

Mariusz Cichosz

ORCID: 0000-0002-1177-7793

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Problematyka wartości w pedagogice społecznej – pola poszukiwań. Refleksje wprowadzające

Axiological dimensions of social pedagogy – adapted decisions

Abstract

The issue of values is a key issue in social sciences, also in pedagogy. The upbringing process is firmly embedded and refers to, among others, to such issues like patterns and standards. They are interpreted axiologically and they obtain always an axiological interpretation. Each of the pedagogical sub-disciplines deals with this issue in a specific and aspective way. For social pedagogy next to the already traditional cognitive and interpretative areas, such as the adopted concepts of man and social life are also important the area of, and the issue of rules on the basis of which should/can be transformed – in the process of education – social world. One of them is the principle of the common good. A question can be asked: down to what traditions does social pedagogy follow in this respect, how does it interpret this principle and what are the contemporary challenges associated with it?

Keywords

upbringing, environment, values, common good, personalism

Wstęp

Problematyka wartości w naukach społecznych, w tym i w pedagogice, jest jednym z kluczowych zagadnień – można nawet powiedzieć, iż jest zagadnieniem fundamentalnym. Tym bardziej dlatego, iż nauki te zazwyczaj mają swoje bardziej lub mniej wyraźne odniesienie do praktyki i w konsekwencji takie strukturalne – teleologiczne (praktyczne i prakseologiczne) przełożenie przyjmowanych rozwiązań (jest tak m.in. w polityce społecznej, ekonomii, czy pedagogice społecznej). W tym znaczeniu zawsze domagają się one określonej normatywnej lokalizacji,

a więc odwołania się do określonych wzorów i wzorców, gdy chodzi o wskazywaną i podejmowaną praktykę społeczną.

Ten mechanizm jest bardzo wyraźny w odniesieniu do procesu wychowania jako podstawowego procesu, o którym mówi pedagogika i wokół którego wypracowuje swoje określone koncepcje i teorie. Wychowanie bowiem to, w tym znaczeniu, wskazywanie kierunków oddziaływań – dostarczanie określonych treści stymulujących i budujących najbardziej optymalny rozwój człowieka – we wszystkich sferach jego życia, także w sferze zachowań oraz relacji międzyosobowych. Zważywszy więc na tak fundamentalne znaczenie i rolę wartości w procesie wychowania można powiedzieć, iż stanowią one podstawę tego procesu.

Ponieważ zaś proces wychowania jest dość złożony, ma różne poziomy i przestrzenie, dlatego zagadnienie wartości może być i jest na gruncie tego procesu różnorodnie rozpatrywane. Tak też jest, iż każda z pedagogik (subdyscyplin pedagogicznych) robi to w sposób specyficzny – wskazując, określając i definiując obszary swoich poszukiwań w tym zakresie zawsze aspektywnie je rozpatrując. Jest tak i było również w pedagogice społecznej. Należy tu jednak powiedzieć, iż problematyka wartości w tej pedagogice była stosunkowo rzadko podejmowana, a przynajmniej wprost eksplikowana. W tej sprawie dość trudno jest dziś mówić o wypracowanych w niej stałych – ontologicznych czy epistemologicznych – modelach. Bardziej wyraziste są pod tym względem prace pierwszych pedagogów społecznych, a także tych tworzących w szkole Heleny Radlińskiej – to nurt humanistyczny i wyraźnie antropologiczny tej dyscypliny. Natomiast dominująca – jak się wydaje – dziś tradycja pedagogiki społecznej często inspirowanej marksizmem (realnym socjalizmem), wyraźnie funkcjonalnie interpretowanej raczej w duchu systemowej socjologii i deterministycznie pojętych relacji społecznych, nie rozbudowuje (albo rzadko i nie wprost/*explicite*) sfery wartości i takich, aksjologicznych podstaw tej dyscypliny. Nieco inaczej w tym zakresie kształtowała się myśl społeczna o wychowaniu, którą można by przyporządkować pedagogice społecznej, myśl wypracowywana na gruncie katolickiej nauki społecznej. Tam była ona i jest rozwijana w nurcie neotomizmu i personalizmu społecznego i na tej płaszczyźnie rozbudowywanej aksjologii. Były to jednak i nadal są – jak się wydaje – dwie drogi rozwoju pedagogiki społecznej – raczej oddzielnie, choć równolegle rozwijanej.

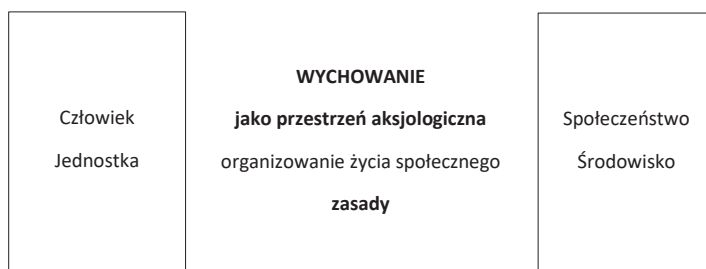
Przedmiotem badań niniejszego artykułu są aksjologiczne podstawy pedagogiki społecznej, wskazanie tego, w jakich obszarach przyjmowanych koncepcji w tej subdyscyplinie pedagogicznej problematyka ta uwidacznia się najbardziej. Pozostają jednak w artykule na poziomie wybranych tylko, choć kluczowych postaci tej dyscypliny – najbardziej reprezentatywnych, przywołując ich wybrane sposoby rozumienia podjętego zagadnienia. Zaproponowane rozważania mają tu charakter refleksji wprowadzających, których pogłębienie wymaga podjęcia się osobnej szczegółowej analizy.

Wartości w pedagogice społecznej – pola poszukiwań

Podstawowym obszarem wskazywanym jako fundamentalny dla pedagogiki społecznej i ją charakteryzujący – dla niej specyficzny – w konsekwencji też w tej perspektywie definiujący tę dyscyplinę, to obszar relacji, jakie zachodzą pomiędzy człowiekiem i społeczeństwem (środowiskiem). Anna Przećławska i Wiesław Theiss jako jedni z czołowych współczesnych przedstawicieli tej dyscypliny pedagogicznej pisali o tym w sposób następujący:

(...) dyscyplina ta zajmuje się teorią środowiskowych uwarunkowań edukacji i rozwoju człowieka oraz teoria i praktyka kształtowania środowiska. Występującą często w tym kontekście pracę socjalną oraz pracę kulturalną traktujemy jako formy przekształcania środowiska (...). Zawsze też pedagodzy społeczni byli zgodni, iż czynnikiem sprawczym zmiany i budowy rzeczywistości są własne możliwości środowiska – siły społeczne (ludzkie), rozumiane jako dynamika skierowana na to, żeby „było lepiej” (...).

Konsekwentnie więc do takiego – można powiedzieć źródłowego – ontologicznego i strukturalnego ujęcia – w sensie przedmiotowym (wskazywanych obszarów badawczych) problematyka aksjologiczna podejmowana w pedagogice społecznej jest sprowadzana. Jest problematyką wyraźnie związaną z zagadnieniem relacji, jaka zachodzi pomiędzy „jednostką/człowiekiem a środowiskiem/socjetytetem”, tak jak obrazuje to rysunek 1.



Rys. 1. Problematyka wartości w pedagogice społecznej – obszary badawcze

Źródło: opracowanie własne.

To ta relacja jest opisywana również aksjologicznie – i tego wymaga – jako relacja o charakterze teleologicznym, a więc z koniecznym jej przełożeniem na praktykę – gdzie pytamy o to, jakie wartości mają być realizowane¹. Przyjmowa-

¹ Sprawę tą podejmuję również w swoich badaniach, do których odwołuję się i przywołuję również w tym opracowaniu, por. M. Cichosz, *Aksjologiczne inspiracje w pracy socjalnej – kontekst*

ną tu **koncepcję człowieka**, jak i koncepcję samej struktury życia społecznego (społeczeństwa) – w pedagogice społecznej najwyraźniej odnoszącą się (odnajdującą się) w **koncepcji środowiska** – jako kluczowych elementów tej relacji, należy poszukiwać i definiować w tym złożonym kontekście relacyjnym – w tym powiązaniu.

Stąd i problematyka wartości była i jest w pedagogice społecznej niejako ukryta (zawarta) w tej relacji i do niej się odnosi. W tym sensie trudno tu jednoznacznie powiedzieć, iż np. na podmiotowy charakter wychowania społecznego składa się tak a tak rozumiana podmiotowość człowieka, jednostki, w tym np. jej zdolność do *twórczych społecznych działań* czy *kulturowej aktywności*. Działania te bowiem zawsze „uwikłane” są, czy też są wypadkową szerszych relacji społecznych, środowiskowych – mechanizmów życia społecznego, które na nie wpływają. Te zaś mogą być różnie rozumiane – niekoniecznie pokrywać się i nie implikować (w sensie epistemologicznej, ontologicznej i aksjologicznej tożsamości) podmiotowej roli człowieka. Przykładem czego może być właśnie pedagogika społeczna – często jednak funkcjonalnie i deterministycznie pojęta (także współcześnie), gdy chodzi o przebieg życia społecznego – przy jednoczesnym dominującym i przyjmowanym deklaratywnie personalistycznym i humanistycznym pojmowaniu człowieka². Choć równocześnie należy pamiętać, iż personalizm i humanizm może mieć swoje różne interpretacje, także przeciwstawne, które można odnaleźć zarówno w koncepcjach skrajnie indywidualistycznych – niedeterministycznych, jak i można przyjmować tu uzasadnienia behawioralne – instrumentalne.

Rozpoznanie tego zagadnienia nie jest dziś łatwe, chociażby na tle widocznie obecnie w analizach społecznych relatywizmu poznawczego – także podejścia multidyscyplinarnego, zawsze różnicującego, wprowadzającego różne wątki i rozwiązania – w jakimś stopniu także relatywizującego.

Dlatego też i same zasady pedagogicznych oddziaływań przyjmowane w pedagogice społecznej, zasady regulujące życiem społecznym, wyraźnie interpretowane aksjologicznie i o takiej zresztą aksjologicznej „naturze” – jak np.: *zasada dobra wspólnego, sprawiedliwości społecznej, pomocniczości, wsparcia, ale i kapitału spo-*

współczesnych przemian cywilizacyjnych, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Pomoc społeczna – praca socjalna. Teoria i praktyka*, t. 1, Bydgoszcz 2003, s. 81–91; także: M. Cichosz, *O strukturze ontologicznej i aksjologicznej pedagogiki społecznej – w poszukiwaniu wartości*, „Wychowanie na co Dzień” 2013, 3 (234), s. 12–15.

² Funkcjonalne i deterministyczne nachylenie pedagogiki społecznej zostało w tradycji tej dyscypliny wyraźniej przyjęte, a na pewno ugruntowane, w okresie tak zwanego realnego socjalizmu i z nim związanego nurtu wychowania socjalistycznego. Wydaje się, iż współczesna pedagogika – także społeczna – pozostaje nadal pod wpływem tych ideowych koncepcji. Ta jednak sprawa wymaga ciągle źródłowych i analitycznych badań i rozpoznania.

łecznego, są również wypadkową pojmowania życia społecznego oraz pojmowania człowieka i jego podmiotowości – jako aktywnego uczestnika życia społecznego³.

Na dodatek zaś każda pedagogika, w tym i pedagogika społeczna, niesie w sobie immanentnie – strukturalnie zawarty imperatyw działania – konieczności realizowania określonej praktyki wychowawczej, o czym była już mowa wcześniej, co również w tym wypadku jest związane z koniecznością przekształcania, organizowania życia społecznego. I tu pojawia się problem wspomnianych wyżej zasad, na podstawie których to przekształcanie ma się dokonywać. Chodzi więc o **zasady organizowania** życia społecznego. To niejako trzecia płaszczyzna interpretacyjna dla problematyki wartości. Jednocześnie kolejny obszar przyjmowanych w tym zakresie koncepcji, pozostających oczywiście w ścisłym związku z koncepcją człowieka, jak i koncepcją relacji społecznych (życia społecznego – czyli w efekcie i źródłowo rozumienia tego, czym jest środowisko)⁴.

Zadanie więc zidentyfikowania pedagogiki społecznej pod kątem obecnych w niej wartości we wskazanych powyżej trzech płaszczyznach jest dość złożone i ostatecznie dość trudne dla jednoznacznego określenia. W tym zakresie istnieją zresztą różne rozstrzygnięcia i przyjmowane rozwiązania.

Przyjmowane rozstrzygnięcia

Specyfiki przyjmowanych rozstrzygnięć, a więc i różnorodności w zakresie podstaw aksjologicznych pedagogiki społecznej – w obszarach, które wyżej zostały zarysowane, można szukać na drogach jej rozwoju – w twórczości i działaniach kluczowych myślicieli i twórców – przedstawicieli tej pedagogiki. W tym zakresie można wskazać na co najmniej kilka wypracowanych w przeszłości odmiennych tradycji i nurtów myślowych:

- związanych z działalnością prekursorów pedagogiki społecznej oraz jej twórcami. Jest to tradycja wyraźnie humanistyczna i antropologiczna;
- z lat 70. i 80., związanych głównie z nurtem tzw. realnego socjalizmu – funkcjonalnie, systemowo i raczej deterministycznie pojmujących relacje społeczne;

³ Zob. B. Smolińska-Theiss, *Źródła pracy socjalnej. Od chrześcijańskiego miłosierdzia do liberalnej demokracji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 5. Szerokie spektrum interpretacyjne w tym aksjologicznym zakresie czytania życia społecznego, także z punktu widzenia rozumienia podmiotowości, można odnaleźć np. w pracach publikowanych na gruncie pedagogiki społecznej, a poświęconych problematyce „kapitału społecznego”, por. K. Marzec-Holka (red), *Kapitał społeczny a nierówność. Kumulacja i redystrybucja*, Bydgoszcz 2005. Także: M. Theiss, *Krewni, znajomi, obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Toruń 2007.

⁴ W kontekście takich sposobów rozumienia wypracowano również całościowe odrębne koncepcje pedagogiki społecznej, w której „bazą” interpretacyjną (na poziomie ontologicznym, epistemologicznym oraz aksjologicznym) pozostaje – jako nadrzędna – kategoria „działania”, por. E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, tom I i II, Warszawa 2007.

- nurt chrześcijański i katolicki, poświęcony wychowaniu społecznemu, nawiązujący do nauczania społecznego Kościoła – uprawiany w intelektualnej tradycji tomistyczno-personalistycznej;
- zróżnicowaną koncepcyjnie i ideowo – współcześnie uprawianą pedagogikę społeczną – odchodzącą od źródłowych tradycji tej dyscypliny.

Dokładne rozpoznanie wyżej wymienionych tradycji i nurtów wymaga szczegółowych epistemologicznych i metodologicznych analiz oraz badań źródłowych. Dla zobrazowania tych nurtów, ich specyfiki (przyjmowanych sposobów rozumowania) zostaną poniżej przytoczone wybrane wypowiedzi ich reprezentatywnych przedstawicieli.

W kręgu twórców pedagogiki społecznej

Tu szczególna (choć nie jedyna) rola Heleny Radlińskiej, także jako twórczyni i organizatorki polskiej „szkoły” pedagogiki społecznej.

W swojej koncepcji Helena Radlińska bardzo mocno zwróciła uwagę na rolę kultury jako nośnika idei (ideałów), które mogą być/są podstawą dla oddziaływania wychowawczych odwołujących się i budujących postawę twórczą wychowanka – zakładając jednocześnie taką jego (wychowanka) właściwość podmiotową – możliwą sferę aktywności. W swoich pracach pisała:

(...) W naukach zajmujących się wychowaniem istnieją dotychczas obok siebie dwie tendencje pozornie sprzeczne. Jedną z nich jest wyłączenie interesowania się tym, co być powinno wedle założeń ideologicznych; jeśli rzeczywistość nie jest z nimi zgodna, zachodzi czyjaś wina. Drugą tendencją jest poszukiwanie podstawy rozumowań w pomiarach istniejącego stanu rzeczy. W pierwszym ujęciu norm jest najwyższy ideał, w drugim – wypadkowa wyniku krzyżujących się zjawisk, jakaś wartość przeciętna. Z punktu widzenia pedagogiki społecznej zarówno ideał, jak i sprzeczna z nim powszechność są składnikami środowiska. Konsekwencją tego ujęcia jest rozpatrywanie stosunków charakterystycznych dla danej epoki, ustroju, cywilizacji na tle zarówno ideału, jak i możliwości jego urzeczywistnienia⁵. (...) Przeżycia młodości najsilniej kształtują ideały, rozbudzają wolę, nadają kierunek dążeniom. Treść ich niekiedy poddawana jest przez wychowawców, częściej przez zetknięcie się z ludźmi i z dziełami, często na pozór przypadkowo. Od kultury otoczenia zależy niejeden przypadek spotkania przeżywanych w tej chwili pożądanых wartości. Słusznie uznano za tragedię narodową niedostępność wielkiej spuścizny kulturalnej, panoszenie się jednodniowych jej namiastek lub tworów pasożytniczych. Ratunek jest wskazywany przez właściwości żywiołu ludzkiego. Przynosi go postawa twórcza, sięganie do środowiska szerszego po wartości w nim utajone⁶.

⁵ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961, s. 42–43.

⁶ *Ibidem*, s. 36.

Dalej autorka podkreślała:

(...) Działalność oświatowa, która wnosi wartości obiektywne, wzbogaca i rozszerza środowiska bezpośrednie jednostek i grup, umożliwia im zrozumienie się i świadome współdziałanie, stwarza dla twórczości jednostek oparcie w istniejącym już dorobku. W ten sposób współdziała w budowaniu bogatych struktur duchowych i sprawia, że to co nazywamy kulturą, może żyć i trwać w nowych stosunkach i nowych dziełach ludzkich⁷.

W nurcie realnego socjalizmu

Z kluczową tu rolą Ryszarda Wroczyńskiego z jednej strony nawiązującego do pierwszej „szkoły” pedagogiki społecznej, z drugiej zaś rozwijającego tę pedagogikę również w nurcie założeń realnego socjalizmu i marksistowskiego sposobu pojmowania relacji i uwarunkowań społecznych rozumianych tu w kontekście zadań wychowawczych. Pisał on, że:

(...) Pedagogika społeczna, opierając się na badaniach empirycznych, a więc na empirii, analizuje wpływy wychowawcze, których źródłem jest środowisko, oraz ustala zasady organizowania środowiska z punktu widzenia potrzeb wychowania. Przez organizowanie środowiska – w ujęciu pedagogiki społecznej – należy rozumieć wytwarzanie bodźców wychowawczo wartościowych oraz kompensowanie wpływów ujemnych. Obie sfery działają ze sobą ściśle sprzężone. Aktualizując w środowisku pozytywne bodźce rozwojowe, na przykład przez powoływanie i organizowanie instytucji wychowawczych (świetlice, kluby, czytelnie itp.) – wytwarzamy wartościowy zespół wpływów wychowawczych; pozytywne wpływy rozwojowe ograniczają lub niwelują zjawiska społecznie ujemne (wykolejenie moralne, włóczęgostwo, alkoholizm itp.)⁸.

I dalej, rozwijając swoje ustalenia, autor pisał:

(...) Istota rozwoju polega nie na jednostronnej zależności człowieka od czynników środowiskowych, ale na obustronnej funkcjonalnej współzależności człowieka i środowiska. Ta funkcjonalna współzależność dotyczy zarówno czynników natury biopsychicznej, jak warunków naturalnych i społecznych. Czynniki biologiczne kształtują rozwój człowieka, nie determinują go jednak, mogą być drogą świadomej działalności oraz organizowania odpowiednich wpływów środowiskowych korygowane; środowisko naturalne i środowisko społeczne nie są czymś stałym i niezmiennym, podlegają przemianom pod wpływem działalności ludzi. Te złożone warunki rozwoju, wyznaczone przez różne czynniki, stanowią o istocie funkcjonalnej współzależności między człowiekiem a środowiskiem⁹.

⁷ *Ibidem*, s. 41.

⁸ R. Wroczyński, *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa 1966, s. 46–47.

⁹ *Ibidem*, s. 64.

Kontynuując rozważania, Wroczyński pisał dalej:

(...) Problemy środowiska wychowawczego i organizacji pracy kulturalno-oświatowej w środowisku nabierają szczególnej wagi w społeczeństwie socjalistycznym. Rozwój bowiem społeczeństwa socjalistycznego opiera się na planowej organizacji wszystkich dziedzin gospodarki i kultury. Planowy charakter ma również organizacja życia społecznego oraz oświaty i wychowania w środowisku. Każda jednostka w ustroju socjalistycznym powinna mieć możliwość zaspokojenia swoich społecznych i kulturalnych potrzeb w środowisku swego życia i pracy; środowisko z kolei powinno być tak zorganizowane, aby kształtowało warunki i bodźce rozwojowe zgodnie z podstawowymi ideałami wychowania socjalistycznego. Dla zrealizowania tych zadań niezbędna jest znajomość teoretycznej problematyki wychowawczego funkcjonowania środowiska oraz naukowo uzasadniona metodyka pracy wychowawczo-oświatowej w środowisku (...)¹⁰.

W nurcie nauczania społecznego Kościola

Jako jedna ze znaczących postaci tego nurtu – Andrzej Niesiołowski – wskazuje na duchową stronę natury ludzkiej oraz taki duchowy i uniwersalny wymiar kultury i wartości oraz ich rolę „w” i „dla” wychowania. Pisze o tym w sposób następujący:

(...) Wśród dyskutowanych współcześnie zagadnień kultury najmniejszą stosunkowo uwagę zwrócono na samego człowieka, jako konsumenta dóbr kulturalnych. Studiujemy przede wszystkim procesy tworzenia się wartości kulturalnych, a zwłaszcza te wartości same w oderwaniu od człowieka. A przecież wartości są zawsze czymś wartościami, i tylko jako czyjeś wartości istnieją one realnie (...)¹¹.

Problematykę kultury autor rozwija dalej w swoich rozważaniach:

(...) Chcąc poznać metody kształtowania kultury społecznej musimy zanalizować głębiej nieco jej składniki (...). Badając bliżej nieco charakter kultury społecznej jednostki stwierdzić musimy, że zaznaczają się tu niewątpliwie pewne cechy wrodzone (...). Są egoiści z urodzenia, jak i urodzeni altruści. Wielką rolę odgrywa tu również temperament. Te cechy wrodzone ulegają pewnej ewolucji naturalnej w miarę narastania przeżyć. Doznania dobroci ludzkiej pozostawiają na ogół ślad w całej postawie, która ulega złagodzeniu (...). Człowiek przystosowuje się samorzutnie do środowiska i panującej w nim postawy duchowej. W ten sposób wytwarza się pewna naturalna kultura społeczna, stanowiąca samorzutny wynik rozwoju i warunków. Na tym podłożu naturalnym wyrasta druga warstwa kultury społecznej, stanowiąca wyraz dążeń i ideałów świadomie uznanych i szerczonych. Będzie to realizacja jakichś zasad i ideałów, wysnutych z refleksji. Mogą to być dedukcje z norm

¹⁰ *Ibidem*, s. 50.

¹¹ Zob. D. Jagielska, J. Kostkiewicz, *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego*, Kraków 2015, s. 109.

głównych, albo i indukcyjnie wypracowane konkretne wskazania. Nazwiemy to racjonalną kulturą społeczną. Rozróżnić tu trzeba oczywiście same normy i ich wykonanie (...) ¹².

Następnie Niesiołowski konkluduje tak:

(...) Kto uznał prawdziwość założeń poznawczych katolicyzmu i jest zdecydowany przyjąć wynikające z nich konsekwencje, ten znalazł się już pod przymusem logicznym w stosunku do wartości, które w obrębie tego systemu myślowego obowiązują jako konieczne wnioski z danych już przesłanek. (...) Zrozumiemy teraz dlaczego uprzytomnienie sobie tej najwyższej wartości i rozbudzenie miłości dla Boga jest rzeczą wymagającą tak ogromnego trudu pracy wewnętrznej – mimo że chodzi tu przecież o postulaty i postawy tak oczywiste. Te subiektywne trudności dostępu do wartości najwyższej nie istnieją jednak dla samego systemu katolickiej ideologii wychowawczej, który się na uznaniu tej wartości naczelnej opiera. Ta rozbieżność między subiektywnym przeżyciem wartości a jej rzeczowym znaczeniem powoduje jednak niewątpliwie silne zahamowanie dynamiki katolickiej ideologii wychowawczej (...) ¹³.

Inspiracje współczesne

We współczesnych ujęciach przyjmowanych w pedagogice społecznej często akcentowana jest rola człowieka jako aktywnego i twórczego podmiotu pozostającego w takiej „dialogicznej” relacji, także do środowiska społecznego i innych jednostek. Na tym też tle ważna jest rola edukacji społecznej (środowiskowej). Wiesław Theiss, przyjmując tu określoną wizję środowiska, pisze: „(...) [środowisko] jest miejscem spotkania i dialogu z drugim człowiekiem, z kulturą, przeszłością oraz z przyrodą. Jest terenem poszerzającej się aktywności gospodarczej, społecznej oraz politycznej społeczeństwa (...)” ¹⁴. W tym kontekście autor zwraca uwagę na rolę specyficznie pojętej edukacji środowiskowej:

(...) Ważna jest w tym procesie także szeroko rozumiana edukacja społeczna w środowisku. Składa się na nią, z jednej strony, wiedza o współczesnym świecie, rządzących nim prawach społecznych i ekonomicznych, o możliwościach i ograniczeniach, które niesie dzisiejsza cywilizacja i technologia. Z drugiej strony – stymulowanie miejscowych pozytywnych czynników rozwoju oraz wychowanie dla dobra wspólnego, rozumianego jako zespół nienaruszalnych praw osoby w zakresie moralnym, materialnym oraz intelektualnym. W parze z tym idzie kształtowanie umiejętności dialogu, współpracy, tolerancji i zaufania. Ramą, która łączy ogół idei i działań składających się na tę aktywność jest społeczeństwo obywatelskie, struktura jednocząca ludzi w demokratycznym działaniu (...) ¹⁵.

¹² *Ibidem*, s. 228.

¹³ *Ibidem*, s. 243, 245.

¹⁴ W. Theiss, *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 10, s. 1

¹⁵ *Ibidem*.

Pozostając w nurcie współczesnych interpretacji podejmowanych w obrębie pedagogiki społecznej a odnoszących się do sfery aksjologii, można przywołać także odmienne od dotychczasowych – tradycyjnych ujęć w tej dyscyplinie – podejście przyjmowane w odniesieniu do zagadnienia instytucji i instytucjonalizacji. Ewa Marynowicz-Hetka opracowała w tym zakresie koncepcje instytucji symbolicznej i środowiska niewidzialnego. Definiując to zagadnienie, pisze:

(...) Wymiar aksjologiczny społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki najogólniej mówiąc, wyraża się w takim jego rozumieniu, że szczególne miejsce zajmuje kategoria instytucji symbolicznej nawiązująca do zaproponowanej w pracach Radlińskiej koncepcji środowiska niewidzialnego. Aktywność pedagoga społecznego w polu praktyki staje się działaniem społecznym o cechach uwspólnienia wówczas, gdy udaje się stworzyć instytucję symboliczną. W trakcie tego procesu konstruuje się nowa instytucja (zespół norm i wartości), która znajduje się na styku instytucji realnej i wyobraźniowej. Tworzenie instytucji symbolicznej odbywa się w związku relacyjnym między jednostkami usytuowanymi w środowisku życia (...)¹⁶.

Przytoczone powyżej przykłady pokazują różne sposoby i kierunki interpretacyjne, jakie były i są podejmowane w pedagogice społecznej ze względu na przyjmowane w niej sposoby rozumienia wartości. Problematyka ta ma swoje różne – strukturalne – punkty odniesienia. Źródłowymi jednak i fundamentalnymi zdają się być te rozstrzygnięcia, które odnoszą się do człowieka, dalej do środowiska oraz do zasad jego funkcjonowania.

Dobro wspólne – aksjologiczna przestrzeń wychowania społecznego

Jedną z wyżej przywołanych sfer funkcjonowania wartości w pedagogice społecznej stanowią zasady, na podstawie których należy (przyjmuje się, by) organizować życie społeczne. Jedną z tych zasad klasycznie już i tradycyjnie wskazywanych w tej pedagogice jest zasada dobra wspólnego. Sposoby rozumienia tej zasady wyrastają z wielu tradycji myślowych, które można odnaleźć nie tylko w naukach społecznych¹⁷.

¹⁶ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź 2019, s. 25.

¹⁷ Problematyką dobra wspólnego zajmowałem się już wcześniej. W tej części artykułu przywołuję moje rozważania zawarte w opracowaniu pt. *Pedagogika społeczna – współczesne wyzwania – zapomniane perspektywy*, [w:] M. Deptuła, R. Leppert (red.), *Listy z podróży*, Bydgoszcz 1977.

Rozumienie pojęcia – inspiracje chrześcijańskie

Problematyka dobra wspólnego – w rozważaniach odnoszących się do życia społecznego – pojawiła się już bardzo dawno. Załączki tej idei można znaleźć już u Platona, który używał w swoich pismach pojęcia „wspólnego pożytku”. W prawodawstwie rzymskim problematykę dobra wspólnego nazywano pomyślnością społeczeństwa. Chrześcijaństwo od samego początku podjęło problematykę dobra wspólnego. Św. Augustyn problematykę tę wyrażał poprzez formułę „pokoju i uporządkowania zgody”¹⁸. Najpełniej jednak tę problematykę podjął i zaprezentował, wielokrotnie poruszając ją w swoich pismach, św. Tomasz z Akwinu¹⁹. Dobro wspólne ukazał św. Tomasz w postaci, czy raczej na przykładzie, modelu świata. „(...) Stworzenia na mocy cząstkowego bytu i określonego miejsca w proporcjonalnie ustopniowanym kosmosie partycypują w Dobru Najwyższym (Bogu), które jest najwyższym dobrem wspólnym (*Summum bonum commune*) (...)”²⁰. Za dobro wspólne uważał także św. Tomasz „(...) ład wszechświata oraz rozumianą analogicznie doskonałość wszechświata, w której uczestniczy dobro pojedynczych istot a ponadto porządek społeczny, który łączy działania ludzi zmierzających do szczęścia oraz doskonałość ludzkiej natury, dochodzącej w miarę doskonalenia się społeczności do coraz większej pełni (...)”²¹.

Dobro wspólne w takim ujęciu było więc bardziej rozumiane jako społeczna zasada moralna, która obowiązuje ponad konkretnymi warunkami czasu i miejsca. W tym sensie można wyraźnie wyróżnić jakby dwa poziomy dobra wspólnego: ontologiczny oraz antropologiczny. W sensie ontologicznym dobro wspólne należy pojąć transcendentalnie i jest nim ostatecznie Bóg oraz ład kosmosu, zaś w sensie antropologicznym jest nim dobro ludzkości albo konkretnej społeczności²².

Rozstrzygnięcia odnoszące się do idei dobra wspólnego, a dokonane przez św. Tomasza, na długie lata ukierunkowały tę problematykę, i choć była ona podejmowana w różnych okresach czasu, z większą mocą powróciła na przełomie XIX i XX wieku. Przyjmując, jako wyjściową definicję dobra wspólnego właśnie od św. Tomasza, można przyjąć, że zasadza się ona na fakcie takim, iż człowiek partycypuje w dobru wspólnym, równocześnie zaś podejmując życie społeczne – współtworzy dobro wspólne tych społeczności, do których należy. Sama zaś społeczność rozumiana jest jako zespół osób – istot rozumnych i wolnych. Naturą

¹⁸ J. Krucina, *Dobro wspólne*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin 1985.

¹⁹ J. Majka J. *Filozofia społeczna*, Wrocław 1982.

²⁰ J. Krucina, *op. cit.*, s. 1379.

²¹ *Ibidem*.

²² Dogłębniejsze zrozumienie idei dobra wspólnego w tomistycznej filozofii społecznej i teologii wymagałoby dokładniejszych i szczegółowych analiz. W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż w twórczości samego św. Tomasza z Akwinu znajdujemy aż 343 teksty, w których porusza on problematykę dobra wspólnego, por. J. Majka *op. cit.*, s. 155.

zaś osoby jest możliwość tworzenia kultury: ekonomicznej, artystycznej, moralnej itd. W tym sensie szeroko pojęta kultura stanowi aksjologiczny wymiar dobra wspólnego, którego nie można pojąć bez trwałych wartości i norm moralnych.

Rozstrzygnięcia współczesne

Współcześnie istnieją różne koncepcje dobra wspólnego, różne podejścia do tego zagadnienia. Można wyróżnić podejście indywidualistyczne, kolektywistyczne oraz personalistyczne²³. W podejściu **indywidualistycznym** oraz liberalistycznym kategoria dobra wspólnego jest pomijana albo zredukowana tylko do sfery wartości materialno-ekonomicznych. Liberalizm, akcentując i podkreślając prawa jednostki, pomniejsza jej społeczne zobowiązania, prowadząc do kształtowania postaw aspołecznych. Wartości i normy moralne, bez których trudno jest mówić o dobru wspólnym, są tu relatywizowane. W koncepcji **kolektywistycznej** dobro wspólne odgrywa bardzo ważną rolę. Następuje tu jednak niebezpieczne przeniesienie, a przez to wypaczenie sensu tej idei. Mianowicie w miejsce dobra osoby akcentuje się role struktur społecznych, ekonomicznych, politycznych. Tak pojęty kolektywizm często przeradza się w ustrój totalitarny, w którym prawa człowieka są ograniczane, a godność człowieka często poniżana. W trzecim podejściu do dobra wspólnego, w podejściu **personalistycznym**, przyjmuje się dwubiegunowość tej idei. W strukturze dobra wspólnego można wyróżnić dwa jego elementy składowe: wewnętrzny i zewnętrzny:

(...) Element wewnętrzny dobra wspólnego ma charakter ontologiczno-aksjologiczny, mianowicie dobrem takim jest integralny rozwój ludzkiej osoby i zespół niezbędnych do tego wartości. Element zewnętrzny dobra wspólnego ma profil społeczno-instytucjonalny, jest to zespół struktur, instytucji, warunków ekonomicznych oraz społecznych nieodczow-nych dla realizacji dobra wspólnego (...)²⁴.

Tak więc można powiedzieć, że w tym ujęciu dobro wspólne koncentruje się na osobie ludzkiej oraz tych wartościach, które umożliwiają jej harmonijny rozwój. Dobro wspólne więc to osoba ludzka i wartości. Ponieważ zaś człowiek jako istota społeczna realizuje się (może się rozwijać) w takich dziedzinach, jak: ekonomia, kultura, etyka, religia itd., na dobro wspólne składają się takie wartości, jak: wartości ekonomiczne, kulturowe, moralne, ideowe itd. W podejściu personalistycznym podkreśla się również to, iż dobro wspólne, by takim było i pozostało, musi mieć pewne cechy, właściwości. Według Jacques'a Maritain dobro wspólne:

²³ S. Kowalczyk, *Człowiek a społeczność*, Lublin 1994, s. 238.

²⁴ *Ibidem*, s. 236, por. M.A. Krąpiec, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1979, s. 293–300.

- powinno być rozdawane, możliwa więc jest i konieczna jego redystrybucja;
- winno być podstawą i zakładać istnienie władzy społecznej, która czuwałaby nad jego realizacją;
- winno być dobrem etycznie godziwym²⁵.

Przytoczone tu, jak również inne, koncepcje dobra wspólnego można przyporządkować dwóm koncepcjom: instrumentalno-instytucjonalnej oraz esencjalnej²⁶. W koncepcji **instrumentalno-instytucjonalnej** społeczność jest zobowiązana nieść pomoc i służyć w rozwoju i doskonaleniu jednostki osobie jako istocie niepowtarzalnej i samoistnej. W koncepcji **esencjalnej** o rozwoju człowieka decyduje nie tyle dostarczana „pomoc instrumentalna”, ma ona charakter pomocniczy, co wrodzone nastawienie człowieka na dobro oraz jego podatność na zdobywanie i pomnażanie wartości. To wrodzone nastawienie na dobro i jego zdobywanie ma charakter nie tylko indywidualny, ale i społeczny – chcemy i docieramy do dobra nie tylko sami, ale i z innymi.

Współcześnie rozważania na temat idei dobra wspólnego podejmowane są głównie na gruncie filozofii społecznej oraz socjologii. Kierunkami filozoficznymi, gdzie istnieje bogata tradycja rozważań nad dobrem wspólnym, są tomizm i personalizm chrześcijański. Również wiele analiz podejmowanych dziś w etyce ma swoje wyraźne i jednoznaczne odniesienie do dobra wspólnego. Z problematyką tą łączy się bowiem bezpośrednio problem praw człowieka, wolności, wartości.

W pedagogice społecznej – wyzwania

W pedagogice społecznej, szczególnie w tradycjach polskiej pedagogiki społecznej, zagadnienie dobra wspólnego ma swoje odniesienie do takich idei, jak: idea sprawiedliwości społecznej, idea pomocniczości itp. Są to idee społeczne, które były bardzo wyraźnie obecne w koncepcjach XIX-wiecznej pedagogiki społecznej – chodzi tu zwłaszcza o szkołę Heleny Radlińskiej. Idee te są aktualne i dzisiaj, choć obecne zmiany cywilizacyjno-kulturowe każą spojrzeć na wspomniane tu idee, a więc i samą ideę dobra wspólnego, nieco inaczej, z uwzględnieniem obecnego kontekstu społeczno-kulturowego i specyfiki obecnych przemian. Wydaje się jednak, że niepodważalnym pozostaje fakt, iż nie da się pojąć i usprawiedliwić do końca człowieka – osoby w jego odniesieniu do życia społecznego, bez odniesienia do świata wartości. Sam ten fakt natomiast usprawiedliwia niejako zorganizowaną, zinstytucjonalizowaną pomoc człowiekowi, jaką niesie się w jego rozwoju, tak by jego godność była uszanowana, a prawo do rozwoju było w pełni respektowane i gwarantowane.

Przed pedagogiką w ogóle, a pedagogiką społeczną w szczególności, stoi więc dziś szczególne zadanie – społecznej troski o dobro człowieka, organizowania

²⁵ J. Majka, *op. cit.*, s. 171.

²⁶ J. Krucina, *op. cit.*, s. 1380.

pomocy w rozwoju, zapewniania godziwego wzrastania w poszanowaniu natury człowieka nastawionej na świat wartości, do którego to świata człowiek nieustannie zmierza, i który niesie w sobie.

Zakończenie

Problematyka wartości dla nauk społecznych, w tym i dla pedagogiki, wydaje się problematyką bardzo ważną i podstawową. Wszystkie bowiem nauki, które mówią o człowieku, o jego relacjach ze światem – a zwłaszcza relacjach z drugim człowiekiem i innymi ludźmi – w sposób oczywisty odnoszą się i są zakotwiczone w świecie norm, wzorów, wzorców, w świecie oczekiwań i pragnień, także przeżyć duchowych i takich odniesień – a to jest właśnie świat wartości. One też w naukach tych są poddawane racjonalnemu oglądowi i takim poznawczym penetracjom. W tym zakresie to ważne zadanie poznawania wypracowanych już tradycji myślenia, ale także wyzwanie, by dobrze wsłuchiwać się w warunki i przemiany czasów współczesnych.

Bibliografia

- Cichosz M., *O strukturze ontologicznej i aksjologicznej pedagogiki społecznej – w poszukiwaniu wartości*, „Wychowanie na co Dzień” 2013, 3 (234), s. 12–15.
- Cichosz M., *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Kraków 2014.
- Deptuła M., Leppert R. (red.), *Listy z podróży*, Bydgoszcz 1977.
- Jagielska D., Kostkiewicz J., *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego*, Kraków 2015.
- Kowalczyk S., *Człowiek a społeczność*, Lublin 1994.
- Krąpiec M.A., *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1979.
- Krucina J., *Dobro wspólne*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin 1985.
- Majka J., *Filozofia społeczna*, Wrocław 1982.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I i II, Warszawa 2007.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź 2019.
- Marzec-Holka K. (red.), *Kapitał społeczny a nierówności. Kumulacja i redystrybucja*, Bydgoszcz 2005.
- Marzec-Holka K. (red.), *Pomoc społeczna – praca socjalna. Teoria i praktyka*, t. 1, Bydgoszcz 2003.
- Przeclawska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, [w:] A. Przeclawska (red.), *Pedagogika społeczna. Kregi poszukiwań*, Warszawa 1993, s. 9–28.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961.
- Smolińska-Theiss B., *Źródła pracy socjalnej. Od chrześcijańskiego miłosierdzia do liberalnej demokracji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 5, s. 12–16.
- Theiss M., *Krewni, znajomi, obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Toruń 2007.
- Theiss W., *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 10, s. 6–9.
- Wroczyński R., *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa 1966.