

Resilience i czynnik postaciujący w przestrzeni społeczno-kulturowej

Resilience and Personage Factor in the Socio-Culture Space

Słowa kluczowe: *resilience*, pedagogika społeczna, pedagogika miejsca, siły społeczne, kompensacja.

Streszczenie. Artykuł stanowi część moich rozważań opartych o studia literaturowe przygotowujące mnie do dalszej pracy badawczej. Skupiam się w nim na problematyce *resilience* w myśli pedagogicznej. Poszukuję w pedagogice społecznej czynników zewnętrznych, związanych z kategorią *resilience*, upatrując zwłaszcza w dorobku Heleny Radlińskiej wpływu sił społecznych na jednostkę. Odwołuję się do koncepcji pedagogiki zmieniającej niekorzystne warunki rozwojowe. Ponadto ukazuję znaczenie środowiska społecznego, procesów wychowania, kultury i zjawiska kompensacji w dobie przemian społeczno-kulturalnych. W konkluzji staram się dowieść słuszności idei pedagogiki skierowanej ku siłom społecznym, podając za przykład koncepcje animacji współpracy środowiskowej Marii Mendel.

Key words: *resilience*, social pedagogy, pedagogy of the place, social forces, compensation.

Abstract. The article below is a part of my considerations based on a literature studies preparing my for further research. I focus on the issue of *resilience* in pedagogical thought. I am looking for external factors in the social pedagogy related to the category of *resilience*, especially seeing in the output of Helena Radlinska, the influence of the social forces on the individual. I refer to the concept of pedagogy which a changes of unfavourable development conditions. In addition to this, I show the importance of the social environment, upbringing processes, culture and the phenomenon of compensation in the age of socio-cultural changes. In the conclusion, I try to prove the rightness of the idea of pedagogy directed to social forces, and I giving for example, the concept of animating the environmental cooperation by Maria Mendel.

Wprowadzenie. Poniższy tekst stał się m.in. moim teoretycznym przygotowaniem do działań teoretyczno-empirycznych w warunkach ugruntowania refleksji w empirycznym badaniu z grupą seniorów z Lokalnego Centrum Wsparcia w Gdańsku w oparciu o autobiograficzny wywiad narracyjny (badania w oparciu o zdobytą wiedzę z *obszaru*

resilience). W moim przekonaniu takie działanie stanowi cenne badawczo poszerzenie perspektywy pedagogicznej *resilience*.

Bronisław Filipowicz dokonując zarysu dziejów dotyczących rozwoju wiedzy o odżywianiu i witaminach, przedstawia obraz dziejów naznaczonych doświadczanym głodem, od czasów blokady Europy, szczególnie Francji, przez flotę angielską w konflikcie z Napoleonem i Wielką Brytanią, co przyczyniło się zwiększenia samowystarczalności Francji i do rozwoju jej przemysłu (Filipowicz, 1965, s. 15). Czerpiąc inspirację z powyższych zapisów, odwołując się równocześnie do postaci mitycznego Tantalą, skazanego przez bogów na karę wiecznego odczuwania pragnienia i głodu, zadaję pytanie o szanse rozwojowe współczesnego Tantalą w przestrzeni społeczno-kulturowej, karmienie jego pragnień i głodów: edukacyjnych, społecznych, kulturowych. Tantal stojąc w sadzawce doświadcza cofania wody, gdy tylko poczuje pragnienie, i unoszenia gałęzi z owocami, gdy próbuje do nich sięgnąć. Swoim tekstem chciałabym rozwinąć refleksję wokół rozmaitych ontologii sytości, przy czym sytość rozumiem jako stan pewnej równowagi w relacji człowiek–świat–wychowanie–edukacja–kultura.

Doświadczenia z głodującymi F. Magendiego, jednego z pionierów w określaniu struktury fizykochemicznej substancji odżywczych z Komisji Żelatynowej, przyniosły pierwsze badania wartości odżywczych różnych produktów i doprowadziły urozmaiceń diety (Filipowicz, 1965, s. 17–19). Historia Magendiego dowodzi, że jednolite odżywianie, mimo poczucia sytości, doprowadza do chorób i śmierci człowieka, podobnie pozorna sytość pewnych potrzeb życiowych jednostki bywa niewystarczającą, by móc uznać swoje życie za zdrowe, tu rozumiane jako spełnione czy szczęśliwe. Znaczenie poszczególnych składników odżywczych, związków chemicznych odkrytych przez biochemię pozwoliło na zdobycie wiedzy o zdrowym odżywianiu człowieka. Czy wiedza z obszaru nauk społecznych pozwala na analogiczne określenie parametrów spełnienia jednostki, jej dobrostanu psychospołecznego? Chciałabym poprzez ten wywód ukazać, że tak w istocie jest. Moim zamierzeniem jest próba zwrócenia uwagi na elementy środowiska społecznego, które mają możliwość wspierania jednostki, zachowania jej dobrostanu, społecznego odżywiania opartego na urozmaiconych relacjach w przestrzeni społecznej. Stąd na potrzeby niniejszego rozdziału kieruję się ku problematyce *resilience* oraz psychologii głębi Carla Gustawa Junga i pedagogiki społecznej, ze szczególną koncentracją na myśli Heleny Radlińskiej.

Resilience w pedagogice miejsca. Szukanie miejsca w otoczeniu, które może być ontologicznym terytorium poczucia bezpieczeństwa w przestrzeni społecznej, kieruje mnie ku koncepcji *resilience* wyjaśniającej fenomen pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży narażonych na różnego rodzaju przeciwności losu czy wydarzenia traumatyczne (Borucka, Pisarska, 2012). Oznacza ona względnie dobre przystosowanie jednostki mimo doświadczanych zagrożeń (Crai, Bond, Burns, Vella-Brodrick, Sawyer, 2003, s. 1–11). Wreszcie spotyka się rozumienie *resilience* jako przezwycięzenie skutków negatywnych zjawisk i wydarzeń życiowych (Ogińska-Bulik, Jurczyński, 2001, s. 7–28).

W naukach społecznych termin ten zaistniał dzięki pionierom badań nad rozwojem dzieci i młodzieży w niekorzystnych warunkach życiowych – wieloletnie badania prospektywne, Normana Garnezy i Michaela Ruttera (Rutter, 1987, s. 316–331). W języku polskim nie odnajdujemy słowa, które w pełni oddawałoby znaczenie angielskiego terminu *resilience*, stąd przyjmuje się formę obcą, natomiast najbliższymi istniejącymi pojęciami są: elastyczność, odporność, zdolność regeneracji sił (Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 3–4).

W kontekst tego pojęcia znakomicie wpisują się według mnie badania Wiesława Theissa nad losami „dzieci syberyjskich” – deportowanych do ZSSR (Theiss, 1999), które, choć bezpośrednio nie określane jako badania *resilience*, niemniej poprzez swoją problematykę ewidentnie ukazujące problem przężności. Profesor Theiss, przy uwzględnieniu koncepcji „linii życia”, koncentruje się na pytaniu o to, co umożliwiło dzieciom przetrwanie mimo śmiertelnych warunków. Myślę, że jest to przede wszystkim pytanie o siły jednostki, o źródła walki i sposoby kompensacji przeciwności losu. I opisując je, W. Theiss pisze o *pedagogii życia i struktur dobra* (Theiss, 1999, s. 279) oraz dokonuje wyszczególnienia pewnych kategorii przetrwania (Theiss, 1999, s. 51–77), które przez język psychologii *resilience* byłyby określone mianem czynników chroniących, o których będę wspominała poniżej.

Resilience wobec powyższych odwołań oznacza pewnego rodzaju sprawne funkcjonowanie w trudnych okresach życiowych, posiadanie umiejętności odpowiednich do wieku i realizację zadań rozwojowych mimo obecności przeciwności losu. W ujęciu szerszym *resilience* stanowi proces dynamiczny odzwierciedlający względnie dobre przystosowanie mimo doświadczanych zagrożeń lub traum. Bywa wreszcie *resilience* określane „odbijaniem się od dna”, gdzie następuje powrót do zdrowia psychicznego i stosunkowo dobre funkcjonowanie po przeżyciu „silnie stresującego zdarzenia” (Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 2–4). Co istotne, *resilience* nie jest tożsame z dobrym zdrowiem psychicznym czy wysokimi kompetencjami społecznymi, bowiem jego fenomen uwzględnia ekspozycję na szereg czynników zagrażających i względnie dobre zdrowie psychiczne jednostki mimo działania tychże czynników.

Z powodu niekorzystnych warunków rozwoju rozumianych jako czynniki ryzyka, będących zagrożeniem zdrowego funkcjonowania dzieci i młodzieży, może dochodzić do odchyłeń w psychice. Do typowych czynników ryzyka zalicza się: wcześniactwo, ubóstwo, choroby psychiczne rodziców, wojna, rozwód, sprawowanie opieki nad dzieckiem przez instytucje (Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 3). Przy czym obecność jednego czynnika ryzyka nie jest wystarczające do wystąpienia zakłócenia w funkcjonowaniu jednostki. Stąd określa się cztery indeksy pomiaru ryzyka obejmujące indywidualną charakterystykę, wpływ rówieśników, relacje rodzinne i miejsce zamieszkania oraz relacje społeczne (Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 3–4).

Ostatnią istotną kwestią, którą chciałabym poruszyć w tym miejscu, są obszary czynników chroniących, które mają moc przeciwdziałania zaistniałym skutkom czynników ryzyka. Obejmują one cechy indywidualne, jak np. samoocena, pogodne usposobienie, wiara, talenty, towarzyskość; czynniki rodzinne – spójność rodziny, bliskie

relacje, ciepło, dobra sytuacja materialna oraz czynniki zewnętrzne: bezpieczne sąsiedztwo, przynależność do prospołecznej organizacji (Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 8).

Mając na względzie problematykę niniejszej publikacji, chciałabym zwrócić szczególną uwagę na te elementy, które odnoszą się do rzeczywistości społecznej i miejsca. Łatwo tutaj zauważyć, iż zdecydowana przewaga czynników zarówno chroniących, jak i tych stanowiących potencjalne zagrożenie rozwoju jednostki, ulokowana jest poza nią. Jako pedagog odczytuję fakt ów jako środowiskowe siły wsparcia człowieka w danym miejscu. Jest to niezmiernie pozytywne spojrzenie na możliwości pomocy jednostce, ponieważ sił tych może ona wypatrywać nie tylko w rodzinie bądź w przypadku jej niespójności czy dysfunkcyjności – w szeroko rozumianym otoczeniu społeczno-kulturowym, jak społeczność lokalna, wsparcie sąsiedzkie, wzory osobowe spotykanych, ważnych na jednostki postaci, organizacje prospołeczne. Również wspomniane przeze mnie badania W. Theissa ukazują szczególną doniosłość miejsca, w jakim przyszło funkcjonować zesłańcom syberyjskim, przy obecności pewnych czynników pozarodzinnych, jak: placówki opiekuńczo-wychowawcze i edukacyjne, placówki opieki zdrowotnej, internaty, kursy zawodowe czy ośrodki wychowawcze, ponadto troskliwa opieka nauczycieli i wychowawców: „Często w nocy (...) trzeba było dzieci uspokajać, bo miały straszne sny, a nawet koszmary (...). Często zdarzało się, że opowiadało się bajki aż do rana” (Theiss, 1999, s. 73), ponadto edukacja demokratyczna wspierająca wielostronny rozwój, Kościół, Wojsko Polskie i siła jego etosu oraz wzory osobowe żołnierzy, działalność pozalekcyjna i pozaszkolna, harcerstwo (Theiss, s. 71–77).

Podążając dalej tropem miejsca, kieruję swoją uwagę ku interpretacjom pedagogiki miejsca opisywanej przez Marię Mendel. Nie sposób, wydaje się, budować most porozumienia między przestrzenią i człowiekiem bez uwzględnienia kontekstu pedagogicznego. Miejsce przyjmuje nie tylko rolę wychowawczą wobec człowieka, jak twierdzi badaczka, ale i równocześnie staje się elementem animującym ludzką refleksję i krytyczne myślenie (Mendel 2006, s. 22). Pedagogice miejsca przypisuje ona rolę pośrednika, bycia pomiędzy jednostką szukającą bezpieczeństwa zamkniętej przestrzeni a otwartością dyskursów rzeczywistości. I uwzględniając przeżycia dzieci syberyjskich opisywanych przez W. Theissa, uznać należałoby pedagogikę miejsca ich doświadczenia, gdzie właśnie miejsce stało się obszarem działania szeregu placówek zapewniających opiekę dziecku, a ponadto czynnikiem inspirującym postawy twórczej egzystencji mimo niezwykle trudnych warunków bytowych. Ontologia miejsca staje się wobec powyższego środowiskowymi siłami wsparcia człowieka.

Resilience i głód. Dokonując studiów literaturowych interesującej mnie problematyki, odnajduję pewne podobieństwo między moim zestawieniem głodu fizycznego człowieka i dostarczenia mu odpowiedniej ilości składników pokarmowych a głodem pozostającym poza sferą odżywiania. Otóż Piotr Oleś próbuje dokonać pewnej analogii między sferą biologiczną, gdy w przypadku przewlekłego okresu niedożywienia metabolizmu możliwe staje się wydłużenie życia, o ile udało się przetrwać okres głodu, z sferą psychiczną, gdy „silny i przewlekły stres, głód emocjonalny, trwałe zachwianie

poczucia bezpieczeństwa, mogą skutkować rozwojem osobowości w kierunku zwiększonej odporności na sytuacje trudne, przezwyciężenia lęku przed śmiercią, dystansu wobec aktualnych konfliktów, dojrzałej refleksji nad sensem życia” (Oleś, 2011, s. 235).

Analogia między odpornością biologiczną a psychiczną ukierunkowuje mnie w stronę teorii Frolkisa, którą fenomenalnie rozwinął H. Olszewski (Olszewski, 2003, s. 7). Witaukt psychologiczny według badacza to procesy psychologiczne wpływające na starzenie się człowieka, analogiczne do procesów potencjału biologicznego; potencjał pozwalający na ochronę wobec starczym rozczarowaniem i niespełnieniami (Olszewski, 2003, s. 8–9). Toteż witaukt psychologiczny to pewna zdolność do przekraczania przez człowieka własnych możliwości adaptacyjnych wykształconych w dotychczasowym życiu; rozwój jest tutaj rozumiany jako pozytywny potencjał określający jakość życia, ale i potencjał związany z prawidłową dojrzałością (Olszewski, 2003, s. 27).

U Piotra Oleśia z kolei paralelną do sfery biologicznej, w której dochodzi do przetrwania stanu głodu, jest w sferze psychicznej „(...) konstytucjonalna odporność na stres i poczucie bezpieczeństwa, a właściwie emocjonalnego spełnienia wyniesionego z wczesnych (przedwerbalnych) doświadczeń dziecięcych” (Oleś, 2011, s. 235). Ponadto podkreśla on rolę czynników sytuacyjnych, powstających niejako na styku osobowości i zagrażającego środowiska, dokonujących deskrypcji jakości interakcji osoba–środowisko. Wśród czynników tych widzi on: maksymalną mobilizację zasobów odpornościowych i giętkość w stosowaniu oraz kreowaniu nowych zachowań adaptacyjnych, wytwarzanie zasobów w sytuacjach permanentnego braku, świadomość istnienia wywołanego zagrożeniem podstawowych wartości, jak życie, zdrowie, wolność, godność, wreszcie wsparcie z racji podzielenia trudnego losu z innymi ludźmi, którzy podobnie, stracili wszystko lub wiele, czasowo bądź ostatecznie oraz świadomość istnienia wartości ponadczasowych niezniszczalnych mimo niesprzyjających okoliczności (Oleś, 2011, s. 236). P. Oleś dowodzi także, że sytuacje traumatycznych strat życiowych są dowodem na zdolności jednostek do transcendencji, czyli przekraczania uwarunkowań biologicznych i psychospołecznych, w specyficznych warunkach i szczególnych okolicznościach (Oleś, 2011, s. 236).

Omawiana problematyka odnosi się również do interpretacji rozważanego zagadnienia przez badaczy: „*Resilience* jest zespołem umiejętności skutecznego radzenia sobie ze stresem o dużym nasileniu, polegającego na giętkim (elastycznym), twórczym radzeniu sobie z przeciwnościami; główną rolę odgrywa tu zdolność do oderwania się (*bounce-back*) od negatywnych doświadczeń i zdolność do wzbudzania pozytywnych emocji” (Heszen, Sęk, 2007, s. 173). Do istotnych umiejętności *resilience* jest przewartościowanie i reinterpretacja znaczenia wydarzeń, tworzenia i podtrzymywania więzi emocjonalnych, poszukiwania nowych doświadczeń oraz humor. To także wypadkowa cech pogodności i elastyczności: „(...) umiejętność wzbudzania pozytywnych emocji i elastycznego stosowania zachowań zaradczych, dopasowanych do potrzeb i kontekstu sytuacyjnego” (Cierpiałkowska, Sęk, 2006, s. 34).

Pedagogika społeczna i czynnik zewnętrzny. Wiesław Theiss pisze o koncepcji pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej, w której na plan pierwszy wysuwa się kwestia związku między jednostką a środowiskiem (Theiss, 1984, s. 64). Jej poszukiwania znaczenia wpływu sytuacji bytowej na rozwój oraz szukanie szans przetwarzania owych realiów stało się moim zakotwiczeniem w tym artykule. W poglądach Radlińskiej odnajduję odpowiedzi na nurtujące mnie zagadnienia istniejących korelacji człowiek–środowisko społeczne. Zarówno koncepcja osobowości, jak i samego człowieka odnajduje się u Radlińskiej w kategorii czynu przybierającego różne wymiary, w zależności od sytuacji politycznej czy społeczno-kulturowej (Theiss, 1984, s. 65). Zawsze jednak pozostaje on czynem służącym poprawie bytu człowieka i jednocześnie, pozostaje skutkiem procesów wychowawczych. W opinii Radlińskiej tylko taka postawa pozwala stanąć w opozycji do postawy biernej skutkującej uleganiem wpływom otoczenia oraz postawie obronnej odrzucającej wpływy zewnętrzne. Pedagogika społeczna „(...) korzystając z badań nad zahamowaniami i skrzywieniami rozwoju indywidualnego, wprowadza dane o ich społecznych przyczynach, o możliwościach i sposobach zapobiegania im i wyrównywania” (Theiss, 1984, s. 235).

Człowiek Radlińskiej to jednostka zwrócona ku rozwojowi indywidualnemu i równocześnie ku aktywności społecznej, człowiek rozwinięty wielostronnie, korzystający z dorobku kultury, doskonalący się i rozwijający się, ukierunkowany na dobro kraju, sprawiedliwość społeczną i zaangażowany w przemiany społeczne (Theiss, 1984, s. 66). Można wobec tego uznać, że jednostka u Radlińskiej zawsze funkcjonuje w konkretnym miejscu, które spełnia funkcje dookreślające ją poprzez działania społeczno-kulturowe realizowane dwukierunkowo – na rzecz tej jednostki oraz jej własne – na rzecz innych. Z kolei środowisko u Radlińskiej to „(...) zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników kształtujących jej osobowość, oddziałujących stale lub przez czas dłuższy” (Radlińska, 1935, s. 15). Ujmuje ona zjawiska społeczne, kulturowe i naturalne jako elementy tego środowiska, które dzieli na korelujące ze sobą, środowisko bezpośrednie i dalsze, obiektywne i subiektywne, materialne i niewidzialne, psychiczne jak idee, obyczaje, więzi moralne (Radlińska, 1935, s. 20). Warte uwagi wydaje się jej spojrzenie na osoby wybitne, znaczące ze środowiska niewidzialnego, które wpływają na hierarchię wartości, motywację postępowania i tym samym na przekształcanie życia. Stworzona przez Radlińską koncepcja pedagogiki społecznej spełnia w opinii Theissa trzy podstawowe cele: zmieniania niekorzystnych warunków rozwojowych i ulepszania wpływów pozytywnych, w efekcie przeobrażając środowisko człowieka w środowisko wychowawcze mające rolę współrealizowania celów wychowania (Theiss, 1984, s. 70). I nie potrafię w tym momencie nie odnieść się do koncepcji *resilience* tak spójnej z opisywaną tu filozofią Radlińskiej. Szczególnie zaś godnym podkreślenia staje się jeden z czynników chroniących, mianowicie czynnik zewnętrzny, który jest rozumiany jako m.in. bezpieczne sąsiedztwo, przynależność do prospołecznej organizacji tudzież do czynnika rodzinnego, chociażby spójność rodziny, bliskie relacje, ciepło, dobra sytuacja materialna.

Tym samym, pedagogika społeczna koncentruje się na człowieku i pozwala na budzenie sił społecznych tkwiących w społeczeństwie – w danym miejscu – poprzez szeroko pojmowaną pracę społeczno-oświatową. W ujęciu M. Mendel natomiast animacja współpracy środowiskowej, koncentrująca się kształtowaniu partnerstwa edukacyjnego (Mendel, 2002, s. 18–19) pozwala na realizację nie tylko sukcesu edukacyjnego, ale (i) przede wszystkim życiowego. Tym samym siły społeczne szkoły, rodziny i środowiska lokalnego zostają ukierunkowane na wsparcie rozwoju dziecka. Siły te tworzą wspólnotę, która tworzy miejsce bezpieczne dla wzrastania jednostki. Z kolei szczegółowymi funkcjami pedagogiki społecznej jest według Radlińskiej kompensacja wyrównująca braki utrudniające prawidłowy rozwój człowieka w sferze psychicznej, materialnej i społeczno-kulturowej, profilaktyka zapobiegająca powstawaniu niekorzystnych sytuacji, hamowaniu ich i wzmacnianiu wpływów pozytywnych oraz doskonalenie rozumiane jako wszechstronne doskonalenie i działanie samodzielne, rozwijające szereg czynności umysłowych i kształtujących dokonywanie właściwego obierania celu (Theiss, 1984, s. 72–73). Wreszcie sama pedagogika jest teorią interdyscyplinarną, wykorzystującą nauki biologiczne, psychologiczne, filozoficzne, dydaktykę i teorię wychowania służącą skuteczności podejmowanych działań wychowawczych w oparciu o wiedzę z różnych obszarów nauki (Theiss, 1984, s. 73).

Wychowanie – kultura – środowisko – edukacja. Pedagogika H. Radlińskiej to relacja wychowanie–kultura–środowisko, twierdzi Wiesław Theiss (Theiss, 1984, s. 70). Twórczy wychowawca ma za zadanie przeobrażać środowisko poprzez aktywizowanie sił ludzkich, kultura z kolei ma być źródłem, celem oraz środkiem wychowania, zaś środowisko – przestrzenią, w której dochodzi do kontaktu z wartościami kultury i jednocześnie, to przestrzeń kreowania tych wartości (Theiss, 1984, s. 85). Jej rozumienie sił ludzkich odnosi się do sił danego pokolenia, i tu inspirującym jest dla mnie wreszcie kierowanie uwagi przez badaczkę w stronę poznawania potrzeb ludzi dorosłych i starszych (Theiss, 1984, s. 105). Radlińska pragnie połączyć zadania opieki nad dziećmi i młodzieżą z celami opieki nad ludźmi dorosłymi i starymi, uwzględniając ich potrzeby psychiczne i społeczne (Theiss, 1984, s. 105–106). W rzeczywistości wypełnia tym nie tylko moją przestrzeń naukowo-badawczą, ale i praktyczną. Pozwala mi niejako łączyć swe idee w pracy naukowej oraz praktycznej zarówno z osobami młodymi i starszymi, z którymi jestem związana zawodowo. Całość jej myśli ukierunkowuje ponadto moją uwagę na samo miejsce, którego roli nie jestem w stanie przecenić. Bo przecież działania aktywizacji sił, pojmowane jako cel i zarazem środek wychowania, zawsze odnoszą się do przestrzeni miejsca, w którym są realizowane. Stąd wspomniana powyżej idea pedagogiki miejsca nabiera szczególnego znaczenia w procesach edukacji i wychowania, poprzez szanse wspierania jednostki w miejscu, które człowiek ma możliwość czynić takim, jakim pragnie, by ono było (Mendel, 2006, s. 32). Toteż miejscu można nadać, wydaje się, walor edukacyjno-wychowawczy.

Wychowanie u Radlińskiej realizuje się poprzez wzrost, wzrastanie i wprowadzanie, gdzie pierwsze zagadnienie odnosi się do wychowawczego stymulowania

warunków psychofizycznych ku uzupełnianiu wszelkich braków i korekcji zaburzeń, z kolei drugie oznacza samorzutne przyswajanie przez jednostkę wpływów społeczno-kulturowych, wreszcie wprowadzanie dokonuje się poprzez udostępnianie wiedzy, ukazywanie wartości kultury, kształtowanie zachowań, czego efektem staje się zdobycie zawodu, zajęcie miejsca w strukturze społecznej oraz samodzielne funkcjonowanie (Theiss, 1984, s. 73–74).

Pedagogika społeczna H. Radlińskiej zawsze wiązała się z kulturą, która generuje i rozwija siły społeczne, pozwalając na zaistnienie człowieka w przestrzeni społecznej, realizowanie jego dążeń (Witkowski, 2014, s. 395–396). Bliskie mi są spojrzenia Radlińskiej na kulturę jako obszar, do którego mogę sięgnąć, czerpać zeń i wybierać według własnych potrzeb, co szczególnie istotne w dobie dominacji kultury masowej zdającej wykształcać jednostki bierne i podporządkowane (Jacyno, 2007). Radlińska, w moim rozumieniu, próbuje ukazywać istotność odczytywania kultury i budowania własnego miejsca w rzeczywistości społeczno-kulturowej. Wydaje mi się, że można tu dostrzec dwutorowość pojmowania miejsca jako przestrzeni w wymiarze społeczno-kulturalnym oraz ulokowania jednostki w tej przestrzeni, które dawałoby poczucie samorealizacji. Badaczka widzi jednocześnie moc bodźców kulturowych mogących przekształcać społeczeństwo, a nawet wpływać pozytywnie na destrukcyjne elementy rzeczywistości, pozwalając na pobudzenie sił twórczych w człowieku (Witkowski, 2014, s. 396). Dramatem jest dla uczonej niewykorzystany dla rozwoju, emancypacji i przemian człowieka potencjał kultury (Witkowski, 2014, s. 396). Używa ona pojęć *wdrażanie*, *uczestnictwo* i *kultura* w obszarze działań pedagogicznych, troszcząc się o równy udział jednostek w życiu kulturalno-oświatowym (Witkowski 2014, s. 397–399).

Cenne są dla mnie ponadto pedagogiczno-kulturowe wskazania Radlińskiej mające na celu *wspomaganie sił budujących dzień jutrzejszy*, nie zaś ściśle ukierunkowujące wychowanie indywidualistyczne czy przeciwnie, ideologiczne (Witkowski, 2014, s. 400). Radlińska wyznaje: „(...) *dążenie do ideału człowieczeństwa, rozwój wszystkich przyrodzonych właściwości jednostki, zapewnienie jej szczęścia przez harmonię wewnętrzną* – okazały się niewystarczające i dziś nieziszczalne” (Radlińska, 1935, s. 8). Stąd człowiek spełniony jest u niej postrzegany poprzez realizację potencjału kulturowego, do którego winien mieć wolny i niezwywalny dostęp. Fenomen jej pedagogiki to w moim rozumieniu fenomen budowania człowieka rozwijającego swój indywidualizm w kontekście społecznego wymiaru. Zaskakujące, że tezy pisane prawie wiek temu dziś szczególnie nabierają znaczenia, by wszelkie wypaczone i egoistyczne spojrzenia na indywidualizm można zastąpić indywidualizmem *zupelnym*, *logicznym* rozumianym jako swoiste *uspołecznienie* (Radlińska, 1935, s. 9). I nie chodzi tu bynajmniej o przekreślenie wartości samego człowieka, ale o przewartościowanie, ukierunkowanie społeczno-kulturowe. Odczytuję to jako ideę rozwoju *ja*, które radzi sobie ze złożonością świata znaczeń i symboli kulturowych, wychodząc poza konsumpcyjne, bezrefleksyjne używanie kultury, zwłaszcza tej masowej. Kultura u badaczki staje się głębą dla duchowego odżywiania, z której pedagogika społeczna winna czerpać szereg oddziaływań mających odniesienie społeczne. Osadzenie w kulturze pozwala stymulować rozwój

poprzez jej symbole i znaczenia, doprowadzając tym samym do zmian w jednostce i równocześnie dopuszczając do jej wpływu na otoczenie społeczne. Jak piękne jest jej postrzeganie wartości człowieka: „Każdy człowiek, by czuć swoją wartość, godność, by radować się pełnią życia kulturalnego, musi rozszerzać swój widnokrąg duchowy: nauczyć się patrzeć wokoło – w przyrodę, w społeczeństwo i w siebie samego” (Radlińska, 1979, s. 228–229).

Badaczka przekraczała granice, a może raczej nie dostrzegała potrzeby ich istnienia, gdy patrzyła na szeroko rozumiane wychowanie i wsparcie człowieka, sięgając w sposób innowacyjny po dorobek nauk społecznych. Jej zainteresowanie poglądami Alfreda Adlera jest dla mnie znakomitym tego przykładem, gdy widzi ona powiązanie warunków społecznych dziecka na drodze jego rozwoju i stawania się częścią wspólnoty (Witkowski, 2014, s. 454). Dostrzec można wreszcie pewną bieżność psychologii Adlera z pedagogiką Radlińskiej, gdy ta postuluje uczynienie środowiska społecznego obszarem pracy pedagogicznej w celu urealnienia szans rozwojowych człowieka (Witkowski, 2014, s. 454–455). Adler pisał przecież, iż to nie środowisko i dziedziczność determinuje o funkcjonowaniu jednostki, ale raczej czynniki te *dostarczają ramy i wpływów* w zetknięciu z *twórczą mocą jednostki* (Ansbacher, Ansbacher, 1964, s. 24).

Teoria Radlińskiej jest w moim odbiorze silnie powiązana z naukami psychologicznymi, chociażby jej poszukiwania dwukierunkowej relacji, zamiast przedmiotowej w procesie badawczym, czy też bycia autentycznym zamiast wartościowania drugiego człowieka. Bardzo istotne są dla mnie szczególnie jej uwagi o potrzebie autentyczności w relacji z drugim, które budują nie tylko zdrowe relacje, ale i miejsce społeczno-kulturowe służące rozwojowi człowieka.

Ponadto odwołania pedagog do psychoanalizy i psychologii Gestalt, o których wspomina Lech Witkowski, wydają się istotne z punktu widzenia moich rozważań. Pojawiające się w pismach Heleny Radlińskiej pojęcia kompensacji są w moim rozumieniu istotnym elementem w pracy z dzieckiem oraz dorosłym. Pedagogika społeczna skupia swą uwagę na kompensacji rozumianej jako swoiste uzupełnianie określonych deprivacji, ułomności, słabości sił, niepełności szans i możliwości (Witkowski, 2014, s. 612). Usuwanie niepomyślnych warunków, ale także ich uzupełnianie, szeroko wiąże się u Radlińskiej z kompensacją społeczną, jak pisała: „(...) kompensacja społeczna, działając z zewnątrz, spożytkowuje i wspomaga zjawiska samorzutnej kompensacji psychologicznej, poddając im treść społeczną i zapobiegając nadkompensacji” (Radlińska, 1961, s. 371). Przy czym należy mieć na uwadze, iż kompensacja Radlińskiej miała na celu przekształcenie środowiska, nie tylko poprzez pomoc w zaspokajaniu potrzeb elementarnych, ale i przez „(...) współdziałanie w urzeczywistnieniu ideałów, które tkwią w środowisku niewidzialnym” (Witkowski, 2014, s. 612), nie zaś jak w przypadku naturalnej, często nieświadomej kompensacji w rozumieniu Adlera. Wreszcie, zarówno nadmiar i niedostateczność kompensacji jest procesem, który nie służy człowiekowi. Wydaje się sensownym wspomnieć tu również kompensację, jaka dokonuje się poprzez archetypy Junga, o których piszę poniżej.

„Wychowanie polega na pielęgnowaniu rozwoju, na uczeniu się sztuki odszukiwania i wyboru wartości istniejących oraz czynienia z nich narzędzi własnego trudu, na wzbogacaniu wiedzy, na wyrabianiu sprawności w kierowaniu sobą i wykonywaniu pracy. Jest ono skuteczne, gdy zgodnie z fazami wieku dopomaga do rozwiązywania zadań, które stawia życie, i we właściwej chwili wprowadza w sprawy społeczne i pozaczasowe, przerastające jednostkę. Wychowanie jest sprawą całego życia, przekracza obręby szkół, wiąże się ze wszystkimi czynnikami stawania się osobowości ludzkiej” (Radlińska, 1961, s. 371). To kompleksowe ujęcie wychowania Radlińskiej pokazuje wychowawcom, jak ogromne zadanie staje się ich udziałem, ale i pozwala im na szerokie spektrum działań, począwszy od wsparcia, nie tylko dziecka, ale i dorosłego, na przestrzeni całego życia. Myśl tę odnajduję w psychologii głębi C.G. Junga, do której chciałabym nawiązać w niniejszym rozdziale.

Jung i Radlińska ku człowiekowi w pamięci i miejscu. W języku greckim *psyche* oznacza duszę i wg Platona nazwa ta pochodziła od pojęcia *anapnein* (oddychać) oraz *anapsycho* (odświeżać). U Junga świadomość obejmująca wpływ świata zewnętrznego na jednostkę oraz wewnętrznego, związanego z ludzką psychiką i intelektem, wiąże się z nieświadomością, „(...) której wyprowadzanie ze świadomości oznacza *przyjęcie przepływu treści z zewnątrz do wnętrza* (Jung, 1992, s. 39). Świadomość pozostaje w procesie zmian na skutek przyjmowania nowych treści, przyływu starych bądź ich utracie. Wreszcie świadomość jest w opinii Junga egzystencjalnym doświadczeniem *Ja jestem* (Jung, 1995a, s. 14), które pojawia się już u dzieci i stanowiąc przeżywanie własnego *ja*, pozwala na dojrzewanie i rozwój. W ostateczności świadomość zbudowana z wielu elementów rzeczywistości psychicznej tworzy *psyche*. Jaźń wiąże się z czterema funkcjami psychiki: myśleniem, uczuciem, percepcją i intuicją. Osiągnięcie jaźni to doświadczenie pełni psychicznej, jedności z obrazem Boga.

Nawiązując do koncepcji osobowości jednostki u Junga, należałoby wyróżnić *ego* jako świadomy obszar osobowości, istotny w procesie rozwoju człowieka i stanowiący czynnik świadomościowy oraz będący źródłem nabycia indywidualnego istnienia (Jung, 1976, s. 63). Społeczną reprezentacją *ego* jest *persona* – obraz *Ja* przedstawiany innym ludziom, termin zaczerpnięty z greki i oznaczający maskę teatralną. *Persona* stanowi swego rodzaju maskę nakładaną przez człowieka, by sprostać społecznym oczekiwaniom, wymogom i obyczajom, jest rolą społeczną przypisaną jednostce, którą ma ona odegrać w życiu zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami.

Psyche według Junga posiada dwa zestawy przeciwstawnych funkcji do radzenia sobie z zewnętrzną i wewnętrzną rzeczywistością – myślenie (uczucie oraz percepcja) intuicja – dominujące i wypierane w różnych okresach życia, podobnie jak inne struktury osobowości – *persona* – maska przybierana w kontaktach społecznych (Jung, 1976, s. 136) oraz *cień* – odrzucone, nieświadome i negatywne aspekty *psyche* (Jung, 1976, s. 136; 68–69). Nieświadomość Jung określa mianem *bytu psychicznego*, pozornie tylko poddającego się *tresurze*, mającej negatywny wpływ na świadomość (Jung, 1999, s. 61). Nieświadomość stanowi „dziedzinę natury, której nie sposób naprawić ani nie

sposób popsuć (...)” (Jung, 1999, s. 61) i jest ona „niezależna od wszelkiej subiektywnej samowoli” (Jung, 1999, s. 61). W nieświadomości Jung wyróżnia nieświadomość indywidualną, wyrastającą z doświadczeń jednostkowych, oraz kolektywną obejmującą formy zachowań – archetypy – wspólne grupom kulturowym (Jung, 1976, s. 83–85).

Pojęcie archetypu zostało użyte przez Junga po raz pierwszy w 1919 roku podczas sympozjum na uniwersytecie w Londynie (Pajor, 1992, s. 59). *Arche* (z gr. początek), *typoos* (typ) – istota rzeczy. Termin archetyp wywodzi się z filozofii Filona z Aleksandrii, rozwijany był przez jońską szkołę filozofii przyrody. W średniowieczu problematykę archetypu rozwijał św. Augustyn i sam Jung przyznaje, jak podaje K. Pajor, iż pojęcie owe zaczerpnął z idei św. Augustyna (Pajor, 1992, s. 60). Przez archetyp rozumie on „strukturalną cechę lub uwarunkowanie właściwe *psyche* w jakiś sposób związanej z mózgiem” (Jung, 1995, s. 136) oraz: „formy lub obrazy natury zbiorowej, które pojawiają się prawie na całym świecie jako części składowe mitów a zarazem jako autochtoniczne i indywidualne wytwory pochodzenia nieświadomego” (Jung, 1995b, s. 67). Archetyp aprioryczny i nieświadomy, niedostępny bezpośrednio poznaniu jest „pewną tendencją, systemem gotowości, praobrazem, warunkiem bądź określoną formą nie posiadającą żadnej konkretnej treści” (Pajor, 1992, s. 66), jego zaś realizacja objawia się poprzez obrazy i emocje, gdzie sam obraz stanowi ilustrację słowa wzbogaconą ładunkiem emocjonalnym. Archetypy pełnią rolę kompensacyjno-terapeutyczną wobec nieświadomości kolektywnej i świadomości. To funkcja profetyczna wiążąca się z prognozowaniem na podstawie snów oraz funkcja receptoru, pozwalająca na porządkowanie ludzkich doświadczeń i nadawanie im kształtu (Pajor, 1992, s. 86–89). Sam Jung zwraca szczególną uwagę na motywy archetypowe, które przekazywane są przez tradycję, migrację i dziedziczenie w sposób spontaniczny (Jung, 1995b, s. 67). Motyw ów podkreśla K. Pajor, pisząc, że Jungowski archetyp jest komponentem psychiki inspirującym kształtowanie się tych samych wyobrażeń i motywów w świadomości u wielu ludzi. (Pajor, 1992, s. 64). Wydaje się, że stworzone przez Junga pojęcie archetypu odwołuje się do istnienia odwiecznych prawd, którymi człowiek posługuje się, dokonując interpretacji otaczającej rzeczywistości: „Archetyp sam w sobie jest (...) czynnikiem nieobrazowym, dyspozycją, która w określonym momencie rozwoju ducha ludzkiego zaczyna się aktywizować, porządkując zgromadzony w świadomości materiał i nadając mu określoną postać” (Jung, 1976, s. 183), i dalej: „Archetypy to (...) czynniki i motywy, które porządkują pewne elementy psychiczne, nadając im formę obrazów (...), i to zawsze w sposób rozpoznawany dopiero na podstawie uzyskanego rezultatu. Wyprzedzają one świadomość i przypuszczalnie stanowią strukturalne dominanty psychiki w ogóle” (Jung, 1976, s. 183).

Podczas gdy nieświadomość osobowa kształtuje się w wyniku stłumienia, wyparcia bądź zlekceważenia i zapomnienia doznań i doświadczeń, to nieświadomość zbiorowa przypomina magazyn, w którym zebrane są ukryte ślady pamięciowe – spuścizna przeszłych doświadczeń przodków, obejmująca również dziedzictwo pracłowicze i zwierzęce (Hall, Lindzey, Campbell, 2004, s. 102). K. Pajor podkreśla poczynione przez Junga odróżnienie odziedziczonych przekonań od wrodzonej dyspozycji do tworzenia

paralelnych wyobrażeń składających się na ową nieświadomość (Pajor, 1992, s. 51). Nieświadomości kolektywnej nie towarzyszą treści czy obrazy obecne w świadomości indywidualnej, fenomen nieświadomości polega bowiem na tym, iż stanowi pewną strukturę bez treści, otwartą za to na przyjmowanie treści o indywidualnym charakterze, pochodzących z psychiki (Pajor, 1992, s. 51). Wśród archetypów zawartych w nieświadomości kolektywnej Jung wyróżnia przede wszystkim archetyp *Starego Mędrca* i *Wielkiej Matki*, wyrastających z mitów i symboli obecnych w kulturach ludzkich (Jung, 1976, s. 87). O ile *Stary Mędrzec* uosabia to, co w człowieku najbardziej duchowe, o tyle *Wielka Matka* to, co najbardziej kobiece. Archetyp *Matki* zawiera się według Junga w wielu symbolach. Jest to symbol miasta (*die Stadt* – rodzaj żeński), które nas obejmuje, nosi i chroni niczym matka dzieci i symbol ziemi będącej miejscem nowego życia. Skoro miasto, to przecież równocześnie miejsce, które w psychologii Junga wprost wpisuje się w problematykę pamięci – jeśli nawiązać wprost do problematyki archetypu. Wreszcie, powracając do wątku archetypu *Matki* jest to symbol wody – cudownej i świętej, wiecznej i boskiej, niebezpiecznej i życiodajnej oraz symbol drzewa rodzącego owoce, drzewa, które w wierzeniach mitycznych było miejscem pochodzenia człowieka, Drzewa Życia będącego początkiem upadku i śmierci człowieka (Jung, 1998, s. 265–268; 281–284; 300–302). Ponadto archetyp *Matki* zawiera się również w matce własnej, matce przybranej, teściowej, mamce (Pajor, 1992, s. 92).

Wymienione przez Junga archetypy *Starego Mędrca* i *Wielkiej Matki* są postaciami *manicznymi* (*mana* – tajemnicza moc, dobra i zła – zwrot zaczerpnięty z języka Melanezyjczyków) obdarzonymi tajemniczymi, czarodziejскими mocami, posiadającymi wiedzę i moc oddziaływania na innych (Jung, 1976, s. 89). Odnalezienie przez kobietę swojej kobiecości i przez mężczyznę własnej męskości stanowi życiowe zadanie, którego realizacji doszukiwałabym się poprzez udział w życiu społeczno-kulturalnym pozwalającym na czerpanie z wzorców osobowościowych jednostek istotnych dla człowieka w przestrzeni społeczno-kulturowej. W przestrzeni tej funkcjonują archetypy, jak twierdził powyżej Jung, ulokowane w pamięci jednostkowej i społecznej, mając moc uruchamiania się w kolejnych pokoleniach, odwołując się do mocy społecznych.

Idąc dalej za tą myślą, pisze Radlińska, tłumacząc pochodzenie *czynnika postaciującego*?: „Pojęcia wierzenia, nastawienia uczuciowe, zwyczaje stanowiące więzi moralności grupy, kształtują jednostkę, podtrzymują jej siłę lub ograniczają, gaszą jej dążenia. Działają one przede wszystkim przez żywych ludzi, których poglądy i postępowanie są wytworem wielu składników środowiska, zarazem twórcą nowych wartości i najbardziej sugestywnym przykładem sztuki życia. Sięgają jednak dalej niż życie jednostki, głębiej niż myśl świadoma” (Radlińska, 1961, s. 33). Jest to ponowny zwrot w kierunku pamięci, w których wierzenia czy zwyczaje zawsze ona przechowuje. W założeniach Junga Radlińska znajduje odpowiedź na społeczne kwestie związane ze wsparciem człowieka, ja z kolei u obydwu badaczy z tak wydawałoby się odległych badawczo-teoretycznych przestrzeni – szereg pedagogicznych rozwiązań służących człowiekowi w jego rozwoju.

Odczytuję psychologię Junga jako niezgodę wobec deterministycznej koncepcji, w której niezaspokojone potrzeby rozwojowe w okresie krytycznym są nierealne do realizacji w etapach dalszych, ponieważ poprzez koncepcję archetypów otworzył on furtkę kompensacjom jednostki w społeczeństwie. Z kolei, dzięki *czynnikom postaciującym* Radlińskiej, możliwym staje się przekształcanie życia. Wybitna pedagog uznaje, że adekwatne tworzenie warunków do zaistnienia czynników pozwalają na ich silniejsze oddziaływanie na jednostkę według schematu: przeżycie – przebudzenie – przemiana, gdzie istotnym staje się *wyzwolenie usypianych sił* (Radlińska, 1979, s. 123). Szczególnie ważne staje się tu oddziaływanie wychowawcze służące przemianie wewnętrznej, rozumiane jako inspirowanie światem wartości, uwznioślenie instynktów (Radlińska, 1979, s. 101). Samo zaś pragnienie przemiany uznaje ona jako silny *czynnik postaciujący* (Radlińska 1961, s. 48).

Próby rozwiązań. Jak istotna, mając na względzie treści powyższe, staje się rola wychowawcy i procesów wychowawczych w inspirowaniu do zmian, a jeszcze bardziej, jak myślę, służenie przykładem własnym, inspirowanie własnym funkcjonowaniem w rzeczywistości społeczno-kulturowej, w konkretnym miejscu. I pedagogika miejsca, poprzez dostrzeżenie szczególnych edukacyjnych i wychowawczych treści tego obszaru, skłania mnie do podkreślenia potencjału miejsca w rozwoju. Z kolei koncepcja animacji współpracy środowiskowej M. Mendel jest znakomitym współbrzmieniem sił społeczno-kulturowych H. Radlińskiej, gdzie nie tylko społeczeństwo i kultura mają moc oddziaływania na jednostkę, ale i partnerstwo środowiskowe, które wykorzystując *wszelkie uwarunkowania procesów edukacyjnych* przyczynia się do *sukcesu edukacyjnego, utożsamianego z życiowym* (Mendel, 2002, s. 19).

Dalej idąc, Radlińska zwracając uwagę na przeżycia duchowe mogące „(...) przyczynić się do przebudowy świadomości” (Radlińska, 1961, s. 37), skłania mnie do pedagogicznego czerpania z Jungowskiej koncepcji. W moim odczuciu to kolejne odwołanie do psychologii głębi, do ludzkich pokładów zawartych w pokoleniowych przekazach, uczuciach, sposobach reagowania. Daje to jednostce szansę na „(...) tworzenie nowych struktur, kształtowanie ideałów, oddziałuje na kierunek woli, zmusza do przemieniania siebie i swego środowiska bezpośredniego” (Radlińska, 1961, s. 37). I nie ma tu rzecz jasna jasnego precyzowania owej duchowości, jedynie sygnalizowanie jej potencji, nieocenionej roli. Cytowany już przeze mnie Oleś pisze przecież o pewnego rodzaju transcendencji, którą rozumie jako przekraczanie uwarunkowań biologicznych i psychospołecznych w specyficznych warunkach i szczególnych okolicznościach (Oleś, 2011, s. 236).

W pracach Radlińskiej wielokrotnie pojawia się pojęcie sfery duchowej, wspomina ona m.in.: „Każdy człowiek, by czuć swoją wartość, godność, by radować się pełnią życia kulturalnego, musi rozszerzać swój widnokrąg duchowy: nauczyć się patrzeć wokoło – w przyrodę, w społeczeństwo i w siebie samego” (Radlińska, 1979, s. 228–229). Co więcej, potrzebami duchowymi nazywa ona potrzeby wypowiedzania samego siebie, poprzez relacje międzyludzkie, miłość, pełnienie określonych ról (Witkowski, 2014,

s. 474). A zatem, jeśli dobrze rozumiem, Radlińska uznaje ważność samopoznania siebie samego, dookreślenia poprzez rozwój w świecie społecznym, ale i poprzez kolejną istotną sferę, jaką jest sfera zainteresowań własnych, pasji: „(...) rozbudzanie w sobie zainteresowania jakąkolwiek dziedziną życia (...) twórczy do niej stosunek” (Radlińska, 1964, s. 377). Wreszcie, mówi ona o twórczości kulturalnej i działaniach oświatowych wobec dorosłych, przeciwdziałających nadmiarowi pracy w życiu człowieka (jakże aktualne w dobie XXI wieku), która „(...) przysypuje dusze pyłem takiego zmęczenia, że trzeba wielkiego wysiłku, by utorować przezeń drogę do uśpionych zainteresowań” (Radlińska, 1961, s. 224–225). W ten sposób akcentuje ona szczególną rolę miejsca społeczno-kulturowego, które ma siłę oddziaływania na jednostkę.

Wychowanie u tej badaczki i myślicielki, rozumiane jako funkcja społeczna nastawiona na przyszłość oraz wychowanie dorosłych przemieniające terażniejszość (Witkowski, 2014, s. 373), wydaje się być spojrzeniem komplementarnym, które pozwala wspierać człowieka w środowisku społecznym rozumianym jako miejsce – poprzez wspomniany powyżej *czynnik postaciujący*, ale i poprzez pedagogikę miejsca, archetypiczne wzory oraz wzmacnianie jednego z czynników chroniących w postaci wsparcia społecznego, więzi i relacji społecznych, tudzież czynnika sytuacyjnego, o którym pisał P. Oleś. Siła społeczna wydaje się być nieocenionym elementem wsparcia rozwoju człowieka zakorzenionego w przestrzeni społeczno-kulturowej i edukacyjnej. Elementem budowania człowieka zakorzenionego w miejscu, do którego ma szansę nieustannie odwoływać się poprzez pamięć i obecne nim archetypy.

Bibliografia

1. Ansbacher H.L., Ansbacher R.R., *The Individual Psychology of Alfred Adler. A Systematic Presentation in Selections from his Writings*, Harper Perennial, New York 1964.
2. Borucka A., Ostaszewski K., *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, Medycyna Wieku Rozwojowego, nr 2 [12]/2008.
3. Borucka A., Pisarska A., *Koncepcja resilience – czyli jak można pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*, [w:] *Nowe wyzwania w wychowaniu i profilaktyce*, materiały konferencyjne, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012.
4. Crai A.O., Bond L., Burns J.M., Vella-Brodrick D.S., Sawyer S.M., *Adolescent resilience: a concept analysis*, [w:] *Journal of Adolescence*, nr 26/2003.
5. Cierpiałkowska L., Sęk H., *Zdrowie i zaburzenia z perspektywy rozwojowej i procesualnej. Próba integracji podejścia salutogenetycznego i patogenetycznego*, [w:] Pasikowski T., Sęk H. (red.), *Psychologia zdrowia: teoria metodologia i empiria*, Wydawnictwo Naukowe Bogucki, Poznań 2006.
6. Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B., *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 2004.
7. Heszen I., Sęk H. (2007), *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa 2007.
8. Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa 2007.
9. Jung C.G., *Archetypy i symbole*, Czytelnik, Warszawa 1976.
10. Jung C.G. (1995a), *Podstawy psychologii analitycznej*, Wydawnictwo WROTA, Warszawa 1995 (a).
11. Jung C.G., *Psychologia a alchemia*, Wydawnictwo WROTA, Warszawa 1999.

12. Jung C.G., *Psychologia a religia*, Wydawnictwo KR – Wydawnictwo WROTA, Warszawa 1995 (b).
13. Jung C.G., *Symbole przemiany*, Wydawnictwo WROTA, Warszawa 1998.
14. Mendel M. (2002), *Animacja współpracy środowiskowej*, [w:] *Animacja współpracy środowiskowej*, Mendel M. (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
15. Mendel M. (2006), *Kategoria miejsca w pedagogice*, [w:] *Pedagogika miejsca*, Mendel M. (red.), Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006.
16. Ogińska-Bulik N., Jurczyński Z., *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – Polska skala SPP 18*, Polskie Forum Psychologiczne, nr 1 [16]/2011.
17. Oleś P., *Psychologia człowieka dorosłego*, PWN, Warszawa 2011.
18. Pajor K., *Rola archetypu w analitycznej psychologii C.G. Junga*, Poznań 1992.
19. Radlińska H., *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.
20. Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, „Pisma Pedagogiczne”, Tom I, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
21. Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.
22. Radlińska H., *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, „Pisma Pedagogiczne”, T. III, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław 1964.
23. Rutter M., *Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms*, Amer J Orthopsychiatry, nr 57 [3]/1987.
24. Theiss W., *Radlińska*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984.
25. Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1999.
26. Witkowski L. (red.), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.

dr Agnieszka BZYMEK – Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

UWAGA: Przepraszamy Panią **dr inż. Magdalenę Rozmus**, zatrudnioną w Instytucie Techniki Górniczej KOMAG w Gliwicach, za błędne podanie miejsca pracy w artykule wydrukowanym w nr 1/2019.
