

BARBARA SMOLIŃSKA-THEISS

IRENA SENDLEROWA – ETOS SŁUŻBY SPOŁECZNEJ

ABSTRAKT

Irena Sendlerowa sytuuje się w gronie najwybitniejszych postaci polskiej pracy społecznej. Na to miano zasłużyła, ratując dzieci żydowskie z warszawskiego getta. To niewątpliwie heroiczne działanie w sytuacji skrajnej jest odbiciem formacji społecznej i zawodowej, którą Sendlerowa zdobyła w gronie wychowanków Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej. Była to unikalna edukacja i praktyka społeczno-zawodowa łącząca kompetencje zawodowe z postawą społeczną – profesjonalizm z etosem służby społecznej.

Słowa kluczowe: Irena Sendlerowa, Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej, służba społeczna, praca socjalna, etos zawodowy

Irena Sendlerowa – postać zwykła i niezwykła. Swoją biografią zasłużyła na miano osoby roku 2018. To niewątpliwie wielkie wyróżnienie, ale także wyzwanie dla historyków i biografów Sendlerowej (Grubowska, 2014; Mieszkowska, 2009, 2017; Bikont, 2017). W kolejnych publikacjach starają się oni dotrzeć do faktów, zbudować obraz najbliższy tzw. prawdzie historycznej. Uwagę przyciągają wybrane elementy, przede wszystkim ratownictwo dzieci żydowskich z warszawskiego getta. Pojawiają się różne interpretacje biografii Sendlerowej, są przywoływane różne konteksty. Nie jest to zadanie łatwe dla historyka czy dziennikarza dokumentalisty. Brakuje wiarygodnych i jednoznacznych źródeł. Irena Sendlerowa nie pisała wiele, nie spisała, nie zarejestrowała szerszej opowieści o swoim życiu. Jej biografie buduje się dzisiaj z różnych wycinków narracji, czasami sprzecznych, niepełnych, redukujących głos świadków życia Sendlerowej.

Jej pełniejsza biografia ciągle czeka na swojego autora, który, wykorzystując pozostawione przez Sendlerową zapiski, dzienniki, przedstawi obraz życia nie tylko kobiety ratującej z getta żydowskie dzieci, lecz również osoby niezwykłej, kreatywnej, niezależnej, podążającej w życiu własnymi ścieżkami.

Takie pytania stawiają dzisiaj nie tylko akademicy. W dzisiejszym świecie w przestrzeni publicznej coraz wyraźniej pojawia się pytanie, jak to się dzieje, że pośród nas, ludzi, którym Pan Bóg dał w miarę podobny kapitał rozwojowy, zdarzają się osoby niezwykle. Takie pytanie stawiali dawni psychologowie, socjologowie i pedagodzy. Charlotte Bühler (z domu Malachowski – pierwsza kobieta w Niemczech z habilitacją z psychologii), słynna badaczka rozwoju dziecka, już latach 30. XX w. odkrywa, że rozwoju człowieka nie można zamykać w ramach dzieciństwa. Bühler bardzo ciekawie, szczegółowo i drobiazgowo analizuje różne biografie, szukając tzw. obiektywnych struktur ludzkiego życia, a dokładniej biegu życia (Bühler, 1999). Przyglądając się biografiami polityków, odkrywców, artystów, ale i zwykłych ludzi, stawia jednocześnie pytanie, jak to się dzieje, że ich dzieła wykraczają poza ich życie. Bühler łączy to z kreatywnością, z twórczością człowieka, z jego aktywnością, ale jednocześnie zwraca uwagę na biograficzny schemat życia człowieka, na znaczące, przełomowe momenty w tym życiu. Dostrzega także znaczenie specyficznego, nie całkiem behawioralnego czynnika, jakim w biegu życia jest przeznaczenie i indywidualne wybory.

Jest to stanowisko korespondujące z tym, co 10 lat wcześniej (w 1923 r.) w posłowie do dzieła *Chłop polski w Europie i w Ameryce* ogłaszał Florian Znaniecki (1976). Znaniecki pisał o rzeczywistości społeczno-kulturowej, o działaniu człowieka nasyconym współczynnikiem humanistycznym. To działanie zawsze jest czyjeś, niesie określoną wartość, ma swoją treść i znaczenie. „Człowiek wrastając w cywilizację swego środowiska i biorąc udział w unormowanych stosunkach i grupach społecznych, uczy się przy pomocy innych umyślnie organizować swą osobowość społeczną w swoiste systemy, kształtuje siebie jako istotę społeczną” – dowodzi Znaniecki (1974, s. 105). Znaniecki wpisuje biografię człowieka w teorię wiedzy, nadaje jej ontologiczny i epistemologiczny charakter. Buduje nowy paradygmat metodologiczny.

Ten właśnie element wartości bardzo mocno pojawia się w biografii, a właściwie biografistyce Jana Szczepańskiego (2003), który dużo mówił o etosie, chłopskim etosie pracy i ziemi. Szczepański opowiadał o specyficznym miejscu i kulturze, o Śląsku Cieszyńskim i kulturze czy o religii protestanckiej. Zarówno on, jak i później Piotr Sztompka (2005, s. 53 i in.), śladem wielkich myślicieli społecznych ostatniego stulecia, zwracają uwagę na dwa podstawowe elementy wyznaczające biografię człowieka: czas i miejsce. Czas i miejsce wyznaczają rozwój, zmianę, stawanie się człowieka i społeczeństwa. Mowa tu o czasie fizycznym, biologicznym, historycznym, biograficznym, o czasie liniowym, kołowym, o trwaniu, zmienno-

ści, o wektorach czasu, o trwaniu w czasie i wykraczaniu poza swój czas (Adam, 2010, s. 64 i in.). Józef Kozielecki (1987) pisał o transgresji. Takim człowiekiem transgresji był niewątpliwie Janusz Korczak, ale także Irena Sandlerowa.

Na czym polegała ta transgresja, z czego wyrosła, jakie dzieła, jakie sensy i znaczenia niosła dla samej Sandlerowej, dla jej środowiska zawodowego, jej pokolenia i dla nas dzisiaj?

Dla pedagoga jest to pytanie o fenomen Sandlerowej, na czym polega taka niezwykła biografia, jak się tworzyła. Dzisiaj są to już inne interpretacje niż to pokazywali Büchler, Znanięcki, Szczepański. Dzisiejsza psychologia rozwojowa, ale także pedagogika dorosłych, sięgając do konstruktywizmu, traktuje o rozwoju człowieka w perspektywie horyzontalnej i wertykalnej, liniowym uczeniu się, zdobywaniu doświadczeń (Alheit, 2011, s. 12). Rozwój horyzontalny jest podstawowy, liniowy, polega na gromadzeniu wiedzy i doświadczeń, jest kumulatywny, dotyczy w zasadzie każdego człowieka. Ale obok tego rozwoju pojawia się wertykalna transformacja, która niesie zmianę oglądu rzeczywistości, przemianę świadomości. To biografia ludzi niezwykłych, kreatywnych, twórczych innowacyjnych. Ich rozwój można określić metaforą wysokości (widzą oni więcej, mają szerszą perspektywę), obok tego pojawia się metafora szerokości (wyraża większą zdolność widzenia rzeczy złożonych, tworzenie nowych znaczeń, szerszą zdolność widzenia kontaktów, uwarunkowań); wreszcie metafora głębi, która odsłania różne perspektywy, sięga do wartości.

Te bardzo rozwinięte dzisiaj badania amerykańskich psychologów pokazują postkonwencjonalny rozwój człowieka, który – jak powtarza Marzanna Kielar (2015, s. 59) – prowadzi jednostkę ku indywidualizacji i autonomii, a następnie ku wzrastającemu poczuciu jedności z innymi i uniwersum. W świetle tej teorii mogę powiedzieć o sobie: „Jestem kreatywna, niezależna, inna, a jednocześnie dostrzegam wspólne dobro, wspólne wartości”. Osoby charakteryzujące się postkonwencjonalnym rozwojem (jak pokazują badania) świadomie kierują swoją biografiami, biorą sprawy w swoje ręce, a jednocześnie zwracają się w stronę osób podobnie myślących, szukają wspólnoty wartości i działania (Perkowska-Klejman, 2013). Mówiąc obrazowo i potocznie, te niezwykle biografie nie wyrastają na ugorze. Nie są one także dla nas obojętne.

W dzisiejszej pedagogice biografia jest ważnym, atrakcyjnym, a może modnym przekazem, jest treścią i środkiem uczenia się. Uczymy się ze swojej i z cudzej biografii. Ten wątek uczenia się z biografii innego jest dzisiaj

mocno podnoszony przez pedagogów. Dotyczy całego życia albo wybranych jego etapów, stron. Można mówić o biografii, trajektorii cierpienia, odwagi etc. Biografia odsłania, przybliża nam postać Innego, Drugiego. Drugi staje na drodze naszego życia, staje się dla nas współobecny przez różne przekazy ustne, filmowe etc. Widzimy jego trajektorię życia, fazy biograficzne, struktury poznawcze, momenty przełomowe, struktury przejścia, pasaży i tranzycje. Najważniejsze jednak, że tworzy się relacja osobowa między nim a nami (Dubas, 2011, s. 7).

Nie każda relacja jest uczeniem. Warunkiem koniecznym jest refleksja na biografią innego, odnoszenie tej biografii do naszej wiedzy o świecie, o sobie, do wiedzy zawodowej. Namysł, refleksja nad biografią Innego przynosi nowe treści, nowe bycie w świecie, prowadzi do tego, że sami się zmieniamy. Jest uczeniem się transformatywnym – mówią badacze zajmujący się uczeniem (Illeris, s. 66). To uczenie się jest tym wyraźniejsze, im bardziej ten Drugi jest nam bliski, im bardziej identyfikujemy się z nim, im bardziej stanowi dla nas wzór, jest zagadką i wyzwaniem.

Dzisiaj staje przez nami Irena Sendlerowa ze swoją niezwykłą biografią. Irena Sendlerowa jest nam szczególnie bliska. Można nieskromnie powiedzieć: jest jedną z nas, wyrosła w naszym środowisku pedagogów, pracowników społecznych, należy do tego środowiska.

Irena Sendlerowa w 1927 r. rozpoczęła studia prawnicze na Uniwersytecie Warszawskim, szybko jednak przeniosła się na Wydział Humanistyczny, gdzie studiowała polonistykę. Był to trudny czas dla uniwersytetu. Z jednej strony rosła ranga uczelni, powiększała się liczba studentów (10 000) i profesorów (250). Z drugiej strony do głosu dochodził nacjonalizm i antysemityzm, Związek Akademicki Młodzież Wszechpolska i inne organizacje narodowe coraz mocniej demonstrowały niechęć do studentów pochodzenia żydowskiego (zob. Źródła internetowe: *Dzieje*, 2017; *Rzeczpospolita*, 2017). Pojawiły się propozycje getta ławkowego, *numerus clausus*, które później zostały usankcjonowane decyzjami ministra i rektorów. Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Warszawskiego wyraźnie sprzeciwił się podziałom narodowym i religijnym. Wśród nich Irena Sendlerowa, która w akcie protestu skreśliła w swoim indeksie pieczętkę, w których miejscach ma siadać na sali wykładowej. Za ten czyn została zawieszona w prawach studenta. Powrót na uczelnię wcale nie był łatwy. Tym z pozoru drobnym aktem Irena Sendlerowa pokazała swoją niezależność myślenia i działania, gotowość do ponoszenia konsekwencji w obronie własnych wartości.

FORMACJA ZAWODOWA IRENY SENDLEROWEJ

W 1932 roku Irena Sendlerowa trafiła do nowego środowiska. Podjęła pracę w Sekcji Opieki nad Matką i Dzieckiem Obywatelskiego Komitetu Pomocy Społecznej w Warszawie związanej w Wolną Wszechnicą Polską (WWP)¹⁾. Trafiła do specyficznego środowiska, w którym kształtowała się polska praca socjalna i pedagogika społeczna. Odebrała specjalną formację intelektualną, społeczną i zawodową, której pozostawała wierna do końca życia. Bez tego związku ze Studium Pracy Społeczno-Oświatowej i wychowankami Heleny Radlińskiej trudno jest zrozumieć biografię Ireny Sendlerowej.

Wolna Wszechnica Polska to prywatny Uniwersytet II Rzeczypospolitej powstały z przekształcenia Towarzystwa Kursów Naukowych i innych podmiotów edukacyjnych. Uczelnia ta od początku starała się o niezależność, o niepodleganie nastrojom i naciskom politycznym. Przyjmowała studentów różnych narodowości i religii, wśród jej słuchaczy było wiele osób ze środowisk chłopskich i robotniczych, były siostry zakonne i księża, a obok tego zwolennicy partii lewicowych. Wykładowcami Wszechnicy byli ludzie o różnych poglądach społecznych i politycznych. Znaleźli się w wśród nich: Ludwik Krzywicki, Konstanty Krzeczkowski, Aniela Szcówna, Józefa Joteyko, Jan Wł. Dawid, Kazimierz Kornilowicz, Stefan Czarnowski, Antoni Bolesław Dobrowolski, Józef Chałasiński (Skubała-Tokarska, 1967, s. 109–213).

Na WWP nie było getta ławkowego, wszelkie próby wtargnięcia na wykłady bojówek młodzieżowych spotykały się ze zdecydowanym odporem. Nie było to w smak władzom ministerialnym, WWP pominięto w formalnym wykazie polskich uniwersytetów, problemem był cenzus naukowy świadectw WWP.

Zgodnie ze Statutem WWP z 1919 r. powołano cztery wydziały: Matematyczno-Przyrodniczy, Humanistyczny, Nauk Politycznych i Społecznych oraz Wydział Pedagogiczny. To właśnie Wydział Pedagogiczny WWP stał

¹⁾ Sekcja powstała w 1928 r. z inicjatywy słuchaczek Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej. Była miejscem praktyk studenckich. Kierownikiem była Maria Uziembło. Sekcja zajmowała się opieką otwartą nad dzieckiem i rodziną, poradnictwem wychowawczym i zawodowym. Prowadziła także poradnictwo i pomoc prawną. Z dniem 1 stycznia 1935 r. sekcja została zlikwidowana, a jej pracownicy włączeni do Wydziału Opieki Społecznej i Zdrowia Publicznego. W zespole nie znalazł się dr Czesław Wroczyński, inicjator zmian i reformator systemu opieki na terenie Warszawy. Zob. A. Uziembło (1995), s. 20.

się ogniskiem myśli pedagogicznej i pierwszą w niepodległej Polsce instytucją kształcenia nauczycieli. Przygotowywał on nauczycieli szkół średnich, kształcił pedagogiczne kadry naukowo-badawcze. (Kilka lat później w 1926 r. powstaje pierwsza Katedra Pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim kierowana przez Bogdana Nawroczyńskiego) (tamże, s. 124–131).

W 1925 r. przy Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej powstaje Studium Pracy Społeczno-Oświatowej kierowane przez Helenę Radlińską. Było ono odpowiedzią na niezwykle rozwinięty zwłaszcza na terenie Królestwa Polskiego ruch oświatowy, o którym Norman Davies pisał, że był ewenementem w skali europejskiej, „jedynym sukcesem” dwudziestolecia międzywojennego (Davies, 1997, s. 534). Bardzo wyraźnie pokazał to i udokumentował w swoich pracach Ryszard Wroczyński. Studium Pracy Społeczno-Oświatowej miało zrazu kształcić nauczycieli ludzi dorosłych, bibliotekarzy, kooperatystów (spółdzielców) i innych działaczy oświatowych (Skubała-Tokarska, 1967, s. 182). Rychło jednak okazało się, że potrzeby społeczno-edukacyjne są znacznie szersze. W ramach Studium powstały specjalności: oświata dorosłych, organizacja życia kulturalnego, obejmująca także problemy samorządu i spółdzielczości, bibliotekarstwo oraz opieka społeczna nad dziećmi kierowana przez Czesława Babickiego. W programie tej specjalności znalazły się przedmioty: społeczeństwo dziecięce prowadzone przez Janusza Korczaka, higiena społeczna, którą wykładał dr Czesław Wroczyński – lekarz, Generalny Dyrektor Służby Zdrowia na randze wiceministra, oraz wychowanie przedszkolne i opieka społeczna na wsi (Szubert, 1966, s. 39).

Studium Pracy Społeczno-Oświatowej było wyjątkowym środowiskiem naukowym i praktycznym. Powstało jako odpowiedź na nabrzmiałe problemy społeczne, takie jak: w szczególności analfabetyzm, bieda, bezrobocie, brak higieny, choroby zakaźne, trudna kwestia mieszkaniowa, zwłaszcza w Warszawie. Miało kształcić liderów, przodowników zmiany społecznej, pracowników społecznych i pedagogów społecznych.

Radlińska, tworząc Studium, sięgnęła do zachodnich wzorów kształcenia, a jednocześnie bardzo mocno zwróciła się ku wyzwaniom społecznym II Rzeczypospolitej. Walka z analfabetyzmem, praca oświatowa i kulturalna na wsi i w środowiskach robotniczych, powszechna szkoła, samorządność i spółdzielczość, a jednocześnie pomoc matce i dziecku, miały być drogą budowania Niepodległej.

Udało się zbudować w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej specyficzne środowisko studentów i wykładowców. Trafiła tam międzywojen-

na elita społeczno-pedagogiczna, absolwenci najlepszych uczelni zagranicznych przywożący nową myśl społeczną. To nie na uniwersytet, ale do WWP przyjeżdżał J. Piaget, wizytując polskie placówki zajmujące się pracą z dzieckiem (Smolińska-Theiss, 2013, s. 87).

Studium było bardzo nowoczesną na owe czasy instytucją kształcenia. Łączyło kształcenie z badaniem i działaniem (*action research*). Studentami były osoby najczęściej po wcześniejszych studiach: nauczycielskich, ekonomicznych, administracyjnych, rolniczych, lekarskich lub pielęgniarских i przynajmniej z rocznym doświadczeniem zawodowym w pracy społecznej. Musiały się wykazać dojrzałością i postawą społeczną. Studia trwały w zasadzie dwa lata. Pierwszy rok obejmowało kształcenie akademickie, w drugim roku student odbywał praktykę naprzemienną, połączoną z pisananiem empirycznej pracy dyplomowej opartej na własnym działaniu środowiskowym.

Radlińska postawiła przed sobą ambitne zadanie zbudowania służb społecznych w Polsce i stworzenia dla nich ram teoretycznych i organizacyjnych. Pojęcie „służby społeczne” występuje u Radlińskiej w dwóch znaczeniach. Jest to, po pierwsze, struktura organizacyjna i zawodowa, która tworzyła podwaliny pracy socjalnej i stanowiska czy zawodu pracownika socjalnego w Polsce. Radlińska definiowała służby społeczne bardzo szeroko. Był to zarówno: nauczyciel dorosłych, jako działacz środowiskowy (samorządowiec, agronom, działacz spółdzielczy), bibliotekarz i wreszcie osoba zajmująca się opieką nad matką i dzieckiem, w tym: pielęgniarka, położna, tzw. siostra środowiskowa, higienistka, opiekunka w żłobku, przedszkolanka, wychowawca w świetlicy środowiskowej, w domu dziecka i różnych placówkach opieki całkowitej, terapeuta, kurator, doradca zawodowy, pracownik socjalny zajmujący się pracą z dziećmi ulicy, z bezdomnymi, z osobami prostytuującymi się, z uzależnionymi, chorymi, z więźniami. To pojęcie służby społecznej wykracza dzisiaj poza ustawową pomoc i pracę socjalną i poza typowe stanowisko pracownika socjalnego. Słychać jednak głosy (Kaźmierczak, 2017) o przywrócenie szerokiej formuły służb społecznych w Polsce.

W drugim, węższym znaczeniu służba społeczna oznaczała etos zawodowy. Jak podaje Zofia Skubała-Tokarska (1967, s. 189), Studium kształciło kadry przydatne „w normalnym życiu narodu”, nazywano ich także „życiowcami”. Łączyli oni idee bojowników o niepodległą Polskę z pracą instruktorów i profesjonalistów na rzecz II Rzeczypospolitej, Helena Radlińska nazywała ich „przodownikami”. „Przodownik współczesny idzie w gromadzie, jak towarzysz i współpracownik, nigdy nie powinien naśladować

dobroczynicy, zstępującego z wysoka do maluczkich. Wartość jego pracy mierzy się nie tym, co uczynił sam, lecz tym, co potrafi wydobyć z gromady, wśród której i z którą pracuje,, – pisała Radlińska (1928). Budowana przez Helenę Radlińską praca społeczna i pedagogika społeczna miały być służbą w imię wartości, w imię przyszłości państwa i narodu, w imię fundamentalnej idei pomocy drugiemu człowiekowi w potrzebie. Służba społeczna oznaczała normę etyczną wychowanków Studium, była także zasadą kształcenia oraz pracy i roli społecznej absolwentów Studium.

Znaczenie etosu w kształceniu podkreślali mocno: Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Zygmund Mysłakowski. Kazimierz Sośnicki (s. 58) zaznaczał, że etos pojawia się tam, gdzie występuje kolizja, konflikt między różnymi normami. Czasami są to sprzeczności między normami prawnymi a moralnymi. Etos skłania do działań nie w imię nakazów, ale indywidualnych wyborów w imię wartości. Etos powstaje na fundamencie wiedzy, znajomości świata, siebie, własnej profesji, ale także jest kształtowany przez emocje, wolę i – jak stwierdza Sośnicki (tamże, s. 129) – przez sumienie pozwalające odróżnić dobro od zła.

W Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, dzięki wielu czynnikom dydaktycznym, społecznym, politycznym, dzięki specjalnemu klimatowi i relacjom między profesorami a słuchaczami, udało się coś niezwykłego. Udało się zbudować etos zbiorowy, grupowy, który staje się normatywnym punktem odniesienia dla całej grupy niezależnie od indywidualnych norm moralnych. Etos grupowy wyrasta na podstawie wspólnoty celów, ale także doświadczeń, socjalizacji, umacnia się w bezpośrednich relacjach. Buduje wspólnotę (Nowak, Cern, 2008, s. 31–32). Dzisiaj byśmy powiedzieli: jest rozumnością wychodzącą poza własny interes. Wyraża się w sytuacjach trudnych i w relacjach z drugim człowiekiem. Jest często oparty na prostych przekazach.

Irena Sendlerowa poznała je w rodzinie. Za swoim ojcem powtarzała „każdemu, kto tonie, należy podać rękę”. Studium Pracy Społeczno-Oświatowej nauczyło ją nie tylko podawania ręki, lecz również dostrzegania i wyszukiwania tonących. Powiązana z WWP Sekcja Opieki nad Matką i Dzieckiem Obywatelskiego Komitetu Pomocy Społecznej w Warszawie, do której trafiła 22-letnia Sendlerowa, przyjęła na siebie takie zadanie. Miała być placówką zarówno diagnozującą sytuację dzieci w Warszawie, jak i placówką pomocową. Przyjęła na siebie także zadanie zbudowania systemu wsparcia dziecka i rodziny w Warszawie.

Bardzo szybko okazało się, że w programie pracy społecznej rozwijanej przez środowisko wychowanków Radlińskiej centralne miejsce zajęło

dziecko i matka. Radlińska (1928, s. 170) pisała: „wszystkie dzieci mają jednakowe prawo do wszystkich dóbr świata, gdyż wszystkie noszą w sobie zadatki nowego życia ludzkości” i zaraz dodawała: „pomoc dziecku zaczyna się od pomocy matce”.

Sytuacja dzieci, matek ciężarnych w okresie kryzysu lat 30. XX w. była dramatyczna. Śmiertelność wśród niemowląt wynosiła 31%, co dziesiąte dziecko chorowało na gruźlicę, 20% było nią zagrożone, 67% miało powiększone gruczoły chłonne, 33% miało krzywicę. Wielkim problemem międzywojennej Warszawy było mieszkalnictwo. Aż 98% mieszkań nie miało ubikacji, 87% – bieżącej wody, 28% mieściło się w suterenach (Uziembło, 1995, s. 22). Szalejące bezrobocie, bieda, choroby zakaźne, choroby weneryczne, tzw. próby spędzania płodu za pomocą prymitywnych narzędzi – to diagnozowana przez pracowników społecznych codzienność wielu kobiet przedwojennej Warszawy. W tych warunkach praca społeczna stawała się etycznym i zawodowym nakazem.

To nie przypadek, że włączyły się do niej przede wszystkim kobiety. Początki pracy społecznej, pracy socjalnej na Zachodzie i w Polsce łączyły się z ruchem feministycznym. W Polsce miał on jednak inny charakter. Stawiał on kobiety w roli liderów, przodowników, którzy mieli zmieniać rzeczywistość. Fundamentem tej pracy była wielokrotnie powtarzana przez Radlińską (1935, s. 288) teza pedagogiki społecznej i pracy socjalnej: „jeżeli chcemy przetwarzać stosunki, musimy sięgnąć po pomoc jakiś żywych sił, które tkwią w tym właśnie środowisku. Nie możemy zmieniać sposobu życia ludzi inaczej niż w imię ideału, ale siłami człowieka. Wobec ludzkiego nieszczęścia, krzywdy, zła, wyzysku, niesprawiedliwości, pracownik społeczny nie może być bierny, nie może się dystansować wobec środowiska. Chcąc żyć według ideału musi przetwarzać świat”.

Dla wychowanków Studium Pracy Społeczno-Oświatowej to zdanie było głęboko uwewnętrznionym nakazem. Dzisiaj byśmy powiedzieli, że stało się ono habitusem polskiej pracy socjalnej. Stworzyło specjalną formację ludzi, którzy weszli do tego zawodu. Połączyli profesjonalizm z etosem indywidualnym i grupowym z jednoczesnym przekonaniem o misji społecznej. Ta misja nadawała im sens życia, status społeczny. Dla tej misji zaniedbywali czasami swoje własne rodziny lub rezygnowali z niej. Mieli poczucie grupy wybranej, naznaczonej specjalnym zadaniem. To była etyka pokolenia niepokornych. Nie byli rewolucjonistami. Wierzyli w sens racjonalnych i etycznych działań. Oni czuli się wybrańcami losu. Tworzyli w pewnym sensie elitę społeczną zaangażowaną w pracę u podstaw.

Dało to się wyraźnie poznać w czasie specjalnego projektu badawczego prowadzonego w latach 1992 i 1993 pod kierunkiem Wiesława Theissa, Anieli Uziembło, Małgorzaty Gładkowskiej. Był to projekt *oral history*, w którym dawne wychowanki Radlińskiej opowiadały o swoich wojennych i powojennych losach (Gładkowska, Uziembło, Theiss, 1995). Niestety nie znalazła się tam relacja Ireny Sendlerowej, chociaż jej postać przewijała się w wypowiedziach innych. Pogwarki socjalne pokazały bardzo wyraźne etosową formację pracowników społecznych związanych z Wolną Wszechnica Polską. Oni niezmiennie trwali na stanowisku pracy. Wojna, getto, powstanie warszawskie, obozy jenieckie, los dzieci Zamojszczyzny – to były dla nich zawodowe wyzwania.

„Nie róbcie ze mnie bohatera” powtarzała w wywiadach prasowych Sendlerowa, która – można powiedzieć – niezmiennie trwała na swoim stanowisku pracy. W zasadzie od 1932 r. do 1943 r. była zatrudniona w Wydziale Opieki Społecznej Zarządu miasta Warszawa, w którym zajmowała się pomocą dzieciom – wszystkim dzieciom.

Najtragiczniejsza była sytuacja dziecka żydowskiego skazanego na zagładę rozkazem hitlerowskiego oprawcy. Sendlerowa jako opiekun społeczny zdobyła dla siebie i dla współpracownicy – Ireny Schulz legitymacje pracownicze kolumny sanitarnej, której zadaniem było zwalczanie chorób zakaźnych w getcie. Wchodzili do getta kilkakrotnie w ciągu dnia. Wnosiły jedzenie, pieniądze, ubranie, szczepionki przeciw tyfusowi. Nawiązały kontakt z Centosem, następnie z Radą Pomocy Żydom oraz z ŻOB (Żydowską Organizacją Bojową).

W marcu 1979 r. Irena Sendlerowa, Jadwiga Piotrowska, Izabela Kuczowska i Wanda Drozdowska-Rogowiczowa przedłożyły oficjalne oświadczenie:

My niżej podpisane stwierdzamy, że w czasie wojny 1939–1945 pracując w Wydziale Opieki Społecznej i jego agendach – Ośrodkach Zdrowia i Opieki – Byłyśmy jednocześnie zaangażowanymi działaczami w Radzie Pomocy Żydom «Żegota». Z tego tytułu brałyśmy udział w ratowaniu dzieci żydowskich przed zagładą, mając ścisły kontakt z Ireną Sendlerową, ówczesną kierowniczką referatu opieki nad dziećmi w tejsze Żegocie (Prekarowa, 1982, s. 215).

Liczbę uratowanych dzieci autorki określiły na około 2500, w tym około: 500 dzieci umieszczonych w zakładach prowadzonych przez zgromadzenia zakonne, około 200 w Pogotowiu Opiekuńczym w Domu Bodu-

ena, około 500 w zakładach Rady Głównej Opiekuńczej, około 100 dzieci zostało skierowanych do lasu do partyzantki, około 1300 znalazło pomoc w tzw. rodzinach zastępczych.

Irena Sendlerowa (ps. Jolanta) była niewątpliwie centralną postacią ratowania dzieci z getta, ale nie byłoby to możliwe, gdyby nie całe środowisko ludzi pracowników społecznych, działaczy, lekarzy, zajmujących się opieką nad dzieckiem i pomocą dzieciom zarówno po aryjskiej, jak i po żydowskiej stronie wojennej Warszawy. To była duża grupa współpracowniczek w Wydziale Opieki Społecznej, zarówno wychowanek Radlińskiej, jak i osób, które identyfikowały się z ideami pracy socjalnej i służby społecznej, tworzonymi przez Studium Pracy Społeczno-Oświatowej. Byli wśród nich m.in.: Jadwiga Piotrowska, Irena Schulz, Izabela Kuczkowska, Wanda Drozdowska-Rogowiczowa, Jadwiga Grabowska, Lucyna Franciszkiewicz, Wincenty Ferster, Helena Małuszyńska, Halina Nowak, Stanisław Papuziński, Kazimiera Trzaskalska, Franciszka Nowak, Stanisława Bussolowa, Jadwiga Deneka, Róża Zawadzka, Stanisława Orzechowska-Sroczyńska, Anna Kowalska, Wanda Wyrobkova-Pawłowska, Ewa Rechtman, Józef Zyskan, Jan Starczewski, Jan Dobraczyński i Julian Grobelny.

To było pokolenie etosu zawodowego. W kręgu wychowanków Heleny Radlińskiej i Studium Pracy Społeczno-Oświatowej budowały się etosowe wzory pracownika społecznego w Polsce. Irena Sendlerowa jest najjaśniejszą postacią tego środowiska.

BIBLIOGRAFIA

- Adam, B. (2010). *Czas*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Alheit, P. (2011). Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3, 12–16.
- Bühler, Ch. (1999). *Bieg życia ludzkiego*. Warszawa: WN PWN.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Davies, N. (1991). *Boże igrzysko. Historia Polski*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Dubas, E., Świtalski, W. (red). (2011). *Uczenia się z biografii innych*. Łódź: Wydawnictwo UE.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Każmierczak, T. (2017). O potrzebie uznania służb społecznych. *Praca Socjalna*, 3, 17–29.
- Kielar, M.B. (2015) Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej. *Pedagogika Społeczna*, 2, 53–70.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*. Warszawa: PWN.

- Nowak, E., Cern, K.M. (2008). *Etos w życiu publicznym*. Warszawa: WN PWN.
- Perkowska-Klejman, A. (2013). Modele refleksyjnego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, 75–90.
- Prakerowa, T. (1982). *Konspiracyjna Rada Pomocy Żydom w Warszawie 1942–1945*. Warszawa: PIW.
- Radlińska, H. (1928). Istota i zakres służby społecznej. Referat wygłoszony na Zjeździe Polskich Pracowników Społecznych 15 IV 1928 r. W: *Źródła do pedagogiki opiekuńczej* (1988), I. Lepalczyk (red.), T. I. Warszawa: PWN.
- Radlińska, H. (1935). Służba społeczna pielęgniarki. Pogadanki o podstawach psychologicznych i pedagogicznych pracy pielęgniarek. Warszawa W: *Źródła do pedagogiki opiekuńczej* (1988), I. Lepalczyk (red.), T. I. Warszawa: PWN.
- Skubała-Tokarska, Z. (1967). *Społeczna Rola Wolnej Wszechnicy Polskiej*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Smolińska-Theiss, B. (2013). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sośnicki, K. (1933). *Podstawy wychowania państwowego*. Lwów–Warszawa: Wydawnictwo Książnica – Atlas.
- Szczepański, J. (2013). *Korzeniami wrośłem w ziemię*. Ustroń: Wydawnictwo Galeria na Gojach.
- Zubert, E. (1966). *Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej. Geneza – Rozwój – Perspektywy* (materiały i studia). Warszawa: Wydawnictwo TWWP.
- Uziembło, A. (1995). Reforma służby zdrowia i opieki społecznej Zarządu Miejskiego miasta stołecznego Warszawy. W: M. Głodkowska, A. Uziembło, W. Theiss (red.), *Opieka społeczna w Warszawie 1923–1947. Opracowanie i materiały*. Warszawa.
- Znaniecki, F. (1974). *Ludzie teraźniejszości a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: PWN.
- Znaniecki, F. (1976). *Chłop polski w Europie i w Ameryce*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

Źródła internetowe:

- Gawkowski, R. (2017), Getta ławkowe i kluby bez Żydów. *Rzeczpospolita*, 01.10.2017. Wydawnictwo internetowe <http://www.rp.pl/Historia/310019946-Getta-lawkowe-i-kluby-bez-Zydow.html>, dostęp: 15.07.2018.
- Dr hab. Jolanta Żyndul, Głównym celem getta ławkowego było wypchnięcie Żydów z Polski. *Dzieje.pl*. <http://dzieje.pl/aktualności/dr-hab-jolanta-zyndul-głównym-celem-getta-lawkowego-było-wypchniecie-zydow-z-polski>, dostęp: 15.07.2018.

IRENA SENDLEROWA – THE ETHOS OF SOCIAL SERVICE

ABSTRACT

Irena Sendlerowa is among the most distinguished people of Polish social work. She deserved this honour by saving Jewish children from the Warsaw ghetto. This undoubtedly heroic activity in the extreme situation is the reflection of social and professional formation in the School of Social-Educational Work at the Free Polish University. It was a unique education and social-professional practice, combining professional competencies with social attitude – professionalism with the ethos of social service.

Key words: Irena Sendlerowa, School of Social-Educational Work at the Free Polish University, social service, professional ethos