

# Troska o kulturę prawną wśród celów edukacji kulturalnej

DOROTA SIEROŃ\*

Instytut Nauk o Kulturze, Uniwersytet Śląski, Katowice, Polska

W niniejszym artykule podejmuje się próbę zdefiniowania pola edukacji kulturalnej jako formacji osowościowej. Dostrzeżona zostaje ranga i znaczenie dorobku polskiej pedagogiki społecznej. Odnosząc się do czołowych twórców: Heleny Radlińskiej, Stefani Sempołowskiej, Ireny Sendlerowej, Janusza Korczaka, Henryka Jordana, autorka dowodzi, że troska o grupy społecznie marginalizowane była zawsze w centrum działań pedagogicznych. A przy tym dbałość o kulturę prawną stanowiła wyraźny rys pedagogiki społecznej i wciąż pozostaje wyzwaniem dla edukacji kulturalnej.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja kulturalna, kultura prawna, pedagogika społeczna.

Tytuł artykułu to świadome nawiązanie do tekstu Katarzyny Olbrycht *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?* (Olbrycht, 2019) jako kontynuacja badań pedagogicznych nad formacją osobową jednostki w procesie całościowym, istotnych z perspektywy wyzwań współczesnego świata. Konieczność poszukiwania rozwiązań powtarzalnej badawczej procedury jako „stymulowanie procesu zmiany w systemie społeczno-kulturowej wiedzy, obyczaju i zachowania, mentalności lub wrażliwości” wskazuje Ryszard Nycz (2015, s. 15). Proponuje jednocześnie, w jaki sposób w badaniach humanistycznych rozumieć innowacyjność.

Punktem wyjścia dla naukowej refleksji jest dla mnie próba postawienia pytania, które zostaje poddane konfrontacji i naukowej weryfikacji w perspektywie historycznej. Za badaczką – Katarzyną Olbrycht przyjmuję, że podmiotowość warunkuje wszelkie działania podejmowane w ramach edukacji kulturalnej (zarówno w sferze badawczej, jak i programowej działalności kulturalnej i edukacyjnej).

Użyte w tytule określenie kultura prawna wykracza poza jurysdykcję, wskazując na społeczną rangę prawa jako określonej formy kulturowego bycia opartego na wzajemnym szacunku i partycypacji. Do pojęcia „prawo” odnoszę się, mając na uwadze porządek relacyjny, w którym dostrzega się zróżnicowane potrzeby jednostkowe, a zarazem tworzy określony ład społeczny promujący godność osobową (dostrzegając możliwość samostanowienia oraz autonomię jednostki w ramach wzajemnego szacunku). Istotne są dla mnie wymiary, na które wskazuje Adam Podgórecki, definiując kulturę prawną jako „ogół

\*E-mail: dorota.sieron@us.edu.pl

ORCID: 0000-0002-0707-7532

nawyków i wartości związanych z akceptacją, oceną, krytyką i realizacją obowiązującego prawa” (Podgórecki, 1966, s. 179–180).

Podjmując próbę zarysowania pola naukowego dla edukacji kulturalnej, wskazują takie obszary jak: nauki o kulturze i religii z uwzględnieniem filologii (w kontekście zapisu ludzkiego doświadczenia istotna jest świadomość językowa jako możliwość artykulacji potrzeb oraz określenia zasad społecznego funkcjonowania), filozofia, zwłaszcza w jej antropologicznym i aksjologicznym wymiarze, oraz pedagogika (pamiętając, iż w polskiej tradycji jej korzenie osadzone są w pedagogice społecznej właśnie).

Odnosząc się do autorytetu naukowego Katarzyny Olbrycht<sup>1</sup> w dziedzinie edukacji kulturalnej, zakładam wymiar personalistyczny zarówno w odniesieniu do badań, jak i działalności pedagogicznej jako istotny. Za nieprzypadkowy zbieg okoliczności przyjmuję także fakt, że Józef Pieter – pedagog, psycholog, jeden z inicjatorów powołania Uniwersytetu Śląskiego, tuż po wojnie drukuje w Cieszynie książkę *Biografia ogólna. Wstęp do nauki o życiu ludzkim*. W pracy tej postuluje stworzenie nowej nauki, której celem ma być wypracowanie technik „racjonalnego współżycia między ludźmi, grupami społecznymi, narodami” (Pieter, 1946, s. 28), wypełniając „wielką lukę na wspólnym pograniczu nauk psychologicznych, socjologicznych i nauk o kulturze” (Pieter, 1946, s. 57).

Jak z tego wynika, warunkiem *sine qua non* jest interdyscyplinarność edukacji kulturalnej, która w centrum swoich zainteresowań stawia człowieka. Przyjmuję, że edukacja kulturalna obejmuje wszelkie próby badawcze, które mają służyć rozwojowi osobowości świadomej swoich potrzeb życiowych, jak i potrafiącej dostrzec i zaakceptować odrębność „drugiego” i jego potrzeby życiowe. Nadrzędnym celem edukacji kulturalnej jest formacja osobowości, która potrafi budować harmonijne relacje z drugim człowiekiem, przy czym każdy z nich uwzględnia i akceptuje właściwe im odrębności. Edukacja kulturalna obejmuje kształcenie osobowości upodmiotowionej, a przy tym:

- jednostki świadomej siebie, a zarazem zdolnej do tworzenia wspólnot,
- jednostki rozumiejącej rangę i znaczenie dobrych relacji,
- jednostki chcącej i potrafiącej budować relacje oparte na wzajemnym szacunku,
- jednostki rozumiejącej, czym jest odpowiedzialność za siebie, jak i za „drugiego” (tego innego) oraz rozumiejącej, czym jest odpowiedzialność za to, co wspólne – czyli za „my”.

Dlatego też wszelkie działania podejmowane w ramach edukacji kulturalnej służyć powinny kształtowaniu osobowości potrafiącej zarysować granice bezpieczeństwa swojego jestestwa, a zarazem osobowości gotowej do wytyczania przestrzeni pogranicznych – gdzie możliwe jest spotkanie z innym. Osobowości upodmiotowionej, która rozpoznaje i docenia przestrzeń samostanowienia oraz potrafi dostrzec i docenić taką potrzebę innego, a zarazem zdolnej i gotowej do racjonalnych ustępstw na rzecz innego, w imię dobra wspólnego (tworzenia przestrzeni pogranicznych).

Tak rozumiana edukacja kulturalna zmierza do budowania dobrych relacji międzyludzkich. Jest ona kształceniem w procesie całościowym, realizowanym przez jednostki oświatowe oraz instytucje kultury (państwowe, samorządowe, non-profit, firmy prywatne)

<sup>1</sup> Katarzyna Olbrycht (prof. zw. dr hab.) od lat nie tylko prowadzi badania nad edukacją kulturalną, ale zdołała wychować i uformować zespół badaczek i badaczy z różnych dyscyplin nauki skupionych na problematyce edukacji kulturalnej. W 2004 roku utworzyła Zakład Edukacji Kulturalnej na wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji, Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, który stworzył nowy kierunek studiów licencjackich – animacja społeczno-kulturalna z edukacją kulturalną (2014) oraz studia magisterskie – edukacja kulturalna (2017).

w ramach działań instytucjonalnych, jak i nieformalnych: podejmowanych indywidualnie lub przez grupy, środowiska.

Uszanowanie potrzeby samostanowienia jednostki, dostrzeżenie i akceptacja odrębności „drugiego”, jak i wzajemna chęć do tworzenia tego, co wspólne – w tak określonym polu edukacji kulturalnej istotnym wektorem staje się prawo jako akces do harmonijnej społecznej egzystencji. Uznając rangę kultury prawnej, warto osadzić wszelkie działania z zakresu edukacji kulturalnej w etyce troski, wzajemnego szacunku i odpowiedzialność, tak aby minimalizować tendencje do instrumentalizacji (np. manipulację, roszczeniowość).

Rozważmy jednak, czy wskazane w tytule prawo – jako cel edukacji kulturalnej – uznać można za innowacyjną propozycję, czy może troska o kulturę prawną stanowi fundament pedagogiki?

Jak wskazuje filozofka Martha C. Nussbaum (Nussbaum, 2008), edukacja rozumiana w duchu etyki troski ukierunkowana jest na wspieranie drugiego człowieka w jego rozwoju intelektualnym, emocjonalnym i duchowym (Nussbaum, 2008). W procesie edukacyjnym istotne jest wyposażenie człowieka w wiedzę, która prowadzi go ku samodzielności i samostanowieniu.

W ideowym zamyśle edukacja to proces, w którym osoba posiadająca wiedzę dzieli się nią z „drugim”, a tym samym wiedzący (edukator) daje drugiemu (temu, kto się uczy) prawo do odnalezienia się w świecie, jak i podjęcia w nim działania. W procesie edukacji jednostka zostaje upodmiotowiona, nadaje się jej sprawczość. Edukacja jest zatem ufundowana na prawie do partycypacji. Zwłaszcza pedagogika społeczna, która w polskiej tradycji była ruchem społeczno-kulturalnym, tej zasadzie partycypacji starała się być wierna.

Odnajdujemy to w biografiami pionierek pedagogiki społecznej. Wystarczy przyrzeć się badaczkom-działaczkom społeczno-kulturalnym, skupionym przed wojną wokół Heleny Radlińskiej. Sama mentorka Helena Radlińska po pierwszej wojnie światowej, na konferencji w Genewie w 1922 r., wygłosiła referat na temat edukacji historycznej, domagając się kształtowania „nowych, czyli pokojowych stosunków między ludźmi” (Theiss, 2017, s.156). Mówi o tym, że „historia ma uczyć poczucia solidarności wszechludzkiej” (Theiss, 2017, s.156).

Kilka lat później, w pracy *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* stwierdziła, że to dysfunkcje ekonomiczne, niski poziom kultury domu, braki w opiece nad dzieckiem, wpływają na zahamowanie rozwoju dziecka. Radlińska wprowadza do literatury przedmiotu pojęcie „dziecka pielęgowanego”, dostrzegając prawo dziecka do troski i dbałości o nie.

Skupione wokół niej badaczki-działaczki dostrzegają potrzeby kobiet. Świadome ich braków edukacyjnych, angażują się w akcje wspierające kobiety w prawach alimentacyjnych. Roma Wiśniacka staje się autorką pionierskiej pracy z zakresu psychologii sądowej wydanej w 1935 roku pt. *Badania eksperymentalne nad wpływem sugestii na zeznania świadków*. Roma Wiśniacka, Władysława Marynowska wraz z Esterą Markinówną z zaangażowaniem wspierają kobiety w świadomym macierzyństwie, a w czasie wojny, angażują się w pomoc dzieciom żydowskim, tworzą schronisko w getcie. Przenoszą na aryjską stronę niemowlęta – sieroty z getta (Bikont, 2017).

Pedagożki społeczno-kulturalne cechuje odwaga cywilna i wrażliwość na krzywdę, jakiej doznają ludzie. Należy do nich również Stefania Sempołowska, bojowniczką o prawa człowieka, organizatorką ruchu pomocy więźniom politycznym, kobieta obdarzona wrażliwością i troską o „innego” (tego potrzebującego pomocy i wsparcia). W 1937 roku w „Dzienniku Ludowym” (numer 297/1937) zabrała głos w sprawie getta ławkowego. Wywiad, jakiego udzieliła, jest głosem sprzeciwu wobec wszelkich przejawów pogardy wobec drugiego

człowieka. Kończy go słowami „Panowie Profesorowie! Jak mi was żal, że wykładacie przy podzielonych ławkach, tak, jakbyście ten system aprobowali. Czyż patrząc na te podzielone ławki, możecie ich nie widzieć?” (Sempołowska, 1960, s. 390).

Ten fragmentaryczny przegląd wskazuje, jak istotne dla pedagogiki społecznej było dostrzeżenie potrzeb grup społecznie dyskryminowanych: dzieci, kobiet, mniejszości narodowych (społeczności żydowskiej). Przywołane pedagożki rozumiały, że edukacja zmierzać powinna do upodmiotowienia grup dyskryminowanych. Działania podejmowane przez społeczniczki-aktywistki wynikały z etyki troski. Wszystkie one bezinteresownie udzielały pomocy grupom społecznie marginalizowanym czy też dyskryminowanym w danym momencie dziejowym.

Nie tylko kobiety cechowała troska i wrażliwość na drugiego człowieka. Unikalne i wyjątkowe na skalę światową parki Jordana dowodzą, że dostrzegając potrzeby grup społecznie dyskredytowanych, można tworzyć dzieła wybitne. Henryk Jordan – społecznik, lekarz, potrafił dostrzec i docenić, że dziecko ma prawo do własnej przestrzeni publicznej. Licząc się z potrzebami dzieci i młodzieży, stworzył on w 1889 roku nowatorski na skalę europejską park dla dzieci i młodzieży na krakowskich Błoniach. Ten publiczny ogród zabaw i gier ruchowych wyposażony w rozmaite sprzęty sportowe, z salami do zajęć w razie niepogody, z „Mleczarnią” – gdzie dokarmiano dzieci oraz z umieszczonymi w parku 44 rzeźbami wybitnych Polaków – służy dzieciom i młodzieży po dziś dzień. Jest miejscem stworzonym przez dorosłego człowieka, który chciał liczyć się z potrzebami dziecka.

Uniwersytet Latający to kolejny fenomen w historii polskiej pedagogiki, ufundowany na poszanowaniu godności ludzkiej oraz idei solidarności z grupami dyskryminowanymi. Była to instytucja nieformalna (założona w 1882 roku), początkowo przeznaczona dla kobiet, które po zakończeniu pensji chciały kształcić się dalej, ale nie miały wstępu na uniwersytet, stała się z czasem miejscem dostępnym dla każdego, bez względu na płeć. W ramach Uniwersytetu Latającego udało się działalność samokształceniową przekształcić w tajne studia, gdzie oferowano uczenie na czterech wydziałach: nauk społecznych, filozoficzno-historycznych, matematyczno-przyrodniczych i pedagogice. Wysoki poziom nauczania sprawiał, że co ambitniejsi studenci z państwowej uczelni uczestniczyli także w kursach Uniwersytetu Latającego (Cywiński, 2010).

Podążając tropem wybitnych pedagogów nie sposób nie dostrzec ich wrażliwości na kulturę prawną (znajomość obowiązującego systemu prawnego, krytyczny stosunek do sytuacji zastanej oraz podejmowanie działań zmierzających do jej zmiany), ich świadomości i dążności do inkluzji społecznej. Gdyby odnieść się do wartości, jaką w nasze pedagogiczne myślenie wniósł Korczak, to wręcz oczywista staje się ranga prawa, jak i troska o „drugiego”, tego słabszego (dyskryminowanego). Cała pedagogiczna działalność Korczaka to dążenie do upodmiotowienia dziecka. Jego metody wychowawcze miały na celu uświadomienie, że dziecko ma prawo do troski, bezpieczeństwa, ma prawo wyrażać własne sądy i opinie. Korczak rozumiał, że głos dziecka jest znaczący. Dbał przy tym, aby dzieci – świadome swoich praw, były ludźmi odpowiedzialnymi za własne czyny wobec „drugiego”.

25 marca 1942 roku pisał w getcie: „Tak mała Hadasko – masz pełne prawo bawić się i być wesoła, masz prawo do wygodnego łóżka, kąpieli i czystej bielizny – do ciastka i pogodnych myśli, i dobrych snów w nocy” (Korczak, 2012, s. 214). Korczak był konsekwentny w myśleniu i działaniu respektującym prawo dziecka do świadomej egzystencji. Bo czyż tworzony w getcie

wraz z dziećmi teatr nie jest najdonioślejszym tego wyrazem. Już przed wojną interesował się działalnością wychowawczą Rabindranatha Tagore (Olczak-Ronikier, 2002), indyjskiego poety, filozofa, kompozytora i malarza, który w roku 1901 założył w zachodnim Bengalu, w lesie eksperymentalną szkołę Przystań Pokoju. Uczono w niej pracy nad sobą, zgodnie z zasadą harmonijnego rozwoju duchowego, intelektualnego, społecznego i fizycznego. Korczak powrócił do fascynacji kulturą Indii w czasie wojny, w getcie wystawił wraz z dziećmi baśń Tagorego *Poczta*. W kwietniu 1942 roku Korczak zanotował *Dwa sny moje dziwne*, w jednym z nich odwiedził go

piękną starzec z dużą siwą brodą, dobrymi oczami i rozumnym czołem. Zdawało mi się, że go znam, że go widziałem. Ależ tak: to był Rabindranath Tagore. (...) zaprosił mnie do szkoły. Pan też ma szkołę – powiedział. W pana szkole nauczycielką jest Esterka. – Prawda, że jest? – Jest. – To dobrze. Jeśli to pana bardzo nie utrudzi dam dla niej niedużą książeczkę. Właśnie zbudowano w naszym mieście pocztę. To nowy i ładny budynek. Napisałem więc o poczcie dla moich chłopców, a jeśli panna Esterka zachce, niech i wasi chłopcy to zagrają. A ja do was przyjadę na przedstawienie (Korczak, 2012, s. 253).

Trzy lata później, w czasie beznadziei, na 17 dni przed wypędzeniem mieszkańców z Domu Sierot oraz ich wywózką do obozu zagłady, Korczak wraz z dziećmi zaprasza na spektakl, aby wspólnie opowiedzieć historię chorego chłopca stojącego w obliczu śmierci (Over, 2013). Dyrektor Domu Sierot w liście-zaproszeniu deklaruje: „Nie jesteśmy skłonni obiecywać, nie mając pewności. Pewni jesteśmy, że godzina pięknej bajki myśliciela i poety da wzruszenie – najwyższego szczebla drabiny uczuć”<sup>2</sup>.

Wybór tematu wydaje się oczywisty, chociaż jest on tym wymowniejszy, jeśli odniesiemy się do kultury Indii, gdzie teatr osadzony jest w życiowym doświadczeniu. Orientalista, badacz teatru staroindyjskiego, Maria Krzysztof Byrski, twierdzi, że w tradycji indyjskiej teatr wręcz „dostarcza zbawionego pouczenia i uczy, jak powinniśmy traktować naszą codzienną egzystencję” (Byrski, 2018).

Korczak, decydując się na przygotowanie w getcie spektaklu o śmierci, uznał zarazem prawo dziecka do godnego i świadomego pożegnania się z życiem. Ten troskliwy pedagog uznający prawo dziecka do rozwoju, lekarz dbający o rozwój fizyczny swoich podopiecznych, w tym ostatnim geście dał świadectwo, że każdy człowiek, bez względu na wiek ma prawo do życia duchowego, ma prawo do życia w prawdzie.

Problem śmierci dziecka towarzyszył Korczakowi od początku jego drogi zawodowej, zetknął się z nim jako lekarz w szpitalu na Śliskiej w Warszawie. W sporządzonym przez siebie testamencie-curriculum vitae, pisał „Szpital pokazał mi, jak godnie, dojrzałe i rozumnie umie umierać dziecko” (Korczak, 2012, s. 151).

W tym ostatnim etapie życia, w getcie, Korczak często pisze o śmierci. W obliczu zagłady, umęczony i głodny, podejmuje wysiłek pisania. Jest to zarazem jedyna dostępna mu forma sprzeciwu wobec aktów pozbawienia człowieka godności. Zimą na przełomie 1941/42 roku notuje:

(...) Znacie ulicę Smoczą. Taka była jak zawsze. Tyłu ludzi – tłoczą się – spieszą się – kłóć się i targują – wykrzykują, co ma kto na sprzedaż: ten kartofle, ten papierosy, ten garderobę, ten cukierki. A piękny chłopiec cicho bardzo cicho, najciszej – leżał na śniegu, leżał na czystym

<sup>2</sup> Kopia listu-zaproszenia na 18 lipca 1945 roku na godz. 16.30 (Over, M. 2013. *Lekcja umierania Janusza Korczaka. Teatr*, 7-8, [www.teatr-pismo.pl](http://www.teatr-pismo.pl). Pobrano z: <http://www.teatr-pismo.pl>

białym śniegu. Obok niego stała matka i powtarzała raz po raz: Ludzie, ratujcie, ratujcie. To była z pewnością jego matka. – Tylko te dwa słowa – i nie krzyczała – powtarzała wyraźnym szeptem tylko to i nic więcej: Ludzie ratujcie, ludzie, ratujcie. A ludzie przechodzili, nikt go nie ratował – nie robili nic złego, bo ratunek nie był mu już potrzebny. (...) A teraz druga trumna; zdaje się, że to było w sobotę. Nawet na pewno w sobotę. Musieli tę trumnę widzieć wszyscy, którzy szli (...) lewym chodnikiem ulicy Śliskiej. Dziecko – małe dziecko – może trzy latnie! Widziałem tylko małe jego stopy, małe paluszki nóg. Leżało pod murkiem zawinięte w papier. Także na śniegu. Nie zauważyłem, nie pamiętam, czy papier ten był szary, czy czarny. Wiem tylko, że ten papier szary, czy czarny bardzo starannie, bardzo troskliwie, bardzo czule, bardzo dokładnie i równo – od dołu, z boku i góry – powiązany był sznurkiem (Korczak, 2012, s. 230).

Dostrzegając i notując te pełne bólu okruchy czułości i troski w czasie wojny, Korczak staje w obronie ludzkiej godności. Jego zapis jest ostatnim gestem, na jaki może sobie pozwolić w getcie ten obrońca praw człowieka. W tym zapisie upamiętnia prawo do godnego życia i godnej śmierci, które należy się każdemu, bez względu na wiek, płeć, rasę, wyznanie.

Od czasu zakończenia drugiej wojny światowej jednym z największych osiągnięć ludzkości jest międzynarodowa troska i dbałość o prawa człowieka. Uchwalona w 1948 roku *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* stanowi formalne zwieńczenie pracy niezliczonej rzeszy społeczników na świecie. I choć w pierwszym artykule stwierdza się, że „Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa” (ONZ, 1948), wciąż, pomimo upływu tylu lat, napotykamy na różnego rodzaju formy dyskryminacji, społecznego wykluczenia, braku braterskiej troski wobec „innego” – tego potrzebującego pomocy i wsparcia.

\*\*\*

Choć pojęcie kultura prawna osadzone jest w jurysdykcji, nie ulega kwestii, że prawo jest wytworem kultury, a przy tym stanowi jeden ze znaczących składników kształtujących kulturę społeczeństwa. Nie bez kozery potocznie mówimy o bestialskim czasie wojny jako bezprawiu. Ale też historia dowodzi, że prawo może stać się skutecznym narzędziem społecznego wykluczenia, kiedy to nadaje się prawa określonym grupom, a zarazem pozbawia się tego samego prawa innych (na przykład przyznając prawa wyborcze, mając na uwadze kryterium płci).

Na dzieje ludzkości można spojrzeć jako na historię włączania określonych grup społecznych do pełnego udziału we wspólnocie korzystającej z określonych praw. Wpisuje się to w postulat badawczy socjologa Norberta Eliasa (Elias, 2011), który dowodził, że dzieje ludzkości to procesualny rozwój cywilizacji, w którym następuje partycypacja grup marginalizowanych dzięki określonym wytworom kultury. Historia pedagogiki społecznej wskazuje, jak istotną rolę w tym procesie rozwoju cywilizacyjnego odgrywają „znaczący inni” – osoby świadomie i konsekwentnie podejmujące działania na rzecz inkluzji społecznej i świadomego upodmiotowionego uczestnictwa we wspólnocie.

Jak zauważa Waldemar J. Wołpiuk za F. Braudelem „(...) w ramach jednej cywilizacji żyją ludzie posługujący się różnymi językami, wyznający nie te same religie, kultywujący rozmaite tradycje, mający nie taki sam dorobek materialny i posługujący się różnymi systemami prawnymi” (Wołpiuk, 2014, s. 186). Ze względu na wskazany pluralizm, istotnym wyzwaniem staje się dbałość i troska społeczeństwa o edukację kulturalną, ukierunkowana na tworzenie dobrych relacji międzyludzkich.

Rozważając pojęcie kultury prawnej w odniesieniu do pojęcia cywilizacji, Wołpiuk dochodzi do konkluzji, że na kulturę prawną określonego społeczeństwa składa się zatem zespolona wiedza o systemie prawa swoistego dla cywilizacji, w której ono żyje, a także wiedza o sposobach jego tworzenia, stosowania i kontroli oraz dane o ogóle czynników cywilizacyjnych i kulturowych, które w przeszłości i obecnie kształtują powstawanie i wykonywanie prawa (Wołpiuk, 2014, s. 188).

W tej propozycji, choć nie wskazany wprost, mieści się wymiar pedagogiczny – czyż do czynników kulturowych kształtujących świadomość prawną nie należą działania pedagogiczne, nie tylko te przywołane w niniejszych rozważaniach?

Działalność pedagożek i pedagogów miała wpływ na kształtowanie się społecznej świadomości – dostrzeżenie i respektowanie praw grup dyskryminowanych (dzieci, kobiety, mniejszości narodowych, wyznaniowych, osób niepełnosprawnych). Poprzez działalność społecznikowską, edukacyjną oraz wychowawczą pedagożki i pedagodzy kształtowali społeczną świadomość, a tym samym oddziaływali na zmiany w jurysdykcji, kształtując kulturę prawną.

Jeśli przyjmujemy, że w ramach edukacji kulturalnej podejmujemy działania, które mają uczyć racjonalnego współżycia między ludźmi, grupami społecznymi, narodami, to troska o kulturę prawną staje się jednym z celów edukacji kulturalnej. Jeśli zakładamy, że edukacja kulturalna podejmuje się kontynuacji dziedzictwa pedagogiki społecznej, istotnym wyzwaniem staje się uwaga skierowana w stronę grup marginalizowanych czy też wręcz wykluczanych w kulturze współczesnej.

Ustawiczne pogłębianie wrażliwości na bieżące problemy społeczne i odwaga reagowania na dostrzegane społeczne dysfunkcje (patologie) pozostają wciąż wyzwaniem dla osób, które zajmują się edukacją kulturalną. Biografie pedagożek i pedagogów stanowić mogą nie tylko cenne źródło do badań i naukowych opracowań, ale i istotne odniesienie dla społecznej *praxis*. Podejmując się kształtowania rzeczywistości społecznej, warto czynić to w oparciu o rzetelną wiedzę. Wszak historia kultury to również te momenty z dziejów ludzkości, kiedy prawo bywało narzędziem marginalizacji i wykluczenia drugiego człowieka.

Tworzenie systemów prawnych jest z jednej strony usankcjonowaniem sprawczości i ochroną dla określonych grup społecznych. Systemy te w obliczu postępujących zmian w społecznej świadomości, jak i zmian kulturowej partycypacji, mogą stać się narzędziem porządku opresyjnego wobec grup społecznych wykluczonych z określonej formy sprawczości.

Owa koincydencja prawa, wynikająca z procesualności cywilizacyjnej, wskazuje zarazem, jak doniosłym społecznie wyzwaniem dla harmonijnie przebiegającego procesu cywilizacyjnego jest troska o kulturę prawną i wskazanie jej jako jednego z celów edukacji kulturalnej. Badania społeczne Norberta Eliasa nad procesami długiego trwania dowodzą, że „cywilizacja jest nie tylko stanem, lecz procesem, który musi postępować dalej” (Elias, 2011, s. 118).

Edukacja kulturalna może być programową propozycją uwrażliwiającą na społeczne deficyty, świadomie ukierunkowaną na realizację określonych celów kształtujących procesy cywilizacyjne. Projektując tego typu działalność, można wskazać troskę o kulturę prawną jako cel edukacji kulturalnej, pamiętając zarazem o słowach Doktora Korczaka, który w 1942 roku pisał:

„Są sprawy, gdzie nie wystarcza wydanie prawa dla wszystkich, ale potrzebna dobra rada dla jednego.

Właśnie” (Korczak, 2012, s. 236).

### Literatura

- Bikont, A. 2017. *Sendlerowa w ukryciu*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Byrski, M. K. 2018. *Teatr staroindyjski uczy jak traktować codzienność*, archiwum Polskiego Radia, audycję przygotowała Hanna Szczęśniak, data emisji 2.01.2018, [www.polskieradio.pl](http://www.polskieradio.pl)
- Cywiński, B. 2010. *Rodowody niepokornych*. Warszawa: Literatura Faktu PWN.
- Elias, N. 2011. *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*. Przeł. T. Zabłudowski i K. Markiewicz. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Korczak, J. 2012. *Pamiętnik i inne pisma z getta*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Nycz, R. i Dauksza, A. (red.) 2015. *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*. Warszawa: IBL PAN Wydawnictwo.
- Nussbaum, M. C. 2008. *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przeł. A. Męczkowska. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Olbrycht, K. 2019. *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Olczak-Ronikier, J. 2002. *Korczak. Próba biografii*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- ONZ 1948. *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*. Pobrano z [https://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/Powszechna\\_Deklaracja\\_Praw\\_Czlowieka.pdf](https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf)
- Over, M. 2013. *Lekcja umierania Janusza Korczaka*. *Teatr*, 7-8. Pobrano z <http://www.teatr-pismo.pl>
- Podgórecki, A. 1966. *Prestiż prawa*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Pieter, J. 1946. *Biografia ogólna. Wstęp do nauki o życiu ludzkim*. Kraków: Wiedza. Zawód. Kultura.
- Sempołowska, S. 1960. *Publicystyka społeczna*. W: Ż. Kormanowa (red.), *Pisma*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Theiss, W. 2017. *Udział Heleny Radlińskiej w europejskim ruchu społeczno-pedagogicznym (1918-1939)*. *Society Register*, 1(1), 156. Pobrano z <http://www.pressto.amu.edu.pl>
- Wołpiuk, W. J. 2014. *Kultura prawna z perspektywy dystynkcji między cywilizacją a kulturą*. *Gdańskie studia prawnicze*, XXXI.

### Concern for legal culture among the goals of cultural education

This article attempts to define cultural education as a part of personality formation. The rank and importance of the achievements of Polish social pedagogy is discerned. By referring to its leading creators: Helena Radlińska, Stefania Sempołowska, Irena Sendlerowa, Janusz Korczak, and Henryk Jordan, the author shows that concern for socially marginalized groups has always been at the centre of pedagogical activities. At the same time, attention towards a legal culture was a distinct feature of social pedagogy and still remains a challenge for cultural education.

KEYWORDS: cultural education, legal culture, social pedagogy.