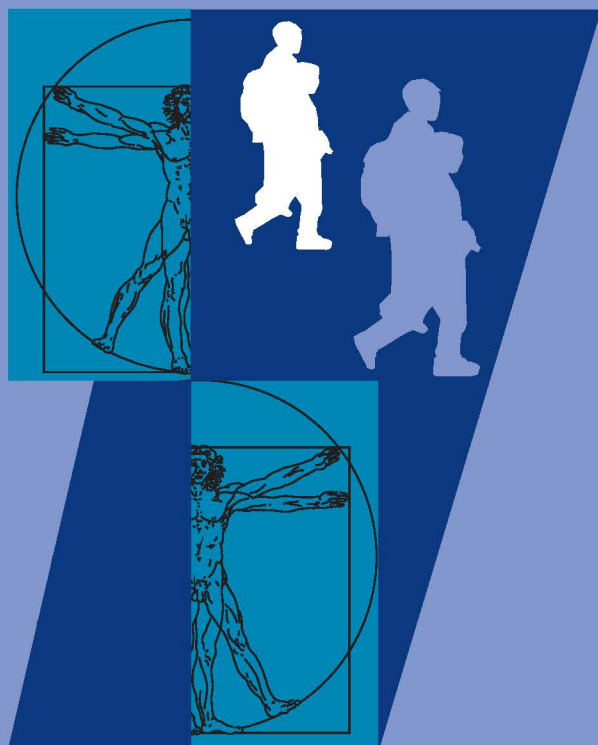


STAŁA KONFERENCJA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN

8

Pedagog społeczny

Teoria i praktyka działalności społecznej



pod redakcją
Arkadiusza Żukiewicza

Pedagog społeczny

Teoria i praktyka działalności społecznej



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

STAŁA KONFERENCJA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN

8

Pedagog społeczny

Teoria i praktyka działalności społecznej

pod redakcją
Arkadiusza Żukiewicza

Arkadiusz Żukiewicz – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Społecznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

Seria wydawnicza Stałej Konferencji Pedagogiki Społecznej
pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

RECENZENT

Barbara Kromolicka

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UL

Dorota Stępień

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

© Copyright by Authors, Łódź 2017

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2017

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.07554.16.0.K

Ark. wyd. 12,8; ark. druk. 12,25

ISBN 978-83-8088-642-1

e-ISBN 978-83-8088-643-8

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wstęp	7
WPROWADZENIE DO PROBLEMATYKI – PERSPEKTYWA MAKRO	
Bogusław Śliwerski, „Spropagowany” pedagog społeczny jako uczonej w przestrzeni politycznych konfrontacji	13
CZĘŚĆ 1	
PEDAGOG SPOŁECZNY W POGLĄDACH TWÓRCÓW ŁÓDZKIEJ SZKOŁY PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ – PERSPEKTYWA TEORETYCZNA	
Arkadiusz Żukiewicz, Pedagog społeczny w ujęciu profesor Heleny Radlińskiej	33
Rafał Dłużynski, Pedagog społeczny w ujęciu profesora Aleksandra Kamińskiego	69
Ryszarda Czerniachowska, Pedagog społeczny w ujęciu profesor Ireny Lepalczyk	93
CZĘŚĆ 2	
PEDAGOG SPOŁECZNY W SŁUŻBIE OSOBOM, RODZINOM I GRUPOM LUDZKIM – PERSPEKTYWA PRAKTYKI SPOŁECZNEJ	
Lucyna Telka, Ku autonomii wychowawcy.....	107
Magdalena Rakowska, Kompensacja sieroctwa w Domu Dziecka dla Małych Dzieci – na przykładzie Domowego Przedszkola	125
Izabela Kamińska-Jateczak, Linie aktywności w procesie przepływu informacji – przykład asystentów rodziny	145
Anna Jarkiewicz, Możliwości działania pedagoga społecznego w obszarze problematyki chorób i zaburzeń psychicznych – na przykładzie psychiatrii środowiskowej	161
Anita Gulczyńska, Mariusz Granosik, Rewitalizacja w perspektywie społeczno-pedagogicznej ...	173

Wstęp

W roku 2016 przypadła 70. rocznica inicjacji kształcenia kierunkowego pedagogów społecznych w Polsce. Fakt ten należy odczytywać jako swoisty ewenement w historii polskiej pedagogiki społecznej, gdyż jedynie w Łodzi i jedynie w czasie powojennej instytucjonalnej aktywności akademickiej Heleny Radlińskiej kształcenie to miało wymiar kierunkowy. Nigdy wcześniej i później nie było odrębności kierunkowej w kształceniu pedagogów społecznych. Dzięki staraniom matki polskiej pedagogiki społecznej Uniwersytet Łódzki otrzymał w 1946 r. zgodę na utworzenie kierunkowej ścieżki kształcenia magisterskiego z filozofii w zakresie pedagogiki społecznej¹. Dla mniej zorientowanych dodać należy, że w powojennych realiach każde studia humanistyczne i społeczne były łączone z filozofią. Zatem i pedagogika społeczna jako odrębny kierunek studiów opierała się na fundamentach humanistycznych, wśród których filozofia stanowiła źródło i główny filar kształcenia.

Idea tworzenia naukowych podstaw użytecznych dla praktyki służby społecznej jest znana w polskiej myśli akademickiej znacznie dłużej. Pierwszą polską teorię pracy społecznej zbudował Edward Abramowski na przełomie XIX i XX w. Oparcie znalazł w dorobku takich nauk, jak socjologia i psychologia². W dalszej kolejności Helena Radlińska budowała podstawy teoretyczne służby i pracy społecznej w obrębie pedagogiki społecznej, której dyscyplinarny początek sięga 1908 r. Wiąże się bezpośrednio z referatem wygłoszonym 25 kwietnia tegoż roku dla Krakowskiego Koła Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. W wystąpieniu, zatytułowanym *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, Helena Radlińska zaprezentowała poglądy dotyczące szkoły i autonomii nauczycieli. Eksponowała także konieczność rozszerzania oświaty powszechnej w celu wzrostu poziomu

¹ Szerzej o realiach kształcenia w zakresie pedagogiki społecznej na Uniwersytecie Łódzkim zob.: H. Radlińska, *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, [w:] *taż*, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Ossolineum, Wrocław 1964, s. 462 i n.; I. Lepalczyk, *Helena Radlińska. Życie i twórczość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 134 i n.

² Zob. A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1980, s. 19–20.

wykształcenia w narodzie³. Uwagi swe czyniła z perspektywy pedagogiki społecznej, której zasięg i sfera oddziaływania przekraczały granice murów szkolnych. W owym czasie była to paradygmatyczna zmiana myślenia pedagogicznego, która poszerzała kręgi działania wychowawczego, wkraczając do domów rodzinnych oraz środowisk życia społecznego, zawodowego, sąsiedzkiego itp. Procesowi temu towarzyszyło nakreślanie nowych ról pedagoga, który poza funkcją oświatową rozszerzał zasięg wychowania na szerokie obszary codziennego życia człowieka. Zmiana ta znosiła granice wieku, obejmując zainteresowaniem pedagoga społecznego osoby, rodziny, grupy ludzkie i całe społeczności w każdym okresie życia.

Holizm w ujmowaniu rzeczywistości życia społecznego dotyczył także założeń programowych kształcenia potencjalnych działaczy społecznych, którzy w środowiskach swej profesjonalnej aktywności mieli przetwarzać warunki funkcjonowania i rozwoju ludzkiego. Wielowymiarowe i kompleksowe kształcenie miało służyć przygotowaniu specjalistów zdolnych do służby w każdych warunkach wymagających pobudzania i włączania sił ludzkich w procesy przebudowy rzeczywistości życia gromadnego. Profesjonalne wykształcenie kierunkowe miało prowadzić do kreowania doskonałej kadry służb społecznych. Nie chodziło tu wyłącznie o wysoki poziom wiedzy czy umiejętności sprawnego działania, ale przede wszystkim o postawy i kompetencje społeczne, o interioryzację wartości humanistycznych i identyfikację z etosem służby Drugiemu Człowiekowi. Pedagog społeczny jawił się w tej koncepcji jako profesjonalista, którego cele i zadania korespondowały z rozwojem ludzkim zarówno w skali mikro-, jak i makrospołecznej.

Przywołanie pierwotnych założeń, jakie kreślili pedagodzy społeczni tzw. pierwszego i drugiego pokolenia, wydaje się zasadne, gdyż kolejne pokolenia polskich pedagogów społecznych mają możliwość urzeczywistniać idee inicjowane przed dziesiątkami lat. Warto dziś powracać do koncepcji zawodowego statusu pedagoga społecznego, który mógłby w nawiązaniu do rodzimych wzorów wpisać się w zadania związane z wychowaniem, wsparciem rozwoju dzieci, młodzieży, dorosłych czy rodziny. Bogactwo dorobku dyscyplinarnego ośmiela zgłaszanie podobnych zagadnień jako pola dyskusji i praktyki w przestrzeniach służby społecznej orientowanej na wspomaganie i towarzyszenie człowiekowi w pokonywaniu progów życia codziennego. Niniejsza monografia jest kolejną z serii próbą otwierania środowiska akademickiego i praktyków działalności społecznej na sprawy związane z profesją i profesjonalnością pedagoga społecznego. Teoretyczna baza oraz metodyczne osiągnięcia polskiej pedagogiki społecznej stanowią główną, choć nie jedyną podstawę uzasadniającą postulaty w zakresie włączenia pedagoga społecznego do formalnego katalogu zawodów. Egzemplifikacje

³ Zob. H. Radlińska, *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, „Muzeum” 1908, t. 1, s. 52–63.

zawarte w niniejszym tomie są poprzedzone nawiązaniem do tradycji szkoły tzw. łódzkiej, w której rodziły się i rozwijały idee służby społeczno-pedagogicznej oferowanej osobom, rodzinom, grupom społecznym, społecznościom i całym społeczeństwom. Można przyjąć, że Łódź jest swoistą kolebką powojennej polskiej pedagogiki społecznej, ale instytucjonalny oraz dyscyplinarny rozwój tej nauki skutkowałam powstaniem sieci akademickiej, która w XXI w. ma możliwość włączenia się w procesy działalności społecznej tak z pozycji teorii, jak i praktyki.

Koncentracja uwagi na polskim dorobku nie ogranicza pola dyskusji, które warto w przyszłości rozwijać także w ujęciu porównawczym – międzynarodowym. Są bowiem przykłady rozwiązań instytucjonalnych i systemowych, w których pedagog społeczny występuje w roli samodzielnego specjalisty wpisującego się w krajobraz systemowy służb społecznych: interwencji, opieki, pomocy, integracji, reintegracji, kompensacji czy wsparcia rozwoju ludzkiego. Zagraniczne inspiracje płynące z pola praktyki Niemiec, Słowacji, Litwy, Łotwy i innych państw, w których pedagog społeczny funkcjonuje jako specjalista wspomagający działania pracowników służb społecznych, mogą wzbogacać rozwiązania rodzime. Ważne jest jednak, aby dyskusji wokół pedagoga społecznego i jego tożsamości profesjonalnej nie zdominowała ideologia „tu i teraz”. Nie chodzi bowiem o doraźne zastępowanie jednych koncepcji innymi, ale o stworzenie modelowych rozwiązań dla działalności społecznej opartej na fundamentach ugruntowanych w polskiej myśli społecznej i humanistycznej. Naukowy dorobek pedagogiki społecznej stanowi merytoryczną podstawę do inicjowania dialogu o profesjonalności i profesjonalizacji pedagoga społecznego w systemie wsparcia rozwoju ludzkiego. Ten bowiem system zdaje się kolejną fazą rozwoju polskich służb społecznych, które od dobroczynności poprzez opiekę, pomoc, integrację zmierzają do urzeczywistnienia idei wspomagania człowieka w odkrywaniu i rozbudzaniu sił stanowiących czynnik twórczy każdej generacji i pokolenia historycznego.

W zakończeniu tej części pragnę podziękować współautorom, którzy włączyli się do niniejszego projektu wydawniczego. Wielość perspektyw teoretycznych i metodologicznych stanowi o bogactwie tego tomu i wychodzi naprzeciw Czytelnikom o zróżnicowanych zainteresowaniach oraz preferencjach paradygmatycznych. Taki jest świat, taka jest rzeczywistość, taka też jest ta publikacja – wielowymiarowa. Posiada jednak wspólny mianownik – troskę o podnoszenie jakości życia ludzkiego oraz rozwój człowieka w teraźniejszości i przyszłości.

Arkadiusz Żukiewicz

Kraków, 27.01.2017 r.

**WPROWADZENIE DO PROBLEMATYKI
– PERSPEKTYWA MAKRO**

*Bogusław Śliwerski**

„Spropagowany” pedagog społeczny jako uczoney w przestrzeni politycznych konfrontacji

Ponad 75 lat temu Helena Radlińska opublikowała w „Przeglądzie Socjologicznym” aktualną dla współczesnych pedagogów społecznych notatkę do artykułu Andrzeja Waligórskiego¹. Gdyby ta wybitna pedagog społeczna żyła i tworzyła dzisiaj, zapewne zamieściłaby ten tekst ponownie, jeśli nie w socjologicznym piśmie, to na pewno pedagogicznym. Historia bowiem zatoczyła koło i ponownie stajemy jako uczeni wobec tak istotnych czynników socjalizacyjnych, jak propaganda, agitacja i reklama w naszym codziennym życiu. Niestety, nie można o procesach społecznych zaśpiewać za Marylą Radowicz: „Ale to już było, i nie wróci więcej...”, gdyż było i wróciło. Świat polityki, także oświatowej, żyje propagandą i agitacją. Zakorzenieni w życiu podmiotów swoich badań naukowych oraz w podejmowaniu prób interwencji na rzecz zmiany społecznej osób wykluczanych, wykluczonych czy narażonych na to zjawisko pedagodzy społeczni dopiero po ponad ćwierćwieczu transformacji ustrojowej uświadomili sobie, że władze naszego kraju wykorzystały już na samym początku przemian gospodarczych i społecznych sytuację do niewidocznego dla obywateli przejmowania państwa, jego struktur, instytucji pod pozorem uczynienia ich środowiskami publicznymi, a w istocie częściowo do ich sprywatyzowania lub poddania ich etatystycznej kontroli i władztwu.

Powstały w 1989 r. stan pęknięcia, radykalnego odcięcia się polskiej humanistyki od monistycznej, zdegenerowanej ideologicznie pedagogiki socjalistycznej miał okazać się trwałym osiągnięciem czasów transformacji społeczno-politycznej, kulturowej i naukowej. Polska pedagogika stała się wraz z przełomem ustrojowym początku lat 90. XX w. nauką zorientowaną na wartości pluralizmu i demokracji,

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Teorii Wychowania.

¹ H. Radlińska, *Propaganda, agitacja, reklama*, „Przegląd Socjologiczny” 1938, t. VI, z. 1–2.

na społeczeństwo otwarte, na różnice, wielość i obcość, na poszanowanie indywidualnej wolności i demokrację. Rok 1989 uwolnił tak ważną dla tego dyskursu przestrzeń wolności do uprawiania badań i upowszechniania ich wyników. Niestety, Polacy zajęci ratowaniem własnego bytu, odnalezieniem się w wolnorynkowych warunkach pracy, a w dużej mierze wciąż socjalistycznej płacy w instytucjach kontrolowanych przez rząd, nie wykorzystali możliwości demokratyzowania środowisk wychowawczych, opiekuńczych i specjalnej troski, oddając to pole kolejnym od 1993 r. rząd². Sfera pozaszkolnych środowisk wychowawczych została w dużej mierze sprywatyzowana lub wyłączona z jakichkolwiek powinności rządu wobec kadr, a także infrastruktury placówek kulturalnych, oświatowych i opiekuńczych dla młodych pokoleń oraz osób starszych, zaś w szkolnictwie skutecznie zniechęcano do możliwego prawnie sprawowania nad nim społecznego nadzoru, a tym samym dopełnienia jego publicznych funkcji. Pedagodzy społeczni zupełnie stracili z oczu i zakresu własnych zainteresowań oraz wpływów właśnie tę sferę demokratyzowania edukacji szkolnej i pozaszkolnej, oświaty dla wykluczanych w neoliberalnych warunkach osób dorosłych i starszych.

W procesach rzekomego zainteresowania władz polskich budowaniem społeczeństwa obywatelskiego oraz odgórnego uspołeczniania szkolnictwa nie dostrzegano propagandowego zniechęcania obywateli i podmiotów edukacji do tych procesów, a nawet blokowania tych procesów dziesiątkami nowelizacji ustaw. Kolejno rządzący z różnych formacji politycznych – od lewicy poprzez centrum do prawicy – wykorzystywali agitację przeciwko własnemu społeczeństwu i deklarowanemu etosowi Polaka, jaki został stworzony przez ruch „Solidarności”. Helena Radlińska wyjaśniała w swoim tekście, że wykorzystywana instrumentalnie przez władze do realizowania politycznych celów agitacja stanowi

[...] poruszenie mas dla uzyskania natychmiastowych wyników, bezpośrednie podniecanie do działań, pożądaných przez agitatora. W przeciwieństwie do propagandy agitacja częstokroć nie troszczy się o szerzenie poglądów, kształtowanie pojęć. Nie wyrabia, lecz narzuca. Nie interesuje się motywami, które mają przez czas dłuższy żywić się męką i nadzieją; chce natychmiastowego efektu. Dlatego spożytkowuje utarte skojarzenia, nawet myślowe błędy, przesady. Nie prostuje nieporozumień, które mogą być chwilowo korzystne³.

Radlińska użyła określenia człowiek „spropagowany”, by wskazać na tego, który jest określany tym mianem z tej racji, że jest „naszym facetem” (w gwarowym

² Szerzej w: B. Śliwerski, *Szkola na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012; tenże, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; tenże, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015; tenże, R. Nowakowska-Siuta, *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

³ H. Radlińska, *Propaganda, agitacja, reklama*, s. 226.

tego słowa znaczeniu – „urobionym”). To ktoś „pewny”, kto nie zdradzi i będzie zachowywał się zgodnie z ideą, którą przyjął za swoją. „Powinien być gotów do ofiary, nawet do zniesienia tortur. Przed niczym nie ulegnie, gdyż propaganda rozpałała w nim ognisko, w żarze którego dusza jego zahartowała się jak stal. Żar uczucia ochroni go od hańbiącej rdzy słabości, od poddawania się wpływom otoczenia”⁴. Nie mogła przewidzieć, że w drugiej dekadzie XXI w. premier rządu, mianując nowych ministrów określi ich mianem „zderzaków”, a więc zahartowanych w boju z opozycją urzędników, którzy będą bezwzględnie realizować cele już u podstaw sprzeczne z interesem obywateli, a w edukacji – z interesem dzieci i ich rodziców (np. jednym z nich było zmuszenie rodziców dzieci sześciolatków do skierowania ich do nieprzygotowanych na to przyjęcie szkół podstawowych⁵). Premier Donald Tusk tak mówił w Pałacu Prezydenckim po wręczeniu nominacji nowym ministrom o ich roli, w tym o zadaniach minister edukacji:

– To jest rząd zderzaków, każdy z nas jest zderzakiem, ja też. Czy te zderzaki wytrzymają cztery lata, czy cztery miesiące? Zobaczymy. Idą ciężkie czasy, zdajemy sobie sprawę, jakie zadania sobie nałożyliśmy, więc każdy z nas jest zderzakiem. Nikt tu nie przyszedł z definicji na cztery lata, nikt. Każdy przyszedł wykonać swoją robotę. Nie da rady – szybciej się pożegna ze stanowiskiem⁶.

To jest klasyczny przykład „spropagowanego ministra” w piarowskim rządzie PO i PSL. Grzegorz Żurawski – rzecznik ministrowi edukacji Katarzynie Hall, a potem jej następczyni Krystynie Szumilas – zdradził kulisy „spropagowanej roli” w pracy *Noś przy sobie statystyki, które możesz zmanipulować na swoją korzyść*⁷.

Pedagodzy włączyli się w walkę w sprawie sześciolatków między zantagonizowanym z władzą oddolnym ruchem rodzicielskim, silnie wspieranym przez polityków prawicy, konserwatystów, a ekspertami władzy (w tym głównie socjologami i psychologami) generującymi konkurencyjne teorie i diagnozy. Te ostatnie okazały się nieczytelne dla społeczeństwa mimo zmanipulowania przez ukrycie tego zjawiska pod szyldem tytułów naukowych psychologów, którzy są postrzegani jako naukowcy wyższego poziomu. Co gorsza, operowanie przez nich wiedzą na temat potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci w wieku wczesnoszkolnym połączone z całkowitym brakiem wiedzy na temat warunków funkcjonowania edukacji szkolnej w Polsce jest naruszeniem nie tylko etyki, lecz także granic, których nie wolno im było przekroczyć. Wyobraźmy sobie sytuację odwrotną,

⁴ Tamże, s. 225.

⁵ B. Śliwerski, *Polityczne uwarunkowania „bolszewizmu” w etatystycznej polityce oświatowej III RP*, „Horyzonty Wyobraźni” 2015, nr 31, t. 14.

⁶ *Zderzaki – nowy rząd Tuska*, http://wyborcza.pl/1,75478,10658922,Zderzaki___nowy_rzad_Tuska_najmlodszy_w_historii.html (dostęp: 19.11.2011); Poczec ministrów za „Głos Nauczycielski” 2011 nr 46, s. 2.

⁷ <http://www.rp.pl/artukul/19,961582-MEN---tak-zle-jeszcze-nie-bylo.html?p=2> (dostęp: 20.11.2011).

kiedy to profesorowie pedagogiki zaczęliby przekonywać społeczeństwo o tym, jak prowadzić terapię np. dzieci z zaburzeniami zachowań czy postaw, odwołując się do idei filozoficznych, praw dziecka czy teorii kształcenia/wychowania. Taka sytuacja byłaby niedopuszczalna i natychmiast obostrzona sankcją z tytułu przekraczania granic nauki i obowiązujących w jej ramach kompetencji. Tymczasem nieznaną szkołę psycholog, bo nieprowadzący w niej badań z zakresu kształcenia i wychowania, poucza w mediach pedagogów, jak należy to czynić, upewniając tym samym władze polityczne w słuszności jej rozwiązań, które nie mają nic wspólnego ani z troską o polepszenie sytuacji dzieci, ani też z profesjonalnym zapewnieniem im koniecznych warunków do rozwoju.

Rodzice jako naturalni wychowawcy stworzyli sieciową platformę „Ratuj Maluchy” w sytuacji, gdy akademicy nie byli obecni w mediach, zaś sporadycznie przywoływane przez dwie strony konfliktu wypowiedzi różnych pedagogów-ekspertów wzajemnie się wykluczały. Starania rodziców sześciolatków nie zostały poparte przez świat polityki i nauk pedagogicznych, gdzie ten ostatni obawiał się możliwości repulsji ze strony nadzoru pedagogicznego części refleksyjnych nauczycieli⁸. Jak to zatem jest możliwe, że tak szeroko propagowana idea nauczyciela jako refleksyjnego praktyka czy intelektualnego transformisty nie znalazła ujścia w tej sytuacji? Co się stało z pedagogami społecznymi z środowisk akademickich? Gdzie są wyniki ich badań w ramach przygotowanych prac dyplomowych studentów czy rozpraw doktorskich, które zawierają konkretne dane empiryczne na temat stanu przygotowań szkolnictwa publicznego do planowanej przez MEN zmiany?

Weryfikowanie przez socjologów czy psychologów rzekomego wzrostu poziomu jakości wykształcenia dzieci na podstawie sondażu opinii rodziców budziło już tylko wyrazy politowania. Niestety, skoro rząd w latach 2008–2015 dostrajał swoją politykę do wyników sondaży opinii publicznej, to trudno, by inaczej podchodzili do tego problemu socjolodzy wyspecjalizowani w tego typu manipulacjach. Premierzy kolejnych rządów wszystkich stron politycznych oddawali ministerstwo edukacji narodowej w ręce albo ministrów, albo ich decyzyjnego aparatu władzy, o zaburzonych relacjach komunikacyjnych ze społeczeństwem, a załatwiających interesy dla siebie lub dla własnych środowisk partyjnych. W okresie transformacji edukacja nie stała się źródłem zachodzących w kraju przemian. Polski system powszechnej, obowiązkowej edukacji przedszkolnej i szkolnej nadal jest niedostosowany do:

1) **przemian ustrojowych**, gdyż nie jest demokratyczny ani nawet pro-demokratyczny, konserwując typowy dla państwa totalitarnego centralistyczny układ nadzoru i zarządzania. Demokracja wymaga nie tylko społecznej, lecz także politycznej dojrzałości od absolwentów szkół, toteż niezmiernie ważne jest

⁸ R. Przyborowska, *Zaufanie do systemów eksperckich w edukacji*, „Kultura i Edukacja” 2010, nr 1, s. 34.

przygotowywanie młodego pokolenia do odpowiedzialnego wyboru wartości i podejmowania zgodnie z nimi decyzji;

2) **przemian społecznych**, bowiem radykalnie lekceważy rodziców oraz prawnych opiekunów dzieci i młodzieży w sytuacji, gdy w świetle Konstytucji RP i ustawy o systemie oświaty szkoła ma pełnić rolę pomocniczą wobec rodziny. Traktowanie rodziców czy innych pozaszkolnych wychowawców jako pożytecznych partnerów jedynie w umacnianiu autorytetu nauczycieli, dyscyplinowaniu uczniów i wspomaganiu usługowo-materialnym pozbawia ich w tej placówce podmiotowego wpływu na przebieg procesów wychowawczych własnych dzieci;

3) **przemian naukowych**, gdyż lekceważy osiągnięcia nauk społecznych i humanistycznych w zakresie psychologii rozwojowej, uczenia się i pedagogiki szkolnej oraz porównawczej, ale też i ekonomicznych w zakresie hamowania rozwoju adekwatnej do nauk o zarządzaniu oraz socjologii kultury makrosystemowego i mikrosystemowego zarządzania instytucjami edukacyjnymi;

4) **procesów globalnych**, głównie w zakresie nowych kultur komunikacji, powszechnego dostępu do źródeł informacji i wiedzy oraz włączania nowych technologii jako jednego z kluczowych narzędzi konstruktywistycznej dydaktyki.

W takiej sytuacji edukacja nie wyjdzie z dysfunkcyjnych rozwiązań, destrukcyjnych ram i toksycznych procesów, gdyż proponuje się jej jedynie zamianę rozwiązań, które takimi wcale nie są i nie będą. Co gorsza, uderzają one w fundamentalny czynnik socjalizacji i wychowania dzieci i młodzieży, jakim jest rodzina. Oferuje się rozwiązania, które zupełnie pomijają zdefiniowaną w Konstytucji RP pomocniczą rolę szkoły wobec rodziny. Wspólnota partycypacji wychowawczej rodziców w szkole publicznej może powstać tylko wówczas, kiedy spełnione zostaną co najmniej trzy współzależne warunki, a mianowicie wzajemności, partnerstwa i jawności. Szkoła publiczna powinna być wspólnotą edukacyjną, w której procesy kształcenia i wychowania są kreowane przez nauczycieli traktujących edukację jako wspólne zadanie, gdzie powstają one w dialogu i partnerstwie uzgadniania zasad ich generowania oraz gdzie wśród samych pedagogów ma miejsce porozumienie i wzajemne poszanowanie.

Szkoła publiczna powinna być wspólnotą edukacyjną, w której procesy kształcenia i wychowania są kreowane przez nauczycieli traktujących edukację jako wspólne zadanie, gdzie powyższe procesy rodzą się w dialogu i partnerstwie uzgadniania zasad ich generowania oraz gdzie dochodzi wśród samych pedagogów do porozumienia i wzajemnego poszanowania. Uczący się nie wypowiedzą wówczas swoim nauczycielom posłuszeństwa i nie będą kwestionować normatywnego układu odniesienia skierowanych na nich oddziaływań pedagogicznych, jeśli nie doświadczą w szkole nie tylko własnego kryzysu tożsamości, lecz także kryzysu tożsamości swoich pedagogów oraz braku ich kompetencji komunikacyjnych. By każdego kolejnego roku nie marnować środków publicznych, polskiej oświacie potrzebna jest strukturalna, programowa i metodyczna rewolucja.

Oświata i nauka nie są od tego, by reagować na doraźne sytuacje kryzysowe w państwie i doniesienia z różnego rodzaju sondaży diagnostycznych, w tym kreowanych przez podległe MEN ośrodki badań oświatowych, gdyż do procesu kształcenia i wychowania są wykształceni i ustawicznie uczący się profesjonalni pedagodzy, wychowawcy, nauczyciele i terapeuci.

Szkoły jako instytucje publiczne i niepubliczne nie są w stanie zmieniać społeczeństwa, gdyż są lustrzanym odbiciem jego przekonań i tradycji. Istnieją przy tym przeciwstawne orientacje co do celów edukacji szkolnej, bowiem część obywateli opowiada się za przystosowywaniem dzieci i młodzieży do akceptacji świata, z jego wszystkimi regułami, przymusami, ograniczeniami i przesadami na temat istniejącej kultury, inna zaś część oczekuje od szkół, by kształciły krytyczne umysły, wychowywały uczniów do niezależności i samodzielności z dala od konwencjonalnych klisz ich epoki i z wystarczającą mocą do społecznych przemian. W tej sytuacji rolą pedagogów społecznych jest prowadzenie niezależnych od władzy badań diagnostycznych, wyjaśniających, ale także podstawowych w zakresie konstruowania teorii i weryfikowania modeli eksperymentalnych, by dzięki nim możliwe było:

- prowadzenie racjonalnej polityki oświatowej/edukacyjnej w państwie przez (oby) oświeconych władców;
- uruchamianie czy wspomaganie sił społecznych, w tym organizacji pozarządowych;
- współpracowanie pedagogów ze środowiskiem projektującym i wytwarzającym nowe technologie i narzędzia komunikacji;
- alfabetyzacja w powyższym zakresie naturalnych i zastępczych rodziców czy opiekunów dzieci;
- kształcenie i doskonalenie kadr pedagogicznych w kraju.

Ruch obywatelskiego protestu w okresie PRL opowiedział się za modelem demokracji uczestniczącej, demokracji w ważnym sensie bezpośredniej, opartej na zinstytucjonalizowanej formie powszechnej, publicznej debaty społecznej – demokracji deliberacyjnej, debatującej. W tak projektowanym ustroju społeczno-politycznym oświata publiczna miała opierać się na trzech, ściśle powiązanych ze sobą zasadach – decentralizacji, samorządności i subsydiarności. Ład społeczny w szkole (z wyłączeniem podstaw programowych kształcenia i profesjonalnie realizowanej dydaktyki jako zastrzeżonych dla specjalistów) nie powinien być ustanawiany arbitralnie przez władze centralne, ale wypracowywany w dialogu podmiotów uczestniczących na rzecz koniecznej i wartościowej edukacji w społeczności oświatowej. Bez decentralizacji i samorządności szkolnictwa, bez autonomii szkół i ich uspołecznienia edukacja nie wyjdzie z głęboko zakorzenionych w systemie pozostałości „homosowietyzmu” i nie będzie w stanie sprostać konstruowaniu nowoczesnego i efektywnego kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń w naszym kraju.

Socjolog Piotr Gliški określa to, co się wydarzyło w Polsce po 1989 r., mianem zdrady elit w wyniku m.in. rozwiązania komitetów obywatelskich na rzecz

„robienia” polityki w gabinetach władzy poza społeczeństwem. Wspólnoty obywatelskie muszą być wolne i niezależne od biznesu polityki, by mogły służyć społeczeństwu, jeśli ma się ono stać społeczeństwem obywatelskim. „Jeśli demokracja ma być żywa i odpowiadać na prawdziwe społeczne potrzeby, społeczeństwo musi być wolne i aktywne obywatelsko, nawet jeśli aktualnej władzy to nie odpowiada”⁹. Nota bene podobnie o tym zjawisku w odniesieniu do państw postsocjalistycznych pisze chorwacki filozof i krytyk kultury Boris Buden. Elity zapomniały o tym, co jest fundamentem całego społeczeństwa.

Nie chodzi o to, jak moglibyśmy w naszym społeczeństwie żyć lepiej, ale raczej o to, „Czym jest to, co czyni z nas członków społeczeństwa?” Czy jest tym społeczna sprawiedliwość, czy może tożsamość kulturowa, Bóg czy może własność prywatna, „nasze wartości” czy „ich zagrożenie”? W politycznej grze mieszczą się transcendentalne wymiary społecznego życia, które nie tyle dotyczą człowieka czy społecznych bytów, co uspołecznienia jego bycia¹⁰.

Tradycyjne uprawnienia państwa do realizowania zadań w przestrzeni publicznej w zakresie m.in. oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego są przez każdą kolejną ekipę rządzących dekonstruowane na rzecz częściowego ich funkcjonowania w innym, bo skomercjalizowanym wymiarze przestrzeni instytucjonalnej. Tak stało się z opieką żłobkową, edukacją przedszkolną i szkolną, że pod pretekstem dofinansowania ich zadań ustawowych ze środków Unii Europejskiej z jednej strony promowano prywatyzację usług, z drugiej zaś – systematycznie redukowano środki w budżecie państwa, zmuszając placówki publiczne za pomocą mechanizmów rynkowych, do poszukiwania pozapublicznych środków pomocowych oraz odwołując się do innych niż administracyjne zasad regulacji. Na to wszystko nakłada się deformacja dyskursu publicznego, której źródłem staje się z jednej strony walka światopoglądowa, aksjonormatywna o kierunek rozwoju procesów wychowawczych młodych pokoleń, a z drugiej – ma miejsce manipulacja informacją oraz wiedzą i zamawianymi przez resort edukacji wynikami badań, które są konstruowane zgodnie z zasadą myślenia życzeniowego (*wishfull thinking*).

Zdaniem Jadwigi Staniszkis:

Władza relacyjna nie znikła jednak całkowicie, choć globalizacja doprowadziła do jej dekonstrukcji i nowych konfiguracji. Dawne państwo o wyraźnym centrum i hierarchicznie uporządkowanych, jednolitych logicznie procedurach już nie istnieje. Przekształciło się w państwo sieciowe (*network state*), z pajęczynami powiązań wysnuwającymi się często poza nominalne granice i ciężącymi ku zewnętrznym ośrodkom dyspozycji. Zdarza się też, że instytucje składające się na poszczególne pajęczyny zostały przejęte z układów o odmiennym poziomie rozwoju¹¹.

⁹ *Zdrada elit. Z prof. Piotrem Glińskim rozmawia Bronisław Tumilowicz*, „Przegląd”, 19–25.08.2013, s. 10.

¹⁰ B. Buden, *Konec postkomunizmu. Od społeczności bez nadziei k nadziei bez społeczności*, Rybka Publishers, Praha 2013, s. 29.

¹¹ J. Staniszkis, *Władza globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003, s. 17.

Do tych ostatnich niewątpliwie należała Polska Akademia Nauk, której władze ze zdumiewającą submisją oddały się w ręce ministerialnej władzy za cenę utrzymania własnego *status quo*. Nic dziwnego, że od początku ostatniej kadencji społecznie działający, a przecież wybierany w tajnych wyborach, Komitet Nauk Pedagogicznych jako jedyny stawiał opór wobec zenujących praktyk biurokratycznego władztwa Akademii¹².

Partycypacja jako delegowanie władzy na podwładnych ma na celu dopuszczenie ich do procesów planowania i podejmowania kluczowych dla podwładnych (członków danej społeczności, narodu, instytucji itp.) decyzji, rozpoznawania (diagnozowania) ich najważniejszych potrzeb, oczekiwań i interesów, opiniowania, kontrolowania stopnia oraz zakresu ich zaspokajania i realizacji przez sprawujących władzę oraz egzekwowania od niej pożądanej jakości. Usocjelenienie polityki oświatowej powinno skutkować rzeczywistym wprowadzeniem do ustroju szkolnego zróżnicowanych form oddolnej kontroli obywateli nad instytucjami oświatowymi, co miałyby na celu przeciwdziałanie biurokratycznym czy ideologicznym wynaturzeniom, umożliwianie partycypowania społeczności lokalnej w procesie zarządzania szkołami (finansowania, administrowania) i kreowania w nich procesu kształcenia czy wreszcie generowanie koncepcji reform.

Współczesne nauki społeczne dekodują ponowoczesny świat jako sprzyjający fragmentaryzacji tożsamości osób, jej rozproszeniu, a nawet jej inscenizowaniu. Nie można zatem podtrzymywać ustroju szkolnego minionego ustroju, opartego na systemie klasowo-lekcyjnym, selektywnego tak, jakbyśmy nadal mieli do czynienia z tamtym światem, gdyż działania władzy i nauczycieli będą nieskuteczne, bo nieadekwatne do wolności i pluralizmu, heterogeniczności i niestannego inscenizowania różnicy. Internet zmienił świat, a świat zmienia Internet. Edukacja nie może być spóźnionym włóczęgą w sieci, toteż nie należy ograniczać się w szkołach do przekazywania wiedzy o mediach, genezie ich powstania i ewolucji, do normatywnych westchnień, alternatywnych utopii autoedukacyjnych, mnożenia sondażowych badań opinii na temat nowych technologii komunikacyjnych, by wzbudzać lęk przed doraźnymi, a marginalnymi czy możliwymi zagrożeniami dla dzieci i młodzieży. Młody człowiek potrzebuje pomocy w lepszym orientowaniu się w istniejących i konfrontowanych z nim innych kulturach. Wychowanie i kształcenie powinny pomagać mu w radzeniu sobie z pluralizmem ludzkich kultur, rozumieniem ich oraz przełamywaniem poczucia niepewności czy bezpieczeństwa. W sytuacji rozpadu rodziny – szkoła musi stawać się bardziej familijna; z uwagi na niedostatek ruchu – powinna aktywizować uczniów; ze względu na zanik gier – powinna bawić; zaś w epoce multimedialnej – powinna wykorzystywać telewizor czy komputer jako medium do uczenia się.

¹² Dokumentacja próby odwołania przewodniczącego KNP PAN w wyniku roszczeń MEN, „Rocznik Pedagogiczny” 2014.

Pedagogika musi nauczyć się funkcjonowania w państwie, w którym jego funkcje w każdym z sektorów publicznych są realizowane przynajmniej częściowo w logice komercyjnej, a częściowo biurokratyczno-politycznej z radykalnym zarazem lekceważeniem roli ekspertów i gorsetem na jej uspołecznienie. Budzi to rzecz jasna wątpliwości co do sensu prowadzenia badań, skoro ich wyniki i tak nie są brane pod uwagę przez rządzących, ponieważ realizują oni własne interesy polityczno-administracyjne. W edukacji i nauce nie sprawdza się sprawowanie władzy na zasadzie dyscyplinowania i narzucania obywatelom oraz naukowcom procedur oraz rozwiązań instytucjonalnych, gdyż te sfery rządzą się wolnością. Każda redukcja autonomii wprowadza gwarantuje władzy państwowej indywidualne profity do spłacania zadłużenia wobec własnych wyborców, ale zarazem niszczy oddolne inicjatywy, kreatywność i systemową zdolność do współpracy.

W III RP nie ma już spójnego systemu edukacyjnego. Posługiwanie się przez władze presją na zwiększanie procedur tylko po to, by było czegoś więcej i zarazem taniej dla budżetu państwa, jest demaskowane przez ekspertów jako nieadekwatne do wykluczających takie podejście procesów życiowych, w tym społeczno-rozwojowych i duchowych osób mających im podlegać w instytucjach edukacyjnych czy akademickich. Ośmiesza to sprawujących władzę i pozbawia ich mandatu funkcjonariuszy w służbie publicznej, szczególnie wówczas, kiedy na jaw wychodzi ich ignorancja i manipulacja środkami przekazu.

Jeśli następuje też – jak w postkomunizmie – odspołecznienie (ponieważ wymuszana przez globalne współzawodnictwo komercjalizacja zadań państwa osłabia społeczne poczucie współodpowiedzialności i chęć bezinteresownego uczestnictwa), a władza traci walor „polityki mocy” (w państwie sieciowym nikt nie posiada zdolności dokonywania radykalnego zwrotu, a największy wpływ ma – bezosobowa – logika globalna), pogłębia się jeszcze wrażenie **pustki władzy** i braku trwałych więzi społecznych¹³.

Stosowanie niejawnego publicznie, ale mającego przecież miejsce, subtelnego systemu karania przez ministrów edukacji narodowej czy nauki i szkolnictwa wyższego niepoprawnych politycznie, a nagradzanie personalnie i instytucjonalnie lojalnych, niestawiających oporu sojuszników, którzy nie kierują się prawdą naukowych odkryć, wiedzą, ale obiecanyymi korzyściami ekonomicznymi czy innymi, ukrytymi interesami, pogłębia procesy destrukcyjne, asymetrię między władzą a społeczeństwem, co będzie trudno naprawić. Tak można zarządzać produkcją towarów i usług, handlem czy transportem, ale nie stosunkami międzyludzkimi. Jednoznaczne hierarchie społeczne zanikają nie tylko w sposób naturalny, lecz także w wyniku nierównej walki politycznej, której celem jest pomniejszanie autorytetów i osłabianie rozpoznawalnych oraz uznawanych powszechnie statusów, jeśli te nie podporządkowują się procesom poprawności politycznej.

¹³ J. Staniszki, *Władza globalizacji*, s. 31.

Jeżeli jeszcze sami rządzący nie są w stanie dostrzec nowych wymiarów władzy i trwają przy technikach pozbawionych już mocy sprawczej, to nie tylko stają się śmieszni (co dodatkowo niszczy relację władzy), lecz także szybko popadają w cynizm i ich polityka staje się pastiszem¹⁴.

Z makropolitycznych badań polityki oświatowej widać wyraźnie, że Ministerstwo Edukacji Narodowej nigdy nie wypracowało umiejętności metaregulacyjnych, które muszą być stosowane w sytuacji wielości „logik” instytucjonalnych, otwartego przepływu idei i dostępu społeczeństwa do wyników badań naukowych (także za pośrednictwem wiarygodnych ekspertów). Władze tego resortu nigdy nie doprowadziły do stworzenia społecznego „mostu” porozumienia z narodem, który przecież *de facto* utrzymuje je, płacąc podatki, a nie mając prawa do sprawowania nad nimi społecznej kontroli. Nie istnieje żadne sprzężenie zwrotne między obywatelami a władzą oświatową, gdyż to, które zostało wygenerowane, ma charakter usługowej współpracy w standardzie posłuszeństwa u bezkrytycznej akceptacji poczynań władzy. Powoływane przez MEN zespoły opiniodawcze, takie jak Krajowa Rada Edukacji czy Forum Rodziców, okazały się ciałami ozdobnymi.

Od początku lat 90. XX w. ma miejsce ukryta dekonstrukcja warstwy normatywnej polskiej edukacji (demokracja, wartości chrześcijańskie, sprawiedliwość społeczna itd.) w postaci nieustannego dystansowania się wobec niej i udawania, że jest ona w procesie modernizacji kraju nieistotna, mimo że kierunek rozwoju państwa i społeczeństwa polskiego został zapisany m.in. w Konstytucji III RP i ustawie o systemie oświaty. Sprawilo to, że z jednej strony spory między władzą a opozycją na tle konfliktu wartości były nie tyle podstawą do uzgadniania wspólnego dla nich mianownika aksjologicznego, ile do wyostrowania różnic w momentach dla władz przełomowych, tzn. kiedy zbliżały się wybory parlamentarne, samorządowe czy do Europarlamentu lub gdy narastał niepokój społeczny (np. akcje obywatelskiego nieposłuszeństwa, referenda) na skutek radykalnej niezgody na proponowaną zmianę (m.in. obniżenie wieku obowiązku szkolnego). Obywatele doskonale zdają sobie sprawę z tego, że dowolna wymiana jakiegoś elementu w strukturze oświaty czy szkolnictwa wyższego nie ma dla nich neutralnego charakteru, bowiem dezorganizuje przestrzeń i organizację ich codziennego życia oraz pozbawia ich podmiotowości, współsprawstwa. Zarówno resort edukacji, jak i nauki i szkolnictwa wyższego nie dysponują strategią rozwoju polskiej edukacji, ale od podległych mu instytucji żąda podjęcia misji oraz posiadania wizji rozwoju.

Podobnie zresztą traktuje się w naszym kraju ekspertów, którzy są selekcyonowani ze względu na bezkrytycyzm i podejmowanie akcji wzmacniających władzę formalnym czy instytucjonalnym autorytetem. Władza powinna jedynie penetrować podległe jej środowisko, tzn. być obecną i harmonizować działalność instytucji oraz jej członków, a nie ujednoclić zasady ich funkcjonowania, gdyż

¹⁴ Tamże, s. 30.

żadna z nich nie może być uznana za uniwersalną. Jak słusznie pisze J. Staniszkis, najskuteczniejszym sposobem kontrolowania jest zarówno harmonizowanie porządku naturalnego ze sztucznym (normy, instytucje, prawo), jak i przede wszystkim opanowanie sztuki „niedziałania”¹⁵. Znamy tę zasadę nie tylko z nauk o polityce, w których jedną z fundamentalnych dla władzy reguł budowania społeczeństwa obywatelskiego jest zasada pomocniczości państwa, nie zaś naruszającego integrację społeczną ucieleśniania idei naczelnej zgodnie z wizją partii-państwa jako władzy¹⁶. Podobnie jest z procesem wychowania, w którym najwyższą efektywność osiąga się dzięki stosowaniu tzw. „ukrytego”, pośredniego oddziaływania zawieszającego intencjonalność pedagoga¹⁷.

Brytyjski profesor socjologii Frank Furedi sformułował tezę o zaniku roli intelektualistów w ponowoczesnym świecie. Świat nauki okazał się zatem nie tylko w Polsce uległy wobec presji polityki, bezosobowej siły rynku, jego „niewidzialnej ręki” oraz instytucji publicznych, obniżając własne standardy na rzecz instrumentalnego i filisterskiego podejścia do życia. Wynika to z internalizacji przez ludzi wolnych zawodów, jakimi są akademicy i artyści, z kultury schlebiania, w wyniku której zastąpili własną autonomię, elitarność pójściem na łatwiznę przez podporządkowanie się zewnętrznym naciskom. Zdradzili zatem uniwersytety i szkoły, obniżając standardy wymagań wobec swoich studentów czy uczniów znudzonych realiami własnej edukacji. W pewnej mierze do upadku autorytetu nauki i uczonych przyczynił się relatywizm wiedzy humanistycznej i społecznej, która nigdy nie posiadała obiektywnego statusu. „Z pewnością odkąd kształcenie akademickie nie może rościć sobie prawa do tego, by być ścieżką wiodącą do prawdy, jego znaczenie uległo zmianie”¹⁸.

Podważanie autorytetu nauki zyskało już aprobatę także w naszym społeczeństwie, skoro w sprawach edukacji może być ekspertem każdy, kto tylko uczęszczał do szkoły lub ma w wieku obowiązku szkolnego dziecko albo wnuczka. Naukowcy potrzebni są władzy do upelnomocnienia własnej ignorancji, by dzięki nim obywatele nie dociekali już istoty i sensu podejmowanych decyzji politycznych. Wystarczy zatrudnić w każdej agendzie rządowej specjalistę od *public relations*, czyli od manipulowania danymi, by ten przywoływał właściwych ekspertów dla pozbawionej podstaw naukowych decyzji swoich przełożonych. Nie jest dla niego ważne, jaką informację ma przekazać społeczeństwu, gdyż musi ją po prostu sprzedać, tak jak handluje się towarami na rynku. Słusznie pisze Furedi:

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Zasada subsydiarności.

¹⁷ B. Śliwowski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

¹⁸ F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, przeł. K. Makaruk, PIW, Warszawa 2008, s. 11.

Takie przekształcenie w produkt pozbawia wiedzę istotnej wartości i znaczenia: jako towar dostarczany przez domokraców spod znaku ekonomii wiedzy staje się w istocie karykaturą samej siebie. Dlaczego? Dlatego, że bez związku z Prawdą wiedza nie ma żadnego istotnego znaczenia. Staje się pojęciem abstrakcyjnym, czymś, co łatwiej przekazywać, niż cenić i co można przetworzyć tak, by zyskało jak najbardziej przeciętny kształt¹⁹.

Nauka ma być użyteczna dla społeczeństwa, a kształcenie – ogólne dla rynku pracy. Stają się one przez to wartościami heterotelicznymi. Kto dzisiaj będzie pracował naukowo dla poszukiwania Prawdy, skoro prowadzenie badań wymaga koniecznych nakładów finansowych, a ich dysponentami są politycy, którzy uzależniają dostęp do środków od spełnienia instrumentalnych oczekiwań władzy. Nauki społeczne mają służyć inżynierii społecznej, socjotechnice władztwa politycznego, ekonomicznego, a także edukacyjnego. Każda próba wyjścia poza obowiązujące w państwie standardy czy kanon prędeży czy później prowadzi na margines, do wykluczenia albo rezygnacji z projektu badawczego lub wdrożeniowego. „Odkąd bowiem istota nauczania i sztuki przestała mieć sens społeczny, standardy zaczęły podlegać negocjacjom i łatwo podporządkowywały się celom pragmatycznym”²⁰. Nauczyciel akademicki poddawany jest nieustannemu dewaluowaniu jego misji, profesjonalizmu, wartości czasu i nakładu pracy, inwestycji w siebie, traci na znaczeniu, również z tego powodu, że można na nim zaoszczędzić. Uczni są zbyt kosztownym kosztem, obciążeniem dla podatników, budżetu państwa, zmarnowaną inwestycją. Sprzyja to nie tylko negatywnej motywacji, lecz także obniżaniu standardów własnej pracy przez część kadr, skoro i tak nie docenia się ich roli. Patologiom akademickiego świata można byłoby poświęcić poważne studium badawcze, tylko po co, skoro naruszyłoby to tzw. interes społeczny, a więc (prze-)trwanie tysięcy osób zbyt kosztownie zatrudnionych w szkolnictwie wyższym?

Im więcej jest państwa w państwie, im mniej możliwości podmiotów i instytucji do samoregulacji, tym szybciej jego władza traci zdolność do reprezentowania całości, wypierając etykę władzy na rzecz estetyki technokratycznej gry dla wtajemniczonych w nią jedynie funkcjonariuszy partii rządzącej, często z pominięciem koalicjanta, jeśli takowy jest. Potwierdzanie przez media i elity społeczne niezdolności urzędujących ministrów i ich regionalnych odpowiedników do wiarygodnego komunikowania się ze społeczeństwem nie tylko wyklucza prawdę z wzajemnych relacji, lecz także staje się produkowaniem fałszu w obronie funkcjonalizacji patologii w zarządzanych strukturach, nie tylko władzy. Największym błędem, jaki popełniają kolejne ekipy rządzące w resortach edukacyjnych, jest nieumiejętność spojrzenia na publiczną przestrzeń oświaty i nauki z perspektywy makro, meta, niejako „z lotu ptaka”, by nie tylko dostrzec, lecz także uwzględnić

¹⁹ Tamże, s. 13.

²⁰ Tamże, s. 20.

w procesach decyzyjnych wielość podmiotów i aktorów społecznych. Niestety, niezdolność kolejnych ministrów do odcentrowienia świata, a więc do zaniechania postrzegania swojej roli z perspektywy osobistej, prowadzi do egotycznych zachowań wobec krytyki jej pozamerytorycznych poczynań jako jedynie słusznych i korzystnych. Resorty edukacyjne nie poddały się – od momentu przyjęcia ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o szkolnictwie wyższym – jakiegokolwiek autokorekcji, a nawet jej nigdy nie brały pod uwagę jako istotnego czynnika procesu transformacji politycznej, co musi pogłębiać z każdą zmianą parlamentarną destrukcję i niszczenie nawet racjonalnych projektów reform.

Zdumiewa mnie ta fascynacja nowymi pojęciami, które niektórzy odnajdują w tekstach zachodnich humanistów z drugiej połowy XX w., podczas gdy znacznie wcześniej przed nimi wprowadzali je do wyjaśniania procesów społecznych polscy pedagodzy, tacy jak np. Zygmunt Mysłakowski, który – na wiele lat przez Baudrillardem – posłużył się w swojej rozprawie o totalizmie pojęciem „simulacra”. Jak pisał w 1938 r.:

Dokoła pewnego typu wspólnoty urabia się legendę, zamieniając w ten sposób pewien fakt społeczny na mit społeczny. Takim nowoczesnym mitem stała się w naszych niemal oczach rasa; nieco wcześniej romantyzm dokonał heroizacji narodowości i narodu. Jaką rolę odgrywały te fakty w obrębie rzeczywistości dziejowej, a jaką mają odegrać ich mity, ich heroiczne simulacra. O ile działanie ich w dziejach było pozytywne i twórcze, o tyle jako mity nowoczesnego człowieka zwulgaryzowane i uproszczone, przynoszą zagładę cywilizacji²¹.

Jeśli pedagogika ma zachować to, co jest istotne w jej humanistycznym wymiarze, a więc podejmowanie działań poznawczych wyrażających „[...] przeżywanie takich wartości, jak: prawda, obiektywizm, jasność myśli i jej wyrażania, spójność, krytycyzm, twórczość prowadząca do nowego poznania, racjonalność”²², to powinna trzymać się maksymalnie jak tylko jest to możliwe z dala od narzucania wszystkim określonej teorii czy modelu poznawczego jako niepodważalnego pewnika. Nie chodzi tu o ich kwestionowanie, ale o to, by uzyskiwane dzięki nim ważne poznawczo i praktycznie rezultaty nie wykluczały innych podejść badawczych z ich odmiennymi przesłankami teoretycznymi, skoro „[...] nie fakty obalają teorie, lecz teorie produkują fakty. Nie istnieje nie ukierunkowana teoretycznie obserwacja. Dane gromadzi się dla podtrzymania hipotezy. Nauka nie objawia „prawdy”, ponieważ widzi tylko to, co jej metody, techniki i narzędzia pozwalają zobaczyć”²³.

Komercjalizacja i ponowna polityzacja nauk pedagogicznych wynika z ich kryzysu instytucjonalnego i personalnego. Odeszło pokolenie znaczących

²¹ Z. Mysłakowski, *Totalizm czy kultura*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Kraków 1938, s. 31–32.

²² J. Kubin, *Kultura intelektualna*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2005, s. 21.

²³ Tamże, s. 24.

humanistów myśli o wychowaniu i kształceniu, m.in.: Bogdan Suchodolski, Stefan Wołoszyn, Wincenty Okoń, Tadeusz Nowacki, Mieczysław Łobocki, Czesław Kupisiewicz, Kazimierz Denek. Inni zaś, do niedawna tak znaczący liderzy pedagogiki, jak: Tadeusz Lewowicki, Czesław Banach czy Heliodor Muszyński, są już – z racji wieku czy innych preferencji życiowych – poza bieżącym dyskursem naukowym. Jeszcze utrzymują aktywny kontakt z pedagogiką przedstawiciele najstarszej generacji – Irena Wojnar czy Józef Pólturzycki. Kluczowe pozycje w wyższym szkolnictwie niepublicznym zajmuje postkomunistyczna profesura, która jest w dużej części zainteresowana już jedynie przetrwaniem i powiększeniem emerytury niż rozwijaniem wiedzy. Co gorsza, jej postawy stają się wzorem dla młodych pokoleń badaczy, które uznają jej reguły postępowania za właściwe.

O podobnej sytuacji piszą prawnicy:

[...] to właśnie ci ludzie, zajmując czołowe stanowiska w instytucjach naukowych, nadal skutecznie bronią pozytywistycznego paradygmatu, blokują rozwój nowych, „nieprawomyślnych” programów badawczych i tworzą takie normy poprawności politycznej, które praktycznie uniemożliwiają krytyczne badania bardzo wielu faktów [...]. W końcu to opanowany przez postkomunistycznych profesorów Trybunał Konstytucyjny zatrzymał w Polsce oraz w wielu innych krajach bloku postsowieckiego lustrację i dekomunizację i to postkomunistyczni profesorowie zreformowali polską gospodarkę w taki sposób, że postkomunistyczna nomenklatura stała się właścicielem ogromnej części majątku narodowego. Jest paradoksem transformacji ustrojowych w naszej części Europy, że rządy się w nich zmieniają, a ukryta za murem akademickiej autonomii postkomunistyczna profesura jest wieczna oraz nietykalna i w ten sposób wczorajsi grabarze demokracji i rządów prawa stają się dzisiaj jej strażnikami. Co gorsza, to właśnie oni kształtują etos młodych badaczy, którzy w swej większości stają się równie tchórzliwi i zakłamanymi, co ich komunistyczni wychowawcy²⁴.

Możemy w tym kontekście pytać o to, kim byli ministrowie edukacji III RP czy ministrowie nauki i szkolnictwa wyższego oraz o powody podtrzymywania także z udziałem środowisk akademickich i edukacji światopoglądowych podziałów w naszym kraju.

Swoisty impas instytucjonalny akademickiej pedagogiki w zakresie prowadzenia badań podstawowych objawia się w tak kluczowych subdyscyplinach, jak: dydaktyka, pedagogika ogólna czy teoria wychowania, których zadaniem jest przecież wytwarzanie wiedzy naukowej ze względu na czysto poznawcze cele, w przeciwieństwie do tych subdyscyplin pedagogiki, którym jest bliżej do nauk stosowanych, a więc bardziej użytecznych, przydatnych praktyce kształcenia i wychowania. Ich byt jest zagrożony z tego właśnie powodu, że nie spełniają w wyniku komercjalizacji nauki kryterium bezpośredniej użyteczności praktycznej. Tymczasem żywiołem uniwersytetu powinno być „to, co społeczne, a nie to,

²⁴ L. Morawski, *Kryzys teorii prawa oraz innych nauk prawnych w Polsce i gdzie indziej*, „Prawo i Więź” 2013, nr 2(4), s. 32.

co państwowe”²⁵. Pedagogika akademicka, uniwersytecka ma służyć społeczeństwu, narodowej kulturze, a nie „polityko-techno-biurokratycznej” działalności władzy, która usiłuje nas zamknąć w kleszczach tego, co jest próbą wymuszania dostosowywania się nauki do instrumentalnych celów rządzącej partii politycznej.

Nie mam na uwadze lekceważenia władzy, polityki i polityków, gdyż świat nauki istnieje i rozwija się także dzięki stwarzanym przez nich warunkom makroekonomicznym, ale nie można rezygnować z tendencji emancypacyjnych wobec świata instytucji, by służyć ludzkości, a nie krótkotrwałym koalicjom czy ruchom politycznym.

[...] podstawą pracy uniwersytetu, podobnie jak podstawą naszego bycia – razem, jest troska o człowieczeństwo jako niezbędną, nieodzowną i niezbywalną otulinę, która dopiero umożliwia satysfakcjonujące pełnienie funkcji zawodowych. [...] Stosunek uniwersytetu do instytucji polityko-techno-biurokracji nie polega na zanegowaniu ich istnienia i pracy, lecz na rozważnym i nieprzerwanym krytycznym analizowaniu i, w konsekwencji, na przeciwstawianiu się narastającej fali ekspansji tychże struktur na teren tego, co społeczne [...]²⁶.

Bliższe jest mi jednak spojrzenie Tadeusza Sławka, który w trosce o rację istnienia uniwersytetu tak pisze o jego roli: „Uniwersytet jest zatem szczególną formą zaangażowania w świat «przeciwko światu», w którym człowiek działa i pracuje. Tworzyć świat w rozumny sposób można jedynie, uzyskując należyty od/do niego dystans, i uniwersytet jest miejscem takiego dystansowania się”²⁷. Jeśli bowiem to, co rytualne jest zastępowane tym, co polityczne, to uniwersytet „podporządkowany jest władzy politycznej, decydującej w rzeczywistości o tym, który aspekt rozumu i wolności może być urzeczywistniony”²⁸.

Pojawiają się nowe problemy w edukacji i dla edukacji, wśród których niewątpliwie na pierwsze miejsce wysuwa się już nie uzależnienie od używek, agresja w środowisku szkolnym i pozaszkolnym, ale niepowodzenia młodych ludzi w radzeniu sobie z rzeczywistością i iluzją osamotnionego lub pozornie wspólnotowego życia w cyberprzestrzeni.

Stawia to nowe wyzwania także przed pedagogiką, ale aby mogła ona je podjąć, musi sobie już nie tylko odpowiedzieć na pytanie: „Jakiego człowieka powinna edukować?”, ale też: „Jak człowiek będzie sobie radził z ograniczeniami i wyzwaniami płynącymi z dwóch światów – świata rzeczywistego i świata iluzji?” Czy ma to być *homo informaticus*, czy raczej *homo creator*, a może – jak proponowała Teresa Borowska (1998) – *homo construens*?²⁹

²⁵ T. Sławek, *Uniwersytet – pożytki i powinności*, „Nauka” 2013, nr 2, s. 11.

²⁶ Tamże, s. 13–14.

²⁷ Tamże, s. 15.

²⁸ Tamże.

²⁹ H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, *Świat Digital Natives jako wyzwanie pedagogiczne – kilka refleksji zamiast zakończenia*, [w:] H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 183.

Jak na razie potrafimy jedynie opisywać pewne zdarzenia i sytuacje, ale brak jest w pedagogice eksperymentów, badań w działaniu, które pokazywałyby zdolność pedagogów do radzenia sobie w sytuacjach zdiagnozowanych już problemów egzystencjalnych osób będących w zasięgu ich wpływów.

Wychowanie, edukacja, kształcenie od wieków były związane z kulturą jako fundamentalnym warunkiem ludzkiej egzystencji. W Polsce nie powiodło się powiązanie pedagogiki i przedmiotu jej badań z kulturą, także na poziomie instytucjonalizacji władzy. Odrębnie istnieją ministerstwa: kultury i dziedzictwa narodowego, edukacji narodowej, szkolnictwa wyższego i nauki oraz sportu, toteż trudno się dziwić, że ani edukacja, ani nauka, ani szkolnictwo wyższe, nauka i kultura fizyczna nie są ze sobą integralnie związane. Pedagodzy mówią o socjalizacji, inkulturacji, kształceniu czy pielęgnacji człowieka, ale jako zupełnie odrębnych formach ludzkiej aktywności, profesjonalnych oddziaływaniach i społecznych wpływach. Tymczasem to, jak się komunikujemy, jakie rozwiązujemy problemy na co dzień, jak podróżujemy, jak funkcjonuje władza, jak się odżywiamy, jak ubieramy itd. składa się na ludzką kulturę. Można mieć nadzieję, że w praktyce czytania i pisanie przez pedagogów społecznych wytworzy się wspólnota ludzi kultywujących i praktykujących podstawowe, a ponadczasowe wartości absolutne, jakimi są dążenia człowieka do prawdy (poznania), dobra (moralności), piękna (estetyki) i transcendencji. Wówczas lepsza będzie nie tylko szkoła, lecz także pozostałe środowiska socjalizacyjno-wychowawcze.

Bibliografia

- Buden B., *Koniec postkomunizmu. Od społeczności bez nadziei k nadziei bez społeczności*, Rybka Publishers, Praha 2013.
- Dokumentacja próby odwołania przewodniczącego KNP PAN w wyniku rozszczeń MEN*, „Rocznik Pedagogiczny” 2014.
- Furedi F., *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualści?*, przeł. K. Makaruk, PIW, Warszawa 2008.
- Krauze-Sikorska H., Klichowski M., *Świat Digital Natives jako wyzwanie pedagogiczne – kilka refleksji zamiast zakończenia*, [w:] H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Kubin J., *Kultura intelektualna*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2005.
- Morawski L., *Kryzys teorii prawa oraz innych nauk prawnych w Polsce i gdzie indziej*, „Prawo i Więź” 2013, nr 2 (4).
- Mysłakowski Z., *Totalizm czy kultura*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Kraków 1938.
- Przyborowska R., *Zaufanie do systemów eksperckich w edukacji*, „Kultura i Edukacja” 2010, nr 1.
- Radlińska H., *Propaganda, agitacja, reklama*, „Przegląd Socjologiczny” 1938, t. VI, z. 1–2.
- Sławek T., *Uniwersytet – pożytki i powinności*, „Nauka” 2013, nr 2.
- Staniszki J., *Władza globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Polityczne uwarunkowania „bolszewizmu” w etatystycznej polityce oświatowej III RP*, „Horyzonty Wyobraźni” 2015, nr 31, t. 14.
- Śliwerski B., *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Śliwerski B., Nowakowska-Siuta R., *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Zdrada elit. Z prof. Piotrem Glińskim rozmawia Bronisław Tumiłowicz*, „Przegląd”, 19–25.08.2013.

Netografia

- <http://www.rp.pl/artykul/19,961582-MEN---tak-zle-jeszcze-nie-bylo.html?p=2> (dostęp: 20.11.2011).
- Zderzaki – nowy rząd Tuska*, http://wyborcza.pl/1,75478,10658922,Zderzaki_nowy_rzad_Tuska_najmlodszy_w_historii.html (dostęp: 19.11.2011); Poczet ministrów za „Głos Nauczycielski” 2011 nr 46, s. 2.

CZEŚĆ 1

PEDAGOG SPOŁECZNY W POGLĄDACH TWÓRCÓW ŁÓDZKIEJ SZKOŁY PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ – PERSPEKTYWA TEORETYCZNA

Arkadiusz Żukiewicz*

Pedagog społeczny w ujęciu profesor Heleny Radlińskiej

Uwagi wprowadzające

Podjmując się zadania niezwykle odpowiedzialnego z punktu widzenia dyscypliny naukowej, a zarazem silnie związanego z odczuwaną potrzebą powrotu do przeszłości, która przez wiele lat była reglamentowana w przekazie publicznym, słyszałem niejednokrotnie opinie, że obrazowanie koncepcji pedagoga społecznego kreślonej piórem Heleny Radlińskiej jest niemożliwe. Głosy tego typu można oczywiście traktować jako celową demotywicję, świadomą próbę kontynuacji milczenia czy też inne formy orientowane na zachowanie *status quo* polskiej pedagogiki społecznej. Warto jednak rozważyć tego rodzaju komunikaty, nadając im znaczenie wyrażanej w tej formie troski o zamierzoną syntezę. Tak też odnoszę się do uwag czynionych na kanwie zgłoszonego przedsięwzięcia badawczego. Pragnę odczytywać źródłowe teksty jako inspiracje dla współczesnej twórczości naukowej w obrębie pedagogiki społecznej oraz innych, a bliskich tej nauce dziedzin, subdyscyplin i dyscyplin nauki. Nawiązanie do pedagoga społecznego, który jest wiodącym podmiotem rozważań poświęconych działalności środowiskowej: wychowawczej, społecznej, oświatowej, opiekuńczej, kompensacyjnej, pomocowej itp., czyni z zamierzonego opracowania rodzaj swoistego obrazu o głównym aktorze sceny społeczno-pedagogicznej. Dodać warto, że chodzi tu o ujęcie autorskie Heleny Radlińskiej, co ma swe konsekwencje w dalszej konstrukcji wypowiedzi.

W obliczu różnorodnych prób nadawania polskiej pedagogice społecznej znaczeń odległych od zarysowanych przez protoplastkę polskiego rodu pedagogiczno-społecznego, w niniejszym opracowaniu podejmuję próbę oddania głosu samej autorce. Mając świadomość, iż przyjęta forma dalece odbiega od narzucanych w ostatnich latach tzw. standardów wypowiedzi naukowej, podejmuję jednocześnie ryzyko pomówień o intencje, które nie przystoją naukowcom i ich naukowej twórczości. Mam tu

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

na myśli w szczególności zarzut, iż tekst jest przesycony cytatai i odniesieniami do źródeł, zaś w nieznacznym stopniu stanowi wyraz samodzielnej analizy i interpretacji autorskiej. Być może niniejsze wyjaśnienie będzie zrozumiałe dla czyniących zarzuty, stąd poniższa próba dookreślenia i zarazem wyrażenia intencji, które skłoniły mnie do podjęcia się tak trudnego i odpowiedzialnego zadania.

W pierwszej kolejności podkreślam, iż jest to prezentacja pedagoga społecznego w ujęciu Heleny Radlińskiej. Już sam tytuł sygnalizuje to zamierzenie i здаwać się może, iż sprawa jest jednoznaczna. Jednakże w świetle potencjalnych pułapek i możliwych zarzutów kilka informacji uznaję za konieczne. Kreślenie zamierzonego obrazu opieram na założeniu metodologii badań historycznych, w szczególności społeczno-pedagogicznych¹. Jest on wynikiem analizy tekstów źródłowych, do których dostęp wciąż pozostaje znacznie ograniczony z powodu rozproszenia publikacji Heleny Radlińskiej. Jedyne projekty wydawnicze systematyzujące wybrane fragmenty twórczości tej autorki powiodły się na przełomie lat 50. i 60. XX w. Kontynuacją był wybór pism z roku 1979². Wszystkie te zbiory opatrzone nazwiskiem Heleny Radlińskiej. Pamiętać należy jednak, że wydania były pośmiertne i ukazały się w czasie, kiedy oficjalny druk podlegał reglamentacji oraz cenzurze politycznej. Kolejne działania wydawnicze stanowiły niezwykle istotne, ale ograniczone w swych odniesieniach źródłowych próby przybliżenia poglądów i dorobku Heleny Radlińskiej³. Część z nich ma walor interpretacji. Stanowią swoiste próby współczesnego odczytywania źródeł. W tym kontekście przyjmuję, że nasycenie poniższej wypowiedzi fragmentami cytatów autor-skich poświęconych pedagogice społecznej (w szczególności zagadnieniom

¹ Szerzej o badaniu historycznym w pedagogice i pedagogice społecznej zob.: H. Radlińska, *W sprawie badań historyczno-pedagogicznych*, „Przegląd Historyczny” 1922, z. 2, s. 50–60; H. Radlińska, *Program i metoda badania dziejów pracy oświatowej*, [w:] *taż, Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Ossolineum, Wrocław 1933 (1964), s. 19–36; W. Theiss, *Badania historyczno-oświatowe w pedagogice społecznej*, „Studia Pedagogiczne” 1982, z. 9, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, s. 40–54; J. Topolski, *Metodologia historii*, PWN, Warszawa 1984; S. Palka, *Pedagogika teoretycznie i praktycznie zorientowana a badania historii wychowania i myśli pedagogicznej*, [w:] T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 16–19.

² H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław 1961; *taż, Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa*, Ossolineum, Wrocław 1961; *taż, Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Ossolineum, Wrocław 1964; *taż, Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.

³ I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.), *Helena Radlińska – portret pedagoga (rozprawy, wspomnienia, materiały)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994; I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.), *Helena Radlińska. Człowiek i wychowawca*, TWWP, Warszawa 1994–1995; W. Theiss, *Radlińska*, Wiedza Powszechna, Żak, Warszawa 1984, 1997; W. Theiss (red.), *Listy o pedagogice społecznej: Helena Radlińska, Aleksander Kamiński, Adam O. Uziembło*, Żak, Warszawa 1997; I. Lepalczyk, *Helena Radlińska, życie i twórczość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001; E. Marynowicz-Hetka, W. Theiss (red.), *Profesor Helena Radlińska. W sto dwudziestą piątą rocznicę urodzin i pięćdziesiątą rocznicę śmierci*, ŁTN, Łódź 2004 i inne.

dotyczącym: 1) języka, 2) teoretycznych podstaw rozumienia i wyjaśniania rzeczywistości, 3) metodologii służącej poznawaniu świata z perspektywy społeczno-pedagogicznej, a także 4) metodycznych założeń dla praktyki służby społecznej, oświatowej itp.) prowadzić będzie do tworzenia obrazu pedagoga społecznego, który jest zarówno teoretorycą, badaczem, wychowawcą, nauczycielem, jak i działaczem przetwarzającym rzeczywistość życia gromadnego w imię ideału.

Druga kluczowa kwestia odnosi się do interpretacji oraz podkreślonej współcześnie w postulatach adresowanych do nauki – rekonstrukcji poglądów autorskich Heleny Radlińskiej. Świadomie rezygnuję z dokonywania interpretacji. O ile jest to możliwe, staram się przedstawić wierny obraz poglądów autorki na sprawy związane z konkretnymi zagadnieniami dotyczącymi pedagogiki społecznej, a w konsekwencji pedagoga społecznego. Dokonany wybór mieści się w określonej przeze mnie koncepcji, która stanowi swego rodzaju ramę umiejscowienia poszczególnych kwestii związanych z dyscypliną i jej reprezentantem. Może ona być traktowana jako ingerencja w powstający obraz twórczości autorskiej Heleny Radlińskiej. Jednakże proces i efekt konstruowania wypowiedzi traktuję tu jako nadawanie formy powstającej rekonstrukcji, zaś walor interpretacyjny staram się eliminować z proponowanych poniżej rozważań. Chodzi w szczególności o unikanie sytuacji prowadzących do nadinterpretacji lub błędnego odczytywania autorskich wypowiedzi. Przyjmuję tym samym, że unaoczniony światłem cytowanych fragmentów sposób postrzegania rzeczywistości przez Helenę Radlińską ułatwi czytelnikom bezpośredni kontakt z jej myślą. Musi on być zatem oparty na materiałach źródłowych wyrażających poglądy cytowanej autorki. Istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że forma ta będzie również inspiracją dla czytelnika do samodzielnych poszukiwań. Odrzucam przy tym relatywistyczne podejście do analizy tekstów Heleny Radlińskiej bazujące na założeniach kolażu prowadzącego do potwierdzania tez z góry założonych. Interpretacja z zasady jest narażona na niespójność z intencją przekazu autorskiego. Stąd przyjęta jest tu zasada wierności brzmienia treści wyrażonych przez cytowaną autorkę.

Trzecim i zarazem ostatnim założeniem wstępnym jest dążenie do stworzenia obrazu, który z jednej strony będzie umożliwiał dalsze poszukiwania naukowe współczesnym badaczom spraw społeczno-pedagogicznych. Z drugiej zaś – będzie stanowił inspirację dla praktyków sięgających w refleksji do źródeł swej tożsamości profesjonalnej i dyscyplinarnej. Chodzi w szczególności o nadanie tej wypowiedzi waloru spójnej syntezy będącej punktem wyjścia do dalszych indywidualnych lub zespołowych eksploracji źródłowych nawiązujących do przeszłości przygotowanej z myślą o współczesności i przyszłości. Uzasadnieniem tego zamierzenia jest perspektywa, którą Helena Radlińska wyrażała hasłem: „Kochajmy przeszłość, pracujmy dla przyszłości”⁴. Jest ono osadzone w realiach

⁴ H. Radlińska, *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, [w:] *taż*, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Ossolineum, Wrocław 1953–1954 (1964), s. 331.

społecznego romantyzmu, który wyznaczał autorce kierunki aktywności w życiu prywatnym i publicznym od czasów szkolnych.

Każde z powyżej wyrażonych założeń wstępnych odgrywa rolę wyjaśnienia intencji i perspektywy, z której prowadzone są dalsze rozważania. Na marginesie pozostają jednak liczne możliwe reakcje adresatów tego opracowania, które z założenia będą inspirowały w dalszych historycznych poszukiwaniach prowadzonych na gruncie dziedziny społeczno-pedagogicznej, którą Helena Radlińska określała mianem historii działalności społecznej i oświatowej. Ten nurt zasługuje bowiem w moim odczuciu na dalszy rozwój, gdyż dorobek przeszłości ułatwia potomnym korzystanie z otwartych już drzwi. Unika się przy tym marnotrawienia energii i czasu na działania, które podjęli poprzednicy, szczególnie w sytuacjach, gdy ich osiągnięcia w danej dziedzinie były skuteczne i pożyteczne dla współtworzonego dobra wspólnego. Kontynuacja nie musi bowiem oznaczać powielania i naśladownictwa. Może być wyrazem rozsądku i racjonalnego spożytkowania dóbr wytworzonych przez minione pokolenia działaczy, badaczy czy teoretyków. Zwolennicy rewolucji, zerwań czy innych form sprzeciwu wobec „minionego” starają się przekonać, że siłą napędową rozwoju jest kontestacja odrębności i odrzucenie przeszłości⁵. Koncentracja na teraźniejszości i przyszłości ma być drogą bez uwikłania w dylematy z przeszłości. Jednakże rewolucja niesie ze sobą liczne konsekwencje w postaci strat, ofiar i towarzyszących temu napięć skutkujących kolejnymi dylematami. Niejednokrotnie stanowi źródło satysfakcji jednych i cierpienia innych. Stąd przyjmuję, że zasadne jest poszanowanie przeszłości i jej znajomość. Dodać można, że wymaga to wysiłku oraz uwagi dziedziców, ale niesie ze sobą liczne korzyści. Perspektywa taka pozwala bowiem sięgać po instrumenty rewolucyjne tam, gdzie stanowią one bezpieczne oprzyrządowanie służące rozwojowi i zmianie rzeczywistości życia ludzkiego. Być może konwergencja podejścia ewolucyjnego i rewolucyjnego jest możliwa. Jeśli tak, warto dążyć do urzeczywistnienia owego ideału łączenia dodatnich elementów różnorodnych podejść służących podnoszeniu poziomów jakości i kultury życia codziennego każdego człowieka naszego globu.

Operacjonalizacja języka pedagoga społecznego

Jednym z narzędzi analizy czynię tu język, który wyznacza przedstawicielom określonych dyscyplin i profesji sposób postrzegania oraz wyrażania stanowisk na temat rzeczywistości, stanów, zdarzeń i procesów dokonujących się w przestrzeniach ich aktywności. Operacjonalizowanie formy wyrazu myśli, przeżyć,

⁵ Przykładem może być koncepcja Thomasa S. Kuhna, który prezentuje rewolucyjną drogę naukowego rozwoju. Zob. szerzej: T. S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009.

odczuć czy doświadczeń, które towarzyszą służbie pedagoga społecznego w polu teorii i praktyki stanowi jedną z kluczowych czynności podejmowanych podczas współtworzenia dobra służącego osobom, rodzinom, grupom ludzkim czy też całym społecznościom. Wypracowany język ułatwia nie tylko komunikację wewnątrz środowiska określonej profesji czy dyscypliny. Staje się również dla pedagoga społecznego swoistym wyznacznikiem sposobu rozumienia i prezentacji własnego punktu widzenia. Jest to istotne w kontekście postrzegania określonych zagadnień będących równolegle przedmiotem zainteresowania i oddziaływania profesjonalistów wywodzących się z innych (mniej lub bardziej pokrewnych) profesji lub dyscyplin.

Poniższa prezentacja opiera się na celowym doborze kluczowych kategorii społeczno-pedagogicznych, które do języka pedagoga społecznego wprowadziła Helena Radlińska. Nie obejmuje ona kompletnego katalogu leksykalnego. Nie jest też opatrzona komentarzem. Sięgając do tekstów źródłowych, staram się zachęcić do indywidualnej lektury pogłębiającej znajomość prezentowanych kwestii w oparciu o autorskie opracowania H. Radlińskiej.

Podstawową kwestią w tym fragmencie prezentacji jest rozumienie pedagogiki społecznej zarówno jako nauki, jak i praktyki służby. Już w okresie międzywojennym Helena Radlińska charakteryzowała tworzącą się dyscyplinę w następujący sposób:

Pedagogika społeczna kształtuje się jako dział nauki odrębny od socjologii wychowania. Zbliża się do polityki społecznej, korzysta z jej koncepcji i poszukiwań. [...] Pedagogikę społeczną interesuje przede wszystkim wzajemne oddziaływanie wpływów środowiska i przekształcających środowisko sił jednostek. W ich związkach odnajduje cele, stawiane świadomej czynności wychowawczej, w ich świetle charakteryzuje używane środki działania⁶.

U schyłku swej twórczości akademickiej cytowana autorka wyjaśniała, że:

Pedagogika społeczna jest nauką praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniach nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) dzięki własnemu punktowi widzenia. Można go najkrócej określić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnianie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk „siłami człowieka w imię ideału”.

Dziedziny badań i przemyśleń pedagogiki społecznej rozszerzają się w związku z występowaniem w życiu nowych zagadnień. Wpływają na nie osiągnięcia zarówno myśli teoretycznej, jak i doświadczeń praktycznych.

Znajomość rozwoju człowieka pedagogika społeczna uzyskuje przy pomocy nauk biologicznych i lekarskich, psychologii (rozwojowej, wychowawczej i społecznej), nauk pedagogicznych (zwłaszcza pedagogiki leczniczej). Pedagogika społeczna, spożytkowując wyniki tych nauk,

⁶ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, ZNP, Warszawa 1935, s. 15. W cytatach została zachowana pisownia oryginalna.

urzeczywistnia syntezę o człowieku. Przekracza postulaty wysunięte dla takiej syntezy (m.in. przez A. Carrel'a i J. Pietera), wiążąc sprawy życia indywidualnego i zbiorowego, poszukując sposobów dostarczania podniet rozwoju i usuwania jego przeszkód.

Z rozległych spraw kultury pedagogika społeczna rozpatruje przede wszystkim warunki oraz sposoby uczestnictwa w jej dorobku i wyzwaniu nowej twórczości. W zakresie życia społecznego spożytkowuje dane socjologii i polityki społecznej dla własnych poszukiwań. Dotyczą one przebiegów przemian społecznych i roli w nich działalności celowej.

W ocenie wpływu poszczególnych czynników pedagogika społeczna sięga po pomoc historii (zwłaszcza historii kultury i wychowania, historii społecznej i gospodarczej, historii ruchów społecznych)⁷.

Kontynuując charakterystykę dyscypliny, którą osobiście zaproponowała i rozwijała w polskiej nauce Helena Radlińska, wskazała ona zasadnicze działy pedagogiki społecznej, które stanowią klasyczny jej fundament. Autorka stwierdziła w skrypcie powielonym w roku 1951 przez studentów Koła Naukowego Pedagogów Społecznych Uniwersytetu Łódzkiego *Egzaminie z pedagogiki społecznej*, że:

W obrębie pedagogiki społecznej wystąpiły wyraźnie trzy działy stanowiące ściślejszą specjalizację pracowników naukowych, opartą na znajomości podstawowych zagadnień wspólnych. Są nimi: teoria pracy społecznej, teoria oświaty dorosłych oraz historia pracy społecznej i oświatowej. Dzięki ich osiągnięciom pod wpływem potrzeb życia kształtują się nowe działy. [...]

Nazwa pedagogiki społecznej wyraża jej rolę łącznika pomiędzy zespołem nauk o wychowaniu i nauk o kulturze i społeczeństwie⁸.

Zagadnieniem, które w naturalny sposób wpisuje się jako konstytutywne dla pedagogiki społecznej, jest wychowanie. Stanowi ono swoistą oś, wokół której budowane są określone koncepcje, teorie i modele metodyczne generowane na gruncie pedagogiki społecznej. Podejmując zagadnienie wychowania w okresie międzywojennym, Helena Radlińska odnosiła się do stanowisk inspirowanych twórczością Paula Bergemanna. Wyjaśniała przy tym, że:

Wychowanie jest funkcją społeczną. Praw dla niego szukać należy w życiu samem – rozumie Bergemann. Naczelnym zjawiskiem w życiu społecznym jest rozwój kultury, powołaniem człowieka tworzenie i doskonalenie kultury swego narodu, rolą narodów – wnoszenie zdobyczy kulturalnych w życie ludzkości. Każda praca, każde usiłowanie, by jakiś ideał kulturalny w czyn wcielić, sprzyja rozwojowi ludzkości. [...] Pedagogika społeczna rozpatruje wychowanie jednostki w związku z życiem grupy społecznej, której jest dzieckiem, w związku – z życiem narodu⁹.

Podnoszony w przywołanym fragmencie źródeł przymiotnikowy wymiar wychowania odwołuje się do czasów rekonstruowania systemu wychowawczego

⁷ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, s. 361–362.

⁸ Tamże, s. 362.

⁹ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, s. 10–11.

opartego na idei wskrzeszania narodu po przeszło stuletnim okresie rozbiorów Rzeczypospolitej Polskiej. Zwracała na to szczególną uwagę sama autorka, pisząc wprost:

Niewola szkoły w zaborze rosyjskim nie zabiła wychowania narodowego. Szło ono krętymi ścieżkami, nad przepaściami najgroźniejszych niebezpieczeństw chwytała się wątpliwych gałązek i nadawało im moc hartowaną. Uproszczone elementarze, literatura popularyzacyjna, samokształcenie wspomagane umiejętnie, kółka i kółeczka oświatowe wpływy wynaradawiające i nietylko przechowywały niejedno ze wspaniałej póścizny, lecz stworzyły nowe doniosłe wartości społeczne i kulturalne. [...]

Wychowanie narodowe nie zamarło w niewoli, tak jak nie zamarło życie narodu. W najgorszych warunkach przygotowywały się pokolenia do podjęcia swych zadań. Wbrew wszystkim przeszkodom rozszerzyło się łóżysko życia narodu. Język, wygnany ze szkoły, nie stracił siły i czaru, lecz nowym zajaśniał przepychem. Książka polska trafiła pod strzechy. Tradycję walki o wolność przejął lud. Po za obcym systematem szkolnictwa wychowanie narodowe stworzyło wzorowe własne instytucje¹⁰.

Podkreślany przez autorkę język ojczysty odegrał znaczącą rolę w procesie zachowania narodowej tożsamości. Mimo zewnętrznej (obcej) aktywności narzucającej rygoru prawne obwarowane licznymi sankcjami karnymi (włącznie z zesłaniem w niewolę, utratą mienia, a nawet życia), za sprawą m.in. wychowania narodowego udało się Polakom zachować w pamięci wielu pokoleń miłość do utraconej ojczyzny. Z owej pamięci i szacunku rodziło się pragnienie odzyskania wolności oraz odbudowy państwa polskiego. Warto współcześnie stawiać pytania o kulturę języka polskiego, do którego wciąż włącza się liczne elementy zaczerpnięte z obcych kultur. Przykładem może być dawny „proletariusz”, a współczesny „interesariusz” czy „prekariusz”. Nie miejsce tu, by rozstrzygać słuszność przejmowania, a niekiedy wręcz promowania słownictwa budzącego dysonans w zderzeniu z kulturą języka polskiego, ale warto z refleksją poddawać tego typu procesy analizie prowadzącej do wnioskowania służącego społecznemu konstruowaniu rzeczywistości życia codziennego. Poszanowanie odrębności oraz tolerancja dla inności nie zobowiązuje do bezrefleksyjnego przyjmowania wzorów obcych kulturowo, w tym językowo. Zdaje się, że budowanie jedności na wielorodności i poszanowaniu odrębności jest drogą, która może prowadzić do wzajemnego zrozumienia i współdziałania w skali mikro, mezo i makro.

W odniesieniu do istoty wychowania stanowiącego centralną pozycję w katalogu twórczości i aktywności pedagoga społecznego Helena Radlińska stwierdzała, że „wychowawcę pociąga przede wszystkim sprawa odnajdywania sił działalnych: tych, które są znane i utajonych”¹¹. Dalej pisała:

¹⁰ Tamże, s. 11–12.

¹¹ Tamże, s. 18.

Wychowanie – stanowi dziedzinę wyraźnie nastawioną na cele jutrzejse. Jeden z najwybitniejszych Polaków określił trafnie, że polityk buduje z materiałów, które są do rozporządzenia, zużywając nawet najlichsze, ale ktoś musi robić cegły. Ta rola przypada nietylko wychowaniu, owszem – jest ono raczej działaniem pomocniczym, które uruchamia istniejące wartości, uprzyśtępnia je, czyni z nich narzędzia dalszego trudu. Wychowanie jest tylko częścią tworzenia kultury. Posiada jednak własne pole twórczości.

Istotę jej stanowi wydobywanie wartości jednostek i grup ludzkich w celu wprowadzenia w życie odwiecznego dążenia do doskonałości.

W imię ideału, siłami człowieka wychowanie przetwarza dzień dzisiejszy – ideału owego lepszego jutra, które żyje również w teraźniejszości, lecz niedość silnie, jeszcze niedość rozrosłe. Buduje w jego imię instytucje przyszłości. Sięgając do bogatych tradycji polskich, można się wyrazić: – tworzy w każdym dniu bieżącym „nowe osady” narodów¹².

W nawiązaniu do społeczno-pedagogicznej perspektywy postrzegania procesów oddziaływania wychowawczego, Helena Radlińska wyjaśniała, że:

Pojęcie wychowania w pedagogice społecznej obejmuje wspomaganie autonomicznych przebiegów rozwoju i wrastania, nasycanie gleby wrastania wartościami dorobku dotychczasowego oraz wprowadzanie w istniejący dorobek myśli i pracy, uczenie umiejętności wyboru, stawianie celów życia i pracy, budowania dróg do nich wiodących, usprawnianie w korzystaniu z narzędzi i sposobów dalszej twórczości.

Wychowanie tak pojęte opiera zamierzoną działalność wychowawczą na spożytkowaniu wszystkich dziedzin twórczości. Obejmuje cały przebieg życia ludzkiego, wszelką działalność, w której człowiek, stykając się z instytucjami i z ludźmi, poddając się ich wpływowi, wnosi własne wartości. Przedmiotem badań są nie tylko sprawy jednostek, lecz i grup ludzkich, nie tylko oddziaływanie wychowawcy, lecz również samowychowanie i samokształcenie indywidualne i zespolone¹³.

Operacjonalizując język pedagoga społecznego w koncepcji kreślonej przez Helenę Radlińską, konieczne jest zwrócenie uwagi na kategorie towarzyszące wychowaniu. Należą do nich pojęcia związane z kluczowymi obszarami aktywności teorii-twórczej i praktycznej pedagoga społecznego. Wiodącym obszarem jest tu wprowadzanie w kulturę i przygotowanie do przejmowania oraz tworzenia wartości. Na tym tle jawią się trzy zasadnicze kategorie, które w polskiej pedagogice społecznej i zarazem w języku pedagoga społecznego odgrywają znaczącą rolę. Mowa o wzroście, wrastaniu i wprowadzaniu. Sama autorka definiuje je w następujący sposób:

Wzrost (w tym znaczeniu rozwój osobniczy) odbywa się z zadatków, które człowiek otrzymuje poza swą wolą, wedle praw, których zmienić niepodobna. Najbardziej przemyślane zabiegi nie mogą ukształtować genów przenoszących dziedzictwo nieznanymi przodków, potrafią co najwyżej zapobiec niektórym przewidzianym niebezpieczeństwom grożącym rodzicielce i dziecku.

Nikt nie może zastąpić rozwijającej się jednostki w jej przeżyciach. Niepodobna przyspieszyć wzrostu wbrew naturze: nauczyć chodzić lub mówić, zanim nadejdzie odpowiednia chwila. Nie przyjmą się zaszczepiane przedwcześnie pojęcia nie znajdujące oparcia o przeżyte doświadczenie lub dążenia osobiste.

¹² Tamże, s. 19.

¹³ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, s. 362–363.

Wzrost fizyczny i duchowy splatają się ze sobą nierozdzielnie. W życiu duchowym wzrost nie ma kresu (choć w dziedzinie czysto intelektualnej zna zgrzybiałość). Pierwiastki wlane człowiekowi wraz z życiem, wieczne, potęgują charakter autonomiczny wzrostu. Dzięki nim niepodobna zniszczyć życia ludzkiego, gdyż przewyżniają one śmierć pojęciem zwycięstwa za grobem.

Wrastanie wiążące jednostkę ze środowiskiem jest podobnie jak wzrost przebiegiem samorzutnym. Odbyna się w zależności od przebiegu wzrostu. W dzieciństwie najbliższe otoczenie wydaje się jedynie naturalnym: dziecko chłonie wpływy ludzi, przyrody, rzeczy. Przyzwyczajanie się do jakiegoś porządku spraw wiąże je z grupą. Mowa, którą przejmują nieświadomie, uspołecznia świtającą myśl. W okresie przekory i później w czasie narodzin świadomości młodzi przeciwstawiają się uznawanym dotychczas autorytetom i stosunkom, pożądamy odmiany. Postawa wobec środowiska z uległej staje się obronną, przechodzi w czynną. Następuje – w sprzyjających warunkach – świadome wrastanie w środowisko szersze. Dzięki odnajdywaniu spuścizny, przenoszeniu wzorów i przejmowaniu dążeń krzewi się tradycje i rozrastają ruchy społeczne. Twórczość życiowa jednostek dojrzałych zapewnia byt i promieniowanie przejętym wartościom, wzmacnia je własnymi siłami. Rozwaga starości przypomina to, co w nich najtrwalsze.

Wrastanie wymaga czasu na zakorzenianie i rozkrzewianie właściwe dla danego okresu wzrostu. Jest głębokie i mocne tylko w glebie wartości trwałych.

Wprowadzanie odbywa się przez pomoc udzielaną generacji młodszej lub ludziom poszukującym narzędzi i metod rozwiązywania zadań, które życie stawia przed nami. Wskazuje sposób postępowania przykładem, wtajemnicza w obyczaje, wierzenia i w wiedzę, uczy sprawności, umiejscawia w zawodzie i w społeczeństwie.

Wprowadzaniem zajmują się rodzice i wychowawcy, rówieśni bardziej doświadczeni i niewiele starsi. W stosunku do zawodowej pracy fizycznej nazwano je „holownictwem”, gdyż przodownicy pociągają za sobą niewtajemniczonych jeszcze lub niewprawnych. Uczestnictwo dotyczy nie samej tylko szkoły. Jest terminowaniem w zawodzie, wdrażaniem się do wszelkiej pracy wymagającej wyszkolenia.

Wprowadzanie nie jest ograniczone wiekiem. Zależnie od dziedzin życia i pracy zwraca się ku ludziom młodym lub dojrzałym jako poradnictwa fachowe, prawne, wychowawcze, jako przeszkolenie mistrzowskie, czy nawet „generalskie”.

Skuteczność wprowadzania zależy od liczenia się z przebiegami samorzutnymi wzrostu i wrastania, tj. z istnieniem przeżyć, które pozwalają na zrozumienie, na naśladowanie czy spożytkowanie jego świadczeń¹⁴.

W toku dalszego wywodu autorka podkreślała, że każda z czynności wymaga planowej, wszechstronnej i systematycznej pomocy. W szczególności konieczne jest bowiem tworzenie warunków, w których przebieg wzrostu, wrastania i wprowadzania będzie wolny od deficytów i zahamowań. Zapewnią to działania o charakterze kompensacyjnym, ratowniczym, opiekuńczym i pomocowym. To zaś prowadzi do kolejnych pojęć, które dla pedagoga społecznego stanowią zoperacjonalizowane narzędzia postrzegania, rozumienia i wyrażania rzeczywistości.

Przedstawiając zagadnienia fundamentalne dla pedagogiki społecznej, Helena Radlińska wskazała na kompensację. Wyraziła to wprost pisząc, że „Głównym zagadnieniem pedagogiki społecznej jest zagadnienie kompensacji, świadomie uzupełniającej procesy selekcji społecznej i biologicznej”¹⁵. Rozwijając tę kwestię, autorka dookreśliła, iż:

¹⁴ H. Radlińska, *Zasięg wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1946, nr 1, s. 38–39.

¹⁵ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, s. 16–17.

W pedagogice społecznej kompensacja oznacza celowe wyrównywanie braków, uzupełnianie lub zastępowanie niepomyślnych składników sytuacji osobistej czy grupowej, stwarzanie warunków życia uznawanych za normalne. W subiektywne środowiska upośledzone wprowadza wartość środowiska obiektywnego. Wzmacnia słabych pomocą silnych, przy braku lub zerwaniu istniejących więzi zadzierzguje nowe. Kompensacja społeczna, działając z zewnątrz, spożytkowuje i wspomaga zjawiska samorzutnej kompensacji psychologicznej, poddając im treść społeczną i zapobiegając nadkompensacji (przerostowi cech wyrównywających).

Zagadnienia kompensacji były dotychczas najpełniej omawiane w związku z różnymi formami pomocy społecznej. Poruszano je także w dziedzinie spożytkowywania wczasów i w pedagogice leczniczej. W badaniach wystąpiło znaczenie kompensacji, jako jednego z najważniejszych czynników planowania przekształceń środowisk¹⁶.

Obok kompensacji występują kolejne kategorie, którym Helena Radlińska nadawała specyficzne znaczenie. Wpisując te kategorie do pedagogiki społecznej, wskazała tym samym sposób ich rozumienia dla osób identyfikujących się z dyscypliną i zarazem profesją. Stąd można jednoznacznie przyjąć, że dla pedagoga społecznego wpisującego się w dyscyplinarną koncepcję Heleny Radlińskiej pojęcie ratownictwa, pomocy i opieki są jednoznaczne i oznaczają odpowiednio:

R a t o w n i c t w o (zwane niekiedy pomocą doraźną) zjawia się w chwilach niebezpieczeństw osobistych i masowych: wypadków, katastrof. Narzuca je konieczność, ale oparcie stanowi poczucie moralne, nawet wówczas, gdy formy ratownictwa zostają utrwalone przez obyczaj i prawo.

P o m o c, przejawiająca się w różnych dziedzinach i formach (np. dostarczanie środków materialnych, robocizny, porady, podtrzymania duchowego), ma na celu wzmacnianie sił w chwilach trudnych, usuwanie przeszkód zbyt wielkich do pokonania przez jednostkę czy drobną grupę. Jedną z cech pomocy była wzajemność. Wyrażała się ona najpełniej we współdziałaniu rolniczym i w urządzeniach przezorności (ubezpieczenia wzajemne, kasy pogrzebowe itp.). W miarę rozluźniania się więzi rodowych, sąsiedzkich, parafialnych, gminnych pomoc jest włączana do zadań państwa organizującego ubezpieczenia społeczne, wspomagającego dotkniętych klęskami, potrzebujących porady prawnej, zawodowej. Wiele dziedzin pomocy nie może się jednak pomieścić w ramach instytucji publicznych i szuka innych rozwiązań – w działaniach ochotniczych.

O p i e k a różni się od pomocy tym, że sprawująca ją osoba lub instytucja opiekuńcza bierze na siebie odpowiedzialność za „podopiecznego”. Przewiduje to prawo cywilne w stosunku do niepełnoletniego, do chorego umysłowo, ubezwłasnowolnionego. Opieka społeczna jest stosowana wobec członków społeczeństwa „niezdolnych do samodzielnej egzystencji materialnej”. Na ten rodzaj opieki wpłynęły tradycje bardzo od siebie różne: dobroczynności (płynące z motywów religijnych bądź z humanitaryzmu filozoficznego), którą kierowało poczucie obowiązku wobec bliźniego oraz porządku publicznego, który wymaga usuwania tego, co zatruwa życie ogółu. Tradycje policyjne pozostawiły ślad wyraźny w stosunku do „podopiecznych”, ograniczonych w swych prawach obywatelskich.

Wyraz „opieka” jest nadużywany, zwłaszcza w języku polskim, który zapomniał o szerszym znaczeniu wyrazu „pomyślność” i niejedno urządzenie pomyślności społecznej mianuje opiekuńczym. Dzieje się tak w znacznym stopniu dlatego, że urzędnicy zapobiegający nędzy i podnoszące poziom życia ogółu powstawały na podłożu działalności opiekuńczej¹⁷.

¹⁶ Radlińska H., *Egzamin z pedagogiki społecznej*, [w:] *taż*, *Pedagogika społeczna*, s. 370–371.

¹⁷ *Tamże*, s. 378–379.

Zachowując w pamięci deklarację wstępną o unikaniu interpretacji w toku prowadzonego wywodu, nie podejmuję takiej próby w kontekście stosowanego przez Helenę Radlińską określenia podopieczny. Autorka stosuje przy tym cudzo-słów, na co warto zwrócić uwagę. W kontekście prowadzonych współcześnie rozważań o uogólnieniach i kategoryzacjach osób korzystających z różnego typu form wsparcia oferowanych przez system pomocy i integracji społecznej, może to być inspiracja i zarazem wskazówka dla poszukujących *universum*. Ludzie i grupy społeczne, które sięgają po pomoc, opiekę i inne formy wspomagające ich w pokonywaniu trudności życia codziennego, są powszechnie określane mianem klientów. Sprawa ta zasługuje na głębszą uwagę, szczególnie w poszukiwaniu i kształtowaniu tożsamości polskich służb społecznych po zmianie systemowej zapoczątkowanej ustawą o pomocy społecznej z 1990 r.

Kategoriemi, które dla pedagoga społecznego widzianego oczami Heleny Radlińskiej stanowią fundament ich tożsamości zarówno dyscyplinarnej, jak i profesjonalnej, są również takie, jak w szczególności: środowisko, siły (ich poszukiwanie i wspomaganie oraz aktywizacja), pokolenie historyczne (generacje), wiek społeczny (wiek inteligencji, wiek fizjologiczny), struktura życiowa zawodu, normy, wzorce i mierniki, a także diagnoza i profilaktyka społeczna. Każda z wymienionych kategorii współtworzy język pedagoga społecznego, który w codziennej służbie podejmowanej w różnorodnych polach życia gromadnego posługuje się nim w komunikacji z partnerami współdziałalności społecznej. Wprowadzając poszczególne kategorie do słownika pedagogiki społecznej, nadała im Helena Radlińska określone znaczenie, typowe dla kreślonej własnym piórem dyscypliny. W odniesieniu do środowiska zauważała ona, że:

Szereg badaczy zagadnień społecznych środowiskiem nazywa zespół warunków, wśród których bytuje jednostka i czynników, kształtujących jej osobowość, oddziaływujących stale lub przez dłuższy czas. W tym ujęciu „środowisko” może być przeciwstawione „otoczeniu”. Otoczenie zmieniamy ciągle, przechodząc z domu przez ulicę do szkoły, warsztatu, sklepu, do znajomych, kościoła, do teatru. Wszędzie idzie z nami wpływ środowiska, który czasem rozstrzyga o wyborze otoczenia, zwykle oddziałuje na zachowanie się w nowym otoczeniu, na stosunek do chwilowego otoczenia.

Wśród składników środowiska można rozróżnić: przyrodę, warunki bytu, wytworzone przez pracę ludzką i stosunki pomiędzy ludźmi, z nich wynikające: osoby działające i reagujące na oddziaływanie różnorodnych czynników i wytwory ducha ludzkiego: wierzenia, naukę, literaturę, sztukę, przeżycia, nastawienia psychiczne.

Do składników środowiska należy przeszłość na równi z teraźniejszością.

Podobieństwa i różnice środowisk sprawiają, że te same lub odmienne cechy występują u gromad ludzkich, przy czym rozmaita bywa siła oddziaływania różnych czynników¹⁸.

W syntezie opracowanej pod koniec życia i równocześnie w czasie administracyjnego (warunkowanego względami politycznymi) zakazu pełnienia funkcji nauczyciela akademickiego (w tym kierownika Zakładu Pedagogiki

¹⁸ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, s. 29–30.

Społecznej, który został rozwiązany) na Uniwersytecie Łódzkim¹⁹, cytowana autorka podkreślała, że:

Środowisko w przeciwieństwie do otoczenia zostało określone jako „zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników przekształcających jej osobowość, oddziałujących stale lub przez czas dłuższy”.

Pedagogika społeczna zajmuje się stosunkiem jednostek i grup do środowisk życia (przyrodniczego, kulturowego i osobowego) oraz ich rolę jako składników środowisk i czynników przemian.

Rozróżnione zostały w odmiennych przekrojach środowiska bezpośrednie i szersze, subiektywne i obiektywne, materialne i niewidzialne. W stosunku człowieka do środowiska pedagogika społeczna bada przyczyny i cechy postaw: biernej, obronnej i twórczej.

W charakterystyce środowiska niewidzialnego interesuje się przede wszystkim jego udziałem w motywach postępowania, rolą twórczą w przebudowie społecznej.

Twórczość, do której wszyscy są zdolni, jest w pedagogice społecznej rozumiana jako przejmowanie wybranych dóbr, nadawanie im życia przez odtwarzanie ich w sobie, pomnażanie ich dzięki spożytkowywaniu jako podstawy własnych dążeń i czynów.

Twórczość jednostek wybitnych w zakresie nauki, sztuki, techniki znajduje oddźwięk i wywiera wpływ tym większy, im wyższy i równiejszy jest poziom powszechnej twórczości życia.

W dokonujących się przemianach środowisk pedagogika społeczna zwraca uwagę na istotę i znaczenie przodownictwa (osób i urządzeń). Opracowując zagadnienia więzi jednostki ze środowiskiem, bada przyczyny wyszerzenia się i życia na „marginesie społecznym” sposoby nawiązywania nowych więzi i rozszerzania kręgu środowiska²⁰.

O kolejnej z wymienionych kategorii – pokoleniu historycznym – pisała Helena Radlińska, że:

Wszystkie roczniki wieku współżyjące w danej chwili w obliczu tych samych wydarzeń i tych samych zadań stanowią pokolenie historyczne. Poszczególne generacje tego pokolenia różnią się przeżyciami, zasobem doświadczeń i możliwościami działania.

Biologiczne podstawy życia społecznego, tj. udział w społeczeństwie poszczególnych generacji oraz stan ich sił i zdrowia, odmienne w różnych okresach dziejowych i w różnych krajach, mają wpływ na planowanie i wykonywanie prac społecznych i kulturalnych.

Na podstawie licznych badań pedagogika społeczna stwierdziła, że wartości poszczególnych okresów życia są w znacznym stopniu wartościami utajonymi. Ujawnienie ich w pełni i spożytkowanie zależy od warunków społecznych. Przekształcanie tych warunków wymaga świadomości roli generacji dojrzewających i dojrzałych.

Zrozumienie współżycia generacji pokolenia historycznego wymaga rozpoznania ich cech charakterystycznych, ich potrzeb i wykonywanych zadań.

Pedagogika społeczna kładzie nacisk na spożytkowanie swoistych możliwości wszystkich generacji, stąd zainteresowanie organizacją środowiska rozwoju i wrastania, wprowadzaniem w umiejętności odnajdywania i wybierania wartości przez młodocianych, dopomaganiem w twórczości młodzieży, zapewnianiem oparcia dorosłym w ich odpowiedniej pracy, spożytkowywaniem doświadczeń starych.

¹⁹ Szerzej o łódzkim okresie życia i aktywności zawodowej Heleny Radlińskiej zob: H. Radlińska, *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, s. 462–473; W. Theiss (red.), *Listy o pedagogice społecznej*, s. 30–183; I. Lepalczyk, *Helena Radlińska: życie i twórczość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 134–183.

²⁰ H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej*, s. 366.

Pojęcie pokolenia historycznego i ocena roli jego generacji zostały spożytkowane w badaniach nad rodziną, nad rolą instytucji przynoszących jej pomoc społeczną, nad dziejami prądów i ruchów społecznych²¹.

Uzupełnieniem powyższego są uwagi, które autorka przedstawiła już w 1935 r. przy okazji prezentacji wyników badań prowadzonych w Warszawie w środowiskach rodzin, których dzieci przekraczały próg szkolny. Pisała wówczas o współżyciu w pokoleniu historycznym, podkreślając, iż:

Przyszłość wykuwają wychowawcy wraz z wychowankami.

Rozważanie tej sprawy wymaga uprzytomnienia faktu społecznego, o którym teoretycy wychowania nieraz zapominają. Faktu – współżycia ludzi, należących do trzech generacji wedle wieku, którzy stanowią razem jedno pokolenie historyczne. [...]

Dziadkowie, ojcowie, wnuki pracują w jakichś chwilach równocześnie, są nie tylko świadkami, lecz i współuczestnikami tych samych częściowo wydarzeń. Siły społeczne różnych krajów i czasów zależą wśród innych czynników – od różnicy składu ludności wedle grup wieku. Przewaga sił duchowych i fizycznych jednej z grup pokolenia historycznego nadaje barwę życiu kraju czy epoki. Przemiany duchowe następują jednak we wszystkich grupach, żyjących współcześnie. O ich wspólności stanowią wydarzenia bieżące i wpływy środowiska, o odmienności – różnice miary sił, doświadczeń i pożądań powodujące inne odczuwanie potrzeb, inne napięcie woli. Przyszłość rodzi się w współpracy generacyjnej, splątanej z walką²².

Z kategorią pokolenie historyczne powiązana jest inna kategoria społeczno-pedagogiczna – wiek społeczny. Jej znaczenie dyscyplinarne wyjaśniała Helena Radlińska:

Sytuację społeczną jednostki w stosunku do jej roku życia pedagogika społeczna wyraża pojęciem wieku społecznego, podobnie jak stopień rozwoju intelektualnego, właściwy dla określonego roku życia, nazwano wiekiem inteligencji, rozwoju fizycznego – wiekiem fizjologicznym.

Przy przedwczesnym podejmowaniu obowiązków mówimy o przyspieszeniu wieku społecznego, przy przeciąganiu się rodzaju pracy czy innych obowiązków poza normę – o jego opóźnieniu. Wiek społeczny wyjaśnia wiele przejawów wieku fizjologicznego i wieku inteligencji. Przyspieszenie wieku społecznego oddziałuje hamująco na rozwój psychiczny i umysłowy, opóźnienie w fazie dojrzałości pozbawia społeczeństwo cennych wartości, które tkwią w przeżywanym nie dość twórczo fazie życia.

Rozważania nad wiekiem społecznym muszą się liczyć z epokami historii, z obyczajem poszczególnych krajów i kręgów kultury, w których zachodzą wielkie różnice sytuacji społecznej jednostek. Dla pedagogiki społecznej najważniejsze są jednak normy ustalane przez obiektywne badania nad potrzebami i możliwościami faz życia.

W opracowywaniu wskaźnika stosunku wieku społecznego do wieku chronologicznego (tj. przyspieszeń czy opóźnień ujętych w symbolu liczbowym, jak iloraz inteligencji 6) dopomaga jeden ze składników pojęcia wieku społecznego: wiek prawny. Jest to określenie obowiązku i praw związanych z wiekiem chronologicznym, takich jak: obowiązek szkolny, ochrona pracy młodocianych, odpowiedzialność karna nieletnich, pełnoletniość cywilna, służba wojskowa, prawo głosowania, renta starcza.

²¹ Tamże, s. 366–367.

²² H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, s. 20–21.

Rola wieku społecznego była badana na tle pełnienia obowiązku szkolnego, wchodzenia do pracy, uzyskania samodzielności i wpływów w różnych środowiskach społecznych, ruchów młodzieży, wykojeń i przestępczości, sytuacji starców i rencistów²³.

W tworzeniu języka tożsamego dla pedagoga społecznego w ujęciu autorskim Heleny Radlińskiej istotne znacznie ma także kategoria odnosząca się do sfery aktywności człowieka, którą wyznacza przynależność zawodowa. Mowa tu o strukturze życiowej zawodu wpisującej się w katalog podstawowych pojęć pedagogiki społecznej i jej reprezentantów. W syntetycznym opracowaniu dla studentów pedagogiki społecznej autorka wyjaśniała, że:

Z punktu widzenia pedagogiki społecznej sprawy rozwoju jednostek oraz udziału ich w życiu i przetwarzaniu środowiska są rozpatrywane w całokształtach. Struktura życiowa zawodu obejmuje – obok charakterystyki czynności właściwych temu zawodowi i wymaganych przez nie uzdolnień, zasobu wiedzy i usprawnienia – również obraz warunków bytu, możliwości rozwoju i awansu, zachowania zdrowia, pomyślności rodzinnej, uczestnictwa w kulturze, związanych z pełnieniem danego zawodu.

Pojęcie struktury życiowej zawodu zostało wypracowane w badaniach nad szansą życiową, którą daje przygotowanie zawodowe, nad drogami wchodzenia do zawodów i rolą w nich poradnictwa, nad stosunkiem do pracy i losami pracowników różnych zawodów, nad stopą życiową i wzorami społecznymi życia w wybranych środowiskach.

Poznanie struktur życiowych zawodów jest szczególnie ważne dla poradnictwa zawodowego, lekarskiego, wychowawczego, dla organizacji pracy i odpoczynku, dla spraw profilaktyki i kompetencji społecznej, spożytkowania czasów i oświaty dorosłych²⁴.

Proces przetwarzania rzeczywistości, przebudowy warunków życia i rozwoju ludzkiego dokonuje się w pedagogice społecznej za sprawą określonych sił. Ich odkrywanie, wspomaganie, a także uaktywnianie w twórczości służącej teraźniejszości oraz przyszłości należy do wiodących celów pedagogiki społecznej. Z tego wynikają także zadania dla pedagoga społecznego, który jest realizatorem dyscyplinarnego programu współprzetwarzania warunków życia gromadnego. Streszcza się to w zdaniu prezentującym założenia ideowe i metodyczne oraz metodologiczne pedagogiki społecznej:

Celowe wprowadzanie czynników, które nastawiając wolę ludzką, mają podtrzymywać lub zmieniać istniejące struktury; rola wszechstronnie rozpatrywanej twórczości indywidualnej i zbiorowej, zwróconej ku budowaniu jutra wedle wzoru, zależnego od sił działających i narastających; możliwość i zakres wpływu różnych czynników przebudowy – oto własne pole badań i eksperymentów pedagogiki społecznej²⁵.

O samym pojęciu sił pisała Helena Radlińska, wielokrotnie odwołując się do różnego typu sił. W ich przymiotnikowej formie wymieniała ona siły jawne

²³ H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej*, s. 367–368.

²⁴ Tamże, s. 368.

²⁵ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, s. 16.

i ukryte, siły działające, narastające i wyzwajające, siły ludzkie i społeczne, siły środowiska i zbiorowe, siły narodu i siły duchowe. Wyjaśniając znaczenie pojęcia sił oraz dookreślając ich rolę w przetwarzaniu środowiska, stwierdzała ona:

Siłami w pedagogice społecznej nazywane są najogólniej czynniki działające („siły społeczne”, w dawnej polszczyźnie „siły działalne”), w znaczeniu węższym – uzdolnienia i cechy jednostek i grup, wyrażające się albo mogące się wyrazić w działaniu (w jakiegokolwiek dziedzinie). Pedagogika społeczna interesuje się zarówno rolą silnych, zdolnych w danej chwili do prac kulturalnych, jak i przede wszystkim zadaniami wobec słabych, których trzeba wzmocnić i usprawnić, leczyć i wspomagać. Zainteresowanie silnymi prowadzi do badań nad ruchami społecznymi, zwłaszcza nad rolą w nich zwiastunów, przodowników i realizatorów dążeń, nad wpływem idei i znaczeniem sprawności.

Ruchy samorzutne, burząc niejedną instytucję, poszukują w okresie zwycięskim oparcia na pracy poprzedników, potrzebują urządzeń – skarbnic kultury i przykładów przodowniczych, zapowiadających urzeczywistnienie dążeń.

Wspomaganie sił narastających następuje przez usuwanie przeszkód hamujących ich rozwój, przez dostarczanie podniet rozwoju, udostępnianie dorobku i uczenia sprawności.

Sprawy jednostek są stawiane w pedagogice społecznej na tle środowisk, przy czym zwraca się uwagę na spożytkowanie wartości środowiska szerszego i wzbogacanie nimi środowisk subiektywnych. Pomoc zindywidualizowana (w poszczególnych przypadkach) wiąże się z przetwarzaniem środowisk przez powoływanie do czynu sił istniejących. W działalności grupowej jednostki są wzmacniane przez wartości wytwarzane w gromadzie.

Pedagogika społeczna zajmuje się zagadnieniami powstawania i prowadzenia zespołów, czyli grup, których uczestnicy podejmują wyodrębnione czynności dla osiągnięcia wspólnego celu²⁶.

W celu dookreślenia kierunków projektowanych zmian oraz tworzenia koncepcji działalności orientowanej na przebudowę konieczne jest odniesienie stanu faktycznego do stanu postulowanego (zamierzonego). W tym kontekście pedagog społeczny wpisujący się w koncepcję Heleny Radlińskiej ma do dyspozycji kolejne kategorie, które są mu pomocne na poszczególnych etapach pełnionej służby. Zalicza się tu kategorie normy, wzorca oraz miernika, o których autorka pisała wprost:

Pedagogika wypracowuje pojęcie normy przy pomocy nauk o człowieku, społeczeństwie, moralności i kulturze. Za normę uważa się wielkość będącą wynikiem pomyślnego przebiegu badanego zjawiska (wzrostu, zdobywania wiedzy, sprawności itp.).

Normę należy odróżnić od wielkości przeciętnej i od wielkości typowej, stwierdzających stan w warunkach badanych, oraz od wzoru idealnego, ukazującego, jak być powinno. Norma w pedagogice społecznej liczy się z rozpoznanymi możliwościami uruchomienia sił i użycia środków. Dlatego normy są zmienne, zależnie od przemian zachodzących, w warunkach ich realizacji. Wskutek swych składników, naukowo uzasadnionych, normy nie mogą spadać tak nisko jak wielkości określone na podstawie samych tylko pomiarów.

Wzorzec jest zestawieniem norm. Obejmuje to, co jest osiągalne w danej epoce i kulturze. Zawiera w sobie realne wskazania przebudowy i kompensacji w poszczególnych dziedzinach. Przez swe składniki obiektywne wzbogaca i przetwarza wzór społeczny, powstający samorzutnie jako

²⁶ H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej*, s. 368–369.

obraz godny szacunku i naśladownictwa. Im bardziej wzorzec liczy się z wartościami wzoru – tym łatwiej wzór uzupełnia.

Miernikiem wykonywanych zadań jest stosunek ich osiągnięć do norm wzorca. Przy możliwości podnoszenia norm – podnoszą się mierniki.

Stosowanie norm, wzorców i mierników pozwala na określanie w pedagogice społecznej istniejących potrzeb, ich oceny i stopnia zaspokajania. Szereg badań dotyczących rozwoju ludzi i instytucji oraz typów życia w określonych środowiskach posługuje się pomocą wzorców. Przez stosowanie mierników dochodzi się do określenia wskaźnika środowiskowego w określonej dziedzinie. Był on po raz pierwszy zastosowany w studiach zespołu opracowującego „społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych” jako wskaźnik szansy ukończenia szkoły powszechnej. Odnosił się do warunków zapewniających szansę, lecz nie stanowił prognozy dla każdej jednostki żyjącej w danym środowisku. To ujęcie wiąże się najściślej z podstawowymi poglądami pedagogiki społecznej na wzajemny stosunek jednostki i środowiska.

W praktyce społecznej normy i wzorce dopomagają do planowania prac i urzędzeń, mierniki – do stwierdzania roli poszczególnych czynników działań i oceny popełnionych błędów²⁷.

W szerokim katalogu języka pedagoga społecznego na szczególną uwagę zasługują jeszcze dwie zasadnicze kategorie blisko związane z zakresem jego działalności. Chodzi tu w szczególności o diagnozę oraz profilaktykę społeczną. Można przyjąć, że w toku diagnozy ujawnia się te obszary deficytów, które wymagają podejmowania działań kompensacyjnych, ratowniczych, pomocowych, opiekuńczych czy też profilaktycznych. Jednakże diagnoza nie jest wyłącznie orientowana na obszary destytucji człowieka. Służy także odkrywaniu sił, które można angażować w procesy przetwarzania rzeczywistości życia gromadnego. W toku działań diagnostycznych pedagog społeczny odkrywa zarówno słabe, jak i silne strony środowiska społecznego. Dostrzega potencjał sił, który w dalszych etapach działań będzie stanowił potencjalne lub realne źródło wsparcia inicjatyw służących podnoszeniu jakości i kultury życia codziennego osób, rodzin, grup społecznych i całych społeczności. W syntetycznym opracowaniu Helena Radlińska wyjaśniła znaczenie obu kategorii:

Pojęcie diagnozy zaczerpnięte z medycyny oznacza w pedagogice społecznej rozpoznawanie w poszczególnych przypadkach przyczyn badanego stanu, ocenę jego objawów i możliwości przemian. Postawienie diagnozy prowadzi do planowania działalności, która ma wzmocnić badaną jednostkę czy grupę, nastawić jej wolę pokonania zła oraz dostarczyć pomocy z zewnątrz.

Profilaktyka społeczna obejmuje zapobieganie klęskom społecznym i wykołajeniom jednostek, łączy się częstokroć z profilaktyką lekarską (medycyną zapobiegawczą). Najważniejszymi dziedzinami profilaktyki są: zwalczanie pijaństwa, nierządu (prostyucji), przestępczości, chorób zakaźnych, bezdomności²⁸.

Zagadnienie profilaktyki społecznej podejmowanej przez pedagoga społecznego łączyła Helena Radlińska z profilaktyką zdrowotną. Posługując się doświadczeniami medycyny w zakresie zarówno diagnozy, jak i profilaktyki, autorka ta

²⁷ Tamże, s. 369–370.

²⁸ Tamże, s. 370.

tworzyła własny dla pedagogiki społecznej sposób rozumienia i zastosowania odpowiednich kategorii:

Profilaktyka w zakresie zdrowia i profilaktyka społeczna są ze sobą najściślej związane przy zapobieganiu chorobom, których skutki stanowią nadmierny ciężar w lecznictwie i w opiece, w ochronie macierzyństwa i pielęgnowania niemowląt. Szpitale i sanatoria stwierdzają, że leczenie jest bezpłodne, gdy pacjent powraca do złych warunków bytu i pracy, tych samych, które spowodowały choroby. Nie ma prawie przypadku, w którym nie zachodzi potrzeba racjonalnej opieki nad chorym. Domy dla rekonwalescentów, domy wypoczynkowe, przychodnie są cenione coraz bardziej. Zakres rozciąganej przez nie opieki obejmuje sprawy przekraczające granice lecznictwa, wiąże się z wychowywaniem (w leczeniu inwalidów, w zwalczaniu nałogów, we wdrażaniu wykolejonych w regularny tryb życia). Higiena psychiczna dostarcza nowego oręcza wielu poczynaniom opiekuńczym²⁹.

Zakreślony powyżej słownik pedagoga społecznego jest znacznie bogatszy i można go rozwijać w toku dalszych studiów tekstów źródłowych Heleny Radlińskiej. Decyzję o ograniczeniu pola analizy do przedstawionych kategorii należy odczytać jako zachętę do kontynuacji poszukiwań, które z pewnością przyniosą efekt w postaci odkrywania inspiracji w rozwoju profesjonalnym i dyscyplinarnym.

Teoretyczne podstawy ujmowania rzeczywistości życia gromadnego

Kolejnym narzędziem, do którego nawiązuję w toku kreślenia koncepcji pedagoga społecznego w ujęciu Heleny Radlińskiej, są podstawy teoretyczne stanowiące fundament dla jego działalności praktycznej. Z istoty pedagogiki społecznej ujętej jako nauka praktyczna wynika potrzeba spożytkowania dorobku teoretycznego na potrzeby praktyki. Nie oznacza to jednak, że sama dyscyplina jest wolna od wysiłku intelektualnego orientowanego na generowanie dorobku teoretycznego. Przeciwnie, walor praktyczny wzmacnia tym samym powinność w zakresie teorii-twórczej aktywności naukowej, która ma w konsekwencji stanowić bazę dla działań podejmowanych w środowiskach osób, rodzin, grup społecznych czy społeczności. Tak też należy rozumieć pole aktywności samego pedagoga społecznego, który, będąc reprezentantem dyscypliny w deontologicznym wymiarze swej identyfikacji naukowej, winien jest korzystać z dorobku innych dziedzin i dyscyplin nauki, a zarazem tworzyć nowe teorie na użytek rozwoju własnej dyscypliny i praktyki służby ludziom. Eksponowała to Helena Radlińska: „Pedagogika społeczna korzysta z materiałów i metod wielu nauk: teoretycznych, historycznych i stosowanych, które zajmują się z różnych stanowisk człowiekiem, kulturą, życiem społecznym”³⁰.

²⁹ H. Radlińska, *Zagadnienia opieki społecznej. Ze skrzyżowań teorii i praktyki*, „Praca i Opieka Społeczna” 1947, nr 4, s. 279.

³⁰ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, s. 16.

Wyrażone w 1935 r. stanowisko na temat związków pedagogiki społecznej z innymi dyscyplinami nauki poszerzyła w podsumowaniu stanowiącym przywoływany powyżej skrypt dla studentów. Wyjaśniła tam, że:

Pedagogika społeczna jest nauką praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniach nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) dzięki własnemu punktowi widzenia. Można go najkrócej określić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnianie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk „siłami człowieka w imię ideału”.

Dziedziny badań i przemyśleń pedagogiki społecznej rozszerzają się w związku z występowaniem w życiu nowych zagadnień. Wpływają na nie osiągnięcia zarówno myśli teoretycznej, jak i doświadczeń praktycznych.

Znajomość rozwoju człowieka pedagogika społeczna uzyskuje przy pomocy nauk biologicznych i lekarskich, psychologii (rozwojowej, wychowawczej i społecznej), nauk pedagogicznych (zwłaszcza pedagogiki leczniczej). Pedagogika społeczna, spożytkowując wyniki tych nauk, urzeczywistnia syntezę o człowieku. Przekracza postulaty wysunięte dla takiej syntezy (m.in. przez A. Carrelą i J. Pietera), wiążąc sprawy życia indywidualnego i zbiorowego, poszukując sposobów dostarczania podniet rozwoju i usuwania jego przeszkód.

Z rozległych spraw kultury pedagogika społeczna rozpatruje przede wszystkim warunki oraz sposoby uczestnictwa w jej dorobku i wyzwalaniu nowej twórczości. W zakresie życia społecznego spożytkowuje dane socjologii i polityki społecznej dla własnych poszukiwań. Dotyczą one przebiegów przemian społecznych i roli w nich działalności celowej. W ocenie wpływu poszczególnych czynników pedagogika społeczna sięga po pomoc historii (zwłaszcza historii kultury i wychowania, historii społecznej i gospodarczej, historii ruchów społecznych)³¹.

W toku pełnionej służby pedagog społeczny sięga więc po zdobycze nauk, które podobnie do pedagogiki społecznej koncentrują swą uwagę na sprawach człowieka i na środowisku jego codziennego życia. W ujęciu Heleny Radlińskiej kluczowym obszarem działań podejmowanych przez wykształconego pedagoga społecznego było odkrywanie i aktywizowanie wzmocnionych uprzednio sił ludzkich. Warto przy tym pamiętać, że istotną sprawą było dostrzeżenie różnicy punktów widzenia poszczególnych nauk, których dorobek teoretyczny wspomagał praktykę służby pedagoga społecznego. Różnice te podkreślała autorka na przykładzie odniesień do wychowania stanowiącego wiodącą kategorię i zarazem obszar oddziaływania praktycznego:

Pedagogika społeczna zajmuje się przede wszystkim zagadnieniami rozpoznawania i wspomagania rozwoju sił ludzkich (fizycznych i psychicznych), jeszcze nie rozrosłych, włączania ich w twórczość dnia bieżącego i jutrzejszą. Ten pogląd prowadzi do rozróżniania *t e r a ż n i e j s z o ś c i* o widomym wkładzie spraw aktualnych od *r z e c z y w i s t o ś c i*, w której tkwią zarówno tradycje, jak i dążenia, prężności i możliwości.

Różnice punktów widzenia pedagogiki społecznej i innych nauk o wychowaniu są wyraźne. Zarówno socjologia, jak i filozofia wychowania są gałęziami nauk teoretycznych. Stosowanie metod tych nauk, poszukiwanie uogólnień różni je najbardziej od pedagogiki społecznej.

³¹ H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej*, s. 361–362.

Pedagogika społeczna w przeciwieństwie do socjologii wychowania zajmuje się przebiegami i sposobami poczynań wychowawczych i rolą środowisk w związku z życiem jednostek. Wychowywanie jako celowa funkcja grup społecznych, rozpatrywana przez socjologię na tle życia grup i zachodzących przemian w ich strukturze, interesuje pedagogikę społeczną tylko jako wynik badań socjologicznych, doniosły, lecz nie wchodzący w zakres jej dociekań własnych.

Filozofia wychowania wnosi do pedagogiki społecznej ogólne poglądy, otrzymując od niej sformułowanie wielu zagadnień, dotychczas w tej filozofii nie uwzględnionych.

Dzieje wychowania, należące do nauk historycznych, interesują pedagogikę społeczną, gdy przedstawiają nie tylko doktryny pedagogiczne, lecz i praktykę wychowania kształtującą się nie tylko pod wpływem doktryn. Pedagogika społeczna wnosi do historii pojęcia przez siebie wypracowane, które wpływają na poszukiwanie czynników kształtujących myśl i działanie, dostrzeżonych z punktu widzenia pedagogiki społecznej.

W zakresie praktycznych nauk o wychowaniu pedagogika społeczna w porównaniu z tzw. pedagogiką ogólną ma szerszy zasięg zainteresowań, traktuje szkołę jako jedną, nie zawsze najważniejszą instytucję wychowującą, częściowo tylko zajmuje się dydaktyką (zwłaszcza dydaktyką dorosłych), obejmuje sposoby nie tylko wprowadzania i uczenia, lecz również przemiany środowiska, w którym odbywa się działalność wychowawcza.

Teoria wychowania fizycznego wraz z higieną dostarczają pedagogice społecznej danych o rozwoju fizycznym w okresach dzieciństwa, młodzieńczości i młodości. Nawzajem otrzymują wzorce społeczne bytu, konieczne dla osiągnięcia stanu uważanego za normalny.

Od psychologii wychowawczej pedagogika społeczna bierze wyniki badań nad rozwojem i mierzaniem jego wyników, przy ich ocenie wnosi doświadczenia własne z poszukiwań warunków umożliwiających i hamujących rozwój.

W zestawieniu z pedagogiką leczniczą pedagogika społeczna, korzystając z badań nad zahamowaniami i skrzywieniami rozwoju indywidualnego, wprowadza dane o ich społecznych przyczynach, o możliwościach i sposobach zapobiegania im i wyrównywania.

Korzystanie z nauk pedagogicznych nie wystarcza w ujmowaniu spraw wychowania przez pedagogikę społeczną. Zajmując się zarówno najwcześniejszymi (od poczęcia), jak i późniejszymi okresami życia (łącznie ze starością), pedagogika społeczna musi sięgać bezpośrednio do nauk biologicznych i lekarskich.

W badaniach nad stawianiem celów wychowania i zasięgiem czynności wychowawczych pedagogika społeczna współdziała z nauką o moralności i polityce społecznej, w zainteresowaniach środowiskiem społecznym włącza się do prac socjologii i demografii, zawsze wychodząc i powracając do wybranego punktu widzenia, co stanowi o jej samodzielności i umożliwia świadczenia wzajemne.

Poszukując odmienności dyscyplin naukowych, należy pamiętać o ich związkach i jedności w obrębie nauki, która wprowadza podziały tylko w celu umożliwienia pogłębionych badań i wypracowania metod najważniejszych w danych zakresach. Podziały nie wykluczają przenikania zagadnień, wspólności w poszukiwaniu prawdy, korzystania z wytworzonych narzędzi³².

W kontekście prezentowanych związków pedagogiki społecznej z dorobkiem teoretycznym innych nauk warto podkreślić, że już w czasie dyscyplinaryzacji dokonującej się za życia Heleny Radlińskiej wyodrębniły się fundamentalne działy polskiej pedagogiki społecznej. Wyznaczały one tym samym obszary aktywności teoretycznej i praktyki pedagogów społecznych. Ów dorobek teoretyczny określony został przez autorkę w następującej syntezie:

³² Tamże, s. 363–364.

Teoria pracy społecznej zajmuje się rozpoznawaniem warunków, w których zachodzi potrzeba ratownictwa, opieki, pomocy, zabezpieczenia oraz sposobów odnajdywania sił ludzkich i organizowania ich w celach twórczości życiowej. Na tym tle powstają nowe specjalizacje: pedagogika opiekuńcza i nauka o sprawach młodzieży.

Teoria oświaty dorosłych obejmuje zagadnienia potrzeb w zakresie kultury duchowej i możliwości. Rozpatruje sposoby dostarczania podniet rozwoju, dopomagania jednostkom i grupom w wykonywaniu zadań, które życie stawia przed nimi, uzupełniania ruchów oświatowych przez organizację urzędów, systematyzuje sposoby i wyniki kształcenia oraz spożytkowania czasów. Na tle tych badań, doświadczeń i rozważań kształtuje się i wyodrębnia pedagogika pracy.

Historia pracy społecznej i oświatowej poszukuje czynników ewolucji urzędów społecznych i ich powiązań, trwałości i zmienności dążeń i form, skutków celowych oddziaływań i roli samorzutnych zjawisk na szerszym tle życia społecznego i gospodarczego³³.

Podkreślając związek teorii z praktyką dokonujący się w pedagogice społecznej, można zakreślić obszary działalności podejmowanej przez pedagoga społecznego. Są one ściśle związane z odpowiednimi źródłami teoretycznymi tworzonymi na potrzeby owej aktywności profesjonalnej, która stanowi istotny czynnik wyzwalający proces zmian orientowanych na rozwój i podnoszenie kultury oraz jakości życia codziennego osób, rodzin, grup społecznych i społeczności. Zaliczyć tu można w pierwszej kolejności służbę społeczną i odpowiadającą temu teorię służby społecznej rozwijaną przez Helenę Radlińską w ramach tworzenia metodycznych podstaw działalności podejmowanej w obszarach opieki, ratownictwa, pomocy, kompensacji, profilaktyki itp. Kolejnym obszarem znajdującym swe odniesienie do teoretycznych podstaw pedagogiki społecznej i innych nauk jest sfera oświaty dorosłych wraz ze szczególnymi obszarami aktywności kulturalnej, czytelniczej, wypoczynkowej, profilaktycznej itp. Służba pielęgnarska to także istotne zagadnienie, które dla pedagoga społecznego jest o tyle ważne, o ile odwołuje się do partnerstwa w rozwiązywaniu problemów społecznych³⁴. Przyjęte przez Helenę Radlińską założenie praktycznej funkcji budowanej dyscypliny naukowej wyznaczało określone jej role:

Jak wszystkie nauki praktyczne pedagogika społeczna ukazuje możliwość przystosowania zdobyczy teorii do zaspokajania potrzeb ludzkich. Nie daje bezpośrednich wskazań, tylko wiedzę o zasadach celowego działania. Do działaczy należy świadome stosowanie zasad. Potrzebne są ku temu prócz wiedzy doświadczenie własne, wola i intuicja.

Zasady celowego działania, wypracowane w pedagogice społecznej, mają znaczenie nie tylko dla pracy społecznej i oświatowej, lecz również dla wielu dziedzin życia, w których wychowanie stanowi lub stanowić powinno jeden z czynników świadomego oddziaływania. Dziedziny te są

³³ Tamże, s. 362.

³⁴ Szerzej o teoriach i ich zastosowaniu w toku praktyki służby społeczno-pedagogicznej zob. szerzej: H. Radlińska, *Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska*, „Ruch Pedagogiczny” 1933/1934, nr 5, s. 157–168; też, *Zadania pracy kulturalnej*, „Kultura Polski” 1917, z. 1, s. 1–5; też, *Program pracy oświatowej*, „Kultura Polski” 1917, z. 7–9, s. 426–428; też, *Pedagogika społeczna*, s. 219 i n., 305 i n., 362 i n.

liczne i obejmują m.in.: administrację terytorialną i gospodarczą, organizację pracy, budownictwo, zapobieganie chorobom i przestępczości, lecznictwo, sądownictwo.

Wykształcony pracownik społeczny staje do pomocy ustawodawcom i twórcom planów: organizatorom, architektom, lekarzom, sędziom, wnosząc wiedzę o potrzebach człowieka i siłach, które mogą być powołane do ich zaspokajania, o sposobach wychowywania twórców i użytkowników urządzeń istniejących i wytwarzanych³⁵.

Fragment ten oddaje nie tylko szeroki zakres współdziałania pedagoga społecznego w przestrzeniach służby podejmowanej z myślą o przebudowie warunków życia gromadnego, ale odsłania także perspektywę, z jaką kreślona była polska pedagogika społeczna u progu XX w. Nie ma tu mowy o konstruowaniu dyscypliny zawężającej czy też atomizującej pole aktywności profesjonalnej. Przeciwnie, Helena Radlińska podkreślała uniwersalną i wielowymiarową, a zarazem interdyscyplinarną perspektywę pedagogiki społecznej, której reprezentanci są gotowi do współtworzenia dobra społecznego w kooperacji z przedstawicielami innych dyscyplin i profesji społecznych, technicznych, medycznych, administracyjnych itp.

Metodologiczne założenia społeczno-pedagogicznego poznawania rzeczywistości życia codziennego

Teoretyczne modele rzeczywistości służące zrozumieniu, wyjaśnieniu lub przewidywaniu stanów, zdarzeń bądź procesów zachodzących w przestrzeniach stanowiących pole zainteresowania pedagoga społecznego są użyteczne w tworzeniu systemowych podstaw działalności praktycznej. Naukowy rozwój dyscyplinarny stanowi tu nieodzowny komponent aktywności podejmowanej w środowisku akademickim pedagogów społecznych. Jednakże jest on równoważony na poziomie deontologicznym troską o doskonalenie metodyki służby, do której pedagog społeczny jest determinowany powinnością wynikającą z charakteru nauki praktycznej. Pomiedzy zaangażowaniem teoriiotwórczym i praktyką działalności profesjonalnej można wyodrębnić na poziomie analitycznym przestrzeń metodologiczną. Jest ona integralnie złączona z codzienną działalnością pedagoga społecznego odgrywającego role zarówno praktyczne, jak i akademickie. Podkreślała to Helena Radlińska, pisząc o przenikaniu się działania i badania w procesie podejmowanej służby:

Badanie i działanie są ze sobą splecione w wychowaniu szczególnie mocno: skuteczna praca wychowawcza opiera się na ciągłej obserwacji, planowaniu i ocenie.

Poszukiwanie dróg w gąszczu krzyżujących się spraw, wśród walk o miejsce dla nich prowadzonych z namietnością i uporem, odbywa się za pomocą nauki. Zapoznanie się z dorobkiem nauk pomocniczych dla wychowania, poczynienie (pod umiejętną kontrolą) prób badań – obiektywizuje spojrzenie.

³⁵ H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej*, s. 365–366.

Praca poznawcza pedagoga, służąca życiu, nie zawsze jest dość umiejętna, dość ścisła, by wносить wkład do nauki. Dlatego działacz, posługujący się dla swych celów badaniem, powinien poznać na przykładzie, czym jest badanie naukowe, i zdobyć się na skromność w ocenie swych własnych poczynań. Powinien zwłaszcza poznać zbliżoną najbardziej charakterystyczną cechą badania naukowego – uczciwość intencji i wykonania, najwyższą miarę uczciwości, na jaką się może zdobyć człowiek. Ta cecha wyróżnia pracę naukową od wszelkiego nadużywania poszczególnych metod, w nauce wyrobionych, jako pomocy technicznej dla celów ubocznych³⁶.

Kontynuując wywód stanowiący swoiste uzasadnienie kształcenia kompetencji metodologicznych u pedagogów realizujących misję społecznego rozwoju, autorka zwracała uwagę na aksjologiczny i deontologiczny wymiar badania naukowego. Nawiązanie do etyki badań społecznych wpisuje się w szerszy kontekst sięgania po metody poznania rzeczywistości, które są wytworem aktywności naukowców i służą generowaniu wiedzy użytecznej dla działaczy przetwarzających określone przestrzenie życia gromadnego. Szczególną rolę odgrywa tu cecha badacza i zarazem działacza sięgającego w toku swej aktywności po efekty dorobku metodologicznego – uczciwość. Uwagi czynione niemal 100 lat temu są uniwersalne i stanowią źródło inspiracji dla współczesnych profesjonalistów eksplorujących rzeczywistość społeczną:

Uczciwość naukowa wyklucza poszukiwanie uzasadnień tezy zgóry powziętej. Nakazuje uznać za jednakowo wartościowe odpowiedzi „tak” i „nie”, wynikające z badań, choćby to „nie” burzyło gmach radosnej ufności lub zmuszało do zmiany wygodnej drogi na nieznaną, niepewną ścieżkę.

Uczciwość – zmusza do wielostronnych poszukiwań, powtarzania prób i doświadczeń i dokładnej oceny warunków, w których się odbywają. Potrzebuje rozwagi, czasu, nieprzewidywanego wymiaru trudu. Nakazuje powiedzieć całą poznaną prawdę, także prawdę o dostrzeżonych błędach własnych i niedoskonałości użytych metod.

Badanie naukowe wymaga rozległej kultury duchowej, na tle której formułują się pytania. Dla celów nauk stosowanych w skład tej kultury wchodzi również doświadczenie życiowe, wspomagane przez sztukę obserwowania.

Z punktu widzenia pedagogiki społecznej najważniejszym zagadnieniem jest poszukiwanie czynników, rozbudzających siły ludzkie, rozpoznawanie ich oddziaływań jako bodźców postępowania.

Samo gromadzenie faktów, opisywanie warunków, w których zachodzą jakieś zjawiska, nie jest pracą naukową – o ile badacz nie potrafi postawić zagadnień, ukazać związków pomiędzy faktami, ocenić ich wagi.

Obraz tego, co się dzieje, może być cenny jako materiał naukowy tylko wówczas, gdy jest dokonany najściślej uczciwie i wszechstronnie. Materiały zyskują wartość, gdy mogą być sprawdane i rozmaicie szeregowane³⁷.

Etyka poznania społeczno-pedagogicznego, które z założenia ma służyć twórczości orientowanej na przebudowę warunków życia gromadnego, stanowi istotny komponent metodologicznego programu opracowanego przez Helenę Radlińską dla pedagogów społecznych. Autorka ukazała równocześnie, że nie

³⁶ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, s. 72–73.

³⁷ Tamże, s. 73–74.

każde badanie nosi znamiona naukowego poznania rzeczywistości. Podkreślała jednak, że dla celów planowanej działalności społeczno-pedagogicznej każdy rodzaj zaangażowania badawczego jest cenny. Niesie ze sobą potencjał aktywizujący siły działacza do przekraczania granic poza własny krąg pola widzenia, rozbudza ciekawość poznawczą, multiplikuje wiedzę o sprawach ludzkich i zarazem wyzwala zaangażowanie w problemy przeżywane przez „innych”. Identyfikacja z zagadnieniami stanowiącymi istotę życia człowieka czyni z działacza badającego określone wycinki rzeczywistości podmiot zorientowany na poszukiwanie rozwiązań dla diagnozowanych trudności, dysfunkcji czy problemów. Ważna jest przy tym umiejętność badawcza, aby przyszłe koncepcje, modele i plany działań praktycznych miały swe oparcie w dobrym rozpoznaniu i zrozumieniu stanu faktycznego, włącznie z usytuowaniem przyczyn i ich determinującej roli dla człowieka żyjącego w eksplorowanym środowisku.

Z etycznym wymiarem poznania, które ma służyć działaniu, wiąże się także zagadnienie prawdy, które akcentowała Helena Radlińska:

Rozpoznawanie rzeczywistości dla celów działania nie jest jednoznaczne z umiejętnym badaniem, byłoby jednak bezpłodne, gdyby nie posiadało pewnych cech charakterystycznych dla badań naukowych. Najważniejszą z nich jest poszukiwanie prawdy, choćby była ona sprzeczna z życzeniami działacza. Drugą i niemniej konieczną – zainteresowanie splątaniem w jakich występują zjawiska życia społecznego (nieraz na przekór obmyślanemu programowi)³⁸.

Etyczny uniwersalizm zarysowany w przywołanym fragmencie potwierdza perspektywę orientującą pedagoga społecznego w przestrzeni wartości, reguł i zasad postępowania poznawczego. Niezależnie od charakteru poznania, jego celowości czy przewidywanych rezultatów ważne jest w prezentowanym tu podejściu, aby profesjonalista akademicki lub praktyk służby społeczno-pedagogicznej kierował się w eksploracjach dążeniem do odkrywania prawdy, uczciwością, rzetelnością itp. Etyczne zobowiązania nie wygasają z chwilą zmiany priorytetów, celu poznania (rozpoznania) rzeczywistości czy jego charakteru. Są wciąż obecne w polu teorii oraz praktyki pedagoga społecznego.

Wyrobienie badawcze pedagoga społecznego, o którym wielokrotnie pisała Helena Radlińska, można traktować jako zachętę dla praktyków działających w polu służby społeczno-pedagogicznej. W syntezie zawartej w opracowaniu *Egzamin z pedagogiki społecznej* autorka część uwagi poświęca zagadnieniom metod stosowanych w badaniach naukowych. Fragment ten poprzedza prezentacją samego badacza, którym jest tu pedagog społeczny umiejscowiony w polu poznania dyscyplinarnego. Wskazując indywidualne cechy badacza, pisze ona, że:

Dla postawienia pytań-zagadnień, na które ma się poszukiwać odpowiedzi, konieczne są: ogólna kultura umysłowa badacza, jego doświadczenie, odczytanie, zainteresowanie.

³⁸ H. Radlińska, *Spojrzenie na rzeczywistość*, „Oświata i Kultura” 1946, nr 5–6, s. 248.

K. Krzeczkowski podkreśla, że w naukach praktycznych osobowość badacza odgrywa szczególnie doniosłą rolę, gdyż intuicja, wyczulona przez zbliżenie się do spraw życia, wskazuje drogę poszukiwań.

Wobec charakterystycznego dla pedagogiki społecznej wielostronnego rozpatrywania związków wzajemnych człowieka i środowiska badacz powinien mieć rozległe przygotowanie naukowe i doświadczenie życiowe. W stosunku do siebie, jako narzędzia własnej pracy, powinien się zdobyć na obiektywną ocenę własnych cech, możliwości i własnego punktu widzenia. Zwrócić przy tym ma uwagę nie tylko na posiadane wiadomości i umiejętności zdobywania potrzebnej wiedzy, lecz również na sposób postrzegania, na wyćwiczenie uwagi, aby się stała podzielna (bez rozpraszania się) i dowolna, na wyrabianie pamięci wiernej, trwałej i usługowej oraz wyobraźni społecznej, kojarzącej spostrzeżenia i przemyślenia.

Stawianie zagadnień, które ma się rozwiązać w podejmowanych poszukiwaniach, jest ściśle związane z pracą nad sobą. Wchodzi do niej również zdobywanie sprawności ułatwiających poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania. Należą do nich, przykładowo – umiejętność sporządzania bibliografii i posługiwania się piśmiennictwem, opanowanie techniki korzystania z bibliotek, archiwów, muzeów, notowania, szkicowania, wyraźnego pisania, używania maszyn (do pisania, liczenia, powielania), fotografowania. Dla zdobywania tych i innych sprawności bardzo ważne jest tworzenie już w czasie studiów własnego warsztatu naukowego³⁹.

Kontynuując wypowiedź, cytowana autorka wskazała na złożoność zagadnień i problemów badawczych podejmowanych w toku poznania przez pedagogów społecznych. Ich wielowymiarowość i bogactwo oraz wielokrotnie podkreślana różnorodność uzasadnia niejednokrotnie słuszność powoływania zespołów badawczych. Wynikają stąd bowiem zarówno walory merytoryczne, jak i społeczne, które prowadzą do tworzenia więzi i relacji osobowych wzbogacających równocześnie pole widzenia poznawanej rzeczywistości:

Zagadnienia pedagogiki społecznej wymagają często opracowań zespołowych. Wspólne przygotowanie się do działalności poznawczej wzbogaca problematykę i pozwala na korzystanie z wiedzy i doświadczeń uczestników zespołu. Współpraca w poszukiwaniach pozwala na szerszy ich zasięg.

Dla prowadzenia prac zespołowych konieczne jest wytworzenie odpowiednich warunków. Należą do nich: kompetentne kierownictwo naukowe, sprawny sekretariat techniczny, stałe zebrania informacyjne i referatowe, wyćwiczenie uczestników w słownictwie tematu i w potrzebnych technikach oraz drobiazgowa kontrola oddawanych robot. Kierownictwo zespołu, rozdzielające i skupiające poszczególne zadania, powinno wiedzieć, co w pracy zbiorowej musi być dziełem indywidualnym i jakie jest znaczenie wkładów indywidualnych w pracy zbiorowej. Przykładem techniki i wyników badań zespołowych jest książka *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*⁴⁰.

Odwołanie do monografii stanowiącej podsumowanie badań prowadzonych w okresie międzywojennym warto traktować jako zachętę do wnikliwej lektury, z której uważny czytelnik będzie mógł czerpać inspiracje dla planowanych w XXI w. projektów badawczych. Zasadność owej zachęty jest szczególnie, gdy zamierzenia eksploracyjne mają być podejmowane w polu problematyki

³⁹ H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej*, s. 371–372.

⁴⁰ Tamże, s. 372.

społeczno-pedagogicznej. Jest ono specyficzne dla dyscypliny i charakteryzuje się tym, iż:

W pedagogice społecznej występuje wyrażenie zainteresowanie indywidualizacją i uogólnieniem. Problemy i n d y w i d u a l i z a c j i są rozwiązywane w przedstawianiu potrzeb, losów, cech jednostek, urzędów, instytucji. Przez porównywanie szczegółowych charakterystyk jednostkowych dochodzi się do odnalezienia istniejących w nich różnic i podobieństw, co pozwala na unikanie błędów w zestawianiu danych statystycznych oraz na u o g ó l n i a n i e roli badanych czynników, przebiegu zjawisk itp. Uogólnianie naukowe opiera się na rozpoznawanych przypadkach, nie może wprowadzać ubocznych motywów ocen i nie dopuszcza zasięgu zbyt szerokiego w stosunku do posiadanych materiałów. Typowe pod tym względem były badania nad drugorocznością.

Inną cechą pedagogiki społecznej jest b a d a n i e p r z e b i e g u zjawisk i wyjaśnianie w ten sposób stwierdzanych stanów. Wśród zjawisk badanych w ich przebiegu najważniejsze jest oddziaływanie wzorca. Postawione już zagadnienia skierowane są ku badaniu, jakie braki samorządnych wzorów społecznych kompensują wzorce, co zapewnia im moc oddziaływania i jakie znaczenie posiada stosunek wzorca do wzoru społecznego, nowego wzorca do dawniejszych. Dalszym zagadnieniem jest przenikanie się różnorodnych spraw rozgrywających się wokół ludzi, odnajdywanie wspólnych składników w przeciwstawnych sobie wzorcach i wpływ tej wspólności na powodzenie lub niepowodzenie poczynań, które nadają barwę charakterystyczną teraźniejszości każdego czasu.

Poszukując mierników trwałości i mocy poszczególnych elementów kultury, roli i znaczenia czynników przebudowy, pedagogika społeczna szuka odpowiedzi, jak cele działalności są stawiane oraz jak są urzeczywistniane i – zależnie od użytych środków – przekształcają się w życiu wszechstronnie twórczym.

Ten typ dochodzeń był stosowany w opracowywaniu prognostyczności testów, wyników porad zawodowych, sytuacji dawnych uliczników, losów wykojeonych, którzy doznali pomocy lub znaleźli się w innych warunkach, roli urzędów, które przetrwały zmiany ustrojowe.

Wymienione cechy wynikają z założeń teoretycznych poszukiwania czynników przemian. Wpływają na używanie i wytwarzanie technik gromadzenia, porządkowania i opracowywania materiałów⁴¹.

Kreślony obraz koncepcji pedagoga społecznego w ujęciu Heleny Radlińskiej był inspiracją dla przybliżenia metodologicznych założeń dyscypliny, w obrębie której badacz i zarazem działacz podejmuje różnorodne zagadnienia występujące w eksplorowanej rzeczywistości. Autorka nie poprzestała na wskazaniu ogólnych założeń, ale zarysowała konkretne sposoby gromadzenia i opracowania materiału empirycznego wywodzonego z toku badań. Wyróżniając typy materiałów, z których badacz korzysta i które wytwarza, opisywała również drogi naukowego poznania, odnosząc się zarówno do badań ilościowych, jak i jakościowych:

Rozróżniamy materiały istniejące i wytwarzane. Do pierwszych są zaliczane d o k u m e n t y życia osobistego i społecznego (akta, listy, pamiętniki, wyniki spisów itp.).

Przy gromadzeniu materiałów i s t n i e j ą c y c h niezbędna jest znajomość licznych zbiorów, orientowanie się w sposobach podziału, przechowywania i udostępniania dokumentów. Książki z zakresu metodologii i informacyjne ułatwiają poszukiwania. Przy zbieraniu materiałów należy robić wyciągi, notatki, cenniejsze akta najlepiej jest fotografować.

⁴¹ Tamże, s. 372–373.

Materiały wytwarzane powstają z woli badającego dzięki obserwacjom, lustracjom i doświadczeniom.

Obserwacja przeprowadzona jest bądź swobodnie, aby się zorientować w splocie składników obserwowanej sytuacji czy zjawisk, bądź też planowo w celu uchwycenia wybranych wątków. W obserwacji swobodnej szczególne znaczenie posiada obserwacja „przeżywana”, tj. w zespoleniu z obserwowanymi, niejako ich oczyma. Niebezpieczeństwa obserwacji usuwa częściowo poznanie własnego punktu widzenia i korzystanie z różnorodnych dokumentów.

Z obserwacją planową łączy się wywiad środowiskowy, obejmujący wszelkie sposoby poznawania sytuacji społecznej osób, grup i urzędzeń na tle ich środowisk (zbieranie dokumentów, autopsja, czyli oglądanie miejsc, na których rozgrywają się badane sprawy), rozmowy z ekspertami, tj. znawcami danych spraw, oraz rozmowy z uczestnikami przeżyć i wydarzeń, zbierające ich wspomnienia, oceny i postulaty. Wywiad środowiskowy jest możliwie wszechstronny i obiektywny. Ma oświetlić stosunki, sam przez się nic nie wnosi (w przeciwieństwie do wywiadu opiekuńczego).

Wywiady dokonywane we wszystkich dziedzinach życia badanego środowiska, zazwyczaj zespołowo, stanowią przegląd zwany lustracją. Lustracje w pedagogice społecznej są nastawione na odnajdywanie czynników przebudowy, stanowią podstawę planowania.

Metodą częstokroć nadużywaną jest anketa (ustna, piśmienna lub półpiśmienna) przeprowadzana planowo w celu oświetlenia wybranych spraw. Ankieta posługuje się zazwyczaj kwestionariuszem, który (zwłaszcza w ankietach masowych) powinien być starannie wypróbowany i ustalony (cechowany).

Do materiałów wytwarzanych należą również listy, pamiętniki, autobiografie pisane na wezwanie. Nieraz jest przy tym stosowana forma konkursu.

Używając różnych sposobów wytwarzania materiałów, należy dokładnie zdawać sobie sprawę z okoliczności i z celu ich gromadzenia, z postawy własnej i z postaw rozmówców i korespondentów. Należy również pamiętać, że niejedną (czasem najważniejszą) wiadomość uzyskuje się ubocznie, mimochodem, dlatego w czasie gromadzenia materiałów uwaga powinna być napięta i wyobraźnia rozbudzona.

Doświadczenia w pedagogice społecznej są rzadko przeprowadzane z powodu trudności znalezienia warunków porównywalnych. Polegać one mogą na wprowadzaniu określonego czynnika kompensacji i badaniu jego wpływów albo użyciu wybranych metod postępowania, innych w paru podobnych okolicznościach, i stwierdzeniu ich wartości. Pedagogika społeczna posługuje się wynikami doświadczeń klinicznych, laboratoryjnych, dydaktycznych – o ile zawierają one dane o sytuacjach społecznych, w których były dokonywane.

W gromadzeniu i wytwarzaniu materiałów oraz w dokonywaniu doświadczeń w dotychczasowych badaniach pedagogiczno-społecznych Wolnej Wszechnicy Polskiej i Uniwersytetu Łódzkiego przestrzegana była zasada liczenia się z badanymi, uświadamiania im celów badań, wkraczania w sprawy osobiste tylko dla dobra i za zgodą jednostek. Etyka zawodowa pedagoga społecznego ma wiele wspólnego z etyką lekarza⁴².

Ostatni akapit cytowanej wypowiedzi Heleny Radlińskiej w sposób szczególnie odnosi się do etycznych aspektów poznania społeczno-pedagogicznego. Warto i w tym kontekście w szczególności podkreślić spójność dyscyplinarną pedagogiki społecznej i medycyny. Obie nauki odwołują się bowiem do zasady Hipokratesa – *primum non nocere*, która w deontologicznym wymiarze może być traktowana jako instytucja bezpieczeństwa metodologicznego. Chroni bowiem osoby uczestniczące w projektach badawczych przed dehumanizacją

⁴² Tamże, s. 373–374; por. H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, s. 75–90.

i uprzedmiotowieniem relacji badacz–badany. Bez wątplenia nie jest to gwarancja zachowania perspektywy humanistycznej w toku badań. Jednakże odwołanie do idei włączania uczestników badań w założenia metodologiczne oraz cele podejmowanych badań, jak również ekspozycja wolicjonalnego wymiaru udziału w samym projekcie badawczym należy traktować jako urzeczywistnianie idei podmiotowości i szacunku dla godności osobistej człowieka, który współuczestniczy w poznawaniu określonego wycinka rzeczywistości.

Kwestią szczególnie ważną zarówno z perspektywy interesu badacza, jak i ostatecznych wyników prowadzonych badań jest zagadnienie porządkowania oraz krytyki materiału empirycznego pozyskiwanego w toku eksploracji. Pisała o tym Helena Radlińska, zwracając uwagę na fakt, że:

W ciągu gromadzenia materiały powinny być porządkowane i oceniane. Na mocne podkreślenie zasługują wskazania wynikające z zasad już omówionych, które pokrótce można by ująć jako zasady uczciwości badacza. Wyraża się ona w sumiennej kontroli własnej postawy. Przede wszystkim w gotowości przyjęcia wyników badań bez względu na to, czy są zgodne z poglądami własnymi, wynikającymi z życzeń i dążeń. Z tego punktu widzenia ocenia się materiały wytwarzane, które mogą posiadać wady organiczne, wynikłe z warunków ich powstawania.

Porządkowanie materiałów ma ułatwić ich spożytkowanie, dlatego powinny być szeregowane wedle potrzeb opracowywanego tematu. W pedagogice społecznej najczęściej są używane układy wedle płci i w jej obrębie wedle wieku badanych albo wedle miejscowości, wedle instytucji. Układ alfabetyczny jest cenny tylko w skorowidzach. O technice mówi skrypt osobny⁴³.

Przy krytyce należy porównywać dane, których dostarczyły materiały. Szukanie w nich odpowiedzi na postawione pytania ułatwi precyzowanie zagadnień. Posługiwanie się wzorcem i obmyślanie mierników dopomaga do stwierdzenia braków, wskazuje kierunek dalszych poszukiwań.

W badaniach zespołowych, których wyniki opracowywane są indywidualnie, szczególnie ważna jest krytyka otrzymanego materiału. Gdy posiada ona wady organiczne, należy zaniechać zamiaru opracowania⁴⁴.

Uwrażliwianie pedagoga społecznego na sprawę krytycznego podejścia do wytworzonych w toku pracy badawczej materiałów zasługuje na odrębną analizę. Powodów jest kilka, z których na pierwszy plan wysuwają się diagnozowane współcześnie tendencje akceleracji rozwoju naukowego w obszarach nauk społecznych i humanistycznych. Ekspozowany nierzadko kryzys nauki, w tym humanistyki zdaje się skutkować raczej krytykanckim niż krytycznym podejściem do tej kwestii. Ograniczanie przestrzeni i autonomii naukowej jej reprezentantom, zobowiązanie do osiągania efektów w krótkich interwałach czasowych, parametryzacja i tzw. „punktowe modele” uprawiania nauki wydają się zaprzeczeniem istoty uniwersytetu jako instytucji zorientowanej m.in. na poszukiwanie prawdy o rzeczywistości, tworzenie wiedzy o świecie i sposobach doskonalenia

⁴³ H. Radlińska, *Technika pierwszej pracy naukowej*, Łódź 1950; skrypt wydany przez Koło pedagogów społecznych Uniwersytetu Łódzkiego.

⁴⁴ H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej*, s. 374–375.

określonych jego fragmentów. Sprawą otwartą pozostanie więc kwestia krytycznego podejścia do wytwarzanych materiałów. Kluczowe wydaje się godzenie interesów z możliwościami i ograniczeniami formalnymi zakreślonymi administracyjną formułą zarządzeń, rozporządzeń czy ustaw. Wolność i swoboda pracy naukowej doznają licznych ograniczeń, w których założenia dotyczące m.in. krytyki efektów własnej aktywności zdają się wymagać sił wewnętrznych i moralnej odpowiedzialności oraz wytrwałości w służbie akademickiej.

Metodyka pracy pedagoga społecznego – w stronę praktyki służby ludziom

O ile operacjonalizacja języka, budowanie teoretycznych i metodologicznych podstaw uprawiania nauki jest dla pedagoga społecznego istotne w kontekście dyscyplinarnym, o tyle generowanie metodycznych modeli służy praktyce działalności społecznej podejmowanej w różnorodnych przestrzeniach życia gromadnego. Odwołując się jednak do koncepcji stworzonej przez Helenę Radlińską, wszelkie podziały należy traktować wyłącznie umownie. Służą one celom analitycznym, zaś całościowa perspektywa ujmowania zagadnień społeczno-pedagogicznych wydaje się w pełni uzasadniona. Świadczą o tym liczne fragmenty wypowiedzi autorki, która łącząc badanie z działaniem oraz teorię z praktyką, podkreślała holistyczną cechę pedagogiki społecznej. Jest to bowiem dyscyplina naukowa, która pożytkuje zdobycze akademickie dla praktyki, a równocześnie z praktyki wywodzi skutki dla rozwoju naukowego. Egzemplifikacją tego może być podejście do działalności opiekuńczej, która jest, zdaniem przywołanej badaczki, oparta na dobrej diagnostyce rzeczywistości:

Prowadzenie badań należy do najpilniejszych spraw opieki społecznej. Potrzebują one poparcia, które powinno się opłacić przez wzmoczenie celowości w pracy opiekuńczej i zmniejszenie kosztów czynności zbędnych. Poparcie polega nie tylko na dostarczaniu instytutom badawczym środków na prowadzenie dobrze wyposażonych warsztatów, lecz również na zapewnieniu im możliwości badań. Jest ona głównym warunkiem odpowiedzialności za zdobywanie prawdy⁴⁵.

Kontekst wykorzystania doświadczeń praktycznych w pracy teoriiotwórczej akcentowała Helena Radlińska w materiałach autobiograficznych, gdy wspominała swe zaangażowanie w prace społeczne i wymianę doświadczeń na polu międzynarodowym:

Z każdego z częstych pobytów za granicą, ze współpracy organizacyjnej w kilku radach międzynarodowych czerpałam dla siebie niewątpliwie nie wszystko, co można było uzyskać. Brałam to, co mi było potrzebne dla wypracowywanej teorii pedagogiki społecznej. Były to przede wszystkim pojęcia wytworzone w służbie społecznej. [...]

⁴⁵ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, s. 338.

Nieraz w poprzednich *Listach* wspominałam o znaczeniu przeżytego i widzianego w kształtowaniu się moich pojęć. Należałoby dodać: przeżyć zachodzących w pracy, nawet fizycznej, którą niezmiernie cenię i lubię. Nieraz powtarzałam, że do wprowadzenia uczniów w teorię nauki praktycznej upoważniają mnie studia, długie wpatrywanie się w życie i wykonywanie wielu robót najprostszyc...⁴⁶

Całościowe spoglądanie na sprawy działalności podejmowanej przez pedagoga społecznego nie ograniczało się wyłącznie do łączenia teorii z praktyką i badaniem rzeczywistości. W odniesieniu do każdej ze wskazanych aktywności holizm miał równie silne zakorzenienie. Przykładem może być koncepcja kształcenia pedagoga społecznego jako formuła uniwersalna, nadająca fundamentalne kompetencje, wiedzę i umiejętności. Ta baza stanowiła filar dalszej specjalizacji, ale nie ograniczała się do wąskiej perspektywy oglądu spraw społecznych, które z natury swej są złożone i wielowymiarowe. Podejście takie oddaje fragment poświęcony praktyce służby społecznej:

Nie mieliśmy dotychczas czynników życia społecznego, których obowiązkiem byłoby czuwanie nad całokształtem pomyślności publicznej. Działo się tak przede wszystkim dlatego, że zasada specjalizacji, bezkrytycznie przeceniana, sprzyjała załatwianiu poszczególnych spraw życiowych odrębnie, najczęściej bez zdawania sobie sprawy z całości. Wydawało się przy tym – jak życie świadczy – niesłusznie, że ogrom potrzeb opiekuńczych nakazuje zajmowanie się tylko wyjątkami. Wpłynęło to np. na skrzywienie rozwoju ośrodków zdrowia, pomyślanych jako urzędnictwa profilaktyczne, prowadzące szeroką propagandę higieny, werbujące członków. Zostawszy działem zdrowia instytucji opiekuńczej ośrodek objął opiekę nad nieubezpieczonymi, przede wszystkim nad wykojejonymi przez bezrobocie. Niektóre tylko czynności z zakresu zapobiegania chorobom zakaźnym (związane po części z urzędami sanitarnymi) zachowały charakter powszechny.

Jak dalece potrzebne były w życiu instytucje obejmujące całokształt pomyślności, świadczy niejedyn fakt z dziejów warszawskich ośrodków zdrowia i opieki, zwłaszcza od chwili, gdy początknie ich zapelniał element ludzki, pełnowartościowy fizycznie i zawodowo, dotychczas zaradny, gospodarczo samowystarczalny, który wykoleiło bezrobocie. Zjawienie się tego elementu, posiadającego przyzwyczajenia i ambicje uznawane za normalne w pełnowartościowym kręgu życia, zmieniło w znacznym stopniu charakter ośrodków, skłoniło do podniesienia świadczeń, do objęcia nimi kształcenia dzieci, utrzymania kultury mieszkaniowej itp. Zmiany nie były jednak dostatecznie uświadomione, nie znalazły dość wyraźnego uwzględnienia w organizacji i przepisach, wynikło stąd, zwłaszcza w okresie bezrobocia, wiele szkód dla włączonych wbrew ich dążeniom w środowiska wykolejeńców. Najubożsi, dawni klienci ośrodka, zyskali jednak niewątpliwie wskutek tego, że wówczas, gdy na dno życia społecznego opadli ludzie mający niegdyś prawo do instytucji pomyślności, zrozumiano, jak straszne było życie na tym dniu⁴⁷.

Kontynuując wypowiedź o skutecznej i całościowej działalności, cytowana autorka akcentowała walory kompleksowego przygotowania działaczy do planowanej służby:

⁴⁶ H. Radlińska, *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, s. 445, 474–475.

⁴⁷ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, s. 341–342.

Konieczne jest szerokie przygotowanie działaczy pełnych inicjatywy, sprawnych i odpowiedzialnych. Przeszkolenie sanitarne i gospodarcze, rozpoczęte już dawniej, nie wystarczy. Prace wymienione wymagają wyrobienia społecznego: organizatorskiego i wychowawczego, które wzmoże zapał i dobrą wolę przez umiejętność zrozumienia człowieka i zobaczenia zadań będących częścią ogólnego planu.

Wychowanie instruktorów powinno wykształcić wyobraźnię społeczną, która pozwoli w lot zorientować się w różnorodnych stosunkach, dostosowywać do nich zamierzenia ogólne, odnajdywać siły i środki.

Działalność doraźna liczyć się powinna z przyszłym układem stosunków, spożytkowywać okres przejściowy dla zapoczątkowania nowego życia⁴⁸.

Podkreślając holistyczną perspektywę ujmowania zagadnień związanych z teorią i praktyką, kształceniem i badaniem w polu pedagogiki społecznej, Helena Radlińska zakreślała także liczne obszary aktywności pedagoga społecznego. Przyjmując kryterium ról podejmowanych w przestrzeni służby społeczno-pedagogicznej, wskazać tu można przede wszystkim funkcje związane z wychowaniem. Pedagog społeczny postrzegany jako wychowawca społeczny zdaje się wiodącą postacią koncepcji Heleny Radlińskiej. Wychowawcza rola jest bowiem fundamentem konstytuującym wszelkie pozostałe pola aktywności wpisujące się w przestrzeń służby pedagoga społecznego. W szczególności zaliczyć tu można takie jak: służba oświatowa (andragog, bibliotekarz), służba społeczna (pracownik społeczny, inżynier społeczny, asystent rodziny i młodzieży, pomocnik, opiekun, ratownik, profilaktyk, resocjalizator itp.)⁴⁹. Każda z funkcji zawodowych wiąże się również z aktywnością badawczą, która stanowi punkt bazowy dla diagnozy stanu faktycznego i określenia celów, zadań oraz harmonogramu planowanych działań.

Charakteryzując pedagoga społecznego pełniącego role wychowawcze, Helena Radlińska pisała, że:

Wychowanie różnych grup wieku współżyjących w pokoleniu historycznym splata się ze sobą.

Sprawą najważniejszą staje się rozumienie innych, poszanowanie odrębności, uczenie się oceny miary, jaką inni przykładają do spraw dla nas dalekich lub niezrozumiałych, czy przeciwnie – jedynie bliskich. Praca wychowawcza wśród dorosłych, ułatwiając świadomy udział starszego pokolenia w budowaniu przyszłości, wzmacnia więź rodzinną, obniża bowiem (nieunikniony

⁴⁸ Tamże, s. 342. O kształceniu pracowników oświatowych i społecznych zob. także: tamże, s. 248 i n., s. 383 i n.

⁴⁹ Szerzej o zakresach aktywności zawodowej pedagoga społecznego pełniącego różnorodnie role zob.: tamże, s. 26–27, 52–62, 275–277, 333–341, 354 i n.; H. Radlińska, *Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa 1947; też, *Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa*; też, *Szkoły pracy społecznej w Polsce*, Komitet Polski Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej, MPiOS, Warszawa 1928; H. Orsza, T. Bobrowski, Z. Daszyńska-Golińska i in. (red.), *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja*, Uniwersytet Ludowy im. Adam Mickiewicza, nakładem Michała Arcta w Warszawie, Kraków 1913; H. Radlińska, *Służba społeczna pielęgniarki. Pogadanki o podstawach psychologicznych i pedagogicznych pracy pielęgniarek*, Zarząd Główny PCK, Warszawa 1935 i inne.

w pewnym stopniu) antagonizm generacji. Wytwarzają się metody ratowania współzycia rodzinnego przed licznymi niebezpieczeństwami, które mu grożą roz biciem, i równocześnie – zapobiegania złym skutkom ciasnoty rodzinnego egoizmu⁵⁰.

W odniesieniu do pracy z młodzieżą cytowana autorka podkreślała wspomagającą rolę pedagoga społecznego podejmującego rolę wychowawczą:

Wychowawcy nie mogą wykonywać pracy za młodzież: dawanie nie zastępuje szukania; mogą jednak dopomóc i dla postawionego problemu ważna jest sprawa rodzaju tej pomocy.

Kształtowanie młodzieży w sposób krótkowzroczny nigdy w dziejach nie dawało zamierzonego wyniku. Pozwalało osiągać częściowe powodzenie w tych tylko przypadkach, gdy starsi, owi kształtujący, sami zdobywali codziennym wysiłkiem wyraz dla swych ideałów, gdy czerpali z głębokiego i czystego źródła. Młodzi uczestnicy tego samego pokolenia historycznego szli wówczas za nimi, wnosząc świeże siły do realizacji wspólnych zadań. Gdy jednak rządzący chcieli przekazywać gotowe formy, nie osiągalni zamierzeń: młodzież szła swoją drogą i odwracała się nawet od istotnych wartości, których część narzucano⁵¹.

Przybliżając zakres badań i działalności praktycznej pedagoga społecznego, pisała Helena Radlińska o aktywizowaniu sił, które prowadzą do zmiany i rozwoju społecznego osób, rodzin, grup społecznych i całych społeczności żyjących w określonych przestrzeniach służby:

Celowe wprowadzanie czynników, które, nastawiając wolę ludzką, mają podtrzymywać lub zmieniać istniejące struktury rola wszechstronnie rozpatrywanej twórczości indywidualnej i zbiorowej, zwróconej ku budowaniu jutra wedle wzoru, zależnego od sił działających i narastających; możliwości i zakresu wpływu różnorodnych czynników przebudowy – oto własne pole badań i eksperymentów pedagogiki społecznej⁵².

Uzupełnić warto z perspektywy późniejszych doświadczeń II wojny światowej i towarzyszących temu eksperymentów prowadzonych przez faszystowskich pseudonaukowców w obozach zagłady, że Helena Radlińska w powojennym okresie nie sięgała swobodnie do tego rodzaju badań. W publikacjach poświęconych zagadnieniom metodologicznym odwoływała się do kategorii doświadczeń, wskazując jednocześnie, że nie jest to zbyt często wykorzystywana metoda poznania społeczno-pedagogicznego. Powodem były trudności w naturalnym odniesieniu do grup kontrolnych, co można odczytywać jako troskę o podmiotowość i humanistyczny wymiar poznania pedagoga społecznego postulowany przez cytowaną autorkę⁵³.

Kontynuując zaś dalszy wywód metodyczny, stanowiący jednocześnie zarys pola praktyki specyficzny dla pedagoga społecznego, kreśliła Helena Radlińska

⁵⁰ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, s. 59–60.

⁵¹ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, s. 26–27.

⁵² H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, s. 16.

⁵³ Por. H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej*, s. 374.

porównawczą analizę dyscypliny, zestawiając pedagogikę społeczną z polityką społeczną, do której była w okresie międzywojennym przyrównywana⁵⁴:

Pedagogika społeczna – w odróżnieniu od polityki społecznej, kładzie szczególny nacisk na stosunek wzajemny czynników biologicznych społecznych.

Podział istniejących dóbr interesuje ją jako zapewnienie warunków rozwoju i podstawa dalszej twórczości jednostki i gromady. Działalność grup społecznych jest dla niej polem obserwowania wpływów, nastawiających wolę, kształtujących postępowanie człowieka. Właściwy zakres wychowania upatruje przytem w oddziaływaniach, które wzmagają siły jednostek, pielęgnują zadatki uzdolnień, skierowują pęd twórczy. [...]

W terażniejszości, splatającej wczoraj i jutro, ścierają się różne prądy, powstają różne wzory. Zadaniem wychowania jest ułatwiać orjentowanie się w ich chaosie. Wbrew tradycyjnym określeniom nietyle „przystosowuje” ono nowe pokolenia do istniejących warunków bytu, co dopomaga do odnalezienia w dniu dzisiejszym wartości, które stanowią najmocniejsze oparcie dla nowych poczynań.

Nietylko w teoryjach pedagogicznych, lecz i w opinii publicznej, toruje sobie zrozumienie pogląd, że wychowanie jest w pewnym sensie służbą nieznanemu (tak samo zresztą jak wszelka twórczość ludzka). Wychowawcy nie mogą sobie wyobrazić układu życia, do którego przygotowują, ani narzędzi pracy, które weźmie do ręki nowe pokolenie. Staje się to jasne wobec szybkiego tempa, wszechstronności rozległości przemian, zachodzących współcześnie na wszystkich polach. Urzeczywistnienie ideałów odbywa się w kształtach nieprzewidywanych. Dlatego t. zw. „nowe wychowanie” podkreśla konieczność przygotowania do swobodnej twórczości indywidualnej i zespołowej, wpatrując się w możliwości, które tkwią w dziecku, nie we wzorzec życia, obmyślony dla dziecka⁵⁵.

Pisany w trzeciej dekadzie XX w. tekst zdaje się wciąż aktualny, gdy weźmie się pod uwagę jego przesłanie i uniwersalny wymiar. Dostrzegane przed niemal stu laty przyspieszenie w rozwoju cywilizacyjnym jest współcześnie podkreślane jako szczególne i wyjątkowe w skali globalnej oraz historycznej. Uważna lektura przywołanego fragmentu, a szczególnie całości cytowanego dzieła, z pewnością może inspirować do stawiania pytań o ową wyjątkowość, niepowtarzalność czy „zawrotność” tempa akceleracji powodowanej osiągnięciami technologii XXI w. Nie trudno przy tym rozpoznać ogólne tendencje i zbieżność dostrzeganych w danej współczesności kontrastów względem określonej historycznie przeszłości. W szczególności można stwierdzić, że w każdej epoce i pokoleniu warto spoglądać z ostrożnością na przebiegi procesów zmian. Użyteczna w waloryzacji określonych rezultatów dokonujących się przeobrażeń jest znajomość historii, a także zdolność analizy z perspektywy makro. Przyjąć można, że narzędzia służące analizie są swoistym zabezpieczeniem dla pedagoga społecznego przed przedwczesnym nadawaniem znaczeń i wartości dostrzeganym zjawiskom,

⁵⁴ Jednym z wiodących oponentów wyodrębniania w nauce „nowej dyscypliny” – pedagogiki społecznej, był Konstanty Krzeczkowski. Czynił on zarzuty zarówno wobec Heleny Radlińskiej, jak i budowanej przez nią dyscypliny dotyczące podobieństwa pola przedmiotowego zagospodarowanego przez politykę społeczną. Zob. szerzej: H. Radlińska, *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, s. 427 i n.

⁵⁵ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, s. 16–20.

zdarzeniom czy procesom. W odniesieniu do społecznego wymiaru zmian dokonujących się w przestrzeni wieków warto pamiętać, że postęp technologiczny, który bez wątpienia warunkuje jakość ludzkiej egzystencji, nie może być jedynym kryterium oceny zdarzeń towarzyszącym procesom rozwoju ludzkości. Przewartościowania w sferze ekonomicznej czy technicznej mogą prowadzić do dehumanizacji i marginalizacji człowieka w polu widzenia określonych dyscyplin nauki i profesji działalności praktycznej.

Zaproszenie do dyskursu

Przyjęte na początku wypowiedzi założenia dyscyplinarne, teoretyczne i metodologiczne, jakie towarzyszyły kreśleniu niniejszego obraz pedagoga społecznego w ujęciu Heleny Radlińskiej, stanowiły punkt odniesienia w toku realizacji zamierzonego celu. Rekonstrukcja koncepcji pedagoga społecznego była możliwa przy zastosowaniu różnorodnych kryteriów i narzędzi analizy. Wybrane w tym opracowaniu nie są jedynymi i każdy z odbiorców może stosować indywidualne podejście do wyznaczonej tu problematyki. Kluczowe zdaje się jednak, aby oceniający wybrany tu sposób budowy obrazu pedagoga społecznego nie poprzestawali na krytykanckim podejściu do udostępnionej propozycji, ale samodzielnie zaproponowali autorski projekt, który wzbogaci dyskurs o polskim pedagogu społecznym według koncepcji Heleny Radlińskiej. Dyskurs ten jest o tyle ważny, że minęło już ponad 100 lat od inicjacji dyscyplinarnej polskiej pedagogiki społecznej⁵⁶. Warto zatem wracać do idei upowszechnienia kształcenia społeczno-pedagogicznego oraz zawodowego umocowania absolwentów tego kierunku studiów, który w wymiarze formalnym funkcjonował w czasie akademickiej aktywności Heleny Radlińskiej na Uniwersytecie Łódzkim⁵⁷.

Spodziewaną wątpliwość może budzić liczne cytowanie fragmentów oryginalnych dzieł autorki. Wyjaśnienie tej kwestii znajduje się w początkowym fragmencie rozważań, ale warto i w tym miejscu podkreślić, że jest to zabieg celowy, zamierzony i powodowany względami tak merytorycznymi, jak i technicznymi. Znajomość nazwiska przywoływanej tu autorki jest powszechna i co do tego nie ma żadnych wątpliwości. Jednakże dostęp do jej prac oraz ich znajomość

⁵⁶ Za dyscyplinarny początek przyjmuje się wystąpienie Heleny Radlińskiej w Krakowskim Kole Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, które odbyło się 25 kwietnia 1908 r. Autorka zaprezentowała referat pt. *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, w którym zarysowała poglądy na szkołę, autonomię nauczycieli oraz konieczność rozszerzania oświaty powszechnej celem wzrostu poziomu wykształcenia w narodzie. Zob. H. Radlińska, *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, „Muzeum” 1908, t. 1, s. 52–63. Zob. także: I. Lepalczyk, *Helena Radlińska, życie i twórczość*, s. 40.

⁵⁷ Zob. H. Radlińska, *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, s. 462 i n.; I. Lepalczyk, *Helena Radlińska, życie i twórczość*, s. 135 i n.

w środowisku zachęca do przybliżania tekstów źródłowych. W Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego powstał projekt badawczy, którego celem było włączenie się w „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki” (rok zgłoszenia – 2013). Zgłoszenie merytorycznego projektu ze względów formalnych nie przyniosło powodzenia. Nie był poddany procedurze recenzji jako niezgodny z programem. Można domniemywać, że zadecydowały względy administracyjne, z których wynika, iż pedagogika jest dyscypliną naukową wpisaną do grupy nauk społecznych, nie zaś humanistycznych. W trakcie przygotowania tego tekstu procedowany jest projekt zgłoszony do programu „Pomniki polskiej myśli filozoficznej, teologicznej i społecznej XX i XXI wieku” (rok zgłoszenia – 2016)⁵⁸. Intencją obu projektów jest odnalezienie, uporządkowanie i upowszechnienie dzieł rozproszonych (oraz częściowo zebranych i wydanych w latach 1961–1979) Heleny Radlińskiej. Towarzyszy temu zamiar wznowienia wydań, co umożliwi oddanie na platformie cyfrowej tekstów autorskich bez ingerencji cenzury politycznej, której poddawane były wszelkie publikacje tzw. pierwszego obiegu w okresie PRL. Obecnie projekt pomnika społecznej myśli Heleny Radlińskiej jest w fazie rozpatrywania, co skłania do wiernego odtworzenia poglądów w wybranym tu zakresie. Nie jest to pełne obrazowanie wyczerpujące poglądy Heleny Radlińskiej na zagadnienia związane z pedagogiem społecznym i tożsamą mu dyscypliną akademicką. Jednakże przyjąłem założenie, że wiernie odtworzone fragmenty wypowiedzi autorki będą inspirowały do dalszych, samodzielnych poszukiwań czytelników, którym bliskie są sprawy związane z polską pedagogiką społeczną i jej dyscyplinarnym reprezentantem – pedagogiem społecznym. Ostateczna ocena konstrukcji tekstu opartego na licznych i bogatych w treści cytatach pozostaje bez wątplenia po stronie odbiorcy, a uwagi krytyczne (z pominięciem krytykanctwa) oraz autorskie propozycje w przedmiotowym zakresie będą z pewnością komponentem wzbogacającym dyskurs o źródłach i tożsamości polskiego pedagoga społecznego.

Bibliografia

- Kuhn T. S., *Struktura rewolucji naukowych*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009.
- Lepalczyk I., *Helena Radlińska: życie i twórczość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Lepalczyk I., Wasilewska B. (red.), *Helena Radlińska. Człowiek i wychowawca*, TWWP, Warszawa 1994–1995.
- Lepalczyk I., Wasilewska B. (red.), *Helena Radlińska – portret pedagoga (rozprawy, wspomnienia, materiały)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994.

⁵⁸ Informacje o statusie obu wymienionych projektów odczytano ze strony osf.opi – generatora wniosków projektowych – dostęp przez zakładkę kierownika obu projektów (Arkadiusza Żukiewicza).

- Marynowicz-Hetka E., Theiss W. (red.), *Profesor Helena Radlińska. W sto dwudziestą piątą rocznicę urodzin i pięćdziesiątą rocznicę śmierci*, ŁTN, Łódź 2004.
- Orsza H., Bobrowski T., Daszyńska-Golińska Z. i in. (red.), *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja*, Uniwersytet Ludowy im. Adam Mickiewicza, nakładem Michała Arcta w Warszawie, Kraków 1913.
- Palka S., *Pedagogika teoretycznie i praktycznie zorientowana a badania historii wychowania i myśli pedagogicznej*, [w:] T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Radlińska H., *Egzamin z pedagogiki społecznej*, [w:] też, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław 1951 (1961).
- Radlińska H., *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, [w:] też, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Ossolineum, Wrocław 1953–1954 (1964).
- Radlińska H., *Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa 1947.
- Radlińska H., *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław 1961.
- Radlińska H., *Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska*, „Ruch Pedagogiczny” 1933/1934, nr 5.
- Radlińska H., *Program i metoda badania dziejów pracy oświatowej*, [w:] też, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Ossolineum, Wrocław 1933 (1964).
- Radlińska H., *Program pracy oświatowej*, „Kultura Polski” 1917, z. 7–9.
- Radlińska H., *Służba społeczna pielęgniarce. Pogadanki o podstawach psychologicznych i pedagogicznych pracy pielęgniarce*, Zarząd Główny PCK, Warszawa 1935.
- Radlińska H., *Spojrzenie na rzeczywistość*, „Oświata i Kultura” 1946, nr 5–6.
- Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, ZNP, Warszawa 1935.
- Radlińska H., *Szkoły pracy społecznej w Polsce*, Komitet Polski Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej, MPiOS, Warszawa 1928.
- Radlińska H., *Technika pierwszej pracy naukowej*, Łódź 1950; skrypt wydany przez Koło pedagogów społecznych Uniwersytetu Łódzkiego.
- Radlińska H., *W sprawie badań historyczno-pedagogicznych*, „Przegląd Historyczny” 1922, z. 2.
- Radlińska H., *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Ossolineum, Wrocław 1964.
- Radlińska H., *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, „Muzeum” 1908, t. 1.
- Radlińska H., *Zadania pracy kulturalnej*, „Kultura Polski” 1917, z. 1.
- Radlińska H., *Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa*, Ossolineum, Wrocław 1961.
- Radlińska H., *Zagadnienia opieki społecznej. Ze skrzyżowań teorii i praktyki*, „Praca i Opieka Społeczna” 1947, nr 4.
- Radlińska H., *Zasięg wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1946, nr 1.
- Theiss W., *Badania historyczno-oświatowe w pedagogice społecznej*, „Studia Pedagogiczne” 1982, z. 9, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy.
- Theiss W., *Radlińska*, Wiedza Powszechna, Żak, Warszawa 1984, 1997.
- Theiss W. (red.), *Listy o pedagogice społecznej: Helena Radlińska, Aleksander Kamiński, Adam O. Uziembło*, Żak, Warszawa 1997.
- Topolski J., *Metodologia historii*, PWN, Warszawa 1984.

Rafał Dłuziński*

Pedagog społeczny w ujęciu profesora Aleksandra Kamińskiego

Nie dajcie się pospolitemu życiu, temu co Was pcha na bezdroża chamstwa, sobkowstwa i prześlizgiwania się po obowiązkach, czasy ciężkie dają najpotężniejszą okazję sercom dzielnym – dla dobra własnego i Rzeczypospolitej Polskiej, pracujcie nad sobą według długodystansowego planu¹.

Wprowadzenie

Aleksander Kamiński należy do tych pedagogów, których dorobek teoretyczny i praktyczny zachowuje swoją aktualność i nieprzemijającą wartość edukacyjną dla kolejnych pokoleń zarówno młodzieży szkolnej, jak i nauczycieli. Jakkolwiek działalność opiekuńczo-wychowawcza, twórczość publicystyczna, literacka i naukowa wybitnego pedagoga związana jest z XX w., nadal pozostaje ona przedmiotem analiz i badań społeczno-pedagogicznych, stanowiąc tętniące życiem źródło inspiracji dla kolejnych pokoleń pedagogów. Świadczą o tym współczesne prace, zawierające liczne odniesienia do dorobku Aleksandra Kamińskiego, takich autorów, jak: Ewa Marynowicz-Hetka², Arkadiusz

* Absolwent studiów magisterskich, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

¹ A. Kamiński, *Młodzież szkolna*, „Biuletyn Informacyjny” 1943, nr 5, s. 13–14.

² E. Marynowicz-Hetka, *Profil kształcenia pracowników socjalnych na poziomie wyższym*, „Praca Socjalna” 1990, nr 3–4, s. 12–15.

Żukiewicz³, Ewa Cyrańska⁴, Olga Czerniawska⁵, Mariusz Cichosz⁶, Mariusz Granosik⁷, Krzysztof Szmidt⁸, Bogusław Śliwerski⁹, Robert Kwaśnica¹⁰ czy Lucyna Telka¹¹.

W odniesieniu do obserwowanych zjawisk i wyzwań epoki, w jakiej działał A. Kamiński, uczoney nakreślił względnie spójny obraz pedagoga społecznego, charakteryzującego się nie tylko kompetencjami zawodowymi i wiedzą merytoryczną, lecz nade wszystko określonymi kompetencjami moralnymi i etyką zawodową. Przymioty te wykorzystywał w ramach realizowanych przedsięwzięć, podejmowanych wspólnie z zastanymi zasobami sił ludzkich, wraz z innymi i dla dobra ogółu.

Aleksander Kamiński stał na stanowisku, iż każda epoka w historii ludzkości charakteryzuje się określoną jakością relacji społecznych, co każdorazowo przekładało się na odmienny charakter wyzwań dla następujących po sobie generacji wychowawców¹². Prawdopodobnie tę można oczywiście odnieść do uwarunkowanych duchem epoki oczekiwań stawianych pedagogom społecznym. Jak trafnie zauważył A. Kamiński – bez względu na *signum temporis* – można wyodrębnić swoisty rdzeń najbardziej pożądaných kompetencji pedagoga społecznego,

³ A. Żukiewicz, *Praca socjalna w służbie ludziom*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2012; tenże, *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 7–8, 12–13, 82–120, 167–175; tenże, *Wprowadzenie do epistemologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej perspektywy poznania pracy społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 62–70, 137–147.

⁴ E. Cyrańska, *O etosie wychowawcy według A. Kamińskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.

⁵ O. Czerniawska, *Profesor Aleksander Kamiński jakiego znałam*, [w:] E. Karasiński (red.), *Profesor Aleksander Kamiński. Sylwetki łódzkich uczonych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002, s. 34–45.

⁶ M. Cichosz, *Epoka PRL a wychowanie*, [w:] H. Kubicka, M. Granosik, E. Marynowicz-Hetka (red.), *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja wobec przeszłości, wobec teraźniejszości i przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008, s. 202–215.

⁷ M. Granosik, *Czy Aleksander Kamiński zasługuje na krytykę*, [w:] H. Kubicka, M. Granosik, E. Marynowicz-Hetka (red.), *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna...*, s. 416–431.

⁸ K. J. Szmidt, *Człowiek jako istota psychiczna – rzecz o słabym ogniwie pedagogiki społecznej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998, s. 75–83.

⁹ B. Śliwerski, *Wykład pedagogiki Aleksandra Kamińskiego do współczesnej teorii wychowania humanistycznego*, [w:] I. Lepalczyk, W. Ciczkowski (red.), *Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 215–235.

¹⁰ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. O filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Pedagogia Plus, Poznań 2007, s. 15–19.

¹¹ L. Telka, *Program profilaktyki uzależnień*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2003.

¹² A. Kamiński (red.), *Funkcja wychowawcza pracy socjalnej: zbiór rozpraw z pedagogiki społecznej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1968, s. 78.

na które w rozumieniu uniwersalnym składają się kompetencje społeczne, merytoryczne z zakresu reprezentowanej dyscypliny, jak i określone profilem postaw etycznych – desygnaty moralne¹³.

W kontekście dalszych rozważań zasadne jest precyzyjne rozróżnienie pomiędzy tzw. rolą lub rolami pedagogów działających np. w ramach określonych instytucji a ujęciem *sensu largo* kompetencji merytorycznych oraz etyczno-moralnych, do których odwołują się np. desygnaty moralne wychowawcy lub działacza społecznego. Terminem desygnat w logice formalnej określa się „[...] każdy konkretny obiekt pasujący do nazwy, lub ściślej – każdą rzecz oznaczaną przez dany wyraz, pojęcie lub znak”¹⁴.

Obierając perspektywę postrzeżeniową przypisaną pedagogice społecznej, nie mówimy w tym przypadku wyłącznie o roli czy rolach pedagoga społecznego wraz z szeregiem związanych z nimi pozycji¹⁵. Wskazane ujęcie, jakże często eksponowane na gruncie socjologicznym, w przypadku refleksji pedagogicznej prowadzi do zawężenia postrzegania istoty działalności pedagoga społecznego, odwołując się do paradygmatu strukturalno-funkcjonalnego. Tak zdefiniowana perspektywa postrzeżeniowa zjawiska implikuje wymóg rozpatrywania ról społecznych, związanych z nimi pozycji, obowiązków i dylematów funkcjonalnych jednostki w odniesieniu do ram przyjętych na potrzeby realizacji określonej roli – w tym wypadku roli pedagoga, co przypisuje się raczej socjologicznemu, normatywnemu postrzeganiu rzeczywistości społecznej¹⁶.

Mając na uwadze praktyczny charakter pedagogiki społecznej i pojmowanie przez A. Kamińskiego misji pedagoga społecznego, jako czynienia refleksyjnej praktyki¹⁷, odniosę się do szeregu wyzwań, instytucjonalnych form organizacji życia społecznego, opisywanych i analizowanych przez uczonego w powojennej Polsce. Odnośnie do sygnalizowanej kwestii kompetencji zarówno społecznych, merytorycznych, jak i moralnych pedagoga społecznego warto zaznaczyć, iż przynależą one do wymiaru uniwersalnego, stanowiąc wartość ponadczasową. Wobec narastających współcześnie problemów społecznych rodzi się potrzeba docenienia i wyeksponowania punktu widzenia A. Kamińskiego na kwestię aktywizowania pedagogów społecznych, inicjujących procesy zmierzające do faktycznej poprawy jakości życia społecznego.

Aleksander Kamiński, wybitny wychowawca młodzieży, harcerz, pedagog społeczny i naukowiec, w przeciągu 75 lat życia (ur. 1903 – zm. 1978) był świadkiem wielu przeobrażeń i serii brzemiennych w skutki doświadczeń, które stały

¹³ Tamże, s. 80.

¹⁴ T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, PWN, Warszawa 1963, s. 45.

¹⁵ A. Giddens, *Konsekwencje modernizacji*, Stanford Press, Stanford 1990, s. 67.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej, w. II*, PWN, Warszawa 1974, s. 12–13.

się udziałem całego społeczeństwa polskiego. Nie sposób nie wspomnieć w tym miejscu o okresie międzywojennych prób budowy demokratycznej państwowości, hekatombie II wojny światowej, w końcu podporządkowaniu ładu społecznego, ekonomicznego i politycznego imperatywom ustrojowego dogmatyzmu autorytarnego w epoce realnego socjalizmu. Ustrój ten charakteryzowała tendencja do petryfikacji totalitarnego ładu ideologiczno-wychowawczego na drodze scentralizowanego systemu instytucji regulujących zasady życia społecznego¹⁸.

Choć pierwszy polski podręcznik dyscyplinarny autorstwa A. Kamińskiego – *Funkcje pedagogiki społecznej* – jest dziełem wysoce eklektycznym i uniwersalnym, to jak ma to miejsce w przypadku każdego wytworu myśli ludzkiej, powstawał on w określonych realiach temporalnych oraz społeczno-politycznych. Autor we wspomnianej pracy niejednokrotnie nawiązywał do organizacji życia społecznego, realizowanej przez wiele instytucji socjalistycznych, poszukując symptomów dysfunkcjonalności i pozorności przyświecającej im misji, tudzież wyzwań dla kolejnych pokoleń pedagogów społecznych. Co istotne, propozycje A. Kamińskiego odnośnie kompetencji pedagoga społecznego i jego posłannictwa charakteryzują się ponadczasowością, trafnością i uniwersalnością, więc pozostają aktualne bez względu na uwarunkowania gospodarcze czy polityczne. Tym bardziej zasadnym wyzwaniem dla współczesnych badaczy dyscypliny jest zatem potrzeba holistycznej prezentacji obrazu pedagoga społecznego przedstawionego przez uczonego.

Służba, dzielność a zadania i obowiązki pedagoga społecznego

„Aleksandra Kamińskiego cechowała głęboka wiara w możliwości doskonałości człowieczeństwa. Jak twierdził, proces ten dokonuje się jednak w oparciu o poszanowanie indywidualnych wartości humanistycznych, w odniesieniu do odrębnie zdefiniowanych potrzeb każdego człowieka¹⁹. „Ideałom oświeceniowego humanizmu służył poprzez pracę naukową, kładąc podstawy pod wychowanie «ludzi mądrych i dobrych», o których Florian Znaniecki mawiał, iż to tacy jak «[...] oni w czasach zamętu tworzą cywilizację przyszłości»²⁰.”

Jak zauważa Mariusz Cichosz, wiele koncepcji wychowawczych okresu PRL było wynikiem dążeń politycznych ówczesnych władz, wdrażających w życie idee państwa socjalistycznego, opartego na gospodarce scentralizowanej, pozwalającej na realizację pod „patronatem ekonomiki marksistowskiej” bieżących potrzeb ideologicznych ustroju komunistycznego²¹. Rezultatem stymulacji poprzez odgórne

¹⁸ O. Czerniawska, *Profesor Aleksander Kamiński jakiego znalazł*, s. 56.

¹⁹ Tamże, s. 33.

²⁰ F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, PWN, Warszawa 1971, s. 22.

²¹ M. Cichosz, *Epoka PRL a wychowanie*, s. 202.

dyrektywy działań ówczesnego państwa było postępujące zawłaszczanie wolności i praw obywatelskich wraz z ich wszelkimi przywilejami.

Sytuacja ta, w konsekwencji nie tylko skłaniała do refleksji, lecz wymagała zdecydowanej reakcji ze strony tych, którym wartości demokratyczne i poszanowanie praw człowieka służyły za wykładnię optymalnego funkcjonowania cywilizowanego społeczeństwa XX w. Przed pedagogami społecznymi jako wychowawcami kolejnych generacji pojawiło się zatem niezwykle pilne wyzwanie. Aleksander Kamiński w znacznym stopniu nakreślił charakter ich misji, a w konsekwencji – służby dla dobra narodu na kolejne dziesięciolecia.

Do ideałów, jakie zdaniem Aleksandra Kamińskiego powinny przyświecać działalności pedagoga społecznego, można zaliczyć m.in.: patriotyzm, obowiązkowość, szacunek dla człowieka, tolerancję, miłość, sprawiedliwość, profesjonalizm, odpowiedzialność, prawdomówność, patriotyzm. Za wartość szczególnie cenną, stanowiącą priorytetowy stymulator postaw uznawał wspomnianą służbę²². Według autora *Funkcji pedagogiki społecznej* pedagog społeczny powinien oddawać się jej w każdej sytuacji, czasie i miejscu. Profesor Kamiński stanowi chwalebny przykład osoby pochłoniętej służbą zarówno w harcerstwie, jako współpracownik cywilny Armii Krajowej, członek ruchu konspiracyjnego, jak i w służbie rozumianej wielowymiarowo, realizowanej w nauce i wychowaniu, na kanwie działalności literackiej, w końcu – w codziennym życiu²³.

Do licznych zadań, jakie stawiał przed pedagogami społecznymi, należały również: krzewienie tolerancji, pozytywnego podejścia do zastanej rzeczywistości, animowanie zmian, inicjowanie dialogu społecznego, pomoc słabszym i wykluczonym, przyjęcie perspektywy uczestniczącego działania społecznego, charakteryzującego profesjonalnego, refleksyjnego praktyka oraz odpowiedzialności, rozumianej jako zaufane przewodnictwo²⁴.

Aleksander Kamiński wyszczególnił także obowiązki dobrego pedagoga, traktowane jako odpowiedź na wyzwania praktycznie każdej epoki, należały do nich: 1) dyspozycyjność, organizacyjna oraz wiedza zdobyta w toku kształcenia, 2) potrzeba wolontariatu i społecznictwa, 3) wyodrębnienie poszczególnych zadań i obowiązków w nawiązaniu do terenu działania, 4) metody działań wychowawczy zgodne z duchem czasu²⁵. Jak twierdził badacz: pedagog społeczny „[...] jest zatem czynny razem z młodymi i wśród młodych. Doradza – nie narzuca, inspirowuje i sprawdza, nie wykonuje czegoś za młodzież. Kontroluje, gdyż wie, że młodzież lubi być kontrolowana przez tych, którzy jej przewodzą”²⁶. Pedagogami,

²² A. Kamiński, *Teoria pracy socjalnej a pedagogika społeczna*, „Biuletyn TWWP – Człowiek w Pracy i Osiedlu” 1980, nr 2–3, s. 22.

²³ Tamże, s. 23.

²⁴ Tamże, s. 24.

²⁵ A. Kamiński (red.), *Funkcja wychowawcza pracy socjalnej...*, s. 127–128.

²⁶ Tamże, s. 128.

według A. Kamińskiego, w naturalny sposób stają się przedstawiciele wielu zawodów: milicjanci, urzędnicy, lekarze, reżyserzy czy artyści – poprzez odpowiednią pomoc w kształtowaniu postaw społecznych, współdziałania oraz wzajemnych świadczeń. Przede wszystkim są nimi jednak pracownicy socjalni²⁷.

Metodą pracy pedagoga społecznego, odwołującą się do umiejętności przewodzenia grupie oraz towarzyszenia w jej strukturach ‘powinności do działania’, jest tzw. metoda pracy z grupą. Zdaniem A. Kamińskiego w tym przypadku najistotniejsze jest, aby lider czynił dokładnie to samo, czego wymaga z osobna od każdego członka grupy. Jednakże działanie takie okazuje się aplikatywnym w praktyce, jedynie w odniesieniu do grup tworzących się spontanicznie i dobrowolnie²⁸. Jak twierdził badacz, w przypadku pracy z grupą

[...] wychowawca (pracownik socjalny) ma przed sobą zespolony przez wspólne zadanie zbiór osób; wiąże go nie tylko „dialog” z pojedynczymi członkami tej zbiorowości – jego talent wychowawczy wyraża się w umiejętnościach przewodzenia lub przodowania grupie i takiego oddziaływania na grupę, aby na straży zadań i zwyczajów sugerowanych przez wychowawcę – stał nie tylko on, lecz także członkowie grupy²⁹.

Aleksander Kamiński fascynował się także procesem narodzin i wzrastania w człowieku dzielności. Jak twierdził, „prawdziwa dzielność zawsze idzie w parze z cnotą. Zawiera w sobie umiar, panowanie nad sobą i sprawiedliwość”. Mawiał również, iż: „dzielność jest fundamentem charakteru, a tylko ludzie z charakterem mogą zbudować lepszy świat”, przyczyniając się do promowania i reprezentowania postawy „człowieka z charakterem”, której ów wybitny wychowawca młodzieży oczekiwał od swoich studentów – przyszłych pedagogów społecznych³⁰.

W tym przypadku podstawowe zadanie pedagoga czy instruktora sprowadza się do odpowiedzi na fundamentalne pytanie: jak pomagać ludziom, aby rozwijać w nich dzielność? Jak twierdził A. Kamiński, nadrzędny cel edukacji do dzielności

[...] winien być zorientowany na kształtowanie całego człowieka. Dwie podstawowe funkcje edukacji to rozwijanie osobowości i uspołecznienie zostały uzupełnione przez funkcję trzecią, którą stanowi przygotowanie do wkroczenia w rzeczywistość ekonomiczną³¹.

Realizując przyjęty model edukacyjny, cenną umiejętnością pedagoga społecznego jest kształtowanie i realizacja poszczególnych funkcji związków młodzieży, do których zalicza się: funkcję towarzyską (opartą na koleżeństwie), funkcję wczasową, funkcję ideologiczną – łączoną z zadaniami wychowawczymi, funkcję przygotowawczą do działalności naukowej, literackiej, wojskowej i innej. Poprzez

²⁷ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej...*, s. 89, 299.

²⁸ Tamże, s. 272–274.

²⁹ Tamże, s. 221.

³⁰ A. Kamiński (red.), *Funkcja wychowawcza pracy socjalnej...*, s. 142.

³¹ Tamże, s. 140.

współpracę młodych ludzi zrzeszonych w związkach, wspólnie rozwiązujących rozliczne problemy, stawiających czoła wyzwaniom, dokonuje się jednocześnie hartowanie ich charakterów, uszlachetnienie człowieczeństwa. Tak realizowana „praca nad samym sobą staje się jednocześnie zaczątkiem dzielności”³².

Indywidualny przypadek w środowisku lokalnym Wychowanie do starości

W odniesieniu do wyzwań związanych z przesłankami psychologicznymi aktywizacji pedagogów na płaszczyźnie terapeutyczno-wychowawczej A. Kamiński upatrywał swoistego zagrożenia ze strony psychologii wychowawczej³³. Obawiał się, iż tzw. „praca z przypadkiem” opierać się będzie wyłącznie na zaleceniach rozumienia człowieka, bezwarunkowego akceptowania jednostki taką, jaką jest, wczucia się w jego sytuację – jak postulowała Mary Richmond³⁴. Uczony sygnalizował wyraźnie potrzebę przekształcania środowiska pacjenta, kompensowania lokalnych, środowiskowych braków, spożytkowania potencjału licznych placówek i urzędzeń istniejących w środowisku. Zdaniem uczonego, pedagog społeczny w pierwszej kolejności „[...] powinien szukać przyczyn ludzkich trudności poza samą jednostką”³⁵. Wobec tego każdy człowiek jest indywidualnym, niepowtarzalnym bytem, z misternie utkaną sferą przeżyć, tworzącą subiektywny świat znaczeń, symboli, sieci interakcji. Aleksander Kamiński proponował pedagogowi społecznemu, by był zdolny łączyć refleksję nad każdym przypadkiem ze światem społecznym i jego skomplikowanymi uwarunkowaniami³⁶.

Jak zauważył – pośród licznych poradni zdrowotnych, zatrudniających wykwalifikowany personel zajmujący się zindywidualizowanym informowaniem i poradnictwem, możemy wyróżnić „poradnie przeciwweneryczne, przeciwko-holowe, zdrowia psychicznego czy świadomego macierzyństwa”³⁷. W przypadku kontaktów z pacjentami – oprócz personelu medycznego – pedagog społeczny, biegły w „prowadzeniu indywidualnych przypadków, umiejący stosować wychowawczą terapię i – niestety, niejednokrotnie uczyć zachowania się w najprostszych dziedzinach higieny i profilaktyki” – może oferować liczne zabiegi opiekuńczo-wychowawcze, poniekąd wspomagając zabiegi medyczne³⁸.

³² A. Kamiński, *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1974, nr 4, s. 142–143.

³³ K. J. Szmidt, *Człowiek jako istota psychiczna...*, s. 77.

³⁴ M. Richmond, *Social Diagnosis*, Harvard University – Collection Development Department Russell Sage Foundation, New York 1917, s. 26.

³⁵ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej...*, s. 259.

³⁶ Tamże, s. 260–261.

³⁷ Tamże, s. 360–361.

³⁸ Tamże, s. 361.

Aleksander Kamiński uważał również, iż wyzwaniem dla pedagoga społecznego w każdej epoce jest niesienie uświadamiającego przesłania w kwestii swoistości ujęcia i różnic kulturowego rozumienia płciowości człowieka, co z perspektywy współczesnego dyskursu nad równouprawnieniem oraz rolą płci kulturowej było propozycją prekursorską i godną odnotowania³⁹.

Według badacza, uwzględniając wyzwania współczesności oraz obserwowaną tendencję starzenia się społeczeństw uprzemysłowionych ulegającą nasileniu, kolejną domenę zainteresowań pedagoga społecznego powinna stanowić gerontologia⁴⁰. Jak twierdził

wyłonienie się i szybki rozwój gerontologii społecznej jest skutkiem „rewolucji populacyjnej”, ogarniającej cały świat i wyrażającej się w dożywaniu późnej starości przez coraz większy odsetek ludzi [...]. Zatem przeciętny człowiek starszy jest dziś młodszy niż dawniej, jest sprawny mimo swoich 60, 65, 70 lat a stylem swojego życia wciąż wiąże się z młodością⁴¹.

Wiodącą rolę w aktywizacji osób w wieku podeszłym uczoney przypisywał określonym środowiskom wychowawczym o charakterze zarówno lokalnym, jak i globalnym, czyli: rodzinie, szkole, osiedlom mieszkaniowym, stowarzyszeniom społecznym, np. Polskiemu Towarzystwu Gerontologicznemu, którego był współtwórcą⁴². Aleksander Kamiński uważał, iż bez względu na wymogi polityczno-gospodarcze określonej epoki zasadne jest, aby szczególnym zainteresowaniem pedagoga społecznego cieszyło się środowisko lokalne. Posiada ono następujące cechy: materialną bazę zaspakajania potrzeb i interesów odczuwanych i reprezentowanych przez większość grup oraz jednostek żyjących na danym terytorium, dominujący typ kultury i tradycji, wokół którego organizuje się życie społeczności, charakterystyczną więź społeczną oraz komunikację interpersonalną. W dalszej kolejności wyszczególniamy w owym środowisku ideały i wzory życia przyjmowane oraz naśladowane w sposób spontaniczny przez daną zbiorowość, zdolność formalnych elementów więzi do kreowania nieformalnych zobowiązań, a co się z tym wiąże – wysoki poziom kontroli społecznej, sankcje, wstyd i honor⁴³. Aleksander Kamiński twierdził, iż

[...] pracownicy służb społecznych, posiadający zdolności organizatorskie i administracyjne, podejmują zadania społeczno-wychowawcze na rzecz ożywienia i kulturalnego podniesienia [ku rozwojowi – przyp. R. D.] społeczności lokalnych⁴⁴.

³⁹ A. Kamiński, *Częstsze u chłopców niż u dziewcząt niedostosowanie do szkoły i rodziny*, [w:] tenże, *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa 1972, s. 147.

⁴⁰ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej...*, s. 365.

⁴¹ Tamże, s. 311.

⁴² Tamże, s. 368–369.

⁴³ A. Kamiński, *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1985, s. 42–43.

⁴⁴ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej...*, s. 231.

Uczony wskazywał również na rolę poziomu zaangażowania społeczności lokalnej w „poczynania melioracyjne”, stanowiące istotne „kryterium powodzenia podejmowanych działań”⁴⁵. Do sfery zadań pracownika socjalnego w odniesieniu do kierowania działaniami na rzecz holowania ku rozwojowi społeczności lokalnej należą:

koordynowanie poczynań zainteresowanych instytucji i osób, inspirowanie instytucji i osób o słabszej wyobraźni społecznej, dopomaganie w dobrym układaniu się stosunków międzyludzkich [...], propagowanie realizowalnych poczynań [A. Kamiński, mając na względzie osiągnięcia epoki przywołuje jako przykłady: radiowęzeł, gazetkę osiedlową, tablice ogłoszeń, zebrania sprawozdawcze; dziś powiedzielibyśmy: Internet, komunikatory, blogi, poczta elektroniczna (e-mail), e-biuletyny itp. – przyp. R. D.], inicjowanie badań dodatkowych, weryfikujących, dopełniających i aktualizujących lustrację społeczną, hospitowanie i inspekcjonowanie realizowanych przez poszczególne placówki poczynań, ocenianie stanu i wyników pracy socjalnej w środowisku lokalnym, w końcu – konsultowanie (osób) zwracających się po poradę⁴⁶.

Praca socjalna, pracownik socjalny

Kolejnym wyzwaniem dla pedagoga społecznego – bardzo szeroko rozważanym przez A. Kamińskiego zarówno na kanwie teoretycznej, jak i praktycznej – jest praca socjalna rozumiana jako działanie społeczne zasadzające się na rozpoznawaniu warunków rzeczywistości materialnej oraz niematerialnej, w których zachodzi pilna potrzeba ratownictwa, pomocy i opieki⁴⁷. W odniesieniu do historii rozwoju pracy socjalnej możemy wyróżnić okres pionierski, którego czołowymi przedstawicielami byli: Edward Abramowski, Ludwik Krzywicki, Stanisław Rychliński, którzy współdziałali z Heleną Radlińską –twórczynią teorii pracy socjalnej w Polsce. Jak przypomina A. Kamiński, dzieło H. Radlińskiej *Egzamin z pedagogiki społecznej* podejmuje m.in. interdyscyplinarność pedagogiki społecznej oraz rolę pracy społecznej⁴⁸.

Okres kolejny przypada na lata 70. i 80. XX w., w którym pedagogika społeczna oraz polityka społeczna zaczynają odgrywać coraz donioślejszą rolę. Postępowało zatem – jak to miał w zwyczaju określać badacz – „olbrzymienie licznych organizacji”⁴⁹. Aleksander Kamiński opisywał rolę pracownika socjalnego w nowej rzeczywistości. Był współtwórcą pierwszych programów nauczania dla przyszłych pracowników i szkół pracy socjalnej. Postrzegał ową profesję niezwykle szeroko – jako obejmującą wszelkie działania na rzecz osób wymagających

⁴⁵ Tamże, s. 234.

⁴⁶ Tamże, s. 238.

⁴⁷ A. Kamiński, *Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1976, s. 64–65.

⁴⁸ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej...*, s. 20–22.

⁴⁹ Tamże, s. 136, 262.

pomocy. Do działań tych zaliczał „kompensację społeczną⁵⁰, opiekę⁵¹, pomoc wspierającą rozwój⁵², służbę społeczną⁵³ i pracę socjalną⁵⁴. Postulował, aby pedagog społeczny identyfikował politykę społeczną jako „siostrzaną dyscyplinę względem pedagogiki społecznej”, upatrując w niej głównego katalizatora działań o charakterze formalno-organizacyjnym⁵⁵.

Ewa Marynowicz-Hetka przypomina również, iż istota kształcenia do pracy socjalnej – znajomość teorii psychologicznych, ułatwia pracownikowi socjalnemu wniknięcie w tzw. mikroświat przeżyć emocjonalnych podopiecznego. Znajomość teorii psychosocjologicznych przyspiesza zatem stworzenie schematu analizy poszczególnych zjawisk psychospołecznych – a w końcu może stanowić niezwykle cenne źródło technik i narzędzie działania społecznego⁵⁶.

Aleksander Kamiński dostrzegał ponadto szerokie pole dla aktywności pedagoga społecznego w nowoczesnym modelu służby społecznej. W dwudziestoleciu międzywojennym RP wzorowała się na tzw. modelu zachodnim, natomiast w PRL następowało niepoahamowane olbrzymienie instytucjonalne, uwidaczniała się również ignorancja oddolnej inicjatywy filantropijnej, co według A. Kamińskiego było zasadniczym błędem tamtej epoki. Zatem nowoczesny model służby społecznej odnosił się do „unaukowania opieki, integracji zabiegów wokół komórki rodzinnej i środowiska lokalnego, pedagogizowania czynności opiekuńczych, uzawodowienia pracowników opieki oraz szerszego akcentowania profilaktyki opiekuńczej”⁵⁷.

Aleksander Kamiński zauważał również, iż w okresie PRL kategoria społecznikostwa została całkowicie podporządkowana panującemu ustrojowi społeczno-politycznemu. Na przykład powszechnie realizowane „dobrowolne czyny społeczne” czy programy i postulaty „dobrowolnego uczestnictwa”, „czyn społeczny” „dobrowolnie” spręgały cały naród do realizowania określonego celu. Wszelkim związkom o podłożu filantropijnym nadawano konotację niemal „siłczkowego męczeństwa”⁵⁸.

Kolejnym polem aktywności pedagoga społecznego, będącym niezwykle ważnym elementem funkcjonowania większości społeczeństw, okazała się instytucja współcześnie rozumianego wolontariatu. Jak twierdzi Stanisław Gawroński, idee i wartości wolontariatu to postawienie człowieka w centrum zainteresowań, zwrócenie bacznej uwagi na potrzebujących, szacunek dla ludzi, bezinteresowność. Niezbędne do osiągnięcia tego celu są również: wiara w sens służby, dzielenie własnego

⁵⁰ Tamże, s. 75–76.

⁵¹ Tamże, s. 77.

⁵² Tamże, s. 78–79.

⁵³ Tamże, s. 84.

⁵⁴ Tamże, s. 85–86.

⁵⁵ Tamże, s. 186–187.

⁵⁶ E. Marynowicz-Hetka, *Profil kształcenia pracowników...*, s. 23.

⁵⁷ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej...*, s. 83–84.

⁵⁸ Tamże, s. 95–96.

istnienia z istnieniem innych, stymulowanie instytucji publicznych i domaganie się od państwa praw dla słabszych, a ponadto wyprzedzanie działań i odpowiedzi państwa na pilne potrzeby, tworzenie odmiennej świadomości u osób bezrefleksyjnie podchodzących do trudnego losu innych, przekazywanie sensu człowieczeństwa w służbie społecznej⁵⁹. Według A. Kamińskiego pedagog społeczny łączy

[...] świadczenia rzeczowe z zabiegami wychowawczymi, w postaci cierpliwego wysłuchania „pacjenta”, psychicznego nań oddziaływania, służenia poradą oraz zabiegami zmierzającymi do wyciszenia niepokojów podopiecznego, do oddziaływań na rzecz przystosowania do siebie jednostek i rodzin [...] do tego, aby każdy własnym wysiłkiem dążył do wybrnięcia z kłopotów i zwiększenia szans sukcesu życiowego⁶⁰.

Warto zauważyć, iż przed rokiem 1989 termin „wolontariat” został zawłaszczony przez tzw. „czyn społeczny”, niemający niczego wspólnego z dobrowolnością. Ówczesny Kodeks pracy mówił wprost, iż „pojęcie wolontariatu jest obce socjalistycznym stosunkom pracy i stanowi formę ukrytego wyzysku pracownika przez pracodawcę”⁶¹. W tym kontekście A. Kamiński jako pedagog społeczny wybiegał myślami, jak to ujęła Olga Czerniawska, do „jutra” i „pojutrze”, zaś wizja społeczeństwa przyszłości, którą propagował, okazała się bliska myśli chrześcijańskiej. Dobro ogółu powinno zatem przeważać nad partykularnymi interesami uprzywilejowanych jednostek lub elit, sankcjonujących w imię trwałych korzyści istniejące *status quo*, oparte na nierównościach i wyzysku społeczeństwa, nad którym sprawują władzę.

Aleksander Kamiński uważał, iż warto, aby pedagog społeczny przejawiał głęboką troskę o przyszłość moralną i intelektualną polskiego społeczeństwa. Zdawał sobie sprawę nie tylko z degrengolady lat wojennych, lecz także zgubnych manowców ustroju pozornej równości – zarówno komunizmu, jak i konsumpcyjnych pułapek kapitalizmu. Dostrzegał szereg zagrożeń w nas samych, potrafił napiętnować słabości i grzechy ciężkie charakteru narodowego Polaków, czyli brak poczucia wartości dobra wspólnego (*pro publico bono*), partykularyzm, zazdrość, politykierstwo, osłabioną dzielność⁶².

Kultura masowa, czas wolny i wczasowanie

Jako pedagog społeczny – wnikliwy obserwator epoki dominacji mass mediów i wynikających z nich zagrożeń – A. Kamiński twierdził, iż tzw. kultura masowa stanowić może realne zagrożenie dla młodzieży, gdyż promuje powierzchowne

⁵⁹ S. Gawroński, *Ochotnicy miłości bliźniego – przewodnik po wolontariacie*, Biblioteka Więzi, Warszawa 1999, s. 27–28.

⁶⁰ Tamże, s. 302.

⁶¹ Tamże, s. 34.

⁶² O. Czerniawska, *Profesor Aleksander Kamiński jakiego znalazłem*, s. 34.

wartości życia, bezrefleksyjność, bezkrytyczność, a w efekcie kształtuje jedynie niepoahamowany pęd konsumpcyjny. Jak twierdził uczony, „kultura masowa, budząca sprzeciw wychowawcy wobec tych jej postaci, które schlebują najniższym gustom – zagłuszając wśród ukulturalnianych kręgów społecznych wątle zainteresowania tym, co wartościowsze – jest zarazem tą postacią kultury, która dociera do najszerzych mas [...]”⁶³. Wobec imperatywu oddziaływania mediów, emitujących ten typ przekazu ku szerokim rzeszom odbiorców, traci ostatecznie na znaczeniu jakakolwiek forma kontroli społecznej, co powoduje, iż w konsekwencji liczy się tylko autonomia jednostki, częstokroć budowana kosztem ładu społecznego⁶⁴. Aleksander Kamiński proponował również, aby pedagog społeczny, w odniesieniu do wpływu tego typu kultury na charakter i świadomość zwłaszcza najmłodszych członków społeczeństwa, wykazał się szczególną wrażliwością, hermeneutycznym namysłem nad długofalowymi skutkami oddziaływania mediów na młodzież. Według niego kompetentny wychowawca powinien zaproponować alternatywne i atrakcyjne formy zabawy i wypoczynku, pozwalające na uniknięcie pułapek zagrożeń medialnych. Szczególne niebezpieczeństwo stanowią te zagrożenia, które prowadzą do desensytyzacji, przemiany czasu wolnego w pusty czas wolny i bezkrytyczne naśladownictwo zachowań agresywnych, często afirmowanych w czasach anomii normatywnej i relatywizmu normatywnego⁶⁵. Zauważalne jest, iż przesłanie do pedagogów społecznych sformułowane przez A. Kamińskiego nabiera znaczenia i aktualności, jeśli weźmiemy pod uwagę szereg niebezpieczeństw czyhających na najmłodszych użytkowników oferty współczesnych e-mediów, zwłaszcza szerokiej kafeterii gier elektronicznych (RPG) oraz Internetu⁶⁶.

W odniesieniu do realiów życia społecznego w epoce zauważył, iż wiejskie klubokawiarnie stanowiły doniosłe osiągnięcie pracy kulturalno-oświatowej, koncentrując w sobie specyficzne siły społeczne, integrując społeczność lokalną wokół procesów realizacji jej podstawowych oczekiwań. W tym aspekcie badacz dostrzegał szerokie możliwości aktywizacji kompetentnego personelu edukacyjno-wychowawczego, co według jego słów miało „[...] pomóc w osiągnięciu światowego poziomu funkcjonowania poszczególnych placówek”⁶⁷.

Pozytywnym wymiarem oferty domów kultury była również obecność poradni metodycznych, gdzie wykwalifikowany personel udzielał fachowych wskazówek pracownikom świetlic, klubów usytuowanych w rejonie samego domu kultury, co pozwalało na stymulowanie ich działalności, a jednocześnie umożliwiało

⁶³ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej...*, s. 62.

⁶⁴ Tamże, s. 58–59.

⁶⁵ Tamże, s. 60.

⁶⁶ J. Izdebska, *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*, Wydawnictwo Signus, Białystok 1996, s. 77.

⁶⁷ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej...*, s. 171–172, 177.

doskonalenie zawodowe pracowników kulturalno-oświatowych w ramach kursów specjalistycznych⁶⁸. Realizując działania prewencyjne, pedagog społeczny może potraktować takie instytucje, jak kluby, koła zainteresowań czy domy kultury „[...] jako ośrodki prewencji wychowawczej, ale równie uprawomocnione jest ujmowanie tych instytucji przez andragogów jako ośrodki oświaty ciągłej, a przez polityków – jako teren wychowania politycznego”⁶⁹. Oczywiście na tej kanwie profesjonalnie wykwalifikowani pedagodzy społeczni mogli skutecznie wdrażać idee, które swój maceznik miały w twórczości Heleny Radlińskiej czy jej wybitnych kontynuatorów – Ireny Lepalczyk oraz Aleksandra Kamińskiego.

W nawiązaniu do możliwości wykorzystania kompetencji społeczno-organizacyjnych pedagoga społecznego oraz wiedzy merytorycznej z zakresu dyscypliny A. Kamiński zwrócił też uwagę na rolę kolonii wakacyjnych oraz innych form wczasowania. Ja twierdził – obozy młodzieżowe w epoce PRL doczekały się co prawda ogromnego rozkwitu, jednak (w opinii badacza) w odniesieniu do realizowanych przez nie zadań oświatowo-wychowawczych można było odnotować szereg rażących uchybień personelu opiekuńczo-wychowawczego, sprowadzających się częstokroć do braku zainteresowania, kontroli i odpowiedzialności za przebieg życia obozowiczów⁷⁰. Powołując się na rezultaty badań sondażowych, autor *Funkcji pedagogiki społecznej* dowodził, iż

personel wychowawczy, rekrutowany spośród nauczycieli i zawodowych wychowawców, bywa znudzony przebywaniem wśród dzieci, pozbawiony uciechy ze wspólnych z nimi zabaw i zajęć, skłonny do odosobniania się od dzieci nawet podczas „fizycznego” przebywania wśród nich. Niektóre dość istotne zajęcia realizowane są pobieżnie, „formalnie”, bez serca i ożywczej myśli znalezienia dla nich pojętej postaci, np. gimnastyka poranna, cisza poobiednia itp.⁷¹.

Uczony wskazywał ponadto na pozytywną funkcję społeczno-wychowawczą domów wczasowych, zaznaczając, iż ich idea bazowała na wzorcach wypoczynkowych zamożniejszych przedstawicieli społeczeństwa kapitalistycznego, co implikowało pilną potrzebę zaadaptowania do tego wzorca przedstawicieli rodziny robotniczej⁷². Zarówno w przypadku obozów młodzieżowych, jak i ośrodków wczasowo-wypoczynkowych pedagog społeczny miałby odgrywać wiodącą rolę w stymulowaniu zachowań integracyjnych. Polegałaby ona m.in. na przedłożeniu szerokiej kafeтерии propozycji konstruktywnego spędzania czasu wolnego, co w zamierzeniu miało przyczynić się nie tylko do niwelowania napięć psychicznych, wynikających z monotonnego trybu obowiązków w pracy i szkole. Efektem oddziaływania stymulowanego przez wychowawcę mogłoby się stać rozbudzenie

⁶⁸ Tamże, s. 195.

⁶⁹ Tamże, s. 303.

⁷⁰ Tamże, s. 221.

⁷¹ Tamże, s. 220–221.

⁷² Tamże, s. 222–223.

potrzeby wszechstronnego i długofalowego rozwoju osobistego oraz nawyku współuczestnictwa w nauce kompetencji społecznych w szerszym gronie⁷³.

Sygnalizowana przez A. Kamińskiego potrzeba urozmaicenia form wykorzystania czasu wolnego wydaje się szczególnie znamienna w odniesieniu do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie konsumpcyjnym, w którym dominują skomercjalizowane, zawłaszczone przez korporacje rozrywkowe, formy masowej zabawy i rekreacji⁷⁴. W przekonaniu A. Kamińskiego jednym z zadań pedagoga społecznego powinno być dążenie do upowszechnienia i organizowania życia społecznego w podobnych miejscach⁷⁵. W wielu krajach europejskich do dnia dzisiejszego z dużym powodzeniem wykorzystuje się przesłanki tego typu form aktywizacji społecznej.

Jak zauważył A. Kamiński, fakt „upowszechnienia umiejętności czytania, pisania oraz liczenia, można poczytywać za imponujące osiągnięcie PRL, przypadające na lata 1949–1951 r.”⁷⁶. Zatem kolejnymi logicznie uzasadnionymi krokami powinny być: wprowadzenie warstw upośledzonych w uczestnictwo do życia kulturalnego ogółu społeczeństwa oraz utrwalanie potrzeby kształcenia przez całe życie. Kreśląc wizję świetlanej przyszłości, rysującą się przed wspomnianą formą edukacji, A. Kamiński twierdził:

[...] szczególnie silnie oddziała (ona) na programy i metody szkolne; na programy – przez odciążenie ich od wiedzy encyklopedycznej, dostępnej coraz bardziej dzięki środkom masowego przekazu, coraz umiejętniej apelujących do zainteresowań i aspiracji młodzieży; na metody kształcenia – wskutek zapełnienia godzin uzyskanych dzięki redukcjom encyklopedyzmu lekcyjnego i wszelkich przeładowań programu – przez metody nauczania aktywnego i problemowego, pobudzającego myślenie twórcze, innowacyjne, rozwiązujące napotykanne zagadnienia, skłaniające do samokształcenia [...]”⁷⁷.

Znaczącą rolę we wdrażaniu tego typu działań, pozwalających na inkluzję przedstawicieli poszczególnych grup społecznych w procesie edukacji i samokształcenia na różnych poziomach, mogliby odgrywać odpowiednio przygotowani pedagodzy społeczni, współpracujący z placówkami edukacyjnymi⁷⁸.

Aleksander Kamiński postulował, aby obowiązkiem nauczycieli klas początkowych stała się konieczność otoczenia dzieci przejawiających trudności w nauce szczególną troską opiekuńczą, wzmacnianą jednocześnie celowymi zabiegami wyrównawczymi, zależnymi od indywidualnych potrzeb każdego wychowanka⁷⁹. Ponadto nowoczesna szkoła nie może być, jak to ujął A. Kamiński, „[...] szkołą nudy dla dzieci

⁷³ Tamże, s. 223.

⁷⁴ Tamże.

⁷⁵ Tamże, s. 224.

⁷⁶ Tamże, s. 318.

⁷⁷ Tamże, s. 321.

⁷⁸ Tamże, s. 342–343.

⁷⁹ Tamże, s. 344–345.

zdolnych, rozleniwiających umysły, a przez to pacząca charaktery najwartościowszych intelektualnie uczniów, musi się stać szkołą pobudzającą wysiłki intelektualne i moralne tej kategorii dzieci i młodzieży⁸⁰. Zlekceważenie tego problemu implikuje proces pojawienia się grupy dzieci nieprzystosowanych do życia. Zatem warto, aby wśród kompetencji pedagoga społecznego pojawiła się zdolność do uruchomienia ośrodków poradnictwa, zajmujących się opieką zwłaszcza w okresie adaptacyjnym oraz w trudniejszych okresach życia młodzieży. Tutaj uczony dostrzegał kolejne szanse dla aktywizacji pedagogów społecznych, którzy profesjonalnie pokierowaliby procesami korekcyjno-edukacyjnymi, wdrażanymi w tego typu placówkach⁸¹.

Demokracja i edukacja permanentna

Aleksander Kamiński w następujący sposób rozumiał pojęcie kształcenia ciągłego pedagogów społecznych – oświata to struktura złożona z trzech komponentów: kształcenia szkolnego – od przedszkola do uczelni wyższej; kształcenia równoległego w instytucjach i placówkach pozaszkolnych – domy kultury, kluby zainteresowań, świetlice, związki i stowarzyszenia młodzieży oraz kształcenia ludzi dorosłych w rozlicznych szkołach i uczelniach⁸².

Kolejnym zagadnieniem, które stanowiło przesłanie A. Kamińskiego dla pedagogów społecznych, była potrzeba upowszechnienia tzw. edukacji permanentnej. Sprowadzała się ona do zajęć rozwojowych, podejmowanych z pobudek indywidualnych, obejmujących szereg zainteresowań w celu doskonalenia się w danej dziedzinie kultury duchowej lub materialnej, w poczynaniach społecznych lub w kulturze fizycznej. Działania tego typu wymagają

[...] osobistego zaangażowania pedagoga, co jest samo w sobie spójne z podstawowym postulatem rozwojowym pedagogiki społecznej, jako nauki o człowieku działającym w środowisku, jednak ukierunkowanej na aktywność praktyczną ludzkiego podmiotu, opartej na aksjonormatywnym kryterium działania⁸³.

Wymowne i ponadczasowe jest też przesłanie uczonego dotyczące afirmacji demokracji w obliczu ustroju totalitarnego, co można interpretować jako kolejne zadanie stawiane pedagogom społecznym. A. Kamiński odwoływał się zwłaszcza do kompetencji moralnych wychowawców, takich jak: prawda, pochwała niezależnej myśli i twórczości, liberalnie umiarkowane podejście do rzeczywistości, poczucie osobistej odpowiedzialności za wychowanie swoich

⁸⁰ Tamże, s. 113.

⁸¹ Tamże, s. 378–379, 388–389.

⁸² Tamże, s. 320.

⁸³ Tamże, s. 323.

podopiecznych⁸⁴. Można stwierdzić, iż (za M. Montessori) pedagog miał każdorazowo towarzyszyć podopiecznym w rozwoju, nie tracąc pogodnego usposobienia, będąc sprawiedliwym, życzliwym, afirmując umiłowanie zawodu, zapął i służąc pomocą tak wychowankom, jak i kolegom⁸⁵.

Jak twierdził wybitny pedagog:

[...] to nie konstytucja, nie same normy i prawa ustrojowe, uwarunkowania polityczne, władza albo charakter reform – nie masy ludzkie i granice państwowe, stanowią o wielkości jednostki i narodu, ale to człowiek *per se*, istota ludzka ze swoim potencjałem do kształtowania własnego charakteru, możliwościami samorozwoju i samowychowania – zapewnia tryumf w walce ze wszelkim totalitaryzmem⁸⁶.

Aleksander Kamiński już w dobie okupacji hitlerowskiej propagował wizję państwa i społeczeństwa demokratycznego. Stworzył antytotalitarny model humanistyki, był protagonistą ustroju demokratycznego państwa polskiego we współczesnym rozumieniu, odwołując się do takich wartości, jak wolność, równość i parlamentaryzm⁸⁷. W takim duchu wychowywał, jako nauczyciel akademicki, kolejne pokolenia swoich studentów.

Wobec powyższego pedagog społeczny powinien być przekonany, iż dla zaistnienia państwa demokratycznego niezbędne jest, aby zasady demokracji objęły oświatę, życie społeczne i gospodarcze, w przeciwnym razie takowy ustrój będzie miał wszelkie cechy zakłamania pseudodemokratycznego, tak charakterystycznego dla społeczeństwa „demokracji ludowej”⁸⁸. Wychowawca kierujący się poczuciem misji i ufnością lokuje swoje pedagogiczne nadzieje właśnie w demokracji. Powodowany doświadczeniem w skali mikro (zuchostwo, uharcerzenie społeczeństwa) ma on świadomość tkwiącego w tym właśnie ustroju ogromnego potencjału do zaangażowania społecznego, hartowania charakteru, wzmacniania woli, kształtowania dzielności, lojalności, postaw obywatelskich i autentycznej dyscypliny społecznej⁸⁹.

Pedagog społeczny przywiązuje znaczącą wagę do istoty oraz znaczenia dla rozwoju demokratyzacji wszelkich zjawisk, społeczności i ruchów lokalnych, także tzw. „naszej szkoły lokalnej”, odgrywającej doniosłą rolę w rozwoju społeczności lokalnej. Aleksander Kamiński prezentował stanowisko, według którego wychowawca „[...] upatruje możliwości kształtowania postaw demokratycznych

⁸⁴ A. Kamiński, *Co to jest demokracja?*, [w:] A. Janowski, *Być dzielnym i umieć się różnić. Szkice o Aleksandrze Kamińskim*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 17.

⁸⁵ M. Montessori, *Domy dziecięce: metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 77.

⁸⁶ A. Kamiński, *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne*, s. 16.

⁸⁷ Tamże, s. 17.

⁸⁸ Tamże, s. 19.

⁸⁹ Tamże, s. 18.

i patriotycznych, na gruncie społecznym, oświatowym oraz w gremiach osób reprezentujących instytucje odpowiedzialne za funkcjonowanie państwa⁹⁰.

Wymowne i jakże aktualne okazuje się też przesłanie A. Kamińskiego dla młodzieży, zamieszczone na łamach „Biuletynu Informacyjnego”:

[...] nie dajcie się wojennemu życiu, temu co Was pcha na bezdroża chamstwa, sobkowstwa i ślizgania się po obowiązkach, czasy ciężkie dają najpotężniejszą okazję sercom dzielnym – dla dobra własnego i Rzeczypospolitej Polskiej, pracujcie nad sobą według długodystansowego planu⁹¹.

Jak zauważył Bogusław Śliwerski, gdyby ekstrapolować te słowa sprzed ponad 70 lat na dzisiejsze realia, pedagog społeczny mógłby współcześnie apelować – „nie dajcie się konsumpcyjnemu stylowi życia, co wciąga nas na bezdroża chamstwa, sobkowstwa i ślizgania się po obowiązkach. Pamiętajmy wszyscy o tym, iż każdego dnia toczymy naszą małą wojnę o przyszłe jutro, nie może nam zabraknąć dzielności oraz odwagi⁹²!

Pedagog w procesie wychowania

Ideale wychowawcze, którym hołdował A. Kamiński oraz kształtowany na ich podstawie obraz pedagoga społecznego, emanują również z kolejnych rozdziałów beletrystyki, a także dzieł o charakterze historycznym jego autorstwa. Zjawisko to można dostrzec nie tylko w przypadku dokonania literackich A. Kamińskiego, lecz charakteryzuje ono w nie mniejszym stopniu twórczość J. Korczaka czy H. Radlińskiej. W przypadku wskazanych autorów wysoki poziom artystyczny samego tekstu towarzyszy przewodnictwu idei etycznych i myśli humanistycznej⁹³.

Aleksander Kamiński nawiązuje do procesu wychowania, który dokonuje się w różnych sytuacjach życiowych, podczas wszystkich etapów życia człowieka. Jego zdaniem zasadne jest, aby pedagog społeczny opowiadał się za poszerzeniem tradycyjnego „[...] środowiska wychowawczego (rodzina, szkoła, placówki opieki nad dzieckiem) o poradnie świadomego macierzyństwa, schroniska turystyczne, szpitale, dziecięce grupy podwórkowe, muzea, redakcje, zespoły artystyczne, zakłady pracy i społeczność sąsiedzka i osiedlową⁹⁴.

W odniesieniu do przedstawionego stanowiska – według A. Kamińskiego – „[...] zadaniem pedagogów społecznych jest nasycenie nowego typu mieszkań i osiedli wzorcami kulturalnymi urzędów i zachowań, ale fundamentem jest tu polityka mieszkaniowa, zapewniająca należyte minimum powierzchni

⁹⁰ Tamże, s. 21.

⁹¹ A. Kamiński, *Młodzież szkolna*, s. 13.

⁹² B. Śliwerski, *Wykład pedagogiki Aleksandra Kamińskiego...*, s. 234.

⁹³ Tamże, s. 405.

⁹⁴ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej...*, s. 118–119.

mieszkańcovej [...]”⁹⁵. W kontekście stymulowania relacji interpersonalnych w zakładach pracy zadaniem pedagoga społecznego byłoby „[...] tworzenie atmosfery sprzyjającej identyfikowaniu się członków załogi z przedsiębiorstwem i jego celami”⁹⁶.

Aleksander Kamiński wyróżnił trzy typy działań wychowawczych, w przypadku których kontakt oparty jest na indywidualnym stosunku wychowawca–wychowanek. Wówczas wychowanie zespołowe w grupie może być stymulowane przez pedagoga. Możemy mówić także o procesie wychowania przebiegającym dzięki dążeniu do ulepszania środowiska jego własnymi siłami⁹⁷. Szczególnie istotnym dla pedagoga społecznego jest trzeci typ wychowania, który obejmuje człowieka oraz instytucje umożliwiające wychowanie, zaś rolę wiodącą w tym przypadku odgrywa środowisko życia i proces jego przetwarzania⁹⁸.

Oddziaływanie wychowawcze ma szczególne znaczenie w funkcjonowaniu najważniejszej z grup pierwotnych, jaką jest rodzina. Dla zdecydowanej większości – zarówno dzieci, jak i dorosłych – pozostaje ona, jak to ujął Aleksander Kamiński: „[...] podstawowym zespołem wspólnoty życia”. Jest zatem wspólnotą emocjonalną, gdzie w toku kolejnych lat życia trwa proces wyrównywania poglądów oraz ocen na gruncie wzajemnych relacji interpersonalnych. Można zauważyć, iż rozmaite konflikty występujące pomiędzy członkami rodziny zostają poddane procesom swoistej akomodacji, zmierzając do wypracowania rozwiązań konstruktywnych, petryfikujących więzi rodzinne⁹⁹.

Jak twierdził A. Kamiński – pedagog społeczny wyznacza sobie zadanie „[...] przekształcenie rodziny naturalnej, która jest naturalnym środowiskiem życia – w rodzinę stanowiącą środowisko wychowawcze, czyli zespół bodźców ukierunkowanych intencjonalnie na wartości społeczno-moralne tworzących ją osób”¹⁰⁰.

Według A. Kamińskiego podstawowym wyzwaniem, jakiego nie można lekceważyć, jest dla każdego wychowawcy dążenie do uczynienia z rodziny swojego sprzymierzeńca. Kompetentny pedagog społeczny wyzwanie takie postrzega jako „[...] propozycję wnikania w społeczno-wychowawczą problematykę rodzin dla wspomagania sił ukierunkowujących ją ku pomyślnemu rozwiązywaniu trudności”¹⁰¹. Pomoc tzw. rodzinie problemowej, w której spotykamy się z trudnościami współżycia, z tendencją do, jak to ujął A. Kamiński, „poślizgu w kierunku marginesów społecznych”, stanowi odrębne zadanie wychowawcze. Zatem pedagog społeczny „[...] odpowiedzialny za pomoc takiej grupie rodzinnej, dopomaga jej

⁹⁵ Tamże, s. 107.

⁹⁶ Tamże, s. 148.

⁹⁷ Tamże, s. 37–38.

⁹⁸ Tamże, s. 38.

⁹⁹ Tamże, s. 101.

¹⁰⁰ Tamże, s. 103, 108–110.

¹⁰¹ Tamże, s. 102.

członkom w rozwikłaniu swoich rodzinnych trudności, zarówno poprzez inicjatywy kompensacyjne (wyrównujące braki), jak i przez rozmowy, wydobywające „siły rodziny [...]”¹⁰².

Formułując swoje przesłanie do przyszłych pokoleń pedagogów społecznych, w trosce o dobro dzieci, ofiar wojny i przeobrażeń państwa polskiego po roku 1945, A. Kamiński eksponował (podobnie jak J. Korczak) potrzebę tworzenia domów dziecka opartych na wzorze prawidłowo funkcjonującej, pełnej ciepła rodziny, co przekładałoby się na odnajdywanie najtrafniejszych rozwiązań wychowawczych. Wobec powyższego pedagog społeczny, pragnąc być kompetentnym w swoim posłannictwie, zazwyczaj uwzględnia kilka czynników, warunkujących przebieg procesu organizowania środowiska wychowawczego, należą do nich: „rozpoznawanie potrzeb dzieci, młodzieży, rodziny, sąsiadów, otoczenia ze szkoły oraz wyszukiwanie i określanie sił środowiska przy pomocy osób wartościowych moralnie i społecznie”¹⁰³.

W przypadku dzieci wychowywanych w domach dziecka A. Kamiński zwracał uwagę, iż częstokroć zatrudniona w nich kadra pedagogiczna, ma do czynienia z „[...] dziećmi specjalnymi, przejawiającymi zaburzenia emocjonalne i motywacyjne, wynikające z braku więzi rodzinnej, a wychowanie w domu dziecka często tych zaburzeń nie tylko nie leczy, ale je pogłębia”¹⁰⁴.

Jedynie odpowiednio wykwalifikowany personel, złożony z osób o profilu moralnym, zbliżonym do wzorca empatycznego pedagoga-przyjaciela, jest gotowy do stworzenia pokrzywdzonym przez los dzieciom namiastki rodzinnego szczęścia, którego z różnych przyczyn nie mogły zaznać w rodzinach pochodzenia.

Metody pracy pedagoga a stowarzyszenia młodzieży w środowisku lokalnym

Aleksander Kamiński zaproponował również trzy odrębne metody pracy pedagoga społecznego z zastanym środowiskiem społecznym. Stosował metodę indywidualnego przypadku, w której wiedza życiowa, nauka o człowieku i środowisku wspomagają wzajemne przystosowanie się jednostki oraz środowiska. Pedagog społeczny mógłby w tym celu wykorzystać diagnozę społeczną, pozwalającą na rozpoznanie przyczyn ich nasilenia, opracowanie planu postępowania ukierunkowanego na praktyczne korygowanie środowiska, a także na postępowanie wychowawcze lub prowadzenie przypadku drogami rewalidacji¹⁰⁵. Do podstawowych zasad stosowania tej metody należą: „zaakceptowanie jednostki taką

¹⁰² Tamże, s. 277.

¹⁰³ Tamże, s. 167.

¹⁰⁴ Tamże, s. 228.

¹⁰⁵ Tamże, s. 225.

jaka jest, wiara w człowieka, budowanie mostu życzliwości, dążenie do nastawienia jednostki, aby sama zechciała skorygować swoje życie¹⁰⁶.

Kolejną metodą stosowaną przez uczonego była tzw. metoda pracy grupowej, w ramach której oddziałuje się na jednostkę za pośrednictwem małej grupy. Celem tej pracy jest, jak to ujął badacz, „uczynienie grupy zespołem wychowawczym”, zaś sama praca z grupą polega na wysłuchaniu zwierzeń, inicjowaniu mentalnego aktu krytyki, oddziaływaniu psychoterapeutycznym. Praca pedagoga społecznego nastawiona jest w tym przypadku na „[...] niesienie ratunku i opieki nad jednostką nieprzystosowaną społecznie”¹⁰⁷.

Trzecią metodą wykorzystywaną przez A. Kamińskiego było organizowanie społeczności lokalnej, czyli „środowiska naturalnego grupy ludzi, którą łączy bliskość zamieszkania”¹⁰⁸. W tym przypadku poszczególnych działań nie prowadzi się dla społeczności, lecz poprzez społeczność i wspólnie z nią. Dlatego pedagog społeczny ma „[...] koordynować poczynania, inicjować badania dodatkowe, hospitować i inspekcjonować poczynania oraz oceniać rezultaty działań oraz udzielać konsultacji bieżących”¹⁰⁹.

Stabilizacja poczynających organizujących społeczności lokalne przez pedagoga społecznego może mieć kilka postaci. Należą do nich m.in.: „[...] objęcie kierownictwem poczynających przez grupę, objęcie kierownictwem poczynających przez samorząd osiedlowy, w końcu powołanie w tym celu specjalnej organizacji”¹¹⁰. Tak rozumiane kierownictwo społeczno-wychowawcze, według A. Kamińskiego, nieodzownie „[...] wiąże się z ukierunkowaniem osiedlowych procesów wychowawczych głównie na potrzeby postrzegane przez szkołę, a więc przede wszystkim na potrzeby dzieci i młodzieży”¹¹¹. To również zbiór kolejnych kompetencji organizacyjno-społecznych, jakimi (według uczonego) powinna charakteryzować się skuteczna działalność pedagoga społecznego. W kontekście uwarunkowań epoki A. Kamiński uważnie obserwował rozwój funkcji rzeczywistej stowarzyszeń, a zwłaszcza funkcji sąsiedztwa z wyboru, funkcji integrującej jednostki ze środowiskiem szerszym, w końcu funkcji ekspresyjnej¹¹².

Na łamach pierwszego polskiego podręcznika dydaktycznego uczonego *Funkcje pedagogiki społecznej* zawarł wyraźną krytykę, jak to ujął „olbrzymienia ideowo-politycznego”¹¹³ charakteru związków młodzieżowych w epoce realnego socjalizmu, co przekładało się na skrzywienia ideologiczne i upolitycznienie

¹⁰⁶ Tamże, s. 226.

¹⁰⁷ Tamże, s. 269–271.

¹⁰⁸ Tamże, s. 278–280.

¹⁰⁹ Tamże, s. 280–281.

¹¹⁰ Tamże, s. 284.

¹¹¹ Tamże, s. 137.

¹¹² Tamże, s. 155–157.

¹¹³ Tamże, s. 159–160.

wszelkich form działalności młodzieży. Olbrzymienie instytucji publicznych oraz stowarzyszeń społecznych, zdaniem autora podręcznika, jest specyficznym procesem, który

[...] sprzyja etatyzacji stowarzyszeń oraz zarówno w olbrzymiejących stowarzyszeniach, jak i w instytucjach publicznych – powoduje ich biurokratyzowanie, schematyzowanie pracy, zanik bezpośrednich kontaktów międzyludzkich. Życie społeczne broni się przed zeszywnieniem i zwiędnięciem przez aktywizowanie najniższych komórek organizacyjnych – jako naturalnych wspólnot podstawowych – opierając się na zainteresowaniach, dążeniach i emocjach ich członków oraz odpowiednio przygotowanych pracowników¹¹⁴.

Pedagog społeczny, uwrażliwiony na negatywne konsekwencje tego typu praktyk, w ramach swoich kompetencji wskazywałby na doniosłą rolę samorządności jako sposobu organizacji życia społecznego. Pamiętając oczywiście o jego wymiarze obywatelskim, na poziomie młodzieżowym mógłby wykorzystać naturalny zapał i energię uczniów do organizowania samorządów uczniowskich¹¹⁵. Samorzady tego typu A. Kamiński opisywał już w 1965 r. na łamach pracy *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*¹¹⁶.

Refleksje końcowe

W kontekście wyzwań stawianych przez autora *Funkcji pedagogiki społecznej* kolejnym pokoleniom pedagogów społecznych, warty odnotowania jest fakt, że chociaż działalność naukowa i pedagogiczna Aleksandra Kamińskiego przypadła na lata 1945–1978, czyli na kolejne dekady realnego socjalizmu, to szereg spostrzeżeń dotyczących kompetencji i związanych z nimi zadań pedagoga społecznego zyskało na aktualności po przełomie transformacyjnym 1989 r. Co więcej, wobec szeregu wysublimowanych oczekiwań współczesności, w której częstokroć system wartości i pozycja człowieka jest definiowana w kategoriach *stricte* komercyjnych, wiele spostrzeżeń badacza zyskuje na aktualności, a ich aplikowanie w celu przekształcania środowiska życia społecznego wydaje się potrzebą wysoce priorytetową.

Reasumując zawarte w artykule rozważania, znamienne wydaje się, iż wartości moralne szczególnie cenione w zawodzie nauczyciela nie powinny się radykalnie zmieniać, ale zostać przedefiniowane i dostosowane do współczesnych, dynamicznych procesów dziejowych. Jak twierdzi Robert Kwaśnica – w świecie, w którym „[...] dominuje pluralizm nurtów poznawczych, filozoficznych, kulturowych (często wzajemnie wykluczających się), wartości które są zrębem i ostoją

¹¹⁴ Tamże, s. 311.

¹¹⁵ Tamże, s. 334.

¹¹⁶ A. Kamiński, *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, s. 46.

postępowania pedagoga, powinny wyrastać z człowieka i manifestować swoją rolę w procesie katalizowania rozwoju osoby ludzkiej¹¹⁷. Konieczność redefinicji obranych ideałów służy temu, aby niezmiennie, a zatem tradycyjnie rozumiane człowieczeństwo nie było osobnym komponentem, ale spójnym elementem cywilizacyjnej maszyny dziejowej.

Z obecnej perspektywy dalekowzroczność propozycji A. Kamińskiego jest tym bardziej czytelna w odniesieniu do potrzeby akceptacji przez większość społeczeństwa świata zastanego w jego wieloaspektowości i multikulturowej formie. Stanowi ona przeciwieństwo dychotomicznej, binarnej logiki aplikowanej niejednokrotnie pod parawanem „poprawności ideologicznej” przez zewnętrzne czynniki polityczne czy ekonomiczne. Dążą one częstokroć do ugruntowania w naszej świadomości wzorców moralnych, odwołując się do autorytarnych, jednowymiarowych sądów o charakterze ideologicznym, stanowiących zarzewie destruktywnych postaw, zacytnem których bywa afirmacja nietolerancji i ksenofobii.

Według Olgi Czerniawskiej *dictum* A. Kamińskiego i jednocześnie jedną z najdonioślejszych misji, którą pedagog społeczny powinien realizować przez całe swoje życie, jest krzewienie ideału społecznego, według którego żylibyśmy tak, „abyśmy umieli się pięknie różnić”¹¹⁸. Mimo upływu 38 lat od śmierci wybitnego pedagoga, tak trudno jest wcielić te słowa w życie...

Bibliografia

- Cichosz M., *Epoka PRL a wychowanie*, [w:] H. Kubicka, M. Granosik, E. Marynowicz-Hetka (red.), *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja wobec przeszłości, wobec teraźniejszości i przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
- Cyrańska E., *O etosie wychowawcy według A. Kamińskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.
- Czerniawska O., *Profesor Aleksander Kamiński jakiego znalazłam*, [w:] E. Karasiński (red.), *Profesor Aleksander Kamiński. Sylwetki łódzkich uczonych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.
- Gawroński S., *Ochotnicy miłości bliźniego – przewodnik po wolontariacie*, Biblioteka Więzi, Warszawa 1999.
- Giddens A., *Konsekwencje modernizacji*, Stanford Press, Stanford 1990.
- Granosik M., *Czy Aleksander Kamiński zasługuje na krytykę*, [w:] H. Kubicka, M. Granosik, E. Marynowicz-Hetka (red.), *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja wobec przeszłości, wobec teraźniejszości i przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
- Izdebska J., *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*, Wydawnictwo Signus, Białystok 1996.
- Kamiński A. (red.), *Funkcja wychowawcza pracy socjalnej: zbiór rozpraw z pedagogiki społecznej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1968.

¹¹⁷ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności...*, s. 76.

¹¹⁸ O. Czerniawska, *Profesor Aleksander Kamiński jakiego znalazłam*, s. 59.

- Kamiński A., *Co to jest demokracja?*, [w:] A. Janowski, *Być dzielnym i umieć się różnić. Szkice o Aleksandrze Kamińskim*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Kamiński A., *Częstsze u chłopców niż u dziewcząt niedostosowanie do szkoły i rodziny*, [w:] tenże, *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa 1972.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, w. II, PWN, Warszawa 1974.
- Kamiński A., *Młodzież szkolna*, „Biuletyn Informacyjny” 1943, nr 5.
- Kamiński A., *Narodziny dzielności: dwadzieścia opowiadań dla młodzieży. Ilustracje Władysław Czarnecki*, Oficyna Księgarska, Warszawa 1947.
- Kamiński A., *Osiedle mieszkaniowe jako środowisko wychowawcze*, [w:] I. Lepalczyk, W. Pawłowska (red.), *Teoria i organizacja pracy środowiskowej w osiedlu mieszkaniowym*, Wydawnictwo Naukowe UW, Warszawa 1970.
- Kamiński A., *Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1976.
- Kamiński A., *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1985.
- Kamiński A., *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1974, nr 4.
- Kamiński A., *Teoria pracy socjalnej a pedagogika społeczna*, „Biuletyn TWWP – Człowiek w Pracy i Osiedlu” 1980, nr 2–3.
- Kotarbiński T., *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, PWN, Warszawa 1963.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. O filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Pedagogia Plus, Poznań 2007.
- Marynowicz-Hetka E., *Profil kształcenia pracowników socjalnych na poziomie wyższym*, „Praca Socjalna” 1990, nr 3–4.
- Montessori M., *Domy dziecięce: metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Oakley A., *Sex, Gender And Society*, Temple Smith, London 1972.
- Richmond M., *Social Diagnosis*, Harvard University – Collection Development Department Russell Sage Foundation, New York 1917.
- Szmidt K. J., *Człowiek jako istota psychiczna – rzecz o słabym ogniwie pedagogiki społecznej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
- Śliwerski B., *Wykład pedagogiki Aleksandra Kamińskiego do współczesnej teorii wychowania humanistycznego*, [w:] I. Lepalczyk, W. Ciczkowski (red.), *Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Telka L., *Program profilaktyki uzależnień*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2003.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2000.
- Znanięcki F., *Nauki o kulturze*, PWN, Warszawa 1971.
- Żukiewicz A., *Praca socjalna w służbie ludziom*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2012.
- Żukiewicz A., *Wprowadzenie do epistemologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej perspektywy poznania pracy społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.
- Żukiewicz A., *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.

Ryszarda Czerniachowska*

Pedagog społeczny w ujęciu profesor Ireny Lepalczyk

Pisząc o pracy społecznej i kształceniu pedagogów, w dużej mierze oparto się na różnych wątkach biograficznych z życia prof. Ireny Lepalczyk. Są one silnie związane z Heleną Radlińską i służbą harcerską. Helena Radlińska była dla I. Lepalczyk nie tylko nauczycielem wskazującym możliwości rozwoju osobistego, lecz także wzorem pedagoga, badacza, działacza społecznego i człowieka. Twórczość I. Lepalczyk była swoistą kontynuacją dzieła twórczyni polskiej pedagogiki społecznej, dlatego w jej pracach odnajdujemy liczne przywołania dzieł Radlińskiej służące przypominaniu o jej dorobku, aktualności koncepcji i popularyzowaniu myśli. Wierna i bezgranicznie oddana uczennica Radlińskiej poświęciła tej idei całe życie zawodowe, a nawet już na emeryturze prowadziła seminarium magisterskie, na którym powstawały prace ukazujące różne wątki aktywności społecznej i naukowej H. Radlińskiej¹.

Po 1990 r., już poza cenzurą polityczną, I. Lepalczyk mogła swobodnie pisać o dorobku Radlińskiej. Na kilka miesięcy przed śmiercią, w reportażu przygotowanym przez telewizję kablową TOYA, poświęconym setnej rocznicy urodzin Aleksandra Kamińskiego także przypominała postać H. Radlińskiej i deklarowała silne z nią związki. Właśnie dlatego problemy kształcenia pedagogów i pracy społecznej są ukazane w odniesieniu do różnych etapów życia I. Lepalczyk. Kształcenia, którego sama była uczestnikiem przy boku Radlińskiej, a później organizatorem, odwołując się do jej koncepcji. Także w rozmowach prywatnych o zwyczajnej codzienności, nazywając Radlińską ciepło – „Babcia”, przywoływała jej opinie, oceny, sądy.

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

¹ Wśród zrealizowanych tematów znalazły się m.in.: *Dzieciństwo i młodość H. Radlińskiej; Dziecko i rodzina w pracach Heleny Radlińskiej. Aktualność poglądów; Helena Radlińska jako organizator i teoretyk oświaty dorosłych; Kompensacja sieroctwa w ujęciu H. Radlińskiej oraz współczesnych koncepcji polityki opiekuńczej; Opieka nad dzieckiem w pracach Heleny Radlińskiej; Znaczenie książki w życiu młodego czytelnika w ujęciu Heleny Radlińskiej i w świetle badań.*

Niedawno minęła setna rocznica urodzin prof. Ireny Lepalczyk. Przyszła na świat 1 X 1916 r., zmarła 26 V 2003 r. Zastanawiając się, co kryje się w krótkiej kresce oddzielającej datę urodzin od daty śmierci, pamiętać musimy, iż życie I. Lepalczyk było bogate, bez reszty oddane pedagogice społecznej i harcerstwu. Te dwie drogi splatały się, wyznaczały cele i kształtowały przyszłość.

O harcerstwie w swojej autobiografii napisała m.in.:

Nie widzę możliwości podsumowania moich losów i pracy w harcerstwie. Gdybym chciała to zrobić – musiałabym napisać wielostronicowy podręcznik pedagogiki [...] przedstawię więc coś znacznie prostszego: wybrane wartości wychowawcze, dominujące w pracy harcerskiej w przeszłości [...] i dzisiaj².

Autorka wskazywała przy tym na optymizm, dzielność i perfekcjonizm, podkreślając, że wybór ten wynika z jej wieloletniego doświadczenia oraz obserwacji. Wartości te odgrywają bowiem ważną społecznie i indywidualnie rolę w pracy i życiu, a dążenie do nich grupy harcerskie „traktowały jako przymus moralny, dobrowolnie przyjęty”³. Wartości te towarzyszyły I. Lepalczyk przez całe życie.

W pracy *Moje harcerstwo* badaczka wspomina o drużynach harcerskich, ważnych postaciach, ideach i działalności społecznej. Podkreśla na przykład ważną rolę swojej szkoły powszechnej, której zawdzięcza otrzymanie lilijki, złożenie przyrzeczenia i zdobycie dwóch pierwszych stopni harcerskich. Píše także:

zrozumiałam i zaakceptowałam, że drużyna może być także kręgiem bliskich przyjaciół. W szkole i jej bibliotece zawdzięczam wprowadzenie w cudowny świat książek. Dyrektorka Helena Grosówna pokazała, w jaki sposób szkoła może realizować funkcje opiekuńcze. [...] Powodem do dumy może być fakt, iż 32 WZDH powstała przed rokiem 1930, czyli przed wielką akcją organizowania drużyn w szkołach powszechnych, a także że rok 1930, data powołania drużyny zuchowej wskazuje na otwarcie środowiska szkoły i drużyny na nowe idee wychowawcze⁴.

Opisując harcerki, podkreślała ich zaangażowanie w pracę społeczną w środowisku oraz wyjątkowe przymioty czy cechy charakteru. Na przykład *Wykaz służby Heli Duchniakowej z lat 1939–1945* (IH PAN) pełen jest informacji o działaniach na rzecz drugiego człowieka.

Mimo iż na początku wojny zapadła na gruźlicę w Kole RGO na Woli, zajmującym się rodzinami więźniów podjęła się roli opiekunki społecznej i prowadzenia referatu sanitarnego, została sanitariuszką blokową. W jej mieszkaniu było zorganizowane przedszkole społeczne i odbywały się spotkania grupy oficerów AK. Po Powstaniu wywieziona z dzieckiem do obozu w Badenii zorganizowała nauczanie dzieci. Po zajęciu Badenii przez wojska francuskie nauczanie i opieka nad dziećmi obozowymi intensyfikuje się i wzbogaca dzięki możliwości zastosowania metody zuchowej i harcerskiej. Szkoła, organizacja zajęć wolnoczasowych dla dzieci i młodzieży, opieka sanitarna

² I. Lepalczyk, *Wśród ludzi i książek*, WING, Łódź 2003, s. 133.

³ Tamże.

⁴ I. Lepalczyk, *Moje harcerstwo*, WSHE, Łódź 1997, s. 6–7.

i pielęgniarska nad wszystkimi Polakami i wiele innych prac ułatwiają życie zgromadzonym w obozie i pracującym w niemieckich gospodarstwach rolnych oraz wypełniają pracowite życie Heli aż do powrotu do Polski. [...] Nie straciła także na aktualności postawa Heli, określana przez literaturę jako postawa społecliwa. Wyraziła się ona m.in. w darowaniu mojej małej siostrze pierwszej dla niej książeczki do czytania⁵.

W pracy harcerskiej, mimo iż pełniła wybitne funkcje, była skromna aż do przesady. Zawsze stała do zadań mało efektywnych. Po wojnie dopóki sił jej starczyło opiekowała się grobami harcerek na cmentarzu wojskowym, a także swoimi podopiecznymi, których kierowała do rodzin zastępczych i adopcyjnych. Była bardzo przejęta ich wchodzeniem w nowe środowisko rodzinne i społeczne⁶.

Podobnych przykładów służby harcerskiej ściśle związanej z pracą społeczną odnajdujemy w tej pozycji wiele.

Aspiracje prowadzące do doskonałości obejmowały całego człowieka jako istotę bio-socjo-kulturalną, jego rozwój biologiczny, społeczny i kulturalny. Harcerski ideał wychowawczy zakładał szacunek do każdej sfery rozwojowej człowieka. Uwzględniał harmonijny rozwój każdej ze sfer osobowości, pozwalając równocześnie na pielęgnowanie i stymulację specjalnych predyspozycji.

W realizacji ideału wychowawczego organizacja harcerek posługiwała się sobie właściwymi metodami i środkami działania, dążyła do pomocy w rozwoju fizycznym swych członkiń, podejmowała wielorakie prace mające na celu kompensowanie braków organizmu i warunków środowiska. System wychowania harcerskiego ułatwiał również realizację rozwoju społecznego jednostki przez stwarzanie warunków umożliwiających wchodzenie w coraz to nowe grupy harcerskie. [...] Jeśli przyjmiemy, iż rozwój kulturalny jednostki polega na wrastaniu w wartości kultury materialnej i duchowej, na ich wyborze i realizacji w toku procesów samokształceniowych i samowychowawczych należy stwierdzić, iż praca harcerska stwarzała wiele sytuacji umożliwiających realizację aspiracji perfekcyjnych w kształtowaniu tej sfery osobowości⁷.

Irena Lepalczyk podkreślała przy tym, że do zadań kulturalno-wychowawczych zaliczyć należy sprawy samokształcenia. Samokształcenie i samowychowanie należały, zdaniem autorki, do normalnych, codziennych obowiązków młodzieży.

W czasie II wojny światowej I. Lepalczyk działalność harcerską (instruktora, drużynowej i hufcowej) związała z pracą społeczną. Była opiekunem społecznym w Ośrodku Zdrowia i Opieki Społecznej w Warszawie, prowadziła ognisko Rady Głównej Opiekuńczej, pracowała jako nauczyciel w szkole powszechnej na Grochowie.

Do Urszulanek trafiłam dzięki Wandzie Wyrobkowej, która kierowała wówczas (1930–1942) Poradnią dla Dzieci i Młodzieży w VIII Ośrodku Zdrowia i Opieki Społecznej przy ul. Wiejskiej. W tym czasie wraz z Hanką Zawadzką pracowałam w tymże ośrodku. Jego kierownikiem był Stefan Grobelny, fantastyczny działacz społeczny i konspiracyjny. Faktycznym organizatorem pracy ośrodka i twórcą atmosfery pełnej zapału i oddania była Zofia Bożymowa, kuzynka Hanki.

⁵ Tamże, s. 9–10.

⁶ Tamże, s. 9.

⁷ I. Lepalczyk, *Wśród ludzi i książek*, s. 136–137.

Jej to zawdzięczałyśmy przyjęcie do pracy na stanowisku opiekuna społecznego. Wanda Wyrobkowa, magister psychologii, absolwentka Wolnej Wszechnicy Polskiej, asystentka Zakładu Psychologii na tej uczelni, cieszyła się wśród pracowników ośrodka szacunkiem i sympatią⁸.

Tak I. Lepalczyk zdobywała pierwsze doświadczenia pedagoga w szerokim rozumieniu tego pojęcia. Po maturze, pozostając pod urokiem nauczycielki historii, która „z talentem wprowadzała zasluchane uczennice w świat antyczny”⁹, I. Lepalczyk rozpoczęła studia historyczne na Uniwersytecie Warszawskim. „Na uczelni wybierałam wykłady, które odbywały się po południu równocześnie bowiem pracowałam zarobkowo”¹⁰. Jak później napisze „niefortunnie skończyły się moje studia historyczne. [...] Nie bez wpływu na taką decyzję była opłata za studia w wysokości 200 zł rocznie”¹¹. Irena Lepalczyk pracowała zarobkowo, a udział w seminarium, który wymagał analizy źródeł w języku francuskim, był bardzo czaso- i pracochłonny. Niewątpliwie jednak zainteresowania historyczne zbliżyły badaczkę do poznanej później H. Radlińskiej.

W tym czasie książki były mi przewodnikami w poszukiwaniu i rozwijaniu zainteresowań, formułowaniu drogi życiowej, kształtowaniu poglądu na świat. Wśród lektur znalazła się praca Radlińskiej. Nie umiem dzisiaj powiedzieć, jakie zagadnienia zaważyły na tym, że związana jestem z pedagogiką społeczną ponad 50 lat. Czy to były jej rozważania na temat narodu i wychowania patriotycznego, ważne ze względu na aktualną sytuację kraju? Czy pojęcie pracy społecznej w środowisku, która wówczas dla harcerzek w różnym wieku nie tylko dla instruktorek, stanowiła teren działalności praktycznej i środka refleksji? [...] Nie mam wątpliwości, że recepcja myśli Radlińskiej miała charakter emocjonalny i selektywny. Pewnego rodzaju rewelacją była idea, że zamierzenia mogą stać się rzeczywistością, a rzeczywistość wyrasta z marzeń. Przecież wiele prac podjętych przez młodzież harcerską zamieniało marzenia w rzeczywistość, a rzeczywistość – wbrew tragicznym realiom życia, była opromieniona marzeniami¹².

Podstawy teoretyczne dla podejmowanych działań I. Lepalczyk gromadziła najpierw w roli słuchacza rocznego kursu pedagogicznego. Jak sama później przyzna:

W czasie wojny miał miejsce fakt, który zaważył na moim życiu: podjęłam studia na Kursie Pedagogicznym, który po weryfikacji uzyskał status Państwowego Kursu Pedagogicznego¹³.

Wśród licznych zajęć kursu obowiązywała praktyka nauczycielska w szkole podstawowej. [...] W wyniku rozmowy z prof. Radlińską pojechałam na praktykę do Szkoły Spółdzielczej dla Dorosłych w Zakrzówku, gdzie nauczycielką była Wanda Wyrobkowa. Szkoła opierała się o wzory placówek funkcjonujących w okresie międzywojennym w całej prawie Europie. Kierowniczką szkoły, Irena Egierszordoff, absolwentka Studium Pracy Społeczno-Oświatowej swoim autorytetem

⁸ Tamże, s. 151.

⁹ Tamże, s. 149.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże, s. 150.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

przekazywała kult dla nauki oraz pracy społecznej i wychowawczej. Szczególnie zwracała uwagę na autonomię życia słuchaczy. Na zakończenie kursu nauczycielskiego pod opieką prof. H. Radlińskiej przygotowałam pracę dyplomową na temat Uniwersytetów Ludowych¹⁴.

Po ukończeniu kursu H. Radlińska zaproponowała I. Lepalczyk studia na tajnej Sekcji Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego WWP. Zajęcia będące w programie wspomina następująco:

Łza w oku się kręci, gdy wspominam nasze zajęcia. Maria Librachowa prowadziła wykład z psychologii wychowawczej, Natalia Gąsiorowska – z historii społeczno-gospodarczej, Kazimiera Zawistowicz – z etnografii. Po 1945 r. wszystkie panie objęły stanowiska profesorów na Uniwersytecie Łódzkim. Profesor H. Radlińska prowadziła z nami wiele zajęć. Były to: pedagogika społeczna wraz z seminarium; teoria służby społecznej, historia oświaty wraz z seminarium. [...] Spotkania w pokoiku prof. Radlińskiej były niezapomniane. Niewielka grupka skupiona wokół jej tapczanu siedziała na małych stołeczkach¹⁵.

Wśród innych zajęć wymienia pedagogikę ogólną, technikę pracy umysłowej, zakłady wychowawcze i historię wsi.

Bez przesady mogę napisać, że byłam zauroczona studiami, wykładowcami, a przede wszystkim zajęciami z prof. H. Radlińską. Praktycznie uczyłam się dydaktyki oświaty dorosłych. Byłam wręcz zafascynowana obserwacjami wzajemnych relacji nauczyciela uniwersyteckiego i studenta¹⁶.

Zajęcia konspiracyjne w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej zostały uznane później jako dwa i pół roku studiów magisterskich i były kontynuowane po wojnie w Uniwersytecie Łódzkim. O realizowanych wówczas przedmiotach I. Lepalczyk napisze później:

W mojej teczce osobowej w archiwum uczelni zachowało się zaświadczenie prof. Radlińskiej o wysłuchanych wykładach i złożonych egzaminach. Psychologię ogólną prowadził wówczas dojeżdżający do Łodzi Stefan Baley. Egzaminy z tego przedmiotu zdałam z oceną dobrą. Pedagogikę ogólną wykladał Sergiusz Hessen, ocena z egzaminu – dobra. [...] Ze wstępu do ludoznawstwa wraz z ćwiczeniami otrzymałam ocenę celującą. [...] Nie pamiętam, kto prowadził następujące zajęcia: „Wstęp do filozofii” (prawdopodobnie prof. Maria Ossowska), „Wybrane zagadnienia z psychologii społecznej” (prof. S. Baley czy prof. M. Librachowa), „O życiu duchowym człowieka” – wraz z seminarium (prof. S. Ossowski), „Wybrane zagadnienia z kultury społecznej i duchowej ludu” (prof. K. Zawistowicz), „Dzieje pracy społecznej na wsi” (prof. K. Zawistowicz czy prof. H. Radlińska?). Nie mam natomiast wątpliwości, iż wykład z pedagogiki społecznej i seminarium oraz ćwiczenia z teorii służby społecznej prowadziła H. Radlińska¹⁷.

Z H. Radlińską badaczka spotkała się po raz pierwszy na kursie pedagogicznym, później w Studium – a w Łodzi znalazła się w kręgu najbliższych osób

¹⁴ Tamże, s. 151.

¹⁵ Tamże, s. 152.

¹⁶ Tamże, s. 153.

¹⁷ Tamże, s. 154.

twórczyni polskiej pedagogiki społecznej. O swoich związkach z Heleną Radlińską pisała wielokrotnie. Postać ta wywarła ogromny wpływ na jej kształt życia zawodowego, rozwój naukowy i twórczość. Dokonując choćby pobieżnego przeglądu bibliografii prac I. Lepalczyk, bez trudu zauważamy jak bardzo jej zainteresowania naukowe wiązały się z myśleniem o pedagogice społecznej, aktywnością i poglądami H. Radlińskiej. Dała temu wyraz, poświęcając jej m.in. dwie prace zwarte. Jedną z nich jest opracowaniem zbiorowym pod redakcją I. Lepalczyk i B. Wasilewskiej, wydaną przez Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej. I. Lepalczyk jest tu m.in. autorką artykułu ukazującego dorobek i poglądy H. Radlińskiej na temat nauczania historii, popularyzacji i badań historycznych. W ujęciu chronologicznym przedstawia rozwój zainteresowań H. Radlińskiej w tym zakresie. Jednak, jak sama stwierdziła, ta kwestia „czeka na pogłębienie i rozwinięcie”¹⁸. Autorka zatrzymuje się m.in. przy książce Radlińskiej *Badania regionalne dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Píše: „H. Radlińska, zwolenniczka swoistości i różnorodności kultury ludowej, w badaniach nad tajnym nauczaniem postuluje prowadzenie ich w poszczególnych regionach nie tylko ze względu na specyfikę zachodzących zjawisk, lecz również ze względu na wartości społeczno-wychowawcze jakie wnoszą w życie społeczności lokalnych”¹⁹. Książka ta, w ocenie I. Lepalczyk, zajmuje specjalne miejsce w twórczości Radlińskiej. „[...] jest jak gdyby syntezą poglądów na zadania i metody zespołowych badań, w których Autorka uzasadnia konieczność ich prowadzenia, charakteryzuje ich organizację, wskazuje na znaczenie właściwego przygotowania zespołu, omawia sposoby gromadzenia, wytwarzania, porządkowania i krytyki materiałów. Daje wskazówki, w jaki sposób należy opracowywać wyniki. Podkreśla znaczenie zespołu”²⁰.

W zakończeniu tego artykułu I. Lepalczyk, podsumowując historyczne zainteresowania H. Radlińskiej, pisze m.in.: „pozostała wierna głębokiemu przekonaniu o znaczeniu historii dla rozwoju nauki i ogólnej kultury społeczeństwa, przekonaniu i uznaniu, iż tkwią w niej źródła tożsamości narodowej i wspólnej siły”²¹.

Wyrazem szacunku, uznania dla dorobku i pracy H. Radlińskiej jest ostatnia część książki *Helena Radlińska. Człowiek i wychowawca*. Irena Lepalczyk opracowała doniesienie ze zjazdu słuchaczy Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP połączonego z uczczeniem 50-lecia pracy H. Radlińskiej. W książce tej stwierdza m.in.:

¹⁸ I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.), *Helena Radlińska – człowiek i wychowawca*, TWWP, Warszawa 1994/1995, s. 8.

¹⁹ Tamże, s. 43–44.

²⁰ Tamże, s. 44.

²¹ Tamże, s. 45–46.

Opracowanie to jest dokumentem mało znanego faktu kulturowego z pierwszych lat powojennych, świadectwem więzi społecznych łączących uczniów i przyjaciół Jubilatki. Korespondencja i, niestety, tylko częściowo zachowane z 1937 roku artykuły do księgi pamiątkowej ku czci H. Radlińskiej wskazują na stosunek do niej piszących. Należy sądzić, iż radość ze spotkania na Zjeździe (maj 1947) oraz kontaktu za pośrednictwem korespondencji sprawiła, iż temperatura uczuć była bardzo wysoka. Opracowanie ze Zjazdu pokazuje nie tylko wizerunek Profesor, lecz także kim i jakimi byli ludzie i instytucje z jej kręgu. W tym ujęciu specjalną wartość posiadają listy gratulacyjne od osób prywatnych, uniwersytetów i instytucji naukowych z zagranicy. Wśród nazwisk znanych z historii pedagogiki, psychologii, teoretyków i praktyków, których łączyła z H. Radlińską głęboka przyjaźń i z którymi skrzyżowała swe drogi, znajdujemy osoby szczęśliwie ocalałe z pożogi wojennej i współpracujące potem z nauką polską. Wyrazy szacunku i uznania złożyły liczne osobliwości polskie – twórcy nauki, organizatorzy życia politycznego i społecznego, reprezentanci świata literatury i sztuki. Ich słowa zawarte w korespondencji jubileuszowej należy uznać, biorąc nawet poprawkę na okazjonalny charakter, za przejaw stosunku do człowieka obdarzonego najwyższym szacunkiem społecznym²².

Myśl ta znajduje uszczegółowienie w innej pracy I. Lepalczyk – *H. Radlińska – życie i twórczość*. Rozdział ostatni nosi tytuł *Uczniowie, współpracownicy i przyjaciele*. Jest on syntetyczną prezentacją 14 osób z najbliższego otoczenia Radlińskiej. Sama autorka pisze jednak: „Mają one [sylwetki] charakter wybiórczy, przedstawiają osoby z różnego czasu i różnych dyscyplin. Nie jest to rozdział zamknięty, grono uczniów, przyjaciół i współpracowników prof. Radlińskiej było zawsze liczne”²³. W związku z tym I. Lepalczyk proponuje przygotowanie oddzielnej pracy *O ludziach Radlińskiej*. W dokonanym przeglądzie zawsze podkreśla wartość pracy społecznej, prowadzoną działalność i zainteresowania w tym zakresie oraz poszukiwanie rozwiązań problemów społecznych. Wśród sylwetek znajdujemy np.: Annę Chmielewską, Henryka Dintera, Aleksandra Kamińskiego, Aleksandrę Majewską, Emilię Manteuffel-Szoego, Tadeusza Szymańskiego i Ryszarda Wroczyńskiego.

Zagadnienie pracy społecznej i pedagoga społecznego pojawiło się stosunkowo wcześnie w artykułach i rozprawach publikowanych przez I. Lepalczyk. Uzyskała ona półroczne stypendium Departamentu Spraw Społecznych ONZ w Belgii. Na podstawie zgromadzonych materiałów przygotowała i obroniła pracę doktorską *Kształcenie pracowników społecznych w Belgii*, której promotorem była H. Radlińska. W tym czasie (1948–1959) drukiem ukazało się kilka artykułów wokół tematu rozprawy doktorskiej.

Wśród późniejszych publikacji można wymienić m.in. artykuły na temat działalności oświatowej znaczących przedstawicieli pomocy społecznej w środowisku lokalnym czy kształcenia pracowników społecznych. I. Lepalczyk, przytaczając słowa H. Radlińskiej, podkreśla przy tym istotną zależność między

²² Tamże, s. 9–10.

²³ I. Lepalczyk, *Helena Radlińska. Życie i twórczość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 8.

działalnością oświatową i wychowawczą. Otóż ciągle rozszerzanie się zasięgu prac oświatowych dokonuje się wraz ze wzrostem planowej działalności wychowawczej we wszystkich dziedzinach życia społecznego. „Praca społeczna nie może przetwarzać życia inaczej jak w imię ideału, siłami człowieka. Użyć sił człowieka można tylko poprzez rozbudzenie duchowe. Stąd we wszystkich dziedzinach pracy społecznej zjawia się i występuje coraz wyraźniej zagadnienie wychowania i kształcenia”²⁴.

Działalność oświatowa jest częścią szerszych prac społecznych, dlatego istnieje potrzeba „zespolenia pracowników społecznych i oświatowych”²⁵.

W dorobku I. Lepalczyk znajdujemy pracę *Problem kształcenia pracowników społecznych*, której jest redaktorem. Książka powstała dla uczczenia 50-lecia Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP i 100-lecia urodzin Heleny Radlińskiej. Została wydana w 1981 r. przez Wolną Wszechnicę Polską. W pracy wyodrębniono dwie części. Pierwszą otwierają dwa teksty H. Radlińskiej o pracowniku społecznym i kształceniu w tym zakresie. Część ta w sposób zamierzony ukazuje różne historyczne wątki początków kształcenia pracowników społecznych. Odnosi się do okresu II Rzeczypospolitej i czasu okupacji. Przy czym z zamieszczonych tu ośmiu tekstów – trzy są autorstwa H. Radlińskiej, jeden analizuje jej aktywność w czasie okupacji, a autorami pozostałych są byli słuchacze Studium lub współpracownicy twórczyni polskiej pedagogiki społecznej.

Jak zastrzega w przedmowie redaktor:

Wydawnictwo, którego zadaniem jest pokazanie polskiego dorobku w zakresie kształcenia pracowników socjalnych w okresie półwiecza, przedstawia tylko ten typ szkół i kursów, których rodowód związany jest z Wolną Wszechnicą Polską. Ten punkt widzenia zobligował do dokonania wyboru charakterystycznych instytucji, przygotowujących pracowników na różnym poziomie wykształcenia. [...] Poszczególne artykuły z jednej strony uwzględniają więc rodowód wszechnicowy przez ukazywanie wspólnych idei, wątków programowych, metodycznych itp., wpływu ludzi związanych z Wszechnicą, z drugiej natomiast – odsłaniają tło historyczne, społeczne, kulturalne, charakteryzowanych instytucji oraz różnorodność potrzeb, które przyczyniły się do ich powołania²⁶.

Druga część pracy odnosi się do czasów współczesnych zawodowej aktywności I. Lepalczyk. W przedmowie czytamy m.in.:

W Polsce posiadamy obecnie rozbudowany system kształcenia pracowników socjalnych na różnym poziomie i w różnych formach organizacyjnych. Prezentowane artykuły na temat aktualnie funkcjonujących instytucji ukazują nie tylko ich możliwości, lecz również zwracają uwagę na zasadność kształcenia pracowników socjalnych opartego na różnej bazie teoretycznej, ukierunkowanej bądź na dyscypliny pedagogiczne z pedagogiką społeczną jako dominującą, bądź na nauki

²⁴ H. Radlińska, *Kształcenie pracowników społecznych*, [w:] I. Lepalczyk (red.), *Problem kształcenia pracowników społecznych*, TWWP, Warszawa 1981, s. 19.

²⁵ Tamże, s. 20.

²⁶ I. Lepalczyk (red.), *Problem kształcenia pracowników społecznych*, s. 5.

ekonomiczne z polityką społeczną jako dyscypliną wiodącą. Rozróżnienie to można odnosić nie tylko do kształcenia na poziomie akademickim, lecz także do różnych kursów organizowanych w latach powojennych lub od wielu lat prowadzonych przez Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej²⁷.

Biorąc tę pracę do ręki blisko 40 lat później teksty tu zamieszczone nabierają wartości historycznej. Danuta Urbaniak-Zajac, pisząc o wybranych problemach kształcenia na studiach pedagogicznych, w odniesieniu do tej pracy, zauważa:

dla dzisiejszego czytelnika obie części mają równie historyczny charakter, ponieważ odnoszą się do nieistniejącej już rzeczywistości społecznej. Nie oznacza to jednak, że kwestie brane pod uwagę przy organizacji ówczesnego kształcenia należy automatycznie uznać za nieaktualne. Rozsądniej jest uczynić je przedmiotem refleksji, źródłem pytania o teraźniejszość, punktem odniesienia pozwalającym wyraźniej dostrzec dokonujące się zmiany²⁸.

Analizując teksty zawarte w pracy, której redakcji naukowej podjęła się I. Lepalczyk, dowiadujemy się, jak budowano ramy teoretyczne i praktyczne dzisiejszego kształcenia pedagogów społecznych, gdzie „[...] zasadniczy zarys ukształtowany został na międzywojennym Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej”²⁹.

Po zakończeniu II wojny światowej, jak podaje I. Lepalczyk, H. Radlińska przyjechała do Łodzi na zaproszenie rektora Teodora Viewegera.

Rozpoczęła organizację Działu Pracy Kulturalnej Wydziału Pedagogicznego Państwowego Uniwersytetu w Łodzi – Wolna Wszechnica Polska. Taką nazwę zaproponowali organizatorzy uczelni łódzkiej, w większości profesorowie WWP. Po tragicznej śmierci rektora [...] tegoż roku ukazał się dekret, którym powołany został Uniwersytet Łódzki z Wydziałami: Humanistycznym, Matematyczno-Przyrodniczym i Prawno-Ekonomicznym. Na Wydziale Humanistycznym prof. H. Radlińska została kierownikiem Katedry i Zakładu Pedagogiki Społecznej³⁰.

Z inicjatywy H. Radlińskiej ukazało się rozporządzenie Ministra Oświaty w sprawie programu studiów i egzaminów na stopień magistra filozofii w zakresie pedagogiki społecznej na Wydziale Humanistycznym UŁ (24 września 1946 r.). Program

cechowało (poza autonomią i unikalnością kierunku, realizowanego wyłącznie na UŁ): elastyczność w układaniu planu studiów przez studenta, znaczna liczba przedmiotów fakultatywnych pozostawiona do wyboru studiumującego oraz jednakowe traktowanie zajęć audytoryjnych z zajęciami

²⁷ Tamże, s. 5–6.

²⁸ D. Urbaniak-Zajac, *Wybrane problemy kształcenia na studiach pedagogicznych – w nawiązaniu do pracy „Problem kształcenia pracowników społecznych” pod redakcją Ireny Lepalczyk*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska, *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 99.

²⁹ I. Lepalczyk (red.), *Problem kształcenia pracowników społecznych*, s. 13.

³⁰ I. Lepalczyk, *Helena Radlińska. Życie i twórczość*, s. 134.

terenowymi. [...] W ramach kierunku pedagogiki społecznej ukształtowały się trzy specjalizacje: teoria pracy oświatowej (oświata dorosłych), teoria pracy społecznej (opieka społeczna) oraz historia pracy oświatowej i opiekuńczej³¹.

Reaktywowana w 1961 r. Katedra Pedagogiki Społecznej, nawiązując do doświadczeń Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP i pierwszych lat powojennych w Uniwersytecie Łódzkim wprowadziła nowy program nauczania. Był on realizowany od roku akademickiego 1962/1963. „Nowy projekt studiów został oparty na założeniach jednolitego toku kształcenia. Tok ten dzielił się na dwa wyraźne etapy. Wykształcenie podstawowe student zdobywał w ciągu pierwszych lat studiów. Na IV i V roku studiów następowała specjalizacja”³².

Jak podaje I. Lepalczyk, w nowej strukturze programowej podejmowano „problematykę pracy społeczno-wychowawczej ukierunkowanej na dzieci, młodzież i dorosłych, realizowaną w ramach dwóch teorii: pomocy i opieki społecznej oraz teorii pracy kulturalno-oświatowej”³³.

Irena Lepalczyk zachęca do refleksji nad sytuacją w zakresie kształcenia pedagogów na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych w czasach jej współczesnych. Zatrzymuje się na dwóch specjalnościach – pedagogice opiekuńczo-wychowawczej i pedagogice pracy kulturalno-oświatowej. Kształcenie opiera się na przedmiotach wspólnych dla całego kierunku i przedmiotach należących do specjalizacji – wprowadzających słuchaczy w podstawy wiedzy z zakresu opieki, wychowania i pracy kulturalno-oświatowej.

Bez trudu dostrzegamy aktualność takiej koncepcji kształcenia w stosunku do współcześnie realizowanej. Podobnie przedstawia się problem możliwości zatrudnienia odpowiednio do wybranej specjalności. Już wtedy opracowano wykaz instytucji i placówek, w których może znaleźć pracę absolwent. Niektóre zmieniły swoją nazwę, uszczegóławiając pole działań i zainteresowań. Warto odwołać się do przykładów stanowisk przewidzianych dla absolwentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej:

1. Wychowawca w domu dziecka, internacie, bursie, w zakładzie wychowawczym, w ośrodku szkolno-wychowawczym, domu czasów dziecięcych, w szpitalach, sanatoriach i prewentoriach dziecięcych.

2. Kurator sądowy, wychowawca w milicyjnej izbie dziecka, pogotowiu opiekuńczym, w schronisku dla nieletnich, w zakładzie poprawczym.

3. Pedagog społeczny w szkole, szkolny opiekun społeczny³⁴.

Różnorodność możliwych miejsc pracy dla pedagogów, poza dobrze przygotowanym programem kształcenia, wymaga odpowiednich predyspozycji,

³¹ I. Lepalczyk (red.), *Problem kształcenia pracowników społecznych*, s. 95.

³² Tamże, s. 96.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże, s. 10.

cech osobowościowych i umiejętności kandydatów. Badaczka zauważa m.in. potrzebę, aby

słuchacze obierający specjalność pedagogiki opiekuńczej mieli cechy opiekuna społecznego, który potrafi uchronić dzieci i młodzież przed dewiacjami społecznymi i zapewnić im pomoc w prawidłowym wzroście i rozwoju. Dąży się także, by student pedagogiki w ogóle, a szczególnie pedagogiki opiekuńczej, który ma zamiar pracować w zakładach zamkniętych, odznaczał się umiejętnościami organizacyjnymi, zamiłowaniem do ładu, porządku, estetyki. Takie cechy pozwolą mu kształtować pożądane nawyki wśród wychowanków³⁵.

Irena Lepalczyk pisze dalej o roli seminarium magisterskiego, będącego tym etapem w kształtowaniu sylwetki przyszłego absolwenta,

w czasie którego krystalizują się i pogłębiają zainteresowania naukowe i praktyczne [...] prace magisterskie miały dawać „smak” pracy badawczej, stwarzając możliwości rozwoju zdolności, ujawniania i rozwoju zainteresowań, miały na celu wprowadzenie w samodzielność myślenia, umiejętność stawiania zagadnień, poszukiwania i spożytkowania literatury oraz umiejętność stosowania podstawowych technik badawczych. Wszystkie prace magisterskie cechowało dążenie do powiązania praktyki z teorią; wynikała stąd konieczność stosowania zasady indywidualizacji, pozwalającej na wnikięcie w cechy osobowości studenta uwzględniające jego osobiste umiejętności i ukryte niejednokrotnie zdolności. Stąd też przy podejmowaniu tematów prac zachodziła konieczność liczenia się z dotychczasowym doświadczeniem studenta w jego pracy społecznej, kulturalnej, oświatowej, z jego pracą zawodową przed rozpoczęciem studiów, z jego losami osobistymi³⁶.

Ważne w procesie kształcenia przyszłego pedagoga, szczególnie dla zdobywania własnych doświadczeń i umiejętności praktycznych, były wycieczki naukowe i praktyki studenckie. Różne formy praktyk studenckich są obecne także w programach realizowanych współcześnie. Z wycieczek natomiast zrezygnowano już wiele lat wcześniej. Tymczasem

celem wycieczek naukowych były instytucje i placówki mieszczące się poza Łodzią i granicami województwa łódzkiego. [...] Wycieczki [...] miały spełniać kilka celów: ukazać charakter i możliwości zadań realizacyjnych placówki, zapoznać z zakresem wiadomości i umiejętności wymaganych od jej pracowników, zwrócić uwagę na znaczenie współpracy i dobrej atmosfery dla uzyskania efektów pracy, ukazać związki placówki z różnorodnymi działaniami społeczno-oświatowymi, opiekuńczymi, gospodarczymi i kulturalnymi, dopomóc do pogłębiania umiejętności myślenia i zdrowego krytycyzmu. Nie można pominąć faktu znaczenia wycieczek dla wytwarzania i kształtowania więzi społecznej między uczestnikami i Katedrą a instytucją pełniącą funkcję gospodarza³⁷.

Irena Lepalczyk, pisząc o kształceniu pedagogów społecznych, zawsze wskazywała na specyfikę ich zadań zawodowych i społecznych. Uważała, że konieczne są szczegółowe analizy weryfikujące program nauczania i oceniające przydatność

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże, s. 100.

³⁷ Tamże, s. 97.

zawodową absolwenta. Proponowała badania interdyscyplinarne i porównawcze w tym zakresie. Jest to zawód, który wymaga przygotowania w pełni profesjonalnego specjalisty. Aktualność poglądów I. Lepalczyk nie budzi wątpliwości. Choć tak bardzo zmienia się otaczająca nas rzeczywistość, to pewne ramy, zasady, przesłanki i wartości pozostają niezmiennie. Sama, wielokrotnie odwołując się do kształcenia pracowników społecznych w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP i korzystając z jego dorobku, w tym z doświadczeń własnych jako słuchacza, pięknie spożytkowuje przeszłość poprzez popularyzację myśli H. Radlińskiej, bowiem:

Każde zdarzenie zajmuje fragment czasu zwany chwilą tego zdarzenia. Na każdy wcześniejszy fragment czasu przypada jeden przynajmniej zespół zdarzeń, który godzi się nazywać warunkiem wystarczającym owego późniejszego zdarzenia, ze względu na jakieś prawo czasowego następstwa zdarzeń. Niektóre zdarzenia z danego fragmentu czasu są składnikami niezbędnymi wszelkiego warunku wystarczającego z teje chwili. Pośród nich znajdują się zdarzenia o charakterze nacisku i te przynajmniej zdarzenia nazywamy przyczynami owego późniejszego zdarzenia³⁸.

Bibliografia

- Czerniachowska R., *Wspomnienie z życia i działalności naukowo-społecznej Profesor Ireny Lepalczyk*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 3.
- Kotarbiński T., *Hasło dobrej roboty*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.
- Lepalczyk I., *Helena Radlińska. Życie i twórczość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Lepalczyk I., *Moje harcerstwo*, WSHE, Łódź 1997.
- Lepalczyk I., *Wśród ludzi i księzek*, WING, Łódź 2003.
- Lepalczyk I. (red.), *Problem kształcenia pracowników społecznych*, TWWP, Warszawa 1981.
- Lepalczyk I., Wasilewska B. (red.), *Helena Radlińska – człowiek i wychowawca*, TWWP, Warszawa 1994/1995.
- Marynowicz-Hetka E., Piekarski J. (red.), *Sylwetki łódzkich uczonych. Profesor Irena Lepalczyk*, ŁTN, Łódź 1996, z. 35.
- Radlińska H., *Kształcenie pracowników społecznych*, [w:] I. Lepalczyk (red.), *Problem kształcenia pracowników społecznych*, TWWP, Warszawa 1981.
- Urbaniak-Zajac D., *Wybrane problemy kształcenia na studiach pedagogicznych – w nawiązaniu do pracy „Problem kształcenia pracowników społecznych” pod redakcją Ireny Lepalczyk*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska, *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.

³⁸ T. Kotarbiński, *Hasło dobrej roboty*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975, s. 209.

CZEŚĆ 2

**PEDAGOG SPOŁECZNY W SŁUŻBIE OSOBOM,
RODZINOM I GRUPOM LUDZKIM
– PERSPEKTYWA PRAKTYKI SPOŁECZNEJ**

*Lucyna Telka**

Ku autonomii wychowawcy

Uwagi wstępne

Od roku 2000 w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego zachodzi stała współpraca pomiędzy pracownikami placówki dla małego dziecka do 3. roku życia oraz uczelni wyższej. Tym samym realizowana jest istotna przesłanka pedagogiki społecznej wskazująca na związki teorii i praktyki, wzajemną inspirację, możliwość podjęcia namysłu nad działaniami wychowawczymi przez wychowawcę i badacza. Pożytki wynikające z tej współpracy dotyczą użytkowników placówki, czyli małych dzieci, które mogą być tym, kim są w warunkach określonych przez niedyrektywną koncepcję wychowania oraz wychowawców, którzy potrafią respektować wychowanka jako pełnego uczestnika przestrzeni społecznej. Należy podkreślić zmiany dokonane w wewnętrznych przepisach placówki, które sankcjonują zobowiązanie wychowawcy do towarzyszenia dziecku w rozwoju oraz aktywność jednego z pracowników placówki w opracowaniu ogólnopolskich przepisów wprowadzających zawód – wychowawca małego dziecka. Korzyści wynikają także dla studentów, którzy w związku z realizacją celów dydaktycznych mogą obserwować pole praktyki, gdzie realizowana jest niedyrektywna koncepcja wychowania. Efektem współpracy pracowników placówki praktyki i uczelni wyższej są także cykliczne ogólnopolskie seminaria naukowe stanowiące sposobność do spotkania i dzielenia się doświadczeniami.

Teza, która stanowi tu przedmiot analizy, dotyczy poglądu, że autonomiczny wychowawca może towarzyszyć nabywaniu autonomii przez wychowanka. Szczegółowo rozwija ją stanowisko Marie-Agnès Hoffmans-Gosset wskazujące, że „projekt wychowawcy musi być konfrontowany z projektem wychowanka [...] z tej konfrontacji, negocjacji dwóch oczekiwań wyłania się wspólna treść

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

wychowania”¹. Anna Walczak podkreśla wyrażoną powyżej tezę zdaniem: „nie słysząc wezwania wychowanka i nie odpowiadając na nie, a zatem i nie dając siebie, pedagog zamyka nie tylko przed nim drogę urzeczywistniania się, ale zamyka ją również przed samym sobą”². Pogląd Blaise Ollivier³ wskazuje, że autonomia wychowawcy sprzyja tworzeniu warunków do kształtowania autonomii wychowanka. Akceptacja i wspieranie autonomii dziecka, jego kompetencji to umiejętność wychowawcy rozumiana jako rodzaj jego (dorosłego) wolności.

Helena Radlińska⁴, w swoich poglądach na wychowanie dziecka, uwzględnia takie sformułowania jak „radość dziecięstwa”, „swobodne ćwiczenie sił”, odkrywanie świata przez własną aktywność wychowanka. Wychowawca tworzy warunki dla tej dziecięcej swobody, która w istocie jest trudem w kształtowaniu siebie. Jadwiga Bińczycka⁵ wskazuje, że nadmierna swoboda dziecka zmienia się w anarchię, krzywdzi je, nie pozwala mu poznawać i ustalać granic, rodzi stres i chaos. Nadmierny przymus to opresja, tresura, ogranicza rozwój, powoduje permisywność, uległość.

W pedagogice społecznej wychowanie rozumiane jest jako czynność mentalna wychowawcy – namysł nad projektem działania wychowawczego, który orientuje owo działanie. Wychowanie, według poglądów H. Radlińskiej⁶, „znajduje utajone siły” lub „hamuje pęd życia”. Wychowawca może sprzyjać wspieraniu wychowanka w nabywaniu autonomii, może też nie dostrzegać oczekiwań, kompetencji dziecka. Poszczególni wychowawcy w placówce mogą różnorodnie realizować swoje podejście do autonomii dziecka, każdy po swojemu. Pojęcie autonomii dziecka może też być wychowawcom nieznanne.

Innowacja pedagogiczna, szczegółowo opisana w publikacji *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*⁷, realizowana w wielkim mieście w 30 placówkach dla dzieci do 3. roku życia, dokonywała się w wyniku wieloletniej współpracy pracowników placówki wychowania i pedagoga społecznego, badacza z uczelni wyższej. W niniejszym

¹ M.-A. Hoffmans-Gosset, *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation*, Chronique Sociale, Lyon 2000, s. 138.

² A. Walczak, *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 154.

³ B. Ollivier, *Autonomie*, [w:] J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Levy (red.), *Vocabulaire de psychologie. Références et positions*, Erès, Ramonville Saint-Agne 2002, s. 58.

⁴ H. Radlińska, *O wartości życia ludzkiego. (Odczyt wygłoszony w Polskim Radio)*, Warszawa 1947, s. 2; też, *Rodzina i świat społeczny*, Odbitka z „Polskiej Oświaty Pozaszkolnej” 1932, nr 6, Warszawa 1933, s. 5.

⁵ J. Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 24–30.

⁶ Tamże, s. 80.

⁷ L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.

artykule jest kontekstem dla charakteryzowania procesu kształtowania autonomii wychowawcy, który rozpoczął się od postawienia przez wychowawców pytań: jak jest? jakie działania wychowawcze podejmują? Odpowiedź przyniosła zarówno krytykę działań dyrektywnych, jak i określenie sił, talentów, umiejętności, ciekawości pracowników, które pozwoliły sformułować kolejne pytania: czy tak ma być nadal? czy może być inaczej? jak inaczej może być?

Helena Radlińska wskazuje, że „autonomia wychowania [...] podkreśla znaczenie myśli pedagogicznej dla wszystkich spraw zachodzących między ludźmi”, by „korzystać z walorów najtrwalszych i rzutować w przyszłość”⁸. Będąc w zgodzie ze stanowiskiem pedagogiki społecznej na temat wychowania, badacz wprowadził do poznawania, wspólnie z wychowawcami w placówce dla małego dziecka, propozycję niedyrektywnej koncepcji wychowania, towarzyszenia w rozwoju, która spełnia, jak się wydaje, powyższe kryteria.

Przekształcanie

W pedagogice społecznej odnaleźć można inspiracje do przekształcania zastanej rzeczywistości. Jedną z nich jest słowo „niezadowolenie”, wprowadzone przez H. Radlińską⁹, niezadowolenie z sytuacji, gdy za dziecko, za dorosłego myślą inni ludzie¹⁰. Słowo „niezadowolenie” stanowi zachętę do „zatrzymania się”, by poddać analizie zdarzenie, które uznawane jest za oczywiste, ponieważ „tak było, tak jest i tak będzie”. Niezgoda sprzyja postawieniu pytań: dlaczego tak jest? czy tak musi być? Zachęca do pytania o zmianę sytuacji: co, dlaczego, jak, kto może zmieniać? W poglądach pedagogów społecznych próba odpowiedzi na powyższe pytania pozwala przywołać termin „przekształcanie”. Przekształcanie w odniesieniu do spraw wychowania to zmiana „sposobu patrzenia na dziecko”¹¹. To czyn, uczenie się, by przebyć drogę „od emancypacyjnych haseł do opanowania sztuki dialogu międzygeneracyjnego”¹².

Termin „przekształcanie” określa proces długotrwały, złożony, dotyczący środowiska niewidzialnego. Na podstawie kilkuletniej współpracy wychowawców i badacza można powiedzieć, że przekształcanie daje nadzieję na długotrwały, ale owocny proces urzeczywistniania w życiu społecznym takich wartości jak wolność, autonomia, szacunek, twórczość, zaufanie, które ujawniają się

⁸ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 81.

⁹ Tamże, s. 49.

¹⁰ D. Gribble, *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Poznań–Kraków 2005, s. 136.

¹¹ J. Bińczycka, *Korczakowska pedagogika emancypacyjna*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku. Idee – Metody – Inspiracje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 611; L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki...*

¹² J. Bińczycka, *Korczakowska pedagogika emancypacyjna*, s. 614.

w aktywności wychowawcy i wychowanka. Celem przekształcania, w przywołanym przykładzie placówki dla dziecka do 3. roku życia, stała się emancypacja wychowawców od wcześniejszych wyobrażeń o wychowaniu (dyrektywność), by mogli kształtować intelektualną autonomię, by przekształcali wcześniejsze przekonania o wychowaniu i dokonywali swoistego „przejścia” do nowych wyobrażeń o swoim warsztacie pracy oraz relacjach wychowawcy i wychowanka (ku niedyrektywności). Wcześniejsze bowiem wyobrażenia o wychowaniu określały wychowawcę małego dziecka jako centralną postać relacji z nim, która planuje, kieruje, przekazuje, uczy, kontroluje, oczekuje na efekt, pracuje z grupą małych dzieci, oddalona od każdego dziecka z osobna. Nowe wyobrażenia o wychowaniu odwoływały się do stanowiska pedagogiki społecznej wobec wychowania – koncepcji towarzyszenia w rozwoju.

Przekształcanie wyobrażeń w kierunku od dyrektywności do niedyrektywności w relacjach z wychowankiem, stanowi proces długotrwały, zorientowany na odkrywanie przez wychowawców wolności, szacunku, zaufania, wyobraźni, wrażliwości na detale w relacji z dzieckiem. Przekształcanie to wprowadzanie w toku innowacji pedagogicznej w placówce takich elementów warsztatu pracy wychowawcy (np. czytanie, pisanie, dyskusowanie, obserwacja, projektowanie), które sprzyjają wytężonemu rozpoznawaniu praktyki wychowania oraz teoretycznych nurtów myślenia o wychowaniu przez jego uczestników. Społeczno-pedagogiczny wymiar przekształcania, charakteryzowany z perspektywy pedagogiki społecznej, odnosi się do pracy z ludźmi, dla ludzi, wobec ludzi. Uczestnikami tego procesu są przede wszystkim wychowawcy. Badacz w pierwszym roku współpracy z wychowawcami „dawał” informacje o tym, jak działają pracownicy, jakie kwestie teoretyczne warto poznawać. W kolejnych latach stawał się współuczestnikiem analizowania pola praktyki. W ostatnim roku współpracy „z oddali”, ale uważnie, był pierwszym czytelnikiem opracowywanych przez wychowawców projektów pedagogicznych. Celem przekształcania wyobrażeń o działaniu wychowawczym jest emancypacja wychowawcy i kształtowanie autonomii.

Autonomia wychowawcy może sprzyjać uwalnianiu się od oczekiwania gotowych odpowiedzi dotyczących propozycji rozwiązywania różnorodnych problemów codziennego życia w placówce. Na przykład spostrzeżenie wychowawcy, że liczna grupa dzieci ma umyć ręce przed posiłkiem może wywoływać dyrektywność, obawy o czas trwania tej czynności (obiad wystygnie), bezpieczeństwo dzieci, oczekiwanie „recepty” na rozwiązanie tej kwestii. Może jednakże spowodować odwołanie się wychowawcy do warsztatu metodologicznego, który opracowywany był w toku innowacji w placówce – umiejętności przygotowania się do obserwowania sytuacji stwarzających problem, rozmowy z innymi wychowawcami, zorganizowania spotkania, by wspólnie poddać analizie zgromadzone informacje, sformułować propozycje rozwiązania problemu. Autonomia wychowawcy

nie pozostawia go bezradnym czy biernym wobec spraw wychowania, lecz umożliwia aktywność intelektualną i emocjonalną wspólnie z innymi.

Bohdan Cyrański¹³ poddaje analizie aksjologiczne podstawy pedagogiki społecznej H. Radlińskiej, w której, według autora, wykształcenie i „działalność oświatowa” mają znaczenie dla wspierania rozwoju człowieka, oczywiście także wychowawcy, w jego rozumieniu świata i aktywności w nim. Analiza wyników badań podjętych przez autora wskazuje wymagania wobec wychowawcy, takie jak „kształcenie”, „wysiłek osobisty”, „demokracja”¹⁴. Te trzy terminy mogą opisywać wychowawcę twórczo zaangażowanego w przekształcanie środowiska życia, zdolnego „do kierowania sobą w sposób odpowiedzialny”¹⁵ oraz, jak dodaje autor, samodzielnie myślącego, wątpliwego, rozważającego, refleksyjnego¹⁶. Istotność wskazanych cech aktywności wychowawcy podkreśla stanowisko A. Walczak, która zaznacza, że wychowawca powinien się zastanawiać, jak „nie pogłębiać inności wychowanka w jej negatywnych aspektach”¹⁷ oraz jak darzyć go szacunkiem.

Dziecko

Helena Radlińska, charakteryzując zadania wychowawcy, podkreśla, że tworzy on warunki rozwoju wychowanka, podejmuje odpowiedzialność wychowania dzieci, a tym samym podejmuje zobowiązanie pracy nad sobą. Autorka zaznacza, że „nie dla nas wychowujemy dzieci”, „musimy je wyposażyć do pójścia w świat”¹⁸, usamodzielniać. Dodaje również, że dorosłym daje szczęście śledzenie i pielęgnowanie rozwoju wychowanka. W poglądach H. Radlińskiej na temat wychowania dziecka uwidatnia się potrzeba tworzenia, zdobywania wiedzy przez własną aktywność wychowanka. W związku z tym dziecko oczekuje stałości, ciągłości, przewidywalności poczynań wychowawcy, czyli określonego porządku¹⁹, reguł, które ten porządek wskazują. Pragnie ono jednocześnie swobody dla własnej aktywności. Swoboda, w świetle analiz dokonanych przez E. Muszyńską²⁰, zdaje się być bardzo wymagającym sposobem bycia, bowiem wyraża się w działaniach, uczuciach, myśleniu, woli człowieka. Swoboda to wysiłek intelektualny,

¹³ B. Cyrański, *Aksjologiczne podstawy pedagogiki Heleny Radlińskiej. Przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, s. 75–76.

¹⁴ Tamże, s. 82.

¹⁵ Tamże, s. 83.

¹⁶ Tamże, s. 122–123.

¹⁷ A. Walczak, *Spotkanie z wychowankiem...*, s. 152–153.

¹⁸ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, s. 82.

¹⁹ M. Kolankiewicz (red.), *Pielęgnacja niemowląt i małych dzieci w placówkach opiekuńczych*, Dom Małych Dzieci im. Ks. G. P. Baudouina i Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998, s. 24–25.

²⁰ E. Muszyńska, *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko–dorosły*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1998, s. 46–52.

emocjonalny, działaniowy, uwzględniający uzgadnianie pól wolności z innymi. Jadwiga Bińczycka²¹ odwołuje się do myśli pedagogicznej J. Korczaka, by podkreślić emancypacyjny wymiar jego poglądów, przekonanie, że wychowanek jest kompetentnym uczestnikiem relacji z wychowawcą. Emancypacja dziecka, możliwość kształtowania przez nie autonomii wymaga gotowości wychowawcy do zaakceptowania jego prawa do bycia podmiotem. Wymaga zatem emancypacji samego wychowawcy, by nie zawłaszczwał, lecz szanował, poznawał dziecięcą ciekawość, wyobraźnię, poczucie sprawstwa, powstające pomysły na aktywność. Wymaga akceptacji dla dziecięcego „nicnierobienia”, wyglądnania przez okno, obserwowania przez dziecko innych dzieci i podążania za ich aktywnością, bycia inspiracją dla aktywności innych dzieci. Wymaga zgody na uczestniczenie dziecka w różnorodności sytuacji społecznych, nie tylko z wychowawcą i na usankcjonowaną samotność wychowanka, gdy koncentruje się na czymś.

Przywołanie przykładów praktyki dotyczących placówek dla małego dziecka w Reggio Emilia i San Miniato ujawnia, że w wyobrazeniach wychowawcy dziecko jest „pełne potencjału, silne, kompetentne”, „aktywne i zdolne do poszukiwania, eksperymentowania”²². Wychowawca tworzy warunki, by mogło urzeczywistniać ciekawość, badanie świata samemu i z innymi. Środowisko traktowane jest jako nauczyciel²³.

David Gribble w publikacji noszącej tytuł znamieny również dla niniejszego artykułu – *Edukacja w wolności* – opisuje placówki, w których wychowawcy podjęli projekt wspierania autonomii wychowanków. Uczucie się dzieci charakteryzowane jest jako proces niewymuszony, inspirowany ciekawością, tym, co interesuje, obserwowaniem, rozmowami, aktywnością w samotności i z innymi. Nie wiąże się to z nieograniczonym robieniem tego, co się podoba. Dzieci uczą się reguł, a także je stanowią. Uczą się myśleć za siebie, stają się rozważne, pewne siebie, umieją się troszczyć o innych²⁴. Podkreślane jest, by dziecko podążało za tym, co je ciekawi, by ufało sobie, by czerpało przyjemność z aktywności, uczenia się²⁵. Relacje dorosłego i dziecka są w tych placówkach kształtowane bardziej na „bazie sympatii niż szacunku”, której w sposób naturalny „towarzyszy głęboki i trwały szacunek”²⁶. Analiza edukacji w wolności, dokonana przez D. Gribble’a na podstawie charakterystyki szkół alternatywnych, wskazuje ważną cechę

²¹ J. Bińczycka, *Korczakowska pedagogika emancypacyjna*, s. 612.

²² M. Pacholczyk, *Edukacja w żłobkach w San Miniato jako przestrzeń rozwoju społecznego dzieci oraz współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 4; A. Maj, *Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech*, [w:] Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Poznań–Kraków 2010, s. 167.

²³ A. Maj, *Koncepcja edukacji przedszkolnej...*, s. 168.

²⁴ D. Gribble, *Edukacja w wolności...*, s. 137.

²⁵ Tamże, s. 157.

²⁶ Tamże, s. 156.

poglądów pedagogicznych ich twórców. Uznają oni, że głównym wychowawcą jest przede wszystkim środowisko społeczne, które charakteryzuje dynamika i różnorodność relacji społecznych, waga decyzji, pomysłów, wyborów dzieci. Dorosły jest obok. Wychowawca odkrywa, że nie jest jedynym źródłem wiadomości, pomysłów na aktywność dla wychowanka. Pogląd ten niesie w praktyce warunki sprzyjające wolności wyborów dokonywanych przez dzieci, różnorodność dróg edukacyjnych, różnorodność relacji, zwłaszcza pomiędzy wychowanymi, uczenie się od siebie nawzajem. Wychowawca nie narzuca się, ale jest „zainteresowany i interesujący”.

Analiza spostrzeżeń Francisa Imberta²⁷ na temat napięć, jakie mają miejsce w przestrzeni placówki, pokazuje zagrożenia dla kształtowania autonomii wychowanka, sprzeczność pomiędzy aktywnością dziecka w relacji z wychowawcą (w klasie szkolnej), uległość wobec reguł przez niego narzucanych a aktywnością dziecka poza wpływem dorosłego, ale na terenie placówki (na podwórku szkolnym). Autor wskazuje dwa porządki przeżywane przez tego samego wychowanka w tej samej placówce. Porządek konformistyczny dokonuje się w relacji dziecka i dorosłego, wyzwala defensywne strategie wychowanka. Uległość dziecka, jego podporządkowanie się propozycjom wychowawcy uspokaja wychowawcę. Porządek wolnościowy dokonuje się poza obecnością wychowawcy, wyzwala ofensywne strategie wychowanka wspólnie z innymi dziećmi. Autor ukazuje kompetencje dziecka – intelektualne, emocjonalne, społeczne do kształtowania, chronienia porządku wolnościowego. Wskazuje na zróżnicowanie przestrzeni placówki, w których dziecko przebywa niemal równocześnie i w związku z tym realizuje różne strategie aktywności, by dawać sobie radę z przestrzenią centralną, formalną, konserwującą oraz peryferyjną, nieformalną, wolnościową. Autor podkreśla, że pojawiające się napięcia pomiędzy nimi dziecko stara się przekroczyć, spożytkowując swoje kompetencje na rzecz przetrwania, dostosowania się, bierności, uległości, defensywności, niezgody, ofensywności, krytyki, buntu.

Emancypacja

Koncepcja dyrektywnego działania w wychowaniu w istocie, co wskazują wyniki wieloletnich badań w placówce dla małego dziecka²⁸, unieruchamia aktywność wychowanka i wychowawcy. Zamyka wychowawcę w dobrze poznanych „korytarzach” rutyny, powtarzalności, odtwarzania tych samych czynności. Emancypacja dotyczy wyzwolenia od przekonania, że przyjęta i realizowana koncepcja wychowania jest jedyną, możliwą. Przede wszystkim jednak dotyczy

²⁷ F. Imbert, *Vers une clinique du pédagogue. Un itinéraire en science de l'éducation*, Éditions Matrice, Vigneux 1992, s. 21–24.

²⁸ L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki...*

dekonstrukcji twierdzenia, że dyrektywna koncepcja wychowania jest sprzyjająca rozwojowi dziecka. Dyrektywna koncepcja wychowania była podzielana przez pracowników placówki, jej realizacja była oczekiwana przez kierownictwo, a także przez rodziców. Wychowawca pozbawiony sposobności rewidowania swoich poglądów odnosił się do pewności – tak się robiło zawsze, tak nas uczono. Dyrektywność działania wychowawczego oddala wychowawcę i wychowanka od siebie, umożliwia przede wszystkim aktywność wychowawcy wobec wszystkich dzieci – jednakową dla wszystkich, zorganizowaną przez dorosłego. Wychowawcy mają przekonanie, że wiedzą, czego warto dziecko uczyć, co jest mu przydatne. Nie rewidują swoich przekonań. Trzeba zaznaczyć, że są przygotowani do swoich działań, np. wykorzystują scenariusze zajęć z dziećmi, w których przewidziane są pomoce, zabawki, teksty piosenek i wierszy.

Analizowanie własnych działań dokonywane przez wychowawców wspólnie z zaproszonym do współpracy badaczem, w odniesieniu do określonej niedyrektywnej koncepcji wychowania, pozwalało im nabierać odwagi do uwalniania się od dotychczasowych przekonań na temat wychowania, oduczania się tego, co „stare”, dyrektywne, do emancypowania siebie, by kształtować autonomię. B. Ollivier zaznacza, że autonomia wychowawcy może się przejawiać, gdy „nie wierzy w rozwiązania bez alternatyw”²⁹, gdy podejmuje się odkrywania iluzji swojej niezbędności dla wychowanka³⁰.

Emancypacja jest procesem umożliwiającym kształtowanie autonomii³¹. Jej istotą jest „poparta działaniem samodzielna refleksja”³². Katarzyna Szumlewicz zaznacza, by „procesy jej wywoływania nie okazały się kolejną inwazją, tyle że ze szlachetną intencją”³³. Emancypowanie się wychowawcy pozwala być aktywnym – pytać, wyrażać niezgodę, podawać w wątpliwość, szukać rozwiązań, dostrzegać dotychczasowe ograniczenia działań wychowawczych, analizować zależność wychowawcy od stereotypów zwalniających wychowawcę od rozumienia świata³⁴, od presji rodziców, od presji warunków życia dziecka w rodzinie.

Kwestia emancypacji wychowawcy od tego, co opresyjne, przesyczone rutyną dotyczy dekonstruowania sposobu myślenia o wcześniejszych działaniach, a następnie rekonstruowania koncepcji wychowania, która pozwala:

- uwolnić siebie i dziecko z ograniczeń dyrektywności;
- rozpoznać inną możliwość myślenia o wychowaniu;

²⁹ B. Ollivier, *Autonomie*, s. 58.

³⁰ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, s. 82–83; B. Ollivier, *Autonomie*, s. 57.

³¹ K. Szumlewicz, *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*, GWP, Sopot 2011, s. 15.

³² Tamże, s. 366.

³³ Tamże.

³⁴ W. Woronowicz, *Podstawy refleksyjne edukacji opiekuńczo-wychowawczej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Słupsk 1998, s. 63.

- ciężko pracować nad przekształcaniem swoich wyobrażeń o wychowaniu;
- pracować wspólnie z innymi;
- odkrywać mechanizmy obronne i je przekraczać³⁵.

Innowacja pedagogiczna realizowana we współpracy wychowawców i badacza charakteryzuje się swoistą czasoprzestrzenią – czas przed, podczas i po innowacji, w którym spotykali się ze sobą ludzie, by rozmawiać, gromadzić informacje, analizować je, myśleć głośno, wspólnie analizować praktykę wychowania. Wskazane działania można uznać za czynniki emancypacji wychowawców, ale także procesu ujawniającego konflikty i kryzysy.

Początek współpracy badacza i wychowawców w placówce wywołał konflikt pomiędzy dwiema perspektywami tworzenia warunków dla pobytu dziecka w żłobku, pomiędzy realizowaną dyrektywnością działań wychowawców i niedyrektywnością jako propozycją do rozważenia. Konflikt spowodował kryzys pomiędzy przekonaniem wcześniejszymi a proponowanym kierunkiem ich zmiany. Towarzyszenie w rozwoju to koncepcja wychowania, która pozwala przywołać wizję świata odwołującego się do szacunku, zaufania, wolności – wartości nie zawsze obserwowanych w rzeczywistości placówek wychowania, mimo deklaracji wychowawców.

Wskazać jednak należy, że proponowana przez badacza niedyrektywna koncepcja wychowania nie stanowiła „nowości” dla niektórych wychowawców. Już M.-A. Hoffmans-Gosset³⁶ zwraca uwagę, że w placówce wychowania są wychowawcy, którzy podejmują realizację celu, jakim jest troska o autonomię wychowanka. Jednak są oni odosobnieni lub nawet izolowani. W toku analizy zdarzeń związanych z innowacją pedagogiczną ujawnione zostały w pracy niektórych wychowawców przejawy specyficznych, odmiennych od powszechnie realizowanej w placówkach dyrektywności, działań niedyrektywnych, wspierających aktywność dziecka, jego ciekawość, pomysły w badaniu otoczenia. Wskazani wychowawcy nie nazywali swoich działań specyficznymi, nie podejmowali starań, by je propagować, z ich perspektywy poznawać swoje relacje z dzieckiem. Stanowili siły ludzkie dla realizowanej innowacji pedagogicznej³⁷.

Autonomia dziecka początkowo została odczytana jako zagrożenie dla wychowawcy, dla jego przydatności w procesie wychowania. Była artykułowana przez wychowawców jako niepewność, pytanie, „co mamy robić”, gdy dziecko bawi się swobodnie, samodzielnie. Autonomia wychowawcy przejawia się w jego decyzji o akceptacji autonomii drugiego człowieka i podejmowaniu działań gwarantujących warunki jej kształtowania przez wychowanka³⁸.

³⁵ L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki...*

³⁶ M.-A. Hoffmans-Gosset, *Apprendre l'autonomie...*, s. 67.

³⁷ L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki...*, s. 154–155.

³⁸ M.-A. Hoffmans-Gosset, *Apprendre l'autonomie...*, s. 157.

Autonomia wychowawcy – proces

M.-A. Hoffmans-Gosset³⁹ wyraża pogląd, że żadna osoba nie może dać autonomii innej osobie. Autonomicznym człowiek się staje. Nikt nie może nauczyć autonomii. Ucząc się jej, można stawać się autonomicznym. Istotą stawania się autonomicznym są relacje z innymi ludźmi. Autonomia to wartość, która pozwala jednostce stać się odpowiedzialną⁴⁰.

Trzeba postawić pytanie: co to znaczy – autonomia wychowawcy działającego w polu praktyki? Na podstawie analizy wyników badań prezentowanych w publikacji *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki...* można wskazać, że autonomia wychowawcy oznacza stały wysiłek, by rozmawiać, czytać, pisać, słuchać, by przygotowywać narzędzia poznawania własnej praktyki i je stosować. Oznacza również kształtowanie postawy czynnej, by myśleć o sobie inaczej niż wcześniej, uczyć się być wśród innych ludzi. Kształtowanie autonomii to praca angażująca, wymagająca, bo się chce.

Autonomia wychowawcy nie jest niezależnością. W pedagogice społecznej przesłanki autonomii wychowawcy odnaleźć można w charakteryzowaniu wychowania jako dziedziny twórczości, w podkreślaniu postawy czynnej człowieka zdolnego do działania. Autonomia wychowawcy odnosi się do zobowiązania, do uzgadniania (negocjowania, mediowania, projektowania) wspólnie z innymi wychowawcami w placówce podzielanej koncepcji wychowania. Ważne jest również zobowiązanie do poddawania refleksji przyjętej koncepcji wychowania w odniesieniu do oczekiwań wychowanka, w stałym odniesieniu do praktyki. Zatem autonomia wychowawcy wyraża się w rozważaniu, kwestionowaniu, ocenianiu, poświęcaniu uwagi zdarzeniom z pola praktyki, by gwarantować warunki wspierania autonomii wychowanka.

Zmiany – rozważenie i przyjęcie przez wychowawców niedyrektywnej koncepcji wychowania – towarzyszenia w rozwoju dziecka – rozpoczęły się „od dziecka”. Wychowawcy, w toku analizowania swoich działań wychowawczych wspólnie z badaczem, odnosili się zawsze do pola praktyki, do sytuacji, które dotyczyły dziecka. Pierwsze zmiany – na przykład przestawienie kilku stołów z jadalni do innego pomieszczenia ujawniło, że posiłek nie musi przebiegać w tłoku, hałasie, pośpiechu, napięciu, że posiłek wystygnie, że któreś dziecko nie otrzyma pomocy w jedzeniu. Prosty wydawałoby się zabieg – możliwość spożywania posiłku przez dzieci w dwóch pomieszczeniach – nie był prosty, wymagał bowiem podjęcia decyzji, wywołał zdumienie wychowawców, że nie ma hałasu, że nie trzeba się spieszyć, że miały miejsce ciekawe rozmowy pomiędzy dziećmi,

³⁹ Tamże, s. 117.

⁴⁰ A. Petiau, L. Pourtau, *Une autonomie polysémique. Réflexion à partir d'une recherche-action sur l'accès aux droit et aux soins des squatters*, „Vie Sociale” 2012, nr 1, Autonomie et contrôle social. Mythe et réalité, s. 99.

był czas na „badanie” potraw na talerzu, spokój i zadowolenie. Wychowawcy odkrywali dziecko, kształtowali nowe przekonania o nim. Zostało ono zostało dostrzeżone jako osoba, która:

- aktywnie uczestniczy w relacji z wychowawcą, kształtuje relację;
- przekazuje wychowawcy liczne informacje, które warto/trzeba dostrzec i zrozumieć;
- uczestniczy w relacji wymiany;
- jest inspirująca dla wychowawcy;
- jest kompetentna.

Kazimierz Obuchowski⁴¹ w publikacji *Od przedmiotu do podmiotu* charakteryzuje ludzi myślących i zaangażowanych, twórczych i wykształconych, którzy są zdolni do odkrywania siebie i własnej odpowiedzialności. W toku innowacji wychowawcy rozpoznawali niedyrektywne przesłanki myślenia o wychowaniu, orientowali swoje przekonania ku wspieraniu autonomii wychowanka jako czynnika pomyślnego rozwoju małego dziecka.

Wychowawcy, analizując swoje działania wychowawcze, zmierzali się z tym, co dotychczas było słuszne, dobre, co obowiązywało, co było wymagane, oczekiwane, czemu nadawano sens, co decydowało o dyrektywności działania. Podejmowali działania dla „dobra dziecka”, które uczestniczyło w związku z tym w zaplanowanych, zorganizowanych, kierowanych zajęciach, licznych, długotrwałych, także ponad swoją miarę i możliwości. Wyniki badań dotyczące nauczycieli, prezentowane przez Henrykę Kwiatkowską⁴², ujawniają ich zorientowanie na wykonywanie powinności, czynienie dobra, jednak bez poszukiwania uzasadnień dla uprawomocnienia tych przekonań. Termin „dobro dziecka” nie był poddawany analizie przez wychowawców w żłobku, raczej uspokajał, pozwalał sankcjonować powtarzalność znanego porządku. Jego sens ujawniał się w aktywności wychowawców, nadmiernym przygotowaniu do zajęć z dziećmi, sytuowaniu się w centrum różnorodnych sytuacji społeczno-wychowawczych, takich jak zabawa, rysowanie, toaleta. Wychowawcy, nadmiernie skoncentrowani na sobie, nie dostrzegali dystansu pomiędzy sobą, swoimi pomysłami na organizowanie aktywności a oczekiwaniami dzieci oraz wiedzą naukową.

Autonomia to wyzwalenie się wychowawcy z wcześniejszych przekonań o relacjach z dzieckiem, podejmowanie decyzji o zerwaniu z ograniczeniami dyrektywności, opowiedzenie się za wspieraniem autonomii wychowanka, rozważanie przyjęcia innej koncepcji wychowania, uczenie się jak uwalniać dziecko ze swoich poglądów, to dokonanie wyboru na rzecz bycia wychowawcą podejmującym pracę nad sobą, by czynić swoją wrażliwość i wyobraźnię bogatą

⁴¹ K. Obuchowski, *Od przedmiotu do podmiotu*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz 2001, s. 13–16.

⁴² H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, GWP, Gdańsk 2005, s. 230–231.

i pobudzoną, pozwalającą dostrzegać szczegóły, detale w aktywności dziecka, we wzajemnych z nim relacjach, które pozwolą podejmować działanie lub powstrzymać się od interwencji.

W toku współpracy z badaczem pracownicy placówki stanęli wobec podjęcia decyzji o podejmowaniu „codziennego trudu” dokonywania refleksji przed, podczas i po działaniu, by każdorazowo podczas spotkania z wychowankiem być zdolnym do odpowiadania na jego oczekiwania, możliwości, trudności oraz, by podczas spotkania z wychowawcami być zdolnym do analizy zdarzeń z pola praktyki. Autonomia to określony sposób bycia wśród ludzi, z ludźmi, dla ludzi. M.-A. Hoffmans-Gosset⁴³ wskazuje na „ducha zespołu”, „ducha podzielenia”. Proponowane przez B. Ollivier rozumienie autonomii wychowawcy wskazuje, że jest ona „zorientowana na tworzenie relacji społecznych innych niż te już utworzone”⁴⁴. Autonomia wychowawcy ma wymiar relacyjny, wspólnotowy, pozwala „liczyć na siebie i na innych”⁴⁵. Pozwala prowadzić intensywne życie społeczne wychowawców w placówce, dotyczące spraw wychowania, np.: angażowanie się w badanie-działanie, odkrywanie problemów praktyki wychowania, artykułowanie ich, spotkania zespołu pedagogicznego, by o nich rozmawiać, poszukiwać rozwiązań. Wieloletni proces realizowania innowacji pedagogicznej przyniósł różnorodne możliwości uprawiania demokratycznych form komunikowania się, symbolicznej wymiany, mediacji, takich jak: przestrzeń edukacyjna, zespół pedagogiczny podejmujący sprawy wychowania, opracowywanie projektu pedagogicznego w każdym żłobku, pojmowanie obserwacji jako sposobu bycia wychowawcy.

Wychowawca

Dlaczego czas, praca badacza i wychowawców zorientowane były ku autonomii wychowawcy? Kształtowanie autonomii przez jednostkę jest procesem wpisanym w całe jej życie. Stanowi wysiłek intelektualny i emocjonalny, pracę nad sobą dokonującą się w relacjach z innymi. Namysł nad wychowaniem przyniósł pracownikom placówki odkrycie – wychowawca „unieruchomiony” w znanym sobie poglądzie na wychowanie, w stosowanej metodyce, unieruchamia w nich także wychowanka. Namysł nad wychowaniem z punktu widzenia koncepcji towarzyszenia w rozwoju pozwalał pobudzać wrażliwość i niezgodę wychowawcy na przejawy uległości, zależności, podporządkowania wychowanka. Zwracał jego uwagę na dominację, urabianie, kierowanie wychowankiem.

⁴³ M.-A. Hoffmans-Gosset, *Apprendre l'autonomie...*, s. 138.

⁴⁴ B. Ollivier, *Autonomie*, s. 57.

⁴⁵ Tamże.

Analiza poglądów M.-A. Hoffmans-Gosset⁴⁶ ujawnia, że rozważanie autonomii jednostki wymaga uwzględnienia takich terminów, jak: Ja, prawo, sumienie, wartości, afektywność, wybór, odpowiedzialność, relacje społeczne, komunikacja. Autonomia dziecka może być przez nie kształtowana, gdy wychowawca tworzy warunki dla jej urzeczywistniania. Wychowawcy poznawali niedyrektywną koncepcję wychowania, którą uczyli się podzielać, artykułować w projekcie pedagogicznym, dokumencie obowiązującym z czasem w placówce, narzędziu orientującym działanie wychowawcze, uczyli się prowadzić wspólne zawodowe życie społeczne (spotykali się, dyskutowali), kształtowali wrażliwość i wyobraźnię społeczną. Wychowawcy kształtowali swoją zgodę na emancypację i autonomię wychowanka oraz niezgodę na jej zagrożenia, odkrywali w sobie odwagę, by rozpoznawać, poddawać ocenie i nazywać krytycznie to, co orientowało ich działanie wcześniej, mianowicie dyrektywność. Odkrywali chaos w swoim myśleniu o działaniu w toku uczenia się nowej, niedyrektywnej koncepcji wychowania i oduczania się dotychczasowej, podejmowali wysiłek, by nie dopuścić do jego ujawnienia się w polu praktyki, w toku zmian.

Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki dotyczyło tego, co niewidzialne. Sprzyjało tworzeniu takich narzędzi pracy wychowawcy, by „zobaczyć”, poznawać, analizować dotychczasowe działania wychowawcze, jak też podawać w wątpliwość proponowaną, niedyrektywną koncepcję wychowania. Wychowawcy „przebyli drogę” od niedostatku pytań o realizowane działania wychowawcze, bez niezgody na ich dyrektywność, nieujawnianie swej niezgody, zależność od rutyny, przyzwyczajień, niedostatku wiedzy teoretycznej, do zadawania pytań, podważania porządku, odwagi, stawiania się niezależnym od własnych obaw, emocji, władzy innych (np. wyobrażonej władzy rodziców), do przyjemności uczenia się. To, co znamionuje proces przekształcania można przedstawić następująco: oduczanie się – dekonstruowanie dotychczasowych wyobrażeń o wychowaniu, uczenie się – konstruowanie, kształtowanie nowych wyobrażeń o wychowaniu⁴⁷.

Paweł Rudnicki⁴⁸ podkreśla, że uczenie się ma wymiar wyzwalający, bowiem stanowi czynnik silnie wspomagający, dotyczy nabywania świadomości o sobie, o swojej rzeczywistości, pozwala na odkrywanie mechanizmów ograniczenia człowieka, wychowanka, wychowawcy, pozwala odmienić swój sposób myślenia, zachęca, by szukać możliwości wyzwolenia się z wcześniej stworzonego i zaakceptowanego świata, umożliwia czytanie, słuchanie, myślenie, rozmowę. Wychowawca małego dziecka, zaangażowany uczestnik innowacji pedagogicznej, potrafił podjąć wysiłek, by wyjść poza schematy, w których dotychczas uczestniczył,

⁴⁶ M.-A. Hoffmans-Gosset, *Apprendre l'autonomie...*, s. 16.

⁴⁷ L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki...*, s. 200.

⁴⁸ P. Rudnicki, *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów: refleksyjność, wyzwalające uczenie się, zmiana*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009, s. 254–266.

umiał interpretować rzeczywistość i wiedzę teoretyczną, by kształtować wrażliwość na problemy w polu praktyki, wzbogacać język dla jej analizowania i rozumienia, kształtować filozofię działania wychowawczego.

Badanie-działanie stało się propozycją wspólnego zaangażowania wychowawców i badacza w uczenie się, by przekształcać myślenie o wychowaniu. Badanie-działanie to badania partycypacyjne, aktywizujące, pozwalają uczestnikom odnaleźć odwagę do „wzięcia spraw w swoje ręce”, wyzwalają poczucie sprawstwa. Badanie-działanie to badania komunikacyjne⁴⁹, podczas których komunikacja, ekspresja swoich poglądów, słuchanie sprzyjają uczeniu się, także przyjmowaniu roli ucznia⁵⁰. Wychowawcy, stając się współrealizatorami tej metody badań, mogą kształtować swoją autonomię w sobie i wobec grupy (innych wychowawców, rodziców, kierownictwa), a jednocześnie uczestniczyć w procesie podzielenia wyobrażeń. W toku badania-działania realizowany był cel pozwalający opracować projekt koncepcji pedagogicznej placówki. To projekt pedagogiczny, który jest dokumentem „żywym”, cechuje się pewną elastycznością przy zachowaniu zasadniczych ram. Umożliwia/zobowiązuje do podejmowania refleksji nad działaniem, pobudzania wyobraźni, wrażliwości, pozwala na prowadzenie zawodowego życia społecznego w trakcie pracy, czyli spotkań innych niż dotychczas, podczas których wychowawcy skoncentrowani są na omawianiu spraw wychowania.

Projekt pedagogiczny sprzyja pielęgnowaniu autonomii wychowawcy przede wszystkim dlatego, że jest wytworem wychowawców zaangażowanych w jego opracowywanie⁵¹. Autonomia jednostki stanowi jedną z ważnych kwestii w projektowaniu zmian. Lionel Bellenger, Marie-Josée Couchaere⁵² wskazują, że projekt stymuluje autonomię jednostki i ujawnia siłę danego zespołu pedagogicznego, zdolność do partycypacji, mediacji, negocjacji jego uczestników. Pozwala przekraczać siebie, swoje dotychczasowe możliwości, podejmować ryzyko porażki, stawiać pytania. Buduje świadomość odpowiedzialności każdego uczestnika i oparcia w grupie.

Autonomia wychowawcy określona jest zatem teoretycznymi ramami działania wychowawczego. Kategoria – towarzyszenie w rozwoju – wskazuje koncepcję wychowania proponowaną przez pedagogikę społeczną, określony kierunek myślenia o wychowaniu. Można ją charakteryzować zarówno z punktu widzenia

⁴⁹ H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2005, s. 148–154.

⁵⁰ L. Telka, *Badanie – działanie – kształcenie w toku interwencji w placówce*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska (red.), *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 239–256.

⁵¹ L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki...*

⁵² L. Bellenger, M.-J. Couchaere, *Animer et gerer un projet. Un concept et des outils pour anticiper l'action et la future*, ESF, Paris 1999.

poziomych relacji z wychowankiem, jak i narzędzi, którymi dysponuje wychowawca, sposobności do analizowania zdarzeń z pola praktyki w zespole pedagogicznym konstytuowanym przez pracowników placówki, by te poziome relacje z wychowankiem kształtować i podtrzymywać.

Ku wspólnocie myślenia o autonomii dorosłego i dziecka

Osiągnięcia pracowników żłobków w wielkim mieście, wyartykułowane w takim dokumencie, jak projekt pedagogiczny, opracowany przez pracowników każdej z 30 placówek, wyprzedzają obowiązujące krajowe akty normatywne. Zawierają poglądy, słownictwo oddalające, sensownie jak się wydaje, także na podstawie analizy koncepcji wychowania w innych krajach, od dydaktycznych zamierzeń wobec dziecka do 3. roku życia w placówce. W łódzkich żłobkach widoczna jest spójność pomiędzy teoretycznymi postulatami wychowania w wolności a przyjętą orientacją działań wychowawczych realizowaną w polu praktyki oraz jej składnikami dotyczącymi warsztatu pracy wychowawcy.

Po innowacji czas na pielęgnowanie osiągnięć, podzielanych wyobrażeń, podtrzymywanie efektów „dobrej roboty” i wspólnie określonych poglądów na wychowanie. Na przykład projekt pedagogiczny zawiera sformułowane przez wychowawców zobowiązanie do analizowania pola swojej praktyki. Izabela Kamińska⁵³ wydobyla z poglądów Ireny Lepalczyk jej przekonanie, że przekształcanie przestrzeni społecznej może dokonywać się dzięki ludziom utożsamiającym się z ideą mającą moc. Wydaje się, że propozycja pedagogiki społecznej – towarzyszenie w rozwoju – daje przekonanie, że warto było wyrazić zgodę na zmienianie koncepcji działań wychowawczych i ich urzeczywistnianie w działaniu.

Francis Imbert⁵⁴ zaznacza kruchość wspólnoty wyrażonej podzieleniem poglądów na wychowanie. Wspólnota myślenia o wychowaniu stanowi dorobek pracowników żłobków, efekt kilkuletniego uczestniczenia w przekształcaniu przestrzeni społecznej placówki, a w szczególności przekształcaniu wyobrażeń o wychowanku i wychowawcy oraz relacjach pomiędzy nimi. Wspólnota ta wymaga pielęgnowania, dbałości, by istniała, by dawano sobie radę z tym, że koncepcja wychowania nie daje gotowych odpowiedzi, gotowej metodyki postępowania.

Elżbieta Wołodźko⁵⁵, w refleksji nad edukacyjną propozycją autonomicznego studiowania, realizowaną wraz ze studentami poprzez badanie-działanie,

⁵³ I. Kamińska, *Relacja mistrz–uczeń: próba interpretacji na podstawie refleksji nad autobiografią naukową Ireny Lepalczyk*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namińska (red.), *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 151.

⁵⁴ F. Imbert, *Vers une clinique du pédagogue...*, s. 238–241.

⁵⁵ E. Wołodźko, *Ku autonomii studiowania. Procesy, znaczenie, konteksty, zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2013, s. 358–359.

wskazuje proces tworzenia się wspólnoty uczestników tego projektu edukacyjnego. Pokazane przez autorkę cechy owej wspólnoty pozwalają spożytkować je dla opisu prezentowanego w artykule przypadku pracowników żłobków, którzy:

– stali się autorami zmiany (zwłaszcza liderzy) swoich przekonań i przestrzeni społecznej, w której działają dla dziecka i z dzieckiem;

– stawali się stopniowo „złożonym z różnych elementów, organizmem, zróżnicowanym wewnątrznie, ale zachowującym spójność i integralność”⁵⁶ w odniesieniu do nowych poglądów na wychowanie, mimo utrzymujących się także innych, wcześniejszych lub niezdecydowanych poglądów;

– odnajdywali się we wzrastającej samorządności, zwłaszcza w toku opracowywania projektu pedagogicznego, jego uzupełniania, spożytkowania jako narzędzia orientującego działania wychowawcze;

– umacniali swoje poczucie „kompetencji i sprawstwa”, kształtowali swoje przekonania o możliwości i efektywności dokonywanych zmian w polu praktyki, badali je;

– konstytuowali zespół pedagogiczny, sprzyjający „zróżnicowanym wymiarom uczenia się”⁵⁷ w toku realizacji działań wychowawczych, podejmowali zobowiązanie refleksji nad działaniem.

Zakończenie

Dziecko, przebywające w warunkach stworzonych przez wychowawcę, z perspektywy koncepcji towarzyszenia w rozwoju ma sposobność do spożytkowania tych warunków na swój sposób (wybór czasu, miejsca, zabawki), dzielenia swoich doświadczeń z innymi dziećmi i z dorosłymi, bycia zauważonym i pozostania w usankcjonowanej samotności (np. gdy aktywność wymaga koncentracji dziecka, nie wymaga natomiast interwencji wychowawcy). Warunki rozwoju dziecka proponowane przez niedyrektywną koncepcję wychowania pozwalają mu wyrażać swoje doświadczenia, przeżycia kształtowane w rodzinie, środowisku lokalnym. Wychowawca uczy się akceptować doświadczenia, które dziecko zdobywa nie tylko w placówce.

Pożytki, wynikające z koncepcji wychowania – towarzyszenie w rozwoju – dla dziecka, dotyczą tezy wskazanej na początku artykułu, mianowicie wychowawca uzgadnia w odniesieniu do projektu pedagogicznego możliwość swojego działania jako bycie „obok” dziecka, z dzieckiem i dla niego, odpowiadając na jego oczekiwania, możliwości rozwoju, wzajemne poznawanie się.

⁵⁶ Tamże, s. 360.

⁵⁷ Tamże, s. 361.

Autonomia wychowawcy może zostać opisana jako związek współzależności i niezależności⁵⁸. Współzależność w relacji z innymi wychowawcami dokonuje się w procesie podzielenia koncepcji wychowania. Niezależność ujawniana jest w relacji z innymi, z wychowawcami, gdy trzeba analizować, szczerze i uczciwie, zdarzenia z pola praktyki oraz z dzieckiem, gdy trzeba angażować się w sztukę wychowania, podejmować decyzje o działaniu lub powstrzymaniu się od interwencji, wspierać autonomię dziecka.

Bibliografia

- Bellenger L., Couchaere M.-J., *Animer et gerer un projet. Un concept et des outils pour anticiper l'action et la future*, ESF, Paris 1999.
- Bińczycka J., *Korczakowska pedagogika emancypacyjna*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku. Idee – Metody – Inspiracje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Bińczycka J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Cyrański B., *Aksjologiczne podstawy pedagogiki Heleny Radlińskiej. Przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
- Gribble D., *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Poznań–Kraków 2005.
- Hoffmans-Gosset M.-A., *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation*, Chronique Sociale, Lyon 2000.
- Imbert F., *Vers une clinique du pédagogie. Un itinéraire en science de l'éducation*, Éditions Matrice, Vigneux 1992.
- Kamińska I., *Relacja mistrz–uczeń: próba interpretacji na podstawie refleksji nad autobiografią naukową Remy Lepalczyk*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska (red.), *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.
- Kolankiewicz M. (red.), *Pielęgnacja niemowląt i małych dzieci w placówkach opiekuńczych*, Dom Małych Dzieci im. Ks. G. P. Baudouina i Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998.
- Krüger H.-H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2005.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.
- Maj A., *Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech*, [w:] Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Poznań–Kraków 2010.
- Muszyńska E., *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko–dorosły*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1998.
- Obuchowski K., *Od przedmiotu do podmiotu*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz 2001.
- Ollivier B., *Autonomie*, [w:] J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Levy (red.), *Vocabulaire de psychologie. Références et positions*, Erès, Ramonville Saint-Agne 2002.
- Pacholczyk M., *Edukacja w złobkach w San Miniato jako przestrzeń rozwoju społecznego dzieci oraz współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 4.
- Petiau A., Pourtau L., *Une autonomie polysémique. Réflexion à partir d'une recherche-action sur l'accès aux droit et aux soins des squatters*, „Vie Sociale” 2012, nr 1, Autonomie et contrôle social. Mythe et réalité.

⁵⁸ Tamże, s. 359.

- Radlińska H., *O wartości życia ludzkiego. (Odczyt wygłoszony w Polskim Radio)*, Warszawa 1947.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
- Radlińska H., *Rodzina i świat społeczny*, Odbitka z „Polskiej Oświaty Pozaszkolnej” 1932, nr 6, Warszawa 1933.
- Rudnicki P., *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów: refleksyjność, wyzwajające uczenie się, zmiana*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009.
- Szumlewicz K., *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*, GWP, Sopot 2011.
- Telka L., *Badanie – działanie – kształcenie w toku interwencji w placówce*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska (red.), *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.
- Telka L., *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.
- Telka L., *Współdziałanie wychowawców z badaczem – propozycja refleksji nad działaniem wychowawczym*, [w:] H. Gajdamowicz, E. Płóciennik (red.), *Teoria pedagogiczna w służbie praktyki. Praktyka inspiracją dla teorii*, Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności, Łódź 2015.
- Theiss W., *Radlińska*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984.
- Walczak A., *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Wołodźko E., *Ku autonomii studiowania. Procesy, znaczenie, konteksty, zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2013.
- Woronowicz W., *Podstawy refleksyjne edukacji opiekuńczo-wychowawczej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Słupsk 1998.

*Magdalena Rakowska**

Kompensacja sieroctwa w Domu Dziecka dla Małych Dzieci – na przykładzie Domowego Przedszkola

Prezentowany tekst stanowi próbę przybliżenia pola działania absolwentki pedagogiki społecznej¹ oraz refleksji nad tym działaniem. Bazuje na doświadczeniach, kompetencjach i wiedzy nabytej w toku studiów oraz podczas aktywności zawodowej, realizowanej w placówce opiekuńczo-wychowawczej – w Domowym Przedszkolu przy Domu Dziecka dla Małych Dzieci. Dla podjęcia refleksji nad działaniem pedagoga społecznego w opisywanym obszarze – kompensacji sieroctwa poprzez prowadzenie zajęć opiekuńczo-wychowawczych i dydaktycznych z/dla/wobec małego dziecka, niezbędne jest przybliżenie specyfiki analizowanych działań poprzez przedstawienie kluczowych kategorii, takich jak funkcjonowanie domów dziecka pod względem prawnym i statystycznym oraz cech specyficznych placówki, jaką jest Dom Dziecka dla Małych Dzieci w Łodzi, ze szczególnym uwzględnieniem pracy opiekuńczo-wychowawczej w nim podejmowanej. Na bazie wyjaśnienia powyższych zagadnień oraz analizy literatury poznanej i zinteryoryzowanej w toku studiów społeczno-pedagogicznych, przedstawiłam refleksję nad codzienną pracą, która obejmuje dylematy, trudności i szanse związane z kompensacją sieroctwa w Domowym Przedszkolu.

Domowe Przedszkole nie jest oddziałem mieszkalnym, lecz przestrzenią nauki i zabawy dla cztero- i pięcioletnich wychowanków. Uczęszcza do niego

* Absolwentka studiów magisterskich w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego; Dom Dziecka dla Małych Dzieci w Łodzi.

¹ Ukończyłam studia z pedagogiki społecznej w zakresie pracy opiekuńczej i socjalno-wychowawczej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Podczas kształcenia na I stopniu studiów opracowałam i wdrożyłam projekt socjalny, który był podstawą refleksji nad działaniem, stanowiącej część pracy licencjackiej, złożonej w 2010 r. Studia magisterskie, na tym samym kierunku, zostały zwieńczone badaniami w obszarze kształtowania przestrzeni społecznej w aktywności pracownika socjalnego placówki resocjalizacyjnej. W 2012 r. rozpoczęłam pracę w Domu Dziecka dla Małych Dzieci w Łodzi.

grupa maksymalnie siedmiorga dzieci, którym zajęcia organizuje jeden wychowawca, prowadzący przedszkole. Zajęcia w Domowym Przedszkolu mają na celu przygotowanie wychowanków do rozpoczęcia nauki w przedszkolu miejskim. Są realizowane zgodnie z Podstawą Programową Ministerstwa Edukacji Narodowej dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych i innych form wychowania przedszkolnego, według autorskiego Programu Pracy Dydaktyczno-Wychowawczej Domowego Przedszkola przy ul. Lnianej, którego cele i zadania oscylują wokół kategorii kompensacji społecznej.

Pojęcie kompensacji społecznej, zgodnie z definicją Heleny Radlińskiej, oznacza, „celowe wyrównywanie braków, uzupełnianie bądź zastępowanie niepomysłnych składników sytuacji osobistej czy grupowej, stwarzanie warunków życia uznawanych za normalne”². Jest to zatem takie działanie z/dla/wobec Innego, które ma na celu pozytywną zmianę, poprawę sytuacji życiowej. Jednocześnie pedagog społeczny/pracownik socjalny podejmujący się zadania kompensacji dąży do neutralizacji czynników życiowych zagrażających rozwojowi człowieka będącego w sytuacji trudnej, zastępując je elementami środowiska życia, które mogą pozytywnie wpłynąć na jego wszechstronny rozwój. Jako pracownik Domu Dziecka dla Małych Dzieci mogę stwierdzić, że takie rozumienie znaczenia kompensacji społecznej stanowi kwintesencję pracy z małym dzieckiem pozbawionym opieki ze strony rodziny naturalnej, które znalazło się w placówce opiekuńczo-wychowawczej.

Funkcjonowanie domów dziecka w Polsce – kluczowe pojęcia, założenia prawne i dane statystyczne

Zgodnie z założeniem, że „istota ludzka może być rozumiana i wspomagana jedynie w kontekście bliskich i znaczących systemów ludzkich, których jest częścią i spośród których najważniejsza jest rodzina”³, w pracy socjalnej/społecznej nadrzędne znaczenie ma wspieranie rodziny w prawidłowym wypełnianiu funkcji rodzicielskich. Takie pojmowanie rodziny przyczyniło się do reorientacji poglądów na pieczę zastępczą, czego skutkiem jest intensyfikacja działań na rzecz rodziny, ze szczególnym uwzględnieniem pracy z rodzinami zagrożonymi umieszczeniem dziecka w systemie opieki instytucjonalnej⁴. Zgodnie z ustawą o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 r., która stanowi naczelny akt prawny regulujący zinstytucjonalizowaną pomoc rodzinie, „w przypadku niemożności zapewnienia dziecku opieki i wychowania przez rodziców realizowana jest piecza

² H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Warszawa 1961, s. 370–371.

³ J. Brągiel, *Rodzina obszarem pracy socjalnej*, [w:] J. Brągiel, P. Sikora (red.), *Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – multikulturowość – edukacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 12.

⁴ Por. M. Kaczmarek, *Dekada przekształceń domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2010, nr 1.

zastępcza”⁵. Jest ona organizowana przez władze powiatu i może być realizowana w formie rodzinnej i instytucjonalnej⁶. Zadaniem rodzinnej pieczy zastępczej jest stworzenie „jednej, wielodzietnej rodziny dla dzieci, którym nie znaleziono rodziny zastępczej lub przysposabiającej”⁷, a stanowiąc warunki wychowania w rodzinie dla dzieci w różnym wieku, dawanie możliwości zaspokajania potrzeby miłości i przynależności. Jak wynika z rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, opiekunowie w rodzinnym domu dziecka podejmują role rodziców, zatem istnieje szansa na wytworzenie się między dziećmi i zastępczymi rodzicami emocjonalnej więzi zbliżonej do tych rodzinnych.

Wśród form rodzinnej pieczy zastępczej ustawodawca wymienia:

- 1) rodziny zastępcze:
 - a) spokrewnione;
 - b) niezawodowe;
 - c) zawodowe, w tym zawodowa pełniąca funkcję pogotowia rodzinnego i zawodowa specjalistyczna;
- 2) rodzinne domy dziecka⁸.

Jednak, jak wynika z obserwacji sytuacji dzieci pozbawionych opieki ze strony rodziców naturalnych, w Łodzi małe dzieci nadal długo oczekują na umieszczenie w pieczy rodzinnej, gdzie liczba miejsc jest ograniczona, mimo że dane statystyczne zawarte w tab. 1 ukazują dość pomyślny obraz zjawiska.

Tabela 1. Dzieci w instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej – stosunek liczbowy i procentowy. Stan z dnia 31.12.2013 r.

	Piecza rodzinna		Piecza instytucjonalna		Udział procentowy liczby dzieci umieszczonych w pieczy instytucjonalnej w pieczy ogółem
Polska	39,2 tys. rodzin	57,3 tys. dzieci	951 placówek	19,3 tys. dzieci	25,2%
Województwo łódzkie	3129 rodzin	4407 dzieci	58 placówek	1350 dzieci	23,4%

Źródło: Główny Urząd Statystyczny, *Opieka nad dzieckiem pozbawionym opieki*, Warszawa 2014, s. 1–3.

⁵ Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 r., art. 32, s. 19, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20111490887> (dostęp: 2.03.2016).

⁶ Tamże, art. 34.

⁷ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych.

⁸ Tamże, art. 39, s. 24.

Jak wynika z analizy danych statystycznych zawartych w tab. 1, odsetek dzieci umieszczonych w instytucjonalnej pieczy zastępczej stanowi około 25% ogółu dzieci wychowujących się poza rodziną naturalną. W Łodzi liczba ta jest nawet nieznacznie niższa. Zatem niemal co czwarte dziecko pozbawione opieki i wsparcia ze strony rodziców naturalnych przebywa w środowisku instytucjonalnym, czyli w jednej z takich placówek, jak:

- 1) regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne;
- 2) interwencyjne ośrodki preadopcyjne;
- 3) placówki opiekuńczo-wychowawcze:
 - a) typu socjalizacyjnego;
 - b) typu interwencyjnego;
 - c) typu specjalistyczno-terapeutycznego;
 - d) łączące zadania⁹.

„W regionalnej placówce opiekuńczo-terapeutycznej są umieszczane dzieci wymagające szczególnej opieki, które ze względu na stan zdrowia wymagający stosowania specjalistycznej opieki i rehabilitacji nie mogą zostać umieszczone w rodzinnej pieczy zastępczej lub w placówce opiekuńczo-wychowawczej”¹⁰. Placówki tego typu funkcjonują jak na razie tylko w kilku regionach w Polsce. W województwie łódzkim nie ma regionalnej placówki opiekuńczo-terapeutycznej¹¹. Na terenie regionu łódzkiego funkcjonuje od października 2016 r. ośrodek preadopcyjny – jest to Interwencyjny Ośrodek Preadopcyjny Tuli-Luli przy Fundacji Gajusz w Łodzi, czyli placówka dla dzieci do 1. roku życia, które przygotowywane są do przysposobienia i ze względu na konieczność specjalistycznej opieki nie mogą być umieszczone w placówce innego typu¹².

Placówka opiekuńczo-wychowawcza typu specjalistyczno-terapeutycznego sprawuje opiekę nad dziećmi niepełnosprawnymi, wymagającymi stosowania specjalistycznej terapii w celu wyrównywania opóźnień rozwojowych i zaległości edukacyjnych. Wychowawcy i terapeuci prowadzą zatem „zajęcia wychowawcze, socjoterapeutyczne, korekcyjne, kompensacyjne, logopedyczne, terapeutyczne, rekompensujące braki w wychowaniu w rodzinie i przygotowujące do życia społecznego, a dzieciom niepełnosprawnym [zapewniają] także odpowiednią rehabilitację i zajęcia rewalidacyjne”¹³.

Placówka interwencyjna podejmuje działania ratownicze w sytuacji kryzysowej dla dziecka i „przyjmuje [...] w sytuacjach wymagających natychmiastowego

⁹ Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej..., art. 93, s. 54 (dostęp: 4.03.2016).

¹⁰ Tamże, art. 109, s. 66.

¹¹ M. Longwa-Kurosz, *Rejestr wolnych miejsc w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, regionalnych placówkach opiekuńczo-terapeutycznych i interwencyjnych ośrodkach preadopcyjnych funkcjonujących na terenie województwa łódzkiego*, stan z dnia 31.01.2016 r.

¹² Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej..., art. 111, s. 67 (dostęp: 8.03.2016).

¹³ Tamże, art. 105, s. 63–64.

rozpoczęcia sprawowania opieki i wychowania”¹⁴. Pobyt w placówce interwencyjnej ma formę doraźną i nie może trwać dłużej niż trzy miesiące.

Placówka typu socjalizacyjnego zapewnia wychowankom stałą, całodobową opiekę, zajęcia wychowawcze i terapeutyczne, zaspokaja ich podstawowe potrzeby, a także podejmuje pracę z rodziną naturalną dziecka w celu powrotu do rodziny naturalnej lub przysposobienia¹⁵. Placówką opiekuńczo-wychowawczą typu socjalizacyjnego jest dom dziecka. W Łodzi funkcjonuje 16 domów dziecka, w których umieszczani są wychowankowie od 4. do 21. roku życia (łącznie 329 miejsc dla 326 wychowanków¹⁶) – część z nich to placówki zajmujące się procesem usamodzielniania pełnoletnich wychowanków oraz Dom Dziecka dla Małych Dzieci, w którym znajdują się wychowankowie w wieku od 0. do 21. roku życia (łącznie 90 miejsc dla wychowanków – dzieci, a także małoletnich matek, do czasu ich usamodzielnienia¹⁷).

Dom Dziecka dla Małych Dzieci w Łodzi – cechy specyficzne i funkcjonowanie

Dom Dziecka Dla Małych Dzieci w Łodzi składa się z trzech domów – głównego przy ul. Drużynowej (funkcjonującego nieprzerwanie od 1946 r.)¹⁸ oraz dwóch filii: przy ul. Lnianej (założonej pod koniec lat 70. ubiegłego stulecia) i ul. Zbocze (od 2007 r.). Jest specyficznym rodzajem placówki opiekuńczo-wychowawczej, choćby z dwóch względów – przyjmuje dzieci już od pierwszych dni życia (dom przy ul. Drużynowej specjalizuje się w opiece nad dziećmi do ukończenia 12 miesięcy), przebywają w nim także nieletnie matki wraz ze swoimi dziećmi (dom przy Drużynowej oraz filia przy ul. Zbocze), ponadto łączy w sobie funkcję socjalizacyjną i interwencyjną (przyjmowane są tam dzieci wymagające niezwłocznego podjęcia opieki na mocy postanowień sądu o umieszczeniu w placówce w trybie natychmiastowym). Natomiast dom przy ul. Lnianej charakteryzuje się tym, że jest w nim prowadzone Domowe Przedszkole, które stanowi odrębny oddział – wewnętrzne przedszkole zajmujące się przygotowaniem wychowanków filii do rozpoczęcia nauki w przedszkolach miejskich.

W trzech opisywanych domach jest łącznie 90 miejsc, natomiast przebywa w nich niekiedy nawet o ponad 1/3 dzieci więcej. Wynika to z faktu, że pozostałe łódzkie domy dziecka nie sprawują opieki nad niemowlętami oraz dziećmi w wieku poniemowlęcym, rzadko przedszkolnym, a placówka, pełniąc funkcje

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r....

¹⁵ Tamże.

¹⁶ M. Łongwa-Kurosz, *Rejestr wolnych miejsc w placówkach opiekuńczo-wychowawczych...*, s. 10–14.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ www.domdlamalucha.info (dostęp: 14.03.2016).

interwencyjne, podejmuje, obok działań kompensacyjnych, w dużej mierze także zadania ratownicze (dotyczy to szczególnie dzieci najmłodszych, które pozostawione bez opieki ze strony dorosłych znajdują się w sytuacji zagrożenia życia).

Praca opiekuńczo-wychowawcza w Domu Dziecka dla Małych Dzieci

W placówce zatrudnieni są, podobnie jak w innych domach dziecka, wychowawcy, pedagodzy, pracownicy socjalni oraz pracownicy administracyjni, ale także, co wyróżnia Dom dla Malucha, pracują w nim opiekunki dziecięce, terapeuta, logopeda, salowe i pielęgniarki (co specyficzne, są to jedynie kobiety – mężczyźni niezwykle sporadycznie aplikują o pracę w Domu Dziecka dla Małych Dzieci).

Do głównych zadań pracowników placówki, obok scharakteryzowanej we wstępie kompensacji społecznej, należą opieka, pomoc w rozwoju, niekiedy także ratownictwo. Jak zauważa Wanda Terlecka, „opieka i wychowanie zakładowe są [...] realizowane przez osoby posiadające przygotowanie zawodowe, których codzienna praca jest zorganizowana podobnie, jak w innych zawodach”¹⁹. Z jednej strony w domu dziecka, podobnie jak w innych publicznych placówkach czy prywatnych przedsiębiorstwach, istnieje podział na przełożonych i podwładnych, funkcjonują sformalizowane zakresy zadań na poszczególnych stanowiskach, obowiązujące procedury postępowania, których należy przestrzegać. Z drugiej jednak – jest to dom, w którym przez kilka tygodni, czy raczej miesięcy, a nawet lat, mieszkają dzieci, spędzając w nim całą dobę.

Do pracy w sektorze pomocy społecznej, do którego należą domy dziecka, przyjmowani są wykształceni specjaliści, którzy powinni się legitymować zarówno wykształceniem wyższym, jak i pewnymi kompetencjami oraz cechami osobowości. Wanda Terlecka²⁰ podkreśla, że w pracy wychowawczej istotne jest nie tylko wykształcenie pedagogiczne – poza wiedzą, liczy się także charakter pracownika. Wychowawca, który nie odnajdzie w sobie pokładów cierpliwości czy opanowania, może mieć duże trudności w pracy z dzieckiem osieroconym²¹. Duże znaczenie w nabywaniu cierpliwości i zdolności nawiązywania relacji człowiekiem, który znalazł się w sytuacji trudnej, mają praktyki zawodowe. Rzetelne odbywanie praktyk, a w szczególności realizacja projektu socjalnego (jako elementu kształcenia w toku studiów I stopnia) uczy cierpliwości, pokory i daje szansę na weryfikację swoich umiejętności praktycznego działania.

¹⁹ W. Terlecka, *Dom dziecka*, [w:] K. Ablewicz, T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 741.

²⁰ Tamże, s. 742.

²¹ Tamże.

Dom przy ul. Lnianej składa się z trzech oddziałów-mieszkań oraz Domowego Przedszkola. W poszczególnych mieszkaniach znajdują się grupy 10–12 dzieci w wieku od roku do 9 lat²² wraz ze swoim rodzeństwem. To, do którego z mieszkań trafi dziecko (lub rodzeństwo), zależy od liczby wolnych miejsc w mieszkaniu (stąd też różnice wiekowe u wychowanków, którzy nie są dobierani ze względu na wiek).

Codzienna rzeczywistość w placówce toczy się według rytmu dobowego – dzień/noc (tak też ustalane są 12-godzinne dyżury pracowników poszczególnych mieszkań). Rytm dnia określają poszczególne posiłki, czas snu i czas zabawy. Zastępowanie niepomyślnych sytuacji życiowej dzieci takimi elementami życia, które mają za zadanie odbudować poczucie bezpieczeństwa i zaspokoić podstawowe potrzeby biopsychiczne, polega w dużej mierze na realizowaniu codziennego rytmu dnia. Posiłki są codziennie o tej samej porze, podobnie jak kąpiel czy pora snu. Dzieci po śniadaniu i po podwieczorku mają czas na zabawę, zajęcia terapeutyczne, starsi wychowankowie wychodzą do przedszkola i szkoły, odbywają się także odwiedziny rodziców.

Praca na oddziale w znacznym stopniu obejmuje czynności opiekuńcze. Opieka „jest to działanie zorganizowane, zaplanowane, poprzedzone diagnozą potrzeb wychowanka, które polega na dostarczeniu środków, niezbędnych do zaspokojenia braków”²³. Opiekun przejmuje pełną odpowiedzialność za losy podopiecznego. W pozytywnym rozumieniu, opieka prowadzi do wyposażenia wychowanka w kompetencje, niezbędne do usamodzielnienia, jednak negatywnie pojmowana i nadużywana może prowadzić do ubezwłasnowolnienia²⁴.

W przypadku pracy z małym dzieckiem niezbędne jest wykonywanie czynności opiekuńczych, gdyż ich zaniechanie mogłoby narazić na szwank zdrowie i bezpieczeństwo zupełnie niesamodzielnego dziecka, a w konsekwencji doprowadzić do sytuacji, w której niezbędne stałyby się czynności ratownicze. Zadania z zakresu opieki nad dziećmi, czyli wykonywanie czynności pielęgnacyjnych i higienicznych stanowią istotny punkt orientujący pracę wychowawców na oddziale (ze względu na przeważającą liczbę zatrudnionych wychowawców nad opiekunkami czy salowymi, podział zadań wskazuje na silne zazębianie się obowiązków).

Wychowankowie Domu dla Malucha to w dużej mierze dzieci z zaburzeniami zdrowotnymi – obok deficytów, takich jak FAS, dziecięce porażenie mózgowe, zespół Downa czy upośledzenie umysłowe, wielokrotnie można odnotować obniżoną odporność organizmu i podatność na wiele chorób wirusowych czy bakteryjnych (grypa jelitowa, stany zapalne dróg oddechowych

²² Stan z dnia 20.03.2016 r.

²³ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, s. 340.

²⁴ Tamże, s. 341.

występują z dużym nasileniem, często dotykając kilkoro dzieci w tym samym czasie). Podczas dyżuru dziennego w placówce jest obecna pielęgniarka, która podejmuje czynności medyczne. W czasie nocnego dyżuru, kiedy objawia się wiele niepokojących sygnałów zdrowotnych bywa, pielęgniarka nie dyżuruje (ze względów kadrowych). Wówczas wychowawca jest zdany na siebie i ewentualną pomoc koleżanek z innych mieszkań. Niejednokrotnie odnotowałam zarówno w swojej praktyce, jak i koleżanek przekazujących opiekę nad grupą wychowanków, sytuacje zagrożenia zdrowia i życia dziecka, kiedy konieczne było udzielenie pierwszej pomocy. Niektóre dzieci mają tendencję do zadławień, wysoko gorączkują, co jest szczególnie niebezpieczne u epileptyków (zwłaszcza, gdy choroba wcześniej się nie ujawniła), zdarzają się także przypadki duszności i utraty przytomności. Wychowawca, którego głównym obowiązkiem jest opieka nad dziećmi i zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa (co jest także głównym zakresem odpowiedzialności²⁵), musi zatem wykazywać się umiejętnością szybkiej diagnozy (także przedmedycznej), racjonalnej oceny sytuacji i właściwego reagowania. W opisywanych przypadkach powinien także dysponować wiedzą z zakresu pediatrii i znajomością swoich wychowanków (co jest szczególnie trudne, jeśli dziecko właśnie zostało przywiezione do placówki z interwencji policji w środowisku rodzinnym). Szkolenie BHP, na którym omawiane są tematy z zakresu udzielania pierwszej pomocy, prowadzone dla pracowników rozpoczynających aktywność zawodową jest systematycznie ponawiane. Na podstawie własnych doświadczeń mogę jednak stwierdzić, że wiedza medyczna, jaka okazuje się niezbędna w pracy z małym dzieckiem w chwili podejmowania pracy, jest niewielka i niekiedy niewystarczająca. Dzięki wsparciu, jakie otrzymałam od wieloletnich pracowników, nabywanemu doświadczeniu oraz samokształceniu udało mi się uzupełnić niezbędną wiedzę medyczną. Niestety, podczas studiów pedagogicznych zdecydowanie brakuje zajęć z zakresu udzielania pomocy w razie zagrożenia zdrowia i życia, biologii czy medycyny, a przecież pedagog społeczny, podejmując pracę zawodową, zawsze działa z/dla/wobec drugiego człowieka (na różnych etapach jego życia i rozwoju). Interesuje się on drugim człowiekiem, ujmowanym całościowo, a więc również w aspekcie biologicznym. Dlatego uważam, że studia pedagogiczne powinny dawać studentowi możliwość uzyskania kompetencji, takich jak udzielanie pierwszej pomocy, a także zapewnić zdobycie podstawowej wiedzy medycznej, obejmującej diagnozowanie chorób specyficznych dla poszczególnych etapów rozwoju człowieka oraz deficytów rozwojowych. Dzięki takiej wiedzy i umiejętnościom absolwent pedagogiki społecznej mógłby udzielać fachowych porad w toku pracy socjalnej/wychowawczej (choćby, do jakiego lekarza się udać, aby w pełni zdiagnozować

²⁵ Zakres obowiązków odpowiedzialności i uprawnień na stanowisku wychowawcy Domu Dziecka dla Małych Dzieci w Łodzi, cz. III, pkt 1, s. 2.

dolegliwości dziecka) oraz szybko reagować w sytuacjach zagrożenia zdrowia i życia swoich podopiecznych, pomijając etap bezradności, paniki i żmudnego nabywania kompetencji w czasie pracy.

Praca wychowawcza w Domowym Przedszkolu

Zajęcia w Domowym Przedszkolu odbywają się od poniedziałku do piątku, w godzinach od 9 do 15 (z przerwą na obiad). Uczestniczy w nich sześcioro lub siedmioro dzieci (liczba ta zależy od tego, ilu cztero- i pięciolatków jest w placówce). Zgodnie z wytycznymi MEN oraz metodyką pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym zajęcia dydaktyczne obejmują około 1/5 czasu spędzanego w przedszkolu, 1/5 to zorganizowane zabawy ruchowe, tyle samo powinna trwać dowolna zabawa dzieci, a pozostały czas zajmują czynności opiekuńcze i samoobsługowe (jak choćby posiłki czy przebranie się do wyjścia na spacer), organizacyjne oraz inne zabawy.

Zajęcia przedszkolne mają na celu wspieranie wszechstronnego rozwoju dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem sfer społecznej, intelektualnej, zdolności samoobsługowych, wdrażanie do nauki czytania i pisanie oraz poszerzanie wiedzy o otaczającym świecie²⁶. Poszczególne zajęcia obejmują bloki tematyczne, rozwijające zdolności komunikacyjne i zasób słownictwa, sprawność manualną, koordynację wzrokowo-ruchową, kształtują spostrzegawczość i motorykę dużą²⁷.

Wychowankowie domów dziecka, w wyniku zaniedbań rodziców, a także przebywania w placówce opiekuńczo-wychowawczej mogą posiadać rozmaite wady rozwojowe²⁸, ponadto są narażeni na zaburzenia zachowania, trudności w nauce i prawidłowym funkcjonowaniu²⁹. Dzieci wychowujące się w Domu Dziecka dla Małych Dzieci mają znaczące opóźnienia rozwojowe, co wyraźnie podkreśla psycholog w swoich opiniach i pracownicy Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych, badający wychowanków placówki. Wynikają one w dużej mierze z zaniedbań rodziców biologicznych zarówno w sferze wzrostu (począwszy od okresu ciąży, kiedy matki wychowanków często nadużywają alkoholu,

²⁶ Podstawa Programowa Ministerstwa Edukacji Narodowej dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych i innych form wychowania przedszkolnego.

²⁷ Jako wychowawca w przedszkolu realizuję Program Pracy Dydaktyczno-Wychowawczej Domowego Przedszkola na rok szkolny 2015/2016 opracowany na podstawie wytycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz autorskich Planów Pracy Dydaktyczno-Wychowawczej na I i II semestr bieżącego roku szkolnego, zawierających miesięczne i tygodniowe rozkłady zajęć dla dzieci przedszkolnych.

²⁸ Por. S. Siwek, *Sieroctwo społeczne w genezie nieprawidłowego rozwoju*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 6.

²⁹ Por. M. Andrzejewski, *Domy na piasku. Rzecz o sieroctwie i domach dziecka*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1997.

niewłaściwie się odżywiają, nie troszczą się o zdrowie dziecka i swoje przez zaniechania higieniczne, medyczne i żywieniowe), jak i w sferze socjokulturowej, a także deficytów psychofizycznych (wielu wychowanków wymaga korekcji wzroku, ma stwierdzony niedosłuch i inne niesprawności, w wyniku trudnych doświadczeń wymaga pracy nad rozpoznawaniem i okazywaniem emocji). Z tych względów podopieczni mają trudności z nauką, obniżoną sprawność poznawczą i mniejszą wiedzę o świecie, kłopoty z odnalezieniem się w grupie rówieśniczej. Może to skutkować utrudnionym rozpoczęciem edukacji, co z kolei generuje trudności i niepowodzenia szkolne na dalszym etapie edukacji. Wszelkie działania podejmowane w celu zapobiegania negatywnym zdarzeniom wymienionym powyżej obejmują zadania z zakresu profilaktyki i kompensacji społecznej.

Mali wychowankowie Domu Dziecka dla Małych Dzieci spędzają wiele czasu w swoich mieszkaniach. Jedynie przy sprzyjających warunkach pogodowych i zdrowotnych wychodzą na spacer czy do ogrodu. W przeciwieństwie do dzieci wychowujących się w domu rodzinnym nie odwiedzają krewnych, gdyż to rodzice przychodzą do wychowanków placówki (ze zróżnicowaną częstotliwością, zależną od potrzeb i możliwości dorosłych), nie uczestniczą w codziennych sytuacjach domowych (takich jak zakupy, gotowanie czy sprząatanie) – wszelkie ich potrzeby zaspokajane są na oddziale, niejako dostarczane w postaci gotowych produktów lub sztucznie organizowanych sytuacji wychowawczych. Atrakcją, a także swoistą nobilitacją dla wychowanka jest rozpoczęcie nauki w Domowym Przedszkolu. Wówczas dziecko wychodzi z grona maluchów i wkracza w świat „dużych dzieci”, które chodzą do przedszkola. Nie jest to co prawda przedszkole zewnętrzne, które stanowi najwyższy niemal zaszczyt i uznanie „dorobności” (obok rozpoczęcia nauki w szkole) i umożliwia codzienne wyjścia poza placówkę, spotkania z rówieśnikami wychowującymi się w rodzinach naturalnych oraz inne atrakcje (wycieczki, świętowanie uroczystości poza placówką czy choćby spędzanie czasu w sposób inny od młodszych wychowanków), lecz i tak stanowi nie lada atrakcję, mimo że znajduje się w tym samym budynku, co oddziały mieszkalne. Jak zauważa Jolanta Dunaj³⁰, placówka opiekuńczo-wychowawcza przejawia cechy instytucji totalnej, takie jak: głęboka ingerencja w osobowość uczestników i definiowanie jej bez udziału (czasem też zgody) samych uczestników, ograniczona autonomia dziecka w sprawach codziennych, wyższość interesu instytucji nad potrzebami dziecka, postawienie w opozycji wychowawcy (jako zwierzchnika) i wychowanka (jako podwładnego). Autorka zauważa, że te cechy są charakterystyczne zarówno dla ogromnej placówki, jak i tej małej³¹, gdyż system instytucjonalnych norm i reguł zawsze odróżnia ją od rodziny. Na podstawie

³⁰ J. Dunaj, *Komunikacja słowna w placówce opiekuńczo-wychowawczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 7.

³¹ Tamże.

doświadczeń zawodowych i praktyk studenckich w jednym z domów dziecka na terenie Łodzi w pewnym zakresie muszą zgodzić się z tym stwierdzeniem. Z pewnością ograniczona jest swoboda dziecka w istotnych sprawach – wychowankowie placówki nie mogą, ze względów organizacyjnych, finansowych czy kadrowych, decydować o tym, kto z personelu w danym dniu jest na dyżurze (dzieci często mają swoje preferencje, jednak ulubiona ciocia akurat ma wolne i przychodzi dopiero za kilka dni), jak wyglądają posiłki czy rozkład dnia. Jednak opisywaną przez J. Dunaj opozycję wychowankowie–wychowawca w pracy z małym dzieckiem można niwelować za pomocą dążenia do równoważenia relacji i pomocy w rozwoju poprzez towarzyszenie społeczne, zmierzając do działań wspierających rozwój wychowanków.

Pedagogika społeczna postrzega rozwój człowieka jako „ukierunkowany proces zmian, zmierzających przez określone fazy do osiągnięcia wyższych form strukturalnych i funkcjonalnych”³². Zatem jest „komplikowaniem się i wzbogacaniem stosunków jednostki ze światem”³³. W takim rozumieniu praca wychowawcza bazuje na zadaniach związanych z pomocą w rozwoju, rozumianą jako „wprowadzanie w wartości, dopomaganie we wzroście i wrastaniu w środowisko społeczne, wspomaganie, ochranianie rozwoju przed zaburzeniami [...], «służbą rozwojowi», [która nie może] «łamać i gasić», lecz powinna «dopomagać do prostowania i rozświetlania od wewnątrz»”³⁴. Według H. Radlińskiej „za nikogo nie można się rozwijać, można jednak ochraniać rozwój przed zaburzeniami i wspomagać go, dostarczając pożywek i podnieć”³⁵.

Zgodnie z myśleniem społeczno-pedagogicznym, zadaniem wychowawcy jest otwieranie przed wychowankiem drzwi do samodzielności i stwarzanie pomyślnych warunków do rozwoju, usuwanie barier i niekorzystnych sytuacji oraz wspieranie w dążeniu do celu, jakim jest wszechstronny rozwój. Odbywa się on na drodze wzrostu biologicznego, wrastania społecznego i wprowadzania w wartości kultury³⁶. Wspieranie wzrostu w pracy opiekuńczo-wychowawczej w Domu Dziecka dla Małych Dzieci wyraża się w dbałości o zaspokojenie potrzeb bytowych dzieci, czynnościach pielęgnacyjnych, trosce o ich zdrowie, zbilansowaną dietę, obserwację stanu zdrowia, terapię pedagogiczną i rehabilitację ruchową. W przedszkolu natomiast bazuję na prowadzeniu zajęć rozwijających motorykę małą i dużą, stymulacji psychoruchowej oraz nauczaniu polisensorycznym.

³² E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa 2007, s. 133.

³³ M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna. Wartości i rozwój jednostki*, [w:] M. Tyszkowa, B. Żurawkowski (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, PWN, Warszawa 1984, s. 28.

³⁴ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, s. 325.

³⁵ Tamże.

³⁶ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1974, s. 34.

Wspomaganie wrastania społecznego polega na tłumaczeniu zasad współpracy, zgodnego funkcjonowania w grupie rówieśniczej, pomocy w rozwiązywaniu konfliktów i uczeniu samodzielności w tym zakresie, prowadzeniu zajęć kształtujących umiejętności społeczne poprzez modelowanie sytuacji wychowawczych czy pomocy w nawiązywaniu relacji. Są to zadania trudne, gdyż dom dziecka jest szczególnym środowiskiem wychowawczym, zdecydowanie różniącym się od środowiska domu rodzinnego. „Nauczenie wychowanków społecznych form życia [...], w tym także nawiązywania i utrzymywania stabilnych stosunków interpersonalnych, oraz zaspokajanie ich potrzeb psychicznych”³⁷ dokonuje się w wyniku sztucznie stworzonej sytuacji wychowawczej, w środowisku instytucjonalnym. Wprowadzanie w wartości kultury polega na organizowaniu uroczystości, wspólnym świętowaniu, tłumaczeniu symboli kulturowych i uczestnictwu w niej poprzez organizowanie rozmaitych wycieczek, pokazywanie dzieciom programów edukacyjnych czy kultywowanie zwyczajów i tradycji. W grupie przedszkolnej wspomaganie rozwoju w zakresie powyższych trzech sfer życia stwarza większe możliwości działania. W Domowym Przedszkolu zadania wychowawcy koncentrują się głównie wokół nauczania, natomiast na oddziale głównym obszarem działań jest opieka. Ponadto dzieci uczęszczające do przedszkola są w niemal jednakowym wieku, grupa wychowanków jest mniejsza niż na oddziale, a co najistotniejsze, możliwe jest stworzenie zarysów instytucji, rozumianej w sensie symbolicznym. Tym samym postrzegam swoją rolę wychowawcy przedszkolnego jako przewodnika, który ma szansę dostarczać ciekawych przeżyć (organizując interesujące zajęcia dla dzieci – wyprawy w nieznanne, nawet jeśli jest to park kilka ulic dalej czy pasjonujący teatr cieni, jeśli używa się do niego jedynie latarki i swoich dłoni), inicjatora działań pobudzających dziecięcą wyobraźnię i twórczość (wykorzystując wszelkie dostępne materiały i pomoce dydaktyczne – od mąki po tempery, od ziemniaków po styropianowe kształty i tekturowe tale-rze oraz od worków na tenisówki po kolorowe tasiemki, tym samym stymulując także własną pomysłowość).

Pomoc w rozwoju odbywa się w relacjach między podmiotami działania w celu utworzenia instytucji symbolicznej³⁸. Tworzenie zrębów instytucji rozumianej w sensie symbolicznym, dzięki wzajemnym relacjom, nawiązanym porozumieniom i wypracowanym kompromisom, zarówno wśród dzieci, jak i na linii dorosły–dziecko sprawia, że możliwe jest współdziałanie – najwyżej ceniona w pedagogice społecznej odmiana relacji. W ramach towarzyszenia w rozwoju pedagog społeczny prowadzi działania, których wynikiem jest podnoszenie umiejętności i zdolności jednostki, „to podawanie ręki osobie, która *de facto* pomaga

³⁷ W. Terlecka, *Dom dziecka*, s. 741.

³⁸ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, s. 510.

sobie sama”³⁹. Przesłanką metodyczną dla koncepcji towarzyszenia w rozwoju może być dążenie do poszukiwania, wydobywania i wykorzystywania sił ludzkich tkwiących w ludziach i ich środowisku życia – postulat sformułowany przez H. Radlińską⁴⁰, która zdefiniowała siły społeczne jako „zdolności jednostek i zbiorowości do przeobrażania istniejących warunków, przekształcania środowiska życia i otaczającej ich rzeczywistości społecznej”⁴¹.

Owo przekształcanie środowiska życia w imię ideału można analizować za pomocą pojęcia przestrzeni i jej rozmaitych odmian. Paul-Henry Chombart de Lauwe tak je definiuje: „przestrzeń życia człowieka (w socjologicznym ujęciu opatrzona przymiotnikiem «społeczna») składa się z dwóch wymiarów: materialnego, definiowana jako miejsce przebywania ludzi (to w niej odbywają się zjawiska społeczne, takie jak ruchliwość społeczna czy zachowania członków społeczności) oraz do jej wymiaru symbolicznego, czyli emocji i wartości”⁴². Bohdan Jałowiecki⁴³ twierdząc, że „przestrzeń, w której żyjemy, nie jest tworem natury, lecz dziełem na wskroś ludzkim, przez ludzi wytworzonym w sposób uwarunkowany czynnikami przyrodniczymi, społecznymi i kulturowymi”, w swojej tezie zbliża się do poglądów głoszonych przez H. Radlińską⁴⁴, która wskazywała na aspekty biologiczne, społeczne i kulturowe istotne w cyklu życia człowieka, proponując przekształcanie środowiska życia siłami ludzkimi.

Anna Przeclawska, analizując pojęcie przestrzeni życia człowieka, dokonuje jeszcze bardziej szczegółowych podziałów. Twierdzi, że „los człowieka kształtuje się na przecięciu różnych wymiarów przestrzeni”⁴⁵. Traktując je zarówno w wymiarze realnym, jak i wyobrażonym, wymienia przestrzenie: fizyczną, społeczną, temporalną, symboliczną, psychologiczną, informatyczną, moralną i przestrzeń transcendencji oraz podkreśla, że odmian przestrzeni może być znacznie więcej, gdyż rzeczywistość społeczna podlega procesom ciągłych przemian⁴⁶. Analizując powyższe rozważania, w Domowym Przedszkolu również można wyróżnić rozmaite odmiany przestrzeni. Najbardziej oczywistą, gdyż widoczną, przestrzeń stanowi naturalnie ta fizyczna, odgórnie nadana jako pomieszczenie

³⁹ E. Skoczylas-Namielska, *Organizacje społeczne – praca z rodziną. Studium realizacji pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008, s. 44.

⁴⁰ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, s. 5.

⁴¹ W. Theiss, *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 10.

⁴² Z. Rykiel, *Koncepcje przestrzeni i teorie regionu a wzorce uprawiania socjologii*, [w:] Z. Rykiel (red.), *Nowa przestrzeń społeczna w badaniach socjologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 18.

⁴³ B. Jałowiecki, *Społeczne wytwarzanie przestrzeni*, Książka i Wiedza, Warszawa 1988, s. 6.

⁴⁴ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, s. 30–31.

⁴⁵ A. Przeclawska, *Przestrzeń życia człowieka między perspektywą mikro a makro*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 9.

⁴⁶ Tamże.

i dostępne urządzenia. Jednak, jak każdy z rodzajów przestrzeni i ta – w mojej ocenie – podlega przemianom, stanowiącym wynik działania w kierunku ulepszenia środowiska życia. Podejmując pracę w Domowym Przedszkolu, dokonałam pewnych zmian aranżacji przestrzennej, które moim zdaniem wpłynęły na poczucie bezpieczeństwa i komfortu biopsychicznego dzieci, a także na relacje między nimi. Wymieniłam stół i krzesła nierównej wysokości, które wcześniej stanowiły źródło bezsensownych konfliktów między wychowankami (wszyscy chcieli siedzieć „przy dużym stole” i na „dużym krześle”). Obecnie każdy z wychowanków zajmuje swoje miejsce według aktualnych sympatii i antypatii, bez koncentrowania się na elementach przestrzeni fizycznej, które mogłyby sugerować nierówność statusów. Każde dziecko rozpoczynające naukę i zabawę w Domowym Przedszkolu otrzymuje swoją indywidualną szufladę na prace plastyczne i Karty Pracy. Szuflad jest dwukrotnie więcej niż dzieci, więc ich wybór nie stanowi źródła konfliktów.

Wybór szuflady i późniejsze pasowanie na Domowego Przedszkolaka to elementy przestrzeni symbolicznej, w skład której wchodzi wiele rytuałów, także dnia codziennego w Przedszkolu Domu Dziecka dla Małych Dzieci. Jednym z najważniejszych rytuałów jest śpiewanie codziennie rano piosenki powitalnej. Dzieci przedszkolne, wchodząc do Sali, stwierdzają często – „przywitajmy się”. Ja również wielokrotnie używałam tego zwrotu, mając na myśli sugestię do zaśpiewania krótkiego utworu powitalnego. Podobnym stwierdzeniem, które ma wymiar hasła rozumianego tylko wewnątrz grupy przedszkolnej, jest „gramy w kotka?” (dotyczy loteryjki obrazkowej, której pełna nazwa to „Kot w worku”). Schematy w porozumiewaniu się z jednej strony budują poczucie wspólnotowości i przynależności do grupy, a z drugiej – kształtują przestrzeń wzajemnych relacji. Jest to element przestrzeni społecznej placówki, czyli najbardziej rozbudowanej i pełnej znaczeń, gdyż składają się na nią niewidzialne siły ludzkie⁴⁷ – wyobrażenia, relacje interpersonalne, potrzeby czy odczucia zarówno uczestników, jak i pracowników instytucji.

Lucyna Telka⁴⁸ ujmuje przestrzeń społeczną jako tę złożoną z relacji i wyobrażeń społecznych. W przestrzeni społecznej zachodzą istotne dla procesu wychowania zdarzenia, takie jak komunikacja i współdziałanie, pomoc czy opieka⁴⁹. Odbývają się one w toku relacji interpersonalnych, które można tłumaczyć jako „długotrwałe oddziaływanie jednostek na siebie”⁵⁰. O ile przekształcanie przestrzeni fizycznej jest dość prostym zadaniem, to budowanie i wprowadzanie zmian w przestrzeni społecznej stanowi długotrwały proces, oparty na licznych

⁴⁷ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, s. 512.

⁴⁸ L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki: studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 22.

⁴⁹ Tamże, s. 49.

⁵⁰ M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1991, s. 178.

negocjacjach, przekraczaniu granic i kształtowaniu poczucia wspólnotowości. Co istotne, układ przestrzeni społecznej nie jest dany raz na zawsze. Odnoszę niekiedy wrażenie, że codziennie konieczne są nowe porozumienia, tłumaczenie reguł i ustalanie ich na nowo.

Dylematy, trudności i szanse związane z kompensacją sieroctwa w opisywanej placówce

Wychowankowie Domu Dziecka dla Małych Dzieci są głównie w wieku poniemowlęcym, przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Potrzebują niemal stałego kontaktu (zarówno wzrokowego, jak i dotykowego) z osobą dorosłą. W domu dziecka realizacja tej potrzeby jest w dużej mierze utrudniona, jeśli nie niemożliwa. Dzieci poszukują uwagi opiekuna i starają się ją zdobyć różnymi sposobami (od przytulania się, płaczu, po krzyk, niszczenie przedmiotów, agresję i autoagresję). Niestety, dyżur na oddziale w ciągu dnia sprawują dwie lub trzy osoby, natomiast w nocy opiekę nad grupą kilkanaścioro dzieci pełni jedna wychowawczyni lub opiekunka. Dążenie do sprawiedliwego traktowania wszystkich dzieci i obdzielania ich swoim czasem czy afektami po równo stanowi trudne wyzwanie. „Brak stałego opiekuna dziecka, poczynając od kilku miesięcy jego życia do końca wieku przedszkolnego, zbyt częste zmienianie go, [a także] niezaspokojenie potrzeb [...] bezpieczeństwa i miłości deformuje rozwój”⁵¹. Zobrazowany cytatem W. Terleckiej problem jest mniej uciążliwy i łatwiejszy do zniwelowania w Przedszkolu, gdyż tu zajęcia prowadzone są przez cały rok szkolny tylko przez jedną osobę, a kontakty dziecka z dorosłym są systematyczne (codziennie od poniedziałku do piątku, w stałych godzinach) i w mniejszej grupie, co daje szansę na zindywidualizowanie i nawiązanie relacji.

Uczucia odgrywają znaczącą rolę w kompensowaniu sieroctwa i pracy opiekuńczo-wychowawczej z małym dzieckiem. Obok uczuć dziecka, według mnie warto także podjąć refleksję nad tym, co dzieje się w sercu i umyśle dorosłego – wychowawcy, który w codziennej pracy styka się z dramatem rodzin w kryzysie, smutkiem dzieci pozbawionych troski i opieki rodziców, ubóstwem, niekiedy także chorobami i zaburzeniami psychofizycznymi. Tego typu doświadczenia stanowią obszar działań przedstawicieli profesji społecznych. Mogą one prowadzić do dylematów związanych z przenikaniem się w pracy socjalno-wychowawczej dwóch obszarów życia – prywatnego i publicznego. Hannah Arendt⁵² wskazuje, że już w czasach starożytnych spostrzeżono, iż człowiek podejmuje działanie w opozycyjnych sferach – prywatnej i publicznej. Świat publicznego działania obejmuje takie idee, jak równość społeczna, wolność, sprawiedliwość. Do działalności

⁵¹ W. Terlecka, *Dom dziecka*, s. 741.

⁵² H. Arendt, *Kondycja ludzka*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000, s. 27.

w sferze publicznej należą potrzeby uznania i bycia pozytywnie ocenianym przez innych członków grupy, dążenie do osiągnięcia wysokiego statusu społecznego poprzez właściwe wypełnianie ról społecznych, w tym również podejmowanie pracy zarobkowej oraz pomnażanie publicznego dobra. Obszar prywatnego działania koncentruje się wokół wartości, jakimi są rodzina, wspólnota, prywatność, własność. Stanowi przestrzeń dla przeżywanych uczuć i namiętności, ale także refleksji nad sobą i podejmowanym działaniem⁵³. Hannah Arendt podkreśla, że funkcjonowanie na obu płaszczyznach jest dla człowieka niezbędne, ponieważ sfera prywatna pełni funkcję bufora emocji, a także skrywa to, czego człowiek nie powinien ujawnić domenie publicznej⁵⁴. Obcowanie w pracy zawodowej z problemami rodzin i wielorakimi trudnościami dzieci, obserwowanie skomplikowanych sytuacji życiowych, negatywnych przeżyć, łez i cierpienia z pewnością nie jest łatwym zadaniem i może prowadzić do wypalenia zawodowego. Pracownik Domu Dziecka ma obowiązek „tworzenia serdecznej atmosfery, sprzyjającej poczuciu bezpieczeństwa i wszechstronnemu rozwojowi dzieci”⁵⁵, zatem powinien przejawiać empatię, współczucie, opanowanie⁵⁶, opiekuńczość (afekty typowe dla sfery prywatnej) w ramach obowiązków zawodowych (związanych z obszarem działań publicznych).

Jak zauważa Jean-Marie Barbier⁵⁷, w profesjonalnym działaniu człowieka można wyodrębnić ramy określające owo działanie. Dotyczą sfery intelektualnej (ramy teoretyczno-metodologiczne), emocjonalnej (ramy afektywne) i sprawczej (ramy aksjologiczne). Zgodnie z powyższą koncepcją, pojęcie ram działania nierozzerwalnie wiąże się z wyobrażeniami podmiotu o działaniu, czyli postrzeganiem swoich umiejętności i wiedzy, uznawanej perspektywy teoretycznej i światopoglądowej. Wychowawca w Domu Dziecka dla Małych Dzieci musi się legitymować wykształceniem wyższym, a zatem (przynajmniej w założeniu), powinien posiadać bagaż wiedzy niezbędnej do podjęcia profesjonalnych działań kompensacyjnych, opiekuńczych i wychowawczych.

Wśród odniesień teoretyczno-metodologicznych znajdują się konstrukty świadomościowe, przyjęte koncepcje i wyznawane idee⁵⁸. Podejmowane działanie zależy zatem od posiadanej wiedzy i kompetencji (metodycznych, metodologicznych), jednak brak pewnych umiejętności również może kształtować

⁵³ Tamże, s. 33–86.

⁵⁴ Tamże, s. 79.

⁵⁵ Zakres obowiązków odpowiedzialności i uprawnień na stanowisku wychowawcy Domu Dziecka dla Małych Dzieci w Łodzi, cz. I, pkt 1, s. 1.

⁵⁶ C. Sutton, *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 73.

⁵⁷ J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, s. 239.

⁵⁸ Tamże, s. 240.

działanie, zależne wówczas od intuicji podmiotu działającego. Lucyna Telka⁵⁹ wskazuje, że ramy działania mogą ulegać przekształceniom, tak więc można sądzić, iż każdy podmiot działający w polu praktyki pracy społecznej/socjalnej, zdobywając nowe doświadczenia i kształcąc się, uczy się i na nowo tworzy swoje ramy działania.

Do ram afektywnych należą: „emocje, afekty, elementy wolicjonalne podmiotu działającego”⁶⁰. To przeżycia towarzyszące w danej chwili wychowawcy, jak i subiektywne przekonanie o możliwości działania (mocy sprawczej). Urszula Kamińska podkreśla, że „wiara lub niewiara we własne możliwości skutecznego działania wpływa istotnie na to, jak ludzie działają w rzeczywistości”⁶¹. Jak już zauważyłam, emocje odgrywają ogromną rolę w pracy z małym dzieckiem pozbawionym opieki ze strony rodziny naturalnej. Są nieodzownym elementem codziennych działań – w dużej mierze to przez afekty i doświadczenia przenikają się sfery publiczna i prywatna. Niezwykle istotnym elementem afektywnych ram działania wychowawcy w Domu Dziecka dla Małych Dzieci jest nauczenie się zarówno rozpoznawania, nazywania oraz dawania upustu własnym emocjom, jak i odpowiedniego reagowania na przeżycia i uczucia wyrażane przez dzieci.

Trzeci rodzaj ram działania to ramy aksjologiczne, czyli wartości⁶², o których powinien pamiętać wychowawca. Jak stwierdza L. Telka⁶³, wartości mają fundamentalne znaczenie dla działania w obszarze profesji społecznych, gdyż dają możliwość określenia, z kim, dla kogo i w jakim celu podejmuje się działanie. Poprzez aksjologiczne ramy działania można zorientować podejmowane wysiłki na podmiot, a nie przedmiot działań⁶⁴.

Decyzje podejmowane przez wychowawcę w toku praktycznego działania w istotnym stopniu zależą od posiadanej wiedzy, pozyskanej w procesie kształcenia, osobowości, cech charakteru czy przekonań aksjologicznych. Ramy działania w dużej mierze są weryfikowane w polu praktyki, a zderzenie z rzeczywistością społeczną może być bolesne. W moim przypadku – absolwentki studiów z pedagogiki społecznej, kształconej w toku licencjackim i magisterskim – takim zderzeniem była realizacja projektu socjalnego⁶⁵. Przebiegała niczym zapis fali sinusoidalnej – od huraoptymistycznych poczynań koncepcyjnych (mnóstwo ciekawych pomysłów) do możliwości ich realizacji (niewielkie zasoby, nieznaczące wsparcie w placówce, której wychowankowie byli adresatami projektu, niechęć

⁵⁹ L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki...*, s. 144–145.

⁶⁰ J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej*, s. 240.

⁶¹ U. Kamińska, *Zranione dzieciństwo. Wychowankowie Domu Dziecka mówią*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2000, s. 37.

⁶² E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, s. 241.

⁶³ L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki...*, s. 146.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ Projekt *Okno na świat* zrealizowany w 2010 r. w jednym z łódzkich domów dziecka.

samych adresatów i spory pomiędzy realizatorkami projektu sprawiły, że projekt ewoluował), od euforii, gdy osiągnano zamierzone cele, po spadek nastroju wskutek niepowodzeń. Wielogodzinny pobyt w domu dziecka sprawił, że dobitnie zrozumiałam stwierdzenie H. Radlińskiej, aby „tak nastawić wyobraźnię społeczną, by przestała się lubować w jaskrawych efektach i wyzwoliła się z magii wielkich liczb”⁶⁶. Brak widocznych, szybkich efektów działań, niezrealizowanie celów i zadań, mimo intensywnego wysiłku i zaangażowania niweczy nawet największy optymizm i zapał. To istotne, że takie zderzenie z rzeczywistością społeczną ma miejsce już na I stopniu studiów – dzięki czemu można tak nastawić swoją wyobraźnię, aby cieszyła się najmniejszymi sukcesami i nie zniechęcała się w wyniku doznanych porażek. W toku refleksji nad działaniem podejmowanym w ramach projektu ukształtowały się teoretyczne ramy działania – wybrałam obszar zainteresowań społeczno-pedagogicznych oraz zinterioryzowałam teorie i koncepcje, które towarzyszą mi w aktywności zawodowej i myśleniu nad działaniem do chwili obecnej. Te doświadczenia w dużej mierze pomogły mi stawić czoła wyzwaniom związanym z pisaniem pracy magisterskiej, szukaniem pracy oraz realizacją obowiązków zawodowych. W pracy opiekuńczo-wychowawczej podejmowanej na oddziale mogłam ze spokojem stwierdzać, że skutki działania zależą nie tylko od zaangażowania i wiedzy wychowawcy, lecz przede wszystkim od podmiotu, z/dla/wobec którego się działa, kontekstu społecznego oraz rozmaitych uwarunkowań, niezależnych od działającego. Jednak po trzech latach pracy na oddziale otrzymałam propozycję prowadzenia Domowego Przedszkola, które zmieniło moje myślenie o działaniu i sprawiło, że dokonałam reorientacji poglądów. Nadal wiem, że spektakularne sukcesy jako skutki podejmowanych działań nie są udziałem pedagoga społecznego (przynajmniej nie na co dzień), lecz dostrzegam sens swojej pracy. O ile pracując z dziećmi w wieku poniemowlęcym, przedszkolnym i wczesnoszkolnym na oddziale postrzegałam wymiar własnych działań jako zaspokajanie dziecięcych potrzeb niższego rzędu i całodobową opiekę, to obecnie, prowadząc Domowe Przedszkole, dążę do osiągnięcia celów, które kojarzę z potrzebami akceptacji, przynależności, wszechstronnego rozwoju i twórczości dzieci. Jednocześnie mogę stwierdzić, że dążąc do kompensacji niepomyślnej sytuacji życiowej i wspierania rozwoju moich przedszkolaków, sama mogę się rozwijać, widząc wartość swojej pracy.

Proces kształcenia pedagoga społecznego w moim przypadku przebiegał w toku tworzenia szeroko rozumianego obszaru zainteresowań, który wyodrębnił się jako kompensacja sieroctwa już na etapie studiów licencjackich i ewoluował w trakcie realizacji projektu socjalnego. Już wtedy zainteresowałam się tematyką ram działania społecznego, dylematów napotykanym w pracy socjalno-wychowawczej oraz przestrzeni społecznej, którą analizowałam także podczas

⁶⁶ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, s. 328.

opracowania pracy magisterskiej. Powyższa rama teoretyczna oraz obszar praktycznego działania towarzyszą mi także teraz, w podejmowanej praktyce opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej. Ten tekst, stanowiący próbę refleksji nad działaniem, również powstał w oparciu o preferowane przeze mnie koncepcje naukowe i wnioski wybranych autorów.

Bibliografia

Pozycje zwarte

- Andrzejewski M., *Domy na piasku. Rzecz o sieroctwie i domach dziecka*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1997.
- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1991.
- Arendt H., *Kondycja ludzka*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000.
- Jałowicki B., *Spoleczne wytwarzanie przestrzeni*, Książka i Wiedza, Warszawa 1988.
- Kamińska U., *Zranione dzieciństwo. Wychowankowie Domu Dziecka mówią*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2000.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1974.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa 2007.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Warszawa 1961.
- Skoczylas-Namielska E., *Organizacje społeczne – praca z rodziną. Studium realizacji pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
- Sutton C., *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Telka L., *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki: studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

Artykuły

- Barbier J.-M., *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa 2007.
- Brağiel J., *Rodzina obszarem pracy socjalnej*, [w:] J. Brağiel, P. Sikora (red.), *Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – multikulturowość – edukacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
- Dunaj J., *Komunikacja słowna w placówce opiekuńczo-wychowawczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 7.
- Kaczmarek M., *Dekada przekształceń domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2010, nr 1.
- Przeclawska A., *Przestrzeń życia człowieka między perspektywą mikro a makro*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 9.
- Rykiel Z., *Koncepcje przestrzeni i teorie regionu a wzorce uprawiania socjologii*, [w:] Z. Rykiel (red.), *Nowa przestrzeń społeczna w badaniach socjologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Siwek S., *Sieroctwo społeczne w genezie nieprawidłowego rozwoju*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 6.
- Terlecka W., *Dom dziecka* [w:] K. Ablewicz, T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Theiss W., *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 10.

Tyszkowa M., *Kultura symboliczna. Wartości i rozwój jednostki*, [w:] M. Tyszkowa, B. Żurawkowski (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, PWN, Warszawa 1984.

Przepisy prawne

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 r., <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20111490887> (dostęp: 2.03.2016).

Inne

Główny Urząd Statystyczny, *Opieka nad dzieckiem pozbawionym opieki*, Warszawa 2014.

Łongwa-Kurosz M., *Rejestr wolnych miejsc w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, regionalnych placówkach opiekuńczo-terapeutycznych i interwencyjnych ośrodkach preadopcyjnych funkcjonujących na terenie województwa łódzkiego*, stan z dnia 31.01.2016 r.

Podstawa Programowa Ministerstwa Edukacji Narodowej dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych i innych form wychowania przedszkolnego.

Zakres obowiązków odpowiedzialności i uprawnień na stanowisku wychowawcy Domu Dziecka dla Małych Dzieci w Łodzi.

www.domdlamalucha.info (dostęp: 14.03.2016).

Izabela Kamińska-Jatczak*

Linie aktywności w procesie przepływu informacji – przykład asystentów rodziny¹

Wstęp

Jean-Marie Barbier definiuje aktywność (fr. *activité*) jako „zespół procesów, w jakie angażuje się podmiot indywidualny lub zespołowy”². W niniejszym tekście przedstawione zostały przykłady aktywności osób zaangażowanych w proces przepływu informacji dotyczących rodzin, z którymi pracują asystenci.

Asystenci są częścią **sieci instytucjonalnej**³ składającej się z przedstawicieli instytucji, z którymi jest związana dana rodzina. Oznacza to, że znaczącą część ich pracy stanowią aktywności ukierunkowane na przepływ informacji między uczestnikami sieci. Aktywności te widoczne są przede wszystkim na poziomie dyskursywnym – wzajemnej komunikacji, ale zachodzą również na poziomie mentalnym i afektywnym. Aktywności ukierunkowane na przepływ informacji

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

¹ Tekst stanowi fragment badań doktorskich nad tożsamością profesjonalną asystentów rodziny, w których rekonstruowana jest indywidualna specyfika działania asystentów rodziny, przy założeniu, że „identyfikacja jednostki społecznej jest w rzeczywistości efektem wnioskowania na podstawie identyfikacji działania”. Zob. J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, przeł. G. Karbowska, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2006, s. 153.

² Tamże, s. 269.

³ Poprzez „sieć instytucjonalną” rozumiem sieć społeczną stanowiącą potencjalny kanał przepływu informacji. Sieć tworzą reprezentanci instytucji, dla których członkowie rodziny są klientami, pacjentami, uczniami, petentami, por. T. Kaźmierczak, *Teoretyczne uzasadnienie roli organizatora sieci społecznych*, [w:] T. Kaźmierczak, B. Bąbska, M. Popłońska-Kowalska, M. Rymśza, *Środowiskowe role zawodowe pracownika socjalnego. Raport dotyczący nowych ról zawodowych pracownika socjalnego*, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Białystok 2013, s. 37.

Jest to jedno z pojęć analitycznych, jakie powstało w wyniku analizy materiału narracyjnego, dlatego zostało pogrubione. Podobnie zostały oznaczone pozostałe pojęcia analityczne umieszczone w tekście. Terminy te pełnią funkcję kodów teoretycznych istotnych dla wyводу.

związane są, między innymi, z procesem nadawania sensu oraz procesem przyjmowania określonych „preferencji zaangażowania”⁴.

Przyjęty sposób prezentowania aktywności ukierunkowanych na przepływ informacji polega na przedstawieniu przykładów **linii aktywności**⁵, które odzwierciedlają indywidualne sposoby (formuły) wyrażania tychże aktywności. Linie aktywności toczą się i zmieniają w procesie przepływu informacji, dlatego nie należy mówić o jednej linii aktywności, jaką uruchamia określony asystent w ramach przekazywania informacji, ale o wielu liniach, które mogą być dopasowywane do specyfiki rozmówcy i charakteru interakcji. Na przestrzeni „rozwijającego się charakteru” czy też „zmiennej kariery” pojedynczej interakcji⁶ może również dochodzić do transformowania realizowanej linii aktywności.

Z tego względu poniższą typologię aktywności ukierunkowanych na przepływ informacji należy traktować jako rezultat interpretacji analitycznej, która jedynie sygnalizuje, a nie wyczerpuje, interpretację możliwych typów linii aktywności. Do zaproponowanej typologii trzeba podchodzić w sposób elastyczny, ze świadomością, że możliwa jest dowolna konfiguracja poniższych linii aktywności w ramach jednostkowego działania.

Na podstawie analizy wywiadów narracyjnych przeprowadzonych z asystentami rodziny, wyróżniłam odmienne linie aktywności, które nazywam aktywnościami ukierunkowanymi. **Aktywność ukierunkowana** to przebiegająca wiązka aktywności zachodzących w wymiarze mentalnym, afektywnym, dyskursywnym, fizycznym, które są ukierunkowane na określony „przedmiot”⁷. Poniżej przedstawione są odmienne aktywności ukierunkowane na przepływ informacji na temat rodziny. W przypadku analizowanych narracji wyróżniłam aktywności ukierunkowane na przekazywanie lub/i otrzymywanie informacji o rodzinie, takie jak:

– zbieranie informacji – polega na pozyskiwaniu informacji w celu rozeznania w bieżących wydarzeniach z życia rodziny; asystent stara się wypracować

⁴ „Preferencje zaangażowania” oznaczają „to, co jest dla jednostek ważne do zrobienia czy zrealizowania”, J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej...*, s. 209.

⁵ Pojęcie to oznacza dającą się wyróżnić formułę działania jednostki lub grupy składającą się z szeregu pojedynczych zdarzeń interakcyjnych, które odzwierciedlają taki, a nie inny wybór określonego sposobu działania, „sposobu funkcjonowania”. Marek Gorzko pisze o „liniach działania”, por. M. Gorzko, *Przestrzeń, ciało, ego. Linie działania grup turystycznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2009, t. V, nr 2, s. 2, http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php (dostęp: 12.05.2016).

⁶ A. L. Strauss, *Zwierciadła i maski. W poszukiwaniu tożsamości*, przeł. A. Hałas, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2013 [1959], s. 59.

⁷ W przypadku aktywności ukierunkowanych na przedmiot, jakim jest informacja, można mówić również o aktywnościach ukierunkowanych na interpretowanie i gromadzenie informacji. Więcej na ten temat w: I. Kamińska-Jatczak, *Logiki aktywności mentalnych asystentów rodziny – próba interpretacji*, [w:] M. Kawińska, J. Kurtyka-Chałas (red.), *Praca socjalna jako dyscyplina naukowa? Współczesne wyzwania wobec kształcenia i profesji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016.

relacje, poprzez które uczestnicy sieci instytucjonalnej stają się dla niego stałymi informatorami;

– inicjowanie pracy artikulacyjnej – pojawia się, kiedy asystent łączy przekazywanie informacji na temat rodziny z wysiłkiem inicjowania dyskusji dotyczących planu działania; w przypadku tej linii aktywności mamy do czynienia nie tylko z informowaniem innych na temat rodziny, lecz także z zapoczątkowywaniem procesu synchronizacji działań uczestników sieci instytucjonalnej, w celu stworzenia spójnego – wspólnego kierunku działania;

– rzecznictwo na rzecz rodziny – realizowane jest poprzez łączenie przekazywania informacji na temat rodziny z oddziaływaniem na przekonania uczestników sieci na jej temat; taka linia aktywności realizowana jest przez asystentów w sytuacjach wymagających ochrony interesów rodziny lub stwarzających dla niej określone możliwości.

Linia aktywności – „zbieranie informacji”

Aktywności asystentów zorientowane na zbieranie informacji na temat rodziny polegają na wypracowywaniu relacji z innymi uczestnikami sieci instytucjonalnej umożliwiającymi otrzymywanie bieżących informacji. Asystent stara się pozyskać stałych informatorów – dąży do tego, by w każdej chwili mógł uzyskać od uczestników sieci potrzebne informacje na temat rodziny oraz by byli oni skłonni do przekazywania mu świeżych informacji z *pierwszej ręki*.

Otrzymywanie informacji z *pierwszej ręki*

Asystentka (N8): [...] *w tej pracy współpracując z różnymi instytucjami, z sądem, ale też z policją, to też miałam na przykład informacje z pierwszej ręki od policji tak, która interweniowała tam powiedzmy w weekendy i ja miałam już telefon że tam coś się działo w weekend jak szłam do tej pani to z nią rozmawiałam – co tam powiedzmy w weekend się działo? – a nic tak – a jak to nic, nic się nie działo nikt nie przyjeżdżał? – a ile pani wie? – no dużo wiem, to co powinnam wiedzieć. I ona dopiero badała ile ja wiem, aż w końcu mi sama mówiła, że rzeczywiście, no tak ona wyszła sobie, zostawiła dzieci i gdzieś tam poszła pić, przez dwa dni piła*⁸.

W zbieraniu informacji może chodzić również o uzyskanie rozeznania w bieżących wydarzeniach z życia rodziny poprzez *pilotowanie* jej spraw. Linia aktywności polegająca na *pilotowaniu* rodziny sprowadza się do sprawowania nad nią kontroli poprzez systematyczne pozyskiwanie aktualnych informacji na jej temat.

⁸ Kursywą zostały oznaczone wypowiedzi asystentów.

Pilotowanie spraw rodziny

Asystentka (N8): [...] *pilotowanie jak gdyby tych spraw chłopca w szkole – czy chodzi do szkoły, czy wszystkie składki są zapłacone, czy jest czysty, czy brudny [...].*

Asystenci zbierają informacje poprzez przyzwyczajanie uczestników sieci instytucjonalnej do częstego, wzajemnego kontaktu, który polega na osobistych wizytach lub/i na częstych rozmowach telefonicznych.

Częsty kontakt z innymi uczestnikami sieci instytucjonalnej

Asystent (N1): *I też przez te lata y, to nie tak, że tak od razu udało się te wszystkie relacje tak dobrze nawiązać tak, no bo też jakby te osoby z zewnątrz musiały poznać tak, że ja jestem asystentem tak, co ja robię, czym się zajmuję y: że nie jestem pracownikiem który zadzwoni powiedzmy raz na ileś tam i jest i jest w porządku tylko, tak jak w szkołach, zdarza się że, że/ Czasem przeżywają w ogóle szok tak, że ktoś tak często może być w szkole tak, że w ogóle przychodzi do szkoły i: – ale po co tak. Znaczący nie mówię, że często, że jestem codziennie w szkole tak, ale y: zdarza się, że (.) raz w tygodniu, czasem nawet i jak coś jest, jakaś potrzeba, że, że, no już mam takie czasem kontakty ze szkołami, że po prostu dzwonią do mnie i mówią, jest taka i taka sprawa, jest taki i taki problem z twoim podopiecznym tak, fajnie by było jakbyś przyjechał, byśmy porozmawiali tak, no bo trzeba coś zaradzić temu.*

Ważną rolę w zbieraniu informacji na temat rodziny odgrywa **praca nad relacją** z innymi uczestnikami sieci instytucjonalnej. Od jakości relacji, jakie posiada asystent, zależy bowiem przepływ i rodzaj uzyskiwanych informacji. Umiejętność tworzenia satysfakcjonujących relacji wydaje się znacząca w procesie przekształcania sieci instytucjonalnej w sieć informatorów, którzy są skłonni aktywnie współpracować z asystentem – przekazując mu na bieżąco istotne informacje na temat rodziny.

Praca nad relacją

Asystentka (N8): *Przynajmniej w mojej pracy mi się zdarzyło tak, że y: dużo informacji do mnie trafiło dzięki jakimś tam relacjom, które nawiązałam czy z policją, która do mnie dzwoniła i i: udzielała mi takich informacji na cito natychmiast o rodzinie tak, czy dzięki temu, że my się też y: na tych szkoleniach to udało mi się nie wiem znaleźć szybciej jakieś miejsce i: jakieś tam w pogotowiu czy gdzieś to y: z tymi rodzinami, z którymi pracujemy to jest naprawdę bardzo na: na wagę złota coś takiego, że jest przepływ informacji i można na, na szybko coś wymyślić tak dużo prościej się tak pracuje i łatwiej jak się już nawiąże jakieś relacje i y: i się po prostu rozmawia tak zupełnie inaczej jak dzwoniisz gdzieś do*

obcej szkoły czy do jakiejś instytucji i: zaczynasz swój wywód na temat tego kto ty jesteś co ty robisz tak i o co ci w zasadzie chodzi tak, bo chodzi ci na przykład o rodzinę, a tak naprawdę no to rodzin jest pełno i jakąś tam zupełnie anonimową osobą, która dzwoni gdzieś i o coś prosi tak (.), a tak to wszystko działa zupełnie, zupełnie inaczej i to jest taki duży plus w tej pracy.

Zbieranie informacji może się przekształcić w inicjowanie „pracy artykulacyjnej”⁹. Dzieje się tak wtedy, gdy asystent zaczyna łączyć przekazywanie informacji z wypracowywaniem zsynchronizowanego kierunku działania, który dzielają inni przedstawiciele sieci instytucjonalnej.

Linia aktywności – „inicjowanie pracy artykulacyjnej”

Anselm Strauss i jego zespół badawczy w pracy *Social organization of medical work* tak oto definiuje pracę artykulacyjną:

praca artykulacyjna musi zostać zrealizowana, by wysiłki zespołowe sumowały się ze sobą i razem stawały się czymś więcej, niż tylko oddzielnymi i niepasującymi (ang. *conflicting*) kawałkami całości realizowanej pracy. Mówiąc prościej, lekarze ustalają ogólny plan, czyli – strategię zarządzania trajektorią, pielęgniarki naczelne ustalają sposób jego [tego planu – I. K.-J.] realizacji, podczas gdy inni pracownicy służby zdrowia, włączając pielęgniarki i pracowników technicznych, przeprowadzają poszczególne zadania tego planu bardziej lub mniej kompetentnie i pośpiesznie¹⁰.

Niektórzy asystenci łączą przekazywanie informacji na temat rodziny z inicjowaniem **pracy artykulacyjnej** służącej wypracowaniu wspólnego i zarazem spójnego planu działania z przedstawicielami instytucji skoncentrowanymi wokół rodziny. W tym przypadku chodzi o to, by działania poszczególnych profesjonalistów nie wykluczały się wzajemnie poprzez zachowanie ciągłości przyjętego kierunku/toku postępowania wynikającego z uzgodnionego planu.

Dążenie do wspólnego planu działania dokonuje się poprzez udrażnianie kanału przepływu informacji. Asystent może pełnić funkcję głównego informatora sieci (por. ang. *key actor*¹¹), który dostarcza bieżących, szczegółowych informacji na temat rodziny, w tym informacji związanych z działaniami innych przedstawicieli instytucji.

⁹ Pojęcie zostało szerzej omówione w kolejnym paragrafie.

¹⁰ A. L. Strauss, S. Fagerhaugh, B. Suczek, C. Wiener, *Social organization of medical work*, Transaction Publishers, New Brunswick, London 2014 [1985], s. 151.

¹¹ Tamże. Strauss, w odniesieniu do wykonywania pracy artykulacyjnej, pisze o aktorze głównym (ang. *key actor*), czyli osobie, która koordynuje proces realizacji wypracowanego, wspólnego planu zarządzania trajektorią (ang. *trajectory blueprint*).

Asystent jako główny informator

Narrator (N2): [...] więc wszystkie instytucje tak naprawdę potrzebują gdzieś takiego, nie wiem jakiejś osoby koordynującej tak, ale takiej osoby, która jest bliska rodzinie, która zawsze też wie, co się u danej rodziny dzieje, co słyszc, jakie ma potrzeby. I to jest w sumie chyba taka ważna/, bo to jest taka rola asystenta, on próbuje właśnie koordynować te wszystkie myślę działania. Przynajmniej ja się tak staram robić tak, żeby był przepływ informacji, komunikacja między wszystkimi osobami, instytucjami, które z rodziną pracują.

Asystent jako osoba dbająca o przepływ informacji

Asystentka (N8): No i jakoś też się udało potem jeździłam na spotkania z dziećmi, czasem z nią, patrzyłam się jak to się tam odbywa, rozmawiałam z pogotowiem, rozmawiałam z tpd¹² też, żeby to tak jakoś wszystko poukładać i relacje z pogotowiem y: i żeby to wszystko było w takim klimacie, żeby te dzieci wróciły tak to pospinać, sąd, pogotowie, te kontakty, (3 s.) no też tę terapię [...].

Asystentka (N8): [...] no w tych miejscach w których pracuję no to (5 s.) dbam o to żeby normalnie jakoś tak dbać o te relacje, poznawać ludzi rozmawiać z nimi, dopytywać się też o: różne rzeczy niezwiązane z pracą dzięki temu jest później łatwiej. [...] dzięki temu, że tak dbam o te relacje to łatwo mi jest spać tak, że dzwoni do mnie jedna osoba powiedzmy z sądu i się pyta o coś co się dzieje gdzieś tam y w jakiejś innej instytucji z daną sprawą tak ja mogę się porozumieć z tamtą instytucją przekazać to powiedzmy do sądu i to jak gdyby spać te wszystkie nasze y punkty widzenia tak to jest wszystko dzięki temu takie spójne tak to jest taka nie wiem czy wypracowana umiejętność, czy taka naturalna, ale staram się to wszystko zawsze spinać, (3 s.) to dosyć często rzeczywiście tak mam (7 s.).

Asystent inicjujący pracę artikulacyjną w procesie przekazywania informacji na temat rodziny dba o to, by inni uczestnicy sieci instytucjonalnej mogli uzyskać informacje pozwalające zrozumieć złożoność toczącego się życia rodziny, poznać szerszy kontekst działań, jakie podejmuje rodzina.

Asystent jako osoba uwidaczniająca złożoność życia rodziny

Asystent (N2): Jak człowiek jest o czymś poinformowany y taki kurator prawda jak wchodzi na przykład raz na miesiąc, tak naprawdę nie wie co się w tej rodzinie dzieje, y: w jakiej jest teraz sytuacji życiowej tak. Ma określone tak s: sprawdza określone wyznaczniki, które jemu tam są potrzebne do napisania raportu do sądu tak, natomiast nie wie co tej rodzinie tak naprawdę dolega. I nie zawsze w związku z tym może wyegzekwować różne rzeczy tak. Więc jest potrzebna

¹² Chodzi o stowarzyszenie pod nazwą Towarzystwo Przyjaciół Dzieci.

taka osoba która takiego kuratora przynajmniej raz w miesiącu poinformuje, że dzieje się tak tak i tak. Mieliśmy założony taki cel no teraz się nie udało ze względu na to i na to, tak żeby wytłumaczyć żeby oni też zaczęli traktować tych ludzi jak ludzi tak, po ludzku, a nie tylko tak machinalnie y: machinalnie y: tak wyciągać konsekwencje sprawdzać różne, różne rzeczy no.

Systematyczne informowanie innych przedstawicieli instytucji może przyczynić się do podejmowania aktywności mentalnej związanej z oceną, wolną od stereotypów, redukcjonistycznych schematów myślowych, co można wiązać z wypracowywaniem „przekładalności perspektyw”¹³. Marc Henry Soulet zwraca uwagę na to, że werbalizacja potencjalnych możliwości i przeżywanych trudności danej rodziny, „wskazanie zjawisk hamujących i rozwijających” uwidacznia je dla osób trzecich, które mają bardziej sprecyzowane pole działania zawodowego¹⁴.

Asystenci inicjujący pracę artikulacyjną starają się włączać poszczególnych przedstawicieli instytucji w przestrzeń omawiania sytuacji rodziny, podejmowania wspólnych ustaleń. W ten sposób inicjują proces komunikacji zmierzający do wypracowywania wspólnego planu działania z rodziną. Czyni to pozostałych uczestników sieci instytucjonalnej „współoperatorami”¹⁵ działania podejmowanego wobec rodziny.

Inicjowanie dyskusji prowadzących do wspólnego projektu działania

Asystentka (N10): [...] *ja wychodzę chyba z takiego założenia, że yy yym (.) że to powinna być praca zespołowa i jakby z takim oczekiwaniem wchodzę na przykład w środowisko i wchodzę we współpracę z pracownikiem socjalnym i z kuratorem. Bywa tak, że spotykałam się z barierą jakąś taką yyy. Natomiast, no chyba jakby potrafię zadbać o to, żeby wymieniać się tymi informacjami, żeby wymagać też różnych rzeczy od moich współpracowników. No bo takiego jestem zdania tak, że tak to powinno wyglądać. Więc, więc z takiego założenia wychodzę i jakby no, zdarzają się oczywiście wyjątki i osoby, które po prostu nie chcą, jakoś*

¹³ „Przekładalność perspektyw” (ang. *reciprocity of perspectives*) oznacza wzajemne rozumienie zachowań w podobnym kontekście sytuacyjnym – P. Chomczyński, *Przekładalność perspektyw (Reciprocity of perspectives)*, [w:] K. T. Konecki, P. Chomczyński, *Słownik socjologii jakościowej*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2012, s. 235. Por. A. Gulczyńska, „Chłopaki z dzielnicy”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 247.

¹⁴ H. M. Soulet, *Działanie społeczne i jego wymiar pedagogiczny. Na przykładzie pracy socjalnej z rodziną*, przeł. H. Kamińska, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Wydawnictwo Interart, Warszawa 1996, s. 110.

¹⁵ Jean-Marie Barbier używa pojęcia „operator” (fr. *opérateur*) w stosunku do osób zaangażowanych w proces działania, podejmujących decyzje, dokonujących wyborów, a więc współrealizujących działanie, J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej...*, s. 90.

tam się nie angażują. Nie wiem z jakiego powodu, no ale to jest jakby ich sprawa. Ale ja chyba jakby, ja nie mam tak, ja na to nie narzekam jakoś szczególnie (1 s.). Tak później to wydaje mi się, znaczy to wiesz, to jest tak, że mam taką możliwość pójścia na przykład do punktu pracy socjalnej tak, no i jest ich kilka. Usiąść, pogadać, zapytać, nie? Powiedzieć jakby jaki ja mam pomysł, wymienić się informacjami, zapytać, a jaki ty masz, tak? No i to trochę tak ode mnie, nie trochę, tylko w 50% tak, zależy. Po prostu, tak uważam.

Asystent (N2): [...] *a: jeśli przychodzi/, ja jako asystent jeśli wchodzę w środowisko to staram się jakoś całość tych wszystkich działań y: ustalać wspólnie [...].*

Asystentka (N8): [...] *jak się zbierze fajny zespół i jak się zbierze fajna współpraca (.) taka, znaczy zdarzy się taka współpraca, to nie jest proste bo (.) jak gdyby są takie wyobrażenia, że sąd to jest sąd, tam szkoła to jest szkoła nie wiem y: jakaś tam poradnia, to jest poradnia, ale tam wszędzie w zasadzie ludzie pracują i jak się jakoś tak pracuje nad relacją nie tylko w w rodzinie, ale nad relacjami w tych wszystkich instytucjach nad takimi sensownymi, zdrowymi y: nie takim napisaniu, że ja jestem z miejskiego ośrodka pomocy społecznej, a ktoś jest kuratorem z sądu y tylko tak się normalnie rozmawia po ludzku (.) to, to się w zasadzie/ (3 s.). Bo można (.) przede wszystkim normalnie ze sobą porozmawiać y: i: dzięki temu podejściu, że jak gdyby też jesteśmy wszyscy (.) odpowiedzialni za rodzinę wszyscy w zasadzie w równym stopniu i: to można rzeczywiście fajne (.) stworzyć jakiś fajny plan i tego się trzymać tak bo to też jest osobna działka żeby y: nie dosyć, że się stworzy plan jakiś pracy wspólny to jeszcze żeby się tego trzymać, wtedy rzeczywiście są efekty i są bardzo fajne takie y:.*

Linia aktywności realizowana w procesie przekazywania informacji, ukierunkowana na inicjowanie pracy artykulacyjnej, polega na dążeniu do wypracowania wspólnego planu pracy z rodziną – podzielanego przez uczestników sieci instytucjonalnej. Przekazywanie informacji w tym przypadku wykracza poza wymianę informacji czy ich zbieranie. Asystenci inicjują wśród przedstawicieli instytucji podejmowanie „debat nad trajektorią”¹⁶ (ang. *trajectory debate*), które mają charakter bardziej koncepcyjny niż techniczny.

¹⁶ „Debata nad trajektorią” toczy się wówczas, gdy trajektoria choroby jest na tyle problematyczna, że wymaga rozważań nie tylko o charakterze technicznym, lecz także ideologicznym; w taką debatę zaangażowani są wszyscy członkowie personelu medycznego, którzy mają styczność z danym pacjentem, A. L. Strauss, S. Fagerhaugh, B. Sucek, C. Wiener, *Trajektorie choroby*, przeł. K. Waniek, [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2012, s. 383.

Linia aktywności – „rzecznictwo na rzecz rodziny”

W procesie przekazywania informacji asystenci niekiedy realizują linię aktywności, którą określam jako „rzecznictwo na rzecz rodziny”. Aktywność ta polega na łączeniu przekazywania informacji o rodzinie z rzecznictwem na jej rzecz. **Rzecznictwo**, o którym mowa, przypomina rodzaj rzecznictwa w pracy z indywidualnym przypadkiem (ang. *case advocacy*), które polega na wyrażaniu poglądów w imieniu „klienta”, na jego rzecz¹⁷.

Rzecznictwo na rzecz rodziny było realizowane przez asystentów w sytuacjach komunikacyjnych wymagających ochrony członków rodziny przed groźącymi im konsekwencjami (np. wezwanie do stawienia się do zakładu karnego) lub stworzenie im określonych możliwości (takich jak udział dzieci w bezpłatnych koloniach).

Asystent w roli rzecznika rodziny uruchamia „komunikowanie perswazyjne” polegające na używaniu mowy w celu oddziaływania na przekonania uczestnika interakcji¹⁸. Innymi słowy, chodzi o przekazywanie informacji na temat rodziny w taki sposób, by przekonać danego uczestnika sieci instytucjonalnej do podjęcia określonych decyzji czy też działań, które leżą w interesie rodziny. Przykładem może być fragment narracji asystentki (N6 – ochrona rodziny przed konsekwencjami), w którym przekonuje kuratora, by wsparł podopieczną w działaniach zmierzających do odroczenia jej kary pozbawienia wolności lub zamiany tej kary na inną.

Asystenci realizują linię aktywności, która polega na rzecznictwie, przyjmując określony sposób „ekspresji”¹⁹ wyrażający ich stosunek do spraw rodziny²⁰. Na podstawie analizy wywiadów narracyjnych wyróżniłam **ekspresję wojownika, nakłaniacza** oraz **obrońcy**.

Używanie ekspresji wojownika polega na wyrażaniu silnej determinacji w dążeniu do realizacji spraw rodziny. Asystent jest nawet gotów naruszyć rytualny aspekt interakcji, jakim jest przestrzeganie reguł wzajemnego szacunku²¹. Mogą się wówczas pojawiać takie środki wyrazu, jak: stosowanie afrontu,

¹⁷ N. Bateman, *Advocacy skills for health and social care professionals*, Jessica Kingsley Publishers, London, Philadelphia 2000, s. 35.

¹⁸ M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s. 28.

¹⁹ Sposób ekspresji rozumiem jako wyrażanie siebie – swoich racji, emocji, w komunikacji z innym, por. E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006 [1967], s. 10.

²⁰ Według Ervinga Goffmana pojęcie „ekspresja” łączy się z „ekspresyjnością bycia w roli”, która jest wyrażana poprzez rozbieżne środki wyrazu; jest to związane z posiadaniem odmiennych „idealnych standardów wykonywania roli”, E. Goffman, *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*, przeł. P. Tomanek, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010 [1961], s. 80–81.

²¹ E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, s. 11.

przytyku²², podniesiony ton głosu, a nawet krzyk. Asystent-wojownik może zrezygnować z dbałości o zachowanie „twarzy”²³ drugiego uczestnika interakcji, by wyrzucić presję pozwalającą osiągnąć cel, jakim jest ochrona rodziny przed groźącymi jej konsekwencjami. Taka ekspresja stwarza jednocześnie ryzyko bycia źle zrozumianym i odebrany, czyli utraty własnej twarzy w oczach drugiego człowieka.

Ochrona członka rodziny przed konsekwencjami – ekspresja wojownika

Asystentka (N6): [...] *jak ta pani dostała wezwanie do stawienia się do zakładu karnego, mocno się zaangażowałam że tak powiem żeby nie poszła do tego, do tego zakładu. Byłam u kuratora zawodowego (.) jej dla dorosłych. Pan był bardzo, że tak powiem, w ogóle zdziwiony, że ja tak walczę o tą kobietę bo była na straconej pozycji już, że tak powiem. Nawet na początku w ogóle nie chciał ze mną rozmawiać. Trochę nakrzyczałam na niego, to był obrażony w ogóle jak śmiec krzyżeć ja y zwykły asystent na kuratora zawodowego, jeszcze dla dorosłych, taki przerost formy troszkę ma pan. Młody chłopak, dlatego/ od niedawna pracuje więc może dlatego. No w każdym bądź razie już potem się uspokoił i ja wytłumaczyłam mu o co chodzi, że, że tutaj po prostu wypracowałam sobie z panią, przez cztery miesiące z nią pracowałam i zrobiłam tyle, gdzie co poniekąd przez parę lat nie zrobili z nią nic. Gdzie mówię, wstała z łóżka, zaczęła dbać o siebie, zaczęła normalnie funkcjonować, wysprzątała w chałupinie, gdzie był bałagan straszny, tam nie można było nawet usiąść.*

Pomoc w załatwianiu spraw bieżących – ekspresja wojownika

Asystentka (N10): *Ja już w tym momencie, jestem na takim etapie, że ja potrafię wejść do urzędu i powiedzieć, że pan urzędnik sobie kpiny skutecznie na przykład, prosząc moje jakieś kolejne kwity, zaświadczenia na przykład o nie/ o dochodach moich podopiecznych, tak? W kwestii powiedzmy organizacji mieszkania socjalnego. Jak słyszę co miesiąc, czy co dwa miesiące, że jest jakaś zmiana wytycznych, no to rzeczywiście już po prostu myślę, że potrafię być niemila w różnych sytuacjach, i i naprawdę jestem zdania takiego, że nie/ nie ma po prostu drzwiczek przez które nie da się wejść (lekki śmiech).*

Asystent może realizować rzecznicstwo poprzez nakłanianie. W takim przypadku będzie używał prośby jako podstawowego sposobu ekspresji. Gorliwe prośnienie, przesyczone dostarczaniem wszelkich informacji na temat złożonej sytuacji

²² Zdaniem Goffmana, przytyk jest rodzajem aluzji, która dotyczy postawy moralnej uczestnika interakcji, tamże, s. 25. Przykładem może być przytyk asystenta względem postawy kuratora, który nie chce podjąć działań wpisanych w rzecznicstwo na rzecz rodziny.

²³ „Pojęcie twarzy można zdefiniować jako pozytywną wartość społeczną przypisywaną osobie w danej sytuacji spotkania, gdy inni przyjmą, że trzyma się ona określonej roli”, tamże, s. 5.

rodziny łączy się tutaj z perswazją polegającą na stwarzaniu sytuacji komunikacyjnej, w której odmowa nie jest przyjmowana – nie ma możliwości odmowy, bo *musi się udać*.

Stwarzanie członkom rodziny nowych możliwości – ekspresja nakłaniacza

Asystentka (N6): [...] *no to poszłam na Piotrkowską do pani, która zajmowała się tymi koloniami, y usiadłam i – pani kochana weź no pani coś zrób żeby ten drugi dzieciak też pojechał. Yy, przez cały czas pracownik socjalny yy no tam jakby tam temu chłopakowi młodszemu wpajała, że tylko on może jechać, bo jest do 12 roku życia i tak dalej i tak dalej. No więc tamten był zadowolony, już tutaj prawie był spakowany w lipcu, a dopiero tam jakoś 9, 10 sierpnia pojechali i byli do końca wakacji właściwie na tych koloniach y w Krynicy Morskiej, mm ale pojechali obaj. Ja już panią tak zakręciłam po prostu w MOPS-ie, powiedziałam że no nie ma takiej możliwości, no jeżeli jeden ma jechać to lepiej żeby obaj zostali w wakacje w domu, bo widzę jak ten drugi strasznie przeżywa. No więc ona mówi – ok, zobaczymy co da się zrobić. Jeżeli nie będzie/ w projekcie jest tak, że musi być powiedzmy trzy/ czterdzieścioro dzieci i musi być tyle, nie może być 38, 36, tylko musi być cztery dychy, znaczy czterdzieścioro na przykład, tam nie wiem ile musiało być, ale były trzy autokary więc było dosyć dużo tych dzieciaków mm i też zbierali na ostatnią chwilę właściwie. Powiedziała mi, że ona się dowie i i może być tak, że on się dowie w ostatniej chwili, że pojedzie. No więc mówię dobra, poskładałam wszystko dla tego P. no, ale mówię tutaj przez cały czas było mówione, będę chodziła i prosiła, błagała tą kobitę na kolanach, żeby jakoś tego drugiego też wcisnęła. No i było tak, no zadzwoniła do mnie właśnie ta pani która się zajmowała, no i mówi – jak pani tak strasznie zależy no to zrobimy tak, no mówi – bo i tak się nie kwalifikuje no to tak naprawdę wzięłam dzieciaki do 14 roku życia, a on ma już 15 skończone i mówi – no wie pani, ja nie wiem jak to zrobić. Ja mówię – nie, niech pani coś zrobi, no musi pani coś wymyśleć bo po prostu no ja nie wyobrażam sobie, żeby ten drugi dzieciak został w domu i żeby całe wakacje siedział w tej chałupinie. Y, no i zrobiła, pani tak jakoś mocno zakręciła, że pojechali obaj.*

Asystent jako obrońca tłumaczy złożoność życia codziennego rodziny, by dostarczyć innym przedstawicielom instytucji wszelkich argumentów stanowiących usprawiedliwienie dla działań rodziny, takich jak na przykład – brak terminowego wywiązywania się z obowiązkowych opłat z powodu deficytu środków finansowych. Można powiedzieć, że w tym wypadku asystenci realizują tak zwaną „pasywną obronę” (ang. *passive advocacy*), czyli wypowiadają się w imieniu rodzin, by zapewnić im ochronę przed grożącymi konsekwencjami²⁴.

²⁴ Por. J. Dalrymple, J. Boylan, *Effective advocacy in social work*, SAGE Publications Ltd, London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore 2013, s. 5.

Usprawiedliwianie rodziny – ekspresja obrońcy

Asystentka (N11): *Jesteśmy zawsze po stronie rodziny i takimi, tak zwanymi adwokatami rodzin tak [...] Adwokatami, że zawsze staramy się bronić rodziny, tak? W urzędach, w szkołach, w/ gdziekolwiek, tak, że to na zasadzie, nie wiem, w szkole na przykład jest problem, że nie wiem rodzina nie uiściła opłat jakichś tam, tak? No to ja staram się rozmawiać wtedy, czy to z wychowawcą, czy z dyrekcją, że w rodzinie jest naprawdę trudna sytuacja tak, finansowa i na przykład w tym miesiącu ludzie musieli kupić przede wszystkim dla dzieci jedzenie, tak i już nie mają tych pieniędzy, tak. Z MOPS-u otrzymują już maksymalną pomoc jaką mogą dostać. Czy na przykład nie wiem ffyy, generalnie chodzi o finanse, tak w dużo takich sprawach. Czy na przykład jak yy nie wiem, teraz miałam taką sytuację, że em mama czwórki dzieci poszła na terapię odwykową yy na terenie szpitala więc nie było jej w domu przez pięć tygodni i ojciec został z czwórką dzieci sam więc siłą rzeczy miał co robić. I szkołę i przedszkole uczulałam na to, że jeżeli będzie coś nie tak, żeby się ze mną kontaktowali, ja jakoś tam nie wiem będę się starała panu w jakiś taki mm delikatny sposób zwrócić na pewne rzeczy uwagę, tak, żeby po prostu wszyscy jeszcze na niego nie narzucali kolejnych obowiązków bo co, efekt może być taki, że facet też wysiądzie i podziękuje, tak (2 s.). Także zawsze po stronie rodziny, nie po tej drugiej, tak (2 s.).*

Obrońca stara się wytłumaczyć złożoność sytuacji życiowej rodziny w sposób konkretny i rzeczowy. Przykładem może być tutaj poniższy fragment narracji obrazujący postępowanie asystentki, która dostarczała dowodów na to, że dziewczynka nie ma wszawicy.

Ekspresja obrońcy to rzeczowe, opanowane, lecz stanowcze wykazywanie racji rodziny i przedstawianie okoliczności łagodzących dla jej działań, które stanowią kontekst pozwalający ją usprawiedliwić.

Dostarczanie dowodów – ekspresja obrońcy

Asystentka (N7): *Jednak rzeczywiście przekonałam się na własnej skórze, że ta dziewczyna była co chwila oskarżana, że jej dzieci mają wszy. Że to ona jest winna temu, że dzieci mają wszy. Gdzie chodziliśmy do lekarza po karteczki, zanosiliśmy do przedszkola, że dziewczynki mają czyste główki. Po tygodniu potrafiłam odbierać telefony, że dziewczynki mają z powrotem. To było takie irytujące i to w ciągu jednego dnia potrafiłam odebrać trzy telefony z jednej instytucji: od dwóch wychowawczyń i od pani dyrektor; gdy/ strasznie nakrzyzczała i ona sobie wręcz nie życzyła, żeby te dzieci przychodziły do przedszkola. (.) To, moje zdanie było takie krótkie, że dzieci będą przychodziły do przedszkola, bo tam są zapisane na razie. Dopóki są zapisane.*

Linia aktywności – „rzecznictwo na rzecz rodziny” – jest widoczna w przestrzeni przekazywania informacji o rodzinie. Może być różnie realizowana

w zależności od przyjętego przez asystenta sposobu ekspresji – wojownika, nakłaniacza, obrońcy. Asystent w toku historii jednej interakcji lub w toku wielu interakcji może uruchamiać inne sposoby ekspresji. Przedstawiona typologia nie wyczerpuje potencjalnych możliwości w tym zakresie. Pomimo różnic w ekspresji możemy za każdym razem mówić o rzecznictwie na rzecz rodziny, gdy asystent reprezentuje interesy rodziny w komunikacji z innymi przedstawicielami sieci instytucjonalnej, których stara się przekonać/nakłonić do podjęcia działań zapewniających ochronę rodzinie lub oferujących jej nowe możliwości życiowe.

Konkluzja

Niniejszy tekst stanowi wycinek badań, w których analizowane są opowieści asystentów na temat ich profesjonalnych doświadczeń związanych z tym, co i jak robią w polu działania, które w przestrzeni systemowej funkcjonuje pod nazwą „asystentura rodzinna”. Zaprezentowany fragment analizy, dotyczący aktywności ukierunkowanych na przepływ informacji, można traktować jako przykład dyskursu na temat realnie prowadzonej praktyki zawodowej, który, obok dyskursów rozważających możliwe i pożądane formy profesjonalności, wpisuje się w szerszą dyskusję nad profesjonalnością działań o charakterze społeczno-pedagogicznym²⁵.

Tego rodzaju dyskurs, bazujący na perspektywie interakcjonizmu symbolicznego oraz transwersalnej teorii analizy aktywności Jeana-Marie Barbiera, daje możliwość studiowania zagadnienia profesjonalności przez pryzmat jednostkowego procesu konstruowania działania profesjonalnego, rozumianego jako swista, tożsama dla podmiotu działania, konstelacja aktywności, które wzajemnie powiązane, tworzą swoistą tkankę działania, nazywaną przez Barbiera – „jednostkową organizacją aktywności” (fr. *organisation singulière d'activité*)²⁶.

Taka perspektywa analityczna, zamiast wprowadzać waloryzację odnoszącą się do kryteriów profesjonalności w stosunku do podejmowanych aktywności składających się na całościowe działania, zmierza do rekonstrukcji indywidualnego sposobu, w jaki to działanie jest realizowane. Jest to, w moim mniemaniu, perspektywa rozumiejąca, pozwalająca uchwycić istotę działania podmiotu poprzez: zrozumienie zależności, jakie pojawiają się pomiędzy poszczególnymi rodzajami aktywności, dostrzeżenie jednostkowych preferencji zaangażowania, sposobów wyrażania siebie w przestrzeni zawodowej w wymiarze mentalnym, afektywnym, dyskursywnym, fizycznym.

²⁵ Danuta Urbaniak-Zajac stwierdza, że analizy realnych działań o charakterze społeczno-pedagogicznym występują znacznie rzadziej w stosunku do tych dyskursów, które koncentrują się na pożądanych sposobach działania, D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2016, s. 43.

²⁶ J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej...*, s. 160.

Dyskurs, starający się odtworzyć i zrozumieć indywidualną specyfikę działania podmiotu, w dalszej kolejności może być zestawiany z określonymi koncepcjami profesjonalności, które koncentrują się na rozważaniu walorów działań zawodowych określających poziom ich profesjonalności. Jedną z takich koncepcji jest perspektywa społeczno-pedagogiczna, dla której działanie zawodowe, między innymi, nabiera walorów profesjonalności, gdy przekształca się w działanie społeczne, zmierzające do współtworzenia „instytucji symbolicznej”²⁷, na którą zgadzają się i którą tworzą wszystkie podmioty w określonym polu działania. Można zatem zestawiać jednostkową organizację aktywności z wybraną teorią profesjonalności i przez jej pryzmat oceniać zrekonstruowane doświadczenie profesjonalne przedstawicieli profesji społecznych. Wydaje się, że takie podejście badawcze może stanowić przeciwwagę dla strukturalnych ujęć zagadnienia profesjonalności, w których dominuje perspektywa globalna, koncentrująca się na ocenie stopnia profesjonalności zawodu przez pryzmat „wskaźnikowych koncepcji profesji”²⁸.

Bibliografia

- Barbier J.-M., *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, przeł. G. Karbowska, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2006.
- Bateman N., *Advocacy skills for health and social care professionals*, Jessica Kingsley Publishers, London, Philadelphia 2000.
- Chomczyński P., *Przekładalność perspektyw (Reciprocity of perspectives)*, [w:] K. T. Konecki, P. Chomczyński, *Słownik socjologii jakościowej*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2012.
- Dalrymple J., Boylan J., *Effective advocacy in social work*, SAGE Publications Ltd, London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore 2013.
- Goffman E., *Rytm interakcyjny*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006 [1967].
- Goffman E., *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*, przeł. P. Tomanek, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010 [1961].
- Gorzko M., *Przestrzeń, ciało, ego. Linie działania grup turystycznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2009, t. V, nr 2, http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php (dostęp: 12.05.2016).
- Gulczyńska A., „*Chłopaki z dzielnicy*”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

²⁷ „Instytucja symboliczna” oznacza „sieć symboliczną, społecznie usankcjonowaną, w której krzyżują się, w zróżnicowanych relacjach i proporcjach elementy realne i wyobrażalne”, E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 80.

²⁸ Koncepcja ta bazuje na rekonstrukcji poglądów Heinza Hartmanna, który twierdził, że proces profesjonalizacji zawodu charakteryzują dwa wskaźniki: charakter wiedzy oraz zakres prospołecznej intencji działania, za: D. Urbaniak-Zajac, „*Wskaźnikowy” model profesji i jego ograniczenia*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2006, nr 9, s. 5. Wspomniana koncepcja pozwala określić etap uzawodowienia poprzez ustalenie jakości wyżej wymienionych wskaźników.

- Kamińska-Jatczak I., *Logiki aktywności mentalnych asystentów rodziny – próba interpretacji*, [w:] M. Kawińska, J. Kurtyka-Chałas (red.), *Praca socjalna jako dyscyplina naukowa? Współczesne wyzwania wobec kształcenia i profesji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016.
- Każmierczak T., *Teoretyczne uzasadnienie roli organizatora sieci społecznych*, [w:] T. Każmierczak, B. Bąbska, M. Popłońska-Kowalska, M. Rymśza, *Środowiskowe role zawodowe pracownika socjalnego. Raport dotyczący nowych ról zawodowych pracownika socjalnego*, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Białystok 2013.
- Korolko M., *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Soulet H. M., *Działanie społeczne i jego wymiar pedagogiczny. Na przykładzie pracy socjalnej z rodziną*, przeł. H. Kamińska, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Wydawnictwo Interart, Warszawa 1996.
- Strauss A. L., *Zwierciadła i maski. W poszukiwaniu tożsamości*, przeł. A. Hałas, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2013 [1959].
- Strauss A. L., Fagerhaugh S., Suczek B., Wiener C., *Social organization of medical work*, Transaction Publishers, New Brunswick, London 2014 [1985].
- Strauss A. L., Fagerhaugh S., Suczek B., Wiener C., *Trajektorie choroby*, przeł. K. Waniek, [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2012.
- Urbaniak-Zajęc D., *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2016.
- Urbaniak-Zajęc D., „Wskaźnikowy” model profesji i jego ograniczenia, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2006, nr 9.

*Anna Jarkiewicz**

Możliwości działania pedagoga społecznego w obszarze problematyki chorób i zaburzeń psychicznych – na przykładzie psychiatrii środowiskowej

Wstęp

Jako studentka pedagogiki społecznej często spotykałam się z pytaniem znajomych: „kim właściwie jest pedagog społeczny?”. Większość z nich automatycznie wiązała wybrany przeze mnie kierunek studiów z pracą z dziećmi. Każdego musiałam więc wyprowadzać z błędu, próbując wyjaśnić, że pedagog społeczny to nie to samo, co wychowawca w przedszkolu ani tym bardziej – nauczyciel w szkole. Najtrudniejszy dla nich do zrozumienia był jednak fakt, że pedagog społeczny wcale nie musi pracować z dziećmi. Z powyższymi wątpliwościami stykałam się nie tylko ja, lecz także inne osoby z mojego rocznika. Obecnie, z ciekawości zadaję moim studentom pytanie, jakie są reakcje ich znajomych, kiedy dowiadują się, że studiują pedagogikę społeczną. Zadziwiająca jest to, że niewiele w tej kwestii się zmieniło. Większość osób nadal nie ma pojęcia, kim jest pedagog społeczny i czym się zajmuje. Jest to dość smutna sprawa, biorąc pod uwagę tradycję tej (sub)dyscypiny naukowej. Trudno się jednak dziwić, gdy nasi absolwenci nie są zatrudniani na stanowisku pedagoga społecznego¹, bo takie w tej chwili nie istnieje, ale np. jako wychowawca, kurator czy asystent rodziny.

W niniejszym tekście chciałabym przybliżyć jedną z wielu możliwości pracy dla pedagoga społecznego oraz wskazać na perspektywy, jakie niesie ze sobą jego

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

¹ Warto w tym miejscu dodać, że w Polsce nie istnieje na rynku pracy stanowisko pracy pedagoga społecznego (w odróżnieniu od niektórych państw europejskich, takich jak np. Niemcy czy Łotwa), co z pewnością przyczynia się do słabej rozpoznawalności tej profesji. Pedagodzy społeczni do roku 2012 często byli zatrudniani jako pracownicy socjalni, co nie jest już możliwe po zmianie ustawy traktującej o zawodzie pracownika socjalnego.

zatrudnienie w instytucjach typu szpital psychiatryczny, oddziały dzienne czy np. środowiskowe domy samopomocy dla osób z problemami psychicznymi. Celem artykułu jest podkreślenie ważności i zwrócenie uwagi na rolę pedagoga społecznego w polu problematyki związanej z zaburzeniami psychicznymi. Warto dodać, że aktualnie nie istnieje na rynku pracy takie stanowisko jak pedagog społeczny, co z pewnością przyczynia się do słabej rozpoznawalności tej profesji. Pedagodzy społeczni, od roku 2012, czyli do momentu wejścia ustawy, byli zatrudniani jako pracownicy socjalni, co obecnie nie jest już możliwe. Zostawiając w tej chwili na boku dyskusję na temat jakości i sensowności tych zmian, pragnę omówić możliwości, kompetencje i ograniczenia pedagoga społecznego zatrudnionego w instytucjach o profilu psychiatrycznym. Pozostają jednocześnie z nadzieją, że w niedalekiej przyszłości „pedagog społeczny” pojawi się jako stanowisko, a nie tylko kierunek studiów.

Niestety, w tekście nie zabraknie tzw. „myślenia życzeniowego”, ponieważ opisywany przeze mnie obszar jest zdominowany przez profesję lekarską, której reprezentanci nierzadko deprecjonują dokonania i możliwości przedstawicieli innych specjalizacji.

Podstawą prezentowanych wniosków są własne doświadczenia w pracy w tego typu instytucjach² oraz refleksja nad praktyką w obszarze psychiatrycznym.

Pedagog społeczny – czyli kto?

Pedagog społeczny, w instytucjach adresujących pomoc do osób z zaburzeniami psychicznymi, przed zmianą regulacji dotyczących zatrudniania na stanowisku pracownika socjalnego, był zazwyczaj angażowany do tej roli. Był odpowiedzialny za kwestie socjalno-bytowe. W praktyce oznacza to najczęściej, że zajmuje się pomocą w nabyciu przez pacjenta uprawnień do różnych świadczeń finansowych (typu renta) bądź opiekuńczych. Poprzez złożoną biurokrację i masę dokumentów, które towarzyszą tym działaniom, wielu psychiatrów, psychologów, pielęgniarek kojarzyło pracownika socjalnego z osobą, która ma kompetencje i możliwości, by zajmować się tylko tego typu sprawami. Sam Jankowski (1975) przyznał, że przez wiele lat identyfikował pracowników socjalnych jako „Panie od papierków”, których istota pracy pozostawała dla niego tajemnicą. W instytucjach o profilu psychiatrycznym pokłosie tego myślenia jest nadal żywe, co w znaczący sposób degraduje rolę pedagoga społecznego i możliwości rozwoju pracy socjalnej/społecznej realizowanej w tym obszarze działania. W przypadku

² Zanim podjęłam pracę na Uniwersytecie byłam stażystką w dziennym oddziale psychiatrycznym, ponadto przez wiele lat pracowałam jako opiekunka specjalistyczna dla osób z zaburzeniami psychicznymi, a w okresie studiów byłam wolontariuszką w jednym ze środowiskowych domów samopomocy dla osób chorujących na schizofrenię.

wspomnianego Jankowskiego zmiana w sposobie postrzegania „Pań od papierków” była związana z osobistymi doświadczeniami, które przekształciły jego tok rozumowania nie tylko w kwestiach związanych z pracą społeczną, lecz także generalnie z całą psychiatrią, co jest odzwierciedlone w tytule jego publikacji *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*.

Od czasów Jankowskiego w obszarze instytucji psychiatrycznych zaszło wiele zmian, ale trudno mówić o spektakularnych przemianach w sprawie roli pracy społecznej. Nadrzędną pozycję w polskiej scenarii psychiatrycznej w prowadzeniu tzw. „przypadku” pełni lekarz psychiatra, co mocno przeciąga linię w stronę podejścia medycznego. Na nieco lepszej pozycji od pedagoga społecznego jest psycholog, którego praca, jak wynika z moich obserwacji, nazbyt często zamiast eksponować i przemyślać wątki humanistyczne, sympatyzuje z medycyną i idzie w kierunku klinicznym³. Wszystko to sprawia, że podejścia środowiskowe, których naturalnym reprezentantem jest pedagog społeczny i dokonywana przez niego społeczna diagnoza, która powinna być ukierunkowana na zrozumienie przeżyć i doświadczeń pacjenta, jest bagatelizowana i nie jest traktowana jako klucz do rozszyfrowania obecnej sytuacji osób zgłaszających się po pomoc. Schock, Clay i Cipani⁴ zanotowali wiele przypadków, w których trafna diagnoza niemedyczna pozwoliła na przeprowadzenie skutecznej interwencji i minimalizację bądź całkowite wyeliminowanie zachowań symptomatycznych u pacjentów ze zdiagnozowaną psychozą. Jeden z nich dotyczy mężczyzny (42 lata), u którego rozpoznana została schizofrenia paranoidalna. Miał on za sobą wiele hospitalizacji i pobyków w różnych instytucjach świadczących pomoc dla osób chorujących psychicznie. Wśród wielu zachowań, które uznane zostały za symptomatyczne, było przekonanie mężczyzny, że został stworzony z brudu i jego przeznaczeniem jest stopnienie. Jego przeświadczenie sprowadzało się do odmowy wzięcia kąpieli. Psychiatrzy postrzegali zachowania pacjenta w kategoriach medycznych jako typowe dla symptomów psychotycznych. Próbowali zaradzić problemowi, koncentrując wysiłek na właściwym doborze środków farmakologicznych. Tymczasem w rozmowie z pracownikiem socjalnym pacjent ujawnił, że w przeszłości miał operację ramienia, w którym nadal czuje ból, co uniemożliwia mu wykonywanie wielu ruchów. Pracownik połączył te dwa fakty – odmowę kąpieli z doświadczaniem bólu – i zaproponował korzystanie z prysznica. Jego diagnoza okazała się celna. Lekarze, którzy skupili się na poszukiwaniu wyjaśnień biomedycznych, nie mogli

³ Na temat różnych podejść w kwestiach związanych z zaburzeniami psychicznymi zob. A. Jarkiewicz, *Spoleczno-kulturowe uwarunkowania choroby psychicznej – komunikat z badań*, [w:] J. Szymanowska (red.) *Ewaluacja w pracy socjalnej. Badanie, kształcenie, praktyka*, Wyd. Impuls, Kraków 2012, s. 425–435.

⁴ K. Schock, C. Clay & E. Cipani, *Making sense of schizophrenic symptoms: Delusional statements and behavior may be functional in purpose*, „Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry” 1998, 29, s. 131–141.

przez to dostrzec w pacjencie człowieka. Trudności ludzkie, takie jak w opisanym przypadku, które naukowo zostają przekształcone w jednostki chorobowe⁵, ograniczają możliwości aplikacji innych podjęć, np. środowiskowych, co zmniejsza efektywność pracy i rodzi pytanie o jej sens. Szasz w wielu swoich publikacjach zwraca uwagę na zagrożenia wynikające z sprowadzania człowieka do biologii, co czyni wielu psychiatrów⁶. Tego typu redukcja świadczy o postępującym procesie dehumanizacji, któremu powinien się sprzeciwiać pedagog społeczny/pracownik socjalny⁷.

Ze wspomnień praktyka – pedagoga społecznego

Kolejny paragraf, którego podstawą są moje doświadczenia jako wolontariuszki, stażystki i pracownika, dotyczyć będzie codziennej pracy pedagoga społecznego w instytucjach o profilu psychiatrycznym. Należy pamiętać, że zawarte poniżej obserwacje są subiektywną ich oceną i mam świadomość, że doświadczenia innych osób pracujących w analogicznych placówkach mogą być inne.

Praca w obszarze związanym z psychiatrią była moim marzeniem dużo wcześniej zanim wybrałam kierunek studiów. Nie byłam w stanie wyobrazić sobie siebie w roli lekarza, ponieważ, odkąd pamiętam, szeroko rozumiana praca w środowisku, daleka od kontekstu szpitalnego, a nawet stanowiąca jego totalne zaprzeczenie, pociągała mnie. Bardziej od „uzdrowienia” w sensie medycznym interesowało mnie to, co dzieje się później z człowiekiem, kiedy przestaje już być pacjentem i musi radzić sobie w codziennym życiu wśród innych ludzi, z negatywnie kojarzącą się etykietą osoby chorej bądź zaburzonej psychicznie. Gdy usłyszałam, że na każdym oddziale istnieje „społeczność” jako metoda pracy z grupą, że cały personel bierze udział w obchodzie i podczas zebrań dyskutuje się na temat przypadków pacjentów oraz wspólnie omawia dalsze kroki, byłam

⁵ T. Szasz, *Insanity: The idea and its consequences*, John Wiley & Sons, New York 1990, s. 167.

⁶ T. Szasz, *The myth of mental illness: Foundations of a theory of personal conduct*, Harper & Row, New York 1961; tenże, *Liberation by oppression: A comparative study of slavery and psychiatry*, Transaction, New Brunswick 2002; tenże, *Psychiatry: The science of lies*, Syracuse University Press, New York 2008.

⁷ Zob. D. Cohen, *A critique of the use of neuroleptic drugs in psychiatry*, [w:] S. Fisher & R. G. Greenberg (red.), *From placebo to panacea: Putting psychiatric drugs to the test* (pp. 173–228), John Wiley, New York 1997; M. Harrow, T. H. Jobe, *Factors involved in outcome and recovery in schizophrenic patients not on antipsychotic medications: A 15-year multifollow-up study*, „The Journal of Nervous and Mental Disease” 2007, 195, s. 406–414; J. Hegarty, R. J. Baldessarini, M. Tohen, C. Waternaux, G. Oepen, *One hundred years of schizophrenia: A meta-analysis of the outcome literature*, „American Journal of Psychiatry” 1994, 151, s. 1409–1416; R. Whitaker, *Anatomy of an epidemic: Magic bullets, psychiatric drugs, and the astonishing rise of mental illness in America*, Crown Publishers, New York 2010.

pewna, że szpital psychiatryczny to miejsce stworzone dla mnie jako pedagoga społecznego. Mój młodzieńczy entuzjazm szybko zderzył się z rzeczywistością, kiedy w trakcie jednego zebrania, próbując przybliżyć trudną sytuację życiową jednego z pacjentów, która według mnie mogła mieć istotne znaczenie dla jego stanu zdrowia, usłyszałam: *Kwestie socjalne są najłatwiejsze do rozwiązania, więc może w tej chwili zajmiemy się odpowiednim doborem leków*⁸. Udział całego personelu w obchodach równie szybko przestał być elementem, który wcześniej postrzegałam jako przyczyniający się do budowania wyobrażenia o nas jako jednym zespole. Osobą prowadzącą był zawsze lekarz. Każdemu z pacjentów zadawał pytanie: *Jak się Pan(i) czuje?* Po krótkiej odpowiedzi szedł dalej. „Społeczność” na „moim” oddziale⁹ trwała nie dłużej niż godzinę i czasami trudno było nie odnieść wrażenia, że jej organizowanie nie ma nic wspólnego z przekonaniem o jej efektywności, ale z realizacją punktu w programie, który stanowi obowiązek zarówno dla pacjentów, jak i personelu. O niczym istotnym w trakcie jej trwania się nie mówiło. Większość pacjentów ograniczała swoją wypowiedź do sformułowania: *Czuję się lepiej, lubię swojego lekarza, nie mam żadnych zastrzeżeń.*

Nie inaczej było w instytucjach, które teoretycznie działały zgodnie z założeniami tzw. psychiatrii środowiskowej. Owszem pewne zadania i działania były realizowane odmiennie, na przykład wspomniana wcześniej społeczność, ale pomimo drobnych różnic nadrzędną pozycję nadal zajmował lekarz, co w znaczący sposób medykaliowało charakter pracy i ograniczało możliwości rozwoju innych podejść, w tym przede wszystkim środowiskowych czy społecznych.

Psychiatria środowiskowa – przestrzeń dla pedagoga społecznego?

Kolejną część niniejszego artykułu poświęcę prezentacji możliwości, które niesie ze sobą obecność reprezentanta podejścia społeczno-pedagogiczno-środowiskowego w miejscach pracy, które obecnie są zdominowane przez kontekst medyczny/psychiatryczny. Ma to na celu zwrócenie uwagi na wykorzystanie

⁸ Wypowiedź lekarza psychiatry.

⁹ Słyszałam, że na innych oddziałach „społeczność” wygląda zupełnie inaczej. Za wzór stawiany był zawsze jeden z nich, ale niestety, nie miałam okazji w nim uczestniczyć. Jako wolontariuszka natomiast brałam udział w „społeczności” w jednym ze środowiskowych domów samopomocy (ŚDS). Bardzo różniła się ona od tej, której doświadczyłam w szpitalu. Jej uczestnicy byli bardzo zaangażowani, ich opinie i sugestie miały istotny wpływ na dalszą orientację działania. W „społeczności” w ŚDS-ie nie brał udziału lekarz, ale byli obecni psycholog, pracownik socjalny, kierownik ŚDS-u. Być może obecność psychiatry usztywnia niekiedy dyskusję. Osoby, które są bądź były pacjentami „psychiatrycznymi”, czują zbyt dużą zależność od niego i w związku z tym stają się powściągliwi w jego obecności. Zmiany formy kontaktu doświadczyłam nie raz. Pacjent, z osoby żartującej, czującej się swobodnie w obecności np. pracownika socjalnego, zmieniał się bardzo, kiedy pojawiał się lekarz. Przystawał być rozluźniony, a w skrajnych przypadkach stawał niemal na baczność.

potencjału i kompetencji pedagogów społecznych w ramach istniejących już struktur i podejść¹⁰.

Naturalnym wyborem dla pedagoga społecznego powinno być postulowanie pracy w obszarze psychiatrycznym zgodnej z ideami psychiatrii środowiskowej¹¹. Na uwagę pedagoga społecznego zasługuje szereg założeń tego podejścia, które dają szerokie spektrum realizowania działań społeczno-pedagogicznych. Na pierwszy plan wysuwa się podkreślenie istoty środowiska. W psychiatrii środowiskowej głównym układem odniesienia jest środowisko, rozumiane jako pewna wspólnota czy społeczność lokalna, której potencjał, przynajmniej w początkowych założeniach, miał być skierowany na promowanie, profilaktykę i podtrzymywanie dobrej kondycji psychicznej wśród jej członków. Ten postulat, jak zauważa Wciórka¹², nie udało się z pełnym powodzeniem wdrożyć w życie, czego przyczyn, wspomniany autor, upatruje m.in. w zbyt szerokim rozumieniu zakresu psychiatrii środowiskowej. Nie oznacza to jednak, że wprowadzenie do zespołu specjalisty pracy w środowisku – pedagoga społecznego – nie mogłoby skutkować powrotem do tej idei i osiągnięciem sukcesu.

Ważnym aspektem psychiatrii środowiskowej, zbieżnym z jedną z podstawowych zasad działania pedagogów społecznych, jest kładziony w niej nacisk na profilaktykę.

Ten wątek podkreśla przekonanie, że lepiej zapobiegać zaburzeniom psychicznym niż potem z wielkim nakładem wysiłku i kosztów je leczyć. Przesuwa on punkt ciężkości zadań psychiatrii na wydarzenia i okoliczności poprzedzające pojawienie się choroby, jej nawrotu lub niesprawności życiowej¹³.

W psychiatrii środowiskowej profilaktyka jest ukierunkowana na trzy grupy: całe społeczeństwo, osoby i rodziny zagrożone wykluczeniem z uwagi na problem choroby psychicznej, np. w okresie rekonwalescencji, oraz grupy osób i ich rodziny aktualnie doświadczające problemu choroby.

¹⁰ Nieco bardziej radykalne i krytyczne podejście, odnoszące się do kwestii znaczenia i roli pedagoga społecznego w szeroko zakreślonym polu psychiatrycznym zob. A. Jarkiewicz, „Zaburzenie psychiczne” w polu działania pracownika socjalnego, „Praca Socjalna” 2016, 2, s. 52–69.

¹¹ Psychiatria środowiskowa (*community psychiatry*) to współczesny kierunek psychiatrii wykorzystujący lokalne środowisko w działaniach profilaktycznych, leczeniu i rehabilitacji zaburzeń psychicznych. Opiera się przede wszystkim na takich naukach, jak: psychiatria społeczna (Z. Falicki, *Psychiatria społeczna*, PZWL, Warszawa 1975), psychologia społeczna, socjologia zajmująca się procesami zachodzącymi w lokalnych społecznościach. W niektórych naukach, np. w socjologii, psychiatria środowiskowa zaczęła rozwijać się zupełnie niezależnie od samej psychiatrii, a czasem nawet w opozycji do niej.

¹² J. Wciórka, *Psychiatria środowiskowa: idea, system, metoda i tło*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2000, 9.

¹³ Tamże, s. 320.

W stosunku do całego społeczeństwa stosowane są następujące działania profilaktyczne¹⁴:

- 1) ocena potrzeb zdrowotnych, postaw i problemów mieszkańców;
- 2) wykrywanie grup zwiększonego ryzyka;
- 3) działalność szkoleniowa i konsultacyjna wobec lokalnych placówek medycznych, a także przedstawicieli zawodów niemedyceńskich, którzy mogą mieć istotny wpływ na losy osób dotkniętych schorzeniem psychicznym;
- 4) poznanie zasobów (ludzkich, organizacyjnych, lokalowych, ekonomicznych), które można byłoby wykorzystać w realizacji programów ochrony zdrowia psychicznego;
- 5) opracowanie planów i sposobów realizacji działań z zakresu problemów psychiatrii środowiskowej we współpracy z przedstawicielami miejscowej społeczności.

Dla osób z drugiej i trzeciej grupy, a więc rodzin zagrożonych wykluczeniem z uwagi na problem choroby psychicznej, np. w okresie rekonwalescencji, oraz dla grupy osób i ich rodzin aktualnie doświadczających problemu choroby psychiatrii środowiskowa proponuje następujące działania profilaktyczne:

- 1) leczenie i rehabilitację przywracającą pacjentowi zdolność do życia we własnym środowisku społecznym, a także powrót do pełnionych wcześniej ról społecznych – rodzica, pracownika itp.;
- 2) wnikliwą i ciągłą ocenę sytuacji pacjenta w rodzinie, miejscu pracy i szerszym środowisku społecznym, przeciwdziałanie niepomyślnemu przesunięciu socjokulturowemu i izolacji społecznej chorego;
- 3) udzielanie doraźnej pomocy w sytuacjach kryzysowych (*crisis intervention*) osobom, które doświadczyły szczególnie ciężkich zdarzeń, np. choroby psychicznej¹⁵.

Celem interwencji kryzysowej, której działania opierają się na opracowaniu strategii działania profesjonalnego i przygotowaniu „grup wsparcia”, jest niedopuszczenie do eskalacji problemu, którego jedną z konsekwencji może być zaburzenie struktury rodzinnej. Według zwolenników tego kierunku ten rodzaj pomocy ma ogromne znaczenie w procesie powrotu do zdrowia. Efektywność interwencji opiera się na założeniu, że człowiek w sytuacji uznawanej przez niego za trudną jest bardziej podatny na przyjęcie pomocy z zewnątrz i skłonny do nauki nowych sposobów radzenia sobie z problemem. Warunkiem skutecznej interwencji jest podjęcie działania bezpośrednio po sytuacji, która spowodowała kryzys

¹⁴ Por. T. Stańczakowa, *Psychiatria środowiska i organizacja ochrony zdrowia psychicznego*, [w:] A. Bilikiewicz, W. Strzyżewski (red.), *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny*, PZWL, Warszawa 1992, s. 429–430; Z. Bizoń, S. Dąbrowski, B. Pietrzykowska, *Psychiatria środowiskowa*, [w:] S. Dąbrowski, J. Jaroszyński, S. Pużyński (red.), *Psychiatria*, t. 3, PZWL, Warszawa 1989, s. 363.

¹⁵ Por. T. Stańczakowa, *Psychiatria środowiska i organizacja ochrony zdrowia...*

(np. rodzic jedzie do szpitala, pozostali członkowie rodziny nie wiedzą, jak radzić sobie z nową sytuacją, nie wiedzą, jak przekazać ten fakt dziecku, aby zminimalizować jego cierpienie, które i tak wystąpi na skutek rozłąki z rodzicem). Celem interwencji kryzysowej jest nie tylko uzyskanie doraźnej poprawy stanu psychicznego chorego, lecz także złagodzenie napięć w jego środowisku społecznym. Gdy wymagane jest dalsze leczenie, w proces ten należy włączyć osoby znaczące.

Niezwykle ważnym elementem psychiatrii środowiskowej jest system oparcia społecznego, którego szczególnym adresatem są osoby przewlekle chorujące psychicznie. W psychiatrii środowiskowej wyróżnia się trzy rodzaje systemów oparcia:

1. Naturalny, stanowiący sieć kontaktów społecznych, od których jednostka uzyskuje pomoc w codziennych trudnościach, a także pomoc i wsparcie w szczególnie trudnych dla niej sytuacjach życiowych. W skład naturalnego wsparcia wchodzi przede wszystkim rodzina, przyjaciele, dalsi krewni itp. Praktycznie każda osoba z niego korzysta. Brak naturalnego wsparcia źle rokuje w leczeniu schizofrenii, jak również w podeszłym wieku i przy zaburzeniach psychicznych – depresjach, nerwicach.

2. System oparcia w ramach instytucji. Niektóre wspólnoty religijne mogą tworzyć skuteczny system oparcia. Pozytywne rezultaty dostrzegalne są też w działalności takich instytucji, jak: stowarzyszenia społeczne, grupy samopomocy, kluby itp. W psychiatrii środowiskowej szczególnie ważną rolę odgrywają m.in. stowarzyszenia pacjentów i ich rodzin. W wielu krajach takie grupy stanowią skuteczną siłę nacisku, która podnosi efektywność świadczeń zdrowotnych. Osoby chorujące często same organizują własny system świadczeń zdrowotnych, oświatowych i zawodowych.

3. Środowiskowy system oparcia – instytucja plus osoby z rodzin dotkniętych problemem i społeczności lokalne – stanowi zorganizowaną działalność osób i instytucji, które są zobowiązane (bądź chcą pomóc) do udzielania pomocy osobom cierpiącym na przewlekle, prowadzące do obniżenia sprawności w funkcjonowaniu społecznym choroby i zaburzenia psychiczne¹⁶.

Przyjazne dla pedagoga społecznego założenia psychiatrii środowiskowej odnoszą się do współdzielenia odpowiedzialności, co realizowane jest poprzez podkreślanie idei partnerstwa nie tylko w relacji lekarz–pacjent, lecz także z osobami współtworzącymi zespół, a które dysponują różnym przygotowaniem zawodowym. „Sposobem realizowania nowych zasad kształtujących te relacje (np. demokracji, permissywności, partnerstwa, przyzwalania, zgody, realizmu, wspólnoty) była społeczność terapeutyczna i wielkie hasło odnowy postaw zawodowych”¹⁷. Ponadto wielostronność świadczeń, czyli realizacja zadań związanych

¹⁶ Tamże, s. 429–450.

¹⁷ J. Wciórka, *Psychiatria środowiskowa: idea, system...*, s. 321.

nie tylko z somatycznymi czy psychicznymi aspektami chorowania, lecz także społecznymi, których znaczenie było często marginalizowane przez przedstawicieli profesji medycznych. Wielokierunkowość oddziaływań podnosi rangę i istotę metod środowiskowych, których ekspertem jest pedagog społeczny. Psychiatria środowiskowa kładzie nacisk na zintegrowany model rozwiązywania problemów zdrowotnych, co daje szerokie pole do pracy zespołowej i współpracy między osobami z różnymi kompetencjami i różnym przygotowaniem teoretycznym.

Wątki środowiskowe, silnie eksponowane w psychiatrii środowiskowej, zwane socjocentryzmem, podkreślają ich rolę i znaczenie dla powstawania, przebiegu i dalszego losu osoby chorującej. Kontekst społeczny stanowi podstawowy układ odniesienia teoretycznego i praktycznego, a środowiskowe metody oddziaływania są integralną częścią programu leczenia. W zakresie tego działania rola pedagoga społecznego wydaje się oczywista. Pedagog społeczny posiadający specjalistyczne wykształcenie w kierunku diagnozowania uwarunkowań społecznych, w ramach tzw. diagnozy społecznej, jako członek zespołu terapeutycznego mógłby znacząco przyczynić się do zwiększenia efektywności pracy. Praca w środowisku jest dla pedagoga społecznego naturalnym polem praktyki. W toku studiów nabywa on wiedzę i umiejętności potrzebne do organizacji tego rodzaju działania. Wiele badań wskazuje, że pomijanie społecznych uwarunkowań sprawia, że psychiatria z proponowanym oddziaływaniem *stricto* medycznym znacząco zmniejsza skuteczność leczenia¹⁸. Szczególna wrażliwość pedagoga społecznego właśnie na ten kontekst uzasadnia jego obecność w zespole terapeutycznym.

Wyzwania w obszarze psychiatrii środowiskowej

W założeniach i proponowanych metodach pracy psychiatria środowiskowa wydaje się zbieżna z pedagogiką społeczną i tworząca przyjazną przestrzeń dla jej rozwoju oraz możliwości działania dla jej reprezentantów. Można pokusić się o stwierdzenie, że jej podwaliny były kładzione przez osoby z wrażliwością społeczno-pedagogiczną, bliską pedagogom społecznym. Ta bliskość spowodowała, że dla wielu reprezentantów tego kierunku, chcących związać swoją profesjonalną biografię z działalnością w obszarze psychiatrycznym, psychiatria środowiskowa może wydać się atrakcyjnym rozwiązaniem. To, że podejście to obecne jest w strukturach pomocy psychiatrycznej, nie oznacza jednak, że przyszli praktycy nie napotkają tu pewnych przeszkód czy wyzwań, których istnienia pedagodzy powinni być świadomi. Zostaną tu omówione niektóre z nich.

Pomimo sporego zainteresowania tym podejściem przez reprezentantów profesji medycznych i niemedyycznych obecnie trudno wskazać w Polsce

¹⁸ F. M. Stark, *Does social psychiatry have a future?*, "International Journal of Mental Health" 1998, 26, s. 3–26.

ośrodki, które w pełni rozwinęły i wdrożyły w życie postulaty psychiatrii środowiskowej. Instytucje, które już na poziomie nazwy sugerują preferowany styl pracy, często w praktyce gubią istotę tego podejścia na rzecz medycznego. Jest to widoczne na wielu płaszczyznach, np. języka, orientacji działania i struktury ważności oddziaływań. Praca zespołowa nadal stanowi duże wyzwanie, szczególnie w obszarze namysłu i orientowania działania, które w chwili obecnej mocno uprzywilejowuje leczenie farmakologiczne, spychając kontekst społeczny na margines rozważań. Przedstawiciele innych specjalizacji niż medyczne dobrowolnie oddają ten obszar w ręce psychiatrów jako osób decydujących. Umacniają w ten sposób ich pozycję i przyczyniają się do odtwarzania „starego” porządku. Świadczy to o głębokim zakorzenieniu i ugruntowaniu perspektywy medycznej (psychiatrycznej) w naszym kontekście kulturowym. Przestaje ona podlegać dyskusji i jest przyjmowana na zasadzie oczywistości jako jedyna. Medyczne teorie, w scenerii polskiej, ale również szerzej, wywalczyły monopol na rozstrzyganie w kwestiach związanych z chorobami i zaburzeniami psychicznymi. Obecnie perspektywa psychiatryczna zajmuje uprzywilejowaną pozycję w tym przedmiocie. Narzucony przez nią sposób definiowania skutecznie przeniknął do myślenia nie tylko w wąskim gronie profesjonalistów, lecz przede wszystkim do myślenia społecznego. Można tego doświadczyć chociażby w rozmowach potocznych, jak również śledząc i analizując dyskurs medialny oraz sposób, w jaki mówi się o tym problemie. Konsekwencją tego jest praca zespołu pod kierownictwem psychiatrii, co ukierunkowuje działania w kierunku medycznym.

Opisane powyżej czynniki silnie oddziałują na funkcjonowanie instytucji rządowych. Niestety, jak pisze Wciórka „psychiatria środowiskowa znajduje niewielkie zainteresowanie i uznanie u politycznych decydentów i administratorów ubezpieczeń zdrowotnych”¹⁹. Jak zauważa Frazer, Westhuis, Daley, Phillips²⁰ „dominacja biomedycznego modelu w serwisie usług w obszarze zdrowia psychicznego permanentnie przenika prawne, rządowe i finansowe systemy, które odpowiedzialne są za ich wspieranie”²¹. Konsekwencją tego jest podawanie, na wczesnym etapie koncepcyjnym, w wątpliwość pomysłów i podejść, które nie eksponują perspektywy medycznej.

Wspomniane słabości współczesnej psychiatrii środowiskowej są elementem bardziej złożonego zjawiska, które Conrad²² nazwał „medykalizacją”. Termin

¹⁹ J. Wciórka, *Psychiatria środowiskowa: idea, system...*, s. 329.

²⁰ P. Frazer, D. Westhuis, J. G. Daley & I. Phillips, *How clinical social workers are using the DSM-IV: A national study*, „Social Work in Mental Health” 2009, 7, s. 325–339.

²¹ Tłumaczenie własne.

²² P. Conrad, *Medicalization and social control*, „Annual Review of Sociology” 1992, 18, s. 209–232; tenże, *The medicalization of society: On the transformation of human conditions into treatable disorders*, MD: Johns Hopkins University Press, Baltimore 2007.

„medykalizacja”²³ (*medicalization*) opisuje „proces, poprzez który niemedyczne problemy są definiowane i traktowane tak, jakby były problemami medycznymi, co uwidacznia się na poziomie stosowanego języka ich opisu, który odnosi się zazwyczaj do chorób i zaburzeń”²⁴.

Zakończenie

W artykule starałam się opisać możliwości rozwoju i działania pedagoga społecznego w zakresie problematyki zaburzeń psychicznych. Prezentowane podejście środowiskowe w ramach koncepcji psychiatrii środowiskowej jest zaledwie jednym z wielu, otwierającym szerokie spektrum dla aktywności społeczno-pedagogicznej. Bez tego trudno sobie wyobrazić profesjonalizację działań pedagogów społecznych w tym obszarze. Zapewnienie przestrzeni do urzeczywistnienia działań społeczno-pedagogicznych poprzedzonych rzetelną diagnozą społeczną daje sposobność do refleksji, która jest niezbędna do poszerzenia wiedzy i zintensyfikowania pracy nad rozwojem teorii społecznych związanych z przedstawianą tematyką. Tak rozumiany rozwój nauki jest zbieżny z samą definicją pedagogiki społecznej, ponieważ podkreśla wymiar praktyczny tej (sub)dyscypliny i podkreśla znaczenie tzw. badania w działaniu.

Odminną kwestią, która może mieć korzystny wpływ na zwiększenie znaczenia działań o charakterze społeczno-pedagogicznym, jest praca nad rozpoznawalnością zawodu pedagoga społecznego w szerszym kontekście instytucjonalno-społecznym. W tej sytuacji sprawą priorytetową jest więc podjęcie starań o wyodrębnienie autonomicznego stanowiska dla pedagoga społecznego.

Bibliografia

- Bizoń Z., Dąbrowski S., Pietrzykowska B., *Psychiatria środowiskowa*, [w:] S. Dąbrowski, J. Jarożyński, S. Pużyński (red.), *Psychiatria*, t. 3, PZWL, Warszawa 1989.
- Cohen D., *A critique of the use of neuroleptic drugs in psychiatry*, [w:] S. Fisher & R. G. Greenberg (red.), *From placebo to panacea: Putting psychiatric drugs to the test (pp. 173–228)*, John Wiley, New York 1997.
- Conrad P., *Medicalization and social control*, „Annual Review of Sociology” 1992, 18, s. 209–232.
- Conrad P., *The medicalization of society: On the transformation of human conditions into treatable disorders*, MD: Johns Hopkins University Press, Baltimore 2007.
- Falicki Z., *Psychiatria społeczna*, PZWL, Warszawa 1975.
- Frazer P., Westhuis D., Daley J. G. & Phillips I., *How clinical social workers are using the DSM-IV: A national study*, „Social Work in Mental Health” 2009, 7, s. 325–339.

²³ Szerzej na temat „medykalizacji pracy socjalnej” w: A. Jarkiewicz, *Medykalizacja pracy socjalnej w obszarze działania z osobami zaburzonymi psychicznie*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia-Psychologia” (w druku).

²⁴ P. Conrad, *The medicalization of society...*, s. 14 (tłumaczenie własne).

- Harrow M., Jobe T. H., *Factors involved in outcome and recovery in schizophrenic patients not on antipsychotic medications: A 15-year multifollow-up study*, "The Journal of Nervous and Mental Disease" 2007, 195, s. 406–414.
- Hegarty J., Baldessarini R. J., Tohen M., Wateraux C., Oepen G., *One hundred years of schizophrenia: A meta-analysis of the outcome literature*, "American Journal of Psychiatry" 1994, 151, s. 1409–1416.
- Jankowski K., *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*, PIW, Warszawa 1975.
- Jarkiewicz A., *Medykalizacja pracy socjalnej w obszarze działania z osobami zaburzonymi psychicznie*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia-Psychologia” (w druku).
- Jarkiewicz A., *Spoleczno-kulturowe uwarunkowania choroby psychicznej – komunikat z badań*, [w:] J. Szymanowska (red.), *Ewaluacja w pracy socjalnej. Badanie, kształcenie, praktyka*, Wyd. Impuls, Kraków 2012.
- Jarkiewicz A., *„Zaburzenie psychiczne” w polu działania pracownika socjalnego*, „Praca Socjalna” 2016, 2.
- Jaroszyński J., *Niektóre współczesne kierunki psychiatrii*, [w:] S. Dąbrowski, J. Jaroszyński, S. Pużyński (red.), *Psychiatria*, PZWL, Warszawa 1989.
- Schock K., Clay C. & Cipani E., *Making sense of schizophrenic symptoms: Delusional statements and behavior may be functional in purpose*, "Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry" 1998, 29, s. 131–141.
- Stańczakowa T., *Psychiatria środowiska i organizacja ochrony zdrowia psychicznego*, [w:] A. Bili-kiewicz, W. Strzyżewski (red.), *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny*, PZWL, Warszawa 1992.
- Stark F. M., *Does social psychiatry have a future?*, "International Journal of Mental Health" 1998, 26, s. 3–26.
- Szasz T., *Insanity: The idea and its consequences*, John Wiley & Sons, New York 1990.
- Szasz T., *Liberation by oppression: A comparative study of slavery and psychiatry*, Transaction, New Brunswick 2002.
- Szasz T., *Psychiatry: The science of lies*, Syracuse University Press, New York 2008.
- Szasz T., *The myth of mental illness: Foundations of a theory of personal conduct*, Harper & Row, New York 1961.
- Wciórka J., *Psychiatria środowiskowa: idea, system, metoda i tło*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2000, 9.
- Whitaker R., *Anatomy of an epidemic: Magic bullets, psychiatric drugs, and the astonishing rise of mental illness in America*, Crown Publishers, New York 2010.

*Anita Gulczyńska, Mariusz Granosik**

Rewitalizacja w perspektywie społeczno-pedagogicznej

Wprowadzenie

Rewitalizacja to termin, który szczególnie w ostatnich latach coraz częściej pojawia się w dyskusjach politycznych, szczególnie na szczeblu samorządowym. Trudno też nie zauważyć jego rosnącej popularności w dyskursach naukowych różnych dziedzin. Bez wątplenia istotnym wyjaśnieniem tego stanu rzeczy są ogromne fundusze unijne oraz, co za tym idzie, inwestycje, które coraz skuteczniej są pozyskiwane i pożytkowane, póki co głównie przez miasta. Nie dziwi, w tym kontekście, że głównymi dyscyplinami zainteresowanymi rewitalizacją są architektura, budownictwo, ekonomia i zarządzanie, niekiedy geografia. Inwestycje finansowane ze środków unijnych muszą być jednak uzupełnione komponentem społecznym, dlatego w rewitalizację angażuje się również socjologia.

Wielkim nieobecny na tym polu naukowej współpracy, a niestety i rywalizacji, jest pedagogika, w szczególności pedagogika społeczna. Brak perspektywy edukacyjnej czy wychowawczej nie pozostaje bez wpływu na kształt procesów rewitalizacyjnych, projektowanych i realizowanych w naszym kraju. W znacznej części są to zatem działania budowlano-architektoniczno-finansowe z doklejonym niekiedy na siłę modulem społecznym, ograniczającym się często do kilku akcji mających chwilowo, w okresie realizowania inwestycji, zmobilizować społeczność. W efekcie, przemiany estetyczne, inwestycyjne (np. generujące wzrost wartości nieruchomości), które przynoszą największą korzyść polityczną, dominują nad zmianami społecznymi, które z uwagi na brak doświadczenia i metod pracy społecznej¹, traktowane są jako uzupełniające, wątpliwe, a nawet zbędne.

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

¹ Nie znajdując lepszego odpowiednika, a częściowo również chcąc rewitalizować pedagogiczną tradycję, odwołujemy się tutaj do „pracy społecznej”, oryginalnego polskiego terminu

Zdarzają się nawet przypadki, że cele społeczne rewitalizacji, zwykle nieoficjalnie, osiągnane są poprzez przeniesienie rdzennych mieszkańców w inne części miasta, a w ich miejsce zakwaterowanie tych, którzy lepiej pasują do nowej przestrzeni urbanistycznej i są w stanie ekonomicznie utrzymać się w dzielnicy o „podwyższonej wartości nieruchomości”².

Co najmniej z perspektywy pedagogiki społecznej, a prawdopodobnie wszystkich nauk o wychowaniu, takie działania są niemal dokładnym zaprzeczeniem rewitalizacji, w której centralne miejsce zajmuje człowiek. Wszystko zaczyna się więc od społeczności, jej służy i na niej się kończy, dlatego ujęcie to bywa nazywane rewitalizacją humanistyczną. Nawet jednak nie przyjmując perspektywy społeczno-pedagogicznej, pominięcie lub niedocenienie wymiaru ludzkiego w projektowaniu zmian przestrzennych zwykle wcześniej czy później kończy się niepowodzeniem. Znane są przypadki choćby przywracania przez mieszkańców dawnego układu funkcjonalno-przestrzennego podwórka, bo zmiany zostały wprowadzone bez nich i co ważniejsze – bez właściwego zrozumienia symbolicznych aspektów przestrzeni, a więc lokalnej kultury.

Biorąc za punkt wyjścia powyższe obserwacje, wydaje się, że idea rewitalizacji, procesu niewątpliwie złożonego, międzyobszarowego i społecznie delikatnego, powinna być wzbogacona o perspektywę pedagogiki społecznej, w szczególności rozwijanej teoretycznie i metodycznie już co najmniej przez 80 lat pracy społecznej, której fundamentem od samego początku jest ożywianie aktywności społeczności poprzez jej własne siły (zasoby) i w kontekście jej własnej kultury. Trudno również przecenić dorobek pedagogów społecznych w zakresie animacji, która już na poziomie definicyjnym wykazuje analogie do procesów

Heleny Radlińskiej, mając świadomość, że prawdopodobnie nie jest on dobrze rozpoznawalny poza pedagogiką. Co więcej, często – na ogół nie do końca zasadnie – utożsamiany jest z „pracą socjalną” (na temat wzajemnych związków pracy społecznej i socjalnej (por. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Wyd. Śląsk, Katowice 1998). Innym wariantem popularyzowanym przez Centrum Aktywności Lokalnej, w szczególności przez Bohdana Skrzypczaka, jest „praca społecznościowa”. Choć sam wspomniany autor uważa go za odpowiednik „community work”, to jednak odwołuje się wprost do polskiej tradycji społeczno-pedagogicznej (B. Skrzypczak, *W kierunku społecznościowej pracy socjalnej. Edukacyjno-środowiskowe determinanty interwencji publicznej*, CAL, Warszawa 2014, s. 33, przyp. 10, s. 50–53, 83–93). Wydaje nam się jednak, że „praca społecznościowa” jest jeszcze mniej rozpoznawalnym terminem niż „praca społeczna”.

² Być może tego typu działania będą nieco ograniczone w przyszłości z powodu podkreślenia w nowej ustawie o rewitalizacji konieczności zapobiegania „wykluczeniu mieszkańców obszaru rewitalizacji z możliwości korzystania z pozytywnych efektów procesu rewitalizacji, w szczególności w zakresie zasad ustalania wysokości czynszów” (Dz.U. z dnia 3 listopada 2015, poz. 1777, art. 40). Nie należy chyba jednak oczekiwać zmian zbyt optymistycznie, bowiem samorządy coraz rzadziej przemieszczają mieszkańców poprzez podnoszenie różnych opłat, a coraz częściej poprzez przekonywanie (z wykorzystaniem różnych argumentów) by mieszkańcy zgodzili się przenieść dobrowolnie.

rewitalizacyjnych³. Odnajdujące swe początki w badaniu „społecznych przyczyn niepowodzeń szkolnych”⁴ diagnozy środowiskowe zgromadziły na przestrzeni rozwoju tej dyscypliny akademickiej nie tylko metody i narzędzia kompleksowego rozpoznawania sposobów oddziaływania najbliższego środowiska dla różnorodnych sfer rozwoju (szczególnie nieletnich) jego mieszkańców, lecz także wypracowały w efekcie ich stosowania rzetelną, naukową wiedzę oraz wykładnię dla projektów jego społeczno-pedagogicznej optymalizacji.

Różnym wariantom pożytkowania współczesnych interpretacji tego ważnego dorobku w procesie rewitalizacji, przedstawionym z konieczności w skrótovej formie, poświęcony będzie niniejszy tekst.

Cztery modele (dyskursy) rewitalizacji

Według ustawy o rewitalizacji z 9 października 2015 r. jest ona definiowana jako „proces wyprowadzania ze stanu kryzysowego obszarów zdegradowanych, prowadzony w sposób kompleksowy, poprzez zintegrowane działania na rzecz lokalnej społeczności, przestrzeni i gospodarki”⁵. Ustawodawca na pierwszym miejscu wymienia społeczność lokalną, ale z uwzględnieniem lokalnej przestrzeni oraz gospodarki. W dalszej części definiuje stan krytyczny jako „koncentrację negatywnych zjawisk społecznych w szczególności bezrobocia, ubóstwa, przestępczości, niskiego poziomu edukacji lub kapitału społecznego, a także niewystarczającego poziomu uczestnictwa w życiu publicznym i kulturalnym”⁶. W ustawie wymienieni są również „interesariusze” procesu rewitalizacji, a więc ważne – z perspektywy ustawodawcy – siły społeczne, które powinny partycypować w zmianach. Wspomina się tu przede wszystkim mieszkańców, ponadto lokalne podmioty prowadzące działalność gospodarczą i społeczną, na końcu jednostki samorządowe i inne organy władzy⁷.

³ Analogia ta nasuwa się samoistnie, kiedy przyjmujemy rozumienie animacji za J. Żebrowskim, według którego oznacza ona „pobudzenie, ożywienie społeczności lokalnych (środowisk) w ich różnorodnych dziedzinach działalności. Animować to wnosić życie, zachęcać, rozpałać dodawać bodźca do podejmowania nowych inicjatyw, a więc ożywiać grupę, dodawać sił i odwagi do działania, pośredniczyć i zachęcać do uczestnictwa w życiu społecznym, udzielać wsparcia jakiejś osobie czy grupie w jej pracy nad sobą bądź nad rozwiązywaniem jakichś zadań” (J. Żebrowski, *Współczesny wymiar animacji społeczno-wychowawczej i kulturalnej*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*, GTN, Gdańsk 2003, s. 17).

⁴ H. Radlińska (red.), *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1937.

⁵ Ustawa z dnia 9 października 2015 r. o rewitalizacji, Dz.U. z dnia 3 listopada 2015, poz. 1777, rozdz. 1, art. 2, pkt 1.

⁶ Tamże, rozdz. 3, art. 9, pkt 1.

⁷ Tamże, rozdz. 1, art. 2, pkt 2.

Polskie prawo wydaje się zmierzać w stronę podkreślenia pierwszoplanowego znaczenia społecznego aspektu rewitalizacji, traktując kwestie urbanistyczno-architektoniczne jako konieczne⁸, ale tylko dopełniające. W ramach kwestii społecznych podkreślana jest partycypacja wszystkich interesariuszy, jednak przede wszystkim poprzez opiniowanie projektu i planu inwestycji (konsultacje społeczne). Zdecydowanie społecznocentryczny wydźwięk założeń ogólnych stoi w istotnej strukturalnej sprzeczności ze szczegółowymi wskazaniem ustawowymi, które już w przeważającej większości dotyczą kwestii gospodarczych, technicznych i architektonicznych. Można postawić hipotezę, że w tych ostatnich zakresach ustawodawca wiedział dokładnie, jak powinna wyglądać rewitalizacja, a w zakresie kwestii społecznych już tylko ogólnie (deklaratywnie, politycznie) wskazał, że to ważne. Co więcej, w całej ustawie nie pojawia się aspekt kształtowania przestrzeni wychowawczej (kluczowy z podejmowanej tu perspektywy). Nie jest też w żaden sposób pożytkowany dorobek pedagogiki społecznej, który umożliwiłby prawdopodobnie dookreślenie, a w niektórych punktach przeformułowanie społecznych komponentów rewitalizacji.

Obecne ramy prawne rewitalizacji w Polsce nie mogą oczywiście wyznaczać perspektywy społeczno-pedagogicznej, która jest przecież efektem konceptualizacji teoretycznych i kumulowanych przez wiele dziesiątków lat doświadczeń praktycznych. Warto jednak podkreślić, że kierunek, w którym zmierzają ostatnie zmiany, zbliża formalnie definiowaną rewitalizację do obszaru zainteresowań nauk o wychowaniu, otwierając im możliwość, a z naszej perspektywy nawet obowiązek, uczestniczenia w tym niezwykle ważnym dla społeczności procesie. Niezależnie jednak od punktu widzenia można założyć, że rewitalizacja jest kształtowana przez: projektantów technicznych (architektów, urbanistów, itd.), zarządców (władze gminne, inwestorów, koordynatorów/kuratorów programów głównie unijnych), społeczność lokalną (mieszkańców, lokalnych przedsiębiorców), wreszcie przez dyskursy publiczne i naukowe, które zdają się równie silnie, choć nie zawsze w ten sam sposób, kształtować wszystkie wcześniej wymienione podmioty. Różne układy dominacji wymienionych tu elementów składowych (dyskursy polityczne) przekładają się na odmienne założenia zarówno w zakresie natury rzeczywistości społecznej (dyskursy teoretyczne), jak i działania, które tę rzeczywistość miałyby przekształcać (dyskursy zmiany społecznej). Z tej perspektywy można wyróżnić cztery podstawowe modele rewitalizacji:

1) techniczno-zarządczy (dominujący w oficjalnych dokumentach, ustawach i praktyce);

⁸ Aby dany obszar zakwalifikować jako zdegradowany i podlegający rewitalizacji, nie wystarczy wykazać jego kryzysowy stan z uwagi na negatywne zjawiska społeczne, ale dodatkowo muszą się tam ujawniać problemy gospodarcze albo środowiskowe, albo przestrzenno-funkcjonalne, albo techniczne (tamże, rozdz. 3, art. 9, pkt 2).

2) ekonomiczno-społeczny (socjologiczny, społeczno-pedagogiczny, oparty na pracy socjalnej, animacji kulturalnej);

3) interpretatywno-refleksyjny (społeczno-pedagogiczny, oparty na pracy społecznej);

4) emancypacyjno-krytyczny (emancypacyjny, krytyczno-pedagogiczny).

Model techniczno-zarządczy odzwierciedla prawdopodobnie dominujące wyobrażenie społeczne rewitalizacji jako projektu przede wszystkim estetyczno-użytkowego. Tak postrzegana rewitalizacja zaczyna się od wizji czy projektu architektoniczno-urbanistycznego, który następnie jest stopniowo realizowany. Ogromna skala inwestycji materialnych wymusza na podmiocie realizującym (zwykle władzach lokalnych) zogniskowanie działań na: pozyskiwanie funduszy i zarządzanie nimi; rozwiązywanie często skomplikowanych własnościowych kwestii prawnych; godzenie odważnych i nowoczesnych wizji architektonicznych z możliwościami finansowymi, organizacyjnymi i czasowymi; rozwiązywanie problemów ludzkich (np. konieczności czasowej eksmisji). W efekcie kwestie społeczne traktowane są jako niechciany, ale jednak często konieczny element, by pozyskać, a potem skutecznie rozliczyć dotacje czy granty. Tak realizowana rewitalizacja jest typowym procesem zmiany sterowanej odgórnie, efektywnej i szybkiej (efekty inwestycji widoczne są już po kilku latach), przez co bardzo atrakcyjnej politycznie. Niestety, z perspektywy społeczno-pedagogicznej jest to zmiana pozorna i krótkotrwała, ponieważ nie jest zakotwiczona w przekształceniu środowiska życia mieszkańców, właściwie nie dotyka problemów dla nich kluczowych. Co więcej, często traktowana jest przez mieszkańców jako arogancka ingerencja w ich przestrzeń, dlatego kończy się aktami obywatelskiego protestu z samowolnym przywracaniem dawnego porządku włącznie. Przemiany tego typu często niszczą lokalne kultury, bowiem ambitne plany architektoniczne są zwykle dostosowane bardziej do modnych „światowych” trendów niż wyrastających z lokalnej historii estetycznych preferencji mieszkańców. Powodzenie takiej rewitalizacji oceniane jest na podstawie podobieństwa efektu końcowego do wyjściowego projektu architektonicznego, a skutki takich przemian często stają się tzw. wizytówką miasta i są pokazywane na zdjęciach czy folderach reklamowych, o ile uda się zrobić takie zdjęcia bez mieszkańców, którzy zwykle tę estetykę psują.

Model ekonomiczno-społeczny odzwierciedla dominujące w dyskursie publicznym trendy kształtowania społeczeństwa obywatelskiego poprzez promowanie wartości (w tym wychowawczych) klasy średniej, z których najważniejszą jest edukacja i zaangażowanie w sprawy ogółu. W takim ujęciu trzonem rewitalizacji są działania społeczno-ekonomiczne, a ich pochodnymi – inwestycje infrastrukturalne. Te pierwsze są ważne, by ludzi wyrwać z ubóstwa, bezrobocia i nałogów oraz włączyć w krąg oddziaływania edukacji i kultury wyższej, te drugie – by dać im szansę życia na poziomie, czyli „po ludzku”. Tak rozumiana rewitalizacja jest

bliska dominującym trendom we współczesnych naukach społecznych, takich jak socjologia, pedagogika czy geografia społeczna, w pewnym sensie jest to współczesna kontynuacja oświeceniowej idei „niesienia kaganka oświaty”. W znacznym stopniu jest to model wprowadzania zmiany odgórnie, jednak nie poprzez mechaniczne jej narzucenie (jak w poprzednim modelu), ale poprzez dopasowywanie (edukowanie) społeczności lokalnej do planowanych przedsięwzięć.

Model interpretatywno-refleksyjny w odróżnieniu od poprzedniego bazuje na zmianie oddolnej. Ramy te wyznaczone są teoretycznie przez dosyć powszechnie akceptowany konstruktywizm społeczny konkretyzujący się współczesnymi interpretacjami społeczno-pedagogicznej koncepcji przekształcania środowiska jego własnymi siłami oraz socjologicznej teorii społecznego tworzenia rzeczywistości. Rewitalizacja opiera się tu od samego początku na współpracy z mieszkańcami, której celem jest obudzenie ich własnych inicjatyw ugruntowanych w lokalnej kulturze, tak by sami przekształcali swoje środowisko życia. Podjęcie takich działań wymaga specjalnej diagnozy (nazywanej interpretatywną⁹) pozwalającej zrozumieć wewnętrzną logikę organizacji życia społeczności. Zmiany architektoniczne i przestrzenne są jedynie efektem zmiany społecznej i bazują na estetycznych czy pragmatycznych perspektywach mieszkańców (architektura społecznie ugruntowana, geobiografia). Wyraźną słabością takiego modelu rewitalizacji może być powolność zmian społecznych i ich nieprzewidywalny rezultat, co utrudnia ocenę postępu. Właściwie głównym wskaźnikiem ewaluacyjnym jest przyrost sił społecznych zaangażowanych w działanie.

Model krytyczno-emancypacyjny odzwierciedla dyskusje i reorientacje związane ze współczesnym funkcjonowaniem społeczeństw oraz roli nauk społecznych. Chociaż określane dalej perspektywy są zdecydowanie mniejszościowe, to jednak na tyle inspirujące, że – naszym zdaniem – warte przedstawienia. Przyjmuje się tu założenie, że większość problemów społecznych nie jest głównie skutkiem niedostosowania czy defektu jednostek, ale często efektem strukturalnych społecznych uwarunkowań, na które wspomniane jednostki nie mają żadnego wpływu. Nie wystarczy zatem zbudować bliżej szkołę czy więcej miejsc pracy, ale trzeba zmienić uwarunkowania, które skutecznie defaworyzują daną grupę. W ujęciu emancypacyjnym praca społeczna to nie tylko budzenie sił utajonych w mikroświatach społecznych, lecz także analiza i przekształcanie makrospołecznych uwarunkowań defaworyzacji (*empowerment* strukturalny), bo dopiero taka zmiana daje nadzieję autentycznego uwolnienia

⁹ Diagnostyka interpretatywna, w odróżnieniu od normatywnej (obiektywnej), podejmowana jest z perspektywy intersubiektywnej, a jej rezultaty mają z zasady postać jakościową. Zagadnienie to będzie nieco rozwinięte w dalszej części rozdziału, już teraz jednak warto zauważyć, że taki sposób opisu rewitalizowanej przestrzeni słabo mieści się w przywoływanej ustawie o rewitalizacji, mimo deklaracji jej społecznego nachylenia. Ustawodawca zdecydowanie preferuje „obiektywne i weryfikowalne mierniki i metody badawcze” (tamże, rozdz. 1, art. 4.1).

tych grup¹⁰. Rewitalizacja nie może się zatem ograniczać do procesów zachodzących lokalnie, ale musi również obejmować oddziaływanie na całe społeczeństwo, czyli w praktyce – na dyskursy kształtujące świadomość społeczną. Jest zatem rodzajem społecznej edukacji (uczą się nie tylko grupy defaworyzowane, lecz także wszyscy pozostali) albo dialogu. Nie chodzi o to, żeby przekonać mniejszość do poglądów i racji większości, ale by dyskursy mniejszościowe nie były dyskryminowane. Z jeszcze bardziej radykalnej perspektywy krytycznej rewitalizacja może być postrzegana jako narzędzie wprowadzania władzy do obszarów, które się jej skutecznie opierają. Nie chodzi tu wyłącznie o osobową władzę polityczną, ale o znacznie bardziej wysublimowane jej formy ukryte pod postacią np. obywatelskiej podmiotowości, z czego wynikają ciekawe konkluzje w zakresie tworzenia programów rewitalizacyjnych, szczególnie wtórnych zagrożeń, jakie mogą stwarzać.

Z wyjątkiem pierwszego modelu, wszystkie pozostałe opisują różne perspektywy działania społeczno-pedagogicznego, dlatego bardziej szczegółowo odnieśliśmy je do założeń samej pedagogiki społecznej, wskazując miejsce pedagoga społecznego w tych przemianach.

Rewitalizacja w perspektywie społeczno-pedagogicznej

Bardzo wielowątkowy dorobek Heleny Radlińskiej, twórczyni polskiej pedagogiki społecznej, zaowocował na przestrzeni lat bardzo różnymi jego przetworzeniami¹¹. Nie inaczej jest w kontekście procesów rewitalizacji miast. Choć opracowania pożytkujące źródłowe koncepcje społeczno-pedagogiczne w tym zakresie są wciąż nieliczne, to jednak można w nich znaleźć interpretacje koncepcji kultury, środowiska niewidzialnego czy pracy społecznej, zorientowane bardziej normatywnie¹² i interpretatywnie, a momentami nawet emancypacyjno-krytyczne¹³. Żeby nie powielać dostępnych opracowań, warto jedynie zauważyć, że w polskiej pedagogice społecznej dosyć powszechnie przyjmuje się przestrzenny

¹⁰ Szerzej o empowermentie, w tym strukturalnym, traktują opracowania: J. Szmagałski, *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna – przykład amerykański*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996, s. 414; M. Granosik, A. Gulczyńska, *Empowerment i badania w pracy socjalnej*, [w:] A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, seria Nowa Praca Socjalna, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, WYG International, Warszawa 2014, s. 16–18.

¹¹ Por. M. Cichosz, *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006.

¹² T. Wilk, *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 76–82.

¹³ A. Gulczyńska, „Chłopaki z dzielnicy”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

model wychowania. Właściwie w całej tradycji wywodzącej się z dziedzictwa Heleny Radlińskiej¹⁴ nie tyle podkreślane jest samo wychowanie (kluczowe dla całej pedagogiki), ile organizacja środowiska wychowawczego¹⁵, które jest zawsze rodzajem przestrzeni. W fizycznym wymiarze owej przestrzeni zagadnienie środowiska wprost sytuuje się w bieżących dyskursach rewitalizacyjnych (również w aspekcie infrastrukturalno-technicznym, czego dalej nie będziemy rozwijać), natomiast w zakresie symbolicznym (niewidzialnym)¹⁶ jest rodzajem wyzwania, inspiracji do – używając języka Foucaulta – przeformatowania porządku tych dyskursów, co jest również jednym z celów niniejszego rozdziału.

Miasto, z podjętej tu perspektywy społeczno-pedagogicznej, to zatem lokalny układ utajonych, aktywnych, ożywionych sił ludzkich, a więc pewnych lokalnych potencjałów tkwiących w jednostkach, ale również w społeczności czy nawet społeczeństwie.

Drugim, niezwykle ważnym w kontekście rewitalizacji motywem jest usytuowanie człowieka w centrum zainteresowania¹⁷. W odróżnieniu od większości nauk społecznych, w których podstawowymi kategoriami pojęciowymi są: jednostka, aktor, podmiot gospodarczy, pedagogika społeczna pozostała przy chyba najbardziej humanistycznym wariacie, jakim jest „człowiek”. Już sam ten fakt skupiania zainteresowań na tak szeroko (wręcz holistycznie) zakreślonej kategorii, na którą składa się wymiar biologiczny, społeczny i kulturowy w połączeniu z wielodyscyplinarną

¹⁴ Przedstawiana dalej konceptualizacja, choć bazuje na źródłowych ideach Heleny Radlińskiej, nie jest jej prostym przetworzeniem. Współczesne odczytywanie perspektywy społeczno-pedagogicznej jest efektem złożonych historycznych i współczesnych procesów interpretacyjnych składających się na naukowy dyskurs pedagogiki społecznej w Polsce. Znaczna część tego dyskursu nie opiera się na systemowej rekonstrukcji myśli założycielki, ale wytwarza się w procesie wielowarstwowego nakładania fragmentów jej twórczości na inne, zwykle bardziej współczesne, niekiedy modne konceptualizacje, co bywa ciekawe i ożywcze, ale nierzadko również dyskusyjne czy nawet nieuprawnione.

¹⁵ Pomijamy w tym miejscu, inspirowaną często literaturą niemiecką i koncepcją świata przeżywanego, bardzo interesującą krytykę „środowiska” jako centralnej kategorii społeczno-pedagogicznej (por. D. Urbaniak-Zajac, *Koncepcja „środowiska” w teorii pedagogiki społecznej Aleksandra Kamińskiego a idea „Lebenswelt”*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik (red.), *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004). Konkluzje tego dyskursu krytycznego są niezwykle ważne dla konstruowania interpretacyjnych i emancypacyjnych modeli rewitalizacji, ale ograniczony rozmiar rozdziału nie daje szansy na rozwijanie wszystkich wątków.

¹⁶ Oczywiście we współczesnym dyskursie społeczno-pedagogicznym można znaleźć znacznie więcej wymiarów przestrzeni: interakcyjna, interpretacyjna, dyskursowa, komunikacyjna, cyberprzestrzeń itd.

¹⁷ W interpretacji Arkadiusza Żukiewicza podstawowe założenia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej, np. koncepcję sił ludzkich, można wręcz „identyfikować z personalistycznym podejściem do człowieka jako fenomenu” (por. A. Żukiewicz, *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej*, Wyd. UP, Kraków 2009, s. 95 i n.). Autor ten, w odróżnieniu od prezentowanej dalej perspektywy interpretatywnej, idzie w stronę aksjologicznie normatywnej filozofii chrześcijańskiej.

koncepcją bazy teoretycznej (nauka na skrzyżowaniu nauk) otwiera możliwość oryginalnej konceptualizacji samej rewitalizacji, a także pojęć dodatkowych, takich jak miasto czy przestrzeń. Miasto to ludzie, a konkretniej ich działania (w tym komunikacyjne i interpretacyjne). Same – używając języka Heleny Radlińskiej – *urządzenia* kultury „byłyby martwe, gdyby nie ożywiały ich ruchy społeczne”¹⁸.

W tradycji społeczno-pedagogicznej idea pracy społecznej, na skutek uwarunkowań historycznych, często wiązana jest z edukacją do wolności. Sama Helena Radlińska, analizując proces rewitalizowania idei demokracji w Polsce, podkreślała znaczenie tajnych stowarzyszeń, których zadaniem ma być działanie edukacyjne¹⁹, pisze: „jedynym środkiem (ożywienia ludu) jest święte wyobrażenie swobody, którym rozgrzać potrzeba serca. Do wolności dochodzi się – oświatą. Kiedy stanie się światło dla ludu, stanie się zarazem i wolność. Główną oświatą, potrzebną dla zwycięstwa demokracji: pojmowanie praw człowieka”²⁰.

Rewitalizacja w świetle ogólnie przedstawionych założeń pedagogiki społecznej ma odwrócony – w stosunku do podejścia techniczno-zarządczego – porządek, bowiem zaczyna się od człowieka i na nim kończy, a wymiary organizacyjne, techniczne czy infrastrukturalno-architektoniczne pełnią jedynie funkcje pomocnicze, są raczej pochodną rewitalizacji społeczności²¹. Dalsze uszczegółowienie tej refleksji wiązać się jednak będzie z koniecznością przyjęcia bardziej normatywnej, interpretatywnej albo emancypacyjnej perspektywy interpretacyjnej, wyznaczając bardzo umowny podział na rewitalizację społeczną, humanistyczną oraz polityczną.

Rewitalizacja społeczna (model społeczno-ekonomiczny)

Rewitalizacja rozumiana jako proces społeczno-ekonomiczny odnajduje uzasadnienia i metodyczne inspiracje do działań w środowiskach lokalnych w koncepcjach teoretycznych wyrażających edukacyjną funkcję środowiska życia oraz

¹⁸ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961, s. 290.

¹⁹ Przedstawioną tu myśl Radlińskiej można, jak wiele jej idei, interpretować normatywnie lub interpretatywnie czy nawet emancypacyjnie, podkreślając albo motyw edukowania ludu do wyższych wartości, albo uświadamiania mu jego uprawnień – praw człowieka, które dają szansę na wyzwolenie. Nic więc dziwnego, że dorobek jednej badaczki może stać się uzasadnieniem kilku różnych ujęć rewitalizacji i powiązanych z nimi koncepcji działania.

²⁰ H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1964.

²¹ Warto zauważyć, że również w innych dyscyplinach zainteresowanych rewitalizacją coraz częściej, choć wciąż rzadko, dochodzą do głosu podejścia bardziej „humanistyczne”: socjologia interpretatywna, krytyczne koncepcje zarządzania, geobiografia, zaangażowana społecznie architektura itp. Szczególnie ciekawe jest włączanie idei środowiska życia (społecznego czy wychowawczego) do nauk. Por. J. Kaczmarek, *Geobiografia – historie życia a studia nad migracjami*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Geographica Socio-Oeconomica” 2004, nr 5.

w wybranych koncepcjach społeczno-wychowawczej i kulturalnej animacji środowiska²².

Pedagogika społeczna dysponuje dorobkiem badawczym i doświadczeniami praktycznymi skoncentrowanymi wokół związku jakości lokalnych systemów wsparcia edukacyjno-społecznego (instytucje edukacyjne, opieki zdrowotnej czy służb społecznych) a rozwojem biosocjokulturalnym mieszkańców danego terytorium. Teoretycznym zapleczem takich eksploracji była i jest koncepcja środowiska Aleksandra Kamińskiego oparta na trójpodziale jego czynników na przyrodnicze, społeczne i kulturowe²³. Podkreślając w swej koncepcji równouprawnienie tych kategorii, badacz wyodrębnił je z otoczenia rozumianego jako byt złożony z obiektywnie istniejących zasobów. O ich realności stanowi fakt oddziaływania na podmioty w nim funkcjonujące. Dając silną podstawę badaniom oddziaływań poszczególnych elementów środowiska życia na kierunek i poziom rozwoju mieszkańców, nurt ten zainspirował poniekąd rozwój modelowych ujęć środowisk wychowawczych, czyli odrębnych środowisk społecznych tworzonych na potrzeby przygotowania podmiotów do określonych ról społecznych²⁴.

Dały one początek kompleksowym diagnozom społeczno-pedagogicznym prowadzonym w środowiskach lokalnych, w których aspekt organizacyjno-dystrybutywny jest równie silnie eksponowany, co dokonane przez pedagogów społecznych (często wspólnie z mieszkańcami), rozpoznanie sił i przeszkód w procesie tworzenia w obrębie badania lokalnego środowiska wychowawczego.

W ich założeniach (sformułowanych *expressis verbis* bądź zrekonstruowanych w analizie struktury obrazu diagnostycznego i kierunków proponowanych zmian w terenie objętym badaniem) odnaleźć można akcenty myślenia systemowego, np. badania systemu wsparcia społecznego w miejscu zamieszkania,

²² Istotą działań animacyjnych jest ożywienie ukrytych potencjałów ludzkich, społecznych i kulturowych przy prymarnym znaczeniu aktywizacji mieszkańców w dokonującej się zmianie lokalnej. Różna jednak może być ich celowość. Zważywszy na odnośnienie się w społeczno-ekonomicznym modelu rewitalizacji do perspektywy normatywnej w konstruowaniu celowości przekształceń rewitalizacyjnych, dla zobrazowania miejsca pedagogiki społecznej w tym modelu rewitalizacji wybraliśmy i zaprezentowaliśmy koncepcję działań animacyjnych reprezentującą paradygmat logicznie spójny z tym modelem.

²³ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1973, s. 28–30.

²⁴ Odwołujemy się tutaj do klasycznej definicji środowiska wychowawczego Floriana Znanieckiego (F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 1973, s. 64), mając świadomość, że w obszarze pedagogiki społecznej jest ono nie tylko jednym z kluczowym pojęć, lecz także koncepcją znaczącą w dyskursie wokół tożsamości tej dyscypliny akademickiej. Pedagogikę społeczną jako teorię środowiska ujmował m.in. Stanisław Kawula, widząc w swej dyscyplinie akademickiej „zarazem pedagogiczną teorię i praktykę środowiska [...], gdyż traktuje ona wszelkie instytucje społeczne (formalne i nieformalne) jako środowiska ludzkiego życia i usiłuje dostrzec w nim siły i dynamizmy lub sugerować intencjonalność pracy wychowawczej, aktywizować jego zasoby / potencjały” (S. Kawula, *Pedagogika społeczna i jej wyzwania u progu XXI w.*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa 2007, s. 52).

badania pozaszkolnej oferty edukacyjnej czy infrastruktury osiedla pod względem organizacji czasu wolnego. Troskę o edukacyjną funkcję środowiska lokalnego odnajdujemy też w pogłębionych diagnozach wybranego elementu systemu organizacji i instytucji społeczno-wychowawczych, w którego optymalizacji diagności upatrują szans na zwiększenie efektywności edukacyjnych oddziaływań w środowisku lokalnym²⁵.

Najbardziej powszechnymi rezultatami badań tej orientacji są funkcjonalno-strukturalne opisy pojedynczych komponentów środowiska wychowawczego (szkoły lokalnej, domu kultury, świetlicy środowiskowej etc.) czy lokalnego systemu instytucji wychowawczych, wraz z rekonstrukcją egzo- i makrosystemowych uwarunkowań ich oddziaływań oraz przesłankami usprawnienia ich funkcjonowania²⁶. To diagnozy definiujące zakres potrzebnych zmian w lokalnym środowisku wychowawczym, np. potrzebę optymalizacji współpracy elementów systemu, potrzebę jego wzbogacenia o nowe elementy, odpowiadające dynamice zmian lokalnych czy wskazanie kierunków optymalizacji w samych już istniejących podsystemach bądź pożądanym zmian makrosystemowych.

Wspólnym mianownikiem takich badań oraz implementacji potrzebnych zmian są działania podejmowane przez osoby niemieszkające w badanym środowisku życia (sąsiedztwie, osiedlu, wsi etc.), które, kontrolując ważne zasoby instytucjonalne tam zlokalizowane, starają się dostosować je do kompleksowych potrzeb mieszkańców, nierzadko uwzględniając ich zdanie w diagnozie, planowaniu i samej pracy środowiskowej.

²⁵ Problematykę optymalizacji działania wybranych elementów środowiska wychowawczego podejmują m.in.: J. Wołczyk, M. Winiarski (red.), *Szkoła otwarta – rzeczywistość i perspektywy*, PWN, Warszawa 1976; J. Wołczyk, *Z badań nad zbiorczą szkołą gminną*, Zeszyty Naukowe nr 18 „Prace Wydziału Pedagogicznego”, WSP, Szczecin 1976; B. Chmielowski, *Pałac młodzieży jako placówka wychowania (Wychowanie do czasów w placówce typu Pałac Młodzieży)*, Gabinet Metodyczny – Pałac Młodzieży w Katowicach, Katowice 1971; I. Lepalczyk (red.), *Stowarzyszenia społeczne jako środowisko wychowawcze*, PWN, Łódź 1973; E. Trempała, *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1988; E. Marynowicz-Hetka, *Szkoła jako instytucja pomocy w rozwoju*, „Chowanna” 1989, z. 1.

²⁶ Inspiracje do projektowania kompleksowych diagnoz wychowawczej funkcji środowisk lokalnych odnajdujemy m.in. w pracach: E. Trempała, *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969; I. Lepalczyk, W. Pawłowska, *Teoria i organizacja pracy środowiskowej w osiedlu mieszkaniowym*, TWWP, Warszawa 1970; M. Śnieżyński, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza w osiedlu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981; E. Trempała, M. Balcerek, M. Winiarski (red.), *Opieka i wychowanie w osiedlu mieszkaniowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981; M. Ciczowska-Giedziun, *Dzieci i młodzież w osiedlu miejskim: diagnoza i rozwiązania modelowe*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2002; W. Dykcik, *Stanisława Kowalskiego (1904–1991) koncepcja doskonalenia systemu wychowawczego w środowisku*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.

Włączenie doświadczenia pedagogów społecznych z organizacją środowisk wychowawczych do konceptualizacji procesów rewitalizacyjnych byłoby jednoznaczne z nadaniem tym procesom znaczenia ponadlokalnego, wyrażającego się służbą w procesie urealniania idei społeczeństwa wychowującego. W takiej perspektywie planowanie procesu rewitalizacji „miękkiej” pozwoliłoby uniknąć kosztownego tworzenia nowych placówek środowiskowych, opierając koncepcję zmian na istniejących komponentach lokalnych systemów wsparcia edukacyjno-społecznego i ich modernizacji, udrażnianiu na potrzeby społecznego ożywiania kolejnych sąsiedztw miejskich, by komplementarnym wysiłkiem pełniej służyły idei pomocy w rozwoju ich mieszkańców.

W przeciwieństwie do systemowego ujęcia procesu tworzenia i udoskonalania środowiska wychowawczego w miejscach zamieszkania, społeczno-pedagogiczne doświadczenia w zakresie animacji środowiskowej realizują zmianę edukacyjnej funkcji środowiska lokalnego poprzez wprowadzanie działań aktywizujących samych mieszkańców. Są one prowadzone na rzecz odtwarzania, przywracania dawnego porządku normatywnego (niekiedy budowania nowego).

Na tle całego bogactwa społeczno-pedagogicznych prac poświęconych animacji wyodrębniła się skromna pólki co refleksja na temat roli działań animacyjnych w procesie rewitalizacji, np. realizowanych poprzez sztukę teatralną, co szczegółowo analizuje w swojej obszernej pracy Teresa Wilk²⁷. Dla reprezentantów tego ujęcia, odwołującego się często wprost do socjologicznych koncepcji strukturalno-funkcjonalnych czy kapitału kulturowego (społecznego),

pojęcie „rewitalizacja społeczna” jest procesem zorientowanym na wprowadzenie określonych zmian, odbudowę pożądaných wartości, struktur funkcjonujących w przeszłości, jest ożywieniem – przywróceniem do życia, sprawności – przestrzeni ludzkiej egzystencji. Jest działaniem pragmatycznym, przywracającym i regenerującym więzi społeczne, a także pożądane postawy. [...] Aby działania zainicjowane w tym procesie mogły przynieść oczekiwane rezultaty, niezbędne jest określenie zasad i warunków. [...] Istotną kwestią jest określenie kapitałów – społecznych, edukacyjnych, kulturowych, jakimi dysponuje środowisko, wyodrębnienie instytucji, które w znaczący sposób mogą włączyć się w podejmowane inicjatywy oraz uaktywnienie czynników motywujących przedstawicieli lokalnej społeczności do zaangażowania się w działania tworzące bezpieczną przestrzeń²⁸.

Niezależnie czy powyższe propozycje odwołują się w uzasadnieniach działań do rozumienia środowiska jako bytu zewnętrznego wobec jego uczestników *explicite* czy *implicite*, tym co je łączy jest równoważnie ich normatywności jednoczesnym akcentowaniem znaczenia „sił społecznych” i „sił ludzkich” organizowanych jednak w zewnętrznie ustalonym kierunku (np. orientowanych na uczestnictwo w kulturze/edukacji wyższej).

²⁷ T. Wilk, *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną...*

²⁸ Tamże, s. 8.

Rewitalizacja humanistyczna (model interpretacyjny)

Interesującą propozycję namysłu nad sposobami odzwierciedlenia interpretatywizmu w społeczno-pedagogicznym ujęciu rewitalizacji daje wprowadzenie do dyskursu społeczno-pedagogicznego kategorii „miejsca”²⁹. Można je rozumieć jako oswojoną i zadomowioną część przestrzeni, dla kontrastu utożsamianą z brakiem granic i wolnością³⁰. Odczucie przestrzeni jako własnej nadaje miejscu znaczenie konstrukcji biograficznej. Jej granice i struktura substancjalizują się w perspektywie indywidualnych karier życiowych, tworzonych jednak społecznie, we wspólnym doświadczaniu codzienności, w której dzieją się sprawy ważne. Zdaniem Marii Mendel

jeżeli świat rozumieć, jako bliżej nieokreśloną, przeczuwaną jedynie, niedotkniętą przestrzeń, „nasz świat”, będzie miejscami pamiętającymi naszą obecność, noszącymi jej ślady, znaczącymi to, co o nich myślimy, mówimy snując życiowe narracje, żyjąc własne życia. [...] Najbliższe nam fragmenty rzeczywistości budują nas najbardziej³¹.

Wprowadzenie pojęcia „miejsce” do dyskursu pedagogicznego w połączeniu z przywołaniem myśli społeczno-pedagogicznej nadało nowe znaczenie pracy społecznej. W perspektywie interpretatywnej pojęciem tym obejmowane byłyby tylko te zmiany lokalne, w projektach których odzwierciedla się szacunek do tożsamości jej uczestników, ich społecznego stawania się w kontekście małych ojczyzn, które „dostarczają nam źródłowej orientacji ‘bycia sobą’ i pomimo tego, iż nie stanowią stabilnego fundamentu naszej tożsamości, udzielają ochrony ‘przed byciem jedynie tułaczami’”³². Miejsce rozumiane jako „przestrzeń znacząca” nie może być zmieniane poprzez nasycanie go znaczeniami obcymi, zewnętrznymi wobec odczuć samych podmiotów. Praca społecznościowa zorientowana na wspomaganie rozwoju mieszkańców i edukację w kierunkach „obcych” lokalnej perspektywie, niezależnie od zaangażowanego w nich udziału samych „tubylców”, nie mieści się w ramach pedagogiki miejsca. Wymaga bowiem „wykorzenienia”, skonstruowania kontekstu sprzyjającego doświadczeniu ontologicznej pustki, by się „zakorzeń ponownie, w lepszej jednak glebie, użyźnianej uniwersalnymi

²⁹ Inicjatorką oraz chyba najbardziej aktywną propagatorką pedagogiki miejsca w Polsce jest Maria Mendel (por. M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2006).

³⁰ Odnosimy się tutaj do rozdziału miejsca i przestrzeni w koncepcji Yi-Fu Tuana, na którego powołuje się Maria Mendel w pracy na temat założeń „pedagogiki miejsca”. M. Mendel, *Wstęp*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, s. 9–10.

³¹ M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, s. 22.

³² A. Męczkowska, *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, s. 40. Męczkowska odnosi się tutaj do koncepcji „miejsce źródłowej orientacji” Ricouera. P. Ricouer, *Egzystencja i hermeneutyka: rozprawy o metodzie*, tłum. E. Bieńkowska, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1975.

wartościami kultury”³³. Pedagogice miejsca bliskie więc będą takie formy pracy w środowisku otwartym, które – odnosząc się do poczucia rzeczywistości uczestników społeczności lokalnych – wynoszą uznanie „edukacyjnej roli miejsca doczesnego, obejmującego realne egzystencjalne doświadczenie podmiotów ponad «mit pedagogicznej wędrówki do ziemi obiecanej»”³⁴.

Jakie przesłanki dla projektów rewitalizacyjnych mogą wynikać z takich (niezwykle syntetycznie wyłożonych) założeń pedagogiki miejsca?

Pierwsza odnosi się do sposobu manifestowania się w rewitalizacji rozumienia symbolicznej „własności” miejsca. Ponieważ nie istnieje ono poza podmiotami społecznie je tworzącymi, to oni są uznani za ekspertów do spraw jego przekształcania. W diagnostycznej warstwie procesu rewitalizacji ta zmiana paradygmatu wyrażać się będzie przyjęciem wewnętrznej perspektywy oglądu interesujących zjawisk, natomiast w warstwie urzeczywistniania wynikających zeń zmian – uznaniem uczestników za kluczowych jej realizatorów i beneficjentów. To oni są gospodarzami przestrzeni, stąd wszelkie zmiany powinny następować dopiero po dogłębnym wniknięciu w logikę ich racjonalności, zrozumieniu kluczowych wzorów użytkowania terytorium i odkryciu uważnianych w narracjach życiowych mieszkańców jego elementów. Koncepcja diagnostyki interpretatywnej rozwijana w Uniwersytecie Łódzkim przez zespół pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej wydaje się wiele wносить do rozumienia wzajemnych związków pomiędzy interpretatywnymi koncepcjami teoretycznymi, logicznie spójnymi z narzędziami diagnozy środowiskowej, a koncepcją procesów rewitalizacyjnych wrażliwych na „miejsce”³⁵.

Drugą kwestią jest natomiast zarys interpretatywnie zorientowanej roli pedagoga społecznego w procesach rewitalizacji. Jej celowość wyrażałaby się w różnicowaniu, a nie ujednocnianiu społecznej przestrzeni miasta. Rewitalizacja zdegradowanych obszarów miejskich w tym modelu nie jest bowiem narzędziem implementacji kanonów mainstreamowej estetyki mającej czynić miasto bezimiennym acz interesującym dla zewnętrznego kapitału. Nie jest również narzędziem re-edukacji, re-adaptacji czy re-socjalizacji tych, którym przypisuje się odpowiedzialność za aktualny stan tych obszarów, dokonywanych poprzez nasycenie ich miejsca kulturą i stylem życia podmiotów napływowych, a niekiedy nawet tylko wpływowych (niemieszkających w tej przestrzeni, ale mających

³³ A. Męczkowska, *Locus educandi...*, s. 38.

³⁴ Tamże.

³⁵ Mam tutaj na uwadze prace zespołu badawczego, w skład którego wchodzi: Mariusz Granosik, Anita Gulczyńska, Anna Jarkiewicz i Małgorzata Kostrzyńska. Więcej o głównych założeniach diagnostyki interpretatywnej w: M. Granosik, *Praca socjalna w perspektywie interpretatywnej: teoria, diagnoza, działanie*, [w:] A. Skowrońska (red.), *Nowe ujęcia znanych problemów pomocy społecznej*, IRSS, Warszawa 2013; tenże, *Diagnostyka interpretatywna: między jakościową metodologią i praktyką*, [w:] M. Szpunar (red.), *Badania w pracy socjalnej*, ANWI, Gdańsk 2015.

władzę). Pedagog społeczny-animator, wykorzystując „działanie miejscem” lub „działanie miejsca”³⁶, kierując się przesłankami konstrukttywizmu, będzie ożywiał przestrzeń której intersubiektywne odczucie wypracuje w sobie w przebiegu pogłębianej i długoterminowej relacji (nie zaś jednorazowych, często markujących demokrację, konsultacjach społecznych) z jej symbolicznymi właścicielami. Zrozumienie każdej „lokalności”, którym dzielić się będzie z innymi podmiotami odpowiedzialnymi za rozwój przestrzeni, może dopiero stać się punktem odniesienia dla projektowanych i wspólnie z mieszkańcami wprowadzanych zmian rewitalizacyjnych. Takie działania w skali całego miasta służyłyby jego hybrydyzacji, dokonującej się z szacunkiem dla lokalnych historii, kultury i racjonalności, ucieleśniając ideał miasta wszystkich obywateli³⁷.

Rewitalizacyjna praca społeczna jest więc, zgodnie z jedną z interpretacji koncepcji Heleny Radlińskiej, działaniem (oddziaływaniem) pośrednim. Owo zapośredniczenie ma podwójne znaczenie. Po pierwsze, jeżeli chodzi o podmiot zmieniający, bo przekształca nie tyle pedagog, ile sama społeczność poprzez wykorzystanie własnych sił ludzkich (jednostkowych i zbiorowych). Po drugie, w sensie koncepcyjnym, bowiem model wychowania czy koncepcja przekształceń nie jest odgórna, nie pochodzi od pedagoga, ale jest wytworem lokalnych kultur.

Rewitalizacja polityczna (model emancypacyjny)

U podstaw emancypacyjno-krytycznego nurtu w myśleniu o rewitalizacji miasta leży założenie możliwości rozwoju jego infrastruktury w sposób osłabiający czy znoszący instytucjonalne, prawne, polityczne, ekonomiczne czy społeczno-kulturowe bariery, by urealnić ideał miasta demokratycznego, społecznie sprawiedliwego i dbającego o interesy zróżnicowanych grup mieszkańców³⁸. Zwykle

³⁶ M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja...*, s. 28.

³⁷ Maria Mendel w tym kontekście używa figury retorycznej wspólnie zamieszkiwanego „pokoju” zaczerpniętej od Jacquesa Rancière (por. M. Mendel, *Wspólny Pokój Gdańsk. Miejskie modi co-vivendi w badaniu metodą Krytycznej Historii Miasta*, [w:] M. Mendel (red.), *Miasto jako wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe. Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk 2015). Warto zauważyć, że sama autorka lokuje swoją koncepcję w grupie podejść krytycznych, ponieważ jednak dominują w nim wątki konstruktywne, a nie demistyfikację ukrytych mechanizmów rządzenia, zdecydowaliśmy się przypisać ją do modelu interpretatywnego. Mamy oczywiście świadomość, że ogniskując się na innych aspektach tego podejścia, choćby innych tekstach z przywołanego tomu, mogłoby ono z powodzeniem wypełnić założenia krytyczno-emancypacyjne.

³⁸ Można tutaj zauważyć analogię do sudyscypliny socjologicznej – krytycznej teorii miasta (*critical urban theory*) (N. Brenner, *What is critical urban theory?*, „City” 2009, 13, s. 198–207; N. Brenner, P. Marcuse, M. Mayer, *Cities for people, not for profits: An introduction*, [w:] N. Brenner, P. Marcuse, M. Mayer (red.), *Cities for people, not for profit: Critical urban theory and the right to the city*, Routledge, New York 2011, s. 1–11; D. Harvey, *The right to the city*, „International Journal of Urban and Regional Research” 2003, 27, s. 939–994), która, hołdując ideałom sprawiedliwości i równości społecznej, w swoich badaniach koncentruje się na sposobach ujawniania

jednak pierwszym, niestety dla niektórych i ostatnim, etapem refleksji krytycznej jest ujawnienie wysublimowanych, ukrytych, rozproszonych czy bezosobowych mechanizmów władzy. W małych sąsiedztwach wielkomiejskich, w szczególności sposobach społecznej aranżacji i dystrybucji przestrzeni, jak w soczewce ogniskują się znoszące się interesy różnych grup społecznych, z których wybrane (ideologicznie, kulturowo, etnicznie, aksjologicznie etc. bliższe dominującym dyskursom) są uprzywilejowane.

Silna pozycja podejścia krytyczno-emancypacyjnego w teoretycznej pedagogice akademickiej, a szczególnie w dyskursie edukacyjnym, nie wydaje się przekładać na transformatywną sprawczość podejść krytycznych w pedagogicznych badaniach społeczności lokalnych oraz konsekwentnych im koncepcjach działania. Wskazuje to ważny dla pedagogiki społecznej kierunek rozwoju i poszukiwań, który badała m.in. Anita Gulczyńska. Wygenerowana przez nią koncepcja sąsiedztwa społecznie niejednorodnego (efekt kilkuletniego społecznie zaangażowanego badania jednego z łódzkich zubożałych sąsiedztw kamienicznych) może inspirować procesy diagnozy, konceptualizacji i realizacji zmian rewitalizacyjnych prowadzonych z wrażliwością krytyczną, zarysowując w języku tej perspektywy rolę pedagogów społecznych³⁹.

Sąsiedztwem społecznie niejednorodnym określana jest tutaj taka przestrzeń komunikacyjna, która jest tworzona w związku z terytorium zamieszkiwanym przez grupy mające różny poziom wpływu na nie. Nierówność ta prowadzi do konfliktów pomiędzy mieszkańcami w trakcie społecznej dystrybucji przestrzeni. W efekcie pogłębiają się i tak znaczne dysproporcje władzy pomiędzy nimi.

W przypadku referowanych tu badań nierównemu podziałowi władzy sprzyjały różnice między mieszkańcami ujawniające się w trzech aspektach:

- znaczeniu sąsiedztwa dla mieszkańców;
- rodzaju prawa do mieszkania rezydentów sąsiedztwa;
- perspektywie poznawczej, w kategoriach której interpretują oni fakty z otoczenia.

Ze względu na znaczenie sąsiedztwa dla jego mieszkańców przyporządkować ich można do jednej z dwóch kategorii – uczestników albo nieuczestników. Dla

się przejawów nierówności w społecznościach miejskich i miastach jako takich. Powstała ona na drodze kontestacji perspektywy szkoły chicagowskiej (dominującej w socjologii miasta), w której rodowodem upatruje się przesłanek neoliberalnej koncepcji miasta. Reprezentujący ją badacze nie dochodzą logiki zmian miast w czasie czy dynamiki życia społecznego i procesów powstawania społeczności miejskich, ale pożytkując twórczo przesłanki szkoły frankfurckiej, postrzegają miasto jako przestrzeń obciążoną ideologicznie, politycznie etc. (T. L. Green, M. A. Gooden, *Transforming Out-of-School Challenges Into Opportunities: Community Schools Reform in the Urban Midwest*, "Urban Education" 2014, vol. 49 (8), s. 935).

³⁹ Szerzej w: A. Gulczyńska, „Chłopaki z dzielnicy”..., s. 67–86; też, *Upelnomocnienie (empowerment) młodzieży z sąsiedztw społecznie niejednorodnych. Diagnoza i koncepcja działania*, [w:] A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej...*, s. 149–152.

uczestników sąsiedztwo było przestrzenią społecznie znacząco kontekstualizującą ich biografie. Dla nieuczestników jedynie przestrzenią komunikacji fizycznej – częścią drogi do pracy, miejscem garażowania samochodu etc. Z tych powodów prowadzone przez tych drugich interakcje sąsiedzkie wyrażały jedynie celowość instrumentalną, nie zaś osobową.

Podnajemcy czynszowi i właściciele mieszkań to kategorie wyrażające zróżnicowanie mieszkańców w zakresie posiadanego prawa do mieszkania. Pierwsi, jedynie wynajmujący mieszkanie od miasta, byli formalnie wykluczeni ze wspólnoty mieszkaniowej decydującej o zmianach w sposobie zagospodarowania terytorium sąsiedztwa, pomimo iż to oni ożywiali ją życiem społecznym. Podejmowane na zebraniach uchwały nie uwzględniały społecznego podziału przestrzeni. Nierówny dostęp do formalnej władzy w miejscu zamieszkania oraz odmiennosc znaczeń przypisywanych przestrzeni sąsiedztwa przekładały się na odmiennosc oczekiwań wobec niej, czego konsekwencją były zaburzenia komunikacji pomiędzy reprezentantami tych grup. Antagonizmy pomiędzy nimi umacniała ponadto odmiennosc perspektyw poznawczych⁴⁰. Mieszkańcy tego samego sąsiedztwa różnie rozumieli otaczający ich świat i tym samym elementom rzeczywistości przypisywali inne znaczenia. Z tej perspektywy (poznawczej) można było wyodrębnić dwie kategorie mieszkańców: *swoich* (czyli *dzielnice*)⁴¹ i „obcych”.

W tej sytuacji uczestnicy, wykluczeni z decyzji administracyjnych dotyczących sąsiedztwa, a identyfikujący siebie jako *wrogów frajerstwa i policji*, którzy *szacunek na dzielnicę* zyskują, kiedy *się nie dają*, dzielili małe terytorium sąsiedztwa z uprzywilejowaną mniejszością, oczekującą szacunku do decyzji administracyjnych, a w sytuacji ich nieprzestrzegania odwołującą się do policji, administracji czy innych środków nacisku. W takim kontekście społecznie naturalną cechą codziennej komunikacji stał się konflikt. Szczególnie silnie manifestował się on w interakcjach grup dzieci i młodzieży z tymi, którzy nie widzieli dla nich miejsca w sąsiedztwie.

Analogicznych procesów można się spodziewać w zrewitalizowanych sąsiedztwach, szczególnie gdy jednym z działań jest zasiedlanie zubożałych sąsiedztw reprezentantami klasy średniej, uzasadniane celami edukacyjnymi⁴².

⁴⁰ Perspektywa poznawcza wyrażona jest tutaj odnoszeniem się w codziennym działaniu do intersubiektywnie wynegocjowanej i podzielanej struktury znaczeń. W analizie symbolicznej warstwy działania mieszkańców sąsiedztwa niejednorodnego Gulczyńska zauważa pewne analogie do koncepcji świata społecznego Anselma Straussa, którego uczestnicy podobnie rozumieją świat, podobnie interpretują fakty i podobnie na nie reagują. Szerzej w: A. Kacperczyk, *Zastosowanie koncepcji społecznych światów w badaniach empirycznych*, [w:] E. Hałas, K. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.

⁴¹ *Dzielnica* jest kodem ‘in vivo’, a więc pojęciem zapożyczonym wprost z języka uczestników badania. Kody ‘in vivo’ stanowią kluczowe pojęcia koncepcji sąsiedztwa społecznie niejednorodnego, a ich obecność w niniejszym tekście sygnalizowana jest kursywą.

⁴² U podstaw takich działań odnaleźć można analogię do popularnego w Stanach Zjednoczonych modelu wyjaśniania wpływu zdegradowanych sąsiedztw na socjalizację ich mieszkańców

Sąsiedztwa rewitalizowane z założenia są społecznie niejednorodne. W ich społeczną kompozycję wpisana jest mniejszość uprzywilejowana pod względem administracyjnym, ekonomicznym i kulturowym oraz nieuprzywilejowana większość. Interesy i preferencje tej drugiej grupy zwykle nie są w wystarczającym stopniu brane pod uwagę podczas projektów rewitalizacyjnych. Koncepcja sąsiedztwa społecznie niejednorodnego może więc stanowić inspirującą wykładnię w definiowaniu ram emancypacyjno-krytycznie zorientowanej roli pedagogów społecznych w procesach rewitalizacji. Celem ich pracy byłoby równoważenie rozwoju małych przestrzeni miejskich, oparte o partycypację wszystkich podmiotów, którzy jednocześnie byłiby przygotowywani do otwarcia się na doświadczenie „spotkania z innym”, by uzgadniać lokalny ład społeczny na wspólnie wypracowanych warunkach. Krytyczno-emancypacyjnie zorientowany pedagog społeczny stałby na straży szacunku dla odmienności i podmiotowego traktowania wszystkich grup mieszkańców – tych „zadomowionych” i tych nowych – równoważąc strukturalnie, kulturowo czy prawnie legitymizowane uprzywilejowanie tych drugich. Będąc uwrażliwionym na przejawy nadużywania władzy w procesie organizacji wspólnej przestrzeni, będzie dbał o równouprawnienie w planowanych zmianach perspektywy każdej z grup użytkujących przestrzeń, kontestując projekty narzucające zewnętrzne modele organizacji, infrastruktury czy estetyki. Pomijanie perspektywy „mniejszości” (lub defaworyzowanej większości) jest w tym ujęciu elementem procesu jej społecznego wykluczania. Przestrzeń codziennego życia członków społeczności lokalnej zorganizowanej z szacunkiem jedynie do wybranych grup jej użytkowników „ożywiać” będą głównie konflikty wynikające z odgórnego akceptacji jedynie wybranych sposobów dystrybucji wspólnie zamieszkiwanego terytorium i penalizowaniu rozwiązań alternatywnych, co nie ma nic wspólnego z ideą rewitalizacji.

Biorąc to pod uwagę, już diagnoza prowadzona na rzecz rewitalizacji powinna odkrywać wymiary zróżnicowania mieszkańców, by antycypować sposoby ujawniania się ich w codziennym życiu społecznym zrewitalizowanych sąsiedztw i włączyć tę wiedzę w koncepcję zmian. Już w samej organizacji społecznych konsultacji ujawniać się może ukryta celowość wypracowania zgody na zaplanowany odgórnie proces, zaakceptowania przez mieszkańców tego, co już zostało na innym szczeblu uzgodnione, a nie faktycznej partycypacji społecznej

– modelu kolektywnej socjalizacji. Przyczyn negatywnego wpływu sąsiedztwa badacze tematu upatrują w nieobecności mieszkańców „klasy średniej”, jako filaru wartości i ostoju pozytywnych wzorów osobowych i rodzinnych, co skłania młodych mieszkańców do naśladowania dorosłych stanowiących negatywne wzorce osobowe (J. Brooks-Gun, G. Duncan, P. K. Klebanov, N. Sealand, *Do neighborhoods influence child and adolescent development?*, „American Journal of Sociology” 1993, 99 (2); C. Jencks, S. E. Mayer, *The social consequences of growing up in a poor neighborhood*, [w:] L. Lynn, M. McGeary (red.), *Inner-city poverty in the United States*, National Academy Press, Washington 1990).

zainteresowanych stron. Cały proces wprowadzania zmian powinien na wszystkich etapach uwzględniać działania równoważące dysproporcje władzy i wiedzy, ze szczególną troską o uważnienie perspektywy grup nieuprzywilejowanych. Rewitalizacja lokalnych przestrzeni nie tylko powinna odpowiadać na doświadczenia nierówności w miejskich społecznościach lokalnych, lecz także być planowaną i organizowaną ze świadomością znaczenia tych nierówności dla efektów i trwałości wprowadzanych zmian.

Inspiracje do działań wyrażających tak zarysowaną rolę pedagoga społecznego w procesach rewitalizacji odnajdujemy w koncepcji upelnomocniającej pracy społecznej w sąsiedztwie społecznie niejednorodnym⁴³. Niezależnie od tego, że powstawała jako społeczno-pedagogiczna odpowiedź na zrekonstruowany badaniem proces wykluczania społecznego młodzieży z sąsiedztwa noszącego znamiona społecznej niejednorodności, zaproponowane formy działań wykraczają poza jedną kategorię wieku mieszkańców. Są bowiem odpowiedzią na procesy społecznego wykluczania w sąsiedztwach, gdzie ścierają się alternatywne perspektywy, sprzeczne interesy i odmienne style życia, co wymaga działań zorientowanych na⁴⁴:

– pomostowanie, rozumiane jako zapobieganie czy udrażnianie zaburzonej komunikacji w sąsiedztwie i wspieranie wzajemnej, obustronnej adaptacji mieszkańców reprezentujących grupy uprzywilejowane i nieuprzywilejowane oraz nauczanie negocjacji⁴⁵;

– rzecznictwo społeczne, polegające na reprezentowaniu interesów klientów przed posiadającymi władzę jednostkami czy strukturami społecznymi oraz uważnianiu głosu mniejszości w dyskursach od lokalnego, poprzez samorządowy do publicznego.

Jak widać, w takim społeczno-pedagogicznym rozumieniu, rewitalizacja nigdy nie ogranicza się do pracy ze społecznością lokalną, ale dotyczy również pracy nad społeczeństwem, które zaniedbanej społeczności musi dać szansę ożywienia/odrodzenia na bazie jej potencjału i na gruncie (glebie) jej kultury lokalnej. Często przyczyną wykluczenia społecznego jest pozbawienie społeczności możliwości aktywnego uczestnictwa w głównych dyskursach społecznych na własnych i równych zasadach.

⁴³ Koncepcja upelnomocniającej pracy w sąsiedztwach społecznie niejednorodnych została zaprezentowana w trzech publikacjach, których chronologiczny porządek oddaje stopień zaawansowania namysłu i uszczegółowienie jego kluczowych kategorii: A. Gulczyńska, *Empowering interventions in the course of a socially engaged research. An example of participatory study on youth from an unprivileged neighborhood in Łódź*, "Socialinis Darbas. Patirtis ir Metodai/Social Work. Experience and Method" 2012, 9 (1), s. 89–112; też, „Chłopaki z dzielnicy”...; też, *Upelnomocnienie (empowerment) młodzieży...*, s. 147–160.

⁴⁴ Szerzej w: A. Gulczyńska, „Chłopaki z dzielnicy”..., s. 249; też, *Upelnomocnienie (empowerment) młodzieży...*, s. 157–158.

⁴⁵ Działaniami pomostującymi mogłyby być projekty oparte na partycypacji, wspólnym działaniu na rzecz sąsiedztwa z dbałością o priorytety i cele wszystkich grup mieszkańców.

Kilka uwag z perspektywy krytycznej na zakończenie

W rozdziale poświęconym ożywianiu przestrzeni życia trudno nie wspomnieć o współczesnych ograniczeniach i problemach rewitalizacji oraz postulowanych wcześniej działań. Należałoby przy tym dodać, że podejmowane dalej kwestie mogą uchodzić za wątpliwe lub ryzykowne jedynie z pewnych perspektyw, z innymi będąc nieproblematycznymi.

Pierwsza kwestia, która szczególnie dotyczy rewitalizację, nazywaną tu społeczną, ale i częściowo humanistyczną, jest włączanie grup wykluczonych i ich partycypacja. Myślenie w kategoriach włączania zakłada teoretyczny model społeczeństwa konstruowany przez większość, która uczestniczy w (prawdziwej) kulturze, osiągnęła więcej, żyje lepiej, zachowuje się godniej. W pewnym uproszczeniu można podsumować to jako poruszanie się w ramach wartości, stylu życia, wrażliwości klasy średniej. Rewitalizacja ma umożliwić outsiderom przyłączenie się do tak zdefiniowanego społeczeństwa sukcesu (często raczej nadziei na sukces), stąd podkreśla się znaczenie wymiaru ekonomicznego, uczestnictwa w (wysokiej) kulturze oraz edukacji. Nie bez racji można jednak w tym wydawałoby się głęboko humanitarnym akcie podzielenia się z grupami zmarginalizowanymi „receptą na sukces” doszukiwać się kolonizacji tych, których kultura (ani wysoka, ani oświecona) nie zdołała wytworzyć dostatecznie respektowanego dyskursu. W jeszcze bardziej krytycznej perspektywie to nic innego jak próba objęcia tych grup kontrolą, wysublimowana forma władzy już nie tylko nad ciałem, ale i duszą, czyli sposobem interpretowania świata i zachodzących w nim procesów, systemem wartości, stylem życia etc.⁴⁶

Kolejny problem dotyczy kategorii kultury lokalnej i społeczności lokalnej w kontekście procesów globalizacyjnych, w tym e-globalizacji. W pewnym sensie cała koncepcja rewitalizacji, a więc podejmowanie działania na wyraźnie określonej przestrzeni jako wyodrębnionej – również w sensie społecznym – części miasta jest rzecz można archaiczna. Ostatnie dziesiątki lat to przecież intensywny rozwój technik komunikacyjnych, osłabianie więzi sąsiedzkich, za to wzrost znaczenia relacji pośrednich. W konsekwencji „zamierają” podwórka, bo młodzi ludzie komunikują się przez *social media*, co nie wymaga opuszczania pokoju, a jeżeli już z niego wychodzą, to żeby spotkać się ze znajomymi z różnych stron miasta albo pójść do szkoły, jednak już nie tej samej, rejonowej, bo rodzice posyłają dzieci do szkół najlepiej odnajdujących się w rankingach. Powrót do relacji sąsiedzkich i modelu wspólnoty lokalnej sprzed stu lat

⁴⁶ Zagadnienie to w odniesieniu do badań partycypacyjnych w: M. Granosik, *Discursive Participation of Social Work Research – A Critical Perspective*, [w:] D. Paturel (red.), *Recherche en travail social: les approches participatives*, CHAMP SOCIAL, Nîmes 2014, natomiast w odniesieniu do pracy socjalnej w: tenże, *Pogranicza pedagogizacji – refleksje o wielowymiarowości procesów instytucjonalizacji na przykładzie pracy socjalnej*, „Societas/Communitas” 2013, nr 2 (16).

jest chyba niemożliwy. Nie sprzyja też temu zachodząca w miastach segregacja ekonomiczna oparta choćby na zróżnicowanych wartościach gruntów, bowiem integrowanie społeczności lokalnej oznaczałoby integrowanie ludzi o podobnym profilu (statusie) społecznym, co zamiast być początkiem budowania wspólnoty różnorodności, raczej przyczyniłoby się do nasilenia partykularnych roszczeń zintegrowanych (ale tylko ze sobą i często przeciw innym) homogenicznych grup społecznych. Jeżeli wspólnota lokalna w sensie tradycyjnym jeszcze gdzieś istnieje, to przede wszystkim w obszarach zamieszkiwanych przez grupy defaworyzowane. Są to też miejsca, gdzie przetrwały chyba ostatnie podwórka. Paradoksalnie, rewitalizacja więzi społecznych powinna być podejmowana przede wszystkim w zamkniętych i strzeżonych apartamentowcach, gdzie nie tylko nie ma podwórek (w zamian są ogrody z tropikalną roślinnością), ale nawet ławek. W praktyce jednak architekci, specjaliści od zarządzania i coraz częściej pedagodzy, tam właśnie mieszkający, „urządzają świat” tym, którzy – w sensie społecznościowym – jeszcze go tak nie zniszczyli. Co ciekawe, w praktycznych realizacjach rewitalizacji często pierwszą jej ofiarą są właśnie podwórka, które po przebudowie, choć piękne z pewnej perspektywy, tracą dawny urok miejsca spotkań⁴⁷. Zupełnie analogicznie przedstawia się kwestia kultury lokalnej. Wszyscy oglądamy te same kanały telewizyjne, kupujemy te same meble, to samo nam się podoba. W epoce pozornego jak się okazuje indywidualizmu paradoksalnie stajemy się ofiarami masowej produkcji i zunifikowanego stylu życia. Mamy coraz szersze horyzonty myślowe, przejmujemy się problemami „makro”, nie widząc często tego, co tuż obok.

Ostatnia kwestia, podjęta tutaj jedynie symbolicznie, dotyczy wirtualizacji współczesnej rzeczywistości, która jest już faktem, a jednak w procesach rewitalizacyjnych nie jest zupełnie brana pod uwagę. Coraz większa część naszej aktywności ekonomicznej (kupowanie, sprzedawanie, znacznie częściej także praca), społecznej (fora, znajomi), wolnoczasowej (rozrywka, edukacja, kontakt ze sztuką) przenosi się do Internetu. Sieć ta ma swoją architekturę, elity symboliczne, reguły, przestępczość, miejsca o różnej funkcjonalności, właściwie wszystkie cechy przestrzeni fizycznej. Rewitalizacja przyszłości musi obejmować również przestrzeń wirtualną, a kto wie, może ten właśnie wymiar będzie jej podstawowym obszarem. Pozostając w kręgu rozważań nad miejscami, gdzie rewitalizacja nie dociera, trzeba wspomnieć więc – przestrzeń tradycyjnie bardzo ważną dla pedagogiki społecznej. Kiedyś z racji jej zacofania kulturalno-oświatowego, dzisiaj z uwagi na nieco inny typ problemów i zdecydowanie łatwiejszy proces integracji terytorialnej. Przenoszenie miejsca zamieszkania przez część ludności

⁴⁷ Ciekawe, również krytyczne, refleksje na ten temat w: W. Jarczewski, M. Huculak, K. Janas (red.), *Rewitalizacja podwórek*, Instytut Rozwoju Miast, Kraków 2013. W publikacji tej pokazano, że geografia jest jedną z tych dyscyplin, które coraz wyraźniej dostrzegają ludzki wymiar procesów zmian przestrzeni lokalnej.

miejskiej do okolicznych wiosek czyni też tę społeczność zróżnicowaną (prawdopodobnie w odróżnieniu od gettoizujących się miast).

Wydaje się, że wiele sygnalizowanych tu problemów traci na znaczeniu, jeżeli przyjąć interpretatywną lub emancypacyjną perspektywę społeczno-pedagogiczną, bowiem zakres i obszar działań rewitalizacyjnych pokrywałyby się z „mapą” spraw i miejsc istotnych dla samych mieszkańców. Istnieje jednak pewne ryzyko, że ich wyobrażenie „miejsca do życia” jest nie do zaakceptowania przez dysponentów środków i dominujących dyskursów formatujących działania rewitalizacyjne. Jakby bowiem nie patrzeć, rewitalizacja jest problemem polityczno-klasowym i wiąże się z poważnym ryzykiem manifestacji bezdyskusyjnej dominacji klasy średniej⁴⁸. Zmierzenie się z własnymi ograniczeniami będzie chyba największym wyzwaniem dla wszystkich zaangażowanych w ożywianie przestrzeni życia.

Pomijając być może dyskusyjne kwestie dyskursowych i politycznych uwikłań procesów rewitalizacyjnych, nie mamy jednak wątpliwości, a potwierdza to również stuletnia historia pedagogiki społecznej, że bez uwzględnienia przekształceń środowiska wychowawczego nie ma możliwości skutecznego i trwałego rewitalizowania jakiegokolwiek przestrzeni. Jeżeli olbrzymie nakłady finansowe i organizacyjne mają przynieść efekt, muszą przenosić się na kolejne pokolenia, czyli powinny być wkomponowane w złożone, powolne i często nieoczywiste procesy wychowawcze. Jak pokazuje dorobek pedagogiki społecznej, nie osiągnie się tego poprzez konsultacje społeczne ani nawet najlepsze ankiety, lecz tylko poprzez wysiłek zrozumienia lokalnej kultury oraz autentyczną i zaangażowaną obecność (nie ingerencję).

Bibliografia

- Brenner N., *What is critical urban theory?*, „City” 2009, 13.
- Brenner N., Marcuse P., Mayer M., *Cities for people, not for profits: An introduction*, [w:] N. Brenner, P. Marcuse, M. Mayer (red.), *Cities for people, not for profit: Critical urban theory and the right to the city*, Routledge, New York 2011.
- Brooks-Gun J., Duncan G., Klebanov P. K., Sealand N., *Do neighborhoods influence child and adolescent development?*, „American Journal of Sociology” 1993, 99 (2).
- Chmielowski B., *Pałac młodzieży jako placówka wychowania (Wychowanie do wczasów w placówce typu Pałac Młodzieży)*, Gabinet Metodyczny – Pałac Młodzieży w Katowicach, Katowice 1971.
- Cichosz M., *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006.

⁴⁸ Sama dyskusja wokół programów rewitalizacyjnych jest formatowana wyobrażeniami klasy średniej, czyli formułą „konsultacji społecznych” czy „demokracji deliberatywnej”. Taka formuła eliminuje większość istotnych głosów, które są w sposób nieodpowiedni – z dominującej perspektywy „klasy średniej” – wyrażone (np. krzykiem, poprzez atak fizyczny lub poprzez nieobecność) albo pojawiają się po czasie (ponieważ czasem rządzą harmonogramy finansowe, czyli zwykle wszystko dzieje się w ostatnim momencie). Sposób komunikowania się ze społecznością czy szerzej – intersubiektywnego jej rozumienia (nie zaś prostego uzyskiwania odpowiedzi na pytania) jest istotnym i trudnym zagadnieniem diagnostyki interpretatywnej.

- Cieczkowska-Giedziun M., *Dzieci i młodzież w osiedlu miejskim: diagnoza i rozwiązania modelowe*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2002.
- Dykcik W., *Stanisława Kowalskiego (1904–1991) koncepcja doskonalenia systemu wychowawczego w środowisku*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Granosik M., *Diagnostyka interpretatywna: między jakościową metodologią i praktyką*, [w:] M. Szpunar (red.), *Badania w pracy socjalnej*, ANWI, Gdańsk 2015.
- Granosik M., *Discursive Participation of Social Work Research – A Critical Perspective*, [w:] D. Paturel (red.), *Recherche en travail social: les approches participatives*, CHAMP SOCIAL, Nîmes 2014.
- Granosik M., *Praca socjalna w perspektywie interpretatywnej: teoria, diagnoza, działanie*, [w:] A. Skowrońska (red.), *Nowe ujęcia znanych problemów pomocy społecznej*, IRSS, Warszawa 2013.
- Granosik M., *Pogranicza pedagogizacji – refleksje o wielowymiarowości procesów instytucjonalizacji na przykładzie pracy socjalnej*, „Societas/Communitas” 2013, nr 2 (16).
- Granosik M., Gulczyńska A., *Empowerment i badania w pracy socjalnej*, [w:] A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, seria Nowa Praca Socjalna, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, WYG International, Warszawa 2014.
- Green T. L., Gooden M. A., *Transforming Out-of-School Challenges Into Opportunities: Community Schools Reform in the Urban Midwest*, “Urban Education” 2014, vol. 49 (8).
- Gulczyńska A., „Chłopaki z dzielnicy”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Gulczyńska A., *Empowering interventions in the course of a socially engaged research. An example of participatory study on youth from an unprivileged neighborhood in Łódź*, “Socialinis Darbas. Patirtis ir Metodai/Social Work. Experience and Method” 2012, 9 (1).
- Gulczyńska A., *Upelnomocnienie (empowerment) młodzieży z sąsiedztw społecznie niejednorodnych. Diagnoza i koncepcja działania*, [w:] A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, seria Nowa Praca Socjalna, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, WYG International, Warszawa 2014.
- Gulczyńska A., Granosik M. (red.), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, seria Nowa Praca Socjalna, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, WYG International, Warszawa 2014.
- Harvey D., *The right to the city*, “International Journal of Urban and Regional Research” 2003, 27.
- Jarczewski W., Huculak M., Janas K. (red.), *Rewitalizacja podwórek*, Instytut Rozwoju Miast, Kraków 2013.
- Jencks C., Mayer S. E., *The social consequences of growing up in a poor neighborhood*, [w:] L. Lynn, M. McGeary (red.), *Inner-city poverty in the United States*, National Academy Press, Washington 1990.
- Kacperczyk A., *Zastosowanie koncepcji społecznych światów w badaniach empirycznych*, [w:] E. Hałas, K. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Kaczmarek J., *Geobiografia – historie życia a studia nad migracjami*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Geographica Socio-Oeconomica” 2004, nr 5.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1973.
- Kamiński A., *Wstęp*, [w:] H. Radlińska (red.), *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław 1961.
- Kawula S., *Pedagogika społeczna i jej wyzwania u progu XXI w.*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa 2007.
- Lepalczyk I., Pawłowska W., *Teoria i organizacja pracy środowiskowej w osiedlu mieszkaniowym*, TWWP, Warszawa 1970.

- Lepalczyk I. (red.), *Stowarzyszenia społeczne jako środowisko wychowawcze*, PWN, Łódź 1973.
- Marynowicz-Hetka E., *Szkoła jako instytucja pomocy w rozwoju*, „Chowanna” 1989, z. 1.
- Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Urbaniak-Zajac D. (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Wyd. Śląsk, Katowice 1998.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wyd. Naukowe DSWE, Wrocław 2006.
- Mendel M., *Wspólny Pokój Gdańsk. Miejskie modi co-vivendi w badaniu metodą Krytycznej Historii Miasta*, [w:] M. Mendel (red.), *Miasto jako wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe. Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk 2015.
- Mendel M., *Wstęp*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wyd. Naukowe DSWE, Wrocław 2006.
- Mendel M. (red.), *Pedagogika miejsca*, Wyd. Naukowe DSWE, Wrocław 2006.
- Męczkowska A., *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wyd. Naukowe DSWE, Wrocław 2006.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
- Radlińska H., *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1964.
- Radlińska H. (red.), *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1937.
- Ricouer P., *Egzystencja i hermeneutyka: rozprawy o metodzie*, tłum. E. Bieńkowska, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1975.
- Skrzypczak B., *W kierunku społecznościowej pracy socjalnej. Edukacyjno-środowiskowe determinanty interwencji publicznej*, CAL, Warszawa 2014.
- Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Szmagalski J., *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna – przykład amerykański*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
- Śnieżyński M., *Działalność opiekuńczo-wychowawcza w osiedlu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
- Trempała E., *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969.
- Trempała E., *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1988.
- Trempała E., Balcerek M., Winiarski M. (red.), *Opieka i wychowanie w osiedlu mieszkaniowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
- Urbaniak-Zajac D., *Koncepcja „środowiska” w teorii pedagogiki społecznej Aleksandra Kamińskiego a idea „Lebenswelt”*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik (red.), *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.
- Wilk T., *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
- Wołczyk J., *Z badań nad zbiorczą szkołą gminną*, Zeszyty Naukowe nr 18 „Prace Wydziału Pedagogicznego”, WSP, Szczecin 1976.
- Wołczyk J., Winiarski M. (red.), *Szkoła otwarta – rzeczywistość i perspektywy*, PWN, Warszawa 1976.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, PWN, Warszawa 1973.
- Żebrowski J., *Współczesny wymiar animacji społeczno-wychowawczej i kulturalnej*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*, GTN, Gdańsk 2003.
- Żukiewicz A., *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej*, Wyd. UP, Kraków 2009.