



MARIUSZ GRANOSIK*

PARTYCYPACYJNA PRACA SPOŁECZNA W ŚRODOWISKU ŻYCIA: DZIAŁANIE, UCZENIE SIĘ, WSPÓŁTWORZENIE WIEDZY. SZKOŁA ŁÓDZKA

ABSTRAKT

Założona na Uniwersytecie Łódzkim przez Helenę Radlińską Katedra Pedagogiki Społecznej, obecnie Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji od wielu lat rozwija oryginalny wariant partycypacyjnej pracy społecznej. Analiza tworzono-ego przy tej okazji dyskursu pozwala zrekonstruować osiowe zakotwiczenia (*toposy*) tego wariantu pracy społecznej, takie jak: partycypacja, perspektywa krytyczna, diagnostyka interpretatywna, niedeliberatywność czy praca polityczna. Wszystkie te elementy strukturalne mają naturę procesową, bowiem są dopasowywane do zmieniających się układów społecznych (np. wirtualizacji społeczności lokalnych). Ponadto zrozumienie partycypacyjnej pracy społecznej musi uwzględniać również kontekst historyczny, który miał istotny wpływ w zakresie samej koncepcji działania, sił ludzkich czy strukturalnego empowermentu. Na tę i tak już dosyć złożoną konstrukcję nakłada się jeszcze triada: praktyka, wiedza, uczenie się, której każdy element może być traktowany jako inny gatunek (genre) dyskursu. Ich interdyskursowa integracja możliwa jest dzięki osadzonej w tradycji praktyce łączenia badań z działaniem i edukacją. Artykuł zamykają wnioski krytyczne, dotyczące ryzyka ulegania trendom, eksploatacji użytkowników usług oraz profesjonalizacji codzienności.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika społeczna, radykalna praca socjalna, podejście krytyczne, praca środowiskowa

* Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6987-031X>

WPROWADZENIE

Charakteryzacja każdej szkoły, naukowej, dydaktycznej czy metodycznej niesie za sobą co najmniej dwa zagrożenia dla jej reprezentantów. Pierwsze to ryzyko nadmiernego samozadowolenia, dumy z własnego rozwoju, za którą – jak mówi przysłowie – podąża niechybnie porażka, a co najmniej stagnacja. Drugie zagrożenie to niebezpieczeństwo zamknięcia w usztywnione, historycznie zadekretowane ramy procesu niekończącego stawania się, budowania tożsamości jakiejś formuły myślenia czy działania.

Uwzględniając te zagrożenia, dalsza części artykułu będzie formułowana w pierwszej osobie, żeby nieco zmniejszyć brzemień obiektywizmu, ciężące chyba każdej zaangażowanej pracy naukowej. Przy okazji taki format wypowiedzi ułatwi – mam nadzieję – krytykę, która szczególnie w zakresie prowadzonej dalej rekonstrukcji wydaje się ważna, bo choć każdy autor jest największym znawcą własnej twórczości, to jednak równocześnie najgorszym jej recenzentem.

Przedstawiony dalej szkic obejmuje rekonstrukcję ustrukturyzowanych kategorii, składających się na łódzkie doświadczenia budowania partycypacyjnej pracy społecznej w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji. Są to raczej procesualnie definiowane tropy, inspiracje, powroty i odkrycia niż usystematyzowane etapy czy procedury. Raczej dokumentacja zawahań, wątpliwości i sposobów ich tymczasowego pokonywania niż spis stabilnych punktów metodycznego oparcia. Jednakże właśnie ta niepewność wydaje się ogólną ramą łódzkich doświadczeń budowania *pedagogiki towarzyszenia*, stojącej z boku, pozostawiającej przestrzeń działaniu rozkwitającemu dzięki wspólnemu zaangażowaniu. Czytelników, którym będzie brakować konkretnych, rozbudowanych przykładów, zachęcam do lektury innych tekstów zamieszczonych w tomach *Pracy Socjalnej* poświęconych polskim szkołom, do których odniesienia znajdują się w dalszym tekście. Podobnie oszczędnie zarysowywane będą szersze konteksty teoretyczne rekonstruowanego podejścia, choć oczywiście koncepcje: *settlementu* (J. Addams), *social diagnosis* (M. Richmond), *soziale und pädagogische Frauenarbeit* (A. Salomon), *strength based practice* (B. Reynolds)¹⁾ itd. miały swój ważny udział w procesie tworzenia łódzkiej partycypacyjnej pracy społecznej.

¹⁾ Warto zauważyć, że koncepcja pracy społecznej opartej na siłach (Radlińska) wyprzedzała amerykańskie koncepcje Berthy Reynolds (*strength-based approach*) co najmniej o kilkanaście lat, a ich zastosowania w pracy ze społecznością nawet o kilkadziesiąt.

Podjęta w artykule rekonstrukcja oparta jest na ogólnych założeniach krytycznej analizy dyskursu, która postuluje analizę strukturalnych i procesowych aspektów zjawisk społecznych odniesionych do relewantnych kontekstów. Oczywiście trudno tu mówić o pełnoprawnym badaniu historycznym czy genealogicznym – to powinni zrobić raczej inni – ale o początku mapowania osiowych *toposów* pewnego wariantu (szkoły) działania społeczno-łączącego trzy gatunki (*genres*) dyskursów: naukowy, dydaktyczny i praktyczny²⁾. Oczywiście jest to obraz tylko jednej narracji pracy społecznej, usytuowanej przecież pośród wielu innych jej wariantów (interwencyjnych, terapeutycznych, normatywnych, opiekuńczych, a nawet tworzonych poza pedagogiką społeczną). Jednakże, choćby z uwagi na kontekst historyczny, chyba wartej nakreślenia.

Żeby uniknąć ryzyka przypisania nadmiernych zasług kronikarzowi, już teraz chciałbym podziękować wszystkim tym, którzy współtworzyli lub współtworzą łódzką szkołę pracy społecznej. Pomijając nazwiska, bo jest ich zbyt wiele³⁾, muszę wspomnieć byłych i obecnych pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji UŁ (wcześniej Katedry Pedagogiki Społecznej, jeszcze wcześniej Zakładu Pedagogiki Społecznej), którzy współtworzą łódzkie środowisko pedagogiki społecznej. Trudno nie wspomnieć też praktyków: pracowników socjalnych, asystentów rodziny, pedagogów ulicy, streetworkerów, pedagogów szkolnych, aktywistów, których wiedza i zaangażowanie dodaje nam sił do dalszego działania, również

²⁾ Rozbudowywanie wątku metodologicznego w krótkim i dosyć ogólnym tekście miałyby się chyba z celem. Warto może jednak zaznaczyć, że przedstawiany dalej szkic ustrukturyzowany jest *toposami* oraz gatunkami (*genres*) wyłonionymi z dyskursu społeczno-pedagogicznego Katedry Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji UŁ (Wodak, 2001). Wspomniane *toposy* stały się bazą rekonstrukcji kategorii osiowych, bazowego etapu *kodowania otwierającego* i częściowo *osiowego* w klasycznym wariacie teorii ugruntowanej (Corbin, Strauss, 1990). Mapowanie z kolei pochodzi z bardziej współczesnego wariantu tej metody, opracowanego przez Adelę Clarke – analizy sytuacyjnej (Clarke, 2005). Z uwagi na bardzo roboczy i ogólny charakter rekonstrukcji, pozwałam sobie uznać za nieistotne różnice między przyjętymi metodami, takie choćby jak inne definiowanie kontekstu i sytuacji, czy nie-konstruktywizm niektórych wariantów krytycznej analizy dyskursu.

³⁾ Nazwiska te można znaleźć w internecie, na stronie Katedry Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji UŁ, ale również w opracowaniach naukowych (Cichosz, 2006).

poza uniwersytetem. Wreszcie, prezentowana tu perspektywa nie byłaby partycypacyjna, gdybym w szczególnie sposób nie podziękował (nie)zwykłym ludziom, którzy mimo swojej trudnej, nierzadko tragicznej sytuacji życiowej, chcieli z nami rozmawiać, dzielić się doświadczeniami i niewyobrażalną energią, słowem współtworzyć wiedzę. Mam na myśli tak zwanych użytkowników usług, ale również mieszkańców łódzkich kamienicznych podwórek: dzieci, młodzież i osoby starsze, z którymi uczyliśmy się pokonywać własne ograniczenia poznawcze.

KONTEKST HISTORYCZNY: PRACA SPOŁECZNA I SIŁY LUDZKIE, EMPOWERMENT, BADANIE–DZIAŁANIE–KSZTAŁCENIE

Choćby z uwagi na historię, łódzka Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji, założona przez Helenę Radlińską w 1945 r. i rozwijana później m.in. przez Aleksandra Kamińskiego, zatopiona jest w tradycyjnym dyskursie pedagogiki społecznej. Rzecz w tym, by to dziedzictwo nie prowadziło do dogmatycznej reprodukcji opartej na konserwatywnym trzymaniu się koncepcji i formy pracy społecznej wytworzonych ponad 70 lat temu, ale było urodzajną glebą, która dzięki stale prowadzonej melioracji staje się podłożem nowego życia⁴⁾. Przedstawiane w tym artykule podejście do działania społecznego, zarówno w obszarze nauki, edukacji, jak i praktyki, opiera się na twórczym przetwarzaniu zarysowanych przez Radlińską fundamentów pracy społecznej.

Praca społeczna oparta na siłach

Uzasadnione – jak sądzę – poczucie silnego związku łódzkiej pedagogiki społecznej z tradycją, pozwala zakotwiczać nowoczesne koncepcje działania społecznego w nieco już zakurzonyj koncepcji *pracy społecznej*. Termin ten oryginalnie wprowadzony do dyskursu pedagogicznego przez Helenę

⁴⁾ Nie jest to artykuł o filozofii edukacyjnej Heleny Radlińskiej, ale można postawić hipotezę, że właśnie takie miała ona wyobrażenie kultury i tradycji (również naukowej). Wskazywać na to mogą nie tylko liczne agrarne przerośnię, lecz także podejście do studentów, którzy byli inspirowani, by na bazie doświadczeń wielkich poprzedników oraz lokalnych zasobów (sił) kulturowych rozwijać coś nowego.

Radlińską, obecnie często zastępowany jest węższą znaczeniowo „pracą socjalną”⁵⁾ albo nawet „pracą środowiskową”⁶⁾.

Zrozumienie istoty koncepcji Radlińskiej nie może pominąć kontekstu historycznego początków pedagogiki społecznej, czyli odradzającej się po 123 latach niewoli polskiej państwowości oraz drugiej rewolucji przemysłowej. Rosnące ekonomiczne i polityczne różnice, szczególnie widoczne w zestawieniu miasta i wsi, stawały się celem krytyki, ale co ważniejsze, inspiracją oryginalnej koncepcji działania opartej na siłach ludzkich. Radlińska wraz z zespołem opracowuje oryginalną metodę *pracy społecznej* opartą na wzmacnianiu lokalnych zasobów, a w szczególności wybitnych jednostek, które są w stanie twórczo przekształcać własne środowiska.

Działanie społeczno-pedagogiczne (praca społeczna) jest zatem celową aktywnością współtworzenia społeczności poprzez odnajdywanie, budzenie i wzmacnianie sił ludzkich. Zadaniem pedagoga społecznego było towarzyszenie w moralnym, społecznym czy duchowym rozwoju oraz pokazywanie, jak twórczo uaktywnić własne potencjały. Wspomniane zasoby były charakteryzowane jako siły patriotyczne, biologiczne, społeczne, moralne, duchowe, czynne, utajone, hamujące, zmarnowane itp. (Radlińska, 1961).

Empowerment

Koncepcja empowermentu przybyła do Polski na fali entuzjastycznego otwarcia na zachodni dyskurs pracy socjalnej. Pojęcie to pojawia się wraz z popularyzacją amerykańskich metod pracy socjalnej (Szmagański, 1996), potem w ramach serii Biblioteka Pracownika Socjalnego ukazuje się tłumaczenie podręcznika *Praca socjalna. Zawód, który dodaje siłę* (DuBois, Miley, 1999). Już sam sposób przełożenia tytułu odsyła polskiego czytelnika do koncepcji pracy społecznej Radlińskiej, dając podstawę nowego i nieobec-

⁵⁾ Temat wzajemnych związków pracy społecznej i socjalnej podejmują szerzej Marynowicz-Hetka, Piekarski, Urbaniak-Zajac (1998). Bez wątplenia zasadne wydają się tu analogie do niemieckich dyskusji wokół rozróżnienia *Sozialarbeit* i *Sozial Arbeit*, czyli wąskiego i szerokiego definiowania pracy socjalnej. Co ciekawe, wydaje się, że współcześnie dominuje tam szerokie rozumienie (*Sozial Arbeit*), które może być uznane za odpowiednik „pracy społecznej”.

⁶⁾ Ten wariant często pojawia się w tłumaczeniach na język angielski jako *community work*. Bohdan Skrzypczak wprowadza jeszcze inny wariant – „pracę społecznościową”. Choć wyprowadza go z „community work”, to jednak odwołuje się do polskiej tradycji społeczno-pedagogicznej (Skrzypczak, 2014, s. 33, przyp. 10; 50–53, 83–93).

nego w oryginale zakotwiczenia w polskiej tradycji. Idea upewnomoćniania mo¿e być rozumiana jako dowartościowanie i wzmacnianie wewnętrznych sił jednostek (empowerment indywidualny), ale również jako pokonywania zewnętrznych barier systemowych, by zapewnić jednostkom możliwie szeroki udział w kształtowaniu uwarunkowań ich światów życia (empowerment strukturalny) (Szmagałski, 2006, s. 414). Mimo podobieństw do koncepcji pracy społecznej opartej na siłach ludzkich, bardziej strukturalne odmiany empowermentu nie zyskały w Polsce większej popularności, za to niemal standardem stało się upewnomoćnienie indywidualne.

Badania społeczno-diagnostyczne prowadzone od momentu powołania Zakładu Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Łódzkim (Lepałczyk, 1972; Gulczyńska, 2013), a nawet wcześniej (Radlińska, 1937) dobitnie wskazywały, że większość problemów społecznych nie jest skutkiem „defektu” jednostek, ale efektem strukturalnych społecznych uwarunkowań, le¿ących poza obszarem ich sprawstwa. Nie wystarczy zbudować bliżej szkołę czy uruchomić więcej miejsc pracy, trzeba zmienić uwarunkowania, które skutecznie defaworyzują daną grupę. Z tego względu praca społeczna, w przedstawianym tu wariantcie, nie mo¿e ograniczać się do budzenia utajonych sił w mikroświatach społecznych. Musi także obejmować analizy i przekształcenia makrospołecznych uwarunkowań problemów (empowerment strukturalny), bo dopiero taka zmiana daje nadzieję zbudowania autentycznej i aktywnej społeczności (społeczeństwa).

Badanie – działanie – kształcenie

Przyglądając się bliżej dziedzictwu Radlińskiej, trudno nie zauważyć, że nie poprzestaje ona na samym działaniu, przeciwnie, staje się ono nieredukowalnym elementem kształcenia oraz badań naukowych. Prace empiryczne nie tylko wykorzystują materiał badawczy zebrany w obszarze działania, ale stają się jednym z elementów pomnażania sił środowiskowych, a więc pracy społecznej. Co więcej, tak rozumiane praktyczne badania były elementem kształcenia opartego na empirycznym rozpoznawaniu obszaru działania.

Tak zarysowany tryptyk, choć zakreślony implicite niemal sto lat temu, wcale nie dominował dyskursu kształcenia do pracy socjalnej. Przeciwnie, można odnieść wrażenie, że najbardziej palącym tematem ostatnich lat było napięcie teoria–praktyka, właściwie nieobecne w pismach Radlińskiej. Co prawda dosyć wcześnie pojawiła się koncepcja łączenia badań z działaniem,

umocniona dodatkowo w latach 80. XX w. powiewem zaimportowanego *action research*, jednak dodanie do tego duetu edukacji zajęło jeszcze wiele lat. Dopiero po 2000 r. pojawiają się publikacje, w których edukacja, praktyka i teoria analizowane są jako trzy aspekty jednego zjawiska – działania społecznego (Marynowicz-Hetka, 2002). Nawet przyglądając się tematyce kolejnych Zjazdów Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej, badania, kształcenie i praktyka zestawione razem pojawiają się dopiero w 2011 r. w kontekście ewaluacji, która spięła te trzy różne gatunki dyskursowe. Oczywiście brak tytułów odzwierciedlających trójwarstwowość pracy społecznej nie oznacza, że taki dyskurs nie był rozwijany, nie miał jednak dostatecznej siły przebicia, by zasypać podział na teorię i praktykę. Nie inaczej było w literaturze światowej, pojedyncze związki wspomnianych elementów tworzyły uznane toposy (*action research*, *action learning*, *transformative learning*), jednak praktycznie nie występowały w układach potrójnych.

Rozwijając łódzki model pracy społecznej, wychodzimy z tradycyjnego jak się okazuje przekonania, że edukacja akademicka jest rodzajem badania (studiowania), a jeżeli dotyczy człowieka, musi również wiązać się z (klinicznym) praktykowaniem.

ZAKOTWICZENIA: PARTYCYPACJA, PERSPEKTYWA KRYTYCZNA, DIAGNOZA INTERPRETACYJNA, NIEDELIBERATYWNOŚĆ, POLITYKA

Uczenie się. Participatory Action Research⁷⁾

Krytyczna refleksyjność wobec zastanej rzeczywistości, charakteryzująca nie tylko postawę naukową Radlińskiej, lecz także choćby Janusza Korczaka, jest niewątpliwie jednym z ważniejszych fundamentów łódzkiej szkoły pracy społecznej⁸⁾. Ta krytyka, w połączeniu z ideami strukturalnego empowermentu, musiała doprowadzić do perspektywy partycypacyjnej, czyli działań zorientowanych na włączanie jednostek w proces współtworzenia otaczającej ich rzeczywistości (polityczna sprawczość). Działanie społecz-

⁷⁾ Naukowa droga dochodzenia naszego zespołu do partycypacyjnych badań-działań została przedstawiona w innej publikacji (Granosik, Gulczyńska, Kostrzyńska, Littlechild, 2019).

⁸⁾ W innych tekstach jedną z jej odmian jest nawet nazwana krytyczną pracą socjalną (Granosik, 2016a) czy krytyczną pedagogiką społeczną (Granosik, 2020a).

no-pedagogiczne jest więc zawsze zorientowane na realną zmianę społeczną, a im szerszy zasięg tych zmian, tym większy jest jego sukces. Co więcej, sam proces krytycznej refleksji jest w swojej naturze transformujący w sensie dydaktycznym, dodaje zatem do działania komponent edukacyjny.

Krytycznie uwspółcześniając myśl Radlińskiej, nie można pominąć ważnych zjawisk społecznych, które zachodzą od niedawna, albo które nawiązały się w ostatnim czasie, przybierając na znaczeniu. To przede wszystkim rewolucyjny rozwój technologii komunikowania, zarówno jeżeli chodzi o urządzenia techniczne, jak i (socjo)techniki wpływu, który przyczynił się do wzrostu znaczenia dyskursów publicznych. Wpłynęło to znacząco na kształt środowiska wychowawczego (oderwanie od miejsca, umedialnienie, wirtualizacja), ale również otworzyło nowe pola dyskryminacji (wykluczenie dyskursowe). Przemiany te dotknęły również edukację (globalizacja i standaryzacja) oraz badania (konieczność wpisywania się w trendy promowane przez grantodawców).

Drugim ważnym aspektem współczesnych przemian jest wzrost znaczenia wiedzy, która przenika niemal wszystkie obszary życia społecznego, a nawet staje się jego fundamentem (społeczeństwo oparte na wiedzy). Jeżeli taki obraz współczesności uznać za właściwy, to stawianie czoła problemowi wykluczenia społecznego nie tylko powinno uwzględniać udział (partycypację) członków defaworyzowanych grup społecznych w dyskursach władzy, lecz także w dyskursie wiedzy. Konceptyjną pomocą jest tutaj coraz bardziej rozpowszechnione w pedagogice przesuwanie akcentu z edukacji (procesu jednokierunkowego) na *uczenie się* (proces symetryczny obejmujący wszystkich uczestników), w tym *krytyczne uczenie się społeczności* (Van Leeuwen, Weeks, Guo-Brennan, 2019).

Zapętlona refleksja krytyczna

Odpowiedzią na problem braku partycypacji znacznej części społeczeństwa w dyskursach władzy/wiedzy miała być idea partycypacyjnych badań aktywizujących (*Participatory Action Research*). Taką właśnie konceptyjną ramę działania, po wzbogaceniu jej o komponent edukacyjny, przyjęliśmy w naszej Katedrze. W efekcie wielu spotkań w międzynarodowym gronie w ramach Stowarzyszenia Europejskiego CERTS, rozpoczęliśmy proces wypracowywania własnego modelu współtworzenia wiedzy, działania i uczenia się. Posiłkując się literaturą przedmiotu, wstępnie zdefiniowaliśmy tak ujętą

pracę społeczną jako dynamiczny proces uczenia się oraz przekształcania praktyk społecznych w taki sposób, by angażować defaworyzowane grupy społeczne w działania społeczno-polityczne (Selenger, 1997; Morris, 2002; Kemmis, McTaggart, Nixon, 2014). Postulowana zmiana społeczna powinna dotyczyć samych użytkowników, ale również ich otoczenia oraz dyskursów związanych z ich problemami (Cahill, Torre, 2007).

Nasze zadowolenie z zarysowanej wcześniej koncepcji nie trwało długo. Przerwała je krytyczna refleksja zainspirowana koncepcją *rządomyślności* (*governmentality*) i *pedagogizacji* (Czyżewski, 2013), do których studiowania zachęciły nas spotkania z kolegami z Zakładu Badań Komunikacji Społecznej (Instytut Socjologii UŁ). Zauważyliśmy pewien paradoks, postulowana aktywizacja, z jednej strony, ma wzmocnić użytkowników, by uwolnili się z okowów ograniczających ich sprawczość dyskursów, z drugiej jednak, ma zainicjować inny dyskurs, który na masową skalę ma formatować ich jako aktywne i przedsiębiorcze podmioty. Ponadto same idee partycypacji, emancypacji, niezależności, rozwoju osobistego, deliberacji, refleksyjności itd., które mają przekształcać defaworyzowane społeczności, bardziej wpisują się w dominujące dyskursy neoliberalne niż np. model rodziny pozycjonalnej⁹⁾ czy środowiskową lojalność charakterystyczne dla „klasy robotniczej” (por. Granosik, 2013, 2020a, 2020b).

Studiowanie koncepcji post-foucaultowskich spowodowało refleksję, na ile nauki społeczne, skonstruowane na bazie wartości „klasy średniej” oraz niemal utopione w dominujących neoliberalnych dyskursach (Rose, 1998; Simons, Masschelein, 2008), są w stanie wyzwalać i emancypować społeczności ujarzmiane właśnie tymi dyskursami. Zastąpienie bardziej widocznych mechanizmów rządzenia dyscyplinarnego (opartego na zewnętrznych sankcjach) bardziej wysublimowanymi formami ujarzmiania (opartego na zachętach, kształtujących podmiot, tak by pasował do dominujących dyskursów) z pewnością nie jest rzadną korzyścią dla społeczności. Może za to być zagrożeniem, bo im skuteczniej uda się ją podporządkować dominującym oczekiwaniom, tym większa chwała i nagroda przypadnie w udziale akademikom, którzy też przecież są pedagogizowani przez dominujące dyskursy.

⁹⁾ Przywołuję tu kategorię Basila Bernsteina przeciwstawioną „rodzinie zorientowanej na osobę”, typowej dla klasy średniej. Szerzej o zróżnicowaniu mechanizmów dystrybucji władzy wynikających z tego właśnie rozróżnienia przedstawia m.in. David Sibley (2003, s. 96 i nn.).

W efekcie konstruowany przez nas model partycypacyjnych badań-działań został uzupełniony o dwa elementy, mające zmniejszać ryzyko opisanych wcześniej zagrożeń. Współtworzoną pracę społeczną zdecydowaliśmy poprzedzić rozwijaną już wcześniej w naszym ośrodku *diagnozą interpretatywną*, a samo działanie wzbogacić o warianty *niedeliberatywne*.

Diagnoza interpretatywna

Największym utrudnieniem współtworzenia wiedzy wydają się utrwalone systemy myślowe badaczy, a często i praktyków, ukształtowane przez lata doświadczeń społecznych i zawodowych. Rodzimy się w pewnych środowiskach, nasiąkamy kodami językowymi i kulturowymi, jesteśmy upewniani co do słuszności naszych rekomendacji, w efekcie myślimy, że wiemy, jaki model rodziny jest właściwy, a jaki nie, co to znaczy żyć szczęśliwie, godnie, jakie wybory należy podejmować w trudnych życiowych sytuacjach, choć ich nigdy nie doświadczyliśmy. Ugruntowujemy swoje poglądy, przywołując badania podobnie do nas ukształtowanych badaczy, zainteresowanych tym samym, myślących podobnie i wybierających zbliżone metodologie. Specjalizujemy się w różnych technikach operowania słowem, argumentacji, cenimy elokwencję, erudycję, żeby inni, podobni do nas, słuchali i czytali z zachwytem. Wyzwanie współtworzenia wiedzy z ludźmi pod wszystkimi tymi względami ukształtowanych inaczej jest umiejętność wzięcia w nawias swojego systemu myślenia. Dopuszczenia myśli, że inni (nie-badacze) też mają swoją wiedzę, (etno)metody, założenia i wartości, które w projektach partycypacyjnych powinny być na równi uwzględniane z powodów poznawczych (eksperci przez doświadczenie) oraz politycznych (empowerment).

Jednym ze sposobów zawieszenia swoich wzorów interpretacyjnych może być powrót do *przed-nowoczesności*, symbolicznego kontrastu wobec ponowoczesności (Legutko, 1994). Poznawczy eksperyment spojrzenia na współczesność z perspektywy coraz mniej obecnych (rozrzedzanych) wartości i praktyk wytwarzania społeczeństwa może przyjąć formę Diltheyowskiego *przeżycia odtwórczego*, otaczania się elementami innego świata, bycia w środowisku, by je poczuć i zrozumieć. Takie przeżycie ma co najmniej dwie zalety. Po pierwsze, umożliwia spojrzenie na współczesne procesy społeczne, również pracę społeczną/socjalną, z „klasowego” oddalenia, co dzisiaj w zglobalizowanym świecie spłaszczanych różnic kulturowych czy dystansów geograficznych wydaje się szczególnie potrzebne. Po drugie,

daje szansę wydobycia się z dominujących dyskursów oraz otwiera na inne systemy wartości i mniejszościowe perspektywy wytwarzania społeczności.

Żeby jednak w pełni uwzględnić inny punkt widzenia, trzeba go najpierw zrozumieć, a potem uznać. Aby było to możliwe, opracowaliśmy i stale doskonalimy narzędzia rekonstrukcji wzorów interpretacyjnych czy światów przeżywanych. Są to uproszczone na potrzeby diagnozy elementy metodologii interpretatywnej, a więc opartej na założeniu, że podmioty działają na podstawie znaczeń i definicji sytuacji wytwarzanych w procesach interakcyjnych, biograficznych i dyskursowych (Granosik, 2015). Zrozumieniu regionalnych ontologii musi towarzyszyć rozpoznanie potocznych epistemologii, czyli sposobów konstruowania wiedzy. Autentyczne badanie partycypacyjne możliwe jest dopiero wtedy, kiedy nie tylko wnioski, lecz także sposoby ich wytwarzania są współtworzone, prawda jest bowiem pochodną metody (Gadamer, 2007, cz. II). W ten sposób rekonstrukcja będzie obejmować lokalne onto-epistemologie, czyli sposoby i uwarunkowania bycia oraz poznania.

Taka diagnoza, połączona z zawieszeniem poczucia uniwersalności własnych kompetencji, jest potrzebna przede wszystkim nam akademikom, żebyśmy zrozumieli, z jak odległymi od naszych doświadczeniami się zderzamy. A różnice są fundamentalne, na poziomie koncepcji czasu, przestrzeni, celu życia, sposobów komunikowania, roli w społeczeństwie, rozwoju, praktyk życiowych, systemów wartości¹⁰. Zrozumienie i zaakceptowanie tych odmienności jest etapem „0”, rodzajem przygotowania do kolejnych kroków, powinno też mieć charakter transformatywnego uczenia się (Mezirow, 2009). Ponieważ większość projektów partycypacyjnej pracy społecznej łączymy z edukacją akademicką, również studenci włączani są już na tym etapie.

Niedeliberatywna praktyka

W toku obserwowania procesu konsultacji społecznych towarzyszących rewitalizacji miast, zastanowił nas problem częstego niezadowolenia mieszkańców z inwestycji, które były wcześniej wspólnie uzgadniane. Ponieważ kwestia tworzenia wspólnego społeczeństwa (miasta), również przez tych,

¹⁰ Dla przykładu, efektem naszych badań *Zrozumieć bezdomność* było m.in. odkrycie, że niektórzy z badanych niemal w ogóle nie doświadczali czasu, a ich życie było strukturyzowane przez kurczącą się lub poszerzającą przestrzeń.

k którzy nie podzielają wartości propagowanych przez dominujące dyskursy, jest jednym z ważnych celów partycypacyjnej pracy społecznej, konieczna wydała nam się krytyczna refleksja sposobów budowania partycypacji. Biorąc pod uwagę użytkowników usług społecznych, ale również mieszkańców np. defaworyzowanych sąsiedztw, na szczególną uwagę zasługuje znaczenie i sposób komunikacji. Z uwagi na podzielane przez akademików, praktyków i urzędników typowe dla klasy średniej modele komunikacji oraz tak zwany „zwrot lingwistyczny” w metodologii nauk społecznych, a nawet względny formalne (oczekiwania rozbudowanych pisemnych raportów), w większości przypadków przyjmuje się, że drogą do współtworzenia wiedzy i działania jest bardziej lub mniej rozbudowana dyskusja. Po prostu z perspektywy badacza/akademików głównym sposobem przekazywania wiedzy i budowania współpracy jest debata (dyskurs) lub opowiadanie (narracja).

Jednakże takie założenia wiążą się z licznymi poważnymi zagrożeniami procesu współtworzenia wiedzy i działania:

- 1) Brane pod uwagę są przede wszystkim wypowiedzi o określonej jakości (*kod rozwinięty*), które mieszczą się w siatce wartości neoliberalnych (obywatelskości, przedsiębiorczości, zaradności rynkowej, stałej gotowości do zmiany), mają racjonalny charakter (argumenty za i przeciw) i odnoszą się do innych wypowiedzi (wpisują się w narzuconą problematyzację czy dyskurs) (Mouffe, 2000).
- 2) Zakłada się zindywidualizowanie i świadomość aktorów społecznych. Rozmowa ma sens wtedy, kiedy uczestnicy mają swoje własne przemyślane poglądy na dany temat. Przy czym organizatorzy zwykle myślą nad projektem wiele miesięcy a nawet lat, oczekując od uczestników spotkania podjęcia poważnych decyzji w ciągu kilkudziesięciu minut.
- 3) Akademicy, profesjonalści roszczą sobie prawo do organizacji spotkań, zarówno w zakresie tematycznym (przygotowują listy zagadnień do dyskusji), jak i organizacyjnym (wskazują czas, miejsce i uczestników spotkania)¹¹⁾. Często też „nakierowują” innych uczest-

¹¹⁾ W doświadczeniach badawczych naszego zespołu wspomniana dominacja na ogół rozwijała się samoistnie. Po prostu akademicy, którzy zaprosili wszystkich na spotkanie, zaczynali dyskusję, sugerując też jej temat. Jeżeli nikt nie zabierał głosu, inicjowali kolejne wypowiedzi a nierzadko i zmianę tematu. Rozkład władzy był przesadzony, dominują akademicy, niezależnie czy formalnie nadają sobie rolę lidera, czy z grzeczności, aby „ratować” projekt.

ników na preferowane odpowiedzi, zachęcają do określonych wyborów, podsumowują, wreszcie piszą raporty.

W efekcie ograniczony udział w tak konstruowanym działaniu mają osoby nieletnie, uzależnione, posługujące się *kodami ograniczonymi*, żyjące w mniej deliberatywnych społecznościach, które swoje zdanie opierają bardziej na procesie kolektywnego doświadczania niż zindywidualizowanych przemyśleń. W takich tradycyjnych układach społecznych emocje pełnią ważniejszą rolę niż argumenty, działania stawiane są ponad dyskusje, a walkę o wypozycjonowanie własnego dyskursu (role osiągnane) zastępuje świadomość własnego miejsca w społeczności czy tradycja (role przypisane). Ten właśnie typ uporządkowania społecznego bardzo często akademicy badacze chcą zmieniać, ponieważ nie pasuje do neoliberalnego świata zdominowanego dyskursem „możesz być, kim chcesz”.

Wypracowaną w naszych doświadczeniach odpowiedzią na tę partycypacyjną dyskryminację jest zastąpienie „konsultacji” długookresowym aktywnym przebywaniem w środowisku życia adresatów działania. Aktywność oznacza tu wspólne stopniowe przekształcanie rzeczywistości, poczynając od bardzo małych inicjatyw. Najlepszym punktem startowym jest kontynuacja pomysłu, który już wcześniej był podejmowany przez samych zainteresowanych, a z jakichś powodów nie został zrealizowany. Innym punktem zaczepienia mogą być lokalne zasoby czy siły ludzkie. To mogą być bardzo drobne rzeczy: miejsce do zjeżdżania na deskorolce czy włączenie się dzieci w karmienie kotów podwórkowych, którym do tej pory zajmowała się osoba starsza. W miarę wzajemnego uczenia się również sami mieszkańcy poznają swoje możliwości a niekiedy i prawa (w przypadku lokali najmowanych) przekształcania przestrzeni, co otwiera kolejne etapy wspólnego wytwarzania środowiska wychowawczego.

Polityczność partycypacyjnej pracy społecznej

Oparcie działania na założeniach empowermentu strukturalnego oraz społeczne uznanie wiedzy i (etno)metod wytwarzanych poza uniwersytetem, a nawet poza dominującymi dyskursami, w sposób nieuchronny wiąże się z relacjami władzy. Jeżeli politykę rozumieć szeroko, nie tylko w kontekście funkcjonowania formalnej władzy, lecz przede wszystkim jako możliwość przekształcania czy choćby porządkowania dominujących dyskursów, to zarysowana wyżej praca społeczna jest aktywnością w pełni polityczną.

Dalekosiężnym celem partycypacyjnych badań–działań zawsze jest zmiana relacji społecznych, dowartościowanie, społeczne uznanie tych grup i ich wiedzy, która jest nieobecna lub pojawia się rzadko w dyskursie publicznym. Tak jak w przeszłości idea pomocy wyparła w znacznym stopniu działania opiekuńcze, tak teraz uznanie staje się konieczną kontynuacją pomocy.

Wzmacnianie jednostki tworzy silniejszą grupę lub społeczność, która ma szansę stać się realnym kolektywnym aktorem społecznym, o ile jednak zostanie dopuszczona do dominujących dyskursów politycznych. Praca społeczna nie może zatem być zogniskowana jedynie na użytkownikach usług albo członkach defaworyzowanych grup, musi również obejmować tych, którzy marginalizują mniejszościowe dyskursy, czyli symboliczną „większość społeczeństwa”. Bez szerokiej świadomości i uznania nie da się trwale i w sposób godny rozwiązać problemów bezdomności, osób po wyrokach, „trudnej” młodzieży, seniorów itd. Przede wszystkim jednak nie da się stworzyć społeczeństwa opartego na szacunku do różnicowań, który jest fundamentem demokracji (Mouffe, 2005).

Realizacja celów politycznych jest prawdopodobnie najtrudniejszą częścią pracy społecznej. Efekt polityczny może być osiągnięty za pośrednictwem dyskursu naukowego, który w pewnym zakresie użycza swojego uznania tym, którzy go nie mają. Mogą to być badania i publikacje autoryzowane przez akademickich i nieakademickich badaczy, *żywe biblioteki*, wykłady, konferencje czy wystawy, na których zabierają głos i prezentują swoją perspektywę reprezentanci grup czy środowisk dyskryminowanych. Na podstawie takich założeń konstruowany jest moduł *Podejścia partycypacyjne i inkluzja w edukacji* oferowany studentom Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ¹²⁾. Cykl kształcenia w zakresie *Wychowawczych, edukacyjnych i kulturowych aspektów rewitalizacji* realizowany w ramach kierunku *Rewitalizacja miast*¹³⁾ zakończył się konferencją z udziałem dzieci ze starych łódzkich sąsiedztw, które wraz ze studentami prezentowały swoje pomysły przekształcania podwórek. Innym wariantem uznania defaworyzowanych przestrzeni społecznych może być umobilnienie uniwersytetu, np. prowadzenie wykładów dla studentów z *Pedagogiki miejsca* w świetlicy

¹²⁾ Partycypacyjna metodyka kształcenia przyjęta w tym module przedstawiona jest bliżej w artykule Anny Jarkiewicz (w tym numerze).

¹³⁾ Projekt „Małej rewitalizacji podwórek”, którego częścią były wspomniane zajęcia i konferencja, znajduje swoje rozwinięcie w tekście Anity Gulczyńskiej (w tym numerze).

środowiskowej. Takie działanie, poza podniesieniem rangi niechętnie odwiedzanych części miasta, czyni edukację bardziej transparentną i otwartą. Uczestnicy zajęć świetlicowych mogą przyglądać się, a nawet uczestniczyć w procesie przygotowywania zawodowego tych, którzy później będą z nimi pracować. Mogą też po prostu zobaczyć, jak wygląda kształcenie akademickie, nieco odczarować tę przestrzeń, co podnosi świadomość ich dalszych wyborów edukacyjnych, jakie by one nie były. Jeszcze inną formą wzmacniania politycznej siły defaworyzowanych grup jest podkreślenie ich wagi w oczach różnego szczebla decydentów, np. urzędników, nauczycieli, administratorów nieruchomości itd.

ŚRODOWISKO ŻYCIA I PARTYCYPACYJNA PRACA SPOŁECZNA: WCZORAJ, DZIŚ I JUTRO

Pedagogika społeczna od samych swoich początków wiązana jest z kategorią środowiska życia¹⁴). Jednakże przedstawione już wcześniej dynamiczne zmiany społeczne ostatnich dekad, głównie wynikające z radykalnego rozwoju technik komunikowania, wymusiły nowe spojrzenie na środowisko społeczne (wychowawcze). Można wskazać przynajmniej trzy wymiary środowiska, w którym zatopiony jest w zmieniających się proporcjach współczesny człowiek: społeczność lokalna, społeczność niezakotwiczona w miejscu, społeczność wirtualna. Każdy z tych wymiarów wiąże się z innym współczesnym wariantem pracy „środowiskowej”. Choć w ramach łódzkiej tradycji partycypacyjnej pracy społecznej podejmowane są wyzwania we wszystkich trzech wymiarach, zdecydowanie dominuje współtworzenie środowiska lokalnego.

Praca społeczna zakotwiczona w miejscu

Historycznie pierwszy wymiar środowiska opiera się na tradycyjnej społeczności lokalnej (sąsiedztwie), silnej i zintegrowanej, zakotwiczonej w fizycznym miejscu i bezpośrednich relacjach społecznych (Gulczyńska, 2019).

¹⁴) Posługuję się terminem środowiska (życia), żeby nie komplikować wątków, które dla artykułu nie są podstawowe. Pomijam dyskusję wokół tej kategorii, choćby opartą na krytycznym zestawieniu *środowiska* (szczególnie ujmowanego w postaci kręgów) i *świata przeżywanego* (Urbaniak-Zajac, 2004).

W tym przypadku wartości kolektywne, takie jak lojalność i odpowiedzialność, biorą górę nad indywidualnym sukcesem życiowym, a stabilna tożsamość zakotwiczona w miejscu funkcjonuje jakby poza ponowoczesnym rynkiem „nabywalnych” tożsamości *turysty, podróżnika, czy nawet spacerowicza* (Bauman, 1994, s. 21–33).

Kluczowe znaczenie ma tutaj obserwacja, że wiele takich społeczności jest współcześnie społecznie krzywdzonych (Snyder, Angus, Sutherland-Smith, 2002), ponieważ systemy wartości, na których są zbudowane, nie pasują do dominujących, neoliberalnych dyskursów. Praca społeczna współtworzona w takich przestrzeniach musi być zakotwiczona w miejscu, mieć charakter kolektywny, uwzględniający możliwie pełne spektrum zróżnicowań i musi respektować lokalne wartości¹⁵). Problem współtworzenia lokalności jest szczególnie ważny w obliczu coraz liczniejszych i coraz szerzej zakrojonych programów rewitalizacji przestrzeni miejskiej. Rola partycypacyjnej pracy środowiskowej ugruntowanej w tradycjach polskiej pedagogiki społecznej jest nie do przecenienia, bowiem swoista bezwładność wielkich inwestycji urbanistycznych staje się przyczyną usuwania z mapy miasta tradycyjnych społeczności, które estetycznie i „klasowo” nie pasują do architektonicznych wizualizacji.

Chociaż powrót do relacji sąsiedzkich i modelu wspólnoty lokalnej sprzed lat jest chyba niemożliwy, to jednak w tych defaworyzowanych podwórkach często pielęgnowane są wartości już zapomniane w dominujących dyskursach, choćby takie jak lojalność, prostomyślność, kolektywność, szacunek do starszych, reprodukcja lokalnej kultury, stabilizacja, a nawet tradycyjna ekologia. Zewnętrzne modelowanie rozwoju takich lokalnych wspólnot jest zatem bardzo dylematyczne, tym bardziej, że wiele innych silnych instytucji już to robi¹⁶), nie zawsze w interesie samych zainteresowanych. Tym większa wydaje się rola badań–działań współtworzonych przez społeczność, która może w mniejszym lub większym stopniu ewoluować. Niezwykle ważny jest też aspekt polityczny pracy społecznej, takie społeczności bowiem mogą pokazywać innym, np. uprzywilejowanym wspólnotom, że zanikanie więzi sąsiedzkich i kolektywnego życia zakotwiczonego w miejscu nie jest procesem nieuniknionym i nieodwracalnym.

¹⁵) Przykład działania, badania i kształcenia opartego na tradycyjnie zakreślonym rozumieniu miejsca życia przedstawiony jest w artykule Anity Gulczyńskiej (w tym numerze).

¹⁶) Mam tutaj na myśli np. rynek nieruchomości, urzędy, policję, nawet szkoły.

Środowiska niezakotwiczone terytorialnie

Znaczący wzrost mobilności i technik komunikacyjnych przyczynił się do rozwoju społeczności nowego typu, zbudowanej na bezpośrednich kontaktach, działaniach w przestrzeni fizycznej i „poczuciu wspólnoty” (Kim, Kaplan, 2004), jednak niezakotwiczonej w lokalności czy określonym geograficznie miejscu. W takiej wspólnotcie więź jest zwykle efektem wspólnej tożsamości, nierzadko tożsamości „zranionej” (Goffman, 2005). Dostępność odległych fizycznie miejsc w połączeniu z rozwojem dyskursu rankingów oraz procesów urynkowania czy makdonaldyzacji niemal wszystkich obszarów życia społecznego (Ritzer, 1997) spowodowały rozbitcie nie tylko świata przeżywanego współczesnego człowieka, lecz także środowiska jego życia. Współczesny młody człowiek mieszka w jednym miejscu (często anonimowym i odgradzonym od innych), chodzi do szkoły w innym (bo odległa placówka jest wyżej usytuowana w rankingach), a swoje aktywności wolnoczasowe podejmuje w jeszcze innym. Ponieważ jego koledzy są w takiej samej sytuacji, zbudowanie jakiegokolwiek środowiska wymaga odłączenia się od miejsca. Jeżeli jeszcze do tego ma jakiś problem, tym łatwiej włączy się w społeczność zbudowaną wokół jakiegoś piętna. Co więcej, ta społeczność może stać się najważniejszym źródłem kolektywnych doświadczeń.

Partycypacyjna praca społeczna w takim przypadku będzie początkowo ogniskowana na tożsamościach mniejszościowych oraz wewnętrznej organizacji, bo one integrują grupę i mogą znacząco wzmocnić jej wewnętrzne siły. Potrzeba jednoczesnego wzmocnienia społeczności i rozpoznania mniejszościowych wzorów interpretacyjnych wpisuje się bardzo dobrze w partycypacyjne badania–działania, zyskując jednocześnie walor edukacyjny w momencie włączenia studentów.

W ramach tak właśnie zakreślonego projektu współtworzyliśmy obraz społecznej siły oraz potencjałów jednego ze stowarzyszeń¹⁷⁾ osób LGBT+¹⁸⁾. Wspólna rekonstrukcja struktur organizacyjnych oraz aktywności otworzyła możliwość zdystansowanej autorefleksji dotyczącej własnego stowa-

¹⁷⁾ Zainteresowanie stowarzyszeniem się to jeden z historycznie istotnych obszarów badawczych Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ. Choć już sama Radlińska podejmowała ten temat, to jednak dopiero Aleksander Kamiński, który reanimował naszą Katedrę po okresie „niebytu”, uczynił z niego na pewien czas główny przedmiot swoich zainteresowań.

¹⁸⁾ Badania zostały przeprowadzone w ramach projektu Erasmus+: Empowering Youth – Successful Youth work practice in Europe (EMPYRE).

rzyszenia. Przypadkowym efektem ubocznym była rekonstrukcja procesu organizacyjnej trajektorii będącej efektem połączenia lockdownu z bezprecedensowym atakiem politycznym na mniejszość LGBT+. Szczególnie w przypadku środowisk, które nie znajdują politycznego uznania, co często skutkuje dyskryminacją, nie można pominąć politycznego aspektu pracy społecznej. Działaczki wspomnianego stowarzyszenia miały możliwość na gorąco relacjonować współorganizowaną przez nie akcję protestacyjną w ramach *Strajku Kobiet* na międzynarodowej konferencji, a potem opublikować wspólny artykuł (Granosik, Jarkiewicz, Sobańska, 2022). Dodatkowo działalność tej organizacji stała się elementem kursu on-line, dotyczącego upelnomocniającej pracy z młodzieżą, oferowanego studentom pracy socjalnej w całej Europie. Innym przykładem działania w środowisku niezakotwiczonym terytorialnie jest projekt uwidocznienia i włączenia w przestrzeń miejską osób w kryzysie bezdomności¹⁹⁾.

Środowiska wirtualne

Ostatnia kwestia, podjęta tutaj jedynie symbolicznie, dotyczy wirtualizacji współczesnej rzeczywistości, która jest procesem najprawdopodobniej nieodwracalnym. Znaczna część aktywności ekonomicznej (kupowanie, sprzedawanie, coraz częściej również praca), społecznej (fora, znajomi) czy wolno-czasowej (rozrywka, edukacja, kontakt ze sztuką) przeniosła się do Internetu i proces ten postępuje. Sieć ta ma swoje elity symboliczne, reguły, przestępczość, urządzenia, architekturę, właściwie wszystkie cechy przestrzeni fizycznej.

Trzeci najbardziej wirtualny wymiar środowiska budowany jest na bazie społeczności internetowej. Jest to zatem zupełnie nowy typ układu społecznego, od samego początku zdigitalizowany, a dodatkowo oparty na powiązaniach technologicznych. Pandemia, która ogarnęła świat w latach 2019–2022, przyczyniła się do nienaturalnego rozwoju znaczenia środowisk wirtualnych, ale również digitalizowania wcześniej wymienionych typów środowisk (np. szkół, stowarzyszeń, grup zawodowych). W efekcie procesy zarówno uczenia się, jak i rozwoju społecznościowego uległy zapośredniczeniu cyfrowemu.

¹⁹⁾ Temu projektowi partycypacyjnej pracy społecznej z bezdomnymi poświęcony jest artykuł Małgorzaty Kostrzyńskiej zamieszczony w 4 tomie Pracy Socjalnej (Kostrzyńska, 2022).

Zakres zastosowania partycypacyjnej pracy społecznej w tym nowym obszarze jest dopiero rozpoznawany, a same praktyki rozwijane krok po kroku, często w efekcie inspiracji zagranicznych. Każde podejście partycypacyjne mniej zogniskowane jest na rezultatach czy efektach, które przecież mają być wytworem samej społeczności, a bardziej na stwarzaniu warunków efektywnego współtworzenia działania, czyli nasycaniem środowiska elementami (samo)wychowawczymi. Nasze doświadczenia w tym zakresie inspirowane są i współtworzone z partnerami z Finlandii, którzy z uwagi na znaczące odległości między miejscowościami (szczególnie w północnej części kraju) mierzą się z tym zagadnieniem od lat. W bardzo dużym uproszczeniu, możliwości są dwie: rozwijanie *networkingu* oraz tworzenie *wirtualnych instytucji*.

Pierwszy wariant rozwijany jest z wykorzystaniem metodyki pedagogiki ulicy (streetworkingu, partyworkingu, animacji środowiskowej), dopasowanej do ram istniejących już struktur wirtualnych (np. Discord). Pracownik społeczny podejmuje kontakt poprzez czat, a potem towarzyszy społeczności, pomnaża jej siły, wspólnie z nią się uczy, dba o więzi. Jako że uczestnicy takich forów potrzebują niekiedy indywidualnego wsparcia, czasami konieczna jest diagnoza i odpowiednie działania współtworzone z konkretną jednostką.

Nieco innym zadaniem jest tworzenie wirtualnych instytucji, które mogą powstawać jako nowe inicjatywy albo jako wirtualne odpowiedniki rzeczywistych placówek, co często ma miejsce w sytuacji pandemicznych ograniczeń. Chociaż nasz pomysł współtworzenia ze studentami i młodzieżą ze starych łódzkich sąsiedztw wirtualnej świetlicy środowiskowej nie zakończył się sukcesem, to jednak można wskazać udane inicjatywy tego typu (Virtual Youth Club zorganizowany przez YMCA²⁰), Sekasin Gaming zorganizowany przez Mieli ry²¹).

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA: SAMOKRYTYKA

Tradycyjna struktura artykułu oparta na wprowadzeniu, rozwinięciu i zakończeniu niezbyt pasuje do rekonstrukcji struktur procesowych, które cały czas ulegają przekształceniom. Z tego względu zamiast zakończenia

²⁰) <https://www.ymcadlg.org/virtual-youth-clubs/>

²¹) <https://mieli.fi/blogit/sekasin-gaming-verkkoyhteiso-luo-osallisuutta/>

zwykle podejmujemy krytykę przedstawianych wcześniej procesów, metod działania czy analizy. Prezentowany artykuł jest o tyle wyjątkowy, że auto-krytyka jest jednym z istotnych toposów łódzkiego dyskursu partycypacyjnej pracy społecznej, a zatem wątkiem analizy, a nie jej podsumowaniem. Z uwagi na ograniczoną objętość artykułu oraz podjęcie krytycznych analiz już w innych tekstach²²⁾, podsumowanie zostanie tu ograniczone do dwóch ryzyk działania partycypacyjnego: *ulegania modzie* oraz *profesjonalizacji codzienności*.

Partycypacja, niebezpieczna moda

Współtworząc działanie społeczne nie można zapominać, że partycypacja staje się modna. Nasycenie tym pojęciem projektów badawczych czy praktycznych zwiększa szansę dofinansowania, a niekiedy i publikacji. Co więcej, w niektórych obszarach (np. rewitalizacji miast) partycypacja mieszkańców jest wręcz warunkiem koniecznym uzyskania wsparcia finansowego. Rodzi to ogromne ryzyko *pozornej partycypacji* (wpisanej do projektu, by zwiększyć szansę powodzenia wniosku) oraz *wymuszonej partycypacji* (realizowanej tylko dlatego, że była wpisana w projekt i musi być rozliczona).

Profesjonalizacja codzienności

Współtworzenie wiedzy i działania prowadzi jeszcze do dwóch innych zagrożeń: *eksploatacji* oraz *profesjonalizacji codzienności* (por. Adams, 2008, s. 44). Chodzi tu przede wszystkim o oczekiwanie określonej pracy ze strony użytkowników usług (analitycznej, wychowawczej, dydaktycznej) bez adekwatnego wynagrodzenia, które otrzymują akademicy partnerzy. Innym skutkiem współtworzenia pracy społecznej jest zacieranie granicy tego, co zawodowe i prywatne. Użytkownicy usług społecznych zaczynają półprofesjonalnie oddziaływać na swoją własną codzienność (np. czas wolny), co jest typowym oczekiwaniem dominujących neoliberalnych dyskursów pracy (por. Depaepe i in., 2008; Czyżewski, 2013). O tym, jak nie-

²²⁾ Zagrożenie EUropeizacją i procedurami (Granosik, 2016b), ryzyko pedagogizacji (Granosik, 2013, 2020b), projektowego modelowania działania i kształcenia (Granosik, 2018b) dominacji dyskursu akademickiego (Granosik, 2018a).

bezpieczne jest mieszanie obowiązków zawodowych z życiem prywatnym, doskonale wiedzą pracownicy socjalni. Tutaj jednak ten problem pojawia się u użytkowników usług, którzy choć nie wykonują zawodu, to jednak zaczynają podlegać oczekiwaniom typowym dla miejsca pracy, np.: terminowe wywiązywanie się ze zobowiązań, odpowiedzialność za zadania, planowanie, kierowanie innymi i ich motywowanie.

Wymuszona partycypacja oparta na dołączaniu reprezentantów defaworyzowanych środowisk do wypracowanych już wcześniej projektów, formatowaniu ich wiedzy zewnętrznymi akademickimi konstruktami, a nawet włączaniu ich w dominujące dyskursy edukacyjne czy rynku pracy, w istocie jest przeciwieństwem partycypacji. Zamiast łączyć, kolonizuje, dodatkowo osłabiając możliwość stawiania oporu wobec działań pozornie uzgodnionych. Istotą proponowanego tu partycypacyjnego wariantu pracy społecznej nie jest zapraszanie do neoliberalnego społeczeństwa (deliberatywnej demokracji), ale poszerzanie ram współtworzenia społeczeństwa, by ci, którzy są obecnie poza nim, mieli szansę się w nim zmieścić.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, R. (2008). *Empowerment, Participation, and Social Work*, wyd. 4, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bauman, Z. (1994). *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Cahill, C., Torre, M.E. (2007). Beyond the journal article: representations, audience, and the presentation of Participatory Action Research W: S. Kindon, R. Pain, M. Kesby, *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting People, Participation and Place* (s. 198–205). Routledge Studies in Human Geography. London: Routledge.
- Cichosz, M. (2006). *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Clarke, A.E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks: Sage.
- Corbin, J., Strauss, A.L. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21.
- Czyżewski, M. (2013). W kręgu społecznej pedagogii. *Societas/Communitas*, 2(16), 46–76.
- Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., Van Gorp, A., Simon, F. (2008). About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education. W: P. Smeyers, M. Depaepe, *Educational Research: The Educationalization of Social Problems* (s. 13–30). Wiesbaden: Springer.

- DuBois, B., Miley, K.K. (1999). *Praca socjalna: zawód, który dodaje siłę*, t. 1–2. Tłum. K. Czekaj. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Tłum. B. Baran. Warszawa: WN PWN.
- Goffman, E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Tłum. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir. Gdańsk: GWP.
- Granosik, M. (2013). Pogranicza pedagogizacji – refleksje o wielowymiarowości procesów instytucjonalizacji na przykładzie pracy socjalnej. *Societas/Communitas*, 2(16), 97–116.
- Granosik, M. (2015). Diagnostyka interpretatywna: między jakościową metodologią i praktyką. W: M. Szpunar, *Badania w pracy socjalnej*. Gdańsk: ANWI.
- Granosik, M. (2016a). Krytyczna praca socjalna. W: M. Kawińska, J. Kurtyka-Chałas, *Praca socjalna jako dyscyplina naukowa? Współczesne wyzwania wobec kształcenia i profesji* (s. 93–108). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Granosik, M. (2016b). Standaryzowanie pracy socjalnej (społecznej) w perspektywie krytycznej – w stronę niestandardowego refleksyjnego działania profesjonalnego. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 1(29), 39–52.
- Granosik, M. (2018a). Participatory Action Research in Social Work: Towards Critical Reframing. *Pensée Plurielle*, 2(48), 77–90.
- Granosik, M. (2018b). Kształcenie poprzez działanie projektowe – propozycje na przyszłość. W: L. Telka, *Projektowanie socjalne w kształceniu pedagogów społecznych* (s. 145–162). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Granosik, M. (2020a). Critical Social Pedagogy in Historical Context: the Polish Example. W: D. Keller, K. O’Neil, H. Nicolaisen, D. Schugurensky, K. Villaseñor, *Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations* (s. 51–61). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Granosik, M. (2020b). Praca socjalna wobec pedagogizacji życia społecznego – ujęcie krytyczne. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J-Paedagogia-Psychologia*, 33(1), 11–26.
- Granosik, M., Gulczyńska, A., Kostrzyńska, M., Littlechild, B. (2019). Here We Are: Our Journey to Participatory Research. W: M. Granosik, A. Gulczyńska, M. Kostrzyńska, B. Littlechild, *Participatory Social Work: Research, Practice, Education* (s. 7–14). Łódź–Kraków: University of Łódź Press and Jagiellonian University Press.
- Granosik, M., Jarkiewicz, A., Sobańska, A. (2022). The Trajectory of Anti-Discriminatory Work in the Covid-19 Lockdown: a Polish Example of the Equality Factory Association. W: L. Little Flower i in., *Pandemics, Climate Change and Growing Inequality: The Emerging Paradigm Shift in Helping Professions* (s. 131–152). New Delhi: Authorspress.
- Gulczyńska, A. (2013). *Chłopaki z dzielnicy. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Gulczyńska, A. (2019). Stigma and the doomed-to-fail school careers of young people from disadvantaged neighbourhoods. *Children’s Geographies*, 4(17), 413–426.

- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore–Heidelberg–New York–Dordrecht–London: Springer Link.
- Kim, J., Kaplan, R. (2004). Physical and psychological factors in sense of community, New urbanist Kentlands and nearby orchard village. *Environment and Behavior*, 36(3), 313–340.
- Kostrzyńska, M. (2022, w druku). Projekt „Łódź (dla)Bezdomnych” jako przykład partycypacyjnej pracy socjalnej. *Praca Socjalna*, 4.
- Legutko, R. (1994). Przednowoczesność, postnowoczesność i ład liberalny. W: R. Legutko, *Etyka absolutna i społeczeństwo otwarte* (s. 57–72). Kraków: Arcana.
- Lepalczyk, I. (1972). *Wykolejenia dzieci i dorosłych w małym mieście*. Warszawa: Wydawnictwo PAN.
- Marynowicz-Hetka, E. (red.). (2002). *Badanie–działanie–kształcenie. Czyli o przydatności dyscyplin społecznych dla doskonalenia praktyki profesji społecznych w dziedzinie oświaty, kultury i pracy socjalnej*. Łódź: Wydawnictwo ŁTN.
- Marynowicz-Hetka, E., Piekarski, J., Urbaniak-Zajac, D. (red.). (1998). *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Mezirow, J. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Morris, M. (2002). *Participatory action research: A guide to becoming a researcher for social change*. Ottawa: Canadian Research Institute for the Advancement of Women.
- Mouffe, Ch. (2000). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism. *Reihe Politikwissenschaft/Political Science Series*, 72, 1–17. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Mouffe, Ch. (2005). *Paradoks demokracji*. Wrocław: WN DSWE.
- Radlińska, H. (1937). *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ritzer, G. (1997). *Makdonaldyzacja społeczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Rose, N. (1998). *Inventing Our Selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selenger, D. (1997). *Participatory action research and social change*. New York: Cornell University.
- Sibley, D. (2003). *Geographies of Exclusion. Society and difference in the West*. New York: Routledge.
- Simons, M., Masschelein, J. (2008). The Governmentalization of Learning and the Assemblage of a Learning Apparatus. *Educational Theory*, 4, 391–415.
- Skrzypczak, B. (2014). *W kierunku społecznościowej pracy socjalnej. Edukacyjno-środowiskowe determinanty interwencji publicznej*. Warszawa: CAL.

- Snyder, I., Angus, L., Sutherland-Smith, W. (2002). Building Equitable Literate Futures: Home and School Computer-Mediated Literacy Practices and Disadvantage. *Cambridge Journal of Education*, 32(3), 367–383.
- Szmagałski, J. (1996). *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna – przykład amerykański*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szmagałski, J. (2006). Metody pracy socjalnej w kontekście funkcji prakseologicznej pedagogiki społecznej. W: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki* (t. I, s. 381–424). Warszawa: WN PWN.
- Urbaniak-Zajac, D. (2004). Koncepcja środowiska w teorii pedagogiki społecznej Aleksandra Kamińskiego a koncepcja Lebenswelt. W: E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik, *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości* (s. 99–108). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Van Leeuwen, C.A., Weeks, L.E., Guo-Brennan, L. (2019). Critical Pedagogy of Discomfort in Community-Based Learning: Kenyan Students' Experiences. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 48(1), Article 4.
- Wodak, R. (2001). The discourse-historical approach. W: R. Wodak, M. Meyer, *Methods of Critical Discourse Analysis* (s. 63–93). London: Sage.

PARTICIPATORY SOCIAL WORK IN LIVING ENVIRONMENT: ACTING, LEARNING, AND KNOWLEDGE CO-PRODUCTION. THE SCHOOL OF ŁÓDŹ

ABSTRACT

The Department of Social Pedagogy and Social Rehabilitation, founded by Helena Radlińska at the University of Lodz, has been developing an original variant of participatory social work for many years. A discourse analysis of this production process results in reconstruction its *axial* anchors (*topos*), such as: participation, critical perspective, interpretative assessment, non-deliberativity or political work. All those structural elements are processual, as they need to be adapted to changing social settings (e.g. communities getting more virtualized). Furthermore, the historical context must be considered to understand the participatory social work, as it has had a significant impact on the very concept of action, human strengths or structural empowerment. On top of this already quite complex construction is the triad: practice, knowledge, learning, each of its elements can be treated as a different *genre* of discourse. Interdiscursive integration of the genres is enabled by the traditionally embedded practice of combining research with action and education. The article ends with critical conclusions regarding the risk of following trends, exploitation of service users and the professionalization of everyday life.

KEYWORDS: social pedagogy, radical social work, critical approach, community work