



AGNIESZKA BZYMEK

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6495-299X> * a.bzymek@amw.gdynia.pl

Zgłoszono: 24.11.2020; recenzowano: 16.04.2021; zaakceptowano do publikacji: 30.04.2021

REZYLIENCJA W WYBRANYCH KONTEKSTACH PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ

RESILIENCE IN SELECTED CONTEXTS OF SOCIAL PEDAGOGY

Abstract

This article is the outcome of projects implemented at the Daily Care Home at the Local Support Centre in Gdańsk, aimed at increasing socio-cultural activation and counteracting social exclusion. Among the activities, I especially concentrated on those based on a narrative biography, i.e., real life stories about key existential moments with particular emphasis on revitalizing moments, overcoming critical situations, but also on the lack of such experiences. Thus, the narrators conduct a critical reflection on building the ability to regenerate as well as on the sources of resilience, its potential, and ways of using it in the field of education.

The article undertakes a reflection on possible activities of social pedagogy, in which I see the problems of resilience in relation to adult education, and it does not include, due to the complexity of the topic, analyses of the heard stories.

Keywords: *resilience*, social pedagogy, biographical narrative, adult, education, compensation

Abstrakt

Artykuł jest rezultatem tworzenia projektów służących społeczno-kulturalnej aktywizacji i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu w Dziennym Domu Pomocy w Lokalnym Centrum Wsparcia w Gdańsku. Wśród działań wyróżniono zajęcia oparte na biografii narracyjnej – to opowieści o życiu są opowiadaniem o kluczowych momentach egzystencjalnych ze szczególnym uwzględnieniem pojawiających się sił do życia, przewycięzania sytuacji krytycznych, ale i o doświadczaniu ich braku. Tym samym narratorzy budują krytyczną refleksję o czerpaniu zdolności do regeneracji oraz o źródłach rezyliencji, potencjale i sposobach wykorzystania w polu edukacji osób dorosłych.

Poniższy artykuł jest jedynie próbą refleksji nad możliwymi działaniami pedagogiki społecznej, w której dostrzeżono problematykę *resilience* w odniesieniu do edukacji dorosłych i nie zawiera, ze względu na obszerność treści, analiz wysłuchanych opowieści.

Słowa kluczowe: *resilience*, pedagogika społeczna, narracja biograficzna, dorosły, edukacja, kompensacja

WSTĘP

Zjawisko pozytywnej adaptacji określane jako *resilience*, wyjaśniające przeciwności losu czy wydarzenia traumatyczne (Borucka i Pisarska 2012), odnajduje powoli istotne miejsce w pedagogice (Junik 2011). Termin ten interpretowany jest jako względnie dobre przystosowanie jednostki mimo doświadczanych zagrożeń (Olsson et al. 2003, 1-11). Inne rozumienie *resilience* to przezwycięzenie skutków negatywnych zjawisk i wydarzeń życiowych (Ogińska-Bulik i Jurczyński 2001, 7-28).

W naukach społecznych powyższe pojęcie zaistniało dzięki pionierom badań nad rozwojem dzieci i młodzieży w niekorzystnych warunkach życiowych – autorom wieloletnich badań prospektywnych, Normanowi Garmezy i Michaelowi Rutterowi (Rutter 1987, 316-331). W języku polskim nie znalazło się słowo, które w pełni oddawałoby znaczenie angielskiego terminu *resilience*, stąd przyjmuje się formę obcą, bądź jej spolszczoną wersję: *rezylencja*, natomiast pojęciami najbliższymi są: elastyczność, odporność, zdolność regeneracji sił (Borucka i Ostaszewski 2008, 588-590).

Długoletnia nieobecność terminu na gruncie nauk społecznych nie oznacza jednak jego braku funkcjonowania w praktyce teoretyczno-badawczej. W kontekst tego pojęcia znakomicie wpisują się, według autorki, badania Wiesława Theissa nad losami „dzieci syberyjskich” – deportowanych do ZSSR (Theiss 1999), które, choć bezpośrednio nie określane mianem badań *resilience*, poprzez swoją problematykę ewidentnie ukazują zjawisko prężności. Wiesław Theiss, przy uwzględnieniu koncepcji „linii życia”, koncentruje się w rzeczywistości na pytaniu o to, co umożliwiło dzieciom przetrwanie w śmiertelnych warunkach. Wydaje się, że jest to przede wszystkim pytanie o siły jednostki, o źródła walki i sposoby kompensacji przeciwności losu. W. Theiss pisze o pedagogii życia i struktur dobra (Theiss 1999, 279) oraz dokonuje wyszczególnienia pewnych kategorii przetrwania (Theiss 1999, 51-77), które przez język psychologii *resilience* byłyby określone mianem czynników chroniących wspomnianych części artykułu.

1. PRÓBY DEFINICJI

W kontekście przeprowadzonych we wstępie wyjaśnień *resilience* 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. Spotkać można wreszcie określenie *resilience* jako „odbijanie się od dna”, gdzie następuje powrót do zdrowia psychicznego i stosunkowo dobre funkcjonowanie po przeżyciu „silnie stresującego zdarzenia” (Borucka i Ostaszewski 2008, 588-590). To również dynamicznie dziejący się proces w obszarze doświadczanych trudności życiowych (Luthar i Cicchetti 2000, 857-

885) oraz interakcja, której można się uczyć, oparta na współdziałaniu jednostki ze środowiskiem w zależności do zaistniałych okoliczności (Waller 2001, 290-297).

Resilience nie jest, co istotne, tożsame z dobrym zdrowiem psychicznym czy wysokimi kompetencjami społecznymi, ponieważ fenomen ten uwzględnia ekspozycję na szereg czynników zagrażających i względnie dobre zdrowie psychiczne jednostki, mimo działania tychże czynników. Michael Rutter, wybitny znawca problematyki, zaznacza, że zaistnienie czynników wiąże się z tzw. punktami zwrotnymi w życiu, a nie z samymi czynnikami jako takimi (Rutter 1987, 316-367). Jego podejście – wyjątkowo cenne dla autora niniejszego tekstu, z powodu opracowania jakościowego ujęcia procesów *resilience* – odnosi się bowiem do wymiaru praktycznych rozwiązań, wśród których odnaleźć można minimalizowanie negatywnych wpływów na człowieka i postrzeganie temperamentu jako narzędzia zdobywania wsparcia, zwłaszcza w budowaniu dobrostanu osób dorosłych, oraz otwieranie się na nowe możliwości – przełamywanie schematu starości i kompensację w środowisku, i zmian w myśleniu oraz podnoszenie zasobów przez status społeczny (Rutter 1987, 316-367).

Niekorzystne warunki rozwoju rozumiane jako czynniki ryzyka, będące zagrożeniem zdrowego funkcjonowania, mogą wywoływać odchylenia w psychice. Wśród czynników ryzyka wymienia się: wcześniactwo, ubóstwo, choroby psychiczne rodziców, wojnę, rozwód, sprawowanie opieki nad dzieckiem przez instytucje (Borucka i Ostaszewski 2008, 590-596). Ważne, że obecność jednego czynnika ryzyka nie jest wystarczająca 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 i Ostaszewski 2008, 590-596).

Inną kwestią, godną wzmianki, są tzw. 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, jak: spójność rodziny, bliskie relacje, ciepło, dobra sytuacja materialna, oraz czynniki zewnętrzne: bezpieczne sąsiedztwo, przynależność do prospołecznej organizacji (Borucka i Ostaszewski 2008, 590-596). Z kolei u Borisa Cyrulnika czynnikami ochronnymi są: bezpieczne poczucie przynależności oraz rozwój procesów emocjonalnych i mentalnych (Cyrulnik 2015, 126).

Piotr Oleś podkreśla natomiast rolę czynników sytuacyjnych, powstających niejako na styku osobowości i zagrażającego środowiska, dokonujących deskrypcji jakości interakcji osoba – środowisko (Oleś 2011, 235-236). 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 dzielenia 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, 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, 236).

W podejmowaną problematykę wpisuje się również interpretacja omawianego zagadnienia przez badaczy: „*Resilience* jest zespołem umiejętności skutecznego radzenia sobie ze stresem o dużym nasileniu, polegającym na giętkim (elastycznym), twórczym radzeniu sobie z przeciwnościami; główną rolę odgrywa tu zdolność do oderwania się (*bounce-back*) od negatywnych doświadczeń i zdolność do wzbudzenia pozytywnych emocji” (Heszen i Sęk 2007, 173). Do istotnych umiejętności *resilience* należy przewartościowanie i reinterpretacja znaczenia wydarzeń, tworzenie i podtrzymywanie więzi emocjonalnych, poszukiwanie 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 i Sęk 2006, 34).

Mając na względzie zakres tematyczny niniejszego artykułu, zwrócono szczególną uwagę na te elementy, które odnoszą się do rzeczywistości społecznej. Warto zauważyć, iż zdecydowana przewaga czynników, zarówno chroniących, jak i tych stanowiących potencjalne zagrożenie dla rozwoju jednostki, ulokowana jest w otoczeniu. Można odczytać ów fakt jako szansę dla środowiskowych sił wsparcia człowieka oraz upatrywać w nich okazję do kompensacji deprivacji potrzeb jednostki w otoczeniu społeczno-kulturowym, jak społeczność lokalna, wsparcie sąsiedzkie, wzory osobowe spotykanych, ważnych na jednostki postaci, organizacje prospołeczne. Wspominane przez autora 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, 73), ponadto edukacja demokratyczna wspierająca wielostronny rozwój, Kościół, Wojsko Polskie i siła jego etosu oraz wzory osobowe żołnierzy, działalność pozalekcyjna i pozaszkolna, harcerstwo (Theiss 1999, 71-77).

2. BIOGRAFIA NARRACYJNA

Badacze zajmujący się biografią narracyjną dowodzą jej potencjału i znaczenia w rozwoju człowieka. Maria Mendel pisze: „Metoda biograficzna umożliwia analizę określonych problemów na tle życiowych narracji snutych przez osoby objęte badaniem i daje możliwość odniesień do czasu i miejsc, w których się roz-

grywały” (Mendel 2007, 90). Funkcja terapeutyczna realizująca się poprzez snucie historii własnej pozwala opowiadającemu spojrzeć na własne życie z zupełnie innej perspektywy i dokonać w nim zmian. Przypomina ona pewną korektę przeszłości, jak pisze Anthony Giddens: „Autobiografia nie jest zwykłą kroniką minionych zdarzeń, ale korekcyjną ingerencją w przeszłość. Jednym z przykładowych aspektów takiej ingerencji jednostki we własną przeszłość jest opieka nad sobą – jako – dzieckiem” (Giddens 2002, 101). Z kolei Duccio Demetrio zauważa, że odnalezienie swojego wewnętrznego dziecka, które czeka na wsparcie, przybiera wymiary terapeutyczne, daje poczucie siły i sprawczości – „każdy, kto opowiada o swoim życiu, trzyma je w swoich rękach” (Demetrio 2000, 9).

Metoda biograficzna odwołuje poszukujących do źródeł narratywizmu, odnajdywanych w psychologii narracyjnej i w antropologii filozoficznej przełomu XIX/XX wieku (Straś-Romanowska 2005). P. Dominicè, zastanawiając się nad przyczynami zastosowań metody biograficznej, zwraca uwagę na starzenie się społeczeństwa i nowe w związku z tym spojrzenie na cykl życiowy, nadto kryzysy ekonomiczne oraz bezrobocie skłaniające nierzadko do nowego spojrzenia na własną biografię (Dominicè 2006, 34).

Wobec powyższego, dostrzeżenie zależności między narracją biograficzną a koncepcją *resilience* jest istotnym elementem w budowaniu prężności człowieka. Zarówno wątek terapeutyczny metody, jak i możliwość bycia w relacji ze słuchającym, stanowi doskonałą sposobność wzrostu postawy odporności. Sytuacja taka to spojrzenie na przeszłość dalszą i bliższą z dystansu, nazwanie nierzadko po raz pierwszy tego, co trudne, poniekąd także, zmierzenie się z ukrytymi obawami czy niemocami.

Uzasadnieniem powyższego twierdzenia jest, w opinii autora, idea „medycyny narracyjnej” (Kleinman 1988, Riesman 1990, Pennebaker 2000, Charon 2006). Obejmuje ona całościowe postrzeganie pacjenta, nie tylko z jego chorobą, ale i biografią oraz osobistą narracją. Opracowana przez Michaela White’a i Davida Epstona terapia narracyjna (White i Epston 1990) okazała się skuteczną formą leczenia nastroju i zaburzeń lękowych.

W narracji biograficznej subiektywny punkt widzenia uczestników staje się znaczącym elementem w badaniu. Wobec powyższego spojrzenie na jednostkowe losy oraz społeczno-kulturowy kontekst badanych znakomicie wpisują się w kategorię *resilience*. To wydają się wręcz stworzone dla siebie przestrzenie. Oto z jednej strony: indywidualna ścieżka człowieka, jego doświadczenia widziane wyłącznie z jego perspektywy w narracyjnej opowieści. Z drugiej zaś: potencjał *resilience*, który ukierunkowany zostaje osobowo – do możliwości jednostki. W efekcie zaś pojawia się praca z zasobami człowieka i zasobami *resilience* w budowaniu jednostkowej postawy prężności.

Stąd, w oparciu o metodę jakościową, wyprowadzono narrację biograficzną skierowaną do podopiecznych snujących historie życia ukierunkowane na edukacyjne sytuacje budowania postawy *resilience*. Tak pojęta konceptualizacja *resilience*

posłużyła tutaj do szukania źródeł prężności i możliwości uczenia się z sytuacji trudnych na przestrzeni w życia. Ponadto uznano, że metoda biografii, w przypadku osób starszych podlegających opiece ośrodka wsparcia z powodu zagrożenia społecznego, spełnia doskonałą rolę, tak w przestrzeni budowania relacji społecznych, jak i wspierania jednostki w trudnej sytuacji. W związku z tym zasadne jest użycie biografii w podjętej problematyce. A wreszcie, słuszne staje się podkreślenie użyteczności narracji biograficznej w budowaniu potencjału *resilience*.

3. 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, 64). Jej poszukiwania znaczenia sytuacji bytowej w rozwoju oraz szans przetwarzania tych realiów przyjęto jako punkt zakotwiczenia w niniejszym artykule. W poglądach Radlińskiej odnaleźć można odpowiedzi na zagadnienie istniejących korelacji człowiek – środowisko społeczne. Zarówno koncepcja osobowości, jak i samego człowieka, wpisuje się u Radlińskiej w kategorię czynu przybierającego różne wymiary, w zależności od sytuacji politycznej czy społeczno-kulturowej (Theiss 1984, 65). Zawsze jednak pozostaje on czynnem służącym poprawie bytu człowieka i jednocześnie pozostaje skutkiem procesów wychowawczych. W opinii Radlińskiej, tylko taka postawa pozwala stanąć w opozycji do postawy biernej skutkującej uleganiu 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, 235). Nie jest to doskonały obszar „krzewienia” idei *resilience*? Wydaje się, że nigdzie bardziej jak właśnie w środowisku wymagającym wsparcia i jednostkowej historii człowieka w sytuacji zagrożenia społecznego *resilience* powinno być zastosowane wobec wspomnianych zahamowań i skrzywień.

Człowiek Radlińskiej to jednostka zwrócona ku rozwojowi indywidualnemu i równocześnie ku aktywności społecznej, człowiek rozwinięty wielostronnie, korzystający z dorobku kultury, doskonalący się i rozwijający, ukierunkowany na dobro kraju, sprawiedliwość społeczną i zaangażowany w przemiany społeczne (Theiss 1984, 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, oddziaływujących stale lub przez czas dłuższy” (Radlińska 1935, 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, obyca-

je, więzi moralne (Radlińska 1935, 20). Warte wydaje się uwagi 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, 70). Trudno w tym momencie nie odnieść się do koncepcji *resilience*, tak spójnej z opisywaną tu filozofią Radlińskiej. Szczególnie zaś godny 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 Marii Mendel z kolei, animacja współpracy środowiskowej, która koncentruje się na kształtowaniu partnerstwa edukacyjnego (Mendel 2002, 18-19), pozwala na realizację nie tylko sukcesu edukacyjnego, ale (i) przede wszystkim życiowego. Siły społeczne szkoły, rodziny i środowiska lokalnego zostają zatem ukierunkowane na wsparcie rozwoju dziecka. Siły te tworzą wspólnotę, która buduje miejsce bezpieczne dla wzrastania jednostki. Jeśli zaś siły społeczne, to także i rola polityki rodzinnej re-sponsywnej wobec sytuacji dziecka w oparciu o współpracę i wspieranie rodziny i tym samym zmniejszanie czynników ryzyka, jak pisze Katarzyna Ornacka oraz Lucjan Miś (Miś i Ornacka 2016, 41). Ujęcie potrzeb dziecka jako dyskursu socjologii dzieciństwa jest interesującym badawczo tematem u powyższych autorów, gdzie rola instytucjonalizacji w dobie uprzywatnienia wychowania dziecka staje się szansą na współpracę na rzecz dobra dziecka i zapobiegania pogłębiania czynników ryzyka (Miś i Ornacka 2016, 38-39).

Natomiast w odniesieniu do szczegółowych funkcji pedagogiki społecznej według Radlińskiej to kompensacja (do której idei znajdzie się nawiązanie w dalszej części wywodu) może być doskonałym narzędziem wykorzystywanym w pracy społecznej i szeroko pojmowanej polityce rodzinnej. Kompensacja bowiem wyrównuje braki utrudniające prawidłowy rozwój człowieka w sferze psychicznej, materialnej i społeczno-kulturowej. Niewątpliwie to również użyteczna funkcja do działań w obszarze *resilience*. Z kolei profilaktyka zapobiega powstawaniu niekorzystnych sytuacji, hamuje oraz wzmacnia pozytywne wpływy rozumiane jako wszechstronne doskonalenie i podejmowanie działań samodzielnych, rozwijających szereg czynności umysłowych, tudzież kształtujących dokonywanie właściwego obierania celu (Theiss 1984, 72-73). Analogicznie, stosowanie potencjału *resilience* w edukacji osób starszych (i nie tylko) w codziennej praktyce jest metodą profilaktyczną wobec potencjalnych zagrożeń, trudności. Odwołując się wreszcie do obecnej sytuacji pande-

micznej na świecie, wydaje się, że wyposażenie w umiejętności *resilience* nie tylko chroni przed negatywnymi skutkami izolacji czy doświadczeniami wszelkich „strat”, ale i pozwala na plastyczne adaptowanie się do realiów, a nawet więcej, na uczenie się widzenia pozytywnych elementów w tym czasie, czerpania zysku w sytuacji niemo- cy. 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 róż- nych obszarów nauki (Theiss 1984, 73). W związku z tym warto podjąć refleksję, dlaczego nie wykorzystać *resilience* w teorii i praktyce pedagogiki społecznej.

4. WYCHOWANIE – KULTURA – ŚRODOWISKO – EDUKACJA

Pedagogika H. Radlińskiej to relacja wychowanie – kultura – środowisko, twierdzi Wiesław Theiss (Theiss 1984, 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 kreowania tych wartości (Theiss 1984, 85). Jej rozumienie sił ludzkich odnosi się do sił danego pokolenia, i tu inspirujące jest dla autora kierowanie uwagi przez badaczkę w stro- nę poznawania potrzeb ludzi dorosłych i starszych (Theiss 1984, 105). Radlińska pragnie połączyć zadania opieki nad dziećmi i młodzieżą z celami opieki nad ludź- mi dorosłymi i starymi, uwzględniając ich potrzeby psychiczne i społeczne (Theiss 1984, 105-106). W rzeczywistości wypełnia tym nie tylko przestrzeń naukowo- -badawczą, ale i praktykę pedagogiczną. Pozwala zatem łączyć idee pracy nauko- wej oraz praktycznej. Całość myśli tej badaczki ukierunkowuje ponadto uwagę na samo miejsce, którego rola bez wątpienia jest nieoceniona. Bo przecież działania aktywizacji sił, pojmowane jako cel i zarazem środek wychowania, zawsze odnoszą się do przestrzeni miejsca, w których są realizowane. Właśnie dlatego wspomnia- na powyżej idea pedagogiki miejsca nabiera szczególnego znaczenia w procesach edukacji i wychowania poprzez szanse wspierania jednostki w miejscu, które czło- wiek ma możliwość czynić takim, jakim pragnie, by ono było (Mendel 2006, 32). Toteż miejscu można, jak się wydaje, nadać walor edukacyjno-wychowawczy.

Wychowanie u Radlińskiej realizuje się poprzez wzrost, wzrastanie i wprowa- dzanie, gdzie pierwsze zagadnienie odnosi się do wychowawczego stymulowania warunków psychofizycznych ku uzupełnianiu wszelkich braków i korekcji zabu- rzeń, z kolei drugie oznacza samorzutne przyswajanie przez jednostkę wpływów społeczno-kulturowych, wreszcie wprowadzanie dokonuje się poprzez udostęp- nianie wiedzy, ukazywanie wartości kultury, kształtowanie zachowania, czego efektem staje się zdobycie zawodu, zajęcie miejsca w strukturze społecznej oraz samodzielne funkcjonowanie (Theiss 1984, 73-74).

Pedagogika społeczna H. Radlińskiej zawsze wiązała się z kulturą, która gene- ruje i rozwija siły społeczne, pozwalając na zaistnienie człowieka w przestrzeni spo-

łecznej, realizowanie jego dążeń, jak zauważa badacz jej myśli, Lech Witkowski (Witkowski et al. 2014, 395-396). Z kolei jej spojrzenie na kulturę, jako obszar, z którego można czerpać i wybierać według własnych potrzeb, wydaje się szczególnie istotne w dobie dominacji kultury masowej zdającej wykształcać jednostki bierne i podporządkowane, jak podkreśla Małgorzata Jacyno (Jacyno 2007). Radlińska, w przekonaniu autora niniejszego artykułu, próbuje ukazywać istotność odczytywania kultury i budowania własnego miejsca w rzeczywistości społeczno-kulturowej. Wydaje 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 postrzega jednocześnie moc bodźców kulturowych mogących przekształcać społeczeństwo, a nawet wpływać pozytywnie na destrukcyjne elementy rzeczywistości, pozwalając na pobudzenie sił twórczych w człowieku, co trafnie zauważa L. Witkowski (Witkowski et al. 2014, 396). Dramatem dla uczonej staje się niewykorzystany dla rozwoju, emancypacji i przemian człowieka potencjał kultury (Witkowski et al. 2014, 396). Używając zaś pojęć: wdrażanie, uczestnictwo i kultura w obszarze działań pedagogicznych, troszczy się ona o równy udział jednostek w życiu kulturalno-oświatowym (Witkowski et al. 2014, 397-399).

Cenne są ponadto pedagogiczno-kulturowe wskazania Radlińskiej mające na celu wspomaganie sił budujących dzień jutrzejszy, nie zaś ściśle ukierunkowujące wychowanie indywidualistyczne czy przeciwnie, ideologiczne (Witkowski et al. 2014, 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, 8). Stąd spełnienie człowieka dokonuje się w jej opinii poprzez realizację potencjału kulturowego, do którego winien on mieć wolny i niezbywalny dostęp. Fenomen jej pedagogiki polega na budowaniu człowieka rozwijającego swój indywidualizm w kontekście społecznego wymiaru. Zaskakujące, że tezy pisane prawie wiek temu, by wszelkie wypaczone i egoistyczne spojrzenia na indywidualizm zastąpić indywidualizmem zupełnym, logicznym rozumianym jako swoiste uspołecznienie (Radlińska 1935, 9), dziś szczególnie nabierają znaczenia. I nie chodzi tu bynajmniej o przekreślenie wartości samego człowieka, ale o przewartościowanie, ukierunkowanie społeczno-kulturowe. Odczytywać to również można 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 Radlińskiej 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. Inspirujące ponadto 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, 228-229).

5. KU CZYNNIKOWI ZEWNĘTRZNEMU – KOMPENSACJA I CZYNNIK POSTACIUJĄCY

Pojawiające się w pismach Heleny Radlińskiej pojęcia kompensacji są istotnym elementem działań edukacyjnych. Pedagogika społeczna skupia swą uwagę na kompensacji rozumianej jako swoiste uzupełnianie określonych deprywacji, ułomności, słabości sił, niepełności szans i możliwości (Witkowski et al. 2014, 612). Usuwanie niepomysłnych 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, 371). Przy czym należy mieć na uwadze, jak zaznacza L. Witkowski, że 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 et al. 2014, 612). Wreszcie, zarówno nadmiar jak i niedostateczność kompensacji jest sytuacją, która nie służy człowiekowi.

U Carla G. Junga kompensacja zostaje wyprowadzona jako byt kolektywny obejmujący formy zachowań – archetypy – wspólne grupom kulturowym (Jung 1976, 83-85). Samo pojęcie archetypu zostało użyte przez Junga po raz pierwszy w 1919 roku podczas sympozjum na uniwersytecie w Londynie (Pajor 1992, 59). *Arche* (z gr. *arche* – początek, *typoos* – typ) to innymi słowy 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 owo zaczerpnął z idei św. Augustyna (Pajor 1992, 60). Przez archetyp rozumie on: „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 1995, 67). Archetypy, pozostając apriorycznymi i nieświadomymi, są także niedostępne bezpośredniemu poznaniu. Pełnią zaś rolę kompensacyjno-terapeutyczną wobec nieświadomości kolektywnej i świadomości.

Wśród archetypów zawartych w nieświadomości kolektywnej Jung wyróżnia przede wszystkim archetyp Starego Mędrca i Wielkiej Matki, wyrastające z mitów i symboli obecnych w kulturach ludzkich (Jung 1976, 87). Podczas gdy Stary Mędrzec uosabia to, co w człowieku najbardziej duchowe, to Wielka Matka to, co najbardziej kobiece. Archetyp Matki pojawia się według Junga w wielu symbolach. Jest to symbol miasta (*die Stadt* – rodzaj żeński), które człowieka obejmuje, nosi i chroni niczym matka dzieci, i symbol ziemi będącej miejscem nowego życia, symbol wody – cudownej i świętej, wiecznej i boskiej, niebezpiecznej i życiodajnej. To równocześnie symbol drzewa rodzącego owoce, drzewa, które w wierzeniach mitycznych było miejscem pochodzenia człowieka – Drzewo Życia będące początkiem upadku i śmierci człowieka (Jung 1998, 265-302). Ponadto archetyp Matki zawiera się również w matce własnej, matce przybranej, teściowej, mamce (Pajor 1992, 92).

Uznając znaczenie archetypów i ich moc kompensacyjną, doszukiwać należałoby się ich obecności w życiu społeczno-kulturalnym. W przestrzeni tej funkcjonują archetypy ulokowane, jak twierdził Jung, w pamięci jednostkowej i społecznej, mając moc uruchamiania się w kolejnych pokoleniach poprzez odwołanie do mocy społecznych. Obecne są one również w jednostkach spotykanych przez człowieka przyjmujących nierzadko rolę opiekunów w rezyliencji, jak twierdzi Boris Cyrulnik (Cyrulnik 2015, 124-125). Skoro bowiem „wartościowa nisza uczuciowa” (Cyrulnik 2015, 122), tworzona przez bezpieczną przynależność do rodziców, pozostaje niezaspokojona, pojawiający się opiekun może ogrywać niezwykle ważną rolę w budowaniu niszy. Według niego pojawiający się opiekunowie mogą być zarówno jawni, w postaci terapeuty, nauczyciela, psychologa, duchownego, jak ukryci, którzy mimo braku udokumentowanych kwalifikacji posiadają zdolność udzielania wsparcia i opieki. Twierdzić można wreszcie, że opiekunem ukrytym może być bohater literacki, który wpływa na realne życie jednostki swoją rolą i sposobem funkcjonowania. Bez wątplenia to ogromny potencjał edukacyjny do wykorzystania (Bachtin 1978, 74). Uznając prawdziwość powyższego założenia, analogicznie przyjęć należy, że może on stawać się również opiekunem w rezyliencji. Gdy brak wykształconych fizjologicznych podstaw poczucia przynależności skutkuje tym, że najdrobniejszy sygnał odbierany jest jako niebezpieczny czy wręcz zagrażający, a najmniej znaczące zdarzenie może stanowić przyczynę traumy (Cyrulnik 2015, 127), to bezpieczeństwo wynikające z wchodzenia w relację z literackim wzorem jest, jeśli nie pełną kompensacją, to wstępem do niej, a nawet, otwieraniem się na postaci opiekunów jawnych.

Badając edukacyjne walory *resilience*, przyjęć można byłoby psychologię Junga jako wyraz niezgody wobec deterministycznej koncepcji uznającej niemożność powrotu do niezaspokojonych potrzeb rozwojowych w okresie krytycznym. Koncepcja archetypów jest dla autora niniejszej refleksji otwieraniem się na spektrum kompensacji. Z kolei, dzięki czynnikom postaciującym Radlińskiej, możliwe staje się przekształcanie życia. Samo zaś pochodzenie czynników postaciujących umieszcza ona w przestrzeni wytworów ludzkich: „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, 33).

Radlińska uznaje, że adekwatne tworzenie warunków do zaistnienia czynników pozwala na ich silniejsze oddziaływanie na jednostkę według schematu: przeżycie – przebudzenie – przemiana, gdzie istotne jest wyzwolenie usypianych sił (Radlińska 1979, 123). Szczególnie ważne staje się tu oddziaływanie wychowawcze służące przemianie wewnętrznej, rozumiane jako inspirowanie światem wartości, uwznioślanie instynktów (Radlińska 1979, 101). Samo zaś pragnienie przemiany uznaje ona za silny czynnik postaciujący (Radlińska 1961, 48).

ZAKOŃCZENIE

Koncepcja animacji współpracy środowiskowej M. Mendel znakomicie współbrzmi z siłami społeczno-kulturowymi 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, 19). Z kolei Radlińska, zwracając uwagę na przeżycia duchowe mogące „przyczynić się do przebudowy świadomości” (Radlińska 1961, 37), skłania do pedagogicznego czerpania z koncepcji Junga. 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, 37). Wspominany zaś w artykule P. Oleś pisze o pewnego rodzaju transcendencji, którą rozumie jako przekraczanie uwarunkowań biologicznych i psychospołecznych w specyficznych warunkach i szczególnych okolicznościach (Oleś 2011, 236).

W pracach Radlińskiej pojawia się wielokrotnie 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, 228-229). Co więcej, potrzebami duchowymi nazywa ona potrzeby wypowiedzania samego siebie poprzez relacje międzyludzkie, miłość, pełnienie określonych ról (Witkowski et al. 2014, 474). Ponadto, zauważa ona rolę zainteresowań własnych, pasji: „rozbudzanie w sobie zainteresowania jakąkolwiek dziedziną życia (...), twórczy do niej stosunek” (Radlińska 1964, 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, 224-225). W ten sposób akcentuje ona szczególną rolę miejsca społeczno-kulturowego, które ma siłę oddziaływania na jednostkę. W przestrzeni tej uaktywnia się ponadto opiekun rezyliencji oraz procesy kompensacji znaczące również w przestrzeni *resilience*.

„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 stawiania się osobowości ludzkiej” (Radlińska 1961, 371). Wychowanie zatem, rozumiane jako funk-

cja społeczna nastawiona na przyszłość oraz wychowanie dorosłych przemieniające terażniejszość (Witkowski et al. 2014, 373), wydaje się być spojrzeniem komplementarnym, które pozwala wspierać człowieka w środowisku społecznym poprzez wspomniany czynnik postaciujący, ale i poprzez archetypiczne wzory, opiekunów, czy to jawnych czy ukrytych, oraz wzmacnianie jednego z czynników chroniących w postaci wsparcia społecznego, więzi i relacji społecznych, tudzież czynnika sytuacyjnego, o którym pisał Piotr Oleś. Siła społeczna wydaje się być nieocenionym elementem wsparcia rozwoju człowieka zakorzenionego w przestrzeni społeczno-kulturowej i edukacyjnej. Elementem budowania człowieka zakorzenionego w rzeczywistości społecznej, do której ma szansę nieustannie odwoływać się poprzez pamięć i obecne nim archetypy i mechanizmy kompensacji.

BIBLIOGRAFIA:

- Bachtin, Michaił. 1978. Formy czasu i chronotopu w powieści. *Nowy wyraz*, 11, 74.
- Borucka, Anna i Agnieszka Pisarska. 2008. Koncepcja resilience – czyli jak można pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka. W: *Nowe wyzwania w wychowaniu i profilaktyce. Materiały konferencyjne*, 1-17. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Borucka, Anna i Krzysztof Ostaszewski. 2008. Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 2 (12), 587-597.
- Charon, Rita. 2006. *Narrative medicine: Honoring the stories of illness*. Oxford: Oxford University Press.
- Cierpiałkowska, Lidia i Helena Sęk. 2006. Zdrowie i zaburzenia z perspektywy rozwojowej i procesualnej. Próba integracji podejścia salutogenetycznego i patogenetycznego. W: *Psychologia zdrowia: teoria metodologia i empiria*, red. Tomasz Pasikowski i Helena Sęk, 21-39. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Bogucki.
- Cyrulnik, Boris. 2015. Opiekunowie i procesy rezyliencji. *Studia Poradownicze / Journal of Counsellogy*, 4, 121-130.
- Demetrio, Duccio. 2000. *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, tłum. Anna Skolimowska. Kraków: Impuls.
- Dominicè, Pierre. 2006. *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w biografii dorosłych*, tłum. Monika Kopytowska. Łódź: Wydawnictwo WSHE.
- Giddens, Anthony. 2010. *Nowoczesność i tożsamość*, tłum. Alina Szulżycka. Warszawa: PWN.
- Heszen, Irena i Helena Sęk. 2007. *Psychologia zdrowia*. Warszawa: PWN.
- Jacyno, Małgorzata. 2007. *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: PWN.
- Jung, Carl Gustaw. 1976. *Archetypy i symbole*, tłum. Jerzy Prokopiuk. Warszawa: Czytelnik.
- Jung, Carl Gustaw. 1995. *Psychologia a religia*, tłum. Robert Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR – Wydawnictwo WROTA.

- Jung, Carl Gustaw. 1998. *Symbole przemiany*, tłum. Robert Reszke. Warszawa: Wydawnictwo WROTA.
- Junik, Wioletta J. 2011. Zjawisko rezyliencji – wybrane problemy metodologiczne. W: *Resilience: teoria, badania, praktyka*, red. Wioletta Junik, 53-58. Warszawa: PARPAMEDIA.
- Kleinman, Arthur. 1988. *The illness narratives: Suffering, healing, and the human condition*. New York: Basic Books.
- Luthar, Suniya S. i Dante Cicchetti. 2000. The construct of resilience: Implication for intervention and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.
- Mendel, Maria. 2002. Animacja współpracy środowiskowej. W: *Animacja współpracy środowiskowej*, red. Maria Mendel, 17-25. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, Maria. 2006. Kategoria miejsca w pedagogice. W: *Pedagogika miejsca*, red. Maria Mendel, 21-37. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Mendel, Maria. 2007. *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Miś, Lucjan i Katarzyna Ornacka. 2016. Dziecięcy zwrot w socjologii i polityce społecznej. *Przegląd Socjologiczny*, 65 (2), 36-56.
- Ogińska-Bulik, Nina i Zygfryd Jurczyński. 2011. Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – Polska skala SPP 18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 1 (16), 7-28.
- Oleś, Piotr. 2011. *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: PWN.
- Olsson, Craig A. et.al. 2003. Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.
- Pajor, Kazimierz. 1992. *Rola archetypu w analitycznej psychologii C. G. Junga*. Poznań: Posnaniae.
- Pennebaker, James W. 2000. *The effects of traumatic disclosure on physical and mental health: The values of writing and talking about upsetting events*. W: *Post-traumatic stress intervention: Challenges, issues, and perspectives*, red. John M. Violanti, Douglas Paton i Christine Dunning, 97-114. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Radlińska, Helena. 1935. *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Radlińska, Helena. 1961. Pedagogika społeczna. W: *Pisma Pedagogiczne*, t. 1. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Radlińska, Helena. 1964. Z dziejów pracy społecznej i oświatowej. W: *Pisma Pedagogiczne*, t. 3. Wrocław: Zakład Narodowy Ossolińskich.
- Radlińska, Helena. 1979. *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Riesman, Cathrine K. 1990. Strategic uses of narrative in the presentation of self and illness: A reserch note. *Social Science & Medicine*, 30(11), 1195-1200.

- Rutter, Michael. 1987. Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57 (3), 316-367.
- Skibińska, Ewa M. 2006. *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*. Warszawa: Wydawnictwo ITE PIB.
- Straś-Romanowska, Maria. 2005. Zmiana pozycji narracyjnej podmiotu jako przejaw jego rozwoju. Analiza biograficzna wybranych postaci literackich. W: *Polyfonia osobowości*, red. Elżbieta Chmielnicka-Kuter i Małgorzata Puchalska-Wasył, 89-108. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Theiss, Wiesław. 1984. *Radlińska*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Theiss, Wiesław. 1999. *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Waller, Margaret A. 2001. Resilience Ecosystemic Context: Evolution of the Concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71, 290-297.
- White, Michael i David Epston. 1990. *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: W. W. Norton.
- Witkowski, Lech et al. 2014. *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Warszawa: Wydawnictwo Impuls.