



Małe rewitalizacje podwórek

Spółeczno-pedagogiczne
badania-działania

Anita Gulczyńska
Mariusz Granosik



Małe rewitalizacje podwórek



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Małe rewitalizacje podwórek

**Społeczno-pedagogiczne
badania-działania**

**Anita Gulczyńska
Mariusz Granosik**

 **WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**

Łódź 2022

Anita Gulczyńska (ORCID: 0000-0002-9742-8438)
Mariusz Granosik (ORCID: 0000-0001-6987-031X) – Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENCI

Barbara Kromolicka, Jacek Piekarski

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Beata Otocka

KOREKTA TECHNICZNA

Leonora Gralka

PROJEKT OKŁADKI

Polkadot Studio Graficzne Aleksandra Woźniak, Hanna Niemierowicz

Na okładce wykorzystano zdjęcia autorstwa: Aleksandry Gąszcz, Kamili Młyńskiej
Ilony Kaźmierczak, Aleksandry Różyckiej

© Copyright by Authors, Łódź 2022

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2022

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.10798.22.0.K

Ark. wyd. 12,0; ark. druk. 14,375

ISBN 978-83-8331-055-8

e-ISBN 978-83-8331-056-5

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-237 Łódź, ul. Jana Matejki 34A
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 635 55 77

<https://doi.org/10.18778/8331-055-8>

SPIS TREŚCI

I. Wstęp	9
II. Pedagog społeczny w środowisku życia	13
1. Społeczno-pedagogiczna tradycja łódzkiej szkoły pracy ze społecznością	15
1.1. Praca społeczna w środowisku życia	16
1.2. Środowisko życia	17
1.3. Praca społeczna	18
1.4. Siły ludzkie i empowerment	20
1.5. Badanie-działanie-kształcenie	21
2. Nowe dyskursy: rozumienie, współtworzenie, perspektywa krytyczna, niedeliberatywność, polityka	22
2.1. Rozumienie, czyli diagnoza interpretatywna	22
2.2. Współtworzenie, czyli podejście partycypacyjne	25
2.3. Ostrożność, czyli perspektywa krytyczna po raz drugi	26
2.4. Niedeliberatywna demokracja	28
2.5. Polityczność pracy społecznej w środowisku życia	30
3. Współczesne konteksty i uwarunkowania działania w środowisku życia	31
3.1. Globalizacja a kultura lokalna	32
3.2. Społeczna pedagogika miejsca	33
3.3. Praca ze środowiskiem niezakotwiczonym w miejscu	34
3.4. Wirtualna praca środowiskowa	35
III. Potrzeba upelnomocnienia mieszkańców defaworyzowanych sąsiedztw w przebiegu rewitalizacji	37
1. Defaworyzowane sąsiedztwo – rozważania definicyjne	39
1.1. Sąsiedztwo na tle innych pojęć określających relację człowiek – miejsce zamieszkania	39
1.2. Sąsiedztwo defaworyzowane	44
2. Strukturalne uwarunkowania defaworyzacji miejskich sąsiedztw	45
3. Endogenne uwarunkowania defaworyzacji sąsiedztw	49
4. Stygma terytorialna jako komponent uwarunkowań defaworyzacji sąsiedztw	54
4.1. Stygma terytorialna	55
4.2. Nierówność w dostępie mieszkańców do zasobów jako następstwo stygmatyzacji ...	60
5. Współczesny model rewitalizacji – upelnomocnienie czy defaworyzacja?	68
5.1. Partycypacja w rewitalizacji	68
5.2. Kolektywna trajektoria defaworyzacji sąsiedztwa jako zagrożenie partycypacji	71
5.3. Wychowawcze zagrożenia nieobecności perspektywy dzieci i młodzieży w rewitalizacji miasta	74

IV. Proces konceptualizacji	81
1. Nie-metodologia – czyli o koncepcji partycypacyjnych badań-działań	83
1.1. Wprowadzenie i cele	83
1.2. Wykluczające metody badań społecznych	84
1.3. Trzy opowieści/studia – trzy metody	85
2. Teren badań/ miejsce życia/ próba	89
V. Społeczno-pedagogiczna etnografia sąsiedztw	91
1. Typologia defaworyzowanych sąsiedztw	94
1.1. Sąsiedztwo „zawieszające biografię”	94
1.2. Sąsiedztwo współtworzące zmiany z wykluczeniem młodego pokolenia	102
1.3. Sąsiedztwo patchworkowe	108
1.4. Sąsiedztwo współtworzące przestrzeń z uwzględnieniem potrzeb zróżnicowanych grup	112
2. Siły defaworyzowanych sąsiedztw	115
2.1. Siły indywidualne	115
2.2. Siły społeczne	116
2.3. Siły historyczne	128
2.4. Siły ekonomiczne	134
VI. Koncepcja „małych rewitalizacji podwórek”	141
1. Praca przygotowawcza nad samym sobą	143
2. Praca nad kontaktem i relacjami społecznymi	147
3. Diagnostyka interpretatywna	150
3.1. Spacer badawczy	153
3.2. Obserwacja uczestnicząca	155
3.3. Analiza dokumentów	156
4. Współ(działanie)	159
4.1. Współdziałanie z wykluczonymi, integracja międzypokoleniowa	159
4.2. Sprawczość indywidualna i społeczna: umiem, mam prawo	159
4.3. Dialektyczny związek współdziałania i działania	160
4.4. Inicjacja	160
4.5. Koncepcja	161
4.6. Zasoby, selekcja i integracja	162
4.7. Wdrożenie	163
4.8. Przykłady (współ)działań	164
5. Popularyzacja działania i jego polityczny wymiar	176
5.1. Indywidualny empowerment i resilience: odważne patrzeć na siebie	177
5.2. Upublicznienie podwórkowych światów życia, czyli duma bez uprzedzeń	179
5.3. Uznanie społeczne w lokalnych, naukowych i publicznych dyskursach	184
VII. Uczenie się w polu działania: potrójna transformacja	187
1. Transformatywne uczenie się	189
2. Transformacja tożsamości obywatelskiej	192
3. Transformacja tożsamości profesjonalnej	194
4. Transformacja uznania społecznego	196

VIII. Zamiast zakończenia, czyli o zagrożeniach partycypacyjnych badań-działań	199
1. Modna partycypacja	201
2. Profesjonalizacja codzienności	202
3. Pedagogizacja.....	203
4. Projektowanie pracy społecznej	205
5. Krytyczny wariant partycypacyjnych badań-działań	205
Bibliografia	209
Spis fotografii	225
Spis posterów.....	227
Spis rysunków i schematów	229

I

WSTĘP

Może nieco niekonwencjonalnie, na początku chcieliśmy przeprosić i podziękować tym, którzy dalszą część publikacji znają z własnego życia i pracy. Książka, którą oddajemy w Państwa ręce, powinna być pisana razem z mieszkańcami łódzkich kamienicznych sąsiedztw (przede wszystkim z dziećmi i młodzieżą), z naszymi studentami, pracownikami placówek społeczno-edukacyjnych¹ oraz Urzędu Miasta Łodzi, ale akademicy – tacy jak my – wszystko robią bardzo powoli, a potem się spieszą, bo już na nic nie mają czasu. Z mieszkańcami można pisać publikację albo od razu i szybko, albo wcale. Dlatego przepraszamy tych wszystkich, którzy mogli tę książkę wzbogacić swoimi życiowymi doświadczeniami, ale nie dostali takiej szansy: mieszkańców, praktyków (w tym urzędników), studentów. Bardzo Im też dziękujemy, że podzielili się z nami swoją przetrzeźnioną, swoim działaniem i interpretacjami, słowem – swoim światem.

Głównym celem publikacji, którą właśnie trzymacie Państwo w rękach, jest pokazanie, a może raczej opowiedzenie o miejscach i ludziach, których zwykle nie znamy, choć mieszkają bardzo blisko nas. Chcemy pokazać, jak wspólnie z nami (a częściowo i bez nas) podejmowali oni działania, które przekształcały miejsca ich życia, rozumiane jako środowiska wychowawcze. Nie jest to ani podręcznik metodologiczny, ani zbiór dobrych praktyk, bo w podejściu partycypacyjnym zarówno metodę, jak i działanie za każdym razem trzeba współtworzyć od nowa. Jest to raczej zapis naszej drogi i refleksji, który pokazuje, że takie badanie-działanie jest możliwe, a nawet transformujące.

Cały nasz zamysł związany z obecnością w defaworyzowanych społecznościach miejskich obejmuje trzy tradycyjne i nierozłączne w łódzkiej tradycji pedagogiki społecznej aspekty: badanie, działanie i kształcenie. W tym tomie skupiamy się na działaniu, jednak z uwagi na trwałe związanie wspomnianych trzech aspektów aktywności poznawczo-praktycznej znajdują się również wątki portretujące sąsiedztwa oraz dokumentujące procesy edukacyjne.

Niejednen Czytelnik pomyśli, że przedstawiony dalej obraz sąsiedztw i podejmowanych wspólnie działań jest wyidealizowany – zogniskowany na siłach i potencjałach, podczas gdy zwykliśmy postrzegać je w perspektywie problemów i niedostatków. Choć niska skuteczność praktyk opartych na deficytach została

¹ Szczególnie pragniemy podziękować Pani Katarzynie Młodziankiewicz (Świetlica „Podwórkowa”, Stowarzyszenie Centrum Wsparcia Terapeutycznego, ul. Pomorska 54 w Łodzi) i Panu Marcinowi Wojteżakowi (Świetlica „Planetarium” przy Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1, ul. Pomorska 16a w Łodzi) oraz innym Pracownikom tych placówek za otwartość na nasze pomysły, twórcze negocjowanie koncepcji oraz aktywne włączanie się w ich cykliczne realizacje, podczas których tak wiele się nauczyliśmy.

empirycznie udokumentowana w badaniach i w wielu krajach jest ogólnie krytykowana, przegląd literatury polskiej wykazał, że modele praktyk kompensacyjnych wciąż są rozwijane i zalecane we wnioskach większości empirycznie ugruntowanych publikacji społeczno-pedagogicznych dotyczących młodzieży i pracy w obszarach defaworyzowanych. My chcieliśmy spojrzeć nieco inaczej, potencjalnie umieścić na pierwszym planie, a problemy w tle. Z perspektywy łódzkiej tradycji pedagogiki społecznej, kluczowym pojęciem tego dyskursu jest koncepcja „pracy społecznej” Heleny Radlińskiej. Gdy przyjrzeć się opracowanym przez założycielkę polskiej pedagogiki społecznej podstawom ontologicznym i epistemologicznym tego pojęcia, jego emancypacyjny i wzmacniający ton wydaje się oczywisty (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2001).

Nie ukrywamy, że pozytywne podejście, w perspektywie sił i możliwości, jest – poza nastawieniem metodycznym – również efektem naszego zachwytu, towarzyszącego odkrywaniu pięknych i mądrych środowisk wychowawczych, które są w tych sąsiedztwach wytwarzane i które radykalnie różnią się od neoliberalnych modeli urządzania młodzieży, choćby w szkołach (Ostrowicka-Miszewska 2015) czy średnio-klasowych domach. Wierzymy też, że takie może nieco romantyczne spojrzenie na sąsiedztwa stanie się zaczątkiem kontr-dyskursu wobec chętnie rozwijanej w mediach, ale i w publikacjach naukowych, narracji „enklaw biedy” i perspektywy problemów społecznych.

Prosimy wybaczyć, że podróż do podwórek zaczniemy od rekonstrukcji historycznych i współczesnych założeń, na których zbudowana jest podejmowana przez nas praktyka, oraz przeglądu naukowych dowodów na to, iż jest ona potrzebna.

Nie oznacza to, że nie będzie nic o problemach (tym zajmiemy się w kolejnych rozdziałach), tylko że ich źródła będą usytuowane poza sąsiedztwami i będą miały głównie charakter strukturalny (polityczny).

Podziękowania były już na początku, więc zachęcamy do lektury!

Zapoznacie się w niej Państwo z efektami naszego badania-działania w kilkunastu łódzkich śródmiejskich sąsiedztwach, w których inicjowaliśmy działania projektowe określone przez nas mianem „małych rewitalizacji podwórek”.

II

PEDAGOG SPOŁECZNY W ŚRODOWISKU ŻYCIA¹

¹ Niniejszy rozdział jest znacznie rozszerzoną, zmodyfikowaną i częściowo zrewidowaną wersją artykułu opublikowanego w „Pracy Socjalnej” (Granosik 2022).

1. Społeczno-pedagogiczna tradycja łódzkiej szkoły pracy ze społecznością

Ogólna prezentacja każdej rozłożonej na wiele dziesiątek lat tradycji naukowej, dydaktycznej czy metodycznej niesie za sobą wiele zagrożeń, szczególnie wtedy, kiedy autorzy opracowania się z niej wywodzą. Po pierwsze, jest to ryzyko nieuzasadnionego samozadowolenia, dumy z odziedziczonej tradycji oraz własnego rozwoju, za którą podąża niechybnie przysłowiowa klęska, a co najmniej spoczynek na laurach, do tego nie zdobytych samodzielnie. Kolejne niebezpieczeństwo to groźba zamknięcia w sztywne, historycznie zadekretowane ramy procesu badania-działania-kształcenia, który powinien trwać i być odświeżany nowymi inspiracjami. W tym właśnie sensie, przeniesienie go do annałów wydaje się najprostszą drogą do unicestwienia, standaryzacji, które będą nieuchronnym końcem.

Uwzględniając choćby te zagrożenia, w niniejszej książce będziemy posługiwać się gramatyczną formą pierwszej osoby liczby mnogiej, żeby nieco zmniejszyć brzemień obiektywizmu, ciężące chyba każdej zaangażowanej pracy naukowej, nie wspominając już pracy z człowiekiem (społecznością). Taki format wypowiedzi, jak nam się wydaje, ułatwia też zewnętrzną krytykę, która szczególnie w zakresie prowadzonej dalej nie-normatywnej rekonstrukcji wydaje się bardzo ważna. Przecież każdy autor, choć jest największym znawcą własnej twórczości, to jednocześnie najgorszym jej recenzentem. Oczywiście do tego należałoby dodać (nieprzesadną) skromność, która wydaje się nam rdzeniem, istotą pracy społecznej jako profesji, choćby w ujęciu Fritza Schützego (Schütze 1995), ale również jedną z ważniejszych cech osobowych badaczy partycypacyjnych, którymi próbujemy się stawać.

Przedstawiona dalej rekonstrukcja to obraz tylko jednej narracji łódzkiej szkoły pracy środowiskowej, jednak – choćby z uwagi na kontekst historyczny – wartej nakreślenia, mimo iż jest usytuowana pośród wielu innych wariantów pracy społecznej: niepartycypacyjnych, nieinterpretatywnych, opiekuńczych, a nawet rozwijanych poza pedagogiką społeczną. Co więcej, narracji tworzonej w kontekście innych ważnych konceptualizacji pracy środowiskowej, takich jak: *settlements* (J. Addams), *social diagnosis* (M. Richmond), *soziale und pädagogische Frauenarbeit* (A. Salomon), *strength based practice* (B. Reynolds)² itd.

² Trudno w tym miejscu nie podkreślić, że polska idea pracy społecznej opartej na siłach podejmowana była już na początku XIX wieku przez Edwarda Abramowskiego, a potem

Z uwagi na historię, łódzka Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji, założona przez Helenę Radlińską w 1945 roku i rozwijana później przez Aleksandra Kamińskiego, zatopiona jest w tradycyjnym dyskursie pedagogiki społecznej. Chcielibyśmy jednak, by to dziedzictwo nie prowadziło do jakiegokolwiek formy dogmatyzmu opartego na kurczowym trzymaniu się koncepcji pracy społecznej wytworzonej ponad 70 lat temu, ale było – używając przerośni Radlińskiej – urodzajną glebą, która dzięki trosce oraz cierpliwie i systematycznie prowadzonej melioracji staje się podłożem społecznej rewitalizacji³.

1.1. Praca społeczna w środowisku życia

Nie znajdując lepszego odpowiednika, a częściowo również chcąc rewitalizować pedagogiczną tradycję, odwołujemy się w tej części (a również i w kolejnych) do koncepcji „pracy społecznej”, mając świadomość, że prawdopodobnie nie jest ona dobrze rozpoznawana poza współczesną pedagogiką czy socjologią. Co więcej, często termin ten – na ogół nie do końca zasadnie – utożsamiany jest z „pracą socjalną”⁴. Innym wariantem uwspółcześnienia pracy społecznej jest popularyzowany przez Centrum Aktywności Lokalnej, w szczególności przez Bohdana Skrzypczaka, termin „praca społecznościowa”. Choć sam wspomniany autor uważa go za odpowiednik „community work”⁵, to jednak odwołuje się wprost do polskiej tradycji społeczno-pedagogicznej (Skrzypczak 2014: 33, przyp. 10, s. 50–53, 83–93). Wydaje nam się jednak, że „praca społecznościowa” jest jeszcze mniej rozpoznawalnym terminem niż „praca społeczna”.

Wprowadzony do polskiego dyskursu społeczno-pedagogicznego przez Helenę Radlińską termin „praca społeczna” podkreśla edukacyjne i rozwojowe aspekty działania podejmowanego w określonej społeczności. Jest to jednocześnie termin, który opisuje cel działania (dla społeczności) i metodę używaną dla przeprowadzenia tego działania (siłami społeczności) (Lepalczyk, Marynowicz

zoperacjonalizowana przez Helenę Radlińską w okresie międzywojennym (Radlińska 1961: VII). Wyprzedzała zatem amerykańskie koncepcje Berthy Reynolds (*strength-based approach*) (1939) co najmniej o kilkanaście lat, a ich zastosowania w pracy ze społecznością nawet o kilkadziesiąt.

³ Nie ma tu miejsca na szersze rozwinięcie filozofii edukacyjnej Heleny Radlińskiej, można jednak postawić hipotezę, że właśnie takie było jej wyobrażenie kultury i tradycji (również naukowej). Wskazują na to nie tylko liczne agrarne porównania i przenośnie, ale również podejście do kształcenia. Studentki i studenci Radlińskiej byli inspirowani, by na bazie doświadczeń wielkich poprzedników oraz lokalnych sił i potencjałów kulturowych rozwijać coś nowego.

⁴ Temat wzajemnych związków pracy społecznej i socjalnej podejmuje szerzej E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski i D. Urbaniak-Zajac (1998). Bez wątplenia zasadne wydają się tu analogie do niemieckich dyskusji wokół rozróżnienia *Socialarbeit* / *Soziale Arbeit*, czyli wąskiego i szerokiego definiowania pracy socjalnej. Co ciekawe, wydaje się, że współcześnie dominuje tam szerokie rozumienie (*Soziale Arbeit*), które może być uznane za odpowiednik „pracy społecznej”.

⁵ Ten wariant często pojawia się w tłumaczeniach na język angielski. W tych przypadkach, praca społeczna przekładana jest jako *community work*.

2001). Sama praca społeczna była rozumiana przez Radlińską jako „świadome działanie na rzecz rekonstruowania życia kolektywnego, oparte na odkrywaniu, pomnażaniu i wzmacnianiu sił ludzkich oraz organizowaniu ich dla dobra ludzi” (Radlińska 1961: 305). Warto podkreślić, że aktywności identyfikowane pod tym pojęciem obejmowały nie tylko pomoc najsłabszym, dotkniętym biedą, sieroctwem, ale podtrzymywanie wiary w ducha narodu, uświadamianie jego korzeni i wyrażanie niezgody na zastaną rzeczywistość w okresach niewoli. Była to zatem od samego początku również działalność emancypacyjna, a zatem polityczna.

By zrozumieć istotę koncepcji Radlińskiej, nie można 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, stają się celem krytyki ówczesnej pedagogiki społecznej, 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 (Czerniachowska, Granošik, Gulczyńska 2022: 196–202).

Działanie społeczno-pedagogiczne (praca społeczna) jest zatem celową aktywnością współtworzenia społeczności poprzez odnajdywanie, budzenie i wzmacnianie sił ludzkich (Radlińska 1961: 305). Zadaniem pedagoga społecznego było tylko towarzyszenie w moralnym, społecznym czy duchowym rozwoju oraz pokazywanie, jak twórczo uaktywniać własne potencjały. Wspomniane zasoby były charakteryzowane jako siły patriotyczne, biologiczne, społeczne, moralne, duchowe, czynne, utajone, hamujące, zmarnowane etc.

1.2. Środowisko życia

Linie rozwoju pedagogiki społecznej i pracy społecznej są mocno ze sobą pospaltane. Ta druga, jako działalność praktyczna, historycznie powstała na bazie koncepcji środowiska, w szczególności zaś koncepcji „środowisk życia” Heleny Radlińskiej⁶, która później była wielokrotnie reinterpretowana i wzbogacana o inspiracje „zachodnie”.

Warto się na chwilę zatrzymać przy źródłowej koncepcji Radlińskiej, ponieważ wyznaczyła ona nie tylko ramy debaty teoretycznej, ale przede wszystkim stworzyła fundament różnych koncepcji praktyki. Z perspektywy badania-działania podstawowymi założeniami omawianej tu koncepcji są: interaktywność relacji jednostka – środowisko; odrzucenie skrajnego determinizmu środowiskowego,

⁶ Na przełomie XX i XXI wieku w wielu opracowaniach pedagogika społeczna traktowana jest jako teoretyczne zaplecze pracy społecznej (częściej nazywanej pracą socjalną).

jak i woluntaryzmu/personalizmu (Marynowicz-Hetka 2007: 55); założenie dynamizowania środowiska poprzez lokalne siły ludzkie, które stają się siłami społecznymi; założenie kluczowego wpływu jednostek czynnych (twórczych), które są zdolne pomnażać i wydobywać lokalne siły jednostek o postawie biernej lub obronnej. Zatem od samego początku praca społeczna nie była ograniczana do zaspokajania potrzeb materialnych i życiowych, ale przyjmowała szerokie znaczenie pracy dla społeczeństwa, realizowanej społecznymi siłami.

Jak to zaznaczyliśmy wcześniej, oryginalna koncepcja Radlińskiej była konfrontowana i wzbogacana przez różne teorie zachodnie, ostatnio w szczególności usytuowane w ramach niemieckiego dyskursu *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*, co otworzyło bardziej fenomenologiczne interpretacje środowiska, ugruntowane w koncepcji „świata przeżywanego” (Urbaniak-Zajac 2004: 99–109). Osadzenie koncepcji środowiska życia w społecznym konstruktywizmie pozwoliło jeszcze bardziej podkreślić podmiotową perspektywę orientowania działania, co jednak ważniejsze, dostosowało koncepcję środowiska do współczesnych jego przemian. Chodzi tu przede wszystkim o rozwój komunikacji społecznej i mass mediów, które powodują swoiste rozbitcie i zdeformowanie środowiska wychowawczego, tradycyjnie postrzeganego jako zespół koncentrycznych okręgów. Środowisko życia jest więc we współczesnej polskiej pracy socjalnej definiowane jako wytwarzana intersubiektywnie przestrzeń społeczna oddziałująca na jednostkę ze znaczną siłą lub w sposób długotrwały. Tak rozumiane środowisko jest dynamizowane działaniem samej jednostki (siły ludzkie), ale również warunkowane różnymi czynnikami zewnętrznymi, wśród których dyskurs publiczny zyskuje coraz większe znaczenie.

1.3. Praca społeczna

Idea Heleny Radlińskiej integralnego postrzegania pracy z rodziną oraz społecznością jako wzajemnie warunkujących się środowisk życia jednostki⁷, w czasach systemu komunistycznego (1945–1989) nie mogła być należycie rozwijana. Powody były natury politycznej. Totalitarny system władzy był niechętny wobec upodmiotawiającego społeczno-pedagogicznego modelu pracy społecznej⁸. Idea ta nie znalazła też niestety swojej dostatecznej praktycznej

⁷ Radlińska prawdopodobnie zainicjowała, a z pewnością znacząco wzmocniła te dwa kierunki: (1) związany z koncepcją kompensowania niedostatków środowiskowych, (2) oparty na budzeniu i pomnażaniu lokalnych sił społecznych. Jednak dla Radlińskiej oba te podejścia prawdopodobnie były ugruntowane w jednej idei wzmocnienia potencjału jednostki w środowisku (rodzinnym lub lokalnym). W procesie postępującej specjalizacji otworzyły one dwa równoległe rozwijane wymiary pracy socjalnej: zogniskowany na rodzinie i jej relacjach wewnętrznych oraz zogniskowany na środowisku lokalnym.

⁸ Szczególnie na początku tego okresu praca socjalna była uznawana za niepotrzebną, jako że zniesienie nierówności klasowych miało rozwiązać większość problemów społecznych. Nie

realizacji we współczesnej organizacji pracy socjalnej. Mimo że zintegrowany paradygmat działania (Marynowicz-Hetka 2010) nadal obecny jest w naukowym dyskursie pedagogiki społecznej, procesy modernizacyjne wymusiły specjalizację, czyli teoretyczne, techniczne i organizacyjne oddzielenie pracy z rodziną od pracy ze społecznością.

Praca ze społecznością zaczęła ponownie intensywnie rozwijać się w Polsce po politycznym i ekonomicznym przełomie roku 1989. Rozwój ów polegał z jednej strony na poszukiwaniu zewnętrznych koncepcji teoretycznych i metodycznych, z drugiej zaś na uwspółcześnianiu polskich tradycji pracy ze społecznością. Pomijając teraz kilkunastoletni okres fascynacji rozwiązaniami zachodnimi i niemal mechanicznego przenoszenia ich do polskich realiów, warto zwrócić uwagę na teoretyczne i metodyczne zaplecze współczesnej pracy ze społecznością, które niemal w każdym wariantcie łączy polską tradycję z osiągnięciami świata zachodniego⁹.

W ostatnich kilkunastu latach praca ze społecznością przeżywa w Polsce renesans. Podobnie jak podmioty współtworzące obszar pracy socjalnej z rodziną, pedagodzy społeczni i pracownicy socjalni działający w obszarze pracy ze społecznością wypracowują coraz lepsze metody. Powstają liczne podręczniki oraz kursy dokształcające. Co chyba najważniejsze, w ramach tej specjalizacji wykształciły się silne instytucje (Centrum Aktywności Lokalnej, Centrum Inicjatyw Społecznych, a ostatnio również Centrum Usług Społecznych), które nie tylko umożliwiają rozwój dyskursu pracy ze społecznością, ale aktywnie inicjują metodyczne działania w środowisku lokalnym.

Znaczna część współcześnie realizowanej w Polsce pracy ze społecznością znajduje swoje ogólne ugruntowanie w koncepcji środowiska życia Heleny Radlińskiej oraz relacyjnego modelu pracy społecznej opartej na siłach ludzkich. To ugruntowanie teoretyczne znalazło swoje rozszerzenie poprzez włączenie doń wspomnianych wcześniej założeń społecznego konstrukttywizmu, a więc przekonania, że społeczność jest współtworzona przez składające się na nią aktywne jednostki. Ów akt współkonstruowania ograniczany jest społecznymi i politycznymi uwarunkowaniami, co wyznaczyło trzy ogólne modalności pracy ze społecznością:

- zogniskowaną na wzmacnianiu jednostek, (psychologiczne i pedagogiczne koncepcje wspierania rozwoju osobistego, praca biograficzna i praca nad tożsamością);
- zogniskowaną na usuwaniu lokalnych barier ograniczających budowanie społeczności (stygmatyzacja, komunikacja lokalna, rewitalizacja lokalnej kultury);

powstrzymało to rozwoju pedagogiki społecznej, jednak uczyniło go znacznie trudniejszym (Granosik 2018).

⁹ Takie założenia deklarują dwie najbardziej znaczące organizacje wyspecjalizowane w pracy ze społecznością: Centrum Inicjatyw Społecznych i Centrum Aktywności Lokalnej.