

Anna Pluskota, *Inkluzja czy iluzja? Praktyki całożyciowego uczenia się w modelach interwencji społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015, ss. 240

W obliczu licznych przemian zachodzących w nowoczesnych społeczeństwach konieczne wydaje się podjęcie na nowo tematu inkluzji osób marginalizowanych. Anna Pluskota podejmuje ten ważny temat w sposób nowatorski. W swojej pracy korzysta z dorobku różnych obszarów naukowych i praktycznych: socjologii, pracy socjalnej, pedagogiki, andragogiki, psychologii. Autorka stawia sobie na początku pracy kilka celów. Jednym z nich jest pokazanie i uświadomienie problemów i ograniczeń, jakie są związane z implementacją polityki inkluzyjnej wspartej koncepcją całożyciowego uczenia się w obszar praktyki społecznej. Pragnie również zmierzyć się z analizą modeli, ram konstrukcyjnych, na których oparte są dotychczasowe przedsięwzięcia edukacyjne wdrażane na obszarach wiejskich Europy, a skierowane do grup marginalizowanych. Analiza ta ma doprowadzić do wskazania, w jaki sposób można obecną praktykę zoptymalizować tak, by przynosiła realne efekty i aby była działaniem o wysokim stopniu inkluzyjności. Podstawowe jest dla autorki pytanie, czy idea i praktyka całożyciowego uczenia się daje realne szanse na włączenie wykluczonych do głównego nurtu życia społecznego.

Swoje rozważania autorka opiera na materiale empirycznym zebranych w ramach międzynarodowego programu badawczego „The Impact of Lifelong Learning Policies on the Inclusion of Vulnerable Groups” z 2007 roku. Jak podkreśla, dane z badania zostały prezentowane przez uczestników projektu w innych opracowaniach, a niniejsza praca stanowi ciekawy przykład powtórnego wykorzystania danych, analizy materiału empirycznego, ujętych w nowej perspektywie, w nowym paradygmacie.

Prezentowana książka składa się z pięciu rozdziałów.

Pierwszy rozdział – „Rozwój idei całożyciowego uczenia się (*lifelong learning*) – zarys pola problemowego” – jest wprowadzeniem w rozumienie pojęcia całożyciowego uczenia się. Choć pojęcie to jest stosunkowo powszechnie używane, stanowiąc podstawę wielu dokumentów i programów, w tym Unii Europejskiej, Organizacji Narodów Zjednoczonych, to nie jest zdefiniowane w sposób jednoznaczny. Autorka przyjęła następującą definicję: „całożyciowe uczenie się oznacza każdą aktywność nastawioną na uczenie się, podejmowaną w ciągu całego życia. Jej celem jest nabywanie, poszerzanie i aktualizowanie wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie jednostkowej, obywatelskiej, społecznej lub i zawodowej”. Prezentowana definicja wpisuje się w szersze rozumienie pojęcia całożyciowego uczenia się. Zwykle jednak jest ono redukowane do edukacji realizowanej w instytucjach edukacyjnych, nastawionych na przekazanie określonej wiedzy, a nie kształtowanie nowych postaw z wiodącą rolą postawy refleksyjnej, poszukującej rozwiązań w wielu, nie zawsze tradycyjnych obszarach. Postawa otwartości edukacyjnej prezentowana przez poszczególne jednostki może i powinna doprowadzić do tworzenia nowej sieci społecznej i środowisk sprzyjających uczeniu się, tzw. społeczeństwa uczącego się.

Rozpoznanie trudności i ograniczeń wdrażania polityki inkluzyjnej, wspartej koncepcją całożyciowego uczenia się na obszarach wiejskich to główna oś drugiego rozdziału zatytułowanego: „Implementacja koncepcji całożyciowego uczenia się w obszar praktyki społecznej – studium przypadku”. Autorka prezentuje w nim wnioski z badania przeprowadzonego m.in. na terenie Węgier, Wielkiej Brytanii i Polski w 162 instytucjach edukacyjnych. Osoby reprezentujące te instytucje wskazywały na dużą skuteczność swoich działań i wysokiej efektywności związanej z wdrażaniem konceptu całożyciowego uczenia się w obszarze marginalizacji społecznej. Autorka polemizuje z prezentowanymi opiniami i proponuje ograniczone zaufanie do tych wypowiedzi. Pojawia się tu także tytułowe pytanie, czy jest to praktyka prowadząca do iluzji inkluzji i inkluzji iluzji. Autorka wskazuje na cztery rodzaje iluzji: iluzja danych statystycznych, iluzja dobrej roboty, iluzja włączonych, iluzja „wiemy czego im trzeba”.

Zawyżone przekonanie o skuteczności działań edukacyjnych, które mają prowadzić do zmiany statusu osoby wykluczonej społecznie można zinterpretować jako funkcjonalną obronę istnienia i zasadności działania poszczególnych instytucji. Jak wskazuje autorka, jest to podejście bardzo niebezpieczne w kontekście kształtowania polityki społecznej i edukacyjnej. Pomijanie problemów, niepowodzeń przy jednoczesnym wskazywaniu jedy-

nie pozytywnych rezultatów jest jednoznacznym sygnałem dla dysydentów, że nie trzeba działań takich modyfikować i że system działa bez zarzutu. Należy podkreślić, że takie działanie jest niejednokrotnie zgodne z oczekiwaniami instytucji, osób odpowiedzialnych za dystrybucję środków finansowych na działalność pomocową. Badane instytucje były też przekonane o pojmowaniu właściwych działań, popadając w iluzję „dobrej roboty”. Do takiego stanu prowadziła niejednokrotnie wadliwa ewaluacja projektów, często prowadzona w ramach instytucji prowadzących działania.

Iluzja włączonych związana jest z charakterystyką osób, które pozytywnie ukończyły proponowane szkolenia, kursy. Autorka wskazuje, że często są to osoby, które w rzeczywistości trudno nazwać wykluczonymi w pełnym tego słowa znaczeniu.

Kolejna z iluzji dotyczyła sposobu odpowiedzi na realne potrzeby uczestników. Instytucje tkwiły w przekonaniu wyrażonym przez autorkę w postaci „wiemy czego im trzeba”. Punktem wyjścia do konstruowania programów edukacyjnych było przekonanie tworzących, a nie potrzeby uczestników wynikające z ich właściwej diagnozy.

Funkcjonowanie instytucji w iluzji inkluzji jest według autorki jedną z podstawowych trudności pełnej implementacji konceptu całościowego uczenia się w przestrzeni społecznej.

Rozdział trzeci zatytułowany jest: „Ramy konstrukcyjne projektów inkluzyjnych na obszarach wiejskich – model deficytów i model mocnych stron”. Autorka wskazuje, że w dotychczasowej praktyce dominujący jest model deficytów. Opiera się on przede wszystkim na kompensacji braków edukacyjnych. W perspektywie konceptu całościowego uczenia się autorka wskazuje na nieefektywność takich działań. Model deficytowy ma uzupełnić braki kompetencyjne, umiejętności. Jednak w rzeczywistości ciągłych zmian edukacja nie nadąza za tymi zmianami i często już w chwili kończenia szkoły umiejętności w niej zdobyte wymagają uzupełnienia. Przekonanie o niepełnym przygotowaniu do wejścia na rynek pracy często rodzi w szkolonych osobach lęk przed podjęciem kroków w celu zdobycia pracy lub znalezienia lepszej. Jednocześnie ważne jest wskazanie, że obecnie mamy do czynienia z prymatem rynku pracy. Edukacja zaczyna być podporządkowana konieczności „bycia zatrudnionym”, a na dalszy plan schodzą takie wartości jak własny rozwój, wkład w społeczność lokalną, rodzinę.

Model mocnych stron jest odpowiedzią na wizję człowieka zredukowanego do jego braków, deficytów. Nastąpiło jednak zbyt silne zogniskowanie wokół jego mocnych stron, zasobów, potencjałów przy jednoczesnej negacji znaczenia jego deficytów. Ciekawe jest zaprezentowanie przez au-

torkę dyskusji dotyczącej modelu pozytywnego w pracy socjalnej, psychologii pozytywnej. Pluskota wskazuje, że jest on często oparty na skrajnym indywidualizmie i presji dojścia do pełnej autonomii jednostki i zapomina się o wymiarze relacyjnym z innymi osobami czy też funkcjonowaniu w określonej przestrzeni społeczno-kulturowej. Należy podkreślić, że autorka bardzo wnikliwie i systematycznie analizuje poszczególne modele, ich założenia, przedstawicieli. Interesujące są także zaprezentowane przykłady pozytywnych interwencji, które wskazują na możliwość pozytywnej zmiany u osób uczestniczących w takich zajęciach. Na podstawie tych dwóch modeli autorka stworzyła oryginalną koncepcję modelu zasobów.

Opis tego konceptu stanowi podstawę kolejnego rozdziału zatytułowanego: „*Empowerment* jako podstawowa kategoria teoretyczna modelu zasobów”. Podstawą modelu zasobów jest pojęcie *empowerment*, tłumaczone jako „upełnomocnienie”. W prezentowanym tekście znajdujemy obszerną i wyczerpującą analizę pojęcia, które – choć funkcjonuje także na gruncie polskim (np. pracy socjalnej), to ciągle jeszcze jest pojęciem niejednoznacznym i rozumianym w różny sposób. Z pojęcia *empowermentu* autorka wyprowadza koncept interwencji upełnomocniającej, na której zasada się model zasobów. Wskazuje, że „model zasobów jest dla tych, którzy potrzebują zewnętrznego wsparcia dla własnej emancypacji, wyzwolenia się z bezradności, bezsilności. Jest on też propozycją dla osób, które mają potencjał, ale nie potrafią, bądź nie chcą tego potencjału wykorzystać” (s. 156). Istotne będzie więc takie sformułowanie celów edukacyjnych, które będą prowadziły do nabycia przez uczestników umiejętności identyfikowania swoich zasobów i w dalszej kolejności rozwiązywania problemów. Ostatecznie edukacja w sferze osób zmarginalizowanych prowadzić ma do przejęcia przez nie kontroli nad swoim życiem. Interwencja upełnomocniająca oddziaływać będzie nie tylko w wymiarze jednostkowym, ale może także prowadzić do zmiany na poziomie społeczności, która posiada potencjał, zasoby, aby móc samodzielnie kierować swoimi strukturami oraz brać odpowiedzialność za podejmowane decyzje. Jednocześnie, jak zauważa autorka, wprowadzenie modelu zasobów wymaga stworzenia i zastosowania profesjonalnych narzędzi, które pozwolą na skuteczne działania inkluzyjne w kontekście koncepcji całościowego uczenia się.

Ostatni rozdział „Od społeczności ryzyka do społecznej odporności” prowadzi czytelnika w kolejne obszary, które wynikają z zastosowania modelu zasobów. Jednym z podstawowych pojęć, jakie wprowadza autorka, jest odporność (*resilience*). Podobnie jak *empowerment*, *resilience* jest jedną z kluczowych koncepcji eksplorowanych naukowo i jednocześnie wdrażanych

w praktykę w krajach anglojęzycznych. Punktem wyjścia rozważań o koncepcji odporności jest pojęcie kryzysu. Autorka wskazuje, że każdy kryzys zawiera potencjał rozwojowy. Jednak aby potencjał mógł zostać wykorzystany, konieczne jest wzmacnianie społeczności przez jej upełnomocnienie (*empowerment*). Istotne jest, aby społeczność była upełnomocniona na tyle, aby w przypadku kryzysu miała wystarczające zdolności adaptacyjne i nie reagowała sztywnością, brakiem podatności na zmianę i chęcią zachowania *status quo*. Osiągnięcie takiego poziomu może mieć miejsce właśnie na drodze wspólnotowego uczenia się. Ostatecznym ich celem będzie przekształcenie społeczności ryzyka w społeczność uczącą się. Istotna jest konstatacja, że koncept upełnomocnienia, odporności, jest nieodzownym elementem konstytuującym społeczności uczące się i jest konieczny do procesu przejścia. Autorka wskazuje w tym rozdziale na praktyczne zastosowanie modelu zasobów, jakie jest możliwe przez zastosowanie takich narzędzi jak: *empowerment evaluation* (ewaluacja upełnomocniająca) czy moderacja (facylitacja) społeczności. Jednocześnie postuluje konieczność rozwoju metodyki pracy w społecznościach lokalnych opartych na koncepcji upełnomocnienia, odporności i całościowego uczenia się.

Podsumowując swoją pracę, autorka wskazuje, że kluczowym warunkiem rekonstruowania w teorii i praktyce modelu zasobów jest zastosowanie podejścia ekologiczno-kontekstowego w odróżnieniu od ujęć makrostrukturalnych. Stwierdza, że w kontekście osób marginalizowanych podjęcie działań edukacyjnych w tradycyjnym ujęciu jest niewystarczającym warunkiem dla ich inkluzji społecznej. Podejście w duchu *empowerment* pozwoli na przekształcenie działań edukacyjnych w kierunku szeroko rozumianego procesu całościowego uczenia się. Działania włączające będą więc nie tylko polegały na dostarczeniu określonych kompetencji potrzebnych na rynku pracy, ale przede wszystkim na zmianie mentalnej uczestnika, który prezentuje postawę ciekawości świata, otwartości na uczenie się na podstawie różnych źródeł (formalnych, nieformalnych) oraz jest zmotywowany do wzięcia odpowiedzialności za swoje życie.

Na początku książki autorka stawia przed sobą konkretne cele. Trzeba przyznać, że z pełną konsekwencją wypełniała obietnice postawione w pierwszych akapitach. Prezentowana publikacja wnikliwie analizuje, na przykładzie badań, dotychczasową praktykę instytucji edukacyjnych, modele, na których się opiera. Cenne jest nie tylko wskazanie deficytów obecnego systemu, ale też zaproponowanie autorskiej koncepcji nowego modelu – modelu zasobów. Niewątpliwą zaletą publikacji jest przybliżenie polskiemu czytelnikowi stosunkowo powszechnych konceptów *empowermentu* (upełno-

mocnienia) i rezylencji (odporności) na podstawie literatury zagranicznej. Książka stanowi niewątpliwie przykład przenikania się koncepcji teoretycznych i praktyki. Autorka z dużym wyczuciem i wprawą ukazała implikacje teoretyczne dla praktyki, ale także konieczność profesjonalnej (z zastosowaniem ram teoretycznych, właściwej metodologii) oceny praktyki przez środowisko naukowe.

Tekst może stanowić punkt wyjścia do zmiany polityki publicznej i wynikającej z niej praktyki. Zastosowanie modelu zasobów wymaga interdyscyplinarności i zaangażowania instytucji sytuujących się w różnych sektorach społecznych (np. edukacja, pomoc społeczne, rynek pracy, samorząd terytorialny, organizacje pozarządowe). Z jednej strony takie podejście będzie zaletą (ze strony jednostek), z drugiej może stanowić poważną przeszkodę uniemożliwiającą skuteczne jego wdrażanie. Wydaje się jednak, że jest to zabieg konieczny, by inkluzja osób marginalizowanych nie pozostała w sferze iluzji, lecz stała się rzeczywistością.

Jarosław Przeperski