciągłości przyjęte przez jego uczniów, m.in. Wiesława Ambrozika, Władysława Dykcika, Tadeusza Frąckowiaka, Jerzego Modrzewskiego i Stanisława Wawryniuka. Podstawowe terminy teorii wychowania S. Kowalskiego wskazują na to, że interesowała go przede wszystkim problematyka funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku lokalnym. Pisał: „Systemy wychowania założone, proponowane przez teoretyków, czy nawet ustanawiane prawnie, są społecznie o tyle realne, o ile wejdą w skład tej struktury"[49]. System wychowawczy obejmuje według niego trzy poziomy: ogólnokrajowy, lokalny, konkretnej instytucji wychowawczej[50]. Koncepcja systemowego podejścia do badania środowiskowych uwarunkowań procesów socjalizacyjnych okazała się szczególnie „owocna metodologicznie", jak zauważył Władysław Dykcik. Tadeusz Frąckowiak następująco zaś ocenił znaczenie koncepcji pedagogiki społecznej S. Kowalskiego, rozumianej m.in. jako teoria doskonalenia środowiska wy-

---

[47] B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 129.

[48] A. Eliasz, *Psychologia ekologiczna*, Warszawa 1993, s. 20-21.

[49] S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, s. 486.

[50] Pisze m.in. o tym W. Dykcik: „Zdaniem S. Kowalskiego lokalne środowisko społeczne jest mało znane i doceniane w zakresie jego funkcji wychowawczych, choć właśnie środowisko lokalne stanowi najbardziej reprezentatywną przestrzeń społeczną obejmującą podstawowe mikrośrodowiska wychowawcze". W. Dykcik, *Stanisława Kowalskiego (1904-1991) koncepcja doskonalenia systemu wychowawczego w środowisku*, w: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna…*, op.cit., s. 246.

chowawczego: „Opowiadał się za ujęciem zadania pedagogiki społecznej jako n a u k i p r a k t y c z n i e z o r i e n t o w a n e j [podkr. T.F.] na zagadnienia środowiska interakcji społecznych w wychowaniu”[51].

Reasumując, można stwierdzić, że zasadniczym celem dociekań klasyków pedagogiki społecznej było opracowanie teorii doskonalenia środowiska wychowawczego.

Badania nad środowiskami wychowawczymi prowadzili pedagodzy społeczni w całym okresie powojennym – od 1945 do 1980 r., szczególnie pod koniec lat 60. i w pierwszej połowie lat 70. Opublikowano wtedy wiele prac poświęconych problematyce integracji środowisk wychowawczych, pracy środowiskowej[52], funkcjonowania środowiskowych placówek wychowawczych[53], środowiska wychowawczego rodziny[54]. W latach 80. pedagodzy interesowali się kwestiami wychowania w środowisku pozaszkolnym (równoległym), wychowawczej roli zakładów pracy, działalności wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym[55], wychowaniem na koloniach i obozach wakacyjnych. Przemiany polityczne i gospodarcze w latach 90. spowodowały, że środowisko wychowawcze ponownie stało się ważnym przedmiotem badań[56]. Zmieniły się bowiem ontologiczne, epistemologiczne, ideologiczne i metodologiczne przesłanki badań rzeczywistości (praktyki) edukacyjnej. Można zauważyć utrwalenie się, rysującego się od początków kształtowania się pedagogiki społecznej, podziału badań na dwa nurty: 1) pracy socjalno-wychowawczej z jej środkami reedukacyjnymi, resocjalizacyjnymi, ratownictwa i rekompensacji[57], 2) teorii środowiska wychowawczego[58].

---

[51] T. Frąckowiak, *Pedagogika społeczna – pytania o tożsamość i przyszłość*, w: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, t. II, op.cit., s 119.

[52] E. Trempała, *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*, Bydgoszcz 1969; I. Lepalczyk, W. Pawłowska (red.), *Teoria i organizacja pracy środowiskowej w osiedlu mieszkaniowym*, Łódź 1970.

[53] B. Chmielowski, *Pałac młodzieży jako placówka wychowania*, Katowice 1971; H. Gąsior, *Wychowanie pozaszkolne a kultura czasu wolnego uczniów w ośrodku wielkoprzemysłowym*, Katowice 1973; I. Lepalczyk (red.), *Stowarzyszenia społeczne jako środowisko wychowawcze*, Łódź 1973.

[54] S. Kawula, *Rodzina wiejska a wychowanie*, Toruń 1973.

[55] E. Trempała, *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym*, Bydgoszcz 1988.

[56] Zob. na ten temat opracowania Mariusza Cichosza, Stanisława Kawuli, Andrzeja Radziewicza-Winnickiego, Tadeusza Pilcha, Tadeusza Frąckowiaka, Bogusława Chmielowskiego zawarte w jednym z fundamentalnych opracowań na temat współczesnego statusu pedagogiki społecznej: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, t. II, op.cit.

[57] I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, *Wzmacnianie sił społecznych środowiska lokalnego*, w: A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika societatis. Przedmiot, zadania a współczesność*, Katowice 1985.

[58] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna…*, op.cit., s. 32.

W miarę rozwoju teorii środowiska wychowawczego stopniowo poszerzano zakres badań i studiów prowadzonych w rozmaitych kręgach akademickich. W niektórych uczelniach wprowadzono osobne wykłady o środowisku wychowawczym, powołano odrębne struktury akademickie (zakłady) zajmujące się problematyką środowiskowych uwarunkowań edukacji, teorią środowiska, metodyką pracy środowiskowej. Powołany 15 lat temu Zakład Badań Środowisk Wychowawczych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu[59] podejmuje rozległe badania nad środowiskami wychowawczymi, teorią środowiska edukacyjnego oraz uwarunkowaniami karier życiowych i edukacyjnych.

Na podstawie przeglądu badań prowadzonych przez pedagogów społecznych można stwierdzić, że w każdej z przywołanych koncepcji środowisko stanowi ważny przedmiot badań, a samą pedagogikę społeczną coraz wyraźniej traktuje się jako metateorię środowiska wychowawczego[60].

Naukowych przesłanek uzasadniających wyłonienie tej szczegółowej subdyscypliny pedagogicznej można szukać także w zachodzącym procesie dzielenia się nauk[61]. Marian Nowak przytacza klasyfikację nauk pedagogicznych, opracowaną w 1992 r. przez niemieckiego pedagoga Dietera Lenzena, który wyodrębnia w niej takie szczegółowe dziedziny pedagogiczne, jak: pedagogika ruchu, czasu wolnego, wojska, mediów, muzeów, ekologii, czyli nowe, a nieobecne w naszej rzeczywistości edukacyjnej zawody[62].

Podsumowując, można powiedzieć, że istnieje wiele argumentów uzasadniających dalszy dyskurs na temat pedagogiki środowiskowej jako możliwej specjalizacji naukowej, a być może także kolejnej profesji pedagogicznej.

Pytanie o koncepcję pedagogiki środowiskowej

Rozważania na temat pedagogiki środowiskowej mają na obecnym etapie charakter wyłącznie hipotetyczny, nie zinstytucjonalizowała się bowiem

---

[59] Powołanie w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Zakładu Badań Środowisk Wychowawczych, którym kieruje prof. zw. dr hab. J. Modrzewski, jest dowodem potrzeby odrębnego potraktowania problematyki środowiska wychowawczego na gruncie pedagogiki.

[60] S. Kawula, *Pedagogika społeczna i jej wyzwania na początku XXI wieku*, w: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, t. II, op.cit., s. 53; idem, *Pedagogika społeczna. Dzisiaj i jutro*, op.cit., s. 55. W. Sroczyński, *Pedagogika środowiskowa…*, op.cit.; idem, *Wybrane zagadnienia…*, op.cit., s. 136 i 137.

[61] Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, Warszawa 1985.

[62] M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 115-117.

taka dziedzina pedagogiki ani nie wykształcił się formalnie zawód pedagoga środowiskowego. Niemniej warto postawić kilku pytań o koncepcję tej dyscypliny pedagogicznej: Co miałoby być jej przedmiotem i zakresem badań? Jakie miałaby podjąć zadania? Jaki miałaby mieć charakter? Jakie byłyby jej ontologiczne i epistemologiczne przesłanki?

Podstawowym założeniem jest to, że środowisko traktowane jest jako czynnik warunkujący przebieg wychowania. Może być ono analizowane na dwa sposoby: 1) jako nurt badań nad wpływem czynników środowiskowych na człowieka i 2) jako działanie pedagogiczne w środowisku życia człowieka, którego celem jest wspomaganie jego rozwoju. Wychowanie byłoby zatem w tym kontekście definiowane jako wspomaganie rozwoju osobowego przy uwzględnieniu warunków życiowych (przyrodniczych, kulturowych, społecznych, materialnych) występujących w otoczeniu i jako świadomie podjęta praca nad stwarzaniem korzystnych warunków rozwojowych[63]. Tak rozumiane wychowanie wykracza poza definicje, które odnoszą istotę tego procesu do interakcji nauczyciel – uczeń, czyli do relacji interpersonalnej[64]. Oczywisty jest dialektyczny związek środowiska życia z rozwojem i wychowaniem człowieka, a także pogląd, że osoba nie tylko dostosowuje się do otoczenia, ale również je zmienia. Chodzi o to, że zgodnie z przyjętym tu założeniem oddziaływanie następuje za pomocą czynników środowiskowych, przy uznaniu potencjału osoby i jej personalistycznych właściwości. Istotą dyskursu naukowego staje się jednak nie tyle bezpośrednie działanie osoby wychowawcy na osobę ucznia, ile oddziaływanie pośrednie – poprzez stwarzanie korzystnych warunków środowiskowych, co nie oznacza, że pomija się w tej dyskusji zagadnienie osoby lub eksponuje determinizm środowiskowy. Problem polega na tym, że to poprzez tworzone przez wychowawcę sytuacje, kontrolę nad działaniem różnorodnych czynników środowiskowych wspomagany jest (lub nie) rozwój osobowy człowieka. Naturalne (okazjonalne) oddziaływanie czynników warunkujących rozwój pozostaje przedmiotem badań pedagogów. Ale też intencjonalne działania, takie jak planowanie, organizowanie, wydobywanie kapitału społecznego w celu poprawy środowiska życia, również stają się przedmiotem badań pedagogów środowiskowych[65].

Problematyka rozważań odnosi się także do terminologii, którą pedagodzy środowiskowi mogą stosować, aby móc komunikować się między sobą i przekazywać efekty własnych badań. Należą do nich m.in. pojęcia „oto-

---

[63] Wychowanie/edukację rozumiem tu jako jeden z czynników wspomagających rozwój osobowy.

[64] Por. np. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, op.cit., s. 251.

[65] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, t. I, Warszawa 2006, s. 54-63.

czenia" i „środowiska"; „środowiska subiektywnego" i „środowiska obiektywnego"; „typowego" i „zindywidualizowanego (osobowego)"; „otwartego" i „instytucjonalnego"; „miejsca" i „przestrzeni (obszaru)"[66]. W tworzeniu teorii działania pedagogicznego w środowisku przydatne jest zwłaszcza pojęcie „sytuacji". Pojęcie „sytuacji wychowawczej" formułowane na gruncie teorii wychowania wskazuje na czynność nauczyciela podejmowaną w celu osiągnięcia założonych celów edukacyjnych[67].

Otoczenie wskazuje na rzeczywistość, którą można badać obiektywnymi metodami. Środowisko życia (wychowawcze) jest jednak strukturą węższą. Tworzą je tylko te komponenty, z którymi wychowanek ma styczność, wewnątrz których się znajduje, które zarazem na niego oddziałują „stale lub przez czas dłuższy". Jak zauważył Stefan Kunowski, słowo pochodzące od greckiego *meson* stanowi rdzeń słowotwórczy „pedagogiki mesologicznej" (w naszej terminologii: środowiskowej). O istnieniu środowiska wychowawczego można mówić wtedy, gdy ma się na uwadze wszelkie czynniki oddziałujące na osobę[68]. O zaistnieniu środowiska wychowującego zdecyduje świadomie organizowana praca pedagogiczna.

Stanisław Kawula podsunął mi swego czasu koncepcję teorii środowiska wykorzystaną w rozważaniach nad pedagogiką środowiskową[69]. Zaprezentował ją w postaci kół (pól) będących symbolicznym przedstawieniem zakresów badań nad środowiskiem wychowawczym[70]. Najmniejsze pole obejmowało pracę pedagogiczną w środowisku, szersze odnosiło się do środowiska wychowawczego, kolejne obejmowało zakres rozważań pedagogiki środowiskowej, a najszersze obejmowało teorię środowiska. Koncepcja S. Kawuli jest inspirująca, toteż modyfikując ją, uznałem za zasadne przyjąć następujące relacje pomiędzy polami badawczymi: praca pedagogiczna w środowisku jako dziedzina o najwęższym zakresie; kolejne pole to peda-

---

[66] Por. W. Sroczyński, *Z teorii środowiska wychowawczego – próba uporządkowania pojęć*, w: E. Jarmoch, J. Kunikowski (red.), *Filozofia życia. W poszukiwaniu mądrości, piękna i dobra*, t. I, Siedlce – Drohiczyn 2011, s. 431-461; idem, *Pedagogika społeczna wobec problemu środowiska wychowawczego. Ze studiów nad pedagogiką środowiskową*, w: S. Jaczyński, A. Arausz-Baruc, G. Wierzbicki (red.), *Bezpieczeństwo, edukacja, wychowanie*, t. II: *Edukacja i wychowanie dla bezpieczeństwa w przeszłości i współcześnie*, Siedlce 2015, s. 7-23

[67] W. Sroczyński, *Wychowanie czy praca pedagogiczna*…, op.cit.

[68] Por. np. badania psychologów nad oddziaływaniem przestrzeni miejskiej, prowadzone pod kierunkiem Tadeusza Tomaszewskiego, z których wynika, że pewne osoby nie korzystają w ogóle z dobrodziejstw otoczenia kulturalnego, takich jak kina czy teatry. Nie można więc powiedzieć, że oddziałuje ono na nie, że jest ich środowiskiem. T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984.

[69] W. Sroczyński, *Pedagogika środowiskowa*…, op.cit., s. 11.

[70] S. Kawula, *Pedagogika społeczna. Dzisiaj i jutro*, op.cit., s. 55; także w: *Wielorakość kultur w dyskursie pedagogiki społecznej*, Olsztyn 2008, s. 30.

gogika środowiskowa jako teoria pracy pedagogicznej; dalej – środowisko wychowawcze jako kategoria konotująca wpływy naturalne i intencjonalne, a najszersze pole badawcze definiowane jako teoria środowiska, czyli nauka o środowisku[71].

Jaki charakter mogłaby mieć sygnalizowana pedagogika środowiskowa? Należałoby dostrzegać jej charakter praktyczny, empiryczny, ale także humanistyczny zarówno w znaczeniu paradygmatu poznawczego, jak i pedagogiki sumienia[72]. Do jej zakresu można byłoby również włączyć środowisko subiektywne (według H. Radlińskiej: niewidzialne, duchowe). Nie można także nie uznać roli aksjologii pedagogicznej, która stanowi punkt odniesienia w ewaluacji naturalnych elementów środowiskowych i celów pracy pedagogicznej. Pedagogikę środowiskową można więc rozumieć jako teorię i praktykę wychowania w i przez środowisko życia. Może się ona rozwijać jako dwa nurty badań: pierwszy, zorientowany bardziej teoretycznie na poznawanie roli czynników środowiskowych w determinowaniu rozwoju osoby ucznia i procesu edukacji, oraz drugi, skupiający wysiłki poznawcze na tworzeniu teorii pracy pedagogicznej w środowisku życia człowieka. Zagadnienie działania środowiskowego wymaga także określenia aktora tej działalności – pedagoga środowiskowego. Do postawienia tego problemu upoważniają obserwowane i potwierdzane badaniami potrzeby pracy pedagogicznej w środowisku życia (otwartym)[73]. Zagadnienie to wymaga jednak odrębnego potraktowania[74].

Jeden z trzech...

Gdy myślę o uroczystości poświęconej Panu Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu z okazji jego 70. urodzin i 45 lat działalności naukowej, dydaktycznej i społecznej, najpierw nieodparcie nasuwają mi się obrazy z okresu studiów. Jeden z trzech, bo tylu studiowało w latach 1965-1970 moich o rok młodszych przyjaciół: Tadeusz, Wiesław i bohater tej uroczystości. Podobnie jak wielu innych znakomitych profesorów poznańskiej pedagogiki, ukończyli oni rzetelną metodologicznie i merytorycznie szkołę prof. Stanisława Kowalskiego. Jeden z naszych kolegów, prof. Tadeusz Frąckowiak, edukuje

---

[71] W. Sroczyński, *Wybrane zagadnienia…*, op.cit., s. 137.

[72] T. Frąckowiak, *Pedagogika społeczna – pytania o tożsamość i przyszłość*, w: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna…*, op.cit.; J. Modrzewski, *Studia i szkice…*, op.cit.

[73] *Dzieci ulicy*, http://pl.wikipedia.org/wiki/Dzieci_ulicy [10.05.2010].

[74] W. Sroczyński, *Pedagog środowiskowy – czy możliwa profesja?*, w: L. Pytka, T. Zacharuk, E. Jówko (red.), *Inkluzja społeczna jako remedium pedagogiczne w dobie kryzysu*, Siedlce 2014, s. 367.

już w innej przestrzeni i doświadcza tego mistycznego świata, do którego wszyscy tęsknimy. Dwóch uczonych, Jerzy i prof. Wiesław Ambrozik, kontynuuje wizję pedagogiki naszego wspólnego Nauczyciela. Studiowanie pedagogiki wówczas, gdy nie było podręczników, gdy wykształcały się jej metodologiczne podstawy, wymagało od studentów przede wszystkim recepcji poglądów i wiedzy profesorów. Wykłady i ćwiczenia miały wtedy, na ówczesnym kierunku pedagogiki zlokalizowanej na Wydziale Filozoficzno-Historycznym, charakter niemalże rodzinny. Tak powstawały „szkoły" naukowej pedagogiki. Trzej natomiast, a wśród nich Jerzy, cechowali się niepospolitą wówczas orientacją na pozyskiwanie wiedzy. Powiadam niepospolitą, bo prezentowali wysoki poziom nie tylko kultury i intelektu, ale i nastawienia na studiowanie. W naszym, wyższym o rok, towarzystwie może tylko jedna z naszych koleżanek tak pilnie pochłaniała wykłady i ćwiczenia, mając zresztą już bogate doświadczenie harcerskie. Moi koledzy (a też było nas trzech na roku) i koleżanki woleliśmy raczej korzystać z uroków, jakie daje ten tak ważny okres życia. Wiesiek do dziś wypomina mi spalony garnek w akademiku, bo zapewne jakieś ważne towarzyskie przedsięwzięcie oderwało mnie od jajek gotowanych na twardo. Tadek to był przyrodnik (wkuwał biologię). Jerzy przedkładał humanistykę nad przyrodniczą wiedzę. Zazdrościłem Jerzemu znajomości języka rosyjskiego w stopniu, który pozwalał mu na czytanie perełek literatury rosyjskiej w oryginale. Ten humanistyczny akcent, a może nurt, jest nader widoczny u Jubilata w całej jego twórczości naukowej. Obydwaj – Jerzy i Wiesław – są niezwykle życzliwymi osobami, o czym niejednokrotnie miałem okazję się przekonać. To ślady wielkopolskiej kultury i mentalności, która zawsze karmiła się pozytywną pracą i otwarciem na drugiego człowieka.

* * *

Drogi Jurku, może to niezręczność, że w dniu Twojego jubileuszu wspomniałem także Tadeusza i nadmieniam o Wiesławie. Ale tak Ciebie widzę – razem z nimi, jak trzech muszkieterów. Z całym szacunkiem więc dla Jubilata i tej wzniosłej uroczystości powiem jednak, że wolę te wspomnienia z okresu naszych studiów.

Dostojny Jubilacie (jakoś nieprawdopodobne wydaje mi się, aby czas biegł tak szybko), mogę powiedzieć także: mój Nauczycielu, bo przecież recenzowałeś moje prace naukowe w toku postępowania habilitacyjnego, przyjmij, proszę, moje najserdeczniejsze życzenia zdrowia, samych radosnych chwil, wszelkiej pomyślności na dalsze dni życia i pracy naukowo-dydaktycznej. Niech dobre dni nigdy Cię nie opuszczają.

IV

POKOLENIOWY OBRAZ EDUKACJI

Ewa Jarosz

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Dziecko – aktywny obywatel[1]

Dziecko – już mieszkaniec, obywatel i już człowiek.
Nie dopiero będzie, a już.
Janusz Korczak[2]

O idei partycypacji społecznej dzieci jako współczesnym trendzie rozwoju społecznego

Postrzeganie dziecka jako obywatela uczestniczącego w życiu społecznym i w decyzjach społecznych oraz uznawanie i dążenie do realizowania jego pełnoprawnego statusu społecznego jest osiągnięciem dopiero początku XXI wieku, jakkolwiek pojawienie się dziecka obywatela (uczestniczącego) można odnotować już sto lat wcześniej – w myśli i praktyce Janusza Korczaka[3]. Zmiana postrzegania dziecka w kierunku akcentowania jego podmio-

---

[1] Termin „dziecko aktywny obywatel" (zamiennie „obywatel uczestniczący") wprowadzam z rozmysłem w celu odróżnienia od pojęcia „dziecka obywatela" rozumianego w wymiarze biernym, jako posiadającego prawo przynależności do społeczeństwa, państwa poprzez rejestrację urodzenia i włączenie w spis obywateli państwa, a następnie korzystającego z systemu opieki i świadczeń oraz dóbr należnych członkom danego systemu społeczno-państwowego – obywatelom. Aktywne obywatelstwo oznacza przede wszystkim dostęp do decydowania o rodzaju i kształcie działań i rozwiązań wpływających bezpośrednio i pośrednio na warunki funkcjonowania i rozwój oraz dostęp do warunkującej ten udział informacji przekazywanej w sposób możliwy do zrozumienia.

[2] J. Korczak, *Wstęp* [1928], w: M. Rogowska-Falska (red.), *Zakład wychowawczy „Nasz Dom"*, Warszawa 1928; http://2012korczak.pl/node/75 [10.12.2012].

[3] Janusz Korczak w formule zbliżonej do współczesnego ujęcia jako prekursor promował ideę partycypacji i obywatelstwa dzieci, widząc je jako „już obywateli", a nie „przyszłych obywateli". W poglądach i praktyce pedagogicznej J. Korczaka występuje niespotykane wcześ-

towości i praw oraz aktywnego charakteru wobec decyzji, które go dotyczą, a także transformacja modelu relacji dzieci – dorośli w układ partnerski i kooperacyjny to niewątpliwy krok na drodze rozwoju społecznego.

Kształtowanie polityczno-prakseologicznego pojęcia (konstruktu) dziecka aktywnego obywatela (uczestniczącego) oraz próby włączenia go w codzienność życia społecznego wynikają zarówno z rozwoju idei i praktyki demokratyzacji, jak też z rozwoju nie tylko w wymiarze teoretycznym, ale i praktycznym nowego rozumienia dzieciństwa. To właśnie wymiar praktyczny, jak podkreśla znana badaczka dzieciństwa Alison James, ukierunkował w stronę społecznego uczestnictwa myślenie o dzieciństwie i dzieciach, które wcześniej było rozwijane teoretycznie w wymiarze socjokulturowym i pedagogicznym[4]. Obecnie bardzo silnie nowy sposób rozumienia miejsca i roli dzieci w rozwoju społecznym wspierany jest w wymiarze prakseologicznym, poprzez wprowadzanie w życie praw i regulacji dotyczących dzieci. Bez wątpienia bowiem z chwilą ukonstytuowania się praw partycypacyjnych dzieci w postaci zapisów w Konwencji o prawach dziecka, uchwalonej w 1989 r., dziecko obywatel uczestniczący zaczyna wchodzić na scenę społeczną i polityczną. Zaistnienie praw, które mają zapewnić dzieciom status aktywnych obywateli, uczestniczących w życiu społecznym, wymusiło w różnych sferach i nadal zmusza podmioty społeczne do wychodzenia poza czysto teoretyczne i akademickie dyskusje na temat uprawnień dzieci i ich pozycji społecznej[5]. Od momentu usankcjonowania w Konwencji dążeń do realizacji pełnego obywatelstwa dzieci temat partycypacji dzieci zyskuje coraz większe zainteresowanie badaczy reprezentujących różne dyscypliny oraz praktyków, w tym organizacji działających na

---

niej wyniesienie pozycji społecznej i wartości dziecka oraz wyznaczenie mu statusu obywatela. J. Korczak był pierwszym, który wprost mówił o obywatelskości dzieci, wskazywał, że dziecko, tak jak inni, ma prawo i kompetencje do społecznego udziału, społecznego decydowania, do stanowienia o swoich sprawach i o własnej rzeczywistości. Dopominał się o uznanie woli dziecka i jego decyzji oraz o jego udział w decydowaniu. W swej praktyce pedagogicznej Korczak starał się realizować tę wizję, urzeczywistniać obywatelstwo dzieci i ich prawo do uczestnictwa społecznego poprzez umożliwienie im wypowiadania się o własnych sprawach w różnych formach oraz rzeczywistego decydowania przez rozwijanie form samorządu dzieci. Jednocześnie uważał, że dzieci trzeba obywatelstwa uczyć, że należy je przygotowywać, edukować w tej mierze. Praktykowaniu obywatelstwa korczakowskich dzieci służyły różne metody, m.in. parlament dziecięcy. B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Kraków 2013, s. 125.

[4] A. James, A. Prout, *Constructing and reconstructing childhood*, London 1997; I. James. A. James, *Constructing childhood. Theory, Policy and Social Practice*, New York 2004; W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: Konstrukcje troski o dziecko*, w: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków 2008.

[5] A. James, *To be(come) or not to be(come): Understanding children's citizenship*, „The Annals of American Academy of Political and Social Science" 2011, nr 633: *The child as citizen*, red. F. Earls.

rzecz dzieci i ich praw (tzw. *child advocates*). Pierwsi z nich (teoretycy) rozważają i badają różne wymiary i aspekty dziecięcej partycypacji. Wśród rozwijanych w dyskursie o dziecku aktywnym obywatelu (uczestniczącym) wątków tematycznych do najczęściej podejmowanych należą: treść obywatelstwa dzieci, warunki, obszary i zakres oraz poziomy realizacji obywatelstwa dzieci. Ponadto analizuje się, co obywatelstwo może, a co faktycznie oznacza dla dzieci w różnym wieku, oraz rozważa się zdolność dzieci do obywatelstwa w zależności od poziomu ich rozwoju, a także ograniczenia możliwości ich pełnej partycypacji. Porównuje się też, jak może być, a jak faktycznie jest realizowane obywatelstwo dzieci w różnych kontekstach społecznych i kulturowych oraz w różnych warunkach politycznych. Przedmiotem analiz są także zjawiska paraobywatelstwa dzieci, czyli fałszywe postaci jego realizacji, a ponadto konsekwencje dla dziecka i jego pozycji we współczesnym społeczeństwie, jakie niesie partycypacyjne obywatelstwo bądź wykluczenie z niego[6]. Badacze prowadzą też dyskurs na temat udziału dzieci w tworzeniu narracji o własnym obywatelstwie i własnym świecie, a także ich podmiotowego udziału w badaniach, które ich dotyczą[7]. Praktycy z kolei starają się realizować i upowszechniać obywatelstwo partycypacyjne dzieci poprzez rozmaite działania w różnych środowiskach życia dzieci oraz na różnych poziomach społecznych mikrośrodowisk, środowisk lokalnych, podmiotów państwowych oraz regionalnych, a nawet na poziomie globalnym.

W ciągu 25 lat od uchwalenia Konwencji o prawach dziecka rozumienie tego, czym jest i na czym może polegać społeczna partycypacja dzieci, ich pełne obywatelstwo, znacząco się pogłębiło wobec pierwotnego (w Konwencji) jego określenia jako prawa dzieci do wyrażania opinii w procesach decydowania o sprawach, które ich dotyczą, oraz brania tych opinii pod uwagę (art. 12). Dzisiaj partycypacja dzieci i ich udział w decydowaniu są promowane nie tylko w zakresie ich osobistego życia, osobistych warunków funkcjonowania, ale także w kontekście ogólniejszym, to znaczy w wymiarze ogólnospołecznym oraz politycznym[8].

---

[6] L. Phillips, *Possibilities and quandaries for young children's active citizenship*, „Early Education and Development" 2011, t. 22, nr 5; G. MacNaughton, P. Hughes, K. Smith, *Young children as active citizens: Principles, policies and pedagogies*, Cambridge 2008; G. Lansdowne, *The evolving capacities of the child*, Florence 2005; T. Cockburn, *Rethinking children's citizenship*, New York 2013; M. Wyness, *Childhood and society. An introduction to the sociology of childhood*, New York 2012.

[7] R.A. Hart, *Children participation. From tokenizm to citizenship*, Florence 1992, s. 15 nn.; M. John, *Children in charge. The child's right to a fair hearing*, London 1996; M. O'Reilly, P. Ronzoni, N. Dogra, *Research with children*, London 2013; A. Greig, J. Taylor, T. MacKay, *Doing research with children. A practical guide*, London 2013.

[8] N. Thomas, *The concept of children's participation*, w: *Valuing children's potential. How children's participation contributes to fighting poverty and social exclusion*, Brussels 2010.

W ostatnim czasie upowszechnianie koncepcji dziecka obywatela uczestniczącego oraz próby jej wdrożenia w życie społeczne – w rzeczywistość państwową, środowisk lokalnych i instytucji, w których funkcjonują dzieci – stają się jednym z głównych trendów świata zachodniego, a stopień zawansowania tych procesów zaczyna być traktowany jako swoisty wskaźnik zawansowania społeczeństw w rozwijaniu demokracji – społecznej filozofii i społecznej rzeczywistości opartej na inkluzji, przynależności, równości i społecznej partycypacji wszystkich obywateli[9]. Znakomicie wyraził to dwie dekady temu jeden z prekursorów dyskursu o partycypacji społecznej dzieci i młodzieży, Roger Hart, mówiąc: „naród jest demokratyczny w takim stopniu, w jakim jego wszyscy obywatele są uczestnikami życia"[10].

Dziecko obywatel uczestniczący – polityczno-prakseologiczne i teoretyczne podstawy idei

Korczakowska koncepcja obywatelskości dziecka została wykorzystana po latach w polskiej inicjatywie stworzenia Konwencji praw dziecka, która złożona została przez delegację pod przewodnictwem Adama Łopatki na 34. sesji Komisji Praw Człowieka ONZ. Korczakowski duch rozumienia obywatelstwa dzieci został wniesiony w treść Konwencji o prawach dziecka uchwalonej przez ONZ w 1989 r. Partycypacja dzieci wyrażona w zapisach Konwencji stała się oprócz pomocy i ochrony dzieci główną jej formułą koncepcyjną[11]. Co więcej, jest ona obecnie określana jako najbardziej istotna i pilna do wdrożenia w praktykę życia społecznego spośród trzech zasad, zwanych przez ekspertów „3P" (*provision*, *protection*, *participation*), na których opiera się Konwencja. W sposób szczególny i bezpośredni ideę partycypacji społecznej i obywatelskiej (publicznej) dzieci wyraża kilka artykułów Konwencji (art. 12-17). Zwłaszcza art. 12 uznawany jest za zasadniczy w tej kwestii, ponieważ określa partycypację jako prawo dzieci do swobodnego wyrażania własnych poglądów w sprawach ich dotyczących oraz przyjmowania tych poglądów z należytą powagą stosownie do zdolności dziecka. Kolejne artykuły (13-17) uszczegóławiają ideę partycypacji społecznej dzieci o: prawo do swobodnej wypowiedzi, do informacji, do swobody myślenia, sumienia i wyznania, prawo do swobodnego zrzeszania się oraz prawo do prywatności i do dostępu do informacji medialnych. Można powiedzieć, że

---

[9] E.F. Isin, B.S. Turner, *Citizenship studies: An introduction*, w: E.F. Isin, B.S. Turner (red.), *Handbook of Citizenship Studies*, London 2002.

[10] R.A. Hart, *Children participation…*, op.cit., s. 4.

[11] W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa…*, op.cit.; M. Wyness, *Childhood and society…*, op.cit.

to właśnie w efekcie umieszczenia w Konwencji tych zapisów znacząco poszerzyło się wcześniejsze rozumienie obszaru i sensu obywatelskości dzieci, wykraczając poza wymiar formalny i zabezpieczenia obywatelskiego (bezpieczeństwa, socjalnego, zdrowotnego itd.) w kierunku społecznej partycypacji dzieci w społeczeństwie obywatelskim. Konwencja w sposób formalny ustanowiła powinność osób, instytucji i społeczeństw do postrzegania dziecka jako osoby posiadającej swoje zdanie i poglądy oraz osoby zdolnej do ich wyrażania, jak też – co szczególnie istotne – uwzględniania tych opinii w procesach decyzyjnych w sprawach, które go dotyczą. W tym sensie Konwencja nadała dzieciom status pełnoprawnych obywateli i uczyniła partycypację społeczną dzieci jednym z podstawowych wymiarów ich statusu, a w wymiarze idei zaakcentowała prawo dzieci do samostanowienia.

Artykuły Konwencji o prawach dziecka poza nadaniem dziecku statusu obywatela partycypującego nie precyzują jednak treści, zakresu i obszarów owej partycypacji. W celu pełniejszego ukazania i zrozumienia tych aspektów przez społeczeństwa na forum międzynarodowym przygotowano różne dokumenty sekwencyjne do Konwencji. Jako podstawowe w tej mierze można wymienić:

- Znowelizowaną europejską kartę uczestnictwa młodych w życiu lokalnym i regionalnym z 2003 r.,
- Rekomendację Komitetu Ministrów państw członkowskich Rady Europy Rec (2004)13 o partycypacji młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym,
- Rekomendację Rady Europy: Promoting the participation by children in decisions affecting them (1864) z 2009 r.,
- Komentarz ogólny nr 12 Komitetu Praw Dziecka: The right of the child to be heard z 2009 r.,
- Zalecenia Komitetu Ministrów Rady Europy nr R (97)3 w sprawie udziału młodzieży oraz przyszłości społeczeństwa obywatelskiego i nr (2009)13 w sprawie obywatelstwa dzieci, a także inne dokumenty[12].

Te swoiste polityczne „nawoływania" do upowszechniania partycypacji społecznej dzieci oraz zawarte w nich wskazania metod i środków jej urzeczywistniania znajdują z kolei odzwierciedlenie w różnych dokumentach państwowych[13].

---

[12] P. Jaros, *Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy*, Warszawa 2013.

[13] W Polsce temat partycypacji dzieci porusza m.in.. Strategia rozwoju kapitału społecznego 2011-2015 (Dz.U. 2013, poz. 378). W dokumencie tym podkreślono potrzebę rozwijania przez edukację formalną i nieformalną kompetencji społecznych i kompetencji obywatelskich oraz potrzebę wzmocnienia edukacji obywatelskiej, a także zaakcentowano rolę wspierania w szkołach idei samorządności uczniowskiej jako realizacji prawa uczniów do współorganizowania pracy szkoły (priorytet 1.1).

Poza polityczno-prekseologicznym wymiarem formowania się dziecka obywatela uczestniczącego ma miejsce także ogólniejszy dyskurs na temat dzieciństwa oraz statusu społecznego i praw dziecka. Dyskurs ten rozwija się od lat 70. z udziałem przedstawicieli kilku dyscyplin, przede wszystkim socjologów dzieciństwa (tzw. nowej socjologii dziecka), ale też innych badaczy, w tym pedagogów z nurtu wyzwolenia i emancypacji dziecka[14]. Jeden z pionierów tego dyskursu, John Holt, w 1974 r. głosił, że prawa, przywileje, obowiązki i odpowiedzialność obywatelska powinny być dostępne młodym ludziom bez względu na wiek, jeśli tylko chcą oni z nich skorzystać[15]. Charakterystyczną cechą tego dyskursu było odchodzenie od wizji dziecka jako niekompletnego człowieka oraz od akcentowania „zaspokajania potrzeb dziecka przez dorosłych" i „działania w interesie dziecka" czy „kierowania się dobrem dziecka"[16] w kierunku uznania, że dzieci, tak jak dorośli, mają swoje troski, aspiracje i priorytety. Przyświecała temu Korczakowska sentencja „Nie ma dzieci, są ludzie". Uważa się bowiem, że dzieci są zdolne do wypowiadania się i stanowienia o swoich sprawach. Na tej podstawie zaczęło się kształtować stanowisko głoszące uznanie dzieci za obywateli, tych, którzy mają swoje obywatelskie prawa i przywileje oraz prawo do społecznej partycypacji[17]. Szczególnej dynamiki ten dyskurs o dzieciństwie nabrał z początkiem lat 90., po uchwaleniu Konwencji o prawach dziecka. Wówczas też umocniło się podejście do dzieciństwa jako konstruktu kulturowego, a także do ujmowania doświadczania i przeżywania dzieciństwa bardziej w kontekście uwarunkowań kulturowych niż biologicznych[18] oraz postrzegania dziecka jako bytu subiektywnego, kontekstualnego i samookreślającego się. Badacze z tego nurtu uznają dziecko za byt konstruujący swój świat i przeżywający go, działający w nim i poznający go oraz relacjonujący go innym. Podkreślają przy tym, że to tworzenie i przeżywanie świata odbywa się we współdziałaniu z innymi i społecznej jedności z nimi. Ważnym postulatem jest więc poznanie tego, jak funkcjonuje świat dziecka oraz wejście w ten świat i próba jego opisu, a także analiza kontekstualnych zjawisk społecznych, jakie w nim zachodzą. Istotna jest więc tu własna perspektywa dziecka oraz jej uchwycenie poprzez „słuchanie" dziecka, jego relacji, jego ocen, jego wyborów[19]. W kontekście idei obywatelstwa dzieci po przyjęciu Konwencji szczególnie rozwijać zaczęły się stanowiska teoretyczno-prakseo-

---

[14] T. Cockburn, *Rethinking children's citizenship*, op.cit.

[15] J. Holt, *Escape from childhood: The needs and rights of children*, London 1974, s. 15.

[16] M. Woodhead, *Foreword*, (w:) B. Percy-Smith, N. Thomas (red.), *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*, New York 2010, s. 20.

[17] M. Wyness, *Childhood and society*…, op.cit.

[18] A. James, *To be(come) or not to be(come)*…, op.cit.; M. Wyness, *Childhood and society*…, op.cit.

[19] A. Greig, J. Taylor, T. Mackay, *Doing research with children*, London 2013.

logiczne ujmujące dzieci jako aktorów społecznych zdolnych do samodzielnego działania i upoważnionych do głosu na temat tego, co się dla nich robi i jak się wobec nich postępuje, a także ujmujące je jako aktywne podmioty własnego życia oraz ogólniej: życia społecznego[20].

Koncepcja dziecka obywatela uczestniczącego opiera się ponadto na idei partnerstwa pomiędzy dziećmi a dorosłymi, na wizji dziecka jako równoważnego partnera. W tej perspektywie relacje dzieci – dorośli oraz relacje wychowawcze z dzieckiem przedstawiał i starał się realizować w swojej praktyce wychowawczej Janusz Korczak, tworząc w swych instytucjach wychowawczych pierwowzór wspólnie zarządzanej przez dzieci i dorosłych społeczności. Taki typ relacji równoważnej pomiędzy dzieckiem a dorosłym nazywa się współcześnie modelem izonomicznym wychowania[21]. Jest on opisywany jako rodzaj relacji, w którym dziecko i dorosły znajdują się na takiej samej pozycji pod względem prawa, władzy i wiedzy, tj. dziecko jest równoważnym partnerem dorosłego. Relacje pomiędzy dzieckiem a dorosłym mają w tym modelu charakter wymienny i dialogiczny, stanowią formę wspierania dziecięcych potencjałów i sił oraz solidarności. Dorośli jako wychowawcy dążą do stworzenia wspólnoty z dziećmi, w której mogą się realizować i jedni, i drudzy.

Partnerstwo dorosłych i dzieci jako koncepcja teoretyczna podbudowująca ideę dziecka obywatela (uczestniczącego) jest najogólniej określane jako symetryczna relacja, w której obie strony współistnieją, współuczestniczą, współdziałają, współpracują, współtworzą i których „bycie razem" opiera się na pokoju, wzajemnym szacunku, tolerancji i równouprawnieniu[22].

Dziecko aktywny obywatel (uczestniczący) – odsłona współczesnego dyskursu o istocie i możliwościach realizacji

Wielu współczesnych autorów wskazuje, że obywatelstwo dzieci w swej zasadniczej treści oznacza – poza przynależnością i uznaniem statusu[23], po-

---

[20] W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa…*, op.cit.; M. Wyness, *Childhood and society…*, op.cit.; R. Lister, *Unpacking children citizenship*, w: A. Invernizzi, J. Williams (red.), *Children and citizenship*, London 2009.

[21] Nawiązanie do koncepcji Hansa Sanera, którą prezentuje B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka*, Gdańsk 2007, s. 104.

[22] M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*, Kraków 2011, s. 81.

[23] Rozumienie dziecka jako obywatela bardziej opiera się na możliwości społecznej partycypacji oraz bycia pełnym i aktywnym członkiem lub członkinią społeczności i społeczeństwa,

za wspólnotą praw i odpowiedzialności oraz równością z dorosłymi – przede wszystkim partycypację społeczną rozumianą jako udział w decydowaniu, ocenianiu i zarządzaniu rzeczywistością oraz w jej tworzeniu poprzez własną aktywność społeczną[24]. Tym samym podkreśla się, że w aktywnym obywatelstwie dzieci, obywatelstwie uczestniczącym chodzi przede wszystkim o postrzeganie i działanie dzieci jako konstruktorów życia, jako aktorów społecznych i politycznych, o ich udział w procesach tworzenia i zmieniania rzeczywistości. To uczestnictwo społeczne jest rozumiane jako coś więcej niż udział w jednostkowych decyzjach dziecka podejmowanych w kontekście rodzinnym czy edukacyjnym, jest rozumiane jako szeroki udział dzieci w procesach zbiorowego decydowania, tj. współdecydowanie z dziećmi o ważnych sprawach, które dotyczą dzieci oraz środowiska ich rozwoju. Chodzi więc także o udział dzieci w decyzjach politycznych[25].

W nowoczesnym dyskursie o wymiarze obywatelstwa uczestniczącego dzieci podkreśla się, że oznacza ono nie tylko „bycie obywatelem", ale także „działanie obywatelskie", nie tylko cieszenie się posiadaniem praw i przywilejów, ale też korzystanie z nich i ich wypełnianie. Korzystanie przez dzieci ze swoich uprawnień poprzez faktyczną aktywność społeczną i polityczną urealnia więc obywatelstwo młodych[26]. Kategoria partycypacji (uczestniczenia) stała się więc zasadniczą dla rozumienia obywatelstwa dzieci. Uwidacznia się to w niektórych definicjach obywatelstwa, np. Brena Neale'a, który obywatelstwo dzieci określa jako uprawnienie do rozpoznania b y c i a o b y w a t e l e m, poszanowania opinii oraz partycypacji[27].

Podobnie jak w innych ogólnych stanowiskach wskazujących, że obywatelstwo obejmuje partycypację, aktywność i zaangażowanie w przestrzeni społecznej oraz odpowiednią edukację i kompetencje do krytycznej analizy[28], także treść obywatelstwa dzieci można definiować przede wszystkim jako partycypację w procesach decyzyjnych, jako możliwość wyrażania przez nie ocen i krytyki działań podejmowanych na ich rzecz oraz jako aktywność i zaangażowanie dzieci w sferze społecznej. Taki sens mają definicje społecznej partycypacji zawarte w oficjalnych dokumentach politycznych upowszechniających ideę obywatelstwa dzieci na poziomie międzynarodo-

---

bez względu na to, czy jest zarejestrowane, jakiej jest narodowości, jaki jest stan jego zdrowia, sprawności/niepełnosprawności, a nawet na to, czy weszło w konflikt z prawem. J.E. Doek, *Foreword*, w: A. Invernizzi, J. Williams (red.), *Children and citizenship*, op.cit.

[24] T. Cockburn, *Rethinking children's citizenship*, op.cit.

[25] Ibidem.

[26] R. Lister, *Unpacking children citizenship*, op.cit.

[27] B. Neale, *Executive summary*, w: B. Neale (red.), *Young children's citizenship*, New York 2004, s. 1.

[28] P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2007.

wym. Przyjęta przez Radę Europy w 2003 r. Europejska karta o uczestnictwie młodych ludzi w lokalnym i regionalnym życiu stwierdza, że uczestnictwo i aktywne obywatelstwo dzieci oznacza „posiadanie przez dzieci prawa, środków, przestrzeni i możliwości, a gdzie jest to potrzebne wsparcia w uczestniczeniu i wpływaniu na decyzje, a także oznacza zaangażowanie dzieci w działania i aktywności w zakresie udziału w budowaniu lepszego społeczeństwa"[29]. Partycypacja społeczna dzieci umożliwia więc oddziaływanie przez nie na podejmowanie decyzji, które dotyczą ich lub warunków, w jakich żyją, a także umożliwia młodym ludziom współdecydowanie o własnych sprawach. Oznacza to też możliwość i uwzględnianie ocen dzieci na temat działań czy rozwiązań, jakie są na ich rzecz podejmowane i realizowane, jak również zaangażowanie dzieci w działania dla innych, dla „wspólnego dobra", czyli działalność społeczną. W tym rozumieniu partycypacja społeczna dzieci to także możliwość przyjmowania przez nie znaczących ról i pozycji w społeczeństwie.

W dyskursie o obywatelstwie uczestniczącym dzieci na pierwszy plan wysuwa się kwestia współdecydowania, współzarządzania rzeczywistością przez dzieci razem z dorosłymi. Jednak to, na ile taka sytuacja jest możliwa, zależy od posiadanych przez dzieci (dziecko) kompetencji w tym względzie. Co do tego warunku (zastrzeżenia) w koncepcji dziecka obywatela duże znaczenie ma kategoria rozwijających się zdolności do obywatelstwa (*evolving capacities*)[30]. Jest ona wprost wyrażona w Konwencji o prawach dziecka w art. 5 („w sposób odpowiadający rozwojowi jego zdolności") oraz w art. 12 („stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka"), a opiera się na rosnącej autonomii dziecka i stopniowo nabywanych przez nie niezależnych, czyli własnych doświadczeniach. Na tej podstawie uznanie dziecka obywatela, tj. prawa dziecka do wyrażania siebie, wypowiadania swojego zdania i uwzględniania tego zdania, prawa do zrzeszania się oraz wolność sumienia i wyznania, jest warunkowane stopniowo nabywanymi przez dziecko doświadczeniami, zwiększającym się zakresem wewnętrznej autonomii oraz rozwijanymi kompetencjami do oceny rzeczywistości i wyrażania własnego zdania[31].

Przy uwzględnieniu formuły (zastrzeżenia) rozwijających się zdolności dzieci obywatelstwo uczestniczące dzieci może być kształtowane na kilku poziomach (etapach). W rekomendacji Rady Europy na temat uczestnictwa

---

[29] Europejska karta o uczestnictwie młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym, https://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Coe_youth/Participation/COE_charter_participation_po.pdf [1.02.2016].

[30] G. Lansdowne, *The evolving capacities of the child*, op.cit.

[31] Ibidem.

społecznego dzieci (Promoting the participation by children in decisions affecting them, Rec. 1864, z 2009 r.) mówi się np. o kilku postaciach partycypacji społecznej dzieci, wśród których są: dogłębne informowanie dzieci i tłumaczenie im charakteru i powodów podjętych wobec nich decyzji, umożliwianie dzieciom modyfikowania decyzji podjętych w ich sprawach przez dorosłych, wpływanie przez dzieci (w różny sposób) na proces podejmowania decyzji przez dorosłych, rzeczywisty współudział w dokonywaniu wyborów – podejmowaniu decyzji. Harry Shier z kolei wskazuje, że w zależności od możliwości rozwojowych i doświadczenia dzieci ich uczestnictwo społeczne może przebiegać (być realizowane) na pięciu poziomach (etapach):

- poziom pierwszy – dzieci są słuchane,
- poziom drugi – dzieci są wspierane w wyrażaniu własnych poglądów,
- poziom trzeci – poglądy dzieci brane są pod uwagę przy podejmowaniu decyzji,
- poziom czwarty – dzieci są włączane w podejmowanie decyzji,
- poziom piąty – dzieci wspólnie z dorosłymi zarządzają daną rzeczywistością (np. organizacją)[32].

Międzynarodowa ekspert z zakresu partycypacji dzieci Gerison Lansdowne określiła natomiast pięć poziomów uczestnictwa dzieci w perspektywie dzieci, które według niej oznaczają różny poziom udziału dzieci w procesie decydowania. Są nimi:

- bycie informowanym,
- wyrażanie własnego zdania/informowanie o swoich poglądach,
- uwzględnianie zdania,
- udział lub samodzielne podejmowanie decyzji[33].

Ostatni, piąty poziom jest natomiast zdaniem G. Lansdowne możliwy po spełnieniu warunku posiadania przez dziecko pewnych zdolności rozwojowych[34]. Pierwszą z nich jest zdolność do rozumienia i komunikowania stosownych informacji (np. możliwości wyboru, wyrażania własnych preferencji, zainteresowania i zadawania odpowiednich pytań). Drugą jest zdolność do niezależnego myślenia i dokonywania wyboru (czyli nie w wyniku przymusu czy manipulacji). Trzecią jest zdolność do oceny potencjalnych korzyści oraz ryzyka i szkód, jakie mogą wyniknąć z decyzji, co oznacza, że dziecko musi rozumieć konsekwencje różnych decyzji (co one będą dla niego oznaczały, jakie będą niosły skutki). Posiadanie stałego systemu wartości

---

[32] H. Shier, *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations*, „Children & Society" 2001, nr 15.

[33] G. Lansdowne, *The evolving capacities of the child*, op.cit., s. 4.

[34] Ibidem.

jako podstawy dokonywania wyboru, podejmowania decyzji, wskazywane jest jako ostatnia z cech dziecka, od których zależy jego współdecydowanie społeczne.

Najbardziej znaną w literaturze propozycją systematyzacji poziomów partycypacji społecznej dzieci (obywatelstwa dzieci) jest ujęcie Rogera Harta[35]. Systematyzacja ta odnosi się przede wszystkim do obszaru partycypacji społecznej rozumianej jako udział dzieci w procesach decydowania oraz ich aktywność na rzecz własnych spraw i spraw w środowisku, w którym żyją. Przyjmując, że partycypacja społeczna dzieci to „proces ich udziału w podejmowaniu decyzji znaczących dla ich życia oraz dla społeczności, w której żyją", R. Hart wyróżnił kilka jej poziomów:

– przydzielanie zadań i informowanie,
– konsultowanie i informowanie,
– inicjowanie przez dorosłych, a podejmowanie decyzji z dziećmi,
– inicjowanie i kierowanie przez dzieci,
– inicjowanie przez dzieci i podejmowanie decyzji z dorosłymi[36].

Według R. Harta rzeczywiste uczestnictwo społeczne dzieci może być zróżnicowane ze względu na poziom podmiotowości dzieci w procesach decyzyjnych, w tym na zakres inicjatywy „oddawanej" dzieciom czy też – ujmując to w duchu idei partycypacji – „podejmowanej" przez dzieci. Najniższą formą uczestnictwa są sytuacje, kiedy dzieciom przydzielane są przez dorosłych konkretne zadania, ale jednocześnie są one szczerze informowane, jak i dlaczego angażuje się je w dany projekt czy w dane działanie (przydzielanie zadań i informowanie). Wyższym poziomem uczestnictwa dzieci są sytuacje, w których dzieci wyrażają swoją opinię na temat projektów i działań proponowanych im i zarządzanych przez dorosłych. Ponadto dzieci są informowane o tym, w jaki sposób ich wkład zostanie uwzględniony oraz jakie są rezultaty decyzji podejmowanych przez dorosłych (konsultowanie i informowanie). Kolejny poziom uczestnictwa obrazują sytuacje, kiedy dorośli inicjują realizację jakichś programów lub projektów, ale decyzje podejmują wspólnie z dziećmi (inicjatywa dorosłych, decyzje z dziećmi). Jeszcze wyższy poziom uczestnictwa dzieci (tzw. uczestnictwo właściwe) to sytuacje, kiedy to dzieci inicjują i kierują projektami, a dorośli pełnią wyłącznie rolę wspierającą (inicjatywa i kierownictwo dzieci). Najwyższy poziom partycypacji społecznej dzieci oznacza sytuacje, gdy różne projekty i programy są inicjowane przez dzieci, a decyzje są podejmowane wspólnie przez dzieci i dorosłych (inicjatywa dzieci, współdecydowanie dzieci – dorośli).

---

[35] R.A. Hart, *Children participation*…, op.cit., s. 8.

[36] Ibidem, s. 11-14.

Zdaniem R. Harta uznanie danych sytuacji udziału dzieci za ich rzeczywistą partycypację społeczną (obywatelską) w projektach, działaniach i wyborach społecznych zależy od kilku okoliczności i czynników. Należą do nich: świadomość i rozumienie celu projektu przez dzieci, dobrowolność udziału lub własna inicjatywa w jego tworzeniu, rozumienie zasad swojego udziału w wyrażaniu opinii i podejmowaniu decyzji, znaczenie udziału i siła oddziaływania dzieci (młodych), rzeczywiste reprezentowanie rówieśników, duży stopień swobody co do formy i szczegółowych aspektów wypowiedzi[37].

Dziecko jako podmiot uczestniczący – realizacja idei

Bez względu na postać partycypacji społecznej dzieci, czy jest to rzeczywisty współudział, czy wpływanie na proces podejmowania decyzji, zmienianie podjętych decyzji, dogłębne informowanie czy inne jej postaci, kategoriami przenikającymi wszystkie wyróżnione formy/poziomy uczestnictwa społecznego dzieci są: partnerstwo dorosłych i dzieci (status równości) oraz moc sprawcza dzieci przejawiająca się w kreowaniu rzeczywistości, czyli możliwość ich wpływu. Istotą aktywnego obywatelstwa dzieci okazuje się więc respektowanie dzieci jako równoważnych podmiotów społecznych, jako partnerów, konstruktorów społecznej rzeczywistości, a także głębokie poszanowanie i uwzględnianie ich zdania, woli, ocen i wyborów. Te atrybuty treściowe stanowią fundament rozumienia aktywnego obywatelstwa dzieci, ich społecznej partycypacji.

Upowszechnianie koncepcji aktywnego obywatelstwa dzieci oznacza wyraźną zmianę w narracji o sprawach dzieci, o ich miejscu w społeczeństwie i ich roli społecznej. Zmiana ta jest przejściem od myślenia i działania „dla dzieci" do myślenia i realizowania działań „dla i z dziećmi". Oznacza to odejście od „dogmatu", że dorośli „wiedzą najlepiej", a dzieci mają się im podporządkować i przyjmować wszelkie decyzje i działania. Upowszechnianie aktywnego społecznie dzieciństwa oraz aktywnego obywatelstwa dzieci oznacza traktowanie ich jako równorzędnych dorosłym obywateli i członków społeczeństwa, jako posiadających swoje prawa oraz zdolnych do współdziałania z dorosłymi i współdecydowania z dorosłymi, a co więcej – do działania samodzielnego, wręcz do samozarządzania w pewnych granicach własną rzeczywistością.

W ten nurt myślenia i działania wpisuje się wiele różnych inicjatyw i projektów na całym świecie, które zmierzają do tego, aby partycypacja

---

[37] Ibidem, s. 11.

dzieci i młodych ludzi stała się rzeczywistością i codziennością. Pojawiają się one na poziomie mikrośrodowisk (np. faktycznie działające i decydujące o wielu sytuacjach i sprawach szkolnych samorządy uczniowskie, wybierane w odpowiedniej formie udziału wszystkich uczniów), na poziomie lokalnym (np. jako młodzieżowe rady gminne z odpowiednim wyborem członków, organizacje młodzieżowe) oraz na poziomie państwowym (jako doradcze agendy przy odpowiednich ministerstwach oraz dziecięce parlamenty, jak np. w Danii czy Izraelu[38]). W tym ostatnim przypadku w kilku krajach istnieją różne formy takiej partycypacji. Jej przykładem są krajowe rady młodzieżowe (jak w Słowenii czy Izraelu), systematycznie obradujące parlamenty dziecięce (jak na Litwie, w Estonii, na Cyprze), wspólnie z młodzieżą projektowane programy krajowe (jak np. w Niemczech)[39]. Od kilku lat rozwija się też partycypacja dzieci na poziomie ponadpaństwowym. Istnieją już jej formy regionalne, których przykładem jest European Youth Forum czy forum doradcze młodych przy Parlamencie Europejskim. Istnieją też formy i działania globalne urzeczywistniające partycypację społeczną dzieci, których przykładem były szerokie konsultacje z dziećmi przy tworzeniu światowego raportu o przemocy wobec dzieci ONZ[40], a także bieżące konsultacje i rozmowy z dziećmi na temat ich sytuacji i doświadczanych problemów, prowadzone obecnie na całym świecie przez specjalnego reprezentanta Sekretarza Generalnego Narodów Zjednoczonych ds. Przemocy wobec Dzieci[41]. W wielu krajach dzieci i młodzież są poważnie traktowanymi konsultantami, partnerami i uczestnikami debat i projektów oraz propozycji dotyczących ograniczania różnych zjawisk i problemów społecznych, które ich dotykają, takich jak: przemoc wobec dzieci, handel dziećmi, dziecięca prostytucja. Także w wymiarze prawa partycypacji dzieci Komitet Praw Dziecka ONZ zachęca dzieci do składania alternatywnych raportów na temat przestrzegania praw dzieci w ich krajach, z czego coraz chętniej korzystają[42]. Udział dzieci w ocenie działań na rzecz dzieci jest bowiem podstawowym wymiarem ich prawa do partycypacji. Na poziomie międzynarodowym działa też kilka dużych koalicji organizacji, które w zakresie swe-

---

[38] *Valuing children's potential…*, op.cit.

[39] *Toward a world free from violence. Global survey on violence against children*, New York 2013, s. 113-115.

[40] Raport P.S. Pinheiro, *Violence against children*, Lisbon 2006, www.studyviolence.org [10.10.2012].

[41] Więcej informacji o tych aktywnościach: http://srsg.violenceagainstchildren.org/category/document-type/political-declarations [10.09.2015].

[42] Przykładem jest alternatywny raport walijskiej organizacji dziecięcej Funky Dragon, która dokonała analizy stanu przestrzegania praw dziecka, a następnie przedstawiła ją w niezależnym raporcie Komitetowi Praw Dziecka ONZ w Genewie.

go działania mają upowszechnianie i urzeczywistnianie społecznej partycypacji dzieci, np. koalicje Eurochild czy Child to Child[43]. W ramach globalnych działań na rzecz upowszechniania partycypacji społecznej dzieci należy też zwrócić uwagę na wyjątkową inicjatywę, jaką są coroczne (od 2013 r.) konferencje „Children as Actors for Transforming Society" (CATS), które w unikalny sposób realizują i upowszechniają ideę partycypacji społecznej dzieci oraz partnerstwa między dorosłymi a dziećmi, urzeczywistniając uczestnictwo dzieci nawet na poziomie politycznym, czego przykładem są tworzone na konferencji przez dzieci i młodych ludzi dokumenty kierowane do Komitetu Praw Dziecka czy Rady Europy[44].

W wielu krajach (takich jak: Finlandia, Łotwa, Macedonia, Mołdawia, Słowenia) wprowadzana jest oficjalnie polityka i regulacje prawne wspierające partycypację społeczną dzieci i młodzieży oraz ustanawiane są przepisy nakazujące uwzględnianie ich opinii i poglądów. Na przykład w Norwegii prawnie ustanowiona jest stała konsultacja pomiędzy młodymi ludźmi a ministrem do spraw dzieci, zaś prawo oświatowe zapewnia partycypację uczniów poprzez rady uczniowskie w radach szkoły. Również w Polsce mamy regulacje w prawie oświatowym gwarantujące uczniom udział w decyzjach szkolnych[45], a istniejące prawo samorządowe daje im możliwość tworzenia młodzieżowych rad lokalnych (gminnych)[46].

Przykładów coraz szerzej realizowanych w praktyce społecznej różnych postaci partycypacji dziecięcej, aktywnego obywatelstwa przez dzieci można by dzisiaj wskazać wiele[47]. Z pewnością warto byłoby przybliżyć szeroki horyzont światowych inicjatyw, inicjatyw w różnych regionach i krajach świata, jakie są w tym kierunku podejmowane. Niemniej świadomość ogromnej dynamiki, jaka jest w tym obszarze obserwowana w ostatnich latach, pozwala określić upowszechnianie partycypacji społecznej – aktywnego obywatelstwa dzieci – nie tylko jako projektowany trend współczesnego rozwoju społecznego, ale już jako jego urzeczywistnianie.

---

[43] http://www.eurochild.org/projects/childrens-voices/ [19.09.2015]; http://www.childtochild.org.uk/child-participation/ [19.09.2015].

[44] http://catsconference.com/about/vision-and-mission/ [19.09.2015].

[45] Art. 51 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. nr 22, poz. 162 z późn. zm.) wymienia uczniów jako członków rady szkoły, a art. 55 dotyczący samorządu uczniowskiego głosi, że samorząd tworzą wszyscy uczniowie szkoły oraz że zasady wyboru organów samorządu szkoły są uchwalane przez wszystkich uczniów w tajnym powszechnym głosowaniu, a także iż samorząd może przedstawiać wnioski i opinie we wszystkich sprawach szkoły, w szczególności te dotyczące realizacji podstawowych praw uczniów.

[46] Art. 5b ustawy z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz.U. nr 16 poz. 95) głosi: „Rada gminna na wniosek zainteresowanych środowisk może wyrazić zgodę na utworzenie młodzieżowej rady gminy mającej »charakter konsultacyjny«".

[47] Zob. *Valuing children's potential…*, op.cit.

Katarzyna Segiet

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dzieciństwo jako konstrukt socjokulturowy i pedagogiczny

Wprowadzenie

W niniejszym okolicznościowym opracowaniu pragnę omówić wybrane podejścia badawcze do zagadnienia dzieciństwa prezentowane przez socjologów i pedagogów. Obie dyscypliny naukowe wywodzą się bowiem z filozoficznej myśli społecznej. Podłożem ich rozwoju były zaś różne stanowiska i teorie dotyczące społecznego aspektu procesów wychowawczych. Obie interesują się wychowaniem i jego poszczególnymi dziedzinami[1]. Obszar i przedmiot badań socjologii i pedagogiki łączy wiele elementów wspólnych, czego przykładem może być m.in. socjalizacja i wychowanie dziecka w środowisku rodzinnym, szkolnym czy rówieśniczym. Te trzy środowiska są uważane przez obie dyscypliny za ważne, ponieważ mamy w ich obszarach do czynienia z procesami wychowania i socjalizacji. Każdy z nas także przynależy do jakiejś zbiorowości lokalnej i jest uczestnikiem wielu grup społecznych, trudno więc sobie wyobrazić prawidłowy proces wychowawczo-socjalizacyjny dziecka w środowisku rodzinnym, szkolnym czy rówieśniczym bez choćby podstawowego zasobu wiadomości z zakresu socjologii i pedagogiki.

Dzieciństwo stanowi nieprzemijalny temat badawczy[2]. Problematyka społecznej kategorii dzieciństwa wraz z edukacją oraz pomocą dziecku

---

[1] S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1986, s. 42-43.

[2] Badania naukowe dotyczące dziecka i dzieciństwa w Europie Zachodniej, zwłaszcza w Niemczech, mają ponad stuletnią tradycję. Należy tu wskazać przede wszystkim prace: Imbke Behnkena, Manueli du Bois-Reymond i Jürgena Zinneckera; Phillipe'a Arièsa; Petera

w środowisku jego życia stała się priorytetowa oraz wielopłaszczyznowa. Obecnie prowadzone są badania nad dzieckiem i dzieciństwem, które odwołują się do wielu wątków (z psychologii, socjologii i pedagogiki), teorii (m.in. teorii socjalizacji[3]) i perspektyw ukazujących fenomen dzieciństwa. Każdą dyscyplinę naukową cechuje odmienne podejście do prowadzonych badań nad dzieckiem i dzieciństwem[4]. Można też zaobserwować wzrost interdyscyplinarności podejść badawczych z zastosowaniem nowych metod i kierunków badawczych dążących do „uwspólnionej" wizji „dziecka w kontekście"[5].

Warto podkreślić, że socjologia wraz z pedagogiką wnoszą znaczący wkład do współczesnego rozumienia dzieciństwa. Zwłaszcza schyłek XX stulecia ukazuje duże zainteresowanie badaniami na temat dzieci, co ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju współczesnych podejść do dzieciństwa. Obie dyscypliny rozwijają innowacyjne badania związane z dziećmi, dzięki czemu coraz wyraźniejsza staje się perspektywa socjologii dzieciństwa i pedagogiki dziecka[6] jako ciągle inspirującego obszaru zainteresowań badawczych.

Borscheida i Hansa J. Teuteberga; Ernsta Cloera, Dorle Klika i Michaela Seyfarth-Stubenraucha. Problematyką współczesnego dziecka i dzieciństwa w Polsce zajmują się m.in.: Barbara Smolińska-Theiss (*Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993), Wiesław Theiss (*Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996), Jadwiga Izdebska (*Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym*, Białystok 2003), Bogusław Śliwerski (*Pedagogika dziecka*, Gdańsk 2007), Jadwiga Bińczycka (*Prawa dziecka – deklaracje i rzeczywistość*, Kraków 1999), Beata Łaciak (*Świat społeczny dziecka*, Warszawa 1998), Ewa Jarosz (*Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa lokalna i globalna*, Katowice 2008), Katarzyna Segiet (*Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości*, Poznań 2011), Bożena Matyjas (*Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008).

[3] Na temat teorii socjalizacji pisze K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996, s. 8.

[4] O sposobach prowadzonych badań nad dzieckiem i dzieciństwem piszą obszernie: Mary Jane Kehily, Barbara Smolińska-Theiss, Wiesław Theiss, Tadeusz Pilch, Danuta Urbaniak-Zając, Danuta Waloszek, Bogusław Śliwerski, Jadwiga Bińczycka, Beata Łaciak, Ewa Jarosz. Zob. M.J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków 2008; J. Zwiernik, *Dzieci mają głos. O niektórych sposobach badania dzieciństwa*, w: E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wrocław 2007, s. 127-136. Na uwagę zasługują też opracowania: B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007; E. Jarosz, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Katowice 2008.

[5] M. Woodhead, *Przedmowa*, w: M.J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, op.cit., s. 12 nn.

[6] W perspektywie socjologicznej prym wiodą: A. James i A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood*, Basingstoke 1990; a w perspektywie pedagogicznej: B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka*…, op.cit.

Współczesne socjokulturowe i pedagogiczne podejście do dzieciństwa

Współczesna socjologia to „nauka o ludziach działających w polu wzajemnych relacji (»w przestrzeni międzyludzkiej«), którzy nadają temu polu nieustanną dynamikę funkcjonowania i stawania się (podtrzymują »życie społeczne«), a utrwalone, często niezamierzone efekty swoich działań pozostają jako ramy strukturalne i kulturowe kolejnych działań następującym po sobie pokoleniom”[7].

Socjologa interesuje zatem to, co zachodzi pomiędzy ludźmi i wynika z faktu, że żyjemy zawsze w otoczeniu innych, co pozwala zrozumieć człowiekowi sens życia, odnaleźć własną tożsamość, miejsce oraz ocenić swoje szanse w społeczeństwie. Dzięki tej wiedzy potrafimy poruszać się w chaosie pojawiających się wciąż nowych sytuacji, zdarzeń, oceniając racjonalnie wszystko, co nas otacza. Życie człowieka to zmienność i dynamika, wymagania stawiane przez codzienną rzeczywistość, którym musi sprostać jednostka[8]. Złożoność życia społecznego pozwala na wyłonienie się socjologii szczegółowych, które skupiają się na „poznaniu i opisywaniu zjawisk i procesów społecznych zachodzących w wybranych sferach rzeczywistości ludzkiej”[9].

Współczesna socjologia wypracowała nowe interesujące spojrzenie na omawiane zagadnienie, które widać przede wszystkim w ujęciach konstruktywistycznych. W naukach społecznych zapoczątkowało to wiele dyskusji naukowych. Nauki te zaczynają bowiem traktować dzieci jako „autorytety we własnej sprawie”, jako „kompetentnych aktorów”, twórców swojego środowiska[10]. Dzieci działają jako aktywne podmioty i są aktorami własnej socjalizacji oraz socjalizują się wzajemnie[11]. Taką przestrzenią, w której jest miejsce na autosocjalizację, są grupy rówieśnicze, o których pisali dawniej Émile Durkheim i Florian Znaniecki[12].

Różnorodność i bogactwo spojrzeń na dziecko i dzieciństwo było impulsem dla wielu badaczy do ich kategoryzacji i uporządkowania. Pierwsi taką próbę podjęli przedstawiciele nowego paradygmatu rozważań naukowych

---

[7] P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 36.

[8] Ibidem, s. 389 nn. Pojęcie społecznej rzeczywistości i znaczenie wiedzy w społeczeństwie przedstawia analiza czy też teoria socjologii wiedzy: P.L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.

[9] J. Borkowski, *Socjologia i psychologia społeczna. Zarys wykładu*, Pułtusk 2003, s. 21-22.

[10] H. Griese, *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcja „autosocjalizacji”*, w: B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków 2001.

[11] B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka…*, op.cit., s. 83-84.

[12] F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I-II, Warszawa 1973.

związanych z dziećmi – Allison James i Alan Prout[13]. Według nich dzieciństwo ma następujące cechy: jest społecznie skonstruowane, nie jest „naturalnie dane", zostaje ukształtowane w istotnych sprawach przez kontekst kulturowy i strukturalny, nie jest naturalną i uniwersalną cechą grup ludzkich, pojawia się jako osobniczy komponent strukturalny i kulturalny wielu społeczeństw. Społeczne relacje i kultury dzieci są warte badania z uwzględnieniem ich praw, niezależnie od perspektywy. Dzieciństwo jest zróżnicowane przez następujące cechy: płeć, przynależność etniczną i klasę społeczną. A. James i A. Prout stwierdzają, że „niedojrzałość dzieci jest co prawda faktem biologicznym, jednak sposoby rozumienia tego faktu i znaczenie, jakie jest mu nadawane, to już fakt kulturowy"[14].

Z kolei norweski socjolog dzieciństwa Jens Qvortrup[15] wymienia trzy główne grupy pytań badawczych, które dotyczą:

- obrazu dzieciństwa (tworu społeczeństwa dorosłych),
- rozpoznawania, analizy warunków życia dzieci, w tym czynników utrudniających biologiczny, kulturowy i społeczny rozwój dziecka, zwanej również socjografią dzieciństwa,
- dziecka jako aktora życia społecznego i aktywnego obserwatora, który wkracza na scenę i pozostaje na niej jako konsument czy też klient, o którego walczą media i instytucje[16].

Inny socjolog, Ivar Frones[17], definiując dzieciństwo jako „okres w życiu, podczas którego istota ludzka (*human being*) jest postrzegana jako dziecko, okres, który ma specyficzne cechy społeczne, kulturowe, ekonomiczne", wyróżnia cztery wymiary (*dimensions*) badawcze dzieciństwa. Dotyczą one:

- relacji międzypokoleniowych, kulturowych i społecznych (są to m.in. badania historyczne nad konstrukcjami dzieciństwa i dziecka, np. badania Phillippe'a Arièsa);
- relacji między dziećmi, rówieśnikami (badania te obejmują także zagadnienie przemocy rówieśniczej, grup nieformalnych, kultury dziecięcej, organizacji czasu i aktywności dzieci);
- dzieciństwa jako grupy wiekowej, bazującej na koncepcji klasy społecznej i pokoleniowej;

---

[13] Ch. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, w: M.J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, op.cit., s. 111-135.

[14] Ibidem, s. 23 nn.

[15] J. Qvortrup, *Die soziale Definition von Kindheid*, w: M. Markefka, B. Nauck (red.), *Handbuch der Kindheitsforschung*, Luchterhand 1993, s. 112; podaję za: B. Smolińska-Theiss, *Trzy nurty badań nad dzieciństwem*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1995, nr 10.

[16] Ibidem.

[17] I. Frones, *Dimensions of childhood*, w: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Winttersberger (red.), *Childhood matters. Social theory, practice and politics*, Wien 1994.

– instytucjonalnych przestrzeni organizowanych w celu edukacji, wychowania i opieki nad dziećmi (są to m.in.: przedszkola, szkoły, domy dziecka, które wpływają na makrosystemową konstrukcję dzieciństwa, a tym samym na całe życie dziecka).

Dla socjologii istotne jest, że współczesna nauka zażegnała spory dotyczące zdeterminowania tożsamości dziecka i jego zachowania przez dziedziczność biologiczną bądź wychowanie. Obecnie istnieje zgoda, że zarówno natura (dziedziczność), jak i wychowanie (środowisko) odgrywa w rozwoju dziecka taką samą rolę. Dzieciństwo rozumiane jest jako strukturalna obecność, integralna część struktury społecznej.

Systematyczne studia nad rozwojem badań o dziecku i dzieciństwie wyznaczyły paradygmat analiz także w naukach pedagogicznych. Jerzy Modrzewski dowodzi, że wśród nauk prakseologicznych to m.in. pedagogika najwcześniej skoncentrowała swoje wysiłki twórcze, a także prace badawcze na konstrukcji i praktycznej weryfikacji propozycji modelowania, organizowania dzieciństwa[18]. Propozycje te dotyczyły przede wszystkim zinstytucjonalizowanych form pomocy i opieki oraz wychowania i kształcenia dzieci. Wspomniana dyscyplina opiera swoje teorie, podobnie jak inne nauki, na przesłankach filozoficznych, wykorzystując dorobek takich nauk, jak: psychologia, socjologia, historia, biologia, teologia czy antropologia. W społecznych badaniach pedagogicznych wyraźnie kładzie się nacisk na możliwość animacji, uaktywniania oraz wpływania na dzieci i ich środowisko życia.

Czym były badania nad dzieckiem i dzieciństwem, w jakich głównych kontekstach teoretycznych i metodologicznych się pojawiły oraz jakie jest ich miejsce w pedagogice i co do niej wniosły, ukazuje w sposób zbiorczy Bogusław Śliwerski w książce *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*[19]. Autor, odwołując się do teorii dziecka i dzieciństwa w badaniach od lat 70. XX wieku, w świetle współczesnej literatury dostrzega trzy główne nurty badawcze. Pierwszy z nich obejmuje badania nad dzieckiem jako indywiduum i jako członkiem grup społecznych oraz nad dzieciństwem jako społecznym statusem[20]. Zaliczamy tu przede wszystkim badania etnologiczne dotyczące statusu rodzinnego dziecka oraz zmian zachodzących w sposobie rodzinnego i społecznego traktowania dzieciństwa. Drugi nurt badawczy to wspomniany wcześniej konstruktywizm, który skupia uwagę na dzieciach jako aktorach, twórcach własnego życia, środowiska i własnego rozwoju. B. Śliwerski poszukuje tu odpowiedzi na pytanie, na ile dzieci są w stanie

---

[18] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 101 nn.

[19] B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka*…, op.cit., s. 83.

[20] Ibidem, s. 84 nn.

kształtować siebie i swoje środowisko. Trzeci nurt badawczy dotyczy historii dzieciństwa i oparty jest na historycznych aspektach społecznego konstruktu dzieciństwa (wątek ten zapoczątkował swoimi badaniami Ph. Ariès). Nurt ten wprowadza chronologiczne uporządkowanie wiedzy o koncepcjach dzieciństwa.

Współczesne studia socjokulturowe i pedagogiczne ukazują nowe rozumienie dzieciństwa; skupiają się przede wszystkim na dziecku i jego edukacji, przedstawiają zatem nowy sposób rozumienia dziecięcej natury[21].

Dzieciństwo współczesnych dzieci w czasach transformacji – wybrane problemy i zagrożenia

Autorzy współczesnych badań zauważają, że dzisiejsze dzieci i wartość ich dzieciństwa są obecnie globalizowane[22]. Opisują i analizują złożone problemy związane z tym nieodwracalnym procesem, a są to: bieda, choroby, analfabetyzm, rozpad rodzin, więzi społecznych, patologie społeczne, brak przyszłości, bezproduktywność. Zjawiska te mają bezpośredni wpływ na warunki życia i rozwoju współczesnych dzieci[23].

Zdaniem Anthony'ego Giddensa globalizacja zmienia charakter naszych codziennych doświadczeń. Stwarza to konieczność przedefiniowania osobistych, a nawet intymnych aspektów naszego życia, takich jak: rodzina, płeć kulturowa, seksualność, tożsamość osobista, interakcje z innymi i stosunek do pracy[24]. Wiele badań socjologicznych i psychopedagogicznych podejmuje problem wpływu nowych technologii medialnych na dziecko i dzieciństwo. Pojawiają się pytania dotyczące nowych możliwości, ale i obaw związanych z rozwijającą się technologią[25].

Dzieci żyją w świecie zdominowanym przez media, a coraz częściej multimedia, stając się – jak pisał Marshall McLuhan – mieszkańcami globalnej wioski, która zmienia się coraz szybciej w związku z gwałtownym rozwo-

---

[21] Szerzej: M.J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, op.cit.

[22] Szerzej: Z. Bauman, *Globalizacja*, Warszawa 2000.

[23] Ibidem, s. 89.

[24] A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004. Autor pisze, że przedstawiciele nauk społecznych zastanawiają się także nad wpływem globalizacji na zjawisko marginalizacji współczesnego dziecka i jego dzieciństwa. Pisze o tym. m.in. Z. Melosik, *Coca-cola: soft drink jako „model" życia i tożsamości*, w: M. Cylkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Poznań 2000, s. 433-452.

[25] Szerzej: D. Buckingham, *Nowe media – nowe postaci dzieciństwa? Zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowej*, w: M.J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, op.cit., s. 151-173.

jem technologii, głównie informacyjnych. Nowe możliwości pociągają za sobą nowe sposoby spędzania czasu wolnego, nowe kategorie społeczne, nowy styl życia najmłodszego pokolenia. W istotny sposób kształtują je elektroniczne media, które szybko wtargnęły do codziennego życia dzieci. Media elektroniczne towarzyszą dziecku każdego dnia, wypełniając mu czas wolny i niejednokrotnie czas zajęć obowiązkowych. Czas spędzany przy komputerze staje się istotnym elementem socjalizacji. Zabawy komputerowe, dialogi na odległość, czaty nie tylko wypełniają czas, lecz również dostarczają wzorów zachowania i identyfikacji. Dziecko ery komputera często jest osamotnione w kontakcie z nowymi zjawiskami i próbuje radzić sobie samo bądź w towarzystwie rówieśnika. Warunki kształtowania się jego tożsamości będzie więc określać w nadchodzącej przyszłości cyberprzestrzeń.

Dzieciństwo „globalnej wioski" charakteryzują zatem zupełnie nowe, nieznane do tej pory szanse rozwojowe i edukacyjne, nowe możliwości komunikowania się, zabawy, poznawania ludzi i świata, gromadzenia nowych doświadczeń, przeżyć. Środki przekazu nowej generacji spowodowały zmiany w obszarze funkcjonowania innych mediów, np. książki. Rozszerzenie oferty kulturowej dzięki multimediom daje dzieciom poczucie możliwości uczestnictwa w kulturze w Polsce i na całym świecie.

Coraz częściej jednak sygnalizowane są niebezpieczeństwa związane z ekspansją mediów i multimediów w życiu dziecka. Spora grupa dzieci dotknięta jest nałogiem „netoholizmu". Zjawisko to charakteryzuje się wewnętrznym przymusem bycia w Sieci. Niepokojącym zjawiskiem jest osłabienie więzi emocjonalnej dziecka i zaniku interpersonalnych kontaktów z innymi członkami rodziny, i to nie tylko w wyniku ustawicznego, wielogodzinnego spędzania czasu przy komputerze. Dostrzeganie zagrożeń jest sprawą ważną, ponieważ globalizacja kultury i problemy ponowoczesnych społeczeństw wywołują wiele niebezpiecznych zjawisk. Zmiany dokonujące się w skali globalnej w różnych sferach życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego mają zaś istotny wpływ na sytuację dziecka i obraz jego dzieciństwa.

Zasadne jest więc pytanie, jaki wpływ na dziecko – na jego rozwój osobowy i poczucie bezpieczeństwa – ma współczesna rodzina? Czy dziecko może liczyć na jej pomoc w trudnych sytuacjach? Odpowiedzi na te pytania przekładają się na doświadczane przez dzieci możliwości i ograniczenia w radzeniu sobie z codziennymi problemami, realizacją własnych marzeń, pragnień i środowiskowych oczekiwań.

Sprzyja to m.in. zjawisku adultyzacji dzieciństwa. Fields, charakteryzując to zjawisko, poszukuje odpowiedzi na pytanie, dlaczego dzieci we współczesnej kulturze zachodniej tak szybko przestają być dziećmi. Rodzice zaabsorbowani pracą zawodową nie znajdują czasu na bycie z własnymi dziećmi. Obecność staje się istnieniem obok siebie. Następuje widoczna

zmiana relacji rodziców z dzieckiem. Powoduje to niejasność ról oraz przewartościowanie stosunku wychowawczego, co prowadzi nie tylko do kryzysu rodzicielstwa, ale i kryzysu dzieciństwa[26].

Warto w tym kontekście odwołać się do niemieckich badań, m.in. Ulricha Becka[27], by dostrzec, że obecnie „supernowoczesne dzieciństwo" stanowi odbicie świata dorosłych w zindywidualizowanym społeczeństwie. Przed supernowoczesnym dzieckiem w wielu sferach życia stawia się wymagania samodzielności, mobilności i ciągłego przystosowywania się do różnych form życia dorosłych. Indywidualny sposób prowadzenia życia wyraźnie odzwierciedla się w dziecięcym biegu życia. Badania nad dzieciństwem wskazują, że supernowoczesne dzieci poruszają się w „wyspowej przestrzeni życia" (*verinselten Lebensraum*), czyli w zróżnicowanych, niepowiązanych ze sobą miejscach, w różnym czasie, przy okazji różnych typów aktywności. Życie supernowoczesnego dziecka zależy od publicznych reguł i kierunków rozwoju, a także od instytucji. Miejsce tradycyjnych więzi oraz form społecznych (klasa szkolna, rodzina) zajmują sekundarne instancje i instytucje, które kształtują przebieg życia jednostki odmiennie od świadomych indywidualnych zamierzeń, czynią go „piłką w grze" w świecie mody, stosunków, koniunktur i rynków[28].

Zjawiska i procesy zachodzące w obronie współczesnego dzieciństwa

W naukach społecznych zwraca się uwagę na zagrożenia w życiu dziecku, ukazując jednocześnie skalę tych zagrożeń. Do problemów społecznych zalicza się dziś: ubóstwo społeczne oraz zjawiska związane z patologią rodziny, takie jak przemoc i rozpad rodziny. Wskazuje się na rodziny dysfunkcjonalne, patologiczne, w których brakuje miłości, poczucia bezpieczeństwa i więzi emocjonalnej[29]. Profesjonaliści zajmujący się pomaganiem szu-

---

[26] B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie…*, op.cit.

[27] Taką „refleksję nowoczesności" na przykładzie przeżyć dziecka przedstawił socjolog U. Beck, *Skizzen zu einer biographischen gesellschaftsanalyse*, Frankfurt am Main 1997. Studium porównawcze ukazujące aspekty supernowoczesnego dzieciństwa przygotowali Danuta Urbaniak-Zając i Jacek Piekarski, którzy wymieniają także zagranicznych autorów zajmujących się tą problematyką: M. du Bois-Reymond, P. Büchner, H.H. Krüger, J. Ecarius, B. Fuchs.

[28] H. Sünker, *Dzieciństwo – między indywidualizacją a instytucjonalizacją*, w: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Łódź 1998, s. 248-259.

[29] Zob. m.in.: *Dziecięca bieda*, w: B. Smolińska-Theiss (red.), *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993; G. Olszewska-Baka (red.), *Dzieci ulicy. Problemy, profilaktyka, resocjalizacja*, Białystok 2000; M. Szczepska-Pustkowska, *Dzieci bezrobocia i biedy*, w: J. Bińczycka, B. Smoliń-

kają skutecznych sposobów rozwiązywania problemów życiowych, na które napotyka współczesna rodzina. Badania te konstruują często pytania dotyczące wychowania, opieki, pomocy oraz edukacji, ściśle wiążąc te zagadnienia z rozwojem dziecka. Są to prace badawcze, które poruszają kwestie wolności, praw dziecka oraz zagrożeń we współczesnym globalizującym się świecie[30].

Dorosłość brutalnie wkracza w dzieciństwo, zabierając z niego to, co dzieciom się należy i do czego mają prawo: zabawę, radość, beztroskę, miłość, bezpieczeństwo, zmuszając do bycia samodzielnym i przedwcześnie dorosłym, burząc dotychczasowe relacje dorosły – dziecko i podważając status dotychczasowego wychowania[31].

Niepokojące jest to, że współcześni rodzice równie często zapominają o prawach dziecka i jego przywilejach. Warto w tym miejscu wspomnieć trzy: prawo dziecka do przeżywania własnego dzieciństwa, prawo dziecka do swobodnego dysponowania swoim czasem i prawo dziecka do dzieciństwa wypełnionego zabawą. Częste traktowanie przez rodziców dzieciństwa jako „przedpokoju" dorosłości oraz nieumiejętność równoważenia angażowania dziecka w zajęcia edukacyjne powinno budzić coraz większy niepokój. Z badań Tomasza Szlendaka i Hanny Palskiej wynika, że ma to silny związek z zamożnością i zawodem rodziców. Rodzice, którzy zaliczają się do klasy średniej, stosują wspaniałe metody wychowawcze wobec swoich dzieci, lecz życie naznaczone brakiem czasu mocno je weryfikuje. Dzisiejsze dzieci rodziców z klasy średniej, używając określenia amerykańskiej badaczki Annett Larean, są „nadubezpieczone". Ich czas jest reglamentowany i napięty. W takiej sytuacji pomocne może być wychowanie podmiotowe – takie podejście rodziców do dziecka, które cechuje „dawanie mu rozsądnej swobody, intelektualnej stymulacji oraz towarzyszenie mu w jego decyzjach, bowiem tak wychowani ludzie – mimo słabego startu – są bardziej pewni siebie, mają większą potrzebę zmian"[32].

---

ska-Theiss (red.), *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2005; S. Golinowska (red.), *Polska bieda II. Kryteria, ocena. Przeciwdziałanie*, Warszawa 1997; I. Jundziłł, *Dziecko – ofiara przemocy*, Warszawa 1993; J. Brągiel, *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, Opole 1996; A. Roter, *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego*, Katowice 2005.

[30] B. Smolińska-Theiss, *Trzy nurty badań nad dzieciństwem*, op.cit.; eadem, *Odkrywanie dziecka i dzieciństwa*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1997, nr 2; E. Jarosz, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem*…, op.cit.

[31] Por. T. Buliński, *Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologia*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, praktyki, konteksty*, Gdańsk 2007, s. 111-113.

[32] A. Mitręga, *Dzieciństwo – między obowiązkami a zabawą. Edukacyjne aspiracje rodziców a funkcjonowanie dziecka w wieku szkolnym*, w: A. Ładyżyński (red.), *Pedagogika rodziny – in statu nascendi czy uznana subdyscyplina?*, Wrocław 2012, s. 241.

Pomoc i ochrona rodziny to obecnie priorytetowe zadanie dla systemu opieki. Główne założenia dotyczące ochrony rodziny przed zagrożeniami oraz tezy na temat praw dziecka wskazują na kierunek myślenia i zasadne działania wobec niej. Stają się one podstawą świadomości zawodowej, poczucia odpowiedzialności, bazą wiedzy oraz cechą zachowań profesjonalistów[33].

Joanna Staręga-Piasek, reprezentująca Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, zwróciła uwagę na ważną kwestię, że prawidłowo działający system opieki nad dzieckiem i rodziną to przede wszystkim:

- przeciwdziałanie i zapobieganie problemom rodziny, opracowywanie środowiskowych programów profilaktycznych, tworzenie środowisk wychowawczych przyjaznych zwłaszcza dziecku;
- organizacja poradnictwa rodzinnego, doskonalenie form pracy socjalnej i terapii rodzinnej;
- rozwijanie środowiskowych form wspierania rodziny w jej funkcjach opiekuńczo-wychowawczych (konsultacje, interwencje środowiskowe, kryzysowe, grupy wsparcia, samopomocy, spotkaniowe, terapia rodzinna, małżeńska czy grupowa);
- ograniczenie liczby dzieci kierowanych do placówek opiekuńczo-wychowawczych;
- tworzenie systemu dotyczącego lepszych diagnoz doboru rodzin zastępczych;
- poprawa jakości opieki w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i przekształcanie tych placówek w ośrodki otwarte na środowisko lokalne, podtrzymujące więzi z naturalną rodziną dziecka;
- modernizacja placówek resocjalizacyjnych;
- realizacja i wdrażanie indywidualnych oraz rodzinnych planów usamodzielniania;
- przygotowywanie profesjonalistów do pracy opiekuńczo-wychowawczej oraz aktywnego uczestnictwa w procesie modernizacji systemu opieki nad rodziną i dzieckiem[34].

Jak przedstawia się zatem oferta pomocy rodzinie zagrożonej w środowisku społecznym? Na pewno nie można całkowicie zapobiec zachowaniom patologicznym, ale podejmowane są próby ograniczenia ich zasięgu, m.in. poprzez powoływanie instytucji wspomagających środowisko rodzin-

---

[33] Szerzej: E. Jarosz, *Nowe wyzwanie czy zmiana spojrzenia na stałe obszary działań pracy socjalnej – przemoc i zaniedbywanie dziecka w rodzinie*, w: E. Kantowicz, A. Olubiński (red.), *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*, Toruń 2003, s. 327-337.

[34] J. Staręga-Piasek, *Opieka nad dzieckiem w systemie pomocy społecznej*, w: Z.W. Stelmaszuk (red.), *Zmiany w systemie opieki nad dziećmi i młodzieżą. Perspektywa europejska*, Katowice 2001, s. 46-51.

ne i szkolne w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych i korekcyjnych.

Zakłada się, że placówki środowiskowe jako ważne ogniwo systemu opiekuńczo-wychowawczego powinny być miejscem systematycznie i konsekwentnie podejmowanych działań opiekuńczych, wychowawczych, profilaktycznych, diagnostycznych i terapeutycznych skierowanych na dziecko, całą rodzinę, a także miejsce zamieszkania. Placówki wychowania pozaszkolnego mają różne formy. Są to np. świetlice środowiskowe bądź świetlice socjoterapeutyczne, zlokalizowane przeważnie w dzielnicach, w których obserwuje się wiele przejawów patologii społecznej.

Zgodnie z rozporządzeniem ministra polityki społecznej z dnia 14 lutego 2005 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych[35] świetlice należą do placówek wsparcia dziennego. Ich głównym zadaniem jest wspieranie rodzin w wypełnianiu ich podstawowych funkcji, zapewnienie pomocy rodzinom i dzieciom sprawiającym problemy wychowawcze, zagrożonym demoralizacją, przestępczością lub uzależnieniami oraz utrzymywanie współpracy ze szkołą, ośrodkiem pomocy społecznej i innymi instytucjami w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych.

Priorytetowym celem w obszarze pomocy dziecku i rodzinie zagrożonej jest uruchomienie form wsparcia w sferze materialno-bytowej oraz społeczno-wychowawczej, których efektem byłaby samodzielność ekonomiczna i niezależność w zakresie funkcjonowania psychospołecznego[36]. Temu przedsięwzięciu mają służyć dwie zasady: pomocniczości (państwo nie wyręcza rodziny z tych zadań, które sama jest w stanie wypełnić, ogranicza się tylko do jej wspomagania) oraz interwencji (włączenie pomocy społecznej w sytuacjach, w których rodzina już sobie nie radzi)[37].

Oprócz wsparcia socjalnego wzrasta także potrzeba pedagogicznego i psychospołecznego wsparcia rodzin (np. w postaci poradnictwa specjalistycznego) oraz prowadzenia działań profilaktycznych i kompensacyjnych, ukierunkowanych na egzystencję i procesy wychowawcze w środowiskach problemowych bądź we wspólnotach uznanych za niedysfunkcyjne[38]. Takim działaniom powinien towarzyszyć wspomagający stosunek do rodziny i systematyczny monitoring sytuacji dziecka w domu przez wszystkich pracowników zajmujących się profesjonalnie pomaganiem.

---

[35] Dz.U. nr 37, poz. 331.

[36] K. Piątek (red.), *Polityka społeczna na drodze do Unii Europejskiej*, Włocławek 1997, s. 186 nn.; K. Frysztacki, K. Piątek, *Wielowymiarowość pracy socjalnej*, Toruń 2002, s. 183 nn.

[37] Podaję za: B. Maj, L. Dyczewski, *Rodzina – społeczeństwo – państwo*, w: A. Kurzynowski (red.), *Rodzina w okresie transformacji systemowej*, Warszawa 1995, s. 32 nn.

[38] B. Maj, *Współczesna rodzina jako podmiot pracy socjalnej*, w: J. Kędzior, A. Ładyżyński (red.), *Współczesne wyzwania pracy socjalnej*, Toruń 2006, s. 82.

Mechanizmy wsparcia (instrumentalnego, emocjonalnego, wartościującego i duchowego) wykorzystuje się także w poradnictwie pedagogiczno-psychologicznym, które wraz z działalnością instytucji i placówek opiekuńczo-wychowawczych stanowi kolejną płaszczyznę działań pracy socjalnej. Działalnością terapeutyczną w środowisku zajmują się ośrodki terapii nerwic, ukierunkowane na pracę z dzieckiem oraz pracę z całymi rodzinami[39].

Do innych oddziaływań socjalnych można zaliczyć koncentrację na rodzinnej opiece zastępczej i pracy instytucji interwencji kryzysowych. Główną ich formą organizacyjną stały się powiatowe centra pomocy rodzinie, które po reformie administracyjnej w 1999 r. przejęły znaczną część zadań likwidowanych zespołów pomocy społecznej[40] oraz otrzymały nowe zadania. Warto wspomnieć, że w 2000 r. wyłączono opiekę nad dziećmi z systemu oświaty podległemu MEN i przekazano ją Ministerstwu Pracy i Polityki Społecznej, co spowodowało, że opieka nad dzieckiem i rodziną stała się częścią systemu pomocy społecznej[41].

Nieocenionym wsparciem dla współczesnej rodziny są organizacje i stowarzyszenia, w tym stowarzyszenia charytatywne, oraz kluby środowiskowe działające w miejscu zamieszkania rodzin. Szerokiego wsparcia dzieciom i rodzinom potrzebującym pomocy udzielają także Kościoły różnych wyznań[42].

Słowo końcowe

Dzieciństwo zatraca nieustannie swój urok i beztroskę. Lekceważy się prawa i przywileje dzieci, które bez wątpienia im się należą. Zmienia się przestrzeń i czas dzieciństwa (historyczny i realny oraz biograficzny). Współczesne dziecko szybko wkracza w świat ludzi dorosłych, funkcjonując w nim jako obywatel i konsument. Dziecko i dzieciństwo często staje się dziś za sprawą dorosłych narzędziem polityki i umacniania interesów władzy[43]. Rzeczywistość, w której przyszło żyć współczesnym dzieciom i ich rodzicom, jest czasem ogromnego napięcia i stresów. Najważniejsze jest, aby w świecie pełnym zagrożeń nie zagubić rodzicielskiego powołania[44], a odbudowując przystań, jaką jest rodzina, należy pamiętać o najważniejszej

---

[39] Ibidem, s. 83-84.

[40] Ibidem; por. M. Rymsza, *Praca socjalna i pracownicy socjalni po reformie samorządowej z 1999 roku*, w: K. Frysztacki, K. Piątek, *Wielowymiarowość pracy socjalnej*, op.cit.

[41] B. Maj, *Współczesna rodzina*…, op.cit., s. 86.

[42] Ibidem.

[43] B. Smolińska-Theiss, *Trzy nurty badań nad dzieciństwem*, op.cit., s. 23.

[44] S.Cz. Michałowski, *Życie w rodzinie a budowanie świata wartości*, w: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie wartości, Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, cz. I, Kraków 2003, s. 172.

zasadzie pomocniczości[45], która polega na wspieraniu i ochronie dzieci, a nie na obecnie zauważalnych działaniach ratowniczych, które mają często charakter rutynowy, przypadkowy czy wręcz nieświadomy[46] w środowisku lokalnym. Wskazane jest, by ważny udział w tworzeniu placówek zajmujących się pomocą miały samorządy lokalne, które zapewniłyby właściwe warunki materialne i finansowe, a tym samym przyczyniły się do lepszego wypełniania przez nie zasadniczych zadań z zakresu profilaktyki i edukacji.

---

[45] W. Andrukowicz, *Edukacja integralna*, Kraków 2001, s. 194.

[46] A. Olubiński, *Wsparcie społeczne w pracy socjalno-wychowawczej – zarys problematyki*, w: E. Kantowicz (red.), *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, Olsztyn 1997, s. 20-23.

Kamila Słupska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Blaski i cienie okresu młodości współcześnie – między karierą a marginalizacją

Współczesność w wymiarze szans i zagrożeń

Każdy chciałby osiągnąć w życiu sukces. Oczywiście dla poszczególnych osób może on oznaczać zupełnie coś innego. Jednostki wyznają różne wartości, dążą do odmiennych celów, mają swoje indywidualne marzenia i pragnienia. Jednak zgodne są co do tego, że ważne jest powodzenie w obszarze podejmowanych przez nie działań. Co o nim decyduje? Można stwierdzić lakonicznie: wszystko, ale taka odpowiedź nie daje żadnego wglądu w skomplikowaną materię rzeczywistości i nie wyjaśnia choćby skrótowo zagadnienia. Na pewno są to czynniki zewnętrzne, stanowiące tło codziennej egzystencji, a zarazem generujące jej możliwości, oraz wewnętrzne, tkwiące w samej jednostce.

Piotr Tobera zaznacza, że mówiąc o współczesnych społeczeństwach, na ogół na myśl przychodzą generacje żyjące tu i teraz. Rzadko są to pokolenia minione, które oddają się pod opiekę historii, a w minimalnym stopniu albo wcale nie uwzględnia się tych, które nadejdą. Czy można jednak zdystansować się od konsekwencji dzisiejszych decyzji dla przyszłych generacji? W tradycyjnych społecznościach myślenie o przyszłości nie było konieczne (brak różnic). Współczesne społeczeństwa nie mogą sobie jednak na to pozwolić. P. Tobera określa późną nowoczesność poprzez cztery ponadnarodowe procesy społeczne: uniwersalizację (tendencja do upowszechniania się jednolitych norm i wartości i/lub identycznych rozwiązań instytucjonalnych), modernizację (którą odróżnia od nowoczesności na tej podstawie, że nie zawsze miała ona charakter totalny, przeobrażający wszystkie dzie-

dziny życia społecznego), internacjonalizację i globalizację (proces umiędzynarodowienia spraw lub potrzeb, kiedyś mieszczących się w kompetencji suwerennych społeczności państwowo-narodowych, także dokonujący się w skali globalnej) i transformację (której zadaniem jest nie tylko zerwanie z dawnym systemem, ale przede wszystkim wkroczenie na ścieżkę nowoczesności poprzez budowę demokratycznego państwa prawa, otwartej gospodarki rynkowej, zaawansowanej technologii i społeczeństwa dobrobytu, a w płaszczyźnie psychospołecznej – przejście od nieaktywnego kolektywnego *homo sovieticus* do przedsiębiorczego i aktywnego obywatela w swoim środowisku lokalnym i państwie)[1].

Społeczeństwo XXI wieku jest – jak zaznacza Zygmunt Bauman – inaczej nowoczesne niż to, które wkraczało w wiek XX. Charakteryzuje je nieprzerwana i wiecznie niedokończona modernizacja. Są dwie cechy, które powodują, że nasza najbardziej współczesna forma nowoczesności wydaje się zupełnie inna, nowa – po pierwsze, jest to „stopniowy rozkład i nagły upadek pewnego nowoczesnego złudzenia: wiary w istnienie kresu drogi, którą nieustannie podążamy, osiągalnego celu przemian historycznych, stanu doskonałości […], formy skończenie dobrego społeczeństwa […], wiary w ład idealny […], w to, że los człowieka stanie się w pełni przejrzysty […], wiary w całkowite opanowanie przyszłości", po drugie, deregulacja i prywatyzacja zadań i obowiązków, które związane są właśnie z modernizacją. O ile pierwotną nowoczesność cechowała zbyt duża centralizacja władzy, o tyle jej dzisiejsi przedstawiciele pozostawiają wszelkie przejawy procesu emancypacji zwykłym ludziom, którzy muszą dźwigać ciężar modernizacyjnych działań[2]. Dla społeczeństwa płynnej nowoczesności typowe jest „płynne życie", które również „nie potrafi zbyt długo zachować swego kształtu ani utrzymać stabilnego kursu", jest pełne niepewności, przeżywane w warunkach ciągłego niepokoju, a największe obawy z nim związane to „lęk przed tym, by nie dać się zaskoczyć, by nadążyć za szybkim biegiem wydarzeń, by nie zostać z tyłu, nie przeoczyć »terminu ważności«, nie obarczyć się posiadaniem czegoś, co nie budzi już żądzy posiadania, nie przegapić momentu, w którym trzeba zmienić taktykę i nie przekroczyć granicy, zza której nie będzie już odwrotu"[3]. Postmodernistyczną rzeczywistość charakteryzuje pluralizm i zróżnicowanie, które zastępuje „wielką narrację"[4]. Duże znaczenie ma również kwestia ładu społecznego, a konkretnie – co

---

[1] P. Tobera, *Niepokojąca nowoczesność*, w: A. Miszalska, K. Kowalewicz (red.), *Niepokojąca współczesność*, Łódź 2001, s. 21, 30-36.

[2] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 46-47.

[3] Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków 2007, s. 5-6.

[4] A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2006, s. 729.

podkreśla Jerzy Modrzewski – świadomość niejednoznacznego obrazu, związanego z występowaniem różnych jego postaci (ład przetrwania, reprodukcji, rozwoju, ekspansji), co rzutuje na wyznaczanie perspektywy, a tym samym zaistnienie i możliwość urzeczywistnienia szans życiowych[5].

Egzystencja wymaga zatem ciągłego ruchu, a codzienność kojarzy się z podejmowaniem natychmiastowych decyzji. Planowanie przyszłości w takich warunkach jest zadaniem trudnym, bliżej nieokreślonym, przy realizacji którego nic nie jest pewne, a często nawet nie jest prawdopodobne. Tworząc takie plany, nie można ich opierać na jakichś trwałych strukturach, ale zawsze trzeba uwzględniać to, co wiąże się z procesami kreowania społecznej rzeczywistości. Można więc powiedzieć, że współczesność jest niezwykle bogata w treści dnia codziennego, ale oprócz możliwości zawiera w sobie elementy ryzyka, wymagające umiejętności ich dostrzegania i właściwego reagowania. Na tym tle zasadne i cały czas aktualne wydają się pytania o szanse młodego pokolenia, o wyznaczniki jego potencjalnej kariery i czynniki powodujące wykluczenie.

Według raportu opracowanego przez CBOS 38% badanych jest zdania, że młodzież obecnie ma większe szanse na odniesienie sukcesu niż jej rówieśnicy 20 lat temu (8% wyraża przekonanie, że szanse są takie same, a prawie połowa, tj. 49%, że są mniejsze), a decydują o tym głównie: odpowiednie wykształcenie, dostęp do nowoczesnych technologii, możliwość podróżowania, lepsza sytuacja gospodarcza, ewentualność pracy za granicą, wyższy standard życia, znajomość języków obcych. Na drugim biegunie znajdują się czynniki wpływające na redukcję perspektyw, np. brak pracy (pojawiający się w różnych kontekstach, w tym: bezrobocie wśród absolwentów szkół wyższych, migracje), niskie dochody, niestabilność zatrudnienia, konieczność podejmowania pracy poniżej kwalifikacji, a także zła sytuacja gospodarcza, braki w systemie szkolnictwa, brak pomocy ze strony państwa, niesprzyjające warunki materialne.

„Najmłodsi respondenci różnią się nieco od ogółu badanych w swoich poglądach na temat szans, jakie otwierają się przed młodzieżą. Wśród osób między 18. a 24. rokiem życia przeważa opinia, że młodzi ludzie są obecnie w lepszej sytuacji niż ich rówieśnicy dwadzieścia lat temu […], uzasadniając swój optymizm, najczęściej wskazują na dostęp do nowoczesnych technologii i informacji (38%), a nieco rzadziej na zalety wykształcenia (30%). Ponadto młodzi ludzie częściej niż ogół są przekonani o lepszej obecnie sytuacji gospodarczej (21%), ogólnie o lepszych perspektywach (18%) i wyższym standardzie życia (16%). Jednak rzadziej czują się uprzywilejowani z racji otwartych granic (14%) i możliwości podejmowania pracy za granicą (9%).

---

[5] J. Modrzewski, *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*, Poznań – Kalisz 2011, s. 144-152.

Podobny odsetek […] jak wśród ogółu badanych zwraca uwagę na możliwość uczenia się za granicą (7%), znajomość języków obcych (6%) oraz dostęp do różnych form finansowania (4%)"[6]. Z kolei: „Największe problemy młodych wymieniane jako uzasadnienie dla ich mniejszych szans na osiągnięcie sukcesu w życiu to także, według najmłodszych badanych (18-24 lata), generalnie brak pracy (46%) i duże bezrobocie, nawet po uzyskaniu dyplomu uczelni wyższej (12%). Na trzeciej pozycji w wypowiedziach młodych pojawiło się jednak przeświadczenie o dużej konkurencji oraz problemy z wybiciem się (9%)"[7].

Dwa bieguny młodzieńczej egzystencji – dążenie ku karierze i ryzyko marginalizacji

Słowo „kariera" – co podkreśla Zygmunt Bauman[8], wskazując tym samym na jego różne znaczenia – funkcjonuje w trzech kontekstach: socjologicznym, ideologicznym i moralnym.

W ujęciu socjologicznym oznacza ono zmiany pozycji społecznych jednostek, przesuwanie się w górę, przy zaakceptowaniu następujących założeń: w społeczeństwie istnieją różne pozycje, ułożone w hierarchii pionowej (jedna znajduje się wyżej od drugiej), ale granice między nimi są porowate i istnieje możliwość przechodzenia od jednej do następnej. Kariera jako ideologia (w ludzkiej świadomości, drogowskaz działania) dostarcza motywacji dla czynów człowieka, a w ustroju kapitalistycznym jest zarazem spoiwem, które wiąże jednostki ze społeczeństwem i jego instytucjami. W ujęciu etycznym stanowi zaś pełen konfliktów wewnętrznych problem moralności.

Pojęcie „kariera" zostało zapożyczone z języka włoskiego (*carriera*). W naukach społecznych studia nad tą tematyką rozpoczęli w latach 40. XX wieku O. Hall i E. Hughes[9]. Współczesne rozumienie tego terminu nie nawiązuje wyłącznie do drogi zawodowej. Obejmuje też szeroko pojmowaną aktywność człowieka, czyli „całożyciowy proces rozwoju, zarówno dorastania do wyboru zawodu, przygotowania do niego, szukania zatrudnienia, dochodzenia do mistrzostwa, podejmowania się coraz bardziej odpowiedzialnych zadań, jak i rozwój osobisty jednostki w wymiarze duchowym,

---

[6] CBOS, *O szansach młodych w III RP*, komunikat nr 5074, 2.10.2014, oprac. K. Kowalczuk, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_135_14.PDF [9.09.2015].

[7] Ibidem.

[8] Z. Bauman, *Kariera*, Warszawa 1960.

[9] M. Szumigraj, *Kariera*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa 2003, s. 552.

emocjonalnym, intelektualnym i fizycznym"[10]. Aktualnie kariera przestaje być jedynie fragmentem życia, ale jako proces wpisuje się w biografię człowieka i tym samym staje się częścią jego tożsamości, decydując o sukcesie bądź skazując go na ekskluzję. Może być zatem pojmowana jako „własność" jednostki poprzez jej unikatowy charakter[11].

Na drugim biegunie znajduje się zagrożenie wykluczeniem z życia społecznego. Jak je rozumieć? Pośród sposobów definiowania marginalności społecznej w literaturze można wyróżnić – na co wskazuje Kazimierz W. Frieske – dwa o nieco odmiennych kontekstach. Pierwszy to wskazanie na kulturową obcość jednostek lub grup, których „obyczaje, wartości, wzory poznawcze i sposoby percepcji różnią się na tyle od kultury ich otoczenia społecznego, że utrudniają procesy komunikowania się z tym otoczeniem i korzystanie z jego instytucji"[12]. Jest to m.in. sytuacja wędrowców, imigrantów, ludzi próbujących odnaleźć się w nowym otoczeniu lub też osób odrzucających kulturę własnego społeczeństwa i albo godzących się z ambiwalencją swojej pozycji (statusu), albo tworzących różne kultury i subkultury alternatywne. W tym rozumieniu mieści się również – na co zwraca uwagę Bożena Chrostowska – definicja marginalizacji Giovanniego Sarpellona, który za marginalne uważa osoby odmienne pod względem np. cech fizycznych, pokoleniowych, rasowych, zachowań seksualnych czy zawodowych[13]. Drugi kontekst to deficyty statusowych uprawnień, które przysługują jednostkom i grupom i/lub deficyty możliwości realizowania tych uprawnień, co oznacza, że istnieją osoby, które nie są przypisane do pozycji społecznych, a tym samym nie korzystają ze statusowych uprawnień lub też zajmują pozycję o niższym pod jakimś względem statusie. Do pierwszej grupy można zaliczyć tzw. ludzi zbędnych, o których pisał Stefan Czarnowski[14], włączając do społecznych grup marginalnych włóczęgów, jednostki utrzymujące się z pracy dorywczej lub dobroczynności, zawodowych przestępców, ludzi niepotrafiących znaleźć własnego miejsca w świecie, młodzież bezskutecznie poszukującą pracy oraz ludzi luźnych[15], zidentyfikowanych

---

[10] Ibidem.

[11] A. Cybal-Michalska, *Kariera jako „własność" jednostki – rozważania teoretyczne nad definicyjnym credo*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja" 2012, nr 1, s. 193 nn.

[12] K.W. Frieske, *Marginalność społeczna*, w: H. Domański i inni (red.), *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 1999.

[13] B. Chrostowska, *Marginalizacja społeczna i jej identyfikacja*, w: E. Kantowicz, A. Olubiński (red.), *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*, Toruń 2003, s. 212.

[14] S. Czarnowski, *Ludzie zbędni w służbie przemocy*, w: idem, *Dzieła*, t. II, Warszawa 1956. Por. J. Szacki (red.), *Sto lat socjologii polskiej. Od Supińskiego do Szczepańskiego*, Warszawa 1995, s. 482-487.

[15] K.W. Frieske, *Strukturalne mistyfikacje: współcześni „ludzie luźni"*, w: M. Marody (red.), *Zmiana czy stagnacja? Społeczeństwo polskie po czternastu latach transformacji*, Warszawa 2004.

przez Ninę Assorodobraj, pochodzących ze stanu włościańskiego, mieszczańskiego i szlacheckiego, nieobjętych prawem regulującym życie tych stanów, a zatem zrywających więzi ze strukturami społecznymi i żyjących poza społeczeństwem. Do drugiej grupy należą natomiast m.in. kat, niedoszły samobójca i banita. Wspólną cechą obu tych typów marginalności społecznej są konsekwencje w postaci ograniczonego uczestnictwa w porządku społecznym i ograniczonego dostępu do jego podstawowych instytucji (rynek pracy, rynek dóbr i usług, wymiar sprawiedliwości, system edukacyjny, system socjalny itd.)[16].

Marginalność i marginalizacja występują pod jednym lub wieloma względami, np. prawnym, ekonomicznym, religijnym, zawodowym, towarzyskim[17]. Ich formy – na co zwrócił uwagę Gino Germani – można podzielić na grupy wiążące się ze sferami: twórczości (zatrudnienie, bezrobocie jawne i ukryte), pożycia (wysokość dochodów, udział w dostępie do dóbr i usług), kultury (pełnienie ról społecznych), oświaty (dostęp do literatury i sztuki), polityki (wyrażanie opinii, podejmowanie decyzji dotyczących praw obywatelskich, producenta i konsumenta, mieszkańca danego obszaru), socjalną (dostęp do opieki zdrowotnej i opieki społecznej)[18]. Fred Mahler wyróżnił ogólne, obiektywne cechy grup marginalnych, takie jak: pozbawienie władzy i możliwości podejmowania decyzji, mniej praw i więcej obowiązków, mniejsze możliwości wyboru i więcej przymusu, niższa pozycja ekonomiczna i mniejsze szanse, mniej możliwości edukacyjnych, zawodowych, wypoczynku itd., większe narażenie na nacisk społeczny i kryzysy, dyskryminacja prawna, społeczne naznaczanie i dyskryminowanie[19].

---

[16] K.W. Frieske, *Marginalność społeczna*…, op.cit., s. 168.

[17] Tadeusz Pilch podkreśla, że zjawisko marginalizacji i procesy marginalizowania mają dwojaki wymiar: dotykają zarówno jednostki, jak i zbiorowości. Przykładem indywidualnego marginalizowania jest więzień zwalniany po odbyciu kary, któremu naznaczenie pobytem w więzieniu blokuje szanse życia zawodowego, uregulowania kwestii mieszkaniowej i generalnie „powrotu do normalności". Zob. T. Pilch, *Pedagogika społeczna wobec procesów marginalizacji*, w: M. Cichosz (red.), *Polska pedagogika społeczna w latach 1945-2003 (wybór tekstów źródłowych)*, t. II, Toruń 2004, s. 467. Maria Czerepaniak-Walczak, porządkując informacje na temat marginalizacji i wykluczenia, stosuje następujące kryteria: 1) zakres podmiotowego życia objęty ograniczeniami w dostępie do wartości – postać kompleksowa (obejmuje niemal wszystkie dziedziny istnienia), kombinowana, inaczej wycinkowa (tylko pewne aspekty) albo jednowymiarowa (jeden aspekt); 2) dziedzinę życia, w której udział jest ograniczony lub wręcz niemożliwy – marginalizacja ekonomiczna, kulturowa, towarzyska, polityczna. Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Daleko od… szansy (decyzje edukacyjne młodzieży wiejskiej)*, Szczecin 1999, s. 31-32.

[18] T. Kowalak, *Marginalizacja i marginalność społeczna*, Warszawa 1998, s. 21; B. Chrostowska, *Marginalizacja społeczna*…, op.cit., s. 213.

[19] F. Mahler, *Maldevelopment and marginality*, w: J. Danecki (red.), *Insights into Maldevelopment. Reconsidering the Idea of Progress*, Warszawa 1993.

Co w życiu młodzieży jest szczególnie ważne? Jakie aktywności/przestrzenie/momenty decydują o jej karierze bądź narażają ją na ryzyko marginalizacji? Na pewno jest to konstruowanie własnej tożsamości[20], czyli „poczucia własnego Ja (obejmujące percepcję samego siebie jako kogoś odrębnego od innych ludzi i percepcję innych jako bliskich lub obcych)"[21], procesy edukacyjne i projektowanie ścieżki zawodowej[22], powodzenie w sferze prywatnej, rozwijanie pasji, możliwość uczestnictwa w kulturze[23] i szeroko pojmowanym życiu społecznym[24].

---

[20] Zagrożenia, jakie kryje w sobie młodość, to efekt dyfuzji ról i tożsamości. Zgodnie z koncepcją Erika H. Eriksona właściwe rozwiązanie kryzysu to poczucie siebie jako osoby, a niewłaściwe – poczucie fragmentacji własnego Ja, niejasne poczucie siebie. Harmut M. Griese zaznacza, że w odniesieniu do tożsamości (w kontekście antropologicznej potrzeby i specyfiki każdego ludzkiego organizmu) można wskazać cztery wymiary: tożsamość osobistą (aspekt biograficzny, indywidualność), społeczną (ogólność i role), własnego Ja (osobiste osiągnięcia, aspekt balansujący) oraz obraz własnej osoby (widzenie siebie). Jürgen Habermas używa z kolei jako synonimu tożsamości Ja pojęcia „kompetencja komunikacyjna", która oznacza zarówno codzienne komunikowanie się w rolach społecznych, jak również umiejętność uczestniczenia w „dyskursach". Zob. P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 2004; H.M. Griese, *Szkice z socjologii wychowania i andragogiki*, Łódź 2002; K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996.

[21] P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, op.cit., s. 742.

[22] Na problematykę edukacji młodego człowieka składa się wiele zagadnień, w tym kwestia selekcji szkolnej i dostępu do procesów kształcenia. Zob. na ten temat: R. Borowicz, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000; idem, *Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie. Kształtowanie się zbiorowości studentów*, Warszawa 1983; T. Frąckowiak, *Selekcje szkolne okresu zmiany ustrojowej. O potrzebie odnowienia egalitaryzmu oświatowego*, „Studia Edukacyjne" 1996, nr 2; idem, *Selekcje szkolne w typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski*, Poznań 1986; idem, *Uspołecznienie młodzieży poprzez studia wyższe*, Poznań 1980; J. Hrynkiewicz, *Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania karier szkolnych młodzieży*, Warszawa 1979; B. Kołaczek, *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans*, Warszawa 2004; S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1976; M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973; Z. Kwieciński, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002; idem, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980; idem, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Toruń 1995; idem, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002; J. Osiński, *Uwarunkowania społeczno-przestrzenne selekcji młodzieży do studiów wyższych*, Warszawa 1977; P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005; R. Piwowarski, *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*, Warszawa 2006; M. Szymański, *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa 1988; idem, *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa 1996; M. Wasilewska, *Selekcje szkolne w latach przemian*, Kielce 2003; T. Wilk, *Możliwości zaspokojenia potrzeb edukacyjnych młodzieży w warunkach zmiany społecznej w Polsce*, Katowice 2002.

[23] Obecnie ta kategoria obejmuje szeroki zakres działań i możliwości: wymiar zinstytucjonalizowany, zbiorowy czy też nieformalny, indywidualny, służący obcowaniu z szeroko poj-

W Polsce, jak się okazuje, wyrosło pierwsze syte pokolenie. Jak wynika z raportu *Młodzi 2011*, Polacy między 15. a 34. rokiem życia upodabniają się do rówieśników z Europy Zachodniej, tzn. są: otwartymi hedonistami, zwolennikami konsumowania dóbr, mają luźny stosunek do instytucji małżeństwa, dbają o swój indywidualizm, ale też chcą być prospołeczni, mają wielkie ambicje, czyli pragną mieć pieniądze, odpowiednie wykształcenie, prestiż, interesującą pracę, wartościowe przyjaźnie, barwne życie, a z czasem udaną rodzinę. Jednocześnie nad krajami rozwiniętymi zawisła groźba straconego pokolenia, czyli pierwszego od II wojny światowej, któremu może powodzić się gorzej niż poprzednikom. A zatem – jak podkreślają socjolodzy i ekonomiści – na naszych oczach rodzi się nowa klasa społeczna – prekariat („obecnie to grupa wyzyskiwana w gospodarce usługowej, zatrudniona na niepewnych umowach, za płacę nie pozwalającą utrzymać się ani planować przyszłości")[25]. Czyli z jednej strony jest to zapowiedź możliwości realizacji przez młodzież kariery życiowej[26] (w różnym stopniu natę-

---

mowaną sztuką bądź zaspokajający potrzebę rozrywki i rekreacji, w obszarze świata realnego albo wirtualnego, gdzie jednostka może pełnić rolę widza, ale również stać się artystą. Zob. na ten temat: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013; M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*, Warszawa 2010; M. Filiciak, J. Hofmokl, A. Tarkowski, *Obiegi kultury. Społeczna cyrkulacja treści. Raport z badań*, Warszawa 2012; A. Kowalewska, *Uczestnictwo Polaków w kulturze współczesnej*, w: A. Szpociński (red.), *Różnorodność procesów zmian. Transformacja niejedno ma imię*, Warszawa 2004; P. Kossowski, *Od kultury masowej do e-kultury. Nowe konteksty, wyzwania i zadania dla pedagogiki mediów*, w: A. Przecławska, A. Wiłkomirska (red.), *Między nieuchronnością a możliwością – wychowanie w warunkach zmiany*, Warszawa 2010; K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011.

[24] Jest to związane m.in. z aktywnością społeczną i jej przejawami na wielu płaszczyznach w ramach funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego. Obejmuje zatem swoim zasięgiem indywidualne i zbiorowe zachowania prospołeczne, działania w ramach organizacji pozarządowych, wolontariat. Innymi słowy, tworzenie przestrzeni, w której młodzi ludzie mogliby podejmować określone przedsięwzięcia, realizować swoje pomysły, dynamizując własne pokolenie, inne kategorie społeczne, angażując instytucje i społeczność lokalną. Zob. na ten temat: A. Naumiuk, *Edukacja i aktywizacja społeczna w organizacjach pozarządowych. Przykład ruchu United Way*, Warszawa 2003; eadem, *Uczestnictwo społeczne młodzieży. Możliwości działań – opinie i postawy*, Toruń 2007; K. Słupska, *Organizacje pozarządowe i ich działania na rzecz młodzieży – od aktywizacji na co dzień do wsparcia w sytuacjach trudnych*, w: M. Piorunek (red.), *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej* Poznań 2015; E. Tłuczek-Tadla, *Edukacja obywatelska w stowarzyszeniu młodzieżowym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Rzeszów 2012; H. Świda-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005; K. Pacholak, M. Białek-Graczyk, A. Pajączkowska (red.), *Podaj dalej. 100 pomysłów młodych menadżerów kultury*, Warszawa 2010.

[25] W. Smoczyński, *Prekariusze wszystkich krajów*, „Polityka" 2011, nr 37, s. 20-21.

[26] A tym samym osiągnięcia sukcesu życiowego. Zgodnie z badaniami prowadzonymi przez Tomasza Łączka młodzież, definiując tę kategorię, udzielała bardzo różnych wypowie-

żenia, m.in. w zależności od indywidualnych preferencji), z drugiej zaś zakłócenia i to dość wyraźne (których źródłem są sytuacje niezależne od młodych ludzi), powodujące, że ryzyko marginalizacji staje się realne.

Starsi milenialsi (osoby urodzone w latach 1980-1990) to pokolenie przełomu ekonomicznego i politycznego. Naturalny jest dla nich ustrój demokratyczny i wiedzą oni doskonale, co kryje się za kategorią gospodarki wolnorynkowej. Jednocześnie wychowali się „offline" (w przeciwieństwie do grupy młodszej) i dobrze pamiętają czasy, kiedy nie byli podłączeni do sieci wirtualnej, a tworzyli własne sieci „realne". Młodszych milenialsów charakteryzuje z kolei multitasking, czyli jednoczesne wykonywanie kilku czynności: słuchanie muzyki, odrabianie zadań domowych, uczenie się, przeglądanie stron internetowych, kontaktowanie się ze znajomymi[27]. Sami rodzice w ten sposób ich charakteryzują: „Właściwie, jeśli nie liczyć tych gadżeciarskich zachcianek, młodym niewiele potrzeba do szczęścia. Wystarczy dostęp

---

dzi, które przyporządkowane zostały następującym kategoriom: osiągnięcie wyznaczonych celów (19,9%), szczęśliwa rodzina (18,6%), bycie szczęśliwym (15,1%), zadowolenie z życia (13%), satysfakcjonująca praca (10,3%), spełnienie marzeń (4,8%), wysokie wykształcenie (2,7%), stabilna sytuacja materialna (2,1%), udane życie towarzyskie (0,8%), zdobycie sławy (0,6%), posiadanie zdrowia (0,6%), użyteczność społeczna (0,4%), inne (11,1%). Po dokonaniu agregacji ujęto je w sześć głównych kategorii: poczucie szczęścia (39,8%), szczęśliwa rodzina (18,6%), zadowolenie z siebie (14,4%), posiadanie satysfakcjonującej pracy (13%), posiadanie wyższego wykształcenia (2,7%), wysoki status społeczny (0,4%), dodatkowo: inne (11,1%). Zob. T. Łączek, *Społeczne i edukacyjne uwarunkowania sukcesu życiowego młodzieży*, Kielce 2014, s. 112-117. Według innych badań młodzież studiująca, mając wybrać trzy określenia z puli podanych kojarzące się jej z karierą życiową, deklarowała – od odpowiedzi pojawiającej się najczęściej do tej cieszącej się najmniejszą liczbą wskazań: realizowanie siebie, wykształcenie, awans zawodowy, rodzinę, pieniądze oraz sławę (nieliczni). Jednocześnie, wybierając spośród siedmiu schematów postępowania ten odpowiadający własnym wyobrażeniom o karierze życiowej, większość, która udzieliła odpowiedzi, zdecydowała się na dwa: 1) szczęście osobiste (rodzinne) na pierwszym planie, praca zawodowa jako niezbędny element codziennego życia, umożliwiający zaspokajanie różnorodnych potrzeb (40,2%), 2) możliwość realizowania siebie, rozwijania własnych zainteresowań bez dążenia do sukcesów materialnych (pasja na pierwszym miejscu), w połączeniu z życiem rodzinnym (30%). Kolejne to: 3) osiągnięcie odpowiedniej pozycji materialnej (najważniejszy cel to dostatni poziom życia) w połączeniu ze szczęściem rodzinnym (16,17%), nastawienie na karierę zawodową z ważną pozycją rodziny (6,47%), osiągnięcie sławy, zawodowego sukcesu, połączonych z bardzo dobrą pozycją materialną, nastawienie na karierę zawodową, życie rodzinne może tak, ale niekoniecznie, na dalszej pozycji (4,85%), osiągnięcie odpowiedniej pozycji materialnej (najważniejszy cel to dostatni poziom życia), szczęście rodzinne może tak, ale niekoniecznie, na dalszej pozycji w hierarchii ważności (2,08%), tylko i wyłącznie oddanie się własnym zainteresowaniom (typ samotnika) (0,23%). Zob. K. Słupska, *Egalitaryzacja szans kształcenia młodzieży jako problem społeczny III Rzeczypospolitej*, Poznań 2012, s. 146.

[27] *OMG! Czyli jak mówić do polskich milenialsów*, Odyseja Public Relations 2014, http://mobileinstitute.eu/files/omg-millenialsi-2014.pdf [9.09.2015].

do internetu: można godzinami czatować z kolegami z tej samej ulicy albo z drugiego końca świata, bo i tam mają znajomych. I siedzą tak, klikając jak opętani i równocześnie odrabiają lekcje"[28]. „Jako pracownicy są już i będą w przyszłości sporym wyzwaniem dla biznesu, ponieważ elastyczniej podchodzą do kwestii kariery – widzą więcej możliwości i opcji niż ich starsi koleżanki i koledzy". Milenialsi wydają się „bardziej realistami niż optymistami i bardziej pragmatykami niż ideowcami"[29]. Przedstawiciele pokolenia milenijnego nie boją się utraty zatrudnienia, gdyż zamiast kupować mieszkanie, wolą je wynająć. Nie mają poczucia porażki, kiedy zmuszeni są wrócić do rodziców[30]. Obecnie ponad 43,5% młodych osób w wieku 25-34 lata mieszka z rodzicami. Od lat można zaobserwować zwiększającą się liczbę gniazdowników, a trend ten można tłumaczyć wielorako, np. tradycją (*bamboccioni* we Włoszech), wyrachowaniem (brak wydatków, dobry standard życia), sytuacją materialną (brak pracy albo niskie zarobki, uniemożliwiające zakup/utrzymanie własnego mieszkania)[31]. Marcin Sińczuch podkreśla jednak, że nie da się tak łatwo i jednoznacznie zdefiniować i podsumować tej sytuacji, gdyż młodzież to grupa bardzo zróżnicowana (z jednej strony młodzi ludzie, których cechuje deficyt kapitału kulturowego, społecznego i ekonomicznego, niemający wzorców, zniechęceni, niewiedzący, co mają ze sobą zrobić, z drugiej zaś ci, którzy pochodzą z dobrze sytuowanych rodzin, a mieszkają z rodzicami, gdyż tak jest im wygodniej, realizują się w każdej dziedzinie życia i uważają taki stan rzeczy za naturalny, i w końcu trzecia grupa – młodzi nieprzygotowani do samodzielnego życia, bojący się go i jak to tylko możliwe odwlekający ten moment). Duże znaczenie mają tu także przemiany kulturowe. Decyzja o wyprowadzce od rodziców związana jest z motywacją pozytywną (młody człowiek chce coś sobie udowodnić, coś osiągnąć, lecz powodem, dla którego tego nie robi, jest zwykle sytuacja finansowa) lub negatywną (pragnie uciec spod kontroli rodzicielskiej – barierą są wówczas przemiany kulturowe, a konkretnie zniwelowanie dystansu między pokoleniami, wręcz daleko idący kompromis[32]). Dlatego też mamy

---

[28] A. Szulc, *Kosmici*, „Newsweek" 2013, nr 22, s. 23.

[29] *OMG! Czyli jak mówić do polskich milenialsów*, op.cit.

[30] A. Krzyżaniak-Gumowska, *Pokolenie klapki*, „Newsweek" 2013, nr 22, s. 19.

[31] R. Wojciechowski, *Wieczne dzieci*, „Przegląd" 2015, nr 34, s. 18-20.

[32] Istotną cechą współczesnych relacji między pokoleniem rodziców a pokoleniem ich dorastających dzieci jest, co podkreśla Witold Wrzesień, przyjaźń, choć dość specyficznie pojmowana i niebędąca obrazem jej idealnej klasycznej postaci, tzn. oparta m.in. na elementach manipulacji ze strony młodzieży. Korzysta ona zatem ze wsparcia rodziców, którzy akceptują przedłużanie przez córki i synów okresu niewkraczania w dorosłe życie. Zob. W. Wrzesień, *Europejscy poszukiwacze. Impresje na temat współczesnego pokolenia polskiej młodzieży*, Warszawa 2009, s. 40 nn.

do czynienia z opóźnionym wejściem w dorosłość[33]. Jerzy Modrzewski podkreśla: „Wiek młodzieńczy aktualizujący się jeszcze głównie w warunkach rodziny pochodzenia i instytucji edukacyjnej – również od połowy XX wieku poddawany jest w masie reprezentujących go jednostek intensywnej, obok rodzinnej, zinstytucjonalizowanej socjalizacji specjalizacyjnej, wydłużając okres przygotowania i oczekiwania na podjęcie i pełnienie ról społeczno-zawodowych w biograficznej fazie dorosłości, rodząc zjawiska niepodejmowania lub zatrudnienia tymczasowego, bezrobocia, singlowania, prekariatu itp. Znamiona wieku młodzieńczego stają się więc coraz częściej udziałem osób wykraczających swoim wiekiem biologicznym poza młodzieńczy wiek społeczny"[34].

Ogromne zróżnicowanie jest zatem kategorią naczelną, jeśli chodzi o charakterystykę współczesnej młodzieży. Po pierwsze dlatego, że wydłużeniu uległ okres młodości (kiedyś określany na 15-18 lat, dziś trudny do określenia z uwagi nie tyle na kryteria rozwoju biologicznego, ile na specyfikę społecznego funkcjonowania, obejmuje więc cezury czasowe od 12., 13. do 25., a nawet 30. roku życia), po drugie dlatego, że niełatwo wskazać na jedność pokoleniową, gdy mowa o tak różnych grupach, mając za punkt odniesienia np. czynniki środowiskowe ich egzystencji i możliwości realizacji szans życiowych. By zmniejszyć ryzyko wystąpienia marginalizacji, należy eliminować różnego rodzaju deficyty uprawdopodobniające to zjawisko. Ograniczone możliwości uczestnictwa w życiu społecznym rodzą poczucie niesprawiedliwości i krzywdy. Jednocześnie w tak dynamicznym świecie, gdzie normą jest ciągły kontakt z ludźmi, wielu adolescentów zmaga się z poczuciem wyobcowania, wielu nie wytrzymuje presji sukcesu, który powinni osiągnąć. Samotność to stan, który wynika z izolacji społecznej albo zakłóconych relacji międzyludzkich. Nie jest odczuciem jednorodnym, może występować z różnym natężeniem i przyjmować rozmaite postacie, być albo kamuflowane, albo manifestowane. Jedne z badań prowadzonych wśród licealistów, w których strategią badawczą było jakościowe studium przypadku, dowodzą, iż młodym ludziom potrzebne jest wsparcie, a bliskość ma dla nich bardzo duże znaczenie, więc bezpośrednio nie utożsamiają się z problemem samotności. Wypowiadając się na jej temat, wyraźnie podkreślają, iż nie może być ona stanem permanentnym, ale stanowiąc efekt świadomego wyboru, kojarzy się z wartością i przyjmuje wówczas charakter kontemplacyjny[35].

---

[33] R. Wojciechowski, *Rodzice coraz mniej przeszkadzają. Rozmowa z dr. Marcinem Sińczuchem*, „Przegląd" 2015, nr 34, s. 21-23.

[34] J. Modrzewski, *Dynamika projekcji biograficznych w społeczeństwie późnej nowoczesności*, „Pedagogika Społeczna" 2013, nr 3(49), s. 31.

[35] M. Kleszcz, M. Łączyk, *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*, Kraków – Katowice 2012, s. 114 nn.

Samotność fizyczna charakteryzuje się obojętnością, brakiem zainteresowania ze strony innych, odosobnieniem. Samotność psychiczna, czyli osamotnienie, dotyczy indywidualnych odczuć jednostki, jej wrażliwości i potrzeb. Oznacza to niewystarczający kontakt emocjonalny z inną osobą, która może być blisko w znaczeniu przestrzennym, poczucie marginalizacji wśród ludzi. Natomiast samotność moralna to „brak związku z wartościami, symbolami, wzorami" (Tadeusz Gadacz), czyli problem z odnalezieniem się w sferze symbolicznej chaotycznej rzeczywistości. Wówczas niewiele trzeba, by młody człowiek dołączył do grup o charakterze dewiacyjnym lub zaczął podejmować działania autodestrukcyjne[36]. Samotność przeżywana przez młodzież – jak podkreśla Zofia Dołęga – może być czynnikiem zakłócającym jej psychospołeczny rozwój, a występująca w nasilonej postaci – stać się również czynnikiem ryzyka[37]. Świat postmodernistyczny – na co z kolei zwraca uwagę Zofia Remiszewska – „powinien stanowić wyzwanie dla edukacji szkolnej"[38], gdyż „współczesny człowiek w zasadniczej mierze nie jest przygotowany do zmagań z przeciwnościami losu […]. Tymczasem […] zaczyna być coraz częściej zagubiony i osamotniony, nie potrafi uporać się z problemami swego nieszczęścia, cierpienia czy bólu"[39].

O zajmowanym przez młodego człowieka miejscu na kontinuum kariera – marginalizacja decyduje wiele czynników (obiektywnych i subiektywnych). W życie młodzieży wpisane są bowiem: bunt i zwątpienie, ale też energia i dociekliwość poznawcza. W funkcjonowanie społeczeństwa wpisany jest z kolei obowiązek zapewnienia jej możliwości realizacji i warunków temu sprzyjających. To wszystko generuje cienie i blaski współczesnego okresu dorastania i wieloletniej młodości, możliwości i zagrożenia im towarzyszące, determinowane w różnych zakresach wieloznacznością rzeczywistości i jej skomplikowanym obrazem. Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że jeżeli przedstawiciel młodego pokolenia zbliża się do bieguna marginalizacji, to fakt ten powinien wzbudzać nie tylko niepokój, ale wręcz alarm pedagogiczny i społeczny, wymagający uruchomienia działań ratowniczych. Pozostawienie młodych ludzi samych ze swoimi problemami to świadectwo porażki społeczeństwa. Podobnie jak brak myślenia perspektywicznego w kontekście tworzenia im optymalnego środowiska rozwoju. A za to odpowiedzialni są wszyscy – i różnego typu instytucje, organizacje, mniej lub bardziej formalne podmioty, i poszczególne jednostki.

---

[36] T.E. Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Kraków 2007.

[37] Z. Dołęga, *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*, Katowice 2003, s. 158.

[38] Z. Remiszewska, *Kryzysy egzystencjalne młodzieży a edukacja szkolna*, Opole 2007, s. 199.

[39] Ibidem, s. 197.

Zamiast zakończenia

Uzupełnieniem poruszanych kwestii niech będą wypowiedzi pisemne studentów pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (studiów pierwszego stopnia), którzy w ramach zajęć fakultatywnych „Książka w życiu młodego człowieka – o znaczącej roli czytelnictwa" w roku akademickim 2013/2014 i 2014/2015 wykonywali ćwiczenie korespondujące w swej formie ze specyfiką zajęć, a jednocześnie odnoszące się do blasków i cieni własnej egzystencji. Odwołując się do formuły zadania zaproponowanego przez Alexa Pattakosa, nawiązującego do filozofii i metody Viktora E. Frankla, twórcy logoterapii, studenci zostali poproszeni o wypowiedź pisemną na temat: „Wyobraź sobie, że napisałeś autobiografię – ze szczegółami z życia prywatnego i zawodowego – która znalazła się na liście bestsellerów »New York Timesa«. Jaki tytuł ma ta książka? Wymień i streść rozdziały, które się w niej znalazły. Jacy ludzie znaleźli się w części Podziękowania«?"[40]. Trzeba nadmienić, że ćwiczenie to studenci realizowali w ramach podsumowania zajęć, a zatem nie chodziło o szczegółowe opracowanie, ale raczej o spontaniczną ocenę własnej dotychczasowej sytuacji i odniesienie się do proponowanej formy literackiej.

Jeśli chodzi o tytuł autobiografii, to propozycje były rozmaite – i bardzo konkretne, i ujęte metaforycznie, i mające wydźwięk jednoznacznie pozytywny, neutralny i sygnalizujące znaczenie negatywne. Oto część z nich: „Oczy czarne, szyja brudna, jaka jestem dziś paskudna!", „Z pamiętnika odnalezionej…", „Pęknięte zwierciadło", „Rozmowy o woli istnienia", „Jeden mały dysonans", „Windą do piekła, schodami do nieba", „Niby oczywiste, ale nie do końca", „Historia, którą napisało życie", „Dokąd zmierza moje życie?", „Napisałam książkę, mogę umrzeć", „Pod gołym niebem, czyli jak środowisko kształtuje osobowość", „Oblicze", „Moje wyśnione życie", „21 lat w jeden dzień", „Sama – nie samotna", „W nocnym niezdecydowaniu – cichy głos A.", „4 wiatry", „Od A do Z, czyli życiowe zawirowania. Dobre i złe wybory", „Karuzela – nie według wskazówek zegara", „(Nie) całkiem zwyczajne życie", „Po co mi to było?", „Zwierzenia Amatora Życia", „Życie od zera do spełnienia", „Polowanie na motyle", „Mozaika w odwróconym zwierciadle", „Muzyka duszy", „Droga na szczyt", „Obrazki z pamięci", „Historie o nielubieniu", „Problemy z orientacją – ciekawe przypadki Melpomeny", „To ciało życie ukształtowało", „Z uśmiechem przez życie", „Zwykła niezwykła", „Piegi rude, pies ma budę", „Żyć aby przeżyć", „Obudź się", „+/–", „Darula".

---

[40] A. Pattakos, *Więźniowie własnych myśli. Zastosowanie zasad logoterapii Viktora Frankla w życiu zawodowym*, Warszawa 2012, s. 146.

Odnosząc się do akcentowanych w niniejszym artykule blasków i cieni okresu młodości, wyeksponowana została przez studentów, w ramach proponowanych rozdziałów, cała gama radosnych momentów ich życia (począwszy od dzieciństwa jako okresu zabaw, poprzez lata edukacji szkolnej, zawierania przyjaźni, rozwijania zainteresowań, po pierwsze własne wybory, usamodzielnianie się) i tych przynoszących troski i ból (choroby w rodzinie, przeżywanie stanów depresyjnych, lękowych, trudne relacje ze znajomymi, bunt, zawiedzione uczucia, rozpad rodziny, śmierć bliskich, nieodpowiedni wybór edukacyjny, myśli samobójcze, poczucie osamotnienia, kłótnie rodzinne, złamane obietnice, problemy ze zdrowiem, utrata przyjaciół, poszukiwanie sensu i celu w życiu, wypadek samochodowy, trudny okres szkoły, lęk przed dorosłością).

Warto również podkreślić, że w części „Podziękowania" studenci najczęściej składali je na ręce: rodziców, przyjaciół, osoby bliskiej sercu, rodzeństwa, babci/dziadka, nauczyciela/wykładowcy, autorów książek, tych, którzy udzielili wsparcia.

Pozwalam sobie na wspomnienie o tym zadaniu realizowanym przez studentów, korespondującym z tematyką artykułu, a jednocześnie przywołującym kontekst świata literackiego i nawiązującym do twórczości prozatorskiej, pamiętając o ogromnym zamiłowaniu Pana Profesora Jerzego Modrzewskiego do książek, do literatury, co znajduje odzwierciedlenie w niezwykle bogatym księgozbiorze, który posiada i który stanowi dla rozmówcy Pana Profesora wspaniałą okazję do zapoznania się z wieloma poruszanymi przez Niego wątkami nawiązującymi do znakomitych dzieł, należących do różnych gatunków literackich, dzięki czemu dodatkowo wzbudzona zostaje u interlokutora ciekawość poznawcza.

Ewa Roman

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Społeczno-kulturowe wzory aktywności zdrowotnej młodzieży

Wśród licznych zagrożeń o charakterze witalnym i obyczajowym, jakim podlega współczesna młodzież, do powszechnie występujących i doświadczanych należą zagrożenia zdrowia. Ich źródła tkwią w środowisku jej aktywności życiowej i określane są jako:

- morbusogenność ekologiczna: zanieczyszczenie powietrza, wody, żywności, mieszkań i ich wyposażenia, kosmetyków, ubrań, naczyń i opakowań,
- morbusogenność kulturowa: moda i lansowany przez nią styl życia, jednolity wzór sylwetki, cielesności, uprawianie aktywności ruchowej, sportu, preferowane zabawy, sposób spędzania czasu wolnego, Internet.

Na pograniczu tych dwóch zasadniczych źródeł lokują się zagrożenia związane z piciem alkoholu i stosowaniem środków psychoaktywnych, a także zagrożenia wynikające z cech współczesnej cywilizacji, np. niebezpieczne korzystanie ze środków komunikacji czy stosowanie współczesnych zdobyczy medycyny bez przestrzegania jej procedur i standardów, np. leki o niewłaściwej recepturze, niewłaściwe zabiegi stosowane przez lekarzy, choroby spowodowane wirusami lub bakteriami o nieznanym pochodzeniu. Źródłem zagrożeń może być także irracjonalność w postępowaniu prozdrowotnym.

W artykule prezentuję autorską typologię wzorów zachowań zdrowotnych w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Próby takie podejmowane już były wcześniej, np. Lloyd J. Kolbe[1] dokonał systematyzacji zachowań zwią-

[1] L.J. Kolbe, *Application of Health Behaviour Research. Health Education and Health*, New York – London 1988.

zanych ze zdrowiem, stosując kryterium subiektywnej kwalifikacji własnego zdrowia jako wskaźnika jego posiadania lub tracenia. Przytoczony przykład systematyzacji wzorów zachowań związanych ze zdrowiem, ujawnianych najczęściej w sytuacjach społecznych, kwalifikuję do kategorii faktów społeczno-kulturowych, co nie oznacza, że nie dostrzegam w interpretacji biologicznych aspektów zarówno samych zachowań, jak i ich przedmiotu.

Zagadnienie to przedstawię w perspektywie nauk społecznych, zwłaszcza pedagogiki społecznej. Pojęcia „wzoru" i „wzorca" stosowane są w pedagogice społecznej od początków jej uprawiania w Polsce. Były one eksponowane i wykorzystywane zarówno przez Helenę Radlińską, Ryszarda Wroczyńskiego i Aleksandra Kamińskiego, jak i wielu innych pedagogów społecznych reprezentujących kolejne pokolenia. Można nawet powiedzieć, że są to pojęcia najważniejsze dla pedagogiki społecznej. Pojęcie „wzoru" wykorzystywane jest głównie do opisu i wyjaśniania interesujących pedagogikę społeczną, typowych z określonych względów wycinków rzeczywistości, zamiennie stosowane z pojęciem „standardu" („normy").

Natomiast pojęcie „wzorca" wykorzystywane jest w jej warstwie prakseologicznej, w której konstruowane są pedagogiczne propozycje optymalizowania owych wycinków rzeczywistości i wówczas stosuje się je zamiennie z pojęciem „modelu", dodając czasami określenie „optymalizacyjny"[2].

Pojęcie „wzoru" stosowane jest nie tylko przez pedagogów społecznych – zwłaszcza gdy za jego pomocą interpretuje się rzeczywistość, społeczność, uniwersum kulturowe, tworząc zeń określenia: „wzór kulturowy" i „wzór społeczny" – ale także przez socjologów i antropologów[3].

W pedagogice społecznej częściej stosowane jest pojęcie „wzorców zdrowia", określane także jako: „zdrowy styl życia", „prozdrowotny styl życia" albo zwyczajnie „zdrowe życie". Stosunkowo rzadko pojawiają się w niej dyskusje i rozstrzygnięcia dotyczące opisu zachowań związanych ze zdrowiem jako teoretycznych instrumentów odzwierciedlania rzeczywistych stanów w obszarze zdrowia.

Zanim przedstawię propozycję typologii takich wzorów, wyjaśnię pojęcie „zdrowia", które będę ujmować w kategoriach kulturowych, a więc jako konkretyzowanej czy obrazowanej (poprzez symboliczną prezentację) kulturowo cechy jednostki, wyznaczonej stanami jej przeżyć emocjonalnych, a ujawnianych w kulturowo uwzorowanych zachowaniach w typowych

---

[2] A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1983.

[3] Warto wskazać pracę powstałą na przełomie XIX i XX wieku autorstwa Williama G. Sumnera pt. *Naturalne sposoby postępowania w gromadzie*, Warszawa 1995 (tytuł oryginalny *Folkways*, który można przetłumaczyć jako: wzory naturalne, wzory kształtujące się w kulturze ludów). Pojęcie wzoru kulturowego zrobiło światową karierę głównie dzięki pracy Ruth Benedict, *Wzory kultury*, Warszawa 1996.

sytuacjach społecznych. Interpretując zdrowie w tych kategoriach, mniej uwagi poświęcam stanom psychicznym, ich subiektywnemu wymiarowi, więcej zaś społecznemu wymiarowi takich zachowań, a więc temu, jak są one postrzegane, określane i kwalifikowane w sytuacjach społecznych.

Wzorce zdrowia odnoszę do dzieci i młodzieży, dlatego że utrwalone w tej fazie cyklu życia wzory zachowań związanych ze zdrowiem w procesie socjalizacji edukacyjnej czy profesjonalizacyjnej, czego dowodzą liczne badania, są najczęściej kontynuowane biograficznie i w zasadzie nie podlegają radykalnej weryfikacji.

Wzory zachowań związanych ze zdrowiem definiuję jako jedną z kategorii wzorów kulturowych, które mogą podlegać różnym zabiegom porządkującym. Do porządkowania ich można stosować np. kryterium wiedzy, na podstawie którego jednostka tworzy indywidualne wyobrażenia tego, co nazywa zdrowiem. Wówczas wzory zachowań związanych ze zdrowiem mogą być klasyfikowane bądź typologizowane ze względu na przyjętą koncepcję różnych rodzajów wiedzy, jakimi posługują się ludzie, obrazując bądź konkretyzując świat, w którym żyją, oraz istniejące w nim wartości[4].

Posługując się jedną z takich koncepcji, najbardziej znaną i upowszechnianą w Polsce, można by wyróżnić wiedzę: praktyczno-techniczną, objawioną, magiczną i naukową. Kategorie wzorów zachowań związanych ze zdrowiem byłyby w tym kontekście pochodnymi sposobu, w jaki jednostki „zdobywają" wartość zwaną zdrowiem, rozumieją ją lub się nią posługują.

Jeśli np. na gruncie wiedzy naukowej (różnie pojmowanej) pojawia się kategoria zdrowia (np. w nauce biologicznej, medycznej, psychologicznej), to osoba, która posługuje się tym rodzajem wiedzy w interpretacji świata, w którym żyje, będzie prawdopodobnie wzorować swoje zachowania na tym systemie wiedzy. Będą więc one konsekwencją przyjmowanych w tym systemie informacji i metodologii oraz będą się cechować znacznym stopniem racjonalności, uzasadnianym testami empirycznymi (dowodami, materiałami, faktami empirycznymi) lub przyjmowanym w inny sposób, np. według uznania takich czy innych autorytetów naukowych.

Do takiej kategorii wzorów zachowań związanych ze zdrowiem zalicza się w naszej kulturze prowadzenie higienicznego stylu życia, racjonalizowanie diety, preferowanie zachowań związanych z higieną ciała, unikanie stresów, a w przypadku doświadczania choroby – stosowanie terapii zalecanych przez lekarzy prowadzących praktykę medyczną zgodnie z przyjętymi w ich środowisku standardami naukowymi, najczęściej usankcjonowanymi prawnie i instytucjonalnie[5].

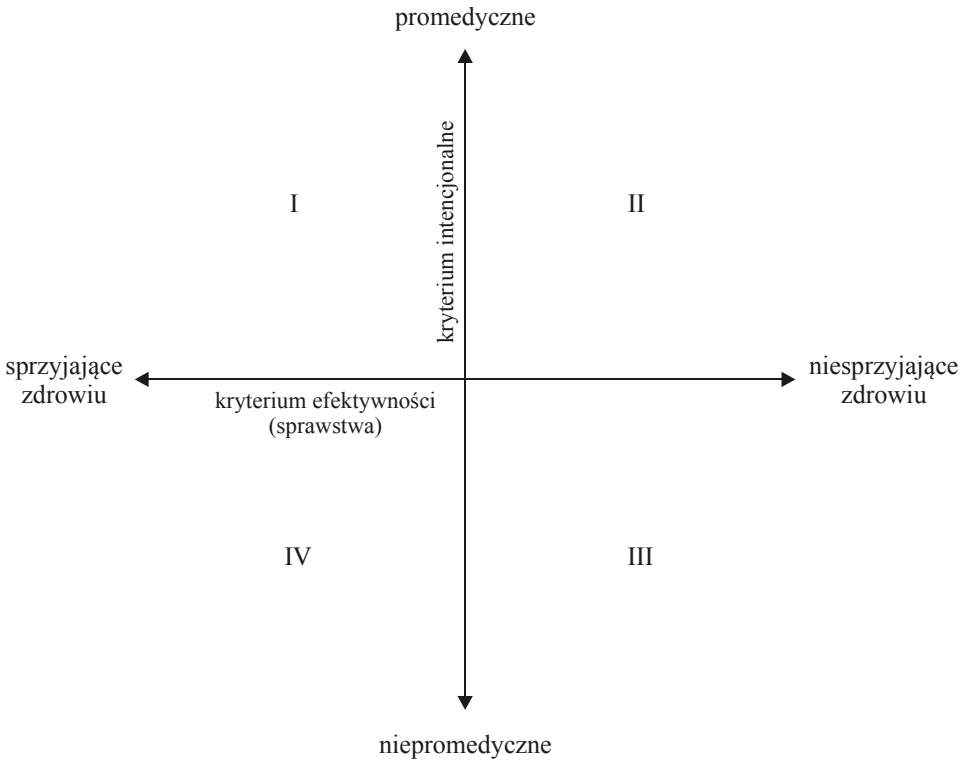
---

[4] F. Znaniecki, *Społeczna rola uczonych*, Warszawa 1983.

[5] T. Parsons, *Szkice z teorii socjologicznych*, Warszawa 1968.

Innym kryterium, które nie było dotąd wykorzystywane w porządkowaniu i wyróżnianiu wzorów zachowań związanych ze zdrowiem, może być kryterium instytucjonalne stosowane wraz z kryterium funkcjonalnym. Stosując łącznie oba te kryteria, można utworzyć pole własności tej cechy, zawierające przynajmniej cztery typy takich wzorów. Są to:

- wzory promedyczne sprzyjające zdrowiu – relacja ustalona empirycznie;
- wzory promedyczne niesprzyjające zdrowiu – dotyczą błędu diagnozy lub terapii bądź tkwiącego w instrumentarium stosowanej terapii, np. niedostatecznie przetestowany lek może wywoływać skutki uboczne i zagrażać zdrowiu;
- wzory niepromedyczne niesprzyjające zdrowiu – np. udział w seansach hillerskich lub sytuacjach rytualnych czy sakralnych, po których oczekuje się odzyskania zdrowia; także stosowanie praktyk obyczajowych postrzeganych jako służące zdrowiu (np. spełnianie toastów alkoholowych);



Rys. 1. Typy wzorów zachowań związanych ze zdrowiem

Źródło: opracowanie własne.

– wzory niepromedyczne sprzyjające zdrowiu – na obecnym etapie rozwoju medycyny wszystkie stosowane przez nią wzory zachowań z założenia powinny sprzyjać zdrowiu, jeśli zostały przez nią należycie rozpoznane. Nie wyklucza się jednak, że w długiej historii naszej cywilizacji zdobyto doświadczenia niemedyczne, których stosowanie przynosi poprawę stanu zdrowia, np. praktyki stosowane przez szamanów, magików, uzdrawiaczy, bioenergoterapeutów czy bezkrwawe operacje (w Indonezji). Praktyki takie są jeszcze niedostatecznie zbadane naukowo, lecz przynoszą oczekiwane skutki. Mogą być przedmiotem naukowej weryfikacji i testowania (joga, akupunktura itd.), a także mogą być zalecane w praktyce terapeutycznej instytucji medycznych.

Można więc uznać, że zdrowym jest ten, kto ujawnia zachowania postrzegane przez uczestników danej sytuacji społecznej jako wskazujące na posiadanie możliwości społecznie kwalifikowanego uczestnictwa w tej sytuacji. Za chorą zgodnie z tym kryterium uznaje się osobę, która w ocenie jej najbliższego kręgu społecznego nie ma możliwości uczestniczenia w typowych dlań sytuacjach.

Przyjmując założenie o dynamicznym przebiegu socjalizacji w wieku, w jakim znajdują się dzieci i młodzież, i udziale w tym procesie zmiennego czynnika sytuacyjnego, można stwierdzić, że młodzież szkolna w swej masie ujawnia wzory zachowań związanych ze zdrowiem kwalifikowane w różny sposób przez poszczególne układy społeczne.

W świetle obrazu zachowań dzieci i młodzieży szkolnej, jaki wyłania się z realizowanych w ostatnich latach badań empirycznych (B. Woynarowska, E. Syrek, A. Gaweł, A. Olubiński, E. Roman), w zachowaniach dzieci i młodzieży szkolnej związanych ze zdrowiem można wyróżnić następujące wzory zachowań:

– mające charakter promedyczny i sprzyjające zdrowiu,
– mające charakter promedyczny, lecz niesłużące zdrowiu,
– mające charakter niepromedyczny i niesłużące zdrowiu,
– mające charakter niepromedyczny, lecz mogące sprzyjać zdrowiu.

Pierwszy rodzaj wzorów zachowań formowany jest najczęściej w toku edukacji prozdrowotnej, jeśli jest ona realizowana w szkole i uczestniczą w niej także instytucje służby zdrowia. Dekompozycją owych wzorów dokonywaną przez rodziców wobec dzieci jest – mimo zaleceń lekarza w chorobie zdiagnozowanej według wiedzy naukowej – stosowanie zabiegów hillerskich, np. uczestnictwo w seansach bioenergoterapeutycznych, przy równoczesnym przejawianiu wobec chorych dzieci zachowań niepromedycznych zagrażających zdrowiu, takich jak: palenie papierosów, zażywanie narkotyków czy spożywanie alkoholu.

Drugi rodzaj wzorów zachowań związanych ze zdrowiem jest trudno rozpoznawalny empirycznie, ponieważ ujawnia się dopiero wówczas, gdy terapia czy stosowanie środków medycznych zaleconych przez lekarza powoduje pogorszenie stanu zdrowia (fizycznego) i/lub jest postrzegana jako cecha podmiotowa ograniczająca społeczne uczestnictwo jednostki, np. w kręgach rówieśniczych. Przykładem jest zwalnianie uczniów z ćwiczeń fizycznych, co może ograniczać nie tylko uczestnictwo społeczne uczniów (w kręgach rówieśniczych), ale również ich sprawność fizyczną, a ponadto wpływać na formy ich uczestnictwa społecznego (np. rodzinnego lub towarzyskiego) w fazie dorosłości.

Trzeci rodzaj zachowań związanych ze zdrowiem ujawnianych przez młodzież szkolną powstaje przede wszystkim w toku socjalizacji rówieśniczej, a także dość często w rodzinie pochodzenia oraz bywa związany z treściami przekazywanymi w środkach masowego przekazu. Są to wzory akceptowane w kręgach rówieśniczych, a więc umożliwiające uczestnictwo społeczne, ale z medycznego punktu widzenia zagrażające zdrowiu. Do takich wzorów zachowań związanych ze zdrowiem, pojmowanych behawioralnie, zalicza się: zażywanie narkotyków, picie alkoholu, palenie papierosów, swoboda seksualna i niektóre praktyki dietetyczne.

Czwarty rodzaj wzorów zachowań ujawnianych przez dzieci i młodzież to zachowania utożsamiane ze zdrowiem i mogące mu sprzyjać, ale niemające charakteru medycznego. Są to np. wzory atrakcyjnego, modnego wyglądu, gwarantującego przynależność do grup rówieśniczych, a więc redukujące stresy, napięcia emocjonalne związane z samooceną (a zatem sprzyjające zdrowiu), jednak nie muszą być one zalecane przez nauki i instytucje medyczne. Dobrym przykładem tego rodzaju zachowań jest noszenie krótkich spódniczek bez względu na warunki pogodowe, które poza atrakcyjnością wyglądu może przyczyniać się do rozwoju chorób układu moczowo-płciowego.

Najbardziej atrakcyjną poznawczo dla pedagogiki społecznej kategorią wzorów zachowań związanych ze zdrowiem jest trzecia z wyróżnionych kategorii, tzn. wzory zachowań niepromedycznych i niesprzyjających zdrowiu. Literatura poświęcona takim wzorom zachowań związanych ze zdrowiem jest bardzo bogata, a badania empiryczne ujawniają znaczne przyzwolenie na nie środowisk rówieśniczych młodzieży, a nawet preferencje do ujawniania owych wzorów i utrwalania ich w procesie socjalizacji szkolnej.

Alina Szczurek-Boruta

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Uczestnictwo społeczne młodzieży z perspektywy edukacji międzykulturowej

Edukacja odgrywa doniosłą rolę w rozwoju jednostki i społeczeństwa, konstytuuje człowieka, przyczynia się do rozwoju jego samoświadomości, wiedzy o środowisku oraz zachęca do odgrywania różnych ról społecznych w środowisku życia. W nowoczesnych układach społecznych szczególnego znaczenia nabiera funkcjonowanie człowieka w wymiarze międzykulturowym. Do tego funkcjonowania musi przygotować edukacja. Istotna w tym zakresie jest rola edukacji międzykulturowej. Od lat prowadzone są liczne badania pedagogiczne nad zróżnicowaniem kulturowym, nad kulturami pogranicza, edukacją grup mniejszościowych, procesami kształtowania się tożsamości kulturowej, problemami edukacji regionalnej, wielokulturowej i międzykulturowej[1]. Stopniowo następuje krystalizacja pedagogiki międzykulturowej, która należy do ważniejszych nowych subdyscyplin pedagogiki współczesnej na świecie, a w ostatnim dziesięcioleciu prężnie rozwija się w Polsce.

„Idee i praktyki edukacji międzykulturowej – jak twierdzi Tadeusz Lewowicki – są jednak wciąż słabo znane i rozumiane zarówno w naszym społeczeństwie, jak i w wielu innych społeczeństwach – szczególnie tych, które targane są konfliktami i nierzadko mają problemy z uznawaniem i respektowaniem odmienności narodowej, etnicznej, kulturowej, wyznaniowej czy nawet rasowej. Skłania to do starań o rozpowszechnienie założeń i dobrych przykładów edukacji międzykulturowej”[2].

---

[1] Por. T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1; J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.

[2] T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom*, „Edukacja Międzykulturowa” 2014, nr 3, s. 19.

Starania te podejmuję w tym artykule w przekonaniu, że edukacja międzykulturowa w dłuższej perspektywie jest szansą na zredukowanie ksenofobii i nacjonalizmu, na realizację idei porozumienia, wymiany, zapożyczeń, opartej na humanistycznych zasadach współistnienia ludzi kształtowanych w różnych kulturach, na świadome i aktywne uczestnictwo społeczne dzieci, młodzieży i dorosłych. Odwołując się do koncepcji edukacji międzykulturowej oraz koncepcji społecznego uczestnictwa młodzieży, przedstawię przemiany tożsamości młodzieży żyjącej na południowym pograniczu polsko-czeskim. Na tle wyników badań z lat 1990-2015 ukażę dynamikę kształtowania się poczucia tożsamości młodego pokolenia, gotowość do uczestnictwa społecznego oraz zaangażowanie w działania na rzecz środowiska życia, powinności edukacji i szanse kreowania nowego społeczeństwa.

Koncepcję i założenia pedagogicznej szkoły myślenia o wielokulturowości i międzykulturowości oraz edukacji międzykulturowej od lat rozwijają Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz i Zenon Jasiński[3]. W myśleniu o edukacji międzykulturowej akceptuję perspektywę społecznego konstrukcjonizmu i z tej perspektywy przedstawiam strategię nauczania i uczenia się w kontekście zadań edukacji międzykulturowej[4]. Podstawą aksjologiczną tej strategii są uniwersalne wartości: podmiotowość, godność, szacunek, sprawiedliwość, zaufanie, lojalność – na nich opiera się funkcjonowanie systemu oświatowego. Może ona służyć i sprzyjać rozwijaniu aktywności strategicznej jej uczestników, tj. opracowywaniu i przyswajaniu sposobów radzenia sobie z nowymi sytuacjami, nowym materiałem, uczeniu się międzykulturowemu. W strategii tej projektuje się działania edukacyjne tworzące warunki do kształtowania (się) tożsamości wielowymiarowej, wielopłaszczyznowej, uczenia się w bezpośrednim kontakcie z inną kulturą i jej reprezentantami. Zastosowanie w edukacji międzykulturowej podejścia konstruktywistycznego, akcentującego m.in.: sytuacyjne uczenie się, społeczny kontekst wiedzy, współpracę, działania na rzecz dobra wspólnego, implikuje daleko idącą zmianę w rozumieniu nauczania i uczenia się ujętego w sformalizowane ramy. Nauczanie i uczenie się międzykulturowe traktuję

---

[3] Zob. prace autorskie oraz prace pod redakcją T. Lewowickiego i J. Nikitorowicza. W serii prac „Edukacja międzykulturowa" pod redakcją T. Lewowickiego ukazało się od 1992 r. już ponad 60 publikacji. Publikacje pod redakcją J. Nikitorowicza ukazują się od 1995 r. w Wydawnictwie Uniwersyteckim „Trans Humana". Publikacje pod redakcją Z. Jasińskiego wydawane są w ośrodku Uniwersytetu Opolskiego.

[4] A. Szczurek-Boruta, *Konstrukcjonizm społeczny i jego znaczenie teoriopoznawcze w badaniach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2010, s. 44-68; eadem, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2013.

jako proces złożony, dynamiczny, kształtujący osobowość uczących się – proces, w trakcie którego dochodzi do zmian w wiedzy, emocjach, zachowaniach[5].

Zagadnienie udziału jednostki w rzeczywistości społecznej, percepcji tej rzeczywistości i jej kreacji stanowi problem o kluczowym znaczeniu. Uczestnicy życia społecznego nie tylko w nim funkcjonują, ale i współtworzą jego oblicze. Istnieje rozległa i wielowątkowa socjologiczna tradycja stosowania pojęcia uczestnictwa społecznego – ukazują ją i dopełniają m.in. Bronisław Misztal i Jerzy Modrzewski[6]. Uczestnictwo społeczne pojmuję jako udział podmiotu w kreowaniu zdarzeń i sytuacji społecznych w ich rzeczywistym wymiarze historycznym i w wymiarze biograficznym, doświadczanym przez jednostki w toku przeżywania swojego życia i formowania się jego społecznego obrazu.

Poszukując mechanizmów warunkujących i kształtujących uczestnictwo młodzieży w życiu społecznym, zwracam uwagę na rolę i znaczenie edukacji międzykulturowej, która wspiera jednostkę w ustawicznym kreowaniu własnego Ja, w rozumieniu świata i układaniu pozytywnych relacji międzykulturowych.

Aktualnym problemem jest istota, natura i społeczna manifestacja indywiduum, a więc forma społecznej partycypacji jednostek i ich związków czy relacji z innymi. Wszelkie działania jednostki, nie tylko intencjonalne, mogą być ujmowane jako przejawy jej społecznego uczestnictwa, które wiąże się z procesem socjalizacji. Na użytek prowadzonych tu rozważań przyjmuję za J. Modrzewskim, że przejawem społecznego uczestnictwa jest: sytuowanie się bądź aspirowanie osób społecznych do zajęcia określonego miejsca w strukturze społecznej; działania przejawiane społecznie, właściwe dla danego układu społecznego; ujawnianie posiadania lub wykształcania (według kulturowego wzoru) określonych cech psychospołecznych formujących świadomość podmiotu w rozlicznych formach[7].

Koncentruję się na cechach wskazujących na zjawisko i proces uczestnictwa społecznego – na usytuowaniu jednostki w przestrzeni społeczno-kulturowej (badani żyją w południowej części pogranicza polsko-czeskiego). Definiuję zjawisko i proces uczestnictwa społecznego za pomocą tożsamości, wykorzystując w opisie koncepcję Erika H. Eriksona oraz koncepcję zadań życiowych Roberta J. Havighursta. Aktualizację społecznego uczestnictwa

---

[5] A. Szczurek-Boruta, *Uczenie się międzykulturowe – ku tożsamości wielowymiarowej i integracji społecznej*, „Ruch Pedagogiczny" 2012, nr 4.

[6] B. Misztal, *Zagadnienia społecznego uczestnictwa i współdziałania*, Wrocław 1977; idem, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000; J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004.

[7] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne…*, op.cit., s. 52.

ustalam poprzez opis zachowań społecznych werbalnych i behawioralnych (deklarowana gotowość do angażowania się, podejmowanie działań na rzecz innych). Takie podejście jest zgodne z propozycją J. Modrzewskiego, który zjawisko uczestnictwa społecznego, współtworzenia rzeczywistości społecznej odnosi do osób funkcjonujących w danym układzie społecznym.

Interesuje mnie młodzież jako grupa społeczna o charakterze podmiotowym, która staje wobec problemu tożsamościowego, co uważam za istotne przeżycie pokoleniowe, gdyż problem ten grupa ta odczuwa i musi podjąć.

J. Modrzewski wiąże uczestnictwo społeczne z nabyciem przez jednostkę określonych cech osobowych, które umożliwią jej przejście do kolejnego etapu uczestnictwa społecznego. Z rodzajem uczestnictwa społecznego związana jest grupa cech opisujących to zjawisko: strukturalne, funkcjonalne i psychospołeczne. W opracowaniu tym interesują mnie głównie cechy psychospołeczne (symboliczne): „ujawnianie posiadania lub wykształcenia się (według przyjętego w danym układzie kulturowego wzoru ich postaci i dynamiki) określonych cech psychospołecznych uznanych w nim za identyfikujące osoby go współtworzące, a zarazem współokreślające jego kulturę, zwłaszcza jej aspekt symboliczny formułujący świadomość podmiotu i świadomość społeczną w jej rozlicznych formach”[8]. Ten rodzaj uczestnictwa określa się za pomocą takich pojęć, jak: świadomość społeczna, wiedza społeczna, dążenia, aspiracje, orientacje, postawy, motywy, schematy poznawcze, zadania, tożsamość, osobowość społeczna.

Zdaniem J. Modrzewskiego proces socjalizacji jest znaczącym warunkiem zaistnienia określonego typu uczestnictwa społecznego, ale nie tylko socjalizacja decyduje o typie uczestnictwa społecznego[9]. W wieku młodzieńczym jednostka poddawana jest socjalizacji edukacyjnej – jest to okres nabywania przez nią w wielu obszarach kompetencji niezbędnych do podejmowania w przyszłości ról społecznych. W okresie adolescencji ludzie nie tylko przyswajają sobie normy społeczne, ale także budują swoje wzory działania, nierzadko wykraczające poza powszechnie przyjęte ramy.

Odwołuję się tu do gromadzonego przez ponad 20 lat materiału badawczego, uzyskanego w trakcie badań prowadzonych w latach 1990-2011 pod kierunkiem naukowym Tadeusza Lewowickiego przez pracowników Katedry i Zakładu Pedagogiki Ogólnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji

---

[8] Ibidem.

[9] Ibidem; J. Modrzewski, *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*, Poznań – Kalisz 2011; idem, *Konformizm i dewiacja w doświadczeniu socjalizacyjnym jednostek i w ich społecznej kwalifikacji*, w: A. Matysiak-Błaszczyk, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym. Implikacje teoretyczne i próby pedagogicznej ingerencji*, Poznań – Kalisz 2012, s. 19-33.

Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie oraz przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, w których uczestniczyłam[10]. Materiał ten wykorzystuję do porównań z wynikami najnowszych badań własnych przeprowadzonych w 2015 r.[11] Posługuję się strategią porównań podłużnych, opartą na kryterium czasu i służącą zrozumieniu mechanizmów zmian oraz czynników oddziałujących na zachowanie grup i poszczególnych jednostek żyjących w tym samym okresie społeczno-ekonomicznym i kulturowym. Badania sondażowe zostały przeprowadzone z wykorzystaniem metody panelowej (powtarzalnej), zakładającej dokonanie w pewnym odstępie czasu pomiaru pewnej liczby osób ze względu na tę samą cechę. Ich celem było uchwycenie dynamiki zjawiska i mechanizmów ją określających[12].

Badania, o których mowa, prowadzono w latach 1990-2015 wśród młodzieży mieszkającej w południowej części pogranicza polsko-czeskiego. Opis metodologii badań i badanych grup znajduje się w przywołanych w tym opracowaniu pracach z lat 1994-2015. Specyfika terenu rzutuje na proces socjalizacji, wychowania i edukacji młodego pokolenia, o czym świadczą wyniki wcześniejszych badań. Południowa część pogranicza polsko-czeskiego cechuje się większym niż regiony centralne zróżnicowaniem etnicznym, narodowym, religijnym[13]. Teren ten jest charakterystyczny ze względu na kontakty międzykulturowe, wielokulturowość, wielowyznaniowość, doświadczenia historyczne, graniczne położenie, a także tradycje

---

[10] Badania cieszyńskiego zespołu naukowego pracującego pod kierunkiem prof. T. Lewowickiego skupiały się na edukacji regionalnej, wielokulturowej, międzykulturowej, jak również na określaniu tożsamości narodowej młodzieży.

[11] Badania te przeprowadziłam w maju 2015 r. Próba badana została dobrana metodą celowo-losową. Elementy celowe to: płeć, miejsce zamieszkania, typ szkoły, wiek. Badaniami objęto 1000 uczniów szkół ponadgimnazjalnych w wieku 18 lat. W celu zebrania potrzebnych informacji zastosowano ankietę i wywiad. Postawiono m.in. wprost pytanie: kim się czujesz? oraz pytania pozwalające określić poziom realizacji zadań rozwojowych i gotowość do angażowania się w działania społeczne. W badaniach posłużyłam się autorskimi narzędziami wypracowanymi w badaniach zadań rozwojowych i gotowości do uczenia się i działaniami opisanymi we wcześniejszych pracach. Do opracowania zakwalifikowano 946 ankiet, co stanowi 94,6% założonej próby. W badanej grupie dziewczęta stanowiły 55%, a chłopcy 45% ogólnej populacji. 46% badanych mieszka na wsi, a 54% w mieście.

[12] Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, s. 153-154; E. Hajduk (red.), *Metoda panelu: różne aplikacje*, Zielona Góra 1993; T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Podejście ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 39-42.

[13] I. Bukowska-Floreńska, *Pogranicze jako kategoria wewnątrzspołeczna i wewnątrzkulturowa*, w: T. Smolińska (red.), *Pogranicze jako problem kultury*, Opole 1994; T. Kadłubiec, *Pogranicze jako problem badań etnokulturowych*, w: R. Mrózek (red.), *Kultura, język, edukacja*, t. I, Katowice 1995; H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski (red.), *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim*, Cieszyn – Katowice – Brno 2010.

kształtowania tożsamości wielowymiarowej i uczestnictwo w dobrze zorganizowanym życiu kulturalnym regionu[14].

W warunkach pogranicza tworzy się swoista atmosfera do różnorodnych przeobrażeń, zarówno społecznych, ekonomicznych, jak i kulturowych, kształtuje się „człowiek o niejednorodnej tożsamości i kompetencji kulturowej, dystansujący się od stereotypowego myślenia o »innych« – to człowiek, który posiadł niebywałą umiejętność oswajania w sobie wielokulturowości"[15]. Pogranicze polsko-czeskie to miejsce różnorodnych procesów społecznych i kulturowych. Jan Szczepański opisuje je jako „przykład pogranicza odizolowanego od całości państwowej i narodowej, utrzymującego się własnymi siłami wewnętrznymi i własnymi środkami, wytwarzającego w swojej kulturze siły oporu względem obcej dominacji, a także prężną siłę asymilacji i podporządkowania swoim istotnym treściom tych obcych składników"[16].

Poczucie tożsamości jest przedmiotem rozważań socjologów, psychologów, pedagogów, ale też antropologów. W niniejszych rozważaniach przyjmuję rozumienie poczucia tożsamości za E.H. Eriksonem jako „sposoby świadomego doświadczania dostępnego introspekcji, sposoby zachowywania się oraz nieświadome stany wewnętrzne obserwowane przez innych"[17].

Na tle wyników systematycznie prowadzonych od 25 lat badań młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego można stwierdzić, że istotnym przemianom ulega pojmowanie tożsamości kulturowej młodzieży. W przypadku poczucia tożsamości narodowej można dostrzec falowanie poglądów i deklaracji (w latach 1990-1994 – 59,7% badanych deklarowało identyfikację narodową[18], w latach 2000-2004 już 72,8% respondentów określało siebie w kategoriach Polak/Polka[19], w 2005 r. – 64%[20], w 2006 r.

---

[14] A. Szczurek-Boruta, *Kapitał społeczno-kulturowy i poczucie tożsamości wielowymiarowej na Śląsku Cieszyńskim*, „Studia Edukacyjne" 2008, nr 8, s. 87-104; eadem, *Edukacja międzykulturowa na Śląsku Cieszyńskim*, „Pedagogika Społeczna" 2013, nr 1(47), s. 9-26.

[15] H. Rusek, *Człowiek pogranicza*, w: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2008, s. 85-91.

[16] J. Szczepański, *Kultury pogranicza*, „Przegląd Humanistyczny" 1990, nr 10, s. 5.

[17] E.H. Erikson, *Identity and Life Cycle*, New York – London 1994, s. 52.

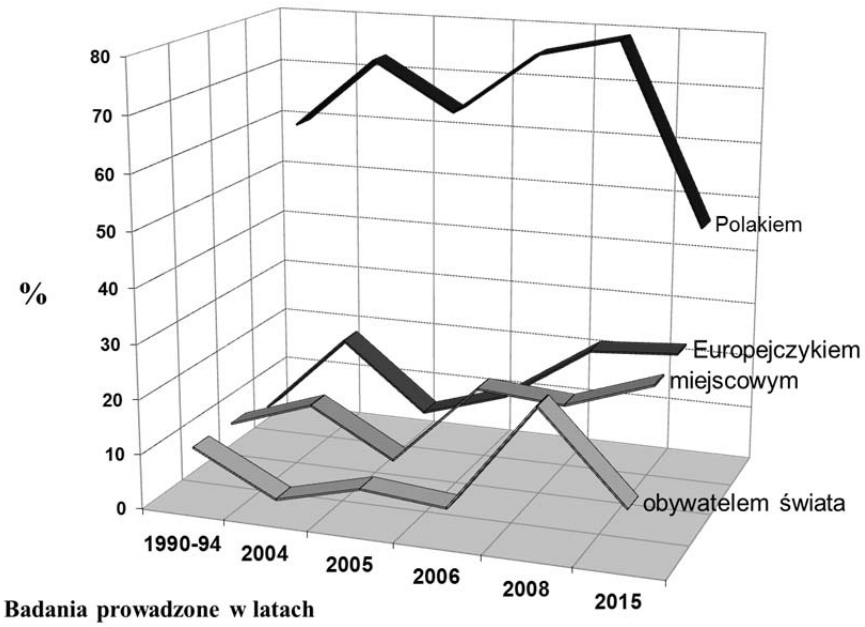
[18] Kwestie te ujawniły już wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów szkół ponadpodstawowych zlokalizowanych na pograniczu polsko-czeskim, opublikowane w 1994 r. Zob. B. Grabowska, *Identyfikacja z grupą społeczną jako czynnik tożsamości narodowej*, w: T. Lewowicki (red.), *Poczucie tożsamości narodowej. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn 1994, s. 41-50.

[19] Zob. wyniki badań własnych prowadzonych w latach 2000-2004: A. Szczurek-Boruta, *Procesy identyfikacyjne i kształtowanie się tożsamości jednostki. Studium empiryczne. Z badań młodzieży ze szkół średnich z pogranicza polsko-czeskiego*, w: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Kultury narodowe na pograniczach*, Białystok 2007, s. 273-283.

aż 75,5%[21], w 2008 r. – 79% czuło się przede wszystkim Polakiem/Polką[22], w 2015 r. (badania prowadzone jeszcze przed exodusem uchodźców) 46% młodych ludzi wskazuje na identyfikację narodową.

Identyfikacja narodowa jest najczęściej analizowanym wymiarem tożsamości. Ten kolejny etap zakorzenienia następuje na bazie dziedzictwa ro-

Wykres 1. Dynamika kształtowania się poczucia tożsamości młodzieży żyjącej w południowej części pogranicza polsko-czeskiego w latach 1990-2015. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Kim się czujesz?



Źródło: opracowanie własne.

---

[20] Por. B. Grabowska, *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczu cieszyńskim w sytuacji zmiany*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, Cieszyn – Warszawa 2005, s. 215-235.

[21] Por. wyniki badań 1000 osób, przeprowadzone we wrześniu 2006 r., w różnych szkołach zlokalizowanych w pasie pogranicza polsko-czeskiego: A. Szczurek-Boruta, *Cultural Identity of Youth and Multicultural Education – Empirical Study*, „The New Educational Review" 2007, t. 11, nr 1, s. 37-48.

[22] A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, *Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, s. 21-64.

dzinno-lokalnego, regionalnego[23]. Okazuje się on niezbędny w sytuacji, gdy świat staje się globalny, a Europa kosmopolityczna[24]. Tożsamość narodowa wyrasta z tożsamości niższego poziomu (lokalnej, regionalnej), ale zawsze jest jakoś z nią powiązana[25]. Poczucie tożsamości narodowej – jak twierdzi Mirosław Sobecki – to „element struktury Ja, będący nieredukowalnym, krańcowo subiektywnym, symptomem świadomości narodowej"[26].

Na przestrzeni czasu badania prowadzone na pograniczu polsko-czeskim ujawniły wzrost identyfikacji ze środowiskiem lokalnym (w latach 1990-1994 10,2% badanych określiło siebie w kategoriach „miejscowy"[27], w 2004 r. – 15,4%, w 2005 r. – 7%, a w 2006 r. – 21,9%, w 2008 r. – 20,7%, a w 2015 r. – 26%). Fakt ten ma ogromne znaczenie dla pedagogiki, nie ulega bowiem wątpliwości, że ważniejsza dla jednostki jest zwykle socjalizacja pierwotna oraz że „zasadnicza struktura jakiejkolwiek socjalizacji wtórnej musi przypominać strukturę tej pierwszej"[28].

Samookreślenie w kategoriach „jestem Europejką/Europejczykiem" wzrosło w stosunku do przywoływanych badań młodzieży z początku lat 90. XX wieku (w 1994 r. 8,5% respondentów określiło siebie mianem Europejczyka, a w 2004 r. – 23,1%). Spadek odsetka takich deklaracji odnotowano w latach 2005-2006 (11% w 2005 r., 15,8% w 2006 r.), w 2008 r. zaobserwowano ponowny wzrost – 25,9% badanych deklarowało poczucie tożsamości europejskiej. Obecnie świadomość europejską wykazuje 27% badanych. Położenie Polski w centralnej części kontynentu, wspólna baza kulturowa całej Europy, wspólne idee judeochrześcijańskie, podobny system wartości[29], obecność Polski w Unii Europejskiej, łatwość przekraczania granic, podróżowania, migracje ekonomiczne, możliwość kształcenia się w państwach europejskich wpłynęły na to, że polska tożsamość narodowa ściśle łączy się z tożsamością europejską.

Z czasem na znaczeniu wśród badanej młodzieży zyskiwało określanie siebie w kategoriach „obywatel świata" (10,8% – wyniki badań z lat 1990-

---

[23] Fakt ten wielokrotnie podkreślał J. Nikitorowicz, m.in. w: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.

[24] U. Beck, E. Grande, *Europa kosmopolityczna. Społeczeństwo i polityka w drugiej nowoczesności*, Warszawa 2009.

[25] Por. Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Opole 1997.

[26] M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, s. 217.

[27] Wówczas było to określenie „Ślązak".

[28] P.L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 204.

[29] J. Tazbir, *Myśl polska w nowożytnej kulturze europejskiej*, Warszawa 1986; A. Piskozub, *Polska w cywilizacji zachodniej*, Gdańsk 1995; A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.

1994; 3,1% – w 2004 r.; 7% w 2005 r., 5,6% w 2006 r.; 25,4% w 2008 r.). Najnowsze wyniki z 2015 r. wskazują na spadek znaczenia i wartości przypisywanej identyfikacji obywatelskiej – tylko 9% badanej młodzieży czuje się obywatelem, przy czym kategorię tę odnosi raczej do kraju.

Wyniki przeprowadzonych badań ujawniły występowanie u części badanych tożsamości wielopłaszczyznowej (w 2008 r. 2,9% badanych, a w 2015 r.– 15% „w jednakowym stopniu czuje się każdym"). Kształtowanie (się) u części badanych młodych ludzi tożsamości wielowymiarowej – harmonijnie łączącej wymiary lokalny, narodowy, europejski i globalny[30] – na badanym terenie ma swoją tradycję. Jest to efekt wielowymiarowego podejścia do tożsamości na południowym pograniczu polsko-czeskim. Na fakt ten już w latach 90. XX wieku zwracał uwagę T. Lewowicki, pisząc o „kształtowaniu się nowej tożsamości ponadnarodowej"[31]. Także wyniki badań przeprowadzonych w 2008 r. wskazują na to, że część młodzieży zamieszkującej badany teren reprezentuje tożsamość wielowymiarową[32].

Tożsamość wielowymiarowa jest jednym z celów edukacji międzykulturowej, a uzyskane wyniki są zapewne efektem realizacji tego typu edukacji na badanym terenie. Wiele badań potwierdza, że tam, gdzie edukacja międzykulturowa jest prowadzona, następuje kształtowanie (się) tożsamości wielowymiarowej młodzieży[33] i osób dorosłych – przyszłych nauczycieli[34], a także seniorów[35].

Psychospołeczne uczestnictwo młodzieży wiąże się z tożsamością i wyraża w zachowaniach tożsamościowych pozwalających tożsamość manifestować. Przemiany identyfikacji są cechą nowoczesności. Podstawą tożsa-

---

[30] Tożsamość wielowymiarową T. Lewowicki rozumie jako „tożsamość harmonijnie łączącą wymiary lokalne, regionalne, państwowe i narodowe, europejskie, a nawet wymiar globalny. […] obejmuje ona te wymienione wymiary czy płaszczyzny życia". Zob. T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczyciela w sytuacji wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń 2008, s. 21-22.

[31] T. Lewowicki, *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość – zmienność*, w: T. Lewowicki (red.), *Poczucie tożsamości narodowej. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn 1994.

[32] A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, *Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży…*, op.cit.

[33] Zob. opracowania w serii prac „Edukacja międzykulturowa".

[34] A. Szczurek-Boruta, *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*, Toruń 2014.

[35] Kwestię tę ilustrują wyniki badań prowadzonych w ramach pracy doktorskiej przygotowanej pod opieką naukową A. Szczurek-Boruty: K. Jas, *Poczucie tożsamości osób w wieku późnej dorosłości – studia i doświadczenia na przykładzie Śląska Cieszyńskiego*, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Cieszyn 2015 .

mości obok tradycji czy nawet rozumu staje się własne doświadczenie. To ono jest źródłem samowiedzy i układem odniesienia wobec innych ludzi. Środowisko, w którym żyje jednostka, to środowisko wychowawcze, w nim dokonuje się jej socjalizacja, czyli „proces wyłaniania się, kształtowania i rozwoju osobowości ludzkiej"[36]. Kształtowanie się wielopłaszczyznowej i wciąż kreującej się tożsamości jest – jak twierdzi Jerzy Nikitorowicz[37] – nieustannym procesem rozwoju i funkcjonowania tożsamości w triadzie: tożsamość dziedziczona – tożsamość nabywana w procesie socjalizacji – tożsamość wybierana Ja.

Wyrazem uczestnictwa społecznego według J. Modrzewskiego[38] jest działanie przejawiane społecznie. Gotowość to forma aktywności właściwa istotom ludzkim[39]. Wiąże się ściśle z podmiotowością, istnieniem możliwości kształtowania pewnych właściwości, stwarzając szansę osiągnięcia kolejnego etapu rozwoju – dorosłości.

Kategoria gotowości wiąże się z cyklicznym, zadaniowym modelem rozwoju Roberta Havighursta[40]. Autor ten wyodrębnia zadania rozwojowe, specyficzne dla danego okresu życia zdarzenia, doświadczenia, z których wyłaniają się problemy wymagające rozwiązania[41]. Badania prowadzone w 2015 r. ujawniły, że 28% badanych deklaruje gotowość do angażowania się w życie społeczności lokalnej (udział w różnych wydarzeniach, akcjach społecznych, animacji życia społeczno-kulturalnego regionu). Poziom deklarowanej gotowości młodzieży do angażowania się w życie społeczne nie jest zadowalający, ale pozwala z pewnym optymizmem patrzeć w przyszłość, szczególnie w kontekście wyników *Diagnozy społecznej 2011*. W raporcie tym stwierdzono, że bierność społeczna, niewłączanie się w przedsięwzięcia

---

[36] K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, Poznań 1994, s. 16.

[37] J. Nikitorowicz, *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna – konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2001, s. 15-35.

[38] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*…, op.cit., s. 52.

[39] Problem gotowości jednostki do podejmowania działań, których celem jest dobro drugiego człowieka, od dawna budził zainteresowanie psychologów. Koncentrowano się m.in. na gotowości do angażowania się w sprawy innych. Zob. A. Szuster-Zbrojewicz, *Z badań nad związkami podobieństwa/odrębności Ja – Inni z gotowością do egzocentrycznego angażowania się w sprawy pozaosobiste*, w: M. Jarymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji Ja – Inni*, Wrocław 1988, s. 199-231.

[40] R. Havighurst, *Human Development and Education*, New York 1953.

[41] Szerzej na ten temat: A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, Katowice 2007.

oddolne i działania na rzecz innych lub organizacji społecznych są w Polsce rzeczą powszechną[42].

Należy pamiętać, że gotowość do określonych zachowań rozwija się od poziomu deklaratywnego do poziomu instrumentalno-behawioralnego, co sprawia, że to stan emocjonalny daje początek procesom motywacyjno-dążeniowym, które uruchamiają wszelkie działania skierowane na innych.

W badaniach ustalono, że czynnie angażuje się w działania na rzecz dobra innych tylko 9,5% badanych, deklarując „działam społecznie", „uczestniczę w życiu mojej miejscowości", „udzielam się społecznie". Globalnego nastolatka – jak twierdzi Zbyszko Melosik[43] – cechuje sceptycyzm wobec jakiegokolwiek zaangażowania się czy głębszego uczestnictwa. Stoi z boku, w żadnym wypadku nie interesuje się polityką. W sytuacji braku jasnych odpowiedzi na postawione pytania egzystencjalne, w kulturze pełnej sprzeczności i konieczności nieustannej adaptacji do zmian jego brak zaangażowania stanowi warunek kulturowego przetrwania.

Uzyskane wyniki potwierdzają ogólnopolską tendencję niewielkiego angażowania się jednostek w życie polityczne kraju oraz regionu[44].

Tożsamość i społeczeństwo są ze sobą powiązane. Przyjęte w niniejszym opracowaniu założenia teoretyczne oraz wyniki przywołanych badań z lat 1990-2015 wskazują na potrzebę kształtowania tożsamości wielowymiarowej (wzbogaconej) młodych ludzi – taki typ tożsamości, jak sądzę, będzie miał duże znaczenie dla podejmowania przez nich działań na rzecz nowej rzeczywistości społecznej.

Współczesnym społeczeństwom potrzebna jest otwartość, wrażliwość, umiejętność działania w nowych sytuacjach. Młodzi ludzie o wykształconej tożsamości, wzbogaconej bezpośrednio jako liderzy działań społecznych

---

[42] A. Sułek, *Doświadczenie, działania dla społeczności i kompetencje obywatelskie*, w: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2011, s. 279.

[43] Dla określenia tożsamości współczesnego młodego pokolenia używa się pojęcia „globalny nastolatek". Podaję za: Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, w: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wrocław 2005, s. 24-25.

[44] Zob. wyniki badań prowadzonych przez Centrum Badania Opinii Społecznej. O gotowości do podejmowania działań długotrwałych mogą świadczyć dane z raportu *Młodzi 2011*; http://www.stat.gov.pl; http://www.cbos.pl; https://archiwum.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2431%3Araport-modzi-2011&catid=106%3Amodzie-i-zagranica-aktualnoci&Itemid=258 [9.02.2016]. Zob. też badania Jolanty Muszyńskiej, która zaangażowanie społeczne młodzieży uznaje za „krótkotrwałe, chwilowe, często emocjonalne, dyktowane »modą«, sytuacją i potrzebami teraźniejszymi". J. Muszyńska, *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne*, Warszawa 2014, s. 182.

mogą w sposób kontrolowany i celowy posługiwać się nowymi kategoriami i radzić sobie z pojawiającymi się problemami, a także przyczyniać się do pomyślnej zmiany, włączając się w różne formy uczestnictwa społecznego.

Konkluzje

Kształtowanie (się) tożsamości wielowymiarowej, wzbogaconej u części młodych ludzi żyjących w południowej części pogranicza polsko-czeskiego jest pozytywnym zjawiskiem, wynikiem przemian w ich mentalności i postawach. Duże znaczenie w tym względzie należy przypisać oddziaływaniom środowiska, pomyślnej socjalizacji oraz realizacji formalnej i nieformalnej edukacji międzykulturowej. Tak ukształtowana tożsamość młodzieży może w przyszłości decydować o skuteczności ich działań w środowisku życia.

Celem edukacji jest budowanie przyszłych elit intelektualnych. Znaczenia edukacji międzykulturowej dla przebiegu i jakości życia jednostek, grup i zbiorowości nie sposób przecenić. Z perspektywy jednostki jest to szansa na umiejętne poruszanie się we współczesnym świecie, twórcze wyznaczanie ścieżki własnego życia, szansa na aktywne obywatelstwo postrzegane w wymiarze regionu, kraju czy Europy, a także czynnik warunkujący utrzymanie się na coraz bardziej wymagającym rynku pracy.

Z licznych studiów i badań prowadzonych w kraju i za granicą wiemy, że edukacja nie gwarantuje dobrostanu. W pewnych warunkach, dzięki działaniom odpowiednio przygotowanych pedagogów, może stać się obszarem praktyki, który wzory sprawiedliwości społecznej, tolerancji, zaangażowania może z powodzeniem wcielać w życie, kształtując dobre nawyki uczestnictwa społecznego dzieci, młodzieży, dorosłych i seniorów.

* * *

Tekst ten dedykuję Panu Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu, powstał bowiem z myślą o Jego jubileuszu. Dotykam w nim kwestii socjalizacji, uczestnictwa społecznego i edukacji, które od lat porusza Pan Profesor w swojej pracy pedagogicznej i pisarskiej. Zapisem tym chcę jedynie wzmocnić znaczenie kierunku Jego myślenia i poszukiwań.

Jubileusz jest okazją do podkreślenia zasług Pana Profesora i wyrażenia uznania dla Jego szlachetnej pracy naukowej. Dla mnie jest to także sposobność do podziękowań za życzliwość i wsparcie. Szczerze życzę Panu Profesorowi nieustającej siły i energii intelektualnej oraz wielu kolejnych dokonań naukowych.

Ewa Włodarczyk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Macierzyństwo jako wzór uczestnictwa społecznego w kontekście procesu socjalizacji młodzieży

W zainteresowaniach, zwłaszcza socjologicznych, życiem ludzkim ich przedmiotem czyni się „jego społeczny aspekt, manifestujący się w fakcie istnienia i funkcjonowania osoby społecznej, uosabiającej kulturowy wzór uczestnictwa społecznego jako formy czy przejawu istnienia rzeczywistości społecznej w jej zindywidualizowanym wymiarze”[1]. Analizując przebieg życia ludzkiego, warto interesować się „zawartą w nim ogólną formą czy postacią uczestnictwa społecznego jednostki, formą, która przybiera postać swoistego scenariusza pełnionych przez jednostkę ról społecznych, standardowego dla danego układu społecznego, jego kultury i czasu historycznego czy zindywidualizowanego”[2].

Jak zauważa Jerzy Modrzewski, wachlarz ról społecznych oferowanych jednostce w symbolicznym i socjetalnym wymiarze kultury danego społeczeństwa jest zarówno zróżnicowany, jak i ograniczony; tworzy on sekwencję ról układających się w biografii jednostki w typowy dla danej kultury i jej społecznej reprezentacji „scenariusz” uczestniczenia jednostek i ich kategorii w życiu danego układu społecznego[3]. Każdy ze wzorów uczestnictwa społecznego jest społecznie regulowany przez kulturową konkretyzację jego standardowego obrazu i czasu jego społecznej ekspozycji przez jednostkę[4].

---

[1] J. Modrzewski, *Biograficzny wymiar procesu socjalizacji*, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 3, s. 32.

[2] Ibidem.

[3] J. Modrzewski, *Prakseologiczne modele pomocy jako kulturowy wzór reakcji społecznej na sytuację trudną*, w: T. Frąckowiak (red.), *Koncepcje pedagogiki społecznej*, Poznań 1996, s. 134.

[4] Ibidem, s. 135.

Te kulturowe wzory uczestnictwa społecznego w spełnionym cyklu biografii społecznych jednostek odpowiadają typowym dlań postaciom socjalizacji. W okresie biologicznie/wiekowo pojmowanej fazy dorastania (fazy młodzieńczości) podejmowany jest przez jednostki i kontynuowany specjalizacyjny wzór uczestnictwa społecznego, co oznacza, że z formą standardowego uczestnictwa w okresie młodości współgra dominacja ról specjalizacyjnych i odpowiadająca im socjalizacja edukacyjna[5]. Jeśli wzór ten posiada właściwe sobie atrybuty podmiotowe (kompetencje podmiotowe w postaci kompozycji cech osobniczych, ukształtowanych w wyniku jej dotychczasowego uczestnictwa społecznego oraz inicjowanych, stymulowanych, rozwijanych i odtwarzanych, ewentualnie blokowanych lub degradowanych w procesie socjalizacji), sytuacyjne i przedmiotowe oraz jeśli są one ujawniane bądź kształtowane w tej właśnie fazie, to stanowią spełnienie kierowanego wobec jednostki oczekiwania społecznego, sygnalizowanego jej w układzie społecznym, w którym owo uczestnictwo jest ujawniane i identyfikowane[6]. Następstwa realizacji tego wzoru są obiektem obserwacji systemu społecznej kontroli i oceny: albo nagradzania w postaci aprobaty bądź akceptacji jednostki (gdy spełnia ona te oczekiwania, podejmuje i pełni określone role, ujawniając adekwatną do tych oczekiwań dynamikę kształtowania podmiotowych kompetencji, wystarczających do podjęcia i pełnienia tych ról, względnie porzucenia ich na rzecz kolejnych, wypełniających nowy życiowy wzór uczestnictwa społecznego), albo dezaprobaty, a nawet wykluczenia (gdy oczekiwane społecznie role nie są podejmowane w danej fazie jej społecznej biografii)[7].

Zbiorowym podmiotem procesów socjalizacji są układy społeczne, czyli zbiory grup społecznych i instytucji upowszechniających taki sam wzór przebiegu życia jednostki, wprowadzających ją w te same lub podobne systemy kultury[8]. Wskazując na wielość podmiotów socjalizacyjnych, Edward Hajduk zaproponował wydzielenie czterech układów, z których każdy tworzy inne obiektywne warunki przebiegu procesu socjalizacji, kontroluje jego przebieg i stosuje sankcje w stosunku do swoich członków oraz wzmacnia motywację do realizacji wzoru przebiegu życia lub stylu życia. Są nimi:

– układ promocyjny – tworzą go instytucje oświaty, które prowadzą działalność umożliwiającą przygotowanie do pełnienia ról, nabywanie kompetencji, wiedzy i umiejętności, wprowadzających w systemy spo-

---

[5] Ibidem, s. 133, 134.

[6] Ibidem, s. 134.

[7] Ibidem, s. 135.

[8] E. Hajduk, *Układy społeczne i ich funkcje socjalizacyjne (zarys problemów)*, Zielona Góra 1999, s. 48.

łeczne, systemy normatywne i systemy wiedzy; instytucje te inicjują i kontrolują proces unifikacji wartości i wzorów biografii, a także preferują i premiują strategie adaptacyjne jednostki, dostosowywanie się do istniejącego porządku społecznego, prawnego i moralnego, a przez to zapewniają ciągłość i tożsamość kultury symbolicznej wielkiej grupy społecznej;
- układ alternatywny – jest konkurencyjny w stosunku do promocyjnego i upowszechnia wzory sukcesu w dziedzinie kultury symbolicznej, kultury fizycznej oraz ideologii;
- układ wspomagający – wspomaga układ promocyjny w realizowaniu programu kształcenia lub kształtowania systemu wartości wzmacniających oddziaływanie motywacyjne układu promocyjnego;
- układ opozycyjny – obejmuje grupy, które powodują ograniczenie siły i oddziaływania układu promocyjnego[9].

W centrum zainteresowania tych układów społecznych lokuje się młode pokolenie, wobec którego mniej lub bardziej wyraźnie formułuje się oczekiwania społeczne oraz stosuje się wachlarz oddziaływań socjalizacyjnych, m.in. nastawionych na zorientowanie na pewne wartości oraz wzory myślenia i zachowania, jak i społeczne wzorce płci. Oddziaływaniom socjalizującym podlegają indywidualne właściwości psychiczne jednostek (intelekt, emocje, zmienne osobowościowe, wartości), zachowania oraz właściwości fizyczne (np. wygląd, sposób ubierania się, poruszania)[10]. Jest to widoczne zwłaszcza w procesie socjalizacji ról społecznych związanych z płcią, które będąc kulturowo określone, wiążą się ze społecznymi oczekiwaniami[11].

W rozważaniach na temat socjalizacji nie można pominąć stanowiska Stanisława Kowalskiego, który proces socjalizacji nazywał procesem uspołecznienia, pojmując go z jednej strony jako wprowadzanie bądź wchodzenie w kulturę, zwane akulturacją, z drugiej – jako kształtowanie osobowości społecznej albo nabywanie społecznej dojrzałości czy kompetencji społecznych[12]. Uspołecznienie według niego to dynamiczny proces polegający na wchodzeniu w coraz to nowe grupy i role społeczne, na uczeniu się ich, przechodzeniu do pełnienia ról wyuczonych, wychodzeniu z jednych grup i ról, a wchodzeniu w nowe, proces nabywania dojrzałości społecznej albo

---

[9] Ibidem, s. 51-76, 102-126.

[10] A. Frączek, L. Kirwil, *Identyfikacja ze społecznymi wzorcami płci a agresja u dzieci*, w: A. Frączek (red.), *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji i interpersonalnej. Sprawozdania z badań i rozprawy*, Wrocław 1986, s. 48-49.

[11] Za Emilią Paprzycką można wskazać trzy modele socjalizacji płci: tradycyjny, egalitarny i mieszany. E. Paprzycka, *Kobiety żyjące w pojedynkę. Między wyborem a przymusem*, Warszawa 2008, s. 86 nn.

[12] S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1979, s. 295, 317.

kształtowania składających się na nią ról społecznych, którego przebieg stymulują pewne czynniki: początkowo elementarne potrzeby organizmu, a stopniowo coraz bardziej złożone, rozwijające się w jego toku motywy, dążenia i aspiracje oraz czynniki wyznaczające jego mechanizmy: układ grup i stosunków społecznych, zobiektywizowane w nich wartości, role, normy, wzory społeczne itd.[13]

Interesujące spojrzenie w obrębie teorii socjalizacji zaproponował Jerzy Modrzewski. Dowiódł on możliwości skonstruowania typologii socjalizacji, wiążąc ją z cyklem życia jednostki, a ściślej z jej życiowym uczestnictwem społecznym. „Określony typ socjalizacji, dominujący w danej fazie cyklu życiowego jednostki, uruchamia określony, odpowiadający mu typ społecznego uczestnictwa, pobudzając ją do: ujawnienia gotowości do kształtowania określonych kompetencji (lub powstrzymywania się od określonych zachowań), kształtowania ich, zachowania w niezmienionej postaci, odpowiadającej oczekiwaniom układu jej społecznej aktywności względnie pozbywania się czy minimalizowania ich znaczenia w procesie społecznego uczestnictwa"[14]. Proponowana przez J. Modrzewskiego czteroelementowa typologia umożliwia „nie tylko śledzenie zróżnicowanego charakteru socjalizacji aktualizującej się w swych typologicznych postaciach (w całej społecznej biografii jednostek, jej dynamiki, ekspozycji i znaczenia), lecz także odnoszenie jej do cech układu czy układów społecznego uczestnictwa jednostki umożliwiającego diagnozę układów czynników, formujących jej postać i czas aktualizacji, a także jej życiowe dla jednostki znaczenie"[15].

Każdy z zarysowanych przez niego typów socjalizacji dominuje w określonej fazie cyklu rozwojowego jednostki (dzieciństwo, młodość, dorosłość i starość) i koresponduje z określonym typem uczestnictwa społecznego. I tak socjalizacji adaptującej odpowiada uczestnictwo społeczne adaptacyjne, socjalizacji edukacyjnej – uczestnictwo specjalizujące, socjalizacji petryfikującej (allokacyjnej) – uczestnictwo identyfikujące, natomiast socjalizacji retreakcyjnej – uczestnictwo retrogresywne[16]. Typową oczekiwaną społecznie sekwencją faz socjalizacji jest ta, która formuje proces socjalizacji tak, że jedno uczestnictwo prowadzi do kolejnego, a zatem uczestnictwo adaptacyjne prowadzi do uczestnictwa specjalizującego, specjalizujące – do identyfikującego, a to do retrogresywnego[17]. W rozważaniach dotyczących młodzieńczej

---

[13] Ibidem, s. 317.

[14] J. Modrzewski, *Próba typologii socjalizacji z perspektywy poznawczej pedagogiki społecznej*, w: T. Frąckowiak, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja a wartości (aktualne konteksty)*, Poznań 1995, s. 49.

[15] Ibidem.

[16] J. Modrzewski, *Socjalizacja jako proces wyznaczający kształt społecznego uczestnictwa jednostki w jej cyklu życia*, „Forum Oświatowe" 1994, nr 1, s. 150.

[17] Ibidem.

kategorii wieku społecznego warto przywołać typ socjalizacji określony mianem socjalizacji specjalizującej, względnie edukacyjnej (wspominanej już wcześniej), która dotyczy procesu socjalizacji nastawionego na kreatywność wobec ujawnionej gotowości do kształtowania określonej kompetencji oraz jej systematycznego utrzymywania, formowania, doskonalenia i stabilizowania (przy mniejszym lub większym udziale podmiotu oddziaływań)[18]. Osoby pozostające w młodzieńczej fazie cyklu życiowego ujawniają typ uczestnictwa specjalizacyjnego, gdyż przygotowuje ono do „podjęcia określonych ról społecznych, stabilizujących je w przyszłości w adekwatnych dla nich miejscach struktury społecznej, a poddawanych z tego tytułu sukcesywnej ocenie społecznej co do stopnia i zakresu opanowanej wiedzy, umiejętności czy sprawności niezbędnych (a zawarowanych w przepisach ról stabilizujących) do podjęcia i pełnienia danej roli"[19]. Aspekt strukturalny tego typu uczestnictwa społecznego[20] manifestuje się w zajmowaniu przez osobę społeczną właściwego w czasie tego uczestnictwa miejsca w strukturze społecznej i przestrzeni społecznej. Osoba ta znajduje się fazie zdobywania statusu społecznego, co sytuuje ją w specjalnych strukturach czy organizacjach społecznych, przygotowujących ją do stabilizacji społecznej zgodnie z przyjętym w społeczeństwie kulturowym wzorem edukacji. Wymiar funkcjonalny uczestnictwa specjalizującego przejawia się w podejmowaniu przez jednostkę czynności kształtujących w niej dyspozycje do podjęcia w przyszłości ról stabilizujących ją w strukturze stratyfikacyjnej. Wymiar psychospołeczny manifestuje się natomiast w pozyskiwaniu przez jednostkę wiedzy gromadzonej w danym kręgu społecznym, w którym uczestnictwo to jest przejawiane, kształtowaniu standardowych dyspozycji psychicznych i ich organizacji, modelowaniu stanów emocjonalnych itp.

Ów typ uczestnictwa specjalizacyjnego, w powiązaniu z typem socjalizacji określonej mianem socjalizacji specjalizującej, wiąże się z funkcją społeczną, jaką młodzież ma do spełnienia w społeczeństwie, a którą jest „takie specjalizowanie podmiotowych kompetencji społecznego uczestnictwa przez osoby kwalifikowane do tej kategorii, które w ocenie układów życiowej aktywności i identyfikacji młodzieży uznane są za wystarczające do podejmowania przez nią i realizowania w okresie dorosłości zadań związanych z reprodukcją danego układu społecznego w każdym z możliwych do

---

[18] Ibidem, s. 47. Poza typem socjalizacji specjalizującej J. Modrzewski wyróżnił trzy kolejne: socjalizację antycypacyjną (wyczekującą), socjalizację identyfikującą (blokującą kompetencje podmiotowe jednostki) oraz socjalizację renonsacyjną. Por. J. Modrzewski, *Próba typologii…*, op.cit., s. 46-49.

[19] Ibidem, s. 145.

[20] Omówienie wszystkich aspektów uczestnictwa specjalizacyjnego (strukturalnego, funkcjonalnego i psychospołecznego): ibidem, s. 145-146.

wyodrębnienia jego aspektów, w tym biologicznego (reprodukcja populacji), ekonomicznego (reprodukcja gospodarki), społecznego (reprodukcja struktur społecznych) i kulturowego (reprodukcja symbolicznego wymiaru kultury oraz umiejętności posługiwania się jej wytworami materialnymi)"[21]. Kwestia macierzyństwa (czy szerzej: rodzicielstwa) wpisuje się więc w zakres uczestnictwa specjalizującego oraz potrzebę socjalizacji specjalizującej. Ta ostatnia zaś wiąże się z podstawami kształtowania się kobiecych (i męskich) cech i zachowań, doszukiwanymi między innymi we wpływie środowiska[22], gdzie bezpośrednimi wyznacznikami różnic płciowych w zachowaniach kobiet i mężczyzn są role i związane z nimi stereotypy płciowe, nabywane na bazie predyspozycji biologicznych w procesie socjalizacji (z ról pełnionych przez kobiety wywodzi się na ogół typowe dla nich cechy, postawy i zachowania)[23]. Należy dodać, że role związane z płcią przenikają i determinują wszystkie inne role odgrywane przez jednostkę.

W wielu społeczeństwach silne jest oczekiwanie od kobiet rodzenia dzieci, najlepiej w pełnych rodzinach, tak więc każda para od momentu zawarcia związku małżeńskiego znajduje się pod prokreacyjną presją otoczenia[24]. Maria Stańska (za Ann Snitow[25]) wskazuje na „perswazyjny prenatalizm", czyli tak silne zdeterminowanie kobiety do macierzyństwa, że nie widzi ona dla siebie innych możliwości społecznych[26]. Według stereotypu każda dorosła kobieta powinna w pewnym momencie swojego życia podjąć rolę matki, toteż jej rezygnacja z macierzyństwa spotyka się zwykle z negatywnymi reakcjami otoczenia i jest interpretowana jako racjonalizacja ukrywanej niepłodności, efekt niepomyślnych okoliczności życiowych, a nawet przejaw egoizmu[27]. Nadal dość powszechne są opinie (przynajmniej w pewnej części polskiego społeczeństwa), że macierzyństwo, opieka nad dzieckiem i wychowanie go, jak i troska o dom to główne role kobiety[28], zaś macierzyństwo

---

[21] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 132.

[22] Także w sferze biologicznych uwarunkowań (genetycznych – chromosomalnych i hormonalnych).

[23] L. Chylewska-Barakat, *Przemoc i agresja małżeńska w kontekście ról i stereotypów płci*, w: A. Hulewska, A. Jasielska, M. Ziarko (red.), *Studia nad płcią. Od polaryzacji płciowej ku depolaryzacji rodzajowej*, Poznań 2002, s. 84.

[24] A. Korzińska, *Uroda, małżeństwo, macierzyństwo jako komponenty płci*, w: M. Radkiewicz (red.), *Gender w kulturze popularnej*, Kraków 2003, s. 56.

[25] A. Snitow, *Feminizm i macierzyństwo*, „Pełnym Głosem" 1995, nr 3.

[26] M. Stańska, *Macierzyństwo miejscem dla kobiet*, „Nowa Res Publica" 1997, nr 9, s. 27-32.

[27] D. Sobczyńska, *Macierzyństwo: wartości i dylematy*, w: J. Miluska, E. Pakszys (red.), *Humanistyka i płeć*, t. I: *Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, Poznań 1995, s. 69-84.

[28] A. Szuman, *Aktywność zawodowa matek a funkcje społeczne rodziny w cyklu jej rozwoju*, Poznań 1995, s. 9-10.

to jej naturalne i podstawowe powołanie, któremu powinna podporządkować inne aktywności. Zdaniem Bogusławy Budrowskiej treść kulturowych skryptów bycia matką[29] wyznacza i kształtuje zakres pojęcia macierzyństwa definiowanego jako rodzaj społecznej instytucji[30]. Przywołując pogląd Nancy Reeves, według której macierzyństwo to „jedyna kariera będąca kobiecym monopolem […]. Jak bardzo by kobieta nie była pomysłowa, inteligentna, ambitna czy twórcza, prawdopodobnie nie ominie jej rola, ku której kierowana jest przez szersze społeczeństwo"[31], wyraziła ona także opinię, że w kulturze polskiej wychowywanie dzieci to podstawowe zadanie, nakaz i cel życia kobiety i nawet jeśli ten nakaz jest w ostatnim czasie nieco osłabiony, to niewiele jest kobiet, które otwarcie deklarują, że nie chcą mieć dziecka[32]. Choć jej opinia pochodzi sprzed 15 lat, nie straciła na aktualności. W naszej kulturze macierzyństwo jest bowiem nadal uważane za główną rolę dorosłej kobiety, a według stereotypu istotą kobiety jest właśnie macierzyństwo jako rola płciowa i społeczna, a także przyporządkowanie kobiety rodzinie, obowiązkom związanym z prowadzeniem domu i wychowywaniem dzieci. Do tego w Polsce „jeśli [kobiety – E.W.] rodzą za wcześnie, mówi się im, że są niedojrzałe emocjonalnie; jeśli za późno – przypomina o tykaniu zegara biologicznego. Jeśli wkrótce po porodzie wracają do pracy, czują się winne, że zaniedbują dziecko; jeśli nie wracają, czują się winne, że nie realizują wzorca kobiety nowoczesnej i zaniedbują siebie. Jeśli nie rodzą wcale, społeczeństwo stawia je pod pręgierzem i oskarża o egoizm. Trudno w Polsce być matką, ale chyba jeszcze trudniej nie być" – konkluduje Joanna Podgórska[33].

Obserwując polską rzeczywistość społeczno-kulturową, można jednak dostrzec, że współcześnie silnemu przekonaniu o przymusowości podej-

---

[29] W różnych kulturach można spotkać się z różnymi wariantami kulturowego wzoru dotyczącymi pełnienia roli matki, czyli schematów poznawczych, będących umysłowymi reprezentacjami zdarzeń, działań lub ich ciągów, stanowiących strukturę zarówno poznawczą (dla rozumienia i pamięci zdarzeń), jak i wykonawczą (zawierającą gotowe programy działania). Definicja skryptu za: J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I, Gdańsk 2000, s. 574. Skrypt służy członkom danej kultury za rodzaj przewodnika przez główne życiowe zdarzenia i życiowe zmiany. Zob. B. Budrowska, *Regulamin i improwizacje czyli o kulturowym skrypcie bycia matką*, „Kultura i Społeczeństwo" 2001, nr 2.

[30] B. Budrowska, *Regulamin i improwizacje…*, op.cit. Autorka ta sformułowała swoisty dziesięciopunktowy „regulamin" instytucji macierzyństwa, czyli treści składające się na kulturowy skrypt bycia matką (innymi słowy: stereotypową wizję macierzyństwa), wskazując przy tym na jego konsekwencje.

[31] N. Reeves, *Womankind. Beyond the Stereotypes*, New York 1982, za: B. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000, s. 14.

[32] B. Budrowska, *Macierzyństwo: instytucja totalna?*, w: J. Brach-Czaina (red.), *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem*, Białystok 1997, s. 298; B. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt zwrotny…*, op.cit., s. 14.

[33] J. Podgórska, *Trudno być matką, jeszcze trudniej nie być*, „Polityka" 2001, nr 21.

mowania przez kobiety roli macierzyńskiej zaczyna towarzyszyć myśl, że ten „monolityczny konstrukt kulturowy i homogeniczna kategoria badawcza"[34], jaką jest (była?) Matka Polka, stopniowo traci na aktualności, użyteczności i niepodważalności. Potrzeba równouprawnienia i samorealizacji na innych polach aktywności niż obszar rodziny przyniosła osłabienie tradycyjnych postaw wobec macierzyństwa jako bezwzględnie obowiązującego wzoru uczestnictwa społecznego[35]. „Śmielsze wyrażanie dążeń kobiet do równouprawnienia w życiu zawodowym, rodzinnym i społecznym spowodowało, że wiele spośród nich – mniej lub bardziej demonstracyjnie – odrzuciło tożsamość matki ze względu na to wszystko, co może być w niej ograniczającego, ze względu na związane z nią wyrzeczenia, w obawie przed koniecznością rezygnacji z własnej niezależności, swoich interesów i pragnień, traktując macierzyństwo jako zagrożenie dla ich wolności, jako uszczerbek dla fizycznej atrakcyjności, jako kontrofertę dla osiągania wysokiego statusu materialnego i przeszkodę dla zyskania wysokiej pozycji zawodowej"[36]. W tych, wydawałoby się silnych jeszcze, społecznych naciskach w kwestii „jedynego powołania kobiety" wiele się już zmienia (wyraźniej lub dyskretniej) w tym zakresie. Następuje odkładanie decyzji prokreacyjnych przez młode kobiety, obniżenie wieku pierworódek, bezwzględne odrzucanie macierzyństwa, redukcja liczby dzieci, ograniczenie realizacji wychowawczych zadań macierzyńskich młodych matek, niedostatki opieki macierzyńskiej, partnerskie stosunki w małżeństwie w zakresie obowiązków wychowawczych i innych[37]. A zatem ten – wydawałoby się niepodważalny – model Matki Polki zaczął wraz z przemianami XX wieku ulegać modyfikacjom i być wypierany przez nowy model kobiecości, wytworzony pod wpływem kultury masowej, i nowe wymagania stawiane kobietom[38]. Reasumując, można stwierdzić, że główna zmiana w świadomości społecznej dotyczy wyparcia wzorów łączących małżeństwo z prokreacją i kobiecość z macierzyństwem oraz budowania świata kobiety i jej statusu nie tylko wokół domu, macierzyństwa i pozycji męża. U podstaw zmiany ewaluacji treści stereotypów kobiet można upatrywać nieco innej sytuacji społecznej

---

[34] R.E. Hryciuk, E. Korolczuk, *Wstęp*, w: R.E. Hryciuk, E. Karolczuk (red.), *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, Warszawa 2012, s. 13.

[35] E. Włodarczyk, *Młodzież wobec macierzyństwa i jego kulturowej kreacji*, Poznań 2008, s. 32.

[36] Ibidem, s. 12.

[37] A. Kotlarska-Michalska, *Role kobiety w małżeństwie i w rodzinie – ciągłość i zmiana*, w: M. Golka (red.), *Nowe style zachowań*, Poznań 2001, s. 155-159; komunikaty z badań CBOS z lat 90.

[38] Ten zakres innych oczekiwań społecznych wobec roli kobiety zawarty jest w wyróżnionych przez Zbyszko Melosika dyskursach kobiecości, stanowiących podtypy stereotypów płciowych. Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza*, Poznań – Toruń 1996, s. 189-196.

kobiet, które podejmując kolejne role społeczne związane ze sferą publiczną oraz rozwijając i eksponując inne niż dotąd atrybuty, dostarczają uzasadnienia dla redefinicji treści stereotypu[39].

Rozważania na temat kulturowo-społecznych przemian wartości roli macierzyńskiej i jej realizacji stanowią tło dla następującej konkluzji, ponownie koncentrującej uwagę na młodym pokoleniu: wiek młodzieńczy stanowi taki etap rozwoju, w którym następuje intensyfikacja procesów identyfikacyjnych z kulturą grupy własnej przynależności i internalizacji określonych wartości. Te zaś wpływają na wartości jednostkowe, wyznaczające określone orientacje, czyli rodzaj i jakość aktywności podmiotu[40]. Oznacza to, że zasygnalizowane tu zmiany porządku społeczno-kulturowego i aksjologicznego w społeczeństwie polskim niechybnie wpływają (i będą wpływać) na procesy socjalizacji kolejnych pokoleń. Wartości są bowiem kreowane w trakcie doświadczania i aktywności podmiotu oraz wskutek dynamicznego, choć nie zawsze uświadamianego oddziaływania kultury, która stanowi wszak dla członków społeczeństwa swoisty przewodnik w funkcjonowaniu, bowiem dla wielu zachowań przyjmuje się i uwzględnia ich kulturowe znaczenia i wzory[41].

Społeczeństwa utrwalają się, przekazując jednostkom w każdym pokoleniu wzory kulturowe wiążące się z pozycjami społecznymi, jakie mają one zająć[42]. Oczywiste jest więc, że społeczeństwo dorosłych Polaków oczekuje akceptowania i realizowania przez młode pokolenie określonych wzorów uczestnictwa społecznego, pewnych scenariuszy życiowych budowanych w oparciu o system normatywny tego społeczeństwa oraz spodziewa się podejmowania i właściwego pełnienia ról społecznych[43]. Bezsporna jest zatem potrzeba wcześniejszego przekazania młodzieży w toku procesów socjalizacyjnych pewnych wartości zajmujących określone miejsce w społecznie przyjętej hierarchii ważności (które są regulatorami ludzkich dążeń i zachowań, a cenione przez jednostkę stanowią silny bodziec do działania, pełniąc – obok potrzeb i motywacji – istotną rolę w wyznaczaniu zachowań i dokonywaniu określonych wyborów[44]).

Trudno nie wziąć pod uwagę faktu, że „wprawdzie postawy rodzicielskie i prokreacyjne oraz zachowania są wyrazem wyboru dokonywanego

---

[39] Z obserwacji i refleksji J. Miluskiej. Zob. J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań 1996, s. 82.

[40] A. Gańczarczyk, *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Katowice 1994, s. 8.

[41] E. Włodarczyk, *Młodzież wobec macierzyństwa*…, op.cit., s. 71.

[42] Ibidem.

[43] Ibidem.

[44] I. Wrońska, J. Mariański, *Wartości życiowe młodzieży na przykładzie szkół pielęgniarskich*, Lublin 1999, s. 217.

przez jednostkę, lecz zakres wyboru w dużej mierze jest funkcją środowiska społecznego, na które składają się poglądy, wyobrażenia, systemy wychowawcze, hierarchie wartości i reguły zachowań. Środowisko społeczne jest uważane za czynnik sprawczy, kreujący postawy i zachowania, a równocześnie różnicujący wzorce postaw i zachowań. […] Mechanizm działania czynników warunkujących postawy rodzinne jest niezmiernie złożony, gdyż w danym momencie strumień motywacji płynie z różnych środowisk i można mówić o wzajemnym, środowiskowym przenikaniu wzorców postaw rodzinnych"[45]. Jak zauważa Antonina Kłoskowska: „w procesie socjalizacji dokonuje się w obrębie danych grup społecznych przekazywanie i przyjmowanie ustalonych sposobów zachowania, norm, modeli oraz pewnego zasobu wiedzy odnoszącej się do naszej rzeczywistości społecznej"[46].

Socjalizacja ról społecznych związanych z rodzicielstwem jawi się zatem jako proces wieloletni, wieloetapowy i złożony, gdzie w relacji z grupą społeczną jednostki tworzą często odmienne reprezentacje poznawcze otaczającej rzeczywistości oraz odmienne przekonania o ludzkim zachowaniu, o jego intencjonalności, przyczynowości i warunkowości, a także jego konsekwencjach[47]. „Obecnie obserwuje się jednak tendencje w kierunku dezaktualizacji i dewaluacji tradycyjnych społecznych wzorców płci, z jednoczesnym brakiem wykształcenia się nowych i klarownych wzorców. Z tradycyjnymi sposobami myślenia i stereotypami współegzystują więc nowe modele, kryjące w sobie nowe wymagania, tworząc częstokroć sprzeczne ze sobą obrazy i oczekiwania społeczne. W tym chaosie dyspozycji społecznych i niejednoznacznym określeniu »kobiecości« i »męskości« młode pokolenie poszukuje kształtu swojej własnej drogi życia i samorealizacji"[48]. W obliczu obserwowanych przemian kulturowo-społecznych dotykających społeczeństwo polskie rodzą się pytania o miejsce macierzyństwa (bądź w ogóle rodzicielstwa) w hierarchii wartości współczesnych Polaków oraz budzą obawy o wybory dokonywane w sferze wartości, zwłaszcza przez młode pokolenie. Dlatego przedmiotem troski społeczeństw powinny być procesy socjalizacyjne, jakim poddawane są kolejne pokolenia, gdzie socjalizacja rozumiana jest jako mechanizm orientowania i identyfikowania się jednostek z wartościami i wzorami ich chronienia oraz kształtowania postaw przezwyciężających ich zagrożenie.

---

[45] W. Ignatczyk, *Postawy małżeńskie i prokreacyjne młodzieży polskiej stanu wolnego – studium statystyczno-demograficzne*, Warszawa 1990, s. 66-67.

[46] A. Kłoskowska, *Z historii i socjologii kultury*, Warszawa 1969, s. 263.

[47] E. Mandal, *Socjalizacja ról społecznych związanych z płcią*, w: E. Mandal, R. Stefańska-Klar (red.), *Współczesne problemy socjalizacji*, Katowice 1995, s. 52.

[48] E. Włodarczyk, *Przygotowanie do rodzicielstwa – nadzieje i rozczarowania*, w: B. Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Szczecin 2008, s. 377.

Danuta Krzysztofiak

Wielkopolska Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Środzie Wielkopolskiej

Astrid Tokaj

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Starość uczestnicząca versus starość zmarginalizowana. O doświadczaniu starości w społeczeństwie polskim

Wprowadzenie w dyskurs o starości

Obecna sytuacja demograficzna Polski i świata wydaje się być szczególnie silnym argumentem w dyskusji nad jakością życia w okresie starości. Dynamicznie rosnąca populacja osób w podeszłym wieku stawia bowiem społeczeństwo, poszczególne regiony, wspólnoty lokalne, rodziny i wreszcie same jednostki wobec wielu wyzwań. Wymagają one poszukiwania skutecznych rozwiązań już dziś, wdrażanych jednak również z myślą o dniu jutrzejszym, który – w świetle aktualnych prognoz demograficznych – będzie w jeszcze większym stopniu udziałem seniorów[1]. Zadania, przed którymi stają starzejące się społeczeństwa (w tym społeczeństwo polskie), sprowadzają się, najogólniej mówiąc, do zapewnienia osobom w podeszłym wieku godnych warunków codziennej egzystencji. Przedmiot troski przedstawicieli różnych nauk i praktyki społecznej stanowią zatem istotne dla oblicza starości kwestie socjalno-bytowe (np. odpowiednia wysokość świad-

[1] *Prognoza ludności na lata 2014-2050*, GUS, Warszawa 2014, http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosci/prognoza-ludnosci-na-lata-2014-2050-opracowana-2014-r-,1,5.html [14.09.2015].

czeń emerytalnych, pomoc finansowa i materialna dla gorzej sytuowanych), a także zdrowotne i opiekuńcze (np. szeroki dostęp do świadczeń medycznych, usprawnienie funkcjonowania opieki długoterminowej, środowiskowych usług opiekuńczych czy rozwój profesjonalnej opieki geriatrycznej).

Bardzo ważnym zadaniem jest równoczesne koncentrowanie się na potencjale i zasobach osób w podeszłym wieku oraz na tworzeniu szans i warunków do ich pełnego spożytkowania[2], co może (a wręcz powinno) odbywać się z korzyścią dla samych seniorów, jak również szerszej społeczności. Zagadnienie to ściśle wiąże się z problemem uczestnictwa społecznego osób starszych, pełnionych przez nich ról społecznych czy pozycji, jakie zajmują oni w makro- i mikrostrukturach społecznych. Tymczasem wiele badań sytuacji życiowej osób starszych w Polsce wskazuje, że starość w przypadku znaczącej grupy osób w tej fazie egzystencji ma cechy marginalizacji. Problem ten został zdiagnozowany już w latach 1964-1968, w trakcie pierwszych ogólnopolskich badań sytuacji życiowej i potrzeb seniorów, przeprowadzonych pod kierunkiem socjologa i nestora polskiej gerontologii Jerzego Piotrowskiego[3]. Od tego czasu zrealizowano wiele interesujących projektów przybliżających barwy codzienności senioralnej w Polsce[4] (szczególnie przełom wieków obfituje w wielość i różnorodność prac badawczych). Na ich podstawie można postawić tezę o aktualności problemu wykluczenia społecznego osób starszych, ale nie można też pominąć wyłaniającego się coraz częściej w przestrzeni społecznej obrazu starości aktywnej – zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i zbiorowym. W tym kontekście na uwagę zasługują przeprowadzone w ostatnim czasie badania „PolSenior", których wyniki ukazują obecną charakterystykę egzystencji (z uwzględnieniem kwestii medycznych, psychologicznych, socjologicznych i ekonomicznych) populacji osób w podeszłym wieku w Polsce[5].

Prawdą jest – jak zauważa Aleksandra Błachnio – że nie ma jednego, prawdziwego oblicza starości, ponieważ każdy człowiek doświadcza jej

---

[2] D. Krzysztofiak, *Kształtowanie środowisk zintegrowanych międzypokoleniowo jako wyzwanie pedagogiki społecznej*, w: S. Neslušanová, I. Emmerová, E. Jarosz (red.), *Sociální pedagogika ve službě člověku a společnosti*, Brno 2014.

[3] J. Piotrowski, *Miejsce człowieka starszego w społeczeństwie*, w: B. Foübes (red.), *Problemy ludzi starych w Polsce*, Warszawa 1974, s. 81.

[4] E. Trafiałek, *Życie na emeryturze w warunkach polskich przemian systemowych*, Kielce 1998; A. Tokaj, *U progu starości. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2001; J. Halik (red.), *Starzy ludzie w Polsce. Społeczne i zdrowotne skutki starzenia się społeczeństwa*, Warszawa 2002; B. Synak (red.), *Polska starość*, Gdańsk 2003; M. Halicka, *Satysfakcja życiowa ludzi starych. Studium teoretyczno-empiryczne*, Białystok 2004.

[5] B. Szatur-Jaworska, *Psychospołeczny wymiar sytuacji ludzi starych – wyniki badania „PolSenior"*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje" 2012, t. 18, nr 7.

w sposób indywidualny i niepowtarzalny[6]. Spostrzeżenia teoretyczno-badawcze polskich gerontologów pozwalają jednak dokonać pewnych uogólnień w kwestii oceny położenia egzystencjalnego ludzi starszych, w tym możliwości i zakresu ich społecznego uczestnictwa.

W związku z tym stawiamy pytanie: Na ile w obecnej polskiej rzeczywistości społecznej można mówić o aktywnej, uczestniczącej „jesieni życia", na ile zaś o starości „zepchniętej z głównego toru", samotnej, wyizolowanej? Ponadto dążymy do ustalenia, jakiego rodzaju czynniki odgrywają znaczącą rolę w zakresie kształtowania takiego lub innego wzorca uczestnictwa społecznego w starości oraz co można (trzeba) czynić, by urzeczywistnić wizję pożądanej, jak się wydaje, przez wszystkich starości pomyślnej, zaangażowanej, dostrzeganej i cenionej społecznie. Podejmując próbę udzielenia odpowiedzi na tak postawione pytania, przywołujemy częściowe wyniki analiz badawczych prowadzonych w tej materii przez poszczególnych badaczy omawianej fazy życia, a także odnosimy się do wybranych teorii gerontologicznych: teorii nieangażowania się, teorii naznaczenia oraz teorii aktywności. W końcowej części tekstu odnosimy się zaś do „dobrych praktyk", które służą aktywizacji seniorów oraz umacnianiu pozycji ludzi starszych w strukturach społecznych.

Wokół problemów społecznie odrzuconej starości

Zdaniem Jerzego Modrzewskiego „kategorię osób już nie dorosłych albo starych wyznacza głównie instytucja uwalniająca je od obowiązku brania czynnego udziału w niektórych wymiarach procesu społecznej i ekonomicznej reprodukcji, etykietując wydzieloną przez siebie kategorię osób mianem emerytów"[7]. Badania Walentyny Wnuk[8] zdają się wskazywać, że sami ludzie starzy najczęściej ujmują finalną fazę egzystencji jako wycofanie się z pewnych obszarów życiowej aktywności, głównie zawodowej. Otwarte pozostaje pytanie o alternatywy wobec utraconej roli pracownika – roli niezwykle ważnej, decydującej o statusie społecznym jednostki. Badania wskazują, że wspomnianych alternatyw nierzadko brakuje. Stosunkowo niewielu seniorów (ok. 11% ogółu) poświęca ten czas życia na rozwijanie zainteresowań, pasji. Znikoma ich liczba (4%) włącza się czynnie w prace organizacji

---

[6] A. Błachnio, *Wolontariat w Uniwersytetach Trzeciego Wieku*, Bydgoszcz 2007, s. 27.

[7] J. Modrzewski, *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*, Poznań – Kalisz 2011, s. 274.

[8] Badanie przeprowadzono w latach 2006-2007 na próbie 1137 osób w wieku 60 lat i więcej zamieszkałych na Dolnym Śląsku. Zob. W. Wnuk, *System wartości i styl życia dolnośląskich seniorów. Raport z badań*, w: M. Makuch, D. Moroń (red.), *Osoby starsze w społeczeństwie – społeczeństwo wobec osób starszych*, Wrocław 2011, s. 121.

społecznej czy kościelnej (3%)[9]. Zdecydowana większość w czasie wolnym preferuje takie czynności, jak: oglądanie telewizji (84%), słuchanie radia (64,1%), czytanie gazet (56%), wskazujące na receptywny typ aktywności[10]. Okoliczności te, identyfikowane w wielu badaniach gerontologicznych, nie sprzyjają realizowaniu pomyślnego wzorca starzenia się w Polsce, a raczej wskazują na bierność i monotonię emeryckiego stylu życia. Pojawia się pytanie: Czy seniorzy dobrowolnie wycofują się z pełnionych ról, oddając tym samym „pole do działania" młodszym pokoleniom? Nie chcą, czy może raczej z różnych względów nie mogą, aktywnie uczestniczyć w ważnych sferach życia? Co sprawia, że jako grupa (zbiorowość) są wciąż mało widoczni w przestrzeni publicznej, a jeśli – w różnych okolicznościach – się w niej pojawiają, budzą rozmaite odczucia, które najczęściej należą do tych negatywnych, dezaprobujących bądź budzących zdumienie?

Odpowiedzi na powyższe pytania są różnorodne. Można ich szukać m.in. w interpretacji gerontologicznej teorii wyłączania lub inaczej nieangażowania się (*disengagement theory*), autorstwa amerykańskich psychologów Elaine Cumming i Warena Henry'ego. Zgodnie z prezentowanym stanowiskiem człowiek starszy w naturalny sposób dąży do rezygnacji z czynnego uczestnictwa w różnych wymiarach życia społecznego. Ma to go uchronić przed doświadczaniem stresu i porażki w podejmowanych aktywnościach, których ryzyko zwiększa się wprost proporcjonalnie do obniżenia sprawności psychofizycznej. To wycofywanie się jest więc postrzegane jako korzystne dla osoby starszej, ale również dla społeczeństwa, które w ten sposób zapewnia sobie trwałość instytucji życia społecznego poprzez zastępowalność pokoleń[11].

Dobrowolność wycofywania się osób starszych z pełnionych dotychczas ról społecznych nie jest już tak oczywista w kontekście innej z teorii socjologicznych zaadaptowanych na potrzeby gerontologii. Mowa o teorii naznaczania społecznego (*labbelingu*). W jej świetle nawet seniorzy dotychczas aktywni i zaangażowani mogą czuć się przymuszeni do rezygnacji z różnych form uczestnictwa z powodu negatywnych postaw otoczenia i nieprzychylnych sądów na temat starości, jakie w nim panują. W tym sensie środowisko społeczne, w którym istnieje stereotyp człowieka starego jako jednostki biernej, zależnej, słabej, nieprzydatnej społecznie[12], może w istotny

---

[9] Ibidem, s. 124-129.

[10] M. Halicka, J. Halicki, *Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych*, w: B. Synak (red.), *Polska starość*, Gdańsk 2003, s. 206.

[11] C. Timoszyk-Tomczak, B. Bugajska, *Przyszłościowa perspektywa czasowa w starości*, Szczecin 2012, s. 72-73.

[12] Na obecność tego typu stereotypów związanych ze starością zwraca uwagę wielu autorów. Zob. A. Leszczyńska-Rejchert, *Stereotypy starości w perspektywie społeczno-pedagogicznej*, w: A. Leszczyńska-Rejchert, E. Kantowicz (red.), *Stereotypy a starość i niepełnosprawność*, Toruń

sposób kształtować sposób myślenia seniora o sobie samym. Na skutek działania mechanizmu błędnego koła osoba starsza zaczyna internalizować treść stereotypu, automatycznie dostosowując do niej swoje zachowanie[13] i niejednokrotnie dochodząc do wniosku, iż „pewnych rzeczy »nie wypada« w danym wieku – nie wypada się w określony sposób zachowywać, ubierać, brać w czymś udział"[14]. Prawdą jest więc, iż „Wielu ludzi starych, w dobie panującej w Polsce destabilizacji gospodarczej, ma problemy z zaspokajaniem swoich podstawowych potrzeb, lecz znacznie liczniejszą grupę stanowią ci, którym […] brak możliwości realizowania swoich marzeń, zainteresowań, brak akceptacji i szacunku ze strony otoczenia"[15].

Problemy związane z uczestnictwem społecznym osób starszych są w dużej mierze skutkiem słabo jeszcze zdefiniowanej roli emeryta. Problem ten zauważył już w latach 60. amerykański socjolog Ernest W. Burgerss, określając rolę społeczną osób starszych jako „rolę bez roli" (*roleless role*)[16], skutkiem czego jest zachwianie ich społecznej tożsamości. Zjawisko to jest charakterystyczne dla społeczeństw industrialnych oraz postindustrialnych, w których relatywnie niższa wartość jest przypisywana aktywnościom „pozainstrumentalnym", a więc niewpisującym się w kryteria społecznej funkcjonalności i niezwiązanym z wytwarzaniem dóbr czy usług[17]. W tym znaczeniu osoby starsze, posiadające status „użytkownika czasu wolnego", z makrospołecznego punktu widzenia są postrzegane (i często traktowane) jako społecznie bezproduktywne[18]. Na skutek trudności w odnalezieniu ról alternatywnych wobec roli pracownika, a zarazem takich, które dałyby im poczucie społecznej użyteczności, doświadczają oni różnych postaci wykluczenia (ze świata „młodych, pięknych i niezależnych", pracujących zawodowo, konsumentów dóbr i usług czy nawet w sferze rodziny, np. w zakresie podejmowania decyzji, czynnego uczestnictwa w codziennych aktywnościach), co prowadzi – używając dobitnego określenia Zygmunta Baumana – do poczucia „bycia zbędnym"[19]. Istnieje wiele czynników, które ten proces wyizolowania pogłębiają i utrwalają. Niektóre z nich to okoliczności „doświadczane sytua-

---

2012; E. Wysocka, *Stereotyp młodości i starości w percepcji młodego pokolenia (analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje)*, w: A. Leszczyńska-Rejchert, E. Kantowicz (red.), *Stereotypy a starość*…, op.cit.

[13] B. Synak, *Ludzie starzy*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. II, Warszawa 1999, s. 146.

[14] A. Gojlik, *Razem czy osobno? Separacja i integracja seniorów w kulturze*, „Studia Kulturoznawcze" 2013, nr 2(4): *Senior i kultura. O aktywności kulturalnej osób starszych*, s. 151.

[15] E. Trafiałek, *Życie na emeryturze*…, op.cit., s. 285.

[16] Za: M. Niezabitowski, *Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej. Problemy uczestnictwa społecznego*, Katowice 2007, s. 79.

[17] Ibidem, s. 79-80.

[18] Ibidem, s. 81.

[19] Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Kraków 2004.

cyjnie", niejako zewnętrzne wobec człowieka starszego, na istnienie których nie ma on wpływu bądź jego wpływ jest niewielki. Należy podkreślić wśród nich wagę czynników o charakterze środowiskowym, zwłaszcza zasobność najbliższego otoczenia seniora w instytucje czy grupy (formalne i nieformalne) wspierające oraz jakość (skuteczność) realizowanych działań pomocowych. Kolejną grupą czynników determinujących społeczną izolację osób w podeszłym wieku są te, które J. Modrzewski określa mianem „zawinionych podmiotowo"[20]. Można tu wyróżnić wiele okoliczności biograficznych, a więc przeszłych zdarzeń i indywidualnych wyborów, jakich jednostka dokonała w swoim życiu, które znacząco wpływają na kształt jej obecnej sytuacji egzystencjalnej, w tym na postać realizowanej całożyciowo strategii życiowej, a także postawę wobec własnej starości. Ta ostatnia właśnie (nie pomijając znaczenia żadnego ze wskazanych wcześniej czynników) ma największy wpływ na przyjmowanie określonego wzorca uczestnictwa społecznego w starości.

Oblicza aktywnego trybu życia polskich seniorów

Tak jak wspomniano na początku, nie istnieje jedno oblicze starości. Oprócz grupy seniorów zmarginalizowanych, w różny sposób i z różnych przyczyn, w społecznej rzeczywistości funkcjonują również osoby starsze doświadczające pełni życia, usatysfakcjonowane, otoczone innymi ludźmi, realizujące się w rozmaitych działaniach. Zdaniem wielu gerontologów to właśnie szeroko rozumiana aktywność – możliwość jej podejmowania w indywidualny sposób – stanowi panaceum na wiele problemów kojarzonych, niestety słusznie, ze starością – na odczuwaną samotność, nieprzydatność i poczucie zależności[21]. Stwierdzenie to pozostaje w zgodzie z jedną z dobrze znanych na gruncie gerontologicznym teorii dotyczących kwestii uczestnictwa społecznego seniorów, jaką jest teoria aktywności. Według jej zwolenników warunkiem dobrostanu emocjonalnego, czyli generalnie dobrego samopoczucia człowieka starego jest jego życiowe zaangażowanie. Senior w celu utrzymania pozytywnego obrazu samego siebie podejmuje nowe aktywności, a utracone role zastępuje nowymi[22].

Aktywność jest w świetle tej teorii traktowana jako naturalna potrzeba człowieka w każdym wieku, również w finalnym okresie życia. U poszczegól-

---

[20] J. Modrzewski, *Studia i szkice*…, op.cit., s. 278.

[21] Z. Szarota, *Wstęp*, w: Z. Szarota (red.), *Aktywizacja, rozwój, integracja – ku niezależnej starości*, Kraków 2011, s. 7.

[22] Z. Szarota, *Rzecz o udanej starości – wokół wartości służących pomyślnemu starzeniu się*, w: W. Wilimska i inni (red.), *(Nie) czekając na starość – wyzwania dla polityki społecznej w obliczu demograficznych przemian*, Kraków 2012, s. 15.

nych jednostek natężenie jej odczuwania jest zróżnicowane, pozostając z reguły w zależności od stanu zdrowia, a także poziomu wykształcenia. Nie dziwi więc to, że przedstawiciele pokolenia *baby boomers* wchodzący właśnie w wiek emerytalny, coraz lepiej wykształceni, ze sporymi rezerwami sił witalnych, sprawności psychoruchowej i zdrowia, odczuwają większą potrzebę bycia aktywnymi niż ich równolatkowie z poprzednich generacji. Nie zamierzają oni zajmować miejsca w „bujanym fotelu" ani poświęcać się tradycyjnym rolom babci i dziadka. Pragną dalej prowadzić aktywny tryb życia, ponieważ nie szukają wcale spokoju, ale nowych wyzwań[23]. To w ich przypadku, zdaniem Zofii Szaroty, „pojęcie »trzeci wiek« zaczyna oznaczać już nie początek i spadek możliwości […], ale »wiek upragniony«, w którym jednostka może w pełni realizować swoje marzenia, spożywać plony całożyciowego trudu"[24].

Spośród form aktywności osób w starszym wieku, które zyskały obecnie na znaczeniu, należy wyróżnić aktywność edukacyjną. Dużą rolę w popularyzacji uczenia się wśród seniorów odegrały rozwijające się dynamicznie Uniwersytety Trzeciego Wieku. Ośrodki te, promując ideę kształcenia ustawicznego, działają obecnie w różnych środowiskach, także w mniejszych miejscowościach, co daje szansę dostępu do oferty edukacyjnej seniorom spoza większych miast. Jednak to, czy senior z niej skorzysta, zależy zdaniem Z. Szaroty od takich czynników, jak: stan zdrowia i sprawności funkcjonalnej, sytuacja materialna, cechy osobowości, predyspozycje intelektualne oraz motywacja do kształcenia się, poczucie własnej wartości, przebieg biografii w wymiarze edukacyjnym i społecznym, a także – co szczególnie istotne – stymulacja środowiska[25].

Do nowych obszarów aktywności poznawczej seniorów należą także media, usługi, turystyka, rekreacja i sport. Coraz częściej – jak zaznacza Andrzej M. Zemła – seniorzy są zainteresowani Siecią, a przede wszystkim sposobami wirtualnej komunikacji. „Powstają serwisy zrzeszające nowoczesnych seniorów. Starsi ludzie uczestniczą w kursach internetowych, chcą poznać i doświadczyć czegoś nowego. Uważają, że umiejętność korzystania z internetu ułatwi im życie w XXI wieku"[26]. Osoby starsze w coraz większym stopniu dbają także o sprawność, uczestnicząc w zajęciach ruchowych, takich jak: niezwykle popularny nordic walking, zajęcia taneczne, gimnastyka, aerobic dostosowany do ich potrzeb i możliwości. Dzisiejsi seniorzy częściej niż dawniej przejawiają cieka-

---

[23] P. Sarna, A. Sarna, *Stereotypy jako determinanta dyskursu o starości*, w: K. Walotek-Ściańska, M. Šerák, M. Szyszka, Ł. Tomczyk (red.), *Starzenie się i starość w dynamicznie zmieniającym się świecie. Stárnutí a stáří v rychle se měnícím světě*, Sosnowiec – Praha 2013, s. 46.

[24] Z. Szarota, *Wstęp*, op.cit., s. 7.

[25] Z. Szarota, *Obszary aktywności poznawczej i edukacyjnej*, w: S. Rogala (red.), *Społeczna empatia a ludzie starsi*, Opole 2009, s. 48.

[26] A.M. Zemła, *Media determinantą spędzania czasu wolnego przez ludzi w podeszłym wieku*, w: S. Rogala (red.), *Społeczna empatia*…, op.cit., s. 94.

wość świata i nowych miejsc, oddają się podróżom, nie tylko i niekoniecznie w rodzinnym gronie, korzystają z oferty biur i agencji turystycznych kierowanej do specyficznego klienta, jakim jest osoba starsza (choć ta forma usług w Polsce, niestety, wciąż jest w zalążku). Podróże mogą mieć też wymiar duchowo-sakralny – seniorzy nierzadko odbywają parafialne lub indywidualne pielgrzymki do sanktuariów krajowych i zagranicznych.

Coraz częściej zauważalni są seniorzy, dla których z jednej strony rozwijanie pasji i zainteresowań, z drugiej – otwartość na nowości w tym zakresie jest wyznacznikiem spełniania się w dalszym przebiegu życia. Jak zauważa jeden ze starszych wiekiem respondentów w badaniach Agaty Cudak: „Każdy ma swój Everest"[27]. Liczą się chęci w stawianiu sobie wyzwań (a tych – jak się wydaje – jest w seniorach więcej niż kiedyś), liczą się podejmowane działania (które również są częstsze niż kiedyś), niezależnie od tego, w jakim zakresie i w jakiej skali. Chęci te, co należy podkreślić, zwykle są zakorzenione w biografii seniora, bowiem „aktywni seniorzy byli najczęściej w przeszłości aktywnymi młodymi ludźmi. Czasem jednak dopiero na emeryturze mogą w pełniejszy sposób rozwijać swoje pasje. Wchodząc w etap mniejszej aktywności zawodowej, poświęcają więcej czasu na realizację marzeń, które pielęgnowali całe życie"[28].

Na koniec warto podkreślić, że choć podejmowanie aktywności w starszym wieku może nieść wiele korzyści, istnieje jednak wiele zagrożeń tzw. dobrej aktywności. Czasami ma miejsce nadmierne uaktywnienie starzejącej się jednostki, które można określić mianem nienaturalnej dla tego okresu życia hiperaktywności. Nie współgra ono z możliwościami człowieka w podeszłym wieku (wysiłek ponad siły, nierzadko kosztem zdrowia), a może wynikać z różnych przyczyn, np. stanowić formę ucieczki od prawdziwego oblicza własnego czasu życia, powodowanej lękiem – jest wówczas maską, pod którą często kryją się inne, ważniejsze dla seniora potrzeby, do których sam stara się nie przyznawać – ani przed sobą, ani przed innymi. Postawa nadmiernej aktywności może być także wyrazem chęci „nadrobienia" życia, gdy coraz bliższa jest perspektywa jego końca.

O dobrych praktykach, czyli o przezwyciężaniu marginalizacji starszego człowieka i wzmacnianiu aktywnej starości

Zaakceptowaniu ostatniej fazy życia sprzyja odczuwanie przez seniora bycia nadal potrzebnym innym, a tym samym przeświadczenie o swoistej

---

[27] A. Cudak, *„Każdy ma swój Everest" – turystyka górska jako forma aktywności osób po 60. roku życia*, w: Z. Szarota (red.), *Aktywizacja, rozwój…*, op.cit., s. 95.

[28] A. Gojlik, *Razem czy osobno?…*, op.cit., s. 149.

użyteczności jego ciała, ducha i umysłu. Jest to zapewne jeden z poważniejszych aspektów odczuwania satysfakcji z mijającego życia. By taka sytuacja mogła mieć miejsce, muszą być ku temu stworzone warunki, za które po części odpowiada sam starzejący się człowiek (chodzi tu o jego biografię, która nie powstałaby bez jego udziału), a po części państwo, prowadzące na określonym poziomie i z określonym zaangażowaniem politykę wobec starości[29]. Jest ona realizowana – jak zaznacza Piotr Błędowski – na różnych szczeblach: począwszy od międzynarodowego, poprzez krajowy, regionalny, na lokalnym kończąc, przy czym szczególne znaczenie ma właśnie ten ostatni: „Gmina nie stanowi […] terenu, na którym wyłącznie ogniskują się problemy, rozpoznane w skali całej zbiorowości ludzi starych, lecz jest jednocześnie miejscem, gdzie ujawniają się specyficzne problemy, uwarunkowane kształtem lokalnej więzi społecznej, charakterystycznymi cechami stosunków rodzinnych i struktury gospodarstw domowych oraz utrwalonymi tradycjami i systemem wartości"[30]. To społeczność lokalna wraz z instytucjami tworzącymi sieć szeroko rozumianego wspomagania seniorów ma szansę najtrafniej określić potrzeby swoich starszych członków, a także uwzględnić w swoim działaniu takie rozwiązania, które najlepiej będą służyły ich zaspokajaniu. Takie cele stawiają sobie lokalne jednostki organizacyjne pomocy społecznej (np. powiatowe centra pomocy rodzinie, ośrodki pomocy społecznej, domy pomocy społecznej), ale również dopełniające ich działalność organizacje i grupy w różnym stadium sformalizowania, stanowiące przejaw społeczeństwa obywatelskiego: proseniorskie organizacje pozarządowe, grupy wspólnotowe, w tym te o charakterze religijnym, stowarzyszenia zawodowe, biznesowe, kluby sportowe, gruby hobbystyczne, spotkaniowe (np. w ramach Klubu Seniora), edukacyjne (w ramach Uniwersytetów Trzeciego Wieku). To właśnie one, jak pokazują analizy badawcze, „są głównym czynnikiem wspomagającym uczestnictwo w społeczeństwie, dają one ludziom starszym możliwość dalszego uczenia się i dzielenia się wiedzą oraz doświadczeniem, a jednocześnie spędzania czasu z przyjaciółmi, rodziną, sąsiadami i przedstawicielami młodszych pokoleń"[31].

---

[29] Należy przy tym zaznaczyć, że kwestie związane z trzecią tercją życia stanowią nową sferę zainteresowań polityki społecznej, która odnosi się do działań w sposób planowy i celowy wpływających na tworzenie optymalnych warunków egzystencji starszych ludzi. Magdalena Pietrucha-Białek i Michał Matlęga zwracają uwagę, że choć istnieje potrzeba wyodrębnienia polityki wobec ludzi starych jako nowego podsystemu polityki społecznej, to wydaje się, że obecnie nie dysponuje ona wystarczającymi atrybutami, by móc ją uznać za samodzielną. Zob. M. Pietrucha-Białek, M. Matlęga, *Starość Polaków na rozdrożu zmian systemowych – próba egzemplifikacji*, w: W. Jedynak (red.), *Wyzwania dla pomocy społecznej w wymiarze lokalnym*, Rzeszów 2012, s. 161.

[30] P. Błędowski, *Lokalna polityka wobec ludzi starych*, Warszawa 2002, s. 198.

[31] *Aktywność osób starszych i solidarność międzypokoleniowa. Statystyczny portret Unii Europejskiej 2012*, Eurostat 2012, s. 117, https://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/

Należy podkreślić, że ostatnie lata obfitują w rozmaite projekty aktywizujące, realizowane we wspólnotach lokalnych, których cele są zbieżne z ideą wzmacniania uczestnictwa społecznego seniorów. Do ich obecności w polskiej rzeczywistości społecznej przyczyniło się m.in. takie wydarzenie, jak ustanowienie roku 2012 Europejskim Rokiem Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej, czego konsekwencją było przyjęcie w Polsce Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012-13 oraz jego kolejnej edycji – na lata 2014-20. W ramach programu organizacje z całej Polski mogą starać się o dofinansowanie własnych działań projektowych, które mieszczą się w jednym z czterech obszarów zdefiniowanych jako: edukacja osób starszych, aktywność społeczna promująca integrację wewnątrz- i międzypokoleniową, partycypacja społeczna osób starszych oraz usługi społeczne dla osób starszych. Głównym celem programu jest „poprawa jakości i poziomu życia osób starszych dla godnego starzenia się poprzez aktywność społeczną", czemu sprzyjać ma „włączenie sektora organizacji pozarządowych do działań służących zaangażowaniu seniorów"[32]. Biorąc pod uwagę liczbę zrealizowanych przedsięwzięć, począwszy od 2012 r., a także ciągle rosnące zainteresowanie corocznie wznawianym konkursem dotacyjnym w ramach programu, można stwierdzić, że jego założone cele są urzeczywistniane.

Zakończenie – w poszukiwaniu spełnienia w starości

Starość jest niewątpliwie czasem wielopłaszczyznowych zmian bio-psychospołecznych, zachodzących niekiedy powoli, bywa, że niemal niepostrzeżenie, kiedy indziej znów – pojawiających się gwałtownie. Niektóre z nich mogą w negatywny sposób rzutować na sferę uczestnictwa społecznego seniora, prowadząc do jej zawężenia czy ograniczenia. Dzieje się tak np. na skutek ograniczenia mobilności i sprawności spowodowanych nagłą bądź przewlekłą chorobą; w wyniku pogłębionego przeżywania żałoby po stracie współmałżonka czy przyjaciół rówieśników lub też kryzysu organizacyjnego w związku z przejściem na emeryturę. Jednak zmiany te same w sobie nie przesądzają o wykluczeniu społecznym seniora. Wysokie zdol-

1_NOWA%20STRONA/Aktualnosci/seniorzy/badania%20aktywne%20starzenie/1Final_statystyczny_portret_UE_pl.pdf [14.09.2015].

[32] Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014-2020, MPiPS, Warszawa 2014, https://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1_NOWA%20STRONA/Seniorzy/Program%20ASOS%202014-2020.pdf [14.09.2015].

ności adaptacyjne, pozytywna filozofia życia i postawa wobec własnej starości, jako efekty prowadzonych całożyciowo przygotowań – swoistej edukacji – czy jak mówił Aleksander Kamiński: wychowania do starości, to czynniki łagodzące rozmaite niedogodności podeszłego wieku. Słusznie bowiem zauważa Lucyna Frąckiewicz: „Starości nie da się uniknąć, można jednak uczynić ją mniej uciążliwą, przygotowując się do niej poprzez promocję zdrowia i profilaktykę zdrowego i aktywnego trybu życia, rozwijanie zainteresowań, utrzymywanie więzów środowiskowych – słowem, poprzez zapobieganie ekskluzji społecznej i poszukiwanie nowych metod i form spójności społecznej"[33].

Ogromną rolę w przygotowaniu się do własnej starości odgrywa każdy z nas – indywidualnie, przeżywając w określony sposób wcześniejsze fazy życia, kształtując poprzez swoje decyzje, wybory i czynione „inwestycje" przebieg i jakość swojej biografii, także w jej finalnym etapie. Niezmiernie istotne jest to, byśmy czynili to z namysłem, świadomie, przyjmując na siebie odpowiedzialność za własną starość, która powinna być dla każdego z nas czasem spełnienia, nie zaś smutku i rozpaczy. Spełniona starość zaś to taka, która – w myśl szczególnie aktualnej dziś teorii gerontologicznej – jest starością z wyboru. Oznacza to, że optymalne funkcjonowanie i pomyślny przebieg tej fazy egzystencji warunkowane są w dużym stopniu niezależnością decyzyjną człowieka starego. To on, jako ekspert od swojego życia (także życia w starości), ma (bezdyskusyjne) prawo decydować o tym, jakie formy aktywności i w jakim zakresie (z jaką intensywnością) chce realizować, jakimi treściami wypełniać ten czas życia i w czyim towarzystwie go spędzać[34].

* * *

Z okazji Jubileuszu 70. urodzin oraz 45-lecia pracy zawodowej składamy Panu, Panie Profesorze, wyrazy najwyższego szacunku oraz uznania za znakomity i niekwestionowany wkład w rozwój wiedzy socjologicznej i pedagogicznej. Mamy to wielkie szczęście, że na swojej drodze zawodowej spotkałyśmy Pana Profesora. Serdecznie dziękujemy za troskę – daleką od pouczania, radość – nastawiającą pozytywnie do życia i życiową mądrość, którą Pan nam przekazuje.

Ad multos annos, Drogi Panie Profesorze!

---

[33] L. Frąckiewicz, *Wykluczenie i spójność społeczna wobec procesu starzenia się ludności*, w: M. Halicka, J. Halicki (red.), *Zostawić ślad na ziemi. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Pędichowi w 80. rocznicę i 55. rocznicę pracy naukowej*, Białystok 2006, s. 220.

[34] S. Steuden, *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa 2012, s. 88.

V

PEDAGOGICZNE PROBLEMY RESOCJALIZACJI

Wiesław Ambrozik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

O konieczności uspołecznienia systemu resocjalizacji

Zamieszczenie niniejszego tekstu w księdze pamiątkowej dedykowanej Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu jest uzasadnione o tyle, że charakterystyczne w dorobku naukowym Jubilata, zwłaszcza w ostatnim czasie, są publikacje poświęcone socjalizacji i uczestnictwu społecznemu jednostek, począwszy od dzieciństwa aż do starości. W podejściu tym autor skłania się wyraźnie ku biograficznemu ujęciu procesu uspołecznienia, przy czym interesuje go w tym względzie nie to, jakie „cechy indywidualne pozyskuje jednostka w toku tego procesu, a bardziej jednak to, jak ona istnieje społecznie”[1]. Poddanie analizie społecznego istnienia jednostek w zmieniających się wraz z wiekiem strukturach i przestrzeniach społecznych stwarza, zwłaszcza dla prakseologicznie zorientowanej pedagogiki społecznej, możliwości tworzenia odpowiednich modeli pomocy, wsparcia czy wzmocnienia społecznego, co z uwagi na rosnące zapotrzebowanie na rozwój rozmaitych form pracy socjalnej wydaje się szczególnie ważne. Jest to jednak jedno ze znaczeń, jakie przypisuje się pojęciu uspołecznienia w socjologii. Podzielając pogląd Mirosławy Marody, że życie ludzi jest „z natury swej uspołecznione, niezależnie od tego, czy rozpatrujemy je w aspekcie jednostkowym, czy kolektywnym”[2], oprócz tradycyjnego postrzegania procesu uspołeczniania jako mechanizmu wytwarzania jednostki (głównie poprzez internalizowanie zastanych i akceptowanych wizji świata), występuje również mechanizm standaryzacji i utrwalania jednostkowych działań uspołecznionych jednostek, stabilizujących czy wręcz formatujących funkcjonowanie szerszych

[1] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 11.

[2] M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa 2014, s. 20.

układów społecznych[3]. Dzięki temu, zdaniem Mirosławy Marody i Anny Gizy-Poleszczuk, społeczeństwo jako całość czy też funkcjonowanie poszczególnych jego obszarów zawsze pozostaje: 1) formą uspołecznionych działań jednostkowych ukształtowanych w danym okresie historycznym, 2) wytworzonych poprzez powiązanie jednostek ze sobą na różnych piętrach społecznej rzeczywistości, 3) pochodzących z istniejących grup, ale również prowadzących często do powstania grup nowych i wreszcie formą 4) grup tworzących określoną autonomię, które zwrotnie oddziałują na zachowania jednostek i utrwalają je w bardziej stałe postaci, przyczyniając się równocześnie do odtwarzania społeczeństwa, a w pewnych warunkach dając nawet początek nowym formom uspołecznienia[4]. W ten sposób dochodzi „do procesów uwspólnotowienia jednostkowych zachowań, odpowiedzialnych za wyłanianie się wzorów kulturowych i instytucji"[5]. Odpowiednie wspólnoty są przy tym „wyodrębniane ze względu na szczególny typ zadań (koordynowanie działań) oraz specyficzny typ funkcji (wytwarzanie wspólnej wiedzy), jakie pełnią w organizacji społecznych interakcji, a nie przez swoje bardziej konkretne cechy. W tym sensie wspólnotą może być zarówno tzw. »grupa pierwotna«, jak i grupa formalna złożona z osób, które wchodzą w nią jedynie pewnym aspektem swej działalności, czy też większa grupa jednostek, które mają szanse wzajemnego komunikowania się ze sobą i podzielają pewien obraz rzeczywistości oraz współdziałają na rzecz realizacji jakichś wspólnych celów"[6]. Przywoływany tu wymiar uspołecznienia wydaje się więc przydatny zarówno dla poruszanego tu problemu uspołecznienia, ale i dla wystandaryzowania oraz utrwalenia uwspólnotowionych wzorów społecznego funkcjonowania systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji osób zagrożonych bądź wykolejonych społecznie. Potrzeba wywołania tego typu zmian odnosi się zresztą nie tylko do przywoływanego tu systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji, ale również do systemu edukacji, pomocy społecznej, opieki zdrowotnej i kontroli społecznej. Uwspólnotowienie działań resocjalizacyjnych podejmowanych czy to wobec nieletnich, czy też wobec osób dorosłych wykolejonych społecznie lub przestępczo, staje się jednak o tyle istotne, że system ten, będąc powołanym do izolowania jednostek niepoddających się społecznej asymilacji, sam wyizolował się w swoich działaniach readaptacyjnych, reintegracyjnych czy resocjalizacyjnych, co siłą

---

[3] Ibidem, s. 29. Por. M. Marody, *Formatowanie społeczeństwa – o starych i nowych sposobach uspołecznienia działań*, w: M. Flis, K. Frysztacki, G. Skąpska, P. Polak (red.), *Co dzieje się ze społeczeństwem*, Kraków 2011, s. 133-140.

[4] M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2004, s. 59.

[5] M. Marody, *Formatowanie*…, op.cit., s. 133.

[6] M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany*…, op.cit., s. 330.

rzeczy doprowadziło do swoistego paradoksu, że przypisywane temu systemowi funkcje ponownego uspołecznienia wykolejonych jednostek toczą się zasadniczo w oderwaniu od realiów życia społecznego.

To, że opisywany system osiągnął stan daleko idącego wyizolowania społecznego, a w konsekwencji także desocjalizacji i dysfunkcjonalności, nie może dziwić. Kształtował się bowiem przez całe wieki pod wpływem absolutnych, odwetowych, represyjnych i sprawiedliwościowych koncepcji kary, których nie zdołały przezwyciężyć ani pojawiające się już w XVII wieku, a zaistniałe w pełni w wieku XIX prewencyjne koncepcje kary, ani praktykowana od początku XX wieku koncepcja dwutorowej represji, ustanawiająca obok kary zasadniczej możliwość zastosowania dodatkowych środków zabezpieczających czy przystosowawczych, ani też dynamicznie rozwijający się od połowy XX wieku ruch obrony społecznej, łączący w sobie pozytywistyczną krytykę kary z ideami humanizmu i będący uosobieniem słabnącego dziś państwa opiekuńczego. Nie zdołał ich wreszcie przezwyciężyć wpisujący się w ideę społeczeństwa obywatelskiego ruch abolicjonistyczny, wskazujący na możliwość rozwiązania większości problemów wynikających z popełnienia przestępstwa poza wymiarem sprawiedliwości czy też prawem karnym oraz podkreślający rolę społeczności lokalnych w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych wynikających z faktu popełnienia przestępstwa i upowszechniający ideę sprawiedliwości pojednawczej, aktualizującą się w różnych postaciach mediacji pomiędzy ofiarą przestępstwa, jego sprawcą i społecznością lokalną[7]. Niewątpliwie wszystkie ze wskazanych tu idei i koncepcji zrywały z postrzeganiem kary kryminalnej (zwłaszcza kary pozbawienia wolności) w kategoriach represji, odwetu czy nawet sprawiedliwej odpłaty za popełnione czyny, dostrzegając w niej głównie walory wychowawczo-korekcyjne, mające prowadzić do poprawy moralnej i prawnej. Budowane one były przy tym głównie na behawioralnej teorii zachowań, która wykorzystując przedmiotowo ukierunkowane awersyjne działania penalizacyjne, miała w konsekwencji doprowadzić do utrwalonej i odpornej na wszelkie układy sytuacyjne korekty zachowań. Jednak na fali zaistniałego w drugiej połowie XX wieku dość powszechnego kryzysu, odnotowującego wątpliwości co do skuteczności stosowanych dotąd metod, środków i form oddziaływania resocjalizacyjnego, zaczęto stopniowo odchodzić od przedmiotowo zorientowanych modeli korekcyjnych (adaptacyjnych) na rzecz podmiotowego, budowanego na bazie psychologii humanistycznej i teorii kognitywnej, modelu oddziaływania korekcyjnego wyzwalającego u osób resocjalizowanych twórcze potencjały rozwojo-

---

[7] J. Utrat-Milecki, *Podstawy penologii. Teoria kary*, Warszawa 2006, s. 87-127.

we[8]. Modelowi temu służy głównie podejście kognitywno-behawioralne, którego wyrazem stała się m.in. w naszych warunkach, zapoczątkowana przez Czesława Czapówa, koncepcja antropotechniki oddziaływania resocjalizacyjnego bądź też rozwijana obecnie przez Marka Konopczyńskiego na przesłankach pedagogiki kultury i pedagogiki twórczości koncepcja twórczej resocjalizacji czy wreszcie wyrastająca z socjologicznych teorii interakcjonistycznych koncepcja kognitywno-interakcyjnych oddziaływań resocjalizacyjnych Bronisława Urbana[9]. Nie oznacza to jednak, że w toczących się współcześnie debatach i sporach na temat istoty oddziaływań resocjalizacyjnych nieobecne są, oprócz wskazanych koncepcji humanistycznych, również poglądy i postawy podkreślające ściśle kontrolne i represyjne funkcje kary. Pozostają one dzisiaj w związku z czysto ekonomicznym spojrzeniem na skutki przestępczości i koszty jej zwalczania, a także z powrotem do koncepcji kary sprawiedliwej, stanowionej odpowiednio do diagnozowanej przeszłości sprawcy, ale i gwarantującej bezpieczeństwo ofiarom przestępstwa oraz społeczeństwu poprzez realizowanie projektów tworzących bezpieczne przestrzenie społeczne, przy równoczesnym uznaniu więzienia jako zasadniczego ogniwa systemu wykonywania kary i resocjalizacji[10]. Istotnym wyrazem tych tendencji reformatorskich jest również upolitycznienie kontroli przestępczości, m.in. przez odebranie ekspertom i środowiskom naukowym głównego głosu w sprawie kształtowania polityki kryminalnej i przyznanie go rozmaitym doradcom politycznym i sztabom partyjnym[11], którzy dbają głównie o populistyczny wydźwięk swoich poczynań politycznych, a nie o ich wymiar empiryczno-naukowy, co można także obserwować w programach wielu rodzimych partii politycznych i prowadzonej przez nie walki wyborczej.

Warto jednak uświadomić sobie, że przedstawione stanowiska oraz toczone wokół nich debaty i spory aktualizują się głównie w obszarze koncep-

---

[8] B. Urban, *Pedagogika resocjalizacyjna w strukturze nauk społecznych*, w: S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Kraków 2004, s. 174-177; M. Sztuka, *Anachronizm i aktualność. Idea resocjalizacji w sporze o nowoczesność*, Kraków 2013, s. 210.

[9] M. Sztuka, *Anachronizm i aktualność…*, op.cit., s. 210-211. Por. W. Kaczyńska, *Pedagogika resocjalizacyjna Czesława Czapówa. Ku antropologii praktycznej*, w: W. Kaczyńska (red.), *Cz. Czapów 1925-1980. Świadectwa trzech pokoleń*, Warszawa 2003, s. 355-388; B. Urban, *Wzmacnianie procesu destygmatyzacji ex-dewianta jako warunek readaptacji społecznej*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych" 2004, t. LVII, s. 145-155; idem, *Zachowania dewiacyjne w założeniach symbolicznego interakcjonizmu. Inspiracje dla praktyki resocjalizacyjnej*, w: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, t. I, Warszawa 2007, s. 99-115; M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2006; M. Bernasiewicz, *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Kraków 2011.

[10] J. Utrat-Milecki, *Podstawy penologii…*, op.cit., s. 293 i 338.

[11] M. Sztuka, *Anachronizm i aktualność …*, op.cit., s. 101-110.

cji pojawiających się bądź na gruncie nauk prawnych, bądź też nauk społecznych, a szczególnie na gruncie kryminologii czy pedagogiki resocjalizacyjnej. Cechuje je przy tym zwykle krytyczny stosunek do realizowanych w tym względzie działań, który jednak nie skutkuje opracowaniami na temat tego, w jakich obszarach i w jaki sposób należy prowadzić wynikające ze wskazanych idei zmiany czy reformy, oraz tego, jakie musiałyby zostać spełnione warunki legislacyjno-organizacyjne, materialno-finansowe, kadrowe, koncepcyjno-metodyczne i ewaluacyjne, aby postulowane zmiany były możliwe. Krytyczny stosunek środowisk naukowych i eksperckich do procedur postępowania penitencjarnego czy resocjalizacyjnego nie wzbudza niestety jakiegokolwiek zainteresowania ze strony instytucjonalnego systemu resocjalizacji i jego mocodawców, a wręcz wywołuje postawy oporu, manifestowanego pod hasłami praktycznej nieprzydatności, nieskuteczności działania czy też braku możliwości wdrożenia. Przywiązanie i zasklepienie się codziennej praktyki postępowania resocjalizacyjnego w tradycyjnym, behawioralnym modelu oddziaływań korekcyjnych, budowanym najczęściej na awersyjnych układach bodźców i sytuacji wynikających z totalnego charakteru instytucji resocjalizacyjnych, sprawia, że system ten nie tylko pozostaje odporny na wszelkie próby jego innowacji, ale również kumulując na ograniczonej przestrzeni osoby wykluczone społecznie oraz poddając je szczególnym działaniom poprawczym, skutecznie je przy tym izolując, sam również staje się układem zamkniętym, odosobnionym i izolującym się od społeczeństwa, w ograniczony sposób kooperującym ze swoim bliższym i dalszym otoczeniem społecznym oraz wzbudzającym niewielkie zainteresowanie potencjalnych podmiotów społecznych gotowych angażować się we współpracę i resocjalizacyjną kooperację.

Dlatego mając na uwadze zarówno aktualny obraz analizowanego systemu, jak i jego wcześniejsze postacie, trudno mówić o jego funkcjonalnym kryzysie, gdyż od zawsze pozostawał on na marginesie życia społecznego, będąc wstydliwie skrywanym i społecznie izolowanym układem instytucji o specyficznych funkcjach, stanowiącym pewien ciężar dla toczącego się życia społeczno-gospodarczego i aspiracji rozwojowych poszczególnych społeczeństw. Z tego względu bardziej zasadne w odniesieniu do tego systemu jest mówienie o konieczności jego uspołecznienia niż o jego kryzysie, gdyż właściwie żadna z dotychczasowych jego wizji czy koncepcji nie doprowadziła go do ścisłego powiązania ze społeczeństwem i współpracy z jego rozmaitymi strukturami w realizowaniu procesu resocjalizacji (tj. ponownej socjalizacji) wykolejonych osobników.

Tak w największym skrócie można przedstawić genezę i kształtowanie się systemu profilaktyki i resocjalizacji, którego dzisiejszy obraz funkcjonowania nadal potwierdza stan jego wyizolowania społecznego i wyjątkowo

ograniczonego uspołecznienia podejmowanych przez niego czynności resocjalizacyjnych. Poszukując zatem skutecznych sposobów jego uspołecznienia i podejmowanych w jego ramach czynności resocjalizacyjnych, należy przede wszystkim rozstrzygnąć problem relacji, jakie zachodzą między funkcją karną a funkcją resocjalizacyjną tego systemu. Jest to o tyle ważne, że ilekroć mówi się o penalizacyjnych funkcjach analizowanego systemu, to są one ujmowane w czysto kryminologicznych, a nie pedagogicznych koncepcjach kary, co stanowi pewien rodzaj sprzeczności pomiędzy wskazanymi funkcjami. Nie czas i nie miejsce tu na dyskusje na ten temat, toczone zresztą od wieków i mające odzwierciedlenie zarówno w prawno-kryminologicznych, jak i pedagogicznych koncepcjach i modelach karania i resocjalizacji. Jako że nie znaleziono do tej pory innego sposobu postępowania z przestępcami niż przymusowe poddawanie ich oddziaływaniom resocjalizacyjnym, najbardziej rozsądnym rozstrzygnięciem w tym względzie jest – używając słów Michała Porowskiego – to, że tylko „prawo jest wszak podstawowym instrumentem ujawniania osób niedostosowanych społecznie i tylko ono może, z formalnego punktu widzenia, uprawniać ich przymusową resocjalizację", realizowaną dopuszczalnymi środkami i w określonych warunkach, co nie powinno jednak przesądzać o stosowanych metodach, technikach i formach oddziaływania resocjalizacyjnego, pozostających przecież w gestii pedagogiki[12]. Wskazany tu podział kompetencji nie może zaś przesłaniać potrzeby ścisłej, opartej na zasadach równoważnego partnerstwa współpracy między przywołanymi tu obszarami nauki, praktyki i polityki w stanowieniu prawa oraz procedur postępowania orzekającego i resocjalizacyjnego. Niestety wciąż mamy do czynienia z wyraźną dominacją prawno-kryminologicznych koncepcji kary i postępowania resocjalizacyjnego, zarówno w tworzeniu formalno-organizacyjnych, jak i rzeczywistych podstaw funkcjonowania systemu sprawiedliwości, jak i systemu resocjalizacji, a co przy dostrzeżeniu współczesnych dokonań i osiągnięć praktycznych z obszaru nauk społecznych z powodzeniem mogłoby służyć zarówno temu systemowi, jak i tworzeniu przesłanek dla jego uspołecznienia.

Niestety nie ma już dziś uzasadnienia przekonanie, że instytucje profilaktyczne i resocjalizacyjne oraz podejmowane przez nie czynności poprawcze, wychowawcze czy integracyjno-readaptacyjne wymagają odosobnienia czy też pozostają działaniami na tyle szczególnymi, że muszą być realizowane w społecznej izolacji i przy udziale personelu legitymującego się odpowiednimi kompetencjami penalizacyjnymi. Współczesna pedagogika, ale

---

[12] M. Porowski, *Resocjalizacja w aspekcie penologicznym*, w: K. Sawicka (oprac.), *Polska myśl resocjalizacyjna. Wybór tekstów*, Warszawa 1993, s. 147-161. Por. H. Machel, *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk 2003, s. 153-170.

również inne obszary nauki i praktyki, zwłaszcza stosowane nauki społeczne, dostarczają już dzisiaj wielu metod, form i środków oddziaływania, które z powodzeniem mogą zostać wykorzystane w działalności profilaktycznej lub resocjalizacyjnej, znacznie ją wzbogacając i równocześnie pozbawiając ideacyjnego, oderwanego od rzeczywistości charakteru. Pewnym problemem pozostaje natomiast konieczność izolacji przestępców od społeczeństwa w ogóle lub od określonych kręgów społecznych z racji ich utrwalonych skłonności do zachowań dewiacyjnych bądź demoralizującego wpływu na nich środowisk ich społecznego uczestnictwa (zwłaszcza środowisk przestępczych). Stanowi to jednak jedyny powód uzasadniający izolacyjne funkcje systemu resocjalizacyjnego, co oczywiście nie może pociągać za sobą izolowania się poszczególnych ogniw, jak i całego systemu profilaktyki resocjalizacji od społeczeństwa, która to prawidłowość pozostaje powszechną cechą analizowanego systemu. Trzeba jednak być świadomym tego, że nabierający nieprawdopodobnego przyspieszenia rozwój różnych kanałów komunikowania się współczesnych społeczeństw coraz bardziej będzie przełamywał te bariery i ograniczenia, które jeszcze istnieją w globalizującym się świecie, a zwłaszcza te, które są sztucznie wytwarzane. Przecież właściwie od zawsze, a szczególnie w czasach nam współczesnych, kiedy procesy komunikowania się ludzi pozbawiane są wszelkich barier, zachowanie izolacyjnego charakteru instytucji resocjalizacyjnych i równie oderwanych od rzeczywistości czynności wychowawczych podejmowanych wobec osadzonych w nich przestępców graniczy wręcz z absurdem. System ten, w tym działające w jego ramach instytucje w szczególny sposób izolujące, pozostaje mimo wszystko płaszczyzną różnorodnych, często nieprzewidywalnych wpływów, ścierających się poglądów, interesów i konfliktów. Strukturę placówek resocjalizacyjnych stanowią przecież dwie, pozostające w opozycji grupy interesu: osadzeni przestępcy czy niedostosowani społecznie nieletni oraz pracownicy – funkcjonariusze społeczni z przypisanymi im rolami wychowawczo-korekcyjnymi. Jedni i drudzy pozostają w mniej lub bardziej bliskich związkach z grupami tkwiącymi zarówno w samym systemie, jak i poza nim, co sprawia, że niemożliwe staje się zupełne odizolowanie ich od pozostałych przestępców (zarówno tych osadzonych, jak i pozostających na wolności), ale również odseparowanie ich nadzorców od społeczeństwa, i to zarówno od jego uspołeczniających, jak i dewiacyjnych wpływów i oddziaływań. Trzeba być przy tym świadomym, że owe izolacyjne bariery, choć w dalszym ciągu przypisywane są instytucjom resocjalizacyjnym i ogromnym nakładem sił i środków sztucznie w nich podtrzymywane, będą musiały zostać zniwelowane, a w najlepszym przypadku – istotnie zmodernizowane, gdyż ich zachowanie z uwagi na rozwijające się współcześnie możliwości komunikowania się ludzi ze sobą będzie pozbawione jakiego-

kolwiek sensu. Należy być także świadomym tego, że rozwój współczesnych technik komunikacyjnych może stwarzać w przyszłości jeszcze większe możliwości kontrolowania zarówno przestępców, jak i zwykłych obywateli (czego zresztą już dzisiaj często doświadczamy)[13], trzeba mieć jednak nadzieję, że wraz z możliwościami technicznymi rozwijać się będą procesy uspołeczniania wspomnianej techniki i służb nią zarządzających. Widać to już wyraźnie w obszarze analizowanego tu systemu profilaktyki i resocjalizacji. Przywoływanemu tu procesowi sprzyjają bowiem m.in. współczesne idee i koncepcje resocjalizacyjne, coraz wyraźniej zmierzające do niwelowania funkcji penalizacyjnych i izolacyjnych instytucji resocjalizacyjnych oraz rozwoju ich funkcji uspołeczniających, ujmowanych głównie w kategoriach społecznego uczestnictwa i współdziałania. Chodzi jednak o to, aby obszarem działań resocjalizacyjnych nie czynić tylko mniej lub bardziej wyizolowanych społecznie instytucji karnych czy poprawczych, ale włączyć w ten proces odpowiednie wspólnoty społeczne (rodziny, grupy pokoleniowe, wspólnoty lokalne i działające w nich rozmaite grupy wsparcia), w których realizuje się czy też może realizować się życie społeczne resocjalizowanych jednostek i grup, a które pozostając pewnymi całościami, integrują w sobie działania wielu podmiotów społecznych, tworząc równocześnie warunki dla w pełni akceptowanego społecznego uczestnictwa i współdziałania[14].

Współczesny system profilaktyki i resocjalizacji, choć wyodrębnił się z układu zwanego społeczeństwem wychowującym i z czasem zupełnie zautonomizował, a nawet się wyizolował, zawsze jednak pozostawał obszarem krzyżowania się rozmaitych wpływów, generowanych zarówno przez pozostające w opozycji jego struktury wewnętrzne (personel wychowawczy, kooperujące wychowawczo grupy osadzonych, subkultura więzienna, zakładowa), jak również przez rozmaite zewnętrzne struktury i siły społeczne (idee i koncepcje resocjalizacyjne, prawo, organy programujące i nadzorujące, organizacje patronackie i wolontariackie, środowiska naukowe, a także pozostające w opozycji środowiska przestępcze). Z tego względu tworząc dzisiaj struktury tego systemu oraz programując jego funkcjonowanie, trzeba budować go w ścisłej współpracy ze społeczeństwem i to przede wszystkim w wymiarze jego strukturalno-organizacyjnego horyzontalnego powiązania z głównymi podmiotami życia społeczno-gospodarczego określonych społeczności lokalnych i regionalnych, gwarantujących realizację odpowiednio skonstruowanych programów readaptacyjnych i reintegracyjnych.

---

[13] Por. J. Modrzewski, *Prizonizacja przestrzeni społecznej. Między praktyką zniewolenia a miražem bezpieczeństwa osobistego*, „Pedagogika Społeczna" 2014, nr 3, s. 22-51.

[14] B. Misztal, *Zagadnienia społecznego uczestnictwa i współdziałania*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977, s. 158-164.

Ta programowa wizja oddziaływań resocjalizacyjnych oraz konieczność ścisłego powiązania ich z toczącym się życiem społecznym wymaga znaczącej przebudowy organizacyjnej systemu, polegającej przede wszystkim na zastąpieniu pionowego, zcentralizowanego układu jego poszczególnych ogniw organizacją poziomą, horyzontalną, zorientowaną na kontakty i kooperację, głównie w płaszczyźnie lokalnej i regionalnej, gdzie w celu realizacji określonych zadań wychowawczych poszczególne ogniwa instytucjonalnego systemu resocjalizacji wchodzą we współdziałanie z odpowiednimi instytucjami i organizacjami społecznymi środowiska, ustanawiając zasady kontaktowania się między sobą, a także wspólnego planowania i uczestniczenia w realizacji określonych, ukierunkowanych na cel działań resocjalizacyjnych, podejmowanych w zgodzie z istniejącymi wzorami, zasadami i procedurami. Upatrywanie jednak związku w programowym i strukturalnym zintegrowaniu poszczególnych ogniw systemu profilaktyki i resocjalizacji z odpowiednimi ogniwami społeczeństwa wychowującego oraz formowanie stosownych układów współdziałających ze sobą podmiotów rozwiązujących konkretne problemy resocjalizacyjne to zaledwie jeden z aspektów jego uspołecznienia. Warunkiem tego, aby ów proces mógł się dokonać, jest gotowość współczesnych społeczeństw do reorganizacji, zarówno w wymiarze globalnym, jak i lokalnym, oraz do zastąpienia dotychczasowych form i środków oddziaływania zupełnie nowymi schematami zachowania, nowymi zasadami postępowania jednostek i działających instytucji, które pozwolą zmodyfikować dawne struktury, dostosowując je do zmieniających się, wyrastających ze współczesnych koncepcji resocjalizacji, postaw społecznych, hamując charakterystyczne dla analizowanego systemu procesy dezorganizacji oraz stwarzając nowe ramy jego współpracy i organizacji[15].

Właśnie w owym strukturalnym i horyzontalnym powiązaniu poszczególnych ogniw systemu profilaktyki i resocjalizacji oraz w uwspólnotowieniu i skoordynowaniu podejmowanych przez niego oddziaływań, ale również w świadomym i celowym kształtowaniu odpowiednich postaw społecznych wśród obywateli oraz elit politycznych wyraża się idea uspołecznienia analizowanego systemu. Idea ta nawiązuje tym samym do koncepcji społeczeństwa obywatelskiego, którego istotną cechą jest zdolność do samoorganizowania się, zwłaszcza w wymiarze społeczności lokalnych, oraz do podejmowania działań w celu rozwiązywania rozmaitych problemów społecznych, w tym tych związanych z resocjalizacją i readaptacją społeczną osób zmarginalizowanych i wykolejonych społecznie.

---

[15] Opieram się tu na koncepcji reorganizacji społecznej Williama I. Thomasa i Floriana Znanieckiego. Zob. W.I. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. IV, Warszawa 1976, s. 111.

Marek Konopczyński

Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

Karać czy nie karać? Pedagogika resocjalizacyjna versus pedagogika resocjalizacyjna

Współczesna polska rzeczywistość społeczna widziana oczami pedagoga resocjalizacyjnego jawi się jako przedmiot wielu publicznych sporów i polemik. Na ogół mają one charakter niemerytoryczny i są efektem różnych doniesień medialnych ukazujących bulwersujące opinię publiczną przypadki przestępstw i społecznych wynaturzeń.

Najczęściej w takich sytuacjach głos zabierają politycy (którzy, jak wiadomo, znają się na wszystkim) i nakreślają w mediach własne wizje postępowania z „bandytami" i „zboczeńcami". W ich wypowiedzi z uwagą wsłuchują się zarówno zwykli „zjadacze chleba", jak również urzędnicy różnych szczebli administracji i pracownicy instytucji resocjalizacyjnych. Wizje te czasami zamieniane są na rozwiązania legislacyjne. Ich dynamika zależy od pozycji politycznej osób przedstawiających propozycje nowych rozwiązań prawnych, poparte tzw. większością parlamentarną.

Obywatele zwykle oczekują ochrony i obrony przed społecznymi zagrożeniami, co jest rzeczą zrozumiałą i naturalną, a więc im groźniejsze pohukiwania słychać z mediów, tym większe oczekiwania stosownych reakcji ze strony władz. Najbardziej popularne są zazwyczaj jednoznaczne głosy proponujące zaostrzanie kar kryminalnych, najlepiej w postaci długotrwałej i uciążliwej izolacji więziennej. Tego typu podejście wpisuje się w klimat obywatelskich oczekiwań, gdyż powoduje wzrost subiektywnego poczucia bezpieczeństwa i zaspokaja potrzebę ochrony istotnych dóbr osobistych.

Urzędnicy z kolei głosy polityków traktują jako wytyczne i, chcąc nie chcąc, biorą się do roboty administracyjnej. Nieważne przy tym, że propozycje te są czasami niejednorodne, wewnętrznie sprzeczne i niemerytoryczne.

Pedagodzy będący pracownikami instytucji resocjalizacyjnych zaczynają mieć w takich sytuacjach poczucie zagubienia i frustracji oraz niedocenienia swoich działań. Odczuwają też coraz mniejszy sens merytoryczny swojej pracy, zamieniając się powoli z pedagogów i wychowawców w „zarządców" administrujących „zasobami ludzkimi". Pedagogiczne środowiska naukowe wysyłają wiele sygnałów alarmujących, które na ogół jednak pozostają bez echa.

Powstające swoiste informacyjne sprzężenie zwrotne ma swoją dynamikę i swój charakter. Z jednej strony płynące od władzy sygnały uspokajają społeczeństwo, które uznaje, że radzi sobie ona z patologiami, zaś aktywność urzędników potwierdza to przekonanie, z drugiej zaś realia odbiegające od deklaracji i oczekiwań, potwierdzane naukowymi badaniami i ekspertyzami, ukazują zupełnie inny obraz rzeczywistości społecznej, co z kolei napędza „służby medialne", a ich publikacje wywołują ponowną krytykę ze strony opinii publicznej.

Wówczas głośno mówi się o nieskuteczności resocjalizacji czy wręcz jej kryzysie, wywołując medialne polemiki i dyskusje z udziałem dziennikarzy, ministrów, posłów, specjalistów i laików, celebrytów i gwiazd popkultury. W ten sposób próbuje się rozładować rosnące niezadowolenie społeczne, szukając jednocześnie odpowiedzialnych za taki, a nie inny stan rzeczy, aby ich ukarać. Bo przecież nie wszystko musi się dobrze kończyć, nawet przy najlepszych chęciach i zaangażowaniu władzy, której zadaniem jest zawsze szukanie winnych zaniedbań i niedociągnięć.

Co ma wspólnego pedagogika resocjalizacyjna z powyższymi uwagami? Z pozoru mało, ale w rzeczywistości wiele, poczynając od dynamiki zmian instytucjonalnej polityki wychowawczej i karnej w kierunku rygoryzmu formalnoprawnego wpisującego się w oczekiwania społeczne, poprzez urzędnicze definiowanie istoty resocjalizacji, aż po populistyczno-popularnonaukowe interpretacje jej efektywności. Mówiąc inaczej, pedagogika resocjalizacyjna stała się obok medycyny i edukacji sprawą publiczną, czasami polityczną, a na pewno domeną wiedzy popularnej i powszechnej.

Od wielu lat trwa zażarty i na ogół emocjonalnie zabarwiony spór, zarówno w środowisku resocjalizacyjnych pedagogów praktyków, jak i pedagogów akademickich, dotyczący pojęcia i znaczenia roli wychowania w kształtowaniu stosunków społecznych, a zwłaszcza roli kary wychowawczej będącej najistotniejszym fundamentem aplikacyjnym klasycznych nauk o wychowaniu resocjalizacyjnym. Można umownie przyjąć, że powstały w ten sposób dwa przeciwstawne, zwalczające się obozy: obóz konserwatystów i obóz liberałów. Ów spór w swojej warstwie populistycznej (medialnej) sprowadza się do publicznych dyskursów na temat zakresu i mocy karania, dzieląc interlokutorów na zwolenników surowego karania i prze-

ciwników traktowania kary jako najskuteczniejszego sposobu zapobiegania i eliminowania rozmaitych patologii z życia społecznego. Spór ten dotyczy również istoty, roli oraz funkcji działalności resocjalizacyjnej i ma charakter merytoryczny, uwarunkowany teoretyczno-aksjologiczną bazą kształcenia przedstawicieli obu profesji, różniącą się zasobami treści będących podstawą refleksji nad tym samym przedmiotem poznania.

Patrząc na problem przez pryzmat współczesnej wiedzy z zakresu nauk społecznych, można uznać, że jedną z podstaw analizy i interpretacji otaczającej człowieka rzeczywistości jest uzyskana przez niego wiedza stanowiąca w swej istocie zakres treściowy jego stosunku poznawczo-interpretatywnego, a w konsekwencji postaw intelektualno-behawioralnych oraz powstających i utrwalanych parametrów osobowo-tożsamościowych.

Mówiąc inaczej, to właśnie informacje uzyskiwane w toku edukacji uniwersyteckiej, zhierarchizowane i ustrukturalizowane w postaci wiedzy profesjonalnej, stanowią nie tylko podstawę naszego intelektualnego i emocjonalnego stosunku do rzeczywistości, ale także główną treść naszych decyzji i działań społeczno-zawodowych.

Nauki pedagogiczne od lat uznają karę wychowawczą za aprioryczny fundament sprawiedliwości społecznej, doszukując się w swojej bazie teoretycznej i aplikacyjnej przede wszystkim jej retrybutywnych i sprawiedliwościowo-naprawczych funkcji. Kształcenie pedagogów w swoim zakresie teoretycznym, przesiąknięte z jednej strony oświeceniową, Wolterowską doktryną wolnej woli sprawcy i pozostającej z nią w ścisłym związku retrybutywnością kary, z jej późniejszymi, XX-wiecznymi egzystencjalnymi mutacjami, z drugiej zaś behawioralną wizją funkcjonowania człowieka i społeczeństwa, dość jednoznacznie definiuje przedmiot poznania.

Można przyjąć za Bronisławem Urbanem, że nowożytna, oświeceniowa filozofia człowieka zapoczątkowała nowe sposoby myślenia o człowieku „upadłym" i wykonywaniu wobec niego kary wychowawczej czy kryminalnej, wkomponowując w jej treści przesłanki nie tylko formalnoprawne, ale również nawracająco-poprawcze[1]. Oświeceniowe rozumienie istoty karania wprowadziło koncepcję człowieka posiadającego wolną wolę (wolicjonalizm) i wynikającą z niej swobodę podejmowania decyzji opartych na racjonalnym myśleniu (racjonalizm krytyczny). Zgodnie z tą koncepcją kara wychowawcza powinna być nieuchronną i sprawiedliwą odpłatą społeczeństwa za popełnione czyny „niegodne" (retrybutywność kary).

Tak rozumiana retrybutywność kary nie zakładała istnienia żadnych okoliczności wewnętrznych ani zewnętrznych, które mogłyby ją złagodzić.

---

[1] B. Urban, *Pedagogika resocjalizacyjna w strukturze nauk społecznych*, w: S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Kraków 2004.

Przyjęto, że każdy człowiek jest istotą kierującą się zasadą osobistych korzyści i przyjemności, ale zarazem zdolną do skutecznego „omijania" prawa. Dlatego też należy dążyć za pomocą systemu wychowawczego do tego, aby ludziom w żadnym wypadku nie opłacało się łamanie norm obyczajowych, moralnych czy prawnych. Na okoliczności łagodzące, a więc czynniki mogące mieć znaczenie w doprowadzaniu ludzi do popełnienia czynu nagannego, zwrócono uwagę w okresie późniejszym, a mianowicie w okresie pozytywizmu. Wówczas to powstały zręby naukowego nurtu w działalności resocjalizacyjnej[2].

Pozytywizm (druga połowa XIX wieku), zapoczątkowany przez Auguste'a Comte'a i Émile'a Durheima jako nurt filozoficzny oparty na doświadczeniach empirycznych (głównie biologicznych i fizycznych, ale także społecznych), wprowadził pojęcie determinizmów, czyli czynników, które bezpośrednio wpływają na określone zachowania człowieka, skłaniając go do konkretnych czynów. Wówczas też dokonano podziału czynników mających wpływ na zachowania niezgodne z obowiązującymi normami na: wewnętrzne (dzisiaj: osobowościowe) i zewnętrzne (dzisiaj: czynniki społeczne).

Powstały nurt pozytywizmu prawniczego (John Austin, Rudolf von Ihering, Georg Jelinek, Herbert Hart, Hans Helsen) wyraźnie przeciwstawiał stanowione przez człowieka prawa prawu natury. Dał on początek „urzędowej teorii prawa", opierającej się na normie (regule) prawnej, która to teoria zdominowała ustroje prawne w wielu państwach europejskich w XX wieku. Tak czy inaczej pozytywizm przyniósł nowatorskie odkrycia naukowe i nowe teorie dotyczące funkcjonowania człowieka w całej jego złożoności psychospołecznej.

W postępowaniu wychowawczym (karnym) skierowanym wobec osób popełniających czyny zabronione nastąpiły wyraźne zmiany. Pozytywistyczne podejście do osób inkryminowanych przyniosło humanizację postępowań karnych i wprowadzenie rozwiązań dotychczas niespotykanych, takich jak: odraczanie i łagodzenie kar izolacyjnych czy przedterminowe zwolnienia. Miało to bezpośredni wpływ na funkcjonowanie systemów penitencjarnych, które zaczęły zmieniać nie tylko swoją infrastrukturę, ale także system odbywania kary, wprowadzając w miejsce systemu izolacyjno-celkowego system progresywny.

Pozytywizm zapoczątkował prawie stuletnią epokę „nowego myślenia o resocjalizacji", w którym znalazło się miejsce na działania terapeutyczne, edukacyjne, kontakty ze środowiskiem otwartym oraz wykonywanie przez skazanych prac zewnętrznych, poza murami więzień.

---

[2] Ibidem.

Na przełomie lat 60. i 70. XX wieku ostre słowa krytyki kierowano w stronę funkcjonującego modelu wykonywania kary pozbawienia wolności, któremu zarzucano nieskuteczność resocjalizacyjną (m.in. raport Martinsona w USA). Nakłady finansowe ponoszone na humanitarną i psychologicznie oprzyrządowaną resocjalizację penitencjarną i poprawczą (stosowaną wobec nieletnich) nie przekładały się na efekty resocjalizacyjne, mierzone tzw. współczynnikiem recydywy. Zaczęto powracać w koncepcjach aksjologicznych do wizji oświeceniowej, czyli wolnej woli sprawcy i związanej z nią retrybutywności kary.

W kryminologii pojawił się nurt neoklasyczny, który reprezentowali Andrew von Hirsch i Ernest van den Haag[3], którzy odwoływali się do dorobku Cesare'a Beccarii i Jeremy'ego Benthama, czołowych przedstawicieli teorii oświeceniowego prawa karnego, nie rezygnując jednak z koncepcji deterministycznych. W tym czasie uznawano jednocześnie, podobnie jak w okresie pozytywizmu, że prawo karne nie powinno być skierowane przeciw osobie sprawcy, ale przeciwko jego czynom.

Współcześni filozofowie zajmujący się problematyką kary kryminalnej, m.in. Michel Foucault, Pierre Bourdieu czy Loïc Wacquant[4], stoją na stanowisku, że organizmy społeczne, a szerzej biorąc współczesna cywilizacja i współczesne państwa, tworzą systemy zniewalające i podporządkowujące ludzi. Owo systemowe zniewolenie i podporządkowanie służy sprawowaniu władzy opartej na manipulowaniu dobrami materialnymi i związanymi z tym ludzkimi emocjami. Więzienia są wyłącznie technologią sprawowania władzy, której istotą jest zniewolenie ciała i duszy obywateli[5], a system karny jest mechanizmem neoliberalizmu służącym do sterowania emocjami społecznymi oraz stabilizowania klas i podklas społecznych[6].

Refleksje wynikające z lektury współczesnych koncepcji filozoficznych dotyczących roli kary w regulowaniu stosunków międzyludzkich wskazują na specyficzny dla współczesnych myślicieli model myślenia. Polega on na krytyce państwa i jego mechanizmów kontroli społecznej, m.in. prawa karnego, które uznaje się za narzędzie bezwzględnego sprawowania władzy, często wbrew interesom obywateli, ich dobru osobistemu i interesom społecznym.

---

[3] A. von Hirsch, *Doing Justice: The Choice of Punishments*, Boston 1976; idem, *Past or Future Crimes: Deservedness and Dangerousness in the Sentencing of Criminals*, New Brunswick 1986; E. van den Haag, *Punishing Criminals: Concerning a Very Old and Painful Question*, New York 1975.

[4] M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1993; P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, Warszawa 2005; L. Wacquant, *Więzienia nędzy*, Warszawa 2009.

[5] M. Foucault, *Nadzorować i karać…*, op.cit.

[6] L. Wacquant, *Więzienia nędzy*, op.cit.

Neoliberalne państwo powiązane z korporacjami międzynarodowymi postrzega się jako „monstrum", które bez skrupułów wykorzystuje atrybuty władzy w celu realizowania interesów elit władzy i swoich popleczników. Obywatele stają się ofiarami korporacyjnych systemów ekonomicznych, będąc zakładnikami zarówno swojej pracy, jak i zarabianych pieniędzy. To właśnie wadliwie funkcjonujące państwa są niejako „producentami" zjawisk dewiacyjnych i patologicznych. Zachowania przestępcze obywateli są więc z jednej strony „wymuszane" przez wadliwie zaprojektowane systemy gospodarcze, z drugiej zaś – stanowią pewien mechanizm obronny umożliwiający przetrwanie.

Nic więc dziwnego, że systemy penitencjarne uwikłane w sprawowanie władzy nie są zainteresowane skutecznością resocjalizacyjną, gdyż nie jest ona nikomu potrzebna. Rola więzień i innych instytucji izolacyjnych sprowadza się do realizacji doraźnych celów politycznych, do których należy skuteczna izolacja społeczna przestępców zapewniająca poczucie bezpieczeństwa obywateli oraz dająca gwarancje bezpieczeństwa personelowi penitencjarnemu.

Opisywana wizja rzeczywistości wyłaniająca się z lektury dzieł współczesnych filozofów i socjologów znajduje niestety potwierdzenie w naukowych analizach funkcjonowania systemów penitencjarnych w wielu krajach świata. Można dostrzec też duże podobieństwa tej wizji do polskiej instytucjonalnej rzeczywistości resocjalizacyjnej. Stąd być może liczne głosy ekspertów mówiące o widocznym kryzysie przestrzeni resocjalizacyjnych, który uwarunkowany jest nie tyle niekompetencją i złą wolą decydentów politycznych i urzędników – wykonawców ich dyspozycji, ile zaplanowaną i konsekwentnie realizowaną wizją państwa neoliberalnego, pozbawionego skrupułów, współczucia i empatii wobec podporządkowanych aparatowi administracyjnemu obywateli.

Zakorzenione w doktrynie nauk prawnych przekonanie, że zachowanie człowieka jest modyfikowane pod wpływem formalnych zewnętrznych nacisków, a najskuteczniejszą metodą owej modyfikacji jest zastosowanie określonej kary, która z założenia ma przynieść pewne pozytywne rezultaty, stanowi podstawowy wyznacznik sporu merytorycznego między prawnikami a pedagogami.

Pedagodzy w swoim kształceniu akademickim otrzymywali i otrzymują inną teoretyczną i aksjologiczną wiedzę niż przedstawiciele nauk prawnych – wiedzę opartą na humanistycznych i społecznych koncepcjach człowieka i społeczeństwa oraz jego indywidualnego i zbiorowego funkcjonowania i rozwoju. Treści tej wiedzy oparte są na głównych koncepcjach naukowych XX wieku, takich jak: teorie psychodynamiczne (psychoanaliza i neopsychoanaliza), koncepcje kognitywne (w tym poznawcze teorie osobowości),

koncepcje interakcjonistyczne (z interakcjonizmem symbolicznym na czele) i inne teorie socjologiczne (stygmatyzacji i destygmatyzacji społecznej), a także teorie wynikające z nurtu psychologii humanistycznej (z koncepcjami wielowymiarowymi) oraz cały moduł teoretycznych koncepcji pedagogicznych.

Teorie wynikające z dorobku nauk humanistycznych i społecznych końca XX wieku dowodzą, że kary kryminalne nie są w stanie zmienić trwale człowieka, a jedynie mogą przymusić go do udawania, że się zmienił. Dowodzą również, że trwałej zmiany nie osiąga się regulacjami formalnymi, a jedynie żmudną pracą wychowawczą, opiekuńczą i specjalistyczną, opartą na założeniach profesjonalnej, metodycznej pomocy człowiekowi w jego przemianach tożsamościowych.

Mam tu na myśli całe spektrum specjalistycznej działalności pomocowej, opiekuńczej i wychowawczej, a nie działań nadzorczych czy pilnujących, jakkolwiek tych czynności przyjmujących w praktyce charakter administracyjno-formalny byśmy nie nazywali. Człowiek nieprzystosowany społecznie (np. zainicjowany przestępczo) posiada silne psychologiczne mechanizmy obronne, które powodują, że zazwyczaj nie uznaje zasadności otrzymanej kary i traktuje ją jako jawną niesprawiedliwość wymierzoną przeciw niemu i jego środowisku socjalizacyjnemu. Zmiana tej perspektywy wymaga systematycznej pracy specjalistycznej, polegającej m.in. na pozyskaniu jego zaufania i dopiero na tej bazie ukierunkowania jego rozwoju osobowego i społecznego. Pedagodzy wiedzą, że na ogół bardzo trudno to osiągnąć w warunkach naturalnego środowiska podopiecznego, nie mówiąc już o środowisku izolacji instytucjonalnej.

Nie jest prawdą, jak niektórzy twierdzą, że współczesna „neoklasyczna" pedagogika resocjalizacyjna staje się coraz bardziej liberalna wychowawczo i przestaje uznawać karę jako formułę „poprawiania" człowieka. Klasyczna pedagogika resocjalizacyjna dostrzegała wprawdzie przewagę sprawczą karania nad nagradzaniem, czemu przeciwna jest współczesna pedagogika resocjalizacyjna, lecz ta ostatnia w uzasadnionych przypadkach akceptuje również rolę karania wychowawczego.

Pedagodzy resocjalizacyjni, zarówno ci „tradycyjni", jak i „nowocześni", inaczej interpretują rolę kary niż prawnicy. Dla nich ukaranie kogoś jest jedynie pretekstem, swoistym środkiem do osiągnięcia określonego celu wychowawczego, którym dla jednych będzie trwała zmiana postaw i zachowań społecznych, a dla drugich zmiana tożsamościowa podopiecznego, ale na pewno dla obu grup wartością pedagogiczną nie jest chwilowa zmiana jego zachowań, gdyż nie stanowi ona wartościowego celu wychowawczego.

„Tradycyjni" i „nowocześni" pedagodzy resocjalizacyjni wiedzą również, że każda kara, aby spełniała swe cele wychowawcze, musi być równo-

ważona nagrodą, bo na umiejętnym stosowaniu kar i nagród polega istota klasycznie pojmowanego procesu wychowania resocjalizacyjnego.

Dla nauk prawnych tego rodzaju wiedza ma charakter czysto teoretyczny i nie stanowi istoty praktyki. Dla tradycyjnej pedagogiki resocjalizacyjnej jest to natomiast fundament, na którym budowana jest praktyka postępowania. Dlatego też tak trudno jest przedstawicielom obu tych dyscyplin znaleźć wspólny język.

Mamy więc w tym przypadku do czynienia ze sporem merytorycznym, odnoszącym się zarówno do bazy wielowiekowych doświadczeń funkcjonowania zorganizowanej społeczności ludzkiej w warunkach izolacji instytucjonalnej, jak i do teoretycznych podstaw wiedzy specjalistycznej oraz interpretacji jej aplikacyjnych formuł.

* * *

Profesor zw. dr hab. Jerzy Modrzewski, jako wybitny przedstawiciel polskiej pedagogiki, siłą rzeczy uczestniczy w opisywanym wyżej sporze, doskonale znając i rozumiejąc jego istotę. Sam będąc prominentnym przedstawicielem nauk społecznych, od lat prezentuje wiedzę i poglądy zdecydowanie wykraczające poza przestrzeń reprezentowanej pedagogicznej dyscypliny naukowej. Jego poglądy mieszczą się we współczesnych nurtach nauk humanistycznych i społecznych, stanowiąc oryginalny wkład w rozwój tych nauk. Jednocześnie będąc profesorem zwyczajnym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, od lat podejmuje próby przemiany polskiej instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej rzeczywistości społeczno-wychowawczej zgodnie ze współczesnymi nurtami teoretycznymi, które mają głęboko uzasadnione podstawy aplikacyjne i poprzez to służą szerokim rzeszom absolwentów pedagogiki w naszym kraju.

Wiesława Kubiak-Krzywicka

Uniwersytet Szczeciński

Zmiana tożsamości dewiacyjnej podstawą bezpieczeństwa społecznego

Wstęp

Termin „bezpieczny" używany jest dla określenia stanu niczym niezagrożonego albo niczym niezagrażającego. To oznacza, że okoliczności niebezpieczeństwa mogą tkwić poza podmiotem/przedmiotem, na zewnątrz jego bytu albo w nim samym, a wówczas on sam jest zagrożeniem dla otoczenia (a może być także zagrożeniem dla siebie samego). Rodzaj i zakres stanów rzeczy identyfikowanych jako bezpieczne/niebezpieczne może obejmować różne obszary rzeczywistości i mieć różny zasięg. Przyjmując, że całości społeczno-kulturowe (w których mają miejsce ludzkie działania) układają się na różnych piętrach ich zorganizowania: od makropoziomu, przez mezopoziom, po mikrogrupowe stosunki, w owych przestrzeniach mogą powstawać pewne stany zaburzające ich funkcjonowanie, prowadząc do dezorganizacji społecznej[1]. I tak w makrowarstwie (jako najbardziej kompleksowym i wielkim systemie społecznym, utożsamianym ze społeczeństwem narodowym) źródła i warunki dewiacyjności wiązane są z „zamieszaniem" w obrębie instytucji ideologicznych, politycznych, ekonomicznych, w konfliktach i nierównościach społecznych (w sformalizowanych wzorach ich dziedziczenia), w kulturowym modelu uprawnień i obowiązków obywateli (dyskryminacje), czyli – ogólnie mówiąc – w typie społeczeństwa. Dysfunkcje na mezopoziomie (obejmującym lokalną strukturę życia społecznego) lokowane są (najczęściej) po stronie bezpośrednich okoliczności funkcjonowania społeczności warunkowanych niejednokrotnie historycznymi zaszłościami bądź/i odmiennymi praktykami kulturowymi. Nie-

[1] P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.

prawidłowości w mikrogrupach (formalnych i nieformalnych) utożsamiane są przeważnie z zaburzeniami interakcji bezpośrednich, utrudniającymi/ uniemożliwiającymi porozumienie się jej członków w kwestii wspólnego działania. Na poziomie osobowym znaczące odchylenia rozwojowe określane są przeważnie jako niedostosowanie społeczne, nieprawidłowa socjalizacja czy wykolejenie społeczne (w różnych odmianach). Funkcjonowanie owych całości polega na tym, że każdy z poziomów tworzy okoliczności, które mają wpływ na konstytuowanie się poziomów „sąsiednich". W ostatecznym rozrachunku wszystkie one mieszczą się (w różnym nasileniu) w indywidualnym wymiarze rozwoju człowieka w różnych fazach jego życia, formach i zakresach jego aktywności oraz sferach jego funkcjonowania. Wskazane całości zorganizowania społecznego, fundując nieprawidłowości w poszczególnych jego elementach, tworzą jednocześnie mechanizmy obronne (zawierające się w ich strukturze lub poza nią), niedopuszczające do zatraty owej całości (zgodnie z zasadą systemowości każda całość powołana do istnienia dla podtrzymania swoich funkcji „zabezpiecza" swój interes). Dla tych celów, czyli regulacji funkcjonowania całości, powoływana jest instancja kontroli społecznej, w naturalny sposób obecna w stosunkach społecznych bądź intencjonalnie tworzona dla ochrony pożądanych stanów rzeczy, czyli utrzymania, umocnienia lub urzeczywistniania określonej wizji czy normy porządku społecznego[2]. Wszystkie one mają swoje uzasadnienie poznawcze i praktyczne. Dlatego rozwiązania prawne i wynikające z nich regulacje społeczne powinny być ukierunkowane na ochronę swoich członków przed rozmaitymi, obiektywnie bądź subiektywnie, zagrażającymi im sytuacjami. Zabiegi służące bezpieczeństwu publicznemu w różnych wymiarach przestrzeni społecznej spełnią zaś swoje funkcje, gdy przełożą się na pożądane zmiany w dewiacyjnych zachowaniach osób zagrażających bytowaniu innych ludzi lub sobie samym. Tworzenia świata bezpiecznego/bezpieczniejszego z żyjącymi w nim jednostkami o zaburzonym rozwoju społecznym nie da się więc pomyśleć bez ich udziału polegającego na chęci wyjścia ze stanu niepomyślności życiowej. To przekonanie pozwala na postawienie pytania, na czym polega i jakie aspekty osobowościowe obejmuje proces resocjalizacji oraz jakie możliwości i warunki powinny być spełnione, by do owej przemiany doszło. Pytanie to (samo w sobie nie nowe) zachowuje swą aktualność z dwóch powodów. Po pierwsze, stawiamy je w sytuacji, gdy mamy do czynienia z powstawaniem, utrzymywaniem się i/lub wzrostem niektórych zachowań dewiacyjnych i/lub z niesatysfakcjonującą efektywnością działań korekcyjnych, po drugie wtedy, gdy w wyjaśnianiu na-

---

[2] J. Kwaśniewski, *Koncepcje przeciwdziałania negatywnym zachowaniom i zjawiskom w życiu zbiorowym*, w: T. Szymanowski (red.), *Patologia społeczna*, Warszawa 1991.

ukowym nie dość są wykorzystane zasoby teoretyczne, pozwalające na nowe ujęcie danego tematu (aktualnie zachodzą oba fakty).

W niniejszym artykule skoncentruję się na bezpieczeństwie społecznym ujmowanym przez pryzmat przemian tożsamości dewiacyjnej. Sensowności takiego ujęcia upatruję w słabym wykorzystaniu tego pojęcia zarówno w patologii społecznej, jak i w pedagogice resocjalizacyjnej[3].

Tożsamość człowieka – jej dewiacyjny profil

Spośród wielu kategorii opisujących funkcjonowanie człowieka tożsamości przypisuje się użyteczność, gdy uznane wskaźniki stabilności jego bytowania (wykształcenie, status ekonomiczny, praca, nauka) tracą swoje walory predyktywne wobec postępowania. Jej przydatność analityczna wzrasta zaś w sytuacjach pogranicza (np. etnicznego, kulturowego, klasowego, ideologicznego, religijnego) bądź w okresach licznych i/lub intensywnych zmian o charakterze politycznym, społecznym i kulturowym, czyli wszędzie tam i wtedy, gdy u człowieka rodzi się skłonność do wyostrzonego widzenia siebie i określania swojego miejsca w otaczającej rzeczywistości[4]. Jej przydatność wzrasta też w sytuacji, gdy zjawiska deprywacji nie można dalej wiązać tylko z zachowaniami osobników wywodzących się z nizin społecznych. Dzisiaj wiadomo, że normy społeczne/prawne przekraczają także osoby zajmujące wysokie pozycje społeczne, a swe kompetencje zawodowe wykorzystują do działania na szkodę innych (casus przestępczości „białych kołnierzyków").

Tożsamość, tak jak każda inna kategoria pojęciowa stosowana w opisie człowieka, jest powiązana z szerszym zapleczem teoretycznym wskazującym na istotę natury ludzkiej i stosunki zachodzące między człowiekiem a jego otoczeniem. Koncentrując się na specyfice tożsamości dewiacyjnej i jej przemianie, będę odwoływać się do tych koncepcji teoretycznych, które traktują człowieka (w jego bycie) jako podmiot posiadający potencjalność rozwojową zawartą w intencjonalności działania skierowanego na siebie i na

---

[3] Jak dotąd wagę przekształceń tożsamościowych w procesie resocjalizacji podkreślali tylko: B Urban, *Kognitywno-interakcyjne podstawy współczesnej resocjalizacji*, w: M. Konopczyński, B.M. Nowak (red.), *Resocjalizacja. Ciągłość i zmiana*, Warszawa 2008; M. Konopczyński, *Współczesne kierunki zmian w pedagogice resocjalizacyjnej. Destygmatyzacja dewiantów i kreowanie alternatywnych tożsamości*, w: M. Konopczyński, B.M. Nowak (red.), *Resocjalizacja*…, op.cit.

[4] M. Melchior, *Kategoria tożsamości jako wyzwanie badawcze*, w: A. Jawłowska, M. Kempny, E. Tarkowska (red.), *Wymiar kulturowy przemian społecznych*, Warszawa 1993; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002.

otaczającą rzeczywistość[5]. W znaczeniu ontycznym podmiot jest tym, co będąc samoistne, może być nośnikiem różnych właściwości i działań. Bycie podmiotem oznacza, że jest on centrum (rozumianym funkcjonalnie) i źródłem swojej aktywności (przyczyną sprawczą działania podmiotu jest on sam). Za sprawą umysłu posiada on zdolność czynienia siebie przedmiotem własnego oglądu oraz umiejętność rozpoznawania znaczeń działań innych ludzi umożliwiającą wchodzenie z nimi w interakcje. Wszak rozwój człowieka (w jego życiowym czasie) określany często jako nabywanie osobowości (jej wyłanianie się, kształtowanie i rozwój), dokonuje się za sprawą wykorzystywania przez niego impulsów płynących z organizmu, jak i wymagań stawianych przez środowisko. Aktywny proces wymiany między jednostką a jej środowiskiem wewnętrznym (biologiczno-psychicznym) i zewnętrznym (kulturowym) polega na adaptowaniu się do niego (postrzeganie, podporządkowywanie się) oraz przekształcaniu i przetwarzaniu go w celu satysfakcjonującego kształtowania swojej biografii. Doświadczane cechy obu środowisk są przez jednostkę porządkowane i oceniane, by ostatecznie zostać zrównoważone z potrzebami, emocjami i osobistymi planami. To, jakie informacje płynące ze środowiska i treści nań się składające przełożą się na działanie człowieka (cel i dążenie do niego), rozstrzyga się w nieustannym procesie interpretatywnym polegającym na wskazywaniu sobie samemu (uświadamianiu sobie) znaczenia, jakie ma dla niego rozpoznawany aspekt rzeczywistości, i definiowaniu sytuacji tworzących jej obraz z uwagi na możliwości zaangażowania się weń. Za sprawą tych procesów jednostka tworzy pewien zasób wiedzy o sobie i otoczeniu, od której zależą podejmowane przez nią decyzje. Przetwarzanie środowiska wymaga jednak od jednostki posiadania podstawowych zdolności i środków w sferze sensorycznej (zdolność posługiwania się zmysłami), motorycznej (zdolność ruchowa), interakcyjnej (zdolność identyfikowania roli innej osoby), intelektualnej (zdolność korzystania z informacji i ich przetwarzania, umiejętność gromadzenia wiedzy), emocjonalnej (zdolność okazywania własnych uczuć, umiejętność emocjonalnego odniesienia się do innych). Te podstawowe umiejętności i środki wykształcają się w pierwszych latach życia i rozwijają oraz doskonalą w dalszych jego etapach (poprzez ich różnicowanie, wzrost złożoności i spotęgowanie), stając się podstawą uzyskania kompetencji do działania rozumianej jako postępowanie adekwatne do rodzaju sytuacji społecznej i umożliwiającej koordynację wymogów przez tę sytuację stawia-

---

[5] Odwołuję się tu do nurtu myślowego określanego najczęściej mianem interpretatywnego, z dominującym wykorzystaniem symbolicznego interakcjonizmu jako kierunku fundującego jego podstawowe tezy. Ich syntetyczne przedstawienie znajduje się w pracy: E. Hałas, *Interakcjonizm symboliczny*, Warszawa 2006.

nych. Jakość i stopień nabywanych kompetencji jest powiązany z określonymi fazami życia, a ich specjalizacja dokonuje się ze względu na zadania rozwojowe stawiane przez organizm oraz zawarte w oczekiwaniach i wymogach określonych społecznie i kulturowo[6]. Dla skutecznego przetwarzania i zagospodarowania rzeczywistości potrzebne (niezbędne) jest jednostce także posiadanie wyobrażenia samej siebie, czyli autokoncepcji (podstawą jej rozwoju jest zdolność wyodrębnienia siebie jako osoby z otaczającej rzeczywistości). Ten obraz siebie jest wewnętrzną koncepcją własnego Ja (realnego i idealnego) wynikającą z percepcji i oceny posiadanych kompetencji, jak i z odbioru widzenia siebie przez innych, czyli opiera się na wykształcaniu się i wybrzmiewaniu jaźni subiektywnej i odzwierciedlonej. Przez wyobrażenie siebie, komunikowanie się ze sobą i działanie w kierunku siebie jednostka ustala zakres i poziom swojego doświadczenia, które sytuuje ją wobec działania drugiego człowieka (grupy) z możliwością współdziałania dla osiągania wyznaczanych sobie celów. Zbiór jej możliwych oraz faktycznych odniesień do grupy (macierzystej i dalszej) określa jej status społeczny, dający jej poczucie zakorzenienia i stabilizacji. Odnajdując symboliczną reprezentację siebie i otoczenia, kształtuje i określa swój „stan ducha" rozumiany jako kondycja (poczucie skuteczności i autokontroli w różnych zakresach działania). Zatem strukturę i profil działań jednostki wyznaczają owe trzy strony (właściwości) jej biograficznego stawania się: kondycja – koncepcja – kompetencja (w ich wzajemnym warunkowaniu się), które identyfikują ją jako „tę", a nie „inną" osobę, z charakterystycznym dla niej ukształtowanym (kształtującym się) „światem życia", które to właściwości określane są mianem „tożsamości"[7]. Tożsamość jest więc ogólnym wzorem przeświadczeń, odczuć, działań (mniej lub bardziej uformowanych), które jednostka uznaje za podmiot swojego Ja (w transsytuacyjnym wymiarze), a które mają charakter względnie stały, wykazują tendencje do koherencji i traktowane są przez nią jako „coś" niezbywalnego. Ów ogólny wzór działań zachowuje swoją ciągłość przy przechodzeniu przez różne fazy życia (wymiar wertykalny), a także w jednoczesnym reagowaniu na różne (często konkurencyjne) struktury oczekiwań (wymiar horyzontalny). Jest „stylem syntezy" doświadczenia, który wyznacza dostępne człowiekowi sposoby radzenia sobie z problemami, konfliktami, stresami. Rozwój człowieka ku tożsamości za-

---

[6] Zadania rozwojowe dla poszczególnych faz socjalizacji, jak i wymagana przez nie i dla nich jakość kompetencji są określane zarówno przez psychologów, jak i socjologów. Zob. A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwojowa*, Warszawa 2000; J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004.

[7] Ów trójzakresowy profil tożsamości opisał i analitycznie zinterpretował E.H. Erikson. Zob. L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989.

czyna się u niego już w okresie dzieciństwa wraz z wyodrębnianiem się poczucia „bycia u siebie" (istoty w ciele), przynależności do grupy (szczególnie w zakresie intymności), odkrywania własnych przeżyć, odróżniania praw od obowiązków. Dziecko traktuje otoczenie jako oczywiste i naturalne, a wrastanie weń odbywa się na zasadzie oswajania. Służą temu zakazy będące dominującym unaocznianiem zachowań stawianych dziecku. Efekty socjalizacyjne jawią się w postaci zgody na świat zastany i siebie w nim, czyli ukształtowanie tożsamości naturalnej (przedkonwencjonalnej). Wyraźne formowanie tożsamości wiąże się z okresem dorastania, czyli fazą, w której ogląd świata i siebie dokonuje się za sprawą rozpoznawania dyrektyw ustalających „reguły gry", w których zawarty jest element aksjologiczny wyznaczający granice moralnych akceptacji. Problem własnej prawomocności traktowany jest jako możliwość wyboru w obrębie dostępnej puli identyfikacji świata zasługującego na afirmację. Tożsamość z tendencją do stabilizowania się podlega równolegle zmienności pozwalającej (w ramach indywidualnych możliwości) w coraz większym stopniu i zakresie kontrolować i regulować (modyfikować) czynniki środowiska wewnętrznego i zewnętrznego (podatność na nowe „ideologie"). Jednocześnie dynamizm zmian rozwojowych (w aspekcie fizycznym, psychicznym i społecznym) może ujawniać dysfunkcjonalność dotychczasowego sposobu syntetyzowania obrazów siebie, nasilając poczucie niepewności i obaw o ciągłość oraz spójność własnego istnienia (wzmożony krytycyzm). Zakładany obraz tożsamości okresu młodości – zgodny z wymaganiami i regułami społecznego uczestnictwa, polegającego na podejmowaniu ról stabilizujących życiowo – określa się jako standardowy, specjalizacyjny (konwencjonalny). Wyższy od konwencjonalnego poziom tożsamości, zwany postkonwencjonalnym, cechuje działania człowieka oparte na zasadach etycznych. Odnośne reguły i roszczenia społeczne podlegają ocenie i krytyce umożliwiającej zmiany w ich obrębie. Świadome wykraczanie poza społeczne przyzwolenie wiąże się z poszanowaniem prawa innych ludzi do doświadczania własnej autonomii. Wychodzeniu poza logikę oporu towarzyszy zachowanie wnoszące w istniejącą rzeczywistość twórcze rozwiązania. Człowiek jest otwarty na przyszłe stany i procesy stawania się bez identyfikacji grupowych (obejmujących zakazy, uzasadnienia, zasady) dających podstawy do poczucia bezpieczeństwa. Występuje odwaga w realizacji tłumionych dotychczas potrzeb i silne dążenie do samorealizacji. Ten model strukturalizowania doświadczeń, z umiejętnością nieustannego redefiniowania uzasadnień aksjologicznych dla istniejącej rzeczywistości i swojego miejsca w niej, stanowi najwyższy poziom możliwej tożsamości. Osiągany jest on najczęściej w dorosłości, gdy człowiek doświadcza spełnienia swego potencjału rozwojowego. Coraz

wyższe poziomy osiąganych tożsamości to coraz bardziej dojrzałe wyrażanie stosunku do siebie i odnoszenie się do otoczenia[8].

Jednostka jest tym bardziej zdolna do kształtowania stabilnej tożsamości, im lepiej potrafi sobie radzić z biologicznymi i psychicznymi dyspozycjami, im bardziej autonomicznie porusza się w obrębie środowiska społecznego, im mocniej osadzona jest w strukturze stosunków społecznych i im większym cieszy się uznaniem w ważnych społecznie związkach ról. Toteż prawidłowe kształtowanie się (i ukształtowanie) tożsamości, adekwatne do okresów życia człowieka, stanowi warunek i wskaźnik pomyślnej socjalizacji wyrażającej się w samodzielnym stawianiu czoła wymogom określanym poziomem cywilizacyjnym społeczeństwa i w osiąganiu autonomii w świadomym uwalnianiu się i odrzucaniu ograniczeń hamujących psychiczną (moralną, emocjonalną i światopoglądową) samodzielność, a także poszerzaniu podmiotowych pól wolności[9]. Trud rozwojowy nie zawsze jednak prowadzi do pozytywnych (modelowych) rozstrzygnięć tożsamościowych. Ich obrazy, choć skorelowane z fazami rozwojowymi, mogą z większym bądź mniejszym zarysowaniem treści wyprzedzać je (przyspieszenie), nie dorównywać im (spowolnienie) lub w ogóle się nie wykształcić (zatrzymanie się na poziomie z poprzedniej fazy). Tym samym przyjęte tempo zmian (realnie) cechuje zmienność, która „rozciąga" ją na kontinuum cech przynależnych określonemu poziomowi tożsamości: od stagnacji po zmianę. Gdy osiągane tożsamości nie służą coraz lepszemu wykorzystywaniu potencjału rozwojowego człowieka i rozwijaniu jego szeroko rozumianych możliwości przystosowawczych (na miarę potrzeb cywilizacyjnych) lub gdy są przejawem dążenia (czy tylko pragnienia) do tego, by być wszystkim, czego społeczeństwo nie chce, czyli ról odrzucanych społecznie bądź zepchniętych na margines życia zbiorowości, wówczas mamy do czynienia z ich negatywnym wizerunkiem, czyli tożsamością negatywną (przykład konfliktu międzypokoleniowego). Tożsamość negatywna nie jest jednak równoznaczna ani nie łączy się bezwarunkowo z patologizacją socjalizacji. Może mieć charakter przejściowy, a czasem nawet spełniać funkcje pozytywne, skutkujące lepszym wykorzystaniem potencjału rozwojowego. Występuje zwykle w okresie dorastania, który cechuje „chwiejność tożsamościowa" oraz moratorium rozwojowe (silna potrzeba podkreślania własnego Ja i rozpraszanie ewentualnych ról, do których przymierza się młody człowiek). Jednak gdy

---

[8] Poziomy tożsamości w ujęciu E.H. Eriksona opisuje L. Witkowski (*Rozwój i tożsamość w cyklu życia*…, op.cit.), zaś biograficzne ramy typów uczestnictwa społecznego w powiązaniu z rodzajem wpływów socjalizacyjnych (w tym edukacyjnych) określa J. Modrzewski (*Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*…, op.cit.).

[9] Szerzej na temat kompetencji emancypacyjnych: M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994.

nie ma potwierdzenia społecznego (zgodnego z potrzebami wewnętrznymi jednostki lub interesem grupy) lub gdy utożsamianie się (utożsamianie jej) z jakimś fragmentem (stroną) jego negatywnych cech się przedłuża/utrwala, wówczas tożsamość negatywna może przekształcić się w tożsamość dewiacyjną, nastawioną na szkodzenie innym bądź sobie. Jednostka o tożsamości dewiacyjnej wykazuje postawę destrukcyjno-antagonistyczną zarówno w obrębie ustosunkowania się, jak i motywacji działania, zaś ekstremalnym ich przejawem jest przestępstwo (przeciwko mieniu, zdrowiu lub życiu) i autodestrukcja (uszkodzenia ciała, samobójstwo). „Wyposażenie" tożsamości dewiacyjnej stanowią więc te same parametry, które tworzą strukturę tożsamości w ogóle. Zmieniona jest tylko ich jakość i rola (funkcja) w procesie jej kształtowania się. Może ona obejmować zarówno negatywne pojmowanie własnego Ja, nieadekwatną samoocenę (najczęściej zaniżoną), jak i odnosić się do nierealnych planów życiowych (np. szybkiego wzbogacenia się kosztem innych) i – co wiąże się z brakami w różnych rodzajach kompetencji (poznawczych, emocjonalnych i moralnych) – nierealistyczne ocenianie sytuacji (błędne interpretowanie). Przy tym sama tożsamość dewiacyjna może zacząć kształtować się w różnych okresach życia, obejmować różne zakresy aktywności człowieka (spełnianie się w różnych rolach) i osiągać różne stopnie zaangażowania jednostki[10]. O tożsamości dewiacyjnej można więc myśleć jako o różnych jej odmianach – od słabo zaznaczających się jej atrybutów, po ich utrwalony obraz (w literaturze przedmiotu mówi się najczęściej o stopniach wykolejenia społecznego lub demoralizacji)[11]. Wykształcona i/lub utrwalona tożsamość dewiacyjna staje się punktem (centrum), w kierunku którego i wobec którego fakty i właściwości „grawitują". Oznacza to, że jest ona dla jej posiadacza wartością wynoszoną do specjalnej, kierowniczej roli w interakcji. Tworzenie stosunków społecznych i kształtowanie ich struktury służy wtedy głównie kontrolowaniu znaczenia własnej osoby w oczach partnera. Uznanie tożsamości uczestnika interakcji ułatwia bowiem dochodzenie do wspólnej definicji sytuacji umożliwiającej zgodną realizację zadania, w którego celu interakcja została zainicjowana, przez co wzmacnia się struktura/trwałość grupy i podnosi samoocena. Zachodzi tu zjawisko samozwrotności doświadczenia, które polega na tym, że identyfi-

---

[10] Interesujący model diagnostyczny wskazujący na typy (podtypy) osób dewiantywnych kształtujących się w zależności od osiąganego poziomu dojrzałości interpersonalnej powiązanej z fazą rozwojową opracowali C.S. Sullivan i M.O. Grant. Zob. L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000.

[11] Tożsamości realne w ich charakterystykach treściowych można identyfikować w kategoriach jakości, natężenia, utrwalenia i ustabilizowania. Szerzej na temat kształtowania się (w wymiarze empirycznym) rodzajów tożsamości dewiacyjnej nieletnich przestępców: W. Kubiak-Krzywicka, *Interakcyjno-kontekstualny model zaburzonej socjalizacji*, Poznań – Kalisz 2010.

kowana/uznawana tożsamość wywiera wpływ na wykonania, a wykonania są oceniane przez jaźń ze względu na ich skutki dla tożsamości. To właśnie z uwagi na „podtrzymywanie" swojej tożsamości grupą swojego uczestnictwa/odniesienia dewiant czyni grupę nakierowaną na działania przekraczające zasady moralne, obyczajowe bądź prawne.

Traktowanie zaburzonej socjalizacji jako wadliwie ukształtowanej tożsamości pozwala patrzeć na resocjalizację w kontekście możliwości i skuteczności jej przemian. Poniżej omówię specyfikę owej przemiany oraz przedstawię warunki konieczne/wystarczające, by do owej transpozycji doszło.

Przeobrażanie tożsamości dewiacyjnej

Prosta odpowiedź na pytanie, co podlega (powinno podlegać) zmianie u osoby, która weszła na ścieżkę dewiacyjnej aktywności, brzmi: to, co zostało zniekształcone. W przypadku dewiacyjnej tożsamości to ona sama powinna się przeobrażać. Za uznaniem przekształceń w jej strukturze przemawia również fakt, że kategoria ta łączy w sobie (zespala) te elementy osoby, które inni badacze eksponują jako główne (i odrębne) wskaźniki wymagające zmiany/wymiany (np. przeobrażenia w Ja, podnoszenie odporności psychicznej, obniżenie agresji, wzmocnienie kontroli wewnętrznej, przebudowa emocjonalności, dostrojenie ról). Tymczasem zmiana tożsamości wymaga zmiany we wszystkich jej aspektach (bądź tych, które zostały zniekształcone), a postaci te, wzajemnie się warunkując, wielostronnie wpływają na ich korektę. Definiuje się ją bowiem najczęściej jako „zmianę poczucia rzeczywistości, w której osoba jest zakorzeniona" albo „zmianę serca, umysłu i sposobu życia" lub też „zmianę sensu ostatecznego zakorzenienia, które dostarcza znaczeń i orientacji dla pojmowania własnej sytuacji i działania w niej"[12]. Znacząca przemiana tożsamości (konwersja, od łac. *conversio* – zgięcie, skręt, przewrót) polega więc na definitywnym zakwestionowaniu własnej linii życia i związanych z nią treści; na zmianie poglądu na siebie i świat, czyli na przewartościowaniach opartych na ponownej ocenie dotychczasowego doświadczenia i na nowych wyborach będących podstawą dalszego życia[13]. Oznacza to, że dewiant przyjmuje nowy podział doświadczeń biograficznych na „przed" i „po" odrzuceniu dotychczasowego stylu funkcjonowania. Dopiero uchwycenie przez niego rozbieżności w postaci sprzecznych dążeń i zmieniających się społecznych identyfikacji rozpoczyna proces rozwiązywania problemów tożsamościowych[14]. Docho-

---

[12] E. Hałas, *Konwersja. Perspektywa socjologiczna*, Lublin 1992, s. 52.

[13] P.L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.

[14] Egzemplifikacją zmiany tożsamości może być odstąpienie od alkoholizowania się, narkotyzowania, porzucenie kariery przestępczej, zerwanie z prostytucją, wyjście z układu korupcyjnego.

dzi wtedy do redefinicji dotychczasowej dewiacyjnej aktywności, czyli podważenia jej obowiązywalności prowadzącej do jej odrzucenia (a czasem tylko okresowego zawieszenia). Jest to proces konstytuowania się nowych, niezafałszowanych skryptów poznawczych[15]. Ma on przeważnie formę etapową, rozpoczynającą się od pojawienia się wątpliwości dewianta co do słuszności i pożyteczności sposobu pełnienia dotychczasowych ról społecznych, przez szukanie i ocenę sposobów alternatywnych, po zmianę poglądów (przeorientowanie) w pojmowaniu celów życia. Wystąpienie punktów zwrotnych w zdradzie własnego Ja oraz rozpoznanie sprzeczności między nowym i starym sposobem myślenia wymaga zmiany społecznej przynależności. Choć wiąże się ona z porzuceniem niektórych dotychczasowych bezpośrednich interakcji (np. w grupie przestępczej), większe znaczenie zdaje się mieć wymiar świadomościowy. Zmiana świadomościowa, jak się podkreśla, jest „zmianą świata", który stanowi formę skupienia ludzi uczestniczących w pewnym typie dyskursu, ludzi, którzy dostarczają/udostępniają struktury uwiarygodnienia, czyli tworzą społeczną podstawę („laboratorium") owej przemiany. Toteż przejście do innego świata ma charakter subiektywno-symboliczny polegający na przyjęciu nowej perspektywy w postrzeganiu rzeczywistości i zaangażowaniu się w jej podtrzymywanie (ważną rolę mogą tu pełnić znaczący inni). To zaangażowanie jest ważne z uwagi na trwałość przemian związanych z odrzucaniem dawnej (dewiacyjnej) tożsamości. Wpływa bowiem na uwydatnienie tożsamości nowej, skłaniającej do poszukiwania okoliczności do działania w jej kontekście (wytyczanie i podejmowanie zadań dalekich).

Okoliczności prowadzące do uświadomienia sobie przez dewianta nowych pragnień i możliwości ich realizacji bywają różne. Mogą się one pojawiać w związku z ważnymi wydarzeniami życiowymi delikwenta lub zmianami w jego otoczeniu (tak pozytywnymi, jak i negatywnymi), jak również w sytuacjach losowych. Także inicjatywa rozpoczęcia „nowego bycia w świecie" może wypływać od dewianta, osób z jego najbliższego otoczenia (presja społeczna) lub od organów kontroli społecznej (czasami dla jego zaczynu potrzebny/konieczny jest przymus instytucjonalny). W rozpoczęciu, a potem przebiegu procesu resocjalizacji (prowadzącego do odchodzenia od działań będących w opozycji do wartości humanitarnych) otrzymuje on zazwyczaj wsparcie od osób/grup/instytucji określanych mianem wychowawczych. Jednak działania wychowawcy (i zakładany przez niego rezultat) nabiorą znaczenia, gdy urzeczywistnią się w możności

---

[15] Skrypty poznawcze, zwane też reprezentacjami poznawczymi, obejmują informacje dotyczące posiadanych własności, pełnionych ról i relacji społecznych oraz wiedzę o celach, wartościach i uczuciach. Pozyskiwane i przetwarzane informacje o sobie i otoczeniu służą właśnie samoregulacji aktywności. Zob. K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985.

wychowanka, to znaczy gdy ten wyzwoli działanie wydane samemu sobie. Stanie się tak, gdy intencja wychowawcy przekształci się w rację działania wychowanka, gdy dostrzeże on i uzna (przyjmie) odsłaniane przed nim wartości[16]. Wówczas ma szansę wystąpić wzajemne zrozumienie, zaufanie i współdziałanie dające sposobność do nawiązania więzi, których siła może sprawić, że obecność innego będzie trwała nawet przy jego nieobecności. Trwałość ta oznacza, że po stronie wychowanka wystąpiła zobowiązana odpowiedzialność (respektowanie reguł moralnego postępowania), przenoszona z interakcji wychowawczej na kontakty z innymi ludźmi podejmowane w horyzoncie czynienia dobra. Widać zatem, że dla efektywnej resocjalizacji niezbędne jest podjęcie przez dewianta „trudu tożsamościowego" prowadzącego do przekształcenia starych lub nabycia nowych kompetencji psychicznych i społecznych. Im aktywniej podejmuje on wysiłek rozpoznania własnej sytuacji życiowej i im bardziej jest zdeterminowany do skorygowania dotychczasowych (najczęściej nieadekwatnych do wieku rozwojowego) kompetencji, tym większe będzie prawdopodobieństwo zmiany tożsamościowej. Im bardziej bierną postawę przyjmie zaś wobec samego siebie i mniejsze podejmie wysiłki, tym większe będzie ryzyko kontynuacji jego kariery dewiacyjnej. To, jakie indywidualne strategie odchodzenia od tożsamości dewiacyjnej są przez jej właściciela podejmowane i jak wiążą się z interwencją karną/wychowawczą oraz jakie parametry (w obrębie określonych kompetencji) ulegają przemianom i jaki jest poziom i zakres tej przemiany, należy już do ustaleń empirycznych. Rekonstrukcja badawcza odsłaniająca system dynamicznych powiązań z uwzględnieniem typu zachowań dewiacyjnych i ich środowiskowych kontekstów jest jak najbardziej potrzebna. Wynika ona z wciąż niewielkiego zainteresowania badaczy konwersją tożsamości dewiacyjnej oraz ich małą koncentracją na pomiarze efektywności/skuteczności resocjalizacyjnej w ogóle[17].

Zakończenie

Bezpieczeństwo człowieka można ujmować na wiele sposobów, a struktury je zapewniające lokować w różnych zakresach i na różnych poziomach rzeczywistości społeczno-kulturowej. Dla oddalenia/zminimalizowania/zlikwidowania dysfunkcji procesu socjalizacyjnego powoływane są grupy, orga-

---

[16] K. Kotłowski, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, Wrocław 1976.

[17] Zdaniem Zdzisława Bartkowicza publikowane próby określenia psychologicznej skuteczności resocjalizacyjnej miały miejsce w latach 90. XX wieku. Zob. Z. Bartkowicz, A. Węgliński (red.), *Skuteczna resocjalizacja w perspektywie aksjologicznej i pomiarowej. Doświadczenia i propozycje*, Lublin 2008.

nizacje i instytucje, tworzone rozwiązania prawnoustrojowe, penalizowane nieprzestrzeganie norm prawnych, opracowywane techniczne systemy kontroli i podejmowane inne działania. Dbałość o ich dobre funkcjonowanie jest pożądana i konieczna. Wszakże stanowią one jedynie społeczne ramy generowania, rozbudzania i potęgowania przejawów aktywności jednostek, które mają porzucić destrukcyjne działania. Bez zaangażowania dewianta w transformację własnej tożsamości będzie on jedynie przejawiał (zależnie od stosowanego środka wychowawczego, czasu i miejsca jego obowiązywania) pozorne przystosowanie („przyczajenie się"), stanowiąc nadal potencjalne zagrożenie dla otoczenia (i dla siebie). Sztuka wychowania resocjalizacyjnego polega na tym, by owo zaangażowanie rozbudzić. Udaje się to wielu wychowawcom, ale nie wszyscy podopieczni chcą w tym uczestniczyć.

Barbara Toroń-Fórmanek

Uniwersytet Zielonogórski

Resocjalizacja a proces prizonizacji wśród osadzonych mężczyzn i kobiet

Przestępczość jest zjawiskiem społecznie niepożądanym i sprzecznym z ogólnie pojętym interesem społecznym. Społeczność po to ustala prawa, by zapanować nad chaosem i wprowadzić podstawy ładu, gdyż tylko on jest w stanie zapewnić jednostce poczucie bezpieczeństwa. Kierując się potrzebą zapewnienia bezpieczeństwa i ładu, społeczeństwo eliminuje jednostki o osobowości dewiacyjnej, które dopuściły się czynów karalnych w myśl istniejącego prawa, i izoluje je w zakładach penitencjarnych.

Współcześnie wzrasta rola sankcji prawnych, natomiast ograniczone zostaje znaczenie ważnych niegdyś w regulacji zachowań norm obyczajowych i moralnych. Przestępczość stanowi poważne obciążenie dla systemu społecznego, „generuje […] koszty społeczne, począwszy od zagrożenia przestępczością, a skończywszy na kosztach wynikających z przestępstwa oraz na przykład z utrzymania więziennictwa, co zawsze obciąża budżet państwa, a więc podatnika”[1].

Thomas Mathiesen, norweski socjolog prawa, prowadzący badania na gruncie więziennictwa, doszedł do wniosku, że „na przestrzeni swych dziejów więzienie w rzeczywistości nigdy nie resocjalizowało ludzi. Nigdy nie pozwalało im uzyskać na nowo kompetencji społecznej”[2]. Zamiennikiem pożądanych społecznych kompetencji, czyli nabywania prospołecznych zachowań, stało się „uwięziennienie”[3] skazanych rozumiane jako zmuszenie ich do przyjęcia zwyczajów i zachowań właściwych dla warunków zakładu

---

[1] H. Machel, *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski (studium penitencjarno-pedagogiczne)*, Kraków 2006, s. 152.

[2] Cyt. za: Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000, s. 130.

[3] Określenie D. Clemmera. Ibidem, s. 130 i 148.

penitencjarnego, dalekich od norm kulturowych „zdrowego" społeczeństwa. Proces prizonizacji, o którym tu mowa, jest faktem.

Izolacja więzienna to „odłączenie od społeczeństwa w celu wykonania kary za popełnione przestępstwa"[4]. Jest to sytuacja trudna, będąca efektem decyzji podjętej przez inne osoby, czyli mająca charakter przymusu zewnętrznego. Skazany, wchodząc w środowisko więzienne, jest najczęściej człowiekiem ukształtowanym, posiadającym określone cechy osobowościowe, doświadczenia życiowe oraz pamięć powiązań z otoczeniem, do jakiego należał – czynniki te mogą sprzyjać bądź utrudniać więzienną adaptację[5].

Przystosowanie (adaptacja) oznacza zdolność dopasowania się człowieka do zmieniających się warunków fizycznych i społecznych oraz umiejętność osiągnięcia w nich ważnych dla siebie celów[6].

Resocjalizacja penitencjarna obejmuje oddziaływania zamierzone i zaplanowane wobec sprawcy przestępstwa odbywającego karę pozbawienia wolności, których celem jest uzyskanie poprawy jurydycznej – zabezpieczenie przed powrotem do przestępstwa. Jest to proces poprzedzony diagnozą penitencjarną, który powinien mieć charakter indywidualny[7].

Resocjalizacyjne oddziaływanie na skazanych zgodnie z § 36 regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności opiera się na pracy, nauczaniu, działalności kulturalno-oświatowej i społecznej, wychowaniu fizycznym i zajęciach sportowych, nagradzaniu i karaniu dyscyplinarnym[8].

Henryk Machel spośród sposobów oddziaływań resocjalizacyjnych wymienia: nauczanie ogólne i zawodowe, pomoc w rozbudzaniu określonych aspiracji i obieraniu strategicznych celów życiowych, oddziaływanie przez pracę, oddziaływanie pracą kulturalno-oświatową i sportem, poddanie skazanych terapii (np. uzależnień), karanie dyscyplinarne i nagradzanie pozytywnych zachowań, współpracę z rodzinami skazanych, poprawę lub odbudowę interakcji z nimi, pomoc psychologiczną, treningi asertywności, treningi obniżające agresywność, relaksacje, pracę socjalną i przygotowanie do życia na wolności na krótko przed wyjściem, skłanianie do podjęcia mediacji z ofiarą przestępstwa moralnego lub materialnego zadośćuczynienia[9]. Zdaniem H. Machela „należy dołożyć starań, by więźniowie trafiali do wła-

---

[4] A. Orzechowska (red.), *Samouszkodzenia wśród więźniów a czynniki psychospołeczne*, „Suicydologia" 2008, t. 4, nr 1, s. 47.

[5] Por. M. Ciosek, *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Warszawa 2003, s. 211.

[6] Ibidem.

[7] H. Machel, *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej…*, op.cit., s. 147.

[8] T. Szymański, *Funkcje zatrudnienia skazanych w świetle danych empirycznych*, w: T. Bojarski, Z. Hołda, J. Baranowski (red.), *Praca skazanych odbywających karę pozbawienia wolności*, Lublin 1985, s. 53.

[9] H. Machel, *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej…*, op.cit., s. 147.

ściwych oddziałów penitencjarnych, zgodnie z wagą popełnionych czynów karalnych oraz stopniem zdemoralizowania. W więzieniu nie można człowieka tam osadzonego pozostawić samemu sobie, należy wprowadzać treści poprawcze, szczególnie względem tych, którzy ich najbardziej potrzebują. Zawsze jednak będzie istniała pewna liczba skazanych niezainteresowanych oddziaływaniem resocjalizacyjnym wobec nich albo głęboko przekonanych o słuszności swojej dotychczasowej filozofii życiowej. […] Wszyscy jednak, także ci ostatni, wymagają kontaktów z personelem wychowawczym, wychowawcami i psychologami"[10]. Autor ten podkreśla też, że „założenie o możliwości resocjalizacji w warunkach izolacji penitencjarnej wszystkich więźniów lub ich zdecydowanej większości nie znajduje uzasadnienia w rzeczywistości i jest zapewne celem, którego zrealizować nie można"[11].

Rozważając istotny czynnik resocjalizacyjny, jakim jest praca, Zygmunt Bauman dochodzi do przekonania, że działania zmierzające do wdrożenia do pracy mogą być skuteczne, jednak hamulcem w tym dążeniu okazuje się brak pracy i jakichkolwiek perspektyw na jej zdobycie po zakończeniu okresu pozbawienia wolności. Sytuację taką autor, prowadzący obserwacje głównie na gruncie amerykańskim, kojarzy przede wszystkim z korzyścią, jaką ustrój kapitalistyczny wiąże z bezrobociem i redukcją zatrudnienia: „Obecnie więzienie stanowi raczej rozwiązanie alternatywne wobec zatrudnienia; sposób pozwalający manewrować całkiem licznym segmentem społeczeństwa lub go neutralizować; członkowie tego segmentu nie są potrzebni jako wytwórcy, nie ma dla nich pracy do wzięcia"[12]. Warto zauważyć, że działania takie są czynnościami z gruntu nieetycznymi, podobnie jak nieetyczna wydaje się często kara stosowana wobec sprawców, którzy są ludźmi naznaczonymi przez biedę i potrzebowaliby raczej pomocy niż kary[13]. „Okradanie całych narodów z ich bogactw nazywa się »promowaniem wolnego rynku«, okradanie całych rodzin i wspólnot lokalnych ze środków do życia nazywa się »redukcją zatrudnienia« lub po prostu »modernizacją«. Żaden z tych czynów nigdy nie został nazwany przestępstwem i nigdy nie podlegał karze"[14]. Dlatego też więzienia z reguły wypełnione są ludźmi wywodzącymi się z niższych warstw społecznych (robotniczej, chłopskiej), popełniającymi „pospolite" przestępstwa (typu kradzież), co Z. Bauman określa mianem „kryminalizacji ubóstwa": „A zatem więzienia w coraz większym zakresie zastępują zanikające instytucje opiekuńcze – i najpraw-

---

[10] Ibidem, s. 155.

[11] Ibidem, s. 157-158.

[12] Z. Bauman, *Globalizacja…*, op.cit., s. 131.

[13] Ibidem, s. 134.

[14] Ibidem, s. 145.

dopodobniej proces ten będzie postępował, w miarę jak zamierać będą świadczenia społeczne"[15].

Odwołując się do sterowania opinią publiczną w USA, Z. Bauman dowodzi[16], że próba zapewnienia bezpieczeństwa poprzez izolację jednostek niedostosowanych społecznie jest nie tylko elementem skutecznej gry politycznej partii rządzących, ale także dowodem działań: „wybiera się zamknięcie w więzieniu jako najlepszy dowód na to, że coś zostało zrobione […]. Hasło brzmi: nasze ulice – znowu bezpieczne, a cóż lepiej zapowiada jego spełnienie niż usunięcie nosicieli niebezpieczeństwa i zamknięcie ich w przestrzeni leżącej poza zasięgiem wzroku i dotyku; przestrzeni, z której nie mogą uciec?"[17].

Przymusowy pobyt w zakładzie karnym może być źródłem frustracji. Niezaspokojone potrzeby biologiczne i psychiczne wywołują zjawisko deprywacji[18]. Pozbawienie wolności wzbudza u skazanego poczucie skrzywdzenia oraz negatywne emocje typu: lęk, smutek, rozpacz, poczucie bezradności, gniew, nienawiść. Uczucia te powodują sytuacje konfliktowe, niekorzystnie wpływające na kondycję psychofizyczną osadzonych. Skumulowanie tych emocji często znajduje ujście (rozładowanie) poprzez agresję i autoagresję[19]. Dlatego – zdaniem Mieczysława Cioska[20] – do środowiska więziennego lepiej przystosowani są przestępcy wielokrotni, posiadający bogatsze doświadczenie i wyuczone mechanizmy adaptacyjne, choć i oni przechodzą tzw. ochronny lub regresywny typ przystosowania, polegający na obniżeniu poziomu aspiracji w sytuacji zwiększonych ograniczeń środowiska oraz pogodzeniu się z istniejącymi warunkami życia.

Uwięzienie pozbawia dopływu bodźców sensorycznych, możliwości zindywidualizowanego zaspokajania potrzeb, informacji. Adaptacja do warunków totalnych – zdaniem Erwinga Goffmana[21] – może przybierać różne formy:

- wycofanie się z sytuacji – typ przystosowania polegający na odcięciu się od otoczenia i koncentracji na sobie, a zobojętnieniu na sprawy innych. Ta strategia może prowadzić do ucieczki w marzenia i idealiza-

---

[15] Z. Bauman, *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Kraków 2006, s. 147.

[16] Z. Bauman, *Globalizacja…*, op.cit., s. 139-142.

[17] Ibidem, s. 142 i 144.

[18] Por. B. Waligóra, *Deprywacja potrzeb u osób pozbawionych wolności*, w: B. Hołyst (red.), *Problemy współczesnej penitencjarystyki w Polsce*, t. I, Warszawa 1984, s. 56.

[19] J. Nawój, *Świat przemocy w więzieniu*, Kule 1998, s. 34-36.

[20] M. Ciosek, *Psychologia sądowa…*, op.cit., s. 211.

[21] E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych*, w: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, Warszawa 1975, s. 150-176; M. Ciosek, *Psychologia sądowa…*, op.cit., s. 212-213.

cję, do egocentryzmu, więziennego infantylizmu, a nawet ostrej depersonalizacji i autyzmu;
- taktyka buntu – przyjmująca postać bezkompromisowej, jawnej postawy oporu i wrogości wobec personelu (typowa zwłaszcza dla pierwszej fazy uwięzienia) lub utajonej niechęci znajdującej wyraz w uczestnictwie w podkulturze (obie formy zwykle kontaminują);
- zadomowienie – taktyka typowa dla recydywistów, polegająca na stworzeniu sobie w więzieniu możliwości swobody działania i znośnych warunków egzystencji. Taką taktykę najczęściej obierają skazani odporni psychicznie lub przyzwyczajeni do warunków więziennych, o przewadze orientacji poznawczej nad emocjonalną, często psychopaci;
- konwersja – postawa pozornej uległości wobec służb więziennych, wiążąca się z poszukiwaniem sytuacji jak najbardziej korzystnych dla siebie (porównywana do funkcji kapo w obozach koncentracyjnych);
- zimna kalkulacja – kombinacja różnych sposobów adaptacji więziennej, głównie techniki zadomowienia i konwersji. Polega na wykorzystywaniu przez więźnia tajemnic, słabostek personelu oraz zwyczajów więźniów w celu uzyskania oficjalnie zakazanych gratyfikacji.

J. Sikora wskazuje na istnienie jeszcze innej techniki – mechanizmu hamowania procesu przeżywania sytuacji trudnej, polegającego na unikaniu myśli i rozmów o życiu na wolności, kształtowaniu postawy obojętności wobec życia poza więzieniem i spędzaniem czasu na wykonywaniu różnych zajęć.

Prowadząc badania jakościowe w Zakładzie Karnym w Krzywańcu oraz w Areszcie Śledczym w Nowej Soli, posłużyłam się metodą indywidualnych przypadków jako środkiem gromadzenia danych o przestępcach odbywających karę pozbawienia wolności w środowisku ich społecznego odizolowania. Wypowiedzi osadzonych kobiet i mężczyzn (głównie recydywistów) potwierdzają nie tylko fakt prizonizacji, ale też konieczność rewizji metod stosowanych w więziennictwie oraz wdrożenia systemu profilaktyki społecznej, który powinien uwzględniać jakościową ocenę adaptacji byłych więźniów do życia w warunkach wolnościowych.

Przypadek 2 (mężczyzna, lat 36):

Po raz pierwszy trafia do aresztu śledczego, a potem do zakładu karnego w 1989 r. na okres 3,5 roku za pobicia (rozbój). Swój pobyt w areszcie wspomina w ten sposób: „W pierwszym dniu przyjęcia zostałem pobity przez dwóch funkcjonariuszy tylko dlatego, aby mnie przestraszyć i pokazać mi, gdzie jestem i kto tu rządzi. […] Kilka tygodni po tym zdarzeniu byłem tak zestresowany i zagubiony, że okaleczyłem się […], żyletką z maszynki do golenia pociąłem swoje ręce i klatkę piersiową. […] Administracja

mnie zlekceważyła, straszyli mnie […], upokarzali. Wyśmiewano się ze mnie, proponując mi jeszcze całą paczkę żyletek. Niczego nie rozumiałem, czułem się zagrożony, zastraszony, więc postanowiłem walczyć o pozycję. Buntowałem się, awanturowałem, na początku traciłem, ale z czasem wyrobiłem sobie pozycję. Zaczęto mnie szanować, wśród osadzonych byłem już kimś, wówczas i administracja mi odpuściła. Wtedy poczułem siłę i tylko nad nią pracowałem, czułem się kimś".

W opisywanym przypadku wyraźnie można dostrzec negatywny proces socjalizacji, polegający na „akulturalizacji, czyli na przyjmowaniu przez więźniów wartości, postaw i modeli zachowania oferowanych przez więzienną subkulturę"[22], dlatego respondent pisze: „Dziś wiem, że to zasadniczy błąd administracji, bo na nieszczęście moje, a z (winy) ich »pseudoresocjalizacji« ja straciłem życie, wtłoczyłem się w życie bandytów, złodziei, kryminalistów, dzięki czemu siedzę do dziś".

Przypadek 3 (mężczyzna, lat 35):

R.W. mówi, że był w kilku więzieniach. Snuje wspomnienia na temat panujących w nich warunków i relacji interpersonalnych, jak również specyficznego języka w subkulturze więziennej: „Opowiem […] trochę o więzieniu. Nie powinienem wielu rzeczy mówić, bo nam nie wolno […]. Najpierw spędziłem 3 miesiące na nazywanej przez nas przejściówce. To było najgorsze! Serce mi łomotało, czułem strach, bałem się ludzi, otoczenia. Usadzili nas tak, żebyśmy się jak najmniej znali, najlepiej w ogóle. […] Trzeba było być czujnym. Pytali się mnie, czy grypsuję. Pewnie, że tak! W celi miałem 3 tygodnie na nauczenie się symboli i całych tajników grypsery. Współwięźniowie przekazywali mi tę wiedzę ustnie, nie można tego spisywać, bo to tajne, ale już znaleźli się frajerzy, którzy bajerę strażnikom i administracji sprzedali, już sporo wiedzą, ale nie wszystko. Powstałaby z tego taka gruba książka jak wszystkie tomy encyklopedii […]. Jak ty się uczysz, to ci, co już grypsują, sprawdzają cię. […] W więzieniu nienawidzi się pedofili, zabójców matek, bo to świry. Złodzieje są w porządku. W zakładzie trzeba było się uczyć wszystkiego od nowa. To inny świat. […] Musisz nawet uprzedzić, że pierdniesz. […] Bo jak nie, to mogą cię pobić. Stół to czystość. Jak chleb spadnie, nie je się go. Po obudzeniu nie wolno dotknąć chleba, bo nie wiadomo, co się w nocy z rękoma robiło. Bardzo ważna była u nas higiena – ręce, zęby".

W więzieniach zdarzają się także sytuacje buntu i kary za takie przewinienia: „Byłem w czasie, gdy 2 grypsujących dawali do niegrypsujących. Z okna usłyszeliśmy, że jest bunt. Strażnicy uzbrojeni w pałki, tarcze, takie

---

[22] M. Ciosek, *Psychologia sądowa*…, op.cit., s. 216.

kaski. Dostaliśmy cynk, że bunt, a my, I cela, to rzuciliśmy talerzami. Wsadzili mnie na 5 dni do celi zabezpieczającej. Były tam kamery i było to najgorsze miejsce w więzieniu. Nie dawali nam nawet sztućców, żeby nie zrobić sobie krzywdy. Ja wolałbym połknąć łyżkę niż tam siedzieć. Wszystko było przybite, żeby tym nie rzucić. Byli tacy strażnicy, co wchodzili, jak byłem tam w samych gaciach albo nago, bezbronny, to wyłączali kamery, kopali, znęcali się i śmiali. Nie można było tego udowodnić […]. Nie było świadków […]. Dopiero jak blizny zeszły, były widzenia. […] Strażnicy i wychowawcy byli różni. Większość agresywna, wielu z nich to sadyści, ale to zależy, bo byli też tacy, co pomagali, nawet czasem po kryjomu batona jakiegoś dali. Byli też tacy, co zawsze pijani chodzili. Taką władzę czuli. […] Jeszcze inni za kasę załatwiali wódkę".

Przypadek 4 (mężczyzna, lat 29):

Swój pobyt w więzieniu (obecnie przebywa w zakładzie penitencjarnym drugi rok) komentuje następująco: „Moje samopoczucie jest w porządku, to jest kwestia przyzwyczajenia. Na początku jest to trochę trudne, ale idzie się przyzwyczaić. Najgorsze są transporty do innych zakładów, stres, nowi ludzie, ale ogólnie nie mam złych relacji z współosadzonymi".

Przypadek 5 (mężczyzna, lat 24):

„Człowiek, który spędzi tyle lat w izolacji już się nie boi zamknięcia, jest mu to obojętne. Ja traktuję to już jako drugi dom. Szkoda mi tylko mamy, ponieważ ona chciała mnie wychować na normalnego obywatela".

Przypadek 8 (mężczyzna, lat 34):

Badany opisuje „rozkład dnia" w więzieniu: „Ciężko mi było przystosować się do nowego trybu życia. Rano pobudka – jeśli był twój dzień, to trzeba było zrobić gajówkę (sprzątanie celi), po nim śniadanie, później najczęściej siłownia, szybkie ogarnięcie, spacerniak i obiad. Czytanie książek, parę telefonów do znajomych, coś w TV i kolacja. 3 razy w tygodniu siatkówka. […] W więzieniu jedyne, czego brakuje, to kobiet. Tak naprawdę wszystko można załatwić, jeśli oczywiście ma się wtyki".

Przypadek 9 (kobieta, lat 42):

„[…] teraz mam tutaj pracę; na początku pracowałam jako porządkowa oddziału i terenu; idę do nowej pracy do pralni – jestem szczęśliwa z tego powodu, mam na swoje potrzeby. […] jest mi tutaj bardzo dobrze, bo tutaj myślę, żeby mieć dobrze, żebym nie musiała o nic prosić. Oddziałowe są bardzo dobre i miłe dla skazanych. […] Tutaj są takie zajęcia, sport jest, biblioteka, na świetlicy jest telewizor, można oglądać […], ale ja mam swój

telewizor na celi, to nie muszę chodzić na świetlicę, żeby oglądać filmy […]. I to wszystko, co miałam napisać na ten temat […], napisałam całą prawdę, jak jest tutaj, bo ktoś pomyśli, że biją czy leją, ale to nie jest prawda"

Przypadek 10 (kobieta, lat 34):

„Pobyt w więzieniu nie zmienił mnie, czuję się tak samo, dobrze funkcjonuję jako matka, jednak nie jest mi łatwo […]. W zakładzie karnym, jeśli chodzi o odbywanie kary z dzieckiem, warunki nie są złe, nie mogę narzekać. Cieszę się, że jestem tu z synem".

Na podstawie wybranych fragmentów wypowiedzi badanej populacji można stwierdzić, że pomimo trudności przystosowawczych, przeżywania napięcia emocjonalnego, lęków, zaburzeń nerwicowych, z samoagresją i próbami samobójczymi włącznie, więźniowie potrafili zaadaptować się do warunków izolacji (adaptacja ta w wielu przypadkach jest po prostu wymuszona narzuconą sytuacją i brakiem jakiejkolwiek alternatywy). Adaptacja przychodzi o wiele łatwiej więźniom, którzy przebywają w więzieniu po raz kolejny (recydywiści), mają – jak sami to określają – wyrobiony status przestępcy, potrafią szybko ocenić zaistniałą sytuację, wejść w panujące w więzieniu układy, zaakceptować istniejącą hierarchię bądź też narzucić innym swój sposób myślenia i podporządkować ich sobie.

Przebywając w więziennej izolacji, ludzie wyzbywają się wielu swoich potrzeb i dostosowują do istniejących warunków. Deprywacja potrzeb osobniczych prowadzi do desocjalizacji jednostki, ograniczając znacznie jej społeczną wrażliwość oraz prospołeczną motywację. Dlatego recydywiści często nie potrafią żyć na wolności, gdyż pobyt w więzieniu – ograniczający ich swobodę ruchu – ogranicza także współuczestnictwo w życiu społecznym.

Resocjalizacja penitencjarna w praktyce – opinie osadzonych

Wkroczenie na drogę przestępczą i osadzenie w więzieniu, które zdaniem respondentów niezmiernie rzadko spełnia przypisywaną mu rolę resocjalizacyjną, staje się „wylęgarnią" przestępczych specjalizacji, degraduje i stygmatyzuje człowieka, który w środowisku przestępczym poszukuje akceptacji i uznania. To właśnie w więzieniu osadzeni uczą się, że najważniejszymi wartościami są: siła fizyczna (umiejętność walki), brutalność, odwaga, spryt, zuchwałość, bezwzględność, zdolności makiawelistyczne, brak skrupułów, pogarda dla „normalnej" części obywateli oraz lojalność wobec członków grupy przestępczej. Osadzeni przestają identyfikować się ze spo-

łeczeństwem, ponieważ na mocy wyroku prawnego zostają z niego fizycznie wykluczeni, co określa się mianem marginalizacji społecznej[23].

Zebrane opinie osadzonych na temat resocjalizacji w znanych im placówkach penitencjarnych są wyraźnie podzielone i zależą zarówno od stopnia demoralizacji osadzonego, jego osobistych doświadczeń w tym względzie, jak również od jego przekonania na temat sensu resocjalizacji. Niektórzy z badanych negowali wręcz istnienie jakichkolwiek działań resocjalizacyjnych bądź wyrażali różne uwagi.

Przypadek 1 (mężczyzna, lat 52):

„Czy zamknięcie skazanego w czterech ścianach jest resocjalizacją i sposobem na to, żeby tu więcej nie powrócił? To jest działanie, które odnosi wręcz odwrotny skutek od niby resocjalizacji. Powiem więcej – szerzy się patologia! Nienawiść jednego człowieka do drugiego".

Przypadek 2 (mężczyzna, lat 35):

„Więzienie to szkoła, a nie resocjalizacja. Tam dowiedziałem się wszystkich złodziejskich sztuczek. Nie nauczyłbym się tego na wolności. W więzieniu jest za dużo czasu na myślenie. Bardziej zresocjalizowałby mnie praca w kamieniołomach. Morderców czy pedofilów trzeba zamknąć, ale taki złodziej jak ja ukradnie, pójdzie siedzieć, ma michę, pozycję, wychodzi i nic mu nie brakuje. A gdyby pracował, to by zrozumiał".

Przypadek 3 (mężczyzna, lat 30):

C.L. obwinia „system" oraz więzienie za wypaczenie swojego charakteru: „[…] im dłuższy jest wyrok, tym mniejsze prawdopodobieństwo jakiegokolwiek ocalenia".

Przypadek 4 (kobieta, lat 63):

„W zakładzie nie ma resocjalizacji. Co się dzieje tutaj za murami, przechodzi ludzkie pojęcie. Po pierwsze, osadzone kobiety z małymi wyrokami, takimi jak mój (10 miesięcy), muszą przebywać ze skazanymi za morderstwa, które mają wyroki po 25 lat. Żaden zakład nie naprawił więźnia. Dzieją się różne rzeczy, na które nikt ze służby więziennej nie reaguje. Nie ma należytej opieki lekarskiej, o wszystko trzeba się prosić. Kobiety żyją z kobietami, jest to wszystko nie do pomyślenia. Gdyby państwo chciało zmienić stosunki w zakładach, bardzo by to zmieniło dalsze życie więźniarek na wolności na lepsze".

---

[23] Por. H. Machel, *Izolacja więzienna a problem marginalizacji społecznej (na pograniczu pedagogiki społecznej i penitencjarnej)*, w: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce socjalnej*, Bydgoszcz 2005, s. 279.

Przypadek 5 (kobieta, lat 31):

„[…] resocjalizacja jest obecna w zakładach karnych, jednak potrzebne są do tego chęci skazanych, a takowych niestety osób jest bardzo mało, bo większość osadzonych jeszcze bardziej się demoralizuje pod wpływem współosadzonych".

Badania Lloyda W. McCorklego i Richarda R. Korna[24] ujawniły mechanizm działania więzienia jako szkoły przestępczości. Badacze ci wykazali, że proces policyjny oraz sądowy, którego finałem staje się kara pozbawienia wolności, stanowią „rytuał symbolicznego odrzucenia i fizycznego wyłączenia", będącego upokorzeniem winnego. To odrzucenie nie wywołuje poczucia skruchy i akceptacji sytuacji, a wręcz przeciwnie – powoduje wytworzenie odruchu samoodrzucenia: „wolą odrzucić tych, którzy ich odrzucili"[25], i to na jedynej możliwej drodze – przy użyciu przemocy. Strategia ta przenika do stereotypu przestępcy, uzupełniając go przekonaniem o wrodzonej skłonności do recydywy: „Przestępca żyje stale tymczasowością, w strachu, że zostanie ujęty, skazany i osadzony w więzieniu. W jego życiu brak stabilizacji, narażony jest na stygmatyzację i często powrót do przestępstwa"[26].

W dyskursie na temat penitencjarystyki coraz częściej można zauważyć postawy pesymistyczne, przejawiające się w negacji skuteczności kary pozbawienia wolności jako środka readaptacji społecznej. Formułowane są zatem postulaty analizy izolacji więziennej we wszystkich jej aspektach[27].

Wychodząc naprzeciw potrzebie zrewidowania przyczyn przestępczości i adaptacji do przestępczego stylu życia, należałoby zbadać zachowania przestępcze osób pozbawionych wolności traktowane przez nich jako styl życia. Przez styl życia rozumiem najogólniejszą charakterystykę aktywności danej grupy społecznej, wyróżniającą specyficzne dla niej działania i wartości, przy czym pojęcie „specyficzne" oznacza odróżniające działania określonej grupy (lub jednostki) od działania innych grup (jednostek), z którymi je porównujemy. Styl życia jest częściowo tym, co otrzymujemy z chwilą urodzenia, i zależy od statusu społecznego, kształtuje się jednak przez całe nasze życie i ulega przeobrażeniom. Praca nad stylem życia jest zatem elementem kształtowania własnej osobowości, która zmienia się pod wpływem stylu życia[28].

W odniesieniu do zalecanych i planowanych w przyszłości zadań resocjalizacyjnych warto zwrócić uwagę na wartość pracy[29]. Praca jest dla czło-

---

[24] Por. Z. Bauman, *Globalizacja*…, op.cit., s. 148.

[25] Ibidem, s. 149.

[26] H. Machel, *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej*…, op.cit., s. 151.

[27] Por. B. Hołyst, *Wiktymologia*, Warszawa 1997, s. 522.

[28] Por. Z. Pietrasiński, *Sam sięgaj do psychologii*, Warszawa 1986, s. 68.

[29] Por. M. Ciosek, *Psychologia sądowa*…, op.cit., s. 268-269.

wieka źródłem samorealizacji, powinna nie tylko przynosić satysfakcję w wymiarze ekonomicznym, ale także pozytywnie wpływać na sposób myślenia i dowartościowanie człowieka. Zdaniem M. Cioska „praca – nawet taka, jaka jest – wypełnia czas izolacji więźnia, odrywa go od natrętnych myśli, dostarcza stymulacji, sprzyja nowym kontaktom społecznym, sprzyja wyładowaniu emocji, kształtuje zainteresowania, a ponadto przynosi także pewne wymierne zyski”[30].

* * *

Panie Profesorze! Składam serdeczne podziękowania za opiekę, życzliwość i wsparcie, które otrzymywałam w okresie studiów, pisania pracy magisterskiej oraz doktoratu. Atmosfera serdeczności i ciepła, jaką zawsze roztaczał Pan wokół siebie, sprawiała, że nawet w najtrudniejszych chwilach mogłam liczyć na Pańską mądrość i doświadczenie. Pański zapał oraz zaangażowanie inspirowały mnie na każdym kroku kariery naukowej, motywując do jeszcze bardziej wytężonej pracy, poszukiwania nowych ścieżek i upartego dążenia do celu, nawet jeśli wydawał się niemożliwy do osiągnięcia.

———————

[30] Ibidem, s. 269.

Piotr Stępniak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Polski model służby probacyjnej – stan obecny i perspektywy rozwojowe

Stosowanie, a co za tym idzie – wykonywanie środków probacyjnych, przy dalszym ich upowszechnieniu, jest obecnie jednym z najważniejszych zadań polityki kryminalnej państwa polskiego. Poziom wykonawstwa środków probacyjnych zależy od wielu czynników. Jednym z najważniejszych jest od wielu lat poziom organizacji polskiej kurateli sądowej. Wyznaczają go takie czynniki, jak: status zawodowy kuratora, liczebność kadry kuratorskiej, stan organizacyjny, usytuowanie względem wymiaru sprawiedliwości i sądownictwa, perspektywy rozwojowe oraz posiadane przez państwo środki na dalszy jej rozwój. Duże znaczenie mają także aktualne tendencje w polityce kryminalnej, która powoli, ale dość konsekwentnie prowadzi do zwiększania udziału środków wolnościowych w przeciwdziałaniu przestępczości. Należy również wskazać na oczekiwania społeczne, nie wolne od populizmu, spowodowane m.in. zwiększającym się poczuciem zagrożenia przestępczością, a tym samym potrzebą prostych i szybkich sposobów jej ograniczania. Probacja nie jest rozwiązaniem tak prostym i szybkim jak natychmiastowe umieszczenie sprawcy w więzieniu. Z tego powodu trudno przekonywać, że w dłuższej pespektywie jej stosowanie bardziej się opłaca.

Roli kuratora sądowego w wykonywaniu probacji nie sposób przecenić[1]. Najlepszym tego dowodem było uchwalenie przez Sejm RP w dniu 27 lipca 2001 r. ustawy o kuratorach sądowych[2], która zastąpiła obowiązujące wcze-

---

[1] Zostały one ujęte jako osobny rozdział Kodeksu karnego (rozdział VIII „Środki związane z poddaniem sprawcy próbie").

[2] Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych, Dz.U. nr 98 poz. 1071.

śniej w tym zakresie akty prawne niższego rzędu[3]. Zmieniła ponadto dość radykalnie poprzedni stan prawny, podnosząc znaczenie kurateli do rangi służby sądowej i czyniąc ją niezależną od sędziów.

Zgodnie z art. 2 ust. 1 tej ustawy najważniejsza polska służba wykonująca środki probacyjne, tj. kuratela sądowa, nadal ma charakter zawodowo-społeczny. Według danych Krajowej Rady Kuratorów[4] kuratorska służba sądowa pod koniec 2006 r. liczyła 4195 kuratorów zawodowych, z czego 2365 było kuratorami dla dorosłych, a 1829 kuratorami rodzinnymi. Kuratorzy ci nadzorują i współpracują z 20 917 kuratorami społecznymi. Ogółem wykonywali oni różne zadania w 587 763 sprawach osób skazanych oraz 207 378 sprawach podopiecznych sądów rodzinnych. Ponadto kuratorzy dla dorosłych w 2005 r. przeprowadzili 221 088 wywiadów środowiskowych, zaś kuratorzy rodzinni – 347 315[5].

Przyjmując, że kuratorzy dla dorosłych na koniec 2005 r. zakończyli postępowanie wykonawcze w około 50% prowadzonych spraw, zaś kuratorzy rodzinni pracują nie tylko z dziećmi, ale także z ich rodzicami, można bez większego błędu stwierdzić, że polscy kuratorzy sądowi obejmują swoimi działaniami ponad 2 mln osób, tj. około 19,35% całej populacji Polski[6].

Można przewidywać, że liczba zadań wykonywanych przez kuratorów sądowych w najbliższym czasie jeszcze wzrośnie w związku z wdrożeniem dozoru elektronicznego nad skazanymi dorosłymi, którzy w ten sposób unikną osadzenia w zakładach karnych.

Zatem w aktualnej sytuacji państwa polskiego nie ma racjonalnej alternatywy dla dalszego kadrowego rozwoju kuratorskiej służby sądowej, jako że jest to ekonomicznie uzasadniona, najtańsza forma readaptacji społecznej. Chroni ona nie tylko człowieka przed negatywnymi skutkami prizonizacji, lecz także społeczeństwo poprzez zachowanie więzi społecznych i rodzinnych, przekaz wartości moralnych oraz zasad społecznych. Ma zatem szerokie uzasadnienie społeczne.

Osiągnięcie tych celów staje się możliwe dzięki temu, że polska kuratela sądowa jest jednym z najważniejszych elementów systemu środków probacyjnych. Jak wiadomo, są to środki związane z pozostawieniem sprawcy przestępstwa na wolności, na określony czas próby, przy nałożeniu na niego

---

[3] Chodzi tu zwłaszcza o rozporządzenie z dnia 24 listopada 1986 r. w sprawie kuratorów sądowych, t.j. Dz.U. z 2002 r. nr 11, poz. 109.

[4] Por. *Krajowa Rada Kuratorów. Aktualna sytuacja kurateli sądowej w Polsce* (maszynopis).

[5] Według danych Wydziału Kurateli Departamentu Wykonywania Orzeczeń i Probacji Ministerstwa Sprawiedliwości na dzień 31 grudnia 2005 r. Opracowanie statystyczne, Warszawa 2006.

[6] Liczba mieszkańców Polski na dzień 31 grudnia 2005 r. wynosiła 38 762 000. *Rocznik Statystyczny za rok 2005*, Warszawa 2006, s. 52.

określonych obowiązków i oddaniu go w tym okresie pod dozór kuratorowi sądowemu[7]. Obowiązujące prawo karne i kształtująca je doktryna traktują te środki jako rodzaj sankcji. Jej istotą nie jest jednak odwet na sprawcy przestępstwa i sprowadzenie na niego określonej dolegliwości. Tradycja oraz idąca za nią teoria pedagogiki resocjalizacyjnej nakazują upatrywać istoty probacji w stworzeniu możliwości oddziaływań korekcyjno-resocjalizacyjnych. Zatem kurator sądowy w procesie wykonywania środków probacyjnych pojawia się jako wychowawca osoby oddanej mu pod dozór. W tym kontekście można więc wskazać trzy aspekty funkcjonalne polskiej kurateli: wychowawczo-resocjalizacyjny, formalno-kontrolny oraz mieszany. Wokół tych stanowisk trwa ciągła debata, warto zatem omówić je szerzej.

Chociaż znaczenie pracy kuratorów sądowych jako służby probacyjnej jest poza dyskusją, otwarty pozostaje problem jej charakteru. Nie rozstrzyga definitywnie tej kwestii przywołany wyżej przepis art. 1 ustawy o kuratorach sądowych. Wskazuje on bowiem z jednej strony na konieczność kuratorskiej kontroli obowiązków probacyjnych nałożonych na skazanego przez sąd, z drugiej zaś – wspomina o zadaniach wychowawczo-resocjalizacyjnych, diagnostycznych oraz profilaktycznych, związanych z wykonywaniem orzeczeń sądu.

W tym kontekście aktualne pozostają pytania: Jaki charakter ma obecnie polska kuratela sądowa? Czy kurator jest pedagogicznym pracownikiem sądu, czy raczej kontrolerem względnie administratorem procesu wykonywania dozoru? A może jednym i drugim, choć wydaje się to pozostawać w sprzeczności? Odpowiedź na te pytania nie jest prosta, zwłaszcza jeśli zestawić założenia modelu idealnego z efektami ich wdrożeń do praktyki sądowej. Tym niemniej pytanie to jest podstawowe.

Jeśli bowiem zgodzić się z tym, że dozorowanie skazanych w warunkach wolności jest obecnie coraz ważniejszą alternatywą dla umieszczania ich w zakładzie karnym, to zasadniczy staje się problem, na czym ono w praktyce polega. Inaczej mówiąc, chodzi o rozstrzygnięcie, czy oddziaływania kuratorów sądowych mają charakter wychowawczy, czy też ograniczają się do formalnej kontroli postępowania osoby dozorowanej. Treść i sposób wykonywania dozoru decydują bowiem o charakterze kuratorskiej służby sądowej, a tym samym o priorytetach probacji.

Analizując powyższą kwestię, należy przypomnieć, że polski Kodeks karny wykonawczy z 1997 r. zakłada możliwość powierzania dozorów różnym podmiotom, do których należy troska o wychowanie, zapobieganie demoralizacji lub pomoc skazanym (art. 170 § 2 kkw), kluczową rolę w tym

---

[7] Szerzej na ten temat: A. Marek, *Prawo karne*, Warszawa 2005, s. 301-305 (rozdział IV „Środki probacyjne").

procesie wyznacza jednak kuratorowi sądowemu. Chociaż w literaturze pedagogicznej eksponuje się wychowawczą funkcję w całokształcie jego oddziaływań na podopiecznych[8], jednak dozór kuratora sądowego jest instytucją prawa karnego (por. rozdział VIII kk).

Skłania to do postawienia pytania: Co jest istotą działalności kuratorskiej służby sądowej? Czy oddziaływania wychowawcze, których istotę, treść i zasady wypracowała pedagogika resocjalizacyjna, czy też działalność formalno-kontrolna, mająca na celu egzekucję nałożonych na skazanego przez sąd obowiązków, określonych w art. 173 § 2 kkw? A może działalność pomocowa?[9]

Rozstrzygnięcie tej kwestii nie jest łatwe. Wymaga bowiem zarówno analizy ustawowych zadań kuratora, jak i wskazań pedagogiki resocjalizacyjnej, przy uwzględnieniu dyrektyw pracy socjalnej i zasad prakseologii sądowej. Pamiętać przy tym należy, że kurator dla dorosłych – choć stanowi organ wykonawczy sądu stosujący środki prawne określone w orzeczeniu, zobowiązany przestrzegać sądowych reguł postępowania podanych w ustawie – jest z reguły psychologiem, pedagogiem bądź socjologiem.

Warto więc w powyższym kontekście przeanalizować, jakie zadania wyznaczyła mu ustawa. Przywołany wyżej Kodeks karny wykonawczy w art. 173 § 2 stanowi, że do zakresu działania sądowego kuratora zawodowego należy w szczególności:

„1) kontrolowanie zachowania skazanego w okresie próby,
2) składanie wniosków o ustanowienie, rozszerzenie lub zmianę obowiązków w okresie próby, o zwolnienie od wykonywania tych obowiązków albo o oddanie pod dozór lub zwolnienie od dozoru,
3) składanie wniosków o odroczenie lub przerwę wykonania kary, o warunkowe zwolnienie lub o zwolnienie od reszty kary ograniczenia wolności,
4) składanie wniosków o odroczenie lub przerwę wykonania kary, o warunkowe zwolnienie, o odwołanie odroczenia lub przerwy wykonania kary albo o wykonanie kary zastępczej,
5) wykonanie czynności związanych z organizowaniem i kontrolowaniem wykonania kary ograniczenia wolności,
6) udzielanie pomocy z funduszu pomocy postpenitencjarnej,
7) branie udziału w posiedzeniach sądu w przedmiocie wykonywania środków karnych związanych z poddaniem sprawcy próbie".

---

[8] Por. A. Bałandynowicz, *Probacja. Wychowanie do wolności*, Warszawa – Grodzisk Mazowiecki 1996.

[9] Szerzej: P. Stępniak, *O modelu kurateli kontrolno-pomocowej*, w: *Zapobieganie i zwalczanie przestępczości w Polsce przy zastosowaniu probacyjnych środków karania*, Warszawa 2004, s. 381-392.

Analiza przedstawionego katalogu zadań mogłaby więc prowadzić do wniosku o przewadze funkcji formalno-kontrolnych nad wychowawczymi. Zgodnie jednak z brzmieniem art. 171 § 1 kkw ścisła kontrola wykonywania przez skazanego nałożonych na niego obowiązków i poleceń ma na celu oddziaływanie wychowawcze i zapobieganie powrotowi do przestępstwa. Ranga wydaje się więc odwrócona, czego potwierdzeniem może być ustawowy zapis, że funkcje kontrolne dopełniają zadania pomocowe w zakresie społecznej readaptacji skazanego, określone w art. 171 § 2 kkw.

Trudno jednak zauważyć, że konstrukcja ta nie jest do końca zgodna z pedagogiczną teorią wychowania resocjalizującego[10]. Jego istotą jest bowiem takie oddziaływanie na osobowość skazanego, które wywołuje pozytywną postawę wobec jej zmiany w kierunku wyznaczonym przez ukształtowany w społeczeństwie system norm i wartości, nie zaś formalna kontrola tego, co robi, nawet jeśli w ślad za nią idzie pomoc materialna.

Taki stan rzeczy prowokuje do ponowienia pytania: Kim właściwie jest kurator sądowy? W odpowiedzi można wskazać trzy jego modele:

- organizatora i administratora oddziaływań resocjalizacyjnych innych podmiotów (np. kuratorów społecznych),
- kontrolera, a jednocześnie „dobrego samarytanina" wobec podopiecznych,
- pedagogicznego urzędnika sądownictwa.

Wydaje się, że w świetle ustawy o kuratorach sądowych, a także doświadczeń i realiów praktyki obecny model kurateli sądowej można uznać za wypadkową podanych trzech modeli. Mówiąc inaczej, polski zawodowy kurator sądowy jest po części wychowawcą, po części zaś kontrolerem i urzędnikiem, przy czym priorytety tych elementów są zróżnicowane w zależności od rodzaju kurateli. W przypadku kuratorów dla dorosłych przeważają funkcje kontrolno-biurowe, zaś w przypadku kuratorów rodzinnych – funkcje wychowawcze. Paradoksalne jest to, że funkcja wychowawcza dominuje w działalności kuratorów społecznych, nie są oni bowiem obciążeni czynnościami o charakterze biurowo-administracyjnym, tak jak kuratorzy zawodowi.

W świetle powyższych uwag można więc podać w wątpliwość wychowawczy model samej kurateli. Choć poza dyskusją jest to, że rola kuratora polega na wywieraniu wpływu na zachowania i postawy podopiecznych, to w analizowanym zakresie wpływ ten następuje przede wszystkim przez kontrolę tych zachowań. W relacji kurator – podopieczny kontrola oparta na upoważnieniu ustawowym występuje więc bardzo wyraźnie. Obserwacja codziennej praktyki dostarcza przy tym dowodów na to, że kurator dla do-

---

[10] Por. Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące*, Warszawa 1980, s. 148 nn.

rosłych, pełniąc określone przez ustawę funkcje w postępowaniu wykonawczym, eksponuje formalne uprawnienia do sprawowania władzy. Partnerski układ wychowawca – wychowanek, będący istotą procesu resocjalizacji, zostaje więc zachwiany. Wyraża się to poprzez możliwość stosowania sankcji w wyniku stwierdzenia konkretnych faktów, ujęcia ich w sprawozdaniach dla sądu i sformułowania wniosków niosących negatywne konsekwencje dla dozorowanego (np. zarządzenie wykonania zawieszonej kary pozbawienia wolności). Sprzyja to postrzeganiu kontroli zachowania przez dozorowanego jako wywierania na niego swoistej presji.

Konkludując, można kontestować wychowawczą rolę kuratora dla dorosłych. Korzystniejszą sytuację mają w tym zakresie kuratorzy rodzinni. Kurator sądowy dla dorosłych, działając w ramach postępowania wykonawczego, spełnia bowiem rolę, jaką wyznaczają mu normy prawne, określające istotę dozoru. Jest on więc upoważniony ustawowo do korzystania z określonych uprawnień władczych, pozwalających stosować nakazy i nakładać obowiązki. Ten aspekt dominuje na tyle wyraźnie w działaniach kuratora, że uzasadniony staje się wniosek o praktycznej supremacji kontrolnego modelu kurateli dla dorosłych. Za takim modelem kurateli przemawia obserwowane od dawna w krajach Unii Europejskiej, a w ostatnich latach również w Polsce zjawisko pasywności osób wchodzących w konflikt z prawem[11]. Przejawia się ono w braku silnej woli i niedostatecznym zmotywowaniu ich do działania, tj. osiągania społecznie uznawanych, pozytywnych celów, jak również w obojętności na podejmowane wobec nich oddziaływania wychowawcze i terapeutyczne. Towarzyszy temu bierność wobec składanych propozycji współpracy, niezbędnej dla realizacji procesu wychowawczego, oraz przyjmowanie postawy roszczeniowej wobec osób sprawujących dozory i wspomagających je służb.

Uważam zatem, że polski model kurateli sądowej za priorytetowe uznaje oddziaływania kontrolne wobec dozorowanych dorosłych oraz oddziaływania wychowawczo-kontrolne w przypadku nadzorowanych nieletnich. Jest to adekwatne do aktualnych potrzeb polityki kryminalnej i oczekiwań społecznych. Powyższy wniosek upoważnia zaś do stwierdzenia, że polski system środków probacyjnych ma raczej charakter formalno-kontrolny niż resocjalizacyjny.

Przechodząc do omówienia aktualnej organizacji polskiej kurateli sądowej, należy pokrótce przedstawić obecny status kuratora sądowego. Status ten reguluje ustawa o kuratorach sądowych. Art. 1 tej ustawy stanowi, że „kuratorzy sądowi realizują określone przez prawo zadania o charakterze

---

[11] Szerzej: P. Stępniak, *Wymiar sprawiedliwości i praca socjalna w krajach Europy Zachodniej*, Poznań 1998.

wychowawczo-resocjalizacyjnym, diagnostycznym, profilaktycznym i kontrolnym, związane z wykonywaniem orzeczeń sądu". Łatwo zauważyć, że wprawdzie w zapisie tym w pośredni sposób określono status kuratora sądowego, jednak brakuje stwierdzenia wprost, kim on jest. Warto przypomnieć, że w toku prac nad reformą kurateli pojawiały się różne koncepcje statusu zawodowego kuratorów sądowych, np. kuratora jako pracownika sądu (jednak bez określającego przymiotnika), kuratora jako pracownika merytorycznego sądu, kuratora jako pracownika pedagogicznego sądownictwa itd.[12]

W pracach komisji ds. opracowania systemu sądowej kurateli dla dorosłych, powołanej przez ministra sprawiedliwości w połowie lat 90. XX wieku, pojawiła się też dość kontrowersyjna koncepcja kuratora jako quasi-biegłego z uprawnieniami w zakresie opiniowania, diagnozowania oraz prognozowania co do możliwości stosowania i skuteczności już zastosowanego środka probacyjnego. Jako quasi-biegły miałby on być organem pomocniczym sądu[13].

Pomimo wielu prób zdefiniowania statusu kuratora sądowego ostatecznie w ustawie o kuratorach sądowych zrezygnowano z takiego zapisu. Poprzestano na uregulowaniu dwóch elementów statusu, tj. zakresu i rodzaju obowiązków, a ponadto zasad organizacyjnych kurateli sądowej. W efekcie zatem w sposób pośredni określono jego pozycję na terenie sądów powszechnych. Ustawa jednak nie zawiera definicji samego pojęcia „kurator sądowy".

Reasumując, ustawa o kuratorach sądowych pozostawia status kuratora nie do końca jasny, chociaż jej art. 2 ust. 1 stanowi, że kuratorami sądowymi są: 1) zawodowi kuratorzy sądowi, zwani „kuratorami zawodowymi", 2) społeczni kuratorzy sądowi, zwani „kuratorami społecznymi".

W tej sytuacji trzeba zwrócić uwagę na treść art. 2 ust. 2 ustawy, który stanowi, że „kuratorzy sądowi wykonujący orzeczenia w sprawach karnych są kuratorami dla dorosłych, a wykonujący orzeczenia w sprawach rodzinnych są kuratorami rodzinnymi".

Ogólnie można stwierdzić, że stanowisko kuratora zawodowego (rodzinnego i dla dorosłych) nadal ulokowane jest w sądownictwie powszechnym. Kurator sądowy jest – podobnie jak sędzia – funkcjonariuszem państwowym realizującym zadania o charakterze probacyjnym wobec osób objętych jurysdykcją sądową. Warto zauważyć, że w rozumieniu art. 115 § 13 pkt 3 Kodeksu karnego kurator sądowy jest jednocześnie funkcjonariuszem publicznym korzystającym z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy.

---

[12] Por. Materiały komisji ds. opracowania systemu sądowej kurateli dla dorosłych, Warszawa 1997 (maszynopis).

[13] Protokół z posiedzenia komisji z dnia 28 maja 1996 r., Warszawa 1996.

W uzupełnieniu należy jeszcze wspomnieć o stopniach kuratorskich. Ich wprowadzenie miało bowiem rozbudować hierarchię zawodową kuratorów sądowych, a tym samym wzmocnić ich pozycję w wykonywaniu środków probacyjnych. Ustawa o kuratorach sądowych w art. 7 ustaliła je w następujący sposób: 1) kurator zawodowy, 2) starszy kurator zawodowy, 3) kurator specjalista. Stopnie służbowe nadaje prezes sądu okręgowego na wniosek kuratora okręgowego. Stopnie te mają jednak głównie znaczenie „awansowe", zaś ich wyodrębnienie nie pociągnęło za sobą zróżnicowania zakresu kompetencji[14], a jedynie zróżnicowanie uprawnień wynikających ze stosunku pracy. Na brak regulacji prawnej w tym zakresie zwracałem uwagę już w publikacjach z lat 80., lecz problem ten nie doczekał się rozwiązania[15].

Trzeba także wspomnieć o organizacji kuratorskiej służby sądowej. W tym zakresie ustawa o kuratorach sądowych przyniosła największe zmiany. Stanowią one realizację postulatu zgłaszanego jeszcze na przełomie lat 70. i 80., aby organizację kurateli sądowej wyłączyć z wydziałowej struktury sądownictwa[16]. Obecne rozwiązania prawne nadają więc kuratorom zawodowym administracyjno-służbową niezależność od sędziów, jednak kuratorską służbę sądową pozostawiają w strukturze sądownictwa.

Zgłaszane wcześniej propozycje dotyczące zmiany modelu polskiej kurateli sądowej szły jeszcze dalej. Pozwolę sobie przypomnieć swoją pracę z 1992 r. pt. *Funkcjonowanie kurateli sądowej. Teoria a rzeczywistość*. Zawiera one dwie propozycje organizacyjne kuratorskiej służby sądowej, z których wariant drugi niewiele odbiega od jej obecnej organizacji ustawowej. W wariancie pierwszym proponowałem natomiast, aby organizację kurateli sądowej rozpocząć od szczebla centralnego, tj. Ministerstwa Sprawiedliwości, podobnie do Służby Więziennej (Centralny Zarząd Służby Więziennej). Rozwiązanie takie sprawdziło się już m.in. we Francji i Anglii. Obejmowałaby ona centralne biuro ds. wykonywania wolności dozorowanej dla dorosłych oraz biuro ds. kurateli rodzinnej (nazwy robocze). Szczeblem pośrednim miały być dyrekcje i biura wojewódzkie, którym podlegały zespoły kuratorów funkcjonujące nie w sądach, a przy sądach.

Warto przypomnieć, że w latach 1990-1994 ta ostatnia koncepcja była poważnie analizowana w Ministerstwie Sprawiedliwości. We wrześniu 1994 r. została też przedstawiona przez zespół ekspertów ówczesnemu mi-

---

[14] Kierownikiem zespołu kuratorskiej służby sądowej może być jednak tylko kurator specjalista i wyjątkowo starszy kurator.

[15] P. Stępniak, *Status niedopowiedziany do końca*, „Gazeta Prawnicza" 1987, nr 6; idem, *Kierunki zmian w statusie kuratora i próba ich oceny*, „Nowe Prawo" 1988, nr 10-12.

[16] Por. projekt ustawy o kuratorach sądowych z 1980 r. Materiały komisji ds. opracowania systemu kurateli dla dorosłych, Warszawa 1980.

nistrowi sprawiedliwości, wicepremierowi Włodzimierzowi Cimoszewiczowi. Zespół ds. reformy probacji, w którego pracach brałem udział, zaproponował przy tym, aby oba piony (tj. kurateli sądowej i więziennictwa) wyodrębnić w Ministerstwie Sprawiedliwości jako niezależne od innych departamentów, zaś ich dyrekcje uczynić równorzędnymi, scalić i bezpośrednio podporządkować sekretarzowi stanu.

Chociaż koncepcja ta ostatecznie upadła, obecnie jednak pewne elementy zaczynają na nowo budzić zainteresowanie nie tylko Ministerstwa Sprawiedliwości, ale także samorządu kuratorskiego. Wydaje się zatem celowe ponowić dawny postulat powołania Centralnego Urzędu ds. Probacji, który miałby rangę departamentu Ministerstwa Sprawiedliwości.

Obecna ustawowa organizacja polskiej kurateli sądowej nawiązuje więc do moich propozycji z lat 90., tj. okresu, kiedy brałem udział w pracach nad reformą polskiego systemu probacji.

Omawiając organizację kurateli jako wykonawcy środków probacyjnych, należy na początek wskazać na treść art. 35 ust. 1 ustawy o kuratorach sądowych. Stanowi on, że kuratorzy sądowi działający w obszarze właściwości sądu okręgowego stanowią kuratorską służbę sądową. Trzeba przyjąć, że zwierzchni nadzór nad tą służbą sprawuje na zasadach ogólnych minister sprawiedliwości (por. art. 9 ustawy o ustroju sądów powszechnych), zaś nadzór bezpośredni, tj. w danym okręgu, kurator okręgowy (art. 35 ust. 2 ustawy o kuratorach sądowych). Kurator okręgowy za funkcjonowanie kuratorskiej służby sądowej odpowiada jednak przed prezesem sądu okręgowego (art. 37 ust. 1 ustawy o kuratorach). W ten sposób kuratorzy pozostają w pewnej zależności organizacyjnej od władz sądowych, choć stosunkowo wysokiego szczebla, tym bardziej że decyzje kadrowe w ich sprawach podejmuje również prezes sądu okręgowego.

Kurator okręgowy jest zwierzchnikiem kuratorów zawodowych, koordynuje ich działalność oraz reprezentuje ich wobec prezesa i organów kolegialnych sądu. Do pomocy w wykonywaniu przez niego zadań ustawowych powołano biuro kuratora okręgowego. Biuro tworzą: on sam, jego zastępcy oraz pracownicy sądowi przydzieleni przez prezesa sądu okręgowego. Biuro jest całkowicie nową strukturą organizacyjną, tworzy się je w sądzie okręgowym.

Trzeba zauważyć, że zgodnie z postanowieniami omawianej ustawy kuratorskiej służby sądowej nie tworzą kuratorzy społeczni. Jest to konsekwencją wskazywanej już reorientacji modelu kurateli ze społeczno-zawodowego na zawodowo-społeczny.

Najważniejszymi jednak zapisami ustawy o kuratorach sądowych są postanowienia o powołaniu zespołów kuratorskich. Art. 39 ust. 1 ustawy

o kuratorach sądowych stanowi, że „w sądzie rejonowym tworzy się zespoły kuratorskiej służby sądowej, wykonujące orzeczenia w sprawach karnych oraz w sprawach rodzinnych i nieletnich". Zapis ten wprowadza więc istotną modyfikację dotychczasowej struktury organizacyjnej kurateli, która była wpisana w wydziałową strukturę sądu rejonowego i okręgowego. Powołanie zespołów jest więc ogromnym krokiem naprzód w dostosowywaniu polskiej kurateli sądowej do standardów europejskich, ale nie rozwiązuje do końca problemu samodzielności organizacyjnej służby kuratorskiej.

W pracach wspominanego już zespołu ekspertów ds. reformy polskiej probacji, powołanego przy ministrze sprawiedliwości w latach 1993-1994, pojawił się postulat utworzenia takich zespołów nie „w sądach", a „przy sądach". Ta drobna na pozór różnica semantyczna rodzi jednak poważne konsekwencje. Określenie „przy" pozwoliłoby wyodrębnić kuratelę ze struktur sądowych, nadając jej niezależność organizacyjną, posiadaną przez inne podmioty wykonujące orzeczenia sądu (więziennictwo, zakłady wychowawcze itd.).

Warto dodać, że zespoły kuratorskie funkcjonowały już eksperymentalnie na długo przed uchwaleniem ustawy o kuratorach, bowiem jeszcze w 1995 r. było ich 17 na terenie ówczesnych sądów wojewódzkich, zaś w rejonowych – 63 (ogółem w 1/5 wszystkich sądów).

Z omawianych zapisów ustawy o kuratorach wynika, że w każdym sądzie rejonowym tworzone są co najmniej dwa zespoły: zespół wykonujący orzeczenia w sprawach karnych oraz zespół wykonujący orzeczenia w sprawach rodzinnych i nieletnich. W przypadku gdy powołanie dwóch lub więcej zespołów jest niecelowe, prezes sądu okręgowego powołuje jeden zespół wykonujący orzeczenia w sprawach karnych, rodzinnych i nieletnich.

Warto jeszcze nieco uwagi poświęcić organizacji kuratorów społecznych. Znamienne jest, że kuratorom społecznym poświęcono w omawianej ustawie VII, ostatni jej rozdział. Świadczy to także o reorientacji modelu kurateli ze społeczno-zawodowego na zawodowo-społeczny.

I tak, kuratora społecznego wpisuje się na listę przy prezesie sądu rejonowego (art. 86 ustawy o kuratorach). Musi on spełniać wymogi opisane powyżej. Lista ta jest wspólna dla kuratorów rodzinnych i dorosłych. Zakres zadań kuratora społecznego określa kierownik zespołu w porozumieniu z wyznaczonym kuratorem zawodowym, pod którego kierunkiem kurator społeczny ma pracować. Należy przyjąć, że podstawowym, choć nie jedynym, zadaniem jest sprawowanie dozorów (sprawy dorosłych) lub nadzorów (sprawy rodzinne i nieletnich). Jednak w obecnej redakcji ustawowej zabrakło szczegółowego katalogu obowiązków kuratora społecznego. Katalog ten zastąpiono koncepcją określania zakresu zadań indywidualnego

kuratora społecznego przez kierownika zespołu, w którym ma on działać (art. 87 ust. 1 ustawy). Kierownik zespołu odpowiada bowiem za koordynację zadań wszystkich kuratorów zawodowych wchodzących w jego skład, ci zaś organizują działalność kuratorów społecznych. Wydaje się, że takie rozwiązanie jest słuszne. Skoro bowiem nastąpiła reorientacja modelu kurateli, kuratorzy społeczni pełnią obecnie funkcje wspomagające pracę kuratorów zawodowych.

Kuratora społecznego odwołuje również prezes sądu rejonowego. Odwołanie to może mieć charakter obligatoryjny i fakultatywny. Odwołanie obligatoryjne ma miejsce wtedy, kiedy kurator społeczny przestał spełniać materialne wymogi do funkcji oraz złożył prośbę o zwolnienie go z powierzonej funkcji (art. 88 ust. 1 ustawy). Z kolei odwołanie fakultatywne może nastąpić wtedy, kiedy kurator nienależycie wypełnia powierzoną mu funkcję oraz wymagają tego względy organizacyjne (art. 88 ust. 3 ustawy).

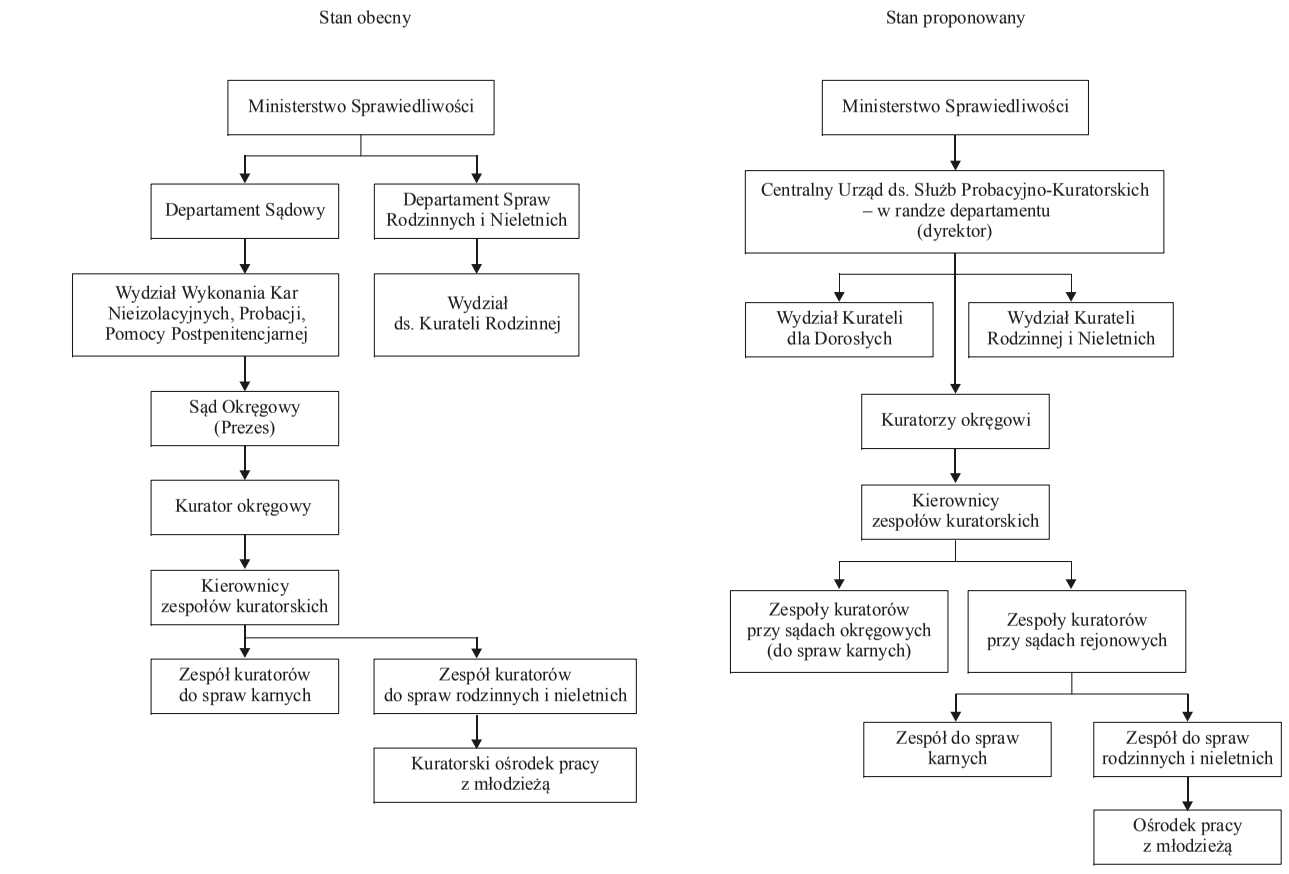
Odwołanie kuratora społecznego powoduje skreślenie go z listy kuratorów społecznych. I na tym, jeśli pominąć mniej istotną dla tych rozważań kwestię miesięcznego ryczałtu z tytułu zwrotu kosztów poniesionych przez niego w związku ze sprawowanym nadzorem lub dozorem, kończą się zasadniczo ustawowe regulacje dotyczące funkcjonowania i zadań kuratorów społecznych. Są więc one stosunkowo skromne, co jest wynikiem uwarunkowań i okoliczności wskazanych powyżej.

Reasumując, obecna struktura kurateli sądowej stanowi realizację postulatów zgłaszanych od wielu lat przez przedstawicieli nauki, środowisko kuratorskie, a także różne zespoły ekspertów. Jest ona ukoronowaniem wcześniejszych prac i koncepcji. Mimo to jest, jak to zwykle bywa, rozwiązaniem kompromisowym pomiędzy tym, co pierwotnie zamierzano zrobić, a tym, co zrobić było można. Chodzi tu zwłaszcza o nieudaną próbę utworzenia służby kuratorskiej poza strukturami sądowymi i połączenia jej z niektórymi strukturami więziennictwa.

Warto zatem na koniec zestawić w formie schematu rozwiązania obecne i propozycje rozwiązań perspektywicznych. Moim zdaniem dalsza reforma kuratorskiej służby sądowej w kierunku jej całkowitego usamodzielnienia organizacyjnego jest konieczna. Takie są bowiem standardy europejskie, zwłaszcza francuskie i angielskie.

Zwiększenie samodzielności polskich służb wykonujących środki probacyjne jest zatem jednym z pilniejszych zadań polityki kryminalnej państwa polskiego. Znaczenie tych środków dla dalszego rozwoju systemu przeciwdziałania przestępczości będzie bowiem w najbliższych latach rosło. Większa samodzielność to w moim przekonaniu lepsze, bardziej efektywne wykonywanie probacji.

Schemat 1. Organizacja kurateli sądowej jako służby probacyjnej w Polsce



Źródło: opracowanie własne.

Anna Nowak

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Prawa osób niepełnosprawnych w systemie praw człowieka

Dla pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, a jednocześnie zapewnienia ładu w społeczeństwie ważne jest respektowanie praw obywateli, a przede wszystkim osób słabszych, zależnych, które ze względu na swój wiek i/lub ograniczenia fizyczne i/lub psychiczne są bardziej nieporadne i wymagają ochrony oraz pomocy innych osób w różnych sferach życia.

Prawa człowieka są ściśle powiązane z prawem naturalnym, wynikają z porządku istnienia człowieka. Ich podstawowe cechy to: powszechność, niezbywalność i nienaruszalność[1].

Zasadnicze znaczenie dla ochrony praw człowieka ma Powszechna Deklaracja Praw Człowieka przyjęta 10 grudnia 1948 r. przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w Paryżu, stanowiąca dyrektywę dla działalności prawotwórczej poszczególnych państw, a w wyniku przyjęcia norm Deklaracji do prawa wewnętrznego i obowiązującego prawa międzynarodowego oraz powszechnego uznania stała się normą prawa międzynarodowego[2]. W Deklaracji za podstawę praw człowieka przyjęto godność ludzką. Godność jest to cecha przynależna każdemu człowiekowi, która wyraża jego naturę. Nie podlega stopniowaniu. Jest tożsama z człowieczeństwem[3].

Prawa człowieka niepełnosprawnego są powszechne, czyli dotyczą wszystkich[4]. Powszechność praw człowieka niepełnosprawnego może ro-

---

[1] T. Sienkiewicz, *Status człowieka niepełnosprawnego w prawie publicznym*, Warszawa 2007, s. 20.

[2] S. Jarosz-Żukowska, A. Wojtatowicz, Ł. Żukowski (red.), *Prawa człowieka i systemy ich ochrony. Teksty źródłowe*, Wrocław 2002, s. 11.

[3] M.A. Krąpiec, *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin 1993, s. 140.

[4] M. Piechowiak, *Filozofia praw człowieka. Prawa człowieka w świetle ich międzynarodowej ochrony*, Lublin 1999, s. 110.

dzić nieuzasadnione podejrzenia o to, iż naruszają one prawa sprawnych członków społeczeństwa, obciążając budżet państwa utrzymaniem osób słabszych. Szczególne wyodrębnienie praw ludzi niepełnosprawnych nie stanowi specjalnych preferencji tylko dla osób niepełnosprawnych. Prawa te nie dyskryminują osób sprawnych. Stosowanie nieuzasadnionych preferencji obraca się przeciwko grupie wspieranej przez państwo. Przeciwnicy preferencji piszą o piętnowaniu lub stygmatyzowaniu ludzi preferowanych, co oznacza negatywne postawy wobec nich ze strony reszty społeczności. Preferowanie jakichś grup prowadzi do konfliktów, zwiększania podziałów społecznych, wzajemnych uprzedzeń i niechęci[5].

Niepełnosprawność to cecha mogąca stać się przedmiotem każdego i w każdym czasie. Powszechność praw osób niepełnosprawnych zabezpiecza zatem również interesy sprawnych członków społeczeństwa i nie prowadzi do ich dyskryminacji[6].

Prawa osób niepełnosprawnych są zagwarantowane w wielu dokumentach prawnych. W międzynarodowych aktach prawnych dotyczących praw i wolności człowieka zwraca się uwagę na przyrodzoną godność, równość i niezbędne prawa „każdego człowieka", „wszystkich członków rodziny ludzkiej". Formułowane są odrębne zasady równości wobec prawa, ochrony prawnej oraz zasada niedyskryminacji, w których jednocześnie wskazuje się na różne cechy, właściwości, stany, okoliczności, sytuacje, które mogłyby różnicować pozycję prawną poszczególnych osób.

Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych przyjęło w 1971 r. Deklarację Praw Osób Upośledzonych Umysłowo, która wzywa do działania na scenie międzynarodowej i krajowej w celu zapewnienia praw osobom upośledzonym umysłowo, zmierzając do integracji tych osób w społeczeństwie, a w 1975 r. Deklarację Praw Osób Niepełnosprawnych, której adresatami są wszyscy niepełnosprawni. Osobom niepełnosprawnym zgodnie z przyjętymi zapisami przysługują takie same prawa jak innym pełnosprawnym obywatelom w tym samym wieku (także prawa cywilne i polityczne), a zwłaszcza przysługuje im prawo do poszanowania ludzkiej godności[7].

Szczególne znaczenie w systemie ochrony praw osób z niepełnosprawnością miały Standardowe Zasady Wyrównania Szans Osób Niepełnosprawnych[8] przyjęte przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych

---

[5] W. Sadurski, *Teoria sprawiedliwości. Podstawowe zagadnienia*, Warszawa 1988, s. 199.

[6] T. Sienkiewicz, *Status człowieka niepełnosprawnego…*, op.cit., s. 48.

[7] A. Nowak, *Wybrane edukacyjne i prawne aspekty niepełnosprawności*, Kraków 1999, s. 25; E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *Niepełnosprawny – pełnoprawny obywatel Europy*, Warszawa 2002, s. 29.

[8] Podaję za: M. Góral, „Szkoła Specjalna" 1995, nr 4, s. 195-198.

20 grudnia 1993 r., przyjmujące politykę wprowadzania ich w główny nurt życia (*mainstreaming*). Zasady te dotyczą zagwarantowania osobom niepełnosprawnym odpowiedniej opieki medycznej i dostępu do właściwych metod leczenia, technologii, rehabilitacji, równego dostępu do edukacji na wszystkich poziomach, dostępu do informacji i środków komunikacji międzyludzkiej, zapewnienia bezpieczeństwa socjalnego i środków utrzymania oraz uczestnictwa w życiu rodzinnym, a także zagwarantowania pełnego zakresu służb wspierających[9].

Zalecenia dotyczące rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia osób niepełnosprawnych oraz zrównania ich szans na rynku pracy zostały określone w dokumentach ONZ i Międzynarodowej Organizacji Pracy (MOP), która w 1955 r. przyjęła zalecenie nr 99 w sprawie rehabilitacji zawodowej niepełnosprawnych, podkreślające możliwości zatrudnienia osób niepełnosprawnych oraz rehabilitację zawodową młodzieży niepełnosprawnej i współpracę w tym zakresie instytucji odpowiedzialnych za edukację i rehabilitację zawodową[10]. Natomiast w 1983 r. przyjęła konwencję nr 159 dotyczącą rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia osób niepełnosprawnych oraz zalecenie nr 168. Zwracając uwagę na standardy międzynarodowe dotyczące ochrony praw osób niepełnosprawnych, należy również wspomnieć o Konwencji o prawach dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 grudnia 1989 r.[11] Art. 23 Konwencji jest kompleksową regulacją, która zapewnia dziecku niepełnosprawnemu ochronę prawną. Na tle praw dziecka wyróżniono standardy ochronne przysługujące dzieciom niepełnosprawnym – regulacje, w których państwa-strony Konwencji nakładają na siebie szczególne obowiązki. Te rozbudowane regulacje łączą w swej treści wszelkie prawa dziecka, zakładając konieczność tworzenia sensu tych praw poprzez ciągły wysiłek, podejmowany w każdym indywidualnym przypadku. Sytuacja dzieci niepełnosprawnych jest tak specyficzna, że ich prawa wymagają zwiększonej ochrony, polegającej na stosowaniu zasady wyrównywania szans. Dzieciom niepełnosprawnym zapewnia się pełnię normalnego życia z poszanowaniem ich godności i umożliwienia im osiągnięcia niezależności oraz ułatwienia aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa. Państwa-strony Konwencji uznają prawo dziecka niepełnosprawnego do szczególnej troski oraz zapewniają mu pomoc stosownie do dostępnych środków i warunków wychowawczych. Pomoc powinna być udzielana bez-

---

[9] A. Nowicka-Chachaj, G. Rdzanek-Piwowar, *Prawo dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w systemie praw człowieka*, w: B. Szczupał (red.), *Młodzież niepełnosprawna – szanse i zagrożenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*, Kraków 2005, s. 22-23.

[10] T. Majewski, *Systemy rehabilitacji zawodowej w krajach Europy Zachodniej*, Warszawa 1999, s. 21.

[11] Konwencja o prawach dziecka, Dz.U. z 1991 r. nr 120.

płatnie, a tam, gdzie jest to możliwe, z uwzględnieniem zasobów finansowych rodziców bądź innych osób opiekujących się dzieckiem, oraz ma zapewnić dziecku niepełnosprawnemu dostęp do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej i rehabilitacyjnej, przygotowania zawodowego oraz możliwości rekreacyjnych, realizowany w sposób prowadzący do osiągnięcia przez dziecko jak najwyższego zintegrowania ze społeczeństwem oraz osobistego rozwoju, w tym rozwoju kulturalnego i duchowego. Art. 23 Konwencji jest kompleksową regulacją, która stanowi argument przeciwko segregacyjnemu traktowaniu dzieci niepełnosprawnych oraz podstawę osiągnięcia celu, jakim jest ich pełen rozwój i integracja społeczna.

W 1996 r. Komisja Wspólnoty Europejskiej wydała oświadczenie o równości szans dla osób niepełnosprawnych. Celem oświadczenia było przyspieszenie regulacji problemu niepełnosprawności dzięki prawnemu zagwarantowaniu równości szans[12]. W przyjętym w 1997 r. traktacie amsterdamskim w art. 13 odniesiono się do problematyki niepełnosprawności. „Nie naruszając innych przepisów tego Traktatu w granicach uprawnień przekazanych Wspólnocie, Rada, działając zgodnie z propozycjami Komisji i po konsultacji z Parlamentem Europejskim, może podejmować stosowne działania, aby zwalczać dyskryminację z powodu płci, pochodzenia rasowego lub etnicznego, religii lub wyznania, niepełnosprawności, wieku lub orientacji seksualnej”[13].

Strategia przyjęta przez Unię Europejską podkreślała potrzebę nowego podejścia do kwestii niepełnosprawności koncentrującego się na rozpoznawaniu i usuwaniu różnych barier, które utrudniają lub wręcz uniemożliwiają osobom z niepełnosprawnością osiągnięcie równych szans i uczestnictwo we wszystkich dziedzinach życia. Za priorytetowe uznano walkę z dyskryminacją; budowanie otwartego społeczeństwa i poprawę dostępu do szeroko rozumianego otoczenia, a także przeciwdziałanie społecznej marginalizacji[14].

W listopadzie 1997 r. na posiedzeniu Rady Europy w Luksemburgu przyjęto strategię zatrudnienia, podkreślając znaczenie działań zwiększających szansę na zatrudnienie: działań wspierających przedsiębiorczość, działań pobudzających i wspierających adaptacyjność, a także tworzenie równych szans na pracę. Zwrócono uwagę na likwidację nierówności szans i warunków pracy w przekroju płci, tworzenie możliwości i odpowiednich warunków pracy dla osób mniej sprawnych[15].

---

[12] L.P. Waddington, *Wprowadzenie do polityki Wspólnoty Europejskiej na rzecz osób niepełnosprawnych. Polityka zatrudnienia*, w: H. Machińska (red.), *Niepełnosprawni na rynku pracy*, Warszawa 1997, s. 23.

[13] E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *Niepełnosprawny – pełnoprawny…*, op.cit., s. 42.

[14] Ibidem, s. 43 i 45.

[15] S. Golinowska, *Kompetencje Unii Europejskiej w dziedzinie polityki społecznej oraz polityki rynku pracy*, „Polityka Społeczna” 1999, nr 10, s. 21-22.

Na szczycie Unii Europejskiej w Lizbonie w marcu 2000 r. przyjęto strategię lizbońską, w ramach której Unia stawia sobie za cel zapewnienie każdej osobie możliwości zdobycia umiejętności niezbędnych do życia i funkcjonowania w społeczeństwie informatycznym. Ma on zostać osiągnięty przez walkę z alienacją społeczną, którego część (eAccessibility) skierowana jest do osób niepełnosprawnych[16]. W Lizbonie zadeklarowano, że polityka społeczna będzie prowadzona aktywną metodą otwartej koordynacji, która jest zdecentralizowaną metodą koordynacji polityki wszystkich krajów członkowskich oraz stanowi narzędzie służące do osiągnięcia celów ustalonych w grudniu 2000 r. w Nicei.

W 2000 r. Komisja Europejska przedstawiła komunikat „Ku Europie bez barier dla osób z niepełnosprawnością"[17], w którym przedstawiła strategię zmierzającą do likwidacji wszelkich barier, np. społecznych czy architektonicznych, utrudniających osobom z niepełnosprawnością pełne uczestnictwo w życiu społecznym i korzystanie z przysługujących im praw.

Unia Europejska przyjęła następujące dokumenty: dyrektywę Unii Europejskiej z 2000 r. w sprawie ogólnych ram dla równego traktowania w zatrudnieniu i wykonywaniu zawodu; rozporządzenie Komisji Europejskiej z 2002 r. w sprawie stosowania art. 87 i 88 traktatu WE w odniesieniu do pomocy państwa w zakresie zatrudnienia; komunikat Komisji Europejskiej z 2003 r. pt. „Równe możliwości dla osób niepełnosprawnych"; Europejski plan działania, które obok traktatu amsterdamskiego i nowej europejskiej strategii zatrudnienia kształtowały politykę zatrudnienia osób niepełnosprawnych. Wśród podstawowych zasad kształtujących politykę zatrudnienia UE wobec osób niepełnosprawnych wymieniono: prawo wszystkich (także ze znacznym stopniem niepełnosprawności) osób niepełnosprawnych do pracy; zasadę wyrównywania szans w zatrudnieniu poprzez znoszenie barier utrudniających i ograniczających zawodowe funkcjonowanie osób niepełnosprawnych; niedyskryminowanie osób niepełnosprawnych w zatrudnieniu i wykonywaniu zawodu; preferowanie zatrudnienia na otwartym rynku pracy; subsydiowanie zatrudnienia osób niepełnosprawnych celem skompensowania pracodawcom kosztów z nim związanych; włączanie partnerów społecznych, takich jak: organizacje pracodawców, związki zawodowe, organizacje osób niepełnosprawnych, w rozwiązywanie problemów osób niepełnosprawnych[18].

Ważnym dokumentem jest traktat konstytucyjny, ustanawiający Konstytucję dla Europy, w tym Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej z 2004 r.

---

[16] Za: G. Michałowska, *Ochrona praw człowieka w Radzie Europy i UE*, Warszawa 2007.

[17] E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *Niepełnosprawny – pełnoprawny…*, op.cit., s. 56.

[18] T. Majewski, *System zatrudnienia osób niepełnosprawnych w państwach członkowskich UE*, Warszawa 2002.

W jej trzecim rozdziale zawarto podstawowe zasady, m.in.: równość wobec prawa, niedyskryminację, równość kobiet i mężczyzn we wszystkich dziedzinach, prawo osób niepełnosprawnych do korzystania ze środków mających zapewnić niezależność, integrację społeczną i zawodową oraz udział w życiu społeczności. Warto też zwrócić uwagę na art. 21, w którym uwzględniono zakaz dyskryminacji ze względu na różne cechy, w tym niepełnosprawność.

Podstawowe cele strategii Unii Europejskiej wobec niepełnosprawności to: tworzenie społeczeństwa otwartego i dostępnego dla wszystkich; zwalczanie dyskryminacji osób z niepełnosprawnością; usunięcie wszelkich barier, które utrudniają osobom z niepełnosprawnością pełne uczestnictwo w życiu społecznym, np. dostęp do środków komunikacji i budynków; przeciwdziałanie społecznemu wykluczeniu i marginalizacji niepełnosprawnych; bezpieczeństwo finansowe; promowanie idei „niezależnego życia". Beneficjentami podejmowanych działań są osoby niepełnosprawne.

W 2003 r. Rada Europy opublikowała raport pt. „Dyskryminacja niepełnosprawnych kobiet"[19], który został przygotowany przez zespół niepełnosprawnych kobiet pod kierunkiem Marii Leonory Belezy z Portugalii, podkreślający sprawę równości płci osób niepełnosprawnych.

W przyjętej przez Parlament Europejski w 2007 r. rezolucji w sprawie sytuacji kobiet niepełnosprawnych w Unii Europejskiej[20] uznano, że niepełnosprawne kobiety są ofiarami dyskryminacji wielorakiej, są też bardziej narażone na ubóstwo i wykluczenie społeczne. Parlament Europejski zwrócił się do Komisji i państw członkowskich o zapewnienie likwidacji istniejących przeszkód i barier, w tym architektonicznych, aby stworzyć równość praw i szans udziału kobiet i dziewcząt w życiu rodzinnym, politycznym, kulturalnym, społecznym i zawodowym, zwłaszcza poprzez lepsze stosowanie wspólnego prawa antydyskryminacyjnego w zakresie równouprawnienia płci. Ponadto wezwał państwa członkowskie do uwzględnienia potrzeb kobiet niepełnosprawnych na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym w zakresie urbanistyki, kształcenia, zatrudnienia, polityki mieszkaniowej, transportu oraz służby zdrowia i opieki społecznej.

W dniu 11 grudnia 2013 r. Parlament Europejski przyjął rezolucję nr 2013/2065(INI) w sprawie kobiet niepełnosprawnych, w której podkreślił potrzebę włączania społecznego w różne sfery życia społecznego kobiet

---

[19] *Discrimination against women with disabilities*, Strasbourg 2003; podaję za: T. Majewski, *Dyskryminacja niepełnosprawnych kobiet w edukacji, szkoleniu zawodowym i zatrudnieniu*, „Praca i Rehabilitacja Niepełnosprawnych" styczeń 2006, s. 5-7.

[20] http://www.niepełnosprawni.gov.pl,dokumenty-unii-europejskiej/sytuacja-kobiet-nie [5.05.2009].

niezależnie od rodzaju niepełnosprawności i domagał się uwzględniania kwestii płci w strategiach dotyczących niepełnosprawności, wzywając państwa członkowskie do odpowiednich działań legislacyjnych, organizacyjnych, finansowych i innych w celu zapewnienia kobietom niepełnosprawnym równego traktowania[21].

W 2006 r. Rada Europy przyjęła zalecenie (2006)5 „Plan działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie: podnoszenie jakości życia osób niepełnosprawnych w Europie, 2006-2015"[22]. Jego celem było stworzenie ogólnych ram polityki, które są elastyczne i dostosowane do warunków krajowych. Plan na rzecz osób niepełnosprawnych uznaje podstawową zasadę, że społeczeństwo jest zobowiązane wobec wszystkich swoich obywateli minimalizować skutki niepełnosprawności poprzez aktywne wspieranie zdrowego stylu życia, bezpieczniejszego środowiska, odpowiedniej opieki zdrowotnej, rehabilitacji oraz wspomaganie działań społeczności lokalnych. Plan ten obejmuje wszystkie kluczowe obszary życia niepełnosprawnych (życie polityczne, publiczne kulturalne, edukację, zatrudnienie, komunikację i informację, środowisko zabudowane, transport, życie w społeczności lokalnej, opiekę zdrowotną, ochronę prawną i ochronę przed przemocą i wykorzystywaniem) i kieruje się następującymi zasadami: niedyskryminacja, równość szans, pełen udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym, poszanowanie różnic i akceptacja niepełnosprawności jako elementu różnorodności rodziny ludzkiej, godność i niezależność obejmująca swobodę dokonywania wyborów, równość kobiet i mężczyzn, udział osób niepełnosprawnych w podejmowaniu decyzji w sprawach ich dotyczących za pośrednictwem swoich reprezentatywnych organizacji.

Podstawową rolę wśród dokumentów chroniących prawa osób niepełnosprawnych odgrywa Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006 r. na mocy rezolucji nr 61(106)[23]. Celem Konwencji jest popieranie, ochrona i zapewnienie pełnego i równego korzystania ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności przez wszystkie osoby niepełnosprawne oraz popieranie poszanowania ich przyrodzonej godności. Zasady ogólne, na których opiera się Konwencja, to zgodnie z art. 3: poszanowanie przyrodzonej godności, autonomii osoby, włączając w to swobodę dokonywania wyborów, a także poszanowanie niezależności osoby, niedyskryminacja,

---

[21] http://www.niepelnosprawni.gov.pl/dokumenty międzynarodowe [21.05.2015].

[22] http://www.niepelnosprawni.gov.pl/dokumenty-rady-europy/zalecenie-nr-rec-2006-5 [5.05.2009].

[23] http://www: niepełnosprawni.gov.pl/dokumenty-organizacji-narodów-zj/ [5.05.2009].

pełne i skuteczne uczestnictwo w społeczeństwie oraz integracja społeczna, poszanowanie odmienności i akceptacja osób niepełnosprawnych jako mających wkład w różnorodność rodziny ludzkiej i będących częścią ludzkości, równość szans, dostępność, równość mężczyzn i kobiet, poszanowanie rozwijających się zdolności niepełnosprawnych dzieci oraz poszanowanie prawa niepełnosprawnych do zachowania tożsamości. Państwa-strony Konwencji zobowiązują się do zapewnienia i popierania pełnej realizacji wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności wszystkich osób niepełnosprawnych bez jakiejkolwiek dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność. W Konwencji zwrócono uwagę na zapewnienie równości i niedyskryminacji osób niepełnosprawnych. Szczególnej ochrony w związku z trudną sytuacją i ryzykiem wykluczenia społecznego wymagają kobiety i dzieci niepełnosprawne, dlatego zwraca się uwagę na konieczność podejmowania wszelkich środków w celu zapewnienia im możliwości korzystania z praw człowieka i podstawowych wolności w najlepszym ich interesie. W art. 9 zwraca się uwagę na dostępność (na zasadach równości z innymi osobami) do środowiska fizycznego, środków transportu, informacji i komunikacji, w tym technologii i systemów informacyjnych, komunikacyjnych, a także innych urządzeń i usług zarówno na obszarach miejskich, jak i wiejskich. Ponadto potwierdza się prawo osób niepełnosprawnych do uznania ich podmiotowości prawnej oraz zwraca się uwagę na zapewnienie środków potrzebnych do wykonywania czynności prawnych. Gwarantuje się niepełnosprawnym skuteczny dostęp do wymiaru sprawiedliwości, m.in. poprzez dostosowanie procedur do potrzeb niepełnosprawnych, odpowiednie traktowanie osób niepełnosprawnych, które zostały pozbawione wolności, a także na równi z innymi ochronę przed nieludzkim, poniżającym traktowaniem lub karaniem. Konwencja przewiduje podjęcie wszelkich środków społecznych, administracyjnych, ustawodawczych w celu zapewnienia niepełnosprawnym ochrony w domu i poza nim przed różnymi formami wykorzystywania, przemocy i nadużyć, z uwzględnieniem aspektów związanych z płcią. W art. 16 pkt 5 zapewnia się ustanowienie skutecznego ustawodawstwa i polityki na rzecz kobiet i dzieci, by przypadki wykorzystywania, przemocy i nadużyć wobec osób niepełnosprawnych były identyfikowane, badane i ścigane. Państwa-strony Konwencji uznają także następujące prawa osób niepełnosprawnych: prawo do poszanowania integralności fizycznej i psychicznej, prawo do swobody przemieszczania się, swobody wyboru miejsca zamieszkania i do obywatelstwa, prawo do życia w społeczności, prawo do mobilności osobistej, prawo do wolności wypowiadania się i wyrażania opinii, prawo do ochrony prawnej w różnych sferach życia, prawo do zawarcia małżeństwa i do założenia rodziny, prawo do edukacji, prawo do korzystania z najwyższego osiągalnego poziomu ochrony zdrowia, prawo do rehabi-

litacji, prawo do pracy, prawo do odpowiednich warunków życia osób niepełnosprawnych i ich rodzin oraz prawo do ochrony socjalnej; prawo do uczestnictwa w życiu politycznym i publicznym, prawo do uczestnictwa w życiu kulturalnym, rekreacji, wypoczynku i sporcie. Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych uzupełnia wcześniej przyjętą Konwencję Narodów Zjednoczonych dotyczącą praw człowieka. Konwencja zobowiązuje państwa-strony do podjęcia poprzez stosowne środki legislacyjne, administracyjne i społeczne skutecznych działań w celu poprawy warunków życia osób niepełnosprawnych.

W dniu 17 marca 2008 r. Rada Unii Europejskiej przyjęła rezolucję (2008/c75/01) w sprawie sytuacji osób niepełnosprawnych w Unii Europejskiej[24]. Uznała, że osoby niepełnosprawne często pozostają w niekorzystnej sytuacji i są marginalizowane, zwłaszcza w sferze zawodowej. W szczególnie trudnej sytuacji są kobiety niepełnosprawne, które często napotykają różne formy dyskryminacji, są mniej niezależne, mają mniejszy dostęp do edukacji, szkoleń, zatrudnienia i usług zdrowotnych, a zatem są bardziej narażone na ryzyko wykluczenia, ubóstwa i wykorzystania. Rada UE zwraca się do Komisji o zapewnienie osobom niepełnosprawnym możliwości korzystania w pełni z praw człowieka, dostępu do wszelkich sfer życia, dóbr, usług i infrastruktury, a także o rozpoczęcie prac nad strategią UE w sprawie niepełnosprawności.

W dniu 26 października 2011 r. w Strasburgu Parlament Europejski przyjął rezolucję w sprawie mobilności i integracji osób niepełnosprawnych oraz europejskiej strategii na rzecz osób niepełnosprawnych 2010-2020[25]. Parlament Europejski podkreślił, że zrealizowanie strategii „Europa 2020" skierowanej do 75% aktywnej zawodowo populacji w wieku 20-64 lat nie jest możliwe bez uwzględnienia osób niepełnosprawnych w tej grupie wiekowej. Zwrócił uwagę na to, że wydatki finansowe i inwestycje ekonomiczne na rzecz osób niepełnosprawnych przynoszą długoterminowe korzyści, toteż środki powinny być zindywidualizowane i dostosowane do osób niepełnosprawnych ze względu na ich potrzeby i sytuację. Podkreśla ponadto znaczenie celów nowej europejskiej strategii w sprawie niepełnosprawności 2010-2020 i apeluje o określenie bardziej szczegółowych działań na wszystkich szczeblach rządów w oparciu o wiarygodne dane i z aktywnym udziałem osób niepełnosprawnych. W dokumencie odnowiono też zobowiązanie do budowania Europy bez barier.

W dniu 16 listopada 2011 r. Komitet Ministrów Rady Europy przyjął zalecenia Rec (2011)14 w sprawie uczestnictwa osób niepełnosprawnych

---

24 BON@mp.ps.gov.pl, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej.

[25] http://www.niepelnosprawni.gov.pl/dokumenty międzynarodowe [22.05.2015].

w życiu politycznym i publicznym, w których proponuje państwom członkowskim podjęcie działań legislacyjnych i innych, a także stworzenie warunków zachęcających osoby niepełnosprawne do uczestnictwa w życiu politycznym i publicznym na równych prawach z pełnosprawnymi i z wykorzystaniem równych szans. Celem tych działań jest uczestnictwo osób niepełnosprawnych w demokracji na różnych szczeblach[26].

Ze standardów zawartych w dokumentach międzynarodowych wynika postulowany obraz systemu ochrony praw osób niepełnosprawnych, adresowany do osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Prawa osób niepełnosprawnych w dokumentach międzynarodowych określono dość precyzyjnie, zwrócono uwagę na potrzebę diagnozy i eliminowania barier w ich funkcjonowaniu, na poszanowanie ich godności i zapewnienie równych praw. Zaleca się też w nich podjęcie odpowiednich działań, by nie były to tylko papierowe gwarancje. Przestrzeganie praw umożliwia osobom niepełnosprawnym uczestnictwo w życiu społecznym i przeciwdziałanie ich marginalizacji i wykluczeniu społecznemu.

* * *

Wielce Szanowny Jubilacie, z okazji 70. urodzin i 45 lat pracy naukowej życzę Ci zdrowia, wszelkiej pomyślności w życiu osobistym, realizacji planów życiowych i dalszej owocnej pracy naukowej.

Cieszę się, że miałam przyjemność spotykać się wielokrotnie z Panem Profesorem. Kontakty z Panem Profesorem, obejmujące współpracę naukową, m.in. edytorską, i współuczestniczenie w konferencjach naukowych, były dla mnie bardzo kształcące. Pragnę wyrazić moje uznanie i podziw dla Pana Profesora, dla Jego wiedzy i erudycji, ale także życzliwości, z jaką oceniał i wypowiadał się na temat działalności naukowej i dydaktycznej mniej doświadczonych pracowników.

---

[26] Ibidem.

Samanta Kowalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prawo do życia w świetle orzecznictwa Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu – wybrane zagadnienia

Prawo do życia jest fundamentem systemu ochrony praw człowieka. Ogniskują się w nim wszystkie inne prawa i wolności. Uznawanie prawa do życia pomaga w realizacji innych praw, które inaczej mogą stać się iluzoryczne.

Art. 2 Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej stanowi: „1. Każdy ma prawo do życia. 2. Nikt nie może być skazany na karę śmierci ani poddany jej wykonaniu".

Natomiast w art. 6 ust. 1 Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych przyjętym przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 16 grudnia 1966 r.[1] zapisano, iż „Każda istota ludzka ma przyrodzone prawo do życia. Prawo to powinno być chronione przez ustawę. Nikt nie może być samowolnie pozbawiony życia" („Every human being has the inherent right to life. This right shall be protected by law. No one shall be arbitrarily deprived of this life")[2]. Słowa te wskazują, że prawo do życia jest kluczowym prawem, naj-

---

[1] Dz.U. z 1977 r. nr 38, poz. 167.

[2] A.K. Carlson-Whitley, *Dowry death: a violation of the right to life under article six of the International Covenant on Civil and Political Rights*, „University of Puget Sound Law Review" 1994, t. 17, s. 637-664. Zob. także: B. Mathieu, *The right to life in European constitutional and international law*, Strasbourg 2006; B.G. Ramcharan, *The right to life*, „Netherlands International Law Review" 1983, t. 30, nr 3, s. 297-329; idem, *The right to life in international law*, Dordrecht 1985; C. Tomuschat, E. Lagrange, S. Oeter, *The right to life*, Leiden 2010; J. Yorke, *The right to life and the value of life. Orientations in law, politics and ethics*, Surrey-Burlington 2010.

wyższą wartością aksjologiczną istniejącą niezależnie od prawa pozytywnego. Jednak w zależności od kręgu cywilizacyjno-kulturowego ludzkie życie może być postrzegane inaczej, nierzadko w sposób deprecjonujący lub negujący wartości odwieczne, przyrodzone, wynikające z samej natury istnienia człowieka.

W świetle omawianego zagadnienia wyłania się kwestia początku życia ludzkiego. W Konwencji Europejskiej[3] ani w orzecznictwie strasburskim tego nie doprecyzowano, co sprawia, że trudno jednoznacznie określić początek ochrony prawa do życia na gruncie art. 2 KE. Jest to problem złożony, bowiem dotyczy spraw etycznych, medycznych, transcendentalnych, światopoglądowych i religijnych.

W sprawie Vo przeciwko Francji z 2004 r. (skarga nr 53924/00) skarżąca dowodziła, że użyte w art. 2 KE sformułowanie „prawo każdego człowieka do życia jest chronione" odnosi się także do człowieka w okresie płodowym. Trybunał strasburski po analizie ówczesnego orzecznictwa w wyroku z dnia 8 lipca 2004 r. skonstatował, że „nienarodzone dziecko nie jest uważane za »osobę« bezpośrednio chronioną art. 2 Konwencji, a jeśli przyjąć, że nienarodzonemu przysługuje »prawo do życia«, podlega ono ograniczeniom z uwagi na prawa i interesy matki. Zapisy konwencyjne nie wykluczają jednak, w szczególnych przypadkach, możliwości objęcia ochroną nienarodzonego dziecka"[4]. Europejski Trybunał Praw Człowieka nie narzuca w tym zakresie jednej wykładni, pozostawiając szczegółowe regulacje poszczególnym krajom (np. Vo przeciwko Francji, 2004, skarga nr 53924/00; Evans przeciwko Wielkiej Brytanii, 2007, skarga nr 6339/05)[5]. Trybunał rozpatruje ten problem głównie w kontekście ochrony życia i zdrowia kobiety w związku z art. 8 KE, czyli prawem do poszanowania życia prywatnego.

W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.[6] art. 38 brzmi następująco: „Rzeczpospolita Polska zapewnia każdemu człowiekowi prawną ochronę życia". W ustawie zasadniczej nie ma zapisu o prawie do

---

[3] Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (Europejska Konwencja Praw Człowieka, KE) została podpisana w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r. W 1993 r. była ratyfikowana przez Polskę (Dz.U. nr 61, poz. 284).

[4] Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu w sprawie Vo przeciwko Francji, 2004, skarga nr 53924/00. Zob. także: X. przeciwko Norwegii, 1961, skarga nr 867/60; X. przeciwko Austrii, 1976, skarga nr 7045/75; X. przeciwko Wielkiej Brytanii, 1980, skarga nr 8416/78; Knudsen przeciwko Norwegii, 1985, skarga nr 11045/84; R.H. przeciwko Norwegii, 1992, skarga nr 17004/90; Reeve przeciwko Wielkiej Brytanii, 1994, skarga nr 24844/94; Boso przeciwko Włochom, 2002, skarga nr 50490/99; Tysiąc przeciwko Polsce, 2007, skarga nr 5410/03.

[5] Zob. orzeczenia ETPC w sprawie zapłodnienia in vitro: Dickson przeciwko Wielkiej Brytanii, 2007, skarga nr 44362/04; Evans przeciwko Wielkiej Brytanii, 2007, skarga nr 6339/05.

[6] Dz.U. nr 78, poz. 483.

życia, lecz o „prawnej ochronie życia". Nie sprecyzowano też pojęcia „każdy". Zdaniem niektórych prawników oznacza to, że w Konstytucji RP funkcjonuje to nie jako prawo podmiotowe, lecz zasada prawa, która „wyznacza obowiązek władz publicznych w Polsce dopiero z chwilą formalnego wejścia w życie Konstytucji"[7]. Nasuwa się więc pytanie, jakie odzwierciedlenie ma ów zapis konstytucyjny w przepisach prawa obowiązującego w Polsce.

Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży[8] stanowi, że ochronie podlega prawo do życia również w fazie prenatalnej (art. 1). Uprzednio przepis ten kończył się słowami: „w granicach określonych w ustawie". Jednak na mocy wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 28 maja 1997 r. (sygn. K 26/96) końcowy zapis art. 1 powyższej ustawy przestał obowiązywać, gdyż takie określenie uznano za uzależnienie ochrony życia płodu od decyzji zwykłego ustawodawcy[9].

Na podstawie art. 152 § 3 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny[10] w kwalifikowanym typie przestępstwa aborcji przeprowadzonej nawet za zgodą kobiety dochodzi do naruszenia ustawy, gdy dziecko poczęte osiągnie zdolność do życia poza organizmem matki. Według ustawodawcy wartością chronioną jest życie nienarodzonego dziecka oraz jego zaawansowany rozwój[11].

Statusowi nasciturusa (dziecka nienarodzonego) prawodawca poświęca wiele uwagi. Przykładowo, na podstawie art. 2 ust. 1 ustawy z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka[12] dzieckiem jest każda istota ludzka od poczęcia do osiągnięcia pełnoletności. Zgodnie z art. 75 § 1 ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy[13] ojcostwo można uznać jeszcze przed urodzeniem dziecka, w przepisie tym mowa jest więc o dziecku poczętym. Z kolei art. 927 § 2 ustawy z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny[14] stanowi, iż w chwili otwarcia spadku dziecko poczęte może być spadkobiercą pod warunkiem, że urodzi się żywe. Integralność fizyczna

---

[7] M. Zubik, *Ochrona prawna początku życia człowieka w rozwiązaniach międzynarodowych i konstytucyjnych w Europie*, „Przegląd Sejmowy" 2007, nr 3(80), s. 22, przyp. 4.

[8] Dz.U. nr 17, poz. 78 z późn. zm.

[9] Obwieszczenie Prezesa Trybunału Konstytucyjnego z dnia 18 grudnia 1997 r. o utracie mocy obowiązującej art. 1 pkt 2 i 5, art. 2 pkt 2, art. 3 pkt 1 i 4 ustawy o zmianie ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. nr 157, poz. 1040.

[10] Dz.U. nr 88, poz. 553 z późn. zm.

[11] Szerzej: A. Marek, *Karalne przerwanie ciąży (aborcja)*, w: A. Marek (red.), *Prawo karne*, Warszawa 2001, s. 445-448.

[12] Dz.U. nr 6, poz. 69 z późn. zm.

[13] Dz.U. nr 9, poz. 59 z późn. zm.

[14] Dz.U. nr 16, poz. 93 z późn. zm.

i psychiczna oraz materialna nasciturusa chroniona jest przez ustawodawstwo RP.

Kolejny aspekt prawa do życia obejmuje kwestie medyczne. Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej gwarantuje każdemu prawo dostępu do profilaktycznej opieki zdrowotnej oraz korzystania z leczenia na warunkach ustanowionych w prawie krajowym. Podkreśla się konieczność zapewniania i urzeczywistniania wysokiego poziomu ochrony zdrowia (art. 35). W wielu krajach zachodzi potrzeba przeprowadzenia gruntownej i systemowej reformy służby zdrowia.

Szpital kojarzony jest z placówką, w której ratuje się ludzkie życie. Państwa-strony Konwencji Europejskiej zobowiązane są do ustanawiania przepisów egzekwujących wysokie standardy zawodowe lekarzy. Europejski Trybunał Praw Człowieka, rozpatrując skargi związane z zaniedbaniami w szpitalach, zwrócił uwagę, że przy zagrożeniu życia jego ratowanie nie może być uzależniane od pieniędzy. W sprawie Şentürk przeciwko Turcji z 2013 r. (skarga nr 13423/09) kobieta w ciąży zmarła z powodu pomyłek i błędów diagnostycznych, do jakich doszło w kilku tureckich szpitalach. W jednym ze szpitali lekarze stwierdzili śmierć nienarodzonego dziecka. Niezbędna okazała się operacja, ale szpital odmówił jej wykonania, ponieważ rodzina nie posiadała odpowiednich środków finansowych. Kobietę skierowano do innego szpitala, lecz podczas transportu zmarła w karetce pogotowia. Bezsprzecznie zostały więc złamane standardy art. 2 KE, ponieważ szpital odmówił pomocy osobie będącej w stanie zagrożenia życia. Prawo do życia nie może być warunkowane stanem finansowym pacjenta. Obejmuje to także zapewnianie odpowiedniej i niezwłocznej opieki medycznej zarówno w szpitalach publicznych, jak i prywatnych[15].

Zagwarantowanie właściwych warunków higienicznych i sanitarnych w placówkach służby zdrowia to wymóg ustawowy. Z danych Europejskiego Centrum ds. Zapobiegania i Kontroli Chorób (European Centre for Disease Prevention and Control – ECDC)[16] wynika, że każdego dnia w Europie tysiące ludzi zmagają się z infekcjami i zakażeniami, do których dochodzi w placówkach szpitalnych. Lekarz powinien kierować się dobrem pacjenta, przeprowadzać rzetelną diagnozę oraz dostosowywać diagnostykę i sposób leczenia do jego indywidualnych potrzeb.

Kolejny problem dotyczy informowania pacjenta o stanie zdrowia oraz przysługujących mu prawach. Każdy pacjent ma prawo wyrazić zgodę lub

---

[15] Zob. także R.H. przeciwko Norwegii, 1992, skarga nr 17004/90; Cypr przeciwko Turcji, 2001, skarga nr 25781/94.

[16] Rozporządzenie (WE) nr 851/2004 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 21 kwietnia 2004 r. ustanawiające Europejskie Centrum ds. Zapobiegania i Kontroli Chorób, Dz.U. L 142 z dnia 30.04.2004, s. 1-11.

odmowę na przeprowadzenie zabiegu diagnostycznego, terapeutycznego czy rehabilitacyjnego. W przypadku gdy pacjent nie jest w stanie świadomie podjąć decyzji lub jest małoletni, należy takie oświadczenie uzyskać od przedstawiciela ustawowego lub opiekuna faktycznego, a gdy jest to niemożliwe – otrzymać zezwolenie sądu opiekuńczego. Gdy pacjent ma ukończone 16 lat, wymagana jest również jego zgoda[17]. Łamaniem praw podstawowych jest natomiast sytuacja, w której wbrew woli pacjenta lekarze próbują przeforsować swoje stanowisko i wymusić określony zabieg lub metodę leczenia. Ponadto nikomu nie można ubliżać z powodów światopoglądowych czy religijnych. Jeśli wymogi określone prawem są spełnione, lekarz powinien uszanować wolę pacjenta (np. Csoma przeciwko Rumunii, 2013, skarga nr 8759/05)[18].

Polska Karta Praw Pacjenta w pkt 3 wyraźnie mówi, że o prawie do „natychmiastowej pomocy medycznej w zakładach opieki zdrowotnej, ze względu na zagrożenie zdrowia lub życia pacjenta". W części szczegółowej Karty w pkt 3 widnieje zapis, że udzielenie świadczenia zdrowotnego bez wymaganego skierowania przysługuje w stanach nagłych (np. stan zagrożenia życia albo zdrowia, wypadek, poród, zatrucie), obejmuje to prawo do niezwłocznego uzyskania świadczeń opieki zdrowotnej w niezbędnym zakresie także od świadczeniodawcy, który nie ma zawartej umowy o udzielanie świadczeń opieki zdrowotnej z Narodowym Funduszem Zdrowia[19]. W reformie służby zdrowia kluczowe znaczenie ma poszanowanie godności i autonomii człowieka.

W ośrodkach opieki społecznej powinny być również zapewnione i egzekwowane odpowiednie środki medyczne, warunki infrastrukturalne, kadrowe, sanitarne oraz standardy bezpieczeństwa. Według międzynarodowej ochrony praw człowieka intencjonalne pozbawianie człowieka podstawowych środków i warunków do godnej egzystencji może stanowić naruszenie prawa do życia[20].

---

[17] Zostało to zagwarantowane na podstawie art. 32 ust. 2-3 i 5 ustawy z dnia 5 grudnia 1996 r. o zawodzie lekarza (Dz.U. z 1997 r. nr 28, poz. 152 z późn. zm.). Zob. M. Śliwka, *Prawa pacjenta w prawie polskim na tle porównawczym*, Toruń 2010; T. Brzeziński, *Etyka lekarska*, Warszawa 2012.

[18] W Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej zapis o zgodzie osoby zainteresowanej znajduje się w art. 3. Twórcy Karty wskazali, że zgoda ta powinna być „swobodna i świadoma". Ponadto wymaga się, aby została „wyrażona zgodnie z procedurami określonymi przez ustawę", czyli odesłano do szczegółowych regulacji prawa krajowego w tej materii.

[19] Por. Europejska Karta Praw Pacjenta opracowana przez Active Citizenship Network w 2002 r.

[20] Zob. stanowisko Komitetu Praw Człowieka ONZ w sprawie Maria Fanny Suarez de Guerrero przeciwko Kolumbii, nr 45/1979 (R. 11/45).

Trybunał strasburski badał niezwykle bulwersującą sprawę śmierci piętnaściorga dzieci niepełnosprawnych fizycznie i psychicznie w państwowym ośrodku opiekuńczym w Bułgarii. Mimo wielokrotnych interwencji podejmowanych przez dyrektorkę ośrodek nie otrzymał żadnego wsparcia ze strony samorządu ani ministerstwa. Zimowe warunki sprawiły, że placówka została odcięta od wszelkiej pomocy. Pracownicy ze swoich zapasów przynosili żywność i dzielili się z podopiecznymi. Ogrzewanie włączano zaledwie na dwie godziny dziennie. Trudne warunki doprowadziły do tragicznych wydarzeń. Trybunał stwierdził jednoznacznie naruszenie prawa do życia z powodu bezczynności organów państwowych (Nencheva i inni przeciwko Bułgarii, 2013, skarga nr 48609/06). Bezczynność organów władzy państwowej to nadal jedna z największych bolączek wielu krajów. Należy więc jak najszybciej zapewnić odpowiednią koordynację instytucji państwowych, reformę systemu opieki zdrowotnej oraz sądownictwa.

Rozwój medycyny i anestezjologii oraz intensywnej terapii[21] przeformułował także pojęcie „śmierci". Długi czas rozpatrywano ją w kategoriach tradycyjnych (klasycznych), według których człowiek umierał z chwilą zatrzymania pracy serca i oddychania. Później pojawiła się definicja „śmierci mózgowej", która stwarza możliwość ekstensywnej wykładni. Jest to zagadnienie złożone, które może być rozważane interdyscyplinarnie, nie tylko przez pryzmat nauk medycznych. Według obowiązującego w Polsce obwieszczenia ministra zdrowia z dnia 17 lipca 2007 r. w sprawie kryteriów i sposobu stwierdzenia trwałego nieodwracalnego ustania czynności mózgu[22] śmierć jest „zjawiskiem zdysocjowanym. Oznacza to, że śmierć ogarnia tkanki i układy w różnym czasie. Powoduje to dezintegrację ustroju jako całości funkcjonalnej i kolejne, trwałe wypadanie poszczególnych funkcji w różnej sekwencji czasowej". Przyjęcie definicji „śmierci mózgu" okazało się niezwykle ważne dla transplantologii, ponieważ „pozwala w świetle udokumentowanej wiedzy medycznej, zgodnie z zasadami etycznymi i moralnymi, pobierać narządy od osób z zachowanym krążeniem"[23]. Okazuje się jednak, że w zależności od kraju kryteria „śmierci mózgu" są różne i nie ma w tej kwestii konsensusu między lekarzami[24]. Zachodzi więc potrzeba

---

[21] Zob. np. P.G. Barash, *Clinical anesthesia*, Philadelphia 2013; W.C. Douglass, *Into the light. Tomorrow's medicine today*, Panama City 2003; J.J. Marini, A.P. Wheeler, *Critical care medicine. The essentials*, Philadelphia 2010.

[22] M.P. nr 46, poz. 547 z późn. zm.

[23] P. Nowacki, *Śmierć mózgu - ewolucja koncepcji z uwzględnieniem potrzeb transplantologii*, w: A. Dymer (red.), *Transplantologia. Oczekiwania, możliwości, granice*, Szczecin 2012, s. 46 i 47.

[24] Ibidem, s. 47. Zob. także: W. Iwańczuk, *Śmierć mózgu*, Wrocław 2010; J.M. Norkowski, *Medycyna na krawędzi. Ewolucja definicji śmierci człowieka w kontekście transplantacji narządów*, Radom 2011.

doprecyzowania tej niezwykle skomplikowanej i delikatnej problematyki, na ile pozwala na to stan wiedzy naukowej, medycyna, prawo, moralność i etyka.

Prawo do życia jest niezbywalnym prawem człowieka. W świetle tego założenia bardzo skomplikowane jest zagadnienie eutanazji. Wyłania się pytanie: Czy lekarz powinien ratować życie pacjenta wbrew jego woli? W polskim Kodeksie karnym zabójstwo eutanatyczne („na żądanie"; eutanazja) zostało umieszczone w rozdziale o przestępstwach przeciwko życiu i zdrowiu. Na podstawie art. 150 § 1 ten, kto zabija człowieka na jego żądanie i pod wpływem współczucia dla niego, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do 5 lat.

W dotychczasowym orzecznictwie Europejski Trybunał Praw Człowieka eutanazję pasywną, czyli brak działań w celu ochrony życia, wskutek których nastąpi zgon człowieka, nie uznał za naruszenie prawa do życia (Widmer przeciwko Szwajcarii, 1993, skarga nr 20527/92). Stąd wniosek, że eutanazja aktywna rozpatrywana jest odmiennie.

W sprawie Diane Pretty przeciwko Wielkiej Brytanii (2002, skarga nr 2346/02) 43-letnia kobieta była chora i sparaliżowana w końcowym stadium stwardnienia bocznego zanikowego (*motor neurone disease*). Cierpienia i ból były dla niej wielką udręką. Ponieważ miała świadomość, prosiła męża, aby pomógł jej odejść. Wielokrotnie występowała o prawo do decydowania o własnej śmierci. Mąż nie mógł dokonać eutanazji, ponieważ złamałby prawo Wielkiej Brytanii. Trybunał strasburski w wyroku z dnia 29 kwietnia 2002 r. orzekł, że z art. 2 KE nie można wyprowadzić „prawa do umierania" („prawa do śmierci") ani „prawa do wspomaganego samobójstwa". Sędziowie zauważyli jednak wyłaniającą się w tym zakresie kwestię, jak pogodzić ochronę interesu jednostkowego z interesem publicznym. Stwierdzili, iż zagadnienie to należy rozpatrywać w świetle uwarunkowań danego przypadku. Chociaż w wykładni art. 8 KE (prawo do poszanowania życia prywatnego i rodzinnego) można dopatrzeć się prawa do autonomii człowieka, to dotychczas nie wyłoniono z niego prawa do samostanowienia jednostki[25]. Trybunał dostrzegł, że wraz z rozwojem medycyny na tle art. 2 KE może pojawić się kwestia jakości ludzkiego życia, którą ktoś może odnieść do art. 8 KE (np. ingerencja w prawo do poszanowania życia prywatnego wskutek niemożności zakończenia życia w męczarniach i ciężkich niedo-

---

[25] J. Harris, *Consent and end of life decisions*, „Journal of Medical Ethics" 2003, t. 29, nr 1, s. 10-15; O. O'Neil, *Autonomy and trust in bioethics*, Cambridge 2002, s. 30 nn. Por. C.W. Morris, *Human autonomy and the natural right to be free*, „The Journal of Libertarian Studies" 1980, t. 4, nr 4, s. 379-392; J. Gumbis, V. Bacianskaite, J. Randakeviciute, *Do human rights guarantee autonomy?*, „Caudernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol" 2008, nr 62/63, s. 77-93.

godnościach związanych z nieuleczalną chorobą). W omawianym przypadku kobieta podnosiła, że została naruszona zasada proporcjonalności, ponieważ choć była sparaliżowana, miała w pełni zachowaną zdolność samodzielnego myślenia, co jej zdaniem przemawiało za tym, że nie powinna być traktowana tak samo jak człowiek, który jest faktycznie bezbronny, a jego system neurologiczny jest zakłócony. Ponadto skarżąca twierdziła, że jest to dyskryminacja, ponieważ osoby zdrowe mogą popełnić samobójstwo, a niepełnosprawni nie mogą tego dokonać ani samodzielnie, ani przy udziale kogoś innego. Trybunał podkreślił, iż traktowanie tych dwóch grup ludzi w taki sposób jest racjonalnie oraz obiektywnie zasadne, gdyż osoby niepełnosprawne są bezwolne. Dopuszczenie wyjątku w tym zakresie mogłoby jednak otworzyć drogę do nadużyć.

Kolejną kwestią jest przeprowadzanie badań i eksperymentów biomedycznych. Pierwszym aktem prawa międzynarodowego, który nawiązał do ochrony ludzkiego genomu w kontekście praw człowieka jest Powszechna Deklaracja o Genomie Ludzkim i Prawach Człowieka przyjęta przez Konferencję Generalną Organizacji Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Wychowania w dniu 11 listopada 1997 r. W tym dokumencie za niedozwoloną praktykę uznano determinizm biologiczny. W badaniach nad genomem ludzkim przyznano prymat godności i prawom człowieka. Twórcy Konwencji zakazali klonowania istot ludzkich oraz czerpania zysków z genomu ludzkiego. Zgodnie z art. 12b badania genomu ludzkiego są dozwolone tylko pod warunkiem, że będą niosły „ulgę w cierpieniu i poprawę stanu zdrowia jednostki i ludzkości" („shall seek to offer relief from suffering and improve the health of individuals and humankind as a whole"). W analizowanym dokumencie wezwano państwa-sygnatariuszy do opracowania mechanizmów prawnych, w których zapewniona byłaby ochrona danych genetycznych.

Refleksem powyższej Deklaracji jest Konwencja o ochronie praw człowieka i godności istoty ludzkiej w odniesieniu do zastosowań biologii i medycyny (Europejska Konwencja Bioetyczna) przedłożona do podpisu w Oviedo dnia 4 kwietnia 1997 r. Konwencja zakazała stygmatyzacji człowieka ze względów genetycznych. W badaniach naukowych należy zaś kierować się interesem i dobrem jednostki, które w myśl art. 2 przeważa nad interesem społeczeństwa lub nauki. W art. 3 Konwencji podkreślono, że opieka medyczna powinna być „właściwej jakości" („appropriate quality"). Z punktu widzenia pacjenta istotny jest art. 6 ust. 2: „Stanowisko małoletniego jest uwzględnione jako czynnik, którego znaczenie wzrasta w zależności od wieku i stopnia dojrzałości" („The opinion of the minor shall be taken into consideration as an increasingly determining factor in proportion to his or her age and degree of maturity"). Tymczasem w prawie polskim, jak

wskazano wcześniej, w przypadku osoby małoletniej trzeba uzyskać zgodę przedstawicieli ustawowych. Konwencja przewiduje więc w tym zakresie szerszą regulację. Według Konwencji można przeprowadzać testy prognozujące choroby genetyczne, podatność na zachorowania lub predyspozycje wyłącznie dla badań naukowych motywowanych celami zdrowotnymi. Podobnie interwencja w ludzki genom w myśl tego aktu prawnego jest dozwolona tylko w celach profilaktycznych, terapeutycznych lub diagnostycznych, ale pod warunkiem, że nie będzie powodować dziedzicznych zmian genetycznych u przyszłych dzieci. Techniki medycznie wspomaganej prokreacji ludzkiej są zakazane, jeżeli ich celem jest wybór płci potomstwa, nie dotyczy to zaś sytuacji, w której „wybór taki pozwala uniknąć poważnej choroby dziedzicznej zależnej od płci dziecka" („where serious hereditary sex-related disease is to be avoided") (art. 14). Nie można też wykorzystywać ciała ludzkiego ani jego części dla korzyści finansowych (art. 21). Prawo do życia obejmuje więc także prawo do „dziedziczenia struktury genetycznej, która nie została sztucznie zmieniona"[26].

W Europejskiej Konwencji Biomedycznej nie rozstrzygnięto jednak kwestii podmiotów uprawnionych do korzystania z mechanizmów ochronnych. W jej treści znajdujemy określenia takie jak: „istota ludzka", „przedstawiciel gatunku ludzkiego", „cała ludzkość", „przyszłe dziecko", „embriony ludzkie". Art. 1 wprost stanowi, że prawa i wolności, o których mowa w tej Konwencji, są zagwarantowane „każdej osobie, bez dyskryminacji". Podczas prac nad Konwencją dążono początkowo do nadania określeniu „istota ludzka" szerokiego zakresu obejmującego także dzieci w łonie matki. Dotknięto tu jednak niezwykle delikatnej problematyki przerywania ciąży i kresu ludzkiego istnienia. Zdaniem części legislatorów należało tę definicję zawęzić do osób żyjących. Nie osiągnięto jednak porozumienia w tej sprawie[27]. W rezultacie Konwencja ma wymowę ogólną, nie narzuca w tym względzie szablonu. Postanowienia te rozwijane są w protokołach dodatkowych, a także w prawie wewnętrznym poszczególnych państw-sygnatariuszy.

Państwo prawne zostało powołane do tworzenia i zapewniania jednostkom bezpieczeństwa. Obejmuje to także działania profilaktyczno-prewencyjne i medyczne[28]. Poszanowanie godności i autonomii jednostki nie pozwala jednak na ingerencję i inwigilację każdej sfery życia człowieka. W związku z tym nie jest możliwe eliminowanie każdej sytuacji grożą-

---

[26] Zalecenie Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy nr 934 z dnia 26 lutego 1982 r. w sprawie inżynierii genetycznej.

[27] J. Kondratiewa-Bryzik, *Początek prawnej ochrony życia ludzkiego w świetle standardów międzynarodowych*, Warszawa 2009, s. 173-174.

[28] Szerzej: S. Kowalska, *W poszukiwaniu ochrony przed bezprawnością i arbitralnością – strasburskie standardy praw człowieka*, Poznań 2014, s. 19 nn.

cej utratą życia (np. Akkoç przeciwko Turcji, 2000, skarga nr 22947/93, 22948/93; Mastromatteo przeciwko Włochom, 2002, skarga nr 37703/97; Tomašić przeciwko Chorwacji, 2009, skarga nr 46598/06; Robineau przeciwko Francji, 2013, skarga nr 58497/11).

W obliczu zamieszek społecznych lub demonstracji funkcjonariusze publiczni powinni posługiwać się środkami obezwładniającymi, np. strumieniami wody, siatkami; pociskami łzawiącymi, olśniewającymi, ogłuszającymi, gumowymi[29]. W orzeczeniu Yaşa przeciwko Turcji z dnia 16 lipca 2013 r. (skarga nr 44827/08) Europejski Trybunał Praw Człowieka zaznaczył, że użycie gazu łzawiącego do rozproszenia demonstracji, również nielegalnej, nie będzie zgodne z analizowaną normą konwencyjną, jeżeli gaz będzie bezpośrednio skierowany w tłum, powodując obrażenia, a nawet śmierć ludzi. Trybunał zaznaczył, że w prawie krajowym powinny być wyraźnie określone i respektowane podstawy prawne oraz sposób posługiwania się środkami obezwładniającymi.

Szczególnej ostrożności wymaga używanie broni ostrej przez funkcjonariuszy. W sprawie Nachova i inni przeciwko Bułgarii (2005, skarga nr 43577/98, 43579/98) dwóch Romów uciekło z budowlanej jednostki wojskowej, gdzie odbywali służbę, i w związku z tym zostali aresztowani. Gdy ponownie uciekli na wieś, w której mieszkała babcia jednego z mężczyzn, komendant policji wojskowej wydał decyzję o ich ujęciu i zezwolił na użycie broni. Funkcjonariusze otoczyli dom. Obaj 21-latkowie zostali zastrzeleni. Trybunał strasburski stwierdził złamanie art. 2 Konwencji Europejskiej. Naruszono standardy ochrony praw człowieka, ponieważ użyto nieproporcjonalnej siły. Na gruncie omawianego artykułu posługiwanie się siłą należy interpretować wąsko tylko w kontekście okoliczności, o których mowa w art. 2 ust. 2 KE. Ponadto musi być zachowany cel tego przepisu, a zastosowana siła „bezwzględnie konieczna" („absolutnie konieczna") i proporcjonalna[30]. Użycie broni ostrej oraz działania operacyjne służb bezpieczeństwa mające na celu aresztowanie niegroźnej osoby powinny być tak zaplanowane i przeprowadzone, aby minimalizowały ryzyko utraty życia także przez osoby trzecie oraz żeby nie cechowały się arbitralnością. Operacje służb bezpieczeństwa powinny być dobrze zaplanowane, przeprowadzone oraz kontrolowane, nawet jeśli przebiegają w trudnej sytuacji społecznej bądź niesprzyjających warunkach terenowych lub pogodowych[31].

---

[29] Por. *Expert meeting on the right to life in armed conflicts and situations of occupation*, Geneva 2005, s. 12.

[30] D. Korff, *The right to life. A guide to the implementation of article 2 of the European Convention on Human Rights*, Strasbourg 2006, s. 7.

[31] S. Kowalska, *Human rights protection and terrorism – reflections in the context of Strasburg jurisprudence*, „Political Sciences" 2015, t. 18, nr 2, s. 25-42.

W Polsce nie można stosować broni palnej w stosunku do kobiet w ciąży, osób o wyglądzie wskazującym na wiek do 13 lat oraz niepełnosprawnych. Do wymienionych wyżej osób powinno stosować się techniki obezwładniające. Użycie środka przymusu bezpośredniego w takiej sytuacji powinno jednak nastąpić z uwzględnieniem jego właściwości oraz stanu osoby, w stosunku do której ma zostać skierowany[32].

Według standardów praw podstawowych powinno się wszcząć rzetelne śledztwo w każdym przypadku śmierci człowieka. Nie dochowano tej zasady w sprawie Leopold Przemyk przeciwko Polsce z 2013 r. (skarga nr 22426/11). Syn skarżącego zmarł w 1983 r. w wyniku obrażeń doznanych wskutek brutalnego pobicia przez funkcjonariuszy Milicji Obywatelskiej. Postępowania sądowe trwały 20 lat, co doprowadziło do przedawnienia sprawy. Trybunał strasburski orzekł złamanie prawa do życia w aspekcie proceduralnym, ponieważ Polska nie przeprowadziła starannego i skutecznego śledztwa.

Do złożonych zagadnień należy tzw. domniemana śmierć człowieka. Według art. 2 ust. 1 Konwencji Europejskiej w takich przypadkach również wymaga się przeprowadzenia czynności śledczych. W sprawie Turluyeva przeciwko Rosji z 2013 r. (skarga nr 63638/09) syn Czeczenki został zatrzymany przez policję na terenie Groznego. Dziewiętnastolatka przewieziono do jednostki wojskowej. Dzień później odwiedził go wujek, który widział pobitego i zastraszonego chłopaka. Od tego dnia ślad po nim zaginął. Mimo usilnych starań matki władze nie wszczęły dochodzenia w sprawie zaginięcia. Trybunał stwierdził bezsprzeczne złamanie prawa do życia. Rosja w tym wypadku ponosi odpowiedzialność za naruszenie art. 2 KE, ponieważ człowiek ten znajdował się pod kontrolą rosyjskich funkcjonariuszy. Niezależnie od regulacji prawa wewnętrznego prawo do życia jest elementem poszanowania przyrodzonej godności człowieka.

Szczególnego znaczenia nabiera to w sytuacji, gdy do naruszenia prawa do życia dochodzi ze względu na przynależność do mniejszości narodowej lub etnicznej. Kwestia ta wyłoniła się w sprawie Tanrikulu przeciwko Turcji z 1999 r. (skarga nr 23763/94). Zeki Tanrikulu, lekarz kurdyjski, zginął od strzałów z broni palnej. Jego żona była świadkiem zdarzenia. W pobliżu znajdowało się co najmniej ośmiu funkcjonariuszy tureckich sił bezpieczeństwa, którzy widzieli całe zajście, nie podjęli jednak żadnych czynności mimo próśb kobiety o pomoc. Wówczas bowiem w Turcji niektóre organy i służby państwowe, za przyzwoleniem władz, były uwikłane w usuwanie wpływowych osób pochodzenia kurdyjskiego, które podejrzewano o współ-

---

[32] Podstawa prawna: art. 9 ust. 2-3 ustawy z dnia 24 maja 2013 r. o środkach przymusu bezpośredniego i broni palnej, Dz.U. poz. 628 z późn. zm.

pracę z lewicową organizacją niepodległościową Partiya Karkerên Kurdistan (Partia Pracujących Kurdystanu). Władze tureckie nie wszczęły właściwego śledztwa w sprawie zabójstwa lekarza. Na państwach-sygnatariuszach KE spoczywa zatem obowiązek zastosowania skutecznych mechanizmów karnych odstraszających oraz chroniących życie. Przepisy prawne dotyczące tej materii powinny odznaczać się jednak jak najmniejszą deklaratywnością na rzecz faktycznego poszanowania praw i wolności człowieka.

Beata Skafiriak

Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu

Próba prezentacji konkluzji na temat więziennego macierzyństwa w dyskursie naukowym pedagogiki socjalizacyjnej Profesora Jerzego Modrzewskiego

Podobno Napoleon zapewniał, że wychowanie dziecka rozpoczyna się na dwadzieścia lat przed jego urodzeniem, od wychowania jego matki[1].

Przedmiotem niniejszego opracowania jest forma społecznej praktyki opiekuńczo-resocjalizacyjnej stosowana wobec kobiet skazanych na karę bezwzględnego pozbawienia wolności, a pozostających w tym czasie w sytuacji aktywnego macierzyństwa. Oznacza to, że urodziły one dziecko na krótko przed umieszczeniem ich w zakładzie karnym lub poród miał miejsce już podczas pobytu w nim. W polskim systemie penitencjarnym praktyka wykonywania kary pozbawienia wolności wobec skazanych kobiet – matek pozostających w fazie aktywnego macierzyństwa przyjmuje postać domu matki i dziecka ulokowanego przy zakładzie karnym. Takie warunki izolacji więziennej są stosowane wyłącznie wobec skazanych kobiet w ciąży bądź posiadających małe dzieci w wieku do 3 lat.

Zagadnienie funkcjonowania matki z dzieckiem w warunkach izolacji więziennej stanowi część autorskich badań monograficznych. Materiał powstał na seminarium doktorskim Profesora Jerzego Modrzewskiego na Wy-

[1] M. Debesse, *Etapy wychowania*, Warszawa 1996, s. 32.

dziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Badania zaprojektowano i zrealizowano w kontekście ogólnej teorii socjalizacji i interpretacji dysocjacyjnej tego procesu. Zebrany materiał badawczy dotyczy wszystkich kobiet, które w latach 1979-2010 przebywały w więziennym Domu Matki i Dziecka w Zakładzie Karnym w Krzywańcu, oraz ich dzieci, ze śledzeniem ich dalszych losów życiowych. Analiza wynikowa będzie także zawierać informacje o kobietach i ich dzieciach z Krajowego Rejestru Karnego i wykazu z Kartoteki Skazanych i Tymczasowo Aresztowanych Biura Informacji i Statystyki Centralnego Zarządu Służby Więziennej w Warszawie[2].

Należy podkreślić, że w literaturze poświęconej wykonywaniu kary pozbawienia wolności wobec kobiet[3] autorzy podkreślają, że w perspektywie historycznej rozwoju więziennictwa była to zawsze kwestia marginalna dla penitencjarnych aspektów wykonywania kary pozbawienia wolności. Jak podaje Maria Gordon, w latach 1918-1988 dla ustawodawcy i administracji penitencjarnej sprawa wykonywania kary pozbawienia wolności wobec kobiet pozostawała „»drugim planem« rozwiązań ustawowych i realizowanych przede wszystkim w odniesieniu do mężczyzn"[4]. Taki stosunek do odbywania kary więzienia przez kobiety był wyznaczony charakterem ich przestępczości, raczej mniej szkodliwej i tym samym mniej dotkliwej społecznie niż przestępczość mężczyzn. Również liczba kobiet przebywających w zakładach karnych była zdecydowanie niższa od liczby osadzonych mężczyzn[5], przez co stanowiły one mniejsze zagrożenie dla porządku prawnego i bezpieczeństwa jednostek penitencjarnych[6]. Nie były one więc istotnym źródłem więziennych problemów poza jednym wyjątkiem, kiedy znajdowały się w okresie prenatalnym, okołoporodowym czy postnatalnym, co w ich sytuacji osobistej sygnalizowało odrębność biologiczną, psychiczną i spo-

---

[2] Nie są to jedyne źródła pozyskiwania wiedzy o takich kobietach i ich dzieciach, jednak wymagają one zastosowania odmiennej metody od stosowanej przez autorkę procesu badawczego.

[3] T. Kolarczyk, J.R. Kubiak, P. Wierzbicki, *Przestępczość kobiet. Aspekty kryminologiczne i penitencjarne*, Warszawa 1984; J. Niedworok, *Matki więźniarki i ich dzieci w zakładach penitencjarnych. Zagadnienia podstawowe*, Wrocław 1988; M. Bramska, *Kobiety pozbawione wolności*, w: J. Malec (red.), *Stan i węzłowe problemy polskiego więziennictwa*, cz II, Warszawa 1997; B. Stańdo-Kawecka, *Prawne podstawy resocjalizacji*, Kraków 2000. Z. Hołda, K. Postulski, *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, Gdańsk 2006; H. Machel, *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk 2003; K. Pawlak, *Wykonywanie kary więzienia i aresztu wobec kobiet w II Rzeczypospolitej*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2008, nr 58; M. Gordon, *Postępowanie ze skazanymi kobietami*, w: A. Marek (red.), *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918-1988*, Warszawa 1990.

[4] M. Gordon, *Postępowanie ze skazanymi kobietami*, op.cit., s. 477.

[5] K. Pawlak, *Wykonywanie kary więzienia i aresztu*…, op.cit., s. 129.

[6] M. Gordon, *Postępowanie ze skazanymi kobietami*, op.cit., s. 477.

łeczną wobec sytuacji skazanych mężczyzn i co musiało być brane pod uwagę w stanowieniu procedury oraz w praktyce penitencjarnego postępowania z nimi. Owe uwarunkowania kobiecej kwestii wykonywania kary bezwzględnego pozbawienia wolności w polskim systemie penitencjarnym nie uległy od tego czasu zmianom.

I tak w poszukiwaniu genezy i rozwoju instytucji Domu Matki i Dziecka w Zakładzie Karnym w Krzywańcu ustalono, że myśl o utworzeniu oddziału w tym zakładzie, w którym mogłyby przebywać kobiety z urodzonymi podczas odbywania kary pozbawienia wolności dziećmi, pojawiła się wśród więzienników już w latach 70., a wzmacniana była wynikami badań losów dzieci urodzonych w zakładzie karnym, które trafiały po ukończeniu 8.-12. miesiąca życia[7] do Domu Małego Dziecka z oddziału żłobka przy Zakładzie Karnym w Grudziądzu.

W okresie funkcjonowania Domu Małego Dziecka w Zakładzie Karnym w Grudziądzu od 1970 r. w ówczesnym Centralnym Zarządzie Zakładów Karnych planowano powołanie placówki zorganizowanej na wzór żłobka w Czersku, który powstał w wyniku przeludnienia żłobka w Grudziądzu. Odrębność podstaw organizacyjnych jego funkcjonowania, przypadającego na lata 1964-1970, dotyczyła zwłaszcza kryterium wieku dzieci tam przebywających, tj. od 1 roku do 3 lat[8]. W wyniku ustawy amnestyjnej z 1969 r., która wprowadzała uprzywilejowanie grupy skazanych kobiet matek[9], ich populacja się zmniejszyła i żłobek zlikwidowano. Od tego czasu każde ponadroczne dziecko urodzone w zakładzie karnym pozostawało bez bezpośredniej opieki matki poddanej izolacji społecznej, toteż w najlepszym wypadku trafiało do rodziny pochodzenia matki bądź do domu małego dziecka[10].

Jednak wydarzeniem, które zdecydowało o powstaniu więziennego Domu Matki i Dziecka w Zakładzie Karnym w Krzywańcu były losy 7-letniej wychowanki Zespołu Ognisk Wychowawczych Marii Łopatkowej. Matka dziewczynki, Izabela W., została porzucona przez męża, z powodu trudności materialnych dokonywała nadużyć finansowych, napadała wraz z koleżanką na zasobne materialnie kobiety i w rezultacie została skazana na bezwzględną karę pozbawienia wolności. Dziecko trafiło do ogniska, gdyż – jak wtedy stwierdzono – z powodu odłączenia od matki wystąpiły u niego objawy choroby sierocej, które obserwowano w sferze zachowaniowej, m.in.

---

[7] M. Majer, *Smutna konieczność wspólna odpowiedzialność*, „Gazeta Penitencjarna" 1983, nr 15, s. 1.

[8] J. Niedworok, *Matki więźniarki i ich dzieci*…, op.cit., s. 125-126.

[9] Dz.U. nr 21, poz. 151.

[10] M. Majer, *Smutna konieczność*…, op.cit., s. 1.

w postaci kiwania się. Babcia dziewczynki ukrywała przed nią fakt, że jej matka przebywa w zakładzie karnym. W związku z tym w dniu 24 lutego 1974 r. zorganizowano widzenie dziecka z matką w Zakładzie Karnym w Fordonie, gdzie przebywała[11]. We wnioskach po odbytej wizycie napisano, że „matka dziewczynki popełniła czyn przestępczy nie w wyniku demoralizacji, lecz z powodu braku dojrzałości społecznej. Nie przewidywała skutków, nie potrafiła ocenić wielkości przestępstwa. Zrobiła to raczej z potrzeby, była w trudnych warunkach bytowych, nikt jej nie umiał pomóc, wybrała więc drogę pozornie najłatwiejszą. Stwierdzono, że ma ogromne poczucie winy w stosunku do dzieci, nie ma w tej chwili wpływu na ich losy, ale jest bardzo nimi zainteresowana. Jest w pełni świadoma niewłaściwości swego postępowania i w pełni je potępia, dlatego bez buntu przyjmuje karę. Planując swą przyszłość, wiąże ją z dziećmi, chce je wychować i opiekować się nimi. Wymaga szczególnej opieki ze strony matki i ogniska w pierwszym okresie po odbyciu kary. Należy utrzymywać stały kontakt listowny z matką Kasi, informując ją o postępach córki w nauce i jej ogólnym rozwoju. Po pewnym czasie ponowić wizyty w zakładzie karnym. Co więcej, należy nawiązać kontakt z ojcem Kasi”[12].

Realizacja niniejszych zaleceń penitencjarnych w zakresie kontaktu dziecka z matką w więzieniu została wówczas ukierunkowana na resocjalizację matki i zaspokajanie tęsknoty dziecka. Jednak owe założenia natrafiały na utrudnienia tkwiące w regulaminie zakładu karnego oraz podstawach organizacyjnych jego funkcjonowania. Wobec tego przekazano władzom ustawodawczym i resortowym prośbę o zbadanie sytuacji dzieci rodziców przebywających w zakładzie karnym w trosce o więź rodzinną tam, gdzie są przesłanki, że ona istnieje i można ją wykorzystać zarówno dla dobra dziecka, jak i skazanego rodzica[13].

Analiza tego problemu przez ówczesne Ministerstwo Sprawiedliwości pozwoliła na ustalenie, że osobisty kontakt z dzieckiem przebywającym w placówce opiekuńczo-wychowawczej ma w ciągu roku jedynie co piąta matka. Wiele dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych nie widziało się zatem w ciągu ostatniego roku z pozbawionymi wolności rodzicami[14]. W związku z tym w dniu 1 października 1976 r. wprowadzono porozumienie w sprawie aktywizowania kontaktów wychowawczych skazanych rodziców odbywających karę pozbawienia wolności z ich dziećmi przebywającymi w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, zawarte

---

[11] M. Łopatkowa, *Jak pracować z dzieckiem i rodziną zagrożoną*, Warszawa 1980, s. 227.

[12] Ibidem, s. 230.

[13] Ibidem, s. 246.

[14] J. Korecki, *Aby nie tylko co piąta matka*, „Gazeta Penitencjarna” 1976, nr 24, s. 1.

pomiędzy Centralnym Zarządem Zakładów Karnych, Departamentem Wychowania w Szkole, Rodzinie i Środowisku w Ministerstwie Oświaty i Wychowania oraz Departamentem Opieki Zdrowotnej i Rehabilitacji w Ministerstwie Zdrowia i Opieki Społecznej[15]. Podobnie wyniki badań Instytutu Problematyki Przestępczości przyczyniły się w tym czasie do wielu zmian w dziedzinie kontaktów dzieci ze skazanymi rodzicami[16].

Dokonujące się zmiany dotyczyły też niemowląt urodzonych przez więźniarki. Uważano wtedy, że dla obopólnego dobra dzieci te nie powinny być odłączane od matek. Dlatego też został zaakceptowany przez resort zamysł nowych rozwiązań. Zaplanowano więc, że dzieci urodzone w szpitalu więziennym w Grudziądzu będą w pierwszym okresie wzmożonej opieki lekarskiej przebywały na tamtejszym terenie, w domu małego dziecka. Matki będą miały zapewniony codzienny kontakt z noworodkami, potem zostaną wraz z dziećmi przewiezione do Domu Matki i Dziecka w Zakładzie Karnym w Krzywańcu.

Maria Łopatkowa, pomysłodawczyni tego rozwiązania, stała na stanowisku, że małemu dziecku obojętne jest, gdzie się znajduje, byle było z matką i miało miejsce do zabawy. Zakładała też, że za sprawą włączenia do organizacji zakładów karnych systemu sprawiedliwości zmian w tym ogniwie zmniejszy się liczba dzieci cierpiących na chorobę sierocą, gdyż uważała, że skazywało się na nią niemowlę, ograniczając jego kontakt z matką. Po uruchomieniu więziennego Domu Matki i Dziecka w Krzywańcu nieprzekonana była wówczas tylko opinia publiczna, zbulwersowana informacją o dzieciach w więzieniu, a zwłaszcza tym, że dzieci te, przebywając ze swymi matkami, są szczęśliwe[17], a ponadto mają do spełnienia ważną ze społecznego punktu widzenia funkcję resocjalizacji swoich matek.

Podobne zastrzeżenia co do zasadności stosowania tej praktyki do dziś nie zostały rozstrzygnięte. Bo przecież czy dziecko powinno wspierać proces resocjalizacji swojej matki w zamian za ochronę przed syndromem sieroctwa społecznego i czy kadra penitencjarna powinna podejmować takie zadania w ramach polskiego systemu penitencjarnego, który nie jest przecież przeznaczony do realizowania działalności opiekuńczo-wychowawczej?[18]

Dom Matki i Dziecka w Zakładzie Karnym w Krzywańcu został powołany do życia 8 grudnia 1978 r. Była to pierwsza tego typu placówka

---

[15] *Przepisy w sprawie zakresu i organizacji pracy penitencjarnej w zakładach karnych i aresztach śledczych*, Warszawa 1977, s. 147-150.

[16] M. Łopatkowa, *Jak pracować…*, op.cit., s. 246.

[17] Ibidem, s. 246-247.

[18] B. Skafiriak, *Rozstrzygnięcia penitencjarne wobec kobiet pozostających w sytuacji aktywnego macierzyństwa*, w: P. Frąckowiak (red.), *Funkcje pedagogiki społecznej czasu teraźniejszego (mitu, wolności i młodej demokracji)*, Poznań – Środa Wielkopolska 2010, s. 313.

w zakładach karnych w kraju. Przebywać w niej mogły dzieci w wieku od 6 miesięcy do 3 lat – w wyjątkowych sytuacjach do 4. roku życia – przyjęta granica wieku dla pobytu dzieci w więziennym Domu Matki i Dziecka oraz jej model (wzorzec) funkcjonowania w warunkach systemu penitencjarnego wynikał z organizowania w tym czasie instytucjonalnych form opieki całkowitej nad dziećmi pozbawionymi ciągłej i bezpośredniej opieki rodzicielskiej. Józef Niedworok podkreślał, że w tym czasie koncepcja domu matki i dziecka w zakładzie karnym służyła raczej celom propagandowym, a nie rozwiązaniu problemu konsekwencji macierzyństwa kobiet pozbawionych wolności, bo problem ten wciąż pozostawał nierozwiązany[19].

Pierwsze dzieci do inaczej zorganizowanego „więzienia w więzieniu", z uwagi na trudne warunki atmosferyczne panujące w okresie zimy, zostały przetransportowane z oddziału szpitalnego w Grudziądzu samolotem sanitarnym dopiero w dniu 25 lutego 1979 r.[20] W tym miejscu bierze więc początek niejedna, lecz podobna biografia życia więziennego dziecka: „moja historia zaczyna się 16 listopada 1978 roku. W tym właśnie dniu otworzyły się dla mnie okna na świat, a mówiąc dosłownie urodziłem się. W otoczeniu położnych i cieniu krat, które były wymagane na skutek miejsca, w jakim znajdowała się moja mama, pierwszy raz mogłem odetchnąć świeżym powietrzem. Zakład karny nie był dobrym miejscem na narodziny dziecka, ale skoro los tak chciał – widocznie tak miało być"[21].

Warto podkreślić, że kluczowe znaczenie dla uspołecznienia jednostki ma socjalizacja pierwotna, ponieważ zasadnicza struktura jakiejkolwiek socjalizacji wtórnej przypomina strukturę jej fazy początkowej[22]. Jednak, jak wynika z fragmentu cytowanej biografii, jednostka w momencie przyjścia na świat nie ma możliwości wyboru środowiska, w którym będzie przechodziła pierwotną socjalizację. Konsekwencją tego jest to, że dziecko nie ustala jej reguł – czynią to rodzice. Dlatego też dziecko internalizuje na tym etapie świat rodziców jako jedyny obowiązujący. Małgorzata Jacyno i Alina Szulżycka wyjaśniają, że „dziecko zostaje »nabrane« na świat"[23]. Ten świat dziecka przejawia się więc w tym, co środowisko społeczne narzuconego mu

---

[19] J. Niedworok, *Matki więźniarki ich dzieci*…, op.cit., s. 126.

[20] A. Kuligowska, *Założenia, formy i cel działalności Domu Matki i Dziecka w Zakładzie Karnym w Krzywańcu*, Teczka Dokumentacji Domu Matki dziecka w Krzywańcu, dokument nr 3, Krzywaniec 1982, s. 2.

[21] Kameleon (id 5), dziecko przyjęte do Domu Matki i Dziecka 9.10.1979 r., opuściło placówkę 4.04.1980 r. wraz z matką. Nawiązano kontakt z więziennym dzieckiem i uzyskano jego zgodę na opis biografii, dnia 25.07.2007 r. przebywał w Zakładzie Karnym w Koronowie, gdzie odbywał kolejny długoterminowy wyrok.

[22] P.L. Berger, T. Luckman, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 204.

[23] M. Jacyno, A Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa 1999, s. 54.

świata ma w swoim, zgromadzonym na czas jego socjalizacji, kapitale kulturowym[24].

I choć instytucja domów dla matki i dziecka w zakładach karnych w Polsce ma niekrótką historię, nie dysponujemy jak dotąd przekonującym materiałem faktograficznym dokumentującym powięzienne biografie skazanych matek i ich dzieci, który jednoznacznie wskazywałby na ich walory resocjalizacyjne. Z literatury przedmiotu wiadomo, że przy organizowaniu więziennego domu matki i dziecka uwzględniano przede wszystkim znaczenie/obecność matki dla rozwoju małego dziecka, ale nie zważano na jakość (matrycę) kompetencji macierzyńskich czy gotowość skazanych kobiet do podjęcia i pełnienia roli matki, a tym bardziej do jej realizowania w warunkach instytucji totalnej, i ta kwestia niestety pozostaje nierozstrzygnięta do dziś.

Doniesienia z pierwszych obserwacji na temat zachowań dzieci wychowywanych w specjalnych warunkach powołanego do życia więziennego domu mogły podważyć sens pokładania nadziei pedagogicznej w tak zorganizowanej dla skazanych kobiet matek „resocjalizacji przez miłość do dziecka", a zwłaszcza jego pozytywnego wpływu na rozwój dziecka. Dzieci, które przywykły do otaczającego je świata w więzieniu, bały się wszystkiego, co było poza nim. Barbara Jarzębowska-Baziak określiła te zachowania mianem „syndromu więziennego", który jej zdaniem mógł niekorzystnie odbijać się na przyszłym rozwoju osobowościowym dziecka i jego sferze poznawczej[25]. Dominujące przeżycia dzieci związane z wejściem w środowisko otwarte, z możliwością percepcji wielu nowych bodźców zostały nazwane „szokiem wolności"[26]. Jednak owe wnioski na tle licznych głosów zwolenników nigdy nie stały się punktem wyjścia do pogłębionej analizy badawczej[27].

Reakcje dzieci na świat poza murem więziennym pokazują m.in. listy skazanych matek przesyłane do kierownika po opuszczeniu więziennego domu matki i dziecka:

„[…] z Krystianem mam trochę kłopotów, bo wszystko go interesuje, wszystko chce zobaczyć. Pierwszy raz w życiu zobaczył zwierzątka, ptaki.

---

[24] W literaturze przedmiotu znaczenie kapitału kulturowego w procesie socjalizacji jednostki uzasadniał np. francuski socjolog Pierre Bourdieu.

[25] M. Majer, *Smutna konieczność* …, op.cit., s. 2.

[26] B. Jarzębowska-Baziak, *Problem macierzyństwa w zakładzie karnym*, w: T. Szymanowski, A. Rzepiński (red.), *Doświadczenia i perspektywy systemu penitencjarnego w Polsce. Materiały ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 12-13 grudnia1985 roku*, Warszawa 1987, s. 246.

[27] Na podstawie wywiadu z córką B. Jarzębowskiej-Baziak ustalono, że autorka przygotowywała publikację ukazującą faktyczną sytuację małego dziecka w więzieniu, ale jej wysiłki intelektualne przerwała śmierć.

Z wrażenia przez kilka dni nic nie mówił, ale teraz jest już fajny, a najbardziej zadowolony jest gdy zobaczy dzieci"[28].

„Co chodzi o Jana to czuje się dobrze tylko do nikogo w domu nie chce iść, cały dzień bawi się z pieskiem i w dzień z nim śpi, gdy rano oczka otworzy to już szuka pieska. Gdy wychodzę z nim na spacer to nie chce chodzić tylko muszę z nim jeździć tramwajem lub autobusem, godzinami może stać na balkonie i patrzeć na samochody. Nie chce się bawić z żadnymi dziećmi, […] upodobał sobie tylko moją kuzynkę w wieku 6 lat, w ciągu paru godzin przyzwyczaił się do niej"[29].

„W trakcie podróży Jasiu nawet na minutę nie przestał pytać »a co to« »a czemu« w ogóle nie zasnął. Nowymi warunkami i otoczeniem Jasiu jest zachwycony. Bez przerwy chce jeździć autobusem często zresztą nadarza się okazja ku temu. Mamy psa, z którym strasznie rozrabia, gonią się po całym mieszkaniu. Sądzę, że pies polubił Jasia, gdyż ten daje mu cukierki"[30].

W okresie działalności więziennych domów matki i dziecka powstały rozmaite koncepcje pedagogiczne, które wychodziły naprzeciw pielęgnowaniu miłości macierzyńskiej – ten kierunek niewątpliwie inspiruje humanizowanie kary pozbawienia wolności wobec kobiet. Jednak wszystkie fakty, jakie wiążą się z tą praktyką, są odnoszone raczej do aspektu humanizacji wykonywania kary bezwzględnego pozbawienia wolności. Należy zatem zastanowić się, czy humanizacja dotyczy skazanej kobiety matki, czy pozostającego z nią w więzieniu dziecka?

Akceptujemy humanizację kary pozbawienia wolności, jeśli umożliwiamy kobiecie spełnianie roli macierzyńskiej w fazie aktywnego macierzyństwa w tych warunkach. Jednak czy idea humanizacji dotyczy socjalizacji pierwotnej dzieci takich kobiet? Tu rodzą się pewne wątpliwości. Wynikają one z tego, że nie jest to środowisko, w którym małe dzieci mogą nabywać wzory kompetencji czy zachowań, mające właściwości stabilizacyjne w dorosłym życiu. Wzory utrwalone w czasie socjalizacji pierwotnej przez więzienne dzieci nijak się mają do fazy młodzieńczości czy dorosłości[31]. Chyba

---

[28] Akta osobowe dziecka (id 43) – kod dziecka i jego matki spośród objętych badaniami z liczby 419. List przesłany do kierownika DMiD w Zakładzie Karnym w Krzywańcu, Rembieszów 12 marca 1981 r. (treść zacytowano zgodnie z oryginałem; badania własne).

[29] Akta osobowe dziecka (id 46). List przesłany do kierownika DMiD w Zakładzie Karnym w Krzywańcu, Wrocław 5 czerwca 1981 r (treść zacytowano zgodnie z oryginałem; badania własne).

[30] Akta osobowe dziecka (id 108). List przesłany do kierownika DMiD w Zakładzie Karnym w Krzywańcu, Wrocław 5 czerwca 1981 r. (treść zacytowano zgodnie z oryginałem; badania własne).

[31] Szerzej: J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004; idem, *Biograficzny wymiar procesu socjalizacji*, „Studia Edukacyjne" 1997, nr 3.

że zakładamy, iż dzieci skazanych matek mają okres młodzieńczy spędzić w ośrodkach resocjalizacji dla nieletnich, a dorosłość w zakładzie karnym.

W więziennych domach matki i dziecka pozostają bowiem kobiety, wobec których sąd nie mógł zastosować wolnościowych/nieizolacyjnych środków karnoprawnych – probacyjnych, kobiety, które ze względu na wymiar wyroku, charakter przestępstwa, stopień demoralizacji czy powrotność do przestępstwa powinny odbywać karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym. Wobec tego dziecko w sytuacji izolacji więziennej przebywa z matką skazaną na wyrok krótko-, średnio- lub długoterminowy w środowisku, w którym nie uwzględnia się odrębnego funkcjonowania skazanych matek według grup klasyfikacyjnych (matki młodociane, pierwszy raz odbywające karę pozbawienia wolności, przebywają w oddziale z recydywistkami penitencjarnymi). Rozstrzygnięcie to stanowi ważny wskaźnik sytuacji życiowej dziecka w procesie jego socjalizacji[32]. Według Jerzego Modrzewskiego standardową jej postacią jest nabycie przez jednostkę kompetencji kulturowych umożliwiających jej podjęcie roli profesjonalnej, pełnienie ról małżeńskich i rodzicielskich, a także związanych z chronieniem własności prywatnej i wspólnej, uczestniczeniem w życiu publicznym, podporządkowanie się normie prawnej i organizacyjnej stanowionych zwyczajowo i instytucjonalnie[33].

Zatem skazane kobiety matki sprawują pieczę, a faktycznie socjalizują więzienne dzieci, przekazując im wzory zachowań nieodpowiadające standardowym wzorom funkcjonowania rodziny. Z badań realizowanych pod kierunkiem naukowym Profesora Modrzewskiego wynika, że 81% skazanych kobiet z więziennego domu matki i dziecka nie pozostawało w związku małżeńskim, 56% skazanych matek to kobiety, które nie pozostawały w związku małżeńskim oraz miały więzienne dziecko i dzieci pozawięzienne, 25% pozostawało w związku małżeńskim i miały tylko jedno dziecko, które pozostawało z nimi w więziennym Domu Matki i Dziecka w Zakładzie Karnym w Krzywańcu. Zwolennicy tej inicjatywy zakładają, że każda skazana kobieta pozostająca w fazie aktywnego macierzyństwa w zakładzie karnym kocha swoje dziecko, jednak przeprowadzone badania wykazały, że w przypadku 66% skazanych kobiet pozostających w więziennym domu matki i dziecka stwierdzono dysfunkcjonalność macierzyńską już przed pobytem w zakładzie karnym wobec posiadanych dzieci. Można więc powiedzieć, że na dziesięć skazanych kobiet matek przebywających w więziennym domu matki i dziecka tylko trzy z nich uzewnętrzniały funkcjonalną postawę macierzyńską wobec dziecka.

---

[32] B. Skafiriak, *Rozstrzygnięcia penitencjarne…*, op.cit., s. 312.

[33] J. Modrzewski, *Próba typologii socjalizacji z perspektywy poznawczej pedagogiki społecznej*, w: T. Frąckowiak, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja a wartości (aktualne konteksty)*, Poznań 1995.

Ponadto w przypadku 82% skazanych kobiet stwierdzono dysfunkcjonalność środowiska rodziny pochodzenia. Można więc sformułować wniosek, że więzienne matki w fazie aktywnego macierzyństwa nie mają utrwalonych kompetencji do pełnienia roli macierzyńskiej według standardowych oczekiwań, ponieważ ich matki takich wzorów im nie przekazały. Większość skazanych kobiet matek z więziennego Domu Matki i Dziecka w Zakładzie Karnym w Krzywańcu to córki matek ujawniających zjawiskowe formy indywidualnej patologii społecznej i dysfunkcjonalność macierzyńską, które wędrowały od partnera do partnera, były uzależnione od alkoholu oraz zaniedbywały swoje obowiązki wobec dzieci. Zatem kobiety – więzienne matki, które były wychowywane w niekorzystnych kulturowo warunkach, posługują się wzorami komunikacji i kodem zachowań swojego środowiska i właśnie taki kapitał kulturowy (wiedzę, umiejętności i zachowanie) przekazują swojemu dziecku we wczesnej fazie jego socjalizacji, dokonującej się w sytuacji życiowej skazanej matki, jaką jest izolacja więzienna.

Przeprowadzone badania wykazały również, że niektóre kobiety urodziły dzieci celowo, by złagodzić rygor swojej sytuacji więziennej. Decydując się na ciążę, miały już wyrok. Były też kobiety, które zachodziły w ciążę w czasie odbywania kary bezwzględnego pozbawienia wolności. Z badań wynika także, iż 60% kobiet porzuca swoje dzieci, co oznacza, że nie identyfikują się one ze swoim dzieckiem. Dlatego znaczny odsetek dzieci po opuszczeniu zakładu karnego rozpoczyna życie w zastępczej rodzinie lub rodzinie pochodzenia matki, która już niepomyślnie zsocjalizowała jednostkę, bądź w innej formie opieki całkowitej, np. ośrodku socjalizacyjnym, resocjalizacyjnym, zakładzie poprawczym, kończąc na pobycie w zakładzie karnym.

Skoro tak, to kogo i po co ratuje owa instytucja? Jak mogło się stać, że praktykuje się umieszczanie małego dziecka w więzieniu? Jest to fenomen na skalę światową, a towarzyszące mu konsekwencje stygmatyzacji i prizonizacji[34] małego dziecka są fatalne, wobec czego nic nie powinno usprawiedliwiać takiej praktyki. Co więcej, nie powinna to być praktyka godna akceptacji czy podziwu.

Światowa myśl resocjalizacyjna niestety idzie w kierunku pozornej humanizacji, m.in. by osadzać kobiety łącznie z dziećmi. Ma to uzasadnienie,

---

[34] Danuta Gajdus i Bożena Gronowska zwracają uwagę, że większość systemów penitencjarnych pozytywnie rozwiązała dylemat pedagogiczny związany z udzielaniem zezwoleń na pozostawienie małego dziecka na terenie zakładu karnego, tj. w bezpośrednim kontakcie z matką. Pozostał jednak do rozwiązania problem ustalenia górnej granicy wieku dziecka, do którego może ono przebywać na terenie zakładu karnego. Autorki piszą, iż specjaliści alarmują o ryzyku związanym z tą kwestią, bowiem z jednej strony taka praktyka eliminuje syndrom choroby sierocej u dzieci, z drugiej zaś naraża je na swoistą stygmatyzację i syndrom prizonizacji. D. Gajdus, B. Gronowska, *Europejskie standardy traktowania więźniów*, Toruń 1998, s. 99.

gdy podnosi efektywność resocjalizacji wobec kobiet, jednak dziecko staje się w tym systemie środkiem oddziaływania na skazane kobiety, obok innych, wynikających z Kodeksu karnego wykonawczego, środków wykonywania kary pozbawienia wolności. Z przeprowadzonych badań wynika, że w przypadku 93% skazanych kobiet stwierdzono przejawy patologii w zachowaniu, zatem tylko 7% populacji stanowiły kobiety niezdemoralizowane, zwłaszcza takie, które popełniły przestępstwo sytuacyjnie i nie wymagały resocjalizacji. Z kolei resocjalizacja penitencjarna wobec kobiet z utrwaloną skłonnością do zachowań antyprawnych czy obyczajowych jest trudna, ponieważ nie można już zmienić ich biografii, choć można się zastanowić nad zmianą konsekwencji biograficznych ich dzieci poprzez umieszczenie ich w środowisku niespokrewnionej rodzinnej formy opieki całkowitej lub rodziny adopcyjnej.

Warto przywołać tu losy życiowe pewnego więziennego dziecka. Chłopiec został porzucony przez matkę na ulicy, na przystanku autobusowym, zaraz za murami zakładu karnego, ale wkrótce znalazł się w rodzinie adopcyjnej, gdzie rozwijał się zdrowo i normalnie[35].

W listopadzie 2007 r. drogą elektroniczną został nawiązany z nim kontakt. W tym czasie miał 29 lat, pozostawał w związku małżeńskim, był bezdzietny. Ukończył studia wyższe magisterskie w zakresie pedagogiki oraz fotografię i grafikę komputerową na Akademii Sztuk Pięknych w Poznaniu, od 24. roku życia zawodowo zajmował się grafiką komputerową, był zatrudniony na umowę o pracę na stanowisku menedżera w firmie Taylordevel – Graphics and Design w Anglii. Wychowywał się w pełnej rodzinie adopcyjnej, jako jedyne dziecko rodziców, którzy nie mieli za sobą innych związków małżeńskich, nie mieli też skłonności do patologii w społecznym funkcjonowaniu. Z rodzicami mieszkał w domu jednorodzinnym, miał odpowiednie dla rozwoju warunki materialne i kulturowe. W okresie edukacji szkolnej nie przejawiał problemów ani żadnych przejawów procesów chorobowych, nie był też leczony psychiatrycznie.

Do 26. roku życia nie wiedział, że jest dzieckiem adoptowanym. Nie był świadomy, że urodził się i w okresie wczesnego dzieciństwa przebywał w warunkach izolacji więziennej, nie miał żadnych wspomnień z tego okresu. Uznawał za słuszne umieszczanie więziennych dzieci w rodzinnych niespokrewnionych formach opieki całkowitej (adopcji). Jego biologiczna matka nigdy się nim nie interesowała i nie była w jego życiu obecna. Sam też nie interesował się rodzicami biologicznymi. Natomiast napisał: „kiedy dowiedziałem się o swoim pochodzeniu przeszły mnie ciarki, w głowie zobaczyłem całe swoje życie. Prawdę powiedziała mi moja przyszła żona – zrobiła to

---

[35] M. Majer, *Smutna konieczność…*, op.cit., s. 2.

tak delikatnie i umiejętnie. Zadawałem sobie pytania, dlaczego rodzice ukrywali ten fakt przede mną a ona dawała mi gotowe odpowiedzi. Na drugi dzień kupiłem najpiękniejszy bukiet kwiatów i umówiłem się z rodzicami. Powiedziałem tylko DZIĘKUJĘ, a oni już wiedzieli, o co chodzi – płakaliśmy razem – to były łzy szczęścia. Tego dnia dotarło do mnie ile ja tym ludziom zawdzięczam – MOIM RODZICOM. Czy miałem poczucie wstydu, że byłem dzieckiem matki więźniarki? Tak, ale tylko przez chwilę. Przyjaciele mi na to nie pozwolili. Jestem szczęściarzem!!!!!!!!"[36].

Mężczyzna uważał, że nierozsądne i nieodpowiedzialne ze strony dorosłych jest to, iż umożliwiają, by dziecko, które skazana kobieta urodzi, mogło przebywać z nią w warunkach życia „wolności penitencjarnej" i nigdy nie wyraziłby zgody na to, by matka jego dziecka mogła z nim (dzieckiem) przebywać w takim domu w zakładzie karnym[37].

„Miałem normalny dom, rodziców, którzy zaoferowali mi swoją miłość, poświęcili swój czas na moje wychowanie i wykształcenie. Nasuwa się pytanie jak wyglądałoby moje życie gdybym miał świadomość, że jestem dzieckiem z zakładu karnego"[38].

Warto podkreślić, że na ogół niestety ma miejsce mitologizacja więziennego domu matki i dziecka. Wynika to z tego, że za jego podstawę organizacyjną uznano więź matki z dzieckiem jako warunek i czynnik dobroci. Trudno bowiem sobie wyobrazić, by matka nie była dobra dla swego dziecka. Nie ma jednak dowodu, że ścisły związek matki z dzieckiem reguluje zachowania matki jako akceptowane społecznie. Istnieją zaś dowody na to, że dzieci są porzucane przez matki, jak gdyby nie zachodził związek między obecnością dziecka a zachowaniem matki. Przeświadczenie o istnieniu takiego związku skłoniło natomiast pomysłodawców więziennego domu matki i dziecka, by wykorzystać dziecko do wywołania, podtrzymania i utrwalenia postawy macierzyńskiej jako przesłanki uruchomienia procesu resocjalizacji skazanych kobiet. Wydaje się to jednak złudne, ponieważ kobiety w okresie macierzyństwa popełniają przestępstwo na wolności i ciąża nie wpływa na zmianę ich skłonności czy powstrzymanie się od naruszania normy prawnej. Jak wynika z badań empirycznych, uwięzione kobiety doświadczające w tym czasie macierzyństwa nie zmieniają repertuaru swoich zachowań, a po opuszczeniu zakładu karnego nie stają się bardziej zainteresowane dzieckiem, często je porzucają i/lub zostają recydywistkami.

---

[36] Id 35 – dziecko przyjęte do Domu Matki i Dziecka w Zakładzie Karnym w Grudziądzu, opuściło placówkę wraz z matką, a następnie zostało porzucone i wkrótce adoptowane. Nawiązano z nim kontakt i uzyskano jego zgodę na opis biografii, dnia 27.11.2007 r. przebywał w Anglii, gdzie pracował i mieszkał z żoną.

[37] Ibidem.

[38] Ibidem.

Powstaje zatem kolejne pytanie, jaką sytuację taki pomysł rozwiązuje? Nie wiadomo bowiem, co daje idea „resocjalizacji przez miłość do dziecka" ani jak można udowodnić związek między niepowrotnością do przestępstwa a doświadczeniem macierzyństwa w zakładzie karnym. Na pewno jest tak, że nie powracają na drogę przestępstwa te kobiety, które nie były zdemoralizowane.

Oczywiście skład społeczny skazanych kobiet jest zróżnicowany. Kobiety doświadczane są zwykle karą pozbawienia wolności w dużo mniejszym stopniu niż mężczyźni. Jednak po opuszczeniu zakładu karnego nikt nie jest w stanie dać im właściwego wsparcia w procesie ich readaptacji społecznej. Jedynym rozwiązaniem jest dla nich powrót do swojego środowiska – obszaru stygmatyzacji społecznej. W przypadku kobiet matek badanych w Zakładzie Karnym w Krzywańcu aż 93% miało niestabilną sytuację mieszkaniowo-bytową po opuszczeniu więziennego domu matki i dziecka.

Warto podkreślić, że dla pewnej kategorii kobiet kara więzienia jest niezasłużona, zwłaszcza dla tych, które np. w akcie rozpaczy zabiły swojego oprawcę. Kobiety te nie powinny w ogóle trafiać do zakładu karnego, a tym bardziej odbywać wyroków długoterminowych. Należy się więc zastanowić, czy skazane kobiety matki, będące ofiarami przemocy domowej, zamiast trafiać do zakładu karnego nie powinny być kierowane do ośrodka terapeutycznego dla ofiar przemocy, z jednoczesnym wsparciem ich dzieci, które powinny być chronione przed konsekwencjami przemocy w rodzinie, a także zerwania więzi z matką i kontaktu z nią poprzez widzenia w więzieniu, bo to niewątpliwie pogarsza ich niepomyślną już sytuację życiową.

Postawa macierzyńska, a w szczególności macierzyństwo skazanych kobiet matek, powinna także zostać uwolniona od stereotypu, że „każda kobieta może być dobrą i kochającą matką". W odniesieniu do kobiet przestępczyń należy przyjąć, jak się wydaje, tezę o ich psychospołecznej niezdolności do bycia „bezpieczną matką" dla dziecka czy do miłości macierzyńskiej, co więcej, tak zdiagnozowanych skazanych kobiet matek nie należy w ogóle umieszczać (na siłę) z ich dziećmi w zakładzie karnym wyłącznie na podstawie ich oświadczenia o miłości do dziecka, szczególnie gdy miłość macierzyńska deklarowana jest jedynie w stosunku do dziecka pozostającego z kobietą w więzieniu. Trzeba przyjąć wobec nich, że jest to warunkowa miłość macierzyńska.

Model roli macierzyńskiej najczęściej jest odtwarzany z rodziny pochodzenia[39], a brak u kobiety prawidłowego wzorca roli matki wpływa na obni-

---

[39] B. Parysiewicz, *Wychowawcza rola matki we współczesnej rodzinie polskiej w świetle badań Katedry Pedagogiki Rodziny KUL*, w: J. Jakubiak (red.), *Partnerka, matka, opiekunka w czasach nowożytnych*, Bydgoszcz 2000, s. 207-208, podaję za: E. Włodarczyk, *Młodzież wobec macierzyństwa i jego kulturowej kreacji*, Poznań 2008, s. 69.

żenie poziomu jej przystosowania (lub jego brak) do macierzyńskiej aktywności. Odnosi się to zwłaszcza do kobiet o niskim stopniu uspołecznienia, które przejawiają powrotność do przestępstwa, niestałość w roli pracownika, nieodpowiednie postawy wobec prawa, społeczności, dominujące zainteresowanie sobą, niski poziom moralny, nieodpowiednie postawy wobec małżeństwa[40] i macierzyństwa.

Oddziaływania resocjalizacyjne i ich efektywność w przypadku kobiet pozostających w izolacji więziennej mają zatem niewiele wspólnego z macierzyństwem czy resocjalizacją przez „miłość do dziecka", ale ze stopniem ich wykolejenia przestępczego, warunkami, w jakich się socjalizowały (a raczej demoralizowały) i do jakich zapewne powrócą po opuszczeniu więzienia. Macierzyństwo takich kobiet jest zwykle bezrefleksyjne, sytuacyjne, przypadkowe. Zatem dziecko pozostające w więzieniu w relacji z dysfunkcjonalną macierzyńsko matką jest raczej zagrożone niż ma szanse na pomyślny rozwój społeczny. Szansą dla niego może być tylko zupełny zwrot w jego biografii poprzez przeniesienie do rodzinnej formy opieki całkowitej, ale niespokrewnionej.

Na podstawie badań ustalono, że skazane kobiety z więziennego domu matki i dziecka najczęściej obserwują, jak inne współosadzone matki przejawiają wobec swoich dzieci: zdenerwowanie (76,2%), rozdrażnienie (57,1%), agresję (42,8%), gniew (42,8%), przemoc fizyczną (38,1%), a w dużo mniejszym zakresie: czułość (19%), wrażliwość (14,3%), serdeczność (4,8%) i cierpliwość (4,8%).

Wiadomo, że kobiety skazane nie rezygnują całkowicie z roli macierzyńskiej, a czasem nawet rodzą więcej dzieci[41] niż inne kobiety, ponieważ wchodzą w taką rolę nie jeden raz, i to często w sposób nieświadomy, a przy tym bezrefleksyjnie rezygnują z więzi emocjonalnej z dziećmi w różnych okresach ich życia poprzez ujawnianie wobec nich dyfunkcjonalności czy patologii w postawie macierzyńskiej. Kolejne dzieci rodzą najczęściej w rezultacie ciąży z przypadkowych związków/kontaktów partnerskich/seksualnych (skłonności do promiskuityzmu).

Można stwierdzić, że podejmowanie i pełnienie roli macierzyńskiej przez kobiety przestępcze bywa powiązane z brakiem ich odpowiedzialno-

---

[40] S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1986, s. 340.

[41] E. Winnicka, *Po co mamy dzieci. Wywiad z Prof. Marią Kielar-Turską*, http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/292111,1,po-co-mamy-dzieci.read [15.12.2015]. Co można powiedzieć o kompetencjach rodzicielskich w polskim społeczeństwie? Z jednej strony mamy ujemny przyrost naturalny, czyli mnóstwo ludzi nie decyduje się na dziecko. Z drugiej – brakuje miejsc w sierocińcach, czyli dzieci mają ludzie, którzy nie potrafią, nie chcą być rodzicami. Szerzej: B. Skafiriak, *Rozstrzygnięcia penitencjarne…*, op.cit., s. 310.

ści w wymiarze indywidualnym i społecznym, ale także z ignorowaniem przez nie odpowiedzialności za los i pomyślny rozwój własnych dzieci w toku ich całożyciowego rozwoju (z epizodem poczucia odpowiedzialności za dziecko w okresie pobytu z nim w zakładzie karnym) czy ich stygmatyzację społeczną wynikającą z urodzenia przez matkę kryminalistkę.

Trwa związany z problemem więziennego macierzyństwa dyskurs na temat ujawnianego przez część kobiet odbywających karę pozbawienia wolności tak zwanego taktycznego czy instrumentalnego podejścia do swojego aktualnego macierzyństwa. Instrumentalizm tej sytuacji polega na tym, że kobiety te nie postrzegają swojego macierzyństwa w kategoriach wartości oczywistej, lecz w kategoriach „karty przetargowej", za pomocą której mogą uzyskać czy wyłudzić określone dobra bądź inne wartości. Do takiej kwalifikacji macierzyństwa upoważnia fakt podejmowania decyzji o nim przez kobietę oczekującą na realizację kary pozbawienia wolności lub ją odbywającą. Do takiej kwalifikacji przynajmniej części matek upoważniają także ich relacje, jak również poczynione w trakcie badań obserwacje.

Można ponadto przyjąć, że przynajmniej część kobiet doświadczyła macierzyństwa taktycznego w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności. Nie są one ani emocjonalnie związane ze swoimi dziećmi, ani zmotywowane do sprawowania nad nimi pieczy, stwarzając ujawnianymi wobec dzieci zachowaniami zagrożenie dla ich rozwoju psychospołecznego. Syndrom macierzyństwa taktycznego można rozumieć i ujmować jako ogólny potencjał antymacierzyńskiego nastawienia występującego wśród skazanych kobiet matek odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym, zwłaszcza w warunkach domu matki i dziecka, który jest wynikiem m.in. niskiego poziomu czynników warunkujących proces socjalizacji skazanych kobiet do roli matki w środowisku ich rodziny pochodzenia, najczęściej dysfunkcjonalnej. Wyraża się on zwykle w niepowstrzymywaniu się przez kobiety, które zostały skazane na bezwzględną karę pozbawienia wolności, od reprodukcji biologicznej, ale dotyczy też posiadanych przez nich dzieci na wolności w wieku do 3 lat. Takie skazane kobiety matki ukrywają wobec dziecka pozostającego z nimi w izolacji więziennej negatywny stosunek emocjonalny, a próbują uzewnętrzniać pozytywne nastawienie w sferze zachowań. Przy tym ukrywanie negatywnego stosunku do dziecka występuje zwłaszcza w obecności obiektu znaczącego dla skazanej kobiety matki – personelu więziennego[42].

---

[42] B. Skafiriak, *Kobiety przestępcze w rolach macierzyńskich – w warunkach karnej izolacji więziennej*, w: J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk (red.), *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym. Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych interwencji*, Poznań – Kalisz 2012, s. 433; eadem, *Rozstrzygnięcia penitencjarne…*, op.cit., s. 312.

Jak wynika z zaprezentowanych doniesień badawczych, o nieprospołecznej aktywności macierzyńskiej skazanej kobiety decyduje także jej nieustabilizowana sytuacja osobista – brak partnera życiowego czy męża. Kobiety takie, nie tylko po zwolnieniu z zakładu karnego, nie orientują swojej aktywności życiowej na macierzyństwo i miłość do dziecka, ale na poszukiwanie miłości ze strony mężczyzny. Dziecko staje się więc w tych dążeniach balastem, zmniejsza jej atrakcyjność i status wolnej od zobowiązań i gotowej na całkowite poświęcenie się mężczyźnie, z którym wchodzi w związek, partnerki. W kontekście spełnienia osobistego skazanej kobiety nierzadko powstaje jednak „produkt uboczny", czyli niespełniony przez nią obowiązek macierzyństwa wobec odtrąconego dziecka. Wysoki jest więc koszt społecznej odpowiedzialności, jaki należy wpisać w resocjalizacyjne założenia wykonywania kary wobec skazanych kobiet matek i socjalizacyjne wobec dzieci rezultaty przebywania w więziennej placówce dla matki i dziecka, ponieważ z perspektywy powinności wychowawczej i socjalizacyjnej taktyczne matki, instrumentalnie traktujące swoje dzieci, nie powinny w ogóle wchodzić w rolę matki, a tym bardziej przebywać z dzieckiem w więzieniu.

Dlatego dziecko matki przestępczyni urodzone w zakładzie karnym powinno z nią przebywać do ukończenia 1. roku życia, a potem trafić do niespokrewnionej rodziny zastępczej, natomiast skazane kobiety kwalifikujące się do pobytu w więzieniu z dzieckiem nie powinny mieć prawa do takiego pobytu bez przeprowadzenia wnikliwej diagnozy osobopoznawczej ich funkcjonalności w roli macierzyńskiej przed pobytem w zakładzie karnym.

Barbara Pietkiewicz, w artykule pt. *Zamknięty krąg nieszczęścia*, napisała, że pozawięzienne dzieci kobiet, które trafiają do zakładu karnego, „już zostały rozprowadzone po dziadkach i po domach dziecka: zaprawiają się do złego losu. Natomiast kiedy popatrzy się w życiorysy skazanych kobiet, człowieka bierze zgroza, dochodzi do myśli, że zostały one skazane na kryminał już w dniu urodzenia: picie, bicie, gwałt w wykonaniu tatusia, domy dziecka, poprawczaki. Mężowie tych kobiet – z takich samych rodzin. I takie będą ich dzieci: zamknięty krąg nieszczęścia. W więzieniach one bardzo je kochają: piszą stęsknione listy do domów dziecka. Małe dziecko to możliwość wcześniejszego warunkowego zwolnienia. Wychodzą na wolność i często nie odbierają dzieci z sierocińców. Ale na adopcję się nie godzą, a sądy ten brak zgody respektują: a nuż kiedyś w matce obudzi się miłość matczyna? Te dzieci – najtragiczniejsza kategoria sierot, trzymane w domach dziecka jak zakładnicy: ubezpieczenie na ewentualność powrotu za mury"[43].

Z uwagi na zobowiązania służby więziennej wobec instytucji i społeczeństwa eksperyment, który przybrał postać więziennego domu matki

---

[43] B. Pietkiewicz, *Zamknięty krąg nieszczęścia,* „Polityka" 1993, nr 16, s. 6.

i dziecka, należy uznać za udany. Jego działalność jest zgodna z przepisami określającymi wykonywanie kary pozbawienia wolności i tymczasowego aresztowania. Problem polega natomiast na tym, czy właściwie realizuje on cele wskazane przez jego twórców pedagogów, czy faktycznie przyczynia się do resocjalizacji kobiet przez miłość do dziecka w toku odbywania przez kobiety matki kary bezwzględnego pozbawienia wolności. Ponadto czy dzieci tych kobiet nie ponoszą konsekwencji rozpoczęcia swego życia w warunkach zakładu karnego. Ustalenia badawcze wskazują na to, że po pierwsze, po jakimś czasie część tych kobiet ujawnia powrotność do przestępstwa, co świadczy o tym, że pokładane w tej instytucji nadzieje są chybione. Przy tym pewna część dzieci rozpoczyna swoje życie w warunkach zakładu karnego (bez względu na to, jak zorganizowana jest opieka nad nimi i jak przebiega proces ich socjalizacji) i w kolejnych jego etapach ulega desocjalizacji, deprawacji i demoralizacji, co również powinno stanowić sygnał ostrzegawczy dla pomysłodawców czy rzeczników takich rozwiązań. Przyczyniają się oni bez wątpienia, lansując lub inspirując powstanie takiej praktyki pedagogicznej, do rozwoju socjalizacji dysocjacyjnej tych dzieci. Należy się jeszcze zastanowić, czy w badaniu tego problemu potrzebne są duże liczby świadczące o rezultatach, by podjąć się weryfikacji związanej z nadzieją pedagogiczną inicjatywy na rzecz wykolejonej przestępczo kobiety rodzącej w warunkach izolacji więziennej i uzupełniającej swoją aktualną sytuację społeczną o czynnie wykonywaną rolę matki.

Można więc przyjąć, że wiele kobiet nie jest intelektualnie zdolnych do uzewnętrzniania postawy macierzyńskiej, czyli emocjonalnego związku ze swoimi dziećmi, ani w jakikolwiek sposób, poza instrumentalnym, zmotywowanych do sprawowania nad nimi pieczy w warunkach penitencjarnego, a tym bardziej postpenitencjarnego funkcjonowania, czym bez wątpienia stwarzają zagrożenie dla rozwoju psychospołecznego swego dziecka. Matki więzienne o dysfunkcjonalności macierzyńskiej nie powinny zatem w ogóle mieć prawa do pobytu w takiej instytucji z dzieckiem, ponieważ dom matki i dziecka w warunkach izolacji więziennej powinien przede wszystkim chronić udokumentowaną niepatologiczną postawę macierzyńską matki wobec dziecka, która sytuacyjnie popełniła przestępstwo o niskiej szkodliwości społecznej i nie wykazuje skłonności do zachowań antyprawnych, a orzeczony przez sąd wyrok wobec niej nie przekracza wymiaru jednego roku.

Wyniki badań przeprowadzonych w ramach omawianej problematyki upoważniają do ogólnego stwierdzenia, że skazana matka jest zagrożona antymacierzyńską postawą, jeśli:

- mieszka w mieście,
- pochodzi z rodziny o niskim poziomie statusu i ról w stratyfikacji społecznej (dawniej rodziny robotniczej),

– jest w wieku reprodukcyjnym (21-35 lat),
– ma wykształcenie niepełne podstawowe i podstawowe – zachodzi bowiem istotny związek między wykształceniem kobiety a jej stosunkiem do obowiązków macierzyńskich: matki z wyższym wykształceniem silniej identyfikują się z rolą macierzyńską niż matki z niższym wykształceniem, nawet mimo mniejszej ilości czasu poświęcanego na zajmowanie się dziećmi,
– niejeden raz przebywała w zakładzie karnym,
– wcześnie rozpoczęła aktywność seksualną (przed ukończeniem 15. roku życia),
– występuje u niej zdezorganizowane środowisko życia rodzinnego, gdy nie jest zamężna (panna, rozwiedziona, wdowa) bądź żyje w separacji, konkubinacie czy samotnie wychowuje dziecko,
– posiada niejedno dziecko,
– posiada dzieci ze związku z niejednym mężczyzną,
– formalnie stwierdzona została, przez sąd opiekuńczy, jej dysfunkcjonalność w zakresie realizowania obowiązków opiekuńczych i wychowawczych wobec dzieci przed pobytem w zakładzie karnym,
– sąd rodzinny ingerował w zakres pełnienia przez nią władzy rodzicielskiej (jej władza rodzicielska została ograniczona, zawieszona lub całkowicie została pozbawiona władzy rodzicielskiej nad dzieckiem przed pobytem w zakładzie karnym),
– przed pobytem w zakładzie karnym czasowo bądź całkowicie powierzała swoje dzieci pod opiekę i wychowanie innym osobom, najczęściej rodzicom lub krewnym,
– posiada dzieci w zastępczych instytucjonalnych formach opieki całkowitej,
– stwierdzono zaniedbywanie, porzucenie bądź znęcanie się nad dziećmi przez skazaną matkę,
– stwierdzono u niej skłonności do patologii w zachowaniu, zwłaszcza kumulacji dwóch lub więcej czynników egzogennych syndromu przestępczości (uzależnienie od alkoholu, uprawianie nierządu, funkcjonowanie w środowisku o strukturze kryminogennej, pozostawanie w obszarze stygmatyzacji społecznej, włóczęgostwo)[44].

Istnieje wiele wątpliwości i rozterek co do tego, jak ten problem należy rozstrzygać. W samym rozwiązaniu ważna jest wartość sprawowania bezpośredniej opieki nad dzieckiem przez biologiczną matkę, ale powstaje przy tym wiele problemów wynikających z socjalizacji więziennej dzieci. Co więcej, w procesie socjalizacji w warunkach izolacji więziennej zdecydowanie

[44] B. Skafiriak, *Kobiety przestępcze w rolach…*, op.cit., s. 431-432.

dominuje kultura matki – dewiacyjna, patologiczna, czyli jej zachowania, język, reakcje na problem dominacji agresji w sferze zachowań, obojętność emocjonalna. Wreszcie dotyczy środowiska, do którego kobieta powraca po odbyciu kary lub odbywa ją pod jakąś kontrolą, np. kuratora sądowego.

Więzienne dziecko w trakcie procesu socjalizacji w warunkach względnej izolacji uczy się sposobów działania i myślenia typowych dla środowiska więziennego i bez wątpienia ulega w nim stygmatyzacji i prizonizacji.

Jednocześnie z pewnych względów sytuację bezwzględnego pozbawienia wolności doświadczaną przez skazane kobiety, w tym matki w fazie aktywnego macierzyństwa, można potraktować jako chroniącą je przed dalszą reprodukcją biologiczną i ujawnianiem przez nie antymacierzyńskich zachowań wobec dzieci niechcianych, nieplanowanych, a także chroniącą społeczeństwo przed obecnością w nim dzieci wkraczających w dysocjacyjny etap swojej socjalizacji. Biorąc zaś pod uwagę wymiar wyroku tych kobiet, należy stwierdzić, że im dłuższy wyrok skazanej kobiety, tym mniej jest urodzonych dzieci zagrożonych patologicznym dzieciństwem.

To ogromna szkoda dla dziecka, że jego dobro nadal postrzega się przez pryzmat bycia z matką nawet w zakładzie karnym, uzasadniając to tym, iż na wolności byłoby narażone na funkcjonowanie w obszarze patologii społecznej, a w zakładzie karnym ma przynajmniej warunki domowe. Oczywiście jest to argument za funkcjonowaniem podobnych instytucji, ale nie uwzględnia się optymalnych warunków, w jakich powinno socjalizować się małe dziecko i nie wykorzystuje się pobytu jego matki w więzieniu na jego rzecz. Z jednej strony jest bowiem idea resocjalizacji miłością, z drugiej – interes społeczny. Chodzi w nim o to, by jak najwięcej dzieci wyrosło na obywateli, z którymi państwo nie ma kłopotów i którzy nie mają kłopotów sami ze sobą[45]. Trzeba więc poważnie zastanowić się nad tym, czy nie lepiej odbierać dzieci skazanym kobietom matkom niepotrafiącym właściwie pełnić roli macierzyńskiej jeszcze przed pobytem w zakładzie karnym.

W literaturze przedmiotu stwierdza się, że przestępczość, jeśli pojawi się w życiu człowieka, to ma tendencję do utrwalania się i przechodzenia na następne pokolenia. Jak wynika z badań, karane kobiety często wychodzą za mąż za karanych mężczyzn, a karani rodzice mają zazwyczaj karane dzieci. Nie chodzi tu jednak o dziedziczenie jakichś cech biologicznych, ale o przechodzenie z pokolenia na pokolenie pewnych deprywacji, braku uwagi, uczuć, opieki ze strony rodziców we wczesnym okresie życia. W późniejszych latach u osób tych następuje adaptacja do przestępczego środowiska, wykształcenie swoistych tradycji, nawiązanie kontaktów z osobami karanymi, a następnie stygmatyzacja – przez identyfikację z grupami osobników

---

[45] D. Szyller, *Spacerniak z huśtawkami*, „Przekrój" z 5.10.2010 r., s. 19.

karanych, zaniedbujących pracę, antyspołecznych, z obszaru stygmatyzacji społecznej, która umacnia ich kryminogenny styl życia. Na zakończenie prezentacji omawianego zagadnienia raz jeszcze warto zadać pytanie: Czy do zmiany owego praktykowanego rozwiązania potrzebne są duże liczby świadczące o jego niepomyślnych, a niesygnalizowanych w pedagogicznym zamyśle tego swoistego eksperymentu rezultatach?

* * *

Niniejszy artykuł dedykuję Szanownemu Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu. Mam ogromny zaszczyt pozostawać w gronie osób wyróżnionych uwagą i sposobnością współpracy z Profesorem nad rozprawą doktorską. Na względzie mam wieloletnią wspaniałą i inspirującą pracę pod kierunkiem naukowym Pana Profesora w odnośnej problematyce, a jednocześnie pracę u boku człowieka szlachetnego, o szlachetnych intencjach wobec każdego, a zwłaszcza wobec osób zdobywających kompetencje unaukowionego nauczyciela, leżące u podstaw jego pedagogiki o socjalizowaniu jednostki ludzkiej (pedagogiki socjalizacyjnej). Pozostając w tak bliskim współdziałaniu z Profesorem, chce się zrozumieć jego nieprzenikniony umysł, gdy dostrzega on i nadaje początek myśli naukowej, która ujawniając się czytelnikowi w jego opracowaniach, zawsze staje się źródłem inspiracji dla wielu innych osobowości naukowych. Pragnę złożyć Panu Profesorowi podziękowania za dotychczasową współpracę, pełną zaangażowania, cierpliwego wyczekiwania oraz ujmujących i ciepłych słów, za którą na zawsze pozostanę Panu Profesorowi wdzięczna. Wyrażam również szczery i wielki szacunek dla Pana Profesora oraz życzenia dalszych sukcesów i satysfakcji.

VI

NA POGRANICZU NAUK – TEORII I PRAKTYKI SPOŁECZNEJ

Alicja Kargulowa

Dolnośląska Szkoła Wyższa
Wydział Zamiejscowy w Kłodzku

Uwikłania etyczne poradnictwa w kontekście pedagogiki krytycznej

Problematyka poradnictwa w pedagogice

Poradnictwo jako specyficzna praktyka nie stanowi zbyt często przedmiotu badań pedagogiki ogólnej, która „zajmuje się podstawami, strukturą i celami wychowania, metodologią badań, analizą ogólnych doktryn pedagogicznych, filozoficzną problematyką wychowania, jak również dziedzinami, które jeszcze się nie wyodrębniły”[1]. Pedagogika ogólna skupia się głównie na zagadnieniach naukoznawczych, a więc „stawia pytania o status pedagogiki i jej uwarunkowania filozoficzne i metodologiczne oraz powiązania z praktyką edukacyjną”[2]. Jak widać, kwestie powiązania z praktyką – a poradnictwo jest jedną z nich – są tu wymieniane między wierszami lub na trzecim miejscu.

Wyższą pozycję niż w cytowanych definicjach z encyklopedii problematyka praktyki zajmuje w opracowaniach czołowych pedagogów, nie tyle koncentrujących się na statusie naukowym tego działu pedagogiki, ile analizujących jej treści. „»Pedagogika« – pisze Bogusław Śliwerski – jest terminem zarezerwowanym w nauce dla określenia odrębności dyscypliny naukowej […] dotyczącej procesów edukacyjnych; zadaniem pedagogiki jest wytwarzanie wiedzy o całokształcie praktyki oraz o minionej i aktualnej teorii edukacyjnej”[3]. Teresa Hejnicka-Bezwińska, rozpatrując związek pedagogiki z innymi teoriami naukowymi, stawia tezę, iż „jedyną racją uzasad-

---

[1] *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 8, Warszawa 1966, s. 543.

[2] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 19.

[3] B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 19.

niającą istnienie pedagogiki była i jest praktyka edukacyjna”[4], przy czym używając terminu „praktyka edukacyjna”, włącza w nią zarówno procesy socjalizacji, kształcenia, wychowania, jak i autoedukacji, samowychowania, nie wnika jednak w konkretne metody czy strategie ich realizacji, a więc i w poradnictwo.

Nie inaczej postępuje Marian Nowak, wyjaśniając znaczenie podstawowego terminu pedagogiki, jakim jest „wychowanie jako działalność ludzka”, a więc też swego rodzaju praktyka. Patrząc na nią z perspektywy personalizmu, pisze m.in., że jest to „świadome wprowadzanie pewnych treści do opanowania (przez uczenie), wspieranie i oddziaływanie na różne sfery osobowości wychowanka z myślą o osiągnięciu pewnego celu”[5], a mówiąc o efektach działania wychowawczego, uważa, że jest to „pełna realizacja własnej osoby, dojrzała osobowość zdolna komunikować się i wchodzić w interakcję społeczną”[6].

Na poradnictwo nie zwraca również uwagi Jerzy Modrzewski, który z perspektywy teorii krytycznej wyjaśnia podstawowy termin pedagogiki ogólnej: „edukacja” i pisze wprawdzie o niej jako o komunikacyjnym, poddanym regulacjom formalnoprawnym, a przede wszystkim jako o „reglamentowanym rodzaju praktyki społecznej”. Podkreśla przy tym jej stratyfikacyjne i polityczne znaczenie oraz etyczne „niedoskonałości”, używając wręcz określenia „edukacja utowarowiona”. On także nie wdaje się w szczegóły praktycznych rozwiązań. Możemy za to przeczytać, że tak postrzeganą „edukację ujmuje się w kategoriach syndromu czynników współwyznaczających, w parze z innymi – nie edukacyjnymi […] ogólną pozycję społeczną jednostki w strukturze stratyfikacyjnej danego społeczeństwa, a zarazem charakteryzujących i formujących […] istotny fragment społecznej biografii jednostki, a raczej ich pokoleniowej kategorii […] i dominujący wymiar aktualnej i perspektywicznie znaczącej ich sytuacji życiowej”[7]. Gdyby zajął się poradnictwem, prawdopodobnie przypisałby mu – nie bez powodu – udział w utwierdzaniu podkreślanego przez siebie utowarowienia. Poradnictwu bowiem, zwłaszcza zawodowemu, najczęściej przypisuje się rolę usprawniania „społecznej alokacji, stabilizacji i awansu” jednostek w przestrzeni życia społecznego. I postępuje się tak, zdając sobie sprawę, że udział poradnictwa w realizacji tych procesów jest znacznie ograniczony, choćby z racji liczby klientów poradni w stosunku do liczby klientów insty-

---

[4] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, op.cit., s. 210.

[5] M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 568.

[6] Ibidem, s. 559.

[7] J. Modrzewski, *Edukacja utowarowiona. Pułapki komercjalizacji edukacji zinstytucjonalizowanej*, w: J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zając (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Łódź 2010, s. 170-171.

tucji edukacyjnych i różnych pozainstytucjonalnych form edukacji[8]. Stąd zapewne mając na uwadze cały „syndrom czynników […] charakteryzujących i formujących […] dominujący wymiar aktualnej i perspektywicznie znaczącej sytuacji życiowej"[9] jednostek, krytyczna pedagogika ogólna także kwestie poradnictwa traktuje marginalnie[10].

Do książek z zakresu pedagogiki ogólnej podejmującymi problematykę poradnictwa należą: ostatnia praca Kazimierza Sośnickiego *Teoria środków wychowania*, w której została zamieszczona także szczegółowa analiza i logiczny podział wielu sposobów pedagogicznego działania, oraz B. Śliwerskiego *Pedagogika ogólna*. Środki wychowania są – zdaniem K. Sośnickiego – „warunkami, które realizujemy, aby uzyskać cel", a w procesie wychowawczym dobieramy je tak, aby były zgodne z naturalnym rozwojem wychowanka i „zarówno pomagały rozwojowi stron charakteru, które są pozytywne, jak i modyfikowały i zmierzały do zaniku takich, które uważamy za ujemne i niewłaściwe"[11]. Jak widać, jest tu nie tylko podana ogólna definicja środków wychowania, ale także podkreślony aksjologiczny wymiar postępowania wychowawcy, który nimi operuje. I właśnie w tej pozycji jest nawiązanie do poradnictwa, bowiem wśród „intelektualistycznych" środków wychowania autor wymienia poradę. Tutaj porada, podobnie jak wyrażanie przez wychowawcę życzenia lub upomnienia, jest zaliczona do łagodnych form wychowawczego oddziaływania, a jej przeciwieństwem jest forma ostra – rozkaz. Ponieważ głównym celem porady „jest spowodowanie takiego postępowania drugiego, które radzący uważa za najbardziej właściwe w pewnej sytuacji dla radzącego się"[12], jej udzielanie musi wiązać się z przestrzeganiem etyki zawodowej przez wychowawcę/doradcę. Jest to tym bardziej uzasadnione, że traktując poradę jako środek wychowania, jako narzędzie w ręku wychowawcy, zarówno K. Sośnicki, jak i B. Śliwerski akceptują asymetrię układu doradca – radzący się, przewidują życzliwą dominację doradcy i oczekują, że porada wskaże warunki osiągania celów wyznaczonych przez doradcę, z góry zakładając, że są one słuszne i służące dobru radzącego się.

---

[8] Por. B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa 1997; E. Siarkiewicz, *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Zielona Góra 2010; M. Szumigraj, *Poradnictwo kariery – systemy i sieci*, Warszawa 2011; B. Skałbania, *Instytucjonalne poradnictwo pedagogiczne okresu przemian. Kontynuacja i zmiany*, Radom 2012; J. Lenart, *Orientacja i poradnictwo zawodowe w Polsce w latach 1944-1989*, Rzeszów 2013.

[9] J. Modrzewski, *Edukacja utowarowiona…*, op.cit.

[10] Por. E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Kraków 2014; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012.

[11] K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania*, Warszawa 1973, s. 13-14.

[12] Ibidem, s. 144.

Owo zwrócenie uwagi przez teoretyków pedagogiki ogólnej na poradę, a zwłaszcza podkreślenie jej etycznych aspektów, zachęciło mnie do zajęcia się uwikłaniami etycznymi poradnictwa i włączenia tej problematyki do kwestii aksjologicznych pedagogiki, poruszonych m.in. przez J. Modrzewskiego. Na marginesie pragnę dodać, że nie jest to moja pierwsza próba zainteresowania „pedagogów ogólnych" poradnictwem jako sferą działań edukacyjnych i wychowawczych. We wcześniejszych publikacjach starałam się przedstawić biograficzne uczenie się, jakie ma miejsce w sytuacji poradniczej[13], obecnie jednak skoncentruję się na etycznych aspektach poradnictwa, o których także już pisałam, ale w nieco innym kontekście[14].

Etyczne problemy poradnictwa jako przedmiot badań

Badania poradoznawcze pokazują, że pod pojęciem „poradnictwo" mogą kryć się różne wyobrażenia. Może ono bowiem określać zarówno dwuosobową relację, czyli – jak widział to K. Sośnicki – wspomaganie przez profesjonalnego wychowawcę/doradcę wychowanka/osobę radzącą się, jak i być używane do określania całości pracy jednej zorganizowanej instytucji – poradni; odnoszone do działalności sieci placówek poradniczych; lub stanowić nazwę subprocesu w złożonym procesie życia społecznego, najbliższego edukacji, rozumianej jako jeden z „zasadniczych »kanałów« społecznej adaptacji i pozyskiwania życiowej specjalizacji" przez członków życia społecznego[15]. Poradnictwem można więc nazwać zarówno zorganizowaną, jak i niezorganizowaną (czyli incydentalną) pomoc różnorodnych grup wsparcia oraz pojedynczych osób[16], nie zawsze profesjonalnie do tego przygotowanych[17], działających poprzez nawiązywanie kontaktów bezpośrednich lub zapośredniczonych książką, Internetem, telewizją, telefonem, listem[18].

Poradnictwo jako sieć instytucji, dzięki pracy profesjonalnych doradców, realizuje zadania postawione mu przez organ je powołujący, którym może

---

[13] Por. A. Kargulowa, *Próba zainteresowania pedagogiki ogólnej uczeniem się w sytuacji poradniczej*, „Przegląd Pedagogiczny" 2011, nr 1, s. 124-134; eadem, *(Trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy, działania w sytuacji poradniczej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2013, nr 1(61), s. 59-63.

[14] A. Kargulowa, *Refleksje wokół tematu konferencji „Poradnictwo między etyką i techniką"*, w: V. Drabik-Podgórna (red.), *Poradnictwo między etyką i techniką*, Kraków 2007, s. 35-50.

[15] J. Modrzewski, *Edukacja utowarowiona…*, op.cit., s. 171.

[16] A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*, Warszawa 2004; E. Siarkiewicz, *Przesłonięte obszary poradnictwa…*, op.cit.

[17] Por. E. Kennedy, S.C. Charles, *Jak pomagać dobrą radą. Poradnik*, Kraków 2004.

[18] Por. D. Zielińska-Pękał (red.), *Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców*, Zielona Góra 2009; E. Zierkiewicz, *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?*, Kraków 2004.

być zarówno państwo, jak i stowarzyszenia społeczne, organizacje produkcyjne, polityczne lub inne. Z kolei poradnictwo incydentalne jest działaniem zsocjalizowanych, lecz nie zawsze profesjonalnie przygotowanych jednostek.

W tej wypowiedzi przyjmuję, po pierwsze, że bez względu na to, co rozumie się przez poradnictwo, zawsze pojawiają się w nim napięcia, umownie określone „pomiędzy etyką a techniką", po drugie, pomocna w poznaniu owego „pomiędzy" może być socjogenetyczna rekonstrukcja przestrzeni społecznego doświadczenia, jakim było i jest tworzenie/uprawianie poradnictwa[19]. Rekonstrukcja ta umożliwia bowiem zarówno odkrycie publicznej, jawnej, technicznej sfery praktyki poradniczej oraz towarzyszącej jej sfery odczuwanej, sensorycznej, niejawnej, symbolicznej, a więc i etycznej, jak również odtworzenie procesu konstytuowania się tych sfer.

Stosując analizę socjogenetyczną w odniesieniu do poradnictwa, można więc odkryć jego strukturę, wyodrębniając dwie sfery. Jedną z nich jest realnie stworzona przestrzeń społecznych doświadczeń osób związanych z poradnictwem, uczestniczących w nim jako: doradcy, radzący się, właściciele poradni, badacze poradnictwa, twórcy metod pracy doradczej i poradniczej, autorzy poradników, których ogólnie można nazywać „interesariuszami poradnictwa". Jest to przestrzeń działań i postępowania osób dysponujących określoną wiedzą i znanymi sobie technikami. Można odtworzyć ich obserwowalne zachowania, wypowiedzi, umiejętności posługiwania się nabytą wiedzą, nawyki, sposoby wykorzystywania przez nich narzędzi i konstruowania społecznej przestrzeni, rodzaje stosowanych środków, sposoby operowania czasem. Drugą sferę stanowią możliwe do odczytania i zrozumienia przeżycia tych osób, ich swoiste wyczucie i poczucie doświadczanej rzeczywistości, która nabiera specyficznej konotacji tylko w obrębie określonej grupy lub środowiska. To uczestnicząc w sytuacji poradniczej, zazwyczaj uwzględnia się ogół ocen i norm moralnych przyjętych w danej epoce i danej zbiorowości, czyli etyczny wymiar owych przeżyć. Można jednak także te dwie sfery poradnictwa ująć w sposób procesualny i potraktować jako zjawisko stale konstruowane i dekonstruowane w przestrzeni życia społecznego, czyli podlegające zmianom zarówno w wymiarze praktycznym, jak i etycznym.

Mówiąc inaczej, poradnictwo, traktowane zarówno jako relacja dwuosobowa, jak i działalność zorganizowana lub element procesu życia społeczne-

---

[19] R. Bohnsack, *Metoda dokumentarna – od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji*, w: S. Krzychała (red.), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wrocław 2004, s. 17-35; M. Crozier, *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, Warszawa 1996.

go, posiada – godną odkrycia – warstwę praktyczną, bazującą na uogólnionych zasobach wiedzy często zinstytucjonalizowanej, na doświadczeniach refleksyjnych praktyków i przyjętych tradycyjnie rozwiązaniach organizacyjnych, oraz warstwę etyczną, w postaci wiedzy ateoretycznej, wiedzy milczącej, ukrytej, tworzącej ramy i schematy orientacji, a więc nadającą swoisty habitus technicznej praktyce radzenia i doradzania. Uwzględnienie zarówno jednej, jak i drugiej warstwy umożliwia zrozumienie wielu pojedynczych zachowań uczestników szeroko rozumianego poradnictwa, jak i osób bezpośrednio z nim niezwiązanych (ale mających dla praktyki poradniczej znaczenie), w aspekcie samej techniki działania, a także podzielanej etyki[20].

W tym opracowaniu sygnalizuję jedynie niektóre kwestie etyczne poradnictwa. Wspomnę o tych, które wiążą się z działaniem doradców wchodzących w relacje z osobami radzącymi się, tych, które dotyczą etycznej strony praktyk i strategii wykorzystywanych w poradnictwie oraz niektórych przepisów działania doradców. Pominę zaś ogólnospołeczno-kulturowo-ekonomiczne aspekty etyczne współczesnego poradnictwa kultury neoliberalnej, które omówiłam w innym miejscu[21].

Etyczny wymiar poradniczej praktyki

Już w swoich początkach zorganizowane poradnictwo zostało uwikłane w dylematy moralne, które dotyczyły jego istoty i sensu. Mam tu na myśli postęp technologiczny, wykorzystywanie techniki w I wojnie światowej i znaczenie postępu technicznego (zbrojeniowego) dla rozwoju poradnictwa w Europie. Bo to właśnie w związku z kontynuowaniem działań wojennych, poprzez przeznaczanie znacznych sum pieniędzy na prowadzenie badań diagnostycznych wśród wojskowych (dowódców, pilotów), przyczyniono się do rozkwitu poradnictwa, i to nie tylko zawodowego. Rozwijające się badania psychologiczne i osiągane w nich wyniki służyły doradcom w uprawianiu różnych rodzajów poradnictwa. Nie były jednak w stanie usunąć ambiwalencji w ocenie ich społecznej roli, nie dostarczały bowiem jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czy doradca, określając sprawność żołnierzy bądź co bądź w zabijaniu, działa etycznie. Wiadomo było bowiem, że nie działał w imię uniwersalnego dobra, lecz w imię dobra jednych („właścicieli" poradni), a krzywdy innych (pokonanych). I dylematu tego nie roz-

---

[20] Por. J. Guichard, *Procesualne ramy i formy tożsamości a praktyka poradnicza*, w: B. Wojtasik (red.), *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Wrocław – Radom 2001, s. 87-96.

[21] A. Kargulowa, *Poradnictwo w(y)pisane w neoliberalizm*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2015, nr 2(70), s. 7-21.

strzygało nawet to, że równocześnie rozwijało się poradnictwo dla inwalidów wojennych i ich rodzin; dla samotnych kobiet wdów po poległych żołnierzach, które stały się jedynymi żywicielkami rodzin; dla opiekunów osieroconych dzieci.

Z tego też względu napięcie występujące w przestrzeni etyka – technika, a dotyczące głębszego sensu poradnictwa, już na początku XX wieku postawiło problem: neutralność vs. zaangażowanie moralne działań poradniczych. O ile jeszcze w początkach tego wieku Édouard Claparéde[22] wspominał o tym z pewnym zażenowaniem, o tyle potem problem ten dyskretnie przemilczano w profesjonalnych dyskusjach, a sytuację, w której badania psychologiczne służą celom militarnym, uznano za naturalną. Problem moralno-etyczny jednak pozostał i może, a nawet powinien, stać się przedmiotem rozważań nie tylko organizatorów poradnictwa i doradców, ale również myślicieli, moralistów i filozofów.

Jeśli nawet pominiemy wątpliwe etycznie okoliczności społeczno-polityczno-ekonomiczne powstania poradnictwa, nie możemy zapomnieć o wymaganiu stałego przestrzegania w nim etyki działania w różnych realnych sytuacjach niesienia pomocy. Ambiwalentna etycznie sytuacja poradnicza może bowiem mieć miejsce nie tylko w praktykach prowadzonych na użytek działań wojennych, ale i we współczesnym poradnictwie lub doradztwie. Ambiwalencja dotyczy zarówno pojedynczych sytuacji poradniczych, jak i poradnictwa rozumianego jako swoista ingerencja w proces życia społecznego. W neoliberalizmie bowiem społeczeństwo jako całość wymusza na jednostce zindywidualizowany sposób życia. Nie jest to sposób łatwy ani zapewniający satysfakcję. Wiele trudności sprawia konieczność codziennego podejmowania przez jednostkę ryzykownych decyzji i dokonywania wyboru spośród licznych ofert wartości, stylów życia, sposobów spędzania czasu wolnego. Wybory te rodzą problemy, gdyż narażają dokonujące je osoby na skutki ich nietrafności. Przyczynia się to w dużej mierze do koncentracji ludzi na sobie samych, ciągłego roztrząsania własnych dylematów moralnych, wzrostu zachowań permisywnych, zmniejszenia znaczenia relacji międzyosobowych na rzecz kontaktów bezosobowych, powierzchownych, przelotnych, do atomizacji życia społecznego, a w nim – do ciągłej dekonstrukcji/rekonstrukcji swojej tożsamości. Może to prowadzić do unikania szczerego kontaktu z doradcą, a sytuacji poradniczej nadawać niejednoznaczny charakter[23].

---

[22] É. Claparéde, *Poradnictwo zawodowe. Zadania i metody*, Warszawa – Kalisz 1924.

[23] S. Collins, N. Arthur, C. Brown, B. Kennedy, *Opinie doradców i opiekunów praktyk na temat kształcenia w obszarze wielokulturowości i sprawiedliwości społecznej/Cousellor and Supervisor Views of Multicultural and Social Justice Education*, „Studia Poradoznawcze/Journal of Counsellogy" 2013, s. 109-128, 279-295.

Według poradoznawców relacje poradnicze nie sprowadzają się bowiem jedynie do przekazywania porady przez wychowawcę/doradcę wychowankowi/radzącemu się (*homo consultans*), ale powinny być traktowane jako tworzenie wspólnej przestrzeni dialogu, opartego na refleksyjnym udziale obu uczestników relacji[24]. Wówczas wewnętrzne napięcia stają się udziałem niemal każdego doradcy nawiązującego współpracę z radzącym się. Niejednokrotnie bowiem niezbędne z „profesjonalnego" punktu widzenia zastosowanie się do ogólnych wskazań metodycznych uprawiania poradnictwa, a zwłaszcza przestrzeganie wymagań Carla Rogersa w kwestii całkowitego i bezwzględnego zaakceptowania klienta, budzi niepokój i sprawia poważne trudności nie tyle natury technicznej, wymagającej, by zastosowane zostały odpowiednie metody pracy i właściwe narzędzia, ile natury moralnej. Bardzo często bowiem doradca znajduje się w dwuznacznej sytuacji. Z jednej strony etyka jego zawodu wyraźnie nakazuje mu nieść pomoc osobie proszącej o nią, najlepiej jak potrafi, z drugiej – nie zawsze jest w stanie odpowiedzieć sobie pozytywnie na pytanie, czy korzystający z udzielanej pomocy nie wykorzysta swojej pozycji społecznej lub zawodowej przeciwko innym, a nawet czy udzielona jednemu z klientów porada nie przyniesie szkody innemu. W związku z tym ambiwalentna etycznie zdaje się być np. pomoc udzielana w ramach *coachingu* i *outplacementu*, kiedy doradca stara się zarówno pomóc zwalnianemu pracownikowi, jak i kierownikowi zakładu pracy, firmy czy korporacji, który go zwalnia[25], nie mówiąc już o anegdotycznej sytuacji, którą opisywał Marian Kulczycki[26], a którą postaram się z pamięci przytoczyć. „Przychodzi killer i uskarża się, że ostatnio nie może dobrze wykonywać swojego zawodu, bo czuje się rozdrażniony, źle sypia po nocach, traci pewność ręki i celność oka. Prosi o pomoc, poradę, wsparcie. Jest pani przez niego osobą wybraną, obdarzoną pełnym zaufaniem,

---

[24] A. Czerkawska, *Poradnictwo egzystencjalne. Założenia – inspiracje – rozwiązania praktyczne*, Wrocław 2013; V. Drabik-Podgórna, *Doradca między techniką a etyką*, w: B. Wojtasik, A. Kargulowa (red.), *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, Warszawa 2003, s. 182-188; B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa 1997; E. Zierkiewicz, *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?*, op.cit., s. 71-94.

[25] M. Szumigraj, *Ewolucja i zakres współczesnego poradnictwa zawodowego*, w: J. Kargul (red.), *Dyskursy młodych andragogów 3*, Zielona Góra 2002, s. 47-56; idem, *Poradnictwo kariery…*, op.cit.; J. Minta, *Doradcy uczelnianych biur karier jako realizatorzy programu outplacement dla społeczności akademickiej*, w: B. Wojtasik, A. Kargulowa (red.), *Doradca…*, op.cit., s. 148-160; Z. Wołk, *Poradnictwo w zakładzie pracy w kontekście przemian cywilizacyjno-kulturowych*, w: A. Kargulowa (red.), *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa 2009, s. 308-330; A. Dębska, *Mentor, coach, facylitator – trzy role doradcy zawodowego*, „Edukacja Dorosłych" 2010, nr 1(62), s. 77-89.

[26] Marian Kulczycki – psycholog i psychiatra był wieloletnim pracownikiem i dyrektorem Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, praktykującym terapeutą i autorem publikacji na temat poradnictwa.

kimś, komu powierza swoje najgłębsze tajemnice. Etyka zawodowa nakazuje nieść pomoc. Co pani zrobi – naciskał Profesor – przecież wie pani, czemu to będzie służyło!"

Anegdota ta bardzo wyraziście oddaje wspomniane pole napięć w pracy doradcy. Kieruje także naszą uwagę na toczący się wśród filozofów spór na temat relacji etyki i moralności. Spór ten, przywołany w pracy Paula Ricoeura *O sobie samym jako innym*[27], daje się sprowadzić do pytania: Czy etyka zawsze jest moralna? Przytoczone w tej pozycji stanowiska filozoficzne pokazują, jak trudne jest udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie.

P. Ricoeur odróżnia etykę od moralności. Uważa, że podstawowym pojęciem etyki jest „życie dobre", zaś podstawowym pojęciem moralności „obowiązek", który nakazuje działanie w imię uniwersalnej normy. Stąd, aby życie było „dobre", musi uwzględniać szacunek dla uniwersalnych norm, zaś szacunek nie może być jedynie dogmatycznym trzymaniem się zasad, lecz wyrazem dążenia do „dobrego życia". Zwieńczeniem zaś, czy też syntezą, etycznego dążenia do wypełniania moralnego obowiązku jest mądrość praktyczna. Sądzę, że właśnie sięgnięcie do niej może podpowiedzieć, komu pomagać i jak pomagać. „Życie nie jest dobre, jeżeli nie odpowiada we właściwy sposób na wezwanie płynące ze strony innych" – możemy przeczytać we *Wstępie* do polskiego wydania wspomnianej książki[28]. „Ostatecznie – konstatuje autorka *Wstępu* – ideałem etyki jest, wedle formuły Ricoeura: życie dobre z innymi i dla innych w sprawiedliwych instytucjach"[29]. Sądzę, że w tych poglądach można znaleźć odpowiedź na pytanie o zachowanie się doradcy w ambiwalentnej etycznie sytuacji.

Jeśli zatem mamy na myśli poradnictwo jako przestrzeń wytworzoną w relacji międzyosobowej, zawsze ma ono trudny do zakwestionowania charakter moralno-etyczny. Tocząca się rozmowa, będąca swoistym działaniem społecznym, bazuje bowiem przede wszystkim na odpowiedzialności w dążeniu do dobrego życia obu partnerów. Odpowiedzialność ta jest też ich poświadczaniem siebie, dowodem na „zawierzenie" przez nich sobie i obdarzeniem się zaufaniem. Stanowi swoiste zobowiązanie do tego, by nie zawieść partnera, przekonanie, że bez względu na to, co się stanie, można na niego liczyć, można być pewnym, że dotrzyma on danych zobowiązań i zachowa wierność sobie.

Przestrzeganie etyczno-moralnych zasad w poradnictwie wymaga, zwłaszcza od doradcy, posiadania określonych cech osobowych, przestrze-

---

[27] P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, Warszawa 2003.

[28] M. Kowalska, *Wstęp. Dialektyka bycia sobą*, w: P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, op.cit., s. XXIX.

[29] Ibidem, s. XXX.

gania ogólnych zasad moralnych oraz poczucia misji, jak również zastosowania swoistej techniki przekazu zarówno w postaci odpowiednich konstrukcji słownych, jak i komunikacji pozasłownej, stosownych narzędzi pracy oraz stworzenia odpowiedniego klimatu rozmowy[30]. Nieobojętne pozostaje też to, przez kogo jest on powołany i w czyim imieniu działa.

Nie będę przytaczała całego rejestru form, technik czy przestróg dotyczących rozmowy poradniczej. Chciałabym jednak zwrócić uwagę na dokument, który może być dowodem na ciągłą obecność, a nawet próbę sankcjonowania napięć między techniką a etyką w prowadzeniu takiej rozmowy. Mam na myśli zbiór zaleceń opracowanych przez Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości pt. *Jak zajmować się powinni sobą ci, którzy pomagają innym*, zamieszczony w „Nowinach Psychologicznych":

„1. Bądź dla siebie łagodny.

2. Przypominaj sobie, że jesteś tylko osobą podtrzymującą, nie jesteś czarodziejem.

3. Znajdź swoją pustelnię i odwiedzaj ją codziennie.

4. Dawaj swoim współpracownikom wsparcie, pochwały i otuchę.

5. Pamiętaj, że będąc świadkami bólu, z którym się spotykamy, jesteśmy skazani na to, by czuć się bezradni. Przyznaj się do swej bezradności bez wstydu. Samo bycie z kimś i okazanie mu serdeczności czasem jest ważniejsze od robienia czegoś.

6. Zmieniaj swoją dzienną rutynę tak często, jak tylko możesz.

7. Naucz się odnajdować różnicę między narzekaniem, które przynosi ulgę, a narzekaniem, które wzmacnia negatywny stres.

8. W drodze do domu skup się na tym, co dobrego wydarzyło się w ciągu dnia.

9. Czerp z własnego źródła. Bądź twórczy, próbuj nowych pomysłów. Bądź zarówno artystą, jak i rzemieślnikiem.

10. Używaj przełożonych, jak i współpracowników jako źródła wsparcia, zwłaszcza jeśli chcesz się upewnić albo coś zmienić.

11. Unikaj rozmów o pracy i profesjonalnego żargonu w czasie przerw i spotkań towarzyskich z kolegami z pracy.

12. Zaplanuj sobie okresy wycofania się w ciągu tygodnia i ogranicz wtedy możliwości przeszkadzania ci.

---

[30] S. Collins, N. Arthur, C. Brown, B. Kennedy, *Opinie doradców i opiekunów praktyk…*, op.cit.; A. Czerkawska, *Oblicza pasji i powołania w pracy doradcy*, w: B. Wojtasik, A. Kargulowa (red.), *Doradca…*, op.cit., s. 174-181; eadem, *Poradnictwo egzystencjalne…*, op.cit.; V. Drabik-Podgórna, *Doradca między techniką a etyką*, op.cit., s. 182-188; eadem, *Innowacja edukacyjna w poradnictwie zawodowym. Aplikacja rozwiązań francuskich*, Kraków 2005; E. Siarkiewicz, *Przesłonięte obszary poradnictwa…*, op.cit.; B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu…*, op.cit.; E. Zierkiewicz, *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?*, op.cit.

13. Mów »taki mój wybór« lub »taka jest moja decyzja« raczej niż »muszę« lub »powinienem«.

14. Jeżeli nigdy nie mówisz »nie«, co warte jest twoje »tak«.

15. Pamiętaj, obojętność bardziej rani niż przyznanie się, że już nic więcej nie możesz zrobić.

16. Śmiej się i używaj zabawy"[31].

Przytoczony dokument, jako swoista techniczna instrukcja obsługi dobrego samopoczucia doradcy, dotyczy bardzo ważnych kwestii etycznych poradnictwa. Jego autorzy wyraźnie koncentrują się tu na doradcy. Nic dziwnego! Wiele badań dotyczących terapii i poradnictwa wskazuje na to, jak ciężka, wyczerpująca psychicznie i odpowiedzialna jest jego praca. Ukazała się nawet książka na ten temat pod wymownym tytułem *Pomaganie męczy*, adresowana do terapeutów, lekarzy i pielęgniarek, nauczycieli, adwokatów, księży[32]. Jednakże ten zbiór zaleceń zdaje się w całej rozciągłości potwierdzać poglądy M. Nowaka[33], który zauważa, że człowiek współczesny uciekł od odpowiedzialności za całość. Czuje się odpowiedzialny najwyżej za poszczególne aspekty swojego bycia w świecie, zapominając często o ich związkach z wieloma innymi ważnymi problemami. Dobro innych ludzi, z którymi doradca wchodzi w kontakty społeczne, autorzy dokumentu stawiają na dalekim planie, a nawet tych, którzy oczekują pomocy, radzą czasem traktować instrumentalnie (np. pkt 10, 12). W swej ogólnej wymowie dokument ten zdaje się pozostawać w sprzeczności z przytoczonymi wyżej poglądami P. Ricoeura co do moralno-etycznej odpowiedzialności za „życie dobre" wszystkich interesariuszy poradnictwa, a także co do niezbędności ich pełnego porozumienia się.

Próba podsumowania

Podejmując kwestie etyczne poradnictwa, starałam się znaleźć przykłady uwikłań i napięć w obszarze etyka – praktyka poradnicza, a tym samym dowieść, że:

1. Samo powstanie zinstytucjonalizowanego poradnictwa to nie tylko rezultat rozwoju techniki i technologii, domagający się zmian w biografii ludzi biorących udział w życiu społecznym i napotykających przy tym na trudności, ale również efekty tego rozwoju nie zawsze łączące się z przestrzeganiem wymagań etyki współżycia społecznego oraz po-

---

[31] *Jak zajmować się powinni sobą ci, którzy pomagają innym*, „Nowiny Psychologiczne" 1990, nr 1-2.

[32] J. Fengler, *Pomaganie męczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańsk 2000.

[33] M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.

trzeby porozumienia się wielu podmiotów społecznych w – jak ujął to swego czasu Jean Guichard[34] – całym kosmosie życia społecznego.
2. Wszelkie zmiany w poradnictwie i jego organizacji powodują wzrost napięć na polu wytyczonym przez technikę poradniczego działania i jego etykę wynikającą z szerszej ideologii działań.
3. Etyczność działań poradniczych jako edukacyjnej praktyki jest podawana w wątpliwość zarówno wówczas, gdy rozpatrujemy odległe skutki niesionej pomocy, jak i wówczas, gdy rozważamy współczesne źródła finansowania jej organizacji, utrzymywania i rozwoju.
4. Niektóre dokumenty sporządzone jako kodeksy czy instrukcje pracy poradniczej i doradczej nie w pełni uwzględniają ogólne założenia etyki społecznego współżycia, zaś te zbudowane na takich założeniach są trudne do bezwzględnego przestrzegania.
5. Dla doradcy napięcia pomiędzy etyką i techniką działania mają swój wymiar osobisty, zindywidualizowany, wewnątrzpsychiczny i dochodzą do głosu w czasie udzielania przez niego porad.

Znacznie szersze są jednak ramy etycznych uwikłań współczesnej praktyki poradnictwa jako procesu życia społecznego i sieci organizacji powoływanych przez państwo. Pedagogika, sięgając do podstaw filozoficznych edukacyjnej i poradniczej praktyki, podejmując kwestie etyczne wychowania, autoedukacji, relacji wychowawca – wychowanek, wreszcie włączając się do publicznego dyskursu na temat organizowania instytucji doradczych, prowadzenia badań diagnostycznych i eksperymentalnych, tworzenia przepisów prawnych regulujących pracę osób zajmujących się wychowaniem, doradzaniem i/lub kształceniem w skali kraju, nie może pominąć kwestii moralno-etycznych związanych z neoliberalnym porządkiem społecznym. Można przeczytać o tym także u J. Modrzewskiego, wyjaśniającego, na czym polega deprecjonowanie zasadniczej „autonomicznej i autotelicznej wartości" edukacji i jej utowarowienie: „Edukację, w społecznej percepcji i zachowaniach, kwalifikuje się […] często jako wartość instrumentalną, służącą osiąganiu innych szczególnie cenionych dóbr zwłaszcza wobec spodziewanej a osiągniętej za jej przyczyną pozycji społecznej, ale i innych wartości, wśród których spotykamy: materialne, związane z charakterem zatrudnienia, awansem społecznym czy osobistym znaczeniem, względnie jako formę wsparcia społecznego, warunek tworzenia i zachowania pamięci społecznej, kształtowania świadomości społecznej, ale i manipulowania nią, osobistego i pokoleniowego awansu cywilizacyjnego, zaspokajania i kreowania potrzeby poznawczej, podmiotowego kształtowania potencji twórczej itp."[35]

---

[34] J. Guichard, *Procesualne ramy i formy tożsamości*…, op.cit., s. 87-96.

[35] J. Modrzewski, *Edukacja utowarowiona*…, op.cit., s. 173.

Z pewnością przytoczone dowody utowarowienia odnoszą się do obszerniejszego katalogu spraw niż mieszczące się w przedstawionym tu obszarze poradnictwa. Jednakże poradnictwo, które niejednokrotnie organizowane jest jako proces/działanie naprawcze w polu społecznych, zwłaszcza edukacyjnych, praktyk, może okazać się swoistą soczewką, w której skupiają się wspomniane wyżej moralno-etyczne kwestie. Dlatego też większe zwrócenie uwagi na podejmowane w jego obrębie działania pomocowe, poradnicze, naprawcze mogłoby wzbogacić refleksję nad wspomnianymi aspektami wychowania/edukacji zajmującymi pedagogikę oraz dać głębszą odpowiedź na pytanie, w imię czyjego dobra organizowane jest poradnictwo[36], i szerzej odsłonić źródła etycznych uwikłań zarówno jego, jak i utowarowionej edukacji.

---

[36] Por. M. Szumigraj, *W imię czyjego dobra? Czyli o misji poradnictwa kariery*, w: V. Drabik-Podgórna (red.), *Poradnictwo między etyką i techniką*, op.cit., s. 149-164.

Ewa Syrek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Inspiracje dla pedagogiki zdrowia

Nauki społeczne i humanistyczne w ostatnich dekadach znacząco poszerzyły zakres swoich zainteresowań badawczych i koncepcyjnych, wychodząc naprzeciw potrzebom poznawania nowych lub zmieniających się obszarów ludzkiej egzystencji, a także wielu konsekwencji zagrożeń zdrowia i bezpieczeństwa społeczno-ekonomicznego wynikających z dokonujących się zmian społecznych, postępu cywilizacji i procesów globalizacji[1]. Dla pedagogiki społecznej „środowiskowy punkt widzenia owych zagrożeń i problemów rozwojowych oraz środowiskowego lokowania inicjatyw optymalizujących warunki i sytuacje życiowe interesujących ją kategorii społecznych ulegał modyfikacji i częściowemu przezwyciężaniu wraz z postępującą dynamiką jej teoretycznej reorientacji i empirycznego rozpoznawania nie tylko owych lokalnych determinant nierówności społecznych (w dostępie różnych kategorii i warstw społecznych do dóbr materialnych i symbolicznych), lecz zwłaszcza ich poza- i ponadlokalnych uwarunkowań i odniesień, tkwiących w cechach systemów ogólnokrajowych czy globalnych”[2]. Pedagogika społeczna jest metateorią i wielowątkowym źródłem inspiracji poznawczo-badawczych dla współczesnej pedagogiki zdrowia[3]. Celem artykułu jest jedynie zasygnalizowanie niektórych kontekstów posiadających wymiar naukowy, a także koncepcji strategii i programów działań proponowanych przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) mających inspirujące znaczenie dla dalszych analiz i badań będących w obszarze zain-

---

[1] B. Hołyst, *Bezpieczeństwo jednostki*, Warszawa 2014; idem, *Bezpieczeństwo społeczne*, Warszawa 2015.

[2] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 234.

[3] E. Syrek, *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*, Katowice 2000; eadem, *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*, Katowice 2008.

teresowań współczesnej pedagogiki zdrowia jako subdyscypliny pedagogiki. Szczególne miejsce w polskiej myśli o wychowaniu zajmuje Helena Radlińska, twórczyni polskiej szkoły pedagogiki społecznej, i Florian Znaniecki, socjolog, twórca pierwszego teoretycznego traktatu o wychowaniu – *Socjologii wychowania*. H. Radlińska podkreślała, że pedagogika społeczna sięga bezpośrednio do nauk biologicznych i medycznych, a w zestawieniu z pedagogiką leczniczą korzysta z „badań nad zahamowaniami i skrzywieniami rozwoju indywidualnego, wprowadza dane o ich społecznych przyczynach, o możliwościach i sposobach zapobiegania im i [ich] wyrównywania"[4]. F. Znaniecki podkreślał natomiast „iż badacze społeczni nie wykorzystują w pełni medycyny jako szczególnie ważnego obszaru studiów"[5]. Dla współczesnej pedagogiki zdrowia zdanie to stanowi ważną inspirację, by skierować uwagę poznawczą w stronę nauk medycznych (np. analizy stanu zdrowia dzieci i młodzieży według wskaźników medycznych). W przedmiotowych analizach naukowych można zauważyć orientowanie się pedagogiki społecznej jako nauki prakseologicznej ku naukom socjologicznym, np. pedagogiki zdrowia ku socjologii zdrowia i choroby. Jerzy Modrzewski sygnalizuje, że „orientacja pedagogiki społecznej ku naukom socjologicznym wzmacnia jej teoretyczne podstawy i status wiedzy naukowej, aspirującej nie tylko do diagnozy i eksplikacji interesującego ją wycinka rzeczywistości, lecz i jego pedagogicznej modyfikacji w aspekcie optymalizowania warunków czy szansy rozwoju jednostek, grup i złożonych struktur społecznych (np. awansujących cywilizacyjnie społeczności lokalnych). Orientacja pedagogiki społecznej ku licznym nurtom i postaciom społecznej myśli pedagogicznej wzbogaca niewątpliwie jej warstwę normatywną, uzasadniającą podejmowane w niej starania zmierzające do konstrukcji pedagogicznych modeli optymalizacyjnych, poszerzając także pole jej zainteresowań o społeczne problemy pedagogiczne i modyfikując je za jej pośrednictwem"[6]. Najbardziej twórcze inspiracje pedagogika zdrowia zawdzięcza H. Radlińskiej i jej klasycznej koncepcji pedagogiki społecznej, gdzie „wychowanie dla spraw zdrowia" autorka określała jako pomoc ludziom w zdobywaniu wiedzy o zdrowiu, kształtowaniu nawyków, umiejętności i sprawności służących utrwalaniu i doskonaleniu zdrowia oraz pomoc w rozwijaniu pozytywnego zainteresowania zdrowiem, w kształtowaniu postaw umożliwiających skuteczną profilaktykę, ratownictwo, leczenie, pie-

---

[4] H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej*, w: H. Radlińska (red.), *Pedagogika społeczna*, Wrocław – Kraków 1961, s. 364; Zob. też: L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków 2014, s. 594-605.

[5] F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, Warszawa 1971, s. 527.

[6] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne…*, op.cit., s. 17-18.

lęgnację, rehabilitację i stosowanie zasad higieny w życiu jednostkowym i zbiorowym. Wychowanie zdrowotne traktowała jako składnik kultury zdrowotnej, akcentowała profilaktykę zdrowotną oraz higienę jednostkową i społeczną[7]. Analizując dokonania twórcze H. Radlińskiej, można zauważyć, że współczesna pedagogika zdrowia znajduje wyjątkowe oparcie w klasycznej koncepcji pedagogiki społecznej w sensie poznawczym, w sensie praktyki edukacyjnej oraz pracy społecznej (służby społecznej) i jest teoretycznym zapleczem teorii środowiska[8] i współczesnej edukacji zdrowotnej[9]. J. Modrzewski, analizując udział pedagogiki społecznej w rozwijaniu teorii środowisk wychowawczych, pisze: „pedagogika społeczna, dopełniając swoimi badaniami diagnostycznymi obrazu ich funkcjonowania, zwłaszcza w wymiarze wychowawczym, rozwojowym, egzystencjalnym, ujawnia stałą gotowość i wytrwałość w tropieniu i demaskowaniu występujących w nich zagrożeń czy barier rozwojowych oraz ich łagodzeniu, względnie przezwyciężaniu według proponowanych przez siebie i często faktycznie realizowanych pomysłów: po części niwelujących owe zróżnicowania i zagrożenia i po części wzmacniających szanse życiowe dzieci i młodzieży warstw niższych oraz uspołeczniających się czy wchodzących w życie w środowiskach peryferyjnych bądź zdegenerowanych ekonomicznie i kulturowo”[10]. Aktualny społeczno-ekologiczny model zdrowia akcentuje wzajemne relacje człowieka ze środowiskiem – szczególnie warto podkreślić znaczenie środowiska nie tylko jako warunków do rozwoju i wychowania człowieka, ale i jako działań umacniających zdrowie. Zdrowie jest bowiem warunkiem niezbędnym, a jednocześnie zasobem (w wymiarze jednostkowym i społecznym) pozwalającym na realizację celów, dążeń i aspiracji życiowych ludzi w każdym wieku. Ponadto jest ważnym kapitałem społecznym i ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju społeczno-ekonomicznego, odgrywa znaczącą rolę w życiu każdego człowieka, rodziny i społeczności, a najwyższy osiągalny poziom zdrowia jest jednym z podstawowych praw człowieka[11]. W dokumentach WHO szczególnie podkreśla się, iż „podsta-

---

[7] E.A. Mazurkiewicz, *Sprawność działania socjalnego w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej*, Wrocław – Łódź 1983, s. 76-79; E. Syrek, *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*, op.cit.

[8] W. Theiss, *Edukacja środowiskowa i rozwój społeczny*, w: J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje…)*, Kalisz – Poznań 2008.

[9] E.A. Mazurkiewicz, *Pożytki z osiągnięć pedagogiki społecznej dla edukacji zdrowotnej*, w: B. Woynarowska, M. Kapica (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*, Warszawa 2001; J. Modrzewski, *Socjologia przestrzeni edukacyjnej*, w: J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów…*, op.cit.

[10] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne…*, op.cit., s. 233.

[11] *Zdrowie 2020: Europejska polityka wspierająca działania rządów i społecznych na rzecz dobrostanu człowieka*, WHO, Malta 10-13.09.2012, s. 1-2.

wowym prawem każdego człowieka jest cieszenie się, bez względu na rasę, religię, przekonania polityczne, warunki ekonomiczne i socjalne, coraz lepszym zdrowiem. Zdrowie wszystkich ludzi jest podstawą osiągnięcia pokoju i bezpieczeństwa, co w dużym stopniu zależy od współpracy między jednostkami i państwami. Sukcesy osiągnięte przez któreś z państw w promowaniu i ochronie zdrowia są ważne dla wszystkich"[12]. Pedagogika zdrowia, wykorzystując klasyczną koncepcję pedagogiki społecznej, analizuje znaczenie poszczególnych elementów środowiska w ujęciu jednostkowym, lokalnym i globalnym dla zdrowia/choroby. Jest subdyscypliną pedagogiki, a jej przedmiotem badań i podejmowanych analiz są społeczno-środowiskowe uwarunkowania zdrowia i choroby, wieloaspektowe i wielosektorowe działania środowiskowe (instytucjonalne i pozainstytucjonalne) na rzecz zdrowia różnych grup społecznych, a także badanie i ewaluacja procesu edukacji zdrowotnej (wychowania i kształcenia) ukierunkowanego na doskonalenie zdrowia fizycznego i psychospołecznego oraz umiejętności życiowych sprzyjających zdrowemu stylowi życia i poprawie jakości życia w każdym okresie życia człowieka celem projektowania pedagogicznych (w tym edukacyjnych) działań kompensacyjnych na rzecz jednostki i środowiska, wykorzystywanych także w pracy socjalnej[13]. Warto zwrócić uwagę, że w społeczno-ekologicznym modelu zdrowia wskazuje się na liczne, wzajemnie ze sobą powiązane uwarunkowania zdrowia/choroby, do których WHO zalicza: środowisko fizyczne (wpływ czynników będących skutkiem działań człowieka), stres środowiskowy związany z ogólnym kosztem życia ponoszonym przez jednostkę w destrukcyjnym środowisku fizycznym (np. katastrofy, kataklizmy), kulturowa różnorodność aksjologiczna i normatywna (np. wiedza na temat zdrowia, choroby, zagrożeń), czynniki psychospołeczne (relacje z innymi, zasoby indywidualne), a ponadto: korzystanie z praw i swobód obywatelskich, zatrudnienie, warunki pracy, warunki mieszkaniowe, kondycja psychofizyczna w zależności od płci, wykształcenie, zaopatrzenie w żywność (odpowiednie odżywianie), poczucie bezpieczeństwa, możliwość oszczędzania, komunikacja (łączność z innymi), możliwość wypoczynku (regeneracja sił), dostęp do odpowiedniej odzieży i inne[14]. W Konstytucji WHO przyjętej na Międzynarodowej Konferencji Zdrowia, która odbyła się w Nowym Jorku w 1946 r., a zapisanej w 1948 r. (z późniejszymi zmianami), podkreśla się m.in., że rządy poszczególnych państw są odpowiedzialne za zdrowie swoich narodów, które można osią-

---

[12] J.B. Karski, *Praktyka i teoria promocji zdrowia. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2006, s. 33.

[13] E. Syrek, *Zdrowie i wychowanie a jakość życia…*, op.cit., s. 21.

[14] *Zdrowie 21. Zdrowie dla wszystkich w XXI wieku*, Warszawa – Kraków 2001; por. N. Wolański, *Ekologia człowieka. Podstawy ochrony środowiska i zdrowia człowieka. Ewolucja i dostosowanie biokulturowe*, Warszawa 2008; D. Goleman, *Inteligencja ekologiczna*, Poznań 2009.

gnąć poprzez zapewnienie ochrony zdrowia i działania społeczne. Priorytetem w zakresie ochrony zdrowia jest ukierunkowanie na powszechne ubezpieczenia zdrowotne. WHO współpracuje także z decydentami, globalnymi partnerami zdrowia społeczeństwa obywatelskiego, środowiskami akademickimi i sektorem prywatnym, zachęcając kraje do opracowywania, wdrażania i monitorowania stałych krajowych planów/strategii zdrowotnych. WHO wspiera kraje, aby zapewnić sprawiedliwy dostęp do skoncentrowanych i zintegrowanych usług zdrowotnych w przystępnej cenie, ułatwić dostęp do niedrogich, bezpiecznych i skutecznych technologii medycznych oraz wzmocnić systemy informacji dotyczących zdrowia oparte na polityce społecznej[15]. Państwa członkowskie europejskiego regionu WHO uzgodniły główne cele polityki „Zdrowie 2020": zmniejszenie przedwczesnej umieralności w regionie, zwiększenie średniej długości życia, wzmacnianie dobrostanu ludności w regionie europejskim, zapewnienie powszechnej opieki zdrowotnej i prawa do najwyższego osiągalnego poziomu zdrowia, przyjęcie przez państwa członkowskie regionu krajowych celów zdrowia (czyli narodowych programów zdrowia). Jednym z celów polityki „Zdrowie 2020" w zakresie zwiększania równości w zdrowiu i doskonalenia modelu rządzenia na rzecz zdrowia jest poprawa zdrowia wszystkich obywateli i zmniejszenie nierówności w zdrowiu. W dokumencie tym podkreśla się, że ustalenie wspólnych celów przez kraje, regiony i miasta regionu europejskiego oraz realizacja wspólnych inwestycji wielosektorowych może przynieść znaczącą poprawę dobrostanu i zdrowia ludności. Do priorytetów zalicza się: wychowanie przedszkolne, jakość edukacji, zatrudnienie oraz warunki pracy, a ponadto ochronę społeczną i zmniejszenie ubóstwa, stosując w tym celu różne podejścia, np. budowanie inkluzji społecznej, wyrównywanie szans, podkreślanie mocnych stron jednostek i społeczności. Przyczyny nierówności społecznych[16] są różne i mają złożony charakter, a osadzone są w cyklu życia wielu jednostek i grup społecznych w krajach regionu europejskiego. Na przykład „różnice między najdłuższą a najkrótszą długością życia w momencie urodzenia w regionie europejskim WHO sięgają 16 lat, przy widocznych różnicach między płciami, a współczynniki umieralności okołoporodowej w niektórych państwach są o 43 razy wyższe niż w pozostałych krajach regionu"[17]. Ważnym elementem niwelowania nierówności w zdrowiu są działania ukierunkowane na społeczne i środowiskowe uwarunkowania zdrowia. Nierówności społeczne i różne aspekty tego zjawiska stanowiły źródło konfliktów społecznych i były przedmiotem zainteresowania filozofii, a później także

---

[15] www.who.int/about/mission/en [9.10.2015].

[16] M. Whitehead, G. Dahlgren, *Pojęcie i zasady przeciwdziałania społecznym nierównościom w zdrowiu: osiąganie poprawy stanu zdrowia*. *Część 1*, WHO, Ministerstwo Zdrowia, Warszawa 2008.

[17] Ibidem, s. 4.

innych nauk społecznych, w tym pedagogiki społecznej, w kontekście analizowania i wyjaśniania ich przyczyn[18]. Uwarunkowania zdrowia to czynniki indywidualne, społeczne, kulturowe, ekonomiczne i środowiskowe, które wpływają na stan zdrowia jednostek i populacji[19]. Współcześnie podkreśla się, że zdrowie populacji determinują głównie czynniki pozamedyczne, do których zalicza się np. czynniki społeczne: rozwój gospodarczy państwa, kulturę, standard materialny, status społeczny, styl życia, wykształcenie, sieci wsparcia społecznego, zatrudnienie, warunki pracy, edukację, indywidualne wybory i działania dla zdrowia. Nierówności zdrowotne określają zatem różnice w stanie zdrowia jednostek i grup społecznych, a różnica ta jest: 1) społecznie określona, ponieważ wynika z czynników społecznych; 2) odczuwana jako niesłuszna/niesprawiedliwa w kategoriach moralnych; 3) uważana za możliwą do uniknięcia poprzez postęp technologii i działania zapobiegawcze[20]. Wyjaśnianie nierówności w zdrowiu oraz poprawa ogólnego stanu zdrowia społeczeństwa istotnie wiąże się nie tylko z poprawą/reformą systemu opieki zdrowotnej, ale także z edukacją społeczeństwa i niwelowaniem nierówności w tym zakresie[21]. Promocja zdrowia stanowi główny element wszystkich deklaracji i strategii opracowywanych na poziomie globalnym, w regionie europejskim i w poszczególnych krajach regionu[22]. Promocja zdrowia jest procesem „umożliwiającym zwiększenie kontroli nad własnym zdrowiem oraz jego poprawę, promocję zdrowia można sprowadzić do wszechstronnego społecznego i politycznego procesu, mającego na celu wzmocnienie umiejętności i szeroko rozumianych możliwości jednostek i zbiorowości w zakresie kontroli indywidualnych, społecznych, środowiskowych i ekonomicznych determinant zdrowia w stopniu pozwalającym na jego poprawę”[23].

---

[18] K. Białobrzeska, S. Kawula (red.), *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Wokół zagadnień teoretycznych*, Toruń 2006; T. Pilch, T. Sosnowski (red.), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Warszawa 2013; A. Wołk, A. Potasińska (red.), *Nierówności społeczne we współczesnym świecie*, Warszawa 2015.

[19] J.B. Karski, *Praktyka i teoria promocji zdrowia…*, op.cit., s. 94; A. Ostrowska, *Zróżnicowania społeczne i nierówności w zdrowiu*, w: W. Piątkowski (red.), *Socjologia z medycyną. W kręgu myśli naukowej Magdaleny Sokołowskiej*, Warszawa 2010.

[20] M. Blaxter, *Zdrowie*, Warszawa 2009, s. 130 nn.; J. Leowski, *Polityka zdrowotna a zdrowie publiczne*, Warszawa 2008.

[21] E. Korzeniowska, K. Puchalski, *Nierówności edukacyjne a zachowania zdrowotne i zdrowie*, w: A. Ostrowska, M. Skrzypek (red.), *Socjologia medycyny w Polsce z perspektywy półwiecza. Nurty badawcze, najważniejsze osiągnięcia, perspektywy rozwoju*, Warszawa 2015.

[22] A. Rosińska, *Promocja zdrowia w społeczności lokalnej. Strategiczne planowanie prozdrowotnej zmiany*, w: M. Górnik-Durose, J. Mateusiak (red.), *Psychologia zdrowia: Konteksty i pogranicza*, Katowice 2011.

[23] Z. Słońska, *Wkład polskiej socjologii w rozwój promocji zdrowia. Od socjologii medycyny do socjologii w promocji zdrowia*, w: A. Ostrowska, M. Skrzypek (red.), *Socjologia medycyny w Polsce z perspektywy półwiecza…*, op.cit., s. 112.

W dokumencie „Zdrowie 2020" zaleca się współpracę w zakresie priorytetów na rzecz zdrowia, która obejmuje cztery podstawowe obszary: inwestowanie w zdrowie z uwzględnieniem jego uwarunkowań w cyklu życia i upodmiotowienie człowieka, zapobieganie i zwalczanie chorób będących wyzwaniem dla regionu europejskiego WHO, wzmacnianie systemów ochrony zdrowia i reagowania w sytuacjach kryzysowych oraz budowanie elastycznych środowisk wspierających zdrowie[24]. Podstawą organizowania współpracy wielosektorowej na rzecz zdrowia w środowisku lokalnym jest diagnozowanie wielosektorowe, np. charakterystyka demograficzna (m.in. populacja, struktura wieku, liczba urodzeń i zgonów, przyrost naturalny, trendy demograficzne), stan zdrowia mieszkańców (m.in. średnia oczekiwana długość życia, zachorowalność, hospitalizacja, absencja chorobowa), styl życia mieszkańców (m.in. uzależnienia, odżywianie, aktywność ruchowa, zjawiska patologii społecznej), warunki życia (m.in. dochody, wydatki, bezdomność, bezrobocie, opieka socjalna, edukacja), nierówności w zdrowiu (m.in. według płci, wieku, porównania krajowe), środowisko fizyczne (m.in. jakość wody, powietrza, hałas, promieniowanie, tereny zielone, otwarte przestrzenie), świadczenia zdrowotne i polityka społeczna (promocja zdrowia, ochrona środowiska, dostępność świadczeń zdrowotnych, polityka w ochronie środowiska). Budowanie elastycznych społeczności jest ważnym elementem promocji zdrowia oraz dobrostanu ludności w wymiarze jednostkowym i społecznym. Potencjał zdrowotny ludzi jest ściśle związany z warunkami, w jakich żyją, dorastają, pracują i starzeją się. Zainicjowane przez WHO ruchy społeczne, np. „Zdrowe miasta i zdrowe społeczności", potwierdzają, że zaangażowanie społeczności miasta i rozbudzenie w środowisku lokalnym współodpowiedzialności za zdrowie przynosi oczekiwane, założone w programie efekty[25]. Koncepcje zdrowia we wszystkich dziedzinach polityki opracowane zostały po to, aby zdrowie stało się priorytetem dla wszystkich sektorów, a nie tylko dla sektora zdrowia (m.in. polityki społecznej, edukacji, ochrony zdrowia, pomocy społecznej). Warto zauważyć, że zasada ta działa dwukierunkowo, to znaczy, że poziom zdrowia społeczeństwa ma znaczenie dla funkcjonowania innych sektorów, gdyż jest ważnym zasobem jednostkowym i społecznym[26].

Podsumowując, można stwierdzić, że współczesna pedagogika zdrowia jest otwarta na inspiracje poznawczo-badawcze płynące z otaczającego ją ponowoczesnego świata i innych nauk. Ponadto adaptuje koncepcje i osiągnięcia naukowe pedagogiki oraz innych nauk społecznych i humanistycz-

---

[24] *Zdrowie 2020: Europejska polityka…*, op.cit., s. 7.

[25] Ibidem, s. 13.

[26] Ibidem, s. 6.

nych, w obszarze których zagadnienia zdrowia i choroby są analizowane z różnych perspektyw celem projektowania działań na rzecz zdrowia w rozmaitych środowiskach życia ludzi w poszczególnych przedziałach wiekowych, oraz zagadnienia związane z procesem edukacji zdrowotnej. Współczesne analizy i penetracje badawczo-poznawcze prowadzone nad jednym zjawiskiem społecznym są bardzo często udziałem wielu nauk, przyjmując postać interdyscyplinarną. Pedagogika zdrowia ma szeroki zakres zainteresowań teoretyczno-praktycznych, a jej dalszy rozwój wiąże się z rozwojem innych nauk, zważywszy, że niektórzy badacze szczególnie podkreślają znaczenie oraz siłę interdyscyplinarności i transwersalizmu[27] w rozwiązywaniu problemów badawczych.

* * *

Tekst ten dedykuję Wielce Szanownemu Jubilatowi, Panu Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu, pedagogowi społecznemu, socjologowi wychowania, wyjątkowemu uczonemu i humaniście, kontynuatorowi myśli społecznej Floriana Znanieckiego i Stanisława Kowalskiego.

Wielce Szanowny Jubilacie, Drogi Profesorze Jurku! Niech ten urodzinowy dzień będzie dla Ciebie chwilą pięknych wspomnień zdarzeń związanych z doznawaniem chwil zaszczytnych i szczęśliwych wynikających z pełnienia roli społecznej uczonego, o której tak pięknie pisał Florian Znaniecki. Dziękując Ci, Drogi Profesorze, za inspiracje intelektualne i wiele okazywanych gestów przyjaźni, proszę o przyjęcie najpiękniejszych życzeń zdrowia i wszelkiego dobra od świata i ludzi, szczęścia osobistego i dalszych sukcesów w naukowej i społecznej aktywności, która dla wielu stanowi nieosiągalny wzór.

---

[27] A. Żukiewicz, *Transwersalizm z perspektywy pedagogiki społecznej. Integracja wiedzy wywodzonej z dorobku nauk społecznych i humanistycznych dla praktyki działania społecznego*, „Rocznik Lubuski" 2012, t. 38, cz. 2.

Edward Jeliński

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

O edukacji z perspektywy historyczno-filozoficznej

O edukacji rozprawiają nie tylko pedagodzy. Jest to termin, który obrósł wieloma znaczeniami i interpretowany jest na różne sposoby. Istnieje wiele wykładni interpretacyjnych celów edukacji, różnych podejść w sposobie rozumienia programów nauczania i jego metod. Do tego dochodzi wielość i różnorodność osobowości nauczycieli oraz systemów wartości mających wpływ na kształt ludzkiego życia. Mamy zatem do czynienia z wielością uwarunkowań edukacyjnych. Na użytek tego opracowania przyjąłem wykładnię edukacji jako ogółu „działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka, a rozwój jest określony między innymi poprzez lepsze rozumienie siebie i relacji ze światem, skuteczniejszą kontrolę własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych”[1]. Zgodnie z tą wykładnią, żeby choć lepiej siebie zrozumieć czy poznać świat, musimy dysponować bardziej prakseologicznymi narzędziami i metodami, które – w pośredni lub bezpośredni sposób – będą ku temu prowadziły (umożliwiały osiągnięcie tego stanu). Edukacja skupia się na pewnym kwantum wiedzy, które starsze pokolenie próbuje przekazać młodszemu. Owa przekazywana wiedza koncentruje się na przeszłości i potrzebach przyszłości. Kwestią sporną pozostaje dobór konkretnych treści podawanych nauczanym, które mają stanowić podstawę nauczania. One miałyby decydować o kształcie i umiejętnościach uczenia się wynikających z procesu przyswajania danych treści (materiału). Jest to jedna z perspektyw postrzegania edukacji. Ale jest też tak, że nie przypisuje się większego znaczenia treści

[1] Z. Kwieciński, *Czy możliwa jest edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, „Colloquia Communia” 2003, nr 2(75) – numer specjalny, s. 56; por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, Warszawa 2015, s. 19.

edukacji. W tym przypadku istotne jest, aby nauczani (dzieci, młodzież, ale też i starsi) doświadczali procesu uczenia się (myślenia), a nie koncentrowali się na gromadzeniu jednostkowych informacji, faktów. Rzecz zatem nie w przekazywaniu wiedzy w procesie nauczania, ale w sposobie uczenia się. W tej sytuacji rolą szkoły powinno być dbanie o rozwój indywidualny uczącego się (ucznia, studenta). Ażeby właściwie tę rolę spełniać, czyli kształtować rozwój indywidualny ucznia, szkoła musi funkcjonować w dobrze zorganizowanym, przyjaznym, zasobnym edukacyjnie (przynajmniej wyposażonym w wiedzę tego typu) środowisku społecznym. Wymaga to dobrego przygotowania i zaangażowania wszystkich czynników biorących udział w edukacji, nie tylko szkoły. Nie rozwijając charakterystyki tych dwóch zasadniczych perspektyw, zgadzam się z tymi, którzy uważają, że są one uprawomocnione z różnych powodów i wzajemnie się w wielu szczegółowych kwestiach dopełniają. Znaczenie i wartość wiedzy pozostaje poza dyskusją, nawet wtedy, kiedy traktowana jest jako sztuka dla sztuki (według znanego powiedzenia). Zgłębianie jej miałoby pozostawać swoistym luksusem, czymś zbędnym (nierentownym). O kryterium jej przydatności, w tym o przydatności edukacji, miałyby decydować racje pragmatyczne (ekonomiczno-egzystencjalne, potrzeby szeroko rozumianej gospodarki). Właśnie wiedza (w tym też abstrakcyjna) ułatwia człowiekowi jako jednostce – szczególnie współcześnie – odnalezienie się w społeczeństwie i zrozumienie swego położenia. Może to zahamować, a przynajmniej uświadomić człowiekowi wiele niebezpiecznych zjawisk będących zagrożeniem dla jego egzystencji. W związku z tym wiedza, a szerzej edukacja, nie może być traktowana jako ekonomiczna wartość wymienna. W żadnym wypadku nie podważa to znaczenia sposobu nauczania i uczenia się. Nauczanie służy generalnie przekazywaniu wiedzy i jest traktowane jako racjonalna czynność intelektualna, połączona z predyspozycjami pedagogiczno-psychologicznymi nauczyciela umiejącego zastosować różne formy wyrazu, ekspresji werbalnej i niewerbalnej w komunikacji z uczniem. Chodzi o taki model nauczania, w którym nauczyciel nie występuje tylko w roli posiadacza wiedzy (informacji), a uczeń – w roli jej odbiorcy. Optymalnym rozwiązaniem jest aktywny udział w procesie nauczania każdej z zainteresowanych stron. W pierwszej kolejności liczy się wiedza, a następnie umiejętności i kompetencje. Oczywiście wszystkie te elementy muszą na siebie oddziaływać, bo inaczej mielibyśmy do czynienia z nauczaniem zachowawczym, którego skuteczność jest niewielka i mało produktywna, tzn. nie prowadzi (względnie w niewielkim stopniu) do autentycznego dialogu między uczniem a nauczycielem i w dostatecznym stopniu nie uwzględnia różnych aspektów poruszanych problemów.

Do tego wątku – znaczenia wiedzy, nauczania – nawiązywał w dziejach filozofii już Sokrates, kiedy przypominał, że jest świadomy swojej niewiedzy („Wiem, że nic nie wiem"; *Oida ouden eidos*). W ten sposób stawiał siebie wyżej od tych, którym wydaje się, że wiedzą. Będąc świadomym swego stanu, mógł nauczać innych, tzn. mógł uczyć ich uświadamiania sobie własnej niewiedzy. Chcąc zrealizować to zadanie, szukał odpowiedniej metody i doszedł do przekonania, że będzie nią bezpośrednia rozmowa. Celem jej nie było przekonanie rozmówcy do przyjęcia argumentów Filozofa, pozbawienie możliwości dalszego kontrargumentowania, a tym samym zaaprobowanie proponowanych tez, ale doprowadzenie do takiej sytuacji myślowej, w której rozmówca uświadomiłby sobie to, co dotąd tkwiło w nim jako nieuświadomione. Do tego właściwie sprowadzała się metoda maieutyczna Sokratesa, która była nie tyle metodą nauczania (w znaczeniu przekazywania wiedzy, bo tej Filozof – jak twierdził – nie posiadał), ile metodą wspólnego (tzn. nauczyciela i ucznia) dochodzenia do istoty rzeczy (prawdy). Jako miłośnik mądrości (filozof, *filósofos*) Sokrates stawiał sobie za zadanie nieść pomoc innym w uzyskiwaniu samowiedzy, a więc uświadamianiu sobie posiadania autentycznej wiedzy („myśli zdrowej i prawdziwej"). Nie miało to dotyczyć wszystkich, ale wybranych, a więc tych, w których wnętrzu znajduje się swoiste, nieuświadomione coś wielkiego i niepowtarzalnego, co stanowi o jego istocie. W ten sposób owi wybrani stawali się równorzędnymi partnerami w rozmowach z Sokratesem. W Platońskim dialogu *Teajtet* Sokrates przekonywał, że jego *daimonion* pozwala mu wyróżnić tych wybranych ludzi: „z niejednym mi duch, którego mam, obcować nie daje, a z niejednym pozwala – tacy wtedy znowu korzystają"[2]. Natomiast wszystkich pozostałych, którzy nie mają w sobie owej „mądrości ciężarnej", Sokrates nie odrzucał i rozmawiał z nimi – czego dowodem jest odpowiedni fragment z Platońskiej *Obrony Sokratesa* – mówił: „jestem daleki od tego, żebym miał przemawiać w obronie siebie samego, jak by się komuś zdawać mogło, ale raczej w obronie was, żebyście czasem nie obrazili boga za to, że was obdarował, jeżeli na mnie wyrok śmierci wydacie. […] Że ja jestem właśnie taki […]; przecież to nie jest zwyczajna ludzka rzecz, że ja o swoje sprawy zgoła nie dbam i spokojnie patrzę na mój dom w zaniedbaniu i to już od tylu lat, a ciągle jestem waszym dobrem zajęty"[3]. Postępował z nimi jednak inaczej, tzn. stosował wobec nich ironię i metodę elenktyczną. Ta pierwsza była nie tyle metodą, ile postawą. Sokrates, mając świadomość swojej niewiedzy i w pewien sposób chełpiąc się nią, w rozmowie ze swoim adwersarzem starał się (czyniąc to z dozą ironii) przekonać go o słuszności i wnikliwości

---

[2] Platon, *Teajtet*, Warszawa 1959, 148 E-151.

[3] Platon, *Obrona Sokratesa*, Warszawa 1992, 30 D, 31 B.

jego wiedzy. W ten sposób wprowadzał go w stan swoistego samozadowolenia i ułatwiał sobie zadanie, tzn. postępowanie elenktyczne (*élenchos*), zgodnie z którym pozornie akceptując racje swego interlokutora, stopniowo, krok po kroku, wykazywał mu niekonsekwencję w rozumowaniu i zmuszał do skorygowania prezentowanego stanowiska. Dialog ten kończył się różnie: irytacją rozmówcy Sokratesa bądź przerwaniem rozmowy przez samego Filozofa z jakiejkolwiek przyczyny. Sokratesowi wcale nie chodziło o jakieś jednoznacznie pozytywne rozwiązanie owej rozmowy. W dialogach sokratycznych Platona nie znajdziemy bowiem nigdzie jednoznacznie pozytywnie rozstrzygniętych interpretacji pojęć, np. sprawiedliwości, męstwa, rozwagi, pobożności (na zasadzie: czym jest, a czym nie jest dane pojęcie). Metoda elenktyczna była metodą negatywną, gdyż miała uświadomić rozmówcy Sokratesa pozorność i niewielkie znaczenie jego wiedzy, uświadomić mu jego niewiedzę. Stosując tę metodę, Sokrates nie starał się dowieść relatywizmu wszelkiej wiedzy człowieka, ale wskazać, że ostatecznie nie wie się nic, jeśli nie uwzględni się tego, co najważniejsze: celu życia i postępowania, dobra najwyższego, cnoty prawdziwej. To jest istota, bez której nie ma mądrości, nie ma wiedzy. Pozostaje tylko praktyczna umiejętność, owa *téchne*, na której bazują wytwórcy (rzemieślnicy), kiedy tworzą dobra użyteczne i w ten sposób się realizują. Umiejętność niepoparta wiedzą nie jest nic bądź też jest niewiele warta. Sokrates udowadniał, że brak wiedzy o sprawiedliwości, dobru, prawdziwej cnocie (*areté*) czyni z człowieka istotę o ograniczonych kompetencjach. Dlatego w rozmowie z Kritiasem (swoim uczniem, a wujem Platona) powiedział: „Ależ, kochany Kritiasu, opuści nas dobro i pożytek, które owe umiejętności mają na celu, jeżeli nam tej wiedzy zabraknie”[4]. Chodziło mu tu o wiedzę podstawową, o „rzeczach najwyższych”. Jak wiadomo, Sokrates nie był raczej skory przyznać, że tej wiedzy (i cnoty) można nauczyć. W przeciwieństwie do umiejętności praktycznych i sztuk, których można nauczyć, wiedzy o „rzeczach najwyższych” i cnót (politycznych) nie da się nauczać. Ten sceptycyzm Sokratesa wobec powszechnej nauczalności wiedzy i cnót korespondował z jego coraz silniejszym antydemokratyzmem i elitaryzmem. Sokrates będzie mówił o „rzeczach najwyższych” (prawdzie, dobru, sprawiedliwości), sprowadzanych do indywidualnej samowiedzy, ale jakie one są, tego nie wiedział (nie potrafił określić ich istoty). Pełna wiedza przysługiwała tylko Bogu, nie człowiekowi. Stąd Sokrates nie był w stanie określić powszechnie ważnych reguł postępowania w życiu praktycznym, ponieważ dyrektywy te musiałyby być konsekwencją posiadania takiej wiedzy. W związku z tym powiedział przed sądem: „Ja nie byłem nigdy niczyim nauczycielem – tylko jeśli kto ma ochotę

---

[4] Platon, *Charmides*, w: idem, *Charmides, Lyzis*, Warszawa 1959, 174 C.

słuchać, jak mówię i swoje robię, to czy to młody, czy stary, żadnemu tego nigdy nie broniłem […]. A czy się ktoś przez to zrobił lepszym, czy nie, ja nie mogę za to odpowiadać, bom ani nie przyrzekał nikogo nauczać czegokolwiek, anim też nie uczył"[5]. Ta deklaracja (oświadczenie) Sokratesa nie umniejsza wcale jego zasług edukacyjno-wychowawczych. W wypracowanych przez niego metodach dialektycznych znajdujemy elementy aktywnej (zaangażowanej) postawy zarówno ze strony edukujących, jak i edukowanych. Dlatego m.in. Sokrates do dziś jest obecny w naukach pedagogicznych. To on jako pierwszy w dziejach filozofii tak jednoznacznie podkreślił znaczenie wiedzy (niezależnie od jej istotnościowego, specyficznego uzasadniania) w procesie nauczania i wychowania.

Kiedy mówimy o starożytności, warto przypomnieć, że jedną z głównych form edukacji społeczeństwa greckiego (skupionego wokół greckiej *polis*) były szkoły filozoficzne kształcące szeroko i wychowujące młode pokolenie ówczesnych Greków. Jedną z najbardziej znanych w dziejach filozofii powszechnej (ale nie tylko) była Akademia Platońska, założona przez wielkiego filozofa ok. 387 r. p.n.e., która przetrwała aż do 529 r., kiedy to na mocy dekretu cesarza Justyniana została zamknięta. Już samo jej funkcjonowanie – ponad 900 lat (tak na marginesie: najstarsza polska uczelnia, Uniwersytet Jagielloński, świętowała rok temu 650. rocznicę swego istnienia) – skłania do refleksji. Co z perspektywy edukacji zasługuje na podkreślenie? Przede wszystkim organizacja i sposób jej funkcjonowania – przynajmniej w pierwszym okresie (za czasów Platona i jego następców). W dzisiejszych czasach często można usłyszeć opinię, że szkoła nie edukuje, a jej rola sprowadza się jedynie do nauczania i przekazywania wiedzy. Nie wchodząc w ocenę tego typu racji, warto wspomnieć, że już w starożytnej Grecji zwracano uwagę na znaczenie relacji między nauczaniem a wychowaniem. Przykładem może być właśnie Akademia Platońska, w której nacisk był kładziony i na nauczanie oraz badania naukowe, i na edukację, zwłaszcza młodego człowieka (ucznia). U podstaw tego stanu leżała organizacja szkoły, na której czele stał scholarcha (kierownik) posiadający liczne uprawnienia i odpowiedzialny za cały proces kształcenia, edukacji uczniów oraz za sferę ekonomiczną szkoły. To wyposażenie scholarchy w tak szerokie uprawnienia, jak i jednoosobowa odpowiedzialność nie przeszkadzały w sprawowaniu licznych funkcji przez uczniów szkoły, którzy byli m.in.: szafarzami (zajmującymi się np. finansami szkoły), sekretarzami, opiekunami świątyni, w której składano ofiary bóstwom, cenzorami (odpowiedzialnymi za organizację spotkań towarzyskich oraz za utrzymywanie porządku). Warto też przypomnieć o odbywających się co miesiąc spotkaniach uczniów (studentów)

---

[5] Platon, *Obrona Sokratesa*, op.cit., 33 A-B.

z profesorami, które kończyły się wesołą ucztą. W ten sposób od początku starano się w Akademii przysposobić ucznia do aktywnego uczestnictwa w ogólnym życiu szkoły i kształtowania postaw prospołecznych. Taka organizacja życia szkoły nie przeszkadzała w realizacji procesu nauczania i prowadzeniu badań naukowych, obejmujących szerokie spektrum: od nauk humanistycznych po nauki matematyczno-przyrodnicze. Nadmieniam o tym, aby pokazać, że filozofowie już od starożytności włączali się w proces kształcenia i wychowania społeczeństwa, podkreślając przy tym znaczenie wiedzy ogólnej (filozofii) dla życia człowieka (w wymiarze jednostkowym i społecznym).

Problem znaczenia wiedzy, ogólnego merytorycznego przygotowania sprzyjającego człowiekowi, jego rozwojowi i egzystencji, w znaczeniu chociażby lepszego rozumienia siebie i otaczającego świata, podejmował Platon (a właściwie Arystokles). To u niego znajdujemy refleksję nad bytem człowieka, nad tym, co później przyjmie formę rozróżnienia na „być" i „mieć" w egzystencjalizmie francuskiego filozofa Gabriela Marcela. Jest to niewątpliwie ważna kwestia w problematyce wychowania. Otóż bycie człowiekiem (przy podkreśleniu jego istoty) wymaga całościowego, ogólnego przygotowania jego uczestnictwa do życia w świecie wartości – idei. Jak wiadomo, w dualizmie antropologicznym Platona główną rolę odgrywała dusza. To ona, przebywając czasowo w ciele (traktowanym jako jej więzienie), najpierw egzystowała w świecie idei: prawdy, dobra i piękna. Owe idee stanowiły triadę podstawowych wartości. W tej sytuacji człowiek, jako jednostka realnie (fizycznie) istniejąca (tzn. w konkretnym miejscu i czasie) i ucząca się, poznawał prawdę w sposób fragmentaryczny. Umożliwiało mu to jednak osiągnięcie całej prawdy, a w dalszej kolejności dobra i piękna. Zatem poznanie prawdy, czyli zdobycie wiedzy, stanowiło dla duszy platońskiej warunek powrotu do świata idei, tego właściwego i najważniejszego bytu. Inaczej rzecz ujmując, zapoznanie się z nauką o ideach było niezbędnym warunkiem poznania prawdy. Jednocześnie prowadziło ono do oświecenia człowieka jako istoty rozumnej, wrażliwej na dobro i piękno. Platon mówił o idei dobra jako najwyższym bycie idealnym, inaczej – o dobru w znaczeniu bezosobowym, globalnym, jako „najwyższej regule"[6], która pozostawała „czymś boskim", ale nie Bogiem, bo tym był Demiurg (najwyższy Umysł). Właśnie Demiurg w swoim działaniu miał kierować się ową najwyższą regułą, ażeby urzeczywistniać świat idei na poszczególnych poziomach rzeczywistości. Inaczej mówiąc, Bóg był „dobry w najwyższym stopniu", ponieważ w swoim działaniu opierał się na idei dobra, czyli – jak to ujął Platon w *Timajosie* – łączył „Jedno z Wielością i Wielość w Jednym w sposób do-

[6] G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. II, Lublin 1996, s. 187.

skonały". Zdaniem Platona „tylko sam Bóg wie dobrze, jak mieszać w »jedną całość« różne elementy [wiele rzeczy] i potem je rozłączać. On sam »jest w stanie« to uczynić. Lecz żaden człowiek nie jest ani teraz w stanie dokonać żadnej z tych dwóch rzeczy, ani nie będzie w stanie tego uczynić nigdy w przyszłości"[7]. O drugiej ze wspomnianych podstawowych idei – idei piękna – Platon rozprawiał w *Uczcie*. Piękno łączył ściśle z miłością. To ono budzi ją już na poziomie zmysłowości, ażeby stopniowo rozwijać aż do poziomu doskonałości duchowej. Tak pisał we wspomnianym dialogu: „kto […] wznosząc się ciągle wyżej już to piękno oglądać zaczyna, ten stanął prawie u szczytu. Bo tędy biegnie naturalna droga miłości, czy ktoś sam po niej idzie, czy go kto drugi prowadzi: od takich pięknych ciał na początku ciągle się człowiek ku temu pięknu wznosi, jakby po szczeblach wstępował: od jednego do dwóch, a od dwóch do wszystkich pięknych ciał, a od ciał pięknych do pięknych postępków, od postępków do nauk pięknych, a od nauk aż do tej nauki na końcu, która już nie o innym pięknie mówi, ale człowiekowi daje owo piękno samo w sobie; tak że człowiek dopiero przy końcu istotę piękna poznaje. Na tym szczeblu życia […] dopiero życie jest coś warte: wtedy, gdy człowiek piękno samo w sobie ogląda. Gdybyś je kiedy ujrzał […] to nadświatowe, wieczne, jedyne, niezmienne piękno samo w sobie, […] dopiero wtedy […] wolno marzyć o nieśmiertelności"[8]. Można dostrzec, że Platon wynosił na wyżyny bytu (czy może bytowania) dobro i piękno jako absolutne. Wobec nich niewiele znaczy zmysłowość człowieka, jego egoistyczne egzystowanie, jakże często skrywane pod pozorem bezinteresowności i wielkiej jakoby nieprzymuszonej szlachetności. Piękno platońskie to egzemplifikacja doskonałości w rzeczywistości fenomenalistycznej. Było więc ono niedotykalne, było czymś statycznym, a nie dynamicznym, gdyż jakakolwiek zmiana (wyrażająca dynamikę) zastosowana wobec niego (jako bytu idealnego) prowadziła do jego unicestwienia i likwidacji samego pojęcia piękna. Szkoda, że tak rzadko podkreśla się współcześnie ową edukacyjną rolę piękna. Zwraca na to uwagę australijski pedagog i psycholog Bernie Neville w swojej archetypowej koncepcji nauczania i uczenia się, pisząc o Afrodycie, bogini piękna: „w szkole dość rzadko mamy do czynienia z aktywnością edukacyjną, której głównym motywem jest poszukiwanie piękna – gdzie czyta się poezję, snuje opowieści, poświęca się czas na oglądanie fotografiki artystycznej, podziwia się piękno i elegancję matematycznych formuł, zaś eksperymenty naukowe, analizy systemów zarządzania, rękodzieło i naukę języków podejmuje się jedynie po to, aby doskonalić

---

[7] Platon, *Timajos*, w: idem, *Timajos; Kritias albo Atlantyk*, Warszawa 1986, 68 d.

[8] Platon, *Uczta*, w: idem, *Uczta. Eutyfron. Obrona Sokratesa. Kriton. Fedon*, Warszawa 1982, 211 C, D; 212 E.

wrażliwość estetyczną […] w szkole, kult Afrodyty, o ile w ogóle ma miejsce, dokonywać się może jedynie w ukryciu. Przedmioty artystyczne, muzyka, literatura nie zajmują zaszczytnych, priorytetowych pozycji w programach nauczania, co sprawia, że wszyscy coraz bardziej usychamy z tęsknoty za pięknem"[9]. Ten znany pedagog dowodzi przede wszystkim znaczenia i roli piękna w procesie nauczania, w procesie edukacji człowieka współczesnego.

Wracając do Platona, trzeba powiedzieć, że u niego świat idei (wartości) będzie podstawą, będzie wyznaczał miejsce człowiekowi w kosmosie (we wszechświecie), będzie pozwalał mu rozumieć jego status. Inaczej mówiąc, pełnia wiedzy, którą człowiek zyskuje dzięki wspomnianej wyżej triadzie podstawowych idei, pozwala mu zrozumieć sens swego istnienia i zachować swoje jestestwo. Przywołani tu dwaj wielcy filozofowie, Sokrates i Platon, już prawie 2,5 tys. lat temu pokazali nam, jak ważna jest wiedza ogólna i intelekt w ludzkim egzystowaniu, w tym w procesie edukacji człowieka.

Rozprawiając współcześnie o procesie edukacyjnym, a w węższym wymiarze: o procesie kształcenia, nie możemy zapominać – czy wręcz musimy koniecznie pamiętać – o roli wiedzy (ogólnej), która jest podstawą i która powinna wyprzedzać inne, skądinąd ważne, zadania, takie jak kształtowanie umiejętności, kreatywności czy kompetencji, a więc postaw leżących u podłoża ludzkiego aktywnego działania. I tę przewagę wiedzy ogólnej nad innymi elementami procesu edukacyjnego podkreślali już myśliciele greccy w epoce antycznej. Warto o tym pamiętać i uwzględniać, kiedy dokonuje się zmian w systemie edukowania człowieka współczesnego. Zmiany (kulturowe) wcale nie muszą bowiem oznaczać zahamowania procesu kumulowania wiedzy (jako procesu nieistotnego), bo jakoby obecnie dominuje „proces nieustannego zapominania i odzyskiwania"[10]. Rzecz podstawowa dla współczesnego człowieka leży w nieumniejszaniu znaczenia wiedzy ogólnej i w jej przekazywaniu, a to nade wszystko sprawa praktyki systemu oświatowego oraz systemu kształcenia nauczycieli.

---

[9] B. Neville, *Psyche i edukacja. Emocje, wyobraźnia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*, Kraków 2009, s. 375.

[10] Z. Bauman, *Kultura jako praxis*, Warszawa 2012, s. 9.

Wiesław Theiss

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Między represją a opieką. O bezprizornych w Rosji (1918-1939)

1

Bezprizorni, czyli dzieci bezdomne i opuszczone, pojawiły się jako wielkie zjawisko społeczne w Rosji w okresie I wojny światowej. W tym czasie, z powodu masowych przemieszczeń ludności cywilnej, deportacji, ewakuacji i ucieczek, bez opieki rodzinnej i podstawowych warunków do życia znalazły się dziesiątki tysięcy dzieci. Liczba chorych, głodnych, agresywnych i włóczących się dzieci ogromnie wzrosła w Rosji w latach rewolucji i wojny domowej (1917-1923), a zwłaszcza w czasie panującego wtedy wielkiego głodu (1921-1922). Kolejne fale dziecięcej bezdomności pojawiły się w rezultacie różnych dekretów rewolucyjnej władzy, takich jak: dekret znoszący wszelką własność prywatną, co objęło także instytucje zajmujące się opieką nad dziećmi i nieletnimi; dekret zwalniający rodzinę od obowiązku opieki i wychowania (1926); dekret o kolektywizacji rolnictwa (od 1929 r.). Wspomniany dekret o rodzinie, który w istocie likwidował tę podstawową strukturę społeczną oraz fundamentalną instytucję wychowawczą, uzasadniały radykalne wyjaśnienia: „Powinniśmy wyrwać dzieci spod zgubnego wpływu rodziców, powinniśmy je znacjonalizować. Miłość rodziców jest szkodliwa dla dziecka, rodzina jest indywidualistyczna i egoistyczna, dziecko wychowane przez rodzinę staje się istotą antyspołeczną”[1]. Od początku lat 30. do zwiększenia liczby bezprizornych przyczyniła się sytuacja wielkiego głodu („hołodomor”) na Ukrainie (1932-1933), a także

[1] M. Zdziechowski, *W obliczu końca*, Warszawa – Ząbki 1999, s. 56.

„wielki terror", czyli stalinowskie czystki w aparacie partyjnym i w wojsku (od 1934 r.)[2].

Późniejsze lata nie przyniosły w Rosji zahamowania i wygaszenia zjawiska bezdomności dzieci i nieletnich. Stało się wręcz odwrotnie. W okresie II wojny światowej wśród bezprizornych znalazły się także dzieci z polskich rodzin deportowanych w latach 1940-1941 do ZSRR[3].

Nowa, trzecia fala dziecięcej bezdomności pojawiła się w Rosji w latach 80. XX wieku wraz ze zmianami społeczno-gospodarczymi tzw. pierestrojki. Według danych z 2002 r. w Rosji było od 1 do 5 mln bezdomnych dzieci. W samej Moskwie znajdowało się od 30 tys. do 100 tys. „bezprizorników", a liczba wychowanków moskiewskich domów dziecka była w tym czasie trzykrotnie wyższa niż w okresie II wojny światowej. Próby administracyjnego rozwiązywania problemu bezdomnych dzieci reguluje ustawa z 1999 r. o zapobieganiu zjawisku bezdomności i przestępczości nieletnich[4].

2

Początkowo władze sowieckie twierdziły, że bezprizorni są „spadkiem po kapitalizmie", ale w 1925 r. Nadieżda Krupska przyznała: „Sama pisałam wcześniej o tym, że bezprizorni to następstwo wojny i zniszczeń, ale przyjrzawszy się bliżej temu zjawisku, widzę, że trzeba przestać tak mówić, a trzeba powiedzieć, że korzenie zjawiska sięgają nie tylko przeszłości, ale tkwią również we współczesności"[5]. Według ustaleń Anatolija S. Łunaczarskiego i Nadieżdy Krupskiej liczba bezprizornych w latach 1922-1923 wynosiła ok. 7-9 mln. Większość z nich pochodziła z rodzin chłopskich (54%) oraz robotniczych (23%). Na ogół były to dzieci w wieku 8-13 lat (57%), nie bra-

---

[2] Podstawowe fakty z dziejów Rosji lat 1914-1939 m.in. w: L. Bazylow, *Historia Rosji*, t. II, Warszawa 1985; O. Figes, *Szepty. Życie w stalinowskiej Rosji*, Warszawa 2007; M. Heller, A. Niekricz, *Historia ZSRR. Rządy utopii*, t. I, cz. II, Warszawa 1985; R. Pipes, *Rosja bolszewików*, Warszawa 2005; idem, *Komunizm*, Warszawa 2008; A. Witkowicz, *Wokół terroru białego i czerwonego 1917-1923*, Warszawa 2008; J. Baberowski, *Czerwony terror. Historia stalinizmu*, Warszawa 2009; por. J. Parandowski, *Bolszewicy i bolszewizm w Rosji*, Warszawa 2007; A. Słonimski, *Moja podróż do Rosji (w 1932 roku)*, Łomianki 2007.

[3] *Tułacze dzieci*, Warszawa 1995; J. Czapski, *Na nieludzkiej ziemi*, Warszawa 1990; W. Hort (H. Ordonówna), *Tułacze dzieci*, Warszawa 1990; G. Herling-Grudziński, *Inny świat*, Warszawa 1996; Ł. Królikowski, *Skradzione dzieciństwo*, Kraków 1991.

[4] L. Ostałowska, *Bezprizorni*, „Gazeta – Magazyn", dodatek do „Gazety Wyborczej" 1996, nr 12; *Kukułcze dzieci. Sieroty Rosji*, „Forum" 2002, nr 21; J. Hugo-Bader, *Bomżycha*, „Wysokie Obcasy", dodatek do „Gazety Wyborczej" 2005, nr 40.

[5] M. Heller, A. Niekricz, *Historia ZSRR*…, op.cit., s. 255.

kowało też młodszych, które miały 3-7 lat (15%)[6]. Mieszkały tam, gdzie mogły znaleźć schronienie: w opuszczonych budynkach, magazynach, zrujnowanych fabrykach i koszarach, na dworcach. Bezprizorni, szukając pożywienia, grasowali wzdłuż linii kolejowych, kradli, rabowali, żebrali. Ta wręcz niewyobrażalna dziś klęska społeczna rodziła groźne zjawiska – alkoholizm, narkomanię, prostytucję, przestępczość pospolitą, struktury mafijne, dziecięcy bandytyzm. Nie dziwi więc, że w opinii społecznej, tak mieszkańców Rosji, jak i osób z zagranicy, bezprizorni nie cieszyli się dobrą sławą. Mówiono o nich np.: „niepodobni do człowieka", „zgraja dzikich małp", „niezdolni do normalnego życia".

Pierwsze zorganizowane próby niesienia pomocy bezdomnym dzieciom podejmowano już w latach 1914-1915. Powstały wtedy tzw. centra zbiórek dzieci, organizowane przez prywatne stowarzyszenia socjalne. Rejestrowały one bezdomnych, udzielały im niezbędnej pomocy i opieki, a przede wszystkim poszukiwały rodziców oraz krewnych zagubionych dzieci. Po rewolucji lutowej 1917 r. i obaleniu caratu także Rząd Tymczasowy Aleksandra Kiereńskiego podjął próbę rozwiązania problemu opieki nad bezprizornymi. W tym celu została powołana specjalna komisja – Liga Ocalenia (Ratowania) Dzieci (1918-1921), która miała opracować projekt odpowiednich działań ratowniczych i opiekuńczych. W jej skład weszli bezpartyjni oraz przedstawiciele dawnych „burżuazyjnych" partii, głównie lekarze pediatrzy. Liga, współpracując z działającym wtedy w Rosji Duńskim Czerwonym Krzyżem, prowadziła kolonie dla dzieci, żłobki, domy poprawcze, sanatoria. Natomiast pierwszą, powołaną już po rewolucji październikowej i przejęciu władzy przez bolszewików, instytucją opieki nad bezprizornymi była Rada Obrony Dzieci (1919), funkcjonująca przy Komisariacie Higieny. Rada dysponowała transportem kolejowym, w tym nawet pociągami pancernymi, zbierała dzieci z terenów zniszczonych przez wojnę domową i lokowała je w specjalnie przygotowanych miejscach – schroniskach, domach dziecka[7].

Podjęta po przewrocie październikowym praktyka ratowania bezprizornych i opieki nad nimi lub – jak często mówiono, sięgając do rewolucyjnej frazeologii – walka z bezdomnością nieletnich miała rozmaite formy i środki: od rozstrzygnięć formalnoprawnych, poprzez tzw. oczyszczanie ulic z band dziecięcych, po umieszczanie dzieci w domach dziecka lub specjalnych koloniach pracy rzemieślniczo-rolniczej[8]. Dzieci ulicy trafiały także do

---

[6] R. Pipes, *Rosja bolszewików*, op.cit., s. 343.

[7] V. Zenzinov, *Les enfants abandonnés en Russie Soviétique*, Paris 1929, s. 2-23.

[8] Bezprizornych oraz formy pracy wychowawczo-opiekuńczej z nimi należy odróżnić od małoletnich przestępców, skazanych na mocy wyroków sądowych, którzy trafiali do takich

przytułków, noclegowni, tanich stołówek, szpitali. Akcja ta prowadzona była z rozmachem i ofiarnie. Miała na celu przede wszystkim ochronę zdrowia i życia najmłodszych.

O takich działaniach na rzecz zwalczania plagi bezdomności dziecięcej, prowadzonych na terenach Syberii oraz w Moskwie, pisał Roman Dyboski w swoich wspomnieniach *Siedem lat w Rosji i na Syberii*: „Opieka społeczna nad dziećmi pozostaje jednym z jaśniejszych punktów w mrocznych dziejach rządów sowieckich […]. Sam widziałem w Krasnojarsku w roku 1921 w jadalniach publicznych dla dzieci podawane dzieciom obiady takie, o jakich dorosłym wtedy już się śnić nie mogło. Oglądam też w tym samym roku jesienią w Moskwie ogromny »Dom macierzyństwa« z 5000 łóżek, odziedziczony co prawda po starym rządzie, ale w każdym razie na złe nie użyty, a wtedy prowadzony bardzo umiejętnie przez lekarza-Polaka, doktora Aleksandra Landego”[9]. Była to jednak tylko część obrazu analizowanego zjawiska i to, można powiedzieć, niewielka część. Na ogół rzecz miała się odwrotnie. „Dzieci w przytułkach […] – pisała Zofia Dzierżyńska, żona Feliksa Dzierżyńskiego – cierpiały od chłodu i głodu, świerzbu i innych chorób. W domach dziecięcych, obliczonych na 40-50 dzieci, znajdowało się ich po 150-200. Spały one po sześcioro-ośmioro na jednym łóżku, jadły z puszek od konserw. W szeregu guberni odczuwało się straszliwy brak odzieży, obuwia, kołder […], nawet gałganów, którymi można by było owinąć dzieciom nogi; chodziły […] boso i odmrażały nogi”[10].

Polityka prawna wobec bezprizornych ewoluowała od stanowiska względnie łagodnego do programu surowych kar. Uchwalony pod koniec 1918 r. dekret wyłączał z kompetencji sądów powszechnych sprawy karne dzieci i młodzieży do 17. roku życia; odtąd sprawy te rozpatrywała specjalna komisja do spraw nieletnich, kierująca się względami pedagogicznymi oraz medycznymi. Dwa lata później stało się odwrotnie – nowy dekret przekazał sprawy podsądnych powyżej 14. roku życia sądom powszechnym, które ferowały wyroki więzienia i osadzały młodocianych w obozach koncentracyjnych. Co więcej, nieletni byli wtedy skazywani nawet na karę śmierci[11]. Marian Zdziechowski, pilny obserwator i badacz zjawiska sowieckiej rewolucji, przedstawił losy aresztowanej w 1920 r. w Moskwie grupy bezprizornych chłopców, bandy drobnych złodziei. Byli oni siłą zmuszani

---

instytucji, jak: kolonie dla nieletnich przestępców (od 1920 r.), domy pracy dla młodocianych, a w istocie były to więzienia (1921-1930) i komuny pracy (od 1924 r.). Zob. A. Sołżenicyn, *Archipelag GUŁag. 1918-1956*, t. II, Warszawa 1990, s. 382.

[9] R. Dyboski, *Siedem lat w Rosji i na Syberii (1915-1921). Przygody i wrażenia*, Warszawa 1922, s. 218-219; M. Demel, *Aleksander Landy. Życie i dzieło*, Warszawa 1982.

[10] J.S. Łątka, *Krwawy apostoł. Feliks Dzierżyński (1877-1926)*, Kraków 1993, s. 106.

[11] M. Heller, A. Niekricz, *Historia ZSRR…*, op.cit., s. 256.

przez czerezwyczajkę[12] do wydania kolegów. Przez trzy tygodnie łamano opór chłopców biciem i torturami. Nawet dorośli więźniowie, przestępcy z wysokimi wyrokami, byli poruszeni widokiem skatowanych dzieci. „Wychudzeni – mówili świadkowie – z sińcami na całym ciele, w łachmanach, z zastygłym na twarzy wyrazem przestrachu robili wrażenie zaszczutych zwierzątek, czujących, że nie ma dla nich ratunku […]. Więźniowie wszyscy płakali, patrząc na tych oszalałych z przerażenia i wyjących chłopaków, prowadzonych przez korytarze i dziedziniec na miejsce przeznaczenia"[13]. Chłopcy zostali rozstrzelani.

3

W 1920 r., z polecenia Feliksa Dzierżyńskiego, została podjęta próba całościowego oglądu zjawiska dziecięcej bezdomności. W tym celu A. Kalinina objechała południowo-wschodnie rejony Rosji europejskiej. To, co zobaczyła, uznała za „katastrofę". W swoim raporcie napisała m.in.: „Dzieci […] w sposób niezorganizowany, bezładną masą idą dokądś na południe, gdzie według nich jest ciepło i nie ma głodu. Po drodze łączą się, tworząc całe transporty. Na wielkich stacjach węzłowych rozkładają się obozami w oczekiwaniu na następny pociąg. Ten potok dziecięcy rośnie z dnia na dzień i nabiera charakteru bardzo groźnego"[14]. F. Dzierżyński natychmiast powiadomił Lenina o losie bezprizornych, rozmawiał na ten temat także z A.S. Łunaczarskim, komisarzem oświaty. Zadeklarował wtedy: „Chcę przeznaczyć część własnych sił, a zwłaszcza sił WCzK, do walki z bezdomnością dzieci… Wszak patrząc na dzieci, należy pamiętać – wszystko dla nich. Owoce rewolucji nie dla nas, ale dla nich. A tymczasem, ile ich jest wykolejonych przez wojnę i nędzę. Tu trzeba po prostu rzucić się na pomoc, jak to robimy wobec tonących"[15].

Za deklaracją szły czyny. W początkach 1921 r. Wszechzwiązkowy Centralny Komitet Wykonawczy (rząd bolszewicki) powołał do życia międzyresortową Komisję ds. poprawy warunków życia dzieci. Inicjatorem zorganizowania komisji i jej pierwszym przewodniczącym był F. Dzierżyński. „Troska o dzieci została przekazana w godne zaufania »ręce organów«", jak

---

[12] Wszechzwiązkowa Nadzwyczajna Komisja do Walki z Sabotażem, Kontrrewolucją i Spekulacją, potocznie nazywana czerezwyczajką.

[13] M. Zdziechowski, *W obliczu końca*…, op.cit., s. 57.

[14] M. Heller, A. Niekricz, *Historia ZSRR*…, op.cit., s. 106.

[15] *Feliks Dzierżyński. 1877-1926*, Warszawa 1951, s. 169; B. Jaxa-Ronikier, *Dzierżyński. Czerwony kat*, Kraków 1990.

sarkastycznie zauważyli Michał Heller i Aleksander Niekricz[16]. Dzierżyński stał wówczas na czele wspomnianej, budzącej grozę WCzK, był też ludowym komisarzem komunikacji. Wtedy, zdaniem Jerzego Ochmańskiego, autora apologetycznego portretu F. Dzierżyńskiego, ten „wielki bojownik rewolucji" rozpoczął „najpiękniejsze dzieło swojego życia". Była to „walka o radość i przyszłość bezdomnych dzieci". Do akcji tej włączył czekistów, wojsko, organizacje partyjne. „Wyławiał je osobiście w zaułkach moskiewskich, wyciągał z kotłów po asfalcie, w których nocowały". U podstaw tej działalności leżał fundamentalny motyw pragmatyczno-ideologiczny: „Troska o dzieci jest – twierdził »żelazny Feliks« – najlepszym środkiem wytrzebienia kontrrewolucji. Jeśli postawi się na odpowiednim poziomie sprawę zabezpieczenia i zaopatrzenia dzieci, władza radziecka zdobędzie w każdej rodzinie robotniczej i chłopskiej swoich zwolenników i obrońców, a wraz z tym szerokie oparcie w walce z kontrrewolucją"[17].

Tyleż pragmatyczna, ile cyniczna uwaga F. Dzierżyńskiego bez żadnych osłonek ukazywała istotę stanowiska komunistycznej władzy wobec bezprizornych. Zostali oni uznani nieledwie za bojowników rewolucji, „desant" komunistycznego państwa w prywatnym życiu rodziny. Mieli być narzędziem walki z burżuazyjnymi przeżytkami, obecnymi jeszcze w codziennym życiu rodzin. Oto okazało się, że odpowiednie pokierowanie losem bezprizornych, specjalna opieka nad nimi, określone wychowanie i edukacja będzie decydowała – nawet! – o przyszłości Kraju Rad. Dzieci miały zostać „żołnierzami" do pośredniej walki z rodziną oraz innymi dawnymi „przesądami".

W 1923 r., w sytuacji postępującej nędzy wśród najmłodszego pokolenia, F. Dzierżyński przewodniczył komisji, która organizowała Tydzień Bezdomnego i Chorego Dziecka. W wystosowanym apelu „Wszyscy na pomoc dzieciom" zwracał się do całego społeczeństwa Rosji, a także do Międzynarodówki Komunistycznej oraz międzynarodowych organizacji robotniczych o pilną i szeroką pomoc dla 1,5 mln bezdomnych; obliczano, że tyle jeszcze dzieci czekało na pilne wsparcie socjalne i wychowawcze. Podobno akcja ta przyniosła dobre rezultaty.

W 1925 r. w Federacyjnej Republice Radzieckiej działało 2800 domów dziecka, w których przebywało ok. 220 tys. dzieci[18]. Według najogólniejszych i czysto hipotetycznych szacunków była to zaledwie trzydziesta część bezprizornych. Co działo się z pozostałymi? Wegetowali w straszliwych warunkach, ale czy było możliwe to, co przedstawił Antoni Ossendowski

---

[16] M. Heller, A. Niekricz, *Historia ZSRR…*, op.cit., s. 256.

[17] J. Ochmański, *Feliks Dzierżyński*, Wrocław 1987, s. 166.

[18] A. Lewin, *Antoni Makarenko, czołowy pedagog radziecki*, Warszawa 1947, s. 4.

w słynnej w swoim czasie książce *Lenin* (1930)? Autor ukazał krótką historię bandy dzieci i wyrostków, działających na jednym z targowisk Moskwy. Żebrali, kradli, bili się, napadali na innych. Byli ustawicznie głodni, więc jedli wszystko, co dało się jeść, w tym padlinę. Ich domem był wielki śmietnik. W takich warunkach łatwo było o choroby. Wybuchła zaraza, stwierdzono nosaciznę. Dzieci zaczęły nagminnie umierać. Miastu groziła epidemia. Wojsko otoczyło śmietnik i przeprowadziło obławę. Wyłapane, wydobyte z mierzwy śmietnika dzieci zostały rozstrzelane. Autor-obserwator nie szczędził drastycznych i szokujących szczegółów: „Długo – pisał – wywlekano je później hakami, wrzucano do skrzyń z chlorkiem i wapnem i grzebano w głębokich dołach, wykopanych tuż – na śmietniku"[19].

O tym, że A. Ossendowskiego niekoniecznie ponosiła twórcza wena, przekonują nie tylko krwawe dzieje pierwszych lat rewolucji i władzy radzieckiej, ale także stosunek części społeczeństwa do bezprizornych. Robotnik z utworu Wiaczesława Szyszkowa *Włóczędzy* (1935), uczestnik wiecu fabrycznego zajmującego się zwalczaniem przestępczości nieletnich, proponował radykalne rozwiązanie: „Topić ich, skurczybyków, bez żadnych ceregieli. Do worka i w wodę, do worka i w wodę. Wszędzie ich pełno – kontynuował oburzony robotnik – plenią się w każdym mieście niczym pluskwy […] Łapią ich i oddają do domów dziecka, a ci nicponie uciekają. A pewnie! Chuliganić, kraść – to jest dla nich życie. […] Takie rzeczy wyprawiają, zbóje… Kontrrewolucjoniści, łajdaki… Jest na nich tylko jedna rada – topić!"[20]. Chłopi ze słynnej powieści Aleksandra Niewierowa *Taszkient miasto chleba* (1923) myśleli bardzo podobnie: „Bić trza takie szczenięta", radzili milicjantowi, który złapał bezprizornego na kradzieży[21].

4

W polskiej prasie lat 20. i 30. XX wieku dosyć często pisano o losie bezprizornych i dążeniu Rosji Sowieckiej do likwidacji zjawiska bezdomności dzieci. Tragedię tę traktowano jako przykład totalnej destrukcji życia społecznego, do której dochodziło – jak pisano nie bez satysfakcji – w „sowieckim raju". Wychodzące w Toruniu „Słowo Pomorskie" pod koniec 1927 r. opublikowało utrzymaną w tonie sensacji informację, że na 10-lecie ZSRR wszyscy bezprizorni znaleźli się w schroniskach. „Komunizm – stwierdzono

---

[19] A.F. Ossendowski, *Lenin*, Warszawa 1990, s. 432-433.

[20] W. Szyszkow, *Włóczędzy*, Warszawa 1985, s. 86.

[21] A. Niewierow, *Taszkient miasto chleba*, Warszawa 1957, s. 61.

– oczyścił swe miasta z młodzieży chuligańskiej, aby ją popchnąć w gorszą nędzę"[22].

Podjęta w Rosji w 1928 r. kolejna akcja „walki" z bezdomnością dzieci została także zauważona w Polsce. W znanym piśmie „Opieka nad Dzieckiem" ukazała się następująca informacja: „Centralny Komitet Partii Komunistycznej ZSRR nakazał wszystkim swym organizacjom przeprowadzenie kompletnej likwidacji włóczęgostwa i bezdomnych dzieci. Powinna być przede wszystkim zarządzona kontrola dróg publicznych w celu schwytania wszystkich małych włóczęgów i umieszczenia ich w schroniskach dla dzieci, w których każde dziecko mające ponad 12 lat powinno uczyć się jakiegokolwiek rzemiosła i jak najprędzej stać się samodzielnym robotnikiem"[23]. Ten ambitny i ważny społecznie cel nie został jednak osiągnięty.

W 1935 r. przywoływany toruński dziennik zamieścił kolejne dwie informacje o losach bezprizornych. Obydwie, pomimo tonu gazetowej sensacji, nie tylko odsłaniały dramatyczne kulisy życia tych dzieci, ale przede wszystkim mówiły o dalekiej drodze do celu, o syzyfowym w istocie charakterze akcji likwidacji dziecięcego włóczęgostwa.

Tytuł pierwszej informacji – *Najpierw walka z Bogiem, potem rewolucja…* – od razu odsłaniał kontekst, w jakim gazeta postrzegała krańcową niedolę bezprizornych i starania moskiewskich władz. „Według doniesień z Moskwy – pisano – tamtejsze władze miejskie zapowiadają zaostrzenie walki z plagą bezdomnych dzieci, wałęsających się po stolicy dziesiątkami tysięcy. W przebiegu kilku obław w drugiej połowie marca [1935 r.] zatrzymano 1200 »bezprizornych« dzieci, które zebrano ze zderzaków tramwajowych i kolejowych oraz spod mostów, gdzie nocowały. W większości przypadków zdołano ustalić rodziców dzieci, którzy zostali ukarani. W tym samym okresie […] udzielono 11 305 rodzicom nagany za niedostateczny nadzór nad dziećmi, które dopuściły się różnego rodzaju przekroczeń. Część dzieci, których rodziców nie zdołano odnaleźć, musiano ulokować w państwowych domach wychowawczych"[24].

Drugi ze wspomnianych tekstów – opublikowany także pod niebudzącym wątpliwości tytułem: *W Sowietach morduje się bezdomne dzieci. Jak Stalin tępi „bandytyzm wśród młodzieży"* – był przedrukiem z niemieckiego czasopisma „Germania". Autor, rosyjski emigrant, uciekinier z Rosji, który przez trzy lata przebywał na zesłaniu na Wyspach Sołowieckich, pisał m.in.: „Nigdy nie zapomnę chwili lądowania dwóch statków, które przywiozły na

---

[22] *Tragedia bezdomnych dzieci. Miasta nędzy dziecięcej w czerwonym „raju"*. „Słowo Pomorskie" 1927, nr 292.

[23] J. Ryngmanowa, *O los dziecka bezdomnego*, „Opieka nad Dzieckiem" 1928, nr 4.

[24] *Najpierw walka z Bogiem, potem rewolucja…*, „Słowo Pomorskie" 1935, nr 98.

naszą wyspę gromady tych dzieci. Urzędnicy i oficerowie sowieccy spędzili całe to »stado« ze statków do specjalnych, dla nich przygotowanych baraków. Nikt tych dzieci nie zapisywał, nikt ich nie liczył, nikt się nie spytał o ich imiona lub nazwiska. Na statkach tych przybyło około 6000 dzieci, z których niemal wszystkie były w łachmanach, bez obuwia. Nieszczęśliwe dzieci dygotały z zimna, tuląc się do siebie. Był to obraz, którego nie sposób zapomnieć. Oczy ich błyszczały gorączką, usta ich były sine i widać było, że są chore, że są głodne i że musiały znieść okropne męczarnie. Z naszej wyspy przetransportowano je na wyspę Kond, przezwaną przez więźniów »wyspą śmierci«. […] Przyjeżdżaliśmy na wyspę co czwarty dzień, by rozdać dzieciom chleb. Co drugi dzień dawano im gorącej wody. Z początku dzieci prosiły o tę wodę, prosiły o chleb, o ubranie, lecz niebawem baraki poczęły gwałtownie pustoszeć. Co rano wynoszono 30-40 dzieci. Wyznaczono ośmiu ludzi, pomiędzy nimi i mnie, by je chować […]. Na wspomnienie o tych mogiłach, które co kilka dni musiałem kopać, jeszcze dziś czuję, jak mi włosy stają na głowie…”[25].

Cytowany tekst przynosił także informację o rozstrzelaniu kilkudziesięciu chłopców, wychowanków jednego z rosyjskich domów wychowawczych. Protestowali oni przeciwko skrajnie złym warunkom życia, jakie panowały w sierocińcu. Wydany na nich wyrok został zakwalifikowany jako „likwidacja antypaństwowego bandytyzmu wśród młodzieży”.

Można powiedzieć, że przytoczone „wspomnienia” i „reportaże”, podobnie jak wiele innych tego rodzaju informacji o tragicznych losach bezprizornych, były na swój sposób głęboko niesprawiedliwe. Tragedia życia, tragedia śmierci, nadmiernie surowy i bezlitosny stosunek władz wobec bezprizornych – wszystko to miało odstraszać i ostrzegać, budować atmosferę lęku i zagrożenia. Liczyła się propaganda, sensacja i dreszcz emocji. Tak oto dziecko – ofiara komunistycznej dyktatury zostało wprzęgnięte również w rolę dziecka – znaku ostrzegawczego przed komunistyczną dyktaturą.

5

Richard Pipes stwierdził, że komunistyczna Rosja była „wielkim ambitnym eksperymentem w dziedzinie publicznego wychowania, eksperymentem […], którego celem było stworzenie całkowicie nowego typu człowieka, pozbawionego nie tylko prawa głosu, ale też dociekliwości i pragnień”[26].

---

[25] *W Sowietach morduje się bezdomne dzieci. Jak Stalin tępi „bandytyzm wśród młodzieży”*, „Słowo Pomorskie” 1935, nr 165.

[26] R. Pipes, *Komunizm*, op.cit., s. 18.

Pogląd ten, obecny już w wielu wcześniejszych wypowiedziach różnych obserwatorów i badaczy rządów dyktatury proletariatu, zaowocował znaną koncepcją „nowego człowieka" (*homo sovieticus*) Aleksandra Zinowiewa oraz teorią „społecznej tresury" Michała Hellera[27]. Obiecującym „materiałem ludzkim", z którego chciano ukształtować „człowieka komunizmu", byli bezprizorni. Mieli ku temu podstawowe dyspozycje. Nie obciążała ich ani burżuazyjna, ani też kontrrewolucyjna przeszłość. Procesem przemiany bezprizornych w ideowych „sowieckich ludzi" zajmowała się swego rodzaju „pedagogia pierekowki". Termin „pierekowka" oznaczał „przekucie", przeistoczenie, „przebudowę dusz". Za sprawą „przekucia" „człowiek materiał", półprodukt poddawany procesowi obróbki, miał stać się „nowym człowiekiem" na miarę „nowego świata" – komunizmu. Celowi temu służył system instytucji i środków przemocy na czele z „wychowawczymi" obozami reedukacyjnymi, nie mówiąc już o sieci więzień i obozów koncentracyjnych. „Demontaż" i „montaż" osobowości odbywał się za pomocą fizycznej przemocy i „prania mózgu". Dzieci były wyrywane z dotychczasowego otoczenia, eliminowano ich dotychczasowe doświadczenia i zachowania, zmieniano przekonania, żeby w to miejsce zaoferować „nowe życie", nową osobowość, nowe nawyki i zachowania, zgodne z modelem „nowego człowieka".

W toku wychowawczej „pierekowki" bezprizorni stawali się „dziećmi Stalina", głównego budowniczego komunizmu, „ojca narodu", „wielkiego wychowawcy". Będąc bezpośrednimi i pośrednimi ofiarami stalinowskiej polityki, miały też w ramach „wielkiej resocjalizacji" stawać się pełnoprawnymi członkami stalinowskiego społeczeństwa. Ważną rolę w tym procesie odgrywał system wychowawczy Antoniego Makarenki. Pedagog ten zajmował się bezprizornymi i odnosił wiele sukcesów w swojej pracy. Pełnił symboliczną rolę ojca wychowanków i podopiecznych tysięcy domów dziecka. „Dzieci Makarenki", a przynajmniej ich część, rzeczywiście przeobrażały się z bezprizornych w budowniczych „wielkiego dzieła". Porzucały rolę ofiar komunistycznego systemu, by przyjąć rolę współtwórców tego systemu. Zasilały zwłaszcza szeregi wojska i milicji[28].

---

[27] A. Zinowiew, *Homo sovieticus*, London 1985; M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Warszawa 1989.

[28] W. Theiss, *Bezprizorni: dzieci Stalina i Makarenki*, w: J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2005, s. 73-83; idem, *„Wielka resocjalizacja". Bezdomne dzieci w Rosji (1918-1939)*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2007, nr 10, s. 44-49; idem, *Homo sovieticus: wychowanie jako (de)montaż człowieka*, w: B. Górnicka, A. Kurcz (red.), *Pedagogiczne refleksje… Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Józefie Brągiel*, Opole 2012, s. 103-120.

Niedostatecznie dotąd poznane i opisane losy bezprizornych, ich tragiczne dzieje, tak ściśle związane z historią komunizmu, są jeszcze jedną odsłoną historii „zniewolonego dzieciństwa". Mówią o źródłach, mechanizmach, okolicznościach i skutkach procesów, które nie tylko odbierały milionom dzieci dzieciństwo i prawo do rozwoju, ale i prowadziły je – niekiedy nawet celowo – do śmierci. Brak także pełniejszej wiedzy o „pedagogii pierekowki", skrajnej komunistycznej odmianie „pedagogiki urabiania", która była zuchwałym moralnie i zbrodniczym w swoich realizacjach projektem kształtowania „nowego człowieka". Czy można pominąć wiedzę o dewastacjach, jakie poczyniła komunistyczna „radykalna faza przebudowy człowieka", wychowawcza „reforma myśli" (i np. jej polskie zastosowania) w dzisiejszych programach edukacji demokratycznej?

Marian Walczak

Utracone zbiory biblioteczne podczas II wojny światowej i okupacji hitlerowskiej

Kataklizmy dziejowe zawsze powodowały ogromne straty w narodowym, regionalnym i lokalnym dziedzictwie kulturowym. Tak było po wojnie polsko-szwedzkiej w latach 1655-1660, w dobie rozbiorów Pierwszej Rzeczypospolitej po 1795 r. i po I wojnie światowej, ale największe spustoszenie spowodowała II wojna światowa i okupacja hitlerowska w latach 1939-1945. Na temat tych czasów ukazało się wiele prac o charakterze naukowym, popularnonaukowym i wspomnieniowym, nie wyczerpują one jednak wszystkich aspektów tego tragicznego w dziejach narodu polskiego okresu.

Jednym z mniej rozpoznanych epizodów realizacji hitlerowskiej polityki wyniszczania narodu polskiego jest świadome i planowe niszczenie polskich zasobów bibliotecznych. Każdy naród chroni zabytki własnego piśmiennictwa, gromadzi je i przechowuje w książnicach, głównie narodowych. Stałość treści utrwalonych w drukowanych dokumentach piśmienniczych, przede wszystkim w książkach, sprawia, że może być zachowywana bezpośrednia więź z kulturą wieków minionych. Wróg, który dąży do wyniszczenia innego narodu, stara się unicestwić jego piśmiennicze zasoby, gdyż podcina to kulturowe korzenie podbitego narodu.

Takie też założenie przyjęła w stosunku do narodu polskiego hitlerowska Trzecia Rzesza. W wyniku realizacji tego planu w ciągu pięciu lat wojny i okupacji hitlerowskiej zniszczeniu uległo ponad 80% zasobów polskich książnic w granicach Polski z 1939 r. Wyczerpujące przedstawienie strat poniesionych przez polskie biblioteki w latach wojny i okupacji hitlerowskiej jest dzisiaj jednak niemożliwe z powodu zniszczenia przeważającej części dokumentacji, przede wszystkim inwentarzy i katalogów bibliotecznych.

Niewątpliwie największe straty poniosła Biblioteka Narodowa. Ze względu na wartość zbiorów uderzenie wroga nastąpiło natychmiast po wkroczeniu Niemców do Warszawy. Już w początkach września 1939 r. w wyniku bombardowania został zniszczony gmach Centralnej Biblioteki Wojskowej przy Alejach Ujazdowskich 1. Zniszczono wtedy zdeponowane tam, a przez dziesięciolecia chronione przez polskich patriotów na obczyźnie, zbiory rapperswilskie i batignolskie. Ironia dziejów spowodowała, że zbiory, które w latach zaborów były chronione jako przyszły zrąb narodowej książnicy w wolnej Polsce, pierwsze uległy unicestwieniu.

W 1940 r. hitlerowskie władze okupacyjne Warszawy utworzyły z trzech najważniejszych książnic warszawskich, to znaczy Biblioteki Narodowej, Biblioteki Uniwersyteckiej i Biblioteki Krasińskich, tzw. Staatsbibliothek Warschau. Przemieszczeniu uległy wtedy różne zespoły zbiorów bibliotecznych. Zbiory obcojęzyczne, niezależnie od ich czasowego pochodzenia, zostały ulokowane w gmachu Biblioteki Uniwersyteckiej, stanowiąc tzw. Abteilung I. Natomiast wszystkie zbiory biblioteczne w języku polskim trafiły do gmachu Biblioteki Narodowej przy ulicy Rakowieckiej 6 jako Abteilung II. Najcenniejsze zbiory specjalne znalazły się w Bibliotece Krasińskich przy ulicy Okólnik 6, tworząc Abteilung III. Ich zgromadzenie w jednym miejscu stało się też przyczyną tragedii w 1944 r., kiedy to w dniu 5 września bomba zniszczyła część zbiorów, a w październiku pozostałe zbiory specjalne zostały spalone przez oddziały Wehrmachtu. Ocalało zaledwie kilkanaście skrzyń z książkami, które pod koniec maja 1944 r. przewieziono do gmachu Biblioteki Ordynacji Zamojskich przy ulicy Żabiej 4. Kilkanaście skrzyń wywieźli sami hitlerowcy z ulicy Okólnik do Austrii. Ta część zbiorów została odnaleziona w 1946 r. w miejscowości Fischhorn w pobliżu Salzburga i powróciła do Polski. Podobny los spotkał zbiory wilanowskie i część druków nowszych, które po zakończeniu wojny powróciły do kraju. W większości ocalały zbiory Biblioteki Narodowej umieszczone przez okupacyjne władze hitlerowskie w Bibliotece Uniwersyteckiej[1].

Zniszczona została niemal doszczętnie Biblioteka Ordynacji Zamojskiej mieszcząca się w oficynie Pałacu Błękitnego przy ulicy Żabiej 4. W dniu 7 września 1939 r. bomba zniszczyła magazyn rękopisów. W parę dni później, 25 września, pożar zniszczył większość rękopisów, zbiory czasopism, zbiory podręczne i katalogi. Ocalały tylko nieliczne zbiory, które były złożo-

---

[1] B. Horodyski, *Spuścizna działu rękopiśmiennego Biblioteki Załuskich*, „Przegląd Biblioteczny" 1949, s. 40-63; A. Lewak, *Biblioteki naukowe*, w: *Straty kulturalne Warszawy*, Warszawa 1948, s. 111-126; P. Bańkowski, *Straty Biblioteki Narodowej w zakresie rękopiśmiennych źródeł historycznych*, w: *Straty bibliotek i archiwów warszawskich w zakresie rękopiśmiennych źródeł historycznych*, t. III, Warszawa 1955, s. 9-65; S. Lorenc (red.), *Walka o dobra kultury w okresie wojny i okupacji*, Warszawa 1970.

ne w podziemiach, reszta spłonęła w 1944 r. w wyniku podpalenia gmachu przez żołnierzy Wehrmachtu. Niektóre zespoły okupant wywiózł do Gorbitsch w pobliżu Frankfurtu nad Odrą[2].

W wyniku działań wojennych zniszczeniu uległo również 90% rękopisów będących w posiadaniu Biblioteki Narodowej, w tym zbiory rapperswilskie i batignolskie. Zbiory te, gromadzone przez wiele lat na emigracji, do Biblioteki Narodowej trafiły po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 r. Zawierały bogate materiały prymarne z dziejów emigracji polskiej. Były bowiem wśród nich rękopisy Chodźki, Platera, Lelewela, Ostrowskiego, Wołyńskiego, Mickiewicza, Słowackiego, archiwa redakcyjne czasopism emigracyjnych. W zbiorach tych znajdowały się także stare druki kopernikańskie[3].

Inny obszerny zespół zbiorów, który uległ zniszczeniu, stanowiły rękopisy, starodruki, zbiory kartograficzne i muzyczne zwrócone Polsce przez były Związek Radziecki na podstawie traktatu ryskiego z 1921 r., pochodzące głównie z dawnej Biblioteki Załuskich, z bibliotek klasztornych, biblioteki Sapiehów, biblioteki Radziwiłłów z Nieświeża. Wśród tych cymeliów narodowych znajdowały się rękopisy, stare druki, globusy, mapy, atlasy, nuty, teatralia. Były to wszystko bezcenne źródła do dziejów polskich, w tym także wiele tekstów literatury staropolskiej.

Zniszczenie tych zbiorów w latach wojny i okupacji hitlerowskiej było szkodą nie tylko dla historii i kultury narodu polskiego, ale i dla dziedzictwa kulturowego całej Europy[4].

Rękopisy były datowane od XI do XVIII stulecia. Trafiły do Rosji carskiej w wyniku rozbiorów Pierwszej Rzeczypospolitej, a następnie w czasie 123-letniej niewoli narodowej.

Równie cenny był zbiór Potockich z Wilanowa, z którego nie ocalała ani jedna pozycja. Zbiór ten stanowił depozyt Adama Branickiego złożony przez niego w Bibliotece Narodowej. Zawierał cenne materiały polityczne, jak chociażby serię diariuszy sejmowych z XVIII wieku, średniowieczne kodeksy, inkunabuły i szesnastowieczne polonica[5]. Podobny los spotkał zbiór horyniecki Ponińskich. Zniszczeniu uległy różne nabytki z okresu

---

[2] B. Horodyski, *Zarys dziejów Biblioteki Ordynacji Zamojskiej*, w: *Studia nad książką poświęcone pamięci K. Piekarskiego*, Wrocław 1951, s. 340-341.

[3] A. Lewak, *Straty biblioteki rapperswilskiej w zbiorach rękopiśmiennych*, w: *Straty bibliotek i archiwów…*, op.cit., s. 102-122; H. Więckowska, *Straty biblioteki batignolskiej w zakresie zbiorów rękopiśmiennictwa*, w: *Straty bibliotek i archiwów…*, op.cit., s. 123-142.

[4] S. Rawicka, *Straty wojenne zbiorów polskich w dziedzinie rękopisów iluminowanych*, Warszawa 1952, s. 15-29; J. Karwasińska, *Sto trzynaście zaginionych dokumentów z Collectio Autographorum Biblioteki Narodowej*, w: *Straty bibliotek i archiwów…*, op.cit., s. 66-101.

[5] W. Semkowicz, *Przewodnik po zbiorze rękopisów wilanowskich*, Warszawa 1961, s. 257-287.

przedwojennego i wojennego, w tym archiwum Zamoyskich z Podzamcza zawierające bogatą korespondencję rodzinną rodów Zamoyskich i Czartoryskich, różne dokumenty polityczne, autografy literackie i materiały biograficzne po Kraszewskim, zbiory prywatne Siemieńskiego, Kraushara, listy Mickiewicza, spuściznę po Konopnickiej, Łuszczewskiej, Lorentowiczu, Berencie. Było też nieznane archiwum obrony Warszawy z 1794 r. Wraz z tymi bezcennymi pamiątkami piśmienniczymi zniszczony został katalog i kartoteki materiałowe gromadzone i opracowywane przez Kazimierza Piekarskiego oraz jego współpracowników przez kilkanaście lat[6].

Ogromne straty poniosła kultura polska w wyniku zniszczenia Biblioteki Ordynacji Krasińskich. Ogółem na ponad 7 tys. rękopisów i około 80 dokumentów pergaminowych, jakie posiadała ta biblioteka, ocalało zaledwie 25 rękopisów. Zniszczeniu uległy ponadto płótna Canaletta, prace Chodowieckiego, Falcka, wiele prac artystów wileńskich i kijowskich, a także 3 tys. map[7]. Bezcenne skarby polskiego piśmiennictwa zostały zniszczone w Bibliotece Ordynacji Zamojskiej. Bezpowrotnie dewastacji uległy dyplomy pergaminowe, tysiące autografów, archiwum Zamojskiego, teki Górskiego, teki Trembeckiego, obszerny zbiór fotografii osobistości polskich i obcych, ryciny, rysunki Kraszewskiego, monety i medale. Jeżeli dodać jeszcze, że we wszystkich tych bibliotekach zniszczeniu uległy rękopisy muzyczne z XV wieku, utwory Karola Kurpińskiego i Karola Szymanowskiego, a także Centralne Archiwum Fonograficzne zawierające nagrania oryginalnych melodii i tekstów ludowych z różnych regionów Polski, których już nigdy nie da się odtworzyć, to obraz strat jest przerażający i zubożający na zawsze polskie dziedzictwo kulturowe[8].

Również inne biblioteki warszawskie, a szczególnie Biblioteka Publiczna Miasta Stołecznego Warszawy, poniosły dotkliwe straty. Straty tej ostatniej książnicy na skutek działań wojennych, wywożenia zbiorów przez okupanta hitlerowskiego oraz spalenia magazynu Biblioteki Głównej i pięciu składnic z księgozbiorami placówek terenowych wyniosły ponad 355 tys. woluminów. Oznacza to, że Biblioteka Publiczna Miasta Stołecznego Warszawy straciła 80% swoich zbiorów. Większość bibliotek na terenie województwa

---

[6] P. Dańkowski, *Zasoby Działu Rękopisów Biblioteki Narodowej w roku 1939, jego straty w czasie wojny, problem odszkodowania* (maszynopis w Zakładzie Rękopisów nr akc. 3908); A. Gryczowa, *Dzieło Kazimierza Piekarskiego*, w: *Studia nad książką*…, op.cit., s. 39-61.

[7] W. Kamieniecki, *Straty Biblioteki Ordynacji Krasińskich w zakresie zbiorów rękopiśmiennych*, w: *Straty bibliotek i archiwów*…, op.cit., s. 143-176; S. Sawicka, *Straty wojenne zbiorów polskich*…, op.cit., s. 33-34.

[8] B. Horodyski, *Zarys dziejów Biblioteki Ordynacji*…, op.cit., s. 295-341; *Straty Działu Rękopisów Biblioteki Zamojskiej w latach 1939-1944*, w: *Straty bibliotek i archiwów*…, op.cit., s. 319-374; S. Sawicka, *Straty wojenne zbiorów polskich*…, op.cit., s. 29-32.

warszawskiego została zniszczona całkowicie. Przykładem może być Biblioteka Diecezjalna w Płocku, która straciła 40 tys. woluminów.

Poza stratami zbiorów bibliotecznych podczas wojny i okupacji hitlerowskiej zginęło wskutek represji hitlerowskich i działań wojennych wielu wybitnych pracowników naukowych zajmujących się problematyką bibliologiczną oraz znakomitych praktyków bibliotekarstwa. Do takich postaci należy zaliczyć: dra Kazimierza Piekarskiego, dra Zygmunta Manna, dra Tadeusza Piotrowskiego, dra Franciszka Siedleckiego, mgr Władysławę Około-Kułakową, Faustyna Czerwijowskiego, Marię Lotto i wielu innych[9].

Równie bezwzględnie i z nieopisaną zaciekłością niszczył okupant hitlerowski biblioteki i ich dorobek na tzw. ziemiach włączonych do Rzeszy. Starano się w ten sposób uzasadnić, że „należące" do Rzeszy ziemie nie mają żadnego polskiego rodowodu. Taka polityka była widoczna przede wszystkim w Poznaniu, ale i w wielu innych miastach Wielkopolski. Już 13 grudnia 1939 r. gauleiter Greiser wydał zarządzenie o konfiskacie wszystkich polskich książnic na terenie podległego mu Kraju Warty (Warthegau). Na mocy tego zarządzenia książki zwożono z całej Wielkopolski do specjalnej składnicy znajdującej się w kościele św. Michała przy ulicy Stolarskiej w Poznaniu. Na makulaturę trafiły m.in. zbiory ponad 360 bibliotek Towarzystwa Czytelń Ludowych. W wyniku bombardowania lotniczego składnica ta została zburzona prawie w całości. Należy sądzić, że przynajmniej milion książek uległ wtedy zniszczeniu.

Najmniej ucierpiała Biblioteka Uniwersytecka w Poznaniu. Ocalały bowiem prawie w całości starodruki ukryte przed Niemcami pod Wągrowcem. Większe straty poniosła Biblioteka Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, oficjalnie zamknięta w lipcu 1940 r. Wiele cennych zbiorów zostało przez Niemców rozkradzionych. Całkowitej zagładzie uległy biblioteki Towarzystwa Czytelń Ludowych oraz biblioteki i zbiory publicznych bibliotek samorządowych.

Wyjątkowo smutny los spotkał zbiory Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Adama Asnyka w Kaliszu. Książkami z tej biblioteki Niemcy zasypali stare koryto rzeki Prosny. Wśród zbiorów były książki gromadzone przez lata przez Alfonsa Parczewskiego, późniejszego rektora Uniwersytetu Wileńskiego.

Zniszczeniu uległy w Wielkopolsce zbiory: Biblioteki Seminarium Duchownego w Gnieźnie, Biblioteki Kapitulnej w Gnieźnie, Biblioteki Klasztornej w Głogówku pod Gostyniem. Niemcy niszczyli ponadto księgozbiory gromadzone w dworach ziemiańskich, zwłaszcza w pierwszych latach okupacji[10].

---

[9] *Biblioteka Narodowa. Sprawozdania 1945-1956*, Warszawa 1958.

[10] Z. Grot, *Rys historyczny bibliotek wielkopolskich*, w: *Biblioteki województwa poznańskiego w latach 1945-1954*, Warszawa 1956, s. 5-21; J. Baumgart, *Los bibliotek wielkopolskich w latach 1939-1945*, „Przegląd Zachodni" 1946, nr 1, s. 928-936.

Atak administracyjnych władz niemieckich na polskie tradycje i historię poprzez niszczenie księgozbiorów bibliotecznych nie ominął polskiego Wybrzeża. Prawie w całości zostały zniszczone biblioteki naukowe Instytutu Bałtyckiego, Stacji Morskiej, Głównego Urzędu Morskiego, Izby Przemysłowo-Handlowej, Biblioteki Państwowej Szkoły Morskiej w Gdyni, Miejskiej Biblioteki Publicznej w Gdyni. W zbiorach zniszczonych bibliotek znajdowało się wiele cennych zagranicznych czasopism. Podobny los spotkał księgozbiory Towarzystwa Czytelń Ludowych, Biblioteki Księgarni „Ruch", Towarzystwa Przyjaciół Nauki i Sztuki w Gdańsku, Biblioteki Prywatnej Mariana Chodeckiego – Komisarza Generalnego Rzeczypospolitej Polskiej w Gdańsku, Biblioteki Polskiej Rady Kultury Związku Polaków w Wolnym Mieście Gdańsku, biblioteki polskich szkół handlowych Macierzy Szkolnej w Gdańsku, Biblioteki Polskiej Krajowej Kasy Pożyczkowej w Gdańsku, Biblioteki Rady Portu w Gdańsku, Biblioteki Komisarza Generalnego Rzeczypospolitej, Biblioteki Gminy Polskiej Związku Polaków w Wolnym Mieście Gdańsku, Biblioteki Komendy Chorągwi Harcerzy, Biblioteki Publicznej Gimnazjum Polskiego Macierzy Szkolnej, Biblioteki Uczniowskiej Gimnazjum Polskiego Macierzy Szkolnej. Wszystkie te biblioteki zawierały bardzo cenne, aczkolwiek zróżnicowane pod względem wartości naukowej i kulturowej zbiory. Wskutek działań wojennych większość z nich uległa prawie całkowitemu zniszczeniu i rozproszeniu. W Gdańsku istniało także wiele bibliotek prywatnych, które podzieliły podobny los. Wiadomo, że w 1943 r. uległy zniszczeniu zbiory rodziny Sierakowskich z Waplewa zawierające stare druki, zbiory rycin, pism chińskich i arabskich. Ponadto znacznie ucierpiały w czasie działań wojennych zbiory zakonne, np. w Pelplinie[11].

Również w innych regionach Polski zniszczenia zbiorów książkowych były ogromne, zwłaszcza na Lubelszczyźnie. Na terenie całego województwa lubelskiego z granic z 1939 r. w bibliotekach publicznych, szkolnych, związkowych i prywatnych uległo zniszczeniu ponad 800 tys. książek. Ucierpiały szczególnie Biblioteka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Biblioteka Bobolanum i Biblioteka Spółdzielni Spożywców[12].

W województwie łódzkim zniszczeniu uległo wiele pozycji literatury naukowej, literatury klasycznej polskiej i obcej. Dotkliwa była strata działu regionalnego Miejskiej Biblioteki Publicznej im. L. Waryńskiego. W całym regionie ucierpiały też biblioteki publiczne. Na uwagę zasługują straty księgozbiorów szczególnych znajdujących się w Bibliotece Polskiej Macierzy Szkolnej w Kutnie i Wieluniu. W Łęczycy Biblioteka Seminarium Nauczycielskiego zamieniona została na szpital wojskowy, co spowodowało roz-

---

[11] *Straty bibliotek i archiwów rękopiśmiennych źródeł historycznych*, Warszawa 1955.

[12] R. Muszyński, L. Policha, *Lublin w okresie okupacji (1929-1944)*, Lublin 1964.

grabienie zbiorów książkowych przez leczących się tam żołnierzy niemieckich. We wrześniu 1939 r. została spalona Biblioteka Stowarzyszenia Urzędników Państwowych w Rawie Mazowieckiej.

Zniszczeniu i spaleniu uległy również inne biblioteki, np. Biblioteka Związku Handlowców Polskich w Pabianicach. Zupełnej dewastacji uległo wiele bibliotek prywatnych, np. Biblioteka Gutmana w Wieluniu czy Wypożyczalnia Mariana Koziarkiewicza w Pabianicach. Zbiory Biblioteki Magistrackiej w Piotrkowie Trybunalskim zostały wyrzucone przez Niemców na bruk, a następnie spalone. Rozproszeniu i zniszczeniu uległy zbiory Biblioteki Gimnazjum Stowarzyszenia Kupców i Fabrykantów oraz Biblioteki Towarzystwa Krajoznawczego w Tomaszowie Mazowieckim.

Oczywiście nie jest to pełen przegląd. O losach wielu cennych księgozbiorów niestety niewiele wiadomo. Przed wojną istniały i funkcjonowały, a po wojnie ślad o nich zaginął.

W Bydgoszczy znaczną część księgozbiorów Biblioteki Miejskiej już w pierwszych miesiącach okupacji wywieziono do Dębowa, gdzie spłonęła w 1945 r. Podobny los spotkał dużą część zbiorów Biblioteki Głównej i Biblioteki Ludowej. Sporo książek hitlerowcy oddali na przemiał.

Na terenie Rejencji Opolskiej, pokrywającej się w przybliżeniu z terenem byłego województwa opolskiego, już w pierwszych dniach września 1939 r. większość zbiorów bibliotecznych została skonfiskowana przez gestapo i oprócz przypadkowo ocalałych egzemplarzy prawie nic się z nich nie zachowało. Wiadomo, że przed wojną działało na tym terenie 49 polskich bibliotek publicznych oraz 3 szkolne. Właścicielem tych bibliotek był Związek Polaków w Niemczech. Za prowadzenie polskich bibliotek wielu bibliotekarzy trafiło do obozów koncentracyjnych[13].

W województwie rzeszowskim funkcjonowało 840 bibliotek. W okresie okupacji hitlerowskiej ich księgozbiór uległ zniszczeniu w 90% na skutek świadomej dewastacji niemieckich władz okupacyjnych. Reszta zniszczeń powstała w wyniku działań wojennych w 1944 i 1945 r., kiedy w wyniku zatrzymania frontu wojennego uległy zniszczeniu te książki, które społeczeństwo tego regionu zdołało zachować przez lata okupacji. Liczne szkody powstały także w cennych księgozbiorach magnackich i ziemiańskich.

Również w innych regionach, np. w zielonogórskim, okupant hitlerowski z całą bezwzględnością niszczył polską kulturę. Niewiele można wskazać polskich książnic, które by nie poniosły znacznego uszczerbku na swoich zasobach. Tylko w kilku przypadkach można mówić o wyjątkowym szczęściu. Tak było ze zbiorami Książnicy Miejskiej im. Kopernika w Toru-

---

[13] Tak wynika z relacji bibliotekarzy województwa łódzkiego.

niu, której najcenniejsze cymelia przeniesione w 1944 r. do Wyrzyska koło Marburga prawie w całości powróciły do macierzystej biblioteki[14].

Zniszczenia bezcennych zbiorów bibliotecznych stanowią dla kultury polskiej, pomijając ich wartość materialną, przede wszystkim ogromną stratę moralną. Dewastacja polskich książnic w latach wojny i okupacji hitlerowskiej znacząco osłabiła więź polskiego narodu z kulturą wieków minionych oraz na lata pozbawiła polską naukę naturalnego warsztatu dla badania przeszłości i rozumienia teraźniejszości. Świadomość strat w piśmienniczym dziedzictwie kulturowym w latach wojny i okupacji hitlerowskiej skłania do wielu refleksyjnych konstatacji.

Dokumenty przechowywane w bibliotekach i archiwach składają się na pamięć narodów świata, odzwierciedlając różnorodność społeczeństw, języków i kultur. Sporządzenie pełnej listy bibliotek i archiwów zniszczonych lub poważnie naruszonych w sposób celowy lub przypadkowy na skutek wojen, bombardowań czy pożarów wymagałoby wiele czasu. Zniszczenia zasobów polskich bibliotek w latach wojny i okupacji hitlerowskiej (1939-1945) nie stanowią zamkniętej listy. W niniejszym artykule opisano kilka utraconych zbiorów bibliotecznych, ale przypadków takich było zapewne o wiele więcej, szczególnie w odniesieniu do zbiorów rozproszonych w wyniku przypadkowego lub zamierzonego przemieszczenia archiwów i zbiorów bibliotecznych.

Dziedzictwo dokumentarne ulegało zniszczeniu w przeszłości i ginąć będzie zapewne w przyszłości. W misję jego ochrony wpisuje się także ochrona pamięci o zbiorach bibliotecznych bezpowrotnie utraconych w latach wojny i okupacji hitlerowskiej. Świadomość strat zasobów bibliotecznych i dokumentacyjnych powinna stanowić przedmiot ciągłych poszukiwań badawczych w dziedzinie bibliologii i historii kultury, a także znaleźć szersze odzwierciedlenie w podręcznikach historii oraz kompendiach bibliologicznych. Ochrona pamięci o stratach dokumentów bibliotecznych bezpowrotnie utraconych powinna też stać się ważnym elementem edukacji obywatelskiej i edukacji regionalnej, gdyż stanowi istotny składnik budowania nowoczesnej tożsamości narodowej, regionalnej i lokalnej.

---

[14] O.S. Popiołek, *Wykaz organizacji i instytucji polskich na Śląsku Opolskim (1923-1939)*, Katowice 1959; Dokumenty archiwalne WiMBP w Rzeszowie oraz Toruniu.

Karol Mausch

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koszalinie

Psychologia w obszarze pomagania innym. O zastosowaniu wiedzy psychologicznej w pracy socjalnej

Wprowadzenie

W zmieniającym się świecie rośnie potrzeba pomocy i pomagania osobom słabszym, niepełnosprawnym, wykluczonym, chorym, narkomanom, alkoholikom, dzieciom i młodzieży z grup ryzyka zagrożonym patologiami społecznymi. Potrzeby społeczne w tym zakresie są duże i będą się zwiększać. Pomoc i pomaganie to pojęcia, które w ostatnich latach stały się w naukach społecznych słowami-kluczami otwierającymi drzwi do wielu dyscyplin badawczych w obszarze nauk społecznych, a szczególnie psychologii, socjologii, pedagogiki czy – nieistniejącej w Polsce jako oddzielna w sensie naukowym dyscyplina – pracy socjalnej. Różne aspekty problematyki pomocy i pomagania ludziom znajdującym się w trudnej sytuacji z przyczyn psychologicznych, społecznych, zdrowotnych czy ekonomicznych wymagają opracowań teoretycznych i badań empirycznych. Ważna jest także odpowiednia prezentacja zagadnień z zakresu pomocy i pomagania, a więc specjalistyczne książki, artykuły naukowe, poradniki, materiały multimedialne.

Badacze i praktycy poświęcają coraz więcej uwagi czynnikom subiektywnym sprzyjającym dobrostanowi człowieka. Problem ten był tradycyjnie badany w kategoriach wskaźników obiektywnych, takich jak: dochody, zdrowie, warunki zamieszkania itp. Wiadomo, że wskaźniki ekonomiczne są ważne dla właściwego rozwoju osoby i narodu, ale – jak wskazują badania naukowe – ważne jest również identyfikowanie i pomiar subiektywnych wskaźników dobrostanu, odnoszących się do indywidualnej oceny własne-

go samopoczucia, satysfakcji z życia, społecznych relacji, pracy i zdrowia, celów i osobistych osiągnięć[1].

Wiele badań prowadzonych w ramach nauk społecznych wskazuje na konieczność rozważenia jakości życia jako odpowiedniej koncepcji do interpretacji zdrowia z perspektywy subiektywnej. Co więcej, jakość życia nie musi być rozpatrywana tylko w relacji do zdrowia. Jest ona szerszym pojęciem, obejmującym obszary i aktywności codziennego życia, które niekoniecznie zależą od kondycji człowieka i mogą wykraczać poza fizyczne ograniczenia. Wszyscy ludzie, w zależności od stanu zdrowia, ról społecznych, osobowości, stylu interakcji ze środowiskiem, rozwijają swoje osobowości, co oznacza dobrą jakość życia[2].

Większość badaczy zgadza się, że zdrowie jest wielowymiarowym konstruktem, który obejmuje aspekty fizyczne, społeczne i psychologiczne. Po raz pierwszy zostało to wyrażone w Deklaracji Praw Człowieka (1948) i potwierdzone przez Międzynarodową Organizację Zdrowia (WHO) na spotkaniu w Ałma Acie (1986). Zdrowia nie można traktować tylko jako braku objawów patologicznych, ale należy przez nie rozumieć fizyczny i psychologiczny dobrostan. W tym samym okresie sformułowano zasady nowego podejścia do diagnozy i leczenia chorób – stworzono biopsychospołeczny model zdrowia. George Engel dostrzegł bowiem ograniczenia i słabości biomedycznego modelu zachodniej medycyny, która jest skoncentrowana na symptomach i fizycznych dolegliwościach, i zaproponował szersze spojrzenie na ten problem, skoncentrowane na pacjencie jako osobie, jako nośniku specyficznych cech kulturowych, nadających indywidualny sens zdrowiu i chorobie[3].

Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF), opracowana przez WHO w 2001 r., podkreśla konieczność ewaluacji warunków zdrowia z pozytywnej perspektywy, tj. perspektywy funkcjonowania człowieka. ICF określa, co ludzie mogą obecnie robić w swoim codziennym życiu i w środowisku. Takie podejście zmienia punkt widzenia nauki z badania konsekwencji zaburzeń i chorób (takich jak dolegliwości lub ograniczenia w aktywności) na ustalanie komponentów zdrowia lub dobrostanu w kategoriach fizycznych źródeł choroby, codziennej aktywności i uczestnictwa w życiu społecznym. Perspektywa salutogenetyczna[4], bo o nią chodzi, podkreśla aktywną rolę osoby w interakcji ze środowiskiem.

---

[1] A. Fave, *The impast of subjective experience on the quality of life*, w: M. Csíkszentmihályi, I.S. Csíkszentmihályi, *A life worth living*, Oxford 2006.

[2] Ibidem.

[3] Ibidem.

[4] A. Antonovsky, *A call for a new question – salutogenesis – and a proposed answer. The sense of coherence*, „Journal of Preventive Psychiatry" 1984, nr 2; idem, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa 1995.

W odniesieniu do osób wykonujących zawody pracowników socjalnych, wychowawców, nauczycieli, psychoterapeutów lub psychologów, które polegają m.in. na pomaganiu innym ludziom znajdującym się w trudnych sytuacjach życiowych, zdrowie rozumiane wielowymiarowo jest konieczną cechą kompetentnego i skutecznego działania. Selekcja i dobór pracowników do takich zawodów powinny więc uwzględniać psychologiczną ocenę, w tym stopień poczucia sensu życia, stan zdrowia noopsychosomatycznego i odporność na stres[5]. Pracownicy socjalni, kuratorzy, animatorzy życia społecznego mają wspólny obszar zainteresowań – ludzkie przeżycia i cierpienia. Analizując pożądane cechy osobowości i kompetencje pracowników socjalnych, można stwierdzić, że w sferze emocjonalnej i somatycznej osobowości, poza poczuciem sensu życia, należą do nich: empatia, zdolność rozpoznawania emocji u siebie i innych, umiejętność panowania nad własnymi emocjami, równowaga emocjonalna, dobry stan zdrowia psychicznego i psychosomatycznego. W sferze poznawczej i behawioralnej do pożądanych kompetencji pracowników socjalnych należą: gotowość do słuchania, umiejętność zdobywania zaufania, komunikatywność, obiektywizm, decyzyjność. Wiele z tych cech kształtuje się w procesie wychowania i rozwoju osobowości oraz zależy od predyspozycji uwarunkowanych genetycznie. Kompetencje osobowościowe potrzebne do pełnienia zawodowej roli pracownika pomocy społecznej można i należy rozwijać także w czasie wykonywania pracy, poprzez uczestniczenie w treningach i warsztatach rozwijających inteligencję emocjonalną, poprawiających rozpoznawanie i nazywanie uczuć, wyrażanie ich i kierowanie nimi, panowanie nad stresem i ograniczanie jego skutków, odraczanie w czasie zaspokajania własnych pragnień, pogłębianie wglądu we własne stany psychofizyczne, rozwijanie własnej duchowości, religijności, komunikatywności, inteligencji społecznej, na którą składają się inteligencja poznawcza, emocjonalna i duchowa[6].

Psychologia osobowości

W poszukiwaniach psychologii jako nauki teoretycznej i dyscypliny praktycznej pojawia się m.in. pytanie, gdzie tkwi źródło patologii osobowości i chorób, na które cierpią ludzie. W zależności od koncepcji osobowości odpowiedź na to pytanie może być różna.

---

[5] K. Mausch, *Zdravie z aspektu sociálnej práce. Interdisciplinárna empirická štúdia,* Ružomberok 2008.

[6] K. Mausch, *Personality traits desired in social workers*, w: K. Mausch, M. Śmiałek (red.), *Social Work. Between theory and practice*, cz. 2, Kalisz 2012.

W psychoanalitycznej koncepcji osobowości patologie są w dużym stopniu zdeterminowane biologicznie. Ich przyczyna leży w strukturze osobowości człowieka i zależy od formalnych i treściowych cech aparatu psychicznego człowieka, od właściwości struktur Id, Ego i Superego. Prawidłowe funkcjonowanie osobowości, tj. zgodne ze standardami zdrowotnymi, moralnymi i prawnymi, jest możliwe wtedy, gdy poszczególne struktury osobowości są właściwie ukształtowane i równoważą się wzajemnie. W przeciwnym wypadku, tj. przy braku równowagi strukturalnej i funkcjonalnej, dochodzi do pojawienia się zjawisk patologicznych. Popędy – seksualny i agresywny, umiejscowione w strukturze Id – jeśli nie są poddane kontroli przez racjonalne elementy struktury Ego i prawidłowo ukształtowany system norm moralnych zinternalizowanych w strukturze Superego, mogą przyczyniać się do zachowań dyssocjalnych, nerwic, psychoz i innych zaburzeń[7].

W koncepcji behawiorystycznej zachowanie człowieka uwarunkowane jest przez środowisko, a cechy jego osobowości nie mają wpływu na funkcjonowanie w wymiarze indywidualnym i społecznym. Zachowania patologiczne są wynikiem czynników oddziałujących w środowisku człowieka, na które nie ma on bezpośredniego wpływu. Usuwanie przyczyn patologii z życia jednostek i społeczeństw musi więc polegać na zmianie otoczenia społecznego, promowaniu bodźców pozytywnych i eliminowaniu negatywnych[8].

Inne stanowisko niż klasyczna koncepcja behawiorystyczna prezentuje społeczna teoria uczenia. Teoria ta głosi, że zachowanie ludzkie jest motywowane przez czynniki środowiskowe i procesy poznawcze. Przyczyny zła, rozumianego jako zachowania agresywne i prowadzącego do różnych patologii społecznych, można odnaleźć zarówno w środowisku życiowym ludzi, jak też w nieprawidłowym ukształtowaniu osobowości, tj. struktur poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych oraz w relacjach między tymi strukturami. Patologia zachowania, reakcji emocjonalnych i nastawień powstaje zgodnie z prawami warunkowania i uczenia się. Dla prawidłowego funkcjonowania człowieka ważna jest kontrola poznawcza, która może osłabiać negatywne wpływy środowiskowe poprzez kształtowanie świadomości. W koncepcji społecznej teorii uczenia się istotna rola czynnika eliminującego zło z zachowań ludzi przypada więc świadomości[9].

---

[7] W. Łukaszewski, *Psychologiczne koncepcje człowieka*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I, Gdańsk 2002; K. Drat-Ruszczak, *Teorie osobowości – podejście psychodynamiczne i humanistyczne*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. II, Gdańsk 2002.

[8] H. Sęk, *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Warszawa 2001.

[9] Ibidem.

W koncepcjach poznawczych patologie wynikają z deficytów oraz defektów treściowych i formalnych struktur poznawczych, nietrafnej wiedzy o świecie i o własnej osobie, sztywności struktur poznawczych, ich zamknięcia, małego zróżnicowania itp. Człowiek ma zaburzenia neurotyczne, depresyjne, agresywne lub ujawnia zaburzenia zachowania, jeśli w procesie rozwoju osobowości przyswoił sobie nielogiczne, nieracjonalne i nierealistyczne przekonania. Owe przekonania, które są sztywne, powodują lęk, cierpienie, depresję, mogą także wywoływać uzależnienie od używek i prowadzić do agresji. Z pojęciem patologii związana jest inteligencja emocjonalna, która jest zdolnością dostrzegania i wyrażania emocji, ich rozumienia, wykorzystywania oraz kierowania nimi w celu wspierania rozwoju jednostki. Inteligencję emocjonalną definiuje się za pomocą kompetencji, na które składają się: zdolność trafnego spostrzegania, oceniania i wyrażania emocji; umiejętność znajdowania dostępu do uczuć oraz ich wzbudzania; zdolność rozumienia informacji mającej znaczenie afektywne i posługiwania się wiedzą o emocjach; zdolność regulowania emocji w celu pobudzenia rozwoju emocjonalnego i intelektualnego oraz zapewnienia sobie dobrego samopoczucia. Niski poziom inteligencji emocjonalnej lub analfabetyzm emocjonalny dzieci, a później dorosłych, może prowadzić do patologii w zakresie funkcjonowania osobowości, do dezadaptacji społecznej, nieprzestrzegania norm moralnych i prawnych, do chorób psychosomatycznych i psychicznych, do uzależnień od substancji psychoaktywnych i zaburzeń w odżywaniu, jednym słowem do „zła", które we współczesnym świecie przybiera różne formy[10].

Viktor E. Frankl w koncepcji logoterapii twierdzi, że podstawową ludzką potrzebą jest pragnienie znalezienia sensu życia. Podstawowe atrybuty ludzkiego istnienia to: duchowość, swoboda i odpowiedzialność wobec sumienia. Niemożność zaspokojenia potrzeby sensu życia nazywa on frustracją egzystencjalną. Frustracja ta rodzi się wtedy, gdy człowiek zaczyna wątpić w sens swego istnienia, gdy dotychczasowy sens jego bytu staje się wątpliwy, stracił bowiem swoje uzasadnienie i człowiek nie wie, co robić dalej, lub kiedy w ogóle zaczyna wątpić we wszelkie racje swojego życia[11]. Fraklowska „wola sensu" jest większą siłą motywującą do działania aniżeli „dążenie do przyjemności" będące podstawą teorii psychoanalizy Zygmun-

---

[10] M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. II, op.cit., s. 561.

[11] V.E. Frankl, *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, Warszawa 2012; A. Längle, *From Viktor Frankl's Logotherapy to Existential Analytic Psychotherapy*, „The International Journal of Psychotherapy" 2015, t. 9, nr 1; K. Mausch, *Noopsychosomatic Disorders in the Light of Empirical Studies*, „Existential Analysis" 2009, t. 20, nr 1.

ta Freuda[12]. Pierwotną siłą człowieka nie są zatem popędy, lecz dążenie do samospełnienia poprzez transcendencję samego siebie[13]. V.E. Frankl zauważa, że poszukiwanie sensu własnej egzystencji nie musi być wywołane chorobą ani powodować patologii zdrowia psychicznego. Pewien stan napięcia w psychice człowieka może być nawet podstawą zdrowia i motywacji do działania w celu osiągnięcia zmiany na lepsze w życiu i rozwoju osobowości: „Tego rodzaju wewnętrzne napięcie jest nieodłączną cechą ludzkiej natury, a co za tym idzie, niezbędnym warunkiem zdrowia psychicznego"[14].

Oczekiwane cechy osobowości w pomocy społecznej[15]

Od pracowników pomocy społecznej oczekuje się, że będą posiadać cechy osobowości, które pozwalają na efektywne wykonywanie zawodów w obszarze pomagania innym ludziom.

Pracownicy pomocy społecznej powinni charakteryzować się poziomem rozwoju intelektualnego umożliwiającym prawidłowe spostrzeganie, myślenie, zapamiętywanie i odtwarzanie zdarzeń. Inteligencja poznawcza jako specyficzna sfera reprezentowana jest przez zakres wiedzy, jej głębokość, poziom wykształcenia, automatyzm lub łatwość funkcjonowania, umiejętność myślenia w sytuacji wyzwania, elastyczność, szybkość uczenia się i przystosowanie do zmiany.

W pracy w obszarze pomagania innym oczekuje się szerokiej wiedzy z różnych dziedzin teorii i praktyki życiowej, w tym z zakresu psychologii, socjologii, pedagogiki, psychoterapii, a także podstaw nauk medycznych, prawnych, ekonomicznych, informatyki i innych. Opanowanie podstaw nauk humanistycznych, behawioralnych i medycznych stawia przed przyszłymi pracownikami pomocy społecznej wysokie oczekiwania co do ich walorów intelektualnych i dyspozycji poznawczych. Praca w obszarze pomocy społecznej wymaga ciągłego uczenia się, doskonalenia umiejętności zawodowych (teoretycznych i praktycznych), planowania zajęć, przewidywania skutków swojego postępowania, rozwiązywania problemów klientów i podejmowania decyzji w sytuacjach normalnych i stresujących. Aby spro-

---

[12] V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa 2012; L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, Warszawa 1994; H. Sęk, *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Warszawa 2001; H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. I, Warszawa 2005; Z. Freud, *Psychopatologia życia codziennego. Marzenia senne*, Warszawa 2013.

[13] L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia…*, op.cit.; V.E. Frankl, *Bóg ukryty…*, op.cit.

[14] V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu* sensu, op.cit., s. 158-159.

[15] K. Mausch, *Kompetencje osobowościowe pracowników pomocy społecznej*, „Praca Socjalna" 2011, nr 5.

stać tym oczekiwaniom, pracownicy pomocy społecznej muszą być ludźmi inteligentnymi. Zachowania inteligentne, jak wynika z badań psychologicznych, charakteryzują się wyższą uwagą, większą pojemnością pamięci roboczej, wyższą kontrolą poznawczą i stosowaniem skutecznych strategii poznawczych.

Inteligencja poznawcza zależy od uwarunkowań genetycznych i wpływu czynników środowiskowo-wychowawczych w okresie dzieciństwa i adolescencji. Brak właściwego treningu szkolno-wychowawczego ogranicza rozwój potencjału biologicznego w zakresie predyspozycji poznawczych i intelektualnych oraz utrudnia skuteczne funkcjonowanie w obszarze pomagania innym ludziom.

Inteligencja emocjonalna to kolejny ważny wymiar osobowości, który stanowi dopełnienie inteligencji poznawczej[16]. Inteligencja emocjonalna to zdolność do adekwatnych reakcji emocjonalnych w sytuacjach normalnych i trudnych. Dzięki prawidłowo ukształtowanej inteligencji emocjonalnej ludzie potrafią w pewnym stopniu kierować swoimi emocjami, wpływać na ich treść, siłę, znak i czas trwania. Inteligencja emocjonalna sprzyja samokontroli emocjonalnej. Podporządkowanie emocji ma zasadnicze znaczenie dla koncentracji uwagi i samomotywacji, ułatwia myślenie i twórczość. Inteligencja emocjonalna to także zdolność trafnego rozpoznawania emocji u siebie i u innych osób, głębsza empatia, pełniejsza samoświadomość: uczuciowa, poznawcza, społeczna, duchowa, jak również lepsze rozpoznawanie sygnałów społecznych od innych (czego chcą, czego im potrzeba) i niższa dyssemia.

Dzięki inteligencji emocjonalnej skuteczniej nawiązujemy oraz podtrzymujemy związki z innymi ludźmi. Inteligencja ta zapewnia prawidłowe ukształtowanie uczuć wyższych, które umożliwiają budowanie związków między ludźmi i długotrwałe ich utrzymywanie. Uczucia wyższe stanowią zabezpieczenie przed niepohamowaną agresją i rozwojem patologii w relacjach społecznych, sprzyjają pomaganiu, opiekowaniu się słabszymi, chorymi, pozbawionymi wsparcia.

Inteligencja emocjonalna rozwija się u ludzi dzięki biologicznemu potencjałowi natury zdeterminowanemu genetycznie. Na ostateczny kształt formalny i treściowy inteligencji emocjonalnej mają wpływ warunki środowiskowo-wychowawcze, liczba i charakter doświadczeń życiowych, poziom wykształcenia, poziom inteligencji poznawczej. Inteligencja emocjonalna najsilniej rozwija się w okresie dzieciństwa i adolescencji, ale można ją do-

---

[16] D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997; P. Salovey, B.T. Bedell, J.D. Mayer, *Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną*, w: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, Gdańsk 2005.

skonalić także w późniejszych latach życia dzięki nauce i obcowaniu ze sztuką[17].

Pracownicy pomocy społecznej powinni cechować się wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej, gdyż w ich pracy ważne są odpowiednie reakcje emocjonalne pozwalające budować prawidłowe relacje z ludźmi, kontrola emocji i modulowanie ich w zależności od sytuacji oraz odpowiedni stopień empatii. Prawidłowo rozwinięta inteligencja emocjonalna chroni także pracowników pomocy społecznej przed wyczerpaniem emocjonalnym, depersonalizacją, obniżonym poczuciem własnej wartości, a w konsekwencji przed wypaleniem zawodowym, dolegliwościami somatycznymi i psychosomatycznymi.

Inteligencja duchowa to rodzaj inteligencji, za pomocą której rozwiązuje się kwestie dotyczące sensu życia i wartości. Pozwala ona sytuować nasze działania w szerszym, bogatszym i bardziej sensownym kontekście. Ujawnia się w prawdomówności, współczuciu, poszanowaniu różnych poziomów świadomości ludzi, w empatii, pełnym zaangażowaniu w życie, w życiowej hojności i aktywności, poszukiwaniu kontaktu z naturą oraz byciu z nią w zgodzie.

Osoby, które mają wykształconą inteligencję duchową, zdolne są do transcendencji, mają rozwiniętą świadomość siebie i świata, posiadają umiejętność nadawania codziennym sprawom waloru świętości, uduchawiają praktyczne problemy, są zaangażowane w zachowania wzniosłe, takie jak: przebaczanie, wdzięczność, pokora, współczucie, mądrość. Osoby inteligentne duchowo wykazują głębokie rozumienie innych ludzi, mądrość, umiejętność słuchania, nadzieję na spełnienie oczekiwań. Inteligencja duchowa jest także drogą do wiedzy – posługujemy się nią, przewidując różne możliwości w życiu, szczególnie w sytuacjach trudnych. Używamy jej, by zrozumieć ból, cierpienie innych ludzi, próbując odpowiedzieć na pytania filozoficzne czy egzystencjalne[18]. Osoby inteligentne duchowo są bardziej elastyczne intelektualnie i emocjonalnie, bardziej spontaniczne i łatwiej się adaptują. Mają wysoki poziom świadomości oraz są zdolne do konfrontowania się z cierpieniem i bólem.

Duchowość definiowana jest jako głębokie poczucie przynależności, pełni, połączenia i otwartości wobec nieskończoności bytu i ludzi. Inteligencja duchowa odnosi się do najwyższych i osobowych prawd. Duchowość – w przeciwieństwie do religii – oznacza coś spontanicznego, nieformalnego, twórczego, uniwersalnego, autentyczne wewnętrzne doświadczenie i wolność indywidualnej ekspresji, poszukiwania i religijnego eksperymentowania.

---

[17] Ibidem.

[18] K. Mausch, *Kompetencje osobowościowe*…, op.cit.

Danah Zohar i Ian Marshall przedstawili 12 cech inteligencji duchowej. Pochodzą one od właściwości, które należą do systemów adaptacyjnych i służą przystosowaniu się[19]. Są szczególnie przydatne w pracy na rzecz innych, np. w obszarze pomocy społecznej. Cechy te obejmują:

- świadomość siebie – wiedza na temat tego, w co wierzę i co cenię, co najsilniej mnie motywuje,
- spontaniczność – życie w teraźniejszości i wrażliwość na aktualność,
- posiadanie celów i kierowanie się wartościami, zasadami i głęboką wiarą, życie z nimi w zgodzie,
- holizm – pozostawanie w relacjach, związkach, poczucie przynależności,
- współczucie – współodczuwanie i empatia,
- akceptacja dla różnorodności – docenianie ludzi z powodu ich inności, a nie mimo odmienności,
- niezależność w myśleniu – stawanie przeciw większości i posiadanie własnych poglądów,
- pokora – poczucie sensu bycia uczestnikiem teatru życia w prawdziwym świecie,
- tendencja do stawiania podstawowych pytań: „Dlaczego?" – potrzeba rozumienia istoty rzeczy i sięgania do ich fundamentów,
- zdolność dokonywania syntezy – umiejętność podsumowania sytuacji i widzenia ich w szerokim kontekście,
- pozytywne wykorzystywanie niepowodzeń – uczenie się i wyciąganie wniosków z niepowodzeń i błędów,
- powołanie – poczucie służby, potrzeba dawania innym.

Pracownicy pomocy społecznej powinni mieć rozwiniętą inteligencję duchową w stopniu umożliwiającym wykonywanie zawodu w sposób zadowalający klientów oraz tworzący klimat pewnej niepowtarzalności i wyjątkowości relacji interpersonalnych. Odpowiedni poziom rozwoju ich inteligencji duchowej przyczynia się także do skutecznego działania w tym zawodzie i odczuwania satysfakcji z efektów własnej pracy oraz chroni przed wypaleniem zawodowym, „bylejakością" pracy i „trywializowaniem" relacji z klientami.

Inteligencja społeczna to czwarty typ inteligencji oczekiwany od pracowników pomocy społecznej. Inteligencja społeczna według Daniela Golemana obejmuje świadomość społeczną i sprawność społeczną. Świadomość społeczna jest skutkiem wyczucia stanu innej osoby, jej myśli i uczuć oraz zrozumienia sytuacji społecznej, w jakiej się ta osoba znajduje. Elementy składowe świadomości społecznej to:

---

[19] Ibidem.

– empatia pierwotna – współodczuwanie z inną osobą, uwrażliwienie na niewerbalne sygnały emocji,
– dostrojenie – uważne słuchanie, dostrajanie się do drugiej osoby,
– trafność empatyczna – rozumienie myśli, uczuć i intencji drugiej osoby,
– poznanie społeczne – wiedza o tym, jak funkcjonuje świat społeczny.

Na sprawność społeczną składają się:
– synchronia – sprawny przebieg kontaktu na płaszczyźnie niewerbalnej,
– autoprezentacja – przedstawienie siebie,
– wpływ – kształtowanie wyniku interakcji społecznych,
– troska – dbanie o potrzeby innych i działanie zgodnie z nimi[20].

Pracownicy pomocy społecznej powinni mieć wysoki poziom inteligencji społecznej, w tym dobrze rozwiniętą empatię pierwotną i umiejętność rozpoznawania sygnałów społecznych, zdolność dostrajania się w relacjach interpersonalnych i wiedzę o społeczeństwie. Dla efektywności pomocy społecznej ważny jest też sprawny przebieg komunikacji werbalnej i niewerbalnej, umiejętność wpływania na inne osoby poprzez tworzenie własnego wizerunku oraz ciągła troska o zapewnienie możliwości zaspokajania potrzeb klientów.

W przypadku osób wykonujących zawody z obszaru pomagania innym wielowymiarowo rozumiane zdrowie jest cechą konieczną kompetentnego i skutecznego działania. Selekcja i dobór pracowników do takich zawodów powinny więc uwzględniać psychologiczną ocenę, m.in. poczucia koherencji, które powinno być wysokie.

Wśród niepożądanych cech osobowości szczególne miejsce zajmują zaburzenia dyssocjalne[21]. Badania dotyczące zaburzeń w strukturze i funkcjonowaniu osobowości typu dyssocjalnego wskazują, że ludzie o takiej osobowości mogą przejawiać trudności w funkcjonowaniu społecznym, mają problemy w utrzymywaniu prawidłowych relacji interpersonalnych, źle funkcjonują w szkole, w pracy czy w małżeństwie. Osobowości dyssocjalne stają się często „ofiarami" patologii społecznych lub współuczestniczą w ich powstawaniu i podtrzymywaniu. Większość przestępców, narkomanów, alkoholików, osób trudniących się prostytucją, znęcających się w rodzinie nad dziećmi lub współmałżonkiem, terrorystów, rewolucjonistów i pedofili, a także moberów to osobowości nieprawidłowe typu dyssocjalnego i makiawelicznego[22]. Te cechy osobowości, w których przejawia się niedostateczna internalizacja norm społecznych, skłonności do manipulowania in-

---

[20] K. Mausch, *Personality traits desired…*, op.cit.

[21] K. Mausch, E. Ryś, *Patologia społeczna. Wybrane zagadnienia*, Szczecin 2007.

[22] K. Mausch, E. Ryś, *Vademecum mobbingu dla pracowników służb społecznych*, „Praca Socjalna" 2012, nr 6.

nymi i niedostateczne wykształcenie uczuciowości wyższej, sprzyjają zachowaniom niezgodnym ze standardami i oczekiwaniami społecznymi, charakterystycznym dla zjawisk patologicznych[23].

Należy zaznaczyć, że osobowości dyssocjalne to zwykle ludzie o prawidłowym rozwoju intelektualnym, a nawet osoby o wyższym niż przeciętny intelekcie. Stąd też mogą oni funkcjonować w społeczeństwie, zdobywając wysokie wykształcenie i zajmując eksponowane stanowiska (polityków, lekarzy, prawników, nauczycieli różnych szczebli edukacji, pielęgniarek, urzędników). Kwalifikacje merytoryczne tych osób są więc często wysokie, jednak ich kompetencje emocjonalne i moralne pozostawiają wiele do życzenia. Skutki społeczne funkcjonowania osobowości makiawelicznych[24] na wysokich i ważnych stanowiskach mogą być negatywne, a nawet niebezpieczne dla obywateli rządzonych przez psychopatycznych polityków, leczonych przez dyssocjalnych lekarzy lub uczonych przez socjopatycznych nauczycieli. Jak dotychczas nie udało się jednak wypracować takich metod „selekcji" ludzi, które skutecznie, tj. w pełni, eliminowałyby z życia publicznego i z zawodów wymagających wrażliwości społecznej ludzi o cechach dyssocjalnych.

Zakończenie

Pomoc i pomaganie to pojęcia, które w ostatnich latach stały się w naukach społecznych słowami-kluczami otwierającymi drzwi do wielu dyscyplin badawczych w obszarze nauk społecznych, w tym psychologii, socjologii, pedagogiki czy pracy socjalnej. Pomoc i pomaganie innym są mocno osadzone w zagadnieniach psychologicznych, a szczególnie w psychologii osobowości, opierając się na koncepcjach psychoanalizy, behawioryzmu, a także koncepcjach poznawczych i humanistycznych. W psychologii pojawia się więc pytanie, gdzie tkwi źródło patologii osobowości i chorób, na które cierpi człowiek.

Od osób, które zawodowo zajmują się pomaganiem innym, oczekuje się określonych cech osobowości oraz odpowiedniego poziomu różnych rodza-

---

[23] I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2008.

[24] Richard Christie i Florence L. Geis w 1970 r. sformułowali koncepcję osobowości makiawelicznej w polityce, od nazwiska Niccolo Machiavellego, XVI-wiecznego pisarza i polityka florenckiego, autora m.in. *Księcia*. Doktryna makiawelizmu zaleca stosowanie przemocy, podstępu i obłudy w myśl zasady „cel uświęca środki". Politycy (i nie tylko) wykazują skłonność do manipulowania innymi ludźmi, stąd mają wysoki „syndrom chłodu" (wynik w skali badawczej), niski wskaźnik empatii, nie poddają się łatwo naciskom i prośbom, lubią rywalizować. Za: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. III, Gdańsk 2002.

jów inteligencji. Na przykład inteligencja duchowa to ten rodzaj inteligencji, za pomocą którego rozwiązuje się kwestie dotyczące sensu życia. Pozwala ona sytuować nasze działania i życie w szerszym, bogatszym i bardziej sensownym kontekście. Osobę o inteligencji duchowej cechuje: zdolność bycia elastycznym, spontanicznym i łatwo się adaptującym, wysoki poziom świadomości oraz umiejętność konfrontowania się z cierpieniem i bólem. W literaturze przedmiotu prawidłowe dostrajanie się emocjonalne do sytuacji nazwano z kolei inteligencją emocjonalną. Inteligencja emocjonalna stanowi nie mniej ważny niż inteligencja duchowa i poznawcza czynnik odpowiadający za prawidłowe funkcjonowanie osobowości, realizowanie celów i zadań życiowych, poprawne zachowanie społeczne, w tym zawodowe. Należy podkreślić, że duchowość człowieka, rozumiana jako „głębokie poczucie przynależności, pełni, połączenia i otwartości w stosunku do nieskończoności, jako to, co odnosi się najwyższych i osobowych prawd, jako droga bycia i doświadczania, świadomości transcendencji, może stać się wymiarem człowieka, który chroni go przed cierpieniem, złem, chorobą, a w sytuacji choroby ogranicza zakres cierpienia i przyspiesza proces zdrowienia i rekonwalescencji. Wymiar duchowy człowieka chroni przed złem i jego różnorodnymi, w tym przypadku somatycznymi, konsekwencjami. Zaburzeniom duchowym noetycznym towarzyszą zaburzenia somatyczne, a zatem cierpienie psychofizyczne, co potwierdza tezę o jedności biologicznej, psychologicznej, duchowej i społecznej człowieka.

Barbara Kromolicka

Uniwersytet Szczeciński

„Szlachetna paczka" – między Scyllą a Charybdą

Wprowadzenie

W mitologii greckiej znajdujemy opis dwóch potworów morskich: Scylli i Charybdy (gr. *Skýlla* i *Chárybdis*). „Scylla była w górnej połowie kobietą, a w dolnej wyrastało z niej sześć wściekłych psów, które pożerały tych żeglarzy, których dosięgnęły. Charybda trzy razy dziennie wchłaniała ogromne ilości wody razem z pływającymi po niej statkami. Obie czatowały na nieświadomych niebezpieczeństwa żeglarzy po przeciwległych brzegach cieśniny utożsamianej z Cieśniną Mesyńską"[1]. Żeglarze, chcąc przepłynąć tę wyjątkowo piękną cieśninę, znajdowali się więc w sytuacji co najmniej trudnej, bowiem niebezpieczeństwo czyhało na nich z dwóch stron. Kuszeni jednak pięknymi syrenimi głosami, nie bacząc na niebezpieczeństwo, podejmowali ryzyko.

Projekt „Szlachetna paczka", który jest przedmiotem poniższych rozważań, może kojarzyć się z podobną sytuacją, z owymi syrenimi głosami, wabiącymi pięknem swych założeń i szlachetnością celu, którego realizacja stanowi jednak szczególne wyzwanie i swoistą trudność dla stron uczestniczących w projekcie, tj. zarówno organizatorów i darczyńców, jak również obdarowywanych. Opinii publicznej projekt przedstawiany jest jako wyraz wrażliwości, wzorzec zorganizowania się społeczności lokalnej wykorzystującej swoje zasoby dla dobra tych jej członków, którzy z uwagi na sytuację, w jakiej się znajdują, wymagają wsparcia materialnego. Niezmiernie rzadko, a raczej w ogóle nie mówi się „kosztach", jakie mogą ponosić osoby włączone w realizację projektu. Nie mówi się także o wyzwaniach, jakim trzeba

[1] M. Jarosz i in., *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2001.

sprostać, ani o ich konsekwencjach dla stron tej specyficznej relacji: wolontariuszy, darczyńców i obdarowywanych. Być może organizatorzy projektu każdego roku czynią takie wewnętrzne podsumowania w ramach oceny realizacji akcji, choćby z obowiązku przeprowadzenia ewaluacji (ostatniego etapu projektu) lub chęci jej udoskonalenia i uniknięcia błędów w przyszłości, lecz brakuje informacji o tym, co zmieniono lub udoskonalono w kolejnych edycjach projektu.

Idea „Szlachetnej paczki"

Od 14 lat pod koniec każdego roku, tuż przed świętami Bożego Narodzenia, obserwujemy rozwój akcji społecznej związanej z organizacją „Szlachetnej paczki". Główna idea projektu zapoczątkowanego w 2001 r. zakłada budowanie solidarności międzyludzkiej z potrzebującymi poprzez pośredniczenie w przekazywaniu pomocy materialnej osobom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej.

W tradycji polskiej w tym przedświątecznym okresie szczególne znaczenie ma bliskość z drugim człowiekiem. To czas refleksji nad istotą człowieczeństwa, okazywania życzliwości i ciepła, składania życzeń oraz obdarowywania się prezentami, które mają sprawić radość zarówno obdarowywanym, jak i obdarowującym.

Pomysłodawcą akcji „Szlachetna paczka" jest ks. Jacek Stryczek[2], duszpasterz akademicki i duszpasterz ludzi biznesu, niekonwencjonalny ksiądz, społecznik, wielokrotnie nagradzany za swoją działalność[3]. Jest prezesem założonego przez siebie Stowarzyszenia „Wiosna"[4], w ramach którego projekt „Szlachetna paczka" jest realizowany.

Założenia i cel projektu „Szlachetna paczka"

Założenie projektu wydaje się bardzo proste – połączyć dwie strony: potrzebujących i tych, którzy są gotowi ich wspomóc. Stworzona więc została

---

[2] Urodzony 25 maja 1963 r. w Libiążu. Absolwent Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie (1988) na kierunku mechanika i budowa maszyn o specjalności wibroakustyka oraz studiów w Papieskiej Akademii Teologicznej. Duchowny katolicki, felietonista, pomysłodawca niekonwencjonalnych działań ewangelizacyjnych, nazywany „marketingowcem Kościoła".

[3] W 2012 r. otrzymał tytuł Społecznika Roku tygodnika „Newsweek" oraz nagrodę Polskiej Rady Biznesu im. Jana Wejcherta za wybitne osiągnięcia w kategorii „działalność społeczna"; w 2011 r. brązowy medal honorowy za zasługi dla województwa małopolskiego, a w 2010 r. tytuł „Człowiek roku" w plebiscycie „Gazety Krakowskiej".

[4] Wspólnota Indywidualności Otwartych.

płaszczyzna wymiany – struktura i narzędzia, za pomocą których darczyńcy poprzez wolontariuszy mogą dzielić się z potrzebującymi.

W projekcie „Szlachetna paczka" prywatni darczyńcy, a ostatnio coraz częściej różne instytucje odpowiadają na potrzeby osób najbardziej ubogich ze swojego miasta lub rejonu. Informacje na temat potrzeb ludzi, rodzin dostarczają wolontariusze, którzy zbierają je w swoich społecznościach lokalnych. Poszukują rodzin dotkniętych biedą, odwiedzają je i pytają, czego im najbardziej brakuje. Na wolontariuszach spoczywa szczególna odpowiedzialność za prawidłową ocenę sytuacji[5], określenie najpilniejszych potrzeb, dokonanie wyboru potrzebujących i włączenie ich do programu „Szlachetna paczka". Wolontariusze ponoszą też konsekwencje dokonanych wyborów w postaci sukcesów i porażek.

Efekty niesionej pomocy w liczbach

Pierwsza edycja akcji „Szlachetna paczka" odbyła się w 2001 r. Wówczas grupa studentów z duszpasterstwa akademickiego w Krakowie, kierowana przez ks. Jacka Stryczka, pomogła 30 ubogim rodzinom. Przez następne lata projekt się rozrastał i w działania pomocowe włączała się coraz większa liczba darczyńców i wolontariuszy (osoby zaangażowane, które włączają się w to działanie często tylko akcyjnie). Na podstawie danych z każdego roku, zamieszczanych na stronie Stowarzyszenia „Wiosna", można prześledzić rozwój tego projektu zarówno pod względem skali udzielanej pomocy materialnej, jak i specyfiki zaangażowania w projekt wolontariuszy.

W 2011 r. „Szlachetna paczka" dotarła do 11 884 rodzin w potrzebie, łącznie do 52 036 osób. Całkowita wartość przekazanej pomocy wyniosła 18 325 128 zł, natomiast średnia wartość paczki dla jednej rodziny – 1542 zł. W projekt zaangażowało się 148 550 darczyńców. Według danych zamieszczonych na stronie Stowarzyszenia w 2011 r. w projekt zaangażowało się 10 500 wolontariuszy, w tym aż 7200 opiekunów zakwalifikowanych rodzin. Pozostałe osoby to wolontariusze kierujący akcją w województwach, rejonach, osoby pomagające w magazynach gromadzonych darów oraz kierowcy. Akcja „Szlachetna paczka" objęła wówczas 406 rejonów w całej Polsce, a zaangażowało się w nią ponad 150 tys. darczyńców[6].

W 2012 r. projektem objęto już 432 lokalizacje i rejony w całej Polsce pod hasłem: „Zostań bohaterem i zmieniaj świat na lepsze". Hasło – jak podkre-

[5] Ocena zasobów wśród potrzebujących ukierunkowanych na zmianę w życiu. Udzielane wsparcie ma stanowić impuls do zmiany. Nastawienie wyłącznie na „branie" wyklucza z programu.

[6] http://www.wiosna.org.pl/main/pl/sec/204.htm [19.09.2015].

śla ks. Jacek Stryczek – to „zachęta wyjścia z tłumu i pomocy w zmienianiu otaczającego nas świata. […] Chodzi o to, żeby przestać patrzeć na świat przez szybę własnego ciepłego domu, ale otworzyć okno, wyjść i zaangażować się”[7]. W tymże roku pomoc dotarła już do 13 230 rodzin w potrzebie[8], czyli do ponad 55 tys. (o 3 tys. więcej niż w roku poprzednim) osób żyjących w niezawinionej biedzie: osób starszych, samotnych, rodzin dotkniętych chorobą lub niepełnosprawnością, samotnych rodziców i rodzin wielodzietnych. Stowarzyszenie na swojej stronie internetowej podaje, że łączna liczba zaangażowanych w projekt wolontariuszy, darczyńców i rodzin w potrzebie sięgnęła ponad 300 tys. osób, a wartość pomocy udzielanej w ramach projektu określono na 22,5 mln zł. Średnia wartość paczki dla jednej rodziny zadeklarowana wówczas przez darczyńców to już 1700 zł (niemal o 200 zł więcej niż rok wcześniej)[9].

W paczkach była żywność, środki czystości, odzież zimowa, przybory szkolne, ale też – co stanowiło odpowiedź na szczególne potrzeby rodzin – sprzęt AGD i sprzęt do rehabilitacji. Jedną paczkę przygotowywało średnio 17 darczyńców – były wśród nich rodziny, grupy znajomych, współpracowników, klasy szkolne. Darczyńcami zostało 225 tys. osób, tj. o 75 tys. więcej niż w roku poprzednim. Zwiększyła się też znacząco liczba wolontariuszy – w 2012 r. w projekt było zaangażowanych 7800 osób[10].

Kolejne lata (2013 i 2014) okazały się jeszcze większym sukcesem. Popularyzacja tej formy wsparcia w mediach, a także zaangażowanie się znanych osób spowodowało, że dotychczasowa liczba darczyńców została podwojona. W pomoc włączyło się ponad 530 tys. w 2013 r. i ponad 700 tys. w 2014 r.

Znacząco wzrosła też szacowana łączna wartość przekazywanej pomocy materialnej. W 2013 r. przekroczyła ona 33 mln zł (najwięcej w dotychczasowych edycjach projektu, tj. o ponad 10 mln więcej niż w poprzednim roku)[11], a w następnym roku (2014) wzrosła o kolejne 7 mln zł i wyniosła aż 41 mln zł. Łączną wartość pomocy w paczkach oszacowano na 33 125 005 zł, przyjmując, że średnia wartość paczki to 2016 zł. Jest to jednak wartość deklarowana przez anonimowych darczyńców, bowiem zawartość paczki nie jest w żaden sposób sprawdzana. Przytaczane liczby wskazują zaś na to, że tak ogromna zbiórka społeczna na wsparcie potrzebujących znacząco odcią-

---

[7] Ibidem.

[8] W informacjach zamieszczonych w wywiadzie *Jacek Stryczek – ksiądz na krawędzi* („Newsweek” z 29.08.2013 r.) wskazuje się na liczbę 12 tys. rodzin.

[9] http://www.szlachetnapaczka.pl/dla-mediow-informacje/module,article,action,get,id,5868,t,wyniki szlachetnej-paczki-2012.html [12.09.2015].

[10] http://forum.wp.pl/fid,13063,tid,860354,temat.html [15.09.2015].

[11] https://www.szlachetnapaczka.pl/artykuly/module,article,action,get,id,8984,t,wyniki-szlachetnej-paczki-2013.html [17.12.2013].

ża budżet państwa, które jest przecież odpowiedzialne za swoich obywateli i zobowiązane do udzielania im pomocy. Społeczne akcje, takie jak „Szlachetna paczka", rekompensują zatem niedostateczne działania państwa wobec obywateli w sferze opiekuńczej i pomocowej.

Istotnym walorem projektu, poza wkładem finansowym, jest humanizowanie społeczeństwa poprzez podkreślanie znaczenia, siły i skuteczności wspólnotowego działania. W sprawozdaniu rocznym Stowarzyszenia „Wiosna" odnotowano, że pomoc w 2014 r. dotarła do 19 580 osób, w tym osób samotnych i rodzin wielodzietnych. Oszacowano, że od początku istnienia „Szlachetna paczka" dotarła już do ponad 320 tys. osób w potrzebie, co znacznie poszerzyło listę osób zjednoczonych (617 tys.) w projekcie tej edycji, tj. darczyńców, wolontariuszy i członków rodzin w potrzebie. Jak podkreślali pomysłodawcy: „W tym roku udało nam się połączyć ponad dwa razy więcej osób niż w ubiegłym roku (w 2012 roku ponad 300 tys. osób, w tym 225 tys. darczyńców, w 2013 roku 320 tys., w 2014 roku 360 tys.)"[12]. „Szlachetną paczkę" coraz częściej przygotowują wspólnie pracownicy firm, uczniowie klas szkolnych, pracownicy urzędów, co oznacza, że akcji towarzyszy proces samoorganizowania się i współpracy określonej społeczności. Przygotowanie zawartości paczki jest już jednak poza kontrolą organizatorów. I tu mogą pojawić się problemy, szczególnie gdy paczkę przygotowują indywidualne osoby. Na forach dyskusyjnych poświęconych akcji „Szlachetna paczka" zwraca się uwagę na sytuacje, w których udzielona pomoc upokarza obdarowanych (w paczce znajdują się stare, brudne rzeczy, niepasujące do adresatów, np. stary, za duży kombinezon narciarski dla 10-letniego chłopca, uszkodzone zabawki, zniszczone buty). Dyskutujący podkreślają: „Trzeba umieć się dzielić. Podarować komuś stertę brudnych ciuchów i brudne, popsute zabawki to nie jest dobre dzielenie się. To nie daje radości"[13]. Pojawiają się też wypowiedzi świadczące o stereotypowym postrzeganiu ubóstwa: „No przecież biedny bezrobotny ma czas, by wypruć taki zamek i wstawić nowy"; „jak się uczestniczy w takiej akcji jako beneficjent, to wypadałoby się cieszyć z tego, co się dostało, a nie marudzić, że inni mają lepiej", a także takie, w których ujawnia się rozczarowanie i brak sensu tego rodzaju wsparcia: „Razem z przyjaciółmi zrzuciliśmy się na ogromne zakupy świąteczne dla ubogiej i wielodzietnej rodziny. Kupiliśmy dosłownie wszystko, co mogłoby spowodować, że te święta będą dla dzieciaków wyjątkowe, niestety wszystko na marne. Po świętach dowiedziałam się od jednego dziecka, że ich ojciec sprzedał większość rzeczy swoim znajomym,

---

[12] Ibidem.

[13] Szlachetna paczka – Forum opinie: http://forum.wp.pl/fid,13063,tid,860354,temat.html [15.09.2015].

a pieniądze przeznaczył na wódkę. Zamiast szczęśliwych świąt dzieci miały kolejny beznadziejny dzień z pijanym ojcem… Porażka!”[14].

Ocena znaczenia pomocy w ramach akcji „Szlachetna paczka” dokonywana na forach dyskusyjnych jest więc zróżnicowana – od zachwytu do skrajnie krytycznych uwag dotyczących takiego społecznego współdziałania. „W tym roku po raz pierwszy zdecydowaliśmy się wziąć udział w szlachetnej paczce. I na wstępie mogę powiedzieć jedno: gdybym swoim stałym zwyczajem najpierw wpisała w Google: »Szlachetna paczka opinie«, albo bym zrezygnowała, albo podeszła do akcji z mniejszym zaangażowaniem. Cieszę się jednak, że tego nie zrobiłam. Cieszę się, że (chyba) nie zrobił tego nikt z kilkudziesięciu osób zaangażowanych w tworzenie paczki. Zamiast tego działaliśmy z ogromnym entuzjazmem, ciesząc się z każdej osoby, która zdecydowała się dorzucić 5 zł, czekoladę czy opakowanie żelu pod prysznic”[15]. Wymiana opinii dowodzi, że społecznym problemem jest zrozumienie, iż człowiek ubogi, dzieci ubogie mają najczęściej podobne marzenia jak inni ludzie, którzy żyją w dostatku i nie muszą korzystać z pomocy społecznej. „Są ludzie, którzy negują akcję, bo nie potrafią zrozumieć tego, że dziecko marzy o markowych klockach, lalce Barbie czy drogiej bluzie. Wolontariusze pytają dzieci o marzenia, a dzieci marzą o tym, co widzą w TV, o tym, co widzą u innych dzieci. Nie miejmy pretensji do dzieci o to, że marzą o tym, czym na co dzień bawią się ich koledzy z przedszkola czy szkoły”[16].

Wolontariusze akcji „Szlachetna paczka”

Prace nad kolejnymi edycjami akcji „Szlachetna paczka” zaczynają się każdego roku w wakacje. Wtedy rekrutowani są liderzy regionalni, a we wrześniu rusza rekrutacja pozostałych wolontariuszy. Prowadzona w tym celu strona internetowa (www.superw.pl) ułatwia kontakt i zapisanie się na listę kandydatów (trzeba wybrać rejon/województwo, potem miasto, a następnie wypełnić formularz zgłoszeniowy).

W zasadach rekrutacji podane są oczekiwane cechy osobowości wolontariuszy, które mają ułatwić realizację tego szczególnego zadania. Na stronie projektu „Szlachetna paczka” zachęca się do przystąpienia do akcji w następujący sposób:

———————

[14] Ibidem.

[15] Szlachetna paczka opinie: http://forum.wp.pl/fid,13063,tid,860354,temat.html [15.09.2015].

[16] Blogostrefa. Akcja szlachetna paczka – nasza historia: https://www.szlachetnapaczka.pl/ [15.09.2015].

„Jeśli:
– masz w sobie chęć realnej pomocy i kochasz ludzi,
– chcesz się ciągle rozwijać i brać udział w szkoleniach,
– lubisz pracę na wysokich obrotach i nie ma dla Ciebie rzeczy niemożliwych,
– jesteś samodzielny i wytrwały w dążeniu do celu,
– chcesz działać w zespole ludzi z pasją,
– bierzesz odpowiedzialność za swoje działania,
– chcesz być częścią prestiżowej Drużyny SuperW,
– masz ukończone 18 lat"[17].

Na wolontariuszach ciąży duża odpowiedzialność za powodzenie całego przedsięwzięcia. Ich działanie ma nie tylko przyczynić się do wniesienia chwilowej radości i nadziei w życie ludzi znajdujących się trudnych sytuacjach życiowych, lecz także być impulsem do zmiany ich dotychczasowego życia. Pewnie dlatego swoje działanie i siebie określają w kategoriach: Drużyna Marzeń, Drużyna SuperW, Superbohaterzy – SuperW. Do ich zadań należy:
– spotkanie z rodzinami w trudnej sytuacji materialnej i wybór tych, dla których pomoc materialna może być realną szansą na poprawę sytuacji,
– współpraca z darczyńcami przygotowującymi paczki,
– współpraca z innymi wolontariuszami w rejonie działania, m.in. poszukiwanie darczyńców, organizacja magazynu, transport paczek.

Wolontariusz akcji „Szlachetna paczka" stanowi swoisty pomost między rodzinami znajdującymi się w trudnej sytuacji życiowej a darczyńcami gotowymi udzielić potrzebnej pomocy. Każde z zadań wymaga więc od niego szczególnych kompetencji społecznych.

Zadanie przeprowadzenia wywiadu w czasie spotkań z ludźmi ubogimi należy chyba do najtrudniejszych, bo wiąże się ze szczególną odpowiedzialnością za to, kto zostanie włączony do programu. Wolontariusz powinien posiadać odpowiednie kompetencje, by właściwie ocenić sytuację rodziny, z którą nawiązuje kontakt. Trudność tego zadania i sytuacji, w jakich może znaleźć się wolontariusz, dostrzegają pomysłodawcy projektu, którzy podkreślają, że „przed wolontariuszami »Szlachetnej paczki« postawione są wielkie wyzwania, wśród których bardzo istotnym jest dotarcie do ukrytej biedy, do ludzi, którzy od nikogo nie spodziewaliby się jakiejkolwiek pomocy. Od wolontariusza wymaga się cech detektywa, ponieważ przyjmuje się z założenia, że ta prawdziwa bieda często jest skrywana. Od wolontariusza wymaga się cech lekarza, gdyż postawienie dobrej diagnozy, oceny sytuacji

[17] Informacje ze strony internetowej www.superw.pl/kim_jest_superw [13.10.2013]. Wolontariuszem może zostać osoba, która najpóźniej w dniu 21 października danego roku będzie osobą pełnoletnią.

potrzebujących jest niezwykle trudnym wyzwaniem"[18], zwłaszcza dla młodych osób niedoświadczonych życiowo. Ponieważ z założenia „Szlachetną paczką" powinny być obdarowane osoby, które gotowe są na zmianę swojego życia, dokonywanie wyboru spośród wielu potrzebujących jest nie tylko niezwykle trudne, ale też bardzo obciążające psychicznie wolontariusza podejmującego taką decyzję. Często wolontariusze mierzą się z dylematem, czy można pozostawić bez pomocy ludzi, którzy znajdują się w biedzie, a nie są gotowi na zmianę i nawet tego nie ukrywają?

Oczekiwania co do niezbędnych cech osobowych wolontariuszy wskazują, że w projekcie najlepiej sprawdzą się osoby dojrzałe, tzn. z dużym zasobem doświadczeń życiowych, które ułatwią rozpoznanie i ocenę sytuacji, bądź osoby z merytorycznym, zawodowym przygotowaniem do dokonywania diagnozy środowiskowej. Takie osoby są także w stanie poradzić sobie emocjonalnie z problemami, z którymi zderzają się w czasie spotkań z potrzebującymi. Rodzi się więc wątpliwość, czy młodzi wolontariusze, zaledwie 18-letni, są w stanie podołać temu zadaniu bez uszczerbku emocjonalnego, który może zaważyć na ich dalszym życiu. Nie jestem przekonana, czy pomysłodawcy projektu oraz młodzi ludzie, odpowiadając na apel Stowarzyszenia: „poszukuje się osób, które mają odwagę wkroczyć w świat biedy i realnie pomóc rodzinie w potrzebie"[19], zdają sobie sprawę, o jaką odwagę tu chodzi. „Sytuacja korzystania z pomocy bywa bardzo traumatycznym przeżyciem tego, komu z dobrego serca pomagamy. Osoby takie mogą odczuwać nawet swoiste upokorzenie w sytuacji spotkania z wolontariuszem »Szlachetnej paczki«. W tej skrajnej sytuacji nawet dobrze przygotowany wolontariusz musi być w szczególności gotowy i na to, że jako pomagający też może być dotknięty agresją, niezrozumieniem, niewdzięcznością, pogardą, naruszeniem jego elementarnych standardów etycznych i estetycznych. I to wraz z tymi okolicznościami trzeba umieć pokazywać, że JEDNAK WARTO angażować się w tak ryzykowną relację dla jej wartości i zgoła inaczej dającej się wyrazić"[20].

Nie mniej trudne zadanie, jakie mają do wykonania wolontariusze, dotyczy poszukiwania i współpracy ze zgłaszającymi się darczyńcami, choć tu ryzyko popełnienia błędu i przeżywanych konsekwencji wydaje się znacznie mniejsze, bez istotnych konsekwencji dla realizacji przedsięwzięcia. Niezwykle ważne są zatem czas, zakres merytoryczny i jakość szkolenia w sferze pomocowej poprzedzające działania wolontariuszy.

---

[18] www.szlachetnapaczka.org.pl [15.09 2015].

[19] Ibidem.

[20] L. Witkowski, *Człowiek i profesjonalizm w pracy socjalnej, czyli jak bronić wolontariat przed woluntaryzmem – spojrzenie filozofa*, w: B. Kromolicka (red.), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Toruń 2005, s. 23.

Praca lidera w projekcie

Trud organizacji drużyny SuperW spoczywa na lokalnych liderach, którzy do połowy października każdego roku muszą skompletować i – co niezwykle ważne – przeszkolić swoje drużyny. W ramach szkolenia wolontariusz zapoznaje się z kryteriami wyboru rodziny do projektu, zasadami prowadzenia wywiadu (dialogu z rodziną), pracą w systemie e-learningu, zasadami etyki działania.

Najtrudniejszym zadaniem na tym etapie działania jest więc pozyskanie właściwych osób – wolontariuszy do projektu. Dlatego też dla mniej zaawansowanych liderów, często zupełnie nowych osób w tym projekcie, Stowarzyszenie przygotowało osobną informację o działaniach, które mogą im pomóc w budowaniu swojej drużyny wolontariuszy. Pod hasłem „Liderze, sprawdź jak skompletujesz Drużynę!" dają im różne podpowiedzi:

„1. Weź swój telefon i wybierz opcję »napisz wiadomość« i wprowadź treść smsa: »Czy wiesz, że możesz zmienić czyjeś życie? Zostań wolontariuszem SZLACHETNEJ PACZKI. Czekam na Twoje zgłoszenie na www.superw.pl«. Teraz wyślij tego smsa do wszystkich swoich znajomych!
2. Masz już część swojej Drużyny? Poproś wolontariuszy o wysłanie takiego samego smsa do ich znajomych – to najlepszy sposób zarażania SZLACHETNĄ PACZKĄ.
3. Znajdź osoby, które współpracują z Twoimi potencjalnymi kandydatami na wolontariuszy! Nauczycielka w liceum? Pani prowadząca zajęcia w Domu Kultury? A może ksiądz kierujący oazą? Zadzwoń albo umów się na spotkanie i poproś ich o pomoc w szukaniu SuperW!
4. Hufce, oazy, uczelnie wyższe, koła zainteresowań – używając wyszukiwarki Google (lub przez znajomych), zbierz dane kontaktowe i umów się na prezentacje w tych miejscach! Spotkanie osobiste jest najefektywniejszą formą pozyskiwania zgłoszeń wolontariuszy.
5. Ubierz się w szlachetne barwy: pokaż się w autobusie, tramwaju, na ulicy, na uczelni, w kościele, na koncercie, w teatrze w koszulce SuperW! Pokaż, że jesteś częścią Drużyny i zaintryguj w ten sposób innych!
6. Facebook – nie ograniczaj się z informacjami o rekrutacji wolontariuszy na swojej tablicy – to jest ten czas, w którym »natrętność« tego typu jest wybaczalna!"[21].

Praca drużyny SuperW rozpoczyna się w październiku. Do połowy listopada wolontariusz odwiedza potrzebujące rodziny w swoim rejonie, przygotowuje opis rodziny, który umieszcza w bazie danych, i decyduje o wła-

[21] www.szlachetnapaczka.pl/tablica-ogłoszen [13.10.2013].

czeniu ich do projektu (może przy tym zostać opiekunem 1-3 rodzin). Baza danych o potrzebujących tworzona jest od połowy listopada, wtedy też same osoby zainteresowane otrzymaniem „Szlachetnej paczki" mogą zgłaszać się do projektu. Następnie wolontariusz z drużyny SuperW nawiązuje z nimi bezpośredni kontakt.

Najbardziej pracowity czas dla całej drużyny „Szlachetnej paczki" to dwa dni na początku grudnia – czas przedświąteczny, w którym wolontariusze przekazują paczki „swoim" rodzinom. Następnie czuwają nad dostarczeniem ankiet zwrotnych dla darczyńców.

Szczegółowy, miesięczny harmonogram działania w ramach akcji „Szlachetna paczka", jaki przyjęło Stowarzyszenie „Wiosna", przedstawia się następująco[22]:

II-III
Rekrutacja koordynatorów wojewódzkich.
III-IV
Tworzenie przez koordynatorów wojewódzkich rad (koordynatorów regionalnych oraz koordynatorów ds. promocji), które wraz z nimi będą nadzorować projekt regionalnie i wspierać działania liderów i wolontariuszy.
V-VI
Rekrutacja liderów, tj. osób, które przeprowadzą projekt w swoich miejscowościach.
VIII-IX
Poszukiwanie SuperW – wolontariuszy działających przy liderze w swoich lokalnych społecznościach.
X-XI
Spotkania wolontariuszy z rodzinami w potrzebie, po których podejmują oni decyzję o włączeniu danej rodziny w projekt.
XI-XII
Kampania „Szlachetnej paczki" – zaproszenie do wyboru z internetowej bazy konkretnej rodziny żyjącej w niezawinionej biedzie i skompletowania dla niej paczki.
XII
Finał „Szlachetnej paczki" – przekazywanie przez darczyńców paczek dla potrzebujących rodzin za pośrednictwem wolontariuszy, którzy przewożą je ze specjalnych magazynów, przygotowanych w celu gromadzenia darów.
I
Ewaluacja projektu, w ramach której sprawdzane jest, co się udało i przyniosło dobre owoce, a nad czym należy jeszcze popracować.

---

[22] Ibidem.

Przyjęcie takiego harmonogramu działania pokazuje, że zakończenie jednej edycji projektu jest w zasadzie początkiem kolejnej. Ciągłość i systematyczność działania daje bowiem gwarancję doskonalenia projektu, który z uwagi na wciąż pogarszające się warunki życia znacznej części społeczeństwa powinien trwać i pomyślnie się rozwijać, czyli obejmować jak najwięcej darczyńców i wolontariuszy.

Czy bohaterowie naszych czasów?

Hasło XIII edycji akcji „Szlachetna paczka" brzmiało: „Zostań bohaterem i zmieniaj świat na lepsze", zaś kolejnej: „Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego". Pokazuje to, że organizatorzy chcą postrzegać uczestników projektu – zarówno wolontariuszy i darczyńców, którzy wspierają projekt finansowo i materialnie, jak i tych, którzy pomoc przyjmują – jako bohaterów. W opisie projektu z 2013 r. podkreślano: „Każdy, kto potrafi dostrzec wokół siebie osoby potrzebujące oraz im pomóc, nie czekając, aż uczyni to ktoś inny, staje się bohaterem. Bohaterami są jednak również rodziny w potrzebie, które na co dzień zmagają się z licznymi przeciwnościami losu: chorobami, niepełnosprawnością, samotnością czy życiem w skrajnej biedzie. »Szlachetna paczka« może im pozwolić stać się bohaterami w jeszcze jednym wymiarze – w zmianie swojego życia"[23].

Opisane na stronach internetowych historie osób, którym została udzielona pomoc w ramach akcji „Szlachetna paczka", pokazują, jak wiele zmieniło się w ich życiu na lepsze. Co więcej, osoby te mówią, że oprócz jednorazowej pomocy materialnej w postaci paczki świątecznej otrzymały bardzo dla nich ważne wsparcie emocjonalne, bo dzięki rozmowom z wolontariuszami odzyskały wiarę we własne możliwości. Potwierdzeniem tego jest fakt, że wielu z tych, którzy otrzymali wsparcie, w kolejnych edycjach akcji „Szlachetna paczka" zostało wolontariuszami.

Wolontariusze w tym projekcie są więc postrzegani jako bohaterowie. Nie jest przecież łatwo, po pierwsze, pozyskać ludzi do działania społecznego, po drugie, nałożyć na nich tak odpowiedzialne i psychicznie obciążające zadania, zapewne pozostawiające jakieś, zarówno pozytywne, jak i negatywne, ślady w ich życiu. Współczesne społeczeństwo cechuje raczej obojętność i brak zrozumienia dla sytuacji innych ludzi. Z tego względu trzeba przyznać rację pomysłodawcom projektu „Szlachetna paczka", że współcześnie każdy, kto zainteresuje się losem drugiego człowieka i udzieli mu wsparcia, jest swoistym bohaterem.

---

[23] http://www.szlachetnapaczka.pl/bohaterowie [15.09.2015].

Jednak gdy zachowanie ludzi ocenimy z perspektywy naszych ludzkich powinności, naszego człowieczeństwa, sprawa już nie jest taka oczywista. Człowieczeństwo jest przecież potwierdzane w czynach, w działaniu. A zatem ten, kto wspiera i pomaga potrzebującym, potwierdza tym tylko swoje człowieczeństwo. Jeśli więc – jak wskazują organizatorzy projektu – wolontariusze w zamian otrzymują wartości niematerialne, a szczególnie „radość niesienia pomocy, realną zmianę miejsca, w którym mieszkasz [chodzi o pozytywną zmianę w zachowaniach społeczności – B.K.], udział w szkoleniach, rozwój cenionych na rynku pracy kompetencji: komunikacji, organizacji własnego czasu, szansę sprawdzenia się w działaniu, nową paczkę przyjaciół i znajomych”[24], to czy ich zaangażowanie można nazwać bohaterstwem? Jakże często w przypadku wolontariatu jest tak, że czymś „najbardziej przyziemnym, zapewne przemawiającym do wyobraźni niektórych potencjalnych »bohaterów« wolontariatu, będzie jego zachwalanie wskazujące na to, że można otrzymać zaświadczenie, które konsekwentnie gromadzone może podnieść obraz takiej osoby w oczach potencjalnego pracodawcy, zainteresowanego skalą przyszłego pracownika. Uzasadnienia mogą być na poziomie doraźnych albo przyszłościowych, ale zawsze pożądanych, wymiernych, wręcz gwarantowanych zysków”[25]. Gromadzenie różnych certyfikatów potwierdzających podejmowanie aktywności, zwłaszcza przez młodych ludzi, jest już normą, lecz za szczególnie ważne należy uznać edukacyjny walor uczestnictwa w wolontariacie, który sprzyja kształtowaniu postaw społecznie pożądanych.

Podobnie to, jakie powinno być podejście do darczyńców. Czy ze względu na to, że dzielą się oni swoim majątkiem, przeznaczają swój czas i pieniądze na pomoc drugiemu człowiekowi, powinniśmy nazywać ich bohaterami? Jean-Jacques Rousseau w książce *Emil, czyli o wychowaniu* stwierdza: „Ludzie nie są z natury królami, możnymi, dworakami, bogaczami. Wszyscy rodzą się nadzy i biedni, wszyscy są podlegli nędzom żywota, utrapieniom, mękom, wszelkiego rodzaju boleściom: wszyscy wreszcie skazani są na śmierć. Oto czym jest w istocie człowiek; oto od czego nie jest wolny żaden ze śmiertelnych”[26]. Z kolei papież Jan Paweł II w książce *Osoba i czyn* dowodzi, że dobra nie czynią dobroczyńcy, raczej odwrotnie – to czynienie dobra czyni ludzi dobrymi. A zatem ludzie, przystępując do projektu „Szlachetna paczka” i wchodząc w relację pomocową, sami stają się szlachetnymi, wartościowymi, doskonałymi, czerpiąc radość z udziału w czymś, co jest społecznie ważne.

---

[24] W październiku 2013 r. na stronie wolontariatu akcji „Szlachetna paczka” była informacja o zrekrutowanych 6528 wolontariuszach.

[25] L. Witkowski, *Człowiek i profesjonalizm*…, op.cit., s. 23.

[26] J.-J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. II, Wrocław 1955, s. 21-23.

Analizując udział wolontariuszy i dobroczyńców w udzielaniu pomocy, należy „przyjąć taką perspektywę uzasadniania wartości wpisanej w relację pomocową, w której »beneficjentem« bywa ontologicznie – i to z dużą dozą asymetrii – przede wszystkim pomagający, a nie wspomagany, który często tej relacji się boi, opiera się jej, […] nie jest na nią przygotowany, czuje się gorszy i upokorzony"[27].

Kogo więc w tym „szlachetnym" projekcie można uznać za bohatera? Niewątpliwie tych spośród wyłonionych potrzebujących, którzy podjęli trud zmiany swojego dotychczasowego życia, którzy dzięki udzielonemu wsparciu uwierzyli w możliwość zmiany i przekroczyli próg własnej bezsilności, wreszcie tych, którzy potrafili włączyć się w ten lub inny projekt z zupełnie innej strony – jako wolontariusze niosący pomoc i rozumiejący potrzeby innych.

Pomoc oferowana w ramach akcji „Szlachetna paczka" realizowana jest w przemyślany sposób, tak by była skuteczna, konkretna oraz by nie uzależniała obdarowywanych od tej formy wsparcia. W związku z tym pomoc trafia do wybranych osób, rokujących nadzieje na zmianę dotychczasowego życia.

Każdego roku coraz większego wsparcia dla tego projektu udziela Telewizja Polska, która w ramach swojej społeczno-edukacyjnej misji nagłaśnia pozytywne działania społeczne. Pozyskanie tak ważnego i wpływowego partnera jest gwarancją kolejnego sukcesu tego projektu, z korzyścią dla potrzebujących i organizatorów, wciąż doskonalących tę formę wsparcia społecznego. Jednak główny cel ma znacznie szerszy wydźwięk, bo ukazuje znaczenie solidarności między ludźmi, ofiarowanie nadziei i wsparcia w walce z przeciwnościami losu i zniechęceniem. Idea solidarności, jak zauważa Zygmunt Bauman, wyraża się w „byciu ludzi dla siebie". Jest więc alternatywą dla zobojętnienia i izolacji. To poczucie solidarności pozwala na to, że mimo iż nie było się nigdy w sytuacji, której doświadczył drugi człowiek, można mieć poczucie związku z nim i zaangażować się w działania na jego rzecz. Nieustanne potwierdzanie naszej solidarności z innymi ludźmi rodzi duże nadzieje społeczne na lepsze jutro.

Zamiast zakończenia

W 2012 r. Parlament Europejski nagrodził Stowarzyszenie „Wiosna" za projekt „Szlachetna paczka" Europejską Nagrodą Obywatelską. Spośród

[27] L. Witkowski, *Człowiek i profesjonalizm*…, op.cit., s. 24.

około 100 nominowanych laureatami zostało 37 organizacji z całej Europy. Europoseł Marek Migalski, który zgłosił do tej nagrody Stowarzyszenie „Wiosna", podkreślił: „»Szlachetna paczka« wzmacnia społeczne zaufanie, które jest fundamentem społeczeństwa obywatelskiego"[28].

[28] Raport z działalności BIPE, lipiec-grudzień 2012, www.europarl.pl [15.09.2015]. Artykuły o tym wydarzeniu ukazały się na największych polskich serwisach informacyjnych: wyborcza.pl oraz onet.pl.

Mirosław J. Śmiałek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

(Nie)kontrowersyjne myślenie w przestrzeni przywództwa edukacyjnego

Najbardziej pragniemy, aby ktoś uczynił nas takimi, jakimi być możemy.
Przewodzenie jest jak piękno – trudno je zdefiniować, ale łatwo dostrzec.
R.W. Emerson

Współczesną edukację wszyscy uczestnicy procesu dydaktyczno-wychowawczego powinni traktować i odczuwać jako spotkanie – spotkanie z kulturą europejską, przenikanie naszej kultury europejską kulturą, włączanie się w jej nurt i dalsze jej rozwijanie, ale już ubogaconej pierwiastkami naszej pięknej kultury polskiej. Ubogacanie i rozwój edukacji europejskiej, wznoszenie jej na wyższe poziomy to wznoszenie uczestników tej edukacji na wyższy poziom człowieczeństwa. Edukacja polska stoi przed niełatwym zadaniem odnajdywania się i funkcjonowania w meandrach europejskiej edukacji, w zawiłościach europejskich przepisów, uregulowań i wymagań oraz, niestety, nierównego współzawodnictwa w rankingach. W tej wielości dróg, ich zawiłości, często niezrozumiałych, niewyjaśnionych do końca, zastanawiamy się, którą z dróg wybrać, aby było dobrze, a może aby było lepiej. Zwykle łatwiej podążać za tymi, którzy wiedzą. Z pewnością zaś tymi, którzy wiedzą, są przywódcy w różnych środowiskach, zwłaszcza w przestrzeni edukacyjnej.

I oto pojawiają się pytania, które mogą zainteresować wszystkich uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz naukowego, starszych wiekiem (bardzo doświadczonych), przedstawicieli średniego pokolenia, a zwłaszcza najmłodszych: Co to znaczy wiedzieć? Kto i co współcześnie

decyduje o tym, że według określonych parametrów społecznych wiedza staje się wyznacznikiem mądrości, ale również „ciężarem dnia wczorajszego"?

Co oznacza współczesność w edukacji europejskiej? Czy możliwa jest w niej współobecność pokoleń „ojców i ich dzieci", kiedy o randze społecznej zaczyna decydować komputacjonalizm, a konektywizm staje się warunkiem europejskiego awansu w międzynarodowych korporacjach? Jak zatem rozumieć współczesną europejską edukację, jak ją realizować, jakimi drogami prowadzić współczesne pokolenie, które za kilkanaście lat będzie posiadało władzę polityczną, społeczną, samorządową, a także obyczajową? Jakie wartości powinny współcześnie stawać się edukacyjną inspiracją dla młodzieży, by jej własne wybory życiowe były osadzone w dziedzictwie kulturowym, warunkującym kreatywne myślenia w globalnym świecie?

Jakimi zasadami kierować się przy wyborze własnych dróg życiowych? Gdzie szukać drogowskazów godnego życia? Kogo uznawać za autorytet, który pomoże w rozwiązywaniu dylematów życiowych?

W przestrzeni europejskiej nauki na pewno nie przewodzimy, choć zdarzają się wybitne osiągnięcia polskich naukowców i to wysoko nagradzane. Ale w tej punktowanej europejskiej rzeczywistości edukacyjnej słabo widać humanistykę.

Może czas na liderów w europejskiej przestrzeni edukacyjnej, w przestrzeni trudno mierzalnej, a nawet niemierzalnej, czas na przywódców w środowisku humanistów. Może wtedy uda się odnaleźć człowieka, jako osobę ludzką, zagubioną w tabelach, wykresach, diagramach, wzorach i prezentacjach dokonań.

Przywództwo edukacyjne – pojęcie jeszcze mało znane, często źle rozumiane, zwykle utożsamiane jest z zarządzaniem. Tylko właściwie rozumiane przywództwo edukacyjne może stać się propozycją dla rozwoju polskiej nauki, humanistyki, by na forum europejskim zacząć wypracowywać jej specyficzną postać, przestrzeń i dziedziny.

Daleko nam jeszcze do instytucjonalnego przywództwa w europejskiej edukacji, a w tej punktowanej ocenie nasze uczelnie mają jeszcze małe szanse. Przywództwa nie można zarządzić ani w przestrzeni naukowej, ani dydaktycznej, ani organizacyjnej.

Instytucje tworzone są przez ludzi z ich poglądami, talentami i potrzebami, i ci ludzie chcą być dobrze kierowani, zwykle więc oczekują autorytetów. Ale na co dzień zbyt często stykają się z autorytetem stanowiska, funkcji, a więc z przywództwem czysto formalnym. Powtórzę raz jeszcze, może czas na mądre przywództwo humanistów, pedagogów w europejskich środowiskach lokalnych, tu na ziemi wielkopolskiej także. Jeśli przywódca edukacyjny to ten, kto wie, to na pewno człowiek mądry.

Ktokolwiek podejmuje problematykę mądrości, podkreśla, że jest ona jedną z najmniej precyzyjnych, najbardziej wieloznacznych i najtrudniejszych do zdefiniowania kategorii filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych, a zwłaszcza pedagogicznych. Jest jednak kategorią najbardziej pożądaną i oczekiwaną w sensie jednostkowym i społecznym. Prawie wszyscy ludzie chcą być mądrzy, chcą być postrzegani jako mądrzy i oczekują zapewnienia, że są mądrzy. Takie zapewnienia i pochlebstwa przyczyniają się jednak do wynoszenia się ich ponad przyzwoity poziom, utraty samokontroli w sferze przyzwoitości i etyki, by przeniknąć do sfery nieomylności życiowej, pseudoporadnictwa życiowego, mędractwa lub zwykłego mędrkowania.

Pojęcia mądrości używa się w różnych sytuacjach, przy różnych okazjach, stawiając je w zmiennym natężeniu światłocieni. Wszyscy chcemy być mądrzy i w rozmaity sposób, w różnych sytuacjach z tej mądrości korzystać. Jakby nie próbować definiować to pojęcie, to oczywiste jest, że zapotrzebowanie na mądrość zawsze istniało i będzie istnieć, i to w różnych środowiskach. Mądrość czyni człowieka wolnym, sprzyja odczuwaniu i uznawaniu podmiotowości jako istotnej życiowej potrzeby. Człowiek mądry potrafi też powstrzymać się przed czynieniem zła, które naturalnie w każdym z nas drzemie.

Analizując różne racjonalności, przez mądrość można rozumieć zintegrowane myślenie i różnorakie działania człowieka jako osoby ludzkiej, które dają szansę skutecznego poznawania otaczającej rzeczywistości oraz rozwiązywania rozmaitych problemów. Można zatem uznać, że mądrość jest odzwierciedleniem pewnego poziomu rozwoju człowieka, umiejętności wykorzystywania wiedzy potocznej i naukowej, które powodują, że ludzie są w stanie zmagać się z wyzwaniami aktualnych i nadchodzących czasów[1]. Z mądrości można jednak korzystać w różny sposób, np. rozwijać i doskonalić siebie oraz wpływać budująco, twórczo na innych, ale także działać destrukcyjnie. Lecz czy to ostatnie działanie ma coś wspólnego z mądrością, o którą nam chodzi?

W europejskiej edukacji chodzi zapewne nie o właściwość umysłu ludzkiego, lecz o uwspólnioną zdolność myślenia i działania oraz kształtowania właściwych cech osobowości współczesnego Europejczyka. Zatem kształcąc w mądrości i do mądrości, zabiegamy o człowieka, który nie tylko będzie potrafił zdefiniować lub opisać w sposób mądry jakieś zjawisko, ale także umiejętnie wykorzystać to rozpoznanie do podejmowania działań lub inspirowania do działań oraz umiejętnie budować swoje osobowe Ja, a tym sa-

---

[1] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993; B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 54.

mym dawać siebie innym. Potrzebujemy przywódców jako ludzi autentycznych, którzy potrafią być sobą, żyć świadomie i samodzielnie decydować o sobie, którzy nie będą podlegać urzeczowieniu, będą żyć aktywnie, zgodnie ze swym najgłębszym Ja, a ich słowa i czyny będą wynikać z najbardziej wewnętrznego osobistego nastawienia oraz będą prawdziwie i intensywnie przeżywane. Czy jest to łatwe we współczesnej edukacyjnej rzeczywistości, częstego uwikłania w zależności od dokumentów normatywnych, administracji, programów, współpracowników, wychowanków, czy – co najgorsze – od powiązań podmiotowo-przedmiotowych, dziwnych relacji i układów? Zgodnie z pragmatyką od nauczycieli akademickich wymaga się podwyższania kwalifikacji na drodze awansu naukowego. Wtedy wraz z upływającymi terminami usilnie poszukiwane jest poparcie, nawiązywane są nieczyste relacje, dokonywane kombinacje, by w atmosferze wzajemnej nieagresji naukowej budować kokon nie do przeniknięcia, pełen wzajemnego „poklepywania" i „przyklepywania" mądrości, mądrości wzajemnych powiązań. Aby nie zagubić się w tych dążeniach, tych interesownych misjach i nie zgubić po drodze osoby wychowanka, drugiego człowieka oraz nie dopuścić do uprzedmiotowienia relacji, potrzeba mądrości – mądrości pedagogicznej i niezakłamanej. Jest to bardzo ważne w myśleniu pedagogicznym, bo stanowi połączenie myślenia, działania i cech osobowości.

Edukacja europejska jest bogata w różne oddziaływania w wymiarze wertykalnym, horyzontalnym i problemowym, zarówno w przestrzeni edukacyjnej, jak i edukowanej. W sferze jej zainteresowań z pewnością znajduje się mądrość, i to nie jako dziedzina jałowych spekulacji. We współczesnych zbiorowościach potrzeba ludzi aktywnych, zwiększa się też zapotrzebowanie na mądrość, zbiorową mądrość, wspólnotę mądrości, która nie jest prostą sumą mądrości indywidualnych. Aby można było mówić o zespołach ludzi jako wspólnotach ludzi mądrych, niezbędne jest krzewienie europejskiej kultury mądrości, preferencji dla mądrości, budowania atmosfery dla rozwoju i poszanowania mądrości. Jakże często jednak preferencje dla mądrości zastępowane są preferencjami dla ulotnych idei, pozornie atrakcyjnych, modnych pomysłów i postaw. Dochodzi też do deprecjacji mądrości, z zupełnie różnych, często niespodziewanych stron. Następuje rozdźwięk pomiędzy oczekiwaniami. Bywają przypadki, że człowiek przedsiębiorczy, wrażliwy na krzywdę ludzką, z powołaniem do pomagania innym, czuje się zagubiony, brakuje mu wsparcia, jest towarzysko marginalizowany, gdyż domaga się właściwych relacji Ja – Ty, Ty – Ja w dyskusjach, naradach, w podejmowaniu decyzji. Jakże często „gubi się" w relacjach osobę drugiego człowieka.

Jak odnaleźć się w takiej rzeczywistości, jak budować wspólnotę mądrości europejskiej? Bez wątpienia potrzebna jest do tego głęboka wiedza peda-

gogiczna, znajomość różnych teorii oraz racjonalności myślenia o edukacji. Mając taką orientację, można znajdować korzystne dla wspólnoty edukacyjnej rozwiązania zgodnie z zasadą *primum non nocere*. Mądrości nie buduje się bowiem na wiedzy potocznej, według gotowych recept postępowania w różnych sytuacjach, na rozdźwięku między teorią i praktyką.

Absolwentowi europejskiego uniwersytetu, humaniście, potrzebne jest wykształcenie teoretyczne w postaci wiedzy wieloparadygmatycznej. Edukacja uniwersytecka powinna być zatem bardziej zorientowana naukowo niż zawodowo. Chodzi tu nade wszystko o właściwe rozumienie istoty takiego kształcenia. Niezwykle ważne jest kształtowanie autonomicznej postawy człowieka wątpiącego, a warunkiem odbierania świata w kategoriach wątpliwości jest posiadanie kompetencji teoretycznych. Tworzenie wiedzy wspierającej człowieka w niepewnych sytuacjach, a szerzej: w niepewnych czasach, domaga się innych dróg poszukiwań, innych metod eksploracji i uzasadniania, a nade wszystko innego języka.

Powodem chęci rozumienia świata jest nie tyle stałość i ciągłość, ile wrażliwość na zmienność, lokalność, rozproszenie. W edukacji europejskiej nie można dziś łączyć naukowości z jakąś jedną teorią, lecz z ich wielością, stwarzającą większe szanse na wieloaspektowe poznanie, na dostrzeżenie obszarów rzeczywistości nieobjętych dotąd refleksją naukową. Nowa myśl teoretyczna powinna przyczynić się do promowania takich sposobów działania, które są odpowiedzią na ontyczną złożoność czynności zawodowych, takich jak: spontaniczność, niestandardowość, autentyczność, naturalność.

Innym argumentem na rzecz uznania wartości wątpienia i niepewności w działaniu przywódczym jest istotna cecha ontologii działania, którą jest relacja między byciem, trwaniem i stawaniem się. To, co konstytutywne w pracy przywódcy, wiąże się z aktem twórczym, ze zmianą, z procesem, a więc ze sferą ludzkiego czynu, z dynamiką zmiany rozwojowej. Podstawę stanowi umiejętność dialogu z drugim człowiekiem i z samym sobą. Chodzi tu o dialogiczność opartą na zrozumieniu, zbliżeniu i współdziałaniu, ujawniającymi się w trzech sferach psychiki ludzkiej: poznawczej, emocjonalnej i prakseologicznej (działaniowej).

Kult wiedzy naukowej, pewnej i niezawodnej, nie kształtuje postawy otwartej i krytycznej człowieka gotowego do poszukiwań i do ustawicznej weryfikacji posiadanej wiedzy. Oczywiste jest, że wiedza pewna może być takim samym zagrożeniem dla pracy młodego Europejczyka, co brak wiedzy, i w pewnym sensie może go uwsteczniać, sprzyjać budowaniu postawy autorytarnej. Najwyższą wartością kwalifikacji teoretycznych jest inferencyjność, umożliwiająca tworzenie nowych wartości poznawczych z zasobów wiedzy posiadanej. Refleksyjny absolwent europejskiego uniwersytetu, świadomy złożoności swych zadań, powinien być twórcą indywidualnej,

osobistej wiedzy, a rozwijanie jego kwalifikacji teoretycznych powinno dokonywać się poprzez transformację teorii naukowej w teorię subiektywną. Dopiero wówczas teoria ta może mieć wpływ na jego działanie w codziennym życiu.

Istotnym elementem europejskiej edukacji jest inspirowanie do myślenia prospektywnego. Swoim poznaniem młody człowiek powinien ogarniać nie tylko świat zewnętrzny, ale także, a może przede wszystkim, samego siebie. Jest to niezwykle ważne założenie, ponieważ obecnie kształceni studenci będą pracowali w zawodzie przez pierwsze ćwierćwiecze XXI wieku, a tempo zmienności ukazuje nam szybko zmieniający się świat.

W edukacji europejskiej powinniśmy więc zauważać dylematy innych ludzi na początku ich drogi zawodowej, np. studentów przeczuwających utratę tożsamości społecznej i zagrożenie utratą tożsamości indywidualnej w związku z koniecznością traktowania siebie jako rzeczy – towaru na rynku pracy – po ukończeniu studiów czy kolejnego etapu doskonalenia.

Dylemat ten staje się wspólny dla nauczyciela akademickiego i uczelni jako instytucji kształcącej. Wszak nauczyciel i uczelnia uczestniczą w procesie kształtowania tożsamości. Dylemat ten powinien pociągnąć za sobą namysł środowiska uniwersyteckiego nad stylem komunikacji, formą przekazywania wiedzy i jej charakterem. Pielęgnowanie tożsamości społecznej, choćby przez środowisko uczelniane, chroni również poczucie tożsamości indywidualnej.

Każdy człowiek jest kimś – podkreśla A. Chmiel – w związku z tym pojawia się pytanie, na ile doświadczenia życiowe, a szczególnie spotkani w toku kształcenia ludzie, umożliwiają odkrycie tego, kim się jest w głębi swojej istoty[2]. Koniec studiów i początek poszukiwania pracy, jak każdy okres graniczny, kryzysowy, ujawnia ów podmiotowy potencjał lub deficyty z nim związane.

Pokazanie, że nawet bez pracy jest się kimś, to zadanie dla pedagogów uczestniczących w kształceniu w mądrości i do mądrości, które jest możliwe tylko wtedy, gdy byt edukowany jest traktowany jako podmiot zdarzeń i uzyskał wiedzę pomocną w pełnym samookreśleniu się w różnych wymiarach człowieczeństwa, we wrastaniu w człowieczeństwo jako osoba, a zatem był kimś, przez lata spędzone w uczelni, a nie jedynie przedmiotem – elementem anonimowej masy zanurzonej w procesie kształcenia, pozwalającej utrzymać się grupie wykładowców oraz dalej funkcjonować uczelni, kierunkowi czy specjalności studiów. W przeciwnym razie po latach wzajem-

---

[2] A. Chmiel, *Potomkowie Janusa? Poszukiwanie pracy jako inicjacja procesu merkantylnej utraty tożsamości*, w: W. Jasiński, W. Horyń (red.), *Kulturowe i społeczne aspekty kształcenia w uczelniach zawodowych*, Wrocław 2002, s. 175-189.

nych relacji, udawanej życzliwości, w których nauczyciel będący autorytetem z racji prezentowanej wiedzy nie będzie miał autorytetu osobowego (bo zachowywał się jedynie jak specjalista, nie stworzył relacji osobowej). W związku z tym u poszukującego pracy absolwenta może pojawić się owa dramatyczna myśl: „jestem nikim… Bowiem moja wiedza, która była moją jedyną dostrzeganą wartością, która determinowała moje istnienie – swoistą widzialność przez lata studiów, obecnie jest niepotrzebna, zatem ja – jako wiedza, ja w całości identyfikujący się jedynie z tą częścią siebie, która jest specjalistą i którą jako jedyną dostrzegano, też jestem niepotrzebny…" Następstwem tego może być głęboki kryzys egzystencjalny, depresja – twierdzi A. Chmiel i pisze dalej, że wyznacznikiem sytuacji, która prowadzi do destrukcji i regresu człowieczeństwa, stanowiąc o nieproduktywności dążenia do sukcesu, jest odpowiedź na pytanie: Jaki jest stosunek człowieka do samego siebie w owej tożsamościowej przemianie? Jeśli doświadcza on siebie jako przedmiotu, rzeczy, którą może z zyskiem sprzedać na rynku, a odwraca się od swego dotychczasowego Ja, czyli wrażliwości, pasji, uczciwości, szczerości, otwartości, zaangażowania, wiedzy, to staje się osobą merkantylną.

Erich Fromm następująco charakteryzuje osobę merkantylną: „jego poczucie siebie nie wyrasta z własnej aktywności jako jednostki kochającej i myślącej, lecz z przyjętej roli społeczno-ekonomicznej […]. Cechy ludzkie takie jak przyjazność, grzeczność zostają zamienione w towary, w aktywa, pakiety osobowości zapewniające wyższą cenę na rynku osobowości. Jeśli człowiekowi nie udaje się zainwestować siebie samego z zyskiem, czuje, że sam jest niepowodzeniem; jeśli mu się uda, to on jest sukcesem. Poczucie własnej wartości zależy zawsze od czynników wobec niego zewnętrznych, od zmiennych ocen rynku, który decyduje o jego wartości, tak jak decyduje o wartości towarów. […] Rzeczy nie mają jaźni i ludzie, którzy stali się rzeczami, nie mają jaźni. […] Wraz ze zniknięciem doświadczenia jaźni znika doświadczenie tożsamości, a wtedy człowiek mógłby oszaleć, gdyby nie uratował się wtórnym poczuciem ja"[3].

Humanista, pedagog może zapytać jedynie: Jak to się stało, że nasze życie jest procesem sprzedawania siebie – swoich ideałów, zainteresowań, pasji i wartości, w przeświadczeniu, że jest to ciągły rozwój? Czy tak do końca był i jest przekonany, że „pokorne ciele dwie matki ssie"?

Na zakończenie rozważań o kształceniu w mądrości i do mądrości warto odwołać się do Zbigniewa Kwiecińskiego[4] nawiązującego do myśli Michela Croziera, autora książki *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*[5],

---

[3] E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, Warszawa 1996, s. 148-150.

[4] Z. Kwieciński, *Tropy, ślady, próby,* Poznań – Olsztyn 2000.

[5] M. Crozier, *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, Warszawa 1996.

która ukazała się w 1995 r. we Francji, a rok później w Polsce. Jej autor domaga się rewolucji w oświacie i szkole, zwłaszcza na uniwersytetach, polegającej na wprowadzeniu studiów, które będą rozwijały mądrość i uczyły całościowego, twórczego i odpowiedzialnego myślenia przyszłych elit, które posługują się dziś mózgami zamrożonymi przez informacje, a nie rozumem ogarniającym, twórczym, przewidującym i odpowiedzialnym za działania tu i tam, teraz i potem.

Człowiek wykształcony w mądrości i do mądrości potrafi oceniać zjawiska w otaczającej go, zmiennej rzeczywistości, dostrzegać dobre i złe strony tych zjawisk, wybierać właściwe rozwiązania i swoim postępowaniem dawać osobisty przykład, pociągać za sobą innych. Człowiek mądry to nie tylko przewodnik wskazujący właściwą drogę innym będącym na rozdrożu. To człowiek, który swoją mądrością dowartościowuje innych, porywa ich do działania, prowadzi ich jako ten, który wie. Dobrze wykształceni humaniści, pedagodzy nie pozwolą na merkantylizację jednostki, na zniknięcie doświadczenia jaźni, tożsamości. Mądry humanista, pedagog to przywódca w zespołach ludzkich, umiejący swoją osobowością i działaniem wyzwalać pozytywny stosunek człowieka do samego siebie w jego tożsamościowej przemianie we współczesnej rzeczywistości.

Życie zawodowe i osobiste w przestrzeni edukacji z przeświadczeniem, że „pokorne cielę dwie matki ssie", na pewno dostarcza, w połączeniu z takim działaniem, satysfakcji i spokoju finansowego, zapewnia codzienny komfort i spokój (pozornie duszy też), ale nadchodzi w życiu taki czas, by bezgłośnie zapytać o relacje, o cenę przyjaźni (nie)obustronnej czy też (nie)rzeczywistej w przestrzeni edukacji, w przestrzeni przywództwa edukacyjnego.

Magdalena Piorunek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Badanie karier (biografii) zawodowych – autorskie poszukiwania. Między podejściem kwantytatywnym a kwalitatywnym[1]

Pomiędzy paradygmatem kwantytatywnym (ilościowym) a kwalitatywnym (jakościowym) w badaniach społecznych

Diagnozowanie rzeczywistości społecznej dokonywane na różnych poziomach uogólnień wiąże się z zastosowaniem zróżnicowanych strategii badawczych, w tym paradygmatu kwantytatywnego (ilościowego), kwalitatywnego (jakościowego) oraz mieszanego.

Aspekt uniwersalności uogólnień kojarzy się zwykle z ilościowymi metodami badawczymi. Są one traktowane jako domena paradygmatu normatywnego, bowiem według ich zwolenników prawomocność określonych technik diagnostycznych bierze się stąd, że pozwalają one na powtarzalność zastosowanej procedury badawczej, ujawnianie korelacji pomiędzy zmiennymi oraz badanie przyczyn występowania zjawisk, zaś wnioski uzyskiwane z takich badań mają charakter pewny, zobiektywizowany, co jest zgodne z założeniami filozofii (neo)pozytywistycznej. Dzięki zastosowaniu proce-

[1] Mając na uwadze jubileuszowo-rocznicowy charakter niniejszej publikacji, zdecydowałam się dokonać retrospektywnego spojrzenia na wycinek autorskich poczynań badawczych i w poniższym tekście nawiązać do tematyki stanowiącej jeden z przedmiotów moich wieloletnich weryfikacji empirycznych realizowanych na styku pedagogiki społecznej i pedagogiki pracy. Czynię to ze świadomością wybiórczego charakteru proponowanych rozważań, w celu otwarcia raczej niż zamykania pewnego dyskursu.

dury normatywnej odpowiadamy (usiłujemy odpowiadać) na pytanie, jaka jest rzeczywistość i jakimi rządzi się regułami.

Klasyfikacje metod badawczych o charakterze ilościowym prezentowane przez poszczególnych autorów są zróżnicowane. Wśród tych metod Alan Bryman[2] wskazuje np. na:

- sondaż diagnostyczny, którego zaletą jest najczęściej reprezentatywność losowo dobranych prób badawczych, wprowadzenie mierzalnych zmiennych i umożliwienie testowania hipotez,
- eksperyment umożliwiający dokonywanie precyzyjnego pomiaru w warunkach wprowadzenia mierzalnego czynnika stymulującego, którego wpływ potwierdza pomiar prowadzony w grupie kontrolnej pozbawionej owego czynnika,
- statystyki urzędowe sporządzane na podstawie dużych zbiorów danych,
- obserwację ustrukturyzowaną, która umożliwia dokonanie rzetelnego pomiaru na wcześniej zdefiniowanej matrycy,
- analizę treści przy użyciu z góry określonych kategorii w celu rzetelnego zmierzenia jego zawartości.

W badaniach ilościowych używa się ścisłego języka, charakterystycznego dla porządku przyrodniczego (zmienne, kontrola, mierzenie, eksperyment itd.), a celem wielu badaczy ilościowych w naukach społecznych jest nie tyle stworzenie nauki składającej się z praw (np. na wzór fizyki), ile uzyskiwanie zbioru skumulowanych generalizacji opartych na segregacji danych[3]. Ilościowe dążenie do zoperacjonalizowania zmiennych już na początkowym etapie procedury badawczej może stać się arbitralnym procesem, który odwraca uwagę od procedur nadawania sensu codzienności, jakie stosują ludzie w konkretnych środowiskach życia. W konsekwencji niektóre uzyskiwane w ten sposób „twarde" dane mogą opisywać pozory rzeczywistości, stwarzać rzeczywistość pozorną.

Z kolei jakościowe metody badawcze, mieszczące się w paradygmacie interpretatywnym, pozwalają badać konstruowaną przez ludzi, subiektywnie doświadczaną rzeczywistość społeczną, odtwarzaną w toku specyficznej, często bezpośredniej interakcji pomiędzy badającym a badanym[4]. Umożliwiają one opis i próbę zrozumienia „pojedynczych" rzeczywistości, pokazują świat, jakim bywa on w odbiorze jednostkowym, świat „znaczeń" zawartych w życiu społecznym. Badacze jakościowi wskazują na możliwość uzyskiwania – dzięki zastosowaniu tych metod – pogłębionego rozumienia zjawisk społecznych. Przedstawienie pełnej typologii badań jakościowych –

---

[2] Podaję za: D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2007.

[3] Ibidem.

[4] K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000.

z uwagi na ramy niniejszego tekstu i cele opracowania, a także ich zróżnicowanie w literaturze przedmiotu – nie jest tu możliwe. Wskażę tylko na zasadnicze cechy badań tego typu przywoływane przez większość autorów oraz wybrane próby typologizacji.

Wspomniane cechy tego typu badań są następujące:

- badania jakościowe przebiegają w trakcie intensywnego kontaktu z „terenem" weryfikacji bądź sytuacją życiową konkretnych ludzi,
- rolą badacza jest uzyskiwanie holistycznego wglądu w poddany badaniom kontekst – odkrywanie jego logiki, wewnętrznego uporządkowania, jego ukrytych i jawnych zasad,
- badacz, wystrzegając się „przedzałożeń", stara się empatycznie zrozumieć sytuację badanego niejako „od wewnątrz",
- głównym zadaniem jest wyjaśnianie dróg, jakimi ludzie dochodzą do zrozumienia i wyjaśniania sytuacji, podejmowania działań, radzenia sobie z codziennymi sytuacjami,
- używa się w nich stosunkowo mało standaryzowanych narzędzi badawczych,
- większość prowadzonych analiz dotyczy słów, które badacz może tak organizować, by umożliwiły one porównywanie, analizowanie i opisywanie schematów, wzorców oraz tworzenie typologii[5].

Matthew B. Miles i A. Michael Huberman wskazują na trzy zasadnicze podejścia do analizy danych jakościowych:

- podejście interpretatywne (fenomenologiczne) obejmujące semiotykę, dekonstruktywizm, krytykę estetyczną, etnometodologię i hermeneutykę, skupione jest na „praktycznym zrozumieniu" znaczeń i postępowania,
- antropologię społeczną, obejmującą badania biograficzne, teorie ugruntowane, psychologię ekologiczną, studia narracyjne, które zmierzają przede wszystkim ku opisowi i kondensacji danych pozwalających wychwycić regularności w zachowaniach codziennych oraz opisać wzory i reguły,
- kooperacyjne badania społeczne, obejmujące m.in. badania poprzez (w) działaniu, etnografię krytyczną, w których mamy do czynienia ze swoistym „eksperymentem terenowym" jako generalną strategią wprowadzania zmian instytucjonalnych[6].

---

[5] M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000; por. N.K. Denzin, Y.S Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. I i II, Warszawa 2010; D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa 2013; D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe*, t. I i II, Warszawa 2013.

[6] M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, op.cit.

Dariusz Kubinowski podjął próbę typologizacji i egzemplifikacji modeli badań jakościowych stosowanych w polskiej pedagogice ostatniego dwudziestolecia[7]. W swojej pracy *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku* wylicza przykłady weryfikacji empirycznych przeprowadzanych w paradygmacie interpretatywnym, dokonując prób ich typologizacji z uwzględnieniem założeń przyjętych przez autorów poszczególnych badań. Wskazuje m.in. na badania biograficzne i autobiograficzne oraz narracyjne, etnograficzne, studia przypadków, analizy dyskursu, badania w działaniu, badania fenomenograficzne, fokusowe, badania wizualne, interpretację dokumentarną, teorię ugruntowaną, badania hermeneutyczne, analizę konwersacyjną, analizę ramową, badania performatywne. Nie trudno zauważyć, że wszelkie próby typologizacji tego typu badań przy zastosowaniu jasnych, rozłącznych kryteriów są niezwykle utrudnione.

Badaniom jakościowym zarzuca się z reguły niską rzetelność (poszczególne stwierdzenia mogą być przypisywane różnym kategoriom przez różnych badaczy lub przez tego samego obserwatora w różnych sytuacjach) oraz anegdotyzm, który ujawnia się w sposobie pisania raportów z tego typu badań i pozwala kwestionować trafność takich weryfikacji[8].

Zważywszy wszelkie „za i przeciw" badaniom realizowanym w paradygmacie normatywnym i interpretatywnym, można stwierdzić, że zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe mogą w konkretnym kontekście badawczym mieć głęboki sens lub być zgoła bezsensowne. Zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe mogą być użyte w sposób uzasadniony naukowo, przeprowadzone zgodnie ze sztuką, a ich wyniki mogą być konstruktywnie wykorzystane. Jedne i drugie mogą także być nieadekwatnie zastosowane w odniesieniu do założonych celów badawczych, błędnie zrealizowane czy powierzchownie zanalizowane. O ocenie badań nie decyduje bowiem wybór paradygmatu normatywnego vs. interpretatywnego, często dyktowany modą, ambicjami indywidualnymi badacza czy innymi pozamerytorycznymi względami. Decyduje jakość owych weryfikacji. Praktyka pokazuje, że dychotomiczny podział na ilościowe i jakościowe metody badawcze nie jest do końca uprawniony, gdyż między danymi ilościowymi i jakościowymi nie ma zasadniczych sprzeczności, jeżeli rozpatruje się je na poziomie technicznym i neutralnym. Dopiero cele użycia tych metod wyznaczają linię podziału pomiędzy nimi[9]. Spór ilościowo-jakościowy jest w gruncie rzeczy jałowy,

---

[7] D. Kubinowski, *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin 2013.

[8] D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, op.cit.

[9] K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000.

a oba rodzaje badań są „nierozerwalnie splątane", nie tylko na poziomie zbioru danych, lecz także na poziomie projektowania badań i analizy danych.

Jeśli chcemy zrozumieć świat, potrzebujemy zarówno liczb, jak i słów[10], stąd zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe mają swoje ważne miejsce w badaniach społecznych realizowanych w pedagogice. „Nie staje zatem przed nami ostry wybór między słowami a liczbami czy nawet między precyzyjnymi a nieprecyzyjnymi danymi; raczej mamy do czynienia ze spektrum rozciągającym się od bardziej do mniej precyzyjnych danych. Ponadto nasze decyzje co do tego, jaki stopień precyzji będzie odpowiedni w odniesieniu do danego twierdzenia, powinny zależeć od istoty tego, co próbujemy opisać, od prawdopodobnej dokładności naszego opisu, od naszych celów oraz od źródeł, które są nam dostępne. Nie powinny być natomiast zależne od ideologicznego zaangażowania w jeden czy drugi paradygmat metodologiczny"[11].

Ostry podział na badania jakościowe i ilościowe może złagodzić przyjęcie założenia o komplementarności (a nie konkurencyjności) obu podejść badawczych, co w konsekwencji może prowadzić do łączenia obu typów weryfikacji[12]. Toruje ono także drogę wykorzystaniu koncepcji triangulacji skoncentrowanej na ujmowaniu badanego tematu z co najmniej dwóch różnych punktów widzenia, co często oznacza właśnie wykorzystanie różnych perspektyw metodologicznych dla poszukiwania odpowiedzi na postawione (czy wytwarzane w procesie badawczym według podejścia konstruktywistycznego) pytania badawcze[13], czy wręcz metodologii mieszanej[14].

„Można mówić o mieszaniu danych (metod), jakościowych i ilościowych strategii czy też mieszaniu ich filozoficznych założeń. Mówiąc o mieszaniu, można albo scalać dane z niezależnych od siebie badań ilościowych i jakościowych, można je wiązać, przechodząc od jednego badania do drugiego, albo można mieszać, osadzając (zagnieżdżając) jedno badanie w drugim. Mieszanie może mieć charakter jednorazowy – jeden badacz w czasie jednego projektu badawczego łączy ze sobą dwa zbiory danych; może też mieć ono charakter wielorazowy – po badaniu jednego rodzaju występuje bada-

---

[10] M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, op.cit.

[11] D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, op.cit.; M. Hammersley, *What's Wrong with Ethnography: Methodological Explorations*, London 1992, s. 163.

[12] U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, Warszawa 2011.

[13] Ibidem.

[14] A. Tashakkori, Ch. Teddlie (red.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks 2003; S. Cisek, *Metodologia mieszana w baniach nauki o informacji i bibliotekoznawstwa*, „Biblioteki, informacja, książka: interdyscyplinarne badania i praktyka w XXI wieku" 2010, nr 7, s. 88-94; J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków 2013.

nie drugiego rodzaju, po nim znów badanie pierwszego rodzaju i tak dalej. Mieszanie może mieć miejsce na różnych etapach procesu badawczego: podczas zbierania danych, podczas analizy danych, podczas interpretacji wyników oraz w czasie całego procesu badawczego"[15].

Kariery (biografie) zawodowe ludzi w okresie średniej dorosłości w badaniach autorskich – rozważania selektywne

Egzemplifikacją powyższego, szczególnie mi bliskiego podejścia metodologicznego jest jeden z autorskich projektów badawczych łączących paradygmat interepretatywny z kontekstowym wykorzystaniem metodologii badań ilościowych, którego szczegółowy opis zawiera monografia *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*[16]. W ramach przeprowadzonych badań wykorzystano jakościową metodę badawczą – biograficzną podczas zbierania danych, zaś podczas ich analizy i interpretacji posiłkowano się także (obok jakościowej deskrypcji biegu życia zawodowego badanych) ilościową obróbką wybranych zbiorów danych uzyskanych w wyniku przeprowadzonego postępowania badawczego.

Zasadniczym celem zrealizowanych badań było odkrywanie i opisywanie przebiegu karier zawodowych (kategoria teoretyczna w znacznym stopniu tożsama z biografią zawodową, którą przede wszystkim posługuję się w swoich opracowaniach) ludzi w okresie średniej dorosłości.

Jak obecne zmiany na rynku pracy, stanowiące bezpośredni wynik transformacji ustrojowo-gospodarczych, których cezurę czasową stanowił 1989 rok, transponowane są na przebieg życiowych doświadczeń jednostki – jak przenikają sferę biografii zawodowych, jak zmieniają się wzorce zawodowego funkcjonowania jednostek na etapie średniej dorosłości – to główne

---

[15] W.J. Paluchowski, *Model mieszanych metod, czyli o przyczynach i skutkach pewnej metodologicznej rewolucji*, „Przegląd Psychologiczny" 2012, t. 55, nr 2, s. 113-128.

[16] Poza monografią M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009 prezentowana w tekście tematyka stała się w różnych kontekstach przedmiotem innych opracowań autorki, w tym np.: *Kariery zawodowe ludzi na etapie średniej dorosłości. Ciągłość i zmiana na polskim rynku pracy*, w: M. Piorunek (red.), *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – empiria – praktyka*, Toruń 2009; *Intersubiektywne przestrzenie świata zawodowego czyli o biograficznym koncepcie kariery zawodowej*, w: M.J. Śmiałek (red.), *W stronę przywództwa edukacyjnego. Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni,* Poznań – Kalisz 2009; *Biografia zawodowa człowieka w kontekście permanentnej zmiany społecznej*, w: Z. Galor (red.), *Odmiany życia społecznego współczesnej Polski: instytucje, polityka, kultura*, Poznań 2010; *Od stabilizacji do chaosu zawodowego. Scenariusze biografii zawodowych etapu średniej dorosłości*, „Studia Edukacyjne" 2010, nr 14, oraz licznych wystąpień konferencyjnych.

pytania, które zdefiniowały obszar badawczy. Interesowano się zatem, jak poszczególni ludzie konstruują swoją zawodową karierę w warunkach permanentnej zmiany społecznej o charakterze makrostrukturalnym, w polskich realiach spotęgowanej jeszcze przejściem od gospodarki centralnie sterowanej do gospodarki wolnorynkowej.

Główne kręgi zagadnień badawczych wiązały się z próbą odtwarzania i deskrypcji:

- przebiegu i sposobu indywidualnego doświadczania drogi edukacyjnej człowieka stanowiącej fazę preparacyjną do pracy zawodowej, skupionej na specjalizacyjnym wymiarze uczestnictwa społecznego jednostek,
- przebiegu i sposobu doświadczania indywidualnej drogi zawodowej w fazie aktywnej partycypacji w rynku pracy, stabilizującej typ społecznego uczestnictwa człowieka dorosłego,
- doświadczania przemian ustrojowo-gospodarczych ostatniego dwudziestolecia w toku życia zawodowego.

Istotna w realizowanych badaniach była próba wydobycia leżących u podstaw tych narracji uniwersalnych zasad, pozwalająca opisywać kontinuum życia zawodowego. Stanowią one zestaw kategorii i znaczeń, wobec których rozmówca musi zająć stanowisko, z którymi musi się zmierzyć na poziomie świadomym lub podświadomie nadać im indywidualny sens.

W badaniach wykorzystano metodę biograficzną[17] związaną z paradygmatem interpretatywnym i badaniami jakościowymi. Tak zaprojektowane badania, w których starano się przede wszystkim odkrywać i opisywać subiektywne interpretacje faktów z życia zawodowego dokonywane przez ich bohaterów, mieszczą się w nurcie antropologii społecznej, z pewnymi cechami podejścia fenomenologicznego prowadzącego do „praktycznego zrozumienia" znaczeń i postępowania jednostkowego[18].

„W przeciwieństwie do ilościowych badań społecznych w badaniach biograficznych nie określa się z góry zasad doboru próby badawczej według zewnętrznych, społeczno-strukturalnych cech (warstwa, region itp.) […].

---

[17] W polskiej pedagogice i jej subdyscyplinach na możliwości wykorzystania metody biograficznej wskazują m.in.: D. Lalak, *Podejście biograficzne (biograficzność) w naukach o wychowaniu. Trzy perspektywy dyskursu*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, s. 257-280; eadem, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010; A. Nowak, *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*, w: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998, s. 99-110; J. Szymaniak, *Metoda biograficzna w pedagogice*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość" 2013, t. X; M. Chodkowska, *Metoda biograficzna wobec wyzwań pedagogiki specjalnej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2014, t. 18, nr 1, s. 125-142; M. Piorunek, *Badania biograficzne i ich aplikacje w pedagogice pracy*, w: B. Baraniak (red.), *Wartości w pedagogice pracy*, Warszawa – Radom 2008.

[18] M. B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, op.cit.

W studiach biograficznych dominującą strategią doboru próby jest »teoretyczny sampling« […]. Przy czym decyzje o zakresie doboru próby i sposobie zestawiania materiału badawczego zapadają dopiero w trakcie procesu zbierania danych i ich opracowywania"[19]. W relacjonowanych badaniach wyjściowym założeniem dotyczącym doboru próby badawczej było kryterium temporalne, w związku z czym koncentrowano się głównie na doborze badanych w określonym przedziale wiekowym, dla kontrastu wykorzystując pojedyncze biografie osób spoza ścisłego przedziału wiekowego celem zweryfikowania pojawiających się tendencji.

Badaniom prowadzonym w latach 2005-2008 poddano osoby między 35. a 60. rokiem życia o zróżnicowanej sytuacji zawodowej. Najliczniej reprezentowana była grupa osób między 40. a 50. rokiem życia. To bowiem osoby w okresie średniej dorosłości spoglądające na rynek pracy i w nim uczestniczące w stosunkowo długiej perspektywie czasowej, przed i po okresie przełomu ustrojowo-gospodarczego, mogą dostrzec i w znacznym stopniu zakumulować kapitał kariery „nowoczesnej" (w znaczeniu: stabilnej, pewnej, przewidywalnej, ze zminimalizowanym ryzykiem biograficznym) i „ponowoczesnej" (w znaczeniu: niestabilnej, niepewnej, nieprzewidywalnej, przesyconej wielorakim ryzykiem egzystencjalnym). Zebrano około 300 narracyjnych wywiadów biograficznych, a po wstępnym zapoznaniu się z nimi do dalszej szczegółowej analizy zakwalifikowano 190.

Biografie badanych osób podlegały opisowi i analizie z uwzględnieniem logiki rozwoju wydarzeń i ich subiektywnego doświadczania przez poszczególne jednostki, a także stanowiły materiał służący poprzecznej analizie przypadków, co z kolei pozwoliło na dokonywanie uogólnień w ramach badanej grupy kazusów.

Przy zastosowaniu metody biograficznej uzyskujemy informacje, które mogą służyć wielopoziomowej analizie przydatnej w pedagogice pracy. Można analizować:

– na poziomie mikrostrukturalnym: przebieg zawodowego doświadczenia poszczególnych osób czy grup osób w perspektywie ich indywidualnych relacji ze światem pracy – interesować nas wtedy będzie jednostkowy odbiór specyfiki społecznego i rzeczowego kontekstu wykonywanej pracy i zawodu; doświadczanie tranzycji (przejścia) z jednego etapu rozwoju zawodowego na inny, radzenie sobie z krytycznymi wydarzeniami występującymi w życiu zawodowym czy specyfika indywidualnie realizowanych czynności rutynowych;

---

[19] F.H. Krueger, *Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu*, w: D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Łódź 2001, s. 84.

- na poziomie mezostrukturalnym: interakcje z innymi podmiotami rynku pracy, relacje instytucjonalne i bezpośrednie w sferze funkcjonowania zawodowego;
- na poziomie makrostrukturalnym: tendencje wspólne dla dużych grup ludzi czy wręcz całych społeczeństw i ich aktywności na rynku pracy w toku przemian kulturowo-gospodarczych.

Zastosowanie metody biograficznej wraz z techniką wywiadu narracyjnego umożliwiło m.in. stworzenie typologii karier zawodowych i ich jednostkowy opis zilustrowany w logice poprzecznej analizy przypadków oraz longitudinalnej analizie kazusów. W związku z tym wyszczególniłam: kariery linearne, sekwencyjne i mozaikowe (zdecentrowane).

Kariery linearne[20] cechuje względna stabilność i niska presja na zmianę pracy. Ewentualne zmiany nie mają charakteru radykalnego, często wymuszane są przez okoliczności zewnętrzne. Kariery takie mają zwykle charakter rutynowy, a awans jest naturalnym następstwem osiągania określonego wieku (prawo senioralności) lub wtajemniczenia zawodowego. Ewentualna mobilność pozioma jest nieznaczna, najczęściej podyktowana względami finansowymi lub zamiarem poprawy jakości środowiska pracy. Osoby realizujące ten typ kariery wytyczają sobie kolejne cele, np. finansowe, prestiżowe, samorozwojowe, w obrębie obranego kierunku zawodowego i albo trwają przy nim niezmiennie, nieznacznie tylko modyfikując schematy działania, albo specjalizują się w ramach wybranego zawodu, osiągając w nim mistrzostwo. Owo trwanie (często postrzegane jako odpowiedzialne realizowanie swoich obowiązków) przy raz obranej linii rozwoju zawodowego jest najbardziej charakterystyczną cechą rozwoju takiej kariery, który jest legitymizowany przez zestaw ról i obowiązków edukacyjnych i zawodowych osadzonych w sztywnej perspektywie temporalnej. Kariery takie w największym stopniu odpowiadają definiowaniu przez Donalda Supera specyfiki fazy konsolidacji, w której następuje pełna asymilacja roli zawodowej (tej raz obranej i konsekwentnie realizowanej) i osiągnięta zostaje dojrzałość zawodowa.

Kariery sekwencyjne cechuje znacznie mniejszy niż w poprzednim przypadku stopień stabilności. W ich ramach często dochodzi do tranzycji pomiędzy różnymi formami uczestnictwa w rynku edukacji i pracy, zmiany czy wręcz przerywania toku zawodowego zaangażowania, ponownego szukania zatrudnienia i zaczynania kolejnej sekwencji, przy czym ich ramy

---

[20] Nazewnictwo typów biografii zawodowych inspirowane jest tekstem M. Malewskiego, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, w: B. Wojtasik, A. Kargulowa (red.), *Doradca – profesja, pasja, powołanie. Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego*, Warszawa 2003, s. 14-22.

temporalne nie mają tak istotnego znaczenia jak w poprzednim przypadku. Motywem tych działań jest przede wszystkim dążenie do samorealizacji i osiągnięcia choćby czasowej satysfakcji zawodowej (np. finansowej). Osoby realizujące ten typ kariery stale szukają dla siebie miejsca na rynku pracy. To poszukiwanie stymulowane przez jednostkę lub otoczenie społeczne często wymaga przejawiania inicjatywy, także kształceniowej, gotowości do inwestowania w swoje kompetencje, akceptacji życiowej zmienności i indywidualizacji kariery zawodowej. Plany edukacyjno-zawodowe takich osób mają częściej charakter elastyczny, krótkoterminowy.

Kariery mozaikowe (zdecentrowane) cechują liczne epizody czasoprzestrzennego zaangażowania zawodowego, nielimitowane temporalnie i nieodnoszone do obowiązujących w poprzednim pokoleniu przyjętych i zaakceptowanych wzorców. Praca traktowana jest jako czasowe „odkrywanie" swojej tożsamości – człowiek podejmuje wiele prób, aby stwierdzić, czy się do określonej pracy nadaje, czy przynosi mu ona satysfakcję. Dla osób preferujących ten typ kariery charakterystyczna jest duża tolerancja dla zmian, ich znacznej dynamiki oraz przypadkowości w biegu życia. Człowiek podejmuje swoistą grę z podmiotami rynku pracy, angażując się w liczne projekty, pozostając otwartym na różne propozycje, godząc się na uzyskiwanie czasowej satysfakcji. Kariery takie mają charakter kolażu, w którym nie ma niepotrzebnych, niepasujących elementów, ale nie ma też konsekwencji w akumulacji edukacyjno-zawodowych doświadczeń, a wielu z nich nie porządkuje reguła progresywności. W tego typu scenariuszach zawodowych szczególnie częste są różnego typu tranzycje, a ich realizatorzy cechują się tolerancją dla nieciągłości biograficznych i permanentnych zmian. Planowanie takiej kariery, zwłaszcza długoterminowe, jest praktycznie niemożliwe, gdyż zdaniem osób realizujących taki scenariusz zawodowy zmiany na rynku pracy są na tyle szybkie i nieskoordynowane, że większości z nich praktycznie nie da się przewidzieć, w związku z tym należy nastawić się na maksymalną elastyczność i skoncentrować na teraźniejszości.

Wykorzystując z kolei postulat metodologicznego łączenia paradygmatu jakościowego i ilościowego w badaniach społecznych (czy wręcz stosowania metodologii mieszanej), zgromadzony materiał biograficzny poddano elementom analizy ilościowej, co umożliwiło stworzenie swoistej typologii zawodowych doświadczeń, choć tu logika grupowania miała inny charakter.

Statystyczną ocenę zgromadzonego materiału badawczego przeprowadzono przy wykorzystaniu analizy skupień[21]. Metoda ta pozwala klasyfi-

[21] T. Marek, *Analiza skupień w badaniach empirycznych. Metody SAHN*, Warszawa 1989; J. Brzeziński, M. Zakrzewska, *Metodologia: podstawy metodologiczne i statystyczne prowadzenia badań naukowych w psychologii*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Podręcznik psychologii*, Sopot 2008.

kować badanych do grup homogenicznych pod względem kilku cech jednocześnie, co umożliwia opisywanie zróżnicowanych grup osób oraz tworzenie typologii. Poniżej zaprezentowany zostanie efekt grupowania próby badawczej za pomocą analizy skupień z wykorzystaniem czterech kryteriów oceny przebiegu doświadczenia zawodowego badanych. Analiza jakościowa daje obraz pojedynczego człowieka w relacji do różnych zjawisk jego życia, a analiza ilościowa pozwala opisywać te zjawiska w kontekście całej grupy badanych. Przełożenie danych jakościowych na logikę liczb stało się możliwe dzięki potraktowaniu narracji badanych jak swoistych odpowiedzi na pytania otwarte, które można skategoryzować i poddać obróbce statystycznej. Różnica polegała tu na konieczności odtworzenia wewnętrznej logiki całej narracji, nie zaś pojedynczej odpowiedzi, jak ma to zwykle miejsce w przypadku typowych badań sondażowych. Stąd zdecydowanie większy stopień trudności zadania oraz ryzyko wieloznaczności, dowolności i subiektywności w klasyfikowaniu poszczególnych odpowiedzi, w tym wypadku narracji, zwłaszcza gdy bierze się pod uwagę zjawiska, które można odnieść do przebiegu całej biografii badanych osób. Można to ryzyko zminimalizować, stosując procedurę sędziów kompetentnych, dzięki której każda biografia jest analizowana i klasyfikowana kilkakrotnie, w różnych momentach czasowych i przez różne osoby (grupy osób).

Uwzględniając w każdym przypadku trzystopniowe skale, obejmujące oprócz wyróżnionych poniżej przeciwstawnych jakości także jedną pośrednią, wykorzystano:

- wymiar aktywność vs. pasywność jednostki w biegu życia zawodowego,
- wymiar wewnątrzsterowność vs. zewnątrzsterowność w biografii zawodowej,
- wymiar subiektywne poczucie sukcesu vs. subiektywne poczucie porażki w karierze zawodowej,
- wymiar produktywność vs. stagnacja życiowa, także oceniana przez pryzmat życia zawodowego.

Pierwszy wymiar opisywał poziom aktywności jednostki na rynku pracy. Jako aktywną traktowano osobę, która w większości transakcji zawodowych typu: podejmowanie decyzji edukacyjnych i zawodowych, poszukiwanie pracy, osadzanie się w rolach zawodowych, poszukiwanie możliwości poprawy statusu zawodowego, podejmowanie decyzji o kształceniu ustawicznym, wykazywała się inicjatywą. Preferowała strategie aktywizujące mające na celu czynny udział w biegu zdarzeń życiowych, służące – w obrębie możliwości realizacyjnych jednostki bezpośredniemu uporaniu się z określonymi zadaniami. Przeciwieństwem są osoby pasywne, niewykazujące inicjatywy działania, które w analogicznych sytuacjach stosują raczej strategie zaniechania, przeczekania, ucieczkowe. O typie stosowanych

strategii przesądzał ogólny bilans wypowiedzi badanych. Osoby aktywne wskazywały częściej na to, że borykając się z określonymi sytuacjami w życiu zawodowym, „podejmowały określone działania", „postanowiły coś zrobić", „musiały wziąć się w garść", „wytyczyły sobie zadania", „krok po kroku realizowały określony plan" (słowa kluczowe takich narracji badanych), a osoby pasywne przeciwnie – „czekały", „załamały się", „nie wiedziały co robić", „jakoś tak samo się potem rozwiązało" (słowa kluczowe dla tych narracji)

Drugi wymiar wewnątrzsterowność vs. zewnątrzsterowność bazuje na opozycjonowaniu cech osobowości, z których pierwsza charakteryzuje osoby kierujące się w życiu przede wszystkim sygnałami pochodzącymi od nich samych (zinterioryzowane zewnętrzne normy i reguły postępowania), samodzielnie kierujące swoim zachowaniem, względnie niezależne od innych, zdolne do podejmowania decyzji i brania za nie odpowiedzialności. Druga z kolei odnosi się do osób kierujących się w życiu przede wszystkim naciskami, sugestiami, wskazówkami, zachowaniem innych ludzi, instytucji, otoczenia, ulegających wpływom zewnętrznym. Te cechy, wskazujące na źródło sygnałów kierujących ludzkim zachowaniem, zostały odniesione do sekwencji zdarzeń w biegu życia zawodowego. Zewnątrzsterowni częściej w swoich narracjach wskazywali, że ich decyzje edukacyjne i karierowe były podejmowane przez innych, np. osoby znaczące z otoczenia badanych skierowały je na określone tory zawodowe, poddawały pomysły, decydowały za nich i w ich imieniu. Wewnątrzsterowni przeciwnie – podkreślali, że podejmowali decyzje samodzielnie (czasami samotnie), że to przede wszystkim od nich, ich własnych przemyśleń i decyzji zależał kształt ich kariery.

Trzeci wymiar charakteryzuje podmiotowe odczucia badanych co do ewaluacji przebiegu ich dotychczasowej drogi zawodowej. Poczucie sukcesu łączyło się u nich generalnie z pozytywnymi odczuciami w stosunku do całokształtu kariery zawodowej. Przeświadczeniu o odniesieniu sukcesu zawodowego towarzyszył pozytywny bilans większości zawodowych dokonań jednostki (wypowiedzi typu: „udało mi się…", „jestem zadowolony…", „mogę być dumny…", „nic bym nie zmieniał…"), eksponowanie pozytywnie zakończonych działań, które spotkały się z wysoką samooceną i takimi ocenami zewnętrznymi, wskazywanie na osiągnięcia. Sukces zawodowy często towarzyszy poczuciu zaspokojenia i spełnienia, które wymaga równowagi pomiędzy potrzebami i zadaniami jednostki[22]. Subiektywne poczucie zawodowej porażki odzwierciedlało się w generalnie negatywnych ocenach przebiegu kariery, w których badani eksponowali braki, niedociągnięcia, niedosyt, trudności, niezadowolenie. Należy jednak zaznaczyć, że

[22] Ch. Buehler, *Bieg życia ludzkiego*, Warszawa 1999.

wymiar ten nie był traktowany jako miara obiektywnych sukcesów czy porażek, ale odnosił się tylko do odczuć, ocen i emocjonalnego klimatu nadanego wypowiedzi przez samych badanych.

Czwarty wymiar był zaś traktowany jako rodzaj ewaluacji przebiegu życia zawodowego, odnotowany w jednostkowej historii narracyjnej. Odwołuje się on do charakterystycznego dla tego okresu biografii Eriksonowskiego kryzysu: produktywność (twórczość) czy stagnacja (zaabsorbowanie sobą)[23]. Osoby produktywne w sferze zawodowej budują, tworzą, pomnażają i przekazują wartości materialne lub/i duchowe (myśli, idee). Czynią to bądź w odniesieniu do społeczeństwa w ogóle, bądź do konkretnych osób z najbliższego otoczenia. Produktywność często wiąże się z zaangażowaniem w działania zawodowe, nastawieniem na ciągłe uczenie się i doskonalenie, nietraktowaniem pracy jako źródła wyłącznie gratyfikacji materialnych. Wiąże się z odnotowanymi w kategoriach obiektywnych i zaznaczonymi w kategoriach subiektywno-przeżyciowych dokonaniami zawodowymi jednostki, niezależnie od dziedziny aktywności profesjonalnej, której dotyczą, rozkładu i specyficznego charakteru tych osiągnięć (np. inny rozkład i charakter będą miały osiągnięcia w toku kariery politycznej, inny w realizacji przedsięwzięć biznesowych, inny w toku kariery edukacyjnej czy naukowej)[24]. Brak produktywności w sferze zawodowej może oznaczać np. całkowite zaangażowanie się w sferę życia rodzinnego czy wykonywanie pracy rutynowo[25], tylko w celach instrumentalnych – dla pieniędzy. Takie osoby są oczywiście „produktywne" w kategoriach ekonomicznych, bowiem tworzą dochód narodowy, lecz w kategoriach biograficznych ich działania cechuje stagnacja.

Analizie statystycznej poddano 190 przypadków osób w okresie średniej dorosłości, wśród których przeważały kobiety (68,4%), resztę zaś (31,6%) stanowili mężczyźni. Wyniki przeprowadzonego grupowania wskazały na

---

[23] Według Erika H. Eriksona (*Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004) ten etap życia charakteryzuje się tworzeniem i przekazywaniem wartości społecznych, co jest niezbędne do wzbogacania osobowości. Człowiek dorosły, który potrafi zapewnić możliwości rozwoju następnego pokolenia, ma poczucie produktywności, przy czym mowa tu o warunkach bezpośrednich, np. utrzymanie, wykształcenie i wychowanie potomstwa, ale też symbolicznych, odnoszących się do przekazywania myśli, idei, doświadczenia przyszłym pokoleniom. E.H. Erikson odnosi wspomniany kryzys do całokształtu ludzkiego życia. W rozpatrywanym kontekście jest on sprowadzony tylko do sfery życia zawodowego.

[24] Ch. Buehler, *Bieg życia ludzkiego*, op.cit.

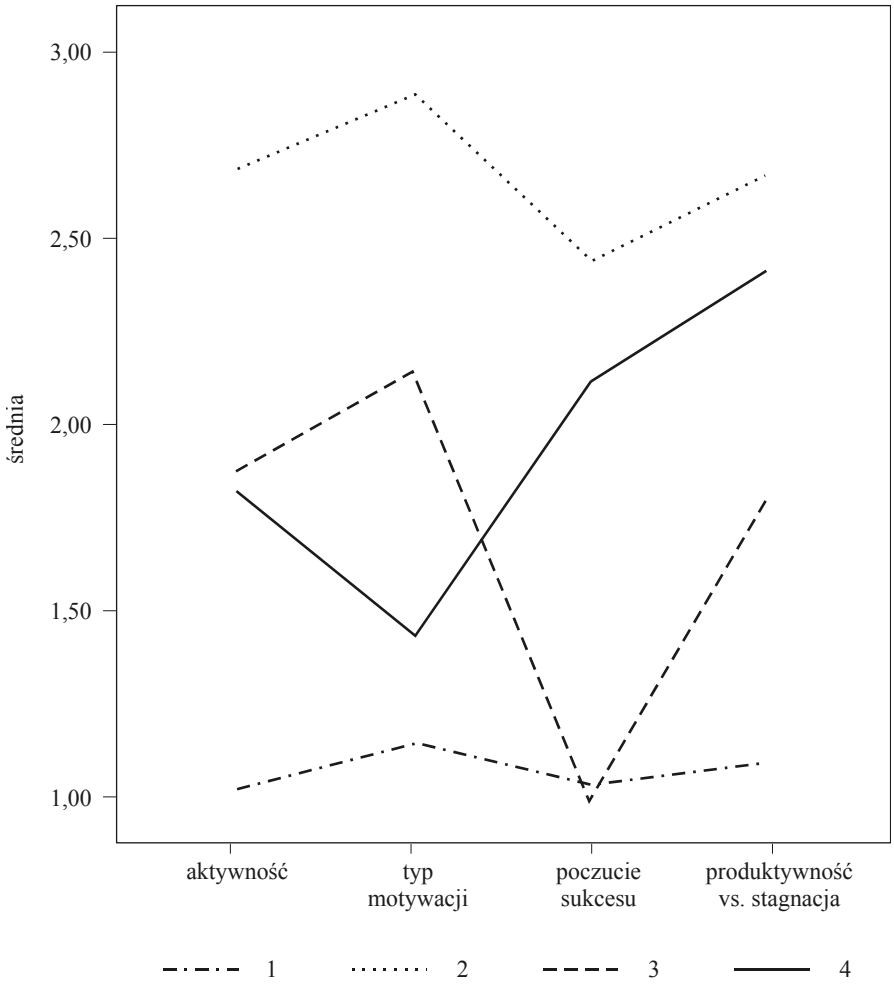
[25] Przy czym wspomniana rutyna (nawykowość, szablonowość działania) ma pewien związek z rodzajem wykonywanej pracy (fizyczna, umysłowa), on sam jednak nie determinuje zachowań rutynowych. Można być produktywnym ślusarzem i nieproduktywnym nauczycielem.

cztery grupy badanych w różny sposób konstruujących swoją karierę zawodową na wymagającym rynku pracy (wykres 1).

W skupieniu pierwszym znalazło się 48,4% badanych, w skupieniu drugim – 14,2%, w trzecim – 23,2%, zaś w czwartym – 14,2%.

Skupienie 1 (niemal połowa badanych) są to osoby, które cechuje znaczna aktywność na rynku pracy. Wykazywały one inicjatywę w przebiegu swojej dotychczasowej kariery, podejmowały liczne działania i realizo-

Wykres 1. Średnie profile dla czterech grup osób uzyskane w wyniku analizy skupień



Źródło: M. Piorunek, *Kariery zawodowe ludzi na etapie średniej dorosłości. Ciągłość i zmiana na polskim rynku pracy*, w: M. Piorunek (red.), *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – empiria – praktyka*, Toruń 2009, s. 311.

wały inicjatywy zaprojektowane z myślą o wpływaniu na bieg wydarzeń w czasie swojej drogi edukacyjno-zawodowej. Modyfikacje ich zawodowej tożsamości następowały przy ich personalnym zaangażowaniu, tym bardziej że osoby te cechuje wewnątrzsterowność, mają one poczucie względnie samodzielnego decydowania o sobie, przy uwzględnieniu przede wszystkim własnych preferencji i przekonań. Taka postawa życiowa zaowocowała u nich poczuciem zawodowego (często też życiowego) sukcesu i stosunkowo dużą produktywnością w tej sferze życia. Osoby te mają świadomość własnych dokonań, które w relacjach interpersonalnych często są przekazywane innym. W pewnym uproszczeniu można o nich powiedzieć, że w subiektywnych kategoriach (taki bowiem charakter ma zawsze materiał badawczy gromadzony w toku badań biograficznych) są to ludzie zawodowego sukcesu – aktywność i zaangażowanie, samodzielne sterowanie przebiegiem indywidualnych doświadczeń profesjonalnych przyniosły im sukces w tej sferze życia, a jego afirmacja jest wyraźnie widoczna w narracji badanych. Osoby te pozytywnie bilansują swoje dotychczasowe życie zawodowe, mimo, a może dzięki przemianom na polskim rynku pracy utrzymały lub poprawiły swoją pozycję zawodową.

Przeciwieństwo tej charakterystyki stanowią badani, którzy znaleźli się w **skupieniu 2** (nieco ponad 14% badanych). Są to osoby zdecydowanie pasywne, biernie poddające się biegowi zdarzeń, są przez te zdarzenia sterowane, mają bardzo niskie poczucie zawodowego sukcesu na rynku pracy (towarzyszą im co najmniej odczucia ambiwalentne lub wręcz poczucie profesjonalnej porażki) i stosunkowo niskie poczucie produktywności. Z pewnym uproszczeniem (akceptowalnym przy tworzeniu typologii) można zaryzykować stwierdzenie, że są to osoby, które z różnych przyczyn stały się „ofiarami" rynku pracy. Nie dość, że mają niskie poczucie sprawstwa w relacjach z podmiotami tego rynku, to jeszcze nie potrafią (nie chcą, nie umieją, nie mają szczęścia) wykorzystać swoich zasobów i przekuć ich w sukces, który dawałby im poczucie satysfakcji i spełnienia.

Skupienie 3 (niemal 1/4 badanych) są to osoby, które na tle pozostałych grup wykazywały średni poziom aktywności na rynku pracy (w toku podejmowania decyzji, realizowania ról w drodze edukacyjno-zawodowej), są raczej zewnątrzsterowne (przynajmniej w pewnych okresach życia), mają jednak na swoim koncie, zgodnie ze swoimi standardami ewaluacyjnymi, bezsprzeczny sukces zawodowy, który jednak nie zawsze pozwala na osiąganie poczucia produktywności („Ja i tak jestem zadowolony, w tych warunkach to był sukces…"). Przyglądając się życiorysom zawodowym osób z tej grupy, można o nich powiedzieć, że są to ci, którzy adaptowali się do wyzwań nowego rynku pracy, przy średnim poziomie aktywności i wyko-

rzystaniu zewnętrznej koniunktury, w efekcie czego pozytywnie bilansują przebieg swojej dotychczasowej kariery zawodowej.

Skupienie 4 (nieco ponad 14% badanych) są to osoby, odznaczające się średnim poziomem aktywności na rynku pracy, raczej wewnątrzsterowne, próbujące świadomie kierować swoim życiem zawodowym, ale mimo to nie mają poczucia sukcesu w tej sferze funkcjonowania, a swoje poczucie produktywności oceniają jeszcze niżej. Są to więc osoby, którym nie można odmówić starań i zaangażowania w sferę zawodową, nie jest ono jednak wprost proporcjonalne do odnoszonych sukcesów i budowanego poczucia satysfakcji. To grupa osób zmagających się z wyzwaniami (bardziej aktywna i w większym stopniu wewnątrzsterowna niż badani ze skupienia 3), której nie udaje się jednak pozytywnie zbilansować zawodowego życia.

Przynależność do poszczególnych skupień ma związek z mobilnością badanych na rynku pracy, ich wykształceniem oraz stopniem destabilizacji kariery zawodowej spowodowanym transformacjami polskiego rynku pracy po 1989 r.

Związek ten został wykazany na drodze analiz statystycznych, ale ich zobrazowaniem mogą być studia przypadków ukazujące zróżnicowane kariery zawodowe ludzi w okresie średniej dorosłości, którym przyszło konstruować swoją zawodową biografię w czasie wielkiej zmiany społecznej.

Zaprezentowane powyżej próby wybiórczego opisu przebiegu karier zawodowych osób w okresie średniej dorosłości stanowią swoistą egzemplifikację aplikacyjnych możliwości różnych podejść metodologicznych w ramach jednego projektu badawczego. Zaprezentowane selektywnie wyniki zrealizowanych badań autorskich ukazują możliwości analizowania biegu życia zawodowego jednostek przy wykorzystaniu zarówno jakościowego opisu, jak i elementów statystycznej analizy wybranych składników zbioru uzyskanych danych. Oznacza to jednak instrumentalne podejście do metodologii, traktowanie jej jako sposobu skutecznego (wnoszącego nowe jakości) poznawania świata, z pominięciem sporów epistemologicznych i ontologicznych, które opozycję jakość – ilość traktują jako niezbywalną właściwość odmiennych paradygmatów badawczych. Wydaje się, że w kierunku kompatybilności metodologicznych paradygmatów kwantytatywnego i kwalitatywnego oraz pragmatyczności w poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytania badawcze zmierza w tej chwili (świadomie bądź nie) wiele weryfikacji empirycznych prowadzonych w naukach społecznych, w tym w pedagogice społecznej.

Katarzyna Dworniczek
Marta Grześko-Nyczka
Monika Kościelniak

Metoda monografii pedagogicznej – aspekty teoretyczne i praktyczne

Teoria i badania pedagogiczne przez lata niemal wyłącznie dotyczyły kwestii związanych z dydaktycznymi i wychowawczymi zadaniami szkoły. Było to wynikiem upatrywania przez XIX-wiecznych reformatorów oświaty panaceum na wszelkie problemy związane z wychowaniem młodego pokolenia w upowszechnieniu edukacji[1]. Współcześnie powszechne nauczanie uznaje się za podstawowy, choć nie jedyny warunek wszechstronnego i harmonijnego rozwoju, a wprowadzenie obowiązku szkolnego ujawniło wielość i złożoność owych warunków, odkrywając potrzeby w zakresie dociekań naukowych i ukazując nowe, środowiskowe obszary dla badań pedagogicznych.

Historia badań nad środowiskiem sięga końca XVIII wieku, a ich rozkwit przypada na połowę wieku XIX. Badania środowiskowe wywodzą się z nowożytnego przyrodoznawstwa, a następnie z medycyny i ekologii. Pierwsze badania środowiska społecznego były związane z działalnością filantropijną[2]. Ogromny wkład w rozwój metodologii środowiskowych badań społecznych stanowił schemat monografii rodziny opracowany przez Frédérica Le Playa. Badania prowadzone według tego modelu zakładały, że wgląd w procesy społeczne zachodzące w rodzinie odbywał się metodą obserwacji i wywiadu prowadzonych zarówno w rodzinie, jak i poza nią[3]. W Polsce środowiskowe badania pedagogiczne zyskały popularność w okresie mię-

---

[1] R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1974, s. 61-62.
[2] Ibidem, s. 101-102.
[3] Ibidem, s. 102-103.

dzywojennym[4], pozostając w ścisłym związku z rozkwitem socjologii wychowania i antropologii kulturowej, a obecnie, wraz z rozwojem orientacji jakościowej w badaniach pedagogicznych, przeżywają swój renesans[5].

Ulokowanie monografii jako metody badań pedagogicznych w jednym nurcie orientacji metodologicznych nie jest łatwe. Jest to związane z jej specyfiką, ale także celem wykorzystania. W badaniach monograficznych kwestią zasadniczą jest bowiem intencja, z jaką badacz przystępuje do eksploracji. Może nią być nie tylko uzyskanie określonego rodzaju wiedzy, ale także wykorzystanie jej w praktyce w formie usprawnienia działań instytucji, uruchomienia działań profilaktycznych, kompensacyjnych czy terapeutycznych[6].

Istota monografii jako metody badawczej zawarta jest w jej etymologii: *monos* – jedyny, *grafo* – piszę[7]. Przedmiotem monografii, bez względu na dyscyplinę, jest zatem „jeden przedmiot, jedno zagadnienie, jedna instytucja"[8]. Oznacza to, że przedmiot badań terenowych mogą stanowić „warunki życia poszczególnych społeczności ludzkich oraz wytwory materialne i niematerialne. Do materialnych zaliczamy np. struktury społeczne, sposoby produkcji, instytucje społeczne itp. Do niematerialnych natomiast zaliczamy np. przeróżne wierzenia, opinie, stereotypy itp. twory świadomości ludzi"[9].

Stefan Nowak odnosi termin „monografia" do badań układów społecznych i traktuje ją jako odmianę metody badania przypadku[10]. W pracy socjologa czy pedagoga społecznego *case study* to właśnie analiza pewnego ukła-

---

[4] M. Librachowa, S.M. Studencki, *Dziecko wsi polskiej. Próba charakterystyki*, Warszawa 1934; H. Radlińska, *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1935; M. Falski, *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, Warszawa 1927.

[5] W. Ambrozik, *Wychowawcze funkcjonowanie średniego miasta uprzemysłowionego: analiza systemowa ze szczególnym uwzględnieniem funkcji samoregulujących*, Poznań 1991; I. Kawecki, *Etnografia szkoły*, Kraków 1996; T. Wilk, *Bukowno – między Małopolską a Górnym Śląskiem: przestrzeń egzystencji i aktywizacji społeczności lokalnej (studium socjopedagogiczne)*, Kraków 2006.

[6] Por. K. Ablewicz, *Pedagog kultury jak uczestnik i badacz rzeczywistości kulturowej (aspekt metodologiczny)*, w: *Materiały posesyjne II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego „Demokracja a wychowanie"*, Toruń 1996.

[7] I. Lepalczyk, *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych*, w: R. Wroczyński (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Warszawa – Kraków 1974, s. 145.

[8] Ibidem. Traktowanie badanego obiektu jako całości nie oznacza ujmowania go jako jednostki jedynej i szczególnej. Socjologowie podkreślają, że metoda monograficznych badań społecznych nie może polegać na ujmowaniu zjawisk jako niepowtarzalnych, lecz na ukazywaniu tego, co w nich typowe pod względem ogólnych założeń metodologicznych. Por. B. Turlejska, *Monografia pedagogiczna i studium przypadku*, w: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998, s. 77; J. Lutyński, *Antropologiczna monografia i badania społeczno-kulturalnych przeobrażeń w Polsce współczesnej*, „Przegląd Socjologiczny" 1961 nr 2, s. 42; S. Juszczyk, *Statystyka dla pedagogów. Zarys wykładu*, Toruń 2004, s. 56.

[9] J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1999, s. 105.

[10] S. Nowak, *Metody badań socjologicznych*, Warszawa 1965, s. 333.

du społecznego jako całości, wraz z opisem jego struktury, funkcjonowania, a nawet wewnętrznej dynamiki. Zatem studium przypadku w ujęciu szerokim, rozumiane jako badanie układów społecznych, byłoby właściwe dla podejścia socjologicznego, zaś w odniesieniu do przypadku jednostkowego – stanowiłoby ujęcie węższe, pedagogiczne[11]. Podobne stanowisko zajmują także inni metodolodzy[12].

Aleksander Kamiński, a w ślad za nim inni, zaproponował ograniczenie zakresu monografii pedagogicznej do badań w obszarze instytucji społecznych[13], choć praktyka badań empirycznych dostarcza wielu przykładów monografii poświęconych wybitnym pedagogom czy ich systemom wychowawczym. Zawężenie metody monograficznej do badania instytucji społecznych bądź wychowawczych stanowi niekiedy sposób odróżniania jej od metody indywidualnych przypadków[14]. W literaturze anglojęzycznej na określenie tej metody stosowane są terminy: *field research*, *field study* czy *community study method*[15].

Istota traktowania badań monograficznych jako odnoszących się do instytucji jest związana ze sposobem jej definiowania. Paweł Rybicki stwierdza, że „instytucja przedstawia się nam jako zakres ciągłego działania, które jest wykonywane przez jednostkę bądź zespół ludzi i które ma zapewnione niematerialne i materialne środki realizacji. […] za instytucją stoi zawsze grupa społeczna lub społeczność, która wyznacza zadania, określa sposoby realizacji i dostarcza środków realizacji”[16]. Instytucja jest także wypracowanym sposobem regularnego, systematycznego rozwiązywania jakiegoś problemu. „Instytucje były tworzone i są tworzone wszędzie tam, gdzie grupy o trwałości międzypokoleniowej i społeczności chcą stabilizować pewien zakres działania i zarazem zapewnić jego ciągłość i skuteczność”[17]. W wymiarze aksjologicznym powstanie instytucji obiektywizuje zbiorowy stosunek do czegoś, co dotąd nie było traktowane jako wspólne, nadaje ważność określonym sprawom[18]. Instytucjonalizacja pojawia się zatem jako pewien etap rozwoju społecznego[19].

---

[11] B. Turlejska, *Monografia pedagogiczna*…, op.cit., s. 76.

[12] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Lublin 2010, s. 175-176.

[13] A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice*, w: R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Rozprawy z pedagogiki społecznej*, Wrocław 1977, s. 73-77.

[14] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław 1977, s. 123.

[15] M. Jakowicka, *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*, Zielona Góra 1979, s. 31.

[16] P. Rybicki, *Struktura społecznego świata*, Warszawa 1979, s. 519.

[17] Ibidem, s. 521.

[18] B. Turlejska, *Monografia pedagogiczna*…, op.cit., s. 81.

[19] J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 1981, s. 795-797.

Niezależnie od charakteru każda instytucja posiada część wspólnych z pozostałymi instytucjami cech. Dlatego też Jan Szczepański uznaje, że instytucje „są zespołami urządzeń, w których wybrani członkowie grupy otrzymują uprawnienia do wykonywania czynności określonych publicznie i impersonalnie dla zaspokojenia potrzeb jednostkowych i grupowych i dla uregulowania zachowań innych członków grupy”[20]. Takie rozumienie instytucji pozwala zaliczyć do przedmiotów badań monograficznych także inne instytucjonalne formy działalności wychowawczej, takie jak: drużyny harcerskie, zespoły amatorskie, świetlice czy koła zainteresowań[21].

Jak widać, sama identyfikacja metody monograficznej na tle innych sposobów zbierania, opracowywania, analizowania i interpretowania danych empirycznych nastręcza kłopotów. Zamiennie stosowane są bowiem następujące jej określenia: metoda monograficzna, monografia pedagogiczna, metoda badań terenowych[22], a bywa i tak, że metoda ta jest uznawana za odmianę wypracowanej na gruncie pedagogiki społecznej metody indywidualnych przypadków.

Józef Chałasiński pojmował istotę badań monograficznych jako przede wszystkim badania całokształtu życia i spraw danej społeczności, mające na celu ustalenie i podjęcie kluczowego dla niej problemu[23]. W badaniach monograficznych można jednak również wyjść od problemu, a następnie określić jego występowanie i nasilenie w danej społeczności[24]. Rozszerzając nieco powyższy podział, Włodzimierz Wincławski dokonał następującej typologii monografii:

- całościowa – obejmuje całokształt zagadnień dotyczących badanej instytucji,
- całościowa z problemem wiodącym – w spektrum zainteresowań badacza znajduje się całokształt zagadnień dotyczących badanej struktury, jednak jego uwaga zogniskowana jest na jednym problemie,
- problemowa na szerokim tle środowiska społecznego – badacz skoncentrowany jest na wybranym problemie, zaś społeczność i struktura środowiska traktowane są przez niego jako tło dla poszukiwania zależności,

---

[20] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 204.

[21] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, op.cit., s. 121.

[22] L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych*, Olsztyn 2002, s. 74-76; Z. Zaborowski, *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wrocław 1973; R.A. Podgórski, *Metodologia badań socjologicznych. Kompendium wiedzy metodologicznej dla studentów*, Bydgoszcz – Olsztyn 2007, s. 179-180.

[23] Za: F. Mirek, *Metoda socjologiczna*, Poznań 1930, s. 21.

[24] M. Jakowicka, *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych*…, op.cit., s. 24.

– problemowa – na tle środowiska opisywane jest szczegółowo jakieś zjawisko, proces czy instytucja wychowawcza[25].

Ze względu na zakres badań i stosowane techniki badawcze można z kolei wyróżnić następujące typy badań w metodzie terenowej:

– badania etnologiczne, w których badacza interesuje specyfika zjawisk i procesów zachodzących w zbiorowościach, a nie skala ich występowania,
– badania socjologiczne, tj. te o charakterze zarówno jakościowym, jak i ilościowym, a więc typu etnologicznego, poszerzone o dane statystyczne,
– badania socjopsychologiczne, nastawione na poznawanie świadomości ludzi wchodzących w skład określonej zbiorowości[26].

Badania terenowe mają zatem przewagę nad innymi metodami, gdy chodzi o poznawanie:

– stosunków społecznych zachodzących w danej zbiorowości,
– funkcjonowania określonego typu instytucji społecznych,
– przebiegu niektórych procesów społecznych,
– kształtowania się postaw i opinii w badanym środowisku[27].

Wraz ze wzrostem zainteresowania metodą monograficzną ożywają dyskusje na temat naukowej wartości badań monograficznych oraz ważności twierdzeń formułowanych na ich podstawie. Choć w badaniu monograficznym można stosować wiele technik i rodzajów źródeł (np. ankiety, wywiady, obserwacje, testy, eksperymenty, pomiary socjometryczne, dane statystyczne), często bywa ono uważane za mało ścisłe naukowo. Takiemu stanowisku przeciwstawiają się wybitni metodolodzy, tacy jak William Goode i Paul K. Hatt[28].

Niewątpliwą zaletą badań monograficznych jest możliwość głębokiego i wielostronnego wejrzenia w funkcjonowanie danej struktury[29]. Dlatego też cechą współczesnych monografii jest precyzyjna metodologia badań i wykorzystywanie różnych technik uzyskiwania danych, w odróżnieniu od dawnych historycznych i etnograficznych opisów, opartych głównie na nieustrukturalizowanej obserwacji[30].

---

[25] W. Wincławski, *Monografia wioskowego środowiska wychowawczego (Uwagi i propozycje metodologiczne)*, „Ruch Pedagogiczny" 1968, nr 4, s. 433.

[26] R.A. Podgórski, *Metodologia badań socjologicznych*…, op.cit., s. 179-180; J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik*…, op.cit., s. 106.

[27] L. Sołoma, *Metody i techniki*…, op.cit., s. 75.

[28] W. Goode, P.K. Hatt, *Methods in Social Research*, New York – Toronto – London 1952, s. 331.

[29] J. Turowski, *Socjologia wsi i rolnictwa*, Lublin 1995, s. 50.

[30] M. Jakowicka, *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych*…, op.cit., s. 31.

Na podstawie uwag zawartych w literaturze przedmiotu, a także własnych doświadczeń badawczych, chciałybyśmy rozwinąć temat praktycznych aspektów stosowania monografii w badaniach o charakterze socjopedagogicznym. Ponieważ wyżej zostały przedstawione zalety realizowania procesu badawczego przy użyciu monografii, a autorzy podejmujący tę problematykę przywołują głównie walory tej metody, w dalszych rozważaniach skupimy się na trudnościach prowadzenia monograficznych badań terenowych. Konstatacje te odniesiemy do jednego z czterech przywołanych wcześniej, wyróżnionych przez W. Wincławskiego[31], typów metody monograficznej, mianowicie monografii problemowej, na szerokim tle środowiska społecznego. Jak wspomniano, jej cechą charakterystyczną jest skupienie się na wybranym problemie występującym w danym środowisku, przy czym problem ten nie jest poddawany analizie jako konstrukt wyodrębniony z kontekstu społecznego, lecz przeciwnie – ujmowany jest w odniesieniu do społeczności i struktury środowiska. Środowisko społeczne jako płaszczyzna aktualizacji danego problemu ukazywane jest zaś w jego rozlicznych z nim związkach i zależnościach[32].

Wspomniana wielość związków i zależności interesującego badacza problemu ze środowiskiem społecznym, w którym ów problem występuje, stanowi pewną niedogodność. Metoda monograficzna bez wątpienia jest efektywnym sposobem eksponowania tych często nieoczywistych i skomplikowanych powiązań, jednak na etapie konceptualizacji całego procesu badawczego wybór najistotniejszych obszarów wzajemnych sprzężeń, a tym samym wskazanie konkretnych problemów badawczych może nastręczać wiele trudności.

Zakładając bowiem, jak czyni to S. Nowak, że cechą wyróżniającą badanie monograficzne spośród innych rodzajów badań jest „dążenie do możliwie wszechstronnego opisu pewnej zbiorowości czy instytucji, jednostki czy ruchu społecznego, z uwzględnieniem dość bogatego zestawu zmiennych”[33], z zaznaczeniem, że ważne są zarówno wartości zmiennych, jak i związki pomiędzy nimi, konieczna staje się selekcja, rozumiana jako wybór

---

[31] W. Wincławski, *Monografia wioskowego środowiska*…, op.cit., s. 433.

[32] Takie podejście w pełni odpowiada elementarnym założeniom pedagogiki społecznej dotyczącym wieloaspektowego rozumienia rzeczywistości wychowawczej jako układu dwukierunkowych sprzężeń jednostki oraz środowiska jej życia. Oprócz wymienionych wcześniej por. A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa 1974; J. Piekarski, *U podstaw pedagogiki społecznej: zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Łódź 2007; E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, t. I i II, Warszawa 2009; A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008.

[33] S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*, t. I, Warszawa 1970, s. 230.

elementów konstytutywnych dla badanego zjawiska czy grupy zjawisk i eliminacja czynników drugoplanowych bądź mających dlań znaczenie marginalne. O sprecyzowaniu problemu badawczego można mówić wówczas, gdy badacz wyłonił zestaw zmiennych, wskazał, które spośród występujących między nimi relacji leżą w polu jego zainteresowań, a także dookreślił, jak szeroko zamierza, czy też jest w stanie, owe relacje ujmować[34].

Ze względu na to, że zjawiska społeczne na tle innych zjawisk wyróżnia m.in. mnogość wzajemnych powiązań, konieczności eliminacji niektórych z nich na etapie konceptualizacji badań nie należy traktować jako dokonywania uproszczeń, przeciwnie – jest to zabieg przyczyniający się do ich uniknięcia. S. Nowak tak opisuje konsekwencje braku zrozumienia tej kwestii: „W badaniu nie jesteśmy w stanie ogarnąć wszystkich związków i relacji. Zawsze możemy badać tylko niektóre, inne pomijając. Dobrze jest, jeśli decyzje w tej kwestii podejmujemy z pełną tego świadomością, gorzej, jeśli uchwyciwszy pewne zależności, uznajemy, żeśmy przebadali wszystkie"[35].

Aby uniknąć takich nadużyć, szczególnie w przypadku rozbudowanych badań terenowych, warto przeprowadzić badania pilotażowe[36], pozwalające wstępnie zapoznać się z badanym środowiskiem i jego specyfiką. Poza uzyskaniem informacji na temat (nie)właściwości konstrukcji koncepcji badań pozwalają one zmniejszyć koszty i czas.

Warto przy tym wspomnieć, że bez względu na typ monografii praktyczne zastosowanie owej metody, zarówno na etapie planowania procesu badania wybranego fragmentu rzeczywistości społecznej, jak i realizacji tego procesu oraz opracowywania uzyskanych informacji, jest czaso- i pracochłonne.

Stosowanie metody monograficznej wymaga od badacza umiejętności docierania do różnych źródeł informacji, dzięki czemu uzyskany materiał badawczy staje się pełniejszy i bardziej wiarygodny, a wnioski zyskują na rzetelności i trafności. W przypadku wywiadu kwestionariuszowego optymalne jest zastosowanie techniki autoweryfikacji jako sposobu poprawy jakości danych zgromadzonych w drodze wywiadu[37]. Jednocześnie podczas

---

[34] Ibidem, s. 232.

[35] Ibidem, s. 233.

[36] K. Grzeszkiewicz-Radulska, *Metody badań pilotażowych*, „Folia Sociologica" 2013, nr 42; K. Lutyńska, *Wywiad kwestionariuszowy. Przygotowanie i sprawdzenie narzędzia badawczego*, Wrocław 1983; eadem, *Pilotaż „pogłębiony": koncepcja, realizacja i analiza materiałów pilotażowych*, w: Z. Gostkowski, J. Lutyński (red.), *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, t. V, Wrocław 1975, s. 13-75.

[37] Z. Gostkowski, F. Sztabiński, *Autoweryfikacja jako technika poprawy jakości danych uzyskiwanych w wywiadzie kwestionariuszowym*, w: Z. Gostkowski (red.), *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, t. VIII, Wrocław – Warszawa – Kraków 1990, s. 99-141.

realizacji procesu badawczego za pomocą metody monograficznej badacz musi być świadomy trudności poprawnego wykorzystania, analizy i interpretacji danych zgromadzonych na podstawie różnych metod i technik. Co więcej, badania terenowe stawiają wysokie wymagania osobie badacza także w zakresie jego kultury ogólnej, orientacji co do historycznego i społecznego kontekstu funkcjonowania danej instytucji, jak również uważności podczas analizy różnych aspektów jej społecznej obecności[38].

Pomimo niedogodności wiążących się z praktyczną realizacją procesu badawczego przy zastosowaniu omawianej metody, nie sposób przecenić płynących z niej korzyści. Poza niewątpliwymi walorami monografii jako metody pozwalającej na szerokie i pogłębione poznanie struktury społecznej, i to zarówno w wymiarze mikro, jak i makro, a także na precyzję, a zarazem swobodę doboru metod, technik i narzędzi, monografia pedagogiczna posiada jeszcze inne przymioty. Wśród nich najczęściej wskazuje się na możliwość poddania pogłębionemu badaniu systemu wychowawczego danej instytucji, gdzie system ów utożsamiany jest z układem środowiska społecznego czy zawodowego, posiadającym takie elementy scalające, jak wspólny cel, wartości oraz normy[39].

Aby w pełni docenić walory monografii, warto podkreślić, że mówiąc o możliwości badania systemu wychowawczego przy użyciu tej metody, nie wystarczy odnieść się do jego najwęższego znaczenia, zgodnie z którym można go utożsamiać z wewnętrznym systemem funkcjonowania konkretnej instytucji, najczęściej szkoły. Pojęcie systemu wychowawczego może być bowiem rozumiane w trojaki sposób: począwszy od najszerszego, ogólnokrajowego systemu oświatowego, poprzez sieć instytucji danej społeczności terytorialnej, aż po wybraną instytucję wychowawczą[40]. Monografia ma niebywałe zasługi w badaniu funkcjonowania nie tylko pojedynczej instytucji, ale także środowiskowego systemu wychowawczego rozumianego jako całokształt instytucji wychowawczych działających w obrębie konkretnego środowiska w ich wzajemnych i rozlicznych powiązaniach[41].

Metoda badań terenowych daje ponadto możliwość porównań w czasie lub przestrzeni w obrębie zagadnienia bądź zagadnień związanych z funkcjonowaniem określonej placówki lub instytucji. Tego rodzaju porównania ukazują zasadnicze elementy badanego zjawiska, ich podobieństwa i różnice, genezę i związki przyczynowe. Dzięki monografii możliwe jest także

---

[38] I. Lepalczyk, *Metoda monografii*…, op.cit., s. 150-151.

[39] Ibidem, s. 148-149; B. Turlejska, *Monografia pedagogiczna*…, op.cit., s. 84.

[40] S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1979, s. 487-490.

[41] Ibidem. S. Kowalski, *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, „Studia Pedagogiczne" 1974, t. XXXII.

dokonywanie porównań jednoczasowych odnoszących się do zjawisk, które występują w określonego typu instytucjach w tym samym czasie.

Kolejną zaletą metody monograficznej, ujętą w jej teoretycznych i praktycznych celach, jest dogłębna diagnoza badanego fragmentu rzeczywistości społecznej oraz formułowanie wskazówek, a nawet koncepcji praktycznego doskonalenia owej rzeczywistości[42].

Na podstawie zarysowanych wyżej cech metody monograficznej można zaryzykować stwierdzenie, że monografia to nie jedynie metoda, lecz swego rodzaju metametoda czy strategia prowadzenia badań społecznych.

* * *

Drogi Panie Profesorze! Przy tak szczególnej okazji chciałybyśmy bardzo serdecznie podziękować za opiekę naukową, jaką od lat Pan Profesor nad nami sprawuje. Jesteśmy bardzo wdzięczne za wszelkie wskazówki, podpowiedzi, inspiracje i słowa motywujące do działania. Dziękujemy za wszystkie rozmowy i dyskusje, zwłaszcza te najtrudniejsze – mącące utrwalony w głowie ład i porządek, zmuszające do pogłębionych refleksji oraz analiz, a czasem wręcz do rewolucyjnych zmian w myśleniu. To dla nas ogromna radość i wyróżnienie móc rozwijać się pod profesorskimi skrzydłami, gdzie zawsze można liczyć na zrozumienie, wsparcie i fachową pomoc.

W pracy badawczej zachęca Pan Profesor do spojrzenia z lotu ptaka – ujmowania wszelkich zagadnień w szerszym kontekście społecznym. Tego rodzaju naukowa optyka zachęca do prowadzenia monograficznych badań środowiskowych, o których wielokrotnie wyrażał się Pan Profesor z ogromną aprobatą.

Fascynacja ta okazała się zaraźliwa, każda z nas bowiem w swojej pracy doktorskiej posługuje się właśnie metodą monograficzną – metodą jakże trudną i wymagającą, ale odwdzięczającą się badaczowi bogatym materiałem empirycznym. Ze względu na to, że jest to metoda niedoceniana, a nawet nieco zapomniana w środowisku akademickim, wspominamy o niej przy okazji jubileuszu Pana Profesora, gdyż jest ona nam szczególnie bliska tylko i wyłącznie za Jego sprawą!

Dziękujemy jeszcze raz za wspaniałe naukowe wsparcie oraz bijące od Profesora ciepło i serdeczność. Życzymy dużo zdrowia i wszelkiej pomyślności.

---

[42] I. Lepalczyk, *Metoda monografii…*, op.cit., s. 145-158; B. Turlejska, *Monografia pedagogiczna…*, op.cit., s. 84.

Franciszek Pawlak

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Lesznie

Kazimierz Wojnowski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Oświata rolnicza w tworzeniu i rozwijaniu zasobów lokalnych w regionie leszczyńskim

Wstęp

Przemiany społeczno-ekonomiczne i masowa edukacja na wszystkich poziomach przyniosły znaczące zmiany w lokalnej przestrzeni życia człowieka na wsi. Wieś to złożony układ gospodarczy, społeczny, kulturowy i przyrodniczy. Nowe uwarunkowania działania środowiska wiejskiego doprowadziły m.in. do: rozluźnienia tradycyjnych więzi międzyludzkich, zaniku instytucji sąsiedztwa, anomii społecznego zaufania. Obecnie wieś uznaje się za cenny zasób przyrodniczy i społeczny, wymagający ochrony jako element dziedzictwa narodowego, swego rodzaju skansenizacji.

Szczególne miejsce w procesie modernizacji rolnictwa i wsi zajmuje oświata rolnicza. Wprawdzie działalność oświatowa nie przesądza o wszystkim w tym procesie, ale w sposób bezpośredni może go stymulować, a także określać funkcjonowanie innych czynników współdecydujących o jego przebiegu. Można stwierdzić, że kształtowanie pewnych „dyspozycji prorozwojowych" – wiedzy, postaw, umiejętności – należy do zadań szeroko rozumianej edukacji. Proces ten oznacza zdolność grup, środowisk i ruchów społecznych do przeobrażania istniejących warunków oraz budowania nowych realiów[1].

---

[1] W. Theiss, *Edukacja środowiskowa i rozwój społeczny (Tezy)*, w: J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej*, Kalisz – Poznań 2008, s. 44.

Celem i podmiotem rozwoju powinien być odpowiednio przygotowany człowiek. To, jak szybko rozwija się kraj, nie zależy od tego, ile ma bogactw naturalnych, jak korzystne jest jego położenie geograficzne czy jak mądre decyzje ekonomiczne przyjmuje rząd. Dobrobyt kraju leży przede wszystkim w rękach (a raczej w głowach) jego obywateli[2]. Kluczem do zmian w rozwoju społeczności są zatem powszechnie podzielane wartości, symbole, przekonania, a także codzienne zwyczaje i stosunki między ludźmi. W latach 60. amerykański uczony David McClelland z Harvard University dostarczył dowodów na to, że poziom rozwoju ekonomicznego kraju wiąże się z poziomem rozpowszechnienia i społecznej akceptacji pewnych właściwości psychologicznych – motywacji osiągnięciowej. Czym jest motywacja osiągnięciowa? Kim jest osiągnięciowiec? Jest nim ten, kto pragnie rozwijać swoje umiejętności i sprawności, dostrzega coraz to nowe wyzwania lub je tworzy. Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość wydają mu się powiązane i bliskie[3]. Ta ostatnia nadchodzi według niego szybciej, jest łatwiej i dokładniej wyobrażana. W związku z tym przypuszcza się, że takie osoby częściej oszczędzają i ubezpieczają się na starość. Psychologowie społeczni – wspomniany David McClelland i David Winter – wykazują, że sukces ekonomiczny osiągają te grupy społeczne, które nie tylko cechują się motywacją osiągnięciową, ale też dążą do wspólnego, ponadosobistego dobra i mają poczucie odpowiedzialności publicznej[4]. Czy na polskiej wsi można już wskazać takie grupy? Czy są to grupy producenckie? Czy inne formy działalności społecznej? Jakie miejsce w tym procesie powinna zajmować oświata rolnicza? Zanim dokonamy próby ukazania obecnej roli i miejsca oświaty rolniczej w regionie leszczyńskim, warto spojrzeć na to zagadnienie w odniesieniu do byłego województwa leszczyńskiego. Uzasadnieniem takiej kolejności rozważań są słowa socjologa Jerzego Szackiego: „niejednokrotnie powodem zajmowania się przeszłością jest przekonanie, że teraźniejszość jest niewiele warta. Szuka się w historii schronienia; szuka się czegoś, co w życiu współczesnym jest z jakichś przyczyn nieobecne. Czasami chodzi o ucieczkę w piękną baśń, czasami szuka się w ten sposób oręża walki, czyli wartości, które można byłoby przeciwstawić istniejącemu światu. Tak czy inaczej, przeszłość okazuje się czasem idealnym czy wyidealizowanym, który nie znał trudnych problemów dnia dzisiejszego, a jeśli je znał, to umiał sobie z nimi dawać radę”[5]. Obecnie wieś jest w takim stanie, sytuacji i momencie.

---

[2] K. Skarżyńska, *Ten drugi kapitał*, „Gazeta Wyborcza” z 17-18.01.2004 r.

[3] Ibidem.

[4] Ibidem.

[5] A. Kwilecki (red.), *Ziemiaństwo wielkopolskie. W kręgu arystokracji*, Poznań 2004.

Oświata rolnicza w województwie leszczyńskim

Zmiana podziału administracyjnego kraju, dokonana 1 czerwca 1975 r., spowodowała powstanie województwa leszczyńskiego z byłych powiatów województwa poznańskiego: gostyńskiego, kościańskiego, leszczyńskiego, rawickiego, gmin Pogorzela i Kobylin z powiatu krotoszyńskiego oraz Mochy z powiatu wolsztyńskiego. Do województwa leszczyńskiego został włączony dawny powiat górowski z województwa wrocławskiego oraz gminy Wschowa, Szlichtyngowa i Wijewo z województwa zielonogórskiego. Województwo leszczyńskie pod względem administracyjnym składało się z dwóch miast wydzielonych (Leszno, Kościan) oraz 28 gmin, z których 17 posiadało wspólne rady narodowe miasta i gminy. Obszar województwa zamieszkiwało 357,6 tys. osób. W rolnictwie zatrudnionych było 20,4% ludności. Poziom kwalifikacji rolniczych zatrudnionych w rolnictwie w województwie leszczyńskim w 1976 r. przedstawiał się następująco: wykształcenie wyższe – 1,6%, średnie – 8,7%, zasadnicze – 20,7%, podstawowe – 44,2%, niepełne podstawowe – 24,8%[6]. Poziom przygotowania zawodowego w województwie był wyższy niż w kraju (przykładowo w kraju wykształcenie wyższe miało 0,5%, średnie – 3,5%, niepełne podstawowe – 40% ludności), jednak niewystarczający. Realia te nie pozwalały na wprowadzenie innowacji i rozwój sił społecznych tkwiących w środowisku rolniczym.

Szkolnictwo rolnicze w województwie leszczyńskim zostało zorganizowane na bazie i długoletniej tradycji szkół rolniczych działających w dawnych powiatach. Pierwsza szkoła rolnicza powstała w 1907 r. w Bojanowie (powiat rawicki)[7], następne w 1912 r. w Nietążkowie (powiat kościański)[8], w 1920 r. w Lesznie (powiat leszczyński)[9], w 1946 r. w Grabonogu (powiat gostyński)[10]. Uchwałą Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Poznaniu z dnia 23 listopada 1973 r. najwyżej zorganizowaną średnią szkołę rolniczą w każdym powiecie przemianowano na szkołę powiatową – centrum kształcenia rolniczego. Celem reformy szkolnictwa rolniczego było zintegrowanie całej problematyki oświaty rolniczej w jednej instytucji. Zlikwidowane zostały inspektoraty oświaty rolniczej istniejące przy wydziałach

---

[6] F. Mielcarek, *Oświata rolnicza i poziom produkcji rolniczej w województwie leszczyńskim* (maszynopis pracy magisterskiej), Akademia Rolnicza, Instytut Ekonomiki i Organizacji Rolnictwa we Wrocławiu, Wrocław 1978, s. 52.

[7] L. Kryszkiewicz, *65 lat Szkoły Rolniczej w Bojanowie*, Poznań 1987, s. 6.

[8] H. Zbierski, *Szkolnictwo rolnicze w Nietążkowie 1912-1987*, Nietążkowo 1991, s. 11.

[9] J. Hellwig, *Szkoła rolnicza w Lesznie w latach 1920-1951*, w: S. Michalski (red.), *Leszczyńska Szkoła Rolnicza – 50 lat działalności*, Leszno 1973, s. 8.

[10] E. Marszałek, *Historia szkoły*, w: R. Czub, K. Maćkowiak, S. Sroka (red.), *Szkoła Rolnicza w Grabonogu 1946-1996*, Grabonóg 1996, s. 7.

rolnictwa urzędów powiatowych, a ich dotychczasowe funkcje przekazano szkołom powiatowym.

W wyniku przeprowadzonej reformy administracji terenowej, na mocy decyzji ministra rolnictwa z dnia 28 sierpnia 1975 r., z dniem 1 września 1975 r. powiatowe szkoły – centra kształcenia rolniczego przemianowane zostały na zbiorcze zakłady szkolne pod nazwą Zespół Szkół Rolniczych (ZSR). W województwie leszczyńskim powołano cztery Zespoły Szkół Rolniczych: w Bojanowie, Grabonogu, Lesznie, Nietążkowie oraz dwie samodzielne szkoły rolnicze na poziomie zasadniczym (na terenie byłego powiatu górowskiego), tj. Zasadniczą Szkołę Ogrodniczą w Bronowie i Zasadniczą Szkołę Mechanizacji Rolnictwa w Bełczu Wielkim.

Likwidacja powiatów i nowy podział terytorialny kraju zadecydowały o zmianie rejonów działania poszczególnych zespołów szkół rolniczych na terenie województwa leszczyńskiego:

- Zespół Szkół Rolniczych w Bojanowie obejmował swoją działalnością gminy: Jutrosin, Jemielno, Bojanowo, Kobylin, Góra, Miejska Górka, Rawicz, Niechlów, Wąsosz. W skład Zespołu wchodziły szkoły filialne na poziomie zasadniczym w: Jutrosinie, Kobylinie, Miejskiej Górce i Pakosławiu;
- Zespół Szkół Rolniczych w Grabonogu obejmował swoją działalnością gminy: Borek, Gostyń, Piaski, Pogorzela, Pępowo, Poniec, Krobia. W skład Zespołu wchodziły szkoły filialne na poziomie zasadniczym w: Kosowie, Pępowie, Borku, Kunowie, Bodzewie, Starej Krobi, Poniecu, Łęce Wielkiej, Sułkowicach i Szelejewie;
- Zespół Szkół Rolniczych w Lesznie obejmował swoją działalnością gminy: Krzemieniewo, Lipno, Osieczna, Rydzyna, Szlichtyngowa, Święciechowa, Włoszakowice, Wschowa. W skład Zespołu wchodziły szkoły filialne na poziomie zasadniczym w: Drzeczkowie, Kąkolewie, Lipnie, Rydzynie, Świerczynie, Święciechowie i Włoszakowicach;
- Zespół Szkół Rolniczych w Nietążkowie obejmował swoją działalnością gminy: Kościan, Krzywiń, Przemęt, Śmigiel. W skład Zespołu wchodziły szkoły filialne na poziomie zasadniczym w: Oborzyskach Nowych, Starym Bojanowie, Trzcinicy, Kopaszewie oraz Ośrodek Szkolenia Rolniczego w Kościanie.

W powyższych zespołach szkół rolniczych działały: szkoły średnie dla niepracujących i pracujących oraz szkoły zasadnicze dla niepracujących i pracujących. Zlikwidowano zaś ośrodki pozaszkolnej oświaty i kursowego szkolenia rolniczego. Młodzież szkolna w tych zespołach pobierała naukę w następujących typach szkół: 5-letnie technikum hodowli roślin, 5-letnie i 3-letnie technikum rolnicze, 3-letnie technikum ogrodnicze, 3-letnie technikum hodowli zwierząt, 3-letnie technikum mechanizacji rolnictwa, zasadni-

cza szkoła rolnicza, zasadnicza szkoła rolniczo-gospodarcza, zasadnicza szkoła mechanizacji rolnictwa, zasadnicza szkoła ogrodnicza, zasadnicza szkoła hodowlana, liceum rolnicze. W roku szkolnym 1975/1976 w województwie leszczyńskim szkolnictwo rolnicze liczyło łącznie 35 oddziałów (klas)[11]. Z podziałem na poszczególne zespoły szkół przedstawiało się to następująco: ZSR Bojanowo – 9 oddziałów; ZSR Grabonóg – 9; ZSR Leszno – 10; ZSR Nietążkowo – 5; Zasadnicza Szkoła Mechanizacji Rolnictwa Bełcz Wielki – 1 oddział; Zasadnicza Szkoła Ogrodnicza Bronów – 1.

Naukę w tych szkołach pobierało 2675 uczniów (w szkołach średnich – 1037 uczniów, w szkołach zasadniczych – 1638 uczniów)[12]. Jak wynika z danych liczbowych, szkolnictwo rolnicze w województwie leszczyńskim było dobrze rozwinięte. Corocznie szkoły rolnicze opuszczało ok. 1000 absolwentów, w tym: z dyplomem technika około 270 osób, na poziomie robotnika wykwalifikowanego około 730 osób. Interesujące są wyniki badań dotyczące pochodzenia społeczno-zawodowego uczniów przeprowadzone w latach 1975-1978 wśród uczniów klas pierwszych[13]. Uczniowie średnich szkół rolniczych pochodzili głównie z rodzin robotniczych – 40%, chłopskich – 27%, inteligenckich – 18%, natomiast w szkołach na poziomie zasadniczym wywodzili się głównie z rodzin chłopskich – 46%, w tym o kierunku ogólnorolniczym – 60%. Było to z jednej strony zjawisko bardzo pozytywne, gdyż większość uczniów po ukończeniu szkoły wracała do gospodarstw rodzinnych, lecz zastanawia fakt pobierania nauki tylko na poziomie zasadniczym tak znacznej liczby przyszłych producentów rolnych.

Ważną rolę w procesie edukacji rolniczej odgrywało szkolnictwo dla pracujących. Pierwsza tego typu szkoła powstała w 1951 r. w Bojanowie, następna w 1965 r. w Lesznie, a w 1974 r. w Grabonogu i Nietążkowie. Dużą pomocą dla słuchaczy techników zaocznych i wieczorowych były audycje „Telewizyjnego Technikum Rolniczego", które przekazywały treści kształcenia z przedmiotów zawodowych i ogólnokształcących. Słuchacze wywodzili się głównie z gospodarstw indywidualnych (55%) i zakładów związanych z rolnictwem (38%), pozostali to 7%. W roku szkolnym 1976/1977 w szkołach dla pracujących kształciło się ok. 1350 osób.

W ostatnim okresie województwa leszczyńskiego (1998) funkcjonowały wymienione cztery zespoły szkół oraz Zasadnicza Szkoła Ogrodnicza w Bronowie. Likwidacji uległa Zasadnicza Szkoła Mechanizacji Rolnictwa w Bełczu Wielkim. Systematycznie ulegały też likwidacji, ze względu na mały nabór, szkoły filialne. Zaniechano kształcenia w wąskich specjalno-

---

[11] F. Mielcarek, *Oświata rolnicza i poziom produkcji…*, op.cit., s. 30.

[12] Ibidem, s. 31.

[13] Ibidem, s. 33.

ściach rolniczych, takich jak: hodowla roślin i nasiennictwa w Bojanowie, hodowla zwierząt w Nietążkowie, technologia produkcji pasz w Lesznie. W miejsce likwidowanych specjalności wprowadzono tzw. zawód szerokoprofilowy – rolnik, a także uwzględniono nowe trendy zapotrzebowania społecznego, wprowadzając nowe kierunki kształcenia: 5-letnie technikum hodowli koni w Nietążkowie, technikum żywienia i gospodarstwa domowego w Bojanowie i Grabonogu, technikum technologii żywności w Lesznie, liceum ekonomiczne w Grabonogu. W 1998 r. szkoły rolnicze opuściło 756 absolwentów.

Po wprowadzeniu w województwie poznańskim w 1973 r. eksperymentu w postaci nowego modelu oświaty rolniczej i zatwierdzeniu go przez ministra rolnictwa w 1975 r. zadania kształcenia pozaszkolnego i doskonalenia rolniczego powierzono szkołom rolniczym. Do zadań szkół w tym zakresie należało: koordynowanie działalności wszystkich instytucji prowadzących szkolenia; wstępne opiniowanie gminnych projektów planu rozwoju oświaty pozaszkolnej; sprawowanie nadzoru pedagogicznego nad szkoleniem kursowym i lektorskim; udzielanie pomocy w organizowaniu i programowaniu szkolenia, doskonalenia zawodowego, realizowanego przez gminną służbę rolną oraz specjalistów ośrodka doradztwa rolniczego; organizowanie kursów specjalistycznych w siedzibie zespołu i w terenie dla wszystkich sektorów rolnictwa (kursy traktorzystów, kombajnistów i innych); organizowanie egzaminów na tytuły kwalifikacyjne dla wszystkich sektorów. Z przedstawionych zadań wynika, że zespoły szkół rolniczych były ściśle powiązane ze środowiskiem. Odpowiadały za realizację szerokiego programu oświaty rolniczej w całym województwie. Zadania te w kolejnych latach przejęła państwowa służba doradcza.

Działalność szkoleniowa Ośrodka Doradztwa Rolniczego

Pozaszkolna oświata rolnicza była związana z systemem upowszechniania postępu w rolnictwie i doradztwem rolniczym. Po wprowadzeniu nowego podziału administracyjnego kraju Rada Ministrów podjęła decyzję o utworzeniu wojewódzkich ośrodków postępu rolniczego. Przyjęta została uchwała nr 125/75 Rady Ministrów z dnia 10 lipca 1975 r., na podstawie której minister rolnictwa wydał zarządzenie określające zasady działania ośrodków. Głównym ośrodkiem popularyzacji postępu w rolnictwie w Wielkopolsce była i jest placówka w Sielinku z ośrodkami w Lesznie, Kościelcu, Marszewie i Starej Łubiance. Pomijając zmiany instytucjonalne w poza-

szkolnej oświacie rolniczej, należy przywołać następujące działania[14]: 27 lipca 1976 r. – utworzenie w Wojewódzkim Ośrodku Postępu Rolniczego w Sielinku Oddziału w Lesznie; 1 lipca 1977 r. – powstanie Wojewódzkiego Ośrodka Postępu Rolniczego (WOPR) w Bojanowie; 1 stycznia 1991 r. – utworzenie jednostki budżetowej – Ośrodka Doradztwa Rolniczego w Lesznie; 13 października 1999 r. – likwidacja Ośrodka Doradztwa Rolniczego w Lesznie i utworzenie Wielkopolskiego Ośrodka Doradztwa Rolniczego w Poznaniu z oddziałem w Lesznie.

Podstawowym zadaniem ośrodków postępu rolniczego było rozwijanie i wdrażanie do produkcji rolniczej nowych, postępowych metod gospodarowania, upowszechnianie wiedzy rolniczej oraz szkolenie i doskonalenie zawodowe kadr zatrudnionych w rolnictwie. Realizacja tego zadania odbywa się poprzez prowadzenie: doświadczeń terenowych, wdrożeń, demonstracji, pokazów, szkoleń rolniczych, konkursów, wydawnictw. W województwie leszczyńskim ośrodek doradztwa rolniczego w latach 1977-1990 przeprowadził następujące formy działań upowszechnieniowych: doświadczeń terenowych w produkcji roślinnej – 13 i zwierzęcej – 2; wdrożeń – 140; demonstracji produkcji roślinnej – 50 i zwierzęcej – 42; pokazów produkcji roślinnej – 18 i zwierzęcej – 61; ogrodniczej – 13; mechanizacji i budownictwa – 17[15].

Głównymi tematami wdrożeń były: wprowadzenie nowych odmian zbóż, ziemniaków, buraków, roślin pastewnych, warzyw oraz intensyfikacja produkcji roślinnej na gruntach ornych i trwałych użytkach zielonych; prawidłowe żywienie zwierząt gospodarskich oraz konserwacja pasz; budowa i wykorzystanie suszarni podłogowych oraz modernizacja stanowisk legowiskowych w budynkach inwentarskich; prawidłowe przechowywanie gnojowicy; kompleksowa technologia produkcji żywca wieprzowego w systemie CCM, buraki, ziemniaki, zboża; zbiór kukurydzy w systemie CCM; nowe rozwiązania w mechanizacji procesów w produkcji zwierzęcej i roślinnej.

W latach 70. wprowadzono wymóg posiadania kwalifikacji rolniczych przez nabywcę gospodarstwa rolnego. Potwierdzeniem kwalifikacji do prowadzenia gospodarstwa rolnego przez nabywcę lub spadkobiercę było świadectwo ukończenia szkoły rolniczej, przysposobienia rolniczego lub kursów kwalifikacyjnych w zawodach rolniczych. Regulacja ta spowodowała znaczny rozwój działalności ośrodka doradztwa rolniczego w zakresie pozaszkolnej oświaty rolniczej. W 1979 r. WOPR-y przejęły z kółek rolniczych zespoły przysposobienia rolniczego. Były to 2-letnie kursy rolnicze dla

---

[14] Z. Szalczyk, *50 lat upowszechniania postępu i doradztwa w Wielkopolsce*, Poznań 2006, s. 37.

[15] Ibidem, s. 56.

osób powyżej 18. roku życia, zakończone egzaminem. Absolwenci tych kursów uzyskiwali dyplomy na poziomie zasadniczego wykształcenia rolniczego. W województwie leszczyńskim dokształcenie w formie przysposobienia rolniczego kończyło rocznie średnio 478 osób. Organizowano także liczne kursy kwalifikacyjne. Były to kursy na tytuły rolnika wykwalifikowanego i mistrza oraz chemizacji i obsługi maszyn rolniczych. Pod koniec lat 80. zaprzestano prowadzić przysposobienie rolnicze oraz kursy kwalifikacyjne. Nadawanie tytułów kwalifikacyjnych w zawodach rolniczych przejęły szkoły rolnicze. Popularną formą edukacji ludności rolniczej było masowe szkolenie rolnicze, organizowane w okresie jesienno-zimowym. Udział słuchaczy w takich szkoleniach w województwie leszczyńskim w latach 1977-1990 średnio w roku przedstawiają następujące dane liczbowe: w kursach mechanizacji rolnictwa – 1316, mechanizacyjnych – 2378, bhp – 458, inne – 318, na tytuły kwalifikacyjne – 717, w zespołach przysposobienia rolniczego – 1214, w szkoleniach specjalistycznych dla rolników – 9932[16].

Ważnym elementem działalności doradztwa rolniczego było wspieranie kobiet wiejskich w zakresie metod prowadzenia gospodarstw domowych. Tymi zagadnieniami zajmowały się zatrudnione w WOPR specjalistki ds. wiejskiego gospodarstwa domowego (wgd). Specjalistki te koordynowały pracę instruktorek wiejskiego gospodarstwa domowego w gminach. Bazę działalności stanowiły koła gospodyń wiejskich oraz ośrodki nowoczesnej gospodyni przy GS „Samopomoc Chłopska". W gminach organizowano przykładowe gospodarstwa domowe, stanowiące wzór pod względem wyposażenia i urządzenia budynków mieszkalnych, prowadzenia ogródka przydomowego i racjonalnego żywienia rodziny, profilaktyki i higieny oraz estetyki otoczenia gospodarstwa. Prace upowszechnieniowe realizowane przez specjalistki wgd w województwie leszczyńskim w latach 1977-1990 przedstawiają następujące średnie liczby: demonstracje – 185, pokazy – 399, szkolenia – 632, kursy – 281. Było to znaczące uczestnictwo społeczne środowisk wiejskich[17].

Zmiany społeczno-gospodarcze w kraju i tworzenie warunków do powstawania gospodarki rynkowej wpłynęły na zmianę kierunków w zakresie doradztwa organizacyjno-ekonomicznego. Ośrodek w Lesznie podejmował następujące zagadnienia: 1) analiza ekonomiczno-produkcyjna gospodarstw indywidualnych oraz prowadzenie uproszczonej rachunkowości; 2) analiza i kalkulacja kosztów jednostkowych w gospodarstwach indywidualnych (produkcja roślinna i zwierzęca); 3) ocena produkcyjności i produktywności ziemi; 4) analiza efektywności wdrożeń; 5) doradztwo komputerowe.

---

[16] Ibidem, s. 60.

[17] Ibidem, s. 61.

W Wojewódzkim Ośrodku Doradztwa Rolniczego w Lesznie rozwinęła się działalność informacyjna jako dodatkowa forma popularyzacji wiedzy rolniczej. Polegała ona na gromadzeniu, opracowywaniu i rozpowszechnianiu informacji o osiągnięciach nauki i praktyki rolniczej. Opracowywano i wydawano instrukcje wdrożeniowe, broszury, różnego rodzaju materiały szkoleniowe. Działalność wydawniczą WOPR w Lesznie w latach 1977-1997 przedstawiają następujące dane (liczba tytułów średnio w roku): instrukcje wdrożeniowe – 17, instrukcje upowszechnieniowe – 43, ulotki – 85, broszury – 16, katalogi – 1[18].

Znaczące miejsce w działalności wydawniczej zajmowało od 1991 r. czasopismo (miesięcznik) o nazwie „Biuletyn Informacyjny". Czasopismo to powstało na bazie wydawanego w latach 1979-1990 dwa razy w roku (wiosna-lato i jesień-zima) „Leszczyńskiego Informatora Rolniczego". Biuletyn o nakładzie 1300 egzemplarzy dostarczali rolnikom gminni specjaliści. Przekazywany był także do instytucji, redakcji czasopism, władz administracyjnych szczebla gminnego, wojewódzkiego i krajowego. Wydawnictwa były drukowane we własnej małej poligrafii.

Z innych zakresów działania na uwagę zasługują następujące imprezy oświatowo-promocyjne: 1) „Dzień Otwartych Drzwi" w rolniczych placówkach naukowo-badawczych i w najlepszych gospodarstwach; 2) konkurs na najlepszego lektora rolniczego; 3) uczestnictwo w „Telewizyjnym Konkursie Producentów Zbóż"; 4) gminne podsumowania rocznej działalności upowszechniania postępu; 5) konkurs „Złota Wiecha"; 6) konkurs „Młody Mistrz Plonów"; 7) konkurs „Uprawy roślin strączkowych"; 8) konkurs „Więcej mleka wysokiej jakości"; 9) Ogólnopolski Przegląd Filmów Rolniczych; 10) „Leszczyńskie Targi Rolnicze"; 11) konkurs „Na najpiękniejszą wieś i zagrodę wiejską województwa"; 12) kiermasz ogrodniczy; 13) „Szparagowe święto"; 14) konkurs „Bezpieczna zagroda"; 15) konkurs „Agroliga"; 16) prowadzenie klubów 4H; 17) forum dla kobiet.

Państwowa służba doradcza województwa leszczyńskiego ma znaczący wkład w zmiany zachodzące w rolnictwie i na polskiej wsi.

Działalność oświatowa kółek rolniczych

W statucie kółka rolniczego jest zapis, że „kółko rolnicze jest dobrowolną, niezależną i samorządną, społeczno-zawodową organizacją rolników indywidualnych, działającą na rzecz zwiększenia produktywności gospo-

---

[18] B. Szablewska, *20 lat działalności państwowej służby doradczej w województwie leszczyńskim WOPR – ODR (1977-1997)*, Leszno 1997, s. 25.

darstw rolnych oraz poprawy materialnego i kulturalnego poziomu życia na wsi"[19]. Celem kółka rolniczego jest m.in. rozwój oświaty i kultury na wsi. Do zakresu jego zadań szczegółowych należy także: 1) upowszechnianie wiedzy zawodowej i społecznej wśród rolników, gospodyń wiejskich i młodzieży rolniczej; 2) rozwijanie i wdrażanie postępu rolniczego, technicznego i socjalnego w indywidualnych gospodarstwach domowych rolników, upowszechnianie osiągnięć przodujących rolników oraz gospodyń wiejskich; 3) prowadzenie szerokiej działalności oświatowo-wychowawczej i kultywowanie regionalnej kultury ludowej; 4) organizowanie klubów, zespołów czytelnictwa prasy i książki oraz rozpowszechnianie prasy i literatury rolniczej. W ramach kółka rolniczego mogą działać: koło gospodyń wiejskich, koło młodzieży rolniczej, sekcje lub zespoły specjalistyczne. Koło gospodyń wiejskich jest wyodrębnioną jednostką organizacyjną kółka rolniczego, działa na podstawie statutu kółka oraz uchwalonego przez siebie regulaminu. Sekcje lub zespoły specjalistycznych członków organizowane są na zasadzie dobrowolności przez rolników, według zainteresowań, dla ochrony ich interesów.

Po utworzeniu województwa leszczyńskiego stan liczbowy kółek rolniczych przedstawiał się następująco: kółek rolniczych – 501, członków – 19 799; kół gospodyń wiejskich – 480, członków – 21 075[20].

W dniu 30 czerwca 1975 r. odbyło się założycielskie posiedzenie Rady Wojewódzkiego Związku Kółek Rolniczych w Lesznie, a w 1977 r. – I Wojewódzki Zjazd Delegatów Kółek Rolniczych. Przy Związku działało w 1985 r. 75 przysposobień rolniczych z 12 zespołami i liczbą członków 1250, 168 zespołów młodego rolnika z liczbą uczestników 1739. Ich rolą było przygotowanie synów i córek rolników do przejmowania gospodarstw rodzicielskich. W latach 1978-1987 działał Międzyspółdzielczy Klub Techniki i Racjonalizacji, który zrzeszał 27 spółdzielni kółek rolniczych. Przez 9 lat działalności zgłosił 81 projektów racjonalizatorskich, np.: przyrząd do montażu i demontażu zaworów, czołowy podbieracz liści, przystawkę do kukurydzy Z-32, przyrząd do badania tłoków, zastosowanie pompy od opryskiwacza do kolumny parnikowej, zabezpieczenie przed samoczynnym opadaniem, czasomierz BZR-83, przełożenie napędu i ślimaka przy przystawce do koszenia rzepaku, prasa hydrauliczna.

W pracy Związku znaczącą rolę na wsi odgrywają koła gospodyń wiejskich. Do najważniejszych działań kół można zaliczyć organizację kursów w zakresie: gotowania, szycia, kosmetyki, urządzania ogródków przydo-

---

[19] Statut KR Olbrachcie.

[20] *Historia działalności Kółek Rolniczych w województwie leszczyńskim* (maszynopis), Leszno 2000, s. 8-12.

mowych. 390 kół prowadziło wypożyczanie sprzętu gospodarstwa domowego, organizowało dziecińce i sezonowe przedszkola. Specjalistyczne szkolenia prowadziły zrzeszenia branżowe. W 1975 r. w województwie leszczyńskim powstały następujące zrzeszenia: plantatorów roślin oleistych, plantatorów roślin włóknistych, plantatorów roślin okopowych, producentów trzody chlewnej, hodowców owiec, hodowców i producentów drobiu, hodowców koni, pszczelarzy.

Działalność oświatowa Leszczyńskiej Izby Rolniczej

Przemiany po 1989 r. odrodziły nadzieje środowiska rolniczego na wznowienie działalności własnego samorządu po 50 latach jego nieistnienia. Efektem kilkuletnich starań była ustawa z dnia 14 grudnia 1995 r. o izbach rolniczych, która stworzyła prawne podstawy do przeprowadzenia wyborów i wyłonienia organów samorządu rolniczego. W 1996 r. poparcie dla idei przywrócenia izb rolniczych wielkopolscy rolnicy wyrazili poprzez najwyższą w kraju frekwencję wyborczą. Zgodnie z ustawą izby rolnicze powstały w każdym z 49 ówczesnych województw. Wśród zadań, jakie ustawodawca nadał nowo utworzonemu samorządowi rolniczemu, były: 1) współdziałanie z jednostkami prowadzącymi szkoły rolnicze, wspieranie ich działalności, inicjowanie powstawania nowych szkół i zmian w programach nauczania oraz współorganizowanie praktyk; 2) podnoszenie kwalifikacji osób zatrudnionych w rolnictwie; 3) doradztwo w zakresie działalności rolniczej, wiejskiego gospodarstwa domowego oraz uzyskiwania przez rolników dodatkowych dochodów.

W latach 1996-1999 działała Leszczyńska Izba Rolnicza (LIR), która włączyła się w realizację oświaty rolniczej. Wśród powołanych komisji problemowych utworzyła także komisję ds. oświaty. Komisja ta zajmowała się następującymi zagadnieniami: 1) przyszłością szkół rolniczych w nowym podziale administracyjnym kraju; 2) finansowaniem szkół rolniczych (wnioskowała, aby szkoły rolnicze były finansowane z budżetu centralnego lub budżetu Sejmiku Wojewódzkiego); 3) utworzeniem Centrum Kształcenia Praktycznego oraz Centrum Kształcenia Ustawicznego; 4) organizacją praktyk zagranicznych dla uczniów w Niemczech i Luksemburgu. LIR prowadziła szkolenia wśród rolników dotyczące transformacji ustrojowej oraz aplikacji do struktur Unii Europejskiej. Działalność wydawniczą realizowała, wydając „Biuletyn Informacyjny Leszczyńskiej Izby Rolniczej", w którym publikowano artykuły dotyczące szerokiej problematyki rolniczej, także oświatowej. W wyniku reformy administracyjnej kraju Izby Rolnicze w Kali-

szu, Koninie, Lesznie, Pile i Poznaniu na nadzwyczajnym walnym zgromadzeniu w dniu 10 lutego 1999 r. powołały Wielkopolską Izbę Rolniczą.

Przystosowywanie się rolnictwa do wymogów rynku wymusza restrukturyzację obszarów wiejskich. Intensywność tej restrukturyzacji uwarunkowana jest m.in.: 1) stanem przestrzennego zagospodarowania wsi (stopień zainwestowania w sieć osadniczą i strukturę produkcji); 2) postawami, zachowaniami społecznymi i strukturą społeczno-zawodową środowisk lokalnych. Przeobrażenia te przyczyniają się do wielofunkcyjnego rozwoju obszarów wiejskich. Zmienia się idea życia na tych obszarach, która zakłada, że dla wsi równie ważne jak dotychczas rolnictwo jest rozwijanie innych rodzajów działalności, a w konsekwencji tworzenie nowych miejsc pracy w zawodach pozarolniczych.

Leszczyńska oświata rolnicza dziś

Zespoły szkół rolniczych po 1999 r. wróciły do swoich powiatów: Bojanowo – pow. rawicki, Grabonóg – pow. gostyński, Leszno – pow. leszczyński grodzki, Nietążkowo – pow. kościański. W tym podziale powiatowym szczególne miejsce przypada ZSR w Lesznie, który został przyporządkowany prezydentowi miasta Leszna, a nie staroście powiatu leszczyńskiego ziemskiego. Wymaga to spojrzenia na oświatę rolniczą „ponad podziałami", dla dobra regionu leszczyńskiego, który dzisiaj utożsamiany jest z Lesznem i powiatem ziemskim. Niektóre ZSR usunęły z nazwy to, co stanowiło o charakterze ich edukacji, tzn. rolnictwo. Trudności z naborem uczniów powodowały uruchamianie różnych typów szkół, nie zawsze zgodnych z szeroko pojętym rolnictwem. Szkoły straciły uprawnienia do nadawania stopni kwalifikacji zawodowych w zawodach rolniczych. Wpływ na to miały przemiany społeczno-gospodarcze po 1989 r. i po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej. Jest to proces nieodwracalny. Mimo obiektywnych zmian, jakie zachodzą w środowisku społecznym, szkoły, tak jak w przeszłości, wiele uwagi poświęcają wyposażeniu ucznia w różnorodne dodatkowe kwalifikacje. W ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki otrzymują one akredytację na prowadzenie dla uczniów kursów o bardzo szerokiej problematyce, co najważniejsze – wykraczającej poza programy nauczania.

Pozostałe instytucje działają w strukturze powiatów z bardzo ograniczoną samodzielnością, uzależnione od central wojewódzkich. Zmiany strukturalne poszczególnych organizacji nie są być może najważniejsze, gdy nie traci się głównego podmiotu oddziaływania, jakim jest rolnik i wieś z jej problemami. Zmieniła się forma współpracy z rolnikami – doradca jest urzędnikiem za biurkiem, oczekującym na wizytę rolnika, brakuje tych form

pracy, które wcześniej prowadzono w terenie. Mimo niekorzystnych zmian instytucjonalnych na leszczyńskiej wsi zachodzi wiele istotnych zjawisk i zależności. Warte uwagi są tradycyjne organizacje wiejskie: kółka rolnicze i koła gospodyń wiejskich, które w ramach statutowej działalności zajmowały się problemami edukacji rolniczej. Zmiany te nie odbiegają od trendów ogólnopolskich. Od 1989 r. liczba kółek rolniczych zaczęła się zmniejszać. Dziś można stwierdzić, że znaczenie kółek rolniczych dla wsi w powiecie leszczyńskim jest marginalne. Określenie tożsamości i zasad funkcjonowania kół gospodyń przysparza niemało problemów. Kłopot formalny powstaje tam, gdzie zlikwidowano kółka rolnicze, a kobiety tradycyjnie spotykają się, organizują wspólnie imprezy, festyny, wyjazdy, wybierają władze. Spadek liczby kół gospodyń wiejskich nie był tak znaczący jak w przypadku kółek rolniczych. Ich aktywność, współpraca z ośrodkami doradztwa rolniczego i samorządami ten proces powstrzymują.

Na leszczyńskiej wsi rozwijają się nowe formy aktywności społecznej. Można powiedzieć, że jest to „rozwój przez upadek". Często jednak brakuje rolników wśród członków nowych stowarzyszeń oraz podejmowania przez te organizacje tematów związanych z rolnictwem. Nie oznacza to, że organizacje tworzone na wsi są w opozycji do istniejących, chociaż nieco inni ludzie je tworzą. Najlepsi rolnicy skupili się na inwestycjach we własne gospodarstwa i nie angażują się szczególnie w nowe rodzaje inicjatyw. Zajęci są rozwojem własnych gospodarstw i koniecznością rywalizacji o dostęp do wsparcia oraz o zakup kolejnych areałów ziemi, uzyskanie dopłat lub dotacji na zakup maszyn – jednak, jak wykazują badania, masowo uczestniczą w szkoleniach dotyczących możliwości pozyskiwania funduszy unijnych.

Zakończenie

Wieś różnicuje się w sensie społecznym z uwagi na interesy poszczególnych grup. Jedni chcą, żeby służyła produkcji, drudzy – żeby była obszarem rekreacji czy rezydencjalnym, im produkcja rolnicza przeszkadza. Swoista kultura polityczna i zasady konsensusu w przypadku tych interesów mogą być traktowane jako szczególny typ zasobów zewnętrznych, które muszą być wykorzystane przez społeczności lokalne. W tworzeniu zasobów lokalnych znaczenie mają takie czynniki, jak: 1) kształtowanie przywództwa, które polega na wyłanianiu liderów potrafiących oddziaływać na społeczność lokalną; 2) tworzenie i rozwijanie podstaw organizacyjnych społeczności, które rozumiane są jako wzmacnianie istniejących instytucji i powoływanie nowych, odpowiedzialnych za zaspokajanie różnych potrzeb lokalnych; 3) organizowanie społeczności wokół konkretnych problemów,

poprzez które społeczność najpierw identyfikuje potrzeby, określa swoje cele, a następnie gromadzi środki do ich realizacji; 4) rozwój partnerstwa, które prowadzi do nawiązywania kontaktów i tworzenia formalnych powiązań między istniejącymi w społecznościach podmiotami w postaci koalicji lokalnych, grup zadaniowych i innych form mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanej współpracy na rzecz rozwiązywania konkretnych problemów lokalnych.


ISBN 978-83-232-3022-9