

**Andrzej Olubiński**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: 0000-0003-2658-6153

## **„Świat życia” i „Mała ojczyzna” jako obszary procesów edukacyjnych**

Przedmiotem rozważań zawartych w niniejszym opracowaniu są refleksje na temat kontekstów edukacyjnych związanych z kategoriami „świata życia” i „małej ojczyzny”. Zdaniem autora potrzeba refleksji w tym obszarze wynika przede wszystkim z faktu, że odczuwanie życia ludzkiego staje się coraz bardziej widoczne w wyniku przemożnego wpływu cywilizacji technologicznej i strukturalnej przemocy. Pewną szansą powrotu do ludzkiej egzystencji lub zatrzymania tych niekorzystnych procesów i zjawisk wychowawczych może być życie w lokalnych społecznościach, które w naturalny sposób dbały o realizację podstawowych wartości, takich jak: pomoc i wsparcie, tolerancja, podmiotowość więzi i komunikacja, troska o słabych i niepełnosprawnych, współpraca, dążenie do poprawy środowiska własnego życia, przestrzeganie zasad demokratycznego uczestnictwa itp. Tak rozumiane procesy wychowawcze w naturalnym środowisku życia są bliskie pedagogice społecznej jako dyscyplinie, której celem jest właśnie aktywizacja naturalnych środowisk wychowawczych poprzez stymulowanie i rozwój istniejących sił społecznych. Zdaniem autora przykładem takiego środowiska edukacyjnego może być społeczność akademicka, zarówno ze względu na statutowe funkcje dydaktyczne, jakie pełnią uczelnie, jak i fakt częstego lokowania go na jasno określonym terenie. Między innymi z tych powodów można analizować środowiska akademickie jako pewien świat życia i małą ojczyznę, której istotą jest świadomość współlistnienia, współrozwoju, współpracy, wspólnych działań czy wspólnie rozwiązywanych problemów służących realizacji podstawowych wartości. Czy jednak w obliczu różnych zagrożeń społecznych i cywilizacyjnych można dziś powrócić do koncepcji małej ojczyzny w kampusach akademickich?

**Słowa kluczowe:** świat życia, mała ojczyzna, pedagogika społeczna, kampus uniwersytecki jako mała ojczyzna

### **Lifeworld and Little Homelands Areas of Educational Processes**

The subject of the considerations included in this study were reflections on educational contexts related to the categories of *lifeworld* and *little homeland*. According to the author, the

need for reflection in this area is primarily due to the fact that the dehumanization of human life is becoming more and more visible, as a result of the overwhelming influence of technological civilization and structural violence. A certain chance to return to human existence or to halt these unfavourable processes and educational phenomena may be living in local communities, which have always naturally taken care of the realization of basic values such as: help and support, tolerance, subjectivity of bonds and communication, care for the weak and disabled, cooperation, striving to improve the environment of one's own life, observing the principles of democratic participation, etc. Educational processes in the natural environment of life, understood in such a way, are close to social pedagogy as a discipline which aims precisely at activating natural educational environments by stimulating and developing the existing social forces. According to the author, an example of such an educational environment may be the academic community, due to both the statutory educational functions performed by universities, as well as the fact of its frequent location in a clearly defined area. For these reasons, among others, one could analyse academic communities as a certain *lifeworld* and a *little homeland*, the essence of which is the awareness of coexistence, co-development, cooperation, joint actions or jointly solved problems aimed at realization of basic values. However, in the face of various social and civilization threats, is it possible to return to the concept of a *little homeland* in academic campuses today?

**Keywords:** lifeworld, little homeland, social pedagogy, university campus as a little homeland

Zasadniczym celem zawartych poniżej rozważań jest próba refleksji nad tzw. światem życia oraz małą ojczyzną – kategoriami pojęciowymi najogólniej rozumianymi jako swoista psychospołeczna przestrzeń życia ludzi, w której realizują oni swoje życiowe role kształtujące ich postawy i zachowania. W istocie rzadko kiedy kojarzymy środowisko naturalnej egzystencji z procesami szeroko rozumianej edukacji, której sens polega na mniej lub bardziej intencjonalnych zachowaniach będących efektem codziennych czynności, wynikających z realizowanych w określonym czasie oraz przestrzeni ról społeczno-zawodowych. Aktywność jednostek oraz grup w dużym stopniu jest również funkcją ich usytuowania społeczno-demograficznego, a także życia w określonym środowisku klimatyczno-przyrodniczym. Tak czy inaczej, całość różnorodnych czynników społecznych, psychologicznych, biologicznych oraz przyrodniczych, z którymi ma do czynienia człowiek żyjący w określonej przestrzeni terytorialnej, w podstawowym zakresie wywiera przemożny wpływ na charakter zachowań, postaw oraz system preferowanych wartości. Ważne jest także to, że procesy te zawsze dokonują się „tu i teraz”: tu – w konkretnym środowisku życia, z którym jednostka się identyfikuje, z którym jest emocjonalnie związana itp., oraz teraz – w określonym czasie, determinującym różnorodne wpływy oraz stanowiącym o wieku rozwojowym człowieka.

Przykładem specyficznego świata życia oraz małej ojczyzny, który charakteryzujemy w końcowych fragmentach niniejszej publikacji, jest środowisko społeczności uczelni wyższej. Jest to na ogół ściśle wyodrębnione terytorium, zamieszkałe przez studentów oraz nierzadko pracowników, którzy stanowią swoistą wspólnotę wartości, poglądów oraz postaw, skupionych wokół realizacji przez uczelnię przypisanych jej celów, funkcji i zadań o charakterze kształcąco-edukacyjnym. Ale, w tym kontekście, przedmiotem rozważań, analiz oraz diagnoz edukacyjnych może być życie codzienne społeczności akademickiej – jej problemy, sposób życia, spędzanie wolnego czasu, charakter relacji i więzi; ale również interesujący obszar różnego rodzaju przejawów niedostosowania społecznego, konfliktów, jawnych oraz ukrytych nieprawidłowości funkcjonowania uczelni, a nawet przejawy zachowań patologicznych. Diagnoza bowiem tego typu zachowań lokalnej społeczności, to przecież również jest codzienność świata życia jej członków, który stanowi integralną część szeroko rozumianych procesów edukacji w tym środowisku.

## Wprowadzenie

Potocznie „świat życia” można ujmować w kategoriach jakości życia, sposobów lub nawet stylów życia, w kontekście zarówno podmiotowej tudzież społecznej analizy oraz oceny określonych procesów oraz zachowań ludzi związanych z codzienną egzystencją w określonym środowisku, jak i w kontekście prób ewaluacji jakości tej egzystencji, według przyjętych standardów oraz wartości edukacyjnych, w tym zwłaszcza procesów animacyjno-emancypacyjnych. Perspektywa badań humanistyczno-edukacyjnych nad światem życia ludzi w ich naturalnym środowisku, wydaje się ciągle jeszcze niedoceniana, zwłaszcza w kontekście rzeczywistej roli, jaką współczesne środowisko odgrywa w życiu żyjących tam ludzi, oraz rozwoju samego środowiska.

Z kolei wchodzący w skład „świata życia” termin „mała ojczyzna” to swoście rozumiana psychofizyczna przestrzeń kształtująca określone więzi, aktywność oraz charakter zaangażowania jednostek oraz grup w jej rozwój. Jak pisze bowiem Wiesław Theiss, znawca problematyki „małych ojczyzn”:

mała ojczyzna jest zbiorowym podmiotem edukacyjnym realizującym zadania społeczno-edukacyjne, w formie wspólnotowo-samorządowej, na określonym obszarze (terenie). U podstaw tego rodzaju społecznej aktywności leży odległa i bogata tradycja akcji społeczno-oświatowej, której zadaniem było budzenie i wyzwalanie sił społecznych (2006, s. 15).

Mała ojczyzna powstaje dzięki osobistemu, bezpośredniemu oraz głęboko emocjonalnemu stosunkowi człowieka do środowiska, w którym żyje. Niekiedy łączy się z faktem urodzenia się w tym miejscu; niekiedy z dzieciństwem oraz okresem młodości; często z czasem intensywnej nauki czy pracy zawodowej; z wypoczynkiem oraz rekreacją. Tak czy inaczej, mała ojczyzna jest przestrzenią o charakterze głównie emocjonalnym. Jest to także często tzw. terytorium rodzinne, kraj rodziców, przodków, ale również teren silnych przeżyć oraz doznań „tu i teraz”.

Mała ojczyzna, jako kategoria aksjonormatywna, ujawnia bogate możliwości edukacyjne oraz socjalizacyjne, zwłaszcza w społeczeństwie ponowoczesnej cywilizacji, stanowiącej jednak – obok możliwych korzyści – także poważne zagrożenie dla rozwoju autonomii, emancypacji oraz demokracji. Jednostka w świecie małej ojczyzny może czuć się u siebie, mieć poczucie godności oraz obecności poprzez możliwość aktywnego ulepszania istniejących warunków egzystencji. Dzięki życiu tu i teraz, życiu razem z innymi, człowiek małej ojczyzny nie czuje się zbędny, wykluczony, niepotrzebny itd. Wspólna obecność, aktywność oraz świadomość, może wypełniać poczucie pustki, beznadziejności oraz bezsensu codziennego życia (Theiss, 2006, s. 15–18, por. Theiss, 2001).

## **Edukacja w środowisku życia, w ujęciu pedagogiki społecznej**

Jeśli jednak mówimy o podstawowych procesach edukacyjnych w środowisku życia człowieka, to należy charakteryzować je w kontekście założeń pedagogiki społecznej. Subdyscyplina ta stara się bowiem diagnozować, ale zwłaszcza konstruować takie modele egzystencji jednostki w środowisku, dzięki którym miałaby ona szanse optymalnej realizacji swoich ontogenetycznych możliwości. Niewątpliwie źródła rozwoju pedagogiki społecznej należałoby zatem wiązać z ideami dążenia do wolności, sprawiedliwości społecznej; godnymi warunkami życia oraz pracy, rozwojem demokracji, a w istocie marzeniami odnoszącymi się do w pełni szczęśliwego życia opartego na realizacji humanistycznych wartości. Jednak to, co zasadniczo różni pedagogów społecznych od filozofujących utopistów, to głównie fakt, że ci pierwsi zawsze mocno trzymali się realiów, twardo stąpali po ziemi, dobrze znali otaczającą ich rzeczywistość, w kontekście różnorodnych uwarunkowaniach ekonomicznych, społecznych, psychobiologicznych, ekologicznych czy kulturalnych. Rzetelna oraz wielostronna diagnoza warunków życia jednostek oraz grup społecznych (opis, rozpoznanie) była zawsze punktem wyjścia do ich oceny, w kontekście możliwości oraz poziomu ich rozwoju jako kreatywnych podmiotów. Dopiero na tej właśnie podstawie pedagogowie społeczni, często również kojarzeni z aktywnością czysto praktyczną, działający czy to jako pracownicy społeczni, służby społeczne, wolontariusze czy po prostu

ludzie dobrej woli realizujący zadania pomocowe, opiekuńcze czy socjalne itd., w różnego rodzaju środowiskach, placówkach czy instytucjach – usiłują wydobywać oraz rozwijać ludzkie wartości.

Istotą oraz właściwym sensem koncepcji pedagogiki środowiskowej zawsze był, ale i nadal jest, szeroki, tj. systemowy oraz interdyscyplinarny ogląd warunków życia jednostek oraz grup społecznych, zwłaszcza społecznie upośledzonych, marginalizowanych czy zaniedbanych, pod kątem zarówno oceny ich roli w optymalizacji rozwoju, jak i – a może głównie – pod kątem ich ulepszenia, w imię realizacji celów społeczno-edukacyjnych. Można by zatem powiedzieć, że pedagogowie społeczni z jednej strony krytycznie oceniają szanse oraz możliwości rozwoju osoby oraz grup ludzkich w danych warunkach społeczno-środowiskowych ich egzystencji; z drugiej starają się tworzyć interdyscyplinarne koncepcje realnych zmian tych warunków, tak aby ludzie mogli urzeczywistniać swój rozwojowy potencjał; z trzeciej wreszcie, często sami włączając się w realizację tych idei, czy to poprzez różnego rodzaju aktywność społeczną czy np. realizując program badań typu: badania w działaniu, badania interwencyjne czy badania krytyczno-humanistyczne.

Potrzeba społeczno-edukacyjnych przeobrażeń środowiska oraz warunków życia ludzi wynika zatem zarówno z etyki humanistycznej związanej z przyjęcia założenia, że człowiek oraz jego rozwój i dobro są największą wartością, jak i z oczywistego faktu, iż niekorzystne okoliczności ludzkiego życia muszą wiązać się również z czystym marnotrawstwem ludzkiej energii, sił, talentów czy różnorodnych możliwości, z powodu których swoje życie przegrywa nie tylko każda indywidualna jednostka, ale przecież swoje rozwojowe szanse przegrywa również w ten sposób określona grupa, środowisko, instytucja oraz całe społeczeństwo. Jeśli zatem szacuje się, że np. w naszym społeczeństwie 25% ludzi żyje na granicy ubóstwa, że 70% kończy tylko edukację na poziomie gimnazjum oraz szkoły średniej, że ponad 70% obywateli legitymuje się niską świadomością oraz wiedzą np. prawną, ekonomiczną, społeczno-obywatelską czy informatyczną itd. – to *de facto* również oznacza, że państwo oraz społeczeństwo tylko w ok. 30% jest zdolne uruchomić ludzki potencjał, kreatywne możliwości czy twórcze zdolności. Stąd zapewne Erich Fromm miał na myśli również polskie społeczeństwo (chciałoby się dodać, iż nie tylko socjalistyczne) kiedy twierdził, że większość ludzi, którym przyszło urodzić w niekorzystnym społeczeństwie wychowującym oraz środowisku życia, najczęściej umiera zanim tak naprawdę się narodzą (tj. zanim rozwiną swoje podstawowe możliwości oraz siły) (Olubiński, 2004, s. 22).

Tak zatem, aby widoczny gołym okiem czarny scenariusz przedwczesnego „uśmiercania” całych, ogromnych grup ludzkich został w jakimś przynajmniej stopniu ograniczony – pedagogowie społeczni, ale również co bardziej wrażliwi politycy społeczni, społeczni ekonomiści tudzież humanistycznie zorientowani

filozofowie, ideolodzy oraz po prostu patrioci: nawołują, ostrzegają, tworzą koncepcje, idee, programy oraz konkretne plany organizacji bardziej sprawiedliwego oraz godnego społeczeństwa, bardziej świadomych swoich praw społeczności czy bardziej pragnących zdecydować o własnym losie – grup i jednostek. Oczywiście problem organizacji i rozwoju obywatelskiego społeczeństwa, które – w koncepcji pedagogów społecznych – byłoby kwintesencją społeczeństwa wychowującego, wydaje się kwestią nader złożoną i wielorako uwarunkowaną. Tego typu wizje tworzone były przez największe szkoły filozoficzno-socjologiczne, niemal w całej historii ludzkości. W kontekście jednak założeń pedagogiki społecznej, nie o takie ustrojowe lub makrosocjologiczno-ekonomiczne koncepcje tutaj chodzi. Jak była o tym mowa, dyscyplina ta jawi się głównie jako praktyka pracy społeczno-socjalnej, a w istocie jako swoista służba siłom przebudowującym życie społeczne, wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z deprecjacją ludzkich wartości, z upodleniem ludzkiej godności czy z przykładami nieludzkich warunków życia: niemal niezależnie od rzeczywistych czy zadekretowanych form społeczno-ustrojowych. W każdym bowiem społeczeństwie, nawet najbardziej demokratycznym czy obywatelskim, istnieją mniejsze lub większe enklawy biedy, bezrobocia czy marginalizacji społecznej. Problemy te są tym większe oraz tym bardziej widoczne, im z jednej strony bliżej „nieludzkiego” ustroju, także na etapie przechodzenia od formacji socjalistycznej do demokratycznej; ale również im więcej zaniedbań lub błędów w realizacji prospołecznej polityki przez państwo i jego różnorodne instytucje.

Współcześnie pedagodzy i politycy społeczni upowszechniają elementarne idee, którymi powinni kierować się praktycy życia społecznego, tworząc oraz wdrażając koncepcje przeobrażeń społecznych. Są to m.in. 1) idea podmiotowości – eksponująca pogląd, iż jedynym oraz prawdziwym twórcą pozytywnych zmian społecznych są „siły społeczne”, rozumiane jako zespół jawnych bądź ukrytych wartości ludzkich zlokalizowanych w określonych jednostkach, grupach, społecznościach, placówkach oraz instytucjach na terenie konkretnych środowisk (zob. Olubiński, 2001, s. 163–173); 2) idea sprawiedliwości społecznej – podkreślająca głównie fakt, że jeśli wszyscy ludzie rodzą się równi, w sensie potencjalnych uzdolnień oraz możliwości rozwojowych, to powinni mieć także szanse na równy dostęp do określonych dóbr społeczno-cywilizacyjnych (w tym np. do godnych warunków życia, edukacji, kultury, osiągnięć techniczno-cywilizacyjnych itd.), dzięki którym mogliby owe zdolności i siły w sobie rozwijać; 3) idea edukacji społecznej – eksponująca pogląd, że proces edukacji, rozumiany bardziej jako rozwijanie pedagogicznej intencjonalności we wszystkich możliwych obszarach życia społecznego niż tylko w murach szkolnych, jest podstawą demokratyzacji oraz emancypacji społecznej, a w istocie również warunkuje rozwój społeczeństwa wychowującego; 4) idea pomocniczości – mówi, iż państwo



oraz społeczeństwo jako takie mają obowiązek (nie tylko moralny, ale również prawno-ustrojowy) niesienia pomocy w rozwoju wszystkim tym jednostkom, grupom czy środowiskom, które z różnych powodów znalazły się w potrzebie, a jej niezaspokojenie może skutkować ich dysfunkcjonalnością, patologią czy wręcz wykluczeniem społecznym (zob. Kawula, 2004).

Edukacyjny sens pracy społecznej w ujęciu pedagogiki społecznej polega zatem głównie na dążeniu do równoważenia różnego rodzaju żądań społecznych oraz potrzeb społecznych jednostek i grup społecznych, pragnących zabezpieczyć swoje ludzkie prawa, np. rozwoju, godnego życia, wolności, aktywności społecznej, kreatywności itd. Rzeczywista realizacja idei edukacji społecznej powinna posiadać raczej charakter działań profilaktyczno-zabezpieczających oraz wzmacniających pozytywne wzory zachowań, korzystne sytuacje życiowe czy istniejące struktury niż ratowniczo-opiekuńczych. Przede wszystkim jednak sam proces wychowania społecznego musi opierać się na strategii oraz praktyce wprowadzania w życie idei podnoszenia społecznej intencjonalności sensu lepszej jakości życia, sensu społecznego rozwoju, sensu podmiotowej aktywności, sensu wspólnoty działań dla wspólnego dobra. W tym kontekście klasycy tej subdyscypliny rozumieją proces wychowania społecznego w kategoriach właśnie codziennej aktywności naturalnej, związanej z realizacją koniecznych zadań wynikających z pełnienia określonych ról, we wszystkich możliwych obszarach życia oraz na wszystkich jego etapach. Przedmiotowo-podmiotowy charakter procesu edukacji społeczno-środowiskowej polega zatem na swoiście rozumianej „indukcyjności” (tj. realnym przebiegu) jakości uczestnictwa ludzi w ich codzienności.

W praktyce codzienność życia społecznego przebiega w konkretnym środowisku lokalnym (terytorialnym), którego funkcjonowanie uwarunkowane jest wieloma zewnętrznymi oraz wewnętrznymi czynnikami. Zasadniczym czynnikiem wewnętrznym jest charakter samej społeczności lokalnej, tradycyjnie rozumianej jako rodzaj określonej wspólnoty powiązanej oraz skupionej wokół wzajemnie podzielanych wartości, norm, obyczajów, celów oraz interesów. Siła oraz rodzaj wspólnotowej więzi mogą wynikać z: poziomu homogeniczności oraz mobilności społeczno-zawodowej, z lokalnej tradycji, kultury, z charakteru kontaktów sąsiedzkich, rodzajów aktywności społecznej, wspólnoty doświadczeń, biografii, siły tzw. lokalnego patriotyzmu itd. Ale w skład wewnętrznych czynników warunkujących możliwości rozwojowe środowiska lokalnego mogą wchodzić również tzw. zasoby społeczno-ekonomiczne. Chodzi tutaj np. o charakter infrastruktury, o poziom i charakter działalności ekonomicznej, o poziom urbanizacji oraz industrializacji środowiska i regionu, o ukształtowanie terenu oraz charakter środowiska naturalnego, o rozwój oraz dostęp do urządzeń cywilizacyjnych, o nasycenie środowiska placówkami oraz instytucjami społecznymi, usługowymi, edukacyjnymi, handlowymi czy przemysłowymi, o poziom wy-

kształcenia, pełnione role zawodowe oraz charakter aktywności społeczno-kulturalnej zamieszkałej w środowisku ludności itp.<sup>1</sup>

## „Świat życia” jako specyficzna przestrzeń edukacyjna

Pojęcie „świat życia” posiada zasadniczo fenomenologiczną, ale także *stricte* edukacyjną konotację. W pierwotnej wersji zostało wprowadzone przez Alfreda Schütza i odnosiło się do materialnych oraz symbolicznych elementów sytuacji, tj. określonej czasoprzestrzeni, w której żyje osoba/grupa, i które wchodzi w interakcję z ludzkim myśleniem oraz działaniem. W rzeczywistości była to więc dialektyczna relacja pomiędzy podmiotem/ami a jego/ich środowiskiem ekologicznym oraz społeczno-kulturowym, która – w zależności od poziomu dojrzałości podmiotu/ów – mogła być albo zniewalająca i ograniczająca rozwój i autonomię podmiotu/ów, albo stymulująca oraz emancypująca. W kontekście analizy tego pojęcia jako specyficznej sytuacji edukacyjnej można mówić o świecie życia *sensu stricto* oraz właśnie o jego kontekście (Schütz, 1984).

W okresie późniejszym terminu tego używał m.in. Jürgen Habermas, który próbował zastosować go do teorii działania komunikacyjnego. Natomiast kategorie kontekstu wykorzystywał w swojej koncepcji autonomicznej osobowości Paulo Freire. Ci wielcy współcześni filozofowie edukacji akcentują zatem ważną rolę czasoprzestrzeni / miejsca zamieszkania, pracy, nauki i wypoczynku w rozwijaniu podmiotowej aktywności oraz przekształcaniu ludzkiej świadomości (zob. Schütz, 1984).

Tak więc procesy „uczłowieczania” się istoty ludzkiej, rozumiane jako stopniowe uwalnianie się jej od różnorodnych ograniczeń, dokonują się w doświadczanych przez nią relacjach z elementami otaczającej ją rzeczywistości. Świat życia jawi się więc głównie jako podmiotowo oraz intersubiektywnie konstruowana struktura znaczeń, związana z określoną czasoprzestrzenią, w której przebiega ludzkie myślenie oraz działanie.

W tym kontekście, jak była o tym częściowo mowa, świat życia może być analizowany zarówno jako miejsce, obszar zamieszkania, jak i jako specyficzna, edukacyjna przestrzeń. Fenomenologicznej perspektywie badawczej bliższe jest pojęcie „przestrzeni” jako specyficznego syndromu podmiotowej egzystencji wymagającej intersubiektywnej identyfikacji z miejscem, ale przede wszystkim społecznego uczestnictwa w przeobrażeniach świata życia. Jak mówi jeden z au-

---

<sup>1</sup> Zob. prace w tym zakresie klasyków pedagogiki społecznej w Polsce, np. H. Radlińskiej, A. Kamińskiego, R. Wroczyńskiego, E. Marynowicz-Hetki, A. Radziwicza-Winnickiego, T. Pilcha, S. Kawuli i innych. Do poglądów tych nawiązuje również J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (2008).



torów: „W miejscu jest się podmiotowo (indywidualnie), w przestrzeni zaś się bywa wraz z innymi, ze świadomością współbycia, współidentyfikacji, współobecności, głównie po to, aby realizować humanistyczne wartości (Modrzewski, 2008, s. 96).

Świat życia może być również ujmowany albo jako tło, albo jako zasadnicze terytorium aktywności ludzkiej. Jako tło ma na ogół charakter nawykowy, bezrefleksyjny, zwyczajowy oraz często nieproblematyczny. Jest efektem pracy interpretacyjnej minionych pokoleń. Z natury rzeczy tło świata życia jawi się jako kategoria przedmiotowo-opresyjna. Natomiast jako terytorium aktywności podmiotu świat życia ma charakter bardziej świadomy. Bywa miejscem intencjonalnej kontynuacji tudzież twórczego konstruowania nowych elementów, wynikających z istniejącego układu sytuacji, tj. na przykład ze względu na określone cele oraz interesy, oraz przyjętego wcześniej planu działania. Należałoby dodać, iż charakter interpretacji sytuacji oraz charakter podmiotowego działania są funkcją posiadanej wiedzy, doświadczeń, obyczajów czy zwyczajów. Z kolei rodzaj, typ, treść oraz zakres posiadanej wiedzy oraz doświadczeń są podstawą poszerzania granic świata życia w edukacyjnej przestrzeni: w istocie zaś granic wolności i podmiotowości jako pól nowych doświadczeń, nowych wolności czy nowych obszarów autonomii (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 102–103).

W kontekście tych stwierdzeń można tutaj mówić również o zagrożeniach dla ludzkiego świata życia jako materialnej oraz symbolicznej przestrzeni możliwości aktywności i działania. Używa się np. w tym zakresie takich pojęć, jak kolonizacja świata życia oraz przemoc strukturalna w świecie życia. Kolonizacja zasadniczo odnosi się do możliwej kolonizacji umysłu wynikającej np. z nazbyt rozbudowanego systemu sztywnej obyczajowości, a nade wszystko administracji lub/i jurydyzacji, które wkraczają w swobodę czasu wolnego, aktywności kulturalnej, artystycznej, edukacyjnej czy rodzinnej. Taki rodzaj całościowej organizacji władzy, myślenia oraz zachowań można uznać za przejaw fałszywej świadomości, jako efekt mniej lub bardziej intencjonalnych dążeń autorytarно-przedmiotowych, z którymi jednostka czy grupy spotykają się w miejscu pracy, nauki, rozrywki czy wypoczynku (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 104).

W kontekście możliwych zagrożeń organizowania świata życia dla rozwoju osoby ludzkiej należałoby zadać sobie zatem pytanie o to, czy i ewentualnie w jakim stopniu określone środowisko życia i pracy zostało zaprojektowane, ustrukturyzowane oraz zreififikowane. Czy zatem np. sposoby oraz charakter zaspokajanych potrzeb poprzez np. wyposażenie terenu w określone instytucje kulturalne, usługowe czy edukacyjne tudzież np. poziom oraz charakter kontroli korzystania z tych instytucji itd. – nie tworzą barier lub utrudnień, w kontekście procesu emancypacji/samorealizacji/upodmiotowienia ludzi lub wręcz nie sprzyjają procesom ich ubezwłasnowolnienia oraz uprzedmiotowienia. W istocie jest to więc

pytanie o charakter procesów edukacyjnych. Wydaje się, że zasadniczym kryterium emancypacyjnej socjalizacji jest taka organizacja świata życia, aby jednostka miała możliwość osobistego oraz autentycznego uczestnictwa w kształtowaniu własnej oraz społecznej czasoprzestrzeni, kierując się określonym systemem wartości oraz życiowym interesem. Człowiek musi zatem w takim środowisku mieć poczucie (wraz z innymi) sprawcy zdarzeń, musi mieć możliwość brania czynnego oraz autonomicznego udziału w kształtowaniu własnego środowiska życia, musi – wraz z innymi ludźmi – mieć poczucie realnego wpływu na bieg zdarzeń. W sytuacji natomiast gdy ludzie dostrzegają, iż są przedmiotem sterowania odgórnego, przedmiotem mniej lub bardziej ukrytej manipulacji, są wykorzystywani jako środek do realizacji ukrytych celów władzy, gdy ich myślenie, opinie oraz działania wyznaczane są przez przymus czy przemoc – jako elementy organizacji systemu – wówczas świat ich życia staje się problematyczny, ubezwłasnowolniający, degradujący, marginalizujący, demoralizujący itd., a w sumie zdecydowanie obniżający również szanse na społeczno-kulturowy rozwój środowiska jako takiego (zob. np. Łukaszewski, 1984).

W ramach koncepcji rozwoju ludzi w świecie ich życia mówi się również np. o dwóch głównych typach relacji międzyosobowych oraz międzygrupowych: tj. wymiany oraz darowizny. Relacja darowizny wskazuje na pozycję uprzywilejowania wynikającą z posiadania dóbr materialnych oraz niematerialnych (duchowych, symbolicznych, władzy, pozycji itd.). Osoba/grupa, która coś posiada, jest w pozycji uprzywilejowania w stosunku do tych, którzy określonych dóbr nie mają lub mają ich mniej. W tej sytuacji darczyńca dysponujący możliwością obdarowywania innych może traktować tego rodzaju zachowanie jako środek do osiągnięcia swoich indywidualnych lub grupowych celów. Z kolei beneficjent (klient) może ów dar biernie przyjmować i korzystać z niego, mając mniejszą lub większą świadomość ceny, jaką przyjdzie mu za to prędzej czy później zapłacić, lub może traktować takie zachowanie darczyńcy jako formę pośredniego wymuszania określonych działań, co może prowadzić do postawy niechęci czy wręcz wrogości wobec darczyńcy. Relacja darowizny sprzyja doświadczaniu uzależnienia u beneficjentów, a z drugiej strony poczucia wyższości u darczyńców. W sumie przywilej darowania dóbr materialnych, praw czy pól wolności może prowadzić do tzw. izonomii rozwojowej, oznaczającej w istocie zahamowanie autonomicznego rozwoju, z uwagi na sytuację formalnego oraz odgórnego nadania przywilejów, bez wysiłku i aktywności tych, którzy mogliby ich potrzebować. Jest to więc *de facto* sytuacja zagrożenia dla procesów emancypacji. Obdarowanie ludzi prawami i wolnością jest także swoiście rozumianą manipulacją, postawą hipokryzji, których prawdziwym celem jest zniewolenie oraz ubezwłasnowolnienie. Ponadto obdarowani zewnętrzną wolnością beneficjenci otrzymują jej tylko tyle, ile zechce jej dać darczyńca, nie zaś tyle, ile chcieliby otrzymać oni sami

w sytuacji zdobywania czy walki o nią. Z tych też m.in. powodów nie bardzo wiedzą, a zwłaszcza potrafią z daru tego odpowiednio korzystać w kontekście poszerzania pól autonomii i optymalizacji własnego rozwoju.

Zupełnie odmiennie kształtuje się świat życia w relacji wymiany jako spotkania, w którym każdy z uczestników dysponuje określonym dobrem (materialnym oraz np. edukacyjnym czy duchowym), i które może wymienić (podzielić się) na inne jako równie wartościowe. Relacja taka ma więc z natury rzeczy charakter symetryczny, ale także emancypacyjny, z uwagi np. na sytuację, iż pożądanym oraz wymiennym dobrem może być wiedza, zdrowie, optymalny rozwój, aktywność społeczno-kulturalna, wartościowe postawy, określone umiejętności, talenty czy konkretne osiągnięcia (zob. Vaneigem, 2004).

Krytyczna diagnostyka funkcjonowania terytorium świata ludzkiego życia, wraz z jego indywidualnym, społecznym, a głównie edukacyjnym kontekstem pozwoli z jednej strony ocenić aktualny stan rozwoju świadomości oraz postaw edukacyjno-emancypacyjnych jako efektu zdobytych tutaj doświadczeń oraz sposobu codziennej egzystencji; z drugiej daje możliwość zaprojektowania takich jego edukacyjnych przekształceń, które pozwolą dynamicznie rozwijać świadomą oraz autonomiczną aktywność nakierowaną na systematyczne nasywanie go postawami najbardziej wartościowymi.

## O edukacyjnym znaczeniu „małej ojczyzny”

Wszystkie wymienione powyżej immanentne zasoby środowiska lokalnego, tworzące zespół realnych bądź potencjalnych jego społecznych sił: w istocie składają się także na bliskoznaczne w stosunku do świata życia pojęcie tzw. małej ojczyzny jako swoiście rozumianej psychofizycznej przestrzeni, istniejących tam społecznych relacji, aktywności, identyfikacji oraz zaangażowania jednostek, a zwłaszcza grup w jej rozwój. Jak pisze bowiem Theiss, znawca problematyki małych ojczyzn: mała ojczyzna jest zbiorowym podmiotem edukacyjnym. Występuje zarówno jako: a) zadanie edukacyjno-społeczne (np. ochrona, rewitalizacja, rozwój, wsparcie), b) środek (forma) działania społeczno-edukacyjnego (np. wspólnotowość, samorządność, współdziałanie, solidarność), c) teren (obszar) edukacji środowiskowej (np. szkolnictwo, ekologia, kultura, gospodarka, powiat) (2006).

Mała ojczyzna sytuuje się w przestrzeni „pomiędzy” jednostką, jej codziennym światem, pomiędzy rodziną a państwem, w kręgu ludzi i ich zwyczajnych oraz wyjątkowych problemów. Mała ojczyzna powstaje dzięki osobistemu, bezpośredniemu oraz głęboko emocjonalnemu stosunkowi człowieka do środowiska, w którym żyje. Mała ojczyzna nie jest to zatem jakiś teren w ogóle, ale zawsze „moja”, a przede wszystkim „nasza” wieś, miasteczko, osiedle, powiat czy region.

W tym kontekście Stanisław Ossowski uważał, że w istocie mała ojczyzna jest jak gdyby przedłużeniem osobowości, a zarazem przeciwieństwem „ojczyzny ideologicznej” jako terytorium całego narodu, niekiedy narzuconego czy nawet nie chcianego (za: Theiss, 2006, s. 15).

Mała ojczyzna jako kategoria aksjonormatywna ujawnia bogate możliwości edukacyjne oraz socjalizacyjne, zwłaszcza w społeczeństwie ponowoczesnej cywilizacji, stanowiącej – obok możliwych korzyści – również poważne zagrożenie dla rozwoju autonomii, emancypacji oraz demokracji. System etyczny wspólnotowej ojczyzny musi opierać się na takich wartościach jak: wolność osobista i godność jednostki, sprawiedliwość, wspólne dobro, samorządność, solidarność społeczna itd. Wartości te mają charakter uniwersalny, są wkładem do powszechnego dziedzictwa humanistycznej kultury. Jednostka w świecie małej ojczyzny może czuć się u siebie, mieć poczucie godności oraz obecności poprzez możliwość aktywnego ulepszania istniejących warunków egzystencji. Dzięki życiu tu i teraz, życiu razem z innymi, człowiek małej ojczyzny nie czuje się zbędny, wykluczony, niepotrzebny itd. Wspólna obecność, aktywność oraz świadomość mogą wypełniać poczucie pustki, beznadziejności oraz bezsensu codziennego życia. Ponadto społeczność małej ojczyzny jawi się jako laboratorium lokalnej demokracji. Kształtuje postawy podmiotowości, autonomii i emancypacji. Rozwija kulturę i świadomość polityczną. Uczy samorządności, społecznej odpowiedzialności oraz autonomii. Edukacja emancypacyjna może się realizować w różnych formach, np.: stowarzyszeniach, kołach zainteresowań, sąsiedzkich wspólnotach, ruchach społeczno-oświatowych, towarzystwach regionalnych czy lokalnych mediach. W aktywności tej wyraża się istota społeczeństwa obywatelskiego, lokalnej samorządności, a w sumie lokalnej demokracji. Ważną cechą takiej aktywności jest także uczestnictwo ludzi w sprawowaniu władzy, ale również bezpośrednia możliwość kontroli jej działalności. W tej perspektywie lokalna władza musi dostrzegać potrzeby oraz problemy społeczności, uczyć się jej podmiotowego traktowania, jako potencjalnej oraz realnej siły sprawczej pożądaných przeobrażeń środowiska (Theiss, 2006, s. 26–28).

Ale źle, nieodpowiedzialnie czy egoistycznie zarządzana mała ojczyzna, może również stanowić poważne źródło społeczno-edukacyjnych zagrożeń: nietolerancji, ksenofobii, niszczących konfliktów, partykularyzmów, oporu wobec pożytecznych nowości itd. Brak mechanizmów społecznej animacji lokalnej społeczności, ale również finansowego, kulturalnego czy społecznego wsparcia może prowadzić do poczucia bezsensu, beznadziejności, apatii, bierności, wyuczony bezradności, poczucia bycia gorszym czy marginalizacji; a z drugiej strony do postaw buntowniczych, przestępczych oraz patologicznych („ucieczkowych”). W szczególnie trudnej sytuacji może tutaj być młode pokolenie dotknięte problemem biedy, bezrobocia, bezdomności, bezradności czy braku dostępu do dobrej edukacji oraz kultury.

W obliczu różnego rodzaju zagrożeń w rozwoju małej ojczyzny niezbędna wydaje się wytężona praca społeczno-edukacyjna na rzecz aktywizacji i rozwoju małych ojczyzn. W tej perspektywie mała ojczyzna nie tylko jest „dana”, ale przede wszystkim jest „zadana” jako projekt społecznej zmiany, łączący się z różnorodnym wsparciem o charakterze społeczno-socjalnym oraz ekonomiczno-gospodarczym (Theiss, 2006, s. 29). Cele, zakres oraz sposoby edukacji środowiskowej muszą być skierowane w pierwszym rzędzie ku uruchomieniu lokalnego potencjału społeczno-kulturowego (lokalnych sił społecznych, endogennych czynników zmian, miejscowego kapitału ludzkiego, podmiotowych zasobów itp.). Zadaniem pracy społeczno-edukacyjnej byłoby odszukiwanie, uruchamianie oraz rozwijanie lokalnych inicjatyw, aktywności oraz twórczych działań. Dzięki temu środowiska mogą, w określonym stopniu, własnym wysiłkiem ulepszać oraz wzbogacać warunki egzystencji ich mieszkańców. *De facto* mogą w ten sposób podnosić jakość życia ludzi, obniżać poziom bezrobocia czy ubóstwa, redukować nierówności społeczne, budować lokalną demokrację, przeciwdziałać procesom marginalizacji, wykluczeniu, osamotnieniu czy patologii.

Pobudzanie oraz aktywizowanie sił środowiskowych opiera się na określonych zasadach oraz formach, np.: rozpoznawaniu specyfiki środowiska, wspólnym planowaniu pracy, uwzględnieniu dialogu, profesjonalnym doradztwie, pracy edukacyjnej itd. Pracę tę powinni realizować zarówno pedagog społeczny, animator kultury, jak i – a może przede wszystkim – lokalny aktywista, lokalny autorytet, lokalny lider.

W sumie idea rozwijania małej ojczyzny polegałaby głównie na traktowaniu wspólnoty zamieszkania jako ważnej przestrzeni edukacyjnej, którą np. poprzez badania w działaniu należałoby włączyć w planowy proces edukacyjny. W jego wyniku możliwe będzie zarówno kształtowanie pożądanych postaw i zachowań ludzkich takich jak: podmiotowości, kreatywności czy społecznej aktywności; zarówno ulepszenie warunków codziennego życia; jak i – a może głównie – możliwa będzie praca na rzecz pobudzania do życia wielu małych ojczyzn (małych, lokalnych wspólnot) w skali całego społeczeństwa, co w istocie jest przecież realizacją europejskiej, światowej koncepcji zrównoważonego oraz trwałego rozwoju zasobów ziemi.

### **Próba „mapowania” problemów świata życia oraz małej ojczyzny (na przykładzie środowiska wyższej uczelni)**

Aby zatem w miarę adekwatnie oraz trafnie opisać różnorodne procesy odbywające ważną rolę w kontekście optymalizacji rozwoju jednostek oraz grup usytuowanych w określonej czasoprzestrzeni, przede wszystkim należałoby pró-

bować znaleźć oraz zaznaczyć tzw. czułe lub istotne w tym kontekście obszary/problemy, które dostrzegane są przez żyjących tutaj ludzi jako te najważniejsze – w ich świadomości – dla jakości ich życia oraz szans dalszego rozwoju. Identyfikacja subiektywnych problemów świata życia ludzi wydaje się elementarnym etapem, zwłaszcza badań jakościowych, ponieważ w istocie poziom tzw. subiektywizacji środowiska obiektywnego to jedyne uchwytnie kryterium określonej relacji człowieka z tym światem, w tym możliwości oraz szans na upodmiotowienie go/„uczłowieczenie”<sup>2</sup>. Oczywiście charakter tej relacji może być mocno złożony: od relacji uległości oraz reifikacji, poprzez świadomość ujawniania się różnego rodzaju konfliktów i walki, aż do budowania warunków humanistycznej egzystencji własnej, tj. podmiotowej oraz harmonijnej relacji społecznej, kulturalnej oraz ekologicznej, optymalnie zaspokajających wszystkie rzeczywiste ludzkie potrzeby.

Niewątpliwie kluczem do osiągnięcia podmiotowej i harmonijnej równowagi człowieka w określonym środowisku jego życia, a w sumie osiągnięcia przez niego poziomu rozumnej emancypacji, wydaje się „jakość” jego samego: a ściślej biorąc osiągnięty etap jego „uczłowieczenia”, mierzony systemem realizowanych w życiu codziennym wartości. Oczywiście poziom rozwoju osobowości człowieka jest funkcją wpływu różnorodnych czynników egzo- oraz endogennych, w które – jeśli zajdzie taka potrzeba – może ingerować pedagog, aby za pomocą odpowiednich metod oraz środków współkształtować pożądane postawy, zachowania czy system wartości.

Próba uchwycenia tych różnorodnych, mniej lub bardziej uświadamianych, szczegółowych zmiennych mogących odgrywać istotną rolę w rozwoju, wydaje się wręcz niemożliwa (choć próby takie są czynione, zwłaszcza w badaniach o charakterze ilościowym). Nie przeszkadza to jednak, aby prób takich nie podejmować, zwłaszcza na poziomie poszukiwania bardziej ogólnych syndromów problemów, charakterystycznych dla zasadniczych funkcji oraz ról odniesionych do funkcjonującej w tym środowisku wiodącej instytucji, placówki czy grupy.

Czy do badań nad światem życia oraz małą ojczyzną nadaje się społeczność środowiska wyższej uczelni? Należy sądzić, że w dużym stopniu tak, z uwagi choćby na fakt, iż często uczelnia funkcjonuje w granicach wyraźnie wyodrębnionej terytorialnej przestrzeni, na której żyją oraz pracują studenci, pracownicy naukowcy, administracja oraz różnorodne służby. Uczelnia powołana jest do życia po to, aby realizować przypisane jej cele, funkcje oraz zadania. Ramy oraz zakres funkcjonowania uczelni wyższej określa stosowana ustawa o szkolnictwie wyższym, w której można znaleźć zasadnicze zadania o charakterze dydaktycznym,

---

<sup>2</sup> Pojęcia tego – jako rozwoju osoby zgodnie z jej potencjalną naturą – używam w oparciu o koncepcję Fromma. Zob. w tym zakresie kilka moich publikacji dotyczących jego filozofii.



naukowym, społeczno-edukacyjnym, etycznym, ale także określone elementy struktury oraz funkcji, związane np. ze strategiami kierowania uczelnią, charakterem sprawowania w niej władzy itd. Z drugiej strony, chociaż ustawa bezpośrednio nic nie mówi o roli uczelni wobec jej otoczenia społeczno-przyrodniczego, to jednak z natury rzeczy uczelnia *de facto* wywiera również określony wpływ na szersze otoczenie, w którego ramach przyszło jej funkcjonować. W tym kontekście, jeśli chcielibyśmy próbować diagnozować realizację edukacyjnej funkcji uczelni, to analizie należałoby poddawać takie jej obszary jak:

1. Charakter realizacji zadań naukowo-badawczych: chodziłoby tutaj np. o sensowność oraz metodę dochodzenia do problemów; charakter współdziałania osób oraz grup przy realizacji tematów; etykę prowadzenia badań; przygotowywanie raportów z badań oraz jakość przygotowywanych publikacji; procedurę oraz zasady awansowania pracowników na stopnie naukowe itd. Świat ludzkiego życia opisywany przez pryzmat meandrów pracy naukowej może być fascynującym tematem kształtowania określonych wartości, zachowań czy postaw, także tych demoralizujących czy patologicznych. Tak naprawdę niewiele o tym wiemy, choć życie codzienne w tym zakresie może ujawnić zapewne sporo nowych wątków (zob. Kisiel, 1994; Kulesza, 2010; Olubiński, 2010).

2. Poziom oraz jakość realizowanych zadań dydaktycznych. Tutaj pole do badań edukacyjnych wydaje się jeszcze większe. Przy tym nie tyle interesująca byłaby tutaj diagnoza znajomości oraz zasad stosowania żelaznych kanonów uniwersyteckiej dydaktyki, na której koncentruje się wiele opracowań i badań, co właśnie ważna byłaby przy tej okazji penetracja charakteru relacji nauczyciel – student, nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – inny pracownik, student – student itd. Większość nieco bardziej doświadczonych nauczycieli akademickich doskonale bowiem wie, ile różnorodnych nieprawidłowości czy to psychopedagogicznych, psychosocjologicznych czy etycznych popełniają oni sami lub najlepiej ich koleżdy podczas prowadzonych ćwiczeń, wykładów, seminariów czy zajęć laboratoryjnych; jakie z tych powodów wynikają konsekwencje dla utrwalenia często negatywnych zachowań zarówno studentów, jak i nauczycieli. Przykładów skrajnej ignorancji zasad pedagogicznych w relacjach dydaktycznych można przytoczyć wiele: począwszy od złośliwego odpytywania, niezapowiedzianych sprawdzianów, poprzez nieprzygotowanie lub niestaranne wyjaśnianie treści przez samego nauczyciela, aż po ordynarny mobbing czy seksualne molestowanie studentów (zob. Hurło, Klus-Stańska i Łojko, 2009; Sawczuk, 2009).

3. Problem przestrzegania oraz realizowania zasad etyki zawodowej w życiu codziennym, poza zajęciami. W tym wypadku, czy to nam się podoba czy nie, każdy nauczyciel akademicki jest zawsze postrzegany przez studentów jako nominalny autorytet, a więc jakiś wzór do naśladowania. Z wielu badań jednak wynika, że w istocie stosunkowo niewielki odsetek nauczycieli takim wzorem

rzeczywiście jest. Dzieje się tak zapewne z wielu różnych powodów, o których trudno w tym miejscu pisać. Sądzić należy, że np. widoczny już od kilku lat kryzys autorytetu moralnego nauczyciela, w tym nauczyciela akademickiego, wydaje się m.in. funkcją zbieżności ogólnego kryzysu moralnego jako efektu szybkości, powierzchowności oraz reifikacji i dehumanizacji stosunków społecznych, o których to procesach szeroko pisze wielu autorów (m.in. Bauman, Bourdieu czy Foucault). Zaś w naszym kraju kryzys, o którym mowa, dodatkowo wynika z pozostałości autorytarnej świadomości, zapóźnienia w rozwoju nauk społecznych oraz celowej polityki edukacyjnej wspierającej głównie rozwój nauk przyrodniczych. Tak czy inaczej coraz więcej wciąż jeszcze niedojrzałych przecież młodych ludzi w coraz większym stopniu czerpie wzory dla swoich zachowań także niestety od nauczycieli, będących często w różnym stopniu *de facto* antywzorami, antyprzekładami czy antymodelami. Coraz zatem więcej młodych (choć nie tylko młodych) nauczycieli akademickich ujawnia np. takie zachowania oraz postawy jak: uzależnienie od środków chemicznych, posługiwanie się niechlujnym lub nawet wulgarnym językiem, demonstrowanie swojej przewagi wobec studentów w formie ich poniżania, ośmieszania czy nierzadko stosowania różnorodnych form przemocy, z postawami bezpośredniej agresji włącznie. Nietrudno w tej sytuacji przewidzieć edukacyjne skutki kontaktu studenta spotykającego się z tego rodzaju zachowaniami nauczyciela. Zapewne z jednej strony będzie to negatywna „kalka”, ale mogą to być również postawy buntu, niezgody, agresji, aż po skrajny konformizm, nihilizm, negatywizm czy izolację (zob. Kotusiewicz, Koć-Seniuch, 2008; Kwiatkowska, 2005; Rutkowiak, 1995).

4. Zupełnie osobny obszar badań, w określonym stopniu decydujący o jakości życia w środowisku uniwersyteckiej społeczności oraz procesach edukacyjnych, może również wynikać np. z charakteru kierowania uczelnią. Ścisłej chodzi tutaj o sposób sprawowania władzy w ramach istniejących na uczelni wyższej struktur administracyjnych. Przede wszystkim przedmiotem analizy należałoby uczynić te elementy struktury, które są z jednej strony najbliższe studentów (chodzi tutaj np. o kierowanie pracownikami, zakładami, katedrami, instytutami czy wydziałami), ale z drugiej również różnorodne decyzje kierownictwa uczelni, od trafności których zależy funkcjonowanie pozostałych struktur, w tym jakość życia społeczności akademickiej. Oczywiście przedmiotem diagnozy powinny być w tym wypadku m.in. głównie psychospołeczne uwarunkowania, sposoby, metody, środki oraz okoliczności dochodzenia do takich lub innych decyzji, zwłaszcza w przypadki decyzji zasadniczo sprzecznych z odczuciami większości społeczności, np. ewidentnie niesprawiedliwych czy wręcz sprzecznych z punktu widzenia głównych celów, funkcji, planów czy idei uczelni itp. Przede wszystkim jednak przedmiotem szczególnej troski powinny być takie działania władz uczelni, które mają np. charakter niedemokratyczny, niejawny, nieprzejrzysty, zakamuflowany,

skryty, pozorowany, nierzetelny, manipulatorski; wiążą się ze stosowaniem szeroko rozumianej przemocy, wywoływaniem poczucia lęku, strachu itp. (na temat zarządzania uczelniami wyższymi zob. Lee-Chai, Bargh, 2009; Olubiński, 2010, s. 3–6; Piekarski, Urbaniak-Zajac, 2010, s. 95–191).

5. Odrębny obszar analizy funkcjonowania struktur władzy na uczelni wyższej, wiąże się różnorodnymi przypadkami jej nadużywania. Literatura, ale i żywe przykłady patologicznego korzystania z pełnionych funkcji oraz ról w hierarchii uczelnianych władz, są już coraz bardziej znane. Chodzi tutaj np. traktowanie różnorodnych obiektów jako niemal własnych, o przedmiotowe traktowanie określonych pracowników, o „kolesiowskie” załatwianie różnych oficjalnych problemów i spraw, o podejmowanie jednoosobowych decyzji pomijających określone regulacje prawne, o grożenie negatywnymi konsekwencjami w przypadku uzasadnionego sprzeciwu, o stosowanie różnorodnych form przemocy wobec tzw. niepokornych, mających odmienne zdanie..., aż do przypadków molestowania seksualnego wobec wybranych kobiet – pracowników, traktowanych jako swoiście pojmowana własność. Tego typu postawy nieuczciwości, nierzetelności, ignorancji, wyniosłości, egocentryzmu, skrajnego autorytaryzmu (tj. postawy dominacji), narcyzmu, braku szacunku dla tych o odmiennych poglądach, a nie rzadko braku kultury czy wręcz zwykłego chamstwa – ze strony różnorodnych struktur władzy: muszą być dostrzegane, interpretowane oraz oceniane, w kontekście zarówno różnorodnych formalnych oraz nieformalnych nieprawidłowości, jak i – a może w głównej mierze – w kontekście określonych szkód edukacyjnych oraz moralnych.

## **Przykłady edukacyjnych zagrożeń i patologii dla akademickiego „świata życia”**

Oczywiście możliwych oraz realnie istniejących przykładów zagrożeń oraz patologii istniejących w środowisku akademickim, obniżających standard oraz jakość edukacyjnego funkcjonowania tego środowiska, jest o wiele więcej. Z pewnością w określonym stopniu odzwierciedlają one problemy charakterystyczne dla społeczeństwa jako takiego, choć wynikają także zarówno ze specyfiki funkcjonowania uczelni wyższej jako instytucji naukowo-badawczej oraz edukacyjnej, jak i specyfiki, tradycji oraz usytuowania palcówki w określonym środowisku kulturowym i przestrzeni geograficznej.

Zagrożeń dla świata ludzkiego życia np. w akademickim kampusie, jako specyficznym rodzaju społeczności lokalnej, można dostrzec wiele. Na przykład na poziomie degradacji istniejącej tutaj infrastruktury, środowiska przyrodniczego czy niszczących skutków mających tutaj miejsce, otwartych oraz ukrytych

podziałów i konfliktów społecznych. Bieżące rozwiązywanie tych istotnych dla jakości życia zagrożeń powinno być przedmiotem szczególnej troski całej społeczności, w tym szczególnie władz uczelni. Należy zdać sobie przy tym sprawę z tego, że nie wszystkie bieżące oraz zaszłe problemy da się załatwić od razu, także z przyczyn czysto obiektywnych, np. finansowych, organizacyjnych czy formalnoprawnych. Niektóre jednak uciążliwe lub odczuwane jako niesprawiedliwe dla społeczności kwestie, wynikające np. z nieuwzględniania ogólnych zasad współżycia społecznego, z partykularnych interesów osób czy grup, ze zbyt wąskich horyzontów możliwości ich załatwienia, ze zbyt jednostronnego uwzględniania bądź wręcz pomijania opinii społecznych, z braku odpowiedniej komunikacji oraz informacji czy po prostu z braku elementarnej wiedzy na temat zachowań ludzkich, relacji społecznych czy społecznych problemów – w dużym stopniu można by rozwiązać niejako od ręki, unikając ich degradujących czy niszczących dla „świata życia” skutków. Formalna klasyfikacja różnorakich nieprawidłowości czy wręcz patologii funkcjonujących w tym środowisku jest trudna, głównie z uwagi na często brak tzw. twardych dowodów ich rzeczywistego występowania, z uwagi na ukryty czy kamuflowany charakter ich istnienia, czy z uwagi na zainteresowanie wielu grup ich jak najszybszym wyciszeniem. Wszelkie zachowania mające na celu ukrycie istniejących patologii są z wielu punktów widzenia naganne, choćby z uwagi na fakt, iż zawsze jest to forma cichego na nie przyzwolenia, a głównie dlatego, że tak naprawdę bez upublicznienia (ujawnienia) problemu nie ma możliwości jego rzeczywistego rozwiązania. Przede wszystkim jednak sytuacja ukrywania oraz tolerowania społecznie nagannych zachowań zawsze pozostawia jakiś negatywny ślad w szerszej świadomości społeczności, np. w formie istniejących plotek, opinii czy ocen, które wprawdzie można np. zignorować, ale które prędzej czy później i tak ujawnią się, np. czy to w formie formułowania krytycznych ocen, czy tworzenia grup opozycyjno-buntowniczych, czy postaw nieposłuszeństwa lub (i) bojkotu.

Jeśli zatem np. społeczność akademicka upowszechnia opinie, że cechą charakterystyczną dla funkcjonowania określonej instytucji są np. takie zjawiska jak: nepotyzm, autorytaryzm, niesprawiedliwe traktowanie pracowników; częste przypadki relacji mobbingowych w pracy, postawy arogancji wobec określonych grup pracowniczych, w tym studentów; praktyki stosowania różnorakich chwytów manipulacyjnych, które mają zastąpić zasady funkcjonowania demokracji; przypadki wykorzystywania infrastruktury zakładu dla celów prywatnych, przypadki łamania praw pracowniczych czy przypadki wykorzystywania społecznie nadanych uprawnień, stanowisk, funkcji i ról dla osiągnięcia indywidualnych profitów itp. – to, z psychospołecznego (fenomenologicznego) punktu widzenia jest to jedyny dla tych ludzi i stworzony przez nich świat rzeczywisty, w którym na co dzień żyją oraz który, w takim czy innym stopniu i zakresie, kształtuje ich

świadomość, zachowania, postawy. Wszelkie zatem nieprawidłowości związane z funkcjonowaniem takiej złożonej instytucji publicznej, jaką jest uczelnia wyższa, mogą albo w jakimś stopniu pogłębiać lub utrwalać nieprawidłowe (demoralizujące, np. konformistyczne) zachowania związanych z nią społeczności, albo wyzwalać postawy krytyczno-buntownicze (np. agresywne czy destrukcyjne). Wszelkie zatem tego rodzaju zachowania wydają się wielce szkodliwe z punktu widzenia realizacji zasadniczych celów i zadań instytucji, ale głównie w kontekście realizacji funkcji socjalizacyjno-edukacyjnej.

## Zakończenie

Zasadniczym celem zawartych powyżej rozważań była próba teoretyczno-metodologicznej oraz praktycznej refleksji nad społeczno-edukacyjnymi kontekstami pojmowania „świata życia” oraz „małej ojczyzny”. Wydaje się bowiem, że tego typu tradycyjne środowiska ludzkiego życia, jako psychoekologiczne oraz terytorialne przestrzenie zaspokajania ludzkich potrzeb oraz realizacji jednostkowych oraz zbiorowych celów i funkcji – w coraz mniejszym stopniu są przedmiotem naukowych refleksji oraz badań. Tymczasem, jak się wydaje – istnieje pilna potrzeba powrotu do badań nad funkcjonowaniem lokalnych środowisk wychowawczych, choćby z uwagi na zjawisko globalizacji życia społecznego, które w dużym stopniu „pomniejsza” człowieka jako indywidualny podmiot, marginalizuje jego wpływ na bieg zdarzeń, a przede wszystkim tworzy bariery dla optimum jego aktywności oraz rozwoju. Ponadto świat ludzkiego życia oraz lokalne społeczności wydają się naturalną przestrzenią możliwości ich samorealizacji, w tym także – a może przede wszystkim – formą demokratycznej edukacji, coraz bardziej pomniejszanej przez żądnych autorytarnej władzy polityków.

Quasi przykładem istnienia oraz funkcjonowania lokalnej społeczności – zdaniem autora – może być społeczność uczelni wyższej, często zlokalizowana w wyodrębnionej oraz względnie zamkniętej przestrzeni miasta (taka np. jak olsztyńskie Kortowo). Tego rodzaju specyficzne środowisko lokalne może stanowić interesujący przedmiot dla mających tutaj miejsce procesów szeroko rozumianej edukacji. Bowiem istnieje tutaj możliwość badawczej identyfikacji problemów społeczności akademickiej, dla której środowisko uczelni jest właśnie swoistym światem życia oraz małą ojczyzną. Przestrzeń ta może być także przedmiotem krytycznej analizy oraz oceny przebiegających tutaj procesów oraz zjawisk, w kontekście realizacji przez uczelnię przypisanych jej funkcji i zadań. W tym kontekście, w edukacyjnej przestrzeni (świadomości) środowiska akademickiego można także próbować projektowania różnego rodzaju komponentów oraz działań o charakterze aktywizująco-reformatorycznym, ukierunkowanych na

rozwijanie społecznych inicjatyw, podnoszenie obywatelsko-demokratycznej oraz emancypacyjnej świadomości, poszukiwanie, uruchamianie oraz wyzwala-  
nie lokalnych sił, talentów oraz ludzkich możliwości itd.; po to, aby w procesie  
wspólnotowej aktywności realizować cele etyczno-edukacyjne, w tym polepszać  
warunki oraz jakość codziennego życia mieszkających oraz pracujących tutaj  
społeczności.

## Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Freire P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- Gawlina Z. (red.) (2001). *Kształtowanie postaw czynnych i więzi środowiskowych*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Habermas J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1. Przeł. A.M. Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hajduk E. (2008). *Układy społeczne – przestrzenie procesu socjalizacji*. Żary: Monogram.
- Hurło L., Klus-Stańska D., Łojko M. (red.) (2009). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Kawula S. (2004). *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*. Toruń: Akapit.
- Kisiel P. (1994). Ethos uczonych we współczesnym życiu naukowym. W: J. Goćkowski, P. Kisiel (red.), *Patologia i terapia życia naukowego*. Kraków: Universitas.
- Kotusiewicz A.A., Koć-Seniuch G. (2008). *Nauczyciel akademicki z refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kulesza M. (2010). Relacje międzypokoleniowe w szkolnictwie wyższym w świetle badania sondażowego. W: M. Kulesza, M.A. Kafar (red.), *W obliczu nowych wyzwań. Dylematy młodej kadry akademickiej*. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lee-Chai A.Y., Bargh J.A. (red.) (2009). *Władza. Pokusy i zagrożenia*. Przeł. A. Kacmajor i in. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łukaszewski W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Maszkę A.W., Lewicki Cz. (red.) (2005). *Współpraca i partnerstwo w środowisku lokalnym. Problemy teoretyczno-praktyczne*. Rzeszów: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli.
- Mendel M. (red.) (2005). *Animacja współpracy środowiskowej na wsi*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.



- Modrzewski J. (2008). Socjologia przestrzeni edukacyjnych. W: J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*. Kalisz–Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Olubiński A. (1994). *Ericha Fromma koncepcja życia po ludzku*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Olubiński A. (2001). Siły społeczne jako kluczowa kategoria pedagogiki społecznej. W: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna* (s. 163–173). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Olubiński A. (2010a). Rola autorytetu mistrza w edukacji młodych pokoleń. W: E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Ciczowska-Giedziun (red.), *Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku* (s. 107–121). Toruń: Akapit.
- Olubiński A. (2010b). Edukacja jako sprawowanie władzy. *Wychowanie na co Dzień*, 4.
- Olubiński A. (2018). *Aktywność i działanie jako forma edukacji do samorealizacji czy zniewolenia? W świetle założeń edukacji humanistycznej i krytyczno-emancypacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Piekarski J., Urbaniak-Zajac D. (2010). *Innowacje w edukacji akademickiej*. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Rutkowiak J. (1995). Nauczyciel wobec wyzwań demokracji. W: J. Żebrowski (red.), *Edukacja a społeczeństwo obywatelskie. Z teorii i praktyki demokratyzacji polskiej szkoły*. Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.
- Sawczuk W. (2009). *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Schütz A. (1984). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. W: E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. T. 1. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Skrzypiec R. (red.) (2002). *Lokalne uczestnictwo obywatelskie. Raporty z badań 1998–2002*. Warszawa: Ośrodek Badania Aktywności Lokalnej przy Stowarzyszeniu „Asocjacje”.
- Theiss W. (2006). Edukacja środowiskowa. W: W. Theiss, B. Skrzypczak (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*. Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.
- Theiss W. (red.) (2001). *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Vaneigem R. (2004). *Rewolucja życia codziennego*. Przeł. M. Kwaterko. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.