

SOCJOLOGIA WYCHOWANIA I PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

ROCZNIKI NAUK SPOŁECZNYCH
Tom XXIV, zeszyt 2 – 1996

EDWARD A. MAZURKIEWICZ
Lublin

PEDAGOG SPOŁECZNY – NAUCZYCIEL AKADEMICKI (O ALEKSANDRZE KAMIŃSKIM)

Tytuł wskazuje, iż rzecz idzie nie tyle o wytwory, o rezultaty twórczości, ile o człowieka. Tak zakreślony zamiar pisarski nie daje pełnego obrazu etosu¹. Wiele pozostanie poza słowami, przede wszystkim to, co wiąże się z niepowtarzalnością indywidualnego bycia jednostki ludzkiej – osoby, oraz to – żeby użyć innego określenia – co stanowi sens egzystencji sprzęgnięty z wartościami najtrwalszymi. Jesteśmy zatem skazani na niepełny opis postaci profesora i musimy posługiwać się ogólnymi sformułowaniami. Jesteśmy skazani, to znaczy, że nie możemy – wbrew trudnościom – rezygnować z charakterystyki pewnego cennego „tworzywa”, mocy indywidualnej, bez których nie jest możliwe efektywne międzyludzkie oddziaływanie, podejmowane z myślą o pomocy człowiekowi w jego samourzeczywistnianiu – zwłaszcza pojmowanym w aspekcie wartości duchowych. Wszak mówimy o wychowawcy, to znaczy o kimś, kto – jak się potocznie mówi – „kształtuje osobowość”².

W myśleniu o profesorze Kamińskim jako o nauczycielu akademickim na pierwszy plan wysuwa się określenie „dobry człowiek”, a zaraz potem pojawia

¹ Jest tu naszkicowany portret Aleksandra Kamińskiego (1903-1978) – wychowawcy, nauczyciela, uczonego, badacza, historyka, profesora pedagogiki społecznej, literata, popularyzatora służby społecznej, twórcy ruchu zachowawczego, harcmistrza RP, żołnierza Armii Krajowej, współtwórcy Rady Odbudowy świątyni pw. Miłosierdzia Bożego. W opisie pracy wychowawczej profesora wykorzystano wspomnienia jego studenta z lat 1947-1950 i postakademika z lat 1956-1978. Zbierając materiały do artykułu, dokonano ich selekcji pod kątem etosu, to znaczy tego, co dotyczy zgodności prawd głoszonych przez profesora, z tym, jak postępował, co i jak czynił w wymiarze społecznym. Opis dotyczy czasów, w których „słowo” było co najmniej równe „czynowi”, ponieważ panowała szczelna represyjna kontrola totalitarnego reżimu.

² Wielu zapomina, że wychowanie nie tylko „kształtuje”, ale samo niejako „żywi się” prawdziwymi, wielkimi osobowościami, przy czym wyjątkowe znaczenie ma tu autentyzm.

się refleksja, że nie ma dobrego nauczyciela bez dobrego człowieka. Wyrażenie „nauczyciel” ma tu swoiste znaczenie³; nie oznacza tylko nauczającego. Wyraz ten jest tu użyty w znaczeniu ‘mistrz życia’ oraz ‘mistrz twórczości naukowej i praktycznej, w tym również pracy wprężonej w pomoc ludziom w ich samourzeczywistnianiu wedle wartości’. Ponadto – podkreślmy – mistrzem w pewnym sensie jest ten, kto czyni dobrze to, o czym naucza. W takim właśnie mistrzostwie na pierwszy plan wysuwa się gotowość niesienia pomocy albo służba.

W kształcie służby właśnie przejawiała się u profesora Kamińskiego jego cecha dominująca – dobroć. Cecha ta tak dalece promieniowała z jego osobowości, że przenikała do tworzonych przez niego konstrukcji intelektualnych, do jego myślowego systemu. Refleksja nad samą już tylko twórczością pisarską profesora każe określać ją jako pedagogikę życzliwości, w której głównym środkiem oddziaływania była inspiracja⁴. W piśmiennictwie spotykamy raczej tylko ślady etosu Uczzonego i Pedagoga; informuje o nich lektura. Tu wypada skoncentrować się na tych treściach etosu, które są dostępne w bezpośrednich, stycznościach interpersonalnych. Może to być przy tym zaledwie przybliżenie do wartości, którymi był obdarzany każdy otwarty na nie uczeń, spotykający się z Nauczycielem. Można powiedzieć, że wartości przede wszystkim funkcjonowały jak gdyby poza warsztatem nauczycielskim w rozumieniu czynności intelektualnych. Bo – jak pisze Frankl – wartości nie możemy nauczyć; wartości musimy przeżywać⁵.

Odbiór etosu – jeśli wolno tak określić – jest zawsze bardzo osobisty i bezpośredni. Realizuje się on w autentycznym spotkaniu i w rzeczywistym dialogu, obejmującym informacje słowne i pozasłowne. Można raczej powiedzieć, iż chodzi o spotkanie dialogowe. Co zaś do samego dialogu, można rzec, że po stronie nauczyciela wyraża się on daniem przykładu, po stronie ucznia zaś – świadkowaniem, asystencją. Dawanie przykładu i świadkowanie tworzą osobliwy styl wymiany nie tylko informacyjnej. Jest to szczególna interrelacja, bo zawierająca *implicite* otwartość na różnorodność i odmienność poglądów i przeżywania. Etosu mistrza doświadcza się w spotkaniu, nieodłącznie zespolonym z aktami i procesem pomocy w samourzeczywistnianiu ucznia. Celnie ujmuje to sformułowanie papieża Jana Pawła II: „Spotkanie ludzkie jest nie-

³ Opisując postać profesora Kamińskiego, używamy różnych określeń (nauczyciel, wychowawca, mistrz), ale zawierają one ten sam zespół cech.

⁴ Por. A. J a n o w s k i, *Być dzielnym i umieć się różnić. Szkice o Aleksandrze Kamińskim*, Warszawa 1992, s. 206-221.

⁵ V. E. F r a n k l, *Homo Patiens*, Warszawa 1971, s. 142.

odzwone po to, ażeby uniwersytet mógł [...] wypełniać swe posłannictwo wychowawcze”⁶.

Co było najistotniejsze w spotkaniu ucznia z profesorem występującym w roli mistrza? Najkrócej można powiedzieć, iż sprowadzało się ono do wspólnoty usilnego poszukiwania dobra tkwiącego w człowieku. Sens tej idei wyraża skrót myślowy „dobroć wyzwala dobro” (zwłaszcza w sprzyjających warunkach!). I taki bywa sens inspiracji wychowawczej, przy tym można powiedzieć, że to wystarcza dla określenia dyskretnego prowadzenia, polegającego na wydobyciu możliwości (rozwojowych) człowieka, choćby tych w zarodku, potencjalnych, na których w przyszłości można tworzyć świat ludzki, to znaczy świat dla wszystkich, a nie tylko dla silnych. Tej sztuki prowadzenia, czyli ukazywania celu i sposobów samourzeczywistniania, tej „metody wychowawczej” nie można – jak trafnie zauważył J. Szczepański – nauczyć się z wykładu czy podręcznika⁷.

Czynna, a więc autentyczna życzliwość profesora wyrażała się przede wszystkim postawą gotowości pomocy innym. W postępowaniu zaś najważniejsze było dla niego umiejętne wychodzenie naprzeciw ludziom potrzebującym. Niejako domyślał się on istnienia potrzeby i uprzedzał prośbę o pomoc. Bardzo ogólnie można to wyrazić tak. Profesor miał łatwy kontakt z rzeczywistością społeczną dzięki swej życzliwości. Ta cecha, a raczej postawa życiowa, sprawiała, że pomoc mistrza miała cechy spontaniczności i – być może – właśnie to w najistotniejszy sposób przyczyniało się do owocnego samourzeczywistniania tych, którzy uważali się za uczniów profesora⁸. Ta szczególna życzliwość i konsekwentna pomoc niekiedy wiązała się z pokonywaniem przez profesora przemożnych oporów otoczenia społecznego⁹. Były one przezwyciężane w znacznej mierze dzięki autorytetowi, jakim cieszył się on w społeczeństwie. Życzliwość profesora wiązała się także z jego ofiarnością i bezinteresownością. Swoją czas – nadmiernie redukowany przez niesprzyjające okoliczności – oraz wysiłek poświęcał studentom, przy czym pomoc ta daleko wykraczała poza zwykłe

⁶ *Przemówienie do świata uniwersyteckiego*, Bolonia 1982, s. 138.

⁷ J. S z c z e p a Ń s k i, *Przedmowa*, [w:] *Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze*, red. I. Leplaczyk, Warszawa 1974, s. 5-12.

⁸ Ze znacznym prawdopodobieństwem można powiedzieć, że gdyby ten dorobek prowadzenia indywidualnego, grupowego oraz środowiskowego i wartości moralnych z tym związanych dało się ująć w słowa, stanowiłby znaczący wkład w teorię służby społecznej.

⁹ Tak na przykład było w przypadku, gdy mistrz stawał w obronie doktoranta, któremu groziło załamanie kariery naukowej ze strony osób kierujących się w swych decyzjach motywacjami natury pozanaukowej i pozamerytorycznej.

obowiązki nauczyciela akademickiego¹⁰. Można powiedzieć, że życzliwość profesora miała moc inspirowania przyjaźni i stanowiła budulec dla więzi emocjonalno-intelektualnych i relacji partnerskich, ważnych w podtrzymywaniu i rozwijaniu wspólnoty akademickiej.

Okazywanie dobra było nacechowane dyskretnością, zatem tylko obdarowywani mogliby w pełni zaświadczyć o życzliwości, ofiarności profesora i – w wielu wypadkach – przyjaciela. Co zaś do przyjaźni, to nie manifestował on jej; społeczne otoczenie niewiele wiedziało o jej szerokich kręgach¹¹. W związku z życzliwością mistrza, trzeba zwrócić uwagę na jeszcze jedną cechę, która wyrażała się także przez „nastawienie na odbiór” ludzkiej rzeczywistości. Miało to duże znaczenie dla warsztatu pedagoga społecznego, a zwłaszcza dla zadań poznawczych, co nie było bez znaczenia w dziedzinie pedagogiki społecznej. To „nastawienie na odbiór” nie dopuszczało do deprecjacji informacji intuicyjnych i podmiotowych, a przez to pozwalało na bardziej całościowe ujmowanie przedmiotu badań i aplikacji.

Dorobek metodologiczny profesora częściowo jest znany z piśmiennictwa, zwłaszcza pedagogom społecznym. W tym dorobku są zawarte elementy istotne z punktu widzenia relacji mistrz–uczeń, które nie są dane bezpośrednio, lecz stanowią ukrytą warstwę koncepcji metodycznej zarówno na płaszczyźnie naukowo-badawczej, jak i badań decyzyjnych, i aplikacji. Warstwa ta nie poddaje się łatwo opisowi; zaznacza się w niej przede wszystkim skromność badacza i jego mądrość, na którą składa się – obok innych elementów przede wszystkim zrównoważony układ wiedzy racjonalnej, dobra intuicja, wyobraźnia społeczna oraz doświadczenie fachowe i życiowe¹². Można powiedzieć, że mistrz zachęcał nie tylko do racjonalnego zgłębiania warsztatu, ale także do posługiwania

¹⁰ W trudnych latach powojennych profesor pomagał w wynajdywaniu zajęć zarobkowych początkującym studentom. Z własnych skromnych zasobów finansowych fundował studentom stypendia, wyrażał gotowość finansowania zakupu zagranicznych książek i czasopism dla młodych pracowników nauki.

¹¹ Tajemnica tych przyjacielskich więzi odsłoniła się dopiero w marcowe popołudnie 1978 roku. W kwaterze Szarych Szeregów na cmentarzu Powązkowskim w Warszawie tłumnie zgromadzili się przyjaciele, aby po raz ostatni pożegnać Aleksandra Kamińskiego, „Kamyka”.

¹² W czasach, gdy nieświadomie lub świadomie zacierało się granice między dyscyplinami podstawowymi a stosowanymi owo zrównoważenie nabierało szczególnego znaczenia, nawet znaczenia ostrzegającego przed deprecjacją odpowiedzialności podmiotów decyzji lub aktywnych świadków tych decyzji. Powiedzmy skrótnie: odpowiedzialność ta dotyczy styku czynności poznawczych i procedur oraz sytuacji praktycznych, gdzie niejednokrotnie okoliczności niejako narażają na negatywne skutki stosowania znanych reguł oceniania i postępowania. Odpowiedzialność za skutki schematyzmu – nie mówiąc o wynikających z ulegania modzie i przesądowi – jest szczególna, gdy sytuacje dotyczą spraw ludzkich.

się zdrowym rozsądkiem i był przykładem rozsądnego postępowania zarówno w studiach, jak i w czynnościach badawczych.

Nie da się przecenić ważności odczytywania przez uczniów etosu badacza i wychowawcy, w którym harmonijnie współistniała postawa psychiczna, gotowość do wartościowego i pożytecznego czynu, umiejętność wykorzystania nagromadzonego doświadczenia i rozważne posługiwanie się intuicją. Wynikające z tego odczytywania podkreślanie wagi zdrowego rozsądku i mądrości życiowej musi zajmować priorytetowe miejsce w badaniach w dziedzinie humanistyki¹³. Mistrz cechował się wysoką kulturą humanistyczną; w nauczaniu starał się on – podobnie jak Stanisław Ossowski i Helena Radlińska – zaszczerpić w uczniach dążenie do opanowania i rozwijania tej kultury¹⁴.

W twórczości naukowej profesora i w jego nauczaniu niejako pomocniczym sposobem dyscyplinowania warsztatu naukowego było stosowanie możliwie prostego, przejrzystego języka, pozbawionego naleciałości profesjonalnego żargonu. Mistrz doceniał ścisłość sformułowań, przykładał wiele uwagi do poprawności definicji, ale bronił się też przed przedwczesnym zamykaniem danej idei w formalne kształty. Ten styl myślenia częściowo ujawniał się w piśmiennictwie profesora¹⁵, ale znacznie dobitniej zaznaczał się w słowie żywym.

W prowadzonych przez mistrza zajęciach dydaktycznych dominowały dwie równoległe właściwości: unikanie natychmiastowych, ostatecznych rozstrzygnięć oraz tolerancja na różnorodność poglądów¹⁶. W dyskusjach, nie tylko akademickich, sprawą oczywistą było, iż wniosek końcowy profesora nie zamykał danej sprawy. Oznaczało to dawanie szansy dla dalszej obrony poglądów uczestników. Dzięki tej otwartości profesora, niektóre wątki dyskusji wspominano jeszcze przez długi czas przy stosownych okazjach. Mądrość mistrza i jego życzliwość – połączona z głęboką tolerancją na odmienność poglądów – przeja-

¹³ Łatwo w niej przecież o zagubienie prawdy lub jej zniekształcenie przez nadmiar słów albo słowa niepotrzebne, a także w nieuprawnione teoretyzowanie czy zagrożenie ideologizacją.

¹⁴ Ossowski pisał: „Technik badawczych można się szybciej nauczyć niż zdobyć szeroką kulturę humanistyczną” (*O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa 1962, s. 208). Według Radlińskiej „Badanie naukowe wymaga rozległej kultury duchowej, na tle której formułują się pytania. Dla celów nauk stosowanych w skład tej kultury wchodzi również doświadczenie życiowe, wspomagane przez sztukę obserwowania” (*Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Warszawa 1935, s. 73).

¹⁵ Zob. A. K a m i ń s k i, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978, s. 58-79.

¹⁶ Uczestnicy zajęć z zakresu ruchów młodzieży dobrze pamiętają spotkania uniwersyteckie, które cieszyły się ogromną popularnością i były wypełnione gorącą dyskusją, w czasie której obecni – zwłaszcza ci osobiście zaangażowani w sprawy organizacji młodzieżowych – bezpośrednio lub pośrednio domagali się od prowadzącego radykalnych, jednoznacznych rozstrzygnięć. Tymczasem mistrz jedynie uspokajał nastroje i wyjaśniał złożoność diskutowanej problematyki.

wiała się również w poradnictwie. Obejmowało ono, obok spraw naukowych, kwestie życiowe i praktyczne. Jego porady cechowały się celnością i dyskretnością. Nie narzucał swego zdania, raczej starał się je „ulepszać” czy ostrożnie korygować to, co wydawało mu się, iż wymaga zmiany. Tolerancyjność wobec odmienności poglądów – podkreślmy raz jeszcze – była znamieną dla mistrza; wręcz zachęcał uczniów do poszukiwania własnych dróg¹⁷. W poradnictwie profesor dokładnie przestrzegał granic własnej kompetencji. Nigdy ich nie przekraczał¹⁸.

Owa postawa skromności¹⁹ i specyficzne kontaktowanie się z rzeczywistością empiryczną wiązało się z pewnego rodzaju dystansem profesora do panujących ówczesnie paradygmatów (lub ich namiastki) w naukach społecznych²⁰. Ten dystans raczej tylko wyczuwało się. Można się domyślać, że profesor czuł się skrępowany tymi paradygmatami i prawdopodobnie było mu trudno funkcjonować w tych konwencjach; jednakże jego skromność i pielęgnowanie idei jeśli tak można powiedzieć – ewolucyjności nie sprzyjało przeciwstawianiu się tym zjawiskom. Profesor uznawał tylko „miękkie sposoby” wprowadzania zmian, a ideę „przede wszystkim nie szkodzić” rozciągał na cały obszar spraw ludzkich (socjalnych, kulturalnych, naukowych). Można się było domyślać, że w mistrzu walczyły ze sobą dwie różniące się tendencje; jedna wyrastała z ogromnego doświadczenia społecznego, druga – z reguł warsztatu badawczego.

Ten zdrowy, uczciwy i wyważony kompromis profesora dotyczył zarówno warsztatu badań, jak i zmian wprowadzanych w rzeczywistości łącznie z zagadnieniami dotyczącymi procedur promocyjnych w karierach akademickich²¹.

¹⁷ Odmienne, ale poprawne w jego mniemaniu stanowisko w danej sprawie zazwyczaj interpretował tak: „to jest inaczej niż u mnie, ale chyba dobrze”.

¹⁸ Zwykł przyznawać się do niekompetencji w danej sprawie i pozostawiał ją otwartą, zalecając partnerowi skorzystanie z innego źródła.

¹⁹ Taka postawa nie zawsze była należycie odczytywana przez środowisko, nawet studenckie. Osobowość profesora można było pełniej dostrzec na tle atmosfery społecznej i ówczesnych obyczajów. Spostrzeżenie to odnosi się zarówno do używanego języka, jak i do panujących wtedy stereotypów i kierunków myślenia. Postawa, o której mowa, tym bardziej była niezrozumiała przez nie przygotowanych słuchaczy kursów oświatowych, na jakich niekiedy dochodziło do komicznych sytuacji. Na przykład wykład profesora, wygłoszony do tzw. działaczy kulturalno-oświatowych, słuchacze komentowali następująco: „Jak się na temacie nie zna, to niech nie wykłada”. Trzeba dodać, że temat tego wykładu należał do problematyki, którą profesor szczególnie gruntownie badał, a główny powód reakcji słuchaczy – to liczne zastrzeżenia, jakie prelegent czynił, wskazując na potrzebę ostrożności w wypowiedaniu sądów o rzeczywistości.

²⁰ Nie mówimy tu o skutkach presji ideologicznych; to odrębna sprawa. Profesor był świadom roli „poprawiacza”, jak mawiał.

²¹ Formalne wymogi warsztatu profesor konfrontował z doświadczeniem i praktyką badawczą. Metody i techniki badawcze stosowane przez niego były ściśle podporządkowane celom badań

Mistrz przestrzegał przed wchodzeniem w pracy naukowej na drogi jałowego teoretyzowania (w naukach stosowanych) i brnięciem w obszary pustostłowa. Obce mu były modne hipostazy na temat interdyscyplinarności badań pedagogicznych. Natomiast podkreślał wagę otwartości pedagogiki społecznej na współdziałanie z dyscyplinami podstawowymi i stosowanymi.

W uprawianiu „rzemiosła” naukowego profesor akcentował sprawy duchowe, służbę ludziom (w czym wyróżniało się zwłaszcza „dawne” harcerstwo). Jego wnikliwość i wrażliwość w zakresie ludzkich potrzeb – indywidualnych i wspólnotowych – jawiły się jako życzliwość dla ludzi. Właśnie ta cecha stanowiła jakby czynnik korekcyjny w sferze refleksji, projektowania i innych czynności technicznych. Przejawiała się także w ostrożnym, wyważonym stosunku do problemu specjalizacji w dziedzinie pracy społecznej, z konieczności nazywanej w okresie PRL pracą socjalną.

Nastawienie na odbiór (umiejętność słuchania, współodczuwania i odczytywania złożonych i trudnych sytuacji oraz potrzeb ludzi), życzliwość i gotowość niesienia pomocy innym, nade wszystko zaś stałe udzielanie tej pomocy, prowadziło do coraz pełniejszego odkrywania ważności podmiotowego traktowania ludzi i podmiotowego sprawstwa zarówno dla zdrowego funkcjonowania i samorzeczywistniania jednostek ludzkich, jak i funkcjonowania i rozwoju wspólnot i stowarzyszeń. Niemalą rolę w takiej postawie życiowej i badawczej odgrywała znakomicie wykształcona w praktycznym działaniu wyobraźnia społeczna. Podmiotowość przeżywana, praktykowana i następnie analizowana na gruncie teorii pedagogiki społecznej – to kategoria widziana przez profesora w kontekście środowiska²².

W pracy naukowej nad samorządnością i jej walorami edukacyjnymi niejako spotykał się dawny praktyk-konstruktor oddolnego budowania struktur społecznych i struktur działania „od dołu”, z późniejszym badaczem zapoznającym się z celową ideą teorii służby społecznej – z myślą zawartą w formule przetwa-

i dobru badanych. Usiłował godzić logikę teoretycznego paradygmatu z wymogami zdrowego rozsądku i potrzebami ludzkimi. Zachęcał uczniów do kontaktu z empirią oraz praktyką i wyżej cenił badania decyzyjne niż badania motywowane wyłącznie ciekawością badacza. Brało się to prawdopodobnie stąd, że jego twórczość była mocno przeniknięta chęcią niesienia pomocy ludziom w rozwoju.

²² W „czasach harcerskich”, w pracy z zuchami i harcerzami, w pewnym sensie nobilitował dziecięcą i młodzieżową spontaniczność we własnym środowisku. W późniejszym okresie idea podmiotowości znalazła swoje miejsce w twórczości naukowej, w problematyce samokształcenia, samorządności, w analizach organizacji i stowarzyszeń, w problematyce ruchów młodzieżowych. Tak oto dojrzewała u profesora jedna z podstawowych kategorii pedagogiki społecznej, jaką była samoorganizacja podmiotu – jednostki ludzkiej, grupy społecznej i wspólnoty.

rzania środowiska siłami własnymi tegoż układu. To spotkanie miało jakby podwójny walor; z jednej strony zaowocowało realizmem i pożytkami praktycznymi, z drugiej – wyeksponowaniem w pedagogice środowiska tego, co w niej najistotniejsze: podmiotowego ujęcia procesu pomocy człowiekowi w rozwoju. Przy czym podmiotowość była rozumiana nie tyle jako dana, lecz jako coś, co można wypracować, a także jako coś, co można utracić.

Profesor wszczepił w uczniów przekonanie, według którego samorządność mocno sprzężona z podmiotowością – wymaga wysiłku i systematycznej pracy. I tylko w ten sposób, opierając się na wartościach, potencjalna podmiotowość może się rozwinąć. Także w postaci samorządnej aktywności.

Jak w wielu innych sprawach, tak i w przypadku zagadnień związanych z samorządnością dochodziły do głosu takie praktyczne zalety profesora, jak zrównoważenie i rozsądek. Socjotechnika humanistyczna (nieantropotechniczna)²³ – bo tylko taką profesor akceptował – wykluczała takie tworzenie i funkcjonowanie wspólnot, które by deprecjonowały czy podporządkowywały indywidualną podmiotowość interesom zbiorowym i elementom formalnym. Szczególnie znaczącym rysem nauczania profesora w przedmiocie samorządności była jego duża wrażliwość na pielęgnowanie i rozwijanie dobra wspólnego z jednoczesną dbałością o możliwie pełny rozwój jednostki ludzkiej jako osoby, a zwłaszcza rozwijanie dzielności (jak w dawnym harcerstwie). Taka postawa rzutowała na swoiste pojmowanie kooperacji pozytywnej, tzn. zawierającej warunki wzrostu i zarazem rozwoju jednostki ludzkiej i wspólnoty/stowarzyszenia. Odnosiła się także do metod pracy społecznej, w tym koordynacji poczynań zbiorowych i zespołowych. Trzeba podkreślić, że takie ujęcie samorządności wymuszało równocześnie starania o realizację możliwości działania zarówno w sensie sytuacyjnym, jak i dyspozycjonalnym.

W związku z tym rysem nauczania samorządności nasuwa się myśl charakteryzująca postawę mistrza. Wyrazić ją można tak: profesor uczył szacunku dla jednostki ludzkiej zharmonizowanego z szacunkiem dla otaczającego ją świata²⁴. Poszanowanie otoczenia – zasobów przyrodniczych i kultury – powinno być wyrazem harmonii między życiem człowieka a jego środowiskiem; nie

²³ Zob. M. K. M l i c k i, *Socjotechnika, Zagadnienia etyczne i prakseologiczne*, Wrocław 1986.

²⁴ Współcześnie myśl ta słabo jeszcze jest odczytywana, rozumiana i przeżywana. Powinna być rozwijana, a skłaniać ku temu może jaskrawo ujawniający się w naszych czasach konflikt i dysharmonia między tendencjami rozwojowymi cywilizacji – wciąż raczej technologicznej – a koniecznością ochrony i pielęgnacji wszelkich zasobów świata, w tym – świata przyrody. Główna myśl dotycząca sfery ekologicznej, a zwłaszcza relacji biosfery i cywilizacji – może być wyrażona za pomocą słowa „współżycie”.

może ono wynikać z motywów egoistycznych. Z naukowego i nauczycielskiego dorobku profesora można wysnuć wnioski, że trzeba znieść konflikt między zewnętrzną aktywnością człowieka a światem przekształcanym przez ową aktywność. Można tu mówić o „życzliwości” dla przyrody, choć łączy się ona z samoograniczeniem²⁵.

Wydaje się, że to samoograniczenie wyrastało u Aleksandra Kamińskiego z jego postawy, której istotę można oddać następująco: „wymagam przede wszystkim od siebie”. Najwyraźniej przejawiało się to w pracowitości profesora. Styl jego pracy – co było aż nadto widoczne – charakteryzował się wyjątkową racjonalnością zarówno pod względem ekonomiczności i efektywności, jak i w zakresie oszczędzania sił i higieny wysiłku. Dzięki tym cechom, w wysoce niesprzyjających warunkach uzyskiwał znaczące efekty. Pracowitość znajdowała swoje odbicie w samookreśleniu się profesora. Na pochwały z różnych stron odpowiadał zazwyczaj: „to, co ja umiem naprawdę robić, to pracować”. W tym określeniu przejawiała się też jego skromność. Kiedy podkreślano wkład jego myśli teoretycznej w pedagogikę, mawiał: „jestem przede wszystkim wychowawcą”²⁶.

Na zakończenie zwróćmy uwagę, że Aleksander Kamiński jako wspianiałych wychowawca był przykładem człowieka o wielkich możliwościach działania. Nie mógł jednak w pełni ich spożytkować. Przeszkodą w tym była blokada ideologiczna i inne czynniki ograniczające pracę wychowawcy. Pomimo jednak tych ograniczeń można powiedzieć, że profesor Kamiński ofiarował polskiej kulturze cenny dar – „aktywny” humanizm. Ofiarował etos zespolony z wzorem osobowym, z wartościami wyższego rzędu i promieniującym autorytetem. Czy ta spuścizna stanie się dziedzictwem?

²⁵ Dawno temu, kiedy jeszcze nie pojawiały się konstatacje o katastrofach ekologicznych i nie ostrzegano przed emocjonalnymi negatywnymi skutkami nadużywania obrazu telewizyjnego oraz nie mnożono zakazów używania benzynowych środków lokomocji indywidualnej w śródmiejskich obszarach wielkich miast „krajów rozwiniętych”, profesor Kamiński propagował samoograniczenia i sam je stosował. Nie używał telewizora, nie korzystał z samochodu aż do późnej starości. Był to wprawdzie indywidualny, raczej odosobniony przykład dalekowzroczności tego wychowawcy, ale przykład wielce znamienity, którego waga zdaje się w naszych czasach wzrastać.

²⁶ Można sądzić, że dorobek naukowy Aleksandra Kamińskiego w zakresie metodologii pedagogiki społecznej, wiedzy o badaniu i postępowaniu w dziedzinie rekreacji, związków młodzieży, gerontologii społecznej i pracy socjalnej zostanie – prędzej czy później – właściwie oceniony. Czy tak będzie również z oceną profesora jako „przede wszystkim wychowawcy”? Czy tak będzie, jeśli owoce tego rodzaju powołania są zwykle rozproszone?

A SOCIAL EDUCATOR AND ACADEMIC TEACHER

S u m m a r y

The paper outlines some essential elements of the portrait of Aleksander Kamiński (1903-1978), and academic teacher. It shows the virtues of the master as internalized active values which function in the workshop of the researcher and social educator. The paper pinpoints the educative significance of his content-related, methodological and moral competence. From the ever present pattern of the master some traits of efficient and moral work have been elicited, traits concerning research, application and didactic profits. What is especially strong, as regards the master's virtues, it is his unique and close relation between the cognitive sphere and life and practical experience. This relation is exceptionally important in the pedagogic output and social service.

Translated by Jan Kłos