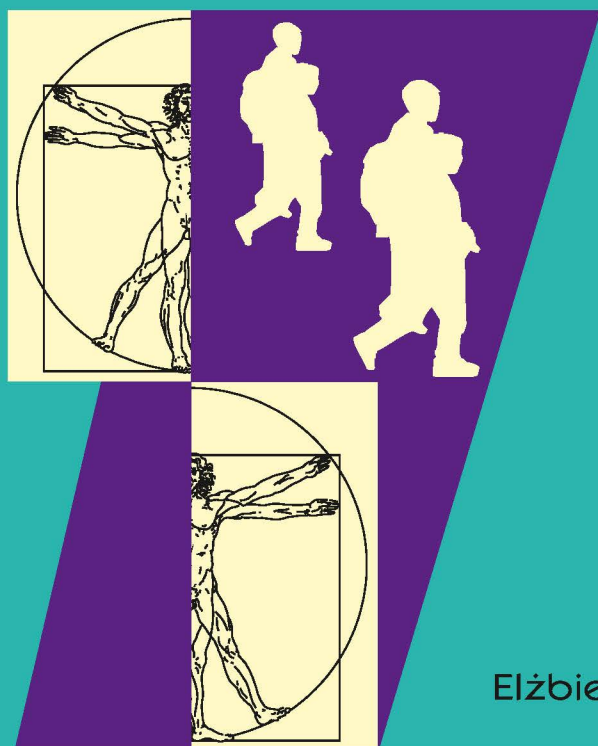


Pedagogika społeczna

wstępy i kontynuacje



pod redakcją

Ewy Marynowicz-Hetki
Elżbiety Skoczylas-Namielskiej

STAŁA KONFERENCJA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN

7

Pedagogika społeczna

wstępy i kontynuacje



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

[Kup książkę](#)

STAŁA KONFERENCJA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN

7

Pedagogika społeczna wstępy i kontynuacje

pod redakcją

Ewy Marynowicz-Hetki
Elżbiety Skoczyłlas-Namielskiej

 WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2015



Kup książkę

Ewa Marynowicz-Hetka, Elżbieta Skoczylas-Namielska – Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENCI

Józefa Brągiel, Tadeusz Pilch

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Ewa Siwińska

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI

Lukasz Orzechowski

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2015

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06827.15.0.K

Ark. wyd. 22,3; ark. druk. 22,75

ISBN 978-83-7969-569-0 (wersja drukowana)
ISBN 978-83-7969-570-6 (wersja online)

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, faks (42) 665 58 62

SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA	7
1. W ODNIESIENIU DO TWÓRCZOŚCI HELENY RADLIŃSKIEJ I IRENY LEPALCZYK – HORYZONTY RECEPCJI/PRZEKROJE ANALIZ	15
1.1. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość: zarys stanowiska społeczno-pedagogicznego – Ewa Marynowicz-Hetka	15
1.2. Jak czytać pedagogikę społeczną? W stronę pedagogiki kompletnej Heleny Radlińskiej – Lech Witkowski	27
1.3. Trialektyka jako logika pedagogiki społecznej – Maria Mendel.....	57
1.4. Dylematyczny normatywizm metodologiczny na przykładzie diagnostyki pedagogicznej Ireny Lepalczyk – Mariusz Granosik.....	77
1.5. Źródła i współczesność akademickiej formacji pedagoga społecznego – Bohdan Cyrański	89
1.6. Wybrane problemy kształcenia na studiach pedagogicznych – w nawiązaniu do pracy <i>Problem kształcenia pracowników społecznych</i> pod redakcją Ireny Lepalczyk – Danuta Urbaniak-Zajac	99
1.7. Ku przyszłości bez przeszłości? Przyczynek do dyskusji o edukacji historycznej w kontekście dyscyplinaryzacji pedagogiki społecznej – Arkadiusz Żukiewicz.....	121
1.8. Profesor Irena Lepalczyk. Jej zainteresowania i myślenie o pedagogice społecznej – Ryszarda Czerniachowska	135
1.9. Relacja mistrz – uczeń: próba interpretacji na podstawie refleksji nad autobiografią naukową Ireny Lepalczyk – Izabela Kamińska	139
2. W ODPOWIEDZI NA WSPÓŁCZESNE PROBLEMY: SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNY PUNKT WIDZENIA	
2.1. Pedagogika społeczna wobec fundamentalnych kategorii aksjologicznych – Tadeusz Pilch	155
2.2. Upowszechnianie wzorców środowiskowej mobilizacji w dobie obecnej (determinizm ekspertów a ryzyko polityczne XXI wieku) – Andrzej Radziejewicz-Winnicki	167
2.3. Pedagogika społeczna w obliczu zmiany społecznej – kapitał społeczny jako narzędzie budowania ładu i przeobrażania środowiska – Danuta Lalak.....	177
2.4. Ludzka solidarność – między indywidualizmem a wspólnotą – Barbara Kromolicka.....	189
2.5. Tożsamość profesjonalna pedagogów społecznych i pracowników socjalnych – Ewa Kantowicz	203
2.6. Perspektywa fenomenologiczna w pracy socjalnej – Tomasz Biernat	217

3. W KONTEKŚCIE OBSZARÓW BADAWCZYCH I WSPÓLDZIAŁANIA Z INNYMI (SUB)DYSCYPLINAMI	229
3.1. Wstępy i kontynuacje obszarów badawczych Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego – Ewa Syrek	229
3.2. Badanie-działanie-kształcenie w toku interwencji w placówce – Lucyna Telka	239
3.3. Funkcja społeczna organizacji i stowarzyszeń społecznych. Uwagi pedagoga społecznego – Elżbieta Skoczylas-Namielska	257
3.4. Związki pedagogiki społecznej z medycyną. Początki i nie(?)liczne kontynuacje – Dorota Wolska-Prylińska	269
3.5. Pedagogika społeczna z perspektywy oświaty dorosłych – Olga Czerniawska	279
3.6. Trwanie i kontynuacja dziedzictwa Jana Henryka Pestalozziego we współczesnej Szwajcarii – Beata Szczepańska	285
4. DYSKUSJA PANELOWA: PEDAGOGIKA SPOŁECZNA: WSTĘPY I KONTYNUACJE – (oprac.) Izabela Kamińska, Elżbieta Skoczylas-Namielska	295
5. ZARYS KALENDARIUM KATEDRY PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO	333
BIBLIOGRAFIA	345

PRZEDMOWA

Tytuł tego tomu – *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje* – ma swoją historię. Taki nagłówek nosił ostatni konspekt książki, którą Profesor Irena Lepalczyk zamierzała przygotować. Podjęte zostały wstępne rozmowy i ustalenia. Jednak nie zdążono zebrać materiałów przed odejściem Pani Profesor. Na długo zamysł ten został odsunięty ze względu na różne, stale pilne, sprawy bieżące. Tym tomem, powrotem do tamtego tytułu zamierzonej publikacji, spłacamy dług i równocześnie pracując nad tekstami, powracamy mentalnie do dyskusji na temat tej książki.

Główną jej ideę można wyrazić, posługując się dwoma pytaniami. Pierwsze, sformułowane dość powściągliwie: co rozpoczęto? jak rozpoczęto? wyraża to, co zawierają wstępy, na ogół formułowane dość syntetycznie, ale z reguły nadające ton dalszej treści i podkreślające główne linie rozwoju. „Wstępy” akcentują także wymiar procesualny tej refleksji, a może i informują o tym, że nie myśli się o rozwoju linearnym, ale narażonym na zerwania i nieciągłości, czego pedagogika społeczna doświadczyła w swym rozwoju. Sformułowanie to ma także wymiar emocjonalny, wskazuje na możliwy ciąg dalszy, po wstępie jest kolejny wykład, wyraża więc nadzieję na rozwój, na kontynuację. Z tego rozumowania wynika drugie pytanie: o kontynuację, co poddane jest/zostało kontynuacji, jak ona przebiega?, jakie są/były jej uwarunkowania, okoliczności, możliwości? Kontynuacja, sama w sobie, jest procesem obejmującym zarazem dwa (pod)procesy – trwanie i zmianę. W zależności od proporcji między nimi można waloryzować proces kontynuacji. Jest on zwykle bardzo złożony, usytuowany w danym kontekście i uwarunkowany społecznie. Można wykreślić oscylację od śladowych cech kontynuacji wstępów do fundamentalnego trwania na tych samych pozycjach. W tych ramach można wykreślić wiele odmian tej ciągłości.

Ten tom, który oddajemy do rąk Czytelników, także ma swoją historię. Jego znaczenie jest szczególne, bo został wyróżniony włączeniem do zestawu publikacji Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego przygotowanych na okoliczność jubileuszu Uczelni, 70. rocznicy powstania Uniwersytetu Łódzkiego. Jak to bywa z wyróżnieniami, jest to dla nas fakt bardzo znaczący, bo podkreśla dokonania

Katedry Pedagogiki Społecznej, która również, w sensie symbolicznym, obchodzi swój jubileusz. Jej organizacja rozpoczęła się w Uniwersytecie Łódzkim, w marcu 1945 r., wraz z przyjazdem do Łodzi Profesor Heleny Radlińskiej. Z drugiej jednak strony jest to zobowiązanie wymagające przygotowania pracy na miarę tych 70. lat.

Wspólnie z Elżbietą Skoczylas-Namielską, współredaktorką tej książki, dołożyliśmy starań, aby tom ten miał znamiona pracy zespołowej, jak też stanowił świadectwo naszego uczestnictwa w środowisku/społeczności osób identyfikujących się z pedagogiką społeczną. W tym celu zbudowana została wspólna bibliografia, której lektura może również spełniać funkcję poznawczą, pokazując usytuowanie pedagogiki społecznej w aktualnych koncepcjach i dyskusji naukowej. Sporo mówi też o środowisku, o poszukiwaniach mentalnych odniesień, kiedy myślimy: pedagogika społeczna.

Przemawia bardzo teza, że nauka powstaje w dyskusji, stąd w naszych różnych formach studyjnych, seminaryjnych ta forma jest zawsze ważnym punktem programu. Tak też było w trakcie seminarium poświęconego namysłowi nad znaczeniem „wstępów” pedagogiki społecznej dla teraźniejszości i przyszłości, a więc dla jej kontynuacji jako subdyscypliny i jako orientacji działania oraz jej rozwoju, które Katedra Pedagogiki Społecznej współorganizowała 27. maja 2013 r. z Łódzkim Towarzystwem Naukowym i korzystała z pięknych sal jego siedziby. Mieliśmy zaszczyt i wielką przyjemność gościć wielu spośród Autorów tej książki. Dyskusja panelowa, która się wówczas odbyła, została zapisana i dołączona do tego tomu – stanowi świadectwo naszej rozmowy na temat tytułowy tej książki.

Historia powstania tej książki jest wpisana w różne inicjatywy związane z dbałością (przechowywaniem) o przeszłość, o „wstępy”, jak też z nowymi odczytaniem dorobku i z codzienną, bieżącą pracą nad pogłębianiem i wzbogacaniem jej poprzez badania własne czy zespołowe.

Recepcji źródeł pedagogiki społecznej, owych wstępów, poświęcona jest pierwsza część książki. Jak w każdej tego typu pracy te płaszczyzny analizy są wybiórcze, nie obejmują wszystkich znaczących autorów, należy je traktować jako sygnały odczytań, a całość jako przewodnik do dalszej pracy. Pokazuje, jak można określić przekroje analiz. Otwiera ją tekst Ewy Marynowicz-Hetki o tym, jak można określić stanowisko społeczno-pedagogiczne w czytaniu przeszłości i to, co ona może dać teraźniejszości oraz przyszłości.

Lech Witkowski, w artykule o dość prowokującym tytule, podejmuje próbę zarysowania wiodącej idei podjętych lektur dorobku Radlińskiej, zawartych w niedawno opublikowanej książce tego autora, która stanowi kontynuację innej, poświęconej pokoleniu wielkiego przełomu. Z natury rzeczy w tym tekście możliwe było zasygnalizowanie głównych tez. Najważniejsza z nich dotyczy ukazania dorobku Radlińskiej jako wielkiego źródła, z którego współczesne nauki o wychowaniu mogą i powinny korzystać. Walorem tej twórczości jest kompletność

analiz pedagogicznych i przyjęcie perspektywy transwersalnej w ich analizie. Jest to teza, która potwierdza także już istniejące intuicje w odczytaniu prac tej uczo-nej i co więcej wpisuje się doskonale w twórczość „pokolenia przełomu”, wska-zując na to, że „kiedyś byliśmy razem”, a po drodze procesy instytucjonalizacji i specjalizacji zdecydowanie zdominowały i rozproszyły ową wspólnotę idei. Oczywiście, tytułu tego tekstu nie należy przyjmować wprost jako wskazówki dydaktycznej, ale raczej jako zatroskanie autora, który „odkrył” w wyniku wspól-nych różnych aktywności i lektur pedagogikę społeczną i dostrzegł, że należy po-wrócić do źródeł, by wydobyć ich walory i umieć ocenić współczesny jej dyskurs.

Maria Mendel wprowadza w swym tekście perspektywę trzeciego wymiaru, uznając, że jest on tak charakterystyczny dla pedagogiki społecznej, wymagającej zwłaszcza w rozwiązaniach praktycznych trzeciej drogi. Odnosząc się do lektur Edwarda Soji i dyskursu „trzeciej przestrzeni”, stawia tezę o trialektycznym wy-miarze pedagogiki społecznej. Rozwija ją i egzemplifikuje na podstawie trójprze-strzeni szkoły.

Mariusz Granosik wysuwa pytanie o to, jak uporać się z dostrzeganą rozbież-nością między humanistycznym wymiarem pedagogiki społecznej, omawianym tutaj na podstawie prac Ireny Lepalczyk, a stosowaną w wielu pracach badaw-czych diagnozą zorientowaną na zewnętrzną ocenę sytuacji jednostki. Ramą kon-ceptualną jest oscylacja między normatywną a interpretatywną analizą rzeczywi-stości i wynikające z tego konsekwencje dla diagnostyki.

Kolejne trzy teksty tej części podejmują zagadnienie kształtowania/formowa-nia pedagogów społecznych.

Bohdan Cyrański, odnosząc się do źródeł pedagogiki społecznej, a zwłaszcza myśli i doświadczeń Heleny Radlińskiej w kształceniu pracowników społecznych w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej, analizuje uwarunkowania kształtowania (autor używa terminu „formacja”) pedagogów społecznych w swoistym zderzeniu wyobrażeń z zewnętrznymi warunkami funk-cjonowania współczesnego uniwersytetu.

Danuta Urbaniak-Zajac, nawiązując do koncepcji kształcenia pracowników społecznych omawianej w pracy pod redakcją Ireny Lepalczyk: *Problem kształ-cenia pracowników społecznych* i konfrontując ją z wynikami badań własnych nad współczesnymi absolwentami pedagogiki, stawia bardzo ważne pytania, ad-resowane z jednej strony do akademickiego środowiska pedagogów społecznych, z drugiej do podmiotów różnych pól praktyki zatrudniających tychże. Analizując ten tekst w kategoriach wstępów i kontynuacji, Czytelnik dochodzi do wniosku, że oczekiwania wobec kształcenia uniwersyteckiego daleko odbiegają od projek-tu sformułowanego w pracy stanowiącej punkt odniesienia.

Arkadiusz Żukiewicz przedstawia szereg argumentów za powrotem do obszaru, który nazywa kulturą kształcenia historycznego w zakresie pedagogiki społecznej, ro-zumianej jako obiekt studiów i jako (sub)dyscyplina. Autor podkreśla liczne ułomno-

ści w kształceniu i rozwoju dyscypliny, spowodowane utratą/zanikiem perspektywy historycznej w kształceniu pedagogów społecznych i w badaniach. Perspektywy tak ważnej dla Radlińskiej i określanej jako trzeci dział pedagogiki społecznej.

Kolejne dwa teksty bezpośrednio odnoszą się do osoby Profesor Ireny Lepalczyk, jej aktywności, biografii, postrzegania siebie. Autorkami są Ryszarda Czerniachowska i Izabela Kamińska. Pierwsza z nich kreśli, z autopsji, portret swej profesor, druga próbuje ją odkryć poprzez analizę tekstów autobiograficznych. Oba teksty są jedynie w pewnym sensie komplementarne. Izabela Kamińska idzie zdecydowanie dalej w swej analizie, próbuje, jak sama pisze, poszukiwać tego co „ukryte” w narracji autobiograficznej, co mogłoby odkryć relację Ireny Lepalczyk z Heleną Radlińską. Poza niezwykłymi walorami poznawczymi tak pomyślany tekst jest z jednej strony doskonałą ramą dla tej części rozpoczynającej się od interpretacji twórczości Heleny Radlińskiej, z drugiej zaś posiada walory na tyle uniwersalne, że ułatwia wyobrażenie sobie możliwych kontynuacji w przyszłości.

Druga część tomu obejmuje te teksty, które poruszają żywotne zagadnienia współczesności, ich autorzy bowiem odnoszą się w interpretacjach do stanowiska społeczno-pedagogicznego.

Tadeusz Pilch, proponuje nam esej dostarczający argumentacji dla sformułowanego pytania: „Czy świat sprawiedliwości i godności człowieka jest możliwy”? Pokazuje zewnętrzne uwarunkowania, odnosząc je do polityki i jej cech mogących stanowić pułapkę dla odpowiedzi na tak postawione pytanie. Ukazuje zbliżenia rozwiązań pozytywnych – „tak jest możliwy” – w interpretacji społeczno-pedagogicznej.

Andrzej Radziewicz-Winnicki stawia pytanie o to, jakie znaczenie dla współczesnego świata może mieć pedagogika społeczna, jakie też mogłoby być jej miejsce w tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego. Uznaje, że pedagogika społeczna mogłaby przyjąć „funkcję pedagogiki publicznej”, która „propagowałaby idee, normy czy wartości <ziszczalne> w realnym świecie”. Tym samym, jak zauważa sam autor, pedagogika społeczna wróciłaby do swych źródeł.

Danuta Lalak koncentruje analizę wokół kondycji pedagogiki społecznej w obliczu zmiany społecznej, jak również widocznych luk w konfrontacji z jej rozwojem w innych krajach, np. w Niemczech. Wymogiem chwili jest zmiana, a ta z kolei, zdaniem autorki, jest możliwa wówczas, gdy odnieść się można do zasobów, m.in. np. kapitału społecznego. Na tle tej charakterystyki autorka rozwija tezę, że pedagogika społeczna posiada zasoby teoretyczne i doświadczenia praktyczne, aby wzmacniać budowanie kapitału społecznego, niezbędnego dla procesów modernizacyjnych i przekształcania rzeczywistości.

Barbara Kromolicka zwraca uwagę na jeszcze jedną cechę współczesności: przerost, a w zasadzie wymóg indywidualizmu. Na tym tle rozważa cechy charakteryzujące solidarność międzyludzką, która może stanowić przejaw wspólnotowości. Odniesienia społeczno-pedagogiczne są w tym procesie także przydatne.

Kolejne dwa teksty odnoszą się do problematyki pracy socjalnej, która może być postrzegana jako sposób radzenia sobie z wcześniej omówionymi cechami/problemami współczesnego społeczeństwa.

Ewa Kantowicz podejmuje skomplikowane zagadnienie tożsamości profesjonalnej pedagogów społecznych i pracowników socjalnych, stawiając pytania o jej specyficzność, oddzielenie od poczucia misji, orientacji na realizowanie modelu kompetencyjnego i niekiedy zapomnianie o istotnych dyspozycjach osobowościowych do wykonywania trudnych zadań zawodowych związanych z obszarem pracy socjalnej.

Tomasz Biernat przybliży nam fenomenologiczną perspektywę praktyki pracy socjalnej, której głównym celem, zdaniem autora, jest „zmiana świata życia codziennego na lepsze”. W pierwszej części tekstu omówione są kategorie: „świat życia”, „świat przeżywany”, „życie codzienne”, które pozwalają autorowi określić pola badań pracy socjalnej z przyjętej perspektywy. Dodać należy, że całość nasycona jest aksjologicznie, troską o Innego i pojęcie jego świata życia.

Trzecia część tomu obejmuje teksty, które pokazują wstępy i kontynuacje pedagogiki społecznej z punktu widzenia różnych obszarów badawczych oraz związków pedagogiki społecznej z innymi (sub)dyscyplinami.

Ewa Syrek przybliży dorobek Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego, podkreślając jego spójność teoretyczną i metodologiczną, jak również odnosząc się w tej ocenie do opinii Ireny Lepalczyk, która bardzo wysoko považała dorobek i potencjał rozwojowy tej placówki naukowej. Argumentacja przytaczana w tekście potwierdza tę opinię i pokazuje liczne kontynuacje wstępów.

Lucyna Telka proponuje syntetyczne ujęcie problematyki badanie-działanie-kształcenie, ważnej i podstawowej dla społeczno-pedagogicznej perspektywy, które stanowi rezultat doświadczeń badawczych autorki w przekształcaniu przestrzeni instytucjonalnej, dokonywane w rezultacie badań partycypacyjnych w placówce. Rozwijana i ilustrowana jest teza, że stosując tę procedurę badawczą „badanie-działanie-kształcenie” możliwe jest równoczesne poznawanie, działanie i oddziaływanie/kształtowanie postaw. Ważnym odniesieniem teoretycznym dla tej analizy jest pedagogia instytucjonalna ujmowana jako koncepcja teoretyczna, ale także jako propozycja praktyczna. Tym samym tekst, w sposób widoczny, pokazuje wstępy i kontynuacje dla takiej perspektywy związku badań z oczekiwaniami praktyki oraz wyobraźnią ich uczestników.

Elżbieta Skoczylas-Namielska pokazuje ten proces „wstępy i kontynuacje” na przykładzie koncepcji stowarzyszeń społecznych, tak silnie włączonej do kanonu pedagogiki społecznej dzięki twórczości Aleksandra Kamińskiego. Autorkę zajmuje głównie jedna z funkcji stowarzyszeń społecznych – funkcja społeczna, którą rozwija, spożytkowując rezultaty badań własnych nad organizacjami pozarządowymi zorientowanymi na pracę z rodziną.

Dorota Wolska-Prylińska przybliży chlubne początki związków pedagogiki społecznej z medycyną, odwołując się do prac i dokonań praktycznych Heleny

Radlińskiej, Edwarda Mazurkiewicza i Aleksandra Kamińskiego, oraz stawia pytanie o to, jakie one są obecnie i czy współcześnie możliwe jest nie tylko „współistnienie w tej przestrzeni działania”, ale i współdziałanie w niej. Z punktu widzenia pytań, które stawia ten tom: Jakie wstępy? Jakie kontynuacje?, odpowiedź na pierwsze z nich pokazuje nam bogactwo związków i wspólnych projektów, w przeciwieństwie do odpowiedzi na drugie pytanie, w której odnajdujemy wiele wątpliwości, niepewności, z wątpienia w osiągnięciu poziomu współdziałania personelu medycznego i pedagogów społecznych w tej wspólnej przestrzeni, jaka była udziałem tych, którzy tworzyli wstępy pedagogiki społecznej.

Olga Czerniawska sygnalizuje główne koncepcje społeczno-pedagogiczne, które ukształtowały „biodronalny wymiar edukacji” tak ważny w oświacie dorosłych. Przywołuje więc koncepcję wychowania do starości Aleksandra Kamińskiego, kategorie wieku społecznego i środowiska niewidzialnego, pomocy w rozwoju oraz pojęcia profilaktyki i kompensacji. Zatrzymując się przy tym ostatnim, przywołuje nieco zapomnianą metaforę Radlińskiej o „naczyniach dusz ludzkich [które] mają zdolność rozszerzania i rozrastania”. Przykłady aktualnych badań i analiz potwierdzają znaczenie tych i innych koncepcji pedagogiki społecznej, które są w różny sposób obecne w dyskursie oświaty dorosłych.

Beata Szczepańska przybliżyła nam postać wielkiego pedagoga Jana Henryka Pestalozziego, którego praktyka wychowawcza i prace pisarskie traktowane są również jako prekursorskie dla pedagogiki społecznej. Taką rolę przypisują mu zarówno Ryszard Wroczyński, jak też Aleksander Kamiński. Zapoznajemy się z pięknymi przykładami trwania idei Pestalozziego w samej Szwajcarii i w innych krajach oraz z formami kontynuacji rozwiązań praktycznych odzwierciedlających jego myśl i dzieło. Zarówno zasięg, jak i rozmiary trwania tego dzieła oraz jego kontynuacji są imponujące. Z tego punktu widzenia tekst ten może być bardzo inspirujący dla niniejszego tomu, kiedy pytamy o okoliczności trwania dzieła stanowiącego wstępy wymagające rozwoju, a czasami tylko nowego odczytania. Trwanie nie oznacza bowiem i nie powinno oznaczać stagnacji, a jedynie źródło, z którego można czerpać.

Czwarta część tej książki obejmuje autoryzowany zapis dyskusji na temat: *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje*, opracowany przez Izabelę Kamińską i Elżbietę Skoczylas-Namielską. Toczyła się ona wokół wystąpień w części pierwszej seminarium, w której zabierali głos: Lech Witkowski, Arkadiusz Żukiewicz, Bohdan Cyrański, Mariusz Granosik, oraz wystąpień: Tadeusza Pilcha, Danuty Lalak, Jerzego Szmagałskiego, którzy swymi głosami nadali kształt dalszym wypowiedziom w tej sesji panelowej. Jej podsumowanie oddano Lechowi Witkowskiemu, co umożliwiło powrót do wątków poruszanych w wystąpieniu wstępnym tego mówcy. Treść tego zapisu oddaje dynamikę i atmosferę tego spotkania osób skupionych wokół problematyki wstępów i kontynuacji pedagogiki społecznej, a zwłaszcza dzieła Profesor Ireny Lepalczyk. Raduje bardzo hete-

rogeniczność zebranej społeczności, bardzo reprezentatywna grupa profesorów, doktorów, magistrów pedagogiki społecznej z wielu ośrodków akademickich od Białegostoku po Katowice i od Bydgoszczy po Warszawę, duża grupa studentów i praktyków (w tym zwłaszcza absolwentów). Dla nas, Zespołu Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, to było wielkie wyróżnienie i zobowiązanie móc gościć tylu znakomitych uczestników.

Książkę zamyka ważny, pierwszy raz publikowany, zarys kalendarium Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, który został opracowany przez redaktorki tej książki na podstawie materiałów publikowanych. W pierwotnym zamiśle planowaliśmy przygotować kalendarium na podstawie materiałów archiwalnych, ale tym razem okazało się to niemożliwe. Tym dokumentem pragniemy podkreślić jubileuszowy wymiar tej publikacji, sygnalizując tym samym nieznanie powszechnie instytucjonalne wstępy i kontynuacje tej placówki naukowej i dydaktycznej, której wielkie linie rozwoju wytyczyła Profesor Helena Radlińska, organizując ją na wiosnę 1945 r. Były one dla następców na katedrze i współpracujących z nimi zespołów ważnym zobowiązaniem, ale i przewodnikiem odnajdywania sensu i znaczenia pedagogiki społecznej w doświadczanej przez nich codzienności.

Dziękując Wszystkim, którzy włączyli się w przygotowanie tego ważnego dla naszej katedry tomu – bo symbolicznie jubileuszowego – zapraszamy do lektury.

Łódź, styczeń 2015

Redaktorki

1. W ODNIESIENIU DO TWÓRCZOŚCI HELENY RADLIŃSKIEJ I IRENY LEPALCZYK – HORYZONTY RECEPCJI/ /PRZEKROJE ANALIZ

*Ewa Marynowicz-Hetka**

1.1. Przeszłość – terażniejszość – przyszłość: zarys stanowiska społeczno-pedagogicznego¹

Punkt wyjścia – niefrasobliwa rozległość tematu

Pragnę rozpocząć od kilku zastrzeżeń, które pozwolą ukierunkować ewentualne zainteresowanie odbiorców dalszym ciągiem wypowiedzi. Z uwagi na formułę pracy zespołowej będę raczej formułować tezy, pewne konstatacje, niż w sposób analityczny je rozwijać.

Należę do tego środowiska badaczy i organizatorów badań naukowych, którzy widzą siłę w interdyscyplinarnym, a idealnie byłoby transwersalnym, rozwiązywaniu problemów badawczych wspólnych dla nauk humanistycznych i społecznych. Pedagogika społeczna właśnie tak transwersalnie rozumie niezbędność analizowania złożoności praktyki/pól praktyki.

Zaproponowany tytuł artykułu jest dość niefrasobliwie rozlegle sformułowany. Wynika to m.in. z tego, że od lat zajmuję się w pedagogice społecznej konstruowaniem narzędzi analizy tej złożonej rzeczywistości społecznej, która jest jej przedmiotem, a więc edukacją, pomocą w rozwoju, pracą społeczną. W tej pracy korzystam z wielu stanowisk teoretycznych i metodologicznych, konstruując pewną całość zbudowaną w sposób transwersalny. Dla przedmiotu niniejszej książki, w której próbujemy nakreślić niektóre wyznaczające linie wstępów pedagogiki społecznej, a więc tego, co wyznaczyło ją w przeszłości, co nadało jej znaczenie dla kształtowania ich kontynuowania, dla terażniejszości i przewidywania dalszego ich trwania i kierunków zmiany, szczególnie przydatne wydaje się stano-

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

¹ Tekst został przygotowany na podstawie wystąpienia na interdyscyplinarnej konferencji zorganizowanej w październiku 2014 r. przez Centrum Badań Humanistycznych w Uniwersytecie Łódzkim, poświęconej *Nowemu odczytaniu tradycji*, będącej ważnym wydarzeniem w roku Kolbergerowskim.

wisko Gastona Bachelarda (2002) oraz podejście metodologiczne do badań historycznych charakterystyczne w pracach szkoły Annales, a zwłaszcza w stanowisku metodologicznym Ferdynanda Braudela (1999), podzielanym także przez Michela Foucaulta. Pierwsza z tez wynikających z tych stanowisk odnosi się do uznania, że rozwój zjawisk nie dokonuje się linearnie, lecz poprzez zerwania i nieciągłości. Druga podkreśla szczególny sposób spożytkowywania przeszłości, nie w sensie chronologicznym i linearnym, ale jako tło/kontekst dla tego co najważniejsze dla zrozumienia terażniejszości i antycypowania przyszłości.

Zaznajomienie się z metodą F. Braudela (1999), uwzględniającą odnajdywanie tych elementów/zdarzeń, które pozwalają egzemplifikować linie „długiego trwania” (*longue durée*), pozwala wyobrazić sobie możliwość takiego pojmowania przeszłości, w którym przerwy, fragmentaryzacje i nieciągłości (*discontinuités*) dają możliwość rekonstruowania debat organizujących pole wiedzy. Na tym tle można stawiać pytania o miejsce przeszłości, usytuowanej w terażniejszości i jej znaczenie dla strukturywania przyszłości. Tak sformułowane pytanie pozwala także na analizę nie tyle (nie tylko) zdarzeń przeszłości, ale „pochodzenia/genealogii” (w znaczeniu foucaultowskim)² aktualnych zjawisk społecznych usytuowanych w kontekście społecznym. Tak zorientowana dyskusja jest szczególnie ważna w pedagogice społecznej, która będąc usytuowaną w praktyce, ma aspiracje bycia (sub)dyscypliną pedagogiczną i równocześnie pedagogią, orientującą podejmowanie aktywności (działania). Otwartość na procesualnie zarysowane linie długiego trwania ułatwia rozwój i transgresję, które to procesy konstytuują cele finalne edukacji.

Nawiązując do dyskusji na ten temat, nie mówię o tradycji, ale o przeszłości. Zaproponowany jeszcze przez Profesor Irenę Lepalczyk tytuł tego tomu też oddaje taką intencję. Mówienie o wstępach i kontynuacji, a nie o tradycyjnych aspektach dyskursu czy praktyk, wyrażało tę powściągliwość prawdopodobnie uzasadnioną doświadczanymi zerwaniami i nieciągłościami w rozwoju pedagogiki społecznej zarówno dyscyplinarnym, jak i instytucjonalnym. Rozwiązanie to umożliwia także oddzielenie wymiaru temporalnego (przeszłość – terażniejszość – przyszłość) od wymiaru wartościującego/waloryzującego. Posługiwanie się terminem „przeszłość”, poza owym wyróżnieniem temporalnym, umożliwia zdystansowanie od ocen, które są niezbywalnym elementem kategorii „tradycja”. By o niej mówić w tych kategoriach („dobra”, „zła”, „bogata”, „uboga”), trzeba, by jej desygnaty były uznane, ocenione, nazwane z zewnątrz. Co, oczywiście, wzmacnia dylematyczność waloryzacji i utrudnia porozumienie, bo nie jest możliwe odwoływanie się do u wspólnionego doświadczenia pokolenia historycznego.

To, co dla pedagoga wydaje się niezmiernie ważne w myśleniu o tej triadzie temporalnej: przeszłość – terażniejszość – przyszłość, to to, co „zdarza się”

² Bliżej na temat możliwości stosowania do analiz społeczno-pedagogicznych metody genealogii i problematyzacji w ostatnio wydanym numerze „Societas/Communitas” (2013, nr 2) na temat problematyki pedagogizacji życia społecznego i licznych paradoksów tego zjawiska.

w przeszłości, teraźniejszości i może zdarzyć się w przyszłości. Tym czymś jest według słownika terminów filozoficznych André Lalanda (2006)³ „doświadczenie, które jak mówi autor zdarza się w przeszłości” (*ibidem*, s. 321). To „coś” może zdarzyć się przed chwilą, ale także mogło zdarzyć się przed tysiącami lat, a doświadczamy tego tu i teraz, kiedy projektujemy bliższą i dalszą przyszłość. Tak więc, „zdarzenie” nabiera także sensu symbolicznego, odnosi się bowiem do przestrzeni, którą w pedagogice społecznej w początkach kształtowania jej dyskursu określano terminem „środowisko niewidzialne” (Radlińska 1935, s. 33), powracającego wspólnie w wielu tekstach, a w jego kontynuacji wprowadzono (Marynowicz-Hetka, 2006a, 2007a, 2009, rozdz. 3) termin „instytucja symboliczna”, odnoszący się w pierwszym rzędzie do tej niewidzialnej charakterystyki przestrzeni.

Doświadczenie (Barbier 2011) jest więc obecne w tych trzech wymiarach temporalnych, tylko różnie wyrażone: doświadczane fizycznie (odczute), doświadczane mentalnie (wyobrażone), doświadczane werbalnie (zakomunikowane). Tak czy inaczej przenika transwersalnie te trzy przestrzenie temporalne. W niniejszej książce jest ono też tak wielorako obecne, choć na ogół doświadczane mentalnie i werbalnie. Doświadczenia fizyczne, odczute emocjonalnie i doznane w rezultacie bezpośredniego kontaktu z tymi, którzy tworzyli „wstępy” pedagogiki społecznej, były dla większości autorów tej książki zupełnie śladowym doznaniem bądź też nie miały w ogóle miejsca. Tym bardziej ich treść można odbierać jako przykład samoświadomości „wstępów” pedagogiki społecznej w aktualnej refleksji i pracy badawczej autorów, kształtowanej na podstawie lektur prac tych, którzy tworzyli podstawy pedagogiki społecznej. Ta droga poznania nie musi ograniczać się jedynie do warstwy mentalnej, także może stanowić transmisję preferowanych wartości i postaw w różnych sytuacjach granicznych, których Ci działający w pedagogice społecznej w okresie jej wstępów wiele doświadczali⁴.

Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość: wymiary relacyjne i cele finalne (orientacje) działania/aktywności

Narzędzie analizy przeszłości dla teraźniejszości i z myślą o przyszłości

To, co staje się ważne z punktu widzenia dyscypliny praktycznej, jaką jest pedagogika, to pytanie o ewentualne narzędzie analizy, które pozwala poprzez analizę przeszłości zrozumieć/pojąć (*integibilité*) teraźniejszość i projektować

³ Inspiracją sięgnięcia do tego słownika była lektura pracy J.-M. Barbiera (2011), poświęconej analizie pojęć obejmujących problematykę działania/aktywności.

⁴ Bliżej na ten temat piszę w artykule o mistrzyniach pracy socjalnej/społecznej. Por. Marynowicz-Hetka 2013.

przyszłość. Można schematycznie zarysować następujące obszary i pary związków/konfiguracji, wyodrębnione z punktu widzenia celów finalnych – orientowania aktywności/działania edukacyjnej(ego).

W odniesieniu do tego co przeszłe (dawne, byłe) najistotniejszy jest proces transmisji (wartości, idei, symboli), z uwagi na to, że może stanowić odniesienie dla procesu wartościowania, jakże ważnego w wychowaniu i tworzeniu uwspólnionego doświadczenia tych, którzy uczestniczą w pokoleniu historycznym, stanowiącym przestrzeń międzygeneracyjną. Proces tworzenia uwspólnionego doświadczenia⁵ przebiega poprzez rekonstrukcję i reorganizację, wymaga odniesień, które znajduje się m.in. w przeszłości (ale także w terażniejszości).

W odniesieniu do tego, co zdarza się w terażniejszości, jest działaniem/aktywnością. Przy czym nie chodzi tu o zwykłą „robotę”, jak powiedziałyby Hannah Arendt (1961, 1983)⁶, ale o aktywność w wymiarze mentalnym, emocjonalnym/motywacyjnym, działaniowym (wykonawczym).

Z kategorią przyszłości w dyskursie społeczno-pedagogicznym wiąże się transformacja/przekształcanie/zmiana ukierunkowana na ogół, na optymalizację. Inaczej mówiąc, dzięki zasobom (także uwspólnionemu doświadczeniu indywidualnemu i zbiorowemu) przeszłości można aktywność podmiotu orientować na czerpanie ze źródeł i ich pielęgnowanie (trwanie), uczestnictwo w procesie transmisji międzypokoleniowej, w terażniejszości działać tu i teraz, niestrategicznie (*bricolage*), myśląc o transformacji możliwej w przyszłości. Oczywiście, jest to możliwe pod warunkiem, że te wielkie przestrzenie przenikają się wzajemnie i są połączone relacyjnie.

W ten sposób te trzy wielkie kategorie: przeszłość – terażniejszość – przyszłość stanowią ramy teoretyczno-metodologiczne analizy pola praktyki (wychowawczej, edukacyjnej, kształceniowej, formacyjnej). Kształcimy/kształtujemy osobę dla terażniejszości i przyszłości, przeszłość stanowi kontekst społeczny i kulturowy tego procesu i niezbywalne odniesienie w formowaniu tożsamości indywidualnej i zbiorowej.

Nie jest łatwe wiązanie przeszłości z terażniejszością i przyszłością w czasach, kiedy tak powszechna jest postawa „tu i teraz i wymogu chwili”. Podkreślając te trzy wymiary temporalne, pamiętamy o zaleceniu Gastona Bachelarda (2002), aby dbając o dokonania przeszłości, czynić to z perspektywy terażniejszości i przyszłości. Tylko taka postawa pozwala na zmaganie z terażniejszością, zachowując przeszłość i projektując przyszłość. Chroni też przed pułapką oddziaływania wychowawczego na jakąś formę ideologizacji czy nawet indoktrynacji. Taką perspektywę zrównoważenia znaczenia tych trzech przestrzeni temporal-

⁵ Pojęcie zaproponowane przez J. Deweya 1968 [1947] i (1975) [1958]. Jego spożytkowanie dla wzbogacenia społeczno-pedagogicznej perspektywy orientowania działania omówiłam w artykule: Marynowicz-Hetka 2012a.

⁶ Interesującą interpretację podaje też biografka Hannah Arendt, Julia Kristeva (2007).

nych w działaniu edukacyjnym, formacyjnym, kształceniowym staramy się urzeczywistniać w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego w codziennej aktywności zorientowanej na rozwój pedagogiki społecznej.

Z tym złożonym procesem wiąże się wiele pytań. Jedno z tych bardzo ważnych odnosi się do tego, w jaki sposób „ogłądać” zmiany, w sposób krytyczny, zdystansowany. Czy możliwe jest odniesienie tezy G. Bachelarda do innych obszarów (pól) praktyki niż twórczość naukowa? Wydaje się, że odniesienia psychologiczne⁷ na to pozwalają. G. Bachelard (2002), mówiąc o uprawianiu twórczości naukowej, a więc o pewnej formie praktyki, przypomina, że „to, co dawne, musi być myślane w zależności od tego, co nowe” (*ibidem*, s. 323). Tak więc zwracamy się w kierunku przeszłości z perspektywy terażniejszości. Warto zauważyć, że taka wskazówka może być dwojako odczytywana. Z jednej strony może stać się poważną pułapką w kierunku wybiórczego traktowania przeszłości, ale z drugiej może też stanowić wzmocnienie dla rozumienia/pojęcia terażniejszości i jej relacji z przeszłością oraz przyszłością, o ile będziemy pamiętać, że specyficzną cechą procesów rozwoju jest zerwanie i nieciągłość.

Przyjmując ten punkt widzenia, można podjąć próbę dokonania analizy, jak teza o zerwaniu i nieciągłości rozwoju przejawia się w procesualności związków między przeszłością – terażniejszością i przyszłością. Przyjęcie tej perspektywy rozwoju poprzez zerwanie i nieciągłość wymaga odejścia od, bardzo oczekiwanego obecnie, szybkiego, linearnego wzrostu, pozwala na spojrzenie z dystansu i tak ukierunkowaną analizę naszej aktywności. Można w niej wyodrębnić wyraźne kryzysy, duże i małe porażki i wielkie sukcesy oraz drobne powodzenia w codziennej robocie.

Konkludując: cechą szczególną tak pomyślanego narzędzia analizy jest szczególna złożoność (dwoistość),

widziana tu jako cecha nasycania sytuacji społecznych znamionami złożoności, powstającego z przenikania się odmiennych wpływów, ze zderzania tego, co mija i odchodzi, z tym co, zapowiada swoje nadejście, co wręcz znamionuje nową epokę, mimo jeszcze braku gotowego dla niej kształtu i dojrzałości przejawów (Witkowski 2013, s. 99).

Tak pojmowany paradygmat dwoistości sprzyja postrzeganiu złożoności, ale co najważniejsze w myśleniu o kształceniu/edukacji, podkreślając znaczenie orientacji w odkrywaniu znaczeń, także symbolicznych. Jego realizacja wymaga więc:

– upominania się o sytuację uwzględniającą typ złożoności strukturalnej niedający szansy ani na jednoznaczność, ani na rozłączność; nie ma tu miejsca na klasyczny „złoty środek”, widziany po Arystotelesowsku, wyznaczający jedną właściwą miarę (dawkę, normę) (*ibidem*, s. 583);

⁷ Można przywołać tu koncepcje Erika H. Eriksona (2004).

– uwrażliwienia na nieustanny proces dynamiki i napięcia, skazujący na nieredukowalną naprzemiennność (oscylację), w której wahanie nie jest – jak w duchu psychologicznym – brakiem stanowiska, ale wyraża jego złożony charakter (*ibidem*).

W rezultacie, owo dostrzeganie złożoności „jest więc cechą dojrzałego zachowania wynikłego ze złożoności strukturalnej, w której przychodzi działać” (*ibidem*).

To właśnie, uwrażliwienie badacza na złożoność analizowanych zagadnień (i także działania praktycznego), które wyraża jego dwoisty wymiar i wynikające z niego konsekwencje, można potraktować jako tezę przydatną do analizy omawianego zagadnienia. Zastosowanie tego narzędzia analizy pozwala nam także na nowo spojrzeć na koncepcję powstawania i transmisji wartości w przestrzeni uświadomionego doświadczania, w której złożoność i napięcie wyrosłe z wzajemnego oddziaływania są wyraźnie obecne i silnie się zaznaczają, niezależnie do wymiaru temporalnego.

Doświadczenie indywidualne zintegrowane poprzez rekonstrukcję i reorganizację i jego wymiar relacyjny

W tak pomyślanym narzędziu analizy szczególnego znaczenia nabiera kategoria doświadczenia, którą za słownikiem analizy aktywności J.M. Barbiera (2011) rozumie się jako:

zespół konstrukcji sensów, którymi jednostki operują odnosząc się do ich aktywności, które uznają lub które są uznane jako ich (aktywności), w związku z przypisanym im atrybutem identyfikacyjnym. Konstrukcje te są postrzegane przez podmioty i ich otoczenie jako zasoby (potencjał) dalszego rozwoju ich aktywności (*ibidem*, s. 69).

Można wyodrębnić trzy przestrzenie psychiczne/społeczne, w których to pojęcie jest wymieniane. Są to: przeżywanie aktywności, reprezentacje siebie i komunikowane o doświadczeniach.

Przeżywanie aktywności, a więc to, co zdarza się podmiotowi, posiada jedynie

status presemantyczny, zawierając reprezentację aktywności. Często obejmuje także aktywność mentalną i dyskursywną w odniesieniu do środowiska społecznego i fizycznego (*ibidem*, s. 69).

Drugim obszarem, w którym pojawia się termin „doświadczenie”, są reprezentacje siebie jako podmiotu działającego i jego związków z otoczeniem. Są one natychmiastowe lub powstają poprzez odwołanie się do pamięci. Reprezentacje siebie pozwalają skonstruować sens tego, czego się doświadcza. J.-M. Barbier (2011), odwołując się do słownika filozoficznego A. Lalanda (2006),