



## Solidarność codziennie – jest możliwa!

Inicjatywa wspierana jest przez



**Fundusz Obywatelski**

zarządzany przez Fundację dla Polski

Publikacja podsumowująca przebieg inicjatywy  
Stowarzyszenia Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL

Projekt wspierany przez Fundusz Obywatelski  
w zakresie budowania porozumienia pomimo różnic

Warszawa, grudzień 2018

cal.

## Mikrodiagnoza

Kiedy ludzie myślą kto jest swój, a kto obcy, szybko włączają się klisze stereotypów. Czują się blisko z tymi, którzy są do nich podobni pod pewnymi względami. Może to być wiek, sytuacja materialna, zawodowa, czy społeczna. Tworzą się swojego rodzaju zamknięte bąble, plemiona, kliki. Nie wszyscy mają podobną szansę i możliwości na uczestnictwo w życiu społecznym na równych prawach.

Osoby słabsze – osoby starsze, niepełnosprawne, ubogie, innej narodowości, orientacji seksualnej bywają często w społeczności stygmatyzowane. Ze względu na swoją odmienność stają się obcy i potrzeba wysiłku, aby dać szansę na włączenie się do różnych aktywności społecznych. Może to być udział w zajęciach domu kultury, grupie towarzyskiej, pójście na basen czy do kina.

Osoby słabsze nie zabierają głosu i nie walczą o swoje prawa, są niewidzialne. Tak tworzą się całe grupy zapomnianych – innych, obcych. Bo nie przystają do głównego – „normalnego” nurtu w społeczności, są często niezauważani, niepotrzebni, odgradzeni murem obojętności czy też niechęci.

W dużych miastach ludzie szukają często dla siebie miejsca zamieszkania zgodnie z ich aspiracjami i statusem. To dążenie do mieszkania obok podobnie zamożnych, wykształconych, daje poczucie bezpieczeństwa i stwarza sytuację, w której dużą popularnością cieszą się osiedla grodzone. Z natury rzeczy ta odizolowana przestrzeń tworzy społeczność zamkniętą za domofonem i płotem.

**Do tego dochodzą zapatrywania polityczne i religijne, które również tworzą obecnie w Polsce głębokie podziały. Ludzie łączą się w plemiona wspólnych zapatrywań, nie mając ochoty do rozmowy z innym, obcym. Nie poszukują nici porozumienia, a raczej zamykają się bańkach społecznych sobie podobnych.**

**Ludzie łączą się w plemiona wspólnych zapatrywań, nie mając ochoty do rozmowy z innym, obcym. Nie poszukują nici porozumienia, a raczej zamykają się bańkach społecznych sobie podobnych.**

Jednak większość ulic czy osiedli ma wciąż strukturę otwartą, choć z różnym stopniem integracji. Zasiedziały od kilku pokoleń kamienice praskie tworzą własną subkulturę, w której swoi to są ci, co tam mieszkają, i ich się nie „rusza”. Istnieją dzielnice willowe, kamienice oraz duże skupiska bloków. Na wsi jest dużo mniej anonimowości, bo praktycznie często wiele osób się zna i nie można się zgubić, ale tu z kolei kontrola społeczna jest dużo silniejsza, i często bardziej opresyjna.

Dlatego jednym z najważniejszych dziś wyzwań jest odpowiedź na pytanie: czy i jak można przekraczać podziały w naszych społecznościach? Dbać o słabszych i zasypywać podziały tworzyć przestrzenie i okazje, w których każdy może czuć się ważny i doceniony? Co powinno się stać, aby społeczności wytworzyły kulturę, w której nie będzie dzielenia na swoich i obcych.

## **Solidarność codziennie - społecznie konstruowana odpowiedź**

**Solidarność traktujemy jako kontrapunkt do nasilających się podziałów społecznych. „Solidarność Codzienna” miałaby się stać fundamentem społecznego współżycia.**

Spotkania edukatorów i animatorów CAL diagnozujące tę sytuację pokazały nie tylko potrzebę, ale i wolę zareagowania na to zjawisko. Dużo rozmawiano o konieczności zareagowania na podziały, stworzenia przestrzeni do debaty na trudne tematy. Do tego, jak stwierdzono, potrzebna jest inicjatywa, otwartość na różne środowiska, a także mobilizacja i odwaga obywatelska.

W efekcie tychże konstatacji powstał plan szerokiego działania – ruchu obywatelskiego w skali lokalnej i ogólnopolskiej. Chcieliśmy zestawić „nasze podzielenie” z pozytywnym polskim mitem solidarności. Solidarność traktujemy jako kontrapunkt do nasilających się podziałów. Jako przeciwwagę proponujemy odniesienie się do idei „solidarności codziennie”, pojęcia, które zarysowane zostało podczas wspólnych dyskusji zainicjowanymi i przeprowadzonymi przez środowisko CAL i Europejskiego Centrum Solidarności w 2017 r. Wychodzimy z założenia, że potrzebujemy pozytywnego mitu, do którego można się odwołać., do którego możemy dążyć.

**Solidarność jest – naszym zdaniem - miernikiem jakości wspólnoty, wyznacznikiem integracji społecznej. Potrzebujemy nadać nowe znaczenie słowu „solidarność” (codziennie) – budować umowę społeczną, poprzez nową społeczną narrację i mikrodziałania na rzecz wzajemnego zaufania, kultury współpracy i wrażliwości na innych. Potrzebujemy pozytywnego mitu, do którego można się odwołać.**

Nie jest to jednak bezpośrednio odwołanie do idei wielkiej solidarności. Nie da się przecież przenieść doświadczeń dziesięciomilionowego ruchu bezpośrednio na rzeczywistość tu i teraz. Można jednak inspirować się duchem, społeczną podzielaną aksjologią, która jest bardzo potrzebna naszym czasom.

Chodzi nam o to by być solidarnym z innymi solidarnością codzienną, która – jak postulujemy – mogłaby tworzyć fundament społecznego współżycia. Solidarność jest – naszym zdaniem – miernikiem jakości wspólnoty, wyznacznikiem integracji społecznej, ważną odpowiedzią na problemy takie jak: bieda, niechęć do innych, w tym do imigrantów, zawiść, trudne położenie wielu grup wykluczonych, pęknięcie społeczeństwa. Potrzebujemy nadać nowe znaczenie słowu „solidarność” (codziennie) – budować umowę społeczną, poprzez nową społeczną narrację i mikrodziałania na rzecz wzajemnego zaufania, kultury współpracy i wrażliwości na innych.

**Zaproponowaną przez nas pozytywną odpowiedzią jest idea i praktyka solidarności codziennie, która ma na celu pracę nad najdrobniejszymi mikroformami budowania pola do dialogu. Gesty i praktyczne przejawy solidarności codziennie to zachowania z pozoru tylko błahe, które służą jako „przełamywacze lodów”, wyzwalacze pozytywnego nastawienia, mikro-strategie budowania porozumienia.**

## Solidarność Codziennie. Przebieg inicjatywy

15 kwietnia 2018  
1 grudnia 2018



Rys. 1. Miasta, w których odbyły się debaty i konferencje w ramach projektu „Solidarność codziennie”

Od kilku lat zarówno w debacie publicznej, jak i przy rodzinnych stołach z w i ę k s z a s i ę

polaryzacja społeczna, a podział na swoich i obcych dotyczy współcześnie coraz większego obszaru naszego życia. Napięcia wynikające z tych podziałów można wykorzystać do pozytywnego i konstruktywnego rozwiązywania problemów o ile nauczymy się budować porozumienie pomimo różnic. Oczywistość problemu uwidacznia polaryzacja mediów, dyskursów politycznych, ale i prostych rozmów, gdzie występujący podział na tego, kto jest przyjezdny/lokalny, bogaty/biedny, popiera tą partię czy inną uniemożliwia rozmowę. Istotną potrzebą społeczną w naszym odczuciu jest wypracowanie schematów/strategii, porozumienia pomimo podziałów.

Inicjatywa Stowarzyszenia CAL powstała właśnie w reakcji na wzrastającą polaryzację polskiego społeczeństwa - silne podziały na „swoich” i „obcych”. Powody takich podziałów bywają różne: ekonomiczne, wyznaniowe, polityczne, kulturowe. Wydaje się, że nowym ich wymiarem jest wyraźna ekspansja mentalnych płotów w naszym najbliższym otoczeniu: rodzinnym, sąsiedzkim, środowiskowym.

W ramach projektu rozmawialiśmy o przyczynach, praktycznych przejawach i możliwych mikro-strategiach radzenia sobie z tą sytuacją w oparciu o konkretne biograficzne doświadczenia. W każdym regionie została zorganizowana debata, do której zaprosiliśmy animatorów i liderów, razem kilkuset ludzi, którzy społecznie lub zawodowo zajmują się „sklejaniem społeczności” – praktyków budowania lokalnego kapitału społecznego.

**Przeprowadzonych zostało 20 wydarzeń i debat na terenie całej Polski, w których wzięło udział ponad 800 animatorów i animatorek, liderów i liderek oraz aktywistów i aktywistek, a więc ludzi, którzy są aktywni w swoich społecznościach, są motorem różnych inicjatyw – pewnego rodzaju społecznym nośnikiem idei.**

Uczestnikami debat były osoby, które na co dzień pracują z różnorodnymi środowiskami lokalnymi próbując budować w nich kapitał społeczny zwiększający efektywność rozwiązywania problemów społecznych, oraz które mierzą się w sposób bezpośredni i praktyczny z wielorakimi odmianami podziału „swój - obcy”.



Rys. 2. Grupa animatorów podczas warsztatów w Lublinie



Rys. 3. Praca zespołowa podczas warsztatów w Białymstoku

W angażującej formie warsztatów (z wykorzystaniem elementów dramy) wypracowaliśmy praktyczny katalog gestów solidarności codziennie (opracowany w multimedialnej formule), który mamy nadzieję posłuży jako wzajemnościowy współczynnik możliwy do zastosowania w różnych sytuacjach, środowiskach, instytucjach czy projektach społecznych, ułatwiając tym samym ułożenie na nowo sposobów „bycia razem”.

*“Księgę można  
otworzyć na  
dowolnej stronie.*

*Na każdej jest  
ona cała”.*

**Ludwik Flaszen**

Celem spotkań było przeanalizowanie („przepracowanie”), za pomocą konkretnych przykładów, podziałów występujących wśród mieszkańców na poziomie lokalnym. Spodziewaliśmy się poruszać wokół pełnych napięcia diad, takich jak napływowci/lokalsi, przestrzenie otwarte/zamknięte, bierność/aktywność obywatelska, władza lokalna/obywatele, elita/lud, sieci/kliki, sąsiad – wróg/przyjaciel, publiczne/prywatne, dziedzictwo – nasze/obce czy wpływowci/wykluczeni. Konkretnie tematy były dopasowane do kontekstu danego regionu oraz uwzględniały doświadczenia animatorów z danego rejonu.



Rys. 4. Dokumentacja filmowa podczas konferencji „Solidarność codziennie - w trosce o społeczeństwo, Warszawa

Wynikiem wszystkich debat było stworzenie elektronicznej, „Żywej księgi animacji społecznej” – ogólnodostępnego zbioru strategii budowania więzi/empatii/porozumienia. Krótkie filmy, wypowiedzi i inne materiały będą mogły być inspirujące i pomocne dla osób zainteresowanych działaniami na rzecz codziennej solidarności.

W trakcie spotkań szukaliśmy też konkretnych przykładów osób, których możemy nazwać animator(k)ami solidarności codziennie. Efektem tych poszukiwań była nominacja do nagrody dla animatorów solidarności codziennie im. Heleny Radlińskiej, wręczona pod koniec roku podczas podsumowania akcji na konferencji „Solidarność codziennie”.

**Dokumentacja dostępna na kanale Stowarzyszenia CAL na YouTube lub pod linkiem: [https://www.youtube.com/channel/UCpfsC14GhDzm9FQ\\_NUMIegw?view\\_as=subscriber](https://www.youtube.com/channel/UCpfsC14GhDzm9FQ_NUMIegw?view_as=subscriber)**

Wydarzenia lokalne i regionalne przygotowywali wolontarystycznie edukatorzy i animatorzy CAL, zapraszając do organizacji i współpracy inne środowiska, organizacje oraz instytucje. Organizacja debat oparta była więc całkowicie na zasobach inicjatorów, a przedsięwzięcie miało charakter stricte obywatelski, nie zawężony do jednego środowiska, jednej organizacji. Rolą Stowarzyszenia CAL było koordynowanie i łączenie oddolnych zasobów.

## Gesty solidarności:

- otwarte drzwi i wychodzenie do ludzi
- likwidowanie barier przestrzennych i mentalnych
- zainteresowanie różnymi grupami
- szacunek i otwartość na inność, próba zrozumienia różnych perspektyw
- pomoc w codziennych czynnościach, rozstrzyganiu problemów
- ✗ "dzień dobry" i uśmiech
- ✗ "rozmowa z sąsiadem"
- "najpierw zrób, później ucz", bądź dobrym przykładem
- ✗ kampania społeczna - "Mój dzień dobry sąsiadowi"
- tworzenie miejsc spotkań z domową atmosferą (lokalnych sąsiedzkich)
- okazywanie wsparcia i poparcia innym
- zaproszenie sąsiadki na ciasto
- ✗ zabieranie dzieci sąsiada na wycieczki; pomoc w zakupach
- ustępowanie miejsca w komunikacji

Rys. 5. Gesty solidarności wypracowane podczas warsztatów w Łodzi



Rys. 6. Gest solidarności podczas debaty w Katowicach

**Idea solidarności  
codziennie będzie  
„do wzięcia”  
przez każdego  
zainteresowanego.**





Rys. 7. Gala konkursu animatorów i animatorek Solidarności Codziennie

Podsumowaniem regionalnych debat było ogólnopolskie forum społeczne, podczas którego mogliśmy poznać i docenić osoby określane szeroko jako animatorzy solidarności codziennie.



Rys. 8. Konferencja Solidarność codziennie - w trosce o społeczeństwo, Warszawa



Rys. 9. Krąg solidarnościowy podczas debaty w Katowicach

Debata obywatelska dotycząca idei solidarności codziennie ujawniła jej duży potencjał edukacyjny. Spotkał się on z zainteresowaniem organizatorów Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogiki Społecznej. Kampania „Solidarność codziennie jest możliwa” okazała się praktyczną emanacją wiodącej problematyki zjazdu „Pedagogika zaangażowana – wokół oddolnych ruchów społecznych“ (17-18 września 2018 r.). W związku z tym problematyka „solidarności codziennie” została poruszona podczas inauguracyjnym panelu zatytułowanego „W trosce o społeczeństwo” w którym dyskutowali prof. Maria Mendel, dr hab. Agnieszka Naumiuk i dr hab. Bohdan Skrzypczak. Kontynuacją zarysowanej w tej rozmowie o społeczeństwie był zbiorowy tekst „W trosce o społeczeństwo” oraz koncepcja programowa podsumowującej kampanię konferencji.

### **prof. dr hab. Maria Mendel**

była prorektor Uniwersytetu Gdańskiego, twórczyni koncepcji pedagogiki miejsca, autorka wielu publikacji z zakresu animacji współpracy środowiskowej, współpracuje Europejskim Centrum Solidarności w Gdańsku

### **dr hab. Agnieszka Naumiuk**

dr hab. Agnieszka Naumiuk Uniwersytet Warszawski, autorka wielu publikacji dotyczących edukacji zaangażowanej, postaw i kompetencji animatorów i społeczników, wieloletnia współpracowniczka Fundacji United Way

### **dr hab. Bohdan Skrzypczak**

dr hab. Bohdan Skrzypczak, pedagog i animator społeczny, przewodniczący Rady Naukowej Instytutu Profilaktyki i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego, prezes Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL

## **W trosce o społeczeństwo. Pedagogika społeczna w czasach nacjonalizmu.**

### **Streszczenie**

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

### **Słowa kluczowe:**

Nacjonalizm, pedagogika publiczna pedagogika miejsca, społeczna odpowiedzialność pedagogiki.

## Wprowadzenie:

### Dlaczego troska o społeczeństwo, dlaczego teraz?

Wiesław Theiss, wpisując swoje słowa w jubileusz 100-lecia Odzyskania przez Polskę Niepodległości, ogromnie trafnie i znacząco w kontekście aktualnej rzeczywistości, przypomniał Heleny Radlińskiej ostrą krytykę nacjonalistycznych koncepcji „spod znaku Ligi Narodowej” (2018, s. 150). Zacytował zdanie na temat – silnie i dzisiaj akcentowanego – stanowiska narodowców w sprawie szkoły i wychowania, które według Radlińskiej „ogranicza horyzonty i hamuje dążenia do zmiany”, a ich postawa i propagowanie kontrowersyjnej „pedagogiki pamięci”, która wychowanie narodowe sprowadza do „ciągłego oglądania się na groby”, jest „okradaniem narodowości” (Theiss, 2018, s.150). Pisała:

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

*„(w) imię szkoły polskiej i odrodzenia narodu  
wiedzie się młode pokolenie ku mogiłkom i tam  
lampy zapaliwszy, rozpamiętuje się przeszłość,  
nie jako tej przeszłości wolni spadkobiercy, lecz  
dłużnicy niewolni. Sprawie wychowania nie  
godzi [się] zaś pójść w niewolę jednego hasła,  
jednej wyłączającej inne idei, choćby idei  
polskiej, z najwznioślejszych chwil przeszłości  
wysnutej pod odpowiedzialnością przed życiem,  
któremu ma przygotowywać pracowników”*

**H. Radlińska, 1908**

Społeczeństwa dzisiaj tym mniej, im więcej narodu. Argumenty dla takiego stanowiska znaleźć nietrudno. Można powiedzieć, że prawda ta obecnie „unosi się w powietrzu” i wszyscy pewnie w jakiś sposób odczuwamy, że wokół coraz więcej narodu, w dodatku dziwnie pojmowanego, a mniej tego, co przyzwyczailiśmy się nazywać społeczeństwem,

czyli dużej struktury społecznych więzi i stosunków opierających się na wzajemności. Słynne stwierdzenie Margaret Thatcher, że „nie ma czegoś takiego jak społeczeństwo” (*there's no such thing as society*)<sup>1</sup> przed ponad trzydziestoma laty dało szyld tej nasilającej się wówczas tendencji. Tendencja ta, ideologicznie, rozwijała się jako zarazem neokonserwatywna i neoliberalna. Potwierdzeniem mogą tu być Ronald Reagan i Margaret Thatcher – według partyjnej przynależności konserwatyści, identyfikowani jednak jako neokonserwatyści (Klein, 2004). „Neo”, dopisane do nazwy tradycyjnie pojmowanego konserwatyizmu, wyraża rosnącą za ich rządów potęgę wpływów globalizującego się kapitału. Wskutek siły tych wpływów nikły wątpliwości, by tych przywódców określać mianem neoliberalów<sup>2</sup>. Mariaż ideologii konserwatywnej z liberalną w wersji „neo” pokazuje też kolejna wypowiedź Margaret Thatcher, głosząca, iż alternatywa nie istnieje (*There Is No Alternative* – TINA). Hasło TINA przywołuje „syndrom TINA”. Kiedy o nim mowa, wiadomo że chodzi o – podpierający się z jednej strony konserwatywnymi wartościami, a z drugiej operujący neoliberalną bezwzględnością zasady wolnego rynku - kurs na prywatyzację sektora publicznego, ogarniający globalną politykę i gospodarkę<sup>3</sup>.

Jednak ten ideologiczny „mix” zyskał z latami cechę, która pozwala dzisiaj opisywać go jako dryf w ramach nowego konserwatyizmu. Chodzi o nacisk na militarny aspekt rzeczywistości społeczno-gospodarczej i politycznej. Jego wyróżnikami stało się – jak w wydaniu Donalda Trumpa, Władimira Putina i innych – coraz popularniejsze operowanie strategiami i narzędziami militarnymi oraz rozwijanie politycznego dyskursu w klimacie konfrontacji typu wojennego, y rodem z Carla Schmitta, twórcy teorii partyzanta (Schmitt, 1963)<sup>4</sup>. Ilustracją może tu być – ponownie – cytat z Margaret Thatcher. W czasie - *de facto* nigdy niewypowiedzianej (partyzanckiej) - wojny o Falklandy, bez względu na jej dramatyczny przebieg i ofiary, tak obwieściła zakończenie brytyjskiej akcji militarnej: „Cieszymy się z tej wiadomości i gratulujemy naszej marynarce wojennej. Radujmy się”<sup>5</sup>.

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

<sup>2</sup> Zrobiła tak m.in. Naomi Klein. Zob.: tamże

<sup>3</sup> „There is No Alternative” (TINA) w przemówieniu Margaret Thatcher, zakorzeniającej neoliberalny paradygmat, weszło do światowego słownika, dając szyld „syndromowi TINA”, czyli retoryce dominującej w debacie społecznej, nieuchronnie prowadzącej do postępującej komodyfikacji i prywatyzacji sektora publicznego oraz rozwiązań ekonomiczno-społecznych bezwzględnie faworyzujących stronę reprezentującą kapitał. Zob.np.: Żakowski J.(2005): *Anty-TINA. Rozmowy o lepszym świecie, myśleniu i życiu*, Warszawa: Sic!, s. 8

<sup>4</sup>

<sup>5</sup> Oficjalny komunikat Premier rządu Wielkiej Brytanii po wyzwoleniu Południowej Georgii w czasie wojny o Faklandy w roku 1982, przytaczam za: *Margaret Thatcher: a life in quotes*, <https://www.theguardian.com/politics/2013/apr/08/margaret-thatcher-quotes> (10.08.2018).

## Im mniej społeczeństwa i więcej takiego narodu, tym bardziej groźny jest nacjonalizm.

Naród w świetle tych uwarunkowań przestał być czymś, o czym dawniej myślano, iż „tworzy się samo”. Ideologiczna maszyna,

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

Im mniej społeczeństwa i więcej takiego narodu, tym bardziej groźny jest nacjonalizm. Jako postawa polityczna, gospodarcza i społeczna, współczesny nacjonalizm hołduje bowiem – odpowiednio - współczesnemu narodowi. Ten zaś, jak wydaje się wskazywać na to - wyrósł na populizm<sup>6</sup> a aktualnie dominująca wersja neokonserwatyizmu rynkowo zorientowanego i operującego silnie akcentowanym militarystycznym, stanowi rodzaj „korporacyjnej marki”. Naród skonstruowany na zlecenie, funkcjonalny i podporządkowany globalnym interesom rozgrywanym w sferze polityczno-militarnej, gospodarczej i społecznej, służy tym interesom głównie za pośrednictwem postawy swoich apologetów, którą wywołuje i podsyca. Nacjonalizm, tym samym, jawi się również jako postawa „na zlecenie”, w pełni funkcjonalna wobec globalnego biznesu. Wszystko to, przy wspomnianym, bardzo silnym nacisku na rozwiązania militarne, przywodzi zagrożenie „rozwiązaniami ostatecznymi”; po prostu pachnie wojną.

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

---

<sup>6</sup> Populizm opisywał Zygmunt Bauman, jako coraz atrakcyjniejszy, bo przemawiający gniewem wykluczonych (zob.: *Retrotopia*, Cambridge-Malden: Polity Press 2017). Jak jednak w interesującej z nim polemice pisał Jan Tokarski, Bauman nie zauważa, że swoją rosnącą popularność populizm zawdzięcza kłęsce lewicy, w latach dziewięćdziesiątych oraz początkach nowego stulecia poszukującej „trzeciej drogi” i zachłystującej się elastycznością granic ponowoczesnego świata. Swobodę przesuwania tych granic lewica utożsamiała z wolnością, otwierając tym drzwi dla ekspansji mentalności kapitalistycznej. Zob.: Tokarski J. (2018): Byle dalej stąd, *Tygodnik Powszechny* nr 31 (3603), s. 64-67

## Wyzwania pedagogiki odpowiedzialnej społecznie

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

**Różnorodność wpisana w świat społeczny, stanowi o bogactwie ujęć i kontekstów wychowania dla wszystkich. Jednocześnie rodzi się dyskusja jak w to otwarcie na świat wpisać pojęcie tradycji w kontekście zróżnicowanej wspólnoty (Kurczewska 2016 s. 35).**

Jak ująć ją w całość społecznych różnorodnych doświadczeń, kulturowych odmian i ekonomicznych oraz etnicznych konfliktów (Nikitorowicz, Muszyńska, Sobecki 2009), a przy tym mieć wzgląd na potrzebę tożsamości, przynależności, akceptacji, poczucia bezpieczeństwa? Gdy rodzi się chaos wynikający z szybkiego tempa zmian, wzrasta niepewność jutra oraz powstają kulturowe nieporozumienia oraz egzystencjalne lęki wynikające z coraz częstszych

masowych migracji. Poczucie stabilizacji znika, a władzę zyskuje siła obiecująca spokój. Koi ona ból niepewności, daje poczucie bezpieczeństwa i budzi wiarę w skuteczność siły zmniejszającej ryzyko społeczne (zob. Beck 2004). Nacjonalizm buduje rzeczywistość takiej społecznej ochrony w oparciu o indoktrynację i wizerunek etnicznej wspólnoty krwi, odziedziczonej po przodkach, wraz z narodzinami (Malczewski, Kaliński Eckhardt 2012).

Punktem wyjścia jest swoiście pojmowana stabilizacja wynikająca z historycznie umocowanego prawa do przynależności (i tożsamości) grupy narodowej w której przywileje i ochrona nie wynikają z jakichkolwiek wysiłków adaptacyjnych. Jednocześnie w duchu nacjonalizmu człowiek powinien chcieć utrzymywać ów status grupowego zdeteminowania – i trwać w nim ze wszystkimi obecnymi i przyszłymi konsekwencjami, w szczególności w zobowiązaniu współpracy przy ochronie innych osób, zdefiniowanych przez wspólne narodowe pochodzenie. Nie takie zdaniem Amitai Etzioniego są źródła i pierwotne znaczenie tworzenia racji nacjonalizmu i roli rządów (Etzioni 2014). Jednak skłonność do uległości władzy demagogicznie utrwalającej wizerunek siły, w zamian za dobre życie i lojalnościowe nagrody, wydaje się większa w czasach wzrostu nacjonalistycznych i totalitarnych mechanizmów kontroli społecznej, nie po raz pierwszy w Polsce doświadczanych (Grott 2014).

**Zasadne staje się zatem pytanie jak to jest możliwe, że pedagodzy nie rozwijają form oporu przeciw manipulacjom i wystawianiu na ryzyko kolejnego pokolenia, któremu w zagrożeniu opresją przyjdzie wyrastać?**

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



powrotu do narodowych więzi i wzmacnianie własnej wspólnotowości, otwiera pole kolejnemu przechyleniu, znacznie groźniejszemu w skutkach - tworzenia się totalitarnych umysłów, jak to ukazał m.in. George Orwell w swojej sławnej powieści „Rok 1984”.

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

Dla pedagoga społecznego kryterium pomocy i wsparcia oparte jest o uważne patrzenie na świat wokół i odnajdowanie sytuacji w których potencjał i możliwości grup oraz jednostek są zachwiane, nie mają możliwości pełnego rozkwitu. Istotne jest też widzenie istniejących lub mogących się rozwinąć zasobów środowiska, możliwych do uruchomienia w profilaktyce, interwencji, czy resocjalizacji. Troska o los człowieka zmieniała się zawsze w ukonkretnioną ideę pracy społecznej: tworzenie instytucji opiekuńczych, alternatywne podejście do form edukacji powszechnej, kształcenie pracowników służb społecznych czy wspieranie ruchów oddolnych. W tych wszystkich poczynaniach idea społeczeństwa wspierającego, wychowującego, wzmacniającego wysiłki rozwojowe jednostek i grup odgrywała kluczową rolę. Bez mądrego, świadomego swojej roli i rezylietnego społeczeństwa nie może być mowy o wychowaniu społecznym. Tymczasem ostatnie kilka dekad utrzymywało stan edukacyjnego rozpadu systemu wartości, którego efekty dziś odczuwamy: walka między absolutną wolnością w społeczeństwie wychowawczo obojętnym na współwystępowanie sprzecznych norm, a absolutyzmem edukacyjnym skutkującym neurotycznym przywiązaniem do kontroli szczegółów życia obywatelskiego i koniecznością regulowania, a w konsekwencji przeregulowaniem systemów edukacyjnych. W tradycji walki z powszechnym przyzwoleniem na determinację wynikającą z przynależności narodowej, zapisała się Jane Addams, amerykańska aktywistka, której udało się przyczynić do fundamentalnej zmiany podejścia do imigrantów i osób ubogich w Stanach Zjednoczonych, poprzez stworzenie 1889 roku w Chicago settlementu Hull House i prowadzenie go przez nią ponad 40 lat<sup>7</sup>. Uczestnicząc w rozwoju ruchu takich osad w USA Addams nie tylko wcielała w życie szczytne idee progresywizmu społecznego, solidaryzmu i wspólnotowej odpowiedzialności, ale i wydobywała długofalową pracą zrozumienie, że integracja społeczna nie jest prostym mechanicznym procesem, gdyż wyraża wspólnotowe aspiracje i nadzieje na warunki współ-życia oraz że nie prowadzi do niej lepsza droga niż przez

---

<sup>7</sup> Po polsku słowo *settlement* może być tłumaczone jako osada, osiedlenie się, kolonia ale także, co ciekawe: porozumienie, kompromis, ugoda. Jak mniemam pedagodzy znają tę ideę, była też już przeze mnie opisywana w kilku artykułach.

edukację. Krytyka jej działań przez innych społeczników, niechęć władz lokalnych, trudności finansowe i potrzeba nieustannej aktywności publicznej, wymagały pracy, odwagi i samozaparć oraz jak sama stwierdziła, także wieloletniego uczenia się pracy środowiskowej. Addams pracowała w skrajnie odmiennych warunkach, lecz widoczne są pewne podobieństwa do obecnej sytuacji w Polsce i w Europie – postrzeganie imigrantów jako grupy ludzi biednych, niewykształconych i będących przyczyną patologii społecznych, było i jest niestety także współcześnie powszechne. Także i dziś zastanawiamy się jak pracować w środowisku w sytuacji masowych migracji, walczymy o realizację mądrych projektów integracyjnych, stąd i dziś potrzebne jest pedagogice przywrócenie dyskusji nad społeczną odpowiedzialnością pedagogiki (Naumiuk, 2016).

Można zastanawiać się dlaczego takich długofalowych inicjatyw jak Settlementy obecnie już nie ma i czy jest możliwy sukces społeczno-edukacyjny na wielką skalę, skoro na co dzień społecznicy i inicjatywy organizacji społecznych napotykają na tak wiele trudności? Można też dywagować o końcu epoki siłaczy i siłaczek, o szeregu przeszkód w kontynuacji pięknych dzieł społecznych wynikającym z czasów masowej konsumpcji, utraty więzi społecznych, obojętności na sprawy wspólne. Czasami jednak po prostu nie wiemy, jak badać i opisywać fenomen społecznikowski, jak wspierać i czasem krytycznie lecz nie zniechęcająco ujawniać istniejące w nim słabości, zagrożenia czy nawet patologie. Z pewnością potrzebny jest głęboki namysł i właściwie wyartykułowana troska wynikająca z badania i oglądu szeregu niebezpieczeństw dla wychowania i rozwoju człowieka, nie tylko w stosunku do istniejących działań ale i wobec faktu ich braku.

**Zrozumienie sensu i istoty współczesnej partycypacji zmienia jakość dokonywanej zmiany społecznej, zaś troska o społeczeństwo i o człowieka w nim żyjącego stawia przed pedagogiką (nie tylko społeczną) nowe cele w odniesieniu do rozumienia partnerstwa i uczestnictwa obywatelskiego.**

Wychowaniu stawiane są bowiem nowe wyzwania podnoszenia świadomości społecznej w sytuacji uczestnictwa opartego o naśladownictwo, o niskim poziomie refleksji, nastawionego na kopiowanie wzorców zachodnich, bez odpowiednio pogłębionego przemyślenia sensu i istoty działania własnego, oraz w sytuacji braku wewnętrznej motywacji do zaangażowania.



Niestety, istniejące obecnie systemy zwłaszcza edukacji szkolnej mają ogromne trudności z realizacją tej koncepcji. Nie powinno być to, jak to się dzieje obecnie, działanie „poza-szkolne”, „alternatywne”, „innovacyjne” jedynie. Jednak w terażniejszości skupionej przede wszystkim na realizacji praw człowieka,

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

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

**Wydaje się, że zwłaszcza w obliczu trudności z realizacją swobodnych obywatelskich działań i rozumienia wychowania jako procesu długofalowego, rola pedagogiki społecznej jest istotna w dyskusjach o znaczeniu partycypacji dla wzmocnienia demokracji.**

## O potrzebie kształtowania wspólnoty publicznej

W debacie o miejscu i znaczeniu pedagogiki w życiu publicznym stosunkowo rzadko podkreśla się jej wymiar polityczny. Tymczasem w przeciwieństwie do socjalizacji (dopasowanie do świata jaki jest) konstruuje ona przestrzeń wychowania ludzi, która jest zawsze przygotowaniem do społeczeństwa, którego (jeszcze) nie ma. Tworzenie konstruktów przyszłego świata to w dużej mierze domena polityki – to w debacie politycznej proponowane są wizje nowego świata. Chcąc nie chcąc w obszarze rozwoju społeczeństwa ścierają perspektywy polityczne i pedagogiczne. Spotkanie i relacje polityki z pedagogiką są najczęściej dla tej ostatniej trudne. Na tym gruncie zrodził się koncept sub-paradygmatu pedagogiki społecznej zaproponowany w książce *(Re)konstruowanie instytucji społecznościowych. Perspektywa pedagogiki społecznej* (Skrzypczak 2016). Ten punkt widzenia określony jako *pedagogika publiczna* stawia w polu refleksji edukacyjne uwarunkowania systemowego/instytucjonalnego oraz publicznego/politycznego kształtowania społeczeństwa. Zachowując podstawowy paradygmat pedagogiki społecznej – rozwoju rozumianego jako przetwarzanie środowiska siłami człowieka – wskazuje potrzebę ‘uzbrojenia’ go w krytyczną analizę wychowawczych skutków: (a) instrumentalnego oddziaływania polityki publicznej, (b) wielowymiarowego nieformalnego uczenia, (c) politycznego wpływu współczesnej kultury.

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

*(a) Neoliberalna mikrofizyka zarządzania społeczeństwem*

Jednym z większych wyzwań współczesnej pedagogiki społecznej jest ryzyko wplątania jej w mechanizmy neoliberalnego sprawowania władzy. Działająca w tym paradygmacie władza eksponuje bliski pedagogom aspekt podmiotowości rozumianej jako przede wszystkim wolności jednostki mającej być samosterownym aktorem zaangażowanym w rozwój osobisty i zbiorowy (zob. Granosik 2018). Takie podejście oznacza osłabienie bezpośredniego systemu kontroli społecznej na rzecz wpływania na to, co każdy z nas samodzielnie wybierze (Hindess 1999: 110). Można jednak w nim dostrzec – jak zauważają niektórzy pedagodzy – rodzaj iluzji podmiotowej autonomii, której towarzyszy przymus samorealizacji, sprowadzający się do kafeterii wyborów z góry przewidzianych dla poszczególnych jednostek (Męczkowska 2006: 140-141). Teorią, która pozwala głębiej rozpoznać tę nieprzejrzystą rzeczywistość „samozarządzającego się społeczeństwa” jest rządomyślność (ang. governmentality) Michaela Foucaulta (Foucault 1998).

**Zwraca ona uwagę na proces redefiniowania istoty władzy, która może być pojmowana jako sposób, w jaki rządy usiłują wytwarzać obywateli, którzy w najlepszy możliwy sposób realizują ich politykę.**

Odkrywa techniki i strategie, poprzez które społeczeństwo daje sobie kierować (Jones 2007: 174). W przypadku

neoliberalnej rządomyślności wytwarzana wiedza i zorganizowane praktyki (mentalne, racjonalne i techniczne) ukierunkowane są na konstruowanie samoregulujących się podmiotów.

Stosując tę perspektywę poznawczą można z pewnym zaskoczeniem skonstatować, że techniki i sposoby wpływu współczesnej władzy upodabniają się do założeń pedagogiki społecznej. Na przykład w promowanym w polityce publicznej koncepcie kapitału ludzkiego możemy odnaleźć kategorię sił ludzkich, z kolei strategia aktywnej polityki społecznej przypomina przetwarzanie środowiska siłami tego środowiska. Wszystko to dzieje się w imię ideału, którym jest upodmiotowienie, a przede wszystkim samorozwój. Programy/polityki publiczne „pedagogizują się” i *mogą być rozumiane jako instrumenty, poprzez które społeczeństwa regulują same siebie i usiłują ukierunkowywać ludzkie zachowania w akceptowalnych kierunkach* (Kraft, Furlog 2007: 26) Gdy jednak wnikiemy głębiej w logikę polityk publicznych odkrywamy, że ten sposób zarządzania społeczeństwem ma ukryte negatywne mechanizmy. Wymusza na odbiorcach bezalternatywne dostosowanie do

dominujących zasad życia. Projekty finansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego na pierwszym planie stawiając potrzebę upodmiotowienia przy okazji ją znacząco redefiniują pozbawiając emancypacyjnego charakteru. Sprawczość, działanie, zaangażowanie, etyczna odpowiedzialność, autonomia przekształcana jest w: zaradność, efektywność, rywalizację, samodzielność lub poinformowanie (Męczkowska 2007: 354). Od grup defaworyzowanych oczekuje się dzielenia wartości klasy średniej, które są często sprzeczne z ich modelami życia: macierzyństwa, nawyków żywieniowych, sposobów spędzania wolnego czasu, organizacji rodziny, komunikacji (Granosik 2018: 60). W realizowane pod szyldem upodmiotowienia programy publiczne uwikłana bywa – nieświadoma zagrożenia – pedagogika społeczna. W ten sposób pozbawiana zostaje swej wychowawczej misji – emancypacyjnej mocy – co uniemożliwia podjęcie społecznego oporu, który by przeciął misterne nici mikrofizyki władzy nad społeczeństwem (Arbiszewski 2001: 21). Efektem procesów rządomyślności stało się poczucie samowykluczenia różnorodnych grup i społeczności nie czujących się dobrze w proponowanym im wzorcu obywatela i pracownika. Wielu z nich akceptację i identyfikację odnajduje we wspólnocie narodowej, w której wreszcie mogą być sobą, a nawet otrzymują prawo i zachętę do wykluczania z narodu innych (np. klasy średniej).

*(b) Narodowe imaginarium społeczne*

**Naród jako wspólnota wyobrażona (Anderson 1997),  
czyli taka której członkowie mimo, że bezpośrednio  
się nie spotykają i nie znają to tworzą w umysłach  
obraz wspólnoty, stała się ważną i ekspansywną ideą  
współczesnej debaty publicznej w Polsce.**

Ze zdziwieniem obserwujemy dziś jak sprawy publiczne przekształcane są w narodowe, a te nawet wbrew intencjom niebezpiecznie zbliżają się do nacjonalizmu. Odczytanie społecznych źródeł i wychowawczych konsekwencji tego typu transformacji znaczeń może być problemem nie tylko dla pedagogów społecznych, ale także innych uczestników sfery publicznej. Inspirującej ramy teoretycznej do analizy uwarunkowań konstruowania wspólnoty narodowej dostarcza koncept imaginarium społecznego, zaproponowany przez Charlesa Taylora (Taylor 2010), a spopularyzowany przed kilku laty w Polsce przez Andrzeja Ledera (Leder 2014). Obu badaczom imaginarium służy do zrozumienia powstawania i oddziaływania trwałych wyobrażeń zbudowanych na pamięci wydarzeń historycznych, które następnie funkcjonują w świadomości i nieświadomości społecznej. Dzięki temu, że historie

tworzące imaginariusium są reprezentowane w słowach, opowieściach, całej symbolicznej spuściznie wchłanianej przez każdego z nas – w rodzinie, szkole, kulturze masowej – mogą one jednocześnie stanowić szkielet podmiotowości całej wspólnoty określanej w psychoanalizie terminem *pola symbolicznego*<sup>8</sup>. Charles Taylor definiuje owo uniwersum symboliczne jako podobne rozumienie spraw, umożliwiające wspólne praktyki i powstanie poczucia prawomocności podzielanego przez szerokie grupy społeczne. Warto podkreślić, że te wyobrażenia mogą być fałszywe, czyli mogą przesłaniać pewne znaczące fakty, które nie pasują do narzucanych znaczeń, przez co stają się ideologiczną świadomością. W ten sposób proces przekształcania imaginariusium skupia się na reinterpretacji uprzednio powszechnie podzielanego zbioru przekonań.

**Warto podkreślić, że te wyobrażenia mogą być fałszywe, czyli mogą przesłaniać pewne znaczące fakty, które nie pasują do narzucanych znaczeń, przez co stają się ideologiczną świadomością. W ten sposób proces przekształcania imaginariusium skupia się na reinterpretacji uprzednio powszechnie podzielanego zbioru przekonań.**

Ten sposób „wychowawczego“ oddziaływania znany w Polsce jako polityka historyczna zmienia cały układ społecznego myślenia. Odwraca, przekształca lub tworzy nowe historyczne imaginariusium społeczne<sup>9</sup>. Władza na nowo pisze przeszłość tak, by historię dopasować do potrzeb teraźniejszości. Tworzy narrację, a następnie wprowadza ją do krwioobiegu społecznego po to by stała się obowiązująca. Ciekawym przykładem siły odgórnie skonstruowanego imaginariusium może być ewolucja znaczenia aktywności grup rekonstrukcji historycznych. Dziś jest to prawdziwy ruch społeczny, w który aktywnie zaangażowanych jest kilkadziesiąt tysięcy ludzi, a odbiorcami odtwarzanych wydarzeń są każdego roku miliony Polaków. Rekonstruowana przeszłość - obrazy i towarzyszące im społeczne emocje – zawładnęły społeczną wyobraźnią, stały się jednym z ważniejszych praktyk w narodowym polu symbolicznym.

---

<sup>8</sup> termin z psychoanalizy J. Lacana

<sup>9</sup> *To jest rewolucja. PiS zmienia imaginariusium historyczne*. Wywiad z prof. Rafałem Wnukiem, Gazeta wyborcza <http://lublin.wyborcza.pl/lublin/7,48724,23842188,kto-nie-z-nami-ten-nie-jest-polakiem-tak-pis-buduje-wspolnote.html>

Początki ruchu, określanego dziś pojęciem rekonstrukcyjnego, przypadają w Polsce na lata 70. XX w., kiedy to została zorganizowana pierwsza impreza rycerska na zamku w Gołubiu – Dobrzyniu. Na dobre polski ruch rekonstrukcji historycznych narodził się na początku lat 90. XX w. jako jeden z przejawów odnowienia zainteresowania lokalną tożsamością. Sztandarowy program tego czasu „Małe Ojczyzny – tradycja dla przyszłości”, uformowany w myśl pedagogicznej koncepcji edukacji środowiskowej zachęcał i dawał przestrzeń do poszukiwań historycznych. Uruchomiona energia społeczna, w dalekim planie tworzyła kulturową tożsamość, a w bliskiej perspektywie dawała okazję do reżyserowania emocjonujących historycznych widowisk, stwarzających możliwość do wyrażania lokalnego patriotyzmu. Rozwijające się lawinowo grupy rekonstrukcyjne były atrakcyjnymi wychowawczo środowiskami, w ramach których można było nabywać kompetencji społecznych związanych z byciem liderem i pracą zespołową w połączeniu z wymiarem aksjologicznym (kodeks rycerski, sprawiedliwość, odwaga, godność). Co ważne, rekonstrukcyjna edukacja przez praktykę historyczną obejmowała nie tylko mężczyzn ale całe rodziny, stając się wielopokoleniowym doświadczeniem formacyjnym. Różnorodny i niezideologizowany ruch stał się znaczącym potencjałem społecznym i politycznym. Dlatego w pewnym momencie ruch społeczny został zaanektowany przez państwową politykę historyczną. Na oddolną aktywność rekonstruktorów nałożono odgórnie sformułowaną narrację heroicznego patriotyzmu. Rekonstrukcje historyczne zaczęto przeciwstawiać tzw. pedagogice wstydu (krytycznej analizie historycznej).

Co ciekawe, uczestnicy ruchu prawdopodobnie tylko w niewielkim stopniu zdają sobie sprawę z tego „efektu odwrócenia” (zob. Boudon 2008) polegającego na tym, że pierwotne idee

poszukiwań historycznych zostały wprzęgnięte w nowy dyskurs zmieniający sens społecznych praktyk. Imaginarium posiada bowiem moc ustanawiania, a nawet narzucania własnej ramy moralnej. W ten sposób - jak zauważa jeden z twórców public pedagogy H. Giroux - *odgrywa kluczową rolę w tworzeniu narracji, metafor i obrazów, które mają potężną siłę pedagogiczną ustanawiającą sposób w jaki ludzie myślą o sobie i swoich relacjach z innymi* (Giroux 1998: 62).

**W ten sposób w ciągu kilku lat wielobarwny ruch pasjonatów historii stał się nośnikiem państwowo skonstruowanej pamięci narodowej czego symbolicznym przejawem był udział rekonstruktorów w nacjonalistycznym w swej wymowie Marszu Niepodległości.**



(c) Projekt „Solidarność codziennie jest możliwa” – pedagogiczne konstruowanie wspólnoty publicznej

Krytyczne studia prowadzone w obrębie pedagogiki publicznej/public pedagogy podkreślają potrzebę działania pedagoga w roli intelektualisty publicznego (aktywisty społecznego), dzięki czemu może upowszechniać nowe idee dotyczących organizacji życia społecznego poprzez angażowanie się w testowania ich w społecznej rzeczywistości. Był to punkt wyjścia do opracowania interwencji pedagogicznej – kampanii społecznej „Solidarność codziennie jest możliwa!” – przygotowanej przez środowisko edukatorów Stowarzyszenia CAL<sup>10</sup>. Była ona próbą społecznego oporu w sytuacji wcześniej opisanych zagrożeń.

## Zakładała oddolne i edukacyjne wytworzenia nowego imaginarium społecznego określonego jako „solidarność codziennie“.

Refleksyjnego podłoża do tak zdefiniowanej praktycznego przejawu pedagogiki publicznej dostarczył między innymi przywoływany już Charles Taylor w pracy *Źródła podmiotowości* (Taylor 2001) zauważając, że przestrzeń i aktywność publiczna to przede wszystkim wypełniona znaczeniem wspólnota moralna.

Solidarność potraktowana została jako kontrapunkt do nasilających się podziałów. Po jednej stronie mamy gorzką refleksję wskazującą, że neoliberalna transformacja sprzed dwóch dekad zaprzeczyła nadziejom związanym z etosem solidarnościowej rewolucji 1980 r., a jej bohaterowie – robotnicy okazali się przegranymi przemian. Po drugiej jak solidarność wprężnięto do bezpośredniej politycznej walki z liberalno-demokratyczną wizją społeczeństwa. Mamy więc do czynienia z sytuacją, w której ważny dla Polaków historyczny symbol bardziej dzieli niż łączy. Mimo to edukatorzy CAL uznali, że nadal można inspirować się duchem solidarności tylko trzeba nadać mu nowy kontekst społeczny, a inspiracją do tego służy nazwa – *solidarność codziennie*<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> [www.cal.org.pl](http://www.cal.org.pl)

<sup>11</sup> Nazwa i zarys idei solidarność codziennie została wypracowana wspólnie przez edukatorów CAL i Europejskiego Centrum Solidarności w Gdańsku

W tym nowym znaczeniu solidarność może być miernikiem jakości wspólnoty, wyznacznikiem integracji społecznej, ważną odpowiedzią na problemy takie jak: niechęć do innych, w tym do imigrantów, zawiść, trudne położenie wielu grup wykluczonych, pęknięcie społeczeństwa. *Kiedy ludzie myślą kto jest swój, a kto obcy szybko włączają się klisze stereotypów. Czują się blisko z tymi, którzy są do nich podobni, może to być wiek, sytuacja materialna, zawodowa, społeczna. Osoby słabsze nie zabierają głosu i nie walczą o swoje prawa, są niewidzialne. W ten sposób tworzą się całe grupy zapomnianych – innych, obcych. Bo nie przystają do głównego – „normalnego” nurtu w społeczności, są często niezauważani, niepotrzebni, odgradzeni murem obojętności czy też niechęci<sup>12</sup>. Ludzie łączą się w plemiona wspólnych zapatrywań, nie mając ochoty do rozmowy z innym, obcym. Nie poszukują nici porozumienia, a raczej zamykają się bańkach czy plemionach społecznych ludzi podobnych sobie.*

Zacytowany fragment tej oddolnej diagnozy pokazuje, że jednym z najważniejszych dziś wyzwań pedagogii społecznej jest odpowiedź na pytanie czy i jak można przekraczać niewidoczne granice i bariery w naszych społecznościach. Jak dbać o słabszych i zasypywać podziały, tworzyć przestrzenie i okazje, w których każdy może czuć się ważny i doceniony – tworzyć przestrzenie wspólne.

**Spotkania edukatorów i animatorów CAL rozpoznające tę sytuację pokazały nie tylko potrzebę nadania nowego znaczenia „wspólnocie solidarności” (codziennie), ale także wolę działania by poprzez społeczną narrację i mikrodziałania na rzecz wzajemnego zaufania, kultury współpracy oraz wrażliwości na innych budować nową umowę społeczną.**

Efektem namysłu okazał się plan pedagogicznej interwencji – kampanii o b y w a t e l s k i e j odbywającej się w skali lokalnej i ogólnopolskiej. Inicjatywa była realizowana poprzez przeprowadzanie 20 wydarzeń/debat na terenie

całej Polski, w których wzięło udział ponad ośmiuset animatorów i liderów społecznych, a więc ludzi, którzy są aktywni w swoich społecznościach, są motorem różnych inicjatyw – społecznym nośnikiem idei. Każde debata przygotowana była wolontarystycznie przez edukatorów CAL (niekiedy wspieranych przez zaprzyjaźnionych instytucjonalnych partnerów) i zakładała społeczne przeanalizowanie na konkretnych przykładach, podziałów

---

<sup>12</sup> Cytat pochodzi z materiałów kampanii.

występujących wśród mieszkańców na poziomie lokalnym. Problemy, które poruszono to między innymi pełne napięcia diady: napływowi/”lokalsi”, przestrzenie otwarte/zamknięte, bierność/aktywność obywatelska, władza lokalna/obywatele, elita/lud, sieci/kliki, sąsiad – wróg/przyjaciel, publiczne/prywatne, dziedzictwo – nasze/obce czy wpływowi/wykluczeni. Dyskusja i aktywne formy wspomagające (warsztaty, drama) umożliwiały podzielenie się przykładami, które stanowiły punkt wyjścia do odnalezienia postulowanych codziennych mikropraktyk, które nazwano „gestami solidarności”<sup>13</sup>. W trakcie spotkań szukano konkretnych przykładów, osób, które można nazwać animator(k)ami solidarności codziennie. Efektem tych poszukiwań były nominacje do nagrody dla animatorów solidarności codziennie im. Heleny Radlińskiej.

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

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

---

<sup>13</sup> W nawiązaniu i na kontrze do mikrofizyki” władzy przejawiającej się w najdrobniejszych praktykach społecznych i w ludzkiej cielesności.

## Perspektywa pedagogiki wspólnego miejsca

Wypowiedź ta koncentruje się na sensie wspólności i uprawiania pedagogiki społecznej jako pedagogiki miejsca wspólnego. Proponuję myślenie o tym w związku z przedstawioną we Wprowadzeniu aktualnością potrzeby obrony społeczeństwa<sup>14</sup>. Dlaczego?

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

**Kiedy mowa o ruinie wspólności, chodzi o procesy i zjawiska, niszczące podstawy tak demokracji, jak – szerzej – uniwersum świata wspólnego, czyli bytu podzielanego, wyrażanego w ontologii wzajemnej wrażliwości.**

szkole, jako miejscach, w których manifestuje się postępująca ruina wspólności<sup>15</sup>, i których rozwijanie w kierunku innym niż aktualny postrzegam jako realną szansę i pedagogiczne wyzwanie.

Doświadczane dziś dewastacje nie dopuszczają alternatyw (jak wspomniany syndrom TINA...) i monopolizują sferę publiczną. Niszczą zarówno miejskie *co-vivendi*, jak szkołę, która – przez kształtującą ją ideę powszechności i równości edukacji – miałyby szansę realizacji kluczowych dla społeczeństwa funkcji integracyjnych i demokratyzacyjnych. Współbieżnie rozwijając się w odniesieniu do miasta i szkoły, procesy te i zjawiska *explicite* wyrażają trwający demontaż wspólnotowych więzi – społeczeństwa, lokalnych społeczności – i demokracji.

<sup>14</sup> Rozwinięcie przedstawianych dalej fragmentów znajdzie Czytelnik w: Mendel M. (2017): *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe KATEDRA

<sup>15</sup> Wyjaśniane dalej pojęcie Pierre'a Rosanvallon, zob. tenże: *Wspólność, Res Publica Nova*, nr 2, 2016

W tej wypowiedzi, dla której punktem wyjścia jest aktualność postulatu obrony społeczeństwa, nacisk chcę położyć na to spośród jego znaczeń, które – przenikając je wszystkie – akcentuje nieredukowalność i przestrzenny wymiar międzyludzkiego kontaktu (bez niego nie ma społecznych więzi i społeczeństwa, które niezmiennie „gdzieś” się zawiązuje).

**Tym samym, w centrum zainteresowania stawiam społeczną produktywność relacji wynikających z życia ludzi nie tylko „w świecie”, ale i „dla świata”.**

To znaczenie społeczeństwa, w którym należy widzieć Foucaultowską dyskursywność (żyjemy w relacjach władzy...),

ale i głębię sensu dobra wspólnego. W szczególności jego praktykowania, które – za Pierrem Rosanvallonem – nazywam „wspólnością” (Rosanvallon 2013). Wspólność jest według niego warunkiem *sine qua non* umacniania więzi w społeczeństwie. Powinna obejmować trzy podstawowe, współdziałające ze sobą wymiary: partycypację, wzajemne zrozumienie i obieg. Pierwszy rozgrywa się we „wspólnym jako świętowaniu i manifestacji”, ale też we „wspólnym zwrotnym”, rodzącym się w przepływie informacji medialnych oraz swobodnym transferze idei. Drugi wymiar – „wspólne jako wzajemne zrozumienie” – zależy w dużej mierze od pracy tych, którzy badają społeczny świat i go opisują (intelektualiści, dziennikarze, in.) oraz od aktywistów, autorów blogów, artystów i innych, „którzy wyrażają życie społeczeństwa za pomocą dźwięku i obrazu” (Rosanvallon 2016, s. 32). Wzajemne zrozumienie, opierając się na spotkaniach z nimi i materiałach, których dostarczają, może „przewyciężyć uprzedzenia i podważyć nazbyt uproszczone slogany, uproszczone przekonania” (tamże). Natomiast wymiar trzeci, *wspólne jako obieg*, definiowany jest w kategoriach wspólnej przestrzeni. „*Wspólne jako obieg* (...) przejawia się zazwyczaj w niepisanych formach uprzejmości, które jednak wytwarzają swego rodzaju rozproszoną wiedzę. Przelotne kontakty dopełniają poczucie, że mieszka się obok innych, co pomaga rozwinąć równościowy etos. Mogą mieć miejsce w transporcie publicznym, publicznych budynkach, a nawet na ulicy. Ludzie dzielą ciągle zmieniającą się scenerię, kształtowaną przez jakość środowiska miejskiego. Ten rodzaj komunikacji utrudniają jednak bariery różnego rodzaju: istnienie izolowanych osiedli i enklaw, wykluczenie i bezpodstawną prywatyzacja przestrzeni miejskiej.

**Wspólne jako obieg, to kruche dobro publiczne.**

O wspólność trzeba troszczyć się i o nią zabiegać, szczególnie, gdy nieźle ma się nacjonalizm, zaprzeczający jej w swoim zafiksowaniu na podziałach. Ważną w tym rolę odgrywa owo kruche, ginące bez troski, dobro wspólne. Dobro takie charakteryzuje między innymi to, co dla Savidana jest postawą demokratyczną, a ja opisywałam jako „orientację na wspólność”<sup>16</sup>. W orientacji tej demokratyczne wartości, takie jak równość i sprawiedliwość oraz właśnie dobro wspólne, określają aksjologiczną przestrzeń działania.

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

**To dążenie właśnie sprawia, że jedna strona konfliktu (stanowiącego nieusuwalną kondycję demokracji) zyskuje szansę, by lepiej zrozumieć drugą i – co za tym idzie – konstruktywnie budować Rosanvallonowskie „społeczeństwo równych”.**

Pedagogiczne  
podstawy takiego  
rozumienia dialogu  
znakomicie

uformował Gert Biesta (Biesta 2017). W myśli o pedagogice miejsca wspólnego stale wracam do jego podejścia. Ważny dla mnie grunt w myśleniu o dialogu stwarza też Leszka Koczanowicza koncepcja demokracji niekonsensualnej, wyprowadzona z – przenikającego tę pedagogikę - amerykańskiego pragmatyzmu oraz teorii demokracji deliberatywnej i założenia nieredukowalnego antagonizmu, skutkującego pochwałą konfliktu, jako podstawy relacji obywatelskich (Koczanowicz 2015).

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

<sup>16</sup> Zob.: Mendel M.(2017): *Pedagogika miejsca wspólnego...op.cit.* Orientację rozumiem tu za Markiem Ziółkowskim, dla którego jest ona bliska pojęciu postawy, ale wyraża mniej zamknięte rejestry znaczeń swoich elementów składowych, takich jak wiedza o rzeczywistości (w orientacji rozumiana szeroko, także jako wiedza nieuświadomiona, potoczna), wartości (w orientacji pojmowane jako nie zawsze sprecyzowane, np. wizje stanów idealnych), itd. Zob.: Ziółkowski M.(1990): *Orientacje indywidualne a system społeczny [w:] Orientacje społeczne jako element mentalności*, pod red. J.Reykowskiego, K.Skarżyńskiej i M.Ziółkowskiego, Poznań: Wydawnictwo NAKOM

**Miejsce, o którym można powiedzieć, że  
praktykowana w nim jest wspólność,  
jest wyrazem uzewnętrznienia dialogu,  
będącego kluczową formą  
demokratycznego współistnienia.**

Szukając miejsca wspólnego

rozglądać się zatem należy za różnymi postaciami dialogowania, które takie miejsce tworzy; pytać o to, jak i gdzie się to dzieje. Mając na uwadze miejską przestrzeń, można w odpowiedzi analizować sposoby, w jakie mieszkańcy-sąsiedzi, układają się ze sobą, we wzajemnych relacjach, czyli jak budują swoje *modi co-vivendi*. Zestaw takich *modi*, ugruntowany w wynikach empirycznych badań, to – między innymi – książka o gdańskich przypadkach, które analizowali badacze reprezentujący różne dyscypliny i przez to pozostający na różne sposoby wrażliwymi wobec tego, co – w dążeniu do odkrywania praktykowanych postaci zgodnego i godnego współżycia społecznego – skupiło ich uwagę w historycznej i aktualnej przestrzeni Gdańska (Mendel 2015). Ważne, by odnotować, że miejsce wspólne powstaje w praktykowanym, demokratycznym dialogu, który nie rozgrywa się jedynie w sferze tu konwencjonalnej, jaką jest sfera werbalna (choć ma w niej, oczywiście, swoje reprezentacje).

**Ważne, by odnotować, że miejsce wspólne  
powstaje w praktykowanym, demokratycznym  
dialogu, który nie rozgrywa się jedynie w sferze  
tu konwencjonalnej, jaką jest sfera werbalna  
(choć ma w niej, oczywiście, swoje reprezentacje).**

W ramach gdańskich badań, na przykład, antropolożka codzienności i socjolożka, Dorota Rancew-Sikora, opisała na podstawie narracji oraz analizy

ogłoszeń i planów rozkładu pomieszczeń, jak tuż po II Wojnie Światowej, stawianie ścianek działowych w poniemieckich mieszkaniach i domach zamieszkiwanych przez nowo przybyłych lokatorów, okazywało się dialogowaniem, w którym stronami byli zarówno współlokatorzy, jak polityczno-wojskowy i administracyjny zarząd miasta (Rancew-Sikora 2015 s. 229-275). Strony te nie były równe, ale w toczących się rozmowach i formalnych oraz zupełnie nieformalnych działaniach, w wymianie dokumentów i mniej lub bardziej ostatecznych decyzjach lokalowych, widać było starania o demokratyczną słyszalność głosu i dążenie do równości. To, co działo się przy tym pomiędzy ludźmi było nierzadko straszne, jak straszne bywają konflikty, ale radykalna wola zmiany i pragmatyzm działania nie raz zwyciężały, bo ścianka stawała nie zawsze tam, gdzie nakazano ją postawić, lecz tam, gdzie ją wynegocjowano. Dominik Krzymiński, z perspektywy pedagogiczno-socjologicznej studiujący „znikającą stocznnię i jej obrońców”, powędrował z uczestnikami konfliktu – walki

o stocznę – subiektywną trasą miejsc (nie)istniejących, których nie ma, jak nie ma już stoczni (Krzymiński 2015, s. 71-98). W rezultacie mógł opisać fascynujące dialogowanie, które toczyło się kiedyś i które – jak okazało się w badaniu – trwa nadal w wymianie, nakierowanej teraz na troskę o to, co zostało. Można by dalej przywoływać fragmenty badania gdańskich *modi co-vivendi*, ale pewnie wystarczą na ten moment miejsca wspólne, które za Rancew-Sikorą i Krzymińskim krótko przedstawiłam. Konkluzje – być może – słabo zachęcają chętnych do uprawiania pedagogiki miejsca wspólnego, ponieważ ani wywalczona klitka w poniemieckim mieszkaniu nie musi pociągać jako wyraz owocności rekomendowanej tu formy współbycia, ani – tym bardziej – niekoniecznie zachętą jest przedmiot dialogu, w którym szło o stocznę, a tej ostatecznie prawie nie ma. Jednak „prawie” – jak w znanej reklamie – naprawdę czyni różnicę, być może wyznaczając jakiś obszar sprawczości, poza którym miejsca wspólnego już nie ma, lecz w którym ciągle ma szanse na rozwój. Kulturowane, może rozwinąć się do postaci silnie angażującej, ugruntowując swój status miejsca współodczuwanej, praktykowanej wspólności.

## Zakończenie

Nasz trój-głos na temat troski o los społeczeństwo ukazany z trzech różnych perspektyw: społecznej odpowiedzialności, roli publicznej i kształtowania miejsca życia, przyjęty jako formuła wystąpienia zaproponowana przez organizatorów VI Zjazdu Pedagogów Społecznych, ale także podjęty w naszym wspólnym artykule, stał się symbolem określonego, bardzo potrzebnego sposobu rozmowy nas jako pedagogów społecznych, których wiele łączy i którzy nie chcą zatracać, mimo indywidualnych spojrzeń i odmiennych pól badawczych, wspólnotowego charakteru dyscypliny oraz pragną kontynuować jej tradycje krytycznej postawy w trosce o budowanie lepszych środowisk wychowawczych. Nacjonalistyczne inklinacje wywołują nie tyle złe wspomnienia i niepokoje o przyszłość, ale także mobilizują do wzmożonego wysiłku o walkę o rozwój człowieka w sytuacji, gdy jego głos bywa lekceważony w różnorodnie rozumianej grze interesów władzy.



## Bibliografia:

- Almedom A. M. (2015), *Understanding human resilience in the context of interconnected health and social systems: Whose understanding matters most?* Ecology and Society 20(4):40. Dostęp 12.11.2018: <http://dx.doi.org/10.5751/ES-08195-200440>.
- Anderson B. (1997), *Wspólnoty Wyobrażone, rozważanie o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Znak, Kraków.
- Arbiszewski K. (2001), *Problem Foucaulta. Podmiot, władza i zalecenia właściwego postępowania*, w: M. Szulakiewicz (red.), *Filozofia i polityka w XX wieku*, Aureus, Warszawa.
- Beck U. (2004), *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Bielska E. (2013), *Koncepcja oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*, Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Biesta G.J.J. (2017), *The Rediscovery of Teaching*, New York-Abingdon: Routledge
- Biesta G.J.J. (2017), *The Rediscovery of Teaching*, New York-Abingdon: Routledge
- Boudon R. (2008), *Efekt odwrócenia. niezamierzone skutki działań społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Dewey J. (1972), *Demokracja i wychowanie*, Polska Akademia Nauk, Wydawnictwo Ossolińskich, Wrocław. (wyd. pierwsze 1916)
- Etzioni A. (2014), *Communitarianism revisited*, *Journal of Political Ideologies*, 2014 Vol. 19, No. 3, 241–260, <http://dx.doi.org/10.1080/13569317.2014.951142>. Dostęp: 15.11.2018 <https://www.uv.es/sasece/docum2015/Etzioni%20Communitarianism%20Revisited.pdf>
- Foucault M. (1998), *Podmiot i władza*, przeł. J. Zychowicz, Lewą Nogą, nr 10.
- Fromm E. (2007), *Ucieczka od wolności*, Wydawnictwo Czytelnik, (wyd. pierwsze 1941), Warszawa.
- Giroux H. (1998), *Schooling and the struggle for public life. Critical pedagogy in the modern age*, Minneapolis.
- Granosik M. (2018), *Critical Social Pedagogy in Historical Context: the Polish Example* (w:) *Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations* (red.)  
D. Keller, K. O’Neil, H. Nicolaisen, D. Schugurensky, K. Villaseñor,  
Social Pedagogy Association Phoenix, Arizona.
- Grott B. (2014), *Dylematy polskiego nacjonalizmu. Powrót do tradycji czy przebudowa narodowego ducha*, von Borowiecky, Warszawa.
- Grygień J. (2016), *Wspólnota responsywna, czyli jaka? Komunitaryzm wobec problemu partycypacji politycznej*, *Prakseologia* nr 158, t.2/2016 Dostęp: 15.11.2018 <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-b0eea4c2-5909-417b-93ca-a3a322458ca3>
- Hindess B (1999), *Filozofie władzy*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, Wydawnictwo Naukowe PWN,

Warszawa–Wrocław, <http://hdl.handle.net/11089/4205>

Jones M. (2007), *An Introduction to Political Geography Space, Place, and Politics*. Routledge, New York.

Klein N. (2004), *No Logo*, przeł. H. Pustuła, Świat Literacki, Izabelin.

Koczanowicz L. (2015), *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, PWN, Warszawa.

Kołtan J. (2012), *Solidaryzm, antypolityka i zanik zaufania. Rozwój i upadek solidarnościowego etosu*, "Zoon Politikon", nr. 3.

Kraft M. E., Furlong S. R. (2007), *Public Policy: Politics, Analysis and Alternatives*, CQ Press, Washington .

Krzywiński D. (2015), *Znikająca stocznia i jej obrońcy. Wędrowną subiektywną trasą miejsc (nie)istniejących*, w: M. Mendel, *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk.

Kurczewska J. (2016), *Wspólnoty pamięci lokalnej i narodowej. Kilka uwag o ich zbiorowym wytwarzaniu à la polonaise*. Teksty drugie, 2016, nr 6, s. 30–51; dostęp 12.11.2018: [http://rcin.org.pl/Content/63013/WA248\\_82847\\_P-I-2524\\_kurczewska-wspolnoty\\_o.pdf](http://rcin.org.pl/Content/63013/WA248_82847_P-I-2524_kurczewska-wspolnoty_o.pdf)

Leder A. (2014), *Prześlona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*, Krytyka Polityczna, Warszawa.

Malczewski J., Kaliński M., Eckhardt P. (2012), *Nacjonalizm Historyczne i współczesne oblicza*, Kraków, Przygotowalnia, dostęp 12.11.2018:

[https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/16883/malczewski\\_kalinski\\_eckhardt\\_nacjonalizm\\_historyczne\\_i\\_wspolczesne\\_oblicza.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/16883/malczewski_kalinski_eckhardt_nacjonalizm_historyczne_i_wspolczesne_oblicza.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Mendel M. (red.) (2015), *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk.

Mendel M. (2017), *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe KATEDRA, Gdańsk.

Męczkowska A. (2006), *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.

Męczkowska A. (2007), *Edukacja a problem kształtowania relacji społecznych. Pomiędzy wyzwaniem podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata*. W: *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, Materiały VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, (red). J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin.

Naumiuk A. (2016), *Jane Addams i jej koncepcja pracy w środowisku społecznym*, *Pedagogika Społeczna* 2016 nr 3(61).

Nikitorowicz J., Muszyńska J., Sobecki M. (red.) (2009), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok.

Orwell G. (2014), *Rok 1984*, Wydawnictwo Muza, Warszawa.

Rancew-Sikora D. (2015), *Wspólny przedpokój? Modi co-vivendi w mieszkaniach* (w:) Mendel M. (red.), *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, w: M. Mendel (red.), Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk.

Rosanvallon P. (2016), *Wspólność*, tłum. Borys Jastrzębski, *Res Publica Nova*, nr 2.

Rosanvallon P. (2013), *The Society of Equals*, tłum. A. Goldhammer, Cambridge, MA & Harvard University Press, London.

Savidan P. (2012): *Wielokulturowość*, tłum. Ewa Kozłowska, Oficyna Naukowa, ss. 24-25, Warszawa.

Schmitt C. (1963): *The Theory of the Partisan: A Commentary/Remark on the Concept of the Political*, Duncker & Humblot, Berlin.

Skrzypczak B. (2016), *Współczynnik społecznościowy. Edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznościowych – w perspektywie pedagogiki społecznej*, Akapit, Toruń.

Sloterdijk P. (2009) *Du musst dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*, Suhrkamp, Frankfurt am Main,

Soja, E.W. (2010): *Seeking Spatial Justice*. Globalization and Community Series. University of Minnesota Press.

Szymik J. (2018), *Kto wstydzi się orła?* Kontakt, nr 37 (Lato 2018).

Taylor Ch. (2001), *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Taylor Ch. (2010), *Nowoczesne imaginaria społeczne*, Znak, Kraków.

Theiss W. (2018), *Demokratyczna szkoła polska. Niepodległościowy projekt Heleny Radlińskiej z lat 1906-1918*, w: Borzyszkowski J., Obracht-Prondzyński C. (red.), *Pomorskie drogi do Niepodległej*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk.

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