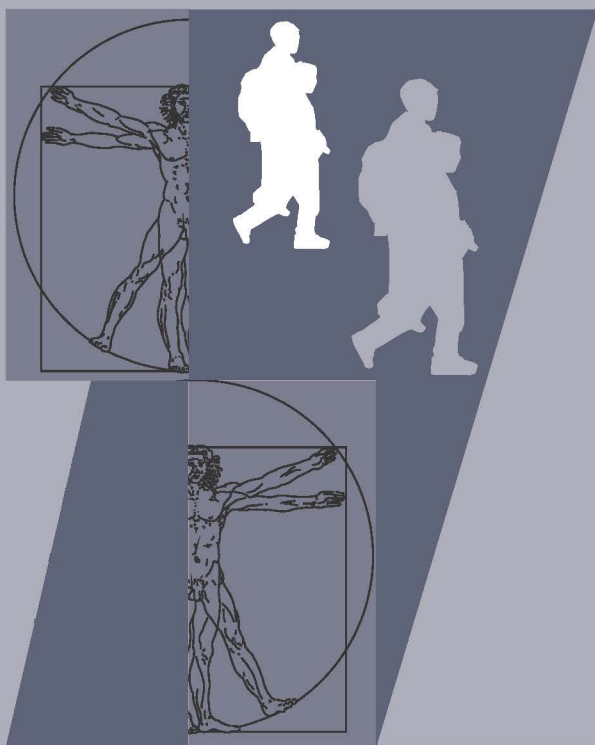


Pedagogika społeczna

Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza



pod redakcją
Anny Walczak
Lucyny Telki
Mariusza Granosika

Pedagogika społeczna

Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

STAŁA KONFERENCJA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN

10

Pedagogika społeczna

Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza

pod redakcją

Anny Walczak

Lucyny Telki

Mariusza Granosika

Anna Walczak, Lucyna Telka, Mariusz Granosik – 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

Andrzej Radziewicz-Winnicki

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Katarzyna Gorzkowska

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

© Copyright by Authors, Łódź 2020

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.09437.19.0.K

Ark. wyd. 18,0; ark. druk. 18,875

ISBN 978-83-8142-778-4
e-ISBN 978-83-8142-779-1

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

Dla Pani Profesor Ewy Marynowicz-Hetki

*Każdy przecież początek to tylko ciąg dalszy,
a księga zdarzeń zawsze otwarta w połowie*

Wisława Szymborska

Spis treści

Wstęp	11
CZĘŚĆ I. SPOTKANIA. TRANSWERSALNE PRZEKRACZANIE MYŚLENIA JEDNOSTKOWEGO	13
Maria Mendel, Pedagogika społeczna w zwrocie epistemologicznym: orientacja kosmopolityczna	15
Lech Witkowski, Między filozofią i pedagogiką społeczną (rys autobiograficzny z długiem wdzięczności w tle).....	25
Antonin Wagner, Social Work and Civic Professionalism.....	43
Friedrich W. Seibel, Pedagogika społeczna meets Community Education: Ewa Marynowicz-Hetka and ECCE.....	59
CZĘŚĆ II. TRWANIE I ZMIENNOŚĆ. ANALIZA WYBRANYCH PÓL PRZEDMIOTOWYCH PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ	67
Danuta Urbaniak-Zajac, Społeczne i pedagogiczne aspekty pedagogiki społecznej	69
Barbara Smolińska-Theiss, Wiesław Theiss, Aleksandra Majewska: w służbie dziecku i rodzinie Józefa Brągiel, Rodzina – przemiany definicyjne.....	83
Bożena Matyjas, Dzieciństwo jako kategoria badań w pedagogice społecznej – kierunki, nurty, współczesne obrazy.....	103
Mariusz Cichosz, Animacja społeczno-kulturalna w ujęciu pedagogiki społecznej – inspiracje i rozstrzygnięcia	115
Ewa Kantowicz, Społeczno-pedagogiczne inspiracje w kształceniu służb społecznych – tradycje i terażniejszość	129
Barbara Kromolicka, Społeczno-edukacyjne znaczenie wolontariatu.....	143
Ewa Syrek, Edukacja żywieniowa jako ważny komponent promocji zdrowia	153
	169

CZĘŚĆ III. POGRANICZA. PEDAGOGIKA SPOŁECZNA NA SKRZYŻOWANIU NAUK	179
Jerzy Modrzewski, Pedagogika społeczna a socjologia wychowania (edukacji). Dylematy współpracy	181
Jean Foucart, Penser par le milieu : un thème nouveau. Le programme de la transaction en sociologie	209
Jean-Marie Barbier, Konstruowanie aktywności i podmiotu w aktywności – wzajemne powiązania	223
Dominique Paturel, Participatory Approaches in Social Work Research	231
Tadeusz Pilch, Pedagogika społeczna wobec milczenia i bierności obywatelskiej, wobec władzy, bogactwa i nierówności społecznych	249
Jerzy Szmagański, Pedagogika społeczna w rozumieniu badacza pracy socjalnej. Perspektywa międzynarodowa.....	263
Oldřich Chytil, Ivana Kowalíková, Social Work Research in the Czech Republic and Slovakia.....	277
O Autorach	295

Wstęp

Przygotowanie monografii dotyczącej pedagogiki społecznej w Polsce jest zadaniem szczególnie ryzykownym i trudnym. Ryzykownym, bo subdyscyplina ta przez ponad sto lat historii obrosła licznymi opracowaniami, które dodatkowo znacząco się różnią nachyleniem czy ugruntowaniem teoretycznym, charakteryzującym oryginalność poszczególnych ośrodków naukowych, w których była i jest rozwijana. Trudnym, bo jako dyscyplina usytuowana na skrzyżowaniu nauk, pedagogika społeczna stała się fundamentem licznych innych subdyscyplin pedagogicznych, a niekiedy nawet inspiracją oryginalnych kierunków myślenia w innych dyscyplinach naukowych.

Pracując nad niniejszą monografią, pozwoliliśmy sobie odrzucić pojawiające się całkiem często przekonanie, że w ramach mocno historycznie osadzonej i rozbudowanej subdyscypliny „napisano już wszystko”. Przeciwnie, zmieniające się czasy i oczekiwania wymuszają coraz to nowe interpretacje znanych już założeń, a często mobilizują do poszukiwania nowych rozwiązań. Tradycja w pewnym stopniu wyznacza ramy myślenia, społeczno-pedagogiczną logikę i etos, ale sama myśl powinna być stale aktualizowana. Naszym zdaniem na tym właściwie polega ciągłość dyscyplinarna. Niepokornie podeszliśmy także do tendencji specjalizowania i zawężania zainteresowań naukowych, a w konsekwencji – monografii. Uznaliśmy, że właśnie wspomniana wcześniej społeczno-pedagogiczna logika nakazuje spojrzenie szerokie, transwersalnie – jak zwykła je nazywać Pani Profesor Ewa Marynowicz-Hetka – „przecinające” różne nachylenia analityczne i dyscyplinarne.

Zatem jednym z celów monografii jest spotkanie. Spotkanie paradygmatów, dyscyplin, ale przede wszystkim ludzi, bo pedagogika społeczna zawsze stawia w centrum człowieka w jego ludzkim (społecznym) środowisku. To ze względu na integralność jednostki i społeczności, w której jest ona zakotwiczona, dyscypliny naukowe muszą się spotykać i krzyżować. Wiedzeni tym przekonaniem,

pierwszą część monografii zatytułowaliśmy *Spotkania. Transwersalne przekraczanie myślenia jednostkowego*.

Niemal wszyscy autorzy monografii podkreślają, że spotkanie nie jest jednorazowym „widzeniem”, lecz aktem lub serią aktów wpisanych w dłuższy proces, nieobojętnych na jego przebieg. Dzięki „spotkaniom” możliwe jest zatem trwanie, a nawet przetrwanie, co pokazała trudna historia polskiej pedagogiki społecznej, w tym Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Wyznaczane spotkaniami trwanie nie jest jednak „utrwalaniem”, przeciwnie – cechują je rozwój i zmienność, niekiedy nawet zerwania. Drugą część monografii zdecydowaliśmy się więc poświęcić dynamizmom rozwojowym współczesnej polskiej pedagogiki społecznej, nadając jej tytuł *Trwanie i zmienność. Analiza wybranych pól przedmiotowych pedagogiki społecznej*.

Przedstawiony w monografii przegląd stanowisk z pewnością nie wyczerpuje zróżnicowania współczesnej polskiej pedagogiki społecznej, ale – jak ufamy – pokazuje rozległość jej zainteresowań i orientacji. Byłoby jednak błędem zamknięcie pedagogiki społecznej w granicach samej pedagogiki. Przecież jej charakterystycznym i wciąż nowatorskim rysem jest usytuowanie na skrzyżowaniu różnych nauk. Pedagogika społeczna poszerza pogranicza tak, by możliwy był swobodny przepływ myśli dla dobra człowieka i jego środowiska. Trudno zatem pominąć ten niemal paradygmatyczny aspekt teoretycznego i empirycznego ugruntowania pedagogiki społecznej, tym bardziej że jego znaczenie rośnie w kontekście międzynarodowym, szczególnie w tych kulturach naukowych, w których nie pojawia się pedagogika. Ostatnia część książki została zatem zatytułowana *Pogranicza. Pedagogika społeczna na skrzyżowaniu nauk*.

Autorów tekstów zawartych w prezentowanej monografii, poza zainteresowaniem pedagogiką społeczną, łączy jedno – współpraca, znajomość, a niekiedy nawet przyjaźń z Panią Profesor Ewą Marynowicz-Hetką. To właśnie Jej dedykujemy tę książkę. Pani Profesor od wielu lat inicjuje i współtworzy dyskusję naukową poświęconą pedagogice społecznej, dzieląc się swoimi poglądami, propozycjami, wątpliwościami. Mamy nadzieję, że oddawana w Państwa ręce książka włącza się w tę dyskusję, która przecież, poza ugruntowaniem merytorycznym, zawsze opiera się na autentycznych relacjach międzyludzkich, spotkaniach i wspólnych przeżyciach.

Redaktorzy

CZEŚĆ I

SPOTKANIA TRANSVERSALNE PRZEKRACZANIE MYŚLENIA JEDNOSTKOWEGO

Maria Mendel

Pedagogika społeczna w zwrocie epistemologicznym: orientacja kosmopolityczna

*Pani Profesor Ewie Marynowicz-Hetce,
z podziwem dla Jej dokonań
i wdzięcznością za mistrzowskie lekcje
teoretycznego myślenia*

Wprowadzenie

Myśl pedagogiczna Ewy Marynowicz-Hetki może być interpretowana jako wyraz poszukiwania nowych sposobów postrzegania uczenia się społecznego w relacjach typu pomocowego (Marynowicz-Hetka 2006; 2011; 2012; Marynowicz-Hetka, Kubicka 2011 i wiele in.), analizy aktywności (ostatnio: 2016, 2019, przedtem wiele in.), teorii pedagogiki społecznej jako pola refleksji i pola działania (2006, 2012, 2019, wiele in.). Można byłoby długo kontynuować listę zagadnień, które autorka widzi innowacyjnie. Na tym szerokim horyzoncie dokonań Ewy Marynowicz-Hetki dostrzegam jej pogląd epistemologiczny, który wykracza poza tradycyjne podejścia do teorii w zakresie tworzenia wiedzy. Moim zdaniem refleksja naukowa Ewy Marynowicz-Hetki stanowi wyraz nowej orientacji epistemologicznej w naukach pedagogicznych, w szczególności w pedagogice społecznej. Studiując ją, można zauważyć, jak wpisuje się w perspektywę zwrotu epistemologicznego, w którym swoją obecność wyraźnie zaznacza refleksja pedagogiczna – o uczeniu się, podmiotowości, tożsamości (Andreotti 2010; Rizvi 2008 i in.). Orientacja wypracowana przez Ewę Marynowicz-Hetkę wydaje się zasilać jeden z nurtów zwrotu epistemologicznego w myśli edukacyjnej, wzbogacając go o perspektywę społeczno-edukacyjną rozwijaną w kontekście relacyjnym. Nurt ten scala idea kosmopolityzmu, szeroko aktualnie obecna w postrzeganiu pojęć

i strukturalnych rozwiązań pedagogicznych (Rizvi 2008; Todd 2008; Mignolo 2010 i in.). Rozwijam te zagadnienia w niniejszym tekście, próbując tym samym uzasadnić włączenie w ów nurt twórczości naukowej Ewy Marynowicz-Hetki.

Zwrot epistemologiczny

Współczesne modele epistemologiczne były krytykowane od dawna. Jak pisał Mieczysław Malewski, od ćwierćwiecza przynajmniej trwa

spór z filozofią nauki o podstawy ludzkiej wiedzy i źródła uprawomocniającej je racjonalności. Wiążąc je ze zmieniającym się życiem społecznym i kulturą, nakazuje pytać o zmiany społeczne, jakich doświadczamy, i analizować ich implikacje dla historycznie ewoluującego ideału wiedzy naukowej (Malewski 2012, s. 36).

Na tym tle trwają poszukiwania innych ujęć teorii wiedzy, modeli epistemologicznych odmiennych od tradycyjnych, ukształtowanych najczęściej na gruncie modernistycznym albo w kontrze wobec niego, ale z utrzymaniem stale tej samej, zachodniej formuły myślenia. Przykładem mogą tu być nowe koncepcje i teorie, które powstają – ogólnie od początku XXI wieku – i w których podkreśla się konieczność nowych orientacji epistemologicznych, wyraźnie ogłoszonych z pozycji niezachodnich, z globalnego Południa. Ta akurat wersja epistemologicznego zwrotu określana jest jako *coloniality of knowledge* – kolonialność wiedzy (zob. m.in. Peckham 2011; Knobloch 2016). Pojęcie to odnosi się do specyficznej formy kolonialności kulturowej, która ma charakter globalny i przejawia się jako dominujące sposoby myślenia, rozumienia i poznawania, obecne w podobny sposób w naukach społecznych czy naukach o kulturze i – szerzej – humanistyce. Stąd dostrzegający to myśliciele – szczególnie ci, którzy pochodzą dosłownie lub symbolicznie „z Południa” (czyli „spoza Zachodu”) albo utożsamiający się z tym widzeniem – niejako „odzyskują” skolonizowaną refleksję, promując epistemiczną i epistemologiczną dekolonizację.

Dążenia te znajdują szeroki odzew. W środowisku socjologicznym może potwierdzać go np. kierunek obrany najpierw przez amerykańskie (American Sociology Association), a później przez międzynarodowe stowarzyszenie przedstawicieli tej dyscypliny (International Sociology Association) i zaprezentowany *explicite* w wypowiedziach jego prezesa, Michaela Burawoya, optującego za socjologią publiczną, organiczną, co oznacza m.in. epistemologię wolną od „zachodniej” dominacji, zdekolonizowaną (zob. Burawoy 2004, 2015)¹. Burawoy, w świetle przestudiowanych różnic pomiędzy socjologiami w różnych rejonach

¹ Wątek ten, wraz z uwzględnieniem dyskusji z głosem Burawoya, zob. Mendel (2017).

świata, postulował „prowincjalizację” socjologii dominującej². Znaczące jest w kontekście wspomnianej „kolonialności wiedzy”, że wypowiadał się nie tylko dostrzegając problem kolonizacji epistemologicznej, ale i sposoby jej zastopowania przez ową prowincjonalizację:

Amerykańska socjologia, bez spisku i premedytacji ze strony praktykujących ją osób, staje się hegemonem na skalę światową. Stoi więc przed nami szczególne wyzwanie, by sprowincjonalizować naszą własną socjologię, by zdjąć ją z piedestału uniwersalności i rozpoznać jej specyfikę i narodową siłę. Ponownie musimy wypracować dialog z innymi socjologiami narodowymi, zdając sobie sprawę z ich lokalnych tradycji czy aspiracji, by uczynić socjologię dyscypliną lokalną. Musimy myśleć w globalnych kategoriach, by dostrzec wyłaniający się globalny podział pracy socjologicznej. Jeśli Stany Zjednoczone rządzą przy pomocy swej socjologii akademickiej, to musimy wspierać socjologie publiczne w krajach Globalnego Południa i socjologie praktyczne w Europie. Musimy umacniać sieci socjologii krytycznych, które wykraczają nie tylko poza ramy dyscypliny, ale i poza granice narodowe. Musimy stosować naszą socjologię do nas samych, zyskać większą świadomość na temat globalnych sił, które kierują naszą dyscypliną, żebyśmy mogli nimi sterować, a nie jedynie być przez nie sterowanymi (Burawoy 2004, s. 550).

W ten sposób, w kontrze wobec globalnej dominacji amerykańskiej „socjologii narodowej” i w ukierunkowaniu na to, co globalne, lecz ponadnarodowe (sieci), w kosmopolitycznym duchu dokonuje się epistemologiczna dekolonizacja w socjologii.

Zwrot epistemologiczny w myśli edukacyjnej: kosmopolityczność

W początkach XXI wieku również w myśli o edukacji zarysowała się perspektywa epistemologicznej zmiany, odnosząc się do sposobu postrzegania wiedzy, uczenia się i tożsamości (Andreotti 2010; ed. 2014). Towarzyszyły temu wezwania do kosmopolityzmu, a zwłaszcza „kosmopolitycznego uczenia się” jako alternatywnego – pedagogicznego i epistemologicznego – podejścia do edukacji (Rizvi 2008; Todd 2008; Mignolo 2010). Wezwania te przybierają rozmaite, mniej lub bardziej intrygujące postaci. Do tych drugich można zaliczyć, na przykład, skoncentrowane na idei edukacji globalnej postulaty nowego spojrzenia na instrumentalizm w przestrzeni globalnej edukacji obywatelskiej (Marshall 2011).

W świetle celu mojej wypowiedzi na baczniejszą uwagę zasługuje podejście Sharon Todd i pytanie postawione przez nią w kontekście dostrzeganego bezsensu idealistycznych apeli o „więcej humanizmu w edukacji”, „kultywowanie tego, co humanistyczne” itp. To kwestia: „jak wyobrażamy sobie edukację, która ma

² Burawoy nawiązuje tu prawdopodobnie do koncepcji „prowincjonalizacji” zaproponowanej przez Dipesh Chakrabarty’ego w jego *Provincializing Europe*, gdzie mowa o potrzebie re-centralizacji Europy, która może być centrum wielu wiedz lokalnych mogących stać się ważnymi ośrodkami tworzenia wiedzy (Chakrabarta 2011).

na celu niekultywowanie tego, co ludzkie... ale zamiast tego stara się stawić temu czoła – ruszyć, by powiedzieć, bez sentymentalizmu, idealizmu lub fałszywej nadziei?” (Todd 2008, s. 9)³. Jej filozofia „kosmopolitycznego uczenia się”, która może być interpretowana jako mocne ostrzeżenie dla globalnych edukatorów szermujących hasłami humanizmu i kosmopolityzmu, wydaje się korespondować z myślą Ewy Marynowicz-Hetki. Bliska jej będzie na pewno Todd, która sądzi, że

[d]opóki kosmopolityzm ma na celu formowanie, zachęcanie lub kultywowanie u młodzieży człowieczeństwa, które jest już przecież postrzegane jako „wspólne”, nie pozwala nam to zmierzyć się z dużo trudniejszym i bliższym zadaniem stawianym twarzą w twarz z wywołującymi problemy aspektami ludzkich interakcji, pojawiającymi się w określonych czasach i miejscach (Todd 2008, s. 21)⁴.

Ewa Marynowicz-Hetka nierzadko wprost pisała o podobnych zapatrywaniach. Na przykład, postulując paradygmat humanistyczny, ale w swoimście pragmatycznej odmianie, przeniknięty solidarnością „na co dzień”, stwierdziła, że

praktyka pracy socjalnej zatoczyła koło – od perspektywy humanistycznej i wiary w człowieka oraz jego nieograniczone możliwości działania, poprzez zachwyt nad technologicznym wymiarem praktyki pracy socjalnej, jej profesjonalizacją i specjalizacją, aż do powrotu, po kryzysie aksjologicznym, do orientacji humanistycznej. Wydaje się, że orientacja solidarnościowa w praktyce pracy socjalnej okaże się bardziej przydatna dla rozwoju społeczeństw, a przede wszystkim pozwoli upodmiotowić jednostki i równocześnie zachęcić je do aktywności (Marynowicz-Hetka 2012, s. 126).

Ewa Marynowicz-Hetka rozwija społeczno-pedagogiczną refleksję, która jest teorią pedagogiki twardo „stąpającej po ziemi”, prowadzonej w odniesieniu do konkretnych ludzi, miejsc, wydarzeń (wyprowadzonej z nich i prowadzącej ku nim); pedagogiki „tu i teraz”, nieignorującej problemów, którymi jako społeczeństwo naprawdę jesteśmy pochłonięci, i śmiało ku nim wychodzącej z poczuciem gruntu uchwyconego w pewności, że są one częścią świata, w którym żyjemy, czyli częścią nas samych. Pedagogiki oferującej pluralizm, krytyczność, refleksyjność, złożoność i różnorodność. Pedagogiki opowiadającej się za formą kosmopolitycznego uczenia się i tworzenia wiedzy oraz coraz lepszego postrzegania tych procesów i ich wyników poprzez rozwój cnót epistemicznych. Należy do nich sprawiedliwość epistemiczna.

³ W oryginale: „how do we imagine an education that seeks not to cultivate humanity... but instead seeks to face it – head on, so to speak, without sentimentalism, idealism or false hope?”.

⁴ W oryginale: „So long as cosmopolitanism aims to mould, encourage, or cultivate in youth a humanity that is already seen as ‘shared’ it prevents us from confronting the far more difficult and much closer task at hand of facing the troublesome aspects of human interaction that emerge in specific times and places”.