Teologia i Moralność, volumen 14(2019), numer 2(26)
doi: 10.14746/TIM.2019.26.2.1
ORCID: 0000-0002-6412-1544

JAROSŁAW HOROWSKI
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Wydział Nauk Pedagogicznych

Wspólnota przestrzenią odkrywania sensu życia. Implikacje teorii socjologicznej Margaret S. Archer

Problematyka sensu życia, w tym także jego odkrywania/konstruowania, stanowi niewątpliwie jeden z głównych przedmiotów zainteresowania w naukach filozoficznych i społecznych (Eagleton 2008; Metz 2013). Jej znaczenie uwarunkowane jest rozumnością natury człowieka, który bez względu na społeczny i kulturowy kontekst własnego istnienia stawia pytania o sens (Michalski 2011).

Szczególnego znaczenia nabiera ona na gruncie pedagogiki, która, przyglądając się możliwościom wychowawczego wspierania integralnego rozwoju człowieka, musi mierzyć się z zagadnieniem pomocy dojrzewającemu człowiekowi w odkrywaniu sensu życia (Schinkel, De Ruyterand, Aviram 2016), zwłaszcza w kulturze przenikniętej przeświadczeniem kryzysu sensu (Zawojska 2017). Kwestia ta uznawana jest za kluczową przede wszystkim dla pedagogiki religii (Zwergel 2001).

Odpowiedź na pytanie o sens życia i konsekwentnie o specyfikę jego odkrywania/konstruowania uwarunkowana jest założeniami ontologicznymi, antropologicznymi, teoriopoznawczymi, w ramach których jest udzielana (Metz 2007). Obecna od początku niniejszych rozważań alternatywa odkrywania/ /konstruowania sensu przez jednostkę stanowi wyraz owych uwarunkowań, w tym wypadku jest to implikacja stosunku do prawdy i dobra, jego obiektywnego lub subiektywnego charakteru. Innymi słowy, w zależności od tego, czy fundamentem dla danej teorii jest założenie obiektywnego, czy subiektywnego charakteru ludzkiego poznania, czy jej zwolennicy przyjmują, że w świat człowieka wpisane są określone prawa, czy – przeciwnie – zakładają, że jest

on przedmiotem niczym nieskrępowanej twórczości, konsekwentnie wyciągają oni wniosek, że sens jest albo odkrywany, albo konstruowany.

Poniższe analizy podporządkowane zostaną odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób jednostka odkrywa/konstruuje sens życia. Przeprowadzone zostaną w perspektywie teorii socjologicznej Margaret S. Archer, nazywanej przez autorkę podejściem morfogenetycznym i budowanej na założeniach realizmu krytycznego (kierunek zapoczątkowany przez Roya Bhaskara, w ramach którego Archer prowadzi swoje analizy; Mrozowicki 2013, s. XII-XVI). Brytyjska socjolog nie podejmuje wprost kwestii odkrywania/konstruowania sensu życia, więc będzie to próba wyabstrahowania koncepcji tego zjawiska z całości teorii socjologicznej. Analizy pogłębione zostaną przez odwołania do neotomistycznej filozofii wychowania. Choć teorie te rozwijają się niezależnie od siebie, to niniejszy zabieg uzasadniony jest dwoma względami. Po pierwsze, Archer jako socjolog zainteresowana jest ewolucją struktur społecznych, stąd w niektórych miejscach warto uzupełnić jej refleksję o antropologię filozoficzną. Po drugie, obie teorie mają wspólny mianownik, którym jest realizm, czyli przekonanie nie tylko o niezależnym od poznającego podmiotu istnieniu rzeczywistości, ale także jej niezapośredniczonym poznawaniu przez człowieka. W pewnym sensie realizm krytyczny i filozofia neotomistyczna są sobie bardzo bliskie, do tego stopnia, że zapoznając się z realizmem krytycznym (kierunkiem znacznie młodszym niż myśl tomistyczna), można odnieść wrażenie odkrywania tego, co zostało już odkryte w filozofii przez Tomasza z Akwinu oraz filozofów rozwijających jego myśl. Nowością teorii Archer jest jednak wprowadzenie realizmu do teorii ujmującej funkcjonowanie oraz przemiany struktur społecznych.

Niemożność przeprowadzenia szerszych rozważań sprawia, że spójność refleksji wymaga położenia fundamentów dla niej w postaci dwóch założeń. Należą do nich: założenie o cielesnoduchowej naturze człowieka, ponieważ sprowadzenie człowieka do wymiaru cielesnego skutkuje zakwestionowaniem sensu sytuowanego poza troską o własne istnienie, oraz – konsekwentnie – założenie, że sens życia jest możliwy do uchwycenia/skonstruowania. W tych ramach pytaniem, na które odpowiedź będzie poszukiwana, jest jedynie pytanie o sposób i uwarunkowania identyfikacji/nadawania sensu życiu.

Refleksja została podzielona na cztery części, w których kolejno podjęto kwestie: (1) współczesnego kulturowego rozumienia odkrywania/formułowania sensu życia; (2) teorii socjologicznej Margaret Archer; (3) wyprowadzonej z teorii Archer koncepcji odkrywania/konstruowania sensu życia; (4) wspólnotowych uwarunkowań niniejszego procesu.

1. Uzasadnienie wyboru teorii Margaret Archer

Próba poszukiwania odpowiedzi na sformułowane powyżej pytanie przy wykorzystaniu teorii socjologicznej Margaret Archer jest w gruncie rzeczy próbą poszukiwania takiego spojrzenia na problem odkrywania/konstruowania sensu życia, które będzie wykraczało poza dominujące obecnie w kulturze stereotypy. Spróbujmy zatem najpierw przyjrzeć się, na czym owe stereotypy polegają i w jaki sposób powiązane są z refleksją nad wynikami badań naukowych.

Mimo że badania naukowe powinien cechować i (o ile to możliwe) cechuje obiektywizm, to interpretacja wyników badań i ich synteza w teorie zawsze domaga się określonych rozstrzygnięć. Stąd na gruncie socjologii powstają teorie odwołujące się do tych samych danych, a równocześnie różniące się ujęciem przemian struktur społecznych oraz procesu socjalizacji (Sadłoń 2016).

Jednym w elementów je różnicujących jest rozłożenie akcentów między autonomią jednostki a warunkowaniem jej funkcjonowania przez struktury społeczno-kulturowe. Położenie akcentu na wpływy środowiskowe prowadzi do wniosku, że tożsamość jednostkowa jest pochodną relacji społecznych oraz wytworzonej w danym środowisku kultury. W skrajnych przypadkach stanowisko to implikuje determinizm społeczno-kulturowy. Analizy teorii socjologicznych doprowadziły Archer do wniosku, że wypracowane przez Emila Durkheima, Talcotta Parsonsa, Niklasa Luhmanna, Pierre'a Bourdieu czy Jürgena Habermasa teorie przesuwają akcent właśnie na znaczenie uwarunkowań społeczno-kulturowych w procesie socjalizacji, czyli *de facto* marginalizują lub zupełnie podważają podmiotowość jednostek (Archer 1995).

Zanim odpowiemy na pytanie, jak Archer rozstrzyga przywołaną powyżej kwestię, warto zwrócić uwagę, jakie znaczenie ma rozłożenie akcentów między autonomią jednostki a uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi dla rozumienia kwestii sensu życia. Jeżeli uznaje się dominującą rolę struktur społecznych i wytworzonej w nich kultury w procesie kształtowania jednostkowej tożsamości, wówczas konsekwentnie należy uznać, że sens życiu nadawany jest przez owe czynniki; oczywiście, o ile kultura ma w tym aspekcie przejrzysty przekaz. Innymi słowy, to kultura wskazuje, jaki sens ma ludzkie życie, sytuując go na przykład w rzeczywistości transcendentnej (kultura średniowieczna) albo w podnoszeniu komfortu życia człowieka (kultury zbudowane na założeniach materializmu).

Powyższe stwierdzenia prowadzą do interesujących wniosków, związanych z rozumieniem tego, co dzieje się w przestrzeni publicznej. Jeżeli przyjmiemy za prawdziwe powyżej przedstawione stanowisko, spory toczące się w kulturze są przejawem walki o dominację i konsekwentnie o pierwszeństwo w wyznaczaniu sposobów interpretacji świata oraz sensów życia jednostek. Równocześnie kulturę współczesną, nazywaną kulturą postmodernistyczną,

można uznać za rodzaj sprzeciwu wobec narzucania sensów przez dominujące ideologie, nazywane za Jean-François Lyotardem „wielkimi narracjami", „opowieściami legitymizującymi wiedzę" (Lyotard 1997; Janaszek-Ivaničková 1996, s. 102). Zaliczane są do nich zarówno ideologie narodowe (nacjonalizmy, zwłaszcza nazizm) i klasowe (socjalizm), jak i wielkie religie, wyznaczające sposoby rozumienia świata i sensu ludzkiego życia (Bronk 1998, s. 44-47). Warto na marginesie zauważyć, że zaangażowanie w spory ideologiczne świadczy – paradoksalnie – o uznaniu prawdy o determinacji jednostkowych tożsamości przez struktury społeczno-kulturowe.

Margaret Archer zwraca w swoich pracach uwagę na czynniki, które nie są bezpośrednio związane ze strukturą społeczną i kulturą, a które mają również duże znaczenie dla tworzenia indywidualnych tożsamości. Ich uwzględnienie jako uwarunkowań rozwojowych prowadzi do przesunięcia granicy między autonomią jednostki a społeczno-kulturowymi uwarunkowaniami jej rozwoju w procesie socjalizacji. Takie stanowisko implikuje z kolei inne niż wynikające z powyżej przywołanych teorii socjologicznych rozumienie procesu odkrywania/konstruowania sensu życia. Zostanie ono przedstawione w kolejnych punktach.

Teoria Archer jest interesująca również z tego względu, że jej autorka – jako socjolog – podchodzi w sposób otwarty do rzeczywistości transcendentnej. W refleksji, którą prowadzi z dwoma filozofami, Andrew Collierem i Douglasem V. Porporą (2004), przyznaje, że na gruncie nauki niemożliwe jest udzielenie pozytywnych lub negatywnych odpowiedzi na pytanie o rzeczywistość transcendentną, w związku z czym każde rozstrzygnięcie pytania o istnienie/nieistnienie Boga przyjmuje postać światopoglądu, reprezentowanego przez autora owego rozstrzygnięcia. Wyraża ponadto zdziwienie, że założenie istnienia Absolutu musi być obwarowywane rozbudowaną argumentacją, podczas gdy ateistyczne stanowiska światopoglądowe przyjmowane są bezkrytycznie (Archer, Collier, Porpora 2004, s. 1-5).

Jej poglądy charakteryzują się zatem bliskością ze stanowiskiem tomistycznym, w którym w sposób wyraźny rozdziela się porządek wiedzy oraz porządek wiary i konsekwentnie perspektywę filozoficzną od perspektywy teologicznej (Böhner, Gilson 1962). Jacques Maritain, nawiązując do tego problemu, stwierdza, że rozum sam w sobie poznaje jedynie do pewnego momentu, w którym może już tylko stawiać pytania i pozostawiać je bez odpowiedzi. Poznaje w ten sposób „swoje próżnie" (Maritain 2005, s. 102).

2. Prezentacja teorii Margaret Archer

Krytyka teorii uznających dominację czynników społeczno-kulturowych nad podmiotowością jednostek oparta została przez Archer na fundamencie teorii poznania. Swoją pracę na temat człowieka jako bytu działającego buduje na szczegółowej analizie dwóch rodzajów poznania – bezpośredniego i pośredniego. Poznanie bezpośrednie to takie, które związane jest z doświadczeniem otaczającej człowieka rzeczywistości. Jest to poznanie konkretnych bytów: siebie samego, przedmiotów, które otaczają jednostkę, innych ludzi. Poznanie pośrednie to poznanie za pomocą kultury, będącej nośnikiem idei, pomagającej ująć/zrozumieć/zinterpretować rzeczywistość, która otacza jednostkę (Archer 2016, s. 123-153). Kluczowe dla Archer jest poznanie bezpośrednie. Jakie pociąga ono za sobą skutki?

W poznaniu bezpośrednim jednostka doświadcza rzeczywistości w sposób niezapośredniczony w kulturze. Doświadcza jej w trzech porządkach: naturalnym, praktycznym i społecznym. Jest to doświadczenie, które z jednej strony generuje emocje, a z drugiej prowadzi do sformułowania trosk. W porządku naturalnym są to troski o własne ciało, czyli te, które w ostateczności nakierowane są na zachowanie własnego bytu. W porządku praktycznym – troski o radzenie sobie w otaczającej rzeczywistości. Przemiany cywilizacyjne prowadzą do znaczących zmian w obszarze tych trosk. O ile przed wiekami była to na przykład troska o umiejętność jazdy na koniu, o tyle współcześnie znajduje ona wyraz w dążeniu do obsługi różnych przedmiotów, np. samochodu, lub w umiejętności radzenia sobie w komunikacji publicznej. Troski społeczne to inaczej troski o najbliższych, o relacje z innymi ludźmi. Jest to na przykład troska o rodziców, rodzeństwo, żonę/męża, dzieci. Mimo że w kulturze i strukturach społecznych zachodzą zmiany, to rdzeń trosk można w pewnym sensie uznać za niezmienny, niezależny od czasu. Ów „rdzeń" jest niezapośredniczony w kulturze (Archer 2013, s. 154-190).

Jak powyżej wspomniano, Archer wyróżnia jeszcze jeden porządek – transcendentny. Owo wyróżnienie jest jednak nie tyle konsekwencją naukowego odkrycia, ile wynika ze świadomości granic ludzkiego poznania i pokory wobec rzeczywistości, która dla poznania naukowego jest nieuchwytna. Archer twierdzi, że nie jest możliwe stwierdzenie, czy rzeczywistość transcendentna (Bóg) istnieje, czy nie istnieje. Jako socjolog może ona jedynie założyć (i nie jest w stanie tego zweryfikować), że odniesienie do transcendencji opiera się na niezapośredniczonym doświadczeniu. Jej stanowisko dobrze oddają słowa: „W domenie religii wiedza wiąże się raczej z doświadczeniem, objawieniem i ekstazą niż z wyjaśnieniem […]. Jak cała wiedza praktyczna, pociąga ona za sobą raczej *wyczucie* tego, co święte, niż wiedzę propozycjonalną na jego temat" (Archer 2013, s. 184).

Kultura w teorii Archer jest zespołem idei, które podpowiadają jednostce, jak rozumieć i zadbać o to, co ważne. Warto – zwłaszcza w kontekście tematu sensu życia – zwrócić uwagę na oddzielenie domeny strukturalnej (układu interesów) od domeny kulturowej (układu idei). Kultura jest wtórna wobec rzeczywistości, choć w pewien sposób ją kształtuje, podpowiadając jednostkom, jak w danej rzeczywistości funkcjonować. Utożsamianie uwarunkowań strukturalnych i uwarunkowań kulturowych, w jakich funkcjonuje jednostka, jest jednak błędem (Archer 1988). Kultura może wprowadzać w błąd, sugerować rozwiązania, które doprowadzą do rozczarowania i cierpienia. Kultura jest z jednej strony silna, a równocześnie jest słaba. Jednostki doświadczają bowiem rzeczywistości w sposób bezpośredni i bez względu na narrację kulturową starają się zadbać o to, co dla nich ważne.

W myśli neotomistycznej intuicję, zgodnie z którą w budowaniu jednostkowego obrazu rzeczywistości poznanie bezpośrednie łączy się z poznaniem zapośredniczonym w kulturze, odnajdujemy w rozróżnieniu dwóch czynności intelektu: sądzenia i rozumowania. Sądy wydawane są na podstawie poznania zmysłowego, w nich jednostka stwierdza, że coś istnieje lub nie istnieje. Rozumowanie to łączenie sądów w teorie, dla którego tłem są teorie obecne w kulturze (Swieżawski 1995, s. 181-182; Krąpiec 2005, s. 180-187). Kierunek jednostkowemu myśleniu i działaniu wyznacza jednak bezpośrednie doświadczenie rzeczywistości, stające się podstawowym impulsem do rozwoju. Moc rzeczywistości, która swoją prawdą (obiektywną/przedmiotową) wyznacza kierunek myślenia, działania i jednostkowego rozwoju, wyeksponował w swoich filozoficzno-pedagogicznych badaniach Witold Starnawski (Starnawski 2008). Tę „moc" prawdy obiektywnej/przedmiotowej (osadzonej w rzeczywistości) doskonale ujął także Jacek Woroniecki, gdy pisał: „W dziedzinie praktycznej rzeczywistość ze swymi brutalnymi koniecznościami okaże się silniejsza i do zbytniego subiektywizowania nie dopuści – najwięksi subiektywiści w życiu codziennym postępują tak, jakby co do obiektywności poznania nie mieli najmniejszych wątpliwości" (Woroniecki 2002, s. 12-13).

Próbując odnaleźć się w otaczającej rzeczywistości, jednostka staje przed jeszcze jednym wyzwaniem. Musi podjąć decyzję dotyczącą tak zwanej troski ostatecznej. Nie należy jej rozumieć jako troski transcendentnej, choć w niektórych przypadkach te troski pokrywają się. Troska ostateczna to podstawowa troska, wyznaczająca kierunek ludzkiego życia. Zostają jej podporządkowane wszystkie inne troski. Jednostka wskazując ją, musi uporać się z emocjami związanymi z innymi troskami, które zostają zepchnięte na pozycje podporządkowane w hierarchii ważności (Archer 2006, s. 270-271; 2013, s. 221). Warto zwrócić uwagę, że troska nadająca kierunek życiu może być uświadomiona przez podmiot jako troska ostateczna lub może nie być troską wskazywaną w deklaracjach. Przykładowo, mężczyzna deklarujący troskę o rodzinę,

ale spędzający w pracy znaczącą ilość swojego czasu, mimo że nie wymaga tego utrzymanie rodziny, dba *de facto* o standard własnej egzystencji (troska z porządku praktycznego), a nie o rodzinę (troska społeczna). Może być tego świadomy lub działać w warunkach błędu poznawczego co do faktycznego celu własnego zaangażowania.

Kończąc niniejszą niezwykle skrótową charakterystykę teorii Archer, warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden jej element, a konkretnie na termin „troska". W rodzimej myśli pedagogicznej (szeroko rozumianej i obejmującej inne nauki humanistyczno-społeczne) zadomowiła się wyeksponowana dzięki psychologii humanistycznej kategoria „potrzeby". Jest to termin egoistyczny w swym wyrazie, sugerujący, że każde ludzkie działanie podporządkowane jest dobru działającego podmiotu. Termin „troska" (ang. *concern*) ma bardziej neutralny charakter. Troszczyć można się zarówno o siebie, jak i o inne osoby. Biorąc pod uwagę kulturowy aspekt funkcjonowania współczesnych społeczeństw, można by nawet pokusić się o stwierdzenie, że termin „potrzeba" pasuje do indywidualistyczno-liberalnej kultury końca XX i początku XXI wieku, natomiast termin „troska" wykracza poza tę kulturę w stronę personalistycznego modelu relacji międzyludzkich.

Przedstawione powyżej analizy dają podstawy do określenia, czym jest i w jaki sposób jest identyfikowany/konstruowany sens życia. Zagadnieniu temu będzie poświęcona kolejna część niniejszej refleksji.

3. Dwie drogi odkrywania sensu życia

Prowadząc analizy na podstawie teorii Archer, nie sposób nie dostrzec, że kategoria sensu życia może być wyprowadzana z dwóch domen: rzeczywistości poznawanej bezpośrednio (w tym struktur społecznych) lub kultury (czyli zespołu idei).

W pierwszym przypadku kategoria sensu życia odnosiłaby się do tzw. troski ostatecznej, o której mówi Archer, czyli troski będącej w przypadku danej jednostki jej troską podstawową, której wszystkie inne troski są podporządkowane. Owa troska może zostać ulokowana w porządku naturalnym, praktycznym, społecznym lub transcendentnym. Uznanie, że sens życia jest wyznaczany przez troskę ostateczną, prowadzi do kilku wniosków związanych z jego rozumieniem.

Po pierwsze, sens życia nie jest konstruowany, ale jest odkrywany – jest konsekwencją doświadczenia rzeczywistości, a w ostateczności „stanu" rzeczywistości otaczającej jednostkę. Związek między doświadczeniem rzeczywistości (a ostatecznie jej kształtem) oraz troskami jednostki dostrzec można na przykładach. Dla matki/ojca podstawową troską często staje się opieka nad

dzieckiem i wychowanie go. Temu celowi podporządkowane zostają wszystkie inne troski. W wielu przypadkach dla osób, które zostały rodzicami, troska o dziecko staje się więc sensem życia. Tego typu troska nie jest jednak doświadczana przez osoby nieposiadające dzieci. Rzeczywistość „nie dała" im niejako szansy na pojawienie się jej oraz zmierzenie się z wyzwaniem umieszczenia jej w hierarchii trosk. Swoją hierarchię muszą zbudować z innych trosk, wskazując najpierw wśród nich troskę, która stanie się troską ostateczną.

Innym przykładem troski, doświadczanej przez człowieka, ale niedoświadczanej powszechnie, jest troska o własny dom/mieszkanie. To nie jest troska o dach nad głową, ale o „rzecz", która należy do jego rodziny i o którą trzeba dbać. Troski tej doświadcza młody człowiek, ponieważ owa „rzecz" stanie się kiedyś jego własnością, on przejmie za nią całkowitą odpowiedzialność. Taka troska nie jest jednak identyfikowana przez osoby wychowywane w pieczy zastępczej, ponieważ budynek domu dziecka nie jest własnością ich rodzin, ale należy do samorządu lub stowarzyszenia prowadzącego placówkę, a wychowankowie wcześniej lub później będą zmuszeni go opuścić.

Po drugie, sens życia może ulegać zmianie, co więcej, można uznać, że różne etapy w życiu implikują różne sensy życia, związane z pojawianiem się nowych trosk. Świat młodego człowieka, ucznia szkoły średniej, pozwala zidentyfikować troski o rodziców, rodzeństwo, własną przyszłość czy kompetencje profesjonalne warunkujące późniejszą pracę zawodową. Specyficzne sytuacje przynoszą z pewnością wiele innych trosk, związanych jednak zazwyczaj z troską o siebie i swoje funkcjonowanie w przyszłości. Wejście w sytuację pracy zawodowej łączy się z odkryciem nowych trosk, związanych z opieką nad osobami, za które danej osobie powierzono odpowiedzialność: za uczniów w przypadku nauczyciela, za pacjentów w przypadku lekarza, za pasażerów w przypadku kierowcy. Założenie rodziny łączy się z troską o męża/żonę, dzieci, wnuki, później pojawia się troska o chorych i umierających rodziców.

Idąc tym tokiem myślenia, należy uznać, że troski transcendentne pojawiają się tylko wówczas, gdy jednostka doświadcza rzeczywistości transcendentnej. To doświadczenie może pojawić się w różnych momentach życia i być wywołane odmiennymi sytuacjami. W tym kontekście istotne jest jednak, że sens życia, którym jest zjednoczenie z Bogiem, może pojawić się tylko u osób mających doświadczenie, przemawiające za istnieniem kochającego Boga.

Po trzecie, kultura (w tym edukacja) pomaga jedynie zidentyfikować rzeczywistość, nazwać troski i podpowiedzieć, w jaki sposób zadbać o to, co ważne. Siła przekazu kulturowego jest jednak warunkowana przez poznanie bezpośrednie. Obecne w kulturze idee, które pozostają w sprzeczności z troskami identyfikowanymi przez jednostkę, będą przez nią odrzucane. Przykładowo permisywizm obecny w kulturze, przyzwalający na swobodne kontakty seksualne z różnymi osobami, będzie odrzucany przez osoby zorientowane na

troskę o konkretną osobę, którą kochają i której nie chcą wyrządzić krzywdy. Z drugiej strony, brak takiej osoby i zorientowanie na własną przyjemność zmysłową mogą prowadzić do akceptacji treści kultury, w których argumentuje się na rzecz swobodnego nawiązywania przynoszących przyjemność zmysłową kontaktów seksualnych.

Teoria Archer koresponduje z takim rozumieniem sensu życia, które wskazuje, że może stać się nim byt (dobro) zidentyfikowany przez jednostkę jako warty osiągnięcia, czyli uznany za cel. Nie deprecjonuje ona jednak roli kultury w procesie odnajdywania sensu życia, tylko stara się adekwatnie określić jej rolę. Kultura pomaga ująć i zrozumieć otaczającą jednostkę rzeczywistość, a także wskazać bardziej i mniej istotne jej elementy. Podpowiada także, jakie podejmować działania w odniesieniu do otaczającej rzeczywistości, aby zatroszczyć się o to, co ważne. Innymi słowy, dla odnajdywania sensu życia znacząca jest także treść kulturowego przekazu, która może pomagać jednostce uporządkować obraz indywidualnego świata albo ów proces komplikować, utrudniać. W przekazie kulturowym świat może jawić się jako sensowny albo pozbawiony sensu. Kulturę można w tym wypadku rozumieć jako czynnik nadający sens w znaczeniu „czyniący zrozumiałym", „ukazujący przyczynowość i celowość".

W perspektywie teorii Margaret Archer dostrzeżenie sensu życia uwarunkowane jest zatem zarówno rzeczywistością, która otacza jednostkę, którą poznaje ona bezpośrednio i w której lokują się jej troski – rzeczywistością, która w pewnym sensie „potrzebuje" owej jednostki, jak i rozumieniem owej rzeczywistości, dzięki któremu owa jednostka potrafi uznać rzeczywistość za uporządkowaną, poddaną określonym prawom, umożliwiającą osiąganie konkretnych celów. Należy zwrócić uwagę na współzależność obu czynników warunkujących odkrywanie sensu. Kluczową rolę odgrywa sama rzeczywistość, w której jednostka może być potrzebna lub zbędna i w której jednostka może ulokować swoje troski. Samo postrzeganie rzeczywistości jako sensownej nie sprawi jednak, że jednostka odnajdzie w niej sens własnego życia. Z drugiej strony rzeczywistość może tworzyć przestrzeń dla jednostki, w którą mogłaby się ona zaangażować i za którą mogłaby wziąć odpowiedzialność, ale przekaz kulturowy może być na tyle skomplikowany i niespójny, że jednostka może doświadczać trudności z identyfikacją trosk oraz określaniem ich ważności, a także sposobów dbania o to, co ważne.

Podsumowując, należy stwierdzić, że teoria Archer kwestionuje przeświadczenie, że sens życia wyznaczany jest w narracji kulturowej, ponieważ owa teoria implikuje tezę, że fundamentalną rolę w odkrywaniu przez jednostkę sensu życia odgrywa doświadczana bezpośrednio rzeczywistość ją otaczająca, w której jednostka lokuje swoje troski i za którą bierze odpowiedzialność. Skupiając się na życiu wspólnotowym, spróbujmy przyjrzeć się w ostatnim punkcie, jakie wnioski praktyczne wynikają z tej teorii.

4. Wspólnotowe uwarunkowania odkrywania sensu

Wyciągając wnioski z teorii sformułowanej przez Margaret Archer, należy stwierdzić, że uwarunkowaniem dla odkrywania przez jednostkę sensu życia jest między innymi życie wspólnotowe. Sens życia jest bowiem często odkryciem takiej przestrzeni w życiu wspólnotowym, za którą dana jednostka może czuć się odpowiedzialna.

Aby pogłębić rozumienie tej prawdy, warto przyjrzeć się uważniej samemu życiu wspólnotowemu. Toczy się ono wokół tak zwanego dobra wspólnego. Jest to dobro, do którego zdobycia dążą członkowie wspólnoty (Wojtyła 1994, s. 404-406; Hussain 2018). Dążenie do owego dobra we wspólnocie nie tylko umożliwia danej jednostce osiągnięcie tego, czego zdobycie byłoby dla niej niemożliwe przy indywidualnym wysiłku, ale stanowi także wsparcie dla innych w zdobywaniu owego dobra. Zaangażowanie we wspólne działanie jest więc nie tylko motywowane egoistycznym interesem, ale także troską o innych. Poprzez własny wysiłek jednostka wspiera innych (Krąpiec 2001). Aspekt altruistyczny najłatwiej dostrzec, analizując życie rodzinne. Zaangażowanie jednostki na rzecz dobra wspólnego ma na celu nie tyle osiągnięcie tego dobra dla siebie, ile umożliwienie korzystania z niego przez innych, i to przez konkretnych innych.

Na życie wspólnotowe warto też spojrzeć z innej strony. Fakt, że jednostka włącza się we wspólne dążenie do dobra wspólnego, ofiarowując swoje umiejętności, kompetencje, siły, czas, czyni sensownym także wysiłek innych. To zaangażowanie sprawia, że inni – widząc szansę na osiągnięcie dobra – także podejmują pracę, angażują się w życie wspólnotowe. W ten sposób zaangażowanie jednej osoby daje innym szansę na odnalezienie celu/sensu życia. Oni również poprzez własny wysiłek, poprzez pracę na rzecz wspólnoty mogą przyczynić się do dobra innych. Prawidłowość ta ma znaczące implikacje pedagogiczne (Wrońska 1999; Horowski 2015, s. 367-374).

Idąc tym tropem myślenia, należy stwierdzić, że przeszkodą w odnalezieniu sensu życia jest wykluczenie jednostki ze wspólnoty. Warto zwrócić uwagę, że wykluczenie ze wspólnoty jest czymś innym niż wykluczenie z grupy. Wykluczenie ze wspólnoty to wykluczenie z realizacji dobra wspólnego, pozbawienie kogoś możliwości zaangażowania w realizację tego dobra. Wykluczenie z grupy to brak akceptacji dla jakiejś osoby, odrzucenie jej przez grupę, niechęć do utrzymywania z nią kontaktów. O ile wykluczenie z grupy jest równoznaczne z wykluczeniem ze wspólnoty, to uczestnictwo w grupie nie jest równoznaczne z uczestnictwem we wspólnocie. Jednostka może być akceptowana przez grupę do tego stopnia, że grupa może troszczyć się o nią, a równocześnie danej osobie może nie zostać powierzona żadna odpowiedzialność za realizację jakiegoś aspektu dobra wspólnego (Horowski 2018).

Wykluczane ze wspólnoty a niewykluczane z grupy bywają osoby niepełnosprawne, które z jednej strony otaczane bywają wielką troską, a z drugiej strony nie powierza się im żadnych obowiązków i żadnej odpowiedzialności. Inny przykład stanowią osoby żyjące na marginesie społeczeństw (bezrobotne, bezdomne), które utrzymywane są przez organizacje pomocy społecznej oraz przez organizacje charytatywne, a równocześnie owe środki są dla nich swoistym komunikatem, że są niepotrzebne w życiu społecznym. Relacje wykluczające mogą pojawić się także w życiu rodzinnym, gdy jedna osoba przejmuje całą odpowiedzialność za rodzinę – jej utrzymywanie oraz funkcjonowanie wewnętrzne. Czyni to z jednej strony w trosce o innych, a z drugiej strony zawłaszcza przestrzeń ich odpowiedzialności, sprawiając, że czują się niepotrzebni. Konsekwentnie, może to prowadzić u pozostałych członków rodziny do trudności z identyfikacją trosk i sensu życia w rodzinie.

Analizując zagadnienie wspólnotowych uwarunkowań sensu życia, warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden rodzaj wspólnoty, która może być dla jednostki punktem odniesienia i przestrzenią odnajdywania sensu życia – wspólnotę budowaną w ramach życia religijnego – Kościół. W teorii Carla Marii Martiniego, w której interpretuje on ewangelie jako podręczniki chrześcijańskiego wtajemniczenia, korzystający z nich uczeń – upraszczając – przechodzi drogę od doświadczenia religijnego (Ewangelia wg św. Marka), poprzez odnalezienie się we wspólnocie (Ewangelia wg św. Mateusza), do zaangażowania – do momentu, w którym zostaje mu powierzona misja (Ewangelia wg św. Łukasza). Ostatnim etapem jest przejęcie odpowiedzialności za wspólnotę, stanięcie na jej czele (Ewangelia wg św. Jana), co można uznać za szczególną formę misji (Kochel 1991). Kluczowy dla niniejszych rozważań byłby etap, do którego formuje św. Łukasz, etap misji, etap, na którym jednostka powinna odkryć swoje zadanie do zrealizowania, nadające sens jej życiu (Martini 1999). Aby jednostka mogła to uczynić, konieczne jest jednak stworzenie dla niej przez wspólnotę przestrzeni do tego zaangażowania, przestrzeni, w której coś od niej zależy (Sadłoń 2015). W przeciwnej sytuacji jednostka czuje się niepotrzebna i poszukuje sensu życia w innych wspólnotach.

W świetle prowadzonych tutaj analiz nietrudno przyznać, że tylko część grup społecznych spełnia kryteria wspólnot, czyli grup, w których możliwe jest zaangażowanie w realizację dobra wspólnego. Wiele grup – w tym grupy ludzi wierzących – nie tworzy wspólnot. Opierają się one na pracy jednej lub kilku osób, niekiedy bardzo ofiarnej, ale *de facto* „wykluczającej" innych ze wspólnoty. Konsekwentnie należy także przyznać, że grupy wykluczające „wspólnotowość" nie tworzą uwarunkowań, by u należących do nich jednostek pojawiły się troski społeczne. Tam gdzie czegoś brak, tam tego czegoś nie można odkryć. W efekcie funkcjonująca w takich grupach jednostka nie odkryje sensu własnego życia we wspólnocie.

*

Przeprowadzona powyżej refleksja nad socjologiczną teorią, sformułowaną przez Margaret Archer, prowadzi najpierw do wniosku, że sens życia jest nie tyle formułowany, ile odkrywany w ramach bezpośredniego doświadczenia rzeczywistości i pojawiających się w ramach tego doświadczenia trosk. Innymi słowy, o sensie życia jednostek nie decyduje jakość narracji kulturowej, w jakiej jednostka funkcjonuje, ale istnienie takich obszarów w otaczającej jednostkę rzeczywistości, za które może wziąć ona odpowiedzialność. Narracja kulturowa może pomóc lub utrudnić identyfikację takich obszarów i konsekwentnie odkrycie sensu życia, lecz jej rola jest wtórna i uzależniona od kontekstu, w jakim funkcjonuje jednostka (jej relacji z otaczającymi ją rzeczami i osobami, w tym z Osobą Boga). Na podstawie przeprowadzonej refleksji można również określić, jaka jest rola wspólnoty w odkrywaniu sensu życia przez jednostkę. Owa rola polega przede wszystkim na tworzeniu dla jednostek przestrzeni, w jakiej mogłyby przejąć odpowiedzialność za realizację dobra wspólnego. Taką rolę odgrywają tylko wspólnoty włączające. Akceptacja jednostki przez grupę nie prowadzi automatycznie do wypełnienia tej roli. W świetle powyższych stwierdzeń można podjąć próbę oceny różnych grup pod kątem tworzenia dla jednostek przestrzeni do odkrywania sensu życia – w tym „grup" rodzinnych czy religijnych.

THE COMMUNITY AS A SPACE FOR DISCOVER THE MEANING OF LIFE. IMPLICATIONS OF THE SOCIOLOGICAL THEORY OF MARGARET S. ARCHER

SUMMARY

The analysis undertaken in this article aimed to answer the question of how an individual discovers/constructs the meaning of life. This analysis was carried out from the perspective of the sociological theory of Margaret S. Archer – named by her the morphogenetic approach. This approach has also been deepened with references to the neo-Thomistic philosophy of education. The analysis was divided into four parts, in which the following issues were raised in sequence: (1) contemporary cultural understanding of the issue of discovering/constructing the meaning of life; (2) the sociological theory of Margaret Archer; (3) the concept of discovering/constructing the meaning of life derived from Archer's theory; (4) the conditions of this process created by the community. The analysis leads to the conclusion that the meaning of life is discovered by the individual in so-called ultimate care in direct cognition; that is,

it is not mediated in culture while culture itself (including education) supports the individual in naming and understanding what is important, indicating ways of caring about what is important. This statement leads to the conclusion that the discovery of the meaning of life by an individual is conditioned by the structure of community life which is either ready to include the individual in concern for the common good or excludes the individual from the community.

Keywords: meaning of life; ultimate concern; morphogenetic approach; neo-Thomistic pedagogy; Margaret Archer; inclusion in the community; exclusion from the community

Słowa kluczowe: sens życia; troska ostateczna; podejście morfogenetyczne; pedagogika neotomistyczna; Margaret Archer; włączenie do wspólnoty; wykluczenie ze wspólnoty

BIBLIOGRAFIA

Archer M. (1988), *Culture and Agency. The Place of Culture in Social Theory*, Cambridge.
Archer M. (1995), *Realist Social Theory: the morphogenetic approach*, Cambridge.
Archer M. (2006), *Persons and Ultimate Concerns: Who We Are Is What We Care About. Conceptualization of the Person in Social Sciences*, "Pontifical Academy of Social Sciences, Acta" 11, s. 261-283.
Archer M. (2013), *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Kraków.
Archer M., Collier A., Porpora D. (2004), *Transcendence. Critical realism and God*, London–New York.
Böhner P., Gilson É. (1962), *Historia filozofii chrześcijańskiej*, Warszawa.
Bronk A. (1998), *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin.
Eagleton T. (2008), *The Meaning of Life: A Very Short Introduction*, Oxford.
Horowski J. (2015), *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Toruń.
Horowski J. (2018), *Social maladjustment as a result of exclusion from social life. Reflections from the point of view of the Neo-Thomistic philosophy of education*, "Studium Educationis" 3, s. 23-34.
Hussain W. (2018), *The Common Good*, w: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, red. E.N. Zalta, https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/common-good/ [dostęp: 20.03.2019].
Janaszek-Ivaničková H. (1996), *Od modernizmu do postmodernizmu*, Katowice.
Kochel J. (1991), *Formacja chrześcijańska według czterech Ewangelii w koncepcji kardynała Carlo Marii Martiniego*, „Horyzonty Wiary" 8, s. 23-33.
Krąpiec M.A. (2001), *Dobro wspólne*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, Lublin, t. 2, s. 628-639.
Krąpiec M.A. (2005), *Ja – człowiek*, Lublin.
Lyotard J.-F. (1997), *Kondycja ponowoczesna*, „Sztuka i Filozofia" 13, s. 25-35.
Maritain J. (2005), *Nauka i mądrość*, Warszawa–Ząbki.
Martini C.M. (1999), *Głosić Jezusa. Medytacje nad Ewangelią św. Łukasza*, Kraków.
Metz T. (2007), *New Developments in the Meaning of Life*, "Philosophy Compass" 2, s. 196-217.
Metz T. (2013), *The Meaning of Life*, w: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, red. E.N. Zalta, https://plato.stanford.edu/archives/sum2013/entries/life-meaning/ [dostęp: 20.03.2019].

Michalski J.T. (2011), *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Toruń.
Mrozowicki A. (2013), *Człowieczeństwo: struktura i sprawstwo w teorii socjologicznej Margaret S. Archer*, w: M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Kraków, s. VII-XL.
Sadłoń W. (2015), *Kapitał społeczny a moralność*, w: *Leksykon socjologii moralności*, red. J. Mariański, Kraków, s. 272-277.
Sadłoń W. (2016), *Edukacja religijna jako kierunek badań interdyscyplinarnych*, w: *Tradycja i innowacja w polu refleksji socjologii religii*, red. S. Zaręba, I. Borowik, Warszawa, s. 109-126.
Schinkel A., De Ruyterand D.J., Aviram A. (2016), *Education and Life's Meaning*, "Journal of Philosophy of Education" 3, s. 398-418.
Starnawski W. (2008), *Prawda jako zasada wychowania*, Warszawa.
Swieżawski S. (1995), *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Poznań.
Wojtyła K. (1994), *Osoba: podmiot i wspólnota*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin, s. 371-414.
Woroniecki J. (2002), *U podstaw kultury katolickiej*, Lublin.
Wrońska K. (1999), *Karola Wojtyły teoria uczestnictwa jako podstawa formułowania personalistycznej koncepcji wychowania społecznego*, „Paedagogia Christiana" 4, s. 24-36.
Zawojska T. (2017), *Wychowanie oparte na wartościach chrześcijańskich jako odpowiedź na poczucie kryzysu sensu we współczesnym świecie*, „Paedagogia Christiana" 20, s. 33-49.
Zwergel H. A. (2001), *Potrzeba tożsamości i sensu w (post)modernistycznym świecie – wyzwanie dla szkolnej lekcji religii*, „Paedagogia Christiana" 8, s. 9-20.

Jarosław Horowski – prof. UMK dr hab., pracuje w Instytucie Nauk Pedagogicznych na Wydziale Filozofii i Nauk Społecznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, ważniejsze publikacje: *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej* (Toruń 2015); *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku* (Toruń 2007), redaktor naczelny czasopisma „Paedagogia Christiana".